



جایگاه رویکرد پدیدارشناختی در فهم تجربه دینی در تعلیم و تربیت

ندا محجل^۱، محمد اصغری^۲

دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۰۱ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۷

چکیده

در این مقاله کوشیده‌ایم نشان دهیم که رویکرد پدیدارشناختی می‌تواند روشی مناسب برای تحلیل تجربه دینی در حیطه تعلیم و تربیت باشد. برای نشان دادن این امر استدلال کرده‌ایم که روش پدیدارشناختی به مثابه روش توصیفی از منظر اول‌شخص این امکان را می‌دهد که فرد مستقیماً تجربه زیسته خود را توصیف و تحلیل کند و تحلیلگر نیز با این تجربه زیسته او می‌تواند به تحلیل معنای تجربه او دست زند و فرد از معنای تجربه دینی خودش شناخت و معرفت لازم را کسب کند. بنابراین در قسمت اول این مقاله به برخی ویژگی‌های مهم روش پدیدارشناختی اشاره کرده‌ایم. همچنین در این مقاله نشان داده‌ایم که رویکرد کل‌گرایانه این امکان را برای پژوهشگر پدیدارشناس فراهم می‌سازد تا بتواند فرد مورد نظر - یعنی متربی یا دانش‌آموز- را مبتنی بر تجربه دینی او از زوایای مختلف در معرض توصیف و تحلیل پدیدارشناختی قرار دهد. افزون بر این دو نکته مهم، به این مطلب نیز پرداخته شده است که اتخاذ رویکرد پدیدارشناختی در تحلیل تجربه دینی در تعلیم و تربیت امکان‌گشودگی فکر برای پژوهشگر را فراهم می‌کند تا بدون تعصب و پیشداوری بتواند درباره باورهای مختلف دینی پژوهش کند، بدون آن که درباره درست و نادرست بودن آنها قضاوت کند. این موضوع می‌تواند یکی از نقاط قوت چنین پژوهش‌هایی باشد که در زمینه تعلیم و تربیت دینی به فرد پژوهشگر و افراد مورد پژوهش این امکان را می‌دهد که بتوانند بدون تعصب و پیشداوری تجربه‌های زیسته دینی‌شان را در حیطه تعلیم و تربیت به اشتراک بگذارند.

کلیدواژه‌ها

رویکرد پدیدارشناختی، تجربه دینی، تعلیم و تربیت، دین، تجربه زیسته

۱. پژوهشگر پسادکتری، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

(نویسنده مسئول) (nmohajel@gmail.com)

۲. استاد گروه فلسفه، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. (m-asghari@Tabrizu.ac.ir)



The Place of Phenomenological Approach in Understanding Religious Experience in Education

Neda Mohajel¹ , Muhammad Asghari² 

© The Author(s) 2024.

Submitted: 2023.04.21

Accepted: 2023.06.17



Abstract

In this article, we have tried to show that the phenomenological approach can be a suitable method for analyzing religious experience in the field of education. To show this, we have argued that the phenomenological method, as a descriptive method from the first-person perspective, allows a person to directly describe and analyze his/her lived experience, and the analyst can use this lived experience to analyze the meaning of the experience, giving the person the necessary knowledge and understanding of the meaning of his/her religious experience. Therefore, in the first part of this article, we have mentioned some important features of the phenomenological method. Also, in this article, we have shown that the holistic approach provides the possibility for the phenomenological researcher to expose the target person, i.e. pupil or student, to the description and phenomenological analysis of his religious experience from different angles. In addition to these two important points in this article, it should also be mentioned that adopting a phenomenological approach in the analysis of religious experience in education provides the researcher with the possibility of opening his/her mind so that he/she can learn about different religious beliefs without bias and prejudice and do research about them without judging whether they are right or wrong. This issue can be one of the strong points of such research, which in the field of religious education gives the researcher and the researched people the possibility to share their religious experiences in the field of education without bias and prejudice.

Keywords

phenomenological approach, religious experience, education, religion, lived experience

1. Postdoctoral Researcher, Faculty of Persian and Foreign Languages, University of Tabriz, Tabriz, Iran. (Corresponding Author) (nmohajel@gmail.com)

2. Professor, Department of Philosophy, University of Tabriz, Tabriz, Iran. (m-asghari@Tabrizu.ac.ir)

مقدمه

دین و تجربه دینی در امر تعلیم و تربیت چه در گذشته چه در زمان حال و چه در آینده همواره حضوری قوی و پررنگ داشته و دارد و به نظر می‌رسد که کماکان حضور خواهد داشت. به سخن دیگر، دین جزء لاینفک اکثر جوامع امروزی است. در تاریخ بشریت، ادیان بخش عمده‌ای از شیوه زیست اکثر جوامع را تحت تأثیر قرار داده است. در بسیاری از جوامع، انتقال باورهای دینی به سایر افراد جامعه به عنوان وظیفه اصلی تلقی می‌شود. در قرن بیستم و نیز در قرن حاضر مطابق این روند، آموزش دینی نیز به عنوان بخشی از برنامه درسی در بسیاری از کشورها پذیرفته شد. مثلاً در انگلستان، آموزش دینی برای مدارس ابتدایی و برخی مدارس متوسطه اجباری است. در چین، آموزش دینی فقط در مدارس الهیات یا مدارسی که توسط مذاهب مختلف حمایت می‌شوند مجاز است. با این حال، اکثر کشورهای اروپایی آموزش دینی را به عنوان بخشی از برنامه‌های آموزشی خود به رسمیت شناخته‌اند.

ما نمی‌توانیم هنگام تحصیل یا تدریس یا آموزش دادن به افراد، چشم خود را به تجربه دینی افراد کاملاً ببندیم و نقش این تجربه را در فرایند پیچیده تعلیم و تربیت نادیده بگیریم. مخصوصاً زمانی که معلم و دانش‌آموز، یا استاد و دانشجو، هر دو دارای دین و مذهب یکسان و مشترک باشند و تا حدودی باورها و ارزش‌های یکسانی داشته باشند، این تجربه واحد به شکل نامحسوس و نامرئی روی اندوخته‌های علمی و روش‌های آموزشی هر دو سایه می‌افکند. اجازه دهید این نکته مهم را در مقدمه مقاله یادآور شویم که در تعلیم و تربیت «یادگیری» عنصر کلیدی برای افراد درگیر در این حیطه است. از دیگر سو، «تجربه زیسته» نقطه آغاز هر پژوهش پدیدارشناختی است. بنابراین، می‌توان گفت که «یادگیری به مثابه تجربه زیسته» نقطه اتصال پدیدارشناسی و تعلیم و تربیت است. اما باید توجه داشته باشیم که وقتی به اهمیت پررنگ دین در تعلیم و تربیت آگاه می‌شویم، مسلماً برجستگی «تجربه زیسته دینی» نیز در ارتباط بین حیطه تعلیم و تربیت و پدیدارشناسی آشکار می‌شود. بنابراین، رویکرد پدیدارشناختی در حیطه تعلیم و تربیت مبتنی بر تجربه دینی به افراد کمک می‌کند تا جنبه دینی فهم و درک انسان را درک کنند. به سخن دیگر، بین تعلیم و تربیت، پدیدارشناسی و تجربه دینی یک نوع درهم‌تنیدگی دیالکتیکی برقرار می‌شود که نمی‌توان جز در ذهن بین آنها تفکیک قائل شد.

با توجه به این مقدمه، در ادامه به تبیین رابطه این سه موضوع می‌پردازیم تا نشان دهیم که چرا پدیدارشناسی، به عنوان یک رویکرد، در توصیف و تحلیل تجربه دینی افراد در حیطه تعلیم و تربیت حائز اهمیت است. مطالعه حاضر با روش توصیفی و تحلیلی-استنتاجی انجام می‌گیرد و این روش تحلیلی-استنتاجی یکی از روش‌های مطرح پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت است. این روش زمانی به کار برده می‌شود که پژوهشگر مسائل تعلیم و تربیت، موضع فلسفی معینی را مبنا قرار می‌دهد و می‌خواهد آن را کاربردی کند به نحوی که بتواند برای مسائل تعلیم و تربیت پاسخی فراهم آورد (باقری ۱۳۹۰: ۳۳).

۱. ویژگی‌های رویکرد پدیدارشناختی

در ابتدا لازم است برای فهم نقش و اهمیت رویکرد پدیدارشناختی در ساحت تجربه دینی مربوط به آموزش یا تعلیم و تربیت، با این رویکرد و ویژگی‌های آن آشنا شویم. امروزه در فرایند تعلیم و تربیت و تجربه دینی مربی و متربی، روش‌های و رویکردهای فلسفی مختلفی مثل رویکرد اگزیستانسیالیستی، رویکرد پوزیتیویستی، رویکرد اومانستی، رویکرد پراگماتیستی و نیز روش و رویکرد پدیدارشناختی مورد استفاده قرار می‌گیرد. آنچه مد نظر ما در این مقاله است رویکرد اخیر است.

پدیدارشناسی فلسفه‌ای است که می‌کوشد تجربه زیسته پیشاتأملی را از منظر اول‌شخص توصیف و تحلیل کند و در این امر به خود اشیاء و پدیده‌ها و رویدادها آن گونه که هستند برمی‌گردد. به طور کلی کار پدیدارشناسی توصیف پدیده‌هاست، آن گونه که برای تجربه‌کننده و ذهن و آگاهی او از منظر اول‌شخص پدیدار می‌شوند. اولین کاری که یک پدیدارشناس انجام می‌دهد یا باید انجام دهد این است که در توصیف پدیده‌های پیرامون خویش از هر نوع پیش‌داوری (فلسفی، علمی، دینی،...) اجتناب کند و به خود اشیاء رجوع کند تا از ماهیت اشیاء و رویدادها شناخت پیدا کند و آنها را توصیف کند. این که بتوانیم تعریف ثابتی برای پدیدارشناسی ارائه دهیم کار چندان آسانی نیست (اصغری ۱۴۰۱، ۴۱).

تعریف مرلوپونتی از پدیدارشناسی، هم در معنای هوسرلی و هم در معنای هایدگری، پدیدارشناسی را به مثابه مطالعه تجربه زیسته و کشف ذات و ماهیت پدیده به ذهن متبادر می‌کند. او در پیشگفتار کتاب *پدیدارشناسی ادراک* می‌نویسد: «پدیدارشناسی مطالعه ذوات یا ماهیات است مثل ماهیت ادراک یا ماهیت آگاهی. اما پدیدارشناسی همچنین فلسفه‌ای است که ذوات را به عرصه وجود برمی‌گرداند» (Merleau-Ponty)

(2002, xii). با توجه به این تعریف از پدیدارشناسی، می‌بینیم که پدیدارشناسی استعلایی هوسرل و هستی‌شناسی پدیدارشناختی هایدگر در پدیدارشناسی آگزیستانسیال مرلوپونتی ادغام شده‌اند. به گفته مرلوپونتی، «پدیدارشناسی همچنان فلسفه‌ای است که پیش از آغاز بازاندیشی، جهان را - همچون حضوری حتمی - «از قبل آنجا» در نظر می‌گیرد. تمامی تلاش آن متمرکز است بر بازیافت تماس بی‌واسطه و خام با جهان و اعطای شأنی فلسفی به این تماس. پدیدارشناسی جست‌وجو برای رسیدن به فلسفه‌ای است که «علمی دقیق» خواهد بود، اما به ما از مکان، زمان و جهان، آن گونه که آنها را «تجربه می‌کنیم» نیز شناخت می‌دهد؛ می‌کوشد توصیف مستقیمی از تجربه ما، آن گونه که هست، به دست دهد بدون آن که منشأ روان‌شناختی و تبیین‌های علی دانشمندان، مورخان یا جامعه‌شناسان را درباره آن به حساب آورد» (Merleau-ponty 2002, xi).

۱-۱. **توصیف از منظر اول‌شخص.** وقتی هوسرل، بنیان‌گذار جنبش پدیدارشناسی در آلمان، پدیدارشناسی را اگولوژی^۱ معرفی کرد، تلویحاً و تصریحاً به توصیف تجربه زیسته سوژه از منظر اول‌شخص اشاره داشت. به طور کلی کار پدیدارشناسی توصیف پدیده‌هاست، آن گونه که برای تجربه‌کننده و ذهن و آگاهی او از منظر اول‌شخص پدیدار می‌شوند (اصغری ۱۴۰۱، ۴۱). بنابراین، دیدگاه علمی، فلسفی و... به عنوان منظر و دیدگاه اولیه در پدیدارشناسی کنار گذاشته می‌شود.

۲-۱. **اپوخه و تعلیق پیشفرض‌ها.** در پدیدارشناسی فرد باید دیدگاه عادی و معمولی خودش را که غالباً مبتنی بر دیدگاه عینیت‌گرای علوم و حتی فلسفه است - به عنوان مانعی بزرگ برای دیدن پدیده‌ها آن گونه که هستند - از طریق *اپوخه*^۲ کنار بگذارد. این عمل شبیه شک دکارتی است که برای رسیدن به یقین باید هر آنچه به طور طبیعی مسلم فرض گرفته‌ایم به تعلیق درآوریم یا به قول هوسرل *داخل پرانتز بگذاریم*. اپوخه در فلسفه هوسرل به معنای «تعلیق حکم و داوری درباره وجود جهان» است. این اصطلاح در پدیدارشناسی هوسرل با معادل‌های گوناگونی ترجمه شده است، مثل تعلیق حکم، از مدار خارج کردن، امتناع، کنار گذاشتن و بین پرانتز گذاشتن. برای فهم معنای این اصطلاح باید آن را با شک دکارتی مقایسه کنیم. در این تعلیق فرد باید از هر نوع قضاوت و پیشداوری راجع به ابژه پژوهش خودش چه انسانی چه غیرانسانی اجتناب کند.

۳-۱. **قصدی بودن ادراکات.** در پدیدارشناسی، هر آگاهی، آگاهی از چیزی یا کسی است و محال است که آگاهی ناب و بدون ابژه داشته باشیم. هوسرل اصطلاح «قصدیت»^۳ را از برنتانو اخذ کرده و برنتانو نیز این اصطلاح را از فیلسوفان مدرسی قرون

وسطی به عاریت گرفته که نزد آنها به معنای داشتن وجود ذهنی بوده است و فیلسوفان قرون وسطی نیز در این امر به نوبه خود از فیلسوفان مسلمان مثل ابن سینا و ابن رشد متأثر بوده‌اند. به طور کلی این نظریه می‌گوید که «هر آگاهی، آگاهی از چیزی است» و آگاهی ناب و محض بدون توجه به عین یا ابژه‌ای خاص وجود ندارد. رویکرد اساسی هوسرل این بود که برای همه ما یک چیز وجود دارد که بدون هیچ شبهه‌ای به آن یقین داریم و آن آگاهی ماست. ولی همین که این آگاهی را تحلیل می‌کنیم، می‌بینیم همیشه آگاهی به چیزی است و جز این نمی‌تواند باشد (مگی ۱۳۷۲، ۴۱۳).

هر زیسته آگاهی به طور کلی در خودش آگاهی از این یا آن چیز است [...] بنابراین باید محتوای من می‌اندیشم استعلایی را گسترش داد و عنصر جدیدی به آن افزود و گفت که هر می‌اندیشم یا هر زیسته آگاهی چیزی را «افاده» می‌کند [...] مثلاً ادراک «خانه» یک خانه (مثلاً خانه فلان شخص) را به نحو ادراکی افاده یا قصد می‌کند. (رشیدیان ۱۳۸۴، ۲۴۹)

لذا می‌بینیم که قصدیت ساختار آگاهی است (اصغری ۱۴۰۱: ۶۰).

۱-۴. تجربه زیسته نقطه آغاز و پایان پژوهش. تجربه زیسته نقطه اول و آخر هر نوع پژوهش پدیدارشناختی است. هدف پدیدارشناسی این است که تماسمان را با واقعیت از قبل موجود و به تعبیر دیلتای یا مرلوپونتی با «تجربه زیسته پیشاتأملی»^۴ از نو احیا کند. همصدا با مکس وان منن، می‌توان گفت که «تجربه زیسته نقطه شروع و نقطه پایان هر پژوهش پدیدارشناختی است» (Manen 1997, 35). چرا؟ چون فلسفه‌های مدرن، با مکانیکی و ریاضی کردن واقعیت جهان، تماسمان را با تجربه زیسته‌مان که بنیاد هر نوع علم و دانشی است قطع کرده‌اند. نیچه در اواخر قرن نوزدهم به این واقعیت تلخ اذعان کرد و از این منظر سنت فلسفی افلاطونی-مسیحی را در قطع رابطه‌مان با تجربه زیسته پیشاتأملی مقصر دانسته بود. بنابراین، شعار «بازگشت به خود اشیاء» هوسرل به معنای بازگشت به همان تجربه زیسته پیشاتأملی است که فلسفه سنتی با پیشفرض‌ها و روش تبیین علمی و منطقی همواره ما را از جهان زندگی خود به قصد یافتن حقیقتی فراسوی آن دور کرده بود.

۲. تجربه زیسته دینی و ویژگی‌های آن

درباره تجربه دینی و ماهیت و اوصاف آن دیدگاه‌های گوناگونی مطرح شده که در اینجا اجمالاً به آن اشاره می‌کنیم (شریف‌زاده و دیگران ۱۳۹۲، ۱۱-۱۲):

الف. تجربه دینی به مثابه احساس. برخی مفسران و نظریه پردازان معتقدند که تجربه دینی یک احساس است و فاقد بار معرفت‌شناختی است و صرفاً ارزش احساسی و عاطفی دارد. شلایرماخر جزو این گروه است.

ب. تجربه دینی به مثابه ادراک حسی. آلستون قائل به این دیدگاه است که تجربه دینی شامل عنصر معرفت‌شناختی هم می‌شود و همانند ادراک حسی بر سه پایه استوار است: مدرک یا فاعل شناسا، مدرک یا متعلق شناسا و پدیدار محسوس.

ج. تجربه دینی به مثابه تبیین فوق طبیعی. مدافعان این نظریه معتقدند که تجربه‌های دینی از سنخ تجربه‌های حسی نیستند، بلکه در این دیدگاه، دینی دانستن یک تجربه بدان معناست که شخص تجربه‌گر معتقد است تبیین آن تجربه بر مبنای امور طبیعی ناسازگار و ناکافی است و آن تجربه را فقط بر مبنای آموزه‌های دینی می‌توان تبیین کرد.

اما به طور کلی تعریفی نسبتاً عام و کلی که فراگیر باشد و تا حدودی مورد تأیید عموم محققان قرار گیرد این است که تجربه دینی تجربه‌ای است که فرد دیندار با توجه به باورها و اعتقادات مذهبی خودش آن را در فضای تجربه زیسته دینی خودش انجام می‌دهد. موضوع و ابژه این تجربه امر ماورایی یا الهی است که از منظر اول‌شخص تجربه می‌شود. این تجربه نه عقلی است نه علمی و نه فلسفی، بلکه احساسی و عاطفی است. بنابراین، می‌بینیم که فیلسوفانی مثل فریدریش شلایرماخر ادعا می‌کنند که تجربه دینی تجربه‌ای عقلی یا معرفتی نیست، بلکه احساس اتکا و وابستگی مطلق و کامل به منبع یا قدرتی است که از جهان متمایز است. او معتقد است که قلب و اساس ایمان دینی در عواطف قرار دارد، در احساسی که به نحو خاص دینی است و نام‌های گوناگونی از قبیل احساس وابستگی مطلق، احساس و تجربه امر نامتناهی و احساس امر کلی بر آن می‌گذارد. شلایرماخر همچنین بر آن است که حیات دینی، هم در شکل عقیدتی و آموزه‌ای و هم در شکل آیینی و شعاعی، از این احساس ناشی می‌شود. بنابراین، به نظر او اساس دین نه فکر است و نه عمل، بلکه شهود و احساس است. او آن قدر بر تجربه تأکید داشت که مذهب و دین را فقط در احساس و تجربه خلاصه می‌کرد. از نظر شلایرماخر، تمام کسانی که می‌خواهند به محراب مذهب راه یابند، باید آموزه‌ها را نفی کنند (محمدرضایی ۱۳۸۱).

ویلیام جیمز نیز مانند شلایرماخر معتقد است که منشأ اصلی دین همان احساس است. جیمز بر خلاف شلایرماخر معتقد است که احساس دینی از جنبه روان‌شناختی احساسی خاص است. عشق دینی در نظر او همان احساس عشق طبیعی است که متعلق آن دین است. احساس محوری در تجربه دینی همان چیزی است که او آن را حالت ایمانی

می‌خواند که از جنبه روان‌شناختی، معین و دقیق نیست. او حوادثی را که می‌شود تجربه دینی دانست طبقه‌بندی کرده و می‌کوشد آنها را درک و ارزیابی کند (عبادی ۱۳۹۵، ۱۲۲). جیمز در تأیید دیدگاه خود مبنی بر این که دین از مقوله احساس است، به سه نکته اشاره می‌کند. نخست، تجربه دینی کیفیتی محسوس است و برای فاعل امری بی‌واسطه به نظر می‌رسد، نه نتیجه استنباط و تذکر آگاهانه. نکته دوم ناظر به اعتبار تجربه است. مردم غالباً از برهان‌های عقلی در باب دین متأثر نمی‌شوند. عقاید و آموزه‌های دینی نشان‌دهنده خاستگاه‌های عمیق‌تری در احساس و تجربه است. اگر تجربه دینی نتواند اعتبار کافی برای آن عقاید فراهم کند، برهان‌های عقلی احتمالاً قانع‌کننده نخواهند بود. سوم، او مدعی است که مروری بر سنت‌های دینی گوناگون عقاید و مفاهیم دینی بسیار متنوعی را نشان می‌دهد، در حالی که احساسات و سلوکی که منشأ این تنوع عقلانی است، ثابت است. در نتیجه، برای درک ویژگی تجربه دینی و وجه مشترک سنت‌های گوناگون باید احساس و تجربه را بررسی کرد، نه عقاید و تعالیم را. به نظر او احساسات و سلوک ثابت‌ترین عناصر دین هستند، بنابراین آنها بنیادی‌ترین عناصر دین‌اند (عبادی ۱۳۹۵، ۱۲۴).

باتوجه به توضیحات مختصری که درباره تجربه دینی ارائه شد، تجربه دینی نوعی احساس و شهود است و احساس و شهود در پدیدارشناسی تجربه زیسته‌ای است که نقطه آغاز هر نوع پژوهش پدیدارشناختی است.

۳. تجربه دینی در تعلیم و تربیت

تجربه دینی همچون سایر تجربه‌های بشری در حیطه تعلیم و تربیت انسان نقش مهمی دارد. بنابراین، اجازه دهید ابتدا به ماهیت تجربه دینی از منظر متفکرانی همچون هیک، آلستون و دیگران اشاره کنیم. سپس به نقش آن در تعلیم و تربیت و ارتباط این دو از منظر رویکرد پدیدارشناختی به ویژه از منظر اول‌شخص پردازیم که ویژگی یک پدیدارشناس در توصیف پدیدارهاست.

در تعریف تجربه دینی آمده که تجربه دینی نوعی تجربه شخصی است که برای فرد مؤمن رخ می‌دهد، چیزی که برای خود جان‌هیک رخ داده است. او در وصف این تجربه می‌گوید:

یک روز که در مرکز شهر هال سوار اتوبوس بودم، یک تجربه دینی برای من رخ داد که هرگز نتوانستم آن را فراموش کنم؛ تجربه‌ای که فراتر از هر توصیفی بود. انگار آسمان گشوده شد و نوری از آنجا بر من تابید و در پاسخ به عشق و شوری متعالی که در وجودم بود، مرا

سرشار از شادی و مسرتی بزرگ ساخت. خوب به یاد دارم که نتوانستم جلوی تبسم عمیق خود را بگیرم که گویی در پاسخ به خداوند بود. شاید اگر مسافران اتوبوس متوجه تبسم و خنده من می‌شدند، مرا دیوانه تصور می‌کردند. (Hick 2002, 33-34)

جان هیک با این توصیف از تجربه دینی خودش آن را نوعی احساس بشری در مواجهه با امر متعالی یا خدا می‌داند. بنابراین از دید وی باور به خدای متعال در تجربه دینی یک باور بنیادی است. با این همه یک نکته مهم در بحث تجربه دینی این است که این تجربه‌ای شخصی و از منظر اول‌شخص خود اوست که رخ می‌دهد. به سخن دیگر، تجربه دینی نوعی احساس است که متعلق آن امر الهی و متعال است، نه دیدن یک پرنده روی شاخه درخت یا شنیدن صدای آن. همین نکته مهم است که در این مقاله می‌کوشیم آن را از منظر رویکرد پدیدارشناختی توصیف کنیم. در ارتباط با این امر، در حیطه تعلیم و تربیت، که هم مربی و هم متربی از منظر اول‌شخص خودشان دارای تجربه‌های دینی متکثری هستند، بهترین روش توصیف پدیدارشناسانه است.

ویلیام آلستون نیز تجربه دینی را نوعی احساس می‌داند و معتقد است که تجربه دینی یا ادراک خداوند در ارتباط با باورهای دینی همان نقشی را ایفا می‌کند که ادراک حسی در ارتباط با سایر باورهای ما به جهان طبیعی دارد. تجربه دینی ما پایه اساسی معرفت ما از خداست. لذا او می‌نویسد:

باورهای پایه مستقیماً بازتاب تجربه ما هستند. بنیادی‌ترین باور در حیطه تجربه حسی، باور ما به عالم خارج و بیرونی است و متضایف آن در حیطه علوم دینی باور به وجود خداوند است. همچنین همانند باورهای جزئی حسی مثل درختی که آن را در مقابل خود مشاهده می‌کنم، باورهای جزئی دینی نیز وجود دارد که بازتاب لحظه‌هایی از تجربه دینی‌اند: من حضور خدا را در همین جا احساس می‌کنم. (Alston 1988, 743)

تجربه دینی به مثابه احساس این امر را برای ما روشن می‌سازد که هر تجربه‌ای که فرد در ساحت دینی تجربه می‌کند یا از سر می‌گذارند برای او از منظر اول‌شخص قابل فهم و درک و بیان است. حال باید این منظر را از دیدگاه پدیدارشناختی توصیف کنیم. مکس وان منن از پدیدارشناسان معاصر بر این نکته تأکید دارد و سرآغاز کار پدیدارشناسی را تجربه زیسته شخص می‌داند.

اساساً یادگیری به عنوان هسته اصلی تعلیم و تربیت خود یک تجربه است و پدیدارشناسی به عنوان علم تحلیل و توصیف تجربه با این امر ارتباط تنگاتنگی دارد. پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت به دنبال توصیف تجربه یادگیری خود افراد توسط

خودشان است، ولی پدیدارشناس باید آنها را تشویق کند که احساسات، افکار و تجارب خود را آن گونه که هستند توصیف و تحلیل کنند تا معنا و ماهیت آنها را بشناسند. حال اگر این تجربه‌ها و احساسات و افکار صبغه دینی داشته باشند، پدیدارشناسی تجربه دینی در تعلیم و تربیت مطرح خواهد شد.

اکثر پدیدارشناسان بر این باورند که گوهر و ذات دین نوعی تجربه است و در نتیجه عقاید و کنش و اعمال دینی جلوه‌های مختلف یا تفسیرهای مختلف این نوع تجربه محسوب می‌شوند. از نظر رودلف اتو هسته مرکزی همه ادیان تجربه مینوی است که در طول تاریخ به صور و اشکال مختلف با حفظ وحدت محتوایی خود تجلی کرده است (اتو، ۱۳۸۰، ۴۳).

اتخاذ رویکرد پدیدارشناختی به تجربه دینی متربی از جانب مربی می‌تواند به نحو همدلانه بین این دو ارتباط برقرار کند و اگر این رویکرد صرفاً نظری باشد و حاوی ارتباط عاطفی نباشد کارایی خود را از دست می‌دهد. در دانمارک رویکرد پدیدارشناختی در تعلیم و تربیت با تمرکز بر تجربه دینی به کار رفته است. امکان تجربه دینی مورد نظر در این کشور تنها محدود به تجربه دینی مسیحی نبوده و سعی کرده‌اند دانش‌آموزان را با عناصر مختلف تجربه دینی ادیان مختلف نیز آشنا سازند (Keast 2007, 60). حُسن این رویکرد در تعلیم و تربیت این است که افراد بدون هیچ نوع تعصب و پیشداوری تنها به صورت نظری با مباحث مختلف در تجربه دینی آشنایی پیدا می‌کنند. وظیفه پدیدارشناس تجربه دینی این است که دانش‌آموز را به تأمل و تفکر و فهم تجربه دینی وادار کند و از هر نوع قضاوت له یا علیه آن تجربه دینی اجتناب ورزد. با وجود این، کنه و ذات دین برای پدیدارشناس همواره دسترس‌ناپذیر باقی می‌ماند و فرد دیندار بهتر از هر کس دیگری می‌تواند به کنه دین خود احاطه داشته باشد. دلیل این عدم توانایی پدیدارشناس در رسیدن به ذات و کنه دین این است که او با جلوه‌ها یا پدیدارها یا نمودهای عینی و انضمامی دین و رفتار و آیین‌های مذهبی افراد دیندار سروکار دارد.

۴. تجربه دینی از منظر اول‌شخص

چنان که در سطور پیشین نشان دادیم، تجربه زیسته به عنوان نقطه آغاز هر پژوهش پدیدارشناختی، از منظر اول‌شخص توصیف و تحلیل می‌شود. اکنون با توجه به آنچه در قسمت‌های قبلی درباره ویژگی‌های رویکرد پدیدارشناختی و تجربه دینی گفتیم، مربی و متربی در کلاس درس - به عنوان دو سوژه که هر دو از منظر اول‌شخص خود آمیخته به

باورها و اعتقادات و تجربیات مذهبی هستند- دو عنصر کلیدی در نظام تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند. زمانی که مربی و متربی هر دو در درون یک سنت دینی مثل اسلام یا مسیحیت پرورش یافته باشند، کنش و رفتارهای ریز و درشت آنها در سپهر این سنت دینی نیز معنا خواهد یافت، مانند پرسش‌هایی با مضامین دینی مثل این شعر مولوی که «از کجا آمده‌ام، آمدنم بهر چه بود / به کجا می‌روم آخر نمایی وطنم» و غیره که عمدتاً طرح این مباحث ذهن دانش‌آموز و معلم را به خود مشغول می‌کند. هنگامی که این نوع پرسش‌ها در کلاس درس مطرح می‌شود عمدتاً اکثر قریب به اتفاق دانش‌آموزان پاسخ‌هایی را مبتنی بر فرهنگ دینی‌شان به طور عام و فضای دینی خانوادگی خود به طور خاص ارائه می‌دهند و بی آن که تحلیل و بررسی کنند، آن گونه که شنیده و خوانده‌اند به معلم پاسخ می‌دهند. مثلاً دانش‌آموزی در توصیف فهم خود از این شعر مولوی می‌گوید که ما در بهشت بودیم و حضرت آدم با گناه ما را به جهان مادی آورد. تلقی او از بهشت و حضرت آدم و مسئله گناه یک تلقی ساده‌سازی شده از سخنان پدر و مادر یا پدربزرگ و مادربزرگ اوست. اکنون پاسخ او از منظر اول‌شخص او که بر اساس همان تجربه زیسته دیداری و شنیداری خودش از محیط است برای مخاطب که همان معلم است بیان می‌شود. بنابراین، روش پدیدارشناختی در امر تعلیم و تربیت دینی و نیز تحلیل تجربه دینی در امر آموزش امری انکارناپذیر است. امروزه این روش در بسیاری از حوزه‌های تعلیم و تربیت مخصوصاً زمانی که پای تجربه زیسته دانش‌آموز به میان می‌آید در صدر رویکردهای پژوهشگران و شاغلان این حیطه قرار می‌گیرد. هدف اصلی اعمال روش تحلیل پدیدارشناختی در امر تعلیم و تربیت دینی و نیز تحلیل و تفسیر پدیدارشناختی تجربه زیسته دینی متربی از جانب مربی یا معلم این است که به فرد تحت تعلیم کمک کند تا به آگاهی ذات و ماهیت و اوصاف اصلی تجربه دینی خودش برسد و در نتیجه به فهمی از ماهیت عقیده دینی که به آن باور دارد نائل شود. لیکن در فرایند مذکور مربی یا معلم نباید به قضاوت و داوری و ارزش‌گذاری باورها و اعتقادات دینی دست زند، چرا که این کار خلاف روح خود روش پدیدارشناسی است که در آن باید از هر نوع پیشفرض اجتناب کرد و آن را داخل پراتز گذاشت. معلم یا مربی باید بتواند زبان دینی متربی را در تجربه دینی او به کار گیرد، مشروط به آن که خود او نیز دستخوش همان تجربه یا مشابه آن بوده و از همان زبان دینی برخوردار باشد.

در بحث تجربه زیسته از منظر اول‌شخص نکته مهم دیگر این است که زبان و ارتباط زبانی بین معلم و دانش‌آموز یا مربی و متربی لاجرم عامل مهم تفسیر معنای سخنان

طرفین را برجسته می‌سازد. بحث هرمنوتیکی معنا در تعلیم و تربیت و تجربه دینی به تحلیل‌های پدیدارشناختی هرمنوتیکی متعددی دامن زده است که نمونه‌های آن را می‌توان از روزگار شلایرماخر تا امروز ردیابی کرد.

در تجربه دینی متربی، جهان زیسته او به عنوان یک واقعیت اجتماعی و طبیعی با زبان او درهم آمیخته و زبان او انعکاسی از جهان زیسته اوست و جهان زیسته او در زبان او منعکس شده است. حال در بین زبان و جهان، این تجربه دینی و تربیت دینی است که نباید از چشم پدیدارشناسان حوزه تعلیم و تربیت دور بماند و در این موارد غالباً دیده می‌شود که با استفاده از پدیدارشناسی هرمنوتیکی تجربه دینی دانش‌آموز به عنوان موضوع پژوهش هم به نحو کیفی و هم به نحو کمی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در این مقاله نیز سعی ما بر پژوهش کیفی است و نه کمی (Henriksson 2012, 56).^۹

وجود رویکردهای پسامدرنیستی در تعلیم و تربیت در جهان معاصر به ویژه در کشورهای اروپایی و آمریکایی و اتخاذ آن از طرف محققان، مسئله امر متعالی و حقیقت‌نهایی در تجربه دینی را به چالش کشیده است. چون در پسامدرنیسم امر متعال زیر سؤال رفته است (محجل و اصغری ۱۴۰۲، ۲۰۷). این که متربی در تجربه دینی و در نتیجه در باورهای دینی خود قائل به حقیقت متعالی یا فراسویی است یا این که این حقیقت از جانب بافت زیست‌جهان او به عنوان پدیده‌ای فرهنگی و دینی در بستر فرهنگ به او تعلیم داده می‌شود، نفی حقیقت‌نهایی را در ذات دین برجسته می‌سازد. بنابراین دخالت فرهنگ و سیاست و اجتماع در شکل‌گیری باور دینی فرد در حیطه تعلیم و تربیت منجر به نسبی‌گرایی در معنای باور دینی می‌شود و این خود بحث بسیار بغرنج و دامنه‌داری است که خارج از محدوده این مقاله جای می‌گیرد.

نکته مهم در فرایند تحلیل پدیدارشناسانه تجربه دینی این است که تحلیل یک باور ناشی از تجربه دینی مربی یا متربی در امر تعلیم و تربیت مد نظر باشد. به سخن دیگر، فایده به کارگیری روش تحلیل پدیدارشناختی در توصیف تجربه دینی متربی توسط مربی در امر تعلیم و تربیت این است که با اجتناب از هر نوع رویکرد علمی، مذهبی یا فلسفی و غیره و نیز با تعلق هر نوع داوری و پیشفرض‌های مربوط به خوبی یا بدی یک باور، منبع هر نوع باور و عقیده دینی روشن شود و فرد در فرایند تعلیم و تربیت به یک دین خاص گرایش پیدا نکند و فرد در آن به نحو تحجرآمیزی سکنی نگزیند که این امر با روح آزاد پژوهش پدیدارشناختی در تضاد کامل خواهد بود. به عبارت دیگر، معلم در کلاس درس این حق را ندارد که دین خاصی را تحمیل کند، بلکه او وظیفه دارد ریشه‌ها و منشأهای

عقاید و اعتقادات دینی را به فراگیران خود بیاموزد. این امر با اجتناب از تقلیل‌گرایی کاملاً سازگار است. مراد از تقلیل‌گرایی این است که محقق در فرایند تحقیق یک پدیده، منشأ آن را به یک امر واحد (روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، دینی، فلسفی، ...) تقلیل دهد. امروزه بسیاری از محققان و صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی در غرب رویکردهای غالب حاکم بر فرآیند آموزش و پرورش را از جهات مختلف مورد انتقاد قرار می‌دهند و بر این نکته تأکید می‌ورزند که آموزش و پرورش باید کلیت فرد را مورد توجه قرار دهد. به عبارت دیگر، باید تمام ابعاد وجودی فرد را پرورش دهد. می‌توان به زبان ساده گفت که این همان رویکرد کل‌گرایی است که اخیراً مورد تأکید قرار گرفته تا شخص به مثابه کل به همراه تمامی تجربه‌های زیسته او در محیط سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و علمی در نظر گرفته شود. این در حالی است که آموزش رایج در اکثر کشورهای پیشرفته و حتی در کشور ما نیز تنها حیطه شناختی فرد را مورد نظر قرار داده است، مضافاً این که پرورش این حیطه نیز عمدتاً بر مبنای برنامه درسی «کتاب‌محور» و گاهی «فعالیت مدرسه» انجام می‌شود و سایر حیطه‌های وجودی دانش‌آموز از قبیل بُعد اخلاقی، معنوی (تربیت دینی) و فرهنگی او فراموش شده است. شاهد آن هستیم که برنامه درسی مدارس صرفاً به تدریس کتاب‌های آموزشی معین و سپس آماده کردن دانش‌آموزان برای موفقیت و بالاخره در صورت کسب موفقیت، ارائه مدارک به آنان محدود می‌شود (شریف‌زاده و دیگران ۱۳۹۲، ۸). در مدارس با دانش‌آموزان مختلف از حیث فرهنگی و فکری که دارای تجربه‌های دینی مختلفی از منظر اول‌شخص هستند مواجه هستیم، و لذا رویکرد پدیدارشناختی می‌کوشد این وضعیت را به مثابه کلیت تجربه فرد در نظر بگیرد. اما چون تجربه دینی عنصر غالبی در کنش‌های تربیتی دانش‌آموز است، معلم باید این تجربه را در تحلیل‌های خود مد نظر قرار دهد.

نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه اجمالاً درباره ماهیت تجربه دینی در ساحت تعلیم و تربیت و تحلیل پدیدارشناختی آن گفته شد چند نکته قابل استنباط است. نخست این که روش پدیدارشناختی به مثابه روش توصیفی از منظر اول‌شخص این امکان را می‌دهد که فرد مستقیماً تجربه زیسته خود را توصیف و تحلیل کند و تحلیلگر نیز با این تجربه زیسته او می‌تواند به تحلیل معنای تجربه او دست زند و فرد از معنای تجربه دینی خودش شناخت و معرفت لازم را کسب کند. دوم این که رویکرد کل‌گرایانه این امکان را به تحلیلگر یا بهتر

است بگوییم به پدیدارشناس می‌دهد تا شخص را، که در اینجا متربی یا دانش‌آموز است، از زوایای مختلف در معرض توصیف و تحلیل پدیدارشناختی قرار دهد. سوم این که به کارگیری روش پدیدارشناختی در تحلیل تجربه دینی در امر تعلیم و تربیت نباید منجر به پذیرش یک دیدگاه یا عقیده مذهبی در بین فراگیران گردد. می‌توان گفت که هدف مربی در به کارگیری این روش در تحلیل تجربه دینی متربی تغییر عقیده مذهبی او از آن مذهب به این مذهب نیست و نباید باشد، بلکه هدف کلیدی در این فرایند این است که به متربی این امکان داده شود که با توصیف و تحلیل پدیده‌های روانی و احساسی و عاطفی خود در تجربیات دینی خودش از منظر اول‌شخص، بتواند به معنای پدیده‌های مذکور دست یابد و به خودآگاهی دینی خودش نائل شود. براساس آنچه درباره تجربه دینی بیان شد می‌توان این گونه استنباط کرد که مربی هرگز نمی‌تواند تجربه ادراک خداوند را به دانش‌آموزان نشان دهد، بلکه می‌تواند راه‌های نیل به آن هدف را تبیین کند تا زمینه هدایت آنها را به دست گیرد. در اینجا صرفاً دین خاصی مد نظر نیست و به سخن دیگر به کارگیری این روش محدود به یک دین نیست، بلکه به روی تمامی باورهای دینی مختلف گشوده است و این گشودگی خصلت مهم روش پدیدارشناختی است که به فرد این امکان را می‌دهد که بدون هیچ نوع تعصب، پیشفرض و تقلیل‌گرایی، از منظر تجربه زیسته خویش دست به توصیف تجربه دینی بزند.

کتاب‌نامه

- اصغری، محمد. ۱۴۰۱. *درآمدی بر فلسفه‌های معاصر غرب*. تهران: انتشارت پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شریعتمداری، علی. ۱۳۸۵. *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیر کبیر.
- باقری، خسرو. ۱۳۹۰. *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- اتو، رودلف. ۱۳۸۰. *مفهوم امر قدسی*. ترجمه همایون همتی. تهران: موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- شریف‌زاده، حکیمه السادات، خسرو باقری، و هادی امیری کاربندی. ۱۳۹۲. «بررسی ماهیت تجربه دینی از دیدگاه آستون و کاربرد آن در تعلیم و تربیت». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۴۸.
- محجل، ندا و محمد اصغری. ۱۴۰۲. «ساختارشنی تعلیم و تربیت دینی در عصر پست‌مدرن». *مجله پژوهش‌های فلسفی*، ۴۳: ۱۹۹-۲۱۰.

- محمدرضایی، محمد. ۱۳۸۱. «نگاهی به تجربه دینی». قبسات، ۲۶.
رشیدیان، عبدالکریم. ۱۳۸۴. هوسرل در متن آثارش. تهران: نشر نی.
مگی، برایان. ۱۳۷۲. فلاسفه بزرگ. ترجمه عزت‌الله فولادوند. تهران: خوارزمی.
عبادی، احمد. ۱۳۹۵. «تجربه دینی و گوهرانگاری آن از منظر غزالی و ویلیام جیمز». الهیات تطبیقی، ۱۵: ۱۰۹-۱۲۶.

Bibliography

- Asghari, Muhammad. 2023. *An Introduction to Contemporary Philosophies*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. [In Persian]
- Bagheri, Khosrow. 2011. *Research Approaches and Methods in the Philosophy of Education*. Tehran: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies. [In Persian]
- Ebadi, A., and E. A. Karimi Dooraki. 2016. "Religious Experience and its Essentialism in William James and Ghazzali's Views." *Comparative Theology*, 15: 109-126. [In Persian]
- Henriksson, Carina, Norm Friesen, and Tone Saevi (eds.) 2012. *Hermeneutic Phenomenology in Education Method and Practice*. Sense Publishers.
- Hick, John. 2002. *An Autobiography*. Oxford, England: Oneworld Publications.
- Keast, John. 2007. *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*. Council of Europe.
- Merleau-Ponty, Maurice. 2002 [1965]. *Phenomenology of Perception*. Translated by Colin Smith. Routledge & Kegan Paul.
- Magee, Bryan. 1987. The Great Philosophers. Translated by Izzatullah Fouladvand. Tehran: Khārazmī. [In Persian]
- Mohajel, Neda and Muhammad Asghari. 2023. "Deconstruction of Religious Education in the Postmodern Era." *Philosophical Investigations*, 43: 199-210. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2023.57665.3577> [In Persian]
- Mohammadrezai, Mohammad. 2002. "A View of Religious Experience." *Qabasat*, 26. [In Persian]
- Otto, Rudolf, 1917. *The Idea of the Holy*. Translated by Homayoun Hemmati. Tehran: Mu'assisih-yi Mutālī'āt va Tahqīqāt-i Farhangī. [In Persian]
- Rashidian, Abdolkarim. 2005. *Husserl in the Text of His Work*. Tehran: Nashr-i Niy. [In Persian]
- Sharif Zādeh, Hakimeh Sādāt, Khosrow Bāgheri, and Hādi Amiri Kārbandi. 2013. "The Nature of Religious Experience from the Viewpoint of William Alston and Its Application in Education." *Educational Innovations*, 12(4). [In Persian]

- Shariatmadari, Ali. 2006. *Principles and Philosophy of Education*. Tehran: Intishārāt-i Amīr Kabīr. [In Persian]
- Van Manen, M. 1997. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany, NY: SUNY Press: Althouse Press. (Original work published in 1990).

یادداشت‌ها

1. egology
2. epoche
3. intentionality

۴. برای آشنایی با «تجربه زیسته پیش‌تأملی» (Pre-reflective lived experience)، نک. Van Manen 1997.

۵. برای آگاهی بیشتر در مورد پژوهش کیفی، نک. Henriksson, Friesen & Saevi 2012.

۶. مسئله خدا در تربیت دینی و تحلیل این امر در فلسفه تعلیم و تربیت بسیار حایز اهمیت است. بعضی از متفکران بر این باورند که معلم می‌تواند در اینجا دانش‌آموز را از طریق هدایت فکری و برانگیختن ذهنی به فهم معنای الوهیت سوق دهد. لازمه این کار این است که معلم نیز در فضای تجربه دینی مستغرق گردد. به سخن دیگر، معلم باید به نحوی تربیت شود که شایستگی آن را داشته باشد تا نماینده خدا در روی زمین باشد. اما واقع‌گرایانی همچون ارسطو و آکویناس معتقدند که معلم واقعی خداست و اگر انسانی تدریس می‌کند تنها توسط نمادها به چنین کاری موفق می‌شود. ذهن آدمی به صورت مستقیم نمی‌تواند با ذهن انسان دیگر ارتباط برقرار کند، بلکه این ارتباط غیرمستقیم است. تنها خدا می‌تواند مستقیماً به درون یعنی به روح آموزش دهد. تنها کاری که از دست معلم برمی‌آید تلاش برای برانگیختن و هدایت یادگیرنده از طریق علائم، نمادها و تشویق است (شریعتمداری ۱۳۸۵).