

خالق خواه، علی؛ جاویدی کلاته-جعفرآبادی، طاهره؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ مسعودی، جهانگیر (۱۳۹۱). تربیت دینی بر اساس باورهای متناقض‌نمای کرکگور. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲(۱)، ۹۰-۶۵.



تربیت دینی بر اساس باورهای متناقض‌نمای کرکگور^۱

علی خالق خواه^۲، دکتر طاهره جاویدی کلاته-جعفرآبادی^۳،
دکتر بختیار شعبانی ورکی^۴، دکتر جهانگیر مسعودی^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱۲/۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۵/۹

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی دیدگاه ایمان‌گرایانه کرکگور و آثار و دلالت‌های این دیدگاه در تربیت دینی است. برای این منظور، نخست منطق ترجیح موضع ایمان‌گرایی بر سایر رویکردهای تربیت دینی تشریح شد. آنگاه با تکیه بر مواضع کرکگور در باب هستی‌مندی، ایمان و سپهرهای زندگی یا مراحل هستی‌مندی انسان مورد بررسی قرار گرفت. در نتیجه، براساس این مواضع تصریح شده است که از دید کرکگور برای رسیدن به تربیت دینی مناسب، متعلم لاجرم باید ویژگی‌هایی نظیر فردیت و آزادی انتخاب را کسب نماید، تا یاری‌رسان او در انتخاب ساحت ایمانی باشد. از این رو، پیش از پرداختن به تربیت دینی، به تربیت عمومی بر اساس سه اصل شناخت، آزادی و فردیت پرداخته شده است. در بخش تربیت دینی نیز بر اساس ویژگی‌های ساحت دینی به سه اصل سیرانفسی، شورمندی و جهش توجه شده است. متعلم در این نوع تربیت به دنبال یافتن اشتیاق لازم است و سعی دارد برای رسیدن به مراحل بالای ایمان به جهش ایمانی بپردازد. بنابراین، چنین استدلال شده است که تربیت دینی بر طبق دیدگاه کرکگور باید بر خود «باور» تأکید کند و از ابتدای ایمان بر روشهای آفاقی پرهیز نماید.

واژه‌های کلیدی: تربیت دینی، ایمان‌گرایی، کرکگور

^۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری علی خالق خواه در رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد است.

^۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، alikhaleg@gmail.com

^۳. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

^۴. استاد دانشگاه فردوسی مشهد

^۵. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

نگاهی به سیر تاریخی زندگی انسان همواره نشان می‌دهد که انسان‌ها به دین و به تبع آن به تربیت دینی توجه داشته‌اند. دین معمولاً به عنوان عنصری تعیین‌کننده در زندگی انسان بوده است. از این رو، انسانها همواره سعی نموده‌اند تا با تربیت دینی مناسب به پرورش افرادی بپردازند که توان زندگی مناسب در جامعه را داشته باشند. تربیت دینی حتی در عصر جدید به دلیل رجعت دوباره به دین از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است. در عصر ما رویکردهای مختلفی به تربیت دینی به وجود آمده است؛ رویکردهایی که از مبانی فکری مختلف نشأت گرفته است. بنابراین، «اندیشه‌وران و متفکران بزرگ جهان نیز هنوز درباره نحوه آموزش دین و مطالب دینی اتفاق نظر چندانی ندارند.» (شعبانی ورکی، ۱۳۷۷، ۲۴۶). برخی بر این باورند که تربیت دینی باید بر اساس مبانی عقلی بنا شود و تعدادی نیز بر این باورند که باید برمبنای عادت و تقلید باشد و در نهایت، بعضی دیگر بر شهود و الهام در این نوع تربیت تاکید می‌کنند.

در حوزه عقل و دین نیز فیلسوفان دین معمولاً در یک پیوستار بین دو حد عقل محوری^۱ و ایمان محوری^۲ طبقه‌بندی می‌شوند. اندیشمندان دینی به تبع رویکرد فلسفی، باورها را بر اساس رویکرد مورد نظر خود توجیه می‌کنند. اما، به نظر می‌رسد که در گروه عقل محوری، صدق یا اثبات باورهای دینی و در گروه ایمان محوری، توجیه باورهای دینی همواره با مشکلاتی روبرو بوده است. چراکه نمی‌توان همه باورهای انسانی را با یک رویکرد تبیین نمود. همه باورهای انسانی در یک سطح قرار نمی‌گیرند و تعدادی از آنها خارج از حوزه عقل و یا در مقابل آن قرار می‌گیرند. نسبت باورهای دینی با عقل را می‌توان به سه صورت به تصویر کشید:

الف) باور عقل‌پذیر^۳ که با عقل اثبات قطعی می‌شود.

ب) باور عقل‌ستیز^۴ که با عقل قطعی نفی قطعی می‌شود.

ج) باورهای عقل‌گریز^۵ که با عقل قطعی نه می‌توان آنها را اثبات و نه می‌توان نفی کرد.

در موارد زیادی انسان به تبع رویکرد روانشناختی که سعی دارد تمام باورها را بر اساس عقل و عقلانیت بنا نهد، سعی در توجیه باورهای خود از طریق رویکرد عقل محورانه دارد. از این رو، مشاهده

^۱. reason-centered approach

^۲. faith-centered approach

^۳. rational

^۴. anti rational

^۵. irrational

می‌شود که باور عقل‌پذیر به عنوان رویکرد غالب در تربیت دینی در نظر و عمل مریبان سایه افکننده است^۱، ولی باید اذعان داشت که برخی از باورها خارج از حیطه عقل و عقلانیت قرار می‌گیرند. بنابراین، در این مقاله چنین استدلال می‌شود که رویکرد ایمان‌گرایی به عنوان رویکرد مکمل می‌تواند نقص‌های رویکرد عقل‌محوری در تربیت دینی را رفع نماید.

دیدگاه‌های مختلفی در ایمان‌گرایی^۲ وجود دارند که این مقاله درصدد شناسایی نظام تربیت دینی بر اساس دیدگاه ایمان‌گرایی کرکگوری^۳ است. با طرح این سؤال که چنین نظام تربیتی چه مشخصه‌هایی و چه نتایجی در بر خواهد داشت؟ انتخاب کرکگور به این دلیل صورت گرفت که او یکی از مهم‌ترین و مؤثرترین ایمان‌گرایان محسوب می‌شود. آنچه دغدغه فکری کرکگور است، بیان نگرش ویژه خود به زندگی مؤمنانه و چگونگی زندگی انسان است که می‌تواند از آن برخوردار شود. بنابراین، در این مقاله ضمن اشاره اجمالی به مباحث فلسفی و مباحث تربیتی، هستی‌مندی و ایمان از دیدگاه فلسفی کرکگور مورد بحث قرار گرفته است. از آنجا که کرکگور برای رسیدن انسان به ساحت دینی ویژگی‌هایی را بر می‌شمارد که در فهم او از هستی مستتر است، بحث در مورد هستی‌مندی انسان به منظور فهم نظام تربیت دینی کرکگوری منطقی به نظر می‌رسد. در ادامه، به بحث پیرامون ایمان مورد نظر کرکگور که استدلال‌های آفاقی را بر نمی‌تابد، پرداخته شده است. در بعد تربیتی نیز بر اساس دیدگاه کرکگور، هدف‌ها و اصولی برای تربیت دینی که حاصل استنباط از مبانی نظری اوست، اشاره شده است. این هدف‌ها و اصول می‌تواند برای تربیت دینی به منزله راهنما مورد نظر قرار گرفته و زمینه مناسب برای طرح رویکردی نوین در تربیت دینی را فراهم سازد.

هستی‌مندی از دیدگاه کرکگور

کرکگور بر این باور است که در نظام‌های فکری، فرد و ارزش آن نادیده گرفته می‌شود. هر فرد، موجودی است بی‌همتا که ویژگی‌های او با ویژگی‌های گروه جامعه متفاوت است. فلینن^۴ (۲۰۰۶) در این

^۱. برای نمونه مقاله‌های مختلفی (از جمله، شعبانی‌ورکی، بختیار (۱۳۷۷). رویکردی فراتحلیلی به نظریه‌های تربیت دینی؛ سجادی، سید مهدی (۱۳۸۴). تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی (قابلیت‌ها و کاستی‌ها)؛ جمشیدی کوهساری، محبوبه و محمد نجفی (۱۳۸۸). تاکید بر تربیت عقلانی؛ گامی اساسی در تربیت دینی) در حوزه تربیت دینی به نگارش درآمده است که بیشتر آنها به حوزه عقل‌محوری مربوط می‌شوند.

^۲. fideism

^۳. Kierkegaard

^۴. Flynn

باره بیان می‌کند «در حالت کلی اگزیستانسیالیسم به عنوان فلسفه فردگرا شناخته می‌شود. اندیشمندان بزرگ این جریان به نوعی در فلسفه خود به آن اشاره می‌کنند. از آن جمله کرکگور با واژه "Plebs" نیچه با واژه "herd"، هایدگر با "dasman"، سارتر با "one"، به این موضوع اشاره دارند.» (ص ۲۴).

از دیدگاه کرکگور فرد هستی‌دار باید دارای ویژگی‌هایی باشد. از جمله اینکه فرد هستی‌دار باید شناختی داشته باشد که خود در آن بازیگر اصلی باشد و خود، شناخت را معنی بخشد. او باید برای رسیدن به شناخت واقعی دست به انتخاب بزند. برای تصویری شورمندانه از زندگی، اعتقاد به آزادی در تصمیم‌گیری‌ها لازم است. اقتضای این تصمیم‌گیری، اعتماد به وجود خویش و باور اصالت فرد در برابر اصالت اجتماع است. تنها بر اساس این اعتقاد است که می‌توان تصمیم‌گیری فرد را در برابر تصمیم‌گیری جامعه قرار داد. به بیان دیگر، از نظر کرکگور «هستی داشتن به معنای تحقق بخشیدن به خویش از راه گزینش آزادانه میان گزینه‌ها با درگرو نهادن خویش و انتخاب شورمندانه در مراحل حساس زندگی است و بنابراین هستی‌دار شدن با فرد شدن بیشتر محقق می‌شود تا به گروه تعلق داشتن.» (کاپلستون، ۱۳۷۵، ۳۲۶).

این دیدگاه کرکگور به دنبال تاکید ویژه او بر فردگرایی است. اهمیت این مطلب برایش به حدی است که ترجیح می‌دهد بر سر مزارش او را «یک فرد» یاد کنند. لی‌اندرسون (۱۳۸۵) درباره اهمیت جایگاه فرد بودن از نظر کرکگور می‌نویسد: به نظر او «کسی که بتواند همچون یک فرد زندگی کند و تنها و به دور از اجتماع هستی خود را ببیند، یک قهرمان است.» (ص ۶۹). چنین فردی باید دست به انتخاب‌های اصیل بزند و در این راه آزادانه عمل نماید. در این خصوص کرکگور بیان می‌کند «زندگانی انسان، برگزیدن است و همین گزینش‌هاست که سازنده اوست. انسان با آن که آفریده خداست، سازنده خویش است. زیرا آفریده‌ای است آزاد و آزادی او در بکار آوردن توانایی‌های خود یا فرو گذاردن آنهاست.» (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷، ۱۰۹). کرکگور درباره آزادی انسان معتقد است که «آزادی انتخاب میان خیر و شر نیست. چنین تعبیری از آزادی، ناآشنا و ناملموس است. آزادی امکان است و امکان یعنی این که ما می‌توانیم.» (کرکگور، ۱۹۴۴، ۸۷).

البته قائل بودن به این آزادی می‌طلبد که انسان خود را در معرض مسئولیت سنگینی قرار دهد. این مسئولیت انسان را متوجه گناه می‌کند. از دیدگاه کرکگور، آزادی انسان از مسأله جبر و اختیار تفاوت دارد. افراد در حین انجام اعمال روزمره آزاد نیستند، بلکه آنها برای شناخت خود و انتخاب ارزش‌ها آزادند. آنها می‌توانند با اراده خود قالب کلی زندگی‌شان را تعیین کنند یا می‌توانند آگاهانه از این کار

سرباز ززند (زیبا کلام، ۱۳۸۶، ۲۱۳).

ایمان از دیدگاه کرکگور

مسئله اصلی در بحث‌های کرکگور، این است که آیا ایمان از طریق استدلال‌های آفاقی (عقلانی) به دست می‌آید یا خیر؟ در پاسخ به این سؤال او دو نوع بحث را مطرح می‌کند: (۱) بحث سلبی که نقدهای او بر استدلال‌های آفاقی است و (۲) بحث ایجابی که نظر خود درباره چگونگی حصول ایمان است. او معتقد است از آنجا که در علوم بشری هیچ نوع یقینی یافت نمی‌شود و پژوهش‌های آفاقی، چه فلسفی و چه تاریخی، توانایی اثبات باورهای انسانی را ندارند، پس باید استدلال‌های آفاقی را به کناری نهاد و از طریق پژوهش انفسی به دین‌داری و نحوه رسیدن به سعادت توجه نمود. او در نهایت با ارائه سه برهان (تقریب یا تخمین^۱، برهان تعویق^۲) و (برهان شورمندی^۳)^۴ به این نتیجه می‌رسد که مؤمن حقیقی نباید به پژوهش‌های آفاقی دست بزند، زیرا با این کار به ایمان خود ضرر می‌رساند (اکبری، ۱۳۸۴).

در توضیح این نکته باید گفت که کرکگور باوری را مطلوب می‌داند که بر پایه شواهد و دلایل رضایت‌بخش نباشد. باوری مرجح است که شخص آن را به شکل درونی و به صورت عملی اختیار کرده و به آن عمل می‌کند. این همان انفسی بودن است. ایمان در این دیدگاه به احساس شبیه‌تر است تا به تفکر، هر چه در باب شناخت درونی و انفسی گفته می‌شود، به شور و عواطف مربوط است تا عقل. بین این دو تناقض وجود دارد. از مشخصه‌های ایمان همین تناقض بین آنچه یافته‌ام و آنچه در بیرون است، می‌باشد. ایمان دقیقاً تناقض میان شور بی‌کران روح فرد و عدم یقین عینی است. اگر من قادر باشم خداوند را به نحو عینی دریابم دیگر ایمان ندارم. اگر بخواهم خویش را در وادی ایمان، نگه دارم باید همیشه در عدم یقین

^۱. the approximation argument

^۲. postponement argument

^۳. در دو برهان اول کرکگور ایمان را فراتر از پژوهش‌های عقلانی می‌داند و امکان ابتنای ایمان بر نتایج پژوهش‌های تاریخی را غیر ممکن می‌داند. در برهان تقریب تحقیقات تاریخی یقین بخش نیست و چیزی جز تقریب و تخمین را نصب ما نمی‌کند. در برهان تعویق از آنجایی که در هر تحقیق آفاقی، این امکان وجود دارد که با توجه به شواهد یا استدلال‌های جدید نیاز به تجدید نظر در نتایج تحقیقات پیدا شود، نمی‌توان ایمان خود را تا تحقق به قطعیت تحقیق آفاقی به تعویق انداخت.

^۴. passion argument

^۵. در تقریر برهان شورمندی دو مقدمه می‌آورد که ایمان محوری خود را بر آن مبتنا می‌نهد. اول آنکه اساسی‌ترین و ارزشمندترین خصیصه تدین، شورمندی و در واقع، شورمندی بی‌حد و حصر است با بیشترین شدت و حدت و مقدمه دوم اینکه شورمندی بی‌حد و حصر با یقین آفاقی و عقلی ناسازگار است. به عبارت دیگر، شورمندی بی‌حد و حصر مقتضی نامحتمل بودن استدلال‌های آفاقی است.

عینی در آویزم (کرکگور، ۱۳۷۴^a). در این باره او بر این باور است که «هیچ استدلال معتبری در تأیید اعتقاد دینی وجود ندارد و بر فرض وجود، چنین استدلالی نه تنها مفید به حال ایمان نیست، بلکه برعکس موجب تخریب روح ایمان و شور و نشاط آن می‌شود. ایمان محتاج به برهان و استدلال عقلی نمی‌باشد و تنها زمانی که ایمان شورمندی خود را از دست می‌دهد و رو به کاهش می‌نهد نیاز به برهان پیدا می‌کند و البته چنین ایمانی را نمی‌توان ایمان نامید.» (کرکگور، ۱۳۸۱، ۲۹).

کرکگور شور و نشاط دینی را با ناموجه بودن و یا حتی نامعقول بودن و بی‌یقینی آفاقی پیوند می‌زند. در حقیقت ایمان نوعی جست‌زدن و یا پرسش^۱ است. بدین معنا که انسان باید ایمان بیاورد بدون این که هیچ‌گونه دلیل و قرینه‌ای حاکی از صدق اعتقاداتش داشته باشد. شورمندی به خطر کردن نیاز دارد و همین‌جا است که نیاز به جهش در فرایند ایمان ایجاد می‌شود؛ «جهشی که از چهارچوب عقلانیت بیرون و از این‌رو نفهمیدنی است. راه بردن ایمان برای کرکگور از یک سو بر زمینه تصمیم و گزینش خود فرد و از سوی دیگر، نتیجه فیض و لطف خداوندی است.» (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷، ۱۱۰).

کرکگور معتقد است که انسان با جهش از سپهر پایین به سپهر بالادستی می‌تواند زندگی خود را معنی بخشد. جهش هم در بین سپهرها معنی می‌یابد و هم در درون سپهر دینی. در ساحت دین چون معرفت عقلی و عینی وجود ندارد. بنابراین، فرد با جهش در فرایند ایمان سعی می‌کند تا مراحل رسیدن به قرب را طی نماید و در واقع تنها در ارتباط با خدا و یاری اوست که انسان می‌تواند به این مرحله برسد. از آنجا که جهش و سپهرهای مطرح شده از دیدگاه کرکگور با هم در ارتباط تنگاتنگی هستند. در ادامه، ضمن توضیح سپهرهای زندگی یا مراحل هستی‌مندی انسان، نقش و جایگاه آنها در تربیت دینی و مراحل این نوع تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار می‌گیرد.

سپهرهای حیاتی

از دیدگاه کرکگور به سه شیوه می‌توان زندگی کرد. بر اساس این دیدگاه انسان تصمیم می‌گیرد که زندگی او یا برای خودش باشد، یا برای دیگران و یا برای خدا. سپهر اول زندگی (یعنی زندگی برای خود) را سپهر «استحسانی» یا «زیباشناختی» می‌نامد. در این نوع زندگی انسان تصمیم می‌گیرد برای خودش زندگی کند. «چنین انسانی به پیشواز هر تجربه حسی و عاطفی می‌رود و از هر گلشنی گلی می‌چیند و از هر چیزی که میدان گزینش او را تنگ کند، بیزار است و هرگز هیچ شکلی به زندگی خود نمی‌دهد و یا شکل زندگی او همین بی‌شکلی است. یعنی پراکندن خود در ساحت حس.» (کاپلستون، ۱۳۷۵، ۳۳۲).

^۱ . leap of faith

نوع دوم زندگی (زندگی برای دیگران) سپهر اخلاقی است. این سپهر بر اساس عقل استوار است: «سپهر اخلاقی، سپهری است که در آن فرد به جای مهم دانستن خیر خویش، به بالاترین خیر جامعه‌اش، یعنی به بالاترین خیر همگان می‌اندیشد. در زندگی اخلاقی، فرد بر حسب همگانی‌ها، مطلق‌ها و خیر و شر می‌اندیشد و نه بر حسب آنچه خود فرد را خوش می‌آید یا خوش نمی‌آید.» (لی اندرسون، ۱۳۸۵، ۹۹).

سپهر سوم (یعنی زندگی برای خدا) سپهر دینی است. در این سپهر نه از معقولات خبری هست و نه منافع فردی شخص تامین می‌شود. مؤمن در سپهری است که همه چیز را به خاطر خداوندی که محال و پارادوکس^۱ برای او ممکن است، باید بخواهد. «یک مؤمن غیرممکن را می‌پذیرد و در عین حال به نامعقول هم معتقد است. زیرا اگر او گمان می‌کرد که از ایمان برخوردار است، بدون اینکه با همه شور و حرارت روح و با همه جان و قلب خویش غیرممکن را تشخیص دهد، در این صورت خود را فریب می‌داد.» (کرکگور، ۱۳۷۴^b، ۱۱۱).

شکل ۱: گذر از سپهر پایین دستی به سپهر بالا دستی



به طور خلاصه می‌توان اذعان نمود که کرکگور هستی‌مندی انسان را در فکر درون زاد^۲ می‌داند. یعنی اینکه انسان با نحوه شناخت، انتخاب و آزادی‌هایی که دارد، هستی خود را معنی می‌بخشد. او خود زندگی‌اش را معنی می‌کند. از دیدگاه او، انسان هستی‌مند در ساحت دینی زندگی می‌کند و ایمان را نمی‌توان با سیر آفاقی یا عقلانی به دست آورد. این ساحت، سپهر دیگری از حیات انسانی است. از این رو، قواعد دیگری را نیز طلب می‌کند. در ساحت دین، انسان باید شورمندی و جهش را پایه باورهایش قرار دهد. از دیدگاه کرکگور، همه انسان‌ها در یک سپهر حیاتی زندگی نمی‌کنند، بلکه تعداد زیادی از آنها در سپهرهای سطح پایین از جمله در سپهر اخلاقی و استحصانی به سر می‌برند. انسان‌ها خود تصمیم می‌گیرند

^۱. در قوانین انسان، مسائل متضاد در یک جا جمع نمی‌شوند. ولی این محدودیت‌ها در ساحت خداوندی معنایی ندارد.

^۲. innate

که در کدام یک از آنها باشند. این آزادی انتخاب، مسئولیت عواقب رفتارها را به عهده خود فرد می‌گذارد. با وجود این، قرار دادن انسان‌ها در شرایطی خاص به آنها کمک خواهد نمود تا به هستی واقعی خویش دست یابند. در ادامه، با توجه به دیدگاه فلسفی کرکگور به بحث پیرامون تربیت پرداخته می‌شود.

تربیت دینی بر اساس دیدگاه کرکگور

کرکگور نظریه تربیتی مستقلی ندارد. به همین دلیل در زمره فیلسوفان تعلیم و تربیت جای داده نمی‌شود. او به طور مشخص از مقوله تربیت دینی سخنی به میان نیاورده است تا بتوان به صراحت چهارچوب و ساختار آن را توصیف نمود. بنابراین، با تکیه بر دیدگاه‌های فلسفی او تصویری از تربیت دینی ایمان‌گرایانه او ارائه می‌شود.

چنانکه بیان شد، از دیدگاه کرکگور ساحت دینی از دیگر ساحت‌های استحسانی و اخلاقی جداست. دین ساحت دیگری دارد و قوانین دیگری که بشر گاهی از آن آگاه نیست. برای نمونه ابراهیم در ماجرای سر بردن اسماعیل عملاً از قوانین فرابشری تبعیت می‌کند. از این روست که تربیت دینی نیز ساحت دیگری خواهد داشت. البته باید توجه داشت که فرد برای وارد شدن به ساحت دینی باید مراحل را پیموده باشد. به عبارت دیگر، برای اینکه فرد به ساحت دینی برسد، باید اصول تربیت عمومی را کسب کرده باشد. همه انسانها نمی‌توانند به ساحت دینی وارد شوند. برخی در همان سپهرهای پایین باقی می‌مانند. برای رسیدن به سپهرهای بالا باید فرد به لوازمی مجهز شده باشد. در این مقاله، با توجه به دیدگاه کرکگور در خصوص هستی‌مندی انسان، اصول تربیت عمومی که برای پرورش انسان‌هایی که توانایی رسیدن به ساحت دینی را داشته باشند، استخراج شده است. از این رهگذر می‌توان گفت که فرد باید آزاد باشد و بتواند انتخاب کند. او باید به ارزش ذاتی خود و وجود خود آگاه باشد و بداند که او موجودی بی‌همتا^۱ است و می‌تواند خود باشد. کرکگور تأکید می‌کند که فرد باید بتواند فردیت خود را حفظ کند و نباید بنا را بر اساس دیدگاه جامعه بگذارد، او باید در ساحت اخلاقی زندگی کند و بر اساس آزادی و مسئولیتی که خواهد داشت، باید دست به انتخاب بزند؛ انتخابی که کرکگور از آن با عنوان انتخاب خطیر نام می‌برد. در این انتخاب، انسان بین ساحت‌های پایین و ساحت دین، یکی را انتخاب می‌کند. برای اینکه فرد ساحت دینی را انتخاب کند و از سپهر اخلاقی عبور کند، لوازمی ضروری است. از جمله اینکه فرد باید در ساحت بالاتر (دینی) رابطه عقل و دین را به نحوی دیگر بفهمد. این ساحت، ساحت جمع اضداد است. ساحتی

^۱ . unique

است که باید دل را به دریا زد و با شورمندی خاص به قرب رسید.

ساحت دینی از دیدگاه کرکگور، ساحت جداگانه‌ای است که قوانین دیگری دارد. از این رو، در این ساحت بر سیر انفسی تاکید می‌کند. او در این ساحت اعتقاد دارد که عقل و سیر آفاقی نمی‌تواند پاسخگو باشد. او اظهار می‌دارد که انسان شاید با عقل بتواند به دیدگاهی برسد. اما احتمال اینکه به آن دیدگاه عمل کند، زیاد نیست. برای نمونه، انسانهای زیادی به وجود خدا پی برده‌اند. اما اینکه آیا همه آنها تقوی بالایی دارند، محل سؤال است. به عبارت دیگر، دین و باور نمی‌تواند از طریق سیر آفاقی به دست آید.

از نظر کرکگور «اگر ایمان بر پایه استدلال‌های آفاقی ممکن نیست، پس چگونه می‌توان به ایمان دست یافت. کرکگور معتقد است که ایمان در سیری انفسی پدیدار می‌شود. اگر استدلال‌های آفاقی به کناری نهاده شوند، جا برای سیری انفسی (درونی) تنگ نمی‌شود. ایمان فقط در خلال سیری درونی حاصل می‌شود.» (اکبری، ۱۳۸۴، ۴۶).

بنابراین، در این مقاله با تکیه بر ویژگی‌های این ساحت و لوازم آن از جمله انفسی بودن ایمان، شورمندی و جهش اصول تربیت دینی به تصویر کشیده می‌شود. با نظر به دیدگاه کرکگور، می‌توان در تربیت دینی دو مرحله را ترسیم نمود:

الف) تربیت عمومی یا آمادگی برای ورود به ساحت دینی

ب) تربیت دینی.

البته باید توجه داشت که تربیت عمومی پیش‌نیاز رسیدن به تربیت دینی قلمداد می‌شود. بر این اساس، هدف‌ها و اصولی که در هر مرحله می‌تواند به عنوان راهنما مورد نظر قرار گیرد، مورد اشاره قرار می‌گیرد.

تربیت عمومی

در این مرحله قبل از اینکه متعلم وارد ساحت دینی شود، باید ویژگی‌های یک انسان هستی‌دار را کسب نماید؛ ویژگی‌هایی که بر مبنای آنها قادر به انتخاب ساحت دینی باشد. به طور مثال، او باید بتواند ریسک‌پذیر باشد، آزادانه تصمیم بگیرد، به خودشناسی لازم دست یافته و مسئولیت‌پذیر باشد. تربیت دینی از دیدگاه کرکگور اوج مرحله کمال آدمی است. انسان در این جهان با استعلا و رسیدن به قرب الهی می‌تواند به حقیقت هستی دست یابد. از این رو، با ارائه هدف (رسیدن به هستی‌مندی) مربوط به این مرحله، اصول تربیتی که برای رسیدن به ساحت دینی ضروری است، مورد بررسی قرار می‌گیرد:

۱. رسیدن به هستی‌مندی

متعلم باید در این ساحت به آزادی لازم برسد و توانایی انتخاب و تصمیم‌گیری برای زندگی خود را کسب کند. در این مرحله باید فرد آزاد باشد تا سپهر زندگی خود را انتخاب کند. او باید قادر شود تا بر اساس فردیت و دیدگاه‌های خود زندگی کند. در این مرحله، متعلم باید از تابع جمع بودن پرهیز کند. البته این به معنای جامعه‌ستیزی نیست، بلکه به این معنی است که او باید از تبعیت صرف و تقلیدی از رفتارهای صرف مورد پذیرش جامعه پرهیز نماید. کرکگور در باره هستی‌دار می‌گوید «او کسی است که با خود در رابطه‌ای بی‌پایان است؛ دل‌بسته سرنوشت خویش است، همواره خود را در راه حس می‌کند. با تکلیفی که روبروی خود دارد، پرشور است و سرشار از اندیشه‌ای پرشور.» (نقیب‌زاده، ۱۳۸۵، ۲۴۵).

کرکگور خود از تعریف معنای «هست بودن» خودداری می‌کند. او معتقد است که ما تنها می‌توانیم اوصاف بارز و ممیزات «باشندگان» را بر شماریم. یکی از ویژگی‌های فرد هستی‌مند آگاهی است. آگاهی از اینکه کیست یا چیست. او آگاه است که چه چیزی یا چه کسی می‌تواند بشود؛ این همان سیروت است. به این معنا که انسان را باید به عنوان کسی که باید توسط خود آفریده شود، لحاظ نمود. این سیروت همواره ما را در معرض خطر قرار خواهد داد. زیرا هیچ توجیه عینی و آفاقی و از پیش تعیین شده برای اینکه ما چه باید بشویم، وجود ندارد. هستی‌مند کسی است که خود را به مخاطره می‌اندازد. چراکه انسان در اینکه چه چیزی بشود آزاد است و حق انتخاب دارد. این خود هیجان‌انگیز و در عین حال دلهره آور است. «دلهره زاده امکان‌های حیرت‌آوری است که در خود آدم و در ید قدرت او برای عمل کردن هست.» (کرایتس^۱، ۱۹۷۲، ۲۶۷). ویژگی دیگر هستی‌دار تفرد^۲ است. کرکگور اصولاً شخصی فردگرا است. به زعم کرکگور وجدان تاریخی گزافه‌آمیز هگل راهی برای فهم کامل‌تر انسان از احوال خودش به منزله یک موجود دارای حس نیست، بلکه اساساً گریز از آن است (ایکن، ۱۳۴۲، ۲۴۱).

از این دیدگاه فرد برای رسیدن به هدف هستی‌مندی باید آزاد باشد و توانایی انتخاب امر خطیر را داشته باشد. متعلم باید به فهم خود برسد و بر اساس آن بتواند فردیت خود را تحقق بخشد. مربی باید برای رسیدن به این هدف، شناخت مناسبی از هستی‌مندی واقعی و مفاهیم آزادی و فردیت داشته باشد. از این رو، هستی‌مندی در نظام تربیتی بستگی زیادی به دو قطب تعلیم و تربیت یعنی مربی و متعلم دارد. چنین تربیتی مستلزم اصولی است که عبارتند از:

^۱ . Crites

^۲ . individuality

۱-۱. اصل آزادی توأم با مسئولیت‌پذیری

آزادی و نحوه تعاملات انسان در زندگی اجتماعی مسأله‌ای است که اگر مورد غفلت قرار گیرد بر زندگی او تاثیر خواهد داشت و نحوه انتخاب‌هایش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. لذا، توجه به آن در تعلیم و تربیت ضروری است. کرکگور بر این باور است که انسانها در زندگی اجتماعی خود به تعامل‌هایی می‌پردازند. تعامل‌هایی که آزادی و یا عدم آن را برای انسان به ارمغان می‌آورند. «تعامل‌هایی که کرکگور برای انسان شناسایی می‌کند، عبارتند از تعامل انسان با خود، با دیگران و با خدا. در واقع کرکگور هستی‌دار بودن را در سه سپهر می‌بیند.» (نقیب‌زاده، ۱۳۸۵، ۲۴۶).

با توجه به اینکه کرکگور معتقد است که انسان یا برای خود زندگی می‌کند یا برای دیگران و جامعه یعنی جامعه محور می‌شود. یا اینکه برای خدا زندگی می‌کند. او ویژگی هر یک از این سپهرها را که نیازها و الزاماتی دارند، توصیف می‌کند. کرکگور در ادامه خاطرنشان می‌سازد که انسان آزاد است که هر سپهری را که می‌خواهد، آزادانه انتخاب کند. با وجود اینکه انسان آزاد است، اما گاهی سعی می‌کند، از این آزادی بگریزد. او دوست دارد که منبعی بیابد تا بتواند در سایه آن امنیت، آرامش و اطمینان داشته باشد. کرکگور این را ترس از آزادی می‌نامد. او بر این باور است که «این ترس ما را به یک انسان بی‌خاصیت تبدیل خواهد نمود.» (کرکگور، ۱۹۴۱، ۳۱۷).

بنابراین، انسان آزاد است و باید طعم آزادی را بچشد. البته آزادی در معنای خودش نشان‌دهنده عنصر مسئولیت می‌باشد. انسان به هر اندازه که در تصمیم‌گیری آزاد باشد، به همان اندازه نیز باید مسئولیت‌پذیر باشد. «گاهی انسان مسئولیت کارهای خود را به دوش منابع دیگری همچون نظام، اجتماع و دیگران می‌اندازد. از این منظر، همه جنایتهای بزرگ تاریخ توسط سیستم بوجود آمده و انسانها مسئول آن نیستند. انسان وقتی آزادی انتخاب دارد، مسئول اعمال خودش نیز می‌باشد.» (نیکلاس^۱، ۱۹۵۹، ۹۸).

آدمی زمانی که احساس آزادی دارد، در قبال آن مسئول اعمال خود نیز می‌باشد. لذا، تلاش نخواهد کرد تا بار اعمالش را بر عهده غیر خود بیندازد. بلکه تلاش خواهد کرد که انتخاب درست را از همان ابتدا یاد بگیرد تا با مجازات مواجه نشود. از طرفی دیگر، او خواهد آموخت که هرگز از آزادی چشم‌پوشد و با آگاهی کافی مسیر زندگی‌اش را انتخاب کند تا به هستی واقعی و چگونگی زیستن دست یابد. از این رو، با توجه به این نکته که «مدارس و موسسات باید محل آزادی باشد و متعلمین تشویق شوند تا

^۱. Nicholas

کارها را انجام دهند، چون آنها مشتاق اند کارها را انجام دهند.» (اوزمن، ۱۳۷۹، ۴۱۲).

معلم باید هم یاد بگیرد و هم یاد دهد. به عبارت دیگر، رابطه «من و تو» که بین ذهن‌های آزاد است، برقرار شود. معلم، متعلم را وادار می‌سازد تا در مقابل نتایج اعمال خویش مسئولیت بپذیرد. از این رو، «متعلم باید بپذیرد که این پیامدهای نتیجه انتخاب اوست، اما در عین حال، نباید به این عنوان که نتایج غیر قابل تغییرند، تسلیم آنها شود. زیرا این کار به معنی این فرض است که آزادی در یک عمل واحد تحلیل رفته و تمام شده است. آزادی هرگز تمام نمی‌شود و هر نتیجه عملی، نیاز به انتخاب دیگری را پیش می‌آورد.» (نلر، ۱۳۷۷، ۸۵)

برای آزاد بار آوردن متعلم باید از فضای سنتی مدارس که در آن نظم و انضباط حرف اول و آخر را می‌زند، دور بود و از توده‌وار پرورش دادن متعلمین پرهیز نمود. باید این نکته را مد نظر داشت که «بچه‌ها باهوش، پرجنب و جوش، کنجکاو، مشتاق یادگیری و مستعد آن هستند و بر خلاف شیوه معمول مدارس سنتی، نیازی نیست با اغفال، لطائف‌الحیل یا زور وادار به یادگیری شوند.» (گوتک، ۱۳۸۴، ۱۸۰)

اما باید توجه نمود که آزادی به این معنی نیست که متعلم هر کاری که می‌خواهد، انجام دهد. او باید مسئول کارها و رفتارهای خود باشد. با وجود این نباید او را به حدی تحت فشار قرار داد که نتواند انتخاب کند و از ترس تنبیه و یا فشار مربی تسلیم خواسته‌های او شود. مربی باید محیطی فراهم سازد تا متعلم در فضایی باز بتواند تصمیم بگیرد. تعلیم و تربیت در این مرحله تنها توجه به آزادی فردی دارد و کاری خواهد کرد که متعلم به خود کنترلی برسد. در این راه کنترل درونی خیلی موثرتر از کنترل بیرونی خواهد بود. وقتی مربی از کنترل درونی برخوردار باشد، هم آزاد خواهد بود و هم مسئولیت کارهای خود را به عهده خواهد گرفت. در این دیدگاه فرد از آزادی خود سوء استفاده نخواهد کرد و مسئولیت کارهای خود را به عهده دیگران نخواهند انداخت.

۱-۲. اصل شناخت خود

شناخت از ارکان هستی‌مندی است. هستی‌مندی با شناخت معنی می‌یابد. از این رو، در فرایند تعلیم و تربیت باید مورد توجه قرار گیرد. «هدف غایی تعلیم و تربیت از دیدگاه کرگور همان خود-فهمی^۱ است. خود-فهمی نیز از دیدگاه او افزایش ظرفیت متعلم از طریق ارتقای سطح علمی اوست که در نهایت به شناخت خود می‌انجامد. همه جوامع و فرهنگ‌ها سعی دارند تا افراد را بر اساس هنجارهای خود تربیت

^۱. self realization

کنند و این در بعضی مواقع منجر به از خود بیگانگی فرد می‌شود و مانع درونی شدن ارزش‌ها می‌شود.» (نیکلاس، ۱۹۵۹، ۱۱۲).

منظور از خودشناسی علاوه بر آگاهی از توانایی‌ها و محدودیت‌ها، واقف بودن به این نکته اساسی است که انسان برای انجام مأموریتی اساسی قدم به عرصه هستی نهاده است و در نهایت باید با رعایت اصول و موازینی با فرا رفتن از خویشتن به حضور در برابر خدا نائل شود: «تعلیم و تربیتی موفق عمل می‌کند که متعلم را به مرحله‌ای از توسعه برساند که او به هستی واقعی نائل شود. از نظر کرکگور خود-تعریفی^۱ بر ایجاد ظرفیتی اساسی برای بالا بردن آگاهی در افراد دلالت دارد. این ویژگی درونی هر فردی است و او را قادر به درک معانی آن سوی استعدادهای بالقوه فرد به طور ذاتی می‌سازد. خود-تعریفی در درون ذهن انسان قرار دارد و بازتولید آن است. به بیان دیگر، ذهن توانایی سوق دادن فرد به خلق ذهنیت جدید را دارد.» (نیکلاس، ۱۹۵۹، ۱۱۵). «به یک معنا، آنچه معلم جستجو می‌کند، شیوه‌ای است که به متعلمین کمک می‌کند تا جهان را درونی و از آن خود سازند.» (اوزمن، ۱۳۷۹، ۴۱۲). از این دیدگاه تعلیم و تربیت خوب «آن است که بر فرد تاکید ورزد. این فلسفه تلاش می‌کند تا به هر یک از ما در راه‌هایی که عقل را برای خیر و شر به کار می‌بریم، یاری نماید. پس اولین قدم در هر تعلیم و تربیتی، شناخت خودمان است.» (اوزمن، ۱۳۷۹، ۴۰۶).

بدون شناخت خود و خود فهمی، متعلم توان زندگی در ساحت برتر یعنی ساحت دینی را نخواهد داشت. خود فهمی این توانایی را در متعلم ایجاد خواهد نمود که خود انتخاب کند و به فردیت خویش ارج نهد و در نهایت توانایی آزاد بودن را داشته باشد. بدون شناخت و آگاهی درونی از هستی، انسان ابزاری خواهد بود که در نهایت در درون نظام استحاله خواهد شد. این در حالی است که کرکگور بر این باور است که هیچ نظامی برای هست بودن وجود ندارد و انسان باید خود به هستی خویش معنی دهد.

۱-۳. اصل فردیت

مقصود از فردنگری این است که انسان را نه به عنوان جزیی از جامعه بلکه باید به عنوان یک «فرد» و «مفرد» و بدون در نظر گرفتن جایگاه او در جامعه لحاظ نمود. باید دقت داشت که فردگرایی در مقابل جمع‌گرایی است نه خودخواهی. در دیدگاه خودخواهانه فرد به عنوان شخصی که خود را محور هستی می‌بیند، کوشش می‌کند تا تمام آنچه را که در عالم وجود دارد به نفع خود تغییر دهد. اما یک فردگرا

^۱ . self-determination

می‌تواند اینگونه نباشد. او می‌تواند تصمیم بگیرد که زندگی خود را وقف اجتماع نماید. از نظر کرکگور (که فردگراست) زندگی اخلاقی زندگی است که انسان خود را وقف دیگران می‌کند. به طور مثال، یک انسان اخلاقی ممکن است دست به فداکاری بزند و جان خود را فدا کند. به طور مسلم او نمی‌تواند یک انسان خود خواه باشد. برای یک انسان اخلاقی با دیدگاه فردگرایانه مهم این است که فرد، خود به این نتیجه رسیده باشد که اخلاقی زیستن را برای خود برگزیند، نه اینکه چون جامعه اخلاقی زیستن را می‌پسندد، اخلاقی باشد. بنابراین، تعلیم و تربیتی مناسب است که روحیه فردگرایانه را در مقابل روحیه جمع‌گرایانه تقویت نماید. تعلیم و تربیت باید به تفاوتها ارج نهد و در نهایت فردیت اعتقادی ما را محقق سازد. به زعم کرکگور، فرد مفهومی است که درست رویاروی جمع، جمعیت و توده قرار می‌گیرد. او پیشتازی و پیشاهنگی مدرنیته که در آن بر میدان‌داری توده‌ها تاکید می‌شود را از زمینه‌ها و نشانه‌های فروافتادگی و انحطاط فرهنگی می‌داند. توده‌وار زندگی کردن هستی واقعی را از انسان می‌ستاند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷).

تعلیم و تربیت با این گرایش سعی دارد تا پدیده غیرشخصی شدن روابط را کاهش دهد و فردیت انسان را تقویت نماید. در این زمینه رابطه معلم و متعلم باید به نحوی تنظیم شود که مشارکت را ترویج کند و از قدرت یک طرفه از بالا به پایین پرهیز نماید (گوتک، ۱۳۸۴). چنین تعلیم و تربیتی «ابتدا به متعلمین به عنوان فرد نگاه می‌کند و سپس اجازه می‌دهد نقش مثبتی در شکل دادن به تعلیم و تربیت و زندگی خودشان برعهده بگیرند.» (اوزمن، ۱۳۷۹، ۴۱۲). متعلم در جریان زندگی به فردیت به عنوان شیوه‌ای می‌نگرد که در آن به تقلید صرف نمی‌پردازد. از این دیدگاه فرد توجه به تفکر انتقادی دارد، تفکری که بر همه زندگی او سایه افکننده و به عنوان یک شیوه زندگی در مقابل تودوار زندگی کردن قرار می‌گیرد (گری^۱، ۲۰۰۷).

مرحله دوم: تربیت دینی

پس از اینکه متعلم ویژگی‌های یک انسان هستی‌دار را کسب نمود، توانایی آن را خواهد داشت که در ساحت دین نیز وارد شود. در واقع از این مرحله به بعد است که تربیت دینی کار خود را به شکل آشکار شروع می‌کند. شاید بتوان گفت که در مرحله قبلی تربیت دینی تنها متعلم را آماده می‌نمود تا به ساحت دینی وارد شود. اما از اینجا به بعد به شکل آشکار و صریح قواعد پرورش انسان دین‌دار را تجویز خواهد نمود.

^۱. Gary

نظر به اینکه، کرکگور ساحت دین و عقل را از یکدیگر جدا می‌داند، لذا در پرورش انسانهایی که به حقیقت محض (خدا) برسند، نیز تاکید بر جدایی عقل از باور دارد. او بر این عقیده است که باور را نمی‌توان از طریق عقلانی به دست آورد. از این رو، در ساحت دین به سیر انفسی و شورمندی و جهش اعتقاد دارد که در ادامه این مولفه‌ها به شکل هدف (رشد معنویت) و اصول تربیت دینی اشاره می‌شوند.

۲. رشد معنویت^۱

از منظر کرکگور، رشد معنویت هدف اصلی تربیت دینی است. کرکگور بر این باور است که معنویت و خلوت^۲ با یکدیگر همبستگی دارند. او به طور کلی خلوت کردن را نشانی از معنویت می‌داند و آن را را ابزاری برای اندازه‌گیری معنویت در نظر می‌گیرد.

انسان از همان بدو تولد عاشق خلوت است. اما جامعه او را از خلوت جدا می‌کند. جامعه فعلی امکان خلوت را از انسانها گرفته است و خلوت را برای او جایز نمی‌داند. درحالیکه «در عصر باستان افراد به نیاز انسان به خلوت‌گزینی واقف بودند و نسبت به آن نگرش خوبی داشتند. اما در عصر ما آن را تنبیهی برای افراد ناسازگار در نظر می‌گیرند.» (کرکگور، ۱۹۸۰، ۱۹۸).

در نظام‌های فعلی تعلیم و تربیت، توجه به فعالیت صرف عبادی در معنویت مدنظر قرار می‌گیرد. در عصر ما جامعه‌پذیری کودکان از طریق مشارکت و در جمع بودن اتفاق می‌افتد و کمتر به معلم اجازه داده می‌شود تا تنها باشد. «به طور کلی هیچ نظام تربیتی به معلم اجازه تنهایی و خودفرمانی را نمی‌دهد. مربی در چنین نظامی سعی دارد تا معلم را به سمت کارهای گروهی و مشارکتی سوق دهد.» (نیکلاس، ۱۹۵۹، ۷۶)

رشد معنویت با شگفتی و اشتیاق نیز همراه است. معنویت هم نیاز به اشتیاق دارد و هم شور و شغف ایجاد می‌کند. احساس حضور در پیشگاه خدا نهایت درجه رشد معنویت است. کرکگور رشد معنویت را با جهش که نقطه اوج است معنی می‌کند. به باور او این حضور تنها به واسطه یک جهش نمایان می‌شود.

به زعم کرکگور «تعلق کامل هستی به خدا و غرق کامل اندیشه در وجود خداست که خداوند راستین را برای ما مجسم می‌سازد.» (وال، ۱۹۵۹، ۲۰).

^۱ . spirit

^۲ . solitude

۲-۱. اصل انفسیت

کرکگور از دو نوع شیوه شناخت (آفاقی و انفسی) بحث می‌کند. او شیوه آفاقی را پژوهشی می‌داند که در آن به مسائل عینی توجه می‌شود. پژوهش آفاقی همان استدلال‌های آفاقی یا عقلانی است. از دیدگاه کرکگور، مسأله پژوهش آفاقی این است که «آیا مسیحیت بر حق است؟» پاسخ به این سؤال را تنها می‌توان به صورت عینی داد. اما ساحت دینی با این نوع پژوهش سازگاری ندارد. در این ساحت فرد با شور و شوق و پژوهش انفسی می‌تواند به ایمان برسد. پژوهش انفسی از طریق شهود به باور دینی می‌رسد. ایمان در سیری انفسی پدیدار می‌شود. از دیدگاه کرکگور تربیت باید بر فردیت انسان متکی باشد. با توجه به فردیت متعلم است که او می‌تواند به صیروریت پردازد. توجه فراوان کرکگور به فرد انسانی ناشی از دیدگاهی است که او درباره مسیحیت برگزیده است. از دیدگاه او، مسیحیت به فرد انسان چنان توجه فراوانی نشان داده است که جایگاهی والا به انسان می‌بخشد. در تفکر انفسی نباید از این نکته غفلت کرد که سروکار ما با فاعل شناسایی است که فردی دارای هستی است و هستی‌داری فرایند صیروریت است. انسان موجودی است که وجودش دست‌خوش تغییر است؛ وجودی که می‌تواند در مراتب مختلف سیر کند و به بالاترین مراتب قرب خدا نایل شود. تعلیم و تربیت با فراهم نمودن شرایط مناسب برای جهش فرد از ساحت اخلاقی به ساحت دینی می‌تواند به سیر انفسی فرد یاری‌رسان باشد. در این راه باید سپهرهای مختلف مورد نظر کرکگور را در نظر بگیرد. توجه به سیر درونی و ایمان درون زاد موثر خواهد بود. همان‌گونه که کرکگور اعتقاد دارد «جنبه‌هایی از وجود هستند که در تنهایی تکامل پیدا می‌کنند». بنابراین فرد در حیطه تعلیم و تربیت باید به باطن توجه نماید. تعبیر ذهنی^۱ از ایمان به این معناست که مقوله‌ای چون ایمان بایستی در تنهایی زیسته شود و بقاء آن در خلوت ضمیر و درونی بودن آن تضمین شود. به تعبیر کرکگور «حقیقت به کامل‌ترین معنی از عمق درونی وجود به ظهور می‌رسد.» (مک‌کورای، ۱۰، ۱۳۷۷). پس باید اجازه داد که متعلمین در باطن دل خویش به پرورش ایمان خود پردازند و از روی صدق و صفا خدا را پرستش کنند.

سیر انفسی با خلوت نشینی بیشتر توافق دارد. سیر انفسی نیاز به خلوت دارد تا فرد بتواند به حقیقت درونی خود دست یابد. در سیر انفسی متعلم باید به سیر درونی پردازد و همواره سعی کند تا به حیرت^۳ معنوی دست یابد. حیرت معنوی آگاهی‌هایی را برای متعلم به وجود خواهد آورد و تجربه‌ای را موجب

^۱. subjective

^۲. Macquarrie

^۳. wonder

خواهد شد که شبیه دیگر تجربه‌های حسی برای متعلم معنی خواهد داشت. متعلم می‌تواند از طریق خلوت به شعف معنوی دست یابد. در هر ماده درسی معلم می‌تواند این فرصت را در اختیار متعلم قرار دهد که او با خودش در مورد محتوا تنها باشد و به محتوا بیاندهد و آن را درونی کند. برای نمونه در متون تاریخی می‌توان به متعلم فرصت داد تا تاریخ را درونی کند. از این رو، در همه دروس می‌توان خلوت اندیشی را به متعلم آموخت و از روش خلوت اندیشی بهره جست (نیکلاس، ۱۹۵۹).

۲-۲. اصل شورمندی

تحریک عواطف و حیطه عاطفی انسان به عنوان یکی از حیطه‌هایی مهم در یادگیری انسان، ضروری است. کرکگور بر این باور است که نباید ایمان را بر کسی تحمیل نمود. او در رد ایده تحمیل در دین به سازوکار شور و اشتیاق متوسل می‌شود. ویژگی بارز تحمیل فقدان شور و شوق است و نبود اشتیاق به معنای داشتن اعتقادی گذرا است. کرکگور بر این باور است که شور و شوقی که آدمی با آن انتخاب می‌کند از خود انتخاب مهم‌تر است. شاید بتوان دلیل این اشتیاق را در نیروی نهفته در اشتیاق جستجو نمود که موجب تحریک و پویایی انسان می‌شود (کرکگور، ۱۹۴۴).

شورمندی و یا اشتیاق برای رسیدن به کردار نیک ضروری است. متعلمین برای رسیدن به شورمندی واقعی باید مراحل طی نمایند. شورمندی واقعی کردار نیک را نیز به دنبال خواهد داشت. اگر ما داستان تکراری سقراط را به یاد بیاوریم، مشاهده می‌کنیم که سقراط پیشنهاد دوستان خود را مبنی بر فرار از زندان نه تنها نمی‌پذیرد، بلکه آن را شرم‌آور می‌داند. در نهایت، او جام زهر را سر می‌کشد و می‌میرد. سقراط برای رسیدن به این مرحله از رفتار (کردار نیک)^۱ شورمندی داشته و با اشتیاق در راه باوری که داشته جان می‌سپارد. اگر او بر اساس تفکر حسابگرانه نوع بشر می‌اندیشید باید جانش را نجات می‌داد. اما مشاهده می‌کنیم که به خاطر باورش می‌میرد.

کرکگور مراحل متفاوتی را برای رسیدن به کردار نیک ذکر می‌کند. در واقع او کردار نیک را نتیجه شورمندی می‌داند. شورمندی ذهن حسابگرانه را بر نمی‌تابد و برای رسیدن به آن باید حسابگری را به کناری نهاد. این مراحل عبارتند از (۱) مرحله اشتیاق فوری^۲ است. (۲) مرحله هوشیاری^۳، از آنجایی که مرحله قبل با اشتیاق به پیش می‌رود و حساب شده نیست در مرحله دوم با هوشیاری ویژه‌ای به پیش می‌رود که نسبت به مرحله نخست برتر تلقی می‌شود. اما باید توجه نمود که این فقط یک امر ظاهری است. در

^۱. deed

^۲. immediate enthusiasm

^۳. cleverness

نهایت ۳) مرحله سوم بالاترین حد اشتیاق و شورمندی^۱ است. این مرحله اوج درک انسان و باور او را تشکیل می‌دهد. عمل در این مرحله بر اساس شورمندی است و روش عقلانی در این مرحله ناکارآمد است (سرکر^۲، ۲۰۰۰، ۴).

در اینجا باید توجه نمود که یک عمل شورمندانه معنی کاملاً روشن و واضحی ندارد. به این دلیل که با استدلال‌های عقلانی نیز مخالف است. در اینجا این سؤال مطرح است که یک عمل شورمندانه که باید متعلم به آن برسد چیست؟ به عبارت دیگر، متعلم باید چه کاری انجام دهد تا بدانیم که او به شورمندی لازم دست یافته است. البته، در این مسأله یعنی باور نمی‌توان حکم عینی و قطعی داد. اما می‌توان محدوده آن را به نحوی مشخص نمود. محدوده شورمندی، تعیین هدف است؛ هدف این است که انسان در نهایت باید به کردار نیک برسد. آنجاست که در راه اشتیاقش به دست کشیدن از زندگی رضایت خواهد داد (سرکر، ۲۰۰۰، ۶).

کرکگور در داستان ابراهیم (ع) و فرزندش، اوج شورمندی را عمل ابراهیم در سربریدن اسماعیل بر می‌شمارد. در این ماجرا شک نکردن و سوال نپرسیدن ابراهیم و فرزندش در خصوص علت این کار از باری تعالی و اعتماد صرف به او را شورمندی در اوج می‌نامد. شور و شوق در تربیت دینی بر عواطف انسانی تأکید دارد. از این رو، متعلم باید به سمت تجربه‌های دینی که می‌تواند در او شور و اشتیاق ایجاد کند، هدایت شود. مربی باید تجربه‌های دینی که متعلمین در سنین مختلف می‌توانند داشته باشند را شناسایی و بر آن اساس به تحریک آن تجربه‌ها اقدام نماید.

همه انسان‌ها تجربه‌های دینی مختلفی دارند. لذا، با برجسته کردن آنها در تربیت دینی می‌توان به تکرار این قبیل تجربیات یاری رساند. مربیان می‌توانند با تحریک متعلمین به توأم ساختن این تجربه‌ها با عواطف، آنها را به سمت شورمندی سوق دهند.

برای رسیدن به چنین شورمندی از طریق تربیت دینی باید این نکته را مدنظر قرارداد که اعتقاد کرکگور بر این است که مشکل عصر جدید اندیشیدن^۳ عقلانی است. او اذعان می‌دارد که اندیشیدن به این شیوه جلوی اشتیاق را می‌گیرد و شورمندی را از بین می‌برد. کرکگور می‌خواهد اندیشیدن را به نوعی تغییر دهد که اندیشه واقعی، خوب و توجیه‌کننده اشتیاق باشد. به طوریکه این اندیشه اشتیاق را مقدم بر عقل بداند (سرکر، ۲۰۰۰، ۱۷).

^۱ . highest and most intensive enthusiasm

^۲ . Sarkar

^۳ . reflection

۲-۳. اصل جهش

عدم یقین آفاقی عاملی است که تعلیم و تربیت را وا می‌دارد تا متعلم را به سوی جهش سوق دهد. جهشی که به دلیل خلاء معرفتی صورت می‌پذیرد. هر جا خلاء معرفتی و شناختی از نوع عینی و آفاقی وجود داشته باشد، امکان ایمان آوردن و امکان ایمان نیاوردن، هر دو، وجود دارد. از این رو، مؤمن کسی است که میان این دره معرفتی «جهش» می‌کند و این نوعی خطر کردن همراه با رنج است. در صورت نبود خلاء معرفتی، جهشی هم وجود نخواهد داشت. این وضعیت (نبود خلاء معرفتی) انسان را به سمت انفعال خواهد کشید. زیرا برهان قوی، هیچ خلاء معرفتی باقی نمی‌گذارد. ایمان و بی‌یقینی آفاقی و ناسازگاری ایمان با عقل به تدریج ما را به ویژگی دیگری از ایمان در نظر کرکگور می‌رساند. بدین ترتیب که عدم یقین به معنای نبود تکیه‌گاه معرفتی در فرایند ایمان، خود موجب ایجاد نوعی دلشوره و اضطراب می‌شود. دلشوره‌ای که مؤمن همواره در حال دست و پنجه نرم کردن با آن است. این دلشوره به خاطر لحظات تناقض‌آمیز در فرد ایجاد می‌شود؛ لحظاتی بین آفاق و انفس. در واقع این تناقض است که متعلم را به سوی جهش سوق خواهد داد. در این میان «نقش مربی دینی، میانجی‌گری بین دیگران و خدا نیست. نقش او تسهیل درک مداوم بین لحظات متناقض‌نما یا جنبه‌هایی از تجربیات تناقض‌نما است. تجربیاتی که در بین آفاق و انفس در نوسان هستند. در این میان برخی از انسان‌ها سعی دارند تا از آفاق به انفس برسند. این در حالی است که آن تجربیات انفسی فراتر از نیروی طبیعی است که به آنها عطا شده و مستلزم جهش می‌باشد و این همان جهشی است که در ساحت ایمان به وقوع می‌پیوندد» (مانهایمر^۱، ۱۹۷۷، ۱۶۶).

مقصد جهش در این خلاء معرفتی، قرب الهی است. در فرایند تربیت دینی هدف، قرب الهی و بازگشت به اصل و منشأ هستی است، این فرایند انسان را به سعادت نزدیک می‌سازد. هدف از جهش این است که فرد حجاب دنیوی را از چشمان خویش برگیرد و با چشم دل به کمک بیرون رفتن از خود و ترک خویشتن و متعلقات دنیوی به سعادت جاویدان برسد. کرکگور ویژگی انسان مؤمن را شامل تسلیم نمودن خود و اتکا به نامعقول دانسته، او در بیان داستان ابراهیم بر این باور است که ابراهیم نماینده ایمان است و ایمان در وجود او تجلی یافته است تا بدان جا که زندگی او نه تنها تناقض‌آمیزترین است، بلکه آن قدر تناقض‌آمیز است که به سادگی نمی‌توان پیرامون آن اندیشید. ابراهیم با اتکا به نامعقول اسماعیل را سر نبرید (هابن^۲، ۱۳۶۴).

^۱. Manheimer

^۲. Hubben

بررسی انتقادی دیدگاه کرکگور

شایسته است یادآور شویم که کرکگور یک دیدگاه فلسفی را بدون توجه به نحوه اجرای آن در تعلیم و تربیت ارائه داده است. او مباحث خود از جمله انتخاب و آزادی را در نظام‌های تربیتی معنی ننموده است. بر این اساس، نویسندگان مقاله در این قسمت نقدهای احتمالی وارد بر الگوی کرکگوری را مورد بررسی قرار داده‌اند. نخست به نقدهای وارد بر بخش تربیت عمومی و سپس تربیت دینی اشاره می‌شود.

الف) نقد دیدگاه کرکگور در بعد تربیت عمومی

در خصوص اصل آزادی باید گفت اگر بپذیریم که انسان‌ها باید بر اساس منافع جمعی رفتار کنند، آزادی فردی آنها پایمال خواهد شد و آنگونه که کرکگور باورداشت توان انتخاب از انسان‌ها گرفته خواهد شد. زیرا قوانین جامعه به گونه‌ای است که همه را وادار می‌سازد تا از رویه یکسانی تبعیت کنند. از طرفی انسان‌ها هم در معنی واقعی از آزادی می‌هراسند. این ترس از آزادی به گونه‌ای است که گاهی انسانها نتیجه اعمال خود را به دیگران نسبت می‌دهند و مسئولیت کارها را به دوش غیر خود می‌اندازند. آزادی و حق انتخاب مسأله‌ای است که نمی‌تواند با پابندی به قوانین کاملاً منطبق باشد. شاید برخی مدعی باشند که ما براساس قوانین آزادی داریم و انتخاب می‌کنیم. در این صورت باید پرسید که اگر انتخاب شما باوری باشد که منطبق با قوانین جامعه نباشد، آنگاه چه اتفاقی رخ خواهد داد؟ برای نمونه، اگر در ماجرای سربریدن پسر به دست حضرت ابراهیم، او می‌خواست براساس قوانین جامعه رفتار کند، سربریدن اسماعیل چه معنایی پیدا می‌نمود؟

پس می‌توان گفت که رسیدن به آزادی و حق انتخاب مورد نظر کرکگور مستلزم راهی طولانی است که گاهی شاید حتی مضر به منافع جمع باشد. به نظر می‌رسد برای پرهیز از این اشکال باید قوانین اجتماعی را با آزادی‌های فردی هماهنگ نمود. برای این کار باید آزادی‌های فردی نیز به نفع قوانین اجتماعی محدود شوند. البته خود کرکگور این نوع زندگی را در حیات اخلاقی معنی می‌کند. لذا، آزادی براساس سپهر اخلاقی بر عقل بنا خواهد شد.

در خصوص اصل فردیت، چنانچه فردیت انسانها را در نظر بگیریم و بخواهیم آن را از آسیب‌ها در امان بداریم و متعلم را به آن سمت سوق دهیم، باید بگوئیم که این امر می‌تواند هم مثبت و هم منفی تلقی شود. مثبت است زیرا تربیت دینی درنهایت به دنبال ساختن انسان‌هایی است که با آگاهی و اختیار خود و با هویت و شخصیتی مستقل و اصیل به رفتارهای دینی مبادرت نموده و دارای احساس و تجربیات دینی

شوند. لذا، به طور مسلم هویت مقلد و وابسته و بدون اصالت مطلوب و مطبوع تربیت دینی بایسته نیست. در مقابل، تاکید بیش از حد بر این خصیصه آن هم برای همه به طور یکسان و در تمام مراحل رشد و تربیت متربی باعث اختلال در فرایند تعلیم و تربیت عمومی و تبدیل فرایند تعلیم و تربیت به یک تربیت نخبگانی و تبدیل متعلمان دینی به افرادی جامعه‌ستیز و حداقل جامعه‌گریز خواهد شد. توجه به واقعیت‌هایی مانند تنوع متعلمان دینی، خصوصیات متعلمان در سنین مختلف و ظرفیت‌های متنوع عقلی، ذهنی و روحی - روانی انسان‌ها حداقل خصوصیات است که باعث می‌شود تاکید بر خصوصیت فردانیت در این نظام تربیتی با تبصره‌ها و احتیاط‌های بیشتری صورت گیرد. در اصل فردیت باید به جنبه‌های اجتماعی نیز باید توجه شود.

ب) نقد دیدگاه کرکگور در بعد تربیت دینی

کرکگور به عادت دادن متعلم در فرایند تربیت، اعتقادی ندارد. در حالی که در تربیت دینی توجه به انواع مخاطبین دینی، ضروری است (اگر معتقدیم دین، مجموعه‌ای از آموزه‌هاست که مخاطب‌محور است، نمی‌توان در بحث عقلانیت تنوع مخاطبین را نادیده گرفت). از آنجاکه رویکرد عقلانی (معتدل) نمی‌تواند نقطه شروع تربیت دینی به ویژه در سنین پایین باشد و تربیت در این مرحله با عقل و استدلال و اقامه برهان عقلی ممکن نیست (سجادی، ۱۳۸۴، ۴۰)، برخی همچون پیترز استفاده از عادت را در سنینی که آموزنده هنوز قادر به درک و استدلال نیست، ناگزیر جایز می‌دانند (پیترز به نقل از سجادی ۱۳۸۴، ۳۶). کرکگور نیز تفاوت مخاطبان را مورد توجه قرار می‌دهد. اما هرگز عادت را در سنین پایین جایز نمی‌داند. در واقع او در این سنین اصلاً به این گونه تربیت اعتقادی ندارد. همانگونه که گری^۱ (۲۰۰۷) در مقاله خود با عنوان «کرکگور و تعلیم و تربیت لیبرال به عنوان شیوه‌ای برای زندگی» بیان می‌کند که کرکگور در تربیت بر آزادی تاکید دارد. گری تربیت لیبرال را مطابق با دیدگاه کرکگور می‌داند. همچنین، گری تعلیم و تربیت لیبرال از دیدگاه کرکگور را تنها به تفکر انتقادی محدود نمی‌کند و آن را به عنوان شیوه‌ای برای زندگی در نظر می‌گیرد. این در حالی است که کرکگور برای تربیت انسان‌هایی که به دلایلی (از جمله سن کم) هنوز ظرفیت‌های تشخیص و زندگی همراه با انتخاب و آزادی را نیافته‌اند، پیشنهاد مناسبی ندارد. شکی نیست که نسخه آزادی برای مراحل اولیه که انسان‌ها تمام زمینه‌ها و ظرفیت‌های لازم برای آن را یافته‌اند، نسخه مناسبی است. اما باید برای مراحل دیگر سنی و یا روحی متعلم نسخه‌های مکملی ارائه داد. به نظر می‌رسد که رویکرد کرکگوری فاقد چنین جنبه‌هایی است.

^۱ . Gary

بسیاری از فیلسوفان برای کنترل خوی انسان، عادت را در سنین نیک می‌دانند. برای نمونه، ارسطو آن را مرحله اول تربیت می‌داند. کانت آن را برای رسیدن به مرحله اخلاقی ضروری می‌داند و بسیاری دیگر عادت را در مراحل اولیه زندگی جایز می‌دانند. اما کرکگور عادت را در این سنین جایز نمی‌داند. کرکگور از همان ابتدا سعی در مواجهه ساختن افراد با نتایج اعمال دارد. این موضوع حداقل نیاز به شکل‌گیری شاکله شخصیتی انسان دارد. نحوه برخورد کرکگور با این مسأله و توجه به مخاطبین در سن پایینتر نیاز به تأمل دارد. برای رفع این اشکال طبق دیدگاه کانت به نظر می‌رسد که از عادت تنها می‌توان برای رام کردن خوی انسان استفاده نمود و باید توجه داشت که عادت به تلقین و تحمیل نظرات مری تبدیل نشود. اگر رویکرد ایمان محوری کرکگوری در تربیت دینی مبنا قرار گیرد، باید توجه داشت که در این رویکرد اقتناع عقلی و پایه‌گذاری ایمان بر اساس استدلال عقلی اساساً به نفع دینداری نیست. در مسیحیت نیز افرادی همچون جان هیک با رد تجسد و غیر عقلانی خواندن آن با عقاید کرکگور (که تجسد را با برهان شورمندی توجیه می‌کند) مخالفت می‌کنند (اکبری، ۱۳۸۴).

از دیدگاه کرکگور دو نوع پژوهش آفاقی و انفسی وجود دارد. در ساحت دین همان‌گونه که اشاره شد او بر سیر انفسی تأکید دارد. حال این سؤال مطرح می‌شود که چرا متعلم باید یکی از این دو را انتخاب کند تا در ساحت دینی به تربیت مناسب برسد. آیا با وجود برخورداری از هر دو نوع نمی‌توان در ساحت دین به اوج رسید؟ آیا تمامی باورهای دینی، عقل‌ستیز یا عقل‌گریز هستند و نمی‌توان باورهای عقل‌پذیر را یافت؟ از دیدگاه کرکگور، ناگزیر به انتخاب یکی از این دو هستیم که با آنچه در واقع وجود دارد، تناقض دارد. در اینجا توجه به ماهیت طیفی و تشکیکی و فازی عقلانیت و پرهیز از نگاه سیاه و سفید سودمند خواهد بود. لذا، با رویکردی تلفیقی از هر دو گروه عقل‌گرایی و ایمان‌گرایی در معنی معتدلش، رویکرد موثرتری برای تربیت دینی ارائه نمود.

در برهان شورمندی، کرکگور اشتیاق فراوان برای رسیدن به سعادت که همان تقرب به خدا باشد را می‌پذیرد. او بر این باور است که به رغم شواهد آفاقی مخالف می‌توان با برداشتن قدم‌های عملی به مرحله باور حقیقی نائل آمد. اما ملاک تصمیم در این خصوص را مشخص نکرده است؛ متعلم در اینجا چگونه می‌تواند بین باورهای اصیل و باورهای خرافه تمایز قائل شود؟ ملاک تشخیص چه خواهد بود؟ در تربیت دینی مبتنی بر دیدگاه ایمان‌گرایانه کرکگوری این سؤال مطرح خواهد شد که چگونه می‌توان از نفوذ مغالطه‌ها در باورهای دینی جلوگیری نمود؟ کرکگور پاسخ شفافی برای این سؤال ندارد. درحالی‌که، اگر

منطق و قواعد آن برای رسیدن به باور مد نظر قرار گیرد، از نفوذ مغالطه‌ها و خرافات در دین جلوگیری خواهد شد.

نتیجه‌گیری

مناقشه رابطه عقل و دین پدیده‌ای تاریخی است و در طول تاریخ دیدگاه‌های مختلفی درباره آن ارائه شده است. برخی به توافق و برخی به تعارض میان آنها رای داده‌اند. در این مقاله دیدگاه کرکگور پیرامون این مناقشه و آثار تربیتی آن مورد بررسی قرار گرفت. در نتیجه از هستی‌مندی کرکگور مولفه‌های شناخت، آزادی، فردیت، احساس دلشوره و انتخاب و از ایمان‌گرایی او مولفه‌های انفسیت، شورمندی و جهش مورد توجه قرار گرفتند. علاوه بر این، رویکرد کرکگور درخصوص تبیین دیدگاه مؤمنانه خود از قبیل ابتدای ایمان بر تحقیق انفسی و ضدیت این ساحت با تحقیق آفاقی و سپهرهای مورد نظر او مورد توجه قرار گرفت. در نهایت، به بررسی انتقادی دیدگاه کرکگور پرداخته شد.

نظر به اینکه انسان به اتکا به قدرت انتخاب خود یکی از سه سپهر مورد نظر کرکگور را انتخاب می‌کند. در بعد تربیت دینی با استناد به مواضع کرکگور، بر هدایت افراد به سمت ساحت دینی تمرکز شد و بر این اساس مراحل تربیت دینی به دو مرحله تقسیم شد. نخست قبل از ورود به ساحت دینی، فرد باید ویژگی‌هایی را به دست آورد تا توان انتخاب سپهر دینی را داشته باشد. در این مرحله توجه به سه اصل (آزادی، شناخت خود، فردیت) ضروری است. این سه اصل امکان آزاد بودن متعلم و مسئولیت‌پذیری او را مهیا و توجه به فردیت او را برای تصمیم‌گیری مناسب و در نهایت افزایش آگاهی برای تعریف خود را فراهم می‌آورد.

زمانی که متعلم به انتخاب سپهر برتر زندگی (حیات دینی) گام نهاد، در مرحله دوم که همان مرحله تربیت دینی است، ضروری است او را به سوی این نکته رهنمون کرد که ساحت دین با ساحت علم متفاوت است و تحقیق در این ساحت با نظر به قواعد متعارف در علم نمی‌تواند صورت پذیرد. این ساحت سپهر دل، شهود، شور و شوق است. سپهری که در آن دل در گرو یار و تسلیم اوست. سپهری که در آن مؤمن با خطر کردن برای رسیدن به خدا، خود را متحمل رنج فراوان نموده و اراده می‌کند که از فضای معنوی و قرب خداوندی لذت ببرد و با تیت رفتن به سوی او به فراسو گام بردارد. این امر مستلزم جهش و نوعی دلشوره به خاطر خلاء معرفتی موجود می‌باشد. چنین متعلمی در معنای واقعی هستی دارد و در سپهر برتر گام نهاده است.

منابع

- اکبری، رضا (۱۳۸۴). *ایمان‌گرایی: نظریات کرکگور، ویتگنشتاین و پلانتینگا*. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
- اوزمن، هوارد (۱۳۷۹). *مبانی فلسفی تعلیم و تربیت*. ترجمه غلامعلی سرمد و همکاران. تهران: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- ایکن، هنری (۱۳۴۲). *عصر ایدئولوژی، ترجمه ابوطالب صارمی، تهران: انتشارات امیرکبیر*.
- جمشیدی کوهساری، محبوبه؛ نجفی، محمد؛ جمشیدی کوهساری، محسن (۱۳۸۸). *تاکید بر تربیت عقلانی؛ گامی اساسی در تربیت دینی، تهران: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، همایش تربیت دینی در جامعه اسلامی معاصر، ۴۹۴-۴۷۵*.
- زیباکلام، فاطمه (۱۳۸۶). *سیر اندیشه فلسفی در غرب*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- سجادی، سیدمهدی (۱۳۸۴). *تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی (قابلیت‌ها و کاستیها)*. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال چهارم، شماره ۱۱، ۳۵-۵۵.

- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۷۷). رویکردی فراتحلیلی به نظریه‌های تربیت دینی. نشریه دانشکده الهیات مشهد، شماره ۴۲ و ۴۱، ۲۶۸-۲۴۵.
- کر کگور، سورن (۱۳۷۴^a). *انفسی بودن حقیقت*. ترجمه مصطفی ملکیان. قم: سازمان تبلیغات اسلامی، شماره ۳ و ۴، ۸۱-۶۲.
- کر کگور، سورن (۱۳۷۴^b). *ترس و لرز*. ترجمه محسن فاطمی، قم: سازمان تبلیغات اسلامی.
- کر کگور، سورن (۱۳۸۱). *سیری در سپهر جان*. ترجمه مصطفی ملکیان، تهران: نشر نگاه معاصر.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۷۵). *تاریخ فلسفه (از فیثته تا نیچه)*. ترجمه داریوش آشوری. تهران: انتشارات سروش.
- گوتک، جرال ال (۱۳۸۴). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: انتشارات سمت.
- لی اندرسون، سوزان (۱۳۸۵). *فلسفه کرکگور، ترجمه خشایار دیهیمی، چاپ اول*. تهران: طرح نو.
- مک کورای، جان (۱۳۷۷). *فلسفه وجودی*. ترجمه محمد حسین خنائی کاشانی، تهران: انتشارات هرمس.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۵). *درآمدی به فلسفه*. تهران: انتشارات طهوری.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷). *نگاهی به فلسفه‌های سده بیستم*. تهران: انتشارات طهوری.
- نر، جی اف (۱۳۷۷). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*. ترجمه فریدون بازرگان دیلمانی، تهران: انتشارات سمت.
- هاین، ویلیام (۱۳۶۴). *چهار سوار سرنوشت*. ترجمه عبدالعلی دستغیب، تهران: انتشارات پرشس.

- Crites, S. (1972). *Pseudonym mous authorship as art and as act, in kierkegaard, A collection in critical Essays. Edited by josiah Thomps*, Garden city: Doubleday press.
- Flynn, T. (2006). *Existentialism A very short introduction* Newyork: Oxford university press.
- Gary, K. (2007). *Kierkegaard and Libral Education as a way of Life*. philos Educ Yearbook press.
- Kierkegaard, S. (1941). *Concluding unscientific postscript*, trans: David. F Sewenson and Walterlowrie. Princeton: Princeton university press.
- Kierkegaard, S. (1944). *Either/or: A Fragment of life. Trans: walter lowire, Vol.2* priston.
- Kierkegaard, S. (1980). *The Sickness Unto Death, Edit & Trans. Howard V. Hong & Edna H. Hong*, New Jersey: Princeton University Press.
- Manheimer, R. (1977). *Kierkegaard as Educator*. Losangeles: university of California press.
- Nicholas, W. (1959). *Education and the philosophy of soren Kierkegaard*. Ohio: presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy in the graduate school of the ohio state university.
- Sarkar, H. (2000). *The toils of understanding: an essay on the present age*. Macon, Georgia USA: Merrcer university press.

Wahl, J. (1959). *Philosophers of Existence and Introduction to the Basic Thought of Kierkigaard, Heidger, Jaspers, Marcel, Sartre*. Trans: F.M.Lory. New york: Routledge.