

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بسمه تعالی



دانشگاه تربیت مدرس

مدیریت تحصیلات تکمیلی

تعهد نامه اصالت اثر

اینجانب سید صالح اسدی متعهد می شوم که مطالب مندرج در این پایان نامه حاصل کار پژوهشی اینجانب است و در دستاوردهای پژوهشی دیگران که در این پژوهش از آن ها استفاده شده است، مطابق مقررات ارجاع و در فهرست منابع و مأخذ ذکر گردیده است. این پایان نامه/رساله قبلاً برای احراز هیچ مدرک هم سطح یا بالاتر ارائه نشده است. در صورت اثبات تخلف (در هر زمان) مدرک تحصیلی صادر شده توسط دانشگاه از اعتبار ساقط خواهد شد.

کلیه حقوق مادی و معنوی این اثر متعلق به دانشگاه تربیت مدرس شهید رجایی می باشد.

نام و نام خانوادگی دانشجو

اصفاء
سید صالح اسدی



دانشکده ی علوم انسانی

**بررسی رویکردهای تربیت دینی به منظور استخراج
رویکرد مبتنی بر مبانی نظری سند تحول بنیادین در
دوره ی ابتدایی**

نگارش

سید صالح اسدی

استاد راهنما: دکتر محمد رضا امام جمعه

استاد مشاور: دکتر علیرضا صادق زاده قمصری

پایان نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد

در رشته برنامه ریزی درسی

اسفند ۱۳۹۱



دانشگاه تربیت و پرورش رهبرانی

صور تجلسه دفاع پایان نامه تحصیلی دوره کارشناسی ارشد

با تاییدات خداوند متعال و با استعانت از حضرت ولی عصر (عج) جلسه دفاع از پایان نامه کارشناسی ارشد جناب آقای سید صالح اسدی رشته برنامه ریزی درسی تحت عنوان: شناسایی و بررسی رویکردهای مناسب تربیت دینی در دوره ابتدایی، که در تاریخ ۹۱/۱۲/۲۷ با حضور هیأت محترم داوران در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی برگزار گردید و نتیجه به شرح زیر اعلام گردید.

قبول (بدرجه عالی..... امتیاز..... ۱۹.۵) دفاع مجدد مردود.

۱- عالی (۱۹ - ۲۰)

۲- بسیار خوب (۱۸ - ۱۸/۹۹)

۳- خوب (۱۶ - ۱۷/۹۹)

۴- قابل قبول (۱۴ - ۱۵/۹۹)

۵- غیر قابل قبول (کمتر از ۱۴)

امضاء	مرتبہ علمی	نام و نام خانوادگی	اعضاء
	استادیار	دکتر سیدمحمدرضا امام جمعه	استاد راهنما
	استادیار	دکتر علیرضا صادق زاده	استاد مشاور
	استادیار	دکتر غلامعلی احمدی	استاد داور داخلی
	استادیار	دکتر محمد مهدی اعتصامی	استاد داور خارجی
	استادیار	دکتر علیرضا عصاره	نماینده تحصیلات تکمیلی

دکتر غلامعلی احمدی

رئیس دانشکده علوم انسانی

تقدیم به

مادر م حضرت فاطمه الزهرا (س)

بزرگ مادر، هستی (س)،

کسی که قرن ہا پیش با رفتار و کردار خود و تربیت دینی فرزندانش، درس اخلاق و عشق و محبت بہ دیگران را بہ ہمگان آموخت.

«اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى فَاطِمَةَ وَآبِئِهَا وَبَعْلِهَا وَبَنِيهَا وَالسِّرِّ الْمُسْتَوْدِعِ فِيهَا بَعْدَ مَا أَحَاطَ بِهِ عِلْمُكَ»



تشکر و قدردانی

(من لم یشکر المخلوق لم یشکر الخالق)

هر کار علمی، حاصل تلاش و همکاری گروهی از افراد است. لذا بر خود لازم می دانم از همه ی عزیزانی که مرا در این تحقیق یاری رساندند، تشکر، و برای آن ها در تمامی مراحل زندگی آرزوی موفقیت و معنویت نمایم.

از استاد فرهیخته و فرزانه جناب آقای دکتر سید محمدرضا امام جمعه که با کرامتی چون خورشید، سرزمین دل را روشنی بخشیدند و گلشن سرای علم و دانش را با راهنمایی های کار ساز و سازنده بارور ساختند؛ کمال تقدیر و تشکر را دارم.

از استاد بزرگوار؛ حجت الاسلام و المسلمین جناب آقای دکتر علیرضا صادق زاده قمصری که با سعه ی صدر و بردباری بنده را راهنمایی و به عنوان مشاور تذکرات ارزنده ای را به این اینجانب ارائه نمودند و بنده را از نظرات خویش بهره مند ساختند؛ کمال تقدیر و تشکر را دارم.

مراتب سپاس خود را خدمت اساتید گرانمایه؛ جناب آقای دکتر محمد مهدی اعتصامی و جناب آقای دکتر غلامعلی احمدی تقدیم می دارم که با داوری دقیق و عالمانه و نظرات ارزشمندشان راه گشای بنده در تکمیل پایان نامه بودند.

هم چنین از استادان محترم آقایان: دکتر غلامعلی احمدی، دکتر علیرضا عصاره، دکتر هاشم فردانش، دکتر صادق نصری، دکتر بهرام صالح صدق پور، دکتر سیدحسین میرلوحی به دلیل تشویق و تدریس به اینجانب در طول این دوره تشکر فراوان دارم.

در پایان از همسر عزیزم و دیگر عزیزانی که این کار با یاری و تشویق آنان به انجام رسید تقدیر و تشکر می کنم.

توفیق و سربلندی همگی این عزیزان را از درگاه خداوند متعال خواسته و خواهانم.

و ما توفیقی الا بالله علیه توکلت و الیه انیب

سیدصالح اسدی

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی

اسفند ماه ۱۳۹۱

چکیده

تربیت دینی تربیتی جامع و منشوری کامل در جهت ارتقای انسان به سوی کمال است. و از جمله موضوعات مهم در تعلیم و تربیت کشور ماست که همواره نظر کارشناسان را به خود جلب کرده است. مهم تر از آن راه های دستیابی به اهداف تربیت دینی و رویکرد مناسب برای دستیابی به این اهداف است. هم چنین دوره ی ابتدایی یکی از دوره های با اهمیت در نظام آموزش و پرورش می باشد، چرا که زمینه و شرایط شکل گیری شخصیت و رشد همه جانبه افراد در این دوره فراهم می شود.

به همین جهت، مسأله ی پژوهش حاضر این است که چه نوع رویکرد یا رویکردهایی برای تربیت دینی دانش آموزان دوره ی ابتدایی باید به کار گرفته شود؟ حدود و چگونگی این رویکردها چگونه باید باشد؟ کاربرد هر یک از این رویکردها در تربیت دینی در چه زمینه هایی و چقدر است؟ مبانی، اصول و اهداف این رویکرد چیست؟ روش، محتوا و ارزشیابی این رویکرد چه ویژگی هایی باید داشته باشد؟

لذا برای پاسخگویی به سؤالات این پژوهش که از نوع مطالعات کیفی است و هدف آن شناسایی و بررسی رویکرد مناسب تربیت دینی در دوره ی ابتدایی است، با مراجعه به متون و منابع موجود در حوزه ی تربیت دینی، با رویکرد توصیفی-تفسیری، داده ها و اطلاعات گردآوری و تجزیه و تحلیل شده اند؛ و به طرح و تحلیل دیدگاه ها و آرای مطرح شده در این زمینه پرداخته شده است. پس از توصیف رویکردهای تربیت دینی، رویکردها بر اساس ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی مبانی نظری سند تحول بنیادین، مورد تحلیل، ارزیابی و نقد قرار گرفته است. پس از نقد و بررسی رویکردها، رویکرد مناسب معرفی شده است و بر اساس آن مبانی، اصول، اهداف و ویژگی های محتوا، روش و ارزشیابی رویکرد مورد نظر آرایه شده است.

بر اساس یافته های این تحقیق، رویکرد فطرت گرا همسو با ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بوده و به اصل تحول مداوم، اصل ایجاد توازن، اصل رعایت اولویت های این ساحت توجه دارد. و نزدیک ترین رویکردی که منطبق با اهداف، رویکرد و اصول ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی می باشد رویکرد فطرت گراست. ضمناً رویکردهای عقلانی، عادتی و دیگر رویکردها بر اساس این ساحت دارای نقاط قوت می باشند، بنابراین لازم است در کنار رویکرد فطرت گرا، از مزایای رویکردهای دیگر نیز بهره گرفته شود. پس رویکرد مناسب تربیت دینی در دوره ی ابتدایی رویکرد تلفیقی می باشد. در این رویکرد، رویکرد فطرت گرا همانند چتری بالای دیگر رویکردها قرار دارد و رویکرد اصلی تربیت دینی می باشد و از نقاط قوت رویکرد عقلانی، رویکرد عادتی و دیگر رویکردها در روش آموزش و انتخاب محتوا و نحوه ی ارزشیابی استفاده می شود.

واژه های کلیدی: تربیت دینی، رویکردها، سند تحول بنیادین، دوره ی ابتدایی

فهرست مطالب

صفحه

عنوان

فصل اول: کلیات پژوهش

۱-۱	مقدمه.....	۲
۲-۱	بیان مسأله.....	۳
۳-۱	اهمیت و ضرورت تحقیق.....	۵
۴-۱	اهداف تحقیق.....	۷
۱-۴-۱	اهداف کلی.....	۷
۲-۴-۱	اهداف جزئی.....	۷
۵-۱	سؤالات تحقیق.....	۸
۱-۵-۱	سؤالات اصلی.....	۸
۲-۵-۱	سؤالات فرعی.....	۸
۶-۱	تعریف واژه ها، مفاهیم و متغیرها.....	۸
۱-۶-۱	تربیت.....	۹
۲-۶-۱	دین.....	۹
۳-۶-۱	تربیت دینی.....	۹
۴-۶-۱	رویکرد.....	۱۰
۵-۶-۱	دوره ی ابتدایی.....	۱۰

فصل دوم: ادبیات و پیشینه تحقیق

۱-۲	مقدمه.....	۱۲
۲-۲	تبیینی فلسفی از چیستی و چرایی تربیت دینی.....	۱۲
۱-۲-۲	مفهوم تربیت.....	۱۲
۲-۲-۲	تربیت و شبه تربیت.....	۱۵
۳-۲-۲	مؤلفه های تربیت.....	۱۵
۱-۳-۲-۲	مؤلفه ی تبیین.....	۱۵
۲-۳-۲-۲	مؤلفه ی معیار.....	۱۵

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱۵	۳-۳-۲-۲ مؤلفه ی تحرک درونی.....
۱۶	۴-۳-۲-۲ مؤلفه ی نقادی.....
۱۶	۴-۲-۲ مفهوم دین.....
۱۶	۱-۴-۲-۲ مفهوم دین در اصطلاح.....
۱۷	۲-۴-۲-۲ دین از دیدگاه کانت.....
۱۸	۳-۴-۲-۲ دین از دیدگاه علامه طباطبایی.....
۱۸	۴-۴-۲-۲ دین از دیدگاه شهید مطهری.....
۲۰	۵-۴-۲-۲ دین از دیدگاه قرآن.....
۲۲	۵-۲-۲ مؤلفه های اساسی تدین.....
۲۲	۱-۵-۲-۲ مؤلفه ی اعتقادی و فکری.....
۲۲	۲-۵-۲-۲ مؤلفه ی تجربه دینی.....
۲۲	۳-۵-۲-۲ مؤلفه ی التزام درونی.....
۲۲	۴-۵-۲-۲ مؤلفه ی عمل.....
۲۲	۶-۲-۲ نیاز به دین.....
۲۳	۷-۲-۲ مراتب دین.....
۲۴	۸-۲-۲ مفهوم شناسی تربیت دینی.....
۲۶	۹-۲-۲ ویژگی های تربیت دینی.....
۲۶	۱-۹-۲-۲ اصلاح خویش.....
۲۶	۲-۹-۲-۲ الگوی کامل تربیت.....
۲۷	۳-۹-۲-۲ ضمانت اجرایی.....
۲۷	۴-۹-۲-۲ راه حل ها و برنامه های عملی.....
۲۷	۵-۹-۲-۲ همه جانبه بودن.....
۲۷	۱۰-۲-۲ ضرورت و اهمیت تربیت دینی.....
۲۹	۱۱-۲-۲ اهمیت تربیت دینی و اخلاقی در جهان امروز.....
۳۰	۱۲-۲-۲ ضرورت و چرایی تربیت دینی در مدارس.....
۳۰	۱-۱۲-۲-۲ نکته های مخالفان تربیت دینی در مدارس.....
۳۱	۲-۱۲-۲-۲ نکته های اساسی حامیان تربیت دینی در مدارس.....
۳۲	۱۳-۲-۲ عوامل مؤثر بر تربیت دینی.....
۳۲	۱-۱۳-۲-۲ فطرت الهی و تربیت دینی.....
۳۲	۲-۱۳-۲-۲ وراثت و تربیت دینی.....

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۳۳	۱-۲-۱۳-۲-۲ تأثیرهای وراثت در تربیت دینی.....
۳۴	۳-۱۳-۲-۲ محیط و تربیت دینی.....
۳۵	۴-۱۳-۲-۲ خانواده و تربیت دینی.....
۳۷	۵-۱۳-۲-۲ مدرسه و تربیت دینی.....
۳۸	۱-۵-۱۳-۲-۲ برنامه درسی و تربیت دینی.....
۳۸	۲-۵-۱۳-۲-۲ ساختار اداری مدرسه و تربیت دینی.....
۳۹	۳-۵-۱۳-۲-۲ ساختار ظاهری مدرسه و تربیت دینی.....
۳۹	۴-۵-۱۳-۲-۲ تعامل معلم و دانش آموز و تربیت دینی.....
۳۹	۵-۵-۱۳-۲-۲ تعامل دانش آموزان با یکدیگر و تربیت دینی.....
۴۰	۶-۱۳-۲-۲ گروه همسالان و دوستان و تربیت دینی.....
۴۲	۷-۱۳-۲-۲ موسسات دینی و فرهنگی.....
۴۳	۸-۱۳-۲-۲ ارتباط برنامه درسی پنهان با تربیت دینی.....
۴۳	۹-۱۳-۲-۲ اراده و تربیت دینی.....
۴۵	۱۰-۱۳-۲-۲ عوامل مافوق طبیعی و تربیت دینی.....
۴۵	۱۴-۲-۲ جمع بندی و نتیجه گیری
۴۶	۳-۲ معرفی و آشنایی با سند تحول بنیادین.....
۴۷	۱-۳-۲ مهم ترین رویکردها و اصول و سیاست های حاکم بر تهیه و تدوین سند.....
۴۸	۲-۳-۲ روند تدوین مطالعات نظری سند.....
۵۰	۳-۳-۲ اهمیت و ضرورت تربیت از دیدگاه سند.....
۵۳	۴-۳-۲ هدف کلی تربیت از دیدگاه سند.....
۵۳	۵-۳-۲ اهداف ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی سند.....
۵۴	۶-۳-۲ انواع تربیت از دیدگاه سند.....
۵۴	۱-۶-۳-۲ انواع تربیت با توجه به حیثیت ها یا شئون حیات آدمی.....
۵۴	۲-۶-۳-۲ انواع تربیت با توجه به مراحل رشد.....
۵۴	۳-۶-۳-۲ انواع تربیت با توجه به میزان و نحوه ی شمول.....
۵۵	۴-۶-۳-۲ انواع تربیت با توجه به نحوه ی حضور متریان.....
۵۵	۵-۶-۳-۲ انواع تربیت با توجه به نوع سازما ندهی و اعتبار قانونی.....
۵۵	۷-۳-۲ تعریف تربیت رسمی و عمومی.....
۵۶	۱-۷-۳-۲ ویژگی های تربیت رسمی و عمومی.....

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۵۶	۱-۱-۷-۳-۲ ویژگی های عام تربیت رسمی و عمومی.....
۵۶	۲-۱-۷-۳-۲ ویژگی های خاص.....
۵۶	۳-۱-۷-۳-۲ ویژگی های اختصاصی تربیت رسمی و عمومی.....
۵۷	۸-۳-۲ جمع بندی و نتیجه گیری.....
۵۷	۴-۲ دوره ی ابتدایی و تربیت دینی این دوره.....
۵۸	۱-۴-۲ تعریف آموزش و پرورش دوره ی ابتدایی.....
۵۸	۲-۴-۲ اهمیت تربیت در دوره ی ابتدایی(مرحله ی دوم کودکی).....
۶۱	۳-۴-۲ اهداف تربیت در دوره ی ابتدایی.....
۶۱	۱-۳-۴-۲ اخلاقی و اعتقادی.....
۶۲	۲-۳-۴-۲ علمی و آموزشی.....
۶۲	۳-۳-۴-۲ فرهنگی و هنری.....
۶۲	۴-۳-۴-۲ سیاسی و اجتماعی.....
۶۳	۵-۳-۴-۲ اقتصادی.....
۶۳	۴-۴-۲ اهداف کلی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی.....
۶۳	۱-۴-۴-۲ قلمرو دانش و اطلاعات.....
۶۳	۲-۴-۴-۲ قلمرو گرایش ها و عواطف.....
۶۴	۳-۴-۴-۲ قلمرو مهارت ها و عمل.....
۶۴	۵-۴-۲ ویژگی های دانش آموزان دوره ی ابتدایی.....
۶۴	۱-۵-۴-۲ ویژگی های بدنی.....
۶۴	۲-۵-۴-۲ ویژگی های ذهنی و تحول روانی.....
۶۵	۶-۴-۲ مراحل رشد تفکر دینی در کودکان.....
۶۵	۱-۶-۴-۲ مراحل رشد تفکر دینی در کودکان از نظر پیاژه.....
۶۷	۲-۶-۴-۲ مراحل رشد تفکر دینی در کودکان از نظر هارمز.....
۶۸	۳-۶-۴-۲ مراحل رشد تفکر دینی در کودکان از نظر فاولر.....
۷۰	۴-۶-۴-۲ مراحل رشد تفکر دینی در کودکان از نظر گلدمن.....
۷۴	۷-۴-۲ دو دوره ی کلی در تربیت دینی کودکان.....
۷۴	۱-۷-۴-۲ خردسالان ۵ تا ۹ سال.....
۷۵	۲-۷-۴-۲ کودکان ۹ تا ۱۳ سال.....
۷۶	۸-۴-۲ جمع بندی و نتیجه گیری.....

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۷۷.....	۵-۲ بررسی پیشینه ی تحقیق.....
۷۷.....	۱-۵-۲ پژوهش های داخلی.....
۸۳.....	۲-۵-۲ پژوهش های خارجی.....
۹۰.....	۳-۵-۲ جمع بندی پیشینه ی پژوهشی.....

فصل سوم: روش تحقیق

۹۳.....	۱-۳ مقدمه.....
۹۳.....	۲-۳ روش تحقیق.....
۹۳.....	۵-۳ روش جمع آوری اطلاعات.....
۹۴.....	۶-۳ روش تجزیه و تحلیل داده ها.....

فصل چهارم: تجزیه و تحلیل داده ها

۹۶.....	۱-۴ مقدمه.....
۹۶.....	۲-۴ بررسی سوال های تحقیق.....
۹۶.....	۱-۲-۴ بررسی سوال اول پژوهش.....
۹۶.....	۱-۱-۲-۴ رویکرد فطرت گرا.....
۹۶.....	۱-۱-۱-۲-۴ تعریف فطرت.....
۹۷.....	۲-۱-۱-۲-۴ تبیین رویکرد فطرت گرا.....
۹۸.....	۳-۱-۱-۲-۴ ویژگی های فطری انسان.....
۹۹.....	۴-۱-۲-۲-۴ نکته های تفسیری آیه ی ۳۰ سوره ی روم.....
۹۹.....	۱-۴-۱-۲-۲-۴ توحید یک جاذبه ی نیرومند درونی.....
۱۰۱.....	۲-۴-۱-۲-۲-۴ فطرت خداشناسی در احادیث اسلامی.....
۱۰۲.....	۲-۱-۲-۴ رویکرد عقلانی.....
۱۰۲.....	۱-۲-۱-۲-۴ تعریف عقل.....
۱۰۲.....	۲-۲-۱-۲-۴ اهمیت و ضرورت عقل.....

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱۰۳	۳-۲-۱-۲-۴ عقل و تربیت.....
۱۰۵	۴-۲-۱-۲-۴ تبیین رویکرد عقلانی.....
۱۰۶	۳-۱-۲-۴ رویکرد مبتنی بر عادت.....
۱۰۶	۱-۳-۱-۲-۴ معنای اصطلاحی عادت.....
۱۰۷	۲-۳-۱-۲-۴ اهمیت و ضرورت پرداختن به عادت.....
۱۱۰	۳-۳-۱-۲-۴ تبیین رویکرد مبتنی بر عادت.....
۱۱۱	۴-۱-۲-۴ رویکرد شهودی.....
۱۱۳	۵-۱-۲-۴ رویکرد تلقینی.....
۱۱۳	۱-۵-۱-۲-۴ معنای تلقین.....
۱۱۳	۲-۵-۱-۲-۴ تبیین رویکرد تلقینی.....
۱۱۴	۳-۵-۱-۲-۴ محدوده ی کاربرد تلقین.....
۱۱۶	۶-۱-۲-۴ رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای).....
۱۱۷	۷-۱-۲-۴ رویکرد کلامی - اطلاعاتی.....
۱۱۸	۸-۱-۲-۴ رویکرد مناسکی.....
۱۱۹	۹-۱-۲-۴ رویکرد اقناعی-تبیینی.....
۱۲۰	۱-۹-۱-۲-۴ مراحل پذیرش در فرایند اقناع.....
۱۲۰	۲-۹-۱-۲-۴ نظریات مربوط به اقناع.....
۱۲۰	۱-۲-۹-۱-۲-۴ نظریه ارسطو.....
۱۲۰	۲-۲-۹-۱-۲-۴ نظریه روانکاوی.....
۱۲۱	۳-۲-۹-۱-۲-۴ نظریه یادگیری.....
۱۲۲	۱۰-۱-۲-۴ رویکرد بصیرت گرا.....
۱۲۲	۱۱-۱-۲-۴ رویکرد پدیدار شناختی.....
۱۲۴	۱۲-۱-۲-۴ رویکرد پست مدرن.....
۱۲۵	۱-۱۲-۱-۲-۴ رویکرد تبادللی.....
۱۲۵	۲-۱۲-۱-۲-۴ رویکرد داستان شخصی.....
۱۲۷	۱۳-۱-۲-۴ رویکرد تفسیری.....
۱۲۸	۲-۲-۴ بررسی سوال دوم پژوهش.....
۱۳۱	۱-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد فطرت گرا.....
۱۳۷	۲-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد عقلانی.....
۱۳۷	۱-۲-۲-۲-۴ نقاط قوت رویکرد عقلانی در تربیت دینی.....

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱۴۱	۲-۲-۲-۲-۴ نارسائی های رویکرد عقلانی در تربیت دینی.....
۱۴۴	۳-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد عادتی.....
۱۴۴	۱-۳-۲-۲-۴ فواید رویکرد عادتی.....
۱۴۵	۲-۳-۲-۲-۴ مضرات رویکرد عادتی.....
۱۴۷	۴-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد شهودی.....
۱۴۸	۵-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد تلقینی.....
۱۴۸	۱-۵-۲-۲-۴ نقاط قوت رویکرد تلقینی.....
۱۵۰	۲-۵-۲-۲-۴ نقاط ضعف رویکرد تلقینی.....
۱۵۳	۶-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای).....
۱۵۳	۱-۶-۲-۲-۴ نقاط قوت.....
۱۵۴	۲-۶-۲-۲-۴ نقاط ضعف.....
۱۵۴	۷-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد کلامی - اطلاعاتی.....
۱۵۵	۱-۷-۲-۲-۴ نقاط قوت.....
۱۵۵	۲-۷-۲-۲-۴ نقاط ضعف.....
۱۵۶	۸-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد مناسکی.....
۱۵۶	۱-۸-۲-۲-۴ نقاط قوت.....
۱۵۶	۲-۸-۲-۲-۴ نقاط ضعف.....
۱۵۷	۹-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد اقناعی-تبیینی.....
۱۵۷	۱-۹-۲-۲-۴ نقاط قوت.....
۱۵۸	۲-۹-۲-۲-۴ نقاط ضعف.....
۱۵۸	۱۰-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد بصیرت گرا.....
۱۵۸	۱-۱۰-۲-۲-۴ نقاط قوت.....
۱۵۹	۲-۱۰-۲-۲-۴ نقاط ضعف.....
۱۵۹	۱۱-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد پدیدارشناختی.....
۱۶۱	۱۲-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکردهای پست مدرنیسم.....
۱۶۲	۱-۲-۴-۲-۲-۴ رویکرد تبادلی واردگر و میدما.....
۱۶۲	۲-۲-۴-۲-۲-۴ رویکرد داستان شخصی اریکرها.....
۱۶۴	۱۳-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد تفسیری.....
۱۶۵	۳-۲-۴ بررسی سوال سوم پژوهش.....
۱۶۷	۴-۲-۴ بررسی سوال چهارم پژوهش.....

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱۶۸	۱-۴-۲-۴ مبانی فلسفی.....
۱۶۸	۱-۱-۴-۲-۴ مبانی هستی‌شناختی.....
۱۶۹	۲-۱-۴-۲-۴ مبانی انسان‌شناختی.....
۱۷۰	۳-۱-۴-۲-۴ مبانی معرفت‌شناختی.....
۱۷۱	۴-۱-۴-۲-۴ مبانی ارزش‌شناختی.....
۱۷۱	۵-۱-۴-۲-۴ مبانی دین‌شناختی.....
۱۷۳	۲-۴-۲-۴ مبانی روان‌شناختی.....
۱۷۶	۳-۴-۲-۴ مبانی جامعه‌شناختی.....
۱۷۹	۵-۲-۴ بررسی سوال پنجم پژوهش.....
۱۷۹	۱-۵-۲-۴ اصول رویکرد پیشنهادی.....
۱۸۱	۲-۵-۲-۴ اهداف رویکرد پیشنهادی.....
۱۸۲	۶-۲-۴ بررسی سوال ششم پژوهش.....
۱۸۲	۱-۶-۲-۴ ویژگی‌های محتوای رویکرد پیشنهادی.....
۱۸۵	۲-۶-۲-۴ ویژگی‌های روش‌های تربیتی رویکرد پیشنهادی.....
۱۹۰	۳-۶-۲-۴ ویژگی‌های ارزشیابی رویکرد پیشنهادی.....

فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری

۱۹۴	۱-۵ مقدمه.....
۱۹۴	۲-۵ تجزیه و تحلیل نتایج تحقیق.....
۲۰۲	۳-۵ بحث و نتیجه‌گیری.....
۲۰۳	۴-۵ محدودیت‌های تحقیق.....
۲۰۳	۵-۵ پیشنهادهای مبتنی بر نتایج تحقیق.....
۲۰۴	۶-۵ پیشنهادات پژوهشی.....
۲۰۶	منابع و مأخذ.....

فهرست جداول

صفحه	عنوان
۱۹۶	جدول ۱-۵ نقاط قوت رویکرد فطرت گرا.....
۱۹۶	جدول ۲-۵ نقاط قوت و ضعف رویکرد عقلانی.....
۱۹۷	جدول ۳-۵ نقاط قوت و ضعف رویکرد عادت‌ی.....
۱۹۷	جدول ۴-۵ نقاط قوت و ضعف رویکرد تلقینی.....
۱۹۸	جدول ۵-۵ نقاط قوت و ضعف رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای).....
۱۹۸	جدول ۶-۵ نقاط قوت و ضعف رویکرد کلامی - اطلاعاتی.....
۱۹۹	جدول ۷-۵ نقاط قوت و ضعف رویکرد مناسکی.....
۱۹۹	جدول ۸-۵ نقاط قوت و ضعف رویکرد اقناعی-تبیینی.....
۲۰۰	جدول ۹-۵ نقاط قوت و ضعف رویکرد بصیرت گرا.....

فهرست شکل ها

۱۹۵	شکل ۱-۵ رویکردهای بررسی شده.....
۲۰۰	شکل ۲-۵ رویکرد تلفیقی.....

فصل اول

کلیات پژوهش

۱-۱ مقدمه

تربیت از ابتدایی ترین و اساسی ترین نیازهای زندگی بشری است؛ نه تنها تربیت لازمه ی جدایی-ناپذیر زندگی است، بلکه انسان، تنها در پرتو تربیت صحیح می تواند موجودی هدفمند و اندیشه ورز بوده، به اهداف و آرمان های خود دست یازیده و قلّه ی رفیع سعادت را فتح کند. فرایند تربیت، از واقعیت های پیچیده، گسترده و بسیار تأثیرگذاری است که از دیرباز در همه ی جوامع بشری و از منظرهای گوناگون موضوع تدبّر و اندیشه ورزی و مورد مطالعه قرار گرفته است و هم چنین تربیت دینی از جمله موضوعات مهم است که از دیرباز موضوع بحث و بررسی اندیشمندان تربیتی با دیدگاه های گوناگون فلسفی، علمی و دینی بوده است. همه ی متخصصان حوزه ی دین و تعلیم و تربیت بر این باورند که اگر افراد جامعه «زندگی» خود را بر مدار «دین»، «خداباوری» قرار دهند، سلامت و سعادت جامعه در همه ی ابعاد سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی تضمین می-شود.

تربیت دینی مقوله ای است که دو وجه عمده دارد؛ از یک طرف ریشه در پیام آسمانی وحی دارد، و از طرف دیگر به دست آوردهای فکری و عملی بشر متصل است، و این ها به منزله ی دوبالی هستند، که می توانند پرنده ی جان را در فضای لایتناهی کمال به پیش برند. قطعاً بی توجهی به هر کدام از این دو بخش، پیامدهای خسارت باری را به دنبال خواهد داشت. در قرآن کریم این خسارت، با تأکید فراوان گوشزد شده است «سوگند به عصر، که انسان در خسران و زیان کاری است»^۱. از نکات قابل توجه در این سوره این است که؛ پس از اعلام خسران عمومی بلافاصله در چند جمله ی کوتاه، راه بیرون رفت از این وضعیت زیان بار را نیز می نمایاند^۲: مگر انسانی که «ایمان» آورده و عمل صالح انجام دهند^۳. هم اکنون فضای تعلیم و تربیت جامعه ی ما اعم از رسمی و غیر رسمی آکنده از تربیت-دینی است، و متکامل ترین و برترین دینی^۴ که خداوند فرو فرستاده در دسترس ماست، و بنابراین یک بخش از کار، تمام و کمال در اختیار ماست. اما با وجود این، این پرسش ها همیشه در ذهن صاحب-نظران تعلیم و تربیت بوده که تربیت دینی با چه رویکردهایی امکان پذیر است؟ بهترین و مؤثرترین روش در تربیت دینی کدام است؟ چرا عموماً آموزش های دینی، به تربیت دینی نمی انجامد؟ چرا تبلیغات دینی به رفتار دینی ختم نمی شود و چرا «درون دادهای دینی»، «برون دادهای دینی» تولید

۱ - سوره ی عصر، آیه ی ۱ و ۲

۲- شاید به همین دلیل است که در تفسیر این سوره گفته شده در این سوره تمامی معارف قرآنی و مقاصد مختلف آن را در کوتاه ترین بیان خلاصه کرده است. (طباطبایی، ترجمه محمد باقر موسوی همدانی، ۱۳۷۰ چ چهارم، ج ۲۰، ص ۸۱۶)

۳ - سوره ی عصر، آیه ی ۱۳

۴- پیامبر اکرم (ص): «الاسلام یعلمو اولایعلی علیه». (صدوق. ۱۳۹۲ ق.ج.۴. ص ۳۳۴): اسلام برتر است و هیچ چیز به آن برتری ندارد.

نمی‌کند؟ چرا شعار دینی، باعث شعور دینی نمی‌شود؟ چرا هم چنان، جامعه ما از دستیابی به برکات تربیت دینی بازمانده و از ثمرات لذت بخش آن محروم مانده است؟

حفظ دین به عنوان زیر بنای جامعه و تداوم فرهنگ دینی در آن مستلزم توجه به کیفیت آموزش دینی در نظام رسمی تعلیم و تربیت است. اگر چه تعلیم و تربیت آدمی یکسره و تماماً وابسته به آموزش و پرورش رسمی نیست. اما باید اذعان نمود که جریان تعلیم و تربیت از طریق نهادهای رسمی، یکی از مهم ترین، منظم ترین و شاید هدفمندترین بخش تعلیم و تربیت آدمی است که تأثیر آن را به گونه ای همه جانبه می‌توان در تمام ابعاد فیزیکی، عقلانی، عاطفی، مذهبی و اخلاقی فرد برای دست یابی به انسان کامل مورد بحث قرار داد.

دوره ی ابتدایی (۷-۱۲ سالگی) یکی از دوره های با اهمیت در نظام آموزش و پرورش است، چرا که زمینه و شرایط شکل گیری شخصیت و رشد همه جانبه ی افراد در این دوره فراهم می‌شود. به اعتقاد برخی از صاحب نظران این دوره مناسب ترین فرصت برای تحصیل و یادگیری است و سرآغاز رشد استعداد های کودکانست. چنان چه کودکان در این سنین مهارت های لازم را نیاموزند، فرصت جبران آن در مراحل بعدی رشد وجود نخواهد داشت. مرتضی مطهری هدف تربیت در انسان را شکوفا کردن روح می‌داند و بر اهمیت دوره ی بعد از هفت سالگی به عنوان دوره ی بسیار مناسب برای شکوفا شدن روح از انواع استعدادها تأکید دارد.

بنابراین در پژوهش حاضر سعی گردیده با مطالعه ی رویکردهای مهم نسبت به تربیت دینی و با مورد توجه قرار دادن مبانی نظری سند تحول بنیادین یک رویکرد مناسب معرفی شود که بتواند زمینه ی تربیت دینی را برای مخاطبان دوره ی ابتدایی آماده کند. امید است که نتایج این اثر، زمینه ی مناسبی جهت توجه بیش تر به تربیت دینی در نظام آموزشی کشور فراهم آورد.

۱-۲ بیان مسأله

تعلیم و تربیت در جامعه ی ما از دیر باز با آموزه های دینی آمیخته بوده است، و اکنون نیز در سطحی گسترده و عمیق متأثر از آن می‌باشد. تعلیم و تربیت، عرصه ها و وجوه گوناگونی دارد که یکی از مهم ترین و اصلی ترین آن ها حوزه ی تربیت دینی است. «تربیت دینی» یکی از مباحث دیرین است که علاوه بر کشور ما، در کشورهای دیگر نیز توجه ی مربیان تربیتی را به خود جلب نموده است و نه تنها در جوامع دینی بلکه «با توجه به گستردگی، ثبات و قدمت پدیده ی دین در جوامع بشری و ارتباط انکار ناپذیر آن با تربیت به مثابه ی یکی از مؤلفه های اصلی تمدن و فرهنگ بشری، می‌توان دریافت که مطالعه ی ابعاد و آثار تربیت دینی منحصر به جوامع مذهبی و دانشمندان متدین نبوده و محققان عرصه ی تعلیم و تربیت با استفاده از انواع رویکردها و روش های متعارف به پژوهش های نظری و کاربردی درباره ی این پدیده ی نسبتاً پیچیده پرداخته اند» (باقری، ۱۳۸۰، ص ۷).

خداوند آدمی را با سرشت پاک خلق کرده و از روح الهی خویش در او دمیده است. آدمی با زیستن در دنیا و پیروی از وسوسه های نفسانی به تدریج از این فطرت دور می‌شود و محیط و تربیت ناسالم

نیز به این دوری دامن می زند. این حالت می تواند با عملکردی متفاوت و مثبت و نیز محیط و تربیتی سالم به سمت رشد و تعالی باشد. می توان گفت که دوران کودکی نزدیک ترین دوره ی انسان به سرشت پاک او است. اهمیت این دوره و میزان اثرگذاری فراوان آن در دوره های بعدی بر اهمیت نحوه ی تربیت دینی و آشنایی با چالش ها و نیازمندی های تربیت دینی در این دوران می افزاید (شمشیری و نوذری، ۱۳۹۰، ص ۵۲).

امین پور بابی از انجیل را که شاهدهی بر اهمیت دوران کودکی و نزدیکی آن دوران به فطرت است، این چنین نقل می کند: «نزد عیسی آمدند و گفتند: چه کسی در ملکوت آسمان بزرگ تر است؟ آن گاه عیسی طفلی را در میان ایشان بر پای داشت و گفت: هر آینه به شما می گویم تا بازگشت نکنید و مثل طفل کوچک نشوید، هرگز به ملکوت آسمان راه نمی یابید (انجیل متی، باب ۱۸؛ به نقل از: امین پور، ۱۳۸۵).

بنابراین با توجه به اهمیت فراوان دوران کودکی به عنوان نزدیک ترین دوره ی زندگی انسان به فطرت، سستی از پرداختن به تربیت دینی و یا اقدام های نادرست در این زمینه چالش بزرگی در مسیر تربیت دینی در سراسر زندگی انسان شمرده می شود.

بدیهی است دین اسلام برای همه ی ابعاد زندگی بشر برنامه دارد و تربیت دینی و مذهبی در سیستم آموزش و پرورش ایران، جایگاه اساسی و ارزشمندی دارد و تلاش می کند تا تعلیم و تربیت دانش آموزان ماهیت دینی داشته باشد، اما این سعی، با وجود برخی موفقیت ها، با دشواری ها و بن بست های بسیاری روبه رو است. همه ی این ناکامی ها، ناشی از طبیعت تدریجی تربیت نیست؛ بلکه بسیاری از آن ها ناشی از سوء فهم و عمل نسبت به دین و تربیت دینی بوده است (باقری، ۱۳۸۸، ص ۲۸۳).

امروزه بلای بزرگی که دامنگیر تربیت دینی شده، مربوط به آموزش های نظری دین داری می شود. کریمی (۱۳۸۱) در کتابی با عنوان تربیت آسیب زا اعتقاد دارد که، یکی از اشتباهات مکرری که امروزه از روی غفلت و عادت مرتکب می شویم، ملازمه ای است که میان «اطلاعات و دانش دینی» و «معرفت دینی» قایل می شویم و می پنداریم که شرط قطعی دین دار بودن و دینی شدن، تراکم اطلاعات و اندوخته های حفظی و سخت گیری در یادگیری دانش دینی است.

در حوزه ی تربیت دینی، توجه به این نکته لازم است که هر چند تربیت دینی سالیانی است بر سر زبان ها جاری است و صفحاتی از کتاب ها، مجلات و ... را به اختصاص داده است ولی تربیت دینی و هم آسیب شناسی آن، حوزه هایی بکر و ناکاویده است (حاجی آبادی، ۱۳۸۰).

احمدی در مصاحبه ی خود در کتاب آسیب شناسی تربیت دینی در گفتگو با اندیشمندان حوزه و دانشگاه، رسوخ نکردن علم در جان آدمی و رسوخ نکردن ایمان و اعتقاد در روح انسان را چالشی مهم و اساسی در زمینه ی تعلیم و تربیت می داند. دینانی «قشریت و جمود بر ظواهر و نفی معانی باطنی» را به عنوان آسیبی جدی تلقی می کند و به تفصیل در مورد آن بحث می کند. حاضری جوهره ی الزام آور سیستم آموزشی رسمی و در تعارض بودن آن را با جوهره ی دین که سلب و نقض اجبار است را به عنوان چالشی جدی بیان می کند. از نظر مرادی نبود عنصر انتخاب، آگاهی و اشتیاق در

درس دینی در مدارس و به نوعی اجبار یک آسیب جدی در زمینه ی تعلیم و تربیت است (مرادی، ۱۳۸۵).

توجه به این نکته اهمیت بسیاری دارد که ما در دوران خاصی قرار گرفته ایم یا در حال قرار گرفتن هستیم که در آن ویژگی های جدیدی نسبت به گذشته در حال ظهور است هر نظام تربیتی پویایی-اش در این است که اصول، روش ها و کارکردهای خود را از حالت ایستا خارج کند و بتواند خواسته هایش را متناسب با دگرگونی های محیطی، شاداب و زنده نگه دارد اگر یک نظام تربیتی بدون توجه به دگرگونی شرایط محیطی، بخواهد از اصول و شیوه های معینی به نحو ثابت برای همه ی زمان ها و مکان ها استفاده کند محکوم به مرگ است (باقری، ۱۳۸۸، ص ۵۸). و تربیت دینی نیز فرایندی است که در راستای ارضای نیاز فطری به دین، بخش مهمی از زندگی افراد را در بر می گیرد. اگر الگوی مطلوبی برای تربیت دینی در دسترس متصدیان این امر نباشد، به خطا رفتن آن ها در فهم اهداف، روش ها و محتوای تربیت دینی لطمه ی بسیار سنگینی به رشد دینی افراد وارد می سازد (عطاران، ۱۳۶۶، ص ۱۲).

با توجه به مباحث مطرح شده، مسأله ی پژوهش حاضر این است که با درک اهمیت و ضرورت دین در زندگی انسان، و ضرورت تربیت نسل ها به ویژه در دوران کودکی و آسیب های موجود، چه نوع رویکرد یا رویکردهایی برای این امر مهم در تربیت دینی متربیان دوره ی ابتدایی باید به کار بگیریم، و حدود و چگونگی این رویکردها چگونه باید باشد و کاربرد هر یک از این رویکردها در تربیت دینی در چه زمینه هایی و چقدر است.

برای دوره ی ابتدایی که به عنوان اساس دوره های تحصیلی بالاتر می باشد باید از میان رویکرد-های متفاوت موجود یا قابل طرح در این دوره نوعی داوری و انتخاب صورت پذیرد. از این رو در این پژوهش سعی گردیده است تا به بررسی رویکردهای مختلف تربیت دینی پرداخته شود. بدین منظور، ابتدا با مبنا قرار دادن «مبانی نظری تحول بنیادین» که این مجموعه را شورای عالی انقلاب فرهنگی به عنوان عالی ترین مرجع سیاست گذاری در حوزه فرهنگ و مسؤول تحول نظام آموزشی کشور تأیید کرده است. و ملاک قرار دادن «ساحت تربیت دینی» این مجموعه، رویکردهایی که در حال حاضر، بیش از سایر رویکردها در قلمرو تعلیم و تربیت دینی مطرح هستند، مورد تحلیل، نقد و بررسی قرار دهد، سپس رویکردی پیشنهادی همراه با توصیه های عملی آن ها برای تربیت دینی در دوره ی ابتدایی معرفی نماید.

۱-۳ اهمیت و ضرورت تحقیق

نقش تعلیم و تربیت در زندگی انسان بر هیچ خردمندی پوشیده نیست و تاکنون حتی ضرورت آن مورد تردید قرار نگرفته است؛ زیرا این تعلیم و تربیت است که می تواند فرد را به اوج ارزش ها برساند و در صورت انحراف، وی را به سقوط کشاند. زیرا آدمی بر خلاف حیوانات که آگاهی ها و نیازهای خود را به صورت غریزی می دانند در آغاز تولدش فاقد علم و ادراک، تربیت و کمال است و به تدریج با تعلیم و تربیت مستقیم و غیرمستقیم استعدادهای بالقوه ی او به فعلیت می رسد و رشد و تکامل

می یابد. چنان چه قرآن مجید در سوره ی مبارکه نحل آیه ۷۸ می فرماید: «و خداوند شما را از شکم مادران تان بیرون آورد در حالی که هیچ نمی دانستید و برای شما گوش و دیدگان و دل ها قرار داد تا شکرگزار باشید» (پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۴).

بسیاری از فلاسفه ی بزرگ مطالبی در زمینه ی تعلیم و تربیت نوشته اند شاید این اقدام بدان سبب باشد که تعلیم و تربیت آن چنان با زندگی انسان عجین شده است که تصور زندگی بدون تعلیم و تربیت دشوار است. آدمی صرفاً موجودی ابزار ساز نیست، بلکه موجودی است تربیت آفرین (اوزمن و کراور، ۱۳۸۷، ص ۱۸).

کانت درباره ی اهمیت تربیت می گوید: به تربیت است که انسان، انسان می شود. او همان است که تربیت از وی می سازد (نقیب زاده، ۱۳۸۸، ص ۱۳۶) و دین پدیده ای هماهنگ و همساز با فطرت انسانی و یکی از علایق کهن بشری است که همیشه به عنوان یک نیاز ضروری در میان انسان ها خود نمایی کرده است. مینرز (۱۸۱۰-۱۷۴۷) نویسنده تاریخ عمومی ادیان اعتقاد دارد که هرگز قومی بدون دین و مذهب در دنیا وجود نداشته است. علاوه بر آن دین پدیده ای است که آینده ی بشر با آن و همگام خواهد بود (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۰).

در کنار مکاتب مختلف تربیتی، تربیت دینی از دیر باز موضوع بحث و بررسی اندیشمندان تربیتی با دیدگاه های متنوع فلسفی، علمی و دینی بوده است و ثبات و قدمت دین در جوامع بشری و ارتباط انکار ناپذیر آن با تربیت به عنوان یکی از مؤلفه های اصلی تمدن و فرهنگ بشری می باشد و عواملی از جمله تسلط بدون چون و چرای فرهنگ و تمدن غربی بر جهان در دوران جدید و تحول نظام تعلیم و تربیت جهان به سوی الگوگیری رایج غربی و طراحی تربیت دینی با چهارچوب دنیوی، و تأثیرات آن بر نظام کشورهای اسلامی و از همه مهم تر با طرح دیدگاه فلسفه ی تحلیلی و رویکرد فرا تجددگرایی در زمینه ی دین و تربیت دینی، مفهوم رایج تربیت دینی را بر اساس تحلیلی از مفهوم تربیت، ناسازوار و تناقض آمیز نشان می دهند (باقری، ۱۳۸۸). اما در صورتی که تربیت دینی بتواند به نحو پویا خود را برای شرایط جدید و زیستن مؤثر در آن مهیا کند دلیلی برای زوال تربیت دینی وجود نخواهد داشت (همان، ص ۶۱).

تربیت دینی نه تنها انسان را در این دنیا به فضائل معنوی و اخلاقی می آراید و او را به صورت فردی کمال جو، دانش دوست، باتقوا، ایثارگر و عدالت خواه در می آورد، بلکه با ارتباط دادن فرد به مبدأ هستی و سوق دادن او به سوی این مبدأ سعادت دائمی او را تأمین می کند (شریعتمداری، ۱۳۸۵، ص ۳۸)

نکته دیگری که در اهمیت و ضرورت تربیت باید به آن اشاره شود، این که تربیت یک امر موقتی و سریع نیست، بلکه نیاز به زمان و صبر و بردباری دارد و استقامت و عشق و پشتکار می طلبد. تربیت یک انسان ممکن است سال ها طول بکشد و نتیجه ی زحمات پدران و مادران در مورد پرورش فرزندان به سال ها وقت نیاز دارد (پاک نیا، ۱۳۸۷).

در سیره تربیتی معصومین علیهم السلام نیز تربیت، پیش از تولد آغاز می شود؛ بدین معنا که پدران و مادران موظفند زمینه هایی را فراهم آورند که فرزندانمان به اعمالی چون نماز که بارزترین و مهم

ترین مصداق تربیت دینی است و تلاوت قرآن کریم که سرچشمه معارف الهی است و دعا و همه ی فضیلت ها و ارزش های دینی و اخلاقی دیگر در آنان ملکه شود (اسحاقی، ۱۳۸۷).

خواجه نصیرالدین طوسی در فصل چهارم کتاب تدبیر منازل از تربیت کودکان سخن می گوید و یادآوری می کند که سخن گفتن درباره ی تربیت کودکان نه از آن روست که نیاز آنان به تربیت بیش تر از بزرگسالان است، بلکه از آن روست که کودکان برای تربیت آماده ترند (نقیب زاده، ۱۳۸۸، ص ۷۸).

در ضرورت و اهمیت پرداختن به تربیت دینی کودکان، پیامبر(ص) فرموده اند: « لان یؤدب الرجل ولده خیر له من ان یتصدق بنصف صاع کل یوم؛ اگر پدری فرزندش را تربیت کند بهتر از این است که روزی یک و نیم کیلوگرم طعام صدقه بدهد» (حر عاملی، ۱۳۸۵ق، بی تا، ج ۵، ص ۱۹۵). این اهمیت فراوان تربیت دینی کودک ایجاب می کند که در راستای ارائه ی راهکارها و تأمین نیازمندی ها در دوره ی ابتدایی اقدامی اساسی صورت گیرد.

بارزترین ویژگی انقلاب ما، اسلامی و دینی بودن آن است، انقلاب ما انقلابی ارزشی، فرهنگی و تربیتی است و با هدف حاکم شدن ارزش های اسلامی و حرکت در مسیر تربیت دینی شکل گرفته است (سلطانی، ۱۳۸۷) به طور طبیعی می بایست نخستین تحولات در عرصه فرهنگی و تربیتی رخ دهد و تربیت دینی در کانون فعالیت ها باشد. بر این اساس، پرداختن به تعلیم و تربیت دینی، در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی نه تنها اهمیت دارد، بلکه مهم ترین وظیفه ی آن است و مجموعه ی برنامه های آموزشی و تربیتی باید به سوی این وظیفه ی مهم جهت گیری کنند.

با توجه به مطالب فوق و ضرورت و اهمیت تربیت دینی در نظام آموزش و پرورش کشور ما، به خصوص در دوره ی ابتدایی، بسیار ضروری است که رویکرد و روش هایی ارائه شود تا کودکان در دوره ی ابتدایی در بعد تربیت دینی درست تربیت شوند تا موجب رشد بسیاری از قابلیت ها و استعداد های دانش آموزان و در نتیجه کارآمدی نظام آموزشی در تحقق بسیاری از اهداف تربیت دینی خود شود. این پژوهش با استناد و اتکا به شواهد و یافته های پژوهشی انجام گرفته، می کوشد تا با ارائه ی رویکرد مطلوب تربیت دینی در دوره ی ابتدایی زمینه ی بهره گیری و استفاده عملی نظام آموزشی و در نتیجه بر خورداری از مزایا و فواید متنوع تربیت دینی را فراهم نماید.

۴-۱ اهداف تحقیق

۴-۱-۱ هدف کلی

هدف کلی این مطالعه شناسایی و بررسی رویکرد مناسب تربیت دینی در دوره ی ابتدایی است.

۴-۱-۲ اهداف جزئی

۱- شناسایی رویکردهای رایج و مطرح در تربیت دینی؛

۲- بررسی نقاط قوت و ضعف رویکردهای رایج بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین؛

۳- استخراج و پیشنهاد رویکرد مناسب تربیت دینی در دوره ی ابتدایی بر اساس رویکردهای مطرح؛

۴- بیان مبانی فلسفی، جامعه شناختی، روانشناختی رویکرد پیشنهادی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی؛

۵- بیان اصول و اهداف رویکرد پیشنهادی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی؛

۶- بیان ویژگی های محتوا، روش های تربیتی و شیوه ی ارزشیابی رویکرد پیشنهادی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی؛

۵-۱ سؤالات تحقیق

۱-۵-۱ سؤالات اصلی

۱- رویکردهای رایج و مطرح در تربیت دینی کدامند؟

۲- بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین رویکردهای رایج چه نقاط قوت و ضعفی دارند؟

۳- با توجه به نقد و بررسی رویکردها، چه رویکردی برای تربیت دینی دوره ی ابتدایی پیشنهاد می شود؟

۱-۵-۲ سؤالات فرعی

۴- مبانی فلسفی، روانشناختی، جامعه شناختی رویکرد پیشنهادی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی چیست؟

۵- اصول و اهداف رویکرد پیشنهادی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی چیست؟

۶- ویژگی های محتوا، روش های تربیتی و شیوه ی ارزشیابی رویکرد پیشنهادی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی چیست؟

۱-۶ تعریف واژه ها، مفاهیم و متغیرها

بازشناسی واژه ها و مفاهیم کلیدی در هر پژوهش، بی تردید در رفع ابهام و شتاب بیش تر و پایانی تحقیق تأثیر بسزایی دارد. این کار در واقع به مفهوم درک صحیح موضوع مورد بحث است که بررسی و حلّ مسأله را نیز میسرتر می سازد؛ بنابراین پیش از ورود به متن پژوهش با نگرشی ویژه و دقیق تر به بررسی واژه های کلیدی این نوشتار پرداخته می شود.

۱-۶-۱ تربیت^۱

تعریف نظری:

«عبارت است از فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته ی هویت متربیان، به صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن، جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ی ابعاد» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۹).
تعریف عملیاتی:

مجموعه ی تدابیر و روش هایی است که برای ایجاد، ابقاء، و اکمال ادراکات، تمایلات، تصمیمات و اقدامات مطلوب در متربی صورت می پذیرد.

۱-۶-۲ دین^۲

تعریف نظری:

دین مجموعه ای از عقاید، اخلاق، قوانین و مقرراتی است که برای اداره ی امور فردی و اجتماعی انسان ها و تأمین سعادت دنیا و آخرت آن ها تدوین شده است، و چون دین حقیقی نزد خداوند همان اسلام است. بنابراین در مورد سایر ادیان هم صدق خواهد کرد (جوادی آملی، ۱۳۸۱، ص ۲۰).
تعریف عملیاتی:

در این نوشتار، منظور از دین، دین اسلام (آن چه از جانب خداوند به وسیله ی حضرت محمد(ص) برای هدایت بشر فرستاده شده است و مجموعه ی قول، فعل و تقریر پیامبر(ص) و ائمه علیهم السلام که به حکم حدیث ثقلین بخشی از دین به شمار می آید) است، نه مطلق دین و هر گونه معرفتی که منشأ الهی و شهودی دارد. و دین عبارت است از: «مجموعه ای از آموزه های نظری درباره ی جهان و انسان و آفریدگار این دو و هنجارهای اخلاقی و دستورهای عملی مبتنی بر آن آموزه ها با سه هدف اعتقاد، تخلق و عمل».

۱-۶-۳ تربیت دینی^۳

تعریف نظری:

تربیت دینی در مفهوم خاص آن یعنی "مجموعه تدابیر و اقدامات سنجیده و منظم تربیتی به منظور پرورش و تقویت ایمان و التزام متربیان به باورها، هنجارها و ارزش ها، احکام و دستورات، اعمال مناسک دینی" (صادقزاده، ۱۳۸۰، ص ۲۱۱).
تعریف عملیاتی:

در این نوشتار منظور از تربیت دینی مجموعه ی تدابیر و روش هایی هدفمند و برنامه ریزی شده است که برای ایجاد، ابقاء، و اکمال عقاید، اخلاق، و اعمال دینی متربیان دوره ی ابتدایی اتخاذ و اجرا می گردند.

1-Education
2- Religions
1- Religious Education

۱-۶-۴ رویکرد^۱

تعریف نظری:

جهت گیری کلی، مشخص و منسجمی درباره ی ماهیت و چگونگی مواجهه با موضوع مورد نظر، که با توجه به مجموعه ای از مفروضات نظری سازوار، تعیین شده و التزام به آن موجب ایجاد همگرایی و هماهنگی در انتخاب اصول، معیارها و روش های خاصی در عرصه ی عمل خواهد شد (صادق زاده، ۱۳۸۹، ص ۳۳۹).

تعریف عملیاتی:

در این جا منظور از رویکرد عبارت از یک دیدگاه است که افق و زاویه ی دید ما را نسبت به تربیت-دینی مشخص می کند.

۱-۶-۵ دوره ی ابتدایی^۲

تعریف نظری:

مهم ترین دوره تحصیلی است که در شکل گیری شخصیت و رشد همه جانبه ی فرد، رشد مفاهیم و معانی اموری که دانش آموز در زندگی روزمره با آن ها مواجه است، نقش مهمی بر عهده دارد (صافی، ۱۳۹۰، ص ۵۰).

تعریف عملیاتی:

منظور از دوره ی ابتدایی پایه های اول، دوم، سوم، چهارم و پنجم و ششم دبستان می باشد.

فصل دوم
مبانی نظری و
پیشینه ی تحقیق

۱-۲ مقدمه

در این فصل، مبانی نظری پژوهش حاضر ارائه می‌شود. که شامل چهار بخش می‌باشد؛ بخش اول متعلق به توصیف و تبیین فلسفی مفاهیم اصلی مربوط به بحث، اعم از تعریف تربیت، دین، تربیت-دینی و مفاهیم مربوطه می‌پردازد. بخش دوم در مورد «مبانی نظری سند تحول بنیادین» که به عنوان مبانی پژوهش می‌باشد، صحبت می‌کند. بخش سوم تربیت دینی در دوره ی ابتدایی و ویژگی های متریان این دوره را تبیین می‌کند. و در بخش چهارم این فصل پیشینه ی پژوهشی مهم ترین آثار و تحقیقات در مورد تربیت دینی به ویژه در دوره ی ابتدایی ارائه می‌شود. خلاصه سعی ما در این فصل بر آن بوده است تا آن جا که می‌توانیم اطلاعات جامعی از اهداف، تاریخچه و پیشینه ی تربیت دینی، ویژگی دانش آموزان دوره ی ابتدایی و هم چنین تحقیقات و مطالعات انجام شده در رابطه با تربیت دینی به ویژه در دوره ی ابتدایی را ارائه دهیم.

۲-۲ تبیینی فلسفی از چیستی و چرایی تربیت دینی

۱-۲-۲ مفهوم تربیت

ابتدا برای روشن شدن مفهوم تربیت به چند تعریف از تربیت با توجه به دیدگاه صاحب نظران اشاره می‌کنیم. و سپس تعریف مد نظر این پژوهش ارائه می‌شود. در ساحت دین پژوهی، تربیت از ماده ی «ربو»، مصدر باب تفعیل، به معنای پرورش دادن است که رشد و نمو در آن، همانند تزکیه، به گونه ای صعودی لحاظ می‌شود. صاحب التحقیق در بیان معنای تربیت می‌گوید: رب در اصل، تربیت است و تربیت یعنی ایجاد تدریجی شیء از حالتی به حالت دیگر است تا به حد تمام برسد. به نظر وی، می‌توان گستره ی معنایی تربیت را به گونه ای دانست که جمیع مراتب حصول نشو و نمو صعودی را به هر کیفیتی که باشد، اعم از مادی و معنوی، شامل می‌شود (المصطفوی، ۱۳۷۴، ج ۴، صص ۱۹-۲۰).

"واژه تربیت معادل کلمه ی Education می‌باشد که دارای دو ریشه لغوی به این شرح است: Educare به معنی تغذیه یا خوراک دادن و نیز شکل دادن (Shaping) آمده است و Educere به معنی بیرون کشیدن و رهنمودن و خلاصه پروردن است. پس روی هم رفته از این کلمه دو معنی " شکل دادن و هدایت کردن " استنباط می‌شود" (میالاره، کاردان، ۱۳۷۵، ص ۱). که البته در علم روان شناسی، به معنای تجارب محیطی ارگانیزم هم به کار می‌رود.

در تعریف مفهوم تربیت به معنای " شکوفاسازی توانایی های فرد در ابعاد مختلف " نیز از نظر لغوی، ریشه ی لاتین «To educate» چه «educare» به معنای «to bring up» باشد و چه «educere» به معنای «to bring out»، تا حدی همین معنی ملحوظ است. "چنان چه از ریشه ی عربی نیز همین معنی مستفاد است. اما از مرز لغت که بگذریم، اصطلاح تربیت به معنای شکوفاسازی و بالفعل رساندن امور بالقوه است. یعنی "به طور کلی تعلیم و تربیت، به عنوان یک فرایند، عامل اصلی رشد و تکامل انسان است. مفهوم این فرایند باید روشن، قابل اجرا، جامع و راهنمای انسان در همه ی شؤون زندگی باشد (شریعتمداری، ۱۳۸۳).

در تعریف تربیت با مفهوم گسترده ی آن می توان گفت، تربیت عبارت است از: رشد دادن و یا فراهم کردن زمینه رشد و شکوفایی استعداد و به فعلیت رساندن قوای نهفته یک موجود (رهبر و رحیمیان، ۱۳۸۰). و یا کشاندن آدمی، به سوی ارزش های والای انسانی چنان که آن ارزش ها را بفهمد، بپذیرد، دوست بدارد و به کار آورد (نقیب زاده، ۱۳۸۸، ص ۱۹).

تربیت به معنای انتخاب رفتار و گفتار مناسب، ایجاد شرایط و عوامل لازم و کمک به شخص مورد تربیت است، تا بتواند استعدادهای نهفته اش را در تمام ابعاد وجودی و به طور هماهنگ پرورش داده، شکوفا کند و به سوی هدف و کمال مطلوب به تدریج حرکت کند (فایضی و آشتیانی، ۱۳۷۵، ص ۳۲). تربیت عبارت از هر عمل یا فعالیتی است که دارای اثر سازنده بر روی جسم، روح، شخصیت و یا شایستگی مادی و معنوی فرد باشد (نیکزاد، ۱۳۷۵، ص ۱۱).

شهید مطهری، تربیت را پرورش دادن و به فعلیت رساندن استعدادها و ایجاد تعادل و هماهنگی میان آن ها می داند، تا از این راه، متربی به حد بالای کمال (شایسته ی خود) برسد (مطهری الف، ۱۳۷۳، ص ۹۰).

یونسکو نیز تربیت را چنین کرده است: «آموزش برنامه ریزی شده و مداوم که برای انتقال مجموعه ای از دانش ها، مهارت ها و درک و فهم ها طراحی شده و برای همه ی فعالیت های زندگی ارزشمند است» (مدنی، ۱۳۸۶).

امیل دورکیم^۱ هم تربیت را با رویکرد جامعه شناختی ویژه ی خود تعریف می کند. منظور وی از تربیت، اجتماعی شدن انسان است و دیدگاهش بر اصل «وجدان جمعی» استوار است. از نگاه وی، تربیت آن عملی است که به وسیله ی آن نسلی بالغ و رسیده، نسلی را که هنوز برای زندگی، پختگی لازم را ندارد، متأثر می کند و هدفش برانگیختن و گسترش حالت های جمعی، عقلی و اخلاقی متربی است. کرشن اشتاینر^۲ از تربیت، فرایندی را در نظر دارد که در طی آن مربی، متربی را به گونه ای از زندگی رهنمون می کند که با ضرورت فطرت او سازگار باشد و بر ارزش های معنوی استوار شود (رفیعی، ۱۳۸۱، ص ۹۱).

در این تحقیق تعریف سند تحول بنیادین را به عنوان تعریف مبنا می پذیریم و مباحث تحقیق را بر اساس آن تنظیم می کنیم. زیرا به طور دقیق منطبق است بر فعالیت هایی که در نهادهای آموزشی رسمی جامعه، مانند مدرسه، دبیرستان، دانشگاه و حوزه های علمیه جریان دارد و ما نیز در این اثر با

1-Emile Durkim

2 -Kerschenstiner

تربیت بدین معنا سروکار داریم نه تربیت در معنای وسیع خود که هر نوع فعالیت تربیتی را شامل می شود.

در مبانی نظری تحول بنیادین، مفهوم مد نظر از واژه ی تربیت عبارت است از: فرایندی جامع- شامل تمام تلاش های زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه ی آدمی- که به صورت امری واحد و یک پارچه و درهم تنیده، با تحول تمام ابعاد وجودی انسان، به مثابه ی یک کل، سروکار دارد. بدیهی است که به لحاظ منطقی هیچ یک از بخش های زیرمجموعه ی این فرایند جامع، نمی توانند در عرض آن تلقی شوند (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۲۰).

در پیشینه ی علمی و فرهنگی ما، از گذشته های دور واژه ی تربیت شامل تمام ابعاد و اجزای فرایندی است که زمینه ی تحول اختیاری و آگاهانه ی آدمی را فراهم می کند. لذا نه تنها به لحاظ گستره ی مفهومی نیاز به واژه ی مکملی مانند تعلیم ندارد، بلکه به نظر می رسد استفاده از هر گونه واژه ای در عرض این کلمه (به صورت ترکیب عطفی) موهم تقلیل این مفهوم گسترده به بخش هایی از آن و نیز باعث نگرش تفکیکی به این فرایند یک پارچه و درهم تنیده خواهد شد. بر اساس نگرش اسلامی این مفهوم دربردارنده ی تمام اقدامات و تدابیری (مانند تمهید شرایط محیطی، تأدیب، تزکیه، تعلیم، مهارت آموزی، تذکر و موعظه) است که باید در راستای هدفی واحد (یعنی شکل گیری و تعالی شخصیتی یک پارچه و توحیدی) به طور سنجیده و مرتبط، هماهنگ و درهم تنیده سامان یابند (چنان که در منابع تربیتی غرب نیز- به رغم رواج روح تفکیکی در تمدن مدرن- واژه ی Education از چنین شمولی برخوردار است و هیچ یک از واژگان ناظر به مفاهیم زیر مجموعه ی این مفهوم را به آن عطف نمی کنند).

به علاوه چنان که می دانیم تفکیک این فرایند واحد به دو بخش متمایز مانند «تعلیم» و «تربیت» یا «آموزش» و «پرورش» مشکلات نظری و عملی فراوانی را به دنبال خود می آورد. بنابراین، مراد از واژه ی «تربیت» در این مجموعه همان معنای عام و جامع (=معادل مفاد اصطلاح رایج «تعلیم و تربیت») و نه معنای خاصی است که در مقابل اموری نظیر تعلیم و تدریس در نظام آموزشی فعلی صرفاً ناظر به فعالیت های پرورشی مکمل و فوق برنامه ی درسی (بنا بر ایده ی جدایی آموزش از پرورش) یا جنبه های اخلاقی، نگرشی و عملی (بنا بر انگاره ی تفکیک بینش و دانش انسان از ارزش و نگرش او) مطرح است (همان).

«تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته ی هویت متربیان، به صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیرآماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ی ابعاد» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۹).

طی این جریان دو سویه مربیان با طراحی و انجام مجموعه ی تدابیر و اقداماتی هدفمند و هماهنگ- نظیر اصلاح شرایط محیطی، پرستاری، مراقبت و تأدیب؛ تعلیم (تبیین واقعیات، حقائق و ارزش ها)، تذکر، موعظه و گفت و گو؛ هشدار و تشویق؛ ابتلاء، پاداش و مجازات- متناسب با خصوصیات متربیان و نوع و هدف تربیت، زمینه ی شکوفایی فطرت و رشد همه جانبه و متعادل

استعدادهای طبیعی ایشان در مسیر قرب الی الله را فراهم می سازند؛ و متریبان نیز با حضور فعال در این فرایند، شایستگی های لازم را، جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران، بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه ی نظام معیار اسلامی، کسب می کنند (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۴۳۴).

۲-۲-۲ تربیت و شبه تربیت

تصور غالب از مفهوم تربیت این است: «ایجاد تغییرات مطلوب در نسل جدید». اما این تصور، تربیت را از شبه تربیت متمایز نمی سازد. مفهوم تربیت تنها به ایجاد رفتارها، حالات و افکار معینی در افراد محدود نمی شود، بلکه ملاحظه های روشی، یعنی شکل ایجاد آن ها نیز در مفهوم تربیت ملحوظ است.

دست کم می توان سه مورد بارز برای «شبه تربیت» ذکر کرد: «عادت»، «تلقین» و «تحمیل». عادت بر «تکرار»، تلقین بر «هیبت» گوینده ی آن و تحمیل بر «زور» استوار است. البته ممکن است گاه استفاده از این سه روش در جریان تربیت صورت پذیرد ولی نمی توان آن ها را به عنوان بنیان و پیکره ی اصل تربیت محسوب کرد (باقری، ۱۳۸۸، ص ۶۲).

۲-۲-۳ مؤلفه های تربیت

اما در "تربیت"، چهار مؤلفه یا مشخصه بارز مطرح است.

۲-۳-۲-۱ مؤلفه ی تبیین

به این معنا که فرد خود نسبت به تغییراتی که قرار است در وی ایجاد شود، بصیرت و آگاهی می یابد. تربیت «چرا بردار» است و این چرایی، نه به صورت انفعالی، بلکه به شکل فعال انجام می شود و مربی منتظر سؤال مقبولی از سوی متربی نمی ماند. تبیین در این جا به معنای «دانش» صرف نیست.

۲-۳-۲-۲ مؤلفه ی معیار

قواعد و معیارها هم چون فرمول های انتزاعی هستند که متربی با شناخت آن ها می تواند اعمال و رفتارها را بر حسب آن ها ارزیابی کند.

۲-۳-۲-۳ مؤلفه ی تحرک درونی

تربیت فرایندی است که در آن، فرد انگیزه های عمل خود را در خود، به نحو روشن و بارز ملاحظه می کند. به بیان تمثیلی می توان گفت، تفاوت تربیت با شبه تربیت، مانند تفاوت جوشیدن چشمه با پر کردن استخری از آب است. این هر دو از آب برخوردارند، اما تفاوت در نوع برخورداری است. برخورداری از درون و برخورداری از بیرون. تربیت، فرایندی است که در آن، سرانجام باید در درون فرد تحولی رخ دهد و او با انگیزه ای روشن، بداند که چگونه رفتار کند، چگونه فکر کند و چه ویژگی هایی داشته باشد.

هنگامی که فرد حکمت اعمال و معیارها را شناخت و انگیزه ای درونی در حرکت خویش داشت، آمادگی نقادی نسبت به مربی، محتوا و فرایند تربیت و به طور کلی نسل گذشته را خواهد داشت. هر چند معیارها را نسل گذشته به نسل نو می سپارد، اما چون تحقق معیارها آسان و زودپاب نیست و نسل نو در شرایطی متفاوت زندگی می کند، نسل نو با در اختیار داشتن معیارها، زمینه ی نقد را نیز در اختیار خواهد داشت. در این حالت، لازم نیست مربیان از همه ی نقص ها مبرا باشند و به عنوان مظهر فضیلت، تقوا و عدالت تلقی شوند. جریان تربیت به پایان نرسیده و مربی و متربی هر دو مشمول جریان تربیت هستند (باقری، ۱۳۸۸، صص ۶۴-۶۸).

۲-۲-۴ مفهوم دین

دین واژه ای است عربی که در معاجم و کتب لغت معانی بسیاری برای آن ذکر شده است مانند: ملک و پادشاهی، طاعت و انقیاد، قهر و سلطه، پاداش و جزا، عزت و سرافرازی، اکراه و احسان، همبستگی، تذلل و فروتنی، اسلام و توحید، عادت و روش، ریاست و فرمانبرداری و... از نظر برخی، دین به معنای طرفداری از برخی مناسک از قبیل عبادات، دعا، نماز و غیره است. کلمه ی دین در ریشه ی لاتین از کلمات لاتین "Legere و re" یا "Ligare" به معنای انجام و یا پس دادن تکلیف مشتق شده است؛ بنابراین، مفهوم دین عبارت است از آن چه انسان را به سوی پیوند، محبت، همدردی، حقوق و وظایف متقابل نسبت به یکدیگر ملزم و مقید می کند. بنابر دین مسیحیت، وظایف انسان ها در پیوند محبت آمیز و همدردی آن ها به یکدیگر خلاصه شده است. "مطلب دیگر تفاوت میان دو اصطلاح دین و فرقه است، چرا که برخی از مردم بین اهداف دین با انجام خدمات اجتماعی و گروهی پیوند برقرار می کنند. در حقیقت، فرقه تنها به مرام خاص اشاره دارد و حال آن که دین ضمن اشاره به ارتقای روحی و معنوی دارای مفهومی بسیار وسیع تر است. چه بسا برخی فرقه ها در یک دین خاص وجود داشته باشند؛ برای مثال، در دین مسیحیت فرقه های کاتولیک^۱، پروتستان^۲، متودیست و غیره وجود دارد، یا در دین اسلام فرقه های شیعه و سنی وجود دارد و یا در دین هندو فرقه هایی چون آریاساماجی^۳، برهماساماجی^۴ و غیره دیده می شود" (مشایخی راد، ۱۳۸۰، ص ۳۲).

۲-۲-۴-۱ مفهوم دین در اصطلاح

از نظر اصطلاحی، دارای معانی بسیاری می باشد که به چند نمونه از آن اشاره می شود: «دین عبارت است از: تجربه، علم، گرایش، خط مشی، رفتار و کشش، که دست به دست هم می دهند تا شخصیت فرد و نظام جامعه بر اساس آن چه خداوند متعال فرموده است، ساخته شود» (حاجی ده آبادی و صادق زاده قمصری، ۱۳۸۰، ص ۱۲۵).

^۱ -Catholic

^۲ -Protestant

^۳ -Arya samaji

^۴ -Brahma samaji

- «آن جنبه از تجربه ها و از جمله افکار، احساسات و فعالیت های یک فرد است که به وسیله ی آن، کوشش می کند که در ارتباط با آن چه خود، مقدس و الهی می شمارد؛ یعنی قدرت بسیار متعالی و با ارزشی که جهان را کنترل می نماید، زندگی کند» (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۱۴ به نقل از رابرت هیوم، ص ۱۸).

- «دین در لغت به معنای فرمانبرداری، خضوع، پیروی، اطاعت، تسلیم و جزا و در اصطلاح مجموعه عقاید و قوانین و مقرراتی است که خداوند از طریق پیامبران برای هدایت و سعادت انسان ها نازل فرموده و دارای ابعاد مختلفی نظیر بعد شناختی و آموزه ای، اخلاقی، فردی، عبادی، حکومتی، اقتصادی، حقوقی و جزایی، احساسی و روانی و آرمانی است. اگر چنین دینی بدون تحریف باشد، دین حق و اگر بخشی از آن تحریف شده باشد، دین باطل نام می گیرد» (سبحانی و محمد رضایی، ۱۳۸۷، ص ۲۱).

۲-۲-۴-۲ دین از دیدگاه کانت

کانت در مرحله ی اول دین را به دو قسم تقسیم می نماید: دین وضعی و دین عقلی، او معتقد است دین وضعی بر اساس وحی و عقیده ای که به ما ابلاغ شده است و هم چنین بر اساس وقایعی که در جریان تحقق و رشد آن دین اتفاق افتاده، استوار است و از این رو، ایمان به این دین را نوعی ایمان تاریخی به حساب می آورد. از طرف دیگر، دین عقلی به معنای دینی که بر اساس عقل استوار گشته است مطرح می شود. این دین چون ریشه در عقل انسان دارد نوعی اتحاد و اتفاق را بر محور کانون خود به ارمغان می آورد (دورانت، ۱۳۹۰، پی نوشت ۶، ص ۱۳). از نظر کانت دین، همان دین عقلی است، چرا که ارتباط دین با اخلاق در دیدگاه او منجر به وصول نهایی اخلاق به دین می شود. از این روست که اخلاق وسعت و گستردگی پیدا کرده و قدرت عظیمی را خارج از انسان در پی حمایت خود بسیج می کند. بنابراین دین با اخلاق همپوشی و تطبیق پیدا می کند و بدین لحاظ دین از نظر کانت به دین اخلاقی مشهور شده است (همان، ص ۱۱-۱۰). نه تنها دین و دینداری حقیقی، راهی است به سوی اخلاق بلکه تنها انسان اخلاقی است که می تواند به ایده ای حقیقی از خدا دست یابد. کانت که همانند روسو ندای وجدان را ندای خدا می داند، خدا را گذارنده ی قانون اخلاقی، و وجدان را شناسایی این قانون می شمارد. او به رغم عالمان الهیات و بسیاری از فیلسوفان به جای پی افکندن اخلاق بر دین، الهیات و اندیشه، آن ها را بر اخلاق استوار می کند (نقیب زاده، ۱۳۸۸، ص ۱۴۱). از این روست که او می گوید: «چه این که یک شخص مذهبی منظمأً به کلیسا به زیارت مرقد های لورتو و فلسطین برود و چه این که او را در دعاهایش به درگاه حاکمان آسمانی را با لب هایش بیان کند و چه این که مانند تبتی ها ... این کار را با چرخاندن چرخ های عبادت انجام دهد و چه هر طریق دیگری را برای خدمت اخلاقی به خداوند برگزیند ارزش کارش یکسان است» (وانت و کلیموفسکی، ۱۳۷۹). و یا می گوید: «اگر دین با دانستگی اخلاقی همراه نگردد، در خدمت خرافه خواهد بود. زیرا در این صورت مردم به ستایش خدا و تعظیم قدرت و حکمت او خواهند پرداخت بی آن که حکمت او را بشناسند و یا در آن باره بیندیشند. این گونه سرود خواندن ها، چیزی نیست جز دارویی آرام بخش برای وجدان چنان مردمی و بالشی برای خوابی آرام» (دورانت، ۱۳۹۰، ص ۲۶۵).

۲-۲-۴-۳ دین از دیدگاه علامه طباطبایی

دانشمند بزرگ مسلمان علامه طباطبایی، دین را این گونه تعریف می کند: "دین، عقاید و سلسله دستوره‌های عملی و اخلاقی است که پیامبران از طرف خداوند برای راهنمایی و هدایت بشر آورده اند، اعتقاد به این عقاید و انجام این دستورها، سبب سعادت و خوشبختی انسان در دو جهان است" (طباطبایی، ۱۳۶۶).

وی در جای دیگر می گوید:

"بی شک هر یک از انسان ها در زندگی طبعاً به هم نوعان خود گراییده، در محیط اجتماع و زندگی دسته جمعی اعمالی را تحت نظام خاصی انجام می دهند که از آن تخطی نمی کنند و منشأ این نظم، این است که انسان می خواهد زندگی سعادت‌مندانه ای داشته باشد و تا حد امکان نیازمندی های خود را به طور کامل رفع کند. از این جاست که انسان پیوسته اعمال خود را طبق مقررات و قوانینی که به دلخواه خود وضع کرده و یا از دیگران پذیرفته، انجام می دهد. این قوانین و مقررات، مبتنی بر نوع تصور و شناختی است که انسان از جهان هستی - که خود نیز جزئی از آن است - دارد. کسانی که همین جهان را مادی و ملموس دانسته و انسان را پدیده ای صددرصد مادی می دانند که پس از مرگ نابود می شود، روش شان در زندگی به گونه ای است که خواسته های مادی و لذایذ چند روزه ی دنیوی خود را تأمین کنند. در مقابل کسانی که جهان را آفریده ی خدایی برتر می دانند، برنامه ی زندگی خود را طوری تنظیم می کنند که خشنودی خدا را جلب کنند و موجبات خشم او را فراهم نیآورند؛ چه اگر خدا را خشنود کنند، نعمت خود را برایشان فراوان و پاینده می دارد و اگر خشمگین سازند، نعمت خود را از دستشان خواهد گرفت. کسانی که علاوه بر ایمان به خدا، برای انسان زندگانی جاودانی قائل بوده و او را مسئول خوب و بد اعمال خود می دانند و به روز بازخواست و پاداش ایمان دارند (مانند مجوس، یهود، نصاری و مسلمان) در زندگی خود راهی را خواهند پیمود که این اصل اعتقادی در آن مراعات شود و سعادت این سرا و آن سرا را تأمین کند. مجموع اعتقاد به حقیقت انسان و جهان و اساس و مقررات متناسب با آن که در مسیر زندگی اعمال می شود "دین" نامیده می شود. بنابراین، انسان هرگز از دین (به معنای برنامه زندگی که بر اصل اعتقادی استوار است) بی نیاز نیست" (طباطبائی، ۱۳۶۶).

۲-۲-۴-۴ دین از دیدگاه مطهری

تاریخ بشری کمتر جامعه‌ای را سراغ دارد که از دین و باورهای دینی احساس بی نیازی نموده باشد و این بدان سبب بوده است که دین بسیاری از نیازهای روحی و اجتماعی انسان ها را برآورده می کرده است و به تعبیر جامعه شناسان دین دارای کارکرد مثبت برای انسان ها بوده است، مطهری در این زمینه می گوید: «بشر هم از لحاظ شخصی احتیاج به دین دارد و هم از لحاظ اجتماعی نیازمند دین است. همین قدر که ابدیت به فکر بشر می آید به جهان دیگر پیوند پیدا می کند. این قدرت فکری و تصویری در او احساسات و تمایلات ابدیت خواهی به وجود می آورد. پیدایش این گونه تصورات وسیع و گسترده و پیدایش این گونه تمایلات و خواسته‌های عظیم و پهن‌آور در انسان با ساختمان بدنی و

جسمانی محدود و فانی شونده ی انسان به هیچ وجه جور در نمی‌آید. تنها چیزی که این احساس و این احتیاج را به صورت کامل و مطمئن تأمین می‌کند احساسات و عقاید مذهبی و پرستش است» (مطهری، ۱۳۷۴، صص ۴۶ - ۴۴).

بنابراین می‌توان گفت دین یکی از نیازهای درونی و به تعبیر مطهری نیازهای فطری بشر است. مطهری بر آن است که کار دین و رسالت دین محور غرایز نیست، تعدیل و اصلاح و رهبری و حکومت و تسلط بر آن هاست: چون غرایز را نمی‌توان و نباید از بین برد، قهراً در اجتماعاتی که با نام خدا و دین و مذهب برای نابودی غرایز قیام می‌کنند و خداپرستی را با زندگی، متضاد معرفی می‌کنند خود این معانی و مفاهیم عالی شکست می‌خورند و ماتریالیسم و سایر مکتب‌های ضدخدایی و ضددینی رواج می‌گیرد. لهذا بدون تردید باید گفت که زاهد مآبان جاهل هر محیطی از عوامل مهم گرایش مردم به مادیگری می‌باشند (مطهری، ۱۳۷۲، ص ۱۶۷).

روح و درون مایه ی اصلی اغلب آثار مطهری فلسفه است و لذا به مقوله ی دین نیز از نظر فلسفه می‌نگرد و تعریف او از دین نیز تعریفی فلسفی است آن چه را که او به عنوان مکتب یا ایدئولوژی از آن یاد می‌کند نیز چیزی جز دین نیست. بنابراین می‌توان گفت مجموع اندیشه‌های هماهنگ که با زندگی عملی یعنی با بایدها و نبایدها بستگی داشته باشد یک مکتب می‌باشد که بر پایه اندیشه‌های نظری قرار دارد که آن اندیشه‌های نظری روح آن مکتب به شمار می‌رود و برای این می‌گوئیم بر پایه ی آن ها که می‌گفتیم هر ایدئولوژی بر اساس یک جهان بینی است و خود جهان بینی نظر درباره ی جهان است آن چنان که هست و ایدئولوژی نظر درباره ی انسان است آن چنان که باید باشد و باید بشود. پایه و مایه مکتب همان روحی است که همه را به صورت یک دستگاه و یک مکتب در آورده است و دیگر چیزها به منزله ی اعضاء و جوارح رئیسه و غیر رئیسه است. و حتی بعضی به منزله ی موهایی است که بر پیکر می‌روید یعنی این قدر جنبه ی غیر اصیل دارد. مانند لازم، غیر لازم و واجب و مستحب و تنها اندیشه‌ای می‌تواند روح مکتب را تشکیل دهد که از طرفی پایه ی جهان-بینی آن مکتب باشد. یعنی نوعی بینش و دید و ارزیابی درباره ی هستی باشد و از طرف دیگر آرمان ساز باشد و این همان مطلب است که گفتیم ایدئولوژی هم باید پایه ی فلسفی داشته باشد و هم پایه ایمانی (بازرگان، ۱۳۷۳، صص ۴۳-۴۲).

پس دین علی الاصول برای عمل است اگر چه پشتوانه ای نظری دارد اما باید دید که دین تا چه میزان و در چه حدودی در زندگی آدمیان مداخله می‌کند و به عبارت دیگر انتظار آدمیان از دین در چه مواردی باید باشد. مطهری دین را دارای کارکردهایی می‌داند که مهم ترین آن ها عبارتند از:

۱- کارکرد تعیین رابطه انسان ها با هم: تنها دین است که می‌تواند حسن رابطه انسان با خود و حسن رابطه انسان با انسان های دیگر را تأمین کند هیچ چیزی قادر نیست و نخواهد بود که جای دین را بگیرد (مطهری، ۱۳۵۸، صص ۲۶-۲۵).

۲- کارکرد تعیین معیارهای ارزش های انسانی: ارزش مذهب این است که ملاک ها و معیارهای ارزشی را در انسان احیا می‌کند. مذهب نه فقط از راه بهشت و جهنم جبر اخلاق را تحمیل می‌کند بلکه در اعتقادات انسان چیزهایی از انسانیت را احیا می‌کند و به عبارت دیگر انسانیت انسان را به

شکل خاصی احیا می‌نماید که در پرتو احیای آن تمامی ارزش های انسانی که امروز واقعاً و عملاً بی معنی است، معنای منطقی و دقیق پیدا می‌کند.

۳- دین پشتوانه ی اخلاق و قانون: رکن اساسی در اجتماعات بشری اخلاق است و قانون. اجتماع قانون و اخلاق می‌خواهد و پشتوانه ی قانون و اخلاق هم فقط و فقط دین است ... تمام مقدساتی که اجتماع بشر دارد: عدالت، مساوات، آزادی، انسانیت و همدردی، هر چه فکر شما برسد تا پای دین در میان نباشد حقیقت پیدا نمی‌کند ... انسانیت مساوی است با دین و ایمان و اگر دین و ایمان نباشد انسانیتش نیست (مطهری/الف، ۱۳۷۳، ص ۲۴۱). بنابراین از مجموع سخنان مطهری در مورد کارکردهای دین می‌توان نتیجه گرفت که جز دین، هیچ عامل دیگری نیست که قسمت اعظم تکامل بشریت، یعنی تکامل بشریت در ماهیت انسانی خودش را تأمین کند.

۲-۲-۴-۵ دین از دیدگاه قرآن

دین در نزد خدا اسلام است. یعنی تسلیم در برابر بودن، از این رو هر کس جز دین اسلام دین دیگری را طلب کند و پیرو آن گردد، هرگز از وی پذیرفته نیست (سبحانی و محمد رضایی، ۱۳۸۷، ص ۲۱).

قرآن کریم دین را یکی از فطریات انسان می‌داند و انسان ها را به پاسخگویی به این نیاز درونی می‌خواند: «فاقم وجهک للدين حنیفا فطرت الله التي فطر الناس علیها لا تبدل لخلق الله ذلک الدین القیم و لکن اکثر الناس لا یعلمون^۱؛ پس روی خود را متوجه ی آیین خالص پروردگار کن این فطرتی است که خداوند انسان ها را بر آن آفریده، دگرگونی در آفرینش الهی نیست این است که آیین استوار، ولی اکثر مردم نمی‌دانند». فطرت و نوع آفرینش انسان او را به دین یعنی اصول علمی و عملی در زندگی که مبتنی بر دفع حوایج حقیقی انسان هستند هدایت می‌کند. به عبارت دیگر قوانین تشریحی که با عمل به آن ها سعادت واقعی انسان تأمین می‌شود بر اقتضای تکوین و خلقت انسان انطباق دارند و مراد از فطری بودن دین همین است (سیدهاشمی، ۱۳۸۰، ص ۵۷).

میل به فناپذیری و جاودانگی یکی از نیازهایی است که در اعماق جان انسان ریشه دارد و ترس از به پایان رسیدن زندگی به شدت وی را می‌آزارد کسانی که مرگ را پایان حیات انسان می‌شمارند به پوچ انگاری می‌رسند و زیستن در این جهان را بی‌معنا می‌یابند. تنها دین الهی است که با تأکید بر حیات جاویدان انسان و زندگی پس از مرگ به این نیاز اصیل آدمی پاسخ می‌گوید و عطش جاودانه زیستن را فرو می‌نشاند: «و بشر الذین آمنوا و عملوا الصالحات ان لهم جنات تجری من تحتها الانهار كلما رزقوا منها من ثمرة رزقا قالوا هذا الذی رزقنا من قبل و اتوا به متشابهها و لهم فیها ازواج مطهرة و هم فیها خالدون^۲؛ به کسانی که ایمان آورده‌اند و کارهای شایسته انجام داده‌اند، بشارت ده که باغ-هایی از بهشت برای آن هاست که نهرها از زیر درختانش جاری است. هر زمان که میوه‌ای از آن به آنان داده شود. می‌گویند: «این همان است که قبلاً به ما روزی داده شده بود» و میوه‌هایی که برای آن

۱ - سوره ی روم، آیه ی ۳۰

۲ - سوره ی بقره، آیه ی ۲۵

ها آورده می‌شود، همه ی برای آن ها یکسانند. و برای آنان همسرانی پاک و پاکیزه است و جاودانه در آن خواهند بود» دانشمندان خدا ناگرا برای زدودن ترس از فنا ناپذیری از دل آدمی بسیار کوشیده‌اند اما توفیق چندانی نیافته‌اند و در سرکوب این گرایش ذاتی انسان ناتوان مانده‌اند اما در نگاه ادیان آسمانی مرگ آغاز زندگی حقیقی است این تفسیر از مرگ به زندگی معنا می‌بخشد و خدا باوران را به استقبال عاشقانه از شهادت می‌کشاند (یوسفیان، ۱۳۸۷، ص ۳۳).

دین عامل ایجاد وحدت: ادیان توحیدی مظهر وفاق و همبستگی‌اند و بیش از هر عامل دیگر وحدت جامعه را تضمین می‌کنند قرآن کریم از یک سو مؤمنان ادیان دیگر را که صادقانه به آموزه‌های تحریف نشده پیامبرانشان پای بندند اهل نجات و رستگاری می‌داند و بدین وسیله مسلمانان را به هم زیستی مسالمت‌آمیز با آنان فرا می‌خواند و از سوی دیگر وحدت جامعه در سایه ی آموزه های اسلام را از بزرگ ترین نعمت های خداوند می‌شمارد (همان، ص ۳۷). زیرا انسان ها همیشه از اختلاف رنج می‌برند و جوامع بشری در شعله مخالفت ها و دشمنی ها می‌سوزند و نیروهای عظیم و امکانات فراوان آن ها در این راه بر باد می‌رود. اگر اختلافات در بین انسان ها از بین برود و نیرو و امکانات شان بجا به کار گرفته شود در نتیجه جهان به سوی ترقی و تکامل گام بر می‌دارد. «واعتصموا بحبل الله جمیعا و لاتفرقوا و اذکروا نعمت الله علیکم اذ کنتم اعداء فالف بین قلوبکم فاصبحتم بنعمه اخوانا و کنتم علی شفا حفرة من النار فانقذکم منها؛ و همگی به ریسمان خدا چنگ زنید و پراکنده نشوید؛ و نعمت خدا را بر خود به یاد آرید که چگونه دشمن یکدیگر بودید و او میان دل های شما الفت ایجاد کرد و به برکت نعمت او برادر شدید و شما بر لبه حفره‌ای از آتش بودید خدا شما را از آن نجات داد».

دین تأمین کننده عدالت: یکی دیگر از نیازهای انسانی که جز در پرتو دین باوری برآورده نمی‌گردد نیاز به عدالت و دادگری است چه بسیارند ستم پیشه گانی که در این دنیا توان جنایات خود را نمی‌پردازند و روزگار را به رفاه و خوشی می‌گذرانند و در نتیجه بر اندوه و رنج ستمدیدگان می‌افزایند. افزون بر این چه بسا مجازات هایی دنیوی با میزان جرم و جنایت تناسب ندارد و عدالت واقعی را برقرار نمی‌سازد. کسی که دستان خود را به خون هزاران نفر آلوده کرده و انبوه بی‌شماری را معلول و ناتوان ساخته است چگونه می‌تواند مجازاتی در خور جنایات خویش دریافت دارد؟ ادیان الهی با تأکید بر زندگی پس از مرگ به این پرسش پاسخ روشنی می‌دهد و در برابر هر ستمی عقوبتی در خور می‌نهد (یوسفیان، ۱۳۸۷، ص ۳۱). «فمن يعمل مثقال ذرة خیرا یره و من يعمل مثقال ذرة شرا یره؛ پس هر کس هم وزن ذره‌ای کار خیر انجام دهد آن را می‌بیند و هر کس هموزن ذره‌ای کار بد کرده آن را می‌بیند». حاصل کلام این که انسان از دیدگاه قرآن تنها از راه دین می‌تواند به سعادت حقیقی نایل شود و پاسخی قانع کننده به نیازهای درونی خویش بدست آورد و به عدالت و وحدت اجتماعی دست یابد.

به هر حال طبق آموزه های ادیان آسمانی می توان دین را این گونه تعریف نمود: "دین مجموعه حقایقی هماهنگ و متناسب از نظام فکری (عقاید و معارف)، نظام ارزشی (قوانین و احکام) و نظام

۱ - سوره ی آل عمران، آیه ی ۱۰۳

۲ - سوره ی زلزله، آیه ی ۷ و ۸

پرورشی (دستورات اخلاقی و اجتماعی) است که در ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی از جانب پروردگار متعال برای سرپرستی و هدایت انسان ها در مسیر رشد و کمال الهی ارسال می گردد.

۲-۲-۵ مؤلفه های اساسی تدین

برای تدین می توان به چهار مؤلفه اشاره کرد:

۲-۲-۵-۱ مؤلفه ی اعتقادی و فکری

یکی از دگرگونی هایی که در تدین باید در فرد رخ بدهد، این است که وی اعتقادات خاصی درباره ی جهان پیدا کند. پیدا شدن این عقاید در فرد به لحاظ روش شناختی باید با روشن بینی همراه باشد و به اصطلاح تحقیقی باشد نه تقلیدی. البته روشن بینی هم به لحاظ افراد و هم به لحاظ اعصار، امری نسبی است. بنابراین، در سطوح مختلف و حتی در عامی ترین مردم، روشن بینی نسبت به عقاید، به درجات مختلف می تواند وجود داشته باشد. چنان که صورت بندی عقاید باید متناسب با نوع سؤالات مخاطب و فضای زمانی باشد.

۲-۲-۵-۲ مؤلفه ی تجربه دینی

در تجربه دینی، عنصر عاطفه بروز و ظهور چشمگیری دارد. شخصی که دیندار می شود، لازم است یک رشته هیجان های درونی را تجربه کند که به طور غالب در ارتباط با مبدأ جهان یعنی خداوند ظهور می کند. مفاهیمی مثل خوف و رجا، توکل و دعا ناظر به همین تجربیات است.

۲-۲-۵-۳ مؤلفه ی التزام درونی

التزام درونی متضمن انتخاب نسبت به چیزی و پایبندی نسبت به آن است. عنصر التزام به شکل بارزی در مفهوم ایمان لحاظ گردیده است. ایمان نیز یک وضعیت درونی است که در آن انتخاب و گزینش وجود دارد.

۲-۲-۵-۴ مؤلفه ی عمل

فرد متدین کسی است که به مقتضای اعتقادات و ایمان خود اقدام به انجام اعمالی می کند. (باقری، ۱۳۸۸، صص ۶۸-۷۱)

۲-۲-۶ نیاز به دین

وجود دین و دین باوری و فلسفه ضرورت آن از جمله مباحثات قوی بنیه و تنومند رشته های مختلف از جمله ادیان، جامعه شناسی و... است. به عنوان مثال جامعه شناسان کارکردهای مختلفی را برای دین در اجتماع قائلند. از آن جمله ایجاد یک سیستم کنترل درونی قوی در انسان هاست که آنان را از انجام کارهای خلاف و نامشروع باز می دارد و از این طریق، دین نظام اجتماعی را بدون هزینه از بسیاری از خطرات مصون نگه می دارد و زندگی اجتماعی سالم را با عطوفت و ملاحظه در کنار انسان های دیگر میسر و نظام اجتماعی را منسجم و مستحکم می سازد (رفیع پور، ۱۳۷۷، ص ۳۰۷).

گاهی انسان با موقعیت‌هایی مواجه می‌شود که به فهم و درک آن قادر نیست؛ لذا ضمن ابراز کنجکاوی، به عجز و ناتوانی کامل خویش درباره‌ی فهم این موقعیت‌ها اعتراف می‌کند. یکی از این موقعیت‌ها مسئله‌ی دین و چگونگی تحول آن به شکل امروزی است. ممکن است گفته شود اساس و بنیاد اعتقادهای دینی انسان ریشه در باورهای دینی وی به قدرت‌های مافوق طبیعی دارد و عواملی نظیر زمان و مکان تفاوت‌هایی در این باورها ایجاد کرده‌اند، به علاوه رشد علوم بسیاری از شباهت‌ها را از ذهن انسان زدوده است، به نحوی که به تدریج بر بسیاری از خرافات مسلط شده است. "دین و باور به خدا، یک نیاز متافیزیکی و روان‌شناختی است که قدرت عظیم و بی‌پایانی به انسان می‌بخشد و در بحران‌های فکری و تنش‌ها و فراز و نشیب‌های زندگی، یاری‌گر وی بوده، او را به ساحل نجات رهنمون می‌گردد. لذا تربیت دینی از ضروریات جامعه انسانی بوده و هست" (رهنما، طباطبایی و علیین، ۱۳۸۵، ص ۴۳).

کارل یونگ، روان‌شناس معروف سوئیسی می‌گوید: طی سی سال اخیر بین تمام بیمارانم که نیمه‌ی دوم حیات، یعنی سنین بالاتر از سی و پنج سال، را می‌گذراندند یکی پیدا نشد که منشأ مشکلی فقدان عقیده دینی نسبت به زندگی نباشد و آن‌ها که عقیده دینی خود را باز نیافتند، هیچ کدام واقعاً درمان نشدند (ماهورزاده، ۱۳۸۰).

در این مورد هانس کونگ می‌گوید "به تجربه ثابت شده بهتر شدن دنیا در گرو افزایش آگاهی و هوشیاری افراد است" (هانس کونگ^۱، ۱۹۹۱، ص ۱۳۸). این افزایش آگاهی تنها با تربیت دینی که هدف آن برقراری تدین، صلح و عدالت است، امکان‌پذیر می‌گردد و راه اصلی رسیدن به این مهم، برقراری تعامل و رابطه‌ی دوستانه بین پیروان مذاهب مختلف است.

رشد علوم به این معنا نیست که انسان امروزی دیگر به دین نیاز ندارد. انسان متجدد دیگر هم چون اجداد خود اعتقادی به قدرت‌های مافوق طبیعی ندارد، اما هنوز نیاز او به اصل دین پا برجا است؛ بنابراین بسیاری از رفتارهای وی تحت تأثیر و نفوذ دین است. دین در تغییر مدام دوران‌های تمدن بشری تکیه‌گاه تزلزل‌ناپذیری را برای انسان فراهم کرده است که با آن وی می‌تواند وقار و آرامش خود را در برابر تغییر موقعیت‌های زندگی حفظ کند" (مشایخی راد، ۱۳۸۰، ص ۲۹).

بنابراین لزومی به تأکید بر این نکته نیست که حتی امروزه نیز انسان نیازی وافر به دین دارد. بحث مذکور به این مطلب اشاره دارد که بین دین و زندگی انسانی از همان آغاز ارتباطی نزدیک وجود داشته است. دین همواره انسان را به پیروی از مسیر صحیح ترغیب می‌نماید و انسان پیوسته سعی می‌کند تا شخصیت خود را متناسب با آرمان‌های دینی شکل دهد؛ بنابراین دین از جهت‌های مختلف نقش اساسی در تربیت انسان ایفا کرده است؛ از این رو ارتباط بین مذهب و تربیت سابقه‌ای بس دیرینه و کهن دارد (همان، ص ۳۰).

۲-۲-۷ مراتب دین

شریعت‌ها و مذاهب، در طول تاریخ، دارای حقیقت واحدی هستند که همان اسلام (تسلیم بودن در برابر خدا) است. اختلاف آن‌ها نیز بر حسب درجات کمال است که در استعداد‌های امت‌های گذشته

1- Hans Küng

و آینده ریشه دارد. به تعبیری شرایع مختلف مانند سال های مختلف یک دوره ی تحصیلی و یا مانند مراحل درمان یک بیماری است. همه ی مراحل درمانی که پزشک تجویز می کند، دارای هدف مشترک و واحدی است. بی گمان شرایط و زمان و طبیعت بیمار، چنین مرحله ای را اقتضا کرده است. از این روست که قرآن می فرماید: لکل جعلنا منکم شرعه و منهاجا؛ برای هر یک از شما {امت ها} شریعت و راه روشنی قرار داده ایم. همه ی این شریعت ها و روش ها، راه هایی برای رسیدن به اصول و اهداف کلی هستند که فراخور استعدادهای امت ها و مقام انبیا شکل گرفته است. این راه ها مکمل هم اند، نه ناسازگار باهم. نخستین راه و روش صحیح را حضرت آدم(ع) به فرزندان خود آموخت. خداوند نیز به وسیله ی نوح (ع) اولین شریعت را برای هدایت انسان ها نازل فرمود. آخرین و کامل ترین شریعت ها نیز شریعت پیامبر گرامی اسلام است (سبحانی و محمد رضایی، ۱۳۸۷، ص ۲۲).

۲-۲-۸ مفهوم شناسی تربیت دینی

تعاریف متفاوتی از تربیت دینی شده است که در زیر به مواردی اشاره می شود و سپس تعریف مورد نظر ارائه می شود.

از نظر باقری تربیت دینی به این معنا خواهد بود که عناصر چهارگانه تدین(مؤلفه ی اعتقادی و فکری، مؤلفه ی تجربه دینی، مؤلفه ی التزام درونی، مؤلفه ی عمل) در رابطه ای از نوع تربیت، یعنی با توجه به چهار ویژگی تربیت (مؤلفه ی تبیین، مؤلفه ی معیار، مؤلفه ی تحرک درونی، مؤلفه ی نقادی)، تحقق یابد؛ پیراستن تربیت دینی از تلاش های شبه تربیتی یا بدفهمی های ما از دین، امکان توفیق تربیت دینی را در برابر چالش های این قرن فراهم می آورد. مؤلفه های تربیت دینی در این وجه، به قرار زیر است.

مؤلفه ی عقلانیت:

در سیل عظیم سؤال ها و تردیدهای موجود، دین ورزی هنگامی دوام می آورد که موجودیتی موجه و مدلل داشته باشد، نه آن که امری سلیقه ای تلقی شود. کسانی می کوشند عبودیت را بنیاد دین معرفی کنند که این تنها سوء تعبیری از دین و عبودیت است. عبودیت در مقام پذیرش دین نیست، بلکه پذیرش دین مستلزم فهم و عقلانیت است. علاوه بر اعتقادات دینی، اخلاق دینی و احکام دینی نیز باید بر پایه های عقلانی استوار شود و حکمت هایش معلوم گردد.

مؤلفه ی تقوای حضور:

تقوای حضور در مقابل «تقوای پرهیز» قرار دارد. با گسترش ارتباطات، تقوای پرهیز در برخی قلمروها اساساً ناممکن است. در تقوای پرهیز، مرز، صورت «مکانی» دارد اما در تقوای حضور شکل «مکانتی» می یابد، به این معنا که فرد خود را در مرتبت و مکانتی فراتر می بیند و به این طریق، از آلودگی شرایط مصون می ماند...حضور در متن جریان های فاسد و دشوار است، نه قرنطینه و قرار گرفتن در محفظه ای نفوذناپذیر. بر اساس این مفهوم، تلقی ما از تربیت دینی، متضمن قرار داشتن در متن جامعه و حضور در عرصه ی ارتباطات است. انبیا نیز با حضور در متن جامعه، تربیت دینی را اجرا می کردند. هر چند پیامبران گاه از روش قرنطینه سازی نیز استفاده می کردند اما این تمام منطق

تربیت دینی نیست و باید با تقوای حضور تکمیل گردد. بنابراین در بدترین شرایط اجتماعی نیز می توان از تربیت دینی سخن گفت.

مؤلفه ارزیابی، گزینش و طرد:

این ویژگی خود پشتمانه ای برای تقوای حضور در عرصه حاضر است. لازمه ی حضور غیرانفعالی، ارزیابی اطلاعات و رویدادهای اجتماعی است. این ویژگی، به خصوص از مؤلفه نقادی تربیت سرچشمه می گیرد. طرد یک باره هر آن چه متعلق به این دوران است، نه تنها ممکن نیست، بلکه در دامن خود، پذیرش تمام عیار را می پروراند. بر این اساس، تربیت دینی همواره باید پدیده های نو ظهور این عصر را مورد ارزیابی و نقادی منصفانه قرار دهد و افراد را برای گزینش و طرد آماده سازد (باقری، ۱۳۸۸، صص ۷۲-۸۰).

تربیت دینی در مفهوم خاص آن یعنی "مجموعه تدابیر و اقدامات سنجیده و منظم تربیتی به منظور پرورش و تقویت ایمان و التزام متربیان به باورها، هنجارها و ارزش ها، احکام و دستورات، اعمال مناسک دینی" (صادقزاده، ۱۳۸۰، ص ۲۱۱).

تربیت دینی در ادبیات رایج تعلیم و تربیت اصطلاحاً به مفهوم «جنبه ای از فرآیند تعلیم و تربیت ناظر به پرورش ابعاد شناختی، عاطفی و عملی متربی از لحاظ التزام او به دینی معین» بوده و به عبارت دیگر «رشد و تقویت عقاید دینی، حالات و عواطف مذهبی و تقید به مناسک و آداب دینی را برای تحقق شخصیتی متدین می باشد» (باقری، ۱۳۸۰، ص ۷).

تربیت دینی را می توان فرایندی دانست که ضمن آن تلاش می شود تا با بهره گیری از آموزه های دینی، زمینه ای فراهم شود که متربی در جهت رشد و شکوفایی استعدادهای فطری و دینی گام بردارد (ماهورزاده، ۱۳۸۰، ص ۳۶).

تربیت دینی عبارت است از: «مجموعه اعمال عمدی و هدفدار به منظور آموزش گزاره های معتبر یک دین به افراد دیگر به نحوی که افراد در عمل و نظر، به آن آموزه ها متعهد و پای بند شوند» (داوودی، ۱۳۸۳، ص ۲۶).

از نظر پیترز دانستن دین و آموزه های دینی با تربیت دینی برابر نیست؛ بلکه تنها وقتی که آموزه های دینی سبب تغییر نگرش شوند و چشم انداز شناختی در فرد ایجاد کنند، تربیت دینی نام می گیرند» (کار^۱، ۱۹۹۸، ص ۵۸).

«تربیت دینی، آن بخشی از هویت و تحول شخصی کودکان و نوجوانان است که تقریباً بر مفهوم دینی عمدی و غیر عمدی متمرکز است. مفاهیمی که فرایندها، ارتباطات دینی و تجربه های مذهبی را در آن ها ایجاد می کند. در این روند، جنبه های گوناگونی نقش دارد که عبارت است از جنبه های شناختی، احساسی-عاطفی، ارادی و هم چنین جنبه هایی که خود عملاً درگیر هستند» (میدیم^۲، ۲۰۰۶، ص ۱۱۲).

دایره المعارف بین المللی تربیت، تربیت دینی را چنین تعریف می کند: «تدریس منظم و برنامه ریزی شده که هدف آن دستیابی فرد به اعتقادهایی درباره ی وجود خداوند، حقیقت جهان هستی و

1-Carr

2-Midima

زندگی و ارتباط انسان با پروردگارش و دیگر انسان هایی که در جامعه با آن ها زندگی می کند و بلکه با همه ی آحاد بشر است» (مشایخی راد، ۱۳۸۵، ص ۷۰).

به هر صورت، از بررسی تعاریف مختلف تربیت دینی می توان استنباط کرد که در تعریف و تبیین قلمرو تربیت دینی، به عنوان یکی از ارکان نظام آموزشی، داشتن اهداف مشخص، برنامه ی منظم، پرورش ایمان متربیبان بر اساس دین خاص مورد نظر و تأکید می باشد.

تربیت دینی مورد نظر که بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین می باشد به قرار زیر است: تربیت دینی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است ناظر به رشد و تقویت مرتبه ی قابل قبولی از جنبه ی دینی و اخلاقی حیات طیبه در وجود متربیبان که شامل همه ی تدابیر و اقداماتی می شود که جهت پرورش ایمان و التزام آگاهانه و اختیاری متربیبان نسبت به مجموعه ای از باورها، ارزش ها، اعمال و صفات دینی و اخلاقی و در راستای تکوین و تعالی هویت دینی و اخلاقی ایشان صورت می پذیرد. لذا قلمرو ساحت تربیت دینی و اخلاقی، ناظر به خودشناسی، معرفت نسبت به خداوند متعال، معاد، نبوت و پذیرش ولایت رهبران دینی (پیامبر(ص) و ائمه ی معصومین(ع)) و پیروی از ایشان است، که به حق برترین انسان های کامل در طول تاریخ هستند.

هم چنین این ساحت ناظر به سایر عقائد و ارزش های دینی، ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه ی دین حق به عنوان آیین زندگی و نظام معیار)، تقید عملی به احکام، مناسک و ارزش های دینی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره (در همه ی ابعاد فردی و اجتماعی) و تلاش پیوسته برای خودسازی بر اساس نظام معیار (مهار غرائز طبیعی، تعدیل عواطف و خویشتن داری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی و پیش گیری از تکوین صفات و رذایل اخلاقی) است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۲۹۹).

۲-۲-۹ ویژگی های تربیت دینی

تربیت دینی از جهات مختلف با تربیت غیر دینی فرق دارد. برخی از این ویژگی ها شامل موارد زیر می باشد:

۲-۲-۹-۱ اصلاح خویش

تربیت ابتدا از خود مربی «شروع» می شود. در مکتب دین، ایمان بدون عمل را نمی پذیرد و سخنی را که گوینده اش بدان عامل نباشد، شدیداً نکوهش می دهد.

« بقره ۴۴ و نیز بنگرید به صف / ۲-۳ » «یعنی آیا مردم را به نیکی دعوت می کنید؛ اما خودتان را فراموش می نمایید» (یوسفیان، ۱۳۸۶، صص ۱۶-۱۵).

۲-۲-۹-۲ الگوی کامل تربیت

در این تربیت، از شخص نبی و مربی شروع می شود که آثار مفید فراوانی را در بر دارد. به ویژه سبب نفوذ کلام شخص مربی می گردد که وجود الگو و سمبل و مثل اعلا ی تربیت در مکتب دینی از دیگر امتیازاتی است که در تربیت دینی وجود دارد.

۲-۹-۳ ضمانت اجرایی

از مهم ترین ویژگی آن، وجود ضمانت اجرایی منحصر به فردی چون «ایمان به خدا» است؛ چرا که ایمان، یک نیروی معنوی و زوال ناپذیر، وقتی در قلب مؤمن جای می گیرد، تمام موانع و سختی ها را از پیش او برداشته، تحول عظیم درونی و کار بسیار مشکل «خودسازی» را ساده و ممکن می سازد.

۲-۹-۴ راه حل ها و برنامه های عملی

هم چنین ویژگی دیگر آن، ارائه ی راه حل ها و برنامه های صحیح و عملی برای تربیت می باشد؛ راه حل هایی که مبتنی بر شناخت دقیق فطرت و وجود انسان و تأمین کننده ی کلیه ی نیاز ها و در برگیرنده ی ابعاد وجودی است که قابلیت تحقق و اجرا دارد (یوسفیان، ۱۳۸۶، ص ۱۷).

۲-۹-۵ همه جانبه بودن

برنامه تربیتی ادیان، برخلاف برنامه های فرهنگی بشری، هرگز محدود به یک یا چند استعداد و ابعاد خاصی از وجود انسان نمی باشد. تربیت یافتگان این مکاتب الهی شخصیت کامل و تمامیت یافته ای دارند که نمی توان به یک یا چند صفت نامید. در یک کلام، آن ها مظهر همه ی صفات مثبت انسانی هستند (همان).

علاوه بر مطالب فوق، می توان ویژگی های تربیت دینی را از دیدگاه امام خمینی (ره) شامل موارد زیر را برشمرد:

- ۱- تربیت دینی رحمت کامله است؛
 - ۲- وقوع نور هدایت در انسان است؛
 - ۳- مقدمه ای برای به کمال رسیدن است؛
 - ۴- تربیت دینی، کار پیامبران است؛
 - ۵- تربیت دینی علم سودمند است؛
 - ۶- الهی ساختن انسان می باشد؛
 - ۷- باعث سعادت مند شدن هم جانبه ی بشر است؛
 - ۸- تنها تربیت دینی است که انطباق کامل با طبیعت انسان دارد؛
 - ۹- منشأ سلوک و رسیدن انسان به نهایت و کمال مطلق می باشد.
- (حاجی ده آبادی و صادق زاده قمصری، ۱۳۸۰، صص ۷۸-۱۸۰).

۲-۱۰-۲ ضرورت و اهمیت تربیت دینی

دین دستور می دهد که در زندگی کارهایی را که خیر و صلاح خود و جامعه ما در آن است انجام دهیم و از کارهایی که فساد و تباهی به بار می آورد دوری کنیم. دین هم چنین برای کسب آمادگی به منظور انجام کارهای پسندیده می گوید: برای عبادت و پرستش پروردگار اعمالی مانند نماز و نظایر

آن که نشانه‌ی بندگی و فرمانبرداری است به جای آوریم. با دقت در امور اعتقادی، اخلاقی و عملی پیوستگی آن‌ها را به روشنی می‌توان دید و اصلاً قوام، دوام و تعمق آن‌ها بدون ارتباط و تعامل با هم غیر ممکن است چرا که اعتقاد، اخلاق را تقویت می‌کند و هر دو عمل را و عمل نیز بالعکس آن‌ها را و این نکته مهمی است که در تربیت دینی باید مورد توجه قرار گیرد. در عصر اطلاعات با کوچک شدن جهان و تبدیل گیتی به دهکده، دسترسی افراد به شبکه جهانی اینترنت برای دریافت و ارائه هر گونه اطلاعات بسیار ساده است و امواج ماهواره مانند گذشته قابل کنترل و دستکاری نیست. تنها یک نوع کنترل کارایی خواهد داشت؛ کنترل درونی و شخصی که آن هم مستلزم آگاهی و اندیشمندی است. بدین لحاظ لازم است که انسان‌ها در طول فرایند رشد به گونه‌ای تربیت شود که در امواج مختلف و گوناگونی که ممکن است منفی و مضر باشد واکسینه شده باشند و از لحاظ اطلاعات و آگاهی و آزادی در انتخاب به درجه‌ای از رفعت تأمل گشته باشند که امواج اطلاعات (مذکور) نتواند آن‌ها را مقهور خویش سازد (فرجی ارمکی، ۱۳۸۰، ص ۲۱۱).

خسرو باقری در مقاله‌ی تربیت دینی در برابر چالش‌های قرن بیست و یکم یکی از چالش‌های عصر ارتباطات را ساختار زدایی در ساختارهای عینی و مفهومی می‌داند که با نظر به آن‌ها تربیت دینی کشور سازمان یافته است، از آن جمله ساختارهای ممنوع/ مجاز است. ما می‌بینیم در این عصر بسیاری از امور به تدریج و در عمل به انسان تحمیل می‌شود، بسیاری از اموری که در گذشته ممنوع محسوب می‌شود امروز مجاز و اجتناب ناپذیر می‌شود. این در حالی است که در تربیت دینی با حدود و مرزها سرو کار داریم. فرد مسلمان موظف است که بعضی امور در اعمال و رفتار اجتناب کند که این امور در قالب احکام حرام بیان شده‌اند و هم چنین امور دیگری فرد ملزم به انجام آن‌ها است و در غیر این صورت دینداری فرد زیر سؤال می‌رود که این امور هم در قالب احکام واجب آورده شده‌اند. بنابراین نیاز است تربیت دینی با قرار گرفتن در فضای جدید و تحول شرایط نسبت به گذشته به نحوی پویا خود را برای شرایط جدید و مؤثر در آن مهیا کند.

شاید کمتر کسی درباره‌ی ضرورت و لزوم تربیت دینی شک کند؛ زیرا با اندکی تفکر روشن می‌شود که سعادت انسان در گرو تربیت دینی است. تربیت دینی رابطه‌ی مخلوق با خالق را مستحکم تر می‌کند و او را به قبول مسئولیت وا می‌دارد. انگیزه‌ی بهشت انبیا نیز در اصل بر همین هدف استوار است، و یکی از دلایل اهمیت و ضرورت تربیت دینی، همین است که خداوند متعال برای تحقیق این امر، ۱۲۴ هزار پیغمبر را برانگیخت که همگان با تحمل سختی‌ها و مصیبت‌های فراوان و گذر از آزمون‌های گوناگون، در صدد بودند تا این اهداف الهی محقق، تا از رهگذر تربیت دینی به مقام عبودیت نائل شود (یوسفیان، ۱۳۸۶، ص ۱۴).

پس تربیت دینی؛ از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا سازندگی فردی و اجتماعی، تربیت روحی و تربیت دینی ممکن خواهد بود. در این صورت است که اگر انسان تربیت مطلوب بیابد و بر نفس خود مسلط گردد و نسبت به آن معرفت یابد و آن را تزکیه کند، می‌تواند قوای حیوانی و شهوانی خود را کنترل و تعدیل نماید و زمینه‌ی ظهور و بروز قوای عقلانی، روحی و فطری خویش را فراهم کند. و با یک نگرش انسانی - اسلامی به افراد دیگر جامعه، در تحقق جامعه و اجتماع سالم انسانی - اسلامی

گام مهمی بردارد که یکی از اهداف مهم و اساسی انبیای عظام، به ویژه پیامبر خاتم حضرت محمد (ص) بوده است (حاجی ده آبدی و صادق زاده قمصری، ۱۳۸۰، ص ۷۴).

۲-۱۱- اهمیت تربیت دینی و اخلاقی در جهان امروز

پس از رنسانس تحول عظیم در فکر و اندیشه انسان غربی به وجود آمد. معیارها و ارزشیابی سنتی به هم ریخت و فرهنگ غربی بر اساس جهان بینی مادی و غیر مذهبی پدید آمد. و به دنبال آن بریدن انسان از خدا و مذهب و معنویات پیش آمد. اما باید گفت اکنون این طرز تفکر کاملاً عوض شده است. در زمان حاضر اثبات حقانیت و اعتقاد و تعلیم دینی از هر زمانی در قرن گذشته آسان تر است. این امر مسلم است که عقب گرایی و عقل پرستی و بی ایمانی قرن گذشته بدون شک از جهان رخت بر بسته است. امروز دیگر هیچ انسان هوشمندی آن اعتقاد قدیمی را به قدرت عقل روشن بین و بی طرف ندارد. هر یک از ما از این امر آگاهی داریم که با ذهن و عقل به اموری نزدیک می شویم که تحت تأثیر پرورش و تعلیم، سیاست و منافع خصوصی قرار گرفته و پیش داوری هایی پیدا کرده ایم. نظر کهنه قانون علمی نیز از میان رفته است. دیگر چشم داشت نداریم که حقایق خارجی را از کتاب های علمی مدرسه ها بدست آوریم. تنها چیزی که امید دست یافتن به آن را داریم، خلاصه-هایی است از مشاهدات و ملاحظاتی که اکنون موجود است و احتمالاً روزی دگرگون خواهد شد و چیزی دیگری جای آن را خواهد گرفت (شپارد، ۱۳۴۹، ص ۸).

در تاریخ هیچ وقت انسان به اندازه ی انسان امروز از نظر مذهب و احساس مذهبی بی تابی نمی کرد و هیچ وقت مانند این دوره نسبت به علم و نسبت به آن چه دارد و به آن رسیده است بی ایمان نبوده و احساس کمبود درخودش نداشته است. در رنسانس علم وقتی از مذهب برید، پیش رفت اما بعد از دو، سه قرن باز علم دارد به یک احساس مذهبی و عرفانی بر می گردد و این همان علم متعالی است. رنسانس قرن ۱۷ و ۱۸ بازگشت دنیا و علم از مذهب کلیسایی قرو وسطی بود. انیشتین می گوید: ((من در مذهب از دهقانان لانکشایر متعصب ترم)) و ((احساس عرفانی شاه فنر تحقیقات علمی است)) و ((هر که با تأمل آشنا نباشد و به احساس حیرت دچار نگردد روح علمی را فاقد است)) و پلانگ می گوید ((بر سر در معبد علم نوشته اند، هر که به درون گام می نهد باید ایمان داشته باشد)) (شریعتی، ۱۳۶۱، ص ۱۶). باید گفت هر چند توجه روز افزون دست اندرکاران امر آموزش و پرورش در بسیاری از کشورها به مسائل عاطفی و اخلاقی دانش آموزان، محتوای مناسب جهت عرضه ی مطالب انسانی، عاطفی، اخلاقی و ارزشی چه به صورت مواد درسی مستقل و چه به صورت متون تلفیقی با محتوای درس های دیگر در نظر گرفته شده است. اما با مراجعه با اهداف کلی برنامه های درسی بیش از ۷۰ کشور جهان (به جز بلوک شرق که تغییرات عمده ای در اهداف شان صورت گرفته است) مشخص می شود که تنها تعداد اندکی از این کشورها برای تربیت دینی و اخلاقی اهمیت قائل هستند و از آن ها تحت عنوان اهداف نظام تربیتی خود نام می برند. این کشورها عبارتند از ۱-آرژانتین (پرورش شهروندان آگاه، مطابق با ارزش های مسیحی) ۲-پاکستان (ایجاد وحدت بر اساس تعلیم اسلام) ۳-لیبی (ترویج فرهنگ اسلامی و پرورش انسان های مؤمن) ۴-کویت

(ترویج آموزش مذهب) ۵-یونان (گسترش آموزش مذهبی و اخلاقی شهروندان) ۶-آلمان (پرورش اخلاقی) ۷-اتریش (پرورش استعداد های شهروندان بر پایه ارزش های اخلاقی، مذهبی و اجتماعی) ۸- بلژیک (ایجاد حس مسئولیت و ایمان) ۹- قبرس (پرورش جسمی، فکری و اخلاقی) ۱۰-دانمارک (ارج نهادن به ارزش های اخلاقی مسیحی) ۱۱-نروژ (گسترش آموزش مذهبی و اخلاقی) ۱۲- پرتغال (پرورش سجایای اخلاقی) (صبح خیز، ۱۳۶۱). بنابراین می بینیم که با وجود سردرگمی و نیاز انسان امروز به اصول اخلاقی به دلیل این که در اکثر جوامع هیچ نوع تکلیف و تعهد قطعی تعیین شده وجود ندارد، به سادگی زندگی به راه غلط کشانیده می شود. چرا که انسان از موجودیت و مفهوم واقعی زندگی خویش هیچ نوع شعور روشنی ندارد (آیت الهی، ۱۳۷۳، ص ۴۵).

۲-۲-۱۲ ضرورت و چرایی تربیت دینی در مدارس

تربیت دینی همیشه بعد از قرون وسطی مخالف و موافق داشت، در بحث ذیل تلاش خواهیم کرد تا دیدگاه کسانی را که در برابر حضور تربیت دینی در مدارس مطرح کرده اند، بررسی کنیم.

۲-۲-۱۲-۱ نکته های مخالفان تربیت دینی در مدارس

- آن چه بیش تر در تربیت دینی مورد تأکید قرار می گیرد موعظه و نصیحت است و حال آن که چه بسا رفتارهای کودکان در مدارس درست مقابل این نصایح باشد. در حقیقت، پرداختن به ایجاد محیط مناسب برای تغییر شخصیت کودکان به مراتب ضروری تر از موعظه و پند است.

- تحقیقات نشان داده است که هیچ نوع همبستگی بین دانش و رفتار وجود ندارد. حال آن که در تربیت دینی بر دانش، بیش تر از رفتار تأکید می شود. چه بسا فردی به رغم کسب دانش، رفتاری متضاد با دانش کسب شده از خود بروز دهد.

- احتمالاً بحث درباره ی برخی از امور مانند خوبی ها و شرارت ها، پاداش و تنبیه الهی سبب بروز کشمکش در اذهان کودکان خواهد شد؛ پس مانع از رشد اخلاقی آن ها می شود. ارزش گذاری درباره ی دین خاص در مقابل کودکان خلاف ارزش های اجتماعی است.

- کودکان مدرسه ای هنوز آن چنان قدرت استدلالی نیافته اند که بتوانند معنای ظریف ادیان مختلف را بفهمند. از طرف دیگر، انتخاب معلم خاص برای انتقال تربیت دینی نیز نمی تواند مفید باشد، چرا که او نمی تواند با کودکان ارتباط نزدیک برقرار کند؛ پس به ایجاد ارتباط بین تربیت دینی با زندگی کودکان قادر نیست. در این حالت نیز تربیت دینی به نصیحت و وعظ خشک و خالی خواهد انجامید و هیچ تأثیری بر کودک نخواهد گذاشت.

- هدف اصلی از دین، مقید کردن فرد به عشق و محبت و حس همدردی است، اما در واقع به نام دین خلاف این آرمان ها عمل شده است. نبردهای بسیاری تحت عنوان دین درگرفته است و هزاران نفر بی رحمانه به قتل رسیده اند. مردم به نام دین خصومت متقابل، تعصب فرقه ای و ناشکیبایی داشته اند. در چنین موقعیتی اعطای جایگاهی به تربیت دینی تنها به معنای تشویق این قبیل شرارت ها در میان کودکان است.

- دین موضوعی فردی و تجربه شخصی است. هر کسی مایل است خدا را آن طور که خود می خواهد متناسب با باورهایش ستایش کند، بنابراین شایسته نیست برنامه تربیت دینی دانش آموزان مدرسه را به صورت گروهی به اجرا درآورد (ابوخلیل، ۱۳۸۹، ص ۴۳).

پس از بیان استدلال های کسانی که معتقد به تربیت دینی نیستند، هم اکنون به استدلال کسانی که از این نوع تربیت در مدارس پشتیبانی می کنند، اشاره می کنیم.

۲-۱۲-۲-۲ نکته های اساسی حامیان تربیت دینی در مدارس

- دین یکی از جنبه های مهم زندگی انسان به شمار می آید. وجه ممتاز انسان از حیوان این است که می تواند بر اساس مذهب به تعمق بپردازد. انسان در دنیای مادی کنونی به شدت نیازمند مذهب است، زیرا وی نمی تواند از طریق لذایذ دنیوی که هیچ پایانی برای آن نیست، به سعادت نایل شود. در سایه لذایذ دنیوی تمایل به مادیات افزایش می یابد. در این هنگام است که باید مذهب جایگاهی در تربیت داشته باشد، زیرا انسان تنها از طریق مذهب با بی محتوایی امور دنیوی آشنا می شود. دروسی از قبیل تاریخ، جغرافی، علوم، ریاضیات و دیگر موضوعات علمی که در مدرسه آموزش داده می شوند، فقط ما را به رفع نیازهای مادی قادر می کنند. این علوم سبب رشد و پرورش ذهن می شوند، اما همواره جنبه معنوی شخصیت انسان دور از دسترس آن ها است؛ لذا تربیت دینی موجب اعتلای ارزش های انسانی است.

- امروزه ما به دلیل فقدان احساسات صادقانه مذهبی دچار بسیاری از شرارت های اجتماعی شده ایم. این شرارت ها به صورت عدم تحمل دیگران، دشمنی، خودخواهی و غیره هم در سطح ملی و هم بین المللی متجلی می شوند. در این میان تنها دین است که به ما کمک می کند تا این شرارت ها را ریشه کن کنیم.

- دین را نباید تنگ نظرانه تلقی کرد. اگر مذهب در قالب احساس خالی از تعصب مطرح شود، آن گاه می تواند تمام شرارت ها را از بین ببرد. برگزاری آیین های مختلف در مدرسه نباید تنها در قالب آموزش دینی صورت گیرد، بلکه باید بر آرمان های اصلی که بین تمام انسان ها مشترک است تأکید شود. تنها از این طریق است که تربیت دینی ثمر می دهد. (ابوخلیل، ۱۳۸۹، ص ۴۶)

امروزه نقایصی را در فضیلت های دینی مشاهده می کنیم، زیرا مردم از خدا و دین فاصله گرفته اند. دین نقطه ی محوری است که از طریق آن تعلیم و تربیت می تواند موجب پرورش فضیلت های مختلف شود، به نحوی که مردم در اکثر کشورهای پیشرفته به دلیل زیاده طلبی در ثروت اندوزی دچار کشمکش ناشی از دو جنگ جهانی شدند. این کشمکش ها چنان گسترش یافته که حتی زمان حال را نیز فراگرفته است. به راستی اگر دین و سنت معنوی خود را رها کرده و به دنبال این کشورها برویم چه سرانجامی در انتظار ماست؟ پیروی از دین و آکنده شدن از اشتیاق معنوی به هیچ وجه به معنای گرسنگی کشیدن و در انتظار مرگ به سربردن نیست. بحثی در این مطلب نیست که باید قبل از گام برداشتن در درجات عالی معنوی، جسم و بدن خود را پرورش دهیم.

امروزه کشف تعادل بین معنویت و مادیت امری ضروری است و ما تنها از طریق تربیت می توانیم به این تعادل دست یابیم؛ از این جهت است که تربیت باید رنگ مذهب انسانی داشته باشد (همان، ۴۷).

۲-۲-۱۳ عوامل مؤثر بر تربیت دینی

عوامل زیادی بر تربیت دینی دانش آموزان تأثیر می گذارند که این عوامل عبارت اند از:

۲-۲-۱۳-۱ فطرت الهی و تربیت دینی

فطرت در زبان عربی از فطر به معنای آفرینش ابداعی در مقابل آفرینش اقتباسی و تقلیدی، مشتق شده و مصدر نوعی است. بنابراین، فطرت به معنای نوع آفرینش است.

فطری چیزی است که نوع آفرینش انسان اقتضای آن را دارد؛ از این رو، امور فطری دو ویژگی دارند: نخست این که خدادادی و غیر اکتسابی اند؛ دیگر این که در میان تمام انسان ها مشترک اند. شهید مطهری فطریات را اموری می داند که جزو سرشت انسانی انسان هستند؛ از این رو، اموری از قبیل نیاز به غذا، استراحت و نیاز جنسی را که جزء سرشت انسانی انسان نیستند، غریزی می داند (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۸۹).

برخی معتقدند خداشناسی فطری است، بدین معنا که شناخت خدا در سرشت انسان به ودیعه گذاشته شده است. از سخنان گروهی از علما نیز بر می آید که تنها توانایی خداشناسی در فطرت انسان وجود دارد و منشأ آن نیز عقل است. انسان با مشاهده ی آیات و نشانه های الهی به کمک عقل خود می داند به وجود خداوند پی ببرد. بنابراین، معرفت خدا نه به صورت بالفعل بلکه به صورت بالقوه یعنی تنها توانایی شناخت خدا در سرشت انسان به ودیعه نهاده شده است (همان).

۲-۲-۱۳-۲ وراثت و تربیت دینی

از جمله عوامل مهم و مؤثر در تربیت انسان به نحو ضرورت، وراثت است؛ بدین معنا که خصوصیت های آبا و اجداد به نسل های بعدی منتقل می شود.

به اعتقاد حضرت علی علیه السلام وراثت بستری است که ویژگی ها و رفتارهای آدمی را سامان می دهد. ایشان نیکوترین افراد را از نظر خلق، پاک ترین آنان به لحاظ اصالت خانوادگی می داند و توجه به اصالت و شرافت خانوادگی را امری ضروری دانسته و در این باره می فرماید: «از ازدواج با همسران ناپهیم پرهیز کنید؛ زیرا که معاشرت با آن ها گرفتاری و فرزندانشان ضایع و تباه می باشند» (حرّ عاملی، ۱۳۸۵ق، ج ۱۴، ص ۵۶).

ایشان در نامه ی خود به مالک اشتر، ملاک انتخاب فرماندهان سپاه را برخوردارگی از اصالت خانوادگی و ریشه دار بودن دانسته اند که به نقش وراثت در تربیت اشاره دارد: «سپس در نظامیان با خانواده های ریشه دار، دارای شخصیت حساب شده، خاندانی پارسا، دارای سوابقی نیکو و درخشان، که دلاور، سلحشور، بخشنده و بلندنظرند، روابط نزدیک برقرار کن، آنان همه بزرگواری را در خود جمع کرده و نیکی ها را در خود گرد آورده اند...»^۱

۱ - نهج البلاغه، نامه ۵۲، ص ۵۷۵

در بیانی شیوا حضرت علی علیه السلام نقش وراثت را در بروز رفتار آدمی جدی و مهم تلقی می کند و می فرماید: «وقتی اصل و ریشه ی انسان خوب و شریف باشد، نهان و آشکارش خوب و شریف است»^۱. هم چنین می فرماید: «سزاوارترین مردمان به بزرگواری کسی است که بزرگواران در آن ریشه دارند»^۲.

۲-۲-۱۳-۲-۱ تأثیرهای وراثت در تربیت دینی

وراثت چه تأثیرهایی بر تربیت دینی دارد؟ به نظر می رسد وراثت می تواند تربیت دینی را به سه صورت تحت تاثیر قرار دهد:

نخست آن که می تواند کودک را تربیت پذیر یا تربیت ناپذیر کند. اگر کودکی بر اثر اختلال های وراثتی دچار عقب ماندگی ذهنی یا دیوانگی شود، قابلیت تربیت ندارد. به عکس، کودکی که از نظر ذهنی و روانی در سطح متوسط یا بالاتر است، به آسانی قابل تربیت دینی است. بنابراین، وراثت می تواند زمینه ی تربیت دینی را در کودک فراهم یا نابود کند (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۹۷).

دوم آن که وراثت تأثیری مستقیم بر آموزش معارف دینی دارد. کودکانی که از بهره ی هوشی متوسط و بالاتر برخوردارند، به آسانی می توانند معارف دینی را بیاموزند. هر اندازه بهره ی هوشی آن ها از متوسط پایین تر باشد، به همان اندازه آموختن و فهم معارف دینی برای آنان دشوارتر است. افزون بر این، میزان بهره هوشی افراد بر میزان پیشرفت آن ها در تربیت دینی تأثیر می گذارد. به هر اندازه بهره ی هوشی فرد بیش تر باشد، می تواند به مدارج بالاتری از رشد و کمال دینی برسد، به ویژه که میزان توانایی فهم معارف دینی به نوبه ی خود بر سایر ابعاد تربیت دینی، مانند عبادات، اعتقادات و صفات اخلاقی تأثیر می گذارد.

سوم آن که وراثت می تواند موجب پیدایش برخی صفات در فرد بشود. اگر این صفات با صفات مورد نظر اسلام هم خوانی داشته باشند، کار تربیت دینی را آسان می کنند و اگر با صفات مطلوب اسلام هم خوانی نداشته باشند، کار تربیت دینی را دشوار می سازند، برای مثال، صفت شجاعت، نجابت و خونسردی از صفاتی هستند که هم مطلوب اسلام هستند و هم ممکن است از راه وراثت به کودک منتقل شوند. حال اگر دانش آموزی به صورت موروثی این صفات را دارا باشد، بخشی از تربیت اخلاقی مورد نظر اسلام را داراست. آموزش و پرورش تنها باید این صفات را تقویت کند. اما اگر کسی صفاتی مانند بزدلی یا رذالت و یا عصبانیت را به صورت موروثی داشته باشد، تربیت دینی او دشوار می شود؛ زیرا نخست باید این صفات از وجود وی زدوده شود و سپس فضائل اخلاقی مطلوب اسلام در او ایجاد گردد (همان، ص ۹۸).

امام علی علیه السلام در نامه ی ۱۷، ضمن بیان اهمیت و نقش وراثت در تربیت، بر این حقیقت اشاره می کنند که انسان می تواند با وجود کاستی و نقصان در ویژگی های ژنتیکی، با تلاش های فکری و اصلاح های اخلاقی، به سوی خوبی رشد کند. از این رو، امام علی علیه السلام فرزند ابوسفیان را به شدت مذمت می کند که چرا در زشتی و پلیدی مسیر باطل و مخرب پدرش را ادامه داده است.

^۱ - آمدی (بی تا)، غرر الحکم، به تحقیق مصطفی درایتی، قم: مکتب الاسلام الاسلامی، ج ۲، ص ۴۰۵

^۲ - همان، ج ۱، ص ۳۴۰

البته اگر ویژگی ارثی قطعی و غیرقابل تغییر باشد، کوشش های تربیتی و اصلاح های اخلاقی انسان ها و جوامع بشری فایده ای ندارد (صالحی و تهامی، ۱۳۸۸، ص ۸۰).

۲-۲-۱۳-۳ محیط و تربیت دینی

مراد از محیط مجموعه عوامل خارجی است که از هنگام انعقاد نطفه تا لحظه مرگ انسان را احاطه کرده و بر او تأثیر می گذارند. محیط را می توان به دو بخش تقسیم کرد: محیط پیش از تولد (درون رحمی) و محیط پس از تولد (مدنی، ۱۳۸۶، ص ۱۴۲).

ابن خلدون محیط زندگی انسان را به سه ناحیه معتدل، بسیار گرم و بسیار سرد تقسیم می کند. مردمان ناحیه معتدل از نظر اخلاق، دین و فرهنگ معتدل هستند. بیش تر پیامبران، اگر نگوئیم همه ی آن ها، از اهالی این نواحی بوده و در این نواحی به پیامبری مبعوث شده اند. رنگ بدن آنان نه بسیار سفید و روشن است نه بسیار تیره؛ مزاج شان نه بسیار گرم و نه بسیار سرد، بلکه معتدل است. (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۹۹).

مردمان ناحیه گرم سیر سیاه پوست هستند، زیرا آفتاب در آن جا بیش تر و به طور مستقیم می تابد. مزاج آنان سرد است. خوراک آنان ذرت و علف و پوشاک آنان برگ گیاهان و اغلب نیز برهنه هستند. از دین و نبوت در میان آنان خبری نیست. بسیار سبک سر و شیفته رقص و پایکوبی هستند. هر ساز و آهنگی آنان را به رقص در می آورد و به ابله‌ی و حماقت شهره اند.

رنگ پوست مردمان نواحی بسیار سرد سفید، چشمان شان کبود و بدن شان کم مو است، زیرا میزان تابش آفتاب در این نواحی کم و سرما بسیار شدید است. مزاج شان گرم است؛ در عواقب کارها بسیار می اندیشند؛ در تهیه ی آذوقه بسیار می کوشند؛ از نظر دین و فرهنگ مانند مردمان نواحی بسیار گرم از اعتدال دور و به حیوانات نزدیک ترند.

ابن خلدون محیط زندگی مردم را به لحاظ وفور نعمت و فراوانی روزی به دو دسته تقسیم می کند: ناحیه ای که نعمت های مادی مانند آب، زمین زراعی و انواع میوه ها در آن جا فراوان است و مردم از این نظر در رفاه هستند و ناحیه ای که نعمت های مادی مانند آب، زمین زراعی، انواع میوه ها در آن جا زیاد نیست و مردم از این جهت در سختی هستند. مردمان نواحی پر نعمت بسیار فربه، از سلامتی جسمانی بی بهره، در مقابل بیماری ها و سختی ها ضعیف و کند ذهن هستند، بدن هایشان خشن، اهل شهوت و خوش گذرانی، و از خدا و عبادت خدا غافل و روی گردان می باشند؛ اما مردمان نواحی کم نعمت از سلامت جسمانی برخوردارند؛ رنگ پوست شان شاداب، اندام ها و قیافه هایشان کامل و زیباست؛ در مقابل بیماری ها و سختی ها مقاوم، باهوش و رقیق القلب می باشند؛ اهل غفلت و خوش گذرانی نیستند و بیش تر به عبادت خدا تمایل دارند (همان).

بنابراین، محیط طبیعی در پیدایش برخی صفات اخلاقی و حالات روانی مانند غفلت از خدا یا توجه به خدا، در پیدایش برخی حالات جسمانی مانند سلامت و مرض و قوت و ضعف بدنی و در پیدایش برخی توانایی های ذهنی مانند تیزهوشی یا کند هوشی، مؤثر است هر یک از این ویژگی ها در تربیت دینی نیز مؤثرند. این تأثیر ممکن است مثبت یا منفی باشد؛ برای مثال، غفلت از خدا و خوش گذرانی

که بنا به گفته ابن خلدون، ویژگی اهالی مناطق مرفه و پر نعمت و نیز شهرهای بزرگ است، بر تربیت دینی تأثیر منفی دارد، در حالی که رقت قلب، و توجه به خدا که ویژگی اهالی مناطق کم نعمت و ساکنان شهرهای کوچک و روستاها است، تأثیری مثبت بر تربیت دینی دارد؛ زیرا این افراد آمادگی بسیار زیادی برای دریافت و پذیرش آموزه های دینی دارند، در حالی که دسته ی اول نه تنها فاقد چنین آمادگی هستند، بلکه در برابر دعوت مربیان دینی مقاومت نیز دارند (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۱۰۰). به هر حال در این نمی توان تردید کرد که هر محیط طبیعی، تأثیرهای خاصی در انسان و ویژگی های او دارد که می تواند تسهیل کننده یا دشوار کننده تربیت دینی باشد.

۲-۲-۱۳-۴ خانواده و تربیت دینی

خانواده، مهم ترین و مؤثرترین عامل در تربیت فرزند است. حضرت علی علیه السلام در نامه ای به فرزندشان، امام حسن علیه السلام می فرماید: «همانا قلب نوجوان همانند زمین کاشته نشده، آماده ی پذیرش هر بذری است که در آن پاشیده شود؛ پس در تربیت تو شتاب کردم، قبل از آن که دل تربیت پذیرت سخت شود و عقل تو به چیز دیگری مشغول گردد» (نهج البلاغه، نامه ۳۱، ص ۵۲۳).

در واقع، صحنه ی دل کودک پاک و بی آلایش است؛ از این رو، والدین وظیفه شناس باید از این ویژگی تا حد امکان استفاده کنند. از دیدگاه حضرت علی علیه السلام وظیفه ی والدین نسبت به کودکان، فقط این نیست که در خوردن، آشامیدن و مسکن آن ها را یاری کنند؛ بلکه باید درس محبت، رحمت، زندگی کردن و تفاهم را به آنان بیاموزند (صالحی و تهامی، ۱۳۸۸، ص ۸۱). امام علی علیه السلام در وصیتی، فرزندش را این گونه مخاطب قرار می دهند: «من تو را جزئی از وجود خود می بینم، حتی تو را کل وجود می دانم، تا آن جا که اگر آسیبی به تو رسد، به من رسیده است. اگر مرگ به سراغ تو آید، گویی که زندگی من را فرا گرفته است. بنابراین، آن چه از وضع و حال تو مورد توجه من قرار گرفته، همان احوال خودم است، پس کار تو را کار خودم شمردم که برای من اهمیت بسیاری دارد» (نهج البلاغه، نامه ۳۱، ص ۵۱۹).

خانواده نقش بی بدیل در تربیت به طور کلی و در تربیت دینی به طور خاص دارد. در روایتی از حضرت علی (ع) آمده است: "اخلاق نیک نشانه سرشت نیک خانوادگی است". هم چنین در روایت دیگری، پیامبر (ص) اصحاب خود را از ازدواج با «خضرای دمن» باز می داد. وقتی اصحاب از او می پرسند که خضرای دمن کیست؟ می فرماید: زیبارویانی که در خانواده ای ناصالح رشد کرده اند. این خود بیانگر تأثیر سرنوشت ساز خانواده در تربیت فرزند است.

تأثیر خانواده در تربیت ممکن است مثبت یا منفی باشد. بسیاری از کودکان که دچار نابهنجاری های رفتاری هستند، به خانواده هایی ناسالم تعلق دارند؛ خانواده هایی که والدین از یکدیگر جدا شده اند یا نقش خود را به درستی ایفا نمی کنند. از سوی دیگر، اگر خانواده ای سالم باشد و والدین نقش های خود را به خوبی ایفا کنند، فرزندان سالم و مفید به جامعه تقدیم خواهند کرد. برای روشن شدن نقش خانواده در تربیت دینی لازم است ابعاد این موضوع را بیش تر بررسی کنیم.

۱ - خانواده در تعیین داشته های وراثتی فرزند مؤثر است بهره هوشی، توانایی های جسمانی، و برخی صفات شخصیتی از راه وراثت به فرزندان منتقل می شود. افزون بر این ها، نوع اعمال و رفتار و تغذیه پدر و مادر پیش از انعقاد نطفه ی کودک و پس از آن، به طور مستقیم بر تربیت دینی کودک تأثیر می گذارد. شاید به همین سبب، قبل از انعقاد نطفه فاطمه (س)، پیامبر(ص) از جانب خدا موظف شد چهل روز معتکف شود. در دوره ی شیرخوارگی نیز با وضو یا بی وضو بودن مادر در هنگام شیر دادن تأثیر زیادی در تربیت دینی کودک دارد.

۲ - نوع عکس ها و پوسترهایی که بر دیوار خانه نصب می شود، در تربیت کودک مؤثر است. هم چنین نوع برنامه های صوتی و تصویری و نیز نوع کتاب ها و مجلاتی که وارد خانه می شود و مورد استفاده والدین و دیگر اعضای خانواده قرار می گیرد. به صورت مستقیم یا غیر مستقیم بر تربیت دینی کودک تأثیر می گذارد.

۳ - نوع سخنان و گفتگوهایی که در خانواده میان والدین و دیگر اعضا مطرح می شود، لحن سخن گفتن، استفاده از الفاظ احترام آمیز یا زشت و رکیک، بر تربیت دینی کودک تأثیر می گذارد و نگرش او را به دین شکل می دهد. در خانواده ای که کودک پیوسته نام خدا را به احترام می شوند و شاهد آن است که والدین هر کاری را با نام خدا شروع می کنند و پس از انجام هر کاری خدا را شکر می گویند، خود به خود نگرشی مثبت به دین و خدا پیدا می کند، در حالی که در خانواده ای که به جای نام و یاد خدا و اهل بیت (ع) سخن از خوانندگان و هرزگان و هرزگی است، نگرشی دیگر در کودک به وجود می آید.

۴ - نوع رفتارهایی که در خانواده انجام می شود نیز بر تربیت دینی کودک تأثیر می گذارد. از آن جا که فرزندان به ویژه در سنین خردسالی به شدت از رفتارهای والدین خود تقلید می کنند، نوع رفتار والدین در شکل گیری شخصیت دینی، اخلاقی و اجتماعی کودک بسیار مؤثر است. والدینی که اهل نماز، روزه، دعا، قرآن و توسل به اهل بیت (ع) باشند، فرزندان آن ها نیز خود به خود این رفتارها را از آنان فرا می گیرند. به عکس، خانواده هایی که رفتارهای دیگری داشته باشند، کودک همان ها را می آموزند و نگرشها و باورهای متناسب با آن ها در جان او رسوخ می کند.

۵ - نوع تلقی و انتظارات والدین و خانواده از تربیت کودک، یعنی این که فرزندان متدین تربیت شود یا خیر و یا چه اندازه به آموزه های دینی پایبند باشد نیز در شکل گیری شخصیت دینی کودک تأثیر بسزایی دارد.

۶ - میزان کنترل والدین بر رفتار کودکان و راهنمایی مناسب آن ها در امور دینی نیز نقش مهمی در تربیت دینی آنان دارد. والدینی که کودکان خود را در زمینه های مختلف اعتقادی، عبادی و اخلاقی زیر نظر دارند و در مواقع لازم، مسائل مورد نیاز را به آنان آموزش می دهند یا منابع لازم را در اختیار آنان قرار می دهند، فرزندانشان در امور دینی موفق هستند.

۷ - نوع روابط خانوادگی نیز تأثیر زیادی در تربیت دینی فرزندان دارد. خانواده ای که با افراد و خانواده های متدین و از نظر اخلاقی سالم رفت و آمد دارند، فرزندان آنان نیز با الگوها، اندیشه ها و دوستان شایسته ای آشنا می شوند که تأثیر مثبتی بر تربیت دینی آنان بر جای می گذارند. برعکس،

ارتباط خانواده با خانواده ها و افرادی که پایبندی چندانی به دین ندارند، تأثیری منفی بر تربیت فرزندان خواهد داشت.

گذشته از این، از آن جا که کودک تا سن جوانی بیش تر اوقات خود را در خانواده می گذراند و از نظر مالی و عاطفی به والدین خود وابسته است، و از آن جا که در سنین کودکی و نوجوانی تربیت پذیری فرزند بیش از دیگر دوره های زندگی است، نقش خانواده در تربیت دینی غیر قابل انکار و بسیار گسترده تر از سایر عوامل است. بنابراین، خانواده به لحاظ تأثیرگذاری بر داشته های وراثتی کودک و به لحاظ تأثیرهایی که از جنبه های مختلف بر شخصیت کودک دارد، نقش بسیار مهمی در تربیت دینی کودکان ایفا می کند (داوودی، ۱۳۹۰، صص ۱۰۳-۱۰۲).

حضرت علی علیه السلام انتقال فرهنگ، مسائل تربیتی و نکات اخلاقی را به نسل جدید، امری ضروری می دانند و خطاب به امام حسن علیه السلام یادآور می شوند: «ای فرزندم! اگر چه من به اندازه ی پیشینیان عمر نکرده ام، اما در کردار آن ها نظر افکنده ام و در اخبارشان اندیشیدم و در آثارشان سیر کردم، تا آن جا که گویی یکی از آنان شده ام، بلکه با مطالعه ی تاریخ آنان، گویا از اول تا پایان عمرشان با آنان بوده ام؛ پس قسمت های روشن و شیرین زندگی آنان را از درون تیرگی ها شناختم و زندگانی سودمند آنان را با دوران زیان بارش شناسایی کردم و چیزهای مهم و ارزشمند را بر تو برگزیده ام و اموری نامعلوم را که موجب سرگردانی تو می شود، از تو دور کردم. از آن جا که کار تو و آینده ات، سخت من را به تو متوجه کرده است؛ توجهی که یک پدر مهربان نسبت به فرزندش دارد، تصمیم گرفتم که نکته های مربوط به آداب و تربیت را به تو یادآور شوم، در حالی که تو ابتدای عمر را سپری می کنی و نیتی و نفسی پاک و صاف داری» (نهج البلاغه، نامه ۳۱، ص ۵۲۳).

در تبیین نامه ی حضرت علی علیه السلام در خصوص توجه به تربیت فرزند، نکته ی قابل توجه این است که مربیان و معلمان و نیز والدین و رسانه های جمعی باید در انتقال فرهنگ دقت داشته باشند؛ به گونه ای که هم جنبه های جدید ارزش ها و تمدن فرهنگی را به فرزندان منتقل کنند و هم به ارزش سنجی فرهنگ جدید توجه داشته باشند، به طوری که این فرهنگ و سرمایه ی تمدنی جدید برای نسل جدید با ارزش ها و فرهنگ دینی و اسلامی سازگار باشد و هم به معرفی سیره ی تربیتی ائمه ی اطهار علیهم السلام بپردازد. استفاده از فیلم و داستان های تهیه شده برای معرفی شخصیت های دینی و پخش آن ها در تلویزیون و نیز گنجاندن آن ها در کتب درسی می تواند در این زمینه مؤثر باشد (صالحی و تهامی، ۱۳۸۸، ص ۸۲).

قرآن در این باره می فرماید: "يا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا" «ای کسانی که ایمان آورده اید، خود و اهلتان را از آتش حفظ کنید».

۲-۲-۱۳-۵ مدرسه و تربیت دینی

امروزه، مدرسه به عنوان نهادی آموزشی و پرورشی، بنا به دلایل متعدد، نقش مهمی در شکل دادن به رفتارها و نگرش ها و به طور کلی در شکل گیری شخصیت دانش آموزان دارد. افزون بر این، در

کشورهای غیر لائیک این نهاد نقش عمده ای در شکل گیری شخصیت دینی دانش آموزان نیز ایفا می کند. در بررسی نقش مدرسه در تربیت دینی باید توجه داشت که مدرسه دارای اجزایی است که هر یک از تأثیرهایی خاص بر نوع رفتارها، نگرش ها، باورها و شناخت های دینی دانش آموزان دارند. البته، می توان برای مدرسه اجزای مختلفی بر شمرد، اما آن چه در این برشماری مد نظر است، مشخص کردن اجزایی است که تأثیر تربیتی خاصی بر دانش آموزان دارند. که هر یک از این اجزا را به اختصار بیان می کنیم.

۲-۲-۱۳-۵-۱ برنامه درسی و تربیت دینی

در این جا مراد از برنامه درسی، محتوایی است که به دانش آموزان آموزش داده می شود. برنامه درسی معمولاً شناخت ها، دانش ها، نگرش ها، ارزش ها و رفتارهایی ویژه را به دانش آموزان القا می کند. این آموزه ها ممکن است با شناخت ها، باورها، نگرش ها، ارزش ها و رفتارهای دینی سازگار یا متعارض باشند. در صورت اول، تأثیر برنامه درسی بر تربیت دینی دانش آموزان مثبت و در صورت دوم، منفی خواهد بود.

افزون بر این، نوع برخورد برنامه درسی با دین و تربیت دینی نیز تأثیرهایی متفاوت بر تربیت دینی دانش آموزان دارد. برای مثال، اگر در برنامه درسی مدارس آموزش های دینی جایی نداشته باشد و تنها به تربیت علمی و حرفه ای دانش آموزان توجه شود؛ این تصور به دانش آموزان القا می شود که دین و آموزه های دینی حتی به اندازه حرفه ای مانند نجاری و بنایی ارزش ندارد. از سوی دیگر، ممکن است مدارس به تربیت دینی بپردازند، ولی اولاً: برخی ابعاد دین را آموزش دهند. ثانیاً تربیت-دینی را به چشم امری فرعی و کم اهمیت بنگرند. در این صورت، این تصور در دانش آموزان ایجاد می شود که دین امری بسیار کم اهمیت است و تنها برای رفع تکلیف باید به آن پرداخت. طبیعی است که این برنامه درسی چه تأثیر زیان باری بر تربیت دینی دانش آموزان خواهد داشت (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۱۰۴).

۲-۲-۱۳-۵-۲ ساختار اداری مدرسه و تربیت دینی

هر مدرسه ساختار اداری خاصی دارد که بر حسب نوع آن مانند بسته یا باز بودن آثار تربیتی متفاوتی دارد؛ برای مثال، باز بودن سیستم مدیریتی امکان بروز استعدادها و خلاقیت را در کارکنان و دانش آموزان فراهم می آورد و از این طریق اعتماد به نفس را در آنان رشد می دهد. به عکس، بسته بودن ساختار مدیریتی، روحیه بی چون و چرا را رشد داده و ابتکار و خلاقیت و به دنبال آن اعتماد به نفس را نابود می کند. افزون بر این، نوع رفتار کادر اداری مدرسه با دانش آموزان نیز آثار تربیتی خاصی دارد؛ برای مثال، این که کادر اداری بر چه ارزش ها، نگرش ها و رفتارهایی تأکید دارند، کدام رفتارها و شخصیت ها را تشویق و کدام را تنبیه می کنند و یا نسبت به کدام رفتارها و شخصیت ها بی تفاوت هستند، بر نوع رفتارها، نگرش ها و ارزش های دانش آموز تأثیر می گذارد. این تأثیرها ممکن است با نوع ارزش ها، نگرش ها، و رفتارهای مطلوب در تربیت دینی سازگار، ناسازگار یا دست کم مغایر باشد (همان، ص ۱۰۵).

۲-۲-۱۳-۵-۳ ساختار ظاهری مدرسه و تربیت دینی

ساختار ظاهری مدرسه، نوع وسایل و تجهیزات مورد استفاده در آن و حتی نوع چینش و آرایش مدرسه می تواند تأثیرات خاصی بر شکل گیری نگرش ها و رفتارهای دانش آموزان داشته باشد. تأثیرهای ساختار ظاهری مدرسه به همین محدود نمی شود، با وجود این، همین نیز می تواند بر تربیت دینی دانش آموز تأثیر مثبت یا منفی داشته باشد. اگر حاصل این ساختار را منبع معتبر تلقی شدن معلم بدانیم، در این صورت، هر رد و قبول معلم برای دانش آموزان حجیت خواهد داشت. اگر معلم برخی نگرش ها، باورها، ارزش ها یا رفتارهای دینی را تأیید کند، تأثیری مثبت بر تربیت دینی دانش آموز خواهد داشت، ولی اگر به عکس، برخی از این نگرش ها یا رفتارها را بدون دلیل رد کند، این امر تأثیری منفی بر تربیت دینی خواهد داشت (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۱۰۵).

۲-۲-۱۳-۵-۴ تعامل معلم و دانش آموز و تربیت دینی

تعامل معلم و دانش آموز بخش عمده ای از فعالیت های آموزشی و پرورشی مدرسه را تشکیل می دهد. گرچه هدف اصلی این تعامل ها تربیت علمی دانش آموزان است، بر نوع رفتارها، نگرش ها، ارزش ها و باورها و در نتیجه بر شکل گیری شخصیت آنان نیز تأثیر می گذارد، ویژگی های فردی و شخصی معلم نیز می تواند بر دانش آموزان تأثیر گذاشته و رفتار، نگرش، ارزش یا باور خاصی را در آنان ایجاد و تقویت کند؛ زیرا ویژگی های فردی معلم او را نزد دانش آموزان محبوب یا منفور می کند. در صورت اول، دانش آموز معلم را الگو قرار داده و تمام رفتارها، نگرش ها و باورهای او را می پذیرد و در صورت دوم، دانش آموز از همه ی رفتارها، نگرش ها، باورها و ارزش های مورد قبول معلم فاصله گیرد (همان، ص ۱۰۶).

اگر معلم از دانش آموزان خود انتظار داشته باشد به ارزش ها، نگرش ها و رفتارهای دینی پایبند باشند به تدریج ارزش ها، نگرش ها و رفتارهای دینی آنان افزایش می یابد در حالی که اگر معلم در این زمینه بی تفاوت باشد یا انتظار داشته باشد که آنان به نگرش ها، رفتارها و ارزش های دینی پایبند باشند، ممکن است آنان در عمل نیز به این مسیر سوق پیدا کنند. تشویق و تنبیه دانش آموز و این که معلم چه رفتارها، نگرش ها، ارزش ها و باورهایی را تشویق و چه رفتارها، نگرش ها و ارزش هایی را نفی کرده و تنبیه می کند نیز بر شکل گیری نوع رفتارها، نگرش ها و ارزش های دانش آموزانی تأثیر می گذارد. برای مثال اگر معلم، همکاری، سخت کوشی، کمک به دیگران، ایثار و مانند آن ها را تشویق و رفتارهای مخالف با آن ها را نفی نماید، به تدریج این رفتارها و نگرش ها نیز در دانش آموزان ایجاد می شود (همان، ص ۱۰۷).

۲-۲-۱۳-۵-۵ تعامل دانش آموزان با یکدیگر و تربیت دینی

هر دانش آموز چنان که از معلمان و کادر اداری مدرسه تأثیر می پذیرد، از دانش آموزان دیگر نیز تأثیر می پذیرد. دانش آموزان در مدرسه گروه های دوستی ای به وجود می آورند. این گروه ها از راه های مختلف بر ارزش ها، رفتارها و باورهای اعضای خود تأثیر می گذارند؛ برای مثال، این گروه ها چون شبکه ای اطلاعاتی، اطلاعات مورد نیاز اعضا را که در برنامه درسی رسمی مدرسه موجود نیست، تأمین می کنند. گروه های دوستی با تأیید یا رد برخی رفتارها، نگرش ها، و ارزش ها و یا با تشویق،

تنبیه و طرد، رفتارهای مطلوب خود را بر اعضا تحمیل می کنند. حتی ممکن است این گروه ها، در صورت قدرت یافتن، معیارهای خود را بر کل کلاس هم تحمیل کنند.

تأثیر دانش آموزان بر رفتارها، نگرش ها، و ارزش های یکدیگر می تواند بر تربیت دینی آنان نیز تأثیر مثبت یا منفی بگذارد. اگر رفتارها، نگرش ها و ارزش های مطلوب گروه که ماهیت غیر دینی دارند، با معیارهای دینی سازگار باشند، این تأثیر مثبت، ولی اگر ناسازگار باشند، منفی خواهد بود. ممکن است گروه های دوستان به طور مستقیم نگرش ها، ارزش ها، باورها یا رفتارهای دینی خاصی را نیز تأیید و تقویت یا تضعیف و نابود کنند.

بنابراین، برنامه درسی، ساختار اداری، فیزیکی و ظاهری مدرسه، تعامل معلم و دانش آموز و نیز تعامل دانش آموزان با یکدیگر در مدرسه، نقشی قاطع در تربیت دینی دانش آموزان ایفا می کنند که ممکن است مثبت یا منفی باشد (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۱۰۸).

۲-۲-۱۳-۶ گروه همسالان و دوستان و تربیت دینی

«التَّوَدُّدُ نِصْفُ الْعَقْلِ؛ دوستی کردن نیمی از خردمندی است^۱» انسان به فطرت خود در سراسر زندگی خویش میل به رفاقت و دوستی دارد. رفقا و دوستان، نه تنها به هم انس می گیرند و با مصاحبت و همنشینی موجبات شادمانی و نشاط یکدیگر را فراهم می آورند؛ بلکه هر رفیقی با توجه به اندازه رفاقت و دوستی در امور مادی و معنوی دوست خود نفوذ می کند و هر یک دانسته یا ندانسته روی عقاید، اخلاق، رفتار و گفتار دیگری تأثیر می گذارد (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۲، ص ۱۲۰).

هر انسانی به معاشرت با دوستان و همسالان خود نیاز دارد. دانش آموزان نیز از این قاعده مستثنی نیستند. علی (ع) می فرماید: «عَلَيْكُمْ بِالْأَخْوَانِ فَإِنَّهُمْ عِدَّةٌ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ پیوند دوستی خود را با برادران [دینی] خود محکم سازید که آنان ذخایر دنیا و آخرت هستند».

معاشرت با دوستان بر شکل گیری شخصیت فرد، نوع رفتار و نگرش او تأثیر می گذارد. تأثیر معاشرت با دوستان و همسالان بر دانش آموز شدیدتر و ژرف تر است؛ زیرا هنوز ساختار شخصیتی او به طور کامل شکل نگرفته است. بر اساس تحقیق^۲ کندل " در مورد تأثیر دوستان و همسالان، کودکانی که در طول سال دوست باقی می مانند، در پایان سال شباهت بیش تری به هم پیدا می کنند. دوستان جدید نیز که خود را با ویژگی های یکدیگر تطبیق دادند در پایان سال بیش از زمانی که با هم دوست نبودند به یکدیگر شبیه شدند.

تأثیر گروه دوستان و همسالان بر دانش آموز ممکن است منفی یا مثبت باشد. نوع تأثیر بستگی به نوع دوستان و همسالان دارد. اگر دوستانی خوب باشند، تأثیر آن ها مثبت و اگر دوستانی ناشایست باشند، تأثیر آن ها منفی خواهد بود.

گروه دوستان و همسالان از چند راه بر رفتار، نگرش و شخصیت فرد تأثیر می گذارند نخست از راه الگو دادن؛ فرد با دیدن رفتار و گفتار دوستان خود تلاش می کند رفتار و گفتار خود را نیز با آن ها

۱ - نهج البلاغه، حکمت ۱۴۲، ص ۶۵۹

همانند کند. گاه چنان تحت نفوذ گروه دوستان خود قرار می‌گیرد که حتی نوع لباس پوشیدن، آرایش مو و طرز سخن گفتن آن‌ها را نیز تقلید می‌کند. روان‌شناسان می‌گویند کودکان، در موقعیت‌های آزمایشگاهی، هنگامی که رفتار دوستانه یا پرخاشگرانه دیگران را می‌بینند، از آن تقلید می‌کنند و به این طریق آن رفتارها را می‌آموزند.

دوم از راه تقویت یا تنبیه، گروه همسالان و دوستان با تقویت یا تنبیه رفتارهای فرد، بر رفتار او تأثیر می‌گذارند. رفتاری را که گروه تقویت کند، در فرد تثبیت می‌شود و رفتاری را که گروه تأیید نکند و وی را به سبب آن مسخره یا طرد کند، انجام نمی‌دهد.

سوم از راه ارزش‌یابی فعالیت‌های فرد، گروه، فعالیت‌های هر یک از اعضا را ارزیابی می‌کند و به آن‌ها بازخورد می‌دهد. این بازخوردها در فرد تأثیر گذاشته و رفتار و نگرش او را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

هم‌چنین موقعیت فرد در گروه و دوستی‌هایی که با دیگران برقرار می‌کند بر خود پنداره او تأثیر می‌گذارد. کودکانی که در گروه دوستان و همسالان موقعیت محوری دارند، خود پنداره مثبت و قوی و آن‌هایی که در گروه موقعیت خوبی ندارند، خودپنداره آن‌ها ضعیف و منفی است.

به علاوه، گروه دوستان و همسالان منبع اطلاعات نیز هستند. هر یک از اعضای گروه اطلاعات خود را در اختیار سایر اعضا قرار می‌دهد اطلاعاتی که مبادله می‌شود بر نگرش آن‌ها و نیز در تعیین سلیقه‌ی آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

با توجه به مطالب بالا می‌توان گفت گروه دوستان و همسالان دانش‌آموز بر تربیت دینی وی نیز تأثیر می‌گذارند گروه از طریق الگو دادن، پاداش و تنبیه، ارزش‌یابی فعالیت‌ها و دادن بازخورد، و نیز از طریق دادن اطلاعات، بر رفتارها، ویژگی‌ها و صفات اخلاقی و نیز نگرش دانش‌آموز به دین تأثیر می‌گذارد. این تأثیر بر حسب نوع گروه دوستان و همسالان ممکن است مثبت یا منفی باشد. البته، در این جا باید به این نکته اشاره کنیم که تأثیر گروه بر فرد صد در صد نیست، به گونه‌ای که فرد نتواند در برابر آن‌ها مقاومت کند. با وجود این، با توجه به این که دانش‌آموزان در این سنین از قدرت تفکر بالا و اطلاعات غنی و نیز پختگی در روابط اجتماعی محروم هستند، گروه دوستان تأثیر زیادی در شکل‌گیری شخصیت آن‌ها دارند (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۰-۱۰۸).

در نامه‌ای که امیر مؤمنان، علی علیه السلام به حارث همدانی نوشته، به وی چنین توصیه کرده است: «از همنشینی با کسی که نظرش سست و کردارش ناپسند است، بپرهیز، که هر کس را از دوستش بشناسند» (نهج البلاغه، نامه ۶۹).

بنابراین، باید دوستی و همنشینی امری حساب شده باشد و با کسانی باید رفاقت کرد که شایسته‌ی دوستی می‌باشند و این امر جز با شناخت درست و پی‌بردن به صحت و صلاحیت افراد امکان‌پذیر نیست. این همان چیزی است که در سخنان پیشوایان حق با تعبیر «اختیار دوست» آمده است. از امیر مؤمنان، علی علیه السلام چنین نقل شده است: «هر کس پس از خوب آزمودن برای

خویش دوست و برادری گیرد، رفاقتش پایدار و دوستی اش استوار است^۱». همچنین در دوستی و دشمنی باید اعتدال را رعایت کرد. حضرت علی علیه السلام در این باره می فرماید: «در دوستی با دوست مدارا کن، شاید روزی دشمن تو گردد و در دشمنی با دشمن نیز مدارا کن، زیرا شاید روزی دوست تو گردد^۲» (صالحی و تهامی، ۱۳۸۸، ص ۸۳).

حضرت علی علیه السلام درباره ی شناخت دوستان و دشمنان می فرماید: «دوستان تو سه گروه هستند و دشمنان نیز سه دسته اند؛ اما دوستان: دوست تو، دوستِ دوست تو و دشمنِ دشمن تو است و اما دشمنان، دشمن تو، دشمن دوست تو و دوست دشمن تو است^۳». و نیز می فرماید: «دوست، دوست نیست، مگر آن که حقوق برادرش را در سه جایگاه محافظت کند: در روزگار گرفتاری، آن هنگام که حضور ندارد و پس از مرگ^۴»

بنابراین انتخاب دوست و روابط اجتماعی با دوستان می تواند یکی از عوامل مهم تربیتی و تداوم تربیت های درست به شمار آید.

۲-۲-۱۳-۷ مؤسسات دینی و فرهنگی

مراد از مؤسسات دینی و فرهنگی، مساجد، هیأت های مذهبی، مجالس روضه و نیز فرهنگ سراهاست. برخی از این مؤسسات به لحاظ گستردگی و نیز ریشه داشتن در فرهنگ اسلامی، قلمرو و قدرت عمل بیش تری دارند. مسجد از این نظر در رتبه ی اول و هیأت های مذهبی و مجالس روضه در رتبه ی دوم قرار دارند. در دوره ی معاصر، مؤسسات جدیدی به نام فرهنگ سرا تأسیس شده که گرچه از نظر گستردگی و قدرت عمل به سطح مؤسسات سنتی نمی رسند، ولی می توانند در شکل گیری شخصیت افراد نقش ایفا کنند.

مساجد افزون بر نقش آموزشی، نقش تربیتی نیز داشته و دارند؛ یعنی هم اطلاعات و آگاهی های مورد نیاز مردم در زمینه های مختلف دینی را در اختیار آن ها قرار می دهند و هم موجب شکل گیری شخصیت های اسلامی در آنان می شوند؛ بدین صورت که اخلاقیات، آداب و رسوم، قوانین و هنجارهای اسلامی را به آنان آموزش داده به هویت اسلامی آنان شکل می دهند.

مساجد تا پیش از تأسیس نظام آموزش و پرورش جدید، نقش مهمی در تربیت دینی مردم و به ویژه نسل جدید داشتند. متأسفانه، با پیدایش آموزش و پرورش و شکل گیری حکومت سکولار و ضد اسلامی پهلوی، تلاش وسیعی صورت گرفت تا نقش مساجد به آموزش عبادت هایی مانند نماز و روزه محدود گردد، اما خوشبختانه؛ با وقوع انقلاب اسلامی مساجد بار دیگر جایگاه تاریخی خود را در همه ابعاد از جمله در تربیت دینی به دست آوردند.

بنابراین، هر چند بسیاری از نیازهای فرهنگی و آموزشی مردم و به ویژه جوانان در مساجد تأمین نمی شود یعنی ابعاد سیاسی، تاریخی و اخلاقی، اقتصادی اسلام به اندازه کافی برای مردم بیان

۱ - آمدی (بی تا)، غرر الحکم، به تحقیق مصطفی درایتی، قم: مکتب الاسلام الاسلامی، ج ۲، ص ۲۲۴

۲ - نهج البلاغه، حکمت ۲۶۸، ص ۶۹۵

۳ - نهج البلاغه، حکمت ۲۹۵، ص ۷۰۰

۴ - نهج البلاغه، حکمت ۱۳۴، ص ۶۵۷

نمی شود، مساجد در تربیت دینی به ویژه تربیت اعتقادی و عبادی نقش برجسته ای دارند؛ هم چنین در ایجاد نگرش مثبت به دین، اولیای دین و فرهنگ دینی مؤثرند. شاهد این مدعا این است که در غیبت نهاد تربیتی رسمی دینی عمده ی مسئولیت تربیت دینی مردم، به ویژه تربیت دینی نسل جدید، بر عهده مساجد بوده است.

در کنار مساجد و هم گام با آن ها، هیأت های مذهبی و مجالس روضه و عزاداری اهل بیت (ع) نیز در پرورش علاقه و محبت به اهل بیت (ع) آشنا کردن مردم با فضایل اهل بیت (ع)، تاریخ و سیره آنان و آموزش قرآن و احکام نقش مهمی داشته اند (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۰-۱۱۲).

۲-۲-۱۳-۸ ارتباط برنامه درسی پنهان با تربیت دینی

نظام تربیتی همواره رو به سوی اهدافی معین دارد و سیاست گذاری ها و برنامه ریزی های آن در راستای دستیابی به اهداف مذکور صورت می گیرد. در عین حال پیچیدگی فرایند تربیت و ارتباط تنگاتنگ آن با زمینه های فرهنگی - اجتماعی، باعث تأثیرپذیری این فرایند از عواملی خارج از خویش خواهد شد. از سوی دیگر تعامل مؤلفه های گوناگون مطرح در فضای جامعه انسانی، استقلال نظام تربیتی را مورد تردید قرار داده و آن را به صورت نظامی باز تحت تأثیر شرایط محیطی و انسانی باز تعریف می کند.

این مجموعه، مؤلفه های تأثیرگذار بر فرآیند تربیت که در عین اهمیت، به دلیل عدم طرح در سیاست گذاری های رسمی در لایه ای پنهان برنامه درسی را از خویش متأثر می سازند؛ با نام برنامه ی درسی پنهان یاد می شود. برنامه درسی پنهان که در سال های اخیر توجه محققان و اندیشمندان حوزه ی برنامه درسی را به خود مشغول داشته از جمله عوامل حیاتی مؤثر بر برون دادهای تربیتی به شمار می رود و بررسی و تحلیل آن ابعاد بدیهی از برنامه درسی را برای دست اندرکاران این حوزه مکشوف می سازد. (اسکندری، ۱۳۸۴) در این میان تربیت دینی به دلیل ارتباط عمیق با عوامل و شرایط فرهنگی - اجتماعی و ریشه داری در باورهای رایج اجتماعی بیش از سایر حوزه های تربیت متأثر از برنامه درسی پنهان خواهد بود.

۲-۲-۱۳-۹ اراده و تربیت دینی

یکی از ویژگی های انسان در مقایسه با موجودات دیگر، برخورداری از اراده و اختیار است. صدور بسیاری از افعال انسان مشروط به این است که انسان انجام دادن آن را انتخاب و اراده کرده باشد. بدین سبب، ممکن است دو نفر در شرایط محیطی یکسان دو رفتار جداگانه انجام دهند. البته، این امر به معنای نادیده گرفتن تأثیر نیازهای جسمانی و روحانی و عوامل محیطی نیست، بلکه تنها بدین معناست که اراده انسان شرط لازم برای صدور بسیاری از افعال است و بدون این شرط، گرچه تمام شرایط دیگر نیز فراهم باشد، فعلی از او صادر نخواهد شد (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۸۸).

اراده، یکی از عوامل اساسی در تربیت است. به خاطر اراده، انسان مسئولیت اعمالی را که انجام می دهد، بر عهده می گیرد و این اراده است که به فرد حق انتخاب می دهد و او را مسؤول بار

می آورد؛ بنابراین، اراده را می توان به این صورت تعریف کرد: «اراده عبارت از تمایل و گرایش است که به دنبال آن، اعتقاد یا گمان پدید می آید، اراده به معنای توانایی انتخاب در امور است» (فایضی و آشتیانی، ۱۳۷۵، ص ۱۶۳).

از این رو، انسان می تواند در مقابل عوامل بیرونی و درونی مقاومت کند؛ در نتیجه این مقاومت ممکن است محیط را به طور کلی یا جزئی تغییر دهد. انسان قرن ها تسلیم شرایط محیط طبیعی زمین بود، ولی به تدریج در پرتو علم و دانش خود در برابر شرایط مذکور مقاومت کرد و توانست تا حد زیادی محیط را به نفع خود تغییر دهد؛ انسان حتی تا حدودی توانسته شرایط جسمانی خود را از راه تغذیه، بهداشت و سایر عوامل، به گونه ای تغییر دهد که بتواند بیشتر زنده بماند و وظایف خود را بهتر انجام دهد. این مطلب در رابطه ی انسان با دیگران نیز صادق است (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۸۸).

خداوند می فرماید: "إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا"^۱ «ما انسان را از نطفه ای در هم آمیخته آفریدیم تا او را بیازماییم، پس او را شنوا و بینا کردیم. ما راه را به او نشان داده ایم؛ او یا شکرگزار خواهد بود و راه راست را انتخاب خواهد کرد، یا ناسپاس و راه باطل را».

مطابق این آیه، سنت خداوند هدایت و راهنمایی انسان است؛ اما انتخاب راه راست و قدم نهادن در آن یا انتخاب راه باطل و پیمودن آن بر عهده ی خود انسان است؛ از این رو، خداوند وظیفه ی پیامبران را تنها ابلاغ رهنمودهای خدا می داند: "مَا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلْغُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا تَكْتُمُونَ"^۲ «بر پیامبر جز ابلاغ پیام خدا چیزی نیست؛ خداوند از آن چه آشکار و آن چه پنهان کنید آگاه است».

حضرت علی علیه السلام در این باره می فرماید: «پس هر کس با تلاشش برای خود از روزگار، زندگانی برای ایام پس از مرگ، از دنیای فناپذیر برای جهان آخرت پایدار و از گذرگاه دنیا برای زندگی جاودانه ی آخرت توشه بگیرد. انسان باید از خدا بترسد، زیرا تا لحظه ی مرگ فرصت داده شده و مهلت عمل نیکو را دارد. انسان باید نفس را مهار زند و آن را در اختیار گرفته از طغیان و گناهان باز دارد و زمام آن را به سوی اطاعت پروردگار بکشاند» (بدین ترتیب، روشن می شود که از دیدگاه قرآن تأثیر همه ی عوامل محیطی و تا حدی عوامل وراثتی مشروط به اراده و اختیار انسان است و بدون اراده و اختیار انسان سایر عوامل کارایی نخواهند داشت (نهج البلاغه، خطبه ۲۳۷، ص ۴۷۳).

مقدرات انسان قبل از هر چیز و هر کس در دست خود انسان است و هر گونه تفسیر و دگرگونی در خوشبختی و بدبختی مردمان در درجه ی نخست به خود ایشان بر می گردد. فضای الهی چنین است که آنچه به انسان می رسد، به خود انسان بازگشت می کند و نتیجه، محصول، اراده و عملکرد خود اوست. خداوند در قرآن می فرماید: "إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ"^۳ «همانا خداوند حال قومی را تغییر نمی دهد تا آنان حال خود را تغییر دهند» بر اساس قرآن، سنت خداوند هدایت و راهنمایی انسان است؛ اما انتخاب راه درست و قدم نهادن در آن یا انتخاب راه باطل و پیمودن آن بر

۱ - سوره ی انسان، آیه ی ۴

۲ - سوره ی مائده، آیه ی ۱۰۰

۳ - سوره ی رعد، آیه ی ۱۱

عهده ی خود انسان است. حضرت علی علیه السلام می فرماید: «خدا شکرگزاری را بر عهده ی شما نهاده، امر حکومت را در دست شما گذارده و فرصت مناسب در اختیارتان قرار داده است، تا برای جایزه بهشت با هم ستیز کنید. پس کمربندها را محکم ببندید و دامن همت بر کمر زنید، که به دست آوردن ارزش های والا با خوش گذرانی ممکن نیست! چه با خواب های شب که تصمیم های روز را از بین برده و تاریکی های فراموشی که همت های بلند را نابود کرده است» (نهج البلاغه، خطبه ۲۴۱، ص ۴۷۷).

بدین ترتیب، روشن می شود که از دیدگاه قرآن و نهج البلاغه تأثیر همه ی عوامل محیطی و تا حدی عوامل وراثتی مشروط به اراده و اختیار انسان است و بدون اراده و اختیار انسان سایر عوامل کارایی نخواهند داشت.

۲-۲-۱۳-۱۰ عوامل مافوق طبیعی و تربیت دینی

عوامل ماورای طبیعی عواملی هستند که وابسته به جهان طبیعت و محکوم به قوانین طبیعت نیستند. از دیدگاه دانشمندان مسلمان، عالم هستی به دو بخش عالم غیب و عالم شهود تقسیم می شود. عوامل ماورای طبیعی به عالم غیب متعلق اند، در حالی که وراثت و محیط که پیش تر درباره ی آن ها سخن گفتیم، به عالم شهود متعلق هستند.

عوامل ماورای طبیعی را می توان به دو دسته تقسیم کرد: عوامل امدادگری و عوامل اخلال گر. عوامل امدادگر به تربیت دینی انسان کمک می کنند، در حالی که عوامل اخلال گر در کار تربیت صحیح دینی اخلال می نمایند (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۹۲).

مهم ترین عامل ماورای طبیعی که به تربیت دینی انسان کمک می کند؛ امدادهای غیبی الهی است. خداوند می فرماید: "إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا وَ الَّذِينَ ءَامَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَ يَوْمَ يَقُومُ الْأَشْهُدُ" «ما پیامبران مان و آنان را که ایمان آوردند، در دنیا و روز قیامت یاری می کنیم». هم چنین در سوره روم آیه ۴۸ می فرماید: "وَ لَقَدْ أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ رُسُلًا إِلَى قَوْمِهِمْ فَجَاءُوهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَاَنْتَقَمْنَا مِنَ الَّذِينَ أَجْرَمُوا وَ كَانَ حَقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ" «پیش از تو پیامبرانی را به سوی قوم هایشان روانه کردیم، پس نشانه هایی روشن برای آنان فرستادیم و از مجرمان انتقام کشیدیم و بر ماست که مؤمنان را یاری کنیم». بر اساس این دو آیه نیز خداوند بر خود فرض کرده که مؤمنان را یاری کند و در مقام عمل نیز مؤمنان را یاری کرده است (همان).

۲-۲-۱۴ جمع بندی و نتیجه گیری

در این بخش تلاش بر این بوده است که چیستی و چرایی تربیت دینی تبیین شود بدین جهت به تعریف تربیت، دین، تربیت دینی پرداخته شد و سپس ویژگی های تربیت دینی، ضرورت تربیت دینی و عوامل مؤثر بر تربیت دینی بررسی شد. همان طور که ملاحظه گردید، تعاریف مختلف از تربیت، دین، تربیت دینی مطرح شده است که در همه ی آن ها شباهت هایی مشهود است ولی در این

تحقیق تعاریفی مبنا قرار گرفتند که بر اساس معارف دین اسلام و سند تحول بنیادین بودند. و هم چنین بررسی ها نشان داد که تربیت دینی دارای ویژگی های انکارناپذیری می باشد و در بیش تر جوامع تربیت دینی دارای اهمیت بسزایی بوده و هست و طی سال های متمادی به آن پرداخته شده است و این نوع از تربیت از مشکل ترین نوع تربیت می باشد که عوامل بسیاری در بالفعل رساندن آن دخیل می باشند که به مواردی از آن ها در این بخش اشاره شد. لذا در کشور ما که یک کشور اسلامی می باشد لازم است تمامی نهادها به خصوص مدارس، تربیت دینی را در اولویت اول قرار داده و به صورتی منسجم و هدفدار به آن بپردازند.

هدف از طرح این مباحث در ابتدای فصل دوم، فراهم ساختن چارچوب مفهومی برای تحلیل رویکردهای تربیت دینی است، تا از این رهگذر بتوان به نقد، ارزیابی و بازشناسی رویکردها در حوزه ی تربیت دینی نائل آمد.

۲-۳ معرفی و آشنایی با سند تحول بنیادین

با توجه به این که این پژوهش بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است لازم است مطالبی از این سند در پژوهش حاضر آورده شود.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مشتمل بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران می باشد.

به اعتقاد صاحب نظران و کارشناسان تعلیم و تربیت، تحول بنیادین در آموزش و پرورش موجود، به دلایل مختلف، به ضرورتی اجتناب ناپذیر تبدیل شده است. یکی از مهم ترین دلایل این مدعا، عدم ابتدای نظام فعلی آموزش و پرورش بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است. این نهاد با شکل و شمایل فعلی خود، به عنوان یک نهاد مدرن در عصر مدرنیته و مبتنی بر بنیان های نظری و فلسفی این دوره تاریخی، در سرزمین غرب متولد شده و با به همراه داشتن فرهنگ زادگاه خویش به سایر کشورها تسری یافت. پیامد این فرهنگ، دردها و رنج های جان کاه فردی و اجتماعی در ابعاد فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی است که بشر امروز را به شدت رنجور، مضطرب و مأیوس کرده است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۴).

این مجموعه را شورای عالی انقلاب فرهنگی به عنوان عالی ترین مرجع سیاست گذاری در حوزه فرهنگ و مسؤول تحول نظام آموزشی کشور تأیید کرده است. پس لازم است این منشور که به عنوان بنیان نظری تحول بنیادین به تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده است، مبنای تمام سیاست-گذاری ها، برنامه ریزی ها و تولید اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران قرار گیرد. امید است مجموعه ی «مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش» به منزله ی چتر نظری بر تمامی سیاست گذاری ها، تصمیم گیری ها، برنامه ریزی های خرد و کلان آموزش و پرورش سایه افکننده و زمینه ی دست یابی به آموزش و پرورش طراز جمهوری اسلامی ایران را فراهم آورد.

این سند حاصل تلاش و مجاهدت علمی جمع کثیری از صاحب نظران حوزه و دانشگاه و آموزش و پرورش و مبتنی بر تجارب تاریخی، دوره‌ی معاصر و برآمده از گفتمان تمدن ساز انقلاب شکوهمند اسلامی است. مدافعه‌ها و موشکافی‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای تخصصی حوزوی بر عمق و اتقان این سند بسیار مهم و بنیادی افزوده است.

۲-۳-۱ مهم‌ترین رویکردها و اصول و سیاست‌های حاکم بر تهیه و تدوین سند

مهم‌ترین رویکردها و اصول و سیاست‌های حاکم بر تهیه و تدوین فلسفه تربیت و سند تحول بنیادین، را می‌توان چنین بر شمرد:

اول: اصالت فرهنگ و تربیت

در این سند «اصالت فرهنگ و تربیت» مفروض دانسته شده است زیرا به رغم داد و ستد فرهنگ و تربیت و سایر سیستم‌های اجتماعی، اما تقدم و اصالت با نظام معرفتی و تربیتی و فرهنگی است و تربیت بنیان و سرچشمه همه‌ی تحولات در همه‌ی ساحت‌ها است و بر همه‌ی آن‌ها سایه می‌افکند.

دوم: اسلام و معارف آن

رویکرد حاکم بر فلسفه و سند تربیت باور عمیق به اسلام و اندیشه‌ها و ارزش‌های والای آن و جامعیت و شمول آن است، از این رو تلاش شده است با نگاه نظام‌وار به اسلام و منابع و مصادر اصیل آن مراجعه و از آن بهره‌برده شود.

سوم: اجتهاد ژرف و جامع

فراهم آوردن‌گان این منشور بر این اعتقاد بوده‌اند که در استنباط معارف و نظامات اسلامی باید بر روش‌شناسی اجتهاد رایج در حوزه‌های علمیه و به صورت ژرف و جامع اصول و ضوابط عقلی و نقلی، اعتماد کرد و از اشتباهات ظنی و سطحی و التقاطی پرهیز کرد و تلاش شده است تا آن‌جا که میسر بوده است از این روش به طور مستقیم یا غیر مستقیم بهره‌گرفته شود.

چهارم: گفتمان انقلاب اسلامی

انقلاب اسلامی پدیده‌ای مبارک و بی‌بدیل و دارای اصول و عناصر و ویژگی‌های ممتاز و ریشه‌دار در اندیشه‌ی ناب اسلام و معارف اهل بیت (ع) است و ترجمان این گفتمان نظام‌مند اندیشه‌های امام‌راحل (ره)، رهبر معظم انقلاب و بزرگان انقلاب اسلامی است و سند مزبور بر این نظام معرفتی و گفتمان استوار است.

پنجم: نگاه تمدنی

یکی از ویژگی‌های اسلام و گفتمان انقلاب اسلامی رویکرد تمدنی و نگاه معطوف به بازسازی تمدن اسلامی در عصر حاضر است. رویکرد تمدنی مستلزم انعکاس اندیشه‌ی الهی و اسلامی و انقلابی در همه‌ی لایه و ساحت‌های معرفتی و ابعاد فردی و خانوادگی و اجتماعی است، این منشور نهایت سعی خود را در تجلی این رویکرد در همه‌ی ساحت‌های تربیت به کار گرفته است. در این نگاه امت

اسلامی به مثابه ی یک کل در نظر گرفته شده است، ضمن آن که جایگاه و امتیازات ایران کاملاً مورد عنایت بوده است.

ششم: تربیت جامع و متوازن و یک پارچه

در تنظیم این سند به تربیت به عنوان حقیقتی نظام وار، یک پارچه، منسجم، و متوازن نگریسته شده است. بسیاری از آسیب های فعلی تعلیم و تربیت به فقدان نگاه جامع و متوازن و نظام وار باز می گردد و یک جانبه گرایی و نگرش کاریکاتوری خسارت های زیادی به بار می آورد و به همین دلیل کوشش فراهم آوردگان بر رعایت این اصل اساسی استوار شده است. کاربرد مفهوم تربیت به جای تعلیم و تربیت و نیز مفهوم علم به معنای معرفتی نه فقط برآمده از تجربه حسی از نشانه های این رویکرد در سند است.

در این منظر کلان بر هدف اساسی قرب الهی و حیات طیبه و مفاهیم کلیدی مانند تقوا تأکید شده است و نیز پژوهش محوری و اخلاق مداری و ارزش ذاتی علم و اعتبار همه ی منابع معرفت مورد توجه قرار گرفته است.

هفتم: تجربه و دانش بشری

تجارب و دستاوردهای دانش بشر حاصل تلاش علمی بشر و دارای ارزش اقتضایی است، این گنجینه را باید قدر دانست و از آن بهره برد و در عین حال نباید آن را مطلق پنداشت، بهره گیری نقادانه و منطبق سازی آن بر ارزش های الهی و اسلامی و نیازهای بومی، یکی از رویکردهای حاکم بر این مجموعه است.

هشتم: نگاه آسیب شناسانه، ناظر به زمانه و راهبردی

در این سند کوشش شده است به آسیب شناسی تعلیم و تربیت موجود و تجارب پیشین توجه شود و با نگاهی آینده نگرانه و راهبردی و ناظر به چالش های موجود، طرحی نو در افکنده شود (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، صص ۱۹-۱۷).

۲-۳-۲ روند تدوین مطالعات نظری سند

در این قسمت برای آشنایی بیش تر با سند و لزوم تدوین آن، گزارش روند تدوین مطالعات نظری سند، را از زبان دکتر صادق زاده قمصری، مسؤؤل کمیته مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش بیان می کنیم:

یکی از مسائل مهم نظام نوین تربیت در کشور ما این است که نهادهای مختلف این نظام، طی مراحل بنیان گذاری و گسترش و تحول تاکنون، بر مبانی نظری مشخص و مدونی استوار نبوده اند، تا بتوانند ضمن بهره مندی از دستاوردهای معتبر علمی، با نظام فکری و ارزشی معتبر و مقبول در جامعه اسلامی ایران و نیز با دیگر خصوصیات فرهنگی، اجتماعی و بومی کشور، هماهنگ و سازگار باشند.

با عنایت به این مشکل بنیادی، به رغم مساعی قابل تقدیری که پس از پیروزی شکوهمند انقلاب اسلامی برای اصلاح و تحول نظام نوین تربیت - به ویژه تغییرات ارزشمندی که در ساختار و محتوای

آن صورت گرفته است، لیکن هنوز تا دستیابی به وضع مطلوب فاصله ی زیادی وجود دارد. به همین دلیل مقام معظم رهبری (دام ظلّه) بارها بر ضرورت تحول بنیادین در این نظام و بازسازی آن مبتنی بر تعالیم و معارف انسان ساز اسلام و مبانی استوار و متناسب با مقتضیات تحول همه جانبه ی فرهنگی و اجتماعی ناشی از انقلاب اسلامی تأکید ورزیده اند.

با درک عمیق این نیاز و در پاسخ به ندای مقام معظم رهبری، شورای عالی آموزش و پرورش، به عنوان مرجع سیاستگذاری در حوزه ی آموزش عمومی و متوسطه، تصمیم به تدوین و تصویب «سند ملی آموزش و پرورش» به مثابه ی سند تحول بنیادین گرفت.

اعضای شورای راهبری طرح سند ملی آموزش و پرورش در افق چشم انداز بیست ساله «با در نظر گرفتن نقش محوری برای ارزش ها و باورهای دینی و ملی در ترسیم جهت گیری های تحول اساسی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، بر تدوین عناصر این سند راهبردی بر اساس مبانی نظری با الگوی اسلامی و ایرانی» تأکید نموده اند.^۱

در این راستا، بخش محوری تحقیقات ناظر به تدوین سند یاد شده، بنا بر مدل مفهومی مصوب شورای علمی این طرح، به مطالعات نظری گسترده و روشمندی اختصاص یافت که در پنج محور به منظور تدوین مبانی نظری این سند با رویکرد اسلامی و ایرانی تحت نظر کمیته مطالعات نظری طراحی شد و توسط جمعی از محققان برجسته علوم تربیتی طی سال های ۱۳۸۴ تا ۱۳۸۹ انجام یافتند.

این سند، گزارش نهایی «طرح تلفیق یافته های مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش» است که به منظور تدوین مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی، ناظر به اهداف یادشده و با بهره مندی از یافته های معتبر مجموعه مطالعات نظری و سایر منابع، در قالب تحلیلی جدید و ترکیبی مبتکرانه ساماندهی شده و پس از بحث و بررسی در کارگروه تلفیق نتایج مطالعات نظری توسط نگارنده و همکاران به زیور تألیف آراسته شده است.

افزون بر استفاده از نظرات بسیاری از صاحب نظران و کارشناسان در روند تألیف و تدوین این مجموعه، از نظرات انتقادی و پیشنهادهای اصلاحی تعداد زیادی از تربیت پژوهان (که اکثر ایشان از استادان فلسفه ی تربیت در دانشگاه ها و مراکز پژوهشی می باشند) در تدوین نهایی این متن بهره مند شدیم. هم چنین پس از ارائه ی این مجموعه به دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی از نظرات ارزشمند کارشناسان «کمیسیون حوزوی شورای عالی انقلاب فرهنگی» برای تکمیل و اصلاح ویرایش نهایی این مجموعه استفاده کردیم.

این فرآیند طولانی نظر سنجی و اعتبار بخشی توسط صاحب نظران و متخصصان، افزون بر تأیید و اعتبار بخشی کلی ساختار و محتوای این مجموعه توسط شورای عالی آموزش و پرورش، به اصلاحات قابل توجهی در برخی از نکات مهم محتوایی و ساختاری و نیز تکمیل منابع و مستندات این مجموعه انجامید و در نهایت با تأیید آخرین نگاشت به وسیله ی حجت الاسلام والمسلمین علیرضا اعرافی

۱ - به نقل از مصوبه ی شورای راهبری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش

(ناظر علمی تدوین این مجموعه از آغاز تا انجام و عضو محترم شورای عالی انقلاب فرهنگی) از سوی شورای عالی انقلاب فرهنگی مورد تأیید نهایی قرار گرفت.

با عنایت به سعی فراوانی که برای استفاده ی حداکثری از محدود تحقیقات انجام یافته در این باره و هم چنین بهره مندی از نظرات ارزشمند صاحب نظران و کارشناسان تربیتی و تجارب مفید گذشته به عمل آورده و کوشیده ایم تا معیارهای مد نظر در «روش شناسی مطالعات نظری» را حتی الامکان مراعات کنیم؛ بر این باوریم که محتوای این متن مدون تحت عنوان «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» می تواند به منزله ی چارچوب نظری استواری برای نقد، اصلاح و تحول اساسی نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی کشور مورد استفاده قرار گیرد. افزون بر این، به نظر می رسد بخش نخست این مجموعه (فلسفه ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران) نیز به خوبی می تواند برای تحول اساسی مورد نظر در دیگر سازمان ها و نهادها و بخش های نظام تربیت رسمی و غیر رسمی - در همه ی سطوح و مؤلفه ها - سودمند واقع شود و به لحاظ مفهومی نیز ارتباطی منطقی را بین همه ی انواع تربیت و میان نظام های تربیت رسمی با نهادهای تربیت غیررسمی در کشور ایجاد نماید.

ماهیت پیچیده و بین رشته ای موضوعات تربیتی و لزوم رعایت ملاحظات نظری و علمی همراه با توجه به مسائل عملی و چالش های کنونی و در پیش رو، مقتضی آن است که چنین امر مهمی را نتوان یک بار و برای همیشه سامان داد؛ لذا انتظار می رود مراکز علمی حوزه و دانشگاه، در دراز مدت راهبرد تولید علوم تربیتی و نظریه پردازی با رویکرد اسلامی را با عنایت به خلأ چشم گیر پیشینه ی مباحث نظری بومی با رویکرد اسلامی در حوزه هایی نظیر فلسفه ی تربیت و فلسفه تربیت رسمی مدنظر قرار دهند. خصوصاً با توجه به فقدان الگوهای نظری راهنمای سیاست گذاری و عمل تربیتی در این عرصه - که خود یکی از محدودیت های غیر قابل اجتناب در جریان تدوین سند تحول بنیادین بوده است- این مراکز باید ظرفیت و امکانات خود را در راستای الگوپردازی نظری بر اساس مبانی اسلامی با مراعات مقتضیات زمانی و موقعیت بومی در این قلمرو حساس به کار گیرند (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، صص ۲۶-۲۰).

۲-۳-۳ اهمیت و ضرورت تربیت از دیدگاه سند

تداوم و پیشرفت هستی خود، به شکلی متعالی و پایدار، خواست حقیقی هر انسانی است که همه ی آدمیان شهوداً به آن واقف اند. به سبب همین خواست، آدمی پیوسته در تکاپوی پیشرفت هستی خود است و فرایند تربیت در واقع تلاشی اجتماعی برای تسهیل و جهت دهی این تکاپوست که از طریق آن حیات انسانی تداوم و تکامل پیدا می نماید. لذا، توجه به چگونگی هستی انسانی، ضرورت تربیت را آشکار می سازد. با این وجود، ضرورت تربیت و اهمیت آن، از چند جهت قابل تبیین است:

۱- هستی انسانی، امری در حال شدن است و به ویژه هرگونه کمال ارزشی او متأخر از اصل وجودش رخ می دهد. در واقع تربیت، بخشی از جریان ربوبی آفرینش آدمیان و تلاشی است مقدس برای تحقق هدف آفرینش انسان (همان کمال مطلوب آدمی یعنی قرب الی الله در

دیدگاه دینی) که در ساختن و پرداختن بخش ناتمام هستی انسان ها تأثیر می گذارد. در این راستا تربیت از یک سو، از طریق شناسایی منابع هستی بخش وجود آدمی و کمک به شناخت و توسعه و به کارگیری شیوه های دست یابی به آن ها و از سوی دیگر، با شناخت منابع هستی زدا در زندگی انسان و معرفی و تسهیل ساز و کارهای پرهیز از آن ها، به تداوم و تکامل هستی انسانی مدد می رساند.

۲- هر چند که فطرت الهی انسان، سرمایه ی اصلی حرکت او به سوی کمال است، ولی فطرت امری نیست که به طور خودکار فعلیت یابد؛ لذا باید جریانی اجتماعی، زمینه ی بروز و ظهور مناسب فطرت را فراهم سازد تا این سرمایه با حرکت اختیاری خود فرد شکوفا گردد و الا ممکن است به سبب تأثیرپذیری از عوامل بیرونی یا با سوء اختیار فرد در استفاده ی ناشایست از استعدادهای طبیعی و پیروی از عواطف و تمایلات طغیانگر، این فطرت پاک هرگز مجال بروز و شکوفایی نیابد.

۳- فلسفه ی وجودی دین ناشی از نیاز بشر به هدایت است. پس از ارسال پیامبران الهی و انزال کتب و شرایع ناظر به معرفی و تبلیغ دین حق، همان طور که رهبران الهی، این نخستین مربیان انسان، نقش تربیتی خود را در راستای هدایت مخاطبان خویش به خوبی ایفا نموده اند، لاجرم در تداوم این حرکت، باید برنامه ی جامعی برای ساماندهی عوامل اجتماعی و ایجاد زمینه های مناسب، جهت هدایت آحاد مردم به سوی اهداف دین حق و بر اساس نظام معیار دین حق، طراحی گردد. تربیت می تواند و باید متکفل ارائه ی چنین برنامه ای در راستای هدایت افراد جامعه برای انتخاب آگاهانه و اختیاری نظام معیار ربوبی (مبانی و ارزش های مبتنی بر دین حق یا سازگار با آن ها) و انطباق شئون مختلف زندگی با این نظام معیار باشد.

۴- آدمی موجودی است در معرض انواع مخاطرات و تهدیدهای درونی و برونی؛ لذا برای کمک به او در رویارویی مناسب با خطراتی نظیر وسوسه ی شیطان و پیروان او، غلبه ی هوای نفس اماره، عوامل ناشایست محیطی (طاغوت و حکومت های ظالم، مفسدان و مروجان فحشا و منکر و ...) باید جریانی اجتماعی از بیرون و توسط خیرخواهان جامعه، هم سو با جریان هدایت الهی دین و عوامل اصلی آن کمک های فکری و عاطفی لازم را به این موجود در معرض انواع خطر و تهدید سامان دهد و با فراهم آوردن زمینه ی مساعد (از جمله تمهید محیط نسبتاً سالم و تا حدودی پیراسته از موانع تحول و رشد و در اختیار قرار گذاردن اشخاصی نسبتاً رشد یافته و در نقش راهنمای دلسوز و خیرخواه) او را در حرکت اختیاری و آگاهانه به سوی کمال شایسته یاری دهد.

۵- انسان موجودی آزاد و مختار است و به اقتضای این آزادی حق انتخاب و اختیار دارد. تحقق اختیار در معنی حقیقی آن یعنی گزینش خیرات و اجتناب از شرور نیز در گرو گزینش احسن و التزام به نظام معیاری مناسب با غایت شایسته ی زندگی است. بنابراین، تربیت که جزء ناگزیر و لاینفک زیست انسانی به شمار می رود، بهترین طریق کمک به گزینش احسن

و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار مطلوب، برای جهت دهی به واقعیت گریزناپذیر آزادی تکوینی بشر در راستای تحقق کمال شایسته ی آدمی است.

۶- در جریان تحول و توسعه ی وجودی آدمی، هویت و تشخیص فرد رقم می خورد. هویت انسانی برخلاف ماهیت موجودات دیگر امری نامتعیین، انعطاف پذیر و ناتمام است، به طوری که تکوین و تعالی آن در جریان حیات صورت می گیرد و با حرکت آزادانه و آگاهانه ی او تشدید می یابد. لذا، آدمیان اگر چه مبنای هویتی مشترکی (در قالب فطرت الهی و طبیعت) دارند، اما در عین حال در جریان زندگی و حضور در اجتماع، ضمن تعامل مؤثر با عوامل طبیعی و محیطی، در نهایت با اراده و تلاش شخصی، هویت و تشخیص مستقلی می یابند. فرایند تربیت با تقویت سهم اراده و کوشش فردی انسان در روند تکوین و تحول هویت خود، درگسترش حیات انسانی و بسط آزادی فرد از تأثیر عوامل محیطی و وراثتی (تقویت فرایند هویت یابی شخصی در برابر روند های اجتماعی هویت سازی) نقش اساسی دارد.

۷- شکل گیری هویت انسان، به مثابه ی موجودی ناگزیر از حضور در اجتماع، به ناچار متأثر از شرایط و محیطی است که در آن زندگی می کند. لذا، تحقق حرکت استکمالی آدمی (شناخت و دست یابی به عوامل هستی بخش و پرهیز از عوامل هستی زدا نیازمند آن است که تربیت جریانی اجتماعی، با تنظیم سنجیده ی زمینه های این حرکت متعالی و سامان دهی شرایط و محیط اجتماعی، برای هدایت انسان در این مسیر حداکثر کمک ممکن را انجام دهد.

۸- میل طبیعی عموم آدمیان به بقا و توسعه ی وجود خویش به شکل آرمانی در طول زمان، مقتضی تلاش برای پرورش نسل آینده بر انگاره ی انسانی آرمانی (دست کم بهتر از افراد موجود و نه مثل آن ها) است. جریان تربیت در جوامع بشری ناظر به ارضای این میل طبیعی و خداداد است.

۹- پیشرفت همه جانبه و پایدار هر جامعه، نیازمند وجود انسان های مؤمن، متعهد، خلاق، کارآمد، منضبط، دارای انگیزه، امیدوار، فعال و درستکاری است که در حرکت جامعه به سوی پیشرفت مورد نظر نقش اساسی را ایفا می نمایند. بدون شک، فرایند تربیت در همه ی انواع آن یگانه ساز و کار مطمئنی است که با تمهید رشد همه جانبه ی استعدادها و تنظیم متعادل عواطف افراد جامعه و راهنمایی ایشان به سوی تکوین و تعالی پیوسته ی هویت خود بر اساس نظام معیار مقبول جامعه، این حرکت دشوار، حیاتی و گریزناپذیر را به سرانجام خواهد رساند.

۱۰- هر جامعه، در جهت بقا و پیشرفت پایدار خود در طول زمان، باید سازوکارهای مناسب را برای انتقال، تداوم و تعالی فرهنگ (مجموعه ی معارف، ارزش ها و دیگر نتایج تجارب جمعی متراکم و مشترک) خود نیز فراهم نماید. فرایند تربیت با فراهم آوردن زمینه ی پذیرش و گرایش آگاهانه و آزادانه ی افراد جامعه، به ویژه نسل فردا، نسبت به فرهنگ اجتماع و تلاش

برای اصلاح و توسعه‌ی مداوم آن، از زمره‌ی مهم‌ترین این سازوکارها به شمار می‌آید (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، صص ۱۴۹-۱۴۷).

۲-۳-۴ هدف کلی تربیت از دیدگاه سند

نتیجه‌ی تربیت یعنی آماده‌شدن افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، تنها با تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت افراد جامعه بر اساس نظام معیار اسلامی در راستای تشکیل جامعه‌ی صالح و پیشرفت مداوم آن محقق می‌شود. به بیان دیگر، افراد جامعه در صورتی آماده‌ی تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد خواهند شد که هویت فردی و اجتماعی ایشان متناسب با نظام ارزش‌های حیات طیبه متحول شود.

بنابراین می‌توان گفت در راستای تحقق نتیجه‌ی جریان تربیت در جامعه‌ی اسلامی، هدف کلی این جریان عبارت است از: «آمادگی متربیبان برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد»

اما این آمادگی نیز در صورتی محقق خواهد شد که همه‌ی مؤلفه‌ها و ابعاد هویت متریبان به شکلی یک پارچه در راستای شکل‌گیری جامعه‌ی صالح و پیشرفت مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی تکوین و به طور پیوسته تعالی یابد (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، صص ۱۵۲).

۲-۳-۵ اهداف ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی سند

۱- پذیرش آزادانه و آگاهانه‌ی دین اسلام (به عنوان آیین زندگی و مبنای نظام معیار) برای تکیه‌ی بر آن، جهت تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت خود در راستای تشکیل جامعه‌ی صالح و پیشرفت مداوم آن؛

۲- تلاش مداوم جهت ارتقای ابعاد معنوی وجودی خویش و دیگران از طریق برقراری ارتباط با خداوند (عبادت و تقید به احکام دینی) و دعوت سایرین به دینداری و اخلاق‌مداری؛ خودشناسی و دیگرشناسی برای پاسخ‌گویی مسئولانه به نیازها، محدودیت‌ها و پیشرفت ظرفیت‌های وجودی خویش و دیگران از طریق درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی؛

۳- تلاش پیوسته برای خودسازی و اصلاح دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی از طریق مهار غرایز طبیعی، تعدیل عواطف و تمایلات، تقویت اراده و خویش‌داری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی، پیش‌گیری از تکوین صفات و رذائل غیراخلاقی و امر به معروف و نهی از منکر؛

۴- تلاش پیوسته برای حضور مؤثر و سازنده‌ی دین و اخلاق در تمام ابعاد فردی و اجتماعی زندگی با التزام عملی به نظام معیار اسلامی (تقید عملی به احکام و ارزش‌های اسلامی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره) (همان، صص ۱۵۴).

۲-۳-۶ انواع تربیت از دیدگاه سند

طبقه بندی مصادیق فرایند تربیت، که پدیده ای کیفی، پیچیده و گسترده است، برحسب ملاک-های متفاوتی می تواند صورت پذیرد که مهم ترین آن ها عبارت اند از:

۲-۳-۶-۱ انواع تربیت با توجه به حیثیت ها یا شئون حیات آدمی

۱- تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ ناظر به آماده سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی حیات طیبه؛

۲- تربیت زیستی و بدنی؛ ناظر به آماده سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن زیستی و بدنی حیات طیبه؛

۳- تربیت اجتماعی و سیاسی؛ ناظر به آماده سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن اجتماعی و سیاسی حیات طیبه؛

۴- تربیت اقتصادی و حرفه ای؛ ناظر به آماده سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن اقتصادی و حرفه ای حیات طیبه؛

۵- تربیت علمی و فناوری؛ ناظر به آماده سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن علمی و فناورانه حیات طیبه؛

۶- تربیت هنری و زیبایی شناختی؛ ناظر به آماده سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن زیبایی شناختی و هنری حیات طیبه (مبانی نظری سند تحول بنیادین، صص ۱۶۱-۱۵۹).

۲-۳-۶-۲ انواع تربیت با توجه به مراحل رشد

بر اساس شباهت ها و تفاوت های موجود در تحولات ساختار جسمانی و روانی اجتماعی انسان، می توان تربیت را به انواع گوناگونی برحسب مراحل رشد (دوره ی جنینی، نوزادی، کودکی اول، کودکی دوم، اوائل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میان سالی، بزرگ سالی و کهن سالی) تقسیم نمود. همانندی تحولات در هر مرحله و لزوم رعایت نیازها و ویژگی های آن، تدابیر، برنامه ها و اقدامات تربیتی متناسب (به لحاظ اهداف، اصول، رویکرد، محتوا و روش ها) و در نتیجه نوع تربیت ویژه ای را برای هر مرحله می طلبد تا بر این اساس، در هر مرحله، نقش هر یک از عوامل سهیم و تأثیرگذار در جریان تربیت مشخص شود.

بدیهی است انواع تربیت در مراحل مختلف رشد، ضمن تفاوت و داشتن وجوه اختصاصی، باید به مثابه ی مقاطع یک حرکت مستمر و در جهت واحد، در پیوستاری تعالی جویانه و هماهنگ ملاحظه شوند. لذا باید میان اهداف، محتوا و روش های تربیت در مراحل گوناگون رشد متربیان، ترتیب و تناسب طولی معناداری وجود داشته باشد (همان، صص ۱۶۱).

۲-۳-۶-۳ انواع تربیت با توجه به میزان و نحوه ی شمول

تربیت عمومی: بخشی از فرایند تربیت است که در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متربیان با تأکید بر وجوه مشترک هویت، ضمن ملاحظه ی ویژگی های فردی و مشترک ایشان، انجام می شود

تا متربیان مرتبه ای از آمادگی را (برای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی) به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

تربیت تخصصی: بخشی از فرایند تربیت است که در راستای تکوین و تعالی پیوسته ی وجوه اختصاصی هویت متربیان بر بنیاد تکوین وجوه مشترک هویت ایشان انجام می گردد تا متربیان مرتبه ای از آمادگی را (برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد مختلف) به دست آورند که در جهت تشکیل جامعه ی صالح و پیشرفت مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی، وصول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخشی از افراد جامعه لازم یا شایسته باشد (همان، ۱۳۹۰، ص ۱۶۳).

۲-۳-۶-۴ انواع تربیت با توجه به نحوه ی حضور متربیان
تربیت الزامی: بخشی از فرایند تربیت است که متربیان باید بر حسب ضوابط قانونی در آن حضور یابند.

تربیت اختیاری: بخشی از فرایند تربیت است که شرکت متربیان در آن داوطلبانه است.

۲-۳-۶-۵ انواع تربیت با توجه به نوع سازما ندهی و اعتبار قانونی
تربیت رسمی: بخشی از فرایند تربیت است که به شکل قانونی، سازمان دهی شده (دارای مخاطبان مشخص و اهداف، ساختار و برنامه ی معین) ضمن حفظ انعطاف پذیری (برحسب خصوصیات متربیان) در جهت آماده سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد مختلف، متناسب با نیازهای متنوع جامعه، طراحی و اجرا شده و پس از کسب شایستگی های لازم (جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی) به اعطای مدرک معتبر می انجامد.
تربیت غیررسمی: شکلی از فرایند تربیت است که در آن انواع شایستگی های لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی، در جهت آماده سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد گوناگون، بدون سازمان دهی مشخص و از طریق تجارب روزمره و اختیاری متربیان (مانند حضور در جمع خانواده، مطالعه ی کتاب و روزنامه، تماشای فیلم و تلویزیون، مشارکت در فعالیت گروه ها و انجمن ها، شرکت در مساجد و محافل مذهبی) کسب می شود (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۶۸).

۲-۳-۷ تعریف تربیت رسمی و عمومی

بخشی از جریان تربیت که به شکل سازمان دهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی و الزامی در مدرسه با محوریت دولت اسلامی و مشارکت فعال دیگر ارکان تربیت- خانواده، رسانه و سازمان ها و نهادهای غیردولتی صورت می پذیرد و با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت متربیان (به ویژه هویت جنسیتی) در پی آن است تا آنان، مرتبه ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد (همان، ص ۲۳۶).

۲-۳-۷-۱ ویژگی های تربیت رسمی و عمومی

۲-۳-۷-۱-۱ ویژگی های عام تربیت رسمی و عمومی

- سامان یافتگی
- قانون مندی
- فراگیری نسبت به آحاد جامعه
- ملاحظه تفاوت ها بین متربیان
- حضور الزامی متربیان
- مدرسه مداری
- اعطای مدرک معتبر
- پیش نیاز حضور در حیات بالنده ی فردی، خانوادگی و اجتماعی
- پیش نیاز ورود به انواع تربیت تخصصی

۲-۳-۷-۱-۲ ویژگی های خاص

علاوه بر ویژگی های فوق، که تا حدودی در عموم الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی دیده می شود و با مبانی فلسفه ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران نیز سازگار است، می توان صفات و ویژگی هایی دیگری بر فهرست ویژگی های تربیت رسمی و عمومی مورد نظر افزود. به نظر می رسد باید برای این دسته از ویژگی ها در ارزش ها و مبانی اسلامی (در مقایسه با ویژگی های عام یادشده) جایگاه مهم تر و برجسته تری قائل شویم.

- عدالت محوری
 - نقش آفرینی مؤثر دولت (اسلامی) به طور متعامل با دیگر ارکان تربیت (خانواده، رسانه، نهادها و سازمان های غیر دولتی)
 - تحول آفرینی و هدایت تغییرات اجتماعی
 - ارزشمداری عقلانی
 - تأکید بر وحدت ملی و انسجام اجتماعی، ضمن پذیرش کثرت و تنوع
 - انعطاف پذیری معیار مدار
 - تعامل و به رهگیری از تجارب دیگران (در چهارچوب اصول)
- (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۲۵۷).

۲-۳-۷-۳ ویژگی های اختصاصی تربیت رسمی و عمومی

برای الگوی مطلوب، علاوه بر ویژگی های ذکر شده، باید ویژگی های دیگری در نظر گرفت که متمایزکننده ی آن از دیگر الگوهای رقیب و نشان دهنده ی ارتباط این الگو با مبانی اندیشه ی اسلامی و به ویژه با خصوصیات نظام جمهوری اسلامی ایران باشد.

۱- دین مداری (انطباق همه ی ابعاد و مؤلفه ها با نظام معیار اسلامی)

این ویژگی، نکته ی محوری و اساسی در مفهوم مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی است. به سخن دیگر این ویژگی در مقایسه با دیگر ویژگی ها بیش تر جنبه ی تأسیسی دارد؛ در حالی که ویژگی های قبلی به سبب تناسب و سازگاری با مفاد فلسفه ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران مورد قبول واقع شده اند و بیش تر جنبه ی امضایی دارند.

۲- تکیه بر فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی و تناسب با جامعه ی امروز ایران

بر اساس این ویژگی، الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی باید نشانه های بارزی از وابستگی به تمدن اسلامی-ایرانی را نیز به همراه داشته باشد. الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی باید با مقتضیات فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و تاریخی و حتی اقتصادی کشور ایران تناسب داشته باشد. این ویژگی نیز الگوی مطلوب را به جامعه ی ایران امروز اختصاص می دهد. بنابراین ابتدا بر فرهنگ، زبان و ادب فارسی و تأکید بر هویت ملی ایرانی نیز باید از وجوه تمایز تربیت رسمی و عمومی محسوب شود.

۲-۳-۸ جمع بندی و نتیجه گیری

در این بخش تلاش شد تا به طور مختصر به معرفی سند تحول بنیادین که مبنای نقد و ارزیابی تحقیق به شمار می رود، پرداخته شود. همان طور که ملاحظه شد این مجموعه می تواند مبنای تمام سیاست گذاری ها، برنامه ریزی ها و تولید اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی باشد. این مجموعه با نگاهی نو و با در نظر گرفتن تمام جوانب نگاشته شده است و نکته ی بارز و مشخصه ی مهم آن، اولویت دادن به تربیت و دین می باشد تا جایی که در بیش تر بخش های این سند به طور مفصل به بحث تربیت پرداخته است و اولویت آن هم تربیت دینی بوده است. مطالبی هم که از اهمیت و ضرورت تربیت، هدف کلی تربیت، انواع تربیت، ویژگی های تربیت رسمی و عمومی از دیدگاه سند در این بخش آورده شد مؤید آن است. و می تواند مبنای تمام برنامه های تربیتی رسمی و عمومی باشد؛ به همین جهت این سند به عنوان مبنای نقد در فصل چهارم انتخاب شد.

۲-۴ دوره ی ابتدایی و تربیت دینی این دوره

با توجه به این که در این تحقیق تربیت دینی در دوره ی ابتدایی مدنظر است. در بخش سوم این فصل نیازمند مطالعه و بررسی دوره ی ابتدایی و اهمیت تربیت دینی و ویژگی های متربیبان در این دوره هستیم.

آموزش و پرورش، به عنوان یک نهاد گسترده و فراگیر فرهنگی و اجتماعی بدون شک مهم ترین نقش را در ایفای رسالت خطیر تربیت نیروی انسانی و تولید سرمایه اجتماعی و معنوی در جوامع معاصر بر عهده دارد. اکثریت قریب به اتفاق آحاد جامعه از معبر آموزش و پرورش عبور می کنند و ۱۲ سال از بهترین شرایط سنی و مناسب ترین دوران یادگیری خویش را در آن سپری می کنند و آن چه

را در این مدت طولانی فرا می گیرند. معمولاً تا آخرین لحظات عمر به همراه دارند. به همین دلیل وضعیت آینده ی جامعه را می توان در سیمای کودکان و نوجوانان و در آئینه ی آموزش و پرورش امروز مشاهده کرد و «آینده مطلوب» را از «مدارس امروز» مطالبه کرد.

۲-۴-۱ تعریف آموزش و پرورش دوره ی ابتدایی

در قانون اساسی معارف مصوب ۱۲۹۰ در اصل مربوط به ساختار آموزش و پرورش ایران، مکاتب دهکده و مکاتب بلدی (شهری) قبل از دوره متوسطه و عالی به عنوان اولین دوره تحصیلات رسمی، یعنی ابتدایی مطرح شده است.

در ساختار آموزش و پرورش ایران در سال ۱۳۴۴، دوره ی ابتدایی به عنوان اولین مرحله ی آموزش و پرورش عمومی اعلام شده است.

در قانون تعلیمات اجباری مصوب ۱۳۲۲ و مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش مرتبط با دوره ابتدایی، این دوره با اسامی گوناگون «تعلیمات ابتدایی»، «تعلیمات اجباری»، «تعلیمات همگانی»، «تعلیمات عمومی» مطرح شده است.

از این مفاهیم استنباط می شود که هر آن چه در این دوره آموخته می شود، جنبه عام دارد و همه ی دانش آموزان به این سطح از تربیت نیاز دارند.

تربیت دوره ی ابتدایی در ایران در مراکزی به نام دبستان انجام می گیرد و دبستان عبارت است از یک واحد تربیتی که به وسیله یا با اجازه ی وزارت آموزش و پرورش برای تربیت کودکانی که در سنین ۶ تا ۱۱ سال هستند تأسیس می شود (صافی، ۱۳۹۰، ص ۴۹).

۲-۴-۲ اهمیت تربیت در دوره ی ابتدایی (مرحله ی دوم کودکی)

مهم ترین دوره ی تحصیلی در تمام نظام های آموزش و پرورش جهان، دوره ی ابتدایی است؛ زیرا شکل گیری شخصیت و رشد همه جانبه ی فرد در این دوره، بیش تر انجام می گیرد. دوره ی ابتدایی، در رشد مفاهیم و معانی اموری که کودک در زندگی روزمره با آن ها مواجه است، نقش مهمی بر عهده دارد. این دوره تداوم بخش تکوین شناختی، زیستی و اجتماعی کودک که در خانواده پی ریزی شده است. هم چنین دوره ای است که در آن فرصت و موقعیت مناسبی برای تحصیل، تربیت و یادگیری شیوه ی ارتباط صحیح با دیگران برای کودک فراهم می گردد و استعدادهای هر کودک به تدریج شکوفا می شود.

با توسعه ی فرهنگ و تمدن بشر و نیاز انسان به خواندن، نوشتن و حساب کردن و غیره به تدریج بر تعمیم آموزش همگانی و بهره گیری از تعلیمات اجباری تأکید شده است. به گونه ای که در اعلامیه حقوق بشر آمده است:

هر کس حق دارد از تربیت بهره مند شود. تربیت لااقل تا حدودی که مربوط به تعلیمات ابتدایی و اساسی است باید رایگان باشد. آموزش حرفه ای باید عمومیت پیدا کند و آموزش عالی باید با شرایط مساوی و کامل در دسترس قرار گیرد تا همه بنا بر استعداد خود از آن بهره مند شوند.

در ایران تصمیم ایجاد آموزش همگانی و توجه به آموزش ابتدایی ضرورت دارد؛ زیرا:

__ در قانون اساسی معارف، قانون تعلیمات اجباری و قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران بر عمومی بودن، اجباری بودن و رایگان شدن این دوره تأکید شده است و فراهم کردن شرایط تحصیل در این دوره از وظایف دولت بر شمرده شده است.

__ از آن جا که گسترش دوره ی پیش دبستانی(آمادگی) به دلایلی هم اکنون مقدور نیست و اکثر کودکان قبل از دوره ی دبستان تحت تعلیم و تربیت والدین قرار دارند؛ باید کودکان سنین شش تا ده سال نه تنها از تربیت ابتدایی برخوردار شوند بلکه ضعف ها و نارسایی های تربیتی ناشی از شرایط نامساعد خانواده، نیز باید در این دوره جبران شود.

__ از آن جا که شرط ورود به دوره های تحصیلی بعدی گذراندن دوره ی ابتدایی است، سرمایه-گذاری برای این دوره و توجه به بهبود کمی و کیفی آن، زمینه را برای توفیق دانش آموزان در دوره های تحصیلی بعد فراهم کرده و افت تحصیلی و تربیتی آنان را در دوره ها کاهش می دهد.

__ گسترش دوره ی ابتدایی در شهر و روستا موجب می شود که همه ی کودکان واجب التعلیم بتوانند در این دوره تحصیل کنند تا بدین وسیله به تدریج بی سوادی در ایران ریشه کن شود.

__ دوره ی ابتدایی امکان می دهد تا اغلب ناتوانایی های یادگیری به شکل مشکلاتی در خواندن، نوشتن و حساب کردن ظاهر شود. این نوع مشکلات معمولاً قبل از ورود به مدرسه شناخته نمی شود. طبق برآوردهای جهانی، حدود ۲ تا ۱۰ درصد از کودکان، مبتلا به ناتوانایی های یادگیری هستند. (صافی، ۱۳۹۰، صص ۵۰-۵۱)

در حال حاضر ضرورت و نقش تربیت دوره ی ابتدایی را فقط در توسعه ی مهارت ها و قابلیت های شناختی به طور اعم، و آموزش و آماده کردن کودکان برای ورود به مدارج بالاتر خلاصه نمی کنند، بلکه آن را به طور اخص عامل و اساس هر گونه تحول آغازین در عرصه ی رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی می دانند. نقش ثمربخش آموزش همگانی، از جمله آموزش ابتدایی، از یک سو در تبدیل کردن انسان ها به افرادی بالنده از نظر فرهنگی و اجتماعی است و از سوی دیگر تأمین کننده ی دانش عمومی مورد نیاز نیروی انسانی در بخش های گوناگون اقتصادی و اجتماعی و خدمات ویژه در کشورهای در حال رشد است. البته بایستی توجه داشت که فواید و مزایای ناشی از آموزش ابتدایی برای افراد و جامعه ی منحصر به موارد فوق نمی شود، بلکه انتظار می رود نقش ویژه ای را در مواردی هم چون تحکیم وحدت ملی و تقویت همبستگی اجتماعی از طریق اشاعه ی سنت ها و رسوم اجتماعی معمول، ایدئولوژی و زبان ها، بهبود زمینه سازی انطباق بیش تر با تغییرات فناورانه و فناوری های جدید ... ایفا نماید (آقازاده، ۱۳۸۳، صص ۶۰-۵۸).

هم چنین دوران ابتدایی در رشد مفاهیم و معانی اموری که کودک در زندگی روزمره با آن ها سروکار دارد نقش مهمی بازی می کند. بر اثر رشد کودک در چنین محیط تربیتی، فکر او با درک مفاهیم اساسی نظیر مفهوم زمان و مکان، عدد، علت و ... که معلومات محسوس را متحد می سازند سازمان می یابد و در بین گروه همسالان خود رشد، حالت استقلال شخصی و سازگاری اجتماعی او امکان پذیر می گردد. در این دوران کودک طرز معاشرت با دیگران، ایجاد رقابت و انتخاب دوست و

رشد یک شخصیت اجتماعی را پشت سر می‌گذارد. و با بسیاری از مسائل اجتماعی، اخلاقی، اقتصادی، مذهبی که احتمالاً قبلاً در خانه یا دوره ی پیش دبستانی پایه‌گذاری شده آشنایی بیش تر پیدا می‌کند. کودک در این دوران یاد می‌گیرد که چگونه با همسالان خود زندگی کند و با همراهی آنان یک برنامه ی جدی را دنبال کند. این برنامه با آموختن خواندن، نوشتن و حساب کردن آغاز می‌گردد. و به تدریج با افزودن تعلیماتی در زمینه کارهای معمولی زندگی و جهان بینی او تکمیل می‌گردد. چنان چه برنامه ریزی در این دوره به طور صحیح انجام شود، کودک را به ابزار اولیه مورد نیازش در اجتماع و طرز به کار بستن آن‌ها در انجام کارهای روزمره مجهز می‌کند (عباسی، ۱۳۷۵، ص ۳۹).

دوره ی ابتدایی مقارن با مرحله ی دوم کودکی است در اسلام به قدری بر مرحله ی دوم کودکی توجه و تأکید شده است که اساساً می‌توان به میزان تأثیر آن در رفتار آینده ی فرد پی برد؛ بعضی احادیث برای این مرحله عوارض و آثاری قطعی برمی‌شمرند، به طوری که از آن‌ها چنین استنباط می‌شود که رفتار شخص در آینده به نوع پرورش در این مرحله وابسته است (بستانی، ۱۳۸۷، ص ۹۰). امام علی (ع) می‌فرماید: «اطاعت از فرامین و دستورات را به مدت هفت سال بر او واجب ساز، پس اگر نجات یافت که چه نیکوست و اگر نه، خیری در او نیست»^۱.

جمله ی «خیری در او نیست» دقیقاً مؤید این نکته است که اگر در پرورش رفتارهای مثبت در این دوره موفق نشدیم، در این صورت اصلاح و تغییر رفتار، در حکم یک امر محال و ناممکن می‌شود. طبیعی است که این اندازه از تأکید، اهمیت پرورش در مرحله ی دوم کودکی را نشان می‌دهد، بدون آن که لازم آید تا آن را به عنوان یک مرحله ی تعیین کننده و حساس در سرنوشت فرد بدانیم، زیرا عنصر شعور در دوره ی بزرگسالی، تنوع تجارب و رهنمودها، پافشاری در راهیابی و هدف یابی، بدون شک همگی در روند تعدیل رفتار مؤثرند. اما تأکید امام (ع) با چنین عبارتی بیش تر برای جلب توجه و نظر ماست تا نشان دهد که در بعضی شرایط و احوال، شخصیت مطابق با نوع پرورش در این مرحله به گونه ای شکل می‌گیرد که دیگر تعدیل رفتار در آینده محال می‌شود. مهم ترین مسأله ی قابل توجه، در این مورد است که تفاوت بین دیدگاه اسلام و روان شناسی را از نظر تعیین مرحله ی حساس و تعیین کننده در رفتار آتی فرد، مدنظر داشته باشیم، به طوری که در اکثر نظریات روان شناسی، مرحله ی اول تعیین کننده است، اما از نظر شارع اسلام، مرحله ی دوم تعیین کننده معرفی می‌شود (بستانی، ۱۳۸۷، ص ۹۰).

به هر حال ارزش و اهمیت مرحله ی دوم کودکی به نحوی است که شارع اسلام بدان اشاره کرد، و این مطلب نه فقط از نوع دستورهایی که اشاره به اهمیت این مرحله دارند، استنباط می‌شود، بلکه حتی از نوع و چگونگی برخورد با کودکان در تمام زمینه های رفتاری نیز به دست می‌آید، به طوری که می‌توان از احادیث راجع به برخورد با کودکان این مرحله، به اهمیت آن پی برد، بدین ترتیب که: تثبیت رفتار فرد در آینده مطابق با نوع پرورشی است که بر پایه ی آن نضج یافته است (همان، ص ۹۱)

- بر این اساس تربیت در دوران کودکی از چند جهت دارای اهمیت است. برخی از آن‌ها عبارتند از:
- ۱- در دوره‌ی کودکی عوامل محیطی هنوز بر روی کودک اثر نگذاشته و فطرت اولیه‌ی او به مقدار زیادی سالم و دست نخورده است. در این شرایط، پیام‌های تربیتی تأثیر زیادی دارد و آثار آن‌ها در وجود کودک ماندگار خواهد بود. در این دوران است که شاکله‌های عاطفی، روانی و اجتماعی هر فرد شکل می‌گیرد و از ثبات نسبی برخوردار می‌گردد.
 - ۲- تربیت در دوران کودکی تا حد زیادی سرنوشت فکری، فرهنگی و عملی انسان را در همه‌ی عمر رقم می‌زند. اگر در دوران کودکی آن چنان که شایسته است فرد تربیت نشود، در دوره‌های دیگر زندگی، خود به سبب فقدان قابلیت‌های لازم نمی‌تواند زندگی موفق‌تری داشته باشد.
 - ۳- قابلیت‌ها و استعدادها و وجودی کودک نعمت‌هایی الهی است که به او اعطا شده است. اگر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به این نعمت‌خدادادی توجه نکنند، راه کمال او را مسدود یا محدود کرده‌اند.
 - ۴- تربیت کودک به نوعی به تربیت جامعه مربوط می‌شود، چرا که جامعه چیزی جز ترکیب و پیوند افکار، عقاید، تمایلات، روحیات، و عواطف انسان‌ها نیست. جامعه‌ی صالح در گرو افراد صالح است.
 - ۵- تربیت نوعی سرمایه‌گذاری است. تربیت کودک نیز از این قاعده مستثنی نیست. چنان چه در دوره‌ی کودکی و نوجوانی صلاحیت‌های اولیه در افراد به وجود نیاید، سرمایه‌گذاری‌های دیگر نیز به هدر می‌رود (ملکی، ۱۳۷۹، ص ۳۲).

۲-۴-۳ اهداف تربیت در دوره‌ی ابتدایی

- در راستای رسالت و مأموریت آموزش و پرورش و جهت‌دهی به رشد همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان بر پایه‌ی تعالیم و دستورات دین مبین اسلام، اهداف دوره‌ی ابتدایی به شرح زیر تعیین می‌شود. مدیران، برنامه‌ریزان و همه‌ی افرادی که در تربیت دانش‌آموزان نقشی بر عهده دارند، مکلفند در برنامه‌ریزی امور، سازماندهی فعالیت‌ها و انجام وظایف مربوط به گونه‌ای اقدام نمایند که تا پایان دوره‌ی تحصیلی دستیابی دانش‌آموزان به اهداف تعیین شده ممکن باشد.^۱
- ۲-۳-۴-۱ اخلاقی و اعتقادی
 - ۱- اصول دین را می‌داند و به آن معتقد است.
 - ۲- با زندگی انبیای اولوالعزم و نبی اکرم (ص) و معصومین تا حدودی آشناست و آنان را دوست دارد.
 - ۳- به اولیای دین، بزرگان و شخصیت‌های اسلامی احترام می‌گذارد.
 - ۴- نماز را به درستی می‌خواند و با احکام ضروری مربوط به نماز و روزه آشناست.
 - ۵- زمان‌ها و مکان‌های مقدس و مهم را می‌شناسد.
 - ۶- به حضور در مسجد علاقه نشان می‌دهد و آداب آن را می‌داند.

۱- رعایت اصول ۱۲ و ۱۳ قانون اساسی برای اقلیت‌های دینی الزامی است.

- ۷- احترام به بزرگترها را وظیفه خود می‌داند و به نظرات آن‌ها توجه می‌کند.
- ۸- برای رسیدن به موفقیت پشتکار دارد و تلاش می‌کند.
- ۹- امیدوار و با نشاط است و از مواجهه با مشکلات نمی‌هراسد.
- ۱۰- در ارتباط با دیگران از کلمات محبت‌آمیز و دوستانه استفاده می‌کند.
- ۱۱- برای انجام کارهای خود دوستانش را به زحمت نمی‌اندازد.
- ۱۲- به همکلاسان و همسالان خود در انجام وظایف یادگیری کمک می‌کند.
- ۱۳- در برابر رفتارهای ناپسند خود پوزش خواسته و رفتار خود را اصلاح می‌کند.
- ۱۴- نظم و انضباط را در خانه، مدرسه و اجتماع رعایت می‌کند.
- ۲-۳-۴-۲ علمی و آموزشی
- ۱- نسبت به شناخت پدیده‌ها کنجکاو است.
- ۲- در فکر کردن، شنیدن، گفتن و بیان مقصود، خواندن و نوشتن و حساب کردن مهارت کافی دارد.
- ۳- به اهمیت و ارزش اطلاعات و اطلاع‌رسانی در زندگی آگاه است.
- ۴- ارزش علم را در انجام درست کارها تا حدی می‌داند.
- ۵- مهارت‌های اولیه برای زندگی در جامعه را کسب کرده است.
- ۲-۳-۴-۳ فرهنگی و هنری
- ۱- به زیبایی‌های طبیعت توجه دارد و هماهنگی آن را دوست دارد.
- ۲- در زمینه‌های هنری از زیبایی در پدیده‌های طبیعی الگو می‌گیرد.
- ۳- ذوق و خلاقیت هنری خود را در انجام فعالیت‌ها نشان می‌دهد.
- ۴- سنت‌ها، پدیده‌ها و آثار موزون را دوست دارد.
- ۵- با برخی از آثار معروف هنری آشنا است.
- ۶- برخی از آداب فرهنگی و اجتماعی اسلامی-ایرانی را می‌داند و برای آن‌ها ارزش قائل است.
- ۲-۳-۴-۴ سیاسی و اجتماعی
- ۱- وظایف خود را در مقابل خانواده، دوستان و همسایگان می‌داند.
- ۲- اعضای خانواده خود را دوست می‌دارد و در انجام کارها به آن‌ها کمک می‌کند.
- ۳- به حق خود قانع است و حقوق دیگران را رعایت می‌کند.
- ۴- برای بدست آوردن حق خود از راه‌های درست تلاش می‌کند.
- ۵- همکلاسی‌های خود را دوست دارد و به آن‌ها کمک می‌کند.
- ۶- در بازی‌ها و فعالیت‌های گروهی شرکت می‌کند.
- ۷- به رعایت مقررات اجتماعی علاقه نشان می‌دهد.
- ۸- به انجام وظایف و مسئولیت‌هایی که بر عهده‌ی او می‌گذارند، پای‌بند است.
- ۹- در برابر خدمت‌دیگران قدرشناس است و از آن‌ها تشکر می‌کند.
- ۱۰- خدمت کردن به میهن و مردم خود را دوست دارد.

۱۱- نظام جمهوری اسلامی ایران را می‌شناسد، به پرچم کشور احترام می‌گذارد و سرود ملی را از حفظ می‌خواند.

۱۲- با زندگی بنیان‌گذار جمهوری اسلامی ایران آشنا است و از او به بزرگی یاد می‌کند.

۱۳- اهمیت استقلال و آزادی را در پیشرفت جامعه درک می‌کند.

۱۴- به حکومت دینی و ولایت فقیه علاقه مند است.

۱۵- اقوام مختلف ایرانی را می‌شناسد و با آنان احساس همبستگی می‌کند.

۲-۴-۳-۵ اقتصادی

۱- کارکردن را دوست دارد و به افرادی که کارهای مفید دارند احترام می‌گذارد.

۲- در حفظ اموال عمومی به عنوان ثروت ملی می‌کوشد و در استفاده از آن‌ها درست عمل می‌کند.

۳- مالکیت خود و دیگران را تمیز می‌دهد و به مالکیت دیگران احترام می‌گذارد.

۴- مشاغل و حرف موجود در محیط زندگی خود را می‌شناسد (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۹).

۲-۴-۴ اهداف کلی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی

۲-۴-۴-۱ قلمرو دانش و اطلاعات

۱- آشنایی با مهربانی، بخشندگی، دانایی، توانایی و یگانگی خداوند؛

۲- آشنایی با معنا و مفهوم ساده ی پیامبری و امامت؛

۳- آشنایی با معنا و مفهوم ساده ی معاد و جهان آخرت؛

۴- آشنایی با اهم امور اخلاقی و آداب اسلامی مورد نیاز در زندگی کودک و نوجوان؛

۵- آگاهی از برخی مهم ترین مراسم اجتماعی دین اسلام و انقلاب اسلامی؛

۶- دانستن برخی اطلاعات اولیه و ساده ی قرآنی؛

۷- دانستن برخی از احکام شرعی مورد نیاز کودک و نوجوان.

۲-۴-۴-۲ قلمرو گرایش ها و عواطف

۱- محبت و علاقمندی نسبت به خداوند؛

۲- محبت و احترام نسبت به پیامبران، معصومین علیهم السلام و اولیای دین؛

۳- گرایش نسبت به انجام کارهای نیک و دوری از بدی ها؛

۴- علاقه مندی و تمایل بیشتر به شناخت خود؛

۵- تمایل به انجام آداب اسلامی و دستورات اخلاقی اسلام؛

۶- گرایش و علاقمندی به مشارکت در مراسم دینی و مراسم مربوط به انقلاب اسلامی؛

۷- علاقمندی نسبت به تلاوت و فهم قرآن کریم؛

۸- تمایل به عمل به احکام شرعی.

- ۲-۴-۳ قلمرو مهارت ها و عمل
- ۱- ارتباط با خدا از طریق دعا و نماز؛
- ۲- تلاش برای الگو گرفتن از سیره ی پیامبران و ائمه ی معصومین صلوات الله علیهم؛
- ۳- تلاش برای شناخت بیش تر خود؛
- ۴- تلاش برای انجام کارهای نیک، آداب دینی و دستورات اخلاقی و دوری از بدی ها؛
- ۵- همکاری و مشارکت در برپایی مراسم دینی و انقلاب اسلامی؛
- ۶- تلاش برای قرائت و فهم قرآن؛
- ۷- تلاش برای عمل به احکام شرع (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۵، صص ۱۶-۱۷).

۲-۴-۵ ویژگی های دانش آموزان دوره ی ابتدایی

دوره ی دوم کودکی از حدود شش سالگی تا یازده سالگی است. در این دوره شخصیت کودک سازمان یافته تر و پیچیده تر می شود و از نظر جسمی و توانایی های ذهنی و اجتماعی تغییرات مهمی در او به وجود می آید؛ از این رو شناخت کودکان دبستانی برای برنامه ریزان و مدیران و معلمان دوره ی ابتدایی ضرورت دارد.

در گزارش اهداف، ویژگی ها و اصول تربیت پیش دبستانی و دبستانی اهم ویژگی های بدنی و ذهنی کودکان هفت تا ده ساله به شرح ذیل آمده است:

۲-۴-۵-۱ ویژگی های بدنی

- ۱- هماهنگی چشم و دست کامل می شود.
- ۲- یادگیری مهارت های حرکتی، دقیق تر، سریع تر و پیچیده تر می شود.
- ۳- ماهیچه های کوچک، کاملاً رشد می کنند.
- ۴- سرعت رشد دختران در این دوره از پسران بیش تر می شود.
- ۵- در پایان این دوره، علائم بلوغ (صفات ثانویه) در دختران به تدریج ظاهر می شود.
- ۶- در کاربرد صحیح و سریع اندام های حسی و حرکتی مهارت کافی کسب کرده است.
- ۷- رشد جسمی کودک به خصوص از نظر تکامل مراکز عصبی، به جایی رسیده است که می تواند به تحریکات رسیده از خارج، پاسخ های کاملاً اختصاصی بدهد.

۲-۴-۵-۲ ویژگی های ذهنی و تحول روانی

- ۱- تقلید در این دوره آگاهانه انجام می گیرد.
- ۲- خود میان بینی یا خود مداری کودک تعدیل می شود.
- ۳- بزرگسالانی را که از نظر او ارزشمند و مورد احترام است، الگو قرار می دهد.
- ۴- احساس مالکیت در او قوی می شود.
- ۵- از تخیل به واقعیت نزدیک می شود.
- ۶- قدرت تشخیص میان خوب و بد در او ظاهر می شود.

- ۷- کم کم آرامش و ثبات عاطفی پیدا می کند.
 - ۸- دارای ابتکار عمل و سلیقه ی شخصی می شود.
 - ۹- قوائد را درک می کند و رعایت قاعده در کارها را لازم می داند.
 - ۱۰- به مرحله ی تفکر محسوس می رسد.
 - ۱۱- قدرت درک علت امور طبیعی را به تدریج پیدا می کند.
 - ۱۲- در این دوره، کودک دارای حافظه ی نیرومندی است.
 - ۱۳- به حرف زدن علاقه ی فراوان دارد.
 - ۱۴- به رفاقت با کودکان دیگر و همسالان علاقه مند است.
 - ۱۵- قبل از اجرای هر کار قادر است طرح و نقشه آن را بریزد.
 - ۱۶- به یادگیری علاقه ی زیاد دارد.
 - ۱۷- قدرت درک مشکلات پیرامون خود را پیدا می کند.
 - ۱۸- کنجکاوی کودک جهت دار و هدفمند می شود.
- با توجه به ویژگی های کودکان در دوره ی دبستان تعلیم مفاهیم اساسی، تربیت اخلاقی و اجتماعی و جسمانی او ضرورت دارد (صافی، ۱۳۹۰، صص ۵۲-۵۳).

۲-۴-۶ مراحل رشد تفکر دینی در کودکان

یکی از مباحثی که برای شناخت عمیق مخاطبان تعلیم و تربیت دینی و دوری از تعامل ناآگاهانه با آنان به ویژه در سنین پایین تر ضرورت دارد، رشد تفکر دینی است. در این زمینه، کارهای متعددی صورت پذیرفته است که از جمله ی آثار کلاسیک می توان به تحقیق سال ۱۹۲۹م ژان پیازه با عنوان «چگونگی تفکر کودکان درباره ی طبیعت»، تحقیق سال ۱۹۳۰م در مسئله ی «جاندارپنداری» و نظریه ی هارمز^۱، فاولر^۲ و رونالد گلدمن^۳ اشاره داشت.

۲-۴-۶-۱ مراحل رشد تفکر دینی در کودکان از نظر پیازه

در نظریه ی پیازه کودک آماده برای سازگاری با جهان (یا محیط) و آموختن از آن به دنیا می آید. کودک در جریان رشد، مراحل متوالی منظمی را طی می کنند که در آن به طور منطبق هر مرحله مقدم بر مرحله ی بعدی است. در نتیجه، ظهور هر نوع عمل ذهنی وابسته به رسیدن به مرحله ی خاصی است، اما وابسته به سن خاصی نیست. به نظر او کودکان، معرفت را با تنظیم یا سازماندهی ذهنی اطلاعات از محیط کسب می کنند. کودکان فعالانه در رشد و تکامل خودشان شرکت می کنند. ایشان دنیای خود را کشف می کنند و در آن دستکاری می کنند و در این امر، "ساخت های ذهنی" طبیعی راهنمای آن ها می باشد. این ساخت های ذهنی بر حسب مراحل گوناگون رشد و تکامل از لحاظ کمی تغییر پیدا می کنند (شعاری نژاد، ۱۳۷۲، ص ۶۳۲).

1- Harms, 1944

2- Fowler

3 -Goldman

دوره های عمده ی رشد که هر یک ممکن است شامل چند مرحله ی فرعی باشند به شرح زیر است:
۱- دوره ی هوش حسی-حرکتی (تولد تا ۲ سالگی):

نوزاد به کمک حواس خود فعالیت های حرکتی و هماهنگی آن دو، جنبه هایی از دنیا را کشف می کند.

۲- دوره ی پیش عملیاتی (۲ تا ۷ سالگی):

تسلط بر نمادها، راه را برای دخل و تصرف ذهنی در نمادها و اشیا باز می کند. کودک در اکتساب زبان، خودمدار است یعنی لغات، برای هر کودکی معنای خاص خود را دارد و از این رو، باعث محدودیت توانایی او در به حساب آوردن دیدگاه دیگران می شود.

۳- دوره ی عملیات عینی (۷ تا ۱۱ سالگی):

توانایی در نگهداری ذهنی، تمرکز زدایی و برگشت پذیری، صرفاً درباره ی عینیات. توانایی در دخل و تصرف ذهنی در تجارب عینی که قبلاً کودک صرفاً می توانست در آن دخل و تصرف عملی کند. توانایی سرو کار داشتن با عملیات-عملیات درونی شده ای که شامل برگشت پذیری است- ولی نه در حدی که کودک بتواند تجربه ی واقعی را به تجاربی فراسوی آن تعمیم دهد.

۳- دوره ی عملیات صوری یا انتزاعی (۱۱ سالگی و بالاتر):

در این مرحله کودک دوره ی میانه ی کودکی را پشت سر می گذارد و وارد نوجوانی می شود. فرآیندهای تفکر او از مرحله ی عملیات عینی به مرحله ی تفکر صوری یا انتزاعی می رسد. توانایی سر و کار داشتن با اشیای غیر ملموس و انتزاع ها. کودک بیشتر به احتمالات توجه دارد تا واقعیات. می تواند امکانات گوناگون آینده را تصور کند و یا فرضیه بسازد (بیلر، ۱۳۸۹، ترجمه ی کدیور، ص ۱۲۳).

نظریه ی تحول شناختی پیاژه، چارچوب نظری برای درک ما از باورها و تحول مذهبی کودکان و نوجوانان فراهم کرده است. مثلاً در پژوهشی که به منظور درک کودکان از تصاویر مذهبی و داستان-های مقدس (الهی) انجام شده است، می توان پاسخ کودکان را به سه دسته تقسیم کرد که ارتباط نزدیکی با نظریه ی پیاژه دارد (گلدمن، ۱۹۶۴).

اولین مرحله -افکار مذهبی شهودی عملیاتی (از ۷ یا ۸ سالگی به بعد):

افکار مذهبی کودکان در این مرحله نامنظم و قطعه قطعه می باشد. کودکان در این مرحله اغلب یا به طور کامل مسائل موجود در داستان های مذهبی را نمی فهمند و یا نمی توانند همه ی استدلال ها را در نظر بگیرند. مثلاً پاسخ کودکی به سؤال چرا موسی از نگاه کردن به خداوند وحشت داشت، این است که چون خدا صورت مسخره ای داشته است.

دومین مرحله - افکار مذهبی بر حسب عملیات عینی (از ۸-۷ سالگی تا ۱۴-۱۳ سالگی):

در این مرحله کودکان بر روی جزئیات ویژه ای از تصاویر و داستان ها تمرکز می کنند. مثلاً در پاسخ به سؤال چرا موسی از نگاه کردن به خداوند وحشت داشت، یک کودک گفته چون او یک توپ پر آتش بوده و موسی فکر کرده که خدا ممکن است او را بسوزاند، اما کودکی دیگر گفته آن یک نور درخشانی بوده و نگاه کردن به آن، ممکن بود او را کور کند.

سومین مرحله- افکار مذهبی بر حسب عملیات صوری (از ۱۴ سالگی تا اواخر نوجوانی):
در این مرحله نوجوانان بیش تر درک مذهبی و فرضی و انتزاعی از خود نشان می دهند. مثلاً نوجوانی در پاسخ به سؤال چرا موسی از نگاه کردن به خداوند وحشت داشت، گفته موسی برای این از نگاه کردن به خداوند وحشت داشت، چون خدا مقدس است و دنیا پر از انسان های شرور و گناهکار است. نوجوانی دیگر اظهار داشته که خداوند قادر مطلق و حیرت آور است، موسی در مقابل خداوند احساسی شبیه به یک موجود پست در مقایسه با آن داشته است.

۲-۴-۶-۲ مراحل رشد تفکر دینی در کودکان از نظر هارمز
هارمز از آن جا که احساس می کرد محتوای عقلانی دین در تجربه دینی دخالت کمی داشته باشد، روش های غیرکلامی را برای بررسی دین از دیدگاه کودکان طرح ریزی کرد. وی پس از انتخاب شمار زیادی از کودکان ۳ ساله تا نوجوانان تازه بالغ، از آن ها خواست خدا یا برترین موجودی را که در نظر دارند، تصور کنند. سپس به آن ها گفت آن چه را در ذهن دارند، بر روی صفحه کاغذ بکشند و نظر خود را در این زمینه، پشت صفحه نقاشی بنویسند. خردسالانی نیز که نقاشی و نوشتن نمی دانستند، مطالب خود را به معلمان بیان می کردند. در گروه ۳ تا ۶ سال و نیز ۷ تا ۱۲ سال هر کدام ۸۰۰ نقاشی و از گروه سنی ۱۲ به بالا ۴۰۰۰ نقاشی ارزیابی شد. وی پس از تحلیل، سه دوره را در رشد دینی کودکان مشخص نمود:

دوره اول - دوره دینی داستان های پریان که ۳ تا ۶ سالگی را در بر می گیرد؛
دوره دوم - دوره واقعی که ۷ تا ۱۲ سالگی را در بر می گیرد؛
دوره سوم - دوره فردی که از ۱۲ سالگی به بعد را در بر می گیرد.
کودکان در دوره نخست، هماهنگی بیش تری با دیگر دوره ها دارند. آن ها خدا را مانند یک پادشاه و پدر همه کودکان تصور می کنند که در خانه ای بر روی ابرها یا ساخته شده از ابر یا ابری به شکل حیوان شناور در آسمان زندگی می کند که بالای آن نام خدا نوشته شده است.
در دوره دوم، تصویرها، نشان دهنده ی ثبات احساس بیش تری است. کودکان در توضیح های خود، واقع نگری بیش تری نشان دادند. در این مرحله، نمادها پدیدار می شوند و خداوند به عنوان یک پدر، حتی در کنار فرشته ها و موجودات مقدس در هیئتی پوشیده و سری نمایش داده نمی شود، بلکه با ترکیب یک انسان در زندگی واقعی تصور می گردد.
در دوره ی فردی، دگرگونی وسیعی در تفسیرهای کودکان نسبت به خالق جهان به وجود می آید. آنان در این دوره، از دین و مذهب، عناصری را برمی گزینند که نیازها و انگیزه های آنان را ارضا کنند. بر این اساس، هارمز در آموزش دینی پیشنهاد می کند که آموزش دینی خردسالان باید با کوشش بسیار منطقی برای درک مفهوم پروردگار همراه باشد. به باور او نظریه های عقلانی و آموزشی باید دیرتر استفاده کرد؛ زیرا رشد دینی کودک، سرعتی بسیار کندتر از رشد او در زمینه های تجربی اش دارد (باهنر، ۱۳۹۰، صص ۶۵ - ۶۷).

۲-۴-۶-۳ مراحل رشد تفکر دینی در کودکان از نظر فاولر

شاید گسترده ترین مرحله بندی ها در امور دینی و مراحل ایمان به عنوان روانشناسی رشد و معنی جویی انسان، همان مرحله بندی های فاولر می باشد. نظریه ی شش مرحله ای او از تحول مذهبی ارتباط تنگاتنگی با نظریه های تحولی اربکسون، پیازه و کلبِرگ دارد (صمدی، ۱۳۸۰، ص ۸۸).

شش مرحله ی فاولر شامل مراحل زیر است:

۱- ایمان شهودی، فرافکن^۱ (آغاز کودکی)

در مرحله ی پیش عملیاتی نظریه ی «پیازه» به وجود می آید. کودکان در این مرحله، ظرفیت واقعی برای استدلال منطقی نداشته به معنا دادن به تجربه هایشان توجه دارند. کودک برای خلق تصاویر ایمان پایدار، تصاویر را با ادراک ها و احساس ها ترکیب می کند.

در این مرحله کودکان بعد از این که اعتماد به پرستاران در آن ها ایجاد شد، تصورات شهودی خودشان را از این که چه چیز خوب و چه چیز بد است، ابداع می کنند. واقعیت و خیال در نظر آن ها یک چیز است.

۲- ایمان اسطوره‌ای، لفظی^۲ (سال‌های دوران ابتدایی)

این دوره با عملیات عینی (مراحل شناختی نظریه ی «پیازه») در سال‌های دبستان تطبیق دارد. در این دوره کودکان می‌توانند به صورت منطقی در مورد اتفاق های واقعی فکر کنند اما با مفاهیم انتزاعی مشکل دارند.

تفاوت عمده ی این مرحله با مرحله ی اول، شروع به خروج تدریجی از دنیای تخیل، مواجهه ی بیش تر با واقعیات و ایجاد دغدغه های عقیدتی و اخلاقی است. در عین حال، عدم ثبات اندیشه و اخلاق را نیز می توان از ویژگی های این دوره دانست. این ویژگی ممکن است با دوره های دیگر نیز به نوعی اشتراک داشته باشد.

ویژگی روانی مرحله ی اول، پیوسته رو به شدن و کمال است و می رود به تدریج شکل بگیرد. در این مرحله، فعالیت های شناختی بیش از پیش وارد معرکه می شود و کودک یا نوجوان از تقلید صرف پا را فراتر می گذارد و امکان نقض قوانین وضع شده از جانب خدا یا دیگران را تجربه می کند. به قول پیازه، «دیدگاه کودکان در سنین بالا، نسبی گراتر است. آنان می دانند اگر کسی بخواهد؛ می تواند مقررات را تغییر دهد بر همین اساس، او با سؤالاتی پیچیده تر از دوران اول، درگیر است. علاوه بر آن، مشاهده ی عملکرد متضاد اطرافیان نیز برای او سؤال برانگیز است.

از عمده ترین ویژگی های این مرحله می توان به تلاش در جهت استقلال فکری و اخلاقی بیش تر اشاره کرد. در عین حال، این توفیقی نیست که در این مرحله ی سنی به آن دست یابد. داوری های اخلاقی کودکان در این مرحله، به دلیل عدم قدرت در انتزاع کامل و عینیت گرایی، مبتنی بر نتیجه است، نه انگیزه. «در زمان ده تا یازده سالگی، اندیشه اخلاقی در معرض تغییر قرار می گیرد؛ به طور ویژه، بچه ها داوری اخلاقی خود را بیش تر براساس نتایج و پیامدها مبتنی می کنند؛ در حالی که در سنین بالاتر، داوری های خود را بر اساس نیت مبتنی می کنند؛ مثلاً زمانی که داستان دو کودک را

1- intuitive- projective faith

2- Mythical- Literal faith

می شنوند که یکی از آن ها به هنگام کمک به مادر، تعداد پانزده استکان و دیگری به هنگام دزدی کردن فقط یک استکان را شکسته است، داوری کودکان کم سن و سال تر آن است که اولی کار بدتری کرده است او قبل از هر چیز، تعداد و نتیجه را مورد توجه قرار می دهد؛ در حالی که کودکان بزرگ تر، بر حسب انگیزه - که زیر بنای اعمال است - خطاها را داوری می کنند.

کودکان در این دوره نوعاً بدون پرسش از باورهای مذهبی والدین با درکی سطحی آن باورها را می پذیرند. لذا نمادها و اعتقادهای مذهبی کاملاً لفظی پذیرفته شده و به عمق آن توجهی نمی شود. مواجه شدن با افکاری که آن ها را ناسازگار می داند؛ فراهم نبودن امکان برای گزینش اندیشه ها براساس فکر و منطق، بی ثباتی در عقاید؛ تلاش در جهت تعلق به گروه برای پیدا کردن هویت خود؛ پیروی کورکورانه از افکار گروه؛ مخالفت خودانگیخته و بی دلیل با سنت های پیشینیان، مخصوصاً اندیشه های والدین، از ویژگی های دیگران این گروه است.

به هر حال، تعیین مرز دقیق و فاصل بین مراحل ایمان، امکان پذیر نیست؛ زیرا طی هر مرحله و ورود به مراحل جدید، مستلزم تحولات فراوانی است که در تمام ابعاد وجودی انسان و در سنین متفاوت حاصل می شود.

پس هر مرحله ی ساختاری، برای تأثیرگذاری زمان خاص خود را می طلبد تحول نیز به نوبه ی خود، وظیفه ی بلوغ زیست شناختی، روان شناختی، عقلانی و توسعه ی اخلاقی است. با درجاتی می توان ورود به مرحله ی بعد یا دست کم، آمادگی جهت ورود به آن مرحله را پیش بینی کرد. به تعبیر دیگر، افراد کم سن و سالی هستند که اصلاً آمادگی ندارند از مرحله ی قبل عبور کرده، به مرحله ی بعد وارد شوند. گذر حقیقی از یک مرحله به مرحله ی دیگر، فقط زمانی اتفاق می افتد که عملکرد عمیق ساختاری دانایی و ارزش دهی تغییر کرده، گسترش یابد. به قول فاولر، «گذر از مراحل ایمان، خود به خودی یا اجتناب ناپذیر نیست». این مراحل ممکن است در افراد یا گروه هایی، بسیار کندتر از دیگران طی شود و برخی افراد در مراحل اولیه، نسبت به دیگران، توازن بیش تری احساس می کنند. گذر از سطح یک مرحله به مرحله ی دیگر، طولانی مدت، پرهزمت، شکننده و پرمشقت است. ممکن است در طی هر مرحله، موانعی ایجاد شود و قطعاً ایجاد خواهد شد یکی دیگر از وجود تمایز در این مرحله، آغاز درونی سازی اندیشه ها و ارزش هاست؛ «به این معنا که کودکان تلاش می کنند خود را از اندیشه های بیرونی اقتباس شده از دیگران رهایی بخشند و اندیشه های جدید را گزینش کرده و درونی کنند» (جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۸).

۳- مرحله ی ایمان ترکیبی-قراردادی^۱ (گذر از کودکی به نوجوانی)

در این مرحله نوجوانان آغاز به ایجاد افکار عملیات صوری (بالاترین مرحله ی نظریه ی پیازه) و هم چنین شروع به یکپارچه کردن آن چه آن ها درباره ی مذهب یاد گرفته اند، می کنند. بر طبق نظریه ی فاولر اگر چه مرحله ی ایمان ترکیبی-قراردادی نسبت به دو مرحله ی قبلی بیش تر انتزاعی است اما نوجوانان هنوز از باورهای مذهبی دیگران پیروی می کنند و هم چنین آن ها به اندازه ی

کافی از عهده ی تحلیل ایدئولوژی های مذهبی دیگران بر نمی آیند. فاولر معتقد است که اکثریت بزرگسالان در این مرحله تثبیت می شوند و هرگز به مراحل بالاتر تحول مذهبی نمی رسند.

۴- مرحله ی ایمان انفرادی-تأملی^۱ (گذر از نوجوانی به بزرگسالی و اوایل آن)

این مرحله شامل درونی کردن باورهای فرد است. انتقال از مرحله ی سوم به مرحله ی چهارم بسیار حائز اهمیت است، چون با این انتقال نوجوان و یا بزرگسال باید مسؤولیت پذیرش و هرگونه سبک زندگی، ارزش ها و تعهدات عملی نسبت به آن ها را به عهده گیرد.

۵- مرحله ی بازنگری در ایمان تثبیت شده^۲

فاولر معتقد است که تنها تعداد معدودی از بزرگسالان به این مرحله می رسند. در این مرحله افراد بیش تر درگیر دیدگاه های متعارض می شوند. ارتباطات صاف و ساده ی افراد باعث می شود که آن ها نسبت به محدودیت شان آگاه شوند. یک زن که فاولر (۱۹۸۱)، او را در این مرحله جای می دهد، این استنباط پیچیده ی مذهبی را اظهار کرده است: "آن را خدا بنامی یا عیسی یا جریان کیهانی یا حقیقت یا عشق فرق نمی کند، مهم نیست آن را چه بنامی، مهم این است که وجود دارد."

۶- مرحله ی ایمان جهان شمول^۳

آخرین مرحله ی تحول مذهبی گذر از نظام های اعتقادی خاص برای نیل به حس وحدت با همه ی هستی و اعتقاد به داشتن موانعی است که بین مردم جهان ایجاد تفرقه می کنند. در این مرحله دیگر رویدادهای متضاد و تناقض نما در نظر گرفته نمی شوند. کسانی که مرحله ی ششم را تجربه کرده اند، احساس رابطه ی نزدیک و صمیمانه بین خود و جهان پیرامون خود گزارش کرده اند. فاولر بیان می کند که تعداد بسیار اندکی از انسان ها به آخرین مرحله ی پیچیده ی تحول نگرش مذهبی می رسند (صمدی، ۱۳۸۰، صص ۹۰-۸۸).

۲-۴-۶-۴ مراحل رشد تفکر دینی در کودکان از نظر گلدمن

یکی دیگر از کسانی که به موضوع رشد و تکامل تفکر دینی توجه کرد، رونالد گلدمن بود که بر اساس تحقیقات وسیع میدانی خود، دو کتاب در این زمینه تألیف کرد^۴. در این جا به بیان مراحل رشد درک دینی بر پایه ی نظریه ی گلدمن - که تحقیقات او در روان شناسی دینی تأثیرات مهمی را در عالم تعلیم و تربیت بر جای نهاده است- می پردازیم. شایان ذکر است که بر اساس شیوه های تحقیقی او، پژوهشی گسترده در ایران صورت پذیرفت و نتایج مشابهی به دست آمد (خادمی، ۱۳۷۰) که ما را در توجه بیش تر به نظریه ی او علاقه مند ساخته است.

به طور کلی در نظریه ی گلدمن، وجود سه مرحله ی تفکر شهودی، عملیات عینی و عملیات صوری نظریه ی پیازه در درک مفاهیم دینی نیز تأیید شده؛ اما با این تفاوت که مرحله ی عملیات عینی در زمینه های مذهبی، مدت زمان بیش تری به طول می انجامد و تا حدود سن عقل (سیزده یا چهارده سالگی) ادامه می یابد. این مهم نشان می دهد که نباید مباحث و تعالیم دینی را با سایر مباحث علمی

1- Individuating-Yeflexive faith

2- Conjunctive faith

3- Universalizing faith

4- Goldman, 1964-1965

مقایسه کرد. اما چنان چه تجربه های مذهبی کودکان در خانه، مدرسه و محیط های مذهبی افزون شوند و شیوه های تعلیم و تربیتی مناسبی به کار رود، می توان از این تأخیر کاست؛ و گرنه با بزرگسالی مواجه می شویم که هنوز در تفکر دینی خود درگیر محدودیت های کودکی خود است و درک ناقصی از مفاهیم دینی دارد (باهنر، ۱۳۹۰، ص ۶۸).

برای آشنایی اجمالی با این مراحل، به اختصار به هر یک اشاره می شود^۱:

۱- دوره ی ما قبل تفکر مذهبی^۲: ۷ تا ۸ سالگی

در این دوره ی تفکر شهودی که اغلب پیش عملیاتی نامیده می شود، در تفکر دینی کودکان دو ویژگی عمده ی خودمحور بودن و تک‌کانونی نبودن در تفکر خردسالان مشاهده می شود. خودمحوری بودن به این معناست که داوری های کودک صرفاً از نقطه نظر خود او صورت می گیرد. او نمی تواند خود را به جای دیگران بگذارد و از چشم آنان به قضیه بنگرد. تک‌کانونی بودن به این معناست که کودکان یک جنبه از یک حادثه را جدا می کنند، نه ضرورتاً جنبه ی مهمی از آن را، سپس آن را تعمیم داده، مرتکب اشتباه می گردند. این دو ویژگی، در فهم داستان‌ها و معارف دینی نیز تسری می یابد و درک آن ها را با نواقص و محدودیت های فراوانی مواجه می کند. برای مثال، وقتی این سؤال در مورد داستان برانگیخته شدن حضرت موسی(ع) از کودکان شد که چرا زمینی که حضرت موسی(ع) روی آن ایستاد مقدس بود؟ او پاسخ داد: زیرا روی زمین، علف سبز شده بود. این نمونه که مبتنی بر ویژگی تک‌کانونی بودن درک مذهبی خردسالان است، نشان می دهد آن چه ممکن است در یک رویداد برای بزرگسالان محور اصلی باشد - مانند مقدس بودن آن سرزمین به سبب سابقه ی پرشکوه آن - در نظر او جزئی مبهم و غیرمهم به شمار می آید و جزء دیگری - مانند سرسبز بودن زمینه هایش - که برای بزرگسالان بی اهمیت است، نزد کودک با اهمیت‌ترین جزء تلقی می شود. بنابراین مربی کودک باید مراقب این بدفهمی‌ها باشد و بداند که برداشت کودک از داستان هایی که می شنود، چگونه است.

کودکان در این سنین، بسیاری از واژه های مذهبی را به کار می برند، اما معانی آن ها را نمی یابند. کسی که بر این نکته واقف نباشد، به سبب سهولت به کارگیری زبان مذهبی توسط آنان، به خطا تصور می کند که کودکان از قدرت فهم مذهبی بالایی برخوردارند. تفکر مذهبی در این مرحله، ماهیتی سحری و افسانه‌ای دارد. از این روی، برخورد کودک با داستان‌ها و معارف دینی، همگون با تصویری است که از افسانه‌ها و داستان‌های خیالی دارد (باهنر، ۱۳۹۰، ص ۷۰).

۲- دوره ی تفکر مذهبی ناقص اول^۳: ۷ تا ۹ سالگی

پیش از آن که کودکان از محدودیت های تفکر شهودی رهایی یابند، یک دوره ی واسطه ی پدیدار می شود. در این دوره، کودکان تلاش می کنند از محدودیت های تفکر شهودی خارج شوند و به مراتبی از تفکر عملیاتی عینی برسند؛ اما هنوز ناموفق‌اند و دچار اشتباه هایی آشکار می شوند. آنان بهتر می توانند با پیوند واقعیت‌ها به یکدیگر، تجربیاتشان را دسته بندی کنند و تعمیم دهند که به مراتب

1 - Goldman, Ronald, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, Rutledge&Regan Poul

2 - Pre-Religious Thogut Stage.

3 - Sub-Religious Thogut Stage I

کمتر تک‌کانونی است. در این دوره، خودمحوری کودک بسیار کاهش می‌یابد. هم چنین، تفکر عینی کودک این مزیت را دارد که درکش از مفاهیم مذهبی، کمتر رنگ خیال دارد. نشانه‌ی دیگر این تفکر آن است که مفاهیم مذهبی را که غالباً انتزاعی و کنایی هستند، به همان معنای تحت‌اللفظی و تجسم یافته معنا می‌کند. برای مثال، اگر ترجمه‌ی عبارت «یدالله فوق ایدیهم» یا «اهدنا الصراط المستقیم» برای او بیان شود، تصورش از دست خدا و نیز راه مستقیم، همان معنای تحت‌اللفظی و عینی است.

وقتی از کودک درباره‌ی چگونگی شکافته شدن آب در داستان حضرت موسی(ع) و عبور بنی‌اسرائیل از آن سؤال شد، او پاسخ داد: خدا این کار را انجام داد. او در وسط آب بود و به وسیله‌ی بازوها و پاهای خود، آب‌ها را فشار داد و آن‌ها را از هم باز کرد. پرسیده شد: آیا بنی‌اسرائیل موقع عبور کردن از آب‌ها خدا را دیدند؟ او پاسخ داد: نه، خدا زیر آب‌ها و سنگ‌ها بود. اما آن‌گاه که پرسیده شد: اگر او زیر آب‌ها بود پس چگونه آب را شکافته نگاه داشت؟ وی گفت: نمی‌دانم. این نمونه نشان می‌دهد که کودک در تفکر دینی خود، محدود به تفکر عینی است. به ناچار، باید برای توجیه شکافته شدن آب، دست و پایی را تصور کند که به وسیله‌ی آن‌ها، آب‌ها کنار روند و عبور از میان آن‌ها میسر شود. این مسئله، در نتیجه‌ی درگیری و محدودیت او با ملموسات و عینیاتی است که همه روزه با آن‌ها سر و کار دارد. هم چنین، این نمونه نمایانگر آن است که او در پی یک تفکر نظام‌دار و منطقی - هر چند به صورت محدود - تلاش می‌کند. در حالی که در دوره‌ی گذشته، هیچ نوع ارتباط منطقی میان حوادث وجود نداشت و کودک به صورتی سحرآمیز و جادویی آن‌ها را با یکدیگر ارتباط می‌داد. با این حال، این تفکر خام و پر از اشتباه است و کودک قضاوت‌هایی نامطمئن دارد که با یک اشکال ساده‌ی پرسش‌گر در هم می‌شکند و نمی‌تواند راه چاره را بیابد (بهنر، ۱۳۹۰، ص ۷۱).

۳- دوره‌ی تفکر مذهبی ناقص دوم: ۹ تا ۱۱ سالگی

این دوره را می‌توان دوره‌ی تفکر مذهبی عینی نامید که با تفکر عملیاتی عینی مشخص می‌شود. از این روی، کوشش‌های کودکان برای درک و تفسیر مفاهیم مذهبی، به واسطه‌ی طبیعت عینی تفکرشان دچار مشکل می‌شود و برخلاف دوره‌ی پیش، منطق استقرایی و قیاسی موفق‌ی به کار می‌رود، ولی به مسائل عینی، تجارب مشهود و اطلاعات محسوس محدود می‌شود. رشد تفکر عملیاتی، شتاب حرکت صعودی کودکان را از خیال پردازی به سطوح بالاتر تفکر پیش‌تر می‌کند و تفکر نظام‌دار در ارتباط دادن دو یا چند موضوع امکان‌پذیر می‌شود. پاسخ به نحوه‌ی شکافته شدن آب در داستان حضرت موسی(ع)، نشان می‌دهد که کودک در این سنین از طریق توجیه‌های فیزیکی به دنبال دستیابی به واقعیت‌هاست و نسبت به دوره‌ی پیش در منظم کردن تفکرش موفق‌تر است. او معتقد است خدا با بازوهایش آب‌ها را کنار زد و به دلیل این که دست‌های خدا نامرئی هستند، آن‌ها را نمی‌توان دید. وقتی که بنی‌اسرائیل گذشتند، او دست‌هایش را کنار کشید و آب‌ها روی هم ریختند.

با مقایسه ی نمونه ی بالا با نمونه ی مشابه آن در دوره ی قبل، می توان بیش تر به این موفقیت در منظم کردن تفکر پی برد. هر دو در استفاده از توجیه های مادی و عینی مشترک اند، اما او با نامرئی ساختن دست ها، در حقیقت مشکلی را که کودک در دوره ی قبل از عهده ی پاسخ گویی به آن بر نیامده بود، بر طرف کرد (باهنر، ۱۳۹۰، ص ۷۳).

۴- دوره ی اول تفکر مذهبی شخصی^۱: ۱۱ تا ۱۳ سالگی

ویژگی این دوره که واسطه ی تفکر عملیاتی عینی و تفکر صوری است، حرکت از تفکر عینی به سوی تفکر انتزاعی بیش تر است. در این مرحله، با رشد فعالیت های عقلی، استقرا و قیاس منطقی پیشرفته تری به کار برده می شود که نشان از حرکت به سوی تفکر انتزاعی بیش تری را دارد. اما این حرکت هم چنان توسط عناصر عینی مختل می شود و به نظر می رسد کودک هنوز توانایی کنار گذاردن این عناصر را ندارد.

با مقایسه ی این نمونه با نمونه های گذشته که چگونگی پاسخ به شکافته شدن آب در داستان حضرت موسی(ع) را روشن می سازد، می توان به نکات بالا پی برد. خداوند به امواج گفت که تقسیم شوند و آن ها اطاعت کردند. پرسیده شد: آیا امواج زنده بودند؟ پاسخ داد: خیر. سؤال شد: پس چه طور شنیدند و فرمان خدا را اطاعت کردند؟ پاسخ داد: خدا هر کاری را می تواند انجام دهد.

در این جا فرضیه ای در نظر گرفته شده است که خدا برای انجام کارها به مخلوقاتش دستور می دهد و همه ی مخلوقاتش باید خالق را اطاعت کنند. این مسئله نشان می دهد که کودک از توجیه های مادی و عینی گذشته است که اعتقاد داشت خدا برای انجام کارها از نیروی جسمانی خود کمک می گیرد. اما تفکر او کاملاً هم انتزاعی و مجرد از عینیات نیست؛ زیرا هنوز ارتباط خدا با مخلوقاتش را از راه گفتن و شنیدن توجیه می کند (باهنر، ۱۳۹۰، ص ۷۵).

۵- دوره ی دوم تفکر مذهبی شخصی^۲: ۱۳ سالگی به بعد

در این مرحله، تفکر به صورت فرضیه و قیاس بدون ممانعت عناصر عینی انجام و تفکر انتزاعی میسر می شود. نوجوان تلاش می کند فرضیه هایی را خارج از حوزه ی تجارب خود وضع کند و با استفاده از دلیل، آن ها را قبول یا رد کند. در این دوره، تفاوت بارزی میان تفکر دانش آموزان تازه وارد با بزرگسالان وجود دارد. این امر به سبب تقویت و تمرین تفکر انتزاعی و تجارب بیش تر در بزرگسالان است؛ در حالی که نوجوانان هنوز در ابتدای راه قرار دارند. با وجود این، آنان نیز از همان ویژگی رهایی از محدودیت های عینی برخوردارند.

درباره ی واقعه ی شکافته شدن آب در داستان حضرت موسی(ع)، یکی از پاسخ ها این بود که خدا باد را فرستاد و نیروهایی را برای نگاه داشتن آب منتقل کرد و نیروهای دیگری را هم قرار داد تا آب را به جای اول خود برگرداند. در نظر آنان، این نوع وقایع با توجه به قدرت فوق العاده ی خداوند و خالقیت او ساده به نظر می رسد؛ به ویژه این که آشنایی بیش تر با عوامل طبیعت و قوانین علمی به کمک آن ها می آید.

1 - Persona Religious Thought Stage I

2 - Personal - Religious Thought Stage II

به طور کلی می‌توان دوره های مذکور را با توجه به اشتراکاتی که دارند به دوره های سه‌گانه ی تفکر مذهبی شهودی (تا ۷-۸ سالگی)، تفکر مذهبی عینی (از ۷-۸ سالگی تا ۱۳-۱۴ سالگی) و تفکر مذهبی انتزاعی (۱۳-۱۴ سالگی به بعد) تقسیم کرد.

از بیان دوره ها، این واقعیت به دست می‌آید که به سبب محدودیت های کودکان، برداشت های دینی آنان نیز محدود و کودکانه خواهد بود. بنابراین نباید توقع دیگری از آنان داشت. از آن جا که بخش زیادی از معارف دینی انتزاعی است، باید طرح بسیاری از آن ها را تا دوره ی تفکر عملیات صوری به تأخیر انداخت و از تعلیم و تربیت مطالبی فراتر از درک کودکان جلوگیری کرد. هم چنین، در تعلیم و تربیت های دوره ی نوجوانی، دقت نظرهای لازم را به کار بست (باهنر، ۱۳۹۰، ص ۷۷).

بر مبنای یافته های تحقیقی فوق و دیگر تحقیقات تحولی مشابه در کودکان و نوجوانان (اسر، گمندر، ۱۹۹۱) می‌توان گفت این یافته ها حاکی از آن است که تحول مذهبی در بستر یک سلسله "ساخت های شناختی" رشد می‌یابد و در هر مرحله، شکل، طرح و ساخت خاص خود را دارند. از این رو تبیین مراحل تحول مذهبی کودک مانند دیگر ابعاد تحول روانی او، تابع تغییر ساخت های شناختی و پدید آمدن میزان های تازه توانایی های عقلی است.

۲-۴-۷ دو دوره ی کلی در تربیت دینی کودکان

با توجه به آن چه در مباحث مربوط به رشد تفکر دینی مطرح شد، می‌توان تربیت دینی کودکان را به دو دوره ی کلی تقسیم کرد:

۲-۴-۷-۱ خردسالان ۵ تا ۹ سال

اگر پایان شش سالگی را سن ورود به دبستان بدانیم، این دوره سال‌های اول، دوم و سوم دبستان را در بردارد. به طور کلی، می‌توان این دوره را دوره ی مذهب خیال پردازی شده نامید. درک عقلی خردسالان بسیار محدود است و «احساس» و «خیال»، روش‌های آن ها در تحقیق و بررسی پدیده های عالم است. از این روی، تربیت دینی نیز باید به این ویژگی مهم توجه کند و به داستان، نقاشی، موسیقی، شعر، سرود، نمایشنامه و سایر کارهای هنری که مبتنی بر احساس و خیال می‌باشند، اهمیت زیادی بدهد و آن ها را از عوامل زیر بنایی تدریس به شمار آورد. باید به کودکان کمک کرد تا از طریق همین احساس و خیال، به درک مفاهیم دینی نزدیک شوند نه از طریق عقلی. تربیت دینی خردسالان، باید توأم با بازی، شوخی، سرگرمی و داستان‌گویی باشد (با حفظ قداست درس دینی) تا ارتباط مربی و معلم از جاذبه و تأثیر لازم برخوردار گردد. به ویژه آن که هدف عمده ی تربیت دینی در این سنین، جذب کودک به دین است و سپس تعلیم و تربیت.

معلم باید به تجربه های کودکان، هر چند ساده و اندک باشند توجه کند و تا حد امکان زمینه های تجربه ی عملی آن ها را فراهم سازد و برای نزدیک کردن درک و احساس آن ها به معانی واقعی، از این تجربه ها بهره گیرد. وقتی آن ها احساس هایی هم چون ترس، تعجب، پشیمانی، شادی و... را در عمل تجربه نکرده باشند یا معلم تجربه های آن ها را در این زمینه ها یادآوری نکند، در برخورد با داستان ها و معارف دینی که مملو از چنین احساس هایی است، درک صحیحی نخواهند داشت.

بنابراین معلم باید از خلال موضوعاتی که کودکان به آن ها علاقه مندند، دین را به زندگی مربوط سازد. برای مثال، اگر موضوع پیامبری و اهمیت آن مطرح است، باید از تجربه ی کودکان در مدرسه و احساس نیازی که به معلم دارند استفاده و بحث را مطرح کرد. یا در تبیین احساس مؤمنین از اعیاد دینی، باید کودکان را به احساس شادی که از روز تولد خود دارند بازگشت داد و احساس مشابه را در آنان بیدار ساخت. یا این که زمینه های تجربه را برای بیدار کردن این گونه احساس ها فراهم آورد. هم چنین برای تبیین اهمیت و لذت بخش بودن انفاق، برنامه هایی را پیش بینی کرد که خود به این کار مبادرت ورزند و اهمیت و لذت آن را در عمل احساس کنند.

آنان در این سنین، بسیاری از واژه های مذهبی را به کار می برند، اما معانی آن ها را نمی دانند و این نگرانی وجود دارد که به مجموعه لغات مذهبی ای دست یابند که معانی صحیح آن ها را نمی دانند. بنابراین باید زبان بیان مفاهیم دینی را عینی و قابل فهم کرد و مراقب بود که برای خردسالان، کلمات درخور فهم آنان به کار برده شود و معلم مطمئن شود که معانی آن ها را دریافته اند.

۲-۴-۷-۲ کودکان ۹ تا ۱۳ سال

پیشنهاد یک تربیت دینی برای دو سال نخست و دو سال پایانی این سنین کلی است. اما می توان گفت نیاز دانش آموزان نسبتاً شبیه یکدیگر است. یکی از ویژگی های دانش آموزان در این سنین، علاقه به لذت بردن و سرگرم شدن و فراگیری معلومات جالب می باشد. با گسترده شدن تجربه های کودک در این سنین و آشنایی او با علوم مختلف، وی روز به روز با عظمت خلقت بیش تر آشنا می شود و این مسئله می تواند زمینه ای برای طرح معارف مربوط به خداشناسی باشد.

نباید فراموش کرد که تفکر کودکان در این دوره، در مرحله ی عملیات عینی قرار دارد و درک آن ها از مفاهیم مذهبی به واسطه ی طبیعت عینی تفکرشان محدود خواهد بود. از این روی، نمی توان مفاهیم انتزاعی و استدلال های عقلی را برای آن ها مطرح ساخت، بلکه معارف دینی هم چنان باید به صورتی ساده و با تکیه بر تجربیات و احساس های شخصی آن ها تعلیم داده شود. البته این نکته را نباید از نظر دور داشت که گروه سنی مورد بحث، یک گروه کاملاً همگن نیست؛ زیرا در درک برخی مفاهیم دینی در حدود ده یا یازده سالگی پیشرفتی حاصل می شود و تغییر تدریجی که در این مرحله رخ می دهد، حرکت از تفکر عینی به سوی تفکر انتزاعی است. بنابراین می توان با حفظ اصول تربیت دینی کودکان، معلومات را در سطوح بالاتری برای آن ها ارائه کرد. در این مرحله نیز استفاده از داستان، شعر، سرود، نمایشنامه و فعالیت های عملی و کارهای هنری مختلف و سرگرمی های گوناگون، یکی از ضرورت های تعلیم و تربیت به شمار می آید و باید ویژگی متنوع و پرنشاط بودن تعلیم و تربیت را هم چنان محفوظ نگاه داشت؛ با این تفاوت نسبت به دوره ی پیش که بخشی از تعلیم و تربیت را باید به ارتقای معلومات و اطلاعات این کودکان اختصاص داد (باهر، ۱۳۹۰، ص ۱۶۴-۱۷۴).

۲-۴-۸ جمع بندی و نتیجه گیری

در این بخش به بررسی اهمیت تربیت در دوره ی ابتدایی (مرحله ی دوم کودکی)، اهداف تربیت در دوره ی ابتدایی، اهداف کلی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی، ویژگی های دانش آموزان دوره ی ابتدایی، مراحل رشد تفکر دینی در کودکان پرداخته شد. بررسی ها بیانگر آن بود که مهم ترین دوره ی تحصیلی در تمام نظام های آموزش و پرورش جهان، دوره ی ابتدایی است؛ زیرا شکل گیری شخصیت و رشد همه جانبه ی فرد در این دوره، بیش تر انجام می گیرد. دوره ی ابتدایی، در رشد مفاهیم و معانی اموری که کودک در زندگی روزمره با آن ها مواجه است، نقش مهمی بر عهده دارد. این دوره تداوم بخش تکوین شناختی، زیستی و اجتماعی کودک که در خانواده پی ریزی شده است. هم چنین دوره ای است که در آن فرصت و موقعیت مناسبی برای تحصیل، تربیت و یادگیری شیوه ی ارتباط صحیح با دیگران برای کودک فراهم می گردد و استعدادهای هر کودک به تدریج شکوفا می شود. متربیان این دوره دارای ویژگی های بدنی و ویژگی های ذهنی و تحول روانی خاص هستند به همین جهت اهداف خاص و متعدد برای این دوره در نظر گرفته شده است. مهم ترین ویژگی متربیان این دوره که در تربیت دینی باید مدنظر قرار گیرد، رشد تفکر دینی آنان است. در این دوره کودکان توانایی در نگهداری ذهنی، تمرکز زدایی و برگشت پذیری، صرفاً درباره ی عینیات دارند. کودکان می توانند به صورت منطقی در مورد اتفاق های واقعی فکر کنند اما با مفاهیم انتزاعی مشکل دارند. ویژگی دیگر خروج تدریجی از دنیای تخیل، مواجهه ی بیش تر با واقعیات و ایجاد دغدغه های عقیدتی و اخلاقی است. از عمده ترین ویژگی های این مرحله می توان به تلاش در جهت استقلال فکری و اخلاقی بیش تر اشاره کرد. داوری های اخلاقی کودکان در این مرحله، به دلیل عدم قدرت در انتزاع کامل و عینیت گرایی، مبتنی بر نتیجه است، نه انگیزه.

بر این اساس در تربیت دینی باید از نظریه های عقلانی و آموزشی دیرتر استفاده کرد؛ زیرا رشد دینی کودک، سرعتی بسیار کندتر از رشد او در زمینه های تجربی اش دارد از این روی، تربیت دینی نیز باید به این ویژگی مهم توجه کند و به داستان، نقاشی، موسیقی، شعر، سرود، نمایشنامه و سایر کارهای هنری که مبتنی بر احساس و خیال می باشند، اهمیت زیادی بدهد و آن ها را از عوامل زیر بنایی تدریس به شمار آورد. باید به کودکان کمک کرد تا از طریق همین احساس و خیال، به درک مفاهیم دینی نزدیک شوند نه از طریق عقلی. به ویژه آن که هدف عمده ی تربیت دینی در این سنین، جذب کودک به دین است و سپس تربیت دینی. نمی توان مفاهیم انتزاعی و استدلال های عقلی را برای آن ها مطرح ساخت، بلکه معارف دینی هم چنان باید به صورتی ساده و با تکیه بر تجربیات و احساس های شخصی آن ها تعلیم داده شود.

پس آموزش و پرورش با در نظر گرفتن ویژگی های متمایز دانش آموزان دوره ی ابتدایی و اهداف تعیین شده، مسئولیت دارد تا با تربیت دینی زمینه ی لبیک گویی آگاهانه و آزادانه دانش آموزان به ندای الهی را فراهم آورد و آنان را برای دستیابی به حیات پاک و طیب در این دنیا و استمرار آن در آخرت مهیا سازد.

۲-۵ بررسی پیشینه ی تحقیق

بررسی پیشینه ی تحقیق معمولاً نقدی از دانش موجود درباره ی موضوع پژوهش است. بررسی پیشینه ی تحقیق اگر به درستی صورت گیرد به بیان مسأله کمک می کند و یافته های تحقیق را به پژوهش های قبلی متصل می سازد. بررسی پیشینه ی تحقیق مقاصد زیر را برآورده می کند:

۱- قرار دادن یافته های تحقیق در چارچوب تحقیقات قبلی

۲- اجتناب از دوباره کاری

۳- انتخاب روش ها و ابزار اندازه گیری دقیق تر (سرمد و دیگران، ۱۳۸۵، ص ۵۵).

بازنگری اطلاعات موجود در زمینه ی تحقیق نقش مهمی در پر بار کردن یک پژوهش دارد. در واقع هیچ تحقیقی نیست که بر بنیان تحقیقات گذشته شکل نگرفته باشد، لذا با این دید بررسی هایی روی مقالات، گزارش ها، طرح های تحقیقی و پایان نامه های موجود در زمینه ی موضوع پژوهش در دو محور پژوهش های داخلی و پژوهش های خارجی مورد نقد و بررسی قرار گرفته است.

۲-۵-۱ پژوهش های داخلی

دادی کرگان (۱۳۷۹) در پایان نامه ی خود تحت عنوان «مقایسه و نقد تطبیقی تعلیم و تربیت دینی با تعلیم و تربیت لیبرال» بیان می کند که هدف این پژوهش مقایسه و نقد تطبیقی تعلیم و تربیت دینی با تعلیم و تربیت لیبرال می باشد که بر اساس نتایج حاصله، در تعلیم و تربیت دینی به تمام ابعاد وجودی انسان و شئون مختلف زندگانی فردی و اجتماعی او توجه می گردد. اصول و روش های آن، برگرفته از وحی و مطابق فطرت آدمی است. تعلیم و تربیت لیبرال از مبانی لیبرالیسم تبعیت می کند و هدف آن تربیت فرد بر اساس طبیعت اوست که این که لیبرالیسم معتقد است انسان از طبیعت سالم برخوردار بوده و برای فرد و خواسته های او که آزادی در رأس آن قرار دارد اهمیت خاصی قائل است. لیبرال ها آرمانی نمی اندیشند این است که هر عقیده و نظری که فرد به آن اعتقاد دارد مورد احترام آن هاست. بنابراین بر اصل های تسامح و تساهل و مدارا استوار است و امانیسم، مدرنیسم و سکولاریسم از شاخه های آن است. تعلیم و تربیت لیبرال تجربه گرا و خردگراست و در جهت رشد ذهنی فرد تلاش می کند و محتوای آن نیز در جهت گسترش افق فکری انسان است و به آموزش و پرورش حرفه ای کم تر اهمیت می دهد. نتایج حاصله نشان می دهد که بر تعلیم و تربیت لیبرال ایراداتی از جمله تک بعدی بودن، طبقاتی بودن، غیردموکراتیک بودن و عدم توجه به واقعیت نهایی (متافیزیکی انسان) وارد است. از طرف دیگر انسان تربیت شده در این مکتب از خودبیگانه بوده و ارزش ها در آن متغیر و نسبی است. از جمله تفاوت های تعلیم و تربیت دینی با تعلیم و تربیت لیبرال این است که در تعلیم و تربیت دینی محور خداست ولی در تعلیم و تربیت لیبرال محور انسان است. در تعلیم و تربیت لیبرال فرد اصالت دارد ولی در تعلیم و تربیت دینی به فرد در جامعه اهمیت داده می شود. تعلیم و تربیت لیبرال تجربه گرا و خردگراست اما در تعلیم و تربیت دینی علاوه بر تجربه و خرد به عوامل مافوق حس نیز توجه می شود. در تعلیم و تربیت لیبرال بر جدایی دین از دنیا تأکید می شود در حالی که در تعلیم و تربیت دینی هم به دنیا و هم به آخرت توجه می شود. در تعلیم و

تربیت لیبرال هدف وسیله را توجیه می‌کند ولی در دین الهی هم هدف و هم وسیله مقدس است و ارزش‌ها ثابت هستند. و نهایت این که هر دو دیدگاه به عقل و اندیشه توجه داشته و با استبداد و دیکتاتوری مخالفند و بر ابتکار و خودباوری و شکوفا شدن استعدادها تأکید می‌ورزند. هم چنین با جهل و خرافه پرستی به مخالفت می‌پردازند.

ابوطالبی (۱۳۸۱) در پایان‌نامه‌ی خود با استناد به کلام حضرت علی (ع) در نهج البلاغه سعی کرده است تا از لابه‌لای کلام آن حضرت روش‌ها و اهداف تربیتی را استخراج کند و ابعاد تربیت دینی و اصول آن را عرضه کند. نویسنده هدف تربیت دینی را در نهج البلاغه، تحقق توحید حضوری در فرد و جامعه ارزیابی می‌کند که این توحید نه توحید نظری صرف و نه توحید عبادی صرف است؛ بلکه هر دو نوع توحید را شامل می‌شود و در تمام حرکات و سکنات انسان بروز می‌یابد. از دیدگاه وی تربیت دینی دارای سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری است. که بعد شناختی آن شناخت خدا و اعتقاد به اوست و بعد عاطفی آن برانگیختن احساسات و هیجانات متربی نسبت به خداوند است و بعد رفتاری آن تعبد نسبت به دستورات خداوند می‌باشد. با این الگو، عصاره‌ی آن چه که نویسنده از کلام امام علی (ع) در نهج البلاغه به دست می‌آورد آن است که اگر انسان نسبت به خدای خویش شناخت پیدا کند و به او معتقد شود و او را یگانه موجود مستقل و غنی بالذات بداند و خود را موجودی فقیر به تمام معنا نسبت به او فرض کند، احساساتش نسبت به چنین خدایی برانگیخته و عشق او به خداوند شعله‌ور می‌شود و با تمام وجود او را پرستش می‌کند و این همان تربیت دینی است.

دانشگر (۱۳۸۱) در پایان‌نامه خود تحت عنوان «بررسی زمینه‌های آموزشگاهی آسیب‌پذیری تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه دبیران دینی و قرآن و مربیان پرورشی مقطع متوسطه شهر شیراز» بیان می‌کند که هدف این پژوهش، بررسی میزان تأثیر عوامل آموزشگاهی در آسیب‌پذیری تربیت دینی دانش‌آموزان بوده است. در این راستا تعدادی از ابعاد مختلف آموزشگاهی که شامل ۶ بعد «ساختاری مدرسه»، «فرهنگی - اجتماعی مدرسه»، «شیوه‌ی مدیریتی مدارس»، «ویژگی‌های علمی معلمان»، «ویژگی‌های شخصیتی معلمان»، «محتوای کتاب‌های دینی» می‌باشد مورد بررسی قرار گرفته است. روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، توصیفی - پیمایشی بوده است نتایج حاصل از یافته‌های تحقیق نشان داد که از نظر پاسخ‌دهندگان، هر شش مؤلفه‌ی مورد بررسی (بعد ساختاری مدرسه، بعد فرهنگی - اجتماعی مدرسه، شیوه‌ی مدیریتی مدارس، ویژگی‌های علمی معلمان، ویژگی‌های شخصیتی معلمان و محتوای کتاب‌های دینی) بیش از سطح متوسط در آسیب‌پذیری تربیت دینی دانش‌آموزان نقش داشته‌اند و «ویژگی‌های علمی معلمان» بیش‌ترین تأثیر و «محتوای کتاب‌های دینی» کم‌ترین تأثیر را در آسیب‌پذیری تربیت دینی دانش‌آموزان داشته‌اند.

اعتصامی (۱۳۸۲) به تبیین رویکرد تفکر عقلی پرداخته و بیان می‌کند که:

۱- همه‌ی معارف دینی معیار و وجه عقلی دارند؛ چه ما بر آن‌ها واقف شده باشیم یا خیر.

۲- عقل آدمی ساختار و سازمانی دارد که می تواند حقایق و واقعیات خارجی را بشناسد و به دانشی منطبق بر واقعیات دست یابد. هم چنین می تواند خوبی را از بدی تشخیص دهد.

۳- به میزانی که عقل پرورش یابد و تعقل مبنای رفتار و قضاوت های آدمی قرار گیرد، قدرت اختیار و انتخاب بیش تر می شود.

در آموزه های دینی، عقل حجت باطنی شمرده شده و دین حجت ظاهری و این بدان معناست که عقل دارای چنان معیارهای کلی و مبنایی است که میزان پذیرش دین قرار می گیرد و صحت آن را اثبات می کند.

در پژوهش آقای بهرام حمیدزاده (۱۳۸۲) تحت عنوان آسیب شناسی تربیت دینی (درون داد، فرایند، برون داد) که با استفاده از الگوی سیپ انجام شده است، پژوهشگر با مقایسه بین وضعیت موجود با مطلوب به آسیب شناسی تربیت دینی می پردازد. در قسمت درون داد آسیب ها را ناشی از مشخص و شفاف نبودن اهداف تربیتی، انتخاب محتوای تربیتی بدون نیازسنجی، عدم هماهنگی بین روش و محتوا می داند.

فضایلی اخلاقی (۱۳۸۳) در پژوهشی در گروه پژوهشی جهاد دانشگاهی مشهد، به بررسی الگوهای تربیت دینی اخلاقی در خانه و مدرسه و میزان انطباق آن با الگوهای تربیتی اسلام پرداخته و ابتدا الگو یا مدله ای تربیتی رایج در خانه و مدرسه و آثار شیوه های مختلف تربیتی را بر رشد و پیشرفت یا بالعکس آسیب های اجتماعی یا رفتارهای جوانان و نوجوانان و تأثیرگذاری تربیت دینی در خانه و مدرسه بر رفتار و فعالیت های دینی فرزندان را مورد بررسی قرار داده است که این نوع تحقیقات بنا به ماهیت خود از نوع اسنادی می باشند و فقط اشاراتی به الگوی تربیت دینی دارند و در نهایت با تلفیق الگوهای رایج تربیت که توسط صاحب نظران علوم تربیتی ارائه شده اند و مؤلفه های تربیت-دینی به یک الگوی واحد تربیتی دست یافته است که در این پژوهش الگوها که همان روش های تربیتی می باشند به پنج دسته تقسیم شده اند.

۱- روش های مبتنی بر اصلاح و تغییر رفتار مانند: پند و اندرز، پرهیز از محرمات، تواضع، تزکیه و ایجاد عادت.

۲- روش های مبتنی بر عاطفه مانند: دعا و نیایش، استعمال بوی خوش، دعوت به ارزش ها (هدایت)

۳- روش های الگویی مانند: تربیت از طریق قصه و سرگذشت اقوام، وفای به عهد در صورت وعده دادن، الگو بودن (والدین و مربیان) اسوه سازی و همانند سازی یا الگو و اسوه یکی از عوامل مهم تربیت دینی محسوب می شود.

۴- روش های عقلانی مانند: ارشاد و نصیحت، آزادی اظهار نظر و مجال تفکر دادن، ترغیب به تفکر و پرورش نیروهای عقلانی.

۵- روش های تجربی (توسط یادگیرنده) مانند: جهاد، یک روش قاطع تربیتی، تلفیق علم و عمل توأم ساختن ایمان و عمل.

او در نهایت به این نتیجه رسیده است که میزان رواج تربیت اسلامی در منزل به طور قابل توجهی بیش از مدرسه است به طوری که ۵۶/۷ درصد پاسخ‌گویان تربیت اسلامی را در منزل در حد زیاد رایج دانسته‌اند، ولی ۳۳/۳ درصد از آن‌ها تربیت اسلامی را در مدرسه در حد زیاد رایج دانسته‌اند.

باقری‌نیا (۱۳۸۳) در پایان‌نامه‌ی خود تحت عنوان «نقد و ارزیابی رویکرد عقلانی در دستیابی به اهداف تربیت دینی در دوره‌ی متوسطه» بیان می‌کند: عادت، عقل و شهود سه رویکرد در تربیت دینی هستند. نظر به ویژگی‌های رشد ذهنی (رسیدن به دوره هوش انتزاعی) ویژگی‌های شخصیتی (تشخص طلبی و عدم پذیرش اجبار و تلقین) ویژگی‌های روانی عاطفی (معنویت‌خواهی و جستجوگری) در دوران دبیرستان و هم‌چنین ویژگی‌های خاص قرن بیست و یکم (عصر ارتباطات، شکسته شدن مرزها، و عدم کارایی تربیت قرنطینه‌ای) رویکرد عقلانی بهترین رویکرد تربیت دینی در دوره دبیرستان است. کارکرد عقل بر دو وجه سبلی و ایجابی استوار است. هر چند که وجه ایجابی آن از طریق علم‌آموزی قابل دستیابی است. اما تا وجه سبلی استوار است، هر چند که وجه ایجابی آن از طریق علم‌آموزی قابل دستیابی است اما تا وجه سبلی آن که دوری از ردایل و عدم توقف در آن هاست زوده نشود، عقل کارایی تمام را نخواهد داشت. و تحت تأثیر توهمات و خیالات ناشی از برآورد نشدن وجه سبلی آن از کارایی بهتر بی‌بهره است. ارضای نیازهای بدنی اجتماعی و فردی می‌تواند تأثیر مهمی در نیل به وجه سبلی عقل داشته باشد. و عقل را آماده‌ی دریافت وجه ایجابی کند. پرورش عادات نیک در سنین قبل از دوره دبیرستان می‌تواند زمینه‌ی بهره‌وری بهتر از عقل را در این دوره فراهم کند. عاداتی از قبیل صبر و خویشتن‌داری عفو و گذشت و غیره در آمادگی برای پذیرش معارف نقش دارند. اهداف دوره‌ی دبیرستان قابل تقسیم به سه دسته‌ی شناختی، عاطفی و رفتاری هستند. اهداف شناختی با قبول شرایطی با رویکرد عقلانی قابل دستیابی هستند. اما اهداف عاطفی و رفتاری فراتر از دانش و استدلال هستند، به این معنی که فقط بر دانش استدلال استوار نیستند و مستلزم زمینه‌سازی‌های پیشین و حضور متربی به ویژه در سنین قبل از دبیرستان در یک محیط تربیتی هستند که آن اهداف در آن پویا و زنده باشد.

اسدی (۱۳۸۳) در پایان‌نامه‌ی ارشد خود تحت عنوان "تبیین و نقد پیامدهای پلورالیسم دینی برای تعلیم و تربیت دینی"، به دنبال آن است تا روش‌ها و محتوای تربیت دینی مطلوب تکثرگرایی دینی را نشان داده و پیامد آن را برای روش‌ها و محتوای فعلی تربیت دینی در کشور تبیین و نقد نماید و در پایان این تحقیق به این نتیجه رسیده است که روش‌ها و محتوای تعلیم و تربیت دینی تکثرگرا دارای اشکالات نظری و عملی جدی است و نمی‌توان آن را در عمل به کار بست.

سجادی (۱۳۸۴) به بررسی رویکرد عقلانی به تربیت دینی پرداخته و بیان می‌کند که رویکرد-عقلانی به تربیت دینی، هم دارای مجموعه‌ای از ویژگی‌هاست که استفاده از آن را در تربیت دینی اجتناب‌ناپذیر می‌کند و هم در بر دارنده‌ی آثار و پیامدهایی است که استفاده از آن تربیت دینی را

با مسائل و چالش‌هایی روبه‌رو می‌کند. بدین معنی توجه به وجوه مثبت (توانمندی‌ها) و وجوه چالش‌برانگیز (کاستی‌ها) آن در تربیت دینی امری لازم به نظر می‌رسد.

تقوی نسب و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش خود به بررسی ضرورت نوآوری در روش‌های تربیت-دینی از منظر مبانی علمی، دینی و فلسفی پرداخته‌اند و بیان می‌کنند که در جامعه‌ی معاصر، فرایند تربیت دینی نیز باید همگام و متناسب با تغییرات روز پیش‌رود تا بتواند جوابگوی نیاز مخاطبان خود باشد. این امر، بازنگری، تجدیدنظر و نوآوری در شیوه‌ها و روش‌های تربیت دینی را ضروری می‌نماید. هدف این پژوهش بررسی دلایلی است که وجود نوآوری در روش‌های تربیت دینی را ثابت می‌کند. نتایج نشان می‌دهد که نوآوری در تربیت دینی به لحاظ دینی، فلسفی و علمی مورد تأکید است و بر اساس این مبانی، لازم است که به بحث نوآوری در تربیت دینی توجه بیش‌تر توجه شود.

بهمنی (۱۳۸۸) در پایان‌نامه‌ی خود به بررسی دیدگاه‌های قرآن و روایات در مورد نقش مادر در تربیت دینی فرزند قبل و بعد از تولد پرداخته شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که از دیدگاه قرآن در مرحله‌ی قبل از بارداری نقش وراثتی مادر از جهت اخلاقی، هوشی، رفتاری و خانوادگی در تربیت-دینی فرزند مؤثر است. هم‌چنین تغذیه‌ی وی در این دوران و خودسازی‌اش در تربیت دینی فرزند اثرگذار است. در مرحله‌ی بارداری نیز ایمان و اعتقادش، اخلاق و تقوا و حتی نوع تغذیه‌اش اثرگذار است. در مرحله‌ی بعد از تولد، ایمان و تقوای مادر و نیز نوع تغذیه‌اش در شیر نقش دارد. بعد از این مرحله، مادر می‌تواند در پرورش اعتقادات، اخلاق و رفتار فرزندش مؤثر باشد. از دیدگاه روایات، مادر در دوره‌ی قبل از بارداری نقش وراثتی در تربیت دینی فرزند دارد. هم‌چنین اخلاق، اعتقاد، رفتار و تغذیه‌ی وی در دوره‌ی بارداری در تربیت دینی فرزند اثرگذار است. اخلاق، رفتار، هوش، عقیده و نوع تغذیه‌اش از طریق شیر به فرزند منتقل شده و در تربیت دینی وی تأثیر دارد. در دوره‌ی بعد از شیردهی مادر می‌تواند اخلاق، اعتقادات و رفتار وی را در جهت تربیت دینی پرورش دهد.

علوی (۱۳۸۸) در تحقیق خود با عنوان «بررسی تطبیقی تربیت دینی در اسلام و مسیحیت» بیان می‌کند، تربیت اسلامی و مسیحی بر به فعلیت رساندن و پرورش همه‌ی استعدادهای انسان و یا شاگرد تأکید می‌ورزند و همه‌ی جنبه‌های فردی و جمعی فرد را مورد نظر قرار می‌دهند و او را برای حضوری اثربخش در اجتماع آماده می‌سازند. هرگز تربیت دینی در اسلام و مسیحیت، به تربیت رسمی کلاسیک خلاصه نمی‌شود، بلکه به همان میزان و بلکه بیش‌تر، می‌توان متربیان را با تربیتی غیر رسمی تحت تأثیر قرار داد. در هر دو نوع تربیت، لازم است به پرورش حیطة‌ی شناختی و عاطفی فرد توجه فراوان مبذول شود؛ و در این صورت است که می‌توان به اجرای امور مورد اعتقاد و ایمان وی در رفتارش امید داشت. در چنین حالتی است که باید احساس رضایت و خرسندی را به سبب چنین نگرش و رفتار دینی در فرد توقع داشت. تربیت دینی در اسلام و مسیحیت مبتنی بر پرورش حواس، عقل و قلب انسان است؛ بنابراین در روش‌ها و فنون تدریس و آموزش دین، باید

روش‌ها و فنونی را برگزید که به پرورش این ابزارهای شناخت منتهی شوند. پس استفاده‌ی تلفیقی از اکثر روش‌های تدریس و به کار گرفتن فنون مربوط به هر روش حائز اهمیت فراوان است. ضمن تأیید استفاده از روش تدریس «سخنرانی»، و خصوصاً سخنرانی بهبودیافته در موارد خاص آن، استفاده از روش‌هایی که از تلقین و تحمیل مطالب دینی به شاگردان و متریان احتراز نمایند و بلکه به جای آن سبب شوند خود شاگرد فعال باشد و با تجربه‌ی خود و از طریق تفکر و تعقل، مطالب درسی را، تحت نظارت و راهنمایی معلمی آگاه، دل‌سوز، مهربان و صمیمی، به طور کامل درک کند و علمی جامع و ژرف در مورد آن‌ها به دست آورد، مورد تأکید ویژه است. به عبارت دیگر، بسیار مهم است که خود شاگرد و متربی در مورد صحت و اعتبار مفاهیم و موضوعات دینی متقاعد و مطمئن شود، نه آن که معلم و مربی درصدد باشد فقط با گفته‌ی خود، وی را به چنین امری متقاعد سازد.

محسنی (۱۳۸۸) در پایان نامه خود تحت عنوان «روش‌های تربیت دینی در قرآن با تأکید بر تفاسیر معاصر شیعه (نمونه، المیزان فی تفسیرالقرآن، راهنما، من وحی القرآن)» به بیان روش‌ها و راهکارهای علمی و عملی تربیت دینی بر اساس آیات قرآن کریم، با توجه به آرای مفسران معاصر و علم روان‌شناسی، در جهت شناخت روش‌های تربیت دینی، پرداخته است. این تحقیق به این نتیجه رسیده است که در ارائه‌ی راهکارها و شیوه‌های ارائه شده، به ابعاد عاطفی و درونی انسان‌ها، توجه بیش‌تری شده است. لذا با توجه به نیاز درونی و فطری، برای نیل به هدف غائی «قرب الهی» روش-های تربیتی را به خود می‌طلبد که شاخص‌ترین آن‌ها عبارتند از: الگو برداری، تذکر، محبت، عبرت، تشویق و تنبیه، موعظه، بشارت و انداز، ابتلا و امتحان، را نام برد که از جهات گوناگون قابل بررسی است. از بین روش‌های یاد شده، روش الگویی به دلیل عینی و قابل دسترس بودن، جامع‌ترین روش در روند شکل دهی شخصیت افراد، همواره مؤثر بوده است. نسبت بین روش‌ها، بر اساس میزان تأثیری است که در کنار یک‌دیگر، عاملی مؤثر برای هدایت و تربیت افراد است. مفسران نیز، بعضی از روش‌ها را، نتیجه‌ی بروز روش تربیتی دیگری می‌دانند. علاوه بر آن، متربی می‌تواند بدون نیاز به مربی، بعضی از روش‌های تربیتی را در خود بپروراند. بنابراین تربیت دینی اسلامی از منظر مفسران، مهم‌ترین ویژگی آن، اعتقاد به اصول دین است که به عنوان شاهکار تمام روش‌های تربیتی است. زیرا با پرورش صحیح آن، تربیت‌هایی چون عقلی، روحی، بدنی، اخلاقی (معنوی)، اجتماعی و غیره به وقوع می‌پیوندد؛ و می‌توان آن را تربیتی جامع و علمی سودمند برشمرد که سبب تکامل و به سعادت رساندن همه جانبه‌ی انسان باشد.

صادقی محسن آباد (۱۳۸۸) در پایان نامه خود تحت عنوان «بررسی مبانی تربیت دینی کودک از منظر قرآن و روایات» بیان می‌کند: در رابطه با تربیت، کتب مقالات زیادی به رشته تحریر در آمده اما آن چه در این مجموعه به آن پرداخته شد، بررسی تربیت دین کودک آن هم به طریق دینی از منظر قرآن و روایات است. در این مجموعه سعی شده راهکارها و روش‌های مناسب برای تربیت دینی کودک در اختیار جامعه و خانواده قرار داده شود از آن جا که بهترین هادی و راهنما برای خانواده‌ها

برنامه های تربیتی قرآن و روایات است. بیش تر به تربیت از این دیدگاه پرداخته شده است به طور کلی این مجموعه به سه بخش تقسیم شده؛ در بخش اول به بررسی مفاهیم کلی در رابطه با تربیت از جمله تعریف تربیت، ریشه ی تربیت و هم چنین ضرورت تربیت دینی و... پرداخته شده است در فصل دوم سعی شد. روش هایی را که در تربیت کودک مؤثر است به صورت مرحله ای توضیح دهد از جمله روش فطری، روش الگویی، روش تنبیه و... روش مناسب را برای تربیت فرزند که همان روش تربیت-دینی دین است برگزیند. در فصل سوم، بررسی عوامل مؤثر بر تربیت از محیط خانه گرفته تا آخرین محیط که محیط اجتماعی است پرداخته شده و نقش والدین، معلم و جامعه را در تربیت کودک مورد بررسی قرار داده است علت این که این موضوع را برای تربیت فرزندان شان نمی دهند و وقتی علت را جویا شدم این گونه پاسخ می دادند که چگونه به تربیت این فرزندمان بپردازیم و علت دیگر این بود که برای ساخت جامعه ی دینی سالم باید از خشت اول جامعه که همان تربیت دینی کودک است شروع کرد.

خالق خواه و مسعودی (۱۳۸۹) بر این باورند که رویکرد های مختلف، طبعاً تربیت دینی متناسب با خود را با توجه به پیش فرض های اعتقادی خود تعریف می کنند. و اتخاذ هر یک از این دیدگاه ها در صورت افراطی آن ما را، هم در زمینه ی مباحث اعتقادی و هم در زمینه ی مباحث تربیتی مواجه با مشکلاتی جدی می کند. بنابراین پیشنهاد می کند که در الگوی تربیتی مناسب در ترویج دین، می توانیم دیدگاه میانه ای را بپذیریم. در این رویکرد و الگوی میانه، ضمن آن که از نقیصه های جدی هر یک از صورت های افراطی عقل گرایی و ایمان گرایی اجتناب می کنیم. می توانیم از مزایای آن دیدگاه ها نیز بهره ببریم. بر این اساس با معرفی دیدگاه عقل محوری و ایمان محوری و الگوی تربیت-دینی در هر کدام و نشان دادن مزایا و معایب هر کدام در نهایت الگو و نظریه برگزیده که در آن توجه تلفیقی و ترکیبی به ترویج دین بر اساس عقل گرایی اعتدالی و ایمان محوری معتدل پیشنهاد می کند. ویژگی و برتری این الگو در آن است که:

- ۱- با آخرین دستاوردهای معرفت شناسی در دنیای جدی سازگارتر است.
 - ۲- در برنامه ریزی تربیتی برای مخاطبین دینی، رویکرد جامع تری را نسبت به همین مخاطبین دینی، در سن و سطوح مختلف فکری و عقلی مد نظر قرار می دهد.
 - ۳- نگاه جامع تری نسبت به انواع متنوع تعالیم دینی دارد.
- با دستاوردها و واقعیت های عرضه روانشناسی و دانش تعلیم و تربیت سازگاری و موافقت بیش تری دارد و این همه از علائم و آماره های واقع نگری و اعتدال این الگو می توانند شمار آیند.

۲-۵-۲ پژوهش های خارجی

به منظور پژوهش های انجام شده در خارج از کشور بانک های اطلاعاتی اریک^۱، ساینس-دایرکت^۲، بانک اطلاعاتی فهرست علوم اجتماعی^۳ و بانک اطلاعاتی چکیده ی پایان نامه ها^۴ مورد

1- Eric

2- ScinceDirect

3- Social Scince index

4- Dissertation Abstracts

جستجو قرار گرفت. برای یافتن پژوهش‌های مرتبط، واژه‌های تربیت دینی^۱، رویکرد^۲، دوره‌ی ابتدایی^۳ به عنوان واژه‌های کلیدی انتخاب شدند. مشخص گردید پژوهش‌هایی که در ارتباط با رویکردهای تربیت دینی در دوره‌ی ابتدایی انجام شده، بسیار اندک است. البته این نتیجه‌گیری تنها بر اساس بانک‌های اطلاعاتی در دسترس و منابع پژوهشی موجود صورت گرفته و چنان‌که پژوهش یا پژوهش‌هایی در ارتباط با موضوع پایان‌نامه در داخل و خارج از کشور انجام پذیرفته باشد، حداقل محقق بدان دسترسی نداشته است.

بررسی تاریخی سیر برنامه‌های درسی آموزش دین توسط گارسیا و در مقطع دکتری در سال ۱۹۹۳ انجام گرفته است. این پژوهش که برنامه‌ی درسی را در زمینه‌ی روش تدریس سنتی و پیشرفته مورد بررسی قرار داده، نشان می‌دهد که در میان شیوه‌های مورد استفاده، شیوه‌های سنتی هم چنان از اولویت و تحکم برخوردار هستند. در شیوه‌های سنتی، روش‌های غالب عبارتند از:

الف- وادار کردن دانش‌آموزان به حفظ عباراتی از کتب مقدس

ب- شرکت دادن افراد در مراسم مذهبی

پ- خواندن یا شنیدن و تفسیر کتب مقدس و کاربرد آن‌ها در زندگی.

در سطوح بالاتر آموزش، ممکن است دانش‌آموزان درگیر مباحثی شوند که فعالانه موضوعات الهی و اخلاقی را با اقتباس از مطالب کتب مقدس تحلیل کنند. اخیراً شیوه‌های جدیدی مطابق با متدولوژی جدید به وجود آمده و در مدارس سکولار استفاده می‌شود. بدین جهت برنامه‌های درسی دینی، موضوعات خود را با توجه به علایق دانش‌آموزان (رویکرد فراگیر-محور) یا مسائل جامعه (رویکرد موضوعات اجتماعی) تعیین می‌نمایند. محقق در انتقاد از شیوه‌های سنتی آموزش به این نکات اشاره کرده است:

۱- حفظ کردن طوطی وار در استفاده از راهنمایی‌های دینی در زندگی موفق نبوده است.

۲- این شیوه‌ها به علایق و نیازهای فراگیران ارتباط ندارند و جوانان احساس می‌کنند، آن‌ها قدیمی هستند.

۳- شیوه‌های کهن کم‌جاذبه‌تر از رویکردهای آموزش جدید است.

این انتقادهای آموزگاران دینی را تحریک کرد تا شیوه‌ها و رسانه‌های جدیدی را جستجو کنند، به نحوی که یا آن‌ها را جانشین روش‌های قدیمی نمایند یا در حمایت شیوه‌های سنتی از آن‌ها استفاده کنند. بدین طریق معلمان مطمئن می‌شدند که یادگیرنده حقیقتاً معنی کتب مقدس را فهمیده و می‌تواند آموخته‌ها را در زندگی به کار گیرد، در نتیجه آموزش دینی شنوندگان بیش‌تری را می‌تواند بیابد. گارسیا شیوه‌های جدید روش تدریس را به طور کلی شش محور زیر می‌داند:

۱- برنامه درسی مشارکتی و گروه‌های مطالعاتی: در این شیوه، شنودگان یا به سؤالات مطرح شده توسط معلم پاسخ می‌دهند یا برنامه درسی صورت بحث به خود می‌گیرد.

1- Religious Education
2- Primary School's
3- Approach

۲- پروژه های فراگیر-محور: این پروژه ها مبتنی بر علاقه ی دانش آموزان است. با یک بررسی نیازسنجی از علاقه ی دانش آموزان معلوم گردید که دو علاقه ی مهم دانش آموزان عبارتند از: تنهایی و آثار خشونت و رنج بردن و جنگ می باشد. با مشخص شدن موضوعات مورد علاقه ی دانش آموزان پروژه های آموزش دینی تنظیم و مقرر شد آموزگاران عبارتی از انجیل را که در ارتباط با این موضوعات باشد و بتواند بر زندگی دانش آموزان اثر کند، تعیین نمایند.

۳- برنامه های کار-اجتماعی: بحران ها و آشوب های دهه ی ۱۹۶۰ باعث گردید تا تحولی در برنامه ی درسی دینی ایجاد شود، به طوری که در تعیین موضوعات از مسائل اجتماعی جامعه به جای کتاب مقدس استفاده گردید.

۴- استفاده از داستان های نمایشی: کاربرد داستان در آموزش دینی موضوع تازه ای نیست، اما تنوع راه هایی که داستان را به آموزش دینی مربوط می کند امروز به مراتب وسیع تر از گذشته است.

۵- رویکردهای چندرسانه ای: امروز در برنامه ی درسی دینی از فیلم ها، پوسترها، عکس ها، بخش رادیویی مطالب دینی، فیلم ویدئویی اماکن و وقایع دینی استفاده می شود.

۶- رادیو و تلویزیون: از دهه ی ۱۹۷۰، افزایش پیش بینی نشده ای در کاربرد رادیو و تلویزیون در آموزش های دینی مشاهده می شود. از آغاز دهه ی ۸۰ در آمریکا بیش از ۳۰۰ ایستگاه رادیویی تمام وقت به ارائه ی مواد دینی می پردازد و از سال ۱۹۸۰ در آمریکا ۳۶ ایستگاه تلویزیونی تمام وقت را به برنامه های دینی اختصاص داده است (صمدی، ۱۳۸۰، صص ۱۵۸-۱۵۹).

فای^۱ (۱۹۹۳) هم در تحقیق خود توجه به نیازهای دانش آموزان، برنامه درسی مبتنی بر علایق دانش آموزان (رویکرد فراگیر-محور) و مسایل جامعه را از متغیرهای مهم در به وجود آمدن ایمان مذهبی دانش آموزان می داند. از دیگر تحقیقاتی که درصدد تبیین نقش برنامه ی درسی دینی در افزایش نگرش مثبت به دین مسیحیت می باشد، تحقیقات مربوط به گیبسون (۱۹۸۹) و فرانسیس (۱۹۸۹) است. آن ها در تحقیقات خود نتیجه می گیرند که آموزش دینی از طریق توجه به رفتارهای مذهبی و دل مشغولی های ذهنی دانش آموزان می تواند نقش مهمی در ایجاد نگرش مثبت آنان به اعتقادات مذهبی ایفا نماید.

لگانگر (۱۹۹۸) رویکرد زمینه ای^۲ را معرفی می کند، که از نظر وی در هر مکانی قابل اجراست. دانش آموزان با تعامل با یکدیگر و مأخذ گوناگون خود را در ارتباط با گذشته و آینده دیده و در بسیاری موارد به درون خود نگاه می کنند، تا دنیای خود را ببینند و به بیرون نگاه می کنند، تا ارتباط بین خود و جامعه ی وسیع تر را بیابند. تربیت دینی بر حسب نیاز بین تجربه ی شخصی دانش آموزان و تجربه ی اجتماعی آن ها و بین گذشته و آینده حرکت می کند. با گذشت زمان تجربه ی کودکان با بازگو کردن نظرات خود برای کودکانی با فرهنگ های گسترده تر تدریجاً بیش تر شده و افق های دید خود را ماورای خانواده و محل و طایفه به سمت مسائل جهانی توسعه می دهند. در این رویکرد

1- Fahy

2- Contextual approach

معلم تربیت دینی مسئول تکمیل مهارت های نژاد پرستانه به روش های متفاوت از جمله تکنیک های زمینه ای، پدیدار شناختی و فلسفی است. متدهای زمینه ای و پدیدار شناختی برای تشخیص عقب- افتادگی های زمانی به کار می روند و متدهای فلسفی بر آینده تأکید می کنند.

دانش آموزان پس از کسب تجربه سؤالاتی را مطرح می کنند، که به مسائل فرهنگی و اجتماعی فراتر از محل زندگی آن ها مربوط می شود. مسائلی از قبیل تعدد مذهبی و هویت اجتماعی که در سطح تئوری مطرح هستند، و با زندگی دانش آموزان و رویکرد عملی برای تربیت دینی مرتبط هستند. هدف لگانگر پیشبرد امری است که خودش آن را صلاحیت و آگاهی فرافرهنگی^۱ دانش-آموزان می خواند. گفتگوی کودکان چه در مورد فرهنگ خود باشد- برای شناخت تنوع باطنی - و چه میان فرهنگی، عامل کلیدی، همان صلاحیت و آگاهی فرا فرهنگی است. لگانگر بین گفتگوی کودکان در کلاس درس و مکالمه ی بزرگ سالان تفاوت قائل است. استقلال کودکان را هم باید در نظر داشت: آن ها قسمتی از فرهنگ خانواده هستند، اما می توانند فرهنگی مستقل از آن را هم تجربه کنند. مدرسه به کودکان و پیشینه ی فرهنگی آن ها احترام می گذارد (و از این لحاظ نقش پرورشی دارد) اما در عین حال فضائی برای تعامل بین دانش آموزان با یکدیگر و با معلم و مسائل و عقاید گسترده تر مهیا می سازد. بدین صورت مهارت آن ها برای تحلیل و بازگو کردن موارد فرهنگی جدید گسترش می یابد. در طرح لگانگر تربیت دینی برای کودکان شش تا ده ساله بر منطقه ی جغرافیائی محل سکونت آن ها تمرکز کرده و به بیان شباهت ها و تفاوت های بین افراد آن منطقه می پردازد. در حالی که در سنین نوجوانی -ده تا سیزده سال- کودکان شروع به مطالعه ی فرهنگ های مختلف می کنند. در سنین بالاتر با مسائل دینی و فرهنگی در سطح فردی مواجه شده و گاهی اوقات روش های غیر مستقیم ارتباط را به کار می برند، مثل ایفای نقش و تئاتر. بدین طریق جوانان به ایجاد ارتباط بین تجارب و آموخته های خود با شیوه های مختلف زندگی می پردازند. توانمندی افراد در بیان دیدگاه های شخصی و اظهار نظر در مورد آن ها یکی از ارکان مهم این رویکرد است و برای دور کردن دانش آموزان از مسائل شخصی، ابزار مختلفی از جمله نوشته ها، تئاتر و ایفای نقش به کار می رود.

جولیا ایپگریو^۲ (۱۹۹۸) رویکرد گفتگوئی را معرفی می کند؛ او در گفتگوی خود بر سه عامل مؤثر بر طرز فکر کودکان تأکید دارد. اولین آن ها طبیعت تجربه محور آن هاست. آن ها در محیط مدرسه با تعدد مذهبی مواجه شده اند و در رابطه ی خود با همکلاس هایشان دین را به صورت رقابتی تجربه کرده و به بیان مسائل دینی پرداخته اند. عامل دوم عقلانی بودن تفکر آن ها در مورد دین است. ایده های متفاوتی به کودکان ارائه می شود تا آن ها را تحلیل کرده و به انسجام برسند. عامل سوم که بیش تر بحث را در بر دارد واقعیت گرایی است. بچه ها بیش از آن که در اثر مواجهه با سیستم های عقیدتی و زبان های دینی مختلف، به سمت یک موضع نسبی حرکت کنند، دیدگاه واقعیت گرای خود را حفظ می کنند.

1- metacultural
2 -Ipgrave

این رویکرد علاوه بر آن که حس اعتماد به نفس کودکان را بالا می برد، فرصت افزایش مهارت های انتقادی را فراهم کرده و باعث صحبت کردن خجالتی ها می شود. دانش آموزان با بحث در مورد سؤالات اساسی به اهمیت اخلاقیات پی می برند. نکته حائز اهمیت این است که کودکان پیش از آن که پاسخ مسئولین را قبول کنند، خود به حل مشکلاتشان می پردازند.

رویکرد گفتگوئی کودکان را تشویق به تفکر در مورد عقاید و مفاهیم ادیان متفاوت می کند (این ایده چگونه با دیدگاه من مرتبط است؟)، آن ها نسبت به هم کلاس های خود عکس العمل نشان داده و دیدگاه خود را ارزیابی می کنند (دلیل شما برای چنین تفکری چیست؟). آن ها هم چنین فکر می کنند که چگونه به نتیجه رسیدند (چگونه به چنین جوابی رسیدی؟)، نسبت به انتقادات دیگران انعطاف نشان می دهند (فکر می کنی فلانی راجع به این نظری داشته باشد؟) (در رویکرد آموزشی ایپگریو کودکان در ساختن اجتماع نقشی فعال دارند چرا که در خانه، اجتماع و مدرسه از ایده های متعدد صحبت کرده و از دانش و تجربه های قبلی خود به عنوان منبعی برای یادگیری در کلاس استفاده می کنند. بچه ها همیاران تعلیم و تعلم هستند و معلم محرک، مصاحبه کننده و سؤال کننده است و هر وقت لازم باشد اطلاعات می دهد.

دورمن و همکارانش (۱۹۹۹) در تحقیقی به بررسی رابطه ی بین شرایط روانی کلاس در آموزش مذهبی و نتایج آن بر دانش آموزان پرداخته اند. هدف اصلی این پژوهش که در انجمن تحقیقات تربیتی آمریکا (AERA) ارائه گردیده، مشخص نمودن متغیرهایی است که در نگرش مثبت دانش آموزان نسبت به دین مسیحیت تأثیر دارد. توجه به نیازهای دینی دانش آموزان و جلب رضایت آنان در آموزش دینی یکی از متغیرهای مهم در به وجود آمدن ایمان مسیحی دانش آموزان می باشد. از دیگر متغیرها در زمینه ی آموزش دینی است، به نحوی که معلمان و دانش آموزان در کلاس با یک دیگر بر سر تعیین موضوع مورد سؤال و علاقه دانش آموزان همکاری و تعامل داشته باشند و نیازهای وقتی (کنونی) دانش آموزان در نظر گرفته شود. در نهایت تحقیق حاکی از آن است که شرایط موجود کلاس های آموزش دینی، تعیین کننده ی قوی برای نگرش مثبت به دین مسیحیت است.

کلایو^۱ و جین اریکر^۲ (۲۰۰۰) با معرفی رویکرد داستان شخصی^۳، رویکرد پست مدرنیست را برای تربیت دینی توسعه دادند. آن ها در کتابی با عنوان بنای مجدد تربیت دینی، روحی و اخلاقی^۴ این مطلب را بیان کردند.

"کتاب بنای مجدد تربیت دینی، روحی و اخلاقی تنها مختص آموزگاران دینی نیست، بلکه همه ی آموزگاران را در بر می گیرد و نشانه ی توجه عمیق به کودکان و نیازهای روحی، اخلاقی و عاطفی آن هاست و تربیت را در مرکز قصه های بیان شده توسط آن ها قرار می دهد نه یک برنامه درسی از قبل تعیین شده. این کتاب به بحث در مورد تلفیق تربیت دینی، روحی، اخلاقی و فرهنگی می پردازد.

1 -Clive

2 -Jane Erricker

3 -Personal narrative approach

4- Reconstructing Religious, Spiritual And Moral education

بیش تر قسمت های کتاب توسط کلایو اریکر نگاشته شده است. مایه ی تأسف وی است که در زمینه ی آموزش فعلی آن چه او مدرنیسم می خواند با خردگرایی، در مرکز قرار دادن موضوع، آگاهی علمی محدود و عدم توجه به خلاقیت و پندارهای افراد عجین شده است." به عقیده وی "مدرنیسم تمرکزی افراطی بر تربیت تدریجی داشته و حوزه های تربیت روحی و اخلاقی را در بر نداشت. آن چه که بر تربیت دینی حکم فرماست، محتواست و الزامات در آن نقشی ندارند. کنترل محتوا در دست افرادی است که دانسته ها را بر اساس قواعد زبانی خود پایه ریزی می کنند. سپس به جوانانی که از استفاده از پندارها و دانسته های خود منع شده اند، انتقال می دهند. صرف نظر از این که این دانش توسط افراد مذهبی کسب شده یا کارشناسان آموزش و پرورش (که هر دو برنامه درسی را بر اساس علاقه ی خود و نه کودکان تنظیم می کنند) کودکان گیرنده هائی هستند که از معادله خارج شده اند. موضوع این است که کودکان باید احساسات خود را ابراز کرده و شنیده شوند."

دانشی معتبر و موثق است که کودکان برای خود می سازند و از قبل برنامه ریزی نشده است. تنها راه رسیدن به آن گوش سپردن به داستان های کوتاه سایر افراد است. نقش معلم تنها تقویت این فرآیند است. پاسخ های عاطفی و نسبی به این داستان ها منجر به کسب این دانش شخصی می شود. ممکن است کودکان با شنیدن داستان دیگری نظر خود را عوض کنند که این تنها تغییر دانسته-هاست. در این حالت مذهب به روی همه باز است. اهمیت تربیتی این داستان های شخصی مطرح شدن آن ها در کلاس درس و تأثیرپذیری از دانسته های سایرین است.

اریکرها رویکرد خود را در مدارس ابتدائی اجرا کردند و بازتاب آن بدین گونه بود که هیچ درسی تحت عنوان تربیت دینی در برنامه درسی مدارس نبود که شامل اطلاعات سازماندهی شده دریافتی باشد، بلکه دروس با شنیدن داستان شخصی مربوط به یک کودک آغاز می شد و در ادامه واکنش سایرین را در بر داشت.

از نظر اریکرها به جز دانسته هایی که از کنار هم گذاشتن داستان های شخصی دیگران به دست می آیند، باقی دروغین هستند، چرا که واقعیت خارجی ندارند و به علاوه در برگیرنده ی اهداف سیاسی گردآورندگان آن ها هستند.

واردکر و میدما^۱ (۲۰۰۱) یک دیدگاه دگرگون شده و عملی نوین را در زمینه ی آموزش و پرورش به معنای عام و تربیت دینی به معنای خاص در نظر گرفته اند. و رویکرد تبادلی را معرفی می کنند. در این رویکرد، انسان علت است و مناسک، آداب، دکترین ها و حکایات دینی تصنعات فرهنگی هستند که به عنوان ابزاری برای هدایت افکار و اعمال و تفسیر دوباره ی تجارب روزمره در اختیار تعلیم گیرنده قرار گرفته اند. فعل و انفعال بین دانش آموزان و منبع دینی امکان دگرگونی فردی را فراهم می کند. دانش آموزان در ارائه ی دیدگاه ها و مفاهیم جدید و افزایش توانائی ترکیب جنبه های فکری مختلف با شخصیت خود نقش بسزائی دارند. مفاهیم از منظر این دیدگاه ابداً عینی نیستند بلکه همواره در اثر "رابطه ی ناگهانی و خلاق بین انسان و محیط اطراف وی" به وجود می آیند. این دیدگاه

1 - Waedekker & Siebern Miedema

پیرو الهیات دیدگاه عمل گرای ویلیام جیمز است: "مأموریت خداوند (به عنوان در برگیرنده همه کائنات) دادن اطمینان به انسان از نفس کشیدن وی و توانائی کار کردن و فعال بودن است."

ویس^۱ (۲۰۰۳) رویکرد یادگیری بین فرهنگی/بین مذهبی^۲ را معرفی می کند. رویکرد وی یک روش آموزشی متفاوت اما تکمیلی است که همه ی ادیان را در نظر گرفته و مسیحیت را تنها یکی از انواع آن می داند. هدف یادگیری بین فرهنگی/بین مذهبی، برقراری ارتباط در جوامع چند فرهنگی بوده و بسته به ترکیب کلاس، از راهکارهای آموزشی متعددی بهره می برد. مطالعات عینی ویس نشانگر عملکرد مثبت تربیت دینی دانش آموزانی با سوابق دینی و جهان بینی های متفاوت در یک کلاس مشترک بود. مسائلی از قبیل درک مذهب، نسبیّت گرائی و مطلق بودن مسیحیت بخشی از مباحثی هستند که جوانان باید بررسی کنند. در این حالت گفتگو به منظور یادگیری، گوش دادن به دیگران و این که چه زمانی به معلومات قبلی اهمیت بدهیم، صورت می گیرد و فراتر از یاد دادن بردباری است. ویس رویکرد خود را این گونه تشریح می کند:

" رویکرد ما به درک تجربه محور گفتگو توجه دارد. در این رویکرد نکته ی مهم گفتگو در کلاس است؛ گفتگویی که دانش آموزان با سوابق دینی و ایدئولوژیکی متعدد و متفاوت در آن شرکت کرده و به واسطه ی آن دیدگاه و جایگاه خود را می یابند. در گفتگوها سؤالاتی در مورد معنی مرگ و زندگی، اخلاق، عدل، صلح، اتحاد مخلوقات مطرح و به شباهت های بسیار زیاد ادیان اشاره می شود، گفتگو طوری طراحی شده که تفاوت بین سنت های دینی را بیان کند. جایگاه های فردی نه با ادغام دیدگاه های مختلف، بلکه با مقایسه ی آن ها با یکدیگر تعیین می شود. چنین گفتگویی منجر به احترام به سایر ادیان شده و دیدگاه دانش آموزان را تصدیق کرده و به آن ها اجازه می دهد با دید منتقدانه به الزامات مذهبی یکدیگر نگاه کنند. چنین آموزشی موجب درک و احترام متقابل می شود." به عقیده ی وی تربیت دینی باید به مطالعه ی توأم زندگی دینی و فرهنگی بپردازد و نباید آن ها را جدا از هم بداند. از نظر ویس "با دینداری زندگی کردن"، با هر دو عنصر دینی و فرهنگی آن، است که باید در مرکز کلاسی که تعدد دینی و فرهنگی دارد، قرار گیرد نه نسبت دادن دانش آموزان به یک نظام دینی خاص." به علاوه طبیعت تعاملی و بازتابی تربیت دینی به شیوه ی گفتگویی قابل تقدیر است. دانش آموزان مهارت های مربوط به مقایسه ی دیدگاه خود با سایرین را تمرین می کنند و دیگران را مثل خود می شناسند. تفاوت ها تشخیص داده می شود اما پیروی از هیچ دیدگاه و خدانشناسی خاصی به دانش آموزان تحمیل نمی شود. گفتگو و انتقاد ممکن است موجب کشمکش یا حتی قطع موقت روابط شود."

توجیه اجتماعی - سیاسی دیدگاه ویس در مورد گفتگو از بشر دوستی مطرح شده، در اعلامیه ی حقوق بشر سرچشمه می گیرد. مطالبی از انجیل، مثل این باور که همه ی انسان ها فرزند خداوند هستند، هم گنجانده شده است. خدانشناسی عام در رویکرد ویس پیرو این مطلب است که تمام ادیان ناقص هستند. نقطه ی آغاز رویکرد ویس باید تجربه انسانی باشد نه شباهت ها و تفاوت های ادیان.

1 -Weisse

2 -intercultural/interreligious learning

یکی از تفاوت های رویکرد ویس با رویکردهای دینی دیگر تأکید آن روی موضوعاتی از قبیل عدالت اجتماعی، صلح و حقوق بشر، آموختن از ادیان و بیان سؤالات وجودی است. نکته ی سیاسی آن این جاست: هدف تربیت دینی برقراری ارتباط بین دانش آموزانی با باورهای دینی، عقیدتی و سیاسی متفاوت است. هم چنین فعالیت محور بوده و دانش آموزان را به پذیرش مسؤولیت در قبال جامعه تشویق می کند. هدف اجتماعی آن برقراری ارتباط و تشویق دانش آموزان به زندگی مسالمت آمیز در کنار یکدیگر است. شیوه ی کلی و آموزشی آن گفتگوئی و شخصی است و دانش آموزان در مورد موقعیت دیگران اطلاعات کسب می کنند و با مقایسه ی آن ها جایگاه خود را می یابند. بیش تر مسؤولیت به گردن دانش آموزان است، تا به بیان مسائل خود بپردازد.

۲-۵-۳ جمع بندی پیشینه ی پژوهشی

بر طبق بررسی های نگارنده در بانک های اطلاعاتی و منابع اطلاعاتی پژوهشی و با توجه به مراجعاتی که به پایان نامه ها، کتاب ها و مقالات مربوط به رویکردهای تربیت دینی و نقش این رویکردها در تربیت دینی داشته، به نظر می رسد در داخل کشور در زمینه ی تربیت دینی پژوهش ها و مقالات زیادی وجود دارد که به بررسی تربیت دینی از زوایای مختلف پرداخته اند. اما پژوهشی که موضوع تحقیق حاضر را به طور مستقل و با پرسش های اصلی مطرح شده بررسی کرده باشد انجام نگرفته است.

بررسی های انجام شده در خصوص پژوهش های داخلی حاکی از آن است که مقوله ی تربیت دینی جایگاه ویژه ای در بحث تربیت، دارا می باشد، عوامل زیادی در تربیت دینی مؤثر است، روش های مختلفی برای تربیت دینی وجود دارد، والدین نقش ویژه ای در تربیت دینی دارند، و در سایه ی تربیت دینی است که سایر فضایل انسانی و حتی ارزش های اخلاقی نیز بروز و ظهور می یابد. بر اساس نتایج تحقیقات داخلی در تربیت دینی باید به موارد زیر توجه و تأکید شود:

- ۱- هدف تربیت دینی قرب الهی باشد؛
- ۲- اصول و روش ها برگرفته از وحی و مطابق فطرت آدمی باشد؛
- ۳- به ابعاد عاطفی و نیازهای درونی و فطری متریبان توجه شود؛
- ۴- به بعد شناختی، عاطفی و رفتاری متریبان توجه شود؛
- ۵- بر ابتکار و خود باوری متریبان و شکوفایی استعدادهای آنان توجه شود؛
- ۶- به نیازها و علایق دانش آموزان توجه شود؛
- ۷- بر عاطفه و ترغیب به تفکر و پرورش نیروهای عقلانی تأکید شود؛

اما در بررسی پیشینه پژوهشی خارج از کشور مشخص گردید که پژوهش هایی که در ارتباط با رویکردهای تربیت دینی در دوره ی ابتدایی انجام شده، بسیار اندک است. و رویکردهایی هم که معرفی شده اند منحصر به دوره ی ابتدایی نبوده و ضمناً با مبانی دین اسلام سازگار نبوده و نمی تواند

به صورت یک رویکرد جوابگویی تربیت دینی باشد. به طور کلی نتایج تحقیقات خارجی به موارد زیر تأکید دارند:

- ۱- توجه ی ویژه به شرکت فعالانه ی کودکان در تربیت دینی؛
- ۲- تدریس غیرمستقیم مفاهیم دینی در خلال موضوعات برنامه درسی؛
- ۳- تأکید بیش تر بر نیازها و استعدادهای کودکان؛
- ۴- توجه به رشد دینی کودکان؛
- ۵- استفاده از رویکردهای چندرسانه ای؛
- ۶- استفاده از داستان در آموزش دینی؛
- ۷- توجه به نیازهای دینی دانش آموزان و جلب رضایت آنان در آموزش دینی؛
- ۸- آموزش دینی از طریق توجه به رفتارهای مذهبی و دل مشغولی های ذهنی دانش آموزان؛

تحلیل پیشینه ی تحقیق نشان می دهد در زمینه ی روش های تربیت دینی، اصول تربیت دینی تحقیقاتی انجام شده است ولی در مورد رویکرد مناسب تربیت دینی در دوره ی ابتدایی کار خاصی صورت نگرفته است. و هیچ یک به معرفی یک رویکرد منسجم نپرداخته اند. لذا محقق بر آن شده که با تحقیق در این حوزه و ارزیابی رویکردهای دوره ی ابتدایی یک رویکرد مناسب تربیت دینی برای دوره ی ابتدایی معرفی نماید. پژوهش حاضر از ضرورت و اهمیت لازم برخوردار است و امید است بتواند زمینه ی فهم و پژوهش بیش تر در این زمینه ی مهم را فراهم آورد.

فصل سوم

روش شناسی تحقیق

۳-۱ مقدمه

پژوهش به معنی جستجویی در جهت یافتن حقایق و دانش است که از نظر لغوی به معنی جستجو کردن، تفحص کردن و باز جستن می باشد. لذا پژوهش با جمع آوری، بررسی و تفسیر منظم داده ها راهکاری جهت پاسخ به یک سؤال یا حل یک مشکل خاص را فراهم می سازد. انتخاب روش انجام تحقیق، بستگی به هدف ها و ماهیت موضوع پژوهش و امکانات اجرایی آن دارد. بنابراین هنگامی می توان در مورد روش بررسی و انجام یک تحقیق تصمیم گرفت که ماهیت موضوع پژوهش، هدفها و نیز وسعت دامنه ی آن مشخص باشد. به سخن دیگر هدف از انتخاب روش تحقیق، آن است که؛ پژوهشگر مشخص نماید که چه شیوه و روشی را اتخاذ نماید تا او را هر چه دقیق تر، سریع تر و ارزان تر در دستیابی به پاسخ یا پاسخ هایی برای پرسش یا پرسش های تحقیق مورد نظر کمک کند. در این بخش به بررسی روش تحقیق و چگونگی پاسخگویی به سؤالات تحقیق می پردازیم.

۳-۲ روش تحقیق

پارادایم مورد استفاده ی این مطالعه، از نوع مطالعات کیفی است و با رویکرد توصیفی-تفسیری داده ها و اطلاعات گردآوری شده، تجزیه و تحلیل شده اند. شی یه و شانون^۱ می گویند: در این رویکرد ابتدا اطلاعات گردآوری شده را بدون اعمال نظر و بدون توجه به چرایی آن توصیف کرده، بعد با استفاده از تفکر و استدلال به تحلیل اطلاعات می پردازیم (شی یه و شانون، ۲۰۰۵)

۳-۳ روش جمع آوری اطلاعات

با توجه به ماهیت نظری پژوهش، ابزار جمع آوری اطلاعات، روش کتابخانه ای و مطالعه ی اسناد و مدارک و فیش برداری است. جمع آوری اطلاعات با مراجعه به مجموعه اسناد و مدارک در دسترس در کتابخانه ها و مراکز تحقیقاتی؛ پایان نامه های دوره ی تحصیلی کارشناسی ارشد و دکترا؛ مجموعه کتاب ها، مقالات و نشریات مرتبط در دسترس و اسناد و مدارک الکترونیکی و سایت های اینترنتی در دسترس انجام شده است.

پس از شناسایی و گرد آوری منابع مرتبط با موضوع، در دو مرحله به مطالعه ی کلی و اجمالی و نیز مطالعه ی عمیق مطالب همراه با فیش برداری و ثبت موضوعات با توجه به مفاهیم کلیدی پژوهش و سؤالات تحقیق، همراه با ذکر آدرس پرداخته شد. پس از انجام فیش برداری، فیش های تهیه شده در

1- shien & shanon

طبقات ادبیات و پیشینه ی تحقیق و یافته های تحقیق طبقه بندی شد تا به تجزیه و تحلیل داده ها پرداخته شود.

۳-۴ روش تجزیه و تحلیل داده ها

چنان چه داده ها به صورت واژه (و نه به صورت ارقام) به صورت واقعیت ها پردازد، آن ها را داده های کیفی می نامند (سرمد و همکاران، ۱۳۸۵، ص ۲۰۷). چون داده ها و اطلاعات در این پژوهش کیفی می باشد. بنابراین برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش تحلیل داده های کیفی استفاده می شود که مستلزم انجام سه فعالیت است:

الف) تلخیص داده ها

منظور از تلخیص داده ها انتخاب، تمرکز، تنظیم و تبدیل داده ها به صورتی خلاصه تر است که جزئی از فرایند تحلیل داده ها منظور می شود. به عبارت دیگر تلخیص داده های کیفی مرحله ای از تحلیل داده هاست که به پالودن و زدودن اطلاعات موجود در داده ها می پردازد تا بتوان آن ها را به نظم در آورده و سازمان داد و نتیجه گیری نهایی را به عمل آورد. با عنایت به مطالب فوق، در این جا مطالب مرتبط با تربیت دینی با توجه به سؤالات تحقیق، خلاصه و سازماندهی می شوند و از تکرار مطالبی که ممکن است از منابع مختلف اخذ شده باشند، ممانعت به عمل می آید.

ب) عرضه داده ها

فعالیت دوم، عرضه آن ها است که منظور از آن ظاهر ساختن مجموعه ای سازمان یافته از داده- هاست به طوری که به کمک آن ها بتوان نتیجه گیری به عمل آورد. در این مرحله، اطلاعات مهم و مرتبط به هم در یک مجموعه به هم پیوسته و سازمان دهی شده، با توجه به سرفصل های تعیین شده، تنظیم و ارائه می شوند تا بتوان بر اساس آن ها به نتیجه گیری مستدل و مستند پرداخت.

ج) نتیجه گیری/تأیید

در سومین مرحله از فرایند تحلیل داده ها، به تبیین و تفسیر هر یک از اطلاعات جمع آوری شده، پرداخته می شود و به سؤالات تحقیق پاسخ داده می شود.

با توجه به توضیحات فوق، برای پاسخگویی به سؤالات مختلف این پژوهش، مراحل زیر طی شده است:

الف) مطالعه ی رویکردهای تربیت دینی: با مراجعه به متون و منابع موجود در حوزه ی تربیت دینی در خصوص رویکردها، به طرح و تحلیل دیدگاه ها و آرا مطرح شده در این زمینه پرداخته شده است.

ب) ارزیابی رویکردهای تربیت دینی مطرح شده: در این مرحله، پس از توصیف رویکردهای تربیت-دینی، بر اساس ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی مبانی نظری سند تحول بنیادین، مورد تحلیل، ارزیابی و نقد قرار گرفته است.

ج) معرفی رویکرد مناسب: پس از نقد و بررسی رویکردها، رویکرد مناسب معرفی شده است و بر اساس آن مبانی، اصول، اهداف و ویژگی های محتوا، روش و ارزشیابی رویکرد مورد نظر ارائه شده است.

فصل چہارم

تجزیہ و تحلیل اطلاعات

۴-۱ مقدمه

در این فصل به تبیین و تفسیر مهم ترین رویکردهای تربیت دینی می پردازیم و نقش هر یک از آن ها در تربیت دینی را بررسی می کنیم، سپس نقدی بر هر یک از آن ها ارائه می دهیم. و رویکرد مناسب برای تربیت دینی دوره ی ابتدایی معرفی می کنیم و بر اساس رویکرد معرفی شده به سؤال های بعدی پژوهش پاسخ می دهیم. لازم به ذکر است هدف از ارائه و تبیین این رویکردها نشان دادن جنبه های مربوط به بحث ما می باشد و گرنه این رویکردها به طور مفصل شامل مباحث وسیعی هستند که در جای خود باید به آن ها پرداخت.

۴-۲ بررسی سوال های تحقیق

۴-۲-۱ بررسی سوال اول پژوهش

اولین سوال پژوهش حاضر عبارت بود از این که؛ رویکردهای رایج و مطرح در تربیت دینی کدامند؟ برای پاسخ به این سؤال رویکردهایی را که از متون مختلف استخراج شده است، بدون در نظر گرفتن اهمیت و کارکرد، و بدون نقد و بررسی تبیین می شود. تربیت دینی به اقتضای اهدافی که در پی آن است می تواند بر یکی از رویکردها استوار باشد، که به اختصار اقتضائات و ویژگی های هر یک از رویکردها را ذیلاً مورد بررسی قرار داده می شود.

۴-۲-۱-۱ رویکرد فطرت گرا

۴-۲-۱-۱-۱ تعریف فطرت

فطرت معرفت و گرایشی اصیل نسبت به خداوند است که قابلیت شکوفایی دارد و می تواند به فراموشی سپرده شود، اما هرگز نابود نخواهد شد. وجود فطرت الهی در انسان زمینه ی بسیار مساعدی است که می تواند به همه ی شناخت ها، گرایش ها و اعمال وی جهت ی الهی دهد و در صورت آدمی به موجودی والا، ممتاز، هدف دار و جهت دار، او را صاحب نقش اصلی گرداند (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۴۳۹).

فطری چیزی است که نوع آفرینش انسان اقتضای آن را دارد؛ از این رو، امور فطری دو ویژگی دارند: نخست این که خدادادی و غیر اکتسابی اند؛ دیگر این که در میان تمام انسان ها مشترک اند. شهید مطهری فطریات را اموری می داند که جزو سرشت انسانی انسان هستند؛ از این رو، اموری از قبیل نیاز به غذا، استراحت و نیاز جنسی را که جزء سرشت انسانی، انسان نیستند، غریزی می داند (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۸۹).

علامه طباطبایی درباره ی فطرت چنین می نویسد: «انسان نیز مانند سایر انواع مخلوقات فطرتی دارد که او را به سوی تکمیل نواقص و رفع حوائجش هدایت نموده، آن چه را نافع برای اوست و آن چه را برایش ضرورت دارد، به او الهام می کند؛ پس انسان فطرتی (خلقتی) خاص دارد که او را به نسبتی خاص، به زندگی هدایت می کند و راه معینی دارد که به هدف و غایتی خاص منتهی می شود. انسان که در این نشئه زندگی می کند، نوع واحدی است که به سبب دارا بودن روح و بدن مشابه سود و زیان مشترکی دارد» (طباطبایی، ۱۳۶۶، ص ۲۸۷).

۴-۲-۱-۱-۲ تبیین رویکرد فطرت گرا

یکی از مهم ترین رویکردها، رویکرد فطرت گراست، رویکرد فطرت گرا برخاسته از دیدگاه اسلام نسبت به انسان و انسان شناسی دینی است. در این دیدگاه، «فطرت» نقش محوری دارد و همان طور که شهید مطهری گفته اند، ام المعارف محسوب می شود.

فطرت در زبان عربی از فطر به معنای آفرینش ابداعی در مقابل آفرینش اقتباسی و تقلیدی، مشتق شده و مصدر نوعی است. بنابراین، فطرت به معنای نوع خاص خلقت انسان است. این خلقت خاص، به انسانیت انسان، اوصاف و ویژگی هایی ذاتی بخشیده که او را از سایر انواع موجودات متمایز می کند. انسان دارای استعدادها و غایات خاص، گرایش های خاص و توانایی های شناختی خاصی است که یا در موجودات دیگر مشاهده نمی شود و یا تا بدان حد در آنها تحقق ندارد. دین که راه سعادت و کمال است، بر این فطرت بنا شده و در تناسب با آن نازل گردیده است: «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ»^۱ بنابر معارف دینی، هر انسانی با فطرتی پاک به دنیا می آید^۲ و تنها طریقی که می تواند انسان را به رستگاری برساند و استعدادهای واقعی اش را شکوفا سازد، طریق سازگار با فطرت و منطبق بر آن است. آیه ی فوق بیانگر چند حقیقت است:

۱- نه تنها خداشناسی، بلکه دین و آئین به طور کلی، و در تمام ابعاد، یک امر فطری است، و باید هم چنین باشد، زیرا مطالعات توحیدی به ما می گوید میان دستگاه (تکوین) و (تشریح) هماهنگی لازم است، آن چه در شرع وارد شده حتماً ریشه ای در فطرت دارد و آن چه در تکوین و نهاد آدمی است مکملی برای قوانین شرع خواهد بود.

به تعبیر دیگر تکوین و تشریح دو بازوی نیرومندند که به صورت هماهنگ در تمام زمینه ها عمل می کنند، ممکن نیست در شرع دعوتی باشد که ریشه ی آن در اعماق فطرت آدمی نباشد، و ممکن نیست چیزی در اعماق وجود انسان باشد و شرع با آن مخالفت کند. بدون شک شرع برای رهبری فطرت حدود و قیود و شرایطی تعیین می کند تا در مسیرهای انحرافی نیفتد، ولی هرگز با اصل خواسته ی فطری مبارزه نمی کند بلکه از طریق مشروع آن را هدایت خواهد کرد، وگرنه در میان تشریح و تکوین تضادی پیدا خواهد شد که با اساس توحید سازگار نیست. به عبارت روشن تر خدا

۱- پس روی خود را به سوی دین یکتاپرستی فراردار، در حالی که از همه ی کیش ها روی برتافته و حق گرا باشی، به همان فطرتی که خدا مردم را بر آن آفریده است. آفرینش خدا را دگرگونی نیست. این است دین راست و استوار، ولی بیش تر مردم نمی دانند. / سوره ی روم، آیه ۳۰

۲- پیامبر اسلام (ص) فرمودند: «کل مولود یولد علی الفطره» صحیح بخاری، کتاب الجنائز، ابواب ۸۰ و ۹۳

هرگز کارهای ضد و نقیض نمی کند که فرمان تکوینیش بگوید انجام ده، و فرمان تشریحیش بگوید انجام نده.

۲- دین به صورت خالص و پاک از هرگونه آلودگی در درون جان آدمی وجود دارد، و انحرافات یک امر عارضی است، بنابراین وظیفه ی پیامبران این است که این امور عارضی را زایل کنند و به فطرت اصلی انسان امکان شکوفایی دهند.

۳- جمله ی «لاتبدیل لخلق الله» و بعد از آن جمله ی «ذلک الدین القیم» تأکیدهای دیگری بر مسأله ی فطری بودن دین و مذهب و عدم امکان تغییر این فطرت الهی است. هر چند بسیاری از مردم بر اثر عدم رشد کافی قادر به درک این واقعیت نباشند. توجه به این نکته نیز لازم است که فطرت به معنی شکافتن چیزی از طول است، و در این گونه موارد به معنی خلقت به کار می رود، گویی به هنگام آفرینش موجودات، پرده ی عدم شکافته می شود و آن ها آشکار می گردند. به هر حال از نخستین روزی که انسان قدم به عالم هستی می گذارد این نور الهی در درون جان او شعله ور است (مکارم شیرازی و جمعی از فضلا، ۱۳۷۵).

۴-۲-۱-۱-۳ ویژگی های فطری انسان

۱- انسان مخلوقی است حقیقت جو، دانایی و آگاهی را دوست دارد و از آن لذت می برد. انسان طبعاً از جهل فرار می کند و به سوی علم می شتابد. بنابراین، انسان، دانش را نه تنها برای رفع نیازها و بهبود زندگی می خواهد، بلکه آن را فی حد نفسه مطلوب خود می یابد و با دستیابی به علم، کامل می شود و لذت می برد. علم طلبی انسان، نامحدود است و به حدی ختم نمی شود.

۲- انسان مخلوقی است که به خیراخلاقی گرایش دارد، آن را خوب می داند و از داشتن آن لذت می برد. بسیاری از کارها را انسان به جهت ارزش اخلاقی انجام می دهد، نه به جهت امور مادی. و هر قدر پایبندی به امور اخلاقی در او بیش تر شود، کامل تر می گردد و تعالی می یابد. خیر اخلاقی و ارزش اخلاقی برای حیوان، معنی و مفهومی ندارد.

۳- بعد فطری دیگر انسان، علاقه به جمال و زیبایی است. انسان، جمال و زیبایی را در همه ی شئون زندگی دخالت می دهد، هم در شئون مادی و هم معنوی. انسان دوست دارد خور و محیط زندگی و گفتار و رفتارش زیبا باشد.

۴- یکی دیگر از ابعاد اصیل و فطری وجود آدمی، حس پرستش است؛ پرستش حقیقت مطلق، خیر مطلق و زیبایی مطلق، در درون هرکس هست، پرستش کمالی برتر که در او نقصی نیست و جمالی که در او زشتی وجود ندارد. عبادت و پرستش، نشان دهنده ی یک «امکان» و یک «میل» در انسان است: امکان بیرون رفتن از امور مادی، و میل به پیوستن به مرتبه ی بالاتر و وسیع تر.

از آن جا که حقیقت مطلق، خیر مطلق و زیبایی مطلق خداست، در واقع، انسان مخلوقی خداجو و خداطلب است. خلقت او به گونه ای است که قرب به خدا را می جوید و تا به او نپیوندد از پا نمی نشیند.

بنابراین، برنامه‌ی تربیتی انسان، آن برنامه‌ای است که بتواند حقیقت جوئی، خیر طلبی، زیبایی گرایی و پرستش را که به صورت استعداد در انسان وجود دارد، به فعلیت رساند و او را در تقرب به خدا یاری دهد.

۵- ویژگی دیگر انسان که او را از سایر مخلوقات جدا می‌کند، داشتن نیروی عقل است. این نیرو به او کمک می‌کند که هم حقایق را بشناسد و از باطل‌ها جدا کند و هم خوبی‌ها را تشخیص دهد و از زشتی‌ها جدا کند. انسان چون دارای قدرت عقل و اراده است می‌تواند در برابر میل‌های باطل مقاومت کند و خود را در مسیر سعادت قرار دهد.

۶- ویژگی دیگر انسان داشتن مرکزی به نام «قلب» است قلب، کانون اعتقاد داشتن، تسلیم شدن، شوق ورزیدن، عشق، کین، مهر و خشم است. اگر قلب، تسلیم حقایق شود و کانون عشق به زیبایی‌های برتر و حقیقی گردد، انسان به سوی گرایش‌های فطری خود حرکت خواهد کرد و در مسیر قرب الهی گام برخواهد داشت؛ و آلا سرایشی سقوط را خواهد پیمود (مطهری ب، ۱۳۷۳، صص ۱۸-۲۲).

انسان نیز مانند سایر انواع مخلوقات مفسور به فطرتی است که او را به سوی تکمیل نواقص، و رفع حوائجش هدایت نموده، و به آن چه که نافع برای اوست، و به آن چه که برایش ضرر دارد ملهم کرده. پس انسان دارای فطرتی خاص به خود است، که او را به سنت خاص زندگی و راه معینی که منتهی به هدف و غایتی خاص می‌شود، هدایت می‌کند. راهی که جز آن راه را نمی‌تواند پیش گیرد، و انسان که در این نشانه زندگی می‌کند، نوع واحدی است که سودها و زیان‌هایش نسبت به بنیه و ساختمانی که از روح و بدن دارد سود و زیان مشترکی است که در افراد مختلف اختلاف پیدا نمی‌کند. پس انسان از این جهت که انسان است، بیش از یک سعادت و یک شقاوت ندارد، و چون چنین است لازم است که در مرحله‌ی عمل تنها یک سنت ثابت برایش مقرر شود، و هادی واحد او را به آن هدف ثابت هدایت فرماید. و باید این هادی همان فطرت و نوع خلقت باشد^۱ (طباطبایی، ۱۳۶۶، جلد ۱۶).

۴-۲-۲-۱-۴ نکته‌های تفسیری آیه‌ی ۳۰ سوره‌ی روم

۴-۲-۲-۱-۴ توحید یک جاذبه‌ی نیرومند درونی

بدون شک همان‌گونه که دلایل عقلی و منطقی به انسان جهت می‌دهد در درون جان او نیز کشش‌ها و جاذبه‌هایی وجود دارد که گاهی آگاهانه و گاه ناخودآگاه برای او تعیین جهت می‌کند. فلسفه‌ی وجودی آن‌ها همین است که در مسائل حیاتی انسان همیشه نمی‌تواند به انتظار عقل و منطق بنشیند، چرا که این کار گاهی سبب تعطیل هدف‌های حیاتی می‌شود، مثلاً اگر انسان برای خوردن غذا، یا آمیزش جنسی، بخواهد از منطق لزوم بدل ما یتحلل و لزوم تداوم نسل از طریق توالد و تناسل الهام بگیرد و طبق آن حرکت کند، باید مدت‌ها پیش از این نوع او منقرض شده باشد، ولی غریزه و جاذبه‌ی جنسی از یک سو و اشتها به تغذیه از سوی دیگر خواه ناخواه او را به سوی این هدف می‌کشاند، و هر قدر هدف‌های حیاتی‌تر و عمومی‌تر باشد این جاذبه‌ها نیرومندتر است. ولی باید توجه داشت که این کشش‌ها و جاذبه‌ها بر دو گونه است: بعضی ناآگاه است یعنی نیاز به وساطت

۱- تفسیر آیه‌ی ۳۰ سوره‌ی روم

عقل و شعور ندارد، همان گونه که حیوان بدون نیاز به تفکر به سوی غذا و جنس مخالف جذب می شود. اما گاهی تأثیر آن به صورت آگاهانه است یعنی این جاذبه ی درونی در عقل و اندیشه اثر می گذارد و او را وادار به انتخاب طریق می کند. معمولاً قسم اول را «غریزه» و قسم دوم را «فطرت» می نامند. دقت کنید. خداگرایی و خداپرستی به صورت یک فطرت در درون جان همه ی انسان ها قرار دارد.

ممکن است بعضی در این جا این سخن را تنها یک ادعا بدانند که از ناحیه ی خداپرستان جهان عنوان شده، ولی شواهد گوناگونی در دست داریم که فطری بودن خداگرایی، بلکه مذهب را در تمام اصولش روشن می کند:

الف) دوام اعتقاد مذهبی و ایمان به خدا در طول تاریخ پرماجرایی بشر خود نشانه ای بر فطری بودن آن است، چرا که اگر عادت بود نه جنبه ی عمومی و همگانی داشت، و نه دائمی و همیشگی بود، این عمومیت و جاودانگی آن دلیلی است بر این که ریشه ی فطری دارد.

ب) مشاهدات عینی در دنیای امروز نشان می دهد با تمام تلاش و کوششی که بعضی از رژیم های استبدادی جهان برای محو مذهب و آثار مذهبی از طرق مختلف به خرج داده اند نتوانسته اند مذهب را از اعماق این جوامع ریشه کن سازند.

ج) کشفیات اخیر روان کاوان و روان شناسان در زمینه ی ابعاد روح انسانی شاهد دیگری بر این مدعا است، آن ها می گویند: بررسی درباره ی ابعاد روح انسان نشان می دهد که یک بعد اصیل آن بعد مذهبی یا به تعبیر آن ها قدسی و یزدانی است، و گاه این بعد مذهبی را سرچشمه ی ابعاد سه گانه دیگر یعنی بعد راستی علم و نیکویی و زیبایی دانسته اند.

آن ها می گویند انگیزه های اصولی و اساسی روح آدمی به شرح زیر است:

۱- حس راستی که سرچشمه ی انواع علوم و دانش ها و انگیزه کنجکاوی مستمر و پیگیر در شناخت جهان هستی است.

۲- حس نیکی که انسان را به سوی مفاهیم اخلاقی هم چون عدالت و شهامت و فداکاری و مانند آن جذب می کند، حتی اگر انسان خود دارای این صفات نباشد به قهرمانان این صفات عشق می ورزد، و این نشان می دهد که عشق به نیکی در ریشه های جان او نهفته است.

۳- حس زیبایی که انسان را به سوی هنرهای اصیل، زیبایی ها، ادبیات، مسایل ذوقی جذب می کند، و گاه سرچشمه ی تحول هایی در زندگی فرد و جامعه می شود.

۴- حس مذهبی یعنی ایمان به یک مبدأ متعالی و پرستش و نیایش او.

حس دینی یکی از عناصر اولیه ی و ثابت و طبیعی روح انسانی است، اصلی ترین و ماهوی ترین قسمت آن، و به هیچ یک از رویدادهای دیگر قابل تطبیق نیست، بلکه ... یکی از چشمه های آن از ژرفای روان ناخودآگاه فوران می کند، و نسبت به مفاهیم زیبایی و نیکی و راستی، مفهوم دینی یا به طور صحیح تر مفهوم مقدس، مقوله ی چهارمی است که دارای همان اصالت و استقلال سه مفهوم دیگر است.

د) پناه بردن انسان در شدائد و سختی ها به یک نیروی مرموز ماورای طبیعی و تقاضای حل مشکلات و فرونشستن طوفان های سخت زندگی از درگاه او، نیز گواه دیگری بر اصالت این جاذبه ی درونی و الهام فطری است که به انضمام سایر شواهدی که گفتیم - می تواند ما را به وجود چنین کشش نیرومندی در درون وجودمان به سوی خدا واقف سازد. البته ممکن است بعضی این توجه را واکنش تلقینات و تبلیغات مذهبی محیط بدانند که در تمام طول عمر تحت تأثیر آن بوده و هستیم. ولی عمومیت این پدیده در همه ی انسان ها و حتی در آن هایی که معمولاً با مسایل مذهبی سر و کار ندارند نشان می دهد که ریشه ای عمیق تر از این فرضیه دارد، ریشه ای که در اعماق وجود انسان نهفته شده و نه مولود تبلیغ و تلقین است.

ه) در زندگی انسان رویدادهایی دیده می شود که جز از طریق اصالت حس مذهبی قابل تفسیر نیست: انسان هایی را می بینیم که همه ی امکانات مادی خود را عاشقانه فدای عواطف مذهبی کرده و می کنند، و همه ی آن چه را که دارند، با گذشت بی نظیری در پای مذهب خود ریخته و حتی جان خویش را بر سر این کار می نهند. شهیدانی که در میدان های جنگ برای پیشبرد اهداف الهی شربت شهادت را با شوق و عشق نوشیده اند که نمونه های آن نه تنها در تاریخ انقلاب اسلامی به وضوح و فراوان به چشم می خورد بلکه در تاریخ اقوام و ملل دیگر نیز کم نیست روشن گر این حقیقت است که حس مذهبی ریشه ی عمیقی در روح انسان دارد.

۴-۲-۲-۱-۴ فطرت خدانشناسی در احادیث اسلامی

نه تنها در آیات قرآن که در احادیث اسلامی نیز درباره ی فطری بودن معرفه الله و توحید بحث های قابل ملاحظه ای وارد شده است که در بعضی تأکید بر فطرت توحیدی و در بعضی تحت عنوان معرفت و در بعضی دیگر فطرت اسلامی و بالاخره در بعضی نیز به عنوان ولایت آمده است. در حدیث معتبری که محدث بزرگوار کلینی در اصول کافی آورده از هشام بن سالم چنین نقل می کند که می گوید: از امام صادق (علیه السلام) پرسیدم: منظور از فطره الله التي فطر الناس علیها چیست؟ فرمود: منظور، توحید است. در حدیث مشابهی از امام باقر (علیه السلام) می خوانیم که در پاسخ زراره یکی از یاران دانشمندش که از تفسیر آیه سؤال کرده بود فرمود: خداوند سرشت آن ها را بر معرفت و شناخت خود قرار داد. حدیث معروف (کل مولود یولد علی الفطره حتی لیکون ابواه هما اللذان یهودانه و ینصرانه) که از پیامبر گرامی اسلام (صلی الله علیه و آله و سلم) نقل شده نیز نشان می دهد که هر نوزادی بر فطرت اسلام و دین خالی از شرک متولد می شود و رنگ هایی هم چون یهودیت و نصرانیت انحرافی از طریق پدر و مادر به آن ها القا می شود. و بالاخره در حدیثی که آن نیز در اصول کافی از امام صادق (علیه السلام) نقل شده است در تفسیر همین آیه می خوانیم، فرمود: منظور فطرت ولایت و پذیرش رهبری اولیای الهی است.

در خطبه ی اول نهج البلاغه نیز از امیرمؤمنان علی (علیه السلام) در عبارتی کوتاه و پر معنی چنین آمده است: خداوند رسولان خود را به سوی انسان ها فرستاد و انبیای خود را یکی پس از دیگری مأموریت داد تا وفای به پیمان فطرت را از آن ها مطالبه کنند، و نعمت های فراموش شده ی الهی را

به آن‌ها یادآور شوند، از طریق تبلیغ بر آنان اتمام حجت نمایند، و گنجینه‌های اندیشه‌ها را برای آن‌ها فاش سازند.

طبق روایات فوق، نه تنها معرفه الله، که مجموع اسلام به صورت فشرده در درون سرشت انسانی نهاده شده، از توحید گرفته تا رهبری پیشوایان الهی و جانشینان راستین پیامبر و حتی فروع احکام. بنابراین طبق تعبیری که در نهج البلاغه آمده بود، کار پیامبران شکوفا ساختن فطرت‌ها، و به یاد آوردن نعمت‌های فراموش شده‌ی الهی، از جمله سرشت توحیدی، و استخراج گنج‌های معرفت است که در درون جان و اندیشه انسان‌ها نهفته و مستور می‌باشد (مکارم شیرازی و جمعی از فضلا، ۱۳۷۵).

بر اساس این رویکرد، تربیت دینی موفق، آن تربیتی است که عقل و اراده را در انسان رشد دهد و قلب را تابع عقل سازد و از هوی و هوس دور نماید، تا شوق به زیبایی مطلق، در قلب جای گیرد و انگیزه‌ی رفتن به سوی آن زیبایی حاصل شود.

۴-۲-۱-۲-۴ رویکرد عقلانی

۴-۲-۱-۲-۴ تعریف عقل

عقل در فرهنگ قرآن و سنت به معنای نیرویی است که انسان در دینش از آن بهره‌مند می‌شود و به وسیله‌ی آن، راه را به سوی حقایق معارف و اعمال صالحه پیدا نموده و انجام دهد (طباطبائی، ۱۳۶۶، ج ۲، ص ۲۵).

عقل قابلیت‌ی خدادادی در نوع بشر است که به وسیله‌ی آن می‌تواند در مقام ادراک واقعیت‌ها و حقائق، صلاح و فساد و حق و باطل و صدق و کذب را از هم تمیز دهد و در مقام عمل اختیاری نیز به لوازم فهم و درک خویش ملتزم باشد. این فعالیت عقل در عین محدود و مخاطره‌آمیز بودن، امکان دست یافتن آدمی به برخی حقایق فراتاریخی در مورد واقعیت هستی و موقعیت آدمی را در آن فراهم می‌آورد (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۴۳۸).

۴-۲-۱-۲-۴ اهمیت و ضرورت عقل

در متون اسلامی شرط صحت عبادت، داشتن معرفت و شناخت است و ابزار این شناخت عقل است، پس عقل جایگاه بالا و والایی در متون اسلامی دارد. در برخی از منابع ملاک هر امری را عقل دانسته‌اند. از دیدگاه حضرت علی (ع) ملاک هر امری عقل است «ملاک الامر العقل» (آمدی، ۱۳۶۶، ج ۱، ص ۴۴) و از سوی دیگر ملاک ارجمندی و ارزشمندی انسان نیز محسوب می‌شود. ارزش عقل در اسلام تا حدی است که دینداری هرکس به اندازه‌ی خردمندی وی می‌باشد، عقل شرط تکلیف است و اگر انسان عاقل نباشد طبعاً از نظر اسلام تکلیفی متوجه او نخواهد بود. پس عقل در منابع اسلامی جایگاه رفیعی دارد. برای اثبات این مورد دلایلی نیز ذکر می‌شود.

۱- عقل گرانبه‌ترین نعمت و نخستین مخلوق الهی است.

در اصول کافی روایتی از امام صادق (ع) آمده است که: «اول ما خلق الله هو العقل؛ عقل در خلقت مقدم بر سایر مخلوقات است» (کلینی، ۱۳۶۳). در قرآن، خدای تعالی نعمت وجود پیامبر که عقل کل

است را برای انسان ها منت می داند و تزکیه و تعلیم را، که موجب رشد و اعتلای عقل است، از وظایف پیغمبری ذکر می کند تا عقل های مردم را در جهت کسب حکمت رهنمون کند. در غررالحکم از قول علی(ع) آمده است: «لأنعمه افضل من عقل؛ هیچ نعمتی گرانمایه تر از عقل نیست» (آمدی، ۱۳۶۶، ج ۱، شرح خوانساری، ۱۳۶۶).

۲- عقل رسول باطن و مورد خطاب خداوند است.

عقل از دیدگاه اسلام، رسول و حجت خدا بر بندگان است. امام کاظم(ع) می فرماید: «دو حجت برای انسان ها وجود دارد، یکی حجت ظاهر که انبیاء و ائمه اند و دیگری حجت باطن که عقول هستند». پس عقل حجت خدا بر مردم است.

مطهری در مورد ارتباط عقل و نبی می نویسد: «اگر انبیاء باشند و عقل انسان نباشد انسان به راه سعادت خودش نمی رسد(مطهری الف، ۱۳۷۳، ص ۹۱) موفقیت رسالت انبیاء وجود عقل در انسان- هاست. عقل چنان شأن و منزلتی دارد که می تواند مورد خطاب خداوند قرار گیرد و بدان وسیله نیز خدا با انسان تکلم می کند. در نهج البلاغه آمده است: «کلمهم فی ذات عقولهم؛ خداوند در ذات عقول انسان ها با آن ها گفت و گو می کند». بنابراین می توان استنباط کرد که عقل بشر در مرتبه ای از ارزش قرار دارد که مخاطب خدای تعالی قرار می گیرد و این دلیل اهمیت و اعتباری است که عقل در آئین اسلامی دارد (مرزوقی و صفری، ۱۳۸۶، ص ۱۱۹).

۳- عقل از ادله ی اربعه است که اصول دین به وسیله ی آن شناخته می شود. در اسلام، عقل اساس شناخت خدای تعالی است و ایمان آوردن آن گاه متحقق می شود که در نخستین گام عقل راه شناخت معبود را طی کرده و به وجود خدا اذعان و اعتراف داشته باشد. اصول اعتقادی اسلام باید با استدلال عقل پذیرفته شود، لذا اهمیت عقل تا جایی است که از ادله ی اربعه اثبات احکام فقهی است و برای مجتهد، شرط اساسی استنباط درست و توانایی بر آن، عقل است که بدون وجود آن، منابع دیگر کافی نیستند و سایر ادله متکی بر عقل اند (همان، ص ۱۲۰).

۴-۲-۱-۲-۳ عقل و تربیت

بحث بر سر عوامل ایجاد کننده رفتارها و اعتقادات به طور کلی و رفتار و اعتقاد دینی به طور خاص سابقه ای طولانی دارد. این که رفتار دینی ما تحت تأثیر چه عواملی است و چگونه می توان رفتارهای همراه با فضیلت را در افراد تقویت کرد و یا ردایل را از بین برد، پاسخ های مختلفی را به خود اختصاص داده است. در فلسفه ی اخلاق نیز این بحث فراوان صورت گرفته است. سقراط بنیاد هر بدکرداری را نادانی می دانست و تلاش می کرد تا شخص را تا جایی که امکان دارد به طرف دانایی سوق دهد(نقیب زاده، ۱۳۸۸، ص ۴۴). افلاطون نیز همانند استاد خویش بر دانایی تأکید دارد. او در این باره می گوید:

«هیچ کس نمی تواند خواهان چیزی باشد که آن را مخالف علایق خود تشخیص می دهد و یا خواهان چیزی باشد که به راستی آن را بد می داند. به عکس هیچ کس نمی تواند چیزی را خوب بداند بدون این که آن را بر چیزهای دیگر ترجیح ندهد. هیچ چیز به عنوان خیر شناخته نمی شود مگر این که به جهت خیر بودن مطلوب باشد. همین تأثیر معرفت در اراده است که پرورش اخلاقی را امکان پذیر

می‌سازد و عمل صحیح اخلاقی از نظر افلاطون نتیجه ی قطعی یک حکم صحیح خواهد بود. (شاتو، ۱۳۷۶، ص ۲۶).

ارسطو در تربیت بر آمادگی متربی برای پذیرفتن استدلال و منطق تأکید می‌ورزد. او در تأکید بر عقلانیت در تربیت می‌گوید: «آن چه آدمی را از دیگر جانوران متمایز می‌کند، خرد و عقل انسان است و از آن جا که کمال هر چیز در هویدا کردن طبیعت حقیقی خویش است و طبیعت حقیقی انسان همانا خرد اوست، بنابراین خرد انسان برترین راهنمای آدمی است» (کاردان، ۱۳۷۲، ص ۱۷۹).

دیویی در کتاب چگونه می‌اندیشیم می‌گوید: اندیشیدن دقیق و منطقی - که او آن را تأملی می‌نامد، همیشه با تجربه ی وضعیت های معین و مشخص آغاز می‌گردد. او شروع اندیشیدن را در شک و ابهام یا سرگستگی می‌داند که می‌توان آن را قضاوت معلق یا تردید سالم نیز نام نهاد. بنابراین وجود یک مسأله برای به هم زدن آرامش، شرطی ضروری در اندیشیدن است. او تجربه و تفکر را اساس تعلیم و تربیت می‌داند. و روش حل مسأله او، مراحل تفکر علمی را نشان می‌دهد. دیویی مهم ترین مسأله در تربیت اخلاقی را رابطه بین دانش و اخلاق می‌داند.

رابین بارو^۱ از فلاسفه معاصر تعلیم و تربیت در غرب است. او در کتاب درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش در فصل ششم که درباره ی عقل گرایی سخن می‌گوید، بیان می‌کند که عاقل نامیدن یک شخص را با نحوه و کیفیت تفکر آن ها می‌سنجیم، صرف نظر از این که چه کسی است و در چه زمینه‌ای فکر می‌کند. هدف، تعلیم و تربیت انسان هایی با ویژگی‌های عقلانی است؛ از جمله تفکر، استدلال و قدرت نقد (بارو، ۲۰۰۰، ص ۱۲۵).

پیترز از فلاسفه تحلیلی معاصر است. او برای عقلانیت در تربیت جایگاه ویژه‌ای قائل است و تلقین را مردود می‌داند. در تربیت دینی نیز اگر صرفاً به پدیدآیی برخی اعتقادات و رفتارهای عاداتی تکیه کنیم بدون این که این رفتارها و اعتقادات پشتوانه عقلی داشته باشند و چشم انداز شناختی در آنان ایجاد شده باشد، نمی‌توانیم آن را تربیت دینی نام نهمیم. تربیت دینی باید در فرد تغییر نگرش ایجاد کند و نگرش او را نسبت به خودش، هستی، غایت زندگی و ماورای طبیعت تغییر دهد. و این تغییر نگرش به رفتارهای او جهت دهد. هم چنین با نظر به معیارهای پیترز، در تربیت دینی می‌توانیم بگوییم که دانستن دین و آموزش‌های دینی مساوی با تربیت دینی نیست بلکه تنها زمانی که آموزش‌های دینی موجب تغییر نگرش شوند و چشم انداز شناختی در فرد ایجاد کنند تربیت دینی نام می‌گیرند (کار^۲، ۱۹۹۸، ص ۵۱).

از نظر اسلام نیز انسان با توانایی برگرفته از عقل و اندیشه، به کنه و عمق امور پی می‌برد. این که در قرآن و روایات پرورش این توانایی و استفاده از آن در فهم دین مورد تأکید قرار گرفته است، نشان‌دهنده ی اهمیت نقش عقل در فهم و درک حقایق و تکالیف دینی است. در قرآن تفکر و تعقل هدف و غایتی برای فهم آیات الهی عنوان شده است. به عنوان مثال در قرآن آمده است که «خداوند این گونه مردگان را زنده می‌کند و آیات خود را به شما می‌نمایاند تا تعقل کنید (سوره ی بقره، آیه ۷۲).

1-Baroué
2-Carr

در بینش اسلامی تعقل و اندیشه در آیات الهی، یک هدف محسوب می‌شود. بهره‌گیری از عقل در آموزش و تربیت دینی از دو جهت ضروری است اول این که نفوذ در انسان و بیان آیات الهی با مورد خطاب قرار دادن عقل ممکن است زیرا تمایز خیر و شر، صلاح و فساد بر عهده ی عقل است. دوم این که برای تجزیه و تحلیل و پذیرش اطلاعات و به کارگیری آن در تمام جوانب زندگی، عقل از جایگاه والایی برخوردار است.

بنابراین عقل، قابلیت است که آدمی به وسیله ی آن می تواند در مقام شناخت واقعیت های هستی (با ادراک مفاهیم کلی و استنتاج گزاره های توصیفی از بدیهیات و یقینیات) با روش استدلال و برهان، برخی از آن ها را به صورت یقینی درک کند. هم چنین، قضایای صادق را از کاذب تشخیص دهد (عقل نظری و استکشافی) و در مقام تبیین علی یا پیش بینی وقایع مشاهده پذیر (با ابداع مفاهیم و سازه ها و فرضیه پردازی و آزمون تجربی آن ها) نظریه های ظنی معتبر ارائه کند. یا در مقام مداخله و مهار واقعیت های طبیعی و اجتماعی و رسیدن به اهدافی مشخص، ابزارها، برنامه ها و روش های مناسب را به اتکای قدرت تخیل، خلاقیت و ابتکار خویش ابداع نماید و به کار گیرد (عقل تجربی، مولد و ابزاری). علاوه بر این، بشر به کمک عقل می تواند در مقام درک حقایق و ارزش ها (بایدها و نبایدهای مربوط به عمل اختیاری انسان)، صلاح و فساد، حق و باطل، درست و نادرست و خوب و بد را از هم تمیز دهد (عقل نظری) و در مقام عمل اختیاری نیز به لوازم فهم و درک خویش التزام داشته باشد. (عقل عملی) پس، عقل قادر است هم در دو حوزه ی ادراکات نظری (یعنی شناخت واقعیت ها و هست ها) و ادراکات عملی (یعنی شناخت خوب و بدها، یا باید و نبایدها) و هم در مقام التزام عملی (اراده و عمل) به لوازم ادراکات نظری و عملی خود وارد شود (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۴۳۸).

۴-۲-۱-۲-۴ تبیین رویکرد عقلانی

در این رویکرد بر عقل و معرفت عقلانی تأکید بسیار می شود و دین و دینداری با محک عقل سنجیده می شود، تا جایی که دین در ظرف عقل بگنجد و از صافی آن بگذرد. درباره ی ارتباط دین و عقلانیت (استقلال عقلانی) دو دیدگاه متفاوت وجود دارد. افرادی چون روسو و کانت بر این باورند که استقلال فرد در رویارویی با دین خاص مستلزم این است که این فرد در انتخاب دین و پذیرش آن تحت تأثیر علم، اجتماع و تجربه قرار نگیرد. عده ای هم چون ارسطو، هگل مک اینتایر و چارلز تیلور نیز بر این باورند که رشد عقلانی رشدی سنت محور است و فرد تنها در محدوده ی سنت های پیرامونی مانند دین، دست به انتخاب می زند (فاینبرگ^۱، ۲۰۰۳، ص ۹۱).

در دینداری معرفت اندیش یا تلقی فیلسوفانه از دین، گوهر ایمان از سنخ شناخت است (عطاران، ۱۳۸۰، ص ۱۵۵). عاطفه و شور و هیجان کم رنگ و آن چه مهم است، شناخت و فهم است. بنابراین در این سنخ از دینداری سخن از رازها است. اما نه راز به معنای اسطوره بلکه به معنی معما و معضلی عقلی که کلنجر رفتن با آن عین حیات عقلانی است. بنابراین تأکید اساسی بر شناخت و فهم است. منظور از عقل؛ هم عقل نظری است که به تناسب دلیل و مدعا حساس است و نه این که صرفاً

1 -Feinberg

غایت نگر باشد و تنها به تناسب وسیله و هدف بیندیشد. با ورود به عرصه ی معرفت اندیشی، جزم با شک و حیرت عوض می شود و با فاصله گرفتن از جزم، راه برای ورود به عرصه ی یقین هموارتر می شود. عبادت از نظر دیندار معرفت اندیش، همین پرسیدن ها و باز پرسیدن ها و باز شناخت ها و شک کردن ها و اندیشه ورزی ها است. احتمالاً احادیثی هم چون «تفکر الساعه افضل من عباده سبعین سنه» به همین گروه از دینداران اشاره می کند. مهارت دین ورز در کمال قوه عقل نظری اوست. عده ای ویژگی این نوع دینداری را در دلیلی بودن، تحقیقی بودن، اختیاری و انتخابی بودن و مبتنی بر واقعیات تاریخی و غیر اسطوره ای بودن می دانند. در این شکل از دینداری، خداوند خود در چهره ی یک راز بزرگ عقلانی جلوه گر می شود. و بندگان چون راز گشایانی که حیرت زده جلال اویند. پیامبر چون معلمی حکمت آموز که درسی را در نهایت فشرده گی القا می کند و مؤمنان چون شاگردان وی که می کوشند سخنانش را عاقلانه فهم کنند (سروش، ۱۳۷۸، ص ۲۶).

در این جا عقل دین ورزان مخاطب پیامبر(ص) است نه عاطفه ی آنان، پس به میزانی که اقناع عقلی حاصل کنند، شاگردان مکتب او می شوند. کار پیامبر (ص) پیشنهاد قول احسن است، نه ایجاب و تحمیل و کار مؤمنان قبول تسلیم به واسطه ی عقل است و نه صرفاً یک تسلیم عاطفی، تربیت ویژه ی این نوع دینداری تفکر است. با شخصیت های دینی اش می توان وارد گفتگو شد و سربسته تقدیس نمی شوند و فوق سؤال و نقد نیستند و نقش افسانه ای به خود نمی گیرند، به همین سبب شخصیت پرستی که آسیبی جدی در تربیت دینی است و ممکن است منجر به تلقین و وجود رابطه ای کورکورانه میان مربی و آموزنده شود در این دینداری جایی ندارد. زیرا استقلال سخن از سخنگو مشخص است و حقیقت با شخص سنجیده نمی شود. بلکه شخص دیندار با شناخت حق، اهل حق را می شناسد(نهج البلاغه، حکمت ۲۶۲، ص ۱۲۷۱) بنابراین در این صنف از دینداری، آموزنده مربی خویش را الگوی خود می داند و اعتمادی منتقدانه به او دارد، زیرا تنها فقط خداوند، فوق سؤال است (سوره ی انبیاء، آیه ی ۲۳) و حتی پیامبران نیز مورد سؤال قرار می گیرند (سوره ی اعراف، آیه ی ۶).

۴-۲-۱-۳ رویکرد مبتنی بر عادت

۴-۲-۱-۳-۱ معنای اصطلاحی عادت

در فرهنگ علوم عقلی، به نقل از کتاب اخلاق ناصری، عادت چنین معنی شده: عادت این اصطلاح اخلاقی و فلسفی و روان شناسی است، و آن چنان بود که در اول به رویت فکر اختیار کاری کرده باشد و به تکلف در آن شروع نموده تا به ممارست، تواتر و فرسودگی در آن، با آن کار الفت گیرد و بعد از الفت تمام به سهولت بی رویت از او صادر شود، تا خلق شود او را (سجادی، ۱۳۶۱، ص ۳۴۳).

در لغت نامه ی روانشناسی در مورد عادت چنین آمده: عادت شکل حرکتی حافظه، که در فعالیت-هایی که بر اثر تکرار آسان شده اند متظاهر می گردد. بدین معنی که اعمال پیچیده ای که غالباً تکرار شده باشند، به محض شروع، تمایل دارند به صورت خود به خود و دقیق اجرا گردند و هر بار نیز آسان تر آغاز می شوند.

آرای اخوان الصفا این است که: عادت به معنای رفتاری است که در اثر تکرار برای انسان ملکه می شود و از او به سادگی جدا نمی گردد (بهشتی و همکاران، ۱۳۷۷، ص ۲۱۵).

ابن مسکویه می گوید: «عادت حالتی است در نفس که بر اثر تکرار و استمرار وصف یا فعل برای انسان پدید می آید؛ افعال و صورت های حسی یا عقلی، در آغاز برای نفس نامأنوسند، که در این زمان به آن ها «حال» می گویند، پس از مدتی بر اثر تکرار و استمرار، نفس با آن ها مرتبط گردید و در خزانه ی نفس مستقر گردیدند و نفس به آن ها خو گرفت، به آن ها «عادت» گویند و موقعی که عادت کاملاً در جان رسوخ کرد و با روح متحد گردید، به آن «ملکه» یا «سجیه» گویند (همان، ص ۴۷).

۴-۲-۱-۳-۲ اهمیت و ضرورت پرداختن به عادت

در بیان اهمیت و ارزش عادت همین قدر کافی است که بگوئیم عادت امری است که هیچ کس را از آن گریزی نیست، به عبارت بهتر امری همگانی است. در اهمیت عادت سه نکته بیش تر مورد توجه است: یکی نیرو یا قدرت عادت، دوم نیاز همگان به عادت سوم طبیعت ثانوی بودن عادت. اهمیت و ارزش عادت تا آن پایه است که غزالی یک چهارم کتاب عظیم احیاء را با عنوان (الاعادات) اختصاص داده است. وی در این بخش آئین ها و آداب رفتارها و روابط جاری میان انسان با خویشتن و روابط مردم با یکدیگر و خوردن و نوشیدن و مأوی گزیدن و روابط مختلف دیگر را مد نظر قرار داده و از مطالعات او در این زمینه چنین استفاده می شود که بخش عمده ای از فضایل و رذایل اخلاقی محصول عادت ما می باشد. اهمیت عادت از نظر غزالی از طرز نگرش او به اخلاق و رأی و عقیده ی او درباره ی آن استفاده می شود. امام محمد غزالی در همان حال که عادت را یکی از عوامل تربیتی معرفی می کند، مانع از ابزاری و مکانیکی شدن اراده ی آدمی می شود (حجتی، ۱۳۷۷، ص ۹۷).

ویلیام جیمز یکی از فیلسوفانی است که درباره ی عادت نظریاتی ارائه داده " او اهمیت عادت را در زندگی روزانه نشان می دهد. و آن گاه برای کسب عادت چهار قانون بیان می کند و می گوید: زندگی روزانه ی ما، یعنی مجموعه ی جنبش های تن و روان، که از ما سر می زند چیزی جز مجموعه ی عادات نیست. از خواب برخاستن تا شستشو کردن، لباس پوشیدن، لقمه به دهان گذاشتن و بلع کردن، همه یک سلسله عاداتند. وای به حال آن کس که در او این کارها عادی نشده باشد، چه در آن صورت آن چه صبح قبل از حرکت از خانه بدون فکر در چند دقیقه انجام می دهیم، همه ی روز ما را اشغال خواهد کرد و باید ساعت ها را در اخذ تصمیم و ساعات بیش تری را برای اجرای کوچک ترین کارها تلف کنیم. اگر کودکی را که تازه نوشتن می آموزد تماشا کنید، خواهید دید با چه جو خستگی آوری مثلاً به نوشتن حرف ج مشغول است، چگونه همه ی افکار خود را بر سر این کار کوچک متمرکز کرده است و تا چه حد به عضلات خود فشار می آورد و با چه اشکال و آهستگی پیش می رود، وقتی رنج او را با سهولتی که شما و من در نوشتن حرف ج داریم مقایسه کنید، پی می برید که استعداد کسب عادت ما را از چه رنج هائی رهانیده و تا چه حد در وقت ما صرفه جویی کرده و زندگی را آسان

ساخته است. حقیقت این است که به قول جیمز ما پشتواره ای از عادات هستیم (صانعی، ۱۳۷۶، صص ۵۲-۵۳).

محمد قطب درباره ی اهمیت عادت چنین می گوید: عادت نقش بزرگ و مهمی را در زندگی بشر بازی می کند، عادت برای این که کوشش انسان را در زندگی روزمره تبدیل به یک امر عادی آسانی کند، قسمت بزرگی از سعی و مجاهدت انسان را در بر می گیرد تا آن را در میدان های تازه کار و تولید بشر گذاشته نشده بود انسان همه ی عمر را صرف یاد گرفتن، راه رفتن، و سخن گفتن یا آموختن حساب می کرد (جعفری، ۱۳۸۱، صص ۲۷۵-۲۷۶) اشکالی که در این نظر نهفته است، جنبه ی فطری دادن به عادت است، یعنی از این بیان چنین استفاده می شود که عادت در نهاد انسان وجود دارد و این تعبیر درستی نیست، بلکه استعداد عادت در انسان موجود است و بر اساس آن ما می توانیم در اثر ممارست و تکرار کارها عادت بدانها را در خود به وجود آوریم. همگان می دانند که عادت چیزی است که در اثر تکرار عملی بوجود می آید. اما در مورد مسائل دیگر چنین فراگیری وجود ندارد. در مورد قدرت عادت همه ی مردم مطابق شناخت و آگاهی شان اطلاعاتی دارند. در اهمیت قدرت عادت گفته اند: که ترک عادت، موجب مرض است. مقصود این است که در انتخاب عادت ها بسیار مراقب باشیم که اگر گرفتار عادت ناسالم و مضر شویم. برای از دست دادنش مریض می شویم، چون قسمت اعظم شخصیت انسان عادت ها و شرطی هایش هست چه سالم و چه ناسالم چه درست و چه نادرست.

فارابی تأکید می کند که اخلاق پسندیده و اخلاق ناپسند، هر دو در اثر ممارست کسب می شوند و اگر کسی را اخلاق پسندیده نباشد، می توان در اثر عادت، آن را تحصیل کند. اخلاق اساساً با «عادت و تمرین» شکل می گیرد و فضایل اخلاق، همانند علم و معرفت حقیقی، هنگامی تحقق می یابد که «ملکه» راسخه حاصل شود. وی حالات نفسانی را تا وقتی که به وسیله ی عادت به شکل خصلت ثابتی در جان آدمی در نیاید فضیلت نمی داند، عادت همه چیز با تمرین و تکرار در عمل حاصل نمی شود (فارابی، ۱۳۸۲، صص ۱۰ و ۳۰ و ۳۴).

به نظر فارابی برای تحصیل سعادت باید به ریاضت پرداخت. چنان که می گوید: «بر مردم واجب است که در راه شناخت حقایق، و تحصیل فضایل، ریاضت نفس و تمرین را پیشه کنند، تا حقیقت قانون را به خوبی بشناسند و در راه حق قدم بر دارند (میرزا محمدی، ۱۳۸۱، ص ۵۷). عادت امری تحصیلی و اکتسابی است. صفات و خصوصیات که در اثر عادت به صورت ملکه در می آیند، به مراتب با ارزش تر از صفات و خصوصیات ذاتی هستند. عادت در تربیت انسان، می تواند نقش مهمی داشته باشد.

فارابی می گوید: سعادت، آخرین هدف زندگی است و هر چه در این راه تلاش شود، کامل تر خواهد شد و سعادت جز با انجام و پیگیری کار نیک به دست نمی آید تا این که صفت نیک، به صورت ملکه در آید و به آسانی زایل نشود. از این رو اخلاق چه نیک و چه زشت با عادت ملکه می شود. عمل صالح نیز آن است که در حد اعتدال باشد: همانند شجاعت که حد اعتدال میان تهور و جبن است و یا

کرم که حد اعتدال بخل و اصراف است و یا عفت که حد اعتدال اعتزال و عنان گسیختگی است (حسینی کوهساری، ۱۳۸۲، ص ۵۹).

ابن سینا یکی دیگر از دانشمندان اسلامی درباره ی عادت چنین می گوید: عادت عبارت است از تکرار زیاد یک عمل در زمان های نزدیک به هم که در درازمدت ادامه می یابد (حجتی، ۱۳۷۷، صص ۹۶-۹۹). ابن سینا همانند اغلب فیلسوفان و حکیمان اسلامی تعلیم و تربیت را بر اساس شکل گیری عادت ها می داند، البته هیچ گاه منظور آن ها از عادات، عادات خود ساخته که به صورت ناخودآگاه و طبیعی شکل می پذیرد، نیست بلکه مراد، تشکیل عادات بر اساس معیارهای عقلانی و به طور کاملاً آگاهانه است؛ زیرا طرح حکمت عملی و به ویژه اخلاق در آثار آن ها، بدین معنی است که نباید انسان را رها گذاشت تا بر اساس اتفاق، عادت هایی را کسب کند بلکه عادت پذیری باید بر اساس تعقل و طبق مقررات ویژه ای باشد.

خواجه نصیر الدین طوسی یکی دیگر از حکمای مسلمان است؛ از دیدگاه او تربیت ایجاد عادات در متری است، وی پس از بیان این نکته که «خلق» گاهی مستند به اقتضای «طبیعت» روانی و گاهی به «عادت» است، در تعریف عادت می گوید: «عادت چنان بود که در اول به رویت و فکر، اختیار کاری کرده باشد و به تکلیف در آن شروع می نموده تا به ممارست متواتر و فرسودگی در آن با آن کار الف گیرد و بعد از الف تمام، به سهولت بی رویت از او صادر می شود، تا خلقی شود او را (خواجه نصیر الدین طوسی، ۱۳۸۷، صص ۱۰۱-۱۰۲).

ابن مسکویه همان اصول کلی و مبانی بنیادین انسان شناسی در فلسفه ی اسلامی که در آرای فارابی و بوعلی به آن ها اشاره شد را قبول داشته است. ابن مسکویه، ضمن اعتقاد به زمینه های خیر و شر در طبیعت انسان، تمایل اولیه ی کودک را به شرور و ناپسامانی های اخلاقی و تربیتی دانسته، و ضرورت آغاز تربیت از کودکی را یک اصل اساسی معرفی می کند. و می گوید: «کودک در آغاز رشد خود، همه یا بیش تر کارهایش زشت و ناپسند است» (ابوعلی مسکویه، ۱۳۷۵، ص ۱۰۳). وی کودک و جوان را به شدت تربیت پذیر معرفی کرده است، و بر اهمیت، نفوذ و عمق تربیت در کودکی تأکید کرده است.

امام خمینی (ره) بر خلاف نظریه پردازان علوم تربیتی و روانشناسی، و فیلسوفان تربیتی معاصر جدید که احتمالاً از فضای عقلانیت مدرنیته هم بی نصیب نبوده اند و با تلقین و عادت دادن به عنوان شیوه ی تربیتی مخالفت می ورزند، تشکیل ملکات اخلاقی را از طریق تکرار و تلقین می پذیرد و آن را طریقی برای برداشته شدن مرز میان علم و عمل می دانند؛ بلکه حتی تشکیل عادت و تکوین خلقیات در اثر گذشت زمان را امری گریز ناپذیر می بینند که تکلیف مربی مخالفت با اصل این پدیده نیست، بلکه معرفی اخلاق نیک، تعریف هنجارهای مناسب، ترتیب فرصت برای تشکیل عادات مطلوب و ممانعت از تکوین نابخردانه و بدون تحقیق عادات است (علم الهدی، ۱۳۸۱، صص ۵۱۰-۵۱۱).

از دیدگاه امام چنین بر می آید که تربیت اسلامی تنها در صورتی که ادراکات معرفتی با لحاظ شدن فقر ذاتی انسان و جهان به حق دریافت شوند، و آن چه در عقل به دست آمده از طریق تذکر و تلقین

به قلب نیز راه یابد، تحقق می پذیرد. و دیگر این که برای ایجاد ملکات اخلاقی حتی در سنین بالا تکرار و عادت لازم و ضروری است. البته عاداتی که تحت کنترل عقل باشد.

۴-۲-۱-۳ تبیین رویکرد مبتنی بر عادت

در این رویکرد عادت آموزی نقشی مهم در شکل دهی رفتار های دینی دارد. انجام دادن کارها به شکل مکانیکی به شیوه ای که اندیشه در آن ها چندان دخیل نباشد، عادت نام دارد در زمینه ی بهره گیری از روش عادت در تعلیم و تربیت آرای متفاوتی وجود دارد. برخی هم چون، روسو و کانت، عادت را ضد تربیت می دانند و برخی نیز هم چون ارسطو و موریس دبس آن را به ویژه در سنین پایین لازم و ضروری می دانند. مثلاً کانت آگاهی و آزادی و احساس تکلیف را شرط اساسی در عمل اخلاقی می داند. او انضباط را هر چند در سنین پایین جایز می داند، اما هرگز آن را تربیت نمی نامد. او حتی اجتماعی شدن و اخلاقی عمل کردن را به سبب وجود بعضی ساختار های اجتماعی که فرد را وادار به عمل اخلاقی می کنند، تربیت نمی نامد. از نظر کانت انگیزه اخلاقی عمل کردن فقط باید به سبب احترام به اخلاق باشد. او درباره ی استفاده از روش عادت در تربیت می گوید: «به هر اندازه که عادت ها بیش تر مورد استفاده قرار گیرند، آزادی و استقلال کمتر خواهد شد» (نقیب زاده، ۱۳۸۸، ص ۱۳۳).

کانت درباره ی تربیت دینی نیز اعتقاد دارد که دینی عمل کردن نباید به سبب کسب پاداش یا فرار از تنبیه باشد. حتی انجام دادن اعمال دینی بدون فهم اخلاقی را فاقد ارزش می داند. او دین را مبتنی بر اخلاق می داند و در این باره می گوید: اگر دین با دانستگی اخلاقی همراه نگردد، در خدمت خرافه خواهد بود، زیرا در این صورت مردم به ستایش خدا و قدرت و حکمت او خواهند پرداخت، بی آن که بیندیشند که قانون خدایی را چگونه باید به کار آورند» (همان، ص ۱۴۱).

بنابراین از نظر او برنامه هایی را که مبتنی بر عادت محض باشند، نمی توان تربیت دینی نامید. و تربیت دینی باید بیش از هر چیز بر آگاهی، اختیار و احساس تکلیف همراه باشد. در تربیت دینی مبتنی بر عادت محوریت با عاطفه است و نه عقل و نه تجربه های دینی. این نوع دینداری عامیانه است. بنابراین از گزند خرافات در امان نیست. از دیگر ویژگی های این نوع دینداری علتی بودن آن است. یعنی شخص با دلیل آن را نپذیرفته بلکه به سبب علل و شرایطی به سوی آن نوع دینداری کشیده شده اند. این نوع دینداری را آدابی و مناسکی هم می توان نامید. به طوری که آداب و مناسک به صورت عادت درمی آیند و تعقل و تفکر در آن جایی ندارد. شخصیت ها در این دینداری سخت اسطوره می شوند و تقلید محض در این نوع دینداری مشهود است و حجم عمل ملاک غلظت یا رقت ایمان است (سروش، ۱۳۸۱، ص ۱۴۶).

مسیحیت در قرون وسطی می تواند نمونه ای از دینداری مبتنی بر عادت باشد، که نقش عقل در آن در حداقل خود بوده است. بعد از ظهور مسیحیت عقل گرایی یونانی در انزوا قرار گرفت و در قرون وسطی بسیار کم رنگ گشت به نحوی که ایمان را به صلیب آویختگی عقل معرفی می کردند (ژیلسون، ۱۳۷۲، ص ۲۵). عملاً عقلانیت در دینداری هیچ جایگاهی نداشت و تلقین و تحمیل از ارکان آموزش

و تربیت دینی بود (کران فیبل، ۱۳۷۵، ص ۴۲). ایمان گرایان این دوره عقیده داشتند که مسیحیت برای ارضای عقول آدمیان نیامده است و نمی‌توان آن را در پرتو عقل و منطق فهمید چرا که مهم-ترین آموزه های آن خرد ستیزند. با علوم تجربی نیز به شدت مخالفت می‌شد و آن را دخالت در مشیت خداوند می‌دانستند. در این سده ها برخلاف یونان و رم باستان، فرد برای جامعه یا دولت تربیت نمی‌شد، زیرا اهداف تربیت در نهایت رستگاری در جهان دیگر بود. حتی آباء کلیسا نسبت به دولت و سیاست بدگمان بودند تا جایی که آگوستین وجود دولت را توهین به خدا می‌دانست (کاردان، ۱۳۸۰، ص ۶۳). هدف تعلیم و تربیت بهبود جامعه از لحاظ اخلاقی و دینی بود و توجهی به تربیت بدنی، فکری و هنری معطوف نمی‌شد. این ها نمونه‌ای از ایمان گرایی های محض در قرن وسطی است که پیامد آن کنار نهادن عقل و توجه صرف به ایمان و عادت است. در این شکل از تربیت، نقادی و آزاداندیشی در پایین ترین حد ممکن بود (ماتینلی، ۱۳۷۸، ص ۶۷).

برخی نیز هم چون پیترز استفاده از عادت را در سنینی که متربی هنوز قادر نیست استدلال را درک کند به ناچار جایز می‌دانند (پیترز^۱، ۱۹۹۹، ص ۲۷).

در ضمن نظر حکمای اسلام از ایجاد عادات، این نیست که متربی کورکورانه با تلقین و القا عادت را بپذیرد، بلکه باید از ابتدا مربی و متربی بر اساس اندیشه، تأمل، خلق و شخصیتی را پسندیده، آن را با عادت در طبیعت متربی جایگزین سازند.

۴-۱-۲-۴ رویکرد شهودی

یکی دیگر از ابزار یا راه معرفت انسان شهود یا مکاشفه است که در آن، واقعیتی بدون واسطه و به شکل حضوری به ادراک انسان در می‌آید و به همین دلیل در معرفت شهودی اشتباه و خطا راه ندارد. انسان از راه شهود یا مکاشفه می‌تواند به معرفت های بسیاری دست یابد. برخی از این معرفت ها همگانی اند و همه ی انسان ها از آن برخوردارند و پاره ای دیگر به طور عادی برای همه ی انسان ها فراهم نیست. از شناخت های شهودی همگانی می‌توان معرفت به خود، معرفت به توانش های درونی خود؛ اعم از قوای ادراکی و تحریکی و معرفت به حالت های روانی را نام برد.

شناخت های شهودی ویژه، که از آن با عنوان مکاشفه یا شهود باطن نیز تعبیر می‌گردد، حالتی است که برخی انسان ها در آن حالت قسمت هایی از واقعیات جهان را به مقدار توانایی وسعه ی وجودی شان به روشنی مشاهده می‌کنند و پاره ای از حقایق جهان غیب برایشان منکشف می‌گردد (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۸۳)

قرآن مجید نیز در مواردی از این نوع شناخت با صراحت سخن می‌گوید: «و کذلک نری ابراهیم ملکوت السموات و الارض^۲». نشان دادن و آرایه ی عالم ملکوت به انسان، تنها از راه علم شهودی و نه حصولی میسر است؛ «و اذا اخذ ربک من بنی آدم من ظهورهم ذریتهم و اشهدهم علی انفسهم الست بریکم فالوا بلی^۳». خدای متعالی در عالم ذر انسان ها را بر نفس خودشان شاهد گرفت و نفس شان را

1- Peters

۲ - سوره ی انعام، آیه ی ۷۵.

۳ - سوره ی اعراف، آیه ی ۱۷۲.

مشهود آن ها قرار داد. آن گاه بلافاصله از آن ها پرسید: آیا من رب شما نیستم؟ همه گفتند: آری؛ جالب آن که نفرمود: «الیس لکم ربُّ»؛ بلکه به من اشاره کرد. بنابراین شهود نفس، عین شهود ذات می‌باشد؛ چنان که فرمود: «من عرف نفسه فقد عرف ربه»؛ یعنی معرفت نفس عین معرفت رب است نه این که بین آن دو ارتباط لزومی برقرار باشد. به بیان فلسفی، یافتن معلوم از آن جهت که عین الربط است، عین یافتن ربط و مربوط است و به تعبیر قرآنی یافتن فقر از آن جهت که فقر است، عین یافتن غنای غنی است «یا ایها الناس انتم الفقراء الی الله و الله هو الغنی الحمید^۱». نتیجه آن که معرفت شهودی هر چند معرفتی شخصی و غیر قابل انتقال است، اما میان معارف، برترین و اشرف آن هاست. بنابراین انسان شناخت حسی دارد تا برای گذران امر دنیا به خصایص اشیای محسوس نایل شود و از معرفت عقلی نیز بهره‌مند است تا به امور کلی مادی و غیر مادی دسترسی یابد؛ هم چنین ملهم به ادراکات عملی است تا با تشخیص مصالح و مفاسد متذکر شود. برتر و والاتر از همه، معرفت شهودی است که پروردگار عالم آن را به خلیفه ی خود عطا کرد و آن را بهترین وسیله برای عرفان خود قرار داد. بنابراین خدای سبحان انسان را به انواع معارف و مشاعر تجهیز کرد؛ «لئلا یکون للناس علی الله حجه^۲» (فغالی، ۱۳۷۵، ص ۱۳)

بعضی جوهره ی دینداری یعنی تجربه ی امر قدسی را امری نظری و عقلانی نمی‌دانند که قابل تبدیل به گزاره‌های نظری و پاره‌ای تصورات باشد. و دیانت را حاصل یک سیر و سلوک وجودی می‌دانند که این سیر و سلوک را نمی‌توان به یک نوع سیر عقلانی تبدیل کرد. پلانترینگا^۳ بر این باور است که تجربه ی دینی منبع مهم معرفت است و این معرفت همان احساسی است که ما درباره ی امر مقدس (خدا) در خود داریم. اعتقادات درونی (شهودی) دینی امری غیر مدلل نیستند (مونسما^۴، ۲۰۰۳، ص ۳۳). اینان علاوه بر حس و عقل، شهود را نیز یکی دیگر از ابزارهای شناخت در انسان می‌دانند. شهود ادراک بی واسطه حقایق و معارف در قلب آدمی است. اگر انسان بتواند ضمیر خویش را از آلودگی‌ها پاکیزه نگاه دارد، استحقاق آن را می‌یابد که برخی حقایق را در قلب خویش بدون واسطه دریابد. در برخی آیات قرآن نیز به این نکته اشاره شده است. از جمله در سوره انفال آیه ۲۹ می‌فرماید: «اگر تقوای الهی پیشه کنید خداوند به شما قدرت تشخیص حق از باطل را می‌دهد».

افزون برآن، در قرآن کریم به نتیجه معرفت شهودی نیز اشاراتی شده است آن زمان که انسان بر اثر طهارت دل پرده از برابر دیدگانش کنار رود و زنگار از صفحه دل پاک شود در این صورت حقائق را می‌بیند که از راه حس و عقل نمی‌تواند بر آن ها احاطه پیدا کند، به عنوان نمونه در مورد حضرت ابراهیم(ع) خداوند می‌فرماید: و کذلک نری ابراهیم ملکوت السموات والارض و لیکون من الموقنین : این چنین ملکوت آسمانها را به ابراهیم نشان دادیم تا اهل یقین شود، دیدن ملکوت آسمان ها و زمین می‌تواند نتیجه معرفت شهودی باشد (سوره ی انعام، آیه ی ۷۹).

۱ - سوره ی فاطر، آیه ی ۱۵

۲ - سوره ی نساء، آیه ی ۱۶۵

در رویکرد شهودی ساحت عقلانی انسان مدنظر قرار نمی‌گیرد، چنان که صائن الدین اصفهانی برای این که اثبات کند اولین تعین و نخستین ثبت در عالم ظهور عشق شناخته می‌شود، معتقد است هر نوعی از انواع حرکت که در کتب حکما و فلاسفه به اثبات رسیده ناچار دارای مبدایی است که آن مبدأ را می‌توان نوعی میل به شمار آورد (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۰، ص ۶۵). این نوع دینداری از نوع وصالی است. و آن چه که دیندار را ترغیب می‌کند نه کسب پاداش و نه فرار از عذاب است و نه شناخت معما گونه او، بلکه وصال به او، بزرگ ترین انگیزه در دینداریش است.

دین ورزی تجرب اندیش، دینداری عشقی، کشفی، تجربی و یقینی و فردی است و خدا یک محبوب جمیل و یک معشوق نازنین است و پیامبر یک الگوی موفق در دین است. رابطه ی ولایی، رابطه ی دین ساز است. خطاب پیامبر با قلب دیندار است نه با عقل و نه با عاطفه او (سروش، ۱۳۸۱، ص ۱۴۶).

۴-۲-۱-۵ رویکرد تلقینی

۴-۲-۱-۵-۱ معنای تلقین

در فرهنگ لغت، تلقین، یعنی «چیزی را در ذهن و فکر کسی حقیقت جلوه دادن و کسی را به چیزی متقاعد کردن» (دهخدا، ۱۳۷۳، ص ۶۰۸۲) و نیز به معنی «فهماندن و یاد دادن کلامی به کسی، مطلبی را زبانی به کسی گفتن و فهماندن، کسی را وادار به گفتن کلامی کردن» است (عمید، ۱۳۶۹، ص ۶۱۰).

تلقین در روان شناسی و آموزش و پرورش، به دو معنی عام و خاص به کار می رود؛ در معنی عام، کوشش به تلقین روش یا طرز خاص و معینی از عقیده ها، عادت ها و نظرهاست که در ضمن آموزش و یادگیری انجام می گیرد. در معنای خاص، کوشش به تلقین یک عقیده ی اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و یا دینی است که با کنار گذاشتن عقاید مخالف انجام می گیرد و این از جمله وسایل ترویج یک مذهب می باشد (پورافکاری، ۱۳۷۳).

به هر حال، تلقین جریانی ذهنی است که نتیجه اش قبول بدون استدلال عقاید و افکاری است که به وسیله ی دیگری القا می شود، یا در تحت شرایط خاصی محصول ذهن خود فرد است. واقعیت این است که اندیشمندان هنوز معیار دقیقی برای تعریف و تشخیص این مفهوم ارائه نکرده اند، هر چند سعی دارند که این واژه را روشن نمایند (تی سن، ۱۹۸۴).

۴-۲-۱-۵-۲ تبیین رویکرد تلقینی

به زعم پالمرا (۱۹۹۰) تلقین از گذشته های دور تا عصر حاضر، از شگفت انگیزترین پدیده های انسانی محسوب می شود و از جمله مواردی است که منطق و دانش بشری حتی در عصر انفجار علوم هنوز به توجیه کامل علمی و عقلانی پیرامون آن دست نیافته است. در واقع، تلقین به منزله ی یک روند ارتباطی تعریف می شود، که سبب پذیرش یک پیشنهاد از روی اعتقاد می گردد، بدون آن که زمینه ی منطقی مناسب برای چنین پذیرشی وجود داشته باشد، که به روش های گوناگونی نیز ممکن است که انجام پذیرد. به طور کلی، از تلقین با توجه به مفاهیم زیر استفاده می شود:

الف) تلقین به معنای تحمیل عقاید یا قبولاندن عقاید و اصرار به این که فرد چیزی را بپذیرد، بدون این که آن را بشناسد و دلیل پذیرش یا رد آن را بداند.

ب) گاهی کلمه ی تلقین به معنای تکرار، استعمال می شود؛ یعنی عمل یا فرایند باوراندن چیزی یا پدید آوردن تصویری از راه تکرار. برای مثال، به افراد توصیه می شود که تحت تأثیر گفته های دیگران قرار نگیرند یا از مربیان خواسته می شود که فلان نکته را پیوسته تلقین کنند.

ج) هر گاه سرچشمه ی تلقین خود فرد باشد، آن را تلقین به نفس گویند (قاسم پور دهاقانی و جعفری، ۱۳۸۸، ص ۲۹).

به زعم تی سن (۱۹۸۴، صص ۲۸-۲۹) تلقین در چند صورت قابل جمع است: مثلاً زمانی که هدف از آموزش و کاربرد آن، یادگیری بدون دلیل باشد، یا هنگامی که نتیجه و محصول آموزش، ذهن های بسته باشد، یا یادگیری محتواها و مسائلی مثل دین، اخلاق و سیاست که باز همان تلقین است و یا زمانی که بگوییم این مسئله به شیوه های غیر عقلانی بستگی دارد؛ بنابراین، مجموعه ای از این ها به تلقین منجر می شود.

اگر فردی در فرایند آموزش قرار گیرد، انتظار می رود که او بنا به دلایل منطقی عقایدی را بپذیرد، هر قدر استدلال و توانایی درک روابط بین پدیده های یادگیری محکم و استوار باشد، امر آموزش مؤثرتر واقع خواهد شد. حال اگر شکل یافتن مفاهیم با استدلال همراه نباشد و یا حتی با استدلال یک طرفه و نبودن شواهد و دلایل کافی همراه باشد، در این حال روش القایی جایگزین آموزش می شود؛ بنابراین، در الگوی تلقینی، انتقال دانش و معلوماتی مطرح است که استدلال در آن دخالت نداشته باشد و مفید بودن آن به ارائه کننده (تلقین کننده) مربوط شود (فتحی آذر، ۱۳۸۲).

هرست^۱ (۱۹۷۰، ص ۲۰) معتقد است که هر آن چه در محیط های دینی برای انتقال عقاید به نسل جدید جریان دارد، در واقع تلقین است و تربیت نیست. او به دو شرط لازم برای استعمال درست مفهوم «تربیت» اشاره می کند: مطلوب بودن و تحول دانشی. از نظر وی، تربیت کردن، یعنی وارد کردن افراد در گونه ای از زندگی ارزشمند که دانش و فهم در آن، نقشی اساسی ایفا کند.

از نظر قرآن، تمایل به یک عقیده و باور باید بر مبنای تعقل باشد، نه گرایش عاطفی (بقره، ۱۷۰)؛ زیرا اگر قبول شود که ملاک درستی و نادرستی باورها و اعتقادات عقل و خرد است و دیگران نیز مبنای اعتقادات و باورهای خویش را اندیشه و تعقل قرار می دادند، دیگر به تلقین و تقلید در تربیت دینی نیازی نبود. در قرآن، یکی از ویژگی های فطری انسان، روحیه ی حقیقت جویی است. عدم تقویت این ویژگی فطری منجر به ضعف، سستی و انحراف فکری، سرسپردگی به دیگران، شخصیت پرستی و گرایش به اکثریت بدون اندیشه کردن می شود (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۴).

۴-۲-۱-۵-۳ محدوده ی کاربرد تلقین

آگاهی از خطر تلقین در تربیت دینی و دیدگاه هایی که در این زمینه در نگاه اندیشمندانی هم چون هرست، پیترز و دیگران پیدا شد، باعث شد تا برخی از آنان به کلیسا پیشنهاد کنند که هدف آموزش

دین در مدارس و کلیسا نباید تربیت کردن یا فراخواندن جوانان به ایمان باشد، بلکه باید پیرامون دین مطالعات علمی شود (الیس^۱، ۱۹۹۵، ص ۱۲۹). حقیقت غیر قابل انکار این است که اگر ناچاریم در آموزش دین به کودکان و نوجوانان از اقامه ی دلیل، برهان و استدلال صرف نظر کنیم، به علت آن است که نخل معارف دینی بسیار بلندتر از دست کوتاه فهم آنان در آن حقایق است، نه آن که این معارف پشتوانه ای به نام حقیقت ندارند.

بنابراین، اگر استفاده از روش تلقین در تعلیم و تربیت به صورت «منفی و تحمیلی» نباشد، بلکه به صورت مثبت، آگاهانه و آزادانه انجام گیرد، بسیار مطلوب و مؤثر خواهد بود. تکرار ۳۱ بار آیه ی «فبای آلاء ربکما تکذبان» (الرحمن) ۱۰ بار آیه ی «ویل یومئذ للمکذبین» (مرسلات)، ۸ بار آیه ی «فاتقوا الله و اطیعون» و ۵ بار آیه ی «و ما استلکم علیه من اجراً...» (شعراء) نشان از اهمیت به کارگیری «روش تلقین» دارد. حضرت علی (ع) نیز این روش را مورد توجه قرار داده و می فرماید: اگر بردبار نیستی، خود را همانند بردباران نما؛ زیرا بسیار اندک هستند کسانی که خود را به گروهی همانند می کنند و یکی از آنان نمی شوند (نهج البلاغه، کلمات قصار، ۲۰۷).

علاوه بر حدیث فوق می توان به حدیث دیگری استناد کرد که دارای محتوای پیامبر اعظم (ص) می فرماید: «من تفاقر افتقر؛ هر که خود را به فقیری زند، فقیر گردد». به تعبیری می توان گفت: هر که درویشی بر خود بندد، درویش گردد؛ یعنی هر که بی چیز و درویش نباشد و به دروغ اظهار درویشی کند، یا این که مانند درویشان سلوک کند و سخت گیری نماید، عاقبت درویش و بی چیز شود.

زمانی که فرد وارد مرحله و قلمرو ی اصلی تربیت دینی شد، به منظور کسب پاره ای از صفات و ویژگی های برتر انسانی و اخلاقی، می تواند از روش تلقین و تحمیل به نفس استفاده کند. نتیجه ی این مرحله، تلقی افکار و تحمیل اعمال بر خویشتن و ظهور وضعیتی درونی است که طی آن، ایمان فرد درونی و تثبیت می شود.

امام خمینی (ره) می فرماید: «یکی از چیزهایی که برای انسان مفید است، تلقین است ... یک مطلبی که باید در نفس انسان تأثیر بگذارد، با تلقینات و تکرارها بیش تر در نفس انسان نقش پیدا می کند» (معاونت پژوهشی مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی، ۱۳۷۵، ص ۴۴). از این نظر، یکی از راه های ورود معارف به قلب، تلقین و تکرار آن و تلاش در مستقر کردن آن در دل است. نقش تلقین در این خصوص بی بدیل است و شاید راز تکرار بسیاری از ذکرها نیز همین باشد، وگرنه اقرار به وحدانیت خداوند، مثلاً با یک مرتبه گفتن ذکر «لا اله الا الله» در صورتی که از روی اعتقاد و باور عقلی باشد، حاصل می شود و همین طور سایر ذکرها.

امام خمینی خطاب به فرزند خویش می نویسد: «کوشش کن، کلمه توحید را که بزرگ ترین کلمه و والاترین جمله است، از عقلت به قلبت برسانی، که حظّ عقل، همان اعتقاد جازم برهانی است و اگر این حاصل برهان با مجاهدت و تلقین به قلب نرسد، فایده و اثرش ناچیز است». هم چنین می فرماید: «پسرم! چه خوب است به خود تلقین کنی و به باور خود بیاوری یک واقعیت را که مدح مداحان و ثنای

ثناگویان، چه بسا که انسان را به هلاکت برساند و از تهذیب دور و دورتر سازد» (امام خمینی، ۱۳۶۹، ص ۲۱ و ۲۴).

دین حقیقتی معنوی و گوهری روحانی است که با دل و جان آدمی سر و کار دارد. اگر تربیت دینی، همراه با پذیرش قلبی نباشد، رفتار، کردار و سلوک دینی عاری از هویت حقیقی دین خواهد بود. تربیت دینی چیزی نیست که با القاء و اکراه یا تلقین و تطمیع شکل گیرد؛ زیرا ایمان و باور دینی چیزی جز دلدادگی و پیوند قلب با دین نیست. همان گونه که امام علی (ع) می فرماید: «الایمان معرفه بالقلب و اقرار بالسان و عمل بالارکان؛ ایمان معرفتی قلبی، اقرار زبانی و عمل کردن به اعضاء و جوارح است. بنابراین، روشن می شود که تربیت دینی امری است که:

اولاً، به صورت فرایندی است؛ یعنی یک جریان مستمر، تدریجی و زمانمند می باشد.

ثانیاً، مانند تلقین یک جانبه نیست؛ بلکه دو سویه و تعاملی است.

ثالثاً، در آن تحمیل، راه ندارد.

پس هر روشی که در تربیت دینی به کار برده می شود، باید دارای این عناصر ایجابی (فرایند و تعاملی بودن) و سلبی (عدم تحمیل) باشد و علاوه بر این، بتواند فراگیران را به سطحی مطلوب از نظر شناخت، انتخاب و عمل در تمام مراحل تربیت دینی هدایت کند.

به هر حال، باید پذیرفت که با وجود محدودیت ها و ناسازواری های موجود بین روش تلقین با هدف تربیت دینی، کاربرد تلقین در تربیت دینی امری اجتناب ناپذیر است؛ زیرا همان گونه که اشاره شد، گاهی تربیت دینی در بستر خود مستلزم برخی از این امور می باشد و مربی ناچار است که گاهی از تلقین و سایر روش های مشابه استفاده کند. در دوران کودکی که دوره ی مقدماتی تربیت دینی است و فراگیران هنوز به سطح مطلوب اندیشه ی انتزاعی نرسیده اند و آموزش و انتقال آموزه های پیچیده و انتزاعی هم کار ساده ای نیست، می توان از این روش استفاده کرد. البته در این زمان مربیان و والدین باید در تربیت دینی کودکان و فراگیران خویش نکات لازم را رعایت کنند. آنان باید ابتدا با فراهم کردن محیط مناسب و ارائه ی الگوهای تربیتی و ایجاد عادات نیک، زمینه ی تربیت دینی را فراهم نمایند. سپس برای محکم شدن پایه های اعتقادی و از میان بردن تردیدها و پرهیز از دینداری سطحی دانش آموزان، به مباحث عقلی و اقامه ی برهان عقلی بپردازند.

۴-۲-۱-۶ رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای)

این رویکرد به مراقبت و پایش محیط تربیتی توسط مربیان تأکید بسیار می ورزد به گونه ای که دغدغه ی عمده ی مربی حذف موانع است وقتی موانع مخل تربیت و محل مربی از محیط برچیده شده باشد. آن گاه سازوکارهای تربیتی مؤثر به خوبی اثرگذار خواهد بود. تأکید این رویکرد بر مهندسی فضای مذهبی آن چنان است که محیط تربیتی را بسیار مصنوعی می نماید زیرا مربی تلاش می کند که عناصر منحرف کننده را از فضای تربیتی حذف نماید و محیط را عاری از هر گونه عامل مزاحم بنماید. یعنی دیوار بلند بین محیط تربیتی و محیط های هم جوار بکشد به سخن دیگر محیط تربیتی حالت قرنطینه پیدا می کند و مربیان را از تأثیرات منفی محفوظ می دارد.

رویکرد پایش محیطی از منظر روان شناختی به نظریه یادگیری اجتماعی دلبستگی بیش تری دارد زیرا تلاش می کند در بعد سلبی با حذف رفتارها و نمادهای مخرب و ارائه ی نمادها و عوامل مثبت رفتار دینی و مقبول را در دانش آموزان درونی کند. از منظر جامعه شناختی این رویکرد تلاش می کند که از سازوکارهای اجتماعی شدن حداکثر بهره برداری را بنماید. سازوکارهایی مانند همانندسازی و درونی سازی و ایجاد متابعت. این رویکرد از رویکردهایی است که در حوزه ی فرهنگ و سیاست در کشور ما بعد از انقلاب اسلامی کاملاً مورد توجه بوده است. نظام آموزشی ما نیز به عنوان یکی از نهادهای مهم جامعه در به کارگیری آن در تربیت دینی و اخلاقی تردیدی روا نداشته است (حسنی، ۱۳۸۸).

یکی از نمادهای این رویکرد ایجاد مدارس خاص مدارس غیرانتفاعی چون علوی، روزبه، فرهنگ، امام صادق (ع) است. در این مدارس علاوه بر بعد عملی به تربیت دینی نیز توجه خاصی می شود. که برای ورود به این مدارس یک سری گزینش های علمی و مذهبی (از دانش آموز، حتی خانواده) صورت می گیرد. در این رویکرد برای ایجاد همنوای اجتماعی در رفتار دینی و پذیرش ارزش ها، و هنجارهای مورد نظر توسط مربیان بیش تر به روش ایجاد متابعت توجه می شود که کم تر به همانندسازی و درونی کردن ارزش ها عنایت می شود. در روش ایجاد متابعت همواره به عامل خارجی نیاز است که مربیان را هم رنگ و هم نوا نگه دارد که در نظام آموزشی ما این عامل پایش بیرونی، مبتنی به زور و سیاسی است (منطقی، ۱۳۸۴). شاخص های این رویکرد در تربیت دینی که در نظام آموزشی بسیار مشاهده می شود عبارتند از تطمیع، ارائه ی جوایز، به کسانی که به فراگیری احادیث و متون تعیین شده می پردازند.

۴-۲-۱-۷ رویکرد کلامی - اطلاعاتی^۱

رویکرد کلامی-اطلاعاتی از رویکردهایی است که در نظام آموزشی کشور ما سابقه ی بسیار دیرینه ای دارد. تاریخ آموزش و پرورش ما نشان می دهد که مباحث و مجادلات مدارس دینی و علمیه عمدتاً چنین رویکردی را دنبال می کرده اند که مجال محدود اجازه نمی دهد که به باستان-شناسی و یافتن ریشه های تاریخی آن بپردازیم. تردیدی نیست که شکل گیری فرقه های کلامی اشاعره و معتزله و گسترش مباحث کلامی-فلسفی بستر تاریخی چنین رویکردی است. سیر تدریجی شکل-گیری روش های آموزشی در عالم اسلامی و توسعه مدارس دینی برای فرقه های مختلف به گسترش آن کمک نموده است (صادق زاده، ۱۳۸۹، ص ۱۴).

فرض اساسی این رویکرد چنین است که ایمان یعنی شناخت و شناخت یعنی اصول و مبانی دین و دلایل اثباتی آن ها. بر این اساس در این رویکرد آموزش مفاهیم و اصول دین (در یک قرائت خاص) از جنبه های هستی شناسی و ارزش شناسی، انسان شناسی، خداشناسی و مباحث چون معاد، نبوت و ...

۱- دلیل این که در کنار واژه کلامی واژه اطلاعاتی آمده است، این است که در این رویکرد علی رغم این که باید به تفکر و استدلال بها داده شود و خود با استدلال و بررسی عقلانی حکمی را بپذیرد و مباحث کلامی به صورت مجموعه ای از اطلاعات توسط دانش آموزان دریافت می شود بدون آن که آن ها به نحو دقیقی درگیری فکری با مباحث پیدا کنند. بخش مهمی از مباحث ارائه شده هم در برنامه درسی دینی به ویژه دوره های نخست ارائه مجموعه ای از اطلاعات دینی مانند: آشنایی با رهبران دینی و سخنان آن ها احکام دین است (حسنی، ۱۳۸۶).

پایه و اساس آموزش را تشکیل می دهد. در این رویکرد انتظار این است افراد با یاد گرفتن این مباحث چون بصیرت و بینش دینی بیابد و مؤمن شوند و به دنبال آن عمل مؤمنانه از آن ها صادر گردد. بعد از انقلاب اسلامی شکل تکامل یافته ی این رویکرد در برنامه های درسی دینی و قرآن نماینده ی عمده ی تربیت دینی در نظام آموزشی است (هژبرماهانی، ۱۳۸۹).

۴-۲-۱-۸ رویکرد مناسکی

رویکرد مناسکی رویکرد دیگری است که در نظام آموزشی ما کاملاً مورد توجه است. شاخص بزرگ این رویکرد تأکید بر برگزاری نماز جماعت در مدرسه است در حالی که نماز جماعت و نماز اول وقت هر دو از مستحبات هستند و مدافعان این رویکرد تأکیدشان بر این است که با اجرای نماز جماعت تربیت دینی صورت می گیرد و کودکان و نوجوانان به دین گرایش پیدا می کنند. نشانه های دیگر این رویکرد برگزاری مراسم عزاداری و دعا و مانند این هاست. تا جایی که برخی مدارس دارای هیأت عزاداری بوده و در ایام عزا، به مانند هیأت های مردمی عزاداری می نمایند (حداد عادل، ۱۳۸۵) و آن را از جنبه های مثبت و موفقیت آمیز تربیت دینی خود اعلام می دارند.

مبنای فکری این رویکرد در این است که دینداری بر عمل دینی فرو کاسته می شود، عمل دینی هم در قالب مناسک خاصی ویژه ای خلاصه می شود. از آن جا که عینیت و جلوه بیرونی این رویکرد شدیدتر است به راحتی می توان دیندار را از بی دین تشخیص داد. این رویکرد در نظام آموزشی با چندان شدت وحدتی مورد استقبال مربیان است که حتی به لباس و آرایش دانش آموزان نیز توجه می شود. به دلیل همین عینیت داشتن ملاک ها و شاخص های روشن تری برای تمیز، دیندار از بی دین مورد توجه مربیان نیز قرار می گیرد (باقری، ۱۳۸۵). به سخن دیگر، این رویکرد به شدت عینیت گرا و دین را صرفاً در ظاهر و عمل بیرونی خلاصه می نماید.

ویژگی دیگر این رویکرد، این است که قالب های ویژه و انحصاری رفتار دینی مورد تأکید قرار می گیرد. رفتار دینی خاصی مثل نوع خاصی از عبادت و اعمال مناسکی، نوع ویژه ای پوشاک و آرایش به عنوان الگوی رفتار دینی ارائه شده و از پیرو دین خواسته می شود که به آن عمل نماید. تمام هم و غمّ مربی، شکل دادن به رفتار دینی است تا فهم و بصیرت نسبت به آن. بر این اساس علی رغم این که این رویکرد مانند رویکرد کلامی - اطلاعاتی خصلت انحصارگرایی دارد، اما بر خلاف آن از تربیت دینی به آداب و مناسک ظاهری دینی در بیش تر موارد بسنده می کند و آن را اساس و پایه ی دین می داند و در بینش دادن به پیروان دین به اجمال بسنده می کند. لذا در این رویکرد تربیت دینی به ظواهر شریعت از باطن آن اهمیت بیش تری پیدا می کند (حسنی، ۱۳۸۸).

کمال گرایی، یکی دیگر از خصوصیات این رویکرد تربیت دینی است. منظور از کمال گرایی این است که اهداف و انتظارات نظام در حوزه ی دینداری کامل است و تلاش می شود دانش آموزان به صورت آرمانی مؤمن و پایبند به دین بار آورند. نشانه های این کمال گرایی تأکید زیاد بر مستحبات در مراسم و مناسک دینی است. تأکید بر نماز جماعت اول وقت که به نوعی در حد مطلوب بالاتر از سطح واجب

قرار دارد، و جوب چادر که توسط مربیان به صورت جدی و به عنوان رفتارهای اساسی دینی دنبال می شود از نشانه های کمال گرایی این رویکرد است.

از بعد روانشناختی، این رویکرد بر یادگیری اجتماعی و آموزش الگویی تأکید می کند. الگوهای دینی مورد عنایت شدید قرار می گیرد و برای تأثیر الگوها از بعد عاطفی به آن توجه می شود که الگوهای دینی به ویژه رفتارهای آن ها مورد تقلید قرار گیرد. لذا، ایجاد علاقه، توسعه ارادت به الگوهای دینی، یکی از شیوه های رایج این رویکرد است. این نکته بی نیاز از توضیح نیست که با توجه به ظاهرگرایی این رویکرد در روش الگویی نیز عمدتاً به ظواهر الگوها توجه می شود. از متری خواسته می شود آن رفتارها را عین دین تلقی کنند و دنبال کنند. عاطفه گرایی (استفاده از هیجان) نیز از خصوصیات دیگر این روش است. عواطف و ایجاد هیجانات، به ویژه در مراسم و مناسک محمل توسعه دینداری است که گاه دین و دینداری را به دوستی الگوهای دینی فرو کاسته و متری به آن بسنده می نماید. هم چنین روش تکرار نیز از روش های مورد استفاده این رویکرد است از جنبه روانشناختی برای ایجاد رفتار دینی نیاز به تأکید بر عواطف و تکرار رفتار است. از این روست که مراسم و مناسک تکراری هستند و تکرار می شوند. از متریان خواسته می شود که پیوسته در این مراسم و برنامه شرکت جویند (حسنی، ۱۳۸۸).

۴-۲-۱-۹ رویکرد اقناعی-تبیینی^۱

رویکرد اقناعی-تبیینی رویکردی است که با توسل به تعقل و احساس به شیوه ای منسجم و منطقی به بررسی جنبه یا جنبه های گوناگون یک مسئله پرداخته، تا ذهنیت افراد را غالباً جهت تغییر رفتار و انجام به عمل معینی، تحت تأثیر قرار دهد. این رویکرد در بردارنده ی ویژگی روان شناختی است به گونه ای که مخاطب احساس می کند، موافق میل خود، اهداف و رهنمودهای تعیین شده را انجام می دهد (هژبرماهانی، ۱۳۸۹).

بر اساس تحقیقات پژوهشگران، در فرایند اقناع، متأثر کردن بعد عاطفی ترغیب شونده بیش از تأثیر در بعد شناختی وی می باشد. "راجرز و شومیکر" در طی مطالعاتی که روی توزیع نوآوری انجام می دادند، متوجه شدند، اقناع نسبت به یک نوآوری بیش تر محصول فرایندی عاطفی است، تا شناختی و افراد بعد از گذر از سطح شناختی، نسبت به چیز تازه گرایش نشان می دهند. در واقع وقتی دانستند موضوع چیست، بیش تر از نظر روانی درگیر می شوند؛ تا شناختی. در این سطح، ادراک کلی نسبت به چیز تازه، رشد کرده و پیام های اطرافیان در گرایش نهایی آن ها نسبت به چیز تازه، تعیین کننده می شود (هژبرماهانی، ۱۳۸۹).

۱-کوشش آگاهانه یک فرد یا سازمان، برای تغییر نگرش، باور، ارزش ها یا دیدگاه های فرد یا گروهی دیگر را اقناع می گویند (کریمیان، ۱۳۸۴، ص ۵۱).

۴-۲-۱-۹-۱ مراحل پذیرش در فرایند اقناع

متقاعد شدن پیام گیرنده به حقانیت پیام و پذیرش آن از سوی مخاطب، به صورت اتفاقی و ناگهانی به وجود نمی آید. پژوهشگران روان شناسی اجتماعی، مراحل خاصی را برای نشر و تنفیذ پیام ها، در طبقات جامعه در نظر می گیرند؛ که عبارتند از:

۱- آگاهی؛ اولین مرحله در فرایند پذیرش، آگاهی است. در این مرحله، افراد به نحوی از پیام مطلع می شوند. آگاهی شرط لازم برای پذیرش تلقی می شود هر چند شرط کافی برای آن نیست.

۲- جلب توجه و علاقمندی؛ پیام نو و جدید برای آن که بتواند به پذیرش برسد، لازم است، توجه و علاقه ی پیام گیران را به خود جلب کند. اصل اساسی برای جلب علاقه ی پیام گیران، آن است که پیام، با سطوح بیش تری از نیازهای آنان ارتباط برقرار کند.

۳- ارزیابی نظری؛ پیام گیرنده بعد از آگاهی و جلب توجه، به ارزیابی نظری پیام و پدیده ی نوین می پردازد و سؤال هایی را مانند چرا؟، چگونه؟، از کجا معلوم حتماً همین طور باشد؟ و دیگران چه می گویند؟ مطرح می کند.

۴- آزمون عملی؛ بعد از موفقیت پیام در مرحله ی ارزیابی نظری و یافتن پاسخ روشن و قانع کننده از سوی پیام گیر، نوبت به مرحله ی آزمون عملی می رسد. در این مرحله، پیام گیرنده، پیام نو را می آزماید و اگر در شرایطی نیست که خود این آزمون را انجام دهد، از زبان کسانی که این آزمایش را انجام داده اند، نتایج کار را می پرسد؛ تا بتواند به نتیجه ی قطعی و پذیرش نهایی برسد.

۵- پذیرش و پیگیری؛ پذیرش، آخرین مرحله ی فرایندی است که با آگاهی آغاز می شود (زورق، ۱۳۸۶، صص ۲۳۹-۲۳۷).

۴-۲-۱-۹-۲ نظریات مربوط به اقناع

نظریه های گوناگونی در رابطه با شیوه های اقناع پیام ارائه شده اند؛ که مهم ترین آن ها این گونه اند: نظریه ارسطو، نظریه روانکاوی، نظریه یادگیری.

۴-۲-۱-۹-۲-۱ نظریه ارسطو

ارسطو با تعیین سه جنبه ی اقناع؛ یعنی منبع، پیام و احساس مخاطبان، برای هر جنبه توصیه هایی را به پیام دهنده ارائه می کند؛ که برخی از آن ها عبارتند از:

الف) به کار بردن ادله ی حاکی از تربیت منطقی در تدوین پیام های اقناعی؛

ب) استفاده از مثال های زنده ی تاریخی و فرضی برای بیان نکات؛

ج) تناسب پیام با اعتقادات گذشته ی مخاطبان؛

د) درک احساسات مخاطبان از سوی پیام دهنده و سوق دادن این احساسات به جهت مطلوب (هژبرماهانی، ۱۳۸۹).

۴-۲-۱-۹-۲-۲ نظریه روانکاوی

رویکرد روانکاوی و روان شناسی به اقناع، در اثر مشهور ونس پاکارد به نام اقناع کنندگان پنهانی، در سال ۱۹۵۷ مورد توجه عموم قرار گرفت. این رویکرد که در عین مشهور و شناخته شده تر بودن کم ترین استفاده را برای مبلغان حرفه ای داشته، برآنست که شرکت های تبلیغاتی با استفاده ی

مخفیانه از اصول روان کاوی، آگهی هایی را خلق می کنند که به نحوی اعجاب آور، قوی و مؤثر هستند. پاکارد اعتقاد دارد که بازاریان برای تهیه ی این آگهی ها شدیداً مشغول یافتن معنای پنهانی اشیا بودند و بعد از مشخص شدن معنای ناخودآگاه اشیا مبلغ می توانست یک طرح تبلیغاتی بریزد که بر پنهانی ترین انگیزه های مخاطب اثر گذارد (هژبرماهانی، ۱۳۸۹).

۴-۲-۱-۹-۳ نظریه یادگیری

مبانی اقناع بر اساس نظریه یادگیری، حدود یک قرن است که توسط اقناع کنندگان حرفه ای به ویژه تبلیغاتچی ها و مبلغان سیاسی به کار می رود. این تئوری، ریشه در تئوری فراگیری دارد؛ که برای اولین بار توسط "کارل هاولند"^۱ ارائه شد. تئوری یادگیری اقناع با بهره گیری از تئوری فراگیری، برآنست؛ که پیام اقناعی که در پی تغییر نگرش یا ایجاد نگرش جدید در مخاطب برای دست یابی به رفتار خاصی از مخاطب است، هنگامی به هدف خود می رسد و اقناع کننده است که توسط گیرنده آموخته و پذیرفته شود.

چهار مرحله فرایند یادگیری که توسط "هاولند" ارائه شده مؤثرترین الگوی یادگیری در زمینه ی اقناع می باشد؛ این مراحل عبارتند از:

- ۱- پیام باید توجه گیرنده را به خود جلب کند.
- ۲- ادله پیام باید فهم و درک شوند.
- ۳- گیرنده، باید استدلال های پیام را بیاموزد و آن ها را به عنوان حقیقت بپذیرد. گیرنده باید انگیزه ای برای عمل بر اساس یادگیری ها داشته باشد.
- ۴- واکنش ادراکی؛ گاهی یک پیام، حتی بدون برخورداری از برخی مراحل تئوری یادگیری نیز می تواند اقناع کننده باشد، محققان به سوی رهیافت تازه ای در مورد اقناع رفتند و رهیافت واکنش ادراکی را که ناشی از رویکرد شناختی بود، برگزیدند. بر اساس این تئوری جدید، هدف، جذب شرکت کننده ای فعال در فرایند اقناع است و عامل مهم تعیین کننده در اقناع، افکاری است که در حین دیدن و شنیدن پیام اقناع کننده در ذهن شخص جریان می یابد و اقناع به چگونگی تفسیر و واکنش گیرنده بستگی دارد.

از بعد روانشناسی از شیوه محرک-پاسخ که مبتنی بر اصل تداعی است با استفاده از تکنیک های تکرار و مجاورت استفاده می کنند و از شیوه های شناختی، و انگیزشی نیز استفاده می کنند. لازم به ذکر است که رویکرد اقناعی به تنهایی نمی تواند ما را به تربیت دینی مطلوب برساند. روش های این رویکرد کمتر به بعد شناختی توجه دارند و بیش تر اقناعی هست اما تبیینی نیست. در روش اقناعی- تبیینی با اضافه کردن بعد تبیین به اقناع ضمن استفاده از تعقل همراه با احساس در آموزش، به دنبال درونی کردن تربیتش از طریق قانع کردن فرد برای دینداری هست، آن چه که رویکرد اخیر را از سایر رویکردها جدا می کند بهره گیری از عنصر عقل و احساس و بیان چرایی مسائل دینی در فرایند آموزش است (همان).

۴-۲-۱-۱۰ رویکرد بصیرت‌گرا

هر چند در دنیای امروز متأسفانه به بصیرت‌های مذهبی به مثابه‌ی موضوعی بی‌ارزش نگریده می‌شود که در برابر تجارب روزمره‌ی زندگی افراد قرار دارد و باید مورد ارزشیابی مجدد قرار گیرد، به جرأت می‌توان ادعا کرد که بیش‌تر آموزه‌های مذهبی امتحان خود را در طول زمان پس داده و از طریق نسل‌های بی‌شمار و فرهنگ‌های گوناگون آن‌ها، همراه با مشکلات و رنج‌های بی‌شمار، ماندگار شده‌اند. به همین سبب ادیان الهی اکنون ارائه‌دهنده‌ی معیارهایی هستند که هر فرد می‌تواند آن‌ها را برای ارزشیابی آگاهانه آن‌چه در زندگی روزمره‌ی وی اتفاق می‌افتد، به کار گیرد. این معیارها مهم‌ترین مفاهیمی هستند که باید در فرایند تعلیم و تربیت دینی باز شناخته شوند و کارکرد هر یک به خوبی لمس شود. با این تلقی، تربیت دینی ابزاری مهم برای رشد تفکر و پرورش شخصیت انسان به شمار می‌آید. از دیدگاه فلسفه تعلیم و تربیت دینی، از آن‌جا که انسان موجودی فعال و اندیشمند است، آن‌گروه از روش‌های تربیتی مورد توجه هستند که به شاگردان مجال فعالیت و به کار گرفتن توانایی‌هایشان را می‌دهند. در حوزه‌ی شیوه‌های تربیتی، یکی از اعتقادات صحیح رایج در میان متخصصان این است که می‌توان به بچه‌ها فرصت داد خودشان به تنهایی در این باره و درباره‌ی ماهیت زندگی (از جمله بعد غیرمادی آن‌ها) به جستجو بپردازند. مطابق این دیدگاه، پرورش روح جستجوگری درباره‌ی ماهیت زندگی، هدف تربیتی بزرگی است. هدفی که اگر تحقق یابد آدمی را برای یک عمر بهره‌مندی از آن‌چه دین به مثابه یک منبع وثیق در اختیار او قرار می‌دهد، آماده می‌کند. به او احساس نیاز و توان طلب می‌دهد و او را به فردی فعال مبدل می‌سازد که توان انتخاب و تصمیم‌گیری دارد. این دیدگاه را می‌توان رویکرد بصیرت‌گرا نامید. رویکردی که به جای انبوه-سازی مفاهیم دینی در ذهن دانش‌آموزان، به دنبال ایجاد بصیرت دینی در آنان است. این بصیرت در حوزه یادگیری با آگاهی و شناخت صحیح آغاز می‌شود. و به گرایش عمیق و پایدار ختم می‌گردد و اگر از حوزه آموزش و فرایند یاددهی-یادگیری فراتر رویم و به حوزه‌ی مباحث انسان‌شناختی قدم بگذاریم، می‌توان این بصیرت را مقدمه ایمان و عمل دینی و وجه ممیز انسان مؤمن با سایرین تلقی برسد. این‌گونه است که تعلیم و تربیت بصیرت‌گرا: نیازها و علایق دانش‌آموزان را مورد توجه قرار می‌دهد. برای تجارب شخصی و قبلی آن‌ها اهمیت فراوان قایل می‌شود. درصدد انتقال صرف معلومات و نتایج تجارب دیگران به ذهن آن‌ها نیست (رحیمی، ۱۳۸۴).

۴-۲-۱-۱۱ رویکرد پدیدارشناختی^۱

"عامل پدید آمدن دیدگاه معتقد به تکثرگرایی^۲ پروفیسور نینیان اسمارت مؤسس اولین دپارتمان مطالعات دینی در یک دانشگاه انگلیسی در سال ۱۹۶۰ بود. اسمارت که علاقه‌ی زیادی به تربیت-دینی در مدارس داشت، به نگارش متنی شیوا پرداخت که در مورد سکولار بودن تربیت دینی بحث کرده و تمرکز آن بر تحلیل مفهوم دین از منظر جهانی بود و هم‌چنان تلاش کرد که آن را با سؤالات

1-Phenomenological approach
2- pluralistic

شخصی و شناختی دانش آموزان مرتبط سازد". وی هم چنین یک پروژه ی تحقیقاتی اجرا کرد که تأمین مخارج آن به عهده ی شورای مدارس بود. برگه ی کاری ارائه شده توسط اعضای این پروژه حاوی خلاصه ی فلسفه و محتویات پروژه و مدافع رویکرد پدیدار شناختی بود. این رویکرد از مطالعات دینی در مراتب علمی بالاتر منشأ گرفته و هدف آن بیش تر درک مفهوم است، نه تبلیغ مسیحیت یا پرورش آن، اما بعد مادی خود را حفظ کرده و به پیشبرد عقاید شخصی دانش آموزان اهمیت می دهد" (اسمارت^۱، ۱۹۶۸، ص ۵۴).

این رویکرد بر آن است که از طریق مطالعه ی ادیان مختلف، روح تسامح و عدم تعصب را در اشخاص تقویت کند. این شیوه تحت تأثیر نوشته های نینیان اسمارت درباره ی ابعاد مذهب منجر به تدریس موضوعی مذهب گردید. ابعاد مذهب از نظر اسمارت عبارتند از: عقاید، اساطیر، اخلاق، عبادات، مراسم و مسائل اجتماعی و هنری. بنابراین هدف آموزش مطالعه ی این ابعاد و کسب اطلاعات درباره ی آن ها توسط دانش آموزان است. البته باید سن و استعداد دانش آموزان را در نظر گرفت. هم چنین از شیوه های قبل که به مقایسه با مسیحیت می پرداخت، اجتناب گردید. محتوای کتاب های درسی صرفاً تربیت دینی خاص نمی شود، بلکه ابعاد مختلفی از موضوعات را دربرمی گیرد. در مجموع هدف این الگو، دیندار بار آوردن دانش آموزان نیست، بلکه مطالعه درباره ی ادیان، کسب روحیه ی احترام به ادیان و دست یابی به یک نگرش مثبت نسبت به کثرت گرایی دینی است.

این رویکرد بیان می دارد که باید بین این که دانش آموزان را به کیش دیگری درآوردند و این که به آن ها دانش و درکی از آن ایمان را بدهند، تفاوت قائل شد. انجمن کلیسای انگلستان در ارتباط با تربیت دینی بیان می دارد که: " تأکید برای پذیرش عقیده یا ایمان خاص وظیفه ی کلیسا و مراکز مشابه دیگر است. مسلماً این وظیفه ی یک معلم در مدرسه ی ایالتی نیست." در عوض، بچه ها بایستی دین را به صورت پدیده و بدون قضاوت یاد بگیرند تا باعث رشد دانش و درک آن ها شود. از معلمان و محتوای برنامه ی درسی انتظار می رود بدون تعصب و توجه به عقاید شخصی خود، به تدریس آیین های مختلف بپردازند. معلمانی که از این شیوه استفاده می کنند، دانش آموزان را تشویق می کنند که به مذهب به عنوان یک موضوع درسی همانند دروس دیگر نگاه کنند و این عقیده را از خود دور کنند که تربیت دینی فقط برای آن هایی مفید است که یا خود مؤمن هستند یا هدف یک زندگی مذهبی را دارند.

رویکرد پدیدار شناختی به صورت تئوری در برنامه و کتب درسی و کلاس درس اجرا نمی شود. در واقع این رویکرد با روش شناسی بی طرف، در نظر گرفتن آداب سنتی ادیان، ارزیابی و قضاوت دانش آموزان و معلم و مقایسه ی پدیده های دینی میان فرهنگی مانند افسانه ها و تشریفات مذهبی روی طرز فکر افراد در مورد تربیت دینی تأثیر می گذارد.

از ویژگی های رویکرد پدیدار شناختی می توان موارد زیر را ذکر کرد:

۱. آموزش به منظور افزایش دانش و آگاهی دانش آموزان نه به منظور یادگیری دیدگاه دینی یا

غیر دینی خاصی.

۲. عدم تحمیل دیدگاه‌ها و رفتارهای شخصی بر دین یا خط مشی سایرین.

۳. تا حد امکان همدلی با پیروان سایر ادیان و احزاب.

۴. قائل شدن تفاوت بین درک با ارزیابی و قضاوت. هدف پدیدارشناسی درک است نه ارزیابی.

دانمارک، یکی از کشورهای است که سالیان متمادی این رویکرد در مقطع دبیرستان که تربیت دینی به معنای تعلیم سنن و پدیده‌های دینی مختلف بود اجرا می‌شد. اهداف چنین آموزشی عبارتند از کسب آگاهی و دانش بر پایه‌ی رویکردی بی‌طرف و خنثی. دانش‌آموزان باید دین را با حفظ فاصله و از چشم پیروان سایر ادیان و به عنوان سازنده‌ی انسان و جامعه نگاه کنند. هم چنین با یاد گرفتن احساس همدلی، دین را از نقطه نظر پیروان دین خود هم نگاه می‌کنند. دانش‌آموزان با به کارگیری این رویکرد تربیت دینی می‌پذیرند که درک ادیان و پدیده‌های دینی از جنبه‌های مختلفی سکولار، علمی، دینی و ... امکان پذیر است. طبق تحقیقاتی که اخیراً در دانمارک انجام شده این رویکرد تربیت دینی مورد علاقه‌ی دانش‌آموزان قرار گرفته است. از نظر آنان این رویکرد منجر به افزایش آگاهی، درک و بردباری می‌شود. پدیدارشناسی به جای آن که عقاید افراد را بی‌اهمیت بشمارد به بیان معنا و قدرت عقاید در متن دینی و فرهنگی آن‌ها می‌پردازد. اگر بر اساس اقتضای برنامه درسی یا خواست معلم، دانش‌آموز مجبور به تشریح مسائل ظاهری دین شود، به رویکرد پدیدارشناسی خدشه وارد شده است.

رویکرد پدیدارشناسی دانش‌آموزان را به کنار گذاشتن موقتی قضاوت‌های شخصی خود جهت درک دین، عقاید و باورهای افرادی با ادیان متفاوت تشویق می‌کند اما ارزیابی و نقد را هم به عنوان فرایندی متمایز می‌پذیرد.

۴-۲-۱-۱۲ رویکرد پست مدرن^۱

در این رویکرد، تمایز بین تربیت دینی و سایر اشکال مرتبط با آن - مثلاً تعلیم و تربیت معنوی و روحانی، آموزش عواطف و تربیت ارزش‌ها - از بین می‌رود و هدف صرفاً کمک به دانش‌آموزان جهت توسعه و پیشبرد باورهای فردی شکل گرفته آن‌ها و نیز ارزش‌هایی است که از لحاظ شخصی اقناع‌کننده باشند. پلورالیسم دینی^۲ که حق را نه تنها منحصر به یک مذهب و یک معرفت دینی بلکه منحصر به یک دین خاص هم نمی‌داند، از این رویکرد حمایت می‌کند.

در رابطه با تربیت دینی، یکی از واکنش‌های ممکن در برابر تعدد مدرنیته، اتخاذ موضع پست-مدرنیست (پس از تجددگرایی) است که سعی بر تهی کردن موضوع و پر کردن مجدد آن با توجه به یک دیدگاه تربیتی بنیادی دارد.

پست مدرنیست به دنبال رهایی افراد از قیدها و اجبارها است، رهایی از حقیقت برتر و نهایی رمانتیسم^۳، خرافه پرستی ما قبل تجدد^۴، خرد گرایی، تجربه گرایی و ایده آل گرایی. پست مدرنیسم

1- Postmodernist approaches

2 -religionspluralism

3 -Romanticism

4-premodern

طرفدار آزادی مطلق است و هیچ نظام فکری یا ادعائی در مورد آن واقعیت ندارد. این آزادی با استفاده از زبان و فرهنگ در بازی ساختن/ خراب کردن تصورات افراد در مورد واقعیت و بر پایه ی علائق و سلیق فردی به دست می آید. رویکردهای تبدالی و داستان شخصی زیر مجموعه رویکرد پست- مدرنیست هستند.

۴-۲-۱-۱۲-۱ رویکرد تبدالی^۱

اصول مکتب پست مدرنیسم در کارهای دانشجویان آلمانی به نام های واردکر و سیبرن میدما^۲ شدیداً به چشم می خورد (واردکر و میدما، ۲۰۰۱). آن دو یک دیدگاه دگرگون شده و عملی نوین را در زمینه ی آموزش و پرورش به معنای عام و تربیت دینی به معنای خاص در نظر گرفته اند. انسان علت است و مناسب، آداب، دکترین ها و حکایات دینی تصنعات فرهنگی هستند که به عنوان ابزاری برای هدایت افکار و اعمال و تفسیر دوباره ی تجارب روزمره در اختیار تعلیم گیرنده قرار گرفته اند. فعل و انفعال بین دانش آموزان و منبع دینی امکان دگرگونی فردی را فراهم می کند. دانش آموزان در ارائه ی دیدگاه ها و مفاهیم جدید و افزایش توانائی ترکیب جنبه های فکری مختلف با شخصیت خود نقش بسزائی دارند. مفاهیم از منظر این دیدگاه ابداً عینی نیستند بلکه همواره در اثر " رابطه ی ناگهانی و خلاق بین انسان و محیط اطراف وی" به وجود می آیند. این دیدگاه پیرو الهیات دیدگاه عمل گرای ویلیام جیمز است: "مأموریت خداوند (به عنوان در برگیرنده ی همه ی کائنات) دادن اطمینان به انسان از نفس کشیدن وی و توانائی کار کردن و فعال بودن است" (واردکر و میدما، ۲۰۰۱، ص ۳۱).

۴-۲-۱-۱۲-۲ رویکرد داستان شخصی^۳

واردکر و میدما برای کار خود پروژه ی تحقیقاتی و یا برنامه درسی عملی در کلاس ارائه نداده اند. از این منظر کلایو^۴ و جین اریکر^۵ پا را فراتر نهاده و رویکرد پست مدرنیست را برای تربیت دینی توسعه دادند. آن ها در کتابی با عنوان بنای مجدد تربیت دینی، روحی و اخلاقی^۶ این مطلب را بیان کردند (اریکر و اریکر، ۲۰۰۰، ص ۹۶) موضع اتخاذی آن ها غیر رئالیست و نسبی بود و مدرنیسم را زیاده از حد در بر داشت. عقاید آن ها در تحقیقی عینی آمده که به عنوان بخشی از "پروژه ی کودکان و دیدگاه- های جهانی" اجرا شد.

"کتاب بنای مجدد تربیت دینی، روحی و اخلاقی تنها مختص آموزگاران دینی نیست، بلکه همه ی آموزگاران را در بر می گیرد و نشانه ی توجه عمیق به کودکان و نیازهای روحی، اخلاقی و عاطفی آن هاست و تربیت را در مرکز قصه های بیان شده توسط آن ها قرار می دهد نه یک برنامه درسی از قبل تعیین شده. این کتاب به بحث در مورد تلفیق تربیت دینی، روحی، اخلاقی و فرهنگی می پردازد. بیش تر قسمت های کتاب توسط کلایو اریکر نگاشته شده است. مایه ی تأسف وی است که در

1-Transactional approach

2 -Waedekker & Siebern Miedema

3 -Personal narrative approach

4 -Clive

5 -Jane Erricker

6- Reconstructing Religious,Spiritual And Moral education

زمینه ی آموزش فعلی آن چه او مدرنیسم می خواند با خردگرایی، در مرکز قرار دادن موضوع، آگاهی علمی محدود و عدم توجه به خلاقیت و پندارهای افراد عجین شده است" (همان، صص ۱-۱۱).
به عقیده وی "مدرنیسم تمرکزی افراطی بر تربیت تدریجی داشته و حوزه های تربیت روحی و اخلاقی را در بر نداشت. آن چه که بر تربیت دینی حکم فرماست، محتواست و الزامات در آن نقشی ندارند. کنترل محتوا در دست افرادی است که دانسته ها را بر اساس قواعد زبانی خود پایه ریزی می کنند. سپس به جوانانی که از استفاده از پندارها و دانسته های خود منع شده اند، انتقال می دهند. صرف نظر از این که این دانش توسط افراد مذهبی کسب شده یا کارشناسان آموزش و پرورش (که هر دو برنامه درسی را بر اساس علاقه ی خود و نه کودکان تنظیم می کنند) کودکان گیرنده هائی هستند که از معادله خارج شده اند. موضوع این است که کودکان باید احساسات خود را ابراز کرده و شنیده شوند" (همان، ص ۶).

دانشی معتبر و موثق است که کودکان برای خود می سازند و از قبل برنامه ریزی نشده است. تنها راه رسیدن به آن گوش سپردن به داستان های کوتاه سایر افراد است. نقش معلم تنها تقویت این فرآیند است. پاسخ های عاطفی و نسبی به این داستان ها منجر به کسب این دانش شخصی می شود. ممکن است کودکان با شنیدن داستان دیگری نظر خود را عوض کنند که این تنها تغییر دانسته-هاست. در این حالت مذهب به روی همه باز است. اهمیت تربیتی این داستان های شخصی مطرح شدن آن ها در کلاس درس و تأثیرپذیری از دانسته های سایرین است.

اریکرها رویکرد خود را در مدارس ابتدائی اجرا کردند و بازتاب آن بدین گونه بود که هیچ درسی تحت عنوان تربیت دینی در برنامه درسی مدارس نبود که شامل اطلاعات سازماندهی شده دریافتی باشد، بلکه دروس با شنیدن داستان شخصی مربوط به یک کودک آغاز می شد و در ادامه واکنش سایرین را در بر داشت.

از نظر اریکرها به جز دانسته هایی که از کنار هم گذاشتن داستان های شخصی دیگران به دست می آیند، باقی دروغین هستند، چرا که واقعیت خارجی ندارند و به علاوه در بر گیرنده ی اهداف سیاسی گردآورندگان آن ها هستند.

۴-۲-۱-۱۳ رویکرد تفسیری^۱

رویکرد تفسیری با این ایده که هدف اصلی مدارس آشنا کردن کودکان با یک جهان بینی دینی خاص است، مخالف و نسبت به سایر رویکردهایی که کودکان را به یک موضع معرفت شناختی محدود می کنند، معترض است. در این رویکرد هدف تربیت دینی کمک به کودکان و نوجوانان برای یافتن جایگاه خود از بین بحث های کلیدی در زمینه ی تعدد دینی است. این رویکرد به شناخت تنوع درونی و طبیعت رقابتی آداب دینی، پیچیدگی گفتگوی فرهنگی^۲ و تغییر در دیدگاه اجتماعی و فردی تأکید دارد. این رویکرد به وسیله ی پروژه ی تربیت دینی وارویک^۳ شرح داده شد. رویکرد تفسیری

1- Interpretive approach

2- Cultural expression

3 -Warwick

روشی برای درک شیوه های زندگی سایرین بوده و سعی شده است که مکمل سایر جنبه های تربیت دینی - مانند کاربرد فنون فلسفی یا مهارت های فکری تربیت دینی یا استفاده از هنرها در تربیت دینی یا روحی- باشد." اگر تربیت دینی نهایتاً شامل درک جهان بینی سایرین است، باید به مسائل متعددی در مورد ارائه ی روش های دینی جهت تشریح آن جهان بینی ها پرداخت" (جکسون، ۱۹۹۷، ص ۱۶۷).

این روش ها پیش از آن که از کودکان بخواهند با مطالعه ی جایگاه دیگران پیش فرض های خود را کنار بگذارند (همان گونه که در بسیاری از رویکردهای پدیدار شناختی مطرح است)، به استفاده ی مستقیم از مفاهیم و تجربیات گذشته ی آن ها می پردازند. از آن جا که تفسیر نیازمند آن است که دانش آموز به مقایسه ی مفاهیم تازه یاد گرفته شده با مفاهیم دیگران بپردازد، دیدگاه دانش آموز رکن مهمی از فرایند یادگیری است. این مطلب از نقطه نظر تعلیمی اهمیت زیادی دارد، چرا که تعلیم دهندگان برای در نظر گرفتن رهیافت هایی جهت آموزش و تعلیم جهان بینی های سایرین باید نسبت به جایگاه هر دانش آموز حساس باشند. در این رویکرد هرچه آگاهی معلم از سابقه ی مذهبی و عقیده ای دانش آموزان بیش تر باشد، تعلیم متمرکزتر و مفیدتر خواهد بود. پرورش این رویکرد نیازمند روش هایی است که به دانش آموزان فرصت دهد بینش همکلاسی خود را درک کرده و قادر به محک زدن ایده های دینی مطرح شده در کلاس باشند. محتوای تربیت دینی، داده های ارائه شده توسط معلم نیست بلکه دانش و تجارب شرکت کنندگان و رابطه ی پویا بین این دو را شامل می شود. اخیراً دانشجوی آلمانی با نام ویلنا میجر^۱ نشان می دهد رویکرد تفسیری چگونه باید تکمیل شود تا بعد تاریخی را هم در برگیرد. میجر در حالی که این رویکرد را به صورت کلی تأیید می کند، بیان می دارد در مدل سه لایه، فرد، گروه و سنت (که توسط رابرت جکسون پیشنهاد شده) از ایده ی سنت استفاده ی درستی نشده است. چیزی که باید توسط دانش آموزان اضافه کرد، مبحثی به عنوان جزئی از سنت و در رابطه با گذشته و آینده ی آن هاست (میجر، ۱۹۹۵) میجر واژه ی سنت را به معنای عام به کار می برد نه (مثل جکسون) به عنوان واژه ای تخصصی. " از نظر وی سنت یک فرد شامل آن دسته از فرضیات، ارزش ها و تعصباتی است که از پیشینه ی تاریخی فردی و اجتماعی وی برخاسته اند. بدین ترتیب سنت یک فرد می تواند نظرات وی درباره ی دین را شامل شود. یکی از نگرانی های میجر یافتن راهی برای کمک به دانش آموزان در ابراز تعصبات منجر شده از سنت است که عامل کلیدی یادگیری بازتابی است و درک آن را سهل نموده و کنار آمدن با تفاوت ها را ممکن می سازد. از نظر میجر واکنش فرد نسبت به یک عامل ناشناخته، رکن مهمی در مطالعه ی آن است. بدین طریق تعداد زیادی از فرضیات شخص آشکار شده و امکان تغییر به دست می آید " (جکسون، ۱۹۹۷).

هدف این رویکرد ارائه ی روش هایی برای درک آئین های دینی مختلف توسط دانش آموزان سنین مدرسه است. این رویکرد شباهت هایی با رویکرد پدیدار شناختی دارد از جمله این که دغدغه ی آن افزایش آگاهی و درک است نه تبلیغ یا تخریب یک باور دینی خاص. رویکرد تفسیری به تنوع موجود در ادیان اذعان داشته و اثر متقابل دین و فرهنگ بر یکدیگر، تغییرپذیری ادیان در گذر زمان و وجود

دیدگاه های دینی مختلف را نادیده نمی گیرد. این رویکرد را می توان با ارائه ی مثال هایی از آئین های دینی یا طرح سؤالات و مسائل مربوط به دانش آموزان آغاز کرد. اما در هر حال باید سه مفهوم کلیدی ارائه ی موضوع، شرح آن و واکنش های نشان داده شده را در بر گیرد.

منشأ رویکرد تفسیری دانشگاه وارویک انگلیس بود (جکسون، ۱۹۹۷) و در کشورهای از جمله آلمان، نروژ و آفریقای جنوبی هم اجرا شد. روش شناسی آن بررسی مطالعات میدانی کودکان و نوجوانانی با پیشینه های دینی مختلف در انگلیس بود و راه های مطالعه ی علمی نژادها و مردم شناسی اجتماعی را به کار گرفت به علاوه، به علم تفسیر (تئوری تفسیر) و تئوری فرهنگی هم اهمیت می داد. بنابراین رویکرد تفسیری از علوم اجتماعی نشأت گرفته است (نسبیت^۱ و جکسون، ۱۹۹۳).

۴-۲-۲ بررسی سوال دوم پژوهش

دومین سوال اصلی پژوهش حاضر عبارت بود از این که؛ بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین رویکردهای رایج چه نقاط قوت و ضعفی دارند؟

برای پاسخ به این سؤال؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی مبانی نظری سند تحول بنیادین به عنوان مبنای نقد و بررسی رویکردها می باشد و بر اساس آن نقاط ضعف و قوت رویکردها بررسی می شود. به همین جهت ابتدا حدود و قلمرو و رویکرد و اصول ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بیان می شود.

الف) حدود و قلمرو

به طور کلی دو گونه تربیت دینی قابل تصور است: نخست تربیتی که چهارچوب بنیادی و اصول آن بر اساس دین و آموزه های دینی است. این شکل از تربیت دینی در مقابل تربیت سکولار قرار دارد و همه ی ابعاد یک نظام را بر اساس مبانی معیارهای دینی شامل می شود. دوم، بخش خاصی از تربیت که برای تقویت روند دین داری و دین ورزی متریبان صورت می پذیرد. در این شکل از تربیت، اعتقادات و مناسک دین خاصی مورد توجه قرار می گیرد و متربی برای رسیدن به ایمان و باور و عمل به آن تربیت می شود (البته مطابق قانون اساسی کشور ما، اقلیت های دینی و مذهبی رسمی در تعلیم دین و مذهب خود به فرزندان آزادند). به همین دلیل و برای تمایز این دو شکل از تربیت دینی، نوع اخیر را تربیت ساحت اعتقادی و عبادی نام نهاده اند و به سبب نزدیکی و خویشاوندی اخلاق و دین، در مجموع ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی نام گذاری شده است.

ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است ناظر به رشد و تقویت مرتبه ی قابل قبولی از جنبه ی دینی و اخلاقی حیات طیبه در وجود متریبان که شامل همه ی تدابیر و اقداماتی می شود که جهت پرورش ایمان و التزام آگاهانه و اختیاری متریبان نسبت به مجموعه ای از باورها، ارزش ها، اعمال و صفات دینی و اخلاقی و در راستای تکوین و تعالی هویت دینی و اخلاقی ایشان صورت می پذیرد. لذا قلمرو ساحت تربیت دینی و اخلاقی، ناظر به خودشناسی،

معرفت نسبت به خداوند متعال، معاد، نبوت و پذیرش ولایت رهبران دینی (پیامبر(ص) و ائمه ی معصومین(ع)) و پیروی از ایشان است، که به حق برترین انسان های کامل در طول تاریخ هستند. هم چنین این ساحت ناظر به سایر عقائد و ارزش های دینی، ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه ی دین حق به عنوان آیین زندگی و نظام معیار)، تقید عملی به احکام، مناسک و ارزش های دینی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره (در همه ی ابعاد فردی و اجتماعی) و تلاش پیوسته برای خودسازی بر اساس نظام معیار (مهار غرائز طبیعی، تعدیل عواطف و خویشترنداری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی و پیش گیری از تکوین صفات و رذایل اخلاقی) است.

(ب) رویکرد:

جهت گیری ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی دارای این خصوصیات است:

۱. فطرت مداری (شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متربیان)؛
۲. تعالی مرتبتی (رعایت مراتب تشکیکی تدین و تخلّق، با توجه به مراتب دین داری و اخلاق)؛
۳. جامع بین روش موضوعی (در بعد بینش و دانش دینی) و روش تلفیقی (با سایر ساحت های تربیت و در بعد نگرش و عمل دینی)؛
۴. عقلانیت محوری (اصالت دادن به تعقل و عقلانیت به عنوان اسکلت و محور تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی تلقی می شود)، ضمن توجه به ابعاد عاطفی و عملی (پرهیز از مواجهه ی صرفاً احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض)؛ یعنی تأکید بر کسب بصیرت دینی؛
۵. مشارکت و همراهی همه ی عوامل (تقسیم کار بین خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه)؛
۶. انعطاف پذیری، تنوع و پویایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول)؛
۷. فعال بودن (تأکید بر نقش اصلی متربیان در فرآیند و نتیجه)؛
۸. مسئله محوری (توجه به موضوعات و مسائل زندگی روزمره)؛
۹. توجه به بعد عاطفی و ولایی دین (بهره مندی مناسب از عواطف، احساسات و تجارب شخصی برای تعمیق و گسترش تدین)، تولّا و تبرّاً؛
۱۰. چند بعدی بودن (پرهیز از تحویل دین داری به یکی از ابعاد آن)؛
۱۱. بهره گیری از میراث غنی و ارزشمند ادب پارسی برای توسعه و تعالی ارزش های دینی و اخلاقی.

(ج) اصول:

در اینجا اصول ایجابی مطرح می شود. رعایت این اصول مستلزم برخی نیاید های کلی در این زمینه است از جمله: پرهیز از تحویل تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی،

۱- در قرآن کریم سوره ی یوسف، آیه ی یکصد و هشتم بر دعوت به خدا و دین حق بر مبنای بصیرت تأکید شده است (قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ) یعنی بگو این است راه من که من و هر کس را که پیرو یام کرد با بینایی به سوی خدا دعوت م یکنیم و منزّه اس تخدا و من از مشرکان نیستم.

رفتاری (پرهیز از یک سونگری و تحویل انگاری)؛ پرهیز از تلقین، اکراه و اجبار در بعد اعتقادی و نگرشی تربیت دینی؛ پرهیز از تقارن دعوت به اصل دین و اخلاق با دفاع از عملکرد همه‌ی مدعیان دین و اخلاق؛ پرهیز از رویکرد عاطفه‌گرایی و ایمان‌گروی (به معنای واگذاشتن عقل و معرفت)؛ پرهیز از تکفیر و تفسیق (تأکید بر اقناع، شرح صدر و گفت‌وگو و مدارا)؛ پرهیز از ارائه‌ی حجم زیاد مطالب دینی (بدون توجه به ظرفیت فکری مخاطب)؛ پرهیز از تحجر و خرافه‌گرایی و بدعت‌گذاری و التقاط و پرهیز از تطویل و تکرار ممل خاطر.

اصل تحول مداوم

مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

۱. حرکت از اصلاح ظاهر به تحول باطن؛
۲. حرکت از پیامدگرایی به تکلیف‌مداری؛
۳. حرکت از تلقین و عادت به تبیین و انتخاب و استدلال؛
۴. حرکت از ظن به اطمینان و یقین؛
۵. حرکت از ارزیابی بیرونی به ارزش‌یابی توسط خود شخص؛
۶. حرکت از اصلاح محیط (محدودسازی) به سوی مقاومت در مقابل محیط (مصون‌سازی) و سپس تأثیرگذاری بر آن؛
۷. حرکت از انگیزه‌های دنیوی مشروع به انگیزه‌های اخروی (تصعید)؛
۸. حرکت از اصلاح فردی به اصلاح اجتماعی؛
۹. حرکت از ارزش‌های عام انسانی به ارزش‌های الهی؛
۱۰. حرکت از اجبار برنامه‌ای به انتخاب فردی؛
۱۱. حرکت از الزام بیرونی به التزام شخصی.

اصل ایجاد توازن

مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

۱. تأکید بر پرورش روحیه‌ی نقادی، هم نسبت به مدرنیته و هم، نسبت به سنت؛
۲. انعطاف‌پذیری نسبت به واقعیات متنوع محیطی و خرده فرهنگ‌ها و خانواده‌ها (ضمن حفظ اصول)؛
۳. توازن بین ظاهر و باطن؛
۴. توازن و تلفیق میان اخلاق و دین؛
۵. تلفیق و ترکیب مناسب و هماهنگ تعلیم و تزکیه؛
۶. توجه به خصوصیات فردی و جنسی متریبان ضمن تأکید بر مشترکات میان آن‌ها؛
۷. رعایت اعتدال (پرهیز از افراط و تفریط)؛
۸. تأکید متوازن و سازوار بر استفاده از روش‌های مختلف تربیت اخلاقی و دینی؛

۹. تأکید متوازن بر تبیین، استدلال، حساسیت و عمل اخلاقی^۱؛
 ۱۰. جمع بین حفظ امور ثابت دینی و پویایی، نسبت به مقتضیات زمان و مکان.
 اصل رعایت اولویت‌ها (الاهم فالاهم)

مصادیق این اصل عبارت اند از:

۱. اولویت استدلال بر تعبّد؛
۲. تقدم پیش‌گیری بر درمان؛ (تقدم مبارزه با علت نسبت به برخورد با معلول)؛
۳. دفع افسد به فاسد؛
۴. تقدم پیرایش از زشتی‌های اخلاقی بر آراسته شدن نسبت به زیبایی‌ها؛
۵. تقدم فضل بر عدل (تقدم رحمت بر غضب)؛
۶. اصالت مصونیت بر محدودیت؛
۷. تأکید بر کاربرد دین و اخلاق در زندگی فردی و اجتماعی (با تأکید بر مسائل واقعی زندگی متربیان).

بعد پیامدی اخلاق و دین باید از این روش مورد توجه قرار گیرد که اخلاق و دین با مسائل زندگی روزانه مرتبط شود. برای مثال، با توجه به گسترده شدن کاربرد فاوا، اخلاق در حوزه ی تربیت اخلاقی باید مورد توجه قرار گیرد و بیان مهارت های کاربرد اخلاق مدارانه را در این محیط مجازی در نظر بگیرند. هم چنین است رعایت اخلاق زیست محیطی و مانند آن.

۴-۲-۱-۲-۱ نقد و بررسی رویکرد فطرت گرا

۱- رویکرد فطرت گرا بر اساس توجه به حقیقت کمال‌گرای انسان، به ویژگی فطرت مداری ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

یکی از خصوصیات جهت‌گیری ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، فطرت مداری است که بیان می‌کند تربیت دینی را از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متربیان آغاز کنیم.

یکی از اصول رویکرد فطرت گرا، توجه به حقیقت کمال‌گرای انسان می‌باشد، بر طبق این اصل؛ خداوند کمال مطلق است و نوع انسان فطرتاً خداگرا و کمال‌گراست. آنچه از درون او را به تلاش و تکاپو وادار می‌کند، همین گرایش است. «کمال» از اوصاف الهی و «کامل» از اسمای حق تعالی است که در روایات و ادعیه‌ی مأثوره از معصومین بزرگوار صلوات‌الله علیهم، آمده است. در دعای سحر ماه مبارک رمضان می‌خوانیم: «اللهم انی اسئلك من کمالک باکمله و کل کمالک کامل، اللهم انی اسئلك بکمالک کله^۲»

علاوه بر این که خداوند خود متصف به کمال است، اوصاف الهی نیز متصف به کمال می‌شوند. بدین معنا که علم، قدرت، رحمت و همه ی اوصاف او کاملند و هیچ نقصی در آن‌ها نیست.

۱- این رویکرد نه شناخت‌گرایی صرف است و نه گرایش به رفتارگرایی دارد بلکه تأکید هماهنگ و متوازنی بر شناخت و عمل اخلاقی و استعلاعی عواطف دارد.

۲ - مفاتیح الجنان، دعای سحرماه مبارک رمضان و دعای جوشن کبیر.

اگر وصف کمال، در مورد انسان و سایر موجودات به کار رود، به عنوان یک وصف مقید و نسبی است. همان‌طور که وصف علم و قدرت نیز چنین‌اند. کمال مطلق، علم مطلق و قدرت مطلق ویژه‌ی خداست و انسان به میزان بهره‌مندی از کمال، علم و قدرت، کامل‌تر و عالم‌تر و قادرتر می‌شود.

هدایت الهی که در برنامه‌های انبیا متجلی شده، مشتمل بر برنامه‌ای است که استعدادها و وجودی انسان را شکوفا می‌کند و به فعلیت می‌رساند و کمالاتی را که بالقوه لایق آن است در او محقق می‌سازد از همین‌رو در برخی آیات قرآن کریم، بعد از نسبت دادن خلق و تقدیر به خدای متعال، از هدایت الهی موجودات به سوی مقصدشان سخن به میان آمده است.^۱

بنابراین بیان، میان اوامر و نواهی الهی با رشد و کمال انسانی یک رابطه‌ی حقیقی وجود دارد. به طور مثال میان روزه‌داری و تقوا یک رابطه‌ی حقیقی است، نه این‌که تقوا را صرفاً به عنوان جایزه‌ای قراردادی به انسان دهند.

این ویژگی بر تبیین معارف دین به خصوص معارف اخلاقی و عملی پرتو می‌افکند و تأثیر می‌گذارد. انجام احکام دینی از حالت خشک قراردادی خارج می‌شود و ظاهرگرایی و سطحی‌نگری در برخورد با معارف و احکام دینی، جای خود را به تعمق و خردورزی می‌دهد. توجه به این اصل، هم‌چنین سبب می‌شود که برنامه‌ریزان درسی استعدادهای فطری را شناسایی کنند و برای شکوفایی آن‌ها برنامه‌ریزی کنند و از شیوه‌هایی که سبب سرکوبی این استعدادهای می‌شود، اجتناب ورزند. غالب متفکرین اسلامی به خصوص حضرت امام خمینی (ره)، مرحوم علامه طباطبایی و شهید مطهری، در تبیین معارف دینی، سلوک اخلاقی و عرفانی و جهت‌گیری‌های تربیتی از همین منظر وارد شده و همین دیدگاه را داشته‌اند (راهنمای برنامه‌ی درسی تعلیم و تربیت دینی دوره‌ی راهنمایی، ۱۳۹۰، ص ۱۲) با توجه به مبانی نظری رویکرد فطرت‌گرا این ویژگی کاملاً در این رویکرد مشهود می‌باشد و تنها طریقی که می‌تواند انسان را به رستگاری برساند و استعدادهای واقعی‌اش را شکوفا سازد، طریق سازگار با فطرت و منطبق بر آن است.

۲- رویکرد فطرت‌گرا بر اساس توجه به عقلانیت و تفکر، به ویژگی عقلانیت محوری ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

یکی از خصوصیات جهت‌گیری ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، عقلانیت محوری است که بیان می‌کند در تربیت دینی به تعقل و عقلانیت به عنوان اسکلت و محور تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی اصالت بدهیم و ضمن توجه به ابعاد عاطفی و عملی (پرهیز از مواجهه‌ی صرفاً احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض)؛ بر کسب بصیرت دینی تأکید کنیم.

یکی دیگر از اصول رویکرد فطرت‌گرا، توجه به عقلانیت و تفکر می‌باشد، بر طبق این اصل؛ از آن‌جا که فطرت و استعدادهای فطری با بهره‌مندی از عقل و اراده به شکوفایی می‌رسد، نقش عقل در

۱- سبح اسم ربك الاعلی الذی خلق فسوی و الذی قدر فهدی/ سوره‌ی اعلی، آیات ۱ تا ۳ و قال ربنا الذی اعطی کل شیء خلقه ثم هدی سوره طه، آیه ۵۰

مسیر تعلیم و تربیت دینی و هدایت انسان‌ها به سوی رستگاری، نقش بسیار مهم و بنیادی است. در بهره‌مندی از تعقل و خردورزی باید به نکات زیر توجه کرد:

الف- عقل آدمی ساختاری دارد که می‌تواند حقایق و واقعیات خارجی را بشناسد و به دانشی منطبق بر واقعیات دست یابد. هم‌چنین می‌تواند خوبی را از بدی تشخیص دهد.

لذا در خود عقل و قواعد حاکم بر تفکر عقلی خطا معنی ندارد و وجود خطا و اشتباه در میان دانش بشری ناشی از نقص ساختاری عقل نیست، بلکه امری عارضی است و دقیقاً در موردی اتفاق می‌افتد که قواعد عقلی به درستی به کار گرفته نمی‌شوند. دقیق‌ترین توصیف عقل، در کلام مبین شرع آمده که از آن به عنوان «حجت باطنی» نام می‌برد^۱ امری که خود به ذاته حجت است، نمی‌تواند نقص ساختاری داشته باشد و امکان واقع‌نمایی نداشته باشد و الاً نیازمند حجت دیگری خواهیم بود تا بتواند خطای آن را باز شناسد. تعبیر «حجت باطنی» از زاویه‌ای دیگر نیز حائز اهمیت است. آن حجتی که با هر فرد انسانی پیوند درونی دارد، عقل است و دین و شرع از مسیر همین حجت مورد تصدیق فرد قرار می‌گیرد و اگر این حلقه‌ی واسطه نبود، راهی برای تصدیق و پذیرش و اعتماد به دین وجود نداشت و به همین لحاظ است که در سیره‌ی اولیای دین صلوات‌الله علیهم از دو عقل: عقلی ایمانی و عقل شیطانی سخنی نیست. عقل در مقابل جهل است و عقل از جنود رحمان و جهل از جنود شیطان شمرده شده است.

یکی از یاران امام صادق(ع) از ایشان سؤال کرد: عقل چیست؟ ایشان فرمودند: «ما عبد به الرحمن واکتسب به الجنان» وی دوباره سؤال می‌کند: پس آن چیزی که در معاویه بود، چیست؟ امام می‌فرماید: تلك النكراء تلك الشيطنة وهي شبيهة بالعقل وليست العقل.^۲

این بیان نورانی امام صادق و توضیحی که درباره‌ی معاویه می‌دهند، مبین همین نکته است که کار عقل، روشن‌گری و هدایت است و عقل جنبه‌ی شیطانی و منفی ندارد. شیطنت کار عقل نیست و عقل همواره امری رحمانی و نورانی است.^۳

ب- تفکر عقلی، بنا بر آیات شریفه‌ی قرآن کریم حیثیات متعدد و مراتب کثیری دارد که متناسب با آن حیثیات و مراتب نام‌های مختلفی گرفته‌اند؛ ولی همه در مفهوم جامع «عقل» سامان می‌یابند. لذا وقتی از معرفت عقلی سخن می‌گوییم، منظور معرفتی است که همه‌ی آن حیثیات و مراتب در آن لحاظ شده است. مجموعه‌ی اطلاعات انباشته شده که صرفاً ناشی از قدرت حافظه است و تعقل در آن نقش چندانی ندارد معرفت عقلی محسوب نمی‌شود. معرفت عقلی، حاصل فعالیت تعقلی انسان است و با انفعال به دست نمی‌آید.

۱- امام صادق(ع): حجة الله على العباد النبي و الحجة فيما بين العباد و بين الله العقل، کافی / ج ۱، ص ۲۹. امام کاظم علیه‌السلام به هشام فرمود: یا هشام، ما بعث الله انبياء و رسله الى عباده الا ليعقلوا عن الله فاحسنهم استجابة احسنهم معرفة. و اعلمهم بامرالله احسنهم عقلا، و اكملهم عقلا ارفعهم درجة في الدنيا و الاخرة. یا هشام، ان لله على الناس حجتين: حجة ظاهرة و حجة باطنه فاما الظاهرة فالرسل و الانبياء و الائمه و اما الباطنة فالعقول(اصول کافی، ج ۱، ص ۱۹).

۲- اصول کافی، ج ۱، ص ۱۱، باب عقل و جهل.

۳- اصول کافی، ج ۱، ص ۱۱، باب عقل و جهل.

اصطلاحاتی نظیر «تفقه»، «تفکر»، «بصیرت»، «استماع»، «تدبر»، «نظر» و «توجه» که در قرآن آمده، همه حیثیاتی از تعقلند. انسان هدایت شده اهل تفقه و تفکر است، صاحب بصیرت و نظر است، چشم و گوش باز دارد، اقوال را می شنود و بهترین قول را انتخاب می کند، در خلقت تفکر می کند و هدف دار بودن آن را می یابد.

ج - در آموزه های دینی، عقل حجت باطنی شمرده شده و وحی حجت ظاهری. این دو تعبیر گویای آن است که ما با دو حجت در عرض یک دیگر سر و کار نداریم؛ بخشی از هدایت های زندگی مربوط به عقل و برخی به دین که این خود به نوعی سکولاریسم می انجامد. بلکه بدان معناست که عقل بنا بر معیارهای کلی و مبنایی خود میزان پذیرش دین قرار می گیرد و صحت آن را اثبات می کند. از طرف دیگر، عقل به دین مراجعه می کند و بر اساس معیارهای دینی و هدایت های آن به تبیین احکام می پردازد. امام علی علیه السلام فرموده اند یکی از رسالت های انبیا آن است که گنجینه های پنهان عقل را بکاوند و بارور کنند.^۱ به کمال رسیدن عقل که چراغ باطنی انسان است، تنها به مدد تعلیمات انبیاء میسر می شود.

د- به میزانی که عقل پرورش یابد و تعقل مبنای رفتار و قضاوت های آدمی قرار گیرد، قدرت اختیار و انتخاب بیش تر می شود. چرا که در این صورت، افعال و رفتارهای آدمی صرفاً برخاسته از انگیزه های روانی، عوامل طبیعی و غریزی و شرایط محیطی و اجتماعی نخواهد بود. زمانی می توان یک فعل را حقیقتاً اختیاری دانست که تحت قضاوت و داوری عقل تحقق یافته باشد و انتخاب آن ناشی از تشخیص درستی و سودمندی آن از ناحیه عقل باشد. انسانی که این گونه تربیت شده و به تعقل و تفکر عادت کرده باشد، به طور طبیعی انسانی سنجش گر، توانا در داوری و ارزیابی، پرسش گر و نقاد خواهد بود.

ه- تفکر عقلی یک اصل مبنایی است و بر همه ی ابعاد برنامه تأثیر می گذارد. نگاه ما به دین و تبیین موضوعات دینی، نقش عقل در کسب ایمان و معرفت دینی، انتخاب اهداف آموزشی، سازمان دهی محتوا، شیوه ی کار معلم و روش تدریس همگی تحت تأثیر این اصل، جلوه ی خاص به خود می گیرند.

۳- رویکرد فطرت گرا بر اساس توجه به رشد معتدل و همه جانبه ی انسان، به اصل رعایت اعتدال (پرهیز از افراط و تفریط)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

توجه به فطرت انسانی، رشد هماهنگ و همه جانبه ی کمالات فطری را به دنبال دارد. انسان هدایت یافته و رشید، انسانی است که کمالات وجودی او به نحوی هماهنگ، رشد کرده و به شخصیتی معتدل دست یافته باشد.

یکی از آسیب های مهم تعلیم و تربیت دینی، انحراف از خط اعتدال است. گرایش های افراطی یا تفریطی از مبانی تعلیم و تربیت شروع می شود و به همه ی اجزای دیگر آن تسری پیدا می کند.

^۱ - نهج البلاغه، خطبه ی اول

۴- رویکرد فطرت‌گرا بر اساس جمع میان عقل و عرفان، به ویژگی چند بعدی بودن (پرهیز از تحویل دین‌داری به یکی از ابعاد آن)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

عرفان اسلامی منبعث از سنت و سیره‌ی رسول خدا و ائمه‌ی اطهار صلوات‌الله‌علیهم که در رفتار شخصیت‌های بزرگی چون امام خمینی(ره)، علامه طباطبایی، میرزا جواد آقا ملکی تبریزی، آیت‌الله شاه‌آبادی و آیت‌الله حاج سید علی قاضی‌نزد ما شناخته شده، طریقه‌ی تزکیه‌ی نفس، سلوک الی‌الله، تقرب به خدا و معرفت‌الله است. و وجه تمایز آن با سایر مکاتب عرفانی، التزام عملی به ظاهر شرع و احکام و تکالیف آن و تبعیت از سیره‌ی معصومین صلوات‌الله‌علیهم می‌باشد. کسی که به خداوند عشق می‌ورزد و حب او در قلبش منزل‌گزیده و دیدار او را طلب می‌کند، آهنگ او می‌کند و قدم در راه می‌گذارد تا به معرفت و تقرب به او واصل شود. لذا راه عرفان که طریقه‌ی وصول الی‌الله و معرفت‌الله است، توسط رسول خدا و ائمه‌ی اطهار صلوات‌الله‌علیهم تعیین و پیموده شده و ایشان آن را به دیگران تعلیم داده‌اند. کمال‌نهایی انسان در همین تقرب و لقاء است. و از همین حیث عرفان اسلامی با رویکرد کمال‌گرا هماهنگی دارد. عارف در لسان اهل بیت کسی است که بر مبنای عشق به خدا و حب به او و با اطاعت از اوامر و نواهی الهی و رشد استعدادهای فطری و تزکیه و تهذیب نفس طی طریق کرده و به مراتبی از معرفت‌الله نائل شده است. در دعای کمیل با خداوندی که غایت‌آمال عارفین است راز و نیاز می‌کنیم.^۱ و در مناجات‌المحبین، حضرت سجاد علیه‌السلام یکی از اوصاف محبین را «معرفت حق تعالی» می‌شمارد^۲ و قلب عارفان را مشتاق سبحات وجه الهی می‌داند^۳ و عامل شرح صدر محبین را رسیدن به معرفت‌الله معرفی می‌نماید.^۴

عرفان بدون شائبه‌ی انحراف وقتی ممکن است که از عقل سود گیرد و عقل نیز باید با استفاده از ظواهر و بواطن قرآن کریم و سنت و سیره‌ی معصومین صلوات‌الله‌علیهم طریقه‌ی سلوک و راه کمال و رشد را مشخص نماید.

این طرز تلقی عینی، هماهنگی تنگاتنگ میان عقل و عرفان آثار فراوانی در هدایت و تعلیم و تربیت باقی می‌گذارد که باید به خوبی از آن بهره برداری شود. در این شیوه تعلیم و تربیتی، در عین استفاده از عقل و استدلال، از رابطه‌ی میان بنده و خالق کمک گرفته می‌شود تا حلاوت محبت و شوق دیدار با استحکام و انسجام عقلی قرین گردد و پرکشیدن در آسمان رشد و کمال با دو بال عقل و عشق محقق شود.

این اصل در تدوین محتوا و در شیوه‌ی تعلیم و تربیتی نیز تأثیر می‌گذارد. متن تهیه شده با این اصل باید بتواند صلابت عقلی را با حلاوت ذوقی به طور متوازن همراه کند. دبیری نیز که می‌خواهد با این مبنا تدریس کند باید بتواند از روش‌هایی استفاده کند که هم تفکر و اندیشه‌ی دانش‌آموز را پرورش دهد و هم دل و قلب او را متوجه خداوند نماید، همان گونه که قرآن کریم و معصومین بزرگوار صلوات‌الله‌علیهم ما را به این راه دعوت کرده‌اند.

۱- «یا غایةً آمال العارفین»

۲- مناجات‌المحبین: «... خصصته بمعرفتك»

۳- مناجات‌المحبین: «و سبحات وجهه لقلوب عارفیه شائقه»

۴- مناجات‌العارفین: «وانشروا بتحقیق المعرفة صدورهم»

۵- رویکرد فطرت گرا بر اساس توجه به بُعد زیباگرایی انسان، به اصل توجه به بعد عاطفی و ولایی دین (بهره‌مندی مناسب از عواطف، احساسات و تجارب شخصی برای تعمیق و گسترش تدین)، تولا و تبراً؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

ویژگی دیگر این رویکرد در تعلیم و تربیت دینی، توجه به بُعد زیبایی‌گرایی انسان در تمام مراحل تعلیم و تربیت است. این اصل نیز ریشه در معارف دینی، قرآن کریم و سنت و سیره‌ی معصومین دارد. عبارت مشهور «ان‌الله جمیل و یحب الجمال» زیربنای این ویژگی است. نام‌گذاری صفات ثبوتی یا کمالی حق تعالی به صفات جمالی گویای آن است که «زیبا» بودن خداوند در همه‌ی اوصافش متجلی است و جهان خلقت که آیه‌ی اوصاف حق است، آیت زیبایی است.

با این نگاه، به میزانی که انسان طریق کمال را بپیماید و به اوصاف الهی آراسته گردد برحسن و زیبایی خود می‌افزاید. انبیای الهی و ائمه‌ی معصومین صلوات‌الله علیهم هم آیات عظمای زیبایی حق‌اند و هم مجلی و واسطه‌ی تجلی این زیبایی در خلق.

زیبایی‌گرایی در همه‌ی ابعاد قرآن کریم نیز متجلی است: فصاحت و بلاغت ظاهری و معنوی، نحوه‌ی پردازش داستان، بیان‌های اندازی و تبشیری، توصیف حق تعالی و خلقت و معاد و شیوه‌ی طرح موضوعات همه معجزه‌ی زیبایی است.

این اصل برخاسته از گرایش فطری انسان به زیبایی هاست گرایشی که منشأ بسیاری از رفتارها می‌باشد.^۱

این موضوع در تعلیم و تربیت دینی آن قدر حائز اهمیت است و تا آن‌جا پیش می‌رود که ساده‌ترین و کوچک‌ترین نمونه‌ها را هم در بر می‌گیرد. به گونه‌ای که یک رفتار زیبای معلم می‌تواند دانش‌آموزی را جذب کند و او را برای همیشه در طریق حق قرار دهد.

۶- رویکرد فطرت گرا به اصل فعال بودن (تأکید بر نقش اصلی متریبان در فرآیند و نتیجه)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

در تربیت دینی بر اساس رویکرد فطرت گرا لازم است خود متربی در مقوله‌ی تربیت درگیر و فعال باشد وگرنه تربیتی صورت نمی‌پذیرد خود متربی باید با دیگر عوامل و مربی در ارتباط باشد و موارد لازم را فعالانه انجام دهد تا تربیت دینی مدنظر صورت پذیرد.

۷- رویکرد فطرت گرا به اصل مشارکت و همراهی همه‌ی عوامل (تقسیم کار بین خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه)؛ توجه دارد.

^۱ - استاد شهید مطهری می‌گوید: «در انسان گرایش به جمال و زیبایی - چه به معنی زیبایی دوستی و چه به معنی زیبایی آفرینی که نامش هنر است - به معنی مطلق وجود دارد و کسی نیست که از این حس فارغ و خالی باشد. انسان لباس هم که می‌پوشد کوشش می‌کند تا حدی که برایش ممکن باشد وضع زیباتری برای خودش به وجود بیاورد./مجموعه آثار استاد مطهری، ج ۳، فطرت، ص ۴۹۶

اگر اصول رویکرد فطرت گرا را مدنظر قرار دهیم می بینیم که یکی از آن این است که تمامی عوامل هم چون خانواده، مدرسه، مسجد، رسانه باید با همراهی و مشارکت هم فطرت پاک مرتبی را از آلودگی ها و فساد دور نگه دارد لذا اگر این عوامل در تضاد هم عمل کنند دوگانگی در تربیت مرتبی ایجاد می شود و نتیجه ای در پی نخواهد داشت.

در کل باید گفت رویکرد فطرت گرا همسو با رویکرد ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بوده و به اصل تحول مداوم، اصل ایجاد توازن، اصل رعایت اولویت ها توجه دارد و نزدیک ترین رویکردی که منطبق با اهداف، رویکرد و اصول ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی می باشد رویکرد فطرت گراست.

۴-۲-۲-۲-۲ نقد و بررسی رویکرد عقلانی

۴-۲-۲-۲-۱ نقاط قوت رویکرد عقلانی در تربیت دینی

۱- رویکرد عقلانی با مانع شدن ورود تلقین به فرایند تربیت دینی به اصل پرهیز از تلقین، اکراه و اجبار ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

اگر تلقین را فرایندی در نظر بگیریم که هدف اساسی آن انتقال مفاهیم، اطلاعات و فکر خاص به ذهن آموزنده است، به طوری که جذب و دریافت مفاهیم و اطلاعات مورد نظر عاری از اندیشه، تأمل و دلیل خواهی و به دور از هر گونه چون و چرا باشد، بنابراین رویکرد عقلانی که به منزله ی تأکید بر وجوه مستدل و عقلانی پذیرش اطلاعات و مفاهیم طی فرایند تربیت دینی است، منطقاً از آلوده شدن تربیت دینی به تلقین جلوگیری می کند و در نتیجه تربیت دینی را در مسیر صحیح خود که همان عقلانی و مستدل بودن آن است، قرار می دهد (سجادی، ۱۳۸۴، ص ۳۵). دیوید کار بر این باور است که رویکرد عقلانی در تربیت اخلاقی و دینی، سبب پرورش تفکر و دوری از تلقین در دانش آموزان می شود، زیرا این عمل در تعلیم و تربیت پسندیده است. به نظر او رویکرد عقلانی، مزایایی نسبت به رویکرد عادت‌ی دارد؛ از جمله این که به جای تلقین، دانش و به جای شرطی سازی و عادات، فهمیدن و به جای اجتماعی سازی، عقلانیت و معقول بودن را تحکیم می بخشد (اوسر^۱، ۲۰۰۱، ص ۲۳۶).

۲- رویکرد عقلانی با انتقادی کردن فرایند تربیت دینی به ویژگی فعال بودن (تأکید بر نقش اصلی متربیان در فرایند و نتیجه) و اصل پرورش روحیه ی نقادی ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

در فرایند تعلیم و تربیت اگر چه مربی باید دانش آموزان را به تفکر و نقد ترغیب کند، اما در کنار آموزنده، خود مربی نیز باید قدرت تحلیل و نقد را داشته باشد، به ویژه در حوزه ی موضوعاتی که در مقوله ی تربیت دینی باید آموزش داده شوند. هر گاه سخن از مقوله ای به نام تربیت دینی به میان می آید، پرداختن به نقد و تفکر دشوار می نماید. زیرا گاهی موضوعات مورد اشاره در تربیت دینی

1- Oser

دارای جنبه‌هایی از قداست (تقدس) هستند که پرداختن نقادانه و عقلانی به آن‌ها امری غیر ممکن تلقی می‌شود.

به همین دلیل فرایند تربیت دینی به سوی تلقین تمایل پیدا می‌کند و معلمان نیز به گونه‌ای منفعلانه نسبت به موضوعات مطرح شده اظهار نظر می‌کنند. اما با عقلانی کردن روند تربیت دینی، نه تنها امکان تلقین و انفعال از بین می‌رود، بلکه رویکرد عقلانی با فراهم کردن زمینه‌ی تمیز و جداسازی میان منطق موجود در مسائل دینی و خرافات و جنبه‌های غیر عقلانی وارد شده به دین، امکان داوری و نقد را برای مربی و آموزنده فراهم می‌سازد. و آموزنده همواره فعال بوده و روحیه‌ی نقادی او پرورش می‌یابد.

از دیدگاه موافقان رویکرد عقلانی به تربیت دینی، امکان انتقادی و عقلانی بودن فرایند تربیت دینی وجود دارد. زیرا دین ضمن توصیه به تعقل پیرامون بایدها، افراد را به تفکر و تعقل در توصیفاتی (گزاره‌های توصیفی) دینی از امور گوناگون دعوت می‌کند. چنان که از دیدگاه اسلامی، پذیرش اصول دین باید آگاهانه، عاقلانه و عالمانه باشد؛ نه از روی تلقین و انقیاد و تعبد (سجادی، ۱۳۸۴، ص ۳۶).

۳- رویکرد عقلانی به اصل حرکت از الزام بیرونی به التزام شخصی ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

ظاهرسازی و تکیه بر پوسته‌ی دین با توجه صرف به آیین‌ها و مناسک در این نوع تربیت، کم‌تر جایگاهی دارد و تأکید بیش‌تر بر بینش و معرفت‌بنیادی آن‌هاست. فرد دیندار برای انجام دادن مناسک خویش پشتوانه‌ی عقلی و معرفتی دارد و انگیزه‌ی درونی او را وادار به انجام دادن آداب و مناسک می‌کند. بنابراین ریا و ظاهرسازی در این دینداری کم‌تر دیده می‌شود و شخص دیندار فقط به دلیل مقدس بودن امور دینی از معیار و دلیل بی‌نیاز نیست. در این رویکرد افراد، ضمن آشنایی با دین خاص، ضمن حفظ استقلال خود می‌کوشند به آن التزام^۱ یابند، زیرا هر نوع التزام به دین و ثابتات آن لزوماً به معنی تلقین یا غیر عقلانی بودن آن نیست (مکلافین^۲، ۱۹۸۴، ص ۸۰).

۴- رویکرد عقلانی به اصل اولویت استدلال بر تعبد ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

دیوید کار معتقد است برآیند رویکرد عادت‌ی (در مقابل رویکرد عقلانی) مستلزم بار آوردن فرد به دین خاص است. آن چیزی که او آن را آموزش برای التزام یا رویکردی برای اقرار می‌نامد (کار، ۲۰۰۰، ص ۱۷۴) هرست نیز معتقد است آن چه در تربیت دینی به افراد آموخته می‌شود، ممکن است مقوله‌ی عقلانی‌آزمودنی و معتبر نباشد، زیرا این آموزش بیش‌تر تلقینی است. بنابراین به جای آموزش عقاید دینی، بهتر است به آموزش درباره‌ی عقاید دینی بپردازیم (هرست، ۱۹۷۹، ص ۸۲). به هر حال رویکرد عقلانی به تربیت دینی، امکان اقناع عقلی و ذهنی آموزنده نسبت به موضوعات و

1- Commitment
2- Mclaughlin

برنامه های تربیتی را فراهم می سازد و رفتارهای آموزنده را از استحکام و پایداری بیش تری برخوردار می سازد. و آموزنده اعمال خود را بر اساس استدلال انجام می دهد نه از روی تعبد.

۵- رویکرد عقلانی به اصل پرهیز از رویکرد عاطفه گرایی و ایمان گروی (به معنای واگذاشتن عقل و معرفت) ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

در این رویکرد عقل دین ورزان مورد توجه است نه عاطفه ی آنان، پس به میزانی که اقناع عقلی حاصل شود، متریبان شاگردان آن مکتب می شوند. ایجاب و تحمیل در آن راه ندارد و کار متریبان تسلیم به واسطه ی عقل است و نه صرفاً یک تسلیم عاطفی، تربیت ویژه ی این نوع دینداری تفکر است.

۶- رویکرد عقلانی با شکوفا کردن عقل آموزنده به ویژگی عقلانیت محوری ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ویژه دارد.

به طور کلی، خصیصه ی اندیشیدن، یکی از ویژگی ها و تمایزات برجسته ی انسان نسبت به دیگر موجودات است، به گونه ای که ارزیابی مقام و شأن آدمی در قرآن، به میزان تکامل عقلی و خرد او بستگی دارد. اگر چه عناصری چون تقوا و عبادت نیز در ارزیابی سهم دارند؛ اما تقوا و عبادت نیز بدون تعقل و تفکر شأن چندانی ندارند. بر این اساس می توان گفت که مقام واقعی انسان، در گرو مقام فکر و عقل اوست. بیش تر فیلسوفان اسلامی معتقدند که، هدف از خلقت انسان تربیت و شکوفایی عقل اوست (زیبا کلام، ۱۳۷۹، ص ۱۶۰).

عقل آدمی در حکم میزان است و درست و نادرست و خیر و شر را تمیز می دهد. تلاش ها در تربیت عقلانی باید به این سمت حرکت کند که عوامل منحرف سازنده ی این میزان را تحت کنترل خود درآورد و در این صورت حاصل آن یعنی هدایت به بار خواهد نشست. عقل آدمی خود هدایت کننده است، به زعم علامه طباطبایی، قرآن تنها به آن چه مردم به حسب عقل فطری خود در می یابد فرا خوانده است و به نحوه ی ادراکی که در همه ی انسان ها وجود دارد، اعتماد کرده است. با همین نحوه ی ادراک است که انسان ها از اثر به مؤثر و از ملزوم به لازم پی می برند (طباطبایی، ۱۳۶۶، جلد ۵، ص ۲۵۵)

بنابراین عقل مورد نظر، نه عقل فلسفی، بلکه عقل مورد تأیید دین و در راستای اهداف تربیت دینی است. تنها با رویکرد عقلانی است که می توان به شکوفائی عقلی آموزنده در فرایند تربیت دینی دست یافت و عقلانیت را به عنوان اسکلت و محور تربیت دینی انتخاب کرد. هدف تربیت دینی نیز فهم عالمانه، محققانه و تعقلی مسائل دینی و در نتیجه انجام دادن رفتارهای دینی به گونه ای آگاهانه است، که رویکرد عقلانی به تحقق این اهداف کمک می کند.

۷- رویکرد عقلانی با مانع شدن از انحصارگرایی تربیت دینی به ویژگی انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول)؛ رویکرد ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

انحصارگرایی یکی از زمینه‌های آسیب‌رسان در مقوله‌ی تربیت دینی است زیرا اگر انحصارگرایی به فرایند تربیت دینی رسوخ کند، نه تنها مانع تحقق اهداف واقعی آن می‌شود، بلکه ویژگی اساسی و مهم تربیت دینی که همان عقلانی و انتقادی بودن است را تضعیف می‌کند و زمینه‌های ورود جنبه‌های تلقینی را به فرایند تربیت فراهم می‌سازد انحصارگرایی تربیت دینی را آسیب‌پذیر می‌کند، زیرا گذشته از این که با حقیقت‌ادیان منطبق نیست، در افراد نیز تعصب بی‌مورد به وجود می‌آورد و باب گفتگو میان طرفداران ادیان گوناگون را می‌بندد (باقری، ۱۳۸۵، ص ۵۷) با اتکا به رویکرد عقلانی در تربیت دینی می‌توان از انحصارگرایی در فرایند تربیت دینی پیشگیری کرد و در هر زمان و مکانی با حفظ اصول تربیتی انعطاف‌پذیر و متنوع و پویا داشت. در آیات قرآن نیز انحصارگرایی مطلق تأیید نشده است. چنان که در سوره آل عمران آیه ۶۴، آمده است: «ای پیامبر به اهل کتاب بگو، بیایید از کلمه حق که میان ما و شما یکسان است، متابعت کنیم، که به جز خدای یکتا چیزی و کسی را عبادت نکنیم و برای او شریک قرار ندهیم و برخی را به جای خدا به ربوبیت تعظیم نکنیم»

۸- رویکرد عقلانی با نفی اسطوره‌گرایی در تربیت دینی، امکان دستیابی به الگوهای دینی را فراهم می‌کند و به اصل حرکت از اجبار برنامه‌ای به انتخاب فردی ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

یکی از ویژگی‌های اساسی فرایند تربیت دینی، بنا نهادن الگوهاست. این ویژگی در تربیت دینی بیش از فرایندهای تربیتی دیگر است. الگوهای مطرح شده در تربیت دینی نیز الگوهای دینی هستند که عموماً با تقدس همراه هستند. این الگوها در سطوح مختلف قابل طرح هستند؛ از پیامبران الهی، تا امامان و معصومین (ع) و مؤمنان و... که هر کدام اثرات خاص خود را بر ذهن و رفتار آموزنده به جا گذارند. شاید یکی از دلایل سخت و پیچیده بودن تربیت دینی و ماندگارتر بودن رفتارهای متأثر از تربیت دینی، تأثیری است که این الگوها بر انسان‌ها به جای می‌گذارند، که در جای خود از اهمیت و ضرورت بسزایی برخوردارند. اسوه‌ی حسنه‌ای که در قرآن درباره‌ی پیامبر گرامی اسلام متذکر می‌شود، دلیل بر ضرورت اثرپذیری از این الگوی متعالی است. اما متأسفانه در فرایند تربیت دینی، این الگوها کمتر عقلانی (معقول) و دست‌یافتنی جلوه می‌کنند و بیش‌تر جنبه تحمیلی و عارضی به خود می‌گیرند و به گونه‌ای اسطوره‌ای مطرح می‌شوند که نه تنها دستیابی به آن‌ها، بلکه پیروی از آن‌ها نیز سخت می‌نماید. اسطوره جلوه دادن الگوها و بزرگان دینی، سبب عدم الگوگیری واقعی از آنان می‌شود (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰، ص ۱۰۳). البته یکی از آسیب‌های تربیت دینی را می‌توان در زمینه‌ی مذکور جستجو کرد که متأسفانه سبب نفی الگوگرایی معقول می‌شود. آن چه امروزه پست مدرن‌ها از آن برای نفی پدرسالاری بهره می‌گیرند. رویکرد عقلانی، الگوهای تربیتی را عقلانی و دست‌یافتنی جلوه می‌دهد و امکان الگوگیری بهتر را برای آموزندگان فراهم می‌کند

(سجادی، ۱۳۸۴، صص ۲۶-۲۸). و بر این اساس متربی بر اساس برنامه ی اجباری، الگو را برای خود انتخاب نمی کند، بلکه با تعقل، به طور فردی الگوی مطلوب دینی را انتخاب می کند.

۴-۲-۲-۲-۲ نارسائی های رویکرد عقلانی در تربیت دینی

با وجود نقاط قوت رویکرد عقلانی در تربیت دینی، این رویکرد در تحقق یافتن تربیت دینی نارسائی ها و کاستی هایی دارد که مورد توجه اغلب منتقدان این رویکرد قرار گرفته است، در زیر به اختصار به مواردی از آن اشاره می کنیم.

۱- رویکرد عقلانی به اصل چند بعدی بودن (پرهیز از تحویل دین داری به یکی از ابعاد آن) ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد، پس نمی تواند برانگیزاننده ی واقعی عمل دینی باشد. بر اساس این اصل رویکرد دینی باید از تحویل تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری (از یکسونگری و تحویل انگری) پرهیز کند. رویکرد عقلانی اگرچه می تواند بعد شناختی دین (شناخت و درک گزاره های توصیفی دین اعم از شناخت خداوند، جهان، انسان، معاد و.....) را بهبود بخشد و به استحکام آن کمک کند، اما به تنهایی دانش آموزان را به انجام دادن عمل و تکالیف دینی و التزام به باید های دین (گزاره های بایندی هم چون احکام و تکالیف دینی) ملتزم نمی کند.

رویکرد عقلانی اگر چه پشتوانه ی محکمی برای از میان بردن تردیدهای مربوط به تربیت دینی است و از دینداری احساسی و تقلیدی و بسیاری از آسیب های دینداری پیش گیری می کند، اما استدلالی و عقلانی بودن فرایند تربیتی، دلیل بر وجود انگیزه درونی برای دیندار بودن نیست (سجادی، ۱۳۸۴، ص ۴۰).

۲- رویکرد عقلانی به اصل حرکت از تلقین و عادت به تبیین و انتخاب و استدلال ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

با تأملی در روش تربیتی پیامبر اسلام (ص) در می یابیم که ایشان به جای تکیه بر برهان و استدلال، ابتدا بر عمل تأکید می کردند و با مهربانی و لطافت کلام، مردم را قلباً به دین متمایل می کردند و قبل از بحث کردن و گفتگو درباره ی دین و فلسفه و فواید دین و ... دعوت به اقامه نماز می کردند و سپس باب بحث و گفتگو را می گشودند. مریبان باید ابتدا با فراهم کردن محیط مناسب و ارائه ی الگوهای تربیتی و ایجاد عادات نیک، زمینه ی تربیت دینی را فراهم کنند. سپس برای محکم شدن پایه های اعتقادی و از میان بردن تردیدها و پرهیز از دینداری سطحی دانش آموزان به مباحث عقلی و اقامه ی برهان عقلی پردازند (سعیدی و کیانی نژاد، ۱۳۸۲، ص ۱۰۵) یعنی حرکت از تلقین و عادت به تبیین و انتخاب و استدلال. کاستی رویکرد عقلانی در این است که با تأخیر وارد عرصه ی تربیت دینی می شود و خود این تأخیر هم محدود کننده ی دامنه ی تأثیر رویکرد عقلانی در تربیت دینی است و هم تأثیر واقعی این رویکرد در تربیت دینی را تحت الشعاع قرار می دهد، زیرا پیش از

آن، عادت و عمل وارد عرصه تربیت دینی می شوند و از این قابلیت برخوردارند که در کلیت فرایند تربیت دینی (از سنین اولیه تا پایان) ایفای نقش کنند.

۳- رویکرد عقلانی به اصل تأکید متوازن بر تبیین، استدلال، حساسیت و عمل اخلاقی ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

بر اساس این اصل رویکرد دینی نه شناخت گرایی صرف است و نه گرایش به رفتارگرایی دارد بلکه تأکید هماهنگ و متوازنی بر شناخت و عمل اخلاقی و استعلای عواطف دارد. دیوید کار بر این باور است که رویکرد استدلالی یا عقلانی، رویکرد کاملی برای رسیدن به اهداف تربیت اخلاقی یا دینی نیست. او در انتقاد به رویکرد عقلانی، اشاره می کند که رویکرد عقلانی در تربیت عقلانی نمی تواند فاصله میان تفکر اخلاقی و عمل اخلاقی را از میان ببرد. زیرا تربیت اخلاقی بیش تر در پی بهبود، تقویت و تحکیم رفتار اخلاقی است نه استدلال اخلاقی (دیوید کار، ۱۹۹۸، ص ۵۵). لذا رویکرد عقلانی محض به تربیت دینی، لزوماً سبب عمل دینی که یکی از لوازم تربیت دینی است نمی شود.

۴- رویکرد عقلانی به اصل توجه به بعد عاطفی و ولایی دین (بهره‌مندی مناسب از عواطف، احساسات و تجارب شخصی برای تعمیق و گسترش تدین) ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد. رویکرد عقلانی تنها با تقویت بعد شناختی، به بعد عاطفی متریبان توجهی ندارد و عواطف و احساسات و علایق آن ها را در نظر نمی گیرد و برنامه های درسی که بر رویکرد عقلانی استوارند یا محتوای تربیت دینی که بر اساس رویکرد عقلانی صورت بندی شده است، از آن جهت که نمی تواند به خوبی علایق و نیاز های دانش آموزان را مورد توجه قرار دهد، خود به خود مورد پذیرش دانش آموزان قرار نمی گیرد و قدرت انگیزشی لازم را ندارد زیرا آن چه در این صورت بندی مهم است، سیر منطقی ارائه ی مطالب و مباحث است نه نیازهای روحی- روانی دانش آموزان (باقری، ۱۳۷۷، ص ۲۲).

۵- رویکرد عقلانی به اصل توجه به خصوصیات فردی و جنسی متریبان ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد، پس نمی تواند نقطه شروع تربیت دینی باشد.

رویکرد عقلانی اعتقادات دینی را استحکام می بخشد و دلایل عقلی کافی را برای پذیرش احکام دینی فراهم می کند. به همین دلیل بعضی بر این باورند که رویکرد عقلانی، مدافعان خوبی برای دین تربیت می کند، نه کسانی که در عمل ملتزم به احکام و باید ها و معارف دینی هستند. اما نکته این جاست که شروع تربیت دینی به ویژه در سنین پایین، با عقل و استدلال و اقامه برهان عقلی ممکن نیست (سجادی، ۱۳۸۴، ص ۴۰). زیرا این رویکرد مراحل رشد تفکر دینی متریبان و خصوصیات فردی متریبان را در نظر نمی گیرد. و در تمامی مراحل رشد متریبان می خواهد با عقل و استدلال به تربیت دینی پردازد. در حالی که در سنین پایین متریبان هنوز رشد عقلی لازم را برای فهم مطالب دینی را ندارند.

۶- رویکرد عقلانی به ویژگی فطرت‌مداری (شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متربیان)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد، لذا میان غایت رویکرد عقلانی و غایت تربیت دینی ناسازگاری وجود دارد.

غایت رویکرد عقلانی به هر مقوله، معقول و مستدل کردن مباحث و موضوعات مورد نظر است، که برآیند آن، پذیرش عاقلانه و اقناع ذهنی آدمی است. غایت رویکرد عقلانی به تربیت دینی این است که آن چه آموزنده از دین در می‌یابد و نسبت به آن اقناع ذهنی می‌شود، منطبق با ظرف ذهن و استدلال عقلانی باشد. در این فرایند، دین بیش‌تر در وجهی عقلانی جلوه می‌کند. تنها وجوه عقلانی دین و دینداری در فرایند تربیت- دینی متجلی می‌شود و وجوه تعبدی دین (وجوهی که ظاهراً با رویکرد عقلانی نمی‌توان علتی برای آن‌ها ذکر کرد) مورد کم‌توجهی قرار می‌گیرند. البته از رویکرد عقلانی انتظاری غیر از این نمی‌توان داشت. اما غایت تربیت دینی گذشته از عقلانی کردن پذیرش دین و پذیرش معقولانه ربوبیت، پذیرش وجوهی از دین است که جنبه تعبدی و پذیرش دارد و در فطرت متربیان وجود دارد و با قواعد عقلی و استدلالی قابل ارزشیابی و سنجش نیستند.

به بیان دیگر غایت تربیت دینی هم عقلانیت در پذیرش دین است و هم پذیرش تعبدی احکام و گزاره‌های دینی، البته عقلانیتی که شرع آن را می‌پسندد، نه آن عقلی است که فلسفه می‌پذیرد. چرا که عقل در ملاحظات دینی (قرآن) چیزی فراتر از تفکر و بلکه به معنی تفکر هدایت‌شده و باز دارنده از ضلالت معنی‌شده و مایه‌ی هدایت به معارف الهی و عمل صالح است (باقری، ۱۳۸۸، ص ۱۱) انسان عاقل کسی است که تفکر خود را به سوی عبودیت و پرستش خداوند هدایت کند.

هدف رویکرد عقلانی در رویارویی با امور این است که آن امور را در ظرف خود جای دهد و به شکل خود درآورد، در حالی که دین با روی کردن به عقل سعی دارد عقل را به رنگ خود درآورد. به همین سبب عقل محض یا عقلانیت منطقی - فلسفی با عقل دینی (عقل مورد نظر شرع) دو چیز متفاوت می‌نماید (فاینبرگ، ۲۰۰۳، ص ۸۹) همین تفاوت سبب تفاوت در غایت تربیت دینی می‌شود، در نتیجه نوعی ناسازواری میان غایات رویکرد عقلانی و غایات تربیت دینی پدیدار می‌شود.

۷- رویکرد عقلانی به اصل تأکید متوازن و سازوار بر استفاده از روش‌های مختلف تربیت اخلاقی و دینی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

تربیت دینی مبتنی بر پرورش حواس، عقل و قلب انسان است؛ بنابراین در روش‌ها، باید روش‌ها و فنونی را برگزید که به پرورش این ابزارهای شناخت منتهی شوند. پس استفاده‌ی تلفیقی از اکثر روش‌های تربیتی به صورت هماهنگ و پویا و به کار گرفتن فنون مربوط به هر روش حائز اهمیت فراوان است. ولی در رویکرد عقلانی بیشتر روش عقلانی مورد نظر بوده و دیگر روش‌ها نادیده گرفته می‌شود و به طور متوازن از روش‌های مختلف تربیت دینی استفاده نمی‌کند.

۴-۲-۳ نقد و بررسی رویکرد عادت‌ی

۴-۲-۳-۱ فواید رویکرد عادت‌ی

۱- رویکرد عادت‌ی به اصل تقدم پیش‌گیری بر درمان؛ (تقدم مبارزه با علت نسبت به برخورد با معلول) ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

پیش از آن که بچه به خوهای بد و عادات زشت آشنا شده، صورت آن‌ها در صفحه نفسش نقش بندد، باید او را به اخلاق نیکو و صفات پسندیده و عادات ستوده مواجه ساخت و وجودش را به آن‌ها بیاراست. باید بچه را از کارهای بد دور و از عاداتی که عیب شمرده می‌شود، برکنار کرد. حضرت امام علی(ع) در باب اهمیت عادت می‌فرماید: "لِلْعَادَةِ عَلَى كُلِّ إِنْسَانٍ سُلْطَانٌ" یعنی از برای عادت بر هر آدمی سلطنتی است، مراد این است که هر که به چیزی عادت کرد، آن را تسلطی بر او به هم رسد و به غایت دشوار باشد بر او ترک آن، پس آدمی باید که خود را به کارهای خیر وادارد تا عادت کند به آن‌ها و ترک آن‌ها نکند و اجتناب کند از بدی‌ها و عادت به آن‌ها، وگرنه دشوار شود بر او ترک آن‌ها و گرفتار گردد به آن‌ها" (غررالحکم، ص ۲۸).

۲- رویکرد عادت‌ی به اصل تقدم پیرایش از زشتی‌های اخلاقی بر آراسته شدن نسبت به زیبایی‌ها؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

غزالی می‌گوید: «پس هر کاری که نیکوست عادت کند، خلق نیکو اندر وی پدید آید، و سر این که شریعت به کار نیکو فرموده است این است، مقصود از این، گرویدن دل است از زشت به صورت نیکو، و هر چه آدمی به تکلف عادت کند طبع وی شود (غزالی، ۱۳۶۱، صص ۱۱-۱۲).

۳- رویکرد عادت‌ی به اصل تأکید بر کاربرد دین و اخلاق در زندگی فردی و اجتماعی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

رویکرد عادت‌ی باعث افزایش قدرت پیش‌بینی و مفید ساختن تجربه در زندگی فردی و اجتماعی متربی می‌شود. یکی از فواید عادت قدرت پیش‌بینی است، بنا به نظر بارکلی، از عادت پیش‌بینی به وجود می‌آید موقعی که از راه تجربه می‌دانیم چگونه معانی به هم مربوطند، نه فقط می‌توانیم حدس بزنیم، بلکه قادریم پیش‌گوئی‌های مسلم درباره‌ی معانی، که اگر در فلان یا فلان وضعیت قرار می‌گرفتیم برای ما محسوس بود؛ بنابراین بر حسب عقیده‌ی بارکلی بین تصورات ما چیزی غیر از (هم وجودی) و (توالی ثابت) که برای ما از راه تجربه بدست می‌آید وجود ندارد و چون برای ما عادت شود به مثابه‌ی اصول ناظمه‌ی وجود ما می‌گردد.

دیوید هیوم در بررسی فواید عادت می‌گوید: عادت بزرگترین راهنمای زندگی است، تنها همین اصل است که تجربه را برای ما مفید می‌سازد و ما را وادار می‌کند که منتظر دنباله‌ی وقایعی مشابه با آن‌چه که در گذشته برایمان اتفاق افتاده باشیم. بدون اثر عادت شناسایی امور دیگری به استثنای آن‌چه که فوراً در حواس و حافظه‌ی ما خطور می‌کند غیر ممکن بوده و توانایی این‌که وسایل را با مقاصد وفق دهیم برای ما میسر نخواهد بود و هم چنین قادر نخواهیم بود قوای طبیعی خود را برای ایجاد اثر مطلوب به کار ببریم.

هم چنین عادت موجب می گردد که بخش عظیمی از حجم کوشش های انسان افزایش یافته در نتیجه، بار سنگین انسان در رابطه با اعمال و کارهای نیک، سبک و آسان و قابل تحمل گردد، تا کوشش های او در پهنه ها و جاهای تازه تری از لحاظ عمل و بازدهی و ابتکار به جریان افتد. اگر چنین نمی بود و عادت در مسیر کوشش های آدمی فاقد اثر می گشت، ناگزیر بود همه ی فرصت های زندگانی را فقط فی المثل در یادگیری موضوع راه رفتن و سخن گفتن سپری کند. وقتی فرد عادت کند خویشتن را از تیررس دواعی و انگیزه ها، شهوت و هوس نابجا دور نگاه دارد، واکنش و عکس العمل او در برابر تموج تمایلاتش رو به کاهش می گذارد و ضمناً احساس سرکوفتگی و محرومیت نیز نمی نماید (حجتی، ۱۳۷۷، صص ۱۱۰-۱۱۱).

یک نکته هست که بسیاری از مردم به اهمیت آن توجه زیادی ندارند و آن این است که خود زندگی کردن هم در واقع چیزی است که باید یاد گرفت تا عادت بشود و به عبارت دیگر به صورت یک نوع مهارت در بیاید، مگر نه آن است که ما در برابر زندگی عکس العمل هایی از خود بروز می دهیم و این عکس العمل ها رفته رفته عادت و ملکه ما می شود و به صورت عادت زندگی ما تجلی می کند؟ این عادات آن گاه وسایل زیستی ما می شوند، وسایلی که ما را به هدف می رسانند و یا از رسیدن بدان باز می دارند.

۴-۲-۲-۳-۲ مضرات رویکرد عادت

۱- رویکرد عادت به اصل انعطاف پذیری نسبت به واقعیات متنوع محیطی و خرده فرهنگ ها و خانواده ها؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

یکی از مضرات عادات این است که ممکن است قابلیت انعطاف فرد را از بین برده، او را به موجودی تبدیل کند که از قوه ی ابتکار و ابداع عاری بوده و فقط می تواند در مقابل شرایط معین مقاومت کرده، عکس العمل های معینی از خود بروز دهد. این خصوصیات انسانی در ضمن آگهی و تبلیغات بسیار مورد استفاده قرار می گیرد، صاحبان کالا سعی می کنند به هر نحو که شده افراد را به استفاده از کالای مخصوصی عادت دهند چرا که می دانند که پس از مدتی مصرف آن کالا از طرف مشتریان فعلی اتوماتیک وار انجام گرفته و احتیاجی به تبلیغ جدید نخواهد بود. به طور کلی پدیده ی عادت که در افراد دیده می شود، در جامعه نیز موجود و به صورت حس محافظه کاری در می آید، اجتماعات آداب و رسوم خاص خود را به افراد تحمیل می کنند. (صانعی، ۱۳۷۶، صص ۴۴-۴۵) پس وقتی در تربیت دینی از رویکرد عادت استفاده می شود متربی در برابر تنوع محیطی و خرده فرهنگ ها انعطاف پذیر نخواهد بود و تنها به محیط هایی که عادت کرده است، عکس العمل نشان می دهد.

۲- رویکرد عادت به ویژگی انعطاف پذیری، تنوع و پویایی ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

گاه حرکات و روش های ناسودمندی که در تمرین های سابق آموخته ایم، مزاحم آموختن کار تازه می شود، در امور فکری نیز مزاحمت عادت دیده می شود، مثلاً تمایل داریم راه حل هائی که سابقاً

برای مسائل دیگر در پیش می گرفته ایم، به وضع جدید منتقل کنیم و چون ممکن است اغلب این راه حل ها مناسب نباشد. در حقیقت آن چه سابق آموخته و بدان خو گرفته ایم، مزاحم آموختن جدید ما می شود (صانعی، ۱۳۷۶، ص ۲۱۶). در همین زمینه در روایت داریم که می فرماید: "لَعَادَةُ عَدُوٍّ مُتَمَلِّكٌ" یعنی عادت دشمنی است که بر انسان حکومت می کند، یعنی عادت کسی به بدی دشمن است از برای او که مالک او شده و او مانند بنده ی مطیع و فرمان بردار اوست و ترک آن بدی نتواند کرد مگر به زحمت و مشقت تمام، پس آدمی باید که سعی کند عادت به بدی نکند. لذا رویکرد عاداتی انعطاف پذیر و متنوع و پویا نمی باشد و تربی را در موقعیت های متفاوت تربیت دینی عادت به یک روش می دهد.

۳- رویکرد عاداتی به ویژگی عقلانیت محوری ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد. بر اساس این ویژگی اصالت دادن به تعقل و عقلانیت به عنوان اسکلت و محور تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی تلقی می شود ولی رویکرد عاداتی باعث معطل ماندن نیروی اندیشه (تفکر) می شود. برخی بر این باورند که انجام امور عاداتی منجر به تعطیل فعالیت های عقلانی می گردد. در مورد این اثر عادت، بیش از آثار دیگر آن باید بررسی کرد، زیرا اکثریت قریب به اتفاق مخالفین عادت از این ناحیه به عادت می تازند و آثار حتی مثبت آن را نادیده می گیرند. برای توضیح بیش تر این مسئله به نظر اندیشمند گران قدر جهان اسلام شهید مطهری اشاره می کنیم:

ایشان در برابر مخالفین نظریه عادت که می گویند: انسان باید کاری بکند که چیزی برایش به صورت عادت در بیاید، و به آن انس بگیرد به طوری که ترک کردنش برایش دشوار باشد، و کار را نه به حکم عقل و اراده انجام دهد، بلکه به حکم عادت، می فرماید: این نکته البته به صورت کلی درست است، ولی دلیل نمی شود که عادت مطلقاً بد باشد، چون عادت بر دو قسم است: یک سلسله عادات فعلی است و یک سلسله عادات انفعالی است. عادات فعلی آن ها است که انسان تحت تأثیر یک عامل خارجی قرار نمی گیرد، بلکه کاری در اثر ممارست و عادت شدن بهتر انجام می دهد، هنرها عادات است و تمام فنون عادات است، بسیاری از ملکات نفسانی عادات فعلی است مثل خود شجاعت. اما چرا در این جا و این جور عادت ها ایراد امثال کانت وارد نیست؟ چون خاصیت این عادات در آن نیست که انسان خوی می گیرد، بلکه خاصیت این عادت ها فقط از این جهت که انسان تا وقتی عادت نکند اراده اش در مقابل محرکات، که در جهت خلاف است، می باشد. ولی وقتی به آن ها عادت کند قدرت مقاومت پیدا می کند. اما در مقابل عادات انفعالی آن هایی است که انسان تحت تأثیر یک عامل، عامل خارجی آن را انجام دهد، مثل سیگار کشیدن. عادات انفعالی معمولاً حالت انس برای انسان ایجاد می کنند و انسان را اسیر خود می کنند (مطهری، ۱۳۷۳، صص ۵۳-۵۷). به هر حال کسی که دچار عادات انفعالی قرار می گیرد، دیگر تعقل و اندیشه ی او ثمر ندارد.

۴- رویکرد عادت‌ی به اصل تأکید متوازن بر تبیین، استدلال، حساسیت و عمل اخلاقی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

با نگاهی به آثار تربیتی صاحب نظران قدیم در می‌یابیم که از نظر تاریخی اولین کسی که مفهوم عادت در تربیت را محکوم کرده افلاطون است. افلاطون، اساساً ریشه‌ی تربیت را در آگاهی و هوشمندی و اراده و اختیار می‌داند و معتقد است هرکس آگاه‌تر باشد، تربیت یافته‌تر است، از نظر او تربیت یافتن یعنی کسب معرفت و آگاهی. افلاطون زندگی انسان را بدون علم و معرفت به رسمیت نمی‌شناسد و اعمال و رفتار مبتنی بر عادت را تحقیر می‌کند. او زندگی مبتنی بر عادت را به زندگی مورچه‌ها و زنبورها تشبیه می‌کند که به گونه‌ای یکنواخت و با تکراری مکانیکی و بی‌اندیشه، اعمالی را انجام می‌دهند.

۵- رویکرد عادت‌ی به اصل رعایت اعتدال (پرهیز از افراط و تفریط)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

جوهره‌ی حرکت تکاملی جوامع و پیشرفت مراحل تربیتی انسان‌ها، زدودن عادات، قالب‌ها، چارچوب‌ها و القائاتی است که تفکر و خلاقیت انسانی را تضعیف نموده مانع تربیت آگاهانه انسان می‌شود. در این رویکرد به استدلال و عواطف توجهی نمی‌شود و اساس کار آن بیش‌تر عادت‌می‌باشد لذا این رویکرد به اصل اعتدال توجهی ندارد.

۶- رویکرد عادت‌ی به اصل مسئله‌محوری (توجه به موضوعات و مسائل زندگی روزمره)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

اگر تمام موضوعات و مسائل زندگی عادت کنیم و تا زمانی که از پوسته‌ی عادات عبور نکنیم و به مغز، یا محتوا نرسیم، به بصیرت دست نخواهیم یافت و اگر به همان پوسته و قشر عادات بسنده کنیم در اولین مراحل تربیت متوقف خواهیم شد؛ در این صورت این تجربه و محیط است که ما را هر طور که بخواهد تغییر می‌دهد و ما قادر به تغییر تجربه و محیط خویش نخواهیم بود. پس اگر از اسارت عادات به درآییم، به جای این که تجربه، شرایط یا محیط رفتار ما را تغییر دهد، این ما خواهیم بود که تجربه را تغییر خواهیم داد. به عبارت دیگر ما باید اصل باشیم و محیط و تجربه و شرایط فرع باشد. به گفته‌ی آندره ژید: «سعی کنید عظمت در نگاه شما باشد نه در آنچه بدان می‌نگرید». هنر یک مربی خلاق آن است که ظرفیت کودک خردسال را برای دیدن جهان به صورت چیزی زنده و شگفت بنمایاند. بر این اساس رویکرد عادت‌ی به اصل مسئله‌محوری توجه ندارد.

۴-۲-۲-۴ نقد و بررسی رویکرد شهودی

اگر به صورت کلی رویکرد شهودی را نقد و بررسی کنیم در می‌یابیم که این رویکرد با اهداف ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی (پذیرش آزادانه و آگاهانه‌ی دین اسلام، تلاش مداوم جهت ارتقای ابعاد معنوی وجودی خویش و دیگران از طریق برقراری ارتباط با خداوند، خودشناسی

ودیگرشناسی) منطبق است ولی با برخی از رویکرد و اصول بیان شده ی ساحت تربیت مغایرت دارد و به تنهایی نمی تواند رویکرد کامل برای تربیت دینی باشد.

رویکرد شهودی ساحت عقلانی انسان را مدنظر قرار نمی دهد و شناختی که دیندار در این صنف از تربیت دینی به دست می آورد بر سایر انواع شناخت علمی و فلسفی برتری دارد. البته معرفت و شناختی که از طریق عرفان به دست می آید دارای مقدمات و شرایطی است که موقوف عنایت الهی بوده و تنها با کوشش و تلاش علمی و منطقی نمی توان به آن دست یافت. در شناخت عرفانی، ذوق و حال دخالت دارد و آن چه در ذوق و حال می گنجد، غیر از آن چیزی است که با مفاهیم علمی و منطقی می توان آن را ابراز داشت. کسی که با تمام وجود خود حالت گرسنگی یا تشنگی را تجربه کرده است، غیر از آن کسی است که از طریق مفهوم با این دو حالت آشنایی پیدا می کند. به همین خاطر چندان در قالب های رسمی (تعلیم و تربیت دینی در مدارس) نمی توان آن ها را به کار گرفت. این رویکرد از دینداری با انحصارگرایی و جزمیت و تعصب که در رویکرد مبتنی بر عادت وجود دارد و با برهان و استدلال که در رویکرد عقلانی وجود دارد، سنخیت و رابطه ای ندارد (کریمی، ۱۳۷۴، ص ۵۴).

۴-۲-۲-۵ نقد و بررسی رویکرد تلقینی

۴-۲-۲-۵-۱ نقاط قوت رویکرد تلقینی

۱- رویکرد تلقینی به اصل حرکت از تلقین و عادت به تبیین و انتخاب و استدلال؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

با وجود پیامدهایی که به لحاظ شخصیتی، فرهنگی و اجتماعی به دنبال به کارگیری تلقین پیدا می شود، باید اقرار کرد که نمی توان به صورت مطلق به طرد و نامطلوبی این روش حکم داد. حقیقت این است که روش های آموزشی در هر دوره از رشد انسان بر مبنای و اصول مشخصی مبتنی است که امکان و اجازه ی کاربرد آن روش را فراهم می نماید. به طور کلی، باید یادآور شد که زمانی امکان خرده گرفتن بر روش تلقین وجود دارد که هدف از آموزش و کاربرد آن، یادگیری مفاهیم، نظریه ها و آموزه ها، بدون استدلال و دلیل باشد، یا هنگامی که نتیجه و محصول آموزش باعث ایجاد ذهن های بسته شود.

سؤالی در این جا مطرح می شود و آن این که تا زمانی که فراگیران از میزان رشد عقلانی لازم برای درک معارف دینی برخوردار نشده اند، چگونه می توان به آموزش عقلانی و مستدل آموزه های دینی پرداخت؟ به احتمال زیاد پاسخ این است؛ تا زمانی که درک شناختی فراگیران به حد لازم نرسیده، نباید از آن ها انتظار داشت که استدلال ها و توجیه های منطقی درباره ی آموزه های دینی را بفهمند، چه رسد به این که آن ها را قبول کنند و مطابق آن ها عمل نمایند. نکته این جاست که برخلاف روش تلقین، روش تعقلی و آموزش دین بر مبنای اندیشه، برهان و استدلال با تأخیر در روند تربیت دینی وارد می شود. به همین دلیل است که در آموزش دین به کودکان، از توصیه های رفتاری و تلقینی بیش تر استفاده می کنند. هم چنان که صاحب نظران تربیت دینی، از جمله محقق نراقی، کاربرد

روشی مانند تلقین در تربیت دینی را در دوره ای که مرتباً به رشد بالای شناختی نرسیده، جایز می‌داند و معتقد است که طی این دوره می‌توان با عرضه و تلقین مسائل اعتقادی به صورتی ساده، کودک را با الفاظ و جملات اعتقادی مربوط به دین آشنا کرد و سپس مفاهیم و آموزه های اعتقادی را به او تفهیم نمود (بهشتی و همکاران، ۱۳۷۷).

بنابراین، شروع تربیت دینی با پشتوانه عقل و استدلال، به ویژه در دوران کودکی مسائل خاص خود را دارد، حتی با تأمل در روش تربیتی پیامبر اسلام (ص) متوجه می‌شویم که ایشان به جای تکیه صرف بر برهان و استدلال، ابتدا بر عمل تأکید می‌کرده و با مهربانی و لطافت کلام، دیگران را قلباً به دین متمایل می‌کردند و قبل از بحث کردن و گفتگو درباره ی دین و غیره، به اقامه ی نماز دعوت و سپس باب بحث و مباحثه را می‌گشودند (سعیدی، ۱۳۸۲).

۲- رویکرد تلقینی به اصل توجه به خصوصیات فردی و جنسی متریبان ضمن تأکید بر مشترکات میان آن‌ها؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

با توجه به مفهوم تربیت دینی، یعنی جریان ربوبی شدن و ربوبی ساختن آدمی، باید پذیرفت که دوره ی آغازین کودکی که بیرون از متن اصلی تربیت است به منزله ی دوره ی مقدماتی برای ورود به تربیت دینی است و در واقع باید در این مقطع، به آماده سازی کودک برای ورود به قلمروی اصلی تربیت دینی پرداخت. در این دوره است که بنا به دلایلی که گفته شد، هم چون بحث عقل و خردورزی، می‌توان پاره ای از روش های آموزشی خاص این دوره، هم چون تلقین را به کار گرفت. برای مثال، باید ظواهر کودک را به سمت گفتارها و رفتارهای مطلوب هدایت کرد و از انواع روش های تلقین به نفس استفاده کرد. در تلقین قولی می‌توان به کودک کمک کرد تا سخنانی را بر زبان جاری کند و در برابر حالات مطلوب قرار گیرد. در تلقین فعلی می‌توان به کودک کمک کرد تا در برابر عملی قرار گیرد که از آن طریق حالات درونی مطلوبی در او ایجاد شود (باقری، ۱۳۸۸).

۳- رویکرد تلقینی به اصل پرهیز از تطویل و تکرار ممل خاطر؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

امام خمینی در خصوص راز تکرار برخی موضوعات در قرآن کریم می‌فرماید: «شما می‌دانید که قرآن کتاب معجزه است و در عین حال، در قرآن راجع به مسائل، تکرار زیاد است. برای این که قرآن برای رشد مردم آمده است. برای انسان سازی، مسائلی که برای ساختمان انسان است، نمی‌شود یک دفعه بگویند و از آن رد شوند، باید توی گوشش مکرر بخوانند. تلقین با یک دفعه درست نمی‌شود. اگر بخواهید بچه ای را تربیت کنید، باید یک مسئله را چندین بار با چند زبان و با چند وضع برای او بخوانید. مطلب یکی باشد، لکن طرز بیانش مختلف» (صحیفه نور، ج ۹، ص ۱۵۳). در این صورت مطالب تکراری و ممل خاطر نخواهد بود.

۱- رویکرد تلقینی به ویژگی مسئله محوری (توجه به موضوعات و مسائل زندگی روزمره)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

تربیت دینی در یک معنا، فراهم کردن فرصت های طبیعی و درون یاب است تا افراد با تجربه ی شخصی و الهام از فطرت خویش، بارقه تعالی بخش دین را کشف نمایند. تربیت دینی با «تجربه دینی» ارتباطی جدایی ناپذیر دارد. برای رسیدن به این منظور نمی توان از طریق تلقین، عادت، اکتساب، تحمیل و تحکم موفق شد (کریمی، ۱۳۸۰). لذا این رویکرد به ویژگی مسئله محوری توجه ندارد.

۲- رویکرد تلقینی به ویژگی عقلانیت محوری؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد. عقلانیت محوری (اصالت دادن به تعقل و عقلانیت به عنوان اسکلت و محور تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی تلقی می شود)، ضمن توجه به ابعاد عاطفی و عملی (پرهیز از مواجهه ی صرفاً احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض)؛ یعنی تأکید بر کسب بصیرت دینی. پذیرش مفاهیم و اندیشه ها به صورت تلقینی و غیر استدلالی در نظام تعلیم و تربیت دینی همواره مورد مذمت قرار گرفته است. هم چنان که قرآن در این باره کسانی را مثال می زند که فقط به پذیرش غیر استدلالی برخی از آموزه های دینی اکتفا کرده اند و این نوع اطلاعات باعث نمی شود که آنان در ردیف افراد مؤمن و دین باور قرار گیرند. قرآن می فرماید: عرب های بادیه نشین ادعا می کنند که ما ایمان آورده ایم، به آن ها بگو شما به مرتبه ایمان نرسیده اید، ولی بگویید ما اسلام آورده ایم و هنوز ایمان در دل های شما وارد نشده است (حجرات، ۱۴).

در رویکرد تلقینی، انتقال دانش و معلوماتی مطرح است که استدلال در آن دخالت نداشته باشد و مفید بودن آن به ارائه کننده (تلقین کننده) مربوط شود در حلی که لازمه ی تربیت دینی آن است که منطقی و ماهیت تغییرات مورد نظر برای فراگیران است و این چرایی، نه به صورت انفعالی، بلکه باید به «چرا بردار» روشن شود. تربیت شکل فعال انجام شود (باقری، ۱۳۷۹).

۳- رویکرد تلقینی به اصل تأکید بر کاربرد دین و اخلاق در زندگی فردی و اجتماعی (با تأکید بر مسائل واقعی زندگی متربیان) ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد. از نظر فریره (۱۹۸۵) نقش وجودی انسان این است که باید به عنوان فردی ظاهر شود که بر دنیای خود اثر گذارد و آن را تغییر دهد و از این طریق، امکانات بیش تر و گسترده تری برای زندگی فردی و اجتماعی فراهم کند. در نظام تربیت دینی، یکی از اهداف پرورش دینی، ایجاد و رشد قوه ی شناخت دینی است. شناختی که باید باعث پیشرفت و توسعه فرد شود و پیشرفتی که بتواند برای انسان توانایی تشخیص یا فرقان را تأمین نماید؛ به بیانی دیگر، هدف از تربیت دینی، آشنایی فراگیران با مجموعه معارف دینی (اعم از احکام عملی، اعتقادات، اخلاقیات و سایر معارف دینی) و التزام قلبی و عملی به آن هاست، البته به میزانی که دین از آن ها انتظار دارد (مشایخی راد، ۱۳۸۰، ص ۳۸).

در واقع، تربیت، فراهم سازی شرایطی است که طی آن فراگیران توانایی بروز استعدادهای بالقوه خود را به بهترین شکل ممکن داشته باشند و بتوانند در زندگی شخصی خویش به صورتی مستقل و عقلانی عمل نمایند. این در حالی است که کاربرد تلقین به عنوان یک روش و تکنیک در تعلیم و تربیت و روان شناسی، که بر عنصر فرد تلقین کننده استوار است، به هیچ روی باعث پرورش این توانایی های فطری «هیبت» انسان نمی شود. هنگامی که فردی سخنی یا اندیشه ای را نه به سبب استواری و معقولیت آن، بلکه به دلیل هیبت گوینده ی آن می پذیرد، به تلقین روی آورده است (باقری، ۱۳۷۹) بنابراین، طبیعی است که کاربرد این روش دارای پیامدهای شخصیتی، فرهنگی و اخلاقی فراوانی می تواند باشد.

۴- رویکرد تلقینی به اصل پرهیز از تلقین، اکراه و اجبار در بعد اعتقادی و نگرشی تربیت دینی ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

از نظر چائوب^۱، اگر بخواهیم تربیت دینی فایده ای داشته باشد، باید توجه داشت که تجربه و آگاهی دینی، امری قلبی است و نمی توان آن را به کسی تحمیل و تلقین کرد؛ از این رو، باید محیط آموزشی را به گونه ای طراحی کرد که خود فراگیران به سوی تجربه کردن امور دینی روی بیاورند. علاوه بر این، باید توجه داشت که تعصب، اعتقاد کورکورانه و دید محدود از ذهن فراگیران دور شود. آن ها باید در رویارویی با استدلال های علمی و دینی آزاد گذاشته شوند، در این صورت است که می توانند با فراگرفتن دیدگاه منطقی، نگاهی مقبول به امور داشته باشند (مشایخی راد، ۱۳۸۰، ص ۳۸).

۵- رویکرد تلقینی به اصل چند بعدی بودن (پرهیز از تحویل دین داری به یکی از ابعاد آن)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

در حوزه ی تربیت دینی، به کارگیری روش تلقین با اهداف شناختی، عاطفی و اجتماعی آن تعارض دارد. برای مثال، در شریعت اسلام باور کردن اصول دین تنها با بهره گیری از شیوه ی استدلالی و تحقیقی، نه تلقینی و نه تحمیلی مورد پذیرش است. از نظر پیترز، فیلسوف تحلیلی معاصر، دانستن دین و آموزه های دینی به معنی تربیت دینی نیست. تربیت دینی باید در فرد تغییر نگرش ایجاد کند و نگرش او را نسبت به خودش، هستی، هدف نهایی و ماورای طبیعت تغییر دهد و این تغییر نگرش باید به رفتارهای او جهت دهد؛ بنابراین، تنها زمانی که آموزه های دینی سبب تغییر نگرش شوند و چشم انداز شناختی در فرد ایجاد کنند، تربیت دینی نام می گیرد (کار، ۱۹۹۸، ص ۵۱).

۶- رویکرد تلقینی به اصل انعطاف پذیری نسبت به واقعیات متنوع محیطی و خرده فرهنگ ها و خانواده ها (ضمن حفظ اصول)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

وقتی تربیت دینی بر اساس رویکرد تلقینی باشد در چنین شرایطی، حقیقت این است که عقل انسان از فرصت نوآوری محروم می شود، زیرا نه سؤال می کند و نه وارد عمل می شود. به این ترتیب،

بعید نیست که کاربرد این شیوه ی آموزش، انسان هایی سازگار با محیط، مطیع و فرمان بر، تحویل جامعه دهد و یا باعث شکل گیری ذهن بسته^۱ و ایجاد خصوصیتی، هم چون تسلیم و سرسپردگی در برابر شرایط موجود، عدم رغبت نسبت به یادگیری و عدم رغبت به مشارکت با دیگران در حل مشکلات اجتماعی شود (کلاباخ^۲، ۲۰۰۷).

۷- رویکرد تلقینی به ویژگی فعال بودن (تأکید بر نقش اصلی متربیان در فرآیند و نتیجه)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

در رویکرد تلقینی، پذیرش کورکورانه ی نظریات مطرح است و یادگیرنده، حالت غیر فعال^۳ و دریافت کننده و یا ضبط کننده دارد. او مجبور است که مطالب را بی کم و کاست ضبط و طوطی وار قبول و حفظ کند. تلقین پذیری، هم رشد فرد را متوقف می کند و هم او را متعصب بار می آورد. فرد تلقین پذیر، نه تنها آن چه را که قبول کرده، ادراک نمی کند؛ بلکه از درک چیزهای جدید نیز ناتوان است و نسبت به آن چه فراگرفته، تعصب دارد. او حاضر به بحث و بررسی درباره ی آن چه پذیرفته نیست و نمی خواهد آن چه که به او تلقین شده، مورد ارزیابی قرار دهد؛ چون افکار او پایه ی شخصیتش را تشکیل می دهند و ارزیابی آن ها موجب تزلزل وی خواهد شد. از آثار دیگر تلقین و تلقین پذیری، دشمنی با آن هایی است که عقاید فرد را مورد تردید و سؤال قرار می دهند. این در حالی است که یکی از ویژگی های تربیت شدگان از نظر قرآن، برای کسانی است که همواره بهترین قول ها را می شنوند و به بهترین آن عمل می کنند (زمر، ۱۷-۱۸). فرد متعصب، همان گونه که اشاره شد، بدون درک صحیح و دلیل قانع کننده، نظریه ای را می پذیرد؛ بنابراین، برایش تجدیدنظر در افکار، مشکل و مصیبت بار است. او از برخورد با مخالفان می ترسد و نسبت به آن ها احساس خصومت می کند.

۸- رویکرد تلقینی به اصل انعطاف پذیری، تنوع و پویایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

از نظر فریره و فاندز^۴ (۱۹۸۵) آموزش تلقینی یکی از خطرناک ترین اشکال محیطی است که روند ستم پذیری را رواج می دهد و تقویت می کند. مهم ترین ویژگی این آموزش برخورداری از لحن و زبان جذاب و ناتوانی در ایجاد و تغییر است. نقش شاگردان در این نوع از آموزش صرفاً به حفظ، یادآوری و بازگویی جمله هایی محدود می شود که می شنوند، بدون آن که محتوای آن را درک و تحلیل کنند. هدف آموزش تلقینی چیزی نیست، جز عادت دادن فراگیران به روش یادآوری مکانیکی محتوا و تبدیل آن ها به ظرف خالی تا مربی سخنان و مطالب خود را در آن بریزد. هر چه مربی در انجام این نقش توانا تر باشد، موفقیت بیش تری دارد و ظرف پرتر دلیل بر درخشندگی شاگرد است (فریره، ۱۳۶۳). به این ترتیب، آموزش به نوعی سپرده گذاری تبدیل می شود که در جریان آن، فراگیران نقش بانک ها و مربیان نقش سپرده گذاران را ایفا می کنند. این همان مفهوم بانکی آموزش است که نقش شاگرد در

1 -Closed Mind

2 -Clabaugh

3 -passive

4 -Freire & Faundes

آن به عنوان دریافت کننده معلومات طبقه بندی شده است، دریافت کننده ای که بدون آگاهی، مغز خود را انباشته از این معلومات کرده است. (کلاباخ، ۲۰۰۷).

۹- رویکرد تلقینی به اصل پرهیز از رویکرد عاطفه گرایی و ایمان گروی (به معنای واگذاشتن عقل و معرفت)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

مربی برای ایجاد بینش صحیح در مرتبه نیازمند روش، محتوا و برنامه هایی است که او را بهتر به این هدف مهم راهنمایی کند. محقق نراقی و فاضل نراقی، بسیاری از رفتارهای ناپهنگار، غیر اخلاقی، غیر دینی و وسوسه های شیطانی را ناشی از عدم بینش و شناخت کامل در کردار، رفتار، انگیزه ها، آثار و عوارض آن ها می دانند و معتقدند که با دادن بینش و شناخت صحیح می توان مرتبه را تربیت کرد و اخلاق وی را اصلاح نمود و از وقوع مشکلات روانی، رفتارهای زشت و سرنوشتی ناخواسته پیش-گیری کرد. از این رو، این دو مربی و متفکر دینی در همه ی جنبه های تربیتی، به ویژه تربیت دینی و اخلاقی، بر روش ایجاد بینش صحیح (نه تلقین و تحمیل) تأکید می کنند و معمولاً آن را قبل از روش های دیگر ذکر می کرده و اعتبار زیر بنایی برای آن قائل هستند (بهشتی و همکاران، ۱۳۷۷).

۴-۲-۲-۶ نقد و بررسی رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای)

رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) از رویکردهایی است که در حوزه ی فرهنگ و سیاست در کشور ما بعد از انقلاب اسلامی کاملاً مورد توجه بوده در رویکرد پایش محیطی با استفاده از حذف رفتارها و نمادهای مخرب، و ارائه نمادها و عوامل مثبت رفتار، به دنبال درونی کردن تربیت هستند، در رویکرد قرنطینه ای دغدغه اصلی حذف رفتارها و نمادهای مخرب از محیط تربیت و ارائه ی نمادها و رفتار مقبول توسط مربی است این رویکرد در بسیاری از مدارس غیر انتفاعی که به دنبال تربیت دینی هستند دیده می شود. و هدف آن بیش تر استرلیزه کردن محیط است به طوری که فرایند تربیت در آن، فرایند یک سوپه ای است که علایق و نیازهای مرتبه را در نظر نمی گیرد.

این رویکرد به دلایل بیان شده و تأکید بر برخی جوانب و عدم توجه به بعد تعقلی و احساسی به صورت مکمل و هم چنین نداشتن بیان تبیینی نمی تواند رویکرد کاملی باشد. لذا بر اساس ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به طور کلی نقاط قوت و ضعف آن به شرح زیر می باشد.

۴-۲-۲-۶-۱ نقاط قوت

۱. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به اصل تقدم پیرایش از زشتی های اخلاقی بر آراسته شدن نسبت به زیبایی ها؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.
۲. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به اصل حرکت از اصلاح ظاهر به تحول باطن؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.
۳. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به اصل حرکت از ارزیابی بیرونی به ارزش یابی توسط خود شخص؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

۴. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به اصل حرکت از الزام بیرونی به التزام شخصی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.
۵. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به اصل تقدم پیش‌گیری بر درمان؛ (تقدم مبارزه با علت نسبت به برخورد با معلول)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

۴-۲-۲-۶-۲ نقاط ضعف

۱. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به رویکرد فطرت‌مداری (شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متریبان)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۲. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به رویکرد عقلانیت محوری (اصالت دادن به تعقل و عقلانیت به‌عنوان اسکلت و محور تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی تلقی می‌شود) یعنی تأکید بر کسب بصیرت دینی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۳. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به رویکرد انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۴. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به رویکرد فعال بودن (تأکید بر نقش اصلی متریبان در فرآیند و نتیجه)؛ چند بعدی بودن (پرهیز از تحویل دین‌داری به یکی از ابعاد آن)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۵. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به رویکرد مسئله محوری (توجه به موضوعات و مسائل زندگی روزمره)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۶. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به اصل پرهیز از تحویل تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری (پرهیز از یک‌سونگری و تحویل‌انگاری)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۷. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به اصل تأکید متوازن و سازوار بر استفاده از روش‌های مختلف تربیت اخلاقی و دینی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۸. رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای) به اصل انعطاف‌پذیری نسبت به واقعیات متنوع محیطی و خرده فرهنگ‌ها و خانواده‌ها (ضمن حفظ اصول)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

۴-۲-۲-۷ نقد و بررسی رویکرد کلامی - اطلاعاتی

در رویکرد کلامی - اطلاعاتی تلاش می‌شود با استفاده از آموزش مفاهیم و اصول دین، در افراد بصیرت و بینش دینی ایجاد کنند، تا فرد به دنبال این شناخت، اعمال دینی را انجام دهند. این رویکرد در کتاب‌های دینی و قرآن قابل مشاهده است. در رویکرد کلامی - اطلاعاتی که از اسم آن نیز مشخص است که صرفاً اطلاعات بیان می‌شود به طوری که فرایند تربیت در آن، فرایند یک سویه ای

است که علایق و نیازهای متربی را در نظر نمی گیرد. در رویکرد اطلاعاتی-کلامی جهت گیری تربیتی به سوی ارائه اطلاعات صرف و تأکید بر جنبه شناختی است. این رویکرد با تأکید بر برخی جوانب و عدم توجه به بعد تعقلی و احساسی به صورت مکمل و هم چنین نداشتن بیان تبیینی نمی تواند رویکرد کاملی باشد. به همین جهت نقاط قوت و ضعف رویکرد کلامی - اطلاعاتی بر اساس ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به طور کلی به شرح زیر می باشد.

۴-۲-۷-۱ نقاط قوت

۱. رویکرد کلامی - اطلاعاتی به اصل حرکت از اجبار برنامه‌ای به انتخاب فردی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.
۲. رویکرد کلامی - اطلاعاتی به اصل حرکت از الزام بیرونی به التزام شخصی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

۴-۲-۷-۲ نقاط ضعف

۱. رویکرد کلامی - اطلاعاتی به رویکرد انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۲. رویکرد کلامی - اطلاعاتی به رویکرد مسئله محوری (توجه به موضوعات و مسائل زندگی روزمره)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۳. رویکرد کلامی - اطلاعاتی به رویکرد توجه به بعد عاطفی و ولایی دین (بهره‌مندی مناسب از عواطف، احساسات و تجارب شخصی برای تعمیق و گسترش تدین)، توّلاً و تبرّاً؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۴. رویکرد کلامی - اطلاعاتی به رویکرد چند بعدی بودن (پرهیز از تحویل دین‌داری به یکی از ابعاد آن)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۵. رویکرد کلامی - اطلاعاتی به اصل پرهیز از تحویل تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری (پرهیز از یک‌سونگری و تحویل‌انگاری)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۶. رویکرد کلامی - اطلاعاتی به اصل پرهیز از ارائه‌ی حجم زیاد مطالب دینی (بدون توجه به ظرفیت فکری مخاطب)؛
۷. رویکرد کلامی - اطلاعاتی به اصل حرکت از اجبار برنامه‌ای به انتخاب فردی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۸. رویکرد کلامی - اطلاعاتی به اصل تأکید متوازن و سازوار بر استفاده از روش‌های مختلف تربیت اخلاقی و دینی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

۴-۲-۸ نقد و بررسی رویکرد مناسکی

رویکرد مناسکی رویکردی است در کشور ما مورد توجه است و در کنار دیگر رویکردها در تربیت دینی متربی مورد استفاده قرار می گیرد این رویکرد با تأکید بر برخی جوانب و عدم توجه به بعد عقلی و احساسی به صورت مکمل و هم چنین نداشتن بیان تبیینی نمی تواند رویکردی کاملی باشد. و با توجه به کاستی هایی که دارد نمی توان از آن به عنوان یک رویکرد مستقل تربیت دینی نام برد البته استفاده از نقاط قوت آن در تربیت دینی مفید می باشد.

رویکرد مناسکی به شدت عینیت گراست و دین را صرفاً در ظاهر و عمل بیرونی خلاصه می نماید. و قالب های ویژه و انحصاری رفتار دینی و بیان اطلاعات همراه با تأکید بر ظاهر دین را مورد توجه قرار می گیرد. و تمام هم و غمّ مربی، شکل دادن به رفتار دینی است تا فهم و بصیرت نسبت به آن. هم چنین عاطفه گرایی (استفاده از هیجان) و روش تکرار نیز از روش های مورد استفاده این رویکرد است به طوری که فرایند تربیت در آن، فرایند یک سویه ای است که علایق و نیازهای متربی را در نظر نمی گیرد. لذا نقاط قوت و ضعف رویکرد مناسکی بر اساس ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به طور کلی به شرح زیر می باشد.

۴-۲-۸-۱ نقاط قوت

۱. رویکرد مناسکی به رویکرد مشارکت و همراهی همه‌ی عوامل (تقسیم کار بین خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.
۲. رویکرد مناسکی به توجه به بعد عاطفی و ولایی دین (بهره‌مندی مناسب از عواطف، احساسات و تجارب شخصی برای تعمیق و گسترش تدین)، توّلاً و تبرّاً؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

۴-۲-۸-۲ نقاط ضعف

۱. رویکرد مناسکی به رویکرد فطرت‌مداری (شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متربیان)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۲. رویکرد مناسکی به رویکرد عقلانیت محوری (اصالت دادن به تعقل و عقلانیت به‌عنوان اسکلت و محور تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی تلقی می شود) یعنی تأکید بر کسب بصیرت دینی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۳. رویکرد مناسکی به رویکرد انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۴. رویکرد مناسکی به رویکرد فعال بودن (تأکید بر نقش اصلی متربیان در فرآیند و نتیجه)؛ چند بعدی بودن (پرهیز از تحویل دین‌داری به یکی از ابعاد آن)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۵. رویکرد مناسکی به رویکرد مسئله محوری (توجه به موضوعات و مسائل زندگی روزمره)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

۶. رویکرد مناسکی به اصل پرهیز از تحویل تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری (پرهیز از یک‌سونگری و تحویل‌انگاری)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۷. رویکرد مناسکی به اصل پرهیز از رویکرد عاطفه‌گرایی و ایمان‌گروی (به معنای واگذاشتن عقل و معرفت)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۸. رویکرد مناسکی به اصل پرهیز از ارائه‌ی حجم زیاد مطالب دینی (بدون توجه به ظرفیت فکری مخاطب)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۹. رویکرد مناسکی به اصل پرهیز از تطویل و تکرار ممل خاطر؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۱۰. رویکرد مناسکی به اصل حرکت از اصلاح ظاهر به تحول باطن؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۱۱. رویکرد مناسکی به اصل رعایت اعتدال (پرهیز از افراط و تفریط)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۱۲. رویکرد مناسکی به اصل تأکید متوازن و سازوار بر استفاده از روش‌های مختلف تربیت اخلاقی و دینی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۱۳. رویکرد مناسکی به اصل تأکید متوازن بر تبیین، استدلال، حساسیت و عمل اخلاقی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

۴-۲-۹ نقد و بررسی رویکرد اقناعی-تبیینی

این رویکرد استفاده از اطلاعات را در روش خود دنبال می‌کند. اما تأکید بر اطلاعات منسجم و مستدل و هم‌چنین توجه به بعد عاطفی و روانی باعث اثر گذاری بیش‌تر این رویکرد می‌شود. البته هدف آن بیش‌تر اقناع می‌باشد تا تبیین. در فرایند اقناع، متأثر کردن بعد عاطفی ترغیب‌شونده بیش‌تر از تأثیر در بعد شناختی وی می‌باشد. و درصدد جلب توجه و علاقمندی مخاطب می‌باشد و از بعد روانشناسی از شیوه محرک-پاسخ که مبتنی بر اصل تداعی است با استفاده از تکنیک‌های تکرار و مجاورت استفاده می‌کنند. این رویکرد تأکید بر برخی جوانب و توجه به بعد تعقلی و احساسی به صورت مکمل و هم‌چنین داشتن بیان تبیینی را بیان می‌کند ولی به تنهایی نمی‌تواند رویکرد کاملی باشد و مبنای برنامه‌ریزی برای تربیت دینی باشد. لذا بر اساس ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به طور کلی نقاط قوت و ضعف آن به شرح زیر می‌باشد.

۴-۲-۹-۱ نقاط قوت

۱. رویکرد اقناعی-تبیینی به اصل توجه به بعد عاطفی و ولایی دین (بهره‌مندی مناسب از عواطف، احساسات و تجارب شخصی برای تعمیق و گسترش تدین)، توّلاً و تبرّاً؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

۲. رویکرد اقناعی-تبیینی به اصل حرکت از تلقین و عادت به تبیین و انتخاب و استدلال؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.
۳. رویکرد اقناعی-تبیینی به اصل حرکت از ظن به اطمینان و یقین؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.
۴. رویکرد اقناعی-تبیینی به اصل پرهیز از تکفیر و تفسیق (تأکید بر اقناع، شرح صدر و گفت‌وگو و مدارا)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

۴-۲-۲-۹-۲ نقاط ضعف

۱. رویکرد اقناعی-تبیینی شاید در تعریف و توضیح خود بیان می‌کند که در کنار بعد عاطفی به تبیین و تعقل توجه دارد ولی در اصل این بعد زیاد در این رویکرد نمایان نیست. و موارد زیر بر اساس ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی از نقاط ضعف آن می‌باشد.
۲. رویکرد اقناعی-تبیینی به رویکرد فطرت‌مداری (شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متریبان)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۳. رویکرد اقناعی-تبیینی به رویکرد عقلانیت محوری (اصالت دادن به تعقل و عقلانیت به‌عنوان اسکلت و محور تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی تلقی می‌شود)، ضمن توجه به ابعاد عاطفی و عملی (پرهیز از مواجهه‌ی صرفاً احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض)؛ یعنی تأکید بر کسب بصیرت دینی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۴. رویکرد اقناعی-تبیینی به رویکرد انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۵. رویکرد اقناعی-تبیینی به رویکرد چند بعدی بودن (پرهیز از تحویل دین‌داری به یکی از ابعاد آن)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

۴-۲-۲-۱۰ نقد و بررسی رویکرد بصیرت‌گرا

رویکرد بصیرت‌گرا رویکردی است که به جای انبوه‌سازی مفاهیم دینی در ذهن دانش‌آموزان، به دنبال ایجاد بصیرت دینی در آنان است و آن گروه از روش‌های تربیتی مورد توجه هستند که به شاگردان مجال فعالیت و به کار گرفتن توانایی‌هایشان را می‌دهند. مطابق این دیدگاه، پرورش روح جستجوگری درباره‌ی ماهیت زندگی، هدف تربیتی بزرگی است. لذا بر اساس ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به طور کلی نقاط قوت و ضعف آن به شرح زیر می‌باشد.

۴-۲-۲-۱۰-۱ نقاط قوت

۱. رویکرد بصیرت‌گرا به رویکرد عقلانیت محوری (اصالت دادن به تعقل و عقلانیت به‌عنوان اسکلت و محور تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی تلقی می‌شود)، ضمن توجه به ابعاد عاطفی

و عملی (پرهیز از مواجهه‌ی صرفاً احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض)؛ یعنی تأکید بر کسب بصیرت دینی ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

۲. رویکرد بصیرت‌گرا به رویکرد فعال بودن (تأکید بر نقش اصلی متریبان در فرآیند و نتیجه)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.
۳. رویکرد بصیرت‌گرا به رویکرد مسئله‌محوری (توجه به موضوعات و مسائل زندگی روزمره)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.
۴. رویکرد بصیرت‌گرا به اصل پرهیز از رویکرد عاطفه‌گرایی و ایمان‌گروی (به معنای واگذاشتن عقل و معرفت)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.
۵. رویکرد بصیرت‌گرا به اصل پرهیز از ارائه‌ی حجم زیاد مطالب دینی (بدون توجه به ظرفیت فکری مخاطب)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه دارد.

۴-۲-۱۰-۲ نقاط ضعف

۱. رویکرد بصیرت‌گرا به اصل پرهیز از تحویل تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری (پرهیز از یک‌سونگری و تحویل‌انگاری)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۲. رویکرد بصیرت‌گرا به اصل چندبعدی بودن (پرهیز از تحویل دین‌داری به یکی از ابعاد آن)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۳. رویکرد بصیرت‌گرا به اصل توجه به خصوصیات فردی و جنسی متریبان ضمن تأکید بر مشترکات میان آن‌ها؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۴. رویکرد بصیرت‌گرا به اصل رعایت اعتدال (پرهیز از افراط و تفریط)؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۵. رویکرد بصیرت‌گرا به اصل تأکید متوازن و سازوار بر استفاده از روش‌های مختلف تربیت اخلاقی و دینی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.
۶. رویکرد بصیرت‌گرا به اصل تأکید متوازن بر تبیین، استدلال، حساسیت و عمل اخلاقی؛ ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی توجه ندارد.

۴-۲-۱۱ نقد و بررسی رویکرد پدیدارشناختی

چهارچوب بنیادی و اصول تربیت رویکرد پدیدارشناختی بر اساس دین و آموزه‌های دینی خاصی نیست و با اصول و مبنای ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی همخوانی ندارد و به صراحت می‌توان گفت در تربیت دینی کشور ما جایگاهی ندارد و نقاط ضعف‌های زیر مؤید آن است. یکی از مشخصه‌های رویکرد پدیدارشناختی نگاه عمیق آن به دین است. چرا که به مقایسه‌ی تقدسات، آئین‌ها و الهیات ادیان مختلف می‌پردازد. اما از آن‌جا که این کار را بدون در نظر گرفتن

متن اجتماعی و فرهنگی ادیان انجام می دهد مشکلات متعددی به دنبال خواهد داشت. مشکل دیگر آن است که برخی تقدسات با هم قابل مقایسه نیستند. به عنوان مثال کتاب مقدس هندوها با کتاب مقدس مسلمانان (قرآن کریم) خیلی متفاوت است.

از دیگر انتقادات وارده به این رویکرد به خصوص در زمینه ی کتب چاپ شده، ارائه ی گزارشی صرفاً تشریحی از مسائل ظاهری ادیان به جای انتقال عمیق دین و مسائل احساسی آن است. رابرت جکسون از موضوعی بودن آموزش در این رویکرد انتقاد می کند. از منظر وی جمع شدن اطلاعات مختلف مربوط به آئین های متفاوت و در مرکز توجه قرار دادن موضوع و مطلبی خاص مانند آش شله قلمکار است، معجونی که تنها موجب گمراهی و گیج شدن دانش آموزان می شود. کتاب-هایی وجود دارند که بسیاری از مسائل مربوط به آئین های دینی بی شماری را مطرح می کنند. انتخاب این مطالب باید با دقت و به گونه ای باشد که بیان آن ها منجر به تحریف آن آئین خاص نشده و موجب گمراهی کودکان نشود. معلمان هم پیش از بیان آئین جدید، باید از درک آیین قبلی توسط دانش آموزان اطمینان حاصل کنند.

برخی از پدیده شناسان برای مقابله با این انتقادات راه هائی پیشنهاد می کنند. از جمله ی آنان می توان محقق آلمانی به نام جاکز واردنبرگ^۱ را نام برد که معتقد است پدیدار شناختی وابستگی ویژه ای به مطالعه ی ادیان موجود معاصر دارد در حالی که مطالعه ی دین باید با توجه به مسائل اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی صورت پذیرد. نقطه ی کلیدی این شیوه مطالعه ی نمونه های موجود ادیان و انعکاس نظام مند فرایند مطالعه است. به علاوه واردنبرگ معتقد است پدیدارشناسی باید مسائل زبان شناختی و مفهومی را در بر گیرد و نباید منجر به تحمیل یک شیوه ی زندگی یا دین بر سایر ادیان شود. از نظر واردنبرگ اهمیت نقش محقق در شکل گیری دنیای دینی افراد مانند نقش بازیگر در بازی کردن نمایش نامه است. اگر این مقوله را در مدارس در نظر بگیریم، به کارگیری روش هائی مانند تئاتر و نمایش بازی کردن در بازسازی عقاید و احساسات دینی سایرین مفید خواهد بود.

بارونز کوکز^۲ و آنتونی کومبز^۳ پدیدارشناختی را این گونه مورد انتقاد قرار می دهند:

رویکرد پدیدار شناختی در تربیت دینی مطالعه ی دین به واسطه ی تعبیر عینی آن است. کودکان با آموختن مطالبی در مورد اماکن مقدس، جشنواره ها و مناسک مذهبی به درک بهتری از دین می رسند اما چنین رویکردی از ارزش ارکان حیاتی دین، باورها و آداب کاسته و به مبتذل گرایی منجر می شود (جکسون، ۱۹۹۷).

از نظر آن ها رویکرد پدیدار شناختی " فرصت بررسی عقاید مخالف در مورد حقیقت دین را از دانش آموزان سلب می کند".

این رویکرد بحث در مورد کیفیت آموزش دینی و درک مفهوم تربیت دینی توسط دانش آموزان را در اولویت قرار داده نه تأکید بر دین مسیحیت را.

1- Jacques Waardenburg

2- Baroness Cox

3- Anthony Coombs

اشکالاتی که به الگوی فوق گرفته می شود شامل موارد زیر می باشد:

۱- با توجه به حجم وسیع موضوعات ارائه شده در محتوای درس، یادگیری سطحی را تشویق می کند.

۲- ایجاد یک شیوه ی باز مذهبی و بدون قضاوت

۳- جدی نگرفتن دین از طرف دانش آموزان و جلوگیری از تعهد و مشارکت در فعالیت های مذهبی زندگی.

ایجاد دیدگاه سطحی به تمام مذاهب (چنان که کشیش بریتانیا گفته است: ... لمس دین مسیحیت، برخورد تصادفی با یهودیت، برخورد تکه ای با اسلام و غیره به وسیله ی مخلوط میوه ای ایمان های جهانی... در تلاش برای تدریس همه ی ایمان ها ممکن است که ما موفق به تدریس هیچ کدام نشویم). حامیان شیوه ی فوق نیز استدلال می کنند که این روشی است که به دانش آموزان اجازه می دهد مذهب را بدون به مخاطره انداختن عقاید خودشان مورد مطالعه قرار دهند و باعث علاقه و توجه آنان به مذهب شود. مشاهدات نشان می دهد که این شیوه برای همه ی گروه های مذهبی و تمام سنین مورد پذیرش نیست. بهترین مورد استفاده ی این الگو برای دوران تحصیلی متوسطه با معلمان متخصص و توانا می باشد، ضمن این که تأکید اصلی بر سنت مذهبی پذیرفته شده ی جامعه باشد.

این الگو به دلیل آن که ادیان مختلف را به صورت نامناسب مورد بررسی قرار می دهد و هر اندیشه ی دینی را به صورت معقول و مبسوط معرفی نمی کند، ضمن تشویق به یادگیر سطحی، نسبت به بدبینی ایجاد می نماید. در نتیجه دین یک موضوع غیرعقلانی برای دانش آموزان جلوه می کند. به عنوان مثال دانش آموزان با مطالعه ی جنبه های اجتماعی ادیان، ممکن است به این نتیجه برسند که دین ساخته و پرداخته ی ذهن انسان هاست. در چنین حالتی جوهره و اصل دین فراموش می شود. این الگو به دلیل عدم ارائه ی شاخص ها و معیارها باعث می گردد که دانش آموزان از عهده ی مسائل زمان خود و اعتراضات سکولاریست ها برنیایند.

در الگوی پدیدارشناسی دانش آموزان باید نسبت به همه ی ادیان تسامح داشته باشند و در مقام داوری و قضاوت برنیایند. این امر در حالی که روحیه ی نسبت گرایی را تقویت می کند، موجب می شود که آن ها از سراسیمگی بی تفاوتی به سوی شکاکیت عمیق سوق داده شوند.

طرح مسائل و ابعاد مختلف ادیان که بعضاً در مذاهب گوناگون در تعارض نیز هستند، این ذهنیت را در دانش آموزان ایجاد می کند که هیچ یک از ادیان بر دیگری رجان ندارد و همه به یک اندازه بی اعتبار هستند. این امر نه تنها دانش آموزان را از آموزش دینی خوب برخوردار نمی کند بلکه به دلیل روشن نشدن تکلیف مسایل متعارض و در نتیجه عدم وجود یک جمع بندی صحیح برای دانش آموزان، آنان را از آمادگی لازم برای برخورد با چالش های سکولاریست بهره مند نمی سازد.

۴-۲-۱۲ نقد و بررسی رویکردهای پست مدرنیسم

پست مدرنیسم اندیشه ای مبتنی بر انگاره های متضاد است. اندیشه پست مدرن، تمایل ارزش ها و ضد ارزش ها را از میان می برد؛ بدین معنا دیگر مفهومی به نام ارزش و ضد ارزش نیست. بلکه موقعیت فرد یا دیگر زمینه ها خوب و بد را تعیین می کند. بدین گونه، در متافیزیک پست مدرن،

هیچ گونه سلسله مراتب ارزشی وجود ندارد. هرکس، از هرگونه الزام و تعهد به سنت، مذهب، خوبی ها و بدی ها آزاد است، در پست مدرنیسم، ارزش سیال است و تغییرپذیر، معانی ارزش ها بر پایه ی متن و شرایط تفسیر می شود.

سعی در تربیت دینی به طور کامل دارد. اما طرفدار آزادی مطلق و بی چون و چرا می باشد که حتماً هیچ مذهبی این امر را نمی پذیرد.

۴-۲-۲-۴-۲-۱ رویکرد تبادلی واردگر و میدما

این رویکرد با دیدگاه پراگماتیسم به انسان نگاه می کند و معتقد است انسان می تواند روی همه چیز تأثیر بگذارد و نقش اصلی تربیت دینی بر عهده دانش آموزان است. از آن جا که خداوند در دیدگاه پراگماتیسم فقط مسؤول آفرینش انسان ها و دادن توانائی های گوناگون به آن هاست، رویکرد تبادلی بر طبق ادیان آسمانی در تربیت دینی کارآمد نخواهد بود.

مشکل اصلی رویکرد تبادلی در تطبیق کودکانی با نگاه کاملاً متفاوت به دین و خداشناسی است. کودکانی با دیدگاه دینی محافظه کار از این رویکرد حذف می شوند.

۴-۲-۲-۴-۲-۲ رویکرد داستان شخصی اریکرها

مشکل اصلی آن این است که مکتب ضد نژاد پرستی مطلق را بنیاد معرفت شناختی خود قرار می دهد. ایدئولوژی ضد نژادپرستی که آموزش این رویکرد را پوشش داده، کودکانی با دیدگاه های رئالیست را کنار گذاشته و شانس موشکافی منابع چاپی معرفی شده توسط معلمان را از دانش آموزان سلب می کند.

اریکرها برای وسعت بخشیدن به رویکرد تبادلی و دیدگاه پراگماتیسم به تلفیق تربیت روحی و اخلاقی و فرهنگی پرداختند. آن ها در امر تربیت دینی علاقه ی دانش آموزان را مد نظر قرار داده و احساسات آن ها را در اولویت قرار دادند نه برنامه های درسی که در مراکز تربیتی مختلف اجرا می شود. ابهام این رویکرد در چگونگی عملی نمودن آن در موقعیت های مختلف و در مورد دانش آموزان سنین دبستان و بدون اطلاعات دینی می باشد.

یکی از نقصان های رویکرد پست مدرنیسم به کار بردن واژه دانش در طیفی وسیع، اما مبهم است. از آن جا که هر دانشی به معنای ساختن اطلاعات است، مرزی بین دانش و عقیده و معیاری برای سنجش دانش بیش تر یا کم تر و فضائی برای ارزیابی و انتقاد از صورت های مختلف واقعیت وجود ندارد. این رویکرد بنا بر گفته ی اریکرها قصد ندارد به تحلیل مواضع دینی اتخاذ شده توسط دانش-آموزان بپردازد. دیگر نقصان آن این است که اجرائی بودن آن بستگی به بیان دیدگاه شرکت کنندگان در مورد واقعیت و دانش خود دارد.

توجیه کلیو اریکر هم در مورد تلفیق تربیت دینی با حوزه های تربیت روحی، اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی و عاطفی و هم در مورد خصلت هستی شناسی این حوزه از لحاظ نگاه اگزیستانسیالیست به مذهب، مورد انتقاداتی شبیه به انتقادات وارده به سایر مباحث شهودی^۱ قرار گرفته- تحت این عنوان که ممکن است بینش سایرین متفاوت باشد. هیچ معیار معینی برای تمایز بین یک بینش و بینش

1- intuition

دیگر وجود ندارد. با این که حوزه ی تلفیقی "ساختگی" اریکرها به صورت جامع با موضوعات شخصی بسیار مهم سر و کار دارد، اما ابعاد مشخصی از هر مسأله حذف یا کم رنگ شده است. به طور مثال تا زمانی که کودکان علاقه نشان ندهند، مبحث جزئی و کوتاهی در مورد ادیان و فرهنگ ها بیان می شود. آشنا کردن کودکان با مطالبی از قبیل تجدد، مذهب، فرهنگ، اخلاق و نظایر آن ها مهم تر از ایجاد رویکردی است که نیازمند اتخاذ یک موضع خاص و مسلم بوده یا بحث ها را محدود به ایدئولوژی خود کند.

یکی از مواردی که باعث توجه رویکرد اریکرها می شود، تمرکز عمده آن ها روی افراد است نه تعهد آن ها به دیدگاه فرهنگی و دینی خاص. بدین معنی که کودکان از بحث در مورد فرهنگ ها و تشکیلات فرهنگی نهی می شوند. کودکان پیش از آن که با یک دیدگاه خاص در مورد ادیان یا مدرنیته و پست مدرنیته مواجه شوند، افرادی هستند که باید برای شرکت در بحث های مرتبط با تربیت دینی به آن ها کمک شود.

نقش مهم و کلیدی دانش آموزان و اهمیت حضور آن ها در امر تربیت دینی، کاهش حجم محتوایی که این موضوع دارد، ایجاد زمان و فضایی برای فعالیت فکری و بازتابی و مواجه شدن با موارد عاطفی و معقول از دیگر مزایای این رویکرد است. این رویکرد به معلمان یادآوری می کند از نقش بحث های کلی در تربیت غافل نشده و به اهمیت انتقاد از رویه ی آموزشی مرسوم و ارتباط آن با اهداف اقتصادی و اجتماعی و ابزاری پی برند.

از دیگر ویژگی های مثبت پست مدرنیسم توجه خاص این مکتب به نقد و تفکر انتقادی است، بازتاب این ویژگی در تعلیم و تربیت، تقویت روحیه انتقادگری و حمایت از تعلیم و تربیت انتقادگرا از سوی پست مدرنیست ها است در این گونه تعلیم و تربیت، تلاش در جهت شناسایی و درگیری با شرایط ظالمانه حاکم و تربیت شهروندان فعال، شجاع و سیاسی و برخورد انتقادی با ارتباطات کلاس درس است.

در تعلیم و تربیت پست مدرنیستی هدف آموزشی صرفاً نیت از پیش تعیین شده سیاستگذاران آموزشی نیست. به عبارت دیگر هدف تعلیم و تربیت هدفی از پیش تعیین شده، انعطاف ناپذیر، تحمیلی و مجزأ از تجارب واقعی دانش آموزان نیست بلکه برگرفته از نیازهای اتفاقی، آنی و این جا و اکنون است که با مشارکت معلم و شاگردان طراحی و اجرا می شود و قواعد تربیتی در حکم گفتگوهای شکل دهنده، محدود کننده دانش باید نقد و بررسی شود، دانش در لفافه اشکال متکثر فرهنگ، زبان، آداب و رسوم و گفتگوهای تربیتی پیچیده شده است بنابراین قواعد و شیوه های آموزشی باید متناسب با جهان ها، دانش ها و فرهنگ های متکثر و متفاوت انتخاب شود(فانی، ۱۳۸۳).

آموزش و پرورش پست مدرنیستی عمدتاً دانش آموز محور است. دانش آموز است که در کلاس دانش را ایجاد می کند او نباید تسلیم کامل و بی تفکر متنی شود بلکه بر اساس ساخت شکنی، از جانب معلم تشویق می شود که خواننده ای انتقادی و آگاه از این نکته باشد که اهداف نویسنده همیشه منطبق بر واقعیت نیست(فرمهبینی فراهانی، ۱۳۸۳). در آموزش و پرورش مورد تأکید پست-

مدرنیسم دانش آموز و معلم با هم یاد می گیرند گرچه در برخی موضوعات علمی، اطلاعات معلم به عنوان متخصص بیش تر از دانش آموز است. در این میان مفاهیم آموزشی باید از طریق گفتگو میان معلم و دانش آموزان و نیز خود دانش آموزان با فرهنگ ها و باورهای گوناگون آموخته شود.

۴-۲-۱۳ نقد و بررسی رویکرد تفسیری

چهارچوب بنیادی و اصول تربیت رویکرد تفسیری بر اساس دین و آموزه های دینی خاصی نیست و با اصول و مبنای ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی همخوانی ندارد و به صراحت می توان گفت در تربیت دینی کشور ما جایگاهی ندارد و نقاط ضعف های زیر مؤید آن است. البته دارای نقاط مثبتی هم می باشد که در روش های تربیتی می توان از آن بهره جست.

این رویکرد تنوع درونی و طبیعت مباحثه ای سنت های دینی و پیچیدگی گفتگوهای فرهنگی و تغییر چشم اندازهای فردی و اجتماعی را تصدیق می کند. از آن جا که منشأ این رویکرد مطالعات نژادشناسانه دانش آموزانی با سوابق دینی مختلف است، بحث هایی در زمینه ی انسان شناسی اجتماعی را بیان می کند.

این رویکرد فراتر از معرفی ادیان گوناگون به دانش آموزان، آن ها را به شناخت شخصیت خود و ادیان مختلف دعوت می کند. این رویکرد بر تنوع و اختیار دانش آموزان و مهارت های فکری مختلف تأکید دارد. حسن دیگر آن وضوح و قابلیت اجرایش می باشد. در این رویکرد دانش آموزان حضوری فعال دارند و برنامه ی تربیت دینی با توجه به شناخت معلم از دانش آموزان و در جهت رفع نیازهای آنان تنظیم می شود.

در رویکرد تفسیری فرایند یادگیری را می توان بر حسب نیاز از هر نقطه ای آغاز کرد. این نقطه ی آغاز می تواند مرور منتقدانه سنت دینی بیان شده، بررسی نظرات فرد یا مطالعه موردی، تجارب یا تعاملات دانش آموزان در کلاس درس و یا پرسش از آنان باشد.

رویکرد تفسیری به روش های نژادپرستانه یا استفاده از کتاب های درسی محدود نمی شود و می توان آن را در جهات مختلف پیش برد و با کمی خلاقیت با موقعیت های مختلف آموزشی تطابق داد. در چنین رویکردهایی ممکن است دانش آموزان با مطالعه دیدگاه های سایرین چه متفاوت با سنت آن ها باشد و چه مرتبط با آن، دیدگاه خود را مفیدتر و عمیق تر فرض کنند. چنین رویکردهایی توانائی انتقاد دانش آموزان از موارد آموخته شده و ارائه رویکردهای خلاق دیگر را فراهم می آورد.

مطالعات موردی این رویکرد نشان می دهد تجارب دینی _ فرهنگی، بازتاب ها و تعاملات دانش آموزان قسمت عمده ی موضوع تربیت دینی را در بر دارند. از لحاظ تعلیمی، هرچه معلمان از باورها و ارزش های نهفته در تجارب دانش آموزان بیش تر آگاه باشند، بیش تر به نظرات دانش آموزان اهمیت داده و می توانند موقعیت های تعلیم و تعلم را طوری طراحی کنند که به هدف اصلی خود یعنی تقویت ارتباط بین دانش آموزانی با پیشینه های دینی متفاوت نزدیک تر باشند. چنین رویکردی - بیش از رویکردهایی که شخص را خیلی درگیر آموزش نمی کنند - دانش آموزان را به شرکت مشتاقانه و فعال در تربیت دینی تشویق می کند.

مهم ترین ایرادی که به این رویکرد وارد می شود این که بر درک سایرین و جهان بینی آن ها و بر تأکید بر متری محوری متمرکز می شود نه خود دین و محتوای آن.

۴-۲-۳ بررسی سوال سوم پژوهش

سومین سوال اصلی پژوهش حاضر عبارت بود از این که؛ با توجه به نقد و بررسی رویکردها، چه رویکردی برای تربیت دینی دوره ی ابتدایی پیشنهاد می شود؟
رویکردها یا رهیافت ها که عموماً ناظر بر دیدگاه ها و طرز تلقی های خاص اند، بر عناصر و اجزای یک برنامه پرتوافکنی می کنند و ساختار و سامان آن را جهت می دهند. رویکردها به تناسب گستره و وسعتی که دارند، می توانند در مراحل مختلف یک برنامه ظاهر شوند و هر بخش از آن را تحت تأثیر قرار دهند. برخی از رویکردها که عموماً ناظر بر مبانی آن برنامه اند، چنان گستره ای دارند که بر تمام اجزای برنامه تأثیر می گذارند و برخی که در درون آن رویکردهای کلی قرار می گیرند، ناظر بر برخی از اجزای برنامه اند.

نظام آموزشی هر کشوری در زمینه ی تربیت دینی از رویکرد مختلفی بهره می برد. این رویکرد ها مشخص کننده ی اهداف، اصول و روش های مورد استفاده برای تربیت دینی هستند. بررسی و مطالعه ی رویکردهای موجود در تربیت نشان می دهد که هیچ کدام از این رویکردها حیطه ی مستقل و مجزایی ندارند، بلکه دارای اشتراکات و مشابهت هایی در حیطه ی نظر و عمل هستند. و حتی می توان بعضی از رویکردها را زیر مجموعه ی دیگر رویکردها قرار داد. یکی از نقاط اشتراک که در همه ی آن ها مشهود است. ارائه ی اطلاعات به منظور دینی کردن متریان است. اکثر رویکردها دارای نقاط قوت و ضعف هستند، به همین جهت بیش تر رویکردها به تنهایی نمی تواند مبنای تربیت دینی در آموزش و پرورش کشورها قرار گیرد.

اینک با توجه به نقاط قوت و ضعف رویکردها که بر اساس ویژگی های دانش آموزان دوره ی ابتدایی و سند تحول بنیادین بررسی شد، رویکرد مناسب برای تربیت دینی در دوره ی ابتدایی معرفی می شود. البته بدیهی است که در ارائه ی رویکرد مطلوب بایستی از نقاط قوت رویکردهای رایج نیز به شکلی سازوار و منسجم استفاده شود.

شاید مهم تر از فطرت و عوامل و گرایش های فطری نتوان به عناصر و عوامل دیگری اشاره کرد که این همه در تربیت دینی نقش کلیدی ایفا کند. هیچ نظام تربیتی به اندازه ی نظام تربیتی اسلام بر فطرت و گرایش های فطری تأکید نوززیده است. فطرت به تعبیری همان سرشت انسانی است که خداوند انسان را بر اساس آن آفریده است؛ سرشتی که شاکله ی انسان را دربر می گیرد و قابل تغییر هم نیست، هرچند ممکن است گرد و غبار هوا و هوس بر آن بنشیند و روی آن را بپوشاند. آفرینش انسان در بیان قرآنی و زبان روایات اسلامی بر پایه ی فطرت صورت گرفته است؛ یعنی هر فرد انسانی مجهز به نیرویی است که به کمک و هدایت آن می تواند به وجود خداوند پی ببرد، او را بشناسد و وی را پرستش کند. در نظام تربیتی اسلام به خصوص نسبت به عاملیت و نقش کلیدی فطرت در تربیت دینی حساسیت فراوانی ابراز شده است (بانکی فرد، ۱۳۸۵، ص ۲۳۱).

مطهری مجموعه استعدادهای فطری را به چهار حوزه ی حقیقت جویی، خیر اخلاقی، زیبایی شناسی و پرستش تقسیم کردند و معتقد بودند که تربیت دینی زمانی محقق می شود که انسان در این چهار حوزه به تکامل برسد. اگر ما بتوانیم یک نظام تربیتی دینی در آموزش دین تدوین کنیم که این چهار بعد هم دیگر را تأیید، تکمیل و مساعدت نمایند آن اتفاق مطلوب خواهد افتاد یعنی همان طور که به نحو عقلانی خدا را به دانش آموز القا می کنیم که حوزه حقیقت جویی آن اشباع شود به همان نحو خدا را زیبا و خیر اخلاقی می بیند. در نتیجه به طور طبیعی به سمت پرستش رو می آورد. بنابر معارف دینی، هر انسانی با فطرتی پاک به دنیا می آید و تنها طریقی که می تواند انسان را به رستگاری برساند و استعدادهای واقعی اش را شکوفا سازد، طریق سازگار با فطرت و منطبق بر آن است. محور قرار گرفتن فطرت در باب تعلیم و تربیت، محل افتراق بنیادین تعلیم و تربیت اسلامی از سایر مکاتب به خصوص تعلیم و تربیت «سکولار» است. و اگر با رویکرد فطرت گرا وارد آموزش دین در مدارس شویم به طور طبیعی در روش های ما تحول ایجاد خواهد شد.

تربیت دینی باید در فرد تغییر نگرش ایجاد کند و نگرش او را نسبت به خودش، هستی، غایت زندگی و ماورای طبیعت تغییر دهد. و این تغییر نگرش به رفتارهای او جهت دهد. هم چنین در تربیت دینی می توانیم بگوییم که دانستن دین و آموزش های دینی مساوی با تربیت دینی نیست بلکه تنها زمانی که آموزش های دینی موجب تغییر نگرش شوند و چشم انداز شناختی در فرد ایجاد کنند تربیت دینی نام می گیرند.

رویکرد عقلانی در بعد شناختی تربیت دینی کارایی دارد، در رابطه با مخاطبین در دوره های اول تربیت یعنی از ابتدای تولد تا بلوغ کارایی این رویکرد بسیار کم است. و در دوره ی بلوغ و پس از بلوغ در زمینه ی اعتقادات و اخلاقیات کارایی عقل بسیار زیاد می باشد. به هر حال رویکرد عقلانی به تربیت دینی، امکان اقناع عقلی و ذهنی آموزنده نسبت به موضوعات و برنامه های تربیتی را فراهم می سازد و رفتارهای آموزنده را از استحکام و پایداری بیش تری برخوردار می سازد. با رویکرد عقلانی است که می توان به شکوفائی عقلی آموزنده در فرایند تربیت دینی دست یافت. هدف تربیت دینی نیز فهم عالمانه، محققانه و تعقلی مسائل دینی و در نتیجه انجام دادن رفتارهاست. رویکرد عقلانی، الگوهای تربیتی را عقلانی و دست یافتنی جلوه می دهد و امکان الگوگیری بهتر را برای آموزندگان فراهم می کند.

در تربیت دینی هدف تنها بیان عقلانی نیست بلکه هدف تأثیرگذاری قلبی و رفتاری است. رویکرد عادت در بعد رفتاری کارایی دارد، در رابطه با مخاطبین در دوره های اول تربیت دینی یعنی از ابتدای تولد تا بلوغ کارایی این رویکرد در زمینه ی مناسک و احکام و اخلاقیات بسیار زیاد است. و در سنین بالاتر خیلی سخت است که افراد را به چیزی عادت داد.

در تربیت دینی مبتنی بر عادت محوریت با عاطفه است و نه عقل و نه تجربه های دینی. برخی استفاده از عادت را در سنینی که متربی هنوز قادر نیست استدلال را درک کند به ناچار جایز می دانند. عادت حکم کف پروازی را دارد. با عادت می توان متربی را با مقوله های دینی انس بدیم. ضمناً خیلی از کارها استدلال نمی خواهد و تنها باید به آن ها عادت کرد.

با توجه به نقد و بررسی رویکردها و متنوع بودن ساحت ها و ابعاد تربیت دینی اگر رویکرد فطرت گرا را مبنا قرار دهیم، در این صورت به اخلاق و در حالت متعالی تر به عرفان می رسیم. اگر مبنا رویکرد عقلانی باشد، در این صورت درون مایه ی کار تربیتی ما فلسفه و کلام می شود. اگر مبنا رویکرد عادت‌ی باشد، در این صورت عرصه ی کار ما احکام شرعی خواهد شد. اگر خوب دقت کنیم هم عقل جزء دین است، هم احکام جزء دین است، هم اخلاق جزء دین است، هم تعبد جزء دین است، هم عرفان جزء دین است، هم آشنایی با تاریخ معصومین و ... جزء دین است. پس رویکردی باید باشد که تمام ابعاد تربیت دینی را در نظر بگیرد و سهم مشخصی از هر کدام در معجون تربیت دینی باشد. لذا با توجه به اهمیت و کارکرد سه رویکرد فطرت گرا، عادت‌ی، عقلانی و با بررسی مباحث نظری، تحلیلی، فلسفی، تاریخی و تطبیقی در زمینه ی تربیت دینی و با توجه به یافته های علوم تجربی (روان شناسی و علوم تربیتی تجربی) «رویکرد تلفیقی» را مطرح می کنیم به گونه‌ای که در محدودیت‌های رویکرد دیگر قرار نگیرد و مزایای آن ها را جمع کند. تربیت دینی بر اساس رویکرد تلفیقی را می توان دارای دو بعد درونی و بیرونی و یا به اصطلاح دارای مغز و پوست دانست. بعد درونی تربیت دینی ارتباط قلبی (شناختی و عاطفی) با خالق جهان است و بعد بیرونی و ظاهری آن عمل بر اساس آن ارتباط است. قلب، که در تعبیر قرآن شریف و روایات منبع امور شناختی و عاطفی انسان است، فرودگاه ایمان است، با بعد درونی تربیت دینی، مؤمن به فطرت توحیدی خویش باز می گردد (آن را شکوفا می کند)، به ربوبیت الله و عبودیت خویش اقرار می کند، آرامش قلبی می یابد، عبادت غیر خدا را کنار زده و مخلص می شود، توکل به او می کند، امر خود را به او وامی گذارد، رضا به قضای او دارد و تسلیم محض و عبد او می گردد. این ها همه از آثار تربیت دینی است، اما تربیت دینی بدون عمل که معنی ندارد. همان ارتباط شناختی و عاطفی کافی است تا خود انگیزه ی عمل گردد.

در رویکرد تلفیقی، با توجه به این که رویکرد فطرت گرا منطبق با دین اسلام و مبانی نظری تحول بنیادین و ویژگی های دوره ی ابتدایی می باشد، باید این رویکرد همانند چتری بالای دیگر رویکردها قرار گیرد. و در کنار این رویکرد، رویکرد عقلانی و رویکرد عادت‌ی قرار گیرد. ضمناً از مزایای دیگر رویکردها نیز در روش آموزش و انتخاب محتوا و نحوه ی ارزشیابی استفاده شود.

۴-۲-۴ بررسی سوال چهارم پژوهش

چهارمین سؤال اصلی پژوهش حاضر عبارت بود از این که؛ مبانی فلسفی، روان شناختی، جامعه شناختی رویکرد پیشنهادی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی چیست؟ مبانی تعلیم و تربیت مجموعه ی قانون مندی های شناخته شده در علوم نظری چون روان شناسی و جامعه شناسی می باشد که تعلیم و تربیت بر آن ها تکیه دارد و این قانونمندی ها به شکل قضایای حاوی "است" خود را نشان می دهد (باقری، ۱۳۸۸، ص ۶۴).

مبانی تربیت دینی از دیدگاه اسلام «اوصاف وجودی انسان، جهان، و آفریدگار انسان و جهان اند که از متون اسلامی استخراج و به یکی از دو شکل بسیط، یعنی مفاهیم، یا مرکب، یعنی گزاره های

اخباری یا توصیفی بیان می شوند و شالوده‌ی استخراج و تدوین اهداف، اصول، محتوا، و روش‌ها به شمار می‌آیند» (بهشتی و نیکویی، ۱۳۸۹، ص ۱۶۱).

با توجه به تعاریف ذکر شده درباره‌ی مبانی، باید گفت: مبانی در تعلیم و تربیت توصیفی است. و عبارت است از قضایای حاوی "است" که به موقعیت انسان و امکانات و محدودیت‌های او و ضرورت‌هایی که همواره حیات انسان تحت تأثیر آن‌ها است، مربوط می‌شود.

در مقام تمثیل، می‌توان حرکت یا فرایند تربیت را به سفر تشبیه کرد که دارای مبدأ، مقصد، تابلوهای راهنما، مسیر و نقشه است. مبنا ناظر به مبدأ سفر، هدف ناظر به مقصد سفر، اصل ناظر به تابلوهای راهنمای سفر، روش ناظر به مسیر سفر و محتوا ناظر به نقشه‌ی سفر است (همان).

با توجه به این که این پژوهش با تأکید بر مبانی نظری سند تحول بنیادین صورت گرفته است. مبانی فلسفی، جامعه‌شناختی، روان‌شناختی تربیت دینی بر اساس این سند بیان می‌شود.

۴-۲-۴-۱ مبانی فلسفی

در این پژوهش، برای یافتن مبانی فلسفی، موضوع را در بعد دینی مورد بررسی قرار می‌دهیم. با توجه به این که پژوهش بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین می‌باشد در این جا به برخی از مهم‌ترین مبانی فلسفی که به نظر می‌رسد با رویکرد مورد نظر و مبانی اساسی مقبول تربیت (مندرج در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران) سازگارند، اشاره می‌کنیم:

مبانی اساسی تربیت (که با توجه به منشأ و نوع اعتباربخشی این دسته از مبانی تربیت، تعبیر «مبانی دینی» و «مبانی فلسفی تربیت، هم به آن‌ها قابل اطلاق است» در «فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران» عبارتند از: مجموعه‌ی قضایای مدلی که تبیین‌چیزی، چرایی و چگونگی تربیت، بر اساس دیدگاه اسلامی، با توجه به آن‌ها صورت می‌پذیرد و از آموزه‌های وحیانی اسلام^۱ و معارف اصیل اسلامی^۲ یا از تبیین‌نهایی مدلل در دانش فلسفه با رویکرد اسلامی، به دست آمده‌اند) «مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۴۸).

به هر حال، مهم‌ترین مبانی اساسی تربیت دینی را می‌توان بر حسب موضوع، در پنج بخش به شرح ذیل طبقه‌بندی کرد:

۴-۲-۴-۱-۱ مبانی هستی‌شناختی

مقصود از مبانی هستی‌شناختی، مهم‌ترین گزاره‌های توصیفی - تبیینی درباره‌ی حقیقت وجود و احکام کلی آن و نیز واقعیات جهان است که در مباحث جهان‌بینی اسلامی یا در حوزه‌ی دانش فلسفه اسلامی، به طور مدلل و مبرهن مطرح شده یا مفروض قرار گرفته‌اند.

۱. جهان هستی واقعیت دارد؛ ولی هستی به طبیعت منحصر نیست؛

۲. خداوند مبدأ و منشأ جهان و یگانه‌مالک، مدبّر و رب حقیقی همه‌ی موجودات عالم است؛

۱- گزاره‌های توصیفی یا تجویزی که به صورت صریح و آشکار از متن قرآن کریم و سنت معتبر پیامبر (ص) و معصومان (ع) دریافت می‌شوند.

۲- بیانات تفسیری و تبیینی عالمان اسلام شناس درباره‌ی تعالیم اسلامی که در مقام تفسیر نصوص معتبر اسلامی و با رعایت ضوابط اجتهادی (به طور روشمند) صورت گرفته‌اند.

۳. ویژگی ذاتی جهان موجودات(عالم امکان)، فقر و نیاز محض به واجب الوجود است. این فقر ذاتی سبب می شود موجودات نه تنها در پیدایش، بلکه در بقا نیز به ذات غنی واجب الوجود به طور ابدی محتاج بمانند؛
۴. آفرینش جهان هستی، غایتمند و خداوند غایت همه ی موجودات است؛
۵. خداوند خیر بنیادین هستی است و همه ی موجودات عالم را به سوی کمال شایسته ی آن ها هدایت می کند. لذا تمام موجودات جهان هستی از هدایت الهی برخوردارند؛
۶. نظام علت و معلول و سبب و مسبب بر جهان هستی حاکم است؛
۷. جهان آفرینش دارای نظامی یک پارچه است سراسر آن آیت و نشانه ی علم و قدرت و حکمت و مهر نامتناهی خداوند است؛
۸. عالم ماده و همه ی موجودات وابسته به آن وجود تدریجی و در زمان دارند همواره در حال شدن و دگرگونی و حرکت مداوم اند (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، صص ۵۶-۴۹).

۴-۲-۱-۲ مبانی انسان شناختی

مراد از مبانی انسان شناختی، آن دسته از گزاره های توصیفی- تبیینی مدلل درباره ی واقعیت وجود انسان است که از تعالیم اسلامی یا معارف اصیل اسلامی یا از مباحث مربوط به تربیت انسان در فلسفه ی اسلامی استخراج شده اند و باید آن ها را به لحاظ نقش محوری تبیین و ترسیم سیمای انسان در هر نظریه ی فلسفی تربیت، سنگ بنای اصلی هرگونه توصیف و تبیینی از فلسفه ی تربیت دینی با رویکرد اسلامی دانست.

۱. انسان فطرتی الهی دارد که قابل فعلیت یافتن و شکوفایی یا فراموش شدن است؛
۲. انسان بر حسب فطرت و آفرینش، جویای همه ی مراتب کمال (تا حد بی نهایت) است؛
۳. انسان هم کرامت ذاتی دارد و هم می تواند کرامتی اکتسابی به دست آورد و لذا این قابلیت را دارد که خلیفه ی خدا در روی زمین باشد؛
۴. همه ی انسان ها، برحسب آفرینش برابرند و از حقوق و تکالیف عادلانه برخوردارند؛
۵. وجود انسان همواره در حال شدن، حرکت و دگرگونی است؛
۶. انسان موجودی است که استعدادهای متنوع و قابل رشد و تعالی مداوم دارد؛
۷. تفکر و تعقل، ایمان و باور، علم و معرفت، اخلاق و عمل مداوم، عناصر اصلی شکل دهی و ارتقای هویت انسان می باشند؛
۸. انسان برای توفیق در روند تحول و ارتقای هویت خویش نیازمند هدایت الهی است؛
۹. انسان ها ضمن این که طبیعت و فطرت مشترک دارند، دارای خصوصیات متفاوت جنسیتی، فردی، قومی و فرهنگی می باشند؛
۱۰. انسان در نظام آفرینش برای طی هر مرتبه از کمال، نیازمند به مربی است؛
۱۱. انسان موجودی است یادگیرنده، تربیت پذیر و برخوردار از ظرفیت نامتناهی رشدیابندگی؛

۱۲. خداوند، انسان را «پاک» آفریده است و کفر، شرک، نفاق و دیگر رذائل بر اثر نوع برخورد انسان با محیط، انتخاب نادرست و ارتباط غلط او با خود، خدا، خلق و خلقت بر وی عارض می‌شود؛

۱۳. انسان دارای نیازهای گسترده و متنوعی دارد که باید در تربیت او به گونه‌ای منسجم و متعادل مورد توجه قرار گیرد؛

۱۴. شخصیت آدمی (شاکله) حاصل تربیت اوست. اگر شخصیت آدمی با فطرت او هماهنگ و منطبق باشد، انسان متعادل است و اگر با فطرت او انطباق نداشته باشد، دارای شخصیتی نامتعادل است. هم‌چنین اگر با فطرت آدمی در تضاد و تقابل باشد، انسان از هویت آدمی خارج می‌شود و با حیوانات و پست تر از آن‌ها هم‌تراز می‌گردد (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، صص ۷۷-۵۷).

۴-۲-۱-۳ مبانی معرفت شناختی

مبانی معرفت شناختی تربیت دینی از دیدگاه اسلام «مفهوم‌ها یا گزاره‌های توصیفی ناظر به شناخت‌های لازم برای تربیت دینی است که از متون اسلامی استخراج می‌شود» (بهشتی، ۱۳۸۹، ص ۱۶۱)

منظور از مبانی معرفت شناختی مهم‌ترین گزاره‌های توصیفی و تبیینی درباره‌ی شناخت آدمی و حدود و ثغور آن است که بنا بر سنت متعارف در مباحث فلسفی معاصر و با توجه به اهمیت بسیار عرصه‌ی معرفت‌شناسی در تبیین فلسفه‌ی تربیت دینی، مبانی مربوط به این عرصه از مبانی عام انسان شناختی متمایز گشته است.

۱. انسان در شناخت هستی و درک موقعیت خود در آن توانایی دارد؛
۲. منابع شناخت آدمی متعدد است که شامل وحی (قرآن و عترت)، عقل، قلب، طبیعت، جامعه و تاریخ است؛
۳. انسان هم در مقام نظر و هم عمل، توانایی تعقل (عقل‌ورزی) دارد؛
۴. تعقل در شناخت حقیقت هستی و کسب سعادت جاوید نقش محوری دارد؛
۵. شناخت آدمی با موانعی از قبیل پیروی از هوای نفس، التزام به عادات و سنت‌های غلط نیاکان، خودباختگی در برابر بزرگان و قدرت‌ها و نیز محدودیت‌هایی چون میزان ظرفیت و توان فرد و ناتوانی عقل نسبت به درک بخشی از حقایق هستی همراه است؛
۶. علم انسان مراتب و سطوح مختلف دارد؛
۷. ابزار شناخت و معرفت عبارت‌اند از: حواس، خیال، فکر، عقل، شهود و مکاشفه (قلب). شایان ذکر است که در این میان، تفکر و تعقل نقش اساسی در شناخت حقیقت هستی و سعادت جاوید دارد. (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، صص ۸۶-۷۷).

۴-۲-۴-۱-۴ مبانی ارزش شناختی

مقصود از مبانی ارزش شناختی گزاره‌هایی درباره‌ی منابع، ویژگی‌ها و مصادیق ارزش‌ها در ارتباط با عرصه‌های چهارگانه خدا، خود، خلق و خلقت است. اهم مصادیق ارزش‌ها:

۱. توحید، قرب الی الله، عبودیت و حیات طیبه در رأس همه‌ی ارزش‌هاست و مصداق حقیقی غایت زندگی انسان است؛
۲. محورهای اساسی ارزش‌ها در پنج عنصر تفکر، تعقل و حکمت / ایمان و باور به مبدأ و معاد / علم، معرفت و بصیرت / کار مفید، مجاهدت و عمل صالح / اخلاق کریمه و فضائل نفسانی خلاصه می‌شود و در این بین، عناصر تفکر و تعقل و ایمان به مبدأ و معاد، نقش بنیادی دارند؛
۳. انس و التزام عملی به قرآن کریم، دوستی عترت و اهل بیت عصمت و طهارت علیهم‌السلام خاصه حضرت مهدی (عج) و اطاعت از آن بزرگواران از مهم‌ترین ارزش‌ها و راه‌های نیل به حیات طیبه است؛
۴. توجه به ارزش‌های الهی در ارتباط با خدا تعیین‌کننده‌ی هویت ارزشی انسان است؛
۵. عبادت آگاهانه و پرستش عاشقانه خداوند متعال، نقش اساسی در رشد و تعالی انسان دارد.
۶. عمل مبتنی بر ایمان و تفکر؛
۷. پای بندی به احکام شرعی به ویژه انجام واجبات و ترک محرمات.
۸. احترام، احسان و مهرورزی به والدین و اعضای خانواده؛
۹. احترام و خدمت به بزرگسالان، محبت به خردسالان و توجه به نیاز و تربیت کودکان؛
۱۰. وحدت و همبستگی بین مسلمانان؛
۱۱. احترام به ادیان الهی و تقویت روابط انسانی با پیروان آن‌ها؛
۱۲. ترویج انتظار ظهور حضرت مهدی (عج) در جهت ایجاد حکومت عدل جهانی؛
۱۳. گسترش عدالت و فضایل اخلاقی و معنوی در جهان؛
۱۴. ارتباط اخلاقی و معنوی با طبیعت و محیط زیست؛
۱۵. نگاه به طبیعت به عنوان مخلوقات و امانت الهی و کتاب معرفت؛
۱۶. اعتقاد به برخورداری همه‌ی مظاهر خلقت از مراتبی از حیات و شعور؛
۱۷. توجه به عالم غیب، خاصه‌ی ملائکه و تأثیرگذاری ایشان در زندگی انسان؛
۱۸. توجه به استمرار و جاودانگی حیات انسان بعد از مرگ و تأثیر سازنده‌ی آن در زندگی انسان (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، صص ۱۰۶-۸۷).

۴-۲-۴-۱-۵ مبانی دین شناختی

این دسته از مبانی به مباحثی درباره‌ی شأن و جایگاه دین اسلام و مقاصد تربیتی آن در ارتباط با برنامه درسی اشاره دارد. بیان این گزاره‌ها از آن جهت ضروری است که آموزه‌های اسلام ناب

محمدی- به عنوان دین حق- در همه ی اجزا و عناصر برنامه درسی از جمله مقاصد غایی تربیت انسان، طرز تلقی نسبت به مرتبی، محتوای برنامه درسی، روش های یاددهی- یادگیری، جایگاه معلم و مرتبی، مواد آموزشی و شیوه ارزش یابی کاربرد دارد؛

۱. اسلام مجموعه ای است به هم پیوسته و منسجم از عقاید، معارف، نظام ها، احکام فردی و اجتماعی و ارزش های اخلاقی که انسان را در چهار عرصه ارتباط با خود، خدا، خلق و خلقت، حول محور ارتباط با خدا راهبری کرده و او را به سعادت جاویدان می‌رساند؛

۲. اسلام، راه و روش زندگی بر مبنای دستوره‌های الهی است که مبتنی بر عقل، قرآن، سنت و عترت پیامبر علیهم‌السلام است و در جهت درک مراتبی از عبودیت الهی در راستای حیات طیبه به بشریت ارائه شده است؛

۳. اسلام دینی است جهانی، اجتماعی و همه جانبه نگر که بر اساس اجتهاد روش مند و پویا برنامه ی زندگی انسان را متناسب با شرایط زمان و مکان در همه ی شرایط ترسیم می‌کند؛

۴. اسلام به دنبال تربیت افرادی متفکر، مؤمن، عالم، عامل، مؤدب و دارای اخلاق کریمه است؛

۵. اسلام جهت هدایت فرد و جامعه در ابعاد عقلانی، معنوی، اجتماعی، عاطفی، اخلاقی، اقتصادی، سیاسی، علمی و عملی، به دنبال تقویت روحیه ی مسئولیت‌پذیری در برابر خدا است؛

۶. اسلام به دنبال ایجاد جامعه‌ای پویا، مجاهد، مسؤول و اثرگذار در زندگی بشریت است؛

۷. مقصد نهایی حکومت در اسلام، زمینه سازی جهت رشد و شکوفایی فطرت الهی انسان به منظور دستیابی به کمال فردی و نیز گسترش عدالت و تشکیل تمدن اسلامی در راستای ظهور و تشکیل دولت عدل جهانی است؛

۸. اسلام معتقد است که مطالعه ی جهان مادی و جهان معنوی باید توأمان صورت گیرد؛ زیرا این دو جهان از یکدیگر جدا نبوده و ارتباط تنگاتنگ و قانون‌مند با یکدیگر دارند؛

۹. شناخت صحیح و جامع دین اسلام، مستلزم فهم مؤمنانه و روش مند قرآن کریم و تبیین عینی و علمی آن توسط حضرات معصومین علیهم‌السلام است؛

۱۰. در بینش اسلام هر انسانی مخلوق و مرتبی خداست و برای درک مراتبی از عبودیت الهی آفریده شده است؛

۱۱. انسان ها در عین برخورداری از مشترکات اساسی، ظرفیت های متفاوت دارند و هر کس به اندازه ی توان و وسع خویش مکلف است؛

۱۲. متعالی‌ترین لایه ی هویتی انسان، هویت توحیدی است که فراتر از مرزبندی های جنسیتی، قومی، نژادی، تاریخی، فرهنگی و اجتماعی می باشد؛

۱۳. اسلام بر تنوع در روش‌های یاددهی - یادگیری (مشاهده آیات، تدبر و تعمق، صحبت و گفت‌وگو، تجربه، تفکر فردی و جمعی، تهذیب نفس، داستان‌گویی، تأسی از اسوه‌های حسنه

- و... و تکثر در محیط یادگیری (خانواده، طبیعت، مسجد، مدرسه، محیط اجتماعی، محیط کار و...) تأکید دارد؛
۱۴. تهذیب نفس و تقوا موجب افزایش ظرفیت روحی و یادگیری انسان و دستیابی به توانمندی های معنوی می شود؛
۱۵. خانواده، یکی از مهم ترین ارکان در تربیت فرزندان است و بر تعامل عاطفی والدین با فرزندان تأکید شده است؛
۱۶. والدین مسؤولیت تربیت فرزندان را بر عهده داشته و باید ضمن انتخاب محیط تربیتی مناسب برای فرزند خویش، بر فرایند تربیت نیز نظارت فعال نمایند؛
۱۷. مربی جایگاه محوری در تحقق اهداف تربیتی دارد و به مثابه ی الگوی هدایت کننده ی مربی، ادامه- دهنده ی راه انبیا و تسهیل کننده تحقق اهداف آن ها قلمداد می شود؛
۱۸. انسان به صورت مستمر و دائمی در معرض آزمون الهی بوده و در مواجهه با سختی ها و دشواری ها تربیت می شود (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، صص ۱۱۶-۱۰۶).

۴-۲-۴ مبانی روان شناختی

تربیت به دلیل پوشش متریبیان در سنین خاص (دوره های کودکی و نوجوانی) ناگزیر است با مباحث علمی مربوط به مراحل رشد و خصوصیات هر دوره سر و کار داشته باشد؛ زیرا شناخت واقعیت های روانشناختی متریبیان موجب تجویز ساز و کارهای مناسب و عقلانی در تربیت دینی خواهد شد. دانش روانشناسی، که دانشی تجربی است، تصویر روشن تری از چگونگی حیات آدمی (در بعد روانشناختی) ارائه می دهد. بنابراین در تربیت نمی توانیم به دستاوردهای دانش معاصر روان شناسی بی توجه باشیم.

مهم ترین مبانی روان شناختی عبارتند از:

- ۱- آدمی تحت تأثیر تعامل پیچیده و تأثیر متقابل عوامل درونی (طبیعت و فطرت) و عوامل بیرونی (محیط) و تجربیات خویش است.

آدمی، با وجود تأثیرپذیری از عامل درونی و بیرونی، در نهایت خود (شامل تفکر، اراده و عمل) عامل تعیین کننده ی شکل گیری هویت (شخصیت) است. منظور از «عوامل درونی» همه ی امکانات و ظرفیت ها و حتی محدودیت هایی است که بشر با خود به دنیا می آورد و «محیط» اشاره به تمامی عواملی دارد که او را احاطه کرده است (مانند محیط فرهنگی، خانوادگی، اجتماعی، سیاسی و...).

در بین نظریه های مختلف روان شناسی، تأکیدات متفاوتی بر دو دسته ی عامل اساسی شده است: برخی بر طبیعت و دیگر عوامل درونی و برخی بر عوامل محیطی و بیرونی پافشرده اند. اینک تردیدی نیست که نگاه افراطی به یکی از این دو دسته عوامل، که بر نوعی نگرش فلسفی جبرگرایانه تکیه

دارد، مردود است. لذا، تمامی خصوصیات پیچیده‌ی انسان مانند هوش، شخصیت، انگیزش، محصول نهایی تعامل خود^۱ با مجموعه‌ی وسیعی از عوامل درونی و عوامل محیطی و... است.

۲- آدمی اساساً طبیعت فعال دارد.

منبع اساسی رشد در وجود آدمی تعبیه شده است. لذا فرد می‌کوشد برای تحقق امکانات طبیعی خود، مشارکت فعال و پویایی با عوامل محیطی داشته باشد. این مشارکت در طول حیات جریان دارد و گرچه در سال‌های اولیه کم تر است؛ اما به مرور افزایش می‌یابد. بنابراین، نباید آدمی را صرفاً موجودی پذیرنده و در اختیار محیط پنداشت تا هر طور که دیگران بخواهند، بتوانند او را بار بیاورند. از سوی دیگر، نباید پنداشت که همه چیز، به طور کامل، از جانب فرد تعیین می‌شود و انسان از هر نظر بر تمام چگونگی‌های رشد خود مسلط است. پس نه می‌توان تمامی مسؤولیت‌ها را به عهده‌ی عوامل بیرونی گذاشت و نه می‌توان همه چیز را به چگونگی‌های فردی منتسب کرد. واقعیت آن است که شرایط محیطی تا حد قابل توجهی بر تحولات آدمی تأثیر می‌گذارد؛ وگرنه ضرورت فعالیت‌های زمینه ساز تحقق ظرفیت‌های وجودی فرد، مورد تردید واقع می‌شود.

۳- انسان‌ها در عین داشتن اشتراک در بسیاری خصوصیات، تفاوت‌های بین فردی و درون فردی قابل ملاحظه‌ای نیز با یکدیگر دارند.

ظرفیت‌های وجودی انسان‌ها در سطوح مختلف و در مراتب گوناگون ظهور و بروز می‌کند. ترکیب پیچیده‌ی تعامل بین عوامل درونی (فطرت و طبیعت) و بیرونی (محیط) موجب تفاوت‌های فردی می‌شود و در جنبه‌های مختلف شناختی، عاطفی، جسمانی، اجتماعی این تفاوت‌ها بروز می‌کند. از سوی دیگر میان انسان‌ها در بهره‌مندی از ظرفیت‌های وجودی و فعلیت یافتن آن‌ها نیز تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای وجود دارد.

هر یک از انسان‌ها (کودکان و نوجوانان) دنیایی مخصوص به خود دارند؛ اما با وجود این تفاوت-های چشمگیر، در بین گروه‌های همانند (به لحاظ سن و مرحله رشد، جنسیت و...) شباهت‌های معینی نیز دیده می‌شود. از سوی دیگر، در میان ایشان گروهی وجود دارند که به سبب داشتن تفاوت‌های چشمگیر، در توانایی یادگیری، به برنامه‌ی تربیتی و ملاحظات ویژه نیازمندند. لذا لازم است این گروه به دقت مورد بررسی و مطالعه قرار گیرند تا برنامه ریزی مناسبی برای نیازهایشان پیش بینی شود؛ همان طور که برای افرادی که به دلایل زیستی یا وراثتی، توانشان در یادگیری محدودتر است، باید تدابیر ویژه‌ای اندیشید.

۴- «رشد» آدمی نه صرفاً ناشی از محیط و نه صرفاً امری زیستی و تابع الگویی جهان شمول (کاملاً منطبق بر همه) است، بلکه ماهیتی منعطف و قابل شناسایی دارد.

رشد اگر چه دارای جنبه های کمی است، اما در نهایت امری کیفی است که به صورت جریانی مستمر و مرحله به مرحله شکل می گیرد. تمامی مراحل رشد اهمیت دارند؛ با این توضیح که مراحل اولیه ی رشد از حساسیت بیش تر و ویژه ای برخوردار است. ساده ترین مرتبه ی رشد، بعد جسمانی آدمی است و عالی ترین آن، رشد هماهنگ و موزون ابعاد مختلف و ظرفیت های وجودی اوست. جریان رشد، در عین حال از الگوهای نسبتاً کلی پیروی می کند که در قالب این طرح های کلی، با تأثیرپذیری از عوامل محیطی و زیستی و درونی تفاوت های فردی زیادی نیز بروز می کند. لذا، می توان گفت که در جریان رشد انعطاف و پویایی هم وجود دارد.

۵- یادگیری یکی از ظرفیت های وجودی آدمی و منشأ اصلی بسیاری از تحولات در ابعاد وجودی اوست.

یادگیری، حاصل تعامل پیچیده ی طبیعت (ظرفیت های وجودی خدادادی)، عوامل محیطی (تجربیات فردی، محیط مادی و فرهنگی و...) و اراده و عمل فرد است و ابعاد مختلف و سطوح گوناگون دارد. یادگیری نه در خلأ، که در محیط اجتماعی رخ می دهد و عوامل اجتماعی در آن نقشی تعیین کننده دارند. بر این اساس یادگیری نیازمند زمینه است و هر زمینه ای مساعد و مناسب یادگیری نیست. یادگیری قابلیت مادام العمر آدمی است؛ لذا آدمی می تواند در تمامی مراحل زندگی تغییر کند. البته نوع، روش و منابع انگیزشی انسان ها برای یادگیری در مراحل مختلف متفاوت است.

۶- شخصیت (هویت) ترکیبی پیچیده، پویا و حاصل تعامل اراده ی فرد با عوامل زیستی، اجتماعی، فرهنگی، شناختی و روانی است.

شخصیت آدمی از ابعاد و جنبه های گوناگونی شکل یافته است. اما با وجود ابعاد و جنبه های مختلف از وحدت و کلیتی یکپارچه بهره مند است. بنابراین ارتباط و پیوستگی عمیق و ژرفی بین جنبه های جسمانی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی و معنوی انسان وجود دارد.

۷- رشد آدمی در همه ی ابعاد رخ می دهد و این رشد محصول تعامل عوامل متعدد است. رشد جریانی است که همه ی ابعاد وجودی آدمی را در بر می گیرد. ساده ترین مرتبه ی رشد، جسمانی است و عالی ترین آن رشد هماهنگ و موزون ابعاد مختلف و ظرفیت های وجودی آدمی است. هم چنین رشد آدمی اگر چه دارای جنبه های کمی است اما در نهایت امری کیفی است که به صورت جریانی مستمر و طی مراحل، صورت می گیرد. هر چند تمامی مراحل رشد دارای اهمیت اند، با این حال مراحل اولیه ی رشد، به لحاظ آثار قابل توجه و تقریباً غیر قابل جبران، از حساسیت بیش تر و ویژه ای برخوردار است.

۸- انگیزش و میل درونی بر پایه ی شناخت و اراده از مبادی مهم عمل آدمی است؛ لذا، توجه مناسب به انگیزه ی اعمال، جایگاه خاصی در حیات وی دارد.

بخش مهمی از نظریات روان شناختی به این مقوله‌ی مهم در حیات آدمی، یعنی عوامل شکل گیری عمل، اختصاص یافته است. این بحث در روان شناسی عمدتاً تحت عنوان انگیزش مورد بحث قرار می گیرد. عموم نظریات انگیزشی، به دلیل خصوصیت کاهش گرایانه، نظریه‌ی جامعی را درباره‌ی پیچیدگی های فرآیند انگیزش در عمل انسان ارائه نداده‌اند. در عین حال می توان چنین گزاره‌هایی را در خصوص انگیزش ارائه داد:

- انگیزش متأثر از هدف انسان و نحوه‌ی شناخت آدمی از آن است؛
- انگیزش تحت تأثیر روابط فردی و هویت انسان است؛
- انگیزش تحت تأثیر خودپنداره‌ی انسان (تلقی مثبت یا منفی آدمی از خویش) است؛
- تأکید زیاد بر انگیزه های بیرونی عوامل تقویت کننده، الگوها موجب غفلت از منابع سرشار انگیزنده های درونی می شود؛

- در انگیزش، کیفیت رفتار تحت تأثیر قدرت تفکر و انتخاب و مسؤولیت پذیری فرد است. لذا نظریاتی که به منابع درونی انگیزشی توجه می نمایند، تبیین دقیق تری ارائه می دهند. بر پایه‌ی این دسته از نظریه ها، انگیزش در یادگیری وقتی نیرومند است که منابع انگیزشی درونی باشند یا حرکت به سوی انگیزه های درونی باشد، هدف های یادگیری مورد توجه فراگیران باشد، متمرکز بر اجرای تکلیف باشد، یادگیرنده موفقیت و شکست خود را در امر یادگیری به دلیل قابل پایش استناد دهد و یادگیرنده کارایی خود را باور داشته باشد. (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، صص ۲۲۰-۲۱۷).

۴-۲-۳-۴ مبانی جامعه شناختی

تربیت دینی بیش از هر چیز تابع مقتضیات محیط اجتماعی و شرایط تاریخی است و وضعیت جامعه یا دوران، می تواند حدود و ثغور و ویژگی های آن را رقم بزند؛ شناخت واقعیت های جامعه موجب تجویز ساز و کارهای مناسب و عقلانی تربیت دینی خواهد شد. بنابراین در تربیت دینی نمی توان به دستاوردهای دانش جامعه شناسی بی توجه بود. برخی از مهم ترین مبانی جامعه شناختی منطبق با دیدگاه اسلامی عبارتند از:

۱- جامعه حیاتی مستقل از حیات فردی آحاد خود دارد.

جامعه به حکم این که خود، از نوعی حیات مستقل از حیات فردی برخوردار است، قوانین و سنت هایی مستقل از اجزای خود (افراد) دارد؛ در عین حال، اجزای جامعه که همان انسان ها هستند از استقلال برخوردارند؛ زیرا حیات فردی و فطریات فردی و مکتسبات فرد از طبیعت، به کلی در حیات جمعی حل نمی شود. در حقیقت، انسان با دو حیات و دو روح زندگی می کند: حیات و روح فردی انسان که مولود حرکات جوهری طبیعت و اراده ی شخصی و عمل اوست و دیگری حیات و روح جمعی که مولود زندگی اجتماعی است و به صورت هویت جمعی هر فرد و بر اساس انتخاب و عمل جمعی او ظهور و بروز می نماید. بنابراین می توان نتیجه گرفت که بین فرد و جامعه رابطه‌ی حقیقی برقرار است، نه رابطه‌ی قراردادی مانند رابطه‌ی کتاب های یک قفسه.

۲- انسان با محیط(جامعه) و آحاد آن تعامل فعال دارد.

دیدگاه اسلامی، به لحاظ تأکید بر آزادی و مسؤولیت فردی از محیط‌گرایی فاصله می‌گیرد؛ به لحاظ توجه به موقعیت، با فردگرایی رمانتیک (آرمانی) نیز تفاوتی اساسی دارد و به ما گوشزد می‌کند که از تعامل با محیط ناگزیریم و نمی‌توانیم آن را نادیده بینگاریم؛ ولی مجاز نیستیم برای تغییر محیط، دوباره خود را به محیط واگذاریم.

۳- نسبت فرد و جامعه نسبت وحدت و کثرت است.

توجه به موقعیت اجتماعی، در نگرش اسلامی، هرگز به معنای اصالت جمع نیست؛ بلکه به معنای ملاحظه‌ی وحدت در کثرت، تشخیص در محیط و فردیت در جماعت است. توجه به موقعیت سبب می‌شود ما در مقام تبیین اعمال آدمی، تأثیرات محیط اجتماعی و حتی عناصر طبیعی را (به لحاظ وجود مقتضی و رفع مانع) در بروز شیوه‌های رفتاری و در تداوم آن‌ها و حتی در ظهور ویژگی‌های اخلاقی و نگرش انسان‌ها، مورد بررسی و مطالعه‌ی دقیق قرار دهیم، ولی در مقام تجویز از آدمیان بخواهیم با تکیه بر انتخاب و اراده‌ی خویش میزان و نوع این تأثیرات محیطی را شناسایی و حتی الامکان به کنترل درآورند. یعنی کانون توجه، چه در مقام تبیین عمل و چه در مقام تجویز اصلاحات، شخص یا همان فرد اندیشنده، تصمیم‌گیرنده و عمل‌کننده است.

پس دیدگاه اسلامی از یک سو (در تعارض با فردگرایی خیال پردازانه) به ما توصیه می‌کند از نفی ساده لوحانه‌ی آثار و لوازم ساختارها و ساز و کارهای اجتماعی در ظهور و استمرار رفتار و تکوین هویت اشخاص بپرهیزیم و از سوی دیگر (در تعارض با جبرگرایی اجتماعی) به ما اجازه نمی‌دهد برای تغییر و اصلاح عملکرد یادگیرندگان، صرفاً به ساختارهای اجتماعی متمسک شویم؛ زیرا قانون کلی در دیدگاه اسلامی آن است که هیچ‌کس بار دیگری را (به طور کامل) بر نمی‌دارد. بر این اساس ما نمی‌توانیم از تأثیرات محیطی بر اعمال افراد چشم‌پوشیم؛ در عین حال، نمی‌توانیم نقش آن‌ها را در تبیین اعمال ایشان و حتی در تصحیح آن‌ها انحصاری و بیش از حد واقعی برجسته نماییم؛ زیرا مسؤولیت نهایی عملکرد هرکسی برعهده‌ی خود اوست.

۴- نهادها، ساختارها و فرایندهای اجتماعی در نحوه‌ی عمل افراد در موقعیت‌های زندگی تأثیر گذار است.

توجه به اهمیت و تأثیر گسترده‌ی نهادهای اجتماعی، ساختارها و فرایندهای اجتماعی در تکوین نگرش افراد و نوع نگاه آن‌ها به موقعیت و هم‌چنین تکوین دلایل شان برای عمل در موقعیت، می‌تواند سیاست‌گذاران اجتماعی را به تغییرات محیطی حساس کند. سیاست‌گذاران اجتماعی لازم است ضمن توجه به پیچیدگی‌های بسیار فرایندهای اجتماعی، انواع عوامل تأثیرگذار و شیوه‌های گوناگون تأثیرگذاری آن‌ها را شناسایی کنند. بنابراین سیاست‌گذاران تربیتی باید با بررسی گسترده‌ی تأثیرگذاری نهادهایی نظیر اقتصاد، سیاست و علم برای دست‌کاری در عوامل محیطی آماده شوند. برنامه‌ریزان تربیتی لازم است تصویری نزدیک به واقعیت از حوزه‌ی عمل این نهادها در اختیار متریبان

قرار دهند. آن‌ها می‌توانند و باید برای دستیابی به تفسیری معتبر از موقعیت و راه‌های اصلاح مداوم آن از منابع معتبر علمی و دینی بهره‌مند شوند.

۵- زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌ها توسط شهروندان جامعه‌ی اسلامی عامل تحرک اجتماعی است.

عموم انسان‌ها توانایی کسب شایستگی‌های لازم برای مشارکت فعال در حیات فردی و اجتماعی را دارند؛ لذا، جریان تربیت، باید فرصت مناسب تحقق این توانایی را به صورت عادلانه برای آحاد اجتماع فراهم آورد. از این رو تربیت دینی باید زمینه‌ی مناسب شناخت و تعالی مستمر ظرفیت‌های متربیان را فراهم سازد تا ضمن تکوین و تعالی هویت سالم و متعادل در آنان، از انسداد طبقاتی در جامعه جلوگیری کند.

۶- نهادهای اجتماعی دارای غایت مشترکند و کارکرد همدیگر را در راستای غایت تکمیل می‌کنند.

نهادهای اجتماعی سهیم در جریان تحقق حیات طیبه، به رغم وجود تفاوت در ساختار و ظرفیت، از غایت مشترک برخوردارند و کارکردشان مکمل و مؤید یکدیگر به شمار آید و غایت ویژه‌ی (متجلی در رسالت و کارکردهای خاص) آن‌ها در راستای تحقق غایت مشترک تعیین شود. بنابراین نقص در کارکرد هریک از نهادهای اجتماعی را نمی‌توان به سادگی با تقویت نهادهای دیگر جبران کرد و لازم است همه‌ی نهادها با همدیگر تعامل داشته باشند.

۷- نهاد خانواده، که نقش غیر قابل انکاری در تربیت بر عهده دارد، یکی از نهادهای بنیادی جامعه به شمار می‌آید.

در نگاه اسلامی سلامت جامعه و رسیدن به جامعه‌ای سالم منوط به وجود خانواده‌های سالم و کارکرد مناسب آن‌ها در همه‌ی ابعاد زندگی است. یکی از نهادهای اجتماعی مؤثر و بنیادی در انواع تربیت به ویژه در سنین کودکی و نوجوانی نهاد خانواده است. در واقع نهاد خانواده کوچک‌ترین واحد اجتماعی و در عین حال مهم‌ترین و تأثیرگذارترین واحد تربیتی در جوامع محسوب می‌شود. اساساً یکی از عملکردهای مهم این نهاد، تربیت فرزندان است و لذا خانواده در هر حال غیر قابل انکاری در فرآیند تربیت فرزندان دارد. در نگرش اسلامی نیز بر این موضوع مهم تأکید شده است. تنوع و تکرار فراوان روایات و احادیث درباره‌ی وظایف تربیتی خانواده و نیز تصریح متون مقدس و معتبر اسلامی به نقش والدین در تربیت، در خصوص مسؤولیت والدین نسبت به تربیت فرزندان، در میان علمای دین اجتماعی کلی پدید آورده است. (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، صص ۲۲۵-۲۲۰).

۴-۲-۵ بررسی سوال پنجم پژوهش

پنجمین سوال اصلی پژوهش حاضر عبارت بود از این که؛ اصول و اهداف رویکرد پیشنهادی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی چیست؟

۴-۲-۵-۱ اصول رویکرد پیشنهادی

۱. اصل توجه به فطرت

تربیت دینی به معنای شکوفا شدن، ظاهر شدن و بالفعل شدن توانایی هاست. یعنی کار اصلی مرتبی این است که استعدادهای درونی مخاطب مورد تربیت را شکوفا سازد، باید زمینه ای برای او فراهم آورد تا آن چه را در درون دارد به فعلیت رساند. باید به فطرت الهی و مفروض گرفتن وجود حس-خداپاوری و خدادوستی کودکان و به ماهیت درونی و فطری کودکان در اعمال دینی و روش های مورد استفاده در تربیت دینی توجه نمود.

۲. اصل توجه به تفاوت ها

هم چنان که در ساختار فیزیکی انسان ها تفاوت هست و هیچ دو انسانی ظاهر دقیقاً یکسانی ندارند، انسان ها از جهت توان شناختی، بهره ی هوشی، میزان هیجانات و عواطف، تأثیر و تأثرات محیطی و صفات شخصیتی و نحوه ی بروز رفتار از همدیگر متفاوتند، لذا در تربیت دینی کودکان و رشد شناخت و عواطف آن ها باید به ویژگی تک تک افراد انسانی، شرایط حال ایشان، سوابق خانوادگی و محیطی و ده ها عامل دیگر توجه داشت. در سیره معصومین(ع) دلیل تفاوت برخوردها و پاسخ های آنان نسبت به افراد گوناگون توجه به همین حقیقت است.

۳. اصل تدریج(تدریج و رعایت عامل سن)

یکی از مهم ترین اصول در تربیت دینی، اصل تدریج است. در جهان هستی هر پدیده و رویداد دارای ضابطه و قانونی است. هر چیزی ظرفیت و اندازه ای خاص دارد. پرورش ابعاد روحانی انسان هم از ضابطه و قانون تدریج و تکامل پیروی می کند. سنت تدریج در حوزه ی تربیت دینی یک اصل است. پرورش دینی باید با برنامه ریزی زمانبندی شده متوازن، همراه با تربیت بدن و به پیروی از عقل، مبتنی بر شناخت نیازها، علایق و قابلیت ها انجام گیرد. آن چه مسلم است این است که همه ی مفاهیم و مطالبی را که فرد در دوره ی جوانی و بزرگسالی قادر به فهم آن است، در دوران کودکی و نوجوانی متوجه نمی شود. بسیاری از مفاهیم مجرد و انتزاعی تنها در سنین بالاتر معنی پیدا می کند و لذا مطرح کردن مستقیم آن ها به کودک و نوجوان جز اتلاف وقت و احیاناً تأثیر منفی اثر ندارد. آن چه در باب تربیت دینی اهمیت دارد، این است که باید از قدرت شناختی و عاطفی هر سنی برای رشد در سنین بعدی استفاده نمود.

۴. اصل نقش تعقل و استدلال در تربیت دینی

توجه به رشد عقلی کودک و نقش تعقل و استدلال در تربیت دینی یک مربی آگاه با تمرکز بر عوامل سوق دهنده ی بینش انسانی، درصدد ایجاد فضایی روحی برای متربی برمی آید که خود وی از درون با تعقل و تفکر راه هدایت را بیابد و همواره در طریق سعادت گام بردارد. یکی از دستاوردهای تربیتی این اصل نوعی خودتربیتی است که وقتی فرد چراغ عقل را در درون روشن کرد و از تاریکی

خود کاست، آن گاه بدون تکیه همه جانبه بر مربی قادر به گام برداشتن در مسیر خواهد بود و با امکان و ظرفیت عقلانی خود خواهد توانست راه را بشناسد و خود ناظر بر اعمال و ارزیاب خویش باشد.

۵. اصل زمینه‌سازی

یکی از اصول تربیتی در تربیت دینی، اصل «زمینه‌سازی» و ایجاد آمادگی در کودکان از نظر روحی، روانی و عاطفی نسبت به عبادات است. این اصل افزون بر تأکید نسبت به عبادات، باعث آمادگی پذیرش و انجام تکالیف شرعی و هم چنین جلوگیری از کم توجهی کودکان نسبت به مسائل عبادی نیز می‌شود. بر اساس اصل «آماده‌سازی»، ضروری است پیش از آن که احکام و اعمال عبادی در حق کودکان به مرحله وجوب برسد، زمینه‌ی رویارویی صحیح با احکام و اعمال عبادی را در آنان ایجاد کرد؛ زیرا این اقدام در رشد و کمال معنوی انسان تأثیر مستقیم دارد.

۶. اصل مشارکت و هماهنگی

همه‌ی ارکان و عوامل اجتماعی سهیم و تأثیرگذار در فرایند تربیت دینی، باید به منزله‌ی اساسی-ترین مجرای تحقق حیات طیبه، افزون بر مشارکت در پشتیبانی فعال از این فرایند، پس از تقسیم وظایف، با یکدیگر تعامل و همکاری فعال داشته باشند. هم چنین باید میان عوامل تأثیرگذار در تربیت دینی در زمینه‌ی سیاست گذاری، برنامه ریزی و اجرا، هماهنگی و هم سویی کامل برقرار باشد. بنابراین خانواده، اجزا و بخش‌های مختلف دولت اسلامی، رسانه و نهادها و سازمان‌های غیردولتی پشتیبان و تأثیرگذار در فرایند تربیت دینی، باید ارتباط معنادار و هدفمندی را با هم در جهت تحقق غایت تربیت برقرار کنند.

۷. استمرار

انسان موجودی رشد یابنده است، هرچند این رشد جریانی واحد و دارای مراتبی تشکیکی است. به سخن دقیق تر، رشد جریانی است که دارای وحدت تشکیکی است. به تبع این واقعیت فرایند تربیت دینی امری مراتبی، چند جانبه و در عین حال پیوسته است. و باید در تربیت دینی مورد نظر قرار گیرد.

۸. حفظ و ارتقای آزادی متریان

بر این اساس و با توجه به شرایط و تحولات امروزی، لازم است در فرایند تربیت توانایی انتخابگری و انتخاب احسن در متریان پرورش یابد. بنابراین برنامه‌های تربیتی باید مملو از فرصت‌های انجام فعالیت، گزینش، ترجیح، اولویت بندی و تمرین انتخابگری باشند تا فردیت افراد و استقلال آنان از بین نرود و ضمن آن که تربی با مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، به کسب هویت جمعی مناسب نایل می‌آید، ترتیبی اتخاذ شود که تشخص او (بی آن که به دامن خودمحموری فرو غلتد) حفظ شود و ارتقا یابد. هرچند در عین حال، چه بسا در مراحل نخست رشد با توجه به آمادگی نداشتن متریان برای انتخاب آگاهانه و آزادانه، لازم باشد تا آزادی ایشان به طور موقت، محدود گردد.

۹. اصل اغتنام در تربیت دینی

این اصل تأکید بر لزوم مغتنم شمردن فرصت‌ها برای به فعلیت رساندن استعدادهای دینی دارد، با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی باید فرصت را غنیمت شمرد و به بهترین نحو تربیت دینی را انجام داد.

۱۰. اصل توجه به نوآوری در تربیت دینی

امروزه دانش‌آموزان، نوگرا، تنوع‌طلب و علاقه‌مند به روش‌های نوین و مدرن هستند و دوست دارند که مطالب و محتوای دینی را در قالب نو، فعال و پر جنب و جوش و با ابزارها و روش‌های جدید بیاموزند. تفکر در این اصل ایجاب می‌کند که تربیت دینی در قرن ۲۱، به گونه‌ای اعمال شود که در مقابل چالش‌هایی موجود به بهترین شکل مخاطبان را جذب نماید. این امر شدنی و امکان‌پذیر است؛ البته به شرط این که برای کارآمدی و نهادینه کردن نوآوری، مطالعه علمی و مستمری انجام بگیرد و ضمن ایجاد بستر فرهنگی مناسب، شرایط و وسایل اجرا نیز فراهم شود (تقوی نسب و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۴۲).

۴-۲-۵-۲ اهداف رویکرد پیشنهادی

هدف، نقطه‌ای است که انسان به طرف آن حرکت می‌کند. هدف، جهت‌زندگی و کوشش‌های انسان را روشن می‌سازد. با توجه به حقیقت انسان و کمال‌جویی او، باید این امکان را برای همه‌ی انسان‌ها فراهم آید تا بتوانند در مسیر تربیت حقیقی گام بردارند و استعدادهای خود را شکوفا سازند (اسحاقی، ۱۳۸۷).

در تربیت اسلامی، هدف کلی تربیت دینی آن است که مرتبی در بعد شناختی، به آگاهی و معرفت راستین به خدا، دین و همه‌ی مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده‌ی آن دست یابد، چنان معرفتی که سبب شود وی در بعد عاطفی، نگرشی راستین و استوار در خصوص موارد گفته شده تحصیل کند و محصول این گونه شناخت و نگرش، در بعد رفتاری آن باشد که همه‌ی تعالیم دینی در مورد جنبه‌های شخصیتی انسان در رفتار مرتبی اجرا شود.

با توجه به رویکرد پیشنهادی مهم‌ترین اهداف عبارتند از:

۱. تسهیل شکوفایی فطرت توحیدی مرتبی و تجلی آن در عمل عبادی وی
۲. هدایت کردن دانش‌آموزان برای رسیدن به تربیت دینی
۳. انس گرفتن به دینداری و عمل به دین
۴. آماده کردن دانش‌آموزان با استفاده از ایمان معرفتی برای رسیدن به ایمان قلبی
۵. ایجاد تربیت دینی برخاسته از ایمان و باور قلبی و درونی
۶. برانگیختن شوق و رغبت به خداپرستی و پی بردن به کارکرد لذت‌بخش دین
۷. شکوفا سازی و پرورش همه‌ی استعدادهای مرتبی
۸. تحقق توحید حضوری در فرد و جامعه
۹. پرورش شور و شوق فطری افراد نسبت به جلال و جمال الهی

۱۰. تقویت حس مذهبی و رشد دینی به جای افزایش محفوظات دینی

۴-۲-۶ بررسی سوال ششم پژوهش

ششمین سوال اصلی پژوهش حاضر عبارت بود از این که؛ ویژگی های محتوا، روش های تربیتی و شیوه ی ارزشیابی رویکرد پیشنهادی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی چیست؟

۴-۲-۶-۱ ویژگی های محتوای رویکرد پیشنهادی

محتوا عبارت است از مجموعه ی حقایق، مفاهیم، اصول، تعمیم ها، فعالیت ها، فرایندها، ارزش ها و نگرش ها که در ارتباط با یکدیگر و در جهت هدف های یادگیری برای یادگیرنده پیش بینی می شود (ملکی، ۱۳۸۸، ص ۶۸).

محتوای تربیتی بر اساس این رویکرد برای دانش آموزان دوره ی ابتدایی باید به گونه ای انتخاب شوند که واجد ویژگی های ذیل باشند:
۱- محتوا متناسب با فطرت متربی باشد.

دین امری فطری است؛ بدین معنا که دین مجموعه ی اعتقادات و اعمالی است که فطرت و ساختار وجودی آدمی آن را اقتضا می کند و در پرورش استعداد های آدمی مؤثر است (سبحانی و محمد رضایی، ۱۳۸۷، ص ۲۲)

فطرت بشر، خداجو و خداگرا و خداخواه است. باید در محتوای آموزشی، فطرت خداخواهی بشر لحاظ گردد و بستری مناسب و متونی غنی و هماهنگ با ظرفیت علمی و فکری کودکان جهت شکوفا سازی آن فطرت فراهم ساخت (غرویان، ۱۳۸۳، ص ۹۹).

محتوا باید مبتنی بر واقعیت انسان و اقتضای فطری و سرشتی او و یافتن راهی برای تقویت و تکمیل آن ها باشد. محتوا باید با واقعیت انسان تطبیق داده شود و راه رشد دادن او کشف و مقصدها از انسان باید استخراج گردد. در این محتوا اساس کار به رسمیت شناختن فطرت و خلقت و هدایت تکوینی است.

۲- محتوا مسأله محور باشد

محتوای تربیت دینی باید به گونه ای انتخاب شوند که روحیه پرسش گری و جستجوگری را پرورش دهد و امکان ایجاد تجزیه و تحلیل موقعیت ها و قضاوت در مورد مسایل و رفتارهای مختلف خود و دیگران را برای یادگیرندگان فراهم ساخته، از این طریق به تعمیق آموخته ها و افزایش احتمال به کار بردن آن ها کمک نمایند.

محتوا باید تأکید فراوانی بر ایجاد انگیزش و تحریک حس کنجکاوی (برای پرسش های دینی) و نیز رغبت آنان نسبت به دین و دینداری داشته باشد.

۳- محتوا نوآوری و تازگی داشته باشد.

اگر تربیت دینی بتواند از نظر محتوا، با نیازهای جدید کودکان و نوجوانان منطبق شود و با خود نوآوری و تازگی را به همراه داشته باشد، گام مؤثری برای جذب نسل جوان به دینداری و دین برداشته است.

یک راهکار اساسی در جامعه دینی ما، جذابیت بخشی به تربیت دینی و نوآوری و همگام با روز بودن در شیوه های تربیتی است. وجود نوآوری و تازگی برای معرفی سیمای دین و دینداری به دانش آموزان باعث می شود که تربیت دینی جذابیت خویش را بیش تر از قبل برای مخاطبان حفظ نماید (تقوی نسب و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۴۰).

۳- محتوا به فطرت زیباپرست دانش آموزان توجه داشته باشد.

بچه ها زیبایی را دوست دارند. روح آن ها با زیبایی پیوندی عمیق دارد و به دنبال چیزهایی هستند که چشم و گوش شان را بنوازد و قوه ی تخیلشان را به پرواز درآورد. توجه به جنبه های زیبایی شناختی از ارکان تربیت دینی است؛ برای این که در درجه ی اول، فطرت زیباپرست دانش آموزان مورد توجه قرار گرفته و پرورش یابد؛ دوم این که از دین و آموزه های آن، تصویری زیبا در ذهن آنان ترسیم شود و سوم این که چهره ی زیبایی از الگوهای رفتاری و شخصیت پیشوایان و راهنمایان بزرگ دینی بر پرده ی جان و اندیشه ی آنان نقش بندد.

علامه جعفری می فرمود: یک زیبایی محسوس داریم و یک زیبایی معقول. ایشان روی حیات معقول تأکید داشتند. منظور از هماهنگی با زیبایی، یعنی این که متون تربیتی باید تقویت کننده ی حیات معقول و هماهنگ با خرد منطقی انسان باشد.

علامه مطهری هم روی زیبایی معقول و معنوی تأکید داشتند که این هم باید در محتوای آموزشی به خصوص کودکان و نوجوانان لحاظ شود (غرویان، ۱۳۸۳، ص ۹۹).

۴- محتوا با رشد شناختی دانش آموزان و مراحل آن مطابقت داشته باشد.

تربیت یک طرح بیرونی و دگرساخته نیست که هر چه سریع تر محتوای خودساخته را وارد ذهن کودک کنیم، بلکه تربیت یک امر تکوینی، تدریجی و فطری است که آهنگ و سرعت طبیعی خودش را دارد و هر قدر با تأخیر منطقی و آهستگی موزون پیش رود به پختگی بیش تری سوق می یابد (کریمی، ۱۳۸۱، ص ۹۳)

چرا که محتوای تربیت و یادگیری باید بر نیازهای کودک و سطح درک و فهم او منطبق باشد یعنی نوع تکالیف یادگیری، تعداد آن و سرعت یادگیری باید بر توانایی های مختلف مبتنی باشد؛ در واقع یادگیری عبارت است از: کشف پاسخ های تازه از طریق موقعیت های مبهم. در این شرایط است که ساخت شناختی کودک دچار تغییر می گردد، زیرا کسب ساخت ذهنی جدید از فرایند تعادل یابی ناشی می شود (همان، ص ۱۰۲)

سن و سال جوان و نوجوان اقتضا می کند که ما مسائل را به صورتی غامض و پیچیده مطرح نکنیم؛ یعنی باید از طرح مباحثی که ذات و جوهره ی آن ها پیچیدگی در خود دارد بپرهیزیم. ما موظفیم آگاهی و معرفت های لازم را در قالبی ساده و روشن برای دانش آموزان بیان کنیم ولی در عین حال، مطالب باید پشتوانه ی برهانی و استدلالی داشته باشد (غرویان، ۱۳۸۳، ص ۹۹).

۵- محتوا با نیازها و علائق و زندگی دانش آموزان ارتباط داشته باشد. هدف تربیت دینی، تنها ارائه ی اطلاعات و معارف دینی به دانش آموزان نیست. هدف آن است که دانش آموزان از آموخته های خود در این زمینه در موقعیت های مختلف زندگی روزمره ی خود استفاده کنند. به همین جهت لازم است، آموزش ها با زندگی روزمره دانش آموزان کاملاً مرتبط باشند. استفاده از موقعیت ها و نمونه های موجود در زندگی روزمره ی دانش آموزان، انتخاب مطالب، نمونه ها و مثال ها از زندگی آن ها، فراهم ساختن فرصت تمرین و تعمیم آموخته ها به زندگی روزمره و موقعیت های شبیه سازی شده آن و از جمله نکاتی است که باید بدان توجه شود. توجه به علایق و رغبت های مخاطبان، از ویژگی های ضروری هر آموزش موفق است. کودکان از نظر آگاهی، ویژگی های شخصی، قابلیت ها و توانایی ها، علایق و امیالی که کسب کرده اند، با هم فرق دارند. لذا توجه به نیازها و مقتضیات خاص این سن مستلزم برنامه ریزی خاصی است که باید مورد توجه واقع شود.

۶- محتوا هم زمان عقل و عاطفه را مدنظر داشته باشد. به یقین، نمی توان مسائل عقلانی و انتزاعی دین را از ابعاد احساسی آن جدا دانست؛ تا این احساس برانگیخته نشود و وجدان و فطرت انسانی احیا نگردد، ایمان ریشه ندوانیده است و نمی توان توقع ثمر داشت. لذا باید توجه کودکان را به عناصر احساسی و عاطفی دین جلب کرد. وقتی در قرآن روی صفات خدا دقت می کنیم می بینیم هم او را حکیم معرفی نموده است و هم رحیم و رحمن و رؤوف. با بیان حکیمیت، عقلانیت و با بیان رحیمیت بعد عاطفی خدا را بیان کرده است. ما باید در تربیت دینی به این دو نکته توجه داشته باشیم. در بررسی های انسان شناسی هم باید همه ی ابعاد وجودی انسان در شعاع منظر انسان قرار گیرد. انسان یک موجود ذوابعاد است؛ هم دارای احساس است و هم عاقل و اندیشمند. باید از همه ی این دریچه ها وارد فضای شخصیت انسان شویم. از این رو، در تربیت دینی هم از دریچه ی عقل و هم عاطفه باید استفاده کنیم (غروی، ۱۳۸۳، ص ۹۹).

۷- محتوا باید فعالیت های فعال داشته باشد. تربیت حقیقی توسط خود، محقق می شود هر چند معلمان نمی توانند در ذهن دانش آموزان راه یابند اما قادرند مواد درسی و فعالیت هایی را تدارک کنند که بر یادگیری آن ها اثر می گذارد. منابع این فعالیت ها نه نصیحت ها و گفتارهای معلم است و نه اطلاعات و دانش اکتسابی، بلکه این فعالیت ها، شخصی، فاعلی و اکتشافی است. در واقع، تربیت فعال یک فرایند خودآموزی است و نه دگرآموزی. لذا محتوا باید دارای فعالیت های فعال باشد تا دانش آموز به صورت اکتشافی به یادگیری دست یابد. اگر دانش آموزان طی فعالیت هایی ارزشمند، با موضوع یادگیری عملاً و یا به صورت ذهنی درگیر شده و خود به نتیجه برسند، هم یادگیری پایدارتری حاصل می شود و هم در موقعیت های تازه، قادرند از تجربه ی یادگیری قبلی خود استفاده کرده برای مواجهه و کسب تجربه ی جدید، از آن ها بهره برداری کنند.

۸- محتوا باید متربی را از پاسخ ها محروم سازد.

نباید تمام پاسخ، سؤال های در ذهن دانش آموز در محتوا گنجانده شود بلکه محتوا باید متربی را از پاسخ ها، محرک ها محروم سازد تا او به واسطه ی تلاش و بر اساس تحریک نیاز، آن چه را که می خواهد خودش بدست آورد. اولین و سازنده ترین مربی متربی، رنج ها و زحمت هایی است که در جریان رشد تحمل می کند، زیرا آدمی تنها در برخورد با مشکلات و موانع است که خود را می یابد. و در محرومیت شدید است که برخورداری را حس می کند.

۹- محتوا باید با زندگی و مسایل روزمره ی دانش آموزان ارتباط داشته باشد.

مفاهیم و موضوعات دینی آموزش داده می شوند تا در زندگی واقعی یادگیرندگان به کار آیند. این امر در صورتی امکان پذیر است که یادگیری در شرایطی شبیه به زندگی روزمره، با نمونه ها و مثال- هایی از زندگی واقعی، با تمرین هایی در زندگی واقعی و نتیجه گیری از آن انجام شود. فعالیت ها باید به نحوی تنظیم شوند که این ارتباط و پیوستگی، به روشنی برای یادگیرندگان ایجاد شود و آموخته- های دینی در نظر ایشان، اطلاعاتی ضروری برای موفقیت در زندگی روزمره شان قلمداد گردند. فراهم ساختن فرصت هایی برای فعالیت های خارج از کلاس و حتی مدرسه برای برقراری پیوند هر چه بیش تر بین آموخته ها و زندگی واقعی نیز می تواند از توصیه های مؤثر این بخش باشد.

۴-۲-۶- ویژگی های روش های تربیتی رویکرد پیشنهادی

تربیت دینی نیازمند روش های مؤثر و جذابی است که نیل به اهداف تربیت دینی را با سرعت و عمق بیش تر میسر سازد. روش های تربیتی بر اساس این رویکرد برای دانش آموزان دوره ی ابتدایی باید به گونه ای انتخاب شوند که واجد ویژگی های ذیل باشند:

۱- توجه به فطرت کودک

واژه تربیت را باید از فطرت انسان که آفرینش خداوند متعال است آغاز کرد و آن چه به عنوان عامل یا روش تربیت جسم و روح انسان را متأثر می سازد، هنگامی می تواند موجب رشد و تعالی شود که با این زمینه های فطری تناسب و تطابق داشته باشد.

۲- توجه به فطرت حقیقت جویی متربی و برانگیختن حس دینی و شوق کنجکاوی

منظور از حقیقت جویی، اشتیاق انسان به شناخت روابط بین پدیده هاست. میل درونی به کشف قوانین و رازهای هستی، آگاهی به حقایق و برطرف کردن ابهام ها و شبهات، از آثار گرایش به حقیقت جویی است. این گرایش فطری سبب ایجاد روح استدلال و برهان- گویی در انسان می شود. و این در حالی است که روند تربیت دینی نیز بر حقیقت جویی تأکید دارد.

هنر یک مربی موفق در پرورش حس دینی متربی در این است که شوق کنجکاوی و حس حقیقت جویی او را نسبت به زیبایی های دین و حلاوت دینداری افزایش دهد و از هرگونه آموزش

تحمیلی و انتقالی مستقیم مطالب و مفاهیم دینی بدون آمادگی قبلی بپرهیزد. او باید فرصتی را فراهم آورد که مخاطب دین را نه کسب بلکه کشف کند چرا که تربیت دینی فرایندی اکتشافی است نه اکتسابی و تحمیلی و جوهره‌ی دین فرایندی درونی و فطری است نه یک فرآورده بیرونی. مربی برای پرورش حس دینی کودک، باید حس نقصان را برای دستیابی به کمال در مرتبی ایجاد کند، زیرا همین حس است که به انسان حرکت و پویایی لذت‌بخش می‌دهد.

حس دینی اساساً در طبیعت و فطرت بشر به ودیعت نهاده شده است تنها زمینه‌یابی و آماده‌سازی روانی و عاطفی لازم است تا خود فرد بدون تلقین تحمیلی و تقلید عادی از عادت و اجبار بیرونی به کشف و شکوفایی آن حس دست یابد.

پس وظیفه‌ی مربی به منزله‌ی تسهیل‌کننده و نه تحمیل‌کننده در تربیت دینی چیزی جز زمینه‌سازی غیرمستقیم و فعال برای این که کودک بتواند از آن طریق به حس دین‌جویی فطری و حقیقت‌یابی دست یابد نیست.

۳- توجه به فطرت کمال جویی مرتبی

انسان فطرتاً به پیشرفت و کمال‌گرایی گرایش دارد، به نحوی که کمال جویی و ترقی طلبی بشر حد و نهایی ندارد. تلاش‌های انسان در زندگی برای ایجاد تغییر در جنبه‌های گوناگون، از نشانه‌های وجود این گرایش فطری است. از طرفی، نوآوری مستلزم کمال‌گرایی و دیدن افق‌های بالاتر است؛ بنابراین، به لحاظ فطری، کمال جویی منشأ نوآوری است و می‌توان گفت که چون فرایند تربیت دینی بر کمال جویی مبتنی است، پس هر تغییر هدفمندی را قبول می‌کند.

۴- توجه به فطرت زیبایی جویی مرتبی

تربیت دینی به طور گسترده‌ای با گرایش زیبایی طلبی و عواطف در ارتباط است. تربیت دینی یک آموزش خشک و بی‌روح نیست. فطرت همه‌ی انسان‌ها از هنر و زیبایی لذت می‌برد که میل و اشتیاق شدید انسان به خلق انواع زیبایی‌ها در قالب‌های هنری مختلف، از نشانه‌های وجود این گرایش فطری است. از ویژگی‌های مهم شیوه‌های تربیت دینی، توانایی برقراری ارتباط بین انواع هنرها که منشأ زیبایی هستند، با آموزه‌های تربیتی است؛ در غیر این صورت، تربیت دینی باعث کسالت و یکنواختی می‌شود (شمشیری، ۱۳۸۵، ص ۲۲۵).

بهره‌گیری از عنصر زیباشناسی در تربیت دینی، بزرگ‌ترین عامل کشش و جاذبه در تربیت دینی است. هدف از عنصر زیبایی‌شناسی در تربیت دینی این است که هر گونه اثر تربیتی در قالب رفتار، کلام، الگو، نصیحت، تجربه، آموزش و... به پرده‌ای زیبا با تصاویری دلنشین همراه با لحظات جاذبه از درون مرتبی بدل شود.

۵- توجه به مقتضیات زمان و نوآوری در روش ها

خصوصیت ها و ویژگی های افراد در هر زمان و دوره ای با زمان قبل تر تفاوت دارد، طبیعتاً باید نحوه ی استفاده از روش ها و شیوه های تربیتی نیز متفاوت از قبل باشد؛ بنابراین، باید متناسب با ضرورت های زمان در تربیت دینی از نوآوری ها استفاده کرد (تقوی نسب، ۱۳۸۸، ص ۳۵).

فطرت و نهد انسان، نوآوری ها و تغییرات را می پذیرد. نوآوری ها و اقدام به تغییرات مثبت، امری فطری و مورد قبول ذات بشری است؛ بنابراین، روش های تربیت دینی نیز باید با فطرت انسان ها هماهنگ و سازگار باشد. از آن جا که استعداد های فطری به وسیله ی فرایند تربیت دینی شکوفا می شود، پس نمی توان از جنبه های مورد قبول و ذاتی بشر، از جمله نوآوری در این فرایند چشم پوشی نمود. نوآوری ها به دنبال طرح سؤال از موقعیت های مختلف و در جستجو و تشخیص حقایق شکل می گیرد و می توان گفت که گرایش فطری حقیقت جویی، نیاز به نوآوری را در بشر ایجاد می کند.

۶- به توانایی ها و محدودیت های رشد شناختی دانش آموزان توجه شود.

دلیل عمده ی عدم موفقیت درباره ی تربیت دینی کودکان، نقص در برنامه هاست نه در کودکان. عدم آگاهی از برداشت های کودکانه، تعلیم و تربیت ما را دچار نواقص و کمبود های گوناگونی خواهد کرد؛ از جمله این که سبب خواهد شد معارف دینی در سطوحی ارائه شود که با فهم کودکان متناسب نباشد و گاه این مایه ی خستگی و دلزدگی آنان از معارف دینی و حتی اصل اسلام می شود. افزون بر این که تفکر خام و محدود، آنان را نه تنها از تصورات و برداشت های غیر واقعی نجات نمی بخشد، بلکه این تصورات دور از واقعیت را تقویت خواهد کرد؛ زیرا کودک ناچار است برای درک مفاهیمی فراتر از استعداد خویش، به همان تفکرات کودکانه و خام روی آورده، از این طریق خود را قانع سازد (باهنر، ۱۳۸۸، ۲۰۴).

پس روش های تربیتی باید متناسب با توانایی های دانش آموزان در زمینه های مختلف باشند تا هم یادگیری را برای آن ها آسان تر نمایند و هم انگیزه و علاقه ی بیش تری برای یادگیری ایجاد کنند. توانایی های یادگیرندگان در زمینه های مختلف هنری و ادبی، می تواند نمونه ی مناسبی در این مورد باشد.

۷- توجه به نیازهای متربی

توجه به ویژگی ها و نیازهای زیستی، عاطفی، ذهنی و اجتماعی کودکان و نوجوانان و تشخیص و تبیین، تقدیم و تأخر و اهمیت و حساسیت این نیازها در موقعیت ها و شرایط مختلف و مراحل گوناگون رشد و انتخاب مناسب ترین روش ها می تواند نقش مؤثری در تربیت پذیری دینی آنان داشته باشد.

بر همین اساس هارمز (۱۹۴۴) معتقد است که نیازهای کودکان و نوجوانان باید نقطه ی شروع آموزش دینی باشد و دین به صورتی مشخص نتیجه و پیامد تحقیق، تجربه و چالش شخصی خود

آن‌ها باشد. به عبارت دیگر هدف آموزش دینی باید هدایت کودکان در جهت پاسخگویی به نیازهای شخصی و تجارب مختلف آن‌ها باشد. بدین ترتیب حفظ درس دینی به عنوان چیزی که از خارج به کودک معرفی شود، مخالف نیازهای کودک و امری غیرطبیعی است. در این راه باید علاقه‌ی دانش‌آموزان را مشخص کرده و آن‌ها را در آموزش دینی توسعه داد. هم‌چنان که گلدمن (۱۹۶۴) می‌گوید، روش آموزش دینی، مبتنی بر نیازهای کودک و نوجوان در حال رشد، شکل می‌گیرد. چنین روش آموزش رشدی، به مثابه‌ی پلی بین هدف‌های سنتی محور و شیوه‌ی جدید کودک محوری عمل می‌نماید.

۸- از روش‌های تربیتی تلفیقی استفاده شود و حتی الامکان دارای تنوع باشند.

تربیت دینی مبتنی بر پرورش حواس، عقل و قلب انسان است؛ بنابراین در روش‌ها، باید روش‌ها و فنونی را برگزید که به پرورش این ابزارهای شناخت منتهی شوند. پس استفاده‌ی تلفیقی از اکثر روش‌های تربیتی به صورت هماهنگ و پویا و به کار گرفتن فنون مربوط به هر روش حائز اهمیت فراوان است. روش‌ها آن قدر متنوع باشند که دانش‌آموزانی با نیازها و توانایی‌ها و سبک‌های مختلف یادگیری، بتوانند از آن‌ها بهره‌گرفته و احساس رضایت و موفقیت کنند. به عنوان توضیح باید اشاره شود که افراد برای یادگیری، سبک‌های متفاوتی دارند. برخی از راه مطالعه، زودتر به نتیجه می‌رسند؛ برخی حتماً باید خود عمل و تجربه کنند؛ برخی ابتدا کلیت را می‌بینند و بعد جزئیات را و برخی، برعکس. تنوع فعالیت‌ها این امکان را برای اکثریت دانش‌آموزان فراهم می‌کند که کم یا بیش، یادگرفته و به نتیجه‌ی مورد انتظار کلاس و معلم برسند. از سوی دیگر، رعایت تفاوت‌های فردی توسط معلمان و متریان، مستلزم این است که آنان به فنون، هنرها و روش‌های گوناگون تدریس و تربیت تسلط داشته باشند، تا در برخورد با متریان متفاوت، از شیوه‌ها و فنون متناسب با هر کدام استفاده کنند و با هر فرد با توجه به سطح فکری و روانی او مواجه شوند و با زبان خاص او سخن گویند.

در آموزه‌های قرآن بر تنوع و گوناگونی تأکید زیادی شده است: «ما در این قرآن دلایل و مثل‌های مکرر و متنوع بیان کردیم تا ایشان متذکر شوند^۱» و یا می‌فرماید: «همانا شما را گوناگون آفریدیم^۲». این آیات نشانگر توجه قرآن به گوناگونی و یکنواخت نبودن راه‌های انجام امور است. استفاده از تمثیل‌ها، داستان‌سرایی، سؤال و پرسش، فصاحت و شیوایی کلام و ارائه‌ی الگوهای دینی و تربیتی، بیانگر توجه قرآن به اکتفا نکردن به یک شیوه‌ی خاص در ارائه‌ی دین، نوآوری و ابداع در شیوه‌های تربیتی است (تقوی نسب و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۳۴).

۱- اسراء، ۴۱

۲- نوح، ۱۴

۹- روش تربیتی باید به دنبال پروراندن باشد نه بار آوردن.

در بار آوردن هدف از تربیت رام کردن، اهلی ساختن و دست پرورده سازی کودک است. ولی در پروراندن، آزادساختن است. آزادساختن از وابستگی ها و موانع رشد و اجازه دادن برای شکفته شدن آن چیزی که در طبیعت و فطرت پاک متربی به ودیعه نهاده شده است (کریمی، ۱۳۸۱، ص ۷۰).
خلاقیت و نوآفرینی زمانی فرا می رسد و اجازه ی ظهور و بروز می یابد که ذهن آدمی اسیر هیچ گونه حس اجبار، ترس، سودجستن، رقابت، پیروز شدن و اهداف دست ساخته ی دیگران نباشد. در بار آوردن کودک تابع شخصیت بارآورنده شکل می گیرد و در پروراندن متناسب با شاکله و اقتضای وجود خویش متحول می شود (همان، ص ۷۲)

۱۰- روش تربیتی باید به دنبال تأیید کردن باشد نه تغییر دادن

روش تربیتی باید به دنبال تأیید کردن باشد. تأیید آن چه که خمیرمایه های فطری فرد حکم می کند و نه دست مایه ای که دیگران بر اساس ایده و طرح خود، خواهان تغییر دادن طبیعت او هستند. به هر حال روش تربیتی باید کودکان را یاری دهد تا همواره خودشان باشند، زیرا تنها با تأیید و پذیرش خود است که می توان فراتر از خود بودن حرکت کرد. در واقع تربیت دینی باید معطوف به قابلیت ها و درون مایه های منحصر به فرد کودک باشد و نه خواسته های خودمدارانه ی بزرگسالان.

۱۱- روش تربیتی باید شرایط الگویابی را فراهم کند نه الگو دادن را.

فرق است بین «الگو دادن» و «الگویابی»، الگو دادن از بیرون مانع الگویابی از درون است. وظیفه، مربیان ارائه ی یک جانبه ی الگوهای از پیش شده (هر چند مطلوب و پسندیده) به متربی نیست بلکه فراهم کردن شرایطی است که او با میل درونی و از روی نیاز الگوهای مورد نظر خود را در جامعه و در محیط آموزشی و پرورشی خود کشف کند و نه این که با تبلیغات و پاداش ها آن را بپذیرد. الگوگرایی تقلیدی و تحمیلی و نه ارادی و آگاهانه در تربیت اخلاق پدیده ای مذموم است چرا که این نوع تربیت اساساً مبتنی بر شیوه ای غیر دموکراتیک و اقتدارگرایانه است. زیرا هنگامی که دانش آموزان احساس کنند که باید از یک الگوی تحمیلی پیروی کنند علاقه ی خود را نسبت به آن الگو از دست می دهند بنابراین، این روش الگودهی، ظلمی آشکار به الگوهای است که فی نفسه واجد قابلیت های والا و ارزشمند هستند اما به شیوه ی غلط تبلیغ می شوند. هنر مربی این است که کاری کند که متربی الگوهای متعالی مورد نظر را خود کشف کند و با آن ها همانندسازی می کند (کریمی، ۱۳۸۱، ص ۱۲۳).

۱۲- روش تربیتی به صورت اکتشافی باشد.

آن چه خود کشف می کنیم پایدارتر از آن چیزی است که از دیگران کسب می کنیم. تربیت، امری «اکتشافی» است و نه «اکتسابی»، زیرا یکی از مهم ترین جنبه های تربیت درونی این است که فرد شخصاً در تحقق استعدادها و توانمندی هایش نقش فعال داشته باشد. تربیتی که از طریق اکتشافی حاصل می شود بادوام تر و اصیل تر از تربیت است که از طریق اکتسابی، تحمیلی و القایی بدست می آید.

هم چنین تربیت اکتشافی به مربی کمک می‌کند تا آن چه را که بدان اعتقاد درونی پیدا کرده است، در موقعیت‌های مختلف بدون نظارت و کنترل بیرونی و به دور از تشویق‌ها و تنبیه‌های بیرونی، خودگردان و با باور درونی عمل کند، از آن جا که فرد خود شخصاً به کشف پیام تربیتی دست یافته است. مفهوم مثبت و ارزنده‌ای از آن بدست می‌آورد که در نهایت منجر به «خودپیروی آگاهانه» او از ارزش‌ها و مقررات اخلاقی می‌گردد (کریمی، ۱۳۸۱، ص ۱۶۰)

هم چنین فراهم ساختن فرصت مشارکت فعال دانش آموزان در جریان آموزش و یادگیری بسیار مهم است؛ چرا که به دانش آموز کمک می‌کند تا حد امکان، خودش جست و جو، فکر و عمل کند و با توجه به تجارب و یافته‌های قبلی و فعلی خود، به نتیجه برسد و معلم هم با راهنمایی‌های مناسب، او را در این راه یاری رساند.

۱۳- روش تربیتی باید نیروی کنجکاوی مربی را تحریک کند.

در واقع نیروی کنجکاوی، در اثر روبرو شدن با موقعیت مبهم تحریک می‌شود. هر قدر این موقعیت-ها جذاب تر و مبهم تر باشد، نیروی کنجکاوی کودک فعال تر و شدیدتر می‌شود. هنر یک معلم، ارائه ی پاسخ‌ها نیست بلکه طرح سؤال‌های چالش‌انگیز و شوق‌آور است (همان، ص ۹۸).

۱۴- روش تربیتی به صورت غیرمستقیم باشد.

یکی از شیوه‌های ظریف ما در ارائه ی دین آن است که ظاهر دین را مخفی کنیم تا باطن آن کشف شود. در واقع اختفاء ظاهر دین به منظور انکشاف باطن دین. آن گاه خواهیم دید که دین و تربیت دینی که اساساً امری فطری و درونی است خود به خود تبدیل به یک حس زیبا، کشف عاشقانه و باور عادلانه می‌شود. حال آن که انتقال و ارائه ی مستقیم پیام‌های دینی بدون ایجاد نیاز به کشف آن، پایداری و استحکام تربیت دینی را از بین می‌برد (همان، ص ۱۸۰).

۴-۲-۶-۳ ویژگی‌های ارزشیابی رویکرد پیشنهادی

یکی از ارکان مهم برنامه‌ی درسی و فرایند یادگیری ارزشیابی است. ارزش‌یابی به دو منظور انجام می‌گیرد:

- تعیین میزان تحقق اهداف یاددهی و یادگیری و تربیت.
 - بخشی از فرایند یادگیری و تربیت دینی برای تثبیت و تحکیم آموخته‌ها.
- ارزشیابی بر اساس این رویکرد برای دانش آموزان دوره ی ابتدایی باید به گونه ای انتخاب شوند که واجد ویژگی‌های ذیل باشند:

۱- ارزشیابی، به عنوان مهم ترین بخش فرایند یادگیری، باید با هدف رشد دانش آموزان انجام شود.

ارزشیابی باید منبعی غنی از اطلاعات را هم برای معلم و هم برای شاگرد فراهم کند. این نوع اطلاعات به دانش آموزان در انتخاب راه و روش‌های اصلاحی و به معلمان در تعیین روش‌های

تدریس بهینه کمک می کنند. در تربیت دینی، هر یک از حیطه های سه گانه ی یادگیری، اهمیت و ویژگی های خاص خود را دارند. اعمال دینی، هنگامی ارزشمندند که بر اساس ایمان و تمایلی درونی و قلبی باشند و اساس چنین ایمانی را نیز معرفت و شناخت حقیقی تشکیل می دهد.

به خاطر سپردن مجموعه ای از اطلاعات و متراکم ساختن محفوظات، رغبتی برای به عمل درآوردن دانستنی ها در فرد ایجاد نخواهد کرد و انجام اعمال و آداب دینی هم بدون آن که باور و ایمانی همراه آن باشد، ارزش چندانی ندارد. هم چنان که احساسات دینی، آن گاه مطلوب و ارزشمندند که پشتوانه ای از علم و معرفت داشته باشند و در این صورت است که می توان انتظار داشت انجام اعمال دینی، استمرار داشته و فرد، در موقعیت های مختلف، به انجام وظایف و تکالیف دینی خود پایبند باشد. به این ترتیب، در تربیت دینی، می خواهیم دانش آموزان، مفاهیم و مطالب دینی را درک کنند، به کسب معرفت بیش تر و نیز عمل به دانسته ها علاقه مند شوند و اعمال و وظایف دینی را با آگاهی و انگیزه ای واقعی، به صورتی مستمر و مداوم، انجام دهند.

۲- ارزشیابی به صورت فرایندی باشد.

قضاوت درست در زمینه ی میزان و عمق یادگیری و تربیت باید متکی به شواهد و اطلاعات گوناگون و مستندی باشد که به طور مستمر در فرآیند یادگیری گردآوری شود. یا به عبارتی ارزشیابی زمانی بیش ترین تأثیر را دارد که منعکس کننده ی یادگیری همه جانبه و تعامل و عملکرد آشکار فراگیران و آن چه آنان با دانش خود انجام می دهند باشد، لذا در تربیت دینی باید در موقعیت های واقعی به صورت همه جانبه عملکرد متربی مورد ارزیابی قرار گیرد.

۳- بازخورد مؤثر به دانش آموزان بدهد.

ارزشیابی، بازخوردهای لازم را برای اطلاع یادگیرندگان از وضعیت یادگیری و تربیت دینی خود را، فراهم نماید. بازخورد عملکرد، نقش مهمی در بهبود یادگیری دانش آموزان دارد. دانش آموزان با به کار بردن بازخوردها، یادگیری خود را بهبود می بخشند. و رفتارها و برداشت های نادرست را اصلاح می کنند. بازخوردها باید احساس موفقیت را در دانش آموزان ایجاد کنند تا انگیزه ی آنان را برای فراگیری افزایش دهد.

۴- هر دانش آموز با خودش مقایسه شود.

توان افراد متفاوت است، پس انتظاراتها نیز باید متفاوت باشد. انتظار یکسان از توان های مختلف، رسیدن به اهداف را ناممکن می سازد و در هنگام ارزشیابی موجب یأس مخاطبان می شود. پس در هنگام ارزشیابی باید به این مهم توجه داشت.

مقایسه میان دانش آموزان ابتدایی با یکدیگر، اضطراب آفرین و گاهی ناامید کننده است؛ به همین دلیل، وضعیت هر کودک را، نخست باید به نسبت خودش و پیشرفتی که حاصل کرده، سنجید و برآورد کرد. به عبارت بهتر، آن چه مهم است، رقابت هر دانش آموز با خود اوست، نه با دانش آموزان

دیگر. توانایی و سرعت یادگیری دانش آموزان، بسیار متفاوت است و کافی است معلم، هر دانش آموز را از این نظر، به خوبی شناخته و به او کمک نماید تا از توان خود استفاده کند.

۵- دانش آموز را به خودارزیابی عادت دهد.

تربیت دینی موفق آن است که بر زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزان تأثیر گذارد و آنان را به سوی برنامه‌ریزی بر مبنای تعالیم دینی سوق دهد، به گونه‌ای که آنان ضمن ارتقای بینش و نگرش خود، تصمیم‌های جدید بگیرند و رفتارهای خود را اصلاح کنند و در نهایت زندگی خود را بر معیارهای دینی تعالی بخشند. لذا همان‌طور که معلم پیش از آن که دانش‌آموز را ارزیابی کند، باید «خودارزیاب» باشد. دانش‌آموز نیز پیش از آن که بخواهد مورد ارزیابی دیگران قرار بگیرد، باید از جانب خودش مورد قضاوت و داوری قرار بگیرد. خودارزیابی، سبب می‌گردد که فرد پیش از انتقاد از دیگران، متوجه خود باشد و اصلاح را از خود آغاز کند. هم‌چنین سبب می‌شود که هرکس با واقعیت خود آن‌گونه که هست، مواجه شود. البته این ارزش‌یابی در دوره‌ی ابتدایی کم‌تر ظهور و نمود دارد و در دوره‌ی بالاتر و به‌خصوص دوره‌ی متوسطه کاربرد بیش‌تری خواهد داشت. لذا باید در دوره‌ی ابتدایی چگونگی «خودارزیابی» را به دانش‌آموزان آموزش داد.

۶- ارزشیابی مسأله محور باشد نه نمره محور.

مسأله محوری باید جایگزین نمره محوری شود تا دانش‌آموزان نه به خاطر کسب نمره بلکه به خاطر لذت کشف و جستجو که خود تقویت‌کننده‌ی یادگیری است تلاش نمایند. نباید با آزمون‌ها و امتحانات مشکل و دلهره آور، در دانش‌آموزان، احساس ناخوشایندی نسبت به دین و تربیت دینی ایجاد شود و یا تعدادی از آن‌ها موفقیت در این زمینه را برای خود، امری دشوار و یا ناممکن تلقی کنند. اگر کودک، در مورد انجام تکلیفی، خود را ناموفق و شکست خورده تلقی کند، نسبت به آن کار، احساس بدی پیدا کرده و چنین احساسی، حتی او را از یادگیری‌های بعدی باز می‌دارد؛ زیرا هم‌تمرکز حواس روی جزئیات مطلب یادگرفتنی را از او می‌گیرد و هم موجب فرار او از موقعیت‌های مشابه تجاری که کودک به آن بسیار نیازمند است می‌شود. اهمیت ممانعت از ایجاد چنین احساسی، به ویژه در مورد موضوعاتی که صرفاً یک ماده‌ی درسی تلقی نمی‌شود بلکه تمام زندگی امروز و آینده‌ی دانش‌آموزان را تحت الشعاع قرار می‌دهد، به مراتب بیش‌تر است. به همین خاطر، هیچ دانش‌آموزی نباید در درس دینی، احساس شکست و ناتوانی پیدا کند.

فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

۵-۱ مقدمه

بدیهی است که مهم ترین بخش یک پایان نامه، فصل مربوط به نتیجه گیری و بحث پیرامون نتایج بدست آمده تحقیق می باشد. پس از تجزیه و تحلیل اطلاعات و پاسخ به سؤالات پژوهش در فصل چهارم، در این فصل به تجزیه و تحلیل و بحث و نتیجه گیری پیرامون یافته های تحقیق پرداخته می شود. سپس پیشنهادهایی مبتنی بر نتایج تحقیق و پیشنهادهای پژوهشی به منظور تحقیقات آتی ارائه می شود.

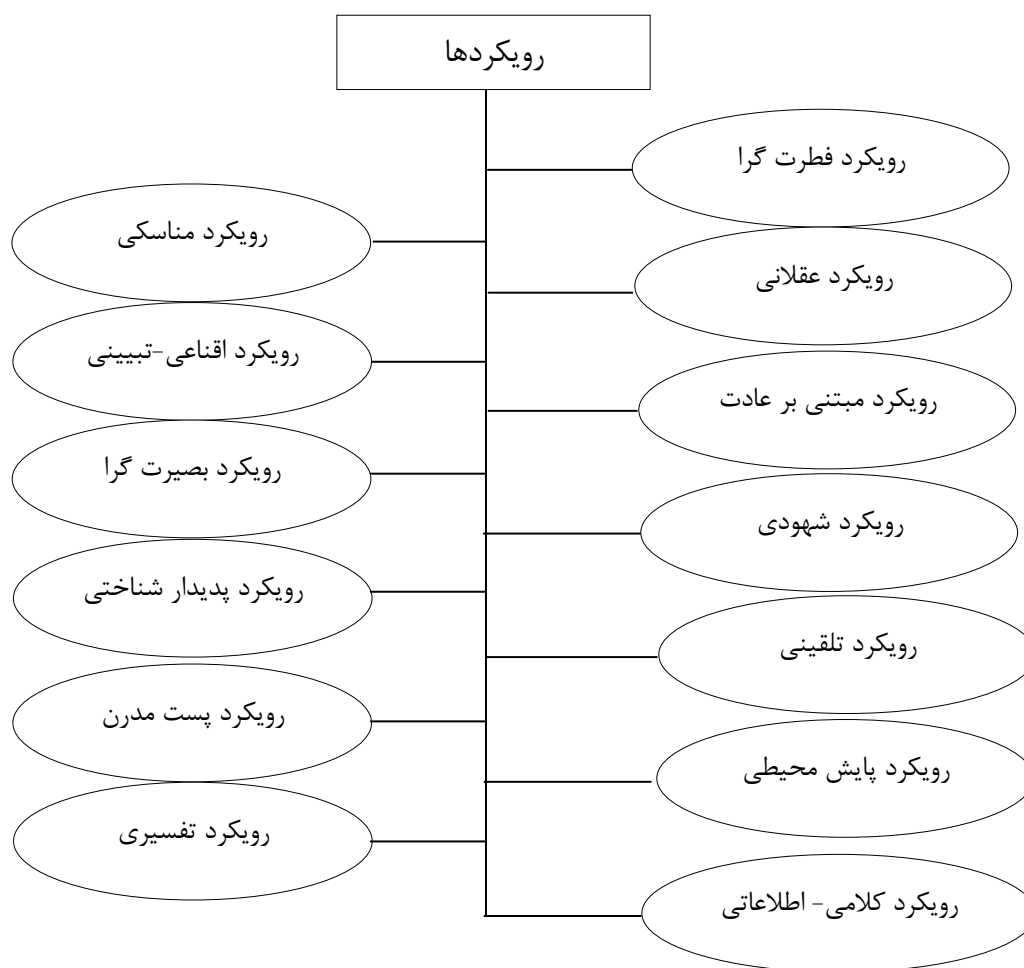
۵-۲ تجزیه و تحلیل نتایج تحقیق

هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی و بررسی رویکرد مناسب تربیت دینی در دوره ی ابتدایی می باشد که این هدف اصلی در قالب ۶ هدف و ۶ سؤال پژوهشی بیان گردید. سپس پیشینه ی نظری و پژوهشی لازم در ارتباط با هر یک از سؤالات جمع آوری شد. جهت سنجش و ارزیابی سؤالات تحقیق، دیدگاه ها و چارچوب های فکری مرتبط با هر یک از سؤالات شناسایی، استنتاج و طبقه بندی و سپس مورد تحلیل و ارزیابی قرار گرفت.

همان طور که در قسمت روش شناسی تحقیق بیان شد، برای پاسخگویی به سؤالات این پژوهش که از نوع مطالعات کیفی است با مراجعه به متون و منابع موجود در حوزه ی تربیت دینی، با رویکرد توصیفی-تفسیری، داده ها و اطلاعات گردآوری و تجزیه و تحلیل شدند؛ و به طرح و تحلیل دیدگاه ها و آرای مطرح شده در این زمینه پرداخته شد. پس از توصیف رویکردهای تربیت دینی، رویکردها بر اساس ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی مبانی نظری سند تحول بنیادین، مورد تحلیل، ارزیابی و نقد قرار گرفت. پس از نقد و بررسی رویکردها، رویکرد مناسب معرفی شد و بر اساس آن مبانی، اصول، اهداف و ویژگی های محتوا، روش و ارزشیابی رویکرد مورد نظر ارائه گردید.

برای پاسخ به سؤال اول که به دنبال رویکردهای رایج و مطرح در تربیت دینی بود؛ رویکردهای زیر از متون مختلف استخراج شد و بدون در نظر گرفتن اهمیت و کارکرد، و بدون نقد و بررسی تبیین شدند. نتایج نشان داد که تربیت دینی به اقتضای اهدافی که در پی آن است می تواند بر یکی از رویکردها یا چند رویکرد استوار باشد. البته رویکردهایی که بیش تر در تربیت دینی کشورمان مورد توجه قرار گرفته؛ رویکرد فطرت گرا، عقلانی، عادت، تلقینی و مناسکی بود.

شکل ۵-۱ رویکردهای بررسی شده



برای پاسخ به سؤال دوم که به دنبال بررسی نقاط قوت و ضعف رویکردها بود؛ ساحت تربیت- اعتقادی، عبادی و اخلاقی مبانی نظری سند تحول بنیادین به عنوان مبنای نقد و بررسی رویکردها قرار گرفت و بر اساس آن نقاط ضعف و قوت رویکردها بررسی شد؛ که در جداول زیر نقاط قوت و ضعف رویکردها نشان داده شده است. همان طور که در جداول دیده می شود، رویکرد فطرت گرا همسو با رویکرد ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بوده و نزدیک ترین رویکردی است که منطبق با اهداف، رویکرد و اصول این ساحت می باشد. هم چنین اکثر رویکردها دارای نقاط قوت و ضعف می باشد که باید در تربیت دینی از نقاط قوت رویکردها استفاده شود.

جدول ۵-۱ نقاط قوت رویکرد فطرت گرا

توجه به ویژگی فطرت مداری	نقاط قوت
توجه به ویژگی عقلانیت محوری	
توجه به اصل رعایت اعتدال	
توجه به ویژگی چند بعدی بودن	
توجه به اصل توجه به بعد عاطفی و ولایی دین	
توجه به اصل فعال بودن	
توجه به اصل مشارکت و همراهی همه‌ی عوامل	

جدول ۵-۲ نقاط قوت و ضعف رویکرد عقلانی

توجه به اصل پرهیز از تلقین، اکراه و اجبار	نقاط قوت
توجه به ویژگی فعال بودن	
توجه به اصل پرورش روحیه‌ی نقادی	
توجه به اصل حرکت از الزام بیرونی به التزام شخصی	
توجه به اصل اولویت استدلال بر تعبد ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی	
توجه به اصل پرهیز از رویکرد عاطفه‌گرای و ایمان‌گروی	
توجه به ویژگی عقلانیت محوری	
توجه به ویژگی انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی	
توجه به اصل حرکت از اجبار برنامه‌ای به انتخاب فردی	
عدم توجه به اصل چند بعدی بودن	نقاط ضعف
عدم توجه به اصل حرکت از تلقین و عادت به تبیین و انتخاب و استدلال	
عدم توجه به اصل تأکید متوازن بر تبیین، استدلال، حساسیت و عمل اخلاقی	
عدم توجه به اصل توجه به بعد عاطفی و ولایی دین	
عدم توجه به اصل توجه به خصوصیات فردی و جنسی متریبان	
عدم توجه به ویژگی فطرت مداری	
عدم توجه به اصل تأکید متوازن و سازوار بر استفاده از روش‌های مختلف	
عدم توجه به اصل چند بعدی بودن	
عدم توجه به اصل حرکت از تلقین و عادت به تبیین و انتخاب و استدلال	

جدول ۳-۵ نقاط قوت و ضعف رویکرد عادت‌ی

نقاط قوت	توجه به اصل تقدم پيش‌گيري بر درمان
	توجه به اصل تقدم پيرایش از زشتی های اخلاقی بر آراسته شدن نسبت به زیبایی‌ها
	توجه به اصل تأکید بر کاربرد دین و اخلاق در زندگی فردی و اجتماعی
نقاط ضعف	عدم توجه به اصل انعطاف‌پذیری نسبت به واقعیات متنوع محیطی و خرده فرهنگ‌ها و خانواده‌ها
	عدم توجه به ویژگی انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی
	عدم توجه به ویژگی عقلانیت محوری
	عدم توجه به اصل مسئله محوری
	عدم توجه به اصل رعایت اعتدال
	عدم توجه به اصل تأکید متوازن بر تبیین، استدلال، حساسیت و عمل اخلاقی

جدول ۴-۵ نقاط قوت و ضعف رویکرد تلقینی

نقاط قوت	توجه به اصل حرکت از تلقین و عادت به تبیین و انتخاب و استدلال
	توجه به خصوصیات فردی و جنسی متریبان ضمن تأکید بر مشترکات میان آنها
	توجه به اصل پرهیز از تطویل و تکرار ممل خاطر
نقاط ضعف	توجه به اصل حرکت از تلقین و عادت به تبیین و انتخاب و استدلال
	توجه به خصوصیات فردی و جنسی متریبان ضمن تأکید بر مشترکات میان آنها
	عدم توجه به ویژگی مسئله محوری
	عدم توجه به ویژگی عقلانیت محوری
	عدم توجه به اصل تأکید بر کاربرد دین و اخلاق در زندگی فردی و اجتماعی
	عدم توجه به اصل پرهیز از تلقین، اکراه و اجبار در بعد اعتقادی و نگرشی تربیت دینی
	عدم توجه به اصل چند بعدی بودن
	عدم توجه به اصل انعطاف‌پذیری نسبت به واقعیات متنوع محیطی و خرده فرهنگ‌ها و خانواده‌ها
	عدم توجه به ویژگی فعال بودن
	عدم توجه به اصل انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی
	عدم توجه به اصل پرهیز از رویکرد عاطفه‌گرایی و ایمان‌گرویی

جدول ۵-۵ نقاط قوت و ضعف رویکرد پایش محیطی (قرنطینه ای)

نقاط قوت	توجه به اصل تقدم پيرایش از زشتی‌های اخلاقی بر آراسته شدن نسبت به زیبایی‌ها
	توجه به اصل حرکت از اصلاح ظاهر به تحول باطن
	توجه به اصل حرکت از ارزیابی بیرونی به ارزش‌یابی توسط خود شخص؛
	توجه به اصل حرکت از الزام بیرونی به التزام شخصی
	توجه به اصل تقدم پیش‌گیری بر درمان
نقاط ضعف	عدم توجه به رویکرد فطرت‌مداری
	عدم توجه به رویکرد عقلانیت محوری
	عدم توجه به رویکرد انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی
	عدم توجه به رویکرد فعال بودن
	عدم توجه به رویکرد مسئله محوری
	عدم توجه به اصل پرهیز از تحویل تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری
	عدم توجه به اصل تأکید متوازن و سازوار بر استفاده از روش‌های مختلف تربیت اخلاقی و دینی
	عدم توجه به اصل انعطاف‌پذیری نسبت به واقعیات متنوع محیطی و خرده فرهنگ‌ها و خانواده‌ها

جدول ۶-۵ نقاط قوت و ضعف رویکرد کلامی - اطلاعاتی

نقاط قوت	توجه به اصل حرکت از اجبار برنامه‌ای به انتخاب فردی.
	توجه به اصل حرکت از الزام بیرونی به التزام شخصی
نقاط ضعف	عدم توجه به رویکرد انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی
	عدم توجه به رویکرد مسئله محوری
	عدم توجه به رویکرد توجه به بعد عاطفی و ولایی دین
	عدم توجه به رویکرد چند بعدی بودن
	عدم توجه به اصل پرهیز از تحویل تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری
	عدم توجه به اصل پرهیز از ارائه‌ی حجم زیاد مطالب دینی
	عدم توجه به اصل حرکت از اجبار برنامه‌ای به انتخاب فردی
	عدم توجه به اصل تأکید متوازن و سازوار بر استفاده از روش‌های مختلف تربیت اخلاقی و دینی

جدول ۵-۷ نقاط قوت و ضعف رویکرد مناسکی

نقاط قوت	نقاط ضعف
توجه به رویکرد مشارکت و همراهی همه‌ی عوامل	عدم توجه به رویکرد فطرت‌مداری.
توجه به توجه به بعد عاطفی و ولایی دین	عدم توجه به رویکرد عقلانیت محوری
	عدم توجه به رویکرد انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی
	عدم توجه به رویکرد فعال بودن
	عدم توجه به رویکرد مسئله محوری
	عدم توجه به اصل پرهیز از تحویل تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری
	عدم توجه به اصل پرهیز از رویکرد عاطفه‌گرایی و ایمان‌گرایی
	عدم توجه به اصل پرهیز از ارائه‌ی حجم زیاد مطالب دینی
	عدم توجه به اصل پرهیز از تطویل و تکرار ممل خاطر
	عدم توجه به اصل حرکت از اصلاح ظاهر به تحول باطن
	عدم توجه به اصل رعایت اعتدال
	عدم توجه به اصل تأکید متوازن و سازوار بر استفاده از روش‌های مختلف تربیت اخلاقی و دینی؛
	عدم توجه به اصل تأکید متوازن بر تبیین، استدلال، حساسیت و عمل اخلاقی

جدول ۵-۸ نقاط قوت و ضعف رویکرد اقناعی-تبیینی

نقاط قوت	نقاط ضعف
توجه به اصل توجه به بعد عاطفی و ولایی دین	عدم توجه به رویکرد فطرت‌مداری
توجه به اصل حرکت از تلقین و عادت به تبیین و انتخاب و استدلال	عدم توجه به رویکرد عقلانیت محوری
توجه به اصل حرکت از ظن به اطمینان و یقین	عدم توجه به رویکرد انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی
توجه به اصل پرهیز از تکفیر و تفسیق	عدم توجه به رویکرد چند بعدی بودن

جدول ۵-۹ نقاط قوت و ضعف رویکرد بصیرت گرا

توجه به رویکرد عقلانیت محوری	نقاط قوت
توجه به رویکرد فعال بودن	
توجه به رویکرد مسئله محوری	
توجه به اصل پرهیز از رویکرد عاطفه گرایی و ایمان گروی	
توجه به اصل پرهیز از ارائه ی حجم زیاد مطالب دینی	
توجه به رویکرد عقلانیت محوری	نقاط ضعف
عدم توجه به اصل پرهیز از تحویل تربیت دینی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری	
عدم توجه اصل چند بعدی بودن	
عدم توجه به اصل توجه به خصوصیات فردی و جنسی متریبان ضمن تأکید بر مشترکات میان آنها	
عدم توجه به اصل رعایت اعتدال	
عدم توجه به اصل تأکید متوازن و سازوار بر استفاده از روش های مختلف تربیت اخلاقی و دینی؛	
عدم توجه به اصل تأکید متوازن بر تبیین، استدلال، حساسیت و عمل اخلاقی	

در بررسی سؤال سوم، بر اساس بررسی ها و تحلیل های صورت گرفته در سؤالات پیشین، مشخص شد که رویکردهای موجود در تربیت دینی هیچ کدام حیطة ی مستقل و مجزایی ندارند، بلکه دارای اشتراکات و مشابهت هایی در حیطة ی نظر و عمل هستند. و حتی می توان بعضی از رویکردها را زیر مجموعه ی دیگر رویکردها قرار داد. یکی از نقاط اشتراک که در همه ی آن ها مشهود است. ارائه ی اطلاعات به منظور دینی کردن متریبان است. اکثر رویکردها دارای نقاط قوت و ضعف هستند، به همین جهت بیش تر رویکردها به تنهایی نمی تواند مبنای تربیت دینی در آموزش و پرورش کشورها قرار گیرد. به همین جهت رویکرد تلفیقی پیشنهاد شد. در رویکرد تلفیقی، با توجه به این که رویکرد فطرت گرا منطبق با دین اسلام و مبانی نظری تحول بنیادین و ویژگی های دوره ی ابتدایی بود، این رویکرد همانند چتری بالای دیگر رویکردها انتخاب شد و مبنای اصلی رویکرد در تربیت دینی دانش آموزان دوره ی ابتدایی قرار گرفت و در زیر مجموعه ی این رویکرد، رویکرد عقلانی و رویکرد عادت و مزایای دیگر رویکردها قرار داده شد.

شکل ۵-۲ رویکرد تلفیقی



در بررسی سؤالات فرعی ابتدا با توجه به این که این پژوهش با تأکید بر مبانی نظری سند تحول بنیادین انجام است. مبانی رویکرد پیشنهادی بر اساس این سند بیان شد. در مبانی فلسفی؛ مبانی هستی شناختی، مبانی انسان شناختی، مبانی معرفت شناختی، مبانی ارزش شناختی، مبانی دین-شناختی بیان شد و پس از آن مبانی جامعه شناختی و مبانی روان شناختی تربیت دینی تبیین شد. در ادامه بر اساس رویکرد پیشنهادی و مبانی مورد نظر، اصول، اهداف، ویژگی های محتوا، ویژگی های روش های تربیتی و ویژگی های شیوه ی ارزشیابی رویکرد پیشنهادی تربیت دینی در دوره ی ابتدایی مشخص گردید؛ که نتایج در جداول زیر آمده است.

جدول ۵-۹ اصول و اهداف رویکرد تلفیقی

اصول	اهداف
اصل توجه به فطرت	تسهیل شکوفایی فطرت توحیدی متربی و تجلی آن در عمل عبادی وی
اصل توجه به تفاوت ها	هدایت کردن دانش آموزان برای رسیدن به تربیت دینی
اصل تدریج (تدریج و رعایت عامل سن)	انس گرفتن به دینداری و عمل به دین
اصل نقش تعقل و استدلال در تربیت دینی	آماده کردن دانش آموزان با استفاده از ایمان معرفتی برای رسیدن به ایمان قلبی
اصل زمینه سازی	ایجاد تربیت دینی برخاسته از ایمان و باور قلبی و درونی
اصل مشارکت و هماهنگی	برانگیختن شوق و رغبت به خداپرستی و پی بردن به کارکرد لذت بخش دین
اصل استمرار	شکوفای سازی و پرورش همه ی استعداد های متربی
اصل حفظ و ارتقای آزادی متربیان	تحقق توحید حضوری در فرد و جامعه
اصل اغتنام در تربیت دینی	پرورش شور و شوق فطری افراد نسبت به جلال و جمال الهی
اصل توجه به نوآوری در تربیت دینی	تقویت حس مذهبی و رشد دینی به جای افزایش محفوظات دینی

جدول ۵-۹ ویژگی های محتوای رویکرد تلفیقی

محتوا متناسب با فطرت متربی باشد.
محتوا مسأله محور باشد.
محتوا نوآوری و تازگی داشته باشد.
محتوا به فطرت زیباپرست دانش آموزان توجه داشته باشد.
محتوا با رشد شناختی دانش آموزان و مراحل آن مطابقت داشته باشد.
محتوا با نیازها و علائق و زندگی دانش آموزان ارتباط داشته باشد.
محتوا هم زمان عقل و عاطفه را مدنظر داشته باشد.
محتوا باید فعالیت های فعال داشته باشد.
محتوا باید متربی را از پاسخ ها محروم سازد.
محتوا باید با زندگی و مسایل روزمره ی دانش آموزان ارتباط داشته باشد.
محتوا متناسب با فطرت متربی باشد.
محتوا مسأله محور باشد.

جدول ۵-۹ ویژگی های روش های تربیتی رویکرد تلفیقی

توجه به فطرت کودک
توجه به فطرت حقیقت جویی متربی و برانگیختن حس دینی و شوق کنجکاوی
توجه به فطرت کمال جویی متربی
توجه به فطرت زیبایی جویی متربی
توجه به مقتضیات زمان و نوآوری در روش ها
به توانایی ها و محدودیت های رشد شناختی دانش آموزان توجه شود.
توجه به نیازهای متربی
از روش های تربیتی تلفیقی استفاده شود و حتی الامکان دارای تنوع باشند.
روش تربیتی باید به دنبال پروراندن باشد نه بار آوردن.
روش تربیتی باید به دنبال تأیید کردن باشد نه تغییر دادن
روش تربیتی باید شرایط الگویابی را فراهم کند نه الگو دادن را.
روش تربیتی به صورت اکتشافی باشد.
روش تربیتی باید نیروی کنجکاوی متربی را تحریک کند.
روش تربیتی به صورت غیرمستقیم باشد.

جدول ۵-۱۰ ویژگی های ارزشیابی رویکرد تلفیقی

ارزشیابی، به عنوان مهم ترین بخش فرایند یادگیری، باید با هدف رشد دانش آموزان انجام شود.
ارزشیابی به صورت فرایندی باشد.
بازخورد مؤثر به دانش آموزان بدهد.
هر دانش آموز با خودش مقایسه شود.
دانش آموز را به خودارزیابی عادت دهد.
ارزشیابی مسأله محور باشد نه نمره محور.

۵-۳ بحث و نتیجه گیری

با توجه به نتایجی که در فرایند این تحقیق کیفی حاصل شد، رویکرد مناسب تربیت دینی در دوره ی ابتدایی بر سایه افکندن رویکرد فطرت گرا بر کل برنامه ی تربیت دینی تأکید دارد و استفاده از مزایای دیگر رویکردهاست. بنا بر معارف دینی، هر انسانی با فطرتی پاک به دنیا می آید و تنها طریقی که می تواند انسان را به رستگاری برساند و استعدادهای واقعی اش را شکوفا سازد، طریق سازگار با فطرت و منطبق بر آن است. هر چند در شرایط فعلی هم این نگرش ها و اهداف متعالی آن در ظاهر برنامه های آموزشی و تربیتی بسیار دیده می شود؛ اما متأسفانه وقتی برنامه های این رویکرد به حیطه ی عمل وارد می شود و در بستر اجرا جاری می گردد، به تدریج ماهیت اصلی خود را از دست داده و ما را به سمت نتایجی می برد که با اهداف اولیه و از پیش تعیین شده فاصله ها دارد و روح حاکم بر آن از جنسی متفاوت با جنس اهداف متعالی مان است و شاید بتوان یک علت آن را بقای حاکمیت نگاه کمی گرا در لایه های مختلف فرایند تربیتی دانست. نگاهی که بیش از هر چیز به دنبال افزایش

محفوظات، بالا بردن آمار و ارقام در برنامه های تربیتی و دینی مختلف و یا به عبارتی ظاهر امور است و پرداختن به این ظواهر ناخودآگاه آن را از توجه به درون فرد، فرصت دادن برای تفکر، تجربه و تحول درونی و بیدار شدن فطرت الهی غافل می کند و اصول اولیه تربیت دینی را زیر پا می گذارد. حداد عادل (۱۳۸۵) هم این موضوع را تأیید می کند و بیان می کند که رویکرد حاکم بر تربیت دینی مدارس کشور ما رویکرد مناسکی است.

پس اگر با رویکرد فطرت گرا وارد آموزش دین در مدارس شویم و از مزایای دیگر رویکردها نیز استفاده کنیم به طور طبیعی در تربیت دینی ما تحول ایجاد خواهد شد. برای دستیابی به موفقیت در تربیت دینی دانش آموزان دوره ی ابتدایی باید مبانی، اصول و هدف رویکرد تلفیقی در کل برنامه تربیتی مدنظر قرار گیرد و در انتخاب محتوا، روش های تربیتی و روش های ارزشیابی ویژگی های ارائه شده مورد توجه باشد. در ضمن تمامی عوامل دخیل در تربیت دینی دانش آموزان باید با رویکرد مورد نظر آشنا باشند و در عمل هم طبق آن فعالیت نمایند.

۴-۵ محدودیت های تحقیق

انجام هر نوع پژوهش و به خصوص در حوزه های مربوط به علوم انسانی و از آن جمله تعلیم و تربیت با محدودیت های خاصی همراه است. این پژوهش نیز موانع و محدودیت های زیر را داشته است.

۱. از عمده ترین محدودیت ها و مشکلات تحقیق حاضر، گستردگی آن بود. این گستردگی هم در موضوع که به نحوی گستره ی قلمرو تربیت دینی را دربر می گرفت و بحث خود رویکردها مطرح می باشد و هم گستردگی در تعدد سؤال ها و مسائل مورد بررسی در تحقیق حاضر نمود داشت. لکن نکته ی مهم این است که گستردگی ابعاد مسأله و پرداختن به وجوه مختلف تربیت دینی، مراحل و ابعاد مختلف آن، ممکن است تحلیل ها و پردازش های تحقیق حاضر از جهات کمیت و کیفیت در مراحل و بخش های مختلف، تحت تأثیر قرار داده باشد.
۲. به دلیل گستردگی منابع دسترسی به همه ی منابع برای محقق امکان پذیر نبود.
۳. محدودیت دیگر محدود بودن این مطالعه به دوره ی ابتدایی می باشد.

۵-۵ پیشنهادهای مبتنی بر نتایج تحقیق

- ۱- با در نظر گرفتن رویکرد فطرت گرا و مبتنی کردن همه ی برنامه های آموزشی و پرورشی بر آن، برنامه را به سمت رغبت ها و تمایلات فطری و درونی کودکان کشاند.
- ۲- به مقوله ی تربیت دینی به عنوان یک امر کیفی نگاه شود نه کمی، و کاری شود که تربیت-دینی، دانش آموزان را به رفتار و زندگی اخلاقی و معنوی سوق دهد.
- ۳- از برنامه ی تلفیقی با محوریت تربیت دینی در سیستم آموزشی استفاده شود و جنبه های مختلف و گسترده دین را بر کل برنامه سایه گستر نمود.

- ۴- از هر گونه اکراه و اجبار و تحمیل در تربیت دینی جداً پرهیز شود که اکراه و اجبار نه تنها مسأله را حل نمی کند، بلکه موضوع را پیچیده تر می کند.
- ۵- تا آن جا که امکان دارد فلسفه ی احکام و مناسک و تعالیم دینی برای دانش آموزان تبیین و تشریح شود. تا دانش آموزان از روی آگاهی و بینش و بصیرت به تعالیم دین روی آورند.
- ۶- تا آن جا که امکان دارد سعی شود که همه ی نهادهای رسمی و غیر رسمی اجتماعی در امر تعلیم و تربیت هماهنگ عمل کنند، نه این که خانواده یک چیز را بگوید، روحانی محل یک چیز را بگوید، صدا و سیما یک چیز را بگوید و معلم و مربی یک چیز دیگر را.
- ۷- توجه به جنبه ی هنری تربیت دینی: با توجه به این که تربیت دینی دانش آموزان، از صعوبت، ظرافت و حساسیت بسیاری در مقایسه با انتقال مجموعه ای از دانش ها، آگاهی ها و مهارت ها برخوردار است. و با توجه به جایگاه هنر در تربیت دینی، لازم است در تهیه ی محتوا و روش های تدریس به این جنبه توجه زیادی شود.
- ۸- با استفاده از آموزش های ضمن خدمت اطلاعات لازم را در مورد رویکرد اصلی به معلمان ارائه داده شود و این رویکرد را به شکلی شفاف تر و اثربخش تر، برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت تبیین شود.
- ۹- هر جلسه ی تربیت دینی با طرح یک مسأله یا ایجاد یک موقعیت جدید آغاز شود؛ و فرصت کافی برای اندیشیدن و اظهارنظر به شاگردان داده شود. چنین فرصتی برای جلب علاقه ی شاگردان و تشویق آن ها برای مشارکت در بحث بسیار مفید خواهد بود.
- ۱۰- به مسؤولان آموزش و پرورش پیشنهاد می شود، تحولی در محتوا، روش ها و شیوه های ارزشیابی با توجه به ویژگی هایی که مطرح شد به وجود آورند.

۵-۶ پیشنهادهای پژوهشی

- با توجه به نتایج تحقیق، موارد زیر به عنوان موضوعات پژوهش برای دانشجویان و پژوهشگران حوزه های مختلف تعلیم و تربیت و به خصوص در ارتباط با موضوع این پژوهش، پیشنهاد می گردد.
- ۱- با توجه به کاستی ها و نقایص موجود در زمینه ی مطالعه ی رویکردهای تربیت دینی، پیشنهاد می شود مطالعات تخصصی در این زمینه انجام پذیرد.
- ۲- پژوهشی با عنوان رویکرد مناسب تربیت دینی در دو سال اول، دو سال دوم، دو سال سوم دوره ی ابتدایی انجام شود.
- ۳- با توجه به این که این تحقیق افراد سنین دوره ی ابتدایی را در برداشته است، پیشنهاد می شود که نظیر این تحقیق در دوره های قبل و بعد از دبستان نیز انجام شود و نتیجه ی آن با تحقیق حاضر تطبیق داده شود.
- ۴- تحقیقی در پاسخ به این پرسش صورت گیرد که چگونه می توان قدرت و توانمندی و قابلیت اصولی چون دین یابی، فطرت و ... را در تأثیرگذاری های تربیتی شان به آن ها برگرداند و حضور آن ها را در روح برنامه ی تربیتی پررنگ تر نمود؟

- ۵- بر اساس پژوهش کیفی و با توجه به رویکرد فطرت‌گرا ویژگی‌های برجسته‌ی یک مربی مطلوب تربیت دینی تعیین گردد.
- ۶- پیشنهاد می‌شود راهکارهای استفاده از نقاط قوت رویکردهای تربیت دینی در نظام تربیتی کشور بررسی شود.
- ۷- در این پژوهش صرفاً توضیح کلی درباره‌ی ویژگی‌های محتوای تربیت دینی، روش‌های تربیت دینی و ارزشیابی تربیت دینی انجام شده است. از این رو پیشنهاد می‌گردد پژوهشی در باب تشریح و تبیین هر یک از این ابعاد انجام گردد.

منابع و مأخذ

الف) منابع فارسی

- قرآن کریم
- نهج البلاغه
- آقازاده، احمد (۱۳۸۳). مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: سمت.
- آمدی، عبدالواحد بن تمیمی (۱۳۶۶). غررالحکم و دررالکلم، شرح جمال الدین خوانساری، کلمات قصار امیرالمومنین (ع). تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- آیت اللهی، مینو (۱۳۷۳). بررسی و مقایسه برنامه و محتوای کتاب دینی سال اول متوسطه نظام جدید از نظر معلمان و دانش آموزان. پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۸۰). دفتر عقل و آیت عشق. تهران: نشر طرح نو.
- ابوخلیل، یوسف (۱۳۸۹). بررسی و تبیین چگونگی تربیت دینی در جامعه چند دینی معاصر (مطالعه موردی لبنان). پایان نامه ی دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- ابوطالبی، مهدی (۱۳۸۱). تربیت دینی از دیدگاه امام علی (ع) با تأکید بر نهج البلاغه. پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه موسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی.
- ابوعلی مسکویه، احمد بن محمد (۱۳۷۵). تهذیب اخلاق و طهاره الاعراق. ترجمه میرزا ابوطالب زنجانی، مقدمه و تصحیح ابوالقاسم امامی، تهران: نقطه، دفتر نشر میراث مکتوب.
- اسحاقی، حسین (۱۳۸۷). سلوک علوی (راهبردهای امام علی (ع) در تربیت فرزندان). قم: انتشارات بوستان.
- اسدی، حسن (۱۳۸۳). پیامدهای پلورالیسم دینی برای تعلیم و تربیت دینی. پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- اسکندری، حسین (۱۳۸۴). برنامه درسی پنهان. تهران: انتشارات نسیم.
- اعتصامی، محمدمهدی (۱۳۸۲). رویکردها در تعلیم و تربیت دینی (۲): رویکرد تفکر عقلی. نشریه رشد آموزش معارف اسلامی، دوره هفدهم، شماره ۱.
- المصطفوی، حسن (۱۳۷۴). النحقیق فی کلمات القرآن کریم. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- اوزمن، هواردا و کراور، ساموئل ام (۱۳۸۷). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه، گروه علوم تربیتی. قم: انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- بازرگان، مهدی (۱۳۷۳). مذهب در اروپا؛ مقدمه و توضیحات از هادی خسرو شاهی. تبریز: انتشارات سروش.

- باقری، خسرو (۱۳۷۷). اصولی در باب ارائه معارف اسلامی. مجله رشد آموزش معارف اسلامی، شماره ۳۶.
- باقری، خسرو (۱۳۷۹). تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست و یکم؛ تربیت اسلامی، تهران: انتشارات مرکز مطالعات تربیت اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۰). چیستی تربیت دینی. تهران: انتشارات تربیت اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۵). آسیب و سلامت در تربیت دینی. تربیت اسلامی ویژه آسیب شناسی تربیت دینی (جلد ۱)، تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: انتشارات مدرسه، چاپ چهارم، جلد دوم.
- باقری نیا، حسن (۱۳۸۳). نقد و ارزیابی رویکرد عقلانی در دستیابی به اهداف تربیت دینی در دوره متوسطه. پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- بانکی فرد، امیرحسین (۱۳۸۵). تعلیم و تربیت از دیدگاه مقام معظم رهبری. جلد ۴، گروه پژوهشی وزارت آموزش و پرورش.
- باهنر، ناصر (۱۳۸۸). تعلیم و تربیت و دنیای ناشناخته دینی کودکان. مجموعه مقالات همایش تربیت دینی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- باهنر، ناصر (۱۳۹۰). آموزش مفاهیم دینی همگام با روانشناسی رشد. چاپ پانزدهم، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی، شرکت چاپ و نشر بین الملل.
- بستانی، محمود (۱۳۸۷). اسلام و روانشناسی (محمود هوشم، مترجم). مشهد: بنیاد پژوهش های اسلامی، انتشارات آستان قدس رضوی.
- بهشتی، محمد، و فقیهی، علی نقی، و ابوجعفری، مهدی (۱۳۷۷). آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).
- بهشتی، سعید و نیکویی، روشنگر (۱۳۸۹). کاوش هایی در باب فلسفه ی تربیت دینی از دیدگاه اسلام. فصلنامه روان شناسی تربیتی شماره هجدهم، سال ششم، پاییز ۸۹.
- بهمنی، روحیه (۱۳۸۸). بررسی نقش مادر در تربیت دینی فرزند از دیدگاه قرآن و روایات. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- بیلر، رابرت (۱۳۸۹). کاربرد روان شناسی در آموزش (جلد اول) ترجمه ی پروین کدیور. تهران: مرکز نشر دانشگاهی
- پاک نیا، عبدالکریم (۱۳۸۷). امام حسن (ع) و آموزه های تربیتی. قم: موسسه فرهنگی و اطلاع رسانی تبیان.

- پژوهشکده حوزه و دانشگاه (۱۳۸۴). درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: انتشارات سمت.
- تقوی نسب، سیده نجمه و میرشاه جعفری، ابراهیم و نجفی، محمد (۱۳۸۸). ضرورت نوآوری در روش های تربیت دینی از منظر مبانی علمی، دینی و فلسفی. دوفصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، سال چهارم، شماره ۹ پاییز و زمستان ۱۳۸۸، صفحات ۲۵-۴۵
- جعفری، محمد تقی (۱۳۸۱). ترجمه و تفسیر نهج البلاغه. ج ۷ و ۱۳، تهران: دفتر نشر و فرهنگ اسلامی.
- جمعی از نویسندگان (۱۳۸۸). مجموعه مقالات همایش تربیت دینی، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پرورشی امام خمینی (ره)
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۱). نسبت دین و دنیا: بررسی و نظریه سکولاریسم. قم: انتشارات اسراء.
- حاجی ده آبادی، محمدعلی، و صادق زاده قمصری، علی رضا (۱۳۸۰). تربیت اسلامی ۵، کاوشی در رهنمودهای تربیتی امام خمینی (ره). اول، قم: بی نا.
- حجتی، سید محمد باقر (۱۳۷۷). اسلام و تعلیم و تربیت. بخش ۱، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- حداد عادل، غلامعلی (۱۳۸۵). آسیب شناسی تربیت دینی. تهران: انتشارات مدرسه.
- حرّ عاملی، محمد بن حسن (۱۳۸۵ق). وسائل الشیعه. تهران: انتشارات دریا.
- حسنی، محمد (۱۳۸۸). بررسی و نقد رویکردهای جاری در تربیت دینی و اخلاقی در نظام آموزش و پرورش ایران. کمیته مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش.
- حسینی کوهساری، اسحاق (۱۳۸۲). تاریخ فلسفه اسلامی. تهران: انتشارات امیر کبیر.
- حمیدزاده، بهرام (۱۳۸۲). آسیب شناسی تربیت دینی (درونداد، فرایند و برون داد). مجموعه مقالات آسیب شناسی تربیت دینی.
- خادمی، عزت (۱۳۷۰). درک کودکان دبستانی از مفاهیم دینی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۷ و ۲۸.
- خالق خواه، علی، و مسعودی، جهانگیر (۱۳۸۹). رویکرد تربیت دینی با توجه به دو مولفه عقل محوری و ایمان محوری. مطالعات تربیتی و روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره یازدهم، شماره ۲.
- خمینی، روح الله (۱۳۶۹). نقطه عطف؛ اشعار عارفانه امام خمینی و نامه ای از آن حضرت به احمد خمینی. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- دادی کرگان، محمد (۱۳۷۹). مقایسه و نقد تطبیقی تعلیم و تربیت دینی با تعلیم و تربیت لیبرال. پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.

- دانشگر، سعید (۱۳۸۱). بررسی زمینه های آموزشی آسیب پذیری تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه دبیران دینی و قرآن و مریبان پرورشی مقطع متوسطه شهر شیراز. پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- داوودی، محمد (۱۳۹۰). نقش معلم در تربیت دینی. قم: چاپ سوم، پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- داوودی، محمد (۱۳۸۳). سیره تربیتی پیامبر(ص) و اهل بیت(ع)، تربیت دینی. جلد ۲، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۸۲). رهزنان دین، تهران: انتشارات دریا.
- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۸۲). آسیب شناسی دین. تهران: انتشارات دریا.
- دورانت، ویل (۱۳۹۰). تاریخ فلسفه، ترجمه ی عباس زریاب خویی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ بیست و سوم.
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۳). لغت نامه دهخدا، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رحیمی، علیرضا (۱۳۸۴). تعلیم و تربیت دینی معرفی رویکرد بصیرت گرا. نشریه رشد آموزش ابتدایی، سال ششم، شماره چهار.
- رفیع پور، فرامرز (۱۳۷۷). توسعه و تضاد. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- رفیعی، بهروز (۱۳۸۱). آرای دانشمندان مسلمان در مبانی تعلیم و تربیت. ج ۴، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- رهبر، محمدتقی، و رحیمیان، محمدحسین (۱۳۸۰). آئین تزکیه. قم: بوستان کتاب قلم.
- رهنما، اکبر، و طباطبایی، فرزانه، و علیین، حمید (۱۳۸۵). مجله دانشور. شماره ۷، تهران: انتشارات دانشگاه شاهد.
- زورق، محمدحسن (۱۳۸۶). ارتباطات و آگاهی. تهران: انتشارات دانشکده صدا و سیما.
- زیبا کلام، فاطمه (۱۳۷۹). مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران. تهران: انتشارات حقیقت.
- ژیلسون، اتین (۱۳۷۲). عقل ورزی در قرون وسطی. ترجمه شهرام پازوکی، تهران: انتشارات حقیقت.
- سبحانی، جعفر، و محمدرضایی، محمد (۱۳۸۷). اندیشه اسلامی ۲. قم: دفتر نشر معارف.
- سجادی، سیدجعفر (۱۳۶۱). فرهنگ علوم عقلی (شامل اصطلاحات فلسفی، کلامی، منطقی). تهران: انجمن اسلامی حکمت و فلسفه ایران.
- سجادی، سیدمهدی (۱۳۸۴). تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی: (قابلیت ها و کاستی ها). فصلنامه نوآوری های آموزشی شماره ۱۱، سال چهارم صص ۲۶-۴۶.
- سرمد، زهره، و بازرگان، عباس، و حجازی، الهه (۱۳۸۵). روش های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ سیزدهم؛ تهران: انتشارات آگاه.

- سروش، عبدالکریم (۱۳۸۱). اخلاق خدایان. تهران: انتشارات طرح نو.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۸). مجله کیهان شماره ۵.
- سعیدی، محمود، و کیانی نژاد، عذرا (۱۳۸۲). بررسی عوامل تأثیرات نامطلوب درس بینش اسلامی دوره متوسطه. مجموعه مقالات همایش آسیب شناسی تربیت دینی در آموزش و پرورش. تهران: انتشارات محراب قلم.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). تأملی در باب تناسب نظام آموزش و پرورش با تربیت دینی. کتاب تربیت اسلامی، شماره ۶. نشر تربیت اسلامی.
- سید هاشمی، سید محمداسماعیل (۱۳۸۰). خداگرایی و خداشناسی فطری. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- شاتو، ژان. (۱۳۷۶). مربیان بزرگ، ترجمه غلامحسین شکوهی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- شپارد (۱۳۴۹). تعلیم و تربیت و دین. احمد آرام، ماهنامه آموزش و پرورش، شماره ۸.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۵). تعلیم و تربیت اسلامی. چاپ بیست و یکم تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۳). آسیب شناسی تربیت دینی. تدوین مرادی، اسدالله، تهران: انتشارات مدرسه.
- شریعتی، علی (۱۳۶۱). انسان بی خود. تهران: انتشارات قلم.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۷۲). روانشناسی رشد. چاپ نهم، تهران: انتشارات اطلاعات.
- شمشیری، بابک، و نوذری، مرضیه (۱۳۹۰). آسیب های تربیت دینی کودکان مقطع پیش دبستانی از نظر متخصصان علوم تربیتی، روان شناسی، علوم دینی، ادبیات کودکان و مربیان پیش دبستانی. دوفصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، شماره ۱۲، صفحات ۵۱-۷۳.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۵). تربیت دینی از منظر عشق و عرفان، تهران: انتشارات طهوری.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۷۹). اهداف دوره ی ابتدایی. رأی صادره در ششصد و چهل و هفتمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۷۹/۲/۲۹.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۵). راهنمای برنامه درسی تعلیم و تربیت اسلامی دوره ی ابتدایی. مصوب هفتصد و سی و پنجمین جلسه مورخ ۱۳۸۵/۰۴/۲۷.
- صادق زاده قمصری، علیرضا، و جمعی از محققان (۱۳۸۹). بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دانشگاه تهران.
- صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۸۰). راهنمای برنامه درسی تعلیمات دینی دوره دبیرستان و پیش دانشگاهی در بوته نقد. تربیت اسلامی، مجموعه مقالات، کتاب ششم، مرکز مطالعات اسلامی، ص ۷۰-۹۰.

- صادقی محسن آباد، حجت الله (۱۳۸۸). بررسی مبانی تربیت دینی کودک از منظر قرآن و روایات. پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه قم.
- صافی، احمد (۱۳۹۰). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه. چاپ یازدهم تهران: انتشارات سمت.
- صالحی، اکبر و تهامی، رحیمه السادات (۱۳۸۸). بررسی و تحلیل عوامل و موانع مؤثر در تربیت دینی بر مبنای سخنان حضرت علی(ع) در نهج البلاغه. دوفصلنامه ی علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، سال چهارم، شماره ۹ پاییز و زمستان ۱۳۸۸، صفحات ۷۵-۹۴
- صانعی، سید مهدی (۱۳۷۶). پژوهشی در تعلیم و تربیت اسلامی. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
- صمدی، پروین (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی دوره ی متوسطه و میزان توافق برنامه درسی با آن. رساله دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۶). تفسیر المیزان. ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی، قم: انتشارات بنیاد علمی و فکری علامه.
- طوسی، خواجه نصیرالدین (۱۳۸۷). اخلاق ناصری. به تنقیح و تصحیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی، چاپ ششم.
- عباسی، عبدالله (۱۳۷۵). آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی. تهران: دنیای پژوهش.
- عطاران، محمد (۱۳۸۰). دو رویکرد در تربیت دینی. مجموعه مقالات همایش آسیب شناسی تربیت دینی در آموزش و پرورش. تهران: انتشارات محراب قلم.
- علم الهدی، جمیله (۱۳۸۱). فلسفه تربیتی نهضت امام خمینی(ره). چاپ اول.
- علوی، سیدحمیدرضا (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی تربیت دینی در اسلام و مسیحیت. اسلام و پژوهش های تربیتی، سال اول، شماره دوم، ۶۱ - ۸۴.
- عمید، حسین (۱۳۶۹). فرهنگ عمید. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- غرویان، محسن (۱۳۸۳). آسیب شناسی تربیت دینی در گفت و گو با حجت الاسلام محسن غرویان، مجله ی معرفت شماره ی ۸۵، ص ۹۹.
- غزالی، امام محمد (۱۳۶۱). کیمیای سعادت. به کوشش: حسین خدیوچم، تهران: علمی و فرهنگی.
- فارابی، ابو نصر (۱۳۸۲). فصول منتزعه. ترجمه و شرح حسن ملکشاهی، تهران: انتشارات سروش چاپ اول.
- فانی، حجت اله (۱۳۸۳). دلالت های تربیتی دیدگاه پست مدرنیستی لیوتار و نقد آن، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۹.

- فایضی، علی، و آشتیانی، محسن (۱۳۷۵). مبانی تربیت و اخلاق اسلامی. قم: انتشارات روحانی.
- فتحی آذر، اسکندر (۱۳۸۲). روش ها و فنون تدریس. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- فرجی ارمکی، اکبر (۱۳۸۰). جهانی شدن، مردم سالاری و تربیت دینی. مجموعه مقالات آسیب شناسی تربیت دینی.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۸۳). پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت. تهران: آبیژ.
- فریره، پائولو (۱۳۶۳). آموزش در جریان پیشرفت. ترجمه احمد بیرشک، تهران: انتشارات خوارزمی.
- فضائلی اخلاقی، محمد جواد (۱۳۸۳). بررسی الگوهای رایج تربیت دینی و اخلاقی در خانواده و مدارس و میزان انطباق آن با الگوهای تربیتی اسلام. طرح پژوهشی جهاد دانشگاهی. واحد مشهد.
- فعّالی، محمدتقی (۱۳۷۵). نگاه قرآن به عقلانیت دین. نخستین فصلنامه ی قرآن پژوهی به زبان فارسی. تهران: معاونت فرهنگی دانشگاه آزاد اسلامی.
- قاسم پور دهقانی، علی و جعفری، سیدابراهیم (۱۳۸۸). سازواری ها و ناسازواری های تلقین در تربیت دینی. دو فصلنامه ی علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، سال ۴، شماره ی ۸، صص ۲۷-۴۳.
- کاردان، علی محمد، و همکاران (۱۳۷۲). فلسفه تعلیم و تربیت. جلد یک. تهران: انتشارات سمت.
- کاردان، علی محمد (۱۳۸۰). سیر آرای تربیتی در غرب. تهران: انتشارات سمت.
- کران فیبل، جیمز (۱۳۷۵). آشنایی با فلاسفه غرب. ترجمه محمد بقایی، تهران: انتشارات حکمت.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۴). رویکردی نمادین به تربیت دینی، تهران: نشر قدیانی.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۰). دین دهی یا دین یابی؛ تربیت اسلامی، تهران: انتشارات مرکز مطالعات تربیت اسلامی.
- کریمی، عبد العظیم (۱۳۸۱). تربیت چه چیز نیست؟ (چگونه تربیت نکیم!). تهران: انتشارات مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۶۳). اصول کافی. تصحیح علی اکبر غفاری، تهران: دارالکتب اسلامی.
- مارتینلی، فرانکو (۱۳۷۸). تاریخ تفتیش عقاید: تاریخ سفاکی، شکنجه و سادیسم. ترجمه ابراهیم صدیقانی، تهران: موسسه فرهنگی جهان رایانه کوثر.

- ماهرزاده، طیبیه (۱۳۸۰). تربیت دینی چرا و چگونه؟. مجله پیوند، شماره ۴۶۱، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)
- محسنی، فاطمه (۱۳۸۸). روش های تربیت دینی در قرآن با تأکید بر تفاسیر معاصر شیعه (نمونه، المیزان فی تفسیرالقرآن، راهنما، من وحی القرآن). دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
- مدنی، آزاده (۱۳۸۶). آسیب شناسی تربیت دینی. فصلنامه کتاب نقد، شماره ۱۲۹.
- مرادی، اسدالله (۱۳۸۵). آسیب شناسی تربیت دینی در گفتگو با اندیشمندان حوزه و دانشگاه، قم: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- مرزوقی، رحمت اله و صفری، یحیی (۱۳۸۶). مبانی و روش های تربیت عقلانی از منظر متون اسلامی. دوفصلنامه تربیت اسلامی، سال ۳، شماره ۵، صفحات ۱۳۴-۱۱۵.
- مشایخی راد، شهاب الدین (۱۳۸۰). تعلیم و تربیت دینی. قم: انتشارات حوزه و دانشگاه.
- مطهری، مرتضی الف (۱۳۷۳). تعلیم و تربیت در اسلام. چاپ بیست و سوم، تهران: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی ب (۱۳۷۳). انسان در قرآن. چاپ هشتم، تهران: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۴). امدادهای غیبی در زندگی بشر. تهران: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۲). علل گرایش به مادپرستی: مقدمه ماتریالیسم در ایران. تهران: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۵۸). تکامل اجتماعی انسان. تهران: انتشارات صدرا.
- معاونت پژوهشی مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (۱۳۷۵). قرآن از دیدگاه امام خمینی. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- مکارم شیرازی، ناصر و جمعی از فضلا (۱۳۷۵). تفسیر نمونه: تفسیر و بررسی تازه ای درباره ی قرآن مجید با در نظر گرفتن نیازها، خواست ها، پرسش ها، مکتب ها و مسائل روز. جلد ۱۶، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- ملکی، حسن (۱۳۷۹). تعلیم و تربیت کودک و نوجوان از دیدگاه حضرت امام خمینی (ره). تهران: انتشارات مدرسه.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). ویرایش ۷، چاپ پانزدهم، مشهد: پیام اندیشه.
- منطقی، مرتضی (۱۳۸۴). جامعه پذیری ضد جامعه پذیری. ج ۱ مجموعه مقالات همایش آسیب شناسی تربیت الهی در آموزش و پرورش.

- میالاره، گاستون (۱۳۷۵). معنی و حدود و علوم تربیتی. ترجمه کاردان، علی محمد، چاپ دوم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- میرزا محمدی، محمد حسن (۱۳۸۱). بررسی مقایسه ای اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و سوم، شماره ۲، دانشگاه تهران.
- نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۸). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. چاپ بیست و چهارم تهران: انتشارات طهوری.
- نیکزاد، محمود (۱۳۷۵). کلیات فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات کیهان.
- وانت، کریستوفر طراح آندرژ کلیموفسکی (۱۳۷۹). کانت: قدم اول. ترجمه حمیدرضا ابک، تهران: انتشارات شیرازه، چاپ دوم
- هژبرماهانی، زهرا (۱۳۸۹). بررسی تحلیلی کتاب های آموزش احکام نوجوانان و نوع رویکرد آن ها به تربیت دینی. پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- یوسفیان، حسن (۱۳۸۷). نیاز به دین. تهران: کانون اندیشه ی جوان
- یوسفیان، نعمت اله (۱۳۸۶). تربیت دینی فرزندان. قم: انتشارات زمزم هدایت.

- Barou, R. (2000). *Introduction to Philosophy of Education*. London.
- Carr, D. (1998). "Three Approaches to Moral Education". *Education , Philosophy and Theory*. New York.
- Carr, D. (2000). *Rival Conceptions of Spiritual Education*. *Journal of Philosophy of Education*. No. 30.
- Clabaugh, K. Gary. (2007). *Is Education Merely Indoctrination?*
- Dorman, J.p, McRobbie, C.J and Foster, W.J. (1999). *Associations Between Psychosocial Environment in religious Education Classes and student outcomes*, The Annual Meeting of the American Educational Research Association(AERA), Montreal,pp.17
- Erricker, C. and Erricker. (2000). *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education*, RoutledgeFalmer, London,.
- Ellis, A. (1995). *Education and Indoctrination: An Attempt at Definition and Review of Social and political Implication*. *Journal of Education*. No 23.
- Fahy, P.S. (1993). *Faith in Classrooms: Theory and practice*, Homebush, New South Wales: St Paul.
- Feinberg, W. (2003). *Critical Reflection and Religious Education: How Deep?* Illinois University Press.
- Goldman, R. G. (1964). *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Harms, E. (1944). "The Development of Religious Experience in Children", *American Journal of Sociology*, no.50, 11 (The Origins of Religion in the Child), *Review of Religions Research*, pp.35-42.
- Hans, Küng. (1991). *Global Responsibility: In Search of a New World Ethic*, Continuum Publ. Co., New York.
- Hirst, P. H, & Peters. R. S. (1970). *The Logic of Education*, London: Routledge. *International Encyclopedia, of Education*, editors-in-Chief Torsten Husen, T. Neville Postle-Waite.
- Hsieh H. F, S. E. Shannon. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*, *Qual Health Res*, Fooyin University, Taiwan University Washington.
- Ipgrave, J. (1998). *The religious education of Muslim students*, Teacher Training Agency, London.
- Jackson. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*. Routledge Falmer, London.
- Jackson, R. (2003). *Difference without discrimination : Religious education as a field of learning for social understanding?* *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London: Routledge Falmer.
- Leganger-Krogstad, H. (1998). *Ethnic minority in conflict with Norwegian educational ideals*, *Panorama International Journal of Comparative Religious Education and Values*,.
- Meijer, W.A.J. (1995). 'The plural self: a hermeneutical view in identity and plurality', *British Journal Of Religious Education*,.

- Mclaughlin, T. (1984). **Parental Rights and The Religious Upbring of Children. Journal of Philosophy of Education. No. 18 .**
- Miedema, siebren. (2006). **qurtliy journal of studies in philosophy and education, No 23, p.p 111-127, springer.**
- Monsma, W. (2003). **Faith and Rationality. Minnesota University Press .**
- Nesbitt, E.M, and Jackson, R. (1993). **Aspects of cultural transmission in a diaspora Sikh community , Journal of Sikh Studies,London.**
- Oser, F. (2001). **“Can a Curriculum of Moral Education be Postmodern ?” Educational Philosophy and Theory. vol. 31. No. 2.**
- Peters, R. S. (1999). **Reason and Habit, The Paradox of Moral Education in Philosophy of Education. by Paul H. Hirst and Patricia White. Volum 4 .**
- Smart, N. (1968). **Secular Education and the logic of religion, Faber, London.**
- Thiessen, E. J. (1984). **Introdoction and Religious Education, in Interchange (15/3). The ontario, Institute for Stadies in Education.**
- Wardekker,W. and Miedema, S. (2001). **Religious identity formation between participation ans distinction , in H.-G. Heimbrock, P. Schreiner.**
- Weisse, W. (2003). **Interreligious and intercultural Education: Methodologies, Conceptions and Pilot Projects in South Africa, Namibia, Great Britain, the Netherlands and Germany, Munster:Comenius Institute,.**

Abstract

Religious education comprehensive training and full charter to promote human to the fullest. and one of the most important issues in education our country that always experts has attracted. More important way of achieving the goals of religious education and appropriate approach to achieve these goals . The primary school is one of the most important periods in the education system, because the context and personality formation and a holistic growth in this period will be provided.

Therefore, the present study is the question of what kind of approaches to religious education elementary school students should be handled? should be about and how these approaches? the use of any of these approaches in religious education in what areas and how much? what are the foundations, principles and objectives of this approach? method, content and evaluation of this approach, what features should it have?

So to answer the question this study is a qualitative study and aims to identify and evaluate the appropriate approach to religious education in elementary school, referring to the literature in the field of religious education, descriptive -interpretive approach, data were collected and analyzed; and to design and analyze the views and opinions expressed in this regard has been paid. after describing the approaches to religious education, approaches according the realm of ideological, religious, moral education, theoretical fundamental reform document, analyze, evaluate and criticized. after review, the approach, the proper approach is introduced on the basis of the foundations, principles, objectives and characteristics of content, methodology and evaluation approach is desired.

The findings of this research, nature oriented approach in line with the realm of ideological, religious, moral education, and to the principle of continuous development, balancing principle, the principle of priority of this aspect is concerned. the findings of this research, nature oriented approach in line with the realm of ideological education, religious and moral and the principle of continuous development, balancing principle, the principle of the priority realm of focus. and the nearest approach based on the objectives, principles and approach the realm of ideological, religious and moral education, nature-oriented approach. mean while rational approaches, habits and other approaches have strengths are on the realm, therefore, it is in the nature oriented approach, the benefits of other approaches are also used. the proper approach to religious education in elementary school is an integrated approach. In this approach, nature oriented approach is like an umbrella over other approaches and religious education is the main approach and the strengths of rational approach, habits approach and other approaches in teaching methods and the content and the method of valuation used.

Keywords: Religious education, Approaches, Fundamental Reform Document, Elementary school



Shahid Rajaei Teacher Training University

Faculty of Humanities

**Review approaches to religious education in
order to extract evidence-based approach to the
Fundamental Reform Document change in the
elementary school**

By: SeyyedSaleh Asadi

**Under Supervision of: Dr.SeyyedMohammadReza Emam jomeh
&**

Co-Supervision of: Dr.Alireza Sadeghzadeh

**A thesis submitted to the Graduate Studies Office
in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master in
Curriculum planning**

March 2013