

بازنگری در الگوی آموزش دینی جوانان و نوجوانان در دوره تحصیلی متوسطه

دکتر محمود مهر محمدی

دکتر پروین صمدی

چکیده:

تربیت دینی یکی از مهم ترین اهداف نظام آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران است. از سوی دیگر تأمل در پیامدها و نتایج حاصل از بکارگیری برنامه های درسی ناظر به تربیت دینی نشان از این واقعیت ناگوار دارد که نظام آموزش و پرورش در دستیابی به اهداف مورد نظر از توفیق شایان توجّهی برخوردار نبوده است.

نگارندگان این مقاله بر این باورند که برای تربیت دینی خصوصاً در دوره بسیار حساس سنی نوجوانی یا دوره تحصیلی متوسطه باید طرحی نو در انداخت و با ترسیم مبانی و ارکان متناسب با شرایط متحول زمان به چارچوب برنامه تازه ای دست پیدا کرد. امید است این تلاش مقدماتی در جهت ارائه چارچوب نوین برنامه درسی تربیت دینی در دوره متوسطه همراه با دلائل و مستندات پشتیبان آن، مورد توجه صاحب نظران و متولیان امور در آموزش و پرورش قرار گرفته و بازنگری در ساختار، رویکرد و

جهت گیری های برنامه درسی تربیتی دینی آغاز شود. ادامه وضع موجود، به اعتقاد نویسندگان، از آنجا که منجر به تجربیات سودمند و سازنده یادگیری در این زمینه نمی شود، تربیت دینی را در نظام آموزش و پرورش ما به یکی از مولفه های برنامه درسی پوچ بدل می سازد که به هیچ روی قابل پذیرش نیست.

مقدمه

پژوهشهای متعدد ناکارآمدی برنامه پرورش بینش اسلامی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران را آشکار ساخته اند. یکی از این مطالعات که مستقیماً به درس بینش اسلامی دوره تحصیلی متوسطه مربوط است و در سال ۱۳۷۹ انجام شده "تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی نام دارد (۱). یافته های این پژوهش از جمله حکایت از آن دارند که تجربه فراگیری درس بینش اسلامی نه تنها موجب پیدایش نگرش مثبت نسبت به این درس نشده، بلکه در دانش آموزان نگرش منفی نیز ایجاد کرده است. همچنین، به استناد این پژوهش تجربه درس بینش اسلامی به ایجاد و تقویت عدم ارتباط آموخته های دینی با زندگی واقعی منجر شده است.

شواهد و مستندات پژوهشی متعدد دیگری در زمینه عدم تحقق هدف های تربیت دینی و ناکارآمدی برنامه های ناظر بر تربیت دینی دانش آموزان دوره متوسطه وجود دارد که دو نمونه آن عبارتند از "درس دینی خسته کننده ترین درس ها است" (۲) و مطلوبیت محتوای کتاب دینی چهارم متوسطه از نظر معلمان و دانش آموزان در سطح نازلی قرار دارد (۳).

یک بررسی نظری دیگر کوشیده است، با تمسک به اصل عدم همخوانی میان "تربیت" (تربیت دینی) و "طبیعت" مشکل اساسی برنامه های درسی و روش های تربیتی را که ناهمخوانی آن ها با طبیعت "سرشت و ویژگی های فطری مخاطبان است، تبیین کند (۴). بر این اساس، برنامه های تربیتی از ویژگی "هادی" بودن ساقط و به حرکتی "عیاق" و بی اثر تبدیل می شوند. به نظر این محقق به رغم تلاش های زیادی که در زمینه تربیت نسل جدید انجام شده است، نتیجه دلخواه نیست، میان آنچه قصد کرده ایم و آنچه نسل جدید کسب کرده است، فاصله بسیار وجود دارد و داده و ستاده همخوانی و هماهنگی ندارند. شواهد و قراین موجود در این زمینه به حدی است که دست اندرکاران واقع نگر و دلسوز نظام اسلامی و به ویژه متولیان تعلیم و تربیت رسمی را در کشور به مواجهه هوشمندانه و توأم با بصیرت آن هم به صورت عاجل فرامی خواند. هر چند تربیت به مفهوم عام و تربیت دینی به طور خاص، از

یک سو حاصل جریان های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در گستره ای از جامعه محلی تا جامعه بشری است و از سوی دیگر حاصل اقدامات، برنامه ریزی شده ای است که مستقیماً با هدف ارتقای سطح دانش و بینش دینی دانش آموزان به مورد اجرا گذاشته می شوند، و یا به دیگر سخن، تربیت دینی همچون سایر ابعاد و شؤون تربیت بر ایند تأثیرات نظام رسمی و نظام غیررسمی تعلیم و تربیت است، لیکن این نوشتار اختصاصاً به بهبود کیفیت، کارایی و اثربخشی برنامه درسی رسمی ناظر بر تربیت دینی می پردازد. الگوی مطلوب برنامه درسی دینی برای نوجوانان و جوانان با این هدف در دستور کار قرار گرفته است که اولاً معرف جهت گیری هایی است که تحقق آن ها دارای پشتوانه عملی بیش تر است، و ثانیاً از طریق اجرای برنامه درسی دینی مطلوب رویارویی با بسیاری از عوامل، بسترها و چالش های ماورای مدرسه ای به شکل مؤثرتری انجام خواهد گرفت.

این مبحث از بخش های زیر تشکیل شده است:

۱. مبانی، شامل: داده های اجتماعی، روانی، تاریخی، آموزشی - تربیتی
۲. چارچوب (الگوی) برنامه درسی پیشنهادی، شامل: اصول، هدف ها، ارکان و شیوه های اجرایی.

۱.۱ داده ها

۱-۱.۱ داده های اجتماعی (عصری)

در این بخش مجموعه عوامل و عناصری مورد توجه قرار می گیرند که از ویژگی های بارز زمان یا عصری که دانش آموزان در آن زندگی می کنند، به حساب می آیند و در مقام تصمیم گیری در باره جهت گیری تربیت دینی - ارزشی باید به آن ها عنایت خاص داشت. به دیگر سخن نمی توان برنامه تربیت دینی - ارزشی را فارغ از اقتضانات این عوامل و شرایط طراحی کرد و در عین حال انتظار داشت، نتایج و تجارب نیک و اثربخش تربیتی به همراه داشته باشد. از سوی دیگر، پاسخگو نمودن جریان تربیت دینی به عوامل و شرایط عصری (زمانی) که به اختصار مورد بحث خواهند گرفت، حکایت از پیچیدگی های مضاعف امر تربیتی - ارزشی دارد و ضرورت در انداختن طرحی نو و فاصله گرفتن از رویکرد سنتی به موضوع را گوشزد می کند.

۱-۱-۱. پست مدرنیسم، پست استراکچرالیزم، نسبیت گرایی

لیونارد^۱ در تعریف پست مدرنیسم آن را مظهر "عدم ایمان یا ناباوری به فرا روایت ها" معرفی

می‌کند (۵). به دیگر سخن کلیت‌گرایی در چارچوب اندیشه پست مدرن مورد نفی و انکار قرار می‌گیرد و هیچ روایتی موقعیت و اعتبار انحصاری و مطلق ندارد. گرچه مقصود لیوتارد از نفی کلیت‌گرایی عمدتاً به چالش کشیدن مشروعیت مطلق علم تجربی یا همان تفکر اثبات‌گرایی است که از مظاهر ویژه مدرنیسم می‌باشد (۶). لیکن قاعده نفی کلیت‌گرایی البته یک قاعده کلی و فراگیر است! بدین ترتیب جایگاه فراسخنی یا فراروایتی برای هیچ شکل خاصی از معرفت، از جمله معرفت روحانی، دینی، اخلاقی و ارزشی وجود ندارد و آنچه اعتبار و مشروعیت می‌یابد کثرت در معرفت، و نسبت در حقانیت است. به همین دلیل است که برخی پست مدرنیسم را در مفهوم نفی نظریه‌ها، دیدگاه‌ها و انگاره‌های کلیت‌بخش^۲ خلاصه کرده‌اند (۷) و برای هر نوع معرفتی در این چارچوب جوهر سیالیت و عدم قطعیت قائلند.

مفهوم ساخت‌شکنی^۲ که توسط دریدا، متفکر پست مدرن فرانسوی مطرح شده است نیز در بردارنده دلالت مشابهی در باره ماهیت معرفت و معناست (۸). او مدعی رفع نارساییهای مکتب ساختارگرایی^۳ است که در آن، معنای مرکزی یا وجود نوعی مرکز معنایی حاکم بر ساختار متن مفروض انگاشته شده است. بدین ترتیب، ساخت‌شکنی را به منزله نفی و انکار وجود یک مرکز معنایی حاکم بر ساختار باید شناخت که بنیادی‌ترین مفهوم مکتب بعد از ساختارگرایی است. در چارچوب چنین اندیشه‌ای، ساخت‌های مطلق و دست‌نیافتنی وجود نداشته و آموزه‌های دینی و فضایل و هنجارهای اخلاقی نیز در هاله‌ای از نسبیّت یا عدم قطعیت و نقصان فرو می‌روند (۹). بدین سبب است که دست‌کم به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران مسلمان، پست مدرنیسم را باید در واقع "چالشی در برابر ایمان و تقوا که رأس و اساس و قلب جهان‌بینی توحیدی است" به شمار آورد (۱۰). یا به دیگر سخن، آن را جریان فکری و فرهنگی "صلادهنده انحلال‌ارزش‌ها و هنجارهای معنوی" شناخت (۱۱). لذا، در شرایط کنونی تربیت دینی، خصوصاً برای جوانان و نوجوانان را باید کاری بس سترگ و به ظاهر دست‌نیافتنی به حساب آورد که تحقق آن مستلزم به کارگیری همه ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل در ابعاد و زمینه‌های گوناگون مرتبط با موضوع برای طراحی و اجرای برنامه‌های درسی پاسخگو به این شرایط است.

۲-۱-۱. انقلاب ارتباطات

شاید آشناترین و شناخته‌شده‌ترین توصیفگر عصر حاضر، عصر تحقق انقلاب ارتباطات باشد.

رسانه‌های ارتباط جمعی به شکل بی‌سابقه‌ای متحول شده و با فرو ریختن مرزهای فیزیکی و جغرافیایی، جهان با تمام وسعتش به دهکده‌ای مبدل شده است که بدون دغدغه زمانی و مکانی می‌توان ابعاد محدود آن را درنوردید. بدین ترتیب، تعامل میان آحاد بشر در حد تعامل میان ساکنان یک دهکده تسهیل شده است. در سایه چنین تحولی گفت و گو یا دست‌کم امکان گفت و گو به میزان بی‌سابقه‌ای افزایش یافته و به وجهی جدایی‌ناپذیر یا غیر قابل عدول از زندگی بشر بدل شده است. لذا ظرفیت و قابلیت مخاطب‌گفت و گو واقع شدن، به عنوان یک ظرفیت و قابلیت اساسی باید مورد توجه و اهتمام قرار گیرد. البته جریان گفت و گو همان‌گونه که هابرماس^۵ توصیف می‌کند، الزاماً، جریانی عاری از سلطه و عادلانه نیست (۱۲) و در شرایط کنونی هم باید واقعیت نابرابری شهود و موقعیت طرفین گفت و گو را مدنظر قرار داد. این شرایط نابرابر طبعاً به نفع جوامع برخوردارتر که صاحبان اصلی و بنیان این انقلاب و فناوری هستند و از این تسلط در جهت تبلیغ، بسط و گسترش مرام، منش و شیوه زندگی مورد پذیرش خویش بهره می‌گیرند. به دیگر سخن، با دستمایه قرار دادن مایه‌های فرهنگی و اعتقادی خویش در بستر ابررسانه‌های عصر جدید، "چنان شهر فرنگی می‌سازند که هر بیننده‌ای را مسحور می‌کند" (۱۳).

بدون تردید، مهم‌ترین بزرگراه مواصلاتی عصر حاضر اینترنت است. بجاست به اعداد و ارقامی در باره ظرفیت بالفعل و بالقوه این پدیده که در آینده‌ای نه چندان دور به شریان اصلی حیات جوامع تبدیل خواهد شد، توجه کنیم:

تعداد کاربران آن در سال ۱۹۹۵، ۱۳۰ میلیون نفر و در سال ۲۰۰۰، ۳۶۰ میلیون نفر برآورده شده است. پیش‌بینی می‌شود این تعداد در سال ۲۰۰۵ به ۷۵۰ میلیون نفر بالغ شود (۱۴).

بدین ترتیب، اگر مک‌لوهان^۶ با طرح مفهوم دهکده جهانی توجه انسان را به حضور همه جانبه و قدرتمندانه رسانه‌ها در همه حال و همه جا، به عنوان عنصر اصلی در هر نوع تعریف فرهنگی جلب کرد و این حقیقت را به دستاوردهای فناورانه در سال ۱۹۶۴ ارجاع می‌داد، باید اذعان داشت که تحولات و پیشرفت‌های خیره‌کننده یک دهه اخیر دلالت بر حضور و نقش رسانه هادر دهه ۱۹۶۰ دارد (۱۵).

۳-۱-۱. کثرت‌گرایی در ساحت اندیشه و فرهنگ

انقلاب ارتباطات که زمینه‌ساز درهم ریختن مرزهای جغرافیایی، توسعه غیرقابل تصور حجم اطلاعات و منابع در دسترس^۷ و بالطبع منتفی شدن مصونیت فیزیکی فکر و فرهنگ و باورها از

دست اندازهای غیر شده است، باید به دقت مورد ارزیابی و تحلیل قرار گیرد و کارکردهای مثبت و منفی آن از یکدیگر باز شناخته شوند. شناخت این کارکردها دربردارنده دلالت های روشن و بس مهمی برای تربیت دینی جوانان ونوجوانان است.

ظرفیت بی سابقه ایجاد شده در تعامل آحاد انسان ها با یکدیگر، چنانچه زمینه ساز پیدایش و تقویت روحیه و نگرش تساهل، بردباری و احترام به آراء، افکار و اندیشه های دیگران شود و از رویارویی متعصبانه و خشونت آمیز با انسان های متعلق به چارچوب های فرهنگی دیگر جلوگیری کند، البته ظرفیتی سازنده و مثبت به حساب می آید و موجب هر چه انسانی تر شدن شرایط زیست روی کره خاکی می شود. از سوی دیگر، چنانچه وسعت و گستره تعامل میان انسان ها زمینه ساز محو یا انحلال هویت فرهنگی یا نفی موازین فرهنگی و ارزشی بومی جوامع و مسلط شدن موازین واحد جهانی (چه به صورت برنامه ریزی شده و چه به شکل طبیعی) شود، البته پیدایش این ظرفیت نشانه تحقق تحولات مخرب، نامیمون و غیر انسانی در جامعه بشری خواهد بود. جهانی شدن و حاکمیت فرهنگ واحد جهانی در سایه هر چه سست تر شدن ریشه های فرهنگی و اعتقادی، خطری است جدی که آشکارا نسل جوان ونوجوان جهان سوم را تهدید می کند.

در برابر این پدیده از جمله در چارچوب طراحی و برنامه های درسی ناظر بر تربیت دینی - ارزشی باید واکنش معقول و مناسب نشان داده شود.

کثرت گرایی فرهنگی^{۱۴} البته تنها محصول تحولات فناورانه عصر حاضر (انقلاب ارتباطات) نیست. تحولات فکری زمان که پیش تر مورد بحث قرار گرفت (یعنی پست مدرنیسم) هم، جز منادیان تنوع و کثرت فرهنگی به حساب می آید. اگر مدرنیسم داعیه فردیت داشت پست مدرنیسم از جمله با داعیه غیریت^{۱۵} با به عرصه وجود می گذارد و بدین ترتیب، هویت افراد دیگر و ریشه های فرهنگی آن ها از جایگاه و مقامی ارجمند برخوردار می شود (۱۶). لذا تنوع یا کثرت فرهنگی در ساحت نظر و اندیشه، پیوندی ناگسستنی با پست مدرنیسم داشته و علی الاصول به نسبت گرایی فرهنگی منتهی خواهد شد که مخاطرات آن مورد توجه قرار گرفت.

۴-۱-۱. دین ستیزی، سکولاریزم

ترویج دین ستیزی و سکولاریزم به اشکال علنی و ضمنی، خاصه میان جوانان که زمینه ساز دین گریزی آنان است در دو جهت مکمل و متمم یکدیگر تعقیب می شوند:

الف) نسبت دادن شرور عالم به دین و دینداران، و ویژگی هایی همچون تعصب، تصلب، خشونت، تفرقه، عقب ماندگی، فقر، بی عدالتی، ظلم پذیری و را ملازم اندیشه دینی و همزاد و همراه آن جلوه دادن. به عنوان نمونه، به نظریه «برخورد تمدن ها» که پس از فروپاشی کمونیزم توسط هانتینگتون^{۱۷} مطرح شد، می توان اشاره کرد (۱۷).

این نظریه منادی این پیام روشن و دعوت صریح است که با اسلام و تفکر اسلامی باید به ستیز برخاست چرا که این دین واجد اندیشه هایی است که سیطره بلامنزاع فرهنگ و اندیشه غربی بر جهان و برقراری نظم نوین جهانی را بادشواری روبرو می کند. به دیگر سخن در قالب این نظریه، اسلام به عنوان دشمن تازه متولد شده غرب، پس از کمونیزم، مطرح، و خشونت و قساوت نیز از ویژگی های ذاتی آن معرفی گردید^{۱۸}. طبیعی است تحریک عواطف و احساسات مردم جهان علیه دین و به ویژه اسلام که با اتکا به دستاوردهای فناوری نوین ارتباطات به طرز بسیار گسترده تر و کارآمدتری انجام می گیرد، امر دعوت به دین و تربیت دینی را با دشواری های خاصی مواجه می سازد.

ب) نسبت دادن خیر و خوبی به بی دینی و بی دینان و توجیه و تقدیس بی دینی، لاابالگیری، اباحیگری، رفاه، لذت آنی، شهوت و ... که دارای تلائل و جاذبه فراوانی خصوصاً برای نوجوانان و جوانان دارد از جهت گیری های بارز و شاخص جهان معاصر است. جوان امروز، زندگی در عصری را تجربه می کند که در آن شیوه زندگی سکولار و بی دینانه به شدت تبلیغ شده است و همگان به پذیرش این شیوه زندگی تشویق و ترغیب می شوند. باید پذیرفت که دعوت به دین و دینداری در این شرایط و با حاکمیت چنین فضایی، کاری است کارستان و در واقع فراخواندن مخاطبان به شناکردن در جهت خلاف جریان پرشتاب است و البته به آب سپردن بسی آسان تر و دست یافتنی تر است و طبیعتاً تمایل به پرهیز و ستیز بر اساس موازین قدسی و الهی یا همان تقوا که جوهر دین است، با مخاطرات جدی روبرو می شود. گرچه این وضعیت بیش از جوامع دیگر معرف فضای عمومی حاکم بر جوامع پیشرفته و به خصوص غربی است، لیکن نباید تصور شود که در بستر این جوامع، فرهیختگان، عالمان، مصلحان و دردمندانی که ندای بازگشت به دین و معنویت را سر داده باشند، یافت نمی شوند. ضرورت و اجتناب ناپذیر بودن «انقلاب معنوی»^{۱۹} و تأکید بر تربیت معنوی، دینی و اخلاقی نسل جوان در سایه بحران های عظیم روانی، اجتماعی، فرهنگی و زیست محیطی که مغرب زمین با آن ها دست به گریبان است، البته مطرح شده و می شود (به عنوان نمونه به آرای ژان فوراستیه (۱۸)، فوکویاما (۱۹) و آندره مالرو (۲۰) مراجعه شود). لیکن این نداها در هیاهوی گوش خراش سکولاریزم چندان به گوش

۲-۱. داده های روانی

یکی از وجوه اساسی همت روان شناسان، شناسایی ویژگی های عمومی و نوعی انسان در مقاطع گوناگون رشد می باشد. داده های حاصل از این دست مطالعات به عنوان منبعی سودمند در تصمیم گیری های مربوط به طراحی برنامه های درسی به طور عام مورد استفاده قرار می گیرند. به طور خاص، هم چنان که توجه به زمینه ها، عوامل و شرایط اجتماعی در تدارک برنامه های آموزشی ناظر بر تربیت دینی-اخلاقی ضروری و غیرقابل اجتناب است، عطف توجه به زمینه ها، عوامل خصوصیات روان شناختی نیز ضرورت اجتناب ناپذیر دیگری است. در بخش حاضر، به مروری اجمالی بر یافته های مطالعات روان شناسی می پردازیم که هدف آن شناخت مهم ترین ویژگی ها و خصوصیات عام نوجوانان و جوانان است. بدیهی است اقتضانات هر یک از این ویژگی ها میان را با تکالیف و بایدهای خاصی روبرو می سازد که باید الهام بخش تصمیم گیری در باره ابعاد و شئون گوناگون برنامه درسی مطلوب دینی نیز باشد.

فهرست زیر توسط برخی از پژوهشگران در مقام بیان مهم ترین خصوصیات رفتاری نوجوانان ارائه شده است:

۱. طغیان علیه والدین و محیط

۲. تمامیت خواهی، استقلال طلبی و اثبات وجود

۳. عصیانگری و خشونت علیه عقاید، ارزش های اخلاقی و سنن

۴. خودشیفتگی، خودبینی و خودپرستی زیاده از حد

۵. نوجویی که در طرز لباس پوشیدن، طرز سخن گفتن، رفتار و سلوک تبلور می یابد (۲۲).

علاوه بر ویژگی های عمومی و بیش و کم پذیرفته شده فوق، روان شناس مشهور معاصر، گاردنر، که ارائه نظریه «چند گانه هوش» او در دهه ۱۹۸۰ بسیار مورد توجه محافل آموزشی و تربیتی به ویژه در مغرب زمین قرار گرفته است، مدعی شناسایی دو شکل تازه از هوش در سال های اخیر شده است که از آن ها به عنوان هوش وجودگرایانه^۳ و روحانی - معنوی^۴ نام می برد (۲۳). این دو شکل هوش، همچون اشکال هشت گانه دیگر (۲۴) نظام های آموزشی را مکلف به طراحی، تدارک و سازماندهی محیط هایی می کند که زمینه ساز رشد و بالندگی آن باشند، ناظر به علاقمندی و استعداد ویژه برخی



از انسان‌ها (دانش آموزان) به تأمل و غور در باب مسائل اساسی مربوط به وجود، هستی، حیات، و رمز و راز نهفته در آن هستند.

از نظر گاردنر اشکال گوناگون هوش معرف بعد خطیری از تفاوت‌های فردی یادگیرندگان است و باید به عنوان یکی از داده‌های اصلی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و تربیتی قلمداد شود و تمایزات هوشی در تدارک بستر رشد به گونه‌ای مثبت و سازنده مورد استفاده قرار گیرد.

۳-۱-۱۵. داده‌های تاریخی

در کوشش برای دستیابی به مبانی تاریخی مناسب برای تشخیص جهت‌گیری مطلوب در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی دینی، به دو رویداد تاریخی مهم در تکوین تمدن انسانی می‌توان اشاره کرد از این دو رویداد، یکی ناظر به تمدن دینی مسیحیت قرون میانی است که با رنسانس رو به افول نهاد و تمدن نوین غیردینی به صحنه آمد. تحلیل این رویداد تاریخی از آن جهت حایز اهمیت است که می‌تواند به رمز و راز تداوم و بقای تمدن دینی در سایه توجه به تجربه شکست و نابودی تمدن قرون وسطی منجر شود. به دیگر سخن، تمدن دینی مبتنی بر انگاره‌های مسیحیت قرون وسطی آزمایش تاریخی خود را پس داده و از این آزمون سربلند بیرون نیامده است. بدین ترتیب، اندیشه‌های راهبر این تمدن فرصت بروز و ظهور و شانس بقا خواهد داشت و آزموده را دوباره آزمودن خطایی فاحش است.

دومین رویداد مهم تاریخی مربوط به قرن‌های سوم تا پنجم (حداکثر نهم) هجری قمری تمدن اسلامی است که طی آن مسلمانان نقش برجسته‌ای در پیشبرد کاروان تمدن بشری و تولید علم، فن و دانش ایفا کردند. بالندگی تمدن اسلامی درست زمانی اتفاق افتاد که اروپا دوران تاریک قرون وسطی را تجربه می‌کرد.

کوشش‌های شایان توجه و ضروری که می‌تواند به شناسایی جهت‌گیری تربیت دینی مطلوب در عصر حاضر منجر شود، معطوف به این پرسش است که اقتدار، عظمت و پویایی تمدن‌های دینی مرهون چه عواملی است؟ یا این که استمرار، دوام و بقای نظام مبتنی بر اندیشه دینی، در گرو حفظ کدام ویژگی‌های اساسی است؟

در ادامه به نکاتی که بر گرفته از مطالعات انجام شده در این زمینه است اشاره می‌کنیم:

● تربیت دینی در قرون وسطی متکی به روش مَدْرَسی (اسکولاستیک) بوده است که بر اساس

آن، قرائت و تفسیر متون به وسیله استاد و مباحثه و جدال و گاه رونویسی به وسیله دانشجویان رواج داشته است. در این نظام، از مطالعه و تحقیق تجربی خبری نیست و به کتاب و گفت و گو بسنده می شود (۲۵).

● قابلیت های ذاتی اسلام که در تکوین تمدن اسلامی نقش داشته اند و در دوران شکوفایی این تمدن، نظام سیاسی، اجتماعی، فرهنگی با آن ها هماهنگ بوده است عبارتند از: تشویق و ترغیب به علم آموزی، همگانی ساختن دانش، مبارزه با جهل و بیسوادی، دعوت به ایمان توأم با عقل و بصیرت، مبارزه با جمود فکری، آزاد اندیشی و فراهم ساختن زمینه نقد و نقادی (۲۶).

● دلایل عقب ماندگی و توقف رشد تمدن اسلامی در طی هشت قرن گذشته، از جمله عبارتند از: نمادگرایی، ظاهرگرایی، حذف تدریس علوم و فلسفه از مدارس و خرد ستیزی. نکته جالب این که خردگرایان قرن دوازدهم مغرب زمین اعتراف می کنند که خردگرایی را از مسلمانان آموخته اند (۲۷).

● برخی عوامل مؤثر در شکوفایی تمدن ها عبارتند از: اعطای آزادی خلاقیت توسط مردم و حکومت به متفکران، پرهیز از عصبیت و اعمال خشونت در برابر افکار و اندیشه ها، تشویق دانشمندان و متفکران، ایجاد روحیه امید به آینده و پرهیز از تشویق روحیه انزوا و دنیا گریزی (۲۸). حسن ختام این بخش از مطلب نقل قولی است از نویسنده کتاب «عروج انسان که می گوید: «شک نیست که تمدن های بزرگ وجود داشته اند. من در حدی نیستم که تمدن های مصر، چین، هند و حتی اروپا در قرون وسطی را تحقیر کنم. با وجود این، آن ها از این آزمون سربلند بیرون نیامدند، زیرا آزادی و قوه تخیل جوانان را محدود می کردند» (۲۹).

۴-۱. داده های آموزشی - تربیتی

در این بخش، گلچینی از مهم ترین دستاوردهای حوزه تعلیم و تربیت که مبتنی بر پژوهش های به عمل آمده در این حوزه، یا نظریه های مطرح شده توسط مربیان و صاحب نظران برجسته می باشد به اختصار مطرح می شود. محورهای مورد اشاره معرف عوامل، هنجارها و عناصری هستند که به زعم نگارندگان در جریان آموزش و یادگیری مؤثر و با دوام، خصوصاً در آموزش دینی- اخلاقی باید مورد اهتمام قرار گیرند:

۱. آموزش مبتنی بر پرسش که از مجموعه تجربیات فرد نشأت گرفته باشد (۳۰).

۲. آموزش مرتبط با مسائل و موضوعات معنی دار و ملموس برای یادگیرنده، یا متکی به نیازهای واقعی ادراک شده (۳۱).

۳. آموزش مبتنی بر شناخت بدفهمی‌ها (۳۲).

۴. آموزش در بستری آزاد و غیرتهدید کننده برای طرح نظرات و دیدگاهها (۳۳).

۵. آموزش در بستری فعال و مشارکت جویانه، نه انفعالی و یک سویه (۳۴).

۶. آموزش مبتنی بر غلبه رویکرد عقلی، اقناعی و نقاد بر رویکرد احساسی، عاطفی و تلقینی (۳۵).

۷. آموزش مواد درسی گوناگون به گونه‌ای که حتی در حد امکان از پراکندگی در تجربه‌های یادگیری دانش آموزان جلوگیری شود، یا این که تجربه‌های یادگیری در یک نظام منطقی با یکدیگر پیوند و ارتباط داشته باشند (۳۶).

۸- برنامه درسی و آموزشی، فردیت مخاطبان و خصوصیات منحصر به فرد آنان را به رسمیت بشناسد و از فروکاستن آنان به موجوداتی نوعی و یکسان پرهیز کند (۳۷).

در پایان بخش اول این نوشتار، بحث داده‌ها یا مبانی تصمیم‌گیری، و در آستانه ورود به بخش پایانی، ارائه الگوی برنامه درسی مطلوب دینی، ذکر یک نکته در مقام جمع‌بندی مفید به نظر می‌رسد. برنامه درسی غیر پاسخگو به زمینه‌های اجتماعی، روانی، تاریخی و آموزشی، در عین «بودن» نیست؛ یعنی به تعبیر رایج در حوزه تعلیم و تربیت، پوچ^{۱۵} یا تهی است. بدین معنا که ظاهراً وجود دارد و عده‌ای را اعم از مدرسه، معلم، دانش آموزان و والدین به خود مشغول می‌سازد، اما چون دارای ماهیتی ایستا و غیر پاسخگو است یا اسیر سنتها و عادات نسنجیده در تصمیم‌گیری در باره برنامه شده، گویی نیست و این نیستی البته از نوع مستتر و پنهان است (۳۸) و در سایه ارزیابی کیفیت و بازدهی برنامه برملا می‌شود.

۲. چارچوب (الگوی) برنامه درسی پیشنهادی (مطلوب)

در این بخش ابتدا به اصول، سپس به هدف‌های غایی، آنگاه به ارکان برنامه درسی، و بالاخره به شرح برخی از شیوه‌های اجرایی خواهیم پرداخت.

۱-۲ اصول حاکم بر برنامه

نخست: اعطای صبغه تطبیقی به برنامه درسی دینی

غرض آن است که برنامه درسی دینی در دوره متوسطه باید موضوع دین‌شناسی تطبیقی را نیز در

دستور کار خود داشته باشد. دلایل مربوط به پیشنهاد چنین اصلی را می توان فهرست وار بیان کرد:

۱. ضرورت تمدنی عصر جدید، عصر تشنه و طالب گفت و گو خصوصاً گفت و گوی تمدن ها و فرهنگ ها.

۲. فراهم شدن زمینه استحکام یادگیری به دلیل برخوردار شدن از بنیادی عقلانی تر و بویژه نقد.

۳. کمک به ایجاد مصونیت اعتقادی، ارزشی و اخلاقی.

۴. افزایش جذابیت درس دینی.

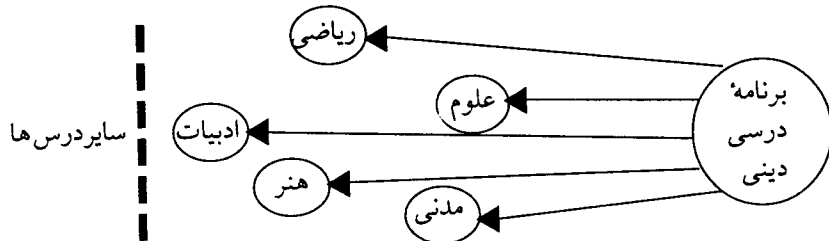
بدیهی است که گنجانیدن چنین اصلی به معنای پذیرش رویکرد موسوم به لیبرال در آموزش دینی، همان آموزش در باره دین^{۱۶} (۳۹) یا اصطلاحاً رویکردی سوپر مارکتی^{۱۷} (۴۰) به آموزش دینی نیست، بلکه این آگاهی ها زمینه ساز تربیت مؤثر دینی با رویکرد متناسب با نظام سیاسی اجتماعی دینی است که بر پایه حقانیت یک دین خاص بنا نهاده شده است.

دوم: اعطای صبغه پژوهشی به فرایند تصمیم گیری در باره مؤلفه های گوناگون برنامه درسی دینی الزاماً باید به انجام پژوهش های دقیق، جامع و مستمری متکی باشد که شرایط و موقعیت های دائماً در حال تغییر فرهنگی، اجتماعی و ... را در سطوح متفاوت مورد ارزیابی قرار داده و شناخت و بصیرت حاصل را دستمایه تصمیم گیری قرار می دهد. نابرخورداری برنامه های درسی دینی از صبغه پژوهشی به ساقط شدن آن از ویژگی ارتباط^{۱۸} منجر می شود و در نتیجه به مجموعه ای بی معنا یا کم ارزشی از نظر دانش آموزان بدل خواهد شد.

سوم: اعطای صبغه تلفیقی به برنامه درسی دینی

تدارک برنامه درسی به گونه ای که زمینه لازم برای دستیابی دانش آموزان به وحدت و یکپارچگی در عرصه تجارب مدرسه ای را فراهم کند، از جمله اصولی است که در تصمیم گیری در باره کلیه برنامه های درسی باید مد نظر قرار گیرد. به همین جهت است که مبحث تلفیق یا درهم تنیدگی به عنوان یکی از مهم ترین مباحث در حوزه برنامه ریزی درسی در زمان حاضر شناخته شده است (۴۱). لیکن در تدارک برنامه درسی دینی، موضوع از حیث اهمیت در طراز متفاوت و منحصر به فردی قرار می گیرد، چرا که نظامهای آموزشی دینی طبیعتاً برای تربیت دینی جایگاه و اهمیت ویژه ای قائل هستند (به عنوان مثال به اصل چهارم از اصول حاکم بر نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران توجه شود). برنامه درسی دینی در این گونه نظام ها همان فرا برنامه درسی^{۱۹} است که کلیه مواد درسی دیگر باید به تحقق هدف های آن یاری رسانند و به تقویت و تثبیت آن، البته به عنوان کارکرد

ثانویه، همت گمارند. بدین ترتیب اولاً از ظرفیت طبیعی و معطل مانده در سایر درس‌ها استفاده هوشمندانه^{۱۹} به عمل می‌آید و ثانیاً در سایه ارتباط این مباحث با مباحث سایر دروس، یادگیری هामعنادار جلوه خواهد کرد^{۲۰}. شکل زیر رابطه میان درس دینی و سایر درس‌ها را به تصویر می‌کشد:



چهارم: اعطای صبغه غیر تجویزی به برنامه درسی دینی

با برخوردار کردن برنامه درسی دینی از صبغه غیر تجویزی به معنای بازگذارن بخشی از برنامه برای تصمیم‌گیری در سطوح غیر مرکزی، زمینه و مجال لازم برای وارد شدن خواستها، نیازها، علاقه‌ها و دغدغه‌های غیرقابل پیش‌بینی و در نتیجه ادراک ارتباط و تناسب بیشتر برنامه نزد دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. چنین ادراکی نیرو، جنبش و انرژی لازم را به جریان یادگیری و تداوم آن تزریق می‌کند.

پنجم: اعطای صبغه (اتخاذ رویکرد) حل مسأله در طراحی برنامه درسی دینی

توجه به این اصل مستلزم طراحی برنامه‌هایی است که بتوانند به جریان یاددهی - یادگیری در حوزه دین، شکل عقلانی و فعال بخشیده و موجب پرهیز از به کارگیری رویکرد سنتی، یا رویکرد مبتنی بر تلقین، عادات و به طور کلی یادگیری سطحی و طوطی‌وار شوند. بدین ترتیب برنامه درسی شکل تفصیلی، توضیحی و توصیفی در مقام ارائه مباحث و مفاهیم دینی نخواهد داشت و طرح مسأله و پرسش و همچنین معرفی منابع مورد نیاز برای کاوش و پژوهش در هر زمینه‌ای وجه غالب ساختاری برنامه درسی خواهد بود.

ششم: تکیه بر انگاره دینداری حداقلی در مقام آموزش و تربیت دینی

استاد مطهری می‌گوید:

«اسلام هرگز به شکل و صورت ظاهری زندگی نپرداخته است. تعلیمات اسلامی متوجه روح، معنا و راهی است که بشر را به آن هدف‌ها و معانی می‌رساند. اسلام هدف‌ها، معانی و ارائه طریق

رسیدن به آن هدف‌ها و معانی را در قلمرو خود گرفته و بشر را در غیر این امر آزاد گذاشته است، و به این وسیله از هر گونه تصادمی با توسعه تمدن و فرهنگ پرهیز کرده است» (۴۲).

هم اوست که می‌گوید «بعضی‌ها جمود به خرج می‌دهند، خیال می‌کنند چون اسلام دین جامعه است، پس باید در جزئیات هم تکلیف روشن کرده باشد. نه این طور نیست» (۴۳). به اعتقاد استاد مطهری، دین خاتم عبارت است از بیان و ابلاغ مناسبات و ضروریات تغییر ناپذیر، ابدی و ازلی مربوط به سعادت انسان (منطبق با فطرت انسانی)، عقل باید راهنمای انسان در دستیابی به صور و اشکال مختلف زندگی در زمان‌های گوناگون باشد (۴۴).

به اعتقاد نگارنده حتی اگر در مقام تبیین قلمرو دین، انگاره حداقلی به گونه‌ای که به استناد نظرات استاد مطهری شرح داده شد، قابل مناقشه باشد و علمای اسلام در آن اتفاق نظر نداشته باشند، در مقام تربیت دینی، مخصوصاً برای نوجوانان و جوانان، استناد و تمسک به چنین دیدگاهی به عنوان یک اصل ضروری است. نکات زیر را می‌توان در جهت تبیین ضرورت اتکا به انگاره حداقلی برشمرد:

۱. جا برای عقل، عقلانیت و خردورزی تنگ نمی‌شود.
۲. زمینه بروز رفتارهای تصنعی، صوری، متکلفانه و ریاکارانه در دانش‌آموزان به شدت کاهش می‌یابد و از اثرات مخرب شخصیتی و ماندگار آن مصونیت حاصل می‌شود.
۳. دینداری حداقلی می‌تواند زمینه را برای گرایش آزادانه و مبتنی بر ندای درون به دین فراهم سازد. به عبارت دیگر، دینداری حداقلی در نظام آموزشی می‌تواند به دینداری حداکثری (برخورداری از وجدان دینی) در مقیاس فردی و شخصی منجر شود.
۴. با کاسته شدن از وسعت و حجم مطالب، مجال برای وارد ساختن محتوای مناسب یا اصل برخورداری از صبغه تطبیقی فراهم می‌شود.

۲-۲. هدف‌های غایی تربیت دینی

برنامه درسی دینی مطلوب در دوره متوسطه از نظر اهداف غایی، نیل به مقاصد ذیل را در دستور کار قرار خواهد داد:

۱. برخورداری از بصیرت دینی و دین‌آگاهی.
۲. دین‌باوری، ایمان دینی یا التزام درونی.
۳. حساسیت معقول نسبت به حفظ و تداوم فرهنگی و اندیشه دینی در جامعه.

۴. گرایش به بررسی و مطالعه برای کسب آگاهی و بصیرت دینی بیش تر در حوزه اسلام و سایر اندیشه های دینی.

۵. کوشش در جهت تنظیم افکار، رفتار و عادات بر اساس موازین دینی و احساس رضایت از آن.
۶. آمادگی برای استدلال و دفاع از حقانیت باورهای دینی خود.
۷. آگاهی از عقاید دینی پیروان سایر ادیان و آمادگی برای رویارویی ارزیابانه و نقادانه با آن ها.

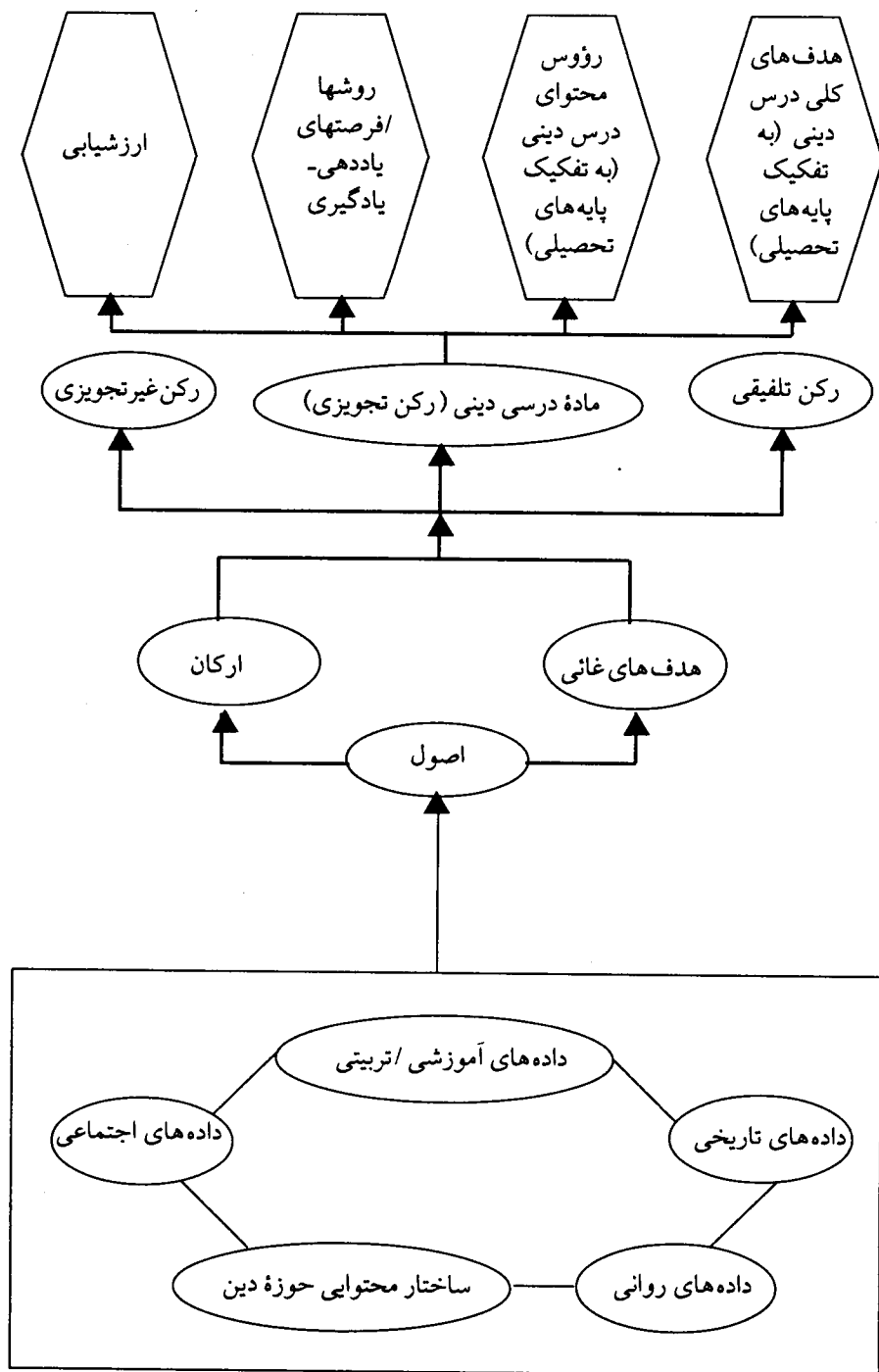
۳-۲. ارکان برنامه درسی مطلوب دینی

برنامه مطلوب درسی دینی با برنامه درسی که بتواند پاسخگوی اصول و همچنین هدف های مطرح شده در فوق باشد، از سه رکن یا سه پایه تشکیل شده است:

الف) برنامه درسی به عنوان یک ماده درسی مستقل و مجزا. این رکن، رکن تجویزی برنامه درسی است (توضیح بیش تر در بخش بعدی ارائه خواهد شد).

ب) تعقیب اهداف تربیت دینی در سایر درس ها به شکل سنجیده و معقول، جستجو برای یافتن فرصت های مناسب حضور دینی در بطن و متن سایر مواد درسی. این رکن، رکن تلفیقی برنامه درسی است.

ج) برنامه درسی برآمده از نیازسنجی در سطوح محلی. این رکن برنامه درسی مطلوب دینی، تحقق برخی از اصول و هدف ها را در تعیین تکلیف نمودن برای بخشی از برنامه درسی در سطح تشکیلات مرکزی متولی برنامه ریزی درسی و اعطای فرصت تصمیم گیری بر اساس نیازسنجی های محلی و منطقه ای جستجو می کند. به دیگر سخن تشکیلات مرکزی باید آگاهانه از پرکردن ظرف زمانی اختصاص یافته به تربیت دینی با محتوا و فعالیت های تجویز شده پرهیزد، و در نتیجه پویایی فرایند برنامه سازی و ثمربخشی نتایج حاصل از اجرای برنامه را تضمین کند. این رکن، رکن غیر تجویزی برنامه درسی نام گرفته است.



۲-۴. برخی شیوه‌های اجرایی

۱. برای تحقق صبغه تطبیقی برنامه درسی دینی به روش‌ها و نکات زیر باید توجه داشت:
الف) در نظر گرفتن دلالت‌های این اصل در تصمیم‌گیری درباره محتوا و سایر عناصر رکن تجویزی برنامه به عنوان یکی از ملاک‌های انتخاب.

ب) طراحی درس "دین‌شناسی تطبیقی" به عنوان یک درس اختیاری در دوره متوسطه برای دانش‌آموزان علاقمند و دارای استعداد خاص در این زمینه.

ج) آمادگی برای پذیرش و سامان دادن به فعالیت‌ها یا پروژه‌هایی در سطوح محلی (رکن غیر تجویزی) که حسب نیاز دانش‌آموزان در دستور کار قرار گرفته و ماهیت تطبیقی دارد.

۲. برای تحقق صبغه تلفیقی برنامه درسی دینی، تدوین کتابچه راهنما برای معلمان درس‌های گوناگون ضروری است. این کتابچه (سند)، حاوی نکاتی درباره چگونگی بکارگیری ظرفیت طبیعی مستتر در آموزش مواد درسی دیگر برای تحقق و تثبیت هدف‌های دینی است. باید توجه داشت که این اقدام خصوصاً در مراحل آغازین ضروری است و موجب خواهد شد که ظرفیتهای آموزشی و تربیتی معطل نمانند، و از سوی دیگر با جلوگیری از افراط در این جهت تقویت هدف‌های دینی به صورت متکلفانه یا به صورتی که هویت درسهای دیگر مخدوش شود انجام نپذیرد.

۳. صبغه غیر تجویزی برنامه درسی از آن رو توصیه شده است که برنامه درسی بتواند پاسخگوی تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در ابعاد گوناگون باشد. فرض این الگو آن است که بدفهمیها، نیازها، علایق و دغدغه‌های مخاطبان قابل تعمیم نیستند و جوهر فردی و شخصی دارند. برای تحقق این ویژگی در درجه نخست باید به اعطای اختیار تصمیم‌گیری درباره بخشی از برنامه به سطوح غیر مرکزی (محلی و منطقه‌ای) گردن نهاد که پیشتر نیز مورد تأکید قرار گرفت.

در جهت اجرای این بخش از برنامه می‌توان از شیوه‌هایی مانند شیوه‌های زیر بهره جست:
در ابتدای هر ثلث (ترم) هر یک از دانش‌آموزان با همکاری معلم یک سوژه مطالعاتی در حوزه دینی تعیین می‌کنند.

نقش اصلی در تعیین و انتخاب سوژه توسط دانش‌آموزان ایفا می‌شود و معلم محیطی را فراهم می‌آورد که دانش‌آموزان آزادانه به طرح پرسش‌ها، دغدغه‌ها و دل‌مشغولی‌های خود بپردازند. معلم وظیفه دارد در تدوین، تدقیق، تنظیم، تحدید و قابل پژوهش کردن موضوع به دانش‌آموزان کمک کند. در طول ترم و در خلال ساعات آموزش دینی، دانش‌آموزان به مطالعه درباره سوژه خود ادامه

می دهند. بخشی از زمان هر جلسه آموزش دینی (۵ تا ۱۰ دقیقه) به طرح سؤال‌ها، اشکالات و مشکلات پیش آمده در حین مطالعه انفرادی دانش آموزان اختصاص می یابد و معلم به راهنمایی آنان، چه به صورت فردی و چه به صورت گروهی می پردازد. هر یک از دانش آموزان در پایان ترم گزارش کتبی مطالعه را به معلم ارائه نموده و با گزارش شفاهی نتایج مطالعه، سایر دانش آموزان را از حاصل کوششهای خود بهره مند می سازد. اجرای پروژه هانیز الزاماً فردی نیست و در صورت وجود همپوشی میان موضوعات مورد علاقه، مطالعه به صورت گروهی نیز می تواند انجام پذیرد.

علاوه براین، در چارچوب رکن تجویزی یا برنامه درسی تعیین تکلیف شده و در سطح مرکزی نیز باید از تجویز برنامه درسی کاملاً عملیاتی شده پرهیز کرد و فرصت تصمیم گیری درباره عناصری همچون شیوه های تدریس، شیوه ارائه آموخته ها توسط دانش آموزان، منابع مورد استفاده یادگیری و ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان را به معلمان در س دینی واگذار کرد. به عبارت دیگر، برنامه درسی تجویزی نیز باید به تجویز چارچوب یا راهنمای برنامه بسنده کند.

۴. پژوهش مدار کردن فرایند تصمیم گیری درباره هدفها و محتوای برنامه درسی در پایه های مختلف تحصیلی بر مبنای نیاز سنجی حول چهار پرسش اساسی محقق خواهد شد که عبارتند از:

۱. مجموعه بدفهمی های مخاطبان نسبت به مفاهیم و معارف دینی چیست؟ (مباحث و موضوعات درون دینی مانند زهد، قضا و قدر، شفاعت، مهدویت، تقلید و ...).

۲. مجموعه بدفهمی های مخاطبان نسبت به دین چیست؟ (مباحث و موضوعات برون دینی مانند نسبت دین با علم، فناوری، آزادی، توسعه، مردم سالاری، عدالت، عقل و ...).

۳. مجموعه مباحث و موضوعات دینی مورد علاقه دانش آموزان کدامند؟ نگرانیها و دل مشغولیهای آنان در حوزه دین چیست؟ (مباحثی مانند چرا به دین نیاز داریم، چرا جوامع دینی عقب افتاده هستند و جوامع غیردینی پیشرفته تر، چرا نزد دینداران باید حزن و اندوه بر شادی و فرح غلبه داشته باشد؛ چرا باید نماز بخوانیم، چرا برخی حلال ها حرام، و برخی حرام ها حلال می شوند، عبادت کردن خدا برای چیست؟).

۴. شرایط جامعه محلی، ملی و بین المللی طرح کدام مباحث را در حوزه دین ضروری می سازد؟ (مثلاً در سطح محلی: خرافات، خشونت نسبت به جنس مؤنث، اصالت قائل نشدن برای کار و ...؛ در سطح ملی: تجمل گرایی، اسراف، تهمت، غیبت، وقت شناسی، بی نظمی و ...، و در سطح بین المللی تز جدایی دین از حکومت، آثار حذف دین از صحنه زندگی، مبانی تفکر سکولاریستی، آرای

فرهنگستان و نخبگان مغرب زمین درباره دین، نسبت مفاهیم دینی و ارزشهای اخلاقی با پست مدرنیزم).

این نیاز سنجی علاوه بر سطح کلان و در ارتباط با تصمیم‌گیری درباره رکن اول برنامه (رکن تجویزی)، باید به عنوان چارچوب راهنما در دستیابی به اطلاعات ضروری برای سامان دادن به رکن غیرتجویزی نیز عمل کند.

به اعتقاد نگارندگان تأسیس مرکز پژوهشهای خاص مطالعات دینی نیز از ضروریات است تا به انجام مطالعات لازم و گردآوری اسناد و مدارک و شواهد مورد نیاز بپردازد. چنین مؤسسه‌ای همچنین به سنجش میزان موفقیت و عدم موفقیت برنامه‌های تربیت دینی نیز خواهد پرداخت.

۵. بدون تردید در تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی (رکن تجویزی)، همچنانکه در تصویر ارائه شده از الگو نیز پیداست، توجه به ساختار محتوای حوزه دین نیز اجتناب‌ناپذیر است. عطف توجه به منابع دیگر نباید موجب کم‌توجهی به این منبع شود. خلاقیت برنامه ریز درسی باید در تلفیق و ترکیب همه منابع اطلاعاتی با یکدیگر تجلی یابد. به عبارت دیگر مباحث و معارف دینی برآمده از ساختار معرفتی حوزه دین نیز باید حتی الامکان در قالب موضوعات برآمده از نیازسنجی فوق مورد توجه قرار گیرد. این شکل از طراحی برنامه درسی که نقطه آغازین آن ساختار معرفتی حوزه دانش نیست را برنامه درسی هسته مرکزی^{۴۵} می‌نامند که خود یکی از اشکال برنامه تلفیقی درون رشته‌ای (و نه میان رشته‌ای) است (۴۵).

۶. در آموزش و انتقال حقایق و اندیشه‌های دینی و تسهیل دستیابی به تجربه درونی دینی باید از رسانه‌های هنری (شعر، ادبیات، نقاشی، نمایش و...) بهره کافی گرفت. تجارب زیباشناختی^{۴۶} دارای آثار ماندگاری است که هم بار عاطفی و هم بار شناختی دارد (احساس عمیق توأم با درک عمیق) (۴۶). توضیح بیشتر اینکه کشف و فهم معنا، مفهوم و پیام آثار هنری که چون بنابه طبیعت هنر شکل صریح و مستقیم ندارند و مستلزم کشف رمز و دریافت اشارات ظریف و به ظاهر ناپیدای هنرمند است، با چنان لذت و رضایتی (تجربه زیباشناختی) همراه است که انتقال ارزشها و حقایق دینی را از اثربخشی مضاعف برخوردار می‌کند. همین مطلب در زمینه تربیت روحانی - معنوی - عرفانی یا پالایش و تزکیه روح برای تجربه امر ماوراء الطبیعی هم صادق است.

به دلیل ارتباط تنگاتنگ میان تجربه روحانی - عرفانی با تجربه هنری - زیباشناسی و تلازم این دو با یکدیگر، هنر به عنوان یکی از مؤثرترین راهکارهای تربیت روحانی شناخته شده است (۴۷).

۸. اجرای برنامه درسی دینی در چارچوب این الگو نیاز به مراجعه گسترده به کتاب‌ها و سایر منابع تخصصی دارد. به عبارت دیگر اتکا به کتاب درسی به عنوان منبع منحصر به فرد یادگیری مطرح نخواهد بود. نکته شایان ذکر اینکه متأسفانه منابع مهم دینی مانند کتاب‌های تفسیری به زبان قابل فهم و در قالب‌های جذاب برای نوجوانان و جوانان به رشته تحریر در نیامده است. ساده نویسی یا نوپردازی این منابع به تناسب نیازها و محدودیتهای مخاطبان باید از پروژه‌های حایز اولویت مراکز علمی، پژوهشی و دینی باشد.





1. Lyotard
2. Totalizing Theories
3. Deconstruction
4. Structuralism
5. Habermas. j.
6. Mc. Luhan

۷. در حال حاضر، بالغ بر ۳/۵ میلیون سایت اینترنتی از طریق این شبکه در دسترس کاربران است و برآوردها حاکی از آن است که در ازای سپری شدن هر ۱ ساعت، بیش از ۲۰۰۰ سایت به این تعداد افزوده می شود!

8. Multiculturalism
9. Otherness
10. Huntington. S.

۱۱. اظهار نظر صریح هانتینگتون مبنی بر اینکه «مرزهای اسلام خونین است» معرف چنین تلقی و برداشتی است.

12. Spiritual Renaissance
13. Existential
14. Spiritual
15. Null
16. Teaching about Religion
17. Relevance
18. Meta curriculum

۱۹. هوشمندانه بودن این اقدام در صورتی است که منجر به تحت الشعاع واقع شدن کارکرد اولیه دروس دیگر و در نتیجه زیر سؤال رفتن هویت آنها نشود.

۲۰. تلفیق در قالب الگوی پیشنهادی به شکل دیگری نیز تحقق خواهد یافت که در بخش شیوه‌های اجرایی به آن اشاره خواهد شد.

21. Core

22. Aesthetic Experience





۱. سعیدی رضوانی، محمود، تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردها برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخشی دینی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تربیت معلم، رساله دکتری، سال ۱۳۷۹.

۲. کریمی، قاسم، سنجش نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس تعلیمات دینی و قرآن (مقایسه آن‌ها با سایر دروس) در مدارس ابتدایی و راهنمایی، دفتر مشاوره و تحقیق امور تربیتی کارشناسی مقطع راهنمایی، سال ۱۳۶۸.

۳. سعیدی رضوانی، محمود، بررسی نظرات مولفان کتب دینی دوره متوسطه، دبیران دینی و دانش‌آموزان چهارم دبیرستان‌های شهر مشهد در مورد میزان مطلوبیت محتوی کتاب دینی چهارم متوسطه، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، سال ۱۳۷۳.

۴. کریمی، عبدالعظیم، تربیت هادی در برابر تربیت عایق، کتاب تربیت اسلامی، مجموعه مقالات همایش تربیت در سیره و کلام امام علی (ع)، انتشارات مرکز مطالعات اسلامی، سال ۱۳۷۹.

5- Lyotard jean - francois (1984). *The Postmodern Condition: A Report on knowledge*. Transl. Minneapolis: University of Minnesota press.

۶. باقری، خسرو، تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست و یکم، کتاب تربیت اسلامی (ویژه تربیت دینی)، انتشارات مرکز مطالعات اسلامی، سال ۱۳۷۹.

7. Kelly A.V. (1999). *The Curriculum: Theory and Practice*. 4 th edition. Paul Chapman publishing LTD; p.35.

۸. همان منبع، شماره ۶، ص ۱۵.

۹. همان منبع، شماره ۶، ص ۱۷.

۱۰. نودزی، حسنعلی، پست مدرنیته و پست مدرنیسم، انتشارات نقش جهان، سال ۱۳۷۹، ص ۲۲۴.

۱۱. نصر، سید حسین، جوان مسلمان و دنیای متجدد، ترجمه مرتضی اسعدی، انتشارات طرح نو، ص ۳۴۹.

12. Habermas J. (1970). *On Systematically Distorted Communication. Inquiry*, 13, 205 - 231.

۱۳. همان منبع، شماره ۱۱، ص ۲۳۸.

14. Teo, T.S.H. et al (1997). *Users and use of Internet, International Journal of Management*. 15 (5). PP. 235 - 236.

15. Mc Luhan. M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Routledge, London.

16. Rorty, R (1985). "Habermas and Lyotard on Postmodernity in Richard Bernstan (ed). *Habermas and Modernity*. Cambridge, MIT Pres, PP, 161 - 176.

17. Huntington S. (1993). *The Clash of Civilizations. Foreign Affairs*, PP 22-49.

۱۸. فوراستیه، ژان، وضع و شرایط روح علمی، ترجمه دکتر علی محمد کاردان، دانشگاه تهران، سال ۱۳۷۱، ص ۱۳۲.

۱۹. فوکویاما، فرانسیس، پایان نظم سرمایه اجتماعی و حفظ آن، ترجمه دکتر غلام عباس توسلی، انتشارات جامعه ایرانیان، سال ۱۳۷۹.

۲۰- درودی، ایران، در فاصله دو نقطه، نشر نی، سال ۱۳۷۷، ص ۱۹۰.

21. Williamson, M. (1994). *Illuminta: Thought, Prayers, Rites of Passage*, New York, Random House. P.3.

۲۲. احدی، حسن؛ و محسنی، نیکچهره، روان شناسی رشد، مفاهیم بنیادی در روان شناسی نوجوانی و جوانی، چاپ و نشر بنیاد، سال ۱۳۷۱، صص ۱۰۶-۱۰۰.

23. URL: <http://www.Thinkingclassroom.Co.UK/8intel.htm>.

24. Gardner, H (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.



۲۵. کاردان، علی محمد، سیر تحول تربیت دینی در مغرب زمین، کتاب تربیت اسلامی (ویژه تربیت دینی)، انتشارات مرکز مطالعات اسلامی، سال ۱۳۷۹، ص ۱۶۳.
۲۶. صمدی، پروین، طراحی الگو مطلوب برنامه درسی برای دوره متوسطه تحصیلی و میزان توفیق برنامه درسی رسمی با آن، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، سال ۱۳۸۰، ص ۷۰.
۲۷. منصوری، رضا، ایران ۱۴۲۷، انتشارات طرح نو، سال ۱۳۷۷، ص ۲۵.
۲۸. مهاجرانی، عطاءالله، میزگرد دین و تمدن، شبکه چهار سیمای جمهوری اسلامی ایران، سال ۱۳۸۰.
29. Bronowski, J.(1973). *The Ascend of Man, Brown and Company (Boston)*.
۳۰. مهرمحمدی، محمود، بررسی ابعاد نظری و عملی تعلیم و تربیت سؤال محور، نشریه علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تهران، سال ۱۳۶۴، صص ۶۳-۷۶.
31. Huebner, D. (1975). *Curricular Language and Classroom Meanings. In Curriculum Theorising: The Reconceptualists. PP. 217-236. Edited by: W. Pinar. Berkeley, Calif: Mc Cutchan.*
۳۲. مؤلف اول این مقاله در بازدید از مؤسسه پژوهشی IPN و وابسته به دانشگاه KIEL در جمهوری فدرال آلمان به این نکته پی برد که در تدوین برنامه های درسی توسط این مؤسسه داده های مربوط به بدفهمی های دانش آموزان از جایگاه ویژه ای برخوردار است.
33. Banner, J.M. and Cannon, H.C. (1997). *The Elemets of Teaching Yale University Press, New Haven.*
34. Cohen, E.G. (1994) *Designing Groupwork 2nd Edition, Teachers College Press, Columbia Uneversity, N.Y.*
۳۵. همان منبع شماره ۶ صص ۲۴ - ۲۰.
- ۳۶ و ۳۷. مهرمحمدی، محمود، تلفیق در برنامه درسی: تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال، صص ۲۷۰-۲۴۱ کتاب برنامه درسی: نظر گاهها، «عملکردها و چشم اندازها، انتشارات به نشر، ۱۳۸۱.

۳۸. مهر محمدی، محمود، برنامه درسی پنهان، برنامه پوچ و برنامه پوچ پنهان، ص ۴۶۴ تا ۶۳۳ کتاب برنامه درسی نظر گاهها، رویکردها و چشم اندازها، انتشارات به نشر، ۱۳۸۱.

39. *Council on Islamic Education (2000). Teaching About Religion in National and States Social Studies Standards. Prepared by Douglass, S.L., In Collaboration With First Amendment Center.*

40. *Levitt, M. Nd Pollard, G. (1998), Religion in School. Encyclopedia of Applied Ethics, vol, 4. Academic press.*

۴۱. همان، شماره ۳۵.

۴۲. مطهری، مرتضی، مجموعه آثار، اسلام و مقتضیات زمان، صص ۵۳-۴۹.

۴۳. همان، شماره ۴۰.

۴۴. همان، شماره ۴۰.

45. *Taba, H, (1962). Curriculum Development: Theory and practice chp 21: Current Patterns of Curriculum International Organization Thomson Pulishing.*

46. *Broudy, H. (1987). The role of Imagery in Learning. The Getty Education Institute for the Arts, p.11.*

47. *Willis, G (2000). Spirituality, Mysticism, The Arts, and Education. Educational Horizons / pp. 174-175.*

