

## تحلیل و تبیین برنامه درسی تربیت دینی مبتنی بر رویکرد عقلانی<sup>۱</sup>

فریبا عطایی<sup>۲</sup>

### چکیده

بدون تردید برنامه‌های درسی در توفیق یا شکست نظام تعلیم و تربیت به طور عام و تربیت دینی به طور خاص نقش کلیدی و بسیار تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. برنامه درسی مستلزم اخذ تصمیماتی است که از پشتوانه‌های نظری و علمی مستحکمی برخوردار باشد، از این رو در حوزه تربیت دینی نیز موضع‌گیری در خصوص ابعاد یاددهی - یادگیری باید برخاسته از پشتوانه نظری و علمی محکمی باشد. در حوزه تربیت دینی سه رویکرد از پیشینه نظری و علمی قابل توجهی برخوردار هستند. این رویکردها عبارت‌اند از: رویکرد عقلانی (معرفت اندیش)، رویکرد عادت‌ی و رویکرد شهودی (تجربیت اندیش). دیدگاه برنامه درسی از منظر هر یک از این رویکردها متفاوت است. در این مقاله ضمن معرفی مختصر دو رویکرد دیگر (یعنی عادت‌ی و تجربی)، رویکرد عقلانی، مبانی معرفت‌شناختی و موضع‌گیری آن نسبت به برنامه درسی بررسی می‌شود و در پایان به نقد و ارزیابی این دیدگاه به برنامه درسی تربیت دینی می‌پردازیم.

**واژه‌های کلیدی:** تربیت دینی، رویکردهای تربیت دینی، برنامه درسی تربیت دینی، رویکرد عقلانی به برنامه درسی.

۱. مقدمه:

تربیت دینی در کشور ما از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. به طوری که سعی بر آن است که تربیت دانش‌آموزان ماهیت دینی داشته باشد. با این وجود با ناکامی‌ها و شکست‌هایی مواجه شده است. بدون تردید برنامه‌های درسی<sup>۱</sup> در توفیق یا شکست نظام تعلیم و تربیت به طور عام و تربیت دینی به طور خاص نقش کلیدی و بسیار تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. از آنجاکه وظیفه تعلیم و تربیت به طور کلی تسهیل رشد همه‌جانبه فرد و یادگیری وسیله‌ای برای تحقق این منظور است، برنامه درسی تربیت دینی نیز باید در این راستا و در جهت رشد تفکر مذهبی دانش‌آموزان باشد. بر همین اساس برنامه درسی تربیت دینی باید عاطفه درونی آنها را برانگیزد و با منطق، عقل آنها به باورها و آموزه‌های ارائه شده را اقناع کند. این امر مستلزم دقت فراوان و تأملی طولانی در گزینش محتواهای دینی است که با توانایی‌ها، تجارب و نیازهای آنها سازگار و با واقعیت پیرامونشان متناسب باشد (فضل‌الله، ۱۳۷۹).

برنامه درسی مستلزم اخذ تصمیماتی است که از پشتوانه‌های نظری و علمی مستحکمی برخوردار باشد (آیتی و همکاران، ۱۳۸۶). از این رو در حوزه تربیت دینی نیز موضع‌گیری در خصوص ابعاد یاددهی - یادگیری باید برخاسته از پشتوانه نظری و علمی محکمی باشد. با وجود اینکه اندیشه‌ورزان و متفکران جهان هنوز درباره نحوه آموزش دین و مطالب دینی اتفاق نظر چندانی ندارند (شعبانی و رکی، ۱۳۸۱)، اما در جهت دستیابی به اهداف تربیت دینی رویکردهای متعددی رشد نموده که در این میان سه رویکرد از پیشینه نظری و علمی قابل توجهی برخوردار هستند. این رویکردها عبارت‌اند از: رویکرد عقلانی (معرفت‌اندیش)، رویکرد عادت‌ی و رویکرد شهودی (تجربیت‌اندیش). دیدگاه برنامه درسی از منظر هر یک از این رویکردها متفاوت است. در این مقاله ضمن معرفی مختصر دو رویکرد دیگر (یعنی عادت‌ی و

۱. curricula

تجربی)، رویکرد عقلانی و مبانی معرفت‌شناختی آن و موضع‌گیری آنها نسبت به برنامه درسی بررسی می‌شود و در پایان به نقد و ارزیابی دیدگاه آنها در خصوص تربیت دینی و برنامه درسی مورد نظرشان در این حیطه می‌پردازیم.

### رویکرد عادت‌ی به تربیت دینی:

طرفداران این نظریه، تربیت را فن تشکیل عادات تلقی می‌کنند. اینان معتقدند که عادت، بنیاد تربیت را تشکیل می‌دهد. بنابراین آدم تربیت شده (از نظر این‌ها) کسی است که صفات فاضله در او به‌صورت عادت درآمده باشد. ارسطو از نخستین طرفداران (و در واقع بنیان‌گذار) این دیدگاه است. متفکران مسلمان نیز در مشابه‌انگاری تربیت با عادات، احتمالاً به میزان قابل‌ملاحظه‌ای از ارسطو متأثرند (شعبانی ورکی، ۱۳۴۶). در این رویکرد، عادت آموزی نقش مهمی در شکل‌دهی رفتارهای دینی دارد. انجام‌دادن کارها به شیوه‌ای که اندیشه در آنها چندان دخیل نباشد، عادت نام دارد. در زمینه بهره‌گیری از عادت در تعلیم و تربیت آرای متفاوتی وجود دارد. برخی همچون کانت<sup>۱</sup>، روسو<sup>۲</sup> و افلاطون<sup>۳</sup> عادت را ضد تربیت می‌دانند و برخی همچون ارسطو و موریس دبس<sup>۴</sup> آن را به‌ویژه در سنین پایین لازم و ضروری می‌دانند (سجادی، ۱۳۸۴).

امکان استفاده از عادت (تلقین<sup>۵</sup>) در آموزش دینی توسط جی جر<sup>۶</sup> پیشنهاد شده است (شعبانی ورکی، ۱۳۸۱). این گروه معتقدند که آموزش مفاهیم دینی باید از بدو تولد آغاز شود و در فرایند تربیت دینی بیش از هر چیز بر عادت دادن تأکید می‌کنند (همان). در این رویکرد محوریت با عاطفه است، نه عقل و تجربه‌های دینی.

---

۱. Kant

۲. Rousseau

۳. Plato

۴. Maurice Debesse

۵. Indoctrination

۶. Geiger

بنابراین از گزند خرافات در امان نیست. از دیگر ویژگی‌های این نوع دین‌داری علتی بودن آن است، یعنی شخص با دلیل آن را نپذیرفته، بلکه به سبب علل و شرایطی به‌سوی آن نوع دین‌داری کشیده شده است. این نوع دین‌داری را آدابی و مناسکی هم می‌نامند. به‌طوری که آداب و مناسک به‌صورت عادت درمی‌آیند و تفکر و تعقل در آن جایی ندارد (سجادی، ۱۳۸۴). به‌هرحال این نظریه دارای حامیانی است و جان لاک<sup>۱</sup>، موریس دویس، فارابی، ابن‌سینا، خواجه‌نصیر و طرفداران نظریه رفتارگرایی از جمله کسانی هستند که از رویکرد عاداتی در تربیت به‌طور عام و تربیت دینی به‌طور خاص دفاع می‌کنند.

### رویکرد تجربی به تربیت دینی:

این رویکرد در آموزش دینی بر شهود و تجربه شخصی تأکید می‌کند؛ اما شهود دو گونه است: یکی شهود خلاق که کشف درونی و ناگهانی رابطه بین پدیده‌هاست که این شهود مبنای عقلانی و استدلالی دارد و می‌توان آن را تعمیم داد و دیگری شهود مذهبی یعنی نوعی تجربه شخصی و دریافت درونی که قابل انتقال به دیگران و بیان آن نیست (سجادی، ۱۳۸۶)<sup>۲</sup>. بنابراین شهود نوع اول را می‌توان عقلی فرض کرد. به‌طوری که بسیاری از متفکران و فیلسوفان هم این نوع شهود را از نوع معرفت عقلانی فرض می‌کنند. اما آنچه که مدنظر طرفداران رویکرد تجربی به تربیت دینی است همان شهود مذهبی است که نوعی منبع معرفت و کشف حقیقت است و طی این طریق برای همگان امکان ندارد و از طریق منطق عادی قابل توضیح نیست (شریعتمداری، ۱۳۸۳). دین‌ورزی تجربیت‌اندیش، دین‌داری عشقی، تجربی، کشفی، و فردی است و خدا یک محبوب جمیل و یک معشوق نازنین و پیامبر یک الگوی موفق در دین است. رابطه ولایی رابطه دین‌ساز است و خطاب پیامبر با قلب

---

۱. John Locke

۲. جزوه درسی چاپ نشده، دانشگاه تربیت مدرس.

دیندار است، نه با عقل او (سروش، ۱۳۸۱). این نوع دینداری از نوع وصالی است و آنچه دیندار را ترغیب می کند نه کسب پاداش و فرار از عذاب و نه شناخت معماگونه او، بلکه وصال به او بزرگترین انگیزه در دینداریش است (سجادی، ۱۳۸۴). از این رو معرفت شهودی بر مبنای «تجربه خصوصی» است، نه بر بنیاد فرضیه یا حدس و گمان اولیه. درستی این معرفت نه بر مبنای روشهای تجربی و آزمایشگاهی مرسوم، بلکه بر بنیاد «دل آگاهی» استوار است. و به این طریق به ژرفای موضوع یا موضوع هایی می رسیم که دیگران را از آنها خبری نیست و تکرار و نشان دادن راه رسیدن به آنها نیز بر ایمان میسر نیست (کریمی، ۱۳۸۰).

این رویکرد در آموزش دینی از یافته های تحقیقاتی الیستر هاردی<sup>۱</sup> در سال ۱۹۶۹ نشأت گرفته است. در این تحقیق هاردی بر اساس داده های گردآوری شده مدعی است که بیشتر از نیمی از جمعیت بزرگسال این کشور (انگلستان) معتقدند که آنها نوعی تجربه دینی مستقیم دارند. تقریباً نیمی از این افراد هرگز در مکان های مذهبی و مراسم عبادی حضور پیدا نکرده اند و اکثریت آنها تمایل ندارند که زبان دینی را به کاربرند، زیرا نمی خواهند به یک نهاد مذهبی خاص بپیوندند. یکی دیگر از یافته های جالب او این بود که این افراد نسبتاً تعادل روان شناختی و مسئولیت پذیری اجتماعی بیشتری داشتند (واتسون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳). در خصوص نحوه آموزش دینی بر اساس این رویکرد، های<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) معتقد است که در رویکرد تجربی معلم تلاش نمی کند تا یک ایده خاص را به شاگردان منتقل کند، بلکه آنها را کمک می کند تا شیوه های دیگر فهمیدن و درک معنویت را جستجو کنند (به نقل از واستون، ۱۹۹۳). طرفداران این رویکرد معتقدند که دین داری فقط داشتن اطلاعات دینی نیست. دین داری باید با اعتقاد درونی همراه باشد و این مسأله با آموزش صرف به دست نمی آید (اسدی،

---

۱. Alister Hardy

۲. Watson

۳. Hay

۱۳۸۳). و اما این رویکرد هم تا حدودی وامدار رویکرد عقلانی است، زیرا رسیدن به بینش و دریافت درونی بدون بستر تفکر و تعقل حاصل نمی‌شود.

### رویکرد عقلانی:

طرفداران این رویکرد معتقدند که تربیت دینی باید بر تحول شناختی<sup>۱</sup> (عقلی) مبتنی باشد. روانشناسان شناخت را فرایندهای اندیشیدن و یادگیری و نحوه کسب اطلاعات و سازماندهی و کاربرد آنها تعریف می‌کنند. هیلگارد<sup>۲</sup> (۱۹۷۵) شناخت را به کلیه کنشهای ذهنی مانند دقت و نیز مهارتهای ذهنی مانند یادآوری، ژرف اندیشی، تفکر خلاق، کاربرد زبان و شکلهای متعدد حل مسأله اطلاق می‌کند (به نقل از صفوی، ۱۳۸۲). طرفداران رویکرد عقلانی معتقدند که تربیت، فن برهم زدن و یا جلوگیری از عادت است و بنابراین تشکیل هرگونه عادت را مانعی در برابر تفکر و اراده می‌دانند. به اعتقاد این گروه بین فضایل اخلاقی و فضایل عقلانی ملازمه ای هست و لذا کسی که فضایل عقلانی را دارد، متصف به فضایل اخلاقی نیز می‌باشد. طرفداران این رویکرد تربیت را نقطه مقابل عادت قرار داده اند و لذا از آن به عنوان فن جلوگیری از تشکیل عادت یاد می‌کنند (شعبانی ورکی، ۱۳۸۱). این گروه تفکر را مبنا و اساس تعلیم و تربیت قرار می‌دهند و عادت را از آنجا که فاقد عنصر عقلانی است، مردود تلقی می‌کنند. به عبارت دیگر این اندیشمندان صراحتاً می‌گویند عادت نمی‌تواند مبنای تعلیم و تربیت قرار گیرد و در مقابل فهم و تعقل (رشد قوه قضاوت) را در هر مرحله از رشد و به تبع آن تربیت را هم عملی و هم لازم و ضروری می‌دانند (شریعتمداری، ۱۳۸۳).

---

۱. cognitive - Development

۲. Hilgard

## مبانی معرفت‌شناسی رویکرد عقلانی:

سقراط و افلاطون نخستین مدافعان رویکرد عقلی محسوب می‌شوند. سقراط معتقد بود که هدف آموزش و پرورش ایجاد معرفتی است که انسان بماهو انسان بدان نیازمند است و این شامل گونه‌ای از آموزش و پرورش می‌شود که هدف آن پروردن انسان‌هایی است با اخلاق حمیده که افعالشان موافق موازین عقل باشد (گوتک<sup>۱</sup>، ۱۳۸۴). افلاطون معتقد بود که چون واقعیت تنها از راه عقل مکشوف می‌شود، بهترین نوع آموزش و پرورش نیز ماهیتاً عقلانی است (همان). حامی دیگر این نظریه ژان ژاک روسو است. او در کتاب امیل خود می‌نویسد: «امیل را باید عادت دهیم که به هیچ چیز عادت نکند» (شعبانی ورکی، ۱۳۸۱). کانت نیز از جمله کسانی است که به این نظریه باور دارد. او درباره نقش تعقل در تربیت دینی می‌گوید که آدمی باید پرهیزگار باشد و بتواند در برابر خواهش‌های نفسانی مقاومت کرده، از اجابت آن سرباز زند، که برای این منظور پیروی از خرد ضروری است (ماهرزاده، ۱۳۷۸). جان دیویی<sup>۲</sup> هم معتقد بود که تنها آزادی، آزادی عقل است و این آزادی وقتی تحقق پیدا می‌کند که فرد بتواند قضایای مختلف را مورد مشاهده و بررسی قرار دهد، هدف‌های اساسی و باارزش برای خود انتخاب کند و با استفاده از وسایل مقتضی برای نیل به هدف‌های خود اقدام نماید (شریعتمداری، ۱۳۸۳). رابرت هوچنیز<sup>۳</sup>، ژاک ماریتن<sup>۴</sup>، هرست<sup>۵</sup>، پیترز<sup>۶</sup> و هری برودی<sup>۷</sup> مرییان انسان‌گرای معاصر هستند که بر پرورش عقل به‌عنوان وظیفه اصلی نظام‌های تربیتی اصرار می‌ورزند. مثلاً ژاک ماریتن انسان نیکوکردار را کسی می‌دانست که عقل بر او حکومت کند نه عاطفه

---

۱. Gutek

۲. John Dewey

۳. Robert Hutchins

۴. Jacques Maritain

۵. Hirst

۶. Piters

۷. Harry Broudy

(گوتک، ۱۳۸۴). پیترز هم اعتقاد دارد که باید از تلقین و قبول بی‌چون‌وچرای مسائل دوری کرد و به بینش روی آورد (شفیلد، ۱۳۷۵). ریشه‌های معرفت‌شناسی مکتب شناخت‌گرایی نیز بر اندیشه‌های فلاسفه عقل‌گرا استوار است، به‌طوری‌که دکارت<sup>۱</sup>، لایب‌نیس<sup>۲</sup> و کانت معروف‌ترین فیلسوفانی هستند که نهضت شناختی را تحت‌تأثیر قرار داده‌اند (مهر محمدی، ۱۳۸۶). بیشتر فیلسوفان اسلامی هم معتقدند که هدف از خلقت انسان تربیت و شکوفایی عقلی اوست (زیباکلام، ۱۳۷۹). شمشیری و ایزدپناه (۱۳۹۲)، نیز معتقدند هم‌کناری پرورش عقل نقاد و توجه به تجربه دینی در برنامه‌های تربیت دینی می‌تواند فرایند دین‌یابی را به‌نوعی دیالکتیک تبدیل سازد که در آن بین عقل و تجربه‌های دینی تعارضی نبوده و نوسان عقل و دل زمینه‌ساز رشد و کشف معنای دین می‌شود. این هم‌کناری می‌تواند به پژوهش‌مداری و عاملیت‌متربی، معناداری تربیت، یادگیری تعاملی، هویت دینی پایدار، خودشکوفایی، رواداری دینی، کاهش تأثیر تلقین و تبلیغات بینجامد (ص ۶۷). خلاصه اینکه طرف‌داران رویکرد عقلانی، عقل را به‌عنوان منبع اساسی معرفت تلقی می‌کنند و از نظر آنها آنچه که موضوع معرفت قرار می‌گیرد و ما را به جهان خارج آشنا می‌سازد، همان عقل یا فعالیت‌های عقلانی است (شریعتمدار، ۱۳۸۳). به بیان دیگر بنا بر نظر سجادی (۱۳۸۴) در این رویکرد بر عقل و معرفت عقلانی تأکید بسیار می‌شود و دین و دین‌داری با محک عقل سنجیده می‌شود تا جایی که دین باید در ظرف عقل بگنجد و از صافی آن بگذرد (همان).

### برنامه درسی تربیت دینی و جهت‌گیری رویکرد عقلانی نسبت به آن:

اصولاً تعیین دیدگاه برنامه درسی از حساس‌ترین مراحل برنامه‌ریزی درسی است که موجب می‌شود برنامه درسی مفهوم‌گردیده، مؤلفه‌های آن دارای نظم و تربیت شوند

۱. Descartes

۲. Leibniz



و در هنگام برنامه‌ریزی شاخص‌های جهت‌دهنده و راهنمایی کننده در اختیار باشد. پهنای گسترده موضوعات و ارزش‌هایی که در برنامه درسی و به طور مشخص در جهت‌گیری‌ها و دیدگاه‌های مختلف آن و توسط عناصر مؤثر در آن فراهم می‌شود ایجادکننده عرصه‌ای است که هم می‌تواند منبعی پویا و برانگیزنده باشد و هم می‌تواند جنگلی انبوه از افکار و دیده‌های بعضاً متعارض با یکدیگر باشد (سلسبیلی، ۱۳۸۲). بزرگان برنامه درسی با انتخاب معیارهای مختلف و نگاه از دریچه‌های متفاوت در خصوص نوع جهت‌گیری آنها به برنامه درسی، دیدگاه‌های متفاوتی ارائه داده‌اند. ما در اینجا قصد طبقه‌بندی دیدگاه‌ها با توجه به نظر صاحب‌نظران مختلف را نداریم، بلکه در پی آن هستیم که تلاش کنیم تا جهت‌گیری رویکرد عقلانی که یکی از رویکردهای مشهور تربیت دینی است، نسبت به برنامه درسی تربیت دینی بررسی کنیم. بدین منظور لازم است که ابتدا معیارهای مناسبی انتخاب شوند که این معیارها تمام ارکان و ابعاد برنامه درسی را دربر داشته باشد. سپس موضع رویکرد عقلانی نسبت به هر یک از آن معیارها را مورد کاوش قرار دهیم. اما مشخص کردن معیارهایی که بتواند کل حیطه برنامه درسی را تحت پوشش قرار دهد کار مشکلی است.

از تاریخ پیدایش این رشته تاکنون، صاحب‌نظران مختلف در این حوزه، هر یک به تبع انتظارات خاصی که از برنامه درسی داشته‌اند، به‌نوعی به تعیین عناصر برنامه درسی پرداخته‌اند. به عبارت دیگر معیارهایی که برنامه‌ریزان درسی باید درباره آنها بیندیشند را ارائه داده‌اند. به طوری که رالف تایلر<sup>۱</sup> (۱۹۴۹) چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را پیشنهاد می‌کند. هیلدا تابا<sup>۲</sup> (۱۹۶۲) اندیشمند دیگر حوزه برنامه درسی، عناصر چهارگانه تایلر را به هفت عنصر نیازها، هدف‌ها، محتوا، سازماندهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی گسترش داد. در پی آن صاحب‌نظران مختلف،

---

۱. Ralph Tyler

۲. Hilda Taba

دیدگاه‌های متفاوتی را ارائه داده‌اند و فرانسیس کلاین<sup>۱</sup> یک طبقه‌بندی جالب و مشهور از عناصر برنامه درسی ارائه داد که مشتمل بر نه عنصر اهداف یا آرمان‌ها (در سطوح مختلف)، محتوا فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، منابع و مواد آموزشی و کمک‌آموزشی، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا می‌باشد (مهر محمدی، ۱۳۸۶، ص ۹۳). اما جی پی میلر<sup>۲</sup> یکی دیگر از اندیشمندان بزرگ برنامه درسی در کتاب نظریه‌های برنامه درسی، دیدگاه‌های مختلف در حوزه برنامه درسی را با توجه به معیارهایی که تعیین کرده، مورد مطالعه قرار داده است. وی معتقد است که دیدگاه برنامه درسی عبارت است از یک موضع‌گیری اساسی نسبت به امر یاددهی - یادگیری در ابعاد گوناگون نظری و عملی که این ابعاد را شامل موارد زیر می‌داند:

الف- آرمان‌های تربیتی ب- فرایند یادگیری ج- نقش یادگیرنده د- فرایند آموزش ه- نقش معلم و- محیط یادگیری ز- تلقی نسبت به ارزشیابی (میلر، ۱۳۸۳). به نظر می‌رسد معیارهایی که میلر به‌عنوان ابعاد اساسی امر یاددهی - یادگیری پیشنهاد نموده است، مناسب‌تر از سایر معیارهاست، زیرا از یک‌طرف تمام عناصر و ارکان برنامه درسی را در بر می‌گیرد و از طرف دیگر این ابعاد را از دیدگاه رویکردهای مختلف مورد مطالعه قرار داده است. ما نیز در این مقاله تلاش خواهیم کرد تا با توجه به ابعادی که میلر معین کرده است جهت‌گیری رویکرد عقلانی به برنامه درسی تربیت دینی را برحسب آن ابعاد تا اندازه‌ای روشن کنیم. بنابراین می‌خواهیم ببینیم که رویکرد عقلانی به تربیت دینی در خصوص هر یک از ابعاد فوق چه موضعی دارد:

### الف- آرمان‌های تربیتی:

این رویکرد تربیت دینی در جستجوی کشف حقیقت و خرد است. به بررسی انتقادی اظهارات دینی تأکید می‌کند و در پی ارزیابی و فهم مسائل کلیدی برخاسته از

۱. Klien

۲. J.P.Miller

چنین اظهاراتی است. هدف این رویکرد کمک به دانش آموزان و افراد جوان است تا خودشان درباره حقیقت و یا دیدگاه‌های دیگران در رابطه با حقیقت تصمیم بگیرند (وردی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲، ص ۱۸۴). اشتون<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) معتقد است که هدف مطالعات دینی در تعلیم و تربیت، ارائه پیشنهاد و تفکراتی به دانش آموزان است که در متون دینی مفهومی شده است (همان). بدین ترتیب حفظ درس دینی به عنوان چیزی که از خارج به کودک معرفی شود مورد قبول طرفداران رویکرد عقلانی نیست. بلکه کسانی همچون سوانسون و هیل<sup>۳</sup> (۱۹۹۳) آگاهی نوجوان از شناخت‌های اخلاقی خود را شرط لازم و اساس برای استفاده از استدلال‌های اخلاقی در جریان عملکرد اخلاقی وی می‌دانند (همان). به همین دلیل کسانی که در چهارچوب دیدگاه فرایند شناختی به فعالیت مشغول‌اند به مطالعه نحوه تفکر انسان می‌پردازند و برنامه‌هایی را تدوین می‌کنند که حالت‌های مختلف تفکر (استدلال) را تقویت نمایند. برخی از طرفداران این دیدگاه معتقدند که چنین برنامه‌هایی باید کانون نظام آموزشی را تشکیل دهند. مثلاً برایتر<sup>۴</sup> معتقد است که مهارت‌های تفکر مهم که در برنامه‌های آموزشی باید به پرورش آنها پرداخت، عبارت‌اند از: «استدلال کردن، تولید اندیشه، پژوهش و حل مساله» (میلر، ۱۳۸۳، صص ۱۶۰-۱۵۸). بنابراین در مجموع هدف‌های تربیتی مورد نظر طرفداران رویکرد عقلانی توانا ساختن فرد به داوری آگاهانه و استدلالی و استفاده صحیح از زبان و منطق، علاقه‌مند ساختن او به تفکر و استدلال، و نتیجه‌گیری درست و تصمیم‌گیری صحیح درباره ادیان و مسائل دینی است.

### ب- فرایند یادگیری:

در این رویکرد یادگیری در حد کسب اطلاعات و به یاد آوردن آنها متوقف نمی‌شود و آموخته‌هایی ارزشمند هستند که در تصمیم‌گیری‌های دائمی و در جریان زندگی

۱. Vardy

۲. Ashton

۳. Swanson and Hill

۴. Braiter

روزمره به انسان کمک کنند. یادگیری واقعی مستلزم توجه و دستیابی به معنی، اصول اساسی و سازماندهی مطالب است و یادگیرنده باید در موضوع یادگیری، برای فهمیدن و برقراری ارتباط بین اجزاء و کل تلاش کند. یادگیری در این رویکرد مبنی بر حفظ محتوای درسی که در کتاب‌های تعلیمات دینی گنجانده شده، نیست. بلکه یادگیری واقعی وقتی در فرد تحقق پیدا می‌کند که فرد مسائل و موضوعات دینی را با روحیه پرسشگری، پژوهشگری، کنجکاوی و بی‌غرضانه مورد تأمل قرار دهد. در این برنامه درسی، رویکرد یادگیری، سؤال محوری است و بدین ترتیب دانش و معلوماتی معنادار، پایدار و نه سطحی و صوری و متکی به حافظه به دست می‌آید (مهر محمدی، ۱۳۷۴). خلاصه اینکه یادگیری واقعی زمانی تحقق پیدا می‌کند که دانش‌آموزان حلال مسأله، جستجوگر، محقق و متفکر شوند (نولتون و شافر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴).

#### ج- نقش یادگیرنده:

نقش دانش‌آموز در این رویکرد، فراگیری از طریق کاوشگری مطالب متناسب با رشد عقلانی تحت هدایت معلم است و بنابراین شاگرد در تجربه یادگیری نقش فعال دارد. (مهر محمدی ۱۳۸۸). در این رویکرد، معلم روش یادگیری را به دانش‌آموز می‌آموزد، نه خود یادگیری را. به این ترتیب یادگیرنده احساس شایستگی می‌کند و این امر موجب رضایت او از یادگیری می‌شود. علاوه بر این یادگیری فقط تکلیفی برای دریافت پاداش نیست، بلکه رسیدن به بینش در یادگیرنده احساس لذت و هیجان به وجود می‌آورد و این لذت و هیجان راه را برای یادگیری‌های بیشتر هموار می‌سازد. نکته دیگری که اهمیت شایانی دارد این است که در بیشتر کلاس‌های تربیت دینی ما بیان، پس دادن درس و تقویت از طریق تنبیه و پاداش روش‌های عمده تدریس است؛ حال آنکه به انگیزه‌های درونی کمتر توجه می‌شود. این روش همان طور که هولفیش و اسمیت<sup>۲</sup> (۱۳۸۰) می‌گویند نه علاقه شاگردان به یادگیری

---

۱. Knolton and Shaffer

۲. Hull fish and Smith

را تشویق می‌کند و نه آنها را به خلق، کشف، نظم دادن، گسترش دادن و آزمایش کردن افکار فرامی‌خواند - و به طور خلاصه آنها از یادگیری لذت نمی‌برند. منظور این است که شاگرد از این که تشخیص بدهد چگونه و چرا افکار او غلط است یا چرا مدلل است لذت می‌برد (همان). در این نگرش موضوعات درس دینی به صورت مسأله مطرح می‌شوند و دانش‌آموز مانند یک محقق با آنها برخورد می‌نماید. در مجموع در رویکرد عقلانی به تربیت دینی بر تحول شناختی و ظرفیت تأکید می‌گردد و برنامه‌ریزی‌ها بر اساس رشد شناختی کودکان تنظیم می‌گردد و بالاخره این که دانش‌آموزان به عنوان موجوداتی عاقل و آزاد تصور می‌شوند که دارای نفسی روحانی و بدنی مادی هستند و از خردی برخوردار هستند که طالب شناخت و معرفت است.

#### د- فرایند آموزش:

آموزش در تربیت دینی بر اساس رویکرد عقلانی فراهم کردن موقعیت‌هایی است که دانش‌آموزان بتوانند در مورد مطالب آموخته شده فکر کنند و با تجزیه و تحلیل آنها نگرش خود را تغییر دهند. در زمان آموزش، معلم باید از طریق مشارکت دادن دانش‌آموزان در بحث و فراهم کردن موقعیت‌های چالش برانگیز، تفکر و استدلال آنها را تحریک کنند. همان‌طور که مهر محمدی (۱۳۸۶) می‌گوید اگر بنا باشد در درس تعلیمات دینی، به دانش‌آموزان آموخته شود که دروغ‌گویی بد است و صداقت و راست‌گویی خوب است، چنانچه فقط به گفتن یا نوشتن آن در کتاب اکتفا شود، البته اثر چندانی نخواهد داشت. به همین خاطر باید از روش‌های فعال که متضمن فعالیت دانش‌آموزان است استفاده کرد (همان). روی همین زمینه شیوه‌های اکتشافی و سؤال محوری به عنوان روش‌های تدریس دینی از کارایی بالایی برخوردار هستند. زیرا دانش‌آموزان به دلیل درک صحیح اعتقادات و بررسی و پژوهش در حیطه مسائل آن نسبت به مفاهیم دینی به طور مدلل با محیط برخورد و نسبت به مسائل دید استدلالی، متفکرانه و انتقادی پیدا می‌کنند. در یادگیری فعال

دانش‌آموزان به حفظ و انباشتن معلومات در ذهن خود نمی‌پردازند، بلکه در این‌گونه یادگیری تأکید اصلی بر آن است که دانش‌آموزان از قوه استدلال و تفکر خود استفاده کنند و بدین منظور وظیفه معلم فراهم کردن موقعیت مسئله برای دانش‌آموزان است تا آنها به تفکر بپردازند. بدین ترتیب قرار گرفتن دانش‌آموزان در چنین موقعیتی موجب برهم خوردن تعادل برقرار شده میان فرد و محیط می‌شود. این پدیده همان چیزی است که پیائز<sup>۱</sup> آن را کلید رشد عقلانی یا تقویت ساختار شناختی می‌داند. زیرا در این حالت قابلیت‌ها توانائی‌های شناختی فعلی فرد برای ایجاد تعادل مجدد میان فرد و محیط کفایت ننموده و توانائی‌های جدیدی بدین منظور لازم است (مهر محمدی، ۱۳۸۶). در تعلیم و تربیت اسلامی هم روشی که تحت عنوان مناظره نامیده می‌شود، می‌تواند در تقویت روحیه استدلال و تفکر انتقادی دانش‌آموزان مؤثر باشد. علامه طباطبائی (۱۳۶۳) معتقد است که روش مناظره مبتنی بر استدلال است و می‌گوید که در چنین روشی، یکی از طرفین از طرف مناظره خود مدعی است و دلیل خواهد و در ضمن می‌گوید من بدین منظور، از تو دلیل می‌خواهم، زیرا که خود دلیلی برخلاف ادعای تو دارم (همان). باتوجه به آنچه که گفته شد بر اساس رویکرد عقلانی، نحوه ارائه مطالب دینی باید متناسب با سطح تجربه دانش‌آموز باشد تا او بتواند اصول اساسی مطالب را به‌خوبی یاد بگیرد و آماده فهم و به‌کار بستن آنها شود. براین‌اساس فرد باید بتواند داده‌های دریافت شده را در بافت ذهنی خود جذب کند و نظام فکری خود را بر اساس آن سازماندهی کند. در این رویکرد رعایت اصل تنوع در طراحی و اجرای فعالیت‌های آموزش لازم و ضروری است. می‌توان گفت فرایند آموزش دینی در این رویکرد فرایندی دوسویه میان مربی و متربی است که ضمن آن مربی تلاش می‌کند شرایطی را فراهم کند که متربی آزادانه در جهت رشد و شکوفایی استعدادهای خود گام برداشته و به‌سوی هدف‌های مطلوب رهنمون گردد. خلاصه این که در این رویکرد، روش‌های فعال

---

۱. Peaget

یاددهی - یادگیری از قبیل حل مساله، پرسش و پاسخ، بحث و تفحص گروهی، اکتشافی و مناظره مورد حمایت واقع می شوند.

#### ۵- نقش معلم:

همان گونه که در تدریس سایر موضوعات درس معلم نقش مؤثری ایفا می کند، در تدریس تربیت دینی هم نقش معلم کلیدی است، زیرا استفاده مناسب از دستورالعمل ها، سرفصل های دروس، وسایل کمک آموزشی و کتاب ها همه به معلمی بستگی دارد که آنها را در موقعیت کلاس درس به کار می برد (واتسون، ۱۹۹۳). به همین خاطر برای اجرای برنامه های منطبق با رویکرد عقلانی باید در سطح گسترده ای به آموزش معلمان نیز پرداخت. اگر قرار است معلمان به آموزش تفکر بپردازند، لازم است خود از آموزش های لازم در مشاهده تفکر کودکان، طراحی برنامه های آموزشی مبتنی بر فرایندهای شناختی و اجرای این برنامه ها در کلاس برخوردار باشند. این گونه آموزش دادن به معلمان مستلزم تغییر جهت اساسی رویکرد سنتی به آموزش معلمان است که بنیاد موضوعی دارد (میلر، ۱۳۸۳). از آنجا که هدف رویکرد عقلانی پرورش افرادی متفکر و پژوهشگر است، معلم باید تلاش کند که پرسش های آنها را هدایت کند و آنها را در موقعیت های سؤال محور درگیر کند تا این که آنها خودشان لذت و جذابیت پاسخگویی به سؤالات خود را درک کنند. چرا که به قول آیزنر (۲۰۰۲) هنگامی که کودکان و نوجوانان دلیل برای سؤال طرح کردن نمی بینند، فرایندی که آنها را به کشف مسائل عقلانی قادر سازد رشد پیدا نمی کند و از طرف دیگر مهم ترین دستاورد عقلی حل مساله نیست، بلکه طرح مساله است (همان). پس روی همین زمینه معلم باید علاوه بر اطلاعات و آگاهی های کافی در خصوص موضوعات و مسائل دینی باید توانایی خلق موقعیت های سؤال برانگیز و چالش زا را داشته باشد. علاوه بر این نقش معلم در این رویکرد، بهبود استدلال اخلاقی دانش آموزان و کمک به آنها در جهت درک و فهم فرایند ارزش گذاری است (رویستر، ۲۰۰۹). در این رویکرد معلم تربیت دینی تلاش می کند تا عقاید دینی را

به صورت آشکار به شاگردان خود ارائه دهد و قصد او کمک کردن به آنهاست که به صورت آزادانه درباره آن عقاید فکر کنند و بیندیشند (اشتون، ۲۰۰۰). مختصر اینکه در این رویکرد معلم نقش راهنما و هدایتگر دارد و وظیفه اصلی او کمک به دانش‌آموزان در جهت کنجکاو شدن نسبت به موضوعات دینی، پژوهش و بررسی به منظور فهم آنها، ارزشیابی دیدگاه‌ها و عقاید در رابطه با این موضوعات و نهایتاً قضاوت صحیح و مدلل و بدون تعصب نسبت به موضوعات دینی است.

#### و- تلقی نسبت به محیط یادگیری:

در این رویکرد چون بر نقش فعال یادگیرنده در فرایند تدریس تأکید می‌شود، بنابراین محیط یادگیری بسته نیست و از انعطاف کافی برخوردار است. بر همین اساس باید فرصتهایی فراهم شود تا دانش‌آموزان نسبت به آنچه که آموزش داده شده بیندیشند. این فرصت اندیشیدن که مستلزم باز ایستادن معلم از بمباران اطلاعاتی دانش‌آموز است، زمینه‌های رویش جوانه‌های سؤال را به وجود می‌آورد. علاوه بر فرصتهایی که در کلاس درس می‌توان بدین منظور پدید آورد، معلم از طریق تکالیف و فعالیت‌های یادگیری بیرون کلاس که با بصیرت انتخاب شده باشد، می‌تواند به این هدف جامه عمل بپوشاند در این زمینه همچنین می‌توان با مواجه ساختن دانش‌آموزان با افراد دارای اندیشه‌های جدید، نبوغ و خلاقیت آنها را آشکار ساخت تا مفید و کارساز شود (مهر محمدی، ۱۳۸۶، ص ۶۰). براین اساس کیفیت یادگیری زمانی بالا است که دانش‌آموز برای یادگیری انگیزه کافی داشته باشد و محیط برای او پرچالش ولی کمتر تهدیدکننده باشد (خرازی، ۱۳۸۵). معلمانی که به این رویکرد پایبند هستند می‌توانند با استفاده از طرح داستان، ارائه فیلم‌های ویدئویی، گردش علمی و بازدید از اماکن مذهبی دانش‌آموزان را به تفکر وادارند. اما ایجاد محیطی آرام و امن برای دانش‌آموزان به گونه‌ای که آنها بتوانند به آسودگی اظهار نظر کنند و با یکدیگر به بحث و گفتگو بپردازند، نیازمند معلمانی ماهر و



تواناست. در غیر این صورت چنین امری نه تنها میسر نمی شود بلکه ممکن است باعث رنجش دانش آموزان شده و آنها را از تفکر و استدلال بیزار کند.

### ز- تلقی نسبت به ارزشیابی:

ارزشیابی یک بخش جدایی ناپذیر از چرخه برنامه ریزی یادگیری و آموزش در تربیت دینی است (کیست<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲، ص ۵۶). از نظر طرفداران رویکرد عقلانی، ارزشیابی باید معطوف به سوالاتی گردد که تفکر برانگیز باشد. از دانش آموزان انتظار می رود به جای تشخیص پاسخ درست، پاسخ سؤال را بسازند. بدین ترتیب به آنها امکان داده می شود که در برخورد با مساله، چگونگی قدرت استدلال خود را ظاهر سازند. در این رویکرد سعی بر آن است که در ارزشیابیها و امتحانات ضمن کسب آگاهی از دانسته ها و آموخته های دانش آموزان (جنبه ایجابی ارزشیابی) از آموخته های سلبی آنان یعنی آنچه را که فهمیده اند نمی دانند نیز پرسش شود. بدین ترتیب هم اهمیت موضوع از نظر دانش آموزان روشن شده و هم معلم در می یابد در سوق دادن دانش آموزان به مسیر یادگیری پویا تا چه اندازه موفق بوده است (مهر محمدی، ۱۳۸۶). براساس این رویکرد در پایان دوره آموزش دینی میزان محفوظات و معلومات دانش آموزان ارزیابی نمی شود، بلکه توانایی دانش آموز در اقامه استدلال و برهان در کل فرایند آموزش در مرکز ارزشیابی قرار دارد. بنابر رویکرد عقلانی پس دادن محفوظات و معلومات، دلیلی بر این نیست که دانش آموزان از لحاظ عقلانی رشد نموده اند، بلکه آنچه که اهمیت دارد این است که آنها تواناییها و مهارت های تفکر و استدلال در همه زمینه ها را کسب کنند. بنابراین ما در ارزشیابی از دانش آموزانمان باید ببینیم که آنها به چه میزان به این تواناییها دست پیدا کرده اند و به دنبال آن سعی در بهبود آموزش داشته باشیم تا این اهداف به نحو شایسته تحقق پیدا کنند. در مجموع موضعگیری رویکرد عقلانی نسبت به ارزشیابی در تربیت دینی

شامل موارد زیر است: ۱- ارزشیابی امری مستمر و دائمی است. ۲- ارزشیابی در جهت کمک به شاگرد و برانگیختن استدلال و تفکر اوست. ۳- ارزشیابی معطوف به سوالات باز پاسخ است و دانش آموزان می توانند آزادانه نظرات خود را ارائه دهند. ۴- در ارزشیابی از دانش آموزان مراحل رشد عقلانی و اخلاقی آنها مورد توجه می باشد.

### نقد و ارزیابی:

یکی از مؤلفه‌های اساسی تربیت دینی عقلانیت است که لازمه هر دو مفهوم تربیت و تدین است. تربیت دینی در این عصر باید بیش از هر زمان دیگر، چهره عقلانی داشته باشد، زیرا در عصر ارتباطات، مبادله اطلاعات و نظرگاه‌های مختلف به آسانی صورت می‌پذیرد و حاصل آن می‌تواند بروز سؤال‌ها و تردیدهای فراوان در حجیت و اعتبار دین باشد. در چنین شط عظیمی از سؤال‌ها و تردیدها، دین‌ورزی و تربیت دینی هنگامی دوام می‌آورد که موجودیتی موجه و مدلل داشته باشد، نه آنکه امری سلیقه‌ای شود (باقری، ۱۳۷۹). خداوند در قرآن به خطر اعتقاد و پیروی بدون اندیشیدن و آگاهی اشاره می‌کند و می‌فرماید از آنچه نمی‌دانی پیروی مکن، زیرا گوش و چشم و قلب همگی در این تبعیت مسئول‌اند<sup>۱</sup>.

استفاده از رویکرد عقلانی در طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر تربیت دینی ابزار مناسبی برای پاسخ به شبهاتی است که بسیاری از بزرگان تعلیم‌وتربیت بر ماهیت تربیت دینی وارد می‌کنند. در این میان می‌توان به انتقاداتی که هرست بر تربیت دینی وارد می‌کند اشاره کرد که وی هدف تربیت دینی را تلقین دانسته و در مقابل هدف آموزش‌وپرورش را بسط نیروی تعقل می‌داند (زیباکلام، ۱۳۷۹، ص ۸۲). پیترز هم معتقد است که ذهن باید از یک زمینه مطالعاتی که عبارت از تنگ‌نظری یک‌جانبه است آزاد گردد. باید از تلقین بی‌چون‌وچرای مسائل دوری کرد و به بینش

۱. «ولا تقف ما لیس لك به علم ان السمع و البصر و الفواد كل اولئك عنه مسئول» (آیه ۳۸۰، سوره اسراء)

روی آورد (شلفید، ۱۳۷۵، ص ۵۶). می توان گفت که عمده ترین انتقادی که بر تربیت دینی وارد است، همین بحث تلقینی بودن آن است. حتی بر اساس نتیجه گیری فقهی تلقین در آموزش اصول بنیادی عقاید، روش های تلقینی و غیراستدلالی و نیز در صورت عروض عناوین ثانوی مانند اضرار، اضلال و... حرام است (موسوی، ۱۳۹۲). حال 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، تامل و دلیل خواهی و به دوراز هرگونه چون و چرا باشد، بنابراین رویکرد عقلانی که به منزله 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 بودن و مستدل بودن آن است، قرار می دهد (سجادی، ۱۳۸۴). به همین خاطر طرفداران رویکرد عقلانی به تربیت دینی به منظور گریز از تلقینی بودن آن معتقدند که تربیت دینی، تربیت مبتنی بر عادت نیست. چون که پذیرفتن عادات یا افکار معین معمولاً با تلقین همراه است. در صورتی که تشکیل معرفت از طریق فهم و بصیرت فرد را به قضاوت وامی دارد و او را از پذیرفتن افکار و عقاید بدون بررسی و تفکر منع می کند (شریعتمداری، ۱۳۸۳). مفسر بزرگ قرآن علامه طباطبائی هم در تفسیر المیزان خود، بیان کردن امری، آن هم بدون تحقیق و تفکر را محکوم می نماید (طباطبائی، ۱۳۶۳). بنابراین طرفداران رویکرد عقلانی معتقدند که تربیت دینی نه تنها مبتنی بر تلقین و عادت نیست بلکه بنای آن بر فکر و استدلال استوار است.

یکی دیگر از نقاط قوت رویکرد عقلانی آن چیزی است که دیویدکار به آن اشاره کرده که می گوید رویکرد عقلانی می تواند باعث پرورش تفکر انتقادی در دانش آموزان شود، چرا که این عمل در تعلیم و تربیت ممدوح می باشد (سجادی، ۱۳۸۲). در چارچوب کلاس در قالب برنامه های درسی نیز، رویکرد مورد بحث، بر

پرهیز از انباشتن ذهن دانش‌آموزان از محفوظات و پرورش آنان در مقام خردگرایی نقدی که با چشمی مسأله‌یاب و ذهنی خلاق در اندیشه یافتن راه‌حل‌های مناسب برای مسائل نظری و عملی هستند، و ایده‌آل‌های معرفتی و اخلاقی را درونی کرده‌اند، تأکید دارد. البته بعضی از اندیشمندان از جمله هود سن (۱۹۷۳) به عدم امکان نقادی در تربیت دینی اشاره می‌کنند و بر این باورند که اساساً دینی بودن یک فرایند با انتقادی و عقلانی بودن آن سازگاری ندارد. زیرا دین با روحیه نقادی سازگار نیست و بیشتر جنبه حکمی و پذیرشی دارد و تربیت دینی را با فرایندی به نام تعلیم و تربیت که جنبه انتقادی دارد متناقض‌نما می‌دانند (به نقل از سجادی، ۱۳۸۴)؛ لذا ادعاهای طرفداران رویکرد عقلانی که سعی دارند تا دانش‌آموزان را از طریق عقل و استدلال به دین‌داری وادار کنند با مسأله مواجه می‌شود. یعنی این که حاصل برنامه درسی مبتنی بر عقل، تنها وجوه عقلانی دین و دین‌داری را تجلی می‌بخشد و این در حالی است که بسیاری از مسائل دینی با قواعد و استدلال قابل ارزیابی و سنجش نیستند. اما از دیدگاه طرفداران رویکرد عقلانی به تربیت دینی امکان انتقادی و عقلانی بودن فرایند تربیت دینی وجود دارد (سجادی، ۱۳۸۴ ص ۳۶). اصول و اعتقادات دینی مانند توحید، نبوت و معاد همه دارای پشتوانه عقلانی است و باید فرد در مورد آنها به درک و فهم نائل شود، به نحوی که بتواند آنها را قابل دفاع عقلانی بیابد. نه تنها در اصول دین بلکه در فروع دین هم پشتوانه عقلانی وجود دارد (باقری، ۱۳۸۰). بنابراین در تربیت دینی امکان نقادی وجود دارد و فرد می‌تواند با استفاده از عقل خود در جست‌وجوی چرایی احکام و اعتقادات باشد. به طور خلاصه انسان پرورش‌یافته از لحاظ عقلانی، به طور طبیعی، انسانی سنجشگر، توانا در داوری و ارزیابی، پرسشگر و نقاد خواهد بود (اعتصامی ۱۳۸۲).

یکی دیگر از قابلیت‌های رویکرد عقلانی این است که طی آن آموزندگان به جای پذیرش مطلق دینی خاص و رد مطلق ادیان دیگر، ابتدا به طور غیره جانبدارانه با عقاید دینی گوناگون آشنا و سپس براساس شواهد و ادله منطقی و عقلانی ضمن

پذیرش دینی خاص، با ادیان دیگر با تسامح و احترام برخورد می کنند (بارنس ۲۰۰۱، به نقل از سجادی ۱۳۸۴). شاید لازمه این تسامح و احترام ایجاد یک جو دیالکتیکی است. چنانچه منطق گران علمی بهترین شیوه تربیتی برای پرورش منطق، را استفاده از روش دیالکتیک می دانند. به ویژه آنکه این روش شیوه ای مناسب برای موضوعات و مسائلی هستی شناسانه ای است که مربوط به انسان می باشند (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۹). باکر<sup>۱</sup> ( به نقل از اوست<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲) راجع به دین و گفتگوی واقعی بیان می دارد: دین برای من به معنای جستجوی عمیق تری از معانی (عقلانی و عاطفی) است که باعث ساخت یک مذاکره خوب و لزوم ذهنی باز می شود. مذاکرات خوب در ما درک پیچیده تری از روایات پیچیده را پدید می آورد و این همان چیزی است در زندگی روزمره و حرفه ای خود به آن نیاز داریم. این مذاکرات ممدیار ساخت اخلاق و هویت یک مدرسه است (همان).

در مجموع طرفداران رویکرد عقلانی دلایل قابل توجیه و مستحکمی در بیان نظریات خود دارند؛ اما با وجود این انتقاداتی نیز بر این دیدگاه وارد شده است که بدانها اشاره ای خواهیم داشت: یکی از انتقاداتی که بر این رویکرد مطرح شده است این است که طبیعت انسانی دارای جزء غیرعقلانی<sup>۳</sup> نیز هست به این معنی که افراد در حین عاقل بودن عاطفی و ارادی نیز هستند. روی همین زمینه گروهی هستند که به طرفداری از نظریه تربیت مبتنی بر تلفیق عادت و استدلال معتقد هستند. این گروه معتقدند که عادت و استدلال هر دو در جریان تربیت نقش اساسی ایفا می کنند و هر دو در تمام مراحل تربیت عملی لازم و ضروری هستند (شعبانی ورکی، ۱۳۸۱). دیوید کار هم در انتقاد به رویکرد عقلانی اشاره می کند به این که رویکرد عقلانی در تربیت اخلاقی نمی تواند فاصله بین تفکر اخلاقی و عمل اخلاقی را

---

۱. Bakker

۲. Avest

۳. Non rational

کم کند، زیرا تربیت اخلاقی بیشتر در پی بهبود تحکیم و تقویت رفتار اخلاقی است نه استدلال محض (سجادی، ۸۲). البته در پاسخ به این انتقاد طرفداران رویکرد عقلانی معتقدند که هنگامی که عقل بر اعمال آدمی حکومت کند وی قادر می‌شود که در شخصیت اخلاقی خویش فضیلت<sup>۱</sup> را چنان پرورش دهد که میانگینی بین سرکوب امیال از یک سو و بی‌بندوباری در عواطف و شهوترانی از سوی دیگر باشد (گوتک، ۱۳۸۳).

ایراد دیگری که بر نظریه عقلانی وارد است این است که شروع تربیت دینی به‌ویژه در سنین پایین با عقل و استدلال و اقامه برهان عقلی ممکن نیست (سجادی، ۱۳۸۴). بسیاری از اندیشمندان معتقدند که در سال‌های نخست زندگی نمی‌توان دانش‌آموزان را به تفکر و استدلال واداشت، زیرا مطابق نظریه رشد شناختی پیازه تا قبل از سن ۱۶-۱۵ سالگی کودکان دارای تفکر انتزاعی نیستند و از آنجاکه مفاهیم دینی بیشتر جنبه انتزاعی و ذهنی دارند، برنامه درسی تربیت دینی در دوران کودکی نمی‌تواند محتوای عقلانی داشته باشد و بر همین اساس رویکرد عقلانی با تأخیر وارد عرصه تربیت دینی می‌شود و خود این تأخیر هم محدودکننده دامنه تأثیر رویکرد عقلانی در تربیت دینی است و هم تأثیر واقعی این رویکرد در تربیت دینی را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد، زیرا پیش از آن عادت و عمل وارد عرصه تربیت دینی می‌شوند و از این قابلیت برخوردارند که در کلیت فرایند تربیت دینی (از سنین اولیه تا پایان) ایفای نقش کنند (سجادی، ۱۳۸۴). در دفاع از این انتقاد می‌توان به نظریه برونر<sup>۲</sup> پناه برد. برونر (۱۹۶۰؛ به نقل از سیف، ۱۳۹۲) معتقد است که با انطباق دادن روش‌های آموزشی بر سطح کارکرد شناختی کودکان، می‌توان به آنان هر نوع موضوعی را که قابل آموزش به نوجوانان و بزرگسالان است آموزش داد. جمله معروف او در این باره جای نقل کردن دارد: «هر موضوعی را می‌توان به نحو

---

۴ .virtue

۲ . Bruner

مؤثر و از لحاظ عقلی در شکلی صادقانه به هر کودکی در هر مرحله‌ای از رشد آموزش داد» بنابراین، وظیفه معلم آن است که آموزش را به گونه‌ای پیاده کند که هم با تفکر کودکان سازگار باشد و هم آنان را به تفکر وادارد (همان). با این حال، بسته به آنکه چگونه کودکان در تجارب و سؤالات خود تامل می‌کنند و مفاهیم را در ذهن خود توسعه می‌دهند، با رشد قوه فهم و درک، همان گونه که در دیگر شاخه های معرفت از قبیل ریاضیات، تاریخ و علوم می‌توانند پیشرفت کنند در فهم دین نیز از این ویژگی برخوردار می‌شوند.

### جمع‌بندی و پیشنهادات:

برنامه درسی تربیت دینی از منظر رویکرد عقلانی به گونه‌ای نگریسته می‌شود که هدف اساسی آن پروردن قوه عقل انسان به منظور فعلیت بخشیدن آن است و بزرگ‌ترین منبع سعادت انسان در پرورش فعالانه قوای عقلی او نهفته است که موجب خود پروری، خودشکوفایی، استکمال، تفکر منطقی، ژرفاندیشی و تعمق، انعطاف و پرهیز از جزم‌اندیشی می‌شود. بر همین اساس دانش‌آموز در این رویکرد منفعل و پذیرای بی‌چون و چرای محتوای کتاب‌ها و گفتارهای معلمان و اطرافیان نیست، بلکه موجودی فعال و جستجوگر است و نسبت به همه مسائل با اندیشه و استدلال برخورد می‌کند. معلم نیز در این رویکرد نقش هادی و راهنما دارد و کسی است که موقعیت‌های چالش‌انگیز را در ذهن دانش‌آموزان ایجاد می‌کند تا آنها خود به تکاپو پردازند و حقیقت را کشف کنند. به همین خاطر ارزشیابی فرایندی تلقی می‌شود که در جهت برانگیختن روحیه دانش‌آموزان به جستجو و پژوهشگری کمک می‌کند.

ترجیح استدلال و تفکر بر عادت در فرایند تربیت دینی خوشبختانه توسط تحقیقات آزمایشی پارکه، هافمن، والترز، و گروسک مورد تأیید قرار گرفته است (شعبانی ورکی، ۱۳۸۱). به هر حال با توجه مبانی نظری قوی و حمایت‌هایی که از

جانب اندیشمندان و بزرگان تعلیم و تربیت از این رویکرد به عمل آمده، می‌توان گفت که این دیدگاه می‌تواند در امر برنامه‌ریزی یاددهی - یادگیری در تربیت دینی به عنوان دیدگاه غالب مورد توجه قرار گیرد. البته این بدان معنا نیست که از سایر دیدگاه‌ها غفلت شود، بلکه در بسیاری از موارد می‌توان با تلفیق آنها مسائلی که رویکرد عقلانی با آن مواجه است را برطرف نمود. فراموش نکنیم که برنامه درسی در تربیت دینی علاوه بر بعد شناختی باید بعد عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان را نیز مورد ملاحظه قرار دهد و همین امر مستلزم آن است که برنامه‌ریزان و مجریان تربیت دینی، تنها به رویکرد عقلانی اتکا نکنند.

#### منابع:

- آیتی، محسن. عطاران، محمد و مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۶). الگوی تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت معلم. **فصلنامه مطالعات برنامه درسی**، ۲(۵): ۵۵-۸۰.
- اسدی، حسن. (۱۳۸۳). تبیین و پیامدهای پلورالیسم دینی برای تعلیم و تربیت دینی، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**، دانشگاه تربیت مدرس.
- اعتصامی، محمدمهدی. (۱۳۸۲). رویکردها در تعلیم و تربیت دینی (۲): رویکرد تفکر عقلی، آموزش. **معارف اسلامی**، ۱۷ (۱).
- باقری، خسرو (۱۳۷۹). **تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست و یکم**، تربیت اسلامی ویژه تربیت دینی. تهران: مرکز مطالعات تربیت اسلامی.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۰). **آسیب و سلامت در تربیت دینی**، تربیت اسلامی: ویژه آسیب شناسی تربیت دینی. تهران: مرکز مطالعات تربیت اسلامی.
- خرازی، کمال. (۱۳۸۵). یادگیری در رویکرد شناختی. **تازه‌های علوم شناختی**. ۸(۴): ۸۶-۸۹.



زیباکلام، فاطمه. (۱۳۷۹). مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران، تهران: انتشارات حفیظ.

سجادی، سید مهدی. (۱۳۸۲). گفتارهایی پیرامون رویکردها و روش های تربیت اخلاقی. تهران: نشر جنگل.

سجادی، سید مهدی. (۱۳۸۴). تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی (قابلیت ها و کاستی ها). فصلنامه نوآوری های آموزشی. ۴(۱۱): ۳۵-۵۵.

سروش، عبدالکریم. (۱۳۸۱). اخلاق خدایان. تهران: انتشارات طرح نو.

سلسیلی، نادر. (۱۳۸۲). برنامه درسی، برداشت ها، تلفیق ها و الگوها. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۲). روان شناسی پرورشی نوین (ویرایش هفتم). تهران: دوران.

شریعتمداری، علی. (۱۳۸۳). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: امیرکبیر.

شعبانی ورکی، بختیار. (۱۳۸۱). رویکردی فراتحلیلی به نظریه های تربیت دینی.

نشریه دانشکده الهیات دانشگاه فردوسی مشهد، شماره ۴۱ و ۴۲.

شفلر، ایزابل. (۱۳۷۷). در باب استعداد های آدمی. (ترجمه دفتر همکاری حوزه و دانشگاه). تهران: سمت.

شفلید، هری. (۱۳۷۵). کلیات فلسفه آموزش و پرورش. (ترجمه غلامعلی سرمد). تهران: نشر قطره.

شمشیری، بابک و ایزدپناه، امین. (۱۳۹۲). امکان هم کناری تفکر انتقادی و تجربه

دینی در برنامه تربیت دینی. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۶۷-۸۸.

طباطبائی، محمد حسین. (۱۳۶۳). تفسیر المیزان، جلد بیست و هشتم، (ترجمه سید

محمدباقر موسوی همدانی، چاپ دوم). تهران: کانون انتشارات محمدی.

فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۹). اصول برنامه ریزی درسی. تهران: ایران زمین.

- فضل‌الله، محمدرضا. (۱۳۷۹). درآمدی بر تربیت دینی با توجه به پیشرفت ادراکات دینی در کودکان و نوجوانان، تهران: انتشارات تربیت اسلامی.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۰). دین دهی یا دین یابی. تربیت اسلامی: ویژه آسیب‌شناسی تربیت دینی، تهران: مرکز مطالعات تربیت اسلامی.
- گوتگ، جرالده، ال. (۱۳۸۴). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. (ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت). تهران: سمت.
- ماهروزاده، طیبه. (۱۳۷۸). فلسفه تربیتی کانت. تهران: انتشارات سروش.
- موسوی، سید نقی. (۱۳۹۲). بررسی فقهی ممنوع نبودن تلقین در تربیت دینی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۱(۲۰)، ۸۹-۱۱۳.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۶). بازاندیش فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم. تهران: انتشارات مدرسه.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۷۴). بررسی ابعاد نظری و عملی تعلیم و تربیت سؤال محور. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱(۲).
- میلر، جی. پی. (۱۳۸۳). دیدگاه‌های برنامه‌درسی. (ترجمه دکتر محمود مهر محمدی). تهران: انتشارات سمت.
- هولفیش، گوردن، و فیلیپ اسمیت. (۱۳۸۰). تفکر منطقی: روش تعلیم و تربیت، ترجمه علی شریعتمداری. تهران: سمت.

Ashton, Elizabeth. (۲۰۰۰). Religious Education in Early years, Rutledge, London and New York.

Avest. I.T. (۲۰۱۲). On the Edge: (Auto) biography and Pedagogical Theories on Religious Education. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Eisner, Elliot W. (۲۰۰۴). What Does It mean to say a school is doing well? Edited By David J. Flinders and Stephen J. Thornton. In The curriculum Studies Reader, second Edition, Rutledge falmer: New York and London.pp:۲۹۷-۳۰۵.

Keast, John. (۲۰۰۲). Issues in the Teaching of Religious Education, edited by Lynne Broadbent and Alan Brown in Issues in Religious Education. London and New York.

Knowlton, Dave S and Shaffer, Suzanne C. (۲۰۰۴). Shifting Toward a Constructivism Philosophy for Teaching Biblical Principles in k-۱۲ Christian Schools. Christian Education Journal, ۱(۳): ۱۱۶-۱۲۹.

Rossiter, Graham. M. (۲۰۰۷). Diversity in Curriculum in Religious Education in Catholic Schools in Australia. British Journal of Religious Education, ۴(۲).

Swanson, H I and Hill G. (۱۹۹۳). Meta Cognitive Aspects of Moral Reasoning and Behavior. Adolescence, ۲۸: ۷۱۵-۷۲۳.

Taba, H (۱۹۶۲). Curriculum Development: Theory and Practice, New York: Harcourt, Brace world.

Tyler, R. (۱۹۴۹). Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago, IL: University of Chicago Press.

Vardy, Peter (۲۰۰۲). Is Religious Education and Ethical and Moral Debate a Contradiction? Edited by Lynne Broadbent and Alan Brown in Issues in Religious Education, London and New York.

Watson, Brenda (۱۹۹۳), Effective Teaching of Religious Education, Longman: London and New York.

