

<https://www.aftabekherad.ir>

The process of religious education in the new social context

Mehrab Sadeqnia^۱

Received: 2018/05/18

Accepted: 2018/05/31

Abstract

A study of the history of education shows that the first teachers were priests and religious teachers who, as a way of fulfilling their religious duties, tried to convey religious principles and ethics to their audience with the intention of educating them. Gradually, alongside religious teachings, lessons that helped the socialization process of learners were added to the educational curriculum. With the entry of mankind into the new world and the formation of new societies, in which religion and religious education lost their importance, new schools replaced the schools, and teachers who taught religion out of duty began to teach religion as executors of the new educational system and in line with the new educational laws. After the Islamic Revolution of Iran, which showed that religion was still a significant variable in the social system, religious education gained greater importance. However, the experience of religious education after the revolution indicates challenges, the most important of which are: reductionism of religious education, reduction of the educational role of the family, compulsory religious education, lack of compatibility with social reality, separation of religious education, and increased cultural creativity, which are discussed in this article.

Keywords: Religious education, religious upbringing, new schools, schools, secular education.

^۱- Assistant Professor, Qom University of Religions and Sects - Sadeqnia@urd.ac.ir

روند آموزش دینی در بستر اجتماعی جدید

مهراب صادق نیا^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۱۰

چکیده

بررسی تاریخ آموزش نشان می‌دهد که نخستین معلمان، کاهنان و آموزگاران مذهبی بودند که به عنوان ادای تکلیف دینی خود تلاش داشتند تا اصول و اخلاق دینی را با قصد تربیت مخاطبان به آنها انتقال دهند. آرام آرام در کنار تعالیم دینی درس‌هایی که به فرآیند اجتماعی شدن فراگیران کمک می‌کرد به سرفصل‌های آموزشی افزوده شد. با ورود بشر به دنیای جدید و شکل‌گیری جوامع تازه، که دین و تربیت دینی اهمیت خود را از کف داد، مدارس جدید جای مکتب‌خانه‌ها را گرفت و معلمانی که از سر ادای تکلیف به تعلیم دین می‌پرداختند، به عنوان مجریان نظام آموزشی جدید و نیز در راستای قوانین آموزشی جدید به تدریس دین پرداختند. بعد از انقلاب اسلامی ایران که نشان داد دین همچنان یک متغیر معنادار در نظام اجتماعی است، تربیت دینی اهمیت بیش‌تری یافت. با این حال تجربه آموزش دینی پس از انقلاب از چالش‌هایی حکایت می‌کند که مهم‌ترین آنها عبارتند از: تقلیل‌گرایی آموزش دینی، کاهش نقش تربیتی خانواده، اجباری شدن آموزش دینی، کم‌سازگاری با واقعیت اجتماعی، تفکیک آموزش دینی و افزایش خلاقیت فرهنگی که در این مقاله به آن پرداخته شده است.

کلید واژه‌ها: آموزش دینی، تربیت دینی، مدارس جدید، مکتب‌خانه‌ها، آموزش سکولار.

^۱ - استادیار دانشگاه ادیان و مذاهب قم - Sadeghnia@urd.ac.ir

مقدمه

دین یکی بنیادی‌ترین ارکان زندگی و هویت بشر است. وجود یک نیروی پذیرفته‌شده برتر و مقدس، همواره در تاریخ بشر وجود داشته و به اشکال مختلف، نظامی از عبادات و تشریفات آیینی را به وجود آورده است. دین نیازهای معنوی انسان را برآورده کرده و تا فراسوی حیات زیست‌شناختی ما انسان‌ها، نقش بازی کرده است. حیات و پیاپی این نظام معنوی نشان‌دهنده نوعی تربیت دینی و آموزشی است که آن را از نسل‌های قدیمی‌تر به نسل‌های بعدی منتقل کرده است. از این منظر، شاید کهن‌ترین آموزش‌ها در تاریخ بشر، تعلیم دین باشد و نخستین آموزگاران کاهنان، تنائم و یا آموزگاران دین‌یاری باشند که تلاش می‌کردند سنت دینی خود را از راه تعلیم به دیگران منتقل کنند. اختراع سیستم‌های نگارش در تمدن‌های مختلف، فقط در مصر، چین و دیگر کشورهای جنوب شرق آسیا با پیشینه سه هزار سال پیش از میلاد، ریشه در دین و پرستش نیاکان دارد. سواد، اصولاً در میان کشیشان در غرب و یا حکما در شرق، از مبلغان فرقه‌ای یا شهروندان فرهیخته‌ای که کارکرد آموزگاری داشته‌اند، به توده‌های مردم منتقل شده است. مفهوم «وجدان کاری پروتستانی»^۱ نمونه‌ای از نقش دین در آموزش و پرورش اخلاقی است (تولاسیویچ، ۱۳۹۲: ۲۲).

دستور «برو و تعلیم بده» تشویق آشکار انجیل^۲ به تعلیم است چه اینکه «یَعْلَمَهُم الْكِتَابَ وَ الْحِكْمَةَ» توصیف رسالت آموزگاری پیامبران الهی است. مهم‌ترین چیزی که این آموزگاران به انسان می‌آموختند معنویت و آموزه‌های متون مقدس بود؛ اما به تدریج، دامنه تعالیم این آموزگاران گسترش یافت و به مباحث کلامی، اخلاقی و آئینی فراگیرتر از کتاب مقدس نیز رسید (Reischauer band Faribank, 1958: 21). بررسی صورت‌های نخستین آموزش نشان می‌دهد که آموزش علم به عنوان فریضه‌ای دینی در نظر بوده است و آموزگاران نخستین دین، خود را وارثان پیامبران می‌دانسته‌اند. آنان به مثابه وظیفه و ادای تکلیف به تعلیم دین مشغول بوده‌اند. هدف نهایی از تعلیم نیز پرورش کودکان، نوجوانان و آماده کردن آنان برای خدمت به جامعه، خانواده و بهبودی حال و برتری بر دیگران، تقویت روحیه جوانمردی و رعایت حقوق دیگران و پرورش قدرت تحمل ناملايمات و سختی‌ها بوده است (آهنجیده، ۱۳۸۱: ۱۵-۱۱).

اما رفته‌رفته و با شکل‌گیری جوامع مدرن، تعلیم دین نه به مثابه یک تکلیف که به صورت یک نهاد اجتماعی درآمده است و بیشتر دیگر نهادهای اجتماعی را به نمایش می‌گذارد. با ورود بشر به دنیای مدرن و شکل‌گیری جوامع جدید، شمار زیادی از آنچه نهاد دین بر عهده داشت را از او گرفت و به عهده سازمان‌های اجتماعی نهاد و این گونه شد که تعلیم دین از یک رسالت

1- Protestant Work Ethic

2- Bible

پیامبرگونه، به یک مسئولیت مدنی درآمد. در مدل تازه از تعلیم، همه چیز رنگ انسان داشت و آموزش، پلیده‌ای انسان محور بود. این وضعیت هم دین و هم آموزش دینی را به چالش کشانده است. در ایران، اگرچه با قدری تأخیر، ولی از قرن نوزدهم، آموزش از سبک‌های سنتی به رویه‌های مدرن و سازگار با جامعه جدید تبدیل شد و از همان زمان، گفتمان علم و دانشگاه به عنوان بدیل نهاد دین در کانون حیات اجتماعی و فرهنگی قرار دارد (غلام‌رضا کاشی، ۱۳۸۸: ۱۴۷).

این رویه تازه، در آموزش دینی بیشتر از دو جریان ناشی می‌شد: نخست این که در مسیحیت، مذهب پروتستان در مقایسه با دیگر مذاهب روحیه پرسش‌گری و بدگمانی به دانسته‌های دینی و نیز روش تربیتی پیشینیان را تبلیغ می‌کرد و به مردم می‌آموخت می‌توانند پرسشگر شوند و از روش تربیتی کلیسا انتقاد کرده و درباره تعالیمش سؤال کنند و دوم این که در دنیای جدید رویکردهای تکثرگرا و اعتقاد به رویکرد چندفرهنگی قوت گرفت و در بخش اعظم دینداری غرب، رویکرد چندایمانی نیز پذیرفته شد. این مقاله می‌کوشد تا نشان دهد که آموزش دین در وضعیت‌های اجتماعی مدرن در کشور ایران چگونه انجام می‌پذیرد و چه چالش‌هایی را دارد.

۱- آموزش دینی

مفهوم آموزش دینی به تلاش برای آشنا کردن مخاطبان (بیشتر نوجوان و دانش‌آموز) با آموزه‌های یک دین خاص اشاره دارد؛ دینی که معلمان آن را حق دانسته و معتقدند دانش‌آموزان باید با آموزه‌های آن آشنا شوند و بر اساس آنها زندگی کنند. بر این اساس، آموزش دین یک فرآیند آگاهانه برای انتقال آموزه‌های یک دین خاص تعریف می‌شود. این معنای از آموزش دین به تجربه فراگیری در ادیان اشاره دارد زیرا همه ادیان به کمک رویه‌های آموزشی توانسته‌اند مفاهیم خود را به نسل‌های پسین منتقل کرده و امکان جامعه‌پذیری دینی را برای آنها فراهم آورند. بر این اساس تقریباً تمام عرصه‌های فعالیت بشری در پیوند با دین از آموزش استفاده کرده و از طریق آموزش دامن‌گستر شده است.

البته نباید از خاطر دور داشت که این تعریف از آموزش مذهبی، تعریفی است که بیشتر ناظر به فعالیت سنتی ادیان در جهت جامعه‌پذیری دینی و تلقین عشق به خدا و ترس و اطاعت از اوست و معمولاً از آن به «تربیت دینی»^۲ یاد می‌کنند. با این حال، در جوامع مدرن (سکولار) هم ادیان و هم ترمینولوژی‌های جامعه‌شناختی این مفهوم را کمتر در موضوع تربیت دینی به

^۱ - Socialization.

^۲ - Religious Education.

کار می‌برند. در کاربرد جدید، آموزش دینی به معنای آشنا کردن فراگیران با یک سنت دینی خاص است، نه به قصد تربیت آنان بر اساس آموزه‌ها و نقش‌هایی که آن دین مطالبه می‌کند؛ بلکه تنها به منظور آشنا شدن دانش‌جویان با یک سنت دینی (Jackson, 2014: 32). آنچه پیش‌تر آموزش دینی و یا تربیت دینی می‌دانستند امروزه و در برخی کشورها به عنوان بخشی از برنامه درسی مدارس کلیسایی (مدارس یکشنبه‌ای^۱) دنبال می‌شود. برای نمونه، در کشور انگلستان، برابر قانون آموزش و پرورش که در سال ۱۹۴۴ تصویب شده است، تربیت دینی به عنوان یک موضوع برای برنامه درسی توافقی^۲ دنبال می‌شود. این برنامه در حقیقت نوعی مصالحه بود که میان دولت انگلستان و کلیسا در گرفت. بر اساس این مصالحه کلیسا باید از بخش اعظمی از کنترل خود بر آموزش اجباری چشم می‌پوشید و تنها به همین برنامه درسی توافقی قانع می‌شد (تولاسیویچ، ۱۳۹۲: ۳۲).

گذر آموزش دینی از تربیت دینی به فراگیری دینی، به معنای گذر از یک امر قدسی و رسیدن به یک امر این‌جهانی و سکولار و محصول ورود بشر به دنیای مدرن است. البته این گذر با کندی صورت گرفته است و هنوز هم کم و بیش، در دنیای مدرن بر سر میزان کنترل کلیسا و نهاد دین بر آموزش کشمکش و مشاجراتی وجود دارد؛ اما با پیدایش مدارس جدید و نیز دانشگاه‌ها، آموزش دینی دغدغه‌های تربیتی خود را از کف داده است. دانشگاه‌ها در بدو امر ایفاگر نقش کانون مقدس شهرهای مدرن بودند و همان رسالت‌های مقدس را بر دوش می‌کشیدند که کلیسا در قرون وسطای اروپا به دوش می‌کشید. البته با این تفاوت که آئینی که دانشگاه نماد آن به شمار می‌رفت رنگ امانیستی و انسان‌محورانه داشت. لذا برخلاف نهاد کلیسا که نماد فضایی خدامحور بود، دانشگاه نماد جامعه‌ای انسان‌محور است (کاشی، ۱۳۸۸: ۱۴۸-۱۴۷). ماکس وبر، علم به مثابه محصول و فرآیند دانشگاه را این‌گونه توصیف می‌کند: ۱. راززدایی از جهان، بدین معنا که هیچ نیروی اسرارآمیز و غیرقابل محاسبه‌ای در کار نیست، بلکه به لحاظ اصولی می‌توان از طریق محاسبه و تفکر بر همه چیز مسلط شد. ۲. قرار دادن انسان در موقعیت پیشرفت نامحدود و معنزدایی از جهان؛ و ۳. و سرشت غیر مذهبی علم (وبر، ۱۳۸۴: ۱۸۰-۱۵۰) این توصیف تا اندازه زیادی می‌تولند ما را از تغییر پارادایم آموزش دینی از جهان سنت به دنیای مدرن آگاه کند.

آموزش دینی در رویه‌های سنتی تلاش داشت تا امکان جامعه‌پذیری و نیز ورود افراد به دین را تسهیل کند. از این رو این گونه آموزش‌ها دغدغه آموزش عقاید و باورمندی فراگیران و نیز تربیت اخلاقی آنها را به خود سنجاق کرده بود. در حالی که آموزش دینی در دنیای جدید

^۱ - Sunday Schools.

^۲ - Agreed Syllabus

رویکردی نظری‌تر دارد. در این آموزش‌ها اگر چه ممکن است همان آموزه‌های کتاب مقدس و یا مباحثی درباره‌ی الهیات و اخلاقیات و یا همان تفسیر عقاید، حتی به وسیله‌ی روحانیان ارائه شود، اما دغدغه‌ی تربیت و باورمندی فراگیران وجود ندارد. در این مدل از آموزش دینی دغدغه‌ی آموزش عقاید یک دین خاص به کنار نهاده شده و مطالعه و نیز بررسی تاریخی و مقایسه‌ای ادیان را نیز شامل می‌شود و در مجموع بر تمایز تجربه‌ی دینی از معرفت دینی تأکید دارد.

۲- آموزش دینی از مسجد تا مکتب‌خانه و مدرسه

در ادیان ابراهیمی متن مقدس، هسته‌ی اولیه آموزش بوده است. به طور خاص، در جامعه اسلامی به دلیل اهمیت زیادی که به تعالیم قرآنی داده می‌شده، آموزش مذهبی و شاید به طور کلی آموزش در شکل کلی‌اش، از قرآن و در مساجد آغاز شد و در نهایت به مدارس کشیده شد. در آغاز، این مساجد بودند که به عنوان بخشی از مسئولیت و کارکرد خود، به فراگیران آموزش‌هایی ارائه می‌دادند (چگینی و پویا، بی‌تا، ۱۸). با گسترش جامعه اسلامی، جدای از مساجد، مراکز و مدارس علمی مهمی که بیشتر از حمایت مالی ثروتمندان و بیش و کم، پشتیبانی زمامداران برخوردار بودند، پدید آمدند. شاید قدیمی‌ترین این مدارس نظامیه‌ها بودند که در شهرهای مختلف و از جمله بغداد، ری و نیشابور پدید آمدند و از نظر آموزشی مانند دانشگاه‌های امروز ما عمل می‌کردند. مخارج نظامیه‌ها از طریق موقوفات تأمین می‌شد و دانشجویان به صورت شبانه‌روزی در مدارس بودند و خوراک و پوشاک‌شان را از مدرسه می‌گرفتند. نتیجه این تمرکز علمی هزاران کتاب ارزشمند بود که تحولات عمیقی را در فرهنگ جهان اسلام و از جمله ایران بوجود آورد (درانی، ۱۳۷۶: ۸۶-۷۹).

نظامیه‌ها را تقریباً می‌توان نخستین زمینه و یا آغاز استقلال مدارس از مساجد دانست. این اتفاق تقریباً از اوایل قرن چهارم رخ داد. در تجارب السلف می‌خوانیم:

خواجه نظام‌الملک وزیر دانشمند طوسی - مقتول به سال (۴۸۵ هـ) در دوران وزارت خود، مدارس کاملاً بی‌سابقه را تأسیس کرد. مدارس که در سراسر جهان اسلام؛ بغداد، بصره، موصل، اصفهان، نیشابور، بلخ، هرات، بخارا، مرو، آمل و طبرستان ساخته شده بودند. این مدارس به نام نظام‌الملک، نظامیه خوانده شد. نظامیه بغداد ساختمانی باشکوه و عالی داشت که نظام‌الملک برای ساختن آن دویست هزار دینار خرج کرد و در اطراف آن بازارهایی ساخت که آن را وقف مدرسه کرد و گرمابه‌ها و دکان‌ها، خرید و بر آن وقف کرد و هر سال برای استادان و شاگردان مبلغ پانزده هزار دینار، خرج و صرف می‌کرد. در این مدرسه شش هزار شاگرد زندگی می‌کردند و به تحصیل علوم مختلف مشغول بودند (حاجبی، ۱۳۱۳: ۲۵۶).

البته این تنها دلیل انتقال آموزش دینی از مسجد به مدارس نبود. سیاست برخی از حاکمان نیز این بود که از مسئولیت‌های مسجد بکاهند و آن را تنها برای نماز و طرح پاره‌ای از اندیشه‌های متعصبانه منحصر کنند. اما از آنجا که سنت دینی اسلامی تفکیک میان مسجد و آموزش را به سختی برمی تافت، مدارس و مساجد در کنار هم دیگر ساخته می شد و این دو کانون آموزش دینی بودند. صورت اولیه آموزش مذهبی به دو گونه و یا مرحله ابتدایی یا مکتب و نیز تحصیلات عالی و حوزوی (مخصوص روحانیان) بود. هدف از مکتب‌ها آشنا کردن کودکان با خواندن و نوشتن اولیه و تعلیم اصول دین بود و پسران و دختران را نیز دربرمی گرفت. کلاس درس بیشتر در مساجد بود و البته گاهی نیز در «مکتب‌خانه» و به صورت خصوصی برگزار می شد. در مکتب‌خانه فرآیند اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان طی می شد. فراگیران با ارزش‌های دینی و اجتماعی آشنا می شدند و یاد می گرفتند که چگونه به معلم و بزرگترها و ارزش‌های سنتی که به آن تعلق دارند، پایبند بمانند. این گونه بود که مکتب‌خانه مرکزی برای آموزش دینی به شیوه‌ای کاملاً تربیتی بود. کودکان با استعداد، شناخته می شدند و برای ادامه تحصیل و دستیابی به مدارج بالاتر تعلیم و تربیت به حوزه‌های علمی فرستاده می شدند. ابن خلدون درباره اهمیت مکتب‌خانه‌ها در آموزش دینی می نویسد:

باید دانست که تعلیم دادن قرآن به فرزندان یکی از شعائر دینی است و در همه شهرهای اسلامی این راه را پیموده‌اند. از این رو، به سبب آیات قرآن و برخی از متون حدیث، عقاید و ایمان پیش از همه چیز در دل‌ها رسوخ یافته است. بنابراین قرآن اساس تعلیم قرار گرفته و دیگر ملکاتی را که بعداً باید محصل فراگیرد، همه مبتنی بر آن است. از این رو که تعلیم در خردسالی بیشتر رسوخ می یابد و چنین تعلیمی اصل و پایه تحصیلات آینده می شود (زیرا هر آن چه نخست در دل نقش بندد همچون پایه و مبنای ملکات به شمار می آید) (ابن خلدون، ۱۳۴۵: ۱۴۴).

مکتب‌خانه‌ها قدری متنوع بودند؛ ولی وجه مشترک آنها هدف تربیت دینی و اخلاقی فراگیران بود. به همین دلیل ضمن آموزش مختصری از اخلاقیات و شریعات و نیز الفبا، به آنان آموزش داده می شد که: «وارد خانه که می شوی سلام کن؛ تا از تو چیزی نپرسند حرفی مزین؛ سر سفره هر چه جلوی توست از همان بخور؛ به آن طرف سفره دست دراز مکن؛ وقتی سیر شدی برخیز و بگو الهی شکر؛ برو سر حوض دست خود را بشوی و با چادر نماز خشک مکن و دماغت را با گوشه چارقد بگیر و غیره» (نصیری، ۱۳۸۷: ۶۳).

صورت دوم تحصیل که فراگیری صورت نخست را نداشت، تحصیل در مدارس علمیه بود. مدرسه‌های علمیه معمولاً در شهرها بودند و فراگیر آموزش‌های دینی ناگزیر بودند که به

شهرها سفر کنند. طلبه‌ها پس از ورود به مدارس علمیه با قدیمی‌ترها از خود، مشورت می‌کردند و کتاب و درس خود را انتخاب می‌کردند و مشغول به فراگیری دروس دینی می‌شدند. در این مدارس که آموزش‌های دینی برای فراگیرانی در سطوح مختلف دانش و در سنین گوناگون تعریف می‌شود، حداقلی از مهارت‌ها و دانش‌های غیردینی متناسب با شرایط و وضعیت‌های اجتماعی ارائه می‌شد.

مکتب‌خانه‌ها با آن‌همه پیشینه بلند و پشتوانه فرهنگی در عصر قاجار به وسیله اهالی فرهنگ مورد طعن و نقد بسیار قرار گرفتند. نقدهایی که زمینه را برای تأسیس مدارس جدید فراهم آورد. منتقدان که بیش‌تر جهانگردان و روشنفکران بودند، به بهانه ترقی‌خواهی و گسترش علوم و فنون جدید و بدون توجه به کارکرد تربیت دینی مکتب‌خانه‌ها، به اصلاح وضع مکتب‌خانه‌ها اصرار داشتند. برای نمونه، روزنامه عدالت، مقاله‌ای درباره مکتب‌خانه‌های آن زمان و ضرورت اصلاح آنها به چاپ رسانده و نوشته است:

«مکاتب ابتدائیه مکتب‌های بازاری هستند که در مساجد و دگاکین، که نه موافق حفظ الصحه و نه موافق نظافت است، دایر می‌باشد. طفل، پس از این که در مکاتب در مدت ده سال، ده هزار چوب خورد و مشقت‌ها تحمل نمود، تنها خواندن و نوشتن می‌داند و از سایر علوم اطلاعی ندارد ... عمده فسادى که در این مکاتب سبب نفرت متعلمین است، سوء سلوک معلمان است. اطفال به اندازه‌ای با معلم عناد دارند که خبر مرگ معلم، عید شاگرد است ... از معلم فحش‌های نالایق می‌شنود و کتک می‌خورد. اصلاح این مکاتب واجب است» (امید، ۱۳۳۴: ۱۸).

به هر روی، دامنه انتقادهای چنان شد که رفته رفته نظام آموزش و پرورش نوین که بیشتر برگرفته از اروپا بود، جای مکتب‌خانه‌ها را گرفت و به طبع آن نقش روحانیان و آموزش دینی در نظام تعلیم و تربیت کم‌تر و کم‌تر شد. البته در آغاز این دگرگونی تلاش می‌شد نوعی هم‌سازی میان علمای مذهبی و آموزش و پرورش جدید فراهم آید و از روحانیان برای این تغییر حمایت‌هایی جلب شود. برای نمونه از روحانیان خواسته می‌شد به این مدارس سرکشی کرده و آنها را سرپرستی کنند.

۳- آموزش دینی در مدارس جدید

نظام آموزشی جدید هر چند تلاش داشت تا بخشی از قواعد مذهبی را در خود داشته باشد، ولی بیش‌تر یک نظام وارداتی و سازگار با قوانین کشورهای اروپایی بود. نتیجه این رخداد کاهش نقش روحانیان و نهاد دین در امر آموزش بود. حتی روحانیانی که می‌خواستند به هر

دلیل با این نظام همکاری کنند، ناگزیر بودند که برابر ضوابط و مقررات مصوب رفتار کنند و به قواعد آموزشی تن دهند و در پاره‌ای از موارد لباس غیرروحانی پوشیده و به کار خود ادامه دهند (کدی، ۱۳۶۹: ۱۵۲). در یک کلام نظام آموزشی جدید در تقابل کامل با روحانیت و نهاد دین بود. پیتراوری جایگزینی نظام آموزش جدید را این‌گونه روایت می‌کند:

بدین طریق مدرسه‌های زیر نظر روحانیت، که شکل عمده تحصیل در عصر قاجار بودند، اهمیت خود را در حد زیادی از دست دادند. نخبگان و طبقه‌های متوسط ایران با آهنگی فزاینده به مدرسه‌های دولتی روی آوردند و در سطوح بالاتر تحصیلی به دانشگاه تازه بنیاد تهران، مدرسه‌های فنی وزارتخانه‌های گوناگون، یا دانشگاه‌های خارج رفتند. توسعه دامنه آموزش و پرورش، نیروی انسانی لازم دستگاه‌های رو به توسعه دولتی را تأمین می‌کرد؛ اما در عین حال به پیدایش و رشد طبقه جدید روشنفکر و صاحبان مشاغل تخصصی، پزشکی و مهندسی کمک می‌نمود. از این گذشته، دولت با استفاده از نظام آموزشی، جلوی تفکر سیاسی آزاد را گرفت، نوعی هم‌رنگ جماعت شدن و هم‌گونی را بر روشنفکران تحمیل کرد. برنامه تحصیلی را طوری تنظیم نمود که چاپلوسی بنده وار، پشتیبانی تبلیغاتی و توجیه ایدئولوژیکی را القا کند (آوری، بی تا، ج. ۲: ۵۳).

آوری در جایی دیگر نظام آموزش جدید را این‌گونه توصیف می‌کند:

نظام جدید با شتاب زیادی به جامعه تحمیل شد تا موازنه‌ای بین فرهنگ قدیم و جدید ایجاد کند. نظام آموزشی قدیم، هر چند امکان تربیت فرزندان این مرز و بوم و رفع نیازهای کشور را نداشت، اما سیستم آموزش جدید مشکلات خاص خود را داشت. هر چند تعداد تحصیل‌کردگان، افزایش سریعی را نشان می‌دهد؛ اما این افراد دارای تحصیلات سطحی، نامتعادل و انباشته از حقایق هضم نشده بودند (آوری، بی تا: ۶۰).

حسین‌احمدی نویسنده کتاب نقش معلمان و دانش‌آموزان در پیروزی انقلاب اسلامی در این زمینه می‌گوید:

اصلاحات و نوسازی آموزشی و فرهنگی رضاشاه بر سه پایه ناسیونالیسم باستان‌گرایانه، تجددگرایی و مذهب ستیزی تکیه داشت و تلقین خودباختگی در مقابل دستاوردهای مادی تمدن غرب و احساس حقارت نسبت به وضعیت حال، عصاره و چکیده آموزه‌های آموزشی مدارس این دوره بود. با طرد و اخراج روحانیت از گردونه آموزش در کنار سیطره فکری تحصیل‌کردگان غربزده و مداخله مستقیم دولت در قالب شورای عالی آموزش معارف در امور آموزشی نیز آموزش و پرورش ایران بیش از پیش رنگ غیر ایرانی به خود گرفت و امثال محمدعلی فروغی تنها مدارس را مفید قلمداد کرد که بر اساس ترتیبات آموزشی فرانسه بنا

شده باشد. این بینش هم بر ساختار نظام آموزش (ابتدایی - دبیرستان و آموزش عالی) و هم بر محتوای کتب درسی هژمونی پیدا کرد و تلقین و ترویج میهن‌دوستی افراطی و شاه‌پرستی جزء لاینفک درس‌های محصلان ابتدایی، متوسطه و دانشگاهی شد و رضاشاه با شاهنشاهان کیانی و پیشدادی ایران مقایسه گردیده و دانش‌آموزان موظف شدند تا بر طبق متون درسی خویش بعد از خدا، شاه را بپرستند. در این زمان گرچه تعداد مدارس دولتی از نظر کمی افزایش یافت و شمار دانش‌آموزان ایرانی نیز رو به فزونی نهاد اما به دلیل کمبود معلمان با تجربه و تغییر ناگهانی ساختار آموزشی از سه مقطع به دو دوره شش‌ساله ابتدایی و شش‌ساله دبیرستان، آموزش و پرورش ایران در دوره رضاشاه از بُعد کیفی، کارنامه درخشانی نداشت (احمدی، ۱۳۹۵).

اینها تنها بخشی از مشکلات ناشی از رویکرد نظام آموزشی جدید بود؛ اما اساس این مشکلات در ناسازگاری و یا بی‌توجهی این نظام آموزشی به وضعیت فرهنگی ایران و نیز ساختارهای اجتماعی و مذهبی آن بود. روشن است که مسئولیت نخست هر نظام آموزشی تلاش برای جامعه‌پذیری فراگیران و تکمیل فراگرد اجتماعی شدن آنهاست. ساختارآموزش‌های جدید به دلیل وارداتی بودن نمی‌توانست کودکانی تربیت کند که در نهایت بتوانند رفتاری سازگار با فرهنگ دینی و ملی کشور داشته باشند. (همان‌گونه که از آوری نقل شد)، این رویه آموزشی، به نوعی تقلید ناقص و یا آموزش نامتعادل منتج شد. به همین دلیل آموزش‌های جدید بیش‌ترین چالش را با مدافعان سنت و فرهنگ دینی پیدا کردند. البته این چالش‌ها در همان کشورهای اروپایی هم وجود داشت و شاید هنوز هم وجود دارد؛ ولی در ایران که مذهب یک متغیر معنادار بسیار اثرگذار اجتماعی است، بی‌توجهی مدارس جدید به آموزش دینی می‌تواند چالش را پررنگ‌تر کند.

۴- چالش آموزش دینی در مدارس جدید

نظامی که بر مدارس جدید حاکم شد، نظامی وارداتی است که از کشورهای سکولار آمده است. وقتی از سکولاریسم و نیز سکولاریزاسیوم سخن می‌گوییم باید بدانیم که در این نظام‌ها دولت کم‌ترین تعهدی نسبت به تربیت دینی ندارد؛ اگر نگوییم این تربیت را بر نمی‌تابد. امروزه تنها در کشورهای محدودی چون ایرلند دولت‌ها مدعی هستند که می‌خواهند از جایگاه اخلاق و تربیت دینی در نظام آموزش خود دفاع کنند؛ ولی بیش‌تر کشورهای تأثیری بسیار منفی بر امر قدرت نهاد دین و نیز آموزش و تربیت دینی داشته است. تولا سیویچ در این زمینه می‌نویسد: «در عصر سکولاریسم چنین تحولی در تقابل شدید با آموزش و پرورش پر انرژی اسلامی و

فضای دولتی بیشتر کشورهای اسلامی و در تعارض با شوشین^۱ (بزرگ خدایگان) در ژاپن و وضعیت دینی در قالب گونه‌های بنیادگرایی مسیحیت، موجب شد سبک و محتوای تربیت دینی زیر سؤال برود^۲ (تولاسیویچ، ۱۳۹۲: ۴۴).

در دنیای سکولار و جوامع مدرن برخی از حاکمیت‌ها، آموزش مذهبی را مزاحم می‌دانستند به همین دلیل به هیچ‌کدام از فرقه‌های دینی اجازه نمی‌دانند تا آموزش دینی پیروان خود را تدبیر کنند. از نگاه آنان این کار به گسست اجتماعی و تشدید منازعات داخلی می‌انجامد و حاکمیت قانون را با چالش روبرو می‌ساخت به همین دلیل در منازعه میان تربیت دینی و ارزش‌های سکولار این دومی بود که ترجیح داده می‌شد. گرچه پلولاریسم دینی و تساهل، شعار توجه به خواسته‌های اقلیت مذهبی را سر می‌داد ولی به هر روی، شعار دموکراسی سبب می‌شد در مواردی که رویه‌های دینی با ارزش‌های جوامع جدید سر ناسازگاری داشت، دولت‌های غربی و یا تحت نفوذ غرب مانند ایران پیش از انقلاب، به قانون‌گذاری در برابر افکار عمومی متوسل شده و رویه‌های دینی را محدود و یا از بروز آنها جلوگیری کنند. در این نظام‌های اجتماعی آموزش و تربیت دینی با برچسب‌هایی چون ارتجاع، ماتریالیسم تاریخی، غیرعلمی بودن جهان‌بینی دینی و یا ناسازگاری با موقعیت‌های جدید به کناری رانده می‌شد. توماس بازول شپرد^۲ در فصلی از کتاب آموزش و پرورش زنده، بزرگترین چالش آموزش دینی را در انگلستان بررسی کرده است. مواردی که او ذکر می‌کند تا اندازه زیادی می‌تواند چالش آموزش دینی در همه جوامع جدید باشد. از نگاه او تفوق روح علمی، نلباوری و بدگمانی نسبت به درستی مدعیات ادیان و بویژه داستان‌های کتاب مقدس مسیحی، فقدان معلمان دین‌دار و فهمیده‌ای که از عهده درس دینی برآیند، بی‌ارتباطی برخی تعلیمات دینی با زندگی کنونی انسان در جوامع جدید، مشکلات موجود بر سر راه آموزش معارف و اعتقادات دینی که در پاره‌ای از موارد از درک اندک آموزگاران از حقایق دین سرچشمه می‌گیرند و گاه از تعارض آموزه‌های دینی با یافته‌های علمی و گاه به تفاوت سطح درک دانش‌آموزان بر می‌خیزد، و بی‌توجهی به فراهم آوردن فضای لازم و شایسته برای تقویت احساس مذهبی دانش‌آموزان، از مهم‌ترین مواردی هستند که می‌توانند چالش آموزش دینی در دنیای جدید باشند (شپرد، ۱۳۵۷: ۱۰۲-۹۰).

در مواردی که دولت‌ها به دنبال به دست آوردن دل ارباب دین بودند و مباحثی را به عنوان تربیت دینی در مدارس قانونی می‌گنجانند، محتوای آن درس باید در چارچوب مورد تأیید دولت تهیه و اعمال می‌شد. در واقع سرفصل‌ها و مواد درسی اخلاق و یا مطالعات دینی همانند

^۱ - Shoshin.

^۲ . Thomas Boswell Shepherd

دیگر مواد آموزشی باید زیر نظر دولت تهیه و ارائه می‌شود و نه نهاد دین. به همین دلیل این امکان وجود دارد که دولت سکولار آموزش اعتقادات و مناسک مذهبی را به صورت گزینشی ارائه دهد. یعنی هر چیزی را که بر خلاف سیاست‌های حاکم و قدرت مسلط تشخیص دهد به کناری نهاده و مواردی را که سازگار با سیاست‌های خود می‌بیند، تعلیم دهد. نتیجه این رفتار نوعی آموزش دینی گزینشی و ناقص بود.

آموزش دینی در ایران پیش از انقلاب، همه این دشواری‌ها را داشت و افزون بر آن با این مشکل نیز روبرو بود که اساساً نظام آموزشی جدید خاستگاه فرهنگی کافی را نداشت. اما پس از انقلاب اسلامی و به دلیل اهمیتی که به تربیت اسلامی داده می‌شد، تلاش شده است تا تحولی فرهنگی در زمینه آموزش دینی بوجود آید. در این تحول ساختار و نظام آموزشی پیش از انقلاب حفظ شده، ولی به حجم واحدهای درسی معارف اسلامی افزوده شده است. هدف از این تغییرات محتوایی آن است که به تربیت دینی فراگیران اهتمام بیشتری صورت گیرد تا از سویی با تکیه بر آموزش‌های دینی به پرورش جنبه‌های معنوی و روحانی آنان کمک شود و از سوی دیگر کارکرد دین به عنوان نیروی اجتماعی انضباط‌بخش و انسجام‌آفرین قوام یابد.

این رویکرد بر این فرض مبتنی بوده است که می‌توان ساختارهای آموزشی مدرن را پذیرفت، ارزش‌های حاکم بر این آموزش‌ها را نگه داشت و تنها با دستکاری محتوای آموزشی و افزایش شماری از دروس معارف و اخلاق به تربیت دینی دست زد. گویی این ساختارها برای تربیت دینی مشکل نداشته‌اند و تنها محتوایی که ارائه می‌کرده و یا معلمانی که آن محتوا را تعلیم می‌داده‌اند، نیازمند بازسازی و ترمیم هستند.

۵- چالش‌های آموزش دینی در ایران پس از انقلاب

سیاست فرهنگی و آموزشی حکومتی که برآمده از اراده دینی مردم است، درگام نخست، گسترش و بالا بردن ایمان در جامعه است. به همین دلیل آموزش دینی برای این حاکمیت بسیار مهم و راهبردی است. برای تحقق این راهبرد مهم‌ترین نهادی که می‌تواند متولی این امر باشد، آموزش و پرورش است و از آنجایی که مهم‌ترین سنین رشد بینشی، عاطفی و رفتاری انسان در آن قرار دارد، این سازمان نه تنها می‌تواند نقش به‌سزایی در ایجاد باورهای دینی داشته باشد بلکه در جامعه‌پذیری دینی کودکان و نوجوانان هم نقشی منحصر به فرد دارد. هر چند به طور دقیق و البته کامل نمی‌توان تجربه آموزش دینی در ایران پس از انقلاب را کارآمد و یا ناکارآمد دانست، ولی دغدغه‌های مسئولان ارشد فرهنگی و بویژه شخص رهبری معظم انقلاب

نشان می‌دهد، کاستی‌ها و آسیب‌هایی در این زمینه وجود دارد که در ادامه به بخشی از این آسیب‌ها اشاره می‌شود.

۵-۱- تقلیل‌گرایی آموزش دینی

یکی از چالش‌ها و یا بهتر است بگوییم آسیب‌های آموزش دینی در مدارس، تقلیل دین و آموزش دینی به آموزه‌های شناختی و آموزش آنهاست. تربیت دینی، به حوزه‌های مختلفی از قلمروهای وجودی انسان تعلق دارد که لزوماً جنبه‌های شناختی ندارند. در دین چیزهایی هست که باید شناخت، چیزهایی هست که باید عمل کرد، چیزهایی هست که باید آموخت، چیزهایی هست که باید احساس کرد و چیزهایی هست که باید آنها را باور داشت. تقلیل دین به آموزه‌هایی که باید آموخت و برنامه‌ریزی آموزشی برای آنها یک آسیب جدی برای تعلیم دینی است.

محمدتقی جعفری معتقد است که آدمی در فرآیند تربیت دینی، پس از اعتقاد به وجود خدای یگانه، تلاش می‌نماید تا تکالیف دینی خود را که در برگزیده امور اخلاقی و احکام فقهی است انجام دهد؛ در حقیقت، تکالیف دینی، بیان‌کننده چگونگی ارتباط انسان با خود، با خدا، با جهان هستی و با هم‌نوعان خود می‌باشد. کمال مطلوب و حیات معقول یعنی پیروی از دین در همه مراحل زندگی (جعفری، ۱۳۷۵: ۹۸ - ۹۳). حال اگر آموزش دینی تنها به بخشی از تربیت دینی اتمام داشته باشد و دین را تنها به مثابه گزاره‌هایی آموختنی ارائه دهد که فراگیران با به یادسپاری آنها و حضور موفق در آزمون پایان ترم (یا سال) می‌توانند آن را پشت سر بگذارند، در حقیقت آموزش دینی گرفتار تقلیل‌گرایی شده است. باید دانست که ایمان و اعتقاد تنها با دایر کردن کلاس درس پدید نمی‌آید و تربیت دینی به تعلیم و انتقال مفاهیم، اصول، قواعد و احکام محدود نمی‌شود (قربانزاده، ۱۳۷۷).

متأسفانه مطالعات انجام شده نشان می‌دهد، امروزه فعالیت‌های مربیان پرورشی مورد تهدید آسیب‌های بسیاری قرار گرفته است و غالباً معلمان دینی و قرآن خود را در قبال دانش‌آموزان و تربیت اخلاقی و معنوی آنها مسئول نمی‌دانند و وظیفه اصلی خود را در آموختن و انتقال مفاهیم درسی مرتبط، خلاصه می‌بینند.

۵-۲- نادیده‌گرفتن نقش خانواده

از نظر اسلام خانواده مهم‌ترین نهاد آموزش دینی است. در قرآن کریم می‌خوانیم: «قوا انفسکم و اهلیکم ناراً و قودها الناس» خود و خانواده خود را از آتش که مردم برافروخته‌لند،

ایمن نگه دارید (تحریم، ۶). و نیز می‌فرمایید: «وَأمر اهلک بالصلاة» خانواده‌ی خود را به نماز خواندن امر کن (طه، ۱۳۲). این دو آیه به اندازه‌ی کافی به مسئولیت خانواده در سنت دینی اسلام اشاره دارند. با این حال، پیدایش مدارس جدید به اقتضای نظام اجتماعی جدیدی بود که بخش‌هایی از مسئولیت نهاد دین و خانواده را به سازمان‌های مدنی واگذار می‌کرد. بر این اساس، در نظام‌های اجتماعی جدید، نقش خانواده در تربیت، روز به روز کم‌تر شد. کاهش نقش تربیتی خانواده می‌تواند دلایل دیگری نیز داشته باشد. از جمله افزایش «تراکم فرهنگی»^۱ فرزندان. امروزه اغلب فرزندان در مقایسه با پدر و مادر خود از آموزش و پرورش و نیز دانسته‌ها و توانمندی‌های فرهنگی بیشتری برخوردارند. آنها معمولاً بیش‌تر از پدر و مادر خود از اینترنت و رسانه‌های جدید سر در می‌آورند و امکان بیشتری برای استفاده از آنها دارند. همین امر که شکاف نسلی و ارزشی میان فرزندان و پدر و مادر را پدید می‌آورد، در نهایت به کاهش نقش خانواده در تربیت دینی کشیده می‌شود.

۵-۳- کم‌سازگاری با جامعه

یکی از آسیب‌های جدی آموزش دینی در جامعه ایران سازگاری کم آموزش دینی با واقعیت‌های موجود در جامعه است. جامعه ایران به دلایل بی‌شماری، یکی از پیچیده‌ترین جوامع جهان است که موقعیت‌های دشواری را برای آن به وجود آورده است. این پیچیدگی سبب شده است که بسیاری از جامعه‌شناسان و انسان‌شناسان به مطالعه وضعیت فرهنگی و اجتماعی ایران علاقمند شوند. بزرگترین خصلت جامعه ایران، در حال گذار بودن آن است. این جامعه در گذار از نظام سنتی خود کوچ کرده ولی همچنان به آن دلبستگی‌هایی دارد و نتوانسته است فرهنگ جوامع مدرن را بپذیرد به همین دلیل، اگر چه در صورت مدرن است، ولی در محتوا از نوعی آنومی هنجاری رنج می‌برد. در چنین وضعیتی هر نوع آموزشی می‌تواند سراسر دشوار باشد. آنچه امروزه به عنوان آموزش دینی در قالب سرفصل‌ها و عنوان‌های مختلف به فراگیران آموزش داده می‌شود با وضعیت این جامعه چندان هم‌داستان نیست. نتیجه این ناسازگاری، انتقال ناقص ارزش‌ها از نسلی به نسل دیگر و نیز نقص چشم‌گیر فرآیند جامعه‌پذیری و اجتماعی شدن دانش‌آموزان است.

نسل امروز، کمتر از درستی و یا نادرستی گزاره‌ها می‌پرسند، برای این نسل سودمندی و گره‌گشایی آموزش دینی مهم‌تر و البته جذاب‌تر از اتقان و مستدل بودن آنهاست. پژوهشی که درباره کتاب‌های تعلیمات دینی صورت گرفته، نشان داده است که این کتاب‌ها از کم

^۱ - Cultural Density

جاذبه‌ترین کتاب‌های درسی در مدارس هستند و درس‌های تعلیمات دینی حتی در میان دانش‌آموزانی که وابسته به خانواده‌های مذهبی هستند از ناخوشایندترین درس‌هاست. کتاب‌های تعلیمات دینی بدون توجه به نیازهای روانی و ویژگی‌های رشد دانش‌آموزان تدوین شده است (قربان‌زاده، ۱۳۷۷).

۴-۵- آموزش دینی به مثابه امری اجباری

در مدارس جدید، دین در کنار علوم دیگر به یک معنا به فراگیران آموزش داده می‌شود: اجبار و الزام. یعنی همان‌گونه که دانش‌آموز علوم دیگر را از باب الزام و اجبار یاد می‌گیرد، تعالیم دینی را نیز یاد می‌گیرد. در حقیقت چیزی به نام تربیت دینی رخ نمی‌دهد چون دانش‌آموزان چیزی را برای عمل کردن و تمرین کردن نمی‌آموزند، بلکه یاد می‌گیرند که بتوانند در پایان ترم امتحانی بدهند و نمره‌ای بیاورند. آموزش دینی به مثابه امری اجباری ممکن است در نهایت، به افزایش دانسته‌های فراگیران دربارهٔ یک دین بیانجامد، ولی نمی‌تواند به تربیت سازگار افراد با دین کمک کند. تربیت دینی حاصل خواست و انتخاب آزادانه است و چیزی نیست که بتوان آن را با امتحان و آزمون پایان ترم سنجید. تجربهٔ دنیای امروز نشان داده است که می‌توان سال‌ها دربارهٔ یک دین درس خواند و تاریخ، اخلاق و الهیات آن را مطالعه کرد، بی‌آنکه فراگیر در نهایت به عضویت آن دین درآید.

این اجبار تنها در ناحیهٔ فراگیر نیست، در جامعهٔ جدید تدریس دروس دینی برای معلمان نیز به مثابه بخشی از تعهد شغلی و حرفه‌ای تعریف شده است. طبیعی است که آنان به آموزش دینی به مثابه یک پیشه و شغل نگاه کنند و مجبور باشند قوانین حاکم بر آموزش در مدارس جدید را بپذیرند. این در حالی است که از دیربگام آموزش دینی به مثابه یک رسالت دینی و وظیفهٔ الهی دنبال می‌شده است. آموزگاری شغل انبیا بوده و آنان خداگونه تدریس می‌کرده‌اند و این کار را تا دستیابی به اصلاح و دین‌داری دنبال می‌کردند.

۵-۵- تفکیک آموزش دینی

همان‌گونه که جامعه‌شناسان در تعریف ماهیت جوامع جدید می‌گویند، این جوامع از افرادی تشکیل یافته‌اند که تفاوت بسیاری با یکدیگر دارند و در زندگی روزانهٔ خود به فعالیت‌های تخصصی مشغولند و هنجارها و ارزش‌های متفاوتی راهنمای رفتار شخصی آنهاست. در این وضعیت، تنها تقسیم کار پیش‌رفته است که به مثابه کشش اجتماعی عمل می‌کند و جامعه را نگه می‌دارد. افراد و گروه‌های اجتماعی بسیار تخصصی شده‌اند و دیگر خودکفا نیستند و برای

بقا خود باید همکاری کنند و به یکدیگر متکی باشند (گرب، ۱۳۸۱: ۱۰۲-۴) و به همین دلیل همبستگی اجتماعی بالا می‌رود. دورکیم معتقد است که در جوامع جدید نمی‌توان با اخلاق و قواعد اخلاقی جامعه را به گونه‌ای حفظ کرد که همه افراد به اهداف و خواسته‌های خود برسند، این تقسیم کار و پذیرش و تعهد اجتماعی و تن دادن به الزامات تقسیم کار است که می‌تواند بقاء جامعه را تأمین کند (گرب، ۱۳۸۱: ۱۰۸).

بر اساس مدل تقسیم کار، هیچ نهادی نمی‌تواند و نباید نقشی را ایفا کند که از او خواسته نشده است. در این بستر، آموزش دینی تنها مسئولیت آموزگاران معارف است و نه دیگر معلمان. به بیان دیگر از دیگر دروسی که در مدارس جوامع جدید تدریس می‌شود نمی‌توان انتظار تربیت دینی داشت و این می‌تواند بزرگترین چالش آموزش دینی در کشور ما باشد. به این معنا که تربیت دینی به یک کلاس و یا چند واحد درسی خلاصه می‌شود. در این بخش آموزشی اگر خوش بین باشیم و بپنداریم که محتوای آموزشی ارائه شده به وسیله محتوای دیگر دروس تهدید نمی‌شود، زمان اندکی است و انتظار اسلام را از تربیت دینی برآورده نمی‌کند.

۵-۶- افزایش خلاقیت فرهنگی

دنیای مدرن سبب شده است که شهروندان جوامع جدید امکان دستیابی بیش تر و سریع تری به اطلاعات داشته باشند. در جوامع جدید اطلاعات سریع تر تولید می‌شود و البته سریع تر به اشتراک گذاشته می‌شود. شهروندان جامعه جدید به دلیل این سرعت در تولید و انتقال داده‌ها ساده تر می‌توانند به اندیشه‌ها، باورداشته‌ها و افکار و نظریه‌های مختلف دسترسی پیدا کنند. این وضعیت به معنای افزایش خلاقیت فرهنگی است. خلاقیت فرهنگی اگر چه می‌تواند پدیده مثبتی باشد، ولی هدیریت آموزش دینی را با چالش روبرو می‌کند. در این وضعیت، اقتدار آموزگاران دین زیر سؤال می‌رود و تعالیم آنان با تعالیم رقبای دیگر به چالش کشیده می‌شود.

جمع‌بندی و راهکار

اگر چه نخستین فرایندهای آموزشی، دینی بود و بشر، آموزش را از رهگذر تعلیم دین دنبال می‌کرد ولی با ورود به دنیای مدرن و شکل‌گیری جوامع جدید، آموزش دینی با چالش‌های زیادی روبرو شد. این گونه بود که تربیت دینی که پیش از دنیای جدید سنگ بنای تمدن بود، با دنیای مدرن گلاویز شده و رفته رفته در حال از دست دادن جایگاه بنیادین و مرکزی خود بود. هر چند در جوامع سنتی، دین نقشی اساسی در نظام اجتماعی داشت و همبستگی جامعه را تأمین می‌کرد و نیز تربیت دینی عنصر اساسی تربیت و اخلاق در جامعه بود، در جوامع جدید

نه دین نقشی اساسی در جامعه داشت و نه تربیت دینی از اهمیت پیشین خود برخوردار بود. کار به آنجا کشیده بود که برخی از نظریه‌پردازان غربی دین را افیون توده و یا محصول از خودبیبگانگی بشر می‌دانستند و معتقد بودند که با شکل‌گیری جوامع جدید انسان به خودآگاهی رسیده و علم جای دین را خواهد گرفت.

در چنین وضعیتی بود که در عین ناباوری همگان و برخلاف همه پیشینی‌ها در سال ۱۳۵۷ به رهبری یک رهبر فرزانه مذهبی و بر پایه تربیت و آموزه‌های دینی، انقلابی مهم به وقوع پیوست و نشان داد که دین همچنان می‌تواند یک متغیر معنادار و تأثیرگذار در دنیای جدید باشد. نتیجه روشن این پدیده آن بود که آموزش و تربیت دینی مورد توجه دوباره قرار گیرد. به همین دلیل آموزش دینی سرلوحه کلیه فعالیت‌های آموزشی قرار گرفت.

تجربه چهار دهه آموزش دینی در ایران پس از انقلاب آمیزه‌ای از کامیابی‌ها و چالش‌هاست. این چالش‌ها بیش‌تر به ساختار جوامع جدید معطوف هستند. در این ساختار دین و تربیت دینی به مثابه بخشی از آموزش تعریف شده است و بر خلاف تأکیدهایی که در سنت دینی بر تربیت و آموزش دینی وجود دارد، نهادهایی چون خانواده مسئولیت آموزشی خود را به مدرسه و نهادها و سازمان‌های اجتماعی واگذار کرده‌اند. به همین دلیل برای آموزش و پرورش دینی کودکان و نوجوانان باید نسبتی میان خانواده به عنوان مهم‌ترین نهاد پرورش نسل آینده و مدرسه برقرار شود که هر دو تکمیل‌کننده نقش یکدیگر باشند نه جایگزین نقش یکدیگر.

از دیگر چالش‌های مهم آموزش دینی در ایران کاهش نقش تربیتی آن است. آموزش دینی بیش‌تر با همان رویکرد انتقال مفاهیم ارائه می‌شود؛ در حالی که هیچ تضمینی وجود ندارد که افزایش آگاهی دینی به تقلید و تمرین دانسته‌ها کشیده شود. به طور مثال، مطالعه جزوه‌ای در مورد اخلاق اسلامی جایگزین الگوپردازی عملی در حوزه سیره اخلاقی دانش‌آموزان شده است. از این نظر شایسته است که آموزش دینی تا رسیدن به عمل‌پیگیری شود و ابعاد پرورشی آن پررنگ‌تر شود.

متأسفانه مطالعات نشان می‌دهد که کتاب‌های معارف از کشش کمتری نزد فراگیران برخوردارند، فقدان کشش را باید در کاهش سودمندی و سازگاری با واقعیت اجتماعی دانست. تلاش برای جزئی‌تر شدن تعالیم و کارآمدی آنها می‌تواند این مشکل را نیز برطرف کرده و جذابیت این دروس را اضافه کند. در مجموع فراگیران آموزش دینی باید احساس کنند آنچه که آنان به عنوان آموزش دینی یاد می‌گیرند سبب می‌شود حال و زندگی آنان بهتر شود.

منابع

- ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (۱۳۴۵)، *مقدمه ابن خلدون*، ترجمه محمد پروین گنلبادی، تهران: بنگاه ترجمه و نشر.
- احمدی، حسین (۱۳۹۵)، *انزوای آموزش سنتی با تأسیس مدارس جدید میرزا حسن رشدیه*، در سایت مرکز دایره المعارف بزرگ اسلامی، به آدرس: <https://www.cgie.org.ir/fa/news/128820> تاریخ بازبینی خرداد ۹۷.
- امید، حسین (۱۳۳۴)، *تاریخ فرهنگ آذربایجان*، تبریز: فرهنگ.
- آوری، پیت (بی تا)، *تاریخ معاصر ایران از تأسیس پهلوی تا کودتای ۲۸ مرداد ۳۲*، ترجمه محمد رفیعی مهرآبادی، تهران: مؤسسه مطبوعاتی عطایی.
- آهنجیده، اسفندیار (۱۳۸۱)، *شناخت تاریخ آموزش و پرورش*، شهرکرد، آهنجیده.
- تولاسیوچ، ویتولد (۱۳۹۲)، *آموزش و پرورش در ادیان و آئین‌های جهان*، ترجمه محمدرضا امین، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- جعفری، محمدتقی (۱۳۷۵)، *فلسفه دین*، دفتر نخست، تهران: مؤسسه فرهنگی اندیشه.
- چگینی، احمد و اقبال، قاسمی پویا (بی تا)، *تاریخ آموزش و پرورش ایران*، تهران: دانشگاه آزاد.
- حاجبی آذربایجانی، هندوشاه (۱۳۱۳)، *تجارب السلف: در تواریخ خلفا و وزرای ایشان*، طهران: فرزین.
- درانی، کمال (۱۳۷۶)، *تاریخ آموزش و پرورش در ایران قبل و بعد از اسلام*، تهران: سمت.
- شفرد، توماس یاوزل (۱۳۵۷)، *آموزش و پرورش زنده*، ترجمه احمد آرام، تهران: سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی، مرکز انتشارات آموزشی.
- غلامرضا کاشی، محمدجواد (۱۳۸۸)، *تنازع پیرامون دانشگاه سرآمد یک تحلیل مقایسه‌ای از تجربه غربی و ایرانی*، در مجموعه مقالات همایش دانشگاه در چشم‌انداز ۲۰ ساله کشور، به کوشش شمس السادات زاهدی، تهران: پژوهشکده‌ی امور اقتصادی.
- قربان زاده، سلام‌الله (۱۳۷۷)، *طرح بررسی عوامل مؤثر در رشد و تثبیت باورهای دینی دانش‌آموزان متوسطه استان آذربایجان غربی*، با راهنمایی علی اشرف جودت.
- کدی، نیکی آر (۱۳۶۹)، *ریشه‌های انقلاب ایران*، ترجمه عبدالله گواهی، تهران: قلم.
- کسروی، احمد (۱۳۸۵)، *تاریخ مشروطه ایران*، تهران: میلاد.
- گرب، ادوارد (۱۳۸۱)، *ابری اجتماعی: دیدگاه‌های نظریه پردازان کلاسیک و معاصر*، ترجمه محمد سیاه‌پوش و احمدرضا غروی زاده، تهران: معاصر.

فصلنامه آفتاب خرد، بهار ۱۳۹۷، دوره ۴، شماره ۱، پیاپی ۸

نصیری، مهدی (۱۳۸۷)، *بررسی تأثیر تحولات نظام جدید آموزش و پرورش بر روند توسعه اقتصادی-*

اجتماعی ایران معاصر، پایان نامه. دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز.

وبر، ماکس (۱۳۸۴)، *دین، قدرت و جامعه*، ترجمه احمد تدین، انتشارات هرمس، چاپ دوم.

Jackson, Robert (2014), *Religion, Education, Dialogue and Conflict: Perspectives on Religious Education Research*. Routledge.

Reischauer, E. O. & J. K. Fairbank (1958), *east Asia: the Great Tradition*, Boston.