

Rethinking Formal Religious Education in Iran: A Philosophical Approach to Theoretical Shifts and Practical Reform

Mostafa Moradi 

Assistant Professor, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author), Email: mmoradi484@ut.ac.ir

Narges Sajadieh 

Associate Professor, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: sajjadieh@ut.ac.ir

Received: 2025-05-25	Revised: 2025-09-26	Accepted: 2026-03-18	Published: 2026-04-20
Citation: Moradi, M. & Sajadieh, N. (2026). Rethinking Formal Religious Education in Iran: A Philosophical Approach to Theoretical Shifts and Practical Reform. <i>Foundations of Education</i> , 15(2), 77-107. doi: 10.22067/fedu.2026.93279.1420			

Abstract

This paper examines the quality of formal religious education in Iran and explores ways to improve it from a philosophical perspective, drawing on what is termed an Islamic approach to action. It argues that a paradigmatic shift is necessary within formal religious education. The proposed shifts include: a movement from objectification to rational, subject-centered understanding; from indoctrinative, answer-centered instruction to rational questioning and dialogue; from presumed certainty to rational doubt and hypothetical reasoning; from absolutism to truth-seeking; from static religiosity to dynamic religious practice; from rigid jurisprudential approaches to flexible educational perspectives; and from emotional-cognitive dependency to independent and sincere pursuit of truth.

Keywords: formal religious education, paradigmatic shift, educational reform, Iran, Islam

Synopsis

This study aims to address two central questions: first, whether school-based religious education—considered one of the main pillars of religious upbringing in post-revolutionary Iran—has been successful since the Islamic Revolution of 1979; and second, why, despite the considerable emphasis placed by the official education system on religious instruction, it has failed to realize its fundamental goal of cultivating a genuinely religious generation.

To explore these questions, it was initially demonstrated, drawing on existing empirical research and national surveys, that formal religious education in Iran has not achieved the desired outcomes despite its extensive institutional presence. Subsequently, employing a philosophical lens, the study attributed this failure to the paradigms underpinning the national educational system—paradigms that systematically overlook learners' agency, choice, and autonomy. Within the prevailing model of religious education, a form of *social engineering* appears to guide the process, aiming to construct and control learners' beliefs and behaviors. Accordingly, by adopting an *Islamic approach to action*, the authors proposed several paradigm shifts intended to reform school-based religious education. They contend that these



©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

transformations would amount to a *Copernican revolution* within religious pedagogy; without them, religious educational endeavors will continue to remain sterile and ineffective.

Proposed Paradigm Shifts

1. *From objectification to rational subject-centeredness*: this first shift posits that any religious curriculum must be fundamentally grounded in learners' freedom of choice and volition. Current educational programs, which leave little or no room for student agency, contradict the existential and moral nature of learners as articulated in Islamic sources. Subject-centered religious education, therefore, constitutes an essential philosophical principle for any meaningful curriculum design.

2. *From indoctrinative answer-centeredness to rational questioning and dialogue*: the second shift concerns pedagogical methods. While current practices primarily emphasize belief inculcation, the proposed transformation advocates for a model founded upon rational inquiry and dialogical engagement. The objective is not to impose beliefs but to foster understanding through reasoned conversation.

3. *From presumed certainty to rational doubt and hypothetical response*: in the third shift, doubt is legitimized as a constructive component of learning. Previous studies indicate that one major obstacle in Iranian religious education is the neglect of students' uncertainties in religious classrooms. The disregard of intellectual doubt leads to artificiality and ineffectiveness, whereas acknowledging it cultivates authenticity and cognitive resilience.

4. *From absolutism to truth-seeking*: this paradigm shift critiques any static or absolute interpretation of religion. Fixed dogmatic interpretations often enable ideological manipulation and exclusion of alternative perspectives. Truth-seeking religiosity, in contrast, situates rational justification at its core while maintaining openness to interpretive diversity. No single religious or pedagogical interpretation should be treated as final or immutable.

5. *From static religiosity to dynamic religious practice*: focusing on teacher selection criteria, this shift argues against rigid and external measures of religiosity. Instead, *intrinsic religiosity*, as formulated by Gordon Allport, should serve as the guiding criterion. Teaching is thus redefined as a qualitative and evolutionary vocation rather than a fixed institutional role.

6. *From rigid jurisprudential approaches to flexible educational perspectives*: this transformation advocates moving away from mechanistic and algorithmic treatment of students within religious education. Profound cognitive and behavioral change cannot be engineered instantly; rather, the natural process of intellectual suspension and gradual internalization should be recognized and respected.

7. *From emotional-cognitive servitude to independent and sincere truth-seeking*: the final shift addresses the nature of the teacher-learner relationship. Religious education should not rest upon emotionally manipulative or uncritical dependency. Teachers, as facilitators of truth-seeking, must sustain warm and supportive relationships that validate students' capacity for doubt and intellectual autonomy. Affection and acceptance should never be conditional upon students' adherence to prescribed religious propositions.

Collectively, these seven paradigm shifts offer a transformative framework for reimagining religious education in Iranian schools. Adopting such an approach allows the system to move beyond its current instrumental and prescriptive model toward an intellectually autonomous, dialogical, and existential mode of religious formation—one that validates freedom, inquiry, and rational engagement as essential to authentic faith development.

Conclusion

This paper undertakes a critical examination of the existing form of religious education within the national school system, aiming both to identify its major challenges and to propose a series of paradigm shifts as potential pathways out of the prevailing theoretical and practical impasse. Within this framework, seven fundamental challenges have been explored, each accompanied by a corresponding paradigm shift intended to address its underlying causes. Notably, five of these proposed transformations (excluding the fifth and sixth) possess broader relevance beyond religious instruction and can be systematically extended to other educational domains, including moral-social and scientific education.

From this perspective, it becomes evident that overcoming the current stagnation—manifested in the gradual decline of schools' effectiveness and vitality—necessitates serious engagement with these challenges and shifts. They represent not only corrective measures for the persistent inefficiencies of school-based religious education but also foundational strategies for revitalizing the entire educational system through a deeper philosophical reorientation.



پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

بازاندیشی تربیت دینی رسمی در ایران: رویکردی فلسفی به تحولات نظری و اصلاحات عملی

مصطفی مرادی استادیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)، mmoradi484@ut.ac.irنرگس سجادیه دانشیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران. sajjadih@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۰۴	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۲۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۳۱
استناد: مرادی، مصطفی و سجادیه، نرگس. (۱۴۰۵). بازاندیشی تربیت دینی رسمی در ایران: رویکردی فلسفی به تحولات نظری و اصلاحات عملی. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۲)، ۷۷-۱۰۷. doi: 10.22067/fedu.2026.93279.1420			

چکیده

این مقاله به بررسی کیفیت تربیت دینی رسمی در ایران می‌پردازد و راه‌هایی برای بهبود آن از منظر فلسفی، با تکیه بر آنچه «رویکرد اسلامی عمل» نامیده می‌شود، ارائه می‌دهد. مقاله استدلال می‌کند که یک چرخش پارادایمی در تربیت دینی رسمی ضروری است. چرخش‌های پیشنهادی عبارت‌اند از: گذار از شیء‌انگاری به فهم عقلانی سوژه‌محور؛ از آموزش تلقینی و پاسخ‌محور به پرسشگری عقلانی و گفت‌وگو؛ از قطعیت مفروض به تردید عقلانی و استدلال فرضی؛ از مطلق‌گرایی به حقیقت‌جویی؛ از دینداری ایستا به کنش دینی پویا؛ از رویکردهای فقهی سخت‌گیرانه به چشم‌اندازهای آموزشی انعطاف‌پذیر؛ و از وابستگی عاطفی-شناختی به جست‌وجوی مستقل و صادقانه حقیقت.

واژگان کلیدی: تربیت دینی رسمی، چرخش پارادایمی، اصلاح آموزشی، ایران، اسلام

۱- مقدمه

مروری بر تاریخ برنامه درسی مدارس کشور از زمان تاسیس دارالفنون تا تشکیل نخستین مدارس مدرن در زمان پهلوی نخست و تا پایان سلطنت پهلوی دوم، حاکی از آن است که دروس دینی، کم و بیش و با عناوین مختلف جزء دروس مدارس کشور ما بوده است (Hosseini Rouhhalamini, 2005, pp. 27-35). پس از انقلاب اسلامی ایران و تشکیل حکومت جمهوری اسلامی نیز این حضور به گونه‌ای پررنگ‌تر با قرائت شیعی ویژه‌ای از اسلام، در مدارس و نظام رسمی تربیت ادامه یافت و «دین‌مداری» محور فعالیت‌های نظام آموزش و پرورش کشور قرار گرفت (Iravani, 2014). این حضور تا بدانجاست که برخی پژوهش‌ها (Ahmadi et al., 2020)، فصل ممیز اصلی برنامه درسی پس از انقلاب در نسبت با پیش از آن را، در «حاکمیت ارزش‌های اسلامی» می‌دانند.

این حضور و تلاش پیگیر برای «اسلامی» کردن مدارس (Iravani, 2014) در سطوح خرد و کلان، با سازوکارهای مختلف پی گرفته شد. از جمله در کلان‌ترین سطح می‌توان از تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یاد کرد که با هدف «تربیت انسانی موحد، مومن، معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت ...» (Document of Education, 2011, p. 24) و «دستیابی به مراتبی از حیات طیب» بر مبنای «نظام معیار اسلامی» (Fundamental Transformation Document of Education, 2011, p. 11) تدوین شد. البته به نظر می‌رسد، اسناد تحولی، نه فقط تربیت دینی مدرسه‌ای بلکه، کل نظام تربیت را مد نظر قرار دادند و در آن تلاش شده است تا تمام نظام تربیت را مبتنی بر فهم خویش از دین، سامان بخشی کنند. اما به هر روی، بخش عمده‌ای از این تلاش، معطوف به هدایت تربیت مدرسه‌ای از جمله تربیت دینی رایج در مدارس به سوی «اسلام» بوده است.

اما با همه این تلاش‌ها به نظر می‌رسد، جامعه از نظر دین‌ورزی در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. ملاحظه نتایج چهار دوره «پیمایش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان» حاکی از اسلامی شدن بیشتر فرهنگ ایرانیان، نیست (Zamanian, 2023) و برخی دیگر از پژوهش‌ها (Sadatlamdar et al., 2020)، نشانگر «انتخاب بی‌تفاوتی» از سوی ایرانیان در ایران پس از انقلاب هستند. این در حالی است که پیمایش صورت گرفته در سال ۱۳۵۳، یعنی پیش از انقلاب اسلامی و اهتمام جدی به تربیت دینی در فضای رسمی تربیت، حاکی از رشد گرایش ایرانیان به دین بوده است (Asadi & Tehranian, 2023). همچنین، وضعیت اخلاق در میان ایرانیان نیز، وضعیت قابل قبولی نیست. پژوهش‌های میدانی حاکی از آن است که رعایت برخی اصول

اخلاقی همچون صداقت در گفتار، امانت‌داری و پابندی به قول و قرار در جامعه ایران روند نزولی و دروغ-گویی، ریاکاری و فریب و کلاهبرداری روند صعودی داشته است (Kazemipour & Godarzi, 2023, pp. 157-167) و چنانچه به همبستگی میان اخلاق و دین، باور داشته باشیم^۱، سقوط اخلاقی اشاره شده، می‌تواند به نوعی حاکی از کاهش دین‌ورزی میان ایرانیان نیز باشد.

همچنین ملاحظه و تحلیل^۲ پژوهش‌های ناظر بر آسیب‌شناسی تربیت دینی پس از انقلاب اسلامی تا کنون نیز می‌تواند با صراحت بیشتری، موید این افول در نظام تربیت دینی مدرسه‌ای تلقی گردد. برای نمونه، بیات و غفاری (۲۰۲۰)، در پژوهش خویش، به عدم تحقق اهداف سند تحول بنیادین در نظام تربیتی اشاره کرده‌اند؛ همچنین حاجی‌آبادی (۲۰۲۰)، در آسیب‌شناسی تربیت دینی، مواردی چون تحمیل و اجبار در تربیت دینی، و به کارگیری تربیت قرنطینه‌ای را مورد اشاره قرار داده است؛ محمودی (۲۰۱۸)، نیز با آسیب‌شناسی تربیت دینی در دوره متوسطه دوم به عوامل آسیب‌زایی چون به روز نبودن دانش دبیران معارف اسلامی و مربیان پرورشی، ناآشنایی برخی از معلمان و والدین دانش‌آموزان با ویژگی‌های دوره بلوغ پرداخته است؛ مرزوقی (۲۰۰۹)، اساس مشکل تربیت دینی موجود را در رویکرد سنتی می‌داند و کشاورز (۲۰۰۸)، مشکلات عمده تربیت دینی را در عدم تطابق با نیازهای مخاطب، عدم انتخاب روش‌های مناسب با نیاز و سن آن‌ها می‌داند؛ چراغ‌چشم (۲۰۰۷)، آسیب‌های تربیت دینی در مدارس را شامل حاکمیت نگاه‌های سنتی به دانش‌آموز و اجباری شدن تربیت دینی، عدم پرداخت به عواطف، تمرکز بر رفتارهای دینی و عدم توجه به جنبه‌های معرفتی و نبود معلمان باورمند می‌داند و در نهایت، رودگر (۲۰۰۶)، در پژوهش خود مواردی چون حافظه-گرایی در تربیت دینی را از جمله مشکلات تربیت دینی به شمار می‌آورد.

مقایسه آن تلاش‌های مجدانه خرد و کلان و این وضعیت و آسیب‌ها، پرسشی را به ذهن متبادر می‌سازد و آن اینکه چرا تربیت دینی با این اهتمام و تلاش، به این وضعیت انجامیده است؟ این پرسش البته ابعاد مختلف تاریخی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و حتی سیاسی دارد و نمی‌توان با اتخاذ نگاهی فروگاهشی، ساده-انگارانه و یک‌سویه‌نگرانه، عامل یگانه‌ی مشخصی را به عنوان علت‌العلل افول اخلاق و دین در جامعه برشمرد.

^۱. بنا به دیدگاه علامه طباطبایی و شهید مطهری، دین‌ورزی موجب «رعایت ارزش‌های اخلاقی» در جامعه می‌گردد (According to KhodayariFard and et al, 2012, p. 38)؛ به طور منطقی، عکس نقیض این گزاره نیز صحیح است که در جامعه‌ای که ارزش‌های اخلاقی افول کرده است، دین‌ورزی نیز افول نموده است.

^۲. در این پژوهش به تناسب، پژوهش‌های آسیب‌شناسانه مربوط به تربیت دینی رسمی پس از انقلاب مورد استناد و تحلیل قرار خواهد گرفت.

و با صرف بررسی مساله از منظر فلسفی-تربیتی، آن را پاسخ گفت. اما قطعاً یکی از ابعاد مهم این بررسی، بعد فلسفی-تربیتی و یکی از حوزه‌های موثر در تربیت دینی، تربیت مدرسه‌ای است. زیرا هنگامی که رویکردها و راهبردهای اتخاذ شده از منظر فلسفی-تربیتی دچار اشکال باشند، اصرار بر آنها و تلاش حداکثری برای تحقق آنها در مدارس، ما را به نتیجه عکس خواهد رساند. این منظر در مقالات پیش گفته کمتر مد نظر قرار گرفته و راه‌حل‌های بیان شده، کمتر از زمینه‌ی فلسفی برخاسته است.

سرانجام نظر می‌رسد، پای فشاری بر این موضوع لازم باشد که، منظر این مقاله، از زاویه نگاه تربیت دینی مدرسه‌ای است که خود بخشی از تربیت دینی رسمی است. در این میان، ارزیابی و بررسی از منظرهای دیگری چون رشد شبکه‌های اجتماعی و هوش مصنوعی، تحولات متلاطم و تحول‌یابنده‌ی جهانی، تحولات نظام خانواده و فرزندپروری و نیز فراز و نشیب‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی در ایران، ارزیابی‌هایی هستند که برای نگرستن کل‌گرایانه به مساله لازم‌اند و باید در کنار بررسی حاضر مد نظر قرار گیرند. به سخن دیگر، ادعای این پژوهش، بررسی کافی و وافی این مسئله نیست، اما به نظر می‌رسد نمی‌توان سهم تربیت دینی مدرسه‌ای که ساعت‌های بسیاری از عمر دانش‌آموزان را در اختیار می‌گیرد، نادیده گرفت.

۲- رویکرد روشی

از آنجا که پژوهش حاضر، معطوف بر آسیب‌شناسی وضعیت موجود و ترسیم وضعیتی مطلوب به عنوان بدیل آن است، از رویکردهای چندگانه روشی بهره خواهد برد. در بخش نخست یعنی آسیب‌شناسی، از رویکرد نقد درونی بهره برده‌ایم و تلاش کرده‌ایم با نظر به گزارش‌های منتشر شده ناظر بر نتایج نظام آموزشی، ناسازواری‌ها و ناکارآمدی‌های نظام کنونی و با تحلیل مفهومی (Bagheri, Sajjadih, and Tavassoli, 2010) پیش فرض‌های پشتیبان این نظام و جاری در آن، آسیب‌شناسی را به سرانجام رسانیم. این امر با طی کردن دو مسیر دیگر یعنی تحلیل مفهومی در شکل ارزیابی ساختار مفهومی (Coombs and Daniels, 2015) تقویت شده و نقد درونی و کشف ناسازواری‌ها (Marshall, 2004)، صورت گرفته است. در هر دو رویکرد، وظیفه فیلسوف، کشف ناسازواری‌ها و چالش‌های نظری است.

در بخش دوم که قرار است پیشنهادهای بدیل ارائه شود نیز از دو روش تحلیل مفهومی با رویکرد مفهوم پردازی (Coombs and Daniels, 2015) و رویکرد استنتاج عملی (Bagheri, Sajjadih, and Tavassoli, 2010) استفاده خواهیم کرد. در این بخش تلاش می‌کنیم تا با ابتدا بر رویکرد اسلامی عمل (Bagheri, 2020) و در نظر گرفتن دانش‌آموزان و معلمان در مقام عاملان و با بهره‌گیری از رویکرد استنتاج ضمنی (Bagheri, Sajjadih, and Tavassoli, 2010)، برای چالش‌ها و آسیب‌های مشخص شده در

بخش نخست، راه‌های برون‌رفتی پیشنهاد دهیم. از آنجا که راه‌حل‌های بیان شده، در سپهر دیدگاه انسان عامل، صورت بندی شده‌اند، در واقع، مفهوم محوری آنها همین دیدگاه بوده و مؤلفه‌های آن در ابعاد مختلف این مفهوم پردازی، امتداد یافته است. هر جا که پیشنهاد ارائه شده، وجه تئوریک داشته، رویکرد مفهوم-پردازی بارز شده و هر جا که برون رفت عملی مد نظر قرار گرفته، استنتاج عملی محوریت یافته است. انتخاب رویکرد اسلامی عمل به عنوان مبنای تکوین راه‌های برون رفت به دلایل مختلفی صورت گرفته است. نخست اینکه، هر تعبیری از تربیت، ناگزیر از اتخاذ موضعی درباره انسان است. تا این موضع درباره انسان روشن نشود، نمی‌توان تعریفی از تربیت ارائه داد. از سوی دیگر، در میان نگاه‌های انسان شناختی مختلف موجود که برخی آدمی را همچون مومی شکل‌پذیر تلقی می‌کنند که معلم به مثابه مهندس باید آن را شکل دهد و برخی دیگر، آدمی را چون ارگانیسمی طبیعی فرض می‌کنند که معلم به مثابه تسهیل‌گر باید تنها شرایط رشد و نمو آن را فراهم کند، رویکرد عاملیت، با عامل دانستن دو طرف رابطه تربیتی، معلم و شاگرد، از نوعی از تعامل ناهم‌تراز سخن می‌گوید که با اقتدار محتوایی معلم آغاز می‌شود و به استقلال‌یابی شاگرد منتهی خواهد شد (Bagheri, 2010a, pp. 41-44).

این رویکرد با تاکید بر قدرت تفکر و اراده در انسان، هرگونه طرح تربیتی قابل دفاع را ملزم به در نظر گرفتن این دو اقتضای مهم می‌داند. در این میان، این رویکرد ظهور عاملیت در انسان را مساوق با بلوغ می‌داند و از این رو، دوران پیش از بلوغ را دوران «تمهید» می‌خواند، با در نظر داشتن این ملاحظه، تقریباً از پایان دوره دبستان، تربیت در مقام اتم خویش قابلیت طرح می‌یابد و دو ملاحظه عقلانیت و اراده‌ورزی به گونه‌ای پررنگ در آن مطرح می‌شوند. دوران تمهید نیز با درجاتی کمتر و تفاوت‌هایی باید این دو قابلیت در حال تکوین و ظهور را در نظر بگیرد (Bagheri, 2022, pp. 244-246). البته باید در نظر داشت که با وجود این‌همانی نبودن دو مفهوم تمهید و تربیت، این دو مفهوم نمی‌توانند در تعارض با یکدیگر قرار گیرند. زیرا در نهایت، رودخانه تمهید باید به دریای تربیت بریزد و جریان تمهید با جریان تربیت همسو شود. از این رو، در نظر داشتن تربیت در این مقاله و نپرداختن به تمهید، به معنای نادیده انگاشتن کلی آن نیست.

۳- معناداری آسیب‌شناسی از تربیت دینی در مدرسه

معناداری آسیب‌شناسی از تربیت دینی در مدرسه، وابسته به امکان‌پذیری آن است. به سخن دیگر، اگر تربیت دینی از اساس با ذات مدرسه در تضاد باشد، امکان آن منتفی خواهد بود و آسیب‌شناسی به جدایی این دو خواهد انجامید. در مقابل، چنانچه امکان وقوع تربیت دینی در مدرسه را علی‌الاصول قابل قبول بدانیم،

آسیب‌شناسی معنادار خواهد بود. در این بخش تلاش خواهیم کرد تا این امکان را مورد ارزیابی و بررسی قرار دهیم.

یکی از حوزه‌های مشخصی که محل بررسی و نقد متفکران پس از انقلاب بوده است، موضوع تربیت دینی در نظام رسمی تربیت کشور بوده است. در طی این دوران، موضوع طرح تربیت دینی در مدارس مورد تحلیل و نقدهای مختلفی قرار گرفته است. برخی، تربیت دینی را در تضاد با نظام رسمی- اجباری مدرسه دانسته‌اند. زیرا معتقدند از یک سو، تربیت دینی امری مبتنی بر اختیار و انتخاب افراد است و از سوی دیگر، اجبار و الزام از جمله ویژگی‌های ذاتی نظام مدرسه‌ای است و این دو با یکدیگر قابل جمع نیستند. سعیدی رضوانی و بینقی، با همین استدلال، اساس تربیت دینی مدرسه‌ای را دچار «ناکارآمدی ذاتی» دانسته و راه کار را در جدایی این دو دیده‌اند (Saeedi-Rezvani & Binaghi, 2001). در نمونه‌ای دیگر از این نگاه، می‌توان به دیدگاه ذات‌انگار دیگری اشاره کرد که امکان هرگونه طرح تربیت دینی در مدارس را به دلیل تناقضی که در ذات سنت‌گرای دین و مدرنیته وجود دارد نفی کرده است؛ در نگاه این افراد، اساساً اسلام نمی‌تواند در ظرف مدارس مدرن جای گیرد (Moradi, 2007, p. 97). در واقع در این نوع نگاه، آسیب‌شناسی تربیت دینی کاری عبث است، زیرا اساساً «تناسبی» میان تربیت دینی و نظام تربیت مدرسه‌ای وجود ندارد، که لازم باشد با آسیب‌شناسی امکان موفقیت آن را رقم زد.

این در حالی است که شواهد مخالفی، این ادعا را رد می‌کنند. یکی از این شواهد مخالف، نتایج موفق برخی مدارس غیردولتی است. همین که برخی از مدارس غیردولتی تجارب موفقی در این خصوص داشته‌اند، حاکی از نیاز به نوعی بازنگری اساسی در شیوه‌ارایه این درس در مدارس است نه حذف آن به طور کلی. بر این اساس به نظر می‌رسد همانگونه که احمدی (cited in Moradi, 2007, pp. 27-28)، اشاره کرده است، مشکل از نحوه تعریف و ارایه تربیت دینی در مدارس است نه تناقض ذاتی میان آنان.

با عبور از ذات‌گرایی نسبت به مفاهیمی چون، تربیت، دین و مدرسه، ما را بر آن می‌دارد تا بازتعریفی متناسب با شرایط و زمان و اقتضای مخاطبان و ملاحظات ویژه‌ی تربیتی آنان داشته باشیم و چه بسا در این بازتعریف بتوان به نوعی انسجام و همگرایی میان این دو نیز امید داشت. به سخن دیگر، ما به چرخش‌هایی اساسی^۲ در فهم و انگاره خویش از این مفاهیم هستیم تا بتوان به تربیت دینی «موفق» مدرسه‌ای اندیشید. در ادامه برخی

^۱ در مجموعه چهارجلدی «تجربه‌های آموزشی و تربیتی معلمان دینی» (Ziaei-Moayyed, 2023) به برخی تجارب نسبتاً موفق در این خصوص اشاره شده است.

^۲ Paradigm shift

از انگاره‌های آسیب‌زا در تربیت دینی و چرخش‌های متناظر با آنها مورد اشاره قرار خواهد گرفت. در ملاحظه برخی از این انگاره‌ها و چرخش‌های متناظر، ایده‌ای که به ذهن می‌رسد بدیهی بودن آنها است. اما نکته قابل توجه آن است که به رغم بدیهی بودن برخی از این چرخش‌های اساسی، نظام آموزش رسمی به دلایل و عوامل مختلف، از آنها غفلت کرده و به نظر می‌رسد باید در نگاهی نو، آنها را مورد توجه و وجهه همّت عملی خویش قرار دهد.^۱

۴- چرخش‌های ضروری در تربیت دینی مدرسه‌ای

در این بخش، نخست با جست‌وجو در منابع، پژوهش‌های منتشر شده از تحلیل وضعیت آسیب‌زای کنونی در تربیتی دینی مدرسه‌ای، سویی آسیب‌زای خاصی از تربیت دینی مورد توجه و بررسی قرار گرفته و سپس به چرخش مورد نیازی پرداخته شده که بر اساس رویکرد مبنایی نظری اتخاذ شده در این نوشتار، لازم است انجام شود. هدف از این چرخش، اصلاح انگاره و اصلاح روند عملی معوج موجود در تربیت دینی مدرسه‌ای ماست.

پیش از پرداختن به چرخش‌های لازم، وضوح بخشی به یک نکته ضروری است و آن معنایی است که از تربیت دینی مدرسه‌ای مراد شده است. تربیت دینی در مدارس به دو صورت کلی قابل طرح و بررسی است. در صورت نخست، تربیت دینی، یک برنامه درسی در کنار برنامه‌های دیگر همچون برنامه درسی ریاضی و تاریخ در نظر گرفته می‌شود که کلاس، محتوا، یادگیری، ارزشیابی و معلم خاص خود را داراست. این برنامه درسی، در هر سه مقطع دبستان، متوسطه اول و متوسطه دوم با کتاب‌های درسی خاصی با نام «هدیه‌های آسمان»، «پیام‌های آسمان»، «دین و زندگی» در ساعاتی خاصی در هفته و با معلمی ویژه در برنامه درسی در نظر گرفته شده است. از آنجا که روح حاکم بر برنامه درسی ایران، روح موضوع محوری یا دیسپلین‌مداری است (Hasani, 2016)، این نحوه پرداخت به تربیت دینی، پرداختی مهم و محوری در مدارس ایران است. از سوی دیگر، در سال‌های اخیر و پس از آشکار شدن نابسندگی‌های برنامه درسی موضوع محوری، رویکردهای فرا برنامه‌ای نیز در حوزه تربیت دینی دنبال شده است. رویکردهایی که تربیت دینی را فراتر از برنامه درسی محدود و در کلیت مدرسه، برای نمونه در فعالیت‌های فوق برنامه و پرورشی دنبال می‌کند؛ در شکل اخیر، تلاش می‌شود تا روح حاکم بر مدرسه، به صورت دینی سامان یابد. در متن حاضر، تربیت دینی

^۱ سرکارآرانی مشکل آموزش و پرورش کشور را عمل نکردن به بدیهیات دانسته است ولی وی این موضوع را در زمینه‌ای دیگر مورد توجه قرار داده است (Sarkar-Aarani, cited in Hossein Ghorban, 2023, p. 100). ما این فهم را از وی وام گرفته‌ایم و بر این باور هستیم که بخشی از چالش تربیت دینی رسمی در کشور ما نیز غفلت از همین بدیهیات است.

مدرسه‌ای به هر دو معنای برنامه‌ای و فرابرنامه‌ای در نظر گرفته شده اما تمرکز بیشتر بر معنای رایج تربیت دینی مدرسه‌ای یعنی بخش کلاس درس دینی است.

۴-۱- چرخش از ابژه‌انگاری به سوژه‌مداری معقول

در وضعیت کنونی تربیت دینی ما، نوعی از اجبار و الزامی ریشه دوانده که ناشی از به رسمیت نشناختن شاگردان و نیازهای آنان و نادیده انگاری آنان به عنوان موجوداتی صاحب اندیشه و اختیار است. حاجی-آبادی (۲۰۲۰) در آسیب‌شناسی تربیتی دینی، یکی از آسیب‌های مهم آن را تحمیل و اجبار موجود در آن دانسته است. چراغ‌چشم (۲۰۰۷)، نیز یکی از آسیب‌های مهم تربیت دینی در مدارس را حاکمیت نگاه‌های سستی به دانش آموز و اجباری شدن تربیت دینی دانسته است. فاضلی نیز با نقد رویکرد کنونی نظام آموزشی ما، آن را سوژه‌گریز و انسان‌زدا می‌داند و معتقد است این نظام، انسان‌ها را ابژه‌هایی بی‌اختیار و بدون قدرت اندیشه تصور می‌کند و مبنای خویش را بر فضای سلسله‌مراتبی، رعب و روابط سلطه بنا نهاده است (Fazeli, 2022, pp. 35-70).

این تحمیل و اجبار را می‌توان برآمده از استعاره رفتارگرایانه و مهندسی نسبت به شاگردان و تربیت دانست. در این تفکر، شاگرد به سان موم نرمی در نظر گرفته می‌شود که در مقابل معلم به صورتی منفعل حضور دارد و معلم به سان مهندس، می‌تواند این ماده نرم و شکل‌پذیر را به هر صورتی که بخواهد شکل بخشد (Bagheri, 2013, pp. 63-67). این نوع نگاه ساده‌انگارانه به تربیت، آن را نوعی «تکنولوژی» می‌داند که می‌تواند همانند یک مهندس آن را با شکل‌های مختلف «تقویت» تنظیم نماید (Skinner, 1971, pp. 1-30) و اراده و اختیاری برای دانش‌آموز قائل نیست.

این در حالی است که دین‌ورزی، از اساس، با اجبار نه ممکن است نه مطلوب. در قرآن کریم به دفعات از اختیاری بودن دین سخن رانده شده است؛^۱ برای نمونه در آیه ۹۹ سوره یونس، پیامبر مورد نهی خداوند قرار می‌گیرد که مردم را نه با «اجبار»، که حتی با «اکراه» به سوی ایمان به خداوند فراخواند: «اگر پروردگار تو می‌خواست، قطعاً هر که در زمین است همه آنها یکسر ایمان می‌آوردند. پس آیا تو مردم را به اکراه وادار به ایمان آوردن می‌کنی؟»؛ همچنین در موضعی دیگر در بخشی از آیه ۲۵۶ سوره بقره آمده است که: «در دینداری اکراهی نیست. هدایت از گمراهی متمایز شده است». در واقع، از نگاه قرآن، ایمان، امری، دانسته و خواسته است و حتی پیامبران، در مقام بزرگترین مربیان بشر نیز نمی‌توانند مخاطبان خود را با اکراه و اجبار

^۱ برخی از آیاتی که به طور صریح بر اختیاری بودن ایمان به خداوند اشاره کرده‌اند عبارتند از: بقره، ۲۵۳ و ۲۵۶؛ نساء، ۱۷۰؛ انعام، ۳۵؛ و یونس، ۹۹.

وادر به پذیرش دین الهی نمایند. در قرآن، پیامبر به صراحت فردی معرفی شده است که مجبورکننده^۱، نگهبان^۲ و کیل^۳ و مسلط^۴ بر مردم نیست و نمی‌تواند به هیچ‌روی چیزی را بر آنان تحمیل کند؛ وظیفه پیامبر اسلام، ابلاغ پیام الهی به مردم و آگاه‌سازی آنان^۵ است؛ ایشان بشارت دهنده و بیم دهنده به پیامدهای تن دادن به، یا تن زدن از اسلام دانسته شده است^۶.

از سویی در قرآن کریم در موارد معدودی به برخی آیات اشاره شده است که گویی از مومنان طلب اطاعت و عبودیت می‌کند که می‌تواند به عنوان چالشی بر سوژه بودن مخاطب در تربیت دینی تلقی شود. به سخن دیگر، قرآن در عین تأکید بر اختیار و انتخاب آدمی، در آیاتی، گویی اختیار تصمیم‌گیری را از آنان سلب نموده است و آنان را به اطاعت از فرامین خداوند و رسول وی، فرمان داده است. برای نمونه در آیه ۶۴ سوره نساء این چنین آمده است که: «هیچ پیامبری را نفرستادیم جز آنکه دیگران به امر خدا باید مطیع فرمان او شوند. و اگر به هنگامی که مرتکب گناهی شدند نزد تو آمده بودند و از خدا آمرزش خواسته بودند و پیامبر برایشان آمرزش خواسته بود، خدا را توبه‌پذیر و مهربان می‌یافتند». در این آیه، هدف از ارسال رسولان، اطاعت مردمان از آنان دانسته شده است. ولی واقع این است آیه اشاره شده، به طرز ظریفی همزمان اراده و اختیار افراد را نیز به رسمیت شناخته است. چرا که در ادامه، همزمان این گزاره شرطی خلاف واقع آمده است که «ولوا نهم...»، یعنی «اگر این مخالفان، هنگامی که به خود ستم می‌کردند، به نزد تو می‌آمدند؛ و از خدا طلب آمرزش می‌کردند؛ و پیامبر هم برای آنها استغفار می‌کرد؛ خدا را توبه‌پذیر و مهربان می‌یافتند». ولی نکته آن است که آنان نیامدند و این یک واقعیتی است که در قرآن کریم مورد اشاره قرار گرفته است. همچنین در موضع دیگری از قرآن کریم آمده است که: «هیچ مرد مؤمن و زن مؤمنی را نرسد که چون خدا و پیامبرش در کاری حکمی کردند آنها را در آن کارشان اختیاری باشد. هر که از خدا و پیامبرش نافرمانی کند سخت در گمراهی افتاده است» (Quran, 33:36). نکته مهم در این آیه نیز این است که خطاب خداوند در آن، زنان و مردان «مومن» است نه همه‌ی مردمان. بر اساس آیات قرآن، «مومن» کسی است که نخست به لحاظ شناختی خداوند را به عنوان مالک هستی پذیرفته است (مرحله اسلام) و سپس ایمان در قلب آنان

^۱ وَمَا آتَتْ عَلَيْهِمْ بِجَبَّارٍ (Quran, 50:45).

^۲ وَمَا جَعَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِظًا (Quran, 6:107).

^۳ وَمَا آتَتْ عَلَيْهِمْ بِوَكِيلٍ (Quran, 6:107).

^۴ لَسْتُ عَلَيْهِمْ بِمُصِيطِرٍ (Quran, 88:22).

^۵ مَا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلَاغُ (Quran, 5:99).

^۶ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا مُبَشِّرًا وَنَذِيرًا (Quran, 25:56).

رسوخ کرده است.^۱ این کاملاً منطقی است که پس از ایمان به خداوند، فرد مومن باید به فرامین الهی تن بدهد، زیرا او مملو از عشق الهی است؛ اما پرسش این است که معلم چگونه احراز نموده است که این دو مرحله یعنی شناخت و ایمان در دانش‌آموزان اتفاق افتاده است که از آنان تبعیت فرامین الهی را طلب می‌کند؟ اصل مسئله همین است که دانش‌آموزان و حتی دانشجویان، به دلیل ضعف دانشی والدین و قرار گرفتن در معرض امواج دیدگاه‌های متضاد و متعارض، در اساس باور راسخی به دین ندارند و اینجا همان مرحله دعوت بدون اجبار و اکراه است و نه دعوت پس از ایمان. به لحاظ تربیتی، به صرف مسلمان بودن والدین، نمی‌توان اسلام و ایمان متربیان را فرض گرفت.

بر این اساس، می‌توان گفت تربیت دینی باید از ابژه‌محوری موجود به نوعی سوژه‌گرایی معقول چرخش کند. در حالی که در ابژه‌محوری، گوهر ایمان، پاس داشته نمی‌شود، و سوژه، زیر انبوهی از تحمیل‌ها و حفظیات بی‌ربط، مدفون می‌گردد؛ در سوژه‌گرایی معقول، شرایط برای انتخاب‌گری و اراده‌ورزی دانش‌آموز فراهم می‌گردد. بنابراین، لازم است در تربیت دینی مدرسه‌ای، خواست و اراده دانش‌آموز به رسمیت شناخته شود و مربی دینی نباید متربیان را شیء بی‌انگارد و به هر طریقی به دنبال اقتناع متربیان باشد؛ آنچه باید محل بحث و گفت‌وگو قرار گیرد پرسش‌ها، چالش‌ها و تردیدهای آنان درباره دین است نه تلقین و تحمیل و القای مطالب دینی. در این چرخش، معلم می‌داند که اگر دانش‌آموز نخواهد، هیچ کس را یارای آن نیست که وی را به کسوت ایمان درآورد.

البته سوژه‌گی دانش‌آموز در عین به رسمیت شناختن قدرت انتخاب در وی، به قابلیت اندیشه‌ورزی وی نیز اذعان دارد. بر این اساس، معلم می‌داند که برای فراهم ساختن شرایط ایمان آوردن باید به زبانی منطقی و متقاعدکننده و در گفت‌وگوهای حقیقت‌جویانه و عقلی، اندیشه دانش‌آموز را از حقیقت ایمان و درستی آن سیراب سازد. در چنین فضایی است که دانش‌آموز در کلاس درس، فضایی آزاد و بدون فشار را با تمام وجود حس می‌کند و درمی‌یابد که معلم به دنبال تجاوز به ساحت ذهنی و ارادی وی نیست و صرفاً دلایل ایمان‌آوری خویش به دین را که البته خود بدان عامل نیز است، در اختیار وی می‌گذارد و ثمرات دین‌داری را برای وی روشن می‌کند؛ این دقیقه‌ای است که شاید به نظر بدیهی برسد ولی توجه به رویه‌های درسی در مدارس، حاکی از نقض آن است؛ چرا که در روال معمول نظام آموزشی رسمی، دانش‌آموزان یا حتی دانشجویان باید مباحث از پیش مشخصی را مطالعه کنند که شاید اساساً پرسشی در آن حوزه نداشته باشند و اختیاری در تصمیم‌گیری برای محتوای دروس ندارند. از جمله، محمودی (۲۰۱۸)، در آسیب‌شناسی تربیت

۱. قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا، قُلْ لَمْ تُؤْمِنُوا وَلَكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَكَمَا يَدْخُلُ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ. (Quran, 49:14).

دینی مدرسه‌ای معتقد است وجود سرفصل‌های مشخصی که به اجبار باید از سوی دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار گیرد، از نمادهای مهم اجبار و عدم توفیق تربیت دینی است. همچنین در این دروس، معلم موظف است، محتوای مشخص از پیش تعیین شده‌ای را تدریس کند و پرسش‌ها و ابهامات دانش‌آموزان معیار داوری و ارزشیابی قرار نمی‌گیرد. اگر معلم آگاه، خود انعطافی در این زمینه نشان ندهد، نظام رسمی جایی برای تغییر محتوای کتاب رسمی باز نگذاشته است در نتیجه با لحاظ این چرخش، علاوه بر تغییر در نقش معلم و نحوه ارائه دین توسط وی، محتوا و روش‌های ارزشیابی و در نگاهی کلی، برنامه درسی تربیت دینی نیز دستخوش تحولات عمیق خواهد شد. در این میان، پرسش از اجباری بودن تربیت دینی و قرار گرفتن آن در برنامه درسی مدرسه‌ای، پرسشی اساسی است که در مطالعات اخیر بین‌المللی نیز مد نظر قرار گرفته است. از جمله وایت^۱ (۲۰۱۰)، در مقاله خویش از امکان و ضرورت اجباری بودن تربیت دینی پرسش می‌کند و آن را به چالش می‌کشد. شاید بتوان در پاسخ به چالش وایت، بر لزوم معقولیت تربیتی دینی در کنار گشوده بودن تعلیق‌های عملی سخن گفت. در حالی که در معقولیت تربیت دینی بر ضرورت استواری عقلانی مبانی اعتقادی تاکید می‌شود در حوزه عمل، نوعی از تعلیق عملی روا شمرده می‌شود و دانش‌آموزان مجبور نیستند برای کسب نمره، ملزم به انجام مناسکی ویژه باشند. البته پذیرش تعلیق‌های معرفتی و عملی به معنای تسلیم شدن محض و وانهادن اندیشه یا عمل نیست. بلکه به معنای در اختیار گذاشتن فرصت‌هایی به مرتبی برای اندیشه‌ورزی و انتخاب‌های مستقل است. در عین حال، گفت‌وگو، مطالعه و همراهی‌های عملی باید ادامه داشته باشند تا زمینه برای عبور مرتبی از این دوره‌های تعلیقی فراهم آید.

۴-۲- چرخش از پاسخ‌محوری تلقینی به پرسش و گفت‌وگوی عقلانی

چالش مهم دیگری که در نظام تربیت دینی موجود در کشور ما قابل ردیابی است، پاسخ‌محوری تلقینی است. از جمله اسلامیان و همکاران (۲۰۱۵) و میرعارفین (۲۰۱۱) بر بی‌توجهی یا کم‌توجهی به پرسش‌های دانش‌آموزان و به کارگیری روش‌های یک‌طرفه در تدریس درس دینی اذعان داشته‌اند. در حالی که، به نظر می‌رسد آنچه در تربیت دینی اهمیت دارد، نخست، کمک به مرتبی برای فهم چرایی نیاز انسان به دین است؛ اگر وی این نکته را دریابد خود در پی فهم‌های بیشتر و عمیق‌تر از دین برخواهد آمد؛ به سخن دیگر و به قول امام موسی صدر، باید ابتدا از دینی بگوئیم که برای انسان و نیازهایش آمده است: «برای انسان گردآمده- ایم، برای انسانی که ادیان برای او آمده‌اند» (Sadr, 2005, p. 14). از این رو آنچه حایز توجه است نخست، تبیین پرسش‌های اساسی در این حوزه است نه ارائه پاسخ‌های قطعی و بسته‌بندی شده‌ای که در کتاب‌های

¹ White, J.

درسی مورد اشاره قرار گرفته است؛ در واقع، تربیت دینی باید آماده شنیدن پرسش‌های متریان باشد و این پرسش‌ها الزاما در چارچوب مطالب کتاب‌های درسی نیست.

بنابراین روشن کردن چراغ پرسش در شاگردان و روبرو شدن با پرسش‌های آنان باید محور کار معلمان دینی باشد و چنانچه معلم، توان لازم برای مواجهه بی‌پرده و بدون سانسور با تردیدها، پرسش‌ها و نگرانی‌های متریان را در خود نمی‌بیند، بهتر است در کلاس درس حضور نیابد زیرا، حضور وی در کلاس درس جز آسیب، ثمره دگری ندارد. در این میان، مریان ضعیف دینی، موجب می‌شوند متریان امکان بیان ابهامات، تردیدها و اعتراض‌های بدون سانسور خویش را نیابند و همین امر، موجب عقیم ماندن هر گونه تربیت دینی خواهد شد. بنابراین با وام‌گیری از (Dewey, 2004, p. 61)، که مسئله و پرسش را آغازگر اندیشه و رشد می‌داند، باید گفت تربیت دینی نه از معلم آغاز می‌شود و نه از کتاب‌های درسی و نه حتی از مطالب دینی؛ تربیت دینی با پرسش‌های متریان آغاز می‌شود و مضامین دینی و پاسخ‌هایی که از دلِ گفت‌وگوی میان مربی و متربی بیرون می‌آید، می‌تواند پاسخی برای این پرسش‌ها باشد.

همچنین، با وجود پیشرفت‌های شگرف تکنولوژیکی و ظهور نسل‌ها پیشرفته‌ی هوش مصنوعی، حتی می‌توان مدعی شد، پاسخ‌های معلمان ارزش خویش را از دست داده‌اند و پاسخ‌هایی بهتر و دقیق‌تر در آثار متفکران دینی در فضای مجازی موجود است. به سخن دیگر، متریان فعلی که گاهی نسل Z و Alpha نام گرفته‌اند یادگیرندگان حرفه‌ای در فضای مجازی هستند و به خوبی امکان جست‌وجو و کشف مطالب موردنیاز خویش در فضای مجازی و هوش مصنوعی را بهتر از نسل‌های پیش از خود آموخته‌اند و شاید بتوان گفت آنان اساساً نیازی به اطلاعات معلم در کلاس درس ندارند. آنچه دانش‌آموزان بدان نیاز دارند، ربط و نسبت زندگی جاری آنان با دین یا همان چرایی‌ها است؛ و این وضعیت با پرسش‌هایی واقعی و عمیق امکان طرح دارد. از همین‌رو، در کلاس درس چنانچه تدریس به معنای واقعی آن جریان داشته باشد، سنتزی حاصل می‌شود که نمی‌توان نظیری برای آن یافت؛ به تعبیر ایمانوئل لویناس^۱، حاصل تعامل معلم با دانش‌آموز نوعی مکاشفه^۲ است (cited in Beista, 2014, p. 50) که جز با طرح پرسش‌های اصیل و گفت‌وگوی عقلانی امکان حصول آن نیست.

۳-۴- چرخش از یقین انگاری به شک عقلانی و پاسخ احتمالی

¹ Levinas, L

² revelation

توجه به پرسش‌ها و ابهامات دانش‌آموزان، تربیت دینی را ناگزیر از مواجهه با موج شک و تردید خواهد ساخت. این در حالی است که تربیت دینی کنونی در مدرسه، شبهات دانش‌آموزان را به رسمیت نمی‌شناسد (Keshavarz, 2008; Rudgar, 2007; Hajidehabadi, 2020).

شک اساساً از ناتوانی عقل در اتخاذ موضع مشخص درباره یک موضوع ناشی می‌شود. اگر بپذیریم که عقل، حدودی دارد و قادر نیست همه امور و مطالب را در حیطه تسلط خود درآورد، ناگزیر باید به رابطه عموم و خصوص من وجه عقل و دین رضایت دهیم. در این معنا، برخی امور مطرح در دین، در دایره بررسی عقلانی قرار می‌گیرند و با عقل بالفعل کنونی قابل بررسی و ارزیابی اند؛ برخی در دامنه عقل بالقوه قرار دارند و در آینده افق‌هایی در عقلانیت گشوده می‌شود که آنها را نیز قابل ارزیابی خواهد ساخت. در واقع، با در نظر گرفتن وضعیت کنونی و آینده عقل‌ورزی و با طرح زوج مفهوم عقل بالفعل و عقل بالقوه (Bagheri et al., 2020)، می‌توان از وحدت اندراجی عقل و دین سخن گفت. به این معنا، که وضعیت ناپایدار و مبهم عقل درباره برخی آموزه‌های دینی پایدار نیست و می‌توان به سوی حقیقت و سازواری حرکت کرد. «درواقع، منطقه نامشترک (فعلی) ناشی از حدود عقل است که به تدریج می‌تواند توسط عقل فهم شود و در حیطه عقلانیت بشری قرار گیرد» (Bagheri et al., 2020).

بر این اساس مواجهه فرد با همه آموزه‌های دینی به یک صورت نخواهد بود، بلکه برخی را که با عقل بالفعل قابل پذیرش است به صورت بالفعل خواهد پذیرفت و برخی دیگر را که متضمن پیچیدگی است، در پرتز بررسی قرار می‌دهد و اثبات عقلانی بودن آن را به آینده واگذار خواهد کرد. از این رو، در این گونه موارد نوعی تعلیق معرفتی یا شک به ظهور می‌رسد. این تردید و عقب‌گرد و پیشروی دوباره بر مبنای واقع‌گرایی سازه‌گرایانه (Bagheri, 2010b) توجیه می‌شود. زیرا بر اساس این دیدگاه «آدمی اساساً با اذعان به وجود واقعیت‌هایی مستقل از ذهن خود در عالم خارج، عمق و ابعاد این واقعیات را چنان بزرگ بداند (می‌داند) که سودای کشف کامل آن را کنار نهاده و در عین علاقه و تلاش مجدانه برای حرکت به سوی آن، سودای تصاحب کامل آن را از سر بیرون براند (می‌راند)» (Madanifar, 2016). به هر روی، این دقیقه، حاکی از محدودیت در توان دانشی انسان است که بنا به نظر علامه طباطبایی (Tabatabaei, 1999, Vol. 6, p. 292) قرآن کریم نیز در آیات متعددی، بر آن صحنه گذاشته است.

مطهری نیز با به رسمیت شناختن شک و تشکیک، آن را عاملی برای تحرک اندیشه و ایمان دینی می‌داند و بر این باور است که:

اگر تشکیکات وارد جامعه نشود، کم‌کم دین مردم رو به تحجر و عفونت می‌رود؛ مثل آب کاملاً زلالی که در حوض است و اگر مدتی راکد بماند، می‌گندد. اگر در مردم یک حالت آرامشی باشند و بر معتقدات مذهبی و دینی تازیه شک نخورد، در آن صورت عوام پیش‌تاز آن معتقدات می‌شوند؛ وقتی پیش‌تاز شوند، دائم از خودشان چیزی می‌سازند و مرتب کم و زیاد می‌کنند و بعد یک شله قلمکاری از آب درمی‌آید که وایلا است (Motahhari, 2023)

از سوی دیگر، مواجهه با شک، امری خطیر است. از منظر مطهری (۲۰۲۳)، شک «گذرگاه» و «معبر» خوبی است ولی «توقفگاه» یا «منزلگاه» مناسبی نیست. شک در صورت منزلگاه شدن می‌تواند به انکار تبدیل شود و نکته مهم در این موضع این است که اگر معلم مواجهه مناسبی با شک دانش‌آموز نداشته باشد، آن به انکار تبدیل خواهد شد.

برای مواجهه مناسب با شک و با نظر به دیدگاه وحدت اندراجی عقل و دین، می‌توان از عقل احتمالی در کنار عقل منطقی کمک گرفت. در عقل احتمالی، شواهد صددرصد نیستند و به صورت احتمالی بین صفر و یک به ظهور می‌رسند. هرچا احتمالی بالاتر از پنجاه درصد رود می‌توان به صورت مشروط، گزاره‌ای را پذیرفت و در عین حال به انتظار شواهد بیشتر بود. پترسون و همکاران (Peterson et al., 2010, pp. 85-) (91) نیز با طرح مفهوم عقل‌گرایی انتقادی، معتقدند عقل احتمالی که با در نظر گرفتن احتمال معقول، امری را می‌پذیرد یا رد می‌کند نیز در حوزه عقل‌گرایی قرار می‌گیرد. آنها مثال این عقل احتمالی را در استدلال پاسکال بازنمایی می‌کنند که معتقد است عقل ایجاب می‌کند آدمی برای دفع خطر محتمل، به خدا ایمان داشته باشد.

باقری و همکاران نیز با پذیرش حدود عقل، تعلیق معرفتی و عملی محدود مرتبی را به رسمیت می‌شناسند و معتقدند مرتبی باید این تعلیق یا شک را در جریان تربیت بپذیرد و تلاش کند تا با گفت‌وگوی عقلانی، ارزیابی و تحلیل، مرتبی را از این گذرگاه عبور دهد (Bagheri et al., 2020). همچنین در توجه به شک در تربیت می‌توان این نکته پرینگ^۱ را لحاظ کرد که گزاره‌های دینی نباید خردستیز^۲ باشند و این گزاره‌ها، یا خردپذیر^۳ هستند یا خردگریز^۴. وی با اذعان به فراروی برخی آموزه‌های دینی چون امر قدسی نسبت به

¹ Pring, R.

² irrational

³ rational

⁴ Non-rational

عقل، معتقد است این بخش از آموزه‌های دینی را نمی‌توان غیرعقلانی دانست، بلکه آنها ناعقلانی یا خردگریزند (Pring, 2020, pp. 22-31) و در پرداخت به آنها می‌توان از تبیین‌های احتمالی بهره جست. به نظر می‌رسد، تربیت دینی واقعی نه تنها نباید از شک و تردید متریان گریزان باشد بلکه برای برخورداری از فهم عمیق‌تر لازم است آن را بخش گریزناپذیر تربیت دینی بدانند. مسئله این است که میان‌بری برای رسیدن به فهم و دانش عمیق در باب مسائل دینی، وجود ندارد و ما ناگزیر به عبور از کوی تردید هستیم. بر این اساس، چنین به نظر می‌رسد که، شک امر مغتنمی است که تربیت دینی باید با آغوش باز به استقبال آن برود و با شجاعت با آن روبرو شود؛ چراکه، بدون شک و تردید، دین‌ورزی به نوعی عادت ذهنی بدل می‌شود که به تعبیر دقیق مطهری، زاینده «تحجر و عفونت» خواهد بود.

البته، از بیان اینکه لازم است در کلاس‌های درس تربیت دینی، شک و تردید متریان مورد استقبال قرار گیرد، به‌طور منطقی نمی‌توان این استنتاج را داشت که شک و تردید بر باور و یقین اولویت داده شده است، بلکه، می‌توان گفت که رسیدن به یقین بدون گذر از مرحله شک، امر نادری است؛ گو اینکه مرحله یقین مرحله بسیار خوشایندی است و در قرآن کریم و روایات بسیار به آن پرداخته شده است، اما باید دانست که در روایات همزمان این نکته نیز مورد تأکید قرار گرفته است که یقین امر نایابی است؛ برای نمونه از امام رضا (ع) نقل شده است که «کمترین چیزی که بین بندگان خدا تقسیم شده، یقین است»^۱. بنابراین مربی، نمی‌تواند با یقینی دانستن باورهای خویش، گفت‌وگو را به امری یک‌سویه و وعظ‌گونه تبدیل کند، چراکه یقین امری درونی و ذهنی است و صرفاً برای شخص معلم حجیت دارد و نمی‌تواند مبنای گفت‌وگو با دانش‌آموزان قرار گیرد.

۴-۴- چرخش از مطلق‌گرایی به حقیقت‌جویی

تربیت دینی ما در وضعیت کنونی، فهمی از دین را اطلاق بخشیده و هیچ راهی برای تغییر و نقّادی این فهم در دسترس نگذاشته است. برای اشاره به شاهی از این تلقی می‌توان به پژوهش فرح‌بخش و همکاران (۲۰۲۰)، اشاره نمود، یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که تلقی اسناد تحولی از «نظام معیار اسلامی» و نحوه مواجهه با آن، مصداق نوعی از مطلق‌گرایی و فراتر قرار دادن یک تفسیر و فهم از دسترس هرگونه نقد و چالش و ارزیابی و تغییر احتمالی است.

این در حالی است که جریان اندیشه و فهم، همواره باید در معرض نقدها و ارزیابی‌ها قرار گیرد و چون گیاهی رو به رشد همواره خود را در مقابل نقدها بازسازی کرده و عمق و گستره بیشتری را دربرگیرد. جریان

۱ «وَلَمْ يَسْمَعْ بَيْنَ الْعِبَادِ شَيْءٌ أَقَلُّ مِنَ الْيَقِينِ»، اصول کافی ج: ۳ ص: ۸۸

دین‌داری نیز به ویژه در قرن اخیر و در مواجهه با چالش‌های نظری و عملی مختلف، ناگزیر از بازتعریف خویش و فعال ساختن فرایند ارزیابی، رد و پذیرش خویش است (Bagheri, 2005, pp. 65-69). باقری معتقد است آنچه تربیت را از تلقین و تحمیل و عادت متمایز می‌سازد مؤلفه‌هایی چون تبیین عقلانی و نقادی است. زیرا هنگامی که در تربیت، مؤلفه‌هایی چون تبیین و معیار مطرح می‌شود و شاگرد قادر می‌شود معیارها را بشناسد، آمادگی نقادی نسبت به معلم و کتاب درسی و بطور کلی نسل گذشته و فهم‌ها و اعمال آنها را نیز خواهد داشت (Bagheri, 2005).

این نقادی، می‌تواند به رفع یکی از پارادوکس‌های جریان تربیت نیز بینجامد. زیرا از یک سو تربیت توسط نسل گذشته در حال انجام است و از سوی دیگر، رو به سوی آینده و نسل آتی دارد. نقادی می‌تواند از یک سو امکان نقد نسل گذشته را فراهم کند و از سوی دیگر، زمینه تغییر در نسل جدید را فراهم آورد و بدین‌گونه، دو نسل متفاوت را در فرایندی پویا به یکدیگر متصل سازد. پذیرش و تحقق این نقادی پویا، مستلزم حقیقت‌جویی و عبور از مطلق‌انگاری‌ها و تعصب‌ها است.

از سوی دیگر، پذیرش واقع‌گرایی سازه‌گرا و دیرپاب دانستن واقعیت برخی ابعاد دین‌داری که در بخش پیشین بیان شد، ما را بر آن می‌دارد تا در معرفت دینی، همواره بازاندیشی را روا بداریم. نکته‌ای که در اینجا باید مد نظر داشت، تمایز میان نسبیت‌گرایی معرفتی و نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی است. از این دو، آنچه نسبیت‌گرایی وخیم به همراه دارد، نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی است (Bagheri, 2003). در حالی که نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی ناظر بر نسبیت معیارهاست، نسبیت‌گرایی معرفتی ناظر به ثبات معیارها و در عین حال تلاش ما برای تحقق آن معیارها به صورتی کم یا بیش است. در نسبیت‌گرایی معرفتی، حقیقت امری نسبی و متکثر فرض نمی‌شود بلکه از گونه‌ای از معرفت سخن رانده می‌شود که در نسبت با حقیقت دارای مراتب خاص خویش است؛ در این نگاه، هر دیدگاه در رقابت با دیدگاه‌های دیگر دوری یا نزدیکی خویش با حقیقت را با ارایه شواهد و استدلال‌های مربوط به نسبت ادعاهای مطرح شده به محک آزمون می‌گذارد. در این دیدگاه هیچ رویکردی نمی‌توان ادعای انحصار حقیقت را داشته باشد و چنانچه بیان شد، مساله میزان تقرب به حقیقت است نه مالکیت آن (Bagheri, 2005, pp. 332-334).

وجود تفسیرهای مختلف از قرآن کریم خود، نشانه‌ای از حقیقت‌گرایی مرتبتی و نظریه‌های رقیب در تفسیر است. همچنین اختلاف میان علما درباره مسائل گوناگون که مورد تأکید شیعه است نیز نشانه‌ای از میدان دادن به آزادی اندیشه و شکوفایی فکر و ایده‌ها است. برای نمونه، فهم علامه طباطبائی در باب اعتباریات، به ویژه اعتباری دانستن اخلاق، که بخش مهمی از دین را تشکیل می‌دهد، موجب اعتراض برخی از شاگردان

وی از جمله مرتضی مطهری گردید (Motahhari, 1981, Article 9). اما این نباید بدان معنا باشد که یکی از این فهم‌ها نباید مطرح گردد یا باید کنار نهاده شود. بلکه باید فرصت طرح هر دوی این دیدگاه‌ها مهیا باشد تا قوت استدلال هر یک از این دو اندیشمند، از سوی دیگر اندیشمندان، مورد سنجش قرار گیرد. از همین رو، معلم یا حتی کتاب درسی نمی‌تواند فهم و تفسیر خویش از موضوعات و مفاهیم دینی را مطلق بیانگارد و راه را بر فهم‌های بهتر و موجه‌تر ببندد. همچنین معلم نمی‌تواند باورهای خویش از دین را به صورت جزمی و تلقینی در کلاس مطرح نماید، چنانکه گویی امری بدیهی است؛ به نظر می‌رسد اگر معلم یا محتوای کتاب دلایل خویش را به دانش‌آموزان عرضه کند و همزمان، آمادگی لازم برای نفی و انکار فهم و باور خویش از سوی دانش‌آموزان را داشته باشد، به صواب و حقیقت نزدیکتر باشد. این حق‌طلبی و حقیقت‌جویی، بنا به قول قرآن، رو به سوی نجات خواهد داشت: «وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَهُمْ صُبُلًا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ» و کسانی را که در راه ما مجاهدت و تلاش کنند، قطعاً به راه‌های خود هدایت خواهیم کرد و خداوند با نیکوکاران است» (Quran, 29:69).

۴-۵- چرخش از دین‌ورزی ایستا به دین‌ورزی پویا

مسئله دیگری که تربیت دینی کنونی ما بدان مبتلاست، مسئله کیفیت معلمان دینی است. کشاورز (۲۰۰۸)، این معضل را در قالب برخورد‌های غلط معلمان دینی با دانش‌آموزان تبیین کرده، رهنما و همکاران (۲۰۰۶)، آن را با عنوان وجود یا عدم وجود برخی ویژگی‌ها در معلمان دینی مد نظر قرار داده‌اند. چراغ‌چشم (۲۰۰۷)، آن را با عنوان عدم بهره‌مندی از معلمان متخصص و متدین در امر تربیت دینی مورد اشاره قرار داده است. در عین حال، ماهیت تربیت دینی به گونه‌ای است که بیشترین تأثیرگذاری از طریق شخصیت معلم و دین‌ورزی وی صورت می‌پذیرد. در واقع، تربیت دینی-اخلاقی بیش از سایر انواع تربیت، نیازمند انگیزه، باور درونی و عمل مربی است. این باور درونی و عمل، باعث می‌شود صداقت معلم محتوا را اثربخش ساخته و دانش‌آموز سخن صادقانه‌ی وی را بپذیرد. این مطلب از قول مرحوم روزبه در مدرسه نیکان با عنوان «تربیت تشعشعی» مطرح شده است (Sajjadih, in Ziaei-Moayyed, 2024). باری، این مطلب در حوزه پژوهش‌های مربوط به حوزه معلمی به واقعیتی نهادینه تبدیل شده است: اینکه مربی علم را از معلمی محبوب بهتر از معلم نامحسوب می‌آموزد (Dela Cruz, 2024). همچنین پژوهش‌هایی وجود دارد که عامل بودن مربی را در موثر بودن تربیت پررنگ دیده‌اند، چرا که انسان در کنار و یا حتی پیش از عقلانیت، از احساس

و عاطفه نیز برخوردار است (Maksimović, et al., 2022)؛ یا در تعبیر دیگری الگو بودن و تحسین‌برانگیز بودن^۱ رفتار مربی عامل انتخاب و توجه‌متری دانسته شده است (Zagzebski, 2017).

این در حالی است که یافتن معلمان متخلق به اخلاق الهی و عامل تام به مؤلفه‌های تدین، امری دشوار است و چه بسا، معلمان برای حفظ چنین جایگاهی، دچار ریا و دوگانگی شوند زیرا از یک سو، معیارهای سخت-گیرانه برای الگو شدن در امر تربیت دینی وجود دارد و از سوی دیگر، ممکن است فاصله معلم تا این معیارها، وی را دچار چالش سازد. وضعیت فعلی معلمان کشور نیز، نشان از کاهش عادت واره فرهنگی آنها است (Mohammadi et al., 2019). همچنین باواخانی و میرشاه‌جعفری (۲۰۱۵)، یکی از معضلات کنونی تربیت دینی در مدرسه را فاصله میان گفتار و رفتار معلمان دانسته‌اند.

به نظر می‌رسد برای رفع این چالش و در عین حال، حفظ دین‌ورزی معلمان دینی، لازم است در انتخاب معلمان دینی، عینک‌گزینش را از دینداری تام، ظاهرگرایانه و ایستا به دین‌ورزی پویا و رشد‌یابنده تغییر دهیم. در دین‌ورزی رشد‌یابنده و پویا، معلم در حال تلاش برای دین‌ورزی آگاهانه و شوق‌انگیز است و به جای آشکار نمودن صرف برخی ظواهر و احکام و آداب دینی، در حال حرکت به سوی خداوند و در حال رشد دادن خویش است؛ در واقع آنچه باید محل سنجش باشد به تعبیر الپورت، دین‌ورزی «درونی» باشد نه دین‌ورزی «بیرونی» (Allport & Ross, 1967).

وجه دیگر پویایی در دین‌ورزی، پذیرش افت و خیزها در جریان دین‌ورزی است. دین‌ورزی پویا به جای قرار دادن افراد در جایگاهی عصمت‌گونه، با پذیرش افت و خیزها، فرد را در مسیر دستیابی می‌نگرد نه واجد جایگاه. در آیات و روایات نیز بر این رشد‌یابندگی پویا و برتری آن بر کبر برآمده از توهم برخورداری از موقعیت ایستا، تأکید شده است. از جمله در کلام امام علی (ع): «سَيِّئُهُ تَسُوءُكَ، خَيْرٌ عِنْدَ اللَّهِ مِنْ حَسَنِهِ تُعْجِبُكَ؛ گناهی که تو را پشیمان کند بهتر از کار نیکی است که تو را به خود پسندی وا دارد» (Nahj al-Balagha, Wisdom 46). همچنین در دعای ابو حمزه، از زبان امام سجاده می‌خوانیم ملائکه دوری و نزدیکی افراد به خداوند، قصد و حرکت آنها به سوی آنهاست: «أَنَّ الرَّاحِلَ إِلَيْكَ قَرِيبُ الْمَسَافَةِ؛ کسی که به سوی تو رهسپار است، راهش نزدیک است» (Abu Hamzah al-Thumali). از این رو، پرداختن به دین‌ورزی پویا علاوه بر عملی‌تر بودن، به خاطر در نظر گرفتن افت و خیزهای واقعی و نیز نتیجه‌منتج از آن، برخورداری فرد از تواضع، وجه الگویی واقعی‌تری را نیز پیش روی دانش‌آموزان خواهد نهاد.

۴-۶- چرخش از رویکرد فقهی سخت به رویکرد تربیتی نرم

¹ admirable

یکی از ویژگی‌های تربیت دینی موجود، تأکید بر رویکرد فقهی در آن است. حاجی آبادی (۲۰۲۰)، با تأکید بر این رویکرد، دو آسیب تظاهر به دین‌داری و عبادت‌ورزی جاهلانه و بی‌روح را از جمله آسیب‌های تربیت دینی حاضر می‌داند. همچنین شمشیری و همکاران (۲۰۲۱)، یکی از عوامل آسیب‌زای وضعیت کنونی تربیت دینی در مدرسه را تأکید بر رفتارهای دینی به جای معرفت دینی دانسته‌اند. این امر، نشان از نوعی وارونگی در تربیت دینی موجود است.

در حالی که در متون معتبر دینی، دین‌ورزی از شناخت و فهم به سوی گرایش و تجربه دینی و سپس التزام و عمل است، در نظام تربیت رسمی ما، با حاکمیت رویکرد فقهی، حرکت از رفتار آغاز می‌شود. برای نمونه امام علی (ع) می‌فرماید: «وَإِذَا سُلِّ عَنْ الْإِيمَانِ، فَقَالَ (عليه السلام): الْإِيمَانُ مَعْرِفَةٌ بِالْقَلْبِ، وَإِقْرَارٌ بِاللِّسَانِ، وَعَمَلٌ بِالْأَرْكَانِ: (از ایمان پرسیدند) و درود خدا بر او، فرمود: ایمان، بر شناخت با قلب، اقرار با زبان، و عمل با اعضا و جوارح استوار است» (Nahj al-Balagha, Wisdom 227). این توالی که در بسیار دیگر از احادیث نیز مورد تأکید قرار گرفته است، در نظام تربیت دینی مدرسه‌ای ما واژگونه شده است.

از سوی دیگر، همنشینی «تربیت» با «دین» در کلاس تربیت دینی، ملاحظات خاصی را با خود به همراه می‌آورد. از جمله بیستاً^۱ تربیت را امری ریسک‌پذیر دانسته است که نمی‌توان بدان همچون امری مکانیکی و الگوریتمی نگریست و درباره آن، سودای نتایج یقینی در سر پروراند (Biesta, 2014, pp. 1-4). این بصیرت به طور مضاعف درباره تربیت دینی نیز صادق است؛ بدین معنا که تربیت دینی در بهترین حالت خویش، که از سوی شخص پیامبر اسلام انجام شده نیز واجد ریسک‌پذیرش و واژنش از سوی مخاطبان دین بوده است. قرآن کریم، بر این نکته صحه گذاشته است که پیامبر اسلام نیز در امر تربیت و هدایت مخاطبان خود لزوماً به توفیق صددرصدی دست نیافته و نمی‌یابد، و همه تلاش‌های وی همواره با رویگردانی‌هایی همراه بوده است.^۲ از همین رو، در تربیت به طور اعم و در تربیت دینی به طور خاص، نمی‌توان از نتایج یقینی و صددرصدی سخن گفت و پافشاری بر حصول نتایج یقینی یکی از آسیب‌هایی است که مورد اشاره قرار خواهد گرفت. بنابراین عمل به اعضا و جوارح، در مقام پایانه‌ی نهایی ایمان، در تربیت دینی، همواره تضمین شده نیست.

^۱ Biesta, G

^۲ آیات بسیاری این نکته را به صراحت تأیید نموده است برای نمونه در آیه ۳۵ سوره انعام می‌خوانیم: «وَإِنْ كَانَ كَبُرَ عَلَيْكَ إِعْرَاضُهُمْ فَإِنْ اسْتَطَلَعْتَ أَنْ تَبْتَغِيَ نَفَقًا فِي الْأَرْضِ أَوْ سَلْمًا فِي السَّمَاءِ فَتَأْتِيَهُمْ بِآيَةٍ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَمَعَهُمْ عَلَى الْهُدَى فَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْجَاهِلِينَ: اگر اعراض کردن آنها بر تو گران است، خواهی نقبی در زمین بجوی یا نردبانی بر آسمان بنه تا معجزه‌ای برایشان بیاوری. اگر خدا بخواهد، همه را به راه راست برد. پس، از نادانان مباش».

همنشینی «تربیت» با «دین» در کلاس تربیت دینی، وجه دیگری هم دارد و آن مراقبت به جای قضاوت و چه بسا مچ‌گیری است. بر این اساس، کلاس درس تربیت دینی، جای داوری در رابطه با میزان پابندی متربیان به مناسک و احکام دینی نیست. زیرا در این حالت، تربیت در کلاس جاری نخواهد شد. مربی باید فضای کلاس درس را محیطی آزاد برای بروز تردیدها و هیجانات (مثبت و به ویژه منفی) نماید. دانش‌آموزان نباید چنان احساسی داشته باشند که حضور آنان در کلاس درس الزامات و تحمیل‌هایی را در رابطه با احکام دینی، بر آنان وارد می‌سازد. کلاس درس جایی است که قرار است با تضارب آرا و بحث و گفت‌وگوی جدی و بدون سانسور، امکان فهمی مناسب از دین را ممکن سازد. اگر معلم توان دانشی، روشی و اخلاقی لازم برای مدیریت چنین کلاسی را داشته باشد، زمینه‌های لازم برای طرح تردیدها و انکارهای دانش‌آموزان فراهم شده و امکان فهم درست از دین ایجاد می‌شود و ایجاد فهم درست، زمینه عمل درست را نیز فراهم خواهد کرد. اما اگر معلم از پیش، نوعی قضاوت در نگاه و رفتار خویش نسبت به برخی از دانش‌آموزان یا دانشجویان که به هر علت و دلیلی، برخی از احکام دینی را آشکار یا پنهان نادیده گرفته‌اند، داشته باشد، زمینه طرد و حذف آنان از کلاس درس را ایجاد کرده است و این کلاس، اگر باعث ایجاد هیجانات منفی بیشتر نسبت به دین نگردد، برای آنان ثمری نیز نخواهد داشت. رویکرد تربیتی نرم، می‌تواند چالش اهرمن-سازی^۱ در تربیت دینی را نیز کاهش دهد.

توجه به این چرخش از جنبه دیگری نیز دارای اهمیت است و آن نوجوانی دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان در تربیت مدرسه‌ای، در سنین انتخاب و گزینش و فهم هستند و در این سنین، تعلیق‌های معرفتی و عملی، ناگزیر خواهد بود (Bagheri et al., 2020) از این رو، هرگونه برجسب‌زنی معلم می‌تواند روند حرکت دانش‌آموز را با توقف آسیب‌زا مواجه سازد. زیرا این برجسب‌زنی، خود باعث بیگانگی دانش‌آموز از کلاس درس خواهد شد.

همچنین باید توجه داشت نحوه پرداختن به احکام و مناسک دینی باید متناسب با روح پشتیبان آنها و منش دین‌ورزی اخلاقی، مومنانه و معنادار افراد باشد و الا، تاکید بی‌چون و چرا و افراطی بر احکام و مناسک دینی، بدون توجه به سایر ابعاد دین چون اخلاق و معناداری، با روح دین سازگار نیست، همچنان که امام صادق (ع)، می‌فرماید: «لَا تَنْظُرُوا إِلَى طُولِ رُكُوعِ الرَّجُلِ وَ سَجُودِهِ فَإِنَّ ذَلِكَ شَيْءٌ اِعْتَادَهُ فَلَوْ تَرَكَهُ اسْتَوْحَشَ لِذَلِكَ وَ لَكِنْ اَنْظُرُوا إِلَى صِدْقِ حَدِيثِهِ وَ اَدَاءِ اَمَانَتِهِ: به طول دادن رکوع و سجود فرد ننگرید، زیرا به آن عادت گرفته و اگر آن را ترک کند، وحشتش گیرد، ولی به راستی گفتار و ادای امانتش بنگرید» (Al-

¹ Demonization

Kulayni, vol. 2, p. 105) بنابراین باید توجه داشت نماز، باید به صدق گفتار و ادای امانت بیانجامد و اخلاق را تحکیم کند و از زشتی‌ها بازدارد و گرنه نمازی که تنها به عنوان یک تکلیف نگریسته شود در تربیت دینی، خود می‌تواند مانع رشد تلقی شود.

از این رو و با توجه به استدلال‌های مختلف صورت گرفته، لازم است در تربیت دینی، از رویکرد سخت و ظاهری-رفتاری فقهی به رویکرد منعطف تربیتی چرخش کنیم تا ضمن پرداختن به روح احکام و طی کردن پیش نیازهای رفتارهای دینی، وضعیت دانش‌آموز و تعلیق‌های معرفتی-عملی وی را نیز به رسمیت بشناسیم و بتوانیم بدون راندن وی از جرگه دین‌روزان با رویکردی تربیتی و مداراگرانه، وی را در طی مسیر همراهی کنیم و احکام را به صورتی معنادار و در بستر روح دین، دنبال کنیم.

۴-۷- چرخش از بردگی عاطفی-شناختی به استقلال حقیقت‌جویانه و شفقت مدار

آسیب مهم دیگر تربیت دینی، ورود تلقین به آن و جایگزینی تربیت با تلقین است. تلقین در جایی صورت می‌پذیرد که مطلبی با شواهد ناکافی ارائه شود و جبران این عدم کفایت شواهد با هیبت مربی یا معلم پر شود (Anderson, 1982). به سخن دیگر، در تلقین، رابطه عاطفی به رابطه شناختی معلم و شاگرد سرایت می‌کند و باعث می‌شود در مواردی که شواهد عقلانی و کافی برای پذیرش معقول امری وجود ندارد، این رابطه عاطفی به ترمیم شواهد بپردازد. باقری نیز با تعریف تلقین به عنوان شبه تربیت، آن را به جای تبیین عقلانی، مبتنی بر «هیبت» مربی می‌داند (Bagheri, 2005). «رابطه‌ی تلقینی در مقابل رابطه‌ی تربیتی، رابطه‌ای است که در آن، یک طرف (دانش‌آموز) کاملاً منفعل و پذیراست. سخنان مربی را نه به‌خاطر برخورداری از منطق، بلکه از روی هیبت و ابهت و البته عاشقانه می‌پذیرد. به سخن دیگر، هنگامی که میزان عاطفه و محبت آن‌چنان در رابطه‌ی مربی-متربی افزایش یابد که چراغ منطق و استدلال را خاموش کند، رابطه‌ی تربیتی به رابطه‌ی تلقینی تبدیل خواهد شد» (Sajjadih, in Ziaei-Moayyed, 2024). وجود تلقین در روابط تربیتی معلم و شاگرد، رابطه را به مردابی تبدیل می‌کند که رشد و تعالی در آن وجود نخواهد داشت و به تدریج، شاگرد برده عاطفی-شناختی معلم خواهد شد.

این در حالی است که مرید و مرادی در دین اسلام جایی ندارد و در کلاس درس تربیت دینی نیز نباید جایی داشته باشد. در روایتی از امام باقر (ع) آمده است: «إِذَا حَدَّثْتُكُمْ بَشْيٍ فَأَسْأَلُونِي مِنْ كِتَابِ اللَّهِ؛ هرگاه برای شما حدیثی بگویم، درباره سند آن مطلب در کتاب خدا از من پرسید» (Al-Kulayni, vol. 5, p. 300). این بدان معنا است که معیارهایی برای صدق سخن^۱ وجود دارد که امام خود آن را رعایت می‌کند و هر

^۱ در اینجا، مستند بودن یک حکم به دین خداوند

مربی تربیتی لازم است آن را رعایت کند. در واقع امام بودن ایشان، بدان معنا نیست که سخن ایشان را می‌توان بدون فهم و استدلال پذیرفت. ایشان خود را ورای بحث و استدلال ندانسته‌اند و با این بیان، وضعیت دیگر مربیان و متدینان روشن می‌شود. رابطه موسی و خضر نیز نمی‌تواند دلیلی بر رابطه مرید و مرادی گردد؛ در حالی که خضر پرسش نکردن را شرط همراهی دانسته و این همراهی برای موسی بسیار مهم بوده، حقیقت آنچنان برای موسی اهمیت دارد که باز هم می‌پرسد. بنابراین این پیامبر اولولعزم نیز حاضر نیست رابطه‌ای مرید-مرادی را بدون پرسش‌گری و حقیقت‌جویی داشته باشد. همچنین خضر نیز در هیچ موضعی موسی، را به انجام کاری که از آن آگاهی ندارد امر نمی‌کند و خود وی به انجام آن مبادرت می‌ورزد، زیرا این خضر است که حکمت آن کار را می‌داند و می‌تواند آن را انجام دهد و نه موسی و موسی خود، حجتی برای انجام آن کار ندارد (Safae-Haeri, 2009).

در مقابل رابطه تلقینی، رابطه تربیتی، رابطه‌ای آزادمنشانه است که رو به سوی حقیقت‌جویی دارد. در این نوع رابطه، شاگرد رو به سوی استقلال‌طلبی دارد و به تدریج می‌تواند به استقلال شناختی برسد. همچنین موارد شناختی، با شواهد یا ادله کافی پشتیبانی می‌شوند و بر اساس کفایت ادله یا شواهد پذیرفته می‌شوند نه بر مبنای علاقه یا رابطه حبّی میان شاگرد و معلم. این نوع رابطه است که می‌تواند در نهایت به رشد شاگرد منجر شود. از این رو لازم است در تربیت دینی، رابطه تربیتی را از افتادن در دام تلقین و برگی عاطفی-شناختی دانش‌آموز محافظت کنیم و آن را رابطه‌ای توأم با صمیمیتی سازیم که درحوزه عاطفه باقی می‌ماند و به حوزه شناخت سرریز نمی‌شود و جای استدلال و برهان و شواهد کافی را نمی‌گیرد.

۵- بحث و بررسی

نوشتار حاضر با بررسی ویراست تربیت دینی در مدارس کشور، بر آن بود تا ضمن مشخص ساختن چالش‌های آن، چرخش‌هایی را نیز برای برون رفت از وضعیت بن‌بست‌گونه‌ی کنونی، پیشنهاد دهد. در این راستا، هفت چالش اساسی مد نظر قرار گرفت و چرخش‌هایی متناظر با آنها نیز پیشنهاد شد. از میان هفت چالش و چرخش طرح شده، پنج چالش و چرخش (غیر از موارد پنج و شش)، در کلیت تربیت در مدارس ما^۱ نیز قابلیت طرح دارند و ساحت‌هایی چون تربیت اخلاقی-اجتماعی و تربیت علمی را نیز در بر می‌گیرند. از همین رو، می‌توان گفت برای برون رفت از وضعیت مورد اشاره، که به نحوی به کم‌اثر شدن مدرسه و چه بسا ضعف آن انجامیده است، لازم است به چالش‌ها و چرخش‌های اشاره شده، توجهی ویژه داشت و دایره برخی دردهای مزمن و بنیان‌برافکن تربیت دینی مدرسه‌ای را در آنها جست.

^۱ یعنی در موارد دیگری به جز تربیت دینی

در این میان، مواجهه همه ذی‌نفعان و مشارکت کنندگان در جریان رسمی تربیت دینی با این چالش‌ها و چرخش‌ها و اندیشه‌ورزی درباره آنها ضرورتی انکارناپذیر است. بدون این مواجهه یا صرفاً اکتفا به مواجهه‌های انتخابی سیاست‌گذاران یا معلمان، نمی‌تواند کلیت تربیت دینی را از بن‌بست موجود برهاند و چه بسا، باعث ناهماهنگی و ظهور رویکردهای تناقض‌آمیز بیشتری در تربیت دینی گردد.

نکته قابل توجه دیگر در این موضوع، پرداختن به دو نوع چالش اساسی در این حوزه است. در حالی که چالش نخست ناظر بر حضور تربیت دینی در تربیت رسمی-اجباری است، پرسش دوم معطوف به چگونگی حضور تربیت دینی در تربیت رسمی-اجباری است. در مقاله حاضر، بیشتر بر چالش دوم تمرکز شد که البته تا اندازه‌ای می‌تواند پاسخی به چالش نخست نیز فراهم آورد. در عین حال، به نظر می‌رسد چالش‌هایی چون «هرمن سازی» در تربیت دینی (Jan & et al., 2025)، ساماندهی تربیت دینی در جامعه چندفرهنگی (Franken, 2017) و نیز بازتعریف مفاهیمی چون صلح و مدارا (Javadi & et al., 2024) در هندسه تربیت دینی، از چالش‌های نیازمند توجه باشد.

نکته قابل توجه دیگر آن است که چرخش‌های بیان شده، بیشتر ناظر بر تربیت دینی بوده‌اند نه تمهید دینی. در تمهید دینی که ناظر بر سال‌های پیش از بلوغ است، به دلیل غیبت اراده در کودک و برجستگی امیال در وی، رویکردهای ویژه‌ای باید در نظر گرفته شود. رویکردهایی چون عادات‌های تبیینی، الگوسازی‌های عملی، آغشتگی دین‌ورزی با تجربیات زیسته کودک و ارائه چهره‌ای دلپذیر و رحمانی از دین. این رویکردها، در جای خویش، لازم است به طور مجزا مورد تحلیل قرار گیرند، گرچه در برخی آثار نویسندگان این اثر و دیگران نیز مورد توجه قرار گرفته‌اند. برخی از این رویکردها بدین قرارند (Sajjadih, cited in Ziaei-Moayyed, 2024): الگودهی به جای تلقین، دغدغه‌مندی به جای کنترل-گری، مطلوب‌انگاری هدف به جای مفعول‌انگاری وضعیت موجود و الگوپردازی به جای الگوستایی. به نظر می‌رسد لازم است تمهید دینی و تربیت دینی، هر یک به صورت مجزا مورد ارزیابی دقیق قرار گیرند تا اقتضائات و چرخش‌های هر یک مشخص شوند. در عین حال، تمهید و تربیت، مناطق مشترکی چون شناخت و گرایش دارند که در هر دو باید مورد توجه قرار گیرد.

در نهایت پرسش از امکان این چرخش‌ها می‌تواند و باید مورد توجه قرار گیرد. امکان تحقق این چرخش‌های فلسفی-تربیتی را باید در ابعاد مختلف گفتمانی و عملی مورد بررسی قرار داد. در بعد گفتمانی، باید دید اسناد بالادستی در جمهوری اسلامی و نظام آموزشی، این چرخش‌ها را مجاز می‌شمارند یا خیر. همچنین در بعد عملی، باید زمینه‌های موجود در کلاس و مدرسه را سنجید و ظرفیت‌های معلم را در نظر آورد.

در بعد نظری-گفتمانی لازم است میان دینی بودن نظام جمهوری اسلامی و ایدئولوژیک بودن آن تمایز قائل شد. در حالی که نظام‌های دینی بر الهام گرفتن از دین و تلاش برای بسط اهداف دین، استوار شده‌اند، نظام‌های ایدئولوژیک بر حقنه کردن ایده خویش از دین، تحمیل تفسیر خویش از دین و ساماندهی جامعه ای فرمانبردار تأکید دارند. می‌توان گفت در بعد گفتمانی، قانون اساسی در مقام میثاق جمعی جامعه ما، پذیرای این چرخش‌ها است. آنگونه که باقری، در ارزیابی اصولی چون آزادمنشی، عقل ورزی، در هم تنیدگی نفس و بدن و کرامت بیان می‌دارد، اصول متعددی از قانون اساسی بر این اصول کلان تربیت صحه می‌گذارند (Bagheri, 2007). در اسناد پشتیبان برنامه درسی چون مبانی نظری سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی نیز هم‌آوایی‌هایی دیده می‌شود. البته این اسناد به دلیل التقاطی بودن، گرفتار ابهام‌ها و تعارضاتی هم هستند که در بررسی‌های آتی باید مورد توجه و اصلاح قرار گیرد.

در بعد عملی، استواری کلاس بر مدار رابطه معلم و شاگرد و استقلال نسبی معلم در عملکرد کلاسی خویش در کنار تأثیر کمتر ارزشیابی درس دینی در آزمون‌های عمومی و سرنوشت‌ساز چون کنکور، روزنه‌ای برای آزادی عمل مدرسه و معلم فراهم می‌آورند که می‌توان امید داشت، معلمان و مدیران کنش‌گر، در آن به تأثیرگذاری تربیتی پردازند. این روزنه، فضای مناسبی برای اثرگذاری چرخش‌های بیان شده خواهد بود. بر این اساس می‌توان گفت، نظام آموزشی کنونی، حداقل شرایط لازم را برای این چرخش‌ها داراست.

References

- Ahmadi, A., Mehrmohammadi, M., Maleki, H., Sadighi, A., & Taheri, M. (2020). An analysis of the formulation of objectives in the Iranian educational system. *Journal of Education and Training*, 36(4), 3-3. <https://doi.org/20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3> (Persian).
- Al-Kulayni, M. b. Y. (2015). *Al-Kafi: A Shi'i collection of hadith* (M. R. Ansari, Trans.). Islamic Seminary Publications. (Persian).
- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432-443. <https://doi.org/10.1037/h0021212>
- Anderson, C.S. (1982), "The search for school climate: a review of the research", *Review of Educational Research*, 52, pp, 368-420.
- Asadi, A., & Tehranian, M. (2023). *The unheard voice: Socio-cultural perspectives and uneven development in Iran* (A. Abdi & M. Goudarzi, Eds.). Tehran: Ney Publishing. (Persian).
- Bagheri, K. (2022). *Education in the horizon of agency*. Tehran: Vakavosh Publishing. (Persian).
- Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach*. Tehran: Vakavosh Publishing. (Persian).
- Bagheri, K. (2010a). *The ideal model of education in the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Madreseh Publications. (Persian).

- Bagheri, K. (2010b). *An introduction to the philosophy of Education in the Islamic Republic of Iran: Volume one*. Tehran: Scientific and Cultural Publications. (Persian).
- Bagheri, Khosrow (2007). *An introduction to the philosophy of education in the Islamic Republic of Iran*, Tehran: Scientific and Cultural Publishing Company.
- Bagheri, K. (2005). *Islamic education: reconsidered: Volume two*. Tehran: Madreseh Publications. (Persian).
- Bagheri, K. (2003). *The identity of religious science (An Epistemological Perspective on the Relationship Between Religion and the Humanities)*. Tehran: Irshad Printing and Publishing Organization. (Persian).
- Bagheri, K., Sajjadih, N. S., Khodayarifard, M., Mohammadi, A., Gohari, A. R., & Akbari Zaradkhaneh, S. (2020). The integrative unity of reason and religion and its inspirations for religious education. *Journal of Foundations of Education*, 10(2), 90-117. <https://doi.org/10.22067/fedu.2021.30914.0> (Persian).
- Bagheri, K., Sajjadih, N., & Tavassoli, T. (2010). *Approaches and methods of research in the philosophy of education*. Tehran: Cultural and Social Studies Research Institute, Ministry of Science, Research, and Technology. (Persian).
- Bavakhani, A., & Mirshahjafari, S. E. (2015). A study on the pathology of religious education in the high school curriculum from the perspective of teachers and students. In *Proceedings of the National Conference on Applied Research in Educational Sciences, Psychology, and Social Issues in Iran*. Tehran: The Association for the Development and Promotion of Fundamental Sciences and Techniques and the Center for Studies and Research. Available at: <https://civilica.com/doc/43839> (Persian).
- Bayat, M., & Ghaffari, A. H. (2020). *Barriers to the implementation of the fundamental transformation document in education*. Islamic Parliament Research Center. (Persian).
- Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder. UK: Paradigm Publishers.
- Cheraghchashm, A. (2007). A study on the pathology of religious education in schools. *Critique Journal*, 42, 155-168. (Persian).
- Coombs, J. R. & Daniels, L. B. (2015). Philosophical inquiry: conceptual analysis. In Edmund, C. Short (ed.) *Forms of Curriculum inquiry*. 43-65. Tehran: SAMT. (In Persian).
- Dela Cruz, M. R. (2024). Teachers' Self-Efficacy and Work Ethics on Students' Academic Performance Under New Normal. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(1), pp. 2870-2884.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Delhi: Aakar Books.
- Eskandarifard, M. (2000). Examining the appropriateness and compatibility of concepts presented in Persian, Religious Studies, and Social Studies Textbooks (5th Grade, Elementary Level - History) Regarding Students' Mental Perceptions of Imam Ali, Tehran: *Research Institute of Education*.
- Eslamiyan, H., Saeedi-Rezavani, M., & Amin Khandeghi, M. (2015). The misalignment of high school teachers' teaching methods in the subject of "Religion and Life" with the teaching guidebook. *Islamic Education Research Quarterly*, 10(20), 7-27. (Persian).
- Fallah, Mohammadhosein & Nikfarjam, Mohammadreza (2009). The Place of Itikaf in religious doctrines and its impact on increasing happiness: A case study of female students at Yazd universities, *Journal of Theological and Philosophical Research*, 4(16). 113-136. (In Persian)

- Franken, L. (2017). Islamic Education in Belgium: Past, Present, and Future. *Religious Education*, 112(5), 491–503. <https://doi.org/10.1080/00344087.2017.1303300>
- Farahbakhsh, H., Bagheri, K., & Sajjadih, N. (2020). The relationship between culture and education from the perspective of individual agency in upstream policy documents. *Journal of Philosophy of Education*, 6(2), 29–54. (Persian).
- Fundamental Transformation Document of Education (2011). Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution. (Persian).
- Ghorbani, H. (2023). *Mohammad-like narrative: Mohammadreza Sarkar- Aarani's account of the development issue in Iran* (M. Ranaei, Ed.). Shargh Book Publishing. (Persian).
- Hajidehabadi, M. A. (2020). *Pathology of religious education*. Tehran: Research Institute of the Seminary and University. (Persian).
- Hasani, Mohammad (2016). A Review of the Approach to Moral Education in the Formal and Public Education System of Elementary School, Biquarterly Journal of Islamic Education, 11(22), 25-51. (In Persian)
- Hosseini Rouhalemini, Jamileh al-Sadat. (2005). *The evolution of elementary and guidance school curricula in Iran*. Tehran: Noor al-Thaqalin. (Persian).
- Iravani, S. (2014). An introduction to Explain the nature of Iran educational system from its modernization time till now: From the beginning of modernization to the present. *Journal of Foundations of Education*, 4(1), 83-110. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i1.23691> (Persian).
- Jan, Q., Kakar, Q., Haq, B. U., Rahman, S. U., & Qian, X. S. (2024). Analyzing Pakistan's national curriculum textbooks in religious-based construction and demonisation of 'other' for high schools. *British Journal of Religious Education*, 47(2), 199–210. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2393183>
- Javadi, S. Z., Bagheri Noaparast, K., Sajadih, N., & Chenari, M. (2024). Examining the possibility of achieving epistemological tolerance based on Gadamer's philosophical hermeneutics and its educational implications. *Journal of Educational Sciences*, Shahid Chamran University of Ahvaz, 31(1), 51–74. <https://doi.org/10.22055/edus.2024.45156.3527>
- Khodayarifard, M., Faqihi, A. N., Ghobari Banab, B., Shakouhi Yekta, M., & Rahiminajad, A. (2012). *Theoretical foundations and methodology of religiousness scales*. Tehran : Avaye Noor Publications. (Persian).
- Kazemipour, A., & Goodarzi, M. (2023). *What happened? The story of the decline of community in Iran*. Agar Publishing. (Persian).
- Keshavarz, S. (2008). Indicators and harms of religious education. *Biannual Journal of Religious Education*, 3(6), 93-122. (Persian).
- Madanifar, M. (2016). Faith and religious doubt. *Journal of Philosophy of Education*, 1(1), 91-114. <https://doi.org/20.1001.1.25382802.1395.1.1.4.2>
- Mahmoudi, S. (2018). Pathology of religious education of secondary school students from Islamic schools and school counselor. *Specialized Scientific Quarterly of Religious Culture Approach*, 1(3). (Persian).
- Maksimović, J; Jevtic, B & Stošić, L (2022). Teachers' personality traits and students' motivation: study of social outcomes in Serbia. *Journal of Education for Teaching*, 50(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2154643>
- Marshall, J. D. (2004). Two Forms of Philosophical Argument or Critique. *Educational Philosophy and Theory*, 36(4), 459–469. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00081>

- Marzoughi, R. (2009). Presuppositions of religious education curriculum in the era of globalization: A theoretical foundation for Iran's public education system. *Curriculum Studies Quarterly*, 15, 43-59. (Persian).
- Mirarefin, F. S. (2011). Pathology of religion and life textbooks from the perspective of attention to students' needs. *Curriculum Studies Quarterly*, 6(22), 59-96. (Persian).
- Mohammadi, F., Nowghani Dokht Bahmani, M., Kermani, M., & Khaleghpanah, K. (2019). The declining trajectory of teachers' institutional habitus: A case study of secondary school teachers in Mashhad. *Journal of Sociology of Social Institutions*, 6(13), 9-38. <https://doi.org/10.22080/ssi.2019.13165.1347> (Persian).
- Moradi, A. (2007). *Pathology of religious education*. Madrese Publications. (Persian).
- Moradi Doliskani, M., Saeedi-Rezvani, M., Karami, M., & Amin Khandaghi, M. (2016). Identification of standards and components of professional ethics for teachers of Islamic studies courses. *Culture in Islamic University Quarterly*, 6(4), 473-494. (Persian).
- Motahhari, M. (2023). An unpublished speech by Martyr Motahhari about doubt in matters of belief. NourNews. <https://NourNews.ir/n/139357> (Persian).
- Motahhari, M. (1981). *Memorial book of Martyr Morteza Motahhari* (A. K. Soroush, Ed.). Islamic Revolution Publications and Education Organization. (Persian).
- Peterson, M., Hasker, W., Reichenbach, B., & Basinger, D. (2010). *Reason & Religious Belief: An Introduction to the Philosophy of Religion* (A. Naraghi & E. Soltani, Trans.). Tehran: Tarh-e-No Publications. (Persian).
- Pring, R. (2020). Challenges for Religious Education; Is There a Disconnect Between Faith and Reason. London and New York: Routledge.
- Rahnama, A., Tabatabaei, F., & Elliein, H. (2006). Pathology of religious education among students from the perspective of middle school principals in Tehran. *Research in Teaching and Learning*, 4(2), 43-54. (Persian).
- Rudgar, M. J. (2007). Religious education, its problems and remedies. In *Proceedings of the Second Conference on the Pathology of Religious Education*. (Persian).
- Sadatalamdar, F. S., Javadi Yeganeh, M. R., Rahmani, J., & Mohseni Tabrizi, A. R. (2020). A reflection on the choice of indifference in the cultural context of Iran. *Iranian Journal of Cultural Studies and Communication*, 16(4), Article 1413. <https://doi.org/10.22034/JCSC.2021.70137.1413> (Persian).
- Sadr, M. (2005). *Religions in the service of humanity: Essays on religion and contemporary global issues*. Tehran: Imam Musa Sadr Cultural and Research Institute. (Persian).
- Saeedi-Rezvani, M., & Binaghi, T. (2001). A reflection on the alignment of the formal education system with religious education. In *Proceedings of the Second Conference on the Pathology of Religious Education*. (Persian).
- Safae-Haeri, A. (2009). *Letters of maturity*. Qom: Leylat al-Qadr Publications. (Persian).
- Sajjadih, N., Madanifar, M. & Bagheri, K. (۲۰۱۵). Mediational goals of education in childhood based on Islamic action approach, *Islamic Education*, 10(21), 29-55. (Persian)
- Shamshiri, B., Shirvani Shiri, A., & Zarei, L. (2021). Pathology of religious education in secondary school students: Perspectives of education specialists, teachers, and students. *Journal of Research in Islamic Education Issues*, 231-255. <https://doi.org/20.1001.1.22516972.1400.29.51.10.2> (Persian).
- Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom & Dignity*. Great Britain: Penguin Books.

- Tabatabaei, M. H. (1999). *Tafsir al-Mizan* (Vol. 6, S. M. B. Mousavi Hamadani, Trans.). Qom: Islamic Publications Office. (Persian).
- White, J. (2004). Should religious education be a compulsory school subject? *British Journal of Religious Education*, 26(2), 151–164.
<https://doi.org/10.1080/0141620042000181929>
- Zamanian, A. (2023). *Changes and transformations in religiosity in Iran: A statistical perspective*. Retrieved from: <https://www.islahweb.org/fa/post/-تغییر-و-تحول-دینداری-در-ایران-به->
(Persian). /روایت-آمار
- Zagzebski, L. T. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. US: Oxford University Press.
- Ziaei-Moayyed, M. (2024). *Educational and training experiences of religious teachers* (4 volumes). Tehran: Taalei Nasl Institute (Text). Behesht Publishing. (Persian).

