



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

یک کتاب در یک مقاله

تدریس مؤثر تربیت دینی

(The Effective Teaching Of Religious Education)

تهیه و نگارش: دکتر بهرام محسن پور

مقدمه

خانم «برندا واتسن» مؤلف اثر، با برخورداری از حمایت مالی مؤسسه «فارمینگتن»^۱ کتاب را برای معلمان ابتدایی و متوسطه انگلستان و سایر جوامع به رشته تحریر درآورده است. اگرچه مؤلف کتاب، پیرو آیین مسیحیت و مؤسسه «فارمینگتن» هم مؤسسه‌ای برای مطالعات مسیحی است، با این حال، صاحب اثر کوشیده است که کتاب را برای جامعه‌ای چند آیینی بنویسد تا معلمان دینی جوامع چند فرهنگی، بتوانند از آن بهره ببرند. خانم «واتسن» تدریس مؤثر دینی را تلاشی تربیتی تلقی می‌کند، صلاحیت‌های معلم این رشته را در تدریس موفق آموزش دینی بسیار دخیل می‌داند، از دنیوی‌گرایی^۲ که بر جوامع غربی سایه افکنده است، به عنوان عامل تضعیف کننده اعتقادات دینی دانش‌آموزان یاد

۱. Farmington Institute For Christian Studies.

۲. استاد احمد آرام اصطلاح «دنیوی‌گرایی» را برای واژه Secularism پیشنهاد کرده است که در این مقاله هم، از اصطلاح مذکور به عنوان معادل Secularism استفاده می‌شود.

می‌کند، جوامع غربی را جوامعی چند آیینی و چند فرهنگی معرفی می‌نماید و نتیجه می‌گیرد که آموزش دینی در جامعه انگلستان، به عنوان جامعه‌ای چند آیینی و چند فرهنگی، تلاش‌های فراوانی را طلب می‌کند. در مجموع، مؤلف می‌کوشد تا به آموزش دین از منظرهای مختلف بنگرد و روش‌ها و رهنمودهایی را برای تدریس آن ارائه دهد. کتاب دارای سیزده فصل است که هر یک از فصل‌های آن، به جنبه‌ای از جنبه‌های مختلف آموزش دینی می‌پردازد. برای آنکه تصویر روشنی از محتوای کتاب به دست داده شود، در ادامه چکیده‌ای از مطالب هر فصل، جداگانه ارائه می‌گردد.

فصل اول. تدریس مؤثر تربیت دینی

مؤلف ضمن اشاره به ابعاد مختلف تدریس، نقش معلم را در این فرآیند یادآور می‌شود و معتقد است همان طور که معلم در تدریس سایر موضوعات درسی نقش مؤثری ایفا می‌نماید، در تدریس تربیت دینی نیز نقش معلم کلیدی است؛ زیرا استفاده مؤثر از کتاب‌ها، وسایل کمک آموزشی، دستورالعمل‌ها و سرفصل‌های دروس در کلاس، به معلم بستگی دارد. مؤلف پس از ذکر این مقدمه، به عواملی که موجب کارآمد بودن معلم می‌شوند، اشاره می‌کند و آنگاه به ذکر ویژگی‌هایی که موجب موفقیت معلم دینی می‌گردد اشاره می‌نماید و این ویژگی‌ها را چنین طبقه‌بندی می‌کند:

- توانایی در برقراری رابطه مطلوب با دانش‌آموزان

- برخورداری از فره ایزدی (Charisma)

- توانایی در سازماندهی

- فریاد رس بودن

- توانایی کسب اطلاع از سوابق تحصیلی و وضعیت دانش‌آموزان در دروس مختلف

- نداشتن تعصب

- دارا بودن تجربه طولانی در تدریس

- داشتن اعتقاد مذهبی قوی

- علاقه‌مندی به موضوع درسی

- خوش مشرب بودن.

مؤلف پس از ذکر ویژگی‌های مطلوب معلم تربیت دینی، خصوصیات تدریس کارآمد

تربیت دینی را چنین معرفی می‌کند:

- کلاس کنترل شود

- دانش‌آموزان ابراز علاقه نمایند

- تدریس دینی موجب تقویت تربیت دینی دانش‌آموزان در آیین دقت در متن اصلی

خاص شود

- گفتگوی دینی تشویق شود

- روحیه عدم تعصب و تسامح نسبت به سایر ادیان پرورانه شود

- سطح آگاهی نسبت به دین تنزل پیدا نکند

- از روحیه محبت و مهرورزی در دانش‌آموزان حمایت به عمل آید

- شهروند خوب بودن تقویت شود

- احساس عدالت اجتماعی پرورش پیدا کند

- از حضور در مراسم نیایش در مدرسه شکوه نشود

- علاقه به پرسش‌گری درباره هر خبری مورد تشویق قرار گیرد.

خانم «واتسن» در ادامه بحث، نتیجه‌گیری می‌کند که تربیت دینی مؤثر، باید صفاتی را به

شرح زیر در دانش‌آموزان پرورش دهد:

خود آگاهی اساسی، دیگران را درک کردن، برانگیخته شدن حس کنجکاوی نسبت به

سنت‌های مختلف، برانگیخته شدن علاقه نسبت به معنی و هدف زندگی و علاقمند شدن

به فکر کردن به طور عمیق درباره زندگی.

مؤلف در قسمت پایانی این فصل به محتوای تربیت دینی اشاره می‌کند و اظهار می‌دارد

که محتوای تربیت دینی، به هدف تربیت دینی بستگی دارد؛ اگر هدف تربیت دینی معلوم

شود، آنگاه می‌توان محتوا و روش را انتخاب کرد.

اگر معلم تربیت دینی این مسئله را درک کند، می‌تواند از مطالب یک روزنامه هم برای شروع کار خود استفاده کند. آنچه ممکن است برای یک کلاس یا یک گروه از دانش‌آموزان مفید باشد، با مطالب مورد نیاز دیگران کاملاً فرق می‌کند. به هر حال، این به مهارت معلم در درک او از موقعیت‌های خاص بستگی دارد.

فصل دوم. آموزش دینی: سنگ سرگردان؟

اگر چه طبق قانون آموزشی ۱۹۸۸ انگلستان، آموزش دینی «اساسی» تلقی می‌شود، اما اشخاص مختلف از آن تفسیرهای متفاوتی در ذهن دارند. برخی آن را چیزی خطرناک، یعنی چیزی که می‌کوشد اخلاق را به مردم تفهیم کند و به آموزش پیش‌داوری می‌پردازد و یا چیزی غیر ضروری در دنیای نوین تلقی می‌کنند و عده‌ای آن را جالب، فوق‌العاده مهم، حقیقتاً برانگیزاننده، مهیج، خوب و جزیی از ضروریات برنامه درسی می‌پندارند. مؤلف در این کتاب می‌گوید آموزش دینی یکی از نیرومندترین منابع ایجاد انگیزه در انسان‌هاست و حتی می‌تواند در عصر سودگرایی، در دست یابی به اهداف اجتماعی مورد قبول، مفید واقع شود.

مؤلف پس از بیان اهمیت و سودمندی آموزش دینی، ویژگی‌های جامعه مدنی را فهرست‌وار بر می‌شمارد:

- تأثیر علم به علت انباشت روز افزون دانش
- موفقیت فن‌آوری در کاهش سختی‌های انسان
- فراهم بودن فرصت‌های فراوان برای لذت بردن از زندگی
- انقلاب در ارتباطات
- کثرت‌گرایی روز افزون جامعه
- توجه به حقوق بشر
- تأکید بر مسئولیت شخصی افراد
- احیای علاقه به ابعاد معنوی زندگی

- تأثیر انقلاب سبز (green Movement)

- افزایش آگاهی نسبت به مصایب و نابسامانی‌های جهانی و توجه به آنها

- پذیرش دین به عنوان یک پدیده و رستاخیز احساسات دینی.

مؤلف در ادامه می‌نویسد که برخی از ویژگی‌های بالا، دلالت‌هایی منفی برای دین در

بردارند.

مؤلف در این قسمت از کتاب تأثیر هر یک از ویژگی‌های بالا را بر جامعه غربی به

تفصیل شرح داده است. برای رعایت اختصار به دلالت‌های یکی از این عوامل از زبان

مؤلف اشاره می‌شود.

انقلاب سبز

انقلاب سبز اغلب نقاد دین است و با دین سر دوستی ندارد. بهره‌برداری از زمین را

دست آویز قرار می‌دهد و ادیان ابراهیمی، دین یهود، مسیحیت و اسلام را در این میان

مقتصر می‌داند.

مؤلف در بخش پایانی این فصل یادآور می‌شود که دنیوی‌گرایی بر نظام آموزشی سایه

گسترده و به همین دلیل، در نظر بسیاری و شاید بیشتر دانش‌آموزان، نظام آموزشی

مدرسه‌ای، شناخت آنها را نسبت به دین گسترش نمی‌دهد و بسیاری از دانش‌آموزان،

نسبت به حقایق اولیه مسیحیت بیگانه هستند.

در چنین شرایطی آموزش دین طیف وسیعی از وظایف را بر عهده دارد که باید آنها را

انجام دهد و این کار عملی نیست مگر آنکه قبل از هر چیز با دنیوی‌گرایی‌ای که جامعه را

در بر گرفته است به مبارزه برخیزیم و آن را ریشه کن سازیم.

فصل سوم. به دین فرصتی بدهیم: موردی دشوار در برابر دنیوی‌گرایی

هدف پذیرفته شده دین، آن است که دانش‌آموزان را در فهم دین یاری رساند تا آنها

بتوانند آگاهانه درباره آن بیندیشند. این کار زمانی ممکن است که اذهان و عواطف آدمی،

درهای خود را به روی دین نبندد و تصور نشود که دین چیزی منسوخ و مطالعه آن فاقد

ارزش است. مؤلف در ادامه این بحث می‌نویسد: «در فصل دوم یازده جنبه دنیای معاصر را برشمردیم و گفتیم که هر یک از آنها برای دین مشکل آفرین هستند، اما از میان آنها سه جنبه از اهمیت بیشتری برخوردار است. این سه عبارت‌اند از «علم‌گرایی»، «نسبیت‌گرایی» و «ناشکیبایی در برابر دین». سایر جنبه‌های مبتنی بر این سه جنبه هستند».

روش علمی که از طریق تجربه و استدلال موجب گسترش اعجاب‌انگیز دانش شده است، موجب گردیده که دین نفی شود، مورد تردید قرار گیرد، نیازمند به تفسیر مجدد فرض شود و چنین تصور شود که همه ادعاها باید به روش علمی قابل اثبات باشند. چنین تفکری موجب حاکمیت فلسفه «پوزیتیویسم» شده است. اگر چه این فلسفه نخست در قرن هفدهم بنیان گرفت، اما روز به روز بر نفوذ آن افزوده می‌شود و امروز به عنوان فلسفه‌ای حاکم مطرح است.

نسبیت‌گرایی عقیده‌ای است که مدعی است نظراتی را که نمی‌توان به روش علمی آزمود، ذهنی و نسبی هستند. چنین دیدگاهی موجب شده است ارزش‌ها، اصول و عقاید دینی، ذهنی، غیر قابل اعتماد و احتمالاً غرض آلود تلقی شوند.

مؤلف در خصوص ناشکیبایی در برابر دین به عنوان یکی از ویژگی‌های حاکم بر جامعه می‌نویسد: با وجود عدم تحمیل دین، باید به دین گوش فرا داد؛ زیرا دین می‌تواند خلاق و منبع انگیزه باشد و زندگی رضایت‌بخشی را برای فرد و جامعه فراهم سازد.

فصل چهارم. هدف آموزش دینی

نگارنده کتاب در این فصل، ویژگی‌های کنونی آموزش دینی را به شرح زیر برمی‌شمارد:

- از لحاظ آموزشی دور از تعصب است و جنبه القایی ندارد.
- به اعتلای درک و فهم توجه دارد و در پی تبلیغ نیست.
- جهانی و مبتنی بر کثرت عقاید است، نه آنکه صرفاً مسیحی یا محدود به کلیسایی خاص باشد.

- به کسب مهارت توجه دارد، نه به کج فهمی پاره‌ای حقایق.

- مرتبط با زندگی است و نه یک مبحث آکادمیکی بی‌روح.

- با تمام زندگی پیوند دارد و منفک از زندگی نیست.

مؤلف در ادامه این بحث، به تشریح سه دیدگاه درباره آموزش دینی می‌پردازد و آن‌ها را چنین توصیف می‌کند:

۱- الگوی دعوت به دین (Confessional Model). این الگو قدیمی‌ترین الگوی آموزش دینی در مسیحیت به شمار می‌رود. در این الگو، ارزش‌ها و عقایدی که جامعه بر آنها مبتنی است، به اشخاص تعلیم داده می‌شود. در جوامع اسلامی نیز چنین است. مؤلف اظهار می‌دارد در دنیایی که کثرت‌گرایی و دنیاگرایی رواج دارد، ممکن است تعداد اندکی از مردم دین را جزیی ضروری از زندگی خود تلقی کنند. بنابراین برای جواب‌گویی به نیازهای دانش‌آموزانی که در چنین محیطی زیست می‌کنند، آموزش دینی نباید اعتقاد داشتن به دین را مفروض بگیرد، بلکه باید به دانش‌آموزان کمک کند تا در جریان زندگی و در دنیایی که مشحون از ارزش‌ها، عقاید متنوع، مبهم و حتی معارض است، به پایبندی‌های خود وقوف حاصل کنند. ایراد عمده‌ای که بر این الگو وارد است، این است که به اختیار و استقلال دانش‌آموزان برای فکر کردن منطقی درباره انتخاب عقاید خود، کم توجه است.

۲- الگوی بالاترین عامل مشترک (The Highest Common Factor Model). این الگو شامل ارزش‌ها، نگرش‌ها و نقاط مورد علاقه ادیانی است که شمار زیادی از مردم آنها را قبول دارند و راهی است برای گریز از موارد تعارض الگوی دعوت به دین، در قالب آیین مسیحیت. این الگو را می‌توان به اشکال مختلف دید. این الگو در شکل سستی، همان آموزش اخلاقی است؛ یعنی تشویق کردن دانش‌آموزان به کسب نگرش‌هایی مانند تعاون و عدالتخواهی که صبغه دینی آن اندک است؛ ولی در جستجوی راهی است برای کاهش جرایم و کمک به استقرار یک جامعه با ثبات. این الگو اخیراً به عنوان الگویی آزمایشی، به طور قابل ملاحظه‌ای مورد توجه قرار گرفته است.

ایرادی که بر این الگو وارد است این است که می‌کوشد از آنچه که مشخصاً دینی است خود را رها سازد و ما می‌توانیم آن را الگویی «غیر دینی» بنامیم. در حالی که هدف آموزش دین، که در سر فصل‌ها و سیاست‌های آموزشی انگلستان آمده است، این است که به شاگردان کمک شود تا به درکی از دین نایل آیند.

۳- الگوی پدیدارشناسی (The Phenomenological Model). هدف این الگو آن

است که از طریق مطالعه ادیان مختلف، روحیه تسامح و عدم تعصب را در اشخاص تقویت کند. یکی از طرفداران این الگو به نام «نینیان اسمرت» (Ninian Smart) می‌گوید: بررسی دارای شش بُعد است که عبارت‌اند از: آموزه‌ای، اساطیری، اخلاقی، مراسم، اعمال و مسایل اجتماعی. وی اخیراً بُعد هنری را به عنوان بُعد هفتم به ابعاد ششگانه بالا افزوده است. بنابراین هدف آموزش این است که دانش‌آموزان این ابعاد را مطالعه کنند و به فهم و کسب اطلاعات درباره آنها دست یابند. البته باید سن و استعداد دانش‌آموزان را در نظر گرفت. هدف این الگو، دیندار باز آوردن نیست، بلکه مطالعه درباره ادیان، کسب روحیه احترام به ادیان و دست‌یابی به یک نگرش مثبت نسبت به کثرت‌گرایی است.

این رویکرد حتی در مدارس هم مورد انتقاد شدید قرار گرفته است و برخی به ریشخند آن را رویکرد «سوپر مارکت ادیان» نام نهاده‌اند. از جمله انتقادهای مهمی که بر این دیدگاه وارد است، آن است که یادگیری سطحی را تشویق می‌کند. این رویکرد، ممکن است در کودکان غربی که در قرن بیستم از دنیای واقعی و از حقیقت فاصله گرفته‌اند، این روحیه را ایجاد کند که دین یک احساس غیر منطقی است. وقتی شاگردان جنبه‌های اجتماعی ادیان را مطالعه می‌کنند، ممکن است چنین نتیجه‌گیری کنند که دین ساخته و پرداخته ذهن انسان‌هاست. در چنین حالتی ممکن است جوهره و اصل دین فراموش شود.

انتقاد دیگری که بر این دیدگاه وارد است، این است که روحیه نسبیّت‌گرایی را تقویت می‌کند؛ یعنی شاگردان باید نسبت به همه ادیان تسامح نشان دهند و در مقام داوری درباره ادیان برنیایند. این امر موجب می‌شود که آنها از سراسیمگی بی‌تفاوتی به سوی شک‌گرایی عمیق سوق داده شوند. دیگر آنکه شاگردان قرن دنیوی‌گرایی ناگزیرند در میان انبوهی از

عقاید و ارزش‌ها که دنیای معاصر پلورالیزم مطرح می‌کند، با مسایل حقیقت، هویت و نیز اعتقاد مذهبی دست و پنجه نرم کنند و احساس بی‌ریشگی خود را آرامش بخشند.

آموزش دینی از دیدگاه اصالت‌گرایان (Essentialist)

مؤلف پس از تشریح سه الگوی برشمرده، ضرورت برقراری رابطه حسنه بین دو الگوی دعوت به دین و پدیدارشناسی را متذکر می‌شود و سپس آموزش دینی از دیدگاه اصالت‌گرایان را چنین تبیین می‌کند: «در نظر اصالت‌گرایان، هدف کلی تعلیم و تربیت این است که شاگرد به گونه‌ای بار بیاید که مسئولیت تربیت خویشتن را در طول زندگی خود به عهده بگیرد. هدف آموزش دینی نیز باید این باشد که به فرد کمک کند تا در شکلی اصیل درباره دین بیندیشد و با انتخاب خود به پایبندی واقعی، پایبندی از نظر دین یا غیر دین برسد؛ طوری که بتواند نقش خود را در جامعه ایمانی یا در کل اجتماع ایفا کند.

فصل پنجم. تخیل و رشد مفاهیم دینی

نگارنده کتاب در مقدمه این فصل به ضرورت تخیل در فهم زبان دین اشاره می‌کند و می‌نویسد: تخیل ممکن است وسیله‌ای باشد که بتوان به مدد آن به شناخت واقعیت‌ها نایل آمد و به نقل از «اینشتین» می‌نویسد: «تخیل مهم‌تر از دانش است».

نظر مؤلف این است که آموزش دینی باید با شکل‌گیری مفاهیمی که برای رشد عاطفی، عقلی و تجربی فرد ضروری است، مرتبط باشد. وی نقش آموزش دینی را در شکل‌گیری مطلوب مفاهیم دینی متذکر می‌شود و دلایل نارسایی رشد مفاهیم دینی را مطرح می‌کند و می‌نویسد: در تحقیقی که در دانشگاه «اکسفورد» به وسیله «الیورا پتروویچ» (Olivera Petrovich) (۱۹۸۹) انجام شد، مشخص شد که نارسایی رشد مفاهیم دینی ذاتی نیست، بلکه چیزی است که کودکان آن را از بزرگسالان می‌آموزند. «پتروویچ» طی مصاحبه‌ای که با کودکان سه تا چهار ساله به شیوه‌ای خلاق درباره مفهوم خدا انجام داد، به این نتیجه رسید که اگر از کودکان بخواهد اشیاء طبیعی و اشیاء دست‌ساز انسان را از هم تفکیک کنند، سپس از آنها بپرسد که درباره منشاء هریک از این اشیاء فکر کنند، اکثر پاسخ‌ها این است

که اشیاء طبیعی به وسیله خداوند یا یک نیروی ناشناخته ساخته شده است. هنگامی که «پتروویچ» سؤال‌های بیشتری را از کودکان پرسید، تعداد خیلی اندکی از آنها از «خداوند» یا «نیروی ناشناخته» تصور یک مرد را در ذهن داشتند. برخی از آنها تصورشان از خدا «شخصی» بود که جسم نداشت یا چیزی شبیه هوا یا گاز بود. به علاوه تعداد خیلی کمی از کودکان چیزی درباره خدا نمی‌دانستند و یا می‌گفتند خدا وجود ندارد. این تصور از خدا، در حقیقت تصویری نسبتاً پیشرفته و سنجیده است. «پتروویچ» هم چنین در مصاحبه‌اش با کودکان، دریافت وقتی از کودکان می‌پرسد که درباره واژه «خدا» چه آموخته‌اید، اکثر آنها می‌گویند خدا یک مرد است. «پتروویچ» نتیجه‌گیری کرد که قایل شدن به جنبه انسانی برای خدا، چیزی است که به کودکان آموخته می‌شود. این آموختن الزاماً آگاهانه نیست، بلکه چیزی است که کودکان از نظراتی که از دیگران می‌شنوند و یا استنباط‌هایی که خود دارند، کسب می‌کنند.

مؤلف در ادامه این بحث، چنین نتیجه‌گیری می‌کند که مدارس کمتر تلاش می‌کنند یا اصلاً نمی‌کوشند که این کج فهمی‌های کودکان را اصلاح کنند. در مدارس، اغلب این گرایش رواج دارد که مفهوم خدا را نادیده بگیرند و کودکان را همان جایی که هستند به حال خود رها کنند.

مؤلف در ادامه این بحث یادآور می‌شود که یکی از دلایل این نادیده انگاشتن‌ها، نظریه‌های «پیازه» است که توسط «گلدمن» (Gold Man) در دهه ۱۹۶۰ در انگلستان رواج یافته است. این نظریه، کارکردن صریح روی مفاهیم مذهبی را در مدارس ابتدایی طرد کرده است؛ زیرا تصور می‌شود که کودکان در این گروه‌های سنی، قادر نیستند به صورت انتزاعی فکر کنند و فقط تفکر عینی دارند. این ممنوعیت بر چیزی استوار است که فوق‌العاده سؤال برانگیز می‌باشد.

مؤلف می‌نویسد تحقیقات «پتروویچ»، فرض‌ها، روش‌ها و یافته‌های «پیازه» را مورد انتقاد قرار می‌دهد. به علاوه جمع‌بندی‌های «پتروویچ» اعتبار تحقیقات «گلدمن» را که مبتنی بر نظریه‌ها و کارهای «پیازه» است، سست می‌کند؛ زیرا «گلدمن» مدعی است که کودکان

بیش از سنین ۱۱ تا ۱۲، توانایی پرداختن به چنین مفاهیمی را ندارند؛ در حالی که تحقیقات حاکی از آن است که کودکان پیش دبستانی هم توانایی تفکر انتزاعی را دارند. مؤلف در خاتمه این فصل، چنین نتیجه‌گیری می‌کند که بی‌توجهی به قدرت تخیل کودکان و اتکای زیاد به نظرات «پیاژه»، به حذف دین و الهیات از برنامه آموزشی کودکان خردسال انجامیده است.

فصل ششم. در جستجوی معنویت: رویکرد تجربه‌ای

مؤلف می‌گوید: رویکرد تجربه‌ای در آموزش دینی، ریشه در یافته‌های تحقیقاتی «الیستر هاردی» (Alister Hardy) (۱۹۶۹) دارد. «هاردی» مدعی است بر اساس داده‌های گردآوری شده، بیش از نیمی از مردم انگلستان بر این عقیده‌اند که نوعی تجربه مستقیم دینی دارند. تقریباً نیمی از این اشخاص هرگز در مکان‌های مذهبی و مراسم عبادی حضور پیدا نکرده‌اند و اغلب تمایل دارند زبان دینی را به کار نبرند؛ زیرا نمی‌خواهند به یک نهاد مذهبی وابسته باشند. یکی از یافته‌های این محقق این است که اغلب این اشخاص دارای تعادل روانی و احساس مسئولیت اجتماعی بیشتری هستند. به همین قیاس، برخی از شاگردان بر اساس تجارب خود نسبت به موضوعاتی که به وسیله معلم دینی مطرح می‌شود، آگاهی دارند.

نویسنده کتاب پس از ذکر این مطالب، به معرفی رویکرد تجربه‌ای در آموزش دینی می‌پردازد و می‌نویسد: رویکرد تجربه‌ای در آموزش دینی، بر این اصل استوار است که شاگرد عمیقاً با خود ارتباط برقرار کند و با حضور بیشتری به آنچه که در کلاس مطرح می‌شود بیندیشد. فرق رویکرد تجربه‌ای با رویکرد القایی، در این است که معلم سعی ندارد شاگردان را به عقیده‌ای خاص پایبند کند، بلکه به آنها کمک می‌کند تا آنها راه‌های دیگری را برای فهمیدن و درک معنویت جستجو کنند. این رویکرد از محتوا-محوری فاصله می‌گیرد و بر تمرکز، خلسه و حضور ذهن تأکید می‌ورزد. در مجموع مؤلف می‌کوشد این رویکرد را نیز به عنوان رویکردی در آموزش دینی معرفی کند.

فصل هفتم. پرورش تفکر منطقی درباره حقیقت - ادعاها

دیدگاه مؤلف در این فصل این است که به معلمان مربوط نیست که به دانش آموزان بگویند به چه نوع عقاید یا ارزش‌هایی پایبند باشند؛ بلکه وظیفه معلمان آن است که دانش آموزان را طوری پرورش دهند که آنان بتوانند در بحث‌ها شرکت کنند و برای خود به یک جهان‌بینی روشن دست یابند. در خصوص آموزش دینی هم می‌توان مسئله را این‌طور عنوان کرد که آموزش دینی، باید راهنما و نقشه راه‌ها را در اختیار شاگردان قرار دهد تا آنان بتوانند در وادی دین، با همه پیچیدگی‌ها و ابهاماتش، راه خود را بیابند. این به آن معناست که باید چگونه فکر کردن را به شاگردان آموخت.

از طریق پرسش‌هایی که شاگردان می‌پرسند، می‌توان تفکر منطقی را در شاگردان پرورش داد. کودکان خردسال هم به سؤال‌های مابعدالطبیعه‌ای علاقه‌مند هستند و این پرسش‌گری‌ها ادامه می‌یابد و حتی در دوران نوجوانی تشدید می‌شود. مؤلف می‌نویسد: در یکی از جلسات گروهی که در یکی از دبیرستان‌های جامع در مورد مسایل بحث انگیزی مثل «خدا» داشتم، سرپرست دروس علوم انسانی به من گفت برنامه آموزش دینی فرصت‌های مناسبی را فراهم می‌آورد تا این‌گونه مسایل بحث‌انگیز در آنجا عمیقاً دنبال شود.

وی ادامه می‌دهد: برای آنکه دانش آموزان در آموزش دینی با شیوه تفکر منطقی پیش بروند، باید مراحل‌ی را به شرح زیر طی کرد:

مطمئن باشیم که می‌فهمیم عقیده مورد بحث چیست؟ به علاوه کلماتی را که به کار می‌بریم، باید هر دو طرف بحث، استنباط یکسانی از آن کلمات داشته باشند. هنگام ارزیابی یک عقیده، هر نوع دو رویی و نفاق‌ی که مردم دارند، از آن عقیده جدا کنیم؛ یعنی باید به عدم انطباق بین گفتار و کردار توجه داشته باشیم و حساب آنها را از هم جدا کنیم. در مرحله ارزیابی حقیقت داشتن یک عقیده، ادعاها - حقیقت را ارزیابی می‌کنیم تا متوجه شویم که آیا عقاید با واقعیت تطبیق می‌کنند یا نه؛ یعنی باید با استفاده از ضوابط قابل اعتماد، صحیح یا غلط بودن عقاید را بررسی نماییم.

فصل هشتم. فراسوی حقایق: همزیستی ادیان

خانم «واتسن» فصل مذکور را چنین آغاز می‌کند: «در فصل چهارم و در نقد الگوی پدیدارشناسی در آموزش دینی، یادآور شدیم که بر اساس این رویکرد، بسیاری از مطالب مربوط به دین که شناخت آنها مورد نظر است، کنار گذاشته می‌شود در حالی که در ورای این رویکرد، هدف آموزش دین باید این باشد که دانش‌آموزان به نظر گاهی جهانی دست یابند؛ زیرا تحقیق درباره سازگاری‌ها و زیبایی‌های تمام ادیان، موضوعی است که در دنیای امروز بیش از هر چیزی مورد نیاز است. بنابراین، این موضوع را باید به طور عمیق تحلیل کرد و به چیزهایی که در ادیان بزرگ مؤید هم هستند، دست یافت؛ نه آنکه آنها را کنار گذاشت.

مؤلف با ذکر این مقدمه، ضرورت آموزش مطالبی درباره ادیان بزرگ جهان را به دانش‌آموزان، با تأکید بر همزیستی بین ادیان یادآور می‌شود و در ادامه بحث می‌گوید: توفیق آموزش چنین مطالبی، در گرو این خواهد بود که سه مطلبی که در فصل‌های پیشین به آنها اشاره شد، یعنی: تخیل، تجربه شخصی و تفکر از جانب دانش‌آموزان و معلمان با اهمیت تلقی شود.

مؤلف متذکر می‌شود که در تعلیم مطالب مربوط به ادیان بزرگ، باید موضوعاتی را که در این ادیان مؤید هم هستند محور کار قرار دارد و به این صورت، شاگردان را به سوی درک درستی از همزیستی ادیان هدایت کرد. مؤلف توصیه اخلاقی زیر را که در همه ادیان بزرگ با عبارات‌های مختلف بیان شده است، به عنوان شاهد مدعای خود نقل می‌کند:

- مؤمن نیست کسی که آن‌چه را برای خود دوست بدارد، برای برادر مؤمنش دوست نداشته باشد، (اسلام، حدیث نبوی)

- همواره با دیگران طوری رفتار کن که دوست داری با تو رفتار کنند (مسیحیت، انجیل متی)

- به دیگران صدمه‌ای وارد مکن که برای خودت دردناک باشد (بودیسم، سامیتا- نیکایا)
- نسبت به دیگران کاری انجام نده که اگر آن را در حق تو انجام دهند، موجب آزرده‌گی

تو شود (هندویسم، آنوساسانا، پروا)

- آنچه درباره خودت می‌پنداری درباره دیگران نیز پندار (آیین سبک، کبیر)
- آنچه برای تو نفرت‌آور است نسبت به هم‌نوعان انجام نده (آیین یهود، تلمود).
مؤلف با ذکر نکات اخلاقی دیگری که مورد توصیه ادیان بزرگ است، می‌کوشد تا الگویی در دسترس معلمان قرار دهد و آنها را به آموزش همزیستی ادیان تشویق کند.

فصل یازدهم. درباره مراسم نیایش در مدرسه چه باید کرد؟

فصل حاضر که ناظر بر مسایل و مشکلات مراسم نیایش در مدارس انگلستان است، چنین شروع می‌شود: «قانون آموزشی ۱۹۸۸ انگلستان اعلام می‌دارد که شاگردان باید در مراسم نیایش دسته جمعی شرکت کنند و معلمان تربیت دینی باید این مراسم را به صورتی جالب و هدف‌دار به اجرا درآورند». مؤلف در ادامه بحث می‌نویسد: درباره اجرای مراسم نیایش در مدارس، نظرگاه‌های موافق و مخالفی وجود دارد که دو نمونه از آنها به شرح زیر است:

اگر شرکت در مراسم نیایش اختیاری باشد، برخی از دانش‌آموزان که در مراسم شرکت نمی‌کنند، خود را از یک فرصت آموزشی محروم کرده‌اند؛ زیرا در جامعه‌ای که دنیوی‌گرایی در آن نفوذ فراوان دارد، شاگردان نیازمندند که اوقاتی را در آرامش به تفکر بپردازند و فرصتی را به دست آورند تا ابعاد مختلف زندگی را درک کنند.

از جمله نظرگاه‌های مخالف مراسم نیایش در مدرسه، این است که بین تعلیم و تربیت و نیایش تفاوت‌هایی هست. تعلیم و تربیت به خلاقیت توجه دارد، در حالی که نیایش پذیرش انفعالی را تشویق می‌کند. دیگر آنکه تعلیم و تربیت جنبه اکتشافی دارد، در صورتی که نیایش توأم با تعصب و جزم‌گرایی است.

نکته دیگری که مؤلف در خصوص مراسم نیایش در مدرسه یادآور می‌شود، متن و محتوای مراسم است. مؤلف در این باره می‌نویسد: «قانون آموزشی ۱۹۸۸ اِشعار می‌دارد که محتوا و مضمون مراسم باید ماهیتی مسیحی داشته باشد، در حالی که این توصیه مشکل

آفرین است؛ زیرا شاگردانی که دارای مبانی اعتقادی متفاوتی هستند وقتی برای شرکت در این مراسم حضور پیدا می‌کنند، ممکن است تصورات متفاوتی از این مراسم در ذهن داشته باشند. به علاوه ماهیت مسیحی داشتن این مراسم، خلاف کثرت‌گرایی است.»

مؤلف در پایان این فصل جمع‌بندی خود را در خصوص مراسم نیایش در مدارس چنین ارایه می‌دهد: عده‌ای توصیه کرده‌اند که گرد هم آمدن برای نیایش، حالت چند آیینی داشته باشد؛ زیرا گفتگوی میان آیین‌ها در چند دهه گذشته، حاکی از آن است که می‌توان عقاید اصلی، نگرش‌ها و احساسات مشترک میان ادیان بزرگ را کشف کرد.

گرد هم آمدن دانش‌آموزان برای نیایش، نیاز به تلاش دارد. بسیاری از مدارس در پاسخ به مسئله مراسم نیایش گردهمایی‌هایی را برگزار می‌کنند و در جریان آنها، از ارزش‌هایی که بیشتر ماهیتی انسان‌گرایانه و میان‌فرهنگی دارند، تجلیل به عمل می‌آورند.

در حالی که مسئولیت نظارت بر اجرای مراسم نیایش به عهده سر مربیان می‌باشد، اما اغلب آنها خود را ملزم به هدایت این مراسم نمی‌دانند. اگر از دید تربیتی به این مسئله بنگریم، شاید مشارکت کسان دیگری در سازماندهی این مراسم ضروری باشد. مثلاً کارکنان مدرسه، دانش‌آموزان، والدین، کلیساهای محلی و جوامع مذهبی می‌توانند در سازماندهی این مراسم همکاری کنند.

جمع‌بندی

همان‌طور که در مقدمه این نوشتار یادآوری شد، کتاب مذکور دارای سیزده فصل است که فصول پایانی آن به مباحثی از قبیل چگونگی تدریس انجیل، جایگاه برنامه تربیت دینی و برنامه‌های درسی نظام آموزشی انگلستان و ارزشیابی آموزش دینی اختصاص دارد. از آن‌جا که این مطالب بیشتر به نظام آموزشی انگلستان مربوط است، از ارایه چکیده این فصول چشم‌پوشی می‌شود.

به عنوان کلام آخر باید گفت اگرچه مؤلف تلاش کرده است تصویر روشنی از تنگناها و انتظارات از آموزش دینی را در نظام آموزش و پرورش انگلستان به دست دهد و

رهنمودهایی را برای پاسخ‌گویی به انتظارات ارایه کند، اما آموزش دینی در نظام تعلیم و تربیت انگلستان با چالش‌هایی چند رو به رو است: نخست آنکه انگلستان جامعه‌ای چند آیینی و چند فرهنگی است و به همین دلیل قانون آموزشی انگلستان، معلمان را به پایبند کردن دانش‌آموزان به یک عقیده دینی خاص ملزم نمی‌کند. دیگر آنکه دنیوی‌گرایی سایه پرنفوذ خود را بر جامعه گسترده است و نه تنها زمینه مساعدی را برای پرورش و تقویت عقاید مذهبی دانش‌آموزان فراهم نمی‌کند، بلکه به تضعیف عقاید دینی نیز کمک می‌کند. سوم آنکه بعید به نظر می‌رسد معلمان بتوانند با بی‌طرفی، شاگردان را در انتخاب یک جهان‌بینی مبتنی بر مذهب و معنویت یاری رسانند و عطش مذهبی شاگردان را سیراب سازند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شروېشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی