



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی
**تأملی در باب تناسب
نظام آموزش و پرورش (اسمی) با تربیت دینی**

دکتر محمود سعیدی رضوانی

دکترای برنامه ریزی درسی
و عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد

نقی بینقی

کارشناس ارشد برنامه ریزی آموزشی
و عضو هیأت علمی مؤسسه علمی - کاربردی وزارت نیرو

طرح مسئله

در سالیان بعد از انقلاب اسلامی با توجه به تأکید و تصریح نیروهای دلسوز و انقلابی بر تسریع در سرایت ارزش‌های اسلامی به نسل نوجوان و جوان، و با توجه به اعتقادات اسلامی اکثریت مطلق مردم ایران و قانون اساسی کشور، ضرورت و اهمیت تربیت نسل نوجوان و جوان به منظور انصاف آنان به ارزش‌های اسلامی و انقلابی مورد اجماع بوده است. می‌توان چنین تصور کرد که سیاست‌گذاران نظام جمهوری اسلامی برای نیل به چنین هدفی منابع محدودی در اختیار داشته‌اند و این منابع را می‌توانستند به سه ابزار عمده ذیل اختصاص دهند:

۱. تبلیغ و ترویج ارزش‌ها از طریق آموزش و پرورش تصادفی^۱ (ساخت فیلم، نمایشنامه، کتاب و...).

۲. تقویت فعالیت‌ها و آموزش‌های نسبتاً غیررسمی^۲ از طریق مراجع غیررسمی مانند مساجد و کانون‌های فرهنگی (اردوهای فرهنگی، کلاس‌های عقیدتی، بسیج، هیئت‌های مذهبی، جلسات قرآن و...)

۳. نظام آموزش و پرورش رسمی^۳ (تدریس دینی و قرآن در دوره‌های تحصیلی

1. Informal Education.

2. Nonformal Education.

3. Formal Education.

مختلف و برخی فعالیت‌های تکمیلی فوق برنامه تحت عنوان امور تربیتی) با توجه به اثرگذاری هر سه ابزار عمده فوق‌الذکر در تحقق اهداف تربیت دینی - اخلاقی سیاست‌گذاران نظام بر استفاده از هر سه ابزار مذکور تأکید داشته‌اند اما پر واضح است که بیش از هر چیز به تحقق اهداف از طریق نظام آموزش و پرورش رسمی و به ویژه تدریس دروس دینی و قرآن و فعالیت‌های پرورشی امیدوار بوده‌اند. به عنوان شاهدی بر این مدعا می‌توان توجه کرد که در طول حدود ۲۳ سال بعد از انقلاب اسلامی تنها زندگی سه امام از چهارده معصوم علیهم‌السلام به صورت فیلم عرضه شده است و کمتر حمایت جدی و نظام‌مداری از فعالیت‌های فرهنگی پراکنده مانند برگزاری جلسات قرآنی متعدد سراسر کشور صورت پذیرفته است. افرادی که دست‌اندرکار فعالیت‌های فرهنگی مانند جلسات قرآنی هستند به خوبی گواهند که بسیاری از این‌گونه جلسات به همت افراد خیر و به صورت داوطلبانه صورت می‌پذیرد. حتی هزینه برگزاری مراسم جشن و تمیزه برای بزرگداشت ائمه معصومین علیهم‌السلام تنها به دوش افراد علاقه‌مند و دلسوز است و کمتر موردی است که هزینه این‌گونه مراسم را نهادهای حکومتی پذیرفته باشند. از سوی دیگر شواهد نشان می‌دهد که دروس قرآن و دینی و فعالیت‌های پرورشی به طور منظم در مدارس توسعه یافته و نسبت به قبل از انقلاب اسلامی، هویت کاملاً مشخصی در برنامه مدارس دارند. مثلاً درس دینی و درس قرآن به عنوان دو درس مستقل در دوره راهنمایی هر کدام ساعتی از هفته را به خود اختصاص داده‌اند و جالب آن که حتی «فعالیت پرورشی» نیز دارای ساعت مشخص و نمره رسمی (کارنامه‌ای) در دوره راهنمایی و متوسطه شده است.

امید و انتظار مشفقانه مسؤولان جمهوری اسلامی از نظام آموزش و پرورش رسمی برای تحقق اهداف تربیت دینی به گونه‌ای بوده است که در حال حاضر حتی از پایه اول ابتدایی، درس قرآن جزء دروس مدرسه شده است و آموزش دینی و قرآن تا دانشگاه (تحت عنوان درس معارف اسلامی) ادامه دارد.

به واقع نمی‌توان بر چنین اندیشه‌ای که در ابتدای پیروزی انقلاب معتقد به اثرآفرینی بیشتر نظام آموزشی رسمی نسبت به سایر ابزارها بوده است، خرده گرفت. زیرا همواره چنین تصور شده است که نظام آموزش و پرورش رسمی به دلیل میزان پوشش نزدیک به صددرصد مخاطبان پیام‌ها (نوجوانان و جوانان) و نیز حضور اجباری مخاطبان در

مدارس و کلاس‌ها، دارای قدرت نفوذ و تأثیرپذیری بسیار بیشتری نسبت به ابزارهای آموزش و پرورش تصادفی و تربیت غیررسمی می‌باشد.

تجارب متعدد نگارنده در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی گواه آن است که نه تنها سیاست‌گذاران عرصه تربیت دینی - اخلاقی بلکه تمام سیاست‌گذاران و مسؤولان سازمان‌ها و نهادهای مختلف کشور مانند وزارت کشور، هلال احمر، راه آهن، وزارت نیرو، وزارت بهداشت و... همواره با توجه به دلایل یاد شده امید و انتظار زیادی از نظام آموزش و پرورش رسمی و به ویژه کتب درسی برای تحقق اهداف مختلف اجتماعی مثلاً ایجاد نگرش مثبت نسبت به ایمنی، رعایت بهداشت، صرفه‌جویی در آب و برق و پرهیز از اعتیاد و نظایر آن دارند.

با توجه به آنچه گفته شد، تأکید بر استفاده از نظام رسمی آموزش و پرورش برای تحقق اهداف والای تربیت دینی و بنابراین اختصاص بیشتر منابع موجود به آموزش و پرورش رسمی در مقابل تخصیص بسیار اندک منابع به آموزش‌های غیررسمی و تصادفی به عنوان راه‌کاری بدیهی و چالش‌ناپذیر تلقی می‌شده است.

اما محدود تحقیقات انجام شده اخیر در مورد مقایسه میزان تأثیرگذاری منابع مختلف در ترویج ارزش‌ها نشان دهنده توفیق بسیار بیشتر برخی از ابزارهای آموزش غیررسمی و تصادفی به نسبت ابزار آموزش و پرورش رسمی بوده است. و به تدریج این دیدگاه به ظاهر چالش‌ناپذیر، مورد تردید واقع شده است.

به عنوان نمونه پژوهش مسلم پرتو عین‌الدین (۱۳۷۹) نشان داد که براساس نظرات دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران، سریال امام علی علیه السلام (با میانگین وزنی $\bar{x} = 4/23$ در طیف ۱ تا ۵) بالاترین تأثیر را در جذب دانش‌آموزان به زندگی و شخصیت حضرت علی علیه السلام داشته است. و نقش مراسم شب قدر ($\bar{x} = 4/05$) نیز در جذب دانش‌آموزان بسیار مؤثر ارزیابی شده است. در حالی که علیرغم حجم نسبتاً معتدبه مطالب اختصاص یافته به زندگی حضرت علی علیه السلام در کتب درسی از اول ابتدایی تا سوم دبیرستان، میزان تأثیر کتاب‌های درسی و صحبت‌های معلمان روی هم‌رفته در حد متوسط یعنی با میانگین وزنی ($\bar{x} = 3/55$) ارزیابی شده است. جالب و تأسف بار آن که علیرغم شرکت گسترده و نسبتاً فراگیر دانش‌آموزان در مسابقات نهج‌البلاغه (به عنوان یکی از فعالیت‌های فوق برنامه پرورشی) میانگین وزنی این منبع اطلاعاتی در

تأثیرگذاری، کمتر از تمام منابع دیگر (معادل $\bar{x} = ۲/۴۴$) یعنی کمتر از متوسط یا نزدیک به اندک بوده است.

بدون در نظر گرفتن مقایسه بین تأثیر ابزارهای مختلف مذکور به هر روی با گذشت ۲۳ سال از پیروزی انقلاب اسلامی می‌توان این سؤال اساسی را مطرح کرد که با توجه به افزایش ساعات تدریس دینی و قرآن و فعالیت‌های پرورشی، چرا نظام آموزشی ما در تربیت دینی چندان موفق نبوده است؟

آیا روش‌های تدریس کارایی لازم را نداشته‌اند؟

آیا محتواهای انتخاب شده با شرایط و نیازهای مخاطبان هماهنگ نبوده‌اند؟

آیا نقصان امکانات و وسایل کمک آموزشی اسباب ناکارآمدی بوده است؟

و یا آنکه اساساً نظام آموزش و پرورش رسمی - برخلاف تصور رایج - ابزار مناسب و

کارآمدی برای تربیت دینی نمی‌باشد؟

نگارنده، قصد ندارد تأثیر انتخاب و سازماندهی علمی محتوا و استفاده از روش‌های مؤثر تدریس و وسایل کمک آموزشی مناسب را در افزایش اثربخشی دروس دینی و قرآن منکر شود، بلکه لازم است به این امر توجه دهد که پژوهش‌های نسبتاً متعددی نظیر پژوهش ساده‌ئی (۱۳۷۶)، گیامنش (۱۳۷۴)، سعیدی (۱۳۷۳)، اکرمی (۱۳۷۳) برخی از ضعف‌های محتوا و روش‌های تدریس، امکانات و وسایل کمک آموزشی در تربیت دینی - اخلاقی را به زبان علمی متذکر شده‌اند. اما نگارنده معتقد است که چه بسا توجه به این نقاط ضعف باعث شود که از یک مسئله مهم یعنی احتمال ناکارآمدی ذاتی یا به بیانی عدم تناسب ذاتی نظام آموزش و پرورش رسمی و عرصه تربیت دینی - اخلاقی غفلت شود.

در واقع جای طرح این سؤال، پس از گذشت ۲۳ سال ناکامی نسبی در استفاده از نظام رسمی آموزش و پرورش برای تحقق اهداف تربیت دینی باقی است که آیا اصولاً می‌توان از نظام رسمی آموزش و پرورش انتظار اهداف والای تربیت دینی را داشت؟

به هر حال آنچه در پی می‌آید درآمدی بر طرح این مسئله در عرصه تربیت دینی است که آیا سیاست ایجاد و تقویت انتظار از آموزش و پرورش رسمی به عنوان ابزار اصلی نیل به اهداف والای تربیت دینی و به طور طبیعی توجه بسیار اندک به انواع دیگر رویکردهای تربیتی و آموزشی، یکی از عوامل عمده کاستی‌ها و ناکامی‌های نسبی نظام

جمهوری اسلامی در تحقق اهداف تربیت دینی نبوده است؟ و آیا در واقع انتظار و امید فراوان به تحقق اهداف تربیت دینی از طریق نظام آموزش و پرورش رسمی معلول غفلت از ماهیت نظام آموزشی و پیام‌های ضمنی آن نمی‌باشد؟ و به طور کلی: «آیا آموزش و پرورش رسمی با توجه به ماهیت، ساختار و پیشینه آن برای تربیت دینی متناسب است؟»

برای دستیابی به پاسخ سؤال بالا در قسمت اول مقاله، تناسب تربیت دینی با ماهیت رسمی نظام آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در این قسمت این پیش‌فرض پذیرفته شده است که درس دینی نماینده عمده برنامه درسی تربیت دینی مدارس می‌باشد. در قسمت دوم مقاله این موضوع مورد بحث قرار گرفته است که اساساً با دانش برنامه‌ریزی درسی و به ویژه با الگوی موضوعات مجزا، تا چه حد می‌توان اهداف تربیتی را محقق ساخت. و نهایتاً قسمت سوم مقاله به نتایج یک مطالعه موردی، که توسط نگارنده برای استخراج اهداف تربیت دینی - اخلاقی از اهداف دوره راهنمایی (مصوب شورای عالی آموزش و پرورش) صورت گرفته است، اشاره دارد. با استفاده از نتایج این مطالعه موردی این موضوع مورد بحث قرار می‌گیرد که تا چه حد امید بستن به امکان تحقق اهداف تربیت دینی از طریق آموزش و پرورش رسمی، از این جهت که از توجه به سایر مجاری تربیت دینی غفلت می‌شود، می‌تواند آسیب‌زا باشد.

الف) تناسب تربیت دینی - اخلاقی با ماهیت رسمی نظام آموزش و پرورش (با تأکید بر درس دینی)

در اجتماع ما، نقش و عملکرد مورد انتظار از آموزش و پرورش به خصوص در دوره‌های بالاتر، به طور عمده، آخذ مدرک تحصیلی برای ورود به دانشگاه یا بازار کار است. انتظار واقعی خانواده‌ها از ثبت نام دانش‌آموزان در مراکز آموزشی به ویژه در مقاطع بالاتر (مقاطع متوسطه و دانشگاهها) در بین طبقات مختلف مردم، آخذ مدرک تحصیلی مناسب و ورود به مقاطع بالاتر یا بازار کار است. این سخن لزوماً بدان معنا نیست که خانواده‌ها از تربیت دینی و اخلاقی فرزندانشان غافلند بلکه شاید بتوان گفت سهم عمده تربیت دینی و اخلاقی را خودشان به عهده می‌گیرند و انتظار عمده شان از مدرسه همان است که ذکر شد.^۱

۱. اگر چه ممکن است به دلیل فقدان و یا کمی شدید پژوهش‌های انجام شده در مورد انتظار واقعی خانواده‌ها و

دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزان دوره متوسطه و بالاتر نیز به عنوان بخشی از اجتماع، فرهنگ تحصیلی به منظور اخذ مدرک - و نه درک محتوای دروس و کاربرد آنها را پذیرفته‌اند.^۱ این همان چیزی است که تبدیل به یک «شوخی» شایع در بین دانش‌آموزان سطوح بالای تحصیلی شده است که «ما برای کسب مدرک آمدیم، نی برای درک مطلب آمدیم!».

باید توجه داشت که تلقی دانش‌آموزان به ویژه در دوره‌های بالاتر نسبت به درس دینی نیز به طور طبیعی تابعی از دیدگاه کلی دانش‌آموزان در مورد تحصیل و نظام آموزش و پرورش رسمی است. بنابراین نسبت به درس دینی نیز چنین تلقی‌ای وجود خواهد داشت و این تلقی نسبت به هدف درس دینی با توجه به اهداف این درس و بُعد ارزشی و عملی این درس، بزرگترین مانع استفاده مطلوب از مطالب دینی در جهت ایجاد ارزش‌ها، نگرش‌ها و اعمال موافق دین مبین اسلام است. زیرا این تلقی از هدف درس دینی باعث می‌شود که دانش‌آموزان، وظیفه خود را گذراندن درس مزبور به عنوان مرحله‌ای از مراحل تحصیلی، بدون توجه کافی به محتوای مباحث بدانند. دانش‌آموزان عمدتاً در سرکلاس‌ها به عنوان یک وظیفه مدرسه‌ای حضور می‌یابند تا محتوای دروس را حفظ کنند، سپس آنچه حفظ کرده‌اند در برگه‌های امتحانی بنویسند تا امکان ارتقاء تحصیلی آنان فراهم آید.

در واقع می‌توان چنین تصور کرد که مسئولان جمهوری اسلامی برای نیل به اهداف تربیت دینی، نظام آموزش و پرورش رسمی را انتخاب کرده‌اند. سپس مسئولان تعلیم و تربیت مباحث و مطالب دینی‌ای را انتخاب کرده‌اند تا دانش‌آموزان با آموزش دیدن و یادگیری این مطالب به اهداف اعتقادی و اخلاقی مشخص شده مثلاً به هدف رعایت عفت، حجاب و بی‌بزاری از بی‌بندوباری (یکی از اهداف ارزشی درس بینش اسلامی

→ دانش‌آموزان از تحصیلات رسمی در ایران ادعاهای نگارنده در این بخش با مناقشه جدی روبه‌رو شود، ولی باید دانست که اولاً بحث انتظارات از نظام آموزشی رسمی و پیام‌های مستتر نظام آموزشی دارای پیشینه غنی در نوشته‌های مربوط است و تنها اختصاص به کشور ما ندارد (در این مقاله، بخشی از پیشینه مذکور به تفصیل مناسبی آمده است). ثانیاً آن که این مقاله درآمدی بر طرح موضوع است و چنانچه اهمیت امر در این مقاله تبیین شود، می‌توان در مورد میزان صحت و سقم مدعای مفروض نگارنده پژوهش‌های توضیحی مناسبی بسیار بیشتری را انجام داد.

۱. البته دروس معطوف به شغل از این قاعده تبعیت نمی‌کنند زیرا دانش‌آموزان دوره متوسطه و بویژه دانشجویان معمولاً سعی می‌کنند دروسی را که مستقیماً به شغل آینده ایشان وابسته است واقعاً یاد بگیرند.

دوره متوسطه) برسند. لذا تصمیم می‌گیرند این مباحث را در یک درس رسمی در برنامه درسی مدارس تحت عنوان درس بینش اسلامی قرار دهند. این تصمیم‌گیری با توجه به نوع انگیزه حضور دانش‌آموزان در مدارس و تلقی ایشان از هدف تحصیلی باعث می‌شود که مطالب مذکور به اصطلاح، جنبه درسی و نمره‌ای بیابند و دانش‌آموزان با توجه به دیدگاه کلی‌شان نسبت به ماهیت درس در نظام آموزش و پرورش رسمی با آن مواجه شوند و بنابراین از درس بینش اسلامی تلقی یک درس رسمی فاقد بار تربیتی^۱ به وجود آید.

واقیبت این است که در بسیاری موارد، تصمیم‌هایی که به ظاهر هیچ مشکلی ندارند و شاید یک راه‌حل مستقیم و آسان به نظر برسند خود موجب بروز تبعاتی می‌شوند که تصمیم‌گیرنده تصور آن را نمی‌کرده است.

در اینجا به نظر می‌رسد نوعی تناقض به وجود آمده است؛ برنامه‌ریز، درسی را برای تحقق اهداف تربیت دینی طراحی کرده است ولی دانش‌آموز عمدتاً برای کسب مدرک و ارتقاء تحصیلی و امثال آن این درس را می‌گذراند و به اهداف مدون درس کاری ندارد. به قول «ساکاری آهولا»^۲ (۲۰۰۰)، دانش‌آموزان و دانشجویان در طی تحصیل رسمی یاد می‌گیرند که بین اهداف عملکرد^۳ و اهداف یادگیری^۴ تفکیک قابل شوند. بنا بر نظر این پژوهشگر که براساس ایده‌های مارگولیس و رومئو^۵ (۱۹۹۸)، پژوهش خود را تحت عنوان «آنچه دانشجویان واقعاً یاد می‌گیرند و چگونگی یادگیری آنان» انجام داد، «اهداف یادگیری» عبارت از اهدافی است که برنامه‌ریز برای یک دوره یا درس یا فعالیت در نظر دارد و «اهداف عملکرد» راهبردهایی هستند که دانش‌آموزان و دانشجویان برای موفقیت و پیشرفت تحصیلی دنبال می‌کنند.

روان‌شناس معروف، استایدر^۶ به عنوان صاحب‌نظر مُبدع ضرورت توجه به مقایسه انتظارات دانش‌آموزان و برنامه‌ریزان، معتقد است که انتظارات دانش‌آموزان با انتظاراتی که نظام آموزشی، اساتید یا معلمان در نظر دارند و به آنها تصریح می‌کنند، تفاوت دارد.

۱. یعنی درسی که دانش‌آموزان به دنبال کاربرد محتوای آن در زندگی‌شان نباشند.

2. Sakari Ahola.

3. Performance Goals.

4. Learning Goals.

5. Margolis & Romevo.

6. Snyder.

دیدگاه دانش‌آموزان درباره آنچه انجام آن لازم است، اغلب متفاوت از اموری است که نظام آموزشی انتظار دارد. به عقیده اسنایدر، تکالیف نهفته و پوشیده‌ای وجود دارد که دانش‌آموزان از انجام آنها برای بهره‌گیری از پاداش‌ها در وضعیت‌های خاصی استفاده می‌کنند. (به نقل از پورتلی،^۱ ۱۹۹۳، ص ۳۴۵)

مطالبی که اسنایدر در قالب یک نظریه بیان کرده است، همان چیزی است که تقریباً تمام افرادی که در نظام‌های آموزش و پرورش رسمی تحصیل کرده‌اند، به نوعی تجربه نموده‌اند. خوانندگان این مقاله بدون شک تجارب زیادی در مورد سؤالات دانشجویان و دانش‌آموزان از یکدیگر در مورد شناخت اساتید و معلمان دارند. سؤالاتی مشهوری نظیر معمولاً پرسش‌های امتحانی فلان دبیر از کجای کتاب می‌آید؟! برای فلان استاد، حجم مقاله مهم است و یا محتوای آن؟! فلان استاد اهل انداختن است یا نمره دادن؟! سؤالاتش حفظی است یا فهمیدنی؟! چه می‌خواهد؟!... پرسش‌هایی هستند که استراتژی دانش‌آموزان و دانشجویان را در مواجهه با برنامه درسی مدرسه و دانشگاه روشن می‌سازند.

به نظر می‌رسد ذکر تجربه‌ای از درس بینش اسلامی دوره متوسطه جالب باشد، در سال ۱۳۶۳ به دنبال گزارش‌هایی که به دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی مبنی بر اکتفای دانش‌آموزان به یادگیری پاسخ سؤالات آخر فصول کتاب‌های درسی بینش اسلامی رسید، از سوی مؤلفان، سؤالات مندرج در کتاب درسی حذف شد تا با استخراج نکات مهم درس توسط خود ایشان، زمینه تفکر دانش‌آموزان بر روی کل درس ایجاد شود و به نوعی درگیری ذهنی ایشان با متن کتاب درسی منجر شود تا احتمالاً زمینه تغییرات مثبت در ارزش‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان فراهم شود. این موضوع در کتاب‌های دینی چاپ ۱۳۶۴ و ۱۳۶۵ در ابتدای کتاب گوشزد شده بود. ولی براساس تجربه نگارنده و بسیاری از دست‌اندرکاران، برخی دبیران، به درخواست دانش‌آموزان عملاً وضعیت را مانند گذشته کرده‌اند با این تفاوت که پرسش‌های امتحانی، به صورت یک جزوه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفته است و لذا دانش‌آموز نه تنها مواجهه ذهنی با کتاب ندارد بلکه نیازی به مواجهه فیزیکی با کتاب نیز نخواهد داشت!

به نظر می‌رسد از آنچه تا به حال بیان شد، حداقل استنباط این نکته دور از صواب

نیست که برنامه‌ریزان درسی در حیطه تعلیم و تربیت دینی - اخلاقی باید به انگیزه واقعی حضور مخاطبان در کلاس‌های درس و نظام آموزشی توجه نمایند. لذا به جاست در این مورد توضیح بیشتری بیان شود.

نوع انگیزه دانش‌آموز برای حضور در کلاس‌های درس عاملی است که آنچه او واقعاً یاد می‌گیرد را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد. همین «انگیزه» است که می‌تواند اهداف یادگیری را به اهداف عملکرد تبدیل سازد. به قول آرتور رایت کومبز^۱ «یادگیری تابعی است از مقاصد یادگیرنده». (۱۳۷۰، ص ۷۰) این مسئله به خصوص در درس دینی اهمیتی خاص دارد و برنامه‌ریز و معلم دینی را با مشکلی بزرگ مواجه می‌سازد. زیرا برنامه‌ریز و معلم دینی ابتدا باید انگیزه یادگیرندگان را در امر تحصیل معلومات دینی (درس دینی) به سمتی جهت دهد که هدف فراگیر به جای کسب نمره یا حتی کسب معلومات، به کاربرد مفاهیم دینی در زندگی شخصی و اجتماعی تغییر یابد.

انجام این امر - یعنی تغییر در نوع انگیزه دانش‌آموزان - زمانی قابل تصور است که تلقی دانش‌آموزان به ویژه در مقاطع بالای تحصیلی را از تحصیل در نظام آموزشی دارای ماهیت عارضی و تحمیلی به نظام آموزشی - و نه از پیام‌ها و درس‌های ضمنی آن - بدانیم. به بیان بهتر اگر نوع تلقی دانش‌آموزان از هدف تحصیلات در نظام آموزشی و بالتبع انگیزه حضور آنان در مدارس و کلاس‌ها از جمله کلاس‌های دروس دینی، قرآن و پرورشی و... حاصلی مثلاً تبلیغات نادرست رسانه‌ها در مورد هدف تحصیل باشد می‌توان امیدوار بود که به تدریج با ارزیابی صحیح رسانه‌ای این تلقی نادرست اصلاح شود و دانش‌آموزان با انگیزه درک مطلب و کاربرد آن - و نه کسب مدرک! - در مدارس حضور یابند و آموزه‌های درس دینی را در زندگی خویش به کار برند. در این صورت می‌توان مثلاً به انجام اصلاحات در محتوا و روش‌های تدریس دینی امید بست. اما اگر تلقی مذکور و انگیزه یاد شده را به عنوان جزء اجتناب‌ناپذیر نظام‌های آموزشی رسمی به ویژه در کشورمان، بپذیریم، آنگاه باید در مورد استفاده از ابزار آموزش و پرورش رسمی برای تربیت دینی تردید جدی روا داریم. چرا که با توجه به غیر اجتناب‌پذیر بودن طرز تلقی مذکور و با توجه به آنچه پیشتر ذکر شد، دیگر کمتر می‌توان به اصلاحات ظاهری در محتوا و روش‌های تدریس دینی و قرآن و فعالیت‌های پرورشی امید بست.

نگارنده به عنوان یکی از معدود پژوهش‌گرانی که پژوهش‌های نسبتاً متعددی را در زمینه اصلاح محتوا و روش‌های تدریس درس دینی و قرآن انجام داده است، بسیار علاقه‌مند است که فرضیه اول (یعنی امکان تغییر در تلقی دانش‌آموزان با توجه به عارضی بودن آن) صحیح باشد. ولی به هر حال با توجه به آنچه در پی می‌آید، به نظر می‌رسد با توجه به دلایل زیر پذیرش فرضیه دوم منطقی‌تر باشد.

۱- صاحب‌نظران بسیار متعددی معتقدند که نظام آموزشی و تحصیلات مدرسه‌ای به دلیل ساختار، جو اجتماعی و بسیاری چیزهای غیرملموس دیگر حاصل پیام‌های نانوشته و مستتر اما عملی و نافذ فراوانی است که در بسیاری موارد نافذتر از پیام‌های آشکار هستند. معمولاً در ادبیات برنامه‌ریزی درسی به این پیام‌ها، برنامه‌های درسی پنهان اطلاق شده است. ذیلاً به نمونه‌های محدودی از پیشینه بسیار گسترده موجود در باب تأثیرات ضمنی یا برنامه درسی پنهان نظام آموزشی اشاره می‌شود:

حسن ملکی می‌گوید:

«عوامل دیگری که جزء برنامه درسی نیست و از دید و مشاهده برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز پنهان است، در فکر و عواطف و رفتار فراگیر اثر می‌کنند و در اغلب موارد مؤثرتر از برنامه درسی پیش‌بینی شده عمل می‌نمایند. قوانین و مقررات مدرسه، جو اجتماعی مدرسه و رابطه رویاروی معلم و دانش‌آموزان از اهم این عوامل هستند.» (۱۳۷۶، ص ۶۷)

اورنستین و هاکینز^۱ معتقدند: علاوه بر برنامه درسی طراحی شده، یک برنامه درسی طراحی نشده و تصادفی^۲ نیز وجود دارد که عبارت از رفتارها و نگرش‌هایی است که در داخل کلاس‌ها و مدارس انتقال می‌یابد ولی هیچ‌گاه به صراحت بیان نشده‌اند» (۱۹۹۳، ص ۳۶۹).

رابی آیسبروک^۳ (۲۰۰۰) به یادگیری‌های عمیق و نافذ در دانش‌آموزان تحت عنوان «برنامه درسی پنهان»^۴ اشاره می‌کند و می‌نویسد:

«برنامه درسی پنهان متشکل از پیام‌های ضمنی جو اجتماعی مدرسه است که نوشته

1. Ornstein - Allon.C & HONKINZ ;Francis P.

2. Informal

3. Ruby Ausbrooks.

4. Hidden Curriculam.

نشده است ولی توسط همه احساس می‌شود. برنامه درسی پنهان بدنهٔ دانشی است که دانش‌آموزان آن را به سهولت، از طریق بودن هر روزه در محیط مدرسه، هضم می‌کنند. این «برنامه درسی» است که «محیط یادگیری» یک مدرسه را ایجاد می‌کند.

والانس معتقد است که «یادگیری‌های ضمنی دانش‌آموزان شامل نتایج جانبی قصد نشده و تصادفی، حاصل از سازماندهی برنامه درسی و نیز نتایج کاملاً عمیق‌تری است که از کارکرد اجتماعی - تاریخی آموزش و پرورش نشأت می‌گیرد» (۱۹۸۳، ص ۱۱).

پورتلی معتقد است که ساختار نظام آموزش شامل پیام‌های غیر صریح متعددی است. این پیام‌ها می‌توانند مورد انتظار باشند، یعنی از انتظارات غیررسمی نظام باشند و یا قصد نشده و پیش‌بینی نشده باشند. (۱۹۹۳، ص ۳۴۵)

از جمله صاحب‌نظرانی که شاید به طور افراطی اعتقاد به درس‌های اجتناب‌ناپذیر نظام آموزشی و مدرسه دارد، ایلچ^۱ می‌باشد. وی بر تأثیر «ساختار نامتغیر مدرسه» تأکید دارد. ایلچ می‌گوید:

«این ساختار، پنهان است زیرا رسماً شناخته شده نیست و درس‌هایی را می‌آموزد که برای همیشه از کنترل معلم یا کادر مدرسه خارج است. این ساختار لزوماً این پیام را القا می‌کند که انسان فقط از طریق تحصیل در مدرسه می‌تواند برای زندگی بزرگسالی در جامعه آماده شود. آنچه در مدرسه آموخته نمی‌شود ارزش ناچیزی دارد و آنچه در خارج از مدرسه آموخته می‌شود، ارزش دانستن ندارد. به خاطر خود ماهیت نظام آموزشی است که مخاطبان به طور ناگزیر از خود بیگانه می‌شوند.» (به نقل قول از پورتلی / ۱۹۹۳ / ص ۲۴۷).

با توجه به آنچه از صاحب‌نظران متعدد ذکر شد، حداقل می‌توان چنین نتیجه گرفت که نظام آموزشی و رای آنچه به طور تصریح شده در اهداف و محتوای برنامه‌های درسی آمده است با توجه به ساختار و ماهیتش می‌تواند حامل درس‌های زیادی برای مخاطبانش باشد. البته فعلاً نمی‌توان طرز تلقی یا «توجه به کسب مدرک» به جای «توجه به کاربرد دروس به خصوص درس‌های معنوی در زندگی روزمره» را لزوماً به نظام آموزشی نسبت داد. اما در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که درس مذکور که اکثر دانش‌آموزان به خوبی آن را یاد گرفته‌اند و به آن عمل می‌کنند، توسط چه فرد یا چه

چیزی تدریس شده است؟

در پاسخ باید توجه داشت که در هیچ یک از اسناد آموزش و پرورش رسمی اهم از اهداف و محتوای برنامه‌ها و فعالیت‌های نظام آموزشی این پیام که «باید درس را برای نمره و گذران تحصیل خواند»، به طور آشکار وجود ندارد.

یقیناً، در رسانه‌های عمومی، صدا و سیما و نشریات نیز اثری از این که دانش‌آموزان به طور آشکار به پذیرش تلقی مذکور به ویژه برای دروس معنوی، دعوت شوند، یافت نمی‌شود.

پس درس مذکور از کجا در ذهن و دل اکثر دانش‌آموزان به ویژه در دوره‌های بالاتر تحصیلی جای گرفته است؟

به نظر نگارنده، مقایسه برداشت‌های یک دانش‌آموز اول ابتدایی در بدو ورود به مدرسه از تحصیل با یک دانش‌آموز در شرف فارغ‌التحصیلی نشان می‌دهد که نظام پلکانی آموزش و پرورش رسمی به طور کلی و فرهنگ بسیار قوی و نافذ حاکم در مدارس به ویژه در ایران مؤثرترین عامل در ایجاد تلقی «خواندن درس برای کسب نمره» می‌باشد. بررسی صحت و سقم ادعای نگارنده در این زمینه را به دلیل فقدان شواهد پژوهشی در تجارب شخصی خوانندگان و می‌گذاریم. اما به راستی آیا می‌توان این واقعیت آشکار در نظام آموزش و پرورش رسمی را نادیده گرفت و از تأمل در اثرات جانبی نظام آموزشی و فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی ایران که شواهد آن در زیر فهرست شده است، به سادگی گذشت؟

۱. در نظام آموزشی ما، حتی در مواردی که بنا به توصیه و تأکید برنامه‌ریزان بایستی از اعلام نمره به دانش‌آموز و اولیاء وی خودداری کرد، با توجه به فرهنگ موجود، این عمل توسط اکثریت معلمان انجام می‌شود. (رک: گزارش طرح ارزشیابی جامع آموزش قرآن کریم در پایه‌های اول و دوم ابتدایی سراسر کشور (۱۳۷۸-۷۹) / ص ۲۹۵).

۲. از سال اول ابتدایی به دانش‌آموز یاد داده می‌شود که تنها در صورت کسب نمره لازم، می‌تواند به کلاس بالاتر وارد شود. دانش‌آموز یاد می‌گیرد که حتی در صورت علاقه بسیار زیاد به مبحثی در کلاس بالاتر حق حضور در آن کلاس را نخواهد داشت.

۳. دانش‌آموز موفق، لزوماً فردی است که نظام پلکانی را بدون مکث و تأمل پیماید و حتماً به مراحل بالاتر تحصیلی و به ویژه دانشگاه وارد شود.

۴. ارزشیابی‌ها حتی در دروس دینی بیشتر حافظه‌مدار و متمرکز بر حیطه شناختی به

ویژه پایین‌ترین سطح آن یعنی دانش می‌باشند و به ندرت ناظر بر فهم مطلب هستند و ابداً ارتباطی با سنجش میزان کاربرد مباحث و مطالب دینی و اخلاقی در زندگی دانش‌آموزان ندارند.

۵. در ارزیابی موفقیت مدارس به ویژه تبلیغ مدارس غیرانتفاعی برای جذب دانش‌آموز در مقطع متوسطه، اعلام در صد قبولی دانش‌آموزان مدرسه در آزمون سراسری دانشگاه‌ها مهم‌ترین شاخص است.

۶. اهمیت یک درس و حتی فعالیت فوق برنامه با نمره عجین شده است به طوری که حتی فعالیت‌های پرورشی (تا آنجا که مسئولان امور پرورشی موفق به طی مراحل قانونی شده‌اند)، به «درس پرورشی» دارای نمره درون کارنامه تبدیل شده است.

۷. کتاب درسی دینی، عملاً در برخی مدارس در یک جزوه مکتوب ۷۰، ۸۰ سؤالی همراه با پاسخ سؤالات، خلاصه شده است.

۸. حداقل یکی نشانه‌های اهمیت یک درس، ضریب آن درس در آزمون سراسری است و لذا مسئولان به درس معارف اسلامی (بینش اسلامی) ضریب ۳ داده‌اند و اهمیت درس از نظر دانش‌آموزان به مفهوم بیشتر حفظ کردن یک درس مثلاً بینش اسلامی است.

در مجموع به نظر می‌رسد، این نظام آموزش و پرورش رسمی است که به دلیل ماهیت رسمی‌اش و تا حدی به خاطر فرهنگ خاص جامعه ایران که این ماهیت رسمی و نمره‌ای را به شدت تقویت می‌کند، به دیدگاه‌ها، تلقی‌ها و انگیزه‌های دانش‌آموزان به گونه‌ای شکل می‌دهد که آنان به جای بهره‌گیری عملی از درس دینی و سایر دروس و فعالیت‌های معنوی، گذراندن این دروس را صرفاً مرحله‌ای از مراحل تحصیلی، بدون توجه به کاربرد محتوای دروس معنوی در زندگی بدانند.

در این جا این سؤال مطرح است که آیا برنامه‌ریزان تربیت دینی و مؤلفان کتب درسی دینی می‌توانند وضعیت موجود را تغییر دهند یعنی انگیزه حضور دانش‌آموزان را در کلاس‌های درس دینی تغییر دهند. به بیان دیگر آیا از نظام آموزشی که با تمام وجود از پایه اول ابتدایی، درس مخرب پایه‌های تربیت دینی (یعنی خواندن درس برای کسب نمره و مدرک) را به دانش‌آموزان می‌دهد، می‌توان توقع داشت که بتواند با درج چند جمله و یا چند پیام آموزشی مثلاً در ابتدای کتاب‌های درس دینی، به دانش‌آموزان

بقبولاند که باید درس دینی را به خاطر درک مطالب آن و عمل به محتوای آن در زندگی بخوانند؟ آیا تغییر چنین تلقی‌ای از درس دینی در درون این نظام آموزشی قابل تصور است؟

نظام آموزشی ما با تمام وجود ولو به صورت ضمنی به دانش‌آموزان، در پس تلقی نمره‌ای و رسمی از درس‌های معنوی داده است، آیا این نظام می‌تواند به زبان بگوید: درست است که من به شما در پس عملی درس خواندن بخاطر کسب مدرک را دادم، ولی شما درس دینی را بخاطر کسب مدرک نخوانید! شما این درس را بخاطر درک مطالب آن و عمل به آن در زندگی بخوانید!

ب) تناسب تحقق اهداف تربیت دینی با دانش برنامه‌ریزی درسی

در این قسمت از مقاله این موضوع مورد بحث قرار می‌گیرد که اساساً آیا دانش تربیت دینی دانشی در کنار سایر دانش‌های بشری است و نوع برخورد متخصص برنامه‌ریزی درسی با آن می‌تواند مانند نوع برخورد با سایر دانش‌ها باشد یا خیر؟

بسیاری از صاحب‌نظران اسلامی بر این باورند که قرار دادن دین به عنوان یکی از موضوعات و مواد درسی برنامه‌های آموزشی مدارس، صحیح نمی‌باشد. دانشمندان اسلامی تقسیم‌بندی جهان غرب از علوم به دو دسته علوم دینی و علوم غیردینی را رد کرده و همه علوم را ابزار شناخت حق تعالی قرار می‌دهند. سید حسین نصر می‌نویسد: «علوم اسلامی تمام موضوعاتی هستند که با مطالعه جهان هستی ارتباط دارند. این امر می‌تواند از شناخت گیاهان تا علوم ریاضی را شامل شود (۱۹۷۵، ص مقدمه).

از نظر اسلام «اول العلم معرفة الجبار؛ بالاترین دانش، معرفت به خداوند متعال است». همه علوم جلوه‌ای از نور حق هستند. بر همین اساس مرییان تعلیم و تربیت اسلامی، اعمال تربیت اسلامی را مقتضی اسلامی کردن کامل و همه‌جانبه نظام آموزشی و برنامه‌های درسی می‌دانند.

سیدعلی اشرف (۱۹۷۷) می‌گوید: «اگر ما قرآن کریم را مطالعه کنیم قادر خواهیم بود یک برنامه درسی در هم تیده و عملی را با فلسفه و متدلوژی بی‌همتا تنظیم کنیم» و همان‌گونه که متخصصان تعلیم و تربیت اسلامی معتقدند قرآن کریم اهمیت زیادی به هر چیزی که با تعلیم و تربیت و فلسفه آن مرتبط است، داده است. قرآن با عناصر آفرینش، خلقت و طبیعت انسانی سروکار دارد. قرآن نظم اجتماعی موجود را تحلیل می‌کند و بر

نیاز فوری تهذیب نفس انسان تأکید می‌ورزد (افندی و بلاک / ۱۹۸۰ / ص ۴۳).

بدیهی است رویکرد جامع‌نگر به علوم، با رویکرد برنامه‌ریزی درسی موجود در طراحی دروس دینی مطابقت ندارد و طرحی نو و سازماندهی دوباره برنامه‌های درسی را می‌طلبد. رویکرد غالب در دانش برنامه‌ریزی درسی در ایران و حتی جهان، تبدیل دانش سازمان یافته بشری به موضوعات درسی است؛ مانند تبدیل دانش بشری در علم ریاضی به دروسی مانند جبر، هندسه و ریاضیات. لذا طبیعتاً اگر با این رویکرد دانش برنامه‌ریزی درسی به دین بنگریم، حاصل آن تبدیل دین به یک درس در کنار سایر دروس است که با ماهیت فرادانشی دین به ویژه در مصداق مقبول آن در جامعه ما یعنی اسلام در تضاد قرار می‌گیرد. دین پدیده‌ای است که در کلیه شئون زندگی فردی و جمعی حضور دارد و جهت‌گیری کلیه فعالیت‌های بشری را معین می‌کند و تربیت دینی نیز بالطبع مسئله‌ای است که فراتر از قالب‌های خشک دروس قرار دارد.

از طرف دیگر مطالعه نظام برنامه‌ریزی درسی ایران بیانگر پیروی این نظام از الگوی موضوعات درسی و به ویژه الگوی موضوعات مجزا است. وجه مشخصه الگوی موضوعات مجزا این است که هر موضوع درسی، حوزه مستقلی در برنامه‌های درسی مدارس دارد. در این الگو «کتاب درسی» جایگاه بارزی دارد، به طوری که به گفته برخی از متخصصان، محتوای برنامه درسی در محتوای کتاب درسی متجلی می‌شود (کلاین / ۱۹۸۶ / ص ۱۵). بنابراین در نظام‌هایی، مانند ایران، که از الگوی موضوعات مجزا پیروی می‌کنند، محتوای کتب درسی هر دوره تحصیلی را می‌توان معرف اهداف و محتوای مورد انتظار برنامه‌ریزان آن نظام دانست.

با توجه به الگوی برنامه‌ریزی درسی موضوعات مجزا، چنانچه موضوعی در قالب درس در نیاید، امکان گنجاندن آن در برنامه درسی مدارس نیست. لذا از اولین سال‌های تألیف کتب درسی در وزارت آموزش و پرورش، برخی از متخصصان علوم اسلامی کوشیدند تا کتاب مستقلی را به تعلیمات دینی اختصاص دهند. اگر چه کوشش متعهدانه مؤلفان کتب درسی دوره‌های تحصیلی درخور تقدیر است، اما متأسفانه کتب دینی از تبعات منفی ذاتی الگوی موضوعات مجزا نمی‌تواند برکنار بماند.

کلاین (۱۹۸۶) نقاط ضعف اصلی الگوی موضوعات مجزا را شامل موارد زیر می‌داند:

۱. معلومات به صورت قالب‌بندی و تکه‌تکه شده به دانش‌آموزان ارایه می‌گردد که باعث فراموشی و عدم استفاده از محتوای آموخته شده می‌شود.

۲. هیچگونه ارتباطی با دنیای واقعی دانش‌آموز ندارد.

۳. توجه کافی به توانمندی‌ها و نیازها و علایق و تجارب گذشته دانش‌آموز نمی‌کند.

۴. طرق سازماندهی مطالب با طرقی که دانش‌آموزان از محیط‌های طبیعی زندگی مطالب را می‌آموزند، بیگانه است (ترجمه مهرمحمدی / ص ۱۷).

علاوه بر این، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در مدرسه به بخش‌های مختلف برنامه درسی به یک اندازه بها داده نمی‌شود؛ مثلاً پژوهش آلان اسمیت و آیسون مونتگمری (۲۰۰۱) در مورد جو و فرهنگ مدارس ایرلند، نشان داد که اکثر معلمان معتقد بودند علوم تجربی و موضوعات تکنولوژی «موضوعات درسی ارزشمند» تلقی می‌شوند. ضمن آن که معلمان احساس می‌کردند دانش‌آموزان، حداقل به دلیل زمان بیشتری که در جدول زمانی مدرسه به این دروس اختصاص داده شده است، به این امر یعنی اهمیت بیشتر دروس تجربی واقفند. همچنین تعدادی از معلمان معتقد بودند که ساختار «بخش بخشی»^۱ برنامه درسی به دانش‌آموزان نوعی احساس تکه‌تکه بودن فرایند یادگیری القا می‌کند که به نوبه خود باعث می‌شود دانش‌آموزان تنها به برخی از بخش‌های برنامه درسی که از نظر آنها ارزشمند است بپردازند و از بذل توجه به بقیه اجزاء برنامه درسی غفلت نمایند.

در نظامی که دروس به طور جداگانه در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند، به طور طبیعی مقایسه بین دروس پیش می‌آید. تحقیقات داخل کشور نشان داده است که درس دینی و قرآن در مقایسه با دروس تجربی - که دارای فعالیت‌های آزمایشگاهی مورد علاقه دانش‌آموزان می‌باشد - از میزان مطلوبیت کمتری برخوردار است (که نقش پنهان و قوی نظام آموزشی موجود در مدارس و نیز تأثیر انتظارات پیدا و پنهان جامعه و خانواده در تعریف «دانش آموز موفق» را در این میان نمی‌توان از نظر دور داشت). مثلاً پژوهش کریمی (۱۳۶۸) نشان داد که در مقطع ابتدایی درس دینی کمترین میزان علاقمندی را به خود اختصاص داده است و نیز در مقطع راهنمایی هر دو درس دینی و قرآن در پایین‌ترین سطح تمایل عاطفی دانش‌آموزان قرار دارند. بنا بر این طبیعی است که تحقق

اهداف تربیت دینی از طریق کتاب درسی دینی به آموزش مجموعه‌ای از محفوظات تنزل یابد که احتمالاً پس از چندی از خاطر دانش‌آموزان زوده‌شود. در چنین نظام برنامه‌ریزی درسی، حداکثر کارکرد مدرسه تحقق اهداف آموزشی پیش‌بینی شده در درس به اصطلاح غیرارزشی است و انتظار تحقق اهداف پرورشی و اهداف تربیت دینی که عمدتاً در کتب ارزشی نظیر تعلیمات دینی و قرآن می‌آید و از نظر برنامه‌ریزان جایگاه رفیع‌تری از اهداف آموزشی دارد بسیار بعید است.

لازم است به این نکته نیز اشاره شود که حتی درس به ظاهر غیرارزشی نظیر ریاضی و علوم نیز بدون استثناء دارای اهداف پرورشی هستند. در تمام کتب و اسناد معتبر مربوط به اهداف دروس مختلف علوم انسانی، تجربی، ریاضی و... مشاهده می‌شود که اهداف پرورشی^۱ به عنوان زیربنای اهداف آموزشی^۲ آمده‌اند. مثلاً در کتاب «جامعه و تعلیم و تربیت» و یا در کتاب معروف ریگان^۳ که به عنوان کتاب درسی دوره‌های دکتری در رشته‌های علوم تربیتی در دانشگاه‌های معتبر دنیا تدریس می‌شود، درس‌هایی مانند علوم ریاضی و تجربی، مستند به اهدافی نظیر پرورش تفکر انتقادی و ایجاد نگرش مثبت نسبت به حفظ محیط زیست معرفی شده‌اند. و اهدافی نظیر توانایی تقسیم اعداد و یا شناخت اعضای بدن در درجه اهمیت کمتری قرار دارند. این مسئله نشان می‌دهد که علمای تعلیم و تربیت همواره از نظام آموزشی انتظار داشته‌اند که اهداف پرورشی را محقق سازند و دروس مختلف به عنوان ابزاری برای تحقق این اهداف در نظر گرفته شده‌اند. و همواره این دغدغه وجود داشته است که آنچه دانش‌آموزان واقعاً یاد گرفته‌اند، مشتمل بر اهداف پرورشی بوده‌است؟ و یا دانش‌آموزان صرفاً به اهداف آموزشی نایل آمده‌اند؟

برنامه‌ریزان و پژوهش‌گران به این موضوع توجه داشته‌اند که آزمون‌های متداول پیشرفت تحصیلی به هیچ وجه برای سنجش میزان تحقق اهداف تربیت ارزشی مناسب نیستند و بنابراین یکی از زمینه‌های پژوهشی نسبتاً متداول در جهان پیشرفته، بررسی یادگیری‌های واقعی دانش‌آموزان بوده است. چیزی که متأسفانه در کشور ما، بسیار به ندرت صورت پذیرفته است. در زیر نتایج یکی از پژوهش‌های انجام شده از خارج

1. Educational Goals.

2. Instructional Goals.

3. Rygan.

کشور و یک پژوهش در داخل کشور در زمینه مذکور که می‌تواند به روشنی فضای بحث کمک نماید، آمده است.

گودلد^۱ (۱۹۸۴) پژوهشی با عنوان «مکانی به نام مدرسه و کلاس‌های آن چه چیزی را آموزش می‌دهند؟» با روش مشاهده کلاس‌ها و فعالیت‌های دانش‌آموزان و مصاحبه با آنان در سطح ۱۲۹ کلاس ابتدایی، ۳۶۲ کلاس راهنمایی و ۵۲۵ کلاس متوسطه انجام داد. «براساس این پژوهش وقتی از دانش‌آموزان سؤال شد که مهم‌ترین چیزی‌هایی که از شش درس مختلف یاد گرفته‌اید بنویسید، پاسخ «هیچ چیز» به نسبت تمام پاسخ‌ها در هر سه دوره قابل ملاحظه بود. البته در دوره متوسطه، تعدادی از بچه‌ها تلاش کردند که توضیح دهند چرا آنها فرصتی برای یادگیری چیزهای مهم‌تر نداشته‌اند. به طور کلی اکثر پاسخ‌ها، پاسخ‌هایی بود که دانش‌آموزان یک واقعیت علمی (Fact) یا موضوعی (Topic) را فهرست کرده بودند مثلاً پاسخ‌ها این بود:

«در مورد اسمها»، «در مورد تقسیم‌ها»، «در مورد این که یک قهرمان (Hero) کیست؟» در برخی موارد نیز دانش‌آموزان فقط به یک بخش از یک موضوع درسی اشاره کرده‌اند مثلاً «گرامر» و در موارد محدودتری دانش‌آموزان به یک مهارت مثلاً به «چگونگی بحث کردن»، «چگونگی نامه نوشتن» اشاره داشته‌اند.

به‌طور محسوسی پاسخ‌هایی که دلالت بر نوعی خودشکوفایی در کسب توانایی فکری و انجام خلاقانه چیزی بنماید، غایب بودند. واقعاً وقتی یک پاسخ با این عنوان که: «یادگرفتم که چیزهایی را برای خودم درست کنم» در فهرست پاسخ‌های یک کلاس ظاهر شد، درست مانند آن بود که لغات این جمله را به صورت رنگی (برجسته) نوشته‌اند.

به نظر می‌رسید برای بسیاری از آنها، سؤال ما در مورد این که «مهم‌ترین چیزی که در کلاس یاد گرفتید چیست؟» بسیار عجیب می‌نمود. آنها اغلب این سؤال را به گونه‌ای پاسخ می‌دادند انگار که از آنها در مورد شهرهای عمده کشورشان سؤال شده است. به نظر می‌رسید که موضوع سؤال، چیزی خارج از محدوده علایق واقعی و مشغله‌هایشان بود. پژوهشگر در بخش تفسیر یافته‌ها چنین می‌نویسد: «اهدافی که برای مدارس وضع شده است، به‌طور خاص در حیطه‌های اجتماعی، شهروندی، فرهنگی و فردی، ایده‌آل هستند. من با توجه به یافته‌های این پژوهش، نتیجه می‌گیرم که مدارس مشارکت اندکی

در تحقق این اهداف دارند؛ نسبت به برخی، تقریباً خنثی هستند و نسبت به برخی دیگر، در جهت منفی عمل می‌کنند و نسبت به سایر اهداف، مدارس نسبت به فرد فرد دانش‌آموزان و یا گروه‌های مختلف دانش‌آموزی، به‌طور متنوعی عمل می‌کنند. ضمناً در یافته‌های ما، اطلاعاتی که دلالت بر احتمال پرورش «ارتباط سازنده و رضایت‌بخش با دیگران براساس احترام، اعتماد، همکاری و دلسوزی بنماید بسیار اندک بود.»

نگارنده نیز با الهام از پژوهش گودلد، مطالعه محدودی را به منظور کشف یادگیری‌های واقعی حاصل از دروس، به ویژه درس بینش اسلامی در سطح منطقه ۱۴ و ۱۸ شهر تهران انجام داد. در این مطالعه از دانش‌آموز دختر پایه سوم متوسطه خواسته شد که به دو سؤال کلی پاسخ دهند:

۱- آیا تا به حال شده است کتاب درسی را براساس علاقه خود و بدون توجه به نمره (برای استفاده در زندگی) مطالعه نمائید؟

۲- عمده‌ترین چیزهایی که در دوره تحصیلی از دروس مختلف شامل ریاضی، ادبیات فارسی، دینی و... یادگرفته‌اید، بنویسید (یادگیری‌های واقعی که در زندگی شما تأثیری داشته باشند). برای پاسخ‌های مربوط به سؤال یک، در ارتباط با درس بینش اسلامی، حاکی از آن بود که تنها سه نفر از ۵۱ نفر دانش‌آموز به درس دینی به عنوان درسی که تا به حال آن برای استفاده در زندگی مطالعه کرده‌اند، اشاره داشتند.

بررسی پاسخ‌های مربوط به سؤال ۲ در ارتباط با درس بینش اسلامی حاکی از آن بود که از ۵۱ نفر دانش‌آموز مربوط، تنها ۷ نفر، به «احکام» اشاره کرده‌اند. ۴ نفر از دانش‌آموزان به آشنایی با تاریخ اسلامی و زندگی پیامبران و امامان اشاره داشته‌اند. متأسفانه حتی یک نفر از دانش‌آموزان به ایجاد تحولی در زندگی‌اش توسط درس بینش اسلامی و یا مواردی نظیر آن اشاره‌ای نداشته است. جالب آن که با وجود تأکید و توضیح کامل و مثال در پرسشنامه مبنی بر این که یادگیری‌های مرتبط با زندگی واقعی در مد نظر است، متأسفانه حدود ۶۰٪ افراد پاسخ خاصی به این سؤال نداده‌اند و بقیه دانش‌آموزان عمدتاً عناوین فصول کتاب مانند احکام یا زندگی ائمه را ذکر کرده‌اند (فقط یک دانش‌آموز به «خودشناسی» هم اشاره داشته است).

البته آنچه گودلد در نتیجه‌گیری در پژوهش خود نوشته است و پژوهش نگارنده نیز حداقل در مورد درس دینی با یافته‌های آن هماهنگ است، صراحت کاملی بر این مدعا

که مدارس و دروس رسمی ذاتاً قادر به تحقق اهداف تربیتی در حیطه‌های اجتماعی یا عقیدتی نیستند، ندارد. و انصاف این است که نمی‌توان صرفاً براساس مشاهده چند پژوهش محدود در این باب به ناکارآمدی ذاتی (یا عدم تناسب) دروس رسمی برای تربیت دینی، اجتماعی و یا اخلاقی حکم کرد. ضمن آن که به هر حال تربیت دینی، تربیت اخلاقی، و تربیت اجتماعی در عین حال که دارای مشابهت‌هایی می‌باشد، تفاوت‌های آشکاری دارند و چه بسا نظام آموزش و پرورش رسمی برای برخی ابعاد تربیت مفید بوده ولی برای بعضی مناسب باشد.

اما باید دانست که برخی نظریه‌پردازان علاقه‌مند به حیطه مسایل اجتماعی و عقیدتی با توجه به بررسی تجارب متعدد و نتایج پژوهش‌های مختلف معتقد به این امر، یعنی عدم تناسب دروس رسمی با تربیت عقیدتی و نیز تربیت اجتماعی هستند.

به عنوان نمونه «آرتور رایت کومبز» می‌گوید: «دروس اجتماعی در رساندن متعلمین به نتایج مورد انتظار موفق نبوده‌اند، ولی علت این امر را شامل سه مورد عمده ۱- سعی در تعلیم فلسفه اجتماعی به دانش‌آموزان و دانشجویان بدون حضور تجربه، ۲- فریبندگی زمان و ۳- سازمان مواد درسی می‌داند و در توضیح دلیل سوم می‌نویسد: «درک مقاصد جامعه و نظام تکوین عقیدتی فرد چیزهایی نیستند که بشود آنها را رسماً در یک درس سه واحدی آموخت» (۱۳۷۰/ص ۱۱۷).

«ولفگانگ برزینکا»^۱ یکی از فلاسفه مشهور معاصر تعلیم و تربیت است که در زمینه مسایل معنوی و به ویژه بحران معنویت در جهان پیشرفته و ضرورت معنوی کردن تعلیم و تربیت در مقابل فشار سکولاریسم و الحاد مقاومت کرده است. وی علیرغم تأکید و اصرار فوق‌العاده‌اش به انتقال ارزش‌های اصیل و معنوی به نسل نوجوان و جوان، دروس و روش‌های متداول علمی و منطقی را اساساً مناسب انتقال مذهب و اخلاق نمی‌داند.

وی در کتاب نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز، فصل مستقلی را به «نارسایی تعلیم و تربیت در مدرسه» اختصاص داده و معتقد است:

«یکی از خصوصیات مدرسه این است که محتوای آموزشی آن از طریق اصول منطقی و عقلی قابل درک و فراگیری باشد. لیکن چنانچه سعی شود که آن قسمت از سنن معنوی و اخلاقی که انسان را عمیق‌تر از هر دانش دیگر تحت تأثیر و تسلط خود قرار

می‌دهد فقط از طریق عقل و منطق تدریس و تفهیم شود، به کلی تأثیر خود را از دست می‌دهد. مذهب و اخلاق هرگز از طریق روش‌های متداول علمی و منطقی مفهوم نمی‌شوند. تنها زمانی که این مفاهیم زنده باشد تدریس می‌تواند جنبه‌هایی از آن را توجیه و به درک عقلانی نزدیک‌تر کند و بالاخره به رشد کامل‌تری کمک کند. هیچ منش و اخلاقی تنها با کلمات توخالی قابل ساختن و پرداختن نیست.» (۱۳۷۱/ص ۱۲۹).

با توجه به آن چه گفته شد، به نظر می‌رسد برای رسیدن به اهداف عالی تربیت دینی، نیازمند تغییر رویکرد در فرایند برنامه‌ریزی درسی آموزش دینی هستیم. باید این تصور که با دو ساعت تدریس در هفته می‌توان دانش آموزان متدین تربیت کرد را کنار گذاشت و کوشش کرد زندگی اجتماعی کودک و نوجوان را با آموزه‌های دینی و اخلاقی عجین نمود. تربیت دینی نیازمند فرصت تمرین و زمینه‌سازی برای متبلور شدن ارزش‌ها در رفتار انسان است. پرورش خصایل انسانی مستلزم برقراری فضای «تعاملات انسانی» است که بسیار فزاینده از کارکرد آموزشی رسمی و نظام برنامه‌ریزی درسی به ویژه با رویکرد موضوعات مجزا است.

لذا شاید بهره‌گیری از رویکرد تلفیقی، بین رشته‌ای و برنامه درسی در هم تنیده در فرایند برنامه‌ریزی درسی تربیت دینی را بتوان در صورت اثبات صلاحیت نظام آموزش و پرورش رسمی در این زمینه بسیار مؤثرتر از رویکرد موجود دانست.

ج) امکان‌سنجی تحقق اهداف تربیت دینی - اخلاقی در آموزش و پرورش رسمی (خلاصه نتایج یک مطالعه موردی)

شورای عالی آموزش و پرورش در تاریخ ۷۹/۲/۲۹ اهداف دوره‌های تحصیلی را تصویب نمود. در یک تحقیق که توسط نگارنده به منظور استخراج اهداف تربیت دینی - اخلاقی دوره راهنمایی از اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش صورت گرفت، ابتدا با استفاده از نظرات کارشناسی صاحب‌نظران از میان اهداف مصوب دوره راهنمایی، اهدافی که با تعلیم و تربیت دینی - اخلاقی مرتبط به نظر می‌رسید انتخاب شد (برخی از این اهداف جزء اهداف تأسیسی تربیت دینی و برخی از این اهداف در زمره اهداف مورد تأیید دین قرار می‌گرفت). سپس با استفاده از پرسش‌نامه «بسته - پاسخ» میزان اساسی بودن اهداف در مقایسه با سایر مباحث تربیت دینی - اخلاقی مورد پرسش قرار

گرفت. پاسخ‌دهندگان عبارت بودند از ۳۱ نفر متخصص در تعلیم و تربیت اسلامی شامل ۱۰ نفر با درجه علمی دکترا، ۶ نفر دانشجوی دکترا و ۱۵ نفر کارشناس ارشد (۱۸ نفر از این افراد دارای تحصیلات حوزوی و ۱۳ نفر فاقد تحصیلات حوزوی بودند).

نتیجه این بررسی نشان داد که از مجموع ۱۰۵ هدف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش در دوره راهنمایی، صاحب‌نظران ۷۸ هدف را به عنوان اهداف تربیت دینی - اخلاقی معرفی نمودند و تقریباً تمامی این اهداف حایز اهمیت و اولویت تشخیص داده شد. (تنها دو هدف میانگین وزنی نزدیک به $\frac{3}{5}$ (از حداکثر میانگین ۵) کسب کردند که می‌توان آنها را تا حدی مطلوب دانست).

در مورد نتیجه این مطالعه مسایل زیر قابل بحث می‌باشد.

همچنان که در بخش‌های قبلی در رابطه با رویکرد موضوعات مجزا گفته شد، چنانچه هر هدف تربیتی به اهداف آموزشی تبدیل نشده و در قالب کتب درسی متجلی نشود، تحقق اهداف تضمین نمی‌شود. بنابراین، با توجه به یافته‌های پژوهش بالا از آموزش و پرورش انتظار می‌رود که سعی نماید حدود ۷۵ درصد محتوای کتب درسی و فعالیت‌های فوق برنامه خود را مصروف آموزش‌های دینی - اخلاقی کند. اما مشاهده وضعیت موجود برنامه‌های درسی مدارس با تصویر قابل انتظار مذکور بسیار فاصله دارد. در حال حاضر در دوره راهنمایی تحصیلی تنها دو درس بینش اسلامی و قرآن به صورت مستقیم متکفل تربیت دینی - اخلاقی هستند که اتفاقاً بنا به مطالعاتی که شرح آن قبلاً گذشت، اثربخشی آنها در تحقق اهداف تربیتی در پایین‌ترین حد ممکن است. و حتی با فرض اثربخش بودن آنها نیز نمی‌توان انتظار داشت دروس دینی و قرآن دوره راهنمایی تحقق ۷۵ درصد از کل اهداف دوره را برعهده بگیرند و مابقی دروس که عملاً بیشترین حجم ساعات مدرسه را به خود اختصاص می‌دهند، ۲۵ درصد اهداف را (یعنی اهداف دارای صبغه آموزشی نظیر یادگیری محاسبات ریاضی و آموختن کارکرد بدن انسان و...) محقق سازند. بنابراین به نظر می‌رسد بین دیدگاه تعیین اهداف دوره‌های تحصیلی و نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش و پرورش نوعی تناقض و ناسازگاری وجود دارد. این تناقض ناشی از تصور حرفی و سنتی مسئولان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت در خصوص مسئولیت نظام آموزش و پرورش رسمی در تربیت دینی و اخلاقی کودکان و نوجوانان از یک سو و ماهیت غیرقابل اجتناب دانش برنامه‌ریزی درسی به ویژه با

رویکرد موضوعات مجزا از سوی دیگر است. فی‌المثل در مقدمه سند شورای عالی آموزش و پرورش در رابطه با اهداف دوره راهنمایی آمده است: «در راستای رسالت و مأموریت آموزش و پرورش و جهت‌دهی به رشد همه جانبه دانش‌آموزان بر پایه تعالیم و دستورات دین مبین اسلام، اهداف دوره راهنمایی به شرح زیر تعیین می‌شود. مدیران، برنامه‌ریزان و همه افرادی که در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان نقشی برعهده دارند، مکلفند در برنامه‌ریزی امور، سازماندهی فعالیت‌ها و انجام وظایف مربوط به گونه‌ای اقدام نمایند که تا پایان دوره راهنمایی دستیابی دانش‌آموزان به اهداف تعیین شده ممکن باشد.» و در ذیل این مقدمه اهداف در هشت بعد اعتقادی، اخلاقی، علمی و آموزشی، فرهنگی - هنری، اجتماعی زیستی، سیاسی و اقتصادی ذکر شده است. برخی از این اهداف که جزء اهداف اصلی و مهم تربیت دینی قلمداد می‌شوند عبارتند از:

- اصول دین را باور دارد و بر مبنای آن عمل می‌کند.

- خدا را به دلیل ربوبیت، شایسته اطاعت می‌داند.

- به رعایت تولی و تبری توجه دارد.

- قیامت و حساب در آن روز را باور دارد و خود را در رابطه با اعمالش در نزد خداوند

مسئول می‌داند.

- با ارزش‌ها و توانایی‌های خود آگاه است و سعی در پرورش آنها دارد.

مرور مقدمه سند شورای عالی آموزش و پرورش و نمونه اهداف سند، ذهنیت ایده‌آل گونه مسؤولان تعلیم و تربیت کشور از رسالت و مأموریت آموزش و پرورش از یک سو، و آرمانی بودن اهداف مصوب را از سوی دیگر نشان می‌دهد. این که از نظام آموزش مدرسه‌ای توقع داشته باشیم به گونه‌ای عمل کند که دانش‌آموز در پایان سال سوم راهنمایی فرضاً اصول دین را باور داشته و اعمالش را بر مبنای آن تنظیم کند، یا خداوند را به دلیل خدائیش پرستش و اطاعت کند - صرف نظر از آرمانی بودن برخی اهداف (که حتی فراتر از توان افراد مؤمن و وارسته بزرگسال می‌باشد) - نشانه نهادن بار سنگین و پیچیده تربیت دینی بر دوش نه چندان توانمند آموزش و پرورش است. وسعت و عمق اهداف مذکور به میزانی است که حتی اگر ۷۵ درصد فعالیت‌های آموزش و پرورش نیز مصروف آنها شود، نمی‌توان تحقق آنها را تضمین کرد. در دنیای پیچیده کنونی، مدرسه صرفاً بخشی از دنیای واقعی دانش‌آموز را تشکیل می‌دهد و بخش‌های

مهم دیگری چون خانواده، اجتماع و دنیای ارتباطات وجود دارد که دارای کارکردهای خاص خود هستند که چه بسا بعضاً از کارکرد مدرسه بسیار نافذتر است. از سوی دیگر اساساً دانش برنامه‌ریزی درسی با رویکرد موضوعات مجزا این قاعده را حاکم کرده است که هر درس ناظر بر تحقق بخشی از اهداف است. و اهداف بدون درس، عملاً مورد غفلت برنامه‌ریزان قرار می‌گیرد. لذا اگر آموزش و پرورش بخواهد واقعاً اهداف تربیت دینی و اخلاقی خود را محقق سازد حداقل باید ۷۵ درصد از ساعات تدریس در مدارس را به آموزش‌های دینی و اخلاقی اختصاص دهد که تقریباً امری محال است.

به‌طور کلی مطالعه موردی فوق‌الذکر نشان داد:

۱. حجم تعداد اهداف تربیت دینی و اخلاقی دوره‌های تحصیلی بسیار بیشتر از ماهیت محتوای دروس و فعالیت‌های مدارس است.
۲. ماهیت اهداف تربیت دینی و عمق و وسعت آنها بسیار فراتر از دامنه فعالیت‌های مدارس است و مشارکت همه نهادهای اجتماع را می‌طلبد.
۳. نمی‌توان به نظام آموزش و پرورش رسمی سهم عمده‌ای را برای تحقق اهداف تربیت دینی و اخلاقی محول کرد.

جمع‌بندی و پیشنهاد

پس از پیروزی انقلاب اسلامی، به برکت فضای معنوی جامعه، مسئولان جمهوری اسلامی با توجه به رسالتی که برای تربیت دینی افراد جامعه و بخصوص قشر نوجوان و جوان قایل بودند، سعی وافری برای دمیدن روح تعلیمات اسلامی به فضای جامعه نمودند. بدین منظور مسئولان امر، بیش از هر چیز، منابع محدود کشور را به آموزش و پرورش رسمی اختصاص دادند و طبعاً به رویکردهای غیررسمی و تصادفی بهای چندانی ندادند. ایجاد معاونت پرورشی در وزارت آموزش و پرورش، افزایش ساعات دروس دینی، قرآن و عربی، اجرای مراسم مذهبی، و تسری آموزه‌های مذهبی در کلیه برنامه‌های درسی و پرورشی مدارس از جمله این اقدامات بود. اما علی‌رغم همه این تلاش‌ها، مشاهده وضعیت دینداری جوانان و میزان پای‌بندی ایشان به دستورات اسلام، نشان می‌دهد آموزش و پرورش رسمی در تحقق اهداف تربیت دینی چندان موفق نبوده

است. در این مقاله عوامل متعدد این مسئله بررسی شد و پس از بحث در مورد اثرات «رسمی کردن» آموزش دینی و بحث در مورد نقش دانش برنامه‌ریزی درسی در تبدیل تربیت دینی به «درس دینی» و بررسی نتایج مطالعه موردی در مورد اهداف مصوب دوره راهنمایی، این نتیجه حاصل شد که اصولاً تربیت دینی و اخلاقی با نظام آموزش رسمی تناسب چندانی ندارد. صرف‌نظر از عملکرد فعلی مدارس - که صرفاً دانش‌آموز را برای قبولی در مقطع بالاتر و یا احراز یک شغل آماده می‌کند - در شرایط ایده‌آل نیز کارکرد نظام رسمی با تحقق اهداف تربیت دینی به‌خصوص در دوره‌های تحصیلی بالاتر فاصله دارد.

با توجه به آنچه گذشت به مسئولان جمهوری اسلامی و دست‌اندرکاران تربیت دینی توصیه می‌شود، به جای امید بستن به آموزش و پرورش رسمی و تلاش بیشتر در جهت افزایش ساعات دروس دینی، قرآن و پرورشی و نظایر آن، به استفاده از رویکردهای تلفیقی غیررسمی و تصادفی در تربیت دینی اهمیت دهند. فضای جامعه را برای تربیت دینی متناسب نمایند و به مصداق «کوئوا دهاة الناس بغير السننکم» به تبلیغ عملی ارزش‌های الهی بیندیشند.

تذکر این نکته در انتهای مقاله بجا می‌نمایاند که با توجه به همه مطالب و استدلال‌های بیان شده، تأکید بر استفاده از ابزار آموزش و پرورش رسمی برای نیل به اهداف تربیت دینی از آن رو آسیب‌زا است که اولاً مایه غفلت از ابزارهای آموزش غیر رسمی و تصادفی می‌شود و ثانیاً آموزش رسمی به دلایل مختلف نمی‌تواند سهم عمده‌ای از تربیت دینی را عهده‌دار شود. که در نتیجه اهداف مقدس تربیت دینی بسیار کم متحقق می‌شود. بنابراین - حداقل با توجه به مفاد این مقاله - استفاده از نظام آموزش و پرورش رسمی در تربیت دینی - فی نفسه - امری آسیب‌زا نمی‌باشد. پس تا زمانی که سرمایه‌گذاری و برنامه‌ریزی لازم در جهت استفاده از ابزارهای آموزش غیر رسمی و تصادفی صورت پذیرفته و از وصول به اهداف تربیت دینی از طریق ابزارهای مذکور اطمینان حاصل نشده است، نبایستی برنامه‌های کنونی آموزش دینی و نظائر آن تعطیل شود.

پر واضح است که برای استفاده بهینه از نظام آموزش و پرورش رسمی نیازمند پژوهشها و امکان‌سنجی‌های متعددی هستیم ولی با توجه به آنچه در بخش سوم مقاله حاضر آمد، استفاده از الگوهای تلفیقی سازماندهی محتوای برنامه درسی، هماهنگی و مشارکت تمام فعالیتهای یاددهی - یادگیری و ایجاد فضای معنوی در مدرسه برای تحقق اهداف تربیت دینی قابل توصیه می‌باشد.

منابع

منابع فارسی

۱. اشرف، سید علی؛ تعلیم و تربیت، مفاهیم اولیه و جامعه نوین. ترجمه بهرام محسن‌پور تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۴، ۱۳۶۹.
۲. اکرمی، سید کاظم؛ آرایه یک الگوی نظری درباره برنامه درسی درس بینش اسلامی متوسطه. پایان‌نامه دکتری دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم، تهران: ۱۳۷۳.
۳. برزینکا، ولفگانگ (۱۹۵۷)؛ نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز. ترجمه مهرآفاق بایوردی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۱.
۴. پرتو عین‌الدین، مسلم؛ بررسی دیدگاه جوانان شهر تهران نسبت به ابعاد شخصیت و زندگی حضرت علی (ع). طرح پژوهشی مرکز مطالعات تربیت اسلامی، قم: ۱۳۷۹.
۵. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی؛ سند منتشره مربوط به اهداف درس بینش اسلامی دوره متوسطه. ۱۳۷۲.
۶. ساده‌ئی، علی؛ مقایسه روش‌های تدریس فعال و سنتی در تدریس دینی دوره متوسطه، طرح پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۶.
۷. سعیدی رضوانی، محمود؛ بررسی نظرات مؤلفان کتاب دینی دوره متوسطه، دبیران دینی و دانش‌آموزان پایه چهارم دبیرستان‌های شهر مشهد در مورد میزان مطلوبیت محتوای کتاب دینی چهارم متوسطه؛ دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران. ۱۳۷۳.
۸. شریعتمداری، علی؛ جامعه و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۷.
۹. شورای عالی آموزش و پرورش؛ اهداف مصوب راهنمایی تحصیلی. وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۹.
۱۰. کومبز، آرتور رایت؛ آموزش تخصصی معلمان - دیدگاهی ادراکی در تربیت معلم. ترجمه عبدالرحیم جواهر فروش‌زاده، تهران، انتشارات رشد، ۱۳۷۰.
۱۱. کلاین، الگوهای طراحی برنامه‌های درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳ و ۴، ۱۳۶۷.
۱۲. کریمی، قاسم؛ سنجش نگرش دانش‌آموزان به دروس تعلیمات دینی و قرآن. وزارت آموزش و پرورش، دفتر مشاوره و تحقیق، ۱۳۶۸.
۱۳. کیامنش، علیرضا؛ گزارش چهارمین ارزشیابی جامع از نظام جدید آموزش متوسطه

(۷۲-۷۴)، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۴.

۱۴. ملکی، حسن؛ برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۷۶.
۱۵. هومن، عباس؛ گزارش طرح ملی ارزشیابی جامع از آموزش قرآن کریم پایه‌های اول و دوم ابتدایی سراسر کشور سال تحصیلی (۱۳۷۸-۷۹). طرح پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۹.

منابع انگلیسی

1. AL-Afendi, Mohammad Hamid & Block, Nabi Ahmad (1980). **Curriculum and Teacher Education** . Jeddah, Education Leadership.
2. Ahola, Sakari (2000). **Hidden Curriculum In Higher Education**. Website: <http://WWW.utu.fi/RUSE/Projekit/Piilopro.Htm>.
3. Ausbrooks, Ruby (2000). **What is School's Hidden Curriculum Teaching Your Child?** website: <Http:WWW.Parentigteens.Com/Curriculum.Shtml>.
4. Goodlad (1984). **The Place Called School**.
5. Nasr, Seyyed Hossein (1976). **Islamic Science An Illastrated study**. London, Westerham Press.
6. Ornstein, Allon. C & Hunkins, Francis P. (1993). **Curriculum, Foundation, Principles And Issues** Second ed. Boston. U.S.A Allyn & Bacon.
7. Portelli John P (1993). **Exposing the Hidden Curriculum**. curriculum Studies, vol. 25.No. 4 pp:343 to 358.
8. Smith, Alan & Montgomery, Alison (2001). **Values and Hidden Curriculum**. website: <http://AINWebService>.
9. Vallance, Elizabet (1983). **Hidding the Hidden curriculum An Interpretation of Language of Justification in Nineteenth Century Education**. in Henry Giroux & David Purpel (Editors) **The Hidden curriculum and Moral Education**. Mc Cutchan Publishing Corporation pp:9 to 28.