



## The Role of Education Institution in the Institutionalizing the Religiosity of Youth in Rasht

Ali Tassaddi Kaari<sup>1</sup> | Hassan Mohaddesi Gilvaei<sup>2</sup>

1. Corresponding Author, PhD in Sociology, Researcher and Writer, Iran. E-mail: [itasaddi@gmail.com](mailto:itasaddi@gmail.com)

2. Assistant Professor, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, Tehran Central Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: [mohaddesi2011@gmail.com](mailto:mohaddesi2011@gmail.com)

### Article Info

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received: 6 February 2021;

Received in revised form:

14 May 2022;

Accepted: 5 June 2022;

Published online: 12 March 2023

#### Keywords:

Religiosity, Education institution, The Pattern of Government Religious Education Institution, Youth,

### ABSTRACT

The present study was conducted with the aim of exploring and describing the mediating role of the religious government (theocratic regime) education institution in relation to make religious among a group of young women and men aged 21 to 36 with an equal number in Rasht city. There is no doubt that today's world is experiencing the fastest changes and transformations, both pleasant and unpleasant, compared to the previous decades. The people and youth of the world today in the world we are talking about, due to various developments in different fields and more precisely in the field of electronics and computers in different dimensions from artificial intelligence to metaverse, are moving towards great changes and transformations of developments. This inevitable process will occur in the bio-social world of the world's societies, which is very difficult to predict. Maybe the world of the future is not so clear, that is, new problems will arise in connection with new technologies, which will be a new experience and will require new solutions. But many people, especially young people, want to have new experiences. Since the people, especially the Iranian youth, are among the people of the world, they also have such a belief. Therefore, they neither want nor can be passive in this change.

This research explores to understand the success or failure of the role of making people religious, especially the youth, in the religious system based on the task assigned to the institution of education, which is being carried out as a mediator.

But there is an important point in this research that should be noted, and that point is: the government of the Islamic Republic of Iran should be compared and examined with the government of the Islamic Emirates of Afghanistan, the government of Syria and Iraq, the government of the Vatican and similar cases, such as Iran., Afghanistan, Vatican and...; Why? Because the paradigm of religious governments, such as the rule of the Imam and Ummah of Islamic with the Shiite denomination and the Amir-al-Mu'minin and Ummah of Islamic with the Sunni denomination, as well as the Caliph and Ummah of Islamic with the Sunni denomination, as well as the Pope and followers of Christian with the Catholic denomination, is very different and distinct from the paradigm of nation-state governments, which is based on the rights of citizens.

This research was done with qualitative approach and narrative analysis research method. The tool for gathering its findings is a narrative interview with 16 young people. The theoretical framework is a combination of the views of several sociologists about the evolution of religiosity. which discusses religious system education, education "In the wall", "At the wall" and "Beyond the wall".

Therefore, we scrutinized the formal education system as an institution that acts as an intermediary between the government and the people. Regardless of the researchers' own lived experience, which was based on empathy with the respondents (but the researchers were unbiased and neutral), they (respondents) clearly, transparently and openly stated their beliefs and thoughts that the weaknesses and inabilities of the country's education institution are very serious. From their point of view, these disabilities and weaknesses were so serious that they considered their lives "lost". The results show that: 1. Iran's official religious education system is very closed and therefore very ineffective. 2. This educational system acts in a completely dogmatic way by repeatedly repeating religious topics and justifying and commentators based on personal understanding the sacred and profane based on guiding people towards eternal salvation by guiding them and finally by coercion and force only in religious topics. Therefore, it prevents students' creativity because the whole principle and component of the educational approach of such an institution is based on this basis. And the reason for this is that the main ruling system considers only matters related to religion of Islam/denomination of Shiite as important. 3. Allocating a lot of time to theoretical religious education classes, i.e., books and monologues of school teachers and high school teachers, and then performing religious practices practically in all educational stages, beginning with guidance and, if necessary, with coercion by principals and assistants and staff of schools and high schools, the cause of stress and the erosion of students. Finally, it creates an unbalanced and non-constructive situation for students in solving personal and social problems, which, of course, should be noted that such skills are not taught to students, too. This case becomes one of the main and important factors of conditioning and alienation of students from religion and maybe other religions. And based on the evidence - perhaps - it can even be said that important and different aspects of people's lives, including their lives, are considered unimportant or valueless

Therefore, all the limited participants in this research described the government's religious education system as useless and ineffective. So, it is suggested that the educational system be removed from the algorithmic mode so that the field taken from Procrustes' bed is not the basis of education.

**Cite this article:** Tassaddi Kaari, A., & Mohaddesi Gilvaei H, (2020). The Role of Education Institution in the... *Sociological Review (Social Science Letter)*, 29 (2), 279-303.



## نقش نهاد آموزش و پرورش در نهادینه‌سازی دین‌داری جوانان در شهر رشت

علی تصدی‌کاری<sup>۱</sup> | حسن محدثی گیلوئی<sup>۲</sup>

۱. نویسنده مسئول، دانش‌آموخته دکتری تخصصی جامعه‌شناسی، پژوهشگر و نویسنده. ایران. رایانامه: itasaddi@gmail.com  
۲. استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تهران، ایران. رایانامه: mohaddesi2011@gmail.com

### چکیده

### اطلاعات مقاله

پژوهش حاضر با هدف اکتشاف و توصیف نقش میانجی آموزش و پرورش حکومت دینی در خصوص دین‌داری، در میان گروهی از جوانان ۲۱ تا ۳۶ ساله زن و مرد با تعداد برابر در شهر رشت انجام شد. رویکرد این پژوهش کیفی و روش آن تحلیل روایت، ابزار گردآوری یافته‌ها، مصاحبه روایتی با ۱۶ تن از جوانان است. چارچوب نظری تلفیقی از آرای چند جامعه‌شناس در باره تحولات دین‌داری است. نتایج پژوهش گویای آن است که: ۱. نظام رسمی یزدان‌سالار ایران دارای آموزش و پرورش به شدت بسته است و به تبع بسته بودن بسیار ناکارآمد است؛ ۲. این نظام آموزشی با تکرار مباحث دینی و با توجیه و تفکیک امور مقدس و نامقدس، حسب ارشاد و سپس اجبار در مباحث دینی به صورت اعتقادی‌اندیشانه صرف، تمرکز دارد که مانعی در بروز خلاقیت‌های دانش‌آموزان است؛ ۳. اختصاص زمان زیادی به کلاس‌های تعلیمات دینی به‌طور نظری (کتاب و تک‌گویی معلمان و دبیران) و انجام فرایض به‌گونه عملی در تمام مقاطع تحصیل از عوامل فشار و فرسایندگی و در نهایت، موجب وضعیت نامتعادل و غیرسازنده از نوع شرطی شدن و بیگانگی دینی دانش‌آموزان شده است. از این‌رو، همه مشارکت‌کنندگان محدود در این پژوهش، نظام آموزش و پرورش را نهادی غیرمفید و ناکارآمد معرفی نمودند.

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۲/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۳/۱۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۲۱

### کلیدواژه‌ها:

دین‌داری، نهاد آموزش و پرورش،  
الگوی نهاد آموزش و پرورش  
حکومت دینی، جوانان.

استناد: تصدی‌کاری، علی؛ محدثی‌گیلوئی، حسن. (۱۳۹۹). نقش نهاد آموزش و پرورش در نهادینه‌سازی دین‌داری جوانان در شهر رشت. مطالعات جامعه‌شناختی (نامه علوم اجتماعی)، ۲۹ (۲)، ۲۷۹-۳۰۳.

## ۱. مقدمه

در خصوص تعریف موضوع در آغاز باید به موضوع عملکرد نهادهای اصلی‌ای که میانجی‌گرایانه مابین دستگاه حاکمیت و مردم هستند، اشاره نمود؛ از جمله آن‌ها موضوع در دست پژوهش حاضر نهاد آموزش و پرورش که آموزش رسمی در خصوص تعلیم و تربیت کودکان، نوجوانان و جوانان را بر عهده دارد، است. لازم و ضروری است تا در آینده پژوهش‌های دقیقی در زمینه‌های ساختاری، کارکردی، بروندادها و آسیب‌شناسی صورت بپذیرد، زیرا این امر به‌طور مستقیم به ابعاد اصلی و بنیادین<sup>۱</sup> اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی و همچنین ابعاد فرعی<sup>۲</sup> آن‌ها در روابط انسانی و کیفیت صادقانه آن و...، دین/مذهب، مراسم‌ها، جشن‌ها و...، معاش و رفاه نسبی و...، کنش‌گری فعال، آزادی برای مطالبه‌گری‌های محقانه و...، مرتبط است و حقوق شهروندی را در بطن خود تا حدود بسیاری دوام و قوام داده و متعادل می‌سازد. موضوع بحث ما در این مقاله علمی-پژوهشی، نهاد آموزش و پرورش با مرجعیت نقش واسطه‌گر در هنجارین‌سازی انسان متمدن امروزی که باید تمدن را که از اصلی‌ترین ارکان حیات انسانی است را بازنمایی بدهد، است.

تردیدی نداریم که هیچ‌گونه از موجودات جاندار و گیاهان و یا موجود زنده دیگری به غیر از انسان تمدن را با چنین حجم، ابعاد، کیفیت و کمیتی تجربه کرده باشد و آن‌چه که مشهود است هرگز چنین امری رخ نخواهد داد با اندکی تأمل می‌توان تمدن را بخش مهمی از نظم اجتماعی‌ای دانست که هرگاه جامعه فارغ از هرج و مرج و ناامنی قرار داشته باشد آنگاه وجود آن (تمدن) شکل می‌گیرد و پس از وقوع تمدن خلاقیت فرهنگی امکان‌پذیر می‌شود و جریان پیدا می‌کند. در تمدن چهار رکن و عنصر اساسی را می‌توان تشخیص داد، که عبارتند از: انسجام و پایداری اقتصادی؛ سازمان کارآمد سیاسی؛ پای‌بندی و قوام اشکال معقول دارای اعتبار اجتماعی سُن اخلاقی؛ کوشش در راه شناخت (علم و دانش) و گسترش هنر(دورانت، ؛ ۱: ۳). اگرچه مدنیت درون کلبه روستایی کشاورز آغاز می‌شود، اما در شهرها به بار می‌نشیند و گُل می‌دهد. شهرنشینان خود مظاهر عمده و اصلی نمود جوامع ساختاریافته و سازمان‌یافته هستند و نهادهای اجتماعی بازنمایی بسیار واضح و شفاف درون شهرها دارند که شهرها مظهر آن هستند(دورانت، ۱۳۸۵؛ ۱: ۵).

تصور جامعه بدون نظام آموزش و پرورش اگر دهشتناک نباشد، دست‌کم بیان‌گر حذف بخش مهمی از حیات اجتماعی مختص به همان جامعه با ماهیت و اختصاصات و استلزامات آن‌ها است. از همین‌رو، این نهاد در عصر جدید در قالب مدارس در دوره‌های مختلف سنی تا اخذ دیپلم، کودکان را تا پس از چند سالی از گذشت دوران بلوغ جنسی اعم از پسران و دختران را به‌منظور استمرار و بقای جامعه؛ با نیل به این معنا و مقصود که مجموعه باورها، ارزش‌ها، رفتارها، گرایش‌ها، دانش‌ها و مهارت‌های لازمه را به‌گونه نظری و کاربردی به نسل‌های جدید انتقال دهد، تحت تعلیم خود قرار می‌دهد، که بخشی از فرآیند اجتماعی‌شدن مورد نظر جامعه-شناسان به‌صورت نظام‌مند است. البته این مقصود به‌طور شایسته و بایسته به‌گونه‌ای جامعه‌محور مطابق با جهان واقعیات محسوس و ملموس باید صورت بپذیرد و به عبارت روشن‌تر دارای منطق اجتماعی<sup>۳</sup> باشد (همان‌طور که در بالا به نقل از دورانت در خصوص تمدن که امر اجتماعی‌ای است هم اشاره شد)، زیرا شفاف، بدیهی و عادی تلقی می‌گردد که آموزش ضمن مؤثر و مفید به‌فایده بودن می‌بایست به توانمندی افراد در ابعاد مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و سایر امور کمک نماید تا در یک زندگی متعارف افراد آموزش‌دیده در موارد مختلف دست‌کم به‌طور نسبی بتوانند خود با مهارت کافی و وافی در حل مسائل فردی و اجتماعی انطباق‌پذیر، هماهنگ، سازگار و سازنده عمل نمایند، از همین‌رو با منطق روانی<sup>۴</sup> - که همگان دارای آن (منطق روانی یا ذهنی) هستند - تصمیم‌گیرندگان و سیاست‌گذاران نمی‌توانند این مهم را به‌درستی به انجام برسانند.

1. basic

2. subset

3. social logic

4. psychological logic or mental logic

## ۲. بیان مسأله

مسأله‌مندی این موضوع را باید این‌گونه بیان نمود که تقریباً بر کسی پوشیده نیست که چنین نهادی یعنی آموزش و پرورش رسمی یا نهاد تعلیم و تربیت رسمی یکی از با اهمیت‌ترین نهادهای اجتماعی درون هر جامعه است. به نظر می‌رسد کسی نتواند این ادعا را مردود بشمارد و یا انکار نماید. نقطه عطف مسأله از جایی شروع می‌شود که نظام آموزش و پرورش یزدان‌سالار (تئوکراتیک)<sup>۱</sup> جامعه ایرانی با شاکلهٔ خدامداری (تئوستریک)<sup>۲</sup> بر آن است که افراد را در وضعیت و موقعیت تعلیم و تربیت رسمی با استلزامات و اختصاصات ویژهٔ خود به سوی شریعت‌مداری مبتنی بر ایمان و اعتقاد به خداوند متعال و دین اسلام و مذهب تشیع ۱۲ امامی که برآیند نظام فقهی حوزوی شیعی است، به معنویاتی مبتنی بر خوانش‌ها و توانش‌های خود رهنمون نماید. به عبارتی دقیق‌تر، مقصود چنین برآیندی این‌گونه مورد مفاهمه و ادراک قرار می‌گیرد که افراد حسب انجام فرایض و تکالیف دینی و دوری از آن‌چه بدان محرمات (گناهان) و رغبت و انجام ثواب (نیکوکاری) گفته می‌شود، سعادت‌مند می‌گردند و حسب این شیوهٔ زندگی که بر نیات (تفکر و ذهن) نیک و اعمال (کردار) نیک تأکید می‌کند، به رستگاری هر دو جهان ناائل می‌گردند. به همین علت بخش عمده‌ای از زمان آموزش دانش‌آموزان ایرانی در کلاس‌های همهٔ مقاطع با درگیری فزایندهٔ ذهنی و روانی به تعلیم دینی اختصاص می‌یابد. از همین رو، سه موضوع مورد بحث در تعلیمات دینی مدارس به‌نحو بسیار جدی مورد تأکید و حائز اهمیت ویژه در آموزش رسمی است.

موضوع نخست، نماز است. در نظام آموزشی کشور بیش از چهار دهه است که دانش‌آموزان در همهٔ مقاطع «زنگ نماز» دارند. زنگ‌های مدارس کاملاً به‌صورت تمام و کمال اجباری است و نه اختیاری. زنگ‌های نماز با نظارت مستقیم مسؤولان مدارس، به‌ویژه معاونین و ناظم‌های مدرسه‌ها با دقت و سرشماری از گرفتن وضو تا خواندن نماز ظهر و عصر به جماعت دنبال می‌شود. در صورت امکان نماز با یک پیش‌نماز آخوند و یا یک فرد شخصی (ظاهرالصلاح) دیگر اقامه خواهد گردید و دانش‌آموزان باید حتماً آن را به‌جای بیاورند. نمازگزار/بی‌نمازی حتی به افزایش یا کاهش نمرهٔ انضباط دانش‌آموزان نیز ربط مستقیم دارد. موضوع دوم، حجاب اسلامی و پوشش حداکثری دانش‌آموزان دختر است. آن‌ها باید به غیر از گردی صورت و دست‌ها تا مچ، بقیهٔ بدن خود را بپوشانند؛ با به‌سر کردن مقنعه، پوشیدن مانتو و شلوار و جوراب هم‌شکل در یک رنگ واحد. همین‌طور ضابطهٔ پوشیدن شلوار و پیراهن یقه‌دار آستین بلند از جنس پارچه برای پسران در قالب لباس متحد شکل برای آنان عملی می‌شود. در این باره، اولیای آموزش مدارس به منزلهٔ آمران به معروف و ناهیان از منکر با اهرم‌های قدرت مانند نمرهٔ انضباط تا تهدید به اخراج حسب سازمانی بودن‌شان وارد عمل می‌شوند. موضوع سوم، تربیت مبتنی بر عدم داشتن روابط فردی و اجتماعی دو جنسیت متفاوت است. به‌رغم جدا بودن مدارس پسرانه و دخترانه از یکدیگر، برخوردهای عادی دو جنس پسر و دختر در مراکز مختلف، فضاهای عمومی و خیابان و حتی نگاه کردن در هنگام صحبت کردن، ارتباط کلامی و تماس لمسی مانند دست دادن و هر نوع امر مشابه اجتماعی (به‌دور از بحث مفسده‌انگیزی یعنی نظر شرع موجود)، ناپسند و گناه محسوب می‌گردد که در این باره نیز پلیس امنیت اخلاقی که آمر به معروف و ناهی از منکر است در مراکز مختلف و فضاهای عمومی در سطح جامعه است، حضور گسترده دارد و در صورتی که لازم بدانند، حتی برخورد قهری نیز با افراد می‌نمایند.

حال آن‌چه که در نظام آموزشی مذهبی شیعی ایران بسیار حائز اهمیت است این است که این سه موضوع در تعلیمات دینی به‌نحو بسیار جدی مورد تأکید قرار می‌گیرند که به دلیل اجباری بودن و ناهمخوانی با وضعیت جاری جامعه تأثیراتی بر روند عادی زندگی افراد گذارده و موجب سردرگمی و آشفتگی آنان و به‌عبارت دقیق‌تر به‌هم‌ریختگی هویت فردی و به‌ویژه رفتار و کردار

1. theocratic  
2. theocentric

اجتماعی می‌گردد. از جمله نتایج آشفتگی در هویت، کاهش یا حتی فقدان شادمانی متعارف یک زندگی معمولی و همچنین نیاموختن و در نتیجه عدم کاربست احترام اجتماعی زنان به مردان و مردان به زنان در بزرگسالی است که این موارد و دیگر موارد مشابه همگی ناشی از نارسایی آموزش و پرورش رسمی در شناخت متعارف امور انسانی است. البته پای‌بندی و تعهدات اخلاقی مناسب و سازنده یکی از عوامل اساسی و بنیادی انسجام اجتماعی درون هر جامعه است و از سوی دیگر به‌منظور هنجارمندی عادی درون تمامی جوامع، آموزش دادن نسل جدید توسط آموزش و پرورش الزامی و ضروری است. در عین حال گویا امروزه چندان توجه نمی‌شود که جوانان در جهان کنونی با چالش‌های بیشتری در برخی از مسائل، مانند؛ کثرت‌گرایی، ندانم‌گرایی، خداناباوری، بی‌دینی، بحران هویت و مواردی این‌چنینی روبرو هستند.

### ۳. هدف پژوهش

از همین‌رو هدف کلی این پژوهش اکتشاف و توصیف نقش میانجی‌گرانه آموزش و پرورش در خصوص آموزش تعلیمات و بینش دینی از نوع اسلامی و مذهب شیعی با جهت‌مندی دین‌داری/دین‌گریزی به‌عنوان واقعیات اجتماعی مستند و موجود در میان جوانان شهر رشت است.

### ۴. اهمیت و ضرورت مسأله

در خصوص اهمیت و ضرورت چنین مطالعاتی نیز باید اضافه شود که سازوکارهای فعلی به‌منظور انقیادسازی عمومی توسط اولیا، متولیان و مدعیان در اجرای فریضه نماز و عبادت، حجاب و پوشش اسلامی و نیز جداسازی و تفکیک جنسیتی در قالب آموزش‌های تعلیمات دینی/مذهبی مسأله‌دار هستند و نما و بازنمایی خواهند داشت. این سازوکارها عموماً و غالباً توسط معلمان و دبیران مربوطه و سایرین به‌صورت تک‌گویی<sup>۱</sup> آموزش داده می‌شوند و تجارب شخصی دینی، رفتاری و اجتماعی به‌گونه‌ای مؤکد و به‌صورت متواتر و مکرر گفته می‌شود و با پرسش و پاسخ‌های مستدل درون مدارس همراه نیستند زیرا به‌گونه‌ای منشوری یا همان فرمان (امر) است. این رویکردی است که حسب شواهد، منجر به پاسخ همراه مقاومت با بازخورد منفی و معکوس گردیده است؛ به‌طوری‌که «برخی» با کنار گذاردن نمازخواندن‌های‌شان، «عده‌ای» هم با کشف حجاب با عنوان چهارشنبه‌های سفید و همچنین کشف حجاب‌های رو به گسترش بدان واکنش نشان داده‌اند. البته به‌نظر می‌رسد که در حال حاضر بی‌توجهی به پوشش اسلامی در زنان و دختران در خصوص پوشاندن موها و انتخاب پوشش‌های زاویه‌دار با دیدگاه حکومت نسبت به گذشته بیشتر شده و از روزهای اختصاصی چهارشنبه‌های سفید بسیار فراتر رفته است. «تعدادی» نیز با روابط آزاد جنسی و حتی ازدواج سفید از آن‌چه که با ارشاد، اجبار، تهدید، ترس و... با عنوان «گناه کبیره» که خط قرمز مهمی از دیدگاه دینی/مذهبی نامیده می‌شد و همچنان از دیدگاه مدعیان و متولیان دینی/مذهبی نامیده می‌شود، به‌ساده‌گی، به‌سهولت و با بی‌توجهی عبور کرده‌اند و اهمیتی نیز بدان نمی‌دهند.<sup>۲</sup> این موارد توصیفی کوتاه و فشرده از وضع هنجارمندسازی آموزش و پرورش رسمی جامعه یزدان‌سالار ایران و بازخورد آن است. اکنون در این پژوهش به دنبال آن هستیم که دریابیم توصیف‌های مبتنی بر تجربه زیسته معدود جوانان مصاحبه‌شونده، چگونه تأثیر و ادراکی را از دین‌داری آموزش و پرورش رسمی بازنمایی می‌کنند؟

1. monologue

۲. البته لازم به یادآوری است حسب کاربرد واژگان «برخی»، «عده‌ای» و «تعدادی» به‌دلیل نداشتن آمار دقیق از افراد و گروه‌ها و همچنین عدم امکان تعمیم‌دهی در پژوهش‌های کیفی است. در عین حال این دسته از افراد و گروه‌ها، در واقع محدود و معدود نیستند، زیرا پُر شمار بودن آنان در سطح جامعه قابلیت دیداری دارد.

## ۵. چرایی انجام پژوهش

بنابراین چرایی انجام پژوهش به فهم کارکرد و عملکرد آموزش و پرورش در دین‌داری سازی جامعه و به تبع آن نسل جوان حال و آینده که در واقع فرآیند تعالیم دینی/مذهبی به‌طور خاص در وجوه زمان به‌گونه بوده تاریخی است که با بازنمودها و تظاهرات گروه پیروان یا رهروان به‌صورت بیرونی و عینی همراه می‌باشد (Kwon 2003, 227)، از یک‌سو و همین‌طور از سوی دیگر پذیرش - احتمالی - نسل جوان جامعه از دین‌پذیری نهاد آموزش و پرورش است که در طول سالیان تحصیل تلاش بر تحقق آن بکار بسته شده است، مورد مفاهمه قرار می‌دهد تا برداشت منطقی، مستند و معقولی از بازخورد آن‌چه در جریان است متجلی (کریستالیزه) شود. زیرا جوانی دوره‌ای اجتماعی و فرهنگی به‌شمار می‌رود؛ دوره‌ای که جوان شرایط لازم برای کُنش مستقل در تمامی زمینه‌ها و صحنه‌های زندگی اعم از اقتصادی، سیاسی، جنسی و... را می‌یابد (شفرز ۱۳۸۳، ۴-۲۳).

## ۶. پرسش پژوهش

بر همین اساس با توجه به هدف پژوهش، پرسشی اصلی این است که نقش میانجی‌گرانه نهاد آموزش و پرورش در خصوص دین‌داری مشارکت‌کنندگان پاسخگو که تعدادی از جوانان شهر رشت هستند، توسط خود آنان چگونه ارزیابی می‌گردد؟ به‌عبارت شفاف‌تر برحسب تجربه زیسته پاسخگویان، برآیند تعلیم و تربیت در طی دوره تحصیل‌شان آنان را به‌لحاظ دین‌داری/دین‌گریزی به کدامین جهت رهنمون نموده است؟ یادآوری می‌گردد که این پژوهش کیفی فرضیه ندارد!

## ۷. پیشینه پژوهش

### ۷-۱. ادبیات موضوع و پیشینه نظری

اکنون جوامع به‌ویژه شهرها بر اثر عواملی، نظیر پیشرفت‌های فناوریانه دیجیتالی، الکترونیکی و کامپیوتری [الکامپ]، روند صنعتی شدن، دیوان‌سالاری فزاینده، شهرنشینی و رشد جمعیت، گسترش ارتباطات بین همه گروه‌های انسانی، تحرک اجتماعی، چندگانه شدن جهان‌های زیست اجتماعی، تفاوت‌های فردی، دگرگون شدن شرایط در پرورش کودکان در جریان تحول مدرن سهیم بوده‌اند. از همین رو، در هویت امروزی با نوعی عدم قطعیت روبرو هستیم (برگر، برگر و کلنر، ۹۹-۹۸).

از همین رو توجه به این نکته ضرورت می‌یابد که توجه مؤکد شود که هویت مدرن مشخصاً هویت باز است، یعنی به‌رغم آن که بی‌تردید ویژگی‌هایی در افراد در فرآیند اجتماعی شدن اولیه کمابیش تثبیت می‌شوند، اما با ورود در مراحل بعدی زندگی بزرگسالی فردی همچنان «ناتمام» باقی می‌ماند. بنابراین، انسان مدرن نه تنها «مستعد تغییر» است، بلکه خواهان آن نیز هست. به‌علاوه، هویت مدرن به‌طور مشخص تفکیک‌شده<sup>۱</sup> است، زیرا چندگانگی‌های جهان‌های اجتماعی در جامعه مدرن موجب می‌شود تا ساختار هر جهان خاص به شکلی نسبتاً ناپایدار و نامطمئن تجربه شود. اکنون زندگی‌نامه هریک از افراد حاوی مهاجرت‌های آنان به جهان‌های اجتماعی گوناگون است (برگر، برگر و کلنر، ۱۳۹۴: ۸۵-۸۴).

زندگی اجتماعی افراد در روندها و فراروندهای متفاوت و در مراحل مختلف آن همواره به میانجی عوامل اجتماعی پیش می‌رود و جریان می‌یابد. در هر مسیری که عاملان اجتماعی (اعم از افراد، گروه‌ها، و سازمان‌ها) حرکت کنند این امر به‌نحوی صادق است.

همواره امری اجتماعی هست که به‌نحو اجتماعی وساطت یا میانجی‌گری<sup>۱</sup> می‌کند. مراد از وساطت یا میانجی‌گری اجتماعی حائل قرار گرفتن پدیده‌ای اجتماعی بین دو نیرو یا دو مرحله از یک روند و فرآیند است. اگر حاکمیت دینی و سازمان‌های تابعه او را ضامن و عهده‌دار تبلیغ و ترویج دین و دین‌داری اعضای جامعه بدانیم، می‌توانیم بگوییم که نهاد آموزش و پرورش کارگزاری حکومتی است که خود بین حاکمیت دینی و سازمان‌های تابعه او از یک سو و فرد فرد اعضای جامعه از سوی دیگر نقش میانجی را به‌منظور نهادینه‌سازی وظایف محوله نظام نامبرده شده ایفا می‌کنند.

با توجه به آن‌چه در بالا گفته شد، افزوده می‌شود که در جهان اجتماعی و زیست اجتماعی ما همواره با آشکالی از میانجی‌گری اجتماعی مواجه هستیم. میانجی‌گری اجتماعی<sup>۲</sup> انواع و اقسامی دارد. میانجی‌گری اجتماعی گاه می‌تواند کنش‌گران فردی، گروه‌ها، سازمان‌ها و یا نهادهای اجتماعی باشند. هر یک از این اشکال میانجی‌گری اجتماعی آثار خاص خود را به‌بار می‌آورند. آن‌چه در این‌جا موضوع بحث است، میانجی‌گری نهادی<sup>۳</sup> است. میانجی‌گری نهادی از عملکرد یک نهاد اجتماعی خاص (با اجزا و عناصر نهاد) در روند شکل‌گیری پدیده‌های اجتماعی سخن می‌گوید. به‌عنوان مثال، آموزش و پرورش چه نقشی در رابطه والدین و فرزندان ایفا می‌کند و به چه میزان و چگونه در تکوین و احیاناً تحول این رابطه سهیم است؟ در پاسخ به پرسشی از این‌گونه است که پای بحث از میانجی‌گری نهادی به‌میان می‌آید. به همین ترتیب، می‌توان پرسید که دین‌داری اعضای جامعه چگونه شکل می‌گیرد؟ همچنین آنان چه تحولاتی را از سر می‌گذرانند؟ و سهم نهادهایی نظیر خانواده و آموزش و پرورش در تکوین و تحول دین‌داری اعضای جامعه چیست؟ اکنون می‌توان با توجه به موضوع مورد بحث، از الگوهای مختلف میانجی‌گری اجتماعی نهادها در هر دوره زمانی از حیات آن نهاد سخن گفت. به‌نظر می‌رسد که می‌توان میانجی‌گری نهادی را در دو سطح «گفتمانی» و «اجرایی-عملکردی» دنبال کرد... در حقیقت، میانجی‌گری نهادی از مهم‌ترین و مؤثرترین اشکال میانجی‌گری اجتماعی است. نهادها به‌نحو تمام و کمال وساطت و دخالت می‌کنند، زیرا نهادها از پشتیبانی وسیع فرهنگی و در نظام یزدان‌سالار به‌طور ویژه از پشتیبانی سیاسی و حتی امنیتی برخوردار هستند و در نتیجه گریز از تأثیرات آن‌ها به‌دشواری ممکن است. نهادها پهنه وسیع جامعه را پوشش می‌دهند و می‌توان گفت که نوعی حضور همه‌جایی دارند. نهادها در قلب و ذهن و رفتار اعضای جامعه حضور دائمی دارند. با توجه به این شرح، جدول زیر ایده انواع میانجی‌گری اجتماعی را تا حدی گسترش می‌دهد:

جدول ۱: انواع میانجی‌گری نهادی

نحوه تأمین منابع و سرمایه			نحوه مواجهه با عامل	تعریف شده یا نامشخص	نوع درگیری عامل
گیرنده	دهنده/گیرنده	دهنده	تمامیت‌خواهانه یا معطوف به آزادی عمل	طراحی شده و برنامه‌مند/ طراحی نشده و غیربرنامه‌مند	آشکالی از اجبار- درگیری خودجوش عامل

اکنون به شرح پیشینه نظری و با توجه به جدول شماره یک می‌توان نهاد رسمی حکومت یزدان‌سالار ایرانی یعنی همان آموزش و پرورش را که در فرآیند دین‌داری جوانان جامعه ایرانی در سطح گفتمانی و اجرایی-عملکردی، نقش بنیادین میانجی‌گری دارد را با دقت بیشتری با توجه به شرایط، وضعیت و موقعیت توفیق‌یابی احتمالی/عدم توفیق‌یابی احتمالی این نهاد با عنایت به تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان پاسخگو اشاره نموده‌اند، مورد توجه و دقت بیشتری قرار داد.

1. mediation  
2. social mediation  
3. institutional mediation

## ۸. چارچوب نظری

درباره فرآیند میانجی‌گری و قلمرو میانجی‌گری و همچنین چیستی و قلمرو آموزش و پرورش دینی و انواع آن بحث‌ها و نظریه‌های بسیار وسیع و گسترده‌ای وجود دارد. مراد از آموزش و پرورش دینی در این جا هم تعلیم برخی محتوای دینی به آموزش‌گیرنده و هم تعلیم نوعی زیست و رفتار دینی و تکوین تدریجی آن در آموزش‌گیرندگان که به مثابه «مهندسی فرهنگی»<sup>۱</sup> در کشور ایران است، می‌باشد. جک سیمور<sup>۲</sup> آموزش و پرورش دینی را از نظر شمولیت و فراگیری ادیان و مذاهب و گروه‌های مختلف اعتقادی به دو نوع «در دیوار»<sup>۳</sup> حسب وضعیت، شرایط و موقعیت انحصارگرایانه و «بر دیوار»<sup>۴</sup> با وضعیت، شرایط و موقعیت شامل یا شمول‌گرایانه تقسیم می‌کند (Asrori, 2016: 264). مورد نخست به طور کامل انحصارگرایانه است و در آن تنها یک نظام اعتقادی یا یک دین/مذهب به دانش‌آموزان عرضه می‌شود و در دومی دانش‌آموزان با نظام‌های اعتقادی و ادیان دیگر نیز آشنا می‌گردند. تیتا کی. کریستیان<sup>۵</sup> نظریه سیمور را با بحث از الگوی سوم آموزش و پرورش دینی یعنی «ورای دیوار»<sup>۶</sup> تکمیل می‌کند. الگوی تعلیم و تربیت دینی ورای دیوار براساس وضعیت، شرایط، و موقعیت به آموزش‌گیرندگان کمک می‌کند تا در جهت ایجاد صلح و هم‌زیستی و گسترش خیر و از بین بردن فقر و بی‌عدالتی و ظلم و غیره با مردم از گروه‌های اعتقادی متنوع کار کنند (Ibid: 265). کریستیان الگوی سوم را برای کشوری نظیر؛ اندونزی با زمینه اجتماعی-فرهنگی کثرت‌گرایانه مطرح می‌سازد [الگوی سوم دست‌کم تا حد زیادی با بنیادگرایی همراهی تمام و کمال ندارد]. لیام گیرون<sup>۷</sup> بر حسب تحولات آموزش و پرورش دینی در غرب معاصر و بر اساس توجه به بنیادهای معرفتی، محتوای آموزشی، و روش از شش پارادایم آموزش و پرورش دینی در غرب معاصر سخن گفته است: پارادایم نص‌گرا-الهیاتی، پارادایم پدیدارشناختی، پارادایم روان‌شناختی-وجودی، پارادایم فلسفی-مفهومی، پارادایم اجتماعی-فرهنگی، و پارادایم تاریخی-سیاسی (Gearon, 2014, 52). همچنین رابرت آر. نیوتون<sup>۸</sup> الگوهای مختلف آموزش و پرورش دینی را به چهار الگوی آموزش و پرورش دینی تقسیم می‌نماید، که عبارتند از: (۱) آموزش و پرورش دینی باز، (۲) آموزش و پرورش دینی دانشگاهی، (۳) الگوی آموزش و پرورش دینی فناوری آموزشی، و (۴) الگوی آموزش و پرورش دینی بازسازی اجتماعی (Newton, 1981: 1).

الگوی تعلیم و تربیت دینی نظام آموزشی به‌عنوان حفظ‌کننده، انتقال‌دهنده، و برجسته‌کننده فرهنگ و سنت دینی نقش دارد و بر آن است که خرد انباشته شده در طی قرون، می‌بایست به دانش‌آموز منتقل شود و تداوم فرهنگ دینی پدید آید. الگوی فناوری آموزشی در تعلیم و تربیت دینی، همه جنبه‌های تعلیم و تربیت دینی را بر حسب پیامدهای آن می‌بیند. بیان واضح معرفت، مهارت‌ها، نگرش‌ها، و اعمالی که انتظار می‌رود دانش‌آموزان فرا بگیرند، در این الگو محوری است. الگوی بازسازی اجتماعی در تعلیم و تربیت دینی نیز مدارس را به‌عنوان کارگزاران بازسازی جامعه می‌بیند. جان دیویی<sup>۹</sup> مدرسه را نیروی اصلی احیای مستمر جامعه دموکراتیک می‌داند. او تعلیم و تربیت را راه و روش اصلی پیشرفت اجتماعی تلقی می‌کرد. از همین رو، به ضرورت بحث و به قصد رعایت کوتاه

۱. این واژه «cultural engineering» اشاره دارد به برآزش فرهنگ توسط نظام حاکم به هر طریق ممکن به افراد و گروه‌های جامعه به گونه‌ی مشهورانه.

2. Seymour, Jack (ed.) (1997) Mapping Christian Education: Approaches to Congregational Learning. (Nashville: Abingdon Press, 1997), p. 51.

3. In the wall

4. At the wall

5. Cristiana, Tabita K. (2009) "Cristian Education for Peacebuilding in the Pluralistic Indonesian Context," In Religion, Civil Society and Conflict in Indonesia (Zurich: LIT Verlag GmbH & Co. Kg Wien, 2009), pp. 173-191.

6. Beyond the wall

7. Liam Gearon

8. Robert R. Newton

9. John Dewey



کردن نوشتار، ویژگی‌های الگوی باز در قالب جدول زیر آورده می‌شود تا با توجه به آنچه گفته شده است تا الگوی آموزش‌پرورش دینی بسته بهتر مورد مفاهمه و توصیف قرار گیرد.

جدول ۲. الگوی تعلیم و تربیت دینی باز (Newton, 1981: 5)

هدف آموزش و پرورش دین‌دارانه	*تبدیل کردن فرد به یک شخص دینی
اصل نخست	*کشف طبیعی خدا از درون *بررسی بازانديشانۀ بُعد دینی در تجربه شخصی
آموزگار	* یک یاور و راهنمای دینی * هدایت‌کننده معنوی الگوی منطبق شده با کلاس
دانش آموز	*عامل، سازنده معانی دینی خود *مستعد بسط دادن ظرفیت برای جستجو و رشد دینی عمرانه
برنامه تحصیلی	*متکی بر نیازها/پرسش‌ها/علائق/تجربه‌های دانش‌آموزان *کمتر سخت‌تر از منعطف؛ سازگار شده‌تر از از پیش تعیین شده
محیط	*پذیرنده، بازپذیری *غنی در تجربه‌های دینی محرک پرسش‌گری/ اندیشه/ و رشد
ارزشیابی	*بسیار فردی شده *پرهیز از یکسان‌سازی پیامدها *بیش‌تر توصیفی، انفسی تا رتبه‌بندی سنتی
طرفدار	*شخصیت‌گراها، درون‌مان‌گراها، مریبان‌گشوده، آزمایش‌گراها

اکنون با بهره‌مندی از چارچوب نظری و همچنین جدول شماره یک پیشینه نظری و جدول شماره دو چارچوب نظری در خصوص الگوها و پارادایم‌های تعلیم و تربیت دینی (به ترتیب، دسته‌بندی‌های سیمور و کریستیان، گیرون، و نیوتن) و توصیف آنان از الگوهای آموزش و پرورش دینی «در دیوار»، «نص‌گرا-الهیاتی»، و «باز» می‌توان از الگوی آموزش و پرورش دینی بسته، انحصارگرایانه (در دیوار)، و نص‌گرا-الهیاتی در کشورهای یزدان‌سالار - به‌طور بسیار خلاصه با توجه به محدودیت متن نوشتار در مقاله - سخن گفت. در این الگو از آموزش و پرورش دینی، هدف تربیت انسان دینی آرمانی است. سرمشق‌های دینی در این الگوی آموزش و پرورش دینی پیامبران و جانشینان بدون واسطه آنان است، اما ارائه تصویری روزآمد از آن بزرگان چندان مورد اعتنای آموزش نیست. در این الگوی آموزش و پرورش دینی، یک محتوای اعتقادی‌اندیشانه به تبع فاقد بازانديشی و به‌دور از انتقادی‌اندیشی (محدثی، ۱۳۹۷: ۵۶) مبتنی بر خوانشی خاص و رسمی یا خوانش مستقر<sup>۱</sup> از دین و متون دینی ارائه می‌شود. وظایف و تکالیف مشخصی به آموزش‌گیرندگان قبولانده می‌شود که اجرای آن‌ها الزامی است و کم‌وبیش راه سرپیچی از آن‌ها بسته است و سرپیچی احتمالی از آن‌ها به‌منزله خطایی که می‌بایست با اشکالی از تنبیه مواجه شود، همراه است. آموزش‌دهنده وظیفه دارد این الگو را به‌طور کامل پیاده کند و حق تفسیر و تأویل شخصی هم ندارد؛ در غیر این صورت ممکن است بازخواست گردد یا با تنبیه‌هایی مواجه شود. فراگیرنده مطلوب نیز کسی است که به‌طور کامل و البته بدون چون و چرا از این الگو تبعیت کند و آنچه از او خواسته می‌شود را به انجام برساند. این در حالی است که برنامه آموزشی بر اساس نیاز فراگیرندگان یا نیازها و مقتضیات جامعه و زمانه تدوین و تنظیم و

طراحی نشده است بلکه بر اساس بینش و نگرشی از پیش موجود که به لحاظ دینی واجد اعتبار تلقی می‌شود و مورد تأیید دیدگاه دینی رسمی یا مسلط است، تدارک دیده شده و تنظیم و تنسيق گردیده است.

ارزشیابی از عملکرد آموزش‌دهندگان و فراگیرندگان بر اساس میزان پای‌بندی به برنامه آموزشی و قواعد مربوطه حسب اظهارات به‌همراه میزان رعایت ظواهر انجام می‌گیرد. در این نظام آموزشی باید به تکلیف عمل نمود و تکلیف از قبل مشخص شده و مفاهیم و رهنمودها به‌روشنی و وضوح معین گشته است و مفسر و معانکندۀ این مفاهیم و رهنمودها نیز مشخص هستند و دستورات لازم تدوین و ابلاغ می‌شوند. آن‌چه در این‌جا مغفول می‌ماند، اقتضائات و پیشامدها و ظرفیت نیروها و پدیده‌ها در درون فرآیندها است. چه بسا در درون فرآیند اجرای الگوی تربیتی، اموری بروز و ظهور نماید و پیامدهایی حاصل شود که نه تنها با قواعد و دستورات همساز نباشد بلکه در تقابل با آن قرار گیرد و روند مورد نظر را به کلی مختل سازد. این نظام آموزشی علاوه بر بسته بودن، انحصارگرایانه («در دیوار») است و دانش‌آموزان با هیچ دین، مذهب، فرقه، یا نظام اعتقادی دیگر موجود در کشور در طی دوره آموزشی آشنا نمی‌شوند. محتوای آموزشی نیز کاملاً نص‌گرایانه و مبتنی بر خوانش الهیاتی و کلامی برگرفته از تفکر دینی سنتی و تفکر دینی رسمی موجود است.

## ۹. پیشینه تجربی

### ۹-۱- مطالعات داخلی

- پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی تربیت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم از نظر دبیران معارف اسلامی و مشاوران مدارس» با هدف شناسایی آسیب‌ها و چالش‌های تربیت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه از نظر دبیران معارف اسلامی و مشاوران مدارس است صورت پذیرفت. رویکرد این پژوهش کیفی و جامعه آماری آن دبیران معارف اسلامی و مشاوران شهر شیراز، با روش نمونه‌گیری هدفمند و ابزار مصاحبه‌نامه نیمه ساختاریافته بوده که از ۱۲ تن دبیران معارف اسلامی و ۹ تن مشاوران مدارس از هر دو جنس، جمعاً ۲۱ تن مصاحبه‌شونده بوده‌اند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که به‌روز نبودن دانش دبیران معارف اسلامی و مربیان پرورشی، نامناسب بودن اخلاق و رفتار دینی برخی از معلمان، عدم توجه محتوای درسی معارف اسلامی به نیازهای در حال رشد دانش‌آموزان، تأکید بر حفظ مفاهیم با نگرش نمره‌محوری از مهم‌ترین چالش‌ها و موانع تربیت دینی در دوره متوسطه دوم است (محمودی، ۱۳۹۷).

- پژوهشی با عنوان «آسیب‌های تربیت دینی و ارائه راهکارهای مناسب از دیدگاه صاحب‌نظران با رویکرد برنامه‌ریزی درسی» با هدف شناخت آسیب‌های تربیت دینی به منظور ارائه راهکارهای مناسب از دیدگاه صاحب‌نظران با محوریت برنامه‌ریزی درسی انجام شد. رویکرد پژوهش کیفی و از نوع تلفیقی بوده که به‌صورت بررسی متون اسلامی در مرحله نخست، آسیب‌های تربیت دینی در سه محور فرهنگی، آموزشی و مذهبی - ایدئولوژیکی به روش کتابخانه‌ای استخراج و تحلیل محتوای اسنادی انجام گردید و سپس از جامعه آماری صاحب‌نظران حوزه تربیت دینی در آموزش و پرورش و آموزش عالی با روش نمونه‌گیری هدفمند ده تن انتخاب گردیدند و پژوهش با ابزار مصاحبه‌نامه نیمه ساختاریافته هدایت شد. نتایج حاکی از این امر است که برخوردهای تعصب‌آمیز و قشری‌گونه، کج‌فهمی‌ها، بدفهمی‌های دینی از سوی افراد و همچنین ناکارآمدی نظام تربیت دینی از مهم‌ترین آسیب‌ها بود. شواهد نشان می‌دهد که ترویج رویکرد عقل‌گرایانه، دوری جستن از تعصبات و تمایلات فردی و جمعی، لزوم رعایت تفاوت‌های فردی و استفاده از روش‌های آموزشی مسأله‌محور در برنامه‌ریزی‌های درسی تربیت دینی، می‌تواند زمینه برون‌رفت از این آسیب‌ها را فراهم نماید (رحمان‌پور و میرشاه‌جعفری، ۱۳۹۵).

- پژوهشی با عنوان «بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی» با هدف شناسایی نحوه مواجهه (رویکرد) نظام تربیت رسمی و عمومی انجام گرفته است. رویکرد پژوهش کیفی از نوع تلفیقی، با روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی از متون اسناد قانونی و مصوب و همچنین روش نمونه‌گیری هدفمند گلوله برفی بوده و ۱۴ تن از کارشناسان ارشد نظام تربیت رسمی و عمومی [خبره] انتخاب شدند و با ابزار مصاحبه‌نامه صورت پذیرفت. نتیجه بیان‌گر این حقیقت بود که رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی به‌لحاظ چپستی، «رویکرد فضیلت‌گرایی دین‌ورزانه» است و به‌لحاظ چگونگی برنامه‌ریزی درسی، رویکرد تلفیق یا فرابرنامه درسی است که ویژگی اساسی آن آشفتگی است؛ یعنی وضع موجود برنامه درسی تربیت اخلاقی «فرابرنامه درسی تربیت اخلاقی آشفته» است. در این باره معلمان کمتر از گفت‌و شنید استفاده می‌کنند و بیشتر تکلیف‌دهی می‌کنند. تربیت دینی عموماً در کشورهای اسلامی به‌عنوان یک ماده درسی مستقل ارائه می‌شود و بیش‌تر به طرح مباحث اعتقادی و احکام شرعی اختصاص دارد. در یک جمع‌بندی می‌توان گفت که نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی در موضوع تربیت اخلاقی دارای خصلت‌گریز از برنامه‌ریزی است (حسنی، ۱۳۹۵).

## ۹-۲- مطالعات خارجی

در این‌جا لازم به یادآوری است که بر حسب ضرورت ایجاب شده باید به دو نکته مهمی اشاره شود که می‌باید در بخش «بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادها» به عنوان «بحث» بدان اشاره بشود که بخشی از آن در این‌جا به قضیه «بحث و مقایسه نتایج و یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین» به -گونه‌ای ناگزیر- اختصاص یافت. نکته نخست؛ حکومت‌های خدامدارانه را باید در یک گروه قرار داد، زیرا این‌گونه نظام‌ها با رابطه امام و اُمت و مسجد (ایران)؛ امیرالمؤمنین و اُمت و مسجد (افغانستان)؛ خلیفه و مُقتی اعظم و اُمت و مسجد (دولت اسلامی سوریه و عراق و عربستان سعودی)، و پاپ و پیروان و کلیسا (واتیکان) و به‌علاوه با کتاب‌های مقدس‌شان، از محدود کشورهای جهان هستند که در وضعیت مواجهه و حتی حالت مقابله با نظام‌های دنیوی (سکولار) قرار می‌گیرند. به‌عبارتی دقیق‌تر، در واقع متفاوت از جوامع ملت-دولت و پارلمان و قانون اساسی بر مبنای مشورت جمعی برآیند عقلانیت جمعی و حقوق شهروندی هستند. رهبران دینی با انتقال گفتاری و نوشتاری به پیروان‌شان، آنان را ارشاد می‌سازند و پیروان ساختار جامعه مختص به‌خود را در کارکردهای خود حسب دیدگاه‌ها و اعمال آموخته شده تجلی می‌بخشند و رفتارهای خود را بازنمایی می‌سازند. باید ذکر نمود در جزئیات رده‌بندی کشورهای دارای نظام یزدان‌سالاری مانند ایران که از نوع دینی اسلامی و مذهبی شیعی است، و نیز کشور افغانستان از نوع دینی اسلامی و مذهبی سُنی و همین‌طور کشور عربستان سعودی از نوع دینی اسلامی و مذهبی وهابی و همچنین واتیکان از نوع دینی مسیحی با مذهب کاتولیکی است. این نوع از حاکمیت‌های یاد شده نحوه تأکیدات تعلیم‌وتربیتی‌شان جوانب و خصایص خاص با استلزامات مختص به خودشان را دارند؛ به‌گونه‌ای که این گروه از کشورهای دارای حکومت یزدان‌سالار در یک بخش واحد جای می‌گیرند. در نتیجه این حقیقت عریان باید در مورد پژوهش حاضر مورد توجه جدی قرار بگیرد که آماده‌سازی خلاصه شده پژوهش‌های مفصل از نظام‌های ملت-دولت با نظام‌های یزدان‌سالار تطابق و سازگاری در رده‌بندی پژوهش‌های این چینی که باب مقایسه‌ای داشته باشد را نمی‌تواند دارا باشد، چنان‌که تطابقی نادرست است، مگر پژوهش هدف/اهداف و پرسش/پرسش‌های از نوع روش مقایسه‌ای یا تطبیقی داشته باشد. نکته دوم در ادامه در پایان پژوهش زیرین یعنی «عربستان سعودی» به گونه پارادایمیک خواهد آمد.

- پژوهشی کیفی از سه تن دانشجوی عربستانی دو مرد و یک زن در آمریکا با ابزار مصاحبه‌نامه با هدف نوع، نحوه و کیفیت تحصیل کردن در باره کشورشان انجام شد. این پژوهش نشان می‌دهد که مقاطع درسی سعودی‌ها از سن ۶ سالگی با دوره ابتدایی ۶

ساله آغاز شده و سپس با دوره راهنمایی ۳ ساله ادامه می‌یابد و در دوره متوسطه ۳ ساله منتهی به دیپلم پایان می‌پذیرد. دانش‌آموزان پسر و دختر ضمن تفکیک جنسیتی در مدارس تا دیپلم و داشتن معلمان همجنس، از نخستین سال ورود باید علوم دینی را همراه درس مشترک زبان عربی، هنر، جغرافیا، تاریخ، و ریاضیات و سپس در ادامه (دروس اختصاصی تربیت بدنی برای پسران، و دختران نیز همین درس را با جابه‌جایی درس تربیت بدنی با درس اقتصاد خانه) را بیاموزند. دوره راهنمایی همان درس گسترش یافته ابتدایی است. دوره متوسطه کمی متفاوت از هنجارهای عمومی کشورهای سکولاریستی است. دبیرستان علمی یا ادبی، سپس دبیرستان علوم دینی و در نهایت دبیرستان تجاری یا کشاورزی مسیر اخذ دیپلم است. محمد می‌گوید: مطالعات دینی در تمام مراحل تدریس می‌شود و دانش‌آموزان در سر کلاس درس حق پرسیدن پرسشی را ندارند. آنان فقط گوش می‌دهند و معلمان یک‌سره صحبت می‌کنند. دانش‌آموزان نسبت به حضور در کلاس‌های درس خود چندان رغبت ندارند. مطالعات دینی هنگام تحصیل در دانشگاه‌های سعودی نیز ادامه دارد. تا جایی که همگان مطلع هستند، تأکیدات دروس دینی به گونه‌ای است که نماز اول وقت باید خوانده شود - و نمونه بسیار روشن هنگام اذان رها کردن کسب و کار و امور اداری برای اقامه نماز است. پدیده بعدی موضوع محرمیت و نامحرمیت است، چنان که سارا و عبدون می‌گفتند بهتر است حتی در کشور میزبان یعنی در آمریکا، برای شرکت‌های کلاسی، دو یا چند جنس مخالف عربستانی هم‌گروه نشوند، زیرا خجالت می‌کشند با هم مباحثه نمایند. آنان در کنار یکدیگر نیز نمی‌ایستند و یا نمی‌نشینند. سرانجام پژوهشگر آمریکایی همین پژوهش به همکاران زن خود (استادان دانشگاه) توصیه می‌کند حسب تأکیدات متون دینی درسی دانش‌آموزان عربستانی مبنی بر داشتن حجاب اسلامی، در کلاس‌های درسی دانشگاه شما نسبت به اتباع عربستان سعودی رفتار محتاط‌تری داشته باشید، چون - دست‌کم - آنان با دیدن شما حواس‌شان پرت می‌شود (Alexandrowicz, 2021).

نکته دوم؛ فرآیندها حکایت از آن دارد که در کشور عربستان سعودی به‌تازگی فرامین جدیدی مبنی بر تغییرات اساسی در نگرش دینی پدیدار شده است که به نظر نمی‌رسد یک جریان از گرایش در ابعاد دینی/مذهبی صادر گردیده باشد. زیرا دست‌کم براساس شواهد بسیاری - گویا - جدی به نظر نمی‌رسد. چرا که روایت گردن زدن‌های متواتر در قالب اقدام‌های با موضوعیت نامشخص همچنان ادامه دارد. اگرچه وزارت آموزش و پرورش عربستان سعودی به‌تازگی فرمان لغو تدریس دروس بینش اسلامی را صادر کرده است و همچنین گفته می‌شود جریان نوپدید «لیبرالی» حاکم در صدد است تا با حذف دروس بینش اسلامی در مدارس که از سال ۱۹۶۹ میلادی با دوره‌های تابستانی اجرا می‌شد یک نمای تازه‌ای را به نمایش بگذارد. اما جریان «الصحوه الاسلامیه» - گویا در نظام مذهبی وهابی که به مفهوم «بیدارگری اسلامی» است - همچنان عنان را در دست دارد، زیرا به‌طور همزمان وزیر امور اسلامی دولت عربستان سعودی مأمور تشکیل کمیته‌ای ویژه جهت تنظیم طرحی سازمان‌یافته برای مبلغان مذهبی و علمای دینی شده است (خبرگزاری ایسنا: ۱۴۰۰/۱۰/۰۹). به‌نظر می‌رسد در همین زمینه یک دوگانگی‌های اساسی در موافقت با آزادسازی‌های -متصور بر صوری بودن- یک جریان قوی سیاسی در همراهی و نه در مقابل یک جریان قوی‌تر دینی/مذهبی، دست به یک انتخاب مصلحتی از نوع رفتار کانفورمیستی<sup>۱</sup> زده است، - احتمالاً - آشکار شدن این رویکرد مصلحتی و تصنعی به زمان مناسب و بیشتری نیاز دارد.

- پژوهش بعد با رویکرد بررسی اسنادی در چند دوره و از جمله سال ۱۹۶۲ میلادی از نوع تحلیل محتوا در خصوص واتیکان با چند هدف و از جمله تمرکز بر آموزش و پرورش با موضوعیت نوع، نحوه و کیفیت تحصیل کردن در این کشور انجام شد. پس از چندین بار صدور منشورهای آموزشی با افزودن‌ها و تغییرات، در سال ۱۹۷۷ در خصوص مدارس کاتولیک توسط جماعت مقدس برای آموزش کاتولیک (SCCE)<sup>۲</sup> منشوری صادر شد. تأکید در آن بر توسعه آموزش مذهب کاتولیک از الهیات پراکسیس است و متن آن چنین

1. conformist

2. Sacred Congregation for Catholic Education

است: برای مکتب کاتولیک، احترام متقابل به معنای خدمت به شخص مسیح، و همکاری بین خواهران و برادران است. سیاستی از کار برای منافع مشترک به طور جدی دنبال می‌شود؛ همانند کار برای منافع عمومی ساختن پادشاهی خدا. پس از جنگ دوم تلاش واتیکان به بازسازی مجدد متون آموزشی که نوعی وضعیت تندرانه است -گویا- نشانه پیشرفت محسوب می‌شود. براساس منشور ۱۹۷۷ جامعه امروزین (مدرن) می‌تواند در وضعیت فعلی از مکتب کاتولیک تعلیم بپذیرد و این عمل بهتر است. خدمات آموزش- و پرورش مدارس، دانشگاه‌ها و... با اولویت به فقرا در جهان به طور خیریه ارائه می‌شوند. تأکید واتیکان کاتولیک بر ایدئولوژیک کردن آموزش و پرورش که مورد نظر او است، با موضوعاتی نظیر عشق واقعی به خدا، تعصبات مذهبی، امت خدا، بودن، سعی و تکرار آموزه‌های مسیحی کاتولیکی توسط آموزگاران مذهبی به منظور درونی کردن تعلیم دینی دست کم در بزرگسالی، مردود دانستن سقط- جنین همراه است. مداخله‌گری و به دست گرفتن موقعیت‌ها و شرایط آموزشی در مرکز واتیکان و همچنین کشورهای دارای مذهب کاتولیسیم امری بود که در انگلیس و ولز نیز آشوب به پا نمود و آن را «ایدئولوژی پدرسالاری»<sup>۲</sup> نامیدند. حدود ۱۲۰،۰۰۰ مدرسه ابتدایی و راهنمایی که تقریباً ۵۰،۰۰۰،۰۰۰ دانش‌آموز دارند تحت پوشش مذهب کاتولیکی واتیکان قرار دارند که از ابعاد اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی شان -هیچ‌گونه- اطلاعاتی در دست نیست. به رغم انجام پژوهش‌هایی محدود و ممکن در زمان و شرایطی با احتیاط فراوان، اکنون امکان پژوهش‌های تجربی در این خصوص وجود ندارد (Grace, 2003).<sup>۳</sup>

همین طور لازم به یادآوری است که به دلیل تازه تأسیس شدن امارات اسلامی افغانستان (در هنگام نگارش مقاله کنونی در پاییز سال ۱۳۹۹ و سپس انجام اصلاحات جزیی مقاله حاضر در بهار سال ۱۴۰۱) اطلاعات علمی مستند قابل ارائه‌ای به گونه پژوهشی در دسترس نگارندگان این مقاله نیست.

## ۱۰. روش پژوهش

رویکرد این پژوهش کیفی و روش پژوهش تحلیل روایت<sup>۴</sup> است. ...متن‌های روایتی فراوان‌ترین شکل نمایش داده‌ای کیفی است (کرسول، ۱۳۹۴: ۳۰۹). نوع تحلیل روایت آن رویکرد تحلیل مضمونی است. ضمن داشتن توالی به زمان ارجاع می‌شوند که دارای شکلی از وابستگی علی به هم مرتبط هستند (میرزایی، ۱۳۹۶: ۱۰۷۴)، پی‌رنگ‌های تحلیل روایت، نظریه‌ای [کلان] در باب علیت را منتقل می‌کنند؛ این که چه کسی یا چه چیزی سبب وقوع یک رویداد شده است و چه رویدادهایی ارتباط درونی با هم دارند (بژه ۱۳۸۸، ۷۵). باید افزود که نسبت، سیالیت و تکرار موجود در کردوکارها و باورداشت‌ها و به طور کلی در سوژه‌ها و اُبژه‌های افراد و گروه‌های درون جامعه کنونی موضوعی جدی و قابل تعمق و تأمل بوده و همچنین پژوهش کیفی ارتباط خاصی با مطالعه روابط اجتماعی دارد، زیرا وام‌دار این واقعیت است که زیست‌جهان‌ها متکثر شده‌اند... این متکثر شدن حساسیت جدیدی نسبت به مطالعه تجربی مسایل ایجاد می‌کند... (فلیک، ۱۳۸۷: ۱۳). هر روایت پی‌رنگی<sup>۵</sup> دارد که پژوهشگر بعد از دریافت روایت تفصیلی، به بازسازی پی‌رنگ اقدام می‌کند. در مصاحبه روایی پژوهشگر باید بکوشد تمامی جزئیات زندگی‌نامه‌ای را از مصاحبه‌شونده بگیرد و هر قدر که لازم است پرسش‌های جدید نیمه‌ساختاریافته را مطرح کند. روایت تفصیلی گاه بسیار طولانی است. بنابراین، پژوهشگر ناچار است وقت زیادی را برای بازسازی پی‌رنگ روایی صرف کند. در بازسازی پی‌رنگ، پژوهشگر روند معکوسی را طی می‌کند تا به کلیدی‌ترین و

1. the people of God

2. the ideology of parentocracy

۳. براساس برخی شواهدها -گویا- اکنون بیشترین جمعیت مسیحی جهان را کاتولیک‌ها «شاید» با جمعیتی حدود ۱،۲۰۰،۰۰۰،۰۰۰ تن را شامل شوند.

4. narrative analysis

5. plot and plot line

تعیین‌کننده‌ترین رویدادهای زندگی‌نامه‌ای برسد. ما در این پژوهش پس از دریافت روایت زندگی دینی افراد به کمک ابزار مصاحبه‌روایی، به بازسازی پی‌رنگ روایی اقدام کرده‌ایم. در بازسازی پی‌رنگ روایی، پژوهشگر می‌کوشد مهم‌ترین رویدادهای زندگی‌نامه‌ای را حفظ کند و رویدادها و توضیحات زاید را حذف کند تا به زنجیره اصلی رویدادهای زندگی‌نامه‌ای نایل گردد. گاه لازم است یک پی‌رنگ بارها بازنویسی شود تا آخرین جملات فرعی زائد تشخیص داده شوند و حذف گردند. گاه لازم است پژوهشگران مختلفی در بازسازی پی‌رنگ روایی همکاری کنند. آن‌گاه از مجرای تحلیل توالی رویدادهایی که پی‌رنگ‌ها بیان می‌کنند، می‌توان روند رویدادها را ردیابی کرد و نقش و اهمیت هر یک از عوامل را بررسی نمود و نوعی علیت روایتی را تشخیص داد. آن‌گاه مشترکات و افتراقات پی‌رنگ‌ها، مبنای تحلیل پژوهشگر قرار می‌گیرند.

### ۱۱. جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌یابی پژوهش

در پژوهش اصلی، جامعه آماری متولدین حوزه‌های درون شهری، شهر رشت انتخاب شدند. نوع انتخاب حسب روش پژوهش انتخاب تعمدی با حضور و گردش پژوهشگر در سطح شهر (خیابان‌های اصلی، بازار، معابر و مکان‌های تفریحی و فرهنگی) و بدون آشنایی قبلی با افراد با مراجعه به آنان بود، که پژوهشگر در مدت زمان دو ماه از صبح حدود ساعت ۹ یا ۱۰ صبح تا حدود نیمه‌شب ۱۱ تا ۱۱/۳۰ و در کل یک‌سره با ۳ مرحله استراحت هر کدام یک‌ساعته به تعدادی از جوانان در گروه‌های سنی مختلف و از جمله ۲۱ سال تا ۳۶ ساله در حدود بیش از ۲۵۰ تن از هر دو جنسیت (خانم و آقا) مراجعه نمود و با آنان راجع به موضوع پژوهش صحبت نمود. هنگامی که متوجه می‌گردیدند موضوع پژوهش به دین/مذهب مرتبط می‌شود، بسیاری از آنان بلافاصله به دلایلی نامعلوم (بدون توضیح) خداحافظی کرده و یا حتی خداحافظی نکرده، اقدام به فاصله گرفتن از پژوهشگر می‌کردند. برخی نیز در رده سنی معین شده پژوهش فعلی با پایین‌تر و یا بالاتر و یا مهاجر و یا اهل شهر و روستاهای استان گیلان بودند که از آنان عذرخواهی شد. از میان تعداد ۲۵۰ تن، فقط حدود ۲۲ تن با تردید در پذیرفتن مصاحبه بودند، اما سرانجام ۱۶ تن از آنان به‌طور جدی قانع به انجام مصاحبه شدند. حجم نمونه پژوهش را همین ۱۶ تن تشکیل دادند. ابزار پژوهش مصاحبه روایی بود که گفت‌ووشنیده‌ها با اطلاع و اجازه آنان ضبط شد و سپس گفتار شفاهی تبدیل به نوشتار تایپی گردید.

### ۱۲. ابزار پژوهش، تکنیک و کیفیت، تاریخ و زمان انجام پژوهش

پژوهش حاضر در هنگام اوج اپیدمی جهانی ویروس کرونا با رعایت پروتکل‌های بهداشتی و سختی‌های افزوده شده که همگان در جریان هستند، از اوایل خرداد ماه آغاز و اواخر تیر ماه در فصل تابستان سال ۱۳۹۹ خورشیدی پایان یافت. میانگین زمانی هر مصاحبه روایتی حدود ۱۲۵ دقیقه بوده که کمترین آن ۶۵ دقیقه و بیشترین آن حدود ۱۸۰ دقیقه به‌طول انجامید. بیشترین زمان طولانی شده ۳ ساعته‌ها مربوط به آقایان بوده است. در ضمن به‌طور کلی افراد پس از شروع و هنگام مصاحبه مشتاق و علاقمند شده بودند و هیچ‌گونه بی‌حوصلگی مشاهده نشد، همگی با آرامش به‌طور نسبی قابل قبول تا پایان مصاحبه با فکر کردن و اعتقاد به کردوکارشان (که خواهش پژوهشگر) بود، پاسخ‌ها را سنجیده دادند. برای فهم راست‌گویی آنان پرسش‌ها به‌گونه‌ای چینش شده بودند تا صداقت گفتاری و اعتقاد کرداری‌شان سنجیده شود؛ ضمن آن‌که حالات صورت، چشمان و دست‌ها مورد توجه پژوهشگر نیز بود. شایستگی<sup>۱</sup> معادل اعتبار<sup>۱</sup> و همچنین اتکاء‌پذیری<sup>۲</sup> معادل ثبات یا پایایی<sup>۳</sup> (میرزایی، ۱۳۹۵: ۲۱۲-۲۰۷) نیز رعایت شده است که به دلیل محدودیت واژگانی در فصلنامه از ذکر جزئیات آن در مقاله خودداری شده است.

جدول ۳. یافته‌های توصیفی پژوهش (توصیف موقعیت مشارکت‌کنندگان)

ردیف	جنس	سن	وضعیت زناشویی	میزان تحصیلات	شغل پاسخگو	درآمد پاسخگو	شغل		درآمد خانواده	وضعیت اسکان	خودرو
							پدر	مادر			
۱	زن	۲۱	مجرد	دیپلم علوم انسانی	فروشنده	۰/۴۰۰	آزاد	خانه‌دار	-	مستأجر	ندارند
۲	زن	۳۱	مطلقه	لیسانس حسابداری	آرایشگر	۳/۲۰۰	بازنشسته	خانه‌دار	-	مالک	ندارند
۳	مرد	۲۱	مجرد	فوق دیپلم رایانه	دانشجو	-	استاد دانشگاه	استاد دانشگاه	۱۰/۰۰	مالک	دارند
۴	مرد	۳۵	مجرد	مهندس عمران	آزاد	۶/۰۰	مغازه‌دار	خانه‌دار	-	مالک	دارد
۵	مرد	۲۴	ازدواج سفید	فوق دیپلم گرافیک	نوازنده	۳/۰۰	بازنشسته	خانه‌دار	-	مالک	دارند
۶	زن	۲۶	ازدواج سفید	لیسانس ژنتیک	موزیسین	۲/۵۰۰	آزاد	خانه‌دار	-	مالک	ندارند
۷	مرد	۲۱	مجرد	لیسانس اتاق عمل	بورس	۱۰/۰۰	بازنشسته	بازنشسته	-	مالک	دارند
۸	مرد	۳۳	مجرد	پنجم ابتدایی	بیکار	۰/۲۰۰	بازنشسته	خانه‌دار	-	مالک	ندارند
۹	زن	۲۹	مجرد	لیسانس روانشناسی	بیکار	-	کارمند	خانه‌دار	۲/۵۰۰	مالک	ندارند
۱۰	مرد	۲۴	مجرد	لیسانس روانشناسی	بیکار	-	مرحوم	خانه‌دار	۱/۵۰۰	مالک	ندارند
۱۱	مرد	۲۳	مجرد	لیسانس گرافیک	طراح	۱/۲۰۰	مدیر کارگاه	پرستار	-	مستأجر	دارند
۱۲	مرد	۲۳	مجرد	لیسانس گرافیک	طراح	۰/۵۰۰	کارمند	خانه‌دار	-	مالک	دارند
۱۳	زن	۲۹	مجرد	فوق دیپلم امور بانکی	مستمری- بگیر	۱/۱۰۰	مرحوم	خانه‌دار	-	مالک	ندارند
۱۴	زن	۲۲	مجرد	لیسانس شیمی	دانشجو	-	بازنشسته	بازنشسته	۷/۰۰	مالک	ندارند
۱۵	زن	۳۲	متاهل	مهندسی پزشکی	بیکار	-	بازخرید	خانه‌دار	۸/۰۰	مالک	دارند
۱۶	زن	۳۲	متاهل	لیسانس تربیت بدنی	مربی	۴/۰۰	بازنشسته	بازنشسته	-	مستأجر	دارند

## ۱۲-۱- ارائه بخش برگزیده مرتبط کوتاهی از مطالب کلیدی یافته‌های روایتی پژوهش به تفکیک افراد

### مشارکت‌کننده

قاب‌های پی‌رنگ‌های نوع، کیفیت، کارآمد و سازنده بودن/نبودن آموزش رسمی نهاد آموزش و پرورش ایرانی به‌عنوان نهاد میانجی امر تعلیم و تربیت در دین‌داری/دین‌گریزی جوانان در شهر رشت به ترتیب شماره‌های جدول توصیفی

(۱) من خودم خانواده وابسته به دین و مذهب ندارم. به‌طور جدی دوران ابتدایی، از دروس و به‌علاوه رفتار خشک مدیر، ناظم و معلمان چادری مدرسه و با نمازهای اجباری در نمازخانه مدرسه، درون مدرسه با دین و مذهب آشنا شدم. من تا به‌حال در هیچ مراسم جمعی مت نماز جماعت، دعای توسل و بقیه با میل خودم شرکت نکردم. من فهمیدم که همه چپایی که آموزش مذهبی هستن رو به شدت و اجبار تأکید می‌کنن، مت: پوشوندن مو از مردها که مثلاً نامحرم، یعنی مشکل موها هستن و...؛ اول که بچه بودم هیچ...، اما بعدها به این نتیجه رسیدم که به‌طور کلی آموزش مدرسه اشتباه و غلط هستش و همین‌طور آموزش‌ها و اجرای مواردی مت... سروقت نماز بخونم...، تا برم بهشت. به‌نظرم این اصل ماجرا نیست...

1. validity
2. dependability
3. reliability

(۲) خانواده من اونجور مذهبی نیستن. به‌گونه واقعی در دوران مدرسه دین و مذهب رو فهمیدم و به‌نظرم با این همه اجبار و خشونت، از نماز خوندن‌های زورکی مدرسه تا فهمیدن سنگسار کردن باید به همه چی شک کرد و اگه انسانیت تووی هر دینی نباشه، اون دین مشکل داره؛ البته به‌نظرم همه ادیان و همه مذاهب مشکل دارن. من تا به‌حال مراسم جمعی مٹ نماز جماعتی مدرسه به اجبار، و البته در مواقعی هم از روی میل در سنین ۱۴ تا ۱۸ سالگی و همچنین دعای توسل، جوشن کبیر و بقیه رو با میل خودم شرکت کردم...، اما؛ من می‌گم آخه کی می‌تونه خدایی رو که به‌خاطر چند تار مو شما رو می‌بره جهنم و مارها آویزون موهاش بشن...، چنین خدایی رو دوست داشته باشه؟ حجاب اجباری و زیرنظر بودن در ارتباطات معمولی با جنس مخالف، که راجع به آدم چه فکر می‌کنن با یه مرد حرف داری می‌زنی و بخندی اونم تازه جلوی چشم همه...، من شخصاً به این شکل تعلیمات دینی کاری ندارم...

(۳) من از ۵ سالگی توسط پدرومادرم با دین و مذهب آشنا شدم و سپس ۶ تا ۷ سالگی با عطف به موضوع مرگ پدربزرگم که خیلی دوشش داشتیم درگیر شدم که بعدش شروع به فهم دین کردم، بعد آشنایی و فهم در مدرسه با تعلیمات دینی بود که در حدود ۱۴ سالم می‌شد و به‌وجود خدا شک کردم، و بالاخره هم هنوز به نتیجه هم نرسیدم که خدا وجود داره یا نداره. من یه ندانم‌گرا یا همون لادری یا آگنوستیسم هستم. اعمال و احکام دینی از خوندن نماز اجباری، حجاب و پوشش اجباری، قطع ارتباطات بین دختر و پسر و زن و مرد تا محرمیت همش اجبار بود و من هم نمی‌تونم و همون موقع هم نمی‌تونستم این همه اجبار رو در آموزش بپذیرم. یادآوری کنم من خودم به‌طور شخصی اهل ارتباط با دختر و زن نیستم و هیچ‌گونه ارتباطی هم از قبل تا الآن با جنس مخالف ندارم، و همین‌طور معتقدم که الانم با این همه حرصی که حجاب زورکی به‌وجود آورده، جامعه خراب شده پس بهتره که دخترها و زن‌ها پوشیده باشن...

(۴) من درون خانواده با داشتن مادری به‌شدت مذهبی با دین و مذهب از خردسالی آشنا شدم. یه مدتی با توجه به تأکیدات مادرم و درس‌های تعلیمات دینی در مدرسه‌ها که به‌شدت القاگری می‌کنن نماز می‌خوندم و روزه هم حتی می‌گرفتم، اما نمی‌شه گفت خیلی مرتب و کامل. در عین حال فکر می‌کنم دین و مذهب در جامعه ضروریه و باید باشه. از نظر من در شرایط امروزه جامعه ایرانی حجاب و عفاف درست برای خانوما چادر هست نه مانتو...، من خودم اهل ارتباط با جنس مخالف نبودم و نیستم، اما ارتباط داشتن یا نداشتن به خود فرد بستگی داره نه با ترسوندن آدم در سر درس‌های کلاسی تو مدرسه‌ها. من خودم رو دین‌دار و از نوع مسلمون و شیعه ۱۲ امامی می‌دونم و در عین حال حس می‌کنم درس‌های تعلیمات دینی چون با اجبار و خشونت بوده و منم قرآن رو نخوندم یعنی اصن رغبتی ایجاد نشد و معلومه که قرآن رو نفهمیدم. اما به‌طور کلی قرآن رو قبول اش دارم، به‌نظرم روح زرتشت در اسلام شیعی دمیده شده و در عین حال اعتقاد به پرستش خدای ماورایی هم ندارم...

(۵) من با خانواده به‌عنوان تماشاچی از مراسم تاسوعا و عاشورا در سن چهار-پنج سالگی با دین و مذهب آشنا شدم...، اما درست و دقیق تووی مدرسه با دین اسلام و مذهب شیعه آشنا شدم، و بعدش به دین‌مون و مذهب‌مون فکر کردم و اجرای احکام رو در کشور دیدم و می‌تونم بگم که دین و مذهب تووی کشورمون با تناقضه محضه...، آموزش و پرورش به صورت نظری و عملی با بحثای سراسر زورکی نماز، روزه، حجاب و پوشش حداکثری و محرم و نامحرم در ارتباطات معمول و متعارف اجتماعی با تناقض در رفتار و عمل واقعی درون جامعه کلاً زندگی رو از ما گرفت و نظرم بهش منفی و اثرش رو مخرب می‌دونم. به‌نظرم خدا انرژی از درون خودم و از تفکرمه، خدای ماورایی وجود نداره...

(۶) من درون خانواده آخوندای مهم و بسیار مذهبی متولد شدم و پیش از دبستان بلد بودم قرآن و زیارت عاشورا رو بخونم. شش سالگی پدرم تذکره‌الاولیای عطار رو برام شرح داد. بعد مسلمون و عارف شدم و در یه دوره نماز می‌خوندم و روزه می‌گرفتم و با خدا مأنوس بودم و درد دل می‌کردم و بعد حس کردم هیچ احساسی به خدا ندارم، چون چیزی دریافت نمی‌کنم و حس حماقت بهم دست داد که با کی دارم حرف می‌زنم و اصلاً چرا دارم حرف می‌زنم...، الآن هم من یه ندانم‌گرا یا لادری یا آگنوستیسم هستم. در حال حاضر روند تعلیم‌وتربیتی در آموزش و پرورش



کشور ما کاملاً اشتباهه و عمر همه ما رو تلف کرده و می‌کنه... کلاً ذهن و وجود من درگیر تناقضات هست. نماز خوندن‌های زورکی، پوشش اجباری زنان حتی پوشوندن موی سرشون و نداشتن ارتباط با جنس مخالف، چون می‌ریم جهنم و مجازات می‌شیم...

(۷) همه‌مون می‌دونیم که بعد از تولد تووی گوش ما (نوزاد) اذان می‌گن و ما یعنی همون نوزاد که نمی‌دونه چه اتفاقی داره می‌افته. در کودکی تووی نذری دادن خونواده‌ام در ایام عاشورا من با دین و مذهب آشنا شدم... من تا به‌حال به‌غیر از تووی مدرسه هیچیک از فرائض و اعمال مذهبی رو انجام ندادم، چون که بخشی از وقت تحصیل ما دانش‌آموزان زورکی به امور دینی اختصاص داشت، پوشش و حجاب اجباری برای دخترها و خانوما و بعدشم عدم ارتباط و حرف زدن و کار داشتن دو تا جنس مخالف درون جامعه و یاد دادن برحسب تعلیمات دینی و از این حرفا... که با رعایت اینا ما می‌ریم بهشت؛ خُب چیزای زورکی که در درازمدت نمی‌تونه دووم بیاره و فهم و تعهد هم در فرد ایجاد بکنه...

(۸) من از خردسالی با نماز خوندن مادرم آشنا شدم و تا ۱۴ تا ۱۵ سالگی نمازهام همه رو می‌خوندم، اما تا به حال روزه نگرفتم. من تا کلاس پنجم ابتدایی درس خوندم و می‌دونم که مدرسه‌ها فقط تلقین می‌کنن. الانم تووی این مملکت باید فقط نماز بخونی، دخترا و زن‌ها باید حجاب زوری داشته باشن و زن و مرد هیچ رابطه عادی هم نباید داشته باشن، من خودم اهل رابطه با دختر و زن نیستم، اما این‌که با تلقین و به زور به آدم می‌خوان دیکته می‌کنن، موافق نیستم و قبول ندارم...

(۹) من در کودکی از مادرم و بعد در مدرسه از معلم‌های مدرسه دین و مذهب رو فهمیدم. در عین حال اطلاعات خوب، درست و محکمی از تاریخ اسلام، دین و مذهب هم ندارم. تعلیمات دینی درسی تأکید بر نماز و حجاب اسلامی و عدم ارتباط با نامحرم هستش، من در تنهایی فرائض و عباداتم رو به غیر از نماز صبح انجام می‌دم. در جماعت عبادت کردن برام راحت نیست. من خودم که حجاب رو هم دوس دارم و رعایت هم می‌کنم، اما با آموزش تعلیمات دینی زورکی موافق نیستم، مث قفل کردن درب نمازخونه که آدمو حس به زندونی پیدا می‌کنه، به هر حال به‌نظرم در هیچ زمینه‌ای پاسخ درست و خوبی در جامعه خودمون نخواهیم گرفت...

(۱۰) من از ۵ سالگی که نماز خوندن پدرم رو می‌دیدم (که ایشون یکسال بعد مرحوم شد) و بعد به‌طور ویژه مدرسه و کتاب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی خیلی منو مشغول کرد... کم‌کم ذهنم متوجه خیلی چیزها مث دین، مذهب، مرگ، میوه ممنوعه آدم‌وحوا و یه سری چیزای دیگه شد. بعد تو دوره راهنمایی یه پرسشی راجع به خدا از دبیر دینی پرسیدم و معلم جوابمو که نداد منو از کلاس بیرون انداخت. یعنی باید حتی سئوالم برای شنونده پیش نیاد چنان‌که از حرفایی که می‌شنوه هم باشه... تکالیف دینی اجباری، مث نماز خوندن زورکی که حتی درب نمازخونه رو قفل می‌کردند کسی نتونه از نمازخونه بیرون بره، و بعدشم چیز عجیبه اینکه که خُب خواهرم میومد خونه و تعریف می‌کرد که تووی مدرسه دخترونه بین همون همجنس‌ها زنونه پوشش‌ها اجباری هست، یعنی خواهرم و هم‌مدرسه‌ای‌هاش با مربیاشون که زنن باید پوشش اجباری رعایت می‌کردن تا چه برسه تووی جامعه و بعدشم جنس مخالف نمی‌تونه هیچ نوع ارتباطی با هم داشته باشه تا وقتی که فقط به هم محرم بشن...

(۱۱) من از ۶ تا ۷ سالگی با پدرم می‌رفتم هیأت و از ماه محرم شروع شد، البته اون مراسم واسه ما که بچه بودیم جنبه سرگرمی داشت و همه چی هم که خودش تلقین به ماها که بچه بودیم صورت می‌گرفت. به‌طور خاص مدرسه با تعلیمات دینی پرسش‌های بی‌پاسخ و عبادت زوری، نداشتن ارتباطات حتی عادی و معمولی با هم‌نوعان خودمون با عنوان نامحرم و حجاب اجباری زنان و دختران خیلی اثر ناخوشایند و معماگونه-ای بر روی من گذاشت و بعد تووی دانشگاه که درس تاریخ اسلام رو باید شرکت می‌کردیم، و بعدشم قرآن رو هم بررسی می‌کردم و اونوقت به جامعه دقت می‌کردم و الانم می‌کنم، جدّاً خیلی از دین اسلام و مذهب شیعه زده و گریزون می‌شم... به‌هرحال درون جامعه ما یه چیزایی از بالا به پایین می‌گن که با وجود این‌که شخصیه اما زورکیه و باید تو بهش عمل کنی...

(۱۲) من از دوران بچگی با نماز خواندن پدرمادرم و بعدش مدرسه با دین اسلام و مذهب شیعی آشنا شدم. بعدش که در مدرسه معلم‌ها طوری خدا رو با جهنم و عذاب معرفی کردن که من از خدا می‌ترسیدم، البته هنوزم این ترس درونم هست. واسه همین من هیچ کاری نمی‌کردم و همیشه ترس داشتم. از کلاس پنجم تا پیش دانشگاهی قرآن و همین‌طور نمازهای روزانه رو (البته صبح رو قضا) می‌خوندم، که البته سوای اجبار مدرسه، فشار خانواده هم توش دخیل بود... به‌طور کلی دروس تعلیمات دینی یعنی کتاب‌های دینی و از جمله قرآن همش تهدیده... من خدا رو ۵۰-۵۰ قبول دارم و با این حساب ندانم‌گرایی می‌شه. دین اسلام رو هم ۵۰-۵۰ قبول دارم... این هم مطالب تلقین بوده و چیزایی که از دین می‌گن ظاهرسازی. انگار همه چی وصل شده به موهای خانوم‌ها و دخترها و فقط مشکل اساسی همینه... رابطه‌های معمولی مٹ قدم زدن با یه جنس مخالف در جامعه جرم هست و...

(۱۳) من از بچگی توسط پدر تعصبی و به‌شدت پایبند و تندروی خودم با مسائل دین اسلام و مذهب شیعه در خانواده و سپس در مدرسه و مرحله بعد در دبیرستان با دین و مذهب آشنا شدم. همون موقع نمازهای زورکی و بعضی وقتا دعایای مٹ کمیل رو می‌خوندم، درک درستی ازشون نداشتم. من به آموزش رسمی مدرسه با اجبارهاش و آموزش غیررسمی خونه که در خونه حرفای پدرم بود توجه می‌کردم، اما مٹ یه ربات گوش می‌دادم و عمل می‌کردم. چون دین و مذهب فقط به‌صورت القانات به‌ما چه در منزل و چه در مدارس اعم از ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان و چه در رسانه و جامعه به همه ما تحمیل شده. در ضمن این همه القانات، هیچ‌گونه اطلاعات مفید و مناسبی هم از ادیان و مذاهب و به‌ویژه دین و مذهب خودم هم به من نداد. چون من براساس عقل و علم امور اطرافم رو رد می‌کنم و یا می‌پذیرم... بارها خواستم از منزل فرار بکنم و... تا دوران پرنجی رو که من و خواهراتم به‌خاطر دختر بودن و حتی مادرم به‌خاطر زن بودن از حجاب و پوشش اجباری و عدم ارتباط عادی با یک مرد به‌غیر از محارم جبرواجبارهای تعصب تندروانه پدرمون حسب باورهای القایی اون مرحوم که از عقیدتی سیاسی نیروهای مسلح کسب کرده بود، داشتیم، دلم می‌خواست از اونا رها بشم. بارها تصمیم به خودکشی گرفتم، اما جرأتشو نداشتم. و در کل خودم رو بیمار روحی و روانی می‌دونم و البته تحت درمانم... کلاً سرنوشت و زندگی ما با این همه اجبار زیرورو شده هست...

(۱۴) من از کودکی نخست توسط پدرم که فردی مذهبی هست و حسب آموزش‌های عقیدتی سیاسی که دیده بود و بعدش از مدرسه و درس-های خشک تعلیمات دینی با معلم‌ها و دبیرهای سخت متعصب دست‌کم در ظاهرشون این‌طور پیدا بود، با تأکیدهای فراوان در مثلاً نماز خواندن‌ها و دعا‌های اجباری، پوشش و حجاب زوری و حتی تار مویی از دختر و زن نباید معلوم باشه، که واقعاً این همه سخت‌گیری عجیبه و بعدش هیچ‌گونه ارتباط عادی درون جامعه نباید با یه جنس مخالف داشته باشی... مٹ بقیه بزرگ شدم؛ بعد از ۱۶ تا ۱۷ سالگی به‌طور جدی به دین و مذهب و دستورات و احکامش فکر کردم. درک کردم که با مطالب اون بیگانه‌ام و به اونا هیچ حس خاصی ندارم...

(۱۵) من از بچگی به‌واسطه خانواده‌ام که مذهبی بودن پدر و مادر و پدربزرگ و مادربزرگ، با خدا، دین اسلام و مذهب شیعی آشنا شدم و رابطه خوب پایداری هم پیدا کردم. همیشه نسبت به دین و مذهب احساس آرامش و خوب داشتم. از کلاس دوم نماز می‌خوندم، معجزه دیدم و واقعاً می‌دونم که چیه... تأثیر آموزش و پرورش در زور و اجبار برای نماز و دعا و پوشش و حجاب اجباری با فشار اصلاً خوب نیست و برام تعجب‌آور بود، رابطه با نامحرم هیچ‌وقت حتی به‌طور ساده نداشتم و اصلاً هم قبولم ندارم، اما این همه فشار و تأکید تووی آموزش رسمی ما در مدارس معنی نداره... من الآن عضو جامعه دراویش گنابادی شدم... می‌بینم پوشش هم چندان از نظر دینی خوب نیست اگرچه این پوشش رو خودم قبول ندارم اما زورکی که همه چی حکومتی به افراد دیکته بشه و اختیارات افراد رو بخواد بگیره رو را هم قبول ندارم...

(۱۶) من از بچگی توسط پدر بزرگم که باسواد و آدم روشنی بود با دین و مذهب شیعی (مذهب جد مادری من و مادرم) و سنی (مذهب جد پدری من) آشنا شدم و ذهن من با آگاهی شکل می‌گرفت و همراه با زیاده‌روی و تندروی از نوع سنتی نبود. مخصوصاً در مدرسه این حس با نمازهای اجباری اصلاً خوشایند و خوب نبود. اردو نماز می‌خوندیم و اسم‌مون رو تووی لیست انجام فرائض می‌نوشتن، شرطی شدن روانی رو به‌همراه داشت... حجاب اجباری با فشار خیلی زیاد اؤلیای مدارس از دبستان، راهنمایی و دبیرستان از بچگی و تأکیدات زیاده‌روی شده مبنی بر دوری از پسر و مرد غریبه چیزهای ناخوشایندی بود که ضمن ترسیدن ما درون دنیا و بعد هم می‌گفتن در جهان آخرت عواقب و مجازات داره، بخشی از ساعات درسی مون رو بخواد پُر کنه و بعدش در طول روز و شب به این موارد فکر کنیم... بعدش مطالعات زیادی داشتیم و قرآن و انجیل رو هم خوندیم، کتاب‌های دینی و مخصوصاً قرآن تهدیدات زیادتری داره و انجیل ملایم‌تره و... من فکر می‌کنم که ما برای حکومت‌های قدرتمند مٹ موش آزمایشگاهی هستیم...

**جدول ۴: توصیفات و ارزیابی کلیدی از مشارکت‌کنندگان در باره کارآمدی/ناکارآمدی نظام رسمی آموزش و پرورش دینی/مذهبی از نوع حکومتی**

ردیف	برگزیده برخی اظهارات مهم مشارکت‌کنندگان (جوانان مسلمان شیعی در نظام آموزشی)	کارآمدی/ناکارآمدی نهاد آموزش و پرورش		
		کارآمد	متعادل	ناکارآمد
۱	...به‌طور کلی آموزش مدرسه اشتباه و غلط هستش...	-	-	*
۲	...من شخصاً به این شکل تعلیمات دینی کاری ندارم...	-	-	*
۳	...در حدود ۱۴ سالگی در مدرسه با درس دینی با دین آشنا شدم و بعدش به‌وجود خدا شک کردم و هنوزم به نتیجه هم نرسیدم...	-	-	*
۴	...در مدرسه‌ها درس‌های تعلیمات دینی رو به‌شدت القاگری می‌کنن...	-	-	*
۵	...درس دینی آموزش و پرورش و تناقض در عمل واقعی در جامعه کلاً زندگی رو از ما گرفت و نظرم بهش منفی و اثرش رو مخرب می‌دونم...	-	-	*
۶	...در حال حاضر روند تعلیم و تربیتی در آموزش و پرورش کشور ما کاملاً اشتباهه و عمر همه ما رو تلف کرده و می‌کنه...	-	-	*
۷	...بخشی از وقت تحصیل اختصاص ما دانش‌آموزان زورکی به امور دینی اختصاص داشت...	-	-	*
۸	...می‌دونم که مدرسه‌ها فقط تلقین‌گری می‌کنن...	-	-	*
۹	...اما آموزش تعلیمات دینی زورکی به‌نظم در هیچ زمینه‌ای پاسخ درست و خوبی در جامعه خودمون نخواهیم گرفت، مٹ قفل کردن درب نمازخونه مدرسه...	-	-	*
۱۰	...تکالیف دینی اجباری، مٹ نماز خونندن زورکی که حتی درب نمازخونه رو قفل می‌کردند کسی نتونه از نمازخونه بیرون بره...	-	-	*
۱۱	...به‌طور خاص مدرسه با تعلیمات دینی پرسش‌های بی‌پاسخ و عبادت زوری... خیلی اثر ناخوشایند و معماگونه‌ای بر روی من گذاشت...	-	-	*
۱۲	...در مدرسه معلم‌ها طوری خدا رو با جهنم و عذاب معرفی کردن که من از خدا می‌ترسیدم، البته هنوزم این ترس درونم هست...	-	-	*
۱۳	...دین و مذهب فقط به‌صورت القائات به‌ما چه در منزل و چه در مدارس اعم از ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان و... به همه ما تحمیل شده، و این القائات، همراهی با هیچ‌گونه اطلاعات مقید و مناسبی هم نبود تا به به ما بدهد...	-	-	*

ردیف	برگزیده برخی اظهارات مهم مشارکت‌کنندگان (جوانان مسلمان شیعی در نظام آموزشی)	هنجارپذیری یا عدم هنجارپذیری «دین‌دارانه»	کارآمدی/ناکارآمدی نهاد آموزش و پرورش	
			کارآمد	ناکارآمد
۱۴	...مدرسه و درس‌های خشک تعلیمات دینی با معلم‌ها و دبیرهای سخت‌متعصب، فقط همراه تأکیده‌های اجباری فراوان بود...	عدم هنجارپذیری	-	*
۱۵	...فشار بیش از حد آموزش و پرورش با زور و اجبار برای نماز و دعا و پوشش و حجاب اجباری و عدم ارتباط با نامحرم اصلاً خوب نیست...	عدم هنجارپذیری	-	*
۱۶	...مخصوصاً در مدرسه این حس با نمازهای اجباری اصلاً خوشایند و خوب نبود... شرطی شدن رو به-همراه داشت...	عدم هنجارپذیری	-	*

### ۱۳. یافته‌های پژوهش

نخست در خصوص وضعیت کلی جدول توصیفی، اکثر مصاحبه‌شوندگان مجرد و دارای تحصیلات دانشگاهی هستند و با توجه به وضعیت خانوادگی، به نظر می‌رسد که آنان به طبقه متوسط و متوسط پایین تعلق دارند. همچنین به لحاظ شغلی هم دارای وضع متنوعی هستند. پی‌رنک‌های ایجاد شده در مورد نقش میانجی‌گرانه نظام‌های آموزشی و جامعه به‌گونه‌ای انحصاری‌تر برآمده از آموزش-وپرورش رسمی حکومتی که منجر به نوع خاصی از تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان گردیده، گویای این امر است که در این نظام آموزشی تأکیدات تدریجانه متواتر و پی‌درپی ناظر به پایبندی، انجام می‌گردد و توجه دادن دانش‌آموزان در حال تحصیل (از کلاس اول ابتدایی تا دیپلم) به امور دینی به‌طور شفاهی و عملی با اصرار فراوان وجود دارد. از همین‌رو به شرطی شدن حسب تقویت و تنبیه با ابزارهایی مانند نمره انضباط بالا، به‌کارگیری عبارت دختر/پسر خوب، دادن امتیازاتی همچون دادن کلید اتاق انتشارات و...، برای آن دسته‌ای که تکالیف دینی را به‌خوبی توجه کنند و انجام می‌دهند، در آنان عزت و اعتماد به نفس و دیگرانگیزی از نوع کاذب، غیرکاربردی و ناپایدار را پدید می‌آورد از یک‌سو و از سوی دیگر اولیای آموزشی، با بی‌توجهی نسبی یا حتی کامل از خودشان بروز و نشان دادن نسبت به آن دسته از دانش‌آموزانی که حسب کودکی یا شرایط سن بلوغ و یا حتی حسب دانایی و خردورزی، پرسش‌گری و مطالبه‌گری می‌نمایند (که از نشانه‌های تفاوت‌های فردی افراد است)، برخی از دانش‌آموزان را نیز عامل هنجارناپذیری در خصوص دین و مذهب تلقی می‌کنند و با دادن نمره پایین انضباط، نگاه سرد از بالا به پایین به آنان و یا حتی با برچسب‌زنی رفتاری یا حتی کلامی، نسبت به آنان نوعی خشونت به‌خرج می‌دهند و این خود از عوامل کاهش عزت و عدم اعتماد به نفس و تخریب روحیه است که در آنان پدیدار می‌گردد و در بسیاری موارد نیز منجر به ناکامی این دانش‌آموزان شده و می‌شود.

بنا بر توصیفات و ارزیابی مشارکت‌کنندگان، این تأکیدات معطوف به نوع خاصی از زندگی دینی، بیشتر در سه محور نمازخوانی، پوشش اسلامی، مراقبت در رابطه محرم و نامحرم (طبق اظهارات تفصیلی شانزده جوان از هر دو جنس اهل و ساکن شهر رشت) بوده و در آنان عامل دغدغه‌مندی و درگیری ذهنی شده و بر زندگی متعارف و معمول‌شان اثر منفی داشته، حتی شادی و شادمانی متعادل زندگی آنان در پس‌زمینه این درگیری‌های روحی از آنان گرفته شده است؛ همچنان‌که دو تن از آنان (شماره‌های ۹ و ۱۰) به «قفل کردن درب نمازخانه مدرسه» برای عدم خروج از محل نمازخانه را اشاره نمودند و این عمل را به مثابه زندانی کردن «برای عبادت» تلقی می‌نمودند. یکی از آنان (شماره ۱۱) گفته است: «به‌طور خاص مدرسه با تعلیمات دینی پرسش‌های بی‌پاسخ و عبادت‌زوری... خیلی اثر ناخوشایند و معماگونه‌ای بر روی من گذاشت» و دیگری نیز (شماره ۱۲) بیان کرده: «در مدرسه معلم‌ها طوری خدا رو با جهنم و عذاب معرفی کردن که من از خدا می‌ترسیدم... البته هنوزم این ترس درونم هست».

## ۱۴. بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادها

### ۱۴-۱- بحث

خلاصه موضوع پژوهش بر اساس واقعیات اجتماعی به‌طور مستند علمی توصیفی از امر اجتماعی یک نهاد میانجی‌گر است که با قالب‌بندی پروژه «مهندسی فرهنگی» در خصوص وضعیت دین‌داری و تدبیر پذیری مردم ایران را همواره دنبال و پیگیری کرده است. از همین‌رو تمامی مشارکت‌کنندگان معدود این پژوهش با رویکرد کیفی، یعنی هر شانزده تن اعم از دین‌داران و دین‌گریزان، با اتفاق نظر به سه مطلب اعتقاد جدی و توجه وافر داشتند:

- ۱) نظام رسمی آموزش و پرورش مذهبی ایران به‌طور جدی نظامی ناکارآمد در امر تعلیم و تربیت عمومی و حتی دینی/مذهبی در میان دانش‌آموزان است؛
- ۲) نظام رسمی آموزش و پرورش یزدان‌سالار ایرانی با تکرار مباحث با رویکرد تفکیک پُررنگ امر مقدس<sup>۱</sup> و امر نامقدس<sup>۲</sup>، بر ارشاد یا اجبار به مباحث دینی/مذهبی به‌صورت تندروانه متمرکز است و این خود مانعی جدی در پرورش و بروز خلاقیت‌ها براساس گفت-و شنید<sup>۳</sup> متقابل است و به‌طور بدیهی تعامل منطقی افراد و گروه‌ها با یکدیگر را تخریب می‌سازد؛
- ۳) مشارکت‌کنندگان در این پژوهش (پاسخگویان)، امر آموزش رسمی را بر عدم فراگیری مهارت‌های نظری و عملی<sup>۴</sup> زندگی و همین‌طور فقدان توانمندسازی در حل مسائل فردی<sup>۵</sup> و اجتماعی<sup>۶</sup> می‌دانستند که کنش‌گری غیر عقلانی و منفعلانه حاصل این نوع از آموزش می‌گردید.

بنابراین این‌گونه مفاهیم می‌شود که اختصاص زمان زیادی به کلاس‌های تعلیمات دینی در ابعاد نظری، انجام فرائض عملی و حضور روح کلی این دروس در تمام مراحل تحصیل و زندگی بدون استدلال و مفاهیم، تنها با اعمال فشار، به فرسایندگی و شرطی شدن دانش‌آموزان انجامیده است و نمونه‌های واضح و شفاف این مدعا و روایت شماره (۵) هست که گفته: «آموزش و پرورش به صورت نظری و عملی با بحث‌های سراسر زورکی نماز، روزه، حجاب و پوشش حداکثری و محرم و نامحرم در ارتباطات معمول و متعارف اجتماعی با تناقض در رفتار و عمل واقعی درون جامعه کلاً زندگی رو از ما گرفت و نظرم بهش منفی و اثرش رو مخرب می‌دونم.» روایت شماره (۶) است که به‌صراحت گفته است: «...و عمر همه ما رو تلف کرده و می‌کنه». در نتیجه فقدان خرسندی، شادایی، مهارت‌یابی و موارد مرتبط مشهود است. همچنین عدم توانمندی در انجام کارهای مفید و مؤثر و همین‌طور عدم حضور مفید و سازنده در مشارکت‌های جمعی خودخواسته، فقدان مسئولیت‌پذیرسازی و تعهدپذیری، ضعف و بدفهمی در استدلال و خردورزی در اموری که نیازمند به تجزیه و تحلیل (آنالیتیکی)، گفت‌و شنید و عمل و بازگفت و باز شنید و باز عمل منجر به رهیافت (تریالکتیکی) و تفسیر دریافت مفهوم یا مفاهیم اصلی یک متن و یا مقصود نویسندگان و حتی منظور گویندگان (هرمینوتیکی) در امور زندگی، حاصل و خروجی نظام آموزش و پرورش رسمی جامعه ایرانی است که از آموزش‌گیرنده‌گان خود سلب نموده است. اگرچه پژوهش حاضر به‌دلیل معدود بودن افراد قابلیت تعمیم‌دهی ندارد، اما اکنون خانواده‌ها و افراد، شاهد واقعی چنین مواردی به‌عنوان معضل جدی

۱. مقدس «sacred»... در زمینه دینی، معنای محدودتر و قوی‌تر مبتنی بر این معنا دارد که در برابر بی‌حرمتی، تجاوز یا ناپاکی باید محفوظ نگاهداشته شود... (گولد و کولب، ۱۳۸۴: ۷۹۷-۷۹۶)

۲. نامقدس «profane»... عاری از تقدس، دنیوی یا خارج از امر مذهبی باشد... (گولد و کولب، ۱۳۸۴: ۸۳۳).

3. dialogue

4. theoretical and practical

5. individual problems

6. social problems

هستند که به سهولت می‌توانند درون خانه و جامعه آن را مشاهده نمایند: برخی -شاید هم اکنون بسیاری از- جوانان سرخورده، ناامید، بی‌حوصله، با ادراکات ناصحیح، ناتوان در برابر حل مسائل فردی و شخصی، پرخاشگر در جامعه احساس پوچی و هدر رفتگی دارند و بنابراین خواهان تغییر بنیادین خواهند بود.

## ۱۴-۲- نتیجه

نتایج این پژوهش و مقایسه پژوهش‌ها و به‌طور واضح و گویا پژوهش دانشجویان عربستانی در دانشگاه آمریکایی تأیید کرد و نشان می‌دهد که الگوی آموزش‌وپرورش دینی بسته آن هم به شدت قاعده‌مند که به‌صورت الگوریتمیک عمل کرده و می‌کند. حال که - دست‌کم- جامعه‌ای مانند ایران که شتابان تمایل شدید به مدرن شدن دارد، چنین نظام آموزشی نه تنها کارآمد نیست بلکه سبب دلزدگی فراگیرندگان از دین و آموزه‌ها و شیوه زندگی دینی می‌شود. همچنین الزامی و اجباری بودن برنامه آموزشی دینی موجود، فراگیرندگان را از دین‌داری دلزده و گریزان می‌سازد و آن‌ها را هر چه بیشتر از زندگی و فرهنگ دینی دور می‌کند. ظاهرگرایی، ظاهربینی، ظاهرسازی‌ها و...، موجود در آموزش‌وپرورش دینی سبب تضعیف زیست اخلاقی و عدم شکل‌گیری و درک و فهم معنویت دینی توسط فراگیرندگان می‌شود و در خود آموزش دهندگان نیز چه بسا نوعی بی‌رغبتی و بی‌انگیزی به‌وجود آورد. نظام‌های آموزشی بسته (خواه ایدئولوژیک از نوع دینی و خواه ایدئولوژیک از نوع مادی‌گرایانه) و انحصارگرا از کلیه امور جاری در ابعاد گوناگون زندگی خوانشی ویژه مبتنی بر ایمان و اعتقاد خاصی ارائه می‌کنند. از این‌رو، در آن‌ها نگرش عقلانی و انتقادی‌اندیشانه چندان امکان رشد و بروز و ظهور نمی‌یابد.

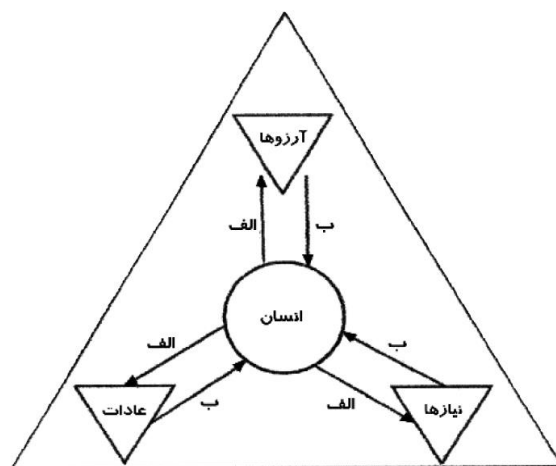
محتوای پی‌رنگ‌ها نشان‌دهنده این واقعیت هستند که الگوی تعلیم‌وتربیت دینی موجود در ایران بسته، انحصارگرا، و نص‌گرا- الهیاتی است. اجباری شدن انجام عبادات دینی در مدرسه و نیز ارائه محتوایی یک‌دست و انحصارگرایانه که دانش‌آموز را با دیگر نظام‌های فکری و عقیدتی ناآشنا نگه می‌دارد و مجال برای بحث و گفت‌وشنید در فرآیند آموزشی موجود نیست، سبب بیگانگی دانش‌آموز از دین و امور منتسب به دین می‌شود. ناهمخوانی آن‌چه در جامعه و آن‌چه در خانواده می‌گذرد با آن‌چه در مدرسه ارائه می‌شود، این وضعیت را تشدید می‌کند و در ذهن و قلب دانش‌آموز تنش، تعارض و تناقض ایجاد می‌کند و تداوم این تنش‌ها، تعارض‌ها و تناقض‌ها، بیگانگی مورد بحث را بعد از چند سال به اوج خود می‌رساند. ارائه تصویری ترسناک و وحشت‌آور از خدا و درونی‌سازی بار گناه در وجود نوجوانان و جوانانی که درگیر برخی نیازهای بیولوژیک هستند، از جمله ویژگی‌های آسیب‌زای این نوع از تعلیم‌وتربیت دینی است. به‌عبارت دیگر، در ارزیابی نوع وساطت اجتماعی آموزش و پرورش در تعلیم و تربیت دینی، می‌توان گفت که میانجی‌گری آن غیرسازنده، ناکارآمد و مخرب است. در حقیقت با این تفکر آغازین که به تکلیف عمل کردن لازم است و نتیجه مهم نیست، خروجی یک سیستم مهم نهادی مانند آموزش‌وپرورش هیچگاه به‌درستی مورد توجه و بازبینی اولیه آموزشی‌وپرورش کنونی قرار نگرفته و نمی‌گیرد.

## ۱۴-۳- پیشنهاد

پیشنهاد می‌شود از آن‌جایی که «مهندسی فرهنگی» در خصوص هیچ مردمی از جهان به صورت ایدئولوژیکی در یک جامعه کلان در درازمدت به ثمر ننشسته و نمی‌نشیند -نظیر؛ کلیسای کاتولیک در قرون وسطا، اتحاد جماهیر سوسیالیستی شوروی و بلوک شرق، کشورهای دارای نظام‌های یزدان‌سالاری در حال حاضر- اگرچه همواره تعداد -شاید- محدود در مقیاس جمعیت بدان پاسخ مثبت می‌دهند که چنان اندیشه، باورداشت، رویکرد، نگرش و گرایش نظری و عملی را همزمان با قضایایی که مهندسی فرهنگی شده است را در درون خود رغبت داشته باشند که البته آن هم به گونه ظاهری (ظاهرسازی) یا باطنی (تعهد داشتن) قضیه نیز بر اکثریت مردم

مشخص و معلوم نخواهد بود، اما آن‌چه مشهود است اکثریت کلان جامعه از لحاظ طی دوره در میان‌مدت و درازمدت به سوی نافرمانی مدنی<sup>۱</sup> گرایش می‌یابند. از همین‌رو پیشنهاد می‌گردد تا تغییرات بنیادین و اساسی در نظام آموزش و پرورش یزدان‌سالار در ایران با همراهی کارشناسان آگاه، خیره و مجرب به‌طور علمی و فارغ از سوگیری صورت پذیرد و به سرعت تمام اجرایی گردد تا دیگر یکایک افراد و اعضای گروه‌ها بر روی تخت پروکریستس<sup>۲</sup> خوابانده نشوند.

زیرا پُر واضح پیدا است که حسب استنباط عقلانی براساس موضوعات گفته شده می‌توان به نوعی «عادت‌واره‌های» بوردویی را بازنمایی نمود و بدین شکل آن را به گونه‌ی نظری تجمیع‌شده و گسترانیده‌گرداند (قبض و بسط تئوریک داد) که نمی‌توان حکمی جامع و مانع برای انسان‌ها صادر کرد و نسخه‌ی کلی برای همه‌ی آنان نوشت. همه ما می‌دانیم که انسان به‌طور کلی وضعیتی مختص به-خود که متمایز از دیگر جانداران است را دارد و از همین‌رو، مستدل است تا بگوییم هرانسان دارای عقل سلیم و با ادراک شهودی، در یک مفاهیمی منطقی معقول، مملو از نیازها، آرزوها و عادات است و چون سطح و میزان این نیازها، آرزوها و عادات در افراد، گروه‌ها و همچنین در طبقه‌بندی اجتماعی علاوه بر تفاوت‌های نهنان، تفاوت‌های آشکاری نیز دارد، بنابراین نوع و میزان تلاش افراد برای تأمین نیازهای‌شان و برآورده کردن آرزوهای‌شان و انجام عادات‌شان متفاوت است. به عبارتی روشن‌تر، هر کس از دریچه‌ی فرآیند اجتماعی شدنش بر مبنای تجربه‌ی زیسته<sup>۳</sup> خود به پیرامون (اطراف) و اجتماع خویش می‌نگرد، چنان‌که برای دقت بیشتر می‌توان مثلث زیرین را مورد لحاظ و توجه قرار داد (تصدی کاری ۱۳۸۸، ۵):



شکل ۱. رابطه آرزوها، نیازها و عادات انسانی در یک نمایش «performance» رفت و برگشت مکانیکی (تصدی کاری ۱۳۸۸، ۶).

«الف» نیازها، آرزوها و عادات اعم از بجا، منطقی و معقول، یا بیجا، غیر منطقی و نامعقول  
«ب» فشار نیازها، آرزوها و عادات به انسان و شکل‌گیری عملکرد او (تصدی کاری ۱۳۸۸، ۶).

1. The terminological term of "civil disobedience" in sociology, which is also called "passive resistance" in other disciplines or popularly.

2. Procrustes' bed

3. Lived experience

## ۱۵. منابع

- برگر، پیترلودویگ؛ برگر، بریجت و کلنر، هانسفرید (۱۳۹۴). *ذهن بی‌خانمان: نوسازی و آگاهی*. ترجمه محمد ساوجی. تهران: نشر نی.
- بُره، دیوید ام (۱۳۸۸). *تحلیل روایت و پیش‌روایت*. ترجمه حسن محدثی گیلوئی، تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
- حسینی، محمد. (۱۳۹۵). *بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی*. دوفصلنامه علمی - پژوهشی تربیت اسلامی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، دوره بهار و تابستان، (۱-۲۸). ۱-۲۸.
- تصدی‌کاری، علی. (۱۳۸۸). *تقدی بر عملکرد انسان از دیدگاه هابز و روسو با نگرش جامعه‌شناسی*. چاپ دوم. تهران: نشر دانش پرور.
- دورانت، ویلیام جیمز. (۱۳۸۵). *مجموعه تاریخ تمدن، جلد نخست - مشرق زمین گاهواره تمدن*. ترجمه و ویراستاری احمد آرام، محمود مصاحب و گروه همکاران. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- رحمان‌پور، محمد، و میرشاه‌جعفری، سیدابراهیم. (۱۳۹۵). *آسیب‌های تربیت دینی و ارائه راهکارهای مناسب از دیدگاه صاحب‌نظران با رویکرد برنامه‌ریزی درسی*. فصلنامه علمی پژوهشی در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. دانشگاه جامع امام حسین (ع)، دوره پاییز، صص ۳۱-۵۲.
- شفرز، برنهارد. (۱۳۸۳). *مبانی جامعه‌شناسی جوانان*. ترجمه کرامت‌الله راسخ. تهران: نشر نی.
- کرسول، جان دبلیو (۱۳۹۴). *طرح پژوهش (رویکردهای کمی، کیفی و شیوه ترکیبی)*. ترجمه حسن دانایی‌فرد و علی صالحی، تهران: ناشر کتاب مهربان.
- گولد، جولوس، و کولب، ویلیام ل. و گروه همکاران (۱۳۸۴). *فرهنگ علوم اجتماعی*. ترجمه محمدجواد زاهدی و گروه همکاران. تهران: انتشارات مازیار.
- فلیک، اووه (۱۳۸۷). *درآمدی بر پژوهش کیفی*. ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
- محدثی گیلوئی، حسن. (۱۳۹۷). *روایت ایرانی جامعه‌شناسی دین - جلد یکم، مبانی*. چاپ دوم، تهران: انتشارات تپسا.
- محمودی، سیروس. (۱۳۹۷). *آسیب‌شناسی تربیت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم از نظر دبیران معارف اسلامی و مشاوران مدارس*. فصلنامه علمی تخصصی رهیافت فرهنگ دینی. دوره پاییز، صص ۹۰-۱۰۵.
- میرزایی، خلیل. (۱۳۹۶). *کیفی پژوهی - پژوهش، پژوهشگری و پژوهش‌نامه‌نویسی*. چاپ دوم، تهران: نشر فوزان.
- خبرگزاری دانشجویان ایران «ایسنا». (۱۴۰۰/۱۰/۰۹). *حذف دروس اسلامی در مدارس عربستان*.

<https://www.isna.ir/news/97042714918/-30/12/2021>

- Alexandrowicz, Viviana. (2021). *School of Leadership and Education Sciences (ESL) and Cultures Resource Teachers & Tutors "Saudi Arabian"*. University of San Diego. USA. Publisher Online. Internet: <https://sites.sandiego.edu/esl/saudi-arabian/> (12/03/2021).
- Asrori, Achmad (2016). *Contemporary Religious Education Model on the Challenge of Indonesian Multiculturalism*. *Journal of Indonesian Islam*, Volume 10, Number 02, December.
- Berger, P. L., & Berger, B., & Hansfried, K. (2015). *The Homeless Mind; Modernization and consciousness*. Translated by M. Saveji. Tehran, Iran: Publishing Nay. (In Persian).
- Boje, David M. (2009). *Narrative Methods for Organizational & Communication Research*. Translated by H. Mohaddesi Gilvae Tehran, Iran: Publishing Office of Media Studies and Development-Ministry of Culture and Islamic Guidance. (In Persian).
- Creswell, John W. (2012) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* Translated by Hasan DanaeFard & Ali Salehi. Tehran, Iran: Publishing Mehraban. (In Persian).



- Durant, William. James. (2006). *Our Oriental Heritage (Being a History of Civilization In Egypt and...)*. Translated by Ahmad Aram, Askari Pashaei and Amirhossein Arianpour. Tehran, Iran: Publishing elmifarhangi. (In Persian).
- Flick, Uwe. (2008). *An Introduction to Qualitative Research*. Translated by H. Jalili. Tehran, Iran: Publishing Nay. (In Persian).
- Gearon, Liam (2014). *The Paradigms of Contemporary Religious Education*. *Journal for the Study of Religion* 27,1 (2014) 52 - 81. ISSN 1011-7601.
- Grace, Gerald. (2003). *First and Foremost, the Church Offers Its Educational Service to the poor': Class, Inequality and Catholic Schooling in Contemporary Contexts*. *International Studies in Sociology of Education*. Volume 13, Number 1, Routledge. Published online: 4 Mar 2011.
- Gould, Julius and Kolb, William L. (2005). *A Dictionary of the Social Sciences*. Translated by M. J. Zahedi Mazandarani and et. al. Tehran, Iran: Publishing Maaziar. (In Persian).
- Hassani, Mohammad. (2016). [Investigation of the moral education approach in formal and general education: the case of elementary schools](#). Research Institute of Hawzah and University, Iran. Biquaterly Journal of Islamic Education. Volume 11, Number 22. Pp, 21-51. (In Persian).
- Kwon, Okyun. (2003). *Buddhist and Protestant Korean Immigrants: Religious Beliefs and Socioeconomic Aspects of Life*. LFB Scholarly Publishing LLC.
- Newton, Robert R. (1981) Four models of teaching religion. *PACE*, vol. 11, 17 p. <http://hdl.handle.net/2345/2429>.
- Mahmoudi, Sirus. (2018). *Pathology of religious education of secondary school students from Islamic schools and school counselors*. Volume 1, Issue 3. Pp 90-105 (in Persian).
- Mirzaei, Khalil. (2016). *Qualitative Researching: Research, Researching & Writing*. Two-volume set. Tehran, Iran: Publishing fozhan. (in Persian).
- Mohaddesi Gilvae, Hassan. (2018). *Iranian Narrative of Sociology of Religion - Basics. Volume 1*, Tehran, Iran: Publishing Teesa. (in Persian).
- Rahmanpour, Mohammad & Mir-Shah Jafari, Seyed Ebrahim. (2016). *Harms of Religious Education and Providing Appropriate Solutions from the Perspective of Relevant Thinkers with the Curriculum Planning Approach*. Scientific research Quarterly about Islamic Education Problems. Imam Hossein University. Volume Autumn, Issue 3. Pp 31-52. (in Persian).
- Schafers, Bernhard. (2021). *Sociology of Youth-Basic*. Translated by K. A. Rasekh. Tehran, Iran: Publishing Nay. (In Persian).
- Tassaddi Kaari, Ali. (2009). *A Critic of Human Performance with the Perspective of Thomas Hobbes and-Jean Jacques Roussrau from the Attitude of Sociology*. Tehran, Iran: Publishing Daaneshparvar. (in Persian).
- Iranian Students' Newa Agency. *Removal of Islamic courses in Saudi schools*. Google: <https://www.isna.ir/news/97042714918/>. (in Persian).