

دلالت‌های دانش ضمنی با تأکید بر مفهوم‌شناسی تربیت دینی

برای یادگیری و تدریس در مقطع ابتدایی

سیدحسن هاشمی¹، بابک شمشیری²

پذیرش: 99/12/20

دریافت: 99/10/27

چکیده

هدف این پژوهش، واکاوی دلالت‌های دانش ضمنی با تأکید بر مفهوم‌شناسی تربیت دینی در حوزه تدریس و یادگیری است. با این استدلال که دلالت‌های دانش ضمنی در تدریس و یادگیری، بر تجربه شخصی و قضاوت‌های ذهنی استوار بوده، در ارتباط کنشی میان آموزگار و دانش‌آموز رخ می‌دهد. برای دستیابی به این هدف با روش تحلیلی-استنباطی، مفاهیم تربیت دینی، تدریس و یادگیری ضمنی تحلیل و نسبت تدریس ضمنی با یادگیری آموزه‌های دینی تشریح شد و در نهایت با توجه به مراحل سه‌گانه‌ی تفکر «مذهبی شهودی»، «مذهبی عینی» و «مذهبی انتزاعی» در دانش‌آموزان، شیوه‌های تدریس و یادگیری ضمنی مفاهیم تربیت دینی در دو رده سنی 6 تا 9 سال و 9 تا 11 سال، مقطع ابتدایی (مرحله تفکر مذهبی عینی) استنباط و مطرح شدند. نتیجه این که شیوه تربیت دینی رده سنی 6 تا 9 سال، در چارچوب بیان «ادیات مذهبی» شکل پیدا می‌کند تا کنش ارتباطی معلم و دانش‌آموز از جاذبه و تأثیر لازم برخوردار باشد و در رده سنی 9 تا 11 سال، استفاده از شیوه «تصورپردازی محبت‌آمیز از مفاهیم دینی» در قالب «داستان‌های دینی» با هدف معنابخشی شخصی نسبت به مفاهیم دینی مطرح شد.

کلید واژه‌ها: دانش ضمنی، تربیت دینی، تدریس و یادگیری، مقطع ابتدایی.

1. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز، ایران، نویسنده مسئول، h_hashemi19@yahoo.com

2. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، ایران.

مقدمه

تربیت دینی، اغلب تحت عنوان «برنامه‌ای برای زندگی درون» با هدف دستیابی مخاطبان به اهداف غایی تربیت و انسان مطلوب مطرح شده است. شریعتمداری (1374) تربیت دینی را پایه و اساس حیات آدمی دانسته و شکوهی (1363) هدف اصلی را تسهیل سیر صعودی و تکاملی انسان به سوی کمالی می‌داند که در خلقتش مقدر شده است. اما یک پرسش اساسی همیشه پیش‌روی صاحب‌نظران حوزه تربیت دینی وجود داشته است و دارد که بهترین رویکرد به تربیت دینی کدام است (سجادی، 1384). به دنبال این پرسش، سؤال‌ها و چالش‌هایی در خصوص عناصر موجود در برنامه‌ی تربیت دینی که از جمله مهم‌ترین آنها یادگیری و تدریس است مطرح می‌شود. به راستی چه رویکردی به یادگیری و تدریس در تربیت دینی توانمندی آن را دارد که این عنصر را به بهترین شیوه بکاود و برون‌دادهایی مناسب از وضعیت موجود آن عرضه کند و این باور برخی صاحب‌نظران (مثل گاردنر¹، 1993) را که تربیت دینی با آزادی فکر در تعارض است به چالش بکشد؟ چه نوع تدریس و یادگیری در تربیت دینی هم‌راستا با این اصل مقبول تعلیم و تربیت است که تربیت باید کمک به انتخاب آزادانه فرد باشد (شفلید²، 1375) و او را محدود نکند، هم‌راستا است؟

بنابراین، یکی از عوامل تأثیرگذار بر تربیت‌پذیری افراد، دانش است. دانش در یک تقسیم‌بندی به شکل مجزا به دانش صریح و ضمنی (نوناکا و تاکوچی³، 1995) قابل تعریف است که در زمینه‌ها و تجربه‌های متفاوت کسب می‌شود. دانش صریح دانشی محصور در دانش‌های نظری و نظام‌مند می‌باشد (آنالویی و همکاران⁴، 2011). در صورتی که دانش ضمنی دانشی است که بر مبنای عمل یک معلم و یا هر شخص دیگری، دامنه‌های وسیع‌تر از تجارب، مهارت‌ها و ارزش‌های فرد را نیز شامل می‌شود که گرچه در هیچ پایگاهی ذخیره نشده، اما به شدت رفتار و عملکرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (پولانی⁵، 1365 و شیم و روت⁶، 2006). علاوه بر این، دانش ضمنی با تأکید بر یادگیری کاربردی و هوش عملی

1. Gardner
2. Sheffield
3. Nonaka & Takeuchi
4. Analoui et al
5. Polanyi
6. Shim & Royh

(جلاوندی، 1397)، ریشه در تجارب، ایده‌ها، ارزش‌ها و عواطف شخص داشته (گولری¹، 2002). بر ذهن، رفتار و ادراک فرد تأثیر می‌گذارد (تسوکا²، 2002).

برخی بر این عقیده‌اند که دانش ضمنی دانشی است که افراد آن را به شکل مؤثری به کار می‌برند، اما به سختی می‌توانند آن را بیان کنند (بری³، 1997). این دست دانش‌ها در محتوای درسی قابل طرح نمی‌باشند و معمولاً به گونه‌ای هستند که ما ضرورتاً از کاربرد آنها هم آگاه نیستیم (هیرش⁴، 2010). این دانش ترکیبی سیال از تجارب شخصی و اطلاعات زمینه‌ای، ارزش‌ها و بینش‌های افراد است که خود گردآورنده چارچوب جدید برای تجارب جدید به شمار می‌آید (هنری⁵، 2010).

نکته مهم این که دانش ضمنی، دانشی ذاتی است که محصول تجربه زیسته، مهارت‌های شخصی و قضاوت‌های شهودی افراد بوده، الف) به لحاظ ماهوی، چارچوب مناسب برای ارزیابی و به مشارکت گذاشتن تجربه‌ها و اطلاعات جدید میان یک گروه را فراهم می‌آورد؛ در مقابل توصیف و توضیح مقاومت می‌کند. به عبارتی دانش ضمنی امری رویدادی قلمداد می‌شود که به‌طور خودکار ب) در بستر زندگی واقعی به منظور دستیابی مفیدتر افراد به هدف‌های‌شان نسبت به موقعیت‌های ساختگی و انتزاعی صورت می‌گیرد (استرنبرگ⁶، 1998).

از این‌رو ضرورت توجه به آنچه یادگیرندگان در بستر نظام آموزشی به‌صورت ضمنی تجربه می‌کنند، حکایت از آن دارد که نظام آموزشی به موازات اجرای وظایف و مسئولیت‌های رسمی و از قبل تعیین شده، دارای مجموعه دیگری از کارکردها نیز هستند که اگرچه در قالب اهداف و ساینستگذاری‌های صریح مورد توجه قرار نمی‌گیرند، اما تأثیرات چشمگیری بر ابعاد شخصیتی یادگیرندگان خواهند داشت. تأثیراتی که به گونه‌ای غیرمستقیم بخشی از دانش و تجارب آموزشی و تربیتی فراگیران بوده (امینی و دیگران، 1390)، از راه مشاهده عمل شخص واجد این دانش، به بهترین شکل فراگرفته می‌شود (فلک⁷، 1996).

شاید مهم‌ترین اثر مفهوم دانش ضمنی در این نهفته است که در فرایند تدریس و آموزشِ مدرسه به منزله متنی که باید تفسیر یا معانی ضمنی آشکار گردد، فرا می‌خواند. دانش ضمنی نه در جایی نوشته شده

1. Goulray
2. Tsouka
3. Berry
4. Hirsch
5. Henry
6. Sternberg
7. Feleck

و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد؛ بلکه محیط آموزشی مدرسه، با تمام خصوصیاتش، آن را آگاهانه آموزش می‌دهد؛ صرف نظر از این که معلمان مدرسه تا چه اندازه در این زمینه متبحر و شایسته‌اند، و دانش‌آموزان، در معرض چیزی قرار می‌گیرند که هیچ‌گاه سخنی از آن در میان نبوده است. در واقع دانش‌ضمنی شامل بسیاری از ابعاد گوناگون زندگی در محیط آموزشی است که دانش‌آموز به مرور تحت تأثیر آن، رویکرد خاصی نسبت به زندگی و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می‌کند. استدلالی که می‌توان در اینجا نمود، این است که دانش‌ضمنی به عنوان یک پروسه آموزشی می‌تواند توسط تعاملات اجتماعی در یک محیط مشخص شود. بنابراین، همواره در حال انجام است و در خدمت انتقال پیام‌های ضمنی به دانش‌آموزان درباره ارزش‌ها، نگرش‌ها و اصولی است که می‌تواند از طریق روابط متقابل بین معلمان و دانش‌آموزان صورت پذیرد (جوآنا کونیچکا¹، 2013).

بیشتر ضرورت وجود دانش‌ضمنی از آن جهت است که اثرگذاری آن، در کنار دانش صریح از توجه به تمامیت آنچه دانش‌آموزان در اثر حضور در متن نظام رسمی تجربه کرده و می‌آموزند، می‌باشد (ایبرت و همکاران²، 2011). و بنابراین، طرح تربیت دینی به صورت دانش‌ضمنی، در مدارس ابتدایی بر اساس این فرض است که کودکان با یک جهان‌بینی مذهبی به صورت صریح در مدرسه روبرو هستند که بناست مجموعه‌ای از پیامدهای مربوط به آن را در فرایندهای آموزش (تدریس و یادگیری) به طور ضمنی تجربه کنند. البته این پیام‌ها بنا به ماهیت ضمنی بودن آن ضد و نقیض، غیرخطی انجام می‌شود و هر یادگیرنده‌ای آنها را به شیوه خاص خودش کسب می‌کند (برگی‌هنگون³، 2009). لذا آنچه که کسب می‌شود اثر پایدارتر و ماندگارتری بر افکار، عواطف، نگرش‌ها و رفتار دانش‌آموزان نسبت به «دانش صریح و رسمی» خواهد داشت.

از این رو، دانش‌ضمنی به منظور به حداکثر رساندن یادگیری ضمنی، در فرایندهای تدریس، به عنوان عامل مهم در دانش‌آفرینی از اهمیت خاصی برخوردار است که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفته تا چگونگی آن بر تربیت دینی دانش‌آموزان بیان و توصیف شود. بر این اساس سؤال‌های زیر مطرح شدند:

- کاربرد دانش‌ضمنی در فرایند تدریس و یادگیری ضمنی چگونه است؟

- نسبت دانش‌ضمنی برای فرایند تدریس و یادگیری مؤثر بر تربیت دینی چیست؟

1. Joanna Konichka
2. Ebert & et. al
3. Bergenhne

- باور به دانش ضمنی، چه شیوه‌های در تدریس و یادگیری آموزه‌های دینی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی به دنبال دارد؟

با این توضیح که روش تحقیق در این مقاله از جنس فلسفه بوده، دارای ویژگی دو وجهی تحلیلی - تجویزی و در زمره پژوهش‌های کیفی است. لذا برای حل مسائل فوق‌الذکر، در این مقاله نخست با روشنگری از راه تحلیل مفاهیم به فهم، توصیف و تشریح (شورت¹، 1991) تربیت دینی، دانش ضمنی، تدریس و یادگیری ضمنی پرداخته می‌شود. بدین منظور تحلیل مفاهیم در چارچوب: (1) تعریف مفهوم؛ (2) مشخص ساختن حدود مفهوم؛ (3) مقایسه مفهوم مدنظر با مفاهیم نزدیک به آن و (4) نشان دادن انسجام منطقی مفهوم (سودابی²، 2010) صورت می‌پذیرد. پس از شفاف ساختن مفاهیم، ضمن توصیف سبک‌های تفکر مذهبی، به کاربردهای آن در مقطع ابتدایی می‌پردازیم و نشان می‌دهیم که دانش ضمنی تربیت دینی و موضوع تفکر ذهنی، چگونه فهم ما را از شیوه‌های تدریس و یادگیری مفاهیم دینی بهبود داده، عملکرد نقش دانش‌آموز را در درونی کردن مفاهیم و آموزه‌های دینی افزایش می‌دهد.

تربیت دینی

تربیت دینی که در عربی معادل «التربیه الدینیة» و در انگلیسی معادل "Religious Education" است، به منزله یک ترکیب می‌تواند بر دو معنا دلالت کند؛ الف) تربیتی که منسوب به دین است و محتوای خود را از دین می‌گیرد؛ در مقابل تربیتی که محتوای خود را از غیر دین، مثلاً از تجربه و عقل و علم بشری می‌گیرد. ب) تربیتی که برای دین است؛ یعنی تربیتی که در خدمت اهداف دین است، خواه محتوای آن از دین گرفته شده باشد یا نباشد (زارعیان، 1379).

در معنای الف، دین به عنوان نوعی زندگی قلمداد می‌شود و تربیت دینی منتج از آن فرایندی است که آدمی را برای نحوه خاصی از حیات مهیا می‌سازد (حسینی، 1379: 189). این نحوه زندگی، بر مبنای اصول، قواعد و راهبردهای از پیش تعیین شده‌ای شکل می‌گیرد که از طریق دین و عقاید و شریعت به آدمی عرضه شده است. در معنای ب، تربیت دینی را می‌توان به سه دسته تفسیم کرد و مورد تحلیل قرار داد: دسته‌اول، تعریف‌هایی هستند که با تعریف تربیت و تعریف دین شروع و با ترکیب این دو تعریف پایان می‌یابند. در اینجا به دو تعریف از این نوع اشاره می‌شود.

1. Short
2. Suddaby

به تعبیر شاملی (1383)، تربیت دینی عبارت است از این که برای مترتبی امکاناتی فراهم کنیم، آگاهی‌ها و اطلاعاتی به او بدهیم که با پای خود در مسیر شکوفایی دینی جلو برود. به‌زعم ایشان دین عبارت از یک نظام یا مجموعه‌ای متشکل از زیرمجموعه باورداشت‌ها، ارزش‌ها و احکام، به منظور مومن‌سازی هر شخص در ساختار آموزش‌هایی است که از طریق وحی صورت می‌گیرد، این نقشی است که ما به تربیت دینی می‌دهیم.

توماس¹ (1994) در مقام تعریف دین و تربیت، دین را نظامی منسجم متشکل از خداشناسی (باورهای مربوط به ماهیت خدا و جهان)، عبادات و مناسک، اخلاقیات، معرفت‌شناسی و غایت و هدف زندگی می‌داند و تربیت همسو با تعریف دین را عبارت از فعالیت‌هایی تعریف می‌کند که نهادهای آموزشی نظام‌مند و برنامه‌ریزی شده جامعه انجام می‌دهند. وی در نهایت با ترکیب تعریف دین و تربیت، تربیت دینی را به این صورت تعریف می‌کند: آموزش برنامه‌ریزی شده و نظام‌مند باورهای مربوط به خدا و جهان، عبادات و مناسک، اخلاقیات، و هدف و معنای زندگی.

دسته دوم، از تعریف کنندگان، بدون پرداختن به بیان تعریف مقبول خود از تربیت و دین به تعریف تربیت دینی پرداخته‌اند. در اینجا به دو تعریف اشاره می‌گردد:

شکوهی یکتا (1373) در تعریف از تربیت دینی، آن را شامل مجموعه‌ای از اقدامات و تدابیر نشأت گرفته از منبع وحی می‌داند که بر اساس آن، از یک سو نظام حیات فردی و اجتماعی در دنیا سر و سامان پیدا می‌کند و از سوی دیگر تأمین‌کننده سعادت فرد در دو جهان قلداد می‌شود.

زارعان (1379) تربیت دینی را شکوفا کردن فطرت توحیدی انسان (بعد درونی) و تجلی آن در عمل عبادی (بعد برونی) تعریف نموده است.

دسته سوم از تعاریف آنهایی هستند که منطقی متفاوت از دو دسته اول را در بر می‌گیرد. باقری (1379) تربیت دینی را در عرض سایر حیطه‌های تربیت در نظر گرفته و آن را در معنای فراگیر به کار می‌برد، به نحوی که در برگیرنده برخی یا احتمالاً تمام آنها است.

با توجه به تعاریف ارائه شده، می‌توان گفت که تربیت دینی جزئی از تربیت در معنای عام نیست، بلکه هسته‌ی مرکزی آن در جریان کسب معرفت ایمانی، عقاید دینی، ملاحظات اخلاقی و رفتاری (خاکپور، 1381)، «تجربه شخصی» به منظور ایجاد نگرش فردی نسبت به خود، هستی و مبدأ عالی است (کار،² 1983).

1. Thomas

2. Carr

تدریس ضمنی

پرداختن به تحلیل مفهوم دانش ضمنی و همچنین تدریس و یادگیری ضمنی می‌تواند راه‌گشای بسیاری از عوامل حوزه آموزش و به‌ویژه حوزه تربیت دینی باشد. قدر مسلم مبنای شناخت‌شناسانه تدریس صریح متکی بر دانش‌های نظری نظام‌مند در قالب فعالیت‌های عمومی و قابل آزمون همگانی است. هدف و روش‌های تدریس صریح بر مبنای مؤلفه‌های دانش صریح یعنی عینیت، شفافیت و صراحت معنا است و متکی بر محتوای درسی مشخص و هدف‌های معین و تعریف‌شده می‌باشد. به عبارتی در تدریس صریح مفاهیم مندرج در یک محتوای درسی، به شکل کاملاً واضح و دقیق به دانش‌آموزان منتقل می‌گردد و آزمون‌های مستمر در پی کنترل میزان یادگیری دانش‌آموزان خواهد بود. در واقع این نوع تدریس موضعی تدافعی در برابر تنوع و گوناگونی تفاسیر دارد و یادگیری را بیشتر به نوعی تلقین عقیده شبیه کرده است. در این نوع تدریس جایی برای قضاوت شخصی مبتنی بر امر ضمنی باقی نمی‌ماند و ملاک اعتبار صحت و درستی دانسته‌ها، مطابق با امر واقع و حمایت و پشتیبانی از سوی شواهد است (پولانی، 2015).

از این رو، نباید تدریس را صرفاً به معنی ارائه دانش‌های نظری و نظام‌مند محدود نمود. معلمان به عنوان عوامل مهم تأثیرگذار در فرایند آموزش، به فعالیت‌ها و اعمال راهبردهایی می‌پردازند که نه فقط از منابع رسمی و محتوای مکتوب علمی، که از دل تجربیات فردی (ضمنی) به آنها دست یافته‌اند و لذا رفتار خود را در کلاس درس متناسب با این دست تجارب شکل می‌دهند (تی. تابر¹ ترجمه سرکارآرانی، 1387). عمل یک معلم با دامنه تجارب ضمنی می‌تواند به شدت رفتار و عملکرد فراگیران را تحت تأثیر قرار دهد (پولانی، 2014).

تدریس ضمنی متضمن تلاقی معلم، فراگیری و بستر فرهنگی است که بدان تعلق دارد. البته به همین دلیل است که همه موفقیت‌های آموزشی را نمی‌توان به حساب آنچه بیان می‌شود، گذاشت. شناخت و تشخیص رویدادها و حوادث، بخشی به دانش متمرکز (صریح) و بخشی به دانش تکمیلی (ضمنی) متوجه است که ریشه در تجربه‌ها و تربیت‌ها و آموزه‌های افراد دارد. دانش ضمنی در عمق ذهن افراد بوده و پایه قضاوت و توانایی اظهار نظر را توسط آنها فراهم می‌آورد. لذا این دست دانش‌های ضمنی را می‌توان به صورت ضمنی آموخت (همان).

تدریس ضمنی بیشتر با سه ویژگی دانش ضمنی یعنی «بیان‌نشدنی»، «اشتراکی بودن» و «مشاهده‌ای» معرفی شده است. ویژگی «بیان‌نشدنی» در تدریس به این معنا است که یک معلم نمی‌تواند آنچه را که به

شکل شخصی در دانش او موجود است، به شکل صریح بیان کند و تبیینی از دانش خود به فراگیر ارائه دهد. تدریس ضمنی در قالب گزاره‌ها و محتواهای آموزشی قابل گفت‌وگو و با روایت تجربه‌ها به فراگیران منتقل می‌شود.

در خصوص ویژگی «اشتراکی‌بودن»، تدریس ضمنی در بستر نوعی فعالیت اجتماعی صورت می‌گیرد، منجر به کنش آموزشی شده، دانش ذهنی (دانشی که قابل اشتراک‌گذاری نیست) را افزایش می‌دهد (کارگاس و همکاران¹، 2017). کنش آموزشی در ضمن فعالیت‌های رسمی کلاسی، از اعمال اصل تفکر است که معلمان برای پرورش و تقویت تفکر فراگیران مورد توجه قرار داده، مهارت‌ها و راهبردهای شناختی فراگیران را تقویت می‌کنند (جانونن و جانسون²، 2011). به طوری که توجه اعمال کنش‌های آموزشی در فعالیت‌های مشارکتی می‌تواند در جهت‌دهی فعالیت‌های دانش‌آموزان مؤثر باشد. ویژگی سوم و منحصر به فرد تدریس ضمنی، پرورش قوه «مشاهده» است. البته پرورش این قوه کاملاً متفاوت از دانش استعلایی است که توسط هسرل یا اسپینوزا مطرح شده است. مشاهده در اینجا کسب مهارتی برای حدس زدن با شانس معقول حق حدس زدن است. این مهارت تحت هدایت حساسیت‌زدایی یا سازگاری و انسجام صورت می‌گیرد. بنابراین، آموزگار با توجه به قوه خلاقیت شهود فراگیر در مواجهه با موقعیتی که با درک تلویحی و ضمنی از آن صورت بخشیده، این امکان را برای فراگیر خود فراهم می‌کند که با تفسیر خود از موقعیت، حداکثر رضایت شخصی را داشته باشد. شخصی بودن در این نوع تدریس به معنای مرکزیت و اولویت قائل شدن برای آموزگار و دانش‌آموزان در تدریس است (پولانی، 2015).

بیشتر تدریس ضمنی، با هدف «هم‌افقی» تجربه آموزگار و دانش‌آموز به منظور «شخصی‌سازی» بیشتر در فرایند یادگیری است. به عبارتی «هم‌افقی» می‌تواند منجر به تفسیری مشترک از معنای درسی میان آنها شود. این تفسیر توسط فراگیر حاصل عامل فردی قضاوت‌های شخصی در مواجهه با دریافت معلوماتی که آموزگار عرضه کرده است، می‌باشد.

یادگیری ضمنی

معلمان برای تدریس مؤثر در کلاس درس، به درکی فزاینده از یادگیری و شیوه وقوع آن نیاز دارند. این درک اولاً شامل دانش مربوط به دیدگاه‌های یادگیری و ثانیاً کاربرد آنها در فرایند تدریس می‌شود. در

1. Cargas, et al
2. Janhonen & Jhanson

خصوص یادگیری و ماهیت آن دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد که به‌طور مشترک در درک این که «یادگیری چگونه در کودکان و بزرگسالان اتفاق می‌افتد؟» کمک می‌کند.

دیدگاه مبتنی بر دانش صریح، روش مؤثر در یادگیری و تدریس دانش در حوزه تعلیم و تربیت معادل دانش گزاره‌ای و عینی، حقایقی است که به‌صورت عینی شکل می‌گیرد (هیرش، 2010). اما در نگرش ضمنی، یادگیری به تمام انواع فرایندهای ناآگاهانه‌ای اطلاق می‌شود (نجاتی و همکاران، 1387) که در آن رابطه دوگانه‌ای بین یاددهنده و یادگیرنده و کنش یادگیری حاصل فعالیت مشارکتی در درک و فهم یک موضوع، بدون هرگونه تلاش آگاهانه‌ای از سوی فراگیر، آموخته می‌شود.

عمل فراگیر در اظهار یک واقعیت آموخته‌شده همواره برخاسته از چارچوب عقاید شخصی قابل کشف می‌باشد (پولانی، 2014). به عبارتی برخلاف دیدگاه سنتی که دانش را به عنوان «باور صدق موجه» به شیوه فهم ساده و مستقیم واقعیت‌ها تصور می‌کند، فراگیر در نگرش یادگیری ضمنی قادر به کشف کردن است. لذا در این شیوه از یادگیری به جای بهره بردن از روش دیکته و تلقین کردن اطلاعات، امکان درک شهودی و گسترش فهم موضوع مورد یادگیری بر اساس دانش ضمنی دانش‌آموز فراهم خواهد شد. به این معنا دیگر نمی‌توان از یک فهم ثابت و چارچوب از پیش مشخص شده برای انتقال و فهم موضوع‌های درسی سخن گفت؛ زیرا محتوای آموزشی نه به شکل یک‌سویه و منفعلانه در ارتباط میان محتوای درسی و زندگی واقعی درک و خود را نشان می‌دهد که در تعامل با تجربه شخصی و دانش ضمنی دانش‌آموز همواره معنایی جدید به خود خواهد گرفت.

در این نوع یادگیری، دانش‌آموز تابع مهارت‌آموزگار خود بوده، آموزش معنادار، معنای خود را از نشانه‌های مندرج در عمل‌آموزگار به دست می‌آورد (پولانی، 2009). در واقع آنچه که از اهمیت موضوعی برخوردار است این است که هر چند قواعد صریح و مدون وجود دارد، اما یادگیری واقعی نیازی به دانستن آنها به شکل نظری ندارد تا خود را با آنها منطبق کند. این قواعد غیر قابل تشخیص بوده، به شکل ضمنی در رابطه میان دنیای شخصی آموزگار و دانش‌آموز به وجود می‌آید (همان). لذا آزادی عمل بین معلم و دانش‌آموز موجب تقویت قضاوت ذهنی یادگیرنده خواهد شد (پولانی، 2014). به عبارتی در فضای کلاس مبتنی بر دانش ضمنی، یادگیری به معنای انتقال و به خاطر سپردن معارف و معلومات نیست، بلکه مشارکت بخشیدن به دانش با استفاده از تجارب دانش‌آموزان در مقام یادگیرندگان منحصربه‌فرد برای ایجاد دانشی شخصی خواهد بود.

در یادگیری ضمنی این که موضوعی چگونه و چه زمانی آموخته می‌شود، برای یادگیرنده کاملاً مشخص نیست و او نمی‌تواند قاعده‌ای را که از آن پیروی کرده برای دیگران بازگو کند (نوآپاراست¹، 2014). در واقع حقایق در تجربه‌زیسته با قضاوت شخصی و دنیای ذهنی آموخته شده است و لذا حاصل آن بروز یک رؤیت شخصی از موضوع می‌باشد. در اینجا قضاوت شخصی یادگیرنده امری مهم در یادگیری محسوب می‌شود، چراکه بر اساس آن فراگیر خود به تصمیم‌گیری در خصوص داده‌ها و شواهد گوناگون پرداخته و نتایج حاصل از کشف و درک شخصی او امری کاملاً غیر قابل پیش‌بینی و عینی نخواهد بود (رایل²، 2009). در این نوع یادگیری دانش آموز صاحب اصلی عقاید و اعمال خود می‌باشد و کسی این معلومات را به او تلقین نکرده است. بنابراین دانش‌آموز در مقام یادگیرنده، به همان اندازه که با دانش‌صریح مندرج در متون درسی سروکار دارد، با پیکره‌ای از دانش شهودی و شخصی، آگاهانه و داوطلبانه به موضوع یا رفتار خاصی دقت می‌کند، از نگرش مثبت و انگیزه قوی و غنی برخوردار شده، از دامنه‌ی توجه گسترده‌ای بهره می‌برد (افروز، 1371).

نسبت تدریس ضمنی با یادگیری مفاهیم‌های دینی

بیشتر اشاره شد که تربیت دینی در قالب آموزش مفاهیم‌های دینی یکی از مهم‌ترین اهداف نهاد آموزش و پرورش می‌باشد که دغدغه‌ی فکری عاملان تعلیم و تربیت، موضوع تعلیم و تربیت و چگونگی روش‌های دستیابی به آن بوده است. لذا مطرح نمودن یادگیری ضمنی - در کنار یادگیری آشکار - در این حوزه از تربیت از ضرورت توجه به چگونگی آنچه یادگیرندگان در نظام آموزشی تجربه می‌کنند، حکایت دارد. در واقع طرز تلقی دانش ضمنی از شکل‌گیری آموزه‌های دینی در فراگیران به شیوه متعارف تعلیم و تربیت رسمی نیست. بیشتر شیوه‌ی برخورد با محتوای دینی متفاوت از برخورد انفعالی، القایی و تحمیلی مبتنی بر تجربه شخصی (تلویحی - ضمنی) است.

در تدریس ضمنی آنچه مد نظر می‌باشد این است که آموزگار به دانش‌آموز به عنوان یک شخص منحصربه‌فرد نگاه کند و عمل آموزشی را بر اساس پیامدهایی در نحوه زیستن و زندگی واقعی او شکل دهد. در یادگیری ضمنی فراگیر اغلب مفاهیم را به گونه‌ای متفاوت از آموزگار و حتی دیگر دانش‌آموزان یاد می‌گیرد. این تفاوت نتیجه‌ی فهم، تفسیر و قضاوت شخصی و نوع درگیری وجودی با موضوع یادگیری است که در متن کلاس درس و در فعالیت‌های کشتی بین آموزگار و دانش‌آموز

1. Noaparast

2. Ryle

صورت می‌گیرد و آن را از شناخت نظری و منفعلانه، به دانش عملی فعالانه بدل می‌سازد. برخلاف مونولوگ آموزگار در کلاس‌های درس معمول و سنتی، مطابق با روش تدریس صریح موضوعات دینی، تدریس و یادگیری مفاهیم دینی به صورت ضمنی در قالب نوعی دیالگ خواهد بود که در آن آموزگار و دانش‌آموز هر دو مشارکت دارند. بنابراین دانش ضمنی تینی متفاوت از تربیت دینی در دانش‌آموز را در اختیار می‌گذارد. استدلالی که در این زمینه می‌توان داشت این است که آموزگار به لحاظ یادآوری، بازسازی و تفسیر دانش و قواعد صریح و اطلاعاتی که به کار می‌برد، دچار مشکل نیست. برعکس، او می‌تواند اطلاعات را به خوبی به دانش‌آموزان منتقل کند. اما مسأله این است که او با این کار، تنها بخش صریح دانش دینی را توصیف کرده است؛ در حالی که تشخیص و قضاوت را که در آن نقش دانش ضمنی به عنوان عنصری اساسی در عملکردهای ذهنی فراگیر می‌باشد، نمی‌بایست از نظر دور داشت (هنری، 2011). هدف آن است که فراگیران، نشانه‌های دینی را نه در آموزه‌های صریح (کتاب‌های درسی) که در دنیای واقعی (کلاس درس) و در فرایند فعالیت‌های کلاسی تشخیص دهند و با تعقل و قضاوت شخصی خود، آنها را درک کرده، در موقعیت‌های عملی آن را به نمایش گذارند (استرنبرگ و همکاران، 1999).

شیوه‌های تربیتی مرتبط با نوع تفکر مذهبی در مقطع ابتدایی

بنا بر آنچه پیرامون دانش ضمنی مطرح شد، می‌توان اظهار داشت که تدریس ضمنی، بیشتر به دنبال نوعی یادگیری در فراگیر است که:

- 1- به جای ثبت واقعیت‌ها در ذهن، دانش‌آموز فعالانه و با تفکر، خود سازنده واقعیت‌ها است (یادگازاده و همکاران، 1387).
- 2- برون‌داد ساختن‌های دانش، فهم‌هایی خواهد بود که در دانش‌آموز به وجود می‌آید.
- 3- تعامل و کنش معلم و دانش‌آموز بر فرایند ساختن این فهم‌ها تأثیر بسزایی دارد (فردانش، 1380)
- 4- یادگیری، فرایند تفسیر شخصی از تجربه‌ای است که دانش‌آموز از واقعیت‌ها پیدا می‌کند (شیخی‌فینی، 1381).

بر این مبنای، ارائه روش‌های تدریس و یادگیری ضمنی برای تربیت دینی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، منوط به استنباط دانش‌آموزان از موضوعات و مفاهیم دینی است. شکی نیست که مفاهیم دینی و نحوه آموزش آن بسیار و دربرگیرنده‌ی همه جوانب حیات انسان است و پیدایش حالات دینی از کودکی تا بزرگسالی به صورت متفاوت و در دامنه ارتباط فرد با مفاهیم دینی توسعه پیدا می‌کند. لذا یکی از

مباحثی که برای شناخت عمیق مخاطبان تربیت دینی و دوری از تعامل ناآگاهانه با آنان ضرورت دارد، توجه به نوع تفکر دینی در مراحل مختلف سنی است.

هارمس¹ (1944) معتقد است که رشد مفاهیم دینی در افراد در طی سه مرحله توسعه پیدا می‌کند: (1) مرحله اسطوره‌ای (3 تا 6 سالگی)، که در آن کودکان تفاوت کمی بین مفاهیم دینی (مثل خداوند) و اسطوره‌ها را در نظر می‌گیرند. (2) مرحله واقع‌گرایانه (6 تا 11 سالگی)؛ در این مرحله قابلیت‌های شناختی فراگیر افزایش پیدا می‌کند. کودکان در این مرحله مفاهیم دینی را عینی‌تر در نظر می‌گیرند و از نمادهای بیشتر استفاده می‌کنند. و (3) مرحله فردی‌نگری (نوجوانی)؛ در این مرحله، نوجوان تنها به نمادهای مذهبی تکیه نمی‌کند و رویکردی منحصر به فرد برای خود انتخاب می‌کند که از نوجوانی به نوجوان دیگر متفاوت است (هود و همکاران²، 2009).

گلدمن³ (1964) نیز با تحقیقاتی که در حوزه تفکر دینی دانش‌آموزان به انجام رسانده، دوره‌های پنج‌گانه‌ای از تفکر مذهبی را به دست داده که در ادامه توضیح داده خواهد شد.

دوره‌ی تفکر پیش‌مذهبی⁴ (7 تا 8 سالگی): در این دوره تفکر بیشتر متکی بر شهود کودک است. ویژگی عمده‌ی در این دوره خودمحمور بودن و تک‌کانونی نبودن تفکر کودکان است.

دوره‌ی تفکر مذهبی ناقص اول⁵ (7 تا 9 سالگی): در این دوره، کودکان تلاش می‌کنند از محدودیت‌های تفکر شهودی خارج شوند و به مراتبی از تفکر عملیاتی عینی برسند، اما هنوز ناموفق‌اند و دچار اشتباه‌های آشکار می‌شوند. در این دوره، خودمحموری و تک‌کانونی بودن کودک بسیار کاهش می‌یابد. همچنین، تفکر کودک و درکش از مفاهیم مذهبی، احساسی و خیال‌گونه است.

دوره‌ی تفکر مذهبی ناقص دوم⁶ (9 تا 11 سالگی): این دوره را می‌توان دوره‌ی تفکر مذهبی عینی نامید که با تفکر عملیاتی عینی مشخص می‌شود. از این روی، کوشش‌های کودکان برای درک و تفسیر مفاهیم مذهبی، به واسطه‌ی طبیعت عینی تفکرشان دچار مشکل می‌شود و برخلاف دوره‌ی پیش، منطق استقرایی و قیاسی موفق‌تری به کار می‌رود، ولی به مسائل عینی، تجارب مشهود و اطلاعات محسوس محدود می‌شود. رشد تفکر عملیاتی، شتاب حرکت صعودی کودکان را از احساس و

1. Harms
2. Hood et al
3. Goldman
4. Pre-Religious Thought Stage
5. Sub-Religious Thought Stage I
6. Sub - Religious Thought Stage II

خیال‌پردازی به سطوح بالاتر تفکر بیشتر می‌کند و تفکر نظام‌دار در ارتباط دادن دو یا چند موضوع امکان‌پذیر می‌شود.

دوره‌ی اول تفکر مذهبی شخصی¹ (11 تا 13 سالگی): ویژگی این دوره که واسطه‌ی تفکر عملیاتی عینی و تفکر صوری است، حرکت از تفکر عینی به سوی تفکر انتزاعی بیشتر است. در این مرحله، با رشد فعالیت‌های عقلی، استقرا و قیاس منطقی پیشرفته‌تری به کار برده می‌شود که نشان از حرکت به سوی تفکر انتزاعی بیشتری دارد. اما این حرکت همچنان توسط عناصر عینی مختل می‌شود و به نظر می‌رسد کودک هنوز توانایی کنار گذاردن این عناصر را ندارد.

دوره‌ی دوم تفکر مذهبی شخصی² (13 سالگی به بعد): در این مرحله، تفکر به صورت فرضیه و قیاس بدون ممانعت عناصر عینی انجام و تفکر انتزاعی میسر می‌شود. نوجوان تلاش می‌کند فرضیه‌هایی را خارج از حوزه تجارب خود وضع کند و با استفاده از دلیل، آنها را قبول یا رد کند. در این دوره، تفاوت بارزی میان تفکر دانش‌آموزان تازه‌وارد با بزرگسالان وجود دارد. این امر به سبب تقویت و تمرین تفکر انتزاعی و تجارب بیشتر در بزرگسالان است؛ در حالی که نوجوانان هنوز در ابتدای راه قرار دارند. با وجود این، آنان نیز از همان ویژگی‌هایی از محدودیت‌های عینی برخوردارند.

جمع‌بندی گلدمن از طرح دوره‌های پنج‌گانه فوق‌الذکر، ارائه نظریه مراحل تفکر مذهبی است که وی، آن را در سه مرحله «تفکر مذهبی شهودی» (تا 7 تا 8 سالگی)؛ «تفکر مذهبی عینی» (از 7-8 سالگی تا 14-13 سالگی) و «تفکر مذهبی انتزاعی» (13-14 سالگی به بعد) (گلدمن، 1964) توصیف کرده است. این توصیف وجود سه مرحله تفکر شهودی، عملیات عینی و عملیات صوری پیازده را تداعی می‌کند. با این تفاوت که به زعم گلدمن، مرحله عملیات عینی در زمینه‌های مذهبی، مدت زمان بیشتری به طول می‌کشد و تا سن عقل (13-14 سالگی) (همان) ادامه می‌یابد. این مهم، نشان می‌دهد که مباحث و آموزه‌های دینی با سایر مباحث علمی قابل مقایسه نیست. اما چنانچه تجربه‌های مذهبی کودکان در خانه، مدرسه و محیط‌های مذهبی افزون شود و شیوه‌های تعلیم و تربیتی مناسبی به کار رود، می‌توان از این تأخیر کاست؛ و گرنه با بزرگسالی مواجه می‌شویم که هنوز در تفکر دینی خود درگیر محدودیت‌های کودکی خود است و درک ناقصی از مفاهیم دینی دارد.

1. Persona Religious Thought Stage I
2. Personal - Religious Thought Stage II

شیوه‌های تربیت دینی در دوره‌ی ابتدایی

پس از آن که با سیر رشد تفکر دینی کودکان و نوجوانان و ویژگی‌های آن آشنا شدیم، در این بخش به‌طور خاص به شیوه‌های تربیت دینی در کودکان مقطع ابتدایی می‌پردازیم. لذا اگر بخواهیم تعلیم و تربیت دینی مناسبی را در مقطع ابتدایی دنبال کنیم، می‌بایست این نوع تربیت را با توجه به دنیای کودکانی دانش‌آموز و از دید او به دین و معارف آن بنگریم. برداشت‌های کودک از مفاهیم دینی چنان خام و محدود است که معلم بدون شناخت آنها نه تنها در تعلیم و تربیت خود موفق نخواهد بود، بلکه به‌جای تعدیل تدریجی آنها، به این خامی‌ها دامن خواهد زد. از این رو، با توجه به سبک‌های تفکر مذهبی که نشان می‌دهد که عملکردهای ذهنی فراگیران دوره‌ی دبستان، مبتنی بر برداشت‌های خام و عینی از مفاهیم دینی است، یادآوری، بازسازی و تفسیر دانش دینی مستلزم تشخیص و قضاوت کودکان آموزه‌های دینی از سوی آنان است. لذا از آنجا که مباحث دینی ویژگی‌هایی دارد که آن را از سایر مباحث متمایز می‌سازد، ادبیات و نشانه‌های آن نیز باید با توجه به این محتوا تفسیر شود. بیان دینی، شامل احساس‌ها، ارزش‌ها و اشاراتی درباره‌ی حقایق هستی و نیازمند شیوه‌هایی است که اگر به‌صورت تحت‌اللفظی تعبیر شود، با معانی حقیقی آنها ارتباط برقرار نمی‌شود و بی‌معنا و مبهم جلوه می‌کند. بنابراین باید درباره‌ی شیوه‌های تربیت دین در ارتباط با کودکان هشیار بود. در واقع متولیان برنامه‌های دینی می‌بایست در به‌کارگیری صحیح شیوه‌های آموزشی دقت نظر لازم را داشته باشند. از این رو ادعای این مقاله براین است که دلالت‌های دانش ضمنی در فرایند تدریس و یادگیری با توجه به نوع تفکر فراگیران در این رده آموزشی یعنی دوره ابتدایی اول (فراگیران 6 تا 9 سال) و دوره ابتدایی دوم (فراگیران 9 تا 11 سال)؛ نشانه‌های دینی را می‌توان در ضمن فرایند فعالیت‌های کلاسی به تشخیص، تعقل و قضاوت شخصی خود دانش‌آموزان وا گذاشت. لذا در ادامه ضمن تشریح هر دوره، شیوه‌های تربیت دینی متناسب با آن بیان می‌گردد.

دوره اول (فراگیران 6 تا 9 سال)

اگر پایان شش‌سالگی را سن ورود به دبستان بدانیم، دوره اول دبستان سال‌های اول، دوم و سوم دبستان را در بر دارد. درک عقلی دانش‌آموزان در این دوره بسیار محدود است و «حساس» و «خیال»، روش‌های آنها در تحقیق و بررسی پدیده‌های عالم است. از این رو، در تدریس ضمنی پرداختن به «ادبیات» (در قالب داستان، نقاشی، موسیقی، شعر، سرود، نمایشنامه و ...)، با توجه به جنبه احساسی آن، در این رده سنی، می‌تواند تأثیر زیادی بر تربیت دینی دانش‌آموزان داشته باشد. «ادبیات» می‌تواند دنیایی خیالی را به

منزله‌ی موضوع کاوش فکری خلق کند، زیرا «ادبیات» ساختاری هوشمندانه دارد که در عین این که ما را از بند اینجا و اکنون رها می‌کند، به بیان روال عادی وقایع می‌پردازد، وسیله‌ای برای درک جهان و خویشتن است و دغدغه‌های بشری را در خود جای می‌دهد. به عبارت دیگر، لایه‌های متفاوت معنایی و مفهومی در «ادبیات» به فراگیر کمک می‌کند تا به بینشی نو در مسائل مختلف دست یابد. لذا نقش «ادبیات» در قالب‌های گوناگون آن، خلق استعاره‌هایی برای تجارب شخصی دانش‌آموز است. این استعاره‌ها محور شخصیت‌پردازی‌هایی است (هیون¹، 2007) که فراگیر را به تفکر وامی‌دارد. آنچه در تفکر فراگیر شخصیت‌سازی می‌شود کم و بیش شبیه آن چیزی است که در زندگی واقعی خود تجربه می‌کند (فیشر²، 2013).

به‌طور کلی می‌توان گفت که «ادبیات» محرک تفکر و تخیل کودک است و به همین معنی «ادبیات مذهبی»، هم با تلاش‌های هنرمندانه آموزگار در قالب‌های گوناگون و در خور فهم، دانش‌آموز را قادر می‌سازد تا با کنار گذاشتن اندیشه‌های عینی، افق‌ها و احساسات درونی خودش را بارو ساخته، مفاهیم دینی را درک کند. هدف از آموزش «ادبیات مذهبی»، تجهیز دانش‌آموز به داوری‌های ارزشی روشن‌بینانه و یادگیری بیشتر خواهد بود و بنابراین، تجربه و درک معنوی دانش‌آموز را بالا می‌برد.

با عطف توجه به یک فعالیت ادبی مذهبی، احساسات نهفته در آن را می‌توان به آگاهی فردی رساند و یادگیری ضمنی، پرورش این آگاهی و ادراک جایگزین در دانش‌آموز است. وارد کردن دانش‌آموز با درگاه ادبی در واقع او را با هستی خود آشنا کردن است که در این درگاه، او از شناخت خود تصویر می‌زند. دانش‌آموز از دریچه ادبیات، احساس نهفته در آن را تخیل و درون‌سازی کرده، آن چیزی را می‌فهمد و می‌پذیرد که متناسب با خواست‌های مبتنی بر تجربه‌ها و یافته‌های شخصی خود اوست (طائیان، 1389).

در این دوره معلم شیوه‌ی ضمنی، بیشتر به تجربه‌های دانش‌آموزان (هرچند ساده و اندک) به عنوان زمینه‌ی تجربه‌ی عملی آنها، برای نزدیک کردن درک و احساس آنها به معانی و مفاهیم دین، بهره گرفته، از خلال موضوعاتی که دانش‌آموزان به آنها علاقه‌مندند، مفاهیم دین را به زندگی مربوط می‌سازد. برای مثال، اگر مفهوم مهربانی خدا است، ابتدا به یادآوری مهربانی پدر و مادرزمینه‌ای در ذهن فراگیر ایجاد می‌شود (نوذری و شمشیری، 1397) و یا اگر موضوع پیامبری و اهمیت آن مطرح است، باید از تجربه‌ی کودکان در مدرسه و احساس نیازی که به معلم دارند، استفاده و بحث را مطرح کرد. یا در

1. Haven

2. Fisher

تیین احساس مؤمنانه از اعیاد دینی، می‌تواند دانش‌آموزان را به احساس شادی که از روز تولد خود دارند بازگشت داد و زمینه‌های تجربه ضمنی را برای بیدار کردن این‌گونه احساس‌ها فراهم آورد. آنچه در اینجا از اهمیت موضوعی برخوردار است، این است که فراگیر در نحوه دریافت و چگونگی مواجهه با مفاهیم آزادی عمل داشته باشد؛ آن‌گونه که ویژگی‌ها و اقتضائات درونی اجازه می‌دهد دریافت‌های خود را با تخیل درآمیخته، تصویر مطلوب در ذهنش خلق کرده، با میل و رغبت بپذیرد.

بنابراین یادآوری نکات موجود در ذهن فراگیران و استفاده از ذخیره‌های ذهنی آنها برای ورود آموزه‌های دینی به زندگی، به منظور حصول تجربه‌ی فردی و برانگیختن احساس خوب در آنها لازم است. نتیجه ارتباط مفاهیم با نحوه‌ی چگونگی دریافت‌های ذهنی از آن، می‌تواند برای فراگیر تبدیل به گنجینه‌ای از داشته‌های درونی شود (همان). و این خود زمینه‌ای برای بالابردن قوه تمیز و درک مفاهیم دینی در مراحل بعدی تفکر مذهبی فراگیر خواهد شد.

دوره دوم (فراگیران 9 تا 11 سال)

دانش‌آموزان در این دوره، در مرحله‌ی عملیات عینی قرار دارند و درک آنها از مفاهیم دینی به واسطه‌ی طبیعت عینی تفکرشان محدود خواهد بود. از این رو، نمی‌توان مفاهیم انتزاعی و استدلال‌های عقلی را برای آنها مطرح ساخت، بلکه آموزه‌های دینی به صورتی ساده و با تکیه بر تجربیات و احساس‌های شخصی آنها شکل داده می‌شود (باهنر، 1386). پس، با توجه به نگرش تدریس و یادگیری ضمنی، در این مرحله معلم می‌تواند با شیوه «تصویرپردازی محبت‌آمیز از مفاهیم دینی» در قالب «داستان‌های دینی» بخش عمده‌ای از پیام‌آفرینی‌های دینی فراگیران را شکل دهد. البته در این زمینه آنچه که از اهمیت برخوردار است، این است که داستان‌ها دینی چه تأثیری در روحیات لطیف و شاد دانش‌آموزان و نیز تکوین تصورات دیگرشان از مفاهیم دینی خواهد داشت. درست است که قرآن و کتاب‌های تاریخی مملو از داستان‌های واقعی و در عین حال جذاب و آموزنده است، اما هر واقعیتی را در این مرحله (مرحله عملیات عینی) نمی‌توان برای دانش‌آموز بازگو کرد. به‌طور مثال باید از خود پرسیم که داستان ذبح اسماعیل^(ع) توسط پدرش حضرت ابراهیم^(ع) در تصور دانش‌آموز از مهر و عطوفت پیامبران خدا چه تأثیری خواهد داشت؟ بیان داستان غرق شدن همه‌ی موجودات عالم در آب و فقط نجات کسانی که بر کشتی نوح^(ع) سوار بودند، در محبت و علاقه‌ی فطری وی به خدا چه لطمه‌ای وارد می‌سازد؟

در یکی از پژوهش‌هایی که درباره‌ی میزان موفقیت تعلیم و تربیت دینی در مدارس انجام شده است، دانش‌آموزی با شنیدن داستان اقدام حضرت ابراهیم^(ع) برای ذبح فرزندش چنین عکس‌العمل نشان داده بود که «هم خدا و هم ابراهیم هر دو موجودات واقعاً وحشتناکی هستند و من خوشحالم که به‌جای اسماعیل نیستم». همچنین در مواجهه با داستان‌های عذاب الهی از جمله ماجرای غرق شدن دنیا در آب، پاسخ‌های دریافت شده، نشانگر تأثیرات منفی به‌ویژه در تصویر ذهنی دانش‌آموزان از خدای خود داشت (خادمی، 1370)؛ زیرا کودکان در مرحله عملیاتی همواره سعی دارند مفاهیم دینی را برحسب تجربیات خود معنا کنند و این گاهی چنان تأثیر منفی به همراه دارد که ممکن است تا سالیان متمادی باقی بماند.

یافته‌های پژوهش

در بخش اول این مقاله در راستای پاسخ‌دهی به دو سؤال اول این پژوهش یعنی «کاربرد دانش ضمنی در فرایند تدریس و یادگیری ضمنی چگونه است؟» و «نسبت دانش ضمنی برای فرایند تدریس و یادگیری مؤثر بر تربیت دینی چیست؟»، با استفاده از تحلیل مفهومی درباره‌ی تربیت دینی، دانش ضمنی و ارتباط آن با تدریس و یادگیری به بحث و تحلیل پرداختیم. یافته‌های این تحلیل مفهومی در جدول شماره 1 خلاصه شده است.

جدول شماره 1. تحلیل مفاهیم

هسته‌ی مرکزی در جریان کسب معرفت ایمانی، عقاید دینی، ملاحظات اخلاقی و رفتاری، «تجربه شخصی»، به منظور ایجاد نگرش فردی نسبت به خود، هستی و مبدأ عالی است.	تربیت دینی	تعریف مفهوم دانش
دریافت پیام‌های ضمنی فراگیران در بستر تعاملات محیط اجتماعی-آموزشی که هم‌آره در حال است.	دانش ضمنی	
«هم‌افقی» تجربه آموزگار و دانش‌آموز به منظور «شخصی‌سازی» در فرایند به منظور تفسیر مشترک از معنای درسی میان آنها است.	تدریس ضمنی	
تجربه زیسته، قضاوت شخصی و دنیای ذهنی آموخته شده‌ای که بر اساس آن فراگیر خود به تصمیم‌گیری در خصوص داده‌ها و شواهد گوناگون پرداخته و نتایج حاصل از آن امری کاملاً غیر قابل پیش‌بینی و عینی است.	یادگیری ضمنی	

مقایسه مفاهیم	تربیت دینی	تربیت منسوب به دین		دین، به عنوان نوعی زندگی است و تربیت دینی منتج از آن به عنوان فرایندی است که آدمی را برای نحوه خاصی از حیات مهیا می‌سازد.
		تربیت برای دین	دسته اول	تعریف‌هایی که با تعریف تربیت و تعریف دین شروع و با ترکیب این دو پایان می‌یابند (تعاریف شاملی و توماس)
			دسته دوم	تعریف‌هایی که بدون پرداختن به بیان تعریف مقبول از تربیت و دین به تعریف تربیت دینی پرداخته‌اند (تعاریف شکوهی‌یکتا و زارعیان)
			دسته سوم	تعریف تربیت دینی در عرض سایر حیطه‌های تربیت در نظر گرفته شده، معنای فراگیر آن مد نظر می‌باشد (تعریف خسرو باقری)
دانش ضمنی	تربیت دینی	عمل آموزشی		دامنه‌های وسیعی از تجارب، مهارت‌ها و ارزش‌های فرد ذخیره نشده‌ای که به شدت رفتار و عملکرد را تحت تاثیر قرار می‌دهد.
		دانش ذاتی		دانشی ذاتی است که محصول تجربه زیسته، مهارت‌های شخصی و قضاوت‌های شهودی است. امری رویدادی که به‌طور خودکار در بستر زندگی واقعی به منظور دستیابی افراد به هدف‌های‌شان نسبت به موقعیت‌های ساختگی و انتزاعی صورت می‌گیرد.
		تفسیر ضمنی		دانش ضمنی به منزله متنی است که نه در جایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد و باید تفسیر یا معانی ضمنی آن آشکار گردد.
حدود مفهومی	تربیت دینی	تربیت دینی جزئی از تربیت در معنای عام نیست، بلکه هسته‌ی مرکزی آن در جریان کسب معرفت دینی، عقاید دینی، ملاحظات اخلاقی و رفتاری، «تجربه شخصی» است.		
		دانش ضمنی، تدریس و یادگیری ضمنی		ذهن فراگیر در بر ساخت تجارب شخصی فعال است. محیط بر ساخته انسان است. کنش تعاملی زمینه ساز فهم دانش آموز می‌باشد.

<p>تربیت دینی «تجربه شخصی» به منظور ایجاد نگرش فردی نسبت به خود، هستی و مبدأ عالی است. بر اساس این که بستر آموزشی با اثرگذاری بر شخصی‌سازی تجارب دینی، زمینه‌ی قضاوت شخصی را را ایجاد می‌کند و این قضاوت شخصی بر عملکرد دینی فرد تأثیر می‌گذارد.</p>	<p>تربیت دینی</p>	
<p>دانش ضمنی نتیجه‌ی فهم، تفسیر و قضاوت شخصی و نوع درگیری وجودی فراگیر با موضوع یادگیری است که در متن کلاس درس و در فعالیت‌های کنشی بین آموزگار و دانش‌آموز صورت می‌گیرد. فراگیر در دنیای واقعی (کلاس درس) و در فرایند فعالیت‌های کلاسی و با تعقل و قضاوت شخصی خود، مفاهیم را درک کرده، در موقعیت‌های عملی آن را به نمایش می‌گذارد.</p>	<p>دانش ضمنی، تدریس و یادگیری ضمنی</p>	<p>انسجام منطقی مفاهیم</p>

با توجه به این که لازمه دانش ضمنی تربیت دینی، شفافیت مفهومی است. مشخص کردن چیستی تربیت دینی و دانش ضمنی و تحلیل آن با استفاده از یک چارچوب تحلیل مفهومی، مقدمه تجویز شیوه‌های عملی برای تدریس و یادگیری در مقطع ابتدایی است که البته در بخش تجویز، این عمل با توصیف سبک‌های تفکر مذهبی صورت پذیرفت.

از این رو، در تربیت دینی ضمنی، لازم است که بستر یادگیری برای دانش‌آموز طوری طراحی و فعالیت‌ها به نحوی توسط معلم شکل داده شود که دانش‌آموز خویش و جهان پیرامون خویش را به درستی بشناسد. در واقع در مقطع تحصیلی ابتدایی، نیازی نیست که معلم، دانش‌آموزان را با رویکردهای تلقینی و القایی مجبور به یادگیری آموزه‌های دینی کند؛ کودک به مانند روشنفکر فعال (سبک تفکر عینی)، از طریق کنش تعاملی با محیط، پذیرای آموزه‌های معنوی خواهد بود و وظیفه‌ی معلم اتخاذ شیوه‌های آموزش مناسب و استفاده‌ی بجا از آنها است. به قول توماس مرتن¹، هدف تعلیم و تربیت این نیست که تعریفی پیش‌ساخته از انسان و جهان هستی بر دانش‌آموز تحمیل کند، بلکه هدف آن است که به دانش‌آموز بیاموزد چگونه خویش را در رابطه با جهان پیرامونش، به‌طور صحیح و حقیقی تعریف کند (هارت²، 2003). در ادبیات تربیت دینی، این چگونگی محصول تجربه زیسته و قضاوت مستقیم فراگیر خواهد بود. لذا تدریس

1. Thomas Merton

2. Hart

در خدمت اهداف و محتوای دینی در محیطی منعطف صورت می‌گیرد تا معنویت در آنجا و در فرایندی انسانی و روشن‌گرانه به متری معرفتی شود (رویگرد ضمنی) (باستید¹، 1992).

نتیجه‌گیری

اگر دانش ضمنی محتوای یادگیری را در بر گیرد، تدریس ضمنی فرایند یادگیری را شکل می‌بخشد. در یادگیری و تدریس ضمنی، دنیای ذهنی آموزگار و دانش آموز جایگزین محتوای رسمی آموزشی است. در تدریس ضمنی نحوه آموزش برای ترغیب و یادگیری دانش آموز به تجربه شخصی آموزه‌های درسی، نقش برداشت‌های شخصی وی را بسیار با اهمیت قلمداد می‌کند که در این مقاله این نقش در قالب شیوه‌های تدریس آموزه‌های دینی به دانش آموزان مقطع ابتدایی با توجه به نوع تفکر مذهبی، در دو رده سنی 6-9 و 9-11 سال، روشن شد.

بنابراین، دو شیوه «ادبیات مذهبی» (متناسب با رده سنی 6-9 سال) و «تصویرپردازی محبت‌آمیز از مفاهیم دینی» (متناسب با رده سنی 9-11 سال) در رابطه و کنش متقابل وجودی میان شخص آموزگار و دانش آموز در تدریس و یادگیری ضمنی به گونه‌ای است که در آن تمرین تفکر شده، دانش آموزان با تکاپو، فعالیت‌های مختلف را که تصمیم‌گیری خردمندانه شخصی می‌طلبند، تجربه خواهند کرد.

در شیوه تدریس ضمنی «ادبیات مذهبی» بر خلاف تدریس صریح که در آن دانش آموز با حجم انبوهی از اطلاعات تغذیه شده و ملزم به آن است که این اطلاعات را برای ارائه در آزمون‌ها حفظ کند، فعالیت‌های ادبی در قالب داستان، نقاشی، موسیقی، شعر، سرود، نمایشنامه و... ارائه می‌گردد. دو عنصر کلیدی «حساس» و «تخیل» در این فعالیت‌ها، نقش فعال دانش آموز را در ساخت دانش از دیدگاه خود او، رقم می‌زنند.

همچنین پرداختن به فعالیت‌های تدریس به شیوه «تصویرپردازی محبت‌آمیز از مفاهیم دینی» که مبتنی بر طبیعت و سطح تفکر مذهبی (عینی) دانش آموز صورت می‌گیرد، منجر به شخصی‌سازی آموزه‌ها و مفاهیم دینی می‌شود. نتیجه این که در این شیوه، نقش شاگرد بیشتر در فرایند یاددهی- یادگیری جلوه‌گر می‌شود و معلم که به فعالیت‌های آموزشی می‌پردازد و بیشترین توجه را به این مسأله دارد که چگونه می‌تواند بیشترین تجربه (تجربه شخصی) را به دانش آموز داده، انجام فعالیت‌ها را به سمت ذهن و

قضاوت درونی خود او هدایت کند. بنابراین، در یک سوی این فرایند، آنجا که معلم در نقش یاددهنده ظاهر می‌شود، وظیفه دارد تا فراگیر را در برخورد با تجربیات شخصی (قضاوت‌های شخصی) فعال نگه دارد و از سوی دیگر، یادگیری متکی به قضاوت‌ها و نوع تفکر، فراگیرنده را محور تدریس ضمنی خود قرار دهد. دلیل این را هم می‌بایست در این نکته دانست که فراگیر از طریق رأی و نظر خودش، فعالیت‌های یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. چه اگر فراگیر موضوعات آموزشی را نامربوط تشخیص دهد و فعالیت‌های آموزگار را متناسب با تفکر و قضاوت زیسته خودش نبیند، در آن صورت متقاضی یادگیری آن موضوعات نخواهد بود.

منابع

- امینی، محمد؛ مریم مهدی زاده و مرضیه علیزاده (1390). «بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان». فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. 62. 81-103.
- باقری، خسرو (1379). «تأملی بر تربیت دینی دختران». فصل‌نامه شورای فرهنگی و اجتماعی زنان، ش 8.
- باهنر، ناصر (1387). رسانه‌ها و دین: از رسانه‌های سنتی اسلامی تا تلویزیون. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات و سنجش برنامه‌ای صدا و سیما.
- باهنر، ناصر (1386). آموزش مفاهیم دینی همگام با روان‌شناسی رشد. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
- پولانی، مایکل (1365). دانش ضمنی. ترجمه سید محمد صادق الحسینی. تهران: سروش.
- تی‌تایر، روبرت (1379). القابای مدیریت کلاس درس، راهبردهایی برای آموزش اثربخش. ترجمه محمدرضا سرکارآرانی. تهران: مدرسه.
- جلالوندی، شیرین (1397). «تبیین مفهومی نقش دانش ضمنی در عصر اقتصاد دانش‌بنیان». مجله اقتصادی-ماهنامه بررسی مسائل و سیاست‌های اقتصادی. (1) 18. 117-143.
- حسینی، سیدعلی اکبر (1379). تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- خادمی، عزت (1370). «درک کودکان دبستانی از مفاهیم دینی». فصل‌نامه تعلیم و تربیت. ش 27 و 28. 93-115.
- خاکپور، مسعود (1381). «هبانی نظری آسیب‌شناسی تربیت دینی در نوجوانان و جوانان». مجموعه مقالات آسیب‌شناسی تربیت دینی در آموزش و پرورش. تهران: مؤسسه فرهنگی محراب قلم.
- رهگذر، رضا (1388). گذری بر ادبیات کودک. تهران: انجمن قلم ایران.
- زارعان، محمدجواد (1379). «تربیت دینی و لیبرال». فصل‌نامه معرفت. شماره اول. 22-31.
- سجادی، مهدی (1384). «تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به ترتیب دینی: قابلیت‌ها و کاستی‌ها». نوآوری‌های آموزشی. (1) 4. 38-57.

- شاملی، عباس علی و سیداحمد رهنمایی (1383). «میزگرد تعلیم و تربیت دینی». مجله معرفت، شماره 32، 9-18.
- شریعتمداری، علی (1374). «هبانی آموزشی متوسطه در ایران». فصل‌نامه پژوهش‌های تربیتی، مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم. ج سوم. ش 3 و 4. 16-9.
- شفیلد، هری (1375). کلیات فلسفه: آموزش و پرورش. ترجمه غلامعلی سرمد. تهران: قطره.
- شکوہی، غلامحسین (1363). تعلیم و تربیت و مراحل آن. مشهد: آستان قدس رضوی.
- شیخی فینی، علی اکبر (1381). «تبیین و ارزیابی دیدگاه سازنده‌گرایی». نشریه تازه‌های علوم شناختی، شماره 3. دوره 4. صص 73-65.
- طلائیان، زهرا (1389). «آموزش مفهوم خدا به کودک». مجله کودک. شماره 67، 52-.
- فردانش، هاشم (1380). «بازنمایی دانش در رویکرد یادگیری ساخت‌گرایی و دلالت‌های آن برای طراحی آموزشی، روان‌شناسی». مجله علوم تربیت و روان‌شناسی اهواز. شماره 3-4. 107-124.
- نوذری، مرضیه و بابک شمشیری (1397). تربیت دینی کودکان پیش دبستانی (ارائه الگویی برای برنامه درسی تربیت دینی کودکان). تهران: آورای نور.
- یادگارزاده، غلامرضا؛ کورش پرند و آرش بهرامی (1387). تاملی بر کاربرد نظریه یادگیری ساختن‌گرایی در آموزش عالی. مجله مهندسی فرهنگی. شماره 23 و 24. 83-72.
- Analoui, B. D., Sambrook, S., & Doloriert, C. H. (2014). Engaging students in group work to maximise tacit knowledge sharing and use. *The International Journal of Management Education*, 12 (1). 35-43.
- Ambrosini, V., & Bowman, C. (2001). Tacit knowledge: Some suggestions for operationalization. *Journal of Management studies*, 38 (6). 811-829.
- Bastide, D. (editor) (1992). *Good Practice in Primary Religious Education*. London: The Falmer press.
- Berry, D. C. (1997). *How implicit is implicit learning?*. Oxford University Press.
- Bergenhene Gouwen, G. (2009). *Hidden Curriculum in the University*. Available at <http://www.sociologyidex.com>.
- Carr, D. (1983). Three approaches to moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 15 (2). 39-51.
- Cargas, S., Williams, S., & Rosenberg, M. (2017). An approach to teaching critical thinking across disciplines using performance tasks with a common rubric. *Thinking Skills and Creativity*. 26. 24-37.
- Ebert II, E. S., Ebert, C., & Bentley, M. L. (2011). *The educator's field guide: From organization to assessment (and everything in between)*. Corwin Press.
- Fleck, J. (1996). Informal information flow and the nature of expertise in financial services. *International Journal of Technology Management*. 11 (1-2). 104-128.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. A&C Black.

- Gourlay, s. (2002). *Tacit knowledge, tacit knowing, or behaving?* In: 3rd European Organizational Knowledge, Learning and Capabilities Conference; 5-6 April 2002, Athens, Greece.
- Gardner, P. (1993). Uncertainty, Teaching and Personal Autonomy: an inquiry into a pedagogic dualism. *Cambridge Journal of Education*, 23 (2), 155-171.
- Goldman, R. (1964). *Religious thinking from childhood to adolescence*. Routledge and K. Paul.
- Harms, E. (1944). The development of religious experience in children. *American Journal of Sociology*, 50 (2), 112-122.
- Hart, T. (2003). *The Secret Spiritual World of Children*. California: New World Library.
- Haven, K. (2007). *Story proof: The science behind the startling power of story*. Greenwood Publishing Group.
- Henry, S. G. (2010). Polanyi's tacit knowing and the relevance of epistemology to clinical medicine. *Journal of evaluation in clinical practice*, 16 (2), 292-297.
- Henry, S. G. (2011). A clinical perspective on tacit knowledge and its varieties. *Tradition and Discovery: The Polanyi Society Periodical*, 38 (1), 13-17.
- Hood, R.W., Hill, J.P., Spilka, B. (2009). *Psychology of Religion*. An Empirical Approach, USA: Guilford Press.
- Janhonen, M., & Johanson, J. E. (2011). Role of knowledge conversion and social networks in team performance. *International Journal of Information Management*, 31 (3), 217-225.
- Konieczka, J. (2013). *The hidden curriculum*. Proceedings in ARSA-Advanced Research in Scientific Areas, (1).
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford university press.
- Noaparast, K. B. (2014). A Second-Order Implicit Knowledge: its implications for e-learning. *E-Learning and Digital Media*, 11 (6), 633-643.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*, London Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (2014). *The Study of Man*, London Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (2015). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press.
- Ryle, G. (2009). *Collected Papers*, Volume 2, Routledge.
- Shim, H., & Roth, G. L. (2006). *Expert professors and sharing tacit knowledge with mentees*. Human Resource Development in Asia: Thriving on dynamism and change, 492-500.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (Eds.). (1999). *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives*. Psychology Press.
- Sternberg, R. J. (1998). Enhancing education for immigrants: The role of tacit knowledge. *Educational Policy*, 12 (6), 705-718.
- Short, E. C. (Ed.). (1991). *Forms of curriculum inquiry*. SUNY Press.
- Suddaby, R. (Ed.). (2010). Editor's comments: Construct clarity in theories of management and organization. *Academy of Management Review*, 35 (3), 346-357.

- Tsoukas, H. (2002). *Do we really understand tacit knowledge?* Presented to Knowledge Economy and Society Seminar, LSE Department of Information Systems, 14 June 2002, Final draft to be included in Easterby-Smith, M. and M. Lyles (eds.) (2003). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*.
- Thomas, R. M. (1994). "Religious Education", In *The International Encyclopedia of Education*. England: *Pergmon*, Vol. 9.

Implications of Tacit Knowledge with Emphasis on the Conceptology of Religious Education for Learning and Teaching in Elementary School

Seyed Hasan Hashemi¹, Babak Shamshiri²

Abstract

The purpose of this study is to investigate the implications of tacit knowledge with emphasis on the concept of religious education in the field of teaching and learning. Arguing that the implications of tacit knowledge in teaching and learning are based on personal experience and subjective judgments that occur in the interaction between teacher and student. To achieve this goal; The concepts of religious education, teaching and implicit learning were analyzed by using analytical-inferential method and the relationship between implicit teaching and learning of religious teachings was explained. Finally, according to the three stages of "intuitive", "objective" and "abstract" thinking in students; methods of teaching and implicit learning the concepts of religious education in the two age categories of 6 to 9 years and 9 to 11 years, elementary school (stage of religious-objective thinking) were inferred and discussed. The result is that the method of religious education for the age group of 6 to 9 years is formed in the framework of the expression of "religious literature" so that the communication action of teacher and student has the necessary attraction and effect. In the age group of 9 to 11 years, the use of the method of "loving imagery of religious concepts" in the form of "religious stories" was introduced with the aim of giving personal meaning to religious concepts.

Keywords: Tacit Knowledge, Religious Education, Teaching and Learning, Elementary School .

-
1. PhD student at the Philosophy of Education, the University of Shiraz, Faculty of Psychology and Education. Corresponding Author, h_hashemi19@yahoo.com
 2. Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University, Iran.