



Theoretical-methodological reflections on the path of achieving a curriculum with an Islamic approach

Mohammad Ali Shokrinia*,1
Kahmood Nowzari
Ali Latifi

1 Lecturer at Farhangian University, Tehran, Iran.

2 Member of the faculty of the research institute of the field and university

3 Member of the faculty of the research institute of the field and university

Corresponding author: shokrinia.ma@gmail.com

Received: 2021/08/30 Accepted: 2023/03/14

Abstract

Background and Objectives:

The belief system of Islam has enough capacity to create curriculum theories, therefore it is necessary to carry out methodological reflections and explanations in accordance with this system for theorizing the curriculum with an Islamic approach.

Methods:

The current research was a descriptive, analytical-inferential method.

Findings:

The current research with a descriptive, analytical-inferential method .has recognized the capacity of the Islamic system and explained its methodological assumptions, and explained its theoretical requirements.

Conclusion:

Determining the basic approach of the curriculum and the conceptual network arising from two sources of reason and revelation and considering the three effective, internal and final systems in the theorizing of the curriculum are some of these requirements.

Keywords: curriculum, theory, methodology, approach, Islam

مقاله پژوهشی

تأملاتی نظری - روش‌شناسانه در مسیر دستیابی به برنامه‌درسی با رویکرد اسلامی

محمد علی شکری نیا^{۱*}، محمود نوذری^۲ و علی لطیفی^۳^۱ *مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.^۲ عضو هیأت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه^۳ عضو هیأت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۳

دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۰۸

*نویسنده مسئول: shokrinia.ma@gmail.com

چکیده
زمینه و اهداف: نظام اعتقادی اسلام از ظرفیت کافی برای خلق نظریه‌های برنامه‌درسی برخوردار است، لذا ضروری است تأملات و تبیین‌های روش‌شناختی متناسب با این نظام، برای نظریه‌پردازی برنامه‌درسی با رویکرد اسلامی انجام شود.
روش‌ها: پژوهش حاضر با روش توصیفی، تحلیلی - استنباطی انجام شده است.
یافته‌ها: ظرفیت‌شناسی نظام اسلامی و تبیین مفروضات روش‌شناختی آن برای تحقق این امر پرداخته و اقتضائات و الزامات نظری آن را تبیین کرده است.
نتیجه‌گیری: تعیین رویکرد اساسی برنامه‌درسی و شبکه مفهومی برخاسته از دو منبع عقل و وحی و لحاظ نمودن سه نظام فاعلی، داخلی و غایی در نظریه‌پردازی برنامه‌درسی از جمله این الزامات و اقتضائات می‌باشد.
کلمات کلیدی: برنامه‌درسی، نظریه، روش‌شناسی، رویکرد، اسلام

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

برنامه‌درسی، به عنوان یک حوزه معرفتی (نه یک سند تجویزی)، یکی از زیر مجموعه‌های تعلیم و تربیت است که با وجود نوپا بودن، متأثر از مفروضات فلسفی در نگاه به هستی، انسان، معرفت و ارزش‌ها و به میزان و نوع بهره‌ای که از دانش‌هایی نظیر جامعه‌شناسی و روان‌شناسی برده شده و یا متأثر از تجربیات گذشته و موقعیت فعلی جوامع، تنوع، گستردگی و پیچیدگی خاصی پیدا کرده است؛ به گونه‌ای که صاحب‌نظران در بیش از یک‌صد سالی که از تشکیل این حوزه مطالعاتی می‌گذرد، در معرفی یک تلقی خاص از مفهوم برنامه‌درسی و ارائه‌ی تعریفی جامع و مانع از آن و نیز در تعیین حدود و ثغور آن توافقی حاصل نکرده‌اند. این ابهام هویتی، گرچه برخی از متصدیان حوزه عملی و اجرایی برنامه‌درسی را سرگردان و آشفته ساخته و آنها را در انتظاری بی‌پایان برای تصمیم‌گیری فرو برده است، اما زمینه‌ای جذاب و مهیج پیش روی اندیشمندان نهاده است تا با نظریه‌پردازی یا شرح و بسط و طبقه‌بندی نظریه‌ها، مرزهای این حوزه معرفتی را گسترش دهند. هر کدام از این نظریه‌ها به طور ضمنی و آشکار از حمایت یک رویکرد یا دیدگاه فلسفی و اعتقادی خاص برخوردار بوده و استلزامات آن را ابلاغ می‌نمایند. از سوی دیگر، تداوم و توسعه‌ی نظام تربیتی یک جامعه، در گرو نظریه‌هایی است که مبتنی بر باورها و بنیادهای فلسفی و متناسب با فرهنگ و ساخت اجتماعی آن جامعه طراحی و تدوین شده باشند و قادر باشند عرصه‌های عمل اجتماعی و موقعیت‌های تربیتی جامعه را در جهت مطلوب هدایت نمایند. برنامه‌درسی، یکی از عرصه‌ها و پدیده‌هایی است که علاوه بر زمان‌مند و مکان‌مند بودن، می‌بایست بر اساس مقتضیات اعتقادی، فرهنگی و ساخت اجتماعی هر جامعه ظهور و بروز یابد. به ویژه نظام فلسفی و اعتقادی اسلام که حاوی منظومه‌ای از مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی خاص می‌باشد. این منظومه‌ی معرفتی، مفروضات بنیادین برای تعیین چارچوب نظریه‌پردازی در برنامه‌درسی را عرضه داشته است. با این وجود، اقدام قابل توجهی در این عرصه صورت نگرفته است و به علت همین خلاء نظریه‌پردازی در چارچوب مفاهیم و مفروضات اسلامی، امروزه شاهد نفوذ و تأثیر نظریه‌های متفاوت و متناقض غربی در نظام تربیتی و برنامه‌درسی رایج کشور هستیم؛ نظریه‌هایی که قدرت زیادی در ابلاغ مفاهیم و مفروضات فلسفی و ایدئولوژیک خود دارا می‌باشند.

دستیابی به نظریه‌های برنامه‌درسی با رویکرد اسلامی، جز با تدوین روش‌شناسی متناسب و مقتضی امکان پذیر نخواهد بود. «روش‌شناسی» در واقع تبیین‌ها و تحلیل‌هایی است که فرایند شناخت و بررسی این مسیر را به انجام می‌رساند و معرفی می‌کند. پژوهش حاضر پس از معرفی اجمالی حوزه برنامه‌درسی و سیر تحولات آن، به بیان تبیین‌ها و تأملات روش‌شناسانه، مبتنی بر مبانی فلسفی و مفروضات دینی (اسلامی) در جهت دستیابی به نظریه‌های برنامه‌درسی می‌پردازد و الزامات و اقتضات نظری در این مسیر را معرفی می‌نماید. از این رو سؤالات اصلی و فرعی پژوهش عبارت است از :

سؤال اصلی: الزامات و اقتضائات نظری در مسیر تدوین برنامه درسی با رویکرد اسلامی چیست؟

سؤالات فرعی:

۱. نقش و جایگاه نظریه در حوزه برنامه درسی چیست؟
 ۲. آیا می توان از مبانی نظری دین اسلام در تدوین نظریه برنامه درسی بهره جست؟
 ۳. چالش های اصلی تولید نظریه برنامه درسی با رویکرد اسلامی چیست؟
 ۴. مفروضات و الزامات روش شناختی در تدوین نظریه برنامه درسی با رویکرد اسلامی چیست؟
- این پژوهشی، کیفی و از نوع بنیادی نظری می باشد که با بهره گیری از روش توصیفی، تحلیلی و استنباطی سعی در پاسخگویی به سؤالات داشته است.

بحث و بررسی در خصوص تولید نظریه ی برنامه درسی با رویکرد اسلامی، در واقع ورود به گفتمان «اسلامی سازی دانش» یا تولید علوم اسلامی (دینی) است که در چند دهه ی اخیر ظهور یافته و در حال توسعه می باشد. گفتمان مزبور با هدف بازسازی رابطه عقل و وحی یا علم و دین و برقراری اتحاد بین دانش و ارزش، در پی آن است تا مکاتب فلسفی دنیای متجدد غربی را مورد بازجویی قرار داده و مسائل واقعی علمی و معرفتی امت اسلامی را تشخیص دهد، آنگاه از طریق بازخوانی آموزه های قرآن کریم و کاوش در اندیشه های متقدم تمدن اسلامی، پاسخی مناسب و شایسته به این مسائل بدهد این جریان تاکنون منشأ آثار و تألیفات متعددی بوده است که برخی از آنها اساساً در خصوص «امکان علم دینی» به اظهار نظر (موافق یا مخالف) پرداخته اند، برخی دیگر «چیستی علم دینی» را مورد بررسی قرار داده اند و گروهی نیز حول محور «چگونگی تولید علم دینی» به طرح مباحث روش شناسی اقدام نموده و یا مدل هایی از روش شناسی تولید علم دینی ارائه کرده اند (حسنی و علی پور، ۱۳۹۰).

با وجود این اقدامات، عموم اندیشمندان این حوزه بر این باور هستند که جوامع اسلامی از فقر نظریه ی اصیل اسلامی رنج می برد و راه عبور از این چالش بزرگ را در اصلاح نظام تربیتی و آموزشی جستجو می کنند. برای نمونه، نقیب العطاس، یکی از مهمترین راه های اسلامی سازی دانش را طراحی نظری و عملیاتی آموزش و پرورش اسلامی، به ویژه برنامه درسی معرفی می کند (ایمان و کلانته ساداتی ۱۳۹۲: ۱۲۵). در حوزه تخصصی برنامه درسی با رویکرد اسلامی چالش فقر نظریه، حتی با عمق بیشتر مطرح است. آمیختگی تسامحی بین این رشته و حوزه های دیگر علمی نظیر برنامه ریزی آموزشی، عدم آشنایی کافی اندیشمندان تربیتی با مبانی دینی و اسلامی و عدم آشنایی کافی کارشناسان مذهبی با واقعیت های عملی تربیتی و برنامه درسی موجب شده تا اقدام پژوهشی قابل توجهی در این حوزه صورت نگیرد. اما کارهای بنیادینی که در استنباط مبانی فلسفی-

تربیتی به رشته تدوین در آمده، زمینه را برای نظریه پردازی در این حوزه فراهم آورده‌اند. از جمله «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران» (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰) که در چارچوب مطالعات سند ملی آموزش و پرورش صورت پذیرفته است. همچنین بر اساس این مبانی نظری، زیرنظام برنامه‌درسی با عنوان «برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی» تدوین شده است. رویکرد اساسی این برنامه‌درسی که به عنوان روح حاکم بر همه‌ی عناصر آن در نظر گرفته می‌شود، «فطرت‌گرایی توحیدی» است و می‌بایست تبیین روشن‌تر و دقیق‌تری از ارتباط این رویکرد با ساختار، محتوی و عناصر مطرح شده در آن صورت گیرد. اثر مهم دیگر در این زمینه عبارت است از «فلسفه آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی» (باقری، ۱۳۹۲) که با بهره‌گیری از الگوی قیاس منطقی، مبانی نظری، اهداف و اصول تعلیم و تربیت تبیین و معرفی کرده است و در ادامه، پس از تحلیل و بررسی رویکردهای موجود در برنامه‌درسی، رویکردی با دو بُعد سنت‌گرایی تحولی و واقع‌گرایی سازه‌گرایانه را برای تدوین برنامه‌درسی مطلوب برمی‌گزیند. نکات قابل توجه در این اثر این است که از میان عناصر و مؤلفه‌های برنامه‌درسی، بیشتر فرایندهای یادگیری و آموزش یا رابطه معلم و شاگرد الگوپردازی کرده است و انتظار برای معرفی الگوی جامعی از برنامه‌درسی همچنان به قوت خود باقی است. نیز ابتدای این الگو بر مفروضات اسلامی و ملی، نیاز به شفافیت و تبیین بیشتر دارد.

اقدام پژوهشی قابل ذکر دیگر مربوط است به علم الهدی (۱۳۸۴) که ضمن نقد رویکردهای رشته‌ای و موضوعی در برنامه‌درسی، رویکرد تلفیقی را در این خصوص مطرح می‌سازد. در این پژوهش، بر رویکرد مضمونی، برای امر تلفیق تأکید می‌کند و بر اساس آن، مضمون مفهومی «وجود» که از حکمت متعالیه اخذ نموده است را به عنوان مضمون محوری تلفیق برمی‌گزیند. لیکن این شکل از تلفیق را تنها به حوزه معرفت‌شناختی برنامه‌درسی سرایت داده و با نگاهی وحدت‌گرا، سعی در همسو کردن رشته‌ها و موضوعات علمی در برنامه‌درسی داشته است.

معدود اقدامات پژوهشی جزئی دیگر که در این زمینه صورت گرفته، عموماً به تلفیق یا ارزش‌سنجی نظریه‌های موجود برای رسیدن به یک برنامه‌درسی متناسب با شرایط و امکانات بومی توجه داشته‌اند. کاربرد و اجرای این برنامه‌های تلفیقی، گاه به مغفول ماندن برخی ابعاد اساسی وجود انسان و گاه به تعارض اهداف و روشها یا سردرگمی مربیان منجر شده است. این پژوهش‌ها در مواردی نیز موفق به آشکار سازی عدم تناسب مبانی و یا دستاوردهای این نظریه‌ها با مبانی و اهداف نظام تربیت دینی شده‌اند (ایمان و کلاته ساداتی، ۱۳۹۲). بهره‌گیری از ریشه‌ی Currere در تعیین هویت برنامه‌درسی^۱ یکی از شیوه‌هایی است که نظریه‌پردازان را به خود مشغول کرده است. این واژه، چندین برداشت مفهومی متفاوت و در عین حال مرتبط مانند «میدان

مسابقه»، «فاعل دونده» و «فعل دویدن» القاء می‌کند که هر کدام می‌تواند در توجیه دسته‌ای از نظریه‌ها و رویکردها به کار گرفته شود (اسلاتری، ۱۳۹۳^۱، ترجمه ایزدی و دیگران: ۱۳۶). سنت‌گرایان از ریشه Currere معنا و مفهوم «میدان مسابقه» را اخذ نمودند که عبارت است از یک مسیر محدود با نقاط آغاز و پایان معین. بر این اساس برنامه‌درسی را مجموعه تصمیم‌های از پیش گرفته شده و مسیر شناخته شده‌ای می‌دانند که یادگیرندگان به قصد دستیابی به نتایج تربیتی معین باید آن را طی کنند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۲). این تصمیمات و مسیر مشخص شده معمولاً به صورت «سندی مکتوب» و لازم‌الاجرا توسط متخصصان تدوین شده و به عوامل اجرایی و مدارس ابلاغ می‌گردد (بوشامپ^۲، ۱۳۹۰، ترجمه: آقازاده: ۵).

از سوی دیگر، تلقی Currere به عنوان «فاعل دونده» را می‌توان برای حمایت از دیدگاه پیشرفت‌گرا و تجربه‌گرا در برنامه‌درسی به کار گرفت. پیشرفت‌گرایان انسان را موجودی رشدیابنده در نظر می‌گیرند که فعالانه در فرایند سازگاری با محیط طبیعی و فرهنگی تکامل می‌یابند. آنان بر این باورند که کودک نقطه‌ی آغاز و عامل تعیین‌کننده و شکل‌دهنده‌ی برنامه‌درسی است (گلاتورن^۳، به نقل از: شریفیان، ۱۴۸: ۱۳۹۱). رشد مطلوب کودک، صرفاً از طریق برنامه‌درسی تعیین شده توسط دیگران حاصل نمی‌شود، بلکه باید نیازهای درونی و علایق و انگیزه‌های شخصی آنها مورد احترام قرار گیرد. آنها با تلقی برنامه‌درسی به عنوان «پدیده‌ی پس از وقوع»، تصمیمات از پیش‌گرفته شده توسط دیگران را رد می‌کنند و برنامه‌درسی را چیزی جز تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان نمی‌دانند. بر خلاف سنت‌گرایان که دستیابی به نتایج از قبل پیش‌بینی شده توسط متخصصان را وجهه همت خود دارند، پیشرفت‌گرایان تدابیر منعطف و غیرقطعی در خصوص ایجاد موقعیت‌ها و فرصت‌ها که با مشارکت معلم و شاگردان اتخاذ می‌شود را به رسمیت می‌شناسند و در نهایت نتایج حاصله از رویارویی دانش‌آموزان با موقعیت‌ها و فرصت‌های موجود را مورد توجه قرار می‌دهند. علی‌رغم تفاوت زیادی که در دیدگاه سنت‌گرایان و پیشرفت‌گرایان وجود داد، هردو دارای یک وجه تجویزی مشترک می‌باشند که پژوهش در برنامه‌درسی را به منظور بهبود و اصلاح فعالیت‌ها و تجارب یادگیری در مدرسه مد نظر قرار می‌دهند. این رویکردهای تجویزی برنامه‌درسی، در تعیین محتوا و تجربیات برنامه‌درسی از مبانی و منابع مختلف بهره می‌جستند. سنت‌گرایان با بهره‌گیری از فلسفه و آموزه‌های انسان‌شناختی آن، ایده‌هایی را برای پرورش جنبه‌های عقلانی، عاطفی و اعتقادی دانش‌آموزان فراهم می‌آورند و به منظور دستیابی دانش‌آموزان به برترین میراث فرهنگی، موضوعات دانش بشری را به عنوان محتوای برنامه‌درسی برمی‌گزینند و به برنامه‌ریزی زمان‌مند آنها می‌پردازند. گروه اخیر همیشه با این چالش مواجه بوده‌اند که «ارزشمندترین دانش برای دانش‌آموزان کدام

1. Slattery

2. Beauchamp

3. Glatthorn

است؟» (شریفیان، ۱۳۹۱: ۳۹). اما پیشرفت‌گرایان رشد‌گرا خصوصیات دانش‌آموزان و ویژگی‌های مراحل رشد منظم آنان را به عنوان منبع برنامه‌درسی در نظر می‌گرفتند و بر این باور بودند که محتوا و تجربیات برنامه‌درسی باید مبتنی بر علایق و نیازهای کودکان باشد (گروه نویسندگان، ۱۳۸۹، ترجمه شریف: ۲۰۱). نفوذ این اندیشه به برخی مدارس، سهل‌گیری و انعطاف در برنامه‌درسی را به جایی رساند که انتقاد گروه‌های مختلف، به ویژه متخصصان علوم پایه و علوم طبیعی را برانگیخت و زمینه‌ی ورود این متخصصان به برنامه‌درسی را فراهم ساخت. آنها با تجویز برنامه‌درسی موضوع‌مدار در پی آن بودند تا دانش‌آموزان را با ساختار رشته‌های علمی^۱ آشنا سازند و آنها را به مرزهای توسعه علوم نوین نزدیک کنند. رویکرد مبتنی بر ساختار رشته‌های علمی، پس از توفیقاتی که در دستیابی به علوم و فناوری داشت، به ویژه در عرصه رقابت بین قدرتهای صنعتی بزرگ، به عنوان رویکرد اساسی برنامه‌درسی بر سایر رویکردها فایق آمد. اما دیری نپایید که گروهی از اندیشمندان موسوم به انسان‌گرایان، این رویکرد را به دلیل «فراموشی فرد انسانی» مورد انتقاد شدید قرار دادند و تلاش کردند رویکرد مطلوب خود را معرفی نمایند. انسان‌گرایان ضمن تأکید بر تفاوت‌های فردی و مربوط دانستن برنامه‌درسی با معنا و مفهوم شخصی، عقیده دارند که فعالیت‌ها و تجارب مدرسه باید به رشد خودپنداره‌ی مثبت در همه‌ی دانش‌آموزان بینجامد. آرمان اصلی برنامه‌درسی انسان‌گرا، تحقق خود یا خودشکوفایی در دانش‌آموزان است. پرورش مهارت‌های ارتباطی، اعتماد به نفس، تقویت عواطف و احساسات و انتخاب آگاهانه ارزش‌ها از مفاهیم مورد تأکید انسان‌گرایان است (میلر^۲، ۱۳۹۱، ترجمه مهرمحمدی: ۱۹۵). دیدگاه انسان‌گرایی، علاوه بر تأثیری که در تحول برنامه‌درسی، به ویژه در روابط بین فردی داشت، زمینه طرح دیدگاه ماورای فردی را نیز فراهم ساخت که در آن تقویت تفکر خلاق از طریق شهود و نیز دستیابی به ادراک استعلایی کل‌نگر برای اتصال و اتحاد جهان درون به جهان بیرون مورد توجه قرار گرفته است (همان: ۲۳۱).

در جریان تحولات برنامه‌درسی، نظریه‌پردازان دیگری با گرایش‌های اجتماعی به این عرصه پای نهادند که برخی با اتخاذ گرایش محافظه‌کارانه، فعالیت‌هایی را جهت افزایش کارایی اجتماعی و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تجویز می‌نمودند. گروهی دیگر با گرایش انتقادی و بازسازی اجتماعی، دغدغه‌ی اصلی برنامه‌درسی را نقد و بررسی واقعیت‌ها، ناهنجاری‌ها و بی‌عدالتی‌های اجتماعی می‌دانستند (همان: ۸۴).

از دهه‌ی ۱۹۷۰ یک جریان نوپدید برنامه‌درسی در برخی از کشورها ظهور و بروز یافت که بر اساس معنای «گذر» یا همان «فعل دویدن که از ریشه‌ی Currere اتخاذ کرده بودند، برداشتی نومفهوم‌گرا و «توصیفی» از برنامه‌درسی داشتند. این رویکرد بر پایه‌ی سنت‌هایی مانند پدیدارشناسی، روان‌تحلیل‌گری و انتقادی، رسالت حوزه برنامه‌درسی را نه تجویز، بلکه تحلیل هوشمندانه‌ی پدیده‌های تجربه‌شده‌ی برنامه‌درسی، به منظور توصیف

1. discipline

2. Miller

و درک تجارب منحصر به فرد دانش‌آموزان قلمداد می‌کنند. پیدایش این رویکرد نوین، چالش‌های جدیدی را در پیش‌روی صاحب‌نظران این رشته قرار داد. از این منظر، برنامه‌درسی نه فقط محتوا، فعالیت‌ها و تجارب یادگیری، بلکه در واقع یک فعالیت یا سفر باطنی برای جستجو و درک معنای این فعالیت‌ها و تجارب و نیز کشف و تجدید ساخت «خود» است. چنین مفهومی از برنامه‌درسی در پی آن است که فرد درک مجدد و عمیق‌تری از دیدگاه خود حاصل نماید و از این طریق جهات ممکن آینده‌ی شخصی خود را تصور و خلق کند (اسلاتری، ۱۳۹۳، ترجمه ایزدی و دیگران: ۱۳۷).

در مجموع به نظر می‌رسد تمرکز حول یکی از سه عنصر دانش، دانش‌آموز و جامعه و تصمیم‌گیری در خصوص اینکه کدامیک از آنها به عنوان محور برنامه‌درسی اهمیت بیشتری دارد از جمله عوامل مهم و اساسی است که در پیدایش نظریه‌های متنوع برنامه‌درسی نقش تعیین‌کننده داشته است. دیدگاه سنتی و موضوع‌مدار، عنصر «دانش» را در صدر منابع قرار داده و ساختار رشته‌های علمی را اساس تعیین محتوای برنامه‌درسی می‌دانند، دسته‌ای از پیشرفت‌گرایان و نومفهوم‌گرایان به «فرد» و علایق، نیازها و تجربه‌های او توجه می‌نمودند و عده‌ای نیز جامعه و مسائل اجتماعی را منبع اصلی برنامه‌درسی می‌دانستند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با روش توصیفی، تحلیلی - استنباطی انجام شده است.

یافته‌ها

سوال اول: نقش و جایگاه نظریه در حوزه برنامه‌درسی چیست؟

کارشناسان تربیتی برای طراحی برنامه‌ی درسی در چارچوب یک دیدگاه و رویکرد خاص، به خلق و تدوین «نظریه» نیاز دارند. نظریه‌های برنامه‌درسی جهت‌گیری‌ها، تلقی‌ات اساسی و چگونگی‌گزینه‌ش عناصر و مؤلفه‌های برنامه‌درسی را مشخص می‌کنند. مک‌کاجئون^۱ (شریفیان، ۱۳۹۱: ۸۶) نظریه برنامه‌درسی را مجموعه‌ای در هم تنیده از ادراک‌ها، تفسیرها و تحلیل‌های مربوط به پدیده‌ی برنامه‌درسی تعریف می‌کند. منظور وی از پدیده‌ی برنامه‌درسی عبارت است از آنچه دانش‌آموزان در مدرسه از طریق برنامه‌درسی آشکار و پنهان فرصت یادگیری آن را می‌یابند یا به علت جای نگرفتن در برنامه‌درسی امکان یادگیری آن را نمی‌یابند. البته باید به این نکته مهم توجه داشت که نظریه‌های برنامه‌درسی به منظور تبیین و مفهوم‌پردازی عمل تربیتی تدوین می‌شوند و نمی‌توانند همانند نظریه‌های علوم طبیعی و جامعه‌شناسی ادعای جهان‌شمولی داشته باشند. به بیان دیگر در عرصه عمل تربیتی و در چارچوب دیدگاه واحد می‌توان نظریه‌های متعدد و متنوعی را تصور کرد که هر کدام در شرایط عملی خاص دارای قوت بیشتری نسبت به سایر نظریه‌ها می‌باشد.

مهم‌ترین و بنیادی‌ترین نوع نظریه‌ها در برنامه‌درسی، نظریه‌هایی هستند که به خلق و نقد طرحواره‌های^۱ مفهومی می‌پردازند و ماهیت بنیادی و ساختار برنامه‌درسی را تعیین می‌کنند. طرحواره مفهومی شامل مفاهیم و عناصر اساسی برنامه‌درسی و رابطه میان آنهاست. ادموند سی. شورت^۲ (۱۳۹۲)، ترجمه مهرمحمدی) فصلی از کتاب «روش‌شناسی در برنامه‌درسی» را با عنوان پژوهش نظریه‌ای به این دسته از نظریه اختصاص داده و طرحواره‌های مفهومی مختلف را تشریح نموده است. برای مثال در طرحواره مفهومی که توسط تایلر^۳ تدوین کرده است، چهار عنصر وجود دارد: اهداف، تجربیات یادگیری، سازماندهی تجربیات یادگیری و ارزیابی. از این میان، مفهوم «هدف خاص» به عنوان مفهوم ساختاری، معیار انتخاب و پیوند تمامی عناصر طرحواره است. طرحواره مفهومی دیگری نیز توسط دکر واکر^۴ مطرح گردیده است که در آن سه عنصر اصلی مبنا، فرایند عمل فکورانده و طراحی به کار رفته است. مبنای برنامه‌درسی مجموعه باورهایی است که معلم وارد فرایند طراحی می‌کند، فرایند عمل فکورانده فرایند گفتگو و مناظره گروهی که هر فرد یا گروه بر اساس مبنا یا باورها سعی در اقناع طرف مقابل دارد. در نهایت پس از این گفتگوها، تصمیماتی اتخاذ می‌شود که سیاستها و فعالیت‌های برنامه‌درسی تعیین می‌شود. مفهوم ساختاری که اجزای این طرحواره را به هم پیوند می‌دهد، الگوی سیستمی (درونداد، پردازش و برونداد) است (همان: ۲۸۰). واکر وجه اشتراک تمام نظریه‌های برنامه‌درسی را دو چیز می‌داند: اولاً همه‌ی آنها در رابطه با عمل تربیتی تدوین شده‌اند؛ ثانیاً هر کدام از این نظریه‌ها از زیربنای ارزشی یا هنجاری نافذ و قوی برخوردار هستند، به طوری که علت تدوین نظریه‌ها نیز ابلاغ و اصلاح وجوه خاصی از این دیدگاه‌ها و گرایش‌های ارزشی و هنجاری است.

نظریه‌های برنامه‌درسی در واقع واسطه بین حوزه‌ی ارزشی، هنجاری و فلسفی با عرصه‌ی عملی و واقعی تعلیم و تربیت می‌باشند و به لحاظ ارتباطی که با دنیای واقعیت عملی و اجتماعی دارند، قابل تحلیل و ارزیابی تجربی بوده و در زمره معرفت علمی قرار می‌گیرند. نظریه جایی است که رقابت میان دیدگاه‌های مختلف فلسفی و هنجاری قابل شناسایی است و حلقه‌ای است که هر چشم‌انداز فلسفی و هنجاری، مبانی و مفروضات خود را به واقعیت اجتماعی وارد می‌کند و آنها را به منصف ظهور می‌رساند (ایمان، ۱۳۹۲: ۴۵۹). دیدگاه‌های فلسفی به طور ضمنی یا صریح مبانی، مفاهیم، اصول، آرمان‌ها و تلقیات خاصی را به نظام‌های تربیتی، به ویژه قلمرو معرفتی برنامه‌درسی ابلاغ می‌کنند. به بیان دیگر، جهت‌گیری کلی نظام تربیتی و برنامه‌درسی، به طور آشکار یا ضمنی، انعکاسی از یک دیدگاه فلسفی در باب هستی، انسان، معرفت و ارزش می‌باشد. بنیان‌های فلسفی یا نوع نگرش اندیشمندان به هستی، انسان، معرفت و ارزش‌ها منشأ تفاوت دیدگاه اندیشمندان و عامل

1. conceptual scheme

2. C. Short

3. Tyler

4. Decker Walker

اصلی پیدایش رویکردهای مختلف در برنامه‌درسی بوده است. این بنیان‌های فلسفی، به طور ضمنی روش‌شناسی‌های خاص و زوایای معینی را برای مطالعه‌ی پدیده‌ها و تحولات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی به پیروان خود ابلاغ می‌کند. برای مثال، مبانی فلسفی رئالیسم و ایدئالیسم بر ارزش‌ها و حقایق مطلق و پایدار تأکید می‌کنند و میراث علمی و فرهنگی بشر را تلاشی در جهت دستیابی به این ارزش‌ها و حقایق تلقی می‌کنند. از این منظر موضوعات علمی، که برخاسته از ابعاد روح مطلق و تبیین‌کننده‌ی روابط بین اعیان، حقایق و ارزش‌ها هستند، به عنوان عنصر اصلی برنامه‌درسی مورد تأکید خواهد بود (گوتگ، ۱۳۸۶، ترجمه پاک‌سرشت، صص ۳۵ و ۶۶). در مقابل فلسفه‌ی عملگرایی^۲، با رد مطلق‌گرایی، ارزش‌ها و حقایق را ایده‌هایی موقتی و مأخوذ از تجربه می‌دانند که باید بر پایه‌ی پیامدهای آنها و تأثیری که در بازسازی تجربه دارند مورد قضاوت قرار گیرند. از این رو به جای موضوعات و رشته‌های علمی، مسائل برخاسته از تجربیات فردی و اجتماعی را کانون توجه برنامه‌درسی قرار می‌دهند و بر روش «حل مسأله» به عنوان محور فعالیت‌های مدرسه تأکید می‌کنند (همان: ۱۴۷).

برای تدوین نظریه‌ی برنامه‌درسی، قبل از هر چیز می‌بایست دیدگاه فلسفی و نظام اعتقادی، به ویژه اعتقادات و ارزش‌هایی که به جنبه‌های مختلف برنامه‌درسی ارتباط می‌یابند، صورتی آگاهانه و شفاف پیدا کنند و بر اساس آن، ماهیت و جهت‌گیری اساسی برنامه‌درسی مطلوب تعیین گردد. این اقدام زمینه را برای گزینش عناصر و مؤلفه‌ها و ایجاد یک طحوازه‌ای مفهومی برنامه‌درسی فراهم خواهد کرد. حتی معیارهای گزینش محتوی، تجربیات، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس و نظام ارزشیابی را نیز بر اساس ماهیت و جهت‌گیری اساسی برنامه‌درسی قابل تشخیص خواهد بود. تحقق این امر، سطوح مختلفی از نظریه‌پردازی در چارچوب یک نظام فلسفی و اعتقادی و تولید نظریه برنامه‌درسی را ضروری می‌سازد. در اندیشه غرب دیدگاه‌های مختلف با پیش‌فرض‌های متضاد و متناقض و با تعاریف متفاوتی که از علم، انسان و واقعیت دارند، قابل شناسایی‌اند. اندیشمندان و نویسندگان برنامه‌درسی در آثار متعدد به معرفی و طبقه‌بندی دیدگاه‌های هنجاری برنامه‌درسی پرداخته‌اند. آیزنر^۳ (به نقل از: مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۰) تحت عنوان ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی به تشریح جزمیت مذهبی، انسان‌گرایی خردگرا، پیشرفت‌گرایی، نظریه انتقادی و نومفهوم‌گرایی پرداخته است. میلر (۱۳۹۱، ترجمه مهرمحمدی) در یک دسته‌بندی دیگر ویژگی‌های هفت دیدگاه برنامه‌درسی (شامل رفتاری؛ موضوعی؛ اجتماعی؛ رشدگرا؛ فرایند‌شناختی؛ انسان‌گرایانه؛ ماورای فردی) را شرح می‌دهد و در پایان با تلفیق چند دیدگاه، به سه فرادیدگاه نیز دست می‌یابد.

1. Gutek

2. pragmatism

3. Eisner

سوال دوم: آیا می‌توان از مبانی نظری دین اسلام در تدوین نظریه برنامه‌درسی بهره جست؟

از جمله موضوعاتی که از دیرباز در مطالعات برنامه‌درسی مطرح بوده و مباحث و منازعات فراوانی را در این حوزه ایجاد کرده است، نقش دین و مذهب در نظام تربیتی و تأثیر آن در تعیین رویکردها، جهت‌گیری، محتوا و فعالیت‌های برنامه‌درسی می‌باشد. گرچه رویکردهای یادشده، هرکدام مواضع آشکار یا ضمنی با برخی تعالیم دینی یا آموزه‌های متافیزیکی دارند، اما تاکنون یک رویکرد خاص دینی یا مذهبی در برنامه‌درسی، به دلیل سوء برداشت‌ها و نگاه‌های محدود و جزمیت‌گرا که از دین و مذهب، به ویژه در غرب وجود داشته، نتوانسته است جایگاه و منزلت مناسبی را در بین سایر رویکردها داشته باشد. برخی از مدارسی که با رویکرد مذهبی تأسیس می‌شدند، برنامه‌های خود را محدود به آموزش متون دینی و تشریفات مذهبی می‌کردند و کمتر به علوم جدید یا مسائل اجتماعی می‌پرداختند و حتی فرصتی برای انتقاد و پرسش از اصول اعتقادی نیز در اختیار دانش‌آموزان قرار نمی‌دادند. از سوی دیگر بروز منازعات فراوانی بین خانواده‌ها و مدارس و نیز بین پیروان مذاهب مختلف بر محتوی و روش‌های آموزش‌های مذهبی و حتی موافقان و مخالفان حضور مذهب در مدارس مجال و فرصتی را برای تأمل در بررسی کیفیت برنامه‌درسی با رویکرد دینی باقی نمی‌گذاشت (همان: ۱۱۵).

ولی با ظهور اندیشه‌های پست مدرن و با به کارگیری روش‌های نوین در نقد و بررسی بحران‌های ناشی از علم‌گرایی و عقل‌گرایی دوران تجدد، در کنار خرده فرهنگ‌ها، دین و مذهب نیز بار دیگر مورد توجه ویژه قرار گرفت. اندیشمندان نوظهور با تحلیل و بررسی دقیق و پیچیده آموزش مذهبی، فضای جدید و مناسبی را برای طرح اندیشه‌های دینی در برنامه‌درسی فراهم آوردند. حتی برخی از اندیشمندان پست مدرن عقیده دارند که اساس و ماهیت آموزش باید مذهبی باشد (اسلاتری، ۱۳۹۳، ترجمه ایزدی و دیگران: ۱۸۰). آنها الهیات را مطالعه نظام‌مند و منطقی باورها و مقدسات در ارتباط با کیهان‌شناسی و نیز جستجوی هماهنگی شخصی و جهانی می‌دانند و آن را از موضوعات اساسی برنامه‌درسی قلمداد می‌کنند و بر احیای مجدد آن در قالب معنویت، اساطیر مذهبی، آیین‌های کلامی، تجربه‌های مکاشفه‌ای، هماهنگی کیهان‌شناختی و حکمت تأکید دارند (همان: ۱۹۸). دیدگاه پست مدرن در مقابل اندیشه مدرنیستی، رعایت سه اصل در برنامه‌درسی مورد توجه قرار می‌دهد: اول، همکاری گروهی به جای رقابت همگانی؛ دوم کل‌نگری به جای تجزیه‌گرایی؛ سوم، ارائه برنامه‌درسی چند رشته‌ای و چند بعدی و تلفیق آنها با الهیات (همان: ۲۰۵). روش‌های پدیدارشناسانه، زیباشناسانه و خودشرح‌حال نویسی نیز به عنوان راهبردهای اصلی برنامه‌درسی مذهبی در عصر پست مدرن مورد توجه واقع شد.

اما این توجه نسبی به دین در تقابل با برخی از مؤلفه‌های بنیادین مورد پذیرش اندیشمندان پست مدرن قرار دارد. مفاهیمی چون خدا، اخلاق و احکام که مفاهیم ابتدایی و بدیهی هر باور دینی است، کلیت، انسجام

و به ویژه ضرورت را با خود همراه دارد. در مقابل، اندیشه پست مدرن کلیت‌گریز، پراشوب و ضرورت‌ستیز است و در خوش بینانه‌ترین شکل آن معتقد به دین فردی (در مقابل دین خدایی) شده است که در بسیاری موارد ارزش‌های اخلاقی و دینی را واژگونه کرده است. ساختارزدایی، مبنای‌گریزی، تکثرگرایی و نیز نفی مطلق‌گرایی پست مدرن مانع از پذیرش امور الزام‌آوری چون باور دینی می‌شود (طاهری و عزیزخانی، ۱۳۶۲: ۶۲). بنابراین در چنین فضای فکری متناقض نمی‌توان انتظار چندانی برای توفیق و ترویج برنامه‌درسی با رویکرد دینی و مذهبی داشت.

بدون تردید مکتب اعتقادی اسلام با جهان‌بینی توحیدی و گنجینه غنی از تعالیم و حیانی و دستگاه عظیم فلسفی که صورت‌بندی جامع و موزون و منطقی از کل هستی، انسان، معرفت و ارزش‌ها عرضه داشته است، از ظرفیت بالایی برای رویارویی با گرایش‌های فلسفی و ورود به قلمروهای معرفتی عصر حاضر، به ویژه برنامه‌درسی برخوردار است. زیرا اولاً امکان درک و فهم جامعی از قوا، امکانات، هویت، مراتب و جایگاه انسان در عالم هستی را فراهم می‌کنند؛ ثانیاً ساخت‌شناختی و مفهومی مناسبی را برای مشاهده، تفسیر و تحلیل موقعیت‌ها و پدیده‌ها ایجاد می‌نمایند؛ ثالثاً تصویر واضح و شفافی از «انسان مطلوب» را ارائه می‌دهند. مجموعه‌ی همه‌ی این‌ها همان چیزی است که از یک نظام تربیتی و برنامه‌درسی مطلوب و شایسته انتظار می‌رود و آن جز فراهم آوردن زمینه بکارگیری قوا و امکانات افراد در موقعیت‌های شناخته شده، برای سوق دادن به سمت انسان مطلوب نیست.

در جهان‌بینی توحیدی اسلام، همه‌ی موجودات عالم امکان، فقر و نیاز مطلق به ذات واجب الوجود تلقی گردیده که تحت حاکمیت اراده و سنن الهی به سوی غایت و کمال شایسته خود هدایت شده‌اند. انسان به عنوان یکی از این موجودات که خداوند او را شایسته‌ی مقام جانشینی خود بر روی زمین قرار داده، دارای حقیقتی روحانی و فطرتی الهی است که با اراده و اختیار خود می‌تواند وجود خود را به تدریج و زمان‌مند و با الهام از شریعت الهی توسعه داده و توانایی‌های فطری خود را در جهت کمال نامحدود خود فعلیت ببخشد. مفاهیمی مانند فطرت، امانت، خلافت، ولایت و . . . که برگرفته از آموزه‌های وحیانی قرآن کریم است، استوانه‌های اصلی انسان‌شناسی اسلامی و عناصر کلیدی شبکه مفهومی برنامه‌درسی را تشکیل می‌دهند. نظریه برنامه‌درسی مطلوب، نباید تنها عنوان رویکرد اسلامی را بطور صوری و ظاهری به یدک بکشد و در باطن تحت حاکمیت رسوبات کهنه دیدگاه‌های وارداتی قرار بگیرد، بلکه باید در تمام تبیین‌ها، مؤلفه‌ها و ساختار پیشنهادی خود، ویژگی‌های اساسی و ذاتی رویکرد برگزیده را به طور آشکار یا ضمنی انعکاس دهد.

با این وجود اقدام پژوهشگران مختلف برای تعیین ماهیت، رویکرد و طرحواره‌ی برنامه‌درسی بر مبنای تعالیم اسلامی و مفاهیم قرآنی، حاصل مجموعه تلاش‌های آنان در فهم تعالیم اسلامی و مفاهیم قرآنی و نیز

چگونگی ارتباط دادن آن‌ها با حوزه برنامه‌درسی است. بنابر این درجه‌ی اعتبار چنین یافته‌هایی، بسته به این که نگارنده به چه میزان و از چه زاویه‌ای به مراد و مقصود خود دست یافته، می‌تواند محل بحث و اظهار نظر باشد. از این رو طرح دیدگاه‌های متنوع و متفاوت در این خصوص منتفی نخواهد بود. با این بررسی کوتاه، ضرورت نظریه‌پردازی در سطوح مختلف، به ویژه برای تبیین ماهیت بنیادین و رویکرد اساسی برنامه‌درسی با رویکرد اسلامی روشن می‌شود.

سوال سوم: چالش‌های اصلی تولید نظریه برنامه‌درسی با رویکرد اسلامی چیست؟

از جمله چالش‌هایی که در مسیر دستیابی به برنامه‌درسی با رویکرد دینی می‌توان انتظار داشت، منازعه‌ی دیرینه‌ی عقل و دین است. پس از نزاع طولانی و تاریخی علم و دین، برخی اندیشمندان عصر تجدد و مدرنیته در تلاش بودند تا با فروگذاری آموزه‌های دینی، نقش علم و عقلانیت را در عرصه حیات اجتماعی بشر برجسته نمایند. اما گفتمان مزبور با هدف بازسازی رابطه عقل و وحی یا علم و دین و برقراری اتحاد بین دانش و ارزش، در پی آن است تا مکاتب فلسفی دنیای متجدد غربی را مورد بازجویی قرار داده و مسائل واقعی علمی و معرفتی امت اسلامی را تشخیص دهد، آنگاه از طریق بازخوانی آموزه‌های قرآن کریم و کاوش در اندیشه‌های متقدم تمدن اسلامی، پاسخی مناسب و شایسته به این مسائل بدهد (ایمان و کلاته ساداتی، ۱۳۹۲، صص ۵۹ - ۴۹). این چالش و منازعه توسط منتقدان برنامه‌درسی دینی به این صورت تقریر می‌شود که دانش تکوین یافته در حوزه برنامه‌درسی عموماً بر اساس تکاپوی عقلی و بررسی‌های تجربی از موقعیت‌های عملی تربیت حاصل آمده است و تلاش برای تولید دانش در حوزه‌ی برنامه‌درسی، جدای از موقعیت عینی و عملی کمکی به تعالی برنامه‌درسی نخواهد کرد. گاه نیز از اساس نمی‌پذیرند که حاصل این تلاش غیر تجربی را بتوان علم و دانش نامید. چالش و منازعه‌ی بین عقل (علم) و دین علاوه بر اینکه در مسیر شکل‌گیری رویکرد دینی برنامه‌درسی رخ می‌نماید، گاه ناظر به محتوای برنامه‌درسی نیز خواهد بود؛ به گونه‌ای که برای مثال تولید و یادگیری علوم، اعم از علوم انسانی و علوم طبیعی، با صبغه‌ی دینی را ناممکن می‌داند (همان).

از منظر جوادی آملی (۱۳۸۶) نزاع و ناسازگاری بین علم که از نمودهای عقل است و دین که رهاورد وحی است، محصول تصویری ناصواب از نسبت بین آنهاست. ایشان حل و فصل این نزاع و تقابل موهوم را در گرو تعیین جایگاه و منزلت عقل در هندسه معرفت دینی می‌دانند. عقل در برابر نقل است و هردو از منابع تأمین‌کننده‌ی معرفت دینی‌اند و زیر چتر دین قرار دارند. عقل (علم) نقاب از چهره‌ی خلقت و فعل خدا می‌افکند و نقل (وحی و سنت) پرده از قول و گفته خداوند برمی‌گیرد. اگر چه واقع، مطلق است و علم و معرفت مطلق امکان‌پذیر می‌باشد، اما نمی‌توان مدعی بود که همه‌ی معارف عقلی مطابق با واقع است، لذا تنها علمی

در حریم معرفت دینی قرار می‌گیرد که از سنخ قطع و یقین یا اطمینان عقلایی باشد. چنین علمی یک‌سره دینی می‌شود و اساساً تعارض میان علم و دین قابل طرح نخواهد بود. آنچه که نزاع و ناسازگاری تصور می‌شود یا ناشی از آن است که یک فرضیه یا ظن غیر موثق، به غلط علم پنداشته شود و یا اینکه این تقابل، بین عقل و ظواهر نقل است که از مسیر خود علاج می‌شود نه نزاع بین عقل و دین. وصول به درکی معتبر از معرفت دینی زمانی حاصل می‌شود که هر دو منبع معرفت‌شناسی دین، یعنی عقل و نقل مورد توجه قرار گیرند. جوادی آملی همچنین به بیان نقش جهان‌بینی و فلسفه در تولید و تحصیل علم می‌پردازد و از دو علم الهی و الحادی که به عنوان محصول جهان‌بینی الهی و الحادی سخن می‌گوید.

فلسفه و جهان‌بینی الحادی که اساساً برای نفی دین بنا شده، علم و فلسفه علم را ابزار الحاد خود قرار می‌دهد و از او می‌خواهد که همه‌ی هستی را از منظر تجربه‌ی حسی ببیند و آن را براساس دانش تجربی تبیین و تفسیر کند. آن جهان‌بینی و فلسفه الحادی، مولد فلسفه‌ی علم الحادی است و اینچنین فلسفه‌ی مضاف الحادی قهراً صبغه‌ی الحاد به علم می‌بخشد. حال آنکه علوم طبیعی و تجربی به طبع و ذات خویش هیچ اقتضایی نسبت به الحاد ندارند و از رهگذر تحریف و خروج از محدوده‌های خویش، دست‌مایه‌ی کفر و الحاد و ماده‌پرستی قرار می‌گیرند (همان: ۱۲۸).

بر اساس فلسفه و جهان‌بینی اسلامی، عالم خلقت صنع خدا، نظام‌مند و هدف‌دار بوده و دانش نیز عطیه‌ای از جانب خداوند تلقی می‌شود. لذا مسیر تولید و تحصیل علم، یک سیر صعودی و در چارچوب سه نظام فاعلی، داخلی و غایی خلقت است اما جهان‌بینی الحادی اولاً خلقت را به طبیعت فرو می‌کاهد، ثانیاً تنها در نظام داخلی آن مطالعه و بررسی می‌کند که نه برای آن مبدئی می‌بیند و نه غایت و فرجامی. ثالثاً علم را زائیده فکر خود می‌داند نه بخشش خدا بنابراین چنین علمی معیوب است و باید با تغییر نگاه به علمو طبیعت اصلاح شود. یکی دیگر از دیدگاه‌های گفتمان اسلامی‌سازی دانش که به لحاظ توجه خاص به آموزش و پرورش حائز اهمیت است، دیدگاه عطاس، اندیشمند مسلمان شرق آسیا می‌باشد. عطاس یکی از مهمترین راه‌های اسلامی‌سازی دانش را طراحی نظری و عملیاتی آموزش و پرورش و برنامه‌درسی از طریق استخراج «مفاهیم اسلامی» می‌داند. از دیدگاه وی با اسلامی‌سازی آموزش و پرورش، ذهن، بدن و روح اسلامی‌سازی خواهد شد و تأثیرات اسلام بر زندگی فردی و اجتماعی مسلمانان و حتی بر دیگر حوزه‌های غیر انسانی و غیر فیزیکی ارتقاء و گسترش می‌یابد.

با این وجود، روش‌شناسی عطاس در اسلامی‌سازی علوم مبتنی است بر تذهیب و تنزیه علوم انسانی موجود که به گفته‌ی او به مرام‌های دنیوی و خردگرایی فلسفی و اندیشه‌های غیر دینی آلوده شده‌اند. به این معنا که باید گزاره‌ها، مبانی و مفاهیم بنیادینی که علم غرب بر آنها استوار است را بررسی کنیم و آن قسمت‌هایی را

که با مبانی و مفاهیم اسلامی در تضاد هستند را حذف کرده و به جای آنها از مفاهیم و گزاره‌های اسلامی استفاده کنیم. (ایمان و کلاته ساداتی، ۱۳۹۲: ۱۴۰). عطاس، بر اساس مبانی انسان‌شناختی در اسلام و به منظور اسلامی کردن آموزش و پرورش و ایجاد دانشگاه اسلامی، مدلی از برنامه‌درسی ارائه می‌دهد که در آن علوم به دو دسته فرض العین و فرض الکفایه تقسیم می‌گردد. فرض العین با قرآن، علم لدنی، سنت و حکمت اسلامی در ارتباط است و محور برنامه‌درسی تلقی می‌شود که یادگیری آن برای همه افراد ضروری می‌باشد. این نوع شناخت به باور و ایمان به خداوند و نیز تلقین نیکی با عدالت در انسان می‌گردد. نوع دوم شناخت یا فرض الکفایه برای دستیابی به معرفت و پاسخ به نیازهای این جهانی است و از طریق مشاهده، تجربه، آزمون و استدلال به دست می‌آید. تا زمانی که فرض العین، به عنوان مرکز ثقل برنامه‌درسی، در مسیر درست فعال باشد، فرض الکفایه نیز از حدود خود خارج نخواهد شد و همه‌ی علوم در راستای مفاهیم اسلامی حرکت خواهند کرد. (همان: ۱۵۳ - ۱۵۱).

سوال چهارم: مفروضات و الزامات روش‌شناختی در تدوین نظریه برنامه‌درسی با رویکرد اسلامی چیست؟

در تدوین نظریه‌ی برنامه‌درسی دینی و اسلامی اولین و مهمترین نکته، آگاهی و اطلاع از مبانی نظری و مفاهیم اساسی موجود در متون دینی، به ویژه قرآن کریم و فلسفه‌ی اسلامی است. این مبانی و مفاهیم علاوه بر آنکه در تعیین ماهیت بنیادین و رویکرد اساسی برنامه‌درسی مطلوب نقش اساسی دارند، در تحلیل و بررسی انتقادی از وضعیت فعلی برنامه‌درسی نیز الهام بخش و حائز اهمیت خواهند بود. علاوه بر این، برای دستیابی به نظریه‌ی مطلوب در برنامه‌درسی، درک عمیق از برداشته‌های متفاوتی که از مفهوم برنامه‌درسی وجود داشته و دارد و نیز بررسی دقیق سیر تحولات آن در بسترهای تاریخی، سیاسی و اجتماعی خاص ضروری می‌باشد. خاستگاه برنامه‌درسی رایج و بستر تحولات آن جوامع غرب بوده که اکنون خواسته یا ناخواسته در نظام تربیتی جوامع اسلامی نیز سرایت کرده است. بنابراین به نظر می‌رسد نقطه آغاز تکاپوی پژوهشی برای دستیابی به یک نظریه مطلوب و تعیین ماهیت بنیادین و رویکرد اساسی برنامه‌درسی مورد نظر، بررسی تحلیلی و نقادانه‌ی وضع حاضر از منظر مبانی دینی خواهد بود.

پس از این زمینه‌سازی‌ها و بر اساس بررسی‌های پیشین، رعایت الزامات و مفروضات زیر در جهت نظریه‌پردازی در حوزه‌ی برنامه‌درسی با رویکرد اسلامی ضروری به نظر می‌رسد؛

۱. در کنار مسیرهای متعارف کسب دانش (مانند روش‌های استدلالی و تجربی)، باید به گونه‌ای دیگر از علم که عبارت است از علم شهودی و علم لدنی نیز اعتقاد داشت (حسینی و علی‌پور، ۱۳۹۰، صص ۱۸۱).
۲. عقل و دین تضادی با هم ندارند و هردو از منابع معرفت‌اند. لذا در روش‌شناسی مطالعه‌ی نظام تربیتی و برنامه‌درسی باید از هر دو بهره جست. از علوم مختلف که محصول عقل هستند، در صورتی که اولاً از مرتبه فرضیه، مظنه و خیال فراتر رفته و به اطمینان عقلایی رسیده باشند و ثانیاً با مفاهیم و مبانی دینی در تعارض نباشند، باید در نظریه برنامه‌درسی مورد توجه قرار گیرند. با این وجود سهم دین که رهاورد وحی است، در تحصیل علوم تربیتی، به مصداق «تبیاناً لکلّ شیء»، اهمیت ویژه‌ای خواهد داشت.
۳. تحقیق و پژوهش و تحصیل علم، سیری صعودی در سه نظام فاعلی، داخلی، غایی می‌باشد. آنچه که امروزه به عنوان محصول مطالعات غربی در اختیار بشر قرار می‌گیرد، عمدتاً به بررسی نظام داخلی پدیده‌ها اختصاص دارد. نظام فاعلی و غایی در علوم امروزی مورد غفلت قرار گرفته است. برنامه‌درسی نیز باید تجمیعی از این سه نظام باشد. در برنامه‌درسی اولاً باید فاعلیت الهی در خلقت هستی و افاضه دانش، بر اساس مفاهیم و بنیادهای قرآنی مورد توجه باشد، ثانیاً نظام داخلی و روابط پدیده‌ها از طریق مشاهده و تجربه و استدلال در پرتو آموزه‌های وحیانی مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد، ثالثاً همه‌ی تلاش‌ها، تحقیق‌ها و معارف باید در جهت غایتی که دین مشخص نموده و خلقت بر اساس آن تحقق یافته به کار گرفته شوند. این دلالت‌ها و اصول در تعیین ماهیت بنیادین و رویکرد اساسی برنامه‌درسی اهمیت ویژه‌ای خواهند داشت.
۴. دانش کنونی و وضعیت موجود، نقطه آغاز فرایند اسلامی‌سازی برنامه‌درسی است. ارزیابی دیدگاه‌های برنامه‌درسی بر اساس بنیادها و آموزه‌های وحیانی و نیز شناخت دقیق خاستگاه و تاریخ تحولات این حوزه از ضروریات نظریه‌پردازی با رویکرد اسلامی می‌باشد. در این ارزیابی، مبانی و مفروضات فلسفی دیدگاه‌های رایج به صورت شفاف معرفی شده و نقاط قوت و ضعف هر کدام مشخص می‌گردد.
۵. یکی دیگر از گام‌های اساسی در تدوین نظریه برنامه‌درسی، استخراج مفاهیم بنیادی و کلیدی از متون دینی (قرآن و سنت) برای استنباط شبکه مفهومی تربیت اسلامی و به کارگیری این شبکه مفهومی در تدوین نظریه برنامه‌درسی می‌باشد. زیرا مفاهیم رایج در برنامه‌درسی موجود، اغلب برگرفته از نظام‌های تربیتی غرب می‌باشد و القائات متناسب با فرهنگ و باورهای غربی منتقل می‌کنند. تدوین شبکه مفهومی متناسب با جهان‌بینی اسلامی منوط به تحلیل مفهومی دقیق واژه‌های قرآنی می‌باشد.

۶. با توجه به اینکه نظریه‌ی برنامه‌درسی عهده‌دار هدایت فعالیت‌های عملی می‌باشد، یک مسأله اساسی، روش‌شناسی بهره‌گیری از مبانی نظری جهت تدوین چنین نظریه‌هایی است. به عبارت دیگر، منطق سیر نزولی از بنیادهای متافیزیکی یا فلسفی و اعتقادی به سمت نظریه‌ی برنامه‌درسی و هدایت موقعیت‌های عمل تربیتی باید روشن شود. بسیاری از اندیشمندان تربیتی پس از تعیین بنیادهای هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی، با اختیار یک منطق خطی، سعی در استنتاج دلالت‌ها و استلزاماتی از سنخ اهداف، اصول و روش‌های تربیتی می‌نمایند. این دلالت‌ها و استلزاماتی، اگرچه به لحاظ اعتبار استدلالی قابل دفاع به نظر برسند، اما به طور واقعی در تحول برنامه‌درسی یا هدایت موقعیت‌های عملی تأثیر و کاربرد چندانی نداشته‌اند. در ارتباط با این شیوه‌ی پژوهشی، چند نکته لازم به ذکر است. اول اینکه دانش حقیقی به خودی خود اقتضای تقسیم‌بندی به حوزه‌های مجزا و مستقل مانند هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی ندارد و این طبقه‌بندی‌ها اعتباری و انتزاع ذهن بشری است. دیگر آنکه، صرفاً دستیابی به دانش نظری معتبر، راهبردی برای تغییر و اصلاح رفتار و هدایت موقعیت‌های عملی در اختیار انسان قرار نمی‌دهد. بنیادهای نظری بصیرت لازم را برای مشاهده و تفسیر شرایط و موقعیت‌های زمانی و مکانی را فراهم می‌کنند. آنگاه نظریه‌پرداز در یک فرایند پیچیده ذهنی و بر اساس ساخت شناختی ویژه‌ای که از حوزه‌ی علمی مورد نظر و سیر تحولات و موقعیت فعلی آن دارد و نیز متناسب با فرهنگ، اعتقادات و بنیادهای نظری کسب شده، نظریه‌ای را خلق و تدوین می‌کند. نظریه‌های برنامه‌درسی که متأثر از یک دیدگاه نظری خاص ارائه می‌شوند، در تمام مراحل و سطوح، از جمله در انتخاب مؤلفه‌ها و تعیین ساختار برنامه‌درسی و نیز در طراحی تجارب و فعالیت‌ها، به طور آشکار یا ضمنی ویژگی‌های همان دیدگاه نظری را انعکاس می‌دهند، اما گاه چنین نظریه‌هایی نیز قادر نخواهند بود که در موقعیت‌های مختلف، همه‌ی پدیده‌های برنامه‌درسی را تبیین، پیش‌بینی و کنترل نمایند. زیرا این پدیده‌ها معلول متغیرها و عوامل فرهنگی، اجتماعی، عاطفی و شناختی گوناگون هستند که در الگوهای خطی و اصول کلی نمی‌گنجند (قادری، ۱۳۸۳: ۲۳). این امر، ضرورت به‌کارگیری یک روش‌شناسی چندجانبه‌نگر، متناسب با الزامات یادشده در مسیر نظریه‌پردازی و تولید و گسترش برنامه‌درسی با رویکرد اسلامی را روشن می‌سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

تلقیات و معانی مختلفی از برنامه‌درسی مورد نظر صاحب‌نظران این حوزه بوده است که برخی از آنها عبارتند از: ۱- سندی مکتوب و حاوی تصمیمات از پیش گرفته شده؛ ۲- پدیده‌ای پس از وقوع برای ارزیابی موقعیت‌های تجربه شده توسط دانش‌آموزان؛ ۳- نومفهوم‌گرایی به منظور توصیف و درک پدیده‌ها و موقعیت‌ها. از سوی دیگر، برنامه‌درسی جهت‌گیری‌ها و رویکردهای متفاوتی را تجربه کرده است. پرورش و توسعه‌ی قوای ذهنی،

رشد فردی، تسلط بر ساختار رشته‌های علمی، جامعه‌پذیری، بازسازی اجتماعی با رویکرد انتقادی، خودشکوفایی و ماورای فردی از جمله این رویکردها و جهت‌گیری‌ها بوده است. هر کدام از این رویکردها، بستر طرح و تدوین نظریه‌های مختلف به منظور هدایت فعالیت‌های عملی و پدیده‌های برنامه‌درسی می‌باشند. نکته مهم و قابل توجه اینکه رویکردها و نظریه‌های برنامه‌درسی نیز در واقع انعکاسی از باورها و بنیادهای فلسفی خاص در مورد هستی، انسان، معرفت و ارزش‌ها است. به بیان دیگر نظریه‌های برنامه‌درسی در واقع واسطه‌ی مبانی نظری و عرصه عملی تربیت است که به طور ضمنی یا آشکار باورها و مفروضات معینی را ابلاغ و ترویج می‌کنند.

برنامه‌درسی، هرچند که امروزه بخش ضروری از همه‌ی نظام‌های تربیتی از جمله نظام تربیت رسمی کشور ما می‌باشد ولی در ابتدا بر مقتضیات فرهنگ و تمدن و باورهای غرب و در پاسخ به نیازها و مسائل آن شکل گرفته است و در ادامه نیز متناسب با تحولات فکری و اجتماعی غرب، تلقیات و رویکردهای متفاوتی بر آن حاکم گردیده و مسائل و موضوعات مختلفی را به خود دیده است. تفاوت‌ها و تعارض‌های مبنایی که بین مبانی و مفروضات اندیشه‌های غربی و اندیشه اسلامی وجود دارد، اقتضا می‌کند که میزان سازواری رویکردها، مفاهیم و مسائل قلمرو برنامه‌درسی با مبانی نظری و اعتقادات اسلامی مورد بررسی قرار گیرد تا نقاط مورد توافق یا تعارض احتمالی مشخص گردد و تلقیات و مسائل سازوار یا ناسازوار با نظام تربیت اسلامی مشخص گردد. از سوی دیگر، دین اسلام و مکتب تربیتی برخاسته از آن با گستره‌ی عظیم تعالیم و مبانی نظری و فلسفی متقن و منسجم، ظرفیت شایسته‌ای برای تعیین رویکرد اساسی و شکل‌گیری نظریه‌های برنامه‌درسی می‌باشد. لیکن حرکت از مبانی اسلام که مأخوذ و ملهم از آموزه‌های متعالی و حیانی است، به سمت واقعیت‌های اجتماعی و تربیتی، بدون اتخاذ روش‌شناسی دقیق و جامع امکان‌پذیر نخواهد بود. بحث و بررسی پیرامون روش‌شناسی تدوین برنامه‌درسی با رویکرد اسلامی، ضرورتاً ورود به عرصه‌ی جهانی گفتمان «اسلامی سازی دانش» می‌باشد و بالتبع از نتایج و فراورده‌های آن نیز منتفع خواهد گردید. برای نمونه، اعتبار بخشی به عقل و وحی به عنوان مسیر دستیابی به حقایق و قواعد هستی، اعتقاد به علم شهودی یا لدنی در کنار محصولات عقلی و تجربی، توجه و تأکید بر نظام فاعلی و غایی همزمان با بررسی نظام داخلی پدیده‌ها، نگاه وحدت‌گرایانه در فهم و تفسیر پدیده‌های طبیعی و اجتماعی از جمله مفروضات برآمده از گفتمان اسلامی سازی دانش است که در تعیین ماهیت بنیادین و رویکرد اساسی برنامه‌درسی مطلوب و بالتبع در تدوین نظریه و دستیابی به برنامه‌درسی با رویکرد اسلامی مورد ملاحظه قرار خواهد گرفت.

- قرآن کریم
- اسلاتری، پاتریک (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی در عصر پست مدرن. ترجمه: صمد ایزدی و دیگران. تهران: انتشارات آوای نور.
- ایمان، محمدتقی؛ کلاته‌ساداتی، احمد (۱۳۹۲). روش‌شناسی علوم انسانی نزد اندیشمندان مسلمان. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- بوشان، جرج (۱۳۹۰). نظریه برنامه‌درسی. ترجمه: محرم آقازاده. تهران: آبیژ.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۶). منزلت عقل در هندسه معرفت دینی. قم: انتشارات اسراء.
- حسنی، سیدحمیدرضا؛ موحدابطحی، سیدمحمدتقی (۱۳۹۰). علم دینی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- سی. شورت، ادموند (۱۳۹۲). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی. ترجمه: محمود مهرمحمدی و دیگران. تهران: انتشارات سمت؛ پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- شریفیان، فریدون (۱۳۹۱). نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی. اصفهان: انتشارات آموخته.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۳). بسترهای فهم برنامه‌درسی. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- گروه نویسندگان (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش.
- گروه نویسندگان (۱۳۹۱). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. زیر نظر محمدتقی مصباح یزدی. تهران: انتشارات مدرسه.
- گروه نویسندگان (۱۳۸۹). برنامه‌درسی (جلد اول). ترجمه مصطفی شریف. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- گوتک، جرال ال (۱۳۸۶). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه: محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: انتشارات سمت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). برنامه‌درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات سمت؛ مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- میلر، جی. پی. ترجمه: محمود مهرمحمدی (۱۳۹۱). نظریه‌های برنامه‌درسی. تهران: انتشارات سمت.