

## نسبت ایدئولوژی، تربیت و برنامه درسی: مناقشه یا مغالطه

رحمت اله مرزوقی<sup>\*۱</sup>

### چکیده

هدف از این مقاله، بررسی مواضع مطرح شده پیرامون رابطه ایدئولوژی، تربیت و برنامه درسی است. در این رابطه دیدگاه‌های گوناگونی پیرامون نسبت ایدئولوژی، تربیت و برنامه درسی در محافل علمی و تربیتی ایران مطرح شده است که هر کدام پنداشت‌ها و برداشت‌هایی ویژه را در این باره بیان کرده‌اند. بررسی‌ها حاکی از آن است که جمع‌بندی این مواضع را می‌توان در طیفی از دیدگاه‌های معتقد به ایدئولوژی ستیزی، ایدئولوژی‌زدایی و ایدئولوژی‌گرایی مورد بررسی قرار داد. از نظر رویکردهای ایدئولوژی ستیزی و ایدئولوژی‌زدایی، ایدئولوژیک کردن تربیت و برنامه درسی فاقد وجهت تربیتی است و نباید تربیت ممزوج و ملحوظ در رویکردهای ایدئولوژیک باشند. در مقابل، ایدئولوژی‌گرایان بر این باورند که تربیت بالذات و ماهیتاً امری ایدئولوژیک است و ایدئولوژی ستیزی و ایدئولوژی‌زدایی از بطن مقوله تربیت و برنامه درسی ناممکن است. از نظر رویکرد ایدئولوژی‌گرایان، رویکرد ایدئولوژی ستیزی که اغلب از پارادایم‌های فکری جریان انتقادی چپ‌گرای تعلیم و تربیت و رویکرد ایدئولوژی‌زدایی که از جریان فکری پوزیتیویستی- سکولاریتی ارتزاق می‌کنند، خود وامدار و داعیه نظامی از ایدئولوژی‌های جایگزین و بدیل در جریان تعلیم و تربیت و برنامه درسی هستند. اجمالاً در این نوشتار سعی می‌شود تا ابعاد مورد توجه دیدگاه‌های یاد شده مورد واکاوی قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: تعلیم و تربیت، برنامه درسی، ایدئولوژی، ایدئولوژی‌زدایی و ایدئولوژی‌گرایی.

<sup>۱</sup>- استاد، بخش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

\* نویسنده مسئول مقاله: marzooghi@shirazu.ac.ir

### مقدمه

تبیین نسبت ایدئولوژی، تربیت و برنامه‌درسی از جمله موضوعاتی است که به ویژه در طی دهه‌های اخیر تاکنون، در محافل علمی و تربیتی ایران مطرح شده است. موضوعی که البته، مواضع گوناگونی را در پی داشته است. بررسی این مواضع نشان می‌دهد که نوعی اغتشاش یا تنش‌های مفهومی در رابطه با این چنین موضوعی وجود دارد که به نظر می‌رسد نیازمند تبیین و تعمیق بیش‌تری است. بدیهی است در مرحله نخست به منظور تعیین حدود و ثغور موضوع، لازم است که «تقریر محل نزاع» و یا توضیح مسأله به خوبی صورت گیرد تا امکان بررسی و تبیین هر چه بیش‌تر موضوع فراهم شود.

اجمالاً، در این رابطه پرسش‌های اساسی آن است که اولاً، مفهوم ایدئولوژی و ایدئولوژیک بودن چیست؟ و ثانیاً، چه نسبتی بین ایدئولوژی، تربیت و برنامه‌درسی وجود دارد؟ و در نهایت، اینکه آیا جدال بین مواضع مطرح شده در خصوص نسبت بین ایدئولوژی، تربیت و برنامه‌درسی، یک مناقشه حقیقی و تئوریک است و یا یک مغالطه بلاوجه؟ در این نوشتار تلاش می‌شود تا در حد وسع نوشتاری مقاله به پرسش‌های مذکور پاسخ داده شود.

### معنا و مفهوم ایدئولوژی در تربیت و برنامه‌درسی

تعاریف و مواضع گوناگونی درباره مفهوم «ایدئولوژی» مطرح شده است. این واژه به لحاظ لغوی نخستین بار به وسیله یکی از پیشگامان پوزیتیویسم فرانسوی به نام دوستوت دی ترسی (Destutt De Tracy, 1796) به معنای علم و یا مطالعه «ایده‌ها» به کار رفت، اما در عین حال باید گفت که واژه ایدئولوژی در تعریف اصطلاحی آن گاهی در معانی گوناگون مثبت و منفی نیز به کار رفته است.

از نظر ژان بشلر (Jean Baechler, 1350: 5)، ایدئولوژی حالتی مبتنی بر آگاهی و شناخت است که با عمل سیاسی پیوند دارد، و هرگاه این آگاهی وارد عمل سیاسی شود، آن عمل جنبه ایدئولوژیک پیدا می‌کند. از نظر فردیناندومون (Dumont, 1370: 7) ایدئولوژی به مثابه نظامی از ایده‌ها و قضاوت‌های روشن و سازمان‌یافته برای توصیف، تبیین و استنتاج درباره موقعیت‌های اجتماعی است، و رهنمود دقیقی نیز برای «عمل» ارائه می‌کند. جان پلامناتز (Plamenatz, 1390: 33) ایدئولوژی را مجموعه‌ای از ایده‌ها و اعتقادات می‌داند که مورد قبول گروهی قرار گرفته و برای آنان مهم و کارکرد خاصی دارد، و در عین حال موجب انسجام بین آن گروه نیز می‌شود. از این نظر، ایدئولوژی شکلی از یک فلسفه اجتماعی یا سیاسی است که در آن عناصر تئوریک و کارکردی با هم و درهم تنیده هستند (Levy et al, 2023).

از نظر هیوبنر (Huebner, 1999) قلمرو تربیت و برنامه‌درسی گستره «تعالی» است. به عبارت دیگر، برنامه‌درسی در خدمت گفتمان انسانی برای تعالی و آن هم وابسته به اخلاق و سیاست است، و لذا برنامه‌های تربیت باید متوجه ایجاد جهانی بهتر و انسانی برتر باشند و به همین دلیل نیز تربیت یک «عمل

پیامبرانه» است. از نظر وی برنامه‌های درسی به زبان نظامی از رویکردهای مبتنی بر ایدئولوژی‌ها و ارزش‌های علمی، فنی، سیاسی، اخلاقی و زیبایی شناختی سخن می‌گویند.

از نظر الیوت آیزنر (E. Eisner, 2007: 47-48)، ایدئولوژی نظامی از باورهاست که اصولی ارزشی را برای تصمیم‌گیری درباره تعلیم و تربیت ارائه می‌کند و با این حال، حدود موضوعات بی‌منزعه و منازعه‌پذیر را در برنامه درسی مشخص می‌کند. وی در این رابطه شش ایدئولوژی حاکم بر تربیت و مطالعات برنامه درسی را با عناوین اصول‌گرایی دینی، انسان‌گرایی منطقی، پیشرفت‌گرایی، نظریه انتقادی، نومفهوم‌گرایی و تکثرگرایی شناختی را نیز مطرح می‌کند.

از نظر آیزنر (۲۰۰۷، ص ۵۳ - ۵۲) تربیت یک «اقدام ارزشی» است و لذا، نمی‌تواند «عاری از ارزش» باشد. به بیان دیگر، تربیت بدون ابزارهای هدایت‌بخش، رهنمودگر، پیش‌برنده و چشم‌انداز ایدئولوژیکی وجود ندارد. چرا که اساساً هر نوع تربیتی به وسیله مجموعه‌ای از باورها هدایت می‌شود و بنابراین، به همین دلیل نیز تربیت در زمره «مفاهیم» و «اقدام» ارزشی و هنجاری است. به بیان دیگر، در ذات تربیت و برنامه درسی نوعی هدایت و راهبری ارزشی و ایدئولوژیک نهفته است و این ارتباطی به اینکه چه نوع نظامی از ایدئولوژی‌ها و ارزش‌ها مدنظر باشد، ندارد. لذا، از این منظر، تربیت بالذات امری «ارزشمدار» و ایدئولوژیک است و هر نظریه یا ایدئولوژی تربیتی بر یک دستگاه فلسفی به مثابه اتاق هدایت مرئی و نامرئی استوار است، که آن را فرماندهی می‌کند.

از نظر ارنشتاین و هاپکینز (Ornstein and Hopkins, 2004) فلسفه تربیت موجد یک نظام ایدئولوژیک و ارزشی، و به مثابه جنبه حیاتی اندیشه صاحب‌نظران برنامه درسی است. چرا که تمامی انتخاب‌ها و تصمیم‌های آنان در حوزه برنامه‌درسی تحت تأثیر فلسفه موردنظر قرار دارد. در این باره آیزنر و والانس (Eisner and Vallance, 1974) پنج دیدگاه ارزشی با عناوین رویکردهای مبتنی بر رشد و توسعه فرآیندهای عقلانی، فن‌آورانه، خودشکوفایی، بازسازی‌گرایی اجتماعی و عقل‌گرایی آکادمیک را مطرح می‌کنند. از نظر دایره‌المعارف برنامه درسی (۱۹۹۱، ص ۳۶-۲۸) چهار نظام اندیشه و ارزش‌های نومارکسیستی، ساختارگرایی، بازسازی اجتماعی و نواندیشی در حوزه نظام‌های ارزشی و ایدئولوژیک مطالعات برنامه درسی قابل طرح می‌باشد. از نظر میلر (Miller, 1388) هفت نوع نظام ارزشی شامل رویکردهای رفتاری، موضوعی، اجتماعی، رشدی، شناختی، انسان‌گرایی و ماوراء فردی بر جریان تفکرات تربیتی و حوزه برنامه درسی حاکم هستند. شوبرت (Schubert, 1996) این تئوری‌ها را به چهار دسته رویکردهای سنت‌گرایان عقلانی، رفتارگرایان اجتماعی، تجربه‌گرایی و بازسازی‌گرایی تقسیم‌بندی می‌کند. از نظر مرزوقی (۱۳۹۷) جریان‌های فکری غالب و فائق بر تولید و توسعه اندیشه‌ها و ارزش‌های رشته مطالعات برنامه درسی در قالب چهار پارادایم فلسفی و ارزشی شامل پارادایم‌های پوزیتیویستی، انتقادی، تفسیری و پست‌مدرن قابل بررسی هستند.

اجمالاً در جمع‌بندی می‌توان گفت که انواعی از جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک صرف نظر از نوع یا انواع آن، بر حوزه تربیت و برنامه‌درسی سایه افکنده است. به گونه‌ای که انتزاع تلقی غیرایدئولوژیک بودن برنامه‌درسی و تربیت، امری ناممکن به نظر می‌رسد چرا که تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی در زمره «علوم ایدئولوژیک» هستند، و نه «علوم تکنولوژیک». به عبارت دیگر، تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی را نمی‌توان قلمروهایی «غیر ایدئولوژیک» و «غیر تئوریک» به حساب آورد، هر چند که ممکن است در یک نظام تربیتی مانند نظام تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی ایران، نوعی نابسامانی و اغتشاشات تئوریک و ایدئولوژیک فراوانی وجود دارد. لذا، به همین دلیل معجونی از رویکردهای ایدئولوژیک مبتنی بر سکولاریزم عقیدتی، سکولاریزم تربیتی، سکولاریزم علمی، پوزیتیویسم، دین‌گرایی و امثال ذلک بر نظام تعلیم و تربیت ایران سایه افکنده است. به عبارت دیگر، مشکل نظام تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی در ایران آن است که این نظام تربیتی بر یک مدار «تئوریک-ایدئولوژیک» مطلوب، موعود و مأخوذ از نظام ارزش‌های بنیادی اجتماعی مطلوب و موردنظر سامان نیافته است. هرچند که در این زمینه با تدوین برخی از اسناد تربیتی مانند اسناد تحول بنیادین تلاش‌هایی هرچند نه چندان «کامیابانه»، به منظور ساماندهی تئوریک و ایدئولوژیک صورت گرفته است (مرزوقی، ۱۳۹۴). به همین دلیل می‌توان گفت که مشکل نظام تربیت در ایران فقدان وجود یک ایدئولوژی تربیتی منسجم، منظم و هماهنگ با فرهنگ جامعه است، به عبارت دیگر، می‌توان گفت که نظام تربیتی ایران از داشتن یک تئوری جامع تربیتی ایدئولوژیک محروم است.

این در حالی است که در اغلب نظام‌های تربیتی از جمله نظام‌های مبتنی بر ارزش‌های سکولاریستی-اومانیستی، نگرش «غیردینی‌نگری» بر کل جریان تعلیم و تربیت و نظام تربیتی آن، و در همه ابعاد و عناصر آن تسری و تبلور یافته است. چرا که روند حرکت تمدنی و دستاوردهای علوم انسانی و تربیتی منقطع از علت فاعلی و غایی، تمدن تربیتی سکولاریستی غربی را در بر گرفته است، و این علوم انسانی که به منزله «روح» در کالبد این جوامع و تمدن‌های برآمده از آن است، ریشه در آن چنان علوم انسانی و تربیتی دارد. افزون بر این، باید گفت که هر تعریفی و طرحی درباره تربیت متوقف و متأخر بر تعریف «انسان» به مثابه «مبانی تربیت» و آن هم مبتنی و معطوف به رویکرد «جهان‌بینی تربیتی» مختار و مأخوذ است. افزون بر این، آدمی نیز بالذات گرایش به برتری و تعالی دارد، یعنی اموری که در زمره جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک و ذاتی انسان است، اما با این حال، آدمی باید خود مسیر تعالی را مختارانه پیماید و البته، پیمودن آزادانه و آگاهانه مسیر تعالی و رشد نیز نیازمند «راهبری» و «راهنمایی» است که آن هم صرفاً به مدد هدایت‌گری تربیت حاصل می‌شود. لذا، از این منظر آدمی بالذات به دنبال تعالی و یا هدایت در مسیر تعالی است و چنین هدایتی موجب تحقق خواسته درونی آدمی برای تعالی می‌شود. افزون بر این، تحقق هدایت نیز نیازمند عنصر هدایتگر، معلم و یا همان «هادی است»، که البته وی باید خود «مهدی» یا راه یافته در مسیر تعالی باشد.

به هر حال، هر جهان‌بینی و به تبع آن ایدئولوژی و نظام ارزشی مأخوذ از آن، دیدگاه تربیتی خود را ابلاغ می‌کند. به عبارت دیگر، ایدئولوژی‌های تربیتی تعهدات ارزشی در حوزه تربیت و برنامه درسی هستند و تأثیرات خود را در نحوه توصیف مفاهیم تربیت، متربی، مدرسه و ... نشان می‌دهند و به نحو تصریحی و یا تلویحی در صحنه تربیت و برنامه درسی حضور و وجود دارند (آیزنر ۲۰۰۲، ص ۵۲-۴۹). از این منظر، ایدئولوژی سبک حیات تربیتی موردنظر را تعیین کرده و شکل، محتوا و بافت تربیت و برنامه درسی تحت لوای ایدئولوژی قرار می‌گیرد. به همین دلیل تمامی مکاتب تربیتی اعم از رویکردهای انتقادی، پوزیتیویستی، پست مدرنی، اومانستی و امثال ذلک همگی مبتنی بر پیش‌فرض‌های فلسفی و ارزشی مختار و مطلوب خود هستند. به عبارت دیگر، تربیت و برنامه درسی با ارزش‌ها در آمیخته هستند، و این مدعا ارتباطی به اینکه تربیت و برنامه درسی به چه مکتب فکری وابسته باشد، ندارد، و ایدئولوژی‌ها سبک برداشت و پنداشت از یک سو، و سبک کنش و واکنش را از سوی دیگر به مثابه یک گفتمان اعلام و ابلاغ می‌کنند، اما در این رابطه به نظر می‌رسد که برداشت‌های منفی و تحقیرآمیز از ایدئولوژی عمدتاً تحت تأثیر رویکرد پارادایم انتقادی-مارکسیستی مطرح شده است. چرا که از منظر رویکرد انتقادی، تعلیم و تربیت و برنامه درسی ابزاری برای ایجاد، حفظ و تداوم استیلا و هژمونی صاحبان قدرت و ثروت در نظام‌های کاپیتالیستی هستند. از این منظر، کارکرد سیاسی تربیت به مثابه ابزاری در خدمت قدرت حاکم تلقی می‌شود، و لذا در این معنا نوعی سیاست‌زدگی در حوزه تربیت مطرح می‌شود. در این باره مایکل اپل (۱۹۹۵) به عنوان یک متفکر انتقادی بر این باور است که تربیت و برنامه درسی ماهیتاً ذاتی سیاسی دارد. چرا که به دنبال مشروعیت بخشیدن به حاکمیت نظام ارزش‌های سرمایه‌داری است. با این حال، الگوی مطلوب تربیتی مورد نظر نحله انتقادی مانند مایکل اپل نیز مبتنی بر نوع و صبغه دیگری از نظام ارزش‌ها می‌باشد. چرا که نظام ارزش‌های تربیتی انتقادی و انقلابی به مثابه یک ایدئولوژی نیز مورد قبول و مطلوب متفکران انتقادی است.

باید به این نکته اساسی اذعان نمود که در تمامی جوامع صرف نظر از نوع سیستم سیاسی حاکم، تربیت و برنامه درسی در خدمت ایجاد نوعی «جامعه‌پذیری سیاسی» متناسب و ملازم با مبانی ارزشی مورد نظر نظام حاکم است. و این امر نیز ارتباطی به نوع نظام سیاسی ندارد. تنها در نظام‌های سیاسی، نوع سیاست‌گذاری و چگونگی اداره نهادهای تربیتی و برنامه‌ریزی آن‌ها با یکدیگر تفاوت دارد. لذا، از این منظر باید گفت که تربیت و برنامه‌درسی هرگز نمی‌تواند از سیاست و نظام‌های سیاسی قابل انتزاع باشد. افزون بر این، به نظر می‌رسد که منتقدان ایدئولوژیک کردن تربیت نیز به این موضوع عنایت ندارند که تربیت هم مفهومی «ایدئولوژیک» است و هم از ایدیولوژی بی‌بهره نیست. با این حال، ایدئولوژی‌ها تعاریف و تفسیرهای متفاوتی از انسان، تربیت و جامعه مطلوب دارند. لذا، از این منظر باید گفت که برخلاف برخی از ادعاهای نه‌چندان وثیق که مطرح می‌شود ایدئولوژی به حقیقت پای‌بند نیست (قائدی، ۱۳۹۸ به نقل از موسی‌پور، ۱۴۰۲)، هر ایدئولوژی پای‌بند به یک حقیقت یا نظامی از ارزش‌هاست که آن‌ها را مقبول

و مطلوب می‌پندارد، اما شاید بتوان گفت که موضع انتقادی از ایدئولوژیک کردن تربیت و برنامه درسی که البته، دیدگاهی نادقیق و ناشی از کم‌توجهی یا بی‌توجهی به ماهیت ذاتی ارزشمندی و ایدئولوژیک بودن تربیت و برنامه درسی است، درهم‌تنیدگی اندیشه سیاسی با اندیشه تربیتی باشد. بدیهی است که این مدعا نیز از قوت و قدرت تبیین قابل قبولی برخوردار نمی‌باشد چرا که سیاست و تربیت در هر جامعه‌ای اغلب هر دو از یک نظام ارزشی، اندیشه، بنیاد و بنیان فلسفی ارتزاق می‌کنند. همان‌گونه که قبلاً بیان شد، تربیت خود دارای ماهیت و کارکردی سیاسی است. هر چند که ممکن است نوع خدمت و خادمت تربیت در قبال سیاست بر اساس رویکردها و الگوهای متفاوت نظام‌های سیاسی، دارای تفاوت باشد. اما در هر صورت همواره بین سیاست و تربیت در همه نظام‌های اجتماعی و سیاسی نسبت‌های ارزشی و کارکردی وثیق و عمیقی برقرار و پایدار است.

هم‌چنین، در برخی از برداشت‌های به اصطلاح «نقد اتهام‌گونه»، گفته شده است که آموزش ایدئولوژیک در مدارس ایران در پی آن است تا اشخاص را «معتقد» تربیت کنند و پای شاگردان را در بند باورها محکم سازد (موسی پور، ۱۴۰۲)، اما پاسخ ادعای مذکور آن است که در کدام یک از نظام‌های آموزشی، آموزش‌های مورد نظر ایدئولوژیک نیستند و این نظام‌ها تلاش نمی‌کنند تا باورهای موردنظر را در اذهان و روان متربیان درونی سازند. لذا، به نظر می‌رسد که در این گونه برداشت‌ها نه به ماهیت تربیت توجه شده است، و نه مفهوم ایدئولوژی مورد توجه قرار گرفته است چرا که اصولاً تربیت و برنامه‌درسی غیر ایدئولوژیک وجود خارجی ندارد، و به طور معمول هر نظام تربیتی در پرتو فلسفه خاصی سامان‌دهی می‌شود و حتی مدعیان «آموزش سکولاریستی»، خود نیز از یک نوع ایدئولوژی «سکولاریستی» تبعیت می‌کنند (ملکی، ۱۴۰۰، ص ۲۲۵). حتی افرادی که ایده «مرگ مدرسه» را مطرح می‌کنند نیز بر این باورند که مدرسه مطلوب، مدرسه‌ای است که بتواند نسلی خلاق، صبور، توانمند و کارآمد اجتماعی را پرورش دهد (فاضلی، ۱۴۰۱)، دیدگاهی که خود نظامی از ارزش‌ها مطلوب و مختار و یا ایدئولوژی تربیتی مورد نظر را بیان می‌کند.

به هر حال، باید گفت که تربیت هم از زمینه‌های ایدئولوژیک و ارزش‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی منشعب و نشأت می‌گیرد و هم در بستر و گستره شرایط اجتماعی و سیاسی جاری و ساری می‌شود. ایدئولوژی تربیتی نیز به منزله یک «بیانیه عمومی»، موضع ارزشی را درباره تربیت و برنامه درسی ابلاغ می‌کند. به بیان دیگر، ایدئولوژی شیوه مشترک زندگانی را بر اساس جهان‌بینی مورد نظر ابلاغ می‌کند (آیزنر، ص ۵۳-۵۵). از این منظر، ایدئولوژی‌ها در تربیت و برنامه درسی به نحو توأمان به منزله «مبنا»، «معیار» و «مقصد» عمل می‌کنند. بدون ایدئولوژی یا همان نظامی از ارزش‌های معطوف به عمل، تربیت و برنامه درسی فاقد سکان راهبری یا رادار هستند (آیزنر، ۲۰۰۲، ص ۳۵)، و هر نظام آموزشی در برخورداری از یک فلسفه تربیتی و یک نظریه‌هنجاری و تبعیت از یک سنت تربیتی گریزی ندارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۸).

حتی مدرسه مدرن متصور که متعهد به «فرصت‌سازی» برای «شدن» است (موسی‌پور، ۱۴۰۲)، خود یک تلقی و ارمغانی «ایدئولوژیک» است.

با این حال، برخی بر این باورند که نظام‌های ارزشی به «مرض ایدئولوژیک بودن» ابتلای ذاتی دارند (فاضلی، ۱۴۰۱). بدیهی است که در این گونه برداشت‌ها، «ماهیت» ایدئولوژیک داشتن را با رویکرد منفی و به مثابه یک «مرض» انگاشته می‌شود. برداشتی که البته گاهی توأم با احساسات و همراه با نوعی بی‌اعتنایی به مبنا، معنا و ماهیت ایدئولوژیک داشتن مفهوم تعلیم و تربیت نیز می‌باشد. به نظر می‌رسد که از این منظر، ایدئولوژی و ایدئولوژیک بودن کلید واژه نقد، نفی و اتهام‌زنی شده است، در حالی که ایدئولوژی می‌تواند کلید واژه راهگشا در تبیین ماهیت تربیت و برنامه درسی باشد. افزون بر این، این گونه مواضع که اغلب مبتنی و متأثر از پارادایم انتقادی است، این نکته را مد نظر قرار نمی‌دهد که به زعم پرینگ (۲۰۰۰، ص ۲۵۰) در مکتب انتقادی نیز هیچ امری فارغ از «ارزش» نیست و آنان نیز الگوی تعلیم و تربیت آگاهی‌بخش، آزادی‌بخش و عدالت‌پیشه را مطرح می‌سازند. بنابراین، علیرغم اینکه برخی بر این باورند که «ایدئولوژیک بودن» نوعی «جباریت» است (موسی‌پور، ۱۴۰۲)، اما در عین حال ایدئولوژی ماهیت و حقیقتی است که نظام ارزش‌های مطلوب را در هر جامعه‌ای و نظام تربیتی آشکار و برملا می‌سازد.

به زعم آیزنر (۲۰۰۲، ص ۵۶-۸۳) ایدئولوژی‌ها ارزش‌های اساسی مورد نظر را در برنامه درسی نمایان می‌سازند و مأموریت مدارس را معین می‌کنند. این ایدئولوژی‌ها هرکدام تلقی خاصی از آرمان، محیط، روش‌های تربیت، نقش‌مربی و مربی را بیان می‌کنند. لذا، همان‌گونه که بیان شد، انتزاع ماهیت ایدئولوژیک بودن تربیت و برنامه درسی میسور و ممکن نمی‌باشد چرا که ذات، ماهیت و روح تربیت و برنامه درسی، یک نظام هنجاری، ارزشی و ایدئولوژیک را توصیف و تجویز می‌کند (ملکی، ۱۳۹۸). در عمل، تربیت و برنامه درسی مبتنی و متکی بر تئوری است و در ذات و بطن تئوری نیز ایدئولوژی نهفته است. هم‌چنین، تئوری «بدون عمل» که ناظر به یک رهیافت ایدئولوژیک است، نوعی گمانه‌زنی بیهوده و عمل «بدون تئوری» نیز به مثابه یک حرکت و اقدام تصادفی و کور مال رفتن است. به هر حال، تربیت یک «اقدام ارزشی» است و علیرغم دیدگاه‌های پوزیتیویستی-سکولاریتی نمی‌تواند «ارزش‌رها» باشد. چرا که تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی حاوی و حامل تعهدات ارزشی هستند (آیزنر، ۲۰۰۲، ص ۵۲)، و هیچ نظریه‌ای نمی‌تواند خود را از باورها و اعتقادات زیربنایی خود منفک سازد، و این امر از محالات به حساب می‌آید (ملکی، ۱۳۹۸، ص ۲۷۵).

در این باره، هنری ژيرو (Henry Giroum, 2011) بر این باور است که نیروهای نولیبرال و محافظه‌کار جدید به دلیل تأکید بر ارزش‌های خود، دانشگاه‌های آمریکایی را به محل عمومی غیردموکراتیک تبدیل کرده‌اند. از نظر برلاینر (۲۰۰۲، ص ۱۸-۲۰) در دانشگاه‌های آمریکا حق برخورداری از آزادی عمل و انتقاد در معرض خطر قرار دارد. چرا که یکی از شیوه‌های اعمال کنترل بر جریان پژوهش‌ها، حمایت‌های مالی از آن است. این‌گونه اقدام‌ها مؤید دیدگاه افرادی مانند مایکل اپل (Micheal Apple, 1975: 114)

می‌باشد که تعلیم و تربیت ذاتاً ماهیتی سیاسی دارد. ژيرو (۲۰۰۲، ص ۸۲) بر این باور است که مدارس و برنامه‌های درسی آنها ابزار بالقوه‌ای برای ایجاد تغییرات اجتماعی هستند، و معلمان نیز به منزله روشنفکران تحول‌آفرین هستند که با علایق سیاسی و ایدئولوژیک خود، سعی در مشروعیت بخشیدن به ارزش‌های مورد نظر را دارند. برای مثال، آرمان تحقق یک زندگانی دموکراتیک نیز مجموعه‌ای از ارزش‌های اساسی‌تر هستند که در سطح باورهای تربیتی پی‌جویی می‌شوند (آیزنر، ۲۰۰۲، ص ۱۳۴).

در این رابطه باید گفت که به نظر می‌رسد مخالفان، منتقدان و موافقان ایدئولوژیک بودن تربیت و برنامه درسی، همگی به ماهیت ایدئولوژیک تربیت و برنامه درسی توجه دارند، اما آنان در تبیین ماهیت و حدود آن، مواضع گوناگونی را مطرح می‌نمایند. به علاوه، حتی در مواردی که معلمان یا دانش‌آموزان با ایدئولوژی مورد نظر حاکم بر مدرسه مخالفت یا اعتراض کنند، در این حالت نیز آنان از مواضع ایدئولوژیک دیگری در تقابل و یا در تضاد با ایدئولوژی حاکم حمایت می‌کنند. تقابلی که از منظر پارادایم انتقادی می‌تواند موید نوعی تضاد دو ایدئولوژی سلطه‌گر و سلطه‌ستیز در نظام‌های آموزشی جوامع کاپیتالیستی باشد.

همان‌گونه که بیان شد، از منظر تحلیل ایدئولوژیک، به نظر می‌رسد که حتی مشکل نظام تعلیم و تربیت در ایران آن است که این نظام تربیتی بر مبنای یک نظریه منسجم و یا فلسفه بنیادی تربیتی مورد نظر سامان نیافته است؛ لذا، به همین دلیل در برخی مواقع نیز شاهد بروز تضاد و تنازع میان مجموعه‌ای از ایدئولوژی‌های ناهم‌ساز همچون ایدئولوژی‌های پوزیتیویستی، سکولاریستی، اومانستی و دینی در مدارس هستیم. بدیهی است که وجود این نوع تنوع و تضادها ناشی از حضور رویکردهایی مانند غیردینی‌نگری تربیتی منبعث از دیدگاه سکولاریستم عقیدتی، تفکیک آموزش از پرورش منبعث از رویکرد سکولاریسم تربیتی از یک سو، و تأکید بر هدف‌گذاری‌های آرمانی تربیتی مبتنی بر رویکرد الهی و جهان‌بینی اسلامی از سوی دیگر می‌باشد.

#### ایدئولوژی دینی، تربیت و برنامه‌درسی

همان‌گونه که بیان گردید، ایدئولوژی به منزله یک «نظام و چارچوب فکری و معرفتی» است که دیدگاه‌هایی را درباره ارزش‌ها، بایدها و نبایدها برای انجام «عمل» تبیین و تعیین می‌کند. به عبارت دیگر، چارچوب فکری نظام‌مند منتهی به عمل و مبتنی بر جهان‌بینی اسلامی، «ایدئولوژی اسلامی» نامیده می‌شود. ایدئولوژی از آن نظر پر اهمیت و با اهمیت است که اگر دین دارای جهت‌گیری ایدئولوژیک ناظر به عمل و ساماندهی به حیات دین‌مدارانه نباشد، آن دین به مثابه برنامه ناقص و ابتری خواهد ماند که نمی‌تواند اهداف نیل به سعادت دنیوی و اخروی را که آرمان و مراد اصلی و حقیقی دین است را محقق سازد. به بیان دیگر، می‌توان گفت که «ایمان دینی» بدون «عمل دینی»، نوعی بی‌کفایتی و بلانتیجه بودن مقوله دینداری را در پی خواهد داشت. چنان که حق سبحانه و تعالی نیز در آیات شریفه ۳-۵ سوره العصر می‌فرماید: «إِنِّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ»، به درستی که انسان‌ها در خسران و زیان‌کاری هستند،



مگر آنان که ایمان آورده و عمل صالح انجام دهند. بدیهی است که این دستورالعمل قرآنی ناظر به پیوند «عقیده» و «عمل» یا همان «دین» و «ایدئولوژی» به مثابه مرام‌نامه عمل است. به بیان دیگر، دین به دلیل آن که داعیه «هدایت» دارد، دارای «حد و مرز» است. از این منظر نیز آرمان و کارکرد تربیت دینی «هدایت» متربی است و هدایت نیز یک امر «ایدئولوژیک» است. چرا که ایدئولوژی ناظر به هدایت جریان عمل و ابزار نیل به آرمان مورد نظر است. در این باره نیز قرآن کریم کراراً، خود را کتاب «هدایت» معرفی می‌کند، و در آیاتی همچون آیه ۲ سوره بقره «هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ» (قرآن کتاب هدایت برای متقیان است)، در آیه ۹ سوره اسراء «يَهْدِي لِّلَّتِي هِيَ اَقْوَمُ» (به استوارترین راهها هدایت می‌کند) و در آیه ۱۸۵ بقره «هُدًى لِّلنَّاسِ وَ بَيِّنَاتٍ مِّنَ الْهُدًى وَالْفُرْقَانِ» (قرآن برای هدایت بشر و تبیین هدایت از گمراهی است)، بر نقش و رسالت «هدایت‌گری» قرآن کریم تأکید می‌ورزد.

به هر حال، باید گفت که دین آنچنان که برخی به اشتباه پنداشته‌اند، همچون «هوا» نیست که قالب خاصی نداشته باشد (سروش، ۱۳۹۳، ص ۱۲۵) بلکه دین چراغ راه است، ترازوست و مقصد و معیار دارد. چرا که در غیر این صورت، کارکرد هدایت‌ورزانه دین از حیث انتفاع و کارآمدی ساقط می‌شود. مضافاً، رابطه بین ایمان و عمل دینی را برقرار می‌کند و مؤلفه‌های اساسی دین یعنی باور، اخلاق و احکام در «ایدئولوژی» به انسجام می‌رسند. افزون بر این، اخلاق، و احکام و عمل دینی «عمل» هستند، برای عمل و اقدامات تربیتی نیز از جنس «عمل» هستند و عمل هم جهت و مقصد می‌خواهد تا معنا پیدا کند، و عمل بدون مقصد، نه تنها بی‌معنایی، بلکه بی‌فرجامی را در پی خواهد داشت. به همین منوال اگر تربیت بخواهد صبغه دینی پیدا کند، همچون سایر جهان‌بینی‌های تربیتی، الزاماً باید جنبه ایدئولوژیک بودن خود را مبتنی بر جهان‌بینی و باورهای دینی مورد نظر حفظ کند چرا که تربیت بالذات امری ایدئولوژیک است، و این ماهیت ایدئولوژیک داشتن تربیت، ارتباطی به اینکه از کدام جهان‌بینی و نظام ارزشی ارتزاق کند، ندارد و لذا، تعلیم و تربیت صرف‌نظر از نوع رویکرد، به منزله یک «نظام‌نامه عمل ایدئولوژیک تربیتی» عمل می‌کند. یعنی هر نوع تربیتی به مثابه یک امر ایدئولوژیک، سوژه‌های ایدئولوژیک مورد نظر را دنبال می‌کند. به همین دلیل، مدارس در هر جامعه‌ای در بردارنده و انتقال‌دهنده یک «ایدئولوژی» هستند. چرا که شیوه‌ای از «حیات مشترک» را ترویج می‌کنند که «ایدئولوژی عملیاتی» نام دارد (آیزنر، ۲۰۰۲، ص ۵۵). حتی ممکن است که دوگانگی و یا چندگانگی فرهنگی در نظام ارزش‌های جامعه، مدرسه، مربیان و متربیان نیز وجود داشته باشد. اما، این چندگانگی‌ها نیز به معنای عدول از ارزش‌ها نیستند، بلکه نشان‌دهنده نوعی داد و ستد، تقابل و یا تضاد بین نظام‌های ایدئولوژیک در یک نظام آموزشی است که این امر نیز خود مبین «ماهیت ایدئولوژیک داشتن» جریان تعلیم و تربیت است.

بنابراین، بدیهی است که اگر دین داعیه «هدایت» دارد و خود را «هادی» زندگانی انسان در همه زمینه‌ها می‌داند، منطقاً و الزاماً نمی‌تواند فاقد برنامه عمل و چارچوب ایدئولوژیک عملیاتی به ویژه در حوزه تعلیم و تربیت باشد. البته ممکن است که دینمداران در درک، نظام‌بخشی و نظام‌سازی از نصّ دین دچار نقص

و اشکال باشند، اما این ارتباطی به ماهیت، غایت، اصل و حقیقت دین ندارد. به هر حال، از این منظر نمی‌توان «ایدئولوژی تربیت دینی» را از «جهان‌بینی و ارزش‌های دینی» انتزاع و منفک نمود. امری که البته نه ممکن است و نه میسر و میمون. بنابراین، نقص ادراک مومنان و دینمداران از دین و تربیت دینی به معنای نقص، عدم تعین و بی‌قابلی بودن دین نیست، و خاتم‌النبیین بودن پیامبر و دین خاتم نیز به معنای بیان نهایت مرزبندی دین برای تمامی عصرها و نسل‌های بشری است که پس از آن دین و آن دوران و در طول زمان به حیات صحنه می‌آیند.

از منظری دیگر، نسبت دین و ایدئولوژی آن است که دین متشکل از دو بعد «جهان‌بینی» یا همان «حکمت نظری»، و «ایدئولوژی» یا همان «حکمت عملی» است، و دارای سه مؤلفه اعتقادیات، اخلاق و احکام می‌باشد (پارسانیا، ۱۳۷۶، ص ۹۸). به همین دلیل، دین الزاماً دارای یک نظام حکمت عملی یا ایدئولوژی است تا بتواند اهداف خود را محقق سازد. یعنی دین در بستر و مسیر ایدئولوژی، به ساماندهی حیات پیروان خود می‌پردازد و اگر دین فاقد ایدئولوژی تلقی شود، نوعی «سکولاریسم دینی» اتفاق می‌افتد، و دین تنها در قلمرو نظامی از باورهای شخصی که هیچ عنایتی به عمل و زندگی واقعی ندارد، محصور، محدود و عقیم خواهد ماند. مضافاً، این موضع در رابطه با دین جامعی همچون اسلام خاتم که داعیه «امت‌سازی جهانی» دارد، و دینی ماهیتاً و عمدتاً اجتماعی است، آن را از بنیاد و بنیان ناکارآمد و ویران خواهد ساخت. به هر حال، اگر کارکرد نهایی دین «هدایت» است، کارکرد نهایی تربیت دینی نیز «هدایت» است، ایدئولوژی نیز مسیر و مجرای عملی نیل به هدایت مورد نظر دین و تربیت است و لذا، در اینجاست که یگانگی مقاصد دین، ایدئولوژی و تربیت در مقوله «هدایت» تبلور و تجمیع و تلخیص می‌شود.

از سوی دیگر، باید گفت که در یک رویکرد «سیستماتیک ارگانیک» و البته نه مکانیکی به دین نیز ایدئولوژی یا همان «نظام‌نامه عمل» به مثابه یک «کل ارگانیک» در بطن دین مندرج و ملحوظ می‌باشد. چرا که تلقی «ارگانیک بودن» یک پدیده به مثابه آن است که تمامی مؤلفه‌ها، اجزا و عناصر آن پدیده، درهم و برهم ملحوظ و غیرقابل انفکاک و انتزاع می‌باشند. به بیان دیگر، امکان ابراز و ابلاغ تعریفی از دین و مخصوصاً دین الهی که در آن باورها، ارزش‌ها، بایدها و نبایدها در آن ممزوج و ملحوظ است و لذا، فقدان وجود یک ایدئولوژی در دین به منزله نظام متداخل ماهوی «اندیشه و عمل»، امری ممتنع و محال به نظر می‌رسد چرا که اگر از اندیشه راهی به سوی عمل، و از عمل راهی به سوی اندیشه وجود نداشته باشد، نه اندیشه و نه عمل، هیچکدام معنا، غایت و ارزشی نخواهند داشت.

دین به مثابه یک «منظومه» یا «سیستم» ارگانیک کلان دارای سه بعد شریعت، طریقت و حقیقت می‌باشد که به مثابه ابعاد اساسی دین، غیر قابل انفکاک و انتزاع هستند. «شریعت» مجموعه اعتقادیات، اخلاق و احکام است. «طریقت» شامل مسیرها و روش‌های انجام اعمال مبتنی بر شریعت است، و «حقیقت» نیز همان غایت قصوای معنوی یعنی سعادت دنیوی و اخروی و یا آرمان‌هایی همچون تقرب، کمال و خداگونگی شدن انسان و حیات آدمی است. در نظام کلی باورهای دینی نیز «ایدئولوژی» به منزله تلفیقی

از شریعت و طریقت و مبتنی بر جهان‌بینی برای نیل به حقیقت است. به عبارت دیگر، دین «مرام‌نامه عمل» خواهد، و این مرام‌نامه و نظام‌نامه عمل «ایدئولوژی» نامیده می‌شود. این نظام‌نامه عمل در جریان و اقدامات و اعمال تربیت، «ایدئولوژی تربیتی دینی» نامیده می‌شود. از نظر دکتر شریعتی (ص ۱۸۳) اصل دین یک ایدئولوژی است که بر اساس آن جامعه و انسان آرمانی ساخته می‌شود، و چون باید پذیرش این ایدئولوژی آزادانه و به وسیله پیروان آن صورت گیرد، این ایدئولوژی «تمامیت‌خواه» تلقی نمی‌شود. از نظر وی ایدئولوژی چگونه یافتن، چگونه شدن، جهت‌گیری اجتماعی و چه باید کردها و وجود انسان را در بر می‌گیرد و در آدمی پرستش، عشق، تقدیس، تعهد، ایثار، جهاد و شهادت را در آستان درون خویش برمی‌انگیزاند. یعنی ایدئولوژی تعهدزا و مسئولیت‌آفرین است. از نظر استاد مطهری (۱۳۵۷، ص ۶۹) ایدئولوژی همان مکتب است، و مکتب متشکل از دو بعد جهان‌بینی و ایدئولوژی است. به بیان دیگر، ایدئولوژی مرادف با شریعت و یک طرح نظری عملی، جامع و هماهنگ است که در آن خطوط اصلی، روش‌ها، باید‌ها و نبایدها، نیازها، دردها و درمان‌ها مشخص شده است و غایت آن نیز تأمین سعادت همگانی است.

به هر حال، همانگونه که بیان گردید ایدئولوژی اسلامی نهایتاً به واسطه جهت‌گیری هدایت‌ورزانه دین، در زندگانی و تربیت و به دنبال «هدایت» است، و لذا مبتنی بر نیاز ذاتی و فطری آدمی «تعالی» و هدایت است. آدمی چرا که دین به مثابه منظومه‌ای از جهان‌بینی، باورها، احکام، اخلاق و شیوه عمل است که از ناحیه حق تعالی و خالق عالم و آدم برای تأمین «هدایت»، و ملاً «سعادت» انسان نازل شده است (لاریجانی، ۱۳۷۲، ص ۴۰۴). یعنی رویکردی که کاملاً مندرج و منطبق با خواسته درونی و فطری آدمی برای نیل به کمال، تعالی و سعادت است. به بیان دیگر، هر انسانی بالذات خواهان و خواستار «سعادت» و «سعادت‌مندی» خویش است. مضافاً، در منظومه دین نیز عقلانیت، مختاریت، پذیرش آگاهانه و عمل متعهدانه مورد تأکید است، که البته این مؤلفه‌ها همسو و همسود با ظرفیت‌های وجودی و فطرت «خیر طلب»، «خیر خواه» و «کمال طلب» آدمی است.

### تحلیل و جمع‌بندی

در جمع‌بندی نهایی باید گفت که مواضع مرتبط با نسبت بین ایدئولوژی، تربیت و برنامه درسی را می‌توان در طیف دیدگاه‌های ایدئولوژی ستیزی، ایدئولوژیک زدایی و ایدئولوژی‌گرایی دسته‌بندی کرد. تبیین‌های مستند و مستدل مذکور در این نوشتار حکایت از آن دارد که رویکردهای ایدئولوژی‌ستیزی و ایدئولوژی‌زدایی و جاهت‌ماهوی و منطقی‌ندارند. چرا که تربیت و به تبع آن برنامه درسی اموری بالذات و ماهیتاً ایدئولوژیک هستند و امکان زدایش و ویژگی ماهوی و ذاتی از بطن یک پدیده ایدئولوژیک نیز غیر ممکن و نامیسور است. دیدگاه‌های معتقد به ایدئولوژی‌ستیزی و ایدئولوژی‌زدایی خود نیز دیدگاه‌هایی هستند که اغلب تحت تأثیر پارادایم‌های انتقادی متخاصم با پارادایم کاپیتالیستی و دیدگاه‌های پوزیتیویستی -

سکولاریتی مطرح می‌شوند که البته، خود داعیه و وامدار نظامی از ایدئولوژی‌های بدیل و جایگزین هستند، و رویکردهای ارزشی دیگری را به جای نظام ایدئولوژی تربیتی مورد نقد و نفی خود، تجویز و ابلاغ می‌کنند. کوتاه سخن آنکه مدعای نظریه پردازان پوزیتیویستی، سکولاریتی، انتقادی و متفکران جریان چپ تعلیم و تربیت که در مقایسه با سایر دیدگاه‌های تربیتی از آبخور فکری دیگری برخوردارند، خود دلالتی بر مواجهه ایدئولوژیک جریان‌های منتقد، مخالف و معاند با سایر «نظام‌های ایدئولوژیکی تربیتی» هستند. البته، باید گفت که بحث درباره مفهوم و واژه «ایدئولوژی» و «ایدئولوژیک بودن» در محافل روشنفکری جامعه ایران تا حدودی جنبه مخاطره‌آمیزی یافته است. چرا که معمولاً افراد بدون تتبع وافی و کافی و توجه به خاستگاه مفهومی و سیر تطور مفهوم تربیت و به ویژه ذات ایدئولوژیک‌مدارانه تربیت و برنامه‌درسی، از این مقوله به عنوان یک «برچسب» یا «انگ‌زنی» عمدتاً منفی استفاده می‌کنند. لذا، به همین دلیل است که در شرایط کنونی کاربرد واژه «ایدئولوژی» اغلب برای تخفیف یا حتی در مواردی تحقیر دیگران عمومیت یافته است، و عموماً اشاره به این مطلب دارد که برای مثال «اعتقادات و باورهای من» (گوینده یا نویسنده) صحیح، صواب و غیر ایدئولوژیک است. و اعتقادهای دیگران باطل، ناصواب و ایدئولوژیک است، موضوعی که اغلب مشحون و سرشار از مواضع و عمل «سیاسی» است.

به هر حال، به نظر می‌رسد که مدعیان ایدئولوژی ستیزی و ایدئولوژی زداییان از دو حالت خارج نیستند، یا اینکه آگاهانه و اراده‌مندانه می‌کوشند که رویکردهای ایدئولوژیک خود را در گفتار، نوشتار و یا کردار «پنهان» کنند و یا اینکه به جهت‌گیری ایدئولوژیک خود آگاهی و توجه ندارند. لذا، در پاسخ دقیق و عمیق‌تر به مدعیان «غیرایدئولوژیک بودن» تربیت و برنامه‌درسی، باید گفت که آنان بایستی به وضوح به تبیین و نقادی دیدگاه‌های خود بپردازند تا جهت‌گیری ایدئولوژیک خود را برملاء و آشکار سازند. بنابراین، مهم آن است که هر کنشگری اعم از کنشگر سیاسی و یا تربیتی بداند که اولاً دارای چه نوع جهت‌گیری ایدئولوژیک است، و ثانیاً سعی در پنهان کردن ایدئولوژی خود نداشته باشد. چرا که این امر موجب می‌شود تا آنان احتمالاً مخاطبان خود را به گونه‌ای فریب دهند که دیدگاهشان فاقد جهت‌گیری ایدئولوژیکی است. لذا، به همین دلیل و به مثابه یک امر عقلانی و اخلاقی کنشگری، آنان باید مواضع ایدئولوژیکی و سیاسی خود را به صراحت و بدون پرده پوشی ابراز و اعلان نمایند. چرا که ورود به لایه‌های عمیق‌تر موضوع و عبور از رویکردهای بعضاً شعارپردازانه، یک ضرورت منطقی در طرح مباحث و مواضع علمی و تخصصی است.

**References**

- Apple, M. W. (1975). The hidden curriculum and nature of conflict. Curriculum Theorizing, William Pinar (ed). M, chu. Chan. Publishing co. U.S.A (2000).
- Beshler, J (1370). What is ideology? A critique of western ideologies, translated by Ali Asadi, publishing company
- Eisner, E. & Vallance, E. (1974). Conflicting conceptions of curriculum. Mecutchan publishing corporation.
- Eisner, E. (2001). The educational imagination. New York, Macmillan publishing company.
- Fazli, N (1401). The death of the school or the death of the subject, Curriculum Studies, 17(66), 40-45.
- Giroux, H. A. (1992). The emancipation of teaching. Richard. J.M (ed).
- Giroux,h. (2012). On critical pedagogy. British Journal of Educational. Studies, vol. 60.
- Hubner, D. E. (1999). The lure of the transcendent. Edited by V. Hills and W.F. Pinar. Routledge.
- Kridel, C. (1991). Encyclopedia of curriculum studies. SAGE
- Levy, M: Hardy, C: Kent, W and Stewart, D. E. (2023). Encyclopedia Britannica. www.eb.com
- Maleki, H (1400). Religious identity curriculum, school publications.
- Maleki, H (2008). Ideology and Curriculum, Expert Meeting, Curriculum Studies and Educational Innovations Research Institute, Education Studies Research Institute, November 22.
- Maliki, H (2019). The theory of monotheistic naturalism in the curriculum, school publications.
- Marzooqi, R (2014). Methodical and theoretical review of the documents of the fundamental transformation of education in the Islamic Republic of Iran, Avai Noor Publications.
- Marzooqi, R (2017). Paradigms of science and curriculum theories: an analysis of philosophy and theorizing in the field of curriculum studies, Avai Noor Publications.
- Marzooqi, R (2018). The Islamic Paradigm of Science Production: An Approach to the Production of Islamic Humanities, Avai Noor Publications.
- Marzooqi, R (2019). Structural theories in the paradigm of Islamic education. Avai Noor Publications.
- Mehrmohammadi, M (2008). Ideology and Curriculum, Expert Meeting, Curriculum Studies and Educational Innovations Research Institute, Education Studies Research Institute, November 22.
- Miller, F (1374). The history of educational ideas, first volume, translated by Ali Asghar Fayaz, Samt Publications.
- Miller, J. Pi (1388). Curriculum theories, translated by Mahmoud Mehromhammadi, Samet Publications.
- Motahari, M (1357). An introduction to worldview, man and faith. Sadra Publications.
- Musapour, N (1402). The teacher is alive, more alive than ever, Curriculum Research (in press).
- Ornstien, A. & Hunkins, F.P. (2004). Curriculum foundation: principles and issues. Pearson Education, Inc.

- Parsania, H (1376). Religion and Ideology, Review Book, Spring and Summer, 2 and 3, 112-89.
- Plamanatz, J (2018). Ideology, translated by Foladvand, Scientific and Cultural Publishing Company.
- Schubert, W.H. (1996). Perspective four curriculum traditions. Educational Horizons, 74 (4), 169 – 170.
- Sorush, A (1364). Let's learn from history, Cultural Cosmos, 20, 15-19.
- Sorush, A (2014). Fatter than ideology, Sarat Publications.



## **The Relationship Between Ideology, Education, and Curriculum: Controversy or Fallacy**

**Rahmatallah Marzooghi<sup>1\*</sup>**

### **Abstract**

The purpose of this article is to examine the various positions regarding to the relationship between ideology, education, and curriculum. In this view, diverse perspectives on the relationship between ideology, education, and curriculum have been raised in scientific and educational forums specially in Iran, each expressing particular beliefs and interpretations. The general analyses indicate that these positions can be summarized within a spectrum of perspectives that include anti-ideology, de-ideologization, and pro-ideology.

From the perspective of anti-ideology and de-ideologization, making education and curriculum ideological have no validity, and education should not be dependent on ideological perspectives. In contrast, ideologues believe that education is inherently ideological, and anti-ideology and de-ideologization cannot be removed from the essence of education and curriculum. From the perspective of ideologues, de-ideologization approaches, which often align with critical left-wing and positivistic-secularistic intellectual paradigms in education, themselves promote and advocate for alternative and substitute ideologies within the domain of education and curriculum.

Initially, the concept of ideology is defined from the perspective of various scholars, and its position in the field of education is elucidated. Subsequently, drawing on the views of Eisner, Ornstein, Hopkins, and other experts, it is argued that education and curriculum are inherently ideological and cannot be abstracted from ideology; as every educational theory or ideology is based on a specific philosophical framework and value system that guides it. Furthermore, three main perspectives on the relationship between ideology and education, including anti-ideology, de-ideologization, and pro-ideology, are introduced and examined. The anti-ideology and de-ideologization views, which claim that making education and curriculum ideological have no validity, are logically refuted; as education and curriculum are intrinsically and necessarily ideological, and it is impossible to eliminate this inherent characteristic from them. It is also argued that proponents of these two views are often influenced by the critical-Marxist and positivistic-secularistic paradigm and are themselves indebted to an alternative and substitute ideology. In contrast, the pro-ideology approach, which emphasizes the inherent ideological nature of education, is endorsed. Accordingly, any education must necessarily be ideological and explicitly articulate its specific ideological orientation. Finally, the importance and position of ideology in the religious education system are discussed, presenting ideology

---

<sup>1</sup> - Professor of Educational Administration and Planning, Shiraz University, Shiraz, Iran.

\*. Corresponding Author: marzooghi@shirazu.ac.ir

as the factor that links faith and religious practice and realizes the guiding function of religion.

Keywords: Education, Curriculum, Ideology, De-ideologization, and Ideological Orientation

