

بررسی و نقد فلسفی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

براساس فلسفه تربیت اسلامی و دلالت‌های آن

## A Philosophical Critique of the National Curriculum of the I.R. of Iran based on Islamic Philosophy of Education and its Implications

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۰۴/۱۳، پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۸۹/۰۷/۱

A. Sadeghzadeh Ghamsari, (Ph.D)

**Abstract:** In this paper, some of the major elements of the National Curriculum of I.R. of Iran (3<sup>rd</sup> edition) were reviewed to find out the degree of their consistency with the main themes of the Islamic educational philosophy and its implications for this document. The first part of the paper is devoted to the establishment of the bases for criticism of the "National Curriculum" and its evaluation criteria. Thus, the first step has been introducing the "educational philosophy of the I.R. of Iran" as an example of "Islamic educational philosophy" that its major themes are interactive, incremental and unified view of "education"; a multi layer, integrative, and dynamic picture of "identity", and a hierarchical and two dimensional look at "hayat e tayebeh-" and preparation for that. Thus, it is necessary for the formal educational system to pay specific emphasis to the development of common identity, upbringing public at large to become ready to have purified lives, and acquire basic competencies for that. In addition, the paper addresses the important characteristics of a national curriculum including a broad and unified concept of curriculum, the compulsory (core), selective and elective dimensions of curriculum, and paying attention to situation and unification as two major approaches for critical review of curriculum. Based on these characteristics and approaches that have been extracted from the "educational philosophy of the I.R. of Iran", the second part of the paper is devoted to the critical review of the 3<sup>rd</sup> edition of the National Curriculum of the I.R. of Iran. The study shows that despite the great consistency between the philosophical and religious foundations of two documents, still the important themes of the "educational philosophy of the I.R. of Iran" have been ignored. Thus, it has caused the prevalence of fragmentary approach to education and curriculum.

**Key Words:** Educational foundations, National Curriculum of the I.R. of Iran, educational philosophy of the I.R. of Iran, Islamic educational philosophy..

دکتر علیرضا صادق زاده قمصری<sup>۱</sup>

چکیده: در این مقاله برخی از عناصر مهم محتوایی «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» (نگاشت سوم) را از لحاظ میزان سازگاری با مضامین اصلی فلسفه تربیت اسلامی و دلالت‌های آن، بررسی کرده‌ایم؛ بخش اول به تبیین مبنای اصلی نقد اختصاص دارد. که نخست «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» اشاره شده که اهم آن‌ها عبارتند از: تلقی تعاملی، تدریجی و یکپارچه از «تربیت»؛ تصویری لایه ای، تلفیقی و سیال از «هویت» و نگاه مراتبی و ذو ابعاد به «حیات طیبه» و آمادگی برای آن، نقش همه ارکان تربیت و لزوم مشارکت تمام عوامل اجتماعی در این فرآیند و نیز ضرورت هماهنگی بین انواع تربیت؛ توجه به این-گونه مضامین، اقتضا می‌نماید که نظام تربیت رسمی و عمومی دارای خصوصیات باشد نظیر تاکید بر هویت مشترک، توجه به مرتبه لازم و شایسته از آمادگی عموم برای تحقق حیات طیبه، تاکید بر کسب شایستگی‌های پایه و تعیین اهداف در دو سطح مشترک و ویژه. این بخش هم‌چنین به ویژگی‌های برجسته برنامه درسی در نظام تربیت رسمی و عمومی می‌پردازد. بخش دوم مقاله به تحلیل و نقد محتوای «برنامه درسی ملی» از نظر توجه به مضامین اصلی مندرج در «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» برای تبیین چسبندگی، چرایی و چگونگی جریان تربیت می‌پردازد. این بخش هم‌چنین میزان توجه مفاد «برنامه درسی ملی» به خصوصیات تربیت رسمی و عمومی و ویژگی‌های برجسته برنامه درسی را بررسی نموده و شواهدی را درباره ناسازگاری و یا غفلت «برنامه درسی ملی» از این خصوصیات و ویژگی‌ها بیان می‌کند.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران؛ نقد فلسفی؛ فلسفه تربیت اسلامی و دلالت‌های آن

## مقدمه

ارتباط قلمرو و برنامه درسی در ابعاد نظری و عملی با تاملات فلسفی مربوط به تبیین چیستی و چرایی جریان تربیت<sup>۲</sup>، موضوعی است که از دیدگاه عموم صاحب نظران برنامه درسی امری مستدل و مسلم به نظر می‌رسد، به گونه‌ای که عموم نویسندگان عرصه برنامه درسی، «مبانی فلسفی» را به عنوان یکی از مبانی اصلی این قلمرو دانسته‌اند (ارنشتاین، ۲۰۰۴)؛ چه این که تاثیر این گونه مباحث بر نظریه‌های برنامه درسی و سیر تحولات چشمگیر در فرآیند برنامه ریزی درسی و نتایج آن نیز واقعیتی غیرقابل انکار می‌باشد. واکر (۱۳۸۱) فلسفه را عام‌ترین منبع یاری به نظریه‌های برنامه درسی می‌داند گودلد (۱۹۷۹) فلسفه را به عنوان نقطه آغاز در فرآیند تصمیم‌سازی برنامه درسی و مبنای همه تصمیم‌های بعدی این حوزه تلقی می‌کند. ارنشتاین نیز با بررسی تحلیلی رویکردهای مهم و مطرح در عرصه برنامه درسی نشان داده است که همه این رویکردها بر مبانی فلسفی مشخصی متکی هستند. وی با نقل سخنان هایپکینز، دیویی، تایلر و... بر این نکته تاکید دارد که «فلسفه در همه جنبه‌های تصمیمات برنامه درسی اهمیت دارد، خواه آشکار، خواه پنهان و دانسته یا نادانسته» (همان ص ۳۱)؛

از سوی دیگر فیلسوفان تربیتی، نظیر دیویی، کلاویوک، بارو، پیترز، هرست، برودی و شفلر، نیز عموماً در بیان آراء و نظریه‌های تربیتی بیش از همه به تجویز مولفه‌های برنامه درسی براساس دیدگاه فلسفی خویش و یا نقد برنامه‌های درسی موجود و لزوم تحول در آنها پرداخته‌اند. همچنین تحلیل بسیاری از تحولات برنامه درسی در سطوح سیاست‌گذاری، برنامه-

۲. در پیشینه علمی و فرهنگی ما، از گذشته‌های دور واژه‌ی «تربیت» شامل تمام ابعاد و جنبه‌های فرآیندی می‌شود که زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه‌ی آدمی است و لذا نیاز به واژه‌ی مکملی مانند تعلیم ندارد. مفهوم تربیت در بردارنده و جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با این فرآیند (مانند تعلیم، ترکیه، تأدیب، تدریس و مهارت‌آموزی) است؛ چنان‌که در منابع تربیتی غرب واژه‌ی Education از چنین شمولی برخوردار است. بنابراین تفکیک این امر واحد به دو جریان متمایز مانند: «آموزش» و «پرورش» یا «تعلیم» و «تربیت» مشکلات نظری و عملی فراوانی را به دنبال خود می‌آورد. برای این اساس، در این مقاله، «تربیت» شامل تمام فرآیندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه‌ی آدمی تلقی شده است که به عنوان امری واحد و یکپارچه، با تمام ابعاد وجودی انسان، به مثابه یک کل، سروکار دارد. بدیهی است که هیچ‌یک از فرایندهای زیرمجموعه‌ی این عنوان جامع، نمی‌تواند در عرض آن مطرح یا رقیب آن تلقی شود.. به بیان دیگر، مراد از «تربیت» در این مقاله، مفاد همان اصطلاح مرکب «تعلیم و تربیت» است که به غلط رایج شده و کاربرد فراوان یافته است.

بررسی و نقد فلسفی «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»...

ریزی و اجرا به‌ویژه در کشورهای مغرب زمین نشان می‌دهد که این تحولات عمدتاً بازتابی از فلسفه‌های تربیتی مقبول سیاست‌گزاران و کارگزاران تربیتی این جوامع بوده‌اند.

بنابراین، اتفاق نظر نسبتاً گسترده‌ای درباره اصل نقش آفرینی مباحث فلسفی در قلمرو برنامه درسی، از سطح نظریه و پژوهش تا سیاست‌گذاری و عمل، وجود دارد، هرچند تا حدی بیشتر درباره این موضوع نشانگر دیدگاه‌های مختلفی در این زمینه، خصوصاً درباره گستره و حدود تاثیرگذاری «فلسفه تربیت»<sup>۳</sup> در فرآیند برنامه‌ریزی درسی است که از سویی ناشی از نوع تصویر و تفسیری است که از فلسفه تربیت و نقش و وظایف آن ارائه شود و از دیگر سو مربوط به تلقی ما از نحوه ارتباط قلمرو برنامه درسی با سایر رشته‌های علمی به‌ویژه در حوزه علوم تربیتی می‌باشد که بالطبع به اختلاف نظر درباره چگونگی این نقش آفرینی می‌انجامد.

اکنون با قطع نظر از پرسش‌ها و دیدگاه‌های مختلف مطرح شده در این زمینه، که باید در فرصتی دیگر به این موضوع پرداخت، در این مقاله می‌خواهیم، ضمن مفروض دانستن اصل تاثیرگذاری مطلوب فلسفه تربیت در قلمرو برنامه درسی (به خصوص سطح سیاست‌گذاری آن)، به بررسی و نقد فلسفی «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» (نگاشت سوم) بر مبنای فلسفه تربیت اسلامی و دلالت‌های آن پردازیم؛ اما نخست باید مبنای این‌گونه نقد را تبیین و نیز ملاک‌های مدنظر خویش در این ارزیابی را توضیح دهیم؛ آن‌گاه در بخش دوم مقاله به تحلیل و نقد محتوای «برنامه درسی ملی» از نظر میزان توجه به مضامین اصلی مندرج در «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» می‌پردازیم و سپس در ادامه مقاله چگونگی ابتدای مفاد «برنامه درسی ملی» بر دلالت‌های یاد شده برای نظام تربیت رسمی و عمومی و برنامه درسی را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

#### ۱- تبیین مبنای نقد و ملاک‌های بررسی

در این بخش با عنایت به اختلاف نظر در باره مفهوم و خصوصیات فلسفه تربیت و نحوه نقش آفرینی آن در فرآیند برنامه‌ریزی درسی ابتدا مواضع مقبول این مقاله را در این‌باره، به

---

۳. با توجه به توضیح ارائه شده در پاورقی شماره ۲، مقصود از فلسفه‌ی تربیت در این مجموعه، همان مفهومی است که در کشور ما از اصطلاح رایج "فلسفه‌ی تعلیم و تربیت" (و یا تعبیر برخی دیگر از نویسندگان معاصر یعنی "فلسفه آموزش و پرورش"، در برابر ترکیب لاتین Philosophy of Education در نظر گرفته می‌شود.

صورت اصول موضوعه، بیان و سپس بر این اساس مبنا و ملاک‌های نقد برنامه درسی ملی را توضیح خواهیم داد.

### ۱-۱- تبیین مبنای نقد

۱-۱-۱- چنانچه می‌دانیم «فلسفه‌ی تربیت»، به مثابه «محصول تلاش عقلانی آدمی درباره‌ی چیستی، چرایی و چگونگی جریان تربیت»، افزون بر این‌که با تکیه بر مبانی فلسفی مدلل و با استفاده از شیوه‌های فلسفی متنوع<sup>۴</sup>، به مباحثی بنیادی و کلان در خصوص این جریان به شکل تجویزی<sup>۵</sup> می‌پردازد، این امکان را برای فیلسوفان تربیتی فراهم می‌سازد تا انواع نظریه‌ها، سیاست‌ها، اهداف، محتوا و روش‌ها یا سایر عناصر مربوط به اقدامات و نظام‌های تربیتی و مفروضات و آثار آن‌ها را مورد تبیین، تحلیل، تفسیر و نقد فلسفی قرار دهند و یا کمک به انواع پژوهش تربیتی برای پردازش، طراحی و ابداع چنین مواردی را بر همین اساس در دستور کار خویش قرار دهند؛ چه این‌که دستاوردهای این کوشش فکری می‌تواند همه کارگزاران فکور فرآیند پیچیده تربیت (اعم از سیاست‌گذاران، مدیران و برنامه‌ریزان نظام‌های تربیتی، معلمان، و حتی والدین و اولیای اندیشمند نسل آینده) را در خصوص ژرف‌اندیشی مداوم در باب تربیت و ارتقای کیفی آن یاری نماید.

۱-۱-۲- با مرور بر تاریخچه فلسفه تربیت، به منزله یکی از فلسفه‌های مضاف معطوف به تامل فلسفی در باب عمل تربیت، در می‌یابیم که نتیجه این کوشش فکری، تاکنون در چند قالب متفاوت ظاهر شده است و همه آن‌ها نیز کمابیش در جهت‌دهی اقدامات و تدابیر تربیتی جوامع مؤثر بوده‌اند:

الف) «فلسفه‌ی تربیت» به منزله نتیجه ژرف‌اندیشی دانشمندان، فیلسوفان، مصلحان و فرهیختگانی که با تأمل در تجارب تربیتی خود و دیگران، نکات بدیع و رهنمودهای ارزشمندی

۴. نظیر تحلیل مفهومی و استعلایی، استنتاج (قیاس نظری و قیاس عملی)، تفسیر، نقد و ترکیب

۵. یعنی بیان حقیقت تربیت، آن‌چنان که باید و شاید، در قالب تعریف تربیت و ویژگی‌های آن، تبیین ضرورت، غایت و هدف کلی و تعیین اصول و قواعد کلی حاکم بر این جریان

بررسی و نقد فلسفی «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»...

را درباره تربیت آدمی (البته براساس دیدگاه و نظام فکری، ارزشی خویش) ارائه کرده و آن‌ها را فراروی کارگزاران فکور جریان تربیت قرار داده‌اند.<sup>۶</sup>

ب) «فلسفه‌ی تربیت» به مثابه رشته‌ای علمی در حوزه‌ی علوم تربیتی<sup>۷</sup> با سابقه‌ای در حدود یک قرن، که با عرضه مباحث تخصصی گستره‌ی (براساس دلالت‌های مکاتب و دیدگاه‌های فلسفی متنوع)، جهت تبیین وضع مطلوب و نقد وضعیت موجود جریان تربیت، بر تحولات تربیتی جوامع گوناگون و کیفیت نظام‌های تربیتی بسیاری از کشورهای جهان، تأثیر قابل توجهی گذاشته است.

ج) «فلسفه‌ی تربیت» به منزله برآیند خردورزی و تأمل معلمان و مربیان فکوری، که در اثر تجربه‌ی شخصی و بازانندیشی مداوم، بصیرت و درکی حکیمانه از جریان تربیت یافته‌اند و با توجه به این درک و بصیرت، «فلسفه‌ی تربیتی شخصی»<sup>۸</sup> خود را ساخته و پرداخته، بر این اساس، در مسیر دشوار و پرفراز و نشیب تربیت، حرکت کرده‌اند.

د) «فلسفه‌ی تربیت» به مثابه محصول توافق فکری جمعی از مربیان مجرب و فکوری که ضمن مشارکت فعال و هماهنگ در اداره‌ی شایسته برخی مدارس و مؤسسه‌های تربیتی موفق، با هم فکری و تضارب آرا، استفاده از خرد جمعی و تأمل در فلسفه‌ی تربیتی شخصی خود و همکاران، «فلسفه‌ی تربیتی خاص آن مدرسه یا مؤسسه» را (با تکیه بر مبانی و نظام ارزشی معینی)، به تدریج سامان داده<sup>۹</sup> و با التزام عملی به چنین فلسفه‌ای (در تعیین اهداف، سیاست‌ها و برنامه‌ها) و جوه تمایز فعالیت آن مدرسه یا مؤسسه‌ی تربیتی را مشخص کرده‌اند.

اما به نظر می‌رسد، علاوه بر چهار قالب یاد شده، ضروری است مصداقی دیگر از فلسفه‌ی تربیت به مثابه «فلسفه‌ی تربیتی جامعه»<sup>۱۰</sup> در قالب "مجموعه‌ای مدون از گزاره‌های معتبر و

---

۶. برخی از صاحب‌نظران معاصر از این قالب دیرین و ارزشمند فلسفه‌ی تربیت با عنوان «مفهوم عام فلسفه آموزش و پرورش» نام برده‌اند (پاک سرشت، ۱۳۸۰صص ۱۳-۱۸)

۷. "Philosophy of Education" as a "discipline" or a "field of study"

۸. "Personal philosophy of education"

۹. البته باید دانست که این نوع فلسفه‌ی تربیتی خاص هر مدرسه یا مؤسسه (ناظر به تبیین مشخص و مقبولی از ماهیت تربیت و چرایی و چگونگی آن) عموماً در اندیشه و گفتار و سیره‌ی کارگزاران اصلی این‌گونه مؤسسات به شکل غیر مدون (بدون مراعات قالب‌های استدلالی رایج در رشته‌ی فلسفه‌ی تربیت) تحقق یافته و در فرهنگ و روح حاکم بر فضا و مناسبات این مؤسسات متجلی می‌شود.

۱۰. Educational Philosophy of Society

مدلل ناظر به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت در جامعه معین به شکلی جامع، سازوار، به هم پیوسته و با تکیه بر مبانی اساسی معتبر و متناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول در آن جامعه<sup>۱۱</sup> تدوین شود تا با توجه به نقش مؤثری که مباحث فلسفه‌ی تربیت می‌تواند در هدایت و سامان‌دهی مجموعه‌ی تدابیر و اقدامات تربیتی هر جامعه به‌طور هماهنگ و استوار داشته باشد، این نقش مهم را، متناسب با انواع تربیت و همه نهادها و عوامل تربیتی فعال در آن جامعه به عهده گیرد.<sup>۱۱</sup>

۱-۳- با توجه به تعریفی که از فلسفه تربیت و اقسام آن گذشت به نظر می‌رسد محصول این تلاش عقلانی بشر، در همه اقسام و انواع آن، نه تنها همانند سایر علوم و معارف انسانی، ناگزیر با جهان‌بینی و نظام ارزشی مقبول هر متفکر ارتباط داشته و در بستر آن‌ها نشو و نما می‌یابد (و از این‌رو نمی‌توان در مورد هیچ فلسفه تربیتی از محتوای آن به‌طور فارغ از ارزش و مستقل از جهان‌بینی سخن گفت، هر چند محتوای نظری هر فلسفه تربیتی در مقام داوری باید به محک استدلال عقلانی و بررسی منطقی آزموده شود)، بلکه بایستی فلسفه تربیت را واسطه اصلی تاثیرگذاری جهان‌بینی و نظام ارزشی بر انواع نظریه، سیاست و عمل تربیتی به‌شمار آورد. بنابراین توضیح در صورت تکیه فرآیند فلسفه‌ورزی درباره تربیت، در همه انواع آن، بر مبانی و ارزش‌های اسلامی و یا در فرض هماهنگی نتیجه این تلاش عقلانی با معارف اصیل اسلامی می‌توان آن را به وصف یا رویکرد اسلامی، توصیف نمود.

۱-۴- به نظر می‌رسد مصداق مباحث فلسفی موثر بر روند سیاست‌گذاری و عمل در قلمرو برنامه درسی را نباید در مباحث عام جهان‌بینی و نظام ارزشی معتبر جامعه (چه رسد به دیدگاه فلسفی و ارزشی مقبول برنامه‌ریزان درسی) منحصر نمود، زیرا برنامه‌ریزی درسی در هر معنا و سطح، افزون بر این، ناگزیر بر تبیینی فلسفی از چیستی و چرایی و چگونگی جریان تربیت (یعنی

---

۱۱. البته چنین مجموعه‌ای باید به شکلی تدوین و تنظیم شود که بتواند به منزله «چهارچوب نظری راهنمای هدایت و سامان‌دهی انواع تربیت»، در ایجاد هماهنگی و انسجام بین انواع فعالیت‌ها و برنامه‌های گوناگون تربیتی و برقراری رابطه‌ی شایسته میان آن‌ها با فرهنگ و نظام فکری و ارزشی و مقتضیات بومی آن جامعه نقش آفرین باشد.

بررسی و نقد فلسفی «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»...

مفاد فلسفه تربیت) متکی است؛ چنانچه تاثیر فلسفه تربیت بر برنامه‌های درسی را نمی‌توان تنها نسبت به برخی از عناصر و مولفه‌های آن (نظیر اهداف برنامه درسی) محدود نمود، همچنین، برخلاف مدل معروف تایلر، نباید نقش‌آفرینی فلسفه تربیت در فرآیند برنامه‌ریزی درسی را صرفاً به عنوان صافی و فیلتر نهایی برای اعتباربخشی نهایی به محصول تلاش متخصصان برنامه درسی منحصر کنیم؛ بلکه مباحث فلسفه تربیت، در شکل‌دهی و تنظیم همه عناصر و مولفه‌های برنامه درسی و از مرحله آغازین فرآیند برنامه‌ریزی درسی تا گام‌های پایانی آن، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، مداخله دارند.

۱-۵- افزون بر نکته یادشده، به نظر می‌رسد مصداق فلسفه تربیتی موثر بر روند سیاست-گزاری و عمل در قلمرو برنامه درسی مدارس را نباید در چهارچوبی کلان و تجویزی درباره تربیت مبتنی بر مباحث عام جهان‌بینی و نظام ارزشی معتبر جامعه (چه رسد به دیدگاه تربیتی مقبول برنامه‌ریزان درسی) منحصر نمود؛ زیرا طراحی و تدوین برنامه درسی مدارس و اجرا و ارزشیابی آن به منزله بخشی اساسی از جریان تربیت (در شکل رسمی و عمومی آن) لزوماً بر تبیینی فلسفی از «تربیت رسمی و عمومی»<sup>۱۲</sup> و همچنین بر نظریه‌ای خاص در مورد برنامه درسی مبتنی است؛ از این‌رو لازم است روند برنامه‌ریزی درسی مدارس افزون بر فلسفه تربیت، آن هم فلسفه تربیتی معتبر در جامعه موردنظر (چهارچوب کلی بیانگر چیستی، چرایی و چگونگی تربیت براساس مبانی فکری و ارزشی مقبول در این جامعه)، بر دلالت‌های روشن آن در زمینه خصوصیات تربیت رسمی و عمومی و برنامه‌ریزی درسی، استوار گردد.

اکنون با تامل در نکات مقدماتی می‌توان به این امر اذعان نمود که هرگونه سیاست‌گزاری و برنامه‌ریزی کلان در نظام برنامه‌ریزی درسی برای مدارس کشورهای اسلامی باید بر «فلسفه تربیت اسلامی» و از میان اقسام پنج‌گانه یادشده برای فلسفه تربیت نیز بایستی بر «فلسفه تربیتی متناسب با جامعه اسلامی» و دلالت‌های آن در خصوص تربیت رسمی و عمومی و برنامه درسی اتکا نماید.

براین اساس، طراحی و تدوین سند «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، به مثابه یکی از مهم‌ترین اسناد راهبردی که قرار است بر روند سیاست‌گذاری کلان نظام برنامه‌ریزی درسی

---

۱۲. براساس آنچه که در زیرنویس شماره (۲) گفته شد، در این نوشته، اصطلاح «تربیت رسمی و عمومی» برای اشاره به نظام تحصیلات مدرسه‌ای و به‌جای اصطلاح رایج ولی نارسای «آموزش و پرورش» به‌کارگرفته شده است.

مدارس کشور ما موثر باشد، باید پیش از همه بر مصداقی از فلسفه تربیت اسلامی و دلالت‌های آن تکیه نماید که به مثابه «فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران» پذیرفته شده باشد.<sup>۱۳</sup> از این رو بررسی و نقد فلسفی «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، براساس چنین مصداقی از فلسفه تربیت اسلامی و دلالت‌های آن، امری ضروری به نظر می‌رسد که در این مقاله می‌کوشیم تلاشی مقدماتی را در این زمینه انجام دهیم.

اما چنانچه می‌دانیم در طرح تدوین «سند ملی آموزش و پرورش» و به منظور فراهم آوردن «بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»، اقدام ارزشمندی برای تدوین فلسفه تربیتی متناسب برای جامعه اسلامی ایران و استنتاج دلالت‌های نظری آن صورت گرفته است، لذا در ادامه این بخش از مقاله که به توضیح ملاک‌های نقد برنامه درسی ملی اختصاص دارد، به مضامین اساسی مندرج در «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، به مثابه مصداقی مشخص از فلسفه تربیت اسلامی برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی جریان تربیت در جامعه معاصر ایران، اشاره می‌کنیم و آنگاه به اختصار اهم دلالت‌های آن را در خصوص نظام تربیت رسمی و روند برنامه درسی در این نظام توضیح می‌دهیم؛

#### ۱-۲- توضیح ملاک‌های نقد

در این بخش مهم از مقاله، نخست به مضامین اصلی مندرج در «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، به مثابه مصداقی معتبر از فلسفه تربیت اسلامی در مقام تبیین چیستی، چرایی و چگونگی جریان تربیت، اشاره می‌کنیم<sup>۱۴</sup> و آنگاه اهم دلالت‌های این مضامین درباره خصوصیات تربیت رسمی و عمومی و زیر نظام برنامه درسی را به اختصار توضیح می‌دهیم:

۱۳. البته باید خاطر نشان ساخت که لزوم ابتدای برنامه درسی ملی بر فلسفه تربیت اسلامی و دلالت‌های آن، افزون بر دلایل یادشده در متن مقاله، مقتضای مفاد سند ملی تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی (مصوب شورای عالی آموزش و پرورش) نیز می‌باشد، چرا که براساس مقدمه، راهبرد کلان ۳ و راهکار ۱-۱-۱ این سند بالادستی، برنامه درسی ملی باید براساس مبانی نظری تحول (شامل فلسفه تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی ج.ا.ا) طراحی، تدوین و اجرا گردد.

۱۴. بنابراین توضیح، منبع اصلی این نوشتار در بیان تعریف تربیت و مفاهیم کلیدی آن و نیز دلالت‌های آن برای نظام تربیت رسمی و عمومی، «بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی ج.ا.ا» است که در سه بخش مترتب برهم (شامل «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، «فلسفه تربیت رسمی و عمومی جمهوری



## ۱-۲-۱- تبیینی اسلامی از جریان تربیت

با توجه به مبانی معتبر اسلامی در خصوص ارائه تصویری واقعی از عالم و تکیه همه مراتب هستی بر خدای متعال و نیز ترسیم سیمایی آرمانی ولی واقع‌بینانه از انسان و خصوصیات آدمی و چگونگی وصول به این نقش و جایگاه شایسته در هستی، «فلسفه تربیت درج.ا.ا» با تکیه بر مفاهیم کلیدی برگرفته از این مبانی، یعنی حیات طیبه<sup>۱۵</sup> و آمادگی برای تحقق مراتب و ابعاد آن، نظام معیار اسلامی و انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری آن، هویت و تکوین و تعالی پیوسته آن، چنین تعریفی را از تربیت و اهداف آن به دست داده است:

تربیت عبارت است از: «فرآیند تعاملی و زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت افراد جامعه، به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی به منظور هدایت ایشان در مسیر آمادگی جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد.»

چند ویژگی مهم جریان تربیت براساس این تعریف عبارت است از:

الف- زمینه‌سازی و تعاملی بودن؛ به این معنا که موفقیت این حرکت هدفمند و تعالی‌جویانه در گرو حضور فعال هر دو قطب اصلی آن یعنی مربیان و متربیان است. لذا هرچند در این فرآیند، مربیان با طراحی، سازماندهی و تدارک فرصت‌های مناسب<sup>۱۶</sup> در قالب تدابیر و اقداماتی تدریجی، سنجیده (براساس انطباق با خصوصیات و موقعیت متربیان)، هماهنگ و یکپارچه براساس نظام معیار اسلامی زمینه‌های مناسبی را فراهم می‌سازند که هویت فردی و جمعی

---

اسلامی ایران» و «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران») می‌باشد و کلیات آن مورد تایید شورای عالی آموزش و پرورش قرار گرفته است.

۱۵. حیات طیبه وضع مطلوب زندگی بشر در همه‌ی ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار ربوبی است که تحقق آن باعث دست‌یابی به غایت زندگی یعنی قربالی الله خواهد شد. البته حیات طیبه امری صرفاً اخروی نیست (که تنها در عالم آخرت و پس از مرگ محقق گردد) بلکه در حقیقت حاصل ارتقا و استعلای حیات طبیعی و متعارف آدمی در همین دنیا، با صبغی الهی بخشیدن به آن است که با پذیرش حاکمیت نظام معیار دینی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین اسلام) بر ابعاد فردی و اجتماعی زندگی آدمی و تمام شئون مختلف آن، جلوه‌ای از آن (در همین دنیای فانی و محدود) قابل تحقق می‌باشد.

۱۶. نظیر تمهید و پالایش شرایط محیطی، حمایت و مراقبت، ترکیه، تعلیم (واقعیات هستی و حقائق و ارزش‌های زندگی)، ترغیب و تذکر و موعظه، پرسش و پاسخ و گفتگو، تجربه و آزمون، مواجهه با نتایج اعمال و قراردادن در موقعیت‌های جدید.

متریبان به تدریج، به صورتی یکپارچه و رشد یابنده بر مبنای نظام معیار اسلامی شکل گرفته و بطور پیوسته تعالی یابد، اما متریبان نیز باید با مشارکت فعال در این فرآیند و استفاده مناسب از فرصت‌های فراهم شده، شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت<sup>۱۷</sup> خود و دیگران براساس نظام معیار اسلامی، را کسب و از این طریق آماده شوند تا بطور آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه را در همه ابعاد محقق سازند. بدیهی است که در این میان نقش آفرینی این دو قطب به یک میزان و به یک شکل نخواهد بود ولی نمی‌توان هرگز یکی از آن دو را فرعی و غیرمهم انگاشت؛

ب- **تدریجی بودن؛** با توجه به این که وصول به کمال شایسته آدمی در نگرش اسلامی، امری ذومراتب و تدریجی است، لاجرم تربیت نیز فرآیندی است که باید برای آن مراتب و درجاتی رو به کمال تصویر نمود و لذا نه تنها در تعیین اهداف تربیت بایستی این نکته مهم با عنایت به خصوصیات و موقعیت متریبان ملاحظه شود، بلکه می‌توان تربیت را با عنایت به مراتب مختلف حیات طیبه و آمادگی برای آن به انواع گوناگونی تقسیم نمود؛

ج- **یکپارچگی؛** هرچند فرآیند تربیت مجموعه‌ای از تلاش‌های متنوعی است که همه آن‌ها در زمینه‌سازی لازم برای تکوین و تعالی هویت متریبان، اشتراک دارند اما به لحاظ لزوم وحدت و یگانگی مورد تاکید در شخصیت متریبان و نیز ضرورت انسجام در جامعه مطلوب براساس نظام معیار اسلامی، لازم است همه این تدابیر و اقدامات به صورتی در هم تنیده و یکپارچه و هماهنگ، طراحی و اجرا شوند به گونه‌ای که بتوان نوعی وحدت و یگانگی را در کل این جریان و بالمآل در نتایج آن مشاهده کرد؛

پرتال جامع علوم انسانی  
مطالعات تربیتی

---

۱۷. منظور از موقعیت؛ نسبت مشخص، پویا، قابل درک و تغییری (توسط خود و دیگران) است که حاصل تعامل پیوسته‌ی فرد، به منزله عنصری آگاه و دارای قدرت انتخاب، با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی (خود، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال است. (که حقیقت برتر، رب یگانه انسان و جهان و محیط بر همه موقعیت‌ها می‌باشد؛ هرچند انسان از او غافل باشد یا به انکار این حقیقت بپردازد). بنابراین درک و تغییر موقعیت، با توجه به ویژگی آزادی و توانایی انتخاب انسان، می‌تواند در جهت صعود و یا سقوط آدمی باشد.

بررسی و نقد فلسفی «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»...

د- تاکید بر حیات طیبه و آمادگی برای آن: نتیجه نهایی فرآیند تربیت براساس این تعریف عبارت است از: «آمادگی متریبان برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد».

لذا در این تبیین، توجه به مفهوم قرآنی و اصیل «حیات طیبه» و گستره آن (شمول نسبت به همه مراتب و ابعاد فردی و جمعی) جایگاهی خاص را بخود اختصاص داده است. (به لحاظ لزوم انطباق زندگی شایسته انسان با نظام معیار ربوبی براساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری آن) و در نتیجه جریان تربیت نقش بی‌بدیلی در ایجاد آمادگی متریبان برای تحقق این‌گونه زندگانی خواهد داشت؛

ه- توجه به مفهوم ترکیبی هویت: هدف کلی جریان تربیت نیز بنابراین تعریف عبارت است از: «تکوین و تعالی پیوسته هویت متریبان در راستای شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه بر مبنای نظام معیار اسلامی»؛

البته در این تبیین با توجه به مبانی انسان‌شناختی در دیدگاه اسلامی منظور از هویت «واقعیتی وجودی، مشخص و سیال (پویا) در دو بعد فردی و جمعی» است که برآیند مجموعه‌ای از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، تصمیمات، اعمال مداوم به شمار می‌آید؛ در نتیجه هویت به منزله محصول اکتساب شایستگی‌های لازم (صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز) جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران براساس نظام معیار ربوبی، توسط خود آدمی» باید وجهی یکپارچه و ترکیبی (در وضعیت مطلوب<sup>۱۸</sup>) داشته باشد و لذا نباید آن را به جنبه‌های متمایزی نظیر ابعاد شناختی، عاطفی، ارادی و عملی تفکیک و تجزیه نمود یا در روند تکوین هویت، آن را تنها به یکی از ابعاد و لایه‌های فردی و جمعی فرو کاست. بنابراین تحلیل، اتخاذ رویکرد تفکیکی و تجزیه‌نگر به این جریان یکپارچه، چه در مقام تعیین اهداف تربیت و چه در مقام برنامه‌ریزی و اجرای انواع تدابیر و فعالیت‌ها، با تلقی ترکیبی و یکپارچه از هویت، سازگاری ندارد.

---

۱۸. البته هویت می‌تواند در وضع غیرمطلوب (که البته در جریان تربیت مدنظر نیست) ماهیتی از هم گسیخته، نامتعادل و یک‌سویه داشته باشد و حتی غلبه خصوصیات غیرانسانی و سلطه نامحدود تمایلات طبیعی بر وجود آدمیزاده، واقعیتی حیوانی را در باطن فرد، محقق می‌سازد که بنا بر متون دینی در روز قیامت آشکار خواهد شد.

از سوی دیگر توجه به تکوین و تعالی هویت به مثابه هدف کلی جریان تربیت مستلزم آن است که همه انواع تربیت (رسمی و غیررسمی، عمومی و تخصصی) در تحقق این هدف کلی هم راستا شده و تمامی ارکان اجتماعی پشتیبان این جریان (اعم از خانواده، دولت، رسانه و دیگر نهادها) و همه نهادهای اجتماعی گوناگون سهم در آن نیز برای دستیابی به این هدف بطور هماهنگ مشارکت داشته باشند.

البته به نظر می‌رسد بر مبنای چنین تبیینی از تربیت می‌توان ضمن اذعان به وحدت و یکپارچگی و نیز پیوستگی و جامعیت (شمول) جریان تربیت، آن را به انواعی نظیر عمومی و تخصصی<sup>۱۹</sup>، رسمی و غیررسمی<sup>۲۰</sup>، الزامی و غیرالزامی و یا تربیت ناظر به شئون مختلف حیات طیبیه (تربیت در ساحت‌های دینی و اخلاقی، بدنی و زیستی، اجتماعی و سیاسی، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناوری، هنری و زیبایی شناختی) تقسیم کرد.

هم‌چنین می‌توان بر این مبنا بخشی از جریان تربیت را با تلفیق و ترکیب انواع یادشده با عنوان «تربیت رسمی و عمومی» مشخص کرد که مخاطبانش در دوره‌ی رشدی ویژه‌ای (مراحل کودکی دوم و نوجوانی و جوانی و محدوده تقریبی سنین ۶-۱۸ سال) قرار دارند؛ به لحاظ میزان و نحوه‌ی شمول از سنخ تربیت عمومی و نیز تربیت الزامی است؛ از منظر نحوه‌ی سازمان‌دهی و اعتبار قانونی در مقوله تربیت رسمی قرار می‌گیرد و در عین حال مطابق با خصوصیت همه جانبه‌نگری

---

۱۹. **تربیت عمومی** بخشی از جریان تربیت است که در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متریان با تأکید بر وجوه مشترک هویت، انجام می‌شود تا متریان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبیه در ابعاد گوناگون به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد، اما **تربیت تخصصی**، در راستای تکوین و تعالی پیوسته‌ی وجوه اختصاصی هویت بر بنیاد تکوین وجوه مشترک هویت انجام می‌گیرد تا متریان مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد مختلف را به دست آورند که وصول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخشی از افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

۲۰. **تربیت رسمی**، بخشی از جریان تربیت است که به شکل قانونی، سازمان‌دهی شده، انعطاف‌پذیر، در جهت آماده سازی متریان، برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد مختلف و متناسب با نیازهای متنوع جامعه، طراحی و اجرا شده و پس از احراز کسب شایستگی‌های لازم از سوی متریان به اعطای گواهی‌نامه‌ی موفقیت (مدرک معتبر) به ایشان می‌انجامد. لیکن در تربیت غیررسمی انواع شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت و اصلاح مداوم آن، در جهت آماده‌سازی متریان برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد گوناگون، بدون سازمان‌دهی مشخص و از طریق تجارب داوطلبانه متریان کسب می‌شود.

و یکپارچگی فرآیند تربیت و لزوم رشد همه جانبه متربیان، تمامی ساحت‌های تربیت را دربردارد.

### ۱-۲-۲-۱- اهمیت دلالت‌ها

اکنون به برخی از لوازم و پیامدهای تبیین یاد شده از تربیت، برای نظام تربیت رسمی و عمومی و نیز برنامه درسی در این نظام اشاره می‌کنیم:

#### الف- برخی خصوصیات نظام تربیت رسمی و عمومی

با تأمل در مضامین مندرج در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران و با عنایت به مبانی حقوقی، سیاسی، اجتماعی و روان‌شناختی متناسب با این مفاد، موارد ذیل از اهم مقتضیات چنین تبیینی فلسفی از فرآیند تربیت، برای نظام تربیت رسمی و عمومی به شمار می‌آید:

۱- توجه به وصول متربیان به مرتبه ای لازم و شایسته از آمادگی عموم آحاد جامعه جهت تحقق حیات طیبه در همه ابعاد و کسب شایستگی‌های پایه

حیات طیبه، مصداق همه‌ی مفاهیم و ارزش‌های ناظر به غایت زندگی انسان از منظر دینی و قابل تحقق در زندگی دنیوی بشر و غایت قابل وصولی برای همه اعمال فردی و جمعی آدمیان است. با این وجود حیات طیبه مراتبی دارد که می‌توان دست‌یابی به این مراتب از حیات طیبه را مطلوب همه‌انسان‌ها دانست و همه‌ی افراد جامعه (اعم از دین داران و غیر آنان) را به سوی این مراتب فرا خواند. براساس این نگاه مرتبه‌ای به حیات طیبه، آمادگی برای تحقق آن نیز لاجرم امری ذومراتب خواهد بود. لذا تربیت رسمی و عمومی به منزله بخشی مهم از تربیت عمومی، بنا به تعریف پیش گفته، علی‌الاصول در پی آن است که متربیان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد. البته تعیین این مرتبه از آمادگی مستلزم شناسائی مصادیق مشخصی از شایستگی‌های لازم برای متربیان، به مثابه شایستگی‌های پایه، می‌باشد که تنها آن دسته از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هایی را دربردارد که همه‌ی افراد جامعه باید آن‌ها را کسب کنند تا برای زندگی مطلوب و با کیفیت (براساس نظام معیار اسلامی) در برهه‌ی تاریخی و روند تکاملی و استعلائی متناسب با عصر خود آمادگی لازم را پیدا کنند؛ بدیهی است در این زمینه علاوه بر مراجعه به نظام معیاراسلامی، باید از نتایج مطالعات علمی و ملاحظات ناظر به شرایط و مقتضیات اجتماعی جامعه اسلامی و چشم‌انداز پیشرفت همه‌جانبه آن در افق پیش‌رو نیز بهره

بگیریم و لذا نمی‌توان یک بار و برای همیشه، همه مصادیق این مرتبه (شایستگی‌های پایه) را تعیین کرد.

به هر حال توجه به این خصوصیت تربیت رسمی و عمومی، ملاکی را برای ارزیابی «برنامه درسی ملی» به دست می‌دهد که بر این اساس تنها مواردی می‌توانند در زمره اهداف مشترک برنامه‌های تربیتی مدارس قرار گیرند که بنابر دلایل متقن و شواهد علمی احراز شود بخشی از شایستگی‌های پایه و در راستای دستیابی متریبان به مرتبه لازم و یا شایسته از آمادگی عموم افراد جامعه جهت تحقق حیات طیبه هستند.

**۲- تاکید بر هویت مشترک انسانی، دینی و ملی متریبان (ضمن توجه به هویت اختصاصی**

**ایشان)**

چنانچه در تعریف تربیت عمومی مذاقه نمائیم وجه متمایز این نوع تربیت را در تاکید بر تکوین و تعالی وجه مشترک هویت متریبان خواهیم یافت، که در تربیت رسمی می‌توان لایه‌های انسانی، دینی و ملی را ناظر به وجه مشترک هویت متریبان دانست، هرچند توجه به ابعاد و لایه‌های اختصاصی هویت (به‌ویژه هویت جنسی، جنسیتی) نیز نباید در این نوع تربیت فراموش گردد؛ رعایت این نکته به مثابه یک ملاک مهم در برنامه درسی مدارس موجب می‌شود از سویی در جهت تکوین هویت مشترک متریبان نسبت به کسب شایستگی‌های پایه جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خویش و دیگران به مثابه اهداف مشترک نظام تربیت رسمی و عمومی اهتمام نمائیم و از سوی دیگر به‌منظور توجه به هویت اختصاصی متریبان، در برنامه درسی مدارس ظرفیت مناسبی را بر حسب شرایط اختصاصی متریبان برای کسب شایستگی‌های ویژه، به منزله اهداف ویژه نظام تربیت رسمی و عمومی، در نظر بگیریم. در این صورت می‌توان اطمینان داشت که یکی دیگر از خصوصیات نظام تربیت رسمی و عمومی یعنی «تاکید بر وحدت ملی و انسجام اجتماعی، ضمن پذیرش کثرت و تنوع» نیز در برنامه درسی لحاظ شده است.

**۳- نقش آفرینی مؤثر دولت اسلامی بطور متعامل با دیگر ارکان تربیت**

امروزه، دولت‌ها، در همه جوامع از عوامل اصلی و محوری سیاست‌گذار و تصمیم‌گیرنده در جریان تربیت و مسئول برنامه‌ریزی کلان جهت زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های لازم و مورد نیاز افراد جامعه به ویژه در انواع تربیت رسمی به شمار می‌آیند. در این راستا عموم دولت‌ها براساس قوانین اساسی و میثاق‌های جهانی متعهد می‌باشند که تربیت رسمی و عمومی را، با

بررسی و نقد فلسفی «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»...

کیفیت مطلوب و کامل، برای فرزندان آحاد جامعه محقق کنند. بنابراین در جوامع امروزی تربیت رسمی و عمومی با حمایت دولت‌ها و بر مبنای قانون‌های ویژه‌ای سامان‌دهی و هدایت می‌شود که برای رعایت و حمایت و تحقق کامل این نوع تربیت تدوین و تصویب شده‌اند. براساس فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، ارکان تربیت نیز عبارت‌اند از: دولت اسلامی (حاکمیت)، خانواده، رسانه و نهادها و سازمان‌های غیر دولتی.

البته در این میان دولت اسلامی به لحاظ رسالت زمینه‌سازی جهت تحقق حیات طیبه و هدایت فرد و جامعه و تقدم جنبه اجتماعی حق تربیت بر جنبه فردی آن، در سامان‌دهی سیاست‌ها، برنامه‌ها و اقدامات نظام تربیت رسمی و عمومی نقش محوری و اساسی‌تری برعهده دارد. اما این‌گونه نقش‌آفرینی دولت اسلامی نباید به بی‌توجهی به نقش فعال دیگر ارکان تربیت در جریان تربیت رسمی و عمومی منجر شود. لذا علاوه بر نقش دولت اسلامی در جهت‌دهی نظام تربیت رسمی و عمومی، خانواده، رسانه و نهادها و سازمان‌های دیگر حق و تکلیف دارند که به شکل مؤثر و هماهنگ در همه فعالیت‌های این نظام (از جمله در زیر نظام برنامه درسی) مشارکت جویند.

#### ب- برخی ویژگی‌های برجسته برنامه درسی

براساس تبیین فلسفی یادشده از فرآیند تربیت و به خصوص با تکیه بر خصوصیات نظام تربیت رسمی و عمومی، به نظر می‌رسد زیرنظام برنامه درسی بایستی به لحاظ مولفه‌های اصلی آن، مورد بازنگری قرار گیرد. لذا در رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی ج.ا.ا، الگوی نظری مربوط به این زیرنظام با استفاده از مطالعه انتقادی دیدگاه‌های نظری و تجارب ارزشمند حوزه برنامه درسی و متناسب با دلالت‌های فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا تدوین شده است که می‌توان دو نکته ذیل را از جمله ویژگی‌های برجسته این الگو دانست:

#### ۱- ارائه مفهومی گسترده و یکپارچه از برنامه درسی

برنامه درسی در «رهنامه» برخلاف دیدگاه سنتی و رایج، به «مجموعه‌ای از فرصت‌های تربیتی نظام‌مند و طرح‌ریزی شده (از سطح ملی، منطقه‌ای و محلی تا مدرسه و کلاس درس با طیف مخاطبان بسیار گسترده و فراگیر تا بسیار محدود) و نتایج مترتب بر آن‌ها اطلاق می‌شود که متریبان برای کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران در

معرض آنها قرار می‌گیرند تا با تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش مرتبه قابل قبولی از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد را به دست آورند.»

بنابراین مفهوم توسعه یافته، برنامه درسی توجه به تکوین و تعالی هویت متریبان را به مثابه مقدمه‌ای لازم جهت دست‌یابی به مرتبه لازم و شایسته‌ای از آمادگی جهت تحقق "حیات طیبه" در تمامی ابعاد، مورد تاکید قرار می‌دهد و لذا برنامه درسی باید برای رشد همه‌جانبه انسان به عنوان یک "کل به هم پیوسته" ماهیتی "یکپارچه" داشته باشد.

از این رو یکپارچگی برنامه درسی بدین معناست که مفاهیم و اموری مانند "برنامه آموزشی و برنامه تربیتی (تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش)"، "برنامه درسی صریح و ضمنی"، "فعالیت‌های درسی و فوق برنامه"، "تخصص‌گرایی و عام‌گرایی"، و "تقسیم اهداف به حیطه-های شناختی، عاطفی و مهارتی" به صورتی ضرورتاً متقابل و غیرقابل جمع تفسیر نمی‌شوند، بلکه می‌توانند در زیر نظام برنامه درسی به مثابه مفاهیم و اموری لازم و ملزوم و مکمل یکدیگر تلقی شده و باید در جهت تلفیق و وحدت بخشیدن به آنها حرکت شود.

از دیگر سو توجه به وجه ترکیبی هویت در فرآیند تربیت موجب می‌شود که برنامه درسی نیز تکوین و تعالی همه ابعاد هویت متریبان (شامل وجوه مشترک و اختصاصی) را بطور یکپارچه و ترکیبی مدنظر قرار دهد، هرچند تاکید برنامه درسی مدارس به منزله بخشی از نظام تربیت رسمی و عمومی بر هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ملی) متریبان خواهد بود.

## ۲- توجه به ابعاد سه‌گانه الزامی، انتخابی و اختیاری برنامه درسی

برنامه درسی براساس «رهنامه» شامل سه دسته عنصر به شرح ذیل می‌باشد:

-الزامی (core): بخشی از برنامه درسی که ناظر به قابلیت‌ها یا شایستگی‌های پایه برای پرورش "هویت مشترک" متریبان کاربرد دارد. به صورت "تک وضعیتی" تعریف می‌شود.

- انتخابی (core/elective): بخشی از برنامه درسی که علاوه به کمک به پرورش "هویت

مشترک" متریبان، پرورش "هویت اختصاصی" آنان را نیز در کانون توجه قرار می‌دهد. این بخش از برنامه به صورت چندوضعیتی (یعنی متناسب با وضعیت‌های گوناگونی که متریبان از نظر شغلی و تحصیلی برای آینده خود متصورند) تعریف و طراحی می‌شود تا امکان انتخاب از میان انواع فعالیت‌ها وجود داشته باشد.



بررسی و نقد فلسفی «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»...

- اختیاری: برخی از حوزه‌ها یا فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی که کاملاً تحت تاثیر موقعیت‌های خاص زمانی، مکانی و انسانی و با دامنه تنوع حداکثری (متناسب با علائق و نیازهای متریبان) اختصاصاً برای پرورش «هویت اختصاصی» کاربرد دارد.

بنابراین تبیین، ساختار کلان برنامه درسی ضمن داشتن بخش الزامی (تک وضعیتی و تعیین تکلیف شده به شکل پیشینی)، از دو بخش انتخابی (چند وضعیتی) و اختیاری (باز و بدون وضعیتی از پیش تعیین شده) نیز برخوردار خواهد بود. این ساختار مثالی ثابت باید در ارتباط با هریک از دوره‌های تربیت با توجه به متغیرهای ذی مدخل به شکل متناسب و مناسب عملیاتی شود. هم‌چنین برنامه درسی در سطح خرد (در هریک از حوزه‌های یادگیری) نیز از بخش‌های الزامی، انتخابی و اختیاری تشکیل می‌شود.

## ۲- بررسی و نقد مفاد برنامه درسی ملی

اکنون پس از تبیین مبنای نقد برنامه درسی ملی و توضیح ملاک‌های نقد بر اساس فلسفه تربیت اسلامی و دلالت‌های آن، بایستی به سراغ مفاد برنامه درسی ملی رفته و محتوا و ساختار این مجموعه را بر این مبنا مورد ارزیابی قرار دهیم. در این خصوص با توجه به مجال محدود مقاله برخی از مهم‌ترین نکات مدنظر را با اشاره به برخی شواهد بیان می‌کنیم.

۱-۲. با وجودی که در بخش نخست مجموعه فراهم آمده با عنوان «برنامه درسی ملی» شاهد بیان مجموعه‌ای از گزاره‌های فلسفی و دینی هستیم که مولفان عمده آن‌ها را، بنا بر ادعای، از بخش مبانی اساسی پنج‌گانه «فلسفه تربیت در ج.ا.ا» برگرفته‌اند و برخی موارد را نیز (به صلاحدید خود) به آن‌ها افزوده‌اند<sup>۲۱</sup>، ولی مع‌الاسف مضامین اصلی برنامه درسی ملی بدون استتاج مدلل از این گزاره‌ها تدوین شده و اساساً بر تبیینی فلسفی از چیستی، چرایی و چگونگی تربیت و به‌ویژه تربیت رسمی و عمومی مبتنی نیستند، و این واقعیتی است آشکار که از نظر خواننده آشنا با فلسفه تربیت و چگونگی تاثیر مستقیم و غیرمستقیم آن بر مولفه‌های برنامه درسی دور نمی‌ماند؛

برخی شواهد این واقعیت عبارتند از:

---

۲۱. که باید در مقامی دیگر هم در خصوص لزوم بیان این‌گونه مبانی فلسفی و دینی در مقدمه اسناد میانی نظیر «برنامه درسی ملی» سخن گفت و هم درباره میزان انطباق مبانی ذکر شده با مبانی اساسی تربیت و اعتبار محتوایی آن‌ها تحقیق نمود.

الف- عدم بیان تعریفی از فرآیند تربیت و خصوصاً نوع رسمی و عمومی آن (یعنی تحصیلات مدرسه ای) براساس مبانی فلسفی و دینی ذکر شده در برنامه درسی ملی؛ در حالی که می‌دانیم تمامی اهداف و نتایج موردانتظار از جریان گسترده و دائمی تربیت را نمی‌توان و نباید از بخش رسمی این فرآیند (چه رسد به بخش تربیت رسمی و عمومی) متوقع باشیم.

ب- بی‌توجهی نسبت به بیان مولفه‌های مهم جریان تربیت نظیر نتیجه نهایی، هدف کلی، ساحت‌ها و انواع تربیت و نسبت بین آن‌ها، ارکان و عوامل سهیم و موثر، اصول عام حاکم بر این فرآیند؛ هر چند مولفان این مجموعه ناگزیر از ذکر برخی از این موارد به صورت نامناسب و پراکنده (بعضی در مبانی دین شناختی و جامعه شناختی، بعضی در رویکرد و اصول حاکم بر برنامه درسی و برخی در بخش مقدماتی الگوی اهداف) شده‌اند.

۲-۲- بی‌توجهی به تبیین اسلامی از چیستی و چرایی تربیت و لوازم آن، البته چنانچه در فلسفه تربیت در ج.ا.ا آمده است، یکی دیگر از انتقاداتی است که می‌تواند به مفاد برنامه درسی ملی وارد شود؛

در این زمینه شایسته است به این موارد اشاره کنیم:

الف- کم‌توجهی به مفاهیم کلیدی «حیات طیبه و مراتب و ابعاد آن»، «آمادگی برای تحقق حیات طیبه»، «هویت و تکوین و تعالی پیوسته آن»، «موقعیت و درک و اصلاح مداوم آن»، «کسب شایستگی‌های لازم» و تلاش برای عرضه مفاهیم و سازه‌هایی متفاوت و یا رقیب با این مفاهیم در برنامه درسی ملی

ب- بی‌توجهی به خصوصیت «یکپارچگی» مورد تاکید در جریان تربیت که بیش از همه در اتخاذ رویکرد تفکیکی به این جریان یکپارچه (جدایی فعالیت‌های آموزشی از فعالیت‌های پرورشی) و در نتیجه استفاده از تعبیر عطفی «برنامه‌های درسی و تربیتی»، جلوه‌گر می‌باشد بدون این‌که تعریف مشخصی از این دو واژه ارائه شده باشد و توضیحی داده شود که چگونه می‌توان برنامه درسی را برنامه تربیتی ندانست؟

ج- بی‌توجهی به چگونگی نقش‌آفرینی و مشارکت انواع تربیت غیررسمی در تحقق اهداف تربیت رسمی و برنامه درسی که غفلت «برنامه درسی ملی» از لزوم وحدت اهداف در سطح تربیت عمومی و ضرورت مشارکت نظام تربیت رسمی و عمومی با دیگر عوامل و نهادهای

بررسی و نقد فلسفی «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»...

تربیتی براساس نوعی تقسیم کار ملی (و نه صرفا استفاده از ظرفیت و امکانات آن‌ها برای تحقق اهداف برنامه درسی ملی) را می‌توان از جمله شواهد این بی‌توجهی دانست.

د- ربط ندادن مبحث مهم حوزه‌های یازده‌گانه یادگیری و توضیحات مفصل درباره آن‌ها در «برنامه درسی ملی» با بحث ساحت‌های شش‌گانه تربیت در فلسفه تربیت ج.ا.ا نیز نشان می‌دهد که گویا دست‌اندرکاران این برنامه اساسا در صدد نبوده‌اند هیچ‌گونه تلاشی برای ایجاد هماهنگی بین این دو مجموعه انجام دهند.

۲-۳- یکی دیگر از محورهای ارزیابی برنامه درسی ملی براساس دلالت‌های فلسفه تربیت اسلامی، در زمینه پاسخ‌گویی به این پرسش است که این برنامه تا چه حد نسبت به رعایت ملاحظات و خصوصیات مربوط به نظام تربیت رسمی و عمومی ملتزم بوده است؟

در این باره با نظر به مهم‌ترین ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی، نیز برخی نکات قابل تامل عبارتند از: الف- توجه به ویژگی تدریجی و ذو مراتب بودن فرآیند تربیت، که ناشی از نگاه مرتبه‌ای به حیات طیبیه می‌باشد، مستلزم آن است که (برخلاف وضع موجود برنامه‌های درسی مدارس) در تعیین اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی و برنامه درسی، از میان همه امور خوب و ارزشمند، بنابر اصل رعایت‌الاهم فالاهم، تنها به مرتبه‌ای از آمادگی جهت تحقق حیات طیبیه اکتفا شود که براساس دلایل کافی و شواهد علمی برای تمام افراد جامعه لازم و شایسته باشد و در نتیجه در تعیین اهداف مشترک برنامه درسی با نظر به این مرتبه مورد نیاز عموم افراد جامعه، صرفا تعدادی از شایستگی‌های پایه متناسب با خصوصیات مراحل رشد متربیان شناسایی گردند. در این زمینه در الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی پس از تعیین عناصر پنج‌گانه اهداف کلی، یعنی تفکر و تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق در چهار عرصه ارتباط تربی با خود، خدا، خلق و خلقت، به این نکته درست اذعان شده است که:

«در تدوین اهداف تفصیلی برنامه درسی و تربیتی توجه به مخاطبان برنامه از جهات گوناگون حائز اهمیت است. آگاهی از چالش‌ها و مشکلات آنان در دوره‌های مختلف سنی، نیازهای ناشی از رشد، شناخت توانایی‌هایی که متربیان در دوره‌های مختلف سنی از آن برخوردارند و الزامات آموزشی برخاسته از آن موجب می‌شود تا اهداف تفصیلی برنامه درسی ملی (و به تبع آن محتوا، روش‌ها و شیوه‌های ارزش‌یابی)، به درستی تعیین شود.»

سپس مولفان برنامه درسی ملی کوشیده‌اند به مهم‌ترین نیازها، انتظارات و توانایی‌های متریبان و نیز فهرستی از نیازها و انتظارات جامعه اشاره کنند و بر این اساس اهداف تفصیلی برنامه درسی ملی را تعیین کنند که بنا به تعریف مدنظر «حد قابل انتظار از اهداف کلی را در چارچوب الگوی هدف‌گذاری برای متریبان در آموزش و پرورش رسمی و عمومی و در دوره‌های تحصیلی مختلف، تعیین می‌کند و متناسب با نیازهای مراحل رشد متریبان، اقتضائات اجتماعی و یافته‌های معتبر علمی-پژوهشی است».

اما، با قطع نظر از تامل در اهداف کلی پنجگانه و فهرست بلند بالای نیازها و انتظارات متریبان و جامعه، مروری بر ۳۸ هدف تفصیلی این مجموعه، که تحت ۵ عنوان کلی در بخش ۲/۶ ذکر شده، نشان می‌دهد که بسیاری از این موارد، مفاهیمی بلند دامنه، کلی و ذومراتب هستند که شایسته است فرآیند تربیت همواره (و در هر نوع) تحقق آن‌ها را نصب‌العین قرار دهد و اساساً به گونه‌ای بیان شده‌اند که ناظر به مرتبه‌ای معین از آمادگی جهت تحقق حیات طیبه نیستند؛ ذکر نمونه‌ای از این اهداف خالی از لطف نیست:

۲/۶/۱/۲- توانایی در انواع تفکر، مهارت‌های فرایند تفکر و یادگیری مادام‌العمر؛

۲/۶/۱/۳- تفکر در صفات و آیات خداوند متعال و معارف الهی و درک زیبایی‌های طبیعت؛

۲/۶/۲/۲- ایمان به وحدانیت خداوند، حکمت، عدالت، قدرت، حضور و حاکمیت مطلقه خالق یکتا و لطف او نسبت به انسان؛

۲/۶/۳/۱- معرفت نفس و آگاهی به ظرفیت‌ها و هویت خویشتن؛

۲/۶/۳/۲- معرفت به حق تعالی و صفات و افعال و آیات الهی و معارف دینی و منابع آن؛

۲/۶/۳/۸- درک پدیده‌ها، رویدادها و قوانین جهان آفرینش در قلمروهای علوم انسانی، علوم

تجربی و علوم دینی و چگونگی برقراری ارتباط انسان با آن‌ها و بهره‌برداری بهینه از آن‌ها

۲/۵/۴/۴- مشارکت مؤثر و سازنده و مسئولیت‌پذیری در حیات اجتماعی و سیاسی و پاسداری

از هویت ملی؛

۲/۶/۵/۲- برنامه‌ریزی برای خودپایی، خودپالایی و خودسازی، رعایت ارزش‌ها و فضائل

اخلاقی و پرهیز از رذائل در تمام شئون زندگی فردی و اجتماعی و تحکیم شخصیت اخلاقی خود؛

بررسی و نقد فلسفی «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»...

اکنون با تامل در این‌گونه اهداف، این پرسش رخ می‌نماید که مولفان «برنامه درسی ملی» چگونه خصوصیات متربیان (در محدوده سنی ۶-۱۸ سال) را در تعیین این موارد به مثابه سطح قابل انتظار از اهداف کلی برنامه درسی ملاحظه نموده‌اند؟ و آیا اگر قرار بود اهداف کلی را برای برنامه درسی دیگر انواع تربیت رسمی (نظیر آموزش عالی دانشگاهی و حتی تربیت حوزوی) می‌نوشتیم محصول کار عباراتی فراتر از این موارد به شدت آرمان‌گرایانه (غیر واقع‌بینانه) بود؟ البته باید به این نکته نیز اشاره شود که اشکال یادشده در بیان همه اهداف تفصیلی «برنامه درسی ملی» وجود ندارد و در برخی اهداف، سطح قابل انتظار از اهداف کلی به خوبی بیان شده است نظیر موارد ذیل:

۵- ۲/۶/۳- معرفت و تسلط به زبان و ادبیات فارسی و آشنایی با زبان عربی به عنوان زبان دین و یک زبان خارجی؛

۶- ۲/۶/۳- درک روابط، نقش‌ها، حقوق و وظایف افراد و اهمیت آن‌ها در زندگی اجتماعی

۶- ۲/۶/۴- التزام به انجام آگاهانه و مؤمنانه واجبات و ترک محرمات؛

ب- لزوم توجه متعادل به دو جنبه مشترک و اختصاصی (البته با تاکید بر ابعاد انسانی، دینی و ملی) هویت متربیان در «برنامه درسی ملی»، مقتضی آن است که در این برنامه ظرفیت و فرصت مناسبی برای زمینه‌سازی تکوین و تعالی هویت اختصاصی متربیان فراهم آید؛ لیکن این مهم تنها در صورتی محقق خواهد شد که حجم اهداف مشترک برنامه درسی چنان تعیین گردد که جایی مناسب برای تعیین اهداف ویژه برنامه درسی متناسب با استعدادها، علائق و انتظارات خاص متربیان در نظر گرفته شود. اما تامل در الگوی مبسوط هدف‌گذاری و فهرست طویل اهداف برنامه درسی ملی نشانگر این واقعیت است که گویا از منظر مولفان این مجموعه، قرار نبوده و نیست تا در برنامه درسی مدارس، فرصت متنابهی برای توجه به هویت اختصاصی متربیان فراهم آید.

ج- مشارکت فعال همه ارکان جریان تربیت و نقش‌آفرینی تمام عوامل اجتماعی سهیم و موثر در تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی از جمله خصوصیات برجسته این نوع تربیت براساس دلالت‌های فلسفه تربیت اسلامی است که خوشبختانه در تدوین برنامه درسی ملی تا حد زیادی مورد توجه بوده است که در این زمینه می‌توان به مبانی ۱۵/۵/۱۲۷، ۱/۱، ۱/۷/۶ و اصل مشارکت و تعامل (۱/۹/۸) اشاره نمود؛ ولی باید به این نکته توجه کنیم که در این برنامه

نقش‌آفرینی سایر ارکان تربیت (غیر از دولت اسلامی) و نیز مشارکت دیگر عوامل تربیتی (بجز مدرسه) تنها در حد استفاده از ظرفیت‌های آن‌ها برای تحقق اهداف برنامه درسی، به‌ویژه در بخش تربیت رسمی غیرکلاسی، است؛ در حالی‌که بر اساس فلسفه تربیت اسلامی و ایده تقسیم تربیت عمومی به تربیت رسمی و تربیت غیررسمی اولاً اهداف تربیت عمومی باید با مشارکت همه ارکان و عوامل دخیل در این خصوص تعیین شوند و ثانیاً تحقق اهداف تربیت عمومی مسئولیت مشترک همه عوامل و نهادهای سهیم (و نه تنها مدرسه) بوده و لذا با نوعی تقسیم کار ملی بین نهادهای گوناگون تربیتی، هر نهاد باید در این راستا وظایف خاصی را متناسب با قابلیت‌ها و امکانات خویش برعهده گیرد.

۲-۴- بالاخره بررسی و ارزیابی فلسفی «برنامه درسی ملی» می‌تواند با توجه به این ملاک باشد که این مجموعه تا چه حد به ویژگی‌های برجسته زیر نظام برنامه درسی (براساس دلالت‌های فلسفه تربیت اسلامی) وفادار می‌باشد؟

در این باره نیز اشاره به دو نکته ذیل ضروری به نظر می‌رسد:

الف- با این‌که در «برنامه درسی ملی» هیچ تعریف دقیق و مشخصی از برنامه درسی و گستره آن به عمل نیامده است، ولی چنان‌چه از تعبیر مرکب «برنامه‌های درسی و تربیتی» بر می‌آید به- نظر می‌رسد منظور از واژه برنامه درسی در این مجموعه، همان مفهوم سنتی و رایج برنامه‌های آموزشی و کلاسی است که در برابر بخش فوق برنامه (فعالیت‌های پرورشی متعارف در نظام آموزشی کشور ما) قرار دارد که چنان‌چه گذشت چنین تعبیری موهم تداوم حاکمیت رویکرد تفکیکی و تجزیه‌نگر به فرآیند یکپارچه تربیت است؛ در این خصوص باید توجه کنیم که لزوم بازنگری در تعریف و گستره مفهوم کلیدی برنامه درسی و ارائه مفهومی گسترده و یکپارچه از آن، چنان‌چه در زیر نظام برنامه درسی رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی براساس فلسفه تربیت اسلامی انجام یافته و بر آن تاکید شده است، بحثی صرفاً لفظی نیست و پیامدهای مهمی را در نظام آموزشی کشور ما به دنبال خواهد داشت؛ زیرا لزوم وحدت هدف کلی تربیت و هماهنگی اهداف تفصیلی تربیت و ضرورت یکپارچگی و انسجام و هم افزایی بین اعمال تربیتی، مستلزم آن است که روند طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی «مجموعه تدابیر و اعمال تربیتی سازمان یافته معطوف به تحقق این اهداف» (در بسته‌هایی منسجم با عنوان برنامه‌های درسی) در نظام تربیت رسمی و عمومی به صورتی در هم تنیده و براساس سیاست‌گذاری و

بررسی و نقد فلسفی «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»...

مدیریت واحد، انجام یافته و همه عوامل نظام آموزشی در سطح مدارس خصوصا معلمان به منزله مهم‌ترین عنصر این نظام، خود را نسبت به تحقق همه عناصر این‌گونه برنامه‌ها (نه فقط بخش آموزشی آن‌ها) مکلف و مسئول بدانند.

ب- شمول برنامه درسی مدارس نسبت به سه بخش الزامی، انتخابی و اختیاری علاوه بر این‌که زمینه تکوین دو وجه مشترک و اختصاصی هویت متربیان را فراهم می‌آورد، موجب حرکت نرم جریان تربیت از الزام بیرونی (متناسب با محدودیت‌های دوران کودکی و نوجوانی) به سوی التزام درونی براساس انتخاب آگاهانه و اختیاری ارزش‌ها توسط متربیان (در دوران بلوغ و پس از آن) خواهد شد؛ این امر هم‌چنین می‌تواند افزون بر حرکت از نظام کاملا متمرکز برنامه‌ریزی درسی به سوی نظامی نیمه متمرکز (که با شرایط اجتماعی و سیاسی کشور ما نیز منطبق و سازگار می‌باشد)، به نوعی ظریف مسئله مواجهه مناسب با خرده فرهنگ‌ها را در عین التزام متربیان به فرهنگ مشترک اسلامی، ایرانی حل و فصل نماید. در این زمینه به نظر می‌رسد «برنامه درسی ملی» با در نظر گرفتن میزان مشخصی از انعطاف‌پذیری و تفویض محدود اختیار برنامه‌ریزی درسی به سطوح منطقه‌ای محلی و مدرسه‌ای گام‌های بلندی را در این خصوص برداشته است، چنان‌چه با اختصاص بخشی از زمان تربیت رسمی غیرکلاسی و تربیت غیررسمی به فعالیت‌های داوطلبانه متربیان (متناسب با علائق، نیازها و استعدادها متفاوت ایشان)، در جهت به رسمیت شناختن دو بخش انتخابی و اختیاری برنامه درسی بنا به اقتضای حرکت نموده است؛ اما به نظر می‌رسد برداشتن این گام مهم، با توجه به ملاحظات اجرایی و محدودیت‌های فعلی مدارس، بسیار با احتیاط همراه بوده است.

پژوهش‌های انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

### نتیجه‌گیری

با اذعان به این‌که «برنامه درسی ملی» (نگاشت سوم) به منزله نخستین تلاش جمعی روشمند برای سیاست‌گذاری کلان و برنامه‌ریزی راهبردی زیر نظام برنامه‌ریزی درسی مدارس کشور ما، دارای نکات ارزشمند بسیاری می‌باشد که در این مقاله به آن‌ها اشاره نشده است و با تاکید بر این‌که نگارش این مقاله نیز با هدف اصلاح و تکمیل این مجموعه و پیرایش آن از کاستی‌های محتمل بوده است و با تقدیر و تشکر از زحمات ارزشمند مولفان محترم این مجموعه، اینک با عنایت به بررسی و نقد فلسفی که از این مجموعه مدون براساس میزان انطباق مفاد آن با

مصادیقی مشخص از فلسفه تربیت اسلامی و دلالت‌های آن صورت گرفت، می‌توان چند نکته کلی را در مقام نتیجه‌گیری و پیشنهاد مطرح نمود:

۱- با وجود نقل بسیاری از مبانی اساسی ذکر شده در بنیان نظری تحول (وحتی افزایش آن‌ها) در بخش نخست «برنامه درسی ملی»، به نظر می‌رسد این مجموعه بر یک فلسفه تربیتی مشخص و لوازم و دلالت‌های آن، استوار نیست.

۲- ناهماهنگی و ناسازگاری مضامین «برنامه درسی ملی» با مفاد بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (چه در بخش فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی و چه در بخش الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی) امری آشکار و غیرقابل انکار می‌باشد که باید برای رفع این ناهماهنگی چاره‌ای اندیشید.

۳- به نظر می‌رسد باید برای تهذیب و اصلاح متن پیشنهادی «برنامه درسی ملی»، علاوه بر مراجعه به مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی؛ نقد و بررسی تفصیلی مولفه‌های این مجموعه توسط فیلسوفان تربیتی از منظر فلسفه تربیت اسلامی و دلالت‌های آن، همچنان در دستور کار قرار گیرد.

## منابع

پاک سرشت، محمد جعفر. "فلسفه آموزش و پرورش"، مندرج در "علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن"، علیمحمد کردان (۱۳۸۰)، تهران: انتشارات سمت.

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (سومین نگاشت) اول اردیبهشت ۱۳۸۹.

فلسفه تربیت (چارچوب نظری راهنمای ساماندهی و هدایت انواع تربیت در جمهوری اسلامی ایران)، ویرایش دوازدهم، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، صادق‌زاده، علیرضا و دیگران، بهمن ۱۳۸۹.

فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، ویرایش دوازدهم، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، صادق‌زاده، علیرضا و دیگران، بهمن ۱۳۸۹.

رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، ویرایش دهم، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، صادق‌زاده، علیرضا و دیگران، بهمن ۱۳۸۹.