

طرح نظری برنامه درسی

بر اساس دیدگاه معرفت‌شناسی اشراق سهروردی

سید حسن هاشمی *

سید ابراهیم میرشاه جعفری **

پذیرش نهایی: ۹۲/۹/۵

دریافت مقاله: ۹۲/۷/۱۳

چکیده

این مقاله با اقتباس از دیدگاه معرفت‌شناسی فلسفه اشراق سهروردی با روش تحلیل فلسفی و با رویکردی استنباطی، ضمن پرداختن به بعد معرفت‌شناختی اشراقی و تشریح ویژگی‌های آن، یعنی دانش معرفت‌شناختی، دانش ذوقی و ضرورت تمسک به انسان کامل، و با الگوبرداری از نظریه‌های برنامه درسی، برنامه درسی اشراقی در چهار گام (۱) اهداف (۲) معلم (روش تدریس) و متعلم (۳) محتوا (۴) ارزشیابی تبیین می‌شود. نتایج حکایت دارد که برنامه درسی اشراقی از رویکردی دانش‌آموز محور برخوردار است و هدفگذاری را بر مبنای علایق و نیازهای وی در کسب معرفت حصولی (اهداف واسطه‌ای) به‌منظور تحقق معرفت حضوری (هدف غایی) قرار می‌دهد (گام اول). معلم با این دید که تحقق هدف غایی مستلزم تلاش خود دانش‌آموز است، روش تدریس را در تعامل با وی قرار می‌دهد (گام دوم). محتوا را گزینش و اجرا می‌کند (گام سوم) و در نهایت چون یادگیری، تحت تأثیر تلاش دانش‌آموز است، روح حاکم بر ارزشیابی فراگیر را مسئول مستقیم پیروزیها و شکست‌های خود قلمداد می‌کند و شیوه ارزشیابی را در خود سنجی دانش‌آموز قلمداد می‌کند (گام چهارم).

کلید واژه‌ها: اشراق، معرفت‌شناسی، برنامه درسی، سهروردی.

* نویسنده مسئول: کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه اصفهان

hashemihassan97@yahoo.com

sebrahimjafari@yahoo.com

** عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

مقدمه

یکی از مسائل مهم در سلسله مباحث فلسفی و آموزش و پرورش، معرفت‌شناسی است. این موضوع در سابقه اندیشه‌های بشری جلوه‌های ممتاز داشته است. یکی از این جلوه‌ها در حوزه اندیشه شیخ شهاب‌الدین سهروردی می‌گنجد. وی، که بر اثر مراودات فلسفی بین اندیشه‌های مشایی (سنت عقلانی) و اندیشه‌های شهودی (سنت عرفانی)، مفهوم اشراقی را در اندیشه فلسفی خود خلق نموده است (ضیائی، ۱۹۹۹: ۲۹)، هدف عمده معرفت (علم) را، که همان دستیابی به ذوات و معانی اشیا در قالب شروق پدیده‌هاست، می‌داند که تحت عنوان علم حضوری ظاهر می‌شود و این علم حضوری برای سهروردی همان آگاهی یافتن از ذات اشیا است که البته حاصل تعامل عقل (معرفت حصولی) و بیشتر شهود (تجربه یا همان ادراک حضوری) است (سهروردی، ۱۳۸۰ الف: ۷۰).

بر این اساس اگر بخواهیم برنامه درسی مناسبی با دیدگاه اشراقی استنباط کنیم، ابتدا باید درک روشنی از مفهوم تربیت اشراقی از یک سو و مفهوم برنامه درسی از سوی دیگر به دست آورد. تفسیر این دو مفهوم گوناگونتر از آن است که براحتی بتوان به توافق زبان‌شناختی در جهت یک معنای پایه برای برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت اشراقی رسید.

تربیت اشراقی به نظر نگارنده این مقاله، طیف وسیع و گسترده‌ای از معانی را به فراخور جنبه فلسفه اشراق (هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی) برای تربیت می‌تواند به خود اختصاص دهد و دلالت‌های مختلف برای عمل تربیتی و نظام آموزشی در بر دارد. البته محقق در این مقاله تنها تربیت اشراقی را از وجه معرفت‌شناسی آن مد نظر دارد و متناسب با آن به طرح دلالت‌های موجود در مورد مسئله برنامه درسی پرداخته است.

از سوی دیگر، مفهوم برنامه درسی نیز طیف وسیع و گسترده‌ای از تعاریف و برداشتها را به خود اختصاص می‌دهد که هر یک دلالت‌های متنوع بر نظام تعلیم و تربیت در بر دارد. اما اختلاف نظر و ابهام درباره برنامه درسی تا بدان حد است که در خصوص آن نیز برداشت مشترکی وجود ندارد به صورتی که بعضی نویسندگان اشاره کرده‌اند که اصطلاح برنامه درسی تعریف ناپذیر و از نظر شناخت‌شناسی کمتر قابل شناسایی است (لوی، ۱۹۹۹: ۱۵).

در یک بررسی کلی دیدگاه‌های رشد و توسعه فرایندهای ذهنی، منطق‌گرایی علمی، تحقق خود از جمله رویکردهای مطرح در برنامه درسی به شمار می‌رود. بر این اساس، تعاریف برنامه درسی طیف وسیعی از تجربیات، مطالعات، بحثها، فعالیت‌های گروهی، روشها، محتوا، نگرش و... را شامل می‌شود. بعضی از تعاریف برنامه درسی به روش و گروهی از آنها بر محتوا و برخی بر هدف تأکید دارد.

در اینجا این سؤال مطرح است که با توجه به ابعاد و زوایای مختلف برنامه درسی، کدام تعریف باید عرضه شود. در پاسخ می‌توان گفت براحتی نمی‌توان به تعریف جامع و مانعی رسید. از این رو به نظر می‌رسد پیش از عرضه «برنامه درسی اشراقی»، لازم است به این مهم اشاره شود که مفهوم تعلیم و تربیت اشراقی به دلیل دو رویکرد آن یعنی «علم حضوری» و «علوم حصولی»، از انعطاف‌پذیری قابل ملاحظه‌ای برخوردار است و لذا براحتی نمی‌توان به تعریفی از برنامه درسی در تربیت اشراقی رسید. این مشکل ضرورت توجه به پیش‌فرضهای موجود در زمینه معرفت‌شناسی فلسفه اشراقی و دیدگاه‌های موجود در زمینه برنامه درسی را بیش از پیش لازم می‌سازد.

بنابراین و با اذعان به اینکه این نوشتار از جمله پژوهشهای کیفی به شمار می‌رود که به اعتقاد میکات و مورهاوس به بالاترین سطح تأویل و انتزاع نیاز خواهد داشت (میکات و مورهاوس^۱، ۱۹۹۵: ۱۲۲-۱۲۳)، نگارنده معتقد است که با وام‌گیری از دیدگاه معرفت‌شناسی اشراقی، می‌توان چگونگی ابتدای نظری برنامه درسی اشراقی را در یک رابطه منطقی با دیدگاه‌های موجود درباره برنامه درسی و مبنای معرفت‌شناختی اشراقی روشن ساخت. از این رو در این مقاله به منظور عرضه الگویی از برنامه درسی، متناسب با بینش معرفت‌شناختی اشراقی، نخست به بررسی دیدگاه سهروردی درباره «معرفت‌شناسی» و ویژگیهای آن پرداخته با طرح الگوهایی چند در زمینه برنامه درسی در نهایت دیدگاه برنامه درسی اشراقی عرضه می‌شود.

الف) دیدگاه سهروردی در زمینه معرفت‌شناسی و ویژگیهای آن

معرفت‌شناسی همواره یکی از مهمترین مباحث فلسفی به شمار رفته و این اهمیت از آنجاست که تأمل فلسفی در جهان هستی جز با تأمل در خود معرفت‌امکانپذیر نیست؛ زیرا فیلسوف، هدفی

جز شناخت و کشف واقعیت ندارد و کشف واقعیت مبتنی بر اثبات واقع‌نمایی گزاره‌های فلسفی است و اثبات واقع‌نمایی این گزاره‌ها تنها با اثبات واقع‌نمایی معرفت آدمی میسر است. توجه فیلسوفان از آغاز تدوین فلسفه تاکنون به معرفت‌شناسی متفاوت بوده است. برخی آن را به عنوان یکی از مسائل مهم و محوری فلسفه مورد توجه قرار داده، و برخی به عنوان مسئله فرعی به آن نظر داشته‌اند. در این میان سهروردی از برجسته شخصیت‌هایی است که معرفت‌شناسی را در طرح و قالبی نو آورده، آن را معرفت‌شناسی اشراقی می‌نامد؛ شناسایی که حاصل تلازم عقل با شهود است.

در واقع سهروردی بر خلاف دیدگاه معرفت‌شناسی مشایی که انحصاراً «بحث و استدلال»، برهان و جدل عقلی را تنها راه حصول معرفت (علم) می‌پنداشتند (سعیدی، ۱۳۶۳: ۱۹؛ شهرزوری، ۱۳۷۲: ۱۱) و هم‌چنین، نگرش معرفت‌شناسی عرفانی، که تنها «شهود» را ملاک حقیقت می‌دانستند، بنیاد شناسایی را در با هم‌نگری شهود (علم حضوری) و عقل (علوم حصولی) دانسته است؛ لذا وی در بیان چگونگی مباحث معرفت‌شناسی، عواملی را مد نظر دارد که در زیر به برخی از آنها اشاره می‌شود که بیشتر هدف این مقاله را در بر دارد.

۱ - دانش معرفت‌شناختی

به عقیده سهروردی شناخت، نظری و استدلالی تنها نیست؛ چرا که نمی‌توان تنها از این طریق به معرفت نفس دست یافت؛ بالفعل نمودن گنجینه‌ها و استعدادهای درونی، بیش از اینکه محصول علوم حصولی (عقلی) باشد، محصول تجربه عرفانی - اشراقی است. سهروردی استدلال و تعقل در فرایند شناسایی (معرفت‌شناسی) را به طور نسبی فرض گرفته، معتقد است که آشنایی با قواعد و ضوابط مشائیان (بحث و استدلال عقلی) به عنوان مقدمه در زمینه اولیه دستیابی به معرفت و حکمت حقیقی لازم به شمار می‌آید اما این کافی نیست (موحد، ۱۳۸۴: ۱۴)؛ زیرا «فلسوفی که آیات ملکوت را مشاهده نکرده باشد، ناقص و غیر معتبر است» (سهروردی، ۱۳۸۰: ۳۶۱)؛ نه تنها این، که «شخص سالکی هم که توانایی بحث نداشته باشد ناقص و نارسیده است» (سهروردی، ۱۳۸۰: ۳۶۱)؛ لذا با این توجیه، وی دانش شناختی را دارای مراتبی می‌داند که هر درجه از آن را معرفت یک حکیم (معلم) در نظر گرفته است و بر طبق آن طبقه‌بندی ذیل را به دست می‌دهد:

- حکیم الهی که متوغل و فرو رفته در تاله است و گرداگرد بحث و حکمت‌بختی نمی‌گردد.

- حکیم بحث که گرد تأله و حکمت الهی نگردد.
- حکیم متوغل در تأله و بحث
- حکیم متوغل در تأله و متوسط در بحث یا ناتوان در آن
- حکیم متوغل در بحث و حکمت‌بختی، متوسط در تأله یا ناتوان در آن
- دانشجو و طالب تأله و بحث
- طالب و جوینده تأله تنها
- طالب و جوینده بحث تنها

نکته مهم و مورد تأکید سهروردی اینکه وی معرفت‌حضوری (دانش فردی) را هم در مرتبت و هم در اصالت بر برهان و تعقل (علوم حصولی اکتساب شده) مقدم می‌دارد. با این توجیه که آگاهی بی‌واسطه - ادراک‌حضوری - آدمی نسبت به ذات خود و ذات هر چیز دیگری اساس معرفت‌شناسی است (سهروردی، بی‌تا: ۱۶)؛ به عبارتی ملاک «معرفت‌حضوری» است؛ چرا که «در علم (ادراک) حضور، وجود علم عین وجود معلوم است و انکشاف معلوم توسط عالم به واسطه حضور خود معلوم است در نزد عالم و از این جهت، این علم را «حضور» می‌نامند به خلاف علم حصولی که واقعیت معلوم غیر از واقعیت علم است و انکشاف معلوم پیش عالم به واسطه مفهوم یا تصویری است که از وی در پیش خود دارد و به عبارت دیگر به واسطه حصول صورتی است از معلوم در نزد عالم و از این جهت، این علم را «حصولی» می‌نامند. تمام اطلاعات ما نسبت به عالم خارج از ذهن علم حصولی است» (طباطبایی، ۱۳۷۲: ۸۳).

بر این اساس سهروردی، علم را به فطری و غیر فطری تقسیم، (سهروردی، ۱۳۸۰: ج ۱۴۲) و اذعان می‌کند که فطریات به عنوان پایه‌های معرفت، عمل می‌کنند (ضیائی، ۱۹۹۹: ۶۴). این شناخت فطری بخشی از خودآگاهی انسان است (همان: ۱۱۷) و اموری که به طور فطری قابل دانستن است به عنوان اساس «مشاهده» مخصوص به طریقی به کار می‌رود که اشیا واقعاً معلوم می‌شود (سهروردی، ۱۳۸۰: ب: ۱۸ و ۱۹).

۲ - دانش ذوقی، بیان روش حصول معرفت اشراقی

به عقیده سهروردی در اشراق نفس، آدمی به مقام بینش حقیقت می‌رسد و واقعیت هستی را در حضوری بی‌واسطه مشاهده می‌کند؛ حقیقتی که از طریق مجاهده و تزکیه و عروج از تنگنای ظلمت به گستره نور و با گذر از حوزه درک بحثی و منطقی به شناسایی بی‌واسطه‌ای که

شک ناپذیر است (موحد، ۱۳۸۴: ۱۵) و از پای چوبین استدلال بی‌نیاز می‌شود. سهروردی آشکارا در طرح مباحث فلسفی خود تصریح می‌کند که «حکمت ذوقی» بخش ضروری دانش معرفت شناختی است و علم حصولی در درجه دوم اهمیت قرار دارد (سهروردی، ۱۳۸۰: ۱۲). این گفته سهروردی بیشتر به این معنی است که ابتدا دل می‌پذیرد (شهود) و آن را باور می‌کند و سپس به دنبال برهان می‌رود. این سخن سهروردی است که: "من خود آنچه را یافته‌ام باور دارم و برای خود به برهان و استدلال نیازی ندارم و اگر استدلال و برهانی اقامه کرده‌ام در مقام تعلیم و آموزندگی است" (سعیدی، ۱۳۶۳: ۱۶)، مبین این مطلب است که داده‌های حسی (مشاهده اشراقی) به مرحله برهان مبتنی بر دلیل، که مبنای معرفت علم بحثی (حصولی) است، هنگامی حاکم می‌شود که داده‌های شهودی که حکمت اشراق بر آن استوار است، مبرهن شود. این امر از رهگذر فرایندی تحلیلی به انجام می‌رسد که هدفش مبرهن ساختن تجربه و تأسیس نظامی است که در آن تجربه حتی پس از آن که پایان یافت، معتبر دانسته شود (ضیائی ۲۰۰۱: ۴۵۰).

بر همین اساس سهروردی، هر جوینده علمی را سهمی از فهم و دانش و هر کوشش کننده را میزانی از ذوق، چه به صورت ناقص یا کامل می‌داند؛ چرا که معتقد است: "دانش بر دسته و گروه خاصی متوقف نمی‌شود تا لازم باشد که پس از آنان درهای فهم بسته گردد و راه حصول دانش بر جهانیان بند آید" (سعیدی، ۱۳۶۳: ۴۱). لکن هرچه استعداد وجود انسانی در ادراک حقایق تمامتر باشد و هرچه ذهن از کدورت نشئه مادی صافتر باشد، ظهور حقایق در نفس کاملتر و تمامتر خواهد بود. از باب مناسبت بین مدرک و مُدرک و سنخیت بین عالم و معلوم و هرچه وجود انسان قوی‌تر باشد، نصیب او از ادراکات و علوم و درک حقایق اشیا تمامتر خواهد بود؛ از این رو تنها از راه برهان و نظر و از طریق عقل نظری به این مقصد نتوان رسید. تحصیل قوه نظری و رسیدن به علم‌الیقین یک جناح و وسیله صعود و تکامل است. جناح دیگر آن تصفیه باطن است که از این راه عین‌الیقین و حق‌الیقین حاصل شود (آشتیانی، ۱۳۷۵: ۳۸۵ و ۳۸۶).

از این رو سهروردی معتقد است که در جستجوی فهم، هرگاه فرد بر خلع بدن و رام کردن حواس و رفع موانع مادی و فرونشاندن امیال نفسانی توانا شد در عالم اندیشه به ذات خود و بلکه به ذات همه چیز در بیرون خود رجوع و آن را نظاره می‌کند و بدین سان به شناخت شرق می‌رسد (موحد، ۱۳۸۴: ۱۳۱) و منزلت آن چیزی را که فراسوی عقل (تفکر غیر نطقی = مکاشفه و شهود)

است، می‌شناسد.

۳- ضروت تمسک به انسان کامل

آنچه در مورد روش معرفت‌اشراقی بیان شد از پیچیدگی و گستردگی خاص خود برخوردار است. از دیدگاه سهروردی انسان برای طی این طریق نیازمند تمسک و توجه به انسان کاملی است که وی آنرا «حکیم متأله» می‌نامد که می‌تواند استعدادها و ابعاد وجودی بالقوه او را به فعلیت برساند و وجود او را کامل و تمام گرداند. ضرورت چنین انسان کاملی آن‌گاه خود را بیشتر نمایان می‌سازد که می‌بینیم در مسائل تجربی (اکتشافی) توجه به تجربه دیگران به منظور تسلط و تبحر در آن مسئله ضروری است؛ لذا در اینجا مناسب است که علت و فلسفه توجه سهروردی را به انسان کامل (حکیم متأله) در طریق معرفت مورد بررسی قرار دهیم.

اساساً انسانی که به عنوان سالک از راهبر مدد می‌گیرد تا دیده بصیرتش به نور هدایت بینا گردد، سالک به نقصان خود نگرند و آتش کمال در نهادش برافروزد... آن‌که به عنوان پیشواست، قدرت ولایت او در تصرف به مرتبه تکمیل ناقصان رسیده باشد و اختلاف انواع استعدادات و طرق ارشاد و تربیت نظر عیان به دیده و مثال استعداد کمال در او همچون بیضه‌ای است که در وی استعداد طیریت موجود بود. اگر قابل تصرف و تأثیر همت و حمایت مرغی بالغ گردد که به هیجان قوت تولید و تفریح (زاد و ولد) بر نهاد او مستولی بود و مدتی تصرفات حیات روحانیت و خواصی کمال طیریت او در آن نافذ گردد، عاقبت صورت بیضگی از او خلع کند و خلعت صورت طیریتش در پوشاند و به کمال استعدادش برساند (کاشانی، ۱۳۷۴: ۱۰۹-۱۰۷). رویکرد سهروردی (در رسیدن به معرفت) در «داستانهای رمزی» خود از جمله آواز پر جبرائیل، تأکید بر وجود و لزوم چنین انسان کاملی است. از این رو سهروردی به عقل فعال در ابتدای این داستان، اشاره دارد که به منزله پیر و شیخ و راهنمای سالک طریق حکمت اشراقی است؛ یعنی مرشد کسی که هم فلسفه آموخته و هم به تجربیات علمی صوفیانه یعنی ریاضت و مجاهده دست زده است که مقام او در خانقاه است و نفوس انسانی صادر از همین عقل فعال است و ضمیر «م» در «خانقاه پدرم» اشاره به نفس سالک یا قهرمان داستان دارد که همان نفس ناطقه یا من حقیقی انسان است و هم اوست که در عالم مثال با عقل فعال که به منزله پدر اوست دیدار می‌کند (پورنامداریان، ۱۳۸۳: ۳۶۷ و ۳۶۸). آنچه در این داستان آشکارا روشن است، نقش و وظیفه عقل فعال (مرشد) است و اینکه سالک چون به مرحله عقل مستفاد می‌رسد، می‌تواند از عقل فعال استعداد کمال و کسب

معارف حقیقی کند. نکته قابل توجه در اینجا این است که عنایت عقل فعال بر توجه سالک نسبت به او مقدم است و ابتدا او به سالک نظر و عنایت می‌کند و آن گاه سالک رو به سوی او دارد و در این هنگام است که عقل فعال، علمش را در ذهن و ضمیر سالک می‌افکند و آنچه از علم در سالک ظاهر می‌شود همه ناشی از پرتو اوست. بنابراین سالک توسط آن حقیقت خودش را می‌فهمد.

این همان استفاده سهروردی از مضمون آیه «خداوند حافظ مؤمنان است و آنها را از تاریکی به روشنایی خواهد برد»، یعنی از ظلمت جهل به روشنایی دانش رهنمون می‌شود ... وقتی نورالهی و حافظ مقدس برای مؤمن پاکدل آشکار می‌گردد او به نور اشراق منور خواهد شد؛ بدین سان وی بر اجسام عنصری و نیز ارواح دیگر تأثیر خواهد گذاشت ... اقتدار نورانی در وی پدیدار شده ... و با آشنا شدن با نور اعظم، با نور مقدس، تابناک خواهد شد و [دیگر] موجودات از وی اطاعت خواهند کرد، جسم تحت تأثیر او بوده و دعا و عبادات او در ملکوت به وسیله فرشتگان شنیده خواهد شد و چون به او طالع فرخنده، خوبی، شجاعت و عدالت داده می‌شود به مدارج عالی صعود کرده بر دشمنان خود پیروز و مورد حمایت قرار خواهد گرفت؛ سیمای با شکوه پیدا خواهد کرد و اقتدار شاهانه فراوان خواهد داشت ... او نور [الهی] تایید و پیروی را همان‌طور که شاهان بزرگ ایران دریافت کردند، دریافت خواهد کرد (سهروردی، ۱۳۸۰: ۳۷۷).

بدین ترتیب سهروردی با اثبات ضرورت وجود رهبری، اطاعت و فرمانبرداری از چنین رهبری را واجب قلمداد می‌کند و درباره وظایف مردم در برابر رهبران خویش می‌گوید: خدای بزرگ بر مردم روزگاران مقرر داشته و از آنان پیمان گرفته است که دعوت داعیان و خوانندگان و رهبران به سوی او را پاسخ گویند و اجابت کنند و از احزاب و گروهی که بر خدا دروغ بندند و افترا زنند، دوری کنند پیش از آنکه حجابهای روز رستاخیز و غاشیه‌های سكرات مرگ بر دل و روان آنان سنگینی افکند و دل‌های آنان را از دیدار حق و تجلیات او کور گرداند و از ادراک حقایق ناتوان گرداند (همان).

خلاصه اینکه این حقیقت به زعم سهروردی حقیقتی است که در شناخت حضوری باید مورد توجه قرار گیرد.

ب) دیدگاه‌های برنامه درسی

ماهیت و چگونگی هر برنامه درسی به دیدگاه‌های مختلف برنامه درسی بستگی دارد که به نوعی الهام بخش عناصر مختلف آن است که در چارچوب نظری و زیربنای فلسفی، فرهنگی، اجتماعی و ... به آن پرداخته شده، دیدگاه‌های متفاوتی را از برنامه درسی از جانب نظریه پردازان شکل داده است.

در دایرةالمعارف برنامه درسی که توسط آریه لوی^۱ (۱۹۹۱) جمع‌آوری شده است، چهار دیدگاه نئومارکسیستی، ساخت و سازگرایی، بازسازی‌گرایی اجتماعی و بازنگری مفهومی به عنوان بخشی از زمینه‌های مطالعاتی برنامه درسی مطرح شده است.

سیلور، الکساندر و لوئیس^۲ (۱۳۷۲) با به کارگیری اصطلاح الگو و توصیف آن بر مبنای مجموعه‌ای از فرضها که شامل (۱) مقاصد و هدفهای کلی تعلیم و تربیت (۲) منابع اهداف (۳) ویژگیهای فراگیران (۴) طبیعت فرایند یادگیری (۵) نوع جامعه مورد نظر و (۶) طبیعت دانش یا معرفت است، دیدگاه‌های برنامه درسی را در پنج گروه متمایز تحت دیدگاه موضوعات درسی و رشته‌های علمی، دیدگاه مبتنی بر صلاحیتهای خاص/فناوری، دیدگاه مبتنی بر صفات و فرایندهای انسانی، دیدگاه مبتنی بر کارکردها و فعالیتهای اجتماعی و دیدگاه مبتنی بر نیازها و علائق/فعالیت‌های فردی تقسیم‌بندی کرده است.

هلمز و مک‌لین^۳ (۱۹۸۹) بر مبنای جریان تحولی تعلیم و تربیت در غرب، چهار دیدگاه برنامه درسی اساسی‌گرایی، دایرةالمعارف‌گرایی، پلی تکنیکلیسم و پراگماتیسم را با ملاک محتوایی از یکدیگر تمیز داده است.

میلر^۴ (۱۳۷۹) بر خلاف این دیدگاه، دیدگاه برنامه درسی را از چارچوب محتوا فراتر می‌داند و آن را موضعگیری اساسی درباره یاددهی - یادگیری و ابعاد گوناگون نظری و عملی برنامه درسی تلقی می‌کند که عبارت است از:

(۱) آرمانهای تربیتی (۲) تلقی نسبت به یادگیرنده (۳) تلقی نسبت به فرایند یادگیری (۴) تلقی نسبت به فرایند آموزشی (۵) تلقی نسبت به محیط یادگیری (۶) نقش معلم (۷) ارزشیابی از آموخته‌ها.

1 - Lewy

2 - Saylor & Alexander & Lewis

3 - Holmes & Mclean

4 - Miller

میلر با این طرز تلقی دیدگاه‌های برنامه درسی را شامل دیدگاه رفتاری، دیسپلینی/موضوعی، اجتماعی، رشدگرا، شناختی، انسانگرایانه و ماورای فردی می‌داند. ارنشتاین و هانکینس^۱ (۱۳۷۱) با این توصیف از برنامه درسی، که شامل "نگرش هر فرد نسبت به مبانی برنامه درسی، فلسفه شخصی، نگرش نسبت به تاریخ، دید روانشناختی، نظریه به مسائل اجتماعی، حوزه‌های برنامه درسی، نقش یادگیرنده و معلم است"، شش رویکرد برنامه درسی را مطرح می‌کنند که عبارت است از: رویکرد رفتاری، مدیریتی، سیستمی، علمی، انسانگرایانه و بازسازی مفهومی.

دیدگاه دیگر در زمینه برنامه درسی به الیوت ایزنر^۲ متعلق است که در کتاب دیدگاه‌های متضاد برنامه درسی به شرح آنها پرداخته است. این دیدگاه‌ها شامل ۱) دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی ۲) دیدگاه عقل‌گرایی آکادمیک ۳) دیدگاه خودشکوفایی یا ارتباط شخصی ۴) دیدگاه بازسازی اجتماعی/تطابق اجتماعی ۵) دیدگاه برنامه درسی به عنوان فناوری (ایزنر، ۱۳۸۱) است.

ج) دیدگاه اشراقی برنامه درسی

با توجه به دیدگاه‌های مطرح شده در زمینه برنامه درسی و الهام گرفتن از این دیدگاه‌ها (بیشتر دیدگاه میلر) می‌توان دیدگاه برنامه درسی‌ای از جنبه معرفت‌شناسی اشراقی تدوین کرد که از توجه به ابعاد معرفت‌شناختی و محقق شدن معرفت‌حضور به وسیله دانش آموز در فرایند تعلیم و تربیت به دست می‌آید؛ لذا با اذعان به این گفته سهروردی در چگونگی کسب حکمت اشراقی است که: «من خود آنچه را یافته‌ام باور دارم و برای خود به برهان و استدلال نیازی ندارم و اگر استدلال و برهانی اقامت کرده‌ام در مقام تعلیم و آموزش‌دهی بوده است» (سعیدی، ۱۳۶۳: ۱۶) و این سخن وی که: «دانشهایی که در فرد است همه به عنوان صغیری است که باید آدمی را از خواب غفلت بیاگاهاند و بیدار کند، چراکه این دانشها آدمی را نیافریده‌اند» (سهروردی، ۱۳۸۰: ۴۳)، می‌توان بیان کرد آنچه در معرفت‌شناسی سهروردی منبع اطلاعات و محور برنامه درسی قرار می‌گیرد در نگرش «تحقق خود» یا همان «تجربه حضوری» فرد است؛ به این معنی که فرد محور و

1 - Ornstein & Hunkins

2 - Eisner.

منبع اطلاعات و تصمیمات برنامه‌درسی است. از این رو طراحی برنامه‌های منطبق با این دیدگاه ایجاب می‌کند که معلمان در مدرسه، برنامه‌های درسی خود را با هماهنگی و همفکری دانش‌آموزان تهیه کنند.

در واقع طرز تلقی ما از دیدگاه برنامه‌درسی اشراقی این است که به زعم این دیدگاه هرگز اجرای برنامه‌های از پیش تعیین شده قابل توصیه نیست و چه بسا اگر برنامه به صورت متمرکز طراحی و اجرا شود به طور یقین مبتنی بر شناخت دقیق نیازها و علایق دانش‌آموزان و زمینه‌های گوناگون آنها نخواهد بود. برنامه‌درسی باید از تعامل دانش‌آموز و معلم بجوشد و متصاعد شود، نه اینکه از پیش تعیین شده و در اختیار او قرار گیرد؛ به عبارت دیگر برنامه درسی زاییده کنش و واکنش میان معلم و دانش‌آموز است که فرایند برنامه‌ریزی موسوم به «معلم - دانش‌آموز» را تشکیل می‌دهد.

این طرز تلقی از برنامه‌ریزی درسی و در طراحی برنامه‌ها این است که برنامه‌ریز باید به سراغ دانش‌آموز برود و نیازها و علایق او را تشخیص دهد (دیویی^۱، ۱۹۱۶). مستقل از نیازهای دانش‌آموز نمی‌توان تعلیم و تربیت را در جهت صحیح هدایت کرد (ملکی، ۱۳۸۱: ۱۱). آن گونه که سهروردی، مطرح کرده است، نفس انسان می‌تواند بدون واسطه، ذات خود و ذات همه اشیا را درک کند (سهروردی، ۱۳۸۰: ۱۰-۱۴)، پس از آن با این خودآگاهی، دانش حقیقی را با روش حصولی (برهان) تدوین کند (سهروردی، ۱۳۸۰: ۴۰-۴۶).

بنابراین آنچه مطرح نظر است اینکه رویکرد اشراقی بیشتر از اینکه بر تدارک پیشاپیش برنامه درسی مبتنی باشد، شامل تعامل و مشارکت دانش‌آموز - معلم، و تصمیمی است که معلم بر مبنای علایق و نیازهای دانش‌آموز می‌گیرد (آدامز^۲، ۱۹۸۸: ۷۴) نه مجموعه‌ای از روشهای منطقی مرتبط به هم و دارای توالی معین؛ چراکه این گونه طرحها اختیاری قلمداد می‌شود و این ویژگیها را دارد:

- ۱- موارد اختیاری بر دانشی از فراگیران مبتنی است.
- ۲- دانش‌آموزان به صورت فعال در طرح‌ریزی و ارزشیابی به طور اخص برای خودشان دخالت دارند (سیلور، و همکاران، ترجمه خوی نژاد، ۱۳۷۲: ۳۶۳).

این حرکت در چگونگی برنامه درسی اشراقی پیش از هر چیز تحت تأثیر مبانی معرفت‌شناختی

1 - Dewey

2 - Adams

آن است؛ چراکه بدون در نظر داشتن مبانی آن، امکان تدوین برنامه درسی مناسب و در راستای تربیت اشرافی فراهم نخواهد شد.

این مبانی به این دلیل که با نظریه حصول علم شکل می‌گیرد، مستقیماً با مباحث معرفت‌شناسی مورد بررسی قرار می‌گیرد که در زمینه اشرافی مورد مطالعه ما، آن را می‌توان در توجه به «علوم حصولی» و ویژگیهای «علم حضوری - ادراک حضوری» به دست داد. بر این اساس مهمترین دلالت‌های تربیتی مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی اشرافی بدین قرار است:

۱ - علم و اقسام آن (علوم حصولی): این مبنا در این سطح قابل توجه است که تعلیم و تربیت باید وجه همت خود را در بازشناسی روش‌شناسیهای مختلف علوم (با توجه به فراوانی علوم) قرار دهد. یکی از منابع مهم اشکال و اختلال در اندیشه شاگردان، نادیده گرفتن تفاوت علوم گوناگون از حیث روش و نوع شواهد است؛ مثلاً رسیدگی به گزاره‌های اخلاقی متفاوت است. مراعات این تفاوتها در این بررسیها مستلزم توجه به روش‌شناسی‌های خاص هر یک از علوم و نیز نوع شواهد متناسب با آنها است (باقری، ۱۳۸۲).

۲ - علم و ویژگی اکتشافی بودن آن (علم حضوری): ویژگی اکتشافی بودن ناظر بر این است که علم ناظر به واقعیت چیزی است که امکان دریافت یا کشف آن وجود دارد. بر این اساس برقراری ارتباط با امر مورد مطالعه ضرورت دارد. تعلیم و تربیت مستلزم برقراری ارتباط دانش‌آموزان با واقعیات و دریافت اطلاعات در خصوص آنهاست تا در پرتو آن اطلاعات، پدیده‌های مورد نظر بهتر شناسایی شوند (باقری، ۱۳۸۲).

بر این اساس، ویژگیهای اصلی رویکرد اشرافی برنامه درسی را می‌توان به این صورت بیان کرد که: - این رویکرد بر فعالیتهای معلم و خلق بسترهای مناسب برای یادگیری توسط وی تأکید فراوانی دارد. آنچه باید آموخته شود در سایه تجربه و فرایند کسب معرفت توسط فرد (فراگیر) تعریف می‌شود. در واقع آنچه در این شاخص از برنامه درسی مورد اهمیت است، مقاصد و آرمانهای تربیتی است که به عنوان یک عنصر جهت‌دهنده، راهنمای عمل معلم است (هت کات^۱، ۱۹۹۱: ۶۳).

- ماهیت برنامه درسی اشرافی بر تصمیم‌گیری معلم بر اساس آرمانها و مقاصد تربیتی و همکاری دانش‌آموز مبتنی است که در این صورت پیش‌بینی هدفهای آموزشی به صورت دقیق، نه

معنی‌دار و نه امکان‌پذیر خواهد بود. در ویژگی اول عنوان شد که آنچه آموخته می‌شود تجربه فراگیر است و این تجربه مختص به خود اوست و متفاوت از تجربه دیگر دانش‌آموزان است. هر دانش‌آموز دارای تجربه ویژه و منحصر به فرد است. از این رو، نتایج را نمی‌توان به طور دقیق و از قبل مشخص کرد.

- با عنایت به عناصر فلسفه اشراقی، یعنی علوم حصولی و علم حضوری، تعریف دقیق از قلمروهای موجود بسیار دشوار است. توافق فراگیر درباره محتوای این برنامه‌ها وجود ندارد و هم از این رو نقش معلم در تعیین حدود و ثغور برنامه درسی آشکار خواهد شد؛ به این معنی که معلم در فرایند تعامل خود با دانش‌آموز ابتدا با نیازسنجی از علایق دانش‌آموز، داده‌های آن را برای تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار می‌دهد.

از این رو جهت‌گیری برنامه درسی اشراقی در واقع بر می‌گردد به دیدگاه برنامه‌درسی‌ای که نیازسنجی معلم از نیازها و علائق دانش‌آموز را ملاک قرار می‌دهد (سوئل^۱، ۱۹۹۷: ۱۰).

طبق این دیدگاه معلم اشراقی در فرایند تدریس و با توجه به شناختی که از نیازهای فراگیران دارد با مشارکت خود آنها در خصوص برنامه درسی و ماهیت آن تصمیم‌گیری می‌کند. در این الگو، معلم با مشارکت دانش‌آموز، قلمروهای اصلی یادگیری را مشخص می‌کند و از این طریق تعامل با دانش‌آموز، تجربیات مشترک شکل می‌گیرد؛ توافق گسترش می‌یابد و یادگیری به دست می‌آید (شریر و هانتز^۲، ۱۹۸۸: ۵۴).

بنابراین چارچوب پیشنهادی از الگوی برنامه درسی اشراقی، ذیل گامهای مشخص یعنی

۱- هدف ۲- معلم - دانش‌آموز ۳- محتوا ۴- ارزشیابی تبیین یافته است.

گام اول: اهداف

در هر الگوی برنامه درسی اولین گام بحث تعیین اهدافی است که برنامه در جهت تحقق آن شکل یافته است؛ از این رو در طرح برنامه درسی اشراقی اهداف تربیتی را باید در ارتباط استوار با قلمروهای معرفتی آن یعنی قلمرو حصول و حضور معرفت به دست داد.

آنچه بیشتر مد نظر سهروردی است اینکه وی با دید وسیع و همه‌جانبه، شناخت و قلمروهای مختلف معرفت را مطرح می‌سازد که آرمانهای انسانی را در نظر می‌گیرد و تلاش می‌کند تا از

1 - Sowell

2 - Sheirer & Hunter

طریق معرفت حصولی و ارتباط آن با معرفت حضوری با تأکید اساسی بر حاکمیت ادراک حضوری بر جهان محسوس و معقول راه تکامل مادی و معنوی انسان را هموار سازد. در واقع ترسیم انسان رشد یافته اشراقی، مستلزم جستجو در سطح عمیق معرفت است که بنا به قبول دوبعدی بودن معرفت (حصولی و حضوری)، دو دستاورد علمی - معرفتی را برای متربی فراهم می‌کند.

دستاورد نخست آن به برخی اطلاعاتی محدود می‌شود که صرفاً از بعد معرفت حصولی بر می‌خیزد و دانش آموز فقط آنها را از معلم یا هر منبع شناختی دیگر به دست آورده است. به عقیده سهروردی در این سطح (نظری) انسان به جهان عقلی مبدل می‌شود که تمامی وجود از عقول و نفوس در نفس وی نقش بسته است (سهروردی، ۱۳۸۰: ۸۷ و ۸۸). اما دستاورد دوم به تحول و سیوررت خود متربی بر مدار شهود به سمت هدایت علم حصولی به منظور تحقق علم حضوری معطوف است. در این خط است که تحولات من آدمی به حوزه تربیت آرمانی می‌پیوندد و قلمرو وسعت در پیش روی دانش آموز گشوده می‌شود. اما هدایت این تحولات در راستای تحقق معرفت اشراقی به در نظر آوردن اهدافی اصیل و حقیقی برای سیوررت و تحول متربی منوط است. در واقع متربی است که با پیراستن نفس از رذایل (تخلیه) و آراستن آن به فضایل (تحلیه) و سرانجام با صفا دادن دل و نورانیت جان (تجلیه) (سهروردی، ۱۳۸۰: ۱۰۵-۱۳۸) به هدف تربیت اشراقی خواهد رسید که همان عبور از قلمرو معرفت شناختی حصولی و ذیل گزیدن در قلمرو معرفت حضوری، جهت اتحاد و یگانگی با حقیقت است. البته تهیه و تدوین اهداف نیز به نوبه خود مستلزم شناخت و تعیین نیازها، سلسله مراتب آنها از دید سهروردی است که وی این را از نظریه تشکیک وجود عنوان کرده است.

وی نفس انسان را هنگامی که دارای علم بیشتر می‌شود دارای وجود بیشتر می‌داند؛ به عبارتی هرگاه فاصله موجودی با نور الانوار کم می‌شود، قدرت حضور شخص (متربی - سالک) و هم‌چنین حیطه علم او افزایش می‌یابد؛ پس کسی که بیشتر می‌داند (امین رضوی، ۱۳۷۷: ۱۴۷) حیطه معرفت شناختی وی هم از وسعت بیشتری برخوردار است.

بیشتر آنچه مطمح نظر در دیدگاه برنامه درسی اشراقی است اینکه در این دیدگاه هیچ یک از قلمروهای معرفت شناختی را نمی‌توان فدای قلمرو دیگر کرد. این دو قلمرو در یک کل منسجم و هدفدار هماهنگ است و بستر مناسبی را به منظور رسیدن به تربیت حقیقی برای متربی فراهم می‌سازد.

به طور کلی و با توجه به این مباحث، در برنامه درسی اشراقی آنچه مورد توجه است اینک:

- ۱- لزوم معرفت‌حصولی مسلم و قطعی است.
 - ۲- لازمه ورود به قلمرو برتر معرفت، گذر از قلمرو معرفت‌حصولی است.
 - ۳- اهداف مطرح در معرفت‌حصولی به عنوان اهداف واسطه‌ای به منظور رسیدن به هدف متعالی یعنی تحقق معرفت‌حضوری از جانب متربی است.
 - ۴- موفقیت هر طرح و برنامه‌ای در باب تربیت اشراقی مستلزم توجه و استفاده منطقی از فعالیت‌های عقلی به بهره‌برداری از حیطه معرفت‌شناختی علوم حصولی و اراده‌جندی در جهت کسب معرفت‌حضوری است.
 - ۵- هدف غایی جدا از هدف واسطه‌ای نیست. هدف نهایی با هدف واسطه‌ای به عنوان مهمترین خط‌مشی تدوین اهداف تربیت اشراقی است.
- در باب هدف غایی به این نکته باید توجه کرد که سهروردی در دیدگاه معرفت‌شناختی خود، برخی از مقام‌های انسان را غایت وسطا و برخی را غایت قصوا می‌داند؛ لذا معتقد است که انسان در هر شأن و مرتبه‌ای از تحول شناختی که باشد به سوی نهایت حرکت می‌کند و آنانی که به سوی علم (معرفت‌حصولی) حرکت می‌کنند به میزان بهره‌ای که از آن می‌برند از خلافت الهی بهره‌مند می‌شوند. اما آن کس که بر همه این اهداف (حصولی و حضوری) نائل آید، انسان کامل و خلیفه خدا می‌شود (سعیدی، ۱۳۶۳: ۱۶).
- مقام انسان کامل از آن کسانی است که به مقام جمع‌الجمعی بار یافته‌اند (تأله) و در عین تدبیر، ادراک شهودی نموده‌اند. آنان با جمع میان حصول و حضور نه تنها به غایت قصوای انسانی، نائل شده‌اند بلکه خود، غایت قصوای آفرینش و منتهای چهره غایی حق در آینه خلقت هستند (سهروردی، ۱۳۸۰: ۵۵).
- از این رو به‌طور کلی دیدگاه برنامه‌درسی در زمینه رسیدن به هدف غایی تربیت اشراقی می‌تواند درباره مسائلی چون هدف آفرینش، هدف زندگی، مراحل هدایت انسان، کمال و درجات آن، تزکیه نفس و مراحل آن، سیر و سلوک انسانی، و وظایف انسان برای رسیدن به مقصد نهایی بحث کرد که به تمام دوران زندگی آدمی متعلق است؛ لذا این فعالیت‌ها نشان می‌دهد که اهداف تربیتی نمی‌تواند بر جنبه خاص از معرفت منحصر شود؛ بدین دلیل طبقه‌بندی اهداف در تربیت اشراقی ناظر به کمال متربی است از آن حیث که انسان است و با طبقه‌بندی اهداف در علوم تربیتی

تفاوت دارد که بیشتر صبغه آموزشی و در پایان هر مقطع خاص آموزشی به دست می آید. مجموعه اهداف تعلیم و تربیت نمی تواند به اهداف آموزشی (قلمرو معرفت حصولی) و بویژه اهداف رفتاری منحصر شود؛ زیرا اهداف رفتاری بر هدفی خاص ناظر است که صرفاً به دوره یا مرحله مشخصی اختصاص دارد. از این رو رابطه هدف غایی اشراقی (معرفت حضوری) با اهداف آموزشی (معرف حصولی) ارتباط هدف و وسیله است که این مسئله با توجه به قلمروهای معرفت نزد سهروردی قابل توجه است؛ چراکه سهروردی قلمرو معرفت حصولی را واسطه ای برای کسب معرفت حضوری می داند. بنابراین هدف آموزش و پرورش به این اعتبار در تقدم و تأخری ویژه، علوم نظری (علوم حصولی) را وسیله در راستای تحقق علوم عملی (معرفت حضوری - طریق عرفان شهودی) قرار می دهد.

گام دوم: معلم (روش تدریس) و دانش آموز

مرور اجمالی بر معرفت شناسی فلسفه اشراقی سهروردی نشان می دهد که برنامه درسی محتوای پر باری در خصوص دو عنصر اساسی تعلیم و تربیت - معلم و شاگرد - در دسترس می تواند بگذارد.

برنامه درسی اشراقی، بیانگر این نگرش است که مربی که به تدریس مواد درسی می پردازد، نمی تواند روش تدریس را به میل خود تعیین کند، بلکه آن بیشتر خلاصه می شود در همکاری با مربی. البته این نوع نگرش تا حدودی مسئولیتی سنگین و بس دشوار را بر مربی تحمیل می کند؛ چراکه معلم باید:

- فرایند آموزشی را بر طبیعت تربیتی مبتنی قرار دهد و از این رو لازم است فراگیران را از هر لحاظ بشناسد.

- فرصتهای آموزشی را به گونه ای سازماندهی و تنظیم کند تا دانش آموزان بتوانند با فعالیتهای خاص به یادگیری بپردازند.

- توجه به اینکه چگونه بیشترین تجربه (محصول تجربه اشراقی مربی) را به فراگیر بدهد و چطور در فعالیتهای آنها کمک کند.

نظر به اینکه در تعلیم و تربیت اشراقی، برنامه درسی از نیازها و علاقه فراگیران گرفته می شود، محوریت در فرایند یاددهی - یادگیری با دانش آموز است. دلیل این را هم باید در این نکته دانست

که علایق و نیازهای فراگیران مستعد از طریق رأیهایشان طبیعت فرصتهای یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اگر فراگیر برنامه درسی را نامربوط تشخیص دهد و اگر برنامه‌های درسی بزرگسالان با اهداف آنها متناسب نباشد، متقاضی یادگیری نخواهد بود و محیط یادگیری را ترک می‌گوید (سیلورو همکاران، ۱۳۷۲: ۸۵).

از این رو در دیدگاه اشراقی برنامه درسی، توجه به ابعاد و عناصر برنامه درسی یعنی اهداف، روش تدریس و معلم و شاگرد، محتوا، مهم این است که فراگیر در جهت شناخت حضوری گام بردارد. فرایند شناخت حضوری بیشترین تأکید را بر درگیر شدن خود فراگیر در جریان تدریس دارد که این هم بیشتر بر می‌گردد به شمول کمیت ناپذیری معرفت حضوری؛ به واقع نظام اشراق سهروردی به گونه‌ای است که برنامه درسی نمی‌تواند ایفای نقش چندگانه برای معلم و شاگرد فراهم سازد. آن تنها این چارچوب را برای معلم و دانش آموز می‌تواند فرض بگیرد که معلم و دانش آموز همزمان نقشهای یاددهی - یادگیری را به عهده داشته باشند. لذا آنجا که نقش اصلی تعلیم و تربیت، انتخاب و سازمان دادن فعالیت‌هایی است که به پیدایش معرفت و فهم مفید در دانش آموز منجر می‌شود، وظیفه معلم انتخاب کردن، سازمان دادن و هدایت تجربیاتی است که حداکثر معرفت و دانش را در شاگردان ایجاد کند. معلم وظیفه دارد براساس آنچه خود در گذشته تجربه کرده است به گونه‌ای فراگیران را در برخورد با تجربیات مشابه با تجربه خود او آماده سازد؛ چرا که در جریان تعلیم و تربیت اشراقی مهم این است که نیروی تفکر و شوق حضور در شاگرد رشد و توسعه یابد. بنابراین محیط کلاس باید تحریک کننده قوه تفکر و زبان اشاره (سهروردی، ۱۳۸۰: ۱۰) معلم برانگیزاننده و علاقه شور حضور را برای دست یافتن به تجربه اشراقی در فراگیر به دست دهد. آنچه مطمح نظر است اینکه مربی و متربی هر دو موظفند در انتخاب و سازماندهی تجربه‌ها فعالیت کنند؛ چرا که اساس تعلیم و تربیت آمادگی در جهت تحقق معرفت حضوری است و معرفت حضوری نیازمند برخورداری متربی از نیروی تفکر صحیح و فرایند چگونه کسب تجربه حضوری است. از این رو در زمینه تربیت توجه به روش رشد فکری و شهودی هر فراگیری ضروری است.

گام سوم: محتوا

محتوای برنامه درسی منطبق با دیدگاه معرفت‌شناسی اشراقی ایجاب می‌کند که معلمان در مدرسه، محتوای درسی را با هماهنگی و همفکری خود دانش‌آموزان تهیه کنند. بدین ترتیب که

دانش آموز و معلم با استفاده از فرایندهای تدریس پروژه محور، مسئله محور و اقدام پژوهی درباره عناصر برنامه درسی با هم به گفتگو پردازند و پس از شفاف سازی دانش، مهارتها و نگرشهای مورد بحث به وفاق مورد انتظار دست یابند (راینر^۱، ۱۹۹۹). معلم با مشارکت دانش آموز، قلمروهای اصلی یادگیری را مشخص می کند و از طریق تعامل با دانش آموز، تجربیات مشترک شکل می گیرد؛ توافق گسترش می یابد و یادگیری به دست می آید (شیرر و هانتز^۲، ۱۹۸۸: ۵۴).

آنچه به نظر می رسد این است که در این دیدگاه هرگز محتوای از پیش تعیین شده ای توصیه نمی شود؛ آن باید با فرصت دادن به دانش آموز و تعامل وی در فرایند یاددهی - یادگیری متصاعد شود. در واقع دادن فرصتهایی برای مشارکت دانش آموزان در تصمیماتی که بر یادگیری آنان مؤثر است از اهمیت ویژه ای برخوردار است: ۱) مشارکت دانش آموزان در تبادل نظر، گفتگو و بازسازی معانی یا مفاهیم مشترک در مورد مسائل موجود در میزان رشد شایستگی در عمل آنها تأثیر دارد (شیموسکا^۳، ۲۰۰۴). ۲) بیشترین امکان را برای دانش آموز به منظور خطر کردن، درگیر شدن در مباحث، سؤال کردن، ارزشیابی پدیده ها را در کلاس درس می دهد (بیرر^۴، ۱۹۸۹). به باور سهروردی راه معرفت، چیزی جز شناخت نفس خود و پرورش و تربیت نفس نیست. معرفت اشراقی بارقه ای نورانی و سکینه ثابت الهی است که دست یافتن به آن بدون طلب و کوشش و بدون راهنما و مرشد، ممتنع به شمار می آید (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۶: ۴۹۴).

از این رو کلاس درس می تواند آمیزه ای از روشهای چندگانه به انضمام درونمایه داستانپردازی، ادبیات تخیلی، هنر، موسیقی و ... باشد؛ با این هدف که دانش آموز یاد بگیرد که به دنبال به کار بردن شیوه ها برای حل مسائل نباشد بلکه با درون بینی، تزکیه و تأدیب نفس مسائل حقیقی را به شیوه ای اکتشافی دریابد. البته در حل مسائل، شیوه ها به کار گرفته می شود اما حل کردن مسائل به به کار بردن شیوه ها محدود نمی شود.

در واقع آنچه دانش آموز را به ذوق و امی دارد بیشتر نه از طریق محرکهای بیرونی و مشوقهای عارضی که سعی بر برانگیختن محرکهای «خود انگیزخته» در دانش آموز است که ناشی از شور رؤیت، «تجربه حضوری» و وقوع آن است. که با این جهتگیری است که محتوا را می توان در

1 - Rainer

2 - Sheirer & Hunter

3 - Simovska

4 - Beyer

موضوعات درسی زیر به دست داد:

- درسهایی که بیشتر ذوقی است، احساسات و عواطف دانش‌آموز را پرورش می‌دهد که شامل موارد ذیل است:

۱- ادبیات تخیلی: در واقع ادبیات دانش‌آموز را قادر می‌سازد تا با زیر پا گذاشتن اندیشه‌های پیش پا افتاده و قراردادی، افقها و احساسات درونی را کشف کند. هدف از آموزش ادبیات، تجهیز دانش‌آموز به داوریهایی ارزشی روشن‌بینانه و قادر ساختن آنها به یادگیری بیشتر درباره خود و موقعیت انسان، دانشی متعالی درباره جهان فراهم آورد. به عقیده سهروردی آگاهی آدمی نسبت به خود بیش از آنچه محصول بحثهای نظری باشد، محصول نوعی درون‌نگری و تجربیات باطنی است (سهروردی، ۱۳۸۰: ۳۶۹).

۲- هنر: هنر موجب افزایش تجربه و درک زیبایی‌شناختی دانش‌آموز می‌شود. هدف تربیت زیبایی‌شناختی، پرورش درک کنندگان هنر خوب است. درک کردن به حالات درونی یا شناخت آثار هنری اشاره دارد و نه صرفاً آگاهی از آنها یا درباره آنها. با قرار دادن دانش‌آموز در معرض آثار هنری، خود به خود تجربه زیبایی‌شناختی ایجاد نمی‌کند. معلم باید دانش‌آموزان را از طریق آموزش و مطالعات و مباحثات برای این تجربیات آماده سازند (الیاس، ۱۳۸۲: ۱۳۶) تا متریی گرفتار ظاهر و پوسته نباشد؛ راه به درک حقایق را از این طریق کسب کند (سهروردی، ۱۳۸۰: ۲۴۸).

با عطف توجه به کار هنری، احساسات نهفته در آن را می‌توان درک کرد و وظیفه تربیت هنری، پرورش این آگاهی و ادراک جایگزین در دانش‌آموز است. وارد کردن دانش‌آموز به درگاه هنر در واقع او را با هستی خود آشنا کردن است که در این درگاه او از شناخت خود تصویر می‌زند. دانش‌آموز از دریچه هنر و احساس، متجلی عارف فیلسوف است که از منقولات فلسفی بل بینش وسیع و تفکر عظیمی را در خود حل کرده است (همان: ۲۳۲) و راه‌های درازی را پیموده است؛ آن بینش و آگاهی وسیع همگام با بیان هنری و تصویر، دانش‌آموز را به شهود و دیدار می‌رساند و به او از فراز قله‌ها دیدگاه‌هایی را نشان می‌دهد.

- تأکید بر درسهای نظری شناخت یا معرفت‌مقدماتی را برای دانش‌آموز فراهم می‌آورد و راه‌های مهم تزکیه نفس، شهود و اشراق را برای او روشن می‌کند. این مواد شامل نگاه‌های خود معلم است که نشان‌دهنده تجربیات وی در شروق پدیده‌هاست. در واقع معلم در این مرحله تحلیل

استدلال را برای دانش آموز به کار می‌گیرد و تجربه اشراقی خود را برای آنها بازگو می‌کند (سهروردی، ۱۳۸۰: ب: ۴۰).

- تأکید بر درسهای عملی که فرایند تزکیه و تأدیب نفس و سیر و سلوک معنوی دانش آموز را فراهم می‌آورد. این دروس به طریق عرفان معطوف است که دانش آموز علاوه بر حوزه نظر در مراتب سیر و سلوک و حوزه تأله نیز باید در آن قدم بگذارد. با این یادآوری که هر چند درسهای عرفان عملی از بحثهایی که سهروردی مطرح کرده است چندان نظام یافته نیست در بخشی از رساله‌های وی می‌توان عرفان عملی را به دست داد که شامل تأدیب نفس، ریاضت نفس و پیمودن منازل سیر و سلوک (سعیدی، ۱۳۸۰: ۱۲۱) است.

گام چهارم: ارزشیابی

تبیین موضع ارزشیابی در الگوی برنامه درسی اشراقی مستلزم تبیین فلسفی نفس از دیدگاه سهروردی است. موضوع علم النفس که در فلسفه سهروردی بر اساس علم حضوری و خودآگاهی استوار است کانون هرگونه معرفت به شمار می‌آید و بر چند اصل استوار است:

- ۱- نفس خود را به ضرورت برحسب اصل خودآگاهی می‌شناسد.
 - ۲- چیزهایی که توسط فرد شناخته می‌شود، دارای شدت و ضعف است.
 - ۳- نفس می‌تواند بدون محدوده زمانی به شناخت دست یابد (ضیائی، ۲۰۰۵: ۴۰۵ تا ۴۲۵).
- بر این اساس اصل موضوعه «معرفت‌شناسی» به عنوان راهنمای الگوی ارزشیابی در برنامه درسی اشراقی قلمداد می‌شود. طبق این اصل، هر دانش آموز توانایی و شایستگی کسب کمالات معنوی را دارد و به همین دلیل نمی‌توان راه کسب معرفت را بر او بست و یا به صورت مختلف آزادی عمل را از او گرفت. سهروردی معتقد است که هر جوینده علم، سهمی از فهم و دانش دارد؛ چه کم و چه زیاد؛ هر کوشش کننده‌ای در این راه نیز دارای ذوق ناقص و یا کاملی است؛ لذا دانش به این اعتبار بر دسته و گروه خاصی متوقف نمی‌شود تا لازم باشد که پس از آن درهای فهم و دانش بسته شود و راه حصول دانش بر آنها بند آید (سعیدی، ۱۳۶۳: ۴۱؛ یثربی، ۱۳۶۶: ۲۷).
- به این ترتیب، مفهوم مردودی در حوزه برنامه درسی اشراقی جایگاهی ندارد؛ چرا که هیچ کس برای همیشه از کسب دانش محروم نمی‌شود، بلکه ناموفقها همواره مجازند که در فرصتی دیگر که امتحانی دیگر برگزار می‌شود در آن شرکت کنند و ظرفیت و توان خود را برای اقدام بعدی مورد سنجش و آزمون قرار دهند آنچه مهم باید فرض گرفته شود، اینکه باید هر فراگیر برای

یادگیری خودش مسئول شود (سیلورو همکاران، ۱۳۷۲: ۵۷۰) و مسئولیت مستقیم پیروزیها و شکست‌های خویش را عهده دار باشد. اصل مسئول بودن آدمی در برابر رفتار خویش، که نتیجه آزادی اوست، بیانگر این است که روح حاکم بر ارزشیابی باید به گونه‌ای فرد را آگاه سازد که مستمراً تواناییها و استعدادهای خویش را در مسیر دانش (معرفت حضوری = تجربه حضوری) ارزیابی کند.

توجه به مقوله خودسنجی، که سهروردی آن را با عنوان غفلت‌گریزی مطرح و در این زمینه بیان کرده است که شخص غافل که از نقاط ضعف خود بیخبر است، چگونه می‌تواند در جهت تربیت و اصلاح خویش گام بردارد (سهروردی، ۱۳۸۰: ۱۰۵).

بنابراین همه عواملان تعلیم و تربیت نظیر دانش‌آموزان، معلمان، مدیران آموزشی و... باید از طریق این شیوه محدودیتها و نارساییهای اقدامات آموزشی خویش را بررسی کنند و درصدد اصلاح و بازنگری در آنها باشند.

نتیجه‌گیری

در مجموع، این بررسی نشان داد که در نگرش سهروردی حصول معرفت اشراقی با شناخت حصولی و شناخت حضوری محقق می‌شود؛ لذا گستره معنی شناختی معرفت اشراقی و تحقق آن توسط شخص ممکن نیست بجز در تباین موضوع خودشناسی. اینکه «نفس» قادر است بعد از دانش حصولی، پاره‌ای علوم را مستقیماً و بدون میانجی و درست به واسطه حضور خودش دریابد. از این رو می‌توان گفت که برنامه درسی اشراقی رویکردی دانش‌آموز محور دارد. در چارچوب آن در زمینه هدف، رابطه معلم و دانش‌آموز، محتوا و شیوه ارزشیابی نتایج زیر به دست آمده است:

در زمینه هدف: معرفت حضوری اساس تفکر و کارمایه اصلی برنامه درسی اشراقی قلمداد می‌شود که تمام مدارهای زندگی فکری و عملی دانش‌آموز و به خودی خود انسان در داخل آن محاط می‌شود؛ لذا متربی مطلوب برنامه درسی اشراقی در راستای تحقق هدف باید (۱) از قلمرو معرفت شناختی حصولی فراتر برود. (۲) حوزه ارتباط معرفت شناختی را به قلمرو دانش شهودی توسعه دهد. (۳) با حاکمیت دانش معرفت شناختی حضوری نیروهای عالی روان را شکوفا سازد و در نهایت (۴) از شکوفایی توأم با آگاهی رشد و تکامل یابد.

در زمینه رابطه معلم و دانش آموز: نقش این دو در فرایند یاددهی - یادگیری مشخص می شود؛ به عبارتی آنجا که نقش اصلی تعلیم و تربیت، انتخاب و سازمان دادن فعالیت‌هایی است که به پیدایش معرفت دانش آموز منجر می شود، وظیفه معلم انتخاب کردن، سازمان دادن و هدایت تجربیاتی است که حداکثر معرفت را در دانش آموز ایجاد کند. از سوی دیگر دانش آموز با تجربه شخصی و راهنمایی معلم می تواند به دانش، بینش و نگرش صحیح دست یابد.

در زمینه محتوا: نگرش برنامه درسی اشراقی با ملاک قرار دادن علایق و نیازهای دانش آموز در جریان یادگیری به عنوان منبع آموزشی، توسط معلم سنجیده و با کمک خود دانش آموز تدوین می شود. از این رو میزان انطباقی که محتوا باید با نیازهای دانش آموز داشته باشد، این نگرش را القا می کند که محتوای برنامه درسی اشراقی از انعطاف پذیری زیادی برخوردار است که علت آن هم بیشتر به حوزه تجربه‌هایی که اولاً معلم دارد و ثانیاً به حوزه تجربه فردی دانش آموز بر می گردد که در فرایند یادگیری کسب می کند.

در زمینه ارزشیابی: نگرش برنامه درسی اشراقی بر مسئولیت پذیری و خودسنجی دانش آموز در فرایند یادگیری تأکید دارد تا دانش آموز با تحلیل مسائل راه حل‌های مناسبتری را در جهت بازنگری در شیوه‌های رفع محدودیتها و نارساییها پیدا کند.

منابع فارسی

- آشتیانی، سید جلال الدین (۱۳۷۵). شرح مقدمه قیصری. تهران: مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
- ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۸۶). شعاع اندیشه و شهود در فلسفه سهروردی. تهران: انتشارات حکمت.
- ارنشتاین، آلن.سی؛ هانکینس، فرانسیس پی (۱۳۷۱). مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی برنامه درسی. ترجمه سیاوش خلیلی شورینی. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- الیاس، جان (۱۳۸۲). فلسفه تعلیم و تربیت. ترجمه عبدالرضا ضرابی. تهران: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- امین‌رضوی، مهدی (۱۳۷۷). سهروردی و مکتب اشراق. ترجمه مجدالدین کیوانی. تهران: نشر مرکز.
- ایزنر، الیوت (۱۳۸۱). دیدگاه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. مشهد: شرکت به نشر.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). تعلیم و تربیت، دانشنامه جهان اسلام. ج ۷. زیر نظر غلامعلی حداد عادل. تهران: بنیاد دایره المعارف اسلامی.

- پورنامداریان، تقی (۱۳۸۳). رمز و داستانه‌های رمزی در ادب فارسی: تحلیلی از داستانه‌های عرفانی - فلسفی ابن سینا و سهروردی. تهران: علمی و فرهنگی.
- سعیدی، سید جعفر (۱۳۶۳). شهاب‌الدین سهروردی و سیر در فلسفه اشراق. تهران: انتشارات فلسفه.
- سعیدی، حسن (۱۳۸۰). عرفان در حکمت اشراق. تهران: چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۸۰ الف). مجموعه مصنفات شیخ الاشراق. ج ۱. تصحیح و مقدمه هانری کرین. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۸۰ ب). مجموعه مصنفات شیخ الاشراق. ج ۲. تصحیح و مقدمه هانری کرین. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۸۰ پ). مجموعه مصنفات شیخ الاشراق. ج ۱. با تصحیح سید حسین نصر. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۸۰ ت). مجموعه مصنفات شیخ اشراق. ج ۲. با تصحیح سید حسین نصر. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۸۰ ث). مجموعه مصنفات شیخ الاشراق. ج ۳. با تصحیح سید حسین نصر. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۸۰ ج). مجموعه مصنفات شیخ اشراق. ج ۴. تصحیح و مقدمه نجفقلی حبیبی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سهروردی، شهاب‌الدین (بی‌تا). حکمة الاشراق. تهران: موسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۸۰). حکمة الاشراق. ترجمه سید جعفر سجادی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- سیلور، جی گالن، الکساندر، ویلیام ام و لوئیس، آرتور جی (۱۳۷۲). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- شهرزوری، محمد بن محمود. (۱۳۷۲). شرح حکمة الاشراق سهروردی. تحقیق و مقدمه حسین رضایی تربیتی. تهران: موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۷۲). اصول فلسفه و روش رئالیسم. ج ۱. تهران: صدرا.
- کاشانی، عزالدین محمود (۱۳۷۴). مصباح الهدایه و مفتاح الکفایه، تصحیح جلال‌الدین همایی. تهران: امیر کبیر.
- ملکی، حسن (۱۳۸۱). برنامه‌ریزی درسی: راهنمای عمل. تهران: انتشارات مدرسه.
- موحد، صمد (۱۳۸۴). سرچشمه‌های حکمت اشراق و مفهوم‌های بنیادی آن. تهران: انتشارات طهوری.
- میلر، جی. پی (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
- یشربی، سید یحیی (۱۳۶۶). فلسفه عرفان. قم: مؤلف.

منابع انگلیسی

- Adams, D.(1998). Extending The Educational Planning Discourses, **Comparative Education Review**. Vol, 23, No, 4.
- Beyer, Landon. E. (1989). **Perspectives and Imperatives The social and Educational Conditions For Democracy**, Journal of Curriculum and Supervision, Vol, 4, No, 2.
- Dewey, John.(1916). **Democracy and Education**, The Free Press.
- Falmer Press.Preissle, J. (2001). Qualitative Research methods. [online].
- Heathcote, etal. (1991). **Curriculum Styles and Strategies**. In:Curriculum Policy Edited by R.Moore and Jenny Ozgn. London: Pergamon Press.
- Holmes, Brian and Mclean, Martin. (1989). **The Curriculum: A Comparative Perspective**, London: Unwin Hyman.
- Lewy, Arieh. (1991). **Intrnational Encylopedia of Curriculum**, Oxford: Pergamon Press Inc.
- Maykut , p and Morehouse , R. (1995). **Beginning Qualitative Research** , London:
- Rainer, Julie. R. (1999). **Democratic practices in Teacher Education and the elementary classroom**, Teaching and Teacher Education 15.
- Sheirer and Hunter (1988). **Organic curriculum**. The Falmer Press.
- Simovska, V. (2004). **Student participation: a democratic education perspective experience from the health-Promoting school in Macedonia**, Health education ,Vol, 19, No, 2.
- Sowell, M, A. (1997). **Curriculum: An Integrative Introduction**, Prentce Hall.
- Ziai, H. (1999).**Knowledge and Illuminations A study of Suhrawardi s Hilemat al- isbra**, **University of California**. Los Angeles, Scholars Press, Atlanta.
- Ziai, H. (2001). **Shihab al- Din Suhrawardi: founder of the Illuminationist schppl**. History of Islamic Philosophy, edited by seyed Hossein Nasr and Oliver Leaman.
- Ziai, H. (2005).**Recent trendt in Arabic and Persian philosophy**. In P. Adamson & R.C. Taylor(Eds), **The Cambridge companion to Arabic philosophy**, Cambridge University Press.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی