

جستاری نظروزرانه^۱ پیرامون اسلامی‌سازی برنامه‌درسی

حسن ملکی^۲

چکیده

برنامه‌درسی به طور ذاتی ماهیت ایدئولوژیک دارد و این ویژگی ابتدای هر دیدگاه برنامه‌درسی به فلسفه‌های خاص را به همراه دارد. مختصات ارزشی در هر دیدگاه باعث تمایز با سایر نظریه‌ها و دیدگاه‌ها می‌شود و تقابل‌های ایدئولوژیک را ایجاد می‌کند. بر این اساس طرح برنامه‌درسی فطرت‌گرایی توحیدی بر پایه فلسفه تربیتی اسلام قابل دفاع می‌باشد و می‌توان عناصر برنامه‌درسی بر این پایه را صورت‌بندی کرد. عنصر نیاز که نخستین حلقه برنامه‌ریزی درسی است از توجه و تحلیل توأمان آرمان‌گرایی و واقع‌گرایی و در یک تعادل پویا به دست می‌آید و نمی‌توان نیازها را صرفاً از انعکاس واقعیت‌ها مورد توجه قرار داد. از داده‌بنیاد تلقی نمودن نیازهای برنامه‌درسی باید پرهیز کرد و از ارتباط معنادار نیازها به ارزش‌های اساسی اسلامی اطمینان به دست آورد. عنصر «هدف» نیز در این دیدگاه با قرب الهی و عبودیت نسبت طولی واضح خواهد داشت و ضمن ارتباط با نیازها و ضرورت‌های اجتماعی، جهت‌گیری الهی خود را حفظ خواهد کرد. سایر اجزا و عناصر برنامه‌درسی از قبیل محتوا، روش، محیط، تربیت و خانواده نیز چنین صبغه‌ای خواهند داشت.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌درسی ایدئولوژیک، فطرت‌گرایی توحیدی، تربیت همه‌جانبه، نیاز، هدف، محتوا

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Speculative

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، تهران، ایران malaki_cu@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۳

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۱۱/۲۸

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۱۵

مقدمه

برنامه درسی به عنوان «طرح تربیت» با ارزش‌ها در آمیخته است و تمایزات برنامه‌های درسی با یکدیگر با علائم و نشانه‌های ارزشی شناخته می‌شود. به عبارت دیگر، می‌توان گفت علت العلل تنوع و تکثر نظریه‌ها و الگوهای برنامه درسی تفاوت در مبانی فلسفی و ارزشی آنان است. انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی و معرفت‌شناسی که در ذهن یک نظریه پرداز در قالب یک طرح کلی استقرار یافته است، به همه تعاریف و تحلیل‌های او جهت می‌دهد و شاکله دیدگاه وی را تشکیل می‌دهد. به هر حال، وقتی از منطق Tyler سخن به میان می‌آید نوعاً توجهات به منطق و الگوی او جلب می‌شود و از ریشه و مبنای آن غفلت می‌گردد. آیا در این رابطه، کسی یا کسانی به طور جدی پرسیده‌اند که چرا در الگوی Tyler «فلسفه تربیتی»^۱ به یک صافی تنزل یافته است؟ از این نظر، معلوم می‌شود که فلسفه در نظر او با پرسش‌های بنیادین که به سایر منابع و عوامل جهت می‌دهند علاقه و ارتباطی ندارد و با یک جایگاه و نقش زمینه‌ای در حد روانشناسی تربیتی می‌تواند بر برنامه‌ریزی درسی اثرگذار باشد. از این منظر می‌توان گفت که، در حقیقت فلسفه تربیتی مد نظر Tyler «فلسفه دون» است نه «فلسفه دانا». فلسفه دانا، فلسفه‌ای است که با وجودشناسی مرتبط است و این نگاه در فلسفه تربیتی به صورت نسبت‌های چهارگانه هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی ظاهر می‌شود. این چهار نسبت، مطالبات جدی از برنامه‌ریزی درسی دارد و به غیر از صدرنشینی در برنامه‌ریزی درسی به جایگاه دیگری رضایت نمی‌دهد. در این نقطه از بحث است که موضوع دیگری طرح می‌شود که هندسه مبانی را به چالش می‌کشد. در این رابطه، پرسش این است که مبانی فلسفی در هندسه انواع مبناها در کجا باید قرار گیرد؟ البته باید گفت که تعداد زیادی از صاحب‌نظران برنامه‌درسی مبانی فلسفی را موازی با سایر مبناها قرار می‌دهند. گویی که هیچ تفاوت مرتبه‌ای بین آن‌ها وجود ندارد و گاهی نیز در برخی الگوها و دیدگاه‌ها اصولاً از مبانی فلسفی به میان نمی‌آید. در حالی که مبانی فلسفی نسبت به سایر مبناها تقدم ذاتی دارد. در این رابطه سؤال این است که مبنای دینی تقدم مبانی فلسفی به سایر مبناها چیست؟ بدیهی است که این تقدم را باید در ارزش‌ها و مقامی که انسان در اندیشه اسلامی دارد، جستجو کرد. آنچه که از بعثت انبیا (علیهم السلام) دریافت می‌کنیم آن است که همه آنان بدون استثناء برای هدایت و سعادت واقعی او مبعوث شده‌اند. در آیات متعدد از جمله آیه دوم سوره مبارکه جمعه می‌فرماید: «هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ»؛ «و او کسی است که در میان جمعیت درس نخوانده رسولی از خودشان برانگیخت که آیاتش را بر آن‌ها می‌خواند و آن‌ها را تزکیه می‌کند و به آنان کتاب (قرآن) و حکمت می‌آموزد هر چند پیش از آن در گمراهی آشکاری بودند». اصولاً ماموریت انبیا تربیت انسان است و جایگاه

انسان در هستی نیز همین معنا را می‌رساند و هستی‌شناسی را نیز مهم و اساسی می‌نمایاند. معرفت‌شناسی نیز بنا به ظرفیت شناختی که انسان دارد، تبیین می‌گردد. در مجموع باید گفت مبانی فلسفی (انسان‌شناسی، هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی) به این دلیل مهم هستند که با ماموریت اصلی نظام تربیتی انبیاء ارتباط پیدا می‌کنند.

در الگوی Tyler و پیروان او که یادآور شدیم فلسفه تنزل یافته به نوعی صافی است. به نظر نگارنده این نگاه ناصحیح به فلسفه و تنظیم دیدگاه‌ها و الگوها بر مبنای آن باعث یک بحران نرم‌افزاری در برنامه‌درسی شده است که پیامدهای منفی تربیتی به دنبال دارد. بدیهی است که چه تنزل جایگاه و چه غفلت از آن در برنامه‌ریزی درسی یک اقدام ایدئولوژیک است و از نظر شارحان آن‌ها یک اقدام معقول و صحیح شمرده می‌شود. احتمالاً در مقابل این نقد خواهند گفت که فلسفه‌ای که موردنظر ماست در الگوی برنامه‌ریزی درسی نمی‌تواند در صدر قرار گیرد و به سایر مبانی جهت‌دهی کند. اگر پاسخ این باشد به آشکارشدن یک حقیقت کمک می‌کند و آن ایدئولوژیک بودن ذاتی برنامه‌درسی است. یکی از نقدهایی که در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران از سوی برخی افراد وارد می‌شود آن است که برنامه‌های درسی و کتاب‌های درسی در ایران ایدئولوژیک شده است. در پاسخ به همین گروه باید گفت که آیا برنامه‌درسی غیر ایدئولوژیک سراغ دارید؟ مگر غیر از این است که هر نظریه یا الگویی صبغه خاص فلسفی دارد؟ بی‌تردید مصداقی برای ادعای لزوم غیرایدئولوژیک کردن برنامه‌ها نمی‌توان یافت. بررسی برنامه‌های درسی مختلف نشان می‌دهد که هر کدام یک رنگ فلسفی و ارزشی خاص دارند و اساساً برنامه‌درسی بی‌رنگ وجود خارجی ندارد.

بدین ترتیب در مجموعه مبانی برنامه‌درسی، مبانی فلسفی به دلیل سوالات مبنایی‌تری که پاسخ می‌دهد فوق همه مبناهاست. مبانی اجتماعی^۱، مبانی روانشناختی^۲، مبانی حقوقی و غیره نیز در پرتو مبانی فلسفی تعیین خاص پیدا می‌کنند و طبق آن به جهت خاص متمایل می‌گردند. تاثیر دلالت‌های فلسفی بر امور اجتماعی و سایر امور مرتبط با برنامه‌درسی باعث می‌شود که برنامه‌درسی از همگرایی ایدئولوژیک قوی‌تری برخوردار باشند و تاروپودی مقاوم در مقابل عوامل مخرب برنامه‌درسی کسب کنند.

یافته‌های پژوهش

نیازها مولود قیاس و استقرا: صدرنشینی فلسفه در نظام برنامه‌ریزی درسی در همه تصمیمات و مراحل برنامه‌ریزی درسی اثر می‌گذارند. نیازسنجی که اولین گام در تدوین برنامه‌درسی است تحت تاثیر این صبغه ایدئولوژیک قرار می‌گیرد و از طریق ترکیب تحلیل قیاسی و تدوین استقرایی

1. Social Foundation
2. Psychological Foundation

تعیین می‌شود. در این تلقی از نیازها، واژه «نیازسنجی» مورد نقد قرار می‌گیرد. در الگوی نیازسنجی نوعاً نیازها با گردآوری داده‌ها و اطلاعات از متن واقعیت‌ها مخصوصاً خود فراگیرندگان معنا پیدا می‌کند. واژه «سنجش» همین جهت‌گیری را به ذهن متبادر می‌کند. در حالی که نگاه استقرایی و از پایین به بالا در دیدگاه مورد ادعا در این مقاله یکی از دو بُعد فرایند نیازسنجی است. از طریق دو شیوه مطالعه و تفکر می‌توان نیازها را تعیین کرد. منابعی در فراسوی دانش‌آموزان موجود است که باید با دقت لازم مورد بررسی و تحلیل قرار گیرند و به مصادیق جزئی‌تر و کاربردی‌تر تبدیل شوند. اسناد تحوّل در آموزش عالی و پرورش و آموزش از قبیل سند تحوّل بنیادین آموزش و پرورش، برنامه‌درسی ملی، نقشه جامع علمی کشور و سند دانشگاه اسلامی همراه با تحقیقات مرتبط، منابعی هستند که می‌توان وضع مطلوب را با تحلیل آن‌ها تعیین کرد.

در همین قسمت از بحث ذکر موارد و مصادیقی از اسناد بالادستی در خصوص وضع مطلوب ضروری است و به علاوه این حقیقت که این اسناد بر پایه فلسفه تربیتی اسلام تدوین یافته‌اند. هر آنچه که از این اسناد نقل می‌شود موضع‌گیری دین است و باید به آن استناد کرد. نوعاً در هدف‌های تربیتی وضع مطلوب به صورت نظام‌مند معرفی می‌شوند. تحلیل هدف‌ها به انتظارات، عینیت می‌بخشند و زمینه را برای پیوند با یافته‌های روش استقرایی فراهم می‌سازند. با شاخص‌های برخاسته از وضع مطلوب است که وضع موجود (واقعیت‌ها) بررسی می‌گردند و «آنچه که هست» را می‌نمایانند. بدین ترتیب دو مجموعه اطلاعات در اختیار خواهیم داشت. مجموعه‌ای که از روش قیاسی حاصل شده است و مجموعه‌ای که به طریق استقرا به دست آمده است. هیچ یک از این دو به تنهایی نمی‌توانند به تعیین نیازهای برنامه‌درسی کمک کنند. اصولاً در نگرش اسلامی به برنامه‌درسی نیازها صرفاً در واقعیت‌ها نیستند تا با سنجش آن‌ها معلوم شوند. به علاوه، این که نیازها به طور آماده در حقایق نیز موجود نمی‌باشند تا ما را از فهم واقعیت‌ها بی‌نیاز سازند. بنابراین، باهم‌نگری آرمان‌ها و واقعیت‌هاست که این نیازها را آشکار می‌سازند.

عناصر برنامه‌درسی: به دلیل تفاوت در زمینه‌های فکری صاحب‌نظران، مواضع مختلفی در خصوص عناصر برنامه‌درسی ارائه شده است. عناصر، ارکان بنای برنامه‌درسی هستند و هویت یک برنامه را شکل می‌دهند. الگوهای چهار عنصری Tyler، هفت عنصری Tabá، چهار عنصری Zais، نه عنصری Klein و ده عنصری Akker، هیچ کدام به طور تصادفی پدید نیامده‌اند. واضع هر کدام از انواع عناصر مذکور، تفکر و تحلیلی از تربیت و یادگیری داشته‌اند که به طور متفاوت موضع گرفته‌اند. این که کدام عامل و یا زمینه در تربیت و یادگیری نقش اصلی دارد در تعیین عناصر، تعیین‌کننده است. مطابق همین تحلیل، تعیین عناصر با اثرپذیری از فلسفه تربیتی اسلام و جایگاه عوامل ویژه در تربیت و یادگیری یک اقدام منطقی و قابل دفاع است. برنامه‌درسی که به قصد کمک به صعود متربی به موقعیت متعالی‌تر طراحی می‌شود باید عناصر خود را به نحوی در اختیار داشته

باشد که به تحقق این مقصود کمک کند. بر این اساس نمی‌توانیم در برنامه‌درسی دانش‌آموزان، حتی در دوره‌های کارشناسی از نقش بسیار موثر خانواده‌ها غفلت کنیم. تربیت یک مقوله چندوجهی است که توجه به وجوه اصلی، جهت‌دهنده در تعیین عناصر است. به عنوان مثال، «خانواده»، اثرگذارترین عامل در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان است. علاوه بر تاکیدات آموزه‌های دینی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز به این موضوع توجه نموده و جایگاه برنامه‌ریزی برای آن قایل شده است، یعنی نقشی بسیار فراتر از آنچه از طریق انجمن‌های اولیاء و مربیان به دست می‌آید. لذا، در تحقق هدف‌ها، فهم محتوا، اجرای مطلوب روش‌ها، ارزشیابی یادگیری‌ها و غیره نمی‌توان و نباید از «خانواده» غفلت نمود. به تدریج لازم است این نقش بسیار مهم، ممتاز شود و برای اعمال آن در فرایند برنامه‌ریزی راهکارهای مناسب پیش‌بینی گردد. ممکن است در شرایط کنونی درصد بسیار کمی از والدین توانایی و صلاحیت دخالت در برنامه‌ریزی را داشته باشند، لکن باید کار را از جایی آغاز نمود و در چند مرحله به وضع بهینه رسید. به هر حال، اگرچه تربیت خانوادگی جزء تربیت رسمی نیست، ولی تاثیرگذار در آن است. همین‌طور «محیط تربیت» موضوع بسیار با اهمیت در هویت‌دهی به شاگردان است. این مفهوم فراتر از آن چیزی است که تحت عنوان «فضا» در عناصر پیشنهادی «کلاین» مد نظر است. صرفاً ملاحظات روانشناختی و یا تجهیزاتی مورد نظر نیست، بلکه همه آنچه که در محیط شاگردان وجود دارد (مادی و معنوی) عامل تربیت می‌باشند. از علائم و نشانه‌های جزئی روی دیوار گرفته تا نوع مناسباتی که بین کارکنان مدرسه ساری و جاری است، از نوع معماری بنا تا تعاملاتی که مسئولان مدرسه با مراجعان و مخصوصاً با خانواده‌ها برقرار می‌سازند، در شاکله دانش‌آموزان اثرگذار می‌باشند. به همین دلیل اگر هر یک از عناصر را مورد ملاحظه قرار دهیم و از منظر تربیت اسلامی به آن بنگریم آثار و نتایجی نظر را جلب می‌کند.

نقش مرتبی^۱ را به عنوان یک عنصر دیگر در برنامه‌درسی باید محسوب نمود. این نقش ریشه در اراده و اختیار انسان دارد که در اندیشه اسلامی به طور خاص مورد پذیرش است. خدا در قرآن به صورت‌های گوناگون «ناس» و جامعه ایمانی را مورد خطاب قرار می‌دهد و از آنان می‌خواهد در راه هدایت خودشان اقدام کنند و بی تفاوت نشینند. در آیه ۱۰۵ سوره مبارکه مائده می‌فرماید: «یا ایها الذین امنوا علیکم انفسکم؛ ای اهل ایمان، شما (ایمان) خود را محکم نگاه دارید»، یعنی مراقب خودتان باشید و برای هدایت یافتگی خودتان بکوشید. اصولاً تربیت در اسلام صرفاً تربیت از طریق انتقال مطالب از مربی به سوی مرتبی نیست، بلکه خود مرتبی در فهم و تحلیل آنچه که به او عرضه شده است دخالت و اثرگذاری عمیق دارد. در سند برنامه درسی ملی که متمم سند تحول بنیادین است و بر پایه اندیشه اسلامی تدوین یافته است، مرتبی جایگاه بالایی دارد و هرگز منفعل نیست، بلکه در راه تربیت خود باید فعال باشد. اوست که از اراده و انگیزه برخوردار است و در یادگیری

نقش اساسی دارد. حتی ممکن است محتوای مقبول و مطلوب همان باشد که در تعامل معلم و مرتبی به دست می‌آید. البته هرگز این تأکید به نقش مرتبی در فرایند تربیت و یادگیری به معنای «یادگیرنده محوری» در معنای غربی آن نیست. در یادگیرنده محوری به عنوان یک رویکرد برخاسته از ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی^۱ به نقش یادگیرنده و تجربه او اصالت داده می‌شود و نقش معلم در حد تسهیل‌گری کاهش می‌یابد. حال آن‌که در قایل شدن نقش به مرتبی در اندیشه دینی عمدتاً فهم و اقتناع در محتواهای دریافتی مد نظر است و در صورت عمیق بودن تعامل معلم و شاگردان ممکن است نوآوری‌هایی نیز به موضوعات مورد بحث در بین آنان به وقوع بپیوندد.

در مجموع باید گفت که رشد همه جانبه مرتبی اصالت دارد نه تمایلات و تمنیات او. در سند تحول بنیادین و برنامه‌درسی ملی به عنوان اسناد مهم تربیتی و مبتنی بر فلسفه تربیتی اسلام، رسالت بی‌بدیلی برای معلم قائل شده‌اند. امانت‌دار بودن معلم و مسئولیت او در پرورش فطرت مرتبی مورد تأکید قرار گرفته است. هر چند این اسناد در نظام تعلیم و تربیت ما عملیاتی نشده است ولی سندیت آن‌ها باقی است و می‌توان برای وضع مطلوب به آن‌ها استناد کرد. به عنصر «زمان» نیز با تعبیر جامع‌تری باید نگریست. زمان به عنوان «ظرف» تربیت، زمان به عنوان «وقت تربیت» و زمان به عنوان «زمینه تربیت» سه وجه مورد توجه به زمان در برنامه‌درسی است. زمان به عنوان «زمینه^۲» به نوع ارتباط برنامه‌درسی به سه مقطع گذشته، حال و آینده ارتباط پیدا می‌کند. برنامه‌درسی در هیچ یک از این سه مقطع زمانی نباید متوقف شود زیرا که این سه نوع زمان در تحلیل‌های قابل فهم در مناسبات انسانی طرح می‌گردد. آنچه که اصل است «امتداد» زمان است نه یک قطعه‌ای از آن. در صورت اتصال ذهن مرتبی به این امتداد تحول اساسی در او رخ می‌دهد. فردی که به امتداد زمان متصل است و به گذشته، حال و آینده به عنوان یک «صراط زمان» می‌نگرد و نقش خود را در مواجهه با آن تنظیم می‌کند. صعود به مراتب بالاتر تربیت و اخلاق با توقف یا توجه افراطی به یکی از دوره‌های زمانی سه‌گانه حاصل نمی‌شود، بلکه از طریق نگرش متعادل و منطقی به آن‌ها و خود را در امتداد زمان قرار دادن حاصل می‌شود.

آنچه در خصوص چند عنصر برنامه‌درسی شرح داده شد ناظر بر ظرائف برنامه‌درسی است. در نگاه گلی و با پذیرش عناصر اصیل و منطقی در ادبیات برنامه‌درسی عناصری مانند منطق، نیاز، هدف، نقش مرتبی، محیط تربیت، زمان، محتوا، نقش معلم و خانواده مورد تأکید می‌باشد.

با اینکه خیلی از عناصر در عنوان با سایر دیدگاه‌های برنامه‌درسی مشترک است، ولی در مسماً تفاوت‌های اساسی دارد. به عنوان نمونه «محتوا» در برنامه‌درسی اسلامی باید زمینه‌های رشد معنوی، عقلانی، اجتماعی و علمی مرتبی را فراهم سازد و او را در مسیر کمالش به مراتب عالی تر سوق دهد. از طریق محتوای که همه موجودات پیرامونی به عنوان آیات الهی تبیین می‌شوند و به

1. Progressive Ideology
2. Context

اعتقادات و ایمان تربیتی می‌افزایند. سایر عناصر نیز به تناسب ماهیت خود، اثرپذیری خاصی از فلسفه تربیتی اسلام خواهند داشت.

ماهیت و نظام ارتباطی عناصر: عنصر منطقی به چرایی و جایگاه هر یک از عناصر مربوط می‌شود. در الگوی تار عنکبوتی «اکر» منطقی در جایگاه مناسب استقرار یافته است. در ارتباط با عنصر «هدف» باید پرسید چرا چنین انتخابی صورت گرفته است؟ چرا هدف‌های دیگری نظرتان را جلب نکرده است؟ پاسخ به چنین پرسشی موجب می‌شود تا ارتباط طراحان برنامه‌درسی با هدف‌های مورد انتظار به نحو مطلوب برقرار شود و «موانست طراحی» شکل بگیرد. درباره سایر عناصر نیز همین روال به وقوع می‌پیوندد. از طریق «منطق» به دو پرسش «کلان» و «خرد» چرایی کل برنامه و چرایی هر یک از عناصر آن پاسخ داده می‌شود.

عناصر «نیاز» زمینه تعیین هدف‌ها را فراهم می‌سازد. ابتدا این تردید برای اینجانب بود که آیا مقوله نیاز به عنوان یک عنصر طرح شود یا نه؟ پس از تأمل و تفکر در این خصوص آرامش لازم پدید آمد. وقتی خلاءها و ضرورت‌های تربیتی وضوح پیدا کند، با اطمینان بالاتر و دقیق‌تر برای هدف‌ها می‌توان اقدام کرد. هدف‌ها، پاسخ به نیازها هستند. ماهیت نیاز در برنامه‌درسی اسلامی به طریق متفاوتی قابل فهم و پردازش است. اولاً واژه «نیازسنجی» دقیق به نظر نمی‌رسد. نیازها صرفاً در واقعیت‌ها نیستند تا به وسیله سنجش داده‌ها و اطلاعات مبتنی بر امور واقع بتوان به آن‌ها دست یافت. در یک نظام تربیتی که قصد دارد شاگردان را در مسیر قرب الهی و نیل به حیات طیبه هدایت کند نمی‌تواند در «آنچه هست» متوقف شود.

حقایقی برگرفته از آموزه‌های وحیانی قابل فهم و دریافت است که جنبه ماوراء طبیعی دارند. بر این اساس باید نیازها را مطابق باورها و اعتقادات مطرح در منابع دینی و به تبع آن در اسناد بالادستی جستجو نمود. ممکن است برخی واقعیت‌ها نیز متضاد و یا مغایر با آن‌ها باشد، لکن اعتبار آن‌ها مخدوش نمی‌گردد. این تأکید به این معنا نیست که در تعیین نیازها، امور واقعی نقش و اثری ندارند و نباید بررسی و تحلیل شوند، بلکه به این معناست که نیازهای اساسی تربیتی با دو تحلیل قیاسی (از بالا به پایین) و استقرایی (از پایین به بالا) و باهم‌نگری آن‌ها مشخص می‌گردد. هدف‌ها بر اساس نیازها تدوین می‌شوند. این نسبت طابق النعل بالنعل نیست، بلکه هم‌جهت بودن این دو عنصر را تأکید می‌نماید. ممکن است در تعیین هدف‌ها، دانش، روش و یا نگرشی مورد نظر باشد و مهم تشخیص داده شود، لکن در نیازها به طور عیان دیده نشود. به هر حال باید از طرح رابطه خطی افراطی باید پرهیز کرد و رابطه «خطی قابل انعطاف» را قاعده عمل قرار داد. اصولاً به علت سیالیت رفتاری انسان و غیر قابل پیش بینی بودن آن، خیلی از رویدادهای تربیتی را نمی‌توان به شیوه خطی صرف اقدام کرد. لذا هم‌جهتی مورد تأکید است اما از انطباق کامل باید پرهیز کرد.

رابطه و نسبت هدف‌ها با محتوا نیز مشابه همیه قاعده قابل فهم است. از اینکه محتوا بر اساس هدف‌ها تعیین می‌شود تردیدی نیست، لکن رابطه خطی بین مولفه‌های محتوا و ابعاد هدف‌ها توجیه قوی ندارد، زیرا که این امر ممکن نمی‌باشد. هدف‌ها را باید به طور مستمر در نظر داشت و «هدف‌بانی» کرد ولی نباید کانال‌کشی نمود و رابطه محتوا و هدف را کانالیزه کرد. همه محتوا را نمی‌توان از قبل پیش‌بینی و آماده کرد و بخشی از آن در ارتباط متقابل بین معلم و دانش‌آموز و دانش‌آموزان با یکدیگر تولید می‌شود. حتی تعامل بین دانش‌آموزان و سایر عوامل محیطی نیز محتواپرور می‌باشند. وقتی گفتگوی هدفمند بین معلم و شاگردان صورت می‌گیرد در حقیقت فرصتی برای خلق محتوا پدید می‌آید که نتایج آن قابل پیش‌بینی نمی‌باشد. با اینکه ارتباط از سوی معلم باید رهبری شود ولی نمی‌توان از قبل همه چیز را فهمید و هدایت کرد. امکان این وجود دارد که محتواهای نوپدید موجب بازنگری و تغییر بخشی از هدف‌ها شوند. به همین دلیل رابطه هدف‌ها با محتوا، تعاملی و دوطرفه است و پویایی برنامه‌درسی نیز با این تعامل قوت بیشتری پیدا می‌کند.

روش‌های تدریس نیز به عنوان یک عنصر دیگری در برنامه‌درسی با توجه به محتوا معنا پیدا می‌کند و همان ارتباط منعطفی که در ارتباط بین عناصر پیش گفته شرح داده شد، بین روش و محتوا نیز برقرار است. روش تدریس و اجرای آن در عرصه عمل، متصل ساختن نظر به عمل است. از طریق تدریس است که موثر و ممکن بودن محتوا در عمل محک می‌خورد. به عبارت دیگر، نوع روش‌های انتخاب شده با نوع و ماهیت محتوا و تجارب یادگیری رابطه مستقیم دارد. روش‌ها از محتوا اثر می‌پذیرند ولی منبع و عاملی برای غنی‌سازی محتوا نیز می‌باشند.

در این رابطه از منظر رویکرد اسلامی‌سازی اصول دیگری مانند: تربیت محور بودن، ارزش‌مداری، برهان محوری، خدامحوری، بهره‌مندی از مجموع قوای حسی، عقلی و قلبی، توجه به جنبه‌های اساسی رشد، فعال‌سازی متربی، توازن و تعادل، انعطاف، کرامت‌بانی، ترکیب روش‌ها و تحقیق محوری از جمله اصولی هستند که در تدریس فطرت‌گرایی توحیدی رعایت می‌شود. رعایت این اصول ظرفیت بالایی در روش‌ها ایجاد می‌کند و بر محتوا نیز اثر می‌گذارد. از جهتی می‌توان گفت که در رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی همه عناصر در پیروی از برخی اصول مشترک هم‌جهتی پیدا می‌کنند و در یک نظام مفهومی یکپارچه قرار می‌گیرند. به علاوه، سایر عناصر مانند: ارزشیابی، نقش معلم، نقش متربی، محیط تربیت و یادگیری، زمان و خانواده نیز با وضع مشابه به آنچه که در عناصر قبلی ارائه گردید در یک فضای تعاملی تدوین و اجرا می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

هر کدام از رویکردهای گوناگون در طراحی برنامه‌درسی کانون محوری خاص خود را دارند و با الهام از آن سایر فعالیت‌ها را تنظیم می‌کنند. رویکردی که «جامعه» را در کانون توجه خود قرار

داده است بی تردید همه عناصر برنامه درسی صبغه اجتماعی پیدا خواهند کرد و آنانی که با چنین برنامه ای تربیت شوند شاکله اجتماعی کسب خواهند کرد. به علاوه اینکه در این رویکرد نیز جهت گیری های متفاوت وجود دارد که به شاکله های اجتماعی متفاوت منجر می گردد. رویکردی که یادگیرنده را محور قرار می دهد عناصر آن صبغه فردی و روانشناختی به خود خواهند گرفت. به همین ترتیب، سوال این است که چنانچه شکوفایی فطرت الهی فرد در کانون قرار گیرد چه نوع برنامه درسی شکل خواهد گرفت؟ قاعدتاً عناصر برنامه درسی صبغه توحیدی و فطرت گرایانه خواهند داشت و شاگرد را طبق فطرت الهی اش در این جهت هدایت خواهند کرد. هدف های برنامه درسی جهت گیری توحیدی خواهند داشت و در سطوح مختلف دانش آموزان را با فطرت گرایی توحیدی هدایت خواهند کرد! البته باید گفت که این رویکرد به عنوان یک رویکرد رقیب در کنار سایر رویکردها طرح شده و دلالت های متفاوتی دارد ولی به معنای نفی سایر رویکردها نمی باشد. هر یک از این دیدگاه ها نقاط قوتی دارند که در موقعیت های مختلف می توان از آنها بهره برد. به عبارت دیگر، رویکرد فطرت گرایی توحیدی نافی هیچ یک از آنها نیست، بلکه منتقد آنهاست. چنانچه انتقاد از یک یا چند رویکرد به نحو مطلوب صورت پذیرد و انصاف نقد مد نظر باشد از جوانب مثبت استفاده می شود و جنبه های ضعیف و یا منفی مورد نقد قرار می گیرد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- Flinders, D. & Thornton. S. (2012). Curriculum Studies, translated by Reza Mahmoudi & Sheikhi, Tehran: Bal.
- Maleki, H. (2021). Curriculum planning (practical guide), Tehran: School Publications.
- Ebrahim Kafouri, K., Maleki, H., & Khosravi Babadi, A. (2014). Investigating the role of Klein's curriculum elements in academic failure in the first year of high school mathematics course from the point of view of curriculum partners. Research in curriculum planning, 12(44), 50-62.
- Henson T. Kent (2016). Lesson planning (Zeiss model), translated by Morteza Shabani et al., Tehran: Avai Noor publishing house.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. Ty Crowell Company.



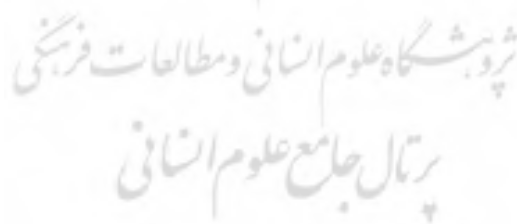
English Abstract

A Speculative Inquiry into the Islamization of the curriculum

Hassan Maleki¹

Curriculum is inherently ideological in nature; thus, it can be proposed that any curriculum perspective rests on a certain philosophy. Values with which an ideology is defined distinguish it from other ideologies and points of view, resulting in ideological confrontations. Accordingly, one can propound a curriculum, along with its elements, that is founded on monotheistic innatism rooted in the educational philosophy of Islam. Need analysis, which is the first element considered within the process of curriculum planning, is carried out based on a simultaneous analysis of idealism and realism to strike a dynamic balance between the two. Although needs reflect contextual realities, they cannot be limited to those realities. Thus, it is important to bear in mind that curriculum needs need not be exclusively grounded in reality; rather, it is necessary to ensure that curriculum needs closely and meaningfully correspond to basic Islamic values. In this view, curriculum objectives, as another element of the curriculum, are in a clear vertical relationship with closeness and servitude to God. Objectives, while rooted in social needs and realities, maintain a divine orientation. Other components of the curriculum, including content, method, context, education, and family, also follow the same divine orientation.

Keywords: curriculum, monotheistic innatism, comprehensive education, need analysis, curriculum objectives, ideology



1. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (malaki_cu@yahoo.com)