



Curriculum Theology: Speculating the Possibility of a Knowledge

Morteza Noghrei

PhD student, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: morteza.noghrei@mail.um.ac.ir

Maghsoud Aminkhandaghi

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author), Email: aminkhandaghi@um.ac.ir

Received: 2023-01-19	Revised: 2023-06-29	Accepted: 2023-07-09	Published: 2023-03-19
Citation: Noghrei, M., & Aminkhandaghi, M. (2023). Curriculum Theology: Speculating the Possibility of a Knowledge. <i>Foundations of Education</i> , 12(2), 57-90. doi: 10.22067/fedu.2023.80409.1235			

Abstract

This study is based on a central question in the field of curriculum studies: Can this field be studied in a theological way? In other words, is it possible to consider a field called curriculum theology that deals with the theological study of the knowledge of this field? In the present study, this possibility was investigated in the form of a theoretical inquiry, with a relatively critical look at the secular history of the field of curriculum studies as well as contemporary theoretical studies of the field. In addition, these historical arguments and theoretical possibilities were explained based on some hypotheses in connection with some examples related to contemporary theological turns. The results show that claims can be made about the field of curriculum studies in order to start a new way for the theological studies of the field: many of the fundamental and current issues in the field of curriculum studies are tied to the theological ideas of its experts and in The current situation of this connection is clearly seen in the contemporary theoretical studies of the field. Also, theoretically, it is possible to establish a link between the theological presuppositions and the subjects of curriculum studies for the purpose of theological observation and theorizing. This content is confirmed by both the general presuppositions about the theology of the curriculum and the specific presuppositions about the Islamic theology of the curriculum. Of course, this study is still at the beginning of the introduction of this research area in Iran and needs to be deepened and clarified in future studies.

Keywords: Theology, curriculum studies, knowledge, possibility.

Synopsis

Today, the self-discipline and self-foundation of the foundations of modern science, that is, the separation of science from religion, has been criticized; In such a way that it can be argued that modern science has always been influenced by religion and theological beliefs in its deepest layers. This issue has been raised not only in the field of theology and philosophy, but also in many fields of knowledge such as political philosophy, cultural studies and social theory. In this study, we used this problem as an excuse to ask a basic question about the possibility of studying the theological knowledge of curriculum studies. Our goal is to think about the possibility of understanding and formulating the knowledge of curriculum studies from a theological point of view. This possibility can be investigated in the form of a



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

Spequative Essay with a relatively critical look at the secular history of the field of curriculum studies as well as contemporary theoretical studies of the field in two ways: a. general possibility and b. The special possibility of the subject of the contract.

a. In general feasibility study, two types of studies are considered:

1. In the first part, the possibility of theoretical realization of curriculum theology throughout the history of the field until today is considered in the opinions and thoughts of experts in curriculum studies. For example, Dwayne Huebner, the leader of the postmodern trend in the field of curriculum studies (Ghaderi, 2013; Pacheco, 2012), is known as the first person who has addressed the field of curriculum studies from the perspective of moral philosophy and theology (Ghaderi, 2013) and his understanding of theology Knowledge and its various forms have shaped it more than anything (Kyser, 2020, p. 200). Another prominent figure, the father of the critical movement, is Paulo Freire, a theorist and teacher of critical pedagogy (Barkhordari, 2015; Joldersma, 2001a). Historical evidence shows that Freire also benefits from Catholic religious contexts and theological tendencies more than being a Marxist (Cooper, 1995; Kirylo & Boyd, 2017; Leopando, 2017; McLaren & Jandrić, 2018). William Pinar considers the field of «Jewish curriculum studies» as an independent field that focuses on curriculum studies from a Jewish theological perspective (Pinar, 2019).

2. In the second part, the possibility of linking the theological understanding of experts and their theorizing in the field of the curriculum is discussed. The possibility of curriculum theology is first of all in the sense that the grand narrative of the existence of theological origins (Ardakani, 2020; Ghaeminik, 2015; Gillespie, 2019; Hashemi, 2017; Lowith, 2011; Milbank, 2017) has emerged for modernity and all scientific fields. Throughout the history of the development of the modern world, it shows the influence of theology on the formation and development of the curriculum area. In this context, there are many confirming examples, such as: the concept of experience in Dewey's eyes is faith in God, in a new sense, which as the only final authority provides the necessary principles of belief and action (Baurain, 2011; Myers, 2017; Webster, 2009) and the origins of the progressivism movement in the curriculum can be traced in the theological ideas of people such as Jean-Jacques Rousseau (Hamilton, 2017, p. 91), who considered the natural divine law to be derived from the simple religion of Christ and true theism in liberation from Rituals and the originality of the inner religion (Ward & King, 2014).

b. In examining the special possibility, the theological possibility of the curriculum is examined using a hypothetical view of Mukhtar about Islamic theology arising from the theological thought of Martyr Motahari. Some presuppositions arising from this point of view are the reliance of human reason and will on divine providence while having free will, the middle of predestination and free will of man, and the dependence of the «originality and independence of the authority of reason» on the source of this reason, which is the Holy Essence of God. As a result, the theology of the curriculum means presenting a view of the curriculum in connection with the monotheistic position regarding the three types of monotheism, inherent, attributes and actions, which includes all areas of individual and social human life.

This article has important implications in examining the possibility of theoretical conception of Islamic theology curriculum. For example, in the Shiite theological presupposition regarding reason, the belief that the independence and originality of reason is dependent on God's nature and as a result, deciding and adopting a different method in recognizing the most valuable knowledge requires paying attention to this connection. Therefore, Spencer's

view of the opposition of science and religion in the question of knowledge has the greatest value, which was criticized at the same time as the first theories about the opposition between science and religion in the 19th century (Hamilton, 2017). Because the decision-making intellect to determine knowledge has the highest value, the intellect that sees happiness only in personal benefit and advancing the goals of industrial society.

In the context of examining the possibility of theoretically realizing the Islamic theology of the curriculum by looking at the history of curriculum studies, it can be seen that the field of Islamic curriculum studies is a nascent field and the opinions raised in it need to mature and grow over time. But in general, these thoughts can be divided into three basic categories in terms of facing the issue of curriculum theology:

1. Theology as content: the view of «theology as content» (for example, see: (Adebayo, 2005; Amin et al., 2012; Maleki, 2020; Yaacob, 2018)) criticism of the theological approach to curriculum studies in the field of knowledge. The theory of the field and its reduction is more related to the content of the curriculum of the educational system.

2. Theology as a valuative approach: the presupposition of this view about theism is limited to cognitive and normative value aspects (Alamulhuda, 2005, p. 29). Therefore, instead of curriculum studies, it is considered as a special knowledge and epistemological domain as a philosophical and value approach.

3. Theology as presuppositions of curriculum knowledge: this third view has been given limited attention, and is at the beginning of the way and only claims to address this category of presuppositions. This view (Aminkhandaghi & Mahdavihah, 2017) seeks to change the foundations and foundations of knowledge of curriculum studies based on an Islamic perspective that is not limited to specific subjects or areas. According to the hypothetical view of the standard, the order of all areas of education and curriculum should be based on the axis of monotheistic order. Based on this, it is necessary to leave the field of curriculum studies from the existing disciplinary order formulated in various studies in the West (Pinar, 2012; Pinar, 2019; Pinar et al., 1995) and an order based on understanding. Believing in God, take knowledge from knowledge and discipline.

Conclusion: A way towards Islamic curriculum theology

The history of the field shows that many of the fundamental and current issues in the field of curriculum studies are tied to the theological ideas of its experts, and in the current situation, the connection between the theological positions of curriculum experts and their theorizing can be clearly seen in the contemporary theoretical studies of the field. Of course, this does not mean that existing secularism is legitimate and justified by its theological origins. Apart from the history of the field, it is theoretically possible to establish a link between the theological assumptions and the subjects of the curriculum studies for the purpose of theological observation and theorizing. This content is confirmed by both the general presuppositions about curriculum theology and the specific presuppositions about Islamic theology of the curriculum. Of course, not much success has been achieved in the field of Islamic studies in the field of theoretical realization of Islamic theology of the curriculum. The conducted studies mainly raise the theological issue in the form of the concept of «theology as content» and «theology as a valuative approach». This is despite the fact that the perception of «theology as the presuppositions of curriculum knowledge» which was identified as a desirable concept in this study, has been given less attention.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

الهیات برنامه‌درسی: ضروری امکان یک دانش^۱

مرتضی نقره‌ای

دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. morteza.noghrei@mail.um.ac.ir

مقصود امین خندقی

دانشیار مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. aminkhandaghi@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۲۹	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۰۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۱۸	تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۲۸
استناد: نقره ای، مرتضی؛ امین خندقی، مقصود. (۱۴۰۲). الهیات برنامه‌درسی: ضروری امکان یک دانش. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۲(۲)، ۵۷-۹۰. doi: 10.22067/fedu.2023.80409.1235			

چکیده

این مطالعه برآمده از پرسشی محوری پیرامون حوزه مطالعات برنامه‌درسی است؛ آیا می‌توان این حوزه را به گونه‌ای الهیاتی مطالعه کرد؟ به عبارت دیگر آیا می‌توان حوزه‌ای تحت عنوان الهیات برنامه‌درسی را که به مطالعه الهیاتی دانش این رشته بپردازد، ممکن دانست؟ در این مقاله این امکان در قالب جستاری نظروزرانه، با نگاهی نسبتاً انتقادی به تاریخ سکولار حوزه مطالعات برنامه‌درسی و همچنین مطالعات نظری معاصر رشته، مورد بررسی قرار گرفت. ضمن اینکه استدلال‌های تاریخی و امکان‌سنجی‌های نظری بر اساس برخی فرضیه‌ها در پیوند با برخی مصادیق مرتبط با چرخش‌های الهیاتی معاصر نیز تبیین شد. نتایج نشان می‌دهند می‌توان ادعایی را در مورد حوزه مطالعات برنامه‌درسی به منظور آغاز راهی جدید برای مطالعات الهیاتی رشته مطرح کرد. این در حالی است که به نظر می‌رسد بسیاری از مباحث اساسی و جریان ساز در رشته مطالعات برنامه‌درسی با ایده‌های الهیاتی صاحب‌نظران آن گره خورده است و در وضع موجود نیز این پیوند در مطالعات نظری معاصر رشته به وضوح دیده می‌شود. همچنین به لحاظ نظری این امکان وجود دارد تا میان پیش‌فرض‌های الهیاتی و مباحث حوزه مطالعات برنامه‌درسی پیوندی به منظور ضروری و نظریه‌پردازی الهیاتی برقرار کرد. این مطلب را، هم پیش‌فرض‌های عام در مورد الهیات برنامه‌درسی، هم پیش‌فرض‌های خاص در مورد الهیات اسلامی برنامه‌درسی تأیید می‌کنند. البته این مطالعه هنوز در ابتدای راه معرفی این قلمرو پژوهشی در ایران است و نیازمند تعمیق و تدقیق در مطالعات آتی است.

واژه‌های کلیدی: الهیات، مطالعات برنامه‌درسی، دانش، امکان

^۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته مطالعات برنامه‌درسی در دانشگاه فردوسی مشهد با عنوان «تبیین ریشه‌های الهیاتی-

دین‌شناختی حوزه مطالعات برنامه‌درسی؛ در جستجوی ریشه‌های الهیاتی-دین‌شناختی اسلامی» است.

مقدمه

غالباً دانش مطالعات برنامه‌درسی به‌ویژه در کشور ما با خوانشی سکولار همراه است. گویا همچنان ما پیش‌فرض بدهی عصر مدرن مبنی بر انفکاک علم از دین را پذیرفته‌ایم. این در حالی است که امروزه خودآیینی و خودبنیادی مبانی علم مدرن، یعنی انفکاک علم از دین، موردنقد قرار گرفته است؛ به‌گونه‌ای که می‌توان این تلقی را که علوم عصر مدرن همیشه در عمیق‌ترین لایه‌های خود از دین و باورهای الهیاتی تأثیر گرفته‌اند، مطرح کرد (Hashemi, 2017, p. 1). این مسئله نه تنها در حوزه الهیات و فلسفه، بلکه در بسیاری از حوزه‌های دانشی مانند فلسفه سیاسی، مطالعات فرهنگی و نظریه اجتماعی مطرح شده است. ما در این مطالعه این مسئله را بهانه‌ای برای طرح پرسشی اساسی مبنی بر امکان مطالعه الهیاتی دانش مطالعات برنامه‌درسی قرار داده‌ایم. البته طرح پرسش از امکان یا عدم امکان مطالعه الهیاتی، اکتفا به برداشتی از «الهیات» به‌مثابه موضوع و یا هویتی از هویت‌های رشته نیست؛ بلکه هدف ما اندیشیدن به امکان درک و صورت‌بندی دانش مطالعات برنامه‌درسی از نظرگاه الهیاتی است.

اهمیت این مطالعه از حیث معطوف ساختن توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران حوزه مطالعات برنامه‌درسی ایرانی به این حیطه مغفول و مسائل و موضوعات آن است؛ به‌ویژه آن‌هایی که در زمینه پرداختن به دغدغه‌های دینی و دین‌شناختی، مطالعات مذهب و برنامه‌درسی دینی قلم می‌زنند، اما پراکندگی این آثار نشان از عدم تدقیق محل نزاع است. در وهله بعد، چه‌بسا بحث از امکان الهیات برنامه‌درسی به‌مثابه قلمرویی از الهیات مضاف، می‌تواند بستری برای طرح مباحث الهیاتی فراتر از نظم پارادایمی موجود در هویت سکولار رشته باشد.

بدین منظور، ابتدا مختصات این مطالعه ناظر به برداشت ما از «امکان» ارائه، سپس براساس آن نظروزی انجام می‌شود. در این زمینه، دو قسم اساسی در مورد امکان، بررسی خواهد شد: اولاً امکان تحقیقی که ناظر به تحقق نظری مطالعه الهیاتی برنامه‌درسی است؛ ثانیاً، امکان تصویری که ناظر به امکان تصور نظری مطالعه الهیاتی برنامه‌درسی است. منظور از بررسی امکان تحقیق نظری، جستجوی شواهد تاریخی و معاصر پیرامون آراء الهیاتی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی است که هم با بررسی گذشته، هم وضع موجود رشته، پیگیری خواهد شد. به‌عبارت‌دیگر، پرسش مهم این قسمت این است که آیا در میان مطالعات نظری حوزه برنامه‌درسی، شواهدی دال بر مطالعه الهیاتی این حوزه وجود دارند یا نه؟

منظور از بررسی امکان تصویری، تبیین امکان نظروزی و نظریه‌پردازی از طریق اتخاذ پیش‌فرض‌های الهیاتی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی است. در این قسمت این پرسش مطرح است که آیا اساساً می‌توان مطالعه نظری مسائل و موضوعات رشته برنامه‌درسی را با منطقی الهیاتی دنبال کرد؟ این پرسش را ناظر به

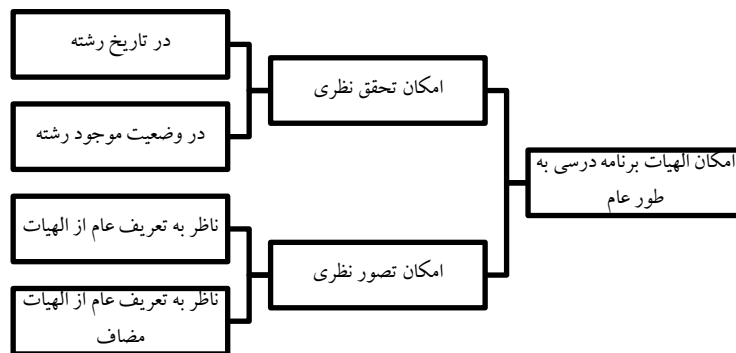
تعریفی عام از الهیات و الهیات مضاف بررسی خواهیم کرد.

حدود و ثغور نظرورزی: امکان عام و خاص الهیات برنامه‌درسی

منظور از امکان به‌طور عام، بررسی امکان تحقق (تحقق نظری) و تصور (تصور نظری) الهیات برنامه‌درسی فارغ از جهت‌گیری الهیاتی خاصی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی است. اما در امکان به‌طور خاص، امکان الهیات برنامه‌درسی ناظر به جهت‌گیری الهیاتی خاصی بررسی خواهد شد که در اینجا دیدگاه فرضی مختار در مورد الهیات اسلامی، تعریفی معیار از الهیات شیعی است. بنابراین، در دو بخش اساسی این مقاله، ابتدا (در بخش اول) امکان الهیات برنامه‌درسی را به‌طور عام تبیین می‌کنیم؛ سپس (در بخش دوم)، این امکان را ناظر به برداشتی خاص از الهیات اسلامی (الهیات شیعی از نظر شهید مطهری)، در بوته نظرورزی قرار خواهیم داد.

بخش اول: امکان الهیات برنامه‌درسی به‌طور عام

در این بخش، امکان الهیات برنامه‌درسی به‌طور عام از دو حیث امکان تحقق و امکان تصویری مدنظر است. امکان تحقق در دو قسم موردبررسی قرار خواهد گرفت: ۱. در بررسی تاریخ رشته و از طریق بحث و بررسی پیرامون آراء الهیاتی برخی از مهم‌ترین صاحب‌نظران حوزه مطالعات برنامه‌درسی. ۲. در بررسی وضعیت موجود و با نگاهی به آراء الهیاتی برخی معاصرین در حوزه مطالعات برنامه‌درسی. این دو قسم می‌تواند کمک کند تا به‌واسطه استناد به تاریخ رشته، در مورد امکان تحقق مطالعه الهیاتی دانش مطالعات برنامه‌درسی قضاوت کنیم. اینکه بررسی تاریخ رشته مطالعات برنامه‌درسی را از وضعیت موجود آن جدا می‌کنیم، از این حیث است که نشان دهیم تحقق الهیات برنامه‌درسی هم در تاریخ رشته، هم در وضعیت موجود آن، ممکن است. در خصوص امکان تصویری، دو قسم بررسی امکان تصور مطالعه الهیاتی مطرح خواهد شد: اولاً ناظر بر تعریفی از الهیات و ثانیاً ناظر بر تعریفی از الهیات مضاف.



شکل ۱. نمودار بررسی امکان الهیات برنامه‌درسی به طور عام

الف- امکان تحقق نظری

۱. **بورسی تاریخ رشته:** نگاه ما در بررسی تاریخی رشته، نگاهی تاریخ‌نگارانه و ناظر به انسجام مطالعه تاریخی نیست؛ بلکه هدف، صرفاً ارجاع به مستندات است که می‌تواند مقوم فرضیه مطالعه باشد. در این زمینه از برخی از مهم‌ترین چهره‌های جریان ساز در حوزه مطالعات برنامه‌درسی می‌توان نام برد. ردپایی از نظروزی‌ها و نظریه‌پردازی‌های الهیاتی در آراء هر یک از این اندیشمندان وجود دارد.

دواین هیوبنر به‌عنوان سردمدار جریان پست‌مدرن در حوزه مطالعات برنامه‌درسی (Ghaderi, 2013; Pacheco, 2012)، به‌عنوان اولین چهره‌ای که از منظر فلسفه اخلاق و الهیات به حوزه مطالعات برنامه‌درسی پرداخته است، شناخته می‌شود. هیوبنر مدت‌ها تحت تأثیر الهیات بوده و یکی از شخصیت‌های جداناشدنی از این بحث است. در واقع می‌توان گفت که الهیات، درک او از دانش و اشکال مختلف آن را بیش از هر چیزی شکل داده است (Kyser, 2020, p. 200). به‌عنوان مثال، هیوبنر در یکی از آثار برجسته خود تحت عنوان «جذب‌ه امر استعلایی»^۱ از حضور خداوند در آموزش و برنامه‌درسی سخن می‌گوید. تجربه حضور خدا، راهی برای تفکر در مورد آنچه انجام می‌دهیم و چگونگی بودن با خدا و دیگران در این جهان است (Huebner, 1987). بنابراین از نظر او، تربیت و برنامه‌درسی راهی برای تمرین حضور خدا در ارتباط‌ها و تعاملات بوده و «مذهبی بودن یعنی در دنیا با دیگران بودن با خدا» (Huebner, 1987, p. 389). مارلا موریس در این مورد می‌گوید: «منظور هیوبنر این است که تفکر به شیوه‌ای عمیقاً الهیاتی‌تر به معنای حضور امر مقدس در هر روز، با دیگران و در رابطه با دیگران است. از نظر هیوبنر، ارتباط برقرار کردن، کلیدی برای داشتن زندگی

الهیاتی عمیق‌تر است» (Morris, 2020, p. 3). زمانی می‌توان به گستره و عمق نگاه الهیاتی هیوبنر پی برد که بدانیم، زبان که وسیله‌ای برای این ارتباط الهیاتی است، حضور بسیار پررنگی در نظریه هیوبنر به‌منظور اتصال گذشته، حال و آینده در حوزه برنامه‌درسی دارد (Kyser, 2020, p. 151). این همان چیزی است که به‌عنوان مبنایی مهم برای ویلیام پاینار در کتاب «نظریه برنامه‌درسی چیست؟»^۱ قرار می‌گیرد. هیوبنر بر این باور است که «زبان همه آن چیزی است که مریبان امروز در دست دارند» (Huebner, 2010, p. 194).

هیوبنر در برابر زبان فن‌گرایانه تایلر، این نقد را وارد می‌سازد که نظام زبان برآمده از چهارچوب تایلر، با تعیین پرسش‌ها و پاسخ‌هایش، کارگزاران برنامه‌درسی را به‌شدت محدود می‌کند. راه‌حل برون‌رفت از این وضعیت، کنار نهادن زبان هدف و یادگیری و طرح پرسش‌های جدید است؛ «برای پرداختن به یک واقعیت، باید زبان‌ها یا نظام‌های زبانی متعدد و متنوع را به خدمت گرفت» (Huebner, 2010, p. 196). بنابراین، زبان، امکان تغییر نگرش و بنیان تفکر و طرح پرسش در مورد برنامه‌درسی را فراهم می‌آورد. از این حیث، توجه به پیوند الهیات و زبان در دیدگاه هیوبنر بسیار ضروری است. در این زمینه می‌توان هیوبنر را اولین نظریه‌پردازانی دانست که زبان الهیات را برای صحبت از برنامه‌درسی به شیوه‌ای نو به‌کاربرد و تلاش کرد تا نشان دهد که زبان الهیاتی قدرت بالقوه‌ای برای جستجوی حقایق خارج از شکل علمی دانش دارد. به‌عنوان مثال او زبان را اگرچه نه برای پی‌ریزی یک برنامه‌درسی مسیحی یا یهودی، اما برای فهم جدیدی از برنامه‌درسی مورد استفاده قرار داده و با استفاده از بیان کتاب مقدس و یا سنت مسیحیت کاتولیک، تلاش کرده تا نشان دهد که می‌توان با زبانی غیرعلمی نیز در مورد انسان صحبت کرد؛ مثلاً همان‌طور که کتاب مقدس می‌گوید، می‌توان انسان را با توانایی‌اش در آفرینش، فهم کرد؛ می‌توان واژه‌هایی نظیر خلاقیت را که تحت فهم علمی از انسان و یادگیری‌اش قرار دارند به چالش کشید و بر اساس تعریف بدیل از انسان، آن را تصور کرد (Kyser, 2020, p. 227). بنابراین، هیوبنر باور عمیقی به زبان آمیخته به باورهای الهیاتی برای شکست محدودیت نظام زبانی برنامه‌درسی فن‌سالار دارد.

شخصیت برجسته دیگری که بسیاری از صاحب‌نظران او را پدر جریان انتقادی می‌خوانند، پائولو فریره نظریه‌پرداز و آموزگار پداگوژی انتقادی است (Barkhordari, 2015; Joldersma, 2001a, 2001b). شواهد تاریخی نشان می‌دهد که فریره نیز پیش از آن که مارکسیست باشد، بهره‌مند از زمینه‌های مذهبی و گرایش‌های الهیاتی کاتولیک است (Cooper, 1995; Kirylo & Boyd, 2017; Leopando, 2017; McLaren & Jandrić, 2018). انسان‌شناسی کاتولیک فریره مبنی بر اینکه که انسان‌ها می‌توانند و باید از

طریق آگاهی از تاریخ و به عهده گرفتن مسئولیت ایجاد جهانی عادلانه‌تر و زیباتر، انسانی‌تر شوند به تأثیر او از متفکران کاتولیکی همچون ژاک مارتین^۱، امانوئل مونیر^۲ و پیر تیلهارد دو شاردن^۳، اشاره دارد. این موضوع اساسی برای پداگوژی ستمدیدگان قرار گرفت، مبنی بر اینکه مبارزه برای انسان‌سازی، مشکل اصلی بشریت است و به همین دلیل آموزش بانک‌داری ذاتاً غیراخلاقی است؛ زیرا فراگیران را از رسالت تاریخی و هستی‌شناختی انسان‌تر شدنشان محروم می‌کند (Leopando, 2017, p. 2).

فریره بر این باور است که «گفت-شنود رهایی‌بخش چیزی است که در خود سرشت تاریخی نوع بشر نقش دارد. بخشی از پیشرفت تاریخی بشر در انسانی شدن او است و گفت-شنود نوعی نگرش ضروری است تا انسان‌ها بیش از پیش تبدیل به موجوداتی شوند که به‌طور نقادانه با یکدیگر ارتباط برقرار می‌سازند» (Raji, Bagheri, Irvani, & Sabaghiyan, 2012, p. 124). همچنین، به همین دلیل فرهنگ سکوت، فرهنگ ضد انسانی است؛ زیرا مانع از گفت‌و شنود رهایی‌بخش می‌شود و به همین دلیل است که عین‌گرایی صرف و ذهن‌گرایی صرف هر دو در منظر فریره نقد می‌شوند؛ چراکه اساساً دیالکتیک است که امکان گفت‌و شنود را فراهم می‌آورد (Freire, 2016, p. 74).

فریره مفهوم همدلی^۴ را از دل الهیات کاتولیک در قالب گفتگو^۵ به بافت تربیت و برنامه‌درسی می‌کشاند. کرسوبال مادرو در این زمینه می‌گوید: «موضوع همدلی در کار فریره در مفهوم گفتگوی او نقشی اساسی دارد. کاتولیک‌ها از تثلیث تنها به‌عنوان نشان اصلی در کلیسایشان یاد نمی‌کنند، بلکه یک پویایی الهیاتی را در آن به رسمیت می‌شناسند. پدر، پسر و روح‌القدس با هم همدل هستند و این همدلی کردن است که هر چیزی را ممکن می‌سازد. رسالت کلیسا نیز از این همدلی سرچشمه می‌گیرد. بنابراین، همدلی بیش از صرفاً یک رابطه محدود با یکدیگر در یک بافت اجتماعی است. این به معنای به اشتراک گذاشتن چیزی عمیق‌تر است که اجازه می‌دهد یک عمل مشترک به‌منظور یک کار خوب اخلاقی انجام شود. یک خوانش سطحی از آثار فریره ممکن است منتج به این فکر شود که همدلی فقط یک استراتژی همکاری است. این به دلیل تأکید فریره بر این ویژگی آموزش و پرورش قابل‌درک است [اما]... با وجود این، او ادعا می‌کند که معنای عمیق‌تری دارد زیرا چیزی به اندازه «رستگاری تنها با دیگران می‌تواند به دست آید» و همچنین به این دلیل که مردان و زنان «هستی‌هایی برای دیگری» هستند» (Madero SJ, 2015, pp.)

1. Jacques Maritain
2. Emanuel Mounier
3. Pierre Teilhard de Chardin
4. Comunión
5. dialogue

5-6). این مسئله تا حد زیادی ریشه در باورهای کاتولیک معاصر در آمریکای لاتین پیرامون هستی اجتماعی به عنوان عاملی بیرون از کلیسا و اساساً تلقی جامعه به عنوان ساحتی از پیش مورد لطف و فیض الهی است. چنین نگاهی به اجتماع انسان‌ها بنا بر آموزه فیض از ساحت اجتماعی ساحتی پیش‌الهیاتی می‌سازد. در نتیجه امید در پداگوژی فریره، نه یک گزینه، بلکه یک «نیاز هستی‌شناختی»^۱ و «ضرورت انضمامی»^۲ است که از هستی‌شناسی کاتولیک او نشئت می‌گیرد. بنابراین نگاه فریره به تاریخ و پیوند آن با تغییرات اجتماعی، از بنیانی الهیاتی برخوردار است. به باور فریره، دخالت خدا در تاریخ به معنای انتظار منفعلانه نیست؛ بلکه نجات و رهایی، در صورت تلاش فعالانه برای عدالت محقق خواهد شد (Kirylo & Boyd, 2017, p. 47).

چنین شواهدی را در مورد متفکر برجسته جریان ساز پارادایم عملی حوزه برنامه‌درسی یعنی جوزف شواب نیز مبنی بر اندیشه‌های الهیاتی او می‌توان مطرح کرد (Mustafa Ghaderi, 2018; Reid, 1993). آلن بلاک در اثر مهم خود تحت عنوان «تلمود، برنامه‌درسی و عملی: جوزف شواب و خاخام‌ها (گفتگوی پیچیده)»^۳ به ریشه‌های یهودی آراء شواب می‌پردازد و وجه همت خود را بر تبیین فهم جدیدی از موضع الهیاتی نظریه عملی قرار می‌دهد. بلاک بر این باور است که عمده علت ناشناخته ماندن این وجه از اندیشه شواب و نظریه عملی، به واسطه غلبه گفتمان یونانی و مسیحی در برنامه‌درسی است که موجب شده تا شواب به گونه‌ای خاص و مبهم دیدگاه خود را مطرح کند (Block, 2004, p. 47). بلاک توضیح می‌دهد که شواب ایده یهودی‌اش را با زبانی متناسب با گفتمان غالب مسیحی-یونانی در هم آمیخت و این منجر به این شد که نظریه او از سوی دیگران بد فهمیده شود و بد تفسیر شود. این بد تفسیر شدن به معنای تفسیری یونانی-مسیحی از نظریه‌ای است که ریشه در سنت تلمودی دارد (Block, 2004, p. 10).

شاید بتوان مهم‌ترین مفهوم نظریه عملی شواب را مفهوم «عمل تأملی»^۴ دانست. بلاک تأکید شواب بر عمل تأملی را ناشی از اهمیت موقعیت عملی و زندگی روزمره می‌داند. او بر این باور است که پاسخ شواب به پرسش معروف رشته، یعنی چه دانشی بیشترین ارزش را دارد؟ دانشی است که «صلاحیت‌های عملی عمل فکورانه»^۵ را نادیده نگیرد. بلاک این قائل شدن اصالت برای عمل روزمره را از سوی شواب، به ریشه‌های تلمودی اندیشه او نسبت می‌دهد. زیرا اساساً اندیشه تلمودی و برداشت اساسی خاخام‌ها از شریعت یهود، شکل‌گیری اعمال دینی حول مسائل روزمره و ارتباط با خداوند در بطن مسائل روزمره است (Block, 2004,)

1. Ontological need

2. Concrete imperative

3. Talmud, Curriculum, and The Practical: Joseph Schwab and the Rabbis (Complicated Conversation)

4. Deliberation

5. the practical competences of deliberation

p. 45). شواب در مورد عمل تأملی به‌ضرورت پرداختن هم‌زمان به هدف و وسیله، آوردن حقایق نظری به مورد واقعی عملی، ردیابی مسیرهای انشعابی پیامدهای احتمالی ناشی از هر بدیل و سنجش بدیل‌ها و هزینه‌ها و پیامدهای آن‌ها با یکدیگر اشاره می‌کند و بلاک این رویه را رویه دانش‌پژوهان تلمودی می‌داند که در آن، بحث تلمودی گزینه‌های بدیل را کاوش می‌کند و هیچ‌گاه به تصمیم قطعی نهایی نمی‌رسد. هیچ بحثی در مورد تلمود قطعی نیست. «این کارکرد آموزش خواندن است که صرفاً بر موضوع اساسی تمرکز نکند، بلکه بر ابزاری که استدلال به‌وسیله آن ساخته‌شده نیز تمرکز کند. این مطالعه پژوهش به‌وسیله امر کردن به پژوهش به‌مثابه روش است. ... این، شیوه تلمودی است» (Block, 2004, p. 51).

شواب با اصطلاح «تصویر چندکانونی» تلاش می‌کند نشان دهد که مطالعه واقعیت از منظر نظریه‌ها مستلزم تحلیل و ترکیب یک یا چند بخش از نظریه با نظریه‌های دیگر بوده و تغییر منظر نظری با قرار دادن نظریه‌ها در موقعیت علمی و مقایسه آن‌ها باهم امکان فهم و صورت‌بندی بهتر مسئله را ایجاد می‌کند (Mustafa Ghaderi, 2018, p. 86). بلاک ریشه این تصویر چندکانونی را تفکر خاخامی در یهودیت می‌داند که همیشه به دنبال تعدد معنا و ایجاد دانش است و نه کشف معنا و حقیقت واحد است. از نظر بلاک این کاملاً با نوع مواجهه شواب با آموزش و پرورش لیبرال نیز متناسب است؛ مواجهه‌ای که نه مبتنی بر درک حقیقتی واحد در کتاب‌های بزرگ، بلکه مبتنی بر ارائه تصویری چندکانونی است. «تصویر چندکانونی - هم به معنای وسیله هم به معنای هدف - به کارگیری انواع منظرها و گفتمان‌ها به‌منظور اثرگذاری عمل است. یک تصویر چندکانونی - عمل فکورانه - را می‌توان به‌مثابه روش گفتمان تلمودی نیز درک کرد که در آن پیچیدگی‌ها و مشکلات زندگی روزمره مورد بازخواست و در گفتمان عمومی مورد بحث قرار می‌گرفت. هدف این اعمال فکورانه با استفاده از انواع راهبردهای رتوریکال و متنی، عملاً زندگی دنیوی بود» (Block, 2004, p. 51).

یکی از اشارات مهمی که آلن بلاک در مورد سنت عملی و پیوند آن با سنت یهودی دارد، این است که تفکر مسیحی بر «حفظ باورهای صحیح»^۱ تلاش می‌کند و این در حالی است که تفکر یهودی «انجام چیزهای درست»^۲ را محور قرار می‌دهد (Block, 2004, p. 51). این مسئله برخاسته از موضعی خداشناسانه است مبنی بر اینکه خدا بالاتر از دانش بشری است و عقل بشر هرگز نمی‌تواند خدا را بفهمد یا در برگیرد. پس تمرکز یهودیان بر عمل است؛ عمل این است که چگونه ممکن است به بهترین وجه از کلام خدا اطاعت شود (Block, 2004, p. 25). این رعایت عملی بر مبنای میزان درک دستورات خداوند که ریشه در عهد قوم

1. correct beliefs to hold

2. doing the right things

اسرائیل با خداوند دارد، مبین «آوردن یک اصل در وضعیت آن»^۱ است که شواب از آن به‌عنوان هنرهای گزیننه سنجی^۲ یاد می‌کند (Block, 2004, pp. 52-51).

۲. **بررسی وضعیت موجود رشته:** نگاهی به ادبیات رشته نشان می‌دهد که الهیات برنامه‌درسی در قلب مباحث رشته، به حیات خود ادامه می‌دهد. به‌عنوان مثال، ویلیام پاینار در صورت‌بندی خود از حوزه معرفتی مطالعات برنامه‌درسی، قلمرو «مطالعات برنامه‌درسی یهودی»^۳ را به‌عنوان یک قلمرو مستقل معرفی می‌کند که مسئله کلان این قلمرو، توجه و تمرکز بر مطالعات برنامه‌درسی از منظر سنت و گفتمان یهودی اعم از سنت فلسفی-الهیاتی و سنت پداگوژیکی آن است (Pinar, 2019).

رتا یوگنا ویتلاک مطالعات برنامه‌درسی را به‌مثابه متنی الهیاتی صورت‌بندی می‌کند. او در این مورد می‌گوید: «به نظر من برای صحبت به شیوه‌ای جهانی در مورد برنامه‌درسی، ما عمیقاً در تلاش برای صحبت به شیوه‌ای جهانی، در مورد خدا، درگیر می‌شویم» (Whitlock, 2019, p. 228). او ایده خود را با تأسی از الهی دانان شهیر مسیحی نظیر کارل بارت^۴، دیتریش بنهوفر^۵ و پل تیلیخ^۶ و اندیشه صاحب‌نظرانی نظیر پاینار و هیوبنر، در زمینه‌ای از اخلاق مسیحی و الهیات کوئیر^۷ ارائه می‌کند. ویتلاک پرسش خود را در خصوص خدا بسیار صریح مطرح می‌سازد، بدین صورت که «الهیات حقیقتاً به‌عنوان مطالعه خدا و ارتباط خدا با جهان تعریف می‌شود، درحالی‌که دین به مجموعه باورها^۸ و اعمال عبادی^۹ اشاره دارد. الهیات، مطالعه‌ای است که از طریق آن به فهم بهتر از خداوند می‌رسیم؛ دین چیزی است که ما با آن فهم، انجام می‌دهیم؛ الهیات جستجو

1. concerned with bringing a principle to its case

2. arts of eclectic

3. Jewish Curriculum studies

4. Karl Barth

5. Dietrich Bonhoeffer

6. Paul Tillich

۷. در کنار مواضع الهیاتی، نظریه‌های کوئیر نیز به‌عنوان یکی از موضوعات مهم حوزه برنامه‌درسی ذیل قلمرو مطالعات جنسیتی و زنان، پیش‌تر مورد توجه بوده است (Pinar, W. F. (2019). *Intellectual advancement through disciplinarity: Verticality and horizontality in curriculum studies*. Brill که متأثر از جریان‌های مطالعات جنسیتی در دیگر حوزه‌ها، هم‌زمان خوانشی الهیاتی از مطالعات برنامه‌درسی و تبیینی الهیاتی از نظریه کوئیر در برنامه‌درسی دارند. به‌طور کلی الهیات کوئیر به‌عنوان جریانی پست‌مدرن و حوزه‌ای گسترده و دارای دیدگاه‌های گوناگون، به دنبال ماندن در حاشیه جامعه، مذهب و الگوهای استاندارد الهیاتی و به چالش کشیدن مشروعیت آن‌هاست (Cornwall, S. (2017). Home and hiddenness: queer theology, domestication and institutions. *Theology & sexuality*, 23(1-2), 31-47. <https://doi.org/10.1080/13558358.2017.1341207>, Dickinson, C., & Toomey, M. Ibid. The continuing relevance of "queer" theology for the rest of the field. 1-16. (<https://doi.org/10.1080/13558358.2017.1341210>)

8. systems of beliefs

9. worship practices

است؛ دین راه است. با این اوصاف، مطالعه برنامه‌درسی از یک چارچوب یا منظر الهیاتی به چه معناست؟^۱ (Whitlock, 2019, p. 239). به عنوان مثال، تأکید خاص او بر استفاده‌اش از اندیشه بنهوفر در جهت تلاش برای ارائه بحث الهیاتی درون فضای سکولار حوزه مطالعات برنامه‌درسی قابل توجه است.

ویتلاک با تکیه بر مفهوم «عمل مسئولانه»^۲ بنهوفر که برآمده از الهیاتی در مورد «همبستگی خداوند با جهان»^۳، یک نوع «مسیحیت غیردینی»^۴ و رویکردی مسیح‌شناسانه تحت عنوان «پیش‌فرض حضور مسیح»^۵ است و اخلاقی جهانی را تصویر می‌کند، می‌گوید: «با توجه به آنچه بنهوفر ترسیم می‌کند، جهان‌بودنی^۶ مطالعات برنامه‌درسی، در امکانی که در ناتوانی و سختی غسل تعمید^۷ ما وجود دارد، یا آن‌طور که من می‌بینم، در اقدامات آزاد و مسئولانه عشق رادیکال نهفته است» (Whitlock, 2019, p. 228). ویتلاک در واکنش به خشونت بنیادگرایانه در حوزه سیاست و دانش، از بنهوفر یاد کرده و می‌گوید: «آنچه در این زمانه دشوار زورگویی‌ها، نابرابری و خشونت مورد مطالبه است، اخلاقی برای بودن باهم در جهان است. این برای من و کار من، به معنای از دست دادن دین من است، یا تغییر تمرکز و زمینه‌هایی است که من از طریق آن‌ها درباره برنامه‌درسی می‌نویسم، از دین به تفکر الهی در مورد برنامه‌درسی. و بدین منظور، من به دیتریش بنهوفر روی می‌آورم» (Whitlock, 2019, p. 233). این مطلب قابل توجه است که ویتلاک اساساً نظریه و عمل برنامه‌درسی را در پرتو درک الهیات کوئیر مطلوب خود، متفاوت فهم می‌کند به گونه‌ای که از یک سو با بهره‌گیری از آموزه تجسد و آموزه رنج خدا^۸ به نحوی که در اندیشه بنهوفر توجه‌گر عمل مسئولانه است (Whitlock, 2019, p. 259) و از سوی دیگر با پیوند آن با الهیات کوئیر (Whitlock, 2019, p. 238)، در قالب فهم برنامه‌درسی به مثابه یک گذر شخصی آن را بازنمایی می‌کند (Whitlock, 2019, p. 243).

1. responsible action
2. God's solidarity with the world
3. religionless Christianity
4. presupposition of the presence of Christ
5. worldliness
6. recursive immersion

۷. آموزه رنج در مسیحیت که از امکان رنج خدا پرسش می‌کند و برخلاف دوره آباء کلیسا، در دوره مدرن مورد حمایت بیشتر است، خدایی را به تصویر می‌کشد که موجودی برکنار از رنج مخلوقات نیست و بنا بر تثلیث، همانطور که مسیح غصه بیچارگی دیگران را خورد و رنج کشید و بر صلیب رفت، می‌توان نتیجه گرفت که خداوند در مسیح رنج برد. (McGrath, A. (2013). *Christian Theology: An Introduction* (V. S. Mohammad Reza Bayat, Ali Shahbazi, Azam Moghadam, Kausar Taheri (Trans.). Adyan va Mazaheb. 409-406). با توجه به توجیهاتی که برای این آموزه در مسیحیت غربی ایجاد شده است، تجسد خدا در مسیح و اراده او بر محدود ساختن خود در فرایند تجسد اشاره دارد و در اندیشه بنهوفر این محدودسازی خدا به نحوی که در اینجا مجال بحث آن نیست، توجیهی برای عمل مسئولانه می‌شود.

جیمز استپ (Estep Jr, 2012) در مطالعه خود، اتخاذ دیدگاه الهیاتی را به جهت یابی از طریق قطب‌نما^۱ تشبیه می‌کند. او الهیات را این‌گونه تعریف می‌کند: «الهیات ابزاری انسانی است که به دنبال همسویی با خداوند است» (Estep Jr, 2012, p. 45). از نظر استپ، الهیات باید به تمامی جنبه‌های زیست‌انجیلی از جمله آموزش و برنامه‌درسی آگاهی ببخشد. بر این اساس، او تلاش می‌کند تا الهیات برنامه‌درسی مسیحی را تبیین کرده و نشان دهد که چگونه برنامه‌درسی، می‌تواند اصول کلامی سنت‌های الهیاتی خاص را منعکس سازد. از نظر استپ، فروکاست الهیات به محتوای برنامه‌درسی، مانع از این می‌شود که الهیات بر چگونگی تدوین و شکل‌گیری برنامه‌درسی تأثیر بگذارد؛ البته استپ در این تبیین، اغلب انگاره «تدوین برنامه‌درسی» و «طراحی برنامه‌درسی» را در تبیین حوزه برنامه‌درسی، بازآفرینی می‌کند و توجهی به دیگر قلمروهای مهم رشته نظیر تاریخ، پژوهش و نظریه برنامه‌درسی ندارد. او در مورد حضور الهیات در برنامه‌درسی به‌مثابه یک قطب‌نما بر این باور است که «الهیات زمینه‌ای است که در آن یک برنامه‌درسی مسیحی تدوین می‌شود. هر چه استحکام رابطه آن‌ها بیشتر باشد، برنامه‌درسی مسیحی‌تر است. به این ترتیب، برنامه‌درسی ... برنامه‌ای برای یادگیری است که آنچه را که مسیحیان در مورد خدا، واقعیت، نوع بشر و ندای شخص می‌دانند، ترجمه می‌کند. بدون الهیات، برنامه‌درسی مسیر خود را از دست می‌دهد و فراگیران بدون قطب‌نما سرگردان می‌شوند» (Estep Jr, 2012, p. 52). این یک برنامه‌درسی «آیینی»^۲ نیست که در آن الهیات به محتوا و آموزش مسیحی محدود شود؛ بلکه الهیات در فرآیند یادگیری و تجربه شخصی دانش‌آموزان جاری بوده (Estep Jr, 2012) و برنامه‌درسی بیان ملموس الهیات است؛ به گونه‌ای که هر رویکرد به الهیات، رویکردی به برنامه‌درسی را به همراه خواهد داشت (Estep Jr, 2012, p. 62).

مارلا موریس در پروژه الهیاتی خود از جهات مختلف به گفتمان یهودی مسکوت مانده در حوزه مطالعات برنامه‌درسی می‌پردازد. او الهیات را به مثابه فرهنگ و گفتمان یهودی تعریف می‌کند و با پرداختن به نوعی مطالعات روزمره و فرهنگی، تاریخ شفاهی یهودیت در محیط‌های غربی را به نحوی انتقادی بازخوانی می‌کند که در نوع خود در حوزه مطالعات برنامه‌درسی کاملاً جدید محسوب می‌شود. موریس در مطالعات مختلف خود از طریق به کارگیری سنت شرح‌حال‌نویسی، تلاش می‌کند تا نوعی تاریخ غیرنخبگانی و غیررسمی رشته را که عمدتاً در پیوند با سرگذشت شخصیت‌ها و فرهنگ دینی خاصه یهودی رشته برنامه‌درسی است احیا کند. به عنوان مثال، او با بیان شرح‌حال و تاریخ زندگی برخی روشنفکران یهودی

1. Compass

2. Creedal

مانند زیگموند فروید در محیط ضد روشنفکری و ضد سامی غرب تلاش می‌کند تا تأثیر یهودی بودن و اینکه چگونه باید یهودی بود را نشان دهد (Morris, 2006, p. 78).

در واقع، موریس به فرهنگ حاکم بر جامعه علمی اعتراض می‌کند و سعی در تبیین رسالت دانشگاهی صاحب‌نظران و معلمین یهودی دارد. موریس در جایی دیگر با این نگاه به نقد اندیشه و عمل هایدگر در مواجهه با بافت فرهنگ یهودی در آلمان نازی می‌پردازد. او در مورد فلسفه هایدگر می‌گوید: «فلسفه او به فراموشی هستی اختصاص یافته که همیشه یهودیان را فراموش کرده است. برنامه‌درسی به مثابه متن خاطره از مریدان می‌خواهد که طوری تدریس کنند که پارادوکس هایدگر نادیده گرفته نشود. من هایدگر را با سوءظن می‌خوانم. یک رویکرد بافت‌مند، حداقل برای من منجر به نکوهش می‌شود. هایدگر خدانشناس، گناهکار، فراموش‌کار و بی‌وجدان بود ... من فکر می‌کنم دانش‌آموزان هنگام بافت‌یابی کارهای او در پس‌زمینه هولوکاست، درک بهتری داشته باشند. من فکر می‌کنم که این مسئله هنگام مطالعه آلمانی‌هایی که در دوره ظهور رایش سوم زندگی می‌کردند نباید نادیده گرفته شود» (Morris & Weaver, 2002, p. 243).

موریس در بخش دیگری از پروژه الهیاتی خود به تبیین امر الهیاتی به مثابه امری اگزیستانسیال از خلال تجربه زیسته خود در دوران همه‌گیری کووید ۱۹ به عنوان کشیش بیمارستان می‌پردازد. او بحران کووید را غیرقابل تصور می‌داند و از این طریق آن را به نوعی بحران اگزیستانسیال که با مسئله مرگ پیوند می‌خورد توصیف می‌کند. غیرقابل تصور نه به معنای فلسفی، بلکه به معنای بحران اگزیستانسیالی که در زندگی روزمره با آن دست و پنجه نرم می‌کنیم. از این طریق موریس درک این بحران اگزیستانسیال را در مفهوم «دغدغه غایی»^۱ پل تیلیخ، الهی‌دان آلمانی، جاگذاری می‌کند. موریس بر این باور است که «عمیقاً الهیاتی ... به معنای واقعی کلمه به معنای عمل الهیات سامانمند یا حتی الهی‌دان بودن نیست. منظور تیلیخ از «دغدغه غایی»، امر عمیقاً الهیاتی^۲ است. مسائل مربوط به «دغدغه غایی» آن چیزهایی در زندگی هستند که بیشترین اهمیت را دارند: زندگی و مرگ، رنج و جبران خسارت. ... کشیشان و معلمان - به این مفهوم عمیقاً الهیاتی - درگیر نوعی تربیت مراقبتی منفی^۳ هستند - (ریشه لاتین تربیت که دلالت بر مراقبت دارد)» (Morris, 2020, p. 7). منفی بودن این اقدام الهیاتی از آن رو است که معلمان و کشیشان بیش از صحبت کردن برای درک این بحران اگزیستانسیال باید گوش داده و سکوت کنند. این نوعی الهیات منفی است که موریس آن را به ویژه

1. Ultimate Concern
2. the deeply theological
3. negative *educare*

در پیوند با «حال و هوای شاعرانه»^۱ ویتگنشتاین، «موقعیت‌های مرزی»^۲ یاسپرس و «مرز باریک»^۳ بوهر مطرح می‌کند (Morris, 2020, p. 10). موریس از این طریق به صورت‌بندی طرح کلی خود پیرامون رویکرد الهیاتی در برنامه‌درسی می‌پردازد و با اشاره به اصطلاحاتی نظیر «عمل پیامبرانه»^۴ جیمز مک دونالد و یا «تمرین حضور خدا»^۵ هیوبنر و تحلیل این اصطلاحات، حرکت در مسیر آموزش و تربیت را نوعی حرکت مقدس و الهیاتی می‌داند که نیازمند توجه عمیقاً الهیاتی به معنای درک دغدغه‌گایی در خلال تعاملات معلم و شاگرد در برنامه‌درسی است (Morris, 2020, p. 3).

ب- امکان تصویری

منظور از امکان تصویری در مقام نظر، امکان تأمل و ارائه تحلیل نظرورزانه پیرامون الهیات برنامه‌درسی است. نگاه ما به امکان در اینجا از حیث تصور امکان مطالعه الهیاتی و نظرورزی و نظریه‌پردازی الهیاتی در باب دانش مطالعات برنامه‌درسی است؛ بنابراین اگرچه برخی جهت‌گیری‌های الهیاتی ضمن بحث مستند شده و مورد اشاره قرار می‌گیرند، اما آنچه موضوعیت دارد، امکان نظری فارغ از هرگونه منظر الهیاتی است. بدین منظور، دو قسم امکان تصویری را ناظر به اهمیت الهیاتی بحث حاضر مورد بحث قرار خواهیم داد: ۱. امکان ناظر به تعریف الهیات ۲. امکان ناظر به تعریف الهیات مضاف؛ توضیح اینکه بحث از امکان تصور نظری الهیات برنامه‌درسی، پیش از هر چیز، امکان مطالعه الهیاتی را مطرح می‌سازد. بر این اساس، اولاً باید منظور از الهیات را مشخص کرد و ثانیاً منظور از مطالعه الهیاتی یا موضوعی که الهیات می‌خواهد آن را مطالعه کند؛ یعنی الهیات مضاف.

۱. امکان الهیات برنامه‌درسی ناظر به تعریف الهیات (پیوند پرسش از خدا با پرسش از رشته): الهیات معادل theology و برگرفته از واژه یونانی theologia است که مرکب از theos به معنای خدا و logos به معنای کلمه است؛ به عبارت دیگر، الهیات، گفتار و نظر درباره خداوند است (Abdoli, 2017, p. 37). همچنین، الهیات را به‌نوعی می‌توان دانش استدلال و تبیین امر الهی و یا نظریه‌پردازی درباره خدا دانست (Ghanbari, 2008, p. 95). به‌ویژه که یکی از مهم‌ترین موضوعات دانش الهیات نیز که بیش از همه در این قلمرو به‌طور صریح و یا ضمنی مورد توجه است، مسئله شناخت خدا یا امر متعالی و هستی و چیستی او است (Ahmadzadeh, 2016; Ali Fathi, 2017; Craig, 2000; Ghanbari, 2008; Heydari & Hatamian, 2012; Moonan, 2000; Shivapoor & HusseiniBeheshti, 2012).

1. poetic mood
2. boundary situations
3. Narrow ridge
4. Prayful act
5. practice of the presence of God

از خدا و خداشناسی.

الهیات برنامه‌درسی به معنای ارائه منظرگاهی نسبت به برنامه‌درسی در پیوند با موضعی خداشناسانه است. در اینجا، مناسب است دو گانه مهم خداباوری-خدانا باوری^۱ را که دو موضع اساسی نسبت به مسئله خداشناسی است، مورد توجه قرار دهیم. همان قدر که خدا باوری فارغ از نوع آن، بر جهت‌دهی کنش‌ها، ارزشیابی و اهداف پژوهشگر و نظریه‌پرداز خدا باور تأثیر دارد (Rajabi & Ardakan, 2021, p. 125)، همان قدر از وجه سلبی، در کنش و بینش نظریه‌پرداز خدانا باور بیانگر پیوند میان نگاه او به خدا و نظروزی و نظریه‌پردازی‌اش در یک حوزه دانشی است. اما این مسئله را از وجهی ایجابی نیز می‌توان تبیین کرد. بدین معنا که خدا باوری و نظروزی‌های الهیاتی در این زمینه بر شکل‌گیری نظریه‌های علمی مؤثر است و این هم در طول تاریخ مطالعات برنامه‌درسی و هم بیرون از آن قابل ردیابی است. در این مورد، دو مطلب مهم ناظر به امکان تصویری الهیات برنامه‌درسی، قابل تحلیل است.

مطلب اول این است که ما با پیش فرضی مهم و اساسی برای دانش عصر مدرن مواجه هستیم که از آن غفلت شده است و آن پیش فرض، ریشه داشتن این دانش در الهیات و بنیان‌های الهیاتی عصر پیشامدرن است. این کلان روایت در ادامه بحث خواهد شد.

مطلب دوم اینکه طرح پرسش از امکان تصویری الهیات برنامه‌درسی ناظر بر تعریف الهیات، نیازمند بررسی امکان پیوند نظروزی درباره خدا با نظروزی پیرامون مباحث برنامه‌درسی است. برای این منظور، باید بتوان نشان داد که میان پیش فرض‌های الهیاتی و تبیین‌های موجود از برنامه‌درسی، پیوند برقرار است. ما این مطلب را از طریق تبیین مصداقی در رابطه با برخی آراء برجسته رشته بررسی می‌کنیم. اگرچه این بررسی، شائبه بررسی امکان تحقیقی الهیات برنامه‌درسی را به همراه دارد؛ اما لازم به ذکر است که این تبیین، در پرتو پذیرش پیش فرض «وجود ریشه‌های الهیاتی برای دانش عصر مدرن»، تبیینی نظری برای امکان تصور الهیات برنامه‌درسی خواهد بود؛ از این جهت، تأییدی مصداقی برای پیش فرض مذکور است. بنابراین، در ادامه به صورت‌بندی پیش فرض یا همان کلان روایت «وجود ریشه‌های الهیاتی» می‌پردازیم و به دنبال آن، در پرتو این پیش فرض، پیوند میان پیش فرض‌های الهیاتی و تبیین‌های موجود از برنامه‌درسی را در قالب تبیین نظری برخی مصداقی بررسی می‌کنیم. پیامد بررسی این دو مطلب در پیوند باهم، این است که مطالعات برنامه‌درسی نیز مانند بسیاری از حوزه‌های مطالعاتی علمی دیگر می‌تواند منشأ و ریشه‌هایی الهیاتی داشته باشد.

مایکل آلن گیلپی، فیلسوف آمریکایی و نویسنده کتاب *ریشه‌های الهیاتی مدرنیته* استدلال می‌کند

که اساساً عصر مدرن حاصل بحران متافیزیکی - الهیاتی مسیحیت حول ماهیت خداوند و بنابراین ماهیت وجود (به‌عنوان یکی از مهم‌ترین پرسش‌های الهیات و خداشناسی) بود که آشکارترین وجه آن در انقلاب اندیشه نومیالیستی^۱ بر ضد فلسفه مدرسی^۲ ظاهر شد. این پرسش از ماهیت خدا و جایگاه او در نسبت با انسان، نظم جدیدی را ایجاد کرد که در آن انسان به‌عنوان موجودی سرپا منفرد شمرده شد (Gillespie, 2019, p. 80). گیلسیبی نشان می‌دهد که تکوین و تحول نومیالیسم در تاریخ مبتنی بر انگاره طرد کلیات و باور به موجودات منفرد معجزا از هم در پیوند عمیق با دو جنبش مهم دیگر انجام شده که میان نومیالیسم و جهان مدرن قرار می‌گیرند؛ یعنی اومانیزم و جنبش اصلاح دینی (پروتستانتیسم) که هر دو از این اندیشه و از پرسش پیرامون ماهیت خداوند و جایگاه او در زندگی بشر تأثیر پذیرفتند و زمینه‌های مدرنیته را به شکلی که ما آن را می‌شناسیم، فراهم ساختند؛ با این تفاوت که جنبش اصلاح دینی، با اولویت قرار دادن خدا، انسان و طبیعت را تفسیر کرد و اومانیزم، اولویت را به انسان داده و بر اساس آن، خدا و طبیعت را تفسیر کرد. او در سراسر اثر خود نشان می‌دهد که نومیالیسم در پیوند با اومانیزم و جنبش اصلاح دینی، تأثیرش را تا عصر ییکن، دکارت و هابز، با تجلی در پیش‌فرض‌های این متفکران درباره خدا و نسبت آن با انسان و جامعه گذاشته و به دنبال آن، خلق جهان مدرن و سکولار را - آن‌گونه که امروز شاهد آن هستیم - به همراه داشته است (Gillespie, 2019, pp. 103-100)؛ مسئله‌ای که در برخی تاریخ‌نگاری‌های حوزه آموزش و مطالعات برنامه‌درسی نیز یافت می‌شود؛ یعنی وجود پیش‌فرض‌های الهیاتی و حتی آغاز نظریه‌پردازی در این حوزه با نظروری دربارۀ خدا (Block, 2004; Hamilton, 2017; Leopando, 2017; Myers, 2017). بر این اساس نه تنها دانش بلکه به‌طور خاص حوزه برنامه‌درسی نیز با نظر به پیوند همیشگی آن با تحولات پارادایمی خارج

۱. نومیالیسم (Nominalism) نظریه‌ای است در باب طرد کلیات و امور کلی مبنی بر اینکه «وجود یکسره منفرد یا جزئی است و کلیات توهماتی بیش نیستند. کلمات بر موجودیت‌های کلی دلالت نمی‌کنند، بلکه صرفاً نشانه‌های سودمندی برای فهم انسان‌اند. خلقت از بیخ و بن جزئی است و بنابراین غایت شناسانه نیست؛ در نتیجه خدا را نه با عقل بشری، بلکه تنها از طریق وحی انجیلی یا تجربه عرفانی می‌توان شناخت» (Gillespie, M. A. (2019). *The Theological Origins of Modernity*. Pegahe Ruzegare (Nou).

۲. گیلسیبی در خصوص فلسفه مدرسی (Scholasticism) می‌گوید: مدرسی‌ها در دوره اوج قرون وسطی از حیث وجودشناسانه رئالیست بودند؛ یعنی به وجود واقعی کلیات اعتقاد داشتند یا به عبارت دیگر، جهان را به مثابه تجسم مادی مقولات عقل الهی تجربه می‌کردند... این تجربه را از طریق منطق قیاسی مفصل‌بندی می‌کردند... [از نظر آن‌ها عقل الهی با این منطق مطابقت دارد و] انسان به مثابه حیوان عقلانی و کسی که خداوند او را بر صورت خود آفریده بود، بر صدر این خلقت نشست و از راهنمایی غایتی طبیعی و هدفی فراطبیعی که از طریق وحی بر او نازل شده بود، بهره می‌جست.

از رشته در طول تاریخ، مشمول این مسئله - یعنی تأثیرپذیری از پیش‌فرض‌های الهیاتی دانش عصر جدید - می‌شود.

جان میلبنک متاله و جامعه‌شناس شهیر انگلیسی نیز چنین استدلالی می‌کند که «وضعیت تأثرآور الهیات مدرن توابع کاذب آن است. این امر برای الهیات باید یک بیماری مهلک باشد، زیرا به‌محض آنکه الهیات ادعایش مبنی بر فراگفتار بودن را رها کند، دیگر نمی‌تواند کلام خدای خالق را به زبان آورد، بلکه مجبور است به آوای غیبی بتی متاهی، از جمله دانش‌پژوهی تاریخی، روانشناسی انسان‌گرایانه یا فلسفه استعلایی تبدیل شود» (Milbank, 2017, p. 45). او نیز وجود پیش‌فرض‌های الهیاتی برای نظریه اجتماعی مدرن را مورد تأکید قرار می‌دهد و نشان می‌دهد که اساساً نظریه اجتماعی مدرن ریشه در پرسشی خداشناسانه دارد. میلبنک ریشه شکل‌گیری نظریه اجتماعی مدرن را یک جابه‌جایی در جایگاه خداوند می‌داند؛ یک تغییر جایگاه از «امری متعالی و الهیات به‌مثابه فراگفتار» به جایگاهی «درون انسان‌ها و روابط آن‌ها و امری درون‌بود»^۱.

اسماعیل کورون در همراهی با دو متفکر پیشین، این مسئله را در مورد یکی از فراگیرترین اندیشه‌های عصر حاضر، یعنی لیبرالیسم این‌گونه مطرح می‌کند: «تعریف لیبرالیسم به‌مثابه «حفظ عقاید لیبرال در سیاست یا الهیات» در فرهنگ واژگان انگلیسی آکسفورد قرن نوزدهم، نشانه آگاهی از ارتباط میان الهیات و لیبرالیسم است. اما پس چرا این ارتباط که کاملاً برای هر یک از محققین اوایل تاریخ مدرن آشکار است، جالب‌توجه نیست؟ من فکر می‌کنم دلیل اصلی آن است که مدرنیته، روشنگری و لیبرالیسم عموماً به‌مثابه گسستی از قرون وسطی دیده شده است. این پارادایم تقلیل‌گرا به‌مثابه نتیجه بسیاری از شاخص‌ها اعم از ساینسیسم و پوزیتیویسم تا پیشرفت‌گرایی و ضد روحانیت‌گرایی است» (Kurun, 2016, p. 15).

رشته مطالعات برنامه‌درسی، مملو از این پیش‌فرض‌های الهیاتی مؤید کلان روایت مذکور است. به‌عنوان مثال، ایجاد تصویری طبیعت‌گرایانه از خدا در طبیعت‌گرایی قرن بیستم آمریکایی تحت تأثیر اندیشه دیویی: «دیویی در اثر ایمان مشترک^۲ دیدگاهی از خدا را به‌عنوان وحدت اهداف ایدئال ناشی از تخیل انسان، [به‌عنوان] غایاتی که ما را به میل و عمل برمی‌انگیزد، پیشنهاد کرد. او استدلال می‌کرد که ماوراء-طبیعت‌گرایی محصول نیاز اولیه برای تبدیل ابژه‌های تمایل، [یعنی] بزرگ‌ترین آرمان‌ها، به واقعیت موجود است» (Rowe, 1999, p. 911). خداوند در صورت‌بندی دیویی، نه یک موجود شخص‌وار فراطبیعی، بلکه اهداف آرمانی‌ای است که شخص در یک زمان و مکان معین، اختیار آن‌ها را بر اراده، عواطف و ارزش‌های

1. Immanent

2. A Common Faith

خویش تصدیق می‌کند و حتی آن‌ها را از طریق تخیل به وحدت می‌رساند (Baurain, 2011, p. 82). در واقع، خداوند «روشی مختصر برای نام‌گذاری اهداف عالی است که تجربه^۱ و تحقیق^۲ آن‌ها را (به دلیل تأثیرات وحدت‌بخش و از حیث اخلاقی، تحسین‌برانگیزشان) به‌عنوان چیزهایی که شایسته وفاداری ما هستند، آشکار می‌کند» (Baurain, 2011). این صورت‌بندی از خداوند، زمینه‌ای می‌شود برای صورت‌بندی جدیدی از دینی بودن که به‌جای فهم نهادی از دین، بر ایمانی مبتنی بر تجربه دلالت داشته و می‌توان آن را بستری برای تبیین برنامه‌درسی دموکراتیک دیویی دانست؛ همان‌طور که اسکات و بیستر می‌گویند: «دیویی استدلال کرد که بازسازی آموزه‌های وحی و الهام برای کلیسا ضروری شده و فرد باید در زندگی دینی خود، برداشت خود از حقیقت معنوی و ماهیت اختیارات آن بر خود را بازسازی کند. نکته کلیدی برای دیویی این است که جنبه مذهبی چیزی است که شخصاً قابل توجه است و می‌تواند برای هر فرد یک وحدت هدف و درک ایجاد کند و در نتیجه به همه اعمال او معنا دهد. بنابراین تصور او از دین‌دار با ترویج آزادی، حقوق و دموکراسی همسو است» (Webster, 2009, p. 326). بنابراین مفهوم تجربه در نزد دیویی، همان ایمان به خداوند، در معنای جدید است که به‌عنوان تنها مرجعی نهایی، اصول موردنیاز اعتقاد و عمل را فراهم می‌کند (Baurain, 2011; Myers, 2017; Webster, 2009)؛ مفهومی که در قلب تبیین دیویی از برنامه‌درسی قرار دارد؛ بنابراین نه با برداشتی سکولار و منقطع از الهیات، بلکه باید در پیوستاری از تحول الهیاتی زندگی و اندیشه دیویی آن را درک کرد (Baurain, 2011; Ghiloni, 2010; Webster, 2009).

ریشه‌های جنبش پیشرفت‌گرایی در برنامه‌درسی را می‌توان در ایده‌های افرادی نظیر ژان ژاک روسو دنبال کرد. در واقع می‌توان گفت این نظم طبیعی است که اندیشه خداپاورانه روسو را شکل می‌دهد؛ «دین طبیعی یا «قانون الهی طبیعی» ایمان عقل‌گرایانه‌ای است که از «دین ساده انجیل» مشتق شده است. این دین محدود به «کیش درونی خالص خدای متعال و وظایف اخلاقی ابدی» است. به گفته روسو، این رها شدن از مناسک و تشریفات ظاهری، همان «خداپاوری واقعی» است» (Ward & King, 2014, p. 99) و این مبنا و پیش‌فرضی الهیاتی برای نظرورزی و تأملات تربیتی او به حساب می‌آید؛ زیرا روسو تربیت و برنامه‌درسی را فراهم کردن زمینه‌ای برای واقعیت یافتن نیکی طبیعی انسان، بیدار شدن و به کار آمدن وجدان اخلاقی می‌داند (Naqibzadeh, 2014, p. 135).

در مورد جریان سنت‌گرای برنامه‌درسی و پرسش مهم «کدام دانش بیشترین ارزش را دارد؟» با توجه به سیر تطور الهیاتی مدرنیته می‌توان سرنخ‌های مهمی از پیوندهای الهیاتی و نظریه‌پردازی برنامه‌درسی را به

دست آورد. اسپنسر در تعریف خود از جامعه خوب، نشان می‌دهد که چگونه جامعه خوب بر اساس عدم مداخله مبتنی بر نیکوکاری و یا کمک به ضعیفان است (Cosser, 2021, p. 149). این تفکر تا حد زیادی ریشه در اقتصاد سیاسی مدرن دارد. از این منظر اسپنسر و ام‌دار الهیات اسمیت و «دست پنهان» او است. با این تفاوت که دست پنهان اسمیت، در اندیشه اسپنسر، از نظام اقتصادی به نظام اجتماعی بسط داده شده است (Callinicos, 2022, p. 195). دست پنهان اسمیت نیز ریشه در دو جریان مهم دارد: یکی عقل طبیعی که در حقوق طبیعی خود را متجلی ساخت و دیگری اومانیسیم (Milbank, 2017, p. 83). «اومانیسیم راه‌حلی برای بسیاری از مشکلات برخاسته از قدرت مطلق الهی ترسناک خدای نومیالیسم ارائه کرد. خود این راه‌حل بر مبانی نومیالیستی استوار بود؛ یعنی بر فهم انسان به مثابه موجودی منفرد و صاحب اراده. اومانیسیم کوشید مشکل قدرت مطلق الهی را با تصور نوع جدیدی از انسان پاسخ دهد که از قوای خویش استفاده می‌کند تا در جهان آشوب‌زده‌ای که نومیالیسم پیش نهاده بود، خود را در امان بدارد» (Gillespie, 2019, pp. 88-89). نتیجه این است که دست پنهان اسمیت خدایی را معرفی می‌کند که هم‌زمان با پیگیری نفع شخصی از سوی افراد، عدالتش برقرار می‌شود. چنین تبیینی در پرش اسپنسر از دانش دارای بیشترین ارزش، نفوذ می‌کند. اسپنسر همچون اسمیت بر عدم مداخله و کمک به ضعیفان صحنه می‌گذارد. بنابراین دانش دارای بیشترین ارزش از نظر اسپنسر در میزان کارکردش برای بقای فرد در جامعه صنعتی معلوم می‌شود. مواد درسی برای این کارکرد گزینش می‌شود: جهت صیانت نفس و حفظ خود، تضمین نیازهای ضروری زندگی، حفظ و بقای رابطه‌های مناسب اجتماعی و سیاسی و از این دست کارکردهای مربوط به نفع شخصی (Spenser, 2010, p. 45).

۲. امکان الهیات برنامه‌درسی ناظر به تعریف الهیات مضاف: در امکان ناظر به تعریف الهیات مضاف، ابتدا نیازمند تعریفی از الهیات مضاف هستیم. الهیات مضاف را شاید بتوان دانش مطالعه الهیاتی فرانگر (دارای رویکرد تحلیلی و انتقادی) و عقلانی احوال و احکام کلی یک دانش^۱ (همچون مطالعات برنامه‌درسی) و یا یک هستی‌مند (موجود) دستگاه‌وار انگاشته (تصور شده) حقیقی یا اعتباری (مانند برنامه‌درسی، جامعه و مدرسه) دانست (Rashad, 2006, p. 8). در نتیجه، بررسی امکان در اینجا ناظر به مطالعه یک حوزه دانشی نظیر مطالعات برنامه‌درسی، از منظری خداشناسانه و الهیاتی است؛ یعنی یا می‌خواهیم امکان داشتن فهمی الهیاتی از «حوزه معرفتی مطالعات برنامه‌درسی» (به‌مثابه یک دانش) را بررسی کنیم و یا امکان وجود پیش‌فرض‌ها، نحوه شکل‌گیری و اندیشه‌های گذشته الهیاتی رشته مطالعات برنامه‌درسی را در بوته نظروزی بگذاریم. بر این اساس، در این قسمت امکان الهیات برنامه‌درسی ناظر به امکان تبیین الهیاتی، بر دو قسم مورد

تحلیل و بررسی قرار خواهد گرفت. قسم اول، ناظر به بررسی امکان الهیات برنامه‌درسی به معنای ارائه هر گونه فهم الهیاتی جدید از مطالعات برنامه‌درسی و به نحوی آینده‌نگرانه است؛ و قسم دوم ناظر به بررسی امکان الهیات برنامه‌درسی به معنای فهم ریشه‌های الهیاتی مطالعات برنامه‌درسی به نحوی گذشته‌نگرانه است.

فهم الهیاتی. قسم اول امکان به معنای تصور امکان نگرستن به مسائل و موضوعات رشته از منظر الهیاتی است. مثلاً می‌توان با اتخاذ پیش‌فرض‌هایی برگرفته از الهیات مسیحی، یهودی یا اسلامی - فارغ از نقدی که به این نگاه‌ها می‌تواند وجود داشته باشد مبنی بر اینکه نگاهی محدودنگرانه و یا ناقص به فهم الهیاتی دارند - فهمی الهیاتی از برنامه‌درسی ارائه داد. مثلاً می‌توان رابطه معلم و دانش‌آموز را که یک صورت‌بندی متداول برای تبیین نظریه برنامه‌درسی است (Miller, 2003; Mayes, 2003; Joseph, 2011; Ghaderi, 2013) از منظر الهیاتی بنگریم. این رابطه میان معلم و دانش‌آموز را می‌توان با پیش‌فرضی الهیاتی در حوزه برنامه‌درسی مورد تحلیل قرارداد؛ نظیر آنچه در قسمت قبل در مورد تبیین هیونتر و تبیین موریس از برنامه‌درسی ارائه شد.

به‌علاوه، همان‌طور که پرسش از خدا در قالب رویکردها و در حوزه‌های مختلف در دوره معاصر ظهور کرده است، بر اساس وجود قرائت‌هایی که به دنبال «فهم الهیاتی» از جامعه، تربیت، فرهنگ و ... هستند، می‌توان صورت‌بندی‌های احتمالی را پیش‌بینی کرد که هر یک تصویری از تبیین الهیاتی از برنامه‌درسی هستند. به‌عنوان مثال، ویلیام پینار (Pinar et al., 1995) با تعریف الهیات به‌عنوان تأثیر و تأثر پیش‌فرض‌های الهیاتی، معنوی و اخلاقی نهادها و ایده‌ها و نظریه‌های حوزه برنامه‌درسی، آن را به مفهوم گفت‌وگو پیوند می‌زند و برنامه‌درسی به‌مثابه متن الهیاتی را صورت‌بندی می‌کند. همچنین راجر استپ با ارائه تعریفی از الهیات به‌عنوان پیش‌فرض‌های دین‌شناسانه مسیحی، به تبیین تأثیر این پیش‌فرض‌ها بر ساختار و فرآیند برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد (Estep, 2012).

فهم ریشه‌های الهیاتی. در مورد امکان ناظر به قسم دوم، کلان روایت مطرح‌شده مبنی بر وجود ریشه‌های متافیزیکی-الهیاتی برای مدرنیته و به‌تبع آن حوزه مطالعات برنامه‌درسی که در قسمت قبل بدان پرداخته شد، بیانگر این مطلب است که گذشته و سیر تکوین مطالعات برنامه‌درسی جدا از تحولات شتون دیگر عالم مدرن نبوده است (Schostak, 1991; Popkewitz, 2009). در نتیجه، در پرتو درک این کلان روایت، امکان الهیات برنامه‌درسی به معنای فهم ریشه‌های الهیاتی این حوزه را می‌توان متصور شد.

بخش دوم: امکان الهیات برنامه‌درسی از موضعی اسلامی به‌طور خاص

این بخش را می‌توان آینه و تجلی بحث‌های بخش اول، در پرتو جهت‌گیری الهیاتی اسلامی دانست.

البته این مسئله صرفاً به صورت اجمالی و بدون اتخاذ موضعی تام و تمام نظروزی خواهد شد. در ادامه با توجه به اهمیت اولویت تعریف الهیات از موضع اسلامی، ابتدا دیدگاه مختار در این زمینه را ارائه کرده و بر اساس آن، امکان تصویری الهیات برنامه‌درسی را در دو شکل ناظر به تعریف الهیات و تعریف الهیات مضاف تحلیل می‌کنیم. سپس، امکان تحقق الهیات برنامه‌درسی از منظر اسلامی را نیز در تاریخ و وضعیت موجود آن در بوته نظروزی خواهیم نهاد.

دیدگاه فرضی مختار در مورد الهیات اسلامی

به منظور آشکارسازی و تصریح در پیش‌فرض‌های الهیاتی برآمده از دیدگاه فرضی معیار، ابتدا، یک گونه‌شناسی مختصر از الهیات اسلامی ارائه خواهد شد و در ادامه دیدگاه فرضی معیار انتخاب شده و پیش‌فرض‌های آن مورد توجه قرار خواهد گرفت.

در اینجا با نگاهی کلی و اجمالی به الهیات اسلامی، دسته‌بندی شهید مطهری (۲۰۰۲) در مورد اندیشه‌های الهیاتی اسلامی مورد استفاده خواهد بود. شهید مطهری، سه گروه اصلی معتزله، اشاعره و شیعه را در میان جریان‌های کلامی مورد توجه قرار می‌دهد. اگرچه این دسته‌بندی کلاسیک و نسبتاً ساده است، اما از حیث توجه به تمایز میان باورهای هر یک از این گروه‌ها در مورد خداوند (تمرکز بر تمایز تعریف توحید در الهیات) و پیوند این باور با زیست جامعه و انسان‌ها یک دسته‌بندی پرکاربرد و شناخته شده است. ضمن اینکه با وجود تفاوت میان حوزه الهیات و حوزه کلام، اما برخی موضوعات مانند شناخت خداوند، هستند که هم در الهیات و هم در کلام اسلامی مورد توجه ویژه قرار می‌گیرند. در نتیجه، هر چند این سه جریان به قول شهید مطهری در طول تاریخ تحولات مختلفی داشته‌اند، اما محوری بودن پرسش از خدا در این تقسیم‌بندی سه‌گانه را می‌توان نقطه قوتی برای این صورت‌بندی و اتخاذ آن به‌عنوان دسته‌بندی مختار دانست. در ادامه ضمن مقایسه اجمالی این سه گروه کلامی، با تلقی الهیات شیعه به‌عنوان دیدگاه مختار، پیش‌فرض‌های الهیات شیعه در مورد خداوند مورد بحث قرار خواهد گرفت.

مطهری در مقایسه این سه دسته اندیشه کلامی، در تمایز میان اندیشه‌های توحیدی و خداشناسانه آن‌ها، سه مرتبه یا قسم از توحید را معرفی می‌کند: توحید ذاتی، توحید صفاتی و توحید افعالی. توحید ذاتی بیانگر این مطلب است که خداوند وجود یگانه و بی‌مانند و همه جهان مخلوق او است. توحید صفاتی یعنی صفات خداوند مانند علم، قدرت و اراده، همگی عین ذات خداوند هستند. یعنی ذات خداوند به گونه‌ای است که این صفات بر او صدق می‌کند یا آثار این صفات بر او مترتب است. توحید افعالی، یعنی همه اعمال به مشیت و اراده الهی وابسته است و به نحوی خواسته ذات مقدس او است.

اختلاف معتزله و اشاعره در توحید صفاتی و توحید افعالی است. هر دو توحید ذاتی را می‌پذیرند، اما

معتزله اعمال را فی‌حد ذاته به دودسته عدل و ظلم تقسیم می‌کنند؛ یعنی برای اعمال حسن و قبح ذاتی قائل‌اند. آن‌ها از این مبنا، به این نتیجه می‌رسند که توحید افعالی امکان ندارد. زیرا برخی اعمال قبیح‌اند که از انسان سر می‌زند؛ در نتیجه نمی‌توان این اعمال را به اراده الهی نسبت داد. برخلاف آن‌ها، اشاعره در توحید صفاتی با معتزله مخالف است. آن‌ها باور دارند که حسن و قبح ذاتی نیستند و اراده الهی بر هر چه تحقق یافت، آن عمل قبیح نیست. بر اساس نگاه آن‌ها، هر چه خداوند انجام دهد، عین عدل است و عدل خود حقیقتی قابل توصیف پیشینی از ذات خداوند نیست. بر این اساس، آن‌ها توحید در صفات را نمی‌پذیرند، زیرا آنچه ذات خداوند است، تعیین‌کننده عدل و ظلم است؛ پس نمی‌توان صفات را به ذات خداوند نسبت داد. زیرا خداوند معیار تعریف صفات است و صفات نمی‌توانند عین ذات باشند.

اما در این میان، شیعه مانند معتزله قائل به توحید صفاتی است اما با این تفاوت که همچون معتزله، توحید افعالی را نفی نمی‌کند؛ زیرا هر گونه گناه، فسق و نقصانی را محصول فقدان صفات الهی که عین ذات او است می‌داند که در بحث تمایز میان نظام تقدیر و نظام تکوین در کلام شیعه بحث می‌شود. بنابراین شیعه صفات را عین ذات الهی می‌بیند. همچنین باور شیعه به توحید افعالی، نه مانند اشاعره است که هیچ موجودی را دارای اثر نمی‌دانند و فاعل افعال مستقیم بندگان را نیز خدا می‌دانند و از این حیث به نوعی جبرگرایی قائل‌اند، بلکه نظام اسباب و مسببات را دارای اصالت دانسته و اگرچه هر اثر را قائم‌به‌ذات حق می‌داند، اما این به معنای در نظر نگرفتن مسبب نزدیک آن نیست. از این رو شیعه قائل به «امر بین الامرین» است.

بر این اساس، الهیات از منظر مختار، به معنای قائل بودن به سه قسم توحید ذاتی، صفاتی و افعالی است که تنها به دایره ایمان و باور نیز محدود نمی‌شود و حوزه عمل و اراده انسانی را به حوزه ایمان و معرفت او پیوند می‌زند. برخی پیش‌فرض‌های اساسی الهیاتی ناظر به این دیدگاه به شرح ذیل هستند. لازم به ذکر است این پیش‌فرض‌ها اغلب برای تبیین ادامه مطلب ذکر می‌شوند و پیش‌فرض‌های الهیاتی دیدگاه مختار، محدود به موارد ذیل نیست.

پیش‌فرض ۱: خدا باوری به معنای تنها باور به خداوند نیست؛ بلکه خدا باوری به معنای توحید در افعال، ضمن قائل شدن اراده آزاد، برای انسان، عمل و اراده او را در طول اراده الهی قرار می‌دهد. بر این اساس نمی‌توان عمل و تصمیم‌گیری را خارج از مشیت الهی و با تکیه صرف بر عقل و اراده بشری دانست.

پیش‌فرض ۲: میانه جبر و اختیار بودن انسان است. اراده انسان از یک سو در طول اراده و مشیت الهی و از سوی دیگر، مستقیماً ناشی از اختیار انسان است. نمی‌توان مشیت الهی را نادیده گرفت؛ بنابراین انسان در جبری خاص زندگی می‌کند. همچنین، انسان آزاد آفریده شده است. بنابراین، اختیار و جبر حد وسطی دارد

که الهیات شیعی به آن باورمند است.

پیش فرض ۳: یکی از مهم‌ترین پیش فرض‌ها این است که اگرچه شیعه مانند معتزله قائل به حسن و قبح ذاتی افعال است، اما این حسن و قبح ذاتی را ناشی از خاستگاه الهی انسان و پیوند ذاتی او با ذات اقدس الهی می‌داند. این بیانگر تمایز میان انسان الهی و انسان بشری نیز هست. چنین انسانی، با وجود تشخیص عقلی حسن و قبح اعمال و چیزها، «اصالت و استقلال حجیت عقل» خویش را از سرمنشأ این عقل یعنی ذات اقدس خداوند دارد.

الف- امکان تصویری

در اینجا امکان الهیات برنامه‌درسی را ناظر به تعریف الهیات مبتنی بر دیدگاه فرضی معیار، موردبحث قرار می‌دهیم و در ادامه این امکان را با توجه به تعریف الهیات مضاف نیز تحلیل خواهیم کرد.

۱. امکان الهیات برنامه‌درسی ناظر به تعریف الهیات اسلامی: بر اساس تعریفی که از الهیات در اینجا مطرح شد، الهیات برنامه‌درسی به معنای ارائه منظری نسبت به برنامه‌درسی در پیوند با موضع توحیدی ناظر به سه قسم توحید ذاتی، صفاتی و افعالی است که تمامی ساحات زیست فردی و اجتماعی انسان را در بر می‌گیرد. برای اینکه نشان دهیم این پیش فرض‌ها می‌تواند در مطالعه الهیاتی برنامه‌درسی تأثیرگذار باشد، بهتر است بحثی انضمامی و ناظر به برخی پیش فرض‌های موجود در رشته داشته باشیم. برای تحقق این منظور، از گفتگوی میان پیش فرض‌های دیدگاه اسلامی مختار و برخی مواضع الهیاتی موجود رشته استفاده می‌کنیم تا نشان دهیم که می‌توان با اتخاذ برخی پیش فرض‌های الهیاتی ناظر به موضع این مطالعه نسبت به الهیات شیعی آن را ممکن تصور کرد.

جان لاک به عنوان پیشگام تربیت و برنامه‌درسی لیبرال، نقش تعیین‌کننده‌ای را در پی‌ریزی بنیان‌های نظری تعلیم و تربیت و مطالعات برنامه‌درسی دارد. اگرچه شرح حال‌ها و روایت‌های مختلفی از اندیشه‌های الهیاتی لاک وجود دارد (Kurun, 2016, p. 122)، اما در اینجا به یکی از رایج‌ترین آن‌ها، اشاره می‌کنیم؛ یعنی پیوند وثیق اندیشه فلسفی و تربیتی او با الهیات دئیستی عصر روشنگری (Hanfling, 2017; Hamilton, 2017; Hanfling, 2014; Kashi & Tabari, 2011; Hasani, 2014; 1998). بنابراین اندیشه الهیاتی، عقل تجربی می‌تواند بدون نیاز به وحی و تعهد به مذهب، از طریق مطالعه طبیعت، وجود خداوند را اثبات کند (Hadavinia, 2000; Hasani, 2014). جان لاک راه را برای تفوق دین طبیعی و الهیات دئیستی گشود. این الهیات، پیامدهای مهمی دارد؛ از جمله اینکه قوانین ثابت در جهان از سوی خداوند وضع شده است؛ خداوند در خلقت خود نافذ مطلق نیست و مانند یک ساعت‌ساز، دنیا را ساخته و به حرکت درآورده است و اینکه وحی باید مطابق با عقل (تجربی) باشد (Hadavinia, 2000, p. 182). این در حالی است که بر اساس تعریفی که از الهیات

اسلامی ارائه شد، ذات حق تعالی وجود نافذ مطلق بر تمام هستی و شئون زیست فردی و اجتماعی انسان‌ها است. بنابراین پیش‌فرض مطالعه پدیده‌های طبیعی، یا کناره‌گیری خداوند از اداره امور است که به جدایی دین از سیاست و مطالعات برنامه‌درسی دینی از سیاست‌گذاری برنامه‌درسی ختم می‌شود (پیش‌فرض الهیات طبیعت‌گرایانه) و این پیش‌فرض مبتنی بر توحید افعالی ناظر به اداره و تسلط دائم بر امور هستی است که به پیوند مطالعات برنامه‌درسی دینی و سیاست‌گذاری برنامه‌درسی رهنمون می‌شود (پیش‌فرض الهیات شیعی). این دست پیش‌فرض‌های الهیات طبیعت‌گرایانه به‌شدت در شکل‌گیری جریان‌های پوزیتیویستی در تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی مؤثر بوده است. این در حالی است که با اتخاذ پیش‌فرض خدااباوری، به‌مثابه حاکمیت مستمر و فراگیر قدرت خداوند در تمامی ساحت‌ها و شئون زیست انسان، به گزاره‌ای مهم برای رد الهیات دئیستی برنامه‌درسی می‌رسیم؛ پیوند الهیات با سیاست در الهیات شیعی، هرگونه مناسبات اجتماعی و سیاسی در حوزه تربیت و برنامه‌درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در این زمینه می‌توان به پیش‌فرض‌های الهیاتی یکی از مهم‌ترین پرسش‌های طول تاریخ مطالعات برنامه‌درسی یعنی «کدام دانش بیشترین ارزش را دارد؟» توجه کرد. طرح این پرسش هم‌زمان بود با اولین نظریه‌پردازی‌ها درباره ضدیت میان علم و دین در قرن نوزدهم که پیش‌از این مطرح نبود (Hamilton, 2017). نقطه عطف این نظریه‌ها، نظریه انتخاب طبیعی داروین بود. «داروین معتقد بود که گونه‌های مختلف مستقیماً از باغ عدن نیامده‌اند، بلکه نتیجه یک مبارزه طولانی برای بقا هستند که فرآیند «انتخاب طبیعی» است. اگرچه او هرگز خود را «خداناپاور» نخواند، نظریه داروین پس‌از آن به پایه یک سنت قوی الحادی تبدیل شد» (Hashemi, 2017, p. 1). بسط این نظریه به جامعه‌شناسی، همراه بود با تولد داروینیسم اجتماعی^۱ «که استثمار بی‌رحمانه مستضعفین توسط مستکبران و نابودی طبقات فرودست اجتماعی زیر فشار منطبق بی‌رحم گردش سرمایه را با استناد به داروینیسم امری کاملاً طبیعی جلوه می‌داد» (Zarshenas, 2014, p. 118). بنابراین رویکرد طبیعت‌گرایانه به تفسیر دین که نوعی خدااباوری را به همراه دارد، همچون ترووایی در پرسش از «دانش دارای بیشترین ارزش» جای گرفت. درواقع، علی‌رغم خدااباوری نبودن داروین، اما تأثیر دیدگاه او، پرسشی خدااباورانه را در مطالعات برنامه‌درسی برجای گذاشت. از این رو می‌بینیم که این پرسش از «دانش دارای بیشترین ارزش»، بیش از اینکه به دنبال گنجاندن دانش مناسب در برنامه‌درسی باشد، مواردی را که باید از آن‌ها صرف‌نظر کند، شناسایی می‌کند (Hamilton, 2017, pp. 89-88).

از منظر الهیات شیعی، می‌توان این پرسش را مطرح ساخت که آیا هر عقلی شایستگی این را دارد که

دانش ارزشمند را از دانش بی‌ارزش یا دارای ارزش کمتر جدا کند؟ آیا عقلی که گزینش‌های آن برای مطلوبیت برنامه‌درسی از حیث عقلانی، مطابق با معیارهای رشد جوامع صنعتی است، می‌تواند بیانگر حاکمیت نظمی توحیدی بر تصمیم‌گیری و پاسخ به این پرسش باشد که «چه دانشی بیشترین ارزش را دارد»؟ به نظر می‌رسد معنای عقل در اینجا، عقلی محاسبه‌گر و اقتصادی و معطوف به مشارکت در نظم اقتصادی جامعه سرمایه‌داری است نه عقلی که بنا بر پیش‌فرض سوم الهیات شیعی، در امتداد اراده و مشیت الهی ترسیم می‌شود. در پیش‌فرض الهیاتی شیعی نسبت به عقل، استقلال و اصالت عقل، تکیه به ذات خداوند است و این امر تکوینی، دلالت بر امری تشریحی و در نتیجه، تصمیم‌گیری و اتخاذ شیوه متفاوتی در تشخیص دانش ارزشمند و یا دارای بیشترین ارزش است.

۲. امکان الهیات برنامه‌درسی ناظر به تعریف الهیات مضاف اسلامی: با توجه به تعریف فرضی مختار از

الهیات اسلامی، الهیات برنامه‌درسی به معنای برداشت مبتنی بر الهیات اسلامی از حوزه مطالعات برنامه‌درسی است که مانند بخش اول، دو قسم فهم الهیاتی و بررسی ریشه‌های الهیاتی، آن را بررسی و تحلیل می‌کنیم. **فهم الهیاتی:** همان‌طور که در بررسی امکان فهم الهیاتی به‌طور عام بحث شد از موضع اسلامی نیز می‌توان به فهم، نقد و بازاندیشی در این حوزه پرداخت. در ادامه مثالی را در زمینه پیوند الهیات نومیالیستی و توسعه، تأثیر آن بر اولین جریان برنامه‌درسی قرن بیستم و نقد الهیاتی آن، مورد بررسی قرار می‌دهیم.

عمده انگاره الهیاتی‌ای که موجب گذار از عصر پیشامدرن به مدرنیته شد، انگاره نومیالیستی درباره خدا بود (Gillespie, 2019). شواهد و مستندات تاریخی نشان می‌دهند که این مطلب در مطالعات برنامه‌درسی نیز قابل ردیابی است. به‌عنوان مثال، جان لاک می‌گوید: «همه آنچه وجود دارند، جزئیات هستند [...] هر آنچه عام و کلی است به وجود حقیقی اشیاء ارتباطی ندارد» (Hanfling, 1998, p. 116). از منظر الهیات اسلامی، می‌توان نومیالیسم و ریشه‌های نومیالیستی مطالعات برنامه‌درسی را نقد کرد. همان‌طور که در پیش‌فرض‌های نگاه معیار بحث شد، حاکمیت اراده و مشیت الهی بر همه امور جهان، نظم و غایتی را به آن می‌بخشد که از این طریق وحدتی میان هستی و اشیاء پدید می‌آورد. در این نگاه، برخلاف نومیالیسم که خلقت را از بیخ و بن جزئی می‌داند و هیچ غایتی برای آن قائل نیست (Gillespie, 2019, p. 62)، برای خلقت و امور انسانی، غایتی برای هستی قابل تصور است. برای درک بهتر این تفاوت و یافتن مدخلی برای بحث از برنامه‌درسی می‌توان به سراغ این توضیح آلن گیلسپی رفت: «در دیدگاه نومیالیست‌ها] وجود یا عدم وجود خداوند ربطی به فهم طبیعت ندارد؛ چون او نمی‌تواند بی‌نظمی ناشی از تفرد رادیکال را که مشخصه وجود است، کم یا زیاد کند. بدین ترتیب، علم نیازی ندارد که خداوند یا کتاب مقدس را در

تلاش‌هایش برای فهم جهان طبیعی لحاظ کند و به جای این دو تنها می‌تواند به وجود تکیه کند. بدین رو باید ریشه الهیاتی ماده باوری «خدانا باورانه» را در انقلاب نومیالیستی جست ... این فهم جدید از صیورورت یا تغییر در مقام تجلی اراده الهی، بنیان وجودشناسانه خودآگاهی مدرنیته است ... بر این اساس، پیشرفت در مقام امکانی بشری مجال ظهور یافت ... تصور اراده‌ای بشری امکان‌پذیر شد که عمری نامحدود داشت و نهایتاً می‌توانست اسباب سروری انسان بر جهان طبیعی را فراهم کند» (Gillespie, 2019, pp. 96-95).

همان‌طور که در پیش‌فرض دوم مطرح شد، انسان در پیوند با امر الهی نه کاملاً مختار است و نه کاملاً در جبر؛ این مسئله، حاکمیت مستمر خداوند و مسئله اراده و مشیت او بر امور جهان را مطرح می‌کند. نومیالیسم میان خداوند و بشر فاصله می‌اندازد و برای توجیه زوال‌ناپذیری زمان، خداوند را تبدیل به همان تغییر در زمان می‌کند و این منجر به نفی توحید ذاتی و نفی اراده و مشیت الهی (توحید افعالی) می‌شود. بنابراین یکی از عمده‌انگاره‌هایی که می‌توان در نقد مفهوم پیشرفت یا توسعه مطرح کرد، تعریف پیشرفت خارج از دایره مشیت الهی و توحید افعالی است. با این اوصاف چگونه می‌توان پرسش برنامه‌درسی فی-علمی را که معطوف به مسئله پیشرفت، کارایی اجتماعی و اقتصاد کار قرن نوزدهمی است با اصلاح این انگاره، مجدد صورت‌بندی کرد؟ به‌عنوان مثال، فهم الهیاتی ما از تاریخ و زمان چیست؟ چگونه می‌توان بر مبنای نظام معرفت‌دینی، تحلیلی از رابطه خداوند با انسان در طول زمان به دست آورد؟ جایگاه مشیت الهی در نظم دهی و جهت‌دهی به نظم اجتماعی چیست؟ چه تفاوتی میان خداشناسی نومیالیستی و خداشناسی شیعی در حضور خداوند در طبیعت و جامعه انسانی هست؟ به نظرمی رسد که پاسخ به چنین پرسش‌هایی، بتواند راه را برای مطالعات انتقادی برنامه‌درسی از منظر الهیات شیعی باز کند که مستلزم تعمیق هم در صورت‌بندی پیش‌فرض‌های الهیات شیعی و هم در پرسش‌های انتقادی آن از تاریخ برنامه‌درسی است.

فهم ریشه‌های الهیاتی. در مورد فهم ریشه‌های الهیاتی، بررسی امکان وجود ریشه‌های الهیاتی اسلامی برای مطالعات برنامه‌درسی امری دشوار به نظر می‌رسد. اما از این حیث که تاریخ غرب در قرون وسطی به تاریخ مسیحیت و آن نیز به تاریخ اندیشه اسلامی پیوند خورده است، می‌توان این مطلب را سرآغازی برای یک مطالعه و یا رشته مطالعاتی مستقل ذیل تاریخ برنامه‌درسی یا تاریخ الهیاتی برنامه‌درسی موردبررسی قرار داد.

ب. امکان تحقیقی

با نگاهی به تاریخ مطالعات برنامه‌درسی، می‌توان ردپایی از دغدغه‌های اسلامی را جستجو کرد؛ اما باید بدین نکته توجه داشت که حوزه مطالعات برنامه‌درسی اسلامی، حوزه نوپایی است و اندیشه‌ها و آراء مطرح‌شده در آن نیز نیازمند پخته شدن و رشد در طول زمان هستند. اما به‌طور کلی می‌توان این اندیشه‌ها را

از حیث مواجهه با مسئله الهیات برنامه‌درسی، به سه دسته اساسی تقسیم کرد:

۱. **الهیات به‌مثابه محتوا:** بخش عمده مطالعات برنامه‌درسی اسلامی، نگاه تقلیل‌گرای «الهیات به‌مثابه محتوا» را نمایندگی می‌کنند.^۱ اشکال اغلب این گروه، استنکاف از پرداختن الهیاتی به مطالعات برنامه‌درسی در گستره دانش نظری رشته و فروکاست بیش‌ازپیش آن به محتوای برنامه‌درسی نظام آموزشی است؛ الهیات به قلمرو محتوا محدود شده و این در حالی است که ناخدای سکولار غربی، همچنان انتظام و ماهیت دانش برنامه‌درسی را تعریف می‌کند و همچنان قدرت را در عرصه نظریه‌پردازی در دست دارد. به‌عنوان مثال، ملکی (2020, p. 114) تمامی مبادی و بنیان‌های خداشناسانه اسلامی در مطالعه‌اش را ذیل قدرت و نظم الگوی تفکیک ساحت‌ها و اهداف می‌برد. ملکی حتی از خدا و رابطه با خدا در الگوی هدف‌گذاری برنامه‌درسی زیاد بحث کرده (Maleki, 2020, pp. 116-111) اما آنچه او از آن اساساً غفلت ورزیده است، فراتر رفتن از محتوای صرف و برپا کردن نظریه‌اش بر منظر خداشناسانه و الهیاتی بوده است.

۲. **الهیات به‌مثابه رویکرد ارزشی:** برخی از آراء این حوزه مصداقی از نگاه الهیاتی به حوزه برنامه‌درسی هستند؛ اما پیش‌فرض‌های آن‌ها در مورد خداباوری، تنها به پیش‌فرض‌هایی ارزش‌شناختی و هنجارین محدود شده است. به‌عنوان مثال، علم‌الهدی (2005, p. 29) دست از تعریف مطالعات برنامه‌درسی به‌مثابه یک دانش و قلمروی معرفتی ویژه برمی‌دارد و از این طریق، آن را به رویکردی فلسفی و ارزشی فرو می‌کاهد. با این کار، امکان نظروزی حول مطالعات برنامه‌درسی از منظر الهیاتی از بین می‌رود. زیرا مطالعه الهیاتی برنامه‌درسی مستلزم وجود پیش‌فرض‌هایی الهیاتی و نه صرفاً ارزشی یا فلسفی است. در حقیقت، تصور علم‌الهدی بر این است که ارائه رویکرد کلان فلسفی-ارزشی برای تعیین تکلیف نگاه اسلامی به مطالعات برنامه‌درسی کفایت می‌کند (Aminkhandaghi & Mahdavihah, 2017, p. 18)؛ درحالی‌که در این اثر و آثار مشابه آن، شاهد تواضع و استنکاف از ورود به گفتگوهای پیچیده مطالعات برنامه‌درسی هستیم. این رویکرد به برنامه‌درسی را می‌توان مساوی با محدود کردن خداباوری اسلامی و جهان‌بینی توحیدی در حیطه رویکرد ارزشی به برنامه‌درسی و غفلت از ورود تعریف معیار الهیات اسلامی برنامه‌درسی به حوزه نظم موجود دانش مطالعات برنامه‌درسی مانند نظریه، سیاست‌گذاری، تاریخ و پژوهش برنامه‌درسی دانست. تنها بنیان‌های دینی به‌منظور تصحیح و جرح گزاره‌های فلسفی مورد توجه قرار گرفته‌اند (Alamulhuda, 2005, p. 29)؛ بدون اینکه در مقام الهیات مضاف، همچون نظام اندیشه‌ای منسجم، مطالعات برنامه‌درسی را مطالعه کند.

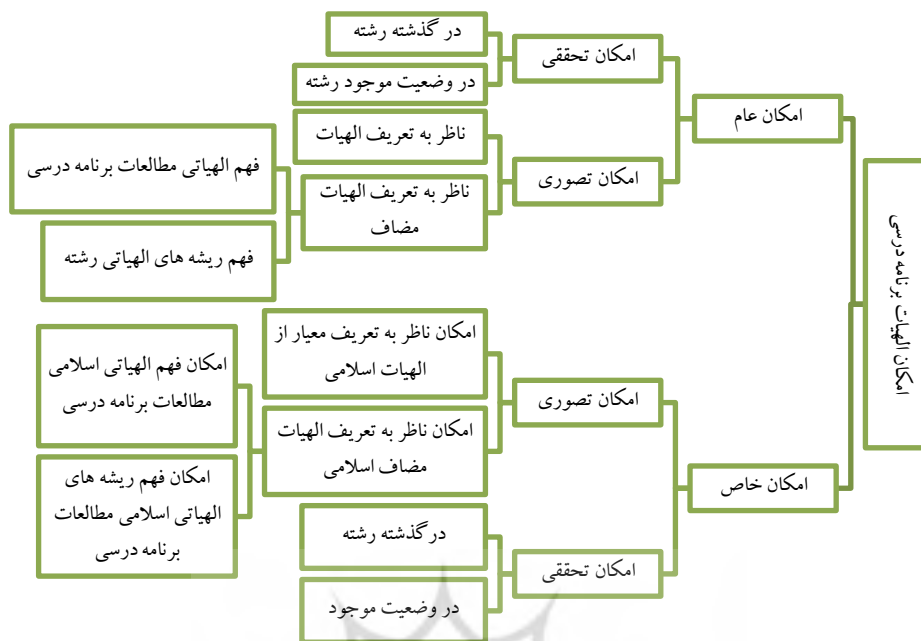
ایراد اساسی مطالعات دسته اول و دوم را می‌توان در حاشیه بودن و منزوی بودن نسبت به تحولات

۱. به‌عنوان مثال، بنگرید به: (Adebayo, 2005; Amin et al., 2012; Maleki, 2020; Yaacob, 2018).

پارادایمی حوزه مطالعات برنامه‌درسی دانست. این مسئله نه تنها باعث شده تا صاحب‌نظران اسلامی این حوزه از دغدغه‌های اسلامی خود برای احیای نگاه اسلامی در بنیان‌های دانش مطالعات برنامه‌درسی غافل باشند، بلکه دیدگاه‌های آن‌ها را به گونه‌ای عمیق به بنیان‌های نظری دانش غربی مطالعات برنامه‌درسی وابسته کرده است.

۳. الهیات به مثابه پیش‌فرض‌های دانش برنامه‌درسی: این نگاه به‌طور محدود مورد توجه قرار گرفته است.

این نگاه که در مطالعه امین خندقی و مهدوی خواه (2017) بدان پرداخته شده، به دنبال تغییر شالوده‌ها و بنیان‌های دانش مطالعات برنامه‌درسی بر اساس منظری اسلامی است که محدود به موضوعات و یا قلمروهای خاصی نمی‌شود. بر این اساس، برای داشتن دانش مطالعات برنامه‌درسی اسلامی، باید فهمی اسلامی از دانش مطالعات برنامه‌درسی ساخته و پرداخته شود. تحقق این امر در مورد الهیات اسلامی برنامه‌درسی ایجاب می‌کند که فهمی الهیاتی از دانش مطالعات برنامه‌درسی مورد توجه قرار بگیرد و پیش‌فرض‌های این حوزه، در مواجهه با نگاه الهیاتی اسلامی دستخوش تحول شود. به‌عنوان مثال، بر اساس دیدگاه فرضی معیار، نظم تمامی ساحت‌های تربیت و برنامه‌درسی بر محور نظمی توحیدی باید استوار شود. بر این اساس، لازم است تا حوزه مطالعات برنامه‌درسی از نظم دیسیپلینی موجود که پیش‌تر صورت‌بندی شده (Adebayo, 2005; Pinar, 1995; Pinar et al., 2012; Pinar, 2019) خارج شود و نظمی مبتنی بر فهمی خدا‌باورانه از دانش و نظم دانشی به خود بگیرد. در نتیجه، اگرچه در حال حاضر با توجه به ادبیات نظری موجود، چنین امکانی از حیث تحقق، برای الهیات اسلامی برنامه‌درسی مطرح نیست اما با توجه به مجموعه مباحث مطرح شده ظرفیت نظری آن وجود دارد.



شکل ۲: نمودار اقسام امکان الهیات برنامه‌درسی به‌طور عام و خاص

نتیجه‌گیری: راهی به سوی الهیات اسلامی برنامه‌درسی

دانش مطالعات برنامه‌درسی به‌ویژه در کشور ما همچنان با پیش‌فرض‌های سکولار به‌مثابه بدیهیات رشته خوانش می‌شود. این درحالی‌که است که امروزه با موج جدیدی از گرایش به الهیات، فلسفه‌دین و مطالعات دینی مواجه هستیم که با بازخوانی تاریخی و الهیاتی آنچه امروز از آن تحت عنوان دانش دانشگاهی یاد می‌کنیم، خودبنیادی عقل سکولار و بی‌طرفی آن را زیر سؤال می‌برد. در این موج جدید، به‌طور ویژه با کلان‌روایتی مهم و اساسی مبنی بر وجود ریشه‌های الهیاتی برای مدرنیته و علوم جدید مواجهیم (Ardakani, 2020; Ghaeminik, 2015; Gillespie, 2019; Hashemi, 2017; Lowith, 2011; Milbank, 2017) که به‌واسطه پیوند وثیق تحولات دانشی، قابل تسری به این حوزه نیز هست. بر این اساس، با طرح بحثی نو در رشته، می‌توان از امکان الهیات برنامه‌درسی هم به‌طور عام، یعنی فارغ از هرگونه جهت‌گیری الهیاتی خاص، هم به‌طور خاص، یعنی ناظر به تعریف و جهت‌گیری معیار از الهیات که در اینجا موضع اسلامی مدنظر است، صحبت کرد.

با توجه به نظریه‌پردازی انجام‌شده در این مطالعه، اولاً می‌توان امکان الهیات برنامه‌درسی را به‌عنوان شاخه - ای از الهیات مضاف که شامل اقسام فهم الهیاتی و فهم ریشه‌های الهیاتی است، تصور کرد که تنها یکی از پیامدهای مهم آن، فتح بایی برای انجام پژوهش‌ها در این قلمرو است. ثانیاً این مطالعه را به‌طور خاص می‌توان راهی به الهیات اسلامی برنامه‌درسی و نویدی برای دغدغه‌های اسلامی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی دانست. بنابراین الهیات اسلامی برنامه‌درسی نیازمند یک صورت‌بندی جامع است تا بتواند جایگاه اصلی و واقعی الهیات را در مواجهه با دانش مطالعات برنامه‌درسی به قدرت نظری لازم برساند تا به‌جای بازتولید انگاره «الهیات برنامه‌درسی به‌مثابه محتوا یا ارزش» شاهد ظهور «الهیات برنامه‌درسی به‌مثابه دانش» باشیم. تحقق این امر، نیازمند تأمل جدی در نسبت الهیات اسلامی و نیازهای عصر کنونی به‌ویژه نظریه و عمل برنامه‌درسی است. می‌توان هم تکیه دانش مطالعات برنامه‌درسی بر ریشه‌های الهیاتی گذشته‌اش را تصدیق کرد، هم جستجو، نظریه‌پردازی و نظریه‌پردازی مطالعات برنامه‌درسی به‌مثابه دانشی الهیاتی در آینده رشته را ممکن دانست. به هر صورت، بحث از امکان تصور و تحقق الهیات برنامه‌درسی، حرکت در مسیری است که سوی دیگر آن، امکان عدم تحقق امر الهیاتی است. از این رو تلاش برای تبیین حدود و ثغور این حوزه و نیز ترسیم افق روشن‌تری از آن می‌تواند بیش‌ازپیش در راستای تحقق الهیات برنامه‌درسی مؤثر و نقش‌آفرین باشد؛ امری که در گرو توجه به جدید بودن این حوزه به‌ویژه در ایران و ضرورت انجام مطالعات آتی است.

References

- Abdoli, M. (2017). *The Social Theology of Islam, Quiddity, Scope and Method*. Maaref. (In Persian)
- Adebayo, R. (2005). Islamization of the curriculum: an agenda for model Islamic nursery schools in Nigeria. *Muslim Education Quarterly*, 22(3/4), 4.
- Ahmadizadeh, H. (2016). Three Concepts of God in the Contemporary Christian Philosophy; A Critical Survey. *Jostarha-ye Falsafe-ye Din*, 4(2), 1-20. (In Persian)
- Alamulhuda, J. (2005). *The Foundations of Islamic Education And Curriculum Planning "Based on Sadra's Philosophy"*. University of Imam Sadegh. (In Persian)
- Ali Fathi, R. S. H. (2017). The Question of Existence as a Question of God (God in Heidegger's Thought). *Qabasat*, 18(68), 97-118. (In Persian)
- Amin, R. M., Yusof, S. A., & Haneef, M. A. (2012). The effectiveness of an integrated curriculum: The case of the International Islamic University Malaysia. Proceedings of the 8 th international conference on Islamic economics and finance. (In Persian)
- Aminkhandaghi, M., & Mahdavihah, A. (2017). Toward a Conceptual Expansion of Islamic Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 12(46), 1-34. (In Persian)
- Ardakani, M. S. (2020). *A New Look at Kant's Philosophy of Religion based on Steven Pamquist's Views*. Daneshgahe Adyan va Mazaheb. (In Persian)
- Babaie, H. (2012). The Theories of Culture, a New Plan for Theology. *The Quarterly Journal Ayeneh-ye Pazhoohesh*, 22(132), 107-115. (In Persian)

- Barkhordari, R. (2015). *Paulo Freire*. Encyclopedia of Iranian Curriculum. (In Persian)
- Baurain, B. (2011). Common ground with a common faith: Dewey's idea of the "religious". *Education and Culture*, 27(2), 74-91. (In Persian)
10.1353/eac.2011.0014
- Block, A. A. (2004). *Talmud, curriculum, and the practical: Joseph Schwab and the Rabbis* (Vol. 2). Peter Lang.
- Callinicos, A. (2022). *Social Theory* (A. M. Begi, Trans.). Agah.
- Cooper, G. (1995). Freire and theology. *Studies in the Education of Adults*, 27(1), 66-78.
<https://doi.org/10.1080/02660830.1995.11730616>
- Cornwall, S. (2017). Home and hiddenness: queer theology, domestication and institutions. *Theology & sexuality*, 23(1-2), 31-47. <https://doi.org/10.1080/13558358.2017.1341207>
- Coser, L. A. (2021). *Masters of Sociological Thought* (M. Thalasi, Trans.). (In Persian)
- Craig, W. L. (2000). The ultimate question of origins: God and the beginning of the universe. In *Toward a New Millennium in Galaxy Morphology* (pp. 723-740). Springer.
- Danaeifard, M., & Hojjatkah, H. (2022). The Essence and Survival of the Soul from the Perspective of Process Anthropology and Baghdad Theological School [Research]. *ANDISHE-NOVIN-E-DINI A Quarterly Research*, 18(71), 159-176. (In Persian)
- Dickinson, C., & Toomey, M. (2017). The continuing relevance of "queer" theology for the rest of the field. *Theology & sexuality*, 23(1-2), 1-16.
<https://doi.org/10.1080/13558358.2017.1341210>
- Estep Jr, J. R. (2012). Navigating with a compass: Theological perspectives on curriculum. *Mapping out curriculum in your church: Cartography for Christian pilgrims*, 45-66.
- Freire, P. (2016). *Cultural Action for Freedom* (A. Birashk, Trans.). Rahaayi Publishing House. (In Persian)
- Ghaderi, M. (2013). *Dwayne E. Huebner*. Encyclopedia of Iranian Curriculum. (In Persian)
- Ghaeminik, M. (2015). *Against The Secular Order*. Tarjoman. (In Persian)
- Ghanbari, H. (2008). An Introduction to quiddity of the New Theology [Research]. *Andishe-Novin-E-Dini*, 4(12), 93-106. (In Persian)
- Ghiloni, A. J. (2010). Theology as Education: John Dewey in Dialogue with Christian Doctrine.
- Gillespie, M. A. (2019). *The Theological Origins of Modernity*. Pegahe Ruzegare Nou. (In Persian)
- Hadavinia, A. A. (2000). Deism and the principles of the capitalism system. *Criticism book publication*, 11(11). (In Persian)
- Hamilton, D. (2017). Curriculum History (M. Sharif, Trans.). In *Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives*. Samt. (In Persian)
- Hanfling, O. (1998). *What is Art* (A. Ramin, Trans.). Hermes. (In Persian)
- Hasani, S. A. (2014). *The Influence of Humanism on The Elders of The Protestant Movement and The Pioneers of Liberal Theology*. Imam Khomeini Educational and Research Institute. (In Persian)
- Hashemi, M. (2017). *Theism and atheism in a post-secular age*. Springer.
- Hemmati, H. (2015). The History and Explanation about the Structure of Political and Salvational Theology. *Marefat-e Adyan*, 5(4). (In Persian)
- Heydari, A. A., & Hatamian, A. (2016). Axiomatic Atheism in Alain Badiou's Thought. *Philosophy of Religion*, 13(4), 613-638. (In Persian)
<https://doi.org/10.22059/jpht.2016.61119>
- Huebner, D. (1985). Religious metaphors in the language of education. *Religious Education*, 80(3), 460-472.

- Huebner, D. (1987). Religious education: Practicing the presence of God. *Religious Education*, 82(4), 569-577. <https://doi.org/10.1080/0034408870820406>
- Huebner, D. (2010). Curricular Language and Classroom Meaning (M. Sharif, Trans.). In *Curriculum: Discourse of Theory, Research and Practice Reconceptualist Curriculum*. Jihad-e Daneshgahi. (In Persian)
- Joldersma, C. W. (2001). The tension between justice and freedom in Paulo Freire's epistemology. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 129-148. <https://doi.org/10.11575/jet.v35i2.52727>
- Joseph, P. B. (2011). *Cultures of curriculum*. Routledge.
- Kashi, M. J. G., & Tabari, A. T. (2011). John Locke, Liberalism Thought and Political Theology. *Journal of Political and International Approaches*, 2(3). (In Persian)
- Kirylo, J. D., & Boyd, D. (2017). *Paulo Freire: His faith, spirituality, and theology*. Springer.
- Kurun, I. (2016). *The Theological Origins of Liberalism*. Rowman & Littlefield.
- Kyser, J. A. (2020). *An intellectual biography of Dwayne E. Huebner: biography, curriculum history, and understanding curriculum as theological* University of British Columbia.
- Leopando, I. (2017). *A pedagogy of faith: The theological vision of Paulo Freire*. Bloomsbury Publishing.
- Lowith, K. (2011). *Meaning in history: The theological implications of the philosophy of history*. University of Chicago Press.
- Madero SJ, C. (2015). Theological dynamics of Paulo Freire's educational theory: an essay to assist the work of Catholic educators. *International Studies in Catholic Education*, 7(2), 122-133.
- Maleki, H. (2020). *The Theory of Monotheistic Naturalism in Curriculum*. Madreseh. (In Persian)
- Manavipour, D. (2015). *Philosophy of Education: School Mission in Philosophical, Mystical, Psychological and Sociological Approaches*. Duoran. (In Persian)
- Mayes, C. (2003). *Seven curricular landscapes: An approach to the holistic curriculum*. University Press of America.
- McGrath, A. (2013). *Christian Theology: An Introduction* (V. S. Mohammad Reza Bayat, Ali Shahbazi, Azam Moghadam, Kausar Taheri Trans.). Adyan va Mazahab. (In Persian)
- McLaren, P., & Jandrić, P. (2018). Paulo Freire and liberation theology: The Christian consciousness of critical pedagogy. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94(2), 246-264. 10.30965/25890581-09402006
- Milbank, J. (2017). *Theology and Social Theory* (S. M. P. a. S. Ghanouni, Trans.). Tarjoman. (In Persian)
- Miller, j. p. (2000). *The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum* (M. Mehrmohammadi, Trans.). Samt. (In Persian)
- Moonan, L. (2000). The Responsibility of Theology for the Question of God. *New blackfriars*, 81(947), 2-15. <https://doi.org/10.1111/j.1741-2005.2000.tb01714.x>
- Morris, M. (2006). *Jewish intellectuals and the university*. Springer.
- Morris, M. (2020). Currere at the Cross-roads: The Deeply Theological in the Age of COVID-19. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies (JAAACS)*, 14(1). <https://doi.org/10.14288/jaaacs.v14i1.192025>
- Morris, M., & Weaver, J. A. (2002). Difficult memories: Talk in a (post) Holocaust era.
- Motahari, M. (2002). *Theology, Mysticism, Practical Wisdom* (Vol. 2). Sadra. (In Persian)
- Mustafa Ghaderi, N. N., Mahbubeh Khosravi. (2018). *The History of Practical Discourse in Curriculum Studies*. Avaiye Noor. (In Persian)

- Myers, W. R. (2017). John Dewey, God, and the religious education of the American public. *Theology Today*, 74(2), 157-171. <https://doi.org/10.1177/0040573616688732>
- Naqibzadeh, M. A. H. (2014). *looking at the Philosophy of Education*. Tahoori. (In Persian)
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum studies: What is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies (JAAACS)*, 8. <https://doi.org/10.14288/jaaacs.v8i0.187713>
- Pinar, W. (2012). *Curriculum studies in the United States: Present circumstances, intellectual histories*. Springer.
- Pinar, W. F. (2019). *Intellectual advancement through disciplinarity: Verticality and horizontality in curriculum studies*. Brill.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (Vol. 17). Peter lang.
- Popkewitz, T. S. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: The reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301-319. <https://doi.org/10.1080/00220270902777021>
- Rajabi, A., & Ardakan, M. M. (2021). Analyzing the Role of Theism in the Functions of Normative Humanities from the Perspective of Ayatollah Mesbah Yazdi. *Journal of Fundamental Researches on Humanities*, 6(3), 125-143. (In Persian)
- Raji, M., Bagheri, K., Irvani, S., & Sabaghiyan, Z. (2012). A new look into philosophy and method of adult education in Freire's views. *Educational Innovations*, 11(3), 113-138. (In Persian)
- Rashad, A. A. (2006). Additional Philosophy. *Qabasat*, 11(39-40), 5-30. (In Persian)
- Reid, W. A. (1993). Does Schwab improve on Tyler? A response to Jackson. *Journal of Curriculum Studies*, 25(6), 499-510. <https://doi.org/10.1080/0022027930250601>
- Rowe, W. (1999). theological naturalism. In *The Cambridge dictionary of philosophy*.
- Schostak, J. (1991). Modernism, Postmodernism: the curriculum of surfaces. Spencer Hall Invitational Conference, University of Western Ontario,
- shivapoor, H., & HusseiniBeheshti, S. M. (2012). The relation between negative theology and various approaches to the concept of God. *Philosophy of Religion*, 9(10), 171-197. (In Persian) <https://doi.org/10.22059/jpht.2012.24903>
- Spenser, H. (2010). What Knowledge is of Most Worth? (M. Sharif, Trans.). In *Curriculum: Discourse of Theory, Research and Practice Knowledge Based Curriculum*. Jahade Daneshgahi. (In Persian)
- Ward, L., & King, B. (2014). *Modern democracy and the theological-political problem in Spinoza, Rousseau, and Jefferson*. Springer.
- Webster, R. S. (2009). Dewey's Democracy as the Kingdom of God on Earth. *Journal of Philosophy of Education*, 43(4), 615-632. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00708.x>
- Whitlock, R. U. (2019). For Us, Today: Understanding Curriculum as Theological Text in the Twenty-First Century. In *Internationalizing Curriculum Studies* (pp. 227-244). Springer.
- Yaacob, S. B. (2018). The concept of an integrated Islamic curriculum and its implications for contemporary Islamic schools.
- Zarshenas, S. (2014). *Political-Cultural Dictionary*. Maaref. (In Persian)