

ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

دکتر بهرام محسن پور*

چکیده

مقاله حاضر به پیشینه تدوین برنامه‌ها و تألیف کتابهای درسی مدارس و دبیرستانهای کشور اشاره‌ای گذرا دارد. آنگاه درباره مفهوم نظریه‌های برنامه درسی، عناصر آن و طبقه‌بندیهایی که صاحب‌نظران معاصر غربی از نظریه‌های برنامه درسی به عمل آورده‌اند، به بحث می‌پردازد. در ضمن یادآور می‌شود که این نظریه‌های برنامه درسی از دیدگاههای فلسفی، روانشناختی و جامعه‌شناختی متداول در غرب نشأت گرفته‌اند و راهنمای عمل برنامه‌ریزان درسی این جوامع هستند.

مقاله سپس بر ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی بومی به عنوان راهنمای عمل برنامه‌ریزان و مؤلفان کتابهای درسی کشور تأکید می‌کند و مشکلات ناشی از نبود چنین نظریه‌ای را در گذشته متذکر می‌شود. آنگاه با ذکر شواهد و مثالهایی، استدلال می‌کند که با رجوع به جهان‌بینی اسلامی و ادبیات تعلیم و تربیت مسلمانان می‌توان به استخراج و استنباط عناصر نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش دست یازید و به تدوین نظریه‌ای بومی در حوزه برنامه درسی همت گماشت.

مقدمه

تا پیش از تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش، مدارس ابتدایی و متوسطه دولتی در کشور ما ملزم به اجرای برنامه‌های درسی یکسانی نبودند و این مؤسسه‌ها در زمینه تنظیم برنامه‌های درسی و انتخاب محتوا، براساس سلیقه مدیران خود عمل می‌کردند، اما با تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش (شورای عالی معارف) در اسفندماه سال ۱۳۰۰ هجری شمسی، برنامه درسی مدارس ابتدایی کشور در مردادماه ۱۳۰۵ به تصویب شورا رسید و مدارس دولتی موظف شدند که برنامه درسی مصوب این شورا را اجرا کنند. طبق این برنامه، دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌باید برحسب پایه تحصیلی خود، میان ۴ تا ۱۶ ماده درسی را در این سطح از تحصیلات بگذرانند (مجله وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه، ۱۳۰۶).

در پی آن، در تیرماه ۱۳۰۷، برنامه درسی دوره متوسطه از تصویب این شورا گذشت (مجله وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه، ۱۳۰۸-۱۳۰۷). سرانجام در همین سال بنا به پیشنهاد وزیر وقت آموزش و پرورش و بنا به تصویب هیئت دولت، تألیف و چاپ کتابهای درسی به انحصار وزارت آموزش و پرورش (وزارت معارف) درآمد.

اگر چه از آن زمان تاکنون یعنی در طول هشت دهه اخیر و در برهه‌هایی از زمان تألیف کتابهای درسی به استادان دانشگاه و مؤلفان مستقل از وزارتخانه سپرده شده است؛ با این حال چه برنامه‌ریزان و مؤلفان وابسته به وزارتخانه مذکور و چه مؤلفان مستقل از این وزارتخانه، همواره با الگو قراردادن برنامه‌های تحصیلی و کتابهای درسی سایر کشورها، به ویژه کشورهای مغرب زمین به تنظیم برنامه‌ها و تألیف کتابهای درسی برای مدارس ایران دست یازیده و تقلید را بر ابتکار ترجیح داده‌اند. عیسی صدیق اعلم که سالها سمت وزیر آموزش و پرورش را داشته است، در این زمینه چنین می‌نویسد:

«در سال ۱۳۱۷ در سازمان و برنامه دبیرستانها تجدید نظر شد و از دبیرستانهای فرانسه تقلید ناقصی به عمل آمد و چون دولت مقتدر بود، به انتقادات اشخاص مطلع توجه نکرد ... برنامه بسیار سنگین شد و بر مقدار مواد تحصیلی افزوده گردید بدون رعایت وقت شاگرد و ساعاتی که باید صرف پرورش اخلاقی و بدنی او بشود. موادی در برنامه منظور شد که در زندگانی مورد حاجت نبود و زائد بر حافظه دانش‌آموز بود» (صدیق اعلم، ۱۳۴۲).

جلیلی در مقاله‌ای با عنوان: «مروری بر کتابها و برنامه‌ریزی ریاضی کشور در گذشته دور و نزدیک»، می‌نویسد: «از سال ۱۳۱۵ به بعد، یک سری کتب دبیرستانی موسوم به «کتابهای وزارتی»

که از طرف وزارت آموزش و پرورش چاپ شده بود، وارد مدارس شد... مطالب زیر از مرحوم حسین مجذوب که چندین سال در سازمان کتابهای درسی با اینجانب هم اطاق بوده و از مؤلفین قدیمی هندسه است، نقل می‌شود: کتب ریاضی و علوم در این برهه از زمان شدیداً متأثر از فرهنگ علمی فرانسه بود. دلیل آن نیز جزوات فرانسوی باقیمانده از دارالفنون، جزوات فرانسوی دبیرستانهای رازی و سن‌لویی و آشنایی بیشتر تحصیل کرده‌های ایران با زبان فرانسه بود» (جلیلی، ۱۳۸۳).

در حالی که از گذشته تاکنون سنت تقلید و اقتباس در نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور ما متداول بوده است، در مغرب زمین به ویژه در ایالات متحد آمریکا، نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت با تکیه بر جهان‌بینی حاکم بر جامعه خویش و یاری گرفتن از نظریه‌های روانشناسی و جامعه‌شناسی عصر خود، نظریه‌هایی را در بارهٔ تعلیم و تربیت بنیان نهاده‌اند که این نظریه‌های تربیتی به نوبه خود الهام‌بخش نظریه‌پردازان برنامه درسی شده است. یعنی متخصصان حوزه برنامه درسی نیز در چهارچوب دیدگاه‌های کلان تربیتی به سوی تنویر کردن نظریه‌های برنامه درسی گام برداشته‌اند تا کارشان الهام‌بخش فعالیت‌های مؤلفان و معلمان باشد.

برای آنکه گوشه‌ای از پیشینهٔ نظریه‌پردازی را در حوزه برنامه درسی در مغرب زمین بنمایانیم، منحصراً به معرفی طبقه‌بندی‌هایی که نظریه‌پردازان از نظریه‌های برنامه درسی داشته‌اند، می‌پردازیم و از شرح و توصیف ویژگی‌های نظریه‌ها خودداری می‌کنیم.

نظریه‌های برنامه درسی

برایان هلمز^۱ و مارتین مک لین^۲ با بررسی تحول تعلیم و تربیت در مغرب زمین، چهار نوع نظریه برنامه درسی را از هم تفکیک کرده‌اند که این چهار دیدگاه از نظر آنها عبارتند از: اساس‌گرایی^۳، دایره‌المعارف‌گرایی^۴، پلی‌تکنیکالیسم^۵ و پراگماتیسم^۶ (هلمز و مک لین، ۱۹۸۹).

لازم به ذکر است که این دو مؤلف عمدتاً محتوا را ملاک تفکیک و تمیز نظریه‌ها قرار داده‌اند، اما سایر مؤلفان از ملاک‌های دیگری برای طبقه‌بندی نظریه‌های برنامه درسی سود جست‌اند. به عنوان مثال، جان. پی، میلر^۷، در کتاب خود به نام «نظریه‌های برنامه درسی» نظریه یا دیدگاه برنامه درسی را فراتر از محتوا می‌داند و آن را موضع‌گیری اساسی درباره یاددهی-یادگیری و ابعاد

1. Brian Holmes
5. Polytechnicalism

2. Martin Mclean
6. Pragmatism

3. Essentialism
7. John P. Miller

4. Encyclopedism

گوناگون نظری و عملی برنامه درسی تلقی می‌کند. او ابعاد تشکیل‌دهنده دیدگاه یا نظریه برنامه درسی را هفت عنصر می‌داند که عبارتند از:

(۱) آرمانهای تربیتی، (۲) تلقی نسبت به یادگیرنده، (۳) تلقی نسبت به فرآیند یادگیری، (۴) تلقی نسبت به فرآیند آموزشی، (۵) تلقی نسبت به محیط یادگیری، (۶) نقش معلم و (۷) ارزشیابی از آموخته‌ها. میلر با پذیرفتن این فرض که عناصر مذکور، ابعاد دیدگاه برنامه درسی را تشکیل می‌دهند، به طبقه‌بندی و توصیف دیدگاه‌های برنامه درسی می‌پردازد و از هفت نظریه یا دیدگاه برنامه درسی به این شرح یاد می‌کند: رفتاری، دیسیپلینی / موضوعی، اجتماعی، رشدگرا، شناختی، انسان‌گرایانه و ماورای فردی (میلر، ۱۳۷۹).

سیلور^۱ و همکارانش در کتاب «برنامه‌ریزی درسی برای یادگیری و تدریس بهتر» در طبقه‌بندی نظریه‌های درسی از اصطلاح «الگو» استفاده کرده‌اند و در توصیف الگوی برنامه درسی می‌نویسند: هر الگویی از مجموعه‌ای از فرضها نشأت می‌گیرد که شامل است بر (۱) مقاصد و هدفهای کلی تعلیم و تربیت، (۲) منابع اهداف، (۳) ویژگیهای فراگیران، (۴) طبیعت فرآیند یادگیری، (۵) نوع جامعه مورد نظر و (۶) طبیعت دانش یا معرفت. سیلور و همکارانش در ادامه این بحث به معرفی الگوهای برنامه درسی از دیدگاه نویسندگان گوناگون می‌پردازند. آنگاه به پنج گونه الگوی برنامه درسی به ترتیب زیر اشاره می‌کنند:

(۱) الگوهای مبتنی بر موضوعات درسی و رشته‌های علمی، (۲) الگوهای مبتنی بر شایستگیهای خاص فناوری، (۳) الگوهای مبتنی بر صفات و فرآیند انسانی، (۴) الگوهای مبتنی بر نقشها و فعالیتهای اجتماعی و (۵) الگوهای مبتنی بر نیازها و علایق فرد. لازم به ذکر است که سیلور و همکارانش معتقدند که اگر چه الگوی انسان‌گرایی به یک الگوی معین محدود نمی‌شود، اما می‌توان حضور آن را در سایر الگوهای برنامه درسی مشاهده کرد (سیلور و همکاران، ۱۳۷۲).

ارنشتاین^۲ و هانکینس^۳ دو مؤلف دیگری هستند که در اثر خود به نام «مبانی برنامه درسی»^۴، در توصیف نظریه برنامه درسی می‌نویسند: «نگرش هر فرد نسبت به برنامه درسی، منعکس‌کننده نقطه نظر او نسبت به مبانی برنامه درسی، فلسفه شخصی، نگرش نسبت به تاریخ، دید روانشناختی، نظریه به مسائل اجتماعی، حوزه‌های برنامه درسی، نقش یادگیرنده و معلم است. ارنشتاین و هانکینس پس از برشمردن عناصر برنامه درسی، از شش رویکرد برنامه درسی نام

^۱ - J. Galen Saylor

2. Ornstein

3. Hankins

4. Foundation of Curriculum

می‌برند که عبارتند از: رفتاری، مدیریتی، سیستمی، علمی، انسان‌گرایانه و بازسازان مفهومی (ارنشتاین و همکاران، ۱۳۷۳).

علاوه بر نظریه‌پردازانی که پیشتر از این از آنها نام بردیم، کسانی دیگر نیز به ویژه در ایالت متحد امریکا کوشیده‌اند که نظریه‌ها یا دیدگاه‌هایی را در برنامه درسی شناسایی و طبقه‌بندی کنند. مثلاً الیوت ایزنر^۱ در کتاب دیدگاه‌های متضاد برنامه درسی، پنج دیدگاه متضاد برنامه درسی را شرح داده است که این پنج دیدگاه عبارتند از: (۱) دیدگاه رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی و عقلی، (۲) دیدگاه عقل‌گرایی آکادمیک، (۳) دیدگاه خودشکوفایی یا ارتباط شخصی، (۴) دیدگاه بازسازی اجتماعی / تطابق اجتماعی و (۵) دیدگاه برنامه درسی به عنوان فناوری (ایزنر، ۱۳۸۱).

دو تن دیگر از نظریه‌پردازان به نامهای جیرو^۲ و پاینار^۳ در آثار خود از سه نوع نظریه برنامه درسی به این نام یاد کرده‌اند: سنت‌گرایان، تجربه‌گرایان مفهومی و بازنگران مفهومی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱) (رجوع شود به جدول شماره یک).

بر اساس این، اگر نظریه‌هایی را که نام آنها در جدول شماره (۱) آمده است، متداولترین نظریه‌های برنامه درسی تلقی کنیم، در می‌یابیم که در زمینه تعدادی از این نظریه‌ها یا دیدگاه‌ها، میان شارحان این دیدگاه‌ها اتفاق نظر وجود دارد، یعنی برخی از مؤلفان متفقاً برخی از این دیدگاه‌ها را به عنوان نظریه یا رویکرد معرفی می‌کنند و آنها را در شمار رویکرد یا نظریه برنامه درسی قرار می‌دهند.

1. Eliot Eisner

2. Giroux

3. Willam Pinar

جدول ۱

برخی از نظریه‌های برنامه درسی (Curriculum theories)

نظریه‌های برنامه درسی				نظریه‌ها	شارحان		
مطورای فردی (کل‌گرا) Trans-personal	رشدگرا Developmental	اجتماعی Social	پلی تکنیکالیسم Polytechnicalism	پراگماتیسم Pragmatism	دایره‌المعارفی Encyclopaedism	اساس‌گرایی (اصالت‌گرایی) Essentialism	هلمز و مک‌لین Holmes, McLean
	نیازها و علائق فرد Individual Needs	کارکردهای اجتماعی Social Functions	انسان‌گرایانه Humanistic	فرآیند شناختی Cognitive process	رفتاری Behaviorism	موضوعی / دیسپلینی Subject/Discipline	میلر Miller
مطورای اجتماعی Social Reconstruction	نیازها و علائق فرد Individual Needs	کارکردهای اجتماعی Social Functions	انسان‌گرایی Humanistic	صفات و فرآیندهای انسانی Human traits	تکنولوژی‌های خاص Tech. Competency	موضوعات درسی Subject Matter	سیلور و الکساندر Saylor, Alexander
			انسان‌گرایانه Humanistic	سیستمی Systemic	رفتاری Behaviorism	مدیریتی Administrative	ارنشتاین و هالکینس Ornstein, Hanks
مطورای اجتماعی Social Reconstruction	نیازها و علائق فرد Individual Needs	کارکردهای اجتماعی Social Functions	خودشکوفایی Self-Actualization	توسعه فرآیند ذهنی Cognitive Development	برنامه درسی به عنوان فناوری Tech. Competency	مفکران آکادمیک Academic Rationalism	ایزئر Eisner
			مطورای اجتماعی Social Reconstruction	تجربه‌گرایی مفهومی Conceptual Empiricists	مفکران مفهومی Conceptual Empiricists	سنت‌گرایان Traditionalists	جیرو و پینار Giroux, Pinar

مثلاً رویکرد موضوعی / دیسیپلینی و انسان‌گرایانه از جمله نظریه‌هایی هستند که میلر، سیلور و همکارانش، و نیز ارنشتاین و هانکینس از آنها به عنوان رویکرد یا دیدگاه یاد کرده‌اند. به علاوه ویژگی‌هایی که هلمز و مک‌لین برای نظریه اساس‌گرایی ذکر کرده‌اند، شبیه ویژگی‌های موضوعی / دیسیپلینی میلر و ویژگی‌های موضوعات درسی سیلور و همکاران اوست.

میلر و نیز ارنشتاین و هانکینس، در طبقه‌بندی‌های خود به رویکرد رفتاری اشاره می‌کنند که ویژگی‌های این رویکرد با ویژگی‌های برخی از رویکردهای وابسته به شایستگی‌های خاص فناورانه مورد نظر سیلور و همکارانش مشابه است. همچنین ویژگی‌هایی که میلر برای رویکرد اجتماعی ذکر می‌کند، با ویژگی‌های الگوهای مبتنی بر کارکردها و فعالیت‌های اجتماعی مورد نظر سیلور و الکساندر شبیه است. یعنی هر دو رویکرد بر جامعه به عنوان نهادی مؤثر در برنامه درسی تأکید دارند.

برخی از ویژگی‌های نظریه پراگماتیسم مورد نظر هلمز و مک‌لین، با ویژگی‌های «رویکردهای متمرکز بر نیازها و علائق خود» مورد اشاره سیلور و همکارانش، انطباق دارد، زیرا در دو رویکرد مذکور، نیازها و علائق یادگیرندگان اساس انتخاب برنامه‌های درسی است.

برای آنکه سخن به درازا نکشد، از بحث در باره رویکردها یا نظریه‌هایی که آیزنر، جیرو و پاینار به آنها اشاره کرده‌اند و احتمال اجماع و اتفاق نظر درباره آنها به عنوان رویکرد یا نظریه وجود دارد، خودداری می‌کنیم و نتیجه می‌گیریم که بحث در باره نظریه برنامه درسی امروزه در ادبیات تعلیم و تربیت جوامع به ویژه مغرب زمین رواج چشمگیری پیدا کرده و افق‌های تحقیقاتی جدیدی را به روی متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی گشوده است.

همچنین از بحثی که در آغاز این نوشتار کردیم، این نتیجه را می‌گیریم که در کشور ما تلاش برای تبیین نظریه برنامه درسی و دستیابی به یک دیدگاه برنامه درسی بومی، به عنوان راهنمای عمل برنامه‌ریزان، مؤلفان و معلمان کشور نه تنها خالی از فایده نیست، بلکه یک ضرورت نیز هست. زیرا چنانچه در نظام تعلیم و تربیت ما نظریه برنامه درسی، تبیین و تدوین نشود، یکی از مشکلاتی که در این میان به وجود می‌آید بروز ناهماهنگی میان برنامه‌های درسی گوناگون به ویژه هنگام عمل است. در چنین صورتی، مثلاً، به سختی می‌توان هماهنگی لازم را میان موضوعات درسی گوناگون برقرار کرد. به عبارتی دیگر، وقتی که نظریه برنامه درسی مشخصی راهنمای عمل برنامه‌ریزان نباشد، ممکن است هر یک از گروه‌های برنامه‌ریزی درسی، آرمان‌های تربیتی (زیر مجموعه‌ای از نظریه تربیتی) مربوط به حوزه درس خود را از جهان بینی‌های متفاوت استخراج کنند. این امر موجب خواهد شد که برنامه‌های درسی گوناگون، هدف‌های تربیتی متفاوت و بعضاً معارضی را دنبال کنند. شاهد این ادعا این است که در گذشته به ویژه در عصر پهلوی چون «نظریه

برنامه درسی» مشخصی وجود نداشت، لذا هر یک از گروه‌های برنامه‌ریزی درسی، هدفهای آموزشی دروس مورد نظر خود را از جهان‌بینی مورد علاقه خویش اخذ و استنباط می‌کردند و بدین سان دانش‌آموزان را در معرض جهان‌بینی‌های معارض قرار می‌دادند. مثلاً، در آن زمان دانش‌آموزان ایرانی از سویی در کتابهای درسی زیست‌شناسی، نظریه تکاملی داروین را می‌آموختند و به آنها القاء می‌شد که خلقت انسان محصول تصادف، تحول ماده در اعماق دریاها و نتیجه انشقاق حیوانات است^۱، و از سویی دیگر در کتابهای تعلیمات دینی، می‌آموختند که خلقت انسان بنا به اراده خداوند صورت گرفته است^۲. در کتابهای علوم اجتماعی با نظر مارکس درباره تحول تاریخ و جایگزینی سرمایه‌داری با کمونیسم آشنا می‌شدند^۳ اما در کتابهای دیگر، مزایای اقتصاد سرمایه‌داری برای آنها تبیین می‌شد^۴.

از این گذشته، در کتابهای جامعه‌شناسی دبیرستان ادعا می‌شد که پندارهای خرافی، دین عمومی انسانهای نخستین بوده است^۵ در حالیکه در کتابهای تعلیمات دینی آن زمان آموزه‌های دینی به عنوان اموری حیاتی به دانش‌آموزان معرفی می‌شدند.

جهان‌بینی اسلامی به عنوان منبع استنباط نظریه برنامه درسی

باتوجه به آنچه گفته شد، به نظر می‌رسد که متخصصان حوزه برنامه درسی در کشور ما، می‌توانند با تکیه بر جهان‌بینی اسلامی و نیز نیازهای کنونی جامعه، به سوی نظریه‌پردازی در حوزه برنامه درسی حرکت کنند و تدوین چنین نظریه‌ای را وجهه همت خویش قرار دهند. خوشبختانه در سالهای اخیر حرکتی در زمینه نظریه‌پردازی در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی با توجه به دلالت‌های آن برای برنامه درسی صورت گرفته است که باید آنها را ارزشمند و راهگشا تلقی کرد. از آن جمله می‌توان به رساله‌های دکتری خانم جمیله علم‌الهدی (۱۳۸۱)، آقای بابک شمشیری (۱۳۸۳) و آقای نادر سلسبیلی (۱۳۷۹) اشاره کرد.

علم‌الهدی نخست به استنباط ماهیت تربیت اسلامی بر اساس آیات قرآن و اصولی از فلسفه اصالت وجود ملاصدرا می‌پردازد و مدعی می‌شود که منظور از تربیت اسلامی تثبیت توحید

۱. رجوع شود به کتاب زیست‌شناسی سال چهارم دبیرستان فصلهای هفتم و دهم، از انتشارات وزارت آموزش و پرورش، چاپ سال ۱۳۵۶.

۱. رجوع شود به کتابهای تعلیمات دینی دوره راهنمایی و متوسطه، چاپ سال ۱۳۴۵.

۲. رجوع شود به کتاب تعلیمات اجتماعی سال دوم راهنمایی چاپ سال ۱۳۵۵ و نیز جامعه‌شناسی سال دوم دبیرستان چاپ سال ۱۳۵۵.

۳. رجوع شود به کتاب حساب و هندسه سال ششم ابتدایی، انتشارات وزارت آموزش و پرورش چاپ سال ۱۳۴۹.

۴. رجوع شود به کتاب جامعه‌شناسی سال دوم متوسطه، انتشارات وزارت آموزش و پرورش، چاپ سال ۱۳۵۵.

حضور از طریق نگرش آیه‌ای به جهان هستی است. تربیت اسلامی تلاش دارد مرزهای علوم فیزیکی و متافیزیکی را نه از نظر روشهای تحقیق یا ساختار مفهومی، بلکه از نظر وحدت موضوعی بردارد و آمیختگی همه دانشهای حضوری و حصولی را به نحو مؤثر به متریبان خود انتقال دهد. علم‌الهدی آنگاه ضرورت تلفیق برنامه درسی را برای تحقق تربیت اسلامی مطرح می‌کند و می‌نویسد رویکرد تلفیق برنامه درسی امکانات متنوعی را برای توسعه نگرش آیه‌ای به منظور تثبیت توحید حضوری فراهم می‌آورد. علم‌الهدی معتقد است که اگرچه به کارگیری برنامه‌های رشته‌ای و موضوع محور برای پیشرفت تربیت اسلامی ضروری است، ولی فرابنامه درسی اسلامی راهبردی اساسی برای توسعه نگرش آیه‌ای به شمار می‌رود و بستر مناسبی است تا برنامه‌های درسی متعدد با درجات گوناگونی از تلفیق بنا به ویژگیها و شرایط خاص از طریق این بستر ارائه شود (علم‌الهدی، ۱۳۸۱).

شمشیری نیز در رساله خود تحت عنوان "بررسی مبانی معرفت‌شناسی عرفان اسلامی و اثرات آن بر آموزش و پرورش" می‌نویسد: هدف غایی تعلیم و تربیت عرفانی درک معرفت به ذات جهان هستی و حضرت حق و نایل شدن به مقام توحید حقیقی است. او در ادامه می‌نویسد: نظریه تربیتی عرفانی برداشتی فعالیت مدارانه و همچنین زیباشناسانه از برنامه درسی دارد. در چهارچوب این نظریه، برنامه درسی با تجربیات فردی متریبان در عرصه‌های گوناگون زندگیشان مثل امور عاطفی، هنری، دینی، معنوی، روحی و اخلاقی سروکار دارد. لذا برنامه درسی از محدوده فعالیت‌های کلاسی و مدرسه‌ای فراتر می‌رود و لحظه‌به‌لحظه زندگی واقعی متریبی را دربرخواهد گرفت (شمشیری، ۱۳۸۳).

سلسبیلی نیز در رساله خود تحت عنوان "ارائه یک الگوی راهنما برای کاربرد دیدگاههای برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور (دوره متوسطه نظام جدید)" پس از بررسی و توصیف نظریه‌های گوناگون برنامه درسی، الگویی برای برنامه درسی ارائه می‌دهد که شامل الگوی تلفیقی است که هدف آن حرکت از انسان کارآمد، انسان متفکر به سوی انسان کامل است. طبق الگوی پیشنهادی، انسان کامل دارای کارکردهایی به شرح زیر است:

- معتقد به خودشکوفایی و گذشتن از مراحل پایین نفسانی و رسیدن به انسان کامل
- معتقد به اصلاح جامعه و اعتلای فرهنگ جامعه
- علاقه‌مند به حل مسائل از طریق روشهای عقلانی و شهودی
- اعتقاد عمیق به واصل شدن به حق، توجه به شهود و وحی الهی (سلسبیلی، ۱۳۷۹).

بنابراین، در ادبیات تعلیم و تربیت مسلمانان و نیز در سایر متون اسلامی، در زمینه ابعادی که به تعبیر جان، پی. میلر عناصر نظریه برنامه درسی نامیده می‌شود، دیدگاههایی به چشم می‌خورند که اگر آنها را در کنار هم قرار دهیم و به آنها به صورت یک کل بنگریم، قابلیت تشکیل یک نظریه برنامه درسی بومی یا به تعبیری دیدگاهی مبتنی بر جهان‌بینی اسلامی را دارند. لذا برای آنکه نشان بدهیم که دیدگاه تعلیم و تربیت مبتنی بر جهان‌بینی اسلام به عنوان منبع استنباط نظریه برنامه درسی بومی، هم دارای وجوه اختلاف با دیدگاههای تعلیم و تربیت متداول در غرب است و هم از ظرفیت لازم برای استنباط نظریه برنامه درسی برخوردار است، نخست آرمانهای تربیتی تعلیم و تربیت اسلامی را با آرمانهای تربیتی یکی از مکاتب تعلیم و تربیت غربی، یعنی پیشرفتگرا، به عنوان زیر مجموعه‌ای از مکتب پراگماتیسم، به طور خلاصه مقایسه می‌کنیم. سپس به ذکر مثالهایی درباره استنباط عناصر نظریه برنامه درسی بومی از منابع اسلامی می‌پردازیم و مجدداً یادآور می‌شویم که منظور از عناصر نظریه برنامه درسی، آن نوع عناصری است که جان، پی. میلر در کتاب خود آنها را معرفی کرده و بیشتر در این نوشتار به آنها اشاره شده است.

آرمانهای تربیتی در تعلیم و تربیت پیشرفتگرا

در قرن نوزدهم میلادی فلسفه‌ای در ایالات متحد آمریکا پا به عرصه وجود گذاشت که پراگماتیسم نام دارد. این فلسفه، تعلیم و تربیت را تحت تأثیر خود قرار داد و ادعا داشت که تعلیم و تربیت باید جوابگوی تحولات اجتماعی ایالات متحد آمریکا باشد. در میان پراگماتیستها جان دیویی توجه خود را معطوف و متوجه تعلیم و تربیت به ویژه برنامه درسی کرد و با الهام از فلسفه پراگماتیسم تعلیم و تربیتی را بنا نهاد که به تعلیم و تربیت پیشرفتگرا^۱ معروف است. تعلیم و تربیت پیشرفتگرا که متأثر از سنت فلسفی پراگماتیسم و نظریه تکاملی داروین است، به جای طرح مباحثی مانند خدا، مذهب، روح و نفس بر مسائل اکنون و این جا تأکید دارد. تعلیم و تربیت پیشرفتگرا اساس خود را بر مجموعه‌ای از فرضهای طبیعت‌گرایانه و تکاملی بنا نهاده و بر دیدگاهی خاص استوار شده است. این دیدگاه، جهان و همه اجزای آن را محصول تغییرات تکاملی تلقی می‌کند و عقیده دارد که این تغییر تداوم خواهد یافت. براین اساس، اصول اجتماعی، اخلاقی و اصول مادی جهان نیز مستمراً دستخوش تغییر می‌شود. انسان موجودی کاملاً پیچیده است که طبیعت او محصول تکامل زیستی و اجتماعی است. سرنوشت او در این جهان این است

که در این دنیای سراسر تغییر که خود جزئی از آن است به حیات خود ادامه دهد، به تعادل دست یابد و احساس موفقیت کند (میسون^۱، ۱۹۸۷).

آرمانهای تربیتی در تعلیم و تربیت اسلامی

محتوای کتابهای درسی مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه جمهوری اسلامی ایران که بر مبنای اهداف تعلیم و تربیت کشور تهیه شده است حاکی از آنند که اهداف برنامه‌ها آماده‌کردن دانش‌آموزان برای زندگی در دو جهان است. لذا همان طور که پیش از این یادآور شدیم، برخلاف نظام تعلیم و تربیت پیشرفتگرا که منحصراً بر مسائل این جهان تأکید دارد، در نظام تعلیم و تربیت مسلمانان به مسائل آن جهان نیز اهمیت بسیار داده می‌شود.

در کتابهای درسی کنونی ایران درباره خداوند و نقش مذهب در زندگی به طور گسترده بحث شده است و به طور کلی، ایجاد و تقویت روحیه ایمان به خداوند یکی از اهداف اصلی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است.

در تعلیم و تربیت اسلامی آن گروه از اصول اخلاقی که منبعث از دین هستند، اصولی ثابت فرض می‌شوند و در طول زمان دستخوش دگرگونی نمی‌شوند. یعنی آنچه در اسلام تابع شرایط زمان و مکان است، فعل اخلاقی است نه خود اخلاق (مطهری، ۱۳۶۲).

همان طور که در بالا اشاره کردیم تعلیم و تربیت پیشرفتگرا متأثر از نظریه تکاملی داروین است. در حالی که داروینسم در نظام تعلیم و تربیت اسلامی نه تنها مبنا نیست، بلکه مورد انتقاد علمای مسلمان نیز هست. استاد شهید مرتضی مطهری در کتاب تعلیم و تربیت در اسلام در این زمینه چنین نظر می‌دهد: «داروینسم که اساس آن بر تنازع بقا گذاشته شده بر این است که هر موجود زنده خودخواه آفریده شده و برای بقای خودش کوشش می‌کند. به همین دلیل این کوشش منتهی به تنازع بقا و منتهی به انتخاب طبیعی و انتخاب اصلح می‌شود و اساس تکامل چنین است ... روی همین اصل به داروین تاخته و گفته‌اند که این فلسفه یکی از ضررهایش این است که پایه‌های اخلاقی و تعاون را دگرگون می‌کند (همان).

برخلاف نظریه تعلیم و تربیت پیشرفتگرا که درباره روح به بحث نمی‌پردازد، در تعلیم و تربیت اسلامی درباره روح و اهمیت تکامل بخشیدن به آن، سخن فراوان است. اساساً اعتقاد به وجود روح به عنوان بُعدی از ابعاد وجودی انسان، یکی از اهدافی است که در تعلیم و تربیت

اسلامی مدنظر است. به همین دلیل در کتابهای درسی بینش اسلامی دوره دبیرستان در این زمینه مطالب بسیار وجود دارد که مجال بحث درباره آنها نیست (رجوع کنید به کتابهای بینش اسلامی دبیرستان).

در تعلیم و تربیت اسلامی، برخلاف تعلیم و تربیت پیشرفتگرا، خلقت انسان محصول تصادف و تکامل، آن گونه که طرفداران نظریه تکاملی می‌گویند، نیست، بلکه انسان موجودی است که بنا به مشیت الهی خلق شده و از روح خداوند در کالبد او دمیده شده، یعنی پرتوی از حقیقت خداوند بر او تابیده است.

متفکران مسلمان از دیرباز کوشیده‌اند تا با استناد به آیات قرآن کریم و احادیث نبوی و روایات منسوب به معصومان (ع) تصویری از ابعاد وجودی انسان و تواناییهای بالقوه او به دست دهند و بدین سان فصل جدیدی را به مباحث روان‌شناسی و انسان‌شناسی بیفزایند. این مباحث که چشم‌اندازهایی را پیش‌روی متخصصان حوزه روان‌شناسی از دیدگاه اسلام گشوده‌اند، می‌توانند به نوبه خود برای متخصصان حوزه برنامه درسی نیز الهام‌بخش باشند و آنان را در شناخت انسان به عنوان یادگیرنده و مخاطب برنامه‌های درسی یاری رسانند (واعظی، ۱۳۷۷).

هم در کلام و هم در عرفان اسلامی، نظریه‌های متقن و محکمی درباره معرفت‌شناسی از نظر اسلام مطرح شده است که این نظریه‌ها می‌توانند الهام‌بخش نظریه‌پردازان حوزه یادگیری باشند؛ زیرا نظریه‌های یادگیری ریشه در نظریه‌های معرفت‌شناسی دارند و بر دیدگاههای شناخت‌شناسی استوارند. بنابراین، متخصصان حوزه برنامه درسی می‌توانند با استعانت از نظریه‌های معرفت‌شناسی مطرح شده از سوی متفکران مسلمان، شرایطی مناسب را برای نظریه‌پردازی در قلمرو یادگیری فراهم سازند و به رهنمودهایی در این زمینه دست یابند.

در تعلیم و تربیت اسلامی، مسئولیت معلم متمایز از مسئولیتی است که سایر مکاتب تعلیم و تربیت برای او قائلند. به همین قیاس، تلقی نسبت به نقش معلم از نظر تعهد و پایبندی اخلاقی در نظریه برنامه درسی بومی، فراتر از نقشی است که سایر نظریه‌های برنامه درسی از منظر اخلاقی برای او متصورند. لذا چون در منابع تعلیم و تربیت اسلامی نقش معلم به روشنی و همه جانبه مطرح شده است؛ نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی بومی نیز می‌توانند با رجوع به این منابع، نقش معلم را در فرآیند آموزش و پرورش تبیین کنند و جایگاه او را مشخص سازند. عبارات زیر که از یکی از متون و منابع اسلامی نقل می‌شود، به جنبه‌هایی از نقش معلم در فرآیند آموزش و پرورش اشاره دارد:

«معلمی که بر سریر تعلیم جای گرفت و بدین منصب بزرگ مفتخر گردید، بایستی در امر تعلیمی خود به هیچ وجه طمع نداشته باشد. دانشجویانی را که در محضر او زانو زده‌اند و به قصد بهره‌مندی از علم نزد او آمده‌اند، خالصانه لوجه‌الله تعلیم دهد و با آنها به مهربانی رفتار کند. از پند و اندرز دادن به آنها خودداری ننماید و سخن در خور فهم آنان بگوید و بذر دانش را در سرزمین اهل دانش غرس کند» (کاشانی و همکاران، ۱۳۴۰).

یکی دیگر از عناصر نظریه برنامه درسی محیط یادگیری است که باید جایگاه آن در نظریه برنامه درسی بومی مشخص شود. شواهد نشان می‌دهد که در تعلیم و تربیت اسلامی محیط یادگیری باید منزله از عوامل آسیب‌زا و ناهنجار باشد تا عواملی که مخل تربیت هستند، تلاشهای تربیتی را کم اثر نکنند (حجتی، ۱۳۵۸). بنابراین، نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی باید با رجوع به منابع اسلامی، دیدگاههایی را که درباره ویژگیهای مطلوب محیط یادگیری مطرح است، بررسی و مطالعه و رهنمودهای لازم را در این زمینه استخراج و استنباط کنند.

ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان عنصری دیگر از عناصر نظریه برنامه درسی است که احتمالاً در متون تعلیم و تربیتی اسلامی از جنبه نظری به طور صریح مورد بحث و بررسی قرار نگرفته است. لیکن در تعلیم و تربیت اسلامی نتایج ارزشیابی از عملکرد یادگیرندگان به غایت مورد توجه است. یعنی انتظار می‌رود که نتایج ارزشیابی، موقعیت یادگیرنده را نسبت به انسان مطلوب اسلام بنمایاند و فاصله او را تا کمال مطلوب تربیت اسلامی نشان بدهد. به سخن دیگر، انتظار می‌رود که در تعلیم و تربیت اسلامی نتایج ارزشیابیها تجلی آموخته‌ها را در رفتارهای عقلانی و کنش و واکنشهای یادگیرندگان نشان دهد و میزان تحقق اهداف تربیتی را در افراد مشخص سازد. براساس چنین برداشتی از ارزشیابی، می‌توان به نظرگاههایی در این زمینه دست یافت و به طراحی و تدوین الگوهای ارزشیابی همت گماست که در عین سنجش تحقق اهداف واسطه‌ای، میزان تحقق اهداف غایی تعلیم و تربیت اسلامی را نیز مورد سنجش قرار دهد.

کلام آخر اینکه، برای متخصصان حوزه برنامه درسی در کشور ما دشوار نیست که به تدوین نظریه برنامه درسی بومی همت گمارند و اگر در زمینه برخی از ابعاد نظریه برنامه درسی به نظرگاهی مبتنی بر جهان‌بینی اسلامی دست نیافتند، از نظریه‌های دیگر بهره گیرند و فقدان یک نظریه برنامه درسی بومی را جبران کنند.

منابع

- آرنشتاین، آلن. سی. و فرانسیس پی. هانکینس (۱۳۷۱). مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی برنامه درسی. ترجمه دکتر سیاوش خلیلی شورینی. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- ایزنر، الیوت (۱۳۸۱). دیدگاه‌های برنامه درسی. ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی، مشهد: شرکت به نشر.
- جلیلی، میرزا (۱۳۸۳). مروری بر کتابها و برنامه‌ریزی ریاضی کشور در گذشته دور و نزدیک. مجله رشد آموزش ریاضی، دفتر انتشارات کمک آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، شماره مسلسل ۷۶.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۷۹). ارائه الگوی راهنما برای کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور. (دوره نظام جدید متوسطه). رساله دکتری: دانشگاه تربیت معلم.
- سیلور، جی. گالن، ویلیام، ام. الکساندر و آرتو، جی لوئیس (۱۳۷۲). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه دکتر غلامرضا خوی‌نژاد. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۳). بررسی مبانی معرفت‌شناسی عرفان اسلامی و اثرات آن برآموزش و پرورش. رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
- صدیق اعلم، عیسی (۱۳۴۲). تاریخ فرهنگ ایران. تهران: چاپخانه سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی.
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۱). تبیین تعلیم و تربیت اسلامی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی. رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۱). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات ایران زمین.
- فیض کاشانی، محسن (۱۳۴۰). الحقایق. ترجمه محمدباقر ساعدی خراسانی. تهران: انتشارات علمیه.
- میلر، جان. پی. (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات سمت.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۲). تعلیم و تربیت در اسلام. تهران: انتشارات الزهراء.
- مجله وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه (۱۳۰۸-۱۳۰۷). تهران: مطبعه روشنایی.
- مجله وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه (۱۳۰۶). تهران: مطبعه روشنایی.

واعظی، احمد (۱۳۷۷). انسان از دیدگاه اسلام. تهران: انتشارات سمت.

حجتی، سید باقر (۱۳۵۸). اسلام و تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

Holmes Brian & McLean, Martin (1989). The curriculum: A Comparative perspective. London: Unwin Hyman.