



حرکت به سمت جامعه توحیدی بر بستر بازسازی اجتماعی در برنامه درسی

محمد مهدی شعبانی*^۱

۱- نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید

بهشتی تهران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر ارائه ی تبیینی تلفیق شده از فلسفه تربیت اسلامی و نظریه بازسازی اجتماعی در برنامه درسی بوده که با روش کیفی از نوع تحلیلی-تفسیری صورت پذیرفته است. در تربیت اسلامی، هدف از تربیت انسان، شناخت خود، خداوند و جهان هستی است تا با کسب این معارف به سمت تقرب به خداوند حرکت نماید و از طرف دیگر مقصود مربیان بازسازی اجتماعی، بازسازی جامعه از طریق بازسازی تجارب افراد و حرکت به سمت جامعه ی بهتر است که در پژوهش حاضر، جامعه ی بهتر، جامعه ی توحیدی است که در آن سمت و سوی حرکت، الهی است و در این راستا یادگیری باید به مثابه فرآیندی فعال نگریسته شود و تدریس ضمن رعایت نقش الگویی معلم همراه با حفظ اصول اخلاقی و محبت صورت پذیرفته و ارزشیابی نیز با تاکید بر خودسنجی صورت پذیرد چرا که ارزشیابی برنامه بایستی برای پاسخگویی در محضر حق تعالی باشد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، بازسازی اجتماعی، تربیت اسلامی



مقدمه

زندگی هدفمند عامل حرکت صحیح انسان در جهان است و هدف دار بودن زمانی معنی می یابد که افراد، به بینشی صحیح پیرامون خود، خالق و جهان خلقت دست یابند، بینشی که در نهایت بر اثر فطرت توحیدی انسان بایستی منجر به درک خالق یکتا شده و مسیر مبدا و مقصد انسان را روشن نماید، از سوی دیگر آموزش و پرورش و نظام تعلیم و تربیت بستری است که می تواند زندگی آحاد جامعه را متاثر کرده و آنان را به سمت و سوی درست یا نادرست هدایت کند به نحوی که می تواند بازتولید نظام سلطه و طبقه ذی نفوذ باشد (Apple, 1995) و همچنین می تواند زمینه اصلاحات گسترده را رقم بزند طوریکه جامعه با تغییرات بزرگ فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی مواجه شود با این حال علی رغم اینکه به نظر می رسد صاحبان قدرت و نهاد های سیاسی هستند که جهت گیری ایدئولوگ نظام تعلیم و تربیت رسمی و غیر رسمی را تعیین می کنند اما می توان امیدوار بود در زمینه ی جامعه ی اسلامی و با همراهی شرکای تعلیم و تربیت و با تلاش برای بازسازی افکار و تجارب فراگیران از طریق بحث و بررسی و با رویکردی فعال به سوی بازسازی جامعه با هدف تحقق حیات توحیدی گام برداشت؛ در این میان برنامه درسی به عنوان یک طرح برای تجربیاتی که یادگیرندگان با آن مواجه خواهند شد و همچنین تجربیات واقعی که با آن مواجه می شوند، که به منظور کمک به آنها در دستیابی به اهداف خاص یادگیری طراحی شده اند (Remillard and Heck, 2014) می تواند زمینه ساز کسب چنین بینشی باشد و از این طریق می توان در جهت ایجاد جامعه ای حرکت کرد که در آن افراد جایگاه خود را در نظام آفرینش می دانند و تلاش های خود را به صورت هدفمند تنظیم می کنند تا در نهایت همانطور که مریبان بازسازی اجتماعی به آن معتقدند جامعه ای مرفه تر با سطح رضایتمندی بالاتر محقق شود؛ طبیعی است که در چنین شرایطی بایستی اهداف برنامه درسی با هدف آرمانی آماده سازی افراد برای تحقق حیات طیبه از مسیر خداشناسی، خود شناسی و هستی شناسی هماهنگ شود و محتوا، راهبرد های یاددهی - یادگیری و شیوه های ارزشیابی بایستی در این راستا قرار بگیرند؛ به طور کلی جهان امروز با رویکرد پست مدرنیسم مدعی تکثر و تعدد گفتمان هاست و در عین حال نگاهی نسبی به ارزش ها دارد مسئله ای که خوب و بد را امری نسبی تلقی کرده لذا ممکن است مفاهیمی را برای تعلیم و تربیت در برنامه درسی در نظر بگیرد که خلاف ارزش های مطلق و انسانی است که به منظور تبیین نسبت این گفتمان و تعلیم و تربیت اسلامی، توانا و مولوی نسب (۱۳۹۱) در پژوهش خود با رهیافت نسبت سنجی به بررسی نسبت هستی شناسی و معرفت شناسی پست مدرنیسم با تعلیم و تربیت اسلامی پرداخته اند که نتایج حاصله نشان می دهد که پست مدرنیسم همچون شمشیر دو دمی است که اگر از ایده تکثر ارزش های آن بهره مند شویم می تواند فرصتی جهت ترویج عقاید و ارزش های اسلامی باشد و به دنبال آن زمینه ی تعلیم و تربیت اسلامی فراهم شود اما اگر متمرکز بر طرح نسبیت شناخت و حقیقت ارزش ها شویم در تقابل با ارزش های جهان شمول و مدعی مطلقیت است که از این رو بین ارزش های اسلامی و پست مدرنیسم سختی وجود ندارد؛ همچنین میرزامحمدی (۱۳۹۲) به بررسی مبادی و غایات فلسفه فارابی و دلالت های آن در اهداف تعلیم و تربیت اسلامی پرداخته است که نشان می دهد فارابی غایت انسان را رسیدن به سعادت، انسانیت و تشبه به خدا می داند که از طریق قرار گرفتن در مسیر تعلیم و



تربیت صحیح محقق میشود که مستلزم شناخت رفتار صحیح و انجام آن است و سعادت را صیوررت و انتقال و تحول نفس در کمال وجودی خود به نحوی که در قوام خود محتاج ماده نباشد تعریف کرده است (آرا، ۱۹۹۱) لذا هدف غایی تعلیم و تربیت سعادت است که در سه گام از منظر فارابی اتفاق می افتد که گام اول شناخت هستی، سنت ها، شناخت انسان و قوای نفسانی اوست و گام دوم مربوط به شوق به رسیدن سعادت در مرتبی و گام سوم انجام اعمال فضیلتمند است همچنین صمدی (۱۳۸۸) در پژوهش خود به نظریه حرکت جوهری ملاصدرا و دلالت های تربیتی آن پرداخته است که انسان را موجودی دارای هویت واحد (از حیث وجودی) اما نامتعیین می داند که به تدریج می تواند در طلب کمال که همان تقرب به خداوند است در سیری صعودی و بالنده به سلب نواقص خویش و کسب جمال جدید نائل آید که البته نیازمند هماهنگی وی با مراتب وجود و یا طبیعت جهان است لذا رسالت نظام تعلیم و تربیت این است که در سیاست گذاری های کلان خود به ایجاد معرفت در متریبان نسبت به ساختار نظام هستی و ساختار وجودی خود و نحوه ارتباط متقابل بین آن دو توجه و اهتمام ویژه ای داشته باشد بنابراین، در پژوهش حاضر تلاش می شود تا به تبیین عناصر برنامه درسی در ارتباط با فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر بستر ایدئولوژی بازسازی اجتماعی در برنامه درسی پرداخته شود.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از منظر هدف کاربردی و رویکرد پژوهش کیفی و از نوع تفسیری- تحلیلی بوده و برای جمع آوری اطلاعات از مطالعات کتابخانه ای، بررسی اسناد و جستجو ها در منابع داده و اطلاعات اینترنتی استفاده شده است.

یافته ها

یکی از سوالات اساسی که برنامه درسی همواره با آن مواجه است از این جنس است که چه چیزی ارزش آموختن دارد؟ چه دانشی ارزشمند است؟ کدام علم ارزش بحث و بررسی را دارد؟ (فتحی و اجارگاه و بازدارقمچی، ۱۴۰۰) از نظر نگارنده، پاسخ به این سوال تا حد زیادی مرتبط به انسان شناسی، خداشناسی و جهان شناسی است، بدین معنی که دانشی ارزشمند است که در نهایت فراگیر را به پاسخ سوال مولانا یعنی از کجا آمده ام، آمدنم بهر چه بود؟ (مولوی، ۱۳۸۶) رهنمون سازد به نحوی که وی جایگاه خود در این عالم را بداند و نسبت حضورش با سایر موجودات و منشا خلقت را ادراک کند چرا که انسان در دو جهان زندگی می کند یکی جهان خارج که امروز تمرکز بیشتری در بر آن شده و نتیجه آن علم مدرن و عقلانیت ابزاری بوده است و دیگری جهان باطن و درون است که کمتر بدان پرداخته شده و بحران های ارزشی و اخلاقی گوناگونی را سبب شده است بر این اساس بدیهی است که انسان سرگشته دوران مدرن، به دنبال گمشده ای فراموش شده به درون خویش پناه ببرد (محمدی چابکی و همکاران، ۱۳۹۹)؛ لذا به نظر می رسد که برنامه درسی بایستی اولاً با توجه به ماهیت انسان و حالات نفسانی او تدوین شود دوماً از منظر دانش محتوایی به نحوی عمل نماید که علم حصولی ناظر بر عینیت (دارای معلوم بالعرض) را محملی انفکاک ناپذیر و هم آوا با علم حضوری در نظر داشته باشد (علم الهدی، ۱۳۸۴) لذا عینی گرایی و ذهنی گرایی محض در مواجهه با واقعیت منتفی است همانطور که در بازسازی اجتماعی، واقعیت نتیجه تعامل کودک با محیط و واقعیات بیرونی است و در نهایت وی در مواجهه با واقعیات بیرونی شروع به معنی سازی می کند



و با توجه به تجارب شخصی و ساختار معنایی به تفسیر و سازماندهی واقعیت ها می پردازد که نشان دهنده اهمیت محیط و ساختار ادراکی به طور همزمان در ساخت و درک دانش است، بنابر این محتوای برنامه درسی بایستی به گونه ای باشد که شناخت انسان از خود و جهان پیرامون را به ارمغان آورد و وی را به سمت گرایش فطری خود یعنی کشش به سمت منبع کمالات جهان که قرب به حق تعالی است متذکر نماید لذا توجه به این امر، این نکته را یادآور می کند که صرف نظر از روش، محتوا و ساختار علوم گوناگون، کسب علم حرکت یگانه ای در جهت توسعه وجودی انسان است (علم الهدی، ۱۳۸۴)؛ در این میان بازسازی اجتماعی نیز منبع دانش را تعقل در گذشته، حال و آینده جامعه می داند (Schiro, 2012) که البته بایستی ذیل فلسفه تربیت اسلامی که نگارنده قائل به آن است با منبع وحیانی ترکیب شود تا ضمن توجه به گذشته و وقایع تاریخی، انسان که ماهیت او مستعد نسیان و غفلت است (باقری، ۱۳۹۸) متذکر شده و با نگاهی به وضعیت موجود برنامه خود را برای بازسازی شخصی یادگیرندگان و به دنبال آن، بازسازی جامعه برای رسیدن به جامعه ی توحیدی مورد توجه قرار دهند؛ بنابراین بازسازی اجتماعی مبتنی بر اندیشه های تربیت اسلامی به دنبال توانمند سازی افراد برای حرکت به سمت جامعه خوب آینده است تا رفاه مادی و معنوی و رضایتمندی از زندگی برای فراگیران و افراد جامعه بیش از پیش محقق شود و این جامعه خوب دارای چشم انداز توحیدی است.

مولفه ی دیگری که در ارتباط با برنامه درسی بایستی بررسی شود مولفه ی یادگیری است بدین ترتیب که مقوله یادگیری از دیدگاه مربی مورد بررسی قرار می گیرد بدین صورت که معلم با توجه به نقش الگویی خود اوضاع و احوال فعلی جامعه را به یادگیرندگان متذکر میشود (یا زمینه ی تذکر را فراهم میکند) و برخلاف ایدئولوژی یادگیرنده محور، یادگیرنده تعیین کننده مقوله یادگیری نیست، البته در مقاطع سنی مختلف می توان آزادی عمل هایی داد اما اینکه صرفاً بر اساس علائق یادگیرنده مقولات یادگیری ارائه شود ممکن است به سبب غلبه نفسانی انسان و شرایطی که همسو با بروز غفلت در اوست، برنامه درسی از مسیر اصلی خود که رسیدن به جامعه ای خوب و توحیدی است منحرف شود چرا که افراد ممکن است توانمندی های لازم برای اصلاح جامعه را کسب نکنند و به مشغولیت انحصاری با خود دچار شوند (Farson, 1978) همچنین یادگیری بایستی متناسب با رشد صورت پذیرد در اینجا در نگاهی تلفیقی می توان از نظریه رشد گرا در برنامه درسی بهره برد بدین معنا که بایستی مقولات یادگیری موجود در برنامه درسی با سطح رسش شناختی و عاطفی فراگیر متناسب باشد به نحوی که فرد از طریق مواجه شدن با تعارض های شناختی یا معما های اخلاقی به تجدید ساختار الگویی تفکر خود پردازد (میلر، ۱۴۰۱؛ به نقل از مهرمحمدی) و آن را بازسازی کند که در اصول تربیت اسلامی نیز به توجه به تطور و وسع آدمی تعبیر شده است و مراحل یادگیری (مطابق با تربیت اسلامی) با توجه به سن فراگیر به مراحل تمهید، اسلام، ایمان، تقوا و یقین دسته بندی شده است (باقری، ۱۳۹۸) که به عنوان مثال بایستی از طریق روش هایی همچون بازی و متناسب با سن زمینه های سازماندهی ساختار معنایی دانش آموز در جهت حرکت به سمت خودشناسی و خدا شناسی در سنین بالاتر فراهم شود؛ همچنین هدف از یادگیری هم تغییر رفتار و هم تغییر ذهن است چرا که بازسازی اجتماعی و حرکت به سمت ساخت جامعه ای توحیدی در ابتدا نیازمند بازسازی شخصی و ذهنی است تا زمینه ی بازسازی در عمل



فراهم شود.

در ایدئولوژی برنامه درسی مورد نظر نگارنده، کودک موجودی فعال است نه منفعل که یکسری مطالب و محتویات به او منتقل شود بلکه اساس نگاه توحیدی و نگاه بازسازی اجتماعی نیز نگاه فعال به یادگیرنده است به نحوی که اصلاحات در جامعه بدون اراده و منفعلانه فاقد ارزش و پایداری است و اساسا به معنای واقعی کلمه اتفاق نمی افتد و آموخته ها در رفتار منعکس نمی شود همچنین برخلاف ایدئولوژی دانش پژوهان آکادمیک و کارایی اجتماعی که ارزشی برای کودک قائل نیست، سیستم برنامه درسی مورد نظر نگارنده با نظر به فلسفه اسلامی و بازسازی اجتماعی، کودک را موجودی ارزشمند و سرمایه حال و آینده جامعه می داند، همچنین سوال دیگری که در این ارتباط مطرح میشود این است که آیا مریبان به خود کودک توجه دارند یا ویژگی ها و رفتارهای آنها؟ که پاسخ نگارنده چنین است که ایدئولوژی مورد نظر، اساسا نگاه تفکیکی بین علایق و شخصیت کودک و رفتار آنها ندارد بلکه تمرکز بر فطرت الهی و ذات توحیدی کودک به منظور شکوفایی آن و رسیدن به مرحله عمل و گام برداشتن در راستای جامعه ای بهتر مورد نظر است لذا توجه همزمان به دو بعد مطرح می باشد.

مؤلفه ی دیگری که بایستی در یک ایدئولوژی برنامه درسی مورد توجه باشد امر تدریس است؛ در دیدگاه نگارنده هدف تدریس بازسازی جامعه است و در سطح دیگری تحریک دانش آموزان برای بازسازی خود می باشد به طوریکه بتوانند در بازسازی جامعه تاثیر بگذارند و وارد عمل شوند و این بازسازی به معنای حرکت از سمت وضعیت موجود به سمت جامعه ای توحیدی است که مصداق آن حیات طیبه است؛ در این میان روش تدریس بایستی فعال باشد که عبارت است از روشی که در آن یادگیری با حداقل دخالت عامل خارجی صورت می پذیرد (فتوحی و اجارگاه، ۱۴۰۲) به عبارت دیگر یادگیری فعال یادگیری اثربخشی است که فراگیر به طور فعال در عمل یادگیری درگیر بوده و عمل یادگیری در کنترل خود او باشد (Bladwin and William, 1998) همچون روش بحث و گفت و گو که در روش بازسازی اجتماعی توصیه شده است؛ با این حال نقش معلم بسیار ویژه است چرا که معلمان عوامل کلیدی در تبدیل برنامه درسی به رویدادهای واقعی کلاسی هستند (Deng, 2022) همچنین در بازسازی اجتماعی و اصول تربیت اسلامی تبیین شده که معلم دارای نقش الگویی در فراگیران است به عبارتی دیگر معلم تنها یک آموزگار برای انتقال معلومات علمی و دانش نیست بلکه الگویی بانفوذ است که نمی تواند نسبت به اصول اخلاقی خویش بی تفاوت باشد، چون محدوده ی اخلاقیاتش فراتر از خود اوست و در واقع اخلاق و عمل معلم در جریان آموزش به مراتب بیش تر از سخن و کلامش بر شاگردان اثر خواهد داشت (موسوی نیا و حیدری، ۱۳۹۱)؛ لذا محور بودن دانش آموز در فرآیند تدریس به معنی کناره گیری معلم نیست بلکه معلم در کنار نقش تسهیل گری می بایست به مرجعیت اخلاقی خود توجه داشته باشد، و در ایدئولوژی مورد نظر نگارنده، بایستی تدریس امری همراه با مهر و محبت از سوی معلم یا مربی باشد که به قصد بازسازی شناختی در فراگیر صورت پذیرد تا فراگیر ضرورت حرکت جامعه به سمت بهتر شدن (جامعه توحیدی) را درک و زمینه ی عمل در او ایجاد شود، لذا برنامه درسی تجربیاتی که در طول مسیر اتفاق می افتد را نیز شامل می شود (Tran and Oconnor, 2024) که در این راستا توجه به



تفاوت های فردی فراگیران و توجه به تمام جنبه های شخصیتی اعم از شناختی و مهارتی ضروری است. مولفه دیگر مربوط به برنامه درسی به بحث ارزشیابی بازمیگردد؛ مفهوم پاسخگویی یکی از جنبه های اساسی ارزشیابی است که شیوه ها، راهبرد ها و تعریف ارزشیابی را متأثر می کند در ایدئولوژی دانش پژوهان آکادمیک ارزشیابی با هدف پاسخگویی به جامعه رشته های علمی و فرهنگ حاکم بر آنها صورت می پذیرد، در ایدئولوژی یادگیرنده محور نیز ارزشیابی باید پاسخگویی یادگیرنده باشد که چقدر در خدمت علایق او بوده است؟ همچنین در ایدئولوژی کارایی اجتماعی، ارزشیابی باید پاسخگویی صنعت و اقتصاد باشد که چقدر در جهت تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه صنعتی و یا اقتصاد حرکت کرده است؛ با این مقدمه می توان گفت که ارزشیابی در ایدئولوژی مورد نظر نگارنده (که مبتنی بر اصل توحید است)، بایستی پاسخگویی در محضر حق را مد نظر داشته باشد که بدین منظور بایستی ارزشیابی به صورت بازخوردی و اشتراکی صورت پذیرد (Mary and Gary, 1998) لذا می بایست الگو های ارزشیابی خودسنجی با الگو های سنجش اجتماعی ترکیب شود که از لوازم خودسنجی، همراهی با عواملی چون هدف مشخص، معیار های صریح، بازخورد های متناسب و فرصت کافی برای اصلاح می باشد (Linda, 2001) و نکته ی دیگر خودسنجی بر اساس معیار های خداساخته و نه جامعه ساخته بایستی صورت پذیرد (علم الهدی، ۱۳۸۴). البته نکته ی دیگر در اینجا ناظر بر این امر است که شیوه ی مطلوب ارزشیابی در ایدئولوژی مد نظر بایستی به صورت تلفیق شده با سایر الگو های ارزشیابی اجتماعی باشد چرا که ممکن است مسائلی همچون خودشیفتگی و تسویلات نفسانی (یوسف: ۱۸ و ۸۳؛ کهن: ۱۰۴) و همچنین اضطراب و خودشکنی در برخی موقعیت ها منجر به ارائه تصویری غیر واقعی از خود شود و خودسنجی را به بیراهه برد اما در ارزشیابی های اجتماعی نیز بایستی آزمون ها به گونه ای طراحی شوند که اهداف را به طور واضح ردیابی کنند به طور نمونه شامل تکالیفی باشند که فراگیران می توانند بدانند یا بدان عمل کنند همچنین این تکالیف می تواند علاوه بر مدرسه محیط بیرون از مدرسه را نیز در نظر بگیرد چرا که هدف ما از بازسازی اجتماعی و حرکت به سمت جامعه ی توحیدی اساسا منحصر و محدود به فضای مدرسه نمی تواند باشد؛ همچنین تکالیفی که در ارزشیابی از آنها استفاده میشود می بایستی محدود به تکالیف فردی نباشد بلکه می تواند تکالیف پیچیده و گروهی را شامل شود و افراد در قالب اعضای یک گروه ارزشیابی شوند کما اینکه در بازسازی اجتماعی حرکت گروهی می تواند منجر به اصلاحات شود، همچنین آزمون ها بایستی به نحوی طراحی شود که فراگیر رخصت یابد ایده ها، نظرات و راه حل های خود را به صورت خلاقانه در مواجهه با مسائل و ابهام های موقعیتی بیان کند (که آیزنر ۱۹۹۴) نیز بر خلاقیت در ارزشیابی تاکید کرده است) و بایستی از تکالیف دارای پاسخ های یکسان و مشخص پرهیز شود و نکته ی دیگر در ارزشیابی مطابق ایدئولوژی مورد نظر نگارنده، ضرورت کاهش انفکاک میان موقعیت آزمون و موقعیت های واقعی زندگی و همچنین کاهش انفکاک بین مقولات دانشی مورد آزمون و بقیه محتوای دانشی یادگیرندگان می باشد که از منظر مریان بازسازی اجتماعی نیز ارزشیابی زمانی از اعتبار لازم برخوردار است که با در نظر گرفتن شرایط دنیای واقعی صورت بگیرد (schiro, 2012) همچنین ارزشیابی پایانی دانش آموز و برنامه درسی با در نظر گرفتن محیط اجتماعی که دانش آموز در آن زندگی می کند مطلوب است کما اینکه از نظر



طرفداران بازسازی اجتماعی کارایی برنامه درسی هنگام بازگشت فراگیر به خانه مشخص میشود به نحوی که بسیاری از آموخته های او هرگز فعال نمیشوند و برخی نیز منجر به تغییرات اساسی جامعه میشود (Adams&Horton, 1975) لذا دانش آموز و برنامه درسی با در نظر گرفتن وی در خارج از محیط مدرسه ارزشیابی میشود.

بحث و نتیجه گیری

انسان در نهایت پس از کسب علوم مختلف بایستی بتواند به سوالات مرتبط با خود، خلقت و خالق هستی پاسخ دهد تا هدف از زندگی برایش روشن شود و مقصد حرکت خود را تعیین نماید مسئله ای که مورد نظر فیلسوفان و اندیشمندان اسلامی بوده است و با مفاهیمی همچون حرکت جوهری در فلسفه ملاصدرا و کسب سعادت در فلسفه فارابی تبیین شده است؛ از طرفی ایدئولوژی بازسازی اجتماعی در برنامه درسی که اساسا به دنبال تحقق جامعه ای با رضایتمندی و رفاه بیشتر برای شهروندان است، به دنبال حرکت نظام تعلیم و تربیت به سمت و سویی است که در آن ضمن بازسازی تجارب افراد، زمینه ی بازسازی جامعه و به عبارتی دیگر تحقق جامعه ی بهتر فراهم شود حال در تربیت اسلامی، جامعه ی بهتر و مطلوب، جامعه ای توحیدی تعریف میشود که می توان در بستر بازسازی اجتماعی به سمت آن حرکت نمود لذا نظام تعلیم و تربیت و در ذیل آن برنامه درسی و عناصر وابسته بایستی به نحوی سازماندهی شود که این حرکت تسهیل شود به نحوی که اهداف واسطه ای و جزئی یادگیری بایستی با هدف آرمانی تقرب به خدا که در سایه خودشناسی، هستی شناسی، خداشناسی و در ارتباط متقابل میان آنها محقق میشود، هماهنگ شود و به یادگیری به عنوان مقوله ای فعال نگریسته شود و تلاش شود تا فراگیر به صورت فعالانه به کسب بینش لازم، دست یابد همچنین اقتضات رشدی و سنی افراد در مسیر کسب معرفت توحیدی، لحاظ شود تا منجر به دلزدگی نشود، مولفه ی دیگر به تدریس برنامه برمی گردد که روش های مطلوب، روش های فعالی همچون بحث و گفت و گوی گروهی است که طی آن معلم دست یابی به یادگیری را تسهیل می کند همانطور که بازسازی اجتماعی بر توانایی مفهوم سازی فراگیر و قدرت تطابق شناختی واقعیات بیرونی و ساخت شناختی او تاکید می نماید، با این حال نقش الگویی معلم حائز اهمیت است و ویژگی های اخلاقی او در تدریس بسیار اثرگذار است مفهومی که با واژه برنامه درسی پنهان نیز شناخته میشود به نحوی که الگو بودن و محوریت اخلاقی معلم نه تنها از تدریس مستقل نیست بلکه قلب آن نیز تلقی میشود چرا که با محبت و ورزیدن می توان انگیزه ی لازم برای جلب توجه فراگیر را فراهم کرد همانطور که خداوند در قرآن محبت را مهم ترین و موثرترین عامل در تربیت جامعه می داند (سمایری و همکاران، ۱۳۸۵)؛ از سویی دیگر مولفه ی بسیار مهم ارزشیابی رخ می نماید که بایستی در برنامه درسی مورد نظر، به آن توجه ویژه شود، به نحوی که ارزشیابی می بایست هم در فرآیند یادگیری صورت پذیرد و هم در پایان دوره های مشخص اجرا شده و تنها منحصر در ارزشیابی با محوریت مدیران و مجریان نظام تربیتی نباشد بلکه خود سنجی در آن نقش اساسی داشته و در کنار آن از سایر شیوه های ارزیابی نیز استفاده شود چرا که هر کدام به تنهایی دارای نقایص است همچنین توجه به امر بازخورد



بسیار ضروری است و در نهایت شاکله ی ارزشیابی بایستی متجلی از این امر باشد که هدف از ارزشیابی در این بستر از برنامه درسی، پاسخگو بودن برنامه در محضر حق تعالی است.

در راستای موضوع پژوهش پیشنهادات ذیل مطرح می گردد:

۱- پژوهش هایی در زمینه تلفیق فلسفه تربیت اسلامی و دیگر نظریه های معاصر حوزه تعلیم و تربیت و به ویژه برنامه درسی صورت پذیرد.

۲- جایگاه تعلیم و تربیت اسلامی و جنبه های نظری آن با توجه به دوران نوفهم گرایی در مطالعات برنامه درسی تبیین و بررسی شود.

۳- امکان، چالش ها و فرصت های به کار گیری نظریه بازسازی اجتماعی در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران مورد بررسی قرار بگیرد.

منابع

- باقری، خسرو. (۱۳۹۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: نشر مدرسه.
- توانا، محمدعلی؛ مولوی نسب، ملیحه. (۱۳۹۱). وضعیت پست مدرنیسم و ارزش ها نسبت سنجی هستی شناسی و معرفت شناسی پست مدرنیسم با تعلیم و تربیت اسلامی. نشریه اسلام و پژوهش های تربیتی، ش ۸، صص ۸۴-۵۹.
- سمایری، محمد ایوب؛ حبیبی، رضا؛ شریفی نیا، محمد. (۱۳۸۵). نقش محبت در تربیت از نظر اسلام. دانشکده الهیات و معارف اسلامی دانشگاه جامعه المصطفی العالمیه، پایان نامه کارشناسی ارشد.
- صمدی، معصومه. (۱۳۸۸). نظریه حرکت جوهری و دلالت های آن در تعلیم تربیت اسلامی. مدیریت اسلامی، ش ۷۷، صص ۹۶-۶۷.
- علم الهدی، جمیله. (۱۳۸۴). مبانی تربیت اسلامی و برنامه ریزی درسی بر اساس فلسفه صدرای. تهران: دانشگاه امام صادق (ع). فتوحی واجارگاه، کورش؛ بازدار قمچی، مرتضی. (۱۴۰۰). برنامه درسی چیست. تهران: مهربان.
- فتوحی واجارگاه، کورش. (۱۴۰۲). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی. تهران: علم استادان.
- محمدی چابکی، رضا؛ وجدانی، فاطمه و بیطرفان، فاطمه سادات. (۱۳۹۹). مطالعه تطبیقی استعاره تربیتی سفر در عرفان اسلامی و عرفان اومانیستی. دوفصلنامه فلسفه تربیت، ۵(۱)، صص ۱۰۴-۸۱.
- میرزاحمدی، محمدحسن. (۱۳۹۲). مبادی و غایات فلسفه فارابی و دلالت های آن در اهداف تعلیم و تربیت اسلامی. اندیشه های نوین تربیتی، ۹(۱)، صص ۱۵۴-۱۳۳.
- میلر، جی. پی. (۱۴۰۱). نظریه های برنامه درسی. ترجمه محمود مهر محمدی، تهران: سمت.
- موسوی نیا، فاطمه؛ صفار حیدری، حجت. (۱۳۹۱). بررسی نقش و جایگاه معلم به عنوان برجسته ترین الگوی اخلاقی در آموزش از منظر اسلام. اخلاق و تاریخ پزشکی ایران، ۵(۹)، صص ۱۰۴-۱۰۵.



مولوی، جلال الدین محمد. (۱۳۸۶). کلیات شمس تبریزی. تصحیح: بدیع الزمان فروزانفر، ج ۴، تهران: طایه.

- Adams, F., & Horton, M. (1975). *Unearthing seeds of fire: The idea of Highlander*. Winston-Salem, NC: John F. Wait.
- Apple, M.w. (1995). *Education & Power*. London: Routledge.
- Baldwin, J. and Williams, H. (1988). *Active learning*. Britain, T.J press.
- Bruce, Linda. (2001). Student Self-Assessment. *Classroom Leadership*. No.1.
- Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: Pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, 54(5), 599–617.
- Eisner, E.W. (1994). *The educational imagination: On design and evaluation of school programs*. (3rd. ed) New York: Macmillan.
- Farson, R. (1978). The Technology of Humanism. *Journal of Humanistic Psychology*, 18 (2), (Spring 1978), 24.
- Mary, E., Gary, S. (1998). New Direction in Teacher Education. *Eric Digest*, 1998, p. 1.
- Remillard, J. T., & Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM*, 46(5), 705–718.
- Schiro, M.S. (2012). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Washington DC: SAGE Publications.
- Tran, D., Oconnor, B.R. (2024). Teacher curriculum competence: how teachers act in curriculum making, *Journal of Curriculum Studies*, 56:1, 1-16.



Moving towards monotheistic society on the basis of social reconstruction in the curriculum

Mohammad Mahdi Shabani ¹

1- Master's student of Curriculum Development, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Abstract

The aim of the current research is to provide an integrated explanation of the philosophy of Islamic education and the theory of social reconstruction in the curriculum, which was carried out with a qualitative analytical-interpretive method. In Islamic education, the purpose of human education is to know oneself, God and the universe, so that by acquiring these knowledge, one can move closer to God, and on the other hand, the purpose of educators is social reconstruction, the reconstruction of society through the reconstruction of individuals' experiences and moving towards society. It is better that in the current research, the better society is a monotheistic society in which the direction of movement is divine, and in this direction, learning should be seen as an active process, and teaching should be done while observing the exemplary role of the teacher, along with maintaining moral principles and love, and evaluation should be done with emphasis on self-assessment, because evaluation The program must be in the presence of Almighty God for accountability.

Keywords: Curriculum, Islamic education, Social reconstruction