دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال یازدهم، شمارهٔ ۲۱، بهار و تابستان ۱۴۰۲، ۴۹۲-۴۵۳

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol. ۲۱ (۱۱); ۲۰۲۳, ۴۵۳-۴۹۲

نگاهی تحلیلی انتقادی به برنامه درسی اسلامی صورت گرا [۱]

Analytical-critical Look at Formalist Islamic Curriculum

فاطمه سادات جعفرنیا[۲]، مقصود امین خندقی [۳]

F. Jafarniya. M. AminKhanadghi

چکیده: در این پژوهش یکی از دیدگاه‌های برنامه درسی اسلامی که توسط رورنانی هاشیم مطرح شده، توصیف، تحلیل و نقد شده است. در تحلیل اندیشه‌های او معلوم شد که وی برنامه‌درسی را مترادف با سند مکتوب و به مثابه نظام مدنظر داشته و در علم دینی تحت تأثیر اندیشه عطاس، علمی را دینی می‌داند که از عناصر غربی پاک و با ارزش-های اسلامی جایگزین شود. او در برنامه‌درسی اسلامی بر مشحون کردن اهداف و محتوا از ارزش‌های اسلامی تأکید ویژه‌ای دارد. از مهمترین انتقادات به اندیشه‌های وی، نبود تبیین نظری مبانی فلسفی و روش‌شناختی، تلقی صورت-گرایانه از اسلامی سازی، و غفلت از برنامه‌درسی به مثابه حوزه مطالعاتی و قبول بسترهای معرفتی موجود غربی برای آن می‌باشد. از اینرو، نیاز مهم امروز این حوزه، فراتر رفتن از مواجهه منفعلانه است که بنا را بر اقتباس، تهذیب و تکمیل صورت‌گرایانه دانش غربی موجود قرار می‌دهند و روی آوردن به دیدگاه‌های واکنشی و فراکنشی که در پی ارائه صورت‌بندی‌های نظری جدید و توسعه مرزهای دانش برنامه‌درسی از منظر اسلامی هستند، از ضرورت برخوردار است.

واژگان کلیدی: برنامه‌درسی اسلامی، اسلامی‌سازی، روزنانی هاشیم، نظریه‌پردازی، علم دینی، صورت‌گرا.

Abstract: In this research, one of the views of the Islamic curriculum proposed by Hashim has been described, analyzed and criticized. In the analysis, it was found that she considered the curriculum as a document and system. Her view on religious science is influenced by al-Attas' view. Accordingly, she considers science as a religious one in condition that it is free from Western elements and replaced by Islamic propositions. She seeks to design and develop a curriculum that places particular emphasis on Islamic goals and content. The most important criticisms indicates the neglect and lack of theoretical explanation of philosophical and methodological foundations, reliance on formalist views, Neglecting the curriculum as a field of study, being under the banner of the discourse of existing Western sciences. Hence, the important need of this field today is to go beyond the passive encounter, which is based on the adaptation, refinement and formalistic completion of existing Western knowledge, and to turn to reactive and proactive encounters that seek to provide theoretical formulations. New development of curriculum knowledge boundaries from an Islamic perspective is essential.

Keywords: Islamic curriculum, Islamization, Rosnani Hashim, Theorizing, Religious science, formalistic.

۱. مطالعه حاضر مستخرج از رساله دکتری دانشگاه فردوسی مشهد بوده و تحت حمایت مالی «پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی» دانشگاه فردوسی مشهد انجام شده است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۳/۰۵، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۰۳

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد . مشهد، ایران ، رایانامه
f.s.jafarnia@gmail.com
۳. دانشیار برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد . مشهد، ایران ،(نویسنده مسئول) رایانامه
aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مقدمه

در چند دهه اخیر، یکی از مباحث جدی که در جهان اسلام و کشور ما به آن توجه شده است، بحث علوم انسانی اسلامی است. این بحث منجر به ظهور گفتمان‌های متفاوت در رابطه با نسبت علم و دین شده است (ایمان و کلاته ساداتی، ۱۳۹۸: ۳). یکی از ضرورت‌هایی که منجر به تولید رویکردهای جدید نسبت به مناسبات علم و دین شده است، رفع خلأها و نیازهایی است که خود علم جدید نمی‌تواند آنها را پاسخ دهد. همچنین از دیگر عواملی که منجر به پرداخت جدی‌تر به مسأله علم دینی شده است، می‌توان به این موارد اشاره کرد: وجود مشکلات در ذات علم غربی، بحران هویت و استحاله فرهنگ اسلامی (خاکی قراملکی، ۱۳۹۱: ۳۸-۴۰)، تفسیر نادرست از انسان و هویت انسانی (نصر، ۱۳۸۴، نقل در حسینی، ۱۳۹۲: ۴۵)، سوگیری در علوم (آذربایجانی، ۱۳۹۱: ۹۵)، سکولار بودن علوم غربی در موضوع، روش، مسأله و رویکرد و جهت‌گیری و ناتوانی برای زمینه‌سازی تمدن اسلامی و کسب سعادت دنیا و آخرت انسان (ترخان، ۱۳۹۵: ۱۹)، تفاوت و تضاد میان بسیاری از مفاهیم اسلامی با گزاره‌ها و مفاهیم غربی (ایمان و کلاته‌ساداتی، ۱۳۹۸: ۳۷)، ثنویت ساختاری تفکر غرب و در دیگر سوی، وحدت هستی‌شناختی اسلام (همان، ۳۲۳)، بحران معنا در سطوح هستی-شناختی و معرفت‌شناختی و سرایت آن به سطوح واقعیت فردی و اجتماعی انسان، نادیده انگاشتن بسیاری از توانایی‌ها و ذهنیت درونی انسان (همان: ۳۲۱)، ابتنای علوم موجود بر فلسفه ملحدانه (زیباکلام،۱۳۹۰) و ... . این عوامل ضرورت تبیین و کالبدشکافی بنیادی و تخصصی نظرات موجود و تأسیس الگوها و مهندسی و بازمهندسی مدل‌های هماهنگ با ارزش‌های دینی را بیش از پیش ضروری می‌کند. بر همین اساس، دانشگاه‌های کشور امروزه باید به عرصه نظری اهتمام بیشتری داشته باشند و به مسائل اصلی و بنیادین علم و علم دینی بپردازند (حاجی حیدری و ملاعباسی، ۱۳۸۹: ۸۲).

هر یک از شاخه‌های دانش بشری در بستر فرهنگی ویژه‌ای پدید می‌آید و می‌بالد و از اینرو، غالباً به فضای خاص فرهنگی خویش وابسته است (باقری، ۱۳۶۹: ۴۷) بر

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

همین اساس و البته با شدتی بیشتر، برنامه‌درسی مقوله‌ای آمیخته به فرهنگ است و با ضرورت‌ها و اقتضائات فکری، اعتقادی و ارزشی رابطه قوی دارد (هاشیم[۱]، ۱۹۹۹). اساساً فرهنگ، برنامه‌درسی را صورت‌بندی می‌کند و برنامه‌درسی نیز فرهنگ را انتقال می‌دهد و آن را تعدیل و اصلاح می‌کند (گرومت، ترجمه مصطفی شریف، ۱۳۹۰: ۲۴۵).

بر اساس این رابطه وثیق، امروزه رویکردهای گوناگونی در برنامه‌درسی وجود دارند که هر کدام بر مبانی معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی، روش‌شناختی و انسان‌شناختی خاصی استوار است. بسیاری از صاحبان اندیشه معتقدند که باید حوزه برنامه‌درسی را بازتولید کرد؛ مانند جنبش نومفهوم‌گرایی که در حقیقت پدیده‌ای در بنیاد فکری است (پاینار، ترجمه مصطفی شریف، ۱۳۹۰: ۲۳۵). آیزنر[۲] (۱۹۷۸) نیز به عنوان یکی از صاحبنظران این رشته، معتقد است که حوزه برنامه‌درسی دارای روند و دیدگاهی نامتعارف است و قله‌ای دیگر باید تا بر فراز آن بایستیم.

دین به عنوان یکی از محوری‌ترین شاخص‌ها در شکل‌دهی به معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و سایر مبانی و شالوده‌های فلسفی اساس نظریات را در هر رشته‌ای، از جمله برنامه‌درسی شکل می‌دهد. بررسی‌ها نشان از آن دارد که رابطه میان برنامه‌درسی و دین، از دیرباز تاکنون مورد توجه پژوهشگران بوده و از زوایا و ابعاد مختلفی بررسی شده است (تورنتون[۳]، ۱۹۳۵؛ اندریسن[۴]، ۲۰۱۴؛ توبانی[۵]، ۲۰۱۰؛ بُوی[۶]، ۲۰۱۱). مروری اولیه بر منابع نیز نشان می‌دهد که توجه به مفهوم «برنامه‌درسی اسلامی[۷]» در میان صاحب‌نظران مختلف (مانند ادبایو[۸]، ۲۰۰۵؛ الادوسو[۱]، ۲۰۱۲؛ اسدیان،

---

۱ Hashim
۲ Eisner
۳ Thornton
٤ Andreassen
٥ Thobani
٦ Bowie
۷ Islamic curriculum
۸ Adebayo

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

۱۳۹۰؛ امین[۲] و همکاران، ۲۰۱۱؛ امین‌خندقی و مهدوی‌خواه، ۱۳۹۶؛ انور حسن[۳]، ۱۹۸۷؛ ایهدینما[۴]، ۲۰۰۴؛ دهاقانی و نصراصفهانی، ۱۳۹۰؛ روفاعی[۵]، ۲۰۱۶؛ زهدی[۶]، ۲۰۰۶؛ سلیمان[۷]، ۲۰۱۳؛ علم الهدی، ۱۳۸۱؛ ملکی، ۱۳۸۵؛ نوذری، ۱۳۹۱؛ نورینی و لانگولانگ[۸]، ۲۰۰۸؛ ویسی و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷؛ یاکوب[۹]، ۲۰۰۸؛ و...) رو به افزایش است.

صاحب‌نظر برنامه‌درسی، هم مستعد فروافتادن در نظریات دیگران است و هم قادر به ساختن نظریات ابداعی جدید و خلق الگوهای نوین فکری (هیوبنر، ترجمه مصطفی شریف، ۱۳۹۰: ۲۱۲). بر این اساس، بسیار حائز اهمیت است که دیدگاه‌های صاحب‌نظران این حوزه درباره برنامه‌درسی اسلامی که چندی است به شکل جدی در محافل علمی مطرح شده است، مورد مداقه قرار گیرد. ارزیابی مواجهه اندیشمندان مسلمان، به‌ویژه در دیگر کشورهای اسلامی، با اندیشه غرب حاوی نکات قابل‌توجهی است. یکی از این نکات آن است که بسیاری از این اندیشمندان را کسانی تشکیل می‌دهند که رویکرد انتقادی جدی در رابطه با تفکر غرب دارند. هر چند تلاش این متفکران در رابطه با علم اسلامی هنوز نتایج قابل‌توجهی کسب نکرده است، این رویکرد انتقادی نوعی خودآگاهی و خودباروی فکری و فرهنگی را در درون خود احیا کرده است (ایمان و کلاته‌ساداتی، ۱۳۹۸: ۵-۳).

---

۱ Oladosu
۲ Amin
۳ Anwar Hassan
۴ Ihedinma
۵ Rufai
۶ Zuhdi
۷ Sulayman
۸ Noraini & Langgulung
۹ Yaacob

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

یکی از صاحب‌نظرانی که به موضوع برنامه‌درسی اسلامی پرداخته است، روزنانی هاشیم،[۱] استاد تعلیم و تربیت دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی[۲] است. از او آثار متنوع و فراوانی حول محور تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی منتشر شده است که غالباً گرایش‌های اسلامی و دینی دارند. تعلیم و تربیت اسلامی به طور عام و اسلامی‌سازی برنامه‌درسی به طور خاص از دغدغه‌های اصلی این صاحب‌نظر می‌باشد. به دلیل نقش و جایگاه مهمی که این صاحب‌نظر و اندیشه‌های او در این قلمرو داراست، در این پژوهش اندیشه‌های او درباره برنامه‌درسی اسلامی، معرفی، تحلیل و نقد می‌شود. لازم است اشاره شود که هدف این مقاله و انتخاب این اندیشمند، تحلیل و نقد اندیشه‌های او بوده است و نه توصیه و اشاعه نظرات ایشان. این انتخاب دلایل متعددی دارد. یکی از این دلایل این است که هرچند این موضوع در ایران چندصباحی است طرح شده و احتمالا در میدان عمل طرفدارانی دارد، اما آنچه در فضای علمی، معیارهای حداقلی یک نظریه را داشته باشد، ایده‌ای که فارغ از محتوای آن، تا حدی نظم و نسق یافته باشد و صدر و ذیلی داشته باشد، نه تنها در ایران بلکه بر اساس جست و جوهای دقیق پژوهشگران، در ادبیات این موضوع در سراسر جهان بسیار کم است و خانم هاشیم از معدود افرادی است که در آثار مختلف سعی کرده است به مفهوم پردازی این مساله بپردازد. در واقع این پژوهش به این دلیل خانم هاشیم را انتخاب کرده است که ایشان فارغ از سمت ها و عناوین سیاسی و... فردی صاحب اثر در این زمینه است و در جریان فعلی برنامه درسی اسلامی در سطح جهان، تاثیر گذار است. اما همان طور که بیان شد این معنای تایید نظرات ایشان نبوده است کما اینکه در متن نیز تلاش شده است نظرات ایشان مورد نقد قرار گیرد

مواجهه و برخورد با اندیشه‌ها و نحله‌های فکری در دو شکل سطحی یا شتاب-زده و بدون توجه به مبانی بنیادین دیدگاه جدید و یا به شکل انتقادی و تأمل‌گرایانه که با درکی عمیق و فکورانه همراه است، صورت می‌پذیرد (امین‌خندقی و قادری، ۱۳۹۴).

[۱] Rosnani Hashim
[۲] International Islamic University of Malaysia

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

این اندیشه جدید، ولو در اردوگاه فکری مطابق با دین و مذهب، به جهت غنا و اثربخشی، نیازمند موشکافی و تأمل و بررسی جنبه‌های مختلف آن، هم در سطح و هم در عمق می‌باشد وگرنه گسترش نظری و تبدیل آن به گفتمانی غنی و قوی، آرزویی بیش نخواهد بود. بر این اساس، در این مقاله در سه مرحله به توصیف یا بازنمایی، تحلیل و نقد آرای این صاحب‌نظر به شرح ذیل پرداخته می‌شود.

مرحله بازنمایی یا توصیف: در این مرحله تلاش شده است تا با مراجعه به آثار گوناگون هاشیم، ترسیم دقیقی از مهمترین مفاهیم دیدگاه او ارائه و مفاهیم اصلی نظریه هاشیم، شامل مفهوم برنامه‌درسی، مفهوم اسلامی‌سازی دانش و مفهوم برنامه‌درسی اسلامی، به شکل دقیقی از دل آثار گوناگون او استخراج شود؛ چرا که آنچه باعث تمایز نظریات گوناگون از یکدیگر می‌شود، معنای نهفته در این مفاهیم است وگرنه برنامه-درسی به خودی خود واژه‌ای مشترک است که در هر نظریه، معنایی را به خود می‌گیرد. برای درک این معنا لازم است نظریه، مطابق زبانِ نظریه‌پرداز به طرزی مناسب درک و بازنمایی شود. در این مرحله همچنین تلاش شده است که در قالب اشکال و جداول و نمودارهایی، دیدگاه مطمح نظر ساده‌سازی و تلخیص شود تا ادراک دیدگاه هاشیم را برای مخاطبان فراهم کند.

مرحله تحلیل: در این گام، سعی شده است که با استفاده از معیارهای معینی، معانی ترسیم‌شده از مفاهیم اصلی، مورد تحلیل و موشکافی قرار گیرد. این تحلیل در سه بخش، شامل تحلیل نگاه هاشیم به برنامه‌درسی، تحلیل نگاه او به اسلامی‌سازی و تحلیل نگاه او به برنامه‌درسی اسلامی مطرح شده است. به عنوان نمونه، مشخص می‌شود که تعریف ارائه‌شده هاشیم از برنامه‌درسی، ذیل کدام دسته از تعاریف برنامه-درسی قرار می‌گیرد و یا دیدگاه هاشیم درباره علم دینی، در چه طبقه‌ای از دیدگاه‌های علم دینی قرار می‌گیرد. به همین منوال، برای سایر مباحث هم این تحلیل و بررسی صورت می‌پذیرد. در پایان این بخش نیز قالب فکری هاشیم در نگاهی کل‌نگر ارائه شده است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مرحله نقد: پس از بازنمایی و تحلیل، محملی فراهم می‌شود تا نظریه ارزیابی و نقد شود. در این مرحله، دیدگاه هاشیم در دو سطح مورد ارزیابی قرار گرفته است. در سطح اول، بنیادها و مفروضات دیدگاه او از جنبه‌های مختلف و در سطح دوم، دیدگاه برنامه‌درسی اسلامی او نقد شده است. این دو سطح روی‌هم‌رفته کیفیت مواجهه و مفهوم‌پردازی او درباره برنامه‌درسی اسلامی را ارزیابی می‌کند.

بازنمایی دیدگاه هاشیم به برنامه‌درسی اسلامی

جهت توصیف و بازنمایی نظریه برنامه‌درسی اسلامی هاشیم، ابتدا آثار مختلفی که از این صاحب‌نظر منتشر شده است، با جستجو در صفحات شخصی و دانشگاهی او و دیگر پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر به دست آمد. پس از دستیابی به بانک‌های اطلاعاتی و منابعی که حاوی مهمترین آثار و اندیشه‌های وی بودند، آنها بررسی و ارزیابی شدند. در ادامه تلاش شده است تا تصویر روشنی از آراء و اندیشه‌های او عرضه شود.

الف. چرا باید برنامه‌درسی را اسلامی کرد؟ تکیه بر مشکلات سیستم آموزشی غرب‌زده: هاشیم معتقد است که برنامه‌درسی موجود در مؤسسات تربیتی مسلمانان مشکلات عدیده‌ای دارد و همین مساله او را برانگیخته است تا به ارائه نظریه‌ای برای برنامه‌درسی اسلامی بپردازد. او این نقایص را بر اساس عناصر اصلی برنامه‌درسی بیان می‌کند. در عنصر هدف، به عاریت گرفتن چهارچوب‌ها از غرب سکولار و غفلت از ماهیت حقیقی و صحیح علم و انسان اشاره دارد و اینکه این اهداف پراگماتیک هستند تا اسلامی. او در باب محتوا معتقد است که محتوا از ابتدایی‌ترین سطوح تا رده‌های عالی آن، به ویژه در علوم انسانی از غرب عاریت گرفته شده است و جهان‌بینی حاکم بر آن سکولار است. همچنین تمرکز بر رشد شناختی و عقلانی و غفلت از رشد اخلاقی توجه او را معطوف کرده است. در باب ارزشیابی هم بر توجه کافی نداشتن به تفکر خلاق و نقاد و بیان آزاد اندیشه‌ها که ریشه آن در نحوه تدریس و ارزشیابی اهداف است اشاره دارد و اینکه تجربیات یادگیری هماهنگ با اهداف یادگیری نیست (هاشیم، ۱۹۹۹: ۳۵-۳۷). او معتقد است که نظام آموزشی در جوامع اسلامی غالباً تکیه بر

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

برونداد دارند و این سیستم بروندادمحور به علت تمرکز بر ارزش‌های بیرون از یادگیرنده نقایصی دارد. او همچنین در بحث از آموزش عالی می‌گوید که یکی از مهمترین چالش‌های برنامه‌درسی و دانشگاه‌های مسلمان از دیدگاه معرفت‌شناسی اسلامی این است که هدف‌گذاری آنها برخلاف مأموریت رفیع آنهاست. علاوه بر این، او فقدان دانش مبانی برنامه‌درسی اسلامی، ناتوانی در تعیین اینکه چه دانشی برای این جهان‌بینی باارزش‌ترین است، نبود استقلال در تصمیم‌گیری و فشار نهادهای بیرونی، فقدان معلمان باصلاحیت و دانش یکپارچه اسلامی و حرفه‌ای، فقدان دانش روش-شناسی تدریس و روش‌های سنجش اهداف مختلف و کمبود کتب درسی مناسب را از دیگر چالش‌ها عنوان می‌کند. هاشیم پیامد احتمالی این نظام را ذهن‌های سکولار و محافظه‌کاری دانسته است که قادر نیستند نقش درست یک خلیفه الهی را بازی کنند؛ به ویژه که قرار است آنان رهبران آینده امت اسلامی باشند (هاشیم، ۲۰۱۳: ۶۱-۶۲). آنچه بیان شد، مسائل و مشکلاتی است که هاشیم در نظام آموزش و برنامه‌درسی عمومی و عالی مطرح کرده و نتیجه گرفته است که نظامات کنونی کارآمدی لازم را ندارند و باید تغییر کنند.

ب. مفهوم‌شناسی برنامه‌درسی: هاشیم معتقد است که تعلیم و تربیت به عنوان دیسیپلین، چند زیرشاخه را دربر می‌گیرد که یکی از آنها برنامه‌درسی است که از منظر او بسیار مهم است و ملکه علوم تربیتی نام گرفته است. همچنین برنامه‌درسی انعکاسی از فلسفه تعلیم و تربیت در مؤسسات وابسته به آن است و رویکردی است که اهداف آن را محقق می‌کند. او بعد از برشماری تعاریف مختلف برای برنامه‌درسی، معتقد است که برنامه‌درسی کل فرایند آموزش، شامل اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی آموزشی را دربر می‌گیرد. همچنین او تأکید می‌کند که تغییرات زیاد در فلسفه تربیتی دلالت‌های زیادی برای برنامه‌درسی به همراه دارد؛ با این استدلال که فلسفه تعلیم و تربیت با دلالت‌های زیادی در برنامه‌درسی همراه است. او اساساً دیدگاه خود در باب برنامه-درسی اسلامی را به مباحث مطرح در فلسفه تعلیم و تربیت پیوند می‌دهد (هاشیم،

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

۱۹۹۹: ۲۹). او به عناصر چهارگانه آموزشی تایلر (هدف، تجربیات آموزشی، سازماندهی تجربیات و ارزشیابی) و تعریف او از برنامه‌درسی اعتقاد دارد.

پ. مفهوم‌شناسی اسلامی‌سازی دانش: در توصیف اندیشه هاشیم درباره اسلامی-سازی دانش ذیل چند محور می‌توان بحث کرد.

توجه به اسلامی‌سازی انسان به عنوان هدف غایی: هاشیم این عبارات را فرآیندی برای اسلامی‌کردن بر حسب ایمان، عقیده یا جهان‌بینی تعریف می‌کند. او یکی از جنبه-های مهم و اساسی این موضوع را اسلامی‌سازی انسان‌ها می‌داند و اسلامی‌سازی برنامه-درسی را هم وسیله‌ای برای تحقق همین هدف قلمداد می‌کند. البته او خود اذعان دارد که «در چارچوب بحث ما، اسلامی‌سازی برای اشاره به فرآیند آموزش‌وپرورش است؛ بنابراین شامل فلسفه، اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزیابی می‌شود» (هاشیم و عبدالله، ۲۰۱۳: ۱). با این‌حال، تأکید ابوسلیمان – رئیس دانشگاه بین‌المللی مالزی- بر جنبه‌های عملی اسلامی‌سازی به جای تمرکز بر تدوین چارچوب نظری دقیق را پذیرفته است و بیان می‌کند که تمرکز اسلامی‌سازی باید بر تولید متخصصان مسلمانی باشد که مطابق با عقیده (ایمان)[۱]، شریعت (قانون)[۲] و اخلاق کریمه (خصلت‌های خوب)[۳] زندگی کنند و تأکید می‌کند که دانش تنها بخشی از این فرآیند است.

نگاه عمل‌گرا به اسلامی‌کردن دانش و پرهیز از نگاه انتزاعی: او توصیه می‌کند که دانشگاه‌ها باید اسلامی‌سازی دانش را به امری عمل‌محور[۴] تبدیل کنند و از افتادن در دام تمایل به فرموله کردن مسئله اسلامی‌سازی در سطح بسیار اثیری[۵] (انتزاعی و روحانی) بر حذر باشند. به عبارتی، او صاحب‌نظران را از پرداخت نظریِ صرف با مقوله اسلامی-سازی بر حذر داشته و می‌گوید که باید به موارد خاص و ملموس نیز توجه شود و در این راستا، توجه آنان را به اهدافی مانند ایجاد تفاوت در کلاس درس، تجربه یادگیری،

---

[۱] *aqidah* (faith)
[۲] *shari'ah* (law)
[۳] *al-akhlaq al-karimah* (good character)
[۴] action oriented
[۵] ethereal

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

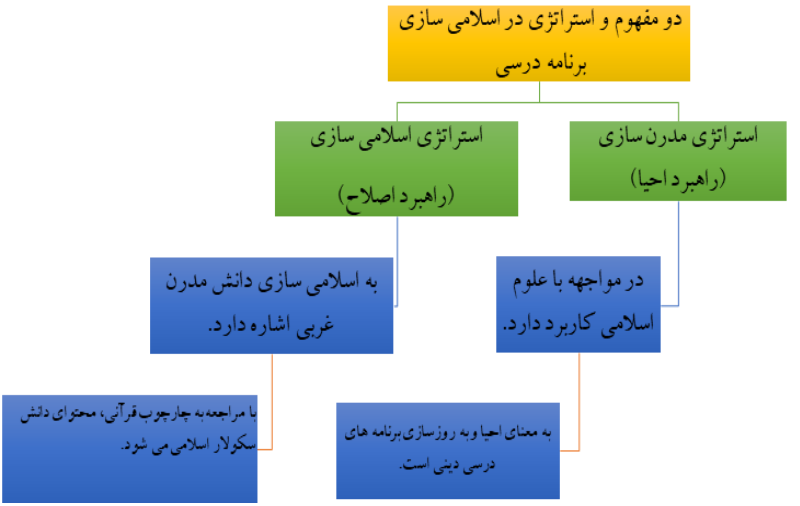
نحوه ارتباط دانش‌آموزان با آنچه می‌آموزند، همچنین تألیف کتب درسی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی و ... جلب می‌کند (هاشیم و عبدالله، ۲۰۱۳، ۹).

اسلامی‌سازی تنها برای علوم غربی معنادار است: یکی از موضوعات در تعریف او از اسلامی‌سازی دانش، تمایزی است که میان دو اصطلاح اسلامی‌سازی دانش[۱] و اسلامی‌سازی دانش بشری[۲] نام می‌برد (هاشیم، ۲۰۱۳). از منظر او، هرچند هر دو اصطلاح به فرایند بررسی دانش متداول غرب و جایگزینی آن با ارزش‌ها و علوم اسلامی اشاره دارد، با یکدیگر تفاوت دارند. به نظر او، اسلامی‌سازی دانش تا حدودی گمراه‌کننده است؛ چرا که دانش سنتی اسلامی هیچ‌گاه خدا را به عنوان حقیقت محض و ریشه همه دانش‌ها نادیده نمی‌گیرد و فرایند آن توسط اندیشمندان مسلمان بنا نهاده شده است. لذا از نظر او، اسلامی‌سازی در اصل به دانش مدرن غرب اشاره دارد (هاشیم، ۲۰۰۰: ۲۲) و دانش‌هایی را که اندیشمندان مسلمان فراهم کرده‌اند، کاملاً اسلامی می‌داند (هاشیم و عبدالله، ۲۰۱۳، ۷). بر اساس این تعریف، او از دو راهبرد در اسلامی‌سازی برنامه‌درسی یاد می‌کند. یک راهبرد در مواجهه با علوم غربی است که باید با مراجعه به چارچوب قرآنی، محتوای آن دانش‌ها اسلامی شود و دیگری در مواجهه با علوم اسلامی است که محتوای آنها باید به‌روزرسانی شود (نمودار ۱).

[۱] Islamization of knowledge (IOK)
[۲] Islamization of human knowledge (IOHK)

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

نمودار ۱. دو مفهوم و راهبرد در برنامه‌درسی اسلامی از نظر هاشیم



ت. مفهوم‌شناسی برنامه‌درسی اسلامی: پس از بررسی مفهوم برنامه‌درسی باید دید که در دیدگاه هاشیم برنامه‌درسی اسلامی چه هویتی دارد و چگونه معنا می‌شود.

یکی از مؤلفه‌های تفکر هاشیم، برنامه‌درسی تلفیقی اسلامی[۱] است (امبونگ و هاشیم[۲]، ۲۰۱۳: ۴). او این مفهوم را برای تحول نظام تعلیم و تربیت اسلامی پیشنهاد کرده است و خود اذعان دارد که اصطلاح «اسلامی» را به برنامه‌درسی یکپارچه پیوست می‌کند تا آموزش اسلامی را از نظریه سکولار برنامه‌درسی یکپارچه متمایز کند. این مفهوم به آموزش در روح و سنت اسلامی می‌پردازد که مبتنی بر معیار اسلامیت است که بازتابی از جهان‌بینی اسلامی است و باید معیار آموزش واقعی اسلامی را تعیین کند. برنامه‌درسی در اینجا هم برنامه‌درسی رسمی و هم برنامه درسی پنهان است و غایت برنامه‌درسی اسلامی، دستیابی به اهداف آموزشی است. برنامه‌درسی اسلامی دو راهبرد اصلی برای تلفیق دارد که در جدول ۱ نمایش داده شده است.

۱ Islamic Integrated Curriculum(IIC)

۲ Embong, Hashim

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

جدول ۱. دو روش تلفیق (اسلامی‌سازی) برنامه‌درسی از منظر هاشیم (امبونگ، هاشیم، ۲۰۱۳: ۶)

روش	اصلاح	احیا
نوع برنامه-درسی	سکولار	دینی
هدف	اسلامی‌سازی محتوا	تجدید روش‌ها
عناصر تلفیق	اعتقادات و ارزش‌های اسلامی	تکنولوژی و نوآوری
برونداد	اسلامی‌سازی	مدرنیزه کردن

مطابق تفکر او، اگر نوع محتوای برنامه‌درسی سکولار باشد، با فرایند اسلامی-سازی مواجهیم؛ یعنی مجموعه اعتقادات و ارزش‌های اسلامی باید با محتوای برنامه-درسی تلفیق گردد؛ اما اگر نوع محتوا دینی باشد، با فرایند مدرنیزه کردن یا به‌روزسازی روش‌ها مواجهیم که به واسطه استفاده از تکنولوژی‌های جدید و نوآوری‌ها باید محتوای مورد نظر را مدرن‌سازی نمود؛ بنابراین، او از دو راهبرد اصلی یاد می‌کند: راهبرد اصلاح برای برنامه‌های درسی سکولار و راهبرد احیا برای همگام‌سازی برنامه-های درسی دینی موجود که با مراجعه به چارچوب قرآنی، محتوای دانش سکولار را اسلامی و سپس، با استفاده از فن‌آوری‌ها و خلاقیت‌ها، رویکردها و روش‌های دانش دینی را تجدید می‌کند.

هاشیم برای برنامه‌درسی اسلامی اهداف هفت‌گانه‌ای برمی‌شمارد و معتقد است که هر هدف نوعی تربیت و آموزش خاص را به دنبال دارد و موضوعی اساسی در آن وجود دارد که باید مورد تلفیق قرار گیرد. مثلاً او معتقد است که آزادی معنوی یکی از مهمترین اهداف برنامه‌درسی اسلامی است. آزادی معنوی منجر به گونه‌ای از تربیت می‌شود که مؤلفه اصلی آن معنویت است و آنچه در این نوع از برنامه‌درسی باید در محتوا تلفیق شود، مجموعه‌ای از عقاید اسلامی است و همین طور این سلسله برای سایر اهداف ادامه دارد که در جدول ۲ نشان داده شده است.

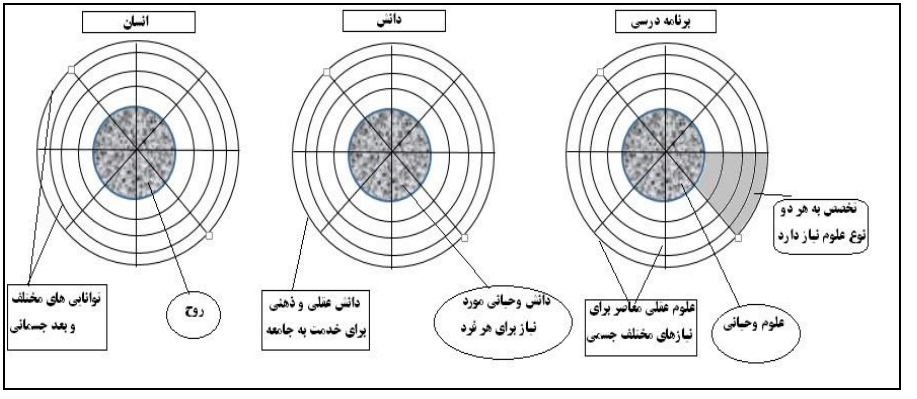
[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

جدول ۲. اهداف و مؤلفه‌های برنامه‌درسی اسلامی از منظر هاشیم (امبونگ، هاشیم، ۲۰۱۳: ۷).

اهداف	مؤلفه‌های اساسی	مؤلفه‌های تلفیق
آزادی معنوی	تربیت معنوی	عقاید اسلامی
رشد اخلاقی	تربیت اخلاقی	ارزش‌های اسلامی
پرورش عقلانی	تربیت فکری[1]	مهارت‌های تفکر
رشد جسمانی	تربیت جسمانی	مهارت‌های عملی
منافع شخصی	سواد زبانی	محتواها (فراغت از هرگونه مفهوم ضداسلامی)
منافع اجتماعی	تربیت اجتماعی	روح عمومی
آمادگی برای زندگی عملی	کارآموزی حرفه‌ای	مهارت‌های نرم (هوش اجتماعی و عاطفی)

اکنون سراغ این مساله می‌رویم که: او اساساً چه مدلی برای اسلامی‌سازی برنامه-درسی در سطحی کلی‌تر ارائه کرده است؟ او لایه‌های فلسفی و تربیتی دیدگاهش را در قالب نمودارهای ۲ و ۳ که در زیر نمایش داده می‌شود، ارائه داده است.

نمودار ۲. مرکز و لایه‌های سه عنصر اصلی برنامه‌درسی اسلامی مدنظر هاشیم (هاشیم، ۱۹۹۹: ۳۳)

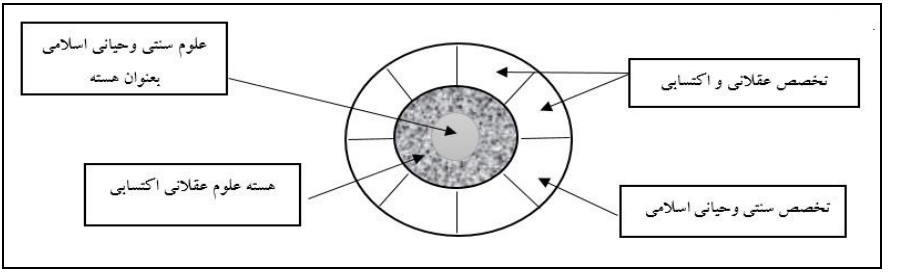


[1] Intellectual Education

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مطابق نمودار ۲، همان‌طور که پیش از این بیان شد، هاشیم انسان را متشکل از دو بعد روح و جسم دانسته و معتقد است که روح در مرکز و توانایی‌های جسمی و ذهنی دیگر، در لایه‌های بعدی قرار دارند. علاوه بر این، او در باب دانش معتقد است که دانش وحیانی به موازات روح انسان‌ها در مرکز و دانش عقلانی و ذهنی در لایه‌های بعدی قرار دارند. او بر همین اساس و بر طبق تعریفی از برنامه‌درسی که محتوا در آن بسیار پررنگ است، علوم وحیانی را جهت پاسخ به نیازهای روحانی فراگیران در مرکز قرار می‌دهد و علوم عقلی را در لایه‌های بعدی (نمودار ۳).

نمودار ۳. مدل پیشنهادی هاشیم برای برنامه‌درسی اسلامی (هاشیم، ۲۰۱۳: ۷۲)



در این مدل، علوم وحیانی مرکز برنامه‌درسی است و برنامه‌درسی باید هسته‌ای شامل علوم وحیانی که نیازهای معنوی افراد را پوشش می‌دهد دارا باشد و نیز در لایه بعدی علوم عقلیه لازم هستند تا نیازهای جسمی و عقلی موردنیاز جامعه را فراهم کنند. از اینرو، هر دو دانش وحیانی و عقلانی برای امروز و آینده جهان ضروری‌اند و تعادل بین آنها باید حفظ شود. علوم وحیانی برای همه فراگیران مورد نیاز است؛ هرچند برای تحقق بخشیدن به نیازهای علوم عقلی، فراگیران حداقل یک تخصص را برای مطالعه انتخاب خواهند کرد.

تحلیل دیدگاه برنامه‌درسی اسلامی هاشیم:

الف. نوع نگاه به برنامه‌درسی: در تحلیل اینکه تعریف هاشیم از برنامه‌درسی چه وسعت و عمقی را دربر می‌گیرد و این نوع نگاه به برنامه‌درسی چه پیامدهایی را به

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

دنبال خواهد داشت، ابتدا دسته‌بندی بوشامپ[۱] از تعاریف برنامه‌درسی مطرح می‌شود. وی معتقد است که برنامه‌درسی هر چند گاه در لفظ یکسان به کار می‌رود، از نظر معنایی می‌تواند مفاهیم متفاوتی دربرداشته باشد و سه تعریف را از برنامه‌درسی مطرح می‌نماید: برنامه‌درسی به عنوان سند مکتوب[۲] که در این صورت، برنامه‌درسی در حکم سندی است که حاوی مجموعه تصمیم‌هایی است که در خصوص برنامه، پیش از آنکه اجرا شود، گرفته می‌شود. برنامه‌درسی به عنوان نظام یا مهندسی برنامه‌درسی[۳] که در این معنا، مشتمل بر مجموعه انسانی و ساختار سازمانی در نظام آموزشی است که به برنامه-درسی در ابعاد تدوین، اجرا و ارزشیابی می‌پردازد (مهرمحمدی، ۱۳۸۹: ۱۴). برنامه-درسی به عنوان حوزه مطالعاتی[۴] که در این معنا، رشته برنامه‌درسی ابعاد معرفتی گوناگونی نظیر طراحی برنامه‌درسی، مهندسی برنامه‌درسی، ارزشیابی برنامه‌درسی، نظریه برنامه‌درسی و ... را دربرمی‌گیرد و مانند هر قلمرو علمی دیگری دارای ابعاد، موضوعات و وسعت مفهومی خاصی است که در صدد تعیین حدودوثغور موضوعی و مفهومی این رشته و تعیین وجوه تمایز آن از سایر رشته‌های علمی است (همانجا). این سه معنا را می‌توان در دو دسته تقسیم‌بندی کرد: برنامه‌درسی در مقام عمل (برنامه‌درسی به مثابه سند مکتوب و نظام) و در مقام نظر (برنامه‌درسی به مثابه حوزه مطالعاتی). در جدول ۴ تمایزات این دو نوع مواجهه با برنامه‌درسی را بهتر می‌توان نمایش داد.

[۱] Beauchamp
[۲] curriculum as a document
[۳] curriculum engineering
[۴] curriculum as a field of study

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

جدول ۴. برنامه‌درسی در مقام نظر و عمل از منظر بوشامپ

مؤلفه / مواجهه	برنامه‌درسی در مقام عمل	برنامه‌درسی در مقام نظر
برنامه‌درسی به مثابه	سند مکتوب و نظام	حوزه مطالعاتی
معطوف به	عمل طراحی، تدوین و... یا برنامه‌ریزی برای عمل	نظریه‌پردازی در قلمروهای مختلف
از حیث تقدم و تاخر	مبتنی بر تبیین نظری و مؤخر از آن	تقدم تبیین نظری و نظریه‌پردازی بر عمل
خروجی نوع مواجهه	برنامه‌درسی یا نظام	بسترسازی تئوریک و تعیین هویت نظری

حال باید دید که تعریف هاشیم از برنامه‌درسی ذیل کدام تعاریف فوق قرار می‌گیرد. در برداشت او از برنامه‌درسی به چند مورد مهم می‌توان اشاره کرد.

تلقی برنامه‌درسی به مثابه سند مکتوب: او برنامه‌درسی را فرایندی آموزشی شامل اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی می‌داند (هاشیم، ۱۹۹۹: ۲۹). پیش از این هم بیان شد که این نوع تعریف از برنامه‌درسی، آن را به مثابه سندی مکتوب در نظر می‌گیرد و صاحب‌نظر تلاش خود را معطوف به مهمترین عناصر آن می‌سازد.

تعریف برنامه‌درسی تحت تأثیر افکار تایلر: تایلر با پشتیبانی از هدف‌های رفتاری و سنجش مکانیسم‌ها، رویه جدیدی را برای برنامه‌ریزی درسی فراهم کرد. او سنت-گرای اصیل به حساب می‌آید و در کتاب معروف خود، چهار پرسش اصلی را مطرح می‌کند: مدارس در جست‌وجوی چه اهدافی باشند؟ برای این اهداف، چه تجربیات یادگیری لازم است و این اهداف چگونه باید انتخاب شوند؟ این تجربیات را چگونه باید سازماندهی کرد؟ و اثربخشی آنها را چگونه می‌توان ارزیابی کرد؟ او خودش تأکید می‌کند که مفاد این پرسش‌ها به معنای نظریه نبوده و صرفاً اقدامی عملی برای تدوین

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

برنامه‌درسی است (نقل در خسروی، ۱۳۹۴: ۳). دیدگاه تایلر متأثر از رفتارگرایی پوزیتویستی است و هاشیم تحت تأثیر افکار تایلر در تعریف برنامه‌درسی است و تعریف خود را از این مفهوم بر اندیشه‌های او بنا نهاده است (هاشیم، ۱۹۹۹: ۲۸).

ب. نوع نگاه به اسلامی‌سازی دانش: در این سطح، برداشت هاشیم از اسلامی-سازی برنامه‌درسی مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

دیدگاه اتخاذی در باب اسلامی‌سازی: همه دیدگاه‌های برنامه‌درسی اسلامی- چه توسط اندیشمند تصریح شده باشد و چه به طور آشکار مطرح نشده باشد- بر مفروضاتی درباره علم‌دینی استوار است. متخصصان برنامه‌درسی، معمولا چون خودشان تخصص رشته‌ای در فلسفه علم و مباحث علم دینی ندارند، این بنیادها را از متخصصان علم دینی عاریت گرفته و به دیدگاه‌های اصلی در این حوزه تکیه می‌کنند. بررسی آثار و آرای هاشیم نشان می‌دهد که دیدگاه او در اسلامی‌سازی و علم دینی، متأثر از آرای فاروقی[۱] و عطاس[۲] می‌باشد که البته او توجه ویژه‌تری به نظریات عطاس دارد. تقسیم-بندی او از علم به علوم وحیانی و علوم عقلانی مطابق نظریه عطاس است (هاشیم، ۲۰۱۳: ۷۱؛ هاشیم، ۲۰۰۷، ۱۰۳)؛ اما در ساخت و پرداخت آن، تغییرات و یا به عبارت خودش، توسعه‌هایی داده است؛ بنابراین، دیدگاه هاشیم به دلیل تبعیت از عطاس- اندیشمند شیعی پیرو مذهب صوفیه و مقیم مالزی- ذیل گفتمان فکری اسلامی‌سازی دانش قرار می‌گیرد. این جریان فکری در جهت اسلامی‌سازی دانش در حوزه‌های مختلف علوم و به‌ویژه علوم انسانی شکل گرفته است و اندیشمندانی که ذیل آن قرار می‌گیرند، تلاش می‌کنند تا به جای مفاهیم و گزاره‌های غربی، از جایگزین‌های اسلامی استفاده کنند تا بدین وسیله دانش و معرفت اسلامی ایجاد شود. لذا اندیشه‌محوری آنان

[۱] Al-Faruqi
[۲] Attas

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

تهذیب علم مدرن غرب به وسیله مفاهیم و گزاره‌های اسلامی است (ایمان و کلاته-ساداتی، ۱۳۹۸: ۵۵). عطاس و اندیشه‌های او در ایران نیز طرفدارانی دارد و با برخی نگاه‌های علم دینی در کشور ما نیز همراستاست.

مفروضات معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی: همان‌گونه که در مورد قبل اشاره شد، هاشیم در بنیادهای دیدگاه خود تحت تاثیر اندیشه‌های عطاس است. لذا برای پی بردن به مبانی و شالوده‌های فکری او، در ادامه و در قالب ستون اول جدول ۵ گزاره‌های کلیدی و مفروضات بنیادین دیدگاه عطاس به نقل از ایمان و کلاته‌ساداتی (۱۳۹۸) و خسروپناه (۱۳۹۲) ارائه می‌گردد و در ستون دوم آن، مفروضات مقبول هاشیم که از لابه‌لای منابع مختلف او –و عمدتاً از هاشیم (۲۰۰۰: ۳۹) استخراج شده است، بیان می‌شود.

جدول ۵. گزاره‌های کلیدی دیدگاه علم دینی عطاس و تاثیر آن بر هاشیم

گزاره‌های کلیدی دیدگاه علم دینی عطاس		مفروضات هاشیم
معرفت-شناسی	علم نمایاننده واقعیت است. معرفت‌شناسی مبتنی بر وجودشناسی است و وحدانی می‌باشد. منابع معرفت حواس، شهود، مرجعیت و عقل است. دو نوع علم وجود دارد.۱. فرض العین: مرتبط با مفاهیم بنیادین اسلام و بر همه واجب است؛ شامل: وحی، اخلاق، سنت، شریعت. ۲. فرض	معرفت خنثی نیست و خدا منشأ همه دانش‌هاست؛ دو نوع علم وجود دارد: نقلیه (ابلاغ‌شده)[۱] و عقلیه (اکتسابی)[۲]؛ دانش نقلی قطعی است و بر هر مسلمان فرض است که کسب کند؛ مانند ارکان دین، اصول اعتقادی؛ اما دانش عقلی برای حفظ حیات جامعه لازم است؛ مانند پزشکی، علوم طبیعی و کاربردی و علوم اجتماعی؛ دانش و جهان‌بینی توحیدی جدایی‌ناپذیرند؛هم شهود و هم عقل را باید منابع و روش-های معرفت دانست؛ وحی[۳] و شهود[۴]

[۱] Ilm al-naghliyah (revealed)
[۲] Ilm al-aqliyah (acquired)
[۳] Wahy (revelation)
[۴] intuition

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

	الکفایه: علوم طبیعی، انسانی، فیزیکی و ... که یادگیری آن بر همه واجب نیست.	به کمک روح دریافت می‌شوند؛ عقل و وحی مکملند؛
انسان-شناسی	انسان دارای دو بعد مادی (جسم) و معنوی (روح) است و به موازات آن، علوم هم ناظر به دنیا و جسم و نیز روح و آخرت است. علم و انسان، هر دو از منبع یکسان، یعنی خدا سرچشمه گرفته‌اند.	انسان متشکل از دو بعد روح و جسم است؛ روح در مرکز و توانایی‌های جسمی و ذهنی دیگر در لایه‌های بعدی قرار دارد؛ اصالت با جنبه روحانی انسان است؛ تأکید یکسان بر اهمیت تغییرات فردی و اجتماعی وجود دارد.

هاشیم در معرفت‌شناسی، در نقد به علم جدید، در تقسیم‌بندی علوم و نیز در مبانی انسان‌شناختی کاملاً تحت تأثیر دیدگاه عطاس قرار دارد. همان‌طور که در جدول ۵ هم مشاهده می‌شود، تاثیرات دیدگاه‌های عطاس بر منظومه فکری هاشیم در لایه‌های فکری و معرفتی او آشکار است.

پ. تحلیل دیدگاه هاشیم درباره برنامه‌درسی اسلامی: پس از تحلیل نگاه هاشیم به برنامه‌درسی و فرایند اسلامی‌سازی، اکنون به تحلیل دیدگاه خاص هاشیم درباره برنامه‌درسی اسلامی: این تحلیل ذیل چند مورد در ادامه عنوان می‌شود.

تأکید بر اسلامی‌سازی فلسفه تربیتی: هاشیم معتقد است که برنامه‌درسی در صورتی اسلامی می‌گردد که مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی باشد. او متأثر از دیدگاه تایلر، فلسفه آموزشی را غربال مهمی برای انتخاب و حذف و اصلاح اهداف آموزشی می‌داند (هاشیم، ۱۹۹۹: ۳۱) و تعیین هویت اسلامی برای سه عنصر، یعنی یادگیرنده (انسان)، دانش (معرفت) و ابزارهای آموزش (مرتبط با جهان‌بینی اسلامی) را مترادف با تعیین فلسفه اسلامی قلمداد می‌کند. در نظریه فلسفی ارزشی، هنجارهای مطلوب برنامه‌درسی مشخص و چنین توصیه می‌شود که محتوای برنامه‌های درسی متناسب با این هنجارها و ارزش‌ها باشد (امین‌خندقی و مهدوی‌خواه، ۱۳۹۶: ۱۹). بر

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

این اساس، او اسلامی‌کردن برنامه‌درسی را از فلسفه تربیتی شروع کرده و با یادگیری و روش ارزشیابی ادامه می‌دهد (هاشیم، ۱۹۹۹: ۴۲) و امید دارد که اجرای صحیح برنامه-درسی یکپارچه بتواند فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را در عمل به عنوان معیار واقعی هویت مسلمانان منعکس کند (نقل در امبونگ و دیگران، ۲۰۱۶: ۲۵).

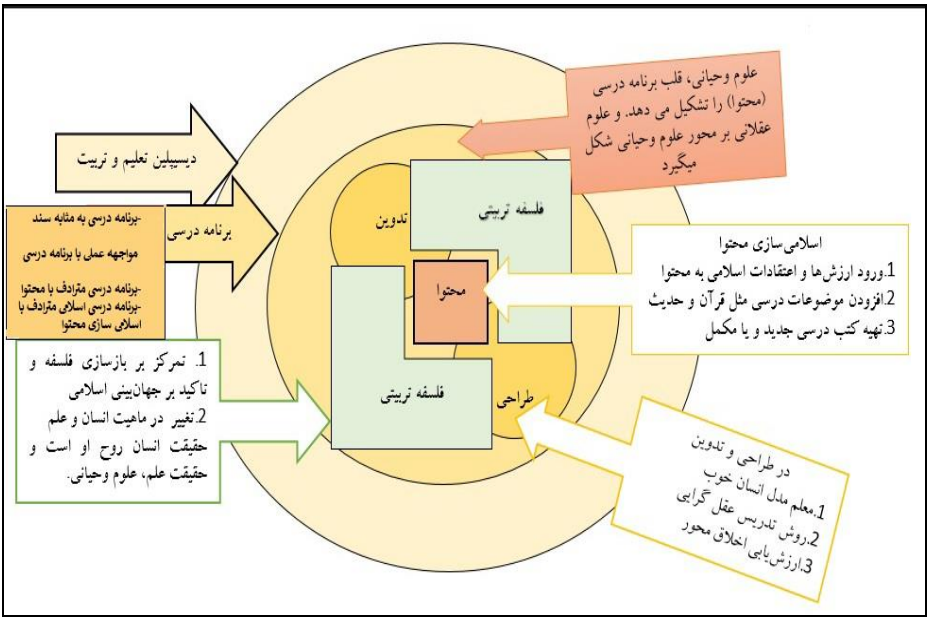
برنامه‌درسی اسلامی به مثابه اسلامی‌سازی محتوا: هرچند هاشیم تأکید بر تدوین دیدگاه فلسفی دارد، اما هدف غایی او آن است که فلسفه اسلامی در قالب محتوا و کتب درسی جلوه‌گر شود و بدین شکل، به مخاطبان انتقال یابد. به عبارتی، او در وهله اول معتقد است که باید آموزه‌های فلسفی، چشم‌اندازی اسلامی را پیش‌روی ما قرار دهد تا بر اساس آن، محتوا به‌عنوان هسته اصلی برنامه‌درسی رنگ اسلامی بگیرد و بدین شکل آن چشم‌انداز از حالت انتزاعی خارج شود و به شکل عملی و مکتوب در اختیار یادگیرندگان باشد. هرچند او به فلسفه هم اشاره می‌کند، برنامه‌درسی را مترادف با محتوا در نظر گرفته است؛ چرا که فلسفه نیز حالتی غربال کننده و هویت‌بخش دارد. البته آنچه هسته مرکزی است و قرار است فلسفه را در خود منعکس کند، همان محتواست؛ مثلاً، برای پرورش عقل، او معتقد است که همه رشته‌های فکری که به مطالعه انسان و جهان هستی می‌پردازند باید از دستورات قرآنی نشأت گیرند (امبونگ و هاشیم، ۲۰۱۳: ۹). طبق این نوع نگاه، قرار است محتوای برنامه‌های درسی مملو از ارزش‌ها و هنجارهای اسلامی و آیات و روایات شود (امین‌خندقی و مهدوی‌خواه، ۱۳۹۶: ۱۸). بررسی آثار هاشیم نشان می‌دهد که او تلاش خود را بر محتوا و اسلامی-کردن آن متمرکز کرده و بقیه عناصر هم در خدمت همین عنصر است. این تحلیل روشن می‌کند که او به برنامه‌درسی به مثابه سندی مکتوب نگاه می‌کند که عنصر محتوا در مرکز آن قرار دارد. هاشیم از آنجا که به دنبال عملِ برنامه‌درسی است، به موازات همین هم مواجهه او با برنامه‌درسی اسلامی از نوع عملی می‌باشد؛ یعنی او بیش از آن که به چیستی و ماهیت برنامه‌درسی اسلامی و تبیین نظری آن بپردازد، در مقام عمل سعی کرده است که به طراحی و تدوین برنامه‌درسی اسلامی بپردازد؛ یعنی برنامه‌درسی که اهداف آن برخاسته از چشم‌انداز اسلامی باشد، محتوای آن مشحون از آیات و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

روایات باشد و روش‌های تدریس و ارزشیابی آن هم بر اساس اخلاق و ارزش‌های اسلامی مبتنی باشد. ولی در مقام نظر، اینکه برنامه‌درسی اسلامی چه پدیده‌ای است و چه تفاوت‌های بنیادینی با برنامه‌درسی سکولار دارد و ابعاد و قلمروهای مختلف آن را چگونه می‌توان دینی کرد، در تیررس نگاه او نیست.

از مجموع آنچه با تکیه بر آثار هاشیم درباره تفکرات او درباره برنامه‌درسی اسلامی بیان و تحلیل شد، می‌توان چکیده دیدگاه وی را در قالب نمودار ۴ نشان داد.

نمودار ۴. مدل فکری هاشیم در باب برنامه‌درسی اسلامی



پس هاشیم برنامه‌درسی را یکی از زیرشاخه‌های رشته تعلیم و تربیت دانسته و آن را در قالب سند مکتوب تعریف می‌کند. بررسی تفکرات او نشان می‌دهد که غالب توجه و راهکارهای نظری و عملی او برای اسلامی‌سازی برنامه‌درسی معطوف به تغییر محتوا است؛ بدین معنی که یا محتوا باید بر اساس علوم وحیانی تدوین شود و یا در مورد علوم دینی محتوا باید بروزرسانی شود. البته علیرغم تکیه او بر محتوا، وی گاهی از تغییرات در عنصر معلم، تدریس و ارزشیابی هم سخن به میان آورده است که نهایتاً

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

نشان می‌دهد که تصور او از برنامه‌درسی پا را از دو عنصر طراحی و تدوین فراتر نمی‌گذارد. البته در همین دو بعد نیز تأکید بیشتر او روی اسلامی‌سازی محتواست.

نقد دیدگاه هاشیم به برنامه‌درسی اسلامی

دیدگاه هاشیم را از مناظر مختلف می‌توان مورد نقد و ارزیابی قرار داد. در ادامه، این نقد در دو سطح مفروضات بنیادین و ماهیت برنامه‌درسی اسلامی طرح و تبیین می‌گردد.

الف. مفروضات و بنیادها: در این سطح، در عمیق‌ترین لایه، مفروضات بنیادین دیدگاه هاشیم به صورت زیر نقد و ارزیابی می‌شود.

غفلت از مفروضات فلسفی اسلامی‌سازی برنامه‌درسی و تبیین نشدن نظری آنها: هاشیم هرچند به اهمیت مفروضات فلسفی، به‌ویژه مفروضات معرفت‌شناختی در بحث اسلامی‌سازی برنامه‌درسی واقف و به آن اشاراتی کرده است (هاشیم، ۱۹۹۹؛ ۲۰۱۳)، نتوانسته است برای برنامه‌درسی اسلامی چهارچوب نظری و فلسفی دقیق و منسجمی ترسیم نماید و پیوند وثیق و هماهنگی میان لایه‌های زیرین و رویین دیدگاه او برقرار نیست. مثلاً او به تناوب، در بحث‌های مختلف به مفهوم علم و ویژگی‌های آن اشاراتی داشته است و علوم را به دو نوع وحیانی و اکتسابی تقسیم کرده است؛ اما نهایتاً آنچه فراگیران باید بیاموزند، علوم مختلف اکتسابی است که آیات و روایاتی به آنها ضمیمه شده است. این مساله ناشی از این است که او نتواسته است تبیین نظری دقیقی برای این مفروضات مطرح کند؛ تبیین‌های دقیقی که روشن کنند: چگونه تقسیم‌بندی او از علم محتوای برنامه‌درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و یا بهره‌مندی علوم اکتسابی از علوم وحیانی به چه ترتیب است؟ منابع معرفت، شامل عقل و وحی، چگونه بر دانش برنامه‌درسی اسلامی اثر می‌گذارند و اگر معرفت دو گونه است، خودِ دانش برنامه‌درسی از چه نوع معرفتی است؟ و چندین و چند سؤال دیگر از این دست که نشان می‌دهد، لایه‌های بنیادین دیدگاه او به شدت نازک و آسیب‌پذیر است و تاب نقادی را برنمی‌آورد. او در بخش مفروضات فلسفی دیدگاه خود دچار نوعی کلی‌گویی شده است و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

نمی‌توان معناهای دقیقی از گزاره‌های مطرح شده او استنباط نمود. سؤالاتی از این قبیل که: آیا وحی نوعی علم است؟ آیا تمام علوم از دل این وحی استخراج می‌شود؟ نسبت برنامه‌درسی با وحی چیست؟ اگر وحی و عقل جدا از هم‌اند، معیار صدق هر کدام چیست؟ و انبوهی از سؤالات دیگر که به دلیل پرداخت ناقص او به مفروضات بنیادین مطرح می‌شود و بی‌پاسخ می‌ماند.

ورود نکردن به مباحث روش‌شناختی: در سرتاسر دیدگاه هاشیم، ورودی جدی و موثری به لایه روش‌شناسی مشاهده نمی‌شود. روش‌شناسی یعنی بررسی ماهیت و چستی منطق زیربنایی روش‌هایی که به تولید دانش معتبر منتهی می‌شوند (کارر[1]، ۲۰۰۲)؛ به عبارت دیگر، وقتی نظریه‌پرداز اقدام به ارائه دیدگاهی جدید می‌نماید، مفروضات روش‌شناختی یعنی اینکه: نظریه‌پرداز روشِ معتبر دستیابی به حقیقت را چه می‌داند؟ اگر او معرفت را امری واقعی و توحیدی تعریف می‌کند، چه روش و روش-هایی در استحصال این معرفت اعتبار دارند؟ آیا او همان روش‌شناسی پارادایم‌های اثبات‌گرایانه و مابعداثبات‌گرایانه و تفسیری را قبول دارد یا اساساً منطق دیگری را برای دستیابی به این معرفت مدنظر دارد؟ یا به عبارتی دیگر، روش‌شناسی معرفت اسلامی که مدنظر اوست، اساساً چه تمایز ماهوی با روش‌شناسی معرفت رایج غربی دارد که او آن را به باد انتقاد می‌گیرد؟ هاشیم در مفهوم‌پردازی برنامه‌درسی اسلامی، مواضع روش-شناختی خود را معین نکرده است؛ ضمن اینکه معلوم نیست که در دستیابی به برنامه-درسی اسلامی، چه روش‌هایی از منظر وی معتبر هستند. او دچار نوعی خطا شده و غالباً واژه روش‌شناسی را به جای روش استعمال کرده است. به عنوان نمونه، او در جایی می‌نویسد: از نظر روش‌شناسی، معلمان تمایل به استفاده از سبک‌های تدریس غیرسیستماتیک، آموزش نامناسب بدون استفاده از وسایل و ابزار آموزشی مدرن دارند (امبونگ و هاشیم، ۲۰۱۳: ۲). لذا او بیش از آنکه نگاهی بنیادین به مقوله روش‌شناسی داشته باشد، آن را با مسائل روبنایی و روشی معادل گرفته است.

[1] Carr

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

بنیادهای عاریتی و اقتباسی در علم دینی: هاشیم مهمترین ایده‌ها در زمینه علم دینی را از عطاس به عاریت گرفته است. لذا نقدهایی که به دیدگاه عطاس وارد است، به اندیشه هاشیم نیز قابل انتساب می‌باشد. برخی از مهمترین این نقدها در جدول ۶ عنوان شده است.

جدول ۷. نقد دیدگاه علم دینی عطاس و هاشیم

نقد دیدگاه علم دینی عطاس	ردگیری نقد در دیدگاه علم دینی هاشیم
عطاس بدون توجه جدی به مبانی متفاوت میان اندیشه غربی با تفکر اسلامی، به اسلامی‌سازی همت گمارده است؛ درحالی که بدون تغییر در مبانی هستی-شناختی و معرفت‌شناختی و روش-شناختی، این امر راه به جایی نمی‌برد (زاهد و کلاته‌ساداتی، ۱۳۹۱: ۴۰)	این نقد به دیدگاه عطاس، دقیقاً به دیدگاه هاشیم نیز وارد است. غفلت از مباحث روش‌شناختی موضوعی است که هاشیم بدان گرفتار بوده و تلاش کرده است با پیوند آیات و روایات با محتواهای علوم مختلف، علمی دینی تولید کند.
عطاس وقتی که به روش‌شناسی می‌پردازد، طرحی ناقص از روش‌شناسی علم دینی (فرض العین) ارائه می‌کند. ضمن اینکه در طرح وی، تکلیف روش-شناسی فرض الکفایه روشن نشده است. مدل‌های وی دارای ضعف روش‌شناختی و بیشتر اجرایی هستند و او به مسیر تولید و تکامل دانش و معرفت وارد نمی‌شود.	این نقد بدین شکل در دیدگاه هاشیم جلوه‌گر شده است که او واژه اسلامی‌سازی را اساساً معطوف به علوم غربی و علوم دینی را بی‌نیاز از آن می-داند؛ اما اینکه علوم انسانی چگونه باید با علوم دینی پیوند برقرار کنند، بی‌پاسخ گذاشته است و تنها به همین مقدار بسنده کرده است که اصالت با علوم وحیانی است و علوم دیگر باید متأثر از آن باشد.
از تقسیم‌بندی دانش‌ها به فرض‌العین و فرض الکفایه، این نتیجه مستفاد می‌شود که علم دینی که راه سعادت بشری در آن قرار داده شده است، از علوم عقلی جداست. به سخن دیگر، عطاس خود نیز در دامن دوگانگی علوم (عقلی/دینی) گرفتار شده است؛ هرچند خود منتقد آن است. همچنین او معتقد است، اگر تنه شناخت در اختیار فرض العین باشد، فرض الکفایه اسلامی خواهد شد (ایمان و	هاشیم نیز با جدا کردن علوم وحیانی از علوم اکتسابی، دچار همین دوگانگی شده است. او در مدل برنامه-درسی خود نیز علوم وحیانی را در مرکز و علوم دیگر را حول محور آن قرار داده است؛ اما این دوگانگی و رفع آن را نتوانسته است جز با پیوندی ظاهری و پیشنهاد ورود آیات و روایات به علوم اکتسابی، در سطح عمیق‌تری حل کند و رابطه این دو نوع معرفت را با هم روشن

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

کلاته‌ساداتی، ۱۳۹۸: ۱۶۰).	سازد.
عطاس تأکید بیش از اندازه بر زبان دارد که موجب غلطیدن در دام نسبیت می‌شود (حسنی و درگاه‌زاده، ۱۳۹۳: ۶۷)	هاشیم نیز بر مساله زبان تأکید بسیاری دارد و آنچه این را در دیدگاه او مشکل‌ساز می‌کند، آن است که او تنها به سمت آموزش زبان عربی و قرار دادن آن به عنوان یک موضوع درسی سوق یافته است و از توجه به نقش‌های جدی‌تر زبان، مانند زبان نظریه‌پردازی و نقش مفاهیم در شکل‌گیری نظریات غافل مانده است.
امروزه عملاً سرپرستی جامعه اسلامی با مدل‌های فکری غرب انجام می‌گیرد و این نگرش، به دلیل بی‌توجهی به ابعاد و اجزای نامرئی و غیرمشهود علوم نتوانسته است ترکیب جدیدی بر محوریت مفاهیم دینی اعمال کند و موجب شده است تا علوم انسانی مدرن بر مبانی متافیزیکی غیردینی مبتنی باشد (خاکی قراملکی، ۱۳۹۱: ۳۸۱). لذا خروجی آن معجونی شکننده است که در آن پاره‌های ناهمساز معرفتی به هم الصاق شده است (باقری، ۱۳۸۲: ۲۴۳)	هاشیم در حوزه برنامه درسی، دیدگاه‌های دینی را به نوعی به نظریات موجود غربی چسبانده است و این مسأله به دلیل غفلت او از مبانی فلسفی علوم مدرن بوده است؛ بدین معنا که نظریه تایلر که او به خدمت گرفته است، از اساس، مبانی متفاوتی با دیدگاه‌های اسلامی دارد و غفلت او از این مساله منجر به دیدگاهی چنین ناهمگون شده است.

ب. نقد دیدگاه برنامه‌درسی اسلامی: در این سطح، دیدگاه هاشیم درباره برنامه درسی اسلامی در قالب چند مورد نقد و ارزیابی می‌شود.

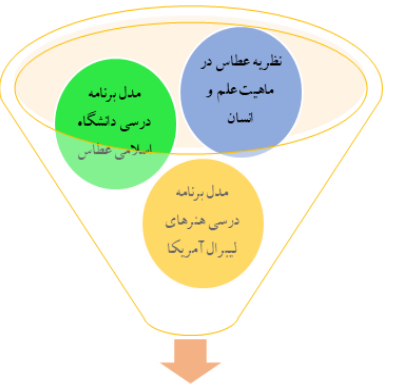
دیدگاه التقاطی در برنامه‌درسی اسلامی: هاشیم الگوی نهایی و اصلی خود از برنامه‌درسی اسلامی را بر دو ستون استوار نموده است. یکی دیدگاه عطاس درباره علم و انسان و دیگری مدل برنامه‌درسی هنرهای آزاد آمریکا[۱] (هاشیم، ۲۰۱۳: ۷۰)؛ یعنی اساساً او به دنبال این بوده است که یک مدل برنامه‌درسی جامع‌تر برای مطالعات

[۱] USA Liberal Arts Curriculum Model

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

اسلامی طراحی کند که برای زمان حاضر مناسب‌تر باشد. لذا وی الگوی آموزش عالی هنرهای لیبرال آمریکایی را برگزیده است که به دانش‌آموزان طعم رشته‌های مختلف را برای درک راه‌های مختلف کسب دانش –شامل علوم اجتماعی، علوم انسانی و علوم تجربی و ریاضیات، به استثنای علوم وحیانی- ارائه می‌دهد و از سوی دیگر، مدل عطاس را که بر هسته‌ای از دانش وحیانی تمرکز می‌کند، انتخاب و این دو را با هم ترکیب کرده و هسته‌ای از هر دو مدل را در نظر می‌گیرد. به عبارتی، او مرکز مدل خود را مطابق نظر عطاس بر علوم وحیانی مستقر کرده و آنگاه هسته‌ای دیگر را که علوم عقلانی اکتسابی است قرار داده و سپس با استمداد از مدل آمریکایی، در خارجی‌ترین لایه، تخصص‌های سنتی وحیانی اسلامی را قرار داده است. نمودار ۵ تا حدودی نمایانگر آنچه است که توضیح داده شد.

نمودار ۵. دیدگاه‌های اثرگذار بر نظریه برنامه‌درسی اسلامی هاشیم-



نظریه برنامه درسی اسلامی هاشیم

لذا مدل اصلی او ملغمه‌ای از تفکرات عطاس و نیز مدل برنامه‌درسی هنرهای لیبرال آمریکاست و گویی این دو در حکم دو ستونی هستند که هاشیم نظریه خود را بر آنها استوار ساخته و یا دو طعمی است که او با هم ترکیب و طعم مورد نظر خود را

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

از آن استخراج کرده است. در نتیجه می‌توان گفت که هاشیم تعریف تأسیسی از علم دینی و برنامه‌درسی اسلامی در آثار خود ارائه نموده است؛ چرا که مفاهیم اصلی دیدگاه او، یعنی هم برنامه‌درسی و هم علم دینی و هم مدلی که ارائه کرده است، ترکیبی از نظریات موجودند؛ نظریاتی که هر کدام از مفروضات و آبشخورهای فلسفی متفاوتی نشأت گرفته‌اند و هاشیم به این مساله توجه نکرده است.

نگاهی محدود و صورت‌گرایانه به مقوله برنامه‌درسی اسلامی: متناسب با برداشتی که هاشیم از برنامه‌درسی دارد، یعنی قلمداد نمودن آن به مثابه سندی مکتوب و مترادف دانستن آن با محتوا، تعریف او از برنامه‌درسی اسلامی هم تحت‌الشعاع قرار گرفته است. در این تصور صورت‌گرایانه تلاش شده است، با استفاده از آیات و روایات در آثار صاحب‌نظران غربی، برنامه‌درسی جدیدی خلق و در معنایی دقیق، بازسازی شود و محتوای برنامه‌درسی مثل کتاب‌های درسی با پیوند دادن با آیات و روایات، اسلامی شوند؛ بدون آنکه در این محتوا، به مفهوم‌پردازی در خصوص مقوله طراحی و تدوین و مبانی نظری دانش برنامه‌درسی در ابعاد مختلف معرفتی توجهی شده باشد (امین‌خندقی و مهدوی‌خواه، ۱۳۹۶: ۱۵). هاشیم نیز برداشت سطحی و محدود و اقتباسی از ماهیت برنامه‌درسی دارد و از مبانی معرفتی و فلسفی و روش‌شناختی غفلت کرده است.

ابتنای برنامه‌درسی اسلامی بر نظریات موجود غربی درباره برنامه‌درسی: غالب صاحب‌نظران برنامه‌درسی اسلامی و منجمله هاشیم، هرچند اعتراضات جدی و شدیدی علیه مبانی سکولار علوم موجود دارند و به طور کلی، وضعیت موجود علم را مورد نقد قرار می‌دهند؛ اما بازهم درون همان گفتمان و در بستر همان نظریات می‌خواهند اصلاحاتی اعمال کنند. او هرچند گاهی به غربی بودن مبانی و پیش‌فرض‌ها هم اشاره می‌کند، اما گویی درون نظریات غربی گیر افتاده و اساساً قادر نیست از موضعی بالاتر به مساله بنگرد. هاشیم علیه وضعیت موجود و مبانی آن اعتراض دارد؛ اما باز هم در تعریف برنامه‌درسی به نگاه تایلری و رویکرد اثبات‌گرایانه تمسک می‌جوید. تمثیل وی مثل فردی است که در حال فرار از کسی یا چیزی است؛ اما به سوی همان فرد یا چیز!

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

او انگار در طلب اعجازی است که در عین استمداد از ابزار و وسایل غربی و بازی در زمین نظریات غربی، یک برنامه‌درسی اسلامی عمیق و ریشه‌ای داشته باشد!

قطعی فرض کردن جهت‌گیری موضوعی-دیسیپلینی: برنامه‌درسی به مثابه قلمرو معرفتی دربردارنده قلمروهای معرفتی گوناگونی، مانند قلمرو طراحی، قلمرو تدوین، قلمرو سیاست‌گذاری و... است. یکی از این قلمروها قلمرو نظریه برنامه‌درسی است. در این قلمرو، موضوعات مختلفی وجود دارد؛ مانند: مفهوم‌شناسی نظریه، تبیین ماهیت و ویژگی‌های نظریه، تبیین فرایند نظریه‌پردازی برنامه‌درسی، معیارهای ارزشیابی نظریه، رابطه نظر و عمل و ... (نامخواه، ۱۳۹: ۱۵۱). یکی از موضوعات مطرح در این بُعد، طبقه‌بندی‌های مختلف از نظریه‌های هنجارین فلسفی ارزشی یا جهت‌گیری‌ها یا ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی است؛ مانند آنچه میلر انجام داده است. میلر (۱۹۸۳) به هفت جهت‌گیری برنامه‌درسی شامل رفتاری، موضوعی-دیسیپلینی، اجتماعی، رشدگرا، شناختی، انسان‌گرایانه و ماوراء فردی اشاره می‌کند. جهت‌گیری موضوعی-دیسیپلینی که یکی از قدیمی‌ترین و در عین حال، رایج‌ترین جهت‌گیری‌هاست، تأکید ویژه‌ای بر انتقال علوم و رشته‌های تخصصی دانش به یادگیرندگان دارد. به عبارتی دیگر، در این دیدگاه آنچه اصالت دارد، انتقال دانش سازمان‌یافته بشری است. هاشم هم مانند غالب صاحب‌نظران حوزه برنامه‌درسی اسلامی، جهت‌گیری موضوعی-دیسیپلینی را بستر نظریه‌پردازی خود قرار داده است. گویی این جهت‌گیری وحی منزل است! خطایی که هاشیم و امثال او به آن دچارند، این است که می‌خواهند درون جهت‌گیری که خود دارای بنیادهای معرفتی و انسان‌شناختی و فلسفی خاصی است، دیدگاه برنامه‌درسی اسلامی را اعمال کنند؛ در حالی که از خود نمی‌پرسند: چگونه می‌توان با جهت‌گیری موضوعی دیسیپلینی که غایتش تربیت دانشمند است، اهداف و غایات اسلامی، از قبیل تربیت انسان کامل و خلیفه الله را محقق ساخت؟ چگونه می‌توان رو به مغرب رفت و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

انتظار داشت به مشرق رسید؟ لذا یکی از انتقادات به هاشیم این است که جهت‌گیری انتخابی او امکان تحقق اهداف مدنظرش را ندارد و لازم است، او و صاحب‌نظران مسلمان به جد از خود بپرسند که: اگر بخواهند بر اساس نگاه اسلام، رویکردی تازه مطرح کنند، آن جهت‌گیری چیست و چه ابعاد و اضلاعی از بالاترین تا خردترین سطوح خواهد داشت؟

غفلت از برنامه‌درسی به مثابه یک رشته علمی: هاشیم برنامه‌درسی اسلامی را در حصار طراحی و تدوین یک برنامه‌درسی قرار داده است که محوریت آن فقط افزودن آیات و روایات به محتوای درسی می‌باشد. نقدی که وجود دارد این است که برنامه-درسی ابعاد معرفتی و موضوعات اساسی گوناگونی، مانند تاریخ برنامه‌درسی، پژوهش برنامه‌درسی، مبانی برنامه‌درسی و... دارد و باید پرسید: تکلیف این ابعاد و موضوعات و مسائل فراوانی که ذیل هر کدام از آنها وجود دارد، در اسلامی‌سازی برنامه‌درسی چیست؟ این غفلت ناشی از درنظرگرفتن برنامه‌درسی به مثابه یک قلمرو معرفتی باعث می‌شود که نسبت به غالب مفاهیم و موضوعات و مسائل مطرح در حوزه برنامه‌درسی اسلامی موضع تدوین شده‌ای وجود نداشته باشد و چه بسا، حتی بسیاری از موضوعات و مسائلی که برخاسته از نگاه اسلامی به این قلمرو است، شناسایی نشود (امین‌خندقی و مهدوی‌خواه، ۱۳۹۶: ۲۲).

بحث و نتیجه‌گیری

در دهه‌های اخیر، اقبال به موضوع علم دینی و اسلامی‌سازی رشته‌های تخصصی شکل گرفته است. در این میان، قلمرو برنامه‌درسی هم شاهد توجهات و نظریات افراد گوناگونی از اطراف و اکناف جهان بوده است که تمایل داشته‌اند با نگاهی اسلامی، صورت‌بندی جدیدی از برنامه‌درسی مطرح کنند. آنچه اهمیت دارد این است که صرف

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

طرح ایده کفایت نمی‌کند؛ بلکه بسیار ضروری است که نظریات مطرح‌شده را جامعه علمی به خوبی فهم و درک و نقد و ارزیابی کند تا راه تکامل و غنای نظریات هموار شود و از ایستایی و انجماد فکری در موضوع مورد نظر جلوگیری شود. بر همین اساس، در این مقاله کوشش شده است تا اندیشه‌های روزنانی هاشیم، از صاحب‌نظران حوزه برنامه‌درسی اسلامی، به شکل دقیق و عمیق توصیف، تحلیل و نقد شود.

در این پژوهش، در مرحله توصیف و بازنمایی، به توصیف مفهوم برنامه‌درسی، اسلامی‌سازی و برنامه‌درسی اسلامی هاشیم پرداخته شد. در مرحله تحلیل معلوم شد که هاشیم برنامه‌درسی را به عنوان سند مکتوب مدنظر دارد و تمرکزش بر عنصر محتواست و به دنبال طراحی و تدوین یک برنامه‌درسی است که در آن بر اهداف و محتوای اسلامی تأکید ویژه‌ای باشد. در کل، انتقاداتی از جمله نبود تبیین نظری مبانی اسلامی-سازی برنامه‌درسی، غفلت از مبانی روش‌شناختی و دین‌شناختی، تمرکز بر اسلامی‌کردن گزاره‌ها، بلاتکلیفی معرفت‌شناختی، تمسک به دیدگاه‌های صورت‌گرایانه، قطعی فرض کردن دیدگاه موضوعی–دیسیپلینی و قرارگرفتن ذیل بیرق گفتمان علوم موجود غربی به دیدگاه او وارد است.

با توجه به تحلیل‌ها و نقدهای مطرح‌شده، خلا و شکافی مهم در بدنه دیدگاه‌های برنامه‌درسی اسلامی مدنظر هاشیم خودنمایی می‌کند. از این پدیده می‌توان به غفلت از نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی با ابتناء به نگاه اسلامی یاد کرد. چنین نظرورزی نیاز مهم امروز این حوزه و لازمه توسعه علمی و موتور محرک علم است؛ چرا که به میزان رشد نظریه‌پردازی، کاروان علم به جلو حرکت می‌کند. لذا ادامه حیات قلمرو برنامه‌درسی اسلامی به نظریه‌پردازی وابسته است (امین‌خندقی و مهدوی-خواه، ۱۳۹۶: ۳۰). دین اسلام همه ضوابط و معیارهای نظریه مبنایی و اساسی را در تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی داراست (پاک‌سرشت، ۱۳۸۶: ۱۳۸)؛ اما آنچه در این میان

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

از اهمیت برخوردار است، نظریه‌پردازی است. نظریه‌پردازی مهم است؛ زیرا چارچوبی برای تحلیل فراهم می‌کند، توسعه کارآمد این حوزه را تسهیل می‌کند و برای کاربرد مسائل عملی دنیای واقعی به آن نیاز است (واکر[1]، ۱۹۹۸: ۳۶۱).

بر اساس نقش نظریه‌پردازی، می‌توان میان سه نوع مواجهه به دانش حوزه برنامه-درسی و به تبع آن دانش برنامه‌درسی اسلامی تمایز قائل شد: مواجهه منفعلانه، واکنشی و فراکنشی (امین‌خندقی، جعفرنیا، ۱۳۹۷: ۳۳). جهت تمایز و تدقیق تعاریف این سه نوع مواجهه با دانش برنامه‌درسی، ابتدا اختصاصات آنها در قالب جدول ۷ تبیین شده است.

جدول ۷. انواع مواجهه با نظریه‌های برنامه درسی (امین‌خندقی، ۱۴۰۰)

نوع مواجهه	اختصاصات	محصول دانش برنامه درسی اسلامی
کنشی	تعظیم‌وار، اقتباس‌گونه و مصرف گرایانه؛ تقلیدی و الگوبرداری، ترجمه و آزمون نظریات موجود؛ بازنمایی نظرات موجود؛ نهایتاً پرداختن به بیان مزایا و معایب نظریات؛ تطابق دادن اندیشه دینی با دکترین غربی	نظریه‌ای در کار نیست و اساس طراحی و تدوین برنامه‌درسی مبتنی بر نظریات موجود غربی است.
واکنشی	قد علم یک نظریه در برابر نظریه‌های موجود؛ مفهوم‌پردازی جدید درباره موضوعات و مسائل موجود رشته؛ طرح نظریات روشمند و قاعده‌مند؛	نظریه‌ای در باب یکی از موضوعات اساسی رایج و مرسوم در یکی از ابعاد معرفتی دانش برنامه‌درسی، مثلاً تدوین برنامه‌درسی از منظر اسلامی مطرح می‌شود.

[1] Wacker

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

	همراه با جنبه انتقادی، تهذیبی و تکمیلی.	
فراکنشی	جدید بودن هم مساله و هم نظریه؛ طرح صورت‌بندی‌های نظری جدید؛ جابجا شدن مرزهای آن علم و دانش.	علاوه بر نظریه‌پردازی در تمام ابعاد معرفتی، موضوعات و مسائل جاری حوزه برنامه‌درسی، ممکن است با پدیدآیی ابعاد معرفتی، موضوعات و مسائل جدید از منظر اسلامی هم نظریه‌پردازی شود.

همان‌طور که در این جدول نمایش داده شده است، در مواجهه منفعلانه، علم موجود، مقبول و حتی ممدوح است و تلاش پژوهشگر، حداکثر معطوف به بیان انتقاداتی از آن نظریه به سبب اختلافاتی که با آموزه‌های دین اسلام دارد، است و یا هدف برجسته‌سازی نکات مثبت و همخوان آن با دین اسلام را دارد. در مواجهه واکنشی، دانش موجود به همین شکلی که هست و با همین مسائلی که دارد، مورد نظر نظریه‌پرداز می‌باشد و او قصد دارد، در کنار همین نظریات، نظریه‌ای بدیل درباره موضوعات و مسائل موجود و جاری رشته مطرح کند؛ اما در مواجهه فراکنشی، علاوه بر طرح نظریه جدید در باب ابعاد معرفتی، موضوعات و مسائل جاری و مرسوم رشته، ابعاد معرفتی، موضوعات و مسائل جدید نظریه‌پردازی می‌شود؛ به عبارت دیگر، نظریه-پرداز با نگاه پارادایمتیک از منظر اسلامی به دنبال صورت‌بندی نظری جدیدی از دانش، ابعاد معرفتی، موضوعات و مسائل برنامه‌درسی می‌باشد. این نوع نگاه منجر به بروز مسائل و موضوعات کاملاً جدیدی می‌شود که نظریه‌پرداز باید در قالب نظریه خود آنها را شناسایی و تبیین کند. آنچه موتور محرک نگاه‌های فراکنشی است، نظریه‌پردازی است که در آن، وجهه همت صاحبان اندیشه صرف تبیین نظری ابعاد مختلف این قلمرو از موضع اسلامی می‌شود و بستر جدیدی برای عمل برنامه‌درسی نیز فراهم می-کند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

دیدگاه هاشیم، مانند اغلب تلاش‌های موجود در حوزه برنامه‌درسی اسلامی، در زمره مواجهه منفعلانه قرار می‌گیرد. به این معنا که هاشیم به ماهیت دانش و علمِ برنامه-درسی و ارائه صورت‌بندی جدیدی از این قلمرو معرفتی عنایت نداشته؛ بلکه برنامه-درسی را با همین شکل موجود پذیرفته و قصد دارد با نگاه اسلامی، انتقاداتی را به برخی از جنبه‌های دانش موجود برنامه‌درسی وارد نماید. در حقیقت او به شکلی اقتباس‌گونه، تعریف اساسی خود از برنامه‌درسی را بر مبنای دیدگاه تایلر بنا نموده و بر مبنای دکترین‌های سنتی غربی و اثبات‌گرایانه از طراحی و تدوین برنامه‌درسی، سعی کرده است چیزهایی را به آن افزوده و یا از آن حذف کند اما در هر رو، مبنا و اساس، مشترک است. لذا می‌توان نتیجه گرفت آنچه ما حصل اقدامات هاشیم می‌باشد در حقیقت از ماهیت نظریه‌پردازانه مفهومی جدید برخوردار نبوده بلکه نوعی طراحی و تدوین بر مبنای دانش موجود غربی است که بر اساس آموزه‌های دینی به نوعی تزئین شده است. او از اینکه آیا می‌توان از موضعی عمیق‌تر و جامع به این موضوع نگریست و در مورد ماهیت خود رشته برنامه به عنوان یک قلمرو معرفتی و تمام اضلاع و ابعاد و مسائلش که باید به دنبال ایده‌ای جدید بود، صحبتی به میان نمی‌آورد. این در حالی است که امروزه ضرورت دارد، مسیر حرکت برنامه‌درسی اسلامی به دقت و به شکل علمی، همه‌جانبه و موشکافانه نقد و تحلیل شود تا زمینه نظریه‌پردازی‌های عمیق و جامع فراهم گردد و دریچه‌های حرکتی پویا، زایا و اثربخشی به روی این حوزه معرفتی باز شود. لازم است پژوهشگران برنامه درسی اسلامی با نظر به نقدهای وارد بر ایده‌های نظریه‌پردازانی مانند هاشیم، به سمت و سوی تبیین نظریه‌ای مستقل و مواجهه‌ای فراکنشی باشند تا بتوان به مدد بازنگری این ایده‌ها به تبیینی متفاوت و جامع از برنامه درسی اسلامی و قابل گفتگو با نظریه‌های رقیب حوزه مطالعات برنامه درسی دست یافت.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

منابع

اسدیان، سیروس (۱۳۹۰). ***بنیادها و راهکارهای اسلامی کردن برنامه‌درسی رشته برنامه‌ریزی درسی در ایران و ارائه مدلی جهت آن،*** رساله دکتری، تهران» دانشگاه علامه طباطبایی.

امین‌خندقی، مقصود؛ قادری، علی (۱۳۹۴). برنامه‌درسی پست‌مدرن در بوته نقد. ***پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،*** ۵(۱)، ۲۹-۵.

امین‌خندقی، مقصود (۱۴۰۰). درسنامه دوره دکتری ***نظریه‌های برنامه درسی*** {یادداشت کلاسی در مبحث انواع مواجهات با نظریه‌های برنامه‌درسی }، گروه مطالعات برنامه‌درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد.

امین‌خندقی، مقصود؛ جعفرنیا، فاطمه سادات (۱۳۹۷). برداشتی متفاوت از ماهیت تفسیر تربیتی: نظریه‌پردازی در حکم هدف و آرمان تفسیر تربیتی. ***آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث،*** شماره ۴: ۴۰-۱۹.

امین‌خندقی، مقصود؛ مهدوی‌خواه، علی (۱۳۹۶). به سوی انبساط مفهومی از برنامه-درسی اسلامی. ***مطالعات برنامه‌درسی،*** ۴۶، ۳۴-۱.

ایمان، محمدتقی؛ کلاته‌ساداتی، احمد (۱۳۹۸). ***روش‌شناسی علوم انسانی نزد اندیشمندان مسلمان*** *(ارائه مدل روش‌شناختی از علم اسلامی)*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

آذربایجانی، مسعود (۱۳۹۱). امکان علم دینی: مقایسه روان‌شناسی غربی و روان-شناسی اسلامی. در: ***گفتارهایی در علم دینی***. تهران: دانشگاه امام صادق (ع)، ۱۰۴-۸۹.

باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۶۹). درآمدی به انقیاد فرهنگی در روانشناسی معاصر. ***مجله روان‌شناسی و علوم‌تربیتی،*** شماره ۰. ۴۷-۸۱.

پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۸۶). نظریه‌های تربیتی و چالش‌های نظریه‌پردازی در آموزش‌وپرورش. ***فصلنامه نوآوری‌های آموزشی***. شماره ۲۰، سال ششم ۱۴۸-۱۲۵.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

پاینار، ویلیام (۱۳۹۰). نومفهوم‌سازی حوزه مطالعات برنامه‌درسی. در: ***برنامه‌درسی گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه‌درسی نومفهوم‌گرا***. ترجمه مصطفی شریف. اصفهان: جهاد دانشگاهی.

ترخان، قاسم (۱۳۹۵). علل معنوی و چالش‌های پیش‌رو در اسلامی‌سازی علوم. **فلسفه دین**، شماره ۳، ۴۵۶-۴۳۱.

حاجی حیدری، حامد؛ ملاعباسی، محمد (۱۳۸۹). کاوشی در کرسی‌های آزاداندیشی؛ ***راهبرد فرهنگ***، شماره‌های ۱۲ و ۱۳، ۶۱-۸۶.

حسنی، حمیدرضا؛ درگاه‌زاده، محمد (۱۳۹۳). روش‌شناسی تحقق علوم انسانی از دیدگاه سید محمد نقیب العطاس. ***راهبرد فرهنگ***، شماره ۲۶: ۹۱-۶۷.

حسینی، سید حسین (۱۳۹۲). تحلیل مبانی فلسفی و تکنولوژیکی بحران محیط زیست؛ ضرورت تولید علم دینی. ***حکمت معاصر***، شماره سوم، ۶۰-۴۱.

خاکی قراملکی، محمدرضا (۱۳۹۲). ***فرایند تکامل اراده جهت یافته***. پایگاه اطلاع‌رسانی فرهنگستان علوم اسلامی قم.

خسروی، رحمت اله (۱۳۹۴). رالف تایلر. **دانشنامه ایرانی برنامه‌درسی**. محور ۲۰: مشاهیر.

زاهد، سید سعید؛ کلاته‌ساداتی، احمد (۱۳۹۱). اسلامی‌سازی دانش از دیدگاه عطاس و فاروقی (مطالعه تطبیقی). ***مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی***. شماره اول، ۴۴-۲۵).

زیباکلام، سعید (۱۳۹۰). تعلقات و تقویم دینی علوم. در ***علم دینی، دیدگاه‌ها و ملاحظات***، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

صادق‌زاده قمصری، علیرضا (۱۳۸۲). ***بررسی ارتباط معرفت‌شناختی دانش آموزش‌وپرورش با تعالیم وحیانی اسلام***. رساله دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه تربیت مدرس.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

علم الهدی، جمیله (۱۳۸۱). ***تبیین تعلیم و تربیت اسلامی و دلالت‌های آن بر برنامه‌درسی***. رساله دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

فرامرز قراملکی، احد (۱۴۰۰). ***روش‌شناسی مطالعات دینی*** *(تحریری نو)*. مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.

قاسم‌پور دهاقانی، علی؛ نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۹۰). رویکرد معنوی و برنامه-ریزی درسی. ***پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی***. شماره ۱۳: ۹۲-۷۱

گرومت، مدلین (۱۳۹۰). شرح‌حال‌نویسی و نومفهوم‌گرایی. در ***برنامه‌درسی گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه‌درسی نومفهوم‌گرا***. ترجمه مصطفی شریف. اصفهان: جهاد دانشگاهی.

گوتک، جرالد (۱۳۹۱). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه محمدجعفر پاک-سرشت. تهران: سمت.

ملکی، حسن (۱۳۸۵). دیدگاه برنامه‌درسی فطری- معنوی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، **کنگره ملی علوم انسانی**، تهران.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). برنامه‌درسی و نسبت آن با سایر رشته‌های علوم-تربیتی. در **برنامه‌درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها**، تهران: سمت.

میلر، جان (۱۳۹۱). ***نظریه‌های برنامه‌درسی***. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.

نوذری، محمد (۱۳۹۱). امکان اسلامی‌سازی و بومی‌سازی برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی. ***راهبرد فرهنگ***، شماره ۱۹. ۱۳۹-۱۶۸.

ویسی، غلامرضا؛ فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۷). نگاهی جدید به برنامه‌درسی بر اساس انسان‌شناسی اسلامی. ***راهبردهای آموزش در علوم پزشکی***، شماره ۲: ۴۹-۶۳.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

هیوبنر، دوین (۱۳۹۰). وظیفه نظریه‌پردازان برنامه‌درسی. در: ***برنامه‌درسی گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه‌درسی نومفهوم‌گرا***. ترجمه مصطفی شریف. اصفهان: جهاد دانشگاهی، ۲۳۴-۲۱۱.

Adebayo, R. I. (۲۰۰۵). Islamization of the curriculum: an agenda for model Islamic nursery schools in Nigeria. ***Muslim Education Quarterly***, Cambridge, UK. Published by the **I**slamic Academy, ۲۲ (۳ & ٤), ٤ – ۱۷.

Amin, R.M., and M.A. Haneef. (۲۰۱۱). The quest for better economics graduates: Reviving the pluralist approach in the case of the International Islamic University Malaysia. ***International Journal of Pluralism and Economics Education***, ۲(۱), ۹٦-۱۱۳.

Andreassen, B-O (۲۰۱٤). Christianity as culture and religions as religions. An analysis of the core curriculum as framework for Norwegian RE. ***British journal of Rrligious Education***,Vol. ۳٦, No. ۳, ۲٦٥-۲۸۱.

Anwar hassan, Hussain (۱۹۸۷). ***A suggested Islamic curriculum for American muslim children at elementary school level***. University of Kansas, degree of Doctor of Philosophy.

Beauchamp, G.A(۱۹۷٥). *Curriculum theory*. Fourth edition. The kagg press,Wilmette, illlinois.

Bowie, Robert(۲۰۱۱) Human rights and religion in the English secondary RE curriculum. ***Journal of Beliefs & Values***,Vol. ۳۲, No. ۳, ۲٦۹–۲۸۰.

Carr, Wilfred(۲۰۰۲). *A Student's Guide to Methodology*. Clough, Peter and Nutbrown, Cathy (Authors). London: Sage Publications.

Eisner, W. Elliot (۱۹۷۸) Humanistic Trends and the Curriculum Field, ***Journal of Curriculum Studies***, ۱۰:۳, ۱۹۷-۲۰٤.

Embong, R. and others**(۲۰۱٦).** ANALYSIS OF HOLISTIC INTEGRATED CURRICULUM ON CONTEMPORARY MODELS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN MALAYSIA. ***Academic International Conference on Multi-Disciplinary Studies and Education.***

embong, R. Hashim, R(۲۰۱۳). Islamic integrated curriculum (IIC) for the transformation of Islamic education system in Malaysia. ***Prosiding Seminar Kebangsaan Majlis Dekan Pendidikan IPTA***, ٦۱۱-٦۲۹.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Hashim, R (۲۰۰۰) islamization of knowledge: a comparative analysis of the conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. ***Intellectual discourse***, vol ۸, no ۱. ۱۹-٤٤.

Hashim, R (۲۰۰۷) Intellectualism in higher Islamic traditional studies: Implications for the curriculum. ***American Journal of Islamic Social Sciences.*** ۲٤ (۳), ۹۲

Hashim, R. (۱۹۹۹). Islamization of the curriculum. ***American Journal of Islamic Social Sciences.*** ۱٦(۲): ۲۷-٤۲.

Hashim, R. (۲۰۱۳). Higher education curriculum development for islamization of knowledge. ***Islamic economics education in southeast Asian universities.*** ٥۱-۳.

Hashim, R. Abdallah,S (۲۰۱۳) islamization of human knowledge in theory and practice: achievement, challenges and prospects in IIUM context. ***IIUM journal of educational studies***, ۱: ۱, ۱-۱۲.

Ihedinma. Augustine Uzoma (۲۰۰٤). ***Reconstructing the religious knowledge curriculum in nigeria: a study of inclusive education and pedagogical reform***. A thesis submitted in part-fulfilment for the Degree of Doctor in Education of the University of London.

Noraini Hashim & Hasan Langgulung (۲۰۰۸).Islamic Religious Curriculum in Muslim Countries: The Experiences of Indonesia and Malaysia. ***Bulletin of Education & Research***. Vol. ۳۰, No. ۱, pp. ۱-۱۹.

Oladosu.A.G.A.S. (۲۰۱۲). ***Islamization of the Curriculum process. at the Seminar on Islamization of Knowledge in the South-West Nigeria***. University of Lagos.

Rufai, Saheed Ahmad (۲۰۱٦). The Challenge of Curriculum Integration for Islamic Universities: Setting the Principles of Curriculum Integration. ***IIUM Journal Of Educational Studies***, ٤:۱ (۲۰۱٦): ٤٦ – ۷۷.

Sulaiman, H. (۲۰۱٤). Values-Based Curriculum Model: A Practical Appli-cation of Integrated, Maqasid Al-Sharia' for Wholeness Development of Mankind. Procedia ***Social and Behavioral Sciences***. ٤۷۷ – ٤۸٤.

Thobani,S (۲۰۱۰). ***Islam in the School Curriculum***: Symbolic Pedagogy and Cultural Claims. New York: Continuum International Publishing Group.

Thornton W. Merriam(۱۹۳٥). Religion in the College Curriculum Today. ***The Journal of Religion***, Vol. ۱٥, No. ٤, pp. ٤٦۲-٤۷۰

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Wacker, John G (۱۹۹۸). A definition of theory: research guidenes for different theory-building research methods in operations management. ***Journal of Operations Management*** ۱٦. ۳٦۱–۳۸٥.

Yaacob.S, Embong.S.R (۲۰۰۸). The concept of an integrated islamic curriculum and its implication for contemporary islamic schools. ***International Conference in Islamic Republic of Iran*** on ۲۰-۲۲ Feb ۲۰۰۸.

Zuhdi, M. (۲۰۰٦). Modernization of Indonesian Islamic schools' curricula, ۱۹٤٥–۲۰۰۳, ***International Journal of Inclusive Education***, ۱۰(٤-٥), ٤۱٥-٤۲۷.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]