

تاریخ وصول: ۱۳۸۶/۹/۲۰

تاریخ تأیید: ۱۳۸۷/۲/۲۹

## دیدگاه‌های معرفت‌شناسی برنامه درسی در نظام آموزش باز و از راه دور

محمد هاشم رضایی\*

نگرش و عملکرد مریبان این نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار داده‌اند پرداخته می‌شود.

با توجه به پیدایش و سیر تحولات نظام آموزش باز و از راه دور رویکردهای معرفت‌شناختی عمدتاً شامل، ۱. اثبات‌گرایی یا پوزیتیویسم، ۲. تعبیری یا تفسیری، ۳. انتقادی یا رهایی بخش می‌شوند.

در مقاله حاضر با ارائه تصویر کلی از نظام آموزش باز و از راه دور، استلزامات دیدگاه‌های معرفت‌شناسی برنامه درسی در قالب نسل‌های سه‌گانه آموزش باز و از راه دور مورد کاوش قرار گرفته‌اند.

کلیدواژه: معرفت‌شناسی، آموزش باز، آموزش از راه دور، اثبات‌گرایی، رویکرد تفسیری، رویکرد انتقادی، رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، ساختارگرایی، آموزش مجازی، پسامدرن.

چکیده: معرفت‌شناسی به عنوان یکی از شاخه‌های مهم فلسفه به مطالعه ماهیت دانش، موضوع، منابع و حدود و معیارهای ارزیابی آن می‌پردازد و در این رهگذر درخصوص حقیقت و معرفت، که محصول آموزش و پرورش هستند، می‌تواند دیدگاه‌های متنوع و گوناگونی را در پیش روی معلمان قرار دهد.

درخصوص چگونگی رابطه معرفت‌شناسی با نظام آموزش باز و از راه دور مسئله بدین‌صورت مطرح می‌شود که فرض‌های معرفت‌شناسی دیدگاه‌هایی که از آنها بحث به میان آمده است، هر کدام در زمان شکل‌گیری نسل‌های آموزش باز و از راه دور به نوعی بر مؤلفه‌های مهم این نظام آموزشی از قبیل معلم، شاگرد، برنامه درسی و راهبردهای یاددهی - یادگیری تأثیرگذار بوده‌اند.

در این مقاله برای تبیین رابطه معرفت‌شناسی و آموزش باز و از راه دور به بحث درباره رویکردهای معرفت‌شناسی و روان‌شناسی غالب در هر یک از نسل‌های سه‌گانه آموزش و پرورش که هر کدام به نوعی

\* عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور، مرکز اراک.

## مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی تخصصی، برای افرادی که در دوران قبل از اختراع خط زندگی می‌کردند، از سایر جنبه‌های زندگی جدا نبوده و به تقلید از بزرگسالان در آشنایی با فنون لازم، اسطوره‌ها و آگاهی‌های عمومی خلاصه می‌شد.

اکثر مردم معرفت مورد نیاز را برای ورود به زندگی بزرگسالی با فراگیری موازین و الگوهای اجتماعی متداول آن دوران طی ترتیباتی از والدین و اطرافیان خویش فرا می‌گرفتند. بنابراین، به تأسیس و استقرار نهاد اجتماعی مستقل برای آموزش و پرورش احساس نیاز نمی‌کردند. از هنگامی که انسان آگاهانه وسایل آموزش و یسادیگری فرزندان خود را فراهم آورد می‌توان گفت که آموزش و پرورش رسمی پدید آمد.

در اواخر قرن نوزدهم با شکل‌گیری و تقویت اندیشه آموزش و پرورش همگانی، آموزش در قالب نهاد اجتماعی تخصصی تجلی یافت. بدین ترتیب، کارکردهای مختلف آموزش و پرورش در همه جا به صورت تداوم فرهنگ، انتقال معرفت از نسلی به نسل دیگر و تربیت نیروهای جدید برای پذیرش نقش‌های فعال مورد توجه واقع شد.

آموزش باز و از راه دور طی مراحل تکوین خود از دیدگاه‌های معرفت‌شناسی مختلفی تأثیر پذیرفته است. در ادامه بحث، ما توجه خود را به رویکردهای معرفت‌شناسی در نسل‌های مختلف آموزش باز و از راه دور، از آغاز تکون تاکنون، متمرکز می‌کنیم تا نشان دهیم که چگونه رویکردهای مختلف معرفت‌شناسی در مورد این نسل‌ها مواضع مختلفی اتخاذ می‌کنند و، در نتیجه، چگونه انواع متفاوتی از نسل‌های این نظام آموزشی را مورد

حمایت قرار می‌دهند و به اجرا درمی‌آورند.

رویکرد معرفت‌شناسی غالب در نسل اول آموزش باز و از راه دور رویکردی اثبات‌گرایانه است. این رویکرد را به صورت آموزه‌های معرفت‌شناسی تعریف می‌کنند که براساس آن، واقعیت مادی و اجتماعی، مستقل از کسانی است که آن را مشاهده می‌کنند و اگر مشاهده این واقعیت دچار سوگیری نشده باشد، دانش علمی را شکل می‌دهد (Phillip, D.C, 1987).

در نسل دوم آموزش باز و از راه دور رویکرد معرفت‌شناسی غالب رویکرد تعبیری یا تفسیری است. این موضوع را می‌توان به عنوان آموزه‌های معرفت‌شناسی دانست که مبتنی بر این فرض است که واقعیت اجتماعی به وسیله افرادی ساخته می‌شود که در آن مشارکت دارند. این سازه‌ها به شکل تفسیرند، یعنی اسناد معنایی به محیط اجتماعی‌اند.

نسل سوم آموزش باز و از راه دور به صورت آموزش مجازی با رویکرد انتقادی معرفی می‌شود. این رویکرد معرفت‌شناسی نهضت اجتماعی و فلسفی گسترده‌ای است که عقلانیت عمل آدمی با استفاده از معرفت‌شناسی اثبات‌گرا و هر تلاش بشری (مانند علم) در خصوص جستجوی حقیقت را زیر سؤال می‌برد.

از آنجا که این نظام آموزشی به طور وسیعی با اکتشاف و انتقال معرفت سروکار دارد و از طرفی معرفت‌شناسی<sup>۱</sup> نیز بنیادهای معرفت را تعریف و در این حوزه سئوالات مهمی را مطرح می‌کند لذا مقاله حاضر که با هدف بررسی و تحلیل استلزامات دیدگاه‌های معرفت‌شناسی نسبت به برنامه درسی در نظام آموزش باز و از راه دور تدوین شده است پس از معرفی این نسل‌ها، به بحث درباره فرایند برنامه درسی در هر نسل می‌پردازد.

## طرح و بیان مسئله

از آنجاکه معرفت بخش عمده‌ای از محتوای برنامه درسی و تعاملات آموزشی و پرورش را تشکیل می‌دهد، لذا معرفت‌شناسی، یا نظریه دانش و معرفت، برای پرورشکاران اهمیتی حیاتی دارد. معلم در اکثر وجوه فعالیت‌های حرفه‌ای خود با معرفت سروکار دارد. از روش تدریس گرفته تا برنامه درسی، از رابطه معلم و شاگرد تا جایگاه معلم در نظام آموزشی، حتی آنگاه که معلم درباره رشد فکری یا بلوغ عاطفی کودک می‌اندیشد، سروکارش با معرفت یا، به عبارت دیگر، دانش قابل اعتماد است. لذا داشتن دیدگاه معرفت-شناختی برای معلم یک نیاز اصولی است.

مسئله شناخت یا نظریه‌های مربوط به شناسایی از مهم‌ترین مسائل فلسفی است که از دیرباز در فلسفه شرق و غرب مورد بحث مکاتب فلسفی بوده و پیرامون آن سخن بسیار به میان آمده است. برای اهمیت موضوع می‌توان به این دلیل بسنده کرد که سرانجام سایر بخش‌های دیگر فلسفه خود به شناخت‌شناسی باز می‌گردد، و همین مسئله باعث گردیده است تا فلاسفه‌ای چند از جمله کانت، فلسفه خود را به نقد مبانی شناخت و حدود و توانایی آن اختصاص داده و دیگر شاخه‌های فلسفه را تحت این عنوان مورد بررسی و ارزیابی قرار دهند.

هر مکتب فلسفی در پی آن است که مبانی شناخت‌شناسی خود را مستحکم‌تر از دیگر مکاتب نشان دهد. از سوی دیگر، فلاسفه کوشیده‌اند با کسب معرفت، حدود دامنه شناسایی و مقیاس‌ها یا ملاک‌هایی را که به آن وسیله می‌توان با اطمینان درباره حقیقت یا خطای شناسایی داوری نمود، مورد نقد و بررسی قرار دهند.

فلسفه علاوه بر آنکه مبنای مهمی از برنامه درسی است، برای مربیان، به ویژه عاملان برنامه درسی، چارچوبی اساسی برای سازماندهی مدرسه و کلاس درس به وجود می‌آورد. فلسفه برای این مسائل وظایفی از قبیل تعیین اهداف تعلیم و تربیت، محتوی و سازمان، فرایند آموزش و یادگیری و، به طور کلی، تجارب فعالیت‌هایی که باید در مدرسه و کلاس بر آنها تأکید شود، فراهم می‌سازد. فلسفه، همچنین، اصولی برای وظایف خاص و تصمیم‌گیری‌ها نظیر اینکه چه کتب درسی با فعالیت‌های عقلانی را به کار ببریم، چه تکالیفی به شاگردان بدهیم، نتایج آزمون‌ها را چه کنیم، بر کدام دروس یا مواد تأکید کنیم را مهیا می‌سازد.

ارنشتاین و هانکینس<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) بر اهمیت فلسفه در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی به صورت زیر تأکید نموده‌اند: «فلسفه در هر تصمیم‌گیری مهم که در امر برنامه درسی و آموزشی در گذشته اتخاذ می‌شد، دخالت داشت و به عنوان اساس هر تصمیم‌گیری مهم در آینده نقش خواهد داشت» (خلیلی، ۱۳۷۳: ۶۷).

نظارت فوق، اهمیت فلسفه در همه دیدگاه‌های تصمیم‌گیری برنامه درسی را به خاطر آورده و بر این نکته تأکید دارد که تقریباً همه عناصر برنامه درسی بر پایه فلسفه است. برنامه درسی به عنوان یک حوزه معرفتی یا قلمرو مطالعاتی به صورت تفکیک‌ناپذیری با حوزه عمل، اجرا یا آموزش درهم آمیخته است، به طوری که نفی این حقیقت قسمت شایان توجهی از قلمرو و دستاوردهای مفهومی این رشته مورد انکار قرار گرفته و نهایتاً به مخدوش شدن هویت آن خواهد انجامید. با توجه به مطالبی که بیان شد می‌توان گفت که برنامه درسی به عنوان محور فعالیت‌های تربیتی عرصه

به این سؤالات پاسخ‌های متفاوتی می‌دهند، که این‌گونه اختلاف‌نظرها خود عاملی در پیدایش برنامه‌های درسی گوناگون شده است.

از آنجا که جامعه به سرعت تغییر می‌کند و بیشتر دانش‌ها به سرعت دگرگون می‌شود، بنابراین، همپایی عده‌ای از مردم با پیشرفت‌های روز به عنوان یک امر اساسی تلقی می‌گردد و، از این‌رو، می‌توان گفت که جامعه به تربیت انسان‌های خاص نیاز دارد که در تمام عمر خود فراگیر باقی بمانند.

آموزش و پرورش سنتی اغلب به عنوان فرایندی مردم را کنترل کرده و به صورت خاصی شکل می‌بخشد که بدون دخالت زیاد در جامعه به صورت جزء کوچکی باقی می‌مانند. فراگیر مادام‌العمر ممکن است انعطاف‌پذیر، انطباق‌پذیر و کلاً مرجع نظر و مشورت باشد، ولی اینکه آموزش سنتی بتواند چنین کسی را شکل دهد، جای تردید دارد. در صورتی که معلمان نقش خود را قبل از هر چیز در قبال پاسخ دادن به نیازهای جامعه بزرگ‌تر ببینند، بدون شک چشم انداز فلسفی آنان نسبت به آموزش و پرورش با دیدگاه پرورشکاران ایده آلیست، رئالیست و تومیست و نیز ماهیت‌گرایان و پایدارگرایان که از دیدگاه آنها، طرح‌گزیده برنامه درسی بر موضوع یا محتوا تمرکز دارند متفاوت خواهد بود. این نگرش پیشرفت فراگیران را در قالب پیشرفت انسان‌هایی می‌بیند که علم، دانش و فهم انتقادی به دست آورده تا بدان وسیله بتوانند بر ساخت‌های سنتی غلبه کرده و به جهانی نوین گام گذارند.

از آنجا که آموزش و پرورش متضمن تدریس، و تدریس مستلزم معرفت می‌باشد که خود به نحوه

شدیدترین مشاجرات می‌باشد. گوتک (۱۹۹۸) در این باره بیان می‌دارد:

تصمیم‌گیری درباره محتوای برنامه مستلزم بررسی، امعان نظر، و تدوین غایت‌های آموزش و پرورش است. دست‌اندرکاران طرح-ریزی و سازماندهی برنامه درسی سؤالاتی از این قبیل مطرح می‌کنند: «با ارزش‌ترین دانش کدام است؟ چه دانشی را باید در اختیار معلم قرار داد؟ معیارهای گزینش دانش کدامند؟ برای متعلم به عنوان فرد و جامعه چه چیزی با ارزش است؟» پاسخ‌هایی که به اینگونه سؤالات داده می‌شود نه تنها تعیین‌کننده نوع موضوعاتی است که باید و اموری را که نباید در برنامه درسی گنجانیده شوند، بلکه با تمایل بر مفروضاتی درباره ماهیت جهان، انسان، جامعه، و زندگی نیکو مبتنی هستند (گوتک، ۱۳۸۰: ۱۲).

در هر زمینه که تأثیر تفکر فلسفی را بر برنامه درسی مورد توجه قرار دهیم، ممکن است طرح داده‌های<sup>۳</sup> طبقات مختلف به وجود آید که مفاهیمی را درباره برنامه درسی ارائه می‌دهد. دامنه این برنامه‌ها وسیع‌ترین دیدگاه شامل کلیه تجارب فراگیر را نیز دربرمی‌گیرد. تا آن دیدگاه محدودتری که به برنامه درسی فقط در چارچوب محتوای آکادمیک، نظر دارد، توسعه یابد.

عاملان برنامه درسی صرف‌نظر از اعتقادات فلسفی خویش در پی با ارزش‌ترین محتوا برای فراگیران هستند و نکته درخور توجه دستیابی به تشخیص و توافق بر سر اموری است که دارای عالی‌ترین درجه حقیقت، زیبایی و خیر باشد.

این موضوع مسئله‌ای است که ابعاد متسافیزیکی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی به خود می‌گیرد. این امر اهمیت توجه به فلسفه آموزش و پرورش را نشان می‌دهد زیرا فلسفه‌های مختلف بر انواع متفاوت فرض‌های معرفت‌شناختی تأکید می‌کنند.

از طرف دیگر، نظریه‌پردازان آموزش و پرورش

تعلیم و تربیت، به ویژه، برنامه‌ریزان درسی قرار می‌گیرند.

شوبرت<sup>۴</sup> (۱۹۸۶) یکی از صاحب‌نظران برجسته برنامه درسی با وام گرفتن مفهوم پارادایم یا چارچوبی مفهومی از توماس کوهن (۱۹۶۲)، به معرفی سه چارچوب مفهومی متفاوت برای انجام پژوهش در قلمرو برنامه درسی پرداخته است. این چارچوب‌های مفهومی در قلمرو برنامه درسی مبنای طرح پرسش‌های مشخص و متفاوت و، همچنین، راهبردها و روش‌های مطالعاتی گوناگون برای پاسخ دادن به این پرسش‌ها شناخته می‌شود. پارادایم‌های سه‌گانه برنامه درسی از نظر شوبرت عبارت‌اند از: تحلیلی - تجربی، علمی - تفسیری و انتقادی - رهایی‌بخش (شوبرت، ۱۹۸۶: ۱۷۱-۱۷۰).

اکنون با توجه به چارچوب سه‌گانه فوق و رویکردهای معرفت‌شناسی و روان‌شناسی غالب در هر کدام از نسل‌های سه‌گانه آموزش بساز و از راه دور می‌توان پرسش‌های اساسی‌تری را در ارتباط با برنامه درسی که با عقلانیت مستتر در هر یک از پارادایم‌های برنامه درسی تناسب دارند مطرح نموده و از منظر معرفت‌شناسی به آنها پرداخت.

از نظر پارادایم تحلیلی - تجربی پرسش‌های اساسی برنامه درسی را پرسش‌ها یا مقوله‌های پایدار برنامه درسی می‌نامند. پرسش‌های چهارگانه تایلر که در حوزه برنامه درسی چهار مقوله پایدار را در خود جای داده‌اند بهترین معرف برای توصیف این مقوله‌ها به شرح زیر می‌باشند:

۱. مدرسه باید درصدد دستیابی به کدام هدف‌های آموزشی و تربیتی باشد؟ (هدف).
۲. چگونه می‌توان تجارب یادگیری را انتخاب کرد

ایجاد تعامل سازنده میان فراگیر، معلم و محتوای یا برنامه درسی ارتباط می‌یابد و این مسائل ذر فرایند آموزش از اهمیت زیادی برخوردار هستند. لذا در این مقاله چگونگی این تعامل را با بحث پیرامون دیدگاه‌های معرفت‌شناسی برنامه درسی در نظام آموزش باز و از راه دور پی می‌گیریم.

### دیدگاه‌های معرفت‌شناسی برنامه درسی در آموزش باز و از راه دور

یکی از بحث‌های اساسی در حوزه برنامه درسی را می‌توان دیدگاه‌ها، مفهوم‌پردازی‌ها یا ایدئولوژی برنامه درسی دانست. نظریه‌های فلسفی برنامه درسی را ایدئولوژی‌ها یا دیدگاه‌ها که هر کدام جهت‌گیری خاصی برای برنامه درسی پیشنهاد می‌کنند شکل می‌دهند. هرچند در اینجا بحث از فلسفه‌های کلاسیک تعلیم و تربیت مورد نظر نیست، ولی این نظریه‌ها به دلیل ماهیت تجویزی خود همچون اندیشه‌های فلسفی جلوه می‌کنند که در تعیین اصالت و اعتبار آنها باید به ملاک‌های مطرح شده درحوزه اندیشه فلسفی دست یافت.

علاوه بر این، هر یک از دیدگاه‌ها یا ایدئولوژی‌ها در بطن خود نظریه‌ای در باب هستی، انسان، معرفت و ارزش دارند که با تحلیل آنها می‌توان این مواضع فلسفی را آشکار ساخت. دیدگاه‌ها یا ایدئولوژی‌های برنامه درسی علاوه بر آنکه از جایگاه ویژه‌ای در حوزه برنامه درسی برخوردار هستند، فصل مشترک مباحث فلسفی در حوزه تعلیم و تربیت و نیز قلمرو برنامه درسی را معرفی می‌نمایند.

نظر به اینکه مفاهیم، الگوها و نظریه‌های مطرح شده در این حوزه، دارای کارکرد عملی هستند. بنابراین، در خدمت تحقق هدف‌های عملی کارگزاران

یادگیرندگان، موضوع درسی، شرایط محیطی (فیزیکی، فرهنگی و...) مطرح ساخت (مهر محمدی، ۱۳۸۱: ۱۵۴).  
شواب (۱۹۶۹) معتقد است که با کنار هم قراردادن دو به دوی پرسش‌های اساسی معطوف به عمل و تصمیم‌گیری برنامه درسی در موقعیت‌های خاص می‌توان به ۱۶ پرسش دست یافت (همان: ۲۵۴).

پرسش‌های اساسی شانزده‌گانه برنامه درسی بر- گرفته شده از پارادایم عملی - تفسیری در مقولات چهارگانه در ماتریس ۴×۴ درجدول زیر نشان داده شده است.

که با تحقق این هدف‌ها همخوانی داشته باشد؟ (محتوا، یا، تجارب یادگیری).

۳. چگونه می‌توان تجارب یادگیری را سازماندهی کرد تا به آموزش اثربخش دست یافت؟ (سازماندهی)

۴. چگونه می‌توان اثربخشی تجارب یادگیری را ارزشیابی کرد؟ (ارزشیابی).

از منظر پارادایم عملی - تفسیری پرسش‌های اساسی برنامه درسی را می‌توان در قالب نظریه شواب<sup>۵</sup>، شاخص‌ترین فرد متعلق به این پارادایم، پی‌گیری نمود. او پرسش‌های اساسی برنامه درسی بر پایه این پارادایم را در مقوله‌های چهارگانه معلم،

جدول شماره ۱: پرسش‌های برنامه درسی بر پایه پارادایم عملی - تفسیری

معلمان (م)	یادگیرندگان (ی)	موضوع درسی (د)	شرایط محیطی (ش)
م/م	م/ی	م/د	م/ش
م/ی	ی/ی	ی/د	ی/ش
م/د	د/ی	د/د	د/ش
ش/م	ش/ی	ش/د	ش/ش

اجتماعی بوده است یا خیر؟

۶. چگونه می‌توان شاگردان را به سمت و سوی آزادی، برابری و عدالت اجتماعی افزون‌تر جهت داد؟  
روش‌های پژوهشی مورد حمایت در هر پارادایم با توجه به دیدگاه هابرماس در انواع دانش و معرفت بشری با تأکید بر موضوع نوع عقلانیت مستتر در آنها و به دلیل ارتباط مستقیم با موضوع روش‌شناسی در جدول زیر مطرح می‌شود.

از منظر پارادایم انتقادی یا رهایی‌بخش این مقوله پرسش‌های اساسی زیر مطرح است:

۱. در مدرسه (نظام آموزشی) دانش چگونه باز تولید می‌گردد؟
۲. در مدرسه شاگردان چه منابع دانشی را فرامی‌گیرند؟
۳. شاگردان و معلمان با تکیه بر تجارب زیستی خود در برابر آنچه که در مدرسه ارائه می‌شود چگونه مقاومت کرده یا به آن اعتراض می‌نمایند؟
۴. تجارب کسب شده در مدرسه چه اثری بر نگرش شاگردان و معلمان بر جای می‌گذارد؟
۵. آیا این آثار در راستای رها سازی، برابری و عدالت

جدول شماره ۲: نوع عقلانیت مستتر در هریک از پارادایم‌های مطالعاتی در برنامه درسی

تجربی - تحلیلی	عملی - تفسیری	انتقادی - رهایی بخش
<p>- اصول کنترل و قطعیت را فروض می‌انگارد.</p> <p>- در جهت دستیابی به گزاره‌های قانون مانند (عام) که قابل سنجش تجربی‌اند حرکت می‌کند.</p> <p>- دانش را عاری از بنیادهای ارزشی می‌پندارند.</p> <p>- دانش را برخوردار از عینیت فرض می‌کند.</p> <p>- برای کارآیی و ایجاز ارزش قائل است.</p> <p>- واقعیت مشهود اجتماعی را بدون چون و چرامی پذیرد.</p>	<p>- بر مفاهمه و تعامل ارتباطی تأکید می‌کند.</p> <p>- برای انسان نقشی فعال در ساخت دانش و معرفت قائل است.</p> <p>- به دنبال شناسایی مفروضات و معانی پنهان در بافت زندگی روزمره است.</p> <p>- واقعیت را مبتنی بر درک و فهم میان فردی می‌داند که ریشه در برخورداری از موقعیت مشترک تاریخی، سیاسی و اجتماعی دارد.</p> <p>- نسبت به معانی نهفته در زبان حساس است.</p>	<p>- ضرورت انتقاد مبتنی بر ایدئولوژی و اقدام عمل بر مبنای آن را مفروض می‌انگارند.</p> <p>- برای افشای آنچه موجب‌استمیدگی و سلطه‌پذیری است تلاش می‌کند.</p> <p>- مستلزم حساسیت نسبت به آگاهی و شناخت غیرواقع (غلط) است.</p> <p>- مفهوم‌پردازی‌های مخدوش و ارزش‌های غیرعادلانه را مهم می‌داند.</p> <p>- به بررسی و تبیین نظام ارزشی و مفهوم عدالت که پژوهش بر آن استوار است، می‌پردازد.</p>

مأخذ: مهر محمدی، ۱۳۸۰، ص ۲۵۶، اقتباس از شوپرت، ۱۹۸۶، ص ۱۸۱

در نسل‌های سه‌گانه آموزش باز و از راه دور نکات برجسته الگوی برنامه درسی را نشان می‌دهد. اما این واقعیت که ویژگی‌های عمده برجسته نشان داده می‌شود، مبین آن است که بتوان اهمیت این ویژگی‌ها را برای فهم مسیر فرایند برنامه درسی در نظام آموزش باز و از راه دور با ملاحظه دیدگاه‌های معرفت‌شناختی آن درک نمود.

#### نسل اول

نظام آموزش باز و از راه دور در سیر تحولات خود نسل‌های مختلفی را پشت سر گذاشته است. نسل اول این نظام آموزشی که مبتنی بر مدل آموزش مکاتبه‌ای و برنامه‌ای بود، بر پایه صنعت چاپ و استفاده از روش آموزش برنامه‌ای قرار داشت.

فناوری صنعت چاپ بافت جدید اجتماعی و عقلانی برای مدارس فراهم آورد و به صورت فناوری مشخص درآمد. فناوری مشخصه، فناوری است که در دید مردم در خود و دنیای اطراف

به نظر یورگن هابرماس هر علمی با علاقه معینی در ارتباط است. این علاقه که تحت عنوان پارادایم‌های سه‌گانه در جدول فوق از شوپرت اقتباس شده‌اند، هابرماس به سه دسته به شرح زیر تقسیم بندی کرده است:

الف) علاقه فنی؛ ب) علاقه به حفظ و توسعه تفاهم؛ ج) علاقه به رهایی از جبرها و آنچه آدمی را به شی تبدیل می‌کند.

علوم طبیعی که تجربی - تحلیلی هستند علاقه فنی و علوم انسانی که تاریخی و تأویلی هستند، علاقه به تفاهم و علوم انتقادی (یعنی علوم اجتماعی مبتنی بر نقد) علاقه به رهایی از جبر را ارضا می‌کند (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۶۹).

نوع عقلانیت مستتر در هر کدام از پارادایم‌های برنامه درسی در جدول فوق و مقایسه پارادایم‌های سه‌گانه در این جدول با پارادایم‌های مطرح شده در قالب رویکردهای معرفت‌شناسی و روان‌شناسی غالب

آدمن<sup>۱۱</sup> (۱۹۸۸) این رویکرد را «نظریه و عمل تفسیر و درک در انواع زمینه‌های انسانی» تعریف می‌کند (Odman, 1988: 63-70).

دیدگاه معرفت‌شناسی تعبیری یا تفسیری به اصالت انسان و ادراک او اعتقاد داشته و بیشتر بر تحلیل‌های کیفی و بر محور تحلیل‌های زبانی تأکید دارد، این تأکید در مقایسه با تأکید اثبات‌گرایی بر پدیده‌های مشاهده‌پذیر در تقابل قرار می‌گیرد.

به نظر «آدمن» (۱۹۸۸) اگرچه تبیین نیز می‌تواند در فرایند تفسیر و تعبیر مفید واقع شود، تعبیرگرایان هدف علم را تبیین ندانسته بلکه هدف آن را درک و فهم می‌دانند (Idem: 63).

مکتب شناخت‌گرایی که بررسی و مطالعه فراگردهای ذهنی، شامل نحوه دریافت، کسب، پردازش، نگهداری، بازیابی و یادآوری اطلاعات را در کانون توجه خود قرار می‌دهد، در اوایل دهه ۱۹۶۰ پا به عرصه تحقیقات روان‌شناسی نهاد و، به تدریج، موجب تحولات وسیع در تعریف و گستره آموزش گردید، به طوری که آن را فراگردی متحول و پویا دانسته که تحت تأثیر عواملی مانند خصوصیات فراگیر، ساختار دانش مورد آموزش، شرایط یادگیری و دیگر عوامل متغیر و متحول قرار دارد.

با ابداع فناوری‌های جدید، فناوری‌های مناسبی به خدمت کلاس درس درآمد. از نخستین نمونه‌های آنها می‌توان از پروژکتور اپیداسکوب<sup>۱۲</sup>، پروژکتور اوپیک و پروژکتور فیلم نام برد. رادیو و تلویزیون فرصت‌هایی را برای یادگیری هم در مدارس و هم در خارج از مدارس پدید آورد و این فرصت‌ها به کمک رایانه‌های متصل به شبکه افزایش

دگرگونی‌های اساسی ایجاد می‌کند. در این رهگذر، کتاب‌ها و کارت‌های مکاتبه‌ای از دیرباز فرصت یادگیری را برای کسانی که آموزش خواندن دیده‌اند فراهم می‌آورد.

در ابتدای قرن بیستم رویکرد معرفت‌شناسی اثبات-گرایی تقریباً به روند ایجاد و رشد تمام رشته‌های علمی حکم‌فرما بود، که در این رهگذر برنامه درسی نیز از این قاعده مستثنی نبود.

از سوی دیگر، می‌توان روان‌شناسی منطبق با رویکرد معرفت‌شناسی اثبات‌گرا (عینیت‌گرا) را دیدگاهی رفتارگرا دانست. بنابراین، مدیریت علمی فردریک تیلور<sup>۶</sup>، سلسله مراتب نیازهای مازلو<sup>۷</sup>، حیطه‌های یادگیری بلوم<sup>۸</sup>، رفتارگرایی اسکینر<sup>۹</sup>، عوامل جامعه‌شناختی، بدون تردید الگوی برنامه‌ریزی تایلر را به عنوان یکی از دستاوردهای نظری اولیه برنامه درسی در شکل‌گیری اولین نسل آموزش باز و از راه دور و هدایت فعالیت‌های عملی آن مطرح می‌سازد.

تایلر<sup>۱۱</sup> مراحل منطقی یا عقلانی را به صورت نظام یافته برای تصمیم‌گیری برنامه درسی مطرح ساخت که از حیث سادگی و جامعیت نیز بی نظیر بود (مهرمحمدی، ۱۳۸۰: ۲۵۷).

نسل اول آموزش باز و از راه دور، یعنی آموزش مکاتبه‌ای، برنامه مواد و محتوای آموزشی خود را بیشتر بر پایه اصول و یافته‌های رویکرد معرفت-شناسی اثبات‌گرا تهیه و تدوین نموده است.

## نسل دوم

فرایند برنامه درسی در نسل دوم آموزش باز و از راه دور رویکرد معرفت‌شناسی تفسیری است که این رویکرد در جدول شماره ۲ تحت عنوان پارادایم عملی - تفسیری به وسیله شوپرت (۱۹۸۶) نشان داده شده است.

6. Frederick Taylor  
8. Boloom  
10. Talyer, R. W  
12. Epidiascope

7. Maslow  
9. Skinner  
11. Odman



بیشتری یافت. نظام آموزش باز و از راه دور یادگیری از راه دور را وارد مرحله‌ای فراتر از استفاده از رادیو و تلویزیون نمود. استفاده از لوح‌های فشرده و سایر لوح‌های ویدئویی رواج یافت. یک تفاوت در سطح، نه در نوع، نسبت به گذشته در آن است که آخرین فناوری‌ها، یعنی فناوری اطلاعات و ارتباطات، فقط در راستای کمک به یادگیری نیست بلکه خود موضوع درس‌هاست.

به طور کلی، می‌توان گفت که نسل دوم آموزش باز و از راه دور، در تدارک مواد آموزشی چاپی و برنامه‌های دیداری و شنیداری و، همچنین، لوح‌های فشرده تعامل‌گر و آموزش مبتنی بر رایانه از اصول مکتب شناخت‌گرایی استفاده می‌کند. بنابراین، با توجه به نوع عقلانیت مستتر در پارادایم عملی - تفسیری شوبرت یا علاقه معرفی که هابرماس آن را علاقه به حفظ و توسعه تفاهم می‌نامد، انسان‌ها با تأکید بر مفاهیم و تعامل ارتباطی نقشی فعال در ساخت دانش و معرفت در جامعه برعهده می‌گیرند.

### نسل سوم

به اعتقاد طرفداران رویکرد معرفت‌شناسی انتقادی، این رویکرد در پی پر کردن شکاف بین دو رویکرد اثبات‌گرایی و رویکرد تعبیری یا تفسیری است. در رویکرد معرفت‌شناسی انتقادی به دو عنصر مرتبط با هم در آموزش و پرورش توجه می‌گردد. این دو عنصر عبارت‌اند از نقادی و اصلاح. پرسش‌های اساسی از منظر این پارادایم در جستار قبلی در قالب شش پرسش صورت‌بندی گردیده‌اند. در این نظریه پس از پاسخ‌گویی به پرسش‌های مربوط به کنترل مثلاً این پرسش که چه کسانی برنامه درسی را تدارک می‌بینند؟ آن‌گاه به انگیزه‌ها، اهداف

و برنامه‌های کار کنترل‌کنندگان می‌پردازد.

بنابر ادعای نظریه‌پردازان، نقادی مسائل حساس تربیتی بر قدرت یک گروه برای کنترل و انقیاد گروه دیگر مبتنی است اربابان قدرت در تلاش‌اند تا دیدگاه خود را درباره معرفت، تحصیلات، برنامه درسی و تدریس به افرادی که داری قدرت سیاسی و اقتصادی نیستند، تحمیل نمایند. از ابزارهای مهم قدرت می‌توان از اسناد معتبر، یا متون که برای مشروعیت<sup>۱۳</sup> بخشیدن به سلطه به کار برده می‌شوند نام برد.

صاحبان قدرت (ثروتمندان) در جامعه پسامدرن<sup>۱۴</sup> معاصر، پیام‌های الکترونیکی رسانه‌های گروهی را تنظیم نموده، به احزاب مهم سیاسی تسلط یافته و بخش سازمان‌یافته جامعه را در کنترل خود دارند. محرومان جامعه را پرسنل خدماتی کم درآمد، کارگران بدون مهارت، کشاورزان کم بضاعت، تشکیل می‌دهند. اما امکان گسترش بین‌المللی نقادی نیز وجود دارد. این نظریه‌پردازان توجه خود را به تعارض‌های «پویایی‌های اجتماعی - اقتصادی» که در سیاست، فرهنگ و آموزش و پرورش انعکاس می‌یابند، معطوف می‌دارند. این تعارض حساسی از آن است که طبقات مسلط، از نهادهای اجتماعی نظیر مدرسه برای تجدید شرایط استثمارآمیزی که موقعیت مطلوب آنان را تداوم می‌بخشد، استفاده می‌کنند.

آگاه شدن طبقات فرودست از شرایط خود، آنها را برای براندازی سلطه‌گرانی که آنها را به استثمار استضعاف می‌کشاند آماده می‌سازد. افزایش سطح آگاهی اقشار زیردست به منظور تجهیز کردن آنها برای اقدام به مبارزه امری حیاتی است.

آموزش و پرورش سنتی که اداره آن به دست

13. Legitimize

14. The Postmodern Society

است، به این معنی که این‌گونه معرفت آنان را به عنوان معرفت مشروع برای همه دانش‌آموزان سازماندهی می‌کند. برنامه نهران با تأکیدی که بر رقابت، مصرف‌گرایی و مالکیت خصوصی دارد، موجب مزید تحکیم وضع موجود اجتماعی و اقتصادی می‌گردد (ترجمه، ۱۳۸۱: ۴۸۱).

گوردن (۱۹۸۲) منابع تخصصی برنامه درسی را به دلیل توجه طرفداران نظریه انتقادی در برنامه درسی به این مبحث بسیار غنی و روشن‌گرانه می‌داند. این مفهوم برنامه درسی پنهان، مبدأ و منشأ مطالعات بسیار سودمندی در قلمرو برنامه درسی است (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۰: ۲۶۰).

در نسل سوم آموزش باز و از راه دور که بیشتر به صورت مجازی طراحی و آماده می‌شود فرایند برنامه درسی با تأثیر از آگاهی دو عامل مهم زیر صورت می‌گیرد:

#### ۱. ساخت‌گرایی

#### ۲. قدرت فناوری‌های الکترونیکی امروزی.

رویکرد معرفت‌شناسی در نسل سوم آموزش باز و از راه دور یعنی آموزش مجازی رویکردی انتقادی است که رویکرد روان‌شناسی غالب در این حوزه نیز رویکرد ساخت‌گرایی می‌باشد.

در جدول ۲ نیز این رویکرد تحت عنوان پارادایم انتقادی - رهایی بخش با نوع عقلانیت مستتر در این پارادایم به نقل از شوبرت (۱۹۸۶) آورده شده است.

نظریه پردازان ساختارگرا برای استحکام پایه‌های نظری خود به روان‌شناسی شناختی استناد کرده که در این رهگذر نظریه پیماژه در تفکر آنان تأثیر بسیار عمیق داشته است.

مهم‌ترین پیش‌فرض معرفت‌شناسانه ساخت‌گرایی

ساختار قدرت طبقاتی اداره می‌گردد در پی آن است که وضع موجود اجتماعی، سیاسی و اقتصادی را حفظ نموده و آن را تداوم بخشد.

این نظریه‌پردازان بر این اعتقادند که علیه عوامل فرهنگی که وضع موجود را تثبیت و به تداوم آن کمک می‌کنند به مبارزه برخیزند. این رویکرد با جهت‌گیری سیاسی خود به سلطه علم، فناوری، دیوان سالاری، که از شاخصه‌های سرمایه‌داری است، معترض است و اعتقاد دارد که در این شرایط احتمال طرح سؤال دربارهٔ هنجارها و ارزش‌های اجتماعی و «زندگی خوب» در عرصه اجتماعی از بین می‌رود. بنابراین، رویکرد انتقادی با طرح این سؤالات، که محور اصلی مباحث آن را تشکیل می‌دهد، منجر به آزادی و رهایی افراد از عقاید نادرست و غلبه بر جور و ستم می‌شود.

نودینگ (۱۹۹۸)<sup>۱۵</sup> اعتقاد دارد که فلسفه باید در خدمت این مبارزه و جنبش اجتماعی قرار گیرد (نودینگ، ۱۹۹۸: ۶۷).

نظریه‌پردازان زیادی در آموزش و پرورش از نظریه انتقادی تأثیر پذیرفته‌اند و با توجه به هم‌خوانی مبانی معرفت‌شناسی بنیادی خود با مکتب روان‌شناسی ساخت‌گرایی اغلب این رویکرد را در زمینه برنامه‌ریزی درسی مورد تأکید قرار دادند.

گوتک (۱۹۹۷) در توضیح تأثیر این نظریه در برنامه درسی بیان می‌دارد:

نظریه‌پردازان نقادی فرایند بازاندیشی برنامه درسی را با نقادی برنامه درسی موجود آغاز می‌کنند. برنامه درسی دست کم دارای دو وجه است: یکی «برنامه درسی عیان» متشکل از مهارت‌ها و موضوعات شناخته شده، و دیگری «برنامه نهران» که در خفا ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها را شکل می‌بخشد. برنامه درسی عیان به تحکیم وضع موجود می‌پردازد که حامی اقلیت حاکم

مرحله جدید به جای ایجاد نتایج یادگیری یکسان و از قبل تعیین شده برای تمام شاگردان، به خلق تجارب یادگیری انحصاری برای هر کدام از فراگیران می‌پردازند. زمینه ضروری چنین اقدامی، پیشرفت سریع در فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات و رایانه است تا از این طریق فراگیران بتوانند در محیطی قابل انعطاف برای یادگیری با آزادی کامل دست به انتخاب موضوع‌ها، روش‌ها و منابع یادگیری زده و دربارهٔ اینکه چه علم و معرفتی مهم است تصمیم‌گیری نمایند.

فرایند تحول نظام آموزش باز و از راه دور با توجه به تکامل نسل‌های مختلفی که این نظام آموزشی پشت سر گذاشته است، آن رابه عنوان نظامی هوشمند و قابل انعطاف با مدل چندرسانه‌ای، برخط تعاملی و در دسترس بر پایه اینترنت به منابع وب جهانی، در محافل تربیتی مطرح نموده است. در این رهگذر و با مجهز شدن بسیاری از مؤسسات آموزش عالی به شبکه جهانی، ارائه بهینه برنامه درسی به فراگیران از طریق آموزش مجازی را ایجاد می‌کند. از بارزترین ویژگی‌های این دوران که نظریه-پردازان نقادی از آن با نام «پسامدرن»<sup>۱۶</sup> یاد می‌کنند به گفته هلینکا و دنیس<sup>۲۰</sup> (۱۹۹۱) خصوصیت تکثرگرایی، این زمانی بودن و پیچیدگی است که در مقابل خصوصیت جهانی بودن، ثابت بودن و ساده بودن دوران نوگرایی خودنمایی می‌کند. دقیقاً به علت این خصوصیات ویژه است که در دوران پسامدرن و به خصوص به علت خصوصیت تکثرگرایی آن، تمام دیدگاه‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، روان‌شناسی و روش‌شناسی در کنار هم و با درجه‌ای

آن است که معنا، تابعی از چگونگی ساختن آن براساس تجربه‌های فردی است. آنها معتقدند که دانش در درون فرد و توسط او ساخته می‌شود و از منابع خارجی دریافت نمی‌شود.

ساخت‌گرایان افراطی همچون ون گلیسرفلد<sup>۱۷</sup> (۱۹۸۶) اعتقاد دارند که هیچ واقعیتی مستقل از فعالیت ذهنی انسان وجود ندارد. جهان فردی توسط ذهن خلق می‌شود و، بنابراین، هیچ جهانی واقعی‌تر از دیگری نیست. ساختن معنا به تطابق آن با جهان خارج از ذهن مبتنی نیست، بلکه به درک فرد از آن بستگی دارد.

تمام ساخت‌گرایان از جمله، جانسون و مک آلیس<sup>۱۸</sup> (۱۹۹۲) معتقدند که ذهن موقعیتی ابزاری و اساسی برای تفسیر رویدادها، اشیاء و دیدگاه‌های جهان خارج از ذهن دارد و این تفسیرها مبنای دانش فرد را که شخصی و منحصر به فرد است تشکیل می‌دهد (فردانش، ۱۳۸۲: ۴۳).

مبانی معرفت‌شناسی ساخت‌گرایی نشان می‌دهد که این رویکرد جدید سبب تغییرات اساسی در مباحث محوری آموزش و پرورش شده است. به طوری که در این رهگذر فناوری‌های الکترونیکی خود می‌توانند جزء لاینفک روش‌های یادگیری بر اساس ساخت‌گرایی باشد و به عنوان اجزاء مهم تحول در کلاس، که حیاتی‌ترین محل تغییر دگرگونی است، انجام وظیفه کنند.

### نتیجه‌گیری

عبور از رویکرد نظام‌های آموزشی که به گفته رایگلوت (۱۹۹۶)<sup>۱۸</sup> دوره صنعتی در فناوری آموزشی بوده به دوره یا عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، به معنای تحول از مرحله تولید برنامه‌های آموزشی معیار به مرحله خلق برنامه‌های آموزشی طراحی شده، برای تک‌تک فراگیران است. طراحان در این

16. Von Glasersfeld  
18. Reigeluth  
20. Helynka and Denis

17. Janssen and MC Alesse, R  
19. Postmodern

انتشارات سمت؛

شمس، منصور (۱۳۸۲)، *آشنایی با معرفت‌شناسی*، تهران، انتشارات آیت عشق؛

فردانش، هاشم (۱۳۸۲)، *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*، تهران، انتشارات سمت؛

فرمبندی فراهانی، محسن (۱۳۸۳)، *پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت*، تهران، انتشارات آیت؛

فتحی واجاره، کورش (۱۳۸۰)، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران، انتشارات ایران زمین؛

کاردان، علی محمد و دیگران (۱۳۸۰)، *علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن*، تهران، انتشارات سمت؛

\_\_\_\_\_ (۱۳۸۱)، *سیر آرای تربیتی در غرب*، تهران، انتشارات سمت؛

گال، مردیت و دیگران (۱۳۸۲)، *روش‌های کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*، ترجمه احمدرضا نصر و دیگران، تهران، انتشارات سمت؛

گوتک، جوالد ال. (۱۳۸۰)، *مکاتبات فلسفی و آرای تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران، انتشارات رشد؛

میلر، جی پی (۱۳۷۹)، *نظریه برنامه درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران، انتشارات سمت؛

نلو، جورج (۱۳۷۹)، *انسان‌شناسی تربیتی*، ترجمه آهنگیان، محمدرضا و قائدی، عیسی، تهران، انتشارات آیت؛

هاملین، دیوید (۱۳۷۴)، *تاریخ معرفت‌شناسی*، ترجمه شاپور اعتماد، تهران، چاپ نور جهان؛

Holmberg, Borje (1939), *theory and practice of distance education*, Rutledge, London and new York;

Keegan, D. (1986), *The foundations of distance educations*, croom helm: London;

Nodding ,N. (1998), *philosophy of education*, New York, west view press;

Odman, P.J.(1988), "hermeneutics, in J.R.K. eeves (Ed)", *educational research, methodology and*

که ضرورت موقعیت‌های واقعی آموزشی اقتضا می‌کند وجود دارد و ظهور و قدرت یافتن رویکرد ساخت‌گرایی منجر به نفی و کنار نهادن سایر دیدگاه‌ها در رویکردهای دیگر نشده است (فردانش، ۱۳۸۲: ۴۴).

## منابع

ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۲)، *ضرورت رویکرد به نظام آموزش یاز و از راه دور و استفاده از فناوری‌های نوین در سازماندهی فرایند یاددهی-یادگیری*، پیک نور علوم انسانی، شماره اول؛

ارنشتاین، آلفن سی وهانکنس (۱۳۷۳)، *مبانی فلسفی، روانشناختی اجتماعی برنامه درسی*، ترجمه سیاوش خلیلی شورینی، تهران، انتشارات یادواره کتاب؛

اسلامی، محسن و دیگران (۱۳۸۳)، *برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات*، تهران، انتشارات آیت؛

تقی‌پور ظهیر، علی (۱۳۶۹)، *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی*، تهران، انتشارات آگاه؛

چارویس، پیتر (۱۳۷۸)، *آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم*، ترجمه غلامعلی سرمد تهران، انتشارات سمت؛

جی گالن سیلور و سایرین (۱۳۸۰)، *ترجمه غلامرضا خوی نژاد*، تهران، انتشارات آستان قدس رضوی؛

حسین‌زاده، محمد (۱۳۸۱)، *معرفت‌شناسی*، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی؛

ذوقن، شهناز (۱۳۸۳)، *کاربرد فناوری‌های جدید در آموزش*، تهران، *measurement: and international hand book*, UK. Pergomon press;

Philips, D.C. (1987), *philosophy, science and social inquiry*, New York: Pergomon;

Seeles, B.B. (1991), *taxonomic issues and the development of theory in international technology "educational technology"*. ■