

## نقد کتاب

### برنامه‌ی درسی دوره‌ی اولیه‌ی کودکی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی<sup>۱</sup>



\_\_\_\_\_ بررسی‌کننده: کارل، اف. ویتلی<sup>۲</sup>

مترجم: فاطمه‌سادات میرعارفین<sup>۳</sup>

برنامه‌ی درسی در آموزش و پرورش دوره‌ی اولیه‌ی کودکی باید چگونه باشد؟ این سؤال کم‌اهمیت و پیش‌پاافتاده‌ای نیست. به گفته‌ی یکی از مؤلفان، ممکن است چیزی را که باید در دوره‌ی پیش‌دبستانی بدانیم، یادنگیریم؛ اما شالوده‌ی همه‌ی جنبه‌های یادگیری و رشد

در سال‌های بسیار مهم و حیاتی اولیه، بین تولد تا هشت‌سالگی، شکل می‌گیرد. در حال حاضر در برخی ایالت‌ها، که تعداد آن‌ها نیز در حال افزایش است، معلمان آینده‌ی دوره‌ی ابتدایی، آموزش‌های خود را به‌جای برنامه‌های آموزش و پرورش ابتدایی از برنامه‌های مربوط به آموزش و پرورش دوره‌ی اولیه‌ی کودکی (دوره‌ی پیش از دبستان، ۲ یا ۳ سالگی) آغاز می‌کنند. این تغییر خط‌مشی، سنت‌های بازی «دوره‌ی اولیه‌ی کودکی»، پروژه‌ها و یادگیری کودک‌محور را به‌صورت تضادهای بارزتر، در قبال تأکیدات رایج سطح ملی در مورد پاسخ‌گویی و توجه به استانداردهای موضوعی، مواجه می‌سازد. در متن این خط‌مشی جدید، تدوین کتاب «برنامه‌ی درسی دوره‌ی اولیه‌ی کودکی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی» مشخصاً یک پاسخ سازنده‌گرایی به این سؤال است که «برنامه‌ی درسی دوره‌ی اولیه‌ی کودکی در آموزش و پرورش باید چگونه باشد؟»

چشم‌انداز سازنده‌گرایی مربوط به این کتاب، به‌شدت پیازده‌ای و با نقل‌قول‌هایی از او همراه است.

۱. Branscombe, N. Amanda; Castle, Kathryn; Dorsey, Anne G; Surbeck, Elaine; and Taylor, Janet B.

(2003). Early Childhood Curriculum: A Constructivist Perspective. Boston: Houghton Mifflin.

۲. Karl F. Wheatley, Cleveland State University

۳. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

به‌علاوه، جزئیاتی از نتایج تحقیقات و نظریه‌های پیازه در سراسر کتاب به‌چشم می‌خورد. هم‌چنین نظریه‌ها و نتایج پژوهش‌های متعددی از طرفداران پیازه از قبیل کانستنس کمی<sup>۱</sup>، ریتا دووریس<sup>۲</sup> و لارنس کهلبرگ<sup>۳</sup> مورد بحث قرار گرفته است. نظریه‌پردازان اجتماعی - فرهنگی<sup>۴</sup> (سازنده‌گرایی اجتماعی) از قبیل ویگوتسکی<sup>۵</sup> یا پژوهشگران دوره‌ی اولیه‌ی کودکی، که مشخصاً یک چشم‌انداز اجتماعی - فرهنگی در نظر دارند، مانند ژانت گنزالز - منا<sup>۶</sup> (۱۹۹۷) هر چندگاه یک‌بار ظهور می‌کنند. اما اغلب کمتر از آنانی که چشم‌اندازهای شناختی - تحولی یا سنت سازنده‌گرایی فردی دارند، مطرح شده‌اند.

این کتاب توصیه‌های مهم و ارزشمندی درباره‌ی فرآیندهای گروهی، چارچوب‌های ذهنی<sup>۷</sup> و ایجاد کلاس درس مشارکتی دربردارد؛ ایده‌ها و افکار جذاب برای آن دسته از افرادی که از رویکرد اجتماعی‌تر سازنده‌گرایی در آموزش و پرورش استقبال می‌کنند. به‌طور کلی، توصیف‌ها و تجزیه و تحلیل‌های مربوط به این فرآیندها، منعکس‌کننده‌ی چشم‌اندازها و پژوهش‌های شناختی - تحولی است.

یک موضوع محوری این کتاب آن است که نظریه و تحقیق مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی، اطلاعاتی درباره‌ی نحوه‌ی یادگیری کودکان و ماهیت دانش به‌مثابه نقطه‌ی آغازی برای تحول برنامه‌ریزی درسی فراهم آورد. برای مثال، مؤلفان کتاب، با عنوان «کاربرد مفروضات سازنده‌گرایی» نوشته‌اند که «یک معلم سازنده‌گرا، کار خود را به‌جای تأکید بر استانداردهای ملی، با آنچه که درباره‌ی کودک و روش شناخت او تجربه کرده است، آغاز می‌کند.» (صفحه‌ی ۳۲). به‌عبارت دیگر، آنان به‌جای تأکید بر محتوا، به تفکر یادگیرندگان توجه دارند؛ موضوعی که رویکرد سازنده‌گرایی را از رویکردهای تدریس سنتی متمایز می‌سازد. در حقیقت، باید گفت هنگامی که برنامه‌ی درسی به‌جای تأکید بر تفکر کودک، بر محتوا متمرکز باشد، رویکرد سازنده‌گرایی مورد توجه قرار نمی‌گیرد (صفحه‌ی ۱۸۱).

هماهنگ با دیدگاه پیازه، کمی و دووریس، اهداف گسترده‌ی خود را در برنامه‌ی درسی دوره‌ی اولیه‌ی کودکی بر اساس گسترش رشد<sup>۸</sup> و استقلال<sup>۹</sup> کودکان بنا می‌گذارند. این اهداف در سراسر فصل‌های کتاب درهم آمیخته‌اند و محکم‌ترین پیوند مضمونی مرتبط با ایده‌های برنامه‌ی درسی و الگوهای تدریس به‌شمار می‌آیند که مؤلفان از آن حمایت می‌کنند. در حقیقت، توجه به

۱. Constance Kamii

۲. Rheta DeVries

۳. Lawrence Kohlberg

۴. socio-cultural

۵. Vygotsky

۶. Janet Gonzalez-Mena

۷. scaffolding

۸. development

۹. autonomy

مقوله‌ی استقلال فراگیرنده، موضوع محوری در تعریف و تبیین آن‌ها در باره‌ی «سازنده‌گرایی» است که به‌جای تکرار آنچه که دیگران به‌مثابه دانش با اهمیت مدنظر قرار می‌دهند، برساختن و تولید دانش به‌وسیله‌ی کودکان تأکید می‌کند (صفحه‌ی ۱۰).

این کتاب داری سه بخش است:

بخش اول: اهداف و مفروضات<sup>۱</sup> رویکرد سازنده‌گرایی کدام است؟

بخش دوم: مؤلفه‌های اساسی برنامه‌ی درسی رویکرد سازنده‌گرایی کدام است؟

بخش سوم: فعالیت‌های عملی رویکرد سازنده‌گرایی کدام است؟

سه فصل مربوط به بخش اول به بررسی اهداف برنامه‌ی درسی با رویکرد سازنده‌گرایی اختصاص دارد (فصل اول)؛ مفروضات سازنده‌گرایی چگونه راهنمای عمل قرار می‌گیرند (فصل دوم) و یادگیری و سه نوع دانش چگونه در نظریه‌ی پیازه مورد توجه قرار می‌گیرند (فصل سوم). مباحث مربوط به نحوه‌ی یادگیری کودکان، بر یادگیری آنان به‌شیوه‌ی درگیری فعال ذهن و جسم با استفاده از انجام‌دادن تکالیف معتبر و واقعی به انتخاب فراگیرندگان، یادگیری از طریق ایجاد تضاد شناختی، پالایش و هماهنگی روش‌های کهنه‌ی تفکر، بازنامی دانش و نیز یادگیری از طریق سایر افراد مورد تأکید قرار می‌گیرد. مؤلفان بر این موضوع که فراگیرندگان تفکرات خود را مورد بازنگری قرار می‌دهند، یک‌دیگر را در امر یادگیری حمایت می‌کنند، پاسخ‌گوی یادگیری‌های خود هستند و در نهایت این‌که یادگیری فعالیت اجتماعی است، تأکید می‌ورزند.

مؤلفه‌های اصلی برنامه‌ی درسی سازنده‌گرایی، شیوه‌ای را که معلمان از آن طریق فرآیندهای یادگیری کودکان، حل مسئله، سازمان‌دهی مواد آموزشی و ایفای نقش فعالانه را برای فعالیت‌های روزانه‌ی مدرسه در سراسر امور مرتبط با برنامه درسی دربرمی‌گیرد، مورد توجه قرار می‌دهند. نمونه‌هایی از فعالیت‌های کلاس درس نیز در متن کتاب به‌وسیله‌ی رویکرد رجیو امیلیا<sup>۲</sup> مطرح شده است که نقش استفاده از تضاد شناختی را در یادگیری روشن می‌کند.

البته در این کتاب به آنچه که «برنامه‌ی درسی» نامیده می‌شود و آنچه که باید در حکم اهداف برنامه‌ی درسی مد نظر قرارگیرد، توجه کمتری شده است. مؤلفان کتاب، تعریف‌های متنوعی از برنامه‌ی درسی ارائه می‌کنند و اذعان می‌دارند که «تعریف آن‌ها از برنامه‌ی درسی، چیزی فراتر از محتواس<sup>۳</sup>» (صفحه‌ی ۶)؛ اما شواهدی دال بر این تعریف وجود ندارد. از جمله‌ی این تعاریف،

۱. assumptions

۲. Reggio Emilia Approach

یک فلسفه‌ی آموزشی است که بر آموزش دوره‌ی پیش‌دستانی و ابتدایی تمرکز دارد. این فلسفه را والدین کودکان روستاهای اطراف شهر رجیو امیلیا در کشور ایتالیا، پس از جنگ دوم جهانی، آغاز کردند و سپس به‌منزله‌ی یک رویکرد نوآورانه‌ی آموزشی پذیرفته

فهرستی شامل پنج روش برای کاربرد مفروضات رویکرد سازنده‌گرایی به‌منظور راهنمای عمل با توجه به این پیشنهاد وجود دارد که: «برنامه‌ریزی درسی خود را با استفاده از آنچه که درباره‌ی ماهیت فراگیرنده می‌دانید و آنچه که باید بیاموزد، آغاز کنید.» قضاوت بر اساس سایر مطالب کتاب، بیشتر بیانگر آن است که پاسخ‌گویی به علائق و نیازهای شناختی - تحولی کودکان، به آن‌ها اجازه می‌دهد همان‌گونه که می‌خواهند، به ساخت دانش بپردازند و فرصت‌هایی را برای یادگیری فراهم آورند.

در سراسر کتاب، بسیاری از ایده‌ها و عقاید معلمان به‌منابه منبعی برای تدوین اهداف برنامه‌ی درسی و محتوای موضوعی مورد اشاره قرار گرفته است. استانداردهای موضوعی نیز به‌طور خلاصه، و گاه تردیدآمیز، مطرح می‌شوند و این در حالی است که مؤلفان، روش‌هایی را، که استانداردهای یک درس دربرمی‌گیرد نیز، توصیه می‌کنند. این نگرش معمولاً حاکی از آن است که معلمان ترجیح می‌دهند صرفاً کاری را انجام دهند که دیگران آن‌ها را وادار به انجام‌دادن آن می‌کنند. مؤلفان هرگز توصیه نمی‌کنند معلمان در نقطه‌ی شروع برنامه‌ریزی درسی، استانداردهای محتوایی ملی را در موضوعات گوناگون و قلمروهای دانش به‌کار گیرند. در عوض، با اعتقاد قوی و راسخ، بیان می‌دارند که مشارکت فعالانه در فرآیندهای واقعی برنامه‌ی درسی، به ایجاد برون‌دادهای مناسبی در دانش‌آموزان منجر خواهد شد. برای مثال، معلمان دارای رویکرد سازنده‌گرایی، این موضوع را تأیید می‌کنند که کودکان هنگامی که درگیر انجام‌دادن تکالیف و وظایف واقعی می‌شوند، به‌طور خودانگیخته یا درونی به موضوع علاقه‌مند می‌گردند. بدین ترتیب آن‌ها دانش مورد نیاز را برای تأمین اهداف مورد نظر معلمان به‌وجود می‌آورند (صفحه‌ی ۱۰۹). تمام این موارد، با توجه به رویکرد بدبینی در مورد استفاده از محتوای موضوعی و استاندارد در آموزش و پرورش دوره‌ی اولیه‌ی کودکی است که به‌صورت مشترک برای این دوره استفاده می‌شود.

اولین بخش کتاب با فصلی خاتمه می‌یابد که مقدماتی در باره‌ی نظریه‌ی پیازه ارائه می‌دهد. در این قسمت، مؤلفان زمینه‌های بازنگری مفاهیم اصلی، فرآیندها و مراحل رشد نظریه‌ی پیازه را ارائه می‌دهند. آن‌ها به سه نوع دانش با مباحثی مرتبط، نظیر عمل، انتزاع تجربی و توجه به نقش اهداف می‌پردازند. این فصل با شرح مفصلی در این خصوص و طرح نمونه‌هایی از تفکر بازنمایی<sup>۱</sup> در کودکان پایان می‌پذیرد. گستردگی سراسر این فصل دربردارنده‌ی نکات مفصلی درباره‌ی ماهیت تفکر کودکان در سنین متفاوت، پی‌آمدها و فرآیندهای پیچیده‌ی تفکر آنان است. نمونه‌های مرتبط با فعالیت‌ها و اظهارات کودکان، تبیین‌های مفیدی را برای محتوای این فصل فراهم می‌آورد.

بخش دوم کتاب با عنوان «مؤلفه‌های اساسی برنامه‌ی درسی سازنده‌گرایی کدام است؟» درباره‌ی تکالیف حقیقی، شیوه‌های انتخاب و تصمیم‌گیری (فصل چهارم)، تعامل اجتماعی، بازی و پروژه (فصل پنجم)، طرح مسئله، حل مسئله، تفکر (فصل ششم) و نقش جامعه (فصل هفتم) است. در تمام این فصل‌ها نتایج تحقیقات مربوط و مفاهیم پیازهای به‌طور مناسب مطرح شده و در برخی موارد، بسیار عالی و حتی هوش‌مندانه، نمونه‌هایی از بازی و پروژه‌های کودکان به متن کتاب روح تازه‌ای دمیده است. به‌علاوه، مؤلفان بحث‌های جدی را درباره‌ی نقش طرح و حل مسئله در آموزش کودکان مطرح می‌سازند و توصیه‌های عملی برای بازی‌هایی که کودکان را درگیر حل مسئله می‌کند، ارائه می‌دهند. آن‌ها بسیاری از موضوعات مهم در خصوص ایجاد مشارکت‌های مفید کلاسی را بررسی می‌کنند که زمینه‌های سلامت عقلی و تقویت‌کننده‌ی جنبه‌های اخلاقی خودگردان<sup>۱</sup> را مطرح می‌کند. آنچه که این بخش از کتاب را از بخش‌های مشابه در متن کتاب متمایز می‌کند، تأکید بر حمایت از استقلال عمل کودکان، و ارائه‌ی رهنمودها و دستورالعمل‌هایی برای تدریس است که به‌شدت تفکر مستقل را در کودکان مورد حمایت قرار می‌دهد. اندیشه‌های متخصصان پیش‌گام در کاربردهای نظریه‌ی پیازه مانند داک ورت<sup>۲</sup>، کمی و دووریس، در سراسر این بخش از کتاب نیز مطرح شده است.

سومین بخش کتاب به شکل‌گیری یک برنامه‌ی درسی با رویکرد سازنده‌گرایی (فصل هشتم)، الگوهای آموزشی سازنده‌گرایی (فصل نهم)، مستند سازی و سنجش و ارزشیابی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی (فصل دهم) اختصاص دارد. در این بخش به نوعی از موضوعات کاربردی برنامه‌ی درسی نیز مانند کمک به کودکان در فهم انتظارات مربوط به برنامه‌ی درسی سازنده‌گرایی، اجرای تدریجی برنامه‌ی درسی و ایده‌هایی به‌منظور شکل‌گیری برنامه‌ی درسی در خصوص علایق و نیازهای تحولی کودکان پرداخته شده است. این بخش شامل مباحث بسیار مفیدی در زمینه‌ی توجه به زمینه‌های قبلی و نیازهای گوناگون دانش‌آموزان است. جزئیات جالب این بخش، توجه به زمینه‌هایی در خصوص استفاده از الگوهای آموزشی رویکرد سازنده‌گرایی نظیر قلمرو/ برتر<sup>۳</sup>، رویکردهای مربوط به کمی و دووریس، الگوی «سازنده‌گرایانه»<sup>۴</sup>ی سیمور پاپرت<sup>۵</sup>، مؤسسه‌ی شناخت‌شناسی تکنولوژی ماساچوست<sup>۶</sup> و نیز یادگیری گروهی<sup>۷</sup> را دربرمی‌گیرد. پرداختن به

۱. self-regulated morality

۲. Duckworth

۳. High/Scope

۴. constructionism

۵. Seymour Papert

۶. massachusetts Institute of Technology Epistemology

۷. learning group

موضوعاتی با عنوان سنجش و ارزشیابی، یکی از موضوعات مورد انتظار است که شامل بررسی انواع روش‌های معتبر سنجش و یک بخش قابل توجه در مورد مستندسازی نمونه‌ی عملی مورد استفاده در مدارس ایتالیا در مناطق رگیو امیلیا و پیستویا<sup>۱</sup> است. برخی از مثال‌ها مانند تجزیه و تحلیل‌های یک معلم دوره‌ی پیش‌دستانی در باره‌ی نمونه‌هایی از آثار کودکان، بیش‌هایی عینی را در باره‌ی دانش و مهارت‌های کودکان ارائه می‌دهد.

جنبه‌های خاص این کتاب دربردارنده‌ی طرح منظم مباحث شش نفر از معلمانی است که دیدگاه‌های متفاوتی در باره‌ی برنامه‌ی درسی سازنده‌گرایی دارند. این معلمان، موضوعاتی واقعی مانند برخی از معماهای<sup>۲</sup> مهم و سوءتفاهم‌های<sup>۳</sup> مربوط به روش تدریس سازنده‌گرایی را نشان می‌دهند. گفتنی است که این جنبه از مباحث، چاشنی متن را افزایش می‌دهد و این در حالی است که برخی از توصیف‌های مفصل در باره‌ی فعالیت‌های عملی در رویکرد سازنده‌گرایی و فعالیت‌های کلاس درس به‌وسیله‌ی معلمان واقعی در محیط‌های متفاوت آموزشی با جزئیات بسیار جالب توجه و شگفت‌انگیز در زمینه‌های گوناگون همراه است.

به‌طور کلی کتاب از سه نقطه‌ی قوت بسیار مهم برخوردار است:

- ۱- تمرکز بر استقلال فراگیرنده به‌مثابه هدف محوری در آموزش؛
- ۲- جزئیات و محتوایی که دربرگیرنده‌ی زمینه‌هایی در باره‌ی چگونگی تفکر و ماهیت دانش نزد کودکان است؛

توصیف‌های گوناگونی درباره‌ی روش‌های تدریس مبتنی بر رویکرد «سازنده‌گرایی»<sup>۴</sup> شاید مهم‌ترین نکته‌ی قوت کتاب، تمرکز بر استقلال فراگیرنده باشد که مؤلفان، هم در محتواهای اخلاقی و هم عقلانی، از آن به‌منزله‌ی خودمختاری<sup>۵</sup> دفاع می‌کنند. در حالی که بسیاری از منتقدان محافظه‌کار، در انتقال معنای استقلال به دیگران، دچار سوء برداشت شده‌اند، مؤلفان خاطر نشان می‌سازند که تعریف آنان دلالت بر «توجه به نیازها و خواست‌های دیگران» دارد (صفحه‌ی ۲۴) و این نوعی توان‌مندی در تشریک‌مساعی با دیگران است. البته این نوع تأکید بر استقلال فراگیرنده، موضوع کاملاً تازه‌ای است. به‌رغم این که سایر محققان و متخصصان تعلیم و تربیت بر همین هدف تأکید داشته‌اند، در بسیاری از متون مرتبط با مقوله‌ی «استقلال»، دقیقاً واژه‌ی متفاوتی است تا این که تنها موضوعی اساسی باشد که «تعهد»<sup>۵</sup> یک رویکرد تربیتی را نشان می‌دهد. به‌علاوه، متن کتاب بیشتر

۱. Pistoia

۲. dilemmas

۳. misconceptions

۴. self-governed

۵. commitment

از طریق بحث درباره‌ی روشی که افراد را برای بزرگسالی و در حکم عضو مولد و مؤثر یک جامعه‌ی دمکراتیک آماده می‌کند، طرح این مباحث را تقویت می‌سازد.

دومین نقطه‌ی قوت کتاب، ارائه‌ی اطلاعاتی جزئی در باره‌ی رشد و یادگیری کودک است که شیوه‌ی توجه به رشد و یادگیری را با اهداف و فرآیندهای برنامه‌ی درسی مرتبط می‌کند. این موضوع، نکته‌ی مفیدی است که شرح جزئیات آن در بخش‌های گوناگون کتاب با توصیف‌های مرتبط با فعالیت‌های کلاس درس همراه شده است. چنین اطلاعاتی، چنانچه یک‌باره و به‌شیوه‌ی زمینه‌سازی نشده ارائه شوند، اغلب برای تبحر دانش‌آموزان و تسلط بر آن‌ها بسیار دشوار خواهند بود. بدین ترتیب، درهم‌آمیختن جزئیات اضافی درباره‌ی نظریه‌ی «سازنده‌گرایی» و نتایج تحقیقات در فصل‌های گوناگون، توضیح مفید و سودمندی در اهمیت این نوع اطلاعات به‌منظور ارتباط با جنبه‌های گوناگون برنامه‌ی درسی به‌شمار می‌آید. از آن‌جا که به‌نظر می‌رسد دانشجویان آنچه را که در دروس روان‌شناسی کودک آموخته‌اند، هنگام مطالعه درباره‌ی برنامه‌ی درسی دوره‌ی اولیه‌ی کودکی فراموش می‌کنند، رویکرد کتاب در این زمینه با ارائه‌ی اطلاعات مجدد، بسیار مفید خواهد بود.

سومین نقطه‌ی مثبت کتاب، وفور دست‌والعمل‌ها، راهبردها و مثال‌هایی است که درباره‌ی فرآیندهای تدریس بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی در برنامه‌ی درسی دوره‌ی اولیه‌ی کودکی ارائه شده است. در بحث بازی، پروژه و سایر مؤلفه‌های مربوط به برنامه‌ی درسی سازنده‌گرایی آمده است و مؤلفان زمینه‌های توجه متوازن و متعادل به کودکان را در دوره‌ی نوزادی<sup>۱</sup>، نوپایی<sup>۲</sup>، پیش‌دبستانی و ابتدایی فراهم آورده‌اند.

به باور من، چنانچه این کتاب نشان می‌داد که اظهارنظرهای متنوع مربوط به برنامه‌ی درسی سازنده‌گرایی را دربردارد، در این زمینه مفیدتر بود. اما در هر حال ارزش کتاب در ارائه‌ی سطوح متفاوت دانش مفیدی است که از دیدگاه سایر صاحب‌نظران به‌مثابه دست‌آوردهای برنامه‌ی درسی مانند سطوح متفاوت دانش، که از طریق طبقه‌بندی بلوم مطرح شده است، یا دست‌آوردهایی نظیر مهارت‌ها، احساسات و نگرش‌هاست (مراجعه شود به دیدگاه افرادی مانند کاتز و چارد (۱۹۸۹) و مایر (۱۹۹۵)).<sup>۳</sup>

بدین‌گونه تصور می‌کنم کتاب به سبب دربرداشتن اظهارات معلمان و صاحب‌نظرانی که به روش تدریس «سازنده‌گرایی» عقیده دارند، به‌اندازه‌ی کافی غنی است؛ اما گروهی از افراد نیز

۱. infants

۲. Toddlers

۳. Katz &amp; Chard &amp; Meier

بر این باورند که استانداردهای موضوعی و محتوایی باید صراحتاً برنامه‌ی درسی را تحت تأثیر قرار دهد. مؤلفان این کتاب نیز به محتوای موضوعی و استانداردها می‌پردازند؛ اما برخورد آنان با محتوای موضوعی در اکثر موارد، تردیدآمیز احساس می‌شود. انجمن ملی آموزش و پرورش جوانان<sup>۱</sup> در بیانیه‌های متعدد، خاطرنشان ساخته است که محتوای موضوعی و استانداردها، عناصر حیاتی و مؤثر در برنامه‌ی درسی هستند (www.naeyc.org, ۱۹۹۲ and Bredekamp and Rosegrant). به نظر می‌رسد در برداشتن آن دسته از اظهاراتی که به نحوی مطلوب‌تر، محتوای موضوعی و استانداردها را مورد توجه قرار می‌دهند و این‌که این‌گونه استانداردهای موضوعی، نقش مهم‌تری در برنامه‌ریزی درسی دارند، مانند برداشتن گام مهمی در برنامه‌ریزی است. به این سبب، شناسایی این‌گونه تضادها و مغایرت‌ها در اظهارنظرها به منظور توضیح کامل‌تر برخی از جنبه‌های مربوط به چشم‌اندازهای مؤلفان در خصوص محتوا و طرح برنامه‌ی درسی، مجال واقعی و معتبر برای آنان فراهم می‌آورد تا دیدگاه خود را در این باره مطرح سازند. البته مؤلفان می‌توانستند از طریق ارائه‌ی توصیه‌ها و نمونه‌های خاصی از برنامه‌ی درسی برای هر یک از گروه‌های سنی مورد نظر (شیرخوارگی، نوپایی، پیش‌دستانی و ابتدایی)، موضوعات دیگری را مطرح کنند.

با آن‌که طیف برنامه‌ی درسی مانند فاصله‌های سنی از شیرخوارگی (یعنی توانایی نگهداری ذهنی شیء و درک تغییرات در بوته‌ی گل) تا مرحله‌ی سوم (کسب توانایی انجام دادن کسرهای اعشارها و یادگیری الگوی علمی و شهروندی)، برای آن‌که به‌طور مناسب در یک محتوا به آن پرداخته شود، دشوار است، مؤلفان به یک کار شگفت‌آور در خصوص پوشش دادن بخشی از نظریه‌ی وسیع یادگیری، رشد کودک، بازی، پروژه و سایر مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی از تولد تا ۸ سالگی نیز پرداخته‌اند. اگر مؤلفان مایل به ویرایش‌های دیگری باشند، باید جزئیات بیشتری را در مورد برنامه‌ی درسی برای گروه‌های سنی خاص شرح دهند یا همان گروه‌های سنی، ویرایش‌های جدیدی ارائه دهند.

در زمینه‌ی روش آموزشی کتاب، مؤلفان اظهار داشته‌اند که یکی از اهداف آن‌ها، پرورش حس استقلال و رشد افرادی است که از کتاب استفاده می‌کنند. از جمله روش‌های مورد استفاده، طرح تضاد در دیدگاه‌های شش تن از معلمان بود. زیرا این مباحث، موضوعات مهمی را مطرح کرده‌اند و بدون تردید ممکن است موجب بی‌توازی در برانگیختگی فکری برخی، افراد از جمله بسیاری از خوانندگان کتاب گردند. مؤلفان با رعایت احتیاط و دقت (بسیار کم و ناچیز)،



بیانیه‌های مربوط به موقعیت‌های رسمی سازمان‌های ملی مانند NAEYC را به‌کار برده‌اند. با آن‌که تهیه‌ی فهرستی از دستورالعمل‌های برنامه‌ی درسی NAEYC برای برنامه‌ی درسی دوره‌ی اولیه‌ی کودکی در این کتاب آموزنده است، موضوع بحث این است که ارائه‌ی این‌گونه «ایده‌های مورد پذیرش» در یک سازمان مقتدر، تفکرات دانش‌آموزان را در باره‌ی رویکردهای متناوب جای‌گزین در برنامه‌ی درسی مطلوب محدود می‌کند. با وجود این، مؤلفان گاه در خصوص روشی معتبر که نشان دهد یک برنامه‌ی درسی، دارای رویکرد سازنده‌گرایی است به خوانندگان کتاب اطلاعاتی ارائه می‌دهند. بنابر این اگر مؤلفان صرفاً بسیاری از عقاید و دیدگاه‌های معلمان را در کنار برخی از اندیشه‌های متفاوتی که در سطور پیشین ذکر شد، ارائه دهند و آن را به خوانندگان واگذارند تا مسائل مبتلابه خود را حل کنند، این سؤال مطرح خواهد شد که کدام‌یک از ایده‌ها یا نظریات معلمان آینده، بر اساس ساختار این کتاب ساخته خواهد شد؟!

به هر حال از نظر من، مطالعه‌ی این کتاب به‌استثنای آن دسته از مواردی که ظرایف و جزئیاتی درباره‌ی نظریه‌ی پیازه یا موضوعات پیچیده و غیرقابل اجتنابی به متن افزوده، لذت‌بخش و برای مطالعه آسان است. مثال‌های قابل توجه و مناسبی درباره‌ی کودکان و کلاس درس از دوره‌ی نوزادی تا ابتدایی در متن ارائه شده است. به‌علاوه، تفکرات معلمان در خصوص روش تدریس، روان‌شناسی کودکان و یادگیری، در متن کتاب به‌چشم می‌خورد. هم‌چنین متن کتاب در مقایسه با برخی از متون دیگر، با روشی نسبتاً هدفمند و ساختاری منسجم و قابل فهم ارائه شده است. احتمالاً این نوع سازمان‌دهی و روانی متن، انعکاس مناسبی برای ویژگی‌های تقریباً درحال تکوین برنامه‌ی درسی دوره‌ی اولیه‌ی کودکی و نشان‌دهنده‌ی نگرش متواضعانه‌ی مؤلفان کتاب است که مطالعه‌ی آن‌را شبیه سفری لذت‌بخش کرده است.

این کتاب زمینه‌های همکاری بسیار مهمی را برای طرح بحث‌های رایجی درباره‌ی ساختار برنامه‌ی درسی دوره اولیه‌ی کودکی فراهم می‌آورد. تمرکز جدی مؤلفان بر رویکرد «سازنده‌گرایی فردی»<sup>۱</sup>، به حفظ تمرکز معلمان بر فرد دانش‌آموزان و جزئیات مربوط به تفسیرهای شخصی از واقعیت‌ها کمک می‌کند؛ مواردی که گاه هنگامی که مباحث رویکردهای مبتنی بر سازنده‌گرایی اجتماعی<sup>۲</sup> در عرصه‌ی مباحث آموزشی مطرح می‌شود، ممکن است بسیار کم‌اهمیت جلوه کند.

با طرح چنین موضوع مستحکمی در دفاع از اهمیت «استقلال فراگیرندگان» به‌مثابه یک برون‌داد آموزشی، متن کتاب حاوی پیامی در مقابله با رویکرد فایق در حمایت از استانداردهای

۱. received wisdom

۲. individual constructivism

۳. social constructivist

آموزشی و نهضت پاسخ‌گویی است. اگرچه انجمن ملی آموزش و پرورش جوانان تلاش می‌کند استانداردهای برنامه‌ی درسی خود را مورد بازنگری قرار دهد و جامعه‌ی ملی نیز در معرض چالش‌های اعمال نظام‌های پاسخ‌گویی مبتنی بر مدیریت جورج بوش است، مباحثی که در سطح ملی درباره‌ی چگونگی برنامه‌ی درسی دوره‌ی اولیه‌ی کودکی مطرح می‌شود، از طریق ایده‌هایی که در این کتاب مطرح می‌گردد، قابل گسترش است.

#### درباره‌ی بررسی‌کننده

کارل اف. ویتلی، استادیار دانشگاه ایالتی کلیولند در رشته‌ی آموزش و پرورش دوره‌ی اولیه‌ی کودکی است. علایق پژوهشی او شامل برنامه‌ی درسی دوره‌ی اولیه‌ی کودکی، دیدگاه‌های اثربخش معلم و موضوعات مرتبط با اصلاحات آموزشی است.



## منابع

1. Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (Eds.). (1992). *reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children (Vol. 1)*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
2. Gonzalez-Mena, J. (1997). *Multicultural issues in child care (2nd Ed.)*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
3. Meier, D. (1995). *The power of their ideas: Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston, MA: Beacon Press.

