

نقدی و نظری بر نگاشت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"

A Critique of the National Curriculum Document (3rd Edition)

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۰۴/۰۸، پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۰۶/۳۰

M. Mehrmohammadi, (Ph.D)

Abstract: This article starts with two preliminary remarks. One has to do with the rate of participation of curriculum specialists in the development process which is deemed to be utterly inadequate. The second preliminary observation deals with the very title chosen for this document. The title, it is argued, is not a mere nominal element but is conducive to misconception of the substance of the document. The author believes that contrary to what current title entails, the document itself is not "a national curriculum", rather, it is "national curriculum framework" addressing major policies and strategies with respect to school curriculum. The main body of the article, however, is a detailed critical reading of two major curriculum policy embodied in the document. The first, concerns with the issue of decentralization or what the author refers to as emancipation scheme. This issue is considered to be the reason d'être of efforts at devising the national curriculum framework in Iran which conducts its educational operations within a centralized scheme. The statements included in the document are assessed to be at best confused. The second issue discussed and evaluated in this article is a critical design issue, namely curriculum integration. Observations made to this end, points to the insufficient and superficial encounter of developers with this influential aspect of curriculum with transformative impact on the culture of schools.

Key Word: Critique of the National Curriculum Document

دکتر محمود مهرمحمدی^۱

چکیده: بدون تردید برنامه درسی ملی مهم‌ترین پروژه اجرائی - مطالعاتی حوزه برنامه درسی در کشور ماست. این سند چون به سفارش مراجع عالی تصمیم‌گیری تدوین شده است، پس از تصویب در این مراجع وجهه رسمی و قانونی پیدا کرده و هدایت کننده تحولات آتی در خصوص برنامه‌های درسی در سطح مابقی دانشگاه خواهد بود. بنا به همین موقعیت و جایگاه باید به نقد آن اهتمام ورزید تا تحولات آتی نظام آموزشی مسیر صحیح و قابل دفاعی را ببیمایند. در این مقاله نگارنده پس از دو مقدمه که یکی به ارزیابی کمیت و کیفیت حضور متخصصان برنامه درسی در این فرایند و دیگری به نام یا عنوان اطلاق شده به این سند اختصاص دارد، دو محور اساسی را برگزیده و به نقد مضامین و احکام مندرج در این سند از این دو منظر پرداخته است. منظر نخست به تمرکز زدائی یا آزاد سازی برنامه درسی مربوط می‌شود که به باور نگارنده باید محرک و مشوق اصلی این حرکت به حساب آید. بدون حرکت سنجیده به سوی آزاد سازی، به دیگر سخن، نیازی که بتوان رفع آن را توجیه کننده این حرکت ملی دانست به شدت کم‌رنگ، مبهم یا حتی محو می‌گردد. منظر دوم تلفیق یا در هم تنیدگی است که وجه دیگری از کاستی‌های برنامه‌های درسی در نظام آموزشی به شمار آمده و لذا باید برنامه درسی ملی معرف گشایش‌های جدی و معناداری در این زمینه باشد.

کلید واژه‌ها: آزاد سازی برنامه درسی، رویکرد تلفیقی، برنامه درسی ملی.

مقدمه

این نوشتار به نقد و ارزیابی ویراست سوم سند برنامه درسی ملی اختصاص دارد. این نقد تنها از دو منظر از میان منظرها و محورهای گوناگونی که برای نقد می‌توان در نظر گرفت انجام گرفته است که از نظر نگارنده دارای اهمیت و آثار تحولی بیش‌تری می‌باشند. این دو منظر یا محور عبارتند از تمرکززدائی (آزادسازی) و درهم‌تنیدگی یا تلفیق. لیکن پیش از پرداختن به نقد محتوایی سند برنامه درسی ملی از این ابعاد، دو مبحث دیگر که جنبه عام دارند به عنوان مقدمه مطرح می‌شوند. یکی مساله عدم حضور فعال و تعیین‌کننده متخصصان برنامه درسی در متن این حرکت است که با الهام از شواب در سال ۱۹۶۹ به عنوان ناقوس مرگ از آن نام برده شده است و دیگری به پاسخ به این سوال مهم و مقدر اختصاص یافته که اساسا با توجه به حضور تاریخی و پیوسته برنامه‌های درسی ملی در صحنه تعلیم و تربیت کشور ما، پروژه‌ای با عنوان "برنامه درسی ملی" پاسخ به کدام نیاز است.

مقدمه نخست: ناقوس مرگ رشته یا...؟!

آیا نمی‌توان گفت رشته برنامه درسی در ایران پسان سال ۱۹۶۹ در امریکا در معرض مرگ قرار گرفته است؟ این نکته در آن سال توسط شواب مطرح شد و دلیل آن یا یکی از مهم‌ترین دلایل هم *nominal flight* یا "اعوجاج اسمی" بود (شواب، ۱۹۶۹) که انصافا هم نشانه هولناکی از وخامت حال یک حوزه تخصصی است. آخر چگونه متصور است که امری مثلا حقوقی به متخصصان حقوق سپرده نشود و با بی اعتبار تلقی کردن جامعه علمی مربوطه مثلا به متخصصان تاریخ سپرده شود! یا در سیاست‌گذاری پزشکی در کشور رهبری جریان به دست مثلا متخصصان علم سیاست سپرده شود؟ نشانه، نشانه بارز و غیرقابل انکاری است و متخصصان هر رشته‌ای در صورت رویارویی با چنین موقعیتی باید به هوش باشند و به چاره جوئی برخیزند. اکنون این پرسش قابل طرح است که متولی مهم‌ترین رخداد سیاست‌گذاری در حوزه برنامه درسی یعنی تدوین به اصطلاح^۱ "برنامه درسی ملی" در ایران چه کسانی بوده‌اند؟ متولیان درجه اول، درجه دوم و درجه سوم به چه نسبت از میان اعضاء جامعه متخصصان برنامه درسی کشور انتخاب شده‌اند؟ و چرا؟

۱. به بحث بخش بعدی مقاله مراجعه شود.

تحلیل سوابق و صلاحیت‌های مجموعه دست اندرکاران بر مبنای آنچه در ویراست سوم آمده و ترسیم نمودار نسبت میان این دو متغیر بر روی محور مختصات تصویر روشنی از این وضعیت ارائه خواهد داد و مشخص خواهد کرد که جامعه علمی برنامه درسی کشور تا چه حد در ارزیابی شرائط و آن را از جنس بروز "اعوجاج اسمی" تلقی کردن محق است. چارچوب تحلیلی پیشنهادی پرداختن به دو متغیر به شرح ذیل است:

الف: ضریب تخصص افراد در حوزه برنامه درسی و به رسمیت شناخته شدن ظرفیت تخصصی آنان در جامعه علمی (از صفر تا ۱۰)،

ب: ضریب درگیری و اثر در پروژه برای هر یک (از صفر تا ۱۰)

دانش و اطلاعات نگارنده، پیش از آن که به مستندات دقیق‌تری در چارچوب پیشنهاد فوق دسترسی پیدا شود و در حد یک فرضیه قابل تعقیب، حکایت از آن دارد که میان ضریب درگیری و ضریب تخصص در این طرح نسبت معکوس برقرار است و باید نگران وقوع همان رخدادی بود که در دهه ۶۰ میلادی در امریکا رخ داد و ندائی مشابه ندای شوآب را سرداد. شوآب می‌گفت که مشکل از متخصصان است، کارائی ندارند، دچار تئوری زدگی شده‌اند و در نتیجه نیاز جامعه به سمت متخصصان دیگر سوق داده شده است و از آنان طلب یاری و کمک تخصصی می‌شود. مانند اصحاب دیسپلین‌های دانشگاهی که دیسپلین آن‌ها در برنامه درسی مدارس ما به ازا دارد و لااقل صلاحیت صوری و محتوایی آن‌ها محرز است. اما چون این اتفاق را به منزله یک فاجعه تلقی می‌نمود، خانه تکانی نظری و عملی در قلمروی برنامه درسی را چاره کار دید تا بلکه آبرو و اعتماد از دست رفته به رشته و متخصصان آن بازگردد. شاه بیت سخن او این بود که دانشگاه‌ها باید متخصصان برنامه ریزی درسی را به گونه‌ای تربیت نمایند که بتوانند با حضوری کارساز و البته محوری در صحنه‌های برنامه ریزی درسی پیدا کرده و به این نیاز واقعی جامعه پاسخی اقناع کننده و به قول خودش از نوع "عملی" بدهند.

این تحلیل، البته، مسبوق به رفتارهایی از سوی برنامه‌ریزان درسی در امریکا طی چند دهه پیش از آن بود که متأثر از نگاه مهندسی، سخت و صلب فنی یا عقلانیت فنی^۱ (Schon, ۱۹۸۳) به

۱. Technical rationality

نقدی و نظری بر نگاهت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"

ویژه تحت تاثیر منطق تایلر بوده و از تولید برنامه‌های درسی عملی و در نتیجه برآورده ساختن نیاز نظام آموزشی عاجز مانده بود^۱. به موازات این جهت گیری در مقطعی رویکرد دیسیپلین محوری در برنامه ریزی درسی به عنوان رویکرد رقیب وارد میدان شد (برونر، ۱۹۶۰) که اتفاقاً شکست پروژه‌های این مقطع که با حضور محوری متخصصان دیسیپلینی همراه بود ندای مرگ رشته توسط شوآب را به همراه داشت^۲. به زعم شوآب نگاه حاکم در بخش اعظم این چند دهه، گرچه نگاه عملیاتی بود (آل حسینی و مهرمحمدی، ۱۳۸۹) اما نگاه عملی یعنی معطوف به ویژگی ها و اقتضائات خاص محیط اجرای برنامه درسی نبود. لذا خانه تکانی نظری در جهت حاکمیت "نگاه عملی" مورد نیاز بود که شوآب حیات آکادمیک خود را صرف تئوریزه ساختن آن نمود و از این طریق به تجدید حیات رشته دل بست^۳. البته باید گفت جهت گیری رشته به دلایل مختلف طی قریب چهار دهه‌ای که از طرح دیدگاه‌های شوآب می‌گذرد به هیچ وجه سمت و سوی مورد نظر او را پیدا نکرد (کانلی، ۲۰۰۹) و شاگردان او هم اکنون در تلاشند که با تفسیرها و تعبیرهایی نگاه او را زنده نگه دارند.

آیا در ایران هم مشکل از همین جنس است؟ آیا سابقه ای از عدم موفقیت متخصصان برنامه ریزی درسی وجود داشته است که محملی برای اعراض باشد؟ آیا در عدم کامیابی برنامه ریزان درسی (یا کامیاب نداشتن برنامه ریزان درسی) به گروهی اقبال شده است که احتمال صوری و منطقی برای نیل به نتیجه‌های بهتر را، گرچه ساده لوحانه، در بطن خود دارد (مثلاً متخصصان دیسیپلین‌های دانشگاهی)؟ این موارد نیاز به بررسی دقیق‌تر دارد که در این مقدمه از پرداختن به آن صرف نظر می‌کنیم. اما انجمن مطالعات برنامه درسی به عنوان یک تشکل علمی و حرفه‌ای با برگزاری نشست‌های تخصصی از این دست نشان می‌دهد رشته و البته اصحاب آن زنده‌اند. گرچه شاید بتوان در یک نقد حرفه‌ای درون خانوادگی پذیرفت که این رشته و اجتماع علمی

۲. این که عمل در چارچوب منطق تایلر واقعا منجر به ساخت برنامه‌هایی نامنطبق با نیازهای واقعی مدارس می‌شود و تایلر را باید نماد نگاه مهندسی به تعلیم و تربیت دانست، موضوع مورد مناقشه‌ای است که جای پرداختن به آن این جا نیست. فعلا به آنچه مشهور بوده و همچنان نزد بسیاری معتبر شناخته می‌شود استناد می‌شود.

۳. جالب این که شوآب خود جزء سرآمدان جریان دیسیپلین محوری بود و علاوه بر نظریه‌پردازی (۱۹۶۴) به تولید برنامه درسی دیسیپلین محور در دهه ۱۹۶۰، که به دهه اصلاح برنامه درسی شهرت یافته است، هم پرداخته است.

۴. این معنا که اساسا در چارچوب اندیشه "عملی" شوآب تولید سندی برای برنامه درسی ملی می‌گنجد محل بحث است که در جای دیگر به آن پرداخته شده است (آل حسینی و مهرمحمدی، ۱۳۸۹) اما محل تامل مقاله نیست.

آن به بیماری مبتلا شده‌اند و به بصیرت آسیب‌شناسانه و همت‌کارشناسانه یا حتی خانه‌تکانی نیز برای درمان نیاز دارند. مسئولیت پرداختن به چنین موقعیت مساله‌داری هم در درجه نخست متوجه انجمن مطالعات برنامه درسی به عنوان تنها تشکل تخصصی در این حوزه است. تحرکاتی از قبیل برگزاری این نشست از سوی انجمن، نقطه‌عزیمتی در تصحیح جهت‌گیری متخصصان رشته و جدی گرفتن ضرورت تعامل با سیاست‌گذاران و مدیران در نظام آموزشی یا همان خانه‌تکانی است. در دهه ۱۹۶۰ هم که بارزترین علائم این اعوجاج و انحراف در امریکا نمایان شد تشکل‌های تخصصی مانند انجمن تحقیقات آموزشی (تربیتی) امریکا^۱ و شاید مهم‌تر از آن انجمن برنامه‌ریزی درسی و نظارت آموزشی^۲ وجود داشتند و اتفاقاً شواب وضعیت قرمز و بحرانی برای رشته را نخستین بار در آستانه دهه ۱۹۷۰ در کنفرانس سالانه انجمن تحقیقات آموزشی (تربیتی) امریکا فریاد زد. اما فریاد شواب واکنش سازمان یافته جمعی نبود و متعاقباً به یک حرکت فراگیر هم منجر نشد. واکنش ما در ایران البته یک واکنش جمعی توسط انجمن است و باید امیدوار بود که به یک حرکت پایدار در جهت رفع کاستی‌های جامعه علمی برنامه درسی کشور و خروج از حاشیه در تعاملات آن با سیاست‌گذاران و جامعه برنامه‌ریزان درسی کشور نیز منجر شود.

مقدمه دوم: برنامه درسی ملی، پاسخ به کدام نیاز؟

تردیدی نیست که از یک نظر در ایران همواره برنامه یا برنامه‌های درسی ملی داشته‌ایم و لذا برنامه درسی ملی نه یک ایده تازه، بلکه در کشور ما تحصیل حاصل است. برنامه درسی ملی یعنی آن برنامه درسی که برای کاربرد در سطح ملی تولید می‌شده و در همین مقیاس نیز به اجرا گذاشته می‌شده است. به عبارت دیگر برنامه درسی ملی یعنی خروج طبیعی تشکیلات یگانه‌ای که در سطح کشور برای سامان دادن به امر خطیر برنامه‌های درسی تاسیس شده و مانند هر تشکیلات مشابه مرکزی، قائل به مصلحت عملیات بسته، کنترلی و با مشارکت محدود در این زمینه است. علاوه بر تولید و اجرای برنامه درسی ملی، بازنگری و اصلاح هم مرتباً چه در سطح دوره تحصیلی، در سطح پایه و در سطح حوزه‌های مختلف یادگیری؛ اتفاق می‌افتاده و نقائص در سطح ملی برطرف می‌شده است. برنامه‌ریزی درسی ما بیش و کم همیشه، چه پیش از

۱. AERA

۲. ASCD

نقدی و نظری بر نگاشت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"

انقلاب و چه پس از آن، بر این سبیل پیش رفته است. مثلا برنامه درسی ملی علوم داشته‌ایم گرچه به آن برنامه درسی ملی اطلاق نکرده ایم. برنامه درسی ملی زبان فارسی داشته‌ایم گرچه به آن برنامه درسی ملی اطلاق نکرده‌ایم. بدین ترتیب پروژه برنامه درسی ملی پاسخ به یک نیاز واقعی نیست، بلکه پرداختن به یک شبه نیاز یا نیاز کاذب است.

نظر دومی هم در این زمینه وجود دارد. طبق این نظردیدگاه اول، به یک اعتبار نقض می شود و بنا به همین اعتبار حرکت برنامه درسی ملی یک نیاز واقعی ملی قلمداد شده و بر غفلت پیشینیان از آن صحنه گذاشته می شود. بر اساس این دیدگاه، الگوی واحد و مدونی برای برنامه ریزی درسی یا نظریه مدونی که برنامه ریزی درسی در حوزه‌ها و سطوح مختلف از آن ارتزاق کند وجود نداشته و بنابراین نیاز به یک "الگوی ملی (نظری) برنامه درسی در ابعاد طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی" به شکل غیرقابل انکاری وجود دارد. این خلأیی است که در حوزه برنامه درسی کشور باید بر طرف نمود و شرط لازم، نه البته شرط کافی، برای تحول به سمت موفقیت به حساب می آید.

تعریف رسمی دست اندرکاران برنامه درسی ملی از این مفهوم هم حکایت از چنین برداشتی می‌نماید:

"برنامه درسی ملی سندی است که نقشه کلان برنامه درسی و چارچوب نظام برنامه ریزی درسی کشور را به منظور تحقق اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و تبیین می‌نماید" (ص ۱۲، نگاشت سوم). این قرائت از نیاز، با پدیده ای به نام "سند ملی برنامه درسی" که همان مانیفست برنامه درسی^۱ است برآورده می شود نه "سند برنامه درسی ملی"^۲. عجیب آن که دست‌اندرکاران برنامه درسی ملی بر استفاده از این مفهوم و طبعاً دامن زدن به اختلال در انتقال معنا و مقصود این حرکت اصرار دارند و حاضر نیستند برای شفاف‌سازی معنا

۱. همان کاری که با رهبری برونر در آستانه دهه‌ای که به دهه اصلاح برنامه درسی مشهور شده است در قالب کتاب "فرایند تعلیم و تربیت" انجام گرفت.

۲. ذکر این نکته هم خالی از لطف نیست که در زبان انگلیسی برای این دو مفهوم از یک اصطلاح واحد استفاده می شود. البته ظاهر این اصطلاح واحد است اما اهل فن می دانند که با قراردادن استرس بر روی کلمات مختلف دو مفهوم مختلف افاده می شود. اصطلاح مورد اشاره National Curriculum Document است. شاید منشا این مشکل آن است که ما در ترجمه این عبارت به زبان فارسی هیچگاه به این تفاوت توجه نکرده ایم و آن را همیشه سند برنامه درسی ملی ترجمه کرده ایم.

و مقصود به تفکیک منطقی میان دو مفهوم "سند ملی برنامه درسی" و "سند برنامه درسی ملی" گردن بگذارند! عجیب تر آن که در این میان چاره ای جز تناقض یا توتولوژی برایشان باقی ماند چرا که آخر الامر ناچارند بگویند سند برنامه درسی ملی باید در خدمت تولید برنامه درسی ملی قرار بگیرد!!! به این عبارت در ص ۱۳ نداشت سوم و در جایی که مفهوم مساله داری به نام "چشم انداز برنامه درسی ملی" مطرح شده است بر می خوریم که:

"... برنامه های درسی و تربیتی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بر مبنای برنامه درسی ملی برنامه هائی خواهد بود که ...".

سخن روشن نگارنده این است که چون در این مانیفست یا سند ملی، به قرینه نقل قول های پیش گفته "برنامه های درسی ملی" در دوره های مختلف تحصیلی و حوزه های مختلف یادگیری تولید نمی شوند بلکه باید "بر اساس این موازین" برنامه درسی در سطوح و حوزه های مختلف یادگیری تولید شوند، این سند را باید سند ملی برنامه درسی و از استفاده از عنوان سند برنامه درسی ملی و به طریق اولی برنامه درسی ملی باید صرف نظر نمود. یعنی همان برنامه درسی ملی را که بر پایه دیدگاه اول و به واقع همواره در ایران داشته ایم و به آن متکی بوده ایم، این بار باید بر اساس موازین و اصول واحد و مشترکی تولید و بازآفرینی نمائیم. باید سند ملی برنامه درسی را اسباب شستن چشم ها و نگریستن از نوعی دیگر به پدیده برنامه درسی که در سطح ملی تولید می شود قرار دهیم و به این خاطر باید برای آن اهمیت و ارزش فراوانی قائل شویم. در این مقاله هم در بخش های اصلی که بخش سوم و چهارم هستند، بحث و پرسش اساسی این است که این سند آن چنان که باید، اسباب چشم شستن دست اندرکاران برنامه درسی در کشور می شود یا این که چنین اتفاقی نمی افتد و لذا خود نیاز به شستشو و پالایش دارد؟

۳. برای خوانندگان این مقاله شاید جالب باشد بدانند که به زعم یکی از دست اندرکاران کلیدی تدوین برنامه درسی ملی در گفتگو با نگارنده، کاربرد این اصطلاح بلا اشکال است چرا که، به تعبیر وی، ما در گذشته و تا کنون "برنامه های درسی ملی" داشته ایم و اکنون در صددم که "یک برنامه درسی ملی" داشته باشیم. این استدلال به گمان نگارنده یعنی بر شاخه نشستن و بن بردن!! چرا که با این تبیین از معنای سند برنامه درسی ملی، در واقع به دست خود آن را در حد یک برنامه درسی در یک حوزه خاص تنزل داده ایم. چون جنس هر دو را یکی تلقی کرده ایم. تفاوت در جمع بودن و مفرد بودن است که البته نمی تواند نشان از تفاوت در ماهیت داشته باشد!!

نقدی و نظری بر نگاشت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"

یک وجه افتراق دیگر "سند ملی برنامه درسی" و "سند برنامه درسی ملی" این است که اولی گرچه مورد ارزیابی و بازنگری‌های مستمر و مقطعی قرار می‌گیرد، اما در مقایسه با دومی از وضعیت نسبتاً پایدارتری برخوردار است. نسبت این دو در مقام مقایسه همانند نسبت "قانون اساسی" با "قوانین موضوعه" است. به این معنا، باز هم اطلاق لفظ برنامه درسی ملی به سندی که تولید شده است درست نیست و آن چه تولید شده است قرار نیست در یک دوره زمانی محدود و معینی "اجرا" شود.^۱ فلسفه تولید سند برنامه درسی ملی آن است که برای مدت زمان نسبتاً طولانی و چه بسا نامحدود بر کل جریان برنامه‌ریزی درسی حاکم باشد و به آن‌ها جهت بدهد. گرچه بازنگری در آن به همان معنا که بازنگری در قانون اساسی نیاز است ضروری است. به زبان نیازسنجی، نیازسنجی که بر پایه آن این سند تولید شده است به دلیل ابتنا به مبادی و موازین زیربنائی فکری، اعتقادی و فرهنگی از درجه ثبات و پایداری قابل توجه و بسیار متفاوت با برنامه‌های درسی برخوردار است (فتحی، ۱۳۷۷).

بحث نخست: اصل (راهبرد) اول در مانیفست برنامه درسی یا سند ملی برنامه درسی؛ انعطاف، آزادسازی و دست شستن از کیش کنترل تاریخی نگارنده این اصل را اصل مادر می‌داند و در این جا سعی کرده است با کمک یک نمودار این مفهوم که چرا اساساً سند ملی برنامه درسی در کشوری شبیه ایرن بدون این انعطاف و آزادسازی یا به تعبیر رایج کاهش تمرکز موضوعیت خود را از دست می‌دهد را توضیح دهد. همان‌گونه که نمودار زیر به وضوح نشان می‌دهد انعطاف و آزادسازی برای نیل به یک "وضعیت تعادلی" و پرهیز از افراط و تفریط است. این "وضعیت تعادلی" کاملاً تحت‌تاثیر شرایط سیاسی، اجتماعی و فرهنگی هر کشور تعیین می‌شود. عدم توجه به این نکته یعنی ایجاد ابهام و اغتشاش در ماهیت و مسیر حرکت برنامه درسی ملی که مقدمه شکست و ناکامی است. پس، از این‌که انعطاف و آزادسازی راهبرد اول و معنابخش به حرکت ملی مورد نیاز در این زمینه معرفی می‌شود نباید این تصور نادرست شکل بگیرد که نویسنده از یک چارچوب لیبرالیستی و آزادسازی غیرمقید و نامحدود حمایت

۱. به این معنا شاید اساساً گنجاندن مبحث اجرا در سند برنامه درسی ملی و ارائه جدول زمانبندی برای آن (ص ۱۴۴) معنا دار نباشد. اجزای مانیفست به این معنا تن به اجرا نمی‌دهد. آن چه مورد نظر تدوین کنندگان بوده است البته مدت زمانی است که برای باز تنظیم یا بازآفرینی کل برنامه های درسی بر مبنای این سند ضروری است. این معنا بایستی با صراحت مطرح و مباحث مربوطه ترجیحاً در پیوست سند ارائه شود تا سوء تفاهمی به بار نیاید.

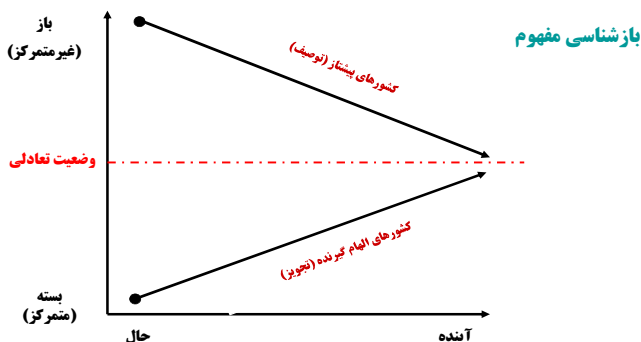
می‌کند^۱. در همین راستا و با عنایت به اصولی که در ویراست سوم برنامه درسی ملی آمده است اعلام می‌نمایم با اصول ۶/۳/۱ و ۶/۳/۲ (ص ۱۳۸) کاملاً موافق هستیم. در بحث آزادسازی و ایجاد انعطاف نگارنده حتی قائل به تک سناریو در سطح یک کشور (ملی) هم نیست و از تز "مدیریت هم زمان مدارج تمرکز زدائی" متناسب با ظرفیت‌های "مناطق مختلف در کشور" یا "مدل آشوبناک" و در نتیجه سطوح آزادسازی حمایت می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۶). پس به طریق اولی نمی‌تواند از رویکردی در تمرکززدائی که به زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و سیاسی "یک کشور" بی توجه است حمایت نماید.



ژرفشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. متأسفانه در گذشته هر گاه این مطلب مطرح شده است چنین برداشتی را به همراه داشته و لذا اصل مطلب به مسلخ لیبرالیزم برده شده است!!

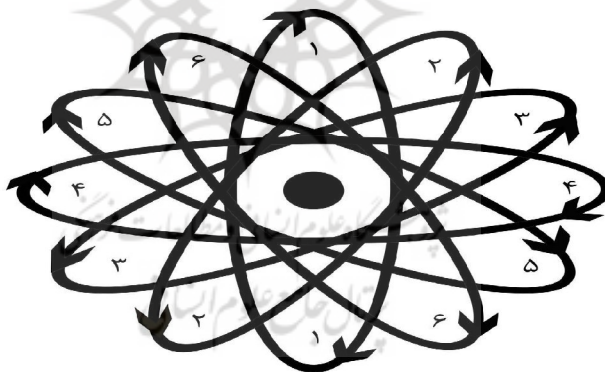
نقدی و نظری بر نگاهت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"



نمودار جهت‌گیری اصلی سند ملی برنامه‌ریزی درسی در ایران و جهان:
- حرکت‌های متقاطع و متضاد برای نیل به "وضعیت تعادلی"

مدل هسته‌ای/آشوبناک

در مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی (دارای علائق تمرکز زدائی)



شش مداری که در تصویر فوق دیده می‌شود معرف شش سطح آزادسازی برنامه درسی است که نویسنده در مقام احصاء شقوق و سطوح تمرکززدائی مطرح کرده است و البته قابل کم یا زیاد کردن است. بی‌مناسبت نیست در این فراز توضیحاتی درباره سطوح آزادسازی برنامه درسی در چارچوب نگاه مورد قبول نویسنده ارائه شود تا خوانندگان درک روشن‌تری از آن پیدا کنند. این سطوح نشان‌دهنده، به زبان آماری، ارزش‌ها و مقادیری است که چنانچه تمرکززدائی را

یک متغیر ناپیوسته تلقی کنیم قابل طرح می باشند. دشواری موضوع تبیین این سطوح آن گاه بیشتر می شود که بخواهیم این درجات یا سطوح مربوط به متغیر تمرکززدائی را با مقوله دیگری که از آن با عنوان ۳ مولفه برنامه درسی مطلوب^۱ نام برده شده و بیش و کم بایستی به شکل ثابت در برنامه درسی وجود داشته باشد پیوند بزنیم. این پیوند از آن جا که بحث سطوح آزادسازی و مولفه های سه گانه هر دو به موضوع انعطاف در برنامه درسی مربوط می شوند برای دستیابی به یک تصویر کامل از موضوع ضرورت داشته و بدون آن ابهامات زیادی بدون پاسخ می ماند. چگونگی این ترکیب و تبیین دقیق تر دید نگارنده به مقوله انعطاف و آزادسازی به شرح ذیل می باشد (به نقل از الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی و آموزش، سند ملی آموزش و پرورش، ۱۳۸۹):

-
۱. تجویزی یا الزامی، نیمه تجویزی یا انتخابی و غیر تجویزی یا اختیاری با تعاریف ذیل:
 ۱. الزامی (تجویزی) یا core
 - بخشی از برنامه درسی که برای پرورش "هویت مشترک" دانش آموزان کاربرد دارد.
 - به صورت uniform یا "تک وضعیتی" تعریف می شود.
 - ناظر به قابلیت ها یا شایستگی های پایه
 ۲. انتخابی (نیمه تجویزی) core/elective
 - بخشی از برنامه درسی که علاوه به کمک به پرورش "هویت مشترک" دانش آموزان، پرورش "هویت اختصاصی" آنان را نیز در کانون توجه قرار می دهد.
 - به صورت چند وضعیتی (یعنی متناسب با وضعیت های گوناگونی که دانش آموزان از نظر شغلی و تحصیلی برای آینده خود متصورند) تعریف و طراحی می شوند تا امکان انتخاب از میان اشکال و انواع وجود داشته باشد.
 ۳. اختیاری (غیر تجویزی) elective
 - برخی از حوزه ها یا فعالیت های یادگیری در برنامه درسی که کاملاً تحت تاثیر موقعیت های خاص زمانی، مکانی و انسانی اختصاصاً برای پرورش "هویت (های) اختصاصی" کاربرد دارد.
 - دامنه تنوع حداکثری یا وضعیت های نامحدود.

نقدی و نظری بر نگاهت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"

۱- آزادسازی نامحسوس یا در حد صفر، که معرف دخل و تصرف‌های قصد نشده، اراده نشده یا سیاست‌گذاری نشده است (در ارتباط با بخش تجویزی یا الزامی برنامه درسی است). حکایت از جرح و تعدیل‌هایی در برنامه درسی دارد که معمولا در مقیاس بسیار محدود و بر اساس مقتضیات محیط اجرا به وقوع می‌پیوندد. این سطح از آزادسازی به این معناست که تمرکزگرایی به معنای مطلق در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی امری موهوم و تحقق‌نیافتنی است. دلالت اصلی این سطح از آزادسازی برای تربیت معلمان حرفه‌ای است که باید از صلاحیت برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی برخوردار باشند تا دخل و تصرف‌هایشان در جهت ارتقاء کیفیت برنامه و کیفیت آموزش و یادگیری باشد یا همان اندیشه معلم فکور و معلم پژوهنده شکل گیرد.

۲- آزادسازی تولید منابع یادگیری، این سطح دلالت بر اکتفا به تولید سند اصلی برنامه یا همان راهنمای برنامه درسی توسط تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی در ارتباط با بخش تجویزی یا الزامی دارد. در این سند جهت‌گیری کلی برنامه و همچنین تکلیف عناصر و اجزا آن (اهداف، محتوا، روش‌ها و سنجش آموخته‌ها و ...) به صورت کلی مشخص می‌شود. این سطح از آزادسازی با مفهوم چند تالیفی و اعطاء حق انتخاب به مدارس و مناطق برای انتخاب هماهنگ است. این سیاست را می‌توان به شکل یکسان و همزمان در سراسر کشور به مورد اجرا گذاشت. چنانچه سیاست چند تالیفی بخواهد از طریق راهبرد "کتاب باز"^۱ به مورد اجرا گذاشته شود (که به معنای فراهم کردن زمینه ورود آحاد معلمان به عرصه تولید / تعدیل / تکمیل منابع یادگیری به صورت محدود یا گسترده است)، آن‌گاه باید گفت این سیاست به طور طبیعی در اجرا متغیر خواهد بود.

۳- آزاد سازی انتخاب از میان راهنماهای برنامه درسی موازی، حاکی از آن است که تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی، می‌تواند مبادرت به تولید بیش از یک راهنمای برنامه درسی در ارتباط با بخش تجویزی یا الزامی برنامه بنماید و سطوح اجرایی را در انتخاب از میان آن‌ها آزاد

۱. این ایده متعلق به آقای غلامحسین حسین زاده است که در آثار ایشان به ویژه در شماره های متعدد مجله "مدرسه کارآمد" شرح داده شده است. اجمالا منظور کتاب فاقد شیرازه است که نماد باز بودن منبع آموزشی یا امکان افزودن به آن توسط تک تک معلمان است.

بگذارد. این سیاست ثابت می تواند به طور طبیعی صور مختلف اجرا را به ارمغان آورد و به یکی از جلوه های رقابت در نظام تربیتی تبدیل شود.

۴- آزاد سازی ناظر به بخش نیمه تجویزی یا انتخابی برنامه درسی:

الف: در سطح خرد یا یک حوزه خاص یادگیری، به طور یکسان (ثابت) در برنامه های درسی گنجانده می شود. لازم است آموزش های لازم به معلمان داده شود تا از این فرصت به شکل صحیح بهره برداری شود. اجرای این سیاست به شکل سراسری باید تعقیب شود.

ب: در سطح کلان یا کل برنامه درسی پایه یا دوره، اجرای آن قطعاً نیازمند آمادگی از نظر منابع انسانی است که بتوانند از عهده ارائه (تدریس) دروس چندوضعیتی برآیند. (در تربیت معلم پیش از خدمت باید این شکل خاص از آمادگی لحاظ شود). علاوه بر این در موارد و مواقعی که ارائه چندوضعیتی درس مستلزم داشتن تخصص های گوناگون است (مانند هنر در حوزه های گوناگون آن، تربیت بدنی در رشته های مختلف آن) باید این امکان در محیط اجرا (مدارس) فراهم شود. به هر حال لازم است زمینه اجرای این سطح از آزادسازی (این بخش از برنامه درسی) در کل کشور به طور یکسان فراهم شود.

۵- آزادسازی ناظر به بخش غیر تجویزی یا اختیاری برنامه درسی:

الف: در سطح خرد یا یک حوزه خاص یادگیری، چون آزادی و انتخاب در حوزه ای قرار است اتفاق بیفتد که معلم علی الاصول در آن تخصص دارد، به شرط برخورداری از توانمندی های حرفه ای لازم (نگرش و مهارت های ناظر به بهره برداری صحیح از این فرصت تربیتی) قابل اجرا به شکل سراسری می باشد.

ب: در سطح کلان یا کل برنامه درسی پایه یا دوره، بسیار نیازمند امکانات از جهات مختلف است. چون اولاً هرگز دامنه انتخاب های دانش آموزان قابل پیش بینی نیست، ثانیاً باید در درون مدرسه تجهیز منابع و امکانات اتفاق بیفتد و در بیرون مدرسه نیز مدیریت منابع محلی صورت پذیرد. به هر روی این سطح از آزادسازی (بخش از برنامه درسی) را نمی توان از مدارس و مناطق به طور کلی دریغ کرد. طبیعی است که هرچه مدرسه و منطقه بهتر تدارک شده باشند، دامنه این بخش به حداکثر پیش بینی شده نزدیک تر می شود و بالعکس. این عرصه هم یکی از جلوه های بارز رقابت مدارس خواهد بود

نقدی و نظری بر نگاهت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"

۶- آزادسازی کل برنامه درسی، در این سطح از آزادسازی، رسالت تشکیلات مرکزی برنامه-ریزی به تدوین استانداردهای عملکردی یا یادگیری در هر یک از حوزه‌های یادگیری تقلیل پیدا می‌کند و حتی مسئولیت تدوین راهنمای برنامه درسی در آن حوزه یادگیری به عهده مراجع غیرمرکزی است. مرتبط با بخش تجویزی و در سطح خرد برنامه درسی (یک حوزه یادگیری) است. بر این اساس پاسخگویی مناطق و مدارس براساس توانمندی و کیفیت عوامل درون دادی مورد نیاز در درون و بیرون مدرسه و همچنین نظارت بر کیفیت فرایندهای مورد عمل در جهت دستیابی به استانداردهای یادگیری مورد نظر و البته پاسخگویی نسبت به کیفیت خروجی‌ها در زمینه مورد نظر با تکیه بر سنجش‌ها و ارزیابی‌های معتبری که توسط متولیان (در سطح منطقه یا استان) انجام می‌شود اتفاق می‌افتد. این سطح از آزادسازی هم می‌تواند جلوه دیگری از رقابتی شدن آموزش و پرورش و مدارس باشد. (یعنی مدرسی که مجازند در حوزه‌های کمتر یا بیشتری با اتکاء به استانداردها عمل کنند. بدین ترتیب سیاست آزادسازی در این سطح نمی‌تواند به شکل سراسری و یکنواخت به مورد اجرا گذاشته شود.

اکنون به پیش فرضی که این مبحث را با آن آغاز نمودیم بازمی‌گردیم. با عنایت به این پیش فرض؛ یعنی جایگاه معنادهنده و بدون رقیب موضوع انعطاف و آزادسازی در سند برنامه درسی ملی کشوری مانند ایران، که جزء کشورهای داری نظام آموزشی بسته و کنترلی محسوب می‌شود؛ به نقد مضامین مربوطه در ویراست سوم برنامه درسی ملی پرداخته می‌شود.

خوشبختانه باید گفت در بحث ساختار تصمیم‌گیری و توزیع قدرت، الگوی کاهش تمرکز مشخصی قابل استنباط است که همان الگوی پیشنهادی نگارنده یا مدل آشوبناک است که بر مبنای آن متغیر دیدن موقعیت‌های گوناگون مورد تاکید واقع شده است (رجوع شود به اصل ۶/۳/۵ و اصل ۶/۳/۶ ص ۱۳۸). اما نقدهای متعددی در این جهت قابل طرح می‌باشد که در این جا مورد توجه خواهند گرفت.

۱. متأسفانه هیچ‌گاه به مبانی و اصول این الگو اشاره نشده و لذا صراحت و شفافیت لازم در این بخش وجود ندارد. این در حالی است که در تمام موارد دیگر برای مواضع اتخاذ شده، کار با شرح و تفصیل بیشتری همراه بوده و در این قسمت که بسیار حائز اهمیت است، کاملاً به اجمال برگزار شده است! شاید به علت همین کم توجهی به مبانی و مدلولات این مدل در گزاره‌های مربوط به این موضوع تناقض به چشم می‌خورد. توضیح این‌که برخلاف مضمون اصول ۶/۳/۵

و ۶/۳/۶، اصول دیگری مرتبط با همین موضوع که در فصل سوم این سند آمده (اصول ۳/۲/۱۳، ۳/۲/۱۴ و ۳/۲/۲۲ تا ۳/۲/۲۷) همگی حکایت از اعمال یک الگو یا سناریوی واحد آزادسازی برای تمام استان‌ها در سطح کشور صرف نظر از ظرفیت‌های آن‌ها می‌کند!^۱

۲. ایجاد انعطاف و آزادسازی آن‌چنان که در الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی و آموزش در رهنامه و سند ملی آموزش و پرورش پیشنهاد شده است در سطح خرد و کلان باید جاری و ساری باشد (به الگوی نظری در رهنامه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مراجعه شود). اصولی که به آن‌ها اشاره شد همگی حکایت از محدود شدن این بحث به سطح کلان، یعنی کل برنامه درسی یک پایه یا یک دوره تحصیلی، داشته و از سطح خرد، یعنی انعطاف در برنامه درسی تک تک حوزه‌های یادگیری خبری نیست. در الگوی مورد اشاره در سطح خرد، مانند سطح کلان، برای برنامه درسی ۳ مولفه الزامی (تجویزی)، انتخابی (نیمه تجویزی) و اختیاری (غیرتجویزی) پیش‌بینی شده است. البته در اصل ۶/۳/۳ صحبت از واگذاری ۲۰٪ از کل ظرفیت برنامه درسی به استان‌ها شده است^۲ که شاه بیت موضع تمرکز زدایانه سند برنامه درسی ملی است. اما به نظر می‌رسد آزادسازی در سطح خرد مدنظر قرار نگرفته یا به طور کلی از آن غفلت شده است. همچنین با تسری بلا وجه مضمون این اصل به مقوله مواد و رسانه‌های آموزشی (نه فقط طراحی و تولید برنامه درسی) تناقض‌گویی دیگری نیز پدیدار شده است.

^۱ اصول حامی الگوی پیشنهادی (هسته ای / آشوبناک) از نظر نگارنده عبارتند از:

- بنا به ضرورت‌های آموزشی و تربیتی و همچنین منافع ملی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ... تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی یک اصل است.

- نگاه قطبی به تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی پاسخگو نبوده و منجر به بی‌فعالی (بی‌عملی) یا اقدامات عملی نسنجیده و مخرب می‌شود.

- در نگاه غیرقطبی به تمرکز زدایی، شناسایی سطوح آزادسازی یک رکن است.

- در نگاه غیرقطبی به تمرکز زدایی، شناخت شرایط و ظرفیت‌های گوناگون در مناطق مختلف کشور یک رکن است.

- در نگاه غیرقطبی به تمرکز زدایی، لحاظ کردن عنصر تغییر در ظرفیت‌ها و شرایط و تعدیل سیاستها براساس آن یک رکن است.

- در نگاه غیرقطبی به تمرکز زدایی، امکان پذیر دانستن ورود کلیه سطوح آزادسازی به صورت هم زمان در مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی یک اصل است.

^۲ البته با قید "به صورت کلی یا جزئی" که معلوم نیست مقصود چیست!!

نقدی و نظری بر نگاهت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"

تناقض از این حیث که در مقوله مواد و رسانه های آموزشی اصل بر "برون سپاری کامل" است و تنها سیاستگذاری و نظارت حاکمیتی است و این معنا در سند نیز پذیرفته شده است (رجوع شود به ص ۱۳۶ اصل ۶/۲/۱۰).

۳. رابطه حکم ۱۰٪ که با عنوان "زمان کل در اختیار استان / منطقه / مدرسه"، مذکور در جدول های ص ۷۸-۸۲ که به چگونگی تخصیص زمان به حوزه های مختلف یادگیری اختصاص دارد، با ۲۰ درصد مذکور در بند قبل چیست؟ به نظر می رسد هر دو در سطح کلان برنامه درسی مطرح باشند. اگر چنین است علاوه بر این که مساله انعطاف در سطح خرد حل نشده باقی می ماند این سوال نیز پیش می آید که آیا ۱۰٪ بخشی از ۲۰٪ است یا خیر؟ همچنین اصل ۱/۴/۳ (۶ ص ۱۳۲) هم سخن از تعیین اهداف جزئی برنامه درسی استانی می راند که معلوم نیست این برنامه درسی استانی چه نسبتی با ۱۰٪ و ۲۰٪ دارد؟!^۱

۳. در جداول های ص ۷۸ تا ۸۲ که به توضیح چگونگی توزیع زمان میان حوزه های یادگیری اختصاص یافته است ستونی با عنوان غیر آشنای "زمان غیر کلاسی" وارد شده است. تعریف این مفهوم ناآشنا در قالب یک اصل (اصل ۳/۲/۵) آمده است. به هر حال چون ظاهر این اصطلاح ذهن نگارنده را به سمت مباحث از جنس انعطاف و آزادسازی سوق داد و احتمال باز شدن گره انعطاف در سطح خرد با اتکاء به این مفهوم داده می شد، مفهوم فوق مورد مذاقه قرار گرفت. با مراجعه به تعریف مشخص گردید که مراد از زمان غیر کلاسی زمانی است که در هر درس دانش آموز باید یادگیری را در محیط های خارج از محیط فیزیکی کلاس درس تعقیب کند و به هیچ روی ناظر به فعالیت های از جنس دیگر، مثلا نیمه تجویزی و غیرتجویزی که بستر یا محمل انعطاف هستند، نیست. با این مفهوم و تعریف آن گرچه مقوله ای حائز اهمیت در زمینه پاسخ گوئی به تغییر "کولوژی یادگیری" در عصر جدید مورد توجه قرار گرفته است. اما مفهوم زمان غیر کلاسی کماکان به ساعاتی اطلاق می شود که به انجام فعالیت های تجویز شده و از پیش تعیین شده اختصاص دارد و در زمینه نقصان انعطاف در سطح خرد، گشایشی ایجاد نمی کند.

^۱ از نظر شکلی و ساختاری هم می توان گفت ساختار سند از این جهت که مباحث مربوط به فرایند برنامه ریزی درسی در آن در بخش های مختلف آمده است، از انسجام لازم برخوردار نیست.

بحث دوم: اصل (راهبرد) دوم در مانیفست برنامه درسی، در هم تنیدگی

گرچه تلاش در جهت تلفیق مدنظر متولیان برنامه درسی ملی بوده است اما توفیق چندانی در این زمینه حاصل نشده است. اکنون به شرح این مدعا می پردازیم.

نخست این که به نظر می رسد تلاش تدوین کنندگان به تعریف "حوزه های یادگیری گسترده"^۱ معطوف بوده است. از عنوان یازده حوزه یادگیری شناسائی شده توجه به این شکل خاص از تلفیق بر می آید. مثلاً از بیانیه درس "قرآن و معارف اسلامی" (ص ۸۵ تا ۸۸) و "سلامت و تربیت بدنی" (۹۷-۹۶) این گونه استنباط می شود که به این حوزه یادگیری به عنوان یک حوزه گسترده نگریسته شده که نسبت به وضع موجود یک امتیاز تلفیقی محسوب می شود. اما متأسفانه از تعداد یا تعدد دروس در دوره های مختلف تحصیلی نسبت به وضع کنونی کاسته نشده است! دروس دوره ابتدائی از ۸ به ۱۰ افزایش یافته و برای دوره راهنمایی (دوره اول متوسطه) از ۱۰ به ۱۱ عنوان! تعداد دروس در دوره دوم متوسطه به سهولت قابل شمارش نیست. زیرا تعداد مواد درسی بیش از تعداد عناوینی است که در جدول مربوطه آمده و تعدادی از این عناوین براساس آن چه در بیانیه های آنها توضیح داده شده است به چندین موضوع یا دیسپلین تقسیم می شوند (رجوع شود به جداول ص ۷۸ تا ۸۲)^۲. به هر حال اگر یکی از اهداف و آرمان های رویکرد تلفیقی، به ویژه نوع "حوزه های یادگیری گسترده"، کاستن از تعدد موضوعات درسی است، که هست، متأسفانه باید گفت در ویراست سوم نشانه مثبت و موثری از آن به چشم نمی خورد. این وضعیت برای دوره ابتدائی با اظهار تأسف بیشتری را به همراه می آورد. چرا که اولاً به باور صاحب نظران در این دوره تحصیلی باید شرایط یادگیری به شرایط طبیعی و غیررسمی (که متضمن غیردیسپلینی بودن است) نزدیک تر باشد و از سوی دیگر وجود یک معلم که عهده دار تمام یا بخش عمده دروس است تسهیلات و موقعیت منحصر بفرد اجرائی برای تلفیق در این دوره به ارمغان می آورد. به گمان نگارنده رخداد تحولی در این زمینه در برنامه های درسی باید منجر به کاهش جدی تعداد موضوعات یادگیری در کل دوره ابتدائی و کاهش جدی تر آن در

۱. Broad fields

۲. ظاهراً شاهد بکارگیری همان باور رایج و آزمون نشده ای هستیم که معتقد است تلفیق در سطوح بالاتر به دلیل ماهیت تخصصی تر دروس از توجیه لازم آموزشی و تربیتی برخوردار نمی باشد.

نقدی و نظری بر نگاشت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"

دوره اول ابتدائی شود. برای دستیابی به تعداد بهینه موضوعات یادگیری از تجربیات سایر کشورها می‌توان بهره جست و البته خلاقیت فراوانی را هم باید به خدمت گرفت تا در نتیجه آن مضامین یا تم‌های دارای قدرت تربیتی^۱ خلق شوند و به جای عناوین مصطلح و شناخته شده موضوعات درسی بکار گرفته شوند. مثلاً به تم‌های کلان سازمان دهنده یادگیری مانند "بازی"، "خانواده" و.... در تکوین برنامه درسی می‌توان پناه برد. می‌توان هم‌چنین تصور نمود که بخشی از این محورهای سازمان بخش برنامه درسی یا تم‌ها، متغیر بوده و از فرهنگ‌های خاص مناطق مختلف کشور تاثیر بپذیرند. این نکته بحث تلفیق را در پیوند با مبحث تمرکززدائی قرار می‌دهد. از سوی دیگر پیش‌بینی حوزه‌ای با عنوان مستقل "آداب و مهارت‌های زندگی"، حوزه دیگری با "عنوان کار و فن آوری"، و بالاخره حوزه ای با عنوان مستقل "تفکر و حکمت"، به ویژه در فضائی که سخن از "آموزش فلسفه به کودکان"^۲ با رویکرد فراگیر و تلفیقی است (فانلی، ۱۳۸۶) حرکتی در جهت مخالف و به دور از روح تلفیقی تلقی می‌شود. به دیگر سخن در صورت تلفیق این سه حوزه یادگیری در کلیه حوزه‌های دیگر (که امری کاملاً معقول و مقدر نیز هست) ضمن این که از تعدد حوزه‌ها به طور محسوسی کاسته می‌شود و منویات شکل حوزه‌های یادگیری گسترده از تلفیق به شکل حداکثری تحقق می‌یابد، شکل عمیق‌تری از تلفیق نیز در ساختار برنامه تجلی پیدا می‌کند که همان شکل موسوم به "فرا برنامه درسی" (meta curriculum) است (احمدی، ۱۳۸۰). در این صورت سند از ارزش افزوده‌ای در ذیل راهبرد تلفیق برخوردار می‌شود.

در این میان البته اصل ۳/۵/۲ (ص ۷۷) رخ می‌نمایاند. توجه به این اصل که حکایت از توجه دقیق تدوین‌کنندگان سند به تمایز میان دو مفهوم "حوزه‌های یادگیری" و "عناوین و موضوعات درسی" می‌نماید، البته می‌تواند خط بطلان بر تمام آنچه تا این‌جا درباره استفاده از رویکرد تلفیقی و کاستن از تعدد دروس گفته شد بکشد. توجه به این تمایز البته امیدها را زنده و نفس‌ها را در سینه حبس نگاه می‌دارد که اتفاق تحولی لازم در این باب در آینده بیفتد و امید است که چنین نیز باشد. اما به قرینه دشواری این امر و پیچش و چرخش تندی که این رخداد در ساختار برنامه درسی اقتضا می‌کند و عملاً نیازمند شکستن ساختار موضوع محور حاکم بر

۱. Powerful themes

۲. Philosophy for children

برنامه درسی است، باید هم نگران عدم وقوع آن بود و هم این پرسش را از دست‌اندرکاران مطرح کرد که چرا از تعیین تکلیف برای مقوله‌ای با این درجه از اهمیت و تاثیرگذاری طرفه رفته و با بسنده نمودن به یک توصیه کلی در اصل پیش گفته تحقق آن در آینده را در وضعیت مبهمی قرار داده اند؟ در حالی که در همین سند برای مواردی که جنبه جزئی‌تر و اجرایی‌تر داشته است نیز تعیین تکلیف شده است!

با این حال به دو شکل دیگر نیز تلاش شده است موضوع اساسی تلفیق و درهم تنیدگی، البته از نوع وفادار به ساختار مبتنی بر حوزه‌های مستقل یادگیری یا همان "کارکرد ثانوی" (احمدی، ۱۳۸۰)، در بیانیه‌های یادگیری نشان داده شود. یکی از طریق تعهد هر حوزه یادگیری به صلاحیت‌های یادگیری مشترک که خود مقوله‌ای مساله‌دار به لحاظ نظری و عملی است.^۱ دوم از طریق تعهد هر حوزه یادگیری به اهداف حوزه‌های یادگیری دیگر که نکته جالب، در خور توجه و تقدیر است. توضیحات هر یک از این دو در پی می‌آید:

- درباره "صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک" (ص ۷۷) که برگرفته از الگوی تدوین شده هدف‌هاست و نسبت آن‌ها با حوزه‌های یادگیری شناسائی شده جای بررسی و تامل دارد. گفته شده است که این موارد صلاحیت‌های مشترک است به این معنا "که همه خروجی‌ها باید به آن‌ها دست یابند و لذا باید در تمام حوزه‌های یادگیری تعقیب شوند" (ص ۷۶). اساساً آیا منطق شناسائی این پنج دسته صلاحیت با منطق شناسائی این یازده حوزه یادگیری یکی نیست؟ و هر دو یک کار یعنی شناسائی ابعاد وجودی یا ابعاد حیات دارای ظرفیت رشد انسان (متربی) و نیازمند پرورش و تقویت در فرایند تعلیم و تربیت عمومی را انجام نمی‌دهند؟ واقعا با تامل بر روی این دو فهرست آیا نتیجه دیگری می‌توان گرفت؟ اگر تدوین‌کنندگان چنین مدعائی را قبول

^۱ در این خصوص این نکته نیز قابل توجه است که استفاده از صلاحیت‌های یادگیری مشترک اصولاً متعلق به پارادایم یا الگوی برنامه ریزی درسی است، پیامد محوری، که استفاده از آن الزامات دیگری برای سایر شئون برنامه به همراه دارد. مهم‌ترین شاخصه این الگو، نفی دیسپلین محوری یا موضوع محوری است. در این سند ملاحظه می‌شود که در کنار تاکید بر صلاحیت‌های مشترک، حوزه‌های یادگیری محوریت خود را حفظ کرده‌اند. در اصطلاح دانش برنامه‌ریزی درسی به این رخداد **design confusion** یا "اغتشاش الگوئی" گفته می‌شود و از آن به عنوان یکی از آسیب‌های مهلک برنامه درسی که کارآئی آن را تهدید می‌کند نام برده شده است. این تهدید از تعارضات درونی یا ناهمخوانی درونی آن نشات می‌گیرد که تعبیر عامیانه "هر جزئی از آن سازی می‌زند" برای این ویژگی بسیار گویاست.

نقدی و نظری بر نگاشت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"

ندارند چگونه است که از "حوزه‌های یادگیری" نیز در گزاره‌هایی مانند گزاره ۳/۵/۲ (ص ۷۷) با عنوان "یادگیری‌های ضروری" یاد شده است؟! واقعا میان دو عبارت "صلاحیت‌هایی که همه خروجی‌ها باید به آن‌ها دست‌یابند" و "یادگیری‌های ضروری" تفاوتی وجود دارد؟ حال که این معنا روشن شد پس می‌توان گفت در این سند خواننده با دو مدل و با دو مقسم مواجه می‌شود که برای شناسائی اهداف و حوزه‌های محتوایی مورد استفاده قرار گرفته و بناست هر دو حفظ شوند و ادعا شده است که می‌توان آن‌ها را به یکدیگر خوراند! حال آن‌که اگر نگاه تفکیکی است، یکی از این دو تقسیم‌بندی برای شناسائی حوزه‌های یادگیری کافیت است. اما اگر نگاه تفکیکی نیست و تلفیقی است چطور؟ بازهم اساسا در الگوهای برنامه درسی کسانی که به سراغ صلاحیت‌ها می‌روند، همان را مبنای تصمیم‌گیری درباره اجزاء دیگر برنامه درسی قرار می‌دهند و در واقع با این تدبیر خود را از وظیفه شناسائی حوزه‌های یادگیری مستقل که نوعا منطبق بر مرزهای دیسیپلینی است می‌رهانند (outcome based curriculum) و به تلفیق این حوزه‌ها با محوریت صلاحیت‌ها (تجدیدنظر در ساختار موضوع محور) می‌پردازند. بنابراین تدبیری که می‌توانسته است مبدا یک تحول و نوآوری در نگاه برنامه‌ریزی درسی باشد با پردازشی که در این سند دیده می‌شود تمام ظرفیت خود را از دست داده است.

نکته تکمیلی این که ممکن است ادعا شود در بحث صلاحیت‌های یادگیری مشترک نگاه تلفیقی مدنظر بوده، لیکن از نوعی که به ساختار موضوعی وفادار می‌ماند (همانگ با مفاهیمی از قبیل کارکرد ثانوی و تقویتی یا فرابراهنامه درسی) نه مستلزم شکستن ساختار سنتی موضوع محور. در حقیقت اصل ۳/۳/۱۱ با عنوان "در هم تنیدگی" نیز صراحتا همین معنا را می‌رساند. در مقام نقد باید گفت آیا واقعا مثلا می‌توان میان یازده حوزه یادگیری و این پنج دسته صلاحیت بالسویه ارتباط مورد اشاره را برقرار کرد تا بتوان سخن از ایفای نقش کارکرد تقویتی توسط هر یک از حوزه‌های یادگیری در ارتباط با هر پنج دسته صلاحیت مشترک به میان آورد؟ یا این که آیا این یازده حوزه به شکل طبیعی می‌توانند به عنوان مرکب پنج دسته صلاحیت مشترک باشند؟ علاوه بر این تعدد و کثرت این صلاحیت‌ها، بیش از ۵۰ مورد در پنج دسته (رجوع شود به جدول ص ۷۶)، چنین امکانی را به لحاظ عملی منتفی می‌سازد.^۱ در بیانیه‌های حوزه‌های

^۱. اتفاقا این صلاحیت‌ها اگر هدف‌هایی باشند که در نظام تعلیم و تربیت مورد توجه است، که از جداول اهداف تفصیلی دوره-های تحصیلی در صفحات ۶۲-۵۰ در فصل دوم سند با عنوان "اهداف و الگوی هدف‌گذاری" چنین بر می‌آید، تبدیل آن‌ها در

یادگیری تلاش شده است تا چگونگی پاسخ‌گویی هریک از حوزه‌های یادگیری به صلاحیت‌های مشترک یا نحوه برقراری تناظر میان این دو دسته بندی توضیح داده شود (رجوع شود به توضیحات ص ۱۱۴-۸۳). اما این توضیحات بسیار کلی، گزینشی و انشائی هستند و خود نشان دهنده دشواری و غیرعملی بودن این پیش بینی است.

• بالاخره ویراست سوم نشان از کوشش دیگری در جهت اتخاذ رویکرد تلفیقی و تحقق آن در برنامه درسی نیز دارد. این کوشش از طریق تعهد هر حوزه یادگیری به اهداف حوزه‌های یادگیری دیگر آشکار شده است. گرچه تعیین این که هر حوزه یادگیری باید به کدام حوزه‌های یادگیری خدمت‌رسانی کند شتاب‌زده و غیردقیق انجام گرفته و بهتر آن بود که موضوع به بررسی‌های دقیق‌تر در فرایند تولید برنامه‌های درسی موکول می‌شد. بازم در این مقام می‌توان تاکید نمود که تعهد یک حوزه یادگیری به اهداف ویژه همان حوزه، اهداف دوره و اهداف ویژه دروس دیگر تعهدی تام و تمام است و جایی برای تعهد نسبت به مجموعه دیگری به نام "صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک" باقی نمی‌گذارد. یا این که این تعهد ارزش افزوده ای را نسبت به عیار تصمیمات برنامه‌ریزان به همراه ندارد.

بنابر آنچه مشاهده شد گرچه تلاش در جهت تلفیق به صور مختلف مدنظر متولیان برنامه درسی ملی بوده است، اما توفیق چندانی در این زمینه حاصل نشده است. روح حاکم بر برنامه درسی ملی روح تفکیکی و نه تلفیقی است و گام‌های بیشتر و چه بسا موثرتری در این راستا می‌توان و باید برداشت تا با روح تحولی مورد انتظار در برنامه درسی بیشتر سازگاری داشته باشد. به باور نگارنده و در یک ارزیابی کلی نگرش حاکم بر برنامه درسی ملی از حیث دامنه نفوذ و عمق رویکرد تلفیقی نیز قابل نقد است. به نظر می‌رسد از تصمیماتی که اجرای آن زحمت بیشتری برای برنامه‌ریزان به‌وجود می‌آورد و با رویه‌های مانوس و مالوف سازگار نبوده است صرف‌نظر شده و همین امر باعث گردیده روح سنتی تفکیکی در این برنامه که علی‌الاصول

یک نگاه تفکیکی به حوزه‌های محتوایی در گام بعد نه تنها بلامانع که ضروری هم هست. در این صورت دیگر نباید از آن‌ها به عنوان صلاحیت‌های مشترکی نام برد که در تمام حوزه‌های محتوایی باید تعقیب شوند. بلکه، به عکس، این اهداف میان حوزه‌های مختلف یادگیری تقسیم می‌شوند و هر حوزه یادگیری منکفل تحقق بخشی از آن‌ها می‌شود. (همان رویکرد سنتی به برنامه ریزی درسی که برای اهداف حوزه‌های محتوایی در نظر گرفته می‌شود).

نقدی و نظری بر نگاشت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"

باید منادی تحول باشد تداوم یابد و رویکرد تلفیقی در شکل سطحی و حداقلی تجلی یابد. پابندی به لوازم استفاده از الگوی مبتنی بر صلاحیت‌های مشترک می‌توانست منجر به الگوی تازه و دمیده شدن روح تازه بر برنامه‌های درسی کشور شده که متأسفانه این اتفاق نیفتاده و این مقوله به سرعت در الگوی سنتی حاکم بر این سند منحل شده است! حتی اگر به حوزه‌های یادگیری یازده‌گانه متوسل شویم و این تقسیم‌بندی را مبنای برنامه‌های درسی قرار دهیم بازهم می‌توانیم با تفکیک و تمایز میان دو مفهوم "تنوع در حوزه‌های یادگیری" و "تکثر در موضوعات یادگیری" (که در ویراست سوم مورد اشاره قرار گرفته است) رویکرد تلفیق را به شکل جدی‌تر و معنادارتر در دستور کار داشته باشیم. وفاداری به این اصل که "تنوع در حوزه‌های یادگیری را لازم نیست معادل تکثر در موضوعات یادگیری تلقی نمود" اگر محقق شود امیدها را تقویت می‌کند. رعایت این اصل شعار و مطالبه راهبردی تلفیق‌یون است. به گفته آنان جوهر تلفیق را در عبارت نغز و کوتاه *adding by subtracting* یا "افزودن با کاستن" باید جستجو کرد (Fogarty and Stoehr, ۱۹۹۵ and Drake, ۱۹۹۸). یعنی با گنجاندن تعداد کمتری موضوع یادگیری در برنامه درسی می‌توان حتی به پوشش تعداد بیشتری از اهداف و حوزه‌های یادگیری هم دست یافت. کاستن از موضوعات یادگیری به بیان دیگر نباید ملازم با کاستن از دامنه اهداف یادگیری تلقی شود.

نکته پایانی این که حتی تایلر (۱۹۴۹) که نماینده سنتی‌ترین تفکر در برنامه‌ریزی درسی است و دست‌اندرکاران برنامه درسی ملی هم از چارچوب چهار عنصری مشهور او تبعیت کرده اند در فصل سوم کتاب خود (همچنین فصل پایانی) چنان بر موضوع سازماندهی غیرسنتی یا غیرموضوعی تأکید می‌ورزد که به زعم نگارنده چهار مرحله مشهور او را می‌توان به پنج مرحله افزایش داد. پرسش پنجم که جایگاه آن بلافاصله بعد از پرسش محوری نخست او، یعنی پرسش درباره اهداف، قرار می‌گیرد ناظر به تصمیم‌گیری درباره سازمان کلان برنامه درسی است. این نکته کمتر شناخته شده در خصوص منطق برنامه درسی تایلر نشان دهنده اهمیت فوق‌العاده‌ای است که او به عنوان حامل سنتی‌ترین تفکر در حوزه برنامه درسی برای مقوله تلفیق قائل شده است. سند برنامه درسی ملی حتی به این میزان برای موضوع تلفیق اصالت و موضوعیت قائل نشده و احکام صادره در این زمینه محدود، محافظه کارانه و نابسند است.

بحث و نتیجه گیری

این نوشتار به دو حوزه اساسی که علی الاصول می بایستی در سند برنامه درسی ملی (به بیان صحیح تر سند ملی برنامه درسی) مورد توجه و تاکید قرار می گرفت پرداخته است. یکی مبحث آزادسازی، که از دید نگارنده فلسفه تدوین چنینی سندی برای کشوری مانند ایران باید در همین راهبرد جستجو شود، و دوم تلفیق که معرف یکی از پیچیده ترین و در عین حال مهیج ترین راهبردهای تحول زا در برنامه های درسی است. بررسی های مستند به اصول مندرج در ویراست سوم یند برنامه درسی ملی در این دو محور حکایت از ضعف و نابسندگی در دو بعد ذکر شده می نمود که شرح آن در بخش های مربوطه آمد. از آن جا که نگارنده برای هریک از دو محور یا راهبرد مبنای نقد و ارزیابی خاصی را اختیار نموده، بنابراین نقدها در بطن خود وضع مطلوب یا پیشنهاد اصلاحی را نیز دارند و تکرار آن ها در بخش جمع بندی مقاله ضرورتی ندارد. تنها مقدمه نخست مقاله را می توان مجددا مورد تاکید قرار داد که شاید اگر از ظرفیت جامعه علمی برنامه ریزی درسی استفاده معنادارتر و موثرتری به عمل می آمد کاستی های عمده ای از این دست در این سند ملی به چشم نمی خورد.

منابع

- احمدی، پروین (۱۳۸۰). *ارائه الگوی برنامه درسی تلفیقی برای دوره ابتدائی*. رساله دکتری رشته برنامه ریزی درسی (به راهنمایی دکتر محمود مهرمحمدی). دانشگاه تربیت مدرس
- آل حسینی، فرشته و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). *تحول فهم نهادی برنامه درسی: از عملیاتی به عملی*. مقاله منتشر نشده
- دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی (۱۳۸۸): *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران: نگاهی سوم*؛ تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۷۷). *طراحی الگوی نیازسنجی در برنامه درسی*. رساله دکتری رشته برنامه ریزی درسی (به راهنمایی دکتر محمود مهرمحمدی). دانشگاه تربیت مدرس.
- قائدی، یحیی. *امکان آموزش فلسفه به کودکان*. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. شماره ۷، زمستان ۱۳۸۶
- مهرمحمدی محمود. "مدیریت همزمان مدارج تمرکززدائی در نظام برنامه ریزی درسی". فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال اول، شماره ۴، بهار ۱۳۸۶

نقدی و نظری بر نگاشت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"

مهرمحمدی، محمود و همکاران. "الگوی نظری زیرنظام برنامه درسی و آموزش. مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش"، رهنامه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. ۱۳۸۹

- Argyris, M. & Schön, D. (۱۹۷۴) *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass
- Bruner, J. (۱۹۶۰). *The Process of Education*. Harvard University Press, Massachusetts.
- Connely, F. M. (۲۰۰۹). Being Practical with Schwab: Research and Teaching in the Foothills of Curriculum. Paper presented in the First International Conference on "The Pratical" Curriculum. Beijing normal University, China.
- Drake, S. M. (۱۹۹۸). *Creating Integrated Curriculum: Proven Ways to Increase Student Learning*. Corwin Press Incorporated. Thousand Oaks, California.
- Fogarty and Stoehr (۱۹۹۵). *Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, and Threads*. Sage Publications.
- mosky, K. *۲۱st Century Teachers and Learners: Prosumers in a Bi-literate Knowledge-Driven World*. Invited Paper: For presentation, March ۲۵. ۲۰۰۷
- Schwab, J. (۱۹۶۴). Problems, Topics and Issues. In *Education and the structure of Knowledge*. Elam, S. (Ed.). Chicago, and McNally and Company. pp. ۴-۴۳
- Schwab, J. J. (۱۹۶۹). the practical: A language for curriculum. In *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*, I. Westbury and N. J. Wilkof (eds.), ۲۸۷-۳۸۱, Chicago: University of Chicago Press.
- Schon, D. (۱۹۸۳). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, N. Y. AACE-SITE ۲۰۰۷ Annual Conference, San Antonio, Texas
- Tyler, R. (۱۹۴۹). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. *University of Chicago Press*. Chicago.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی