



مبانی فلسفی زیرساز فرهنگ برنامه درسی تربیت برای کار و بقا و ارزیابی سازواری فلسفی آن:

چالش‌ها و افق‌ها

The Philosophical Foundations underlying Curriculum for Job and Survival and an Investigation of the Philosophical Fitness: Challenges and Perspectives

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۳۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۱۲

نرگس سجادیه^۱

N. Sajadiye (Ph.D)

Z. Jahandideh

زکیه جهان‌دیده^۲

Abstract: the role of economy has gain increasing significance in human life; as a result professional education is regarded as an important issue in education and curriculum. On the other hand, the life cycle of any curriculum culture or theory depends on the coherency of the underlying philosophical foundations. Coherency Challenges faced by this philosophical system would lead to the death of curriculum theory. In this paper, we tried to find the underlying philosophical foundations of the occupational curriculum culture known as "educating through occupation and being". In this study, we used three philosophical methods: thematic analysis to find the main themes of curriculum; transcendental analytic; and combined analytic. Applying transcendental analytic, we found three philosophical views as this culture's foundations: Structuralism, pragmatism and critical theory. Integration of these views in this culture encounters two options. On the one hand, some views including structuralism insist on stability and on the other hand, other views such as critical theory focus on change. Additionally, while some versions of pragmatism emphasize individuals, other versions underline society. We could propose three valid philosophical perspectives for this culture which might be known as revolutionist vocational curriculum, conservative vocational curriculum, and individualist vocational curriculum

چکیده: با اهمیت یافتن مسائل اقتصادی در حیات ملت‌ها، تربیت حرفه‌ای نیز به‌عنوان یکی از مسائل تعلیم و تربیت تلقی گردید. از سوی دیگر، دیدگاه‌های برنامه درسی چنانچه بر مجموعه‌ای مغشوش از نظرات فلسفی روئیده باشند، دیر یا زود، دچار اضمحلال خواهند شد و این عدم انسجام به صورت رخنه‌ای در دیدگاه، به تدریج وسعت خواهد یافت و از عدم انسجام نظری به نوعی ناکارآمدی و اغتشاش عملی نیز منجر خواهد شد. این مقاله نخست با روش تحلیل مضمون، به استخراج مضامین اصلی فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای می‌پردازد و سپس با تحلیل فرا رونده‌ی این مضامین، ردپای سه مکتب پراگماتیسم، ساختارگرایی و نظریه انتقادی به‌عنوان پشتوانه‌های فلسفی این فرهنگ آشکار می‌سازد. در نهایت سازواری و انسجام فلسفی مکاتب پشتیبان فرهنگ برنامه درسی با روش پژوهش ترکیبی مورد بررسی قرار گرفت. در این فرهنگ، ترکیب پراگماتیسم و ساختارگرایی خواستار ثبات است درحالی که ترکیب پراگماتیسم و نظریه انتقادی، تحول و تغییر را می‌طلبد. همچنین دو ویراست از پراگماتیسم در این ترکیب به ظهور می‌رسد که یکی برای فرد و دیگری برای جمع، اصالت قائل است. در نهایت با ترکیب سازوار این نظریه‌ها، سه ویراست معتبر فلسفی افقی جدید پیش روی این فرهنگ فرا می‌نهد. ویراست حرفه‌گرای تحول‌خواه، حرفه‌گرای محافظه‌کار و حرفه‌گرای فرد‌گرا، گونه‌هایی از این فرهنگ‌اند که هر یک در درون مبانی فلسفی خویش، دارای سازواری‌اند و می‌توانند بدیل‌های فرهنگ ناسازوار کنونی به شمار روند.

Key word: philosophical foundations, curriculum, economy, vocational curriculum

کلیدواژه‌ها: سازواری فلسفی، فرهنگ برنامه درسی، تربیت حرفه‌ای، پراگماتیسم، ساختارگرایی، نظریه انتقادی.

n.sajadih@gmail.com

z.jahandideh@alumni.ut.ac.ir

۱. استادیار دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

۲. کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مقدمه و بیان مسئله

تربیت حرفه‌ای از دیرباز همواره به‌عنوان بخشی از جریان و اهداف تربیت شناخته شده است. هدف از این نوع تربیت، آماده‌سازی برای شغل، حرفه یا مسئولیت شغلی خاص است (ادیگر^۱ و راثو^۲، ۲۰۰۳، ص ۹۶). برخی معتقدند طرح نخستین بحث‌های منسجم معطوف به تربیت حرفه‌ای توسط افلاطون صورت گرفته است (مرجانی، ۱۳۸۴). در عین حال، در اواخر قرن نوزدهم و بیستم، صنعتی شدن جوامع، محوریت توسعه و رشد اقتصادی و در نتیجه نیاز به نیروی کار متخصص و کارآمد، تربیت حرفه‌ای را بار دیگر به صورتی جدی مطرح ساخت. این بازطرح جدی تا آنجا بود که گویی، تربیت حرفه‌ای را در قلب تربیت نشاند و همه فرایند تربیت را معطوف بدان ساخت. البته بنا به اقتضائات سیاسی، اجتماعی و اقتصادی جوامع و نیز ملاحظات برنامه ریزان درسی، ویراست‌ها و اشکال مختلفی از این نوع تربیت ارائه گردیده است. در حالی که برخی ویراست‌های قدیمی‌تر به صورت افتراقی به نظر و عمل می‌پرداختند و تلاش می‌کردند با تمرکز جداگانه بر آن‌ها، فرد را برای حرفه‌ای خاص آماده سازند، ویراست‌های جدیدتر تربیت حرفه‌ای با رویکردی تلفیقی به حرفه‌آموزی می‌پردازند (هاچلندر^۳، ۱۹۹۹). به‌رغم تفاوت‌های بسیار میان ویراست‌های مختلف این فرهنگ برنامه درسی، از مهارت‌آموزی حرفه‌ای^۴ گرفته تا آماده‌سازی علمی برای پذیرش در دانشگاه‌های رقابتی، از منظری وسیع‌تر می‌توان گفت همه این ویراست‌های مختلف، دارای مضمونی مشترک هستند مبنی بر اینکه هدف از تربیت باید آمادگی برای موفقیت‌های اقتصادی و حرفه‌ای باشد (لاتربک^۵، در لانر^۶ و مک لین^۷، ۲۰۰۸). این مضمون، الهام‌بخش همه انواع ویراست‌های مختلف تربیت برای حرفه است.

از سوی دیگر، تعبیری که هر یک از این ویراست‌ها از «حرفه»، «یادگیری» و «آموزش» دارند، جایگاهی که در فرایند آموزش برای معلم و شاگرد قائل می‌شوند و تصویری که از

-
1. Marlow Ediger
 2. Digumarti Bhaskara Rao
 3. Gary Hoachlander
 4. Vocational skill-training
 5. Uwe Lauterbach
 6. Felix Launer
 7. Rupert Maclean

مبانی فلسفی زیرساز فرهنگ برنامه درسی تربیت برای ...

دانش فرا روی برنامه‌ریز فراهم می‌آورند، در ویراست‌های مختلف می‌تواند متفاوت باشد و همین امر می‌تواند به برنامه درسی‌های متفاوتی منجر شود. مغشوش بودن این تصویر و خلط مفاهیم مختلف، می‌تواند به نوعی آشفتگی در عمل برنامه درسی و تجسم آن در مدرسه منجر شود. امری که منجر به عدم موفقیت این فرهنگ برنامه درسی و ظهور دشواری‌هایی در اجرای آن نیز خواهد شد. ردیابی منشأ این اغتشاش‌های عملی، نیازمند واکاوی مبانی فلسفی زیرساز این فرهنگ برنامه درسی است.

همچنین، ویراست‌های مختلف این فرهنگ برنامه درسی در نظام رسمی آموزش و پرورش کشور ما حضور صریح و پنهان دارند^۱. این حضورهای صریح و پنهان در معرض اغتشاش‌های کاربردی و عملی‌اند و عدم تصریح مفاهیم و فلسفه‌های زیرساز آن‌ها به ابهام در عمل نیز منجر خواهد شد و آشفتگی مفهومی و نظری را به دنبال خواهد داشت.

بررسی دیدگاه‌های برنامه درسی از منظر نظری و فلسفی در برخی از تحقیقات و پژوهش‌ها، مدنظر پژوهشگران قرار گرفته است. از جمله یار محمدیان و همکاران (۱۳۸۷)، ربط میان مبانی و دلالت‌های برنامه درسی تربیت شهروند دموکراتیک را از منظر فلسفی مد نظر قرار می‌دهند و سازواری سه نظریه انتقادی، انسان‌گرایی عقلانی و پیشرفت‌گرا را در مقام پشتیبان این دیدگاه بررسی می‌کنند^۲. آن‌ها در نهایت اعلام می‌دارند نظریه پیشرفت‌گرایی با دستیابی به

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رئیس‌جمهور

۱. حضور صریح این برنامه در دو نوع عمومی و تخصصی قابل ردیابی است. تأکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر ساحت «حرفه‌ای- اقتصادی» را می‌توان مصداقی از حضور صریح این برنامه در نوع عمومی دانست. این سند دارا بودن حداقل یک مهارت مفید برای تأمین معاش حلال را جزئی از اهداف این ساحت از تربیت به شمار می‌آورد. همچنین در بخش راهکارها نیز از «گسترش و تنوع دادن به حرف و مهارت‌های مورد نیاز جامعه و تعلیم متناسب و برنامه‌ریزی شده آن در همه دوره‌های تحصیلی و برای همه دانش‌آموزان» (راهکار ۶-۱) سخن رفته است. نوع تخصصی این فرهنگ نیز در دوره‌های کاردانش و نیز هنرستان‌های فنی-حرفه‌ای دنبال می‌شود. از سوی دیگر، حضور ضمنی این فرهنگ را در پرورش برای موفقیت در کنکور می‌توان دید. این نوع کنکورزدگی و علاقه به آمادگی یافتن برای ورود به رشته‌های دانشگاهی دارای آتیه شغلی و مالی مناسب، کل جریان تربیتی ما را به‌نوعی از تربیت حرفه‌ای نازل‌گره زده است.

۲. این بررسی در مقاله‌ای با عنوان "نقد و بررسی عناصر برنامه درسی در رویکردهای پیشرفت‌گرا و محافظه کار تربیت شهروندی" صورت گرفته است.

شایستگی عمل فکورانه هم‌خوانی بیشتری دارد. همچنین خسروی و سجادی (۱۳۹۰)^۱ نیز رابطه میان عناصر برنامه درسی و رویکردهای فلسفی را مورد بررسی قرار داده‌اند. تمرکز نظری بر این دیدگاه برنامه درسی نیز در برخی از مقالات دیده می‌شود. از جمله مهرمحمدی (۱۳۹۰) از منظری نظری، حرفه گرایی را در دبیرستان در نظر گرفته و تلاش کرده با طرح مفهوم «حرفه گرایی نرم»، برای تربیت حرفه‌ای در ایران پیشنهادی بدیل ارائه دهد. همچنین روجوسکی^۲ (۲۰۰۲) با ملاحظه اغتشاش‌های نظری موجود در مکاتب فلسفی زیرساز برنامه درسی حرفه‌ای، در پی آن است تا چارچوب نظری متقنی را برای آن فراهم آورد. از سوی دیگر، هاگر^۳ (۲۰۰۴) نیز با بررسی مفهومی یادگیری در فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای، تلاش می‌کند نخست نشان دهد که این دیدگاه برنامه درسی، نیازمند فهمی جدید از یادگیری است و در مرحله بعد، ویژگی‌های این مفهوم جدید از یادگیری را برشمارد. در عین حال، همچنان تصویر دقیقی از انواع مجموعه گزاره‌ها و مکاتب فلسفی زیرساز این دیدگاه برنامه درسی به دست داده نشده است. به نظر می‌رسد بررسی سازواری گزاره‌های مبنایی و مکاتب فلسفی زیرساز این فرهنگ امری ضروری است؛ زیرا یکی از خطراتی که فرهنگ‌های برنامه درسی را تهدید می‌کند برآمیختن نظریه‌های ناهمگن و حتی مخالف است. نتیجه‌ی ترکیب یافته‌های نظریه‌های دارای مفروضات بنیادی متفاوت، پیکره‌ای ناموزون، نامتوازن و ناپایدار است (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۸۸-۱۸۷). این پیکره به صورتی بیمارگونه به حیات خویش ادامه می‌دهد و عدم انسجام فعالیت‌های تربیتی و نیز عدم تجانس عناصر برنامه درسی را به همراه خواهد داشت و همچنین دیر یا زود از هم خواهد گسیخت. سنجش سازواری گزاره‌ها و مکاتب فلسفی پشتیبان این فرهنگ برنامه درسی علاوه بر کشف ناسازواری‌ها و تعارض‌ها، می‌تواند از عناصر برنامه درسی این فرهنگ برنامه درسی ایهام‌زدایی کند و نیز مجموعه‌هایی سازوار از گزاره‌های فلسفی را مشخص سازد که به صورت بالقوه قادرند هدایت این فرهنگ برنامه درسی را بر عهده گیرند.

۱. این واکاوی در مقاله‌ای با عنوان "تحلیلی بر نظریه‌ی انتقادی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای برنامه‌ی درسی" صورت یافته است.

2 . J. Rojewsky
3 . P. Hager

مبانی فلسفی زیرساز فرهنگ برنامه درسی تربیت برای ...

مقاله حاضر در راستای انجام این مهم، در نظر دارد تا با بررسی مکاتب فلسفی زیرساز این فرهنگ برنامه درسی، به سنجش سازواری آن‌ها پردازد و در نهایت بر اساس این سنجش، دشواری‌ها و افق‌های محتمل پیش روی این فرهنگ برنامه درسی را برشمارد. امری که می‌تواند به افزایش گزینه‌های تربیت حرفه‌ای پیش روی برنامه ریزان بینجامد. از این روی، پرسش‌های این پژوهش را می‌توان این چنین طرح نمود: ۱) مکاتب فلسفی پشتیبان فرهنگ برنامه درسی تربیت برای حرفه کدامند؟ ۲) چالش‌های پیش روی سازواری مکاتب پشتیبان این فرهنگ برنامه درسی کدامند؟ در نهایت، ۳) ویراست‌های سازواری فلسفی این فرهنگ برنامه درسی کدام‌ها می‌توانند باشند؟

در ادامه، ابتدا توضیحی درباره روش پژوهش داده خواهد شد. سپس فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای مورد تحلیل قرار می‌گیرد و مضامین اساسی آن برشمرده می‌شود. پس از این مرحله، با واکاوی این مضامین، مکاتب فلسفی زیرساز کشف می‌شوند و در نهایت سازواری آن‌ها با یکدیگر سنجیده خواهد شد. پس از این سنجش و بر مبنای آن، ویراست‌هایی سازواری متفاوت از تربیت حرفه‌ای پیشنهاد خواهد شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر متناظر با پرسش‌های خویش، شامل چند بخش روشی مجزا است. پرسش نخست با تحلیل مضمون^۱ پاسخ یافته است. براون^۲ و کلارک^۳ (۲۰۰۶)، روش تحلیل مضمون را برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی مناسب می‌دانند. در واقع، این روش فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند. مضمون یا تم^۴، حاکی از اطلاعات مهمی درباره داده‌ها است. به سخن دیگر مضمون، ویژگی^۵ پر تناوب و متمایزی در متن است که به نظر پژوهشگر، نشان دهنده درک و تجربه خاصی در رابطه با پرسش‌های تحقیق است (کینگ^۶ و هاروکس^۷،

-
1. Theme analyse
 2. V. Braun
 3. V. Clarke
 4. Theme
 5. Feature
 6. N. King
 ۷. C. Horrocks

۲۰۱۰). تلاش می‌شود تا با استفاده از این روش، مضامین اساسی فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای استنباط شوند.

در مرحله بعد، با استفاده از تحلیل فرا رونده، این مضامین مورد تحلیل فلسفی قرار می‌گیرند و پشتوانه‌ها یا گزاره‌های پشتیبان فلسفی آن‌ها استنباط خواهد شد. در تحلیل فرا رونده^۱ یک گزاره مفروض انگاشته می‌شود و شرط‌های ضروری امکان آن مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این پژوهش، تلاش می‌شود تا با واکاوی فلسفی مضامین اساسی فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای، ادعاهای فلسفی پشتیبان آن‌ها استنباط گردند.

پس از کشف گزاره‌های فلسفی پشتیبان این فرهنگ برنامه درسی، تلاش می‌شود تا سازگاری و انسجام فلسفی آن‌ها مورد بررسی قرار گیرد. این بررسی با استفاده از روش ترکیبی^۲ محقق خواهد شد. روش ترکیبی در بررسی انسجام گزاره‌های فلسفی، تلاش می‌کند تا امکان ترکیب آن‌ها را مورد پرسش قرار دهد. این امکان هنگامی میسر است که گزاره‌های فلسفی با یکدیگر تناقض نداشته باشند و یکدیگر را نفی نکنند. سنجش سازواری گزاره‌های فلسفی پشتیبان فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای می‌تواند میزان اتقان نظری آن را مشخص سازد و بر این اساس، گزینه‌های پیش روی آن را مشخص نماید.

فرهنگ برنامه درسی تربیت برای حرفه: مضامین اساسی

تحولات علمی و فنی ناشی از انقلاب صنعتی موجب دگرگونی‌هایی در تمام ابعاد اقتصادی، سیاسی و اجتماعی را سبب شد و این تغییرات انتظارات و وظایف جدیدی را برای آموزش و پرورش تعریف کرد. گسترش کارخانه‌ها و تولید انبوه، پیدایش مشاغل جدید در بخش تولید و خدمات که نیازمند مهارت‌ها و تخصص‌های ویژه بودند، نیاز صنعت و تصمیمات سرمایه داران رویکردی جدید را در آموزش به وجود آورد که مرتبط با حرفه و متأثر از جنبه‌های

۱. Transcendental

۲. روش ترکیبی به بررسی مخاطرات ترکیب نظریه‌های مختلف می‌پردازد و در این راستا از دو نوع ترکیب التقاطی و ترکیب سازوار نام می‌برد. ترکیب التقاطی^۲ ناظر به ترکیب یافته‌های نظری و عملی نظریه‌ها [بدون توجه به مفروضات بنیادی آن‌ها] به قصد کنار هم قرار دادن چیزهای جدا از هم است. در مقابل ترکیب سازوار^۲ [با توجه به ریشه‌ها و مبانی] با هدف ساخت یک چیز کامل و جدید انجام می‌گیرد (هالندرز، ۲۰۰۱، ص ۳۲).

مبانی فلسفی زیرساز فرهنگ برنامه درسی تربیت برای ...

اقتصادی زندگی است و از آن با عنوان‌های تربیت حرفه‌ای، حرفه گرایی، تربیت از طریق کار یا شغل نام می‌برند. وایلز^۱ و بوندی^۲ در بحث از دیدگاه‌های برنامه درسی، دیدگاه حرفه‌آموزی را در مقام چهارمین دیدگاه حاضر در این قرن قرار می‌دهند.

تربیت حرفه‌ای در سیر تاریخی خود با نگرش‌های متفاوتی مواجه بوده است. گاه به صورت مجزا از آموزش عمومی و گاه به صورت تلفیقی همراه با آموزش عمومی مورد توجه قرار گرفته است. ژوزف^۳ (۲۰۰۰) در تبیین فرهنگ برنامه درسی تربیت برای کار و بقا، سه گونه از این فرهنگ را در قالب سه سناریوی تربیتی به تصویر کشیده است.

۱. گونه سنتی با تمرکز بر فعالیت‌های ساده حرفه‌ای، استاد محور و بدون توجه خاص به مباحث نظری.

۲. گونه تلفیقی (تربیت حرفه‌ای جدید) با ترکیبی از دروس نظری و عملی، پروژه محور و با در نظر گرفتن معلم در مقام تکنسین.

۳. گونه نظری معطوف به صلاحیت‌های نظری مورد نیاز یک حرفه، ارزشیابی محور (ارزشیابی جهت بخش تمامی فعالیت‌های کلاس) و ناظر بر کسب صلاحیت‌های نظری ورود به دانشگاه.

محور مشترک همه این سناریوهای مختلف، هدف آن‌ها یعنی آمادگی برای کسب موفقیت اقتصادی-شغلی است. از این رو، این مضمون را می‌توان نخستین مضمون مشترک در همه انواع این فرهنگ برنامه درسی به شمار آورد. این هدف مشترک را در بیان‌های مختلف تربیت حرفه‌ای می‌توان ملاحظه نمود. برای نمونه، سینگ^۴ و سودارشان^۵ (۲۰۰۶) نیز در بیانیه تربیت حرفه‌ای، مؤلفه نخست را «آمادگی برای استخدام خوب و موفقیت آمیز» را می‌دانند. همچنین لاتربک^۶ (۲۰۰۸)، در نظر داشتن موفقیت‌های اقتصادی و حرفه‌ای را به‌عنوان مؤلفه مشترک همه انواع ویراست‌های تربیت حرفه‌ای معرفی می‌کند. از این رو می‌توان گفت، یکی از مهم‌ترین مضامین اساسی این فرهنگ، هدف‌گذاری آن به سوی موفقیت‌های اقتصادی و

-
1. J. Wiles
 2. J. Bondi
 3. P. B. Joseph
 4. U. K. Sing
 5. K. N. Sudarshan
 6. U. Lauterbach

حرفه‌ای در جامعه است. در دل این مضمون، مضامینی چون کارآمدی نهفته است. تعبیری چون «مدارس نقشی حیاتی در آینده اقتصاد جامعه بر عهده دارند»، «مهم‌ترین هدف تحصیل در مدرسه ارتقای رفاه اقتصادی کشور و شهروندان آن است، رهبران کسب و کار با مطلع کردن مدارس از آنچه کارکنان آینده باید بدانند، می‌توانند مدارس را یاری کنند» (ژوزف، ترجمه مهر محمدی و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۵۷)، نشان می‌دهند که بقا و فایده‌مندی، یکی از اهداف مستتر اساسی در این فرهنگ برنامه درسی است.

این نوع هدف‌گذاری، خود، منجر به تکوین نگاهی ویژه به دانش‌آموز خواهد شد. در ابتدا به نظر می‌رسد ویراست‌های مختلف تربیت حرفه‌ای، هر یک نگاهی ویژه به دانش‌آموز داشته باشند. در حالی که در دیدگاه حرفه‌گرایی سنتی، دانش‌آموز، پذیرنده‌ای منفعل و کارگر صرف فرض می‌شود، حرفه‌گرایی جدید تلاش می‌کند تا وی را در مقام شهروندی دارای مهارت‌های شغلی بنگرد. ژوزف (۲۰۱۱، ص ۱۳۸) نیز معتقد است «در قالب‌های جدیدتر این فرهنگ دیگر دانش‌آموزان را به چشم مقلد صرف نمی‌بینند بلکه آنان را دارای قابلیت رشد و حل مسئله در زمینه‌های مرتبط با حرفه تلقی می‌کنند». گونون^۱ (۲۰۰۹) نیز معتقد است هدف تربیت حرفه‌ای جدید را باید در مفهوم تربیت شهروندی جستجو کرد. همچنین دوی^۲ (۲۰۰۰، به نقل از صدی، ۱۳۸۸) بر آن است که دوره‌های فنی و حرفه‌ای باید همزمان مهارت‌های عمومی زندگی شهروندی و قابلیت‌های حل مسئله را فراهم کنند. این نگاه جامع، باعث شده تا نگرش به دانش‌آموز نیز در بستری وسیع‌تر شکل گیرد. این نگرش معتقد است باید دانش‌آموزان را به سطحی از یادگیری برسانند که آنان فهم جهان کار و فرصت‌ها و انتخاب‌های کار و زندگی آماده سازد (واکر^۳، ۱۹۹۶). از این رو می‌توان گفت دو مضمون محوری دیگر در این فرهنگ، نگرستن به دانش‌آموز در مقام نیروی کار یا شهروند خوب است. البته نیروی کار ماهر و شهروند خوب، هر یک تعریف‌های متعددی خواهند داشت که بنا به این تعریف‌های مختلف، جهت‌گیری این فرهنگ نیز متفاوت خواهد شد.

از سوی دیگر، این فرهنگ برنامه درسی، معلم را نیز به گونه‌ای ویژه در نظر می‌گیرد. هدف حرفه‌ای این فرهنگ، باعث می‌شود تا جایگاه معلم در آن توسط استادکاران ماهر پر شود.

1. P. Gonnon
2. D. U. Devi
3. J. C. Walker

مبانی فلسفی زیرساز فرهنگ برنامه درسی تربیت برای ...

همچنین موضوع آموزش -حرفه- باعث می‌شود تا نتوان از انتقال صرف اطلاعات سخن گفت. ژوزف (۲۰۰۰) معتقد است در پارادایم‌های مختلف این فرهنگ، معلم در نقش‌هایی چون استادکار، تسهیل‌گر، مربی ورزشی (coach)، سرمشق دهنده مهارت‌ها و در برخی رویه‌ها نیز در نقش انتقال دهنده دانش ظاهر می‌شود. مجموعه مضامین مطرح در این فرهنگ را می‌توان در نمودار زیر ملاحظه نمود.

فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای



نمودار ۱. مضامین اساسی فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای

مکاتب زیر ساز فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای

هر فرهنگ برنامه درسی با شعارها و بیانیه‌هایی شناخته می‌شود که خود، مبتنی بر دیدگاه‌های کلان فلسفی‌اند. در این بخش تلاش می‌شود تا با تحلیل فرا رونده مضامین اساسی، گزاره‌های متناظر فلسفی که در مقام پشتیبان آن‌ها عمل می‌کنند، شناسایی شوند. این شناسایی، می‌تواند مکاتب فلسفی پشتیبان و موتور محرک این فرهنگ برنامه درسی را پیش روی ما قرار دهد و بدان‌ها تصریح بخشد.

پراگماتیسم

تحلیل فرا رونده مضمون نخست که همان تأکید بر موفقیت اقتصادی و حرفه‌ای فرد است، می‌تواند ما را به گزاره‌های فلسفی مختلفی رهنمون شود. تأکید بر موفقیت حرفه‌ای و اقتصادی می‌تواند نشانگر اهمیت بقا و فایده مندی از نظر این فرهنگ باشد؛ زیرا چنانچه برای زندگی و فایده مندی، اهمیت قائل نباشیم، موفقیت اقتصادی-حرفه‌ای را نیز مهم تلقی نخواهیم کرد؛

بنابراین می‌توان گفت، تأکید بر زندگی و فایده مندی، شرط مفهومی تأکید بر موفقیت اقتصادی و حرفه‌ای خواهد بود. تأکید بر زندگی را در این بیان از این فرهنگ نیز می‌توان ملاحظه نمود: «هدف یادگیری، تربیت جوانان برای شرکت در بازی زندگی است» (ژوزف، ترجمه مهر محمدی و همکاران، ۱۳۸۹، صص ۵۹).

این نوع اهمیت بخشیدن به زندگی و فایده مندی، در پراگماتیسم، بیش از سایرین پررنگ شده است. به سخن دیگر می‌توان گفت یکی از مؤلفه اصلی مکتب پراگماتیسم، محوریت فایده مندی و کارآمدی در همه امور و از جمله تعلیم و تربیت است. «پراگما» که محور این مکتب فلسفی به شمار می‌رود و هسته مرکزی آن را نشان می‌دهد، به معنای عمل فایده‌مند و اثربخش است. دیویی در کتاب مدرسه و اجتماع این فایده مندی را این‌گونه تبیین می‌کند: «هرگاه هدف و منظور از تربیت را به منظر وسیع‌تری بنگریم و در آموزشگاه فعالیتی برقرار کنیم که در پرتو آن علاقه و میل شاگردان به انجام کار مفیدی تحریک گردد محیط آموزشگاه حیاتی‌تر و هدف اصلی تعلیم و تربیت بهتر تعقیب می‌شود» (دیویی، ترجمه مشفق همدانی، ۱۳۴۳، ص ۴۵). همچنین در جای دیگری می‌نویسد: «نکته اساسی و حیاتی برای هر فرد اعم از رئیس یا مرئوس این است که در پرتو تربیت و درستی به مفهوم اجتماعی و تأثیر کار روزانه خود پی ببرد» (دیویی، ۱۳۴۳، ترجمه مشفق همدانی، ص ۴۱)؛ بنابراین می‌توان گفت فایده مندی و کارآمدی که یکی از گزاره‌های اصلی فرهنگ تربیت حرفه‌ای توسط پراگماتیسم پشتیبانی می‌شود.

از سوی دیگر، مضمون بقا و زندگی که خود از مضامین مستتر در تأکید بر موفقیت اقتصادی است، یکی از اساسی‌ترین گزاره‌های فلسفی پراگماتیسم است. مورفی (۲۰۰۰) مدعی است بنیان‌گذاران پراگماتیسم تلاش داشتند تا فلسفه بریده از زندگی را دوباره بدان متصل سازند و آن را به تلاش‌های بشر برای بقا مربوط کنند. بقا در پراگماتیسم دارای ارزش ذاتی غیرقابل تحقیق است که سایر تلاش‌های فکری بشر را هدایت می‌کند و به پیش می‌برد. از همین روست که از منظر دیویی (باقری و عطاران، ۱۳۷۶) انسان یک ارگانیسم مسلح به غرایز است که در تلاش برای بقا ناچار از سازش با محیط است. سودای این انسان دنیایی ماندن در این دنیاست و راز این ماندن سازش با محیط و ابزار آن فکر است؛ بنابراین تعلیم و تربیت

مبانی فلسفی زیرساز فرهنگ برنامه درسی تربیت برای ...

ناشی از چنین جهان بینی‌ای متناسب با نیازها و منافع حیاتی آدمی تعریف می‌شود: تغییراتی که در راه و رسم تعلیم و تربیت باید حاصل گردد و ناشی از تغییرات و پیشرفت‌های اجتماعی است باید از همان نوع تغییرات و اصلاحاتی باشد که در صنایع و بازرگانی حاصل می‌شود و اثر آن در زندگانی کلیه افراد جامعه محسوس می‌شود (دیویی، ۱۳۴۳، ترجمه مشفق همدانی).

مفهوم دیگری که می‌تواند در مقام پیش برنده فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای مطرح شود، مفهوم تجربه است. این فرهنگ- به ویژه گونه‌های جدیدتر آن- بر اهمیت تجربه‌های حرفه‌ای و عملی دانش‌آموزان تأکید می‌ورزد: (ژوزف، ۲۰۱۱، ص ۱۲۶). از سوی دیگر، تجربه، مفهومی است که هسته فلسفی پراگماتیسم را تکوین می‌بخشد. اهمیت این مفهوم در نگاه دیویی تا بدان جاست که وی تربیت را چون «بازسازی مداوم تجربه می‌نگریست که در آن، تجربیات خام به سوی تجربیاتی بارور از مهارت‌ها و عادات هوشمندانه تحول می‌یابند» (مورفی، ۲۰۰۰، ص ۷۳). همچنین وی معتقد است: هنگامی که روش و وسیله تعلیم و تربیت تابع تجربه گردد، زمینه انطباق زندگی کودک بر زندگی طبیعت و جامعه فراهم خواهد شد و تعلیم و تربیت در مسیر حقیقی خود قرار خواهد گرفت (دیویی، ۱۳۴۳، ترجمه مشفق همدانی). توجه به سه مفهوم بقا، فایده مندی و تجربه خطوط ربط فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای را به پراگماتیسم مشخص می‌کند. از این رو می‌توان گفت پراگماتیسم در مقام یکی از فلسفه‌های زیرساز این فرهنگ مطرح است.

ساختارگرایی

یکی از مضامین اساسی فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای، شهروند خوب است؛ اما باید دید تفسیر این فرهنگ برنامه درسی از «خوب» چیست. یکی از تفسیرهای مطرح از این واژه، که در برخی از ویراست‌های این فرهنگ نیز قابل ملاحظه است، تطابق با وضعیت فعلی جامعه و پیروی از هنجارهای رایج اجتماعی-شغلی است. ژوزف، این پیش فرض را این‌گونه بیان می‌کند: «هدف یادگیری، تربیت جوانان برای شرکت در بازی زندگی است. آنان تعلیم می‌یابند که جهان را آن گونه که هست بشناسند، نه اینکه آن را بهتر کنند و یا حتی آن را عمیقاً درک کنند» (ژوزف، ترجمه مهر محمدی و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۵۹). به سخن دیگر می‌توان گفت، این فرهنگ برنامه درسی، در پیش بینی موقعیت‌های آتی شغلی دانش‌آموزان و آماده سازی

آن‌ها برای این موقعیت‌های خاص، نوعی تغییرناپذیری وضعیت اجتماعی را در نظر می‌گیرد. همین تغییرناپذیری می‌تواند نگاهی ایستا و غیر انتقادی به وضعیت‌های اجتماعی را در پی داشته باشد. همچین لوییس^۱ (۱۹۹۵، ص ۲۹۸) می‌نویسد: «از نظر اسنیدن انتخاب سیر حرفه‌ای بر برآوردی از سرنوشت احتمالی آموزشی، شرایط اقتصادی و ویژگی‌های حرفه‌ای فرد استوار است و این امر، منجر به سستی شد که طبق آن رشته‌های حرفه‌ای، خاص طبقات پایین جامعه شد». این نگاه محافظه کارانه، بیش از اینکه برای بهبود و تغییر اوضاع اجتماعی تلاش کند، بر حفظ اوضاع اجتماعی تأکید خواهد داشت.

علاوه بر این، دنباله روی نظام آموزش از اهداف اقتصادی-اجتماعی، خود، مبتنی بر نوعی نگاه محافظه کارانه نسبت به ساختارهای اجتماعی و مفروض انگاشتن آن‌ها و تغییرناپذیر به شمار آوردن آن‌هاست. ژوزف (۲۰۰۰، ص ۵۱) در توصیف باورهای اساسی این فرهنگ برنامه درسی معتقد است: «در این فرهنگ {مهم‌ترین هدف تحصیل در مدرسه ارتقای رفاه اقتصادی کشور و شهروندان آن است...». همین تأکید بر هدف‌گذاری نظام آموزشی بر اساس وضعیت اقتصادی کشور، در درون خود، پیش فرضی مبتنی بر مفروض و ثابت انگاشتن این وضعیت دارد.

از سوی دیگر، نگرش نهادینه به توانمندی‌های دانش‌آموزان و ایستا در نظر گرفتن آن‌ها، وجه دیگر فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای است. گزینش‌های زود هنگام دانش‌آموزان برای حرفه‌ها و قرار دادن آن‌ها روی ریل‌های بی بازگشت زندگی شغلی (شویت^۲ و مولر^۳، ۲۰۰۰)، یکی از انتقادات ثابت و مهم منتقدین به این فرهنگ برنامه درسی است. این گزینش زود هنگام نیز خود، می‌تواند منجر به منفعل ساختن دانش‌آموزان و قدرت بخشی به ساختارهای اجتماعی تفسیر گردد. شویت و مولر (۲۰۰۰) معتقدند این قرار دادن دانش‌آموزان در ریل‌های بی بازگشت، می‌تواند به جزیره‌ای ساختن‌های اجتماعی و تعمیق شکاف طبقاتی منجر شود.

سه پیش فرض تأکید بر تربیت شهروند نقاد، مفروض انگاشتن ساختارهای اقتصادی-اجتماعی و نیز گزینش‌های زود هنگام و صلب شغلی در دوره تحصیلات عمومی، همه، ناظر بر نوعی محافظه‌کاری در نگرش اجتماعی‌اند. این پیش‌فرض‌ها ما را به سوی دیدگاه

1. T. Lewis
2. S. Shavit
3. W. Muller

مبانی فلسفی زیرساز فرهنگ برنامه درسی تربیت برای ...

ساختارگرایی رهنمون می‌سازد. «ساختارگرایی ... نقش فرد، دانستگی و آزادی او را نادیده می‌گیرد و رفتارهای او را نه بر پایه خواست و گزینش‌های وی بلکه تابع ساختارهای اجتماعی می‌انگارد» (نقیب زاده، ۱۳۹۰، ص ۳۶۷). این ویژگی ساختارگرایی، می‌تواند با نگاه محافظه کار این فرهنگ نسبت به ساختارهای اجتماعی-اقتصادی هم آوا باشد. همچنین «ساختارگرایی فاعل را با ساختارهای بی‌نام و نشان جایگزین می‌کند» (استیور، ۱۳۸۳، ترجمه ساجدی). همین انسان زدایی از امور اجتماعی و جایگزین ساختن نقش آدمی با ساختارهایی چون زبان، جامعه، تاریخ و اقتصاد (توحیدفام، ۱۳۸۸)، باعث می‌شود تا در نسبت میان فرد و ساختارها، همواره فرد به نفع ساختار نادیده انگاشته شود و به سخن دیگر فرد در خدمت ساختار فرض شود. این تفکر در فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای نیز با برجسته ساختن ساختارهای اجتماعی-اقتصادی و مبتنی ساختن تربیت بر این روندها و ساختارها، نظام آموزشی را در خدمت ساختارهای موجود اقتصادی-اجتماعی و باز تولید نیروی کار قرار می‌دهد.

رویکرد انتقادی

با وجود حضور رگه‌هایی از ساختارگرایی در فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای، در نحوه اجرا و نیز مضامین اساسی این فرهنگ، رگه‌هایی از تغییر و تحول‌خواهی را نیز می‌توان یافت. ژوزف (ترجمه مهر محمدی، ۱۳۸۹، ص ۵۸) در توصیف این فرهنگ می‌نویسد: «مدارس می‌توانند آثار نابرابری اجتماعی و اقتصادی ایجاد شده به وسیله نظام بازار آزاد و روندهای اجتماعی لجام گسیخته را چاره کنند». همچنین در همان جا آمده است: «آموزش حرفه‌ای برای آنان که آینده‌ای برای خود نمی‌بینند، امیدآفرین است». این نوع نگرش، در واقع فرهنگ برنامه درسی حرفه‌ای را به صورت محدود و ناظر به طبقات فرودست مطرح می‌سازد. در این حالت، آرمان موفقیت اقتصادی-اجتماعی که مضمون اساسی این فرهنگ برنامه درسی است، به معنای ایجاد تغییر و بهبود وضعیت زندگی و اوضاع اجتماعی-اقتصادی خانواده‌های فرودست خواهد بود. همچنین برخی تحلیل‌ها نشان می‌دهد اصلاحات انجام شده در تربیت حرفه‌ای در دهه‌های ۷۰-۱۹۶۰ به دلیل فراهم آوردن فرصت حرفه‌آموزی برای دانش‌آموزان معلول و فقیر و پیشگیری از تبعیض‌های جنسی در کلاس‌های حرفه‌ای موجب رشد اقبال به ثبت نام در این کلاس‌ها تا دهه‌ی ۱۹۸۰ شد (مرجانی و زیباکلام، ۱۳۸۲).

از سوی دیگر یکی از دغدغه‌های نظریه انتقادی نیز ایجاد تغییر و بهبود در ساختارهای اجتماعی است. این رویکرد تلاش می‌کند تا با توانمندسازی اقشار ضعیف اقتصادی-اجتماعی، سلطه را از روابط اقتصادی-اجتماعی کنار زند و دغدغه عدالت‌خواهی خود را به هدف نزدیک‌تر سازد. سه مفروض اساسی این دیدگاه در همه فعالیت‌های آن محور قرار می‌گیرند. مفروض نخست، معطوف به ناعادلانه بودن نظام اجتماعی، سیاسی، اقتصادی موجود است. این نظام در این ادبیات با واژگان «سلطه» نام‌گذاری می‌شود (ژیرو، ۱۹۸۱ a و b). مفروض دوم، منشأ این نابرابری‌ها را در سازوکارهای اجتماعی می‌داند و مفروض سوم، ناظر به مشارکت ناخودآگاه و غیرارادی مردم تحت ستم در تداوم این نابرابری و بی‌عدالتی است. این مشارکت ناآگاهانه از طریق همان سازوکارهای اجتماعی تسهیل می‌گردد (ویندشیل^۱ و ژوزف^۲، ۲۰۱۱).

بررسی سازواری مکاتب فلسفی زیرساز (چالش‌ها و افق‌ها)

بررسی صورت گرفته نشان می‌دهد که سه فلسفه پراگماتیسم، ساختارگرایی و رویکرد انتقادی، در مقام زیرساز این فرهنگ، آن را پشتیبانی و هدایت می‌کنند؛ اما در سوی دیگر ماجرا، سازواری و ناسازواری این سه فلسفه با هم، می‌تواند چالش‌هایی را پیش روی این فرهنگ قرار دهد. در ادامه با تمرکز بر نقاط چالش برانگیز این ترکیب فلسفی، این چالش‌ها توضیح می‌یابند و در ادامه تلاش خواهد شد تا برای رهایی از این چالش‌های خانمان برانداز این فرهنگ برنامه درسی، بدیل‌هایی برای آن پیشنهاد شود.

الف- چالش تغییر یا ثبات

چالش فلسفی تغییر یا ثبات در این فرهنگ در نسبت میان نظریه انتقادی و دو فلسفه دیگر بروز خواهد کرد. از یک‌سو، در فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای، رگه‌هایی از محافظه‌کاری و تأکید بر وضع موجود ملاحظه می‌شود. این رگه‌ها، این فرهنگ برنامه درسی را مدافع ثبات معرفی می‌کنند. تأکید بر هدف‌گذاری نظام تربیتی مبتنی بر نیازهای بالفعل جامعه، تأکید بر تعیین ریل‌های بی‌بازگشت شغلی برای دانش‌آموزان، تأکید بر بقا و نیز تأکید بر

1. M. Windschitl
2. P.B. Joseph

مبانی فلسفی زیرساز فرهنگ برنامه درسی تربیت برای ...

شهروند نقاد، می‌توانند از جمله پیش‌فرض‌هایی باشند که در این فرهنگ برنامه درسی، مدافع ثبات هستند. این پیش‌فرض‌ها که برآمده از دو مکتب ساختارگرایی و پراگماتیسم هستند، عمدتاً از ثبات شرایط و محافظه‌کاری اصرار دارند و نظام آموزشی را تثبیت‌کننده و پیش‌برنده وضع موجود به شمار می‌آورند.

از سوی دیگر، رویکرد انتقادی در مقام یکی دیگر از زیرسازهای این فرهنگ برنامه درسی، بر تغییر و بهبود اصرار می‌ورزد. همان‌گونه که بیان شد، رویکرد انتقادی با دغدغه ایجاد امیدواری در افسار پایین جامعه و بهبود وضعیت شغلی-معیشتی آن‌ها به دنبال تربیت حرفه‌ای است. نظریه نقادی آموزش و پرورش حول محور اعتراض به وضع موجود، پرسش‌آفرینی درباره آن و مخالف نظام محافظه‌کاری است (ژیرو، ۱۹۸۱). به سخن دیگر این دیدگاه فلسفی، دارای سخت‌هستی نقادی و اصلاح است. نظریه‌پردازان انتقادی طرفدار گروه‌های تحت سلطه هستند و در جهت آگاه‌سازی آنان برای اقدام به مبارزه و تغییر وضع موجود گام برمی‌دارند (گوتک ۱۳۸۶، ترجمه پاک سرشت، صص ۴۷۳-۴۷۵)؛ بنابراین می‌توان گفت این زیرساز فلسفی، فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای را بیشتر متمایل به تغییر می‌سازد تا ثبات. در همین نقطه است که چالش دوگانگی میان تغییر و ثبات در این فرهنگ برنامه درسی به ظهور می‌رسد. در نهایت این فرهنگ برنامه درسی باید مشخص سازد که در بین ثبات و تغییر، متمایل به کدام سو می‌باشد.

ب- چالش فرد یا جمع

یکی دیگر از چالش‌های میان مکاتب زیرساز این فرهنگ، چالش میان فرد یا ساختار است. این چالش به‌طور عمده میان ساختارگرایی با دو مکتب دیگر است.

فرهنگ برنامه درسی تربیت برای کار و بقا در انتخاب اهداف خود کاملاً عمل‌گرایانه حرکت می‌کند و نیازها و اهداف جمع و ساختار را مدنظر قرار می‌دهد؛ بنابراین می‌توان گفت در اتخاذ اهداف، متمایل به اهداف اجتماع است. این در حالی است که این فرهنگ برنامه درسی - به ویژه در شکل‌های جدیدتر خود- در روش‌ها و نحوه اجرا، متمایل به پررنگ انگاشتن تفاوت در علایق فردی است (روجوسکی، ۲۰۰۲)؛ بنابراین چالش میان فردگرایی و

جمع‌گرایی در اهداف و روش‌ها به ظهور می‌رسد. در واقع، نوعی ناسازواری میان اهداف و روش‌ها در این فرهنگ برنامه درسی ظهور می‌کند.

در واقع می‌توان گفت ساختارگرایی با تأکید بر ساختار در مقابل سوژه، آن را در مقابل سوژه اصالت و تقدم می‌بخشد و بیشتر مایل است تا امور، مسائل و نیز راه‌حل‌ها را به نظام‌ها و ساختارها نسبت دهد. این پیش فرض در فرهنگ تربیت حرفه‌ای همان است که ساختار را مسلط بر افراد می‌بیند و دانش‌آموز را منفعل - منقاد هنجارهای اجتماعی یا همان شهروند خوب - بر این اساس، در این دیدگاه به دانش‌آموز و علائق وی بی‌مهری می‌شود (باقری، ۱۳۹۱). مدارس با کمک برنامه درسی، روش تدریس، نمادها و معانی‌گزینی در درون برنامه درسی ایدئولوژی طبقه مسلط را شکل بخشیده، تثبیت کرده و محفوظ می‌دارد و اعضای نیروی کار آینده را آماده می‌سازند. در تعیین این برنامه‌ها کسانی که دارای قدرت اقتصادی هستند نقش تعیین کننده‌ای دارند. مدرسه مردم را برای تخصص‌های مورد نیاز تقسیم‌کار آماده می‌سازد و آنان را آماده مصرف کالاهای اقتصاد سرمایه‌داری می‌کند. این امر نابرابری‌های اقتصادی را تداوم بخشیده و وضع موجود را حفظ می‌کند (گوتک، ۱۳۸۶، ترجمه پاک سرشت).

از سوی دیگر و درحالی‌که سخت هسته ساختارگرایی تعیین ساختارها و انفعال سوژه است، پراگماتیسم بر علاقه، تجربه و فعالیت تأکید می‌کند. در جریان کسب معرفت مهم به کار افتادن نیروی تفکر است. حفظ معلومات و مهارت‌ها فاقد ارزش تربیتی است؛ بنابراین کلاس باید نیروی تفکر شاگردان را تحریک کند و به آنان در کسب معرفت کمک نماید و روح دموکراسی را پرورش دهد (شریعتمداری، ۱۳۸۹، ص ۲۰۲). دیوئی، معتقد است که دانش‌آموز نیاز به علاقه و رغبت دارد، بنابراین باید نسبت به این دو رکن پایه‌ای و اساسی اهمیت قائل بود. دانش‌آموز باید به گونه‌ای طوری تربیت شود که خود عامل باشد و به پژوهش برای حل مسئله بپردازد، نه اینکه عمل شخص دیگری را تحمل کند. تعلیم و تربیت نیز باید بر اساس توانایی‌ها و ظرفیت دانش‌آموزان صورت گیرد و با هر فرد متناسب با ظرفیت و استعدادش برخورد شود.

در این میان، ساختارهای متعین تاب استفاده از روش‌های پراگماتیسمی را که بر محوریت علاقه، نیاز و تجربه شخصی است ندارند و دیر یا زود در هم می‌شکنند و نوعی التقاط روشی

مبانی فلسفی زیرساز فرهنگ برنامه درسی تربیت برای ...

را ایجاد می‌کنند. در حالی که پراگماتیسم در روش‌ها، بر دانش‌آموز و محوریت او تأکید دارد، ساختارگرایی در تعیین اهداف، الویت را به جامعه و ساختار می‌دهد. رویکرد انتقادی نیز در اهداف خود، به جامعه و وضعیت آن تأکید می‌ورزد. گرچه که همت خود را بر تغییر آن معطوف می‌دارد.

در همین نقطه است که نوعی ناسازواری و چالش پیش روی فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای نمایان می‌شود.

راه‌های برون رفت از چالش و ترسیم افق‌ها

حال که چالش‌های عمده فلسفی پیش روی فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای مشخص شد، می‌توان از راه‌های برون رفت سخن گفت. در این نوشتار، راه‌های برون رفت بر مدار تکوین هسته‌های سازوار پشتیبان فلسفی شکل می‌گیرند. در ترکیب سازوار نظریه‌ها به گونه‌ای با هم ترکیب می‌شوند که اجزای ترکیب جدید دارای وحدت باشند و از کنار هم گذاشتن پاره‌های نا هم‌خوان به وجود نیامده باشند. این وحدت تنها با فراهم آوردن یک فرا زبان^۱ برای نظریه‌های درگیر، ممکن می‌شود. این فرا زبان نقش مهمی در سازواری میان نظریات مختلف دارد. ناظر به این فرا زبان نظریه‌های گزیده شده به دو صورت تعدیل می‌شوند: تغییر نظریه و تعبیر و تفسیر متفاوت از نظریه (باقری، ۱۳۸۹، صص ۲۱۸-۲۲۸). در ویراست‌های مختلفی که در مقام بدیل‌های سازوار فرهنگ کنونی تربیت حرفه‌ای معرفی شده‌اند، این فرا زبان مورد تأکید قرار گرفته است.



الف- حرفه گرایی محافظه کار - جمع گرا

ویراستی از فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای را می‌توان در نظر آورد که در چالش فرد و جمع، طرف جامعه را گیرد و در چالش میان ثبات یا تغییر نیز مدافع ثبات باشد. در این ویراست از فرهنگ برنامه درسی فرا زبان ناظر حفظ و ثبات ساختار است. در این راستا نظریه‌های دخیل یعنی ساختارگرایی، پراگماتیسم و انتقادی بر همین اساس سامان می‌یابند. در واکنش به چالش تغییر یا ثبات، ثبات مد نظر قرار می‌گیرد و در پاسخ به چالش فرد یا جمع، جامعه تعیین کننده خواهد بود. در این ویراست پراگماتیسم مورد تفسیر متفاوت قرار می‌گیرد و ساختارگرایی و نظریه انتقادی دچار تغییر خواهند شد. در این ویراست، ساختارگرایی و پراگماتیسم محافظه کارانه، فرا زبان را تشکیل خواهند داد و رویکرد انتقادی در حالت خرد و در پیچ و تاب‌های کلاسی مد نظر قرار خواهد گرفت. همچنین وجه جمع‌گرایانه پراگماتیسم و دفاع آن از دموکراسی مد نظر قرار می‌گیرد تا با جمع‌گرایی رویکرد انتقادی و ساختارگرایی هم‌خوانی بیشتری داشته باشد.

در این حالت، فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای کاملاً در خدمت اهداف اقتصادی- اجتماعی دیکته شده از سوی جامعه قرار خواهد گرفت و در بخش روش نیز بیشتر جمع-گرایانه خواهد بود. تنها چارچوبی نحیف در بخش روش‌ها برای رویکرد انتقادی فراهم می‌آید. بر این اساس، کلاس‌های حرفه‌ای می‌توانند باعث آشنایی و هماهنگی طبقات پایین، جوانان و نوجوانان با طرفداران حقوق کارگران، زنان و سازمان دهندگان انواع پروژه‌های اجتماعی با موضوع عدالت اقتصادی برای کارگران باشند (لیکس^۱، ۱۹۹۷، ص ۱۵).

همچنین ساختارگرایی با تعدیل خود از ثبات‌های نحیف دست بر می‌دارد و نوعی تغییرات مقطعی و کم دامنه را به رسمیت می‌شناسد. بر این اساس، حرفه گرایی به آماده سازی شغلی به صورت وسیع توجه می‌کند. مهارت‌های کلی و علمی، افزایش محتوای درسی و تلفیق تربیت علمی و حرفه‌ای به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا برای تحصیلات بعد از متوسطه، اشتغال یا هردو، برنامه‌ریزی کنند. در حقیقت حرفه گرایی جدید از آموزش برای شغل خاص فاصله گرفته و بر معیارهای عالی‌تر محیط کار تمرکز می‌کند. (مرجانی، ۱۳۸۱).

ب- حرفه گرایی تحول‌خواه-جامعه محور

در این ویراست از فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای، همچنان جمع محور برنامه درسی قرار می‌گیرد اما نگاه به جامعه و نیازهای آن، نگاهی تحول‌خواهانه و نه محافظه کارانه خواهد بود. از این رو، در چالش تغییر یا ثبات، جانب تغییر گرفته می‌شود. در این ویراست، نظریه انتقادی حاکم شده و پراگماتیسم در ذیل آن قرار می‌گیرد و ساختارگرایی به حاشیه رانده می‌شود؛ بنابراین اصل حاکم در این ویراست، تغییر است. نظریه انتقادی همان‌طور که بیان شد دارای سخت هسته نقادی و اصلاح است و در این ویراست به ارائه هدف می‌پردازد. همچنین آن گونه از پراگماتیسم دیویی مبنا قرار خواهد گرفت که بر تغییر اجتماعی تأکید دارد. در این حالت، ترکیبی سازوار از مبانی فلسفی را خواهیم داشت که فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای را به صورت تحول‌خواهانه و البته جمع‌گرایانه به پیش خواهند برد.

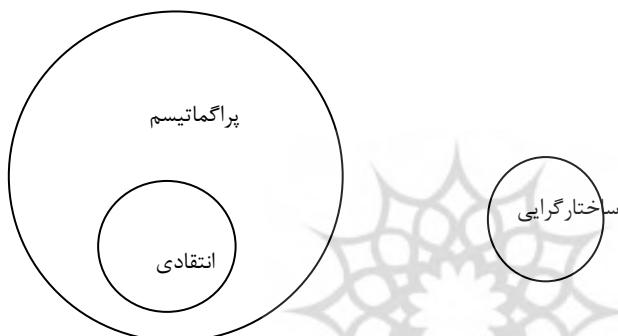
در برخی از آثار دیویی تحول‌خواهی و ماهیت ثبات‌ناپذیر پراگماتیسم قابل ملاحظه است: تنها هدف دیویی تحول است، تحولی که پایانی بر آن نمی‌توان متصور شد. وی هم آوا با داروین و هگل، آدمی را وجودی برآمده از تحول و موجودی در حال تغییر می‌بیند» (نقیب زاده، ۱۳۹۰). همچنین در این نوع نگاه، بیشتر بر وجوه جمعی پراگماتیسم تأکید می‌شود.

در این حالت، کلاس‌های تربیت حرفه‌ای، جایگاهی برای اعطای مهارت‌های حرفه‌ای خرد و کلان، به همراه بینش‌های عدالت‌خواهانه و تحول‌خواهانه خواهد بود. بینش‌هایی که همگام با مهارت‌ها باید مورد مذاقه و تمرکز قرار گیرند. گفتگوهای اصلاح‌طلبانه، اقدامات تحول‌خواهانه، تمرین انواع روش‌های اعتراض مدنی در زمینه‌های مختلف حرفه‌ای و مواردی از این دست، محور این فرهنگ برنامه درسی خواهند بود.

ج- حرفه گرایی فردگرا-علاقه محور

تفاوت این ویراست با حرفه گرایی تحول‌خواه تنها در الویت قائل شده برای وجه فردگرایانه یا تحول‌خواهی در فرهنگ است. در این ویراست، فردیت ملاک و فرا زبان قرار می‌گیرد؛ بنابراین وجه فردگرایی پراگماتیسم حاکم می‌شود. مکتب انتقادی نیز به دلیل وجود رگه‌هایی هرچند ضعیف از تمایلات فردگرایانه در ذیل قرار می‌گیرد و ساختارگرایی که برای جمع اهمیت و اصالت قائل است در این حالت به حاشیه رانده می‌شود. در این ویراست تفسیر

تحول خواهانه هر دو نظریه دارای اعتبار است. باید در نظر داشت که این ویراست از فرهنگ، بیشتر به صورت انتخابی می تواند توسط دانش آموزان گزینش و انتخاب شود. به سخن دیگر، با در نظر گرفتن علایق شغلی دانش آموزان می توان به تنوعی از مهارت های شغلی اندیشید و در مرحله بعد، کلاس های مهارت آموزی را سامان بخشید. همچنین به نظر می رسد به دلیل برجسته شدن فرد در این ویراست از فرهنگ برنامه درسی، جهت گیری کلی آن بیشتر وضعیت تغییر ساختارهای اجتماعی است تا ثابت دانستن آن. از این روی، آموزش مهارت های شغلی باید گونه ای منعطف و ناظر به آینده باشند.



بحث و بررسی

در حیطه برنامه درسی، فرهنگ ها و دیدگاه های برنامه درسی همواره در پی نظام بخشی به گونه هایی موجه و کارآمد از برنامه درسی اند. در این میان، گاه دغدغه کارآمدی، منجر به انجام ترکیب هایی می شود که به ظاهر موجه و کارآمد اما در واقع، ناسازوار و التقاطی اند. بررسی دیدگاه های برنامه درسی از منظر سازواری فلسفی، می تواند نقاط رخنه آن ها را مشخص سازد و با نشان دادن تعارض ها و عدم انسجام ها، چالش های پیش روی آن ها را پیش بینی کند و برای آن ها راه حل هایی بیندیشد.

فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه ای با توجه به مؤلفه های اساسی سه مکتب زیرساز فلسفی ادعا شده ی پراگماتیسم، ساختارگرایی، نظریه انتقادی با دو چالش اصلی تغییر یا ثبات و فرد یا جمع مواجه است. با در هم آمیختن همگن یا ترکیب سازوار این نظریه ها می توان افق های جدیدی را پیش روی این فرهنگ برنامه درسی ترسیم نمود. ویراست های حرفه گرایی محافظه کارانه، حرفه گرایی تحول خواه و حرفه گرایی فردگرایانه، سه ویراست سازوار این

مبانی فلسفی زیرساز فرهنگ برنامه درسی تربیت برای ...

فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای‌اند که این نوشتار آن‌ها را به‌عنوان بدیل‌های فرهنگ برنامه درسی تربیت حرفه‌ای پیشنهاد می‌کند. هر یک از این سه ویراست، سازوکارهای عملی و اجرایی و هدف‌گذاری‌های ویژه خود را دارند که لازم است در سیاست‌گذاری‌های تربیت به آن‌ها دقت نمود. برای نمونه، اگر در پی ایجاد تحول در جامعه خویش هستیم نمی‌توانیم از ویراست حرفه‌گرایی محافظه‌کار بهره‌بریم، اهداف نظام تربیتی خود را کاملاً از نیازهای اجتماعی تغذیه کنیم و آموزش مهارت‌های شغلی را در دستور کار خود قرار دهیم. همچنین نگاه‌های فردگرایانه نمی‌توانند با آموزش‌های جمعی، فراگیر و اجباری شغلی سازوار باشند. در نظر گرفتن این نگرش‌ها و مقایسه آن‌ها با نگرش‌های اسلامی می‌تواند ما را در صورت‌بندی انواع ویراست‌های مناسب تربیت حرفه‌ای متناسب با فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی یاری کند.

منابع

- استیور، دان (۱۳۸۳). ساختارگرایی و پساساختارگرایی، ترجمه ابوالفضل ساجدی، نشریه روش‌شناسی علوم انسانی، شماره ۳۹.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۷۷). تربیت حرفه‌ای در بستر دیدگاه اسلام، مجله روش‌شناسی علوم انسانی، شماره ۱۴ و ۱۵.
- باقری، خسرو (۱۳۹۱). جزوه درسی فلسفه معاصر، دوره کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش.
- باقری، خسرو، عطاران، محمد (۱۳۷۶). فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، تهران: موسسه فرهنگی و انتشاراتی محراب قلم.
- خسروی، رحمت‌الله؛ سجادی، سید مهدی (۱۳۹۰). تحلیلی بر نظریه‌ی انتقادی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای برنامه‌ی درسی، مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، شماره ۳۱.
- دیویی، جان (۱۳۴۳). مدرسه و اجتماع، ترجمه مشفق همدانی، تهران: بنگاه مطبوعاتی صفی‌علیشاه.

ژوزف، پاملا بلوتین (۱۳۸۹). فرهنگ‌های برنامه درسی، ترجمه محمود مهر محمدی و دیگران، تهران: انتشارات سمت.

شوای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. شریعتمداری، علی (۱۳۸۸). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات امیرکبیر. صدری، عباس (۱۳۸۸). طراحی الگوی برنامه درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای عام برای دوره‌ی متوسطه، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال چهارم، شماره ۱۳ و ۱۴. گوتک، جرال.د. ال. (۱۳۸۶). مکاتب فلسفی و آرا تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: انتشارات سمت.

مرجانی، بهناز (۱۳۸۱). بررسی و نقد مبانی معرفت‌شناسی تربیت حرفه‌ای در ایران و مقایسه آن با معرفت‌شناسی حرفه‌گرایی جدید، دکتری تخصصی رشته فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

مرجانی، بهناز، زیباکلام، فاطمه (۱۳۸۲). حرفه‌گرایی جدید و مبانی معرفت‌شناختی آن، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال دوم، شماره ۵.

مرجانی، بهناز (۱۳۸۴). خرده پیوست، نظریه‌های کار و تربیت با تأکید بر مبانی معرفت‌شناختی و تأثیر آن بر آموزش حرفه‌ای، دو ماهنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد، سال دوازدهم، دوره جدید، شماره ۱۵.

مهر محمدی، محمود (۱۳۹۰). نظر ورزی درباره برنامه درسی دبیرستان: گرایش عمومی، تخصصی با همگرایی در چهارچوب «تخصص‌گرایی نرم»، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، سال اول، شماره ۱.

نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۹۰). نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده‌ی بیستم، تهران: انتشارات طهوری.

یار محمدیان، محمدحسین؛ فروغی، احمدعلی؛ جعفری، ابراهیم؛ قلاتش، عباس (۱۳۸۷). نقد و بررسی عناصر برنامه درسی در رویکردهای پیشرفت‌گرا و محافظه‌کار تربیت شهروندی، مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، شماره‌های ۱۷ و ۱۸.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2) , 77-101
- Ediger, M. & Rao, D. B. (2003). *Philosophy and curriculum*, New Delhi: Discovery Publishing House.
- Giroux, H. (1981a). *Ideology, culture, and process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. (1981b). Hegemony, resistance, and the paradox of educational reform, *Interchange*, 12(23), 3-26.
- Hager, P. (2004). The competence affair, or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning, *Journal of vocational Education & Training*, 56(3), pp.409-433.
- Hoachlander, Gary (1999). Integrating academic and vocational curriculum—why is theory so hard to practice, Available at ncvte.Berkeley.edu/centerpoint/CP7/CP7.html at 11/14/2015.
- Hollanders, H. (2005). Eclecticism/ Integration, In *Integrate and eclectic counseling and psychotherapy*, edited by Stephen palmer and Ray Woolfe, London: Sage Publication, 1-57.
- Joseph, P. B. & others (2011). *Cultures of curriculum*. New York: Taylor and Francis.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage Publication Inc.
- Lakes, R. D. (1997). *The new vocationalis: Deweyan, Marxist, Freirean themes*, ERIC Publication.
- Lauterbach, U. (2008). Genesis of TVET research. In *Handbook of technical and vocational education and training research*, (Eds. Felix Rauner & Rupert Maclean), Bonn: Springer & UNESCO_ UNEVOC. Pp 22-43.
- Lewis, T. (1995). Rise and decline of job-specific vocationalism: Response to Judith Little and Susan Threatt, *Curriculum Inquiry*, 25(3), 293-306.
- Murphy, J. P. (2000). *Pragmatism: From Peirce to Davidson*. Boulder: Westview Press.
- Rojewsky, J. (2002). Preparing a workforce of tomorrow: A conceptual framework for career and technical education, *Journal of Vocational Education Research*, 1(29), pp. 7-35..
- Shavit, S. & Muller, W. (2000). Vocational secondary education, tracking and social stratification, *Handbook of the sociology of*

- education, Springer, 437-452. Available at http://link.springer.com/chapter/10.1007/0-387-36424-2_20.
- Sing, U. K. & Sudarshan, K. N. (2007). Vocational education. New Delhi: Discovery.
- Walker, J. C. (1996). Towards a contemporary philosophy of professional education. Education philosophy and theory 28, 1, pp.76-97.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2007). Curriculum development: A guide to practice (7th Edition). N. J.: Pearson Merrill Prentice Hall.

