



ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی نخستین ناظران آموزشی و نقش آن در پیدایش حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی

## The Roots of Centralized Curriculum: The Political and Social Concerns of Early Educational Supervisors and the Emergence of Curriculum Studies

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۴/۲۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۹/۰۶



Dor: 20.1001.1.17354986.1401.17.64.5.1

A. Madani (Ph.D)

احمد مدنی<sup>۱</sup>

**Abstract:** The aim of this historical inquiry is to explore the fundamental efforts of early superintends in the emergence of the field of curriculum studies and the theory of centralized curriculum. The method of this enquiry is referring to first-hand references and works of early curriculum developers and supervisors. The main focus of this historical research is on the conceptualizations and attempts of Franklin Bobbitt and Harold Rugg. Referring to the documents showed that the theory of centralized curriculum was explained as a systematic tool for narrowing schools' authority and as a tool for inspecting and supervising. Several experts and executives followed this with different approaches. Harris proposed a supervisory approach based on developing textbooks, Bobbitt clarified the idea of an activity curriculum that is based on standards, and Rugg immersed in compilation of textbooks and teachers' guidebooks as a democratic method for improving the quality of education in schools and classrooms. The invaluable struggles of philosophers like John Dewey and Boyd Bud didn't yield these attempts, and thoughts of supervisors such as Harris, Bobbitt and Charters became the mainstream of that age. These people, trusted in their scientific researches and supported by their executive authority, disseminated bureaucratic and supervisory point of view and propagated the necessity of a central and unified curriculum for school principals, teachers and even education experts. It seems that the birth of the field of curriculum studies was in fact the birth of the idea of a centralized or a national curriculum.

**Keywords:** educational supervision, curriculum, Franklin Bobbitt, Harold Rugg

**چکیده:** هدف این مقاله تاریخی واکاوی نقش فعالیت‌های ناظران آموزشی ابتدای قرن بیستم در پیدایش حوزه برنامه درسی و ترویج اندیشه برنامه درسی متمرکز است. روش این مقاله استناد به اسناد و آثار نخستین ناظران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی است. این مطالعه نشان می‌دهد فکر برنامه درسی متمرکز با هدف محدودسازی اختیارات مدارس و به عنوان ابزاری برای نظارت مطرح شد. هریس با اندیشه نظارت مبتنی بر کتاب درسی، بابیت با اندیشه برنامه درسی مبتنی بر استانداردها، و راگ با تدوین کتاب راهنمای معلمان، به دنبال اثرگذاری مستقیم بر آموزش در کلاس‌های درس بودند. اگر چه اندیشمندانی نظیر جان دیویی و بوید بسود کوشیدند رویکرد مردم‌سالارانه‌ای را که مبتنی بر اصول روان‌شناختی نیز بود در نظریه و عمل آموزش نهادینه کنند اما ناظرانی نظیر هریس، بابیت و چارترز با بهره‌گیری از تحقیقات علم‌گرایانه و قدرت اجرایی توانستند ذینفعان آموزش را در برابر ذهنیت دیوان‌سالارانه و نظارتی و نیز در برابر اندیشه برنامه درسی متمرکز و یکپارچه متقاعد کنند. پیدایش حوزه مطالعاتی برنامه درسی در واقع شروع تفکر برنامه درسی متمرکز و با نظریه مردم‌سالاری اهمانگ نبود.

**کلیدواژه‌ها:** نظارت آموزشی، برنامه‌درسی، فرانکلین بابیت و هارولد راگ.

## مقدمه

پرسش اصلی مقاله تاریخی حاضر این است که چه عواملی باعث شکل‌گیری اندیشه برنامه درسی متمرکز و تبیین مبانی آن از سوی ناظران آموزشی و اندیشمندان اولیه برنامه درسی شد؟ پاسخ مناسب به این پرسش، مستلزم واکاوی انگیزه‌ها، دغدغه‌ها و اقدامات نخستین متخصصان حوزه آموزش و پرورش است. این واکاوی را می‌توان از سه دهه آخر قرن نوزدهم شروع کرد که بیش از هر چیز دوران بازرسی از مدارس و کلاس‌های درس بود. به این صورت که ناظران یا بازرس‌ها در چارچوب مقررات مصوب ایالت‌ها رفتار می‌کردند. به عنوان مثال، در یکی از قدیمی‌ترین نمونه‌ها می‌بینیم که بازرسان ایالتی و شهری موظف بوده‌اند ساختمان و تجهیزات مدرسه را طبق دستورالعمل مشخصی واریسی کنند (قانون مدارس میشیگان<sup>۱</sup>، ۱۸۶۹). یا در مشهورترین نمونه، یعنی مقررات معلمان<sup>۲</sup> که در سال ۱۸۷۲ در شهر پایهاما<sup>۳</sup> در نیویورک طبق آن نظارت به عمل می‌آمد ذکر گردیده که معلم پس از ۱۰ ساعت کار در مدرسه، باید زمان باقی‌مانده را به خواندن انجیل یا دیگر کتاب‌های خوب اختصاص دهد. بعضی از این ناظران که گاه سابقه مدیریت مدارس را نیز داشتند مجموعه تجربه‌ها و اندیشه‌های خود را برای بهره‌برداری دیگر معلمان و مدیران به رشته تحریر در آوردند. به عنوان مثال، هالبروک<sup>۴</sup> (۱۸۷۳) که از مشهورترین مدیران مدارس اوهایو بود طی سخنرانی‌های متعدد بایدها و نبایدهای حرفه معلمی و مدیریت مدرسه را تشریح کرد. از جمله اینکه معلمان باید در دادن تکالیف اجباری افراط و تفریط نکنند؛ از اجبار به درس خواندن و یا ماندن در مدرسه دوری کنند؛ و از سرزنش، و غر و لُند نسبت به دانش‌آموزان پرهیز نمایند. در نمونه‌ای جالب‌تر و آموزنده‌تر، بلکیستون<sup>۵</sup> (۱۸۸۸) که یکی از پیشگامان اولیه نظارت آموزشی است کتابی با عنوان معلم<sup>۶</sup> به رشته تحریر در آورد و وظایف و کارکردهای معلمان را بسیار موشکافانه تشریح کرد. بلکیستون به ظرایف هنر معلمی واقف بود و آمیزه‌ای از نکات اخلاقی و حرفه‌ای تدریس را

1. The School Laws Of Michigan
2. Rules For Teachers
3. Pihama
4. Holbrook
5. Blakiston
6. The Teacher

ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...  
برای معلمان تشریح نمود. از جمله، نحوه و ضرورت گفتن «نمی‌دانم» را توضیح داد و اینکه باید دلایل غیراخلاقی بودن برخی کارها را برای دانش‌آموزان توضیح داد:

اگر مشخص شد کودکی مطلب را از جایی گپ‌ی کرده و یا برای نوشتن آن به طرز ناعادلانه‌ای کمک گرفته، شایسته است برای او توضیح دهند که با این کار از دو نظر به خودش آسیب می‌زند: اول اینکه به دام عادات غیراخلاقی فرو می‌غزد و دوم اینکه فرصت بهره‌مندی از آموزش‌های بعدی معلم را از دست می‌دهد؛ زیرا به معلم این تصور غلط را القاء می‌کند که او یاد گرفته و به تکلیف مسلط شده است (بلکیتون، ۱۹۸۱، ص ۵).

از دیگر ناظران اولیه می‌توان به فیران<sup>۱</sup> (۱۸۷۶) اشاره کرد که در دهه‌های ۱۸۶۰ تا ۱۸۷۰ در کسوت بازرس سلطنتی از مدارس بازدید می‌کرد. او توجه به نتایج امتحانات را در رأس وظایف بازرس مدرسه بر شمرده و می‌گفت: «هیچ کسی نمی‌تواند از نتایج تدریس معلم بر روی شاگردان اطمینان داشته باشد، مگر اینکه در بازرسی از مدرسه این نتایج را مورد آزمون قرار دهد» (ص، ۲). فیران موضوعات ظریفی نظیر نحوه تعامل معلم با شاگردان، ارتباط چشمی، فعال نگه داشتن کل کلاس، و برگزاری جلسه پس از مشاهده با معلمان را نیز مورد توجه قرار داده که نشان‌گر تسلط او بر حرفه و مهارت‌های معلمی است. معضلی که ناظران اولیه با آن مواجه بودند این بود که بسیاری از معلمان، از شایستگی‌های حداقلی تدریس برخوردار نبودند. باید در نظر داشت که سن معلمان در آن دوران بسیار کم بود و ناظرانی نظیر فیران بر معلمانی نظارت می‌کردند که بعضی از آنها به لحاظ سنی، با معیارهای امروز ما، کودک بوده‌اند. همچنین بچه‌های سنین مختلف در کلاس حضور داشتند و معلمان نیز همزمان درس‌های متفاوتی را تدریس می‌کردند. مقررات مدرسه گاه فقط برای چند ماه دوام داشتند و حضور دانش‌آموزان در مدرسه نیز نامنظم<sup>۲</sup> بود (روری<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). طبیعی است که بسیاری از این معلمان اساساً نمی‌دانستند چگونه می‌توان به تعدادی دانش‌آموز تدریس کرد.

در دوران مزبور یک تناقض اساسی در نحوه اداره مدارس قابل مشاهده است. از سویی دستور ناظران ایالتی اولیه به مثابه قانون لازم‌الاجرا بود مگر اینکه مغایرت آن با قوانین معتبر

---

1. Fearon  
2. Sporadic  
3. Rury  
۱۵۹

قبلی یا رأی یک دادگاه به اثبات می‌رسید (فلو، ۱۸۹۶). از سوی دیگر، علی‌رغم اینکه معلمان آن دوران کم سن و سال بودند، دانش مدونی برای تدریس و آموزش وجود نداشت و نظام تربیت معلمی هم شکل نگرفته بود اما ناظران به دلیل اینکه روحیه و منش مردم‌سالاری در فرهنگ امریکایی نهادینه بود نمی‌توانستند معلمان را وادار به هر تغییری بکنند. آنها زمانی بیشترین قدرت را برای تغییر عملکرد معلمان داشتند که کار معلم با نظرات ذینفعان (والدین، مدیران، اعضای محلی شهر) در تعارض باشد. ناظران می‌دانستند که معلمان در هر مدرسه‌ای و در هر کلاسی متفاوت عمل می‌کنند، اما حتی قدرتمندترین آنها نظیر پیکارد نیز فرهنگ و منش امریکایی را مد نظر قرار می‌داد. پیکارد (۱۸۹۵) ضمن تبیین ضرورت هماهنگی و یکپارچگی در نظام آموزشی هشدار داد:

هماهنگی و یکپارچگی را باید بدون خدشه‌دار کردن تدریس معلم و یا قربانی کردن آزادی و اقتدار حرفه‌ای او ایجاد کرد. برای این منظور، ناظر باید خبرگی لازم در امر تدریس، انگیزش و نیز هدایت معلمان برای ارتقای حرفه‌ای را داشته باشد و نظارت او به قدر کافی منعطف باشد به گونه‌ای که معلمان برای تحقیق و آزمایش آزادانه در زمینه تدریس آزادی عمل داشته باشند (ص، ۱۰۴).

اندیشه «هماهنگی و یکپارچگی» متأثر از جنبش مدیریت علمی بود. پیکارد (۱۸۹۵) از سویی به فرهنگ و منش مردم‌سالارانه احترام می‌گذاشت و از سویی مدرسه را با کارخانه یکی پنداشته بود. او در بحث از نظارت مناسب بر معلمان می‌گوید:

ناظر باید کار را از بالا تحت نظر قرار دهد، فقط شرایط بیرونی آن را نگاه کند، به روان و بی‌نقص بودن ماشین تولید و نیز نیاز آن به تعمیر توجه کند. او همچنین می‌تواند کار را بر مبنای محصول نهایی ارزیابی کند... اما این خطر هست که ناظر ماشین تولید را از محصول نهایی مهم‌تر تلقی کند. بالطبع، معلمان خیلی زود مسیر مورد نظر ناظر را دنبال می‌کنند و به بهای غفلت از محصول نهایی، سرگرم تمیزکاری و روغن‌کاری ماشین تولید می‌شوند (پیکارد، ۱۸۹۵، ص ۵۹).

ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...

پیکارد نتوانست از سلطه تفکرات مدیریت کارخانه‌ای رهایی کامل پیدا کند و می‌گفت باید مثل کارخانه‌ها در سه خط (مدیریت کار، انضباط شاگردان و مشاوره) بر مدرسه‌ها نظارت کرد.

یکی دیگر از این ناظران، ویلیام توری هریس<sup>۱</sup> بود که می‌خواست مشکل نظارت بر عملکرد معلمان را با روشی ملایم‌تر حل کند. هریس دوازده سال ناظر ارشد مدارس بود و تلاش‌های گسترده‌ای برای تأسیس وزارت آموزش و پرورش انجام داد که البته موفق نبود. از ۱۸۷۳ تا ۱۹۰۹ رئیس انجمن ملی ناظران مدارس<sup>۲</sup> بود (لاسکاریتز و هینیتز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). او که از ۲۲ سالگی کار نظارت آموزشی را تجربه کرده بود پس از سال‌ها تجربه و تحقیق به این نتیجه رسید که معضل معلمان ناکارآمد را می‌توان با تدوین کتاب‌های درسی مناسب و قرار دادن این کتاب‌ها در کلاس‌های درس حل کرد. البته مشکل او در آن زمان بزرگ‌تر از فقدان کتاب درسی برای دانش‌آموزان بود. هریس می‌دانست که برنامه درسی مبتنی بر کتاب ایراداتی دارد ولی او با معلمانی مواجه بود که فقط همان چیزهایی را که زمانی خوانده بودند تدریس می‌کردند:

آفات بزرگ نظام کتاب-محور با آفات ناشی از روش شفاهی قابل مقایسه نیستند. حتی اگر حفظ طوطی‌وار کتاب در دستور کار قرار گیرد شاگرد متعهدانه تمرکز و سخت‌کوشی خواهد کرد در حالی که در روش شفاهی، عادت مطالعه نظام‌مند مرتب را کسب نخواهد کرد حتی اگر عادات ذهنی درخشانی داشته باشد... کتاب که باشد بچه می‌داند که معلم از او انتظار بیشتری دارد. او تدریجاً یاد می‌گیرد که به موضوعات مبنایی پنهان بپردازد و کل اندیشه‌ای را که در ذهن نویسنده متن بوده بازتولید می‌کند (هریس، ۱۸۷۰، ص ۱۷).

هریس (۱۹۰۲) بعدها نیز معتقد بود که کتب درسی، به‌ویژه آنهایی که تجلی کاربرد روش پژوهش علمی‌اند نیاز به آموزش شفاهی را کاهش می‌دهند. روش شفاهی روش رایج آن دوران چه در زمینه تدریس معلم و چه در زمینه ارزیابی دانش‌آموزان بود. شاید تمایل هریس به بهره‌گیری گسترده از کتاب درسی، به دلیل تجارب سخت و دشوار خود او در ابتدای شغل معلمی بود؛ در اولین کلاس او ۱۸۰ بچه از سنین ۱۰ تا ۱۵ سال وجود داشتند و او با کمک

---

1. William Torrey Harris  
2. National Associations Of School Superintendents  
3. Lascarides & Hinitz  
۱۶۱

چهار دستیار بود که توانست فقط نظم را حفظ و بچه‌ها را گروه‌بندی کند (لاسکاریتز و هینیتز، ۲۰۰۰). به هر حال، رویکرد مبتنی بر کتاب درسی به طور جدی توسط افرادی نظیر هارولد راگ دنبال شد که کوشیدند دوره‌های مطالعاتی را به طور کامل و به شکلی علمی برای معلمان تعریف نمایند تا معلمان موظف شوند محتوا را به همان شکل در کلاس‌های درس برای شاگردان تدریس کنند. رویکرد مهم دیگر برای مواجهه با معضل معلمان ناکارآمد، اجبار به کسب گواهینامه صلاحیت معلمی بود. این رویکرد را سوزان میلر دورسی<sup>۱</sup> ناظر ایالت لس‌آنجلس دنبال کرد (مک‌گریگور<sup>۲</sup>، ۱۹۵۳). دورسی از پیروان فرانکلین بابیت بود که چند دهه بعد از هریس همچنان با مشکل معلمان ناکارآمد مواجه بود. دورسی به عنوان یکی از مشهورترین ناظران آموزشی در عین حال که می‌کوشید تسهیلاتی نظیر بیمه بازنشستگی، حق درمان و کمک‌هزینه زایمان را برای معلمان فراهم کند اما تحت تاثیر آموزه‌های مدیریت علمی در زمینه کسب شایستگی‌های معلمی سختگیر بود. او به معلمان فرصتی برای کسب گواهی صلاحیت معلمی می‌داد و اگر نمی‌توانستند آن را به دست آورند آنها را اخراج می‌کرد (اسمیت<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). دورسی به فراهم‌سازی تسهیلات برای معلمان اعتقاد داشت اما معتقد بود آنها در زمینه قوانین و مقررات و نیز فرایند آموزشی<sup>۴</sup> باید مطیع دستورات ایالت لس‌آنجلس باشند. در دیگر ایالت‌ها با برخی از این رویه‌های نظارتی مخالف می‌شد. از جمله، فرانک مک‌موری<sup>۵</sup> (۱۹۱۳) به منزله یکی از بنیانگذاران نظام نوین آموزشی در امریکا چنین انتقاد می‌کرد:

در اکثر مواقع، رویه چنین است که ناظر ستادی از مدیر مدرسه می‌خواهد که او را در خلال بازدید از مدرسه همراهی کند. او از مدیر می‌خواهد که برنامه معمول خود را انجام دهد و مدیر نباید در هر اتاق، بیش بازدیدهای قبلی توقف کند. از پنج، شش و یا هفت کلاس، به همین روش بازدید می‌شود. اگر همه این بازدیدها را یکجا در نظر بگیریم، میانگین توقف در هر کلاس، بیش از شش دقیقه نیست. اینکه مدیری بیش از ده دقیقه در هر کلاس بماند، بسیار

1. Susan Miller Dorsey (1867-1946)
2. Mcgregor
3. Smith
4. Educative Process
5. Frank McMurry

ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...

نادر است. هر چند ناظر ستادی، پیش از شروع بازدیدها از مدیر مدرسه می‌خواهد که او نیز بتواند گفتگوهای میان مدیر و معلم را بشنود، اما در عمل، هیچ گفتگویی در این بازدیدها انجام نمی‌شود. یکی از مدیران گفته بود: «من هرگز چیزی نمی‌گویم، مگر اینکه کار اشتباهی انجام شود». به ظاهر که هیچ کسی اشتباهی مرتکب نمی‌شود. از نگرش‌های معلمان و شاگردان می‌توان دریافت که وجود مدیر در کلاس را راحت می‌پذیرند و مدیر نیز به‌طور معمول با روش تدریس آن کلاس هم‌دلی کرده و سکوت اختیار می‌کند. البته که این همه سکوت به دلیل وجود یک ناظر ستادی است (ص، ۱۸۱).

مک‌موری اعتقاد داشت که این گونه نظارت‌های صوری، کمک چندانی به معلمان و شاگردان نمی‌کند. او درک عمیقی از «تدریس» داشت و می‌دانست که پیچیدگی‌های این کنش پویا را نمی‌توان در بازدیدهای لحظه‌ای درک کرد. مک‌موری گزارش کرد که مدیران به امور اداری و اجرایی سرگرم شده‌اند و حتی در مدرسه‌هایی که مدیر به ازای هر ۲۰ معلم، یک معاون داشته نیز این معضل رفع نشده است زیرا معاونان نیز درگیر امور اداری-اجرایی شده‌اند:

دلیل اصلی شکست طرح واگذاری وظایف مدیر به معاونان اینست که نظارت فعال بر تدریس، وظیفه‌ای نیست که بتوان به این سادگی آن را به دیگران تفویض کرد. نمی‌توان به پشتوانه قدرت اداری، در مورد تدریس معلمان انتقاد مثبت یا منفی کرد؛ بیان انتقادات باید متکی بر دلایل فنی و ارتباطات شخصی باشد... این امر طبیعی است که معلمی که به طرز ناخوشایند مورد انتقاد معاون قرار گرفته، صلاحیت او برای انتقاد کردن را زیر سوال ببرد، اما اگر همین انتقادات از جانب مدیر مدرسه که مسئول اصلی است مطرح شوند، جایی برای سوال باقی نمی‌ماند (مک‌موری، ۱۹۱۳، ص ۱۸۷).

مک‌موری با ظرافت تمام به عامل «اندازه مدرسه» توجه می‌کند و وظایف ناظر آموزشی را متناسب با نوع ارتباطات انسانی متفاوتی که در مدارس کوچک و بزرگ وجود دارند تبیین می‌کند.

یکی دیگر از نخستین متخصصان نظارت الیوت (۱۹۱۴) بود که تضمین بقای اجتماعی و سیاسی جامعه را منوط به «آوردن توده‌های دانش‌آموزان زیر نفوذ مدارس دولتی» می‌دانست

(ص، ۲) و بر این اساس، نقش ناظران را صیانت از حقوق دولت و تحقق عدالت آموزشی عنوان می‌کرد و یکی از وظیفه‌های اصلی آنها را کنترل نظارتی بر مدارس می‌دانست:

کنترل نظارتی به این مربوط می‌شود که چه محتوایی را چه زمانی، به چه کسی، توسط چه کسی، چگونه، و با چه هدفی باید آموزش داد. این موضوعی حرفه‌ای و تکنیکی است. هدف آن اینست که استانداردهای رشد و پیشرفت هم برای معلمان و هم برای شاگردان روشن باشند. دغدغه اولیه آن نه فرایند تولید در آموزش، بلکه کارآمدی محصولات این فرایند است (الیوت، ۱۹۱۴، ص ۱۲).

چنین دیدگاهی که میل به سلب اختیارات مدارس و معلمان در آن مشهود است در دیگر متخصصان نظارت که اکثر آنها نیز جزو ناظران رسمی ایالتی بودند به چشم می‌خورد. به عنوان مثال، یکی از برجسته‌ترین این افراد نات (۱۹۲۰) بود که اعتقاد داشت «دانش مشترک»<sup>۱</sup> اولین اصل و رکن نظارت آموزشی است. منظور او از دانش مشترک این بود که معلم و ناظر باید در زمینه موضوعات بنیادینی مثل مقاصد تعلیم و تربیت، ویژگی‌های دانش‌آموزان، روش یادگیری، روش تدریس و معیارهای قضاوت در مورد تدریس، دانش مشترک یا مبنای معرفتی مشابهی داشته باشند. نات (۱۹۲۰) بیش از مهارت‌ها و مبانی نظارت، به تشریح ماهیت آموزش در مقاطع مختلف تحصیلی می‌پرداخت تا بدین طریق، به ایجاد نگرش‌های مشترک میان معلمان و ناظران کمک کند. اعتقاد راسخ او این بود که بدون وجود دیدگاه‌های آموزشی مشترک، پایه تعاملات ناظر و معلم، ناپایدار و لغزنده خواهد بود.

در مقابل، ناظرانی نظیر چارلز واگنر<sup>۲</sup> بیشتر به دنبال این بودند که از طریق ارتباطات انسانی یاددهی و یادگیری را در کلاس‌های درس ارتقا دهند. به عنوان مثال، واگنر (۱۹۲۱) خود-نظارتی<sup>۳</sup> را نخستین و نیز رایج‌ترین شکل نظارت می‌دانست. واگنر (۱۹۲۱) می‌گفت: «معلم خوب در سریع‌ترین زمان ممکن، شاگردان را نسبت به خودش بی‌نیاز می‌کند» (ص، ۷۶) و به همین ترتیب اعتقاد داشت که نباید معلم را متکی و وابسته به وجود ناظر کرد. در دسته ناظران

- 
1. Common Knowledge
  2. Charles Wagner
  3. Self-Supervision



ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...

انسان‌گرا پیت‌من<sup>۱</sup> (۱۹۲۱) را نیز می‌توان قرار داد. پیت‌من عملکرد ناظران نیویورک را آسیب‌شناسی کرد و مواردی نظیر بی‌توجهی به نظرات شاگردان، عدم نظرخواهی از والدین، عدم برگزاری جلسات ماهیانه به صورت منظم، زمان محدود بازدیدهای کلاسی، عدم بازدید از خانه‌های دانش‌آموزان، و ناتوانی ناظران از تدریس نمایشی<sup>۲</sup> را به عنوان کاستی‌های اصلی در کار آنها مطرح کرد. وجه مشترک ناظران مذکور این بود که به دنبال طراحی یک ابزار یا نظام منسجم برای نظارت بر عملکرد معلمان نبودند. این کاری بود که فرانکلین بابیت<sup>۳</sup> به طور متمرکز آن را دنبال کرد.

### رویکرد فرانکلین بابیت

بابیت متخصص نظارت آموزشی بود. او را بیشتر با کتاب ارزشمند برنامه درسی<sup>۴</sup> می‌شناسند که در سال ۱۹۱۸ چاپ شد. این ناظر ایالتی که استاد مدیریت آموزشی دانشگاه شیکاگو نیز بود چند سال پیشتر رساله‌ای را در زمینه اصول نظارت آموزشی به رشته تحریر در آورده بود (بابیت، ۱۹۱۳). او به‌طور گسترده‌تر از کاربرد اصول مدیریت علمی در اداره مدارس طرفداری می‌کرد:

مدیران و ناظران هر سازمان باید نتایجی را که سازمان در جهت آنها کوشش می‌کند با شفافیت هر چه تمام تعریف کنند. ایشان باید همه نیروی کار سازمان را در مسیر تحقق این نتایج هماهنگ کنند. ایشان باید بهترین روش‌های کار را شناسایی و کل کارکنان را به کاربرد این روش‌ها مجبور نمایند. ایشان باید صلاحیت‌های مورد نیاز کارکنان را تعیین کرده و ببینند آیا این صلاحیت‌ها در سطح استاندارد هست یا نه. اگر در سطح استاندارد نبود، فرد مورد نظر را اخراج کنند (بابیت، ۱۹۱۳، ص ۷).

بابیت (۱۹۱۳) اعتقاد داشت که در آموزش و پرورش نیز درست مانند کارخانه‌ها باید نتیجه یا محصول نهایی را به‌دقت تعریف کنیم. بابیت مفهوم رشد را مثال می‌زند (جالب است که همکار او جان دیویی در دانشگاه شیکاگو در آن زمان، مقصد بنیادین آموزش و پرورش را

---

1. Pittman

2. Teaching Demonstration

3. Franklin Bobbitt

4. The Curriculum

«رشد» عنوان می‌کرد). به عقیده باییت، تا وقتی که شاخص‌ها یا مصداق‌های رشد را تعریف نکنیم مفهوم رشد کمکی به پیشرفت نظام آموزشی ما نخواهد کرد. بنابراین، باییت تلاش کرد رشد را به شیوه‌ای عملیاتی و عینی تعریف کند:

ما در دهه قبل فهمیدیم که تعیین استانداردهای مشخص برای محصولات آموزشی گوناگون امکان‌پذیر است. این توانایی که «فرد در هر دقیقه ۶۵ عبارت ترکیبی را با نرخ ۹۴ درصد پاسخ صحیح بیان کند» مثل هر جنبه‌ای از تولید در کارخانه فولاد، دقیق است. سرعت و دقت ۸ دو کیفیت مطلوب در هر نوع عملیات ریاضیاتی‌اند. در هر گونه عملیات ریاضیاتی مطلوب، این امکان وجود دارد که استانداردهای سرعت و دقت را تعیین کنیم. آشکار است که این استانداردها می‌توانند بالا یا پایین باشند. این استاندارد که «فرد در هر دقیقه با نرخ پاسخ صحیح ۷۵ درصد، ۳۰ عبارت ترکیبی بسازد» در مقایسه با این استاندارد که «فرد در هر دقیقه با نرخ پاسخ صحیح ۹۸ درصد، ۱۰۰ عبارت ترکیبی بسازد» بسیار پایین‌تر است (باییت، ۱۹۱۳، ص، ۱۵).

تفاوت باییت با دیویی در همین بود که دیویی از زمان چاپ مقاله مشهور «مفهوم قوس انعکاسی در روان‌شناسی»<sup>۲</sup> (۱۸۹۶) که تلقی محرک-پاسخ از رشد را به کلی نارسا دانست تا چاپ دوم کتاب دوران‌ساز «چگونه می‌اندیشیم»<sup>۳</sup> (۱۹۳۳) که برداشتی پویا از رشد کرد آموزش<sup>۴</sup> را «شکل‌گیری عادات فکری هشیارانه، دقیق و منسجم» (ص، ۷۸) تعریف کرد که سنجش کمی میزان تحقق آن ممکن نبود. برعکس، باییت (۱۹۱۳) اعتقاد راسخ داشت که استانداردها را می‌توان در سطح کلاس درس و برای معلمان و دانش‌آموزان پیاده‌سازی کرد و در این راستا تدوین ابزارهای دقیق سنجش ضرورت دارد تا هر کسی بداند باید به دنبال چه هدفی باشد و بفهمد که تا چه اندازه به آن هدف دست یافته است. به همین دلیل، نمونه‌های متعددی از آزمون‌های ریاضی را می‌آورد که روند پیشرفت دانش‌آموزان را می‌سنجند و به ناظر کمک می‌کنند در مورد اینکه آیا معلم به کمک نیاز دارد یا نه، تصمیم بگیرد. باییت آزمون‌ها و

- 
1. Speed And Accuracy
  2. The Reflex Arc Concept In Psychology
  3. How We Think
  4. Education

ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...  
مقیاس‌هایی را که ثورندایک طراحی می‌کرد برای رویکرد علمی نظارت، بسیار مفید قلمداد می‌کرد.

بابت علی رغم داشتن رویکرد فنی-منطقی، در برابر روح زمانه خود تسلیم بود و مرامی مردم‌سالارانه داشت. به همین دلیل، معتقد بود استانداردها را باید بر اساس نیازها و انتظارات مردم تعیین کرد. او زندگی علمی خود را وقت زمینه‌یابی نیازهای دوران بزرگسالی دانش‌آموزان کرد تا مبنایی مردم‌سالارانه را برای تدوین برنامه درسی مدارس فراهم کند. بابت (۱۹۱۳) عصاره نظرات خویش را به بهترین شکل، در قالب موارد زیر بیان کرد: ۱. برای اینکه نظارت و هدایت علمی کارکنان آموزش و پرورش، مبنایی معتبر داشته باشد ما باید فهرستی مفصل از توانمندی‌های شخصی را برای طبقات مختلف اجتماعی و شغلی دانش‌آموزان تهیه کنیم، توانمندی‌هایی که مدرسه در قبال پرورش آنها مسئول است؛ ۲. ما باید مقیاس‌هایی را برای سنجش این توانمندی‌های شخصی طراحی کنیم. ۳. ما باید مقدار آموزشی را که از نظر جامعه برای پرورش این توانمندی‌ها ضرورت دارد مشخص کنیم و این را در قالب مقیاس‌های سنجش بیان کنیم؛ و ۴. ما باید استانداردهای پیشرفت نوین را با عنایت به فرایند رشد طبیعی توانمندی‌های شخصی آماده کنیم.

بابت موارد فوق را پیش‌نیازهای وجود یک برنامه درسی علمی و یک نظام علمی برای نظارت بر آن می‌دانست و البته او بیش از «آموزش» به «مهارت‌آموزی» باور داشت و به همین دلیل در جای‌جای آثار خویش از اصطلاح مهارت‌آموزی به دانش‌آموزان استفاده می‌کرد. وی معتقد بود معلمان ابتدایی باید در شناخت و معرفی انواع اشیاء عینی و نیز در آموزش حرکت‌ها ماهر باشند.

یکی از اصول مدیریت علمی فردریک تیلور که بابت آن را اقتباس کرد «انتخاب علمی کارگران» بود. بابت که خودش در بسیاری از موارد به جای اصطلاح معلم از اصطلاح کارگر استفاده کرده رعایت این اصل را ضروری می‌دانست. او با پذیرش این باور رایج که معلم «معلم به دنیا آمده است»، انتخاب شخصیت‌های مناسب برای شغل معلمی را اقدامی بنیادین محسوب می‌کرد:

راه حل این مسأله در دست روان‌شناسان است. به نظر می‌رسد آنها ابتدا باید نمونه‌ای از معلمان را، یعنی پنج درصد از بهترین معلمان در حرفه تدریس را انتخاب کنند. منظور همان

کسانی است که اصطلاحاً از بدو توکد معلم بوده‌اند و خصوصیات ذاتی مورد نظر را دارند. گام بعدی اینست که به‌شیوه‌ای عملیاتی و دقیق، خصوصیات شخصیتی متجلی در این گروه از معلمان را تعریف کنند. از آنجایی که معلمان از جهات گوناگونی شایستگی دارند، باید این شایستگی‌ها را دسته‌بندی کرد و خصوصیات هر دسته از معلمان را جداگانه تعیین کرد. ناظران آموزشی با در دست داشتن این یافته‌ها می‌توانند کسانی را که به‌طور ذاتی برای معلمی در مقطع یا پایه‌ای خاص مناسب‌اند به نحو بخردانه انتخاب کنند. این افراد مهارت‌های مورد نیاز پیش و ضمن خدمت را راحت‌تر فرا می‌گیرند (باییت، ۱۹۱۳، صص ۶۴-۶۵).

اما به نظر می‌رسد که در فاصله‌ای کوتاه باییت تغییر نظر می‌دهد و در می‌یابد که معلمان کارایی لازم را برای این منظور ندارند. او در مقدمه کتاب برنامه درسی (۱۹۱۸) تصریح می‌کند که با توجه به پیشرفت‌های چشمگیر در زمینه ساختمان‌ها و امکانات مدارس، حال وقت آنست که «روش‌های نو، مواد درسی جدید، و انواع تازه‌ای از تجربه‌ها» به کار گرفته شود. در قسمت‌های بعدی شرح می‌دهد که محتوای آموزش را نباید بر اساس آنچه که برای معلمان راحت‌تر است، بلکه باید بر اساس مهارت‌های مورد نیاز بازار کار انتخاب کرد. باییت پا فراتر می‌نهد و می‌گوید برای مواقعی که امکان انجام برخی از فعالیت‌ها در مدرسه وجود ندارد می‌توان مدرسه را به شکل پاره‌وقت اداره کرد و بچه‌ها را برای کسب تجربه به موقعیت‌های طبیعی فرستاد. به نظر او وقتی که ما اصول مدیریت علمی را در هر حوزه‌ای از زندگی بشری به کار گرفته‌ایم چرا باید موضوعی به اهمیت برنامه درسی را به حدس و سلیقه شخصی معلم واگذار کنیم؟ ما باید از تکنیکی علمی بهره گرفته و برنامه درسی را بر اساس زمینه‌های گوناگون مهارتی تدوین کنیم:

نظریه اصلی ساده است. زندگی آدمی هر چقدر هم که متنوع باشد در گرو انجام فعالیت‌های مشخصی است. آموزش در معنای آمادگی برای زندگی آموزشی است که به طور قطعی و مناسب فرد را برای انجام فعالیت‌های مشخصی آماده می‌کند. هر اندازه هم که این فعالیت‌ها متنوع و گوناگون باشند باز می‌توان آنها را کشف و شناسایی کرد (باییت، ۱۹۱۸، ص ۴۲).

یکی از نکات اساسی برای فهم ریشه‌های رویکرد باییت اینست که معلمان مخاطب او مسئولیت برنامه‌ریزی درسی را نیز بر عهده داشتند. بنابراین، ناظر باید نه تنها انجام وظایف

ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ... مربوط به تدریس، بلکه فعالیت‌های برنامه‌ریزانه معلمان را نیز واری می‌کرد. به عنوان مثال، بابیت در مورد «خواندن» که از دغدغه‌های همیشگی او بود می‌گوید:

هر درس باید بین هشت تا بیست واژه وابسته<sup>۱</sup> از کتاب یا تمرین‌های انشاء داشته باشد... باید از املا، واژه‌سازی و تمرین‌های آوایی تکمیلی زیاد استفاده کنید. بیشتر به صورت شفاهی هجی کنید... روزانه کمی درس بدهید، آزمون آن را بگیرید، تمرین فشرده بدهید، و واژه‌هایی را که اشتباه هجی شدند مصرانه دنبال کنید (بابیت، ۱۹۱۸، ص ۳۶).

در عبارت فوق، رویکرد اثبات‌گرایانه و تکنیکی بابیت در تعیین محتوای درس خواندن مشهود است. در مورد درس تاریخ نیز رویکردی مشابه دارد: «در کلویلند ۲۹۰ ساعت به آموزش تاریخ اختصاص داده می‌شود در حالی که متوسط آن در پنجاه شهر پیشرو آمریکا ۴۹۶ ساعت است. این همه تفاوت جای نگرانی و تامل دارد» (ص، ۵۴). بابیت به اتکای یک شاخص کمی، در مورد کیفیت آموزش تاریخ در شهر کلویلند قضاوت می‌کند. این رویکرد تکنیکی یکی از ویژگی‌های بارز سیستم نظارتی او بود. اما افزون بر رویکرد تکنیکی او در پرداختن به موضوعات مختلف، در کار بابیت نسبت میان دو حوزه نظارت و برنامه‌ریزی درسی نیز شایسته تأمل است.

در آن زمان آگاهی ناظران از موضوع برنامه‌ریزی درسی و نکات مرتبط با آن ضرورت داشت و به همین دلیل، افرادی مثل بابیت می‌کوشیدند دانش برنامه درسی ناظران آموزشی را ارتقاء دهند تا ناظر به ابزارها یا معیارهای لازم برای نظارت در این حوزه مجهز باشد. شاید این پرسش پیش آید که چرا برنامه‌های درسی به شکل متمرکز تدوین و ابلاغ نمی‌شدند؟ پاسخ ساده است. از فقدان مبانی نظری و تجربی کافی برای برنامه‌ریزی درسی و نیز فقدان برنامه‌های درسی مدون که بگذریم **ابلاغ از بالا** با روح مردم‌سالانه حاکم در آن دوره مغایر بود. هم مردم و هم ایالت‌ها خواهان آموزش بچه‌ها متناسب با نیازهای خانواده‌ها و مقتضیات صنعتی یا کشاورزی منطقه بودند و بنابراین خواستار آزادی عمل در انتخاب درس‌ها و تدوین محتوای آنها بودند. بابیت علی‌رغم اینکه به شدت متأثر از آموزه‌های مدیریت علمی بود اما -

شاید به‌ناچار!- نگرش‌های تربیتی مردم‌سالارانه داشت و درست مانند دیویی بر کارکردهای اجتماعی آموزش و پرورش تأکید می‌کرد:

در پایان این فرایند [آموزش] انتظار می‌رود بچه‌ها بتوانند همان کارهایی را انجام بدهند که بزرگسالان انجام می‌دهند؛ همان‌طور فکر کنند که آنها فکر می‌کنند؛ مسئولیت‌های بزرگسالان را بر عهده بگیرند؛ کار را اثربخش انجام بدهند؛ شهروندان فکوری باشند که انگیزه تلاش خود را از منافع مردم می‌گیرند؛ و نظایر آن. فردی که به این سطح از رشد می‌رسد تربیت‌یافته<sup>۱</sup> است، حتی اگر هرگز به مدرسه نرفته باشد. کسی که زیر این سطح باشد درست تربیت نشده است، حتی اگر زیادتر تحصیل کرده باشد (بابیت، ۱۹۱۵، صص ۱۶-۱۵).

از نظر بابیت، آموزش و پرورش ابزاری برای رشد کودک است. بنابراین، آموزش و پرورش وسیله است و نباید به رویه‌های مرسوم آن ارزش ذاتی داد:

اینکه آموزش رسمی یک موضوع را ضروری بدانیم یا نه بستگی به دو نکته دارد: یکی اینکه آیا آگاهی از آن موضوع برای انسان امروز ضروری است و دوم اینکه آیا آن موضوع آنقدر پیچیده و دست‌نیافتنی<sup>۲</sup> است که باید آن را به‌طور نظام‌مند تدریس کرد؟ تعداد این موضوعات ضروری، از نسلی به نسل دیگر تغییر می‌کند (بابیت، ۱۹۱۵، ص ۱۶).

بابیت اصالت را به موضوعات درسی می‌دهد آن هم موضوعاتی که برآمده از نیازهای نسل جاری باشند. در عمل اما بابیت تناقض‌ها یا تفاوت‌هایی را در عملکرد مدارس یا مناطق آموزشی مشاهده می‌کرد که او را به سوی اندیشه یک برنامه درسی متمرکز کارآمد سوق می‌داد. به عنوان مثال، او از گزارش ناظری به نام هنری دلبیو هولمز<sup>۳</sup> چنین نتیجه می‌گیرد که در مدارس شهر کلیولند، زمان مورد نیاز برای تدریس «خواندن و ادبیات» به طرز ناکارآمدی تخصیص داده شده است. اصلی‌ترین بخش گزارش هولمز در نمودار ۱ نشان داده شده است.

در هر یک از پایه‌های تحصیلی، چقدر زمان برای تدریس «خواندن و ادبیات» صرف می‌شود؟

- 
1. Educated
  2. Inaccessible
  3. Henry W. Holmes

ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...

نمودار ۱: زمان اختصاصی برای درس «خواندن و ادبیات» (منبع: هنری. دبلیو، هولمز<sup>۱</sup>، ۱۹۱۵، توزیع زمان بر حسب دروس و پایه تحصیلی در شهرهای نماینده؛ به نقل از بابیت، ۱۹۱۵، ص ۱۹).

پایه تحصیلی	ساعات در هر سال		درصد زمان برای هر پایه	
	شهر کیولند	میانگین ۵۰ شهر	شهر کیولند	میانگین ۵۰ شهر
۱	۳۱۷	۲۶۶	۴۳	۳۱
۲	۳۱۷	۲۳۵	۳۶	۲۶
۳	۲۷۹	۱۸۸	۳۲	۲۱
۴	۱۹۶	۱۵۳	۲۲	۱۶
۵	۱۶۱	۱۲۶	۱۸	۱۳
۶	۱۳۶	۱۱۷	۱۵	۱۲
۷	۱۵۲	۹۸	۱۷	۱۰
۸	۱۵۲	۹۷	۱۷	۱۰
جمع کل	۱۷۱۰	۱۲۸۰	۲۵	۱۷

تشخیص بابیت این بود که در کیولند بیش از زمان مورد نیاز، برای درس «خواندن و ادبیات» وقت صرف می‌کنند و گذشته از هزینه‌های بسیاری که به دلیل افزایش ساعات کاری معلمان به مدارس تحمیل می‌شود اساساً صرف این مقدار زمان برای درس خواندن و ادبیات زمانی موجه و منطقی است که به سایر دروس پیشرو نظیر زیست‌شناسی، حرفه و فن، و علوم کاربردی کم توجهی نشود. در ادامه، بابیت از روش مطلوب یا بهینه خویش برای درس خواندن پرده‌برداری می‌کند:

دومین اقدام برای بهبود برنامه خواندن، بهره‌گیری از تمرین‌های خواندنی بیشتر است. افراد انجام آسان، سریع و اثربخش کار را با تمرین یاد می‌گیرند. بنابراین، در برنامه خواندن باید فرصت‌های بیشتری برای تمرین وجود داشته باشد. در حال حاضر متون خواندنی برای پایه هشتم متجاوز از ۲۱۰۰ صفحه است. بچه پایه سوم ملزم است در هر ساعت ۲۰ صفحه مطلب متناسب با هوش خود را بخواند، و بچه‌ای که در سطح فراگیری گرامر است باید در هر ساعت

بین ۳۰ تا ۴۰ صفحه را بخواند. از آنجایی که سرعت خواندن یکی از نتایج مطلوب است، خواندن تمرینی باید سریع باشد. به طور متوسط، خواندن کل متون خواندنی حدود ۸۰ ساعت زمان می‌برد. این یعنی ۱۰ ساعت تمرین برای هر یک از پایه‌های تحصیلی هشت‌گانه، که به هیچ عنوان برای تمرین خواندن سریع کافی نیست. البته متن‌ها باید ۲ بار و حتی شاید ۳ بار خوانده شوند، و این یعنی در هر سال بیش از ۳۰ ساعت تمرین مورد نیاز است. رسیدن به چنین هدفی به آسانی و طی دو سه هفته از سال امکان‌پذیر است - با این فرض که محتوای متن‌ها به درستی با سطح بلوغ ذهنی شاگردان انطباق دارد. در هر حال، این یعنی برای ۳۵ هفته از سال تحصیلی فرصت تمرین فراهم نشده است (بابیت، ۱۹۱۵، ص ۲۷).

بابیت باور داشت که مهارت‌های ذاتی را نمی‌توان از مهارت‌های اکتسابی تفکیک کرد، بنابراین اگر معلم را درست انتخاب کنیم راحت‌تر آموزش می‌پذیرد. به نظر می‌رسد او متأثر از آموزه‌های مدیریت علمی تیلور معتقد بود برای هر کدام از ابعاد یا فرایندهای آموزش، یک حالت یا روش آرمانی وجود دارد که باید آن را کشف کنیم: «نباید به معلمان اجازه داد که روش تدریس را بر اساس میل شخصی انتخاب کنند. وقتی روشی را کشف کردیم که بر تمامی روش‌های حاضر برتری دارد همه باید فقط از همان روش استفاده کنند» (ص، ۹۵). به نظر بابیت نباید به بهانه بها دادن به آزادی معلمان از این اصل غفلت کرد و قدرت ناظران را برای نقد علمی معلمان کاهش داد. هنگامی که این مبنای علمی برای نظارت فراهم شد اولین وظیفه ناظر این خواهد بود که تخصص خودش را در موضوع درسی ویژه‌ای که معلم نیز در آن تخصص دارد افزایش دهد.

بابیت به دنبال روشی آرمانی برای تدریس دروس مختلف بود اما دریافته بود که مانعی بزرگ بر سر راه اجرای سراسری یک روش آرمانی قرار دارد و آن متفاوت عمل کردن معلمان در زمینه انتخاب محتوای برنامه درسی است. او به عنوان ناظر آموزشی، ضرورت هماهنگی و یکپارچگی در نظام آموزشی را درک می‌کرد و اعتقاد داشت که نظام آموزشی باید در راستای موفقیت دانش‌آموزان در زندگی بزرگسالی، شایستگی‌های لازم را به آنها انتقال دهد. همچنین تجارب میدانی او نشان می‌داد که معلمان محتوای مناسبی را برای این منظور انتخاب نمی‌کنند و حتی اگر مواد درسی را نیز مناسب انتخاب کنند اما در مورد سهم، حجم و زمان هر ماده



ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...  
درسی به شیوه کارآمد تصمیم‌گیری نمی‌کنند. بنابراین، به عنوان ناظر آموزشی به این نتیجه رسید که به یک برنامه درسی یکسان نیاز است که محتوای آن باید بر اساس پژوهش‌های علمی تعیین شده باشد. ثمره کوشش‌های بابیت چاپ کتاب *برنامه درسی* در سال ۱۹۱۸ بود. غایت او این بود که با عنایت به تغییرات در آن عصر نوین، نظریه‌ای را برای برنامه‌ریزی درسی در اختیار معلمان و ناظران قرار دهد.

عده‌ای از اندیشمندان نظیر *جان دیویی* و *بوید* بود تحمیل بر معلمان و مدارس را مغایر با روح مردم‌سالاری می‌پنداشتند. دیویی اختیارات قابل ملاحظه‌ای در زمینه تعیین محتوا و روش آموزش به معلمان می‌داد. احتمال می‌رود در بازدهی‌های ناظران از مدرسه آزمایشگاهی دانشگاه شیکاگو اختلافاتی به وجود آمده باشد زیرا دیویی (۱۹۰۳) در زمانی که هنوز مدرسه آزمایشگاهی مشغول به کار بود هشدار می‌دهد که برخی از اصلاح‌گران می‌کوشند اختیار امور مدرسه نظیر انتخاب کتاب درسی را از کسانی که دانش تخصصی آموزش دارند سلب کرده و به ناظران [ایالتی] بسپارند: «راهکار این نیست که یک متخصص بخواهد روش‌های آموزشی و محتوای درسی را به مجموعه‌ای از معلمان منفعل پذیرا دیکته کند و عنان تصمیمات کل مدرسه را در دست گیرد... به لحاظ نظری، اگر محتوای درسی را به معلم یعنی همان کسی که کار واقعی آموزش در دست اوست دیکته کنیم... این به معنای محدودسازی عامدانه خلاقیت و تفکر و محبوس کردن روح [معلمان] است» (ص، ۱۹۶). دیویی هشدار می‌دهد که تلاش‌ها برای تحمیل موضوعات و روش‌ها حتی به درس‌هایی نظیر هنر، طراحی، نقاشی، و آواز نیز رسیده، آن هم با استدلال‌هایی نظیر اینکه معلمان آدم‌هایی معمولی و متوسط‌اند و شایستگی لازم برای تصمیم‌گیری در این زمینه‌ها را ندارند. دیویی (۱۹۰۳) در پاسخ می‌گوید: «اگر معلمان عاجزند و نمی‌توانند مسئولیت عقلانی انتخاب روش‌های تدریس خود را بپذیرند، پس فرقی ندارد: روش‌های تحمیلی دیگران را نیز مگر به شیوه‌ای غیرمکانیکی، ناسازوار و نسجیده به کار نخواهند برد» (ص، ۱۹۷). به این ترتیب، از نظر دیویی تحمیل موضوعات درسی به شاگردان با روح مردم‌سالاری سازگار نبود.

اگر چه رویکرد مردم‌سالارانه بوید بود و جان دیویی پشتوانه فرهنگی، فلسفی و روان‌شناختی قدرتمندی داشت اما از نظر پیروان جنبش مدیریت علمی، این رویکرد با واقعیات دنیای آموزش و پرورش آن عصر متناسب نبود. به عنوان مثال، در مدرسه

آزمایشگاهی/دانشگاه شیکاگو تعداد متوسط دانش‌آموزان هر کلاس بین هشت تا ده نفر بود در حالی که در مدارس معمولی، به طور متوسط بیش از چهل دانش‌آموز در کلاس درس حضور داشتند. گشاده‌دستی در تأمین وسایل و تجهیزات نیز مدرسه آزمایشگاهی را به مدرسه‌ای پُرخرج تبدیل کرده بود (سدفورا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹)، فهم نظریه دیویی در همان زمان نیز دشوار بود (واکر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹)، دیویی حتی اصطلاحات خود را تغییر می‌داد (فرانکلین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸) و به صراحت معلوم نبود که با یادگیری لاتین، تاریخ اروپا و یا یونانی موافق هست یا نه (رایان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). برخی از اندیشه‌های او نظیر تلفیق شاگردان رده‌های سنی مختلف، همان اوایل کار مدرسه آزمایشگاهی از سوی خود او کنار گذاشته شدند (میهو و ادواردز<sup>۵</sup>، ۱۹۳۶). سرانجام، گر چه دیویی (۱۸۹۹) مدعی بود مدرسه آزمایشگاهی الزامات ورود به دانشگاه را نیز مد نظر دارد ولی به نظر می‌رسد بیشتر برای ایجاد اطمینان و دلگرمی در والدین دانش‌آموزان این حرف را زده است.

بنابراین، از یک سو نهضت آموزش پیشرو هنوز نتوانسته بود اعتماد توده‌ها را جلب کند و از سوی دیگر ناظران و مقامات دولتی توانستند با توسل به برخی استدلال‌ها افکار عمومی را متقاعد کنند. ناظران برای متقاعدسازی افکار عمومی و معلمان و مدیران، دو راهکار اساسی مرتبط داشتند: (۱) استناد به اصول مدیریت علمی؛ (۲) سنجش و اندازه‌گیری کمی یادگیری‌ها. مبدع و مبلغ رویکرد اندازه‌گیری کمی ادوارد ثورندایک بود که علی‌رغم آگاهی کامل از محدودیت‌های این رویکرد اما باز می‌کوشید که هر چیزی را اندازه‌گیری کند. به عنوان مثال، او حتی مقیاسی برای ارزیابی دست‌نوشته‌های<sup>۶</sup> شاگردان ابداع کرده بود. ثورندایک در مورد ثمرات رویکرد کمی گفت:

ناظران ستادی، ناظران آموزشی، مدیران و معلمانی که مسئولیت امور آموزشی را بر عهده دارند  
فوائد سنجش آموزشی را خوب درک می‌کنند و صادقانه دوست دارند آزمون‌ها و مقیاس‌هایی  
در اختیار داشته باشند که بتوانند خودشان آنها را مورد استفاده قرار دهند. گرایش فعلی به تهیه

1. Sadafora
2. Waks
3. Franklin
4. Ryan
5. Mayhew & Edwards
6. Handwriting

ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...

ابزارهای سنجش، بسیار قدرتمند است. ابزارهایی که سطح پیشرفت مدرسه را با دقت اندازه‌گیری کرده و معلمان یا سایر افراد، با اندکی آموزش فنی، می‌توانند آنها را مورد استفاده قرار دهند (ثورندایک، ۱۹۱۸، ص ۲۰).

ناظران آموزشی با بهره‌گیری از ابزارهای پیشنهادی افرادی نظیر ثورندایک می‌توانستند نتایج آزمون‌های استاندارد کلاس‌ها و مدارس مختلف را گردآوری و مقایسه کنند. به عنوان مثال، بابت بر اساس تحقیقات آن دوره تذکر می‌داد:

معلم پایه سوم باید شاگرد را به سطحی برساند که بتواند به طور متوسط در هر دقیقه ۲۶ عملیات ریاضی صحیح انجام دهد. معلم پایه چهارم وظیفه دارد در طول سال برای شاگردانی که مراقبت از آنها را بر عهده دارد سرعت جمع زدن اعداد را از میانگین ۲۶ عملیات در هر دقیقه به میانگین ۳۴ عملیات در هر دقیقه افزایش دهد. اگر نتواند آنها را به استاندارد ۳۴ برساند؛ به میزان کاستی یا کمبودی که وجود دارد در انجام وظیفه شکست خورده است و دیگر نباید مسئولیت رساندن شاگردان به استاندارد را به او داد (بابت، ۱۹۱۳، صص ۲۲-۲۱).

این تحلیل‌های دقیق قدرت متقاعدکنندگی ناظران را در برابر معلمان و مدیران افزایش می‌داد. در گام بعد، آنها با الهام از آموزه‌های مدیریت علمی کوشیدند استانداردهای مناسبی را در هر زمینه تدوین کنند.

به نظر بابت (۱۹۱۳) استانداردها را نباید مدیران و معلمان طراحی کنند؛ استانداردها باید از سوی مرجعی دیگر آماده شوند تا زمینه کاری مدیران و معلمان یکسان باشد و حتی بتوان ناشران کتاب‌های درسی را برای بهبود کتاب‌ها متناسب با این استانداردها تحت فشار قرار داد. اما همچنان یک مشکل نظارتی بزرگ وجود داشت: اگر چه ناظران می‌توانستند مدارس را برای افزایش نمرات دانش‌آموزان در درس خواندن و یا تاریخ تحت فشار قرار دهند اما هنوز نمی‌توانستند محتوای درس‌ها را تعیین و تجویز کنند. باید توجه کرد که یکی از خواسته‌های امریکایی‌ها این بود که بچه‌های آنها متناسب با نیازهای ایالت خویش آموزش ببینند و امکان بی‌توجهی به این خواسته وجود نداشت.

بابت روش استانداردسازی را حتی در مورد جزئی‌ترین موضوعات مربوط به تدریس به کار برد. به عنوان مثال، در کتاب آنچه مدارس آموزش می‌دهند، آنچه باید آموزش بدهند

(۱۹۱۵) می‌نویسد: «متن‌های خواندنی برای پایه‌های هشتم، بالغ بر ۲۱۰۰ صفحه است. یک بچه پایه سومی باید هر ساعت، ۲۰ صفحه از مطالبی را که برای هوش او مناسب‌اند مطالعه کند» (ص، ۲۷). او با اعتقاد راسخ به قطعیت یافته‌های تحقیقی، مقابله معلمان با چنین یافته‌هایی را موجه نمی‌دانست. توصیه‌های او برای افزایش متن‌های خواندنی در پایه‌های مختلف تحصیلی نیز بسیار صریح بود و می‌گفت مقدار خواندنی‌ها را در دبیرستان‌ها نیز باید به طور چشمگیری افزایش داد و کسانی که این رویکرد را سطحی‌کاری می‌پندارند باید بدانند که کارهای آهسته «سطحی» هستند. بهترین کارگران جهان آنهایی هستند که سریع و دقیق‌اند. او کندی برخی از شاگردان را نیز ناشی از کندی تدریس معلمان آنها می‌دانست: «کُندها هم می‌توانستند سریع و دقیق باشند، فقط کافی بود کار باحرارت و فعالانه را از همان ابتدا شروع کرده و به گونه‌ای منسجم ادامه دهند» (باییت، ۱۹۱۵، ص، ۳۲). به نظر باییت وظیفه اصلی این کار بر عهده معلمان بود اما به دلایل مختلفی قادر به انجام آن نبودند. مهم‌ترین دلیل این بود که آنها محتوا و روش مناسبی را انتخاب نمی‌کردند. از نظر باییت موضوعات درسی باید از سوی معلم/مدرسه، اما متناسب با مقتضیات متغیر نسل‌ها انتخاب شوند و سایر فعالیت‌ها در مدرسه و کلاس درس نیز به ضروری بودن موضوع یادگیری بستگی دارند:

مدارس باید مسئولیت بخش‌های دشوار این فرایند را بپذیرند. اگر فراگیری یک دانش پیچیده ضرورت دارد آن دانش باید در مدارس تدریس شود. اگر تمرین نیاز است، باید فرصت تمرین بدهند. اما هر چه که هست، این دانش و تمرین باید مبتنی بر فعالیت‌هایی باشد که انسان‌ها در عمل انجام می‌دهد (باییت، ۱۹۱۵، ص ۱۹).

بنابراین، باییت با روحیه نظارتی خویش معتقد بود که مدرسه و معلمان در قبال محتوای برنامه درسی و یادگیری‌های دانش‌آموزان مسئول‌اند و باید تمام تصمیم‌ها را بر اساس نیاز و مصلحت زندگی بزرگسالی دانش‌آموزان اتخاذ کنند. رویکرد برنامه‌ریزی درسی باییت تا پایان عمر او چندان تغییر نکرد. او در سال ۱۹۴۵ ضمن بحث در مورد ویژگی‌های برنامه درسی در دوران پس از جنگ جهانی دوم، در مثالی استعاری، رویکرد آکادمیک را مورد نقد قرار داد:

ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...

آموزش آکادمیک در کلاس شروع و در همان کلاس به پایان می‌رسد. شاید خانم معلم علوم، که از قضا در شهر بزرگ شده و هرگز در مزرعه زندگی نکرده و چون در رشته علوم درس خوانده باید به بچه‌مزرعه‌ای‌ها کشاورزی درس بدهد، تدریس آکادمیک را به طرز رضایت‌بخشی انجام دهد. کافی است کنار تخته بنشیند، کتاب را باز کند و پسرها نیز آن طرف بنشینند در حالی که کتاب‌های‌شان بسته است. او به دانش واقعی کشاورزی نیاز ندارد. آزمون‌های او نیز اندازه‌گیری‌های قابل اطمینانی از سطح تسلط هر شاگرد بر دانش از قبل تعیین شده‌اند. او فقط باید زبان علمی شاگردان را با زبان علمی کتاب تطبیق دهد. لذا راحت می‌فهمد که بچه‌ها کی به سطح مطلوب حفظ کردن رسیده‌اند، طوری که بتوان لفظ تربیت‌یافته را در مورد هر کدام از آنها به کار برد (بابیت، ۱۹۴۵ الف، ص ۸۲).

بابیت با این مثال، سعی می‌کند نارسایی‌های رویکرد دیسیپلینی یا آکادمیک به تحصیل را نشان دهد. از نظر او در رویکرد آکادمیک همین که دانش آموز بتواند به زبان مورد نظر معلم با او سخن بگوید انتظار معلم برآورده می‌شود. اما آموزش در تغییر زبان خلاصه نمی‌شود. در واقع، آگاهی مفهومی و یا زبانی، که ابزار اصلی در رویکرد آکادمیک به تحصیل است برای رشد فرد و پیشرفت جامعه کافی نیست. بابیت در آثار قبلی خویش از رویکرد کارکردی به آموزش طرفداری کرده بود. از نظر او هدف‌های آموزش عمومی، به ویژه در مقطع متوسطه، باید بر اساس کارکردهای دنیای بزرگسالی (کارکردهای لازم برای زندگی سالم و اشتغال کارآمد) تدوین شوند. اما آیا می‌توان رویکرد سنتی آکادمیک را با رویکرد کارکردگرایی تلفیق کرد؟ بابیت پاسخ تأمل‌برانگیزی برای این سؤال دارد:

پاسخ مشخص است: این رویکردها تلفیق نخواهند شد زیرا هر کدام هدف‌ها، دلیل‌ها، فرایندها، نتایج و روش‌های ارزشیابی خاص خود را دارند. با این حال، ترکیب آنها میسر است هر چند که با این کار هر دو دچار آشفتگی می‌شوند. هیچ طرح ترکیبی خاصی را نمی‌توان برای طولانی‌مدت حفظ کرد. چنین طرحی ثبات ندارد و دائم به سمت یکی از رویکردها یا دو رویکرد مجزای دیگر میل خواهد کرد... وظیفه اصلی آموزش و پرورش این نیست که با رویکردی کورکورانه و استبدادی، حافظه‌ها را از اطلاعات انباشته کند و تعدادی از فنون و مهارت‌های ساده را به شکلی مکانیکی به افراد یاد دهد (بابیت، ۱۹۴۵ ب، صص ۱۵۳-۱۵۲).

بابیت تا پیش از انتشار کتاب مشهور خویش در سال ۱۹۱۸ به طور عمده روی موضوعات اجرایی مدارس و انواع شاخص‌های آموزشی نظیر اندازه کلاس‌ها، اندازه مدارس، وضعیت استخدامی معلمان، تجهیزات و شرایط فیزیکی مدرسه، دوره‌های تربیت معلم، بودجه و هزینه‌های اداره مدارس متمرکز بود (بابیت، ۱۹۱۵). او پیشتر گفته بود که اگر بچه‌ای به این نتیجه رسید که کتابی را نیاز دارد، آن کتاب باید برای او فراهم باشد (بابیت، ۱۹۱۶) و شاید این تأکید بر وجود کتاب درسی و برنامه درسی متمرکز، بزرگ‌ترین وجه مشترک بابیت و راگ بود.

### رویکرد هارولد راگ

عوامل سیاسی نیز در رواج رویکرد برنامه‌ریزی درسی متمرکز بر اساس نیازهای اجتماعی نقش عمده‌ای داشتند. با شروع جنگ جهانی اول، یکی از اولین دستورهای وودرو ویلسون<sup>۱</sup> رئیس جمهور آمریکا این بود که موضوع جنگ و مقتضیات آن در برنامه درسی مدارس ابتدایی و متوسطه وارد شود. چارلز جاد و لیون مارشال<sup>۲</sup> اولین کتاب درسی را برای این منظور تهیه کردند. جاد و مارشال (۱۹۱۸) در مقدمه کتاب به صراحت می‌گویند که محتوای این درس در راستای سه مأموریت است: ایجاد شور و شوق ملی‌گرایانه در دانش‌آموزان؛ آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ورود به صنعت و انجام کارهای عملی؛ و تقویت حس مسئولیت‌پذیری شخصی در دانش‌آموزان. اما کسی که رویکرد ویلیام هریس را احیا کرد و به طور گسترده‌ای کوشید تا با تدوین کتاب‌های درسی و کتاب‌های راهنمای جامع، به رشد معلمان ضعیف کمک کند هارولد راگ بود.

راگ کوشید بسته‌های محتوایی کاملی را برای معلمان آماده کند تا بار وظیفه مهم برنامه‌ریزی درسی را از دوش آنها بردارد و زمینه را نیز برای نظارت دقیق‌تر بر عملکرد آنها فراهم کند. راگ شاهکار تدوین محتوای خود برای درس علوم اجتماعی را «بشر و جامعه متغیر او»<sup>۳</sup> نام نهاده بود. این برنامه درسی برای کل مقاطع و پایه‌های تحصیلی تدوین شد و تا

- 
1. Woodrow Wilson
  2. Charles H. Judd & Leon C. Marshall
  3. Men And His Changing Society

ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...

سال‌ها مورد استفاده بود. راگ از کسانی بود که چندین جلد از کتاب‌های این برنامه درسی را تدوین کرد. رویکرد او در تدوین محتوای این کتاب‌ها، تشریح مسائل و مقتضیات زندگی اجتماعی به شکل تلفیقی یا میان‌رشته‌ای بود. او در مقدمه *شهروندی و تعلیمات مدنی*<sup>۱</sup> که آن را برای دانش‌آموزان دبیرستانی تدوین کرده بود در مورد نحوه نگارش کتاب می‌گوید: «آنجا که برای فهم مقتضیات زمان حال به تاریخ نیاز بود مباحث تاریخی در نظر گرفته شد. آنجا که برای درک مسائل دنیای معاصر به ارتباطات جغرافیایی نیاز بود ارتباطات جغرافیایی تشریح شد. در مورد اصول و واقعیت‌های اقتصادی و اجتماعی نیز همین قاعده رعایت شده است (راگ، ۱۹۳۱، ص ۸). در واقع، اگر چه محتوای درسی این کتاب‌ها سنگین بود و در اولین نگاه، گویی مطابق رویکرد دیسیپلینی تدوین شده بودند اما دو تفاوت اصلی وجود داشت: یکی اینکه به نقش‌آفرینی فعال دانش‌آموزان برای برآوردن نیازهای جامعه توجه کرده بود و این موضوع به شدت مورد تاکید راگ بود:

کانون محوری دوره مطالعات اجتماعی، فعالیت‌های مشکل‌گشایانه کتاب کار<sup>۲</sup> است. غایت مطالعات اجتماعی، نقش‌آفرینی فعال و بخردانه دانش‌آموزان برای تمدن امریکا و فهم بردبارانه سایر تمدن‌هاست. برای تحقق این غایت، کارهای مدرسه باید حول فعالیت‌های پویای شاگردان سازماندهی شود. توسعه قدرت درک و فهم دانش‌آموزان، فقط با مشارکت فعالانه آنها در مطالعه جامعه پیرامونی ایشان میسر می‌گردد (راگ، ۱۹۳۱، ص ۹).

دوم اینکه اولین معیار راگ برای تدوین محتوای درس‌ها این بود که مفهوم‌ها و معنی‌ها بر اساس روان‌شناسی یادگیری سازماندهی شوند، بدین صورت که افراد معانی جدید را همان طوری یاد بگیرند که بدون در دست داشتن کتاب درسی یاد می‌گیرند:

اگر بخواهم شفاف‌تر توضیح دهم، این بدان معناست که توالی منطقی دقیقی که ما منظر ریاضی‌دان خمیره است (یعنی شروع با گزاره‌ها و تعریف‌های انتزاعی و سپس پیشروی به سوی کاربردهای ویژه این قضایا)، باید جای خود را به روش روان‌شناختی بدهد. تعریف‌ها و اصول کلی باید در خلال تجارب عینی شاگردان یاد گرفته شوند (راگ و کلارک<sup>۳</sup>، ۱۹۱۸، ص ۴).

---

1. Citizenship And Civil Affairs

2. Workbook

3. Rugg & Clark

راگ تکرار هدفمند مفاهیم را به عنوان یکی از ویژگی‌های ممتاز روش تدوین محتوای درسی بر می‌شمرد. همچنین به این نکته اشاره می‌کند که برای شفاف‌سازی مفاهیم، اصول، تعمیم‌ها و مباحث، از تمامی ابزارهای موجود (نظیر حکایت‌ها، نمودارها، جداول، تصاویر، نقشه‌ها، و اخبار حوادث و رویدادها) بهره گرفته است. هوشمندی او در تدوین محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی، در جای جای این کتاب‌ها قابل مشاهده است. به عنوان مثال، به جملات زیر توجه کنید:

ایالات متحده کشوری متشکل از ۱۳۰ میلیون آدم است. هر کدام از این آدم‌ها یک «شخص» هستند. هر کدام از این آدم‌ها علایق، دوست‌داشتنی‌ها و دوست‌نداشتنی‌های خاص خودشان را دارند. هر کدام از این مردم چیزهای خاصی را می‌خواهند و از چیزهای خاصی می‌ترسند. هر یک از این افراد تا حد زیادی خود-محور<sup>۱</sup> هستند و مدام برای رسیدن به خواسته‌های خودشان تقلا می‌کنند؛ ما به چنین افرادی «من‌گرا»<sup>۲</sup> می‌گوئیم. هر کدام از این افراد دوست دارد در برابر دیگران از خود محافظت کنند و امنیت خود را تضمین نمایند. به همین دلیل است که ما خودمان را «فردگرا»<sup>۳</sup> خطاب می‌کنیم. این آدم‌های فردگرا، بخش اعظم زندگی خودشان را در گروه‌ها - بین خانواده‌ها، همسایه‌ها، گروه‌های کاری، کلیسا، گروه‌های فعالان اجتماعی، سیاسی، نژادی و غیره - می‌گذرانند. با وجود این، علایق این آدم‌های فردگرا، اغلب اوقات با علایق سایر اعضای گروه‌ها در تقابل قرار می‌گیرد. تضادها از اینجا شروع می‌شوند (راگ، ۱۹۳۱، ص ۳۴).

نحوه تبیین موضوع، خلاقانه و محرک تفکر است. راگ بحث را حول دو گرایش طبیعی سازماندهی می‌کند که برای هر دانش‌آموزی ملموس و قابل درک است. معلم نیز می‌تواند چنین محتوایی را با ذکر انبوهی از مثال‌ها و تجربه‌ها کامل کند. در اینجا راگ به عنوان برنامه‌ریز درسی به معلم کمک می‌کند تا دانش‌آموز را که دریایی از آرزوها و آرمان‌های دست‌یافتنی و دست‌نیافتنی است با این دوگانگی مواجه کند. فراموش نشود که هدف اصلی

- 
1. Self-Centered
  2. Ego-centric
  3. Individualist



ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...  
مبحث درسی، آشنا کردن دانش‌آموزان با نقش و کارکردهای دولت است. در واقع، غایت راگ اینست که دانش‌آموزان در پایان بتوانند به این پرسش‌ها پاسخ دهند:

۱. دولت چگونه به مردم کمک می‌کند تا در زندگی اجتماعی و ملی، نقش‌آفرینی کنند؟
۲. دولت چگونه به مردم اجازه می‌دهد که یکدیگر را کنترل کنند؟ چرا چنین کنترلی ضرورت دارد؟ آیا این کنترل در دنیای امروز، بیش از گذشته‌های دور ضرورت دارد؟
۳. دولت مردم‌سالار چگونه برای افراد آزادی، امنیت و صلح بیشتر را به ارمغان می‌آورد؟  
(راگ، ۱۹۳۱، ص، ۴۰).

راگ در توضیح پرسش‌های فوق به این نکته اشاره می‌کند که دانش‌آموزان باید درک عمیقی از مشکلات دولت به دست بیاورند زیرا هر پدیده‌ای که به زندگی شهروندان ربط دارد، تا حدی یک موضوع دولتی نیز هست.

در اندکی بیش از یک قرن ۳۵.۰۰۰.۰۰۰ نفر از متولدین خارج<sup>۱</sup> [از آمریکا] که اکثریت آنها اروپایی بودند برای زندگی به آمریکا آمدند. بیشتر آنها به شهروندان دارای تابعیت تبدیل شدند. شما می‌دانید که فرایند کسب تابعیت، به سخت‌کوشی و استقامت زیادی نیاز دارد. متقاضی باید ۵ سال در آمریکا زندگی کند، درس بخواند، خواندن و نوشتن به زبان انگلیسی را یاد بگیرد و در مورد تاریخ و دولت آمریکا اطلاعات کسب کند... چرا این همه متقاضی وجود دارد؟ (ص، ۴۶).

راگ از موضعی متکبرانه دلیل هجوم مهاجران به آمریکا را نهادینه بودن فرهنگ مردم‌سالاری و دستاوردهای بی‌بدیل تمدن کشورش عنوان می‌کند. هدف راگ تبیین این اندیشه برای دانش‌آموزان مهاجر یا غیرمهاجر بود که هر شهروند باید ضمن برخورداری از آزادی‌ها و ظرفیت‌های این تمدن، دین خود را نیز به آن ادا کند و نقش سازنده‌ای را که می‌تواند، کشف کرده و به احسن وجه ایفا نماید. او داستان زندگی بینوایانی را حکایت می‌کند که بی هیچ داشته‌ای به آمریکا مهاجرت کردند و به زعم او، در سایه مزایا و ظرفیت‌های فرهنگی این کشور، قله‌های علم و اختراع و ثروت را فتح کردند. دو مورد از این حکایت‌ها

مربوط به زندگی چارلز استین‌میت<sup>۱</sup> و مایکل پاپین<sup>۲</sup> است. شایان ذکر است که اگر چه امروز که آثار راگ را مطالعه می‌کنیم انعکاس صادقانه و تحریف نشده واقعیات جاری در جامعه، به عنوان راهبرد اساسی او برای پرورش قدرت مسأله‌گشایی و حس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در چشم می‌آید اما در آن زمان منتقدان، افرادی نظیر هارولد راگ و جورج کونتز را خائن و گماشته اداره تفتیش ایالات متحده<sup>۳</sup> می‌دانستند (اسمیت، ۲۰۲۰). به طور کلی، راگ می‌کوشید با تلفیق اطلاعات و آمار واقعی در محتوای برنامه درسی، افزون بر افزایش آگاهی دانش‌آموزان، تغییرات مطلوبی را نیز در نگرش و انگیزش آنها ایجاد کند.

تذکر این نکته لازم است که او مثال‌هایی نظیر مورد فوق را برای تحریک فکر و افزایش قدرت تحلیل دانش‌آموزان در نظر گرفته است. به طور کلی، راگ در تدوین محتوای درس‌ها پنج اصل را رعایت می‌کند: ۱. برای هر کدام از گزاره‌ها یا دعوی، مستندات عینی از وضعیت فعلی جامعه ارائه می‌دهد. ۲. مستندات خود را به تجارب و واقعیات خانوادگی دانش‌آموزان ربط می‌دهد. ۳. از تحمیل پاسخ‌های قطعی خودداری می‌کند و به جای جواب‌های قاطع، مباحث را با پرسش‌های عمیق ادامه داده و به پایان می‌رساند. به عنوان مثال، حتی در موضوعی که تخصص اصلی او است و بر تمامی نظریه‌های موجود در آن تسلط دارد، وقتی این سوال را برای دانش‌آموزان مطرح می‌کند که «شخص آموزش دیده چه ویژگی‌هایی دارد؟»، از ارائه پاسخ معین و یا نظریه‌پردازی و اشاره به اندیشه‌های فیلسوفان پرهیز می‌کند. در عوض، تفاوت‌های مدارس قدیم و جدید را توضیح می‌دهد، تعداد زیادی از یادگیری‌هایی را که بچه‌ها در طول روز دارند مثال می‌زند، استعاره «نردبان آموزشی آمریکا»<sup>۴</sup> یا «نردبان دانش»<sup>۵</sup> (ص، ۵۵۸-۵۵۹) را توضیح می‌دهد و در پایان به بیان آمار و ارقام مفصلی در زمینه روند رشد آموزش عمومی و عالی در جامعه می‌پردازد. ۴. برای فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان ارزش بسیاری قائل است. و ۵. اگر چه در تمام محتوای درس، ارزش‌ها و اصول مردم‌سالاری را

- 
1. Charles Steinmetz
  2. Michael Pupin
  3. United States Office Of Censorship
  4. American Educational Ladder
  5. Ladder Of Knowledge

ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...  
تیین و برجسته می‌کند، اما به آفات یا آسیب‌هایی که این باورها داشته و یا دارند نیز همواره اشاره می‌کند.

راگ (۱۹۳۱) بزرگ‌ترین رسالت برنامه‌ریزان درسی را افزایش آگاهی اجتماعی می‌دانست و معتقد بود باید این آگاهی‌ها را تنها از طریق تدوین کتاب‌های درسی مناسب می‌توان به معلمان و دانش‌آموزان انتقال داد.

### نتیجه‌گیری

در ابتدای قرن بیستم، مدیران و معلمان با رویکرد مردم‌سالارانه‌ای که برآمده از فرهنگ جامعه امریکا بود تعیین هدف‌های آموزش، محتوا و روش‌های تدریس را حق مسلم خویش می‌دانستند. ناظران آموزشی این حق انتخاب را منشاء نوعی گسستگی در فرایندهای آموزشی می‌دانستند اما قدرت قانونی و اداری آنها به تنهایی برای مقابله مؤثر با این حق کافی نبود. آنها باید شوراهای شهرها، مدیران و معلمان را برای بهره‌گیری از هدف‌ها، محتوا و روش‌های مورد نیاز جامعه صنعتی متقاعد می‌کردند که آموزش و پرورش نیز همانند دیگر سازمان‌ها به دیوان‌سالاری نیاز دارد. برای این منظور کوشیدند بر اساس رویکرد اندازه‌گیری کمی ثورندایک، کیفیت آموزش و یادگیری را به دقت اندازه‌گیری کنند و در گام بعد، طبق اصول مدیریت علمی، استانداردهای آموزش و یادگیری را تعیین نمایند. اجرای این رویکرد به کاهش کنترل معلمان بر ابعاد اساسی فرایند آموزش منجر شد (کافکا، ۲۰۰۹). در اعمال قدرت بر مدارس و معلمان وارد مرحله تازه‌ای شد و ناظرانی مثل باییت به این نتیجه رسیدند که رویکرد علمی تا زمانی که معلمان محتواهای درسی متفاوتی را تدریس می‌کنند کارآمدی ندارد. برای همین به فکر تدوین محتوای برنامه درسی و ابلاغ آن به شکل متمرکز افتادند. اما چنین اندیشه‌ای با روح مردم‌سالاری امریکایی و توجه به نیازهای منطقه‌ای ایالت‌ها در تضاد بود. باییت و چارترز کوشیدند راه حلی مردم‌سالارانه برای این معضل پیدا کنند. آنها توانستند با انجام پیمایش‌های گسترده مجموعه فعالیت‌های خانوادگی، اجتماعی و شغلی بزرگسالان را کشف کنند. فرض آنها این بود که این فعالیت‌ها دارای اشتراکات و همپوشی‌های مختلفی است و اگر دانش‌آموزان فعالیت‌های محوری را یاد بگیرند در آینده برای ایفای طیف وسیعی از

وظایف توانمندتر خواهند بود. اندیشه تمرکزگرایی در برنامه درسی با رویکرد تحلیل فعالیت‌ها تقویت شد اما به‌طور ویژه با فعالیت‌های هارولد راگ به شکل عملیاتی در بسیاری از مناطق و ایالت‌ها به اجرا درآمد. راگ که یکی از مفروضات اساسی او ضعف و ناکارآمدی معلمان بود پیشنهاد هریس را جامه عمل پوشانید و به تدوین کتاب‌های درسی و راهنماهای جامع برنامه درسی به شکل متمرکز همت گماشت. باید دقت کرد که رویکرد بابت و یا راگ در آن دوران لازم و ضروری بود. همان‌طور که کلیبارد (۲۰۰۴) اشاره کرده در آن دوران متخصصان آموزش با چهار مطالبه جدی مواجه بودند: ترویج ملی‌گرایی پس از جنگ جهانی اول، انتقال فرهنگ امریکایی به مهاجران، بهره‌گیری از روش‌های علمی، و آموزش کارآمد توده‌ها. در واقع، همین مطالبه‌ها باعث شد که اندیشه برنامه درسی متمرکز به عنوان مناسب‌ترین ابزار برای برآوردن این انتظارات ترویج شود. می‌توان گفت نگارش کتاب بابت (۱۹۱۸) که از آن به عنوان نقطه پیدایش حوزه مطالعات برنامه درسی یاد کرده‌اند در واقع تولد اندیشه برنامه درسی متمرکز و ملی بود. دیویی (۱۹۱۶) این حرکت دیوان‌سالارانه را مغایر با کارکردهای اجتماعی آموزش و پرورش می‌دانست و شاید به همین دلیل عنوان کتاب مشهور خود را *مردم‌سالاری و آموزش*<sup>۱</sup> نام نهاده بود. او با نگاهی انتقادی این سؤال را مطرح کرد که «آیا امکان دارد نظام آموزش از سوی دولت اداره شود و کل نتایج اجتماعی‌ای که آموزش باید در خدمت آنها باشد محدود، تحمیل و مخدوش نشوند؟» (دیویی، ۱۹۱۶، صص ۱۱۴-۱۱۳). او هشدار داد که تدوین برنامه درسی متمرکز به بهانه میهن‌پرستی و حفظ یکپارچگی ملی، در عمل به استعمار یک طبقه اجتماعی توسط طبقات حاکم منجر می‌شود. ناظران آموزشی اما شعار عدالت آموزشی و آموزش اثربخش توده‌ها را سر می‌دادند شعاری که در حال حاضر نیز مطرح می‌شود. به واقع، آیا اندیشه برنامه درسی متمرکز که در ابتدای قرن بیستم مرجعیت تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی را از شوراهای محلی، مدارس و معلمان به ناظران ایالتی و فدرال تغییر داد همچنان وجهت و ضرورت دارد؟ همان‌طور که واکر و سولتیس<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) اشاره کرده‌اند این مسأله از جدی‌ترین مسأله‌های سازمانی در زمینه برنامه‌ریزی درسی است. این موضوع باید به‌طور دوره‌ای

---

1. Democracy And Education  
2. Walker & Soltis

ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...

و بر اساس مقتضیات سیاسی، اجتماعی و اقتصادی هر عصر مورد بازاندیشی قرار گیرد. برنامه درسی متمرکزی که تجلی آن در کتاب درسی سراسری واحد برای هر درس قابل مشاهده است زائیده دغدغه‌های سیاسی-اجتماعی کلانی بود که شاید در زمان خویش قابل اعتنا بودند. اما امروز سوال‌های بنیادینی در این زمینه مطرح است. آیا چنین دغدغه‌هایی همچنان وجود دارند؟ ماهیت این دغدغه‌ها چیست؟ و آیا یک «برنامه درسی متمرکز» واقعا ابزار مناسبی برای رفع این دغدغه‌ها است؟ پاسخ برخی از متخصصان برنامه درسی به سوال اخیر منفی بود. به عنوان مثال، اگر چه پس از پرتاب سفینه اسپوتنیک گرایش شدیدی به برنامه‌های درسی دیسیپلینی متمرکز پدید آمد، اما در برنامه درسی مشهور برونر<sup>۱</sup> (۱۹۶۵) هیچ کتاب درسی مشخصی در نظر گرفته نشده بود. برونر مجموعه‌ای از فیلم‌ها، اسلایدها، بازی‌ها، داستان‌ها و اشعار را تدارک دید با این تصور که این مواد درسی برای تفکر و پژوهش دانش‌آموزان درباره ماهیت و رفتارهای اجتماعی آدمی مناسب‌ترند. استن‌هاوس<sup>۲</sup> (۱۹۷۶) نیز در بحث از منشاء و خاستگاه موضوعات مدرسه‌ای به این نکته مهم اشاره می‌کند که اگر چه مدرسه سازنده دانش نیست و دانش‌ها باید از منابع معتبر خارج از مدرسه گرفته شوند؛ اما «این منابع در فرهنگ محیطی پیرامون مدرسه قرار دارند» (ص، ۱۰). استن‌هاوس محتوای برنامه درسی را همان فرهنگ یا سنت‌های عمومی می‌داند و تأکید می‌کند که باید همان اندازه که دیسیپلین‌های معرفتی را به عنوان دانش قلمداد می‌کنیم آنها را به منزله بخشی از سنت‌های عمومی یا عناصر فرهنگی فهم و تفسیر کنیم. بارو<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) نیز اعتقاد دارد که نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز نباید با این توجیه که می‌خواهند دانش‌آموزان را از روش‌های مخرب در امان بدارند چهارچوبی غیرمنعطف و فاقد پویایی را به کلیه معلمان، از جمله معلمان حرفه‌ای تحمیل کنند که ریشه خلاقیت آنها را می‌خشکاند. بارو (۲۰۱۵) می‌گوید ما «به جای در نظر گرفتن نظریه برنامه درسی به عنوان دانشی فنی که باید با کاردانی سیاسی به مدارس تحمیل شود، بهتر است راجع به تاثیر نیروهای واقعی روی برنامه درسی که از گذشته تا به حال محدودکننده عمل بوده‌اند نیز فکر کنیم» (ص، ۳۴-۳۳). یکی از نیروهای محدودکننده عمل، در واقع فقر آگاهی تاریخی در زمینه چیستی و چرایی برنامه درسی متمرکز در نظام آموزش و پرورش باشد. در

---

1. Bruner  
2. Stenhouse  
3. Barrow  
۱۸۵

حال حاضر معلوم نیست منشاء باور به اثربخشی برنامه درسی متمرکز و یکپارچه چیست؟ برنامه درسی متمرکز حداقل از منظر نبرد سیاسی جناح‌ها (اپل، ۱۹۹۰)، منافع چاپ کتاب درسی (اپل، ۱۹۹۱؛ اپل و کریستین-اسمیت، ۱۹۹۱) و عینیت‌گرایی فرهنگی و تلاش برای تثبیت ایدئولوژی واحد (ژیروا، ۲۰۲۰) توجیه‌پذیر نیست. از دیدگاه تاریخ مطالعات برنامه درسی نیز پیدایش برنامه درسی متمرکز و وجود کتاب درسی اجباری و الزامی برای هر درس، متناسب با عصر خاصی است که شرایط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی ویژه‌ای حاکم بوده است.

## References

- Apple, Michael. W. (1990). I there a Curriculum Voice to Reclaim, *Phi Delta Kappan*, 71 (7): 526-530.
- Apple, Michael. W. (1991). The Culture and Commerce of the Textbooks. In: Michael Apple & Linda Christian-Smith, *The Politics of Textbooks*, London: Routledge.
- Apple, Michael. W. & Christian-Smith, Linda. K. (1991). The Politics of Textbooks. In: Michael Apple & Linda Christian-Smith, *The Politics of Textbooks*, London: Routledge.
- Barrow, Robin. (2015). *Giving Teaching Back to Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory*. New York: Routledge Revivals.
- Blakiston, J. R. (1888). *The Teacher: Hints on School Management*. London: MacMillan and Co.
- Bobbitt, Franklin. (1913). *Some General Principles of Management Applied to the Problems of City-School Systems* (The Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Bobbitt, Franklin. (1915). *The San Antonio Public School System: A Survey*. Texas, San Antonio: G. F Sigmund Press.
- Bobbitt, Franklin. (1915). *What the Schools Teach and Might Teach*. (The Survey Committee of the Cleveland Foundation). Philadelphia: WM. F. Fell Co. Printers.
- Bobbitt, Franklin. (1916). *Report of the School Survey of School District Number One in the City and County of DENVER*. Colorado: The School Survey Committee.
- Bobbitt, Franklin. (1945). The Postwar Curriculum: The Functional versus the Academic Plan. *The School Review*, 53 (2): 77-84.

ریشه‌های تفکر برنامه درسی متمرکز: واکاوی دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی ...

- Bruner, Jerome. S. (1965). *Man: A Course of Study*. Cambridge, Mass: Educational Services. Available at: Eric (ED178390).
- Dewey. John. (1896). The Reflex Arc Concept in Psychology. *The Psychological Review*, 3 (4):357-370.
- Dewey, John. (1899). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, John. (1903). Democracy and Education. *The Elementary School Teacher*, 4 (4): 193-204.
- Dewey, John. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dewey, John. (1933). *How We Think A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath & Company.
- Elliott, Edward. C. (1914). *City School Supervision: A Constructive Study Applied of New York City*. New York: World Book Company.
- Fearon, D. R. (1876). *School Inspection*. London: MacMillan and Co.
- Fellow, Henry. C. (1896). *A Study in School Supervision and Maintenance*. Kansas: Crane & Company.
- Franklin, Barry. M. (2008). Curriculum history and its revisionist legacy. In: William J. Reese & John L. Rury (eds.). *Rethinking the history of American Education*. New York: Palgrave MacMillan. pp. 223-243.
- Giroux, Henry. A. (2020). *On Critical Pedagogy* (Second Edition). London: Bloomsbury Academic.
- Harris, William. Torrey. (1870). The Theory of American Education. *Journal of Education*, 2 (-): 1-19.
- Harris, William. Torrey. (1902). *Psychological Foundations of Education*. New York: Appleton & Company.
- Holbrook, Alfred. (1873). *School Management*. Cincinnati: Geo E. Stevens & Co., Publishers.
- Judd, Charles. H. & Marshal, Leon. C. (1918). *Lessons in Community and National Life*. Washington: Government Printing Office.
- Kafka, Judith. (2009). Shifting Authority: Teachers' Role in the Bureaucratization of School Discipline in Postwar Los Angeles. *History of Education Quarterly*, 49 (3): 323-346.
- Kliebard, Herbert M. (2004). *The struggle for the American curriculum*. New York: Routledge Falmer.
- Lascarides, Celia., & Hinitz, Blythe. F. (2000). *History of Early Childhood Education*. New York & London: Falmer Press.
- McGregor, Georgette. (1953). The Educational Career of Susan Miller Dorsey. *History of Education Journal*, 5(1): 15-17.
- Mayhew, Katherine. & Edwards, Anna. (1936). *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago (1896-1903)*. New York: Appleton-Century Company.

- McMurry, Frank. M. (1913). *Elementary School Standards: Instruction, Course of Study, Supervision* (Applied to New York City Schools). New York: World Book Company.
- Neill, Alexander. S. (1960). *Summerhill: A Critical Approach to Child Rearing*. San Francisco: Hart Publishing Company.
- Nutt, Hubert. Wilbur. (1920). *The Supervision of Instruction*. Boston: Houghton Mifflin Company. *The School Laws of Michigan*. (1869). *The School Laws of Michigan with Notes and Forms*. Lansing: W. S. George & Co.
- Pickard, J. L. (1895). *School Supervision*. New York: D. Appleton and Company.
- Pittman, Marvin. Summers. (1921). *The Value of School Supervision: Demonstrated with the Zone Plan in Rural Schools*. Baltimore: Warwick & York, Inc.
- Rugg, Harold. (1931). *Citizenship and Civil Affairs*. Boston: Ginn & Company.
- Rugg, Harrold. O. & Clark, John. R. (1918). *Fundamental of High School Mathematics*. New York: World Book Company.
- Rury, Hogn. L. (2020). *Education and Social Change: Contours in the History of American Schooling (Sixth Edition)*. New York: Routledge.
- Ryan, Alan. (1998). Deweyan Pragmatism and American Education. In: Amélie Oksenberg Rorty (Ed.), *Philosophers on Education: Historical Perspectives*. London: Taylor & Francis.
- Sadafora, Giuseppe. (2009). The Problem of a science of education in John Dewey's Thought. In: Larry A. Hickman & Giuseppe Spadafora (eds.). *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective: A New Democracy for the Twenty-First Century*. pp. 48-58.
- Smith, Samuel. James. (2020). *Windows into the History and Philosophy of Education*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt.
- Stenhouse, Lawrence. (1976). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Wagner, Charles. A. (1921). *Common Sense in School Supervision*. Milwaukee, Wis: The Bruce Publishing Company.
- Waks, Leonard. J. (2009). John Dewey and Progressive Education, 1900-2000: the school and society revised. In: Larry A. Hickman & Giuseppe Spadafora (eds.). *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective: A New Democracy for the Twenty-First Century*. pp. 70-86.
- Walker, Decker. F., & Soltis, Jonas. F. (1997). *Curriculum and Aims*. New York: Teachers College Record.