

نقش محوری هدف در برنامه‌ریزی درسی

معرفی مقاله

نویسنده: دکتر سید حسین میرلوحی

مسائل مربوط به برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی و ابعاد متعدد آن، آن‌طور که بایسته است در سطح محافل تعلیم و تربیت و دست‌اندرکاران آموزش و خصوصاً معلمان ما گسترش نیافته و جنبه‌های گوناگون آن هنوز مورد بحث و بررسی قرار نگرفته است. مقاله‌ای که در پیش‌رو دارید کوشیده است تا به سهم خود یکی از ابعاد مهم و تعیین‌کننده در برنامه‌ریزی درسی را از جنبه‌های مختلف به بحث بگذارد.

مقاله در ابتدا به ضرورت بحث جدی بصرامون مسائل و مشکلات آموزش و پرورش کشور و لزوم حل مسائل فلسفی و تئوریک و مشکلات عملی آن اشاره می‌کند و سپس در یک مقدمه کوتاه اطلاعاتی درباره موضوع بحث و روند سیستماتیک آن ارائه می‌دهد که دربرگیرنده عناوین و محورهای بحث می‌باشند. مقاله عمدتاً در جستجوی پاسخهایی برای سؤالات و مشکلات موجود و پیدا کردن راه‌حلهائی برای گشودن گره‌های کسور تئوریک و حداقل، ایجاد نگرشی منطقی و علمی به مسأله برنامه‌ریزی درسی می‌باشد.

فصلنامه

ضرورت بحث جدی پیرامون مسائل و مشکلات آموزش و پرورش کشور بیش از هر زمان دیگری در جامعه ما احساس می‌شود. بحث درباره این مسائل باعث می‌شود که از یک طرف مسئولان و دست‌اندرکاران و علاقه‌مندان به تعلیم و تربیت شناخت بیشتری نسبت به این مسائل و مشکلات پیدا کنند و از طرف دیگر بالا رفتن سطح آگاهی عمومی جامعه را نسبت به مسائل تعلیم و تربیت به دنبال داشته باشد.

در گذشته و تاکنون و به علت این که شناسایی و حل مسائل و مشکلات آموزش و پرورش کشور محور کارهای فکری و تحقیقاتی استادان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت ایران را تشکیل نمی‌داده است، ما کمتر کارهای علمی و تحقیقاتی را پیدا می‌کنیم که برخوردار از مشخص و همه‌جانبه با این مشکلات داشته باشد. و با وجود این که تاکنون هزاران کتاب و نوشته درباره مسائل گوناگون آموزش و پرورش از زبانهای خارجی به فارسی ترجمه شده و حتی در بعضی از مواقع آخرین نظرات جدید هم در محفلهای تعلیم و تربیت ما مطرح می‌شود ولی باز شاهدیم که علی‌رغم همه این اطلاعات و آگاهیها ما هنوز با مسائل و مشکلات تئوریک و عملی زیادی در ارتباط با آموزش و پرورش کشور خود روبه‌رو هستیم. علت این مسأله در چه می‌تواند باشد؟ آیا جز این است که ما صرفاً به جمع‌آوری و «انتبار کردن» اطلاعات، نظرات و تجارب می‌پردازیم و توانائی این را در خود نمی‌بینیم که با درگیر کردن خود با این نظرات و تجارب از آنها ابزارشناختی برای حل مسائل و مشکلات خودمان سازیم؟

با این مقدمه می‌خواهم این نتیجه‌گیری را بکنم که اگر ما سالها بحثهای روشنفکرانه و به اصطلاح «علمی» پیرامون مسائل آموزش و پرورش داشته باشیم ولی نتوانیم از آنها روشها و ابزارهای شناخت مناسبی بسازیم و در کار و عمل صحت آنها را آزمایش کنیم و مشکلات خود را یکی پس از دیگری حل کنیم این بحثها چندان سودمند نخواهند بود و ما همچنان در مشکلات غوطه‌ور خواهیم ماند و شاید خدای ناکرده روزی هم در میان امواج پرتلاطم و خروشان این مشکلات غرق بشویم. البته تأکید بر جنبه‌های کاربردی و عملی این بحثها نباید این طور فهمیده بشود که ما نقش مباحث تئوریک را در حل مسائل نادیده می‌گیریم. نه این چنین نیست. و اتفاقاً به علت این که آموزش و پرورش کشور ما تاکنون فاقد یک دستگاه فلسفی و تئوریک منظم و منسجم بوده تا به امروز در سرگردانی و بلاتکلیفی بسر می‌برد. پس وقتی به جنبه‌های کاربردی و سودمندی این بحثها اشاره می‌کنیم نباید به معنای نفی اصول‌گرایی در تعلیم و تربیت تلقی بشود و احتمالاً این احساس بوجود بیاید که ما می‌خواهیم خود را اسیر و گرفتار یک نوع پراگماتیسم کنیم. (بحث تئوری و عمل و رابطه این دو، یکی از بحثهای بسیار شناخته شده و قدیمی در تعلیم و تربیت است که به مفهوم امروزی آن حدود دو قرن پیش توسط فیلسوف و مربی آلمانی

«فریدریش شلایر ماخر» مطرح شده است که در این جا محل بحث آن نیست).

یکی از بهترین امکاناتی که می‌شود از طریق آن مسائل و مشکلات آموزش و پرورش کشور را در سطح صاحب نظران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به بحث گذاشت همین نشریات آموزشی و تربیتی است و در حقیقت از رسالتها و وظایف عمده این نشریات همین امر می‌باشد. امید است که این مباحث در این نشریات به درجه‌ای از ارتقاء و شکوفایی فکری و علمی برسد که نه تنها موجب حل مسائل فلسفی و تئوریک تعلیم و تربیت ما را فراهم گرداند، بلکه از نظر عملی نیز رفع مشکلات دست به گریبان آموزش و پرورش ما را به دنبال داشته باشد.

مقدمه

اگرچه در این نوشتار علی‌رغم اشاره فوق «دوباره» به طرح پاره‌ای از نظرات و تجارب موجود پیرامون برنامه‌ریزی درسی یک کشور خارجی^۱ پرداخته می‌شود، ولی نگارنده سعی نموده است که بررسی نظرات و بحثهای مطرح شده در ارتباطی بسیار نزدیک و محسوس با مسائل و مشکلات آموزش و پرورش کشور در زمینه برنامه‌ریزی درسی قرار داده شود، تا صرفاً در حد ارائه یک نظر یا تجربه باقی نمانده و امکان درگیری ذهنی ما با آنها را فراهم و به گسترش این مباحث و بررسی میزان کارایی آنها در چهارچوب مسائل خودی کمک نماید.

مقاله^۲ به‌طور سیستماتیک چنین پیش می‌رود که ابتدا به تعریف هدف و رابطه آن با برنامه می‌پردازد و به اصل تقدم هدف بر برنامه تأکید داشته و به انواع برنامه‌ها اشاره می‌کند. سپس معانی لغوی و ریشه «کاری کولوم» (برنامه درسی) ارائه می‌گردد. پس از آن تفاوت‌های برنامه درسی سنتی (قدیمی) و برنامه درسی نوین به‌طور فشرده مورد بحث قرار می‌گیرد تا امکان مرزبندی این دو نوع برنامه درسی فراهم گردد. مقاله سپس به دو مسأله حل نشده و مناقشه‌انگیز در برنامه‌ریزی درسی (ددکسیون ولگی تیماسیون) می‌پردازد که یکی از محورهای مهم مباحث برنامه درسی را تشکیل می‌دهند. به دنبال این بحث جایگاه هدف در برنامه درسی بر اساس نگرش سیستمی مورد بررسی قرار می‌گیرد و کوشش شده است تا نقش مجوری و تعیین‌کننده هدف در کلیه فعالیتهای برنامه درسی را برجسته نموده و آن را به اثبات برساند. روشهای معمول در دستیابی به هدفهای آموزشی یکی از عنوانهای دیگر بحث است که تجارب و شیوه‌های عملی دستیابی به هدفهای آموزشی و درجه کارآئی هر یک از آنها را مورد بررسی قرار می‌دهد. یکی از اصولی که در برنامه‌ریزی درسی نباید از نظر برنامه‌ریزان دور بماند، اصل تغییرپذیر بودن هدفهای آموزشی در رابطه با تحولات تاریخی و اجتماعی است که این اصل نیز با ارائه یک نتیجه تحقیق، مورد بحث قرار می‌گیرد. از آنجایی که تعاریف ارائه شده کنونی از برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی در جامعه تعلیم و تربیت ما مشخص و جامع نیستند، ضروری بود تا تعریف

جدید و مشخص و نسبتاً کاملی از برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی ارائه گردد که با توجه به برخی از ملاحظات متدیک در قسمت انتهایی بحث، آمده است.

بخش پایانی مقاله به بررسی اجمالی و کوتاهی از سابقه هدف‌نویسی در آموزش و پرورش ایران اختصاص پیدا کرده تا طرح مسائل خودی در رابطه با موضوع مورد بحث به دست فراموشی سپرده نشود.

رابطه هدف و برنامه

در فرهنگ معین هدف چنین تعریف شده است «هر چیز بلند و برافراشته، نشانه تیر، آنچه آدمی برای رسیدن به آن بکوشد، مقصود، غایت».

در زبان آلمانی به هدف «داس تسیل»^۴، در فرانسه «لوبو»^۵ و در انگلیسی «ایم‌وگل»^۶ گفته می‌شود که در بازی فوتبال هم این اصطلاح وجود دارد. و برنامه را هم اگر معادل «پلان»^۷ بگیریم که یک لغت فرانسوی است و ریشه لاتینی دارد به معنای «نقشه، طرح» و حتی در بعضی از مواقع در اصطلاح عامیانه به معنی هدف هم به کار برده می‌شود.

رابطه هدف با برنامه تا این حد مهم و اساسی است که اگر ما هدف نداشته باشیم برنامه هم نمی‌توانیم داشته باشیم. برنامه‌ریزی تنها زمانی صورت علمی و منطقی به خود می‌گیرد که هدف مشخصی را دنبال کند. اصولاً نداشتن هدف، سرگردانی به دنبال دارد. برای مثال ما وقتی از منزل خارج می‌شویم اگر هدف و مقصد معینی نداشته باشیم و ندانیم چه می‌خواهیم و به کجا می‌رویم یک کار غیر عقلانی و غیر منطقی کرده‌ایم و سرگردان و بلا تکلیف می‌مانیم. هدف، نقش محوری در برنامه‌ریزی دارد و با تغییر هدف و چگونگی آن برنامه نیز به همان نسبت تغییر پیدا می‌کند. با جمله‌ای از کنفوسیوس^۸ حکیم باستانی چین، تأثیر هدف بر برنامه روشن می‌شود، گرچه منظور این حکیم چینی مشخصاً در ارتباط با اصول برنامه‌ریزی علمی به معنای امروزی آن نبوده باشد. کنفوسیوس می‌گوید: «اگر برنامه یک‌ساله دارید بکارید، اگر برنامه ده‌ساله دارید درخت بکارید و اگر برنامه صدساله دارید آدم تربیت کنید».

در این جمله کنفوسیوس، برنامه معادل هدف آمده است و بیانگر این است که اگر هدفها تغییر کنند مدت زمان و نوع برنامه هم تغییر می‌کند (کوتاه‌مدت، میان‌مدت، و بلندمدت) پس می‌بینیم که هدف عامل تعیین‌کننده در تنظیم برنامه است. به‌طور کلی دو الگوی عمده در برنامه‌ریزی وجود دارد که به طور خلاصه به آنها اشاره می‌کنیم:

۱ - الگوی برنامه‌ریزی اقتصادی - ریاضی^۹ (منطق تصمیم). این مدل برنامه‌ریزی بسیار دقیق و غیر قابل انعطاف است و مراحل رسیدن به هدفهای برنامه را بر اساس تئوری احتمالات دقیقاً مشخص و حسابگری می‌کند و به‌طور پیگیرانه به دنبال تحقق آنها می‌باشد. در

برنامه‌های اقتصادی و طرح‌های عمرانی بیشتر از این مدل استفاده می‌شود.

۲- الگوی برنامه‌ریزی اجتماعی - عملکردی^{۱۱} (منطق تطبیق). این نوع از برنامه‌ریزی به شرایط اجتماعی وابستگی و ارتباط داشته و از قابلیت تطابق و انعطاف‌پذیری زیادی برخوردار است و از دید جامعه‌شناسانه به بررسی موقعیتهای متفاوت در مراحل برنامه‌ریزی می‌پردازد و با توجه به شرایط، اهداف و برنامه را تغییر می‌دهد. برنامه‌ریزیهای آموزش و پرورش و مخصوصاً تغییر ساختار و نوآوریها بر اساس این مدل صورت می‌گیرد که اکثراً هم به قول «بردالین» محقق اصلاح و تغییر نظام نروژی، اتفاق می‌افتد که برنامه‌ریزان در انتهای برنامه به چیزی رسیده‌اند که در ابتدای برنامه اصلاً پیش‌بینی آن را نکرده بودند.^{۱۱}

البته یک مدل تلفیقی دیگری هم در برنامه‌ریزی مطرح است که می‌توان آن را به مدل تکنیکی - پراگماتیسمی^{۱۲} تعبیر کرد که با تکیه بر جنبه عملی بودن و با استفاده از امکانات تکنولوژیک و عقلی^{۱۳} سعی می‌کند به طور سهل الوصول به اهداف برنامه دسترسی پیدا کند.

معنای لغوی واژه «کاری کولوم»^{۱۴}

«کاری کولوم» یا به تلفظ آلمانی آن «کوری کولوم» ریشه لاتینی دارد و به معنای دور، گردش، دوره تاریخی، سالیانه و یا زندگی نامه،^{۱۵} می‌باشد. یعنی چیزی که از یک جاسا شروع می‌شود و در یک جای دیگر ختم می‌شود. البته این واژه در همه کشورهای اروپایی و در زبان تخصصی تعلیم و تربیت آنها تا قبل از دو سه دهه اخیر به کار برده نمی‌شده است (به غیر از کشورهای آنگلساکسون) مثلاً در آلمان به جای «کاری کولوم»، از واژه «رپلان»^{۱۶} استفاده می‌شده که یک اصطلاح آلمانی است («رر» به معنای تعلیم و آموزش و «پلان» به معنای برنامه^{۱۷}) و یا در فرانسه تا همین اواخر (یکی دو دهه گذشته) واژه «کاری کولوم» در فرهنگ تخصصی آنها وجود نداشت و فرانسوی‌ها به جای این واژه از اصطلاح «پروگرام»^{۱۸} استفاده می‌کردند که بیشتر منظورشان «ماده درسی» بود و نه برنامه درسی به مفهوم جدید.^{۱۹}

تفاوت برنامه درسی سنتی با برنامه درسی نوین

یکی از خصوصیات عمده برنامه درسی سنتی در این است که برای برنامه‌ریزان آن همیشه این سؤال مطرح بوده است که چه چیزی باید آموخته شود؟ یعنی محتوای آموزشی چه باید باشد؟ و بعد از پاسخ به این سؤال محتوای آموزشی تهیه می‌کردند و می‌گفتند مثلاً این محتوا باید در این مدت معین و برای این سن مشخص توسط معلم تعلیم داده شود. و سعی می‌کردند با استفاده از نظرات افلاطون ضوابطی را در سازماندهی محتوا در نظر بگیرند.

افلاطون در قرن چهارم و سوم پیش از میلاد مسیح در ارتباط با ویژگیهای محتوای

آموزشی چهار سؤال را مطرح می‌کند:

- ۱ - چه چیز؟ (یعنی چه محتوایی را می‌خواهیم آموزش بدهیم؟)
- ۲ - چقدر؟ (یعنی حجم محتوا چقدر باید باشد؟)
- ۳ - کی؟ (یعنی از چه سن و زمانی؟)
- ۴ - کدام قسمت از اجزا و عناصر باید به هم مرتبط و یا از هم جدا نگه داشته شود؟
(احتمالاً همان ارتباط افقی و عمودی).

ولی برای برنامه‌ریزان درسی نوین به جای سؤال چه چیز باید آموخته شود؟ سؤال چرا و برای چه باید آموخته شود؟ مطرح است یعنی هدف از آموزش چیست؟ و تفاوت عمده بین این دو نوع برنامه درسی در چرایی و هدف آموزش است. (یعنی اول باید ببینیم که چه می‌خواهیم و به چه هدف آموزشی می‌خواهیم برسیم و بعد برویم سراغ محتوای مناسب. نه این که اول محتوا را تهیه بکنیم و بعد شروع به هدف‌نویسی بر اساس محتوای تهیه شده بکنیم.) پس اگر بخواهیم تفاوت عمده این دو برنامه درسی را در یک جمله تعریف‌گونه خلاصه کنیم چنین خواهد بود:

«تقدم هدف بر ماده درسی اساس تحول و گذار از برنامه درسی سنتی به برنامه درسی نوین بوده است.»

دو مسئله حل نشده در ارتباط با اهداف و برنامه درسی

- ۱ - «دِدکسیون^{۲۱}»: دِدکسیون یعنی از عام به خاص رسیدن. یکی از بحث‌های بسیار مهم، گسترده و در عین حال سنگین در متدولوژی برنامه درسی همین بحث «دِدکسیون» است که شرح آن نیاز به بحث مفصلی دارد و باید به طور مستقل مطرح شود و در چهارچوب این نوشتار نمی‌گنجد^{۲۲}. ولی از آنجا که در مطالب مورد بحث این مقاله به این مسأله برمی‌خوریم لازم بود هر چند به‌طور کوتاه به آن اشاره شود. یکی از مسائل بسیار اساسی که از دیدگاه تئوریک در متدولوژی برنامه درسی مطرح می‌باشد این است که ما از چه راه مطمئن می‌توانیم به هدفهای عام و کلی تربیتی و آموزشی دست یابیم و سپس چگونه از این هدفهای عام و کلی به هدفهای خاص و مشخص تربیتی و آموزشی برسیم؟ (همین مشکلی که ما هم اکنون داریم) این مفهوم اصلی بحث «دِدکسیون» در برنامه درسی است. طرح این مسأله در برنامه‌ریزی درسی باعث شده که تئوریه‌ها و روشهای شناختی که در علوم نظری و علوم تجربی وجود دارند وارد مباحث برنامه‌ریزی درسی شده و هر یک از آنها در تعلیم و تربیت طرفداران و نمایندگانی پیدا کنند. این تئوریه‌ها و روشهای شناخت از یک دیدگاه کلی و بنا به ماهیت فلسفی و تئوریک به چهار گروه بزرگ تقسیم‌بندی می‌شوند:

— گروه اول دیدگاه «هنجارگر ابانه»^{۲۳} است: این دیدگاه که ابزار عمده شناختش را روش منطقی از عام به خاص^{۲۴} تشکیل می‌دهد و به دنبال ارتباط منطقی بین پدیده‌ها می‌باشد، معتقد است که اهداف تربیتی و آموزشی را باید از احکام دین و هنجارهای اجتماعی آن استنتاج کرد. (البته این دیدگاه در بحثهای علمی و تئوریهای شناخت در اروپای امروز به خاطر تفکر سکولاریستی^{۲۵} حاکم بر جامعه آنها چندان گسترده نیست). یکی از جریانهای تربیتی بسیار قوی که پیرو این روش بود و در قرن هفده و هیجده میلادی به وجود آمد تعلیم و تربیت «پی‌تیستی» بود که یک گرایش لوتری در داخل پروتستانسیم محسوب می‌شد.^{۲۶}

— گروه دوم دیدگاه «هرمه‌نوی تیکی»^{۲۷} است. برای اصطلاح هرمه‌نوی تیک در زبان فارسی تاکنون معادل‌هایی از قبیل: تأویل^{۲۸}، زند آگاهانه (دکتر احمد فردید) که احتمالاً اقتباسی باشد از کتاب «زند اوستا» (تفسیر اوستا) و تعبیری — تشریحی^{۲۹} ارائه شده است. در زبان آلمانی «هرمه‌نوی تیک» را به «هنر تفسیر کردن»^{۳۰} معنی می‌کنند. این اصطلاح از ریشه یونانی «هرمه‌نوی»^{۳۱} و به معنی یک گفته را توضیح دادن، از هم جدا کردن و قابل فهم کردن است. وظیفه روش شناخت هرمه‌نوی تیک «فهم» پدیده‌ها می‌باشد. هرمه‌نوی تیک روش شناخت علوم نظری در تجزیه و تحلیل تاریخی و سیستماتیک قضا شناخته می‌شود.

— گروه سوم، دیدگاه «عقل‌گرایی انتقادی»^{۳۲} است. این روش شناخت وظیفه علم را «توضیح» پدیده‌ها می‌داند نه فهم آنها. و سعی می‌کند که از اتفاقات و حوادث قانون کلی استنتاج کند.

— گروه چهارم، دیدگاه «تئوری انتقادی»^{۳۳} است. این تئوری شناخت دیدگاه خود را از دیدگاه‌های قبلی به طور مشخص جدا می‌کند و از آنها به عنوان تئوریهای سنتی نام می‌برد. دیدگاه تئوری انتقادی معتقد است که «پدیده‌ها باید مورد ارزیابی قرار گرفته و احتمالاً تغییر یابند» این دیدگاه به «مکتب فرانکفورت»^{۳۴} نیز معروف است.

۲ — لگی تیماسیون^{۳۵}: «لگی تیماسیون» در لغت به معنی مشروعیت، حقانیت، درست بودن و در اصطلاح حقوقی آن به معنای اثبات حلال‌زادگی است.

یکی از مسائل دیگری که در برنامه‌ریزی درسی مطرح است و هنوز جواب مشخص و راه‌حل قطعی برای آن یافت نشده است مسأله چگونگی مشروعیت بخشیدن به برنامه درسی است. یعنی پاسخ به این سؤال که چه کسی حق دارد اهداف و برنامه درسی را تعیین کنند و درست‌ی و حقانیت این اهداف و برنامه درسی چگونه ثابت می‌شود؟

البته شاید این مسأله در جامعه ما موضوعیت نداشته باشد ولی در مباحث تئوریک و سیاسی مربوط به برنامه درسی یکی از بحثهای اساسی را مسأله مشروعیت تشکیل می‌دهد. بسیاری از علمای تعلیم و تربیت تعیین اهداف و برنامه درسی و اجرای آن را حق حاکمیت

سیاسی هر جامعه می‌دانند و معتقدند در غیر این صورت هرج و مرج به وجود می‌آید.
مسأله مشروعیت در برنامه درسی دو جنبه دارد که یکی مشروعیت قانونی و دیگری
مشروعیت تعلیمی و تربیتی (پداگوژیکی)^{۳۴} می‌باشد.

۱ - مشروعیت قانونی: در اکثر کشورهای جهان، مسئولان آموزش و پرورش با استناد
به اصول قانون اساسی کشور خود، حق تعیین اهداف و برنامه‌ریزی درسی و کنترل آن را توجیه
و اثبات نموده و آن را حق خود می‌دانند. مسئولان آموزش و پرورش در جوامع
«پولورالیستی»^{۳۷} هم که دارای کثرت نظام ارزشی هستند از همین طریق مشروعیت خودشان را
توجیه می‌کنند. شاید یک مثال از کشور خودمان مسأله مشروعیت قانونی را روشنتر کند. مردم
ایران نمایندگان مجلس شورای اسلامی را به طور دمکراتیک انتخاب می‌کنند و نمایندگان هم به
وزرا رأی اعتماد می‌دهند و وزیر آموزش و پرورش بر اساس حقوق و اختیاراتی که قانون برای
او در نظر گرفته معاونان خویش را انتخاب و یا انتصاب می‌کند و معاون پژوهشی نیز معمولاً فرد
یا گروهی را مأمور تهیه اهداف و برنامه و کتب درسی براساس اهداف و ایدئالهای نظام
جمهوری اسلامی ایران می‌کند. از نظر قانونی و حقوقی تمام این تصمیمات مجاز بوده و
مشروعیت داشته است و با هیچ یک از اصول قانونی متعارف تناقض پیدا نمی‌کند.

۲ - مشروعیت پداگوژیکی: مشروعیت پداگوژیکی یک برنامه درسی باید به این سؤال
پاسخ دهد که این اهداف و برنامه درسی تهیه شده تا چه اندازه با اصول و معیارهای تربیتی و
آموزشی تطابق دارد و از کجا صحت و درستی آن ثابت می‌شود تا از آن تبعیت و پیروی نموده به
مورد اجرا گذاشته شود؟

در رابطه با مشروعیت برنامه درسی از دیدگاه پداگوژیکی آن، نظرات متفاوتی وجود دارد
که به طور کلی می‌توان آنها را به سه دسته تقسیم کرد:

۱- ۲ بعضی معتقدند که مشروعیت قانونی به مشروعیت پداگوژیکی هم تسری پیدا
می‌کند. این دیدگاه برای معلم، دانش‌آموز، اولیا و بخشهای ذی‌نفع اجتماعی (مانند اقتصاد،
صنعت و نهادهای گوناگون اجتماعی که محصول نظام آموزشی را به کار می‌گیرند) در ارتباط با
برنامه درسی هیچ حق و حقوقی قابل نیست و به معلم به مثابه کارگر ساده ساختمانی نگاه می‌کند
که فقط برای جابه‌جا کردن مصالح ساختمانی او را اجیر کرده‌اند و هیچ حق اظهارنظری درباره
چگونگی معماری و طراحی ساختمان برای او قابل نیستند. دانش‌آموز را هم به مثابه کودک
نادان و بی‌اختیار و بی‌تخصصی می‌دانند که باید برای «رشد و تکامل» از این برنامه‌ها پیروی
کند. و برای اولیا و بخشهای ذی‌نفع اجتماعی هم اصولاً هیچ‌گونه حقی متصور نیست. چون این
دیدگاه فقط دولت و مسئولان آموزش و پرورش را متولی و اختیاردار این امر می‌داند.

۲- ۲ دیدگاه دیگر با این مسأله به این شکل برخورد می‌کند که مشروعیت پداگوژیکی

را از طریق شرکت دادن صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت و رشته‌های مختلف علوم در برنامه‌ریزی درسی توجیه کرده و آن را به دست بیاورد. و می‌گوید این برنامه درسی توسط با صلاحیت‌ترین و متخصص‌ترین افراد در تعلیم و تربیت و رشته‌های مختلف درسی تهیه شده است و در صحت و درستی و اجرای آن نباید تردید کرد.

۳-۲- دیدگاه سومی هم وجود دارد که می‌گوید باید مشروعیت پداگوژیکی برنامه درسی را از طریق شرکت دادن معلمان، دانش‌آموزان، اولیا و بخشهای ذی‌نفع اجتماعی و افراد علاقه‌مند به تعلیم و تربیت به دست آورد. استدلال این دیدگاه این است که اگر همه طرفهای ذی‌نفع در آموزش و پرورش در تصمیم‌گیریهای برنامه درسی شریک و سهیم باشند این برنامه درسی از درجه صحت و اعتبار بیشتری برخوردار و نتیجه آن هم خودبه‌خود پذیرفته می‌شود و شرکت‌کنندگان در این تصمیم‌گیری خود را به آن پایبند دانسته و دیگر آن را دیکته شده تلقی نمی‌کنند.^{۳۸} مسأله مشروعیت پداگوژیکی برنامه درسی از حساسیت و اهمیت خاصی برخوردار است و هرگاه در جامعه یا کشوری مسأله صحت، کارآیی و ثمربخشی برنامه درسی مورد شک و تردید معلمان، دانش‌آموزان، اولیا و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و بخشهای ذی‌نفع اجتماعی واقع شود مشکلی پیش می‌آید که در اصطلاح می‌توان بر آن نام «بحران مشروعیت پداگوژیکی» نهاد.

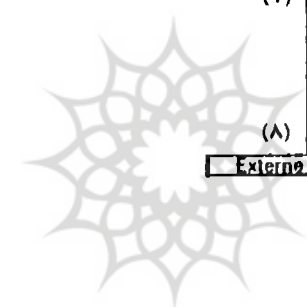
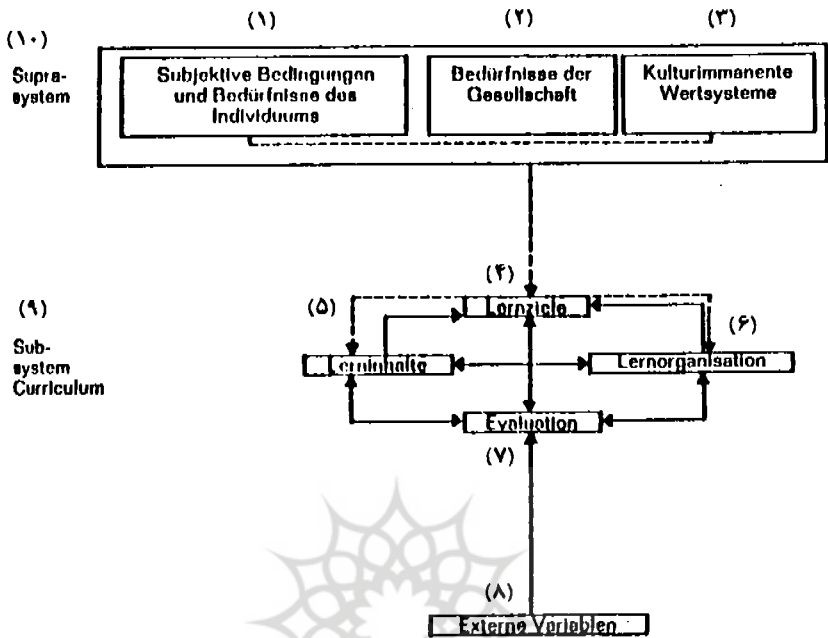
جایگاه هدف در برنامه درسی در یک نگرش سیستمی

یکی از ضعفهای عمده برنامه‌ریزی آموزشی و درسی ما در این است که به برنامه‌ریزی به مثابه یک کار علمی و منطقی نگاه نمی‌شود. یعنی به عوامل تعیین‌کننده، تأثیرگذارنده، و رابطه و تأثیر هریک از این عوامل نسبت به یکدیگر و متغیرها در یک برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای که هماهنگی و انسجام آنها ضروری می‌باشد توجه نمی‌شود. تفکر توحیدی و نگرش سیستمی به برنامه درسی این امکان را برای ما به وجود می‌آورد که از یک بعدی‌نگری پرهیز جسته و همه عوامل دخیل در برنامه‌ریزی را شناسایی و اهمیت و نقش هریک از اجزای تشکیل‌دهنده برنامه و روابط و تأثیر متقابل هریک را نسبت به یکدیگر مشخص و تنظیم کنیم.

ما در اینجا به بررسی یک الگوی عمومی برنامه درسی براساس نگرش سیستمی می‌پردازیم و پس از شناسایی عناصر تشکیل‌دهنده این برنامه درسی (سیستم) رابطه هریک از عناصر و اجزای آن را نسبت به یکدیگر مورد تحلیل قرار می‌دهیم. این بررسی سیستمی برنامه درسی برای خواهان و برادرانی که با امر برنامه‌ریزی درسی سروکار دارند می‌تواند بسیار مفید بوده و اصولاً این مسأله را روشن کند که چرا ما در ایجاد تحول در برنامه‌های درسی خود راه به جایی نمی‌بریم و چرا از هر راهی که وارد می‌شویم نتیجه مطلوب و دلخواه را نمی‌گیریم و

خلاصه کجای کارمان اشکال دارد. به تصویر زیر نگاه کنید.

الگوی عمومی برنامه درسی براساس نگرش سیستمی^{۳۶}



پرتال جامع علوم انسانی
 نشریه علمی پژوهشی
 فصلنامه علمی پژوهشی

- ۱ - شرایط ذهنی و نیازهای فرد
- ۲ - نیازهای جامعه
- ۳ - نظام ارزشی درون فرهنگی (دین، فلسفه، هنجارهای اجتماعی، علم)
- ۴ - هدفهای آموزش
- ۵ - محتوای آموزش
- ۶ - سازماندهی آموزش
- ۷ - ارزشیابی
- ۸ - متغیرهای خارجی
- ۹ - زیر سیستم برنامه درسی
- ۱۰ - فراسیستم

- ۱۱ - خطهای بریده (- -) علامت تعیین کننده (determinierend)
- ۱۲ - خطهای منند (—) علامت تأثیرگذارنده (beeinflussend)

شماره ۱۰ کلاً به عنوان «فراسیستم» مطرح است یعنی در نگرش سیستمی به برنامه درسی این شماره ۱۰ است (که از اجزای ۲، ۱ و ۳ تشکیل شده است) که اصل و مبنا می‌باشد و نقش محوری را بازی می‌کند و شماره ۹ (که از اجزای ۴، ۵، ۶، ۷ تشکیل شده است) به عنوان «زیرسیستم» که همان برنامه درسی باشد. و در اینجا زیر سیستم باید دقیقاً در ارتباط با فرا سیستم مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد. ما وقتی می‌خواهیم یک برنامه درسی داشته باشیم اول باید ببینیم «فراسیستم» ما چیست و هدفهای تربیتی و یا به اصطلاح دیگر، آرمانی و غایی را چگونه باید به دست آوریم، تا آن را مبنا قرار داده و بر اساس آن برنامه‌ریزی درسی خود را ارائه کنیم. هدفهای تربیتی یا آرمانی نقش محوری و تعیین کننده‌ای در برنامه‌ریزی درسی دارند و اگر این هدفها مشخص نباشد اصولاً برنامه‌ریزی درسی هم نمی‌تواند وجود داشته باشد و یا به طور منطقی و علمی و ایده‌آل صورت گیرد. در این شکل شما می‌بینید که شرایط ذهنی و نیازهای فرد (شماره ۱)، نیازهای جامعه (شماره ۲) و نظام ارزشی درون فرهنگی که دربرگیرنده دین، فلسفه هنجارهای اجتماعی و علم می‌باشد (شماره ۳) به عنوان منابعی که فراسیستم را به وجود می‌آورند مطرح هستند. هر مکتب، فلسفه، ایدئولوژی و یا جامعه‌ای تصور خاصی از انسان ایده‌آل خود دارد و سعی می‌کند تا به این انسان ایده‌آل از طرق گوناگون و بخصوص از طریق برنامه مدون تربیتی و آموزشی دسترسی پیدا کند. برای مثال کلیه فعالیتهای تربیتی و آموزشی در اسلام این هدف را باید دنبال کند تا به انسان ایده‌آل و طراز مکتب اسلام برسد. انسانی که رنگ و خوی خدایی دارد «صِبْغَةَ اللَّهِ»^{۴۰} و صلاحیت جانشینی خدا بر روی زمین را کسب می‌کند «خَلِيفَةَ اللَّهِ»^{۴۱}.

هدفهای تربیتی و یا آرمانی در ارتباط با برنامه‌ریزی درسی سه عملکرد عمده دارد:

— ایجاد وحدت

— ایجاد نظم

— جهت‌دهی

هدفهای تربیتی در حقیقت در حکم قانون اساسی یک برنامه درسی است که همه فعالیتها باید به استناد به آن و برای تحقق آن صورت گیرد.

در تعیین هدفهای تربیتی باید حداقل پنج جنبه را مد نظر داشت:

۱ — مشخص نمودن خصوصیات و ویژگیهای انسان ایده‌آل مورد نظر بر اساس مکتب.

۲ — «ارزیابی و روشن نمودن شرایط تاریخی موجود.

۳ — روشن نمودن دیدگاه خود نسبت به جایگاه نسل رو به رشد در شرایط و موقعیت

تاریخی موجود.

۴ — پیش‌بینی تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و ارزشهای فرهنگی و پیدا کردن

تصوری روشن از این تحولات و انجام اقدامات لازم در این ارتباط.

۵ - ارائه تصور روشن از وظایف، مسئولیتها و جایگاه نسل آینده در جامعه و پیش‌بینی و آینده‌نگری و بررسی امکانات مربوط به آن.^{۲۲}

نقطه اصلی شروع برنامه‌ریزی درسی در حقیقت بعد از مشخص شدن اهداف تربیتی (فراسیستم) است، و باید برای تحقق این هدفهای تربیتی تعیین شده بسیج شد. از آن جایی که هدفهای تربیتی بسیار کلی و انتزاعی هستند معمولاً برنامه‌ریزان برنامه درسی برای رسیدن به این هدفها دست به درجه‌بندی هدفها و مرحله‌ای کردن آنها می‌زنند. دوباره در اینجا همان مسأله ددکسیون مطرح می‌شود یعنی ما چگونه می‌توانیم از این هدفهای عام و کلی به دست آمده به هدفهای خاص و جزئی برسیم؟ و این کار ساده‌ای نیست و ثوری و روش می‌خواهد. اگر به این تصویر سیستمی یک بار دیگر توجه کنیم می‌بینیم که خط ارتباط بین فراسیستم و زیرسیستم، خطی بریده است که نشان‌دهنده تعیین‌کنندگی و موجبت می‌باشد. یعنی همان‌طور که قبلاً اشاره شد تا فراسیستم نداشته باشیم زیر سیستم هم نمی‌توانیم داشته باشیم و چنانچه در فراسیستم تغییری ایجاد شود باعث تأثیر تعیین‌کننده‌ای روی زیرسیستم می‌شود. برای مثال اگر در نیازهای جامعه تغییر ایجاد شود این تغییر خود به خود روی هدفهای آموزشی (شماره ۴) تأثیر تعیین‌کننده می‌گذارد و به تبع آن هدفهای آموزشی نیز تأثیر تعیین‌کننده بر روی محتوای گذارد (شماره ۵) و همچنین روی سازماندهی آموزش (شماره ۶). چون باز خط ارتباطی در اینجاها خط بریده است. و به علاوه همان‌طور که در تصویر مشاهده می‌شود عناصر تشکیل دهنده زیر سیستم (برنامه درسی) نیز اثر متقابل روی یکدیگر می‌گذارد (خطوط ارتباطی ممتد است) و متغیرهای خارجی (شماره ۸) که می‌توانند شرایط اجتماعی، مسائل مالی و اجرایی و مدیریت، حول و حوش برنامه‌ریزی درسی باشند هم روی برنامه درسی تأثیر می‌گذارد (باز خط ارتباطی ممتد است).

بررسی این الگوی ساده برنامه درسی که بر اساس نگرش سیستمی صورت گرفت به خوبی جایگاه، اهمیت و نقش هر یک از عناصر و اجزای تشکیل دهنده یک برنامه درسی را نشان می‌دهد که در حقیقت حاصل تجارب و نتیجه تلاشهای محققان برنامه درسی است که سعی کرده‌اند برای تفهیم و نشان دادن اهمیت اجزا و عناصری که در یک برنامه درسی وجود دارد و ارتباط آنها نسبت به یکدیگر را به صورت سیستمی مطرح کنند.

روشهای معمول در دستیابی به هدفهای آموزشی

برای دستیابی به هدفهای آموزشی روشهای متعدد و متفاوتی وجود دارد که در اینجا پنج روش مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱ - روش این توتی تیو^{۳۳}

«این توتی تیو» را شهودی معنی کرده اند که مفاهیمی از قبیل: تخمینی و حدسی، فی البداهه، ناگهان یابی، بدون تأمل و شناخت علمی را نیز در بر می گیرد. ما در اینجا معادل تخمینی و حدسی را برای «این توتی تیو» قرار داده ایم.

در بسیاری از کشورهای جهان هدفهای کلی آموزشی از این طریق بدست می آید. یعنی یک فرد یا گروه و یا کمیسیون به تشخیص خود آن چیزی را که برای نسل جوان ضروری و مهم می بیند و بر اساس فرهنگ و هنجارهای آن جامعه یا کشور به عنوان هدف استخراج می کند. این فرد یا گروه و یا کمیسیون حدسی و تخمینی عمل می کنند، یعنی هر چیزی که بر اساس تجارب و دانش قبلی و شخصی به ذهنشان می رسد و آن را برای فرهنگ و نسل آینده و جامعه مفید تشخیص دهند به عنوان هدف انتخاب می کنند. این نوع دستیابی به هدف وابستگی تام به وسعت جهان بینی، دانش، و توانایی ها و اشراف تهیه کننده هدف بر مسائل فلسفی، تئوریک، اجتماعی، اقتصادی، تاریخی، روان شناسی، انسان شناسی و رشته های تخصصی دارد. تا اینجا شاید برای این روش از نظر عملی مشکلی پیش نیاید (صرف نظر از قضاوتی که ما در مورد ماهیت این هدفها می توانیم داشته باشیم). ولی از اینجا به بعد ضعف این روش آشکار می شود. زیرا به لحاظ بسیار انتزاعی و کلی بودن این هدفها استنتاج هدفهای مشخص آموزشی از آنها کار بسیار مشکلی است (مجدداً همان مسئله ددکسیون). با وجودی که این روش تهیه هدفهای کلی همان طور که در بالا اشاره شد نیاز به افراد بسیار ورزیده، همه جانبه، تعلیم دیده با بینش وسیع و تفکر منطقی در سطح بسیار بالا دارد، ولی باز علی رغم همه این خصوصیات و ویژگیها چون تهیه کنندگان هدف تنها از طریق حدس و گمان هدفها را استنتاج می کنند، اکثراً اتفاق می افتد که این اهداف واقعی و قابل دسترسی و حصول نبوده اند.

۲ - روش قضاوت^{۳۴}

در این روش تهیه کننده برنامه درسی سعی می کند هدفهای کلی آموزشی را از هدفهای تربیتی (آرمانی) استنتاج و استخراج کرده و سپس در معرض قضاوت قرار دهد. در این روش که باز اشکال روش قبلی (تخمینی و حدسی) در آن وجود دارد، هدفهای استنتاج شده کاملاً بستگی به درجه شناخت و آگاهی، تجربه و صلاحیتهای افراد تهیه کننده هدف دارد. ولی تفاوت این روش با روش قبلی در این است که این افراد و گروه و یا کمیسیون، هدفهای استنتاج شده تهیه شده را به معرض قضاوت شخصیتهای صلاحیت دار و گروههای علاقه مند می گذارند تا درجه مطابقت این اهداف به دست آمده با اهداف تربیتی و نیز صحت آنها روشن شود. ایرادهایی که به این روش وارد شده از این قرار است:

۱ - این روش همان اشکال روش تخمینی و حدسی را در بردارد. مخصوصاً در ارتباط با، گرفتن هدفهای مشخص از هدفهای کلی (همان مسأله دکسیون).

۲ - در این روش استنتاج هدف وابسته به شخصیت و تواناییهای فرد هدف‌نویس دارد.

۳ - به معرض قضاوت گذاردن و بحث و بررسی بر روی صحت و تطابق این اهداف ارائه شده در فاصله زمانی نسبتاً طولانی بعد از تهیه اهداف صورت می‌گیرد و امکان تشخیص به موقع نواقص، وجود ندارد.

۴ - از اشکالات عمده این روش این است که اصولاً امکان بررسی صحت و تطابق اهداف انتخاب شده وجود ندارد. به دلیل انتزاعی بودن این هدفها و تفاوت در دیدگاههای قضاوت کنندگان.

۵ - یکی از اشکالات دیگری که برای این روش برشمرده‌اند این است که هر فرد هدف‌نویس معیارهای شخصی و رشته تخصصی خودش را ملاک قرار می‌دهد و این مسأله باعث می‌شود که به هدفهای تربیتی توجه نکرده و فقط از دیدگاه رشته تخصصی خودش با هدفها برخورد کند که در اصطلاح به آن «خودخواهی تخصصی»^{۲۵} می‌گویند. یعنی اگر کسی که فیزیک، ریاضیات، ادبیات و یا هر رشته تخصصی دیگری خوانده، بخواهد هدف بنویسد به این هدفها از دید رشته تحصیلی خودش نگاه می‌کند. و این تقریباً غیر قابل اجتناب است و برای این که یک چنین مسأله‌ای پیش نیاید راههایی را پیش‌بینی کرده‌اند که معمول‌ترین آن ترکیبی از متخصصان رشته‌ای و صاحب نظران تعلیم و تربیت است.

۳ - روش توافق^{۲۶}

در این روش که نسبت به دو روش قبلی جنبه وابستگی به فرد را در خود ندارد این‌طور عمل می‌شود که تعدادی از افراد معروف که صلاحیت علمی و تخصصی آنها مورد تأیید است انتخاب می‌شوند. اینها می‌توانند نماینده رشته‌های مختلف درسی و تخصصی مانند ادبیات، علوم اجتماعی، علوم تجربی و غیره باشند. این افراد برای شروع به کار، دست به ابداع روش کاری مشخص می‌زنند که به وسیله آن بتوانند به اطلاعات لازم برای دستیابی به هدفها دسترسی پیدا کنند. معمولاً اینها پرسشنامه‌هایی تهیه می‌کنند و برای صاحب‌نظران می‌فرستند. این روش چون ساده است و وقت‌گیر نیست و در فاصله کمی می‌تواند نظرات صاحب‌نظران و متخصصان زیادی را جمع‌آوری کند بسیار مورد استفاده قرار می‌گیرد. ولی از اشکالات عمده این روش برخلاف نامگذاری که بر روی آن شده یعنی «روش توافق» افراد به توافق نرسیده‌اند بلکه هر کس در پرسشنامه نظرات و منویات خودش را ارائه داده است و اساساً بحث و گفتگو و توافقی صورت نگرفته است. از طریق پرسشنامه ما تنها می‌توانیم به جمع‌بندی نظرات موجود درباره

موضوع مشخصی بردازیم. علاوه بر این برای ما مشخص نمی‌شود که پاسخ دهنده برای دستیابی به هدفهای ارائه شده از چه روشی استفاده کرده است، تا بتوان به بررسی صحت آنها پرداخت. در اینجا دوباره همان مباحث تئوریک روشهای شناخت که برای دستیابی به هدفهای تربیتی و آموزشی کردیم (بحث ددکسیون) مطرح می‌شود.

۴ - روش تحلیلی^{۳۷}

این روش که بیشتر در کشورهای اروپایی و عمدتاً در آمریکا مورد استفاده قرار می‌گیرد، به تحلیل فعالیتهای عمده انسان می‌پردازد تا از این طریق به اهداف تربیتی و آموزشی دسترسی پیدا کند که نسل جوان باید آنها را فرا گیرد تا در زندگی موفق باشد. در این روش معیار اصلی برای انتخاب، مفید بودن هدفهای کلی است. طرق مختلفی برای تحلیل و دستیابی به هدفهای کلی به کار گرفته می‌شود. مانند تحلیل فعالیتهای خود انسان، تحلیل شغلی و تحلیل مهارتها و دانستیهایی که به طور کلی برای جامعه و انسان مفید است (مثلاً قواعد و لغاتی را که در زبان مادری وجود دارد تحلیل می‌کنند و آن قواعد و لغاتی را که در جامعه و محاورات و سرودات بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرند در مدارس و کتابهای درسی و یا رادیو و تلویزیون مورد توجه قرار می‌دهند تا ارتباطات فردی و اجتماعی بهتر و بدون اشکال انجام شود). و یا برای تحلیل شغلی چند روش و در واقع تکنیک (فن) وجود دارد که در اینجا فقط به آنها به طور کوتاه اشاره می‌کنیم و دیگر توضیح نمی‌دهیم. این تکنیکهای تحلیل شغلی می‌تواند مخصوصاً برای کسانی که در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای کار می‌کنند و می‌خواهند هدف‌نویسی کنند مفید باشد. یعنی می‌توانند این راهها را مورد بررسی و مطالعه قرار داده و ببینند کدامیک در شرایط اجتماعی ما می‌تواند به کار گرفته شود.

برای تحلیل شغلی معمولاً از روشهای زیر استفاده می‌شود:

۱ - ۴ مصاحبه: محقق و هدف‌نویس با فردی که در حرفه و شغل مشخصی کار می‌کند مصاحبه می‌کند و از او می‌پرسد که فعالیتهای عمده‌ای که در پروسه کار انجام می‌دهد چیست؟ و بعد بر اساس اطلاعات به دست آمده هدفهای آن حرفه و شغل را می‌نویسد.

۲ - ۴ تحلیل شغل و حرفه توسط محقق: محقق شغل و حرفه مورد نظر را بررسی و مطالعه می‌کند که چه فعالیتهای عمده‌ای در هنگام کار انجام می‌گیرد تا بر آن اساس هدفها را بنویسد.

۳ - ۴ تحلیل شغل توسط فرد شاغل: کسی که در یک شغل و حرفه‌ای کار می‌کند تمام فعالیتهای و وظایف کاری خود را برای طراح آموزش شرح می‌دهد.

۴ - ۴ از طریق پرسشنامه: همه وظایف و اعمال شغلی که در هنگام کار انجام می‌گیرد با

کمک پرسشنامه‌ای که توسط فرد شاغل پر می‌شود مورد تحقیق قرار می‌گیرد.

۴-۵ مطالعه منابع و نشریات مربوط به یک شغل و حرفه: کارخانه‌ها و یا مؤسسه‌ای هستند که نشریات تخصصی دارند و در آنها درباره وظایف و فعالیت‌های مختلف هر یک از حرفه‌ها و مشاغل مطالب و مقاله‌هایی دارند و طراح آموزش از این امکان هم می‌تواند برای دستیابی به هدفهای یک حرفه و شغل استفاده کند.

۴-۶ مشاهده کار: محقق و طراح آموزش در یک کارخانه برای مدتی در یک کار و حرفه مشخصی کار می‌کند. و چون طراح و تکنولوژیست آموزشی است همه فعالیت‌های مربوط بآن کار را با دید طراحی آموزشی به طور دقیق مورد توجه قرار می‌دهد و آنها را تجزیه و تحلیل می‌کند و بر اساس آن هدفها را می‌نویسد.

۵- روش آزمایشی^{۴۸}

این روش دستیابی به هدفهای کلی در مقایسه با روشهای قبلی نسبتاً جدید است. این روش در حقیقت به تعیین هدفهای کلی نمی‌پردازد بلکه صحت این هدفها را مورد آزمایش قرار می‌دهد.

در این روش ابتدا با استفاده از روش شناخت «هر مه نوی تیک» هدف و فرضیه‌ای می‌سازند و بعد صحت این هدف و فرضیه را آزمایش می‌کنند مثلاً برای دانستن اینکه آیا هدف آموزشی تعیین شده یکس واقعاً مفید است و با هدفهای تربیتی مطابقت دارد، دست به آزمایش می‌زنند و سپس نتیجه آن را بررسی می‌کنند و در صورت اثبات صحت و درستی آن را به عنوان هدف کلی آموزشی برمی‌گزینند.^{۴۹}

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مجله علمی و پژوهشی

تغییر پذیر بودن هدفهای آموزشی

مسأله دیگری که در رابطه با هدفهای آموزشی مطرح است اصل تغییرپذیر بودن هدفهای آموزشی است. علمای تعلیم و تربیت معتقدند که هدفهای تربیتی و آموزشی با گذشت زمان تغییر می‌کنند. البته ما باید این سؤال را در اینجا مطرح کنیم که تغییر این هدفها با توجه به نقش محوری هدفهای تربیتی و آرمانی هر مکتب یا فلسفه چگونه امکان‌پذیر است؟ و یا درجه انعطاف‌پذیری در آن تا چه حد است؟ و آیا فقط در ارتباط با شرایط و نیازهای زمان و جامعه است، بدون اینکه از جهت‌گیری اصلی و نهایی منحرف شود؟ این یک سؤال است و مخصوصاً از دیدگاه مکتب اسلام می‌توان آن را مورد بحث و بررسی قرار داد. البته مسائل بحث نشده در ارتباط با تعلیم و تربیت در جامعه ما زیاد است که امیدواریم ان شاء الله در آینده مورد بحث قرار گیرند.

در کشور آلمان درباره تغییر پذیر بودن هدفهای آموزشی تحقیقی انجام شده است (یعنی یک نمونه‌گیری خیلی ساده که ما هم می‌توانیم در جامعه خودمان این کار را انجام دهیم). در این تحقیق که برای سنجش درجه آگاهی و شناخت اولیا نسبت به مسائل تعلیم و تربیت در آلمان صورت گرفته است این سؤال مطرح شده است که به نظر شما بچه‌ها در مدرسه در درجه اول چه چیزی را باید فرا بگیرند؟ یعنی وظیفه اصلی مدرسه چیست؟ و از پاسخ دهنده خواسته شده است تا از بین ۹ نکته داده شده ۳ مورد از مهمترین آنها را علامت بزنند.

این ۹ نکته عبارت است از:

- ۱ - استقلال شخصیت
- ۲ - نظم و انضباط
- ۳ - شناخت حرفه‌ای
- ۴ - احساس شادمانی از زندگی^{۵۰}
- ۵ - برخورد و معاشرت خوب
- ۶ - توانایی در قضاوت شخصی
- ۷ - احترام به هم‌نوع
- ۸ - خودآگاهی اطمینان بخش
- ۹ - دانش چندین جنبه

این تحقیق (نمونه‌گیری) را دوبار در سالهای ۱۹۵۸ و ۱۹۷۳ انجام داده‌اند و بعد نتیجه این دورا با هم مقایسه کرده‌اند (نگاه شود به جدول سنجش نظر اولیا درباره مهمترین وظایف مدرسه). حالا ببینیم که تغییرات چطور بوده‌اند. البته یک تذکر هم باید در اینجا بدسیم و آن این است که در اینجا علت این تغییرات مورد بحث ما نیست چون این مسأله از دیدگاه جامعه‌شناسی و نظام ارزشی باید مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد.

در سال ۱۹۵۸، ۵۹٪ اولیا معتقد بوده‌اند که ایجاد نظم و انضباط در دانش‌آموزان از اهداف و وظایف عمده مدرسه باید باشد در صورتی که این مسأله در سال ۱۹۷۳ تنها ۲۸٪ موافق داشته است. احترام به هم‌نوع «در سال ۱۹۵۸، ۴۹٪ ولی در سال ۱۹۷۳ به ۲۹٪ تنزل پیدا کرده است و «دانش چندین جنبه» در سال ۱۹۵۸، ۴۲٪ و در سال ۱۹۷۳، ۵۱٪ بوده است یعنی موافقان افزایش داشته‌اند. همان طوری که اشاره شد ما هم می‌توانیم شبیه این تحقیق را در جامعه خودمان داشته باشیم. در ایران هم در سال ۱۳۵۴ مؤسسه روان‌شناسی دانشگاه تهران سنجشی از افکار دانشجویان کشور به عمل آورده است.^{۵۱} حال می‌توان با یک تحقیق دیگر پس از ۱۵ سال و با توجه به تحولات اجتماعی که تاکنون در کشورمان داشته‌ایم میزان تغییرات انجام گرفته بر روی افکار دانشجویان را مورد بررسی قرار داد. چون بسیاری از مسائل اجتماعی

اصولاً وضع ثابت و یکسانی ندارند و با مرور زمان دستخوش تغییر می‌گردند. حالاً صرف نظر از اینکه در جامعه و کشور ما یک انقلاب عظیم اجتماعی رخ داده و همه ارزشها را دگرگون و یا تحت تأثیر گذاشته است.

سنجش نظر اولیا درباره مهمترین وظایف مدرسه^{۵۲}
(مقایسه پاسخهای بین سال ۱۹۵۸ و سال ۱۹۷۳)

سال ۱۹۷۳		سال ۱۹۵۸	
(تعداد پرسش ۴۱۵)	%	(تعداد پرسش ۱۸۵۰)	%
۵۱	۱ - دانش چندین جانبه	۵۹	۱ - نظم و انضباط
۲۸	۲ - شناخت حرفه‌ای	۴۹	۲ - احترام به هموع
۳۶	۳ - توانایی قضاوت شخصی	۴۲	۳ - دانش چندین جانبه
۳۴	۴ - استقلال شخصیت	۳۵	۴ - شناخت حرفه‌ای
۲۹	۵ - احترام به هموع	۳۳	۵ - برخورد و معاشرت خوب
۲۸	۶ - نظم و انضباط	۳۲	۶ - استقلال شخصیت
۲۳	۷ - برخورد و معاشرت خوب	۱۵	۷ - توانایی قضاوت شخصی
۲۱	۸ - خودآگاهی اطمینان بخش	۱۳	۸ - خودآگاهی اطمینان بخش
۹	۹ - احساس شادمانی از زندگی	۱۲	۹ - احساس شادمانی از زندگی

تعریف برنامه درسی^{۵۳}

ضروری به نظر می‌رسد که پس از بحث انجام شده پیرامون مسأله هدف و نقش محوری آن در برنامه‌ریزی درسی تعریفی هم از برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی داشته باشیم. تعاریفی که تاکنون در جامعه ما از برنامه درسی و یا برنامه‌ریزی درسی ارائه شده نارسا و بعضاً به مفهوم سنتی آن است^{۵۴}. ما در اینجا کوشش می‌کنیم تعریف جدیدی از برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی ارائه دهیم. یکی از محققان برنامه درسی به نام «رایسه»^{۲۱} تعریف برنامه درسی را مورد مطالعه و بررسی قرار داده و سعی کرده عناصر مشترک موجود و دفعات تکرار آنها در این تعاریف را به دست آورد. البته در این رشته از مباحث و موضوعات اصولاً تعریف ثابت و مورد قبول هم نمی‌تواند وجود داشته باشد. زیرا هر صاحب نظری براساس دیدگاه تربیتی، نظام ارزشی و تجارب آموزشی خود یک نوع برداشتی دارد.

با این وجود تعاریف داده شده درباره برنامه درسی دارای نکات مشترک و وجه تشابه زیادی با هم هستند که در تحقیق «رایسه» به خوبی قابل مشاهده می‌باشد. در جدول زیر به طور ساده شده، عناصری که در تعاریف برنامه درسی بیشتر مورد توجه و تأکید قرار می‌گیرند از نظر

اهمیت درجه بندی شده اند. دفعات تکرار هر یک از این عناصر، نشاندهنده فراگیری اشتراک نظر صاحبان تعریف، بر روی هر عنصر می باشد.

جدول کثرت تکرار هر یک از عناصر برنامه درسی در ۲۱ تعریف^{۵۵}

کثرت تکرار	درجه بندی عناصر
۲۰	اهداف
۱۴	محتوا
۱۴	سازمان
۱۱	روشها
۱۱	کنترل (ارزشیابی)
۹	مواد (وسایل)
۵	انیات (مستدل و مدلل ساختن هدفها)
۵	دیگر چیزها (ساختار و غیره)

همان طور که در جدول مشاهده می شود عنصر هدف یکی از عناصر عمده تشکیل دهنده هر برنامه درسی است که مورد اتفاق نظر همه صاحب نظران برنامه درسی می باشد. حالا بعد از این که مشخص شد که تعاریف برنامه درسی می توانند متفاوت باشد یک تعریف مشخص هم از برنامه درسی ارائه می دهیم این تعریف از «کارل فرای»^{۵۶} محقق پرسابقه برنامه درسی است که تاکنون سه جلد کتاب مرجع در برنامه درسی^{۵۷} انتشار داده و نظرات و مقاله های مربوط به برنامه درسی را در آن جمع آوری کرده است. او همچنین کتاب مرجعی هم درباره تحقیقات برنامه درسی^{۵۸} منتشر نموده و مدیر مؤسسه تحقیقاتی دانشگاه شهرکیل در آلمان^{۵۹} است. این تعریف در سال ۱۹۷۲ داده شده ولی من در کاری که در سال ۱۹۸۷ منتشر شده باز این تعریف را دیدم و هنوز به عنوان یکی از تعاریف برجسته مورد قبول می باشد. تعریف برنامه درسی از دیدگاه «کارل فرای» چنین است:

«برنامه درسی عبارت است از توصیف (ارائه) سیستماتیک آموزش در نظر گرفته شده در مدت زمان معین و به عنوان یک سیستم منسجم با بخشهای متعدد، به منظور تدارک مطلوب، تحقق و ارزشیابی آموزش»^{۶۰}

تعریف برنامه ریزی درسی^{۶۱}

در برنامه ریزی درسی هم تعاریف متعددی وجود دارد که در این جا تنها یکی از آنها ارائه

می‌شود. برنامه ریزی درسی عبارت است از «فرایند اجرایی سه بخش تهیه هدفهای آموزشی (جمع‌آوری هدفها، تصمیم‌گیری، شرح و نظم و ترتیب آن)، سازماندهی آموزش (روشها، سیاستهای یادگیری و مواد آموزشی) و ارزشیابی (ابزارهای مناسب برای اندازه‌گیری موفقیت آمیز بودن آموزش) که محصول نهایی آن یک برنامه درسی کامل به دست آمده باشد.^{۶۲}» البته این بخشها و عناصر تشکیل دهنده آنها هر کدام احتیاج به شرح مفصلی دارند که در اینجا فرصت بحث آنها نیست.

سابقه هدف نویسی در آموزش و پرورش ایران

ما در این مقاله پیرامون هدف و نقش محوری آن در برنامه ریزی درسی مطالبی مطرح کردیم. حالا ببینیم سابقه این موضوع در آموزش و پرورش ما چگونه بوده و چه سیر تاریخی را طی کرده است. در آموزش و پرورش ایران و بخصوص تاریخ نهادهای آموزشی آن مسانند «مکتب» و «مدرسه» تا قبل از انقلاب مشروطیت و بعد از آن که به تدریج بر اثر نظام فرهنگی اروپا مدارس جدید به وجود می‌آیند و روبه گسترش می‌گذارند، ما به دوره‌ای برمی‌خوریم که تأسیس مدرسه و کمک به توسعه آن به عنوان یک ارزش اجتماعی مطرح می‌شود. بعضی از روحانیون، شخصیت‌های سیاسی، افراد خیر و حتی تعدادی از شاهزاده‌ها و وابستگان در بار قاجار که مقداری فرهنگ دوست بودند دست به تأسیس مدرسه می‌زنند و مخارج آن را هم به عهده می‌گیرند.^{۶۳} و خلاصه شور و شوقی اجتماعی در سطح قشر آگاه و روشنفکر جامعه در این زمینه مشاهده می‌شود که هدف عمده آن از بین بردن جهل و بی‌سوادی بود و ما در این مقطع تاریخی هنوز با اهداف تربیتی و آموزشی مدونی برخورد نمی‌کنیم. بعد از انقلاب مشروطیت قانون آموزش و پرورش از تصویب مجلس می‌گذرد و قانون تعلیمات عمومی اجباری مجدداً در سال ۱۳۲۲ به تصویب می‌رسد، که یک دوره آموزشی چهارساله برای روستاها و تاشش سال برای شهرها را در نظر می‌گیرد.^{۶۴} ما در اینجا برای اولین بار به هدفهای کلی در رابطه با آموزش دوره ابتدایی برمی‌خوریم که اهدافی از قبیل تربیت اخلاقی، تربیت بدنی و حس وطن دوستی و غیره را در برمی‌گیرد.

در تغییر نظام آموزش و پرورش که در سال ۱۳۴۳ و ۱۳۴۴ به وجود آمد ما به طور مشخص با تعیین هدفها برای مقاطع ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه که آن موقع در ابتدا به آن جامع گفته می‌شد برمی‌خوریم که دارای جنبه‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی و به طور کلی در چهارچوب انقلاب به اصطلاح «سفید» و برنامه‌های توسعه اقتصادی و اجتماعی سوم و چهارم مطرح شده بود. یعنی با الگو قرار دادن یک برنامه‌ریزی جامع اقتصادی سعی کرده بودند هدفهای آموزش و پرورش را در راستای آن قرار دهند و نیروی انسانی ماهر و یافردي را که

می‌خواهند در بخش صنعت و خدمات و یابخشهای دیگر به کار بگیرند تربیت کنند. کنفرانسهای آموزشی رامسر بیشتر حول همین مسأله آموزش و تربیت نیروی انسانی ماهر و برنامه‌هایی که در نظر بود اجرا شود می‌چرخید. البته این تذکر را هم بدهیم که مسأله هدف نویسی در تاریخ آموزش و پرورش ما هیچگاه جدی نبوده یعنی اگر هدفهایی هم تعیین می‌شود به طور جدی و پیگیر به دنبال تحقق آن نبوده‌اند. و شاید بیشتر به خاطر این بوده باشد که صرفاً گفته شود آموزش و پرورش ما بی‌هدف نیست (البته صرفاً روی کاغذ) چون ما هیچ تلاش جدی و برنامه‌ریزی شده برای رسیدن به هدفهای تعیین شده مشاهده نکرده‌ایم نه این مسأله از طرف مدرسه و معلم جدی گرفته می‌شد و نه اصولاً افکار عمومی جامعه از این اهداف مطلع بود و نه حرکت دستگاههای آموزشی و تربیتی به سمت این اهداف محسوس بوده است.

خوشبختانه بعد از انقلاب بعضی از مسئولان که با مشکلات و مسائل آموزش و پرورش ایران آشنا بودند روی مسأله برخورد علمی با برنامه‌ریزی آموزشی و درسی تأکید کردند. و بعضی‌ها هم زحمت کشیدند و کتابها و مقالاتی در این زمینه ترجمه کردند و خلاصه فعلاً تا به اینجا رسیده‌ایم. البته ما هنوز در ابتدای راه برنامه‌ریزی علمی و اصولی در مسائل آموزشی هستیم. اگر چه تلاشها و کوششهایی هم برای نوشتن هدفهای تربیتی و آموزشی تاکنون صورت گرفته است. برای مثال اعلام آرمان و هدفهای اساسی تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران مصوب شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۶۳۲ (مصوب سیصد و بیست و پنجمین جلسه) که مختصر و بسیار کلی و انتزاعی است. و یا هدفهایی را که شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۷ منتشر^{۶۵} کرده که سعی شده همه جانبه باشد. ولی صرفاً با نوشتن هدف مشکلات ما حل نمی‌شود حتی اگر همه این هدفها با رعایت علم معانی بیان^{۶۶} هم نوشته شده باشد و کاملاً واضح و قابل فهم باشند باز ما با مشکل بزرگی مواجه خواهیم بود، و آن این است که ما چگونه از این هدفهای کلی به هدفهای جزئی و خاص برسیم. و دوباره همان مسأله ددکسیون پیش می‌آید. مسأله تحقق هدفهای تربیتی و آموزشی مشکل بزرگ و پیچیده‌ای است که همه تئورسینها و برنامه‌ریزان آموزشی مجبورند در مقابل آن توقف کنند و دنبال چاره‌اندیشی باشند. و حل این مشکل احتیاج به داشتن دستگاه فلسفی و تئوریک منسجم و روش شناخت علمی و انجام آزمایشات متعدد و مشارکت همه جانبه دارد.

به امید این که این بحثها بتواند یک مقدمه و زمینه‌ای باشد برای برخورد جدی، علمی و سیستماتیک با مسأله برنامه‌ریزی درسی و در نهایت رفع مشکلات موجود، و این تنها در سایه تلاشی مستمر و هدفدار و با شور و شوقی عالمانه و محققانه امکان‌پذیر است.

«والذین جاهدوا قینا لنهدهیم سبلنا وان الله لمع المحسنین»



منابع و پاورقی‌ها

۱ - اگرچه می‌توان شروع بحث تئوری و عمل را به کانت (۱۸۰۴ - ۱۷۲۴ Kant) نسبت داد، ولی فریدریش شلایر مایخر (۱۸۳۴ - ۱۷۶۸ Friedrich Schleiermacher) یوهان هربارت (۱۸۴۱ - ۱۷۷۶ Johan Herbart) و ویلهلم دیلتای (۱۹۱۱ - ۱۸۳۳ Wilhelm Dilthey) اولین کسانی هستند که این موضوع را به طور مشخص در تعلیم و تربیت مورد بحث قرار داده‌اند.

۲ - مطالب مورد بررسی این مقاله عمدتاً گزیده‌ای از بحث‌های موجود پیرامون موضوع برنامه درسی در کشور آلمان است. در کشورهای دیگر جهان هم حول این مسأله مباحثی مطرح است که هر کدام بررسی خاص خودشان را طلب می‌کنند. در مطالعه‌ای که نگارنده پیرامون تحقیقات برنامه درسی (Curriculumforschung = curriculum Research) در چند کشور اروپایی داشته به این نتیجه رسیده است که هر یک از این کشورها در زمینه برنامه درسی روی مسأله خاصی کار کرده و می‌کنند که عمدتاً متأثر از مسائل اجتماعی و مشکلات مقطعی این کشورها می‌باشد. برای مثال در کشور هلند بیشتر روی فرایند آموزشی کار می‌شده و در کشورهای اسکاندیناوی (شمال اروپا) روی محتوای آموزش. نروژی‌ها در همین اواخر طرحی تحقیقاتی را شروع کرده بودند تا معیارهایی برای دانسته‌ها و مهارت‌های پایه و اساسی را که در مدارس باید آموزش داده بشود پیدا کنند و این کار در چهارچوب ارزشیابی از دبستان‌های نروژ صورت می‌گرفت. و یادار آلمان بیشتر روی تئوریا و روش‌های تدریس کار می‌شود. در بلژیک، مهمترین فاز برنامه‌ریزی درسی در دو دهه اخیر را شناسایی هدف‌های آموزشی تشکیل داده است. بلژیکی‌ها حتی طبقه‌بندی آموزشی بلوم (B. Bloom) و کراتول (D. Krathwohl) را مورد انتقاد قرار داده و خود طبقه‌بندی جدیدی برای فرایند آموزش و یادگیری بوجود آورده‌اند.

در این زمینه نگاه شود به:

Uwe Hameyer, Karl Frey: Handbuch der Curriculumforschung, (کتاب مرجع تحقیقات برنامه درسی)، Weinheim und Basel 1983.

۳ - این مقاله با حذف، اضافات و اصلاحاتی اندک حاصل سخنرانی و گفتگوی نگارنده زیر عنوان «جایگاه هدف در برنامه‌ریزی درسی» می‌باشد که در دی ماه ۱۳۶۸ در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی انجام شده است.

4 - Das Ziel

5 - Le but

6 - Goal, Aim, Objective

7 - Der Plan

8 – Konfuzius, (K'ung - tzu, ۴۷۹ – ۵۵۱ م)

9 – Das Ökonomisch – Mathematische Modell

10 – Das Soziologisch – Funktionalistische Modell

11 – Per Dalin, Skoleutvikling, Oslo 1982 (عنوان اصلی به زبان نروژی)

ترجمه شده به آلمانی تحت عنوان: تحول سازمانی به عنوان کمک به تحول نظام آموزشی ص ۲۳
Jochen Pohland, Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung, Paderborn 1986s. 23

12 – Das Technisch – pragmatische Modell

13 – Die Technologische Rationalität

همچنین درباره این سه نوع الگوی برنامه‌ریزی رجوع شود به:

Wolfgang Lipp, Planungs- und Entscheidungstheorie in: Karl Frey, Curriculum-Handbuch, Band I
München, Zürich 1975 s. 140 ff. (تئوری برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری ص ۱۴۰ به بعد)

14 – Curriuclum

15 – Curriculum Vitae

16 – Lehrplan

۱۷ – لازم به تذکر است که واژه «کاری کولوم» در مباحث تعلیم و تربیت آلمان در قرون ۱۶ و ۱۷ میلادی به کار برده می‌شده است ولی به دلایل نامعلومی (به احتمال قوی به خاطر معادل‌سازی خودی) از آن پس ایسن واژه به دست فراموشی سپرده می‌شود تا اینکه در سال ۱۹۶۷ کتابی با عنوان «بیلدونگس رفرم آلس رویزیون دس کوری کولوم» در آلمان منتشر می‌شود.

Saul. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin 1967

(رفرم آموزشی با تجدید نظر در برنامه درسی).

و اصطلاح «کاری کولوم» از این طریق مجدداً وارد فرهنگ تخصصی تعلیم و تربیت آلمان می‌شود که در حال حاضر به عنوان یک اصطلاح جا افتاده در مباحث برنامه درسی به کار می‌رود.
در این رابطه رجوع شود به:

Herwig Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 6. Auflage 1972 s. 117

(تئوریا و مدل‌های علم روش تدریس، ص ۱۱۷)

18 – Programme

19 – Wolfgang Hörner, Curriculumforschung in Frankreich und Luxemburg

(تحقیقات برنامه درسی در فرانسه و لوگزامبورگ ص ۷۶۴)

in: Uwe Hameyer, Karl Frey, Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim und Basel 1983 s. 764.

20 – Josef Dolch, Lehrplan des Abendlandes, zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte
Ratingen 2. Auflage 1965, s. 29 (تاریخ دوهزار و پانصد ساله برنامه درسی مغرب زمین ص ۲۹)

21 – Deduktion

۲۲ – برای اطلاع بیشتر رجوع شود به: (درآمدی بر متدولوژی برنامه درسی)

Hilbert. L. Meyer, Einführung in die Curriculum - Methodologie München 1972

23 – Normative Didaktik

هنجارگرایان (نرماتیویداکتیورها) به دو گروه تقسیم می‌شوند، گروهی به نوکانتی‌ها معروفند (Neukantianismus) که نمایندگان فلسفی آن افرادی مانند P. Natrop, H. Cohen, H. Rickert می‌باشند. این دیدگاه نوکانتی از دیدگاه

فلسفی به دنبال دستیابی به ارزشها و هنجارهایی است (Normen) که اعتبار آنها با مرور زمان از بین نرفته و جنبه فراگیری داشته باشند و یا به عبارت دیگر به دنبال «اصول فراسوی مرزها» و یا «اصول استعمالی» است (Transzendente Prinzipien). و گروه دیگر از هنجارگرایان بر اساس دیدگاه فکری و فلسفی مسیحیت و احکام آن با مسأله هنجارها برخورد می‌کنند که مهمترین آنها به Neothomismus معروف است که یکی از گرایش‌های عمده و اصلی Neuscholastik است که یک حرکت نوآرانه فلسفی دینی (Philosophisch-theologische Erneuerung) اسکولاستیکی قرن ۱۹ به بعد محسوب می‌شود.

24 – Deduktive Didaktik

25 – Säkularismus

۲۶ – تعلیم و تربیت پی‌تستی (Pietistische Pädagogik) که می‌توان آن را به تعلیم و تربیت براساس تسقوا و پرهیزگاری معنی کرد همان طور که اشاره شد یک جریان تربیتی بود که از نظر مذهبی یکی از گرایش‌های داخلی پروتستانیسم را تشکیل می‌داد که خود را پیروان ناب‌لوتر می‌دانستند. از دیدگاه تربیتی، پی‌تستی‌ها انسان‌شناسی بدبینانه‌ای داشتند (Pessimistische Anthropologie) و معتقد بودند نباید برای شاگرد و دانش‌آموز وقت آزاد (Freizeit) باقی گذاشت و باید وقت او را از صبح تا شب به شکلی پرکرد که «نفس اماره» فرصت ظهور و رشد و غلبه پیدا نکند. این دیدگاه تربیتی همچنین بازی را برای دانش‌آموز حرام دانسته و تنبیه را یک ضرورت شمرده و بر اطاعت بی‌چون و چرا تأکید می‌کند. از تئوریست‌های عمده تعلیم و تربیت پی‌تستی و در واقع پدر این جریان فکری «آگوست هرمان فرانکه» (۱۷۲۷ – ۱۶۶۳ August Herrman Francke) بوده است. با این وجود تأثیر تعلیم و تربیت پی‌تستی بر روی تحول و جهت‌گیری تعلیم و تربیت آلمان به سمت واقع‌گرایی و سودمندی (realistisch-utilitaristisch) و هدف‌های مهارت‌شغلی غیرقابل انکار است. در این زمینه رجوع شود به: (وسایل آموزشی و یادگیری ص ۱۸۸ به بعد)

Klaus W. Döring. Lehr- und Lernmittel Weinheim. Berlin 1969 s. 118 ff.

و همچنین منبع شماره ۲۲ صفحه ۲۴

27 – Hermeneutik

پدید آورنده روش شناخت «هرمه نوی تیک» ویلهلم دیلتای می‌باشد. (رجوع شود به پاورقی شماره ۱). این روش شناخت در تعلیم و تربیت طرفداران زیادی دارد که به آنها در اصطلاح علمای تعلیم و تربیت نظری می‌گویند.

(Wissenschaftler der geisteswissenschaftlichen Pädagogik)

که از معروفترین آنها در آلمان می‌توان E. Spranger و W. Flitner, E. Weniger, H. Nohl را نام برد.

۲۸ – رجوع شود به: رابرتزای ونز (Roberts Averis) «مرگ و جاودانگی در اندیشه‌های دگر و عرفان اسلامی» ترجمه شهین اعوانی در: فرهنگ، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، کتاب دوم و سوم، بهار و پیاپی ۱۳۶۷ صفحات ۲۱۲ و ۲۲۲

۲۹ – دکتر نادر قلی قورچیان، مفاهیم نوین و فراگیر در برنامه‌ریزی درسی با عنایت به نگرش متاثوریک در جهان امروز، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (سخنرانی) آذرماه ۱۳۶۸. ص ۷

30 – Knust der Auslegung (hermeneutiké téchne = به یونانی)

در این باره رجوع شود به:

Arnim Kaiser, Hermeneutische und ideologiekritische Verfahren der Curriculumanalyse

(روش هرمه‌نوی تیکی و ایدئولوژی انتقادی در تحلیل برنامه درسی) در منبع شماره ۱۳ ص ۱۸۶ به بعد.

31 – Hermeneuein

32 – Der Kritische Rationalismus

این دیدگاه همچنین وظیفه علم را این نمی‌داند که قوانین را به روش استقرایی خاص به عام (Induktiv) ثابت کند

بلکه وظیفه علم را بررسی دائم صحت یک قانون و بطلان آن می‌داند (Falsifikation). از فلاسفه و تئوریسین‌های این روش شناخت Karl R. Popper انگلیسی اطریشی الاصل است که یکی از کتابهای او منطق تحقیق است. (Logik der Forschung, Tübingen 1966)

یکی از نمایندگان فکری این دیدگاه در آلمان Wolfgang Brezinka می‌باشد که از کتابهای مهم او از تعلیم و تربیت به علم تربیت است.

(Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim, Berlin 1971)

این دیدگاه به تعلیم و تربیت تجربی – تحلیلی نیز مشهور است. (Empirisch-analytische Pädagogik) در این زمینه رجوع شود به:

(کتاب مطالعاتی تعلیم و تربیت ص ۲۷۱ به بعد) Armin Kaiser/Ruth Kaiser, Studienbuch Pädagogik 3.

Auflage Frankfurt am Main 1987 s. 271 ff

33 – Die Kritische Theorie

از تئوریسینهای عمده این روش شناخت Th. W. Adorno, M. Horkheimer

J. Habermas و H. Marcuse می‌باشند. هورک هیمر معتقد بود که به همان میزان که علم در اقتصاد و سیاست نقش دارد، باید در جامعه هم نقش داشته باشد و باید علم به جامعه یادید انتقادی نگاه کند. این دیدگاه به تأثیر علم در استقلال انسانها به معنای تربیتی آن و از بین بردن از خود بیگانگی انسانها (Entfremdung) تأکید می‌کند و وظیفه علم را رهایی انسان از اجباراتی (Zwänge) می‌داند که در راه خود تصمیمی (استقلال) انسان (Selbstbestimmung) سَد و مانع ایجاد می‌کند.

در این باره همچنین رجوع شود به فلسفه کانت نوشته اشتفان کورنر ترجمه عزت‌الله فولادوند تهران ۱۳۶۷ ص ۱۰۷ به بعد

34 – Frankfurter Schule

35 – Legitimation

36 – Pädagogisch

37 – Pluralismus

۳۸ – در این رابطه رجوع شود به: *مشاهده علوم انسانی و مطالعات تربیتی*

Armin Kaiser, Legitimationsmodelle in Curriculumentwicklung.

(الگوهای مشروعیت در برنامه‌ریزی درسی) در منبع شماره ۱۹ ص ۵۹۷ به بعد

و همچنین به: Eckard König, Theorien der Curriculumlegitimation

(تئوریهای مشروعیت در برنامه درسی) در همان منبع ص ۱۹۷ به بعد

39 – Hans Merckens / Peter Strittmatter, Empirische Verfahren der Curriculumanalyse

(تحلیل برنامه درسی به روش تجربی) در منبع شماره ۱۳ ص. ۱۹۹

۴۰ – سوره بقره آیه ۱۳۷

۴۱ – سوره بقره آیه ۲۹

42 – Wolfgang Klafki, Normen und Ziele in der Erziehung. (هنجارها و اهداف در تربیت ص ۳۱).

in: Wolfgang Klafki, G. M. Rückkriem, W. Wolf, Erziehungswissenschaft 2, Weinheim 1974 s. 31

43 – Das intuitive Verfahren Verfahren = method

44 – Das Beurteilungsverfahren

45 – Fachegoismus

46 – Das Übereinstimmungsverfahren

47 – Das analytische Verfahren

48 – Das experimentelle Verfahren

۴۹ – دربارهٔ این پنج روش رجوع شود به:

Christine Möller, Technik der Lernplanung, 2. Auflage Weinheim, Berlin, Basel 1970 s. 62-68

(تکنیک (فن) برنامه‌ریزی آموزشی ص ۶۲ تا ۶۸)

50 – Lebensfreude

۵۱ – مرتضی نصفی، سنجش افکار دانشجویان کشور، مؤسسه روان‌شناسی دانشگاه تهران سال ۱۳۵۴

52 – W. Schulenberg u. a., Soziale Lage und Weiterbildung Braunschweig 1979. s. 79

(وضع اجتماعی و تداوم آموزشی ص ۷۹۰)

Zit. nach Kaiser, Studienbuch... (به نقل از منبع شماره ۳۲ ص ۵۱ و ۵۲)

53 – Curriculumdefinition

۵۴ – برای مقایسه رجوع شود به: برنامه‌ریزی درسی (سخنرانی دکتر پاک سرشت و امین‌فر)، سلسله جزوات علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی جزوه شماره ۲۴، بی‌تا (۱۳۶۱) صفحات ۱ و ۱۸، الف – لوی (A. Lewy)

برنامه‌ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ تهران ۱۳۶۲ صفحات ۱۱ و ۱۲. سایلر و الکساندر (Saylor and Alexander) برنامه‌ریزی درسی برای مدارس، تلخیص و ترجمه مرتضی خلخالی بی‌تا (۱۳۶۵) صفحه ۸ به بعد

55 – Wilfried Reisse, Vorschläge für die Verwendung der Termini «Curriculum und

Curriculumforschung». (پیشنهادهایی برای کاربرد اصطلاح برنامه درسی و تحقیقات برنامه درسی).

به نقل از:

Zit. nach: Helmut Becker / Hans Dieter Haller, Das Curriculum, Praxis, Wissenschaft und Politik,

München 1974 s. 148

56 – Karl Frey

57 – Curriculum – Handbuch

58 – Handbuch der Curriculumforschung

59 – Das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel

60 – Karl Frey, Theorien des Curriculums 2. Auflage, Weinheim, Basel 1972 s. 50

(نظریه‌های برنامه درسی ص ۵۰)

و همچنین رجوع شود به: (محتوای آموزشی، انتخاب کردن و مرتب کردن ص ۱۶)

Uwe Sandfuchs, Unterrichtsinhalte, Auswählen und Anordnen, Bas Heilbrunn / OBB 1987 s. 16

61 – Curriculumentwicklung = Curriculum Development

62 – Christine Möller, Technik der Lernplanung 4, Völlig neugestaltete Auflage 1973 s. 323

(فن برنامه‌ریزی آموزشی، چاپ چهارم منبع شماره ۴۹ که کاملاً بصورت جدید تدوین شده است ص ۳۲۳)

۶۳ – ۱ – سحاب تاریخچه معارف ایران، مجله تعلیم و تربیت، سال چهارم شماره ۷ و ۸ مهر و آبان ۱۳۱۳ ص. ۳۵۹
به بعد

۶۴ – رجوع شود به مجله آموزش و پرورش (مجله تعلیم و تربیت) سال ۱۲ شماره ۸ و ۹ و ۱۰ و ۱۱ سال ۱۳۲۱ ص
الف تا و

۶۵ – طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و
پرورش خرداد ۱۳۶۷

66 – Semantik, Samasiologie.