

نقدی بر:

در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا

نوشته: دکتر محمود مهر محمدی

مقدمه

بحث در خصوص معیارهای انتخاب یکی از مهمترین و حساسترین مباحث در حوزه برنامه‌ریزی درسی است که نظریه‌پردازان متعددی به اظهارنظر در باره آن پرداخته‌اند. اهمیت این مبحث ناشی از جایگاه ویژه‌ای است که عنصر محتوا در میان مجموعه عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی به خود اختصاص داده است؛ تا جایی که بسیاری برنامه درسی را معادل محتوا انگاشته‌اند. حساسیت موضوع نیز از این جهت است که در ارائه معیارها، نظریه‌پردازان مختلف با توجه به باورهای تربیتی و دیدگاههای بنیادی خود نسبت به برنامه درسی مبادرت به طرح معیارهای متفاوت و بعضاً متضادی نموده‌اند. لذا بدیهی است به منظور سامان بخشیدن به امر برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران، به بحث معیارهای انتخاب محتوا توجه ویژه‌ای مبذول شود. و شاید تا حدودی تحت تأثیر ناشناخته بودن حوزه برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی در تعلیم و تربیت میهن اسلامی تاکنون به این جنبه کلیدی از برنامه‌ریزی درسی، عنایتی نشده و متخصصین کشور ما نسبت به تعیین معیارهایی که ضمن برخوردار بودن از پشتوانه علمی و منطقی با شرایط و موقعیت خاص کشور نیز تناسب داشته باشد، همت گمارده‌اند. این امر سبب می‌شود متصدیان برنامه‌ریزی درسی کشور از وجود یک راهنمای عملی که همقطاران آنها در سایر کشورها در اختیار دارند، بی‌بهره مانده و بالتبع بیش و کم بر اساس نظرات و تمایلات شخصی عمل کنند.

بدین سبب تلاش آقای دکتر سیدحسین میرلوحی که خود از متخصصین برنامه‌ریزی درسی می‌باشند، به عنوان فتح بابی در این عرصه، تلاشی است سازنده و مؤثر که باید مورد

تشویق و تقدیر نیز قرار گیرد. لیکن به منظور هرچه غنی تر ساختن این مبحث در نیل به هدفی که در سطور پیش به آن اشاره شد، ضروری است به نقد و تحلیل این اثر پرداخته شود. نویسنده این نقد سعی دارد، تا برخی ابهامات و اشکالات به نظر رسیده در مقاله یادشده را که حاصل مطالعه دقیق آن بوده است، مطرح نماید تا از این رهگذر، اینگونه تبادل نظرهای علمی نیز رواج بیشتری پیدا کند. انشاء...

طرز تکرش به موضوع

در ادبیات برنامه‌ریزی درسی تا آنجا که نویسنده آگاهی دارد (که البته این آگاهی محدود به آثار نویسندگان انگلیسی زبان می‌باشد) بحث در خصوص معیارهای انتخاب محتوا، بحثی که ناظر به جهت‌گیریهای کلی نظام تعلیم و تربیت از حیث مجموعه تجربیاتی^۱ که دانش‌آموزان باید در معرض آن قرار بگیرند، نیست. بلکه معیارهای انتخاب محتوا مبحثی است که نسبت به انتخاب موضوعات و با دیسپلینهای مورد نظر که آموختن آنها باید در دستور کار آموزش و پرورش قرار گیرد تأخر دارد. به عبارت دیگر و به عنوان مثال، چنانچه فیزیک به عنوان یک موضوع یا ماده درسی، مورد قبول واقع شده باشد، آنگاه این سؤال پیش می‌آید که برای انتخاب و گزینش محتوا به چه معیارهایی باید توجه کرد. بدین ترتیب بحث انتخاب محتوا در مرتبه پس از تصمیم‌گیری در خصوص موضوعات و مواد درسی قرار داشته و مسبوق به آن می‌باشد.

مؤلف محترم مقاله "در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا" شاید به واسطه تأثیر پذیری از ادبیات غیرانگلیسی زبان (نامبرده تحصیلات عالی خود را در کشور آلمان گذرانده‌اند) برخورداردی کاملاً متفاوت با موضوع نموده و با استناد به نظریات ۱۹ نفر از متفکرین و اندیشمندان متقدم و متأخر از قبیل افلاطون، ارسطو، روسو، اسپنسر و دیویی، در بخش اول مقاله جهت‌گیریهای کلی نظام‌های تعلیم و تربیت را از نظر ایشان مورد بررسی قرار داده است؛ و بدین ترتیب شباهتها و تفاوت‌های میان دیدگاه‌های آنان را در معرض دید خوانندگان قرار داده است.

بدیهی است این نظرات و دیدگاهها در مرحله بعد در انتخاب مواد و موضوعات درسی تجلی پیدا خواهند کرد. فی‌المثل مشخص خواهند کرد که دروس نظری یا دروس عملی باید وجهه اصلی همت نظام‌های تعلیم و تربیت یا یک دوره خاص تحصیلی قرار گیرد.

نکته البته در این نیست که کدام یک از این دو طرز برخورد صحیح و یا ناصحیح می‌باشد. بلکه مطلب این است که کدامیک از آنها به حال برنامه‌ریزان درسی مفیدتر خواهد بود و می‌تواند آنها را در ایفای هرچه اصولی‌تر وظایفشان یاری کند. سوق دادن بحث معیارهای انتخاب محتوا به سمت کلان و کلی آن که ناظر تصمیم‌گیری در خصوص مواد و موضوعات درسی می‌باشند به هیچ وجه سودی برای برنامه‌ریزان درسی نداشته و ایشان

کماکان از وجود یک منبع راهنمایی بهره خواهند ماند. این بدان جهت است که برخورد نویسنده محترم با این مبحث اساساً ارتباط میان بحث معیارهای انتخاب محتوا با حوزه وظایف برنامه‌ریزان درسی را قطع می‌کند که این جای بسی تعجب است.

به اعتقاد نگارنده، اینگونه پرداختن به مبحث معیارهای انتخاب محتوا به عنوان تلاشی در جهت تبیین دیدگاههای نظام تعلیم و تربیت نسبت به برنامه درسی و یا به صورت کلی تر تبیین فلسفه تعلیم و تربیت یک نظام، مشکور و مقبول است؛ لیکن چنین اموری چگونه می‌تواند راهگشای فعالیتهای عملی برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌ریزان درسی باشد؟ به نظر می‌رسد مؤلف محترم نیز به ویژه آنجا که در صفحه ۲۸ عنوان می‌کند که اصولاً میان عنصر محتوا و هدفهای تعلیم و تربیت تمایزی وجود ندارد، تلویحاً اذعان کرده‌اند که این مبحث بیشتر صبغه فلسفی داشته و هدفهای کلی و کلان تعلیم و تربیت را مطرح می‌سازد. شاهد دیگری که می‌توان در تأیید این مطلب ارائه نمود این است که نویسنده مقاله، دانشجویان درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت را مورد پرسش قرار داده‌اند و نتایج این نظرخواهی را جهت روشن ساختن طیف نظرات موجود در این زمینه، در صفحات نخست مقاله عرضه داشته‌اند.

ناگفته نماند که این قبیل بحثها هر چند تحت عنوان معیارهای انتخاب محتوا در ادبیات برنامه‌ریزی درسی به زبان انگلیسی به چشم نمی‌خورد، لیکن تحت عناوین مناسبتری از قبیل "دیدگاههای معارض برنامه‌ریزی درسی"^۱ یا "طیف دیدگاههای تعلیم و تربیت"^۲ به گونه‌ای نظم یافته و دسته‌بندی شده وجود دارد که از آنها بعضاً به عنوان متاتئوری (یعنی تئوری که سعی در طبقه‌بندی تئوریهای دیگر دارد) در برنامه‌ریزی درسی یاد می‌شود. در اینجا با ذکر این نکته به این مقال خاتمه می‌دهیم که مؤلف محترم مقاله مورد بحث، هیچگونه تلاشی جهت تبیین تفاوتها و شباهتهای موجود میان نظرات اندیشمندانی که مورد استناد قرار گرفته‌اند، نمی‌کند و با بسنده نمودن به نقل دیدگاهها، فی الواقع مسئولیت دسته‌بندی و مفهوم پردازی را به طور کامل به خواننده واگذار می‌کند. انتظار می‌رفت حداقل در پایان این بخش که هدف آن علی‌القاعده فراهم ساختن زمینه مساعد ذهنی برای خواننده جهت ورود به بحث معیارهای مشخص انتخاب محتوا می‌باشد، با ارائه یک جمع‌بندی به این هدف جامه عمل پوشانده می‌شد.

معیارهای انتخاب محتوا

این بخش از نقد را با نقل آخرین پاراگراف بخش اول که نویسنده مقاله از آن تحت عنوان "گذاری تاریخی بر معیارهای انتخاب محتوا" یاد کرده است آغاز می‌کنیم:

گرچه معیارهایی که در باره آنها چنین اشتراک نظری وجود دارد می‌توانند متعدد باشند، ولی ما در اینجا به دلیل محدودیت و چارچوبی که برای مقاله در نظر گرفته‌ایم، تنها به معرفی سه معیار عمده و اساسی خواهیم پرداخت.

آنچه که می‌توان از این جملات استنباط کرد این است که نویسنده قصد دارد در ادامه مقاله، سه معیار انتخاب محتوا را که برگرفته و متأثر از بخش گذار تاریخی است به بحث بگذارد.

معیار اول تحت این عنوان که "محتوا باید برای اوضاع زندگی حال و آینده مهم باشد" مطرح می‌شود. ضمن تصدیق کلی این معیار به عنوان یکی از معیارهای اساسی در انتخاب محتوا باید اضافه شود که "مهم" بودن امری است که بسیار قابل تفسیر است و بدین‌گونه شاید استفاده از این صفت از کارایی، برندگی و تمیزدهندگی این معیار بکاهد. سؤال اینجاست که مهم بودن یعنی چه؟ مهم بودن از نظر چه کسی؟ به نظر می‌رسد باید در جستجوی تعبیر و قید مناسب‌تری بود تا ضمن برخوردارگی از عینیت^۴ بیشتر، جلوی تفسیرهای گوناگون را در حد امکان سد کند. در مهم بودن معنای مهم بودن همین بس که نویسنده محترم نیز در پایان بحث مربوط این معیار از "توصیفگر" مفید بودن استفاده می‌کند. آیا میان مفید بودن و مهم بودن تفاوتی وجود ندارد؟

صفتی که نوعاً در ادبیات برنامه‌ریزی درسی از آن استفاده می‌شود "مرتبط بودن" و یا "ارتباط داشتن"^۵ است که منظور همان ارتباط محتوا با اوضاع و شرایط اجتماعی یادگیرندگان است. به نظر نگارنده، این صفت از تفسیرپذیری کمتری برخوردار است و بدین لحاظ بکاربردن آن مناسب‌تر است. در این صورت معیار اول را می‌توان تحت این عنوان که "محتوا باید با زندگی حال و آینده دانش آموز مرتبط باشد" ذکر کرد.

نکته بعدی که در خصوص این معیار می‌توان مطرح نمود و با معیار دوم یعنی "محتوا باید برای اوضاع شغلی حال و آینده مهم باشد" نیز ارتباط مستقیم دارد، این است که نویسنده از معیار اول استفاده دوگانه‌ای را به عمل آورده است و بدین ترتیب یا میان دو مبحث خلطی صورت پذیرفته و یا اگر چنین نیست، فی الواقع ذکر معیار دوم تکراری بوده و ضرورتی ندارد.

استفاده دوگانه‌ای که از معیار اول شده است عبارت است از:

الف: مهم بودن محتوا برای زندگی حال و آینده، به معنی داشتن بار عملی دروس و برنامه درسی (در مقابل آموزشهای نظری)

ب: مهم بودن محتوا برای زندگی حال و آینده به معنی تناسب داشتن آموزشها با شرایط محیطی و اجتماعی دانش آموز.

این دو معنا البته معانی کاملاً متفاوتی هستند که همانگونه که اشاره شد باید معیار اول را محدود به معنای دوم (ب) نمود و یا اگر آگاهانه معیار اول را مرتبط با هر دو معنا می‌دانیم، ذکر معیار دوم ضرورت خود را از دست می‌دهد. به عبارت دیگر مؤلف محترم آنچنانکه به طور طبیعی انتظار می‌رود، نتوانسته است دو معیار مستقل از یکدیگر را عرضه کند.

معیار سوم چنین مطرح شده است که "محتوا باید نمونه‌ای، مبدایی و اساسی باشد"

این معیار که مؤلف به طرز مبسوط‌تری (در مقایسه با دو معیار قبلی) به شرح آن پرداخته است نیز آنچنانکه از توضیحات ارائه شده استفاده می‌شود، در واقع واکنشی است که برنامه‌های درسی باید در مقابل پدیده انفجار دانش از خود بروز دهند. خلاصه‌مطلب این است که در انتخاب محتوا برای موضوعات درسی مختلف، با عنایت به انبوه اطلاعات و یافته‌های علمی که روزبه‌روز بر میزان آنها نیز افزوده می‌شود، برنامه‌ریزان درسی باید به انتخاب "نمونه‌ای مناسب" دست زده و به تعبیر نگارنده به انتخاب مفاهیم کلیدی^۱ و اساسی مربوط به هر یک از حوزه‌های دانش بشری، اکتفا کنند.

نکته مهم در ارتباط با این معیار این است که به اعتقاد نگارنده این معیار هیچگونه ارتباطی با مباحث بخش اول مقاله نداشته و از این حیث نوعی گسستگی و عدم ارتباط منطقی میان اجزاء مختلف مقاله را آشکار می‌سازد. این موضوع البته کاملاً خلاف برداشتی است که از آخرین پاراگراف بخش اول مقاله (چنانکه نقل شد) می‌شود و انتظار مَلْهُم بودن کلیه معیارهای انتخاب محتوا از مبحث گذار تاریخی با مشکل جدی مواجه می‌شود. ظاهراً نویسنده محترم مقاله نیز با عنایت به عدم ارتباط این معیار با مباحث بخش اول، مبادرت به ارائه توضیحات مفصّلتر و مبسوط‌تر در رابطه با آن نموده است.

اما آیا مشکل عدم ارتباط میان این معیار با مباحث پیشین مشکلی است که صرفاً مربوط به سازمان و ساختار مقاله است؟ به اعتقاد نویسنده این نقد، چنین نیست؛ بلکه این معضلی است که نویسنده مقاله با اختیار نمودن طرز نگرشی کلی و کلان نسبت به مبحث (چنانکه به تفصیل مورد بحث قرار گرفت) با آن مواجه شده است. بدین ترتیب که یا باید از طرح معیاری بسیار مهم و اساسی چشم‌پوشی می‌شد که در این صورت کل مقاله و مبحث به طور جدی مورد سؤال قرار می‌گرفت. و یا با پرداختن به این معیار، به بهای حفظ تمامیت موضوع، باید از چهارچوب و طرز نگرش کلی نسبت به مبحث عدول کند. چرا که چنین معیاری تنها در صورت اتخاذ روش غیرفلسفی (یعنی همان روش معمول در برخورد با مباحث و معیارهای انتخاب محتوا) قابل طرح کردن است. و البته مؤلف محترم راه دوم را برگزیده‌اند و بدین‌گونه خود به نامناسب بودن و یا پاسخگو نبودن طرز برخورد با موضوع، گواهی داده‌اند. علی‌ایحال، همانگونه که اشاره شد، معیار سوم، هر چند با بکارگیری تعبیرهای نامأنوسی مطرح شده است، معیاری بسیار مهم و اساسی است که انتظار می‌رود بیش از پیش مورد توجه برنامه‌ریزان درسی قرار گیرد. در این خصوص نکته مهمی که حداقل به طرز روشن و صریحی در توضیحات مؤلف به چشم نمی‌خورد، این است که این معیار، برنامه‌ریزی درسی را تنها به سمت انتخاب مفاهیم کلیدی که ساختار محتوایی یک حوزه از دانش بشری^۲ را تشکیل می‌دهد، سوق نمی‌دهد. بلکه به واسطه تأکید بر موضوع انتقال‌پذیر^۳ بودن آنچه که در محیطهای رسمی یاددهی - یادگیری کسب می‌شود (منظور انتقال این یادگیریه‌ها به محیطهای طبیعی و عادی زندگی است) بر آموزش فرآیندهای کشف دانش جدید یا کشف مجهول نیز تأکید می‌کند. چرا که منطق حکم می‌کند در صورت

منسوخ شدن یافته‌های یک حوزه از دانش بشری (در اثر پدیده انفجار دانش) و بدین ترتیب بی‌معنی شدن معلومات دانش‌آموزان، آنچه که می‌تواند آنها را در زندگی بزرگسالی بکار آید (یعنی قابلیت انتقال دارد) همین فرآیندها و یا روشهای کشف مجهول می‌باشد. لذا که مهمترین ویژگی برنامه‌های درسی که قصد مقابله با پدیده انفجار دانش را داشته باشد، ویژگی فرآیند - محور بودن آن قلمداد می‌شود هر چند که درک و فهم مفاهیم کلیدی نیز جزء اجتناب‌ناپذیر چنین برنامه‌های درسی باشد، به طور خلاصه محتوای برنامه بایستی علاوه بر ساختار محتوایی از ساختار روشی^{۱۰} دیسپلین نیز الهام بگیرد که مورد اخیر به نحو شایسته و برجسته‌ای در توضیحات مؤلف رُخ نمی‌نمایاند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پرتال جامع علوم انسانی



زیر نویسها

- 1 - Experiences
- 2 - Eisner & Vallance-Conflicting Conceptions of Curriculum/ ,Mc Cutchan publishing., Co 1974
- 3 - J.P.Miller Educational Spcetrum, hongman, 1983
- 4 - Objectivity
- 5 - Relevance
- 6 - Key Concepts
- 7 - Substantive Structure of a Discipline
- 8 - Transferable
- 9 - Process - Oriented
- 10 - Syntactical Structure