

نقدها را بود آیا که عیاری گیرند

(حافظ)

در پاسخ به انتقادهای وارد شده بر مقاله

"در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا"

از: دکتر سیدحسین میرلوحی

معرفی مقاله

فصلنامه تعلیم و تربیت در شماره ۳۰ تابستان ۱۳۷۱، به منظور ترویج هرچه بیشتر شیوه نقد و نقادی در مسائل تربیتی مقاله "در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا" (زمینه‌ای برای بحث پیرامون مسأله محتوای آموزش) به قلم آقای دکتر سید حسین میرلوحی را همراه با دو نقد از آقایان دکتر محمود مهرمحمدی و دکتر نادرقلی قورچیان چاپ و منتشر نمود. در این شماره پاسخ آقای دکتر میرلوحی به دو نقد درج شده در شماره قبل، به اطلاع خوانندگان عزیز می‌رسد.

فصلنامه تعلیم و تربیت ضمن تشکر از آقای دکتر میرلوحی، این بحث را همچنان باز نگاه میدارد و از همه صاحب نظران و علاقه‌مندان به مسائل تربیتی دعوت به عمل می‌آورد که در این بحث و یا نقد و بررسی سایر مطالب منتشر شده در فصلنامه شرکت نمایند.

فصلنامه،

ارجمندم آقایان دکتر محمود مهر محمدی (ص ۷۵-۶۹) و دکتر نادرقلی قورچیان (ص ۸۱-۷۶) به چاپ رسیده بود.

البته شاید برای برخی از خوانندگان فصلنامه تعلیم و تربیت این سؤال مطرح شده باشد که چگونه مقاله‌ای که هنوز در فصلنامه چاپ و انتشار نیافته است مورد نقد قرار گرفته است؟ در توضیح این سؤال باید گفت که هیأت تحریریه فصلنامه براساس روالی شبیه آنچه که در نشریه‌های مشابه علمی خارجی نیز وجود دارد، این امکان را برای افرادی که مقاله‌ای را قبل از چاپ در فصلنامه خوانده‌اند و مایل هستند بر آن نقد بنویسند، به وجود آورده است. همچنین هر یک از اعضای هیأت تحریریه نیز چنانچه تمایل داشته باشند و یا ضروری تشخیص دهند می‌توانند بر هر مقاله‌ای نقد بنویسند، بدین ترتیب درج مقاله همراه با نقد آن به طور همزمان در یک شماره امکان‌پذیر می‌شود. نوشته حاضر نیز همانگونه که مشاهده می‌شود به عنوان "جوابیه" نقدهای فوق‌الذکر می‌باشد.

حال پس از این اشاره هر یک از این نقدها را به طور جداگانه مورد بررسی قرار می‌دهیم. ابتدا به نقد آقای دکتر محمود مهر محمدی می‌پردازیم:

نگاهی موشکافانه بر نقد

در این بخش از پاسخ، نگارنده در نظر دارد ضمن دنبال کردن سیستماتیک محتوای نقد برخی از تناقضات و ابهامات موجود در آن را عیان سازد.

ناقد نخست در مقدمه‌ای کوتاه با تأکید بر اهمیت و حساسیت بحث محتوا و تأیید اینکه تاکنون در کشور ما به این جنبه از برنامه‌ریزی درسی توجه نشده است، از طرح شدن موضوع توسط نویسنده مقاله استقبال نموده و آن را کوششی سازنده و مؤثر دانسته و غرض از نقد و تحلیل این مقاله را نیز هرچه غنی تر ساختن آن برای نیل به هدف داشتن راهنمایی عملی برای برنامه‌ریزان درسی کشور و همچنین رواج تبادل نظر علمی اعلام می‌دارد. ناقد سپس زیر عنوان "طرز نگرش به موضوع" بررسی نقادانه خویش را آغاز می‌کند و در همان ابتدا با بیان اینکه "بحث در خصوص معیارهای انتخاب محتوا، بحثی که ناظر به جهت‌گیریهای کلی نظام تعلیم و تربیت از حیث مجموعه تجربیاتی که دانش‌آموزان باید در معرض آن قرار بگیرند، نیست"، ضمن آشکار ساختن نگرش کلی خود نسبت به محتوای مقاله در حقیقت چنین نظری را نیز القاء می‌کند که گویا بحث ارائه شده در مقاله مورد نقد در حیطه جهت‌گیریهای کلی نظام تعلیم و تربیت قرار داشته و به اعتقاد ایشان در حیطه بحثهای محتوا که میان برنامه‌ریزان درسی معمول و متداول است قرار ندارد. (البته ایشان آگاهی خویش را به منابع انگلیسی زبان محدود می‌کند. چه بهتر می‌شد که به خاطر رعایت "دقت علمی" کشور و یا کشورهای مورد نظر خویش را نیز مشخص می‌کردند، زیرا کشورهای انگلیسی زبان متعدد می‌باشند). پس از این اظهار نظر اولیه که در حقیقت نگرش حاکم بر نقد را تشکیل می‌دهد، ایشان نظر خویش را در باره مبحث معیارهای انتخاب محتوا مطرح می‌سازد که طبق آن "معیارهای انتخاب

محتوا مبحثی است که نسبت به انتخاب موضوع و یا دیسیپلینهای مورد نظر که آموختن آنها باید در دستور کار آموزش و پرورش قرار گیرد، تأخر دارد. "ناقد سپس با ذکر یک مثال، نظر مشخص و دقیق خود را در باره جایگاه بحث محتوا چنین بیان می‌دارد: "بدین ترتیب بحث انتخاب محتوا در مرتبه پس از تصمیم‌گیری در خصوص موضوعات و مواد درسی قرار داشته و مسبق به آن می‌باشد." (بدون هر گونه استناد و یا رجوع دادن به مأخذ این دیدگاه).

استنباطی که خواننده تا اینجای نقد می‌تواند داشته باشد این است: بحث ارائه شده در مقاله‌ای که ناقد دارد آن را نقد می‌کند خارج از چارچوب بحث معیارهای انتخاب محتوا قرار دارد و اصولاً بحث معیارهای انتخاب محتوا هنگامی می‌تواند مطرح شود که تصمیم‌گیری در باره موضوع انجام شده باشد.

اگر اظهارات ناقد در باره مسأله محتوا به همین جا ختم می‌شد و دیگر ادامه پیدا نمی‌کرد شاید برای خواننده چندان سؤال برانگیز نمی‌شد و خواننده به یک نتیجه‌گیری بدون تناقض دست یافته بود. اما ناقد در ادامه چنین اظهار می‌دارد: "نظرات و دیدگاههای مطرح شده در مقاله در مرحله بعد در انتخاب مواد و موضوعات درسی تجلی پیدا خواهند کرد." در اینجا خواننده نقد نسبت به صحت نتیجه‌گیری قلبی خود دچار شک و تردید شده و می‌کوشد به برداشت صحیحی برسد. استنباط جدید او چنین است: محتوای بحث ارائه شده در مقاله، احتمالاً در چارچوب مباحث محتوا می‌گنجد، ولی اختلاف بر سر تقدم و تأخر آن در کار برنامه‌ریزی درسی است. خوشبختانه خواننده با دیدن سطرهای بعدی احتمالش تبدیل به یقین می‌شود. زیرا در آنجا چنین می‌خواند: "نکته البته در این نیست که کدام یک از این دو طرز برخورد صحیح و یا ناصحیح می‌باشد." در حقیقت خواننده در اینجا به یک نتیجه‌گیری قاطعی رسیده است و آن این است: در باره موضوع محتوا دو دیدگاه وجود دارد، دیدگاهی که می‌گوید بحث محتوا به نحوه انتخاب و تصمیم پیرامون موضوعات درسی می‌پردازد و دیدگاه دیگر می‌گوید بحث محتوا پس از تصمیم‌گیری در خصوص موضوعات درسی مطرح می‌شود. خواننده رفته رفته کنجکاو می‌شود که ببیند کدام یک از این دو دیدگاه صحیح است و به دنبال کردن بحث علاقه نشان می‌دهد. ولی او با تعجب مشاهده می‌کند که به یکباره سبک و سیاق بحث تغییر می‌کند و ناقد بحث پیشین را رها ساخته و ملاک جدیدی را وارد صحنه می‌کند و آن این است که اصلاً ببینیم "کدامیک از آنها (دو طرز برخورد) به حال برنامه‌ریزان درسی مفیدتر خواهد بود و می‌تواند آنها را در ایفای هر چه اصولی‌تر و وظایفشان یاری کند."

با پیش‌کشیده شدن این ملاک جدید و با توجه به پیش‌داوریهای اولیه مبنی بر "کلی" بودن طرز برخورد مقاله، ناقد بدون کمترین تردیدی حکم خویش را چنین صادر می‌کند: "سوق دادن بحث معیارهای انتخاب محتوا به سمت کلان و کلی آن که ناظر (بر) 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 بود." علی‌رغم مبنا قرار گرفتن این ملاک جدید، خواننده نسبت به صحت برداشت پیشین خود هنوز تردیدی به خود راه نمی‌دهد، زیرا اگرچه به اعتقاد ناقد بحث ارائه شده در مقاله "به هیچ وجه" سودی برای برنامه‌ریزان درسی در بر ندارد و بحثی "کلان و کلی" می‌باشد ولی از این اظهارات چنین استنباط نمی‌شود که بحثهای ارائه شده در مقاله مورد نقد در چارچوب بحثهای محتوا نمی‌گنجد. ولی ناقد ظاهراً بدون توجه به اظهارات پیشین خویش، مباحث ارائه شده در مقاله را خارج از مباحث محتوا دانسته و می‌گوید "اینگونه پرداختن به مباحث 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." و برای اثبات صحت تشخیص خویش دالّ بر "صبغه فلسفی" داشتن محتوای مقاله مورد نقد "شواهدی" نیز ارائه می‌کند از جمله اینکه مؤلف مقاله "اصولاً میان عنصر محتوا و هدفهای تعلیم و تربیت تمایزی" قائل نشده است (در اینجا تذکر این نکته ضروری است که عبارت اصلی موجود در مقاله در اینجا مورد تحریف واقع شده است در مقاله به هیچ‌رو سخن از "عدم تمایز" میان عنصر محتوا و هدف در میان نبوده است، بلکه در آنجا بر "ارتباط تنگاتنگ و ماهیتاً تفکیک‌ناپذیر هدف و محتوا" تأکید شده است، که معنای آن کاملاً با برداشت ناقد مغایر است).

ناقد سپس در یک‌گام نهایی و به منظور دقیق‌تر کردن محل و مکان مباحث ارائه شده در مقاله و با تکرار مجدد این باور که این قبیل بحثها تحت عنوان معیارهای انتخاب محتوا در ادبیات برنامه‌ریزی درسی به زبان انگلیسی به چشم نمی‌خورد (که لابد چنین اظهار نظر قاطعی مبتنی بر تحقیق و تفحص صورت گرفته است) از دو عنوان کتاب برای نمونه نام می‌برد و مباحث ارائه شده در مقاله را از نوع و جنس آنها معرفی کرده و ظاهراً قضیه را خاتمه یافته تلقی می‌کند.

ولی در اینجا برای خواننده‌ای که تاکنون نقد ایشان را با دقت دنبال کرده است، این سؤال مطرح می‌شود: آیا ناقد نظر خویش را نسبت به اظهارات پیشین تغییر داده است؟ اگر نوشته ناقد باز در همین جا خاتمه یافته بود شاید برای خواننده چندان مشکلی در زمینه این سؤال به وجود نمی‌آورد، و خواننده می‌توانست خود را به نحوی قانع کند مثلاً اینکه "در مباحث علمی بسیار اتفاق می‌افتد که افراد شرکت‌کننده در بحث نظر خویش را تغییر داده و به نظر تازه و جدیدی رسیده باشند." ولی خواننده در ادامه متن با کمال ناباوری مشاهده می‌کند که معیارهای معرفی شده در مقاله که طبق نظر "نهایی" ایشان در خارج از مباحث مربوط به معیارهای انتخاب محتوا و "در جهت تبیین دیدگاههای نظام تعلیم و تربیت" قرار گرفته بود از جانب ناقد به عنوان "معیارهای اساسی" و "بسیار مهم" پذیرفته می‌شود. در اینجا است که واقعاً خواننده دیگر ره به جایی نبرده و درمی‌ماند.

ناقد سپس بدون توجه به وضع و حالی که خواننده در آن بسر می‌برد او را به حال خود

رها می‌کند و به عنوان تکمله و یا "حسن ختام" این بخش از نقد خویش به یکی از معایب کلی مقاله اشاره می‌کند و آن این است که مؤلف مقاله "هیچگونه تلاشی جهت تبیین تفاوتها و شباهتهای موجود میان نظرات اندیشمندی 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". در توضیح این "عیب" مقاله باید گفت در این باره انتظار ناقد از نویسنده مقاله با توقع نویسنده مقاله از خوانندگان خود کاملاً متفاوت بوده است. از آنجایی که نویسنده مقاله به "اصل فعالیت" در یادگیری اعتقادی راسخ داشته است سهم خواننده خویش را فراموش نکرده و با ارائه اطلاعاتی که برای او ضروری تشخیص داده است، "مسئولیت دسته‌بندی و مفهوم پردازی را به طور کامل" به عهده خود او گذارده است، همانگونه که از شواهد امر نیز برمی‌آید این "پیام" به خوبی قابل دریافت بوده است.

اگرچه با حکمی که ناقد در انتهای بخش اول نقد خود صادر می‌کند و مباحث ارائه شده در مقاله را خارج از مباحث معمول و متداول معیارهای انتخاب محتوا قرار می‌دهد، تکلیف قضیه کاملاً روشن شده و قاعده‌تاً دیگر ایشان نمی‌بایست مسأله را دنبال کنند، مع ذلک احتمالاً به دلیل "آشنا بودن" برخی از مفاهیم موجود در مقاله، علاقمند می‌شود که به بحث ادامه داده و بخش دوم بررسی انتقادی خویش را زیر عنوان "معیارهای انتخاب محتوا" شروع کند.

ناقد ابتدا بحثی لغوی پیرامون معنای کلمه "مهم" که در مقاله مورد نقد در ارتباط با معیار اول (محتوا باید برای اوضاع زندگی حال یا آینده مهم باشد) بکار برده شده است را مطرح می‌سازد. ایشان قید "مهم" را بسیار قابل تفسیر دانسته و در جستجوی تعبیر و قید مناسبتری است که از "عینیت" بیشتری برخوردار بوده و بتواند حتی الامکان مانع تفسیرها و برداشتهای مختلف شود. سپس به جای "مهم بودن"، ایشان "مرتبط بودن" و یا "ارتباط داشتن" (relevance) را که در ادبیات برنامه‌ریزی درسی مصطلح بوده و به نظر ایشان "از تفسیرپذیری کمتری برخوردار است و بدین لحاظ بکار بردن آن مناسبتر است" را پیشنهاد می‌کند.

در اینجا باید پرسید آیا واقعاً چنین است یعنی "ارتباط داشتن" تفسیرپذیری کمتری نسبت به "مهم بودن" دارد؟ به نظر من چنین نیست و بلکه قضیه عکس این است. یعنی "ارتباط داشتن" از استعداد تفسیرپذیری بیشتری نسبت به "مهم بودن" برخوردار است. زیرا هر چیزی را در ارتباط با معیار مورد بحث می‌توان به نحوی با اوضاع زندگی حال یا آینده مرتبط ساخت، ولی "مهم بودن" ضمن دربرداشتن "ارتباط" به اهمیت و وزنی که محتوای مورد نظر می‌تواند برای اوضاع زندگی حال یا آینده داشته باشد، توجه دارد و صرف "ارتباط داشتن" را کافی نمی‌داند. ریشه لغوی واژه relevance (از ریشه لاتینی relevō^۵ و relevare^۶ به معنای بالا کشیدن عمده کردن و با اهمیت کردن) نیز به همین معناست و دلالت بر چیزی دارد که در ارتباطی مشخص از اهمیت برخوردار باشد. مثلاً وقتی می‌گوییم "این

درس برای این رشته تحصیلی از رلوانس برخوردار است" این جمله بیانگر آن است که علاوه بر مسلم دانستن "رابطه" این درس "اهمیت" آن مورد تأکید است. در برخی از کتابهای برنامه‌ریزی درسی که از زبان انگلیسی (آمریکایی) به فارسی ترجمه شده است نیز در بحث پیرامون معیارهای انتخاب محتوا قید "اهمیت" بکار برده شده است.^۱

یکی از اشکالات اساسی دیگری که در این بخش از نقد بر مقاله وارد شده است این است که معیار سوم "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". البته منظور ناقد این نیست که معیار سوم هیچگونه ارتباطی با موضوع اصلی مقاله (که در باره مسأله محتوا می‌باشد) ندارد و کاملاً از جنس دیگری است، بلکه منظور ایشان این است که برخلاف دو معیار اول و دوم که به اعتقاد ایشان الهام‌گرفته از بخش‌گذار تاریخی مقاله هستند، در بحث پیرامون معیار سوم چنین الهامی احساس نمی‌شود. ایشان "مشکل عدم ارتباط میان این معیار با مباحث پیشین" را نه در "سازمان و ساختار مقاله" که در "طرز نگرشی کلی و کلان" نسبت به موضوع می‌بینند. یعنی به اعتقاد ایشان در مباحث ارائه شده پیرامون دو معیار اول و دوم با یک دید فلسفی به موضوع نگریسته شده است (احتمالاً به دلیل اینکه بیشتر استنادات و نقل قولها از فلاسفه و علمای تعلیم و تربیت می‌باشد) ولی در خصوص برخورد با معیار سوم از روشی غیرفلسفی بهره‌گرفته شده است (بدون اینکه منظور خویش را از این دو روش دقیقاً روشن کند).

ولی آیا به واقع چنین است؟ در اینجا توضیحات زیر ضروری به نظر می‌رسد:

در مباحث ارائه شده پیرامون معیار اول و دوم این‌طور نبوده است که نویسنده مقاله برای مستدل کردن و اعتبار بخشیدن به معیارهای مورد بحث خویش صرفاً به بخش‌گذار تاریخی (که منظور اصلی از آوردن آن آشنایی خواننده با سابقه موضوع بوده است) استناد و اکتفا کرده باشد، ماهیت بحثهای استدلالی و علمی نیز چنین محدودیتی را نمی‌پذیرد، کما اینکه در جریان بحث در زمینه دو معیار اول و دوم نظرات دیگری نیز مورد استفاده و استناد قرار گرفته است. علاوه بر این، موضوع معیار سوم همانگونه که بررسی سوابق آن نشان می‌دهد، نسبت به دو معیار اول و دوم جدیدتر می‌باشد؛ بنابراین کاملاً منطقی بود که استنادات آن نیز به علما و نظریه‌پردازان آن که متأخر هستند بازگردد. اگر منظور ناقد این بوده باشد که مثلاً اگر نظرات مربوط به معیار سوم ابتدا در بخش‌گذار تاریخی آورده می‌شدند و سپس در هنگام ارائه بحث پیرامون این معیار به آن نظرات استناد می‌شد این اشکال رفع می‌شد، البته این کاری بود که نویسنده مقاله می‌توانست به سادگی از عهده انجام آن برآید. ولی از آنجا که نویسنده مقاله در درجه اول نظرش معطوف به اصل مسأله بوده است ظاهراً از این "عیب" غافل گشته است. ولی ناقد همان‌طور که قبلاً اشاره شد مشکل اساسی را در این عیب نمی‌بیند بلکه آن را در دو روش برخورد متفاوت جستجو می‌کند، یعنی در برخورد با معیار اول و معیار دوم از روش فلسفی استفاده شده است و در برخورد با

معیار سوم از روش غیر فلسفی. با توجه به روشن و دقیق نبودن منظور ایشان از روش فلسفی و روش غیر فلسفی در رابطه با معیارهای انتخاب محتوا، ما فقط در اینجا این سؤال را مطرح می‌کنیم که اگر برخورد با معیار اول به روش به اصطلاح فلسفی صورت گرفته است و به بیان دیگر برخوردی "کلان و کلی" است و به تعبیری دیگر برای برنامه‌ریزان درسی نتایج عملی در بر ندارد چگونه است که در برخی از کتابهای برنامه‌ریزی درسی انگلیسی زبان که به فارسی هم ترجمه شده‌اند از این معیار (با عبارتی دیگر) به عنوان یکی از "ضوابط عملی برای انتخاب محتوا" نام برده می‌شود؟

بررسی کلی و گام به گام نقد را در همین جا به پایان می‌رسانیم و این بار نقد را از دیدگاهی تخصصی مورد بررسی قرار می‌دهیم.

دو تلقی متفاوت

یکی از دلایل اساسی که باعث شده است ناقد در برخورد با مقاله "در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا" تا بدانجا پیش رود که مباحث ارائه شده در آن را در خارج از چارچوب مباحث معیارهای انتخاب محتوا ارزیابی کرده و حتی این‌گونه مباحث را برای برنامه‌ریزان درسی "به هیچ وجه" سودمند نداند، تمایل شدید ایشان به جنبه‌های مفید بودن، عملی بودن و یا به اصطلاح پراگماتیستی بودن این قبیل مباحث است. این تمایل شدید در نقد ایشان برای هر خواننده‌ای کاملاً مشهود است. در حقیقت از آنجایی که ایشان جای یک "راهنمای عملی" را برای برنامه‌ریزان درسی در آموزش و پرورش کشور خالی می‌بیند (و حق هم دارد) و از سویی دیگر نیازمندی شدید دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی ایران را در برخورداری از یک چنین منبع "مشکل‌گشایی" را کاملاً حس کرده‌اند طبیعتاً در برخورد با هر نوشته‌ای که به نحوی در ارتباط با موضوع مورد علاقه ایشان باشد از چنین دریچه‌ای می‌نگرند، حتی اگر در آن نوشته به صراحت اعلام شده باشد که هدف نویسنده در درجه اول "طرح مسائل نظری محتوا" بوده است.

اصولاً داشتن چنین توقعی از مباحث معیارهای انتخاب محتوا که تنها به عنوان بخشی از مجموعه کار برنامه‌ریزی درسی مطرح است و قاعدتاً از مباحث مربوط به آن نیز "راهنمای عملی" برنامه‌ریزی درسی حاصل نمی‌شود، چندان منطقی به نظر نمی‌رسد. ولی از آنجایی که ناقد به اعتبار رشته تخصصی خویش نسبت به این کمبود و خلاء احساس مسئولیت می‌کند و در صدد رفع هر چه سریعتر آن است، نه تنها به تلقی و برداشتی صرفاً "تکنیکی" و "ابزارگرایانه" از برنامه‌ریزی درسی دچار می‌شود که شبیه آن تحت عنوان دیدگاه پراگماتیستی در برنامه‌ریزی درسی مطرح می‌باشد و طرفداران آن به دنبال یافتن روشهای عملی و اجرایی برای کار برنامه‌ریزی درسی می‌باشند، بلکه عملاً به سمت گرایش و تخصص دیگری که همجواری نزدیکی با برنامه‌ریزی درسی دارد و به عنوان "طراحی آموزشی" و "تکنولوژی آموزشی" شناخته می‌شود، کشیده می‌شود؛ از قبیل کارهای

ریجی^{۱۱}، رایگلوث^{۱۲}، دیک^{۱۳}، مولر^{۱۴} و گانیه^{۱۵}. این شباهتها را به خوبی می‌توان از تلقی ناقد نسبت به مسأله محتوا استنباط کرد. قبل از اثبات این ادعا لازم است ابتدا توضیحی داده شود:

مبحث محتوا در برنامه‌ریزی درسی از دو بخش کاملاً مشخص و در عین حال مرتبط با هم تشکیل می‌شود^{۱۶}. یک بخش به چگونگی انتخاب محتوا مانند روش انتخاب محتوا، مستدل ساختن و حقانیت بخشیدن به آن از نظر ارزش و اهمیت اختصاص می‌یابد (که یکی از راههای اثبات حقانیت^{۱۷} محتوای آموزش استناد به دیدگاههای فلاسفه و علمای تعلیم و تربیت و نظریه پردازان آموزشی است^{۱۸}) و بخش دیگر مبحث محتوا به سازماندهی و اصول حاکم بر تنظیم محتوا (توالی^{۱۹} و سلسله مراتب^{۲۰}) که عمدتاً با استفاده از روانشناسی یادگیری و تئوریهای یادگیری صورت می‌گیرد. طراحان آموزشی معمولاً با بخش اول بحث محتوا چندان سروکاری ندارند و بیشتر به آموزش پذیر بودن محتوا و نحوه سازماندهی آن و نیز تدارک محیط و شرایط مناسب برای بهتر انجام یافتن عمل انتقال و یادگیری می‌اندیشند. طراحان آموزشی در حقیقت به دنبال تکنیکهای مناسب برای هر چه بهتر انجام پذیر ساختن آموزش و یادگیری می‌باشند که می‌توان از آن به عنوان برنامه‌ریزی درسی در سطح محدود نیز نام برد^{۲۱}.

نزدیک بودن تلقی ناقد به این شکل از برنامه‌ریزی درسی از خلال برخی از عبارتهای ایشان کاملاً قابل استنتاج است. برای نمونه در آنجایی که ایشان اظهار می‌دارد: "بحث انتخاب محتوا در مرتبه پس از تصمیم‌گیری در خصوص موضوعات و مواد درسی قرار داشته و مسبوق به آن می‌باشد." و یا در جایی که با تعجب ابراز می‌دارد که نحوه برخورد نویسنده مقاله با مبحث محتوا "اساساً ارتباط میان بحث معیارهای انتخاب محتوا با حوزه وظایف برنامه‌ریزان درسی را قطع می‌کند" و مخصوصاً در آنجایی که ایشان نظر نویسنده مقاله مبنی بر ارتباط تنگاتنگ و تفکیک‌ناپذیر میان هدف و محتوا را نشانه "صبغه فلسفی" بودن آن می‌داند. همان‌گونه که در اینجا مشاهده می‌شود، ناقد پرداختن به بخش اول مبحث محتوا را جزء وظایف برنامه‌ریزان درسی نمی‌داند (چه برسد به اهداف!) و برنامه‌ریزان درسی باید فقط پرداختن به بخش دوم این مبحث را سرلوحه کار خویش قرار دهند، یعنی همان کاری را که یک "طراح آموزش" و یا یک "تکنولوژیست آموزشی" انجام می‌دهد. در حقیقت در اینجا تلقی و تعریف ناقد از برنامه‌ریزی درسی با تصور و برداشت نویسنده مقاله کاملاً متفاوت است، به بیانی دیگر: آن کس را که ناقد به عنوان برنامه‌ریز درسی معرفی می‌کند نویسنده مقاله او را "طراح آموزش" می‌شناسد.

از آنجایی که فعلاً در ایران "محکمه" ای که بتواند در باره حیطه وظایف برنامه‌ریزان درسی "رأی" صادر کند وجود ندارد و به علاوه چنین به نظر می‌رسد که برنامه‌ریزان درسی ما نیز همه در رشته خود به درجه اجتهاد رسیده‌اند، (زیرا نه تنها به مدارک و منابع علمی که در این زمینه مورد استناد قرار می‌گیرند چندان توجهی نمی‌کنند بلکه در اظهارات خود نیز

احساس بی‌نیازی نسبت به آنها می‌کنند)، ما این بحث را فعلاً "معلق" می‌گذاریم و به مسأله دیگری که شاید از اهمیت بیشتری برخوردار باشد می‌پردازیم.

سؤال این است: آیا اگر این خواست به حق ناقد مبنی بر مجهز ساختن دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی ایران به یک "راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی" تحقق یابد مسائل و مشکلات برنامه‌های درسی مدارس ما حل خواهد شد؟ به اعتقاد من اگرچه این کار فی‌نفسه و در مجموع می‌تواند به ارتقاء دانش و بینش برنامه‌ریزان درسی ماکمک کند و تا حدودی در کار آنها مؤثر باشد ولی به این کار به تنهایی و بدون اینکه ابتدا دانش نظری و شناخت کافی نسبت به ابعاد مسأله در سطحی وسیع (از معلمان گرفته تا مسئولان و برنامه‌ریزان درسی) بوجود آمده باشد، نمی‌توان از دیدی درازمدت چندان دلخوش کرد. به بیانی دیگر: تهیه ابزاری به نام "راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی" و سپردن آن به دست دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی بدون اینکه دانش نظری و شناخت کافی نسبت به ابعاد مختلف برنامه درسی حاصل شده باشد به همان اندازه موفق خواهد بود که بخواهیم برای جبران عقب‌ماندگی صنعتی و تکنیکی خود صرفاً به وارد کردن تکنولوژی پیش‌رفته و یا حتی به "انتقال دانش فنی" از خارج مبادرت ورزیم.

به اعتقاد نگارنده تازمانی که با صبر و حوصله و بدون "تعجیل" به بررسی عمیق و دقیق مسائل نپردازیم و علل اساسی مشکلات آموزش و پرورش خویش را (و در اینجا برنامه‌های درسی را) ریشه‌یابی نکرده و به بحث نگذاریم و از گذر بحثهای محققانه و متعهدانه به یافتن راه‌حلهای اصولی و ژرف‌اندیشانه نرسیم، نمی‌توان به حل مشکلاتی این چنین مژمن امیدوار بود.

بر اساس این باور بود که نویسنده مقاله لازم دیده بود که برای طرح مسأله‌ای با این درجه از اهمیت و نظر به اینکه چنین بحثی برای نخستین بار با چنین کیفیتی در سطح برنامه‌ریزان درسی، به بحث گذاشته می‌شد و برای اینکه زمینه و پایه مناسبی برای بحث ارائه کرده و همچنین رابطه و اتصال تاریخی موضوع نیز برقرار شده باشد و برغم همه محدودیتهایی که از نظر منابع و مدارک با آن مواجه بود، کوشید سابقه موضوع را در اعماق تاریخ آموزش و پرورش جستجو نموده و آن را برای شروع در اختیار شرکت‌کنندگان در بحث قرار دهد. ولی متأسفانه واکنشهای اولیه نشان داد که نه تنها قصد و نیت اصلی نویسنده به خوبی دریافت نشده است بلکه با توجه به دور بودن تصورات و برداشتها از همدیگر، ایجاد پایه‌ای مشترک برای بحث تا چه میزان دشوار است.

البته ما کماکان امیدوار خواهیم بود و باز هم برای ایجاد زبانی که حداقل برای طرفین بحث قابل فهم باشد کوشش خواهیم کرد.



زیر نویسها:

۱- البته از این فرضیه به هیچ رو نباید چنین استنباط شود که تشخیص آنها در پرکردن این خلاء خطا بوده است و احتمالاً تلاشهای پژوهش، بی‌وقفه و صادقانه آنها چندان مفید واقع نشده است. به صراحت باید گفت هر آنچه را که جامعه تعلیم و تربیت ما امروز در اختیار دارد در اصل مدیون تلاش و زحمت بزرگان و پیش‌گسوتان آموزش و پرورش ما می‌باشد.

۲- قرآن، سوره زمر، آیه ۱۷

۳ - Hermeneutik

۴ - empirical

۵ - Langenscheidts Grosses Schulwörterbuch, Lateinisch - Deutsch, Bearbeitet Von Dr. Erich Pertsch, Berlin, wien, zürich 1982 S. 983

(لغت‌نامه لاتینی - آلمانی لاتین شاید صفحه ۹۸۲)

۶ - Der Sprach - Brockhaus, Wiesbaden. 1984 S. 646

(فرهنگ بروکهاوس صفحه ۱۶۶)

۷ - Duden, Deutsches Universal Wörterbuch, unter Leitung von Günther Drosdowski, Mannheim/ Wien/ Zürich 1983 S. 1025

(فرهنگ جامع آلمانی، صفحه ۱۰۲۵)

در فرهنگ کامل انگلیسی - فارسی، تألیف دکتر عباس آریانپورکاشانی، مؤسسه انتشارات امیرکبیر جلد چهارم صفحه ۴۶۱۸ برای کلمه *relevance* معانی ربط، وابستگی، ارتباط، مناسبت آورده شده است که در ارتباط با بحث ما دقیق به نظر نمی‌رسد.

۸ - رجوع شود به: ادری و هاروارد نیکلس، راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی، ترجمه داریوش دهقان، انتشارات قدیانی، تهران ۱۳۶۳ صفحه ۶۸ همچنین نگاه شود به: رالف. و. تایلر، اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزش، ترجمه ابراهیم کطیعی، انتشارات مرکز تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی، تهران ۱۳۵۱ صفحه ۶۳

۹ - در این باره رجوع شود به: الف. لوی، برنامه‌ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ، انتشار دفتر امور کمک‌آموزشی و کتابخانه‌ها، صفحه ۳۲.

۱۰ - Burkhard Hecht, Einführung in die Curriculumtheorie, Grundlegenden Positionen der Gurriculumentheorie, Essen 1982 S. 79ff.

(بورکهارت هشت، مقدمه‌ای بر تئوری برنامه‌ریزی درسی، دیدگاه‌های اساسی در برنامه‌ریزی درسی، صفحه ۷۹ به بعد)

۱۱ - Richey, R. (1986): The theoretical and conceptual bases of instructional design
London: Kogan page.

۱۲ - Reigeluth, C. M. (1983): Instructional design theories and models: An Overview
Over their current status. Hilldale NY. Lawrence Erlbaum.

۱۳ - Dick, W. and carey, L. (1990): The systematic design of instruction (3rd. ed.)
Glenview, Ill: scott, Foresman and company.

۱۴ - Möller, Chr. (1974): Tecknik der Lehrplanung, Weinheim, Belz

۱۵ - Gagne R. M. (Ed) (1987) Instruction technology: Foundation Hillsdale, N:
Lawrence Erlbaum.

در ارتباط با پی‌نوشت‌های ۱۵ - ۱۱ و نیز اطلاع بیشتر در این زمینه رجوع شود به:

Franz Schott, Instruktionsdesign, Instruktionsstheorie und Wissensdsign:
Aufgabenstellung, gegenwärtiger Stand und Zukünftige Herausfoederungen, in:

Unterrichtswissenschaft, 19. Jahrgang/ Heft 3/ 1991 S. 195 - 217.

(فرانتس شت، طراحی آموزشی، تئوری طراحی و طراحی دانش: تعیین وظایف، موقعیت فعلی و چالشهای آینده، صفحه ۱۹۵ به بعد)

۱۶ - Uwe Sandfuchs, Unterrichtsinhalte, Auswählen und Anordnen, Bad - Heilbrunn/
OBB 1987 S. 8

(اووه زاندفوکس، محتوای آموزش، انتخاب کردن و منظم کردن، صفحه ۸)

۱۷ - Legitimation

۱۸ - Klaus Westphalen, Lehrplan - Richtlinien - Curriculum, Stuttgart 1985 S. 34

کلاس و ستفالن، برنامه درسی (متداول) - دستورالعملهای (آموزشی) - برنامه درسی (جدید) صفحه ۳۴

۱۹ - Sequenzierung

۲۰ - Hierarchisierung

۲۱ - Mikroebene des Curriculum

در این رابطه رجوع شود به:

Karl Frey u. a.: Curriculum Handbuch, Band II München, Zürich 1975 S. 98

(کارل فرای کتاب مرجع برنامه درسی، جلد ۲ صفحه ۹۸)



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

در پاسخ به انتقادهای ...

آقای دکتر نادرقلی قورچیان نیز بر مقاله "در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا" نقدی نوشته است. از آنجایی که ایشان در پایان نقد خویش جمع‌بندی نظرات خود را نسبت به مقاله در قالب سؤالهای مشخصی بیان کرده است و نیز اظهار علاقه نموده است تا به پاسخ آنها پی ببرد، ما نیز وظیفه حتمی خود می‌دانیم که این سؤالها را بدون پاسخ نگذاریم. ولی پیش از پرداختن به این سؤالها که در واقع دربرگیرنده همه انتقادهای ایشان می‌باشند، ضروری می‌دانیم که در ابتدا نگاهی اجمالی به نقد بیاندازیم و در صورت لزوم به برخی از مواردی که نیازمند توضیح می‌باشند اشاره‌ای داشته باشیم.

بررسی اجمالی نقد

با خواندن مقدمه تقد می‌توان چنین استنباط کرد که انگیزه اصلی ناقد در نوشتن این نقد مصون داشتن "علاقمندان و کارشناسان و دانشجویان" رشته برنامه‌ریزی درسی از تأثیرات "مسأله‌ساز و کج‌آموز" مقاله "در جستجوی ..." می‌باشد، یک چنین احساس مسئولیتی فی‌نفسه در خور ستایش است.

ناقد البته در مقدمه خود نقطه مثبت مقاله را نیز در نظر داشته است و کوششهای نویسنده مقاله در مورد کنکاش قرار دادن "۷۴ منبع" را "تحسین برانگیز" می‌خواند. (البته در اینجا اشتباهی رخ داده است. ناقد تعداد پاورقیهای مقاله را که تا شماره ۷۴ ادامه پیدا کرده است و بسیاری از آنها را که تکراری می‌باشد، با تعداد منابع اشتباه کرده است. جهت اطلاع باید گفت که تعداد دقیق منابعی که به نحوی مورد رجوع نویسنده مقاله واقع شده‌اند ۴۰ عدد می‌باشد).

پس از بیان این تنها نقطه مثبت مقاله، که شاید به خاطر تقلیل یافتن منابع و مراجع آن، دیگر این نقطه مثبت به حساب نیاید و احتمالاً نشان "تحسین برانگیز" آن نیز پس گرفته شود، ناقد بلافاصله بر "مسأله‌ساز و کج‌آموز" بودن کوششهای نویسنده مقاله به دلیل عدم رعایت "وسواس علمی"، "عدم رعایت منسجم اجرای روش تاریخی تحقیق" و "عدم غور در ادبیات حوزه برنامه‌درسی" که می‌تواند باعث شود "کارشناسان و دانشجویان" رشته برنامه‌ریزی درسی را برای یافتن معیارهای انتخاب محتوا احتمالاً به "کویر یادگیری" سوق دهد، انگشت می‌گذارد.

پس از این ارزیابی اولیه، ناقد چنین می‌نویسد: "همانطور که صاحبان معرفت در رشته برنامه‌درسی آگاهی دارند، قدمت تاریخی رشته برنامه‌درسی با قدمت انسان مصادف است". این اظهار نظر صحیح به نظر نمی‌رسد و بعید است که "صاحبان معرفت در رشته برنامه‌درسی" به یک چنین چیزی قائل باشند. زیرا ما می‌توانیم بیان کنیم که شروع تربیت

طبیعی و بدون برنامه و عملی^۱ به "قدمت انسان" می‌رسد ولی نمی‌توانیم چنین بیانی را به "برنامه درسی"^۲ تسری دهیم. زیرا "برنامه درسی" یک کار برنامه‌ریزی شده توأم با قصد و نیت و هدفدار^۳ است که با پدید آمدن آموزشهای رسمی در جوامع ظهور پیدا کرده است. ایشان همچنین "قدمت رسمی" رشته برنامه درسی را در سال ۱۹۱۸ میلادی یعنی سال انتشار "اولین کتاب مستقل برنامه درسی" توسط فرانکلین باییت اعلام می‌دارد بدون اینکه مشخص کند که آیا این "قدمت رسمی" در سطح جهانی مطرح است و یا فقط به کشور محل تولد باییت محدود می‌شود^۴. البته اگر مأخذ و یا منبعی ارائه می‌شد که در آن یک چنین ادعایی صورت گرفته بود، باز حداقل از نظر ضوابط مقاله نویسی علمی می‌توانست بلاشکال باشد. پس از این اظهارات بدون سند و مأخذ، این بار ایشان آمار و ارقام دایرةالمعارفی مستندی از کتابهای موجود در زمینه برنامه درسی که "به زبان انگلیسی نوشته شده" است ارائه می‌دهد تا به کمک آنها این حقیقت را برجسته سازد که "رشته برنامه درسی دارای ادبیات غنی و وسیعی است و مطالعات منسجمی در خصوص ابعاد برنامه درسی صورت پذیرفته و این امر نیز در خصوص معیارها جهت انتخاب محتوا صادق است (و) در حقیقت بینشهای نظری و ضوابط عملی در ادبیات برنامه درسی، موجود و قابل دسترسی است". معنی این جمله ایشان این است که رشته برنامه درسی بی‌اصل و ریشه نیست و از هویتی کاملاً مشخص و از ادبای وسیع و غنی برخوردار است و بنابراین هیچکس نمی‌تواند هر چیزی را به نام برنامه درسی "قالب" کند. اظهارات ناقد در این خصوص البته این امید را نیز در دل خواننده زنده می‌کند که ایشان مقداری از نتایج این "مطالعات منسجم" را که در خصوص معیارها جهت انتخاب محتوا صورت گرفته است و دقیقاً در ارتباط با بحث نیز می‌باشد، به اطلاع علاقمندان و کارشناسان و دانشجویان رشته برنامه درسی خواهد رسانید. که متأسفانه چنین اتفاقی نمی‌افتد.

ناقد سپس نظر نویسنده مقاله را مبنی بر "ارتباط تنگاتنگ و تفکیک‌ناپذیر میان هدف و محتوا" رد کرده و اظهار می‌دارد: "مطالعه در حوزه برنامه درسی نشان می‌دهد که مقوله اهداف و مقوله محتوا ماهیتاً از یکدیگر منفک هستند". بدون اینکه یک چنین ادعای بزرگ و سؤال‌برانگیز، مستدل شود و یا به منبع و مأخذ این "مطالعه در حوزه برنامه درسی" کوچکترین اشاره‌ای شود. تا آنجایی که نگارنده اطلاع دارد، هیچیک از برنامه‌ریزان درسی و حتی آنهایی که از یک دیدگاه رفتارگرایانه محض به مسأله هدف و محتوا می‌نگرند و به تجزیه دقیق عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی تمایل شدید دارند، چنین ادعایی نکرده‌اند^۵. البته ناقد در سطر بعد عملاً ارتباط هدف و محتوا را نفی نمی‌کند و هدف را جهت دهنده محتوا می‌داند. ظاهراً در اینجا باید احتمالاً عبارت "ماهیتاً تفکیک‌ناپذیر" محل شبهه و ابهام بوده باشد. در این زمینه در هنگام پاسخگویی به سؤال دوم ایشان که در پایان نقد خود مطرح ساخته است بیشتر توضیح خواهیم داد.

ناقد سپس به تعریفی که نویسنده مقاله برای کلمه "معیار" ارائه کرده است اشکال گرفته

و آن را "مبهم" می‌خواند (بدون اینکه خود تعریف صحیح آن را بیان کند). در توضیح باید گفت: نویسنده مقاله علی‌رغم اطمینان از اینکه معنای کلمه "معیار" مشخص می‌باشد و هر خواننده فارسی زبان از آن برداشت روشن و واحدی دارد، به رسم نوشته‌های علمی و از آنجایی که این کلمه در مقاله بسیار تکرار شده بود، به منظور دقیق‌تر کردن برداشت خویش، تعریفی را ارائه نموده بود که چنانچه مشاهده می‌شود مورد قبول ناقد واقع نشده است. البته برای ایشان چندان مشکل نخواهد بود که برای پی بردن به معنای صحیح کلمه "معیار" به فرهنگ لغات مراجعه کنند. برای اطمینان بیشتر از مورد استعمال آن نیز می‌توان عجتاً به این آدرس مراجعه کرد: دکتر علیرضا کیامنش، رابطه ارزشیابی و هدفهای آموزشی، فصلنامهٔ تعلیم و تربیت، سال هفتم، شمارهٔ مسلسل ۲۶ صفحه ۹۴، وسط صفحه، شمارهٔ ۳.

ناقد مبهم بودن مفهوم معیار و نداشتن شاخص برای انتخاب محتوا را "ناشی از روش مبهم و شخصی" نویسنده مقاله دانسته و از آنجایی که یکی از ضعفهای اساسی مقاله را در "روش مبهم و شخصی" آن جستجو می‌کند در صدد برمی‌آید تا "ضوابط اجرای روش تاریخی" را معرفی کرده و سپس نشان دهد که مقاله از چنین روش و یا روشهایی پیروی نکرده است. روش و یا روشهایی که ایشان برای تحقیق پیرامون معیارهای "گزینش محتوا" در سه بند معرفی می‌کند، شباهت چندانیه به روشهای تحقیق مدون و مشخص موجود در علوم انسانی، علوم تربیتی و یا علوم اجتماعی نداشته و بیشتر متناسب با اقتضای موضوع مورد بحث، جمله‌بندی شده است. و از آنجایی که ایشان متأسفانه در ارائه منبع و مأخذ این "روشها" نیز هیچگونه "وسواس علمی" از خود نشان نداده است، تعقیب مسأله نیز از جانب خواننده غیرممکن می‌گردد.

ناقد پس از معرفی این "روشهای تحقیق تاریخی" برای تشریح "آسیب‌پذیری روش" نویسنده مقاله یعنی "روشی که تصادفی و بدون برنامه انتخاب شده است" و نشان دادن عواقب آن چنین اظهار می‌دارد: "در راستای همین روش ناصواب است که اساتید بزرگ و تئوریسینهای اصلی از قلم می‌افتند". و برای ارائه نمونه‌هایی از این از قلم افتادگان، از فنیکس و شواب از آمریکا و هامیر از آلمان نام می‌برد بدون اینکه نظریات آنها را در رابطه با موضوع توضیح دهد. با اعتراف به اینکه دهها و صدها نظریه پرداز دیگر نیز وجود دارند که نویسنده مقاله به نظرات آنها مراجعه نکرده است (و با توجه به هدف مقاله چنین قصدی هم نداشته است) در مقاله نیز چنین ادعایی نشده بود که نظرات ارائه شده دربرگیرندهٔ تمامی نظرات موجود در بارهٔ موضوع محتوا می‌باشد و بعکس به طور کاملاً صریحی بیان شده بود که این نظرات تنها به عنوان "نمونه‌هایی" مطرح می‌باشند. توضیح این نکته نیز ضروری است که تا آنجایی که نگارنده اطلاع دارد، فنیکس نظریه پرداز است که همان‌گونه که خود او در مقدمهٔ کتابش می‌نویسد می‌خواهد یک "تئوری فلسفی برنامهٔ درسی برای آموزش و پرورش عمومی" بوجود بیاورد. مبنای این تئوری بر این فرضیه استوار است که شناختی که در رشته‌های درسی وجود دارد، دارای قالبها^۱ و یا ساختارهایی^۲ می‌باشد که فهم این قالبهای

نوعی^{۱۱} برای برنامه‌ریزی درسی و یادگیری مهم می‌باشد^{۱۱}. این ساختارها را فنی‌کس قلمروها و یا "حیطه‌های معنا"^{۱۲} می‌نامد.

نظریات شواب نیز در چهارچوب "ساختار دانش"^{۱۳} و یا "دیدگاه موضوع یادگیری"^{۱۴} مطرح است. تکیه بر "ساختار موضوع"^{۱۵} مبنای بسیاری از دیدگاه‌های برنامه درسی را تشکیل می‌دهد که تحت عنوان "برنامه درسی هسته‌ای"^{۱۶} و یا "برنامه درسی اساسی"^{۱۷} نامیده می‌شوند. این دو دیدگاه شباهتهای بسیار زیادی با اندیشه بنیادین معیار سوم که در مقاله معرفی شده بود دارد.^{۱۸} زمینه تخصصی اووه هامیر نیز تا آنجایی که نگارنده می‌داند در خصوص "موضوع محتوا" نیست^{۱۹} و جای بسی تعجب است که ناقد اووه هامیر را "تورسین برجسته در خصوص تئوریهای انتخاب محتوا" معرفی می‌کند. آیا صرفاً با خواندن یک مقاله از هامیر در دایرةالمعارف بین‌المللی برنامه درسی که موضوع آن "تئوری" برنامه درسی بوده است این تشخیص حاصل شده است (چون ناقد فقط همین یک منبع را معرفی کرده است) و یا از طریق منابع دیگر؟ که لازم بود برای رعایت "وسواس علمی" آنها نیز معرفی می‌شدند تا از این طریق هم کمکی به نویسنده و نیز "علاقمندان و کارشناسان و دانشجویان" رشته برنامه درسی شده باشد.

ناقد پس از این همه اشارات، که همگی دلالت بر اطلاعات وسیع ایشان از مسائل برنامه درسی است و قاعدتاً مبین امکان دسترسی ایشان به "ادبیات غنی" برنامه درسی در "خصوص معیارها جهت انتخاب محتوا" نیز می‌باشد، هنگامی که می‌خواهد به غنای بحث کمک کند و "قدردان توصیه‌های کاربردی" مقاله را جبران کند و از این طریق به "کارشناسان" و یا "دانشجوی فوق لیسانس و دکتر" کمکی کرده باشد، از ضوابطی در خصوص انتخاب معیارهای انتخاب محتوا نام می‌برد که همگی از کتابی است که ده سال است به فارسی ترجمه شده و در دسترس هر کارشناس و دانشجوی فوق لیسانس و دکتر قرار داشته است.^{۲۰} البته اگر این ضوابط فقط فهرست وار نقل نمی‌شدند و پیرامون آنها حداقل بحثی ارائه می‌شد که در آن به تبیین هر یک از این معیارها و میزان اشتراک نظر در باره آنها پرداخته شده بود، باز این کار به خوبی می‌توانست در جهت اهداف مقاله و موضوع مطرح شده در آن باشد.

اکنون پس از این مرور اجمالی نقد و تذکراتی که ضروری دانستیم، وقت آن رسیده است که به سؤالات پاسخ داده شود.

پاسخ به سؤالات

ناقد در پایان نقد خویش به عنوان جمع‌بندی، شش سؤال مشخص مطرح می‌سازد و "سخت در این حسرت تربیتی" بسر می‌برد که به پاسخ آنها پی برد. ما نیز به لحاظ اینکه نسبت به نوشته خود، که موجب بروز یک چنین سؤالی شده است، احساس تعهد می‌کنیم، وظیفه خود می‌دانیم که پاسخگوی آنها نیز باشیم. تذکر این نکته نیز شاید ضروری باشد: از آنجایی که نگارنده هنوز تحت تأثیر روش آموزشی دوران تحصیل خویش می‌باشد و متأسفانه تا به

امروز نتوانسته است خود را از پیامدهای آن رها ساخته و روشهای یادگیری خویش را اصلاح کند، پاسخهای او نیز شباهت زیادی به نحوه پاسخ‌دانه‌های دانش‌آموزان و دانشجویان ما در کلاس درس دارد.

حال مابتدا عین سؤال مطرح شده از سوی ناقد را آورده و سپس به آن پاسخ خواهیم

گفت:

سؤال اول: "چگونه و با چه روش یا روشهایی باید به ادبیات حوزه برنامه‌درسی مراجعه و معیارها را

انتخاب نمود."

پاسخ: متداول‌ترین و در عین حال ساده‌ترین روش این است که به کتابخانه مجهزی (کتابخانه تخصصی) که این کتابها را در اختیار دارد مراجعه کرد و یک‌راست به طرف طبقه‌بندی موضوعی رفته و برگه‌دانه‌های مربوط به برنامه‌درسی را پیدا نمود. سپس زیر "سرعنوان" برنامه‌درسی، برنامه‌ریزی درسی و محتوای آموزش، به جستجوی موضوع مورد نظر پرداخت و پس از اینکه تعداد نسبتاً زیادی از عنوان کتابها و شماره آنها را یادداشت کردیم، به سراغ محل آنها در قفسه می‌رویم. اگر در کتابخانه‌ای امکان مراجعه مستقیم به قفسه کتابها وجود ندارد، اسم مؤلف، عنوان کتاب و شماره ثبت آنها را به کتابدار داده و کتابهای مورد نظر را دریافت می‌کنیم. سپس این کتابها را در همان کتابخانه، که اگر فضای دنجی داشته باشد بهتر است، روی میز مطالعه می‌گذاریم و آنها را یکی پس از دیگری به طور اجمال و در عین حال با دقت مورد بررسی قرار می‌دهیم تا معلوم شود آیا در باره موضوع مورد تحقیق ما که در اینجا "معیارهای انتخاب محتوا" می‌باشد مطالبی دارند یا خیر. این کار احتمالاً چند ساعتی طول می‌کشد (بستگی به تعداد کتابها دارد). سپس آن کتابهایی را که تشخیص می‌دهیم در ارتباط با موضوع تحقیق ما قابل استفاده هستند، برای مطالعه عمیق و دقیق به امانت می‌گیریم. البته اگر قبلاً با استادان و محققان موضوع مورد تحقیق مشورت‌هایی صورت گیرد، راهنمایی آنها می‌تواند بسیار مؤثر و مفید باشد. در پایان اغلب کتابها نیز معمولاً لیستی از منابع وجود دارد که از طریق آن می‌توان از منابع دیگری که به طور مشخص به موضوع پرداخته‌اند، اطلاع حاصل نمود. از آنجایی که اغلب منابع مربوط به "ادبیات حوزه برنامه‌درسی" به زبانهای خارجی می‌باشند، برای محقق فارسی زبان لازم است که حتماً به یکی از زبانهایی که کتابها به آن زبان نوشته شده است، تسلط کافی داشته باشد. علاوه بر این محقق باید به فرهنگ و مصطلحات زبان متداول آن جامعه‌ای که کتاب در آن نوشته شده است نیز تا حدودی آشنا باشد. زیرا اگر محقق بخواهد صرفاً به فرهنگ لغات آن زبان اکتفا کند، ممکن است بعضی از لغات و اصطلاحات را که به مرور زمان تغییر معنی پیدا کرده‌اند و یا در زبان گفتاری (که امروزه برخی از نویسندگان برای فهم بهتر نوشته‌هایشان از آن استفاده می‌کنند) معانی دیگری می‌دهند به گونه‌ای کاملاً دیگر برداشت کند. مهمتر از همه این لوازم و شرایط، این است که محقق برای مراجعه به ادبیات حوزه

برنامه درسی و یافتن " معیارهای انتخاب محتوا" از انگیزه کافی برخوردار بوده و نسبت به موضوع واقعاً علاقمند باشد. علاوه بر این داشتن صبر و حوصله نیز ضروری می باشد. اگر این شرایط جمع باشد، مسائل بعدی قابل حل خواهد بود. یعنی پس از مطالعه دقیق کتابها و اطلاع از نظرات و دیدگاههای مختلف و مقایسه آنها با یکدیگر از نظر میزان صحت و قوت استدلال و مقبولیت آنها، به یادداشت برداری می پردازیم تا نهایتاً در خصوص آنها به تأمل پردازیم و در نتیجه به جمع بندی مشخصی برسیم. اگر هم بخواهیم در زمینه محتوا تخصص پیدا کنیم باید مسائل و مباحث محتوا را مستمراً دنبال نموده تا در جریان آخرین تغییرات و تحولات آن قرار بگیریم.

سؤال دوم: چگونه اهداف و محتوا ماهیتاً تفکیک ناپذیرند، در حالیکه دو مقوله مستقل با دو ادبیات متفاوتند؟

پاسخ: در آن دانشگاهی که من تحصیل می کردم، استادانم همواره بر روی این نکته تأکید داشتند که در برنامه درسی نمی توان هدف و محتوا را از یکدیگر جدا کرد. برای بیان نسبت هدف و محتوا یا محتوا و هدف از اصطلاحاتی مانند "وابستگی متقابل"^{۲۱} و "به هم پیچیدگی"^{۲۲} استفاده می کردند. آنها همچنین می گفتند که اگر چه می توان از نقطه نظر صرفاً "تحلیلی" و "تئوریک" اهداف و محتوا را به طور جداگانه مورد بحث قرار داد ولی در واقع و در عمل به هیچ وجه نمی توان آنها را از یکدیگر تفکیک کرد.^{۲۳} (در مطالعات بعدی به این حقیقت نیز پی بردم که نه تنها هدف و محتوا از یکدیگر تفکیک ناپذیرند بلکه روش نیز در ارتباط تنگاتنگ و تفکیک ناپذیر با هدف و محتوا قرار می گیرد).^{۲۴} اگر چه آنها در میان مجموعه عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی برای هدف نقش تعیین کننده ای قائل بودند، ولی معتقد بودند که این تعیین کنندگی به صورت خطی و یکطرفه نمی باشد بلکه دیگر عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی نیز بر روی هدف تأثیر می گذارند.^{۲۵}

سؤال سوم: چگونه باید برای مطالعه تطبیقی آراء و اندیشه های فیلسوفان تربیتی جهت استخراج معیارها به انتخاب محتوا پرداخت؟

پاسخ: در باره چگونگی این کار در هنگام پاسخ به سؤال اول، توضیحاتی داده شد. نحوه عمل همان گونه است، با این تفاوت که در اینجا مشخصاً جوایب نظری هر یک از فیلسوفان تربیتی در ارتباط با مسأله محتوا می باشیم که بدلیل مدون بودن نظرات و آثار آنها کار کمی آسان تر خواهد بود. البته اگر بتوان به چند زبان آشنایی داشت و به منابع اصلی (دست اول) مراجعه کرد و منابع دست دوم را برای فهم بیشتر آن نظرات مورد مطالعه قرار داد، فهم نظرات آنها دقیق تر خواهد بود.

سؤال چهارم: شاخصها، پیش‌فرضا، فرضیات و جهت‌دهنده‌ها در این مقاله چه بودند؟

پاسخ: فرضیات مقاله بسیار ساده و روشن بودند. نویسنده مقاله با توجه به پیش‌دانسته‌های خویش از این پیش‌فرض حرکت کرده بود که برای مسأله پراهمیتی مانند "محتوای آموزش" مسلماً معیارهایی وجود دارد و هیچ برنامه‌ریز درسی نمی‌تواند بدون داشتن ملاک و معیار و صرفاً به طور دلخواه دست به انتخاب محتوا و موضوعهای درسی بزند. بر مبنای این سؤال تحقیق بود که نویسنده مقاله "حرکت" کرد و به هر کجا که برایش مقدور بود سر زد تا بفهمد: "اولاً چه معیارهایی برای انتخاب محتوا وجود دارد و ثانیاً کدامیک از آنها از اجماع و اعتبار بیشتری برخوردار می‌باشند. اگر چه "راه کمی پر سنگلاخ بود ولی بدون نتیجه هم نبود.

سؤال پنجم: "روش تحقیق در این مقاله چه بود. روش شخصی و خودساخته یا روشی ناصواب که خواننده را از نظر روش به کویر یادگیری هدایت کرده و سوق می‌دهد."

پاسخ: باور کنید که من برای نوشتن این مقاله هیچ روشی از خود نساخته‌ام و تنها به روشی که بسیاری از محققان از آن استفاده می‌کنند تاسی جسته‌ام. با این حال اگر این "روش ناصواب و خودساخته" من منجر به این شود که "خواننده" سراز "کویر" در بیاورد و احتمالاً در آنجا به علت تشنگی یا گرسنگی به "هلاکت" بیفتد، پیشاپیش به درگاه خداوند حکیم عذر تقصیر آورده و طلب مغفرت می‌کنم.

سؤال ششم: چگونه به انبوه اسناد برنامه درسی که مشتمل بر حدود ۲۰۰۰ منبع اعم از کتاب درسی و منابع دیگر می‌باشد مراجعه و با چه ضوابط نظری و عملی، با چه بینش ارزشی، فرهنگی، تربیتی، با چه تکنیکها و تاکتیکها می‌توان در جستجوی انتخاب محتوا و سازماندهی آن بود و راز و رمز انتخاب معیارهای محتوا در حوزه ادبیات برنامه درسی چیست؟

پاسخ: من نیز در برابر انبوه اسناد و مدارک حوزه برنامه درسی از یک سو و انجام مطالعه و نوشتن مقاله از سوی دیگر سخت در اندیشه فرو رفته بودم و راه به جایی نمی‌بردم. تا اینکه با محقق فرزانه و دنیادیده‌ای شرح حال در میان گذاردم و برای اینکه به او نیز گرانی بار و صعوبت راه را یاد آور شده باشم از شمار ۲۰۰۰ سخن به میان آوردم. او سر به زیر انداخته به تأمل نشست. دیری نپایید که سر برداشته گفت: تعداد این اسناد و مدارک بسی افزونتر است و به شمار نیاید، اگر عمر حضرت نوح هم داشته باشی و به همه زبانهای زنده و مرده دنیا هم مسلط باشی باز نخواهی توانست بر همه آنها وقوف حاصل کنی. با این چنین سخنان، اضطراب و نومییدی در من فزونی یافت. از او پرسیدم پس چه کنم و چگونه این تکلیف به انجام رسانم؟ او بالبخندی پرز مهر این "رمز" را به من آموخت: "لا یكلف الله نفساً الا وسعها".



زیرنویسها:

- ۱ - funktional
- ۲ - Curriculum
- ۳ - intentional

۴ - این سؤال بدین جهت مطرح است که برخی از متخصصان تاریخ برنامه‌داری معتقدند که دانیل گئورگ مورخوف (۱۶۹۱ - ۱۶۳۹) (Daniel Georg Morhof) برای اولین بار اصطلاح برنامه‌داری (De Curriculo Scholastico) را برای عنوان کتاب خود در این زمینه برگزیده است.

(رجوع شود به: یوزف دولش، برنامه‌داری مغرب‌زمین، تاریخ ۲۵۰۰ ساله آن، صفحه ۳۰۸ به بعد)

Josef Dolch, Lehrplan des Abendlandes, Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, Ratingen 1965 S. 308ff

۵ - در زمینه کیفیت رابطه هدف و محتوا در طبقه‌بندی‌های مبتنی بر دیدگاه‌های رفتارگرایی رجوع شود به تذکرات انتقادی که رودلف مسنر (Rudolf Messener) در ارتباط با بکارگیری طبقه‌بندی هدفهای آموزشی بلوم در فرایند برنامه‌ریزی آموزشی نوشته است. این نقد به عنوان ضمیمه در پایان ترجمه آلمانی کتاب بلوم صفحه ۲۲۷ به بعد به چاپ رسیده است. نگاه شود به:

Rudolf Messner, Kritische Anmerkungen zur Verwendung der Taxonomien von Bloom, Krathwohl und Ihren Mitarbeitern in didaktischen Entwicklungsprozessen, in: Benjamin S. Bloom u.a. Taxonomie von Lernzielen im Kognitiven Bereich, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, 1972 S. 227ff

در ارتباط با همین موضع رجوع شود به: بورکهارت هشت، مقدمه‌ای بر تئوری برنامه‌داری، دیدگاه‌های اساسی در برنامه‌داری، صفحه ۸۰ و ۸۱.

Burkhardt Hecht, Einführung in die Curriculumtheorie, Grundlegende Positionen der Curriculumtheorie, Essen 1982. S. 80 und 81

- ۶ - general education
- ۷ - Disziplinen = Fächern
- ۸ - Schmata (Patterns)
- ۹ - Strukturen
- ۱۰ - typischen Schemata
- ۱۱ - Phenix P. H. :Realms of meaning. New York 1964.

(فنیکیس، حیطه‌های معنا، مقدمه)

در اینجا به نقل از: کارل فرای، تئوریهای برنامه‌داری صفحه ۲۱۸.

Karl Fry, Theorien des Curriculum, Beltz Verlag Weinheim und Basel 1972 S. 218

۱۲ - realms of meaning = Sinnbereiche

قلمرو و یا حیطه‌های معنای فنیکیس به شش طبقه تقسیم می‌شود. فنیکیس معتقد است که این شش طبقه همه قلمروهای تجربه انسانی را شامل می‌شود و بنابراین عناصر برنامه‌داری، هدفهای آموزشی، موضوعات و ساختار روشی باید بر مبنای این شش طبقه انتظام یابند. این شش حیطه به قرار زیر می‌باشند:

حیطه اول: نظامهای سمبلیک (symbolics) که دربرگیرنده ریاضیات، زبان عامیانه و اشکال مختلف رفتارهای

غیرزبانی، مانند تمرینهای ریتمیک و شعائر است.

حیطه دوم: نظامهای تجربی (empirics) که دربرگیرنده علوم دنیای فیزیکی، موجودات زنده و انسان می‌باشد.

حیطه سوم: نظامهای هنری (esthetics) که دربرگیرنده هنرهای مختلف مانند موسیقی و غیره می‌باشد.

حیطه چهارم: نظامهای تفکر شهودی - عرفانی (Synnoesis) که دربرگیرنده شناخت شخصی و آگاهیهای بدون واسطه می‌باشند.

حیطه پنجم: نظامهای اخلاقی (ethics) که دربرگیرنده تعهدات و پایدها که مبتنی بر تصمیم آزاد هر فرد می‌باشد.

حیطه ششم: نظامهای ترکیبی و وحدت‌گرا (Synoptics) مانند تاریخ، دین و فلسفه. این رشته‌ها عناصر معنایی تجربی، هنری و شهودی را باهم ترکیب کرده و متحد می‌سازند. به نقل از کارل فرای، همان جا، صفحه ۲۱۹ و ۲۲۰.

۱۳ - Structure of knowledge

۱۴ - Subject matter approach

۱۵ - Sachstruktur

۱۶ - Core - Curriculum

۱۷ - Fundamental Curriculum

شواهد در رابطه با رشته‌ها سه مسأله را مورد بررسی قرار می‌دهد: سازمان یک رشته، ساختار جوهری و اصلی (Substantiv) رشته‌ها و ساختار نظمی و نحوی (Syntaktischen) هر رشته. نگاه شود به:

Schwab J.J. Problems, Topics, and issues (of education and the structure of knowledge).

In: Elam S. (ED): Education and the structure of knowledge. Chicago 1964, 4 - 42.

در اینجا به نقل از: فرای همان جا، صفحه ۱۰۴

۱۸ - همچنین رجوع شود به: فرای، همان جا، صفحه ۱۰۷

۱۹ - اطلاعات نگارنده محدود به منابع زیر است:

Uwe Hameyer: Perspektiven der Organisationsreform von Bildungsplanung und Curriculumentwicklung, Der Linkage - Ansatz, in: Karl Frey, Curriculum - Handbuch, Band I München, 1975 S. 279 - 289.

(اووه هامیر، چشم‌اندازهای اصلاح سازمان برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی درسی - طرح لینکیج، صفحه ۲۸۹ - ۲۷۹)

Uwe Hameyer / Karl Frey: Planung und Organisation Von Curriculumprozessen, In Frey a. a. O, S. 387 - 398

(هامیر و فرای، برنامه‌ریزی و سازمان فرایندهای برنامه درسی، در همان منبع، صفحه ۳۹۸ - ۳۸۷)

Henning Haft/ Uwe Hameyer: Organisation der Vermittlung von Theorie und Praxis in Curriculumreformen - Bedingungsanalyse und Handlungskonsequenzen

هافت و هامیر، سازمان رابطه تئوری و عمل در اصلاحات برنامه درسی - تحلیل شرایط و پیامدهای عملی، در همان منبع صفحه ۴۲۷ - ۴۱۲)

Uwe Hameyer: Allgemeine Curriculumtheorie in: Hameyer / Frey / Henning, Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim, Basel 1983 S. 29 - 53.

(اووه هامیر، کلیات تئوری برنامه درسی، صفحه ۵۳ - ۲۹)

Uwe Hameyer: Systematisierung von Curriculumtheorien

(اووه هامیر، نظام‌بخشیدن به تئوریهای برنامه‌درسی، صفحه ۱۰۳ - ۵۳ در همان منبع)

۲۰ - در این زمینه مطابقت داده شود با: الف. لوی، برنامه‌ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ از انتشارات دفتر

امور کماک آموزشی و کتابخانه‌ها، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی چاپ اول، تهران ۱۳۶۲، صفحه ۲۹ - ۳۴

۲۱ - Interdependenz

۲۲ - Implikation

۲۳ - Klafki/Otto/Schulz: Didaktik und Praxis, Weinheim, Basel, 1979. S. 25f

(کلافکی، تئوری آموزش و عمل صفحه ۲۵ به بعد). کلافکی معتقد است که به محتوا نمی‌توان به عنوان یک وسیله‌خنثی

(neutrale Mittel) برای رسیدن به هدف نگاه کرد زیرا محتوا همواره حامل ارزش و دیدگاه خاصی است. همان جا صفحه ۲۶

و ۲۷

۲۴ - Ewald Terhart: Lehr - Lern - Methoden, Weinheim, Basel, 1989 S. 43f

(ترهارت، روشهای یاددهی - یادگیری، صفحه ۴۳ به بعد)

۲۵ - رجوع شود به کلافکی، همان جا صفحه ۱۲۱ همچنین نگاه شود به: سیدحسین میرلوحی، نقش محوری هدف در

برنامه‌ریزی درسی، فصلنامه تعلیم و تربیت (نشریه وزارت آموزش و پرورش) سال ششم، شماره ۲۱، سال ۱۳۶۹، صفحه ۴۱ و

۴۲

