

اشکال بازنمایی و شناخت در برنامه درسی: باز کاوی نظریه کثرت گرایی شناختی

دکتر محمود مهرمحمدی*

زهرا نیک‌نام**

نرگس سجادیه***

چکیده

آموزش و یادگیری در مدارس بر مبنای فلسفی - روانشناختی ویژه‌ای استوار است و دیدگاه‌های متفاوت مطرح در این حوزه را رویکردهای فلسفی - روانشناختی پشتیبانی می‌کنند. از جمله رویکردهای مؤثری که در سالهای اخیر به طور گسترده در برنامه درسی مطرح شده، رویکرد کثرت‌گرایی شناختی است. این رویکرد که بر اساس چندگانگی و کثرت شناخت است، بر آن است تا این کثرت را در نظام آموزشی نیز به کار بندد و مفهومی جدید از سواد ارائه دهد. مفهومی که توانایی فهم گونه‌های متفاوت بازنمایی و به کارگیری آنها را در شناخت در برگیرد.

این رویکرد در حوزه برنامه درسی، منجر به جهت‌گیریهای جدید می‌گردد. در نوشتار حاضر نتایج بررسی این رویکرد، در برنامه درسی مورد توجه قرار گرفته است. به کارگیری این دیدگاه می‌تواند زمینه‌ساز افزایش قابلیت‌های ارتباطی دانش‌آموزان گردد و در برنامه‌ریزی و سیاستگذاری آموزش و پرورش آن را از حالت ایستا خارج کند، کثرت روشهای یادگیری را روا بداند و سبب توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و برنامه درسی مغفول گردد. همچنین با در نظر گرفتن این رویکرد می‌توان در بخش ارزشیابی نیز تحولاتی نویدبخش ایجاد نمود.

کلید واژه‌ها: شناخت؛ بازنمایی؛ نماد؛ فرهنگ؛ کثرت‌گرایی شناختی؛ برنامه درسی

دریافت مقاله: ۸۶/۶/۲۷ تصویب نهایی: ۸۷/۵/۲۲

*. استاد دانشگاه تربیت مدرس mehrmohammadi_tm@hotmai.com

** دانشجوی دکتری دانشگاه تربیت مدرس z_niknam@yahoo.com

*** دانشجوی دکتری دانشگاه تهران n.sajadieh@gmail.com

مقدمه

کثرت‌گرایی شناختی از جمله رویکردهای معاصر است که نظریه‌پردازان و اندیشمندان تعلیم و تربیت بر اهمیت و نیز نقش آن در سیاست‌گذاری و جریان کلی برنامه‌درسی تأکید کرده‌اند. این رویکرد بر مبنای فلسفی کثرت شناخت و معرفت و مبنای روانشناختی کثرت هوش گاردنری استوار است. در مقالات و نوشته‌های گوناگون نظریه هوش چندگانه گاردنر از ابعاد روانشناختی و تربیتی مورد بررسی قرار گرفته (مهرمحمدی، ۱۳۸۵)، اما مبانی فلسفی آن همچنان ناگفته مانده است.

در نوشتار حاضر تلاش شده است تا با تأکید بر مبنای فلسفی کثرت شناخت به توضیح و تبیین این رویکرد پرداخته شود، سپس اثرات به کارگیری این رویکرد در برنامه‌درسی بیان گردد.

آیزنر^۱ از جمله اندیشمندانی است که در سالهای اخیر برای تبیین و بسط این رویکرد در حوزه برنامه‌درسی تلاشهای بسیار نموده است. این تلاش بیشتر بر تبیین دوباره مفهوم شناخت و بازنمایی استوار است، به گونه‌ای که در آن، نقش حواس آدمی و نیز عناصر فرهنگی زندگی وی در ساخت مفاهیم و دانش به صورتی پر رنگتر مطرح می‌گردد. همین امر به ضرورت آموزش شناخت در ابعاد گوناگون، به منظور تقویت حواس گوناگون فرد و بهره‌گیری از عناصر فرهنگی جامعه، وی می‌انجامد. همچنین در دنیای پر شتاب امروز، نیاز به بهره‌گیری ابزارهای متعدد شناخت را آشکار می‌سازد. ورود فناوری به زندگی روزمره افراد و به کارگیری نظامهای نمادین متنوع برای انتقال دادن پیامهای روزمره، فروریختن ساختارهای از پیش طراحی شده و ظهور مداوم ساختارهای جدید و برقراری ارتباط آدمی با جهان از پشت نظامهای نمادین متفاوت سبب می‌شود تا کثرت‌گرایی شناختی به مثابه ضرورت نظام آموزشی امروز مطرح شود. نوشتار حاضر از چهار بخش تشکیل شده است: نخست ضرورت‌های پرداختن به کثرت‌گرایی در برنامه‌درسی امروز مورد بحث و ارزیابی قرار می‌گیرد و سپس به ارائه تبیینی جدید از شناخت و بازنمایی پرداخته می‌شود. در بخش سوم بحث‌های نظری پیشین جمع‌آوری و تلاش می‌شود تا موضع کثرت‌گرایان شناختی در فرآیند تکوین شناخت و بازنمایی روشن گردد

و زمینه برقراری ارتباط این مطالب با حوزه تعلیم و تربیت مشخص گردد و در انتها دلالت‌های این رویکرد برای برخی مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱. ضرورت ورود کثرت‌گرایی شناختی به نظریه‌های برنامه درسی

نیمه دوم قرن بیستم، شاهد ظهور نظریه‌های فلسفی بود که تطابق واقعیت و ذهن آدمی را مورد پرسش قرار دادند و دانش را امری زمینه‌مند، ساخته‌شدنی و وابسته به ذهن آدمی تعبیر نمودند. نشانه‌های اولیه بروز این نظر با طرح مباحث معطوف به الگوهای کلان فکری^۱ از سوی تامس کوهن ظاهر شد و در سالهای اخیر با تشکیک درباره عینیت تام از سوی متفکرینی چون فوکو (۱۹۸۸)، دریدا (به نقل از هالیون^۲ ۲۰۰۸ و رورتی ۲۰۰۰)، به مسئله‌ای جدی تبدیل گشته است.

فوکو در مصاحبه با مارتین ال اچ (۱۹۸۸) می‌گوید: «هدف من آن است که به مردم بگویم از آنچه احساس می‌کنند، آزادترند». وی معتقد است که این رهایی‌بخشی، بدین صورت انجام می‌گیرد که به مردم نشان دهیم آنچه حقیقت می‌پندارند یا در حکم مدرک در نظر می‌آورند، تحت شرایط تاریخی ویژه‌ای ساخته شده و به همین دلیل می‌توان آن را مورد نقد قرار داد یا آن را ویران ساخت (همان). به اعتقاد وی، این عمل، نوعی تغییر دادن ذهن مردم است. در نتیجه این تشکیک در جهانی بودن حقیقتها، ذهنها قادر می‌شوند که تفکر به گونه‌های دیگر و دستیابی به حقیقتهای زمینه‌مند دیگر ببندیشند. نگاه سیال دریدا نیز به تمایزات دوتایی^۳ و اصرار وی بر حرکت میان قطبها هالیون، ۲۰۰۸، آدمی را به آفرینشهای نو و حقیقتهای بدیع رهنمون می‌شود. رورتی نیز سعی کرده است که با تشکیک در عینیت، آدمی را در فضای سیالی قرار دهد که بستر رشد راه حلها و منظرهای معرفتی بدیع گردد. انکار عینیت^۴ از سوی رورتی و گسستن پیوند واقعیت با حقیقت، منجر به رهایی از چارچوب مطابقت^۵ می‌گردد. اساسی‌ترین داعیه

1. Paradigm

2. Halion

۳. به طور مثال غیبت - حضور، مناسب - نامناسب. دریدا با در هم شکستن این تمایزات، حرکت میان آنها را توصیه کرده مثلا معتقد است که در متنها نه حضور صد در صد وجود دارد نه غیبت صد در صد، بلکه غیبت و حضور به هم آمیخته‌اند.

4. objectivity

5. correspondence

رورتی در حیطه معرفت‌شناسی، جایگزینی خلق حقیقت به جای کشف آن است (رورتی^۱، ۱۹۸۹، ص ۱۲). این ایده، آدمی را از حالت انفعالی کشف، به حالت فعال خلق می‌رساند و سبب می‌شود که آدمی صرف نظر از محیط واقعی، حقیقت را نه امری مکنون و گنجینه‌ای ثابت که باید کشف شود، بلکه امری متغیر، تاریخی و احتمالی که باید خلق شود بنگرد (باقری و سجادیه، ۱۳۸۴).

نظریات پسانوگرایانه در این عرصه با نقدهای جدی روبه‌روست، اما آنچه مسلم است، اینکه آدمی در فرآیند شناخت و انواع گوناگون بازنمایی از واقعیت، در ساخت منظرهای معرفتی، نقشی اساسی دارد. از همین‌روست که کثرت‌گرایی شناختی، امکان طرح‌شدن می‌یابد. همچنین تا هنگامی که روند تغییرات جهان از سرعت بسیار برخوردار نباشد و امور کمابیش به صورت پیشین پیش بروند، بدیهی است که بشر با مسائل کمتر و ساده‌تر روبه‌رو خواهد بود. مسائلی که نیاز به راه‌حلها و نظامهای شناختی کمابیش یکسان دارند. اما هنگامی که امور همواره در حال تغییر و تحول باشند و اوضاع به صورتی پرشتاب تغییر نماید، موقعیتهای پیچیده‌تر شده و راه‌حلها معمول کمتر مفید خواهند بود.

امروزه زندگی بشر شتابی فوق‌العاده یافته است و هر روز مسائلی جدید فراروی او قرار می‌گیرد؛ مسائلی که هر یک نیازمند راه‌حل‌های تازه است و ظهور این راه‌حل‌های بدیع نیازمند نگرستن به مسائل از دیدگاههای متنوع و فرارفتن از قالبهای شناختی مرسوم است. در این مرحله و با طرح این نیاز جدید است که کثرت‌گرایی شناختی از یک امکان، تبدیل به ضرورتی انکارناپذیر می‌گردد. پاتریک اسلتری^۲ نیز معتقد است که در الگوهای برنامه درسی پسانوگرا به دلیل اهمیت یافتن برقراری ارتباط با واقعیت از جنبه‌های گوناگون و اساسی‌شدن فهمهای چندگانه، گونه‌های متفاوت بازنمایی داده‌ها، جایگاهی ویژه دارد (اسلتری، ۲۰۰۶).

یکی دیگر از دلایلی که کثرت‌گرایی شناختی را برای نظامهای آموزشی ضروری می‌سازد، نیاز به گسترش رسانه‌های ارتباطی در دنیای امروز است. دنیای متکثر امروز با بهره‌گیری از استعدادهای متمایز انسانی، هر روز در حال خلق رسانه‌هایی جدید برای خلق و انتقال معناست. اهمیت برقراری ارتباط برای شهروند جهانی در موقعیت کنونی امری انکارناپذیر است و همین

1. Rorty

2. Patrick Slattery

امر سبب شده است که آشنایی وی با رسانه‌های ارتباطی و ابزار بازنمایی معنایی به یک ضرورت تبدیل شود.

همچنین به کارگیری ابزارهای متعدد در شناخت علاوه بر آنکه ما را از زوایای متعدد به حقیقت نزدیک خواهد کرد در ارزیابی آموخته‌های دانش‌آموزان نیز مؤثر خواهد بود. وسیع شدن رسانه‌های انتقال معنا در دانش‌آموزان سبب می‌شود که آنان در ارائه بازخوردی از آموخته‌های خود با ابزارهای بیشتر مواجه شوند و قدرت انتخاب بیشتر داشته باشند و بتوانند معانی گوناگون را با استفاده از رسانه‌های متفاوت همخوان انتقال دهند. در ادامه مفهوم شناخت و بازنمایی با الهام از نظریه پردازان متعلق به این دیدگاه مورد بررسی قرار خواهد گرفت تا دستیابی به فهمی دقیق از این معنا میسر گردد.

۲. مفهوم شناخت^۱ و بازنمایی^۲ در پرتو اندیشه کثرت‌گرایی شناختی

واژه شناخت غالباً واژه‌ای مربوط به دانستن و مرتبط با ذهن آدمی تعریف می‌شود (آکسفورد، ۲۰۰۵). عده‌ای آن را تفکر در قالب زبان^۳ می‌دانند و حتی تفکر را مترادف با کاربرد زبان به شمار می‌آورند. شاف^۴ بر این باور است که حتی شکلی دیگر برای تفکر مفهومی وجود ندارد (آیزنر، ۱۹۹۸، ص ۱۰۶). تلقی بسیار محدود از شناخت و منحصر دانستن فعالیت‌های شناختی آدمی به محدوده بسیار تنگ سابقه‌ای طولانی دارد. از این منظر سعی شده است تا میان شناخت و مفهوم احساس^۵ و نیز میان شناخت و حواس^۶ تمایز در نظر گرفته شود. تفکیک فرآیند شناخت از عاطفه و احساس سابقه‌ای طولانی دارد تا آنجا که افلاطون نیز سعی می‌کند تا فهم و شناخت را از احساس جدا سازد و با تکیه بر خطاپذیر بودن احساس، آن را در فرآیند شناخت معتبر نداند (اروین، ۱۳۸۰).

این تقابل تا مدت‌ها آموزش و پرورش را نیز دچار گسست ساخت، اما به تدریج دیوار قاطع میان شناخت، احساس و حواس فرو ریخت و سرانجام اینها در نگاهی کل‌گرایانه - برخاسته از

-
1. cognition
 2. representation
 3. linguistically mediated thought
 4. Schaff
 5. feeling
 6. sensibility

فلسفه کل‌گرای هگلی – در یک فرآیند دیده شدند. این نگاه کل‌گرایانه را می‌توان برآمده از محو تمایزات قاطع میان ذهن و بدن دانست. اوج این یگانگی و وحدت در اندیشه‌های دیویی پدیدار است؛ اندیشمندی که سعی می‌کند، در فرآیند حل مسئله تجربه، حس و تفکر را در کنار یکدیگر قرار دهد و همه را در بافتی منسجم به یکدیگر مربوط سازد.

آیزنر معتقد است که برخی از اندیشمندان معمولاً شناخت را مربوط به دانستن و عاطفه را مرتبط با احساس دانسته‌اند (آیزنر، ۱۹۹۸، ص ۲۷). این تعریف از شناخت آن‌ار در تقابل با عاطفه قرار می‌دهد و سبب می‌شود که فرآیند دانستن جدا از فرآیند احساس در نظر گرفته شود. در این حالت، داشتن احساس معمولاً با ندانستن همراه می‌گردد و شناخت و دانستن با فقدان احساس؛ در حالی که اگر مفهوم احساس را مورد کاوش بیشتر قرار دهیم در می‌یابیم که هر نوع احساس و گرایش نسبت به چیزی، مستلزم نوعی تمایز قائل شدن میان آن امر و امور دیگر و نوعی توجه و تمرکز بر آن است. توجه و تمایزی که نمی‌تواند بدون طی شدن فرآیند شناخت و بدون فعالیت فکری به وقوع بپیوندد. بنابراین می‌توان گفت هیچ فعالیت عاطفی بدون شناخت صورت نمی‌پذیرد و همه فعالیت‌های عاطفی به نحوی مسبوق به فعالیت‌های شناختی‌اند. تفکر درباره ماهیت بازنمایی ذهنی به یونان باستان باز می‌گردد که دامنه آن تا این زمان گسترده شده است. از نظر ارسطو آدمی با تصاویر می‌اندیشد و از آن طریق به یاد می‌آورد (استینر^۱، ۱۹۹۸)؛ عده‌ای دیگر نیز بر نقش زبان در این فرآیند تأکید کرده‌اند. در علوم شناختی نیز مفهوم بازنمایی مورد توجه است. از نظر اندیشمندان این حوزه، بازنمایی عبارت است از مجموعه قواعی که بر حسب آن فرد مواجهه و رویایی خویش با رخدادها را حفظ و نگهداری می‌کند (۱۹۹۵).

در ادامه از دریچه‌ای متفاوت به نحوه تشکیل شناخت آدمی می‌پردازیم. در این نگاه وسیع‌تر به شناخت، می‌توان نقش داده‌های حسی و احساسی را نیز مشاهده کرد. از این منظر، نقش حواس، فرهنگ و پیشینه آدمی در فرآیند تکوین شناخت مورد تأکید قرار می‌گیرد و شناخت در معنایی وسیع‌تر مورد توجه قرار می‌گردد. در این بخش الگویی مطرح می‌گردد که می‌تواند این نقشها را به گونه‌ای مناسب تبیین نماید (این الگو در صفحه بعدی به صورت تصویری نیز

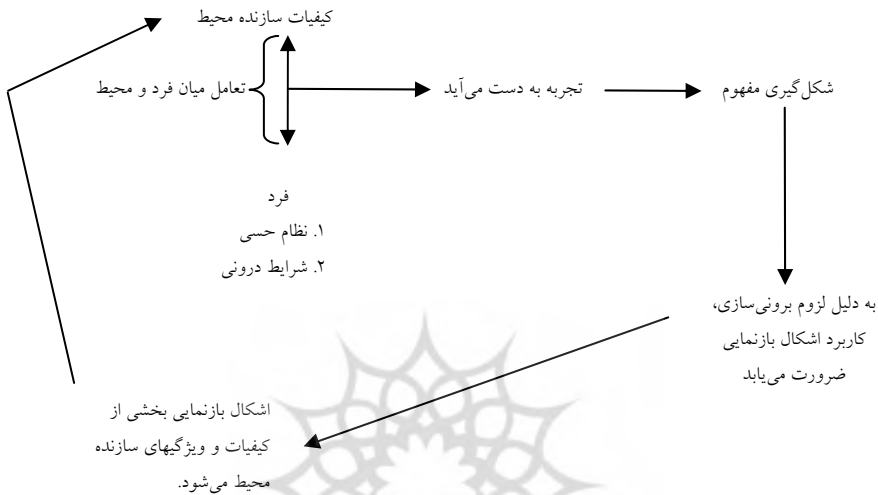
ترسیم شده است). این الگو داد و ستد^۱ میان فرد و محیط را نشان می‌دهد: در کانون این تعامل، فرد به عنوان موجودی باشعور^۲ قرار دارد که در دنیایی از کیفیات زندگی می‌کند. او دارای یک نظام حسی، یادگیریهای پیشین و یک سری گرایشها و تمایلات و یک مجموعه از مهارتهای بازنمایی است.

نظام حسی، ابزارهایی برای او فراهم می‌آورد که از طریق آنها می‌تواند دنیای پیرامون خود را تجربه کند. به تدریج و از طریق رشد^۳، بلوغ^۴ و غوطه‌وری در فرهنگ^۵ توانایی آدمی برای درک کیفیات محیطی افزایش می‌یابد. تجربه امری مرتبط با فرآیند ماهر شدن تدریجی نظام حسی و افزایش درجه تفکیک و تمایز گذاری است. بر اساس این تجارب، مفاهیم ساخته می‌شوند. به سخن دیگر، تجربه صخره و مبنای مستحکمی است که مفاهیم و معانی روی آن ساخته می‌شوند و از آنجا که این تجارب به میزان قابل توجهی وابسته به توانایی ما در به چنگ آوردن کیفیات محیطی است، معانی و مفاهیمی که ما قادر به ساخت آن هستیم، به درجه حساسیت و ظرافت و دقت ذهن وابسته است تا در فرایند گزینشگری خود کاملاً درگیر شکار کیفیات محیط شود. در این نگاه چشم و سایر حواس آدمی بخشی از ذهن در نظر گرفته می‌شوند (آیزنر، ۱۹۹۸، ص ۱۰۷). فرد با محیطی که در آن تنوعی از ویژگیها و کیفیات وجود دارد به تعامل می‌پردازد. در این تعامل است که ابعاد و وجوه محیط ساخته می‌شوند و مفاهیم شکل می‌گیرند. پس می‌توان گفت نظامهای حسی تجاربی را برای فرد فراهم می‌آورند که بر اساس آن تجارب، مفاهیم شکل می‌گیرند.

تجربه جنبه شخصی و خصوصی دارد. اگر فرد بخواهد معانی و مفاهیمی را که در تعامل با محیط به دست آورده است، آشکار کند، باید از اشکال بازنمایی استفاده کند تا به تجارب خود جنبه عمومی و همگانی بخشد. فرهنگ مجموعه‌ای از اشکال بازنمایی خلق و ایجاد کرده است که از طریق آنها آگاهی فردی تبدیل به معادل و هم‌ارزهای عمومی و همگانی آن می‌شود. در این صورت ویژگیها و کیفیاتی که در این اشکال بازنمایی خلق می‌شوند، جزیی از محیط

-
1. transaction
 2. sentient
 3. development
 4. maturation
 5. acculturation

می‌شوند که بعدها فرد می‌تواند بر آن تأمل کند و مورد بازبینی قرار دهد. خلق این کیفیات و ویژگیهای محیطی جدید است که امکان ویرایش، اصلاح، تجدیدنظر و تغییر اندیشه‌های بیان شده را ممکن می‌سازد. پس خلق یک شکل بازنمایی نه تنها وسیله‌ای برای انتقال مفاهیم به دیگران است، بلکه بازخورد نیز برای فرد فراهم می‌آورد.



نمودار شماره ۱. (آیزنر، ۱۹۸۲)

معانی قابل انتقال در جریان بازنمایی، به وسیله شکلی از بازنمایی که به کار گرفته می‌شود، ساخته می‌شوند و البته محدود به آن نیز هستند. به تعبیری هر چیز باهر چیز قابل گفتن نیست. معنا و مفهومی شعرگونه نیازمند تفکری شاعرانه و نیز اشکال و قالبهای مواجهه شاعرانه است. در ادامه با بسط عناصر سازنده شناخت در این الگو به بررسی بیشتر هر یک از آنها خواهیم پرداخت. باید توجه داشت که نظام حسی فرد و پیشینه تربیتی وی بیشتر در تکوین شناخت مداخله می‌کنند، در حالی که کیفیات سازنده محیط از جمله فرهنگ و نمادهای موجود در آن علاوه بر تکوین شناخت در فرآیند بازنمایی نیز به نقش‌آفرینی اساسی می‌پردازند.

۲-۱. نقش نظام حسی، کیفیات سازنده محیط و فرهنگ در تکوین شناخت

شناخت را منفک از حواس آدمی نمی‌توان دانست. نمی‌توان آدمی را آینه‌ای دانست که بتواند واقعیت پیچیده محیط پیرامون خویش را بی هیچ اعوجاج و کم و کاستی، منعکس سازد.

اگر شناخت را حاصل تعامل میان آدمی و کیفیات محیطی بدانیم، آدمی و وضعیت اولیه حواس او در تکوین فرآیند شناخت، نقشی مهم می‌یابد که نمی‌توان به سادگی از کنار آنها گذشت. به همین منظور آیزنر (۱۹۸۲) به بررسی نقش حواس در دستاوردهای ذهن - یا همان شناختها - می‌پردازد. به اعتقاد وی، در حقیقت مفاهیم ما از جهان، از آنچه حواس ما فراهم آورده‌اند ناشی می‌شوند؛ به علاوه می‌توان گفت ما با بهره‌گیری از قدرت تخیل خویش می‌توانیم بالاتر از تجربیات حسی خویش حرکت کنیم و چیزهایی را درک نماییم که هرگز در جهان تجربی درک و تجربه نکرده‌ایم. نکته قابل توجه آن است که هر یک از سیستمهای حسی در این خیال‌پردازی نقش ویژه خود را ایفا می‌نماید و به دلیل ارتباط هر سیستم حسی با یک سلسله کیفیات ویژه، راهی وجود ندارد که بتوان نبود یک سیستم حسی را از طریق سیستم حسی دیگر جبران نمود. به سخن دیگر قدرت مشارکت خیال در مفهوم‌سازیها و تصورات را نمی‌توان جدا از مداخله نظامهای حسی متفاوت و متنوع در نظر گرفت، زیرا هر خیال مسبوق به حسهایی ویژه است و تنوع این خیالها می‌تواند نمایانگر تنوع این نظامهای حسها باشد. به بیانی دیگر اگر بپذیریم که جهان ما جهانی کیفی است و این حواس ما هستند که می‌توانند کیفیات موجود در جهان را به تجربه ما درآورند، جایگاه حواس در فرآیند شناخت تغییر می‌کند. با این نگاه، آگاهی درباره جهان و تفکر در مورد جنبه‌های متفاوت آن بستگی به حواس پرورش یافته‌ای خواهد داشت که توانایی به دست آوردن و شکار این جنبه‌های متفاوت را داشته باشند. حواس پرورش یافته^۱، مقوله‌ای جدید است که کمتر به آن پرداخته شده است. در تصور سنتی از شناخت، فرآورده‌های حسی صرفاً ناشی از برخورد ساده حواس با جهان تلقی می‌شدند، اما در نگاه جدید، هر چه حواس آدمی پرورش یافته‌تر و چالاک‌تر باشند، قادر به دریافت جنبه‌های عمیق‌تر و زوایایی جدیدتر از واقعیت و جهان خواهند بود و در نتیجه، آدمی به تجربیات اصیل‌تر و ژرف‌تر دست خواهد یافت. به سخن دیگر، کیفیات به سادگی تن به دام تجربه آدمی نمی‌دهند و باید آنها را با به کار بستن شگردها و بهره‌گیری از حسهای چالاک ورود از راههای گوناگون به دام انداخت.

همچنین کثرت‌گرایان شناختی (از جمله گودمن، ۱۹۸۱ و آیزنر، ۱۹۸۲) بر پرورده شدن حواس اصرار می‌ورزند، زیرا معتقدند که به کارگیری حسها در حالت‌های گوناگون سبب رشد و

1. cultivated sensibility

تقویت آنها می‌گردد و ابعادی تازه از جهان را بر آنها پدیدار می‌سازد. برای مثال یک موسیقیدان دارای حس شنوایی بسیار پرورش یافته‌ای است و این توانایی سبب می‌شود که صداها را با دقت بیشتر بشنود و میان اصوات دقیق‌تر تمایز قائل شود. این توانایی در دریافت ابعاد بیشتر از جهان، امری است که بر اثر بهره‌مندی از این حس در موقعیتهای متفاوت ایجاد شده است.

همان گونه که گفته شد این امر را نمی‌توان امری خود به خود و ساده انگاشت؛ تجربه دستاوردی است که باید با مهارت و ورزیدگی از زمینه واقعی جهان به دست آید و شکار شود. البته باید دانست که زندگی روزمره و فضای زندگی هر فرد، متناسب با نیازها و مؤلفه‌های فرهنگی، اجتماعی تا اندازه‌ای در تقویت برخی حسها نقش خواهد داشت، اما با توجه به رسالت نظام تربیتی در مجهز ساختن دانش‌آموزان برای مواجهه با دنیای پیرامون و کمک به تکوین شناختهای صحیح در آنها، این وظیفه بیش و پیش از هر نهاد دیگر، بر دوش این نظام خواهد بود.

در نگاه آیزنر، محیط افراد علاوه بر محیط فیزیکی شامل محیط فرهنگی و نیز گونه‌های بازنمایی قبلی است که انسانهای دیگر در دامن فرهنگ ابداع کرده‌اند و در حال حاضر به عنوان بخشی از محیط فرد محسوب می‌شود. در ادامه مقاله، کیفیات سازنده محیط در قالب فرهنگ و نمادهای موجود آن مورد بررسی قرار می‌گیرد.

آدمی موجودی اجتماعی، فرهنگی است و دیدگاه وی در درون فرهنگ شکل می‌گیرد. ژوزف معتقد است فرهنگ نظامی است که آدمیان در آن، ادراکات خویش را درباره محیط و زندگی سامان می‌بخشند (بولوتین^۱، ۲۰۰۰). بدین ترتیب، معناسازی از جمله مهمترین وظایف فرهنگ به شمار می‌آید اما ابزارهای این معناسازی و مهمتر از آن، وسایل انتقال معنا که در درون فرهنگ تکوین می‌یابند و رشد می‌کنند، نمادها هستند.

آدمیان درون هر فرهنگ و با توجه به موقعیتهای ویژه، به ابداع نمادهایی دست زده‌اند که با بهره‌گیری از ظرفیتهای فرهنگی، معانی را وسعت می‌بخشند و انتقال می‌دهند. غنای نمادها، از عناصر موجود در فرهنگ گرفته می‌شود و در واقع فرهنگ، همچون زمین حاصلخیزی است که نمادهای متنوع را در درون خویش پرورش می‌دهد. می‌توان گفت، نمادها، خود، مؤلفه‌های از فرهنگ‌اند که برای انتقال معانی خاص و بازنمایی شناختهایی ویژه به کار می‌روند. نکته مهم آن

است که هر فرد با تولد درون هر فرهنگ، وارث مجموعه‌ای از نمادهای موجود در آن فرهنگ خواهد بود که بدون شناخت و بهره‌گیری از این نمادها نمی‌توان او را تربیت یافته آن فرهنگ به شمار آورد.

ذهن حاصل و دستاورد فرهنگ است که به گونه‌ای پیچیده ساخته می‌شود، به عکس مغز عضوی زیستی است که ماهیتی طبیعی دارد. در این باره برونر از فرهنگ به منزله ابر موجود ذی‌حیات^۱ نام می‌برد (برونر^۲، ۱۹۹۶، ص ۳) که نشان از تأثیر فرهنگ بر ذهن آدمی دارد. از نظر او اگرچه معانی در ذهن ساخته می‌شوند، اما منشا و دلالت‌های معانی در فرهنگ قرار دارد که خلق‌کننده آنهاست، فرهنگ است که ابزار و وسایل لازم را برای سازماندهی و فهم دنیا به گونه‌ای برای ما فراهم می‌آورد که قابل ارتباط برقرار کردن با دیگران باشد. این ابزار و وسایل، اشکال و گونه‌های متفاوت بازنمایی هستند که موجب تحریک، پرورش و پالایش و تهذیب حالات تفکر می‌شوند و این حالات تفکر به تکوین ذهن یا فعلیت بخشیدن به ظرفیتهای بالقوه آن کمک می‌کنند.

نقش فرهنگ در تکوین شناخت آدمی و نیز بازنمایی آن و چگونگی ایفای این نقش با مداخله نمادهایی مانند مسائل مهم معرفت‌شناختی بوده است که برخی فیلسوفان به آنها پرداخته و تلاش نموده‌اند تا آن را به صورتی فلسفی و نظام‌مند، تبیین نمایند. از جمله این فیلسوفان می‌توان از ارنست کاسیرر یاد نمود.

کاسیرر معتقد است که آدمی را باید در حکم "حیوان نمادساز" در نظر گرفت که در ارتباطات خود با هموعان خویش و نیز با جهان، نظامهای گوناگون علامتی و نیز نظامهای بیان را واسطه قرار می‌دهد (فریدمن^۳، ۲۰۰۴). او با تأکید بر نقش نظامهای نمادین و مداخله فرهنگ در تکوین دانش، مفهوم نهادینه شده گذشته را در مورد دانش که بر مبنای "واقعیت دانش تجربی" جهت‌گیری شده بود، تغییر می‌دهد و مفهومی جدید از دانش را مطرح می‌کند که بر مبنای عمومی‌تر "واقعیت فرهنگ" جهت‌گیری می‌شود. بر اساس این، برای برآورد دانش بشری به جای مبنا قرار دادن پیشرفت تاریخی دانش تجربی بشر، تاریخ فرهنگ بشری با تمام

1. superorgan
2. Bruner
3. Friedman

تنوع و غنای آن، مبنا قرار می‌گرفت. در نگاه کاسیرر، گونه‌های نمادینی همچون دین، هنر، اسطوره و زبان طبیعی، نقطه آغازین حرکت‌های شناختی انسانی هستند که می‌توانند به پیشرفتهای علم تجربی نیز منتهی گردند (فریدمن، ۲۰۰۴).

۲-۲. مداخله نمادها در تکوین شناخت و بازنمایی آن

نمادها، ابزارهایی هستند که آدمی با به‌کارگیری آنها به صورت‌بندی و بازنمایی شناخت‌هایش در درون جامعه و فرهنگ خویش می‌پردازد (دلواش^۱، ۲۰۰۳). اما ماهیت این نمادها چیست؟ ویژگی آنها کدام است و یادگیری و به‌کارگیری آنها چگونه است؟ اینها سوالاتی هستند که ادامه متن در پی یافتن پاسخهایی برای آنهاست.

نکته قابل توجه آن است که نمی‌توان در میان آثار فیلسوفان و زبان‌شناسان، تعریفی دقیق از نماد یافت. دلواش این‌گونه بیان می‌دارد که برخی از فیلسوفان و روانشناسان همچون پیرس و برونر، واژه نماد را برای عناصری به کار برده‌اند که به صورتی کاملاً قراردادی، رسمی و صریح برای اشاره به اموری ویژه ابداع گردیده‌اند. این فیلسوفان و روانشناسان، تصاویر و علائم فیزیکی را شمایل^۲ می‌خوانند و خارج از فضای نمادها قرار می‌دهند. در مقابل برخی دیگر همچون گودمن و هاتنلاکر مفهوم نماد را توسعه داده‌اند و معتقدند هر نشانه و علامتی که به - نحوی صریح یا غیرصریح - به موضوع یا موردی دیگر اشاره نماید و به عنوان دال به کار رود، نماد نامیده می‌شود (۲۰۰۳).

گودمن با رویکردی عمومی‌تر به نمادها، آنها را از اعم از زبانی و غیرزبانی می‌داند و معتقد است که این نمادها نه تنها در حیطه علم تجربی، بلکه در زندگی روزمره انسانها نیز مفید واقع می‌شوند و سبب برقراری ارتباطات و انتقال معانی می‌گردند (گیوانلی^۳، ۲۰۰۵). وی معتقد است، که علوم تجربی و نیز هنرهای گوناگون هر یک در پی درکی از جهان هستند و به منظور دستیابی به این درک، به ابداع این نمادها می‌پردازند؛ گودمن بر این باور است که بهره‌ما در ایجاد و به‌کارگیری نمادها، به‌طور مشخص بهره‌ای شناختی است، بنابراین در نگاه او، زیبایی‌شناسی چیزی نیست مگر شاخه‌ای از معرفت‌شناسی (۲۰۰۵).

1. Deloache
2. icon
3. Giovanelli

گودمن معتقد است که فهم اموری نمادین، مستلزم تفسیر آنها و تفسیر نیز مستلزم فهم مرجع و نیز نحوه ارجاع و قوانین و جهات ارجاع است. در نگاه وی، تشکیل نمادها و تکوین مرجع هر نماد در درون نظامی نمادین و بر اساس قوانین و قاعده‌های خاص آن صورت می‌گیرد. بنابراین باید گفت هر نظام نمادین دارای قواعد ساختاری و معنایی خویش است که در عین تمایز از نمادها، سازنده آنهاست. گودمن در عین حال که زبان طبیعی را مثالی از نظامهای نمادین می‌داند، این نظامها را محدود به آن نمی‌کند و معتقد است که نظامهای نمادین دیگری نظیر نظامهای تصویری، حرکتی، نموداری نیز وجود دارند.

وابسته ساختن نمادها به چارچوبهای ارجاعی و قواعد ارجاع، سبب می‌گردد تا بررسی نمادها به بررسی این چارچوبها منجر شود. گودمن این نظامهای ارجاع را به دو گروه ساده و پیچیده تقسیم می‌نماید و معتقد است که برخی نمادها از زنجیره‌ای از ارجاعات ایجاد می‌شوند و نمونه‌ای از ارجاع پیچیده هستند (گودمن^۱، ۱۹۸۵). وی هر نظام نمادین را بر پایه طرحواره نمادینی استوار می‌سازد که با قواعد نحوی و معنایی خویش از طرحواره‌های نمادین دیگر متمایز می‌گردد؛ توسعه این طرحواره نمادین درون فرهنگ به تکوین نظام نمادین و تشکیل ساختاری وسیع خواهد انجامید.

۳. بحث و بررسی

در این قسمت سعی شده است که موضع کثرت‌گرایان شناختی در فرآیند تکوین شناخت و بازنمایی روشن گردد و پس از آن دلالت‌های آن در برنامه درسی مورد بررسی قرار گیرد. همان گونه که پیش از این بیان گردید از نظر کثرت‌گرایان شناختی، فرآیند شناخت، فرآیندی تعاملی است که نتیجه ارتباط میان آدمی و کیفیات سازنده محیط است. در این فرآیند تعاملی، آدمی با شرایط درونی خویش و با نظام حسی خود به صورت عنصری فعال حضور دارد و نمی‌توان او را منفعل دانست. همین فعالیت سبب می‌شود تا شناختها، مانند محصولات کارخانه‌ای شبیه یکدیگر نباشند و ما با تنوع شناختها مواجه باشیم. این مطلب دیدگاه ساخت و سازگرایی^۲ به دانش و معرفت را به طور برجسته و بارز مورد توجه قرار می‌دهد (نیک نام و مهرمحمدی، ۱۳۸۵). از سویی نیز نقش‌آفرینی محیط و کیفیات سازنده آن سبب می‌شود تا شناختها در عین

1. Goodman
2. constructivism

چندگانگی با یکدیگر ارتباط برقرار نمایند و قابل تبادل و بازنمایی باشند. در این حالت شناخت از معنای محدود خویش خارج می‌شود و طیفی گسترده از آگاهیهای انسانی را در بر می‌گیرد.

از نظر آیزنر بازنمایی نیز همان مفهوم بازنمایی ذهنی مورد نظر علوم شناختی نیست. بلکه فرآیند تحول^۱ محتوای آگاهی فرد است به صورتی که آن آگاهی، صورتی همگانی و عمومی پیدا کند (آیزنر، ۱۹۹۸، ص ۱۱۸). اشکال و گونه‌های بازنمایی^۲ نیز وسایلی هستند که می‌توانند مفاهیم دارای ابعاد سمعی، بصری، حرکتی، بویایی، لمسی و چشایی را به قلمرو عمومی بکشانند و به شناخت، بعدی اجتماعی بخشند. کلمات، تصاویر، موسیقی، رقص، ریاضی، فلسفه، روانشناسی، جامعه‌شناسی و ریاضی از جمله گونه‌های بازنمایی‌اند. پس به عکس تعریف ایستایی که عده‌ای مطرح می‌کنند، بازنمایی فعلیتی است در پیوند با عمل اجتماعی و متکی بر ابزارهای نشانه شناختی که در جامعه رشد و تکوین یافته است.

باید توجه داشت که توانایی فرد در تجربه با بهره‌گیری از سیستمهای حسی نه تنها به ویژگیهای کیفی فرد - که در طول زندگی خویش کسب نموده است - بلکه به چارچوبهای ارجاع^۳ محیطی نیز بستگی دارد. این چارچوبها نه تنها آدمی را در معناسازی یاری می‌دهند، بلکه چارچوبهایی را برای وی فراهم می‌سازند که از پشت آنها به مشاهده و درک جهان می‌پردازد و در درون آنها معانی را درک می‌کند. می‌توان گفت این چارچوبهای ارجاعی همان گونه‌های بازنمایی هستند که پس از ابداع و کاربرد، خود جزئی از فرهنگ گشته‌اند.

شکل‌گیری و نهادینه شدن این چارچوبها در آدمی سبب می‌شود تا دیگر در فرآیند شناخت، او را عنصری منفعل ندانیم که در معرض انطباعات خنثای حسی قرار می‌گیرد و در مرحله بعد نیز فارغ از نیازها، احساسات و تمایلات و پیشینه فرهنگی تربیتی خویش به صورت‌بندی این انطباعات و استنتاجهای عقلانی می‌پردازد.

به عبارت دیگر، آدمی یک درک‌کننده منفعل نیست؛ چیزی که مانند خاک رس انطباعاتی را از جهان تجربی دریافت کند، بلکه عاملی فعال است که خودش جنبه‌هایی از جهان تجربی را

1. transformation

2. forms of representation

3. frames of reference

برای شناخت انتخاب و سازماندهی می‌کند. همچنین حیث التفاتی وجود آدمی - که بر اساس چارچوبهای ارجاعی و نظامهای نمادین جهت‌گیری می‌شود - سبب می‌گردد تا توجه وی به محیط پیرامونی خود انتخابی باشد و به صورت فعال دست به انتخاب جنبه‌هایی ویژه از محیط خویش زند. انتخاب این جنبه‌ها نیز به مهارتهایی وابسته است که فرد قبلاً کسب کرده و مربوط به حسهایی از او و نظامهای ارجاعی از اوست که در طول زندگی فعال شده‌اند. این گونه مهارتها و حسها در فرد آمادگیهایی را ایجاد می‌نماید و زوایای نگاهی را به وی ارزانی می‌دارد که از آنها به تماشا و تجربه جهان می‌پردازد و با آنها به سراغ تجربه عالم می‌رود. این چارچوبهای ارجاعی یا مهارتها در فرصتهایی ایجاد می‌شوند که فرهنگ، خرده فرهنگ و حتی خانه در اختیار کودک قرار می‌دهد.

جان استینر نیز از ابزارهایی روانشناختی سخن به میان می‌آورد که در انجام کارکردهای ذهنی و نیز انتقال آنها دخیل اند (۱۹۹۵). این ابزارهای شناختی که برخاسته از فضای فرهنگی - اجتماعی فرد هستند و در همین فضا نیز منتقل می‌شوند، ابزارهای فرد برای اندیشیدن هستند که بدون آنها فرآیند تفکر امکان‌پذیر نیست. این ابزارهای روانشناختی را می‌توان معادل چارچوبهای ارجاعی دانست.

به طور کلی می‌توان گفت چارچوبهای ارجاعی که نتیجه به کارگیری گونه‌های متفاوت بازنمایی هستند، واسطه میان ارگانیزم و کیفیات محیطی‌اند و همین واسطه‌ها به برخورد فرد با محیط درجه آزادی می‌بخشند و آن را از حالت تک انگاره‌ای رها می‌سازند. اما لازم است علاوه بر نقش چارچوبهای ارجاعی در نحوه مواجهه فرد با محیط، سهم محتوای تجربه نیز در تشکیل شناخت مورد توجه قرار گیرد.

از آنجایی که گونه‌های متفاوت بازنمایی امکان تحصیل تجارب گوناگون را ممکن می‌سازد، معانی متفاوت و منحصر به فردی از این تجارب متفاوت قابل ساخت است و این امر به نوبه خویش، گونه‌های متفاوت فهم را ممکن می‌سازد. بهره‌گیری از هرگونه بازنمایی حداقل دارای چهار کارکرد تربیتی است: نخست آنکه سبب تثبیت افکار و احساساتی می‌شود که زودگذر و زایل‌شدنی هستند. این کارکرد، اهمیت بعدی بهره‌گیری از اشکال بازنمایی را در پی دارد و آن قابلیت اصلاح و بهبود و پالایش اندیشه‌هاست. آنچه اصطلاحاً گفته می‌شود در سر افراد می‌گذرد تا بروز و جلوه بیرونی پیدا نکند، توسط خود فرد یا دیگران تقریباً قابل اصلاح و

بهبود نیست. دوم آنکه بهره‌گیری از هر شکل بازنمایی برای برونی‌سازی آنچه جنبه درونی دارد، ارتباط را امکان‌پذیر می‌سازد. به تعبیر برونر دانستن و ارتباط برقرار کردن ماهیتاً به هم وابسته است (برونر، ۱۹۹۸). این حالت عمومی و همگانی بازنمایی است که تفکر و اندیشه را به لحاظ اجتماعی دارای ارزش می‌کند. سوم آنکه بازنمایی فرصتهایی برای خلق و کشف فراهم می‌آورد (آیزنر، ۱۹۹۸، ص ۲۷). در اینجا خلق چیزی بیشتر شبیه گفتگوی دو طرفه^۱ است تا تک‌گویی^۲. عمل ساخت و ایجاد چیزی صرفاً موقعیتی نیست که ما در آن به بازنمایی آنچه قبلاً دانسته، احساس کرده یا تصور نموده‌ایم، پردازیم بلکه علاوه بر آن، عمل ایجاد کردن وسیله‌ای است که از طریق آن، اشکال ناشناخته معنای قابل کشف و کاوش می‌شوند. به بیان دیگر، بازنمایی عملی ابداعی است، چرا که تجربه هرگز به شکلی که ابتدا ظاهر شده است، قابل نمایش نیست. به این ترتیب است که عمل بازنمایی، گزینه‌ها و فرصتهای غیرقابل پیش‌بینی را فراهم می‌آورد؛ گزینه‌ها و انتخابهایی را که صرفاً در جریان عمل ظهور می‌یابند.

هر شکل بازنمایی را که در نظر بگیریم از توجه به برخی ابعاد جهان غفلت می‌کند. درست مثل ادراک که برای تمرکز بر امور به صورت گزینشی عمل می‌کند. همچنین هر چیز از طریق هر چیز و هر شکل بازنمایی قابل بیان نیست. انتخاب یک شکل بازنمایی، انتخابی است که از آن طریق دنیا ادراک و به صورت همگانی بازنمایی می‌شود. وقتی که آنچه فرد می‌داند عبارت است از اینکه چگونه اندازه‌گیری کند، فرد در جستجوی آن چیزی است که می‌تواند اندازه‌گیری کند (آیزنر، ۲۰۰۰، ص ۲۵). برای روشن شدن مطلب می‌توان به دو وسیله و ابزار متفاوت برای ثبت و ضبط کردن تصاویر و وقایع، یعنی دوربین عکاسی و دوربین فیلمبرداری، اشاره کرد. وقتی که فرد با داشتن دوربین عکاسی به محیط و پیرامون خود نظر می‌افکند، متوجه سوژه‌ها و موقعیتهایی می‌شود که دوربین عکاسی می‌تواند به خوبی آنها را ثبت و ضبط کند. اما اگر او مجهز به دوربین فیلمبرداری باشد، موضوعات مورد توجه او دیگر پدیده‌های ساکن و ایستا نخواهند بود؛ بلکه نگاه او متوجه حرکت و پویایی و تغییر در محیط است. پستمن^۳ این اندیشه را در یک جمله این‌گونه خلاصه می‌کند: کسی که چکش در دست دارد همه چیز را

-
1. dialogue
 2. monologue
 3. Postman

میخ می‌بند (پستمن، ترجمه طباطبایی، ۱۳۷۵). اشکال بازنمایی ابزار و وسیله هستند و این فرهنگ است که ابزارهای لازم را برای سازماندهی و فهم دنیا به گونه‌ای که قابلیت برقراری ارتباط با دیگران را داشته باشد در اختیار ما قرار می‌دهد. این ابزارها، مواد یا نمادها هستند. ویژگی منحصر به فرد انسان در میان سایر موجودات زنده این است که ذهن او به گونه‌ای تکامل یافته که قادر به بهره‌گیری از این ابزارهای فرهنگ است.

برونر معتقد است که یکی از وظایف مهم نظامهای آموزشی، ایجاد معنایی زنده و پویاست از آنچه امکان تحقق پذیرفتن آن برای نسل جوان و نوحاسته وجود دارد. بنابراین نباید دانش را آن چیزی بدانیم که به صورت ساکن و ایستا در ذهن افراد ذخیره می‌شود. نظامهای آموزشی باید سکوی پرشی در جهت دستیابی افراد به قلمروهای ممکن و محتمل معنا فراهم آورند و به ایجاد و صورت‌بندی دانش به گونه‌ای پردازند که بتواند نظیر سکوی پرش عمل نماید و این از جمله رسالتهای مهم مدارس است (برونر، ۲۰۰۷).

برونر در توجیه این نظر خویش به حاصل تجربه نیم قرنیه خود در زمینه رشد ذهن و ارتباط آن با فرهنگ اشاره می‌کند و معتقد است که آنچه به تجارب فرد سازمان می‌بخشد، کنار هم قرار گرفتن گروهی از مؤلفه‌های مجزا نیست، بلکه طرحواره‌سازی^۱ ذهن است که تلاش برای معناسازی را ممکن می‌کند و آن را به صورت فعالیتی پایان‌ناپذیر در می‌آورد. نکته مهم آن است که طرحواره‌سازی امری شخصی و فردی نیست، بلکه در فرهنگ شکل می‌گیرد.

۴. ضرورت و پیامدهای کثرت شناخت و بازنمایی در برنامه درسی ایران

در این بخش ابتدا، ضرورت ورود کثرت‌گرایی شناختی با توجه به ماهیت آن، در برنامه درسی ایران بیان خواهد گردید و سپس به برخی از پیامدهای مهم آن اشاره خواهد شد. بی تردید سرعت تغییرات و شتاب حیرت‌زایی که دانش‌آموزان ما در همه عرصه‌های زندگی در دنیای کنونی تجربه می‌کنند یا خواهند کرد، آموزش و پرورش را وادار به برآورده کردن نیازهای آنان خواهد کرد. دانش‌آموزان ما باید از قابلیت‌ها و توانمندی‌هایی برخوردار شوند که آنان را برای مواجهه با این سیل خروشان و موج تغییرات مهیا کند. تأکید بر نمادها و نظامهای بازنمایی که در ساخت و تبادل معنا مورد توجه رویکرد کثرت‌گرایی شناختی است، از

جمله وظایف مهم آموزش و پرورش در زمان حاضر است. دانش‌آموزان ما باید بتوانند در این دنیای پسا صنعتی یا به تعبیر برخی عصر دیجیتال و ارتباط، قابلیت‌های لازم برای مواجهه با نمادها و مظاهر تمدنی به سرعت در حال تغییر و تحول را بیابند. در شرایط کنونی، ساخت و تبادل معنا به واسطه توجه به انواع متعدد نظام‌های نمادین، برای افزایش قابلیت‌های ارتباطی دانش‌آموزان با محیط فرهنگی - اجتماعی از ضروریات است و اساساً یکی از وظایف مهم نظام‌های آموزشی آن است که بتوانند برای دانش‌آموزان همچون سکوی پرش عمل نمایند.

همچنین با نظر کردن به ماهیت دانش و شناخت برای تدوین برنامه درسی، دیدگاه‌های گوناگون قابل طرح هستند. طراحان و برنامه‌ریزان برنامه درسی از منظر توجه به ماهیت دانش و شناخت حداقل قادر به تصمیم‌گیری در مورد سه مطلب هستند: روش‌های آموزش؛ چگونگی تدوین برنامه؛ و چگونگی توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان (هیس و پارکی^۱، ۱۹۹۳). ما با توجه به این سه مطلب دلالت‌های مباحث مطرح شده را در قلب چهار بخش پی می‌گیریم: الف) افزایش قابلیت‌های ارتباطی دانش‌آموزان ب) کثرت محتوا و روش‌های گوناگون آموزش ج) انعطاف‌پذیری در تدوین برنامه و ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان د) توجه کردن به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان و برنامه درسی مغفول.^۲

۱-۴. افزایش قابلیت‌های ارتباطی دانش‌آموزان

در دنیای امروز و با طرح مسئله جهانی شدن و تقابل یا گفتگو و آشنایی فرهنگ‌ها با یکدیگر، یکی از نیازهای مبرم انسانها، توانایی برقراری ارتباط است. از آنجا که - همان‌گونه که در بخش‌های قبل بیان گردید - برقراری ارتباط در بستر فرهنگ و با بهره‌گیری از نمادهای موجود در آن صورت می‌گیرد، افزایش این نمادها و نیز افزایش اشکال بازنمایی واقعیت منجر به غنای فرهنگ و بارور شدن بیشتر این مسیر ارتباطی می‌گردد.

دانش‌آموزی که می‌تواند با نظام‌های نمادین بیشتری ارتباط برقرار کند و برای بیان منظور خویش از اشکال بازنمایی وسیعتر بهره‌گیرد، در فضای کثرت‌گرای فرهنگی امروز و در جامعه جهانی، به گونه‌ای موثرتر قادر به تعامل با فرهنگ‌ها و انسانهای دیگر خواهد بود و به همین

1. Hass and Parkey

2. null curriculum

دلیل بهتر می‌تواند در گردونه تعاملات جهانی قرار گیرد. قرار گرفتن در تعاملات جهانی، خود سبب اطلاع یافتن از راه‌های جدید برای مسائل مشترک و بیان نظرات و راه‌حلهای پیشنهادی است. این امر به ویژه برای کشوری که داعیه طلایه‌داری تمدنی بزرگ را دارد، یکی از ضرورت‌های اساسی به شمار می‌رود و منجر به ایفای نقشی فعال‌تر در جامعه جهانی می‌شود. همچنین به کارگیری راه‌های چندگانه شناخت در قسمتهای گوناگون برنامه درسی، دانش‌آموز را قادر به تغییر دادن منظر شناختی و آشنایی با نظام‌های نمادین متفاوت خواهد کرد و همین امر به وی فرصت بررسی مسائل از وجوه گوناگون را خواهد بخشید.

۲-۴. کثرت در روشهای آموزش

هر شکل بازنمایی را که به کار بگیریم تا با آن اندیشه و تفکر خود را ارائه کنیم، بر فرآیند و نیز محصولات اندیشه و تفکر ما تأثیر می‌گذارد. ذهن دستاورد و محصول فرهنگ است. از این منظر اگر به برنامه درسی نگاه شود، به تعبیر برنشتاین^۱ برنامه درسی وسیله تغییر دادن ذهن^۲ است، یعنی به میزان قابل توجهی ذهن تحت تأثیر تجاربی است که فرد در طول حیات خود در مواجهه با کیفیات سازنده محیط خود کسب کرده است (به نقل از آیزنر، ۱۹۹۸). منبع اصلی کودکان و نوجوانان برای کسب تجربه، مواجهه آنان با برنامه درسی است. از این رو هر گونه تصمیم‌گیری درباره اینکه کدام یک از اشکال بازنمایی مورد توجه قرار گیرد، به کدام یک کمتر بها داده شود و یا اصلاً مورد توجه قرار نگیرد، بر قابلیت‌های شناختی مخاطبان، شناخت در معنای تام و تمام آن، تأثیر دارد. توانایی فرد در بهره‌گیری از شکل و گونه‌ای از بازنمایی، امکان دسترسی به گونه‌ای خاص از تجارب و در نتیجه کسب معانی را ممکن می‌سازد. توانایی رمزگشایی و درک یک قطعه شعر، یک تابلو نقاشی، یک معادله ریاضی یا یک مضمون دینی نیازمند گونه‌های متفاوت سواد است. در اینجا منظور از سواد، معنای محدود آن در توانایی خواندن و نوشتن نیست؛ بلکه سواد شامل رمزگذاری و رمزگشایی معنا از هر یک از انواع و اشکال نمادینی است که در فرهنگ برای ساخت معنا به کار می‌رود (آیزنر، ۱۹۹۸، ص ۹). به تعبیری هسته مرکزی سواد را معنا تشکیل می‌دهد. نکته قابل ذکر این است که بسیاری از معانی

1. Bernstein

2. mindaltering device

که در قالب کلمات، اعداد یا ارقام قابل ساخت و انتقال نیستند، اغلب از طریق تصاویر بصری، موسیقایی، یا فعالیت عملی قابل فهم می‌گردد.

اگر آموزش و پرورش فرآیندی دانسته شود که هدفش بسط دادن و تعمیق بخشیدن به انواع معانی قابل درک برای افراد است و اگر سواد نیز همان طور که گفته شد فرآیندی مربوط به ساخت معنا و بده و بستان یا مبادله معنایی در نظر گرفته شود، پس برنامه درسی مدارس باید در صدد فراهم آوردن فرصتهایی باشد تا زمینه رشد انواع گوناگون سواد را فراهم سازد. بدین ترتیب محدود ساختن سواد و دانستن به دانش گزارهای و اعداد و ارقام را می‌توان نوعی تنگ‌نظری معرفت‌شناختی دانست. در این صورت دانش مبتنی بر دیسپلین‌ها؛ دانش مبتنی بر کشف و شهود قدسی؛ دانش مبتنی بر تجربه و داده‌های تجربی؛ دانش مبتنی بر شهود (نظیر هنر که منشا و خاستگاه آن خیال‌ورزی است) هر کدام جایگاهی قابل توجه در برنامه درسی خواهند داشت (هس و پارکر، ۲۰۰۰).

مطلب قابل ذکر درباره مجاز و مناسب بودن کثرت روشها و شیوه‌های یاددهی - یادگیری این است که به کارگیری اشکال گوناگون بازنمایی در مطالعه و یادگیری دروس متفاوت باید مورد توجه قرار گیرد. مثلاً در درس مطالعات اجتماعی و در مبحث خانواده در فرهنگهای گوناگون و نقشی که هر یک از اعضای آن به عهده دارند، مفاهیمی که قرار است دانش‌آموزان دریابند، می‌تواند علاوه بر شیوه‌های رایج و سنتی، از طریق داستان، فیلم، تصاویر و حتی حضور در مکانهای زندگی افراد دانسته شوند. اساساً مفاهیمی نظیر نقش، طبقه اجتماعی و ساختار اجتماعی مطالبی نیستند که در دنیای پدیده‌ها با برچسبی روی آن مشخص شده باشند که ما نیز انتظار داشته باشیم، دانش‌آموزان آنها را در قالب عبارات و جملاتی یاد بگیرند. این مفاهیم صرفاً ابزاری هستند که جامعه‌شناسان استفاده می‌کنند تا به خلاصه کردن آن چیزی بپردازند که ابتدا حاصل کیفیات تجربه شده و خیال‌ورزانه آنان بوده است.

۳-۴. انعطاف‌پذیری در تدوین برنامه و ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان

در الگوهای استاندارد طراحی آموزشی ابتدا اهداف مشخص می‌شود، سپس این اهداف بر حسب امور قابل اندازه‌گیری با جزئیات بیشتر تعیین و مشخص می‌شود. از این منظر تصور می‌شود که برنامه‌ریزی درسی آسان‌تر امکان‌پذیر شود؛ چرا که وضوح اهداف امکان ابداع ابزار و وسایلی را برای تحقق بخشیدن این اهداف تسهیل می‌کند. همچنین اهداف برای همه

دانش‌آموزان یک پایه یکسان در نظر گرفته می‌شود به گونه‌ای که امکان آزمون از صلاحیتهای دانش‌آموزان وجود داشته باشد. با این نگاه به طراحی برنامه و وضوح اهداف بر اساس معیارهای استاندارد تضمین‌کننده عقلانیت و عینیت در برنامه است. در نگاه از منظر کثرت‌گرایی شناختی نه تنها تمام پیامدهای برنامه قابل اندازه‌گیری نیستند، بلکه قابل پیش‌بینی نیز نیستند و اصولاً به دست آوردن نتایج یکسان برای همه دانش‌آموزان و سنجش آن در قالب آزمونهای استاندارد نه تنها ممکن نیست، بلکه امری ممدوح نیز نیست؛ زیرا همانگونه که گفته شد، دانش‌آموزان بر حسب نظام حسی، یادگیریهای پیشین، علائق و تمایلات و اشکال گوناگون بازنمایی به کار گرفته شده، دست به خلق مفاهیم و معانی می‌زنند. از این رو هرگز این امکان وجود ندارد که بتوان جریان یاددهی - یادگیری را در قالب و طرحی کاملاً از پیش تعیین شده و مشابه به پیش برد. طراحی و تدوین این رویکرد انعطاف‌پذیر است و هرگونه هدف‌گذاری و طراحی برنامه به منزله اقدامی هدف‌گذارانه منطقی^۱ دیده می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۲).

ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان نیز علاوه بر شیوه‌های سنتی رایج که به صورت آزمونهای قلم و کاغذی انجام می‌شود، به کلیه اشکال بازنمایی که دانش‌آموزان در خلق معانی و مفاهیم به کار می‌برند، توجه می‌شود. یعنی دانش‌آموزان باید فرصتهای متنوعی داشته باشند که بتوانند از طریق رسانه‌های گوناگون دانسته‌های خود را آشکار کنند. نوشتن مقاله و داستان، سرودن قطعه‌ای شعر یا خلق یک اثر هنری، طراحی و ساخت مدل فیزیکی، از جمله راههایی هستند که متناسب با مواد درسی گوناگون و گزینش دانش‌آموزان می‌تواند در ارزشیابی به کار گفته شوند.

مطلب قابل ذکر دیگر درباره ارزشیابی اینکه مشروع و مجاز دانستن شیوه‌های گوناگون سنجش و ارزیابی، بدون شک توجه را معطوف به فرآیند یادگیری خواهد کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۵). توجه به فرآیند یادگیری هنگام ارزشیابی از دانش‌آموزان مطلبی فوق‌العاده مهم است. غفلت از این امر سبب می‌شود که بسیاری از اهداف ارزشمند یادگیری که با ارزشیابی‌های مرسوم سنتی قابل سنجش نیستند، عملاً از گردونه فعالیتهای آموزشی مدارس حذف شوند. راهکارهای سنتی که در ارزشیابی سنتی به کار گرفته می‌شوند، نسبت به بسیاری از دانسته‌های ضمنی و ظرافتها و پیچیدگیهای یادگیری دانش‌آموزان غیرحساس‌اند. مجاز دانستن شیوه‌های گوناگون ارزشیابی به معنای بذل توجه و تأکید بر آن دسته از ظرافتهای فهم عقلانی، عاطفی و عملی ارزشمندی است که می‌تواند نویدبخش پرورش افراد توانمندتر و شایسته‌تر باشد. از این

رو توجه به کثرت روشهای ارزشیابی به معنای دمیدن روح سرزندگی و پویایی به فعالیتهای آموزشی و تربیتی مدارس در راستای تربیت بهتر نسل جدید است.

۴-۴. توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان و برنامه‌درسی مغفول

نگاه همه جانبه و فراگیر به شناخت و توجه به اشکال گوناگون بازنمایی در نظام آموزشی از جنبه لحاظ کردن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان نیز دارای اهمیت است. دانش‌آموزان دارای توانایی و استعداد‌های متفاوتی هستند. اگر آنان در مدرسه گزینه‌ها و فرصتهای گوناگونی بیابند قادر خواهند بود تا از این تفاوت‌های فردی خود به نحو مناسب بهره ببرند. عدالت تربیتی به معنی آن نیست که برنامه‌های مشابه و فعالیتهای یکسان برای همه دانش‌آموزان در نظر گرفته شود. به رسمیت شناختن و ارج گذاشتن بر شیوه‌های گوناگون بازنمایی مجال برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد تا خود را بیابند، علائق و زمینه‌هایی را که در آن مستعدترند پیدا کنند و سایر ابعاد وجودی خود را پرورانند. تأکید بر برنامه‌های استاندارد و یکسان به معنای برخورد مشابه با طیفی وسیع از استعدادها و علائق است و این به معنای امتیاز دادن به گروهی از دانش‌آموزان است که دارای علائقی در راستای برنامه‌ها هستند و از طرفی نیز محروم کردن گروهی دیگر است که دارای استعداد و توانمندی‌هایی ناهمسو با برنامه‌ها هستند. علائق گروه اخیر در نگاهی محدود به شناخت، فاقد بار شناختی در نظر گرفته می‌شود؛ چرا که ابعاد عاطفی، معنوی و خیال‌ورزانه شناخت مورد غفلت قرار می‌گیرد.

از جمله مفاهیم راهگشا و بصیرت آفرینی که آیزنر در سایه اتخاذ رویکرد کثرت‌گرایی شناختی در برنامه‌درسی وضع کرده برنامه‌درسی مغفول است. برنامه‌درسی مغفول آن چیزی است که در برنامه‌درسی رسمی مورد غفلت واقع می‌شود. به سخن دیگر برنامه‌درسی مغفول، مواد و موضوعات درسی یا فرآیندهای ذهنی است که در سایه‌گزینش و تصمیم برنامه‌ریزان درسی از برنامه‌درسی مدارس حذف شده است و لذا دانش‌آموزان از آموختن تجربه‌های مرتبط با آنها محروم می‌مانند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱، ص ۶۳۹). این مطلب از آن جهت اهمیت دارد که نوع جهت‌گیریها و تصمیم‌گیریهای افراد، فقط وابسته به آنچه می‌دانند نیست، بلکه مربوط به نادانسته‌های آنان نیز می‌شود. بنابراین اگر مفهومی محدود از شناخت دستمایه‌فعالیهای مدارس قرار گیرد، تجارب تربیتی دانش‌آموزان محدود و نابسند خواهد شد. در حالی که توجه به رویکرد کثرت‌گرایی شناختی، سبب تأمل برنامه‌ریزان در آنچه از برنامه‌درسی و در نتیجه از تجارب دانش‌آموزان حذف گردیده است، خواهد شد. در هزاره سوم که علم و فناوریها و عرصه‌های گوناگون اندیشه‌ورزی انسان به سرعت در حال رشد است، مفهوم برنامه‌درسی مغفول، به معنای باقی نماندن برنامه‌درسی در حصار عادات و سنتهای گذشته است و می‌تواند پویایی و تحرک برنامه‌درسی را در پی داشته باشد.

منابع

- اروین، ترنس (۱۳۸۰). تفکر در عهد باستان، تهران: انتشارات قصیده.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس (۱۳۸۴). عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی، مجله علمی پژوهشی نوآوریهای آموزشی، تهران: زمستان ۱۳۸۴.
- پستمن، نیل (۱۳۷۵) *تکنوبولی: تسلیم فرهنگ به تکنولوژی*، ترجمه صادق طباطبائی، تهران: اطلاعات.
- کاسیرر، ارنست (۱۳۸۰). *رساله‌ای در باب انسان: درآمدی بر فلسفه فرهنگ*، ترجمه نادرزاده، بزرگ، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). *نظریه هوش چندگانه و دلالت‌های آن برای برنامه درسی و آموزش*، ضمیمه چاپ نشده.
- _____ محمود (۱۳۸۲). *سازواری رویکرد تلفیقی با نظریه ساخت و سازگرایی در ملکی، حسن (گردآورنده)*. *رویکرد تلفیقی به برنامه درسی*، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- _____ محمود (۱۳۸۱). *برنامه درسی پنهان، پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان*. در برنامه درسی: *نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، انتشارات آستان قدس رضوی؛ مشهد.
- نیک نام، زهرا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). *ساخت و سازگرایی دیالکتیکی و ارائه چارچوب نظری مبتنی بر آن برای آموزش علوم تجربی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*.
- Bolotin J. Pamela and others (2000). *Culturs of Curriculum*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., publishers, London:
- Bruner, J (2007). *Cultivating the Possible*. Lecture Presented at Oxford Dedication Bruner Building.
- Bruner, J. (1996). *Culture of Education*. U. S: Harvard University Press.
- Deloache, J. S (2004). Becoming symbol- minded, *Trends in Cognitive Sciences*, Volume 8, Issue 2. February, Pages 66-70.
- Eisner, E. W. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of Education Programs*. 3d ed. New York: Macmillan.
- (1982). *Cognition and Curriculum*. New York: Teacher Colleg Press.
- (1998). *The Kind of Schools We of Schools We Need: Personal Essays*. Heinemann. Portsmouth.
- (2000). *Cognition and Representation: A way to Pursue American Dream*. In *Hass and Parkey. Curriculum Planning: A Contemporary Approach*. 7th Edition. U. S: Alalay and Bacon.
- Friedman, M, (2004). Ernst Cassirer, in *Stanford Encyclopedia of philosophy*, available at www.stanford.edu.
- Giovanelli. (2005) Goodman's Aesthetics, *Stanford Encyclopedia of philosophy*, 2005, available at www.stanford.edu.
- Goodman(1981). *Routes and Reference*. available at www.stanford.edu
- John-Stainer, V (1995). Cognitive Pluralism. *Mind, Cultureand Activity* Volume 2, No. 1, P2-11.

- Halion, K (2008). *Deconstruction and Speech act Theory*. Available at <http://www.eanglais.com/thesis>.
- Hass and Parkey. (2000). *Curriculum Planning: A Contemporary Approach*. Seventh Edition. U. S: Allay and Bacon.
- Martin, L. H. et al. (1988). Truth, Power, Self: An Interview with Michel Foucault,. From: *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. (October 25th, 1982) London: Tavistock. Pp. 9-15.
- Rorty, R. 2000. in Brandom, Robert B. (Ed), (2000). *Rorty and His Critics*, Blackweell Publishing, Australia.
- (1989). *Contingency, irony, and solidarity*, Cambridge.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the Postmodern Era*, Rutledge Publication.

