

حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش

■ کورش فتحی واجارگاه

دانشجوی دکتری روانشناسی دانشگاه تربیت مدرس □ □

■ محمود مهر محمدی

دانشیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس □ □

چکیده

برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی، در زمینه مباحث نظری از اختلافی‌ترین حوزه‌های معرفت بشری محسوب می‌شود؛ زیرا در کمتر زمینه‌ای از قلمروهای این رشته بین صاحب‌نظران و متخصصان اتفاق نظر وجود دارد. یکی از مباحثی که از دیرباز منشأ و مصدر اختلاف نظر در بین متخصصان این رشته بوده است، حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش است.

مقاله حاضر بر آن است تا ضمن بررسی عمیق دیدگاه‌های مختلف ارائه شده در این زمینه، تنوع برداشتها از چشم‌انداز رشته برنامه درسی را به گونه‌ای منطقی به نظم کشد. در این خصوص از سه برداشت متفاوت از برنامه درسی (برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب، برنامه درسی به عنوان یک نظام و برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی) سخن گفته می‌شود و ارتباط هر یک از آنها با قلمرو آموزش بررسی می‌شود.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی، سند مکتوب، نظام، رشته تخصصی، آموزش.

۱. مقدمه

«برنامه درسی»^۱ به عنوان یک حوزه تخصصی، از انشعابات اساسی علوم تربیتی است که علی‌رغم



نوپا بودن و سابقه تاریخی اندک، از لحاظ مباحث نظری یکی از چالش‌زاترین و بحث‌انگیزترین حوزه‌های معرفت بشری محسوب می‌گردد. نوپا بودن این رشته تخصصی سبب شده که در تبیین حدود و ثغور موضوعات و ماهیت مباحثی که باید در این رشته مورد بحث قرار گیرد نیز اتفاق نظر وجود نداشته باشد.

با عنایت به این وضعیت، «گودلد» یکی از صاحب‌نظران شهیر و برجسته برنامه درسی بر این باور است که از یکسو این رشته از لحاظ مبانی غنی نظری، بضاعت اندکی دارد و از سوی دیگر در خصوص عناصر اساسی که ماهیت و حدود و ثغور این رشته را معین می‌سازد - در مقایسه با سایر حوزه‌های تعلیم و تربیت - اتفاق نظر اندکی به چشم می‌خورد [۷]. وی می‌افزاید شدت این اختلاف نظر این شبهه را به وجود می‌آورد که آیا تمام متخصصان و آثار آنها از موضوع یا رشته خاصی صحبت می‌کنند یا خیر؟ و سپس با ناامیدی نتیجه می‌گیرد که در خصوص عناصر اساسی این رشته نوعی عدم توافق مخرب وجود دارد [۷].

یکی از مهمترین مباحثی که از دیرباز در بین متخصصان برنامه درسی وجود داشته است، بحث حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش است. این موضوع که آیا برنامه درسی حوزه‌ای مستقل از آموزش است و یا آموزش زیر مجموعه‌ای از رشته برنامه درسی است، تا حد زیادی به عدم توافق مخربی که گودلد بدان اشاره دارد، باز می‌گردد. برخی از متخصصان برنامه درسی نه فقط برنامه درسی را مجزا و مستقل از آموزش می‌دانند، بلکه این تمایز را نوعی پیشرفت در مباحث تئوریک برنامه درسی قلمداد می‌کنند [۱۵]. در عین حال برخی دیگر چنین تمایزی را ناروا پنداشته، و بر این باورند که جداسازی برنامه درسی و آموزش، کارایی این قلمروها را از میان برده، پویایی و ارتباط آنها را تحت الشعاع زمینه‌های علمی و آنچه واقعاً در کلاس درس و موقعیتهای عینی می‌گذرد قرار می‌دهد [۱۵].

مقاله حاضر بر آن است تا ضمن پرداختن به یکی از مباحث اساسی رشته برنامه درسی که ریشه در تاریخ این حوزه معرفتی دارد، تصویری نسبتاً دقیق از عقاید و دیدگاههای موجود در این باره ارائه دهد و با دقت در دیدگاههای مختلف، صحت و سقم آنها را بررسی کند و سرانجام پاسخ یا پاسخی را برای این پرسش اساسی فراهم سازد که «آیا برنامه درسی حوزه‌ای مستقل از آموزش است یا خیر؟». اما قبل از پرداختن به این سؤال اساسی باید خاطر نشان شود که مقاله حاضر از چشم‌انداز و دیدگاه برنامه‌ریزی درسی به رشته تحریر درآمده است و از این‌رو بررسی این سؤال از منظر سایر حوزه‌ها ممکن است رویکرد و نتیجه متفاوتی را به دنبال داشته باشد.

۲. مراد از برنامه درسی چیست؟

شاید یکی از مهمترین متغیرهای اثرگذار بر دیدگاه افراد در خصوص حدود و ثغور برنامه درسی و

آموزش، برداشتی است که آنان از ترکیب «برنامه درسی» دارند. صرف‌نظر از تعاریف گوناگون و متنوعی که از برنامه درسی ارائه شده و حجم وسیعی از پیشینه علمی این حوزه را به خود اختصاص داده است، سه برداشت متفاوت از برنامه درسی در خور ذکر است. این سه برداشت که ابتدا توسط «بوشامب»^۱ در کتاب تئوری برنامه درسی^۲ مطرح گردید عبارتند از: برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب^۳، برنامه درسی به عنوان یک نظام^۴، و برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی^۵.

در بحث از برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب، برنامه درسی یک سند تلقی می‌شود که دربرگیرنده تصمیماتی است درباره آنچه باید تدریس شود [۴]. به بیان دقیق‌تر در اینجا از یک برنامه درسی خاص^۶ سخن گفته می‌شود و در آن متخصصان به بحث درباره اهداف، محتوا، سازماندهی تجارت یادگیری و ... در خصوص آن برنامه درسی می‌پردازند [۱۷]. از سوی دیگر در بحث از برنامه درسی به عنوان یک نظام، مراد از برنامه درسی یک چارچوب و ساختار سازمان یافته است که در قالب آن، کلیه تصمیمات درباره برنامه درسی اتخاذ می‌شود [۴]. همچنین در برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی، ساختار موضوعی و قلمروهای این رشته تخصصی مورد بحث قرار می‌گیرد [۱۷]. در برداشت اخیر برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی شامل قلمروها و موضوعات مختلفی است که متخصصان این حوزه برای آن برشمرده‌اند یا عملاً در اسناد و پژوهشهای مربوط بدان پرداخته‌اند. به بیان دقیق‌تر در بحث از برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی، پیشبرد دانش درباره برنامه درسی و نظامهای برنامه درسی مدنظر قرار می‌گیرد [۴].

حال با توجه به برداشتهای متفاوت از برنامه درسی، مجدداً باید به این سؤال اساسی پرداخت که برنامه درسی چه ارتباطی با آموزش دارد؟ آیا برنامه درسی (در هر سه برداشت) حوزه‌ای مستقل از آموزش است یا ارتباط میان این دو قلمرو در هر یک از برداشتهای ارائه شده ویژگی متفاوتی دارد. مقاله حاضر در صدد تبیین و به تصویر کشاندن این موضوع است.

۳. برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب

در خصوص برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب و ارتباط آن با آموزش، نقطه نظرها و دیدگاههای متفاوتی ارائه شده است که می‌توان آنها را در قالب چهار دسته کلی بررسی کرد:

الف. برنامه درسی هیچ ارتباطی با قلمرو آموزش ندارد. به عبارت روشنتر برنامه درسی و آموزش دو قلمرو مجزا و بدون ارتباطند. برنامه‌ریزان درسی باید نسبت به تدوین برنامه‌های درسی اقدام کنند و متخصصان آموزش باید به چگونگی اجرای برنامه بیندیشند. نمونه بارز این دیدگاه، برداشتی است که بوشامب از برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب ارائه می‌کند. به زعم وی، برنامه

1. G.A.Beauchamp

3. curriculum as a written document

5. curriculum as a field of study

2. curriculum theory

4. curriculum as a system

6. a curriculum



درسی به عنوان یک سند مکتوب به «آنچه باید آموزش داده شود» می‌پردازد، در حالی که آموزش به «چگونگی تدریس» مربوط است [۴]. این تفکر که هر گونه ارتباط میان برنامه درسی و آموزش را نفی می‌کند عملاً کمتر از جانب متخصصان حمایت شده است؛ زیرا بیشتر جنبه ذهنی و نظری دارد و در عمل برای برنامه درسی نقشی قائل نیست. حقیقت است که حتی اگر برنامه درسی و آموزش دو قلمرو مجزا و منفک تلقی گردد، نمی‌توان روابط میان آنها را انکار کرد. متأسفانه ماهیت مطالعات و پژوهشهایی که در حوزه برنامه درسی و نیز تکنولوژی آموزشی انجام می‌شود، عملاً این دوگانه‌گرایی را تأیید می‌کند، همان‌طور که تانر و تانر می‌گویند:

«... تحقیقات چنان تخصصی شده‌اند که تدریس را به عنوان مقوله‌ای مجزا از موضوع درسی و یادگیری تجزیه و تحلیل می‌کنند. برخی از متخصصان برنامه درسی از این مجزا بودن حمایت می‌کنند. به علاوه در دنیای تخصصی شده دانشگاهی، هنگامی که زمینه‌های پژوهشی پیچیده و متعامل باشند، انجام دادن پژوهشهای ویژه و منفک بسیار مقبول است. این رویکرد برای تجزیه و تحلیل سودمند است، اما اگر چنین روشی را در دنیای واقعی و عمل، یعنی کلاس درس و مدرسه دنبال کنیم، نتیجه امر، ساختگی، مصنوعی و مکانیکی خواهد بود. در حقیقت تخصصی شدن تحقیقات، متخصصان برنامه درسی را از پرداختن به مسائل اساسی این رشته باز می‌دارد و به عبارتی، ترکیب، قربانی تجزیه و تحلیل می‌شود» [۱۵].

ب. برنامه درسی و آموزش دو قلمرو مجزا ولی مرتبطند. بر اساس این دیدگاه برنامه درسی به عنوان یک سند از آموزش مجزاست ولی در عین حال کارکردهای آن با کارکردهای آموزش ارتباط دارد. دلیل این ارتباط آن است که تصمیم‌گیری در یک قلمرو، بر ماهیت تصمیم‌گیری در قلمرو دیگر تأثیر می‌گذارد [۱۴]. این برداشت در خصوص رابطه برنامه درسی و آموزش، طیف وسیعی از نظریات ارائه شده را به خود اختصاص داده و بسیاری از صاحب‌نظران کوشیده‌اند تا روابط درونی این دو قلمرو را نشان دهند از جمله: «مک دونالد»^۱ یکی از متخصصان برنامه درسی بر این باور است که برنامه درسی (به عنوان سند) با تدوین طرحها و برنامه‌هایی برای اقدام آتی سر و کار دارد، در حالی که آموزش، این طرحها را به مرحله اجرا درمی‌آورد. به عبارت دقیق‌تر، برنامه درسی مجموعه تصمیمات و اقداماتی است که قبل از آموزش صورت می‌پذیرد و عدم توانایی در تمایز میان این دو قلمرو مجزا ولی مرتبط به هم، یک شکست یا غفلت اساسی برنامه‌ریزان درسی است [۴].

در همین باره «مورتیز جانسون»^۲ برنامه درسی را مجموعه سازمان یافته‌ای از بازده یادگیری مورد انتظار تلقی می‌کند که در آن، برای نظام آموزش، نقش درون‌داد را داراست. به زعم وی برنامه درسی و آموزش از یکدیگر مجزا ولی به صورت نظام‌دار به یکدیگر مرتبط هستند؛ زیرا تصمیمات برنامه درسی در نظام آموزش به کار گرفته می‌شود [۱۷].

«پاپ‌هم و بکر»^۱ برنامه درسی را به عنوان بازده یادگیری برنامه‌ریزی شده در نظر می‌گیرند که ناظر به نتایج مطلوب آموزشی است. به اعتقاد پاپ‌هم، برنامه درسی حول محور بازده یادگیری است و مجزا از آموزش است؛ اما در فرایند تعلیم و تربیت به صورت یک جریان تولیدی، برنامه‌های درسی و آموزش، مؤلفه‌هایی مرتبط به هم هستند [۱۵]. به همین ترتیب دیدگاههایی که توسط «هرست»^۲، «گود»^۳ و «مایرز»^۴ ارائه شده از این طرز تلقی حمایت می‌کند [۹].

همان‌طور که مشاهده می‌شود، فصل مشترک تمام تعاریف فوق آن است که در تمامشان، مؤلفه اجرا یا آموزش به عنوان مبنایی برای تمایز بین برنامه درسی و آموزش مورد استفاده قرار گرفته است. به عبارت روشنتر، هنگامی که طرح به مرحله اجرا در می‌آید، قلمرو آموزش آغاز می‌شود [۹]. شاید بتوان گفت که نقطه قوت دیدگاه حاضر، تأکیدی است که بر ارتباط بین آموزش و برنامه درسی صورت می‌گیرد. اما در عین حال این دیدگاه سؤالات و ابهامات متعددی را نیز به وجود می‌آورد از جمله:

الف) این دیدگاه با واقعیت‌های موجود در صحنه عمل و آنچه در کلاس درس می‌گذرد، انطباق لازم را ندارد و جانبداری از این دیدگاه توسط متخصصان برنامه درسی، کار آنها را صرفاً به تدارک و تهیه برنامه‌های درسی محدود می‌کند و فرایند «ارائه»^۵ یا آموزش را به متخصصان آموزش وامی‌گذارد، در حالی که به زعم بسیاری از متخصصان، برنامه درسی باید با کل فرایند یعنی تدوین، اجرا و ارزشیابی سر و کار داشته باشد. از دیدگاه این متخصصان، اجرا فقط به ارائه یا تحویل محصور نیست، بلکه فعالیتها و اقدامات متعددی را شامل می‌شود [۱۲].

ب) این دیدگاه از یک نکته اساسی غفلت می‌ورزد و آن اینکه فعالیت‌های آموزشی، بازخوردهای مؤثری را برای کلیه مؤلفه‌های برنامه درسی - از اهداف گرفته تا سازماندهی محتوا - به دنبال دارد. اگر بپذیریم که ارزشیابی یکی از اجزای مهم فعالیت برنامه‌ریزی درسی است، باید پرسید آیا در هنگام ارزشیابی فقط یک سند مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد یا اینکه ارزش واقعی کیفیت برنامه درسی، به نحوه اجرای آن در کلاس درس بستگی دارد؟ [۱۷] در چنین وضعیتی شاید ناگزیر از پذیرفتن این مهم باشیم که اجرای برنامه درسی ضرورتاً یکی از دل‌مشغولیهای برنامه‌ریزان درسی را تشکیل می‌دهد.

با عنایت به این نکته ظریف «زایس» مفهوم برنامه درسی خاموش^۶ (به عنوان یک سند) را در مقابل برنامه درسی اجرایی^۷ یا زنده قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، برنامه درسی هنگامی که در موقعیت کلاس درس به مرحله اجرا در می‌آید، از بالقوه بودن به سوی تحقق یافتن و تجلی حرکت می‌کند [۱۷] و فقط در سایه برنامه درسی پویا و زنده می‌توان در خصوص کیفیت آن و اصلاح و بازبینی آن قدم برداشت.

1. Popham and Baker

2. Hirst

3. Good

4. Myers

5. delivery

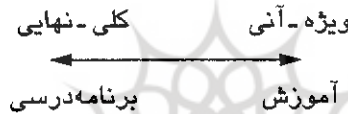
6. inert curriculum

7. functioning curriculum



ج. برنامه درسی و آموزش دو قلمرو مجزا ولی دارای کارکردهای مشترکند، اما ماهیت تصمیم‌گیری در این دو قلمرو از لحاظ درجه کلیت و صراحت متفاوت است^۱ این دیدگاه «هیلداتابا»^۱ ارائه شده است. وی ضمن جداسازی قلمرو برنامه درسی و آموزش - آن هم با توجه به تعریف برنامه درسی به عنوان طرحی برای یادگیری - این اندیشه را مطرح می‌سازد که تصمیم‌گیری در قلمرو برنامه درسی در خصوص عناصری نظیر مقاصد، محتوا و روشها در سطحی وسیع و کلی صورت می‌پذیرد، اما این تصمیمات در قلمرو آموزش از صراحت، ویژه بودن و عینیت بیشتر برخوردار می‌شود [۱۷].

وی برای بیان این مقصود از یک پیوستار استفاده می‌کند که در یک سوی آن برنامه درسی و در سوی دیگرش آموزش قرار دارد. برنامه‌ریزان درسی تصمیمات کلی و کلان را در مورد مؤلفه‌های مختلف اتخاذ می‌کنند و در عین حال دست‌اندرکاران آموزش، همان تصمیمات را بر اساس موقعیتها و شرایط محیطی به تصمیم‌های آنی، عینی و مشخص تبدیل می‌کنند.



همان گونه که ملاحظه می‌شود، این نوع نگرش بسیار سودمند است، زیرا هم با تعریف برنامه درسی به عنوان یک سند و هم به عنوان یک پدیده یا مجموعه‌ای از پدیده‌هایی که در موقعیت زنده کلاس درس به کار می‌رود، انطباق دارد. این طرز تلقی هم برای برنامه‌ریزان امکان اتخاذ تصمیمات اساسی را فراهم می‌آورد و هم به معلم اجازه می‌دهد تا بر اساس نیازها و علایق دانش‌آموزان و نیز سایر متغیرهای زیربط تصمیمات ویژه‌ای را اتخاذ کند.

د. برنامه درسی و آموزش دو قلمرو غیرمجزا و دارای کارکردهای مشترکند. در این دیدگاه، اندیشه مبنايي آن است که برنامه درسی و آموزش با یکدیگر همپوشی کامل دارند. با این همه دو شکل کاملاً متفاوت در دیدگاه اخیر وجود دارد. شکل اول زمانی اتفاق می‌افتد که برنامه درسی به عنوان حوزه‌ای در نظر گرفته می‌شود که آموزش «زیر مجموعه‌ای»^۲ از آن است و شکل دوم هنگامی مصداق دارد که برنامه درسی زیر مجموعه آموزش تلقی می‌شود.

اول) آموزش به عنوان یکی از زیرمجموعه‌های برنامه درسی: در این برداشت، آموزش یکی از عناصر اساسی برنامه درسی پنداشته می‌شود و برنامه‌ریزان باید پیشاپیش در خصوص کم و کیف و چگونگی اجرای برنامه‌های درسی تصمیم‌گیری کنند. این رویکرد که بیشتر در «الگوهای فنی»^۳ مشاهده می‌شود و مبتنی بر مفروضاتی نظیر خطی بودن فرایند برنامه‌ریزی درسی و اختصاص فعالیت تدوین و پیش‌بینی اجرای برنامه‌های درسی به متخصصان برنامه درسی است [۱۰]، به برنامه‌ریزان اجازه می‌دهد که در خصوص جزئیات آموزش از قبل تصمیم بگیرند و سپس این

تصمیمات را برای اجرا به مجریان ابلاغ کنند. در اینجا از معلم انتظار می‌رود که برنامه درسی را مطابق جزئیاتی که توسط برنامه‌ریزان تدوین شده، به اجرا درآورد و هیچ گونه دخل و تصرفی در آن نکند. از آنجا که در این رویکرد، معلم فقط مجری برنامه درسی است و نمی‌تواند برنامه درسی را با شرایط کلاسی و ویژگیهای دانش‌آموزان منطبق سازد، به آن رویکرد، «برنامه درسی مقاوم در برابر معلم»^۱ گفته می‌شود [۱۳]. با این همه چون یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت اجرای یک برنامه درسی، توجه به شرایط و ویژگیهای محلی و به ویژه محیط اجرایی است [۶]، این رویکرد به دلیل مکلف کردن معلمان به اجرای صرف برنامه و نداشتن راهکارهای مؤثر برای انطباق و سازگار کردن برنامه درسی با واقعیتهای محیطی نظیر سن، جنس، علایق، تواناییها و امکانات در عمل با دشواریهای زیادی مواجه می‌شود.

دوم) برنامه درسی به عنوان زیرمجموعه آموزش: در این دیدگاه برنامه درسی زیرمجموعه‌ای از آموزش تلقی می‌شود و مجموعه تصمیمات درباره برنامه درسی در حین آموزش صورت می‌پذیرد. این برداشت در الگوهای غیر فنی^۲ که با تدارک پیشاپیش برنامه درسی مخالف بوده، تصمیم‌گیری را در این خصوص به معلم وامی‌گذارد، مشاهده می‌شود. در اینجا منبع اصلی محتوای برنامه درسی، نیازها و علایق دانش‌آموزان است و از آنجا که نمی‌توان با صراحت این نیازها و علایق را از قبل تعیین کرد، این کار به عهده معلم واگذار می‌شود [۱۴] و معلمان موظفند که در طی جریان آموزش و با توجه به شناختی که از دانش‌آموزان و زمینه‌های تدریس خود کسب می‌کنند درباره برنامه‌های درسی تصمیم‌گیری کنند.

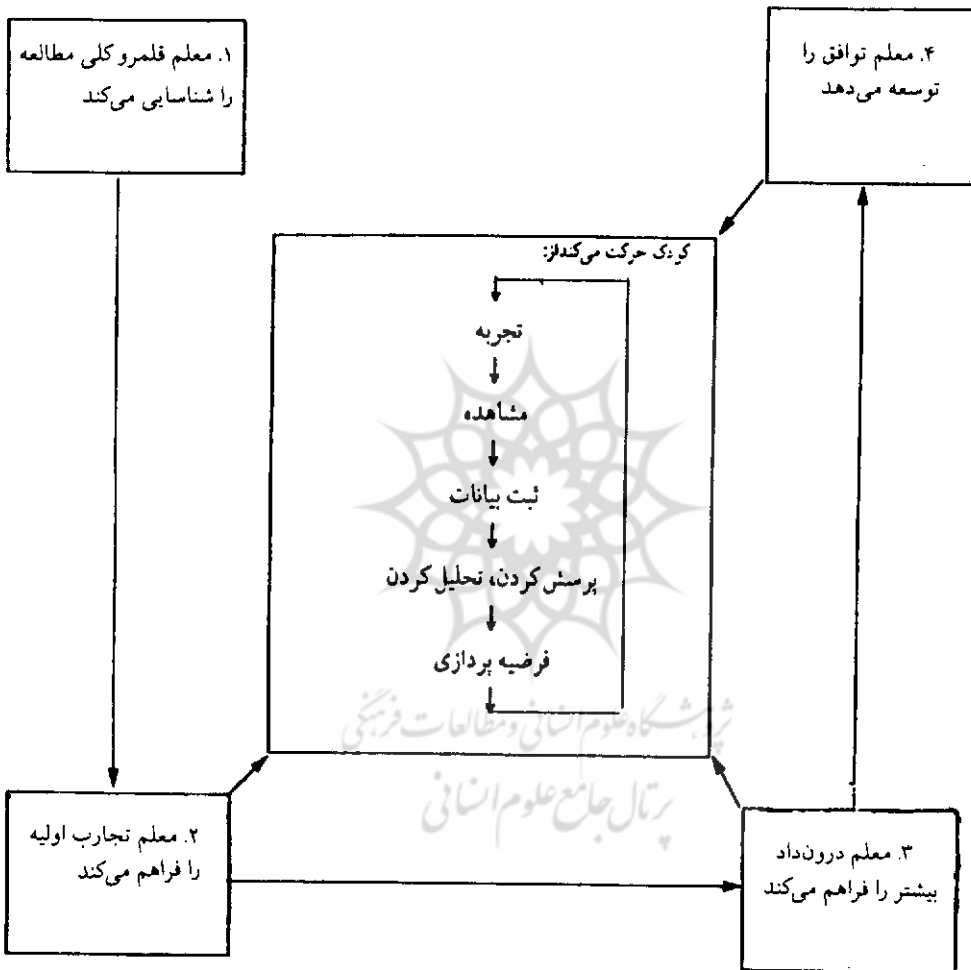
نمونه بارز این طرز تلقی در آثار اندیشمندانی نظیر مک دونالد یا گروه نظریه‌پردازانی که تحت تأثیر افکار «دیویی»^۳ برنامه درسی مبتنی بر موقعیتهای پیش‌بینی نشده یا رویدادی^۴ را مطرح می‌سازند، یافت می‌شود [۱۴]. مدلی که توسط «شریر و هانتز»^۵ پیشنهاد شده است، نمونه دیگری از این دیدگاه است.

در این مدل، معلم کار را با شناسایی یک قلمرو کلی برای مطالعه آغاز می‌کند که این خود از کارکردهای برنامه درسی است. سپس با هدایت تجارب دانش‌آموزان، به آنها اجازه می‌دهد که با یکدیگر و با محتوا، تعامل داشته باشند. از طریق چنین تعاملی، یادگیرندگان، مراحل تجربه، مشاهده، ثبت بیانات، پرسش، تجزیه و تحلیل و فرضیه‌پردازی را طی می‌کنند. بنابراین برنامه‌ریزی و توالی جریان یادگیری بر یک فرایند تعامل بین معلم و شاگرد مبتنی است. در عین حال معلم در نقش برنامه‌ریز، منابع و داده‌های مورد نیاز را برای یادگیری فراهم می‌سازد [۱۱].

به طور خلاصه، همان‌طور که الگوهای فنی، به علت تأکید بیش از حد بر پیش‌بینی کلیه جزئیات اجرایی توسط برنامه‌ریزان و اجرای صرف آن توسط معلمان دچار افراط شده‌اند، الگوهای غیرفنی نیز

1. teacher proof curriculum
3. J. Dewey
5. Sheirer & Hunter

2. none technical model
4. emergent



شکل ۱ مدل شریر و هانتز

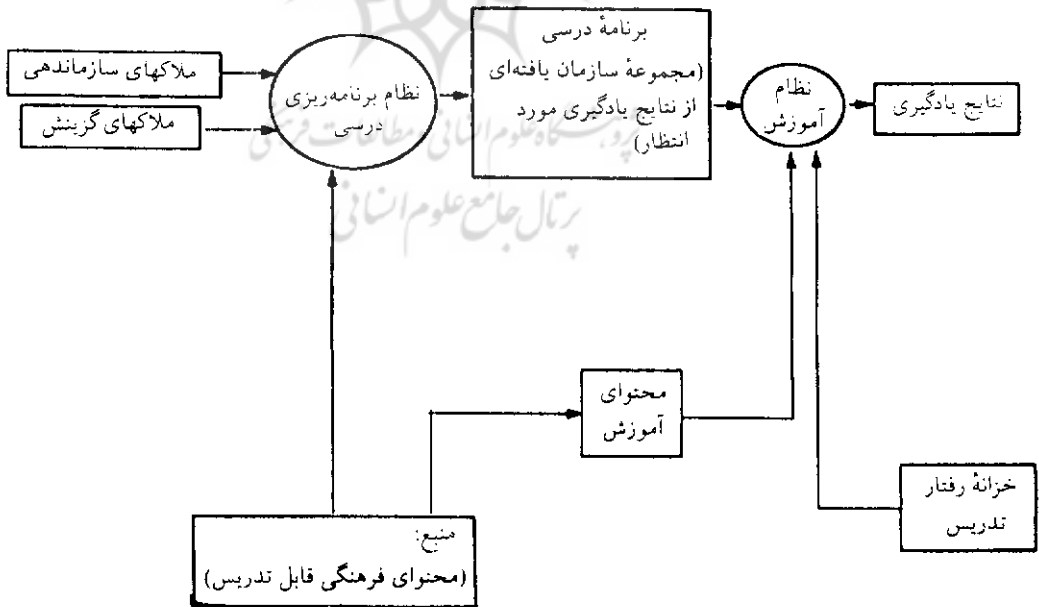
به علت رد هر گونه تدارک پیشاپیش برنامه و تأکید صرف بر علایق و تمایلات دانش‌آموزان راه تفریط پیموده و به این نکته بنیادی توجه نکرده‌اند که تعلیم و تربیت نمی‌تواند فقط بر اساس خواسته‌ها و تمایلات یادگیرندگان و تجارب فی‌البداهه به سرمنزل مقصود برسند.

۴. برنامه درسی به عنوان یک نظام و ارتباط آن با آموزش

اگر نظام را مجموعه‌ای از عناصر مرتبط به هم و سازمان یافته که در جهت حصول به اهداف و غایت معینی هستند، تعریف کنیم، می‌توانیم برنامه درسی را یک نظام در نظر بگیریم. منظور از نظام برنامه درسی یک چارچوب و ساختار سازمان یافته است که در قالب آن کلیه تصمیمات برنامه‌ای اتخاذ می‌شود. در خصوص برنامه درسی به عنوان یک نظام و ارتباط آن با آموزش (اجرا) دو دیدگاه وجود دارد: یکی از آنها بر مجزا ولی مرتبط بودن نظام برنامه درسی و آموزش تأکید دارد و دیگری اجرا را یکی از عناصر و کارکردهای نظام برنامه درسی تلقی می‌کند.

الف) نظام برنامه درسی از نظام آموزش جداست ولی در عین حال میان آنها ارتباط و همپوشی وجود دارد. اندیشمندان مختلفی در نظریه‌های خود از این نظر حمایت می‌کنند؛ ولی از لحاظ میزان و درجه ارتباط میان این دو نظام در بین آنها اختلاف نظر وجود دارد.

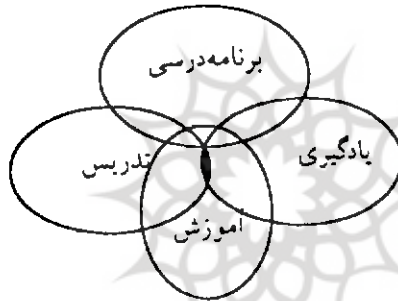
جانسون، یکی از نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی، مدلی را برای نظام برنامه درسی ارائه می‌کند که به موجب آن برنامه درسی به عنوان نتایج یادگیری مورد انتظار، برون‌داد نظام برنامه درسی است، ولی درون‌داد نظام آموزش نیز محسوب می‌گردد. از نظر وی نظام برنامه درسی و نظام آموزش به طور نظام‌دار به یکدیگر مربوطند، زیرا تصمیمات برنامه درسی در نظام آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرد. شکل ۳ این ارتباط را به وضوح نشان می‌دهد [۱۴].



شکل ۲ الگوی جانسون



بر اساس مدل جانسون، برنامه‌ریزان درسی، محتوا را بر اساس ملاکهای سازماندهی و گزینش انتخاب می‌کنند. سپس معلمان بر اساس برنامه درسی و محتوای کمکی و رفتارها و شیوه‌های تدریس، آموزش را به انجام می‌رسانند. همان‌طور که از مدل جانسون قابل استنباط است، اگرچه نظام آموزش از برنامه درسی مجزا و مستقل پنداشته شده است، اما نظام برنامه درسی، آموزش را هدایت می‌کند. مک دونالد نیز در بحث نظام برنامه درسی، بر این باور است که آموزش مدرسه‌ای از چهار نظام مجزا ولی مرتبط به هم تشکیل می‌شود که با هم روابط درونی دارند. این نظامها عبارتند از: نظام برنامه درسی، آموزش، تدریس و یادگیری. بنابراین ملاحظه می‌شود که مک دونالد با گذشت زمان دیدگاه خود را به‌طور اساسی مورد تجدید نظر قرار داده و بر همپوشی برنامه درسی و آموزش صحنه گذاشته است.

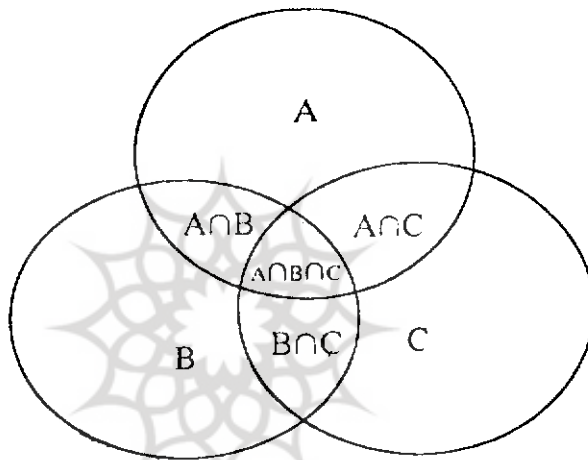


شکل ۳ نظامهای آموزش مدرسه‌ای از دیدگاه مک دونالد

در اینجا نظام برنامه درسی فقط یکی از نظامهاست که با سایر نظامها ارتباط دارد. در این مدل، تدریس به عنوان رفتار معلم، یادگیری به عنوان تغییر رفتار یادگیرنده، آموزش به عنوان موقعیت تعامل دانش‌آموز و معلم، و برنامه درسی به عنوان مجموعه تصمیمات و تلاشهایی که در برنامه‌ریزی و قبل از آموزش صورت می‌پذیرد تعریف می‌شود. در کانون این مدل، نقطه سیاه بیانگر همگرایی این چهار نظام است؛ یعنی جایی که در چارچوب مجموعه آموزشی و از طریق فعالیتها تدریس مؤثر - که منجر به تغییر رفتار دانش‌آموز می‌شود - اهداف برنامه درسی متحقق می‌گردد [۱۲]. پس ملاحظه می‌شود که در اینجا نمی‌توان نظام برنامه درسی و آموزش را بی‌ارتباط به هم تعریف کرد. نیز توجه به این نکته بسیار مهم و ضروری است که ارتباط و همپوشی این چهار نظام متعامل بیانگر آن است که پرداختن به هر یک از آنها مستلزم توجه به سایر نظامهاست. به عبارت روشنتر، پرداختن به نظام برنامه درسی بدون توجه به نظام آموزش نمی‌تواند کارایی و اثربخشی نظام آموزش مدرسه‌ای را تضمین کند.

همچنین بوشامب، نظریه‌پرداز صاحب نام و شهیر حوزه برنامه درسی در تلاش برای تبیین

مؤلفه‌ها و اجزای «نظام آموزش مدرسه‌ای»^۱، دیدگاهی انعطاف‌پذیرتر از دیدگاه‌های مک دونالد و جانسون ارائه می‌دهد. به زعم وی نظام آموزش مدرسه‌ای مشتمل بر سه نظام مرتبط به هم است که همپوشی و روابط درونی پیوسته‌ای دارند. این سه نظام عبارتند از: نظام برنامه درسی، نظام آموزش و نظام ارزشیابی. نکته جالب توجه در نظریه بوشامب، تأکید وی بر تقاطع‌های بین سه نظام است. این تقاطعها بیانگر آن هستند که میان نظامها تعامل وجود دارد، تعاملی که تداوم و پیوستگی میان برنامه درسی، آموزش و ارزشیابی را روشن می‌کند.



شکل ۴ الگوی بوشامب درباره نظامهای آموزش مدرسه‌ای

معنای هر یک از حروف در نظریه بوشامب چنین است:

A = نظام برنامه درسی

B = نظام آموزش

C = نظام ارزشیابی

تقاطع نظام برنامه درسی و آموزش $A \cap B$ = نظام

تقاطع نظام آموزش و ارزشیابی $B \cap C$ =

تقاطع نظام برنامه درسی و ارزشیابی $A \cap C$ = نظام

تقاطع نظام برنامه درسی، آموزش و ارزشیابی $A \cap B \cap C$ =

بوشامب تأکید می‌کند که این نظامها دارای مرزهای مجزا نبوده، هدف مشترکی دارند. به عبارت دقیقتر در پاره‌ای از موارد این نظامها دارای کارکردهای مشترک هستند. برای مثال تقاطع برنامه



درسی و آموزش بیانگر کارکردهای مشترکی نظیر برنامه‌ریزی در اجرا و برنامه‌ریزی دروس است که این دو نظام را به یکدیگر پیوند می‌زند [۴]. بنابراین اگرچه در مقام نظریه‌پردازی، وی نظام آموزش را از نظام برنامه درسی مجزا ترسیم می‌کند و برنامه درسی را درون‌داد نظام آموزش می‌داند، اما خود با اذعان به این نکته که می‌توان نظام برنامه درسی و آموزش را یکی دانست [۴] از واژه «مهندسی برنامه درسی»^۱ که دربرگیرنده فرایندهای تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه درسی است، استفاده می‌کند.

در تأیید این نظر می‌توان گفت که اگرچه بوشامب ارزشیابی از برنامه درسی را بخشی از نظام ارزشیابی کلی می‌داند، اجرای جنبه‌های ارزیابی از یک برنامه را عملاً به عنوان بخشی از نظام برنامه درسی و در نتیجه موضوع مهندسی برنامه درسی تلقی می‌کند.

نگاهی به نظام برنامه درسی مورد نظر وی نشان می‌دهد که پیش‌بینی روشهای اجرایی برنامه، از جمله مؤلفه‌های این نظام است و معلمان باید از آن به عنوان یک نقطه حرکت و شروع برای تصمیم‌گیری درباره روشهای تدریس استفاده کنند [۴].

برون‌داد	محتوا و فرایندهای نظام	درون‌داد
یک برنامه درسی	انتخاب قلمروهایی برای فرایند برنامه درسی	مبانی تربیتی
افزایش دانش شرکت‌کنندگان	انتخاب پرسنل	مشخصه‌های جامعه محلی
نگرشهای تغییر یافته	انتخاب و اجرای رویه‌های علمی برای:	شخصیت افراد مشارکت‌کننده
تعهد نسبت به اجرا	- تعیین مقاصد برنامه درسی	تجربه برنامه درسی
	- انتخاب الگوی برنامه‌ریزی و نوشتن طرح درس	موضوعهای درسی و ارزشهای فرهنگی و اجتماعی
	- پی‌ریزی روشهایی برای ارزیابی و بازبینی برنامه درسی	

شکل ۵ نظام برنامه درسی از دیدگاه بوشامب [۴]

شاید بتوان پا را فراتر گذاشت و با تانروتانر هم‌صدا شد که اندیشه ضمنی تبیین حدود و ثغور نظام برنامه درسی و آموزش بیشتر برای ایجاد سهولت در زمینه‌های نظریه‌پردازی و مقاصد تجزیه و تحلیلی است و عملاً این نظامها با هم مرتبط و پیوسته هستند. دلیل و گواه روشن این ادعا آن است که

حتی خود این نظریه‌پردازان، هنگام تبیین حدود و ثغور نظام برنامه درسی، به آموزش نیز توجه داشته‌اند.

ب) نظام برنامه درسی دربرگیرنده فرایند اجراست و به عنوان یکی از کارکردهای برنامه درسی، باید درباره آموزش نیز تصمیم‌گیری شود: «شین»^۱ نظام برنامه درسی را یک پیوستار، یعنی جریانی متصل و لاینقطع از تجاربی که یادگیرنده در تماس با مدرسه به دست می‌آورد، تعریف می‌کند. نظام برنامه درسی از نظر وی به شرح زیر است:

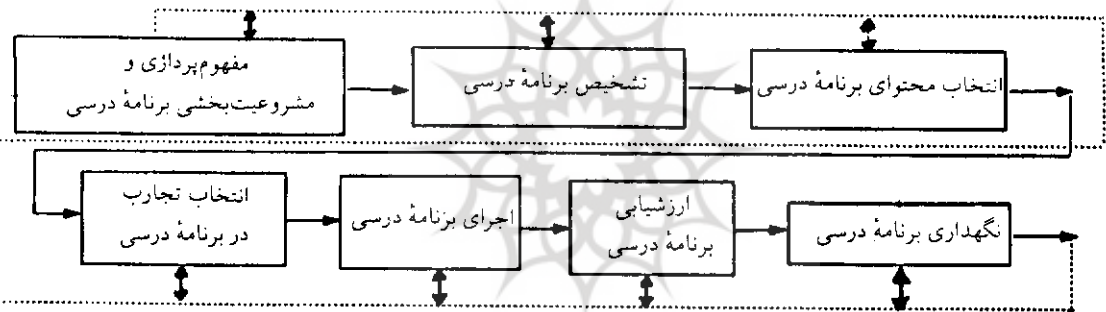


شکل ۶ نظام برنامه درسی به نقل از شین



به موجب نظام پیشنهادی شینین، فرایند برنامه درسی با مشخص کردن مقاصد و اهداف برای قلمروهای درسی آغاز می‌شود و پس از طراحی برنامه درسی برای هر یک از قلمروها، مرحله اجرای برنامه درسی آغاز می‌گردد. این نظام به وضوح بیانگر دیدگاه شینین در خصوص مدخلیت و موضوعیت داشتن مباحث مربوط به اجرا در برنامه درسی است.

مشاهده شد که در الگوی شینین نیز اجرا به عنوان یک مؤلفه برنامه درسی مدنظر قرار گرفته بود. در این خصوص «هانکینز» یک الگوی نظامدار را معرفی می‌کند که در آن اجرای برنامه به عنوان یکی از زیرمجموعه‌ای برنامه‌ریزی درسی مورد توجه است. در این الگو بر این نکته تأکید شده است که ابتدا باید برنامه تدوین شده به صورت آزمایشی اجرا شود و پس از تجدید نظر، در سطح وسیع‌تر به اجرای برنامه درسی مبادرت گردد [۸].



شکل ۷ الگوی برنامه‌ریزی نظامدار هانکینز

الگوهای دیگری نیز وجود دارند که از تلقی حاضر حمایت می‌کنند. الگوی الیوا که در آن برنامه درسی به صورت یک نظام و مشتمل بر مؤلفه‌هایی نظیر بیان هدفها، طرح نقشه، اجرا و ارزشیابی است [۱] و الگوی نظامدار سیلور الکساندر که نظام برنامه‌ریزی درسی را شامل تدوین هدفها، انتخاب و تهیه طرح برنامه درسی، تهیه طرحهای آموزش و انتخاب روشهای ارزشیابی می‌دانند [۲] از آن جمله‌اند.

۵. برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی

گاهی مراد از برنامه درسی، یک رشته علمی و تخصصی است که در چارچوب آن متخصصان به پژوهشهای نظری و علمی می‌پردازند. مقصود اصلی برنامه درسی به عنوان یک حوزه معرفتی،

پیشبرد دانش و یافته‌های علمی در خصوص برنامه درسی و نظامهای برنامه‌ریزی است. برای تعریف یک حوزه تخصصی، معمولاً به تبیین حدود و ثغور موضوعها و مباحثی که در آن رشته بحث می‌شود می‌پردازند [۱۷]. به عبارت روشنتر، برای تعریف یک رشته تخصصی باید به بررسی این امر اقدام کرد که چه قلمروها و موضوعهایی مورد توجه صاحبان نظر و متخصصان آن رشته است؟ در مورد بحث حاضر، آیا موضوعها و قلمروهای مورد نظر متخصصان برنامه درسی، شامل مؤلفه اجرا یا آموزش برنامه درسی است یا خیر؟ بنابراین اگر در پژوهشهای نظری و عملی، مبحث آموزش مورد توجه قرار گرفته باشد، این امر نشانگر آن است که متخصصان برنامه درسی ورود و دخالت در این قلمرو (آموزش) را روا دانسته و پرداختن به آن را به عنوان یک مبحث برنامه درسی مشروع می‌دانند.

یکی از متغیرهای مهمی که مورد توجه صاحبان نظر برنامه درسی قرار گرفته «سطوح برنامه درسی» است. در اینجا به بیان دو دیدگاه مهم که توسط صاحبان نظر برجسته این رشته ارائه شده و از مقبولیت ویژه‌ای برخوردار است اکتفا می‌کنیم.

گودلد و سو^۱ در بحث سطوح برنامه درسی، به چهار سطح اشاره می‌کنند که عبارتند از «برنامه درسی اجتماعی»^۲، «برنامه درسی مؤسسه‌ای»^۳، «برنامه درسی آموزشی»^۴، «برنامه درسی تجربه شده»^۵. به طور خلاصه در سطح اجتماعی، که مرتبط با سیاستمداران، نمایندگان گروههای مختلف مردم، مدیران و متخصصان حرفه‌ای است، درباره مقاصد کلی، موضوعاتی که باید تدریس شود و مانند آن تصمیم‌گیری می‌شود. در سطح مؤسسه‌ای، برنامه‌های مدارس مد نظر قرار می‌گیرند. اما آنچه به نوشتار حاضر مربوط است برنامه درسی آموزشی و برنامه درسی تجربه شده است. از نظر «گودلد و سو» برنامه درسی آموزشی آن نوع برنامه درسی است که توسط معلم طراحی و اجرا می‌شود. معلمان بر مبنای آنچه مقامات آموزشی برای مدرسه آنها ضروری می‌دانند برنامه درسی آموزشی را پی‌ریزی می‌کنند. آنان خاطر نشان می‌سازند که به علت شرایط دانش‌آموزان و موقعیتهای پیش‌بینی نشده، یک برنامه درسی آموزشی، آن طور که واقعاً در کلاس درس به کار می‌رود، اغلب با برنامه درسی طرح‌ریزی شده تفاوت دارد و سرانجام اینکه برنامه درسی تجربه شده عبارت است از آنچه توسط دانش‌آموز تجربه یا درک می‌شود که البته به علت زمینه‌ها، انگیزه‌ها و تفاوت‌های فردی، از دانش‌آموزی به دانش‌آموز دیگر تفاوت دارد [۱۴].

پیام آشکار سطوح مورد نظر گودلد و سو این است که باید تصویر روشنی از سطوح مختلف برنامه درسی داشت. علاوه بر این دو سطح اخیر، یعنی برنامه درسی آموزشی و تجربه شده، بیانگر آن است که قلمرو اجرا و آموزش یکی از دل‌مشغولیهای برنامه‌ریزان درسی است. در همین زمینه کلاین سطح برنامه درسی را در مدلی که برای نظام آموزش مدرسه‌ای ارائه کرده، با تفصیل بیشتر و در هفت سطح ارائه می‌کند. این سطوح عبارتند از: برنامه درسی آرمانی^۶، برنامه

1. Goodlad and Su
3. institutional
5 experiential

2. Sociatal
4. instructional
6. ideal curriculum



درسی اجتماعی، برنامه درسی رسمی^۱، برنامه درسی نهادی، برنامه درسی آموزشی، برنامه درسی اجرایی^۲ و برنامه درسی تجربی. در اینجا نیز سه سطح برنامه درسی آموزشی (که معلم بدان امید می‌ورزد، برای آن ارزش قایل است و می‌خواهد به یادگیرندگان خود بیاموزد)، برنامه درسی اجرایی (که حاصل ثبت مشاهدات کلیه فرایندها و تعاملاتی است که حین اجرای برنامه درسی در کلاس درس به وقوع می‌پیوندد) و برنامه درسی تجربی، به وضوح اهمیت مقوله اجرا را در مباحث برنامه درسی نشان می‌دهد [۳].

علاوه بر تلاشهای انجام شده برای تبیین حدود و ثغور موضوعی رشته برنامه درسی در قالب سطوح برنامه درسی، برخی از صاحب‌نظران برجسته در تعریف برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی، قلمروهای ویژه‌ای را برشمرده‌اند و اکثر آنها قلمرو اجرای برنامه درسی را یکی از زیرمجموعه‌های این رشته محسوب کرده‌اند. «زایس» در تلاش برای ترسیم مرزهای حوزه برنامه درسی، از قلمروهای متعددی از جمله «مبانی برنامه درسی»، «طراحی برنامه درسی»، «ساخت برنامه درسی»، «اجرای برنامه درسی» و «مهندسی برنامه درسی» نام می‌برد. قلمرو اجرای برنامه درسی و مهندسی برنامه درسی به عنوان قلمروهای اساسی این رشته مؤید ارتباط و عجین بودن قلمرو آموزش و اجرا با رشته برنامه درسی است. به عقیده زایس، اجرای برنامه درسی به معنای به‌بوته عمل گذاشتن برنامه‌های تدوین شده است و تنها در سایه این فرایند می‌توان بازخوردهای مناسب را برای ساخت و تدوین برنامه و بهبود آنها فراهم آورد [۱۷]. وی واژه مهندسی برنامه درسی را که از بوشامب به عاریت گرفته برای اشاره کردن به فرایندهای ضروری برای ساخت نظام برنامه درسی به کار می‌برد. این واژه مشتمل بر مؤلفه‌هایی نظیر تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه درسی است [۱۷]. همچنین کونلی و لانتز^۳ معتقدند که بر مبنای سه معیار می‌توان موضوعها و مباحث برنامه درسی را طبقه‌بندی کرد: الف) موضوعهای اصلی ب) هدفها و ج) دیدگاهها.

در طبقه‌بندی مباحث برنامه درسی بر حسب موضوعهای درسی از چهار قلمرو بحث می‌شود: الف) ساخت برنامه درسی^۴ که به فرایند تدوین برنامه درسی اشاره می‌کند. ب) مدیریت برنامه درسی^۵ که اغلب به عنوان مسأله اجرایی در نظر گرفته می‌شود (اجرای برنامه درسی). ج) مطالعه برنامه درسی^۶ که قوانین و روشهای تحقیق در برنامه درسی را دربر می‌گیرد، د) ماهیت برنامه درسی^۷ که در آن نظریه‌های مربوط به موضوع درسی، محتوا، یادگیرنده و... مورد بحث واقع می‌شود.

به نظر کونلی و لانتز تلاشهای علمی در مورد برنامه درسی بیشتر معطوف به ماهیت برنامه درسی

1. formal curriculum
2. operational curriculum
3. Connelly & Lantz
4. curriculum construct
5. curriculum management
6. curriculum study
7. curriculum nature

بوده است، اما در سالهای اخیر به شکل خاص مدیریت برنامه‌های درسی مدنظر قرار گرفته است، به ویژه اجرای برنامه درسی که جدیداً بیشترین توجه را به خود اختصاص داده است [5].

«شوبرت» یکی دیگر از صاحب‌نظران مشهور برنامه درسی، از چند زیرمجموعه برنامه درسی نام برده که عبارتند از: «تئوری برنامه درسی»، «تاریخ برنامه درسی»، «تدوین برنامه درسی»، «طراحی برنامه درسی»، «اجرای برنامه درسی»، «ارزشیابی برنامه درسی»، «تغییر برنامه درسی» و «پژوهش در برنامه درسی». وی صراحتاً اظهار می‌دارد که برخی از متخصصان برنامه درسی فقط در یک یا چند قلمرو تخصص دارند، در حالی که سایرین سعی می‌کنند به تمام قلمروهای فوق‌الذکر بپردازند [۱۲]. «هونکی»^۱ نویسنده مشهور برنامه درسی نیز بر این باور است که برنامه درسی قلمروی است مشتمل بر «آنچه که باید در مدرسه آموزش داده شود، چگونگی آموزش آن، چگونگی برنامه‌ریزی برای آن و چگونگی ارزشیابی از آن». این سخن بدان معناست که برنامه‌ریزان درسی می‌توانند علاوه بر تدوین برنامه‌های درسی، دربارهٔ اجرای آن نیز تدابیر و طرحهای معینی را پیش‌بینی کنند.

علاوه بر نظرهای ارائه شده دربارهٔ برنامه درسی و آموزش، اسناد و مدارک منتشر شده در این حوزه، معرف مفاهیم و نظریاتی است که همگی مؤید موضوعیت داشتن پرداختن به مؤلفه آموزش در رشته برنامه درسی است. برای مثال یکی از این مفاهیم اساسی، تمایز بین «فرایندهای برنامه درسی»^۲ و «محصولات برنامه درسی»^۳ است. منظور از فرایندهای برنامه درسی، روشهایی برای طراحی، استفاده و ارزشیابی از برنامه است. طراحی برنامه درسی به مجموعه‌ای از تلاشها برای تدوین برنامه درسی اشاره می‌کند و دربرگیرنده تصمیماتی است که منجر به طرح برنامه درسی می‌شود. استفاده از برنامه درسی در کلاس درس شامل نظم و ترتیب دادن به محیط آموزشی و اجرای برنامه درسی در مجموعه‌های آموزشی (مدارس) است. ارزشیابی برنامه درسی شامل فرایندهایی برای بهبود برنامه است. در مقابل فرایندهای برنامه درسی، محصولات برنامه درسی قرار می‌گیرد که در حقیقت منتج از فرایندهای برنامه درسی است. پروژه‌های برنامه درسی شامل راهنماها، درس، سرفصلها، منابع و فهرست هدفها و سایر اسنادی است که به محتوای آموزشی مدارس می‌پردازند [۱۴]. بنابراین همان‌طور که ملاحظه می‌شود در بحث از فرایندهای برنامه درسی، اجرا یکی از مؤلفه‌های مهم محسوب می‌شود.

همچنین نگاهی گذرا به مفاهیم و موضوعهای مطرح شده در دایرةالمعارف برنامه درسی که در سال ۱۹۹۱ منتشر شده و نویسندگان آن غالباً از شخصیت‌های برجسته حوزه برنامه درسی هستند، بیانگر آن است که در این اثر مرجع نیز اجرای برنامه درسی به طرق مختلف مورد تأکید قرار گرفته است. در این زمینه مفاهیمی نظیر «تغییر برنامه درسی»، «انطباق برنامه درسی»، «مدیریت برنامه



درسی» و «برنامه درسی پنهان» مؤید مدعای این نوشتار است؛ به ویژه مبحث برنامه درسی پنهان که به معنای «فعالیتها و نتایجی است که در برنامه درسی رسمی یا صریح مدنظر قرار نگرفته ولی بخش مهمی از تجارب آموزشی را تشکیل می‌دهد» [۱۶] شایان توجه است. اساساً برنامه درسی پنهان به آموخته‌های دانش‌آموزان از روابط با همکلاسیها، با معلم و سایر اولیای مدرسه و نیز جو کلی مدرسه مربوط می‌شود [۹]. با چنین برداشت وسیعی، مؤلفه آموزش و اجرای برنامه درسی و آثار پیش‌بینی نشده آن نیز در زمره مباحث اساسی حوزه برنامه درسی قرار می‌گیرد.

۶. نتیجه‌گیری

همان‌طور که ملاحظه شد، تبیین حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش تا حدود زیادی تابع تعریفی است که از برنامه درسی می‌پذیریم. در اینجا از سه برداشت کلی از برنامه درسی سخن گفته شد: برنامه درسی به عنوان یک سند، برنامه درسی به عنوان یک نظام و برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی. در بحث از برنامه درسی به عنوان یک سند از چهار دیدگاه نام برده شد که بجز دیدگاه اول - که مرزهایی سخت و نفوذناپذیر بین برنامه درسی و آموزش تعیین کرده است و البته کمتر کسی از صاحب‌نظران از آن حمایت می‌کنند - سایر دیدگاهها یا به ارتباط میان برنامه درسی و آموزش پرداخته‌اند یا اینکه هرگونه حد و مرزی در این زمینه را نفی کرده‌اند. صاحب‌نظرانی که این دو قلمرو را مجزا ولی مرتبط به هم تلقی کرده‌اند، بیشتر بر آن بوده‌اند که از لحاظ نظری و تسهیل جریان مفهوم‌پردازی، این دو قلمرو را مجزا در نظر بگیرند و گرنه جملگی آنها ضمن تبیین برنامه درسی، آموزش را نیز مورد بحث قرار داده‌اند. بنابراین در این زمینه اگر نپذیریم که آموزش یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی است، دست کم باید بپذیریم که این دو قلمرو به یکدیگر مرتبط بوده، ماهیت تصمیمات و کارکردهای آنان، یکدیگر را متأثر می‌سازند و این جداسازی عملاً به نفع نظام تربیتی و اثربخشی آن نیست.

در بحث از برنامه درسی به عنوان یک نظام نیز بیان فوق صادق است؛ زیرا علاوه بر آنکه تمام نظریه‌پردازان این دو نظام را مرتبط به هم تلقی کرده‌اند، برخی نیز آموزش را یکی از مؤلفه‌های نظام برنامه درسی در نظر گرفته‌اند و به علاوه دیدگاه اخیر از مقبولیت و استحکام استدلالی بیشتری برخوردار است. سرانجام برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی، به گواه بسیاری از متخصصان، محققان و صاحب‌نظران مشتمل بر قلمروهایی است که از جمله مهمترین آنها اجرای برنامه درسی است. انکار این حقیقت به معنای نفی بخش مهمی از پیشینه غنی حوزه برنامه درسی است.

بنابراین می‌توان گفت که جداسازی برنامه درسی از آموزش مستلزم چشم‌پوشی از طیف وسیعی از مبانی نظری و پژوهشی است که در طی سالیان متمادی توسط صاحب‌نظران شهیر و بر مبنای

دیدگاههای مدلل متکی بر منطق و تجربه مطرح شده است. به این دلیل مؤلفان بر این باورند که نفی و منع پرداختن به مقوله آموزش در برنامه درسی به معنای تحدید کردن مبنایی است که ضامن طراوت و زنده بودن این حوزه و منعکس کننده بازخوردهای مؤثر برای دوام برنامه درسی است. دو گانه انگاری برنامه درسی و آموزش آفتی است که از دیرباز حوزه تعلیم و تربیت را تهدید کرده است. تعلیم و ترتیب از دو گانه انگاریهای متعددی آسیب دیده است، نظیر جداسازی ذهن از فعالیت، جداسازی هدف از وسیله و جداسازی موضوع درسی از روش [۹]. این آفت آنقدر ریشه‌ای است که اندیشمندی چون دیویی در سال ۱۹۰۸ از آن انتقاد می‌کند. به همین ترتیب، سان افرادی که برنامه درسی را از آموزش جدا می‌کنند، به همان سیاق تدریس و یادگیری را جدا می‌کنند و این نوع رویکرد در عمل منجر به انجام یافتن پژوهشهایی می‌شود که هیچ گونه دستاورد نظامداری برای بهبود کل فرایند تربیتی به همراه ندارد.

۷. منابع

- [۱] شریعتمداری، علی، چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۲، ص ۲۵.
- [۲] ملکی، حسن، برنامه‌ریزی درسی، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۶، ص ۸۷.
- [۳] مهرمحمدی، محمود، کند و کاو در برخی ابعاد آموزش و پرورش جمهوری فدرال آلمان و مقایسه با آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۵.
- [4] Beauchamp, G.A, *Curriculum Theory*, 4th Ed, Peacock Publishers, 1981, PP. 61, 111, 62, 144, 152, 171, 146.
- [5] Connelly, F.M. and O.C. Lantz, "Definitions of Curriculum", in *International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, 1991, P. 16.
- [6] Fullan, M, "Curriculum Implementation", in *International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon press, 1991, P. 194.
- [7] Goodlad, G.A, "Curriculum as a Field of Study" in, *International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, 1997, PP. 48, 49.
- [8] Hunkins, F.P, "A Systematic Model for Curriculum Development", in Hass and Parkay (eds), *Curriculum Development*, Allyn and Bacom, 1993, P. 329.
- [9] Myers, C.B. and L.K. Myers, *An Introduction to Teaching and Schools*, Winston, 1990, P.84.



- [10] Posner, G, "Curriculum planning Models", in *International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, 1994.
- [11] Scherier, E. A. and R. Hunter *Organic Curriculum: Organizing for Learning 7-12*, London, The Falmer Press, 1988, P.55.
- [12] Schubert, W.H, *Curriculum: perspective, paradigm and possibility*, Macmillan, 1986, PP. 40 - 42.
- [13] Short, E.G, "Curriculum Development and Organization", in *International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, 1982.
- [14] Sowell, E.J, *Curriculum: An Integrative Introduction*, Prentice Hall, 1996, PP. 7, 10, 6, 11.
- [15] Tanner, D. and L. Tanner *Curriculum Development*, Prentice Hall, 1995, P. 178, 179, 160, 181.
- [16] Vallance, E, "Hidden Curriculum", in *International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, 1991, P. 40.
- [17] Zais, R.C, *Curriculum: Principles and Foundations*, Growell Company, 1976, PP. 3, 4, 5, 18.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی