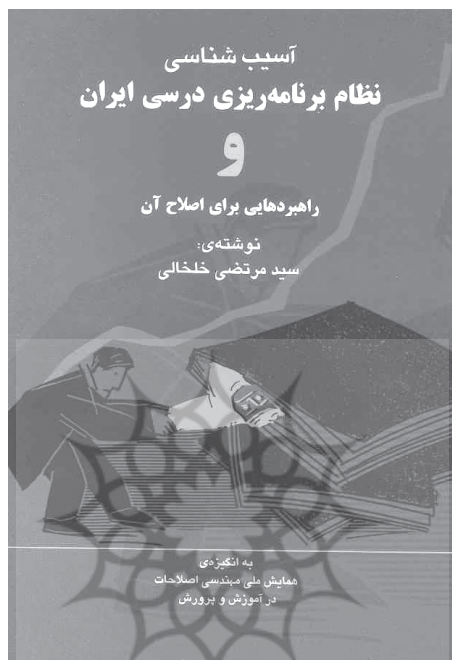


میزگرد نقد کتاب



عنوان کتاب: آسیب‌شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و راهبردهایی برای اصلاح آن

مؤلف: سید مرتضی خلخالی
ناشر: انتشارات سوگند

تاریخ انتشار: خرداد ۸۱

مناسبت نشر: هم‌زمانی انتشار با برگزاری همایش اصلاحات در آموزش و پرورش

اعضای حاضر در این میزگرد: دکتر محمود مهرمحمدی، دکتر حسن ملکی، دکتر محمد عطاران

و مرتضی خلخالی

زمان: ۸۵/۲/۱۳

● دکتر مهر محمدی:

پیش از نقد و بررسی کتاب، لازم است از باب مقدمه برای استحضار خوانندگان مجله، نکاتی درباره‌ی برنامه‌ی نقد کتاب بیان کنم. با در پیش گرفتن سیاست تدریجی در زمینه نقد و نقادی هیأت تحریریه به این نتیجه رسید که نقد گروهی می‌تواند از جمله مکانیزم‌های مؤثر برای ترویج فرهنگ نقد در جامعه‌ی علمی کشور باشد؛ نقد گروهی، گونه‌ای از نقد است که مناسبت بیشتری با کشور ما دارد؛ چرا که اکنون فضا برای نقد و نقادی فردی چندان مساعد نیست و اگر افراد با ظرفیت شخصی خود به این کار مبادرت کنند، احتمال این که با واکنش‌های نامناسب و منفی مواجه شوند، بیشتر است. از این رو نقد گروهی را به عنوان یک مرحله‌ی واسطه یا مرحله‌ی گذار برای کمک به تدارک محیط مناسب نقد و نقادی در جامعه‌ی علمی در دستور کار قرار دادیم. در این رابطه، هیأت تحریریه، چارچوبی را به تصویب رسانده که براساس آن هشت محور برای نقد در نظر گرفته شده است. این محورها عبارت‌اند از:

۱. سازمان و ساختار مباحث کتاب؛
 ۲. تازگی مباحث مطرح شده در مقایسه با آثار مشابه به زبان فارسی؛
 ۳. تازگی مباحث مطرح شده در مقایسه با آثار مشابه به زبان انگلیسی؛
 ۴. قوت و استحکام تحلیل‌های ارائه شده؛
 ۵. تناسب موضوع با مسائل به روز نظام تعلیم و تربیت کشور (شامل بیان دقیق مسئله، راه حل‌های کاربردی ارائه شده، و...)
 ۶. مستندات اثر (شامل کیفیت، روزآمد بودن، مرتبط بودن، معتبر بودن)؛
 ۷. استفاده از زبان قابل فهم برای مخاطبان؛
 ۸. جمع‌بندی (به نظر منتقد در تجدید چاپ احتمالی اثر چه نکاتی باید لحاظ شود؟).
- علاوه بر محورهای نقد و ارزیابی در چارچوب مصوب برگزاری جلسات نقد گروهی، ما سازمان‌دهی نقد یا نحوه‌ی مدیریت جلسات نقد گروهی را نیز پیش‌بینی کرده‌ایم که براساس آن مسئول میزگرد یا سردبیر مقدمه‌ای را درباره‌ی نقد محورها و موضوعات نقد بیان خواهد کرد. پس از این بحث مقدماتی، بحث نقد را در ۴ مرحله دنبال خواهیم کرد.
- در مرحله‌ی اول اعضای حاضر در میزگرد هرکدام حداکثر ۱۰ دقیقه درباره‌ی محورهای نقد اظهار نظر خواهند کرد.
- مرحله‌ی دوم که بیان دیدگاه‌هاست، طرح دیدگاه به جای ۸ محور بر شمرده شده، می‌تواند

معطوف به یک یا چند محور منتخب باشد و بحث دقیق تر و مفصل تری ارائه گردد.

- در مرحله سوم، مؤلف محترم پس از استماع به دیدگاه‌های منتقدان، حدود ۱۵ دقیقه به اظهار نظر می‌پردازد.
- در مرحله چهارم جمع‌بندی در حدود ۱۵ دقیقه، از سوی مسئول جلسه، صورت خواهد پذیرفت.

اکنون پس از توضیحات مقدماتی، وارد اولین مرحله می‌شویم.

● دکتر عطاران:

از نگاه من، این اولین کتابی است که به طور عینی به مسائل آموزش و پرورش در ایران پرداخته است، که اگر از نظر ساختاری بازسازی شود به غنای آن افزوده می‌شود، برای نمونه بحث‌هایی تحت عناوینی خاص در آن وجود دارد که اگر این عناوین با نظامی منطقی و منسجم در کنار هم قرار داده شوند، چارچوب مناسبی را برای خواننده فراهم خواهند کرد. به عنوان مثال، فعلاً بحث غیرسیستمی بودن نظام برنامه‌ریزی درسی که در بحث‌ها آمد - بحث صفحه‌ی ۲۵، قسمت ۲-۴، یعنی ریشه‌یابی: «کتاب محوری» و «آموزش و سنجش در سطوح پایین شناختی» و یا بحث صفحه‌ی ۲۷، قسمت ۲-۵، ناهماهنگی با سیما نقش مسابقه‌های تلویزیونی در ترجیح‌گرایی به توجیه یادسپاری بر مهارت‌های اندیشیدن - از یک جنس نیستند. هرکدام از عنوان‌های مطرح شده در کتاب به تنهایی ارزشمندند؛ اما کنار هم قرار گرفتن آن‌ها چارچوب ذهنی مناسبی را برای خواننده فراهم نمی‌کند. اگر در ساختار ذهنی این مباحث تجدید نظر شود بهتر در ذهن قرار می‌گیرند. نکته‌ی بعد این که از نظر محتوایی، فصل‌های اول که به ویژه متناسب با همایش امسال بود با بحث در این‌جا مرتبط است. برای نمونه در صفحه‌ی ۲۲ مطرح شده است که: آیا نظام آموزشی ما متمرکز، غیر متمرکز و یا چیزی دیگری است؟ آن چه در بحث‌های همایش مطرح شد و صاحب‌نظران درباره‌ی آن اتفاق نظر داشتند، این بود که ما نباید دو قطبی بودن یا تضاد این بحث را ببینیم؛ بلکه نقطه‌ای از تمرکز و عدم تمرکز را می‌توانیم در برنامه‌ریزی داشته باشیم. هم چنین در برخی بخش‌ها نیاز به تمرکز، و در برخی دیگر نیاز به عدم تمرکز است که اخیراً با خبر شده‌ام قرار است در کتاب درسی علوم در استان‌ها، بخش‌هایی از کتاب تعریف شود؛ که به یک معنا همان عدم تمرکز است و اگر وضع موجود را در نظر بگیریم ما در حال رفتن به عدم تمرکز هستیم که جای گفت‌وگو دارد.

● دکتر ملکی:

کتاب مورد بررسی، مطالب ارزشمندی را در بر گرفته است که در چند محور قابل بحث است: محور نخست آن است که کتاب انسجام لازم و قوی ندارد. اگر این اجزا و دانه‌های ارزشمند با یک نخ تسبیح به یکدیگر وصل می‌شد معنا و قوت بیشتری می‌یافت. مؤلف اثر براساس تحلیل‌ها و نگرانی‌هایی که از اوضاع برنامه‌ریزی درسی کشور داشته‌اند در موقعیت‌های مختلف، مطالبی را به نگارش درآورده و آن‌ها را در این مجموعه مدون نموده‌اند. از آن‌جا که سازمان محتوای کتاب در یادگیری و فهم مطالب بسیار مؤثر است، با مطالعه‌ی این کتاب سازمان‌دهی مشخص احساس نمی‌شود. برای نمونه، آیا مطالب از جزء به کل سازمان یافته است یا از کل به جزء، و یا این که قاعده‌ی دیگری بر ساختار محتوا حاکم است؟

مؤلف محترم با شیوه‌ی جدید، مطالب را ارائه کرده‌اند. در واقع بیش از این که مطالب نو باشد، نحوه‌ی پرداختن به آن‌ها نو است. ما کمتر کتابی داریم که در آن مطالب نظری و علمی با مسائل عملی و عینی پیوند بخورد. مطالب این کتاب طوری تحلیل شده است که خواننده خود را در فضای مفهومی آن قرار می‌دهد و مطالب به سرعت در او درونی می‌شود و میان نویسنده و مخاطب در زمینه‌ی مسائل و مشکلات برنامه‌ریزی درسی، هم‌دلی به وجود می‌آید.

بُعد کاربردی آن در مقایسه با آثار مشابه بسیار قوی است. در مقایسه با منابع فارسی موجود در این زمینه، می‌توان گفت محتوای کتاب‌های موجود به بُعد نظری و آکادمیکی توجه دارند، اما در این کتاب بُعد عینی و کاربردی بیشتر مورد توجه است. تلاش شده است مشکلات و مسائل برنامه‌ریزی کشور محور بحث قرار گیرد و مباحث نظری برای تحلیل آن‌ها ارائه شود.

قوت و استحکام تحلیل‌های ارائه شده به بحث‌های جدی‌تر و بازناندیشی نیاز دارد؛ زیرا تحلیل‌های ارائه شده بیشتر حاصل تجارب فردی مؤلف است و برای اثبات یا رد مسئله، با زیر ذره‌بین بردن مطالب و مسائل جزئی، به مسائلی کلی پی می‌بریم؛ چرا که با زیر ذره‌بین بردن یک جزء و قضاوت درباره‌ی آن نمی‌توان در مورد مسائل کلی نیز همان قضاوت را کرد.

● دکتر مهر محمدی:

مهم‌ترین نکته‌ی قوت این اثر آن است که نوعی دردمندی، شوریدگی و دلواپسی در مباحث اثر است که در خود اثر هم منعکس شده است. نقطه‌ی قوت دیگر این اثر، ویژگی‌های ساختاری کتاب است. در این زمینه باید گفت که کتاب با نگاه کاملاً بومی و در فضایی که ضرورتاً آکادمیک نیست به

رشته تحریر درآمده. از این نکته‌ی کلی، به ذکر چند نکته درباره‌ی محتوای اثر منتقل می‌شود: از بُعد محتوایی، نقطه‌ی آغاز بحث، بخش ۵ پیش‌گفتار با عنوان «تحلیل علمی درباره‌ی عکس‌العمل نظام برنامه‌ریزی درسی» است. در این تحلیل، به دو عامل اشاره شده که توجه نویسنده را جلب کرده است و مشخص می‌کند که این کتاب به دنبال یافتن راه حل برای چه مشکلاتی است. که این معضلات و مشکلات به عنوان مشکلات اساسی و زیربنایی نظام برنامه‌ریزی شناسایی و معرفی می‌شوند و این انتظار را در خواننده ایجاد می‌کنند که با رهنمودهایی اساسی مواجه شود که آن نارسایی‌های بنیادی را رفع کند. به نظر می‌رسد آن کوششی که در جهت برخورد با آن چه علت‌العلل نارسایی‌ها ذکر شده، همت والایی است که باید به آن ارج نهاد و مغتنم شمرد. اما انتظاری که در خواننده ایجاد می‌کند انتظار برخورد عمیق، همه‌جانبه و ژرف با موضوع و مشکلات است که در این جهت کاری که نویسنده‌ی اثر انجام داده است گرچه ستودنی است اما جای بهبود هم دارد که به آن اشاره خواهد شد.

در خصوص علت‌العلل باید گفت که آن چه در صفحه‌ی ۵ در بخش پیش‌گفتار در مورد علت‌العلل معرفی شده، با آن چه به عنوان ام‌المسائل در صفحه‌ی ۲۲۷ آمده است، هماهنگی کامل وجود ندارد. مثلاً در صفحه‌ی ۵، اشاره‌هایی به صورت زیر به علت نارسایی‌های نظام برنامه‌ریزی درسی ایران شده است:

۱. ناتوانی‌های علمی، مهارتی و کمبودهای فیزیکی نهادهای آکادمیک و ستادی در طراحی، اجرا و ارزش‌یابی‌های گوناگون درس‌های اختصاصی.

۲. نبود سیاست‌گذاری علمی در سطح ملی و ناتوانی در رعایت هماهنگی میان مؤلفه‌های گوناگون تشکیل‌دهنده‌ی سیستم (سامانه) برنامه‌ی هر یک از درس‌های اختصاصی.

اما در صفحه‌ی ۲۲۷، در بخش سخن آخر جمع‌بندی مباحث کتاب - ام‌المسائل نظام آموزش و پرورش - وقتی اشاره به «نبود نیروی انسانی متخصص در برنامه‌ریزی درسی و روش‌های آموزش درس‌ها در مسائل اختصاصی در هر دو سطح آموزش عالی و ستادی» می‌شود، به نظر می‌رسد هماهنگی کامل وجود ندارد، گویی به علت نبود سیاست‌گذاری علمی در سطح ملی و ناتوانی در رعایت هماهنگی میان مؤلفه‌های گوناگون تشکیل‌دهنده‌ی سیستم برنامه‌ی هر یک از درس‌های اختصاصی در بند «غیرسیستمی بودن نظام برنامه‌ریزی درسی و کاستی در اغلب مؤلفه‌های مهم آن»، تفاوت‌هایی نیز وجود دارد که تا حدودی از حیث معنایی و مفهومی متفاوت است. گرچه مضمون یکی است اما بهتر بود با بیانی طرح می‌شد تا خواننده را دچار سوء برداشت از حیث معنا و مفهوم نکند. در فصل اول کتاب، در بحث «محدودیت شدید در نیروهای متخصص دانشگاهی و ستادی،

برخی شواهد، پیش آمدها و راهبردها»، مؤلف نکاتی را مطرح کرده‌اند که از جمله‌ی آن، بحث برنامه‌های دانشگاهی است که در آن، محدودیت نیروی انسانی مورد نقد قرار گرفته است. در این بخش، مؤلف نبودِ نیروی متخصص موضوعی را مطرح کرده است.

این نکته‌ی بسیار درستی است اما برای رفع این نقیصه، یعنی تربیت نیروی انسانی در حوزه‌های خاص، هم چنان که در یکی از همایش‌های انجمن نیز مطرح شد، ما ضرورتاً نباید در راستای پرهیز از تربیت عناصر دارای مهارت‌های عمومی در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی یا ژنالیست‌ها – و در حرکت به سمت برنامه‌هایی که صرفاً برای رشته‌ها و یا حوزه‌های یادگیری خاص نیرو تربیت می‌کنند، این نگرانی را به وجود آوریم که ممکن است با تربیت چنین نیروهایی، راه برای ایجاد نوآوری‌های ساختاری در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی بسته شود. به طور خیلی مشخص به نظر می‌رسد، اگر ما نیروی انسانی خود را منحصرأ در حوزه‌های یادگیری خاص تربیت کنیم در حقیقت یکی از آثار منفی آن، تثبیت ساختار موضوع محور برنامه‌های درسی باشد و به هم ریختن این ساختار کاری بسیار دشوار خواهد بود؛ چرا که ما بسترساز برنامه‌هایی با چنین ساختاری خواهیم بود.

یکی از فرازهای مهمی که مؤلف محترم در این کتاب به آن توجه کرده‌اند این است که ما به سمت تربیت نیروی انسانی متخصص یا به سمت برخورداری از برنامه‌های درسی دارای صبغه‌ی علمی، تخصصی و تربیتی بالاتر برویم. به این منظور، تجدیدنظر در برنامه‌های تحصیلات تکمیلی مطرح شد؛ اما این نگرانی وجود دارد ممکن است به تثبیت ساختار موضوع محوری برسد، با این حال شاید راه حل‌های دیگری هم وجود داشته باشد که چنان‌چه فرصت باشد مطرح خواهد شد.

● دکتر ملکی:

در ارتباط با قوت و استحکام تحلیل‌های ارائه شده، در بخش‌های مختلف کتاب، مقایسه‌هایی میان نظام‌های آموزشی و برنامه‌ریزی درسی کشورهای دیگر با ایران انجام گرفته است، که نباید تفاوت‌های اساسی نظام‌های گوناگون مورد غفلت قرار گیرد. در مقایسه باید به تفاوت‌ها توجه کرد. موضوع دیگر این که باید نظام برنامه‌ریزی درسی در کشورهای مورد مقایسه را به طور کامل مورد توجه قرار داد. سنجش و ارزش‌یابی، جزئی از یک کل است. نمی‌توان با مقایسه‌ی اجزاء، داوری‌های قاطع به عمل آورد. ضمناً در مقایسه‌ی کشورها نباید از بعد عاطفی و نگرشی، طوری شیفته‌ی آنان بشویم که نتوانیم حقایق را با دقت نظر لازم مورد توجه قرار دهیم. به طور کلی مقایسه باید با حکمت و خردورزی توأم باشد.

نکته‌ی دیگری که یادآوری آن لازم است، این است که به نظر می‌رسد نگارش این کتاب قبل از تغییرات و اقدامات اصلاحی که در سال‌های اخیر رخ داده، انجام یافته است. بعضی تغییرات در سال‌های اخیر به وقوع پیوسته که با برخی مطالب کتاب همخوانی ندارد. به عنوان مثال در شوراهای برنامه‌ریزی درسی گروه‌های برنامه‌ریزی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف، متخصصان موضوعی زمام‌دار برنامه نیستند. البته (یک دهه قبل) زمام‌دار بودند؛ ولی در زمان مسئولیت این جانب در آن دفتر با احساس این که متخصصان علمی تأثیرگذارترین فرد در برنامه هستند و همین باعث می‌شد که برنامه عمدتاً با ساختار دانش انطباق یابد، این وضع را به تدریج عوض کردیم و در اثر تغییر مناسبات و تقویت مهارت‌ها، توانستیم نقش برنامه‌ریزی درسی را در گروه‌ها تقویت کنیم.

برنامه‌ریزی درسی مجموعه فعالیت‌هایی منشورگونه است؛ ابعاد و اضلاع مختلف دارد؛ و هر وجه آن را یک تخصص تشکیل می‌دهد. متخصص موضوعی می‌تواند در بُعد تخصصی ایفای نقش کند؛ ولی زمام‌دار برنامه‌ی درسی نخواهد بود. در کتاب مورد بررسی می‌بینیم که این نکته‌ی مهم یعنی پرهیز از دادن نقش افراطی به متخصصان موضوعی در برنامه‌های درسی، مورد توجه قرار گرفته ولی به این نکته نیز باید توجه کرد که اکنون شرایط تا حدودی تغییر یافته است.

نظام برنامه‌ریزی درسی فعلی در ایران موضوع دیگری است که در کتاب مورد بحث، نقد شده است. از نظر مؤلف اجزای برنامه‌ی درسی و بخش‌های مختلف تشکیلات برنامه‌ریزی، مانند چند خط متقاطع است که همدیگر را قطع و گاهی نفی می‌کنند. این نقد کاملاً درست است؛ ولی به نظر می‌رسد در ارائه‌ی یک شق جدید در تشکیلات برنامه‌ریزی درسی ایران باید کاهش تمرکز را مورد تأکید قرار داد. آن چه مسلم است نمی‌توان غیر متمرکز عمل کرد؛ چون با داشتن ایدئولوژی غنی اسلامی و هویت ملی باید دانش‌آموزان را در نهایت، مسلمان و ایرانی تربیت کرد، از سویی دیگر متمرکز عمل کردن نیز مصلحت نیست؛ زیرا از نیازهای خرد و منطقه‌ای بی‌خبر می‌مانیم. قاعدتاً یک نظام نیمه متمرکز را باید تعقیب کرد، ولی چنین نظامی باید طوری طراحی شود که بتوان از کثرت‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی به صورت منطقی و تدریجی عبور کرده و به وحدت برسیم.

در این کتاب به چند مسئله‌ی اساسی به درستی اشاره شده است:

نبودن متخصصان برنامه‌ریزی درسی کافی در حوزه‌های مختلف؛ فاصله‌ی بین دانشگاه‌ها و مرکز برنامه‌ریزی؛ و نبودن کارشناسان برنامه‌ریزی درسی متخصص در گروه‌های مختلف دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی. از جمله مسائل برشمرده شده، موانع جدی توسعه‌ی برنامه‌ریزی درسی در کشور محسوب می‌شوند. بدیهی است که باید برای رفع و دفع این مشکلات در نظام آموزش و

پرورش چاره‌اندیشی شود؛ از جمله آن که نظام‌های برنامه‌ریزی درسی در سایر کشورها را به عنوان یک منبع تلقی کرده، سپس با پرهیز از تصویربرداری از مدل‌های کشورهای دیگر با یک نگاه بومی و نیز توجه به معضلات داخلی، راه حل آشنا و قابل انجام ارائه داد.

ما برای این منظور باید ابتدا نظام برنامه‌ریزی درسی کشور خود را با نظام برنامه‌ریزی درسی آن کشورها مقایسه و در کنار هم قرار دهیم تا مشخص شود که در شیوه‌ی ارزش‌یابی و سنجش چه طور می‌توان از تجارب سایر کشورها استفاده کنیم، پیش‌نهاد می‌شود که مؤلف در خصوص این بازسازی مطالب تأمل بیشتری بکنند و به مسائل بومی عنایت ویژه داشته باشند.

نکته‌ی بعدی این که با توجه به تجارب سال‌ها مسئولیت در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی و تلاش در جهت اصلاح نظام برنامه‌ی درسی، احساس می‌شود برخی مطالب کتاب، ناظر بر سال‌های قبل در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی است. مؤلف محترم در محتوای کتاب، یکی از مشکلاتی اساسی نظام برنامه‌ریزی درسی را این گونه مطرح می‌کند که: «در شوراهای برنامه‌ریزی درسی، متخصصان موضوعی در رأس قرار دارند و به اصطلاح زمام‌دار امور هستند.» باید گفت در سال‌های اخیر نقش کارشناسان برنامه‌ریزی درسی در شوراهای برنامه‌ریزی درسی بسیار افزایش یافته، و به مقدار زیادی نهادینه شده است و نظام برنامه‌ریزی درسی ما، مانند منشوری است که یک ضلع آن به متخصص موضوعی مربوط است و متخصص موضوعی متوجه شده است که صاحب این منشور نیست؛ بلکه یکی از اضلاع این منشور را می‌تواند رقم بزند؛ تدوین کند؛ و کمک کند؛ و ضلع دیگری وجود دارد که به متخصص برنامه‌ی درسی مربوط می‌شود و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی ایفای نقش می‌کنند. این مسئله علاوه بر تدوین برنامه‌های درسی که برنامه‌ریزی درسی را بر تألیف کتاب‌های درسی و موارد مشابه که در سال‌های اخیر مورد توجه جدی قرار گرفته، مقدم می‌شمارد، باید عطف توجه به واقعیت‌های موجود نیز داشته باشد تا محتوا کامل‌تر شود.

محور پنجم تناسب یا عدم تناسب موضوعی مطالب کتاب با مسائل مبتلا به نظام تعلیم و تربیت است.

مؤلف محترم به چند مسئله مهم در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور توجه کرده است:

نبود متخصصان برنامه‌ریزی درسی کافی در حوزه‌های مختلف؛

فاصله‌ی میان دانشگاه‌ها و جنبه‌های عملی و کاربردی برنامه‌ریزی درسی؛

نبود کارشناسان برنامه‌ریزی درسی در موارد گوناگون؛

نبود متخصصان موضوعی.

مسائل تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی در کشور ما خیلی فراتر از این‌هاست. البته انتظار این نبود

که همه‌ی آن‌ها در این کتاب بررسی شود. محور ششم، مستندات اثر است. باید پرسید، مصاحبه‌هایی با مسئولان یا گفت‌وگوهای انجام شده چه قدر می‌تواند در یک کتاب علمی سند قرار گیرد؟ در یک اثر علمی جای تجربیات فردی کجاست و جای ارجاعات و مستندات علمی کجا؟ به نظر می‌رسد می‌توان از مصاحبه‌ها و نظرات مدیران و مسئولان به عنوان شاهد مثال استفاده کرد ولی به عنوان یک سند علمی نمی‌توان به آن‌ها استناد نمود.

در این جا چند پیش نهاد به مؤلف محترم داده می‌شود:

۱. توجه به واقعیت‌ها و تغییرات موجود در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور در بازنگری کتاب

مزبور؛

۲. تأکید بر سندیت علمی مباحث و تقویت مستندات؛

۳. سازمان‌دهی محتوای کتاب و ارائه‌ی قاعده‌مندی مشخص در نظم کتاب؛

۴. کامل نمودن ابعاد و اجزای مقایسه‌ی نظام برنامه‌ریزی درسی کشورهای دیگر با نظام

برنامه‌ریزی درسی ایران.

● آقای خلخالی:

ربِّ اشرح لی صدری، و یسر لی امری، و احلِّ عقدةً من لسانی، یفقهوا قولی. من با توجه به محدودیت‌های بسیاری که از لحاظ سنی و مشکلات فیزیکی دارم و با توجه به این که ۳۵ سال درگیری با نظام برنامه‌ریزی درسی داشتم، به نکاتی که مطرح شده اشاره می‌کنم:

من در پاسخ دکتر ملکی در مورد زمان نوشتن کتاب و همخوانی با تحولات چند سال اخیر، باید بگویم که با کمال تأسف و واقعیت عملکرد در گروه‌های برنامه‌ریزی درسی، با ظاهر مورد ادعای آن که در برنامه اعلام می‌شود، تفاوت بسیار دارد. پس از زحمات زیاد دکتر ملکی در سال‌های خدمتشان در سازمان پژوهش و به خصوص تهیه‌ی دو سند مهمی که براساس آن مشخص شد که برنامه‌ریزی درسی باید ملاک محور باشد باید گفت که شما خارج از محیط اجرایی هستید؛ اما من با آن جا یک ارتباط گسترده‌تری و پنج ساله دارم. بنابراین واقعیت امر را در اجرا آن طور که هست می‌بینم. در این مورد اخیراً گزارشی را تحت عنوان «الگوی نظام‌دار برای تدوین برنامه‌ی درسی ملی» نوشته‌ام که به عدم تعادل و انطباق میان مرحله‌ی تدوین و اجرای برنامه‌ریزی درسی اشاره دارد.

یک گروه برنامه‌ریزی درسی مطابق بیانات و گزارش مزبور، هنگام تدوین نشریه‌ی راهنمای برنامه درسی با استفاده از عبارت‌های نظری برگزیده از برخی ادبیات تعلیم و تربیت و ملاک‌هایی که در

دو سند راهنمای یاد شده، آمده است، با نوشتن مقدمه‌ای زیبا و جالب، مدعی می‌شوند که انواع الگوها و رویکردهای جالب را رعایت کرده‌اند؛ اما با درنگ در اصل محتوا و رویکرد، قضیه به گونه‌ی دیگری دیده می‌شود. در ارتباط با اصولی مانند یادگیری معنی‌دار (آزوبل)، یا مراحل رشد مربوط به دیدگاه پیاژه، این سؤال مطرح است که آیا آن‌ها در عمل این اصول را رعایت کرده‌اند یا خیر؟ قابل ذکر است که استادان آن گروه، استادان علم محض هستند و کارشناسانی هم که در دانشگاه‌های تربیت معلم تحصیل نموده‌اند با واحدهای مربوط به حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی که بیانگر به کار بستن اصول برنامه‌ریزی است آشنا نیستند. یکی از اتفاقات و کارهایی که در این زمینه جالب و قابل ذکر است، نشریه‌ی راهنمای برنامه‌ی شیمی است که مقدمه‌ی آن ظاهراً بسیار زیبا بود. ولی آیا در کتاب‌های درسی شیمی واقعیت امر این است؟ شعارهای نشریه‌ی برنامه‌ی درسی در عمل و در کتاب‌های درسی نمودی مشخص ندارد. باید بر مبنای ملاک‌های مشخصی بررسی عملی انجام شود که آیا کتاب‌های درسی آن‌طور که در برنامه ادعا شده، هستند یا نه؟ که این امر نیاز به دقت و پژوهش بیشتری دارد.

● دکتر مهر محمدی:

وجه اصلی نظر مؤلف و باور اساسی وی، معطوف به این است که ترکیب گروه‌های برنامه‌ی درسی این‌گونه بوده است که استیلای اصلی با متخصصین موضوعی در ترکیب شورای برنامه‌ریزی درسی است. با توجه به نکات ذکر شده در صفحه‌ی ۱۸ از آن‌جا که متخصصان علم محض از فصل مشترک زبانی و مفهومی با متخصصین برنامه‌ی درسی برخوردار نیستند، عملاً نمی‌توانند عضو گروه اصلی برنامه‌ریزی و نویسنده‌ی کتاب‌های یک درس خاص باشند. مؤلف محترم اشاره می‌کند که حضور متخصص موضوعی فقط به عنوان مشاور باید مطرح باشد و بحث این نیست که متخصص موضوعی زمام‌دار امور باشد و اساساً نقش متخصص موضوعی در ترکیب شورای برنامه‌ریزی به عنوان عضو تصمیم‌گیرنده موضوعیت ندارد. اکنون پیش‌نهاد شما به عنوان مؤلف چیست؟ با توجه به شرایط موجود، ما از متخصص موضوعی‌ای که از بصیرت تربیتی و آموزشی از یک سو و بصیرت علمی و موضوعی از سوی دیگر بهره‌مند باشد، برخوردار نیستیم، بنابراین تا زمانی که ما این شرایط و این نیروها را بتوانیم تربیت کنیم چه باید کرد؟ آیا می‌توان به استناد اتفاقاتی که در تدوین کتاب‌های درسی آمریکا افتاده است و مشابه آن‌ها استفاده می‌کنید، از متخصص موضوعی به عنوان مشاور استفاده کرد؟ اکنون چه تدبیری بایستی اندیشید؟

● آقای خلخالی:

آنچه مسلم است استادان علوم محض تحت شرایط جو حاکم دانشگاهی هستند. مخاطبان این گروه همیشه دانشجویان بوده و نه دانش‌آموزان دبیرستانی. در گروه‌های درسی دفتر تألیف از Text bookهای سال اول دانشگاهی استفاده می‌کنند. واقعیت این است که آن‌ها نمی‌توانند مخاطبان را بشناسند و تسلطی بر علوم تربیتی ندارند. نوشته‌های آن‌ها بسیار سنگین و غیر قابل درک است. این‌ها فقط ممکن است برای ۲۰ درصد دانش‌آموزان مفید باشند مشروط بر این که این دانش‌آموزان از کمک‌های دیگر مثل معلم خصوصی، کتاب‌های کمک آموزشی — معلم بسیار خوب — و مدارس نخبگان استفاده کرده باشند. پس ما باید بپذیریم که این‌ها نمی‌توانند تدوین‌کننده‌ی کتاب درسی باشند و در این زمینه تصمیم بگیرند، اما این که ما در حال حاضر چه کاری انجام دهیم؟ ما اگر برخی از دبیرانی را که زبان می‌دانند؛ علاقه‌مند هستند؛ و به کتاب‌های خارجی دسترسی دارند، این‌ها می‌توانند هسته‌ی مرکزی شورای اصلی برنامه‌ریزی درسی را تشکیل دهند. استادان علم محض با این‌ها همکاری می‌کنند و نویسندگی و نگارش در اختیار معلمان قرار می‌گیرد و این کار در خارج نیز در حال انجام است.

● دکتر ملکی:

تولید برنامه‌ی درسی و کتاب درسی یکی از سوالات اساسی و اصلی در فرایند برنامه‌ریزی است که با نظر آقای خلخالی تفاوت دارد و این تفاوت نظر از بعد عمل به دست می‌آید. باید در این بخش، تولید برنامه‌ی درسی و تدوین کتاب را هم تفکیک کنیم. باید برنامه‌ریزی درسی، تألیف و تولید کتاب درسی را از هم تفکیک کرد. ترکیب شورای برنامه‌ریزی درسی باید از ابعاد برنامه تبعیت کند. با یک نگاه تحلیلی به ابعاد برنامه یک بُعد روان‌شناسی دیده می‌شود که به روان‌شناس نیاز پیدا می‌کند؛ یک بُعد عملی و تخصصی دیده می‌شود که به متخصص موضوعی نیاز داریم؛ یک بُعد عینی است که به معلم نیاز داریم؛ و یک بُعد تکنولوژیکی است که به تکنولوژیست نیاز پیدا می‌کند. حال، این که آیا در شرایط موجود می‌توان یک چنین هندسه‌ای به اعضای شورای برنامه‌ریزی داد بحث دیگری است و اگر ما متخصص موضوعی را از یک موقعیت افراطی به یک حالت تفریطی تبدیل کنیم، زبان دیگری می‌بینیم و آن بعد علمی کتاب‌های درسی است که برنامه‌های درسی از بعد علمی و تخصصی دچار ضعف خواهند شد؛ از این رو این موضوع از منظر ماهیت تحصیلی هم به توجه نیاز دارد. دوره‌ی ابتدایی کتاب زیست‌شناسی — فیزیک و امثال این‌ها نداریم، اما کتاب علوم داریم که در آن، رشته‌های علمی برای نیازهای دانش‌آموزان استقلال خود را از دست داده‌اند؛ اما در دوره‌ی متوسطه

شرایط به گونه‌ی دیگری است. پس در شورای برنامه‌ریزی، متخصص موضوعی عضو اصلی باید باشد. ولی زمام‌دار برنامه نباید باشد. بر این اساس:

۱. تألیف کتاب درسی باید به شکل تیمی باشد نه به شکل تقسیم کار. حاصل نهایی تألیف کتاب باید از تعامل مؤثر و مداوم همه اعضای تیم شکل گیرد.

من قبول دارم که یک شیمی‌دان با یک برنامه‌ریز و یک روان‌شناس زبان مشترک ندارند؛ ولی اگر نظام برنامه‌ی درسی به گونه‌ای باشد که برای انتخاب تیم تألیف، برنامه داشته باشد و روح جمعی یا باور مشترک را در آن‌ها پدید آورد، از یکدیگر اطاعت کارشناسی خواهند کرد و زبان همدیگر را نیز خواهند فهمید.

● دکتر مهر محمدی:

از نکته‌ای که آقای خلخالی مطرح کردند گریزی نیست و آن هم این که ترکیب گروه‌های برنامه‌ریزی درسی را متشکل از عناصر مختلف بدانیم و رهبری تیم برنامه‌ریزی درسی هرگز نباید به دست متخصص موضوعی سپرده شود این همان سخنی است که متخصصان دیگر مثل شوآب هم اشاره کرده‌اند که متخصصین برنامه‌ریزی درسی باید رهبری تیم را برعهده داشته باشند و هم این که با یکدیگر تعامل داشته باشند.

● دکتر عطاران:

با توجه به نظرات دکتر مهر محمدی مبنی بر مدیریت تیم توسط متخصص برنامه‌ریزی درسی و آقای خلخالی مبنی بر بهره‌مند بودن از متخصص موضوعی آشنا با مسائل برنامه‌ریزی درسی و مسلط به زبان این‌جا مشکلی مطرح شد که امکان خلاقیت را از بین می‌برد.

مسائلی که ما در دانشگاه با آن مواجه هستیم از آن جمله است؛ (به عنوان مثال قرار بر این شد دانشگاه‌ها خود متولی برنامه‌ی درسی دوره‌ها باشند) حال آن که گروه‌های تخصصی با گروه‌های برنامه‌ی درسی هماهنگی لازم را ندارند و به دلیل عدم زبان مشترک و وجود سوءظن نسبت به همدیگر، هنوز کار در مرحله‌ی مقدماتی قرار دارد.

در مورد طرح سؤال بعدی مبنی بر به هم خوردن خلاقیت به دلیل موضوع مدارشدن و از بین بردن خلاقیت، هم چنین بحث بازسازی برنامه‌ی درسی دوره‌ی دکتری و کارشناسی ارشد، واقعاً به نظر می‌رسد که باید در این‌جا حل شود که مثلاً در برنامه‌ی دوره‌ی دکتری بیایم برنامه‌ریزی درسی در

حوزه‌ی آموزش ریاضی و یا آموزش علوم یا فیزیک - شیمی - تاریخ و یا جغرافیا را تدارک ببینیم که در عمل می‌بینیم که آن تفاهم را نمی‌تواند فراهم کند.

در سمیناری در خانه‌ی ریاضیات اصفهان آن‌ها نیز همین مشکل را طرح کرده بودند که متخصصان زبان مشترک نداشتند. هم‌چنین ایشان مطرح کردند مانع موجود در سر راه خلاقیت چیست؟ و اگر بخواهیم عقیده و نظر آقای خلخالی را بپذیریم چگونه باید عمل کرد؟

● دکتر مهر محمدی:

متخصص موضوعی برای خود هویت موضوعی و رشته‌ای قائل است و اگر متولیان برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزشی، نتوانند تصویر کلی برنامه‌ی درسی را ببینند و به برنامه‌ی درسی فقط از منظر خودشان بنگرند، این می‌تواند ساختار برنامه‌ی درسی را از انعطاف و سیالیت بایسته محروم کند و آن‌گاه ما در یک مسیر غیر قابل بازگشت و حفظ ساختار موضوعی برنامه‌های درسی قرار خواهیم گرفت. به دلیل پشتوانه‌ی نظام‌های آموزشی (یعنی نهادهای آکادمیک که مثلاً متخصص آموزش علوم یا مثلاً متخصص برنامه‌ریزی و آموزش ریاضی تربیت کرده‌اند و ...)، متخصص آموزش درسی همچون ریاضی را به سختی می‌توان راضی کرد که: ریاضی یا محتوای ریاضی و درس ریاضی چه بسا در نظام آموزشی نباید محوریت داشته باشد؛ بلکه یک نوع هدف و یا یک نوع نگرش است و شاید این نگرش را ما در یک ساختار تلفیقی و غیر موضوعی هم بتوانیم به دانش‌آموزان منتقل کنیم یا به متخصص آموزش علوم به سختی می‌توان تفهیم کرد که به درس مستقلی با حد و مرزهای روشن و جدا به نام علوم نیاز نیست؛ بلکه علوم را می‌توان در قالب مسائل و موضوعات اجتماعی، مسائل مبتلا به، مسائل قابل حس و لمس و با یک سازمان‌دهی تلفیقی به دانش‌آموزان ارائه کرد.

آن کسانی که دغدغه‌ی برنامه‌ریزی درسی در قالب موضوعات و قلمروهای شناخته شده‌ی علمی دارند، و متولی تولید برنامه‌ی درسی با هویت علمی، هویت رشته‌ای و هویت آکادمیک هستند اجازه نمی‌دهند این ساختار به هم بریزد و مقاومت ایجاد می‌کنند؛ لذا این نگرانی می‌تواند به جا باشد که اگر ما چنین عمل کنیم مثل این می‌ماند که بر برنامه‌های درسی دارای ساختار موضوعی در علوم، ریاضی، اجتماعی، زبان، ادبیات و امثال این‌ها صحنه گذاشته‌ایم. من پاسخ آقای خلخالی را می‌پذیرم و نگرانی من از همین پیش فرض است که ما از نوآوری کلان در برنامه‌ی درسی که در سایر کشورها در حال اتفاق افتادن است، و در رویکرد تلفیقی در برنامه‌ی درسی تبلور یافته است، باز بمانیم.

• آقای خلخالی:

مفهوم تلفیقی را با این دید می‌توان پذیرفت که مثلاً فیزیک را برنامه‌ریزی می‌کنیم اما ارتباط میان این رشته را با زندگی، جامعه، محیط زیست و با دیگر بخش‌ها باید در نظر بگیریم؛ به بیان دیگر محور ما، محور فیزیک است، اما ارتباط آن را با محیط مجاورش در نظر می‌گیریم، نه این که فقط دنبال این مسئله باشیم که فیزیک را با شیمی، زیست‌شناسی و غیره تلفیق کنیم، و عکس این رویکرد آن است که فقط ساختار خود دیسپلین را دنبال کنیم، این صورت فقط شیمی داشته باشیم. حالا چه باید کرد؟ چگونه اندیشه و عملکرد و متخصص علوم تجربی محض را با متخصص علوم تربیتی محض تلفیق کنیم؟

این کتاب حاصل تجارب شخصی و مشاهده‌ای تلاش‌های ۳۰ تا ۴۰ ساله است که در ایران انجام گرفته است؛ تلاش‌هایی که اغلب ناکام بوده، و در آن‌ها اغلب سعی شده متخصصان علم محض و صاحب‌نظران علوم تربیتی محض دور هم جمع شوند؛ ولی به همان دلیل ساختار تشکیلاتی، و ناهماهنگی گروه‌های درسی، هم چنین نداشتن زبان مشترک، میان متخصصان مختلف به طراحی مواد آموزشی روش‌مند نمی‌رسیدیم.

در این کتاب از ابتدا در مورد پیش فرض‌ها و مصداق‌های مطرح شده در تمام متن آن، ۲ محور اساسی مطرح شده است:

۱. نبود متخصصان روش‌ها و برنامه‌ریزی درسی در درس‌های اختصاصی؛

۲. نبود سیستم هماهنگ‌کننده برای تمامی عناصر برنامه‌درسی.

پس در ابتدا بعد از توجه به این تجارب و مصداق‌ها و رسیدن به یک نتیجه‌ی کلی در ۲ محور بالا، هم چنین انتخاب این دو به عنوان پیش فرض در ابتدای کتاب که در صفحه‌ی ۵ هم اشاره شده است؛ مشاهده می‌شود که همه‌ی مطالب به نحوی حاصل این نابسامانی است که مربوط به این دو محور یا دو نخ تسبیح می‌باشد.

در مورد استفاده از تجارب خودم باید عرض کنم مطالعات این چند دهه، پایه‌ی تجارب من را تشکیل می‌دهد. اما این که مستند مطالب چیست، باید گفته شود این مسائل اغلب عمومی است. به عنوان مثال: گفته‌ها و بیانات، از یافته‌های دانشگاهی و هم چنین مسائلی است که در همایش‌ها مطرح شده بوده و حالا از دو دیدگاه آکادمیک و اجرایی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند.

به دیگر سخن در جهت پل زدن بین بحث‌نظری آکادمیک و بحث مشکلاتی که در زمینه‌ی اجرا و ستادی وجود داشت، به این دو محور کلی رسیدم و این محورها به عنوان پیش فرض انتخاب شد که در هر فصلی به این مباحث پرداخته شده است.

با توجه به نقدها و نظرات مطرح شده، به توضیحاتی برای روشن تر شدن سازمان دهی و ساختار کتاب اشاره می شود.

نخست در پاسخ به آن نخ تسبیح و خط و سیر محتوا باید گفت که این اثر با توجه به ویژگی های خاص خود دارای دو گروه متفاوت مخاطب است.

۱. گروه آکادمیک ۲. گروه غیر آکادمیک.

نکته ی بعد آن است که هدف اساسی در این کتاب برقراری ارتباط بین عملکرد آکادمیک و عملکرد ستادی از طرف دیگر است که شرح آن را در زیر آغاز می کنیم.

پیشاپیش با ارج گذاری بر ارزیابی عالمانه، دقیق و آموزنده ای که از سوی منتقدین به عمل آمد امید می رود در اصلاح راهبردی و تجدیدنظر کتاب مزبور توفیق حاصل شود. اینک به منظور توضیح چند نکته برای روشن شدن شرایط سازمان دهی محتوای کتاب، باید گفت که نکته ی مشترک تمام منتقدان، همانا روشن نبودن خط سیر و روال سازمان دهی محتوا و به اصطلاح دکتر ملکی نخ تسبیحی بود که دانه ها را در یک ساختار قاعده مند به یکدیگر پیوند دهد، و این که ویژگی ها، روال و فصل بندی کتاب های آکادمیک را ندارد که از این منظر در چاپ بعدی باید تجدیدنظر کرد.

۱. مشکل دوگانگی مخاطب در این کتاب (مخاطبان آکادمیک و غیر آکادمیک)

از آن جا که هدف اصلی در تدوین این کتاب، برقراری ارتباط میان برخی اصول نظری مطرح در حوزه ی ادبیات نظری و آکادمیک از یک سو و عملکرد کارشناسان گروه های درسی در حوزه های ستادی از سوی دیگر است، بنابراین برقراری این پل ارتباطی میان نظر و عمل، مرا بر آن داشت، که التفات هر دو گروه را جلب کنم؛ چرا که متأسفانه از قدیم نوعی فاصله و جدایی میان اندیشه ها و اعمال آنان وجود دارد. درست چیزی شبیه ناهماهنگی های میان سنت های اجرایی و مدرنیته ها در ذهنیت مسئولان اداری و کارشناسان تصمیم گیرنده و اجرایی که اکثراً تحصیلات آکادمیک در روش های رشته های موضوعی ندارند، در نتیجه من ناگزیر از ارائه ی مصداق های عینی، ذکر بیته ها و تشریح کاستی های گوناگون موجود در محیط اجرایی می شدم که از مبانی نظری به دور است و این خود مرتباً مرا از خط سیر میان مبدأ و مقصد منحرف می ساخت تا با دو زبان و بیان، برای دو نوع مخاطب مطلب بنویسم.

در حقیقت ذکر این مصداق ها دو حسن داشت. نخست آن که استادان و دست اندرکاران حوزه ی آکادمیک را متوجه بسیاری نکات و کاستی ها می کرد که به علت دوری از محیط اجرایی، کمتر با آنها آشنا هستند. دوم آن که بسیاری از عملکردهای کارشناسان را - که اغلب به شیوه ی سنتی در محیط های اجرایی کار می کنند، - با برخی معیارها و اصول برنامه ریزی درسی مورد تجزیه

و تحلیل قرار می‌داد.

۲. در کتاب آکادمیک، هنگام بیان یک نظریه‌ی روان‌شناختی یا اصل برنامه‌ریزی، کافی است که فقط به عنوان یا مفهوم و یا نام نظریه‌پرداز اشاره شود و مثلاً تاریخ مطرح شدن آن، در میان پراتز بیان شود؛ اما برای مخاطب ستادی، باید مفهوم نظریه و اصل را با زبان ساده و با ذکر مصداق‌ها و موارد اجرایی تشریح کرد، و این خود موجب درگیر شدن با عوامل جنبی و انحراف از خط سیر و نخ تسبیح شد. نگارنده گاهی نیز با احساس نیاز، به ذکر تفصیلی مصداق‌ها و مسائلی پرداخته که به احتمال زیاد، هم برای آگاهی استادان دانشگاهی و هم کارشناسان ستادی سودمند است. برای مثال، می‌توان عنوان و مشخصات شش نوع متفاوت از رویکرد آموزش علوم دبستانی در آمریکا را نام برد که با پشتیبانی بنیاد علوم آمریکا NSF طراحی شده‌اند.

این کتاب در اصل و در چارچوب به صورت یک کتاب آکادمیک طراحی نشده که فصل‌بندی و زیر مجموعه‌های آن به طور نظام‌مند در ارتباط با یک مقوله‌ی معرفتی بزرگ باشد، و در این مورد نویسندگان نیز ادعایی از نظر توان علمی ندارند.

هم‌چنین این کتاب، یک کتاب خواندنی‌ها Readings نیست که مجموعه مقاله‌هایی راجع به یک مقوله‌ی معرفتی بحث کند. در حقیقت منظور نویسنده از این کتاب، همانا پل زدن میان مباحث نظری و شرایط اجرایی در حول و حوش دو عامل یا دو مسیر و نخ تسبیح مکمل یکدیگر است، که از آغاز تا سرانجام کتاب در ذهن نویسنده نقش بسته است؛ که عبارت است از:

سرآغاز ۱: مشخص کردن کاستی‌های مربوط به نبود متخصصان برنامه‌ریزی و آموزش درس‌های اختصاصی در دو حوزه‌ی آکادمیک و ستادی.

سرانجام ۱: در این جا هدف، رسیدن به تأسیس یک دانشکده‌ی تعریف شده و مجهزی به نام دانشکده‌ی برنامه‌ریزی درسی و آموزش درس‌های اختصاصی با گرایش‌های موضوعی گوناگون است.

مسیر دوم نیز از آغاز تا سرانجام به شرح زیر است:

سرآغاز ۲: مشخص کردن ناهماهنگی میان عملکرد کارشناسان برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در حوزه‌های گوناگون ستادی آموزش و پرورش، سازمان سنجش سراسری، و نهادهای تربیت معلم، همچنین ریشه‌یابی اثرات این ناهماهنگی و نبود نوعی نظارت هدایت‌گرانه بر کل نظام برنامه‌ریزی درسی.

سرانجام ۲: ایجاد یک مجمع ملی سیاست‌گذاری علمی نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور که

دارای ساختار و ساز و کارهای تعریف شده‌ی خاص است.

گفته شده است که راه حل‌های ارائه شده در این کتاب احتمالاً متأثر از مدل‌های خاص خارجی هستند که نباید حسرت آن‌ها را بخوریم. در این مورد ارائه‌ی یک توضیح لازم است. این کتاب همان‌طور که گفته شد متأثر از تجارب چهار دهه‌ی گذشته در امر برنامه‌ریزی‌های درسی گذشته‌ی ایران و مطالعات تطبیقی جهانی است که به ریشه‌یابی معضل‌های بومی و جست‌وجوی راه حل‌های بومی مفروض انجامید.

احتمالاً نظر دکتر ملکی در این مورد، معضل اصلاح نظام سنجش و تشریح مدل نظام سنجش انگلستان است که این معضل در فصل چهارم تشریح شده است. واقعیت تلخ آن است که نویسنده‌ی کتاب که در چندین کوشش اصلاح نظام برنامه‌ریزی درسی درگیر بود، چه قبل از انقلاب اسلامی که حتی با همکاری کارشناسان یونسکو و بانک جهانی انجام گرفت، و چه بعد از انقلاب، همواره ناظر بر این نکته بوده است که در این کتاب به صورت عنوان فصل ۴ درآمده است:

«تنها راه نجات، اصلاح هم‌زمان برنامه‌ی درسی و نظام سنجش است»

از آن‌جا که نظام سنجش سرنوشت‌سازتر از هرگونه تلاش برای اصلاح نظام آموزشی است، نویسنده به موازات مسئولیت‌های رسمی خود در برنامه‌ریزی درسی و طراحی مواد آموزشی، چندین تلاش برای اصلاح نظام سنجش انجام داد و نشریه‌های متعددی چه قبل از انقلاب اسلامی و چه بعد از آن برای راهنمایی معلمان، طراحان آزمون‌های امتحانات نهایی و استادان سازمان سنجش تدوین کرد که آخرین آن مقاله‌ی مفصلی برای اصلاح کیفیت نظام سنجش سراسری است که در سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها در زمستان سال ۸۱ در اصفهان برگزار شد. یک ایراد مهم و راهبردی که در تمامی محافل آکادمیک، پژوهشکده‌ها و سازمان سنجش گرفته شده آن است که همگی از معایب و کاستی‌های نظام سنجش فعلی، آزمون‌های عینی و پرسش‌های چندگزینه‌ای سخن می‌گویند، اما هرگز راه حل عملی مناسب‌تر و قابل اجرا برای جای‌گزین کردن آن، به نظام سنجش ارائه نمی‌دهند. برای مثال فعلاً چهار دهه است که کیفیت پرسش‌های نظام سنجش تغییر نکرده و بر همان محوریت پرسش‌های چهارگزینه‌ای استوار است.

حال که نویسنده‌ی کتاب، یک کشور پیش‌تاز در امر برنامه‌ریزی درسی و سنجش را، مانند کشور انگلستان انتخاب کرده، و راه و روش‌ها و چالش‌عظیم‌اصلاح نظام سنجش آن‌ها را تشریح کرده است، چهار مورد از چالش‌های حذف نظام سنجش قبلی انگلستان را که قبلاً فقط بر تست‌های چهارگزینه‌ای استوار بود، و مانند ایران و به وسیله‌ی ماشین تصحیح می‌شد، توصیف کرده، نوع

معضله‌های عظیمی را که با آن روبه‌رو شدند، و چگونه بر آن‌ها فائق آمدند، بیان کرده است. برای مثال، گرچه حذف کامل تست‌های چندگزینه‌ای در راستای افزایش روایی و اعتبار آزمون است اما پایداری آن را کاهش می‌دهد. حال در این مورد، چه راه‌حلی پیدا کردند؟

دیگر آن که، چه نوع پرسش‌های تشریحی‌ای باید مطرح کرد؟ معضل ملاک محور کردن بارم و نمره‌گذاری روی پاسخ‌های تشریحی را چگونه باید حل کرد تا مورد قبول نهادهای سنجش و گزینش سراسری دانشگاه‌ها واقع شود که از میزان پایداری کافی برخوردار باشد؟ چه نوع نظامی برای کنترل تصحیح پرسش‌های تشریحی در انگلستان به کار می‌رود (Moderation System) و غیره.

بدیهی است شرح این چالش‌ها و راه‌حل‌های انقلابی در کشور انگلستان معنا و مفهوم انتخاب یک مدل خارجی برای کشور ایران نیست؛ بلکه معنی و مفهوم چگونگی برخورد آکادمیسین‌ها با معضلات اجرایی اصلاح کیفیت سنجش و کیفیت برنامه‌ریزی درسی را می‌رساند. هم‌چنین انگیزه‌ای برای استادان و کارشناسان ایران فراهم می‌نماید که همگی در مرز خط ذکر محاسن و معایب پرسش‌های عمیق تشریحی توقف نکنیم، و در پی راهی برای ورود به صحنه‌های اجرایی و کاربست یافته‌های نظام‌مند در میدان عمل باشیم.

در مورد محور ششم (مستندات و منابع پژوهش) باید گفت که همان‌طور که در پایان فصل چهارم - «اصلاح هم‌زمان برنامه‌ی درسی و نظام سنجش» آمده است، در بند ۴-۱۵ صفحه‌ی ۹۵، تعداد ۱۸ عنوان، مشخصات ساختار و مرجع مستند خارجی طی ۴ صفحه از کتاب (۹۵ تا ۹۸) معرفی شده است.

● دکتر عطاران:

آقای خلخالی فرمودند ارتباط روشنی میان مفاهیم بند ۲-۴ مسئله‌ی «کتاب محوری» و «آموزش و سنجش در سطوح پایین شناختی» که به عنوان یکی از عوارض برخورد غیرسیستمی نظام برنامه‌ریزی درسی است، با مفهوم ۲-۵ ناهماهنگی با سیما: نقش مسابقه‌های تلویزیونی در ترویج گرایش به ترجیح یادسپاری بر مهارت‌های اندیشیدن وجود ندارد (یک جنس نیستند).

به علت نبود هماهنگی میان سیاست‌های صدا و سیما با نظام آموزشی، این نهاد نیز کم و بیش هم جهت با نظام سنجش سنتی در جهت تشویق محفوظات است. آن‌ها هرکدام یک جنس نیستند. اما اثر هر دو در سوق‌دادن به محفوظات هم جنس است!

● آقای خلخالی:
استادان آکادمیک زیر سؤال هستند. مثلاً وقتی استادان دانشگاه در ارتباط با سؤالات چند گزینه‌ای، عینی و تشریحی مقاله ارائه می‌دهند، بایستی بگویند که برای حل معضل در نظام سنجش کشور چه باید کرد؟ و به عبارتی چگونه می‌توان نظام سنجش کشور را وضع نمود که روایی آن بالا برود و مسئله‌ی دیگر این که همان‌طور که کشور انگلستان این کار را شروع کرد، من در این کتاب راجع به روش‌ها، مشکلات و تلاش‌های آن‌ها شرح داده‌ام که چگونه آن‌ها به این خلاقیت رسیدند. من به مشکلات آن‌ها اشاره کرده‌ام نه این که شیفته‌ی مدل‌های آن‌ها باشم.

● دکتر مهر محمدی:

درست است شما در این کتاب به این روش‌ها و نحوه‌ی برخورد کشور انگلستان با مشکلات اشاره کرده‌اید، اما نقطه‌ی ارتباط با تجارب کشورهای دیگر و نحوه‌ی برخورد ما با این تجارب بایستی در مرحله‌ی توصیف و حتی در مرحله‌ی بالاتر، یعنی در مرحله‌ی نقد مطرح شود و دلیلی که شاید باعث شده است در ذهن دکتر ملکی این ابهام شیفتگی به مدل‌های کشورهای دیگر متبادر شود به خاطر همین است که بخش نقد و نقادی شما از این کشورها کم‌رنگ است.

هم‌چنین شما نقطه‌ی عزیمت اصلاح نظام آموزشی یا نظام برنامه‌ریزی درسی را از نظام سنجش آغاز کرده‌اید که این امر، نقطه‌ی قوت و امتیاز این کتاب است و در هیچ منبع فارسی‌ای، من چنین امری ندیده‌ام. من شما را تحسین می‌کنم. این کتاب نگاه شما را به نظام سنجش به عنوان ساز و کار و سامانه‌ای که در نظام آموزشی اتفاق می‌افتد و آن‌چه را که بچه‌ها تجربه می‌کنند تحت تأثیر مستقیم قرار می‌دهد روشن سازد. سؤال این است که وقتی شما در کنار تجربه‌های سایر کشورها، مبحث Moderation system را مطرح می‌کنید، آیا اساساً شما Moderation system را جزء نظام آموزشی می‌دانید؟ و آیا اساساً برای این که در نظام سنجش، اصالت را به جای پایایی، به روایی بدهیم، حق داریم صلاحیت حرفه‌ای و شخصیت علمی معلم را با طرح یک Moderation system زیر سؤال ببریم؟ و به اعتبار آن به معلم بگوییم تو در مرحله‌ی بارم و نمره‌دادن تصمیم گیرنده نیستی و یک سیستم نظارتی دیگری هم نیز بر کم و کیف نمره‌دادن دخالت دارد. آیا شما برای بالا بردن پایایی، این امر را که نقش معلم را حذف یا کم‌رنگ نماییم می‌پسندید؟

● دکتر ملکی:

در ارتباط با مطالب کتاب مورد بحث سه مطلب کلی و چند مطلب موردی مطرح می‌کنم. بحث را از همین «سنجش» و ارزش‌یابی که دارای اهمیت است آغاز می‌کنم. یک نظام برنامه‌ی درسی، حیات و بالندگی خود را از نظام سنجش دریافت می‌کند و اگر نظام سنجش علمی باشد، برنامه‌ریزی درسی نیز بالنده خواهد بود. اما جایگاه نظام سنجش در نظام آموزشی کشور با یک نگاه تحلیلی کجاست؟ در یک نظام آموزشی، نظام سنجش با این که دارای اهمیت است اما وضعیت و موقعیت مشخص و تعریف شده دارد. احساس می‌کنم که بحث سنجش و ارزش‌یابی در مجموعه‌ی کتاب شکل فریه‌تر از جایگاه واقعی خود مطرح شده است در حالی که ارزش‌یابی یک عنصر برنامه‌درسی است و نباید در حدی طرح شود که به همه جنبه‌ها غلبه کند.

● دکتر مهر محمدی:

باز هم تکرار می‌کنم که یکی از شاهکارهای این کتاب به نظر بنده پیوند نظام سنجش با نظام آموزشی کشور است. بحث‌های اخیر در زمینه‌ی سنجش و ارزش‌یابی نشان داده است که سنجش از اهمیت بسیاری برخوردار است و باید در سنجش، تمام اصول، آرمان‌ها و اهداف آموزشی دیده شود. به عبارتی اگر هدف ما رشد خلاقیت است، چنان‌چه این رشد در نظام سنجش تجلی پیدا نکند نمی‌توان خیلی امیدوار بود که به این هدف دست پیدا کنیم. اگر می‌خواهید نظام آموزشی تغییر کند، روی نظام سنجش باید تأمل کرد هم‌چنین اگر می‌خواهید در نظام آموزشی و در دانش‌آموزان کارگروهی رشد کند، باید در نظام سنجش جایی برای آن باز نمود. به عنوان مثال تکالیف گروهی به بچه‌ها داده شود. به نظر من به هر اندازه که می‌خواهیم اهداف آموزشی محقق شود، باید به همان میزان ردپایی از آن اهداف نظام سنجش وجود داشته باشد. از طریق آزمون‌های چند گزینه‌ای نمی‌توان این کار را انجام داد؛ بلکه باید از طریق یک نظام سنجش چند وجهی که دارای پیچیدگی‌های خاص خود است اقدام نمود. نظام سنجش آیینی تمام‌نمای نظام آموزشی است و در قبال انتظارات و اهدافی که در برنامه‌های درسی آن نظام مغتنم شمرده شده باید پاسخگو باشد.

● دکتر ملکی:

زاویه‌ی دید من چیز دیگری است. بحث من این است که وقتی به اثر آقای خلخالی توجه می‌شود، عنوان کتاب: «آسیب‌شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و راهبردهایی برای اصلاح آن»

است؛ با این حال وقتی کتاب را نگاه می‌کنیم، نظام سنجش را، می‌بینیم که به عنوان علت موجه در نظام آموزشی قلمداد شده است و این موضوع به ذهن متبادر می‌شود که اگر نظام سنجش اصلاح شود خود به خود نظام آموزشی ما اصلاح می‌شود و نظام سنجش در بقای نظام برنامه‌ی درسی تأثیر دارد و بحث مربوط به نظام سنجش به قدری فرجه بحث شده که گویی نظام آموزشی ایران با نظام سنجش معادل است.

● دکتر عطاران:

آنچه دکتر مهرمحمدی اشاره کردند و با توجه به این که در فصل ۴ عنوان فصل «تنها راه نجات: اصلاح هم‌زمان برنامه‌ی درسی و نظام سنجش است» (تجربه‌ای از انگلستان و آمریکا) - که در این جا آقای خلخالی اصلاح هم‌زمان را پیشنهاد می‌کنند مبنی بر این که «همه‌ی عناصر برنامه‌ی درسی، استانداردها را نیز دربرگرفته است»، من با این نکته موافق هستم.

● دکتر ملکی:

در مورد مقایسه‌ی نظام برنامه‌ی درسی ایران با سایر کشورها انواع روابط محتمل و ممکن بین خودمان و کشورهای اروپایی و آمریکا قابل طرح است که می‌توان آن‌ها را در سه گروه قرار داد:

۱. رابطه‌ی عاشقانه: یعنی رابطه ما با سایر کشورها مثل رابطه یک عاشق باشد. معلوم است که عاشق تسلیم معشوق است.

۲. رابطه‌ی خصمانه: یعنی آنچه را در آن‌جا تولید شده است، غیرقابل استفاده تلقی کنید و فاصله بگیریم.

۳. رابطه‌ی منتقدانه و منصفانه که با خردمندی و تمیز درست از نادرست توأم است استفاده کنیم. ما با تولیدات سایر کشورها، باید منتقدانه و منصفانه برخورد کنیم. از نتایج آثار مثبت آن‌ها استفاده کنیم ولی جنبه‌های منفی و مغایر با نظام ارزشی خود را به طور علمی و شجاعانه به نقد بکشیم.

● دکتر مهرمحمدی:

آقای خلخالی در ارتباط با انسجام مطالب کتاب یعنی ۱. ام‌المسائل ۲. نبود نیروی انسانی به طور کامل توضیح دادند؛ اما من هم معتقدم که کتاب از این نظر جای تأمل غیرقابل تردید دارد؛ با این حال گمان من این است که اساساً با ملاک‌ها و استانداردهای یک اثر آکادمیک نباید این کار را ارزش‌یابی کرد. در درجه‌ی اول، رسالت این کتاب یک رسالت علمی نیست و رسالت دیگری دارد.

رسالت اصلی کتاب به هیچ وجه، صرفاً بالا بردن دانش و تخصص در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی نیست؛ بلکه آن راه‌گشایی و ارائه‌ی طریق به سیاست‌گذاران است و ما باید با این نوع نگاه در نقد خود و توجه به تفاوت‌ها در نقد دچار انحراف نشویم و بر پایه‌ی حتی موازین نقد این اثر، اگر مباحث آن به شکل موجه‌تر و با منطقی بسیار روشن‌تر در کنار هم قرار گیرد و آن علایق مورد نظر جناب عالی به شکل مؤثرتری محقق شود و برای مخاطبان ایجاد اغنای ذهنی نماید، کتاب از بازدهی بالایی برخوردار خواهد بود.

نکته‌ی اساسی این است که چگونه این مجموعه مطالب می‌تواند اقتناع ذهنی را بیشتر کند. ای کاهش بحث‌های مربوط به ارزش‌یابی که در فصل‌های ۵-۶-۲ این کتاب آمده است، می‌توانست به صورت متمرکز کنار هم بیایند تا تأثیر بیشتری داشته باشد. یا اگر عوامل بیرونی که از آن یاد می‌شود، در کنار عوامل درونی دیده می‌شد، انسجام بیشتری را در مطالب کتاب ایجاد می‌کرد.

● دکتر عطاران:

بحثی که من به آن می‌خواهم اشاره کنم خاطره‌ای است که از بحث نوتل گاف در همایش سال گذشته‌ی انجمن مطرح شد و آن هم بحث‌های حوزه‌ی نظری در برنامه‌ی درسی می‌باشد. همانند narrative که بسیار جالب بود و نوتل گاف در این زمینه اشاره کرد که «فاصله‌ی بین نظر و عمل را من خیلی دور نمی‌بینم» و من نیز تحسین می‌کنم که نقطه‌ی عزیمت آقای خلخالی نقطه‌ی خوبی است که از مسائل شروع کرده‌اند که اگر از همین نقطه مسائل شروع شود و مفهوم‌سازی صورت گیرد، برای مخاطبان چندان مشکل نخواهد بود.

نکته‌ی بعدی در ارتباط با مراجع و مطالبی است که در پاورقی‌های کتاب از مسئولین و افرادی نام برده شده است اما نگفته‌اند که آن‌ها چه کسانی هستند؟ مثل پاورقی در ص ۱۰۸ که من فکر می‌کنم خوب است در مآخذ و ارجاع به منابع در این زمینه تأمل بیشتری صورت گیرد.

● دکتر مهر محمدی:

در مورد بحث تمرکز یا عدم تمرکز، سؤال این است که آیا اساساً در برنامه‌های درسی قائل به تمرکز هستید؟ اگر هستید چرا و به چه معنایی؟ به عنوان یک شخصیت خبره و دارای صلاحیت برای اظهار نظر در ساختار نظام برنامه‌ی درسی کشور چه توصیه‌ای دارید؟ آیا نگاهی متمرکز و کنترلی را برای سطوح و عوامل دیگر در نظام آموزشی قائل هستید یا خیر؟ اشاراتی داشته‌اید که ممکن است از آن تغییرهای مختلف ارائه شود.

● آقای خلخالی:

من از دیدگاه تمرکز نگاه کردم چرا که تا حدودی متخصص موضوعی و روشی نداشتم. ما و صلاح نمی‌دانم در حال حاضر، برای طراحی برنامه و کتاب‌های درسی، مگر در سطح محدود از عملکردها به دنبال عدم تمرکز برویم.

● دکتر مهر محمدی:

۱. آیا بین برنامه‌ی درسی و کتب درسی، مرحله‌ی تدوین، طراحی و راهنمای برنامه‌ی درسی تمرکز قائل هستید؟

۲. آیا ما صلاحیت حرفه‌ای معلم را زیر سؤال می‌بریم و چه نسبتی بین این Moderation system و جهت‌گیری‌ای که شما اشاره دارید وجود دارد؟

● آقای خلخالی:

من فکر می‌کنم ما می‌توانیم به تناسب نیروی انسانی در نقاط مختلف کشور، اگر به آن درجه از استانداردهای صلاحیت در نیروی انسانی برسیم، بتوانیم به اعتبار صلاحیت‌های احراز شده، زمینه‌ی مشارکت را برای عدم تمرکز فراهم نماییم و اختیارات را به اعتبار صلاحیت‌ها، به آن‌ها بدهیم.

● دکتر ملکی:

من به عنوان فردی که در این زمینه تجربه طولانی در سازمان پژوهش دارم، احساس می‌کنم نظام برنامه‌ی درسی ما به تبعیت تغییراتی که در نظام آموزشی ما داشته، در برخی موارد نیاز به تمرکز و در برخی موارد و بخش‌ها نیاز به عدم تمرکز دارد. به تعبیر دیگر هر کدام به تنهایی در نظام برنامه‌ریزی درسی دارای اشکالاتی است و اگر به شکل مطلق به تمرکز نظر داشته باشیم، یا نظام برنامه‌ی درسی به شکل عدم تمرکز اداره شود، امکان بررسی ملاک‌های ملی، منطقه‌ای و ستادی را نداشته و بین آن‌ها فاصله ایجاد خواهد شد. در نظام برنامه‌ریزی درسی ما، تربیت انسان مسلمان ایرانی هسته‌ی مرکزی نظام برنامه‌ریزی درسی را تشکیل می‌دهد. این ویژگی به ما اجازه نخواهد داد که این نظام برنامه‌ریزی را خیلی غیرمتمرکز کنیم و ما باید به یک نظام نیمه متمرکز نظر داشته باشیم و با برنامه به این سمت حرکت کنیم. هر چه زمان می‌گذرد بی‌خبری ما از نیازهای پایین، موجب لطمه خوردن به سطوح بالاتر می‌شود. بنابراین به نظام نیمه متمرکز با ویژگی‌های خاص خودش باید بیندیشیم. بدون

تردید حرکت تدریجی به سوی تعدیل تمرکز به وسیله مدل و الگویی باید انجام گیرد که در شرایط فعلی فاقد آن هستیم.

● دکتر عطاران:

من پیشنهاد می‌کنم ما به بحث تمرکز و عدم تمرکز نباید به شیوه‌ی دو قطبی نگاه کنیم؛ بلکه باید به سمت کاهش تمرکز برویم و این کاهش تمرکز را در سطوح تعریف کنیم و بحث آزادسازی را در پیش بگیریم مانند کشور چین که در این زمینه خیلی خوب عمل کرد.

● دکتر مهر محمدی:

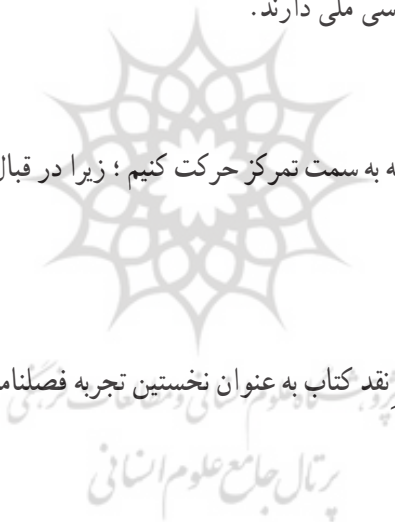
به منظور اطلاع باید گفت، نظام آموزشی چین بسیار منعطف دیده شده است؛ به آنان حق انتخاب داده شده و برنامه‌ی درسی ملی دارند.

● آقای خلخالی:

من پیشنهادم این است که به سمت تمرکز حرکت کنیم؛ زیرا در قبال هر عملی که انجام می‌دهیم باید پاسخگو باشیم.

● دکتر مهر محمدی:

امیدوارم که این میزگرد نقد کتاب به عنوان نخستین تجربه فصلنامه، برای مخاطبان مفید واقع شده باشد.



پرتال جامع علوم انسانی
پژوهش‌های نوین در مطالعات تربیتی