

## کارکردگرایی و دلالت‌های آن در برنامه درسی

mayati@birjand.ac.ir

sadeghmousavi.planing@gmail.com

nedabagheri01990@gmail.com

محسن آیتی / دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بیرجند

صادق موسوی / دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی

ندا باقری مهباری / دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بیرجند

دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۱۲ - پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۰۵

### چکیده

توجه به جنبه‌های اجتماعی تربیت، از وظایف اصلی برنامه‌های درسی است و توجه به مبانی نظری علوم اجتماعی می‌تواند برنامه‌ریزان درسی را در زمینه استحکام‌بخشی به برنامه‌های درسی کمک کند. نظریه کارکردگرایی، از جمله نظریات مطرح در این زمینه است و این سؤال درباره آن مطرح است که این نظریه چه دلالت‌هایی برای برنامه‌های درسی دارد. در این پژوهش، از روش استدلال استنتاجی استفاده شده است. یافته‌های پژوهش به‌طور کلی نشان می‌دهند که کارکردگرایی اصولاً جدایی مدرسه از بافت اجتماع را رد می‌کند و بر آمادگی دانش‌آموزان برای حضور در جامعه تأکید دارد. از یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که کارکردگرایی به‌طور اخص برای هریک از عناصر برنامه درسی، از جمله معلم، دانش‌آموز، شیوه‌های یاددهی - یادگیری، ارزشیابی و محتوای آموزشی، وظایف ویژه‌ای قائل است که با جامعه ارتباط درهم‌تنیده‌ای دارد.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی، کارکردگرایی، آموزش و پرورش.

از نظریات جامعه‌شناسی دسته‌بندهای متنوعی انجام شده است. هافتر (۱۹۹۸) در یک تقسیم‌بندی با استفاده از معیار تاریخی، به جدا کردن نظریه‌ها در دو گروه کلاسیک و مدرن پرداخته است. در این میان، نظریه کارکردگرایی یکی از نظریات اصلی کلاسیک در جامعه‌شناسی است که به‌ویژه از اواخر دهه ۱۹۳۰م تا اوایل دهه ۱۹۶۰م سیطره بلامنازعی داشت. این نظریه در جامعه‌شناسی با انتقادات و تبیین‌های زیادی همراه بوده؛ اما در حیطه‌های چون آموزش و پرورش به‌طور اعم و برنامه‌دستی به‌طور اخص مغفول مانده است. البته اندیشمندان برجسته این نظریه، از جمله دورکیم و پارسونز، نگاهی اجمالی به مقوله آموزش و پرورش داشته‌اند؛ اما به‌صورت جزئی وارد این حیطه نشده‌اند. تفسیر و تبیین کارکردگرایی در زمینه‌ای چون برنامه‌دستی، حاوی پیام‌های مهمی برای دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران آموزشی خواهد بود. به‌طور کلی نظریه‌ها، از جمله نظریه کارکردگرایی، تبیین و توصیفی کاملاً دقیق هستند که بر مبنای آن می‌توان به پیش‌بینی مشخص در خصوص موضوع مورد مطالعه دست یافت (وان دون، ۲۰۱۰، ص ۸). در تعلیم و تربیت نیز به‌عنوان یک رشته علمی، نظریه‌های متنوعی از جمله نظریه‌های یادگیری از دید مکاتب گوناگون وجود دارد. نظریه‌های تعلیم و تربیت زمینه‌های فعالیت‌های عملی تعلیم و تربیت را فراهم می‌کنند و به فرایند تعلیم و تربیت نظم و انسجام و جهت می‌بخشند. افزون‌براین، نظریه تربیتی تا حدودی نوع منش، شخصیت و صفاتی را که متعلمان باید دارا باشند و نیز نوع دانش و بینشی که شایسته است فراگیرند، مشخص می‌کند (پاک‌سرشت، ۱۳۸۶).

نظریه‌های تربیتی در واقع راهنمای برنامه‌ریزی و عمل در آموزش و پرورش هستند و می‌توان آنها را راهنمای عمل تعریف کرد. این نظریه‌ها که از فلسفه آموزش و پرورش، روان‌شناسی، روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی، علوم زیستی و بهداشتی اخذ می‌شوند، جنبه‌های گوناگونی را در موضوع‌های آموزشی و پرورشی دربرمی‌گیرند (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰). از باب مثال، در حیطه آموزش و پرورش عمومی می‌توان از نظریه‌های یادگیری رفتاری، شناختی و سازنده‌گرایی نام برد (سیف، ۱۳۹۷، ص ۴۵)، این نظریه‌ها بیشتر برگرفته از قلمرو روان‌شناسی می‌باشند. در حیطه فلسفه آموزش و پرورش نیز می‌توان از نظریه‌هایی چون ایدئالیسم، رئالیسم، ماهیت‌گرایی و پایدارگرایی نام برد (پاک‌سرشت، ۱۳۹۵، ص ۵۵). چنان‌که واضح است، ارتباط میان آموزش و پرورش و حیطه‌هایی چون روان‌شناسی و فلسفه، از طریق اقتباس و ادغام نظریات آنان در ابعاد گوناگون آموزش و پرورش به‌خوبی برقرار شده است؛ اما در این میان، حیطه جامعه‌شناسی و نظریاتی چون کارکردگرایی مغفول و کم‌رنگ هستند.

در واقع باید گفت که نظام آموزشی به‌عنوان یکی از نهادهای اجتماعی نمی‌تواند بی‌توجه به تغییرات اجتماعی به کار خود ادامه دهد. یکی از مهم‌ترین کارکردهای نظام آموزشی به‌طور عام و برنامه‌دستی به‌طور خاص، تربیت اجتماعی است که ناظر به ایجاد و رشد مجموعه‌ای از شناخت‌ها، عواطف و مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان است. تربیت اجتماعی و جامعه‌پذیری، به‌معنای پرورش دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی اجتماعی است و بر سایر اهداف آموزش عمومی نوعی اولویت و تقدم اخلاقی دارد. در زمینه تربیت اجتماعی و

جامعه‌پذیری می‌توان از نظریه‌های گوناگون بهره جست که یکی از آنها رویکرد کارکردگرایی است (بلکچ و هانت، ۱۹۸۵، ص ۱۲۰-۱۳۰). در هر صورت، با توجه به تعاریف، اصول، مبانی کارکردگرایی - که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد - و همچنین نظریه‌پردازی اندیشمندان مکتب کارکردگرایی از جمله/امیل دورکیم پیرامون آموزش و پرورش، هدف این پژوهش بررسی دلالت‌های نظریه کارکردگرایی در عناصر برنامه‌درسی کلاین است.

## ۱. معنا و مفهوم کارکردگرایی

«کارکرد» از واژه «Function» از ریشه لاتینی «Functio» به معنای انجام یک وظیفه گرفته شده و در فارسی معادل‌هایی چون نقش، عمل، خدمت و شغل یافته است (فصیحی، ۱۳۸۹)؛ در زبان ریاضی به معنای تابع است و در علوم اجتماعی نقشی را می‌رساند که یک جزء از کل تقبل می‌کند و به انسجام می‌رساند. خلاصه اینکه «کارکرد» به مجموعه فعالیت‌هایی گفته می‌شود که به منظور برآوردن یک نیاز یا نیازهای نظام انجام می‌گیرد (ریترز، ۱۳۸۲، ص ۷۸). کارکردگرایی در زمینه‌های مختلف، معنای متفاوتی به خود می‌گیرد (توسلی، ۱۳۹۶، ص ۱۹۵).

پیش از مرتن، کارکرد فقط به کارکردهای مثبت و آشکار اطلاق می‌شد (فصیحی، ۱۳۸۹)؛ اما وی این تلقی را تعبیر داد و کارکرد را به کارکردهای مثبت، منفی و خنثی و نیز آشکار و پنهان تقسیم کرد (همان). از نظر مرتن، کارکرد مثبت کارکردی است که یک نهاد به نفع نهادهای دیگر انجام می‌دهد. کارکرد منفی نیز به پیامدهای سوء یک نهاد نسبت به دیگری اطلاق می‌شود. کارکردهای خنثی بیانگر آن دسته از پیامدهایی است که که ایجاباً و سلباً نسبت به نهادهای دیگر فاقد اثر و خاصیت هستند (ریترز، ۱۳۸۲، ص ۱۴۵-۱۴۶). مقصود از کارکردهای آشکار آنهایی است که با قصد قبلی انجام می‌گیرند. درحالی که کارکردهای پنهان یا غیرمقصود، آن دسته از کارکردهایی است که جزء لوازم علی و معلولی یک نهاد و از مقتضیات ذاتی آن محسوب می‌شوند، قطع نظر از اینکه بانیان آن نهاد به آن واقف باشند یا نباشند یا مطلوب آنها نباشند (مرتن، ۱۹۶۸، ص ۵۵۷).

پارسونز معتقد است: یک کارکرد، مجموعه فعالیت‌هایی است که برای برآوردن یک نیاز یا نیازهای اجتماعی انجام می‌گیرد. بر اساس این تعریف، چهار تکلیف را برای همه نظام‌ها ضروری می‌داند (دیانت، ۱۳۹۵):

الف. تطبیق: یعنی هر نظامی باید با محیطش سازگاری ایجاد کند و محیط را با نیازهایش سازگار نماید؛

ب. دستیابی به هدف: هر نظامی باید هدف‌های اصیل خود را تعیین کند و به آنها دست یابد؛

ج. یکپارچگی: هر نظامی باید روابط متقابل اجزایش را تنظیم کند؛

د. سکون یا نگاه‌داشت الگو: هر نظامی باید انگیزش‌های افراد و الگوهای فرهنگی آفریننده و نگهدارنده انگیزش‌ها را ایجاد، نگهداری و تجدید کند.

کارکردگرایی از جمله مکاتب جامعه‌شناسی است که به ذکر نظریاتی پرداخته است که حوزه فعالیتشان در پارادایم اثباتی قرار دارد. آنچه در این نظریات، مهم و کلیدی است، توجه به نظم و ثبات در جامعه است که بیشتر نظریه‌پردازان کارکردگرایی بدان توجه داشته‌اند؛ مانند دورکیم که دین را در مطالعاتش به مثابه یکی از نهادهای

اجتماعی می‌داند که کارکرد آن همبستگی، انسجام و نظم است (اسکیدمور، ۱۳۸۵، ص ۱۶۶).

کارکردگرایی عموماً رویکردی متفاوت دارد و به‌منظور فهم حیات اجتماعی، نمی‌خواهد نظام اجتماعی را در هم شکند و به کوچک‌ترین اجزا تقلیل دهد؛ بلکه درصدد است ماهیت درهم‌تافته، زنده و متقابلاً سازگار یک نظام اجتماعی را در کلیتش بفهمد. این امر مستلزم آن است که در اجزا وحدتی بازشناخته شود تا بر اساس آن، اجزا و کل درهم‌تنیده شوند و یک هویت به‌دست آید. موضوع اصلی کارکردگرایی، خود افراد نیستند. این عبارت که «کارکرد فرد، انجام وظیفه است» (مرتبط کردن انجام وظیفه به فرد)، گمراه‌کننده است. کارکردگرایان دربارهٔ کارکرد انجام وظیفه صحبت کرده، پرسش‌هایی را دربارهٔ اثر انجام وظیفه به‌عنوان شکلی از کنش اجتماعی مطرح می‌کنند (همان، ص ۱۶۷-۱۶۹).

## ۲. خاستگاه کارکردگرایی

اندیشه‌ها و آرای افلاطون دربارهٔ جامعه و انسان، مهم‌ترین بنیان‌های تاریخی کارکردگرایی مدرن دربارهٔ جامعه و انسان محسوب می‌شود. از آمیزش این زیربنا با ساخت تکنیک علمی و فرهنگ جدید، جامعه‌شناسی نوین متولد شد؛ ولی افکار افرادی مانند آگوست کنت، هربرت اسپنسر و امیل دورکیم، به‌صورت مستقیم‌تر در شکل‌گیری این الگوی نظری نقش داشته است. کارکردگرایی تقریباً از اندیشهٔ تمامی بنیان‌گذاران تفکر اجتماعی مغرب‌زمین بهره گرفته است (همان)؛ ولی از نظر ترنر و ماریانسکی، سه جامعه‌شناس برجستهٔ قدیمی، آگوست کنت، هربرت اسپنسر و امیل دورکیم، بیش از همه بر کارکردگرایی تأثیر داشته‌اند (ریترز، ۱۳۸۲، ص ۱۲۱). در میان این سه نظریه‌پرداز، نام امیل دورکیم به‌عنوان پدر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش مطرح شده است. دورکیم آموزش را مجموعه‌ای از حقایق اجتماعی بیرونی برای انتقال به فرد برای کنترل رفتارهای وی می‌داند (کینگ، ۱۹۸۳، ص ۱۲۰). وی معتقد است حقایق اجتماعی‌ای که از طریق آموزش به فرد انتقال می‌یابد، بیش از آنکه استفادهٔ فردی داشته باشد، منفعت اجتماعی دارد. در واقع، این حقایق اجتماعی راهی مناسب برای خدمت به نیازهای ارگانیک اجتماعی هستند. دورکیم وظیفهٔ اصلی آموزش و پرورش و برنامهٔ درسی را فراهم کردن اتحاد اجتماعی برای حفظ همبستگی، تأمین دانش و مهارت لازم متناسب با محیط کار و شرایط متغیر تکنولوژیک، و جامعه‌پذیر کردن افراد با فراهم کردن چارچوب‌های شناختی و هنجاری‌ای که فاقد آن هستند، می‌داند (بلیچ و هانت، ۱۹۸۵، ص ۱۷-۱۹).

## ۳. مفروضات و مبانی کارکردگرایی

معمولاً مبانی و اصول هر علم را می‌توان به سه مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی تقسیم کرد.

### ۳-۱. مبانی هستی‌شناختی

هستی‌شناسی بیشتر با پرسش‌هایی از قبیل اینکه چه چیزهایی وجود دارند یا ممکن است وجود داشته باشند، سروکار دارد.

اصطلاح «لادریگری» یا ندانم‌گرایی، نخستین بار توسط *توماس هنری هاکسلی* به معنای غیرقابل شناسایی بودن ماوراءالطبیعه به کار گرفته شد (مقدم و خان‌محمدی، ۱۳۹۰). لادریگری یا خداناباوری، دیدگاهی است که دانستن درستی یا نادرستی برخی از ادعاها و به‌طور ویژه ادعاهای مربوط به امور فراطبیعی، مانند الهیات، زندگی پس از مرگ، وجود خدا و موجودات روحانی را نامعلوم یا به‌شکل «ندانم‌گویی»، از اساس ناممکن می‌داند (هاردینگ، ۲۰۰۸). این مشرب فکری به‌بهانه پیچیدگی ادله اثبات خداوند و نبود مدرک کافی، توقف و سکوت در باب خدا را پیشنهاد کرد؛ یعنی گفتن این ترجیح‌بند: «نمی‌دانم».

در واقع، لادریگری همواره این پرسش را مطرح می‌کند که «آیا باور به وجود خدا امری معقول است؟» این پرسش از مهم‌ترین دغدغه‌های همه انسان‌هاست. پاسخ به این پرسش، چه مثبت و چه منفی، در اینکه فهم ما از جهان باید چگونه باشد، چگونگی زندگی کنیم و چگونه عمل کنیم، تأثیر ژرفی دارد. دورکیم، از مهم‌ترین نظریه‌پردازان کارکردگرایی، در سیزده‌سالگی تحت تأثیر یک راهبه در مدرسه‌ای کاتولیک قرار گرفت که به لادری شدن او انجامید. از آن پس، توجه دورکیم به مقوله دین، در تمام عمر جنبه دانشگاهی داشت تا خداشناسی (ساعی، ۱۳۸۵، ص ۴۷). از مهم‌ترین نظریه‌پردازان کارکردگرا می‌توان به *آگوست کنت*، *هربرت اسپنسر*، *امیل دورکیم*، *رادکیف براون*، *مالینوفسکی*، *تالکوت پارسونز* و *رابرت مرتن* اشاره کرد. ذکر این نکته ضروری است که هر یک از این نظریه‌پردازان دید متفاوتی به مقوله دین و خدا داشته و لزوماً همگی پیرو لادریگری نبوده‌اند.

## ۲-۳. جمع‌گرایی (اصالت جمع)

دورکیم از جمله کسانی است که به‌طور صریح و روشن به بحث درباره اصلت جمع پرداخته است (مقدم و خان‌محمدی، ۱۳۹۰)؛ بدین معنا که یک کل است که تظاهرات آن را در افراد می‌توان دید؛ یا به عبارتی دیگر، بین افراد عمومیت دارد. جمع‌گرایی نقطه مقابل فردگرایی است. جمع‌گرایی بر جامعه و گروه متمرکز می‌شود؛ درحالی‌که فردگرایی بر فرد و خواسته‌های شخصی او استوار است. جمع‌گرایی بر اساس همین گروه‌گرا بودن، خواستار کسب هویت از جمع و رفتار طبق الگوهای ازپیش‌تعیین‌شده جمعی است و خودانگاشت‌های گروهی، خودانگاشت‌های فردی اعضا را به‌وجود می‌آورد. دورکیم جامعه را مانند موجود زنده‌ای می‌داند که افراد اجزای آن همگی در خدمت کلیتی که بقای نظام را استمرار می‌بخشد، ادای وظیفه می‌کنند (همان). این کلیت که دورکیم آن را وجدان جمعی می‌نامد، نه تنها حاصل تجمع صوری افراد نیست، بلکه چیزی جدا از آنها و حاکم بر آنهاست که هرگاه لازم باشد، از خارج خود را بر تک‌تک افراد تحمیل می‌کند. لزوم چنین تحمیل و نظارتی، به تصویری برمی‌گردد که دورکیم از انسان ترسیم می‌کند (تنهایی، ۱۳۸۷، ص ۱۰-۱۲). ظاهراً دورکیم بر این مدعا چنین استدلال کرده است که هر جامعه دارای ادراکات و انفعالات و افعال خاصی است (نراقی، ۱۳۷۹، ص ۶۰). این ویژگی‌ها بر تولد فرد مقدم‌اند و پس از مرگ او نیز ادامه دارند؛ به فرد شکل می‌دهند و فرد باید خود را با آنها منطبق سازد. بنابراین، زندگانی جمعی

از حیات فردی پدید نیامده است؛ بلکه حیات فردی نتیجه زندگی جمعی است (کرایب، ۱۳۷۸، ص ۵۰).  
 زندگی جمعی افراد با اهداف مشترک، نه تنها موجب کسب منفعت است، بلکه ذات با هم بودن برای او لذت بخش می‌باشد؛ زیرا در این صورت، نه تنها از دشمن و کینه‌توزی در امان است، بلکه با حضور در جمع از زندگی اخلاقی واحدی نیز بهره خواهد برد (مقدم و خان‌محمدی، ۱۳۹۰). پس انسان قرارداد اجتماعی را به سبب لذت و منافع آن می‌پذیرد. دورکیوم معتقد است که این موجود شریب (انسان)، تنها زیر چتر نظام اجتماعی می‌تواند به حیات خود ادامه دهد (همان).

### ۲-۳. مبانی انسان‌شناختی

پیش‌فرض‌های اساسی کارکردگرایان درباره انسان عبارت است از:

۱-۲-۳. **جبرانگاری:** کارکردگرایی با برتر تلقی کردن جامعه نسبت به انسان، انسانیت را بدون جامعه منتفی می‌داند و مدعی است که انسان تابع و مقهور محیط و ساختارهای اجتماعی و محصول توأمان اجتماعی شدن و همکاری است (گولدرن، ۱۳۸۳، ص ۴۶۱). در نتیجه، انسان خوب انسانی است که وظایف محول شده از سوی جامعه را به خوبی انجام دهد. کارکردگرایان مانند *افلاطون* همواره از استقلال انسان و فردگرایی ناخشنود بوده‌اند؛ زیرا آن را دشمن وفاق جمعی و نظم اجتماعی می‌دانستند (همان).

۲-۲-۳. **ارضان‌پذیری انسان:** کارکردگرایی مدعی است که انسان ذاتاً ارضاشدنی نیست؛ از این رو ثبات اجتماعی را مرهون اعمال محدودیت‌های اخلاقی می‌داند، نه افزایش رضامندی انسان (همان). تصور کارکردگرایان از انسان به عنوان موجودی استوار، کامل و صبور، سبب شده است تا در مسئله کج‌روی، بر پذیرش یا عدم پذیرش راه‌های رسیدن به اهداف و ابزار تجویز شده فرهنگی تأکید کنند (فصیحی، ۱۳۸۹).

۳-۲-۳. **بدبینی نسبت به شرایط انسان:** چنان که *افلاطون* به شرایط انسان و امور مادی بدبین است، کارکردگراها به دلیل پیدا نکردن بنیان محکم برای حل مسئله فنا و مرگ انسان (مبانی هستی‌شناسی و انسان‌شناسی)، به شرایط انسان بدبین هستند. از این رو به منظور رهایی از این محدودیت‌ها، نوعی نظام اجتماعی را طرح‌ریزی می‌کنند که نیروی دفاعی و متعادل‌کننده آن هرگز از میان نمی‌رود. *پارسونز* برای جبران فناپذیری انسان، نظام اجتماعی ثابت و بادوامی را ترسیم می‌کند که از ساخت‌ها، نقش‌ها و پایگاه اجتماعی فراتر از انسان تشکیل شده است (همان).

### ۳-۳. مبانی معرفت‌شناختی

پیش‌فرض‌های معرفت‌شناسی دربرگیرنده ایده‌های بنیادی درباره ماهیت شناخت، نحوه دستیابی به دانش، و شیوه انتقال آن به دیگران است. یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین مسائل معرفت‌شناسی آن است که از چه راه‌ها و ابزارهایی برای دستیابی به معرفت می‌توان استفاده کرد. در این میان، نمی‌توان تردید کرد که دورکیوم یک پوزیتویست پیش‌تاز و حتی از بنیان‌گذاران آن در جامعه‌شناسی است. دورکیوم به دلیل غلبه پوزیتویستی عصر خویش، حواس را یگانه ابزار شناخت می‌شناسد و می‌گوید: دانشمند نمی‌تواند روش دیگری غیر از به حساب آوردن حواس به عنوان نقطه آغاز

پژوهش برگزیند و نمی‌تواند از قید اندیشه‌های کلی و الفاظی که این معانی را نشان می‌دهد، رها شود؛ مگر اینکه حواس خود را ماده‌اولیه‌ای ایجاد معانی کلی قرار دهد. تنها مبنایی که اثبات‌گرایی آن را می‌پذیرد، همانا بزرگداشت طبیعت و ارزیابی آن در مقام یگانه منبع معرفت است (امزیان، ۱۳۸۰، ص ۳۳-۳۵).

افزون‌براین، دورکیم همچنین تحت تأثیر مکتب فلسفی پراگماتیسم، فقط قضیه‌ای را حقیقت می‌داند که دارای فایده‌عملی باشد. دورکیم تصریح کرد علمی که به بهروری بشر کمک نکند، چندان ارزش نخواهد داشت: اگر تحقیقات ما صرفاً فایده‌نظری داشته باشند، باید آنها را مطلقاً بی‌ارزش دانست. اگر مسائل نظری را به‌دقت از مسائل علمی متمایز می‌کنیم، به‌معنای نادیده گرفتن مسائل علمی نیست؛ بلکه به‌عکس، در پی یافتن موضع بهتری برای حل آنها هستیم (دورکیم، ۱۳۸۴، ص ۱۳۳). بنابراین، نظریه کارکردگرایی به لحاظ معرفت‌شناسی، اثبات‌گراست و به معرفت‌شناسی‌هایی باور دارد که معتقدند جهان اجتماعی مانند جهان طبیعی اجزا و عناصری دارد که روابط تأثیر و تأثری میان آنها حاکم است. پس دانشمند باید بکوشد تا آن را کشف کند و از این مسیر به توصیف، تبیین و پیش‌بینی بپردازد (مقدم و خان‌محمدی، ۱۳۹۰).

مسئله مهم دیگر، توجه به سکولاریسم در معرفت‌شناسی کارکردگرایان است. دورکیم پس از استاد خود (کنت) وارد جنگی سخت با اندیشه دینی شد؛ جنگی که بیشتر عملی بود تا نظری (فصیحی، ۱۳۸۹)، در واقع، آنچه دورکیم بیان می‌کرد، احساسات یا پندارهای صرف نبود؛ بلکه مسائل اثبات‌شده علمی‌ای بود که از اعتبار و یقینی به اندازه علوم طبیعی برخوردار بودند. این مسائل دلیل دورکیم بودند که برای پذیراندن نتایج پژوهش‌های خود و گشودن راه آنها به عقل شهروندان بدون هیچ‌گونه مقاومت، از آنها استفاده می‌کرد. او سرانجام توانست نقشه‌ها را وارونه کند. جامعه‌شناسی به‌وسیله‌ی وی به‌صورت عملی درآمد که به تمام نهادهایی که تحت کنترل دین و رویکرد دینی بودند، از منظری سکولار می‌نگریست (امزیان، ۱۳۸۰، ص ۳۹).

#### ۳-۴. مبانی ارزش‌شناختی

کارکردگرایان، ارزش را برحسب جایگاه یا نقشی که در نظام اجتماعی یا روانی فرد دارد، تعریف می‌کنند. بنابراین با سرچشمه‌های ارزش‌های مختلف کاری ندارند و فقط با کارکردهای اجتماعی آنها و نقش این ارزش‌ها در شکل‌گیری و حفظ نظم اجتماعی سروکار دارند (ر.ک: همیلتون، ۱۳۷۷، ص ۲۲۰-۲۲۳). برای مثال، یو/خیم واخ در زمینه ارزش‌های دینی معتقد است: از منظر جامعه‌شناختی نمی‌توان ماهیت و جوهر دین را درک کرد و تنها می‌توان یکی از کارکردهای اصلی آن را که عبارت است از تنوع تجارب دینی، بهتر درک کرد (واخ، ۱۳۸۷، ص ۴۶).

از این‌رو هنگامی که در مطالعات دین‌شناختی به کارکردهای آن نظر می‌شود، افزون بر کارکردهای اجتماعی آن، همچون انسجام‌بخشی، تسهیل در امر جامعه‌پذیری، تعریف ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، ارائه نظم اخلاقی و تحکیم عواطف مشترک، تقویت پایه‌های کنترل اجتماعی، مشروعیت‌بخشی به تنظیمات اجتماعی، جهت‌دهی به نهادهای اجتماعی، و تنظیم و هدایت تغییرات اجتماعی، به کارکردهای فردی و اجتماعی آن مانند تسکین آلام،

کاهش نومی، افزایش تحمل پذیری، غلبه بر ترس از مرگ، فراهم آوردن کانونی برای اتکا و سرسپردگی، و پاسخگویی مسائل غایی زندگی تأکید می‌شود (شجاعی‌زند، ۱۳۸۰، ص ۹). بنابراین آنچه از منظر کارکردگرایان در حیطهٔ ارزش‌شناسی اهمیت دارد؛ کارکردی است که یک ارزش می‌تواند از بُعد فردی و اجتماعی ایفا کند؛ پس مبانی و ریشهٔ ارزش‌ها چندان اهمیت ندارد.

#### ۴. انتقادات وارد بر کارکردگرایی

به‌جرات می‌توان گفت که هیچ نظریه‌ای میرا از خطا نیست. با توجه به ماهیت پویای علم و قرار گرفتن در عصر اطلاعات، تمامی نظریه‌ها در علوم مختلف با انتقاداتی همراه هستند. نظریه‌های علوم اجتماعی، به‌ویژه نظریهٔ کارکردگرایی نیز از این امر مستثنا نیستند. بی‌تردید مبانی معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی نظریهٔ کارکردگرایی با انتقاداتی نیز همراه بوده است (فصیحی، ۱۳۸۹).

از نظر هستی‌شناختی، کارکردگرایی دنیای هستی را فقط به هستی مادی محدود می‌کند و دنیای ماوراءالطبیعه را نادیده می‌گیرد (همان). اشکال دیگری که به معنای هستی‌شناختی کارکردگرایی وارد است، نگاه مادی‌گرایانه - طبیعت‌گرایانهٔ این دیدگاه به واقعیت اجتماعی است؛ حال آنکه چنین نیست و واقعیت اجتماعی از سنخ معناست، نه ماده (مطهری، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۱۰۶). به لحاظ انسان‌شناختی، مهم‌ترین انتقاد وارد بر کارکردگرایی نگاه جبرگرایانهٔ این رویکرد به انسان است. ریشهٔ این نوع نگاه، نفی اقتضائات فطری انسان است. هر انسانی دارای فطرتی است که حقیقت وی را تشکیل می‌دهد و خواسته‌های ذاتی و خصوصیات انسان بر ساختارهای اجتماعی تقدم دارد (همان، ص ۴۳۱). انسان تابع محیط نیست؛ بلکه دربارهٔ سرنوشت و سرشت خود آزاد است و این آزادی در پی رشد شناخت و آگاهی انسان افزایش می‌یابد (همان).

اشکال دیگر نظریهٔ کارکردگرایی آن است که بُعد روحانی انسان و خواسته‌های مرتبط با آن را نادیده می‌گیرد. این امر سبب می‌شود که شناخت واقعی از انسان به دست نیاید و در نتیجه رفتارهای وی نیز به‌درستی تبیین نشود. در نظریهٔ کارکردگرایی بر ارضاناپذیری انسان تأکید و برای جلوگیری از آن، به نظام کنترل اخلاقی تمسک شده است؛ اما باید گفت که با نظام اخلاقی نمی‌توان جلوی غریزهٔ ارضاناپذیری انسان را گرفت و جامعه را کنترل کرد؛ زیرا در صورتی می‌توان به این نظام اخلاقی استناد کرد که بی‌طرف باشد؛ اما در نظریهٔ کارکردگرایی تدوین چنین نظامی ممکن نیست؛ زیرا چنین نظامی تنها از طریق وحی ممکن است، که کارکردگرایی اعتقادی به آن ندارد.

به لحاظ معرفت‌شناختی، کارکردگرایی معتقد است که تنها راه شناخت، حس است؛ در صورتی که حس یکی از راه‌های شناخت عالم هستی در کنار ابزارهای دیگری همچون عقل و وحی است. در واقع، کارکردگرایی نیز با تأکید صرف بر حواس و دانش اثباتی خود، دچار وهم شده است. به دلیل تنوع در پدیده‌های طبیعی، باید گفت که راه شناخت این پدیده‌ها نیز متفاوت است. ممکن است برای شناخت برخی از آنها به حواس، برای برخی به عقل و برای بعضی هم به وحی نیاز باشد (فصیحی، ۱۳۸۹). انتقادات وارد بر کارکردگرایی را می‌توان چنین طبقه‌بندی و ارائه کرد:



## ۴-۱. انتقادات هستی‌شناختی

گفته شد کارکردگرایی از نظر هستی‌شناختی دارای دو خصوصیت است: نخست اینکه هستی را به هستی مادی محدود کرده است و دیگر اینکه میان جهان انسانی و جهان طبیعی تفاوتی قائل نیست. اشکال نخست منای هستی‌شناختی کارکردگرایی این است که جهان مادی بخش از هستی را تشکیل می‌دهد؛ در نتیجه، اگر کارکردی لحاظ می‌شود، باید در ارتباط با کل عالم هستی باشد؛ چنان که به عقیده علامه طباطبائی جهان هستی به‌مثابه یک نظام ارگانیسمی است و هدف این نظام حرکت به سمت خداوند و رسیدن به اوست و تمام عناصر این نظام در این مسیر از کارکرد خاصی برخوردارند؛ به‌طوری که انحراف و اختلال در یک جزء نظام، به‌ویژه اجزای برجسته آن، فساد و اختلال در اجزای دیگر را نیز در پی دارد؛ در نتیجه، نظام را به اختلال می‌کشاند. در چنین حالتی، اگر جزء فاسد به‌خودی خود و یا به کمک دیگر اجزا به حالت تعادل برگردد، حالت رفاهی قبل از انحرافش هم برمی‌گردد؛ ولی اگر به انحراف و کج‌روی‌اش ادامه دهد، همه اسباب جهان در برابر او قیام می‌کنند و آن جزء را نابود می‌سازند (طباطبائی، ۱۳۹۰، ج ۸، ص ۲۱). روشن است کسی که چنین دیدی به هستی داشته باشد، تلقی او از جامعه و عالم انسانی نیز متفاوت است.

## ۴-۲. انتقادات انسان‌شناختی

نخستین و مهم‌ترین اشکال انسان‌شناختی کارکردگرایی، نگاه جبرانگاری آن به انسان است. ریشه این نوع نگاه، نفی اقتضانات فطری انسان است؛ ولی برخلاف نظریه کارکردگرایی، انسان دارای فطرتی است که حقیقت وی را تشکیل می‌دهد. بنا بر اصل فطرت، خواسته‌های ذاتی انسان و خصوصیات روانی وی بر ساختارهای اجتماعی تقدم دارد (همان). برخلاف دیدگاه کارکردگرایان، علت‌مندی و قانون‌مندی جامعه و تاریخ، با آزادی انسان هیچ‌گونه مغایرتی ندارد (همان). مطابق دیدگاه درست، نه‌تنها محیط طبیعی، اجتماعی و تاریخ، انسان را مجبور نمی‌سازد، بلکه انسان در زمینه سرنوشت و سرشت خود نیز آزاد است. این آزادی در پی رشد شناخت و آگاهی انسان افزایش می‌یابد (همان). اعتقاد به آزادی انسان سبب می‌شود که در تبیین واقعیت‌های اجتماعی، به انسان نیز توجه شود؛ زیرا انسان است که با رفتار اختیاری خود، سرنوشت کل جامعه را دستخوش تحول و تغییر می‌سازد. اشکال دیگر نظریه کارکردگرایی این است که بعد روحانی انسان و خواسته‌های مرتبط با آن را نادیده می‌انگارد. این امر سبب می‌شود که شناخت واقعی از انسان حاصل نشود و در نتیجه، رفتارهای او نیز به‌درستی تبیین نگردد.

در نظریه کارکردگرایی، انسان ذاتاً موجودی ارضاناپذیر است و برای جلوگیری از زیاده‌خواهی‌های او، به نظام کنترلی اخلاقی تمسک شده است. بر فرض پذیرش این فرضیه، کارکردگرایی نمی‌تواند با نظام اخلاقی جلوی غریزه ارضاناپذیری انسان را بگیرد و جامعه را کنترل کند؛ زیرا انسان‌ها در صورتی به‌وسیله نظام اخلاقی از خواسته‌های مجذوب خود دست برمی‌دارند که به بی‌طرفی کامل قواعد اخلاقی اعتقاد داشته باشند. در نظریه کارکردگرایی، تدوین چنین نظامی ممکن نیست؛ چراکه این کار تنها از طریق وحی ممکن است، که طرفداران نظریه کارکردگرایی بدان اعتقاد ندارند.

## ۳-۴. انتقادات معرفت‌شناختی

برخلاف دیدگاه کارکردگرایی، ابزار شناخت منحصر به حس نیست؛ بلکه حس، عقل و وحی مهم‌ترین ابزارهای شناخت عالم است. بسته به مورد، هر یک از ابزارهای یادشده، در تبیین واقعیت‌های اجتماعی استفاده می‌شود. افزون‌براین، معرفت اثباتی از جهات متعدد دیگر نیز مورد انتقادات جدی قرار گرفته است؛ به‌گونه‌ای که موقعیت اولیه‌اش را از دست داده است. در این نوشتار، تنها به نقد متافیزیکی این نظام معرفتی اشاره می‌شود. معرفت اثباتی، به‌رغم مدعای خودش که با هرگونه امر متافیزیکی و معنا و مضمون حاکی از غیب مخالفت می‌کرد، خودش شدیداً گرفتار امر متافیزیکی شد؛ به‌گونه‌ای که خطرشان کمتر از خطر اندیشهٔ قدسی - که در رأس مبارزهٔ او قرار داشت - نبود. یکی از محققان، نقدهای مربوط به بُعد متافیزیکی اندیشهٔ اثباتی را چنین بیان کرده است: ۱. نقد شیوهٔ واقع‌گرایانه در مطالعهٔ پدیده‌های اجتماعی غیرمحسوس؛ ۲. نقد متافیزیکی بودن جامعه‌شناسی در مطالعهٔ جوامع ابتدایی و شکل‌گیری نهادها؛ ۳. نقد رویهٔ متافیزیکی جامعه‌شناسی در تفسیر پیشرفت جوامع بشری (امزیان، ۱۳۸۰، ص ۶۸). افزون‌براین، برخلاف دیدگاه کارکردگرایان، معرفت محصور به دانش اثباتی نیست؛ بلکه دانش وحیانی و عقلانی نیز واجد اعتبار معرفت‌شناختی است (همان). اکنون پس از بررسی مکتب کارکردگرایی و مبانی آن، به بررسی ارتباط آن با عناصر برنامهٔ درسی - که قلب نظام آموزشی را تشکیل می‌دهند - پرداخته خواهد شد.

## ۵. عناصر برنامهٔ درسی

در بحث برنامهٔ درسی، اندیشمندان مختلف به عناصر و الگوهای مختلفی اشاره کرده‌اند. *اونیل* (۲۰۱۰) به دو الگوی محصول‌محور و فرایندمحور در برنامهٔ درسی اشاره می‌کند. ردهای الگوی محصول‌محور را می‌توان در کارهای *تایلر* (۱۹۴۹) یافت که به دلیل تأکید بیش‌ازحد بر اهداف یادگیری، مورد انتقاد قرار گرفته است. وی الگویی بسیار فنی از برنامهٔ درسی ارائه داده است. الگوی تابا و باییت را نیز می‌توان در زمرهٔ این گروه حساب کرد. در مقابل، الگوی فرایندمحور دربارهٔ کاری است که افراد انجام می‌دهند، نه دربارهٔ تفکر در زمینهٔ نتایج یا مطالب انتزاعی. این روش، واقع‌گرا و روشی قابل استفاده است؛ زیرا هماهنگ کردن پیام‌های کلیدی، رویارویی‌ها و محیط‌ها، ساده‌تر از نوشتن نتایج یادگیری و به‌کارگیری آنها برای برنامهٔ درسی است (نایت، ۲۰۰۱). برنامهٔ درسی را از دید عناصر مختلف نیز می‌توان کنکاش کرد. *مهرمحمدی* (۱۳۹۳) معتقد است: برخی یک برنامهٔ درسی را از دریچهٔ مؤلفه‌های تشکیل‌دهندهٔ آن بررسی می‌کنند. *تایلر* در توصیف برنامهٔ درسی، به عناصر (هدف، انتخاب تجربه‌های یادگیری، سازمان‌دهی تجارب یادگیری و ارزشیابی) واکر به ده عنصر (منطق، غایت‌ها و هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی) اشاره می‌کند. الگوی دیگری که بر عناصر برنامهٔ درسی متمرکز شده، الگوی کلاین است. وی عناصر برنامهٔ درسی را شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، محتوا و منابع، فعالیت‌های یادگیری، زمان آموزش، فضای آموزش، گروه‌بندی دانش‌آموزان و ارزشیابی می‌داند (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۲۵). در این پژوهش، تأکید بر عناصر برنامهٔ درسی کلاین و دلالت‌های کارکردگرایی بر این عناصر است.

## ۶. روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از روش استدلال استنتاجی صورت گرفته است. استدلال استنتاجی یکی از روش‌های مشهور در فلسفه است (جانسون، ۱۳۸۰، ص ۷۱). در این روش، پژوهشگر از یک نظریه کلی استفاده می‌کند و بدین طریق می‌کوشد از کلیات به جزئیات و پاسخ‌دهی به پرسش‌هایی که در ذهن پروراندۀ است، بپردازد. در استدلال استنتاجی، نتایج حاصل و برخاسته از بحث‌های قیاسی می‌باشند؛ به عبارت دیگر، معرفت یا شناخت حاصله، برآیندی از قیاس است.

## ۷. یافته‌های پژوهش

### ۷-۱. قیاس انواع کارکرد در کارکردگرایی و سطوح برنامه‌درسی در برنامه‌ریزی درسی (آشکار، پوچ، پنهان، زائد، رسمی)

از نظر مرتز، کارکرد مثبت کارکردهایی هستند که یک نهاد به نفع نهادهای دیگر انجام می‌دهد. کارکرد منفی به پیامدهای سوء یک نهاد نسبت به دیگری اطلاق می‌شود. کارکردهای خنثی بیانگر آن دسته از پیامدهایی است که ایجاباً و سلباً نسبت به نهادهای دیگر فاقد اثر و خاصیت هستند (ریترز، ۱۳۸۲، ص ۷۸). مقصود از کارکردهای آشکار آنهایی است که با قصد قبلی انجام می‌گیرند؛ درحالی که کارکردهای پنهان یا غیرمقصود، آن دسته از کارکردهایی است که جزء لوازم علی و معلولی یک نهاد و از مقتضیات ذاتی آن محسوب می‌شود؛ قطع‌نظر از اینکه بانیان آن نهاد به آن واقف باشند یا نباشند، یا مطلوب آنها نباشند (فصیحی، ۱۳۸۹). در شاخه مطالعاتی برنامه‌ریزی درسی نیز صاحب‌نظران همسو با کارکردگرایی معتقد به برنامه‌درسی پوچ، آشکار، پنهان، زائد و فوق‌برنامه هستند. برای روشن‌تر شدن موضوع، به تعاریف زیر از برنامه‌های درسی سه‌گانه یادشده توجه کنید:

هرگاه نظام برنامه‌ریزی درسی برخی از مفاهیم و مسائل را عملاً در برنامه‌های درسی ننگنجد یا مطالب گنجانده‌شده در برنامه‌های درسی یا کتاب‌های درسی با سن عقلی دانش‌آموزان و دانشجویان متناسب و برای آنها قابل فهم نباشد، برنامه‌درسی را پوچ می‌نامند (شورین‌الاحسینی و فولادی‌پناه، ۱۳۹۳). برنامه‌درسی پوچ، خنثی یا عقیم، شامل آن دسته از موضوعاتی است که تدریس نشده است و نیز هر نوع ملاحظه‌ای را در مورد اینکه چرا این موضوعات مورد غفلت قرار گرفته‌اند، را دربرمی‌گیرد. برنامه‌درسی فوق‌برنامه، شامل کلیه تجارب برنامه‌ریزی‌شده است که از حیطه موضوعات مدرسه خارج است. اگرچه این برنامه‌درسی از لحاظ اداری اهمیت کمتری نسبت به برنامه‌درسی رسمی دارد، اما در بسیاری از جهات مهم‌تر و مؤثرتر از آن است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶، ص ۴۵). برنامه‌درسی پوچ - که از آن تحت عنوان برنامه‌درسی خنثی یا عقیم نیز یاد می‌شود - شامل آن دسته از موضوعاتی است که تدریس نشده‌اند و نیز هر نوع ملاحظه‌ای را در این خصوص که چرا این موضوعات مورد غفلت قرار گرفته‌اند، دربرمی‌گیرد. برای مثال، چرا موضوعاتی نظیر حقوق، آموزش رانندگی، نقش‌های والدین و مانند آن تدریس نمی‌شوند و نمی‌توانند در کنار دروس اصلی همچون زبان، مطالعات اجتماعی و علوم، در مدارس مدنظر قرار گیرند؟ (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳، ص ۶۴).

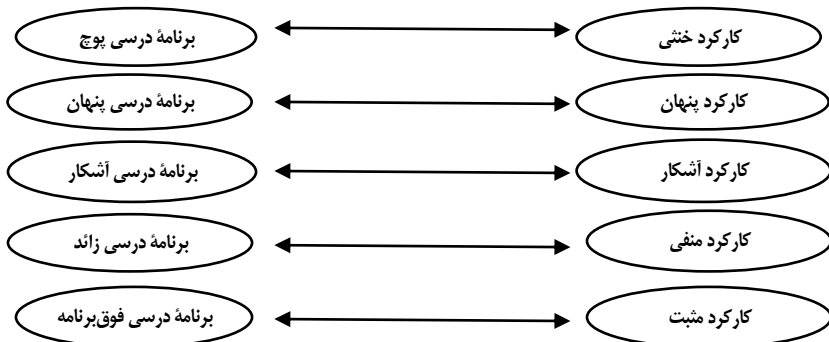
تعریف برنامه درسی پنهان بسیار دشوارتر از اصطلاح برنامه درسی رسمی است. این امر به دلیل پیچیدگی اصطلاح پنهان است؛ زیرا تجربیات و یادگیری دانش آموزان با یکدیگر تفاوت دارد و همچنین با تغییرات تدریجی باورها و دانش هر اجتماع، پیوسته در حال تغییر است. برنامه درسی پنهان، اصولاً مربوط به ساختارهای آموزشی است. برای مثال، در سخن گفتن، دو مؤلفه درهم تنیده است: نخستین مؤلفه، آشکارسازی همین کلماتی است که از جنس اسم و فعل و حرف هستند و بیان می‌شود. اینها به‌خودی‌خود معنا ندارند یا دست‌کم مبهم هستند؛ اما مؤلفه دیگری هست که همین کلمات را معنادار می‌کند و آن ساختار جمله و نحوه بیان است. اگر توجه ما معمولاً به خود کلمات و کمتر معطوف به نحو آن باشد، در آن صورت «پنهان» قلمداد می‌شود. بدین‌صورت، حاشیه‌های یک کلام، ساختار مفهوم برنامه درسی پنهان را تشکیل می‌دهد (رک: اسکندری، ۱۳۹۰، ص ۱۱-۱۳).

برنامه درسی پنهان عمدتاً مورد تأیید نیروهای برنامه درسی مدرسه نیست؛ اما می‌تواند نسبت به برنامه درسی رسمی یا اجرائی، تأثیری به مراتب عمیق‌تر بر دانش آموزان داشته باشد. مدارس مؤسساتی‌اند که در بطن خود دارای مجموعه‌ای از هنجارها و ارزش‌هایند. پیام‌های اصلی برنامه درسی پنهان، وجود دل‌مشغولی‌های عمده در خصوص جنسیت، طبقه، نژاد، قدرت و دانش در مدرسه است. درس‌هایی که برنامه درسی پنهان، تدریس می‌کنند، شامل آموزه‌هایی‌اند درباره نقش‌های جنسی، رفتار مناسب برای جوانان، اینکه چه کسی حق دارد در قبال چه کسی تصمیم بگیرد و چه نوع دانشی، مشروع تلقی می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳، ص ۲۶).

منظور از برنامه درسی رسمی یا آشکار، فعالیت‌های برنامه درسی هستند که نظام آموزشی آنها را به‌طور رسمی اعلام می‌کند و در بسیاری از موارد، در قالب کتاب‌های درسی در مدارس و مراکز آموزش عالی تدریس می‌شود (هاشمی و خدابخشی، ۱۳۹۶). پوزنر از برنامه درسی رسمی به‌عنوان سندی مکتوب نام می‌برد که در آن، چارت‌ها، فهرست رئوس مطالب، راهنمای برنامه درسی و فهرست هدف‌ها با دقت تعریف شده باشد. هدف این برنامه درسی، فراهم‌سازی مبنایی برای معلمان جهت برنامه‌ریزی طرح درس، ارزشیابی از کار دانش‌آموزان از یک سو و کمک به مدیران برای نظارت بر کار معلمان و پاسخگو نگه‌داشتن آنها در قبال فعالیت‌ها و نتایج عملکردشان از سوی دیگر است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳، ص ۴۴). پوزنر نیز در کتاب *تجزیه و تحلیل برنامه درسی*، به تشریح برنامه درسی فوق‌برنامه می‌پردازد. به‌زعم وی، برنامه درسی فوق‌برنامه شامل کلیه تجارب برنامه‌ریزی شده‌ای است که از حیطة موضوعات درسی خارج است، این نوع از برنامه درسی، بیشتر به‌دنبال علایق دانش‌آموزان است.

یکی دیگر از انواع برنامه درسی، برنامه درسی زائد است. درباره چستی برنامه درسی زائد، گزاره‌های گوناگونی ارائه شده است. یادگیری دارای دو بخش است: یادگیری اثربخش و یادگیری غیراثربخش (زائد). برنامه درسی زائد، نوعی یادگیری غیرمفید، غیرکارا و غیرکاربردی است. در واقع، هر نوع محتوای برنامه درسی که متناسب با اهداف و مأموریت یک دوره نباشد، زائد است. برنامه درسی زائد نوعی از برنامه درسی است که ارتباطی با محیط کار و دنیای بیرون نداشته باشد (حسینی لرگانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۷).

با توجه به آنچه از تعریف برنامه‌درسی پوچ، پنهان، زائد، رسمی و آشکار، و فوق‌برنامه ارائه شد و همچنین تعریف کارکردگرایان از کارکردهای منفی، مثبت، خنثی، پنهان و آشکار، می‌توان شکل زیر را در قیاس انواع کارکردها و برنامه‌درسی سه‌گانه ارائه داد:



تصویر ۱. قیاس انواع کارکرد در کارکردگرایی و سطوح برنامه‌درسی

## ۲-۷. دلالت‌های کارکردگرایی در عناصر نه‌گانه برنامه‌درسی کلاین

رویکرد کارکردگرایی نسبت به برنامه‌درسی و آموزش را می‌توان با استفاده از قیاس مشهور این نظریه بررسی کرد. کارکردگرایی با قیاس بین بدن و اجتماع معتقد است که جامعه همانند بدن انسان کار می‌کند و هر یک از اندام‌ها کارکرد خاص خود را دارند. در بدن، وظیفه شش‌ها جذب اکسیژن، وظیفه قلب پمپاژ خون و وظیفه رگ انتقال خون است. همه این ارگان‌ها در ارتباط با یکدیگر کار می‌کنند. هرگاه یکی از این اندام‌ها دچار بدکارکردی شود، کارکرد کل سیستم تحت تأثیر قرار می‌گیرد. به همین نحو، آموزش نیز به‌عنوان یکی از نهادهای اجتماعی و بخشی از ارگان‌بسم جامعه با بقیه اعضا، یعنی اقتصاد، خانواده، سیاست و مذهب، به شیوه‌های مختلفی در ارتباط است. کارکردگرایی معتقد است که آموزش در یک نظام کلی سازمان‌دهی شده، وظایف مربوط به خود را برای انجام دادن دارد؛ به عبارت دیگر، آموزش باید به‌صورت کاملاً هماهنگ و برای اهداف خاصی در سیستم کلی اقدام به عمل کند (کاربل و هالسی، ۱۹۷۷؛ کینگ، ۱۹۸۳؛ میگان، ۱۹۸۱؛ بلیکچ و هانت، ۱۹۸۵؛ ماجوریانک، ۱۹۸۵).

### ۱-۲-۷. اهداف

کارکردگرایی معتقد به نگرش سیستمی درباره برنامه‌درسی است. کارکردگرایان معتقدند که آموزش و برنامه‌درسی، یک کل تشکیل شده از اجزاست (کینگ، ۱۹۸۳؛ هالسی، ۱۹۷۷). یارسونز در زمینه دستیابی به هدف، معتقد است که هر نظامی باید هدف‌های اصیل خود را تعیین کند و به آنها دست یابد (دیانت، ۱۳۹۵، ص ۳۴). بنابراین می‌توان گفت: در هدف‌گذاری باید به دو بُعد کلی و جزئی توجه شود. در واقع، اهداف جزئی ابزاری در خدمت اهداف کلی خواهند بود. نکته دیگر درباره اهداف، توجه به اصیل بودن اهداف است. بُعد دیگر در تبیین و گزینش اهداف برنامه‌درسی، توجه به مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی کارکردگرایی است. مطابق با نخستین اصل

هستی‌شناختی (لاادراگری)، کارکردگرایی چندان اعتقادی به اهداف ماوراءالطبیعی در برنامه‌دستی ندارد. دومین اصل هستی‌شناسانه کارکردگرایی، توجه به اصالت جمع است. بنابراین در گزینش اهداف، بیش از آنکه فرد مدنظر قرار گیرد، باید به اجتماع و منافع جمعی توجه شود. سومین اصل، توجه به سکولاریسم، یعنی پرهیز از اندیشه‌های دینی در گزینش و پایش اهداف است. مبانی انسان‌شناختی کارکردگرایی، بر مواردی چون جبرگرایی و ارضاناپذیری آدمی تأکید دارد. مطابق با اصل جبرگرایی، انسان تابع محیط خویشتن است؛ پس باید اهدافی را در برنامه‌دستی گنجانده که موجبات تطابق انسان با محیط را فراهم کند. طبق اصل سبیری‌ناپذیری و شرور بودن آدمی، باید به‌دنبال تدوین اهدافی بود که طبع سرکش انسان را خاموش و وی را مطیع سازد. در بحث معرفت‌شناسی نیز از آنجایی که کارکردگرایی اصالت را به حواس می‌دهد، گزینش اهداف عینی و رفتاری در اولویت بیشتری نسبت به اهداف انتزاعی قرار دارد. چنانچه پیرامون گزاره‌های کارکردگرایی درباره‌گزینش اهداف تأمل شود خواهیم دید که این نظریه بیشتر به اهداف مادی و عینی توجه دارد و چندان توجهی به اهداف ماوراءالطبیعه ندارد. با نیم‌نگاهی به اهداف شناختی، عاطفی، مهارتی و حرکتی، می‌توان دریافت که بیشترین تأکید کارکردگرایان بر اهداف شناختی و مهارتی است و چندان اهمیتی برای اهداف عاطفی و حرکتی قائل نیستند. از سوی دیگر، در تعیین اهداف، به دانش‌آموز و معلم چندان توجه نمی‌شود؛ چراکه منابع تعیین اهداف، جامعه است و اهداف آموزشی باید ابزاری برای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای خدمت به اجتماع باشد.

## ۲-۷. محتوا

از نظر کارکردگرایان، دانشی که در برنامه‌دستی قرار می‌گیرد، در صورتی مشروع و پذیرفتنی است که بخشی از فرهنگ رایج باشد و در جهت اتحاد و یکپارچگی گام بردارد، نه کثرت‌گرایی و تفاوت. جامعه همیشه به چنین دانش و اشخاصی نیاز دارد (دورکیم، ۱۳۸۳، ص ۹۱). افزون‌براین، دورکیم که یکی از شاخص‌ترین چهره‌های کارکردگرایی است، فقط دانشی را با ارزش می‌داند که فایده‌علمی داشته باشد. دورکیم معتقد است علمی که به بهروزی بشر کمک نکند، ارزش چندان نخواهد داشت. اگر تحقیقات تنها فایده‌نظری داشته باشند، باید آنها را مطلقاً بی‌ارزش دانست. اگر مسائل نظری را به‌دقت از مسائل علمی متمایز می‌کنیم، به‌معنای نادیده گرفتن مسائل علمی نیست؛ بلکه به‌عکس در پی یافتن موضع بهتری برای حل آنها هستیم (دورکیم، ۱۳۸۴، ص ۱۴۷-۱۴۹). یکی دیگر از موارد مهم در مکتب کارکردگرایی آن است که محتوا بر پرورش عزت اجتماعی تمرکز کند. این نظریه بر پرورش عزت نفس دانش‌آموزان در مدرسه بسیار اهمیت قائل است. مسلماً تأکید بر فردگرایی، به پدیده رقابت در میان دانش‌آموزان منجر می‌شود. تأکید بر بازی‌ها و ورزش‌های رقابتی، به تشدید این پدیده در میان فراگیران دامن می‌زند. با ارائه جایزه در این بازی‌ها، دانش‌آموزان سریعاً فرایند رقابت برای کسب جایزه را فرا می‌گیرند (پارسونز، ۱۹۵۱، ص ۱۲۱). یکی دیگر از تأکیدات کارکردگرایی، آموزش وطن‌پرستی و آشنایی با قهرمانان و اسطوره‌های ملی است. تأکید بر وطن‌پرستی تا حدی است که تأکید بر اسطوره‌ها، توسط معلم حتی در صورت نادرست بودن و تخیلی بودن، بارها و بارها انجام می‌شود (هومانز، ۱۹۵۸، ص ۲۲۸). چنان که پیداست، کارکردگرایان بیشتر بر محتوا و دانش عملی و اسطوره‌پروری تأکید می‌کنند و راه

شناخت را تجربه کردن می‌دانند. از این منظر، توجه به دروسی چون شیمی، علوم و زیست - که جنبه‌ عملی بیشتری دارند - مورد تمرکز نظریه‌ کارکردگرایی است. مسلماً اهداف عینی، مستلزم محتوای عینی است. محتوای عینی مورد نظر کارکردگرایان محتوایی است که کاملاً قابل لمس و تجربه باشد؛ دروسی که با آزمایشگاه و تجربه‌گری ارتباط داشته باشند. اما از سوی دیگر، تأکید محدود کارکردگرایان بر دروسی که مشتمل بر معرفی اسطوره‌ها و قهرمانان باشد، به‌منظور پرورش بُعد روحانی در شخص یادگیرنده نیست؛ بلکه آنها به‌دنبال الگوبرداری و قهرمان‌پردازی در میان دانش‌آموزان برای اهدافی چون تطبیق‌پذیری با جامعه بومی و خدمت به نیازهای جمعی است. در واقع باید گفت که محتوای دینی، شهودی و ماوراءالطبیعه جایگاهی در دانش مورد نظر کارکردگرایان ندارد. بی‌تردید تأکید بر محتوای عینی و تک‌بعدی به پرورش اشخاصی منجر خواهد شد که هستی را از زاویه تجربه و عینک این‌دنیایی خواهند دید؛ پرورشی که فقط یک بُعد از هزاران بُعد آدمی را مدنظر قرار خواهد داد. بی‌توجهی به ابعاد معنوی و شهودی انسان، به پرورش انسان تک‌بعدی خواهد انجامید.

### ۳-۲-۷. راهبردهای یاددهی - یادگیری

بدون هیچ شک و تردیدی می‌توان گفت که کارکردگرایی با تأکید بر حواس و تجربه، یادگیری عملی را بهترین نوع و شیوه یاددهی تلقی می‌کند. دورکیم به‌دلیل غلبه پوزیتویستی عصر خویش، حواس را یگانه ابزار شناخت می‌شناسد و معتقد است که فرد نمی‌تواند روش دیگری غیر از به‌حساب آوردن حواس به‌عنوان نقطه آغاز یادگیری و کنکاش برگزیند و نمی‌تواند از قید اندیشه‌های کلی و الفاظی که این معانی را نشان می‌دهد، رها شود؛ مگر اینکه حواس خود را ماده اولیه ایجاد معانی کلی قرار دهد. تنها مبنایی که اثبات‌گرایی آن را می‌پذیرد، همانا بزرگداشت طبیعت و ارزیابی آن در مقام یگانه منبع معرفت است (امزیان، ۱۳۸۰، ص ۶۸-۶۹). از آنجایی که کارکردگرایی به‌دنبال انتقال دانش به فراگیران است، پس استفاده از شیوه‌های خلاقانه جایی در فرایند یادگیری ندارند؛ دانش‌آموز باید سخت تمرین و تکرار کند و مسائل را از نزدیک مشاهده نماید تا بتواند بر موضوع مورد نظر مسلط شود. البته در این میان دانش‌آموزان تابلوهای سفیدی در نظر گرفته می‌شوند که باید توسط معلم با حقایق اجتماعی خوب پر شوند. با این اوصاف می‌توان گفت که راهبردهای یاددهی - یادگیری در مکتب کارکردگرایی، کاملاً یک‌سویه و تجویزی خواهند بود. دانش‌آموز اجازه هیچ دخل و تصرفی در شیوه‌های یادگیری نخواهد داشت و قادر به ابتکار عمل و خلاقیت در یادگیری نیست. آنچه مهم است، طی کردن ترتیب و توالی خاص در جریان یادگیری تا رسیدن به نتیجه مورد نظر است. روش یادگیری باید در قالب فرموله‌شده طراحی و اجرا شود و هیچ دانش‌آموزی اجازه نخواهد داشت با تکیه بر یادگیری شهودی یا الهامی، مسئله یا مشکلی را حل کند. تلقی دانش‌آموز به‌عنوان یک لوح سفید بدن‌معناست که وی در یادگیری اختیاری از خود نخواهد داشت؛ بلکه معلم باید به تدوین راهبردهایی بپردازد که بتواند بیشترین میزان دانش را به فراگیران انتقال دهد. چنان که پرواضح است، در عصر کنونی به‌مدد فناوری‌های ارتباطی میزان انفجار دانش و اطلاعات به بالاترین حد خود رسیده و به‌تبع آن، مباحثی چون سواد اطلاعاتی مطرح شده است. بنابراین پیروی از راهبردهایی چون انتقال صرف دانش به یادگیرندگان، هرگز کارایی لازم را نخواهد داشت.

## ۴-۷. مواد و منابع آموزشی

از دیدگاه کارکردگرایی، منابع آموزشی را می‌توان به سه دسته محیط، معلم و کتب درسی تقسیم کرد. در این میان، معلم به دلیل نقشی که در فرایند آموزش ایفا می‌کند، از اهمیت بیشتری برخوردار است. از منظر کارکردگرایی، معلمان به عنوان عوامل انتقال دانش مشروع و همچنین الگوهای اخلاقی برای نسل بعدی، باید خود را محدود به تدریس برای اهداف اجتماعی کنند. نظریه کارکردگرایی بر شیوه‌های جهان‌شمول آموزشی برای برآورده کردن نیازهای اجتماعی تأکید دارد. نخستین مانیفیست کارکردگرایی درباره آموزش عبارت است از انتقال دانش و مهارت به نسل بعد. *امیل دورکیم* بیان می‌کند که معلمان باید متعهد به ارائه قوانین، نه به عنوان موضوعی فردی، بلکه به عنوان قدرتی برتر از خود باشند. آنان باید خود را ابزاری برای انتقال این قوانین بدانند، نه پدیدآورنده آن (میگان، ۱۹۸۱، ص ۶۸). تأکید بر محیط به عنوان دومین منبع یادگیری، از دیگر گزاره‌های کارکردگرایی در حیطه منابع یادگیری است. البته باید توجه کرد که هدف، بیشتر سازگاری با محیط است تا اکتشاف در آن؛ چراکه کارکردگرایان معتقدند که انسان تابع محیط خویش است؛ بنابراین چندان تحولی در آن نمی‌تواند ایجاد کند. سومین منبع یادگیری مورد تأکید کارکردگرایان، استفاده از کتاب‌های بزرگ با موضوعاتی چون معرفی قهرمانان و اسطوره‌ها و نیز موضوعاتی چون ریاضی و شیمی و فیزیک به دلیل ماهیت تجربه‌پذیری آنهاست. با این اوصاف باید گفت که کارکردگرایی در حیطه منابع، بیشتر بر عوامل بیرون از فرد (محیط، معلم و کتاب) تأکید دارد تا عوامل درونی (شناخت، علایق و انتظارات دانش‌آموز). بنابراین منشأ و منبع یادگیری در رویکرد کارکردگرایی، کاملاً برون‌گراست.

## ۵-۲-۷. فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان

فعالیت‌های یادگیری اشاره به درگیری دانش‌آموزان در امر یادگیری دارد که به کسب تجربیات یادگیری خواهد انجامید (زهره‌وند، ۱۳۸۹، ص ۵۳). نظریه کارکردگرایی با تأکید بر حواس به عنوان عامل اصلی در یادگیری، بیشترین تأکید را بر آن دسته از فعالیت‌های یادگیری دارد که به درگیری عملی دانش‌آموزان منجر شوند. از سوی دیگر، این نظریه با توجه به اهمیتی که برای محیط قائل است (اصل جبرگرایی)، بیشتر به دنبال آن دسته از فعالیت‌هایی یادگیری است که به بیشترین تطبیق دانش‌آموزان با محیط اجتماعی و طبیعی بینجامد. یک اصل اساسی در رویکرد کارکردگرایی در مدرسه عبارت است از انتقال دانش و مهارت‌های پایه به نسل بعد. دورکیم افزون‌براین اصل اساسی در زمینه آموزش، وظایف ثانویه آموزش و پرورش را انتقال ارزش‌های هسته‌ای و کنترل اجتماعی می‌داند. منظور از ارزش‌های هسته‌ای، ویژگی‌های سیستم حاکم اقتصادی و سیاسی است که آموزش و پرورش را تغذیه می‌کند. بنابراین، دانش‌آموزان باید به پیروی از برنامه‌ها، راهنمایی‌ها و اطاعت از قدرت، تشویق شوند. برای مثال، یکی از ارزش‌های پرنفوذ در کلاس‌های درس آمریکا، فردگرایی است؛ ایدئولوژی‌ای که از حق آزادی و استقلال طرفداری و حمایت می‌کند. نفوذ این ارزش‌ها در کلاس‌های درس آمریکا به حدی است که در کارهای تیمی نظیر بسکتبال نیز بر رهبر تیم تأکید می‌شود. فردگرایی در مکتب کارکردگرایی امری مذموم تلقی



می‌شود (دورکیم، ۱۹۸۵، ص ۱۸۹). یکی دیگر از ابعاد مهم در فعالیت‌های یادگیری، توجه به اصل جمع‌گرایی در نظریه کارکردگرایی است. کارکردگرایان بیشتر آن دسته از فعالیت‌های یادگیری را اصیل می‌شمارند که مستلزم درگیری جمعی دانش‌آموزان باشد. بنابراین با توجه به آنچه ذکر شد، می‌توان بیان کرد که توجه به محیط اجتماعی، یادگیری عملی و جمعی سه اصل مهم در حیطه فعالیت‌های یادگیری از منظر کارکردگرایان است.

#### ۶-۲-۷. زمان آموزش

نظریه کارکردگرایی با تمرکز بر انتقال دانش از یک نسل به نسل دیگر، به حداکثر استفاده از زمان برای انتقال محتوا به فراگیران اعتقاد دارد؛ به عبارت دیگر، زمان آموزش به‌طور کلی در اختیار معلم خواهد بود و دانش‌آموزان دخل و تصرفی در آن نخواهند داشت. زمان آموزش، جز به تجربه و یادگیری، نباید صرف فعالیت‌هایی دیگر شود. معلم باید قادر باشد در کوتاه‌ترین زمان ممکن، بیشترین محتوای آموزشی را به فراگیران انتقال دهد. استفاده از زمان یادگیری، کاملاً خطی و غیرمنعطف خواهد بود. به‌گونه‌ای که تمامی برنامه‌های آموزشی باید طبق برنامه‌آزایش تعیین شده اجرا شوند. معلم به‌دلیل نقشی که در انتقال دانش و اطلاعات به دانش‌آموزان دارد، حق استفاده از آموزش برای امور دیگر را نخواهد داشت. از سوی دیگر، با توجه به تأکید کارکردگرایی بر تجربه و پر کردن لوح سفید ذهن دانش‌آموزان، بسیار واضح است که بودجه‌بندی زمان آموزش به‌گونه‌ای خواهد بود که برخی از دروس خاص که بر دانش شناختی متمرکزند، زمان بیشتری را به خود اختصاص دهند.

#### ۷-۲-۷. فضای آموزش

فضای آموزشی بافتی است که کلیه فرایندهای یادگیری در آن صورت می‌گیرد (وولفولک، ۲۰۰۱، ص ۳۲۳). از نظر کارکردگرایان، کلاس درس و مدرسه به‌عنوان اصلی‌ترین فضای آموزشی باید به‌گونه‌ای باشد که نقشی مهم در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان ایفا کند؛ چراکه تنها نهادی در جامعه است که به آموزش مهارت‌ها و نقش‌ها می‌پردازد (اسلاکویش، ۱۹۸۴، ص ۱۹). پارسونز مدارس را نهادهای خنثایی تلقی می‌کند که هدف آنها تجهیز دانش‌آموزان به مهارت‌ها و دانش‌های مورد نیاز برای عملکرد در جامعه است. وی مدارس را نهادهایی در نظر می‌گیرد که مسیر فرصت برابر برای ارتقا دانش‌آموزان در سلسله‌مراتب اجتماعی را هموار می‌کنند (ژبرو، ۱۹۸۳، ص ۹۱-۹۵). اما این فرصت‌های برابر ممکن است دستاوردهای متفاوتی را به ارمغان بیاورند. تفاوت‌های موجود، ناشی از توانایی، جهت‌گیری خانوادگی، انگیزه‌های فردی و میزان علاقه‌مندی به آموزش است. تفاوت در دستاوردهای آموزشی، پذیرفته هستند؛ چراکه حتی اگر دانش‌آموزان در شرایط نابرابر فرهنگی و اجتماعی به دنیا آمده باشند، آموزش با تکیه بر این پیش‌فرض که «هر کس در مدرسه خوب عمل کند، تقدیر می‌شود»، توانایی آن را دارد تا تفاوت‌های ناشی از شرایط فرهنگی و اجتماعی را از بین ببرد (پارسونز، ۱۹۶۱، ص ۲۱۸). اما گفته‌های یادشده، نمی‌توانند این حقیقت را که مدارس برای اشاعه فرصت برابر به تمامی اعضای جامعه سازمان‌دهی شده‌اند، تغییر دهد (بلک‌بیچ و

هانت، ۱۹۸۵، ص ۳۳). یکی دیگر از تأکیدات نظریه کارکردگرایی این است که وظیفه مدرسه، خدمت کردن به نیازهای اجتماعی است. چنان که پیداست، کارکردگرایان معتقدند محیط آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شود که دانش آموز را برای آشنایی با نقش‌های خود و خدمت به جامعه آماده سازد. با نیم‌نگاهی به مبانی سه‌گانه کارکردگرایی، می‌توان دریافت که فضای آموزشی بیشتر در خدمت آموزش رسمی خواهد بود تا آموزش‌های غیررسمی. افزون‌براین، به نظر می‌رسد نظریه کارکردگرایی، با توجه به اینکه محیط را در اولویت قرار می‌دهد، چندان تمایلی به دخل و تصرف در فضای آموزشی نخواهد داشت و دانش‌آموزان هستند که باید خود را با فضای آموزشی تطبیق دهند، نه به‌عکس. از سوی دیگر، می‌توان گفت که مطابق با تأکید بسیار زیاد این نظریه بر تجربه و یادگیری عملی، در بودجه‌بندی فضای آموزشی بیشترین در اختیار دروسی قرار خواهد گرفت که به نحوه احسن بتوانند این مهم را برآورده سازند.

#### ۸-۷. گروه‌بندی دانش‌آموزان

گروه‌بندی، اشاره به گروه‌های مختلف درون کلاس دارد که بر اساس اهداف و محتوا می‌تواند شکل‌های متفاوتی به خود بگیرد. نگاه کارکردگرایی به گروه‌بندی دانش‌آموزان، نگاهی متفاوت است. از جمله اصولی که کارکردگرایی در آموزش و برنامه درسی به آن می‌پردازد، اصل دسته‌بندی است؛ بدین‌معنا که دانش‌آموزان در مدرسه باید بر اساس شایستگی‌هایشان دسته‌بندی شوند. جامعه نیازمند آن است که شایسته‌ترین و توانمندترین افراد را برای مشاغل انتخاب کند. مدرسه نیز در این راه با گزینش دانش‌آموزانی که نمرات عالی کسب می‌کنند و وارد کردن آنها به آموزش عالی، زمینه چنین انتخابی را فراهم می‌کند (دمانی، ۲۰۰۳، ص ۲۷). اندیشمندیانی چون پارسونز این فرایند را جایابی اجتماعی می‌نامند؛ بدین‌معنا که شخص در جامعه در جایگاه مناسب خود قرار گیرد. پس از اینکه دسته‌بندی دانش‌آموزان صورت گرفت، کارکرد بعدی برنامه درسی، ایجاد شبکه است. هدف از شبکه‌بندی، ایجاد ارتباط بین افرادی است که در مرحله قبل دسته‌بندی شده بودند (هرتون و همکاران، ۲۰۰۰، ص ۱۲). روشن است که نظریه کارکردگرایی در این زمینه پیرو اندیشه‌های *افلاطون* درباره وظایف مختلف جامعه و نخبه‌گرایی است؛ بدین‌معنا که وظیفه مدرسه شناسایی و دسته‌بندی دانش‌آموزان جهت مشاغل مختلف با تأکید ویژه بر افراد مستعد است. مدرسه باید بتواند بهترین استعدادها را شناسایی کند و در اختیار جامعه قرار دهد.

#### ۹-۷. ارزشیابی

ارزشیابی فرایندی است که به‌منظور تصمیم‌گیری درباره اینکه فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان به نتایج مطلوب انجامیده است یا خیر، صورت می‌گیرد. از آنجایی که کارکردگرایی پیرو مکتب منفعت‌گرایی است (ر.ک: گولدنر، ۱۳۸۳، ص ۱۳۷-۱۳۸)، می‌توان گفت که نظریه کارکردگرایی در زمینه ارزشیابی، به نسبیّت‌گرایی، نفی ارزش‌های ماورایی و محصول‌محوری تا فرایندمحوری اعتقاد دارد. فرهنگ اصالت سودمندی،

در مکتب اصالت لذت *بیتام* ریشه دارد. در این مکتب، به دلیل محوریت فایده‌مندی و تلاش برای دستیابی به بیشترین سود، فایده تنها معیار عینی برای تشخیص حق از باطل شمرده می‌شود (فصیحی، ۱۳۸۹، ص ۱۱). در واقع، در ارزشیابی تنها مواردی گنجانده می‌شوند که ارزشمند و فایده‌مند باشند. کارکردگرایی به دنبال سنجش فرایندها نیست؛ بلکه آنچه برای این مکتب حائز اهمیت است، سنجش محصولات است. بسیار واضح است که ارزشیابی مورد نظر در رویکرد کارکردگرایی، کمی خواهد بود و ارزشیابی کیفی ارزش چندانی نخواهد داشت. از آنجایی که ارزشیابی در نظریه کارکردگرایی معطوف به موارد کمی است، احتمال نادیده گرفتن نتایج ناخواسته، اما برخاسته از فرایند آموزش، در این رویکرد وجود دارد.

به طور کلی می‌توان خلاصه‌ای از دلالت‌های نظریه کارکردگرایی در عناصر نه‌گانه برنامه‌درسی کلاین را در قالب جدول ۱ ارائه داد:

جدول ۱. تلخیصی از دلالت‌های کارکردگرایی در عناصر برنامه‌درسی

عناصر برنامه‌درسی	هدف	محتوا	راهنماهای یاددهی - یادگیری	مواد و منابع	فعالیت‌های یادگیری	زمان آموزش	فضای آموزشی	گروه‌بندی دانش‌آموزان	ارزشیابی
نظریه کارکردگرایی	تأکید بر اهداف عینی و مادی (توجه به محیط در هدف‌گذاری)	محتوای عملی و تجربی	معلم‌محوری و تأکید بر حواس و تجربه در یادگیری	کتاب، محیط و معلم	فعالیت عملی و مرتبط با اجتماع، پرهیز از دانش‌آموز‌محوری	حداکثر استفاده از آموزش برای انتقال محتوا	مدرسه به عنوان نماد و مرکزی برای نقش‌پذیری	دسته‌بندی دانش‌آموزان بر اساس استعدادها و توانایی‌ها	ارزشیابی محصول محور

در هر صورت، نظریه کارکردگرایی در آموزش و پرورش با انتقادهایی نیز روبرو بوده است که از جمله آنها می‌توان به این موارد اشاره کرد: نخستین انتقاد به نظریه کارکردگرایی در آموزش، نادیده گرفتن نقش ایدئولوژی و تضاد در جامعه است (ر.ک: کاربل و هالسی، ۱۹۷۷، ص ۲۹-۳۲). مدارس را هرگز نمی‌توان به صورت مستقل و ایدئال در نظر گرفت. توصیف کارکردگرایی از مدارس، توصیفی یک‌جانبه و دیکتاتورمآبانه است؛ چراکه به صورت واضح مشخص نمی‌کند که مدارس برای موفقیت به چه چیزی نیازمندند (کینگ، ۱۹۸۳، ص ۲۱). یکی دیگر از انتقادات وارد بر کارکردگرایی، به چالش کشیده شدن ایده خنثی بودن مدارس توسط کلمن بود. تحقیقات کلمن درباره ارتباط بین فرصت‌های آموزشی و پیش‌زمینه دانش‌آموزان، نشان داد که پیشینه اجتماعی دانش‌آموزان بر تجارب و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (کولمن، ۱۹۶۸، ص ۱۶۷).

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی دلالت‌های نظریه کارکردگرایی در عناصر برنامه‌درسی بود. کارکردگرایی یکی از نظریات جامعه‌شناسی است که بیشتر با نام اشخاصی چون *پارسونز* و *دورکیم* شناخته می‌شود. کارکردگرایی حاوی پیام‌های مثبت و قابل استفاده‌ای در برنامه‌درسی و آموزش است. البته انتقاداتی نیز بر آن وارد است که در جهت عکس می‌توان با پرهیز از این نقاط ضعف، برنامه‌درسی‌ای را طراحی کرد که ضمن دوری جستن از معایب این

نظریه و با بهره‌گیری از جنبه‌های مثبت آن، از استحکام بالایی برخوردار باشد. دلیل انتخاب این نظریه در این پژوهش، آن بود که در آموزش و پرورش به‌طور اعم و در برنامه‌ی درسی به‌طور اخص نمی‌توان از جنبه‌های اجتماعی تربیت غافل بود؛ و پرداختن به این کار میسر نیست، مگر با استفاده از نظریه‌های علوم اجتماعی؛ از جمله نظریه کارکردگرایی. با بررسی مبانی معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی و انسان‌شناختی نظریه کارکردگرایی می‌توان دریافت که این نظریه در حیطه آموزش به‌طور اعم و در حیطه برنامه درسی به‌طور اخص، از غنای بالایی برخوردار است. در هستی‌شناسی با تأکید بر اهمیت لادریگری، توجه به جمع‌گرایی و سکولاریسم، در انسان‌شناسی با تأکید بر جبرگرایی، ارضانپذیری و شرور بودن آدمی و در معرفت‌شناسی با تأکید بر تجربه و حواس، پیام‌هایی خاصی به طراحان برنامه درسی طرفداران این رویکرد مخابره می‌کند. برای مثال، شخصی که می‌خواهد با تأسی از اصل جبرگرایی برای دانش‌آموز فعالیت یادگیری طراحی کند، باید از خود بپرسد: چه فعالیتی را باید در مدرسه اجرا کند؟ با توجه به اصل شرور بودن آدمی، چه نوع اهدافی طراحی کند؟ با توجه به تأکید بر تجربه و حواس، چه نوع روش آموزشی طراحی کند؟ و سؤالاتی از این دست.

به‌طور کلی کارکردگرایان، آموزش و برنامه درسی را برای انتقال ارزش‌ها و هنجارها به دانش‌آموزان بسیار مهم تلقی می‌کنند. نظریه‌پردازان کارکردگرا هدف برنامه درسی را آماده‌سازی دانش‌آموزان برای نقش‌های بزرگ‌سالی تلقی می‌کنند؛ مدرسه نیز نهادی برای جامعه‌پذیری در نظر گرفته می‌شود. از آنجایی که کارکردگرایی وجود طبقات اجتماعی را لازمه یک جامعه می‌داند، بنابراین بازتولید این طبقات، یکی دیگر از وظایف مدرسه است. مدرسه برای انجام این وظیفه می‌باید به دست‌بندی دانش‌آموزان و ترغیب آنها به مشارکت در ارزش‌های رایج جامعه اقدام کند. کارکردگرایان تمایل دارند که یادگیری و تعامل به دیگران را از منظر اجتماعی بنگرند. از این نگاه، تحصیلات و آموزش، نوعی سازگاری دائمی است که در آن افراد می‌کوشند معانی را با دیگری به اشتراک بگذارند و بدین طریق شخصیت و زندگی خود را شکل دهند.

یکی از اهدافی که دیدگاه کارکردگرایی به دنبال آن است، عقلانی‌سازی جامعه است. فرایند عقلانی‌سازی جامعه به‌معنای استفاده از دانش فنی، علوم و دیگر عناصر برای برنامه‌ریزی سیستماتیک جهت دستیابی به اهداف عینی از پیش تعیین شده است، در این میان، آموزش رسمی و برنامه درسی با تربیت نیروی متخصص، فرایند عقلانی‌سازی را تسهیل می‌کند. بیشترین نمود عقلانی‌سازی جامعه از دید این رویکرد، بروز مواردی چون سلسله‌مراتب اختیارات، قوانین و رویه‌های مکتوب و ساختار بوروکراتیک است. کارکردگرایان معتقدند که انتقال میراث فرهنگی به کودکان، به ثبات جامعه و توافق عمومی درباره ارزش‌ها می‌انجامد. در واقع، آموزش باید به دانش‌آموزان یاد دهد که چیزی بزرگ‌تر از آنها (جامعه) وجود دارد که در اولویت است.

یکی دیگر از کارکردهای آموزش و برنامه درسی از منظر این رویکرد، آماده‌سازی کودکان برای بزرگ‌سالی است. کارکردگرایی مدرسه را محلی برای تولید نیروی کار آینده در نظر می‌گیرد. به‌طور کلی، تأکید بر انتقال

ارزش‌های اساسی، جمع‌گرایی، جامعه‌پذیر، جایابی اجتماعی و آمادگی برای آینده و پذیرش نقش‌های اجتماعی مانیفست، اصلی کارکردگرایی را در زمینه آموزش و برنامه‌درسی نشان می‌دهد.

به نظر می‌رسد که می‌توان نقدهایی بر این نظریه وارد کرد؛ از جمله آنکه این نظریه اهمیت چندانی برای شخص یادگیرنده قائل نیست و بیشتر جامعه‌محور و در خدمت نیازهای اجتماعی است. رویکرد کارکردگرایی کودکی را فدای بزرگسالی می‌کند؛ به طوری که هدف از آموزش را یادگرفتن نقش بزرگسالی می‌داند. یکی دیگر از انتقادات، تأکید بر پذیرش قدرت در مدرسه و پیروی از آن است که همانند سدی در برابر تفکر انتقادی است.

از دیگر اصول کارکردگرایی در برنامه‌درسی، تمرکز بر انتقال دانش است. تأکید بیش‌ازحد بر حفظ و انتقال دانش خلاقیت و فردیت دانش‌آموزان را در معرض خطر قرار می‌دهد. مکتب کارکردگرایی با تأکید بر سکولاریسم و لادریگری، منکر ارزش‌های دینی و معنوی در برنامه‌های درسی و آموزشی است. بی‌تردید این دیدگاه نقطه آغاز جدالی در نظام‌های آموزشی‌ای خواهد بود که یکی از مبانی تدوین برنامه‌های درسی خود را ارزش‌های معنوی و ماوراءالطبیعی قرار داده‌اند. با این اوصاف، اهمیت قائل شدن برای مسئولیت‌پذیری، احترام به جامعه، تلقی مدرسه به عنوان اجتماع کوچک و تمرین برای آینده را می‌توان از نقاط قوت رویکرد کارکردگرایی در برنامه‌درسی و آموزش تلقی کرد.

#### پیشنهادها

نظریه کارکردگرایی را می‌توان از ابعاد مختلف هستی‌شناختی، ارزش‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی دارای نقاط مثبت و منفی متنوعی دانست. با توجه به این موضوع، توصیه می‌شود در تدوین برخی از برنامه‌های درسی با لحاظ کردن مبانی مختلف این نظریه، به صورت آزمایشی به اجرای برنامه‌درسی برخاسته از این رویکرد پرداخت. به عبارت دیگر، از نقاط قوت نظریه کارکردگرایی در تنظیم برنامه‌های درسی استفاده شود تا ارتباط بهتری با جامعه برقرار گردد؛ به ویژه و با توجه به نقدهایی که بر برنامه‌های درسی در ایران درباره عدم ارتباط با جامعه وارد است. بنابراین جا دارد که از این حیث برنامه‌ها تقویت شوند. از سوی دیگر، باید به نقدهایی که بر این نظریه وارد شده‌اند، توجه داشت و پیشنهاد می‌شود برنامه‌ها به گونه‌ای تنظیم شوند که از محدودیت‌های این نظریه به دور باشند. مسئله مهم دیگر، توجه به زمینه تاریخی و فرهنگی این نظریه است. باید توجه داشت که نظریه فوق در زمینه تاریخی و فرهنگی خاص خود شکل گرفته، که ممکن است با بافت موجود در کشور ما همخوانی زیادی نداشته باشد. بنابراین چنان که بخواهیم برنامه‌درسی‌ای متناسب با چنین نظریه‌هایی طراحی و تدوین کنیم، توجه به بافت بومی کشور و ابعاد تاریخی و فرهنگی ایران، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

## منابع

- اسکندری، حسین، ۱۳۹۰، *برنامه درسی پنهان*، تهران، نشر سیما.
- اسکید مور، ویلیام، ۱۳۸۵، *تفکر نظری در جامعه‌شناسی*، جمعی از مترجمان، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- امزیان، محمد، ۱۳۸۰، *روش تحقیق علوم اجتماعی*، ترجمه عبدالقادر سواری، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- باقری، خسرو و شهین ابروانی، ۱۳۸۰، «جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم»، *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال سی‌ویکم، ش ۲، ص ۱۲۳-۱۳۸.
- پاک‌سرشت، محمدجعفر، ۱۳۹۵، *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، نوشته جرال‌ال. گوته، تهران، سمت.
- \_\_\_\_، ۱۳۸۶، «نظریه‌های تربیتی و چالش‌های نظریه‌پردازی در آموزش و پرورش ایران»، *نواوری‌های آموزشی*، سال ششم، ش ۲۰، ص ۱۲۵-۱۴۸.
- تنهایی، ابوالحسن، ۱۳۸۷، *نظریه‌های جامعه‌شناسی*، مشهد، مرن‌دیز.
- توسلی، غلامعلی، ۱۳۹۶، *نظریه‌های جامعه‌شناسی*، تهران، سمت.
- دورکیم، امیل، ۱۳۸۴، *درباره تقسیم کار اجتماعی*، ترجمه باقر پرهام، تهران، مرکز.
- \_\_\_\_، ۱۳۸۳، *صور بنیانی حیات دینی*، ترجمه باقر پرهام، تهران، نشر مرکز.
- دیانت، محسن، ۱۳۹۵، «تأثیر نظریه کارکردگرایی بر شکل‌گیری بروکراسی و ساختار فرهنگ ایران»، *پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام*، سال ششم، ش ۲، ص ۲۰۱-۲۰۵.
- ریترز، جورج، ۱۳۸۲، *نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر*، ترجمه محسن ثلاثی، چ هفتم، تهران، علمی و فرهنگی.
- زهره‌وند، راضیه، ۱۳۸۹، «رابطه درگیری مدرسه‌ای با عملکرد تحصیلی و گرایش به ترک تحصیل در دانش‌آموزان دوره راهنمایی»، *تعلیم و تربیت*، ش ۱۰۲، ص ۴۹-۷۰.
- ساعی، ایرج، ۱۳۸۵، *زندگی جامعه‌شناسان بزرگ*، تهران، زریاف.
- سیف، علی‌اکبر، ۱۳۹۷، *روان‌شناسی پرورشی نوین*، تهران، دوران.
- شجاعی‌زند، علیرضا، ۱۳۸۰، *دین جامعه و عرفی‌شدن*، تهران، مرکز.
- شورین الاحسنی، مهناز و اصغر فولادی‌پناه، ۱۳۹۳، *برنامه‌درسی پنهان، پنهان از دید چه کسی؟*، کنفرانس بین‌المللی مدیریت در قرن ۲۱، تهران.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین، ۱۳۹۰، *المیزان*، قم، جامعه مدرسین.
- فتحی و اجارگاه، کورش، ۱۳۸۶، *برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید: تشریح بر نظریات معاصر برنامه درسی*، تهران، آیتز.
- \_\_\_\_، ۱۳۸۸، *برنامه درسی چیست؟ (مفاهیم و حدود و ثغور برنامه درسی)*، تهران، مهربان.
- \_\_\_\_، ۱۳۹۳، *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*، تهران، علم استادان.
- فصیحی، امان‌الله، ۱۳۸۹، «بررسی کارآمدی نظریه کارکردگرایی» *معرفت فرهنگی اجتماعی*، سال اول، ش ۲، ص ۱۰۹-۱۳۱.
- کرایب، یان، ۱۳۷۸، *نظریه‌های مدرن در جامعه‌شناسی از پارسونز تا هابرماس*، ترجمه محبوبه مهاجر، تهران، سروش.
- گولدنز، آلوین، ۱۳۸۳، *بحران جامعه‌شناسی غرب*، ترجمه فریده ممتاز، تهران، علمی و فرهنگی.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۷۴، *مجموعه آثار*، تهران، صدرا.
- مقدم، سعید و کریم خانمحمدی، ۱۳۹۰، «نقد و بررسی زمینه‌های معرفتی و وجودی نظریه کارکردگرایی دورکیم»، *معرفت فرهنگی اجتماعی*، ش ۷، ص ۸۵-۱۱۲.
- نراقی، احسان، ۱۳۷۹، *علوم اجتماعی و سیر تکوینی آن*، تهران، فروزان.

- واخ، یواخیم، ۱۳۸۷، *جامعه‌شناسی دین*، ترجمه جمشید آزادگان، تهران، سمت.
- وولفوک، آنتیا، ۱۳۹۰، *روان‌شناسی تربیتی: ویژگی‌های دانش‌آموزان*، ترجمه سلیم حقیقی، تهران، جهاد دانشگاهی.
- هاشمی، سیداحمد و فاطمه خدابخش، ۱۳۹۶، «برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس»، *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، دوره دوم، ش ۸، ص ۲۸-۴۲.
- حسینی لرگانی، سیده مریم و کورش فتحی واجارگاه، ۱۳۹۷، «مفهوم‌سازی برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران»، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، دوره پانزدهم، ش ۳۰، ص ۱-۲۸.
- جانسون، ریچارد، ۱۳۸۰، *ساختمان‌های گسسته*، ترجمه حسین ابراهیم‌زاده قلم، ویراست پنجم، تهران، سیمای دانش.
- Blackedge, D, & Hunt, B, 1985, *Sociological Interpretations of Education*, London, Sydney, Dover, New Hampshire: Croom Helm.
- Coleman, J, 1968, The Concept of Equality of Educational Opportunity, *Harvard Educational Review*, 38(1), p. 7-22.
- Demaine, J, 2003, Social Reproduction and Educational Policy, *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), p. 125-140.
- Durkheim, E, 1895, *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Giroux, H, 1983, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Massachusetts, Bergin & Garvey.
- Halsy, Albert, 1977, *Reflections on Sociology*, Cambridge Publications.
- Harding, Nick, 2008, *How to Be a Good Atheist*, p. 149.
- Herton, H, et al, 2000, Lost in Storm: The Sociology of Black Working Class, 1850 to 1990. *American Sociological Review*, 65(1), p. 128-137.
- Homans, G, 1958, Social behavior as exchange, *American Journal of Sociology*, 63(6), p. 597-606.
- Karabel, J, & Halsey, A, 1977, *Educational Research: A Review and an Interpretation*, In Power and Ideology in Education, New York, Oxford.
- King, R, 1983, *The Sociology of School Organization*, London and New York, The Chaucer Press.
- Knight, N, 2001, Complexity and curriculum: a process approach to curriculum-making, *Teaching in Higher Education*, 6(3), p. 369-381. doi: 10.1080/13562510120061223.
- Majoribank, K, 1985, *Sociology of Education*, In T. H. T. M. Postlethwaits (Ed.), *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies* (pp. 4680-4700), Oxford: Pergamon.
- Meighan, R, 1981, *A Sociology of Educating*, London & New York & Sydney & Toronto, Holt, Reinhart and Wiston.
- Meighan, R, 1981, *A Sociology of Educating*, London & New York & Sydney & Toronto, Holt, Reinhart and Wiston.
- Merton, R.K, 1968, *Social Theory and Social Structure*, New York, the Free press.
- O'Neill, G, 2010, *Programme design, overview of curriculum models*, UCD teaching and learning. available at: [www.ucd.ie/teaching](http://www.ucd.ie/teaching).
- Parsons, T, 1951, *The Social System*, New York, Free Press.
- Parsons, T, 1961, *The School Class as a Social System*, In J. F. A.H. Halsey, and C.A. Anderson (Ed.), *Education, Economy and Society*. New York: Free Press.
- Selakovich, D, 1984, *Schooling in America: Social Foundations of Education*, New York, Longman.
- Van de van, A. H, 2010, Nothing is quite so Partical as a good theory, *Academy of management review*, v. 14, n. 4, p.43-59.