



نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در برنامه درسی ملی جمهوری

اسلامی ایران

A Critique on the Approach of Foreign Language Education Section in Iran National Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۰۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۱۴

N. Tagaviyan (Ph.D)

ناصرالدین علی تقویان^۱

Abstract: This article examines the underlying approach of Iran National Curriculum to foreign language education. To this aim, it is necessary to refer to higher ranking writs such as 'The Writ of Fundamental Development of Education'. The methodological approach of this article is 'critical theory', which seeks to reveal and criticize the ideological aspects of educational settings and practices. The data are mainly collected from the official documents about education, which have been obtained through library and data-base searching. The results of data analysis show that those parts of National Curriculum that are related to foreign language education have the advantage of taking into account the new theories of language education. However, at the same time it suffers from two crucial problems: 1) being affected by the ideological sphere of higher ranking writs, and 2) ignoring the normativity deficit inherent in the theories of language education which National Curriculum refers to. Therefore, the whole approach of National Curriculum to language education lacks the moral and normative aspects.

Keywords: language education, National Curriculum, critique of ideology

چکیده: این مقاله به بررسی رویکرد زیربنایی حاکم بر بخش‌های مربوط به آموزش زبان‌های خارجی در برنامه درسی ملی ایران می‌پردازد. روش بررسی در چارچوب رویکرد روش‌شناختی «نظریه انتقادی» می‌گنجد که هدف از آن آشکار کردن و سپس نقد سویه‌های ایدئولوژیک رویه‌ها و عملکردهای تربیتی در نظام‌های رسمی آموزشی است. داده‌ها از راه مطالعه اسنادی و جستجو در پایگاه‌های اطلاع‌رسانی رسمی به دست آمده‌اند. نتیجه بررسی حاکی از آن است که بخش‌های مربوط به آموزش زبان‌های خارجی در برنامه درسی ملی به دلیل توجه بیشتر به نظریه‌های نوین آموزش زبان دارای نقطه قوت است و از این رو پیشرفت در آن به چشم می‌خورد، اما هم‌زمان از دو مشکل بنیادین نیز رنج می‌برد: ۱. قرار داشتن در سپهر ایدئولوژیک اسناد بالادستی؛ به ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۲. بی‌توجهی به کسری هنجارمندی موجود در نظریه‌های آموزش زبان که برنامه درسی ملی بر پایه آنها استوار شده است؛ چنان‌که آن را از وجوه اخلاقی و هنجارین تهی می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان خارجی، برنامه درسی ملی، نقد

ایدئولوژی

مقدمه

نظام آموزش و پرورش رسمی ایران در برنامه درسی دوره‌های راهنمایی و دبیرستان، آموزش زبان‌های خارجی را نیز گنجانیده است. همچنین در دانشکده‌های علوم تربیتی، دوره‌ها و رشته‌های بسیاری با عنوان «دبیری زبان»، «آموزش زبان» و غیره برای زبان‌های گوناگون و با هدف تربیت معلم و مدرس زبان‌های خارجی وجود دارد. حتی پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌های بسیاری در این زمینه در رشته‌ها و دانشکده‌های علوم تربیتی نگاشته شده است (برای نمونه: بایزیدی ۱۳۷۸، سرکار حسن‌خان ۱۳۷۷، فتاحی میلوسی ۱۳۸۱، معتمدالشریعتی ۱۳۷۰، فولادی ۱۳۷۵، خدائشناس توکلی ۱۳۸۳، داوری ۱۳۸۵). این‌ها همگی گویای این امر است که آموزش زبان‌های خارجی جایگاه ویژه‌ای در نظام آموزش و پرورش رسمی ایران دارد. با وجود این، نظام آموزش و پرورش رسمی ایران توفیق چندانی در امر آموزش زبان‌های خارجی نداشته است. با نگاهی گذرا به آمار رسمی وزارت آموزش و پرورش درمی‌یابیم که تقاضا برای دریافت خدمات آموزشی در زمینه زبان‌های خارجی بسیار بالاست. وجود همین تقاضا و کم‌توانی نظام رسمی آموزش و پرورش در پوشش دادن به حجم انبوه آن، سبب شده است که آموزشگاه‌های بسیاری بیرون از نظام رسمی، با رویکردها و امکانات متنوعی سر برآورند. برای نمونه، تنها در سال تحصیلی ۹۰-۸۸ در محدوده شهرستان‌های استان تهران تعداد ۴۸۱ آموزشگاه خصوصی زبان با مجموع ۵۲۵۳۰ زبان‌آموز فعالیت داشتند (سازمان مدارس غیردولتی و توسعه مشارکت‌های مردمی ۱۳۹۰). حتی اگر فرض کنیم این آمار گویای کل تقاضا در زمینه آموزش زبان است و آمار مربوط به آموزشگاه‌های زیر پوشش سازمان‌ها و ارگان‌های دیگر (همچون وزارت ارشاد و وزارت علوم) و نیز تدریس‌های خصوصی و فعالیت‌های بی‌مجوز را در نظر نگیریم (که البته دست‌کمی از آمار بالا ندارند)، باز هم به راحتی به این نتیجه می‌رسیم که نظام آموزش و پرورش رسمی ایران در شرایط کنونی توان پاسخ‌گویی کمی و کیفی به چنین تقاضای انبوهی را ندارد. زیرا اگر نظام رسمی چنین توانی داشت، دیگر نباید شاهد این حجم از تقاضا برای مؤسسات غیردولتی آموزش زبان می‌بودیم و زبان‌آموزان ترجیح می‌دادند این خدمات را به صورت رایگان از مدارس دولتی دریافت کنند. پس در نگاهی کلی می‌توان گفت که نظام

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

آموزش و پرورش رسمی ایران کارآمدی چندانی در زمینه ارتقای دانش و توانش مربوط به زبان‌های خارجی ندارد.

این ناکارآمدی را البته می‌توان به طور تخصصی و علمی در شیوه‌ها و تکنیک‌های منسوخ آموزش زبان در مدارس جستجو کرد. این کار البته هم لازم و هم سودمند است که بیشتر در حیطه دانش و تخصص حرفه‌ای دانشمندان آموزش زبان می‌گنجد، اما بررسی علل و عوامل این ناکارآمدی را می‌توان از زاویه‌ای دیگر نیز پی گرفت که همانا زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی-سیاسی و نیز البته پیش‌فرض‌ها و رویکردهای فلسفی مربوط به تربیت به طور عام و آموزش زبان به طور خاص در نظام رسمی آموزش و پرورش عمومی است. موضوع این گفتار، بررسی و ارزیابی وضعیت آموزش زبان در ایران از این زاویه است. این بررسی و ارزیابی در چارچوب نقد برنامه درسی ملی و بخش مربوط به آموزش زبان در آن پیش می‌رود. محدود کردن موضوع این بررسی در چارچوب برنامه درسی ملی از آن رو ناگزیر است که پرداختن همه‌جانبه به موضوع آموزش زبان در ایران مجال و فرصت دیگری می‌خواهد. همچنین بسیاری از مباحث مربوط به آموزش زبان باید در حوزه تخصصی آن پی گرفته شود، مباحثی همچون محتوا و روش تدریس، برنامه‌ریزی آموزش زبان، ارزشیابی و از این دست. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد، هرگونه سخن گفتنی درباره وضعیت آموزش زبان در ایران بدون نگاه به بستر نهادین امر تربیت در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور، ناقص و شاید گمراه‌کننده است، زیرا سازوکارهای رسمی و سیستمیک امر آموزش زبان به ناچار تأثیر خود را بر فرایند یادگیری زبان در سطوح خرد و در درون کلاس می‌گذارد. کوشش می‌شود این بررسی با برجسته کردن سرشت ایدئولوژیک برنامه درسی ملی، چگونگی استعمار زیست‌جهان در حوزه آموزش زبان انجام شود.

طرح مسئله بر پایه پیشینه: مشکلات سیستمیک آموزش زبان در ایران

استوار نامقی^۱ در چهار پژوهش مجزا، مشکلات سیستمیک آموزش زبان خارجی در مدارس ایران را بررسی کرده است (استوار نامقی ۲۰۰۶، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲). دلیل اینکه چرا در این گفتار، این پژوهش‌ها پایه بررسی وضعیت آموزش زبان در ایران قرار داده شده این است که این

1. Ostovar Namaghi

پژوهش‌ها هم به لحاظ چارچوب نظری و هم به لحاظ روش‌شناختی، می‌تواند پایه‌ای فراهم آورد برای آشکار کردن و سپس نقد ایدئولوژی تربیتی در نظام جمهوری اسلامی ایران؛ همچنین اشاراتی نیز به برنامه درسی ملی در این پژوهش‌ها به چشم می‌خورد.

در پژوهش نخست، نظریه‌ای درباره ساختارهای کلان‌هدایت‌گر کار معلمان زبان در ایران پرورانه شده است. «نیروهای هدایت‌گر کار معلمان» به عنوان مقوله محوری در نظر گرفته شده است. این مقوله محوری و متأثر از آن، سه مقوله دیگر که از جنس ساختارهای کلان آموزشی هستند، به کلی از کنترل خود معلمان بیرون است، اما بر فعالیت آموزشی آنان تأثیر منفی می‌گذارند: ۱. «برنامه درسی ملی اجباری» که درون‌داد فعالیت آموزشی را کنترل می‌کند، ۲. «چارچوب ارزشیابی ملی اجباری» که برونداد فعالیت آموزشی را کنترل می‌کند، و ۳. «فشار نمره» که حلقه کنترل فعالیت آموزشی معلمان را تنگ‌تر می‌سازد. در این پژوهش نشان داده شده است که چگونه منطق سیستمیک آموزش زبان در ایران بر زیست‌جهان دانش‌آموز و معلم زبان سایه می‌افکند و بدین‌سان فرایند یادگیری به تکنیک‌هایی برای برآوردن مقتضیات زیرسیستم‌های اداری و اقتصادی جامعه ایران فروکاسته می‌شود.

پژوهش دوم، در پی آشکار ساختن محدودیت‌های فرهنگی‌ای است که در بطن سیستم آموزش زبان و در بستر دبیرستان‌های ایران، بر چگونگی تربیت معلم زبان تأثیر می‌گذارد (استوار نامقی ۲۰۱۰). این محدودیت‌های فرهنگی همان «متغیرهای بیرونی»‌ای است که بر کنش معلم زبان در مدارس ایران حاکم است و در چهار دسته می‌گنجد: ۱. معیار ارزشیابی، ۲. معیار ارتقا، ۳. فشار زمانی، ۴. فشار ذی‌نفعان. این عوامل همگی در شکل دادن و تأثیر منفی بر کار حرفه‌ای معلمان نقش دارند. «ارتقا» و «به‌حاشیه راندن»، از جمله سازوکارهای کنترل فعالیت آموزشی معلمان است که با هدف یکسان‌سازی کار آنان انجام می‌گیرد. در نتیجه، عوامل بیرونی و اقتضائات سیستمیک جامعه ایران، به نحو معناداری بر فعالیت آموزشی معلمان تأثیر می‌گذارد. پژوهش سوم در پی پاسخ دادن به این پرسش است که چرا تدریس زبان در دبیرستان‌های ایران کم‌مایه و بریده از تخصص آکادمیک است (استوار نامقی ۲۰۱۱). دلیل آن نیز دو مقوله «اعمال قدرت انضباطی» و «پیدایش کنش انضباطی» است که از راه این سازوکارهای چهارگانه

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

صورت می‌گیرد: ۱. دستورها و بخشنامه‌های الزام‌آور، ۲. گروه‌های همتایان معلمان، ۳. ارزشیابی معلمان و ۴. ارتقای شغلی معلمان.

در پژوهش چهارم نیز همین سازوکارها در نسبت با «استقلال معلم زبان» در ایران سنجیده و به این نتیجه رسیده شده است که محدودیت‌های ساختاری و سیستمیک آموزش زبان در ایران سبب می‌شود معلم استقلالی در فرایند تدریس نداشته باشد. کار معلم همواره از ناحیه عوامل بیرون از معیارهای تخصصی و حرفه‌ای کنترل و تنظیم می‌شود. در نتیجه، امر آموزش زبان در ایران اغلب بدون آنکه به یادگیری واقعی بینجامد، پیش می‌رود (استوار نامقی ۲۰۱۰).

به نظر می‌رسد عمده‌ترین مشکل آموزش زبان در ایران همانا برنامه درسی آموزش زبان است که به طور سراسری در همه مدارس ایران اجرا می‌شود. این مشکل را پژوهش‌ها و مطالعات بسیار دیگری نیز گوشزد کرده‌اند و کمابیش اجماعی عام میان صاحب‌نظران وجود دارد که مشکل اصلی آموزش زبان در ایران را باید در ناکارآمدی و به روز نبودن برنامه درسی سراسری آن جستجو کرد (کیانی و همکاران ۱۳۹۰، حسینی‌خواه و همکاران ۱۳۹۲، عنانی سراب ۱۳۸۹). این مشکل را متولیان و مسئولان نظام آموزش و پرورش کشور نیز تشخیص داده و کوشیده‌اند با تدوین برنامه درسی زبان‌های خارجی و راهنمای آن در اواخر دهه ۱۳۸۰، آن را به نوعی حل و فصل کنند. تا پیش از این تاریخ، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش و به ویژه گروه زبان‌های خارجی این دفتر، سیاست‌ها و برنامه‌هایی را برای آموزش زبان خارجی در مدارس کشور ابلاغ می‌کردند، اما پس از آن، تلاش شد تا با تدوین اسناد جامع و با نگاهی کلان‌تر به مباحث مربوط به آموزش زبان، به مشکل آموزش زبان در ایران پرداخته شود. تدوین راهنمای برنامه درسی ملی (۱۳۸۹) حاصل مطالعات و بررسی‌های پراکنده درباره کاستی‌های برنامه درسی آموزش زبان است که بر پایه اسناد بالادستی و از جمله مهم‌ترین آنها، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) صورت گرفته است. خود برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران نیز با نگاه به اسناد بالاتر همچون سند چشم‌انداز بیست ساله نظام جمهوری اسلامی ایران، سند نقشه جامع علمی کشور و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، تدوین شده است (کیانی و همکاران ۱۳۹۰). با این کوشش‌ها، مسئولان نظام آموزش و پرورش رسمی کشور امید داشته‌اند امر آموزش زبان‌های

خارجی را با نگاهی یکپارچه و نظام‌مند پیش ببرند و در این راه از مشکلاتی که پیش از این در این حوزه وجود داشت بکاهد اما پرسش اصلی اینجا این است که آیا برنامه درسی ملی و بخش مربوط به آموزش زبان‌های خارجی در آن تا چه حد و چگونه می‌تواند از دامنه چنین مشکلاتی بکاهد.

روش

به دلیل سرشت تمرکزگرا و دولتی نظام آموزش و پرورش رسمی کشور (موسی‌پور ۱۳۹۶)، وجوه ایدئولوژیک برنامه درسی ملی دارای آثار گسترده‌ای است. از این رو، رویکرد روش‌شناختی این مقاله «روش انتقادی» است که یکی از روش‌های مرسوم در فلسفه تربیت و علوم تربیتی است (باقری ۱۳۸۹، ص ۲۲۹ تا ۲۵۶). هدف این روش، آشکار کردن و سپس نقد سویه‌های ایدئولوژیک رویه‌ها و عملکردهای تربیتی است. در این روش، هدف این نیست که فقط توصیف یا تحلیلی از واقعیت اندیشه‌ها و عملکردهای تربیتی به دست داده شود، بلکه بر پایه آرمان‌رهای^۱ و ارزش‌هایی چون برابری و آزادی کوشش می‌شود نشان داده شود که خود واقعیت نیز بازتولیدکننده انواع ستم و تبعیض به شکل‌های آشکار و پنهان است (باد^۲ ۲۰۰۸).

دلیل به کارگیری این رویکرد روشی این است که «ایدئولوژی» مفهوم کانونی‌ای است که آشکار شدن سویه‌ها و زمینه‌های آن در هر بستر اجتماعی و فرهنگی (از جمله در حوزه نظریه و عمل تربیتی) به قصد فراهم آمدن زمینه‌های از آن، در این رویکرد امکان‌پذیر می‌شود. از آنجا که در این مقاله نیز «ایدئولوژی» مفهومی کانونی است، بنابراین تناظر موضوع و روش از راه بکارگیری این رویکرد تضمین می‌شود. داده‌های مورد استفاده در پژوهش‌های مبتنی بر نظریه انتقادی — به‌ویژه در حوزه آموزش — می‌توانند کل اسناد، رویه‌ها و عملکردهای تربیتی باشند. در این گفتار، داده‌ها به اسناد رسمی منحصر شده‌اند و در این میان بر سند برنامه درسی تمرکز ویژه‌ای شده است که از راه مطالعه اسنادی به دست آمده‌اند. در تحلیل داده‌ها بر رویکرد کلی حاکم بر برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان انتقاد می‌شود و سرشت تمرکزگرای نظام

1. Emancipation

2. Budd

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

آموزش و پرورش رسمی به پرسش گرفته می‌شود. برای این کار، به ناچار باید به اسناد بالادستی این برنامه و از جمله مهم‌ترین آنها که برنامه درسی ملی است نظر انداخته شود. برخی از پاره‌های سند بالادستی آن، یعنی سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش رسمی جمهوری اسلامی ایران، و متن پشتیبان این سند به نام مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران نیز ارزیابی می‌شود. همچنین برخی از مذاکرات مشروح پیش از تدوین برنامه درسی ملی آموزش زبان نیز بررسی می‌شود تا سازوکارهای پس پشت روند تدوین آن آشکار شود. در کل مراحل گزینش و تحلیل داده‌ها مبتنی بر روش انتقادی به صورت زیر انجام شده است: ۱. داده‌ها از درون سند مبتنی بر حساسیت‌های نظری گزینش شدند، ۲. داده‌های گزینش شده از سند، معیار انتخاب داده‌های پشتیبان از اسناد دیگر قرار گرفته‌اند، و ۳. مبتنی بر تکنیک «تحلیل تأملی»^۱ (وایتینگ^۲ و همکاران ۲۰۱۶؛ ماوتنر و دوسه^۳ ۲۰۰۳)، هر دو دسته داده تحلیل شده است.

۱- تربیت در حصار ایدئولوژی

۱-۱: ایدئولوژی چیست؟

ایدئولوژی به‌طور کل و در بنیاد، محصول دوران مدرن و پدیده‌ای غربی به معنای فلسفی آن است. این واژه (ideology) نخستین بار در دوران انقلاب فرانسه پدید آمد و دستوت دوتراسی (۱۷۵۴-۱۸۳۶)، متفکر فرانسوی، نخستین کسی بود که آن را به‌کار برد، و مقصود او از آن «اندیشه‌شناسی» یا «دانش ایده‌ها» بود. «دانش ایده‌ها» دانشی بود که رسالتی داشت و مقصود از آن خدمت به انسان‌ها و حتی نجات آنان از جهل با رهاندن ذهن آنها از پیش‌داوری‌ها و آماده کردن آنها برای پذیرش فرمانفرمایی عقل بود (آشوری ۱۳۸۹، ص ۵۳).

بدین‌سان، هم واژه، هم مفهوم، هم کارکرد و هم مصادیق ایدئولوژی برای نخستین بار، با تأکیدی که بر عقل و زدودن ذهن‌ها از جهل و خرافه و پیش‌داوری داشت، برآمده از دوران روشنگری اروپا و فیلسوفان و نویسندگان مربوط به این دوره است، اما در تعریف ایدئولوژی، افزون بر جنبه شناختی و نظری، جنبه عملی و اجتماعی نیز جای دارد:

-
1. Reflective Analysis
 2. Whiting
 3. Mauthner And Doucet

«ایدئولوژی عبارت است از فلسفه سیاسی و اجتماعی‌ای که در آن توجه به عمل به اندازه نظر و گاه بیش از آن اهمیت دارد. ایدئولوژی سیستمی از اندیشه‌ها (ایده‌ها) است که هم می‌خواهد جهان را توضیح دهد و هم دگرگون کند. به عبارت دیگر، هر ایدئولوژی طرحی آرمانی از جامعه دارد که پدید آوردن آن را از هواداران خود خواستار است» (همان، ص ۵۲).

درهم‌تنیدگی «نظر» و «عمل» در مفهوم ایدئولوژی به ویژه در حوزه تربیت دارای دلالت‌هایی است که نمی‌توان به سادگی از آن گذشت؛ زیرا تربیت پدیده‌ای است که هم شأنی نظری و شناختی دارد و هم شأنی عملی و کنشی. حوزه تربیت را به اعتبار درهم‌تنیدگی نظر و عمل در آن، می‌توان عرصه اطلاق مفهوم ایدئولوژی به شمار آورد. از این رو، «بحث درباره سرشت و هدف تربیت، تا جایی که متضمن صورت‌بندی دیدگاهی درباره جهان باشد، به ناچار نه تنها بحثی ایدئولوژیک بلکه نیز بحثی سیاسی است» (وینچ و جینگل^۱، ۱۹۹۹، ص ۱۱۱)، اما به‌رحال در این موضوع که تربیت به چه معنا ایدئولوژیک است، میان صاحب‌نظران فلسفه تربیت اختلاف نظر جدی وجود دارد (همان). اما نکته قابل توجه و جالب این است که دلالت و کارکرد مفهوم ایدئولوژی در هنگام پدیدار شدن آن در عصر روشنگری اروپایی، به نحو معناداری با حوزه تربیت و آموزش گره خورده است:

«دستوت دوتراسی و «ایدئولوگ»‌های پیرو او سیستمی از آموزش ملی را بنا نهادند که به گمان‌شان فرانسه را به جامعه‌ای عقلی و علمی بدل می‌کرد. آموزه آنان ترکیبی از ایمان شدید به آزادی فرد و برنامه‌ریزی سنجیده دولتی بود و این آموزه در دوره «هیئت مدیره» (۱۷۹۵-۹۹) نظریه رسمی جمهوری فرانسه شد» (آشوری، ۱۳۸۹، ص ۵۳).

درهم‌تنیدگی «نظر» و «عمل» در مفهوم ایدئولوژی همچنین به پیوند ژرف میان سیاست و تربیت در هنگام پدیدآیی ایدئولوژی در فرانسه قرن هجده راه می‌برد، چنان‌که «سیستم آموزش ملی» دستوت دوتراسی و تبدیل شدن آن به نظریه رسمی جمهوری فرانسه، گواه آن است. دوتراسی به عنوان نخستین نظریه‌پرداز ایدئولوژی نیز شناخته می‌شود، زیرا با وضع و کاربرد این

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

واژه، درصدد توضیح مفهومی و بیان ویژگی‌های آن نیز برآمد. پنج ویژگی برای ایدئولوژی برشمرده شده است:

۱. شامل نظریه‌های کمابیش جامع در مورد انسان و جامعه و جهان خارج است؛ ۲. نظریه و برنامه‌ای کلی درباره سازمان سیاسی-اجتماعی دارد؛ ۳. رسیدن به این برنامه مبارزه‌ای را دربر دارد؛ ۴. نه تنها در پی انگیزش مردم در جهت هدف‌های خویش، بلکه به دنبال یافتن هواداران وفادار است و گاه «سرسپردگی» می‌طلبد؛ ۵. خطاب آن به عامه مردم است اما نقش خاصی در رهبری به روشنفکران می‌دهد (همان).

مفهوم ایدئولوژی، سپس‌تر، در کارهای مارکس طنینی انتقادی به خود گرفت و برای تحلیل مناسبات نابرابرانه اقتصادی در جوامع گوناگون به کار رفت:

«مارکس [در کتاب *ایدئولوژی آلمانی*] ایدئولوژی را به معنای «آگاهی دروغین» به کار می‌برد. بدین معنا، ایدئولوژی دسته‌ای از باورهاست که مردم خود را با آن می‌فریبند و تصویری نادرست از جهان و امور در ذهن می‌آورند. ایدئولوژی به نظر مارکس، دیدگاهی است که مردم بر طبق آن جهان را معنا می‌کنند و ناگزیر ربطی به واقعیت امور ندارد، بلکه هر ایدئولوژی جهان‌بینی‌ای است بیان‌کننده خواست‌ها و سودهای یکی از طبقات اجتماعی و به همین دلیل ربط آن با واقعیت جهان و سیر حقیقی تاریخ نسبی و مشروط به مرحله اجتماعی-تاریخی پدید آمدن هر ایدئولوژی است. بدین معنا، هر طبقه اجتماعی در هر دوره تاریخی دارای ایدئولوژی یا «جهان‌بینی» خاص خویش است» (همان، ص ۵۳).

نکته اینجاست که به دیده مارکس، آموزش و پرورش در کنار دیگر امور روبنایی و فرهنگی همچون دین، هنر، قانون و رسانه، بخشی از ایدئولوژی طبقه اجتماعی مسلط برای بازتولید نظم مستقر اقتصادی و سیاسی است. آموزش و پرورش در اصل وظیفه و کارکرد تربیت و ساختن انسان‌هایی را دارد که بخواهند و بتوانند مناسبات نابرابر و سلطه‌آمیز موجود در ساختار اجتماعی جامعه را حفظ و بازتولید کنند.

اما تحلیل مارکس از مفهوم ایدئولوژی که بر پایه نظریه اجتماعی و اقتصادی وی استوار بود، با تمایزگذاری میان زیربنا و روبنا، آشکارا نقش عوامل غیرمادی همچون تربیت و دین را در پویای اجتماعی کم‌رنگ و حتی نادیده می‌انگاشت. به همین دلیل بود که چارچوب تحلیلی

وی سپس تر خود به ایدئولوژی‌ای بدل شد که خود وی در نقد و بر آفتاب افکندن نظایر آن کوشیده بود. با کارهای ماکس وبر روشن شد که دستگاه مفاهیم مارکس با تمرکز بیش از اندازه بر پویس‌های مادی و اقتصادی، نمی‌تواند تبیین درخوری از پیچیدگی پویس‌های اجتماعی و سیاسی به دست دهد (وبر ۱۳۸۹). از این‌رو لازم بود افزون بر سازوکارهای مادی و اقتصادی، تبیینی نیز از سازوکارهای نمادین (از جمله تربیتی) و نسبت‌شان با سازوکارهای مادی در پویس‌های اجتماعی و سیاسی به دست داده شود. نظریه‌پردازان انتقادی همچون آدورنو، هورکهایمر و مارکوزه کوشیدند در تحلیل و نقد ایدئولوژی، از رویکرد یکسره اقتصادی مارکس گذر کنند و نقش ایدئولوژی را در بازتولید مناسبات نابرابرانه جامعه سرمایه‌داری مدرن، با توجه به پیوندهای ژرف میان تولید مادی و تولید نمادین در پویس‌های اجتماعی آشکار سازند. نقد ایدئولوژی در برنامه پژوهشی نظریه‌پردازان انتقادی، افزون بر ساختارهای مادی به عرصه ساختارهای نمادین و فرهنگی و از جمله تربیت و آموزش نیز کشیده شد.

اما این پایان کار ایدئولوژی و نقد آن نبود. در چارچوب نظریه انتقادی و به‌ویژه آرمان‌رهایی مندرج در رویکرد انتقادی هابرماس، ایدئولوژی این‌گونه تعریف می‌شود: «باورها و نظریه‌هایی که درستی‌شان را می‌پذیریم، و نیز تعاریفی از کردار و آرزوهای معقول که در واقع به کار حمایت از منافع قدرت‌مندان می‌آید» (بروکفیلد^۱، ۲۰۰۵، ص ۲۲۹). مقوله محوری این تعریف از ایدئولوژی، مفهوم «قدرت» است که به ویژه در شکل قدرت سیاسی و اقتصادی آشکار می‌شود. پس «نقد ایدئولوژی» در اصل همان «نقد قدرت» است که در پی آشکار ساختن این امر است که چگونه ساختارهای نمادین و مادی که شامل سخن و کنش قدرت‌مندان می‌شود، در نهایت در خدمت منافع سیاسی و اقتصادی آنان در می‌آید. به گفته هابرماس، «نقد ایدئولوژی می‌خواهد نشان دهد که چگونه داعیه‌های اعتبار به واسطه مناسبات قدرت تعیین می‌شوند» (هابرماس^۲، ۱۹۸۷، ص ۱۱۶). در نظریه انتقادی کنش ارتباطی، نقد ایدئولوژی «مناسبات قدرتی را که رندانه در ساختارهای سخن و کنش جای گرفته‌اند» بر آفتاب می‌افکند (هابرماس ۱۹۷۳، ص ۱۲). از دیدگاه هابرماس، «مناسبات قدرت جای گرفته در ارتباط‌های به‌طور نظام‌مند تحریف‌شده را

1. Brookfield
2. Habermas

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

می‌توان به‌طور مستقیم از راه فرایند نقد آماج حمله قرار داد» و پیامد چنین نقدی نیز بینش‌هایی است که به «رهایی از وابستگی‌های پنهان» می‌انجامد (همان، ص ۹). جلوه‌های ایدئولوژی را هم می‌توان در ساختارهای نمادین و هم در ساختارهای مادی و عینی پیدا کرد. به سخن دیگر، سخن و کنش سیستم‌های سیاسی و اقتصادی همواره در پی مشروعیت‌بخشی به خود و حفظ وضع موجود از راه تولید متن‌ها و اجرای سیاست‌ها و برنامه‌های خود هستند.

در نهایت، مفهوم ایدئولوژی در چارچوب نظریه انتقادی، تبیین‌ها و تحلیل‌های دیگر و حتی پیچیده‌تری نیز به خود دید تا به ویژه در دوره سرمایه‌داری متأخر و نیز عصر تکنولوژی‌های پیشرفته رسانه‌ای و ارتباطات دیجیتال، بتوان شکل‌های پنهان‌تر و رندانه‌تر ایدئولوژی را بازشناسی کرد. نظریه‌هایی همچون نظریه هژمونی آنتونیو گرامشی^۱ (۱۹۷۱)، دستگاه‌های ایدئولوژیک دولتی لویی آلتوسر^۲ (۱۹۷۱)، نظریه تطابق و برنامه درسی پنهان بولز و جیستیس^۳ (۱۹۷۶)، نظریه بازتولید فرهنگی برنشتاین^۴ (۱۹۷۷)، و مفاهیمی همچون سرمایه نمادین و سرمایه فرهنگی بوردیو^۵ (۱۹۸۶)، آموزش و پرورش بانک‌مانند و سیاست تربیت پائولو فریره^۶ (۱۹۸۵)، همگی به ویژه با نگاهی انتقادی به نقش آموزش و پرورش در بازتولید سلطه سیاسی و اقتصادی صورت‌بندی شده‌اند. در حوزه آموزش زبان نیز عالی و همکاران (۱۳۹۵) با بهره‌گیری از نظریه هژمونی آنتونیو گرامشی نشان داده‌اند که «هژمونی فرهنگی در برنامه درسی پنهان متون بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی» گفتمانی را بر گفتمان‌های رقیب چیره کرده است (همان).

کوتاه سخن آنکه ایدئولوژی چارچوبی درهم‌تنیده از اندیشه و کنش است که به گونه‌ای سازوار و فراگیر و البته غیرانتقادی به کار توجیه و تثبیت ساختارهای از پیش موجود سپهرهای سیاسی و اقتصادی می‌آید. در یک منظومه ایدئولوژیک به گونه‌ای نمایانده می‌شود که هیچ پرسشی بی‌پاسخ نیست، هیچ عرصه‌ای از زیر چتر فراگیر آن بیرون نمی‌ماند و کلیت جهان را در

-
1. Gramsci
 2. Althusser
 3. Bowles And Gintis
 4. Bernstein
 5. Bourdieu
 6. Freire
- ۶۷

گستره تاریخی و جغرافیایی آن پوشش می‌دهد. ایدئولوژی در اصل واقعیت‌های گونه‌گون، ناهمگون و حتی متضاد را در نظمی فراگیر و بی‌رخنه و البته ساختگی می‌پوشاند و بدین سان پیچیدگی و لغزانی و گریزپایی واقعیت‌های انسانی را درون منظومه‌ای فرسخت و آهنین فرومی‌کوبد. ایدئولوژی برساخت نمادینی است که از هیچ عینیت مادی‌ای پیروی نمی‌کند اما هم‌هنگام همچون عینی‌ترین عینیت‌ها پدیدار می‌شود. ایدئولوژی‌ها دروغ‌هایی بزرگند، چنان بزرگ و سهمگین که دشوار بتوان بر دروغین بودن‌شان آگاهی یافت.

۱-۲: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

با این صورت‌بندی از مفهوم ایدئولوژی و نقد آن، می‌توان به جرأت ادعا کرد که کل ساختارهای نمادین و مادی مربوط به آموزش و پرورش در ایران، یکسره ایدئولوژیک و به دنبال حفظ منافع قدرت‌مندان در ساخت سیاسی، اجتماعی و اقتصادی کشور است. ایدئولوژی تربیتی در نظام جمهوری اسلامی ایران، آشکارتر از همتایان خود در نظام‌های سرمایه‌داری غربی است، به گونه‌ای که نشان دادن سرشت ایدئولوژیک تربیت رسمی و عمومی در ایران چندان دشوار نیست. پژوهش‌های متعددی نیز درباره این سرشت ایدئولوژیک آموزش و پرورش ایران انجام شده است (برای نمونه می‌توان به این موارد اشاره کرد: فراست‌خواه ۱۳۸۹، ۱۳۹۰؛ پیوندی^۱ ۲۰۰۸؛ گدازگر^۲ ۲۰۰۱؛ مهران^۳ ۱۹۹۰)، اما برای نمونه فقط با اشاره به پاره‌هایی از سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت عمومی جمهوری اسلامی ایران و مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت عمومی جمهوری اسلامی ایران، خصلت ایدئولوژیک آشکار آن را نمایان می‌شود.

سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت عمومی جمهوری اسلامی ایران (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی ۱۳۹۰الف) که قرار است مبنای همه جهت‌گیری‌های خرد و کلان تربیتی در کشور باشد، دارای یک متن پشتیبان است به نام مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

1. Peivandi
2. Godazgar
3. Mehran

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

۱۳۹۰ ب). این متن پشتیبان از سه بخش تشکیل شده است: ۱. «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، ۲. «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»، ۳. «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران». در همه این سه بخش بارها بر این نکته تأکید مؤکد شده است که این متن (و نیز البته خود سند تحول) بر پایه «نظام معیار اسلامی» تدوین شده که به نوعی در تقابل با شکل‌های رایج تربیت در جهان که تربیت سکولار نامیده می‌شود، قرار می‌گیرد (برای نمونه بنگرید به صفحات ۱۳۰، ۱۶۰، ۱۹۸، ۲۳۵). در بخش دوم و در تبیین «ویژگی‌های اختصاصی تربیت رسمی و عمومی» به صراحت ذکر شده است که همان‌گونه که سکولاریسم ویژگی اساسی و به نوعی ایدئولوژی مسلط بر بسیاری از الگوهای تربیت رسمی و عمومی در جهان است، دین‌محوری نیز ویژگی ممتاز تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است (ص ۲۶۰). این تأکید بر «نفی سکولاریسم» در اصل سند تحول نیز بازتاب یافته است:

«مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین اسلام ناب محمدی یا سازگار با آن، مشتمل بر سلسله مراتبی از ارزش‌هاست که ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است، زیرا دین اسلام به همه عرصه‌های امور اجتماعی و فردی، دنیوی و اخروی، مادی و معنوی زندگی بشر پرداخته است (نفی سکولاریسم) هر چند نسبت به پاره‌ای از این عرصه‌ها، به عرصه کلیات اکتفا و نسبت به بخشی دیگر، جزئیات را نیز ذکر کرده است» (ص ۱۱). در جایی دیگر از متن مبانی به صراحت آمده است:

«رهیافت حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، دین‌محوری است» (ص ۳۴۱). همچنین در پیوست ۱ از مبانی (ص ۴۲۱)، که «شامل روش‌شناسی مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش می‌شود»، از جمله مفروضات روش‌شناختی زیر در تدوین سند از این قرار است:

≠ امکان و ضرورت ارتباط میان انواع معارف بشری (کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی)؛

≠ پذیرش وحی به عنوان یکی از منابع معرفتی مستقل بشر؛

≠ اتکای انواع معارف بشری بر مفروضات متافیزیکی و نظام‌های ارزشی خاص؛

≠ ضرورت سازگار سازی جریان تربیت با معیارهای دینی و اسلامی (رد تربیت سکولار)؛

≠ لزوم ارتباط و سازگاری مباحث نظری تربیت با حقایق و حیانی دین (نفی علوم تربیتی سکولار).

با این اشارات، می‌توان گفت که هم متن مبانی و هم خود سند تحول بنیادین و همه زیرمجموعه‌های آن، سراسر ایدئولوژیک، و به سخن بهتر خود «ایدئولوژی» است. فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، نه فلسفه بلکه ایدئولوژی است. با تعریفی که پیشتر از ایدئولوژی به دست داده و ویژگی‌های آن را از زبان دستوت دوتراسی برشمرده شد، همه ویژگی‌های پنج‌گانه ملحوظ در تعریف ایدئولوژی در این سند به چشم می‌خورد.

اما ایدئولوژی حاکم بر آموزش و پرورش ایران، آشکارا رنگ و آهنگ دینی و به‌طور ویژه دین اسلام و مذهب تشیع را نیز به خود دارد. این بدان معناست که حکومت دینی در ایران یا به تعبیر بهتر حکومت متولیان دین یا نهاد روحانیت به عنوان گروهی ممتاز در تفسیر و اجرای احکام دینی اسلام، مرجع نهایی صدور گزاره‌های نمادین و اجرای کنش‌های سیاسی شمرده می‌شوند. اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش، آشکارا گواه حاکمیت ایدئولوژی اسلام شیعی با روایت رسمی و حکومتی آن است. هر ایدئولوژی‌ای در اصل نظامی است از تبعیض‌های امتیازآور به نفع صاحبان و مبلغان آن ایدئولوژی. به همین دلیل است که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، آکنده از گزاره‌هایی است در جهت توجیه اطلاق باور و التزام به احکام و گزاره‌های دینی. تعریف این سند از مفهوم «تربیت» نیز بر پایه همین گزاره‌ها صورت گرفته است. عبارت‌هایی همچون «حیات طیبه»، «نظام معیار اسلامی»، «قرب الی الله» و مانند اینها، همگی حکایت از این دارد که تفسیر تدوین‌کنندگان و تصویب‌کنندگان این سند از مفهوم تربیت، تفسیر گروه خاص و ممتاز بهره‌ور از امتیازهای سیاسی و اقتصادی است که بر کل فرایند تربیت در همه ابعاد آن در کشور بار شده است. هدف از تربیت در چنین نگاهی، چیزی نیست جز بازتولید مناسبات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی موجود و بستن راه هرگونه تغییر و تحول بنیادین در نگاه و رویکرد انسان ایرانی به جهان و ساختن آینده‌ای متناسب با اراده و آزادی آگاهانه اوست. در نظام تربیتی جمهوری اسلامی، انسان مطلوب کسی است که «نظام معیار اسلامی» را بپذیرد و در جهت تحقق مراتب «حیات طیبه» بکوشد. بدیهی است که چنین انسانی نباید نظام معیار اسلامی را به پرسش بگیرد، زیرا به پرسش گرفتن این نظام معیار به معنای

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

خروج از دایره ایمان و ورود به حلقه کفر و الحاد است. پیامد به پرسش گرفتن نظام معیار اسلامی نیز در عمل و در صحنه جامعه، چیزی نیست جز تن ندادن به سلطه گروه‌های مرجع در تفسیر و حفاظت از حکومت دینی. این پیامد البته چیزی نیست که مطلوب حاکمان دینی باشد. از این رو، نظام تربیتی جمهوری اسلامی ایران، این وظیفه را بر خود بار کرده است که انسان مطلوب در نظام معیار اسلامی را پرورش دهد. اراده به «ساختن» به شدیدترین شکل خود در روح و محتوای سند تحول مشاهده می‌شود، و موضوع این ساختن چیزی نیست جز انسان. گویی انسان آینده ایرانی از خود هیچ اراده و اندیشه مستقلی ندارد تا خودش به ساختن خود بپردازد. «پذیرش آزادانه و آگاهانه نظام معیار اسلامی» (مبانی، ص ۱۵۴) چه معنایی می‌تواند داشته باشد جز گشودن امکان همسویی ریاکارانه با مراجع قدرت و ثروت در ساختار اجتماعی و سیاسی جامعه ایران؟ رویکرد حاکم بر اسناد مربوط به آموزش و پرورش در ایران، نه تنها به تربیت انسان‌هایی آزاد و انتخاب‌گر راه نمی‌برد، بلکه برعکس به تربیت انسان‌هایی ریاکار و دروغگو می‌انجامد که هدف نهایی آنان در زندگی تحمل‌پذیر ساختن شرایط زیستن در نظامی آکنده از امتیازهای تبعیض‌آور دینی، جنسیتی، گروهی و از این دست است. سیستم آموزشی در ایران با این ویژگی‌های ایدئولوژیک و اقتدارگرایانه، به شدت بر زیست‌جهان اجتماعی مردمان این سرزمین هجوم می‌برد و آن را در چنبره منافع خود گرفتار می‌سازد. طبیعی است که چنین سیستمی اجازه نمی‌دهد فرایند تربیت و پرورش زیست‌جهانی از کنترل ساخت سیاسی مسلط خارج شود. به سخن دیگر، تمرکزگرایی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران، نتیجه طبیعی و بلافصل رویکرد ایدئولوژیک حاکم بر این نظام است.

۳-۱: سکولاریسم وارونه

«دین‌محوری» تنها در فضا و زیست‌جهان مدرن ممکن می‌شود. در جامعه دینی پیشامدرن، آن فضا و سپهری وجود ندارد که در تقابل با آن بتوان از «دین‌محوری» سخن گفت. به سخن دیگر، «سنت» برساخته‌ای مدرن است. در جهان سنتی، همه چیز سنتی است. در جامعه دینی سنتی نیز چون همه چیز دینی است، پس سخن گفتن از امر غیردینی یا سکولار نیز بی‌معناست، و چون امر سکولار در جامعه سنتی دینی وجود ندارد، پس تأکید و تصریح بر «دین‌محوری» نیز بی‌معنا و بی‌وجه است. سنت هنگامی سنت می‌شود که از آن بدر آمده باشیم و با فاصله‌ای معرفتی و

وجودی، از بیرون بدان بنگریم. به سخن دیگر، سنت، یا دین در جامعه پیشامدرن، «جامعیتی است که آماج شرع است». کل جامعه و همه ساحت‌های جامعه پیشامدرن دینی، «دینی» است. «دین‌محوری» مورد تأکید در سند تحول بنیادین، مدعی تقابل با سکولاریسم است، اما این ادعایی پوچ است. پی‌ریزی نظامی برای تربیت که دارای سازوکارهایی مدرن و سکولار همچون مدرسه، برنامه‌ریزی، ارزشیابی، ارتقا، و در کل «سیستم‌سازی» است، در تقابل آشکار با ادعای «دین‌محوری» به مفهوم طبیعی و فرهنگی آن است. بهره‌گیری از این مفاهیم و سازوکارهای مدرن تنها یک معنا دارد و آن پیشرفته بودن اندیشه‌های سکولار، آن هم تا به حدی که مخالفت با سکولاریسم نیز با استفاده از مفهوم‌های سکولار پیش برده می‌شود. در جامعه پیشامدرن دینی، چون همه چیز دینی است، پس دین امری طبیعی و فرهنگی است، بدین معنا که دین به طور طبیعی و در اثر میان‌کنش‌هایی خودانگیخته و حتی ناآگاهانه در همه جلوه‌های حیات مردمان آن جامعه ساری و جاری است. تنها در سپهری غیردینی و سکولار است که عده‌ای می‌کوشند جامعه را به حالت جامعه دینی طبیعی برگردانند. این کار نیز با بهره‌گیری از سازوکارهای مدرن و سکولار همان جامعه‌ای که تصور می‌شود باید دینی شود انجام می‌گیرد. سند تحول بنیادین، از آن جهت که می‌خواهد جامعه را از نو مسلمان کند، ایدئولوژی‌ای است بسیار مدرن و سکولار. این ایدئولوژی را می‌توان «سکولاریسم وارونه» نام نهاد. ایدئولوژی سکولاریسم وارونه، همواره نگران این است که جامعه یا تربیت، دینی «نیست» و باید دینی «بشود». این بدان معناست که جامعه به مانند دوران پیشامدرن و در هنگامه‌ای که از آن با عنوان «سنت» یاد می‌شود، دینی نیست؛ وگرنه دلیلی نداشت که نظامی تربیتی بنیان گذاشته شود که افراد و شؤون جامعه را در همه ابعاد آن دینی و مسلمان کند. گویا در ناخودآگاه تدوین‌کنندگان و تصویب‌کنندگان سند تحول بنیادین این فرض نهفته است که جامعه دینی نیست و باید دینی بشود. برای دینی شدن جامعه نیز به نظامی تربیتی نیاز است تا دین را از بیرون به جامعه تزریق کند. ترس از دینی نبودن و دینی نشدن جامعه در جای جای گزاره‌های سند تحول بنیادین جاری و ساری است. این در حالی است که فرض آشکار سند تحول این است که جامعه ایرانی جامعه‌ای اسلامی است و اکثریت افراد آن مسلمانند. اگر به راستی جامعه به طور طبیعی و فرهنگی اسلامی بود و اکثریت افراد آن باوری درونی به اسلام داشتند، دیگر چه نیازی به پی‌ریزی نظامی تربیتی وجود

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

دارد که جامعه را از نو مسلمان کند؟ همین ناسازگاری آشکار میان فرض‌های پیدا و پنهان سند تحول بنیادین است که آن را به ایدئولوژی تبدیل می‌کند، زیرا به گونه‌ای می‌خواهد آن ناسازگاری را از دیده‌ها بپوشاند و وضعیتی یکدست و بی‌مشکل را ترسیم کند و بسازد.

از این رو، هم مبانی و هم خود سند ناگزیر است برای خود هویت معرفتی مستقلی را در نظر گیرد. این هویت معرفتی مستقل را با تعریف «نظام معیار اسلامی» در تقابل با نظام‌های غیراسلامی و غیردینی یا سکولار می‌کوشد به دست آورد:

«[نظام معیار اسلامی] مجموعه‌ای منسجم از مبانی و ارزش‌های برگرفته از منابع معتبر دین حق (=اسلام) و یا متناسب با آنهاست که پذیرش این مجموعه و رعایت عملی آنها در همه ابعاد و شئون زندگی وجه تمایز اساسی حیات طیبه از زندگی رایج غیردینی (=سکولار) محسوب می‌شود» (مبانی، ص ۱۳۰).

از این رو، «تربیت اسلامی» نیز در تقابل با «تربیت سکولار» تعریف می‌شود و هویت می‌یابد: تربیتی که چارچوب بنیادی و اصول آن بر اساس دین و آموزه‌های دینی استوار است (education based on religion). در واقع این شکل از تربیت دینی در مقابل تربیت سکولار (شکل رایج تربیت در دنیای معاصر) قرار می‌گیرد و همه ابعاد تربیت را بر اساس نظام معیار دینی (مبتنی بر مبانی و ارزش‌های دین یا سازگار با آنها) شامل می‌شود که در مجموعه حاضر از این مفهوم عام با تعبیر تربیت اسلامی یاد شده است (مبانی، پاورقی ص ۱۵۹ و ۱۶۰). ایدئولوژی سکولاریسم وارونه حاکم بر مبانی و سند تحول بنیادین، روی دیگر سکه سکولاریسم است. هر دو به ناچار الزامات و پیامدهایی سکولار دارند. سکولاریسم وارونه در بستر و زمینه‌ای سکولار پرورانه شده است و به عنوان بدیلی برای تربیت سکولار در جامعه‌ای که دینی فرض نشده، عرضه شده است. تربیت دینی می‌خواهد افراد جامعه را از نو مسلمان کند، آن هم در وضعیتی که همه سازوکارهای اداری و اقتصادی جامعه از مفاهیم و ابزارهای سکولار و مدرن به معنای فلسفی آن بهره می‌گیرند. نتیجه این است که سازوکارهای اداری و اقتصادی جامعه مدرن، منطق خود را به ناچار بر همان نظام مدعی دینی بودن و دینی کردن جامعه تحمیل می‌کند، حتی اگر آموزه‌های دینی به عنوان محتوای سازوکارهای اداری و اقتصادی عرضه شوند. محتوای دینی رنگ و آهنگ ظرف سکولار را به خود می‌گیرد و از نو و در عمل جامعه‌ای

سکولار و افرادی سکولار بازتولید می‌شود. «دین‌محوری» سند تحول بنیادین در نهایت سکولاریسم وارونه‌ای است که به بازتولید جامعه‌ای دینی همانند آنچه که در سنت می‌بینیم نمی‌انجامد.

پیامد عملی ناسازگاری محتوا و ظرف تربیت بر پایه سند تحول بنیادین این است که کارآمدی تربیت رایج نیز از میان می‌رود و در نهایت تربیت به ملغمه‌ای از شیوه‌ها و آموزه‌های ناسازگار با هم می‌انجامد. برونداد این نظام تربیتی نیز انسان‌هایی است که ربطی معنادار میان آنچه که در مدرسه می‌آموزند و زندگی مدرن و سکولار خود پیدا نمی‌کنند، اما منطبق پویای جامعه مدرن آنان را ناچار به نادیده گرفتن محتوا و آموزه‌های دینی‌ای که به‌طور رسمی در مدرسه به خورد آنان داده می‌شود، سوق می‌دهد. نظام آموزش و پرورش رسمی بدین سان نه تنها به هدف خود نمی‌رسد، بلکه خود به بازتولید جامعه‌ای نابسامان و ملامال از دروغ و تظاهر و دورویی یاری می‌رساند. تربیت اخلاقی فدای تربیت دینی رسمی می‌شود و بدین‌سان ناکارآمدی ایدئولوژی سکولاریسم وارونه سند تحول بنیادین آشکار می‌شود. سند تحول بنیادین، ایدئولوژی‌ای است که به گفته مارکس با تحریف واقعیت و کژنمایی آن، دروغ بزرگی را به خورد جامعه و افراد آن می‌دهد تا منافع طبقات و گروه‌های مسلط حفظ شده و وضع موجود تداوم یابد، اما بهای تداوم وضع موجود بسیار سنگین است، زیرا سامان جامعه سامانی اخلاقی و استوار بر فضایل انسانی نیست.

سند تحول بنیادین به مثابه بنیاد نظری و فلسفی امر تربیت در ایران به دلیل سرشت ایدئولوژیک و تمامیت‌خواه آن، لاجرم منطق خود را بر همه زیرنظام‌های آموزشی تحمیل می‌کند و سایه سنگین خود را بر همه شؤون و ابعاد تربیت می‌گستراند. روشن است که چنین سندی برای اجرا شدن نمی‌تواند رویکردی جز «تمرکزگرایی» اتخاذ کند. اجرای سند تحول بنیادین در وضعیت تربیتی متکثر و گونه‌گون امکان‌پذیر نیست. بر پایه اصول و ایدئولوژی سند تحول بنیادین، نمی‌توان امر تربیت را به مدارس و نواحی گوناگون کشور، معلمان و دیگر زیربخش‌های نظام آموزش و پرورش سپرد. همین رویکرد تمرکزگرایانه البته باید در تدوین سازوکارهای تربیتی همچون برنامه درسی، ارزشیابی، محتوای درسی، تربیت معلم و از این

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

دست اعمال و اجرا شود. برنامه درسی ملی، از جمله حوزه‌هایی است که سند تحول بنیادین منطق ایدئولوژیک خود را بر آن تحمیل می‌کند.

۴-۱: برنامه درسی ملی و تداوم تربیت ایدئولوژیک

برنامه درسی ملی سازوکارهای مدرنی است که درون نظام آموزش و پرورش مدرن تدوین و اجرا می‌شود. پیش از تدوین و ابلاغ برنامه درسی ملی در سال ۱۳۹۱، در ایران هیچ برنامه درسی کلانی که صفت «ملی» داشته باشد تدوین نشده بود و هر حوزه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران، برنامه درسی خاص خود را داشت، اما با تدوین و ابلاغ برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)، کوشش شده است وحدتی در برنامه‌های ملی آموزش و پرورش ایجاد گردد. اما همان‌گونه که در قسمت پیشین گفته شد، برنامه درسی ملی در ذیل سند تحول بنیادین و رویکرد ایدئولوژیک آن تدوین می‌شود:

«مبانی فلسفی و عملی این برنامه همانند سایر اسناد هم‌تراز خود مبتنی بر مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی می‌باشد» (ص ۷). به همین دلیل آنچه به عنوان «چشم‌انداز» در این برنامه آمده است، مانند سند تحول بنیادین رویکردی ایدئولوژیک دارد:

«برنامه‌های درسی و تربیتی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در راستای فرهنگ و تمدن اسلامی-ایرانی با تکیه بر میراث گران‌بها و ماندگار رسول‌الله (ص) - قرآن کریم و عترت (ع) - تحقق جامعه عدل مهدوی (عج) و چشم‌انداز نظام تربیت رسمی و عمومی در افق ۱۴۰۴ با بهره‌گیری از الگویی پیشرفته و بومی زمینه تربیت نسلی موحد، مؤمن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت‌جو و خردمند، دانش‌پژوه و علاقه‌مند به علم و آگاهی، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن‌دوست، مهرورز، جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، ولایت‌مدار و منتظر و تلاش‌گر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، با اراده و امیدوار، خودباور و دارای عزت نفس، امانت‌دار، دانا و توانا، پاکدامن و باحیا، انتخاب‌گر و آزادمنش، متخلق به اخلاق اسلامی، خلاق و کارآفرین، مقتصد و ماهر، سالم و بانشاط، قانون‌مدار و نظم‌پذیر، وفادار به ارزش‌های اسلامی،

ملی و انقلابی و آماده ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی و اجتماعی بر اساس نظام معیار اسلامی را فراهم می‌سازد» (ص ۷ و ۸).

بر پایه چنین چشم‌اندازی، چنان انتظارات سنگین و طاقت‌فرسایی بر دانش‌آموزان بار می‌شود که در عمل با زیست‌جهان و تجربه‌های زیسته آنان بسیار فاصله دارد. این برنامه درسی ایدئولوژیک پیامدی جز تولید برنامه درسی پنهان و وارونه به دنبال ندارد (فراست‌خواه ۱۳۸۹). رویکرد کلی حاکم بر برنامه درسی ملی که بر پایه فلسفه تربیت رسمی تدوین شده است، از بسیاری از واقعیت‌های اجتماعی غفلت ورزیده است. به همین دلیل به هیچ رو نمی‌تواند اهداف مندرج در چشم‌انداز تربیتی خودش را محقق سازد. اشکال عمده رویکرد فلسفی برنامه درسی ملی که آن را تبدیل به ایدئولوژی رسمی تربیتی می‌سازد این است که چشم‌اندازی خیالی از تصورات و انتظارات گروه‌ها و افراد مسلط سیاسی و مقامات رسمی را بازتاب می‌دهد، بدون آنکه به واقعیت‌های پیچیده و متکثر زیست مدرن توجه داشته باشد. این نکته را حتی در گزارشی که «دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی» برای بررسی تحقیقات انجام شده در خصوص مسائل آموزش و پرورش ایران منتشر کرده است، می‌توان دریافت. در بخش «جمع‌بندی» تحقیقات مربوط به «رویکردهای کلی (فلسفه و رویکردهای برنامه)» این‌گونه بیان شده است:

تلاش برای تدوین فلسفه تربیت رسمی اقدامی ارزشمند است، به ویژه زمانی که بسیاری از مشکلات تربیتی به فقدان چنین فلسفه‌ای نسبت داده می‌شود، اما به نظر می‌رسد از یک جنبه اساسی غفلت شده است و آن عدم توجه به فلسفه اجتماعی حاکم بر جامعه است. سؤال اساسی این است که فلسفه رسمی تا چه اندازه می‌تواند و باید، تربیت را هدایت کند؟ این تصور کلی که فلسفه رسمی اسلامی همان فلسفه حاکم بر اجتماع است کاملاً درست نیست. سیستم‌های اجتماعی بسیار پیچیده‌تر از آن هستند که با اعلامیه‌های رسمی به آسانی هدایت شوند. آن نظامات دارای مکانیزم خاص خود برای به روزمرگی کشاندن هر بیانیه رسمی هستند. به عنوان مثال اگر این بیانیه از سوی دولتی بیان شود که مقبولیت نداشته باشد، چهار گروه متخصصان، معلمان، دانش‌آموزان و والدین دست به کار خواهند شد تا آن را خنثی کنند. اگر بپذیریم که فلسفه تربیت رسمی یک آرمان است، فلسفه اجتماعی یک واقع است. حقایقی که در قالب

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

فلسفه تربیت رسمی بیان می‌شود و معمولاً با واقع‌های فلسفه اجتماعی فاصله دارد که نیاز به بررسی جدی دارد. هرچند که حقایق فلسفه تربیت رسمی آشکار و روشن باشند، وقایع فلسفه اجتماعی پنهان، چندلایه و متعددند و پیچیده‌تر از آن تعامل و هم‌کنش آنها با یکدیگر و با فلسفه رسمی که فهم آن را پیچیده‌تر می‌سازد. بیان این نکته که فلسفه وارداتی است، غیراسلامی است و چه و چه... گرچه ممکن است درست باشد اما راهگشا نیست و اگر در گذشته که فناوری این همه پیشرفت نکرده بود مردم این امور را پذیرفته و با آن سازگار شده و جزو فلسفه اجتماعی خود کرده‌اند امروز چه اتفاقی افتاده است که چنین نکنند. امروز که فناوری از شتاب سرسام‌آوری برخوردار است و همچنان ادامه دارد و دیوار کشیدن ناممکن و جهان، دهکده شده است. یک مثال از این دست شاید راهگشا باشد؛ مثلاً در فلسفه تربیت رسمی اسلامی تجمل‌نکویده است و آماده‌سازی جوانان برای ساده‌زیستی از وظایف مدرسه تلقی شده است، اما نه نظام حاکم بر این دهکده با این سازگار است و نه خواست و خوی مردم این را نشان می‌دهد. در همین مقدار از فلسفه تربیت رسمی محکوم به عدم تحقق است. مثال‌های بزرگ‌تر و بیشتری از این دست را می‌توان خاطر نشان کرد. هرگاه فاصله تربیت رسمی با فلسفه اجتماعی زیاد باشد فلسفه رسمی به نفع فلسفه اجتماعی مجبور به عدول، عدم تحقق، یا فروپاشی است. هرچه که در دوران اسلامی در زمینه تربیت تحقق نیافته را نمی‌توان به فقدان فلسفه تربیتی منسجم، یا ضعف کارگزاران یا منابع آموزشی نسبت داد. قسمت عمده آن را می‌توان به فاصله آرمان و واقعیت نسبت داد (قاندی ۱۳۸۷، ص ۴۸).

این‌ها نکاتی اساسی است که گویا مورد غفلت تدوین‌کنندگان برنامه درسی ملی واقع شده است و به نظر می‌رسد الزام حکومتی و اداری سبب شده است که به هر نحو ممکن یک برنامه درسی ملی مبتنی بر رویکرد ایدئولوژیک سند تحول بنیادین و فلسفه تربیت رسمی جمهوری اسلامی نگاشته و تدوین شود.

بیشتر اشاره شد که سرشت تمرکزگرای نظام آموزش و پرورش برخاسته از ایدئولوژیک بودن امر تربیت است که در سند تحول بنیادین آشکار است. همین ویژگی‌ها به برنامه درسی ملی نیز سرایت کرده است. برنامه درسی ملی کمابیش در همه حوزه‌های تربیت، از جمله محتوای درسی و ارزشیابی تحصیلی، اجازه نمی‌دهد که فرایندهای خودانگیخته و خلاقانه

یاددهی و یادگیری در سطوح خرد و در کلاس درس رخ دهد. معلم کمابیش اختیاری برای گزینش و سامان‌دهی محتوای درسی ندارد. همین امر در مورد ارزشیابی تحصیلی نیز صدق می‌کند. اشارات جسته و گریخته برنامه درسی ملی به محتوا و روش‌های تلفیقی که با هدف بازکردن فضای بروز خلاقیت پیش‌بینی شده است، باز هم به‌طور دستوری و از بالا به پایین است. می‌توان گفت که معلم نقشی در تدوین محتوای درسی متناسب با ویژگی‌های فردی و محلی یادگیری ندارد.

آموزش زبان خارجی در چارچوب برنامه درسی ملی

همان‌گونه که در آغاز این گفتار اشاره شد، آموزش زبان‌های خارجی در ایران از مشکلات عدیده‌ای رنج می‌برد. با اشاره به پژوهش‌های استوار نامقی (۲۰۰۶، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲) نشان داده شد که امر آموزش زبان در مدارس و دبیرستان‌های ایران در بند محدودیت‌های ساختاری و نیز الزامات فرهنگی جامعه گرفتار آمده است. این وضعیت ناشی از رویکرد از بالا به پایین برنامه درسی در تدوین محتوا و ارزشیابی تحصیلی، تربیت معلم زبان و الزامات ساختاری حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران است. افزون بر پژوهش‌های نامقی، پژوهش‌های دیگری نیز به‌طور ویژه به برنامه درسی آموزش زبان در چارچوب برنامه درسی ملی پرداخته‌اند که به خوبی ضعف و ناکارآمدی آموزش زبان در ایران را نشان می‌دهند. برای نمونه، حسینی‌خواه و همکاران (۱۳۹۲) با مقایسه برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران و سوئد، به این نتیجه رسیده‌اند که «آموزش زبان انگلیسی در ایران از لحاظ زمان آغاز آموزش و ساعات درسی، هدف‌های برنامه درسی، محتوای پیشنهاد شده و محتوای کتاب‌های درسی، و آزمون‌های ملی دچار ناهمخوانی‌ها و کاستی‌هایی است». همچنین کیانی و همکاران (۱۳۹۰) نیز به این نتیجه رسیده‌اند که برنامه درسی آموزش زبان گرچه نقاط قوتی دارد اما از ضعف‌های بسیاری نیز رنج می‌برد: باید گفت که برنامه درسی ملی زبان‌های خارجی، نقاط ضعفی نیز دارد. تناقض و عدم ارتباط اهداف بیان‌شده برای آموزش زبان‌های خارجی، عدم مشارکت تیم تخصصی در تدوین این سند، عدم توجه به امر نیازسنجی، سهم نبودن ذی‌نفعان در تدوین سند و اختصاص دادن کمتر از سه صفحه به امر آموزش زبان انگلیسی که رشته بسیار وسیع با تخصص‌های فراوان و مهارت‌های مختلف می‌باشد تنها بخشی از نقاط ضعف آن سند هستند (همان).

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

با توضیحاتی که درباره سرشت ایدئولوژیک نظام آموزش و پرورش رسمی ایران داده شد، اکنون روشن‌تر شده است که مشکل اصلی آموزش زبان خارجی در ایران، مشکلی ساختاری و سیستمیک است که به رویکرد ایدئولوژیک حاکم بر نظام آموزش و پرورش رسمی و بازتاب آن در برنامه درسی ملی و برنامه درسی زبان‌های خارجی برمی‌گردد. با وجود این مشکلات ساختاری، به نظر می‌رسد برنامه درسی زبان‌های خارجی در واپسین نگارش آن، برخی نقاط قوت و ویژگی‌های مثبتی نیز دارد؛ هرچند که اجرای این برنامه با توجه به تازگی آن هنوز به محک آزمون واقعی زده نشده است. به نظر می‌رسد بروز آثار مثبت این برنامه تازه تدوین شده، هنوز به زمان نیاز دارد، اما به هر حال این برنامه درسی از اشکالات و نقایص بزرگی رنج می‌برد. در پایان، به عنوان نتیجه‌گیری، کوشش می‌شود ارزیابی برنامه درسی ملی زبان‌های خارجی زیر دو عنوان کلی «نقاط قوت» و «نقاط ضعف» انجام شود.

نتیجه‌گیری

برخی نقاط قوت و ویژگی‌های مثبت برنامه درسی زبان‌های خارجی

مهم‌ترین و چشمگیرترین ویژگی مثبت برنامه درسی زبان‌های خارجی، تأکید بر «توانایی ارتباطی و حل مسئله» است، «به گونه‌ای که فرد پس از آموزش قادر به ایجاد ارتباط با استفاده از تمامی مهارت‌های چهارگانه زبانی (گوش کردن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن) برای دریافت و انتقال معنا گردد. برنامه درسی آموزش زبان باید دانش‌آموزان را با پیکره زبانی، واژگان و ساخت‌های مورد نیاز برای برقراری ارتباط موثر و سازنده در سطح جهانی آشنا سازد» (ص ۳۷). «رویکرد ارتباطی» حاصل بینش‌هایی است که در حوزه آموزش زبان برآمده از اهمیت قائل شدن به نقش میانجی‌گری زبان در برقراری مناسبات اجتماعی و حل مسائل زندگی روزمره است. در این رویکرد، توجه به ویژگی‌های کاربردی زبان در نهایت به سر برآوردن شیوه‌ها و تکنیک‌های کاربردشناسی تجربی در امر آموزش زبان منجر شد (بنگرید به تقویان ۱۳۹۳، بخش سوم). در برنامه درسی آموزش زبان‌های خارجی نیز تا حدود زیادی همین رویکرد اتخاذ شده و سعی شده است که از محدوده‌های تنگ رویکردهای رفتارگرایانه و شناخت‌گرایانه دوری شود (همان).

در تدوین برنامه درسی آموزش زبان، به نظر می‌رسد مشکلات و نارسایی‌های «رویکرد سنتی» که بیشتر بر پایه‌های شناخت‌گرایانه و «ساختارگرایانه» استوار بود، شناسایی شده است: اگر از منظر مؤلفه‌های برنامه درسی به آسیب‌شناسی آموزش زبان در دوره متوسطه بپردازیم، اولین و شاید مهم‌ترین دلیل ناکارآمدی برنامه را می‌توان رویکرد سنتی آن دانست که با دانش فعلی ما در زمینه ماهیت زبان و زبان‌آموزی همخوانی ندارد... رویکرد سنتی، اهداف آموزش زبان را فقط یادگیری مؤلفه‌های ساختاری زبان می‌داند، از این‌رو دانش‌آموزان پس از اتمام دوره متوسطه فاقد توانش‌های کاربردی مورد انتظار در کار و ادامه تحصیل هستند (عنانی سراب ۱۳۸۹، ص ۱۷۹).

همین تشخیص درست از مهم‌ترین دلیل ناکارآمدی برنامه پیشین سبب شده است که پیامدهای رویکرد سنتی نیز به درستی تشخیص داده شود و از این‌رو، ضرورت تغییر در رویکرد برنامه بیش از پیش آشکار شده باشد. بر پایه این تشخیص‌های درست، کمیته‌ای برای تدوین «راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی» تشکیل شد که در آن «همه کارشناسان گروه زبان‌های خارجی به همراه استادان متخصص آموزش زبان و علوم تربیتی شرکت داشتند» (همان، ۱۸۱). به سخن دیگر، کوشش شد تا به طور تخصصی و با بهره‌گیری از تازه‌ترین دستاوردهای نظری در حوزه آموزش زبان، چارچوب لازم برای تدوین سرفصل تفصیلی محتوا، تدوین بسته آموزشی، اجرا و ارزشیابی را فراهم کند.

محورهایی که در این چارچوب باید بررسی شوند عبارتند از: ماهیت زبان و رویکرد آموزش زبان، ضرورت زبان‌آموزی در دوره متوسطه، اهداف آموزشی درس زبان‌های خارجی، مفهوم‌سازی محتوا و بیان مفاهیم اساسی همراه با اصول انتخاب و سامان‌دهی محتوا، تعیین روش‌ها و رسانه‌های آموزشی به همراه اصول انتخاب و سامان‌دهی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، انتخاب روش‌های سنجش و ارزشیابی، تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و در نهایت تعیین روش‌های اشاعه برنامه (همان).

بدین‌سان، می‌توان گفت که نقطه قوت اصلی برنامه درسی زبان‌های خارجی بر انتخاب کمابیش درست رویکرد ارتباطی (در تمایز با رویکرد سنتی) و نیز بهره‌گیری از متخصصانی که با مفاهیم و چارچوب‌های نوین آموزش زبان آشنایی داشتند، استوار بوده است. به سخن دیگر،

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

پرهیز نسبی از برخورد ایدئولوژیک با موضوع آموزش زبان‌های خارجی (آن گونه که در اسناد بالادستی همچون سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی به چشم می‌خورد و خطوط کلی آن در همین گفتار توضیح داده شد)، سبب شده است که برنامه درسی آموزش زبان‌های خارجی به طور مجزا و جزیره‌ای تا حدود زیادی از آفت‌ها و آسیب‌های نگاه ایدئولوژیک به امر تربیت در امان بماند. به همین دلیل آنچه که در «سمینار اعتباربخشی راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی» (همان) از نگاه برخی معاونان و کارشناسان گروه‌های درسی، به عنوان نقطه ضعف برنامه درسی زبان‌های خارجی تلقی شده است، نه تنها نقطه ضعف آن نیست بلکه از قضا درست به دلیل پرهیز از نگاه حاکم بر اسناد بالادستی و نیز پرهیز از مقتضیات فرهنگ جامعه ایران، نقطه قوت برنامه درسی زبان‌های خارجی به شمار می‌رود. همان گونه که پیشتر با بهره‌گیری از پژوهش‌های استوار نامقی نشان داده شد، دو عامل عمده سبب شده است که برنامه آموزش زبان‌های خارجی در ایران به خوبی اجرا نشود و به اهداف تربیتی خود نرسد. این دو عامل یکی رویکرد تمرکزگرا و ایدئولوژیک حاکم بر نظام آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی، و دیگری تصورات و انتظارات جامعه (از جمله مدیران و اولیا) از یادگیری زبان برای اهداف غیرتربیتی از جمله کسب نمره و قبولی در کنکور و از این دست است. تدوین‌کنندگان برنامه درسی زبان‌های خارجی نیز با آگاهی تخصصی از این امر کوشیده‌اند برنامه را به گونه‌ای تدوین کنند که از این دو عامل آسیب‌زا به فرایند آموزش زبان در امان باشد و تا حدود زیادی نیز در کار خود موفق بوده‌اند، اما در فرایند اعتباربخشی راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی، برخی از شرکت‌کنندگان، این نقطه قوت برنامه را همچون نقطه ضعف تلقی کرده‌اند:

از تفاوت در ارزیابی مقوله‌ها می‌توانیم نتیجه بگیریم که تقسیم‌بندی اهداف به مقوله‌های چهارگانه فقط در ارتباط با مقوله فرهنگ دچار مشکل ارزیابی شده است (عنانی سراب ۱۳۸۹، ص ۱۸۹). به سخن دیگر، برخی از کسانی که درباره اعتبار برنامه تدوین شده اظهار نظر کرده‌اند، مقولات و اصول آن را از حیث تطابق با فرهنگ عمومی جامعه دچار ضعف و کاستی دانسته‌اند. در حالی که این امر نه تنها کاستی به شمار نمی‌رود بلکه اگر برنامه درسی زبان‌های خارجی دارای قوت و نکات مثبتی است، درست به دلیل فاصله‌گیری آن از انتظارات و تصورات جامعه از یادگیری زبان است. زیرا تصورات و انتظارات جامعه متناسب با رویکرد ابزاری به یادگیری

زبان شکل گرفته است و همواره این انتظار وجود دارد که زبان را باید برای قبولی در کنکور و حداکثر برای برآوردن اقتضائات معیوب نظام سنجش و ارزیابی تربیتی در ایران آموزش داد. رویکرد ایزاری‌ای که بر روند آموزش زبان در ایران حاکم بوده است، در تقابل با رویکرد ارتباطی‌ای است که تدوین‌کنندگان برنامه درسی آموزش زبان‌های خارجی در پیش گرفته بودند. افزون بر این، به دیده برخی از کسانی که درباره رویکرد برنامه درسی زبان‌های خارجی اظهار نظر کرده‌اند، برنامه درسی زبان‌های خارجی کاستی و اشکال دیگری نیز دارد و آن هماهنگی ضعیف این برنامه با رویکرد کلی برنامه درسی ملی است:

«نکته دیگری که در این زمینه مطرح شد، لزوم هماهنگی رویکرد راهنمای برنامه زبان خارجی با رویکرد کلی برنامه درسی بود که از آن با عنوان «رویکرد فرهنگی-تربیتی» یاد می‌شود. برای توضیح این هماهنگی، به انتخاب رویکرد ارتباطی در کشورهای مختلف اشاره شد که با توجه به تفاوت‌های رویکردهای کلی برنامه درسی کشورها برداشت از آن یکسان نیست (همان، ص ۱۹۰).

همچنین درباره اهداف نیز این‌گونه اظهار نظر کرده‌اند:

«مطرح شدن فرهنگ به عنوان بستر تعاملات زبانی در برنامه نیز نکته مثبتی است که می‌تواند محل اتصال رویکرد فرهنگی-تربیتی برنامه درسی به رویکرد ارتباطی برنامه درسی زبان خارجی تلقی شود، اگرچه نحوه این ارتباط و همچنین جزئیات اهداف فرهنگی، که در نهایت باید به حفظ هویت فرهنگی کمک کند، در برنامه به خوبی تبیین نشده‌اند و لازم است در این زمینه بیشتر کار شود» (همان، ص ۱۹۱).

آنچه باعث شده تا این افراد نسبت به ارتباط ضعیف برنامه درسی زبان‌های خارجی با اسناد بالادستی (سند تحول و برنامه درسی ملی) و فرهنگ دغدغه داشته باشند همان دغدغه‌ای است که تدوین‌کنندگان اسناد بالادستی برای «حفظ هویت فرهنگی» داشته‌اند. همین دغدغه است که آنان را واداشته بود تا با اتخاذ رویکرد ایدئولوژیک به امر تربیت، اسنادی را تدوین کنند که در نهایت جز بازتولید وضع موجود فرهنگی و تداوم سلطه گروه‌های مسلط، کارکرد و هدفی نداشته باشد، اما این دغدغه در تدوین برنامه درسی زبان‌های خارجی و راهنمای آن، مدخلیتی نداشته و به همین سبب موجب برآشفتن «معاونان و کارشناسان حوزه برنامه‌ریزی درسی» شده

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

است، چنان‌که برنامه درسی زبان‌های خارجی را از این نظر ضعیف ارزیابی کرده‌اند (همان). از سوی دیگر، برخی پژوهشگران نیز کوشیده‌اند با ابتنا بر همین دغدغه «حفظ هویت فرهنگی»، نشان دهند که دست‌کم در برخی محتواهای آموزش زبان، چنین دغدغه‌ای پاسخ مناسب یافته است به گونه‌ای که «سهم فرهنگ و هویت ایرانی اسلامی در کتاب زبان انگلیسی پایه نهم بسیار پررنگ است و کتاب کاملاً مطلق با فرهنگ بومی می‌باشد» (غیاثیان و همکاران ۱۳۹۵). گذشته از اینکه به نظر می‌رسد یافته این پژوهشگران دغدغه «معاونان و کارشناسان حوزه برنامه‌ریزی درسی» را تا حدودی رفع می‌کند، اما این نیز نمایان است که میان یافته‌های این پژوهشگران و آنچه در بخش آموزش در برنامه درسی ملی تدوین شده است ناسازگاری وجود دارد.

با وجود این، آنچه از مجموع تحلیل‌ها در پژوهش حاضر دریافت می‌شود این است که این ویژگی برنامه درسی زبان‌های خارجی (یعنی پرهیز و فاصله‌گیری از «رویکرد فرهنگی-تربیتی» حاکم بر اسناد بالادستی) دلیل و می‌توان گفت تنها دلیل قوت و انسجام این برنامه است. این «رویکرد فرهنگی-تربیتی» همان ایدئولوژی سند تحول بنیادین است، ایدئولوژی‌ای که در این گفتار از آن با عنوان «سکولاریسم وارونه» یاد شد. نه تنها نیازی به تقویت «نقاط اتصال» برنامه با «رویکرد فرهنگی-تربیتی» اسناد بالادستی نیست، بلکه باید تا حد امکان مانع ایجاد این نقاط اتصال شد. تنها در این صورت است که می‌توان امید داشت اجرای این برنامه، امر آموزش زبان‌های خارجی را به سامان ارتباطی و غیرایزاری و غیرایدئولوژیک خود برساند.

مشکل بنیادین برنامه درسی زبان‌های خارجی

برنامه درسی زبان‌های خارجی و راهنمای آن (عنانی سراب ۱۳۸۹)، با وجود برخی قوت‌ها و نکات مثبت که در قسمت پیشین اشاره شد، از دو مشکل بنیادی‌تر رنج می‌برد. به سخن دیگر، گرچه برگرفتن رویکرد ارتباطی و کوشش برای برخورد تخصصی و علمی با موضوع آموزش زبان، این برنامه را واجد ویژگی‌هایی متمایز از برنامه‌های پراکنده و سنتی پیشین و نیز دیگر اجزای برنامه درسی ملی می‌سازد، اما به جهت قرار داشتن در سپهر ایدئولوژیک اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی) در نهایت دچار مشکلات و آسیب‌هایی است که گریبان همه حوزه‌های تربیت رسمی در نظام جمهوری اسلامی ایران را گرفته است. پس تأثیرپذیری ناگزیر از سپهر ایدئولوژیک و رسمی آموزش و پرورش نخستین مشکل بنیادین

برنامه درسی زبان‌های خارجی است. تمرکزگرایی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران که در اسناد بالادستی بازتاب یافته و تحکیم شده است، اجازه نمی‌دهد که حتی اتخاذ رویکردهای نوین و تخصصی مربوط به آموزش زبان، کارایی و اثربخشی چندانی داشته باشد. آموزش و پرورش رسمی در ایران به عنوان یک سیستم کلان برای تنظیم سازوکارهای اجرایی و اقتصادی خود و با هدف بازتولید مناسبات قدرت و ثروت، نمی‌تواند رویکردی جز تمرکزگرایی در پیش گیرد. ساختار طولی و هرمی آموزش و پرورش به ابزاری برای پیشبرد سیاست‌های حاکمیتی در زمینه پرورش نسل‌های مطلوب سلسله مراتب قدرت تبدیل شده است. سیستم آموزش و پرورش ایران به شدت به زیست‌جهان آموزشی هجوم آورده و آن را مستعمره خود ساخته است. برنامه درسی زبان‌های خارجی نیز در همین فضا و ساختار استعمارگر سیستم آموزش و پرورش تدوین شده است. زیست‌جهان آموزشی زبان‌های خارجی از دو سو به استعمار درآمده است: ۱. سیستم اداری و اجرایی آموزش و پرورش رسمی و برنامه درسی زبان‌های خارجی که یادگیری زبان را به امری تکنیکی و برای پاسخگویی به الزامات همین ساختار طولی و هرمی آموزش و پرورش رسمی فروکاسته است، و ۲. سیستم اقتصادی حاکم بر جامعه ایران که ارزش یادگیری زبان خارجی را تنها در مناسبات بازار کار و سرمایه خلاصه کرده است. بدین‌سان دو زیرسیستم دولت و بازار، هم «آزادی» و هم «معنا» را از زیست‌جهان یادگیری زبان‌های خارجی زدوده است. پویایی و سرشاری تجربه‌های زیست‌جهان زبان‌های خارجی به واسطه استعمارگری دولت و بازار یکسره از دست رفته است. گویا معناآفرینی و آزادگی در خلال تجربه یادگیری زبان‌های خارجی، دیگر ارزش ذاتی و درونی ندارد. برنامه درسی زبان‌های خارجی به دلیل گرفتار بودن در سیستم کلان آموزش و پرورش رسمی، از دلالت‌های تربیتی و اخلاقی تهی است (برای آشنایی با مفهوم «زیست‌جهان» و چگونگی استعمار آن، بنگرید به: تقویان ۱۳۹۳ الف، بخش دوم).

دومین مشکل برنامه درسی زبان‌های خارجی در نسبت با رویکرد مبتنی بر کاربردشناسی جهانی پدیدار می‌شود (درباره «کاربردشناسی جهانی» بنگرید به تقویان ۱۳۹۳ ب). این مشکل البته ویژه این برنامه درسی نیست، بلکه نظریه‌های نوین اجتماعی و فرهنگی آموزش زبان نیز به گونه‌ای با آن دست به گریبان‌اند (همان). نظریه آموزش زبان اجتماعی و فرهنگی، اگر بخواهد

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...

وجه اخلاقی و اجتماعی خود را به نهایت منطقی خود برساند، ناگزیر است که از تأکید صرف بر کاربردشناسی تجربی گذر کرده و با بهره‌گیری از نظریه کاربردشناسی جهانی، امر آموزش زبان را واجد وجوه اخلاقی و تربیتی بیشتری سازد. «کسری هنجارمندی» کاربردشناسی تجربی را تنها می‌توان با نظریه کاربردشناسی جهانی جبران کرد (همان). از همین رو، رویکردهای نوین ارتباطی در نظریه آموزش زبان نمی‌توانند و نباید به کاربردشناسی جهانی بی‌توجه باشند. برنامه درسی زبان‌های خارجی در ایران نیز با وجود اتخاذ رویکرد ارتباطی، فقدان وجه هنجارین و اخلاقی آموزش زبان را از الگوهای نظری موجود در حوزه آموزش زبان به ارث برده است. به همین دلیل این برنامه نیز همچون سرمشق‌های نظری‌اش، از وجه انتقادی و اجتماعی درخوری بهره نمی‌برد.

منابع

- آشوری، داریوش. (۱۳۸۹). *دانشنامه سیاسی*. تهران: انتشارات مروارید.
- باقری، خسرو، با همکاری نرگس سجادیه و طیبه توسلی. (۱۳۸۹)؛ *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم.
- بایزیدی، شهین. (۱۳۷۸). *مقایسه روش ارتباطی با روش سنتی در آموزش متون آلمانی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس: تهران، دانشکده‌ی علوم انسانی.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*. مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰ الف). *سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت عمومی جمهوری اسلامی ایران*. مصوبه مهر ۱۳۹۰.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰ ب). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*.
- تقویان، ناصرالدین علی. (۱۳۹۳ الف). *تبیین فلسفی آموزش زبان‌های خارجی بر بنیاد نظریه کاربردشناسی جهانی و کنش هم‌رسانشی*. پایان‌نامه دکتری. تهران: دانشگاه خوارزمی.
- تقویان، ناصرالدین علی، یحیی قائدی، سعید ضرغامی، جواد غلامی. (۱۳۹۳ ب). «کاربردشناسی تجربی و کسری هنجارمندی بهره آموزش زبان خارجی از نظریه کاربردشناسی عام». *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای*. دوره ۶، شماره ۳، صفحات ۷۷ تا ۱۱۶.

حسینی خواه، علی، محمود مهرمحمدی، هاشم فردانش، رامین اکبری. (۱۳۹۲). «مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران و سوئد با تأکید بر دوره متوسطه». فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال هشتم، شماره ۳۱.

خداشناس توکلی، مطهر. (۱۳۸۳). آموزش به منظور استنباط و تعامل معنا در کلاسهای انگلیسی به عنوان زبان خارجی بر پایه آموزش نقادانه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا: دانشکده‌ی زبان‌های خارجی.

داوری، حسین. (۱۳۸۵). امپریالیسم یا تفاهم جهانی: آموزش زبان انگلیسی در عصر جهانی شدن از منظری ایرانی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور.

دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی. (۱۳۸۹). راهنمای برنامه درسی ملی. گروه زبان‌های خارجی. سازمان مدارس غیردولتی و توسعه مشارکت‌های مردمی، وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). در:

<http://www.dmgh.medu.ir/IranEduThms/theme2/cntntpge.php?pgid=99&rcid=36>

سرکار حسن خان، حسین. (۱۳۷۷). کاربرد روش ارتباطی در آموزش زبان آلمانی (در ایران). پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس تهران: دانشکده‌ی علوم انسانی.

عنانی سراب، محمدرضا. (۱۳۸۹). «راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی دوره متوسطه: فرصت‌ها و چالش‌های تولید و اجرای برنامه». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۳۵، سال نهم.

عالی، مرضیه؛ مرضیه دهقانی؛ راحله حجی زواره‌ای. (۱۳۹۵). «هژمونی فرهنگی در برنامه درسی پنهان متون بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی». فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران: شماره ۴۳، صص ۲۱ تا ۴۶.

غیاثیان، مریم‌السادات؛ فرشته سراج، مسعود بحرینی. (۱۳۹۵). «تحلیل محتوی کتاب درسی زبان انگلیسی پایه نهم بر اساس فرهنگ و هویت ایرانی-اسلامی». فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران: شماره ۴۳، صص ۱۲۵ تا ۱۴۴.

فتاحی میلادی، عزیزالله. (۱۳۸۱). تأثیر آموزش فرا منظورشناسی آشکار بر روی درک و تولید کنش گفتاری دانشجویان ایرانی زبان خارجی انگلیسی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علم و صنعت ایران، دانشکده‌ی زبان‌های خارجی.

فراست‌خواه، مقصود. (۱۳۸۹). «برنامه درسی مستور و معکوس در آموزش و پرورش امروزی ایران». نشریه آیین، شماره ۳۲ و ۳۳، آبان ۱۳۸۹.

نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش زبان‌های خارجی در ...
فراست‌خواه، مقصود. (۱۳۹۰). «پس‌افتادگی نظام آموزش رسمی ما از زیست‌جهان اجتماعی». منتشر شده
در وبلاگ مقصود فراست‌خواه به نشانی Farasatkhah.blogspot.com (دسترسی در خرداد
۹۳).

فولادی، علیرضا. (۱۳۷۵). بررسی برخی عوامل مؤثر در آموزش زبان خارجی و یا دوم. پایان‌نامه‌ی
کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی.
قائدی، یحیی. (۱۳۸۷). گزارش نهایی بررسی تحقیقات انجام‌شده در خصوص مسائل آموزش و پرورش
ایران ناظر بر حوزه برنامه درسی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
کیانی، غلامرضا، حسین نویدی‌نیا، محمد مؤمنیان. (۱۳۹۰). «نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی
نسبت به آموزش زبان‌های خارجی». فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی. شماره ۲، تابستان
۱۳۹۰.

معمدالشریعتی، جواد. (۱۳۷۰). بررسی نظری و میدانی برخی عوامل مؤثر در آموزش زبان خارجی بویژه
در سنین ۷ تا ۱۸ سالگی در سخنگویان فارسی زبان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی
مشهد: دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی.
موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۶). «دولتی بودن یا ملی بودن؟: بنیادهای فرهنگ آموزش و برنامه درسی در
ایران معاصر». فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران: شماره ۴۵، صص ۱ تا ۲۸.

- Altusser; Louis. (1971). "Ideology and Ideological State Apparatuses". *Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: New Left Books.
- Bernstein, Basil. (1977). "Class, Codes and Control"; Vol. 1. *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Taylor & Francis.
- (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bourdieu, Pierre. (1986). "The Forms of Capital". J. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bowles, Samuel & Herbert Gintis. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brookfield, Stephen D.; 2005; *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*; New York: Open University Press.
- Budd, John M. (2008). "Critical Theory". In *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, edited by Liam M. Given, London: Sage Publication.
- Freire, Paulo. (1985). *The Politics of Education*. London: McMillan.
- (1986). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publishing.

- Godazgar, Hossein. (2001). "Islamic Ideology and its Formative Influence on Education in Contemporary Iran". *Economia, Sociedad Y Territorio*. Vol. III, no. 10, 2001, p.p. 321- 336.
- Gramsci; Antonio. (1971) *Selections from Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Habermas, Jürgen. (1973). *Theory and Practice*. Boston: Beacon Press.
- Mauthner, N., & Doucet, A. (2003). "Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis". *Sociology*, 37, 413-431.
- Mehran, Golnar. (1990). "Ideology and Education in the Islamic Republic of Iran". *Compare*: Vol. 20, Issue 1, 1990; p.p. 53- 65.
- Ostovar Namaghi, Seyyed Ali. (2006). "Forces Steering Iranian Language Teachers' work: A Grounded Theory". *The Reading Matrix*: Vol. 6, No.2, September 2006.
- . (2010). "Parameters of Language Teaching in the Context of High Schools of Iran: A Data-first Approach". *The Asian EFL Journal Quarterly*: Vol. 12, Issue 2, June 2010, pp. 213-234.
- . (2011). "Teaching as a Disciplined Act: A Grounded Theory". *Journal of Language Teaching and Research*: Vol. 2, No.4, pp. 837-843, July 2011.
- . (2012). "Constraints on Language Teacher Autonomy: A Grounded Theory". *TESL Reporter*: Vol. 44, Issue 1., pp. 37ff.
- Peivandi, Saeed. (2008). *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. Washington D.C: Freedom House Publications.
- Mauthner, N., & Doucet, A. (2003). "Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis". *Sociology*, 37, 413-431.