

مفهوم شناسی تلفیق در برنامه ریزی درسی

محمود مهر محمدی^۱

مقدمه

تلفیق به معنای کوشش برای ایجاد ارتباط، اتصال و نهایتاً یکپارچگی در تجربیات یادگیری دانش‌آموزان است. از زاویه دیگر می‌توان رویکرد تلفیقی در طراحی برنامه‌درسی را به معنای فاصله گرفتن از الگوی سنتی برنامه‌درسی دانست که با اتکاء و ابتناء به حوزه‌های یادگیری مستقل (مواد درسی) موجب پراکندگی و تفرق در تجربیات یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

به لحاظ تاریخی تلفیق هم در عرصه نظر و هم در وادی عمل هم‌زاد رشته برنامه‌درسی دانسته شده است (راگا، ۱۹۹۷). شواهد و قرائن نشان می‌دهد که از دهه‌های آغازین قرن بیستم که قلمرو برنامه‌درسی به رسمیت شناخته شده است، نظریه‌های تلفیقی مطرح بوده و برنامه‌های درسی تلفیقی نیز طراحی شده و به مورد اجرا گذاشته شده‌اند. گرچه برنامه‌های درسی دوره ابتدائی در چند دهه اول کانون انحصاری توجه در برنامه‌ریزی درسی با رویکرد تلفیقی را تشکیل می‌دادند، لیکن برنامه‌های درسی دوره‌های تحصیلی بالاتر نیز با تأخیر و از دهه ۱۹۴۰ رویکرد تلفیقی را تجربه کرده‌اند (همان).

در باب ضرورت یا منطق بکارگیری رویکرد تلفیقی در برنامه‌ریزی درسی از ابعاد مختلف بحث‌های گوناگونی مطرح شده است. از میان این ابعاد به دلائل و ضرورت‌های فلسفی، روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و تربیتی (یادگیری و رشد) می‌توان اشاره کرد که شرح هر یک از توجیحات در متون و منابع مربوطه به تفصیل آمده است (ویلسون، ۱۹۹۸؛ بریدی، ۱۹۹۵؛ بین، ۱۹۹۵؛ یانگ، ۱۹۷۱؛ برنشتاین، ۱۹۷۵). شاید تزریق ویژگی چابکی، چالاکي و پویائی در برنامه‌های درسی مدرسه‌ای و ایجاد توان واکنش سریع و پاسخگوئی به مسائل روز را بتوان جزء مهم‌ترین امتیازات یا توجیحات روی آوردن به رویکرد تلفیقی در برنامه‌های درسی دانست. این توجیه تربیتی دارای آن‌چنان اهمیتی است که در آن حیات و مرگ نظام آموزشی را می‌توان یافت. با به عبارت دیگر نظام‌های آموزشی سنت زده و متحجر را از نظام‌های آموزشی مترقی و مدرن می‌توان تمیز داد. علاوه بر این، بستر سازی برای یادگیری مادام‌العمر که از کیفیت‌های بارز و مورد تأکید نظام‌های آموزشی پیش‌رو دانسته شده است، امتیاز تربیتی دیگری است که از قبیل قرار دادن مسائل و سوژه‌ها در متن برنامه‌های یادگیری مدرسه‌ای در چارچوب رویکرد تلفیقی می‌تواند تحقق یابد.

تلفیق یک متغیر است

مهم‌ترین نکته‌ای که در فهم رویکرد تلفیقی باید مورد توجه قرار گیرد تا از بدفهمی‌ها جلوگیری شود، این است که تلفیق معرف ورود یک متغیر جدید به عرصه تفکر در برنامه‌ریزی درسی است و هرگز نباید آن را یک وضعیت یا موقعیت ثابت و واحدی دانست که جایگزین وضعیت و موقعیت غالب کنونی از حیث تفکر و عمل برنامه‌ریزی درسی می‌شود. به اضافه اینکه متغیر مورد بحث با وام گرفتن اصطلاحات حوزه آمار، باید از نوع «پیوسته»^۲ شناخته شود نه از نوع ساده‌تر و مدیریت پذیرتر «ناپیوسته» یا «مقوله ای»^۳. شاید بزرگ‌ترین مغالطه‌ای که راه را بر استفاده به جا از ظرفیت‌های این نوآوری می‌بندد، عدم توجه به این نکته و در نتیجه عدم شناخت ابعاد و وجوه این متغیر باشد.

۱. استاد دانشگاه تربیت مدرس

2. Continuous
3. Categorical

به نظر می‌رسد متغیرهای مرتبط با رویکرد تلفیقی را می‌توان به دو دسته تقسیم نمود. دسته اول ناظر به اشکال، انواع یا سطوح تلفیق است که در الگوهای طراحی و سازماندهی مانند میان رشته‌ای، چند رشته‌ای، فرا رشته‌ای، ابر رشته‌ای و حوزه‌های گسترده منعکس است. این وجه از متغیر تلفیق با ورود صاحب‌نظران متعدد به آن و ارائه فهرست‌ها و دسته‌بندی‌های گوناگون از الگوهای تلفیق (مانند جی‌کوبز، ۱۹۸۹؛ فوگرتی، ۱۹۹۱؛ وارس، ۱۹۹۱؛ شومیکر، ۱۹۹۱) وضعیت پیچیده، دشوار و ابهام‌آمیزی پیدا کرده است و لازم است شناخت دقیق اشکال تلفیق از میان توصیف‌های متعدد و بعضاً متعارض (نه الزاماً مکمل) ارائه شده، در دستور کار علاقمندان به این مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی قرار گرفته تا حد و مرز آن‌ها یا هویت اشکال و سطوح مختلف به درستی بازشناخته شود. در سایه این رخداد است که دامنه اشکال و انواع را نیز بدون اینکه ناآگاهانه مرتکب تکرار شده باشیم می‌توان توسعه داد و نمونه‌های تازه‌ای را به این عرصه وارد ساخت.

دسته دوم از متغیرها را می‌توان متغیرهای اجرائی نامید. نگارنده، برخلاف متغیرهای دسته اول، در هیچ‌یک از منابع مربوط به این حوزه تلاشی که ناظر به تنقیح این بعد از متغیر مهم تلفیق در برنامه‌ریزی درسی باشد، برخورد نکرده است و معتقد است در صورت توجه دست‌اندرکاران حوزه نظر و عمل برنامه‌درسی به این بعد، به شکل شایسته‌تری می‌توان از ظرفیت این نوآوری سود جست. اکنون به توضیح مختصر ابعاد این دسته از متغیرها می‌پردازیم:

- **متغیر دوره‌های تحصیلی**، بدین معنا که استفاده از رویکرد تلفیقی در دوره‌های مختلف تحصیلی می‌تواند از شدت و ضعف برخوردار باشد یا ضرورتاً تابع یک قاعده و حکم واحد نباشد. در دوره‌های مختلف تحصیلی ممکن است فرصت‌های کمتر یا بیشتر برای بکارگیری رویکرد تلفیقی شناسائی کرد و از میان اشکال و انواع تلفیق (دسته اول متغیرها) هم ممکن است به اشکال عمیق‌تر یا سطحی‌تر در دوره‌های مختلف تحصیلی روی آورد.
- **متغیر زمان**، بدین معنا که عنصر زمان در فعالیت‌های تلفیقی ثابت نیست. دامنه و وسعت فعالیت‌های تلفیقی در بعد زمان ثابت نیست و می‌تواند از یک روز به روز دیگر مدرسه‌ای، از یک هفته به هفته دیگر، از ماهی به ماه دیگر و بالاخره از ترمی به ترم دیگر متفاوت باشد.
- **متغیر زمان**، بدین معنا که طول دوره فعالیت تلفیقی و مدت زمانی که اجرای برنامه‌درسی یا واحد درسی تلفیقی در برنامه به طول می‌انجامد ثابت نیست. برنامه‌ی واحد یا فعالیت تلفیقی تعریف شده می‌تواند یک روز، یک هفته، چند هفته، چند ماه یا ... به طول انجامد. برنامه‌درسی به نسبت‌های گوناگون زمانی بتواند واحد صفت تلفیقی شناخته شود.
- **متغیر ماده درسی**، بدین معنا که چارچوب یک برنامه‌درسی واحد می‌تواند بستری برای بکارگیری رویکرد تلفیقی و غیر تلفیقی به صورت هم‌زمان باشد. توضیح بیشتر این‌که بخشی از برنامه‌درسی هر ماده درسی می‌تواند مبتنی بر دانش دیسپلینی باشد در حالی که بخش دیگر آن با استفاده از یکی از الگوهای تلفیق سازماندهی شده باشد.
- **متغیر ماده درسی**، بدین معنا که تلفیق ممکن است ایجاد اتصال و ارتباط یا ادغام دو حوزه یادگیری (ماده درسی) تا چندین حوزه یادگیری را وجه همت خود ساخته باشد.
- **متغیر برنامه‌درسی**، بدین معنا که برنامه‌درسی یک پایه تحصیلی یا یک دوره تحصیلی می‌تواند دارای بخش دیسپلینی و بخش غیر دیسپلینی باشد. به عبارت دیگر تلقی همه یا هیچ یا صفر و یکی در قضاوت و تصمیم‌گیری درباره رویکرد طراحی برنامه‌درسی به هیچ روی سازنده و راهگشا نیست.

پیچیدگی تلفیق به عنوان یکی از مباحث حساس و تأثیرگذار از میان نوآوری‌های پیشنهاد شده در حوزه برنامه‌درسی در عصر حاضر مولود نگاه به آن به عنوان یک متغیر و به ویژه توجه به ابعاد دوگانه متغیرهای تلفیق است که مورد اشاره قرار گرفت. از این روی تشبیه استفاده از رویکرد تلفیقی به حرکتی ماجراجویانه و متهورانه توسط برخی صاحب‌نظران این حوزه را باید به جا، سنجیده و واقع بینانه ارزیابی کرد (دریک، ۱۹۹۳).

معنا کاوی تلفیق در قلمرو برنامه درسی

در این مقاله که به مفهوم‌شناسی تلفیق در برنامه‌ریزی درسی اختصاص دارد، لازم است اشاراتی نیز به گستره معانی قابل استنباط از واژه *integration* در هنگامی که متن، متن برنامه‌درسی است و نویسنده نیز از متخصصان همین حوزه است بشود. به باور ناتالی گر که^۴ (۱۹۹۸) «هنگامی که به کاربرد صفت تلفیق برنامه‌درسی^۵ توسط نویسندگان مختلف می‌نگریم آنچه غلبه دارد البته تنوع و گونه‌گونی است. به نظر می‌رسد هر نویسنده‌ای خود را نیازمند تعریف تازه‌ای می‌یافته است تا شاید توجیهی برای عرضه یک اثر جدید ارائه نماید!»

نگارنده چنین می‌پندارد که در مواجهه سازنده با این تنوع معنائی، باید به دو سؤال اندیشید: سؤال اول اینکه در گفتمان تلفیق در حوزه برنامه‌درسی کدام برداشت از رواج بیشتر با تبار طولانی‌تری برخوردار است؟ و سؤال دوم اینکه کدام برداشت‌ها نوید بخش فهمی نو و متفاوت از این متغیر است؟ آن معانی که با اتکاء به آن‌ها بخش وسیع‌تری از مباحث مربوطه را می‌توان فهم کرد به مبحث تلفیق معنا می‌بخشد و آن را از سطح یک اشتراک لفظ خارج می‌سازد. عکس قضیه هم چنین است که معانی ویژه و ابتکاری که نویسندگان از تلفیق مراد کرده‌اند باید با همین عنوان، یعنی معانی ویژه و خاص، دسته‌بندی شود تا به واسطه آن‌ها اغتشاش معنایی به حوزه مفهومی تلفیق راه نیابد.

نخست: تلفیق به معنای انسجام و یکپارچگی برنامه‌درسی (*coherence*) که بر یک رخداد درون برنامه‌ای یا درون رشته‌ای دلالت دارد که رخدادی در سطح خرد برنامه‌ریزی درسی است.

دوم: تلفیق به معنای جامعیت یا فراگیری برنامه‌درسی (*comprehensiveness, thoroughness*) که مثلاً بر آن برنامه‌درسی دلالت دارد که همزمان به پرورش ظرفیت‌های اختصاصی دو نیمکره مغز عنایت داشته و یکی را (معمولاً نیمکره راست را که مرکز تفکر خلاق و غیر الگوریتمیک است) فرو نمی‌گذارد.

سوم: تلفیق به معنای گذشتن از مرزهای تثبیت شده موضوعی و رشته‌ای در برنامه‌درسی مدارس (*integrity of learning areas*)

چهارم: تلفیق به معنای دانش وحدت‌یافته (*unified or single body of knowledge*) که دلالت آن برای برنامه‌درسی است که در آن هیچ نشانی از تعدد و تفرق یادگیری نیست و تجارب یادگیری اصطلاحاً در ذیل یک ابر دیسپلین (*supra discipline*) سازماندهی می‌شوند.

پنجم: تلفیق به معنای انگیزه و تلاش فطری و خودجوش یا غیر ارادی نوع انسان (*drive to reach a unified experience*) برای ایجاد وحدت و ارتباط میان تجربه‌های یادگیری آموخته شده به شکل متفرق.

4. Nathalie Gherke

5. Curriculum integration

ششم: تلفیق به معنای ایجاد وحدت و سازگاری میان منابع الهام بخش هدف‌گذاری در برنامه‌درسی (*reconciliation of conflicting sources*)

هفتم: تلفیق به معنای تأکید بر لحاظ نمودن طیف تجربیات یادگیری مدرسه‌ای به هنگام بحث درباره پدیده برنامه‌درسی (*integrity of student's experience*)، اعم از تجربیات یادگیری قصد شده و قصد نشده و حتی تجربیات ناشی از آنچه از برنامه درسی حذف شده است .

هشتم: تلفیق به معنای برقرار ساختن رابطه میان اجزاء متکثر و متفرق یادگیری (*interrelatedness of learning areas*) که دلالت بر برنامه‌های درسی دارای ساختار سنتی و در عین حال معطوف به تلفیق از نوع چند رشته‌ای دارد.

نتیجه گیری

تلفیق مبحثی جذاب و در عین حال پیچیده در حوزه برنامه‌ریزی درسی است. جذابیت آن مرهون تحولاتی است که التزام به تلفیق نوید بخش آن است. به هر روی و با هر معنا که به متغیر تلفیق نگریسته شود، این مفهوم متضمن چرخشی نسبت به رویکرد غالب در برنامه‌ریزی درسی خواهد بود که همان رویکرد دیسپلینی یا موضوعات مجزاست. از این جهت باید تلفیق توسط برنامه‌ریزان درسی جدی تلقی شده و با اعتنای فرصت مورد بهره‌برداری قرار گیرد. اما از پیچیدگی‌های آمیخته با بکارگیری این مفهوم به اصطلاح متضلع (چند ضلعی) و دارای معانی متعدد نیز نمی‌توان به سادگی گذشت. برنامه‌ریزان درسی لاجرم باید این پیچیدگی‌ها را فهم کنند تا از ظرفیت‌های متکثر نهفته در این مقوله بتوانند به شکل معقول و در جای مناسب بهره‌مند شوند.

فهرست منابع:

- Beane, J.A. (1997). Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education. Teachers College, Columbia University. NY.
- Bernstein, B. (1975). Class, Codes and Control; V.3. Toward A Theory of Educational Transmissions (2nd edition). Routledge and Kegan Paul. London.
- Brady, M. (1995). A Supradisciplinary Curriculum. In Beane, A.J. (Ed.). Toward a Coherent Curriculum. 1995 Yearbook of ASCD (pp.26-33). ASCD, Alexandria, Virginia.
- Drake, M.S. (1993). Planning Integrated Curriculum: The Call to Adventure. ASCD, Virginia, Alexandria.
- Fogarty, R. (1991). The Mindful Schools: How to Integrate Curricula. Skyline Publishing Incorporation. Palatine, IL.
- Gherke, N. (1998). A Look at Curriculum Integration from the Bridge. *The Curriculum Journal*. Vol.9, No.2, pp 247-260.
- Jacobs, H.H. (1989) (Ed.). Interdisciplinary Curriculum Design and Implementation. ASCD, Virginia, Alexandria.
- Shoemaker, B.J.E. (1991). Education 2000: Integrated Curriculum. Phi Delta Kappan, 72, pp.793-796
- Vars, G.F. (1991). Integrated Curriculum in Historical Perspective. Educational Leadership, 49, (1), pp. 14-15.

- Wilson,E.O.(1998). Consilience: The Unity of Knowledge. Vintage Books: New York
- Wraga,W.G.(1997). Patterns of Interdisciplinary Curriculum Organization and Professional Knowledge of the Curriculum Field. Journal of Curriculum and Supervision, 12(2). pp.101-107.
- Young, M.F.D.(1971). An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. In Young, M.F.D. (Ed.),Knowledge and Control(pp. 19-46). Collier-Macmillan, London.

