

برنامه درسی به عنوان محصول ("یک" برنامه درسی)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۲/۱۸

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۳/۳/۳

دکتر محمود مهر محمدی^۱

مقدمه

برنامه درسی به عنوان محصول معادل اصطلاح (curriculum as a document) است. اما بهتر است بحث این مقاله را با قدری توسعه و تسامح معادل اصطلاح "a curriculum" بدانیم. چرا که همچنان که در ادامه خواهد آمد در برخی برداشتها گرچه سخن از "یک" برنامه درسی است، اما نمی‌توان آن را مصداق برنامه درسی به عنوان "یک سند مکتوب" یا همان محصول فرایند رسمی برنامه ریزی که مقدم بر فرایند اجرا یا آموزش است دانست (رجوع شود به مقاله برنامه درسی قصد شده از محور ۱۱: انواع و سطوح برنامه درسی).

این مقاله "یک برنامه درسی" را نخست از دریچه مؤلفه‌های تشکیل دهنده برنامه درسی، و البته در دو بخش، مورد بازشناسی و تحلیل قرار داده و سپس به سنخ‌شناسی از منظری کلان‌تر پرداخته است. شایان ذکر اینکه موضوع این نوشتار الگوهای طراحی برنامه درسی، که متأثر از نوع تصمیماتی است که درباره مؤلفه‌های برنامه درسی گرفته می‌شود، نیست (رجوع شود به محور طراحی، مدخل‌های مربوط به الگوهای طراحی). اگرچه سنخ‌شناسی نوع دوم را می‌توان مبحثی آمیخته با بحث الگوهای طراحی دانست.

الف: سنخ‌شناسی بر مبنای مؤلفه‌های تشکیل دهنده برنامه درسی: عناصر یا عرصه‌های اساسی (کامان پلیس‌ها)^۲

توصیف این سنخ‌شناسی خود در دو بخش سامان یافته که یکی بخش متکی به عرصه‌های اساسی (کامان پلیس‌ها) و دیگری متکی به عناصر است. نخست لازم است به این معنا پرداخته شود که تمایز میان مفهوم عنصر^۳ و مفهوم "کامان پلیس" چیست؟ کامان پلیس که واژه نسبتاً نامانوس اما بکار گرفته شده در قلمرو برنامه درسی است به طور کلی در پاسخ به این پرسش شکل گرفته که برای تصمیم‌گیری درباره موضوع مورد نظر، در کدام زمینه‌ها باید به دنبال اطلاعات و شواهد معتبر گشت؟ این مفهوم ریشه در واژه *loca communa* دارد که به همان معنای مکان‌های مورد توافق برای جستجو کردن است (رید، ۱۹۹۹، ص ۲۰۲). شواب (۱۹۸۳) پیش‌تاز استفاده از این مفهوم در قلمروی برنامه درسی بوده و مراد او از این اصطلاح شناسائی ابعاد "تجربه‌های انباشته ای"^۴ است که ضرورتاً باید در فرایند تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی حاضر باشند و شاید تا حدودی با آنچه نگارنده در این نوشتار مد نظر دارد متفاوت هم باشد. عناصر و کامان پلیس‌ها بعضاً هم معنا نیز دانسته شده اند. یعنی صاحب‌نظرانی بوده‌اند که گرچه ترجیح داده‌اند از مفهوم کامان پلیس استفاده کنند، اما همان معنای عناصر در نظرشان بوده است - مثلاً گودلد از عناصر چهارگانه برنامه درسی پیش‌بینی شده در منطق تایلر، به عنوان کامان پلیس‌ها نام می‌برد (۱۹۷۹).

نگارنده، اما، مایل است تمایز ظریفی میان این دو مفهوم یعنی عنصر و کامان پلیس پیشنهاد نماید. تمایز مورد نظر را می‌توان اینگونه توضیح داد که شاید بتوان مفهوم عنصر را بیشتر مناسب استفاده در تعاریفی از برنامه دانست که نگاه مهندسی یا بالا به پائین، تکنیکی یا خطی را پیش می‌نهند. در حالیکه کامان پلیس بیشتر توسط کسانی بکار می‌رود که صریحاً یا تلویحاً نگاه یا انگاره متفاوتی را که واجد نگاه غیر خطی و غیر تکنیکی یا از نوع "عمل فکورانه"^۵ در فرایند تولید است ترویج می‌کنند. همچنین می‌توان اضافه کرد که استفاده از مفهوم کامان پلیس متعلق به کسانی است که در بحث درباره برنامه درسی برای موضوع، گستره

mehrmohammadi_tmu@yahoo.com

۱. استاد دانشگاه تربیت مدرس

2. commonplaces
3. Elements
4. Bodies of experience
5. deliberative

وسیع‌تری قائلند و برای تعیین تکلیف آن به عواملی اشاره می‌کنند که شاید در نگاه‌های محدود و سنتی به پدیده برنامه درسی، بیرونی تلقی شوند.

۱- یک برنامه درسی از تصمیم‌گیری درباره چه عناصری شکل می‌گیرد؟

عده‌ای از صاحب‌نظران تکلیف عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی را به طور صریح روشن کرده‌اند. از این میان می‌توان به کلاین (۱۹۸۵) با قائل بودن به نه عنصر^۱، آیزنر (۱۹۹۴) با برشماری هفت عنصر^۲، بوشامپ (۱۹۷۵، ص ۱۲۸) دو عنصر^۳، تایلر (۱۹۴۹) با اختصاص چهار عنصر^۴ اشاره کرد.

عده‌ای دیگر در تعاریف گوناگونی که از برنامه درسی ارائه کرده‌اند صراحتاً به عناصر پرداخته‌اند یا عناصر مورد نظرشان از تعریف قابل استنباط است. بدین لحاظ در ادامه و با هدف توجه به گونه‌گونی عناصری که برای برنامه‌درسی در نظر گرفته می‌شود^۵ به منتخبی از تعاریف پرداخته شده است:

- جانسون، ۱۹۶۷: یک برنامه درسی عبارتست از مجموعه ساختار یافته‌ای از پیامدهای قصد شده یادگیری (ص ۱۳۹-۱۳۶)
- دانکن و فرای مایر، ۱۹۶۷: مجموعه‌ای از وقایع؛ خواه پیشنهاد شده، در حال وقوع یا واقع شده؛ که از ظرفیت بالقوه بازسازی تجربه انسانی برخوردار است (ص ۱۸۱)
- تنر و تنر، ۱۹۷۰: فعالیت‌های یادگیری قصد شده که توسط مدرسه به اجرا گذاشته می‌شود (ص ۴۰۶)
- اسمیث و اورلوفسکی، ۱۹۷۸: محتوایی که از دانش‌آموزان انتظار می‌رود فرا بگیرند (ص ۳)
- شیور و برلک، ۱۹۶۸: موقعیت‌ها و فعالیت‌های طرح ریزی شده‌ای که توسط معلم به اجرا گذاشته می‌شود تا بر یادگیری دانش آموز اثر بگذارد (ص ۹)
- سیلور و الکساندر، ۱۹۵۴: کلیه تلاش‌های مدرسه برای تحقق بخشیدن به نتایج مطلوب در موقعیت‌های درون و برون مدرسه (ص ۳)
- اسمیث، استنلی و شورز، ۱۹۵۷: زنجیره‌ای از تجارب بالقوه استقرار یافته در مدرسه با هدف تربیت یا تادیب کودکان و جوانان در شیوه‌های تفکر و عمل گروهی (ص ۳)
- واکر، ۲۰۰۳، شیوه‌ای خاص از نظم بخشیدن به محتوا و اهداف برای یاددهی و یادگیری در مدارس (ص ۱۱)

۲- یک برنامه درسی از تصمیم‌گیری درباره کدام عرصه‌های اساسی (کامان پلیس‌ها) شکل می‌گیرد؟

میلر (ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۹) گرچه درباره دیدگاه‌ها یا نظریه‌های هنجاری برنامه درسی بحث می‌کند و مستقیماً به برنامه درسی به عنوان محصول نظر ندارد، اما ابعاد نظری و عملی را مطرح می‌سازد که در جریان ساخت برنامه درسی باید برای آن‌ها تعیین تکلیف نمود. بدین جهت ابعاد هفتگانه‌ای را که بر می‌شمارد در این مقام نیز دارای کاربرد می‌باشد و روایتی از عرصه‌های اساسی یا کامان پلیس‌ها به حساب می‌آید. این عرصه‌ها عبارتند از: آرمان‌ها، تلقی نسبت به یادگیرنده، تلقی نسبت به فرایند یادگیری، تلقی نسبت به فرایند آموزش، تلقی نسبت به محیط یادگیری، نقش معلم و تلقی نسبت به ارزشیابی از آموخته‌ها (ص ۶-۷).

لوییز برمن نیز در بحثی که در زمینه پژوهش هنجاری در برنامه درسی ارائه نموده است (در شورت، ۱۹۹۱)، قضاوت درباره برنامه درسی موجود یا ساخت برنامه درسی جدید را امری به غایت وابسته به هنجارها معرفی نموده و از مفاهیمی سخن به میان می‌آورد که لاجرم باید به آن‌ها پرداخته شود. نگارنده این مفاهیم را که عبارتند از: هدف، زبان، دانش (محتوی)، دانش آموز، معلم، محیط و ارزشیابی مصادیق عرصه‌های اساسی می‌داند (ص ۲۳۶).

۱. هدف، محتوی، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یاددهی یادگیری، ارزشیابی، مواد و منابع یادگیری، گروه بندی، فضا و زمان.

۲. هدف، انتخاب محتوای، انتخاب فرصت‌های یادگیری، سازماندهی فرصت‌های یادگیری، سازمان دهی حوزه‌های محتوایی، اشکال ارائه و اشکال پاسخ و ارزشیابی.

۳. هدف و محتوی

۴. هدف، انتخاب تجارب یادگیری، سازمان دهی تجارب یادگیری و ارزشیابی از عملکرد دانش آموزان. البته تایلر در بحث مربوط به عنصر هدف متعرض محتوا هم می‌شود.

۵. تاکید می‌شود که تنها با در نظر داشتن این هدف به مرور بر تعاریف پرداخته شده است. چرا که درباره این تعاریف از ابعاد دیگری هم می‌توان بحث کرد.

اسکایرو (۲۰۱۳) نیز در شرح ویژگی‌های ایدئولوژی‌های برنامه درسی سخن از مواردی به میان می‌آورد که اشاره به آن در این بخش می‌تواند مفید باشد. عرصه‌های اساسی معرف یک برنامه درسی از نظر او عبارتند از: تلقی نسبت به اهداف، تلقی نسبت به دانش، تلقی نسبت به یادگیرنده، تلقی نسبت به یادگیری، تلقی نسبت به تدریس، تلقی نسبت به ارزشیابی.

۳- تحلیل تعاریف مبتنی بر عناصر و کامان پلیس‌ها

تحلیل تعاریف بر مبنای انگاره "حداقلی" و "حداکثری" از حیث عناصر یا مقوله‌های اساسی درگیر در برنامه درسی (عناصر تشکیل دهنده) انجام می‌گیرد. تعبیر انگاره حداقلی و حداکثری با الهام از آنچه آیزنر بیان داشته شکل گرفته است. وی در بحث از ابعاد یا عناصر برنامه درسی تأکید می‌کند که تعیین هدف و محتوی را نمی‌توان آشکار کننده ماهیت برنامه درسی دانست و لذا، قائل بودن به این دو عنصر، به تعبیر نگارنده، نگاهی حداقلی است. نگاه حداقلی همچنین به نگاهی اطلاق می‌شود که اجازه می‌دهد مرز بارز و مشخصی میان برنامه درسی و آموزش رسم کرد. بدین گونه که برنامه درسی را معرف "چه چیز" و آموزش را معرف "چگونگی" تربیت دانست. این دو معنا از قرائت حداقلی با یکدیگر قابل جمع هستند و به این مفهوم معنا می‌بخشد. بر این اساس نگاه حداکثری باید قرائتی دانسته شود که به عناصر بیشتری می‌پردازند که عناصر ناظر به فرایند آموزش، مانند فرصت‌ها یا تجارب یادگیری، روش‌های تدریس و ... را نیز در بر می‌گیرد. اتفاقاً تایلر را به دلیل عطف توجه به عنصر "تجربیات یادگیری" می‌توان در زمره کسانی دانست که به شکل بارزی از تعریف حداقلی برنامه درسی فاصله گرفته است. تأکید او به گونه‌ای است که در دو عنصر از چهار عنصر یا دو گام از چهار گام تصمیم‌گیری که طی آن برنامه درسی شکل می‌گیرد "تجربیات یادگیری" مطرح شده است.

ب: سنخ‌شناسی بر مبنای ماهیت ایستا و پویا

این سنخ‌شناسی چندان با عناصر یا عرصه‌های اساسی سر و کار ندارد و متکی به آن‌ها نیست. بلکه عمدتاً حاوی انگاره‌ها و تلقی‌هایی است که از "یک" برنامه درسی وجود دارد و فهمی را منتقل می‌سازد که ویژگی کلی‌تر و فلسفی‌تری داشته و چندان معرف اجزاء و عناصر برنامه درسی نیست. صاحب‌نظرانی که به این شکل از تعریف برنامه درسی تمایل نشان داده‌اند بعضاً در مقام دیگری به تعریف از نوع نخست یا تعیین تکلیف برای عناصر یا عرصه‌های اساسی تصمیم‌گیری نیز پرداخته‌اند. از جمله این صاحب‌نظران می‌توان به آیزنر و تنرها اشاره کرد. به همین دلیل هم در مقدمه این نوشتار گفته شد که این سنخ‌شناسی با مبحث الگوهای طراحی آمیختگی دارد. با ذکر این مقدمه، توضیحات مربوط به سنخ‌شناسی دوم از برنامه درسی (یک برنامه درسی) را با مرور بر نمونه‌های این سنخ تعاریف ارائه می‌نماییم.

- باییت، ۱۹۱۸: آنچه کودکان و جوانان باید انجام دهند و تجربه کنند، تا قابلیت‌هایی را در خود پرورش دهند که بتوانند امور مربوط به زندگی بزرگسالی است را به نیکویی انجام دهند (ص ۴۲).
- موسگریو، ۱۹۶۸: فعالیت‌ها و تجارب طرح ریزی شده - سازماندهی شده، دارای کانون توجه خاص و نظام دار- که حیات بطور طبیعی و بدون کمک و مساعدت {دخالت} قادر به تأمین آن نیست (ص ۶).
- تنر و تنر، ۱۹۹۵: آن شکل از بازسازی دانش و تجربه که یادگیرندگان را قادر به مهار هوشمندانه دانش و تجربیات آتی می‌سازد (ص ۱۸۹).

اما گونه‌ها:

- ایستا و فاقد انعطاف یا متکی به نگاه میدان مسابقه‌ای. برداشتی که معمولاً به برنامه درسی از نوع مقاوم در برابر معلم می‌انجامد که شکل پیشرفته از برنامه درسی از پیش طراحی شده یا اصطلاحاً ابزار- غایات است. به دیگر سخن می‌توان بیان داشت در این قرائت اصالت با تدابیر از پیش اندیشیده شده یا planning و آنچه اصالت نداشته و ماهیت کاملاً تبعی پیدا می‌کند ارزشیابی، سنجش از آموخته‌ها یا evaluation است. پیتر راموس^۱، وابسته به کلیسای پروتستان در قرن شانزدهم، که دغدغه آموزش نظام مند و برخوردار از کارایی را داشته است می‌تواند بدون هیچ تردیدی پیش‌قراول طرح ایده برنامه درسی به عنوان یک مقوله از پیش طراحی شده و ملازم با نگاه کنترلی به جریان تربیت معرفی شود (دال، ۲۰۰۲، ص ۳۲). (گونه

نخست)

- پویا و دارای انعطاف مطلق یا متکی به نگاه پدیدار شناسانه کوشیدن و پوییدن. برداشتی از برنامه درسی که بر تجربه زیسته یادگیرندگان به عنوان حقیقت برنامه درسی تاکید دارد و برای تدابیر از پیش اتخاذ شده محلی از اعتبار و توجیه قایل نیست. برنامه درسی در این نگاه است که با عنوان سند مکتوب سازگار نیست و سیالیت و انعطاف یا پرهیز از هرگونه تعین بخشی به برنامه درسی مفهوم کانونی آن است. به دیگر سخن در این قرائت اصالت با ارزشیابی یا سنجش از آموخته‌ها البته در معنای گسترده و عمیق پدیدار شناسانه آن است و آنچه اصالت ندارد تدابیر از پیش تعیین شده است چون برنامه درسی اساساً چیزی فراتر از تفسیرهای پدیدار شناسانه نیست. به نظر نویسنده این انگاره را می‌توان معرف نگاه افراطی پیشرفت گرایان یا همان کودک محوری دانست. **(گونه چهارم)**

- تلقی ترکیبی از ایستائی و پویایی، به نمایندگی دیوئی. در این انگاره برنامه درسی تدابیر از پیش تعیین شده و ارزشیابی هر دو اصالت دارند. برنامه درسی به بیان دیگر محصول مشارکت بزرگسالان و دانش آموزان است و چنین نیست که همچون انگاره نخست تنها بزرگسالان یا چون انگاره دوم تنها یادگیرندگان در فرایند تصمیم گیری عاملیت داشته باشند. نگاه ویژه دیوئی آنجا وارد می‌شود که خاستگاه تصمیم گیری مدرسه و کلاس درس است و تصمیماتی که برآمده از تعامل و مشارکت مستقیم گروه خاصی از دانش آموزان با مربی خاصی نیست مشروعیت ندارد. چرا که او در نهایت تولید برنامه درسی را کنشی دموکراتیک و از جمله مقومات منش دموکراتیک به عنوان آرمان تعلیم و تربیت در دانش آموزان می‌داند (تاملینسون، ۱۹۹۷). این انگاره را می‌توان معرف نگاه معتدل یا اصیل پیشرفت گرایان دانست. **(گونه سوم)**

- تلقی ترکیبی از ایستائی و پویایی به نمایندگی آیزنر. در این انگاره همان توصیفات انگاره پیشین جاری و صادق است. بویژه آنکه آیزنر از برنامه درسی متکی به تدابیر از پیش تعیین شده اما به صورت کلی و باز^۱ حمایت کرده و ارزشیابی را نیز با تاکید بر مفهوم پیامد^۲، به جای نتیجه، اصالت می‌بخشد (۱۹۹۴). تنها تمایز میان انگاره دیوئی و آیزنر در به رسمیت شناختن تدابیر و تصمیماتی جلوه گر می‌شود که خارج از بافت خاصی اتخاذ می‌شود و اصطلاحاً مدرسه محور نیست. آیزنر در چارچوب همین نگاه یعنی جمع میان ایستائی و پویایی برنامه درسی که تصمیمات آن در سطح منطقه‌ای یا حتی در مقیاس ملی اتخاذ شده باشد را می‌پذیرد و در پیشینه حرفه ای خود مشارکت در این سطح از فعالیت را به ثبت رسانده است. **(گونه دوم)**

گونه‌های چهارگانه را که معرف سنخ شناسی دیگری از "یک" برنامه درسی است را در شکل زیر و در قالب یک طیف می‌توان به نمایش گذاشت:



فهرست منابع

Beauchamp. G.A. (1961). Curriculum Theory. Kagg Press. Wilmette, IL.
 Bobbit, F.(1918). The Curriculum. Houghton Mifflin: Boston

1. diffused planning
 2. consequences

- Doll Jr., W.E. and Gough, N.(Eds.)(2002). *Curriculum Visions*. Peter Lang: NY
- Duncan, D. and Frymier, J.(1967). *Exploration in the Systematic Study of Curriculum. Theory into Practice*. V.1, N. 4.
- Eisner, E.W.(1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School programs*. MacMillan Publishing.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill
- Johnson, M., *Definitions and Models in Curriculum Theory*. *Educational Theory*. 17:127-140. April 1967
- Klein, M.F. *Curriculum Design*. *International Encyclopedia of Education: Curriculum Studies*. Volume II. Husen, T. and Postlethwaite editors, Pergamon Press: Oxford England, 1985, pp. 1163-1170.
- Musgrave, P.W.(1968). *The School as an Organization*. Macmillan: London
- Reid, W.A. (1999). *Curriculum as Institution and Practice: Essays in the Deliberative Tradition*. LEA New Jersey
- Saylor, G and Alexander, W.(1954). *Curriculum Planning for better Teaching and Learning*. Holton Reinhart and Winston: NY.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE Publications, Inc.
- Schwab, J. *The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do*. *Curriculum Inquiry*, Vol. 13, No. 3 (Autumn, 1983), pp. 239-265
- Shaver, J. and Berrlak, H.(1968). *Democracy, Pluralism and the Social Studies*. Houghton-Mifflin: Boston
- Short, E.C. (Ed.)(1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. SUNY Press: NY
- Smith, B.O. and Stanley, W.O. and Shores, J.H.(1957). *Fundamentals of Curriculum Development*. HBJ: NY.
- Smith, B.O. and Orlovsky, D.(1978). *Curriculum Development*. Rand McNally: Chicago
- Tanner, D and Tanner, L.N.(1970). *Curriculum Development*. Macmillan: NY.
- Tanner, D and Tanner, L.N.(1995). *Curriculum Development: Theory into Practice*. Merrill: NY .
- Tomlinson, S.(1997). *Edward Lee Thorndike and Jhon Dewey on the Science of Education*. *Oxford Review of Education*. V,23,N.3,PP. 365-383
- Tyler, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, 1949.
- Walker, D.F.(2003). *Fundamentals of Curriculum: Passions and Professionalism*. LEA: London