

## دیدگاه دیسیپلین محوری و برنامه درسی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۴/۱۰

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۳/۱۲/۱

دکتر رضا میرعرب رضی<sup>۱</sup>

### معرفی دیدگاه و پیشینه آن، مدافعان، میراث تأثیرگذار

برنامه درسی در اغلب نظام‌های آموزشی رسمی (کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه) به صورت موضوعات یا رشته‌های علمی متمایز و جداگانه، مثل علوم، ریاضیات، علوم اجتماعی و هنر صورت‌بندی می‌شود. این نوع از برنامه درسی هنوز هم در بسیاری از محیط‌های آموزشی و دانشگاهی تسلط دارد. در این گونه برنامه درسی از شاگردان انتظار می‌رود که بر روی هر یک از قلمروهای جداگانه مطالعاتی تمرکز کنند. نظریه پردازان چنین برنامه درسی را دیسیپلین محور<sup>۱</sup> می‌نامند (ارایمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). دیدگاه دیسیپلینی یا رشته محوری با این فرض که ساختار منطقی دانش نیاز به جداسازی دارد پایه ریزی شده است (ملکی و سلیمی، ۱۳۸۹). واژه دیسیپلین محوری، موضوعات مجزا یا قلمروهای مطالعاتی مختلفی را از حوزه‌های مطالعاتی نظیر ریاضیات و فیزیک، حوزه‌های مطالعاتی با تمرکز حرفه‌ای مثل زیست‌شناسی تا حوزه‌های جدیدتری مثل آموزش رسانه‌ها را پوشش می‌دهد (ارایمن، ۲۰۱۰). ویژگی اصلی رویکرد برنامه درسی دیسیپلین-محوری تأکید بر روش‌های مورد استفاده متخصصان و دانشمندان علوم طبیعی در قلمروهای معرفت بشری است (آگوستینو و برایان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر دانش سازمان یافته بر اساس ساختار علوم را برنامه‌ریزی درسی دیسیپلین محور یا رشته‌های مجزا می‌گویند (ارایمن، ۲۰۱۰). این نوع برنامه درسی با نظم دادن به مباحث علمی و درسی بر اساس عناصر اساسی موجود در آنها در کنار توجه به ساختار پژوهشی خاصی که دانشمندان علوم طبیعی در نظر دارند شکل گرفته است (آگوستینو و برایان، ۲۰۱۰).

استفاده تاریخی از منابع مکتوب در طول تاریخ بشر به ایده تجزیه جهان به صورت موضوعات مطالعاتی در مدرسه کمک نموده است. در قرن هفدهم، کتاب‌های درسی مدرسه از انگلستان به جاهای دیگر وارد شدند (دریک و رید<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). براساس ایده حاکم بر دیدگاه دیسیپلینی کار و فعالیت در چارچوب دیسیپلین‌ها سبب ادراک طرح‌ها و ارتباط درون دیسیپلین‌ها می‌شود و عناصر را در غالب ساختاری منسجم با یکدیگر هماهنگ می‌سازد (برونر، ۱۹۶۰). برخی معتقدند این دیدگاه سنتی هم‌زمان با توسعه دانشگاه‌ها در اروپا به وجود آمده است. اولین دانشگاه در اروپا، دانشگاه بولونی ایتالیا و سپس دانشگاه پاریس کار خود را با چهاررشته پزشکی، فلسفه، حقوق و علم کلام شروع کردند (نقل از ملکی و سلیمی، ۱۳۸۹، ص ۷۲). رشته محوری، یک بینش سنتی نسبت به علوم است و اگر چه رشته‌های درسی تا حدودی دارای خاصیت نفوذپذیری هستند و مرزهای آن‌ها در حال فروپاشی است، اما اغلب آنها دارای خاصیت‌هایی هستند که پایه تفکر دیسیپلینی را مشهود می‌سازد (همان، ص ۷۳).

این ایده در سطح آموزش و پرورش به تفکرات پس از جنگ جهانی دوم و به ویژه به نهضت بازگشت به پایه‌ها<sup>۱</sup> بر می‌گردد (میلر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). زمانی که کشورهای صنعتی در جستجوی رشد علمی از طریق توجه به دیسیپلین‌ها و روش‌های علمی بر

آمدند و کار طراحی برنامه درسی را به دست متخصصان دانشگاهی سپردند. به طور عملی رویکرد برنامه درسی دیسیپلینی در سطح مدارس به یک رویکرد منظم برای تدریس و یادگیری و حتی فراتر از آن مدیریت امور مدرسه بر اساس دیسیپلین‌ها تبدیل شده است. این رویکرد با توسعه پژوهش در قلمروهای مطالعاتی سبب شده مؤسسات آموزشی در بکارگیری حوزه‌های موضوعی بر حسب پژوهش علمی متعهد شوند. تأثیرات اجتماعی این رویکرد در حال حاضر نیز ادامه دارد و هنوز هم دیسیپلین‌ها ساختار یک روز مدرسه شامل تکلیف معلم، تکلیف شاگرد، زمان بندی را تعیین می‌کند (گلیسون و دیوید<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶).

شمار زیادی از اندیشمندان تعلیم و تربیت را می‌توان مدافع این دیدگاه دانست. آثار برونر، شوبرت، شواب، گاردنر، بستور، فنیکس و جنسن در ارتباط با پیروی از ساختار و منطق رشته‌ها را می‌توان در دیدگاه دیسیپلینی تحلیل کرد (امین خندقی، ۱۳۹۲، ص ۳۴).

برای نمونه استدلال شواب<sup>۱</sup> به عنوان یکی از پیروان این دیدگاه این بود که هر رشته رسمی، ساختاری متفاوت دارد و جنبه نحوی ساختار دیسیپلین، روش و ملاکی که از طریق آن پژوهش جریان می‌یابد را تعریف می‌کند. شواب به اهمیت دیسیپلین‌ها اشاره می‌کند و می‌گوید ساختار دیسیپلین‌ها در فرایند تدوین برنامه درسی کمک زیادی می‌کنند و باعث می‌شوند برنامه‌ریزی‌ها به نتیجه برسند. به نظر او دیسیپلین‌ها باید در برنامه درسی به عنوان عناصر آموزشی در دستور کار قرار گیرند. در غیر این صورت ناکامی در یادگیری یا بدآموزی‌های فاحش بوسیله دانش‌آموزان نتیجه خواهد شد (شواب، ۱۹۶۹). شواب بعدها از مفروضات خود درباره دیسیپلین دست برداشت و وجود رابطه میان دیسیپلین‌ها را تصدیق کرد. او از چیزی به نام عملی به عنوان حالت دوم در کنار حالت دیسیپلینی نام برد و به دفاع از گزینش‌گری در موقعیت‌های گوناگون پرداخت<sup>۱</sup> (شواب، ۱۹۶۹).

از نظر برونر (۱۹۶۰) انسان با درونی سازی فرهنگ آنچه بایستی باشد می‌شود و این درونی سازی فرهنگ از طریق دیسیپلین‌های علمی که در مدارس تدریس می‌شوند اتفاق می‌افتد. از نظر برونر هدف آموزش و پرورش فهم دیسیپلین هاست (تاکایا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸، ص، ۱۲۲). او در کنار ساختار دیسیپلین‌ها بر یادگیری اکتشافی اعتقاد داشت. برونر معتقد بود دیسیپلین‌ها باعث رشد کنجکاوی در انسان و بویژه کودکان می‌شوند. او معتقد بود علاقه، قابل ساختن است (همان، ص ۱۱۷). به نظر برونر مفهومی کلی، آنچه را در دیسیپلین باید مورد مطالعه قرار گیرد، مشخص می‌سازند. برونر بر کاربرد گسترده این مفهومها تکیه نمی‌کرد. از نظر برونر به دنبال این مفهومها رفتن، زمینه‌های مطالعاتی را محدود می‌کند. برونر معتقد بود دیسیپلین‌ها درک و فهم اصول اساسی یک حوزه معرفتی را تسهیل می‌سازند و معرفت مربوط به یک قلمرو را قابل فهمتر می‌سازند. از نظر برونر یادگیری چنانچه در قالب یا بستر یک ساختار منظم انجام گیرد، دوام بیشتری خواهد آورد و یادگیری اصول اساسی یک دیسیپلین به معنای انتقال یادگیری است (برونر، ۱۹۶۰).

گاردنر نیز نسبت به برنامه‌های درسی میان رشته‌ای نظر مساعد نداشته و خود را مدافع دیسیپلین می‌نامد (گاردنر، ۱۹۹۹).

گرچه به نظر متخصصان امر، طراحی واحدهای میان رشته‌ای یکی از شیوه‌هایی است که با تمسک به آن می‌توان به کاربرد نظریه هوش چندگانه اهتمام کرد. خود گاردنر معتقد است ذهن با توسل به دیسیپلین‌ها و ترکیب دانش در رشته‌های مستقل، ایده‌های جدید را بهتر دریافت می‌دارد (گاردنر، ۱۹۹۹).

## مبانی و مفروضات اساسی دیدگاه

طرز فکر رشته‌های مجزا بر این فرض بنیان شده است که واقعیت جهان اطرافمان که ما در پی شناخت آن هستیم چنان پیچیده است که به منظور درک آن باید به بخش‌های جداگانه تقسیم شود. به هر حال این بخش‌ها متنوع و پیچیده هستند و هر کس نمی‌تواند جز در یک یا دو حوزه خاص بیشتر تسلط یابد. بنابراین آموزش «خوب» آن نوع از آموزش است که بتواند اطلاعاتی را در زمینه یک رشته و در قالب دروسی خاص به دانش‌آموزان بدهد (ملکی و سلیمی، ۱۳۸۹، ص ۶۶). این نوع بینش نسبت به دانش «به‌عنوان حوزه‌های مرتبط و جدا از هم» است که بسیاری از مریبان در مورد آن اتفاق نظر دارند.

این رویکرد از حیث مبانی معرفت‌شناختی، دارای مشابهت‌هایی با رویکرد رفتاری و قابلیت‌مداری است. چرا که در این رویکردها، یادگیرنده به عنوان موجودی خالی‌الذهن نگریسته شده که رسالت معلم و نظام آموزشی در انتقال یکسویه محتوا و اعم از مهارت‌ها و یا معلومات پایه به سوی اوست (مهرام، ۱۳۸۷). از جمله مهمترین مفروضات این دیدگاه عبارتند از:

فرصت‌های یادگیری در چارچوب یک پیوستار هدف - وسیله و به صورت تجویز شده از بیرون برنامه یزی می‌شوند. تأکید بر موضوعات اساسی و رشته‌های علمی، تأکید بر فرایندها در قالب رشته‌ای، پایدارگرایی در شکل انتقال میراث فرهنگی، میراث عقلانی و کسب سواد پایه است (سلسبیلی، ۱۳۷۹).

بر ابعاد بیرونی (مانند رفتار دانش‌آموزان) تأکید می‌شود. بر اساس این جهت‌گیری، فعالیت دانش‌آموزان منشأ و مبدا درونی ندارد، یعنی فعالیت‌ها نه از باب به کار اندازی قدرت تخیل، علاقه و تفکر دانش‌آموزان انجام می‌گیرد بلکه حرکت از بیرون به درون اهمیت دارد یعنی در این دیدگاه رشد و یادگیری منشأ و مبدا بیرونی دارد (امین خندقی، ۱۳۹۲، ص ۲۶).

دانش‌آموزان باید مانند دانشمندان در دیسیپلین‌های مختلف رفتار نمایند. دانش‌آموز به عنوان یک متخصص در مقیاس کوچک نگریسته می‌شود که به پژوهش در یک قلمرو علمی خاص می‌پردازد (اسکات، ۲۰۰۸).

دانش‌موزان خودشان برنامه‌ای برای رسیدن به هدفی دور بنا نمی‌کنند و آزادی در پیگیری راه خودشان ندارند. آهنگ اصلی، انسانی کردن آموزش نیست، بلکه موضوع درسی مهم است. طرح‌هایی که در این دیدگاه قرار می‌گیرند معمولاً چهره‌ای دانش‌آموز -مدار ندارند و بر تمرکز مرجعیت و سازماندهی تأکید دارند.

## برنامه درسی مبتنی بر دیدگاه، نمونه‌ها و مثال‌ها

یک نمونه از این دیدگاه را در درس هنر می‌توان به صورت زیر ارائه کرد (امین خندقی، ۱۳۹۲، ص ۲۸).

**هدف از آموزش مدرسه‌ای:** در این دیدگاه می‌تواند پرورش قوه فهم هنر، قابلیت حل مشکلات زندگی باشد.

**اهداف کلی برنامه درسی:** ماهیت هنر به عنوان یک رشته و دانش تخصصی، دارای نظم و توالی منطقی است.

**محتوای برنامه درسی:** استفاده از تاریخ هنر، زیباشناسی، نقد هنری و تولید هنر متعلق به فرهنگ‌های مختلف.

**ساختار برنامه درسی:** تناسب با گروه سنی، ویژگی‌های رشدی و از پیش تعیین شده.

**انگیزش:** عدم دخالت دانش‌آموزان در روند انتخاب محتوای آموزشی درس هنر

**نگاه معلم به دانش‌آموزان:** اعتقاد به آموزش و قرارگیری در معرض آثار بزرگسالان برای پرورش فهم و درک هنری فراگیران.

**نقش معلم:** معلم دانش‌آموز را در فرایند اکتشاف کمک می‌کند و موقعیتی را مطرح می‌سازد تا دانش‌آموزان درباره‌ی آن به فرضیه‌سازی، بررسی فرضیه‌ها و نتیجه‌گیری بر اساس کاوش بپردازند.

دانش: آموزش علمی و مدون.

یادگیری: چندوجهی و مبتنی بر فرایندهای شناختی.

خلاقیت: ایجاد شدن خلاقیت بر اثر فهم آثار متعارف هنری.

اجرای برنامه: مستلزم هماهنگی در سطح منطقه‌ای.

ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان: ارزشیابی به بررسی چگونگی تسلط دانش‌آموزان بر اصول پایه و روش‌های پژوهش در یک دیسیپلین می‌پردازد.

### نقد دیدگاه دیسیپلینی

با این وجود که دیسیپلین محوری کماکان سیطره خود را در نظام‌های آموزشی جهان حفظ کرده است، این دیدگاه شامل نقدهای جدی شده است. دیدگاه پیروی از ساختار رشته‌ها در دهه ۷۰ بسیار مورد مناقشه بوده است، بسیاری از نقدهای وارده به دیدگاه دیسیپلینی از جانب طرفداران رویکرد بین‌رشته‌ای و برنامه درسی تلفیقی است. این متخصصان معتقدند آنچه راکه ما در جهان واقع درک می‌کنیم هرگز نمی‌تواند در قالب یک بخش خاص و جزئی از یک رشته قرار بگیرد (نول<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲، بارتون و اسمیت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲).

علم نه از جهت چارچوب موضوعی، قابل مرزبندی است و نه از لحاظ روش شناختی. این هر دو تقسیم‌بندی ساختگی است و اگر کاربردی هم برای آن متصور باشیم برای دنیای تحقیق نیست. رده‌بندی‌های مختلف علوم از آغاز تا کنون نتوانسته مرزهای روشنی برای حوزه‌های علمی به گونه‌ای پدید آورند که اجماع اهل علوم بر آن توافق کنند، چون علوم به دلایل گوناگون ناگزیر بوده‌اند که پیوسته از یافته‌های یکدیگر بهره‌مند گردند (گلیسون و استامپ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶، پالمر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). علاوه بر موارد فوق، یکی از نقدهای مهم به رویکرد دیسیپلینی و تنش ساختاری رویکرد برنامه درسی دیسیپلینی این است که از طریق رویکرد دیسیپلینی، تمرکز برنامه درسی از یادگیرنده محوری به موضوع محوری انتقال می‌یابد. بنابراین موضوعی که توسط یادگیرنده مورد مطالعه قرار می‌گیرد اهمیت بیشتری از خود یادگیرنده دارد.

نقد دیگر این است که رویکرد دیسیپلینی از حیث مبانی معرفت شناختی، دارای مشابهت‌هایی با رویکرد رفتاری و قابلیت مداری است و در هر دوی این رویکردها، یادگیرنده به عنوان موجودی خالی‌الذهن نگریسته شده که رسالت معلم و نظام آموزشی در انتقال یکسویه محتوا و اعم از مهارت‌ها و یا معلومات پایه به سوی اوست. در واقع هر چه به دیسیپلین‌ها بیشتر و بیشتر توجه شود، فرصت‌های کمتری برای دانش‌آموزان جهت خلاقیت و معناسازی فراهم می‌شود.

نقد مهم دیگر این است که رویکرد دیسیپلینی نوعی حاکمیت علمی را ایجاد می‌کند و روش پژوهش علوم طبیعی را در جایگاه تسلط نسبت به سایر روش‌های پژوهش قرار می‌دهد. در حالیکه مدل‌های پژوهش متنوعی می‌توانند در درون دیسیپلین‌ها رشد کنند، بسیاری از دیسیپلین‌ها به طور سنتی روش‌های علوم طبیعی را به عنوان تنها روش‌های مورد قبول پذیرفته‌اند و طبق این رویکرد همه رشته‌ها موظف به استفاده از روش‌های علوم طبیعی در پژوهش شده‌اند.

### منابع

امین خندقی، مقصود. (۱۳۹۲)، حاکمیت سنت دیسیپلین محوری بر جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی تربیت هنری: معلمان هنردوره راهنمایی تحصیلی، چالش‌ها و آسیب‌ها، مجله رویکردهای نوین آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، سال هشتم، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۷، بهار و تابستان، صص ۲۱-۴۶.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۷۹)، طراحی فرصت‌های یادگیری در تلفیقی فرآیند مدار از دیدگاه‌های برنامه‌درسی فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۰۵، تیرماه، صص ۶۳-۹۱.

سلیمی، جمال و ملکی حسن. (۱۳۸۹)، از نظام دیسیپلینی تا رویکرد بین‌رشته‌ای در برنامه‌درسی آموزش عالی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۱، شماره ۱، بهار و تابستان، صص ۶۵-۹۵.

میلر، جان پی. نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، (۱۳۷۹)، چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.

مهرام، بهروز، (۱۳۸۷). جایگاه آموزش به شیوه الکترونیک از منظر رویکردهای مختلف برنامه درسی، چکیده مقالات همایش فناوری آموزشی در عصر اطلاعات و ارتباطات، دانشگاه شهید چمران اهواز.

- Eryaman, M. (2010). Discipline-based curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*. (pp. 294-295). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, ...
- Bruner. J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge; mass. Harvard University.
- D'Agostino. F.. & O'Brien. M. (2010). *Closing the Gap in Curriculum Leadership*. ALTC Final Report. Available online: <http://www.altc.edu.au/project-closing-gap-curriculum-ug-2006>
- Drake, S. M., & Reid, J. (2010). *Integrated curriculum: Increasing relevance while maintaining accountability*. Research Monograph # 28. Toronto, ON: The Literacy and Numeracy Secretariat.
- Eisner, E.W. (2005). *Reimagining schools*. Rutledge. N Y. Chapter 15: Educational Reform and the Ecology of Schooling. *Teachers College Record*. 1992. 93 (4): 610-627
- Galison. P. & David. S. (1996). *The Disunity of Science .Boundaries. Contexts. and Power*. Stanford: Stanford University Press
- Johnston. R. (2003). "Reducing analytic error: Integrating methodologists into teams of substantive experts". *Studies in Garkovich*. L. (2002). "A proposal for building interdisciplinary bridges". *Teaching Sociology*. 9:2. pp. 151-168. *Intelligence*. 47(1). pp. 57-65.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon and Schuster.
- Miller, J. P (2010). Quantitative literacy across the curriculum: Integrating skills from English composition, mathematics, and the substantive disciplines. *Educational Forum*, 74(4), 334-346.
- Newell. W. H. (2001). "A Theory of Interdisciplinary Studies". *Issues in integrative studies*. No. 19. pp. 1-25.
- Palmer. C. L. (2001). "Work at the Boundaries of Science: Information and the Interdisciplinary Research Process". Boston: Kluwer Academic .
- Schwab. J. J. (1969). *the practical: A language for curriculum*. In *Science. curriculum. and liberal education: Selected essays*. I. Westbury and N. J. Wilkof (eds.). 287-381. Chicago: University of Chicago Press.
- Scott. D. (2008). *Critical essays on major curriculum theorists*. London: Routledge.
- Takaya K. (2008). *Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner* Tokyo Women's Medical University Interchange, Vol. 39/1, 1-19.