

برنامه درسی و آموزش: حوزه‌های علمی مستقل یا...؟

نوشته دکتر محمود مهرمحمدی
عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

رابطه قلمرو برنامه درسی قلمرو آموزش (طراحی آموزش) از گذشته‌های دور مورد بحث صاحب‌نظران و متخصصان این دو قلمرو بوده است. تلاش‌های گوناگون برای تعیین حدود و شورور هر یک از این دو قلمرو انجام گرفته است که با وحدت نظر همراه نیست. نویسنده این مقاله از بنظر متفاوتی به عنوان یک متخصص برنامه‌ریزی درسی به این موضوع نگریسته و کوشش کرده تا پاسخ معقول و توجیهی برای این پرسش اساسی که به هویت حوزه‌های تخصصی مربوط می‌شود، ارائه نماید.

این مقاله با روشن کردن دو معنی و مفهوم متفاوت از برنامه درسی چهارچوب روشی را برای بحث مطرح ساخته و به پرسش یاد شده با توجه به معانی مختلف پاسخ داده است. معنای نخست از برنامه درسی به عنوان یک سند مکتب است که به قصد راهنمایی معلمان در تدارک فرایند بالایی - یادگیری تدوین شده است. اولين معنای برنامه درسی زمانی شکل می‌گیرد که مقصود از برنامه درسی یک قلمروی تخصصی باشد.

رابطه آموزش با معنای نخست از برنامه درسی می‌تواند شکل‌های مختلف داشته باشد. این شکل‌ها که عبارتند از استقلال کامل، همپوشانی و همپوشی کامل، به طور مشروح مورد بحث قرار گرفته درباره آنها اظهار نظر شده است. رابطه آموزش با برنامه درسی به عنوان یک قلمرو نیز در بخش مستقلی از مقاله مورد توجه و بررسی قرار گرفته است. در این بخش چنین نتیجه گیری شده که متخصصان برنامه درسی به شهادت مجموعه متابه منابع تخصصی با مفاهیم، نظریه‌ها و اصول ناظر به مرحله اجرای برنامه درسی (یا آموزش) که در طی سالهای متتمادی در این قلمرو متولد شده، نمی‌توانند خود را از نگرانی‌ها و دل مشغولیهای مربوط به فعل و اتفاعات جریان اجرا فارغ سازند. بدین ترتیب این مجموعه نگرانی‌ها که در نگاه اول چه بسا خود دلنشغولیهای اعضای متخصصان آموزش (طراحی آموزش) محسوب شود. برای متخصصان برنامه درسی نیز کاملاً مشروعیت داشته ولی بی توجهی به آنها به معنای مخدوش ساختن هویت این قلمرو تخصصی است.

مقدمه

قلمرو برنامه درسی را باید یک قلمرو معرفتی نوپا و متعلق به اوائل قرن بیستم دانست. به اعتقاد برخی از صاحبینظران این رشته در دوران طفولیت یا تکوین قرار داشته (زیس، ۱۹۷۶) به طور طبیعی محتاج کوشش‌ها و تلاش‌های فکری چندی است که بتواند در جهت تبیین حدود و ثغور آن مؤثر افتاد گوددد^۱ که از نویسنده‌گان صاحب نام این رشته به حساب می‌آید، نسبت به روشن و شفاف نبودن ماهیت رشته ابراز نگرانی کرده اظهار می‌دارد که به دلیل این موقعیت، حتی اعضای هیأت علمی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های آمریکا نیز از همگونی تخصصی به اندازه‌ای که در سایر گروههای آموزشی از قبیل روان‌شناسی تربیتی به چشم می‌خورد، برخودار نیستند (گودلد، ۱۹۹۴). این نوشتار می‌تواند به عنوان گامی کوچک در این جهت ارزیابی شود تا به دنبال تلاشهای بسیار محدودی که در گذشته به عمل آمده (فردانش، ۱۳۷۲) . این مبحث را همچنان به عنوان یک زمینه نظری نیازمند توجه دانش پژوهان و اندیشمندان مفتوح نگاه دارد.

ذکر این نکته اساسی نیز در آغاز مقاله ضروری است که قلمرو برنامه درسی^۲ و قلمرو تدریس^۳ هر دو از زیرمجموعه‌های تخصصی قلمرو تعلیم و تربیت می‌باشد که این قلمرو نیز به عنوان یکی از عرصه‌های کاربردی^۴ یا حرفة‌ای^۵ شناخته می‌شود (بوشامپ، ۱۹۸۱، ص. ۵). بدیهی است در حوزه‌های علمی واجد این خصوصیت که عطف توجه به حل مسائل و مشکلات عینی و عملی حیات بشری آنها را از حوزه‌های معرفتی محض^۶ تمایز می‌گرداند، باید به ماهیت درهم تنیده و پیچیده موقعیت‌های عینی و عملی یا مسائلی که حل آنها از صاحبینظران و متخصصان این رشته‌ها انتظار می‌رود توجه ویژه نموده یا به عبارت دیگر، ماهیت میان رشته‌ای مسائل عملی^۷ را از نظر دور نداشت (شوآب، ۱۹۶۹، ص. ۲۴ - ۱). لذا تبیین حدود و ثغور موضوعی یا حدود و ظایف تخصصی دو قلمرو که هر دو ماهیت کاربردی دارد، نباید به گونه‌ای انجام پذیرد که با ترسیم مرزهای بسیار سخت و نفوذناپذیر، هر قلمرو حرفة‌ای را از حیز انتفاع ساقط ساخته از کارآیی و کارآمدی متخصصان آنها در برقرار

1. Goodlad

2. Curriculum

3. Teaching/Instruction

4. Applied

5. Professional

6. Pure

7. Practical

ساختن پیوند معنی دار با مسائل و موقعیت‌های عینی بکاهد. این نوشتار ضمن تأکید بر ضرورت توجه به یکپارچگی و وحدتی که باید میان اجزاء یا قلمروهای فرعی تشکیل دهنده حوزه تعلیم و تربیت حاکم باشد، و اقرار مجدد به این معنی که شرط توفیق کارگزاران این حوزه حرفه‌ای در انجام رسالت عظیمی که بر دوش دارند پرهیز از خطر فاصله‌گرفتن از حوزه عمل و عدم افراط در مباحث نظری ناظر به تبیین هر چه دقیقت رحدود و ثغور موضوعی و تکالیف تخصصی هر یک از حوزه‌های فرعی است، کوشش می‌نماید تا به کیفیت ارتباط میان قلمرو برنامه درسی و آموزش (تدريس) به شکلی متفاوت و نوآورانه نگاه نموده با ارائه یک دسته‌بندی تازه از دیدگاه‌هایی که در این زمینه مطرح شده، درک و فهم این مبحث را برای^۱ دانش‌پژوهان این رشته‌ها آسان‌تر سازد. بنابراین، تلاش نویسنده معطوف به اتخاذ موضوعی مشخص یا حمایت از دیدگاه خاصی نبوده بلکه هدف ارائه تصویری هر چه روشن‌تر و منسجم‌تر از توعی دیدگاهها و روشن ساختن پیچیدگی‌های ذاتی بحث است.

باید توجه داشت که این مقاله توسط فردی که خود در رشته برنامه‌ریزی درسی تحصیل کرده به رشته تحریر در آمده و به طور طبیعی نوشتار از صبغه محسوس برنامه درسی که زمینه مألوف تخصصی نویسنده می‌باشد، برخوردار است. به دیگر سخن، با نگاه به همین موضوع و تلاش برای به تصویر کشیدن نوع ارتباط میان این دو حوزه حرفه‌ای از نظر نویسنده‌ای که صاحب تخصص در قلمرو آموزش یا طراحی آموزشی باشد، ممکن است با ساختار و محتوایی متفاوت مواجه شویم.

مفهوم برنامه درسی

یکی از نکات اساسی که در پرداختن به این مبحث باید به آن توجه ویژه مبذول شود، روشن کردن مفهوم برنامه درسی است. توجه به مفاهیم گوناگونی که از برنامه درسی متصور است یا مقوله‌ای که مراد فرد در به کارگیری این اصطلاح است، منشاء بدفهمی و لذا عدم توفیق در ارائه یک پاسخ جامعه به پرسش اساسی این نوشتار می‌شود. در اینجا قصد ورود به معانی، مفاهیم یا انگاره‌های گوناگون برنامه درسی را نداشته‌ایم، بلکه موضوع صرفاً تا اندازه‌ای که در فهم بهتر نظر نویسنده و آن هم به عنوان یک پیش‌سازمان دهنده می‌تواند مفید واقع شود، مورد بحث قرار می‌گیرد. مجددًا تأکید می‌شود که عدم توجه به گوناگونی معنی

مفاهیمی که همه در لفظ مشترک باشد، موجب بدفهمی و سردرگمی و توجه کافی به آن به عنوان سرنخهای بسیار مهم مفهومی موجب انتظام یافتن مباحث و مطالب خواهد شد.

به اعتقاد نگارنده در پرداختن به این مبحث باید لااقل میان دو مفهوم یاد مراد و مقصود از لفظ برنامه درسی تمیز قائل شد (زیس، ۱۹۷۶، ص. ۱۴-۶). برنامه درسی را می‌توان به عنوان یک سند مکتوب^۱ در نظر گرفت که دربردارنده مجموعه تصمیم‌هایی است که در خصوص برنامه درسی پیش از آنکه به مورد اجرا گذاشته شود اتخاذ می‌شود. تلقی رایج از برنامه درسی نیز چنین چیزی است. همچنین برنامه درسی را می‌توان به عنوان یک حوزه تخصصی یا علمی^۲ در نظر گرفت که این یکی نیز شامل موضوعات یا اجزاء و ابعاد مختلفی است که متخصصان برنامه درسی برای آن بر شمرده‌اند. لذا، پرسش دقیقتری که باید به آن پاسخ داده شود، این است که کیفیت رابطه میان برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب با آموزش (تدریس) چیست و این رابطه و نسبت هنگامی که منظور از برنامه درسی یک قلمرو تخصصی باشد، چگونه است؟

در بخش‌های بعدی مقاله به تفکیک درباره هر یک از دو مورد به استناد آنچه در منابع علمی برنامه درسی آمده، بحث خواهد شد.

برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب و رابطه آن با آموزش (تدریس)

نظریه‌های مطرح شده توسط صاحب‌نظران در ارتباط با خصوصیات و ویژگیهای برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب و رابطه آن را با آموزش که عمدتاً در دیدگاه‌های ناظر به عناصر یا اجزای تشکیل دهنده برنامه درسی^۳ مستتر است، می‌توان به سه دسته به شرح زیر تقسیم کرد:

الف: برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب یا مجموعه تصمیم‌هایی که در ارتباط با برنامه پیش از اجرا باید اتخاذ شود، هیچگونه ارتباط با جریان آموزش ندارد و این دو حوزه را باید دو حوزه مستقل از یکدیگر قلمداد نمود. بوشامپ صاحب کتاب نظریه برنامه درسی اعتقاد دارد که برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب در حقیقت درون داد نظم آموزشی است و

-
- 1. A Curriculum
 - 3. Curriculum elements

- 2. Curriculum as a field of study

این دو را باید خرده نظام مستقل از یکدیگر در نظر گرفت که اوّلی به پرسش «چه چیز باید آموزش داده شود» پرداخته و دومی به این پرسش که «چگونه باید آموزش داده شود» می‌پردازد (بوشامپ، ۱۹۸۱، ص. ۱۱۱).

جانسون را نیز باید یکی دیگر از نظریه پردازان برنامه درسی به حساب آورد که برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب را صرفاً در بردارنده نتایج یادگیری مورد نظر^۱ دانسته و بدین وسیله کلیه تصمیم‌گیریهای مربوط به دیگر اجزاء از قبیل محتوا، فعالیتها یا تجارب یادگیری و ارزشیابی را به جریان آموزش وامی گذارد (جانسون، ۱۹۶۷، ص. ۱۴۰-۱۲۷). این دیدگاه که به طور خلاصه باید آنرا دیدگاه ستی نسبت به برنامه درسی دانست، دیدگاهی است که از مقبولیت چندانی در میان صاحب‌نظران برنامه درسی برخودار نبوده طرفداران آن در اقلیت کامل قرار دارند. کلاین که خود از صاحب‌نظران برنامه درسی است، در ارزیابی این دیدگاه نسبت به برنامه درسی و مستقل پنداشتن آن از جریان عملی یاددهی - یادگیری (آموزش) چنین اظهار می‌دارد که یکی از دلایل گرایش افراطی قلمرو برنامه درسی به تئوری پردازی و جدا ماندن آن به عنوان یک حوزه حرفه‌ای و کاربردی از صحنه عمل، دوگانگی یا دوآلیسم میان برنامه درسی و آموزش است (کین، ۱۹۹۲).

ب: برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب تصمیم‌گیری درباره عناصر و مؤلفه‌هایی را که مربوط به جریان آموزش است، شامل می‌شود. لیکن پرداختن به این عناصر و تعیین تکلیف برای آنها در مرحله طراحی برنامه درسی به شکل کلی و عملیاتی شده بوده وظیفه کارگزاران آموزش، عملیاتی کردن این عناصر می‌باشد. این نظریه که دلالت بر همپوشی^۲ قلمرو برنامه درسی و آموزش دارد، نظریه‌ای است که توسط (تابا، ۱۹۶۲) ارائه شده و از توجیه عقلانی و منطقی قابل توجهی برخوردار است. توضیح بیشتر اینکه تابا با ترسیم یک پیوستار نشان می‌دهد چگونه تصمیم‌گیریهای جریان طراحی برنامه درسی و آموزش از یکدیگر متفاوت بوده در عین حال هم سو و هم جهت و در طول یکدیگر در یک پیوستار قرار می‌گیرند. در یک انتهای پیوستار که حوزه برنامه درسی است، تصمیم‌گیریهای کلی و کلان در خصوص

1. Intended learning outcomes

2. Overlap

متغیرهایی به عمل می‌آید که این متغیرها در انتهای دیگر پیوستار باید توسط معلم در جریان آموزش و در پرتو تصمیم‌گیریهای خاص و مشخص به شکل عملیاتی درآید.

برنامه درسی	آموزش
تصمیم‌گیریهای کلی و کلان	تصمیم‌گیریهای خاص و مشخص

برای روشن‌تر شدن موضوع به عنوان مثال می‌توان به نکاتی اشاره کرد که آیزнер در خصوص تصمیم‌گیری کلی و فلسفی درباره انسعاف فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان و همچنین نحوه سازماندهی این فرصتها که در جریان طراحی برنامه اتفاق می‌افتد، مطرح کرده است. او در کتاب تصورات تربیتی (ایزнер، ۱۹۷۹، ۱۲۵ - ۱۱۹) می‌گوید که در یک تقسیم‌بندی کلی فرصت‌های یادگیری را می‌توان به دو نوع «فرایندی» و «محصولی» تقسیم کرد. برنامه‌ریز درسی موظف است بر اساس تصورات، باورها و گرایشهای آموزشی و تربیتی خود از میان این دو نوع فرصت یادگیری دست به انتخاب زده، با اصالت قایل شدن برای فرایند یادگیری یا نتایج (محصولات) و دستاوردهای یادگیری جهت‌گیری کلی جریان آموزش را روشن سازد. در خصوص نحوه سازماندهی فرصت‌های یادگیری نیز به نظر ایزнер می‌توان دو نوع سازماندهی کلی که یکی از آنها را «پلکانی» و دیگری را «تار عنکبوتی» می‌نامند، از یکدیگر تمیز داد. سازماندهی «پلکانی» مستلزم مواجهه به اصطلاح خطی^۱ جریان آموزش است که تکالیف یادگیری یکی پس از دیگری بر اساس درک معلم از ارتباط منطقی میان این تکالیف سازماندهی شده و دانش‌آموزان در معرض آن قرار می‌گیرند. با انتخاب سازماندهی «تار عنکبوتی» مواجهه با تکالیف یادگیری بر نظمی روانشناختی متکی خواهد بود که با رویکرد حل مساله یا رویکرد اکتشافی در آموزش، ساخت و سازگاری

1. Linear

دارد.

بدین ترتیب مشاهده می‌شود که نظریه حاکی از وجود همپوشی میان تصمیم‌های اتخاذ شده در مرحله طراحی برنامه درسی و تصمیم‌های اتخاذ شده در مرحله آموزش، ورود یا مداخله طراح برنامه درسی به عرصه آموزش را به شکل کلی معتبر و مجاز شناخته تبدیل این تصمیم‌ها در موقعیت‌های خاص آموزشی به تصمیم‌های عملیاتی و مشخص را به معلم یا کارگزار اصلی آموزش واگذار می‌کنند.

ج: برنامه درسی و جریان آموزش دارای همپوشی کامل با یکدیگر بوده در حقیقت میان این دو نظام نباید هیچگونه تمیز و تفکیکی قائل شد. این نظریه را می‌توان در بردارنده دو نوع نگرش دانست. یکی قائل به تفوق و تسلط کامل برنامه درسی بر جریان آموزش بوده و دیگری بر عکس، به تفوق و تسلط کامل جریان آموزش بر طراحی برنامه درسی حکم می‌کند. نوع اول که حکایت از تفوق کامل برنامه درسی بر جریان آموزش می‌کند، زمانی اتفاق می‌افتد که در جریان طراحی برنامه درسی تصمیم‌گیری به اجزاء و مؤلفه‌های مختلف، منجمله مؤلفه‌هایی که علی‌الاصول مربوط به جریان آموزش است، کشانده شود و این تصمیمات نه به شکل کلی بلکه به شکل مشخص و عملیاتی انجام گیرد. در منابع تخصصی به این نوع برنامه درسی برنامه درسی مقاوم در برابر معلم^۲ (شورت، ۱۹۸۲) گفته می‌شود که البته تاریخ برنامه‌ریزی درسی حکایت از شکست این نظریه یا برنامه‌هایی که با توجه به چنین ذهنیتی طراحی شده، دارد، صاحب‌نظران متعدد به تحلیل علل شکست این نوع برنامه‌ها پرداخته و دخل و تصرف اجتناب ناپذیر معلم در جریان اجرای برنامه درسی را مستند ساخته‌اند. به تعبیر دیگر، برنامه‌ای که در آن برای معلم تنها نقش اجرای وفادارانه تصمیم‌های از پیش اتخاذ شده لحاظ شده باشد^۳ نمی‌تواند از کارآیی لازم برخودار باشد.

۱. آنچه از آیزنر در این زمینه نقل شد، در حقیقت استفاده از مفاهیمی است که او در رابطه با طراحی و تدوین برنامه درسی به کار برده و به نظر نویسنده برای روشن ساختن مقصود از این نوع رابطه میان برنامه درسی و آموزش مفید است. خوانندگان نباید چنین تصور کنند که آیزنر الزاماً خود جزو قائلین به این نظریه است.

2. Teacher-Proot 3. Teacher as implementer

نوع دوم که حکایت از تفوق کامل جریان آموزش بر برنامه درسی می‌نماید، زمانی اتفاق می‌افتد که براساس فلسفه‌های خاص تعلیم و تربیت، قائل به آزادی عمل کامل دانش آموز بوده بر ضرورت واگذاری تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی به جریان عملی تعامل میان معلم و دانش آموز در کلاس درس تأکید شود (کلین، ۱۹۸۵). نظریه پردازانی همچون (مکدونالد، ولفسون، زارت، ۱۹۷۳) یا گروه نظریه پردازانی که تحت تأثیر افکار دیوی تشكیل به نام تعلیم و تربیت پیشرفت گر^۱ را پایه گذاری نمودند، از این نظریه حمایت می‌کنند. هر نوع تصمیم‌گیری از قبل در ارتباط با تجارت یا فرصت‌های یادگیری برای دانش آموزان مردود شمرده شده علاقه، تجارت گذشته و تمایلات ابراز شده توسط دانش آموز یا گروهی از دانش آموزان باید مبنای تصمیم‌گیری قلمداد شود. منابع تخصصی برنامه درسی از این نوع برنامه تحت عنوان برنامه درسی متکی به موقعیت‌های پیش‌بینی نشده یا متصاعد شونده^۲ یا مبتنی بر تجربه نام می‌برند (کلین، ۱۹۸۵، ص. ۱۱۶۷) و وجه تسمیه آن را در خاستگاه تصمیم‌های مربوط به برنامه، که در کلاس درس و جریان عملی آموزش است، می‌دانند.

ذکر این نکته ضروری است که این نوع برنامه درسی نیز به دلیل تکیه انحصاری برخواستها و تمایلات دانش آموزان و تأکید بر تجارت بالفعل آنها مورد انتقاد شدید واقع شده که از جمله مهمترین مستقدين این نوع برنامه درسی را باید شخص دیوی دانست. برخی از پایه گذاران حرکت انجمن تعلیم و تربیت پیشرفت گرانیز مواضع این نهضت را افراطی و متکی به نوعی «احترام خرافی» برای یادگیرندگان ارزیابی می‌کنند (بود، ۱۹۳۸، ص. ۹). به تعبیر دیگر، که رویکردی که قرار باشد معلم در آن به جریان عملی کلاسی درس و با تکیه بر علایق ابراز شده دانش آموزان درباره کلیه شؤون خرد و کلان برنامه درسی تصمیم‌گیری نماید^۳، از واقع‌بینی چندانی برخوردار بنوده کارآیی لازم را نخواهد داشت.

در پایان این بخش از نوشتار که به تشریح دیدگاههای گوناگون برنامه درسی به عنوان یک

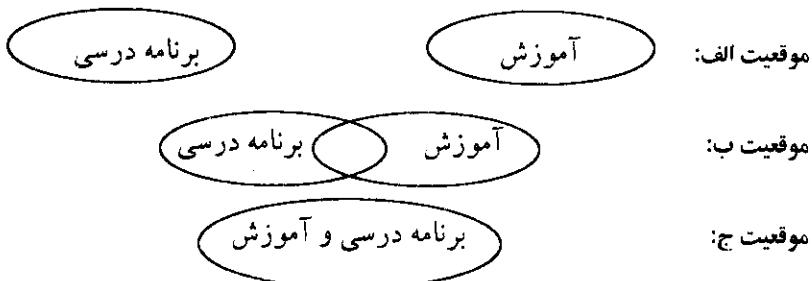
1. Progressive Education Association (PEA)

2. Emergent

3. Teacher as curriculum developer

برنامه درسی و آموزش: حوزه‌های علمی مستقل یا ...؟

سندهای مکتوب و ارتباط هر یک از این دیدگاهها با جریان آموزش پرداخته شد، می‌توان به عنوان جمعبندی هر یک از موقعیتهای ۳ گانه فوق را به این ترتیب به تصویر کشید.



برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی یا علمی

و رابطه آن با آموزش (تدریس)

در این بخش تلاش خواهد شد به استناد آنچه صاحبنظران برنامه درسی به صورت صریح در بحث مربوط به تعیین موضوعاتی که تحت پوشش برنامه درسی به عنوان یک قلمرو تخصصی قرار می‌گیرد، یا به استناد موضوعات و مفاهیمی که الزاماً در بحث تعیین حدود و ثغور مفهومی برنامه درسی به عنوان یک قلمرو علمی انجام نگرفته لکن آنها در متون تخصصی توسط صاحبنظران دلالت روشنی بر مشروعت و موضوعیت داشتن آنها برای دست‌اندرکاران این قلمرو دارد، به این پرسش اساسی که آیا دامنه مفهومی برنامه درسی به عنوان یک قلمرو تخصصی به جریان آموزش کشانده می‌شود یا خیر پاسخ گفته شود. به عبارت دیگر، با مرور برگزیده‌ای از تلاش‌های ناظر به تعیین حدود و ثغور موضوعی قلمرو برنامه درسی، و همچنین گزیده‌ای از مفاهیم که می‌تواند روشنگر حدود و ثغور مفهومی این قلمرو باشد، روشن خواهیم ساخت که دامنه نظریه پردازی از یکسو و دلمندویلی‌های عملی و حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی از سوی دیگر، جریان اجرا و عمل یا آموزش را نیز در بر می‌گیرد.

یکی از مشهورترین و معتبرترین مدل‌هایی که به تعیین حدود و ثغور نظری یا دامنه دلمندویلی‌های عملی دست‌اندرکاران برنامه درسی پرداخته، مدلی است که از آن تحت عنوان

مدل «نظام آموزش مدرسه‌ای^۱» نام برد و می‌شد (مهرمحمدي، ۱۳۷۲) (کلين، ۱۹۸۵) اين مدل که به منظور هدایت مطالعه وضع و موقعیت برنامه‌های درسی در نظام آموزشی آمریکا طراحی شده، به معرفی مفهومی «سطوح برنامه درسی^۲» پرداخته و بدین ترتیب کوشش کرده تا با نگاهی نظام‌مند پدیده برنامه درسی را تعریف کند. مفهوم «سطوح برنامه درسی» که (در ۷ سطح مبادرت به شناسایی برنامه درسی می‌نماید) به عنوان یکی از دستاوردهای مهم و قابل توجه مفهومی در قلمرو برنامه‌ها شناخته شده است. (پوس نر، ۱۹۹۴) از میان سطوح هفتگانه توجه به ۳ سطح آخر یعنی «برنامه درسی آموزشی^۳» «برنامه درسی اجرایی^۴» «برنامه درسی تجربی^۵» با مبحث مورد نظر اين نوشتار ارتباط مستقیم دارد، لذا به شرح مختصراً همین سطوح بسنده می‌شود. «برنامه درسی آموزشی» معروف دیدگاهها و نظرات معلمان در خصوص ابعاد مختلف یک برنامه درسی است که رسمآ جهت اجرا ابلاغ شده است. ادراکات و تلقی‌های یک نفر یا گروهی از معلمان درباره نقاط قوت و ضعف این برنامه که براساس تجارب و همچنین نظریه‌های مورد قبول آنها انجام می‌گیرد، به پدیده‌ای تحت عنوان «برنامه درسی آموزشی» شکل می‌دهد. «برنامه درسی اجرایی» یا «برنامه عملیاتی» به پدیده‌ای اطلاق می‌شود که تنها از طریق ثبت و ضبط آنچه عملاً در کلاس درس اتفاق می‌افتد، قابل شناخت است. با استفاده از مشاهده گران ورزیده باید تمام فعل و افعالات کلاس درس را به تصویر کشید تا بدین ترتیب از برنامه درسی که دانش آموزان عملاً در معرض آن قرار گرفته‌اند، آگاهی پیدا شود. بعيد نیست که تصویر حاصل از «برنامه درسی اجرا شده» با تصویری که از «برنامه درسی آموزشی» به دست آمده با یکدیگر همخوانی کامل نداشته باشند. این بدان خاطر است که شرایط خاص کلاس درس ممکن است معلم را از انجام آن چه مطلوب می‌پندارد، باز دارد. «برنامه درسی تجربی» نیز پدیده‌ای است که از طریق دریافت ادراکات و برداشت‌های دانش آموزان پس از اینکه در معرض برنامه درسی قرار گرفته شکل می‌گیرد. طراحان این مدل معتقدند که دانش آموزان یکی از منابع مهم اطلاعاتی درباره برنامه درسی

-
1. A study of schooling
 2. Levels of curriculum decision making
 3. Instructional curriculum
 4. Operational curriculum
 5. Experiential curriculum

هستند که متأسفانه کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. برنامه درسی تجربی هم شامل نگرشهای دانش‌آموزان نسبت به برنامه درسی است و هم آموخته‌های آنها را از برنامه درسی دربرمی‌گیرد. واضح است که با توجه به تفاوت‌های دانش‌آموزان با یکدیگر در ابعاد مختلف، در هر دو بعد یاد شده از برنامه درسی تجربی می‌توان تفاوت‌هایی را انتظار داشت. به عبارت دیگر، برنامه درسی تجربی پدیده‌ای عمومی نیست، بلکه پدیده‌ای منحصر به فرد برای هر یک از دانش‌آموزان است.

پیام روشن مفهوم «سطوح برنامه درسی» خصوصاً سطوح ۳ گانه‌ای که به شرح آنها پرداخته شد، حاوی موضوعیت و مشروعتی پرداختن به پدیده‌های توسط دست‌اندرکاران برنامه درسی است که با تلقی ستی از برنامه درسی که آنرا حوزه‌ای غیرمرتب با جریان اجرا و عمل می‌پندارد، سازگار نیست. زایس یکی دیگر از نظریه پردازان برنامه درسی است که در کتاب خود تحت عنوان برنامه درسی: اصول و مبانی علاوه بر شناسایی حدود و شغور موضوعی قلمرو برنامه درسی، به شرح برخی مفاهیم اساسی مربوط به این قلمرو می‌پردازد. (زایس، ۱۹۷۶، ص. ۲۰ - ۱۴) او در بحث تعیین حدود و شغور موضوعی به تفضیل به موضوعی از قبیل طراحی برنامه درسی^۱، برنامه‌ریزی درسی^۲، مبانی برنامه درسی^۳، اجرای برنامه درسی^۴، هنگامی برنامه درسی^۵ می‌پردازد. دو موضوع اخیر یعنی اجرای برنامه درسی و همچنین مهندسی برنامه درسی، دلالتهاي روشی مبنی بر اینکه قلمرو برنامه درسی از نظر موضوعی با جریان آموزش درآمیخته است، دارد. مهندسی برنامه درسی اصطلاحی است که زایس از بوشامپ به عاریت گرفته است. بنابر تعریف وی مهندسی برنامه درسی که از آن بعضاً به عنوان نظام برنامه درسی^۶ نیز نام برده شده، شامل مراحل ۳ گانه تدوین برنامه درسی^۷، اجرای برنامه درسی^۸ و ارزشیابی برنامه درسی^۹ بوده در حقیقت «معرف مجموعه فعالیتهاي است که برنامه درسی مدرسه را در حالتی پویانگاه می‌دارد». (بوشامپ، ۱۹۸۱،

-
1. Curriculum design 2. Curriculum development
 3. Curriculum foundations
 4. Curriculum implementation
 5. Curriculum engineering 6. Curriculum system
 7. Curriculum planning 8. Curriculum implementation
 9. Curriculum evaluation

ص. ۱۴۲) تعریف صاحبنظر دیگری از قلمرو برنامه درسی حکایت از همسویی و توافق با برداشت فوق می‌نماید. این نویسنده مشهور، هونکی، برنامه درسی را قلمروی می‌داند که «آنچه در مدرسه آموزش داده می‌شود، چگونگی آموزش آن، چگونگی برنامه‌ریزی برای آن و چگونگی ارزشیابی آن را شامل می‌شود». (هونکی، ۱۹۸۲)

همچنین، از میان مفاهیم سودمندی که زایس مطرح می‌کند و با مبحث مورد توجه این نوشتار ارتباط مستقیم دارد، برنامه درسی خاموش^۱ و برنامه درسی زنده^۲ است. (زایس، ۱۹۷۶، ص. ۱۱) مقصود زایس از برنامه درسی خاموش همان سند مکتوب است که به عنوان راهنمای عمل تربیتی تدوین شده است. اما نکته مهم این است که این سند مکتوب در دستان معلم و در سایه تصمیم‌هایی که او در کلاس درس اتخاذ می‌نماید، جان‌گرفته زنده می‌شود. برنامه درسی زنده از نظر زایس پدیده‌ای است حائز کمال اهمیت که مطالعه آن در قلمرو برنامه درسی از مشروعیت برخوردار است. بی‌شک مراد زایس از «برنامه درسی زنده» با آنچه که از آن تحت عنوان «برنامه درسی عملی» نام برده شد، یکی است.

آیزنر در آخرین چاپ کتاب تصورات تربیتی (۱۹۹۴) که با اصطلاحات و تغیرات قابل توجهی نسبت به چاپ‌های گذشته همراه است، برای نخستین بار مفهوم برنامه درسی عملی^۳ را مطرح کرده و ضمن مقایسه آن با مفهوم برنامه درسی قصد شده^۴ این تمیز و تفکیک را به لحاظ مفهومی و عملی سودمند ارزیابی می‌کند. (ایزنر، ۱۹۹۴، ص. ۳۲) همین نویسنده در کتاب یاد شده به طرح مفهوم دیگری می‌پردازد که این مفهوم نیز در تبیین حدود و ثغور قلمرو برنامه دوسي یا دامنه دلنشغولی‌های دست‌اندرکاران عملی برنامه درسی - خصوصاً از نظر موضوع مورد توجه این نوشتار - حائز اهمیت است. مفهوم یاد شده، مفهوم، انتشار برنامه درسی^۵ است که براساس توضیحات وی ناظر به ظرافتها و پیچیدگی‌های محیط اجرا به هنگام اجرای یک برنامه درسی تازه طراحی شده می‌باشد. مفاهیم دیگری نیز با معنای مشابه همین مفهوم به صورت گسترده در منابع برنامه درسی به کار گرفته که همگی حکایت از مشروعیت ورود متخصصان و دست‌اندرکاران عملی برنامه درسی به حوزه اجرا و عمل دارد. از جمله

1. Inert Curriculum 2. Live Curriculum

3. Operational Curriculum

5. Curriculum diffusion

4. Intended Curriculum

این مفاهیم می‌توان به مفهوم تغییر برنامه درسی^۱ (فولن، ۱۹۸۵) یا انطباق برنامه درسی^۲ (اسمیلی، ۱۹۹۴) اشاره کرد که تشکیل دهنده بخش قابل توجهی از منابع تخصصی حوزه برنامه درسی است. وجه مشترک تمام آنها م مشروع و مجاز دانستن مطالعه درباره جریان اجرا و آموزش یا دست زدن به اقدامات عملی برای رفع موانع و تسهیل دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده در برنامه است.

بالاخره مفهوم دیگری که با فراوانی قابل ملاحظه‌ای در منابع تخصصی برنامه درسی به چشم می‌خورد، مفهوم برنامه درسی پنهان^۳ است (ایزنر، ۱۳۷۲، ص. ۷۶) که مجموعه یادگیریهای دانش آموز به دلیل قرار گرفتن در معرض فرهنگ، یا مجموعه روابط و مناسبات حاکم بر محیط آموزشگاه است. پژوهش‌های به عمل آمده نشان می‌دهد بسیاری از یادگیریها با آموخته‌های دانش آموزان که در برنامه‌های درسی صریح^۴ یا برنامه از پیش طراحی شده پیش‌بینی نشده، حاصل تعامل دانش آموزان با همین فرهنگ بوده از سنخ آموخته‌های غیرآگاهانه، غیرتعمدی یا «برنامه درسی پنهان» است. اطاعت از مرجع قدرت، پیروزی به قیمت حذف دیگران از صحنه، ارزش‌گذاری متفاوت برای مواد درسی مختلف، پذیرش این هنجار که برای هر مساله‌ای یک پاسخ صحیح وجود دارد، احساس لذت از مواجهه با شخصیت‌ها یا نهادهای سیاسی جامعه (میلر، ۱۹۸۳) و نمونه‌های متعدد دیگر همه در زمرة آموخته‌هایی است که در جریان اجرای برنامه درسی در صحنه عمل اتفاق افتاده جزء پدیده‌هایی محسوب می‌شود که وفور طرح آن در منابع تخصصی بر مجموعت آن برای دست‌اندرکاران برنامه درسی گواهی می‌دهد.

جمع‌بندی

با مرور بر آنچه به استناد منابع تخصصی برنامه درسی در بخش مربوط به برنامه درسی به عنوان یک قلمرو تخصصی درآمد، باید چنین گفت که برنامه درسی به عنوان یک حوزه معرفتی (علمی) به طرز غیرقابل تفکیکی با حوزه عمل، اجرا یا آموزش درآمیختگی دارد و انکار چنین حقیقتی به معنای انکار بخش قابل توجهی از حدود و شغور مفهومی این نوشه و در نتیجه مخدوش شدن هویت آن خواهد بود. به عبارت دیگر، منحصر کردن قلمرو برنامه

-
- | | |
|----------------------|--------------------------|
| 1. Curriculum change | 2. Curriculum adaptation |
| 3. Hidden curriculum | 4. Explicit curriculum |

درسی به موضوعات سنتی، یعنی تصمیم‌گیری درباره طراحی برنامه درسی، هر چند که این زمینه جزء زمینه‌های حائز اهمیت و اختصاصی این قلمرو به حساب می‌آید به وارد آمدن خسارتهای مفهومی جبران ناپذیری به این قلمرو متنه خواهد شد. کیفیت ارتباط برنامه درسی به مفهوم سند مکتوب نیز همان‌گونه که در بخش نوشتار مورد بحث قرار گرفت، در گرو نظریه‌ای است که منطقی تر جلوه کرده از انتباطی بیشتری با موادی ارزشی و دیدگاه‌های فرد نسبت به برنامه درسی برخوردار است. در این زمینه ۳ یا در حقیقت ۴ نوع رابطه مورد بحث یا بررسی قرار گرفت.

امید است این نوشتار منحصر توانسته باشد به سهم خود در روشن ساختن قلمرو موضوعی یا مفهومی یک حوزه نسبتاً جدید در عرصه علوم تربیتی یعنی برنامه درسی مفید و مؤثر واقع شود.

منابع

- فرداش، ه. (۱۳۷۲). مقدمه‌ای بر طراحی نظامهای آموزشی. نشریه علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره ۲ - ۱.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۷۲). بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان. فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۲۵ و ۲۶.

- Beauchamp, B. (1981). *Curriculum theory*. 4th Ed. New York: Peacock Publishers.
- Bode, B. H. (1938). *The concept of needs in education*. vol. 15.
- Einsner E. (1979). *The educational imagination*. Macmillan Publishing Co.
- Eisner, E. (1994). *The educational imagination*. 3rd editon. Macmillan College Publishing Co.
- Fullan, M. (1985). *Curriculum change*. In international encyclopedia of education.
- Goodlad, J. I. (1994). Curriculum as a field of study. *International encyclopedia of education*. T. Husan and N. Posteliveit Eds.
- Hueneake, K. (1982). What is Curriculum Theorizing? What are its implications for practice? *Educational Leadership*.
- Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational*

Theory (April), P. 127-140

- Klein, M. F. (1992). *A perspective on the gap between curriculum theory and practice. Theory into practice (TIP).*
- Klein, M. F. (1985). *Curriculum design.* In international encyclopedia of education.
- Klein, M. F. (1985). *The use of research model to guide curriculum development. theroy into practice (TIP).*
- Macdonald, B. J. Wolfson, E. Zaret (1973). *Reschooling Society.* ASCO.
- Miller, J. P. (1983). *The educational spectrum. orientations to curriulum.* lognman inc.
- Posner, G. (1994). *Curriculum planing models.* International encyclopedia of education.
- Short, E.C. (1982). *Curriulum development and organiztion.* In encyclopedia of educational research.
- Sciwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review* 8: 1-24.
- Smyile, M.A. (1994). *Curriculum adaptation.* In international encyclopedia of education.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development.Theory and practice.* New York: Harcourt, Brace and World.
- Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and foundations.* Crowel Compangy.