

مفهوم شناسی تعریف برنامه درسی

اشاره

اصطلاح برنامه درسی تعریف‌های متعددی دارد. برخی از مریبان تعدد و تنوع تعریف‌ها را مشکل تلقی می‌کنند و برخی دیگر عقیده دارند اگر تعریف‌ها به دقت تجزیه و تحلیل شوند، برداشت‌های متفاوت کم می‌شود. سؤال این است که چرا زحمت زیادی را برای نشان دادن معانی برنامه درسی صرف کنیم؟ در این مقاله، ضمن اشاره به تکوین تعریف‌ها از برنامه درسی و همسو و هماهنگ بودن همه آن‌ها، به ضرورت توجه بیشتر به مدل‌ها و استانداردهای برنامه درسی پرداخته شده است.

کلید واژه‌ها:

برنامه درسی، گذر از تعاریف در مفهوم نظری به تجربه‌های زنده و عملی

در سال ۱۹۹۲ فیلیپ جکسون، در تفسیری از حوزه برنامه درسی، ارائه توضیحی روشن و ساده را برای رشد و توسعه آن ضروری دانست. برای او، تعریف‌های جدید نشان دهنده تلاش برای تغییر یا زینت دادن به معنی سنتی برنامه

طریق صحه گذاشتن بر تجربیات بدون جهت در برنامه درسی، مفاهیم برنامه درسی تهی یا برنامه درسی پنهان را معرفی کرد.

اگرچه از ابتدای قرن بیستم تلاش برای تغییر و بازآرایی تعریف سنتی برنامه درسی به عنوان دوره‌ای از تحصیل آغاز شده است، اما دامنه تعریف‌های تجربه‌محور که دیویی و باییت آن‌ها را بنیان گذاشته‌اند تا حد زیادی دست نخورده باقی مانده است. برنامه درسی، در طول قرن گذشته، به‌عنوان حوزه‌ای مطالعاتی، محبوب‌تر و پیچیده‌تر شد. تعریف‌های برنامه درسی که ادامه بازتاب تعریف ۱۹۱۸ باییت بود، طیف وسیعی را از دوره تحصیل، از یک طرف، و تجربه‌های یادگیری در طول زندگی، از طرف دیگر، دربرمی‌گرفت. در طول بیش از یک قرن، محققان حوزه برنامه درسی تعریف‌های جدیدی از برنامه درسی تولید کردند و حوزه‌ای با تعریف‌های گسترده ایجاد شد. با این حال، تعریف‌های برنامه درسی به تنهایی به یک پژوهشگر اختصاص نداشت: مربیان، پدران و مادران، دانشمندان، تصمیم‌سازان و سیاست‌مداران، هر یک در آن نقشی داشتند. تناقض در تعریف‌های برنامه درسی، نشان‌دهنده تنوع افراد

درسی (که هنوز هم به‌طور معمول استفاده می‌شود)، یعنی یک دوره تحصیلی است. جان دیویی با قرار دادن تجربه یادگیرنده در تعریف برنامه درسی، بر گستردگی این مفهوم افزود. برای دیویی، کودک یا یادگیرنده برای روبه‌رو شدن با برنامه درسی (موضوع‌های مدرسه یا دوره تحصیل) همواره نیازمند کمک است؛ مجموعه‌ای از درگیر شدن‌های سازنده. به عبارت دیگر، کودک و تجربه‌اش به برنامه درسی معنی می‌دهند. بعدها فرانکلین باییت محوریت تجربه به‌عنوان بخشی از تعریف خود از برنامه درسی را حفظ و عناصر جدیدی را معرفی کرد که در تعریف اصلی باقی ماند: ایده مکان رخ دادن برنامه (داخل یا خارج از مدرسه) و نظارت (مستقیم یا غیرمستقیم). او به‌گونه‌ای متفاوت فرض می‌کند که برنامه درسی دامنه‌ای کامل از تجربه‌هایی است که در بهترین حالت، برخی از آن‌ها در مدرسه به منصه ظهور می‌رسند. علاوه بر این، تجربه‌های خارج از مدرسه، به صورت مستقیم یا غیرمستقیم، در طبیعت هدایت می‌شوند. هربرت کلیارد در تجزیه و تحلیل خود از برنامه درسی، به مفاهیم باییت از برنامه درسی را گسترش داد و از

درگیر در برنامه و وجود فلسفه‌ها و کانون‌های گوناگون در خصوص رابطه بین مدرسه و جامعه است. علاوه بر این، پیچیدگی و دریافت‌های متناقض بر مشکل افزوده است. به عبارت دیگر، پیچیدگی تعریف‌های برنامه درسی مشکلی نیست که نیازمند حل فوری باشد، بلکه از مواردی است که در آن، بیان دیدگاه‌های گوناگون امری اجتناب‌ناپذیر است.

پس چرا کارشناسان برنامه درسی این اندازه نگران هستند؟ هدف واقعی یا ارزش هر تعریف، توانایی آن در روشن کردن و توضیح یا موقعیت آن در رابطه با برنامه درسی است. البته انگیزه‌ای که باعث می‌شود هر تعریف برای متقاعد کردن دیگران به تعریف دیگر ارجحیت داشته باشد این است که درک درستی از موضوع در جهتی خاص ایجاد کند. قبول این فرض (به این معنی که بیان دقیق درک فرد از برنامه درسی با امید به متقاعد کردن دیگران به درک و مال خود کردن آن انجام می‌شود) نشان می‌دهد که بحث درباره برنامه درسی همواره وجود دارد؛ نه تنها بین کسانی که از برنامه درسی تعریف‌های متفاوت دارند، بلکه بین آنان که به هر نحوی با برنامه درسی تعامل دارند. در حالی که سؤال‌های مهم‌تری درباره تعریف‌های برنامه درسی (و بحث‌های مربوطه) مطرح‌اند که کارشناسان برنامه درسی فعال باید به آن‌ها پاسخ دهند.

بنابراین، تعریف‌های برنامه درسی نمی‌تواند خارج از بستر کار این حوزه باشد. از آنجا که تعریف‌های برنامه درسی به کار برنامه درسی مربوط است و به

دلیل آنکه کار الزاماً در این حوزه مطالعاتی انجام می‌شود، ضروری است کارشناسان برنامه درسی، روایی (یا فقدان آن) برنامه درسی در رابطه با مدارس و گفت‌وگو در مورد آن در مدرسه را بشناسند. به‌طور خلاصه، کارشناسان برنامه درسی باید روش گفت‌وگو و دعوت به مشارکت دیگران به این حوزه را

این حوزه مطالعاتی گفت‌وگوی علمی انجام دهم و از انسجام و پتانسیل برای رشد آینده آن اطمینان حاصل کنم؟ دوم، تا چه حد این گفت‌وگوی روشنگرانه مورد توجه افراد درون این حوزه قرار می‌گیرد؟ به عبارت دیگر، انجام گفت‌وگوهای روشنگرانه و عملی تا چه حد هم‌گرایی ایجاد می‌کند؟



تشخیص دهند و به آن عمل کنند. بدون این شناخت، تعاریف حالت پیشرفت و پسرفت پیدا می‌کنند و گسترش آن در میان افراد درگیر با برنامه درسی روندی کند می‌یابد.

در این راستا، محقق برنامه درسی با تمایل جدی برای تعریف این زمینه، ضمن تلاش با دو نگرانی جدی مواجه است: اول، چگونه می‌توانم در

گفت‌وگوهای پیچیده، متضاد و گاه متناقض برنامه درسی می‌تواند تعریف‌های مهمی را در این حوزه تولید کند. نوعی هم‌رأیی در زمان و جهت‌گیری برنامه درسی وجود دارد که به‌عنوان عناصر تعریف چیزی به نام برنامه درسی - زمانی که این تعریف‌ها هنجاری‌اند - ظهور می‌کند. کارشناسان برنامه درسی

**برنامه درسی دامنه‌ای
کامل از تجربه‌هایی
است که در بهترین
حالت، برخی از آن‌ها در
مدرسه به منحصه ظهور
می‌رسند**

تعریف‌های مبتنی بر تجربه به مراتب بیشتر از اندیشیدن در این مورد که چه تعداد تعریف برای برنامه درسی وجود دارد، برای رشد اندیشه در این حوزه علمی اهمیت دارد

برای درک اهمیت تعریف آن می‌تواند به کار دیویی در دموکراسی و تعلیم و تربیت نگاه کند. هنگامی که تعریف‌های برنامه درسی برای طیف گسترده‌ای از کارشناسان معنی دارد، آن‌ها را به فعالیت‌های معنی‌دار دعوت می‌کند.

یکی از دیدگاه‌های مشترک در حوزه برنامه درسی که هم در تعریف و هم در کار مشاهده می‌شود، برداشت دیویی و باییت از برنامه درسی به عنوان تجربه است. اگرچه دیویی معتقد بود که برنامه درسی دوره‌ای تحصیلی است اما بین دوره تحصیلی و تجربه‌های دانش‌آموزان شکافی نمی‌دید. اما باییت بر تجربه‌های آینده افراد تمرکز می‌کرد؛ تمایزی که او در این حوزه قائل بود (برنامه درسی قصد شده، قصد نشده، پوچ، اجرا شده و...) در واقع انواع تجربه‌های یادگیرندگان را نشان می‌دهد. این در حالی است که **هولیس کازول^۱** و **دوک کمپل^۲** برنامه درسی را به عنوان همه تجربه‌های شاگردان تحت راهنمایی معلم تعریف می‌کنند. **رالف تایلر^۳** روی انتخاب، سازمان‌دهی و ارزشیابی تجربه‌ها بر اساس اهداف آگاهانه تمرکز کرد. **جوزف شواب^۴** دانشمندان حوزه برنامه درسی را به

صورت ویژه با عقب‌گرد از مباحث نظری و پرداختن به تجربه از طریق هنر در عمل (عملی) به چالش کشید. مفهوم‌گراها با گسترش مفهوم برنامه درسی و تمرکز آن به مواجهه فرد با تجربه‌ها به عنوان نظریه‌پرداز انتقادی و تأکید بر فعالیت‌های اجتماعی، برنامه درسی را تحت تأثیر قرار دادند. نگاه آن‌ها به این حوزه در چارچوب مدرسه و با تمرکز برنامه درسی بر تجربه‌های درون بافت جامعه بود.

در سال‌های اخیر، تعریف‌های معاصر از برنامه درسی و نبود دیالوگ بین دست‌اندرکاران به چالشی اساسی بدل شده است. اگرچه عبارت برنامه درسی از سال‌های ۱۹۸۰ به تحصیل‌گه خورده است، اما استفاده از آن در کار مدارس، از همان زمان به بعد کاهش یافته و بدون توجه به تعریف، استفاده از واژه برنامه درسی، در مجلات شغلی عامه‌پسند روزبه‌روز کاهش یافته است. بین سال‌های ۱۹۷۴ تا ۲۰۰۶ در مجله «**رهبری تربیتی**»^۵ ۷۴ درصد از موضوعات مربوط به برنامه درسی کاهش داشته است. علاوه بر این، مقاله‌های محققان حوزه برنامه درسی در همین زمان نشان می‌دهد

که مشارکت استادان برنامه درسی ۸۶ درصد کاهش داشته است. بالاخره، اگرچه مقالات در اوایل انتشار، روی نظریه برنامه درسی تمرکز بیشتری داشتند، بعد از سال‌های ۱۹۸۰، آثار تا حد زیادی بر کاربردهای برنامه درسی متمرکز شدند و توجه کمی به اصول و نظریه‌ها معطوف شد.

از این درصدها که بگذریم، ماهیت گفتمان برنامه درسی در مجلات و کتاب‌ها- و به وسیله انجمن‌های علمی در مدارس- تمرکز بر استانداردهای برنامه درسی، بازنگری مدل‌ها و تجویز مسائل اجرایی بوده است. آموزش پایه در این حوزه- که دارای روح ایدئولوژیک است- از فاصله‌گرفتن از گفت‌وگوی مدرسه محور برنامه درسی حکایت دارد. فقدان تعریف‌های معنی‌دار از برنامه درسی در سال‌های جاری، عواقب مشابهی برای محققان و سایر دست‌اندرکاران برنامه درسی دارد. با توجه به این موضوع، تعریف‌های مبتنی بر تجربه (و یا از آن مهم‌تر فقدان آن) به مراتب بیشتر از اندیشیدن در این مورد که چه تعداد تعریف برای برنامه درسی وجود دارد، برای رشد اندیشه در این حوزه علمی اهمیت دارد.

پی‌نوشت

1. Hollis Caswell
2. Doak Campbell
3. Ralph Tyler
4. Joseph Schwab
5. Educational Leadership

منبع

1. Dona Adair Breault & Dan Marshal, Curriulum definitions (2010). Encyclopedia of curriculum studies. sage pub.

نکته‌ها

معلم گرامی آیا می‌دانید:

«فراشناخت» یعنی شناخت از شناخت‌ها و «شناخت» چیزی نیست جز آگاهی از توانایی‌ها و توانمندی‌های خود و «تجربه شناختی» عبارت از تکرار هرگونه شناخت آگاهانه از تجربه‌ای مؤثر و اقدامی هوشمندانه در موقعیت‌های متفاوت.

«فراشناخت» از دو عنصر عمده، دانش فراشناختی و تجربه فراشناختی، تشکیل می‌شود. بنابراین، برای رسیدن به فراشناخت، در درجه اول باید دانش آن را فرا گرفت و در درجه دوم باید مکرر آن را تجربه کرد.

پی‌نوشت