

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء^س

تاریخ دریافت: ۸۷/۱۱/۱۳

تاریخ بررسی: ۸۷/۱۲/۱۳

دوره ۶، شماره ۲

تابستان ۱۳۸۹

صص ۷۴-۵۳

تاریخ پذیرش: ۸۹/۹/۱۲

چاره اندیشی برای «مسئله نابودی انتخاب» در برنامه درسی پست مدرنیسم

دکتر مصطفی قادی*

استادیار دانشگاه کردستان

چکیده

مسئله انتخاب دانش ارزشمند، که در گذشته بر واقعی بودن و عینی بودن متکی بود، در برنامه درسی پست مدرنیسم نقطه قابل اتکایی ندارد و حول هیچ مرکزی نمی‌گردد. به طور بنیادی‌تر در حوزه برنامه درسی پست مدرن می‌توان از جانشینی اصطلاح «داوری» به جای «انتخاب» دانش ارزشمند سخن گفت. استدلال این است که عصر انتخاب برنامه‌های درسی با گسترش نامحدود دانش، افسانه‌ای شدن علم، تعبیری و تفسیری شدن حقیقت، حاکمیت پول و قدرت و معرفی زبان به عنوان ناخودآگاه به نابودی نزدیک شده است. چنین استدلالی در حوزه تعلیم و تربیت بسیار وسوسه کننده، اما نادرست است. زیرا نابودی انتخاب در برنامه درسی خود با غایت تعلیم و تربیت در تعارض است و تعلیم و تربیت بدون انتخاب و جهت‌گیری، تقریباً از معنا تهی شده یا حداقل به آنارشی منتهی می‌شود. هرچند برای متخصصان برنامه‌های درسی بسی ساده‌تر است که در مقام داوری برنامه‌های درسی انجام وظیفه کنند و سختی‌های فراوان انتخاب دانش ارزشمند را واگذارند. منظور از انتخاب اخلاقی برنامه‌های درسی، انتخابی است که هماهنگی انسان با غایت‌های نسل بشر، مانند صلح پایدار، حفظ محیط زیست و همزیستی مسالمت آمیز را باعث شود. در این مقاله تعارض موجود بین فرا روایت‌های پست مدرنیستی و غایت‌های اخلاقی بزرگ تحلیل می‌شود. راه حل پیشنهاد شده در این مطالعه این است که با رجوع به غایت‌های اخلاقی بزرگ مانند صلح پایدار، حفظ محیط زیست و عدالت جهانی، که غایت نسل بشر محسوب می‌شوند، بتوان راه حلی برای رشد و تعالی بشری از مسیر آموزش و پرورش گشود. و به غایت‌های بزرگ بشری (و نه منطقه‌ای و محلی) نباید، به عنوان فرا روایت‌های بزرگ در برنامه درسی پست مدرن،

* نویسنده مسئول mostafa_ghaderi@yahoo.com

حمله شود. در اینجا نوعی مسئولیت اخلاقی برای مربیان و متخصصان برنامه درسی در تعهد به غایت‌های اخلاقی و جهان شمول احساس می‌شود.

کلید واژه‌ها:

بست مدرنیسم، برنامه درسی، نابودی انتخاب، غایت‌های اخلاقی

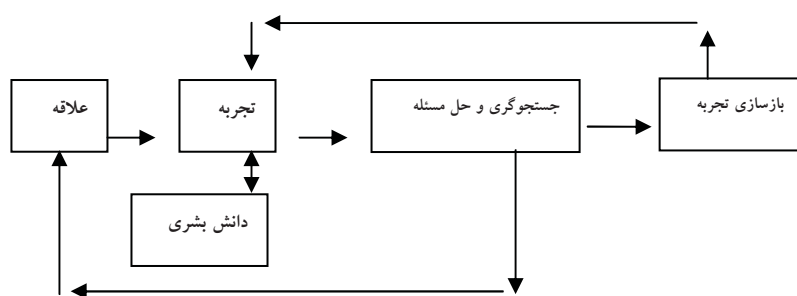
مقدمه

تا اواسط قرن بیستم پایه‌های حقیقت در برنامه‌های درسی مدارس که طی قرون متمادی توسط فلسفه تعلیم و تربیت پایدارگرا و ضرورت‌گرا تقویت شده بود، در اندیشه پسا مدرنیستی به شدت به تلاطم افتاده و موقعیت انتخاب دانش ارزشمند را بسیار مغشوش کرده است. وقتی کتابهای بزرگ، افکار بزرگ و ایده‌های بزرگ ساختارزدایی شده و در رده عمومی ترین و حاشیه‌ای ترین ایده‌ها و اندیشه‌ها رده بندی می‌شوند، وقتی کتابهای درسی ضرورت‌های آلوده به قدرت شناخته می‌شوند، مسئله انتخاب به دلیل نامفهوم بودن ارزش‌ها به مسئله‌ای کاملاً بحرانی تبدیل می‌شود. در این حال این سؤال به ذهن می‌رسد که آیا زمان انتخاب به سرآمده و برنامه‌ریزی درسی که هویت و ضرورت آن تنها با مسئله انتخاب گره خورده بود از بین می‌رود، و آیا همان ارزش فروکاسته شده خود، بعد از دهه ۱۹۷۰ را نیز از دست خواهد داد.

تاریخ تحول مفهوم برنامه درسی نشان می‌دهد که مهندسی برنامه درسی^۱، برنامه‌ریزی درسی^۲، توسعه برنامه درسی^۳ و فهم برنامه درسی^۴ به ترتیب اساسی ترین عناوین رشته مطالعات برنامه درسی از زمان آغاز این رشته در سال ۱۹۱۸ بوده است. همه این مفاهیم تحت تأثیر ایستگاه‌های زمان و عصر خود تغییر یافته‌اند. دوره‌های تغییر از یک ایستگاه به ایستگاه دیگر، شاید به ده تا بیست سال نیز نرسد. پیش فهم‌های فرهنگی، تمایلات سیاسی، خواست قدرت و فشارهای اقتصادی مهمترین دلایل تغییر اندیشه حاکم بر انتخاب دانش ارزشمند طی قرن گذشته بوده است. (به جدول یک نگاه کنید): در این جدول خلاصه‌ای از دانش حاکم بر برنامه درسی در قرن گذشته ارائه شده و همچنین مشاهده می‌شود که دلایل افول و ظهور

1. Curriculum engineering
2. Curriculum planning
3. Curriculum development
4. Curriculum understanding

دانش حاکم بر برنامه درس خارج از کنترل برنامه‌ریزان درسی بوده است. با مطالعه تاریخ برنامه درسی در می‌یابیم که در اواسط قرن بیستم و میانه راه مطالعات برنامه درسی افرادی مسئله انتخاب را به خوبی درک کرده‌اند، اما اینکه راه حل‌های درستی را برای مسئله در حال اغتشاش «انتخاب» در برنامه‌های درسی ارائه کرده باشند، جای تردید وجود دارد. حتی اگر راه حل‌های گذشته مانند راه حل دیویی را لحاظ کنیم که در آن انتخاب منوط به رویکرد حل مسئله شده است، مشکلات فراوانی در انتخاب خود مسئله پدید خواهد آمد. هرچند روش حل مسئله انقلابی در روش یاددهی یادگیری بود، ولی تغییری در روند انتخاب برنامه‌های درسی ایجاد نمی‌کرد. خواست دیویی این بود که با انتقاد از انتقال دانش به صورت یک‌طرفه، هم معضل «روش» و هم معضل «انتخاب» را حل کند. او هرچند روش حل مسئله را جایگزین روش‌های ناکارآمد گذشته کرد، اما نتوانست مسئله انتخاب را حل کند. جان دیویی سعی داشت که با استفاده از ذات جستجوگری فراگیر، برنامه درسی را از موضوع محوری به مسئله محوری سوق دهد، ولی «انتخاب مسئله» به جای «انتخاب دانش» مشکلات دیگری را پدید می‌آورد. او نهایتاً جستجوگری را بر تجربه شخصی فراگیر استوار کرد و تجربه را مانند طرفداران روانشناسی کودک به علاقه و خواست فراگیر موقوف کرد. هر چند دیویی با این کار خود، موضوع علاقه در تعلیم و تربیت و برنامه درسی را، از آناشسی و هرج و مرج پیراسته کرد، اما معضل انتخاب مانند گذشته پا برجا ماند. زیرا حتی در آن زمان نیز انتخاب مسئله به اندازه انتخاب دانش در دسر ساز به نظر می‌رسید.



نمودار ۱: طرح جان دیویی برای جانشینی انتخاب مسئله به جای انتخاب دانش

افراد دیگری مانند تایلر (۱۹۴۹) و شواب (۱۹۷۰) نیز در تلاش برای حل مسئله انتخاب

برآمده‌اند. تایلر برای حل مشکل انتخاب دانش ارزشمند، طرح هفت مرحله‌ای هدف‌گزینی را پیشنهاد کرده است، که تنها مسیر را می‌نمایاند و منابع پنجم و ششم آن، یعنی صافی روانشناسی و فلسفه (بهتر است بگوییم فلسفه اجتماعی) مرزهای اصلی مشکل را ترسیم می‌کنند و حلال مشکل انتخاب نیستند. در طرح تایلر این دو مرحله، خود مشکل‌ترین و نامفهوم‌ترین مرحله انتخاب دانش ارزشمند بودند. به دلیل آنکه فلسفه اجتماعی که به عنوان یک صافی عمل می‌کند خود مرکز بازتولید قدرت و آلوده به سلطه ایدئولوژیک است. چنانچه در اغلب کشورها فلسفه اجتماعی حاکم بر آموزش و پرورش فلسفه گروه حاکم می‌باشد.

البته طرح شواب (۱۹۷۰، ص ۵۰) نیز مبنی بر توجه بیشتر به عمل، از طریق توجه به ساختار رشته‌های علمی مشمول نقادای‌های پوزیتیویتی در دهه ۱۹۸۰ قرار گرفت و خود شواب در اواخر عمر، گرایش خود را نسبت به دانش فراهم آمده از دیسیپلین‌ها، برای حل مسئله انتخاب، تغییر داد.

در طی تاریخ رشته مطالعات برنامه‌درسی، تلاشهای گروهی نیز برای آشتی دادن دیدگاه‌های متضاد در زمینه انتخاب دانش ارزشمند انجام شده است تا در نهایت این تلاشها به تهیه برنامه‌های جامع منتهی شود. کتاب سال انجمن ملی مطالعات برنامه‌درسی آمریکا در سال ۱۹۲۶، تلاشی برای جمع‌بندی و تلفیق فلسفه‌های متضاد و متنوع برنامه‌درسی بود که رهبران برنامه‌درسی نحله‌های فکری متفاوت از آن حمایت می‌کردند. قهرمان این تلاش هارولد راگ، رئیس کمیته تولید برنامه‌درسی و استاد دانشکده تربیت معلم دانشگاه کلمبیا، بود. جهت‌گیری‌های این گروهها از کودک محوری تا انضباط ذهنی را در برمی گرفت (قادری، ۱۳۸۳، ص ۶۸). هرچند نتایج این فعالیت‌های مشترک به تهیه طرحهای جامع و الگوهای طراحی برنامه‌درسی تلفیقی منجر می‌شد، اما در صحنه عمل مشروعیت و پشتوانه اجرایی کافی نداشت. نیروهای دیگری در مسئله انتخاب دانش ارزشمند برای مدرسه تأثیر داشتند که عمدتاً خارج از آموزش و پرورش بودند. در جدول ۱ ایستگاه‌های حاکم بر انتخاب دانش ارزشمند در رشته برنامه‌درسی (طی قرن بیستم) که متأثر از شرایط غیر واقعی تعلیم و تربیت بوده به اختصار آمده است.

جدول ۱: پیوسته‌های حاکم بر نهضت‌های برنامه درسی قرن بیستم

| | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|--|
| چشم نوبت‌های گراهی (از سال ۱۹۱۰ تا کنون) | چشم انتقادی یا تنوع‌محور (۱۹۱۰ تا ۱۹۲۰) | چشم برنامه درسی مبتنی بر ساختار رشته‌های علمی (۱۹۲۰ تا ۱۹۵۰) | چشم پیشرفت گراهی (۱۹۳۰ تا ۱۹۵۰) | چشم کارایی/جنبشی (سالهای ۱۹۰۰ تا ۱۹۳۰) | چشم مطالعه کودک (۱۹۰۰ تا ۱۹۸۰) | چشم روانشناسی نوای ذهنی (۱۸۸۰ تا ۱۸۹۰) | عنوان جنبش و سالهای شکوفایی |
| توسعه دیدگاه‌های پست مدرنیستی برنامه درسی - خروج از بن‌بست‌های نظری در برنامه درسی - قبول برنامه درسی مبتنی بر تحقیقات تجربی | تظاهرات دانشجویی ۱۹۶۸ فرانسه، رشد دیدگاه‌های جنبشی فرانکفورت، رشد دیدگاه‌های نوپارکسیستی و نظریه‌های تبارز | گزارش منشی در خطر و رقابتهای سیاسی-حزبی آمریکا و روسیه | رکود اقتصادی دهه ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ و ادب جنبش فکری مطالعه کودک | شکوفایی اقتصادی آمریکا در دهه ۱۹۱۰ و نیاز به تربیت نیروی کار متخصص | ورود مطالعات روانشناسی به حوزه‌های تعلیم و تربیت | توسعه عقل‌گرایی و مطالعات جنبشی شناسی و مغز شناسی قرن ۱۹ | دلایل شکوفایی- پیشینه‌های حاکم بر انتخاب دانش ارزشمند برای مدرسه |
| دانش ارزشمند از مولفه‌های قدرت، میل و پول‌نشانی می‌گردد و انتخاب محیط گرایانه بهترین شکل انتخاب است. جایگزینی فهم برنامه درسی به جای برنامه‌ریزی درسی، توجیه مفاهیم برنامه درسی از منظرهای مختلف علوم پایان، دوران هیوبرت، جیمز مکدونالد | دانشی برای یادگیری مهمتر است که موجب تقد و وضعیت موجود و بازسازی محیط‌های ناعادله فرهنگی، سیاسی و اجتماعی شود. | دانش منشی بر رشته‌ها و دیسپلینای علمی ارزشمندتر است. | دانشی که منشی بر ذات جنبش‌جوگری کودک باشد. | نیازهای دوره بزرگسالی مانند نیازهای شغلی، نیازهای صنعت، بازار کار و تجارت مرکز انتخاب دانش ارزشمند محسوب می‌شوند. | علاقه کودک مرکز انتخاب دانش ارزشمند محسوب می‌شود. | دانشی که موجب توسعه نوای ذهنی و پرویش حافظه شود. | چه دانشی برای یادگیری در مدرسه ارزشمندتر است؟ |
| | مک‌لرن، مایکل ایل، نل نودینگ و هنری زیرو | جوزف شواب، جی فورد، لارنس یگور، جروم پروتر | جان دویی، جان می‌یر رایس، استر فرانک وارد | والف وینسرد، تایلر، جان فراکتین بایت | در اواخر قرن ۱۹ استانی‌های فرانسوی پارکریه‌اند از دهه ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ | طرفداران روانشناسی قوا و جنبه‌های شناسایی مانند گال | رهبران |
| | فروپاش بلوک شرق | پایه شدن تحقیقات پیازه در مدارس، ظهور جنبش انتقادی در سال ۱۹۵۸ در برنامه درسی سیاسی | جنگ سرد و برتاب فضای سیاسی اسپرنتیک در سال ۱۹۵۸ | بیکاری و رکود اقتصادی دهه ۱۹۳۰ | رشد صنعتی و نیاز به نیروی کار ماهر | ظهور جنبش روانشناسی کودک رشد فردگرایی در تعلیم و تربیت | دلایل انوار |

ریشه‌یابی «بحران انتخاب» در برنامه درسی پست مدرنیسم

در ادامه می‌خواهیم به این پرسش پاسخ دهیم که چرا انتخاب دانش ارزشمند در برنامه‌های درسی پست مدرنیسم با بحران مواجه شده است و سرچشمه همه پیچیدگی‌ها و دشواری‌ها در کجاست؟ امروزه، برای اغلب مریبان کاملاً ملموس است که فلسفه پست مدرنیسم مشکلات حل نشده زیادی را بر سر سفره بحث و گفتگوی برنامه‌ریزان درسی گذاشته است که مهمترین آنها چرخش معانی عقل و زبان در این حوزه است، که در ادامه آنها را بررسی خواهیم کرد.

در منظر عمومی آگاهی‌های موجود در برنامه‌های درسی به ظاهر در کتابهای مکتوب و مواد آموزشی عینی و فیلم‌ها و رسانه‌های آموزشی مستتر هستند، اما حوزه‌های اصلی صید آگاهی در تعلیم و تربیت حوزه عقل و حوزه زبان است. در اصطلاح برنامه‌ریزی درسی ما از حوزه نخست تحت عنوان برنامه درسی تعبیر شده^۱ و از حوزه دوم یعنی زبان تحت عنوان برنامه درسی کسب شده یاد می‌کنیم. ما از آن جهت به عقل یا خرد اهمیت می‌دهیم که خرد به عنوان منبع بازنمایی واقعیت شناخته می‌شود و مطمئن ترین منبع برای کسب دانش است. همچنین از آن جهت به زبان اهمیت می‌دهیم که بیشتر فعالیت‌های یاددهی - یادگیری کلامی هستند و این را باید پذیرفت که اگر چیزی در تعلیم و تربیت قابل بیان و گفتگو نباشد درست مانند آن است که هستی نداشته باشد.

در حوزه برنامه درسی پست مدرنیسم از آنجا که خرد بسیار مسئله آفرین و خطا کار بوده و زبان نیز به حوزه ناخودآگاه رانده شده است، مسئله انتخاب تقریباً به ورطه نابودی کشیده می‌شود. در ادامه مقاله درک پست مدرنیستی از خرد و زبان و انعکاس آن در برنامه درسی را بررسی خواهیم کرد.

۱- بحران انتخاب ناشی از ناتوانی خرد در بازنمایی واقعیت

در فلسفه مدرن «خرد انسانی» خودمرجع بوده و به دلیل ایفای نقش بازنمایی واقعیت، مشروعیت فراوانی داشت. در حوزه آموزش و پرورش نیز مریبان، برای کشف رموز حقیقی جهان و جلوگیری از لغزش‌های شناختی کارکرد عقل را به طرز اسطوره‌ای حمایت می‌کردند.



خرد به ویژه در معنای پوزیتویستی آن، منبع الهام و خوشبختی و سروری انسان به شمار می‌آید، ولی با آشکارشدگی عوارض خردگرایی در زندگی انسان مدرن، پایگاه عقل و نفوذ بی حد و حصر آن افول پیدا کرد و خطاهای عظیم و نابخردی‌های بزرگی در کار خود خرد پدید آمد که به نظر می‌رسد فیلسوفان پست مدرن تا حدود زیادی در بازگویی این ناکامی‌ها موفق بوده‌اند.

در حوزهٔ تعلیم و تربیت نیز هرچند موجهای اول^۱ و دوم^۲ اندیشهٔ برنامهٔ درسی، متأثر از نظریهٔ بازنمایی شناخت^۳ و نظریه‌های ساختارگرایانه و عقل‌گرا بوده است، و در آنها اعتقاد تناظر واقعی بین ذهن و جهان وجود داشت، اما در اوایل دهه ۱۹۶۰، تحت تأثیر روانشناسی شناختی و همچنین نظریه ساختن‌گرایی^۴ چنین تناظری حتی فارغ از اندیشه پست مدرن، در میان اکثر متخصصان برنامه‌ریزی درسی به هم خورد. بسیار زودتر از نقدهای پست مدرنیستی در برنامهٔ درسی، جان دیویی در کتاب «کودک و برنامهٔ درسی» (۱۹۰۲، ص ۱۲) جدایی کودک و برنامهٔ درسی یا شناسنده و موضوع شناسایی را رد کرد. ژان پیازه (۱۹۶۶، ص ۸۸) فلش «کودک به برنامهٔ درسی» را به فلش «برنامهٔ درسی برای کودک» تغییر داد. برقراری تناظر دو طرفه بین ذهن و جهان گرچه هنوز در حوزهٔ برنامهٔ درسی یک ضرورت به نظر نمی‌رسید، ولی دست شستن از آن نیز آسایش متفکران این حوزه را برهم می‌زد. رورتی (۱۳۸۴)، فیلسوف آمریکایی، دربارهٔ نظریهٔ تناظر حقیقت می‌نویسد:

«این نظریه اصلاً مفهوم نیست و هیچ اهمیت خاصی ندارد. بیش از آنکه یک نظریه باشد، شعاری است که قرن‌ها به طرزی احمقانه سرداده ایم. ما پراگماتیست‌ها براین باور هستیم که بدون هرگونه پیامد زیانباری، سردادن آن را می‌توانیم متوقف کنیم» (ص ۲۰ و ۲۱).

در برنامهٔ درسی نیز بازنمایی واقعیت که بیشتر در منطق تایلریسم و برنامهٔ درسی کلاسیک مستتر است در دههٔ ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ با اعتراضات جدی فراوانی مواجه شد، ولی در هر حال افول عقل در برنامهٔ درسی، مشکلات حل نشده فراوانی را برای انتخاب دانش ارزشمند ایجاد

۱. موج برنامه درسی علمی، رفتارگرا و کاهشگرا

۲. موج برنامه درسی کارایی اجتماعی و برنامه درسی موضوع محور

کرد که در ادامه به آنها اشاره خواهیم کرد:

۱-۱- اسطوره زدایی و تجسد ذهن

سلطه مفرد برنامه درسی خردگرا علت اصلی نابسامانی‌های تعلیم و تربیت است. از این جهت که تنها به بزرگ‌نمایی توسعه ذهنی در آموزش و پرورش کمک می‌کند و بسیاری از جنبه‌های طبیعت انسانی را که ماهیت بشر به آنها متکی است به حاشیه رانده است. غرایز، احساس‌ها و الهام‌ها خود در جهت خدمت به طبیعت انسانی تکامل یافته‌اند و امروزه ما با کمک روانشناسی می‌دانیم که عقل در جریان تعلیم و تربیت تنها آمال مریبان نیست. از اواخر قرن نوزدهم عقل به وسیله روانشناسی اسطوره زدایی شده است. روانشناسی یادگیری در جستجوی اصطلاح مناسب تری برای عقل برآمده و اصطلاح طبیعی‌تر و زمینی‌تر «هوش» را جایگزین آن کرده است. از نظر روانشناسی، هوش موضوعی کاملاً طبیعی برای سازگاری است و جنبه رازآلود و فلسفی گذشته را ندارد. خرد یا هوش نیز مانند سایر اندامهای بدن سوژه‌ای کاملاً طبیعی است که در جریان تحول طبیعی و متأثر از قانون تکامل طبیعی رشد کرده است. بنابراین، با قبول تجسد ذهن و دخالت بدن در یادگیری جستجوی واقعیت در اندامهای طبیعی مغز و در لابه لای سلولهای مغز کاری عبث و بیهوده به نظر می‌رسد. با اسطوره زدایی از خرد یا همان هوشی که صرفاً در پی سازگاری با محیط خویش است، موضوع واقعیت در روانشناسی به موضوعی مکتوم بدل شده است. لذا مفهوم علاقه، تجربه و بازسازی تجربه شخصی در دستور کار قرار می‌گیرد، و برنامه‌های درسی به سمت نوعی آزادی آکادمیک پیش می‌روند. چنین اندیشه‌ای توسط نهضت پیشرفت‌گرایی و نهضت بازسازی اجتماعی در تعلیم و تربیت قرن بیستم رهبری می‌شدند، و در اواخر قرن بیستم و در حال حاضر از سوی نهضت نوفهم‌گرا حمایت می‌شوند.

هرچند نهضت‌های پیشرفتگرا، بازسازی اجتماعی و اخیراً نوفهم‌گرا نوعی پرچم اعتراض علیه برنامه‌های درسی سنتی را علم کرده‌اند، اما به مسئله انتخاب دانش ارزشمند - پاسخی نداده‌اند که در صحنه عمل برنامه‌ریزی درسی راه گشا باشد. شاید سؤال قرن هجدهمی برنامه‌ریزی درسی تحت عنوان «چه دانشی با ارزش‌تر است؟» که عنوان مقاله هربرت اسپنسر

در سال ۱۸۶۰ نیز هست، همچنان بلا تکلیف مانده است. این بلا تکلیفی گرچه در برنامه درسی پست مدرن توجیه پذیر بوده، اما با معنا و خصیصه تعلیم و تربیت تناقض اصلی دارد، که در پی تغییر وضعیت موجود است. در هر حال به سؤال «چه دانشی برای مدارس ارزشمندتر است؟» در برنامه درسی پست مدرن چنین پاسخ داده می‌شود که: ایستمه یا اندیشه حاکم بر برنامه‌های درسی هر عصر مشخص می‌کند که چه دانشی برای یاددهی - یادگیری در مدارس ارزشمندتر است. این ایستمه نه مانند فلسفه هگل از قوانین حاکم بر روح زمان تبعیت می‌کند و نه در تنگنای تکامل تاریخی و جبر تاریخی است. یعنی لزوماً تکاملی در اثر گذشت زمان در برنامه‌های درسی رخ نمی‌دهد و قدرت حاکم بر حوزه‌های دانش در جامعه تعیین کننده چند و چون ایستمه یا اندیشه حاکم بر برنامه‌های درسی مدرسه است.

۲-۱- مسئله توجیه انتخاب دانش ارزشمند به جای انتخاب دانش واقعی

برنامه‌ریزی در همه عرصه‌ها به مشکل انتخاب گره خورده است. از طرفی همه اشکال برنامه‌ریزی در تعلیم و تربیت ضروری به نظر می‌رسند و ماهیت تعلیم و تربیت گواه خوبی است که نمی‌توان از آینده نگری یا انتخاب در تعلیم و تربیت دست شست. به همین دلیل انتخاب دانش ارزشمند با توجیه خود رشته مطالعات برنامه درسی گره خورده است. آنچه مسلم است این است که برنامه‌ریزان، برنامه‌های درسی تدوین شده خود را لزوماً واقعی ترین نمی‌دانند، ولی در شرایط رقابت یا سلطه سیاسی، اقتصادی و فرهنگی در بسیاری مواقع، واقعیت به آنها آگاهانه و ناآگاهانه تحمیل می‌شود. چنانچه معمولاً آنها برچسب برنامه درسی واقعی را برای توجیه شرایط فراوانی لازم دارند که دور از رسالت واقعی تعلیم و تربیت است. محتوای برنامه‌های درسی موجود پر از سوگیری‌های سیاسی و اقتصادی و تمایلات سوداگرانه است. همه این تمایلات نامشروع به بهانه‌هایی نیازمند است که روکشی از واقعیت بر دانش ارزشمند گزینش شده بکشند. خطرات کالایی شدن دانش، دوالیسم و بی هویتی در تعلیم و تربیت مورد انتقاد متفکران دینی و اجتماعی غیر پست مدرن نیز هست. در کشور ما نیز طی دهه اخیر اعتراضات زیادی نسبت به تحمیل تعلیم و تربیت مبتنی بر شرایط وارد آمده است. علم الهدی (۱۳۸۶، ص ۱۷۰) در مقاله خود، تحت عنوان «چرخش از عالم دو قطبی به جهان سه درجه ای». از حاکم بودن ارزشهای سیاسی نا آشکار، غیر هدایت شده و وابسته به شرایط

در تعلیم و تربیت انتقاد کرده است.

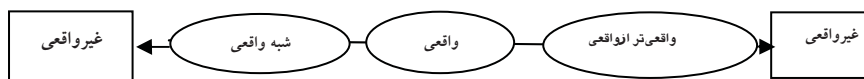
کالایی شدن دانش و قرار گرفتن برنامه‌های درسی در زمره کالاهای اقتصادی و غیر فرهنگی همان‌طور که مایکل اپل (۱۹۹۳، ص ۹۷) بیان داشته است به اقتصادی شدن فرهنگ منجر می‌شود و تبعات آن بسیار ناخوشایند است. یکی از مصادیق آن کالایی شدن ذهن انسانی و قرار گرفتن آن در زمره حافظه مکانیکی است.

عقلانیت ابزاری است که از واقعی بودن برنامه‌های درسی حمایت می‌کند؛ گزینه را نیز به تبعیت خویش وا می‌دارد. تأکید مفرط بر عقلانیت کور شدن غرایز و خصیصه‌هایی را باعث می‌شود که طبیعت انسانی وابسته به آنهاست. انتقال محتوای درسی ذهن گرا به فراگیران، انسانهایی را پدید می‌آورد که از انسان طبیعی فاصله می‌گیرند و به انسان ماشینی بدل می‌شوند که حالات بسیار غیر طبیعی دارند. خردگرایی مفرط در تعلیم و تربیت، به قول نیچه، انسانی زیاده انسان پدید می‌آورد که از صفات طبیعی خویش رها شده است. نباید فراموش کرد که طبیعت انسانی و غرایزی که در آن به ودیعه گذاشته شده است به خودی خود بسیار باهوش‌تر از عقل عمل می‌کنند و سرپوش گذاشتن بر آنها در تعلیم و تربیت عواقب ناخواسته فراوانی مانند بی‌هویتی، پوچی، فردگرایی مفرط، ناباوری و ناشادمانی به همراه می‌آورد.

۳-۱- مسئله انتخاب واقعی و واقعی‌تر در برنامه درسی

در اندیشه پست مدرنیستی برنامه درسی، واژگان و جملات در کتابهای درسی بازنماینده چیزها و اشیاء بیرونی نیستند و رابطه بین واژگان و اشیاء کاملاً به هم ریخته است، تا جایی که تصاویر کتابها، مواد آموزشی و آزمایشهای کلاس درس نمی‌توانند همگون با چیزها و پدیده‌های واقعی در نظر گرفته شوند. اگر همه متون برنامه درسی رسمی و غیررسمی، غیرواقعی یا شبه واقعی هستند، بنابراین، تاکنون هیچ یک از متخصصان و مؤلفان کتابهای درسی نقشی بر واقعیت ننوشته‌اند. البته هرچند طلب کردن حقیقت غایی از محتوای رسمی و غیررسمی مدرسه امری دور از انتظار است، چنین به نظر می‌رسد که دشواری بازنمایی حقیقت در برنامه‌ریزی درسی از غامض‌ترین کارها نیز باشد. سعی متخصصان در بازنمایی واقعیت در برنامه‌های درسی عارضه ناخواسته دیگری به نام «مواد آموزشی واقعی‌تر از واقعی» ایجاد می‌کند. توسعه تکنولوژی آموزشی هرچند با فلسفه «بازنمایی بهتر واقعیت در برنامه درسی»

انجام شده است، اما به ظهور فرا واقعیت‌هایی منجر شده است که بیش از حد واقعی به نظر می‌رسند. در حقیقت شبیه سازها و آموزشهای مجازی جدید فرا واقعیت‌هایی را بازنمایی می‌کنند که واقعی‌تر از واقعی به نظر می‌رسند. نرم افزارهای آموزشی واقعی‌تر از واقعی این مشکل را دارند که پا را فراتر از گلیم واقعیت گذاشته‌اند. پایین‌تر از حد حقیقی یا بالاتر از حقیقت هردو به یک اندازه در جریان یادگیری و تدریس مشکل آفرین هستند.



نمودار ۲: پیوستار دوسویه دور شدن از واقعیت در برنامه‌های درسی

حافظه‌های جانبی مانند ماشین حسابها، رایانه‌ها و شبیه سازها بر میزان انتزاعی شدن و خیالی شدن برنامه‌های درسی می‌افزایند و آنها را از حدود طبیعی خویش به سمت واقعیت‌های حاد (فرا واقعی‌ها) پیش می‌برند. لذا زمینه خلط بین امور خیالی، انتزاعی و شبه واقعی در فراگیران پدیدار می‌شود.

مشکل دیگر در اینجا افزایش میزان انتزاع برنامه‌های درسی در اثر فوران اطلاعات است. اطلاعات اولیه جزئی، عینی و ملموس هستند، اما با گسترش بی حد و حصر دانش، لزوم گروه‌بندی و عنوان‌بندی‌های پیاپی اطلاعات، دور شدن از عینیت و نزدیک شدن به انتزاع شدیدتر را سبب می‌شود. انتزاع زیاد برنامه‌های درسی نیز به نوبه خود، درافتادن غیر معمول شاگرد و معلم به حوزه خیال را باعث می‌شود. متفکرانی مانند بودریار^۱ (۱۹۹۴) و باختین^۲ (۱۹۸۱) اعلام کرده‌اند در سایه تکنولوژی، در روزگار ما خیال به خیالی‌ترین وجه خود یعنی خود مرجعی رسیده است. خود مرجعی خیال در برنامه‌های درسی مجازی نیز مشکلی است که می‌تواند شکاف حقیقت و خیال را در برنامه‌های درسی، دوچندان کند. چنانچه دیگر مانند گذشته کارکرد خیال در برنامه درسی مدرسه به عنوان پشتوانه امور واقعی

1. Baudrillard
2. Bakhtin

نفی می‌شود، تا آنجا که حوزه‌های خیالی در برنامه‌های درسی مجازی کاملاً از حوزه‌های واقعی مستقل شده‌اند. نتیجه آنکه بازنمایی حقیقت حتی با توسعه تکنولوژی به کاری مشکل‌تر و پردرسترتر از گذشته بدل شده است. البته، در دوران معاصر موجودیت تکنولوژی آموزشی با چنان استدلال‌های محکمه پسندی مانند نابودی فاصله، ارزانی، سرعت و دقت حمایت می‌شود. نکته گنج کننده آن جاست که تکنولوژی آموزشی که خود در پی کمک به بازنمایی واقعیت بر می‌آید از خود نمی‌پرسد که در دفاع از کدام واقعیت‌ها به آفرینش ناواقعیت‌ها برآمده است. این سخن اصلی پست مدرنیسم است که نجات واقعیت، وظیفه و رسالت متخصصان برنامه درسی نبوده و نیست، و در هر حال تقدیر چنین است که آنها باید وجود حقیقت در برنامه‌های درسی را تصدیق کنند، اما آن را باور نکنند.^۱

افزایش میزان انتزاع و صوری شدن برنامه‌های درسی در عصر ما باعث می‌شوند که لمس واقعیت در آنها روز به روز کاهش یابد. انتزاعی شدن بیش از حد به خرافی شدن و گسترش نادانی یا بدفهمی در مؤسسه‌های آموزشی منجر شده است.

۲- زبان و مسئله انتخاب در برنامه درسی

فردیناندو سوسور (۱۳۸۲)، زبان شناس سوئیسی، در کتاب خود تحت عنوان «دروسی در زبان شناسی عمومی»^۲ که در سال ۱۹۱۶ به چاپ رسیده است، انقلابی در زبان شناسی ایجاد کرد. او سوژه را در حاشیه زبان قرار داد و زبان گفتاری را شکل واقعی زبان نامید. به نظر او واقعیت انکارناپذیر گفتار را باید بر درستی آرمانی نوشتار مقدم دانست. در دهه ۱۹۸۰، ژاک دریدا، برخلاف سوسور که بر حقانیت زبان گفتار تأکید داشت، بر متن یا نوشتار تأکید کرد. از نظر دریدا نوشتار (۱۹۷۸)، همان زبان گفتار است، اما در خودکفایت‌ترین شکل موجود خود؛ چرا که نوشتار زبانی در مکانی ترین شکل خود است. گفتار به گوینده خود وابسته است، ولی نوشتار مستقل از نویسنده است و بدون او به زندگی ادامه می‌دهد. گفتار مادی، گذرا و سوار بر امواج صوتی است، اما نوشتار معنوی، شفاف و ماندگار است.

۱. در اشاره به سخنان مشهور بودریار و فوکو که: «واقعیت وجود دارد اما ما آن را باور نمی‌کنیم».

۲. نام اصلی این کتاب (Cours de linguistique générale) است و در سال ۱۹۱۶ پس از مرگ سوسور انتشار یافته است.



در حوزه برنامه درسی زبان گفتاری بخشهای زیادی از محتوای رسمی و غیر رسمی مدارس را شامل می‌شود. گرچه جولانگاه زبان گفتاری بیشتر در برنامه درسی پنهان و غیر رسمی مدرسه است، ولی حتی در برنامه‌های درسی رسمی نیز مهارت‌های کلامی^۱ نقشی اساسی ایفا می‌کنند. این در حالی است که اکثر پژوهشهای برنامه درسی بر برنامه‌های درسی مکتوب تأکید می‌کنند. برنامه‌های درسی مکتوب هر چند دقیق و آرمانی هستند، اما مشروعیت و پذیرش آنها منوط به جو اجتماعی مدرسه است که در آن زبان گفتاری نفوذ بسیار زیادی دارد و اغلب از حیطه کنترل رسمی مدرسه فراتر می‌رود و در کنترل گروههای محلی، رسانه و خانواده است. انتخاب متون نوشتاری برای برنامه‌های مدارس در اینجا نیز مشکل انتخاب را دشوارتر می‌کند. زیرا برنامه‌ریزان درسی دست به انتخاب محتوایی می‌زنند که نهایتاً در حین اجرا به شدت تحت تأثیر گفتمان مدرسه است.

برنامه درسی نوشتاری در طی تاریخ مطالعات برنامه درسی به عنوان مبنایی برای علمی شدن رشته در نظر گرفته شده است. کتاب «نظریه برنامه درسی» نوشته بیوشامپ^۲ (۱۹۶۱، ص ۷) از برنامه درسی به عنوان یک سند نوشتاری یاد می‌کند که می‌تواند مبنای نظریه علمی برنامه درسی قرارگیرد. از نظر بیوشامپ برنامه درسی نوشتاری قابلیت اندازه گیری و سنجش علمی را دارد و گسترش پژوهش‌هایی در زمینه این نوع برنامه درسی آبشخور نظریه مناسبی برای نظریه برنامه درسی فراهم می‌کند.

نظریه‌های تعبیری برنامه درسی نیز فضا را برای شکل گیری نوعی اصطلاح جدید برنامه درسی تحت عنوان برنامه درسی تفسیر شده یا تأویل شده می‌گشایند. به همین منوال انتخاب برنامه‌های درسی مانند گذشته مبتنی بر برنامه درسی کسب شده نیست، بلکه بر برنامه درسی تأویل شده متکی خواهد بود، و این امر دلشوره انتخاب دانش ارزشمند را بیشتر خواهد کرد. از دیدگاه برخی از جامعه‌شناسان مانند دورکهم^۳ (۱۹۶۱) اشخاص بیشتر محصول زندگی اجتماعی‌اند و در طی تاریخ تعلیم و تربیت، مفهوم خود فردی برخلاف نظریه‌های «تحقق خود» در روانشناسی، مفهومی متأخر و سطحی است. لذا زبان به عنوان مکان ذخیره فرهنگی و

-
1. verbal
 2. Beauchamp
 3. Durkheim

ابزار ارتباطی، نوعی پیش فهم فراهم می‌آورد که بر انتخاب، حذف یا رو به زوال رفتن برنامه‌های درسی آشکار و پنهان مدرسه تأثیر زیادی دارد.

مسئله انتخاب در برنامه درسی زمانی پیچیده‌تر می‌شود که نظریه زبان شناسی لاکان، که متأثر از نظریه روان تحلیل گری فرویدی است، به میدان می‌آید. ژاک لاکان معتقد است که ناخودآگاه فرویدی ساختاری شبیه زبان دارد. از نظر او این خود انسان نیست که سخن می‌گوید بلکه چیزی در انسان از طریق انسان سخن می‌گوید. (۱۹۸۱، ص ۹۸) در محیط مدرسه، ناخودآگاه فراگیر و معلم و حتی برنامه‌ریزان درسی در دام زبان ناهوشیار گرفتار می‌آید. زبان برنامه‌های درسی، گفتاری یا نوشتاری، معرف اخلاقیات جامعه است و نیازهای فردی و خودمحور را مهار و سرکوب می‌کند. برنامه درسی به تعبیر لاکانی «گفتمان دیگری^۱» است. این نوع سخن یا گفتمان دیگری ناخودآگاه بوده در همه عرصه‌های تعلیم و تربیت، در ناخودآگاه برنامه‌ریز، مدیر، معلم و فراگیر وجود داشته و به صورت پنهان بر فضای گفتمان رسمی و غیررسمی مدرسه حاکم است.

بدون شک انتخاب دانش ارزشمند برای برنامه درسی در شرایطی که ناخودآگاه زبان بر همه عرصه‌های تعلیم و تربیت حاکم باشد، به بن بست منتهی می‌شود. با راندن زبان به حیطة ناخودآگاه، این شک ایجاد می‌شود که آیا انتخاب دانش ارزشمند از سوی دست اندرکاران آگاهانه انجام می‌شود یا ناآگاهانه.

برای پاسخ به این سؤال اگر نظریه زبان شناسی سوسور را منبع داوری قرار دهیم؛ زبان و قواعد تحمیلی آن قبل از ورود فراگیر به مدرسه و قبل از نوشتن طرح برنامه درسی وجود داشته است. لذا سوژه به دلیل حضور پیشینی زبان، انتخاب آزادانه‌ای در برنامه درسی ندارد.

ماهیت نقادی‌های برنامه درسی پست مدرنیسم

اگر فلسفه را در کلی‌ترین حالت خود نقد و نه اعتراض تلقی کنیم، فلسفه برنامه درسی پست مدرنیسم فلسفه نقادانه خوبی است. هرچند برخی مخالفان پست مدرنیسم آن را فلسفه هوچی‌گری، اعتراض و هیاهومسلکی می‌انگارند، اما این فلسفه در حوزه تعلیم و تربیت و به ویژه در حوزه مطالعات برنامه درسی نوعی فراشناخت برای دست اندرکاران فراهم می‌کند.

1. The discourse of other



هرچند حملات پست مدرنیسم به حوزه‌های سنتی و مدرن برنامه‌درسی به یک اندازه ویران‌کننده است و انکار بسیاری از داشته‌ها و تقدس بسیاری از نداشته‌ها را باعث می‌شود، و با پذیرش تفکر مذکور لازم است چیزهایی را که به آنها فقط عادت کرده‌ایم و انس گرفته‌ایم دور بریزیم، خود نوعی خروج از بن بست‌های تاریخی تعلیم و تربیت مانند عینیت‌گرایی مفرط پوزیتیوستی نیز هست. پست مدرنیسم به ما متخصصان برنامه‌های درسی توصیه می‌کند که رویکردهای موجود در مطالعات برنامه‌درسی چه معایی دارند. شقوق جایگزین، وانهاده و دور افتاده و حتی متروک زیادی برای جستجوگری و اندیشیدن در حوزه مطالعات برنامه‌درسی ما وجود دارند که عادت، سلطه و میل آنها را از ما دریغ کرده‌اند. خود چنین نقادی‌ها و اعتراض‌هایی، آگاهی بیشتر، به قول نهضت نوفهم‌گرایی و فهم بیشتر درباره برنامه‌های درسی در سایه چتری از حوزه‌های مختلف دانش بشری را موجب می‌شود.

واگذاری مسئولیت انتخاب دانش ارزشمند به مؤلفه‌های قدرت در جامعه هرچند از سوی پست مدرنیسم درست گزارش شده است، ولی رسالت اصلی تعلیم و تربیت اصلاح وضعیت موجود و در نظر گرفتن شأن و منزلت واقعی انسانی است. این دیدگاه پست مدرنیسم را باید پذیرفت که هر برنامه‌درسی به عنوان یک اپیستمه به سلف خود پاسخ می‌دهد و بر مبنای برنامه‌درسی قبلی پدیدار می‌شود و لزوماً بر مبنای آن پیشرفت نمی‌کند، اما تعلیم و تربیت برای وضعیت موجود کار نمی‌کند؛ گذشته، حال و آینده به یک میزان در تعلیم و تربیت ارزشمند تلقی می‌شوند. انتخاب دانش ارزشمند باید با انسان آینده سازگار باشد که از زمان حال و گذشته خود نیز بریده نشده است. لذا محتوای برنامه‌های درسی نباید درگیر اپیستمه موجود باشد، بلکه لازم است برای ایجاد اپیستمه‌های غایتمند تری انجام وظیفه کند. این نکته در پست مدرنیسم صحیح است که تحولات قدرت که به تحولات دانش در جامعه می‌انجامند در انتخاب دانش ارزشمند برای مدارس نیز تحولاتی ایجاد می‌کند. به عنوان نمونه در هر دوره دیدگاه کارآیی اجتماعی، دیدگاه توسعه ذهنی را فراموش می‌کند و دیدگاه پیشرفت‌گرایی و دیدگاه کارآیی اجتماعی را به بوته فراموشی می‌سپارد. در رشته مطالعات برنامه‌درسی هر آنچه متفکران اپیستمه‌تایلریسم دیده‌اند از چشم متفکران تجربه‌گرا نادیده انگاشته می‌شوند و به همان ترتیب هیچ اپیستمه‌ای، برنامه‌درسی اپیستمه‌دیگر را در دوران استیلای خود قبول ندارد. سؤال اساسی این است که آیا برنامه‌های درسی چنان پلهایی هستند که با گذر از آنها

لازم است خود آنها را نیز با خود ببریم. یا آنها را پشت سر خود ویران کنیم. ما در تدوین برنامه‌های درسی به ایستگاه‌های جهانی مانند غایت صلح و اندیشه جهان وطنی نیاز داریم. بنابراین اگر کنترل همه ایستگاه‌های خوب و بد را نداشته باشیم حداقل باید از اراده و خرد انسانی برای به غایت رساندن و تثبیت برخی ایستگاه‌ها مانند صلح پایدار و حفظ محیط زیست جانبداری کنیم.

اگر بپذیریم که نامناسب‌ترین اندیشه برنامه درسی در زمان و مکان خویش مفهوم کاملاً درخور و شایسته‌ای از تعلیم و تربیت به دست می‌دهند، بنابراین، همه محتوای درسی دور ریخته شده، پوچ و فراموش شده باید ارزش بازیافت داشته باشند. لذا متخصصان برنامه درسی ضمن انتقاد از تمایلات سیاسی و اقتصادی و دیگر اهرم‌های فشار که سعی می‌کنند تعلیم و تربیت را در انقیاد خود قرار دهند و آن را به صحنه سوداگرایی و قدرت طلبی نزدیک کنند، لازم است همه دانش بشری دور از سوگیری‌های سیاسی و اقتصادی از امکان انتخاب آزادانه برخوردار شوند.

مشکل اصلی پست مدرنیسم قرار دادن همه اهداف بزرگ و غایت‌های اخلاقی و انسانی در بوتۀ نقد فرا روایت هاست. هرچند روایت‌های بزرگ بسیاری در تعلیم و تربیت مانند حفاظت از محیط زیست و صلح پایدار وجود دارد که غایت نسل بشر بدان‌ها وابسته است، اما این غایت‌های بزرگ تنها به عنوان یک طرح و الگو می‌تواند راهنمای متخصصان برنامه‌ریزی درسی باشد. قرار دادن غایت‌های بزرگ اخلاقی به معنای ساختمان کردن و جمود واقعیت در برنامه درسی نیست. غایت‌های بزرگ طرح و الگویی برای عمل مریبان فراهم می‌آورند که در چارچوب آن کار و فعالیت یاددهی - یادگیری را هدایت کنند.

انتخاب اخلاقی راه حل مسئله انتخاب در برنامه‌های درسی

معلم و شاگردان لازم است برای زندگی در جهان پیچیده فناوری اطلاعات و ارتباطات تفاوت دانش واقعی، شبه واقعی و غیرواقعی را درک کنند. چنین امری به آموزش‌هایی تحت عنوان دانش‌شناسی در مدارس نیاز دارد.

آزادی‌های فکری و آکادمیک مشکل دیگر در برنامه درسی پست مدرن است. باتحلیل

عاملان انتخاب از سطح دولت، گروه‌ها، متخصصان به سطح ریزومی شده فردی^۱، «موضوع انتخاب» به «توانایی انتخاب» نیز ارتباط پیدامی‌کند. با توجه به افزایش آزادی‌های فردی و آکادمیک در آینده، فراگیران باید بتوانند توانایی لازم برای داوری و انتخاب آزادانه محتوای درسی را داشته باشند. برای انتخاب بهتر لزوماً موضوع انتخاب که همان دانش موجود است باید به خوبی شناخته شود. مشکل اصلی برنامه‌ریزان، معلمان و فراگیران انتخاب در بی نهایت است. مانند اینکه در بین بی نهایت کفش یک جفت مناسب انتخاب کنیم. در آینده مشکل معلمان و برنامه‌ریزان درسی به جای انتخاب کردن، «افزایش توانایی انتخاب شاگردان» خواهد بود. در اینجا انتخاب اخلاقی به معنای ارائه آزادی آکادمیکی و انتخاب درونی به شاگردان است. بالا بردن توانایی انتخاب اخلاقی مهارتی است که در مدارس به آموزش نیاز دارد. بنابراین، برخلاف دوران مدرن که سخن از انتخاب واقعی و واقعی‌تر می‌رفت در دوران پست مدرن ما درباره انتخاب اخلاقی، به معنای پست مدرنیستی آن انتخاب از درون، سخن می‌گوییم. در معنای پست مدرنیستی انتخاب اخلاقی، انتخابی از درون و برخاسته از ذهن فراگیران است؛ بنابراین، انتخاب در سطح فردی و خود نیز باید منوط به انتخاب اخلاقی باشد. بدون شک انتخاب واقعی راه گشا نیست، زیرا انتخاب واقعی ضرورت گرا، سودگرا و معمولاً آغشته به قدرت است. انتخاب مبتنی بر واقعیت وابسته به ضرورت حال و اکنون است و با ماهیت تعلیم و تربیت آرمان‌گرا و آینده‌نگر تفاوت دارد.

انتخاب واقعی همچنین بدون جهت‌گیری است و اگر از خصیصه جهت‌گیری نیز برخوردار باشد جهت‌گیری‌های آن بسیار آنی است. بنابراین، موضوع انتخاب‌های غایی مطرح می‌شود که از پشتوانه اخلاقی برخوردار باشند. انتخاب‌های غایی متأثر از شرایط بیرونی حوزه تعلیم و تربیت مانند شرایط سیاسی - اقتصادی نیستند. بلکه از غایت‌های جامعه بشری متأثر است و وجدان عمومی جامعه از آنها پشتیبانی و حمایت می‌کند. همان‌طور که گفتیم، انتخاب‌های غایی انتخاب‌هایی هستند که نمی‌تواند انتخاب یک فرد خاص باشند و در کل، خواست و اراده بشری از آنها حمایت می‌کنند. از این جهت لازم است انتخاب‌های غایی مانند برقراری صلح پایدار و حفظ محیط زیست را در ردیف غایت‌های اخلاقی قرار دهیم، زیرا به

۱. ریزومی اصطلاحی برای مویرگی کردن و خرد کردن در گفتمان ژیل دلوز متفکر پست مدرن است.

حکم و وظیفه انسان بودن لازم می‌آید که این غایت‌ها را به عنوان اصول راهنما، در برنامه‌های درسی مدرسه لحاظ کنیم. انتخاب بر اساس غایت‌های اخلاقی چاره اصلی رهایی تعلیم و تربیت، از پول و قدرت است. دلیل این امر در نظر گرفتن ایده آل‌ها و فرار از کژی‌ها و نامالیقات زندگی معاصر با پیروی از اصولب بهترین جهان ممکن برای زندگی است.

منظور از انتخاب‌های اخلاقی در برنامه‌ریزی درسی هماهنگی برنامه‌های درسی با خود فردی، خود اجتماعی و جهان (طبیعت) است. در حوزه فردی یک برنامه درسی غایی مبتنی بر اخلاق، لازم است پندار نیک، گفتار نیک و رفتار نیک را در دانش‌آموزان گسترش دهد. در حوزه عمومی، باید رعایت قانون عمومی اخلاق را موجب شود و در گستره جهانی حفظ محیط زیست و گسترش صلح پایدار را باعث شود. فضای گفتمان جدید نیز زمانی می‌تواند عاری از قدرت و پول عمل کند که همه انتخاب کنندگان جدید خود را به غایت‌های انسانی مانند برابری، صلح و هماهنگی در زندگی متعهد کنند. آموزش و پرورش در اینجا به صورت خوداصلاحگر ظاهر می‌شود. یعنی از طریق محتوای درس رهایی بخش و انتقادی می‌تواند روند انتخاب انتخاب کنندگان خود را به سمت انتخاب اخلاقی تر در آینده سوق دهد.

شبه‌ای که در این جا پیش می‌آید این است که در اینجا سخن از انتخاب‌های اخلاقی مطلق نیست. به عبارتی منظور این نیست که انتخاب اخلاقی در برنامه درسی رنگ و بوی کلان روایت‌ها را به خود بگیرد، بلکه صحبت از بایدها و نبایدهایی است که هرچند متأثر از ایده بهترین جهان شدنی است، اما لزوماً در هر عصر با اپیستمه بهترین جهان شدنی سازگارتر و کارآمدتر می‌شود. به عبارت دیگر ایده‌ها و اندیشه‌های طرفداران تعلیم و تربیت برای دستیابی به غایت‌های «انسان بهتر» و «جهان بهتر» نباید از الگو بندیهای منجمد و تمامیت گرا تبعیت کند. طبیعت انسان در حال شدن است و ما هرگز نباید نوعی از شدن را برای تعلیم و تربیت در همه زمان‌ها و مکان‌ها توصیه کنیم، ولی در عین حال می‌توانیم به غایت‌های صلح، همزیستی مسالمت آمیز، حفاظت از محیط زیست و حفظ گونه‌های گیاهی و جانوری در قالب برنامه‌های درسی فرانسلی^۱ فکر کنیم و در برنامه‌های درسی چه در هنگام انتخاب محتوا و چه هنگام یاددهی - یادگیری از آنها به عنوان شاخص‌های اخلاقی استفاده کنیم. به عنوان مثال در درس مطالعات اجتماعی غایت همبستگی و همدلی ملت‌ها و جوامع طلب می‌کند که از تدوین



محتوای درسی خودداری کنیم که تضاد و کشمکش یا جنگ را باعث می‌شود. یا در درس شیمی غایت حفظ محیط زیست را فراموش نکنیم. برای این کار برنامه‌ریزان دروس شیمی باید خود را مسئول طرح برنامه‌های درسی مناسب برای حفظ محیط زیست کنند و تمایلات اقتصادی را در صورت تعارض با غایت مذکور تقبیح کنند.

در اینجا ذکر تفاوت دو اصطلاح «انتخاب اخلاقی» و «غایت اخلاقی» باید روشن شود. انتخاب اخلاقی به شرایط زمانی و مکانی وابسته است و ما ممکن است در تدوین برنامه‌های درسی دست به انتخاب اخلاقی بزنیم و محتوای خاصی را گزینش یا رد کنیم. چنین گزینش یا ردی منوط به انتخاب اخلاقی است و از تمایلات قدرت و پول به دور است. انتخاب اخلاقی انتخابی واقع بینانه برای حال و اکنون است و برای برنامه‌ریزی درسی خرد، کوتاه مدت و حداکثر میان مدت تناسب دارد. در حالی که غایت‌های اخلاقی مستلزم انتخاب‌های آرمانی مانند صلح جهانی و اندیشه جهان وطن هستند تنها به واسطه انتخاب‌های اخلاقی کوچکتر می‌توانند در برنامه‌ریزی درسی استفاده شوند. فقدان تکامل کامل زندگی بشر مانع انتخاب برنامه‌های درسی کاملاً آرمانی است، اما غایت‌های اخلاقی مانند این غایت که «بشر باید از جنگ در جهان دست بردارد»، را در انتخاب اخلاقی خردتر و واقع بینانه‌تری لحاظ می‌کنیم که با اپیستمه و اندیشه حاکم بر عصر متناسب است و از همه مهمتر قابلیت اجرایی دارد و نقادانه نیز هست. به عنوان مثال اندیشه‌های نفاق آمیز، تفرقه افکن و جنگ طلبانه را از حوزه‌های انتخاب برنامه درسی دور می‌کنیم. به بیان دیگر انتخاب اخلاقی برنامه‌های درسی را منوط به غایت‌های اخلاقی نسل بشر می‌کنیم، از این نظر که غایت‌های اخلاقی مانند اصول راهنمای برنامه درسی عمل می‌کنند و در عمل برنامه درسی این انتخاب‌های اخلاقی است که از آنها استفاده می‌شود. در عرصه برنامه‌ریزی درسی نیز برای رعایت اصل واقع بینی دست به انتخاب‌های اخلاقی می‌زنیم که از یک سو متناسب با زندگی روزمره و متغیرهای گوناگون تعلیم و تربیت در زمان حال هستند، و از طرفی معطوف به همان غایت‌های بزرگ اخلاقی.

خلاصه آنکه برنامه درسی پست مدرن برای خروج از بحران انتخاب دانش ارزشمند ناچار است که در نظریه‌های اخلاقی خود در سطوح فردی و خرد تجدید نظر کند. یعنی غایت‌های اخلاقی را نه به عنوان فرا روایت‌های کلان، بلکه به عنوان نشانه شناسی رفتار، کردار و نگرش تربیتی که راهنمای تربیت انسانی است و نه به صورت قالب‌ها یا دستورالعمل‌های اخلاقی

تجویزی، بلکه به صورت اصول راهنماینده و تنویری تعریف کند که نگاه انسان را به جهان به سمت نگاه انسان به خود طبیعت و آفریننده بر می‌گرداند. بر همین اساس شعور و دانش نسل‌های گذشته بشر نیز برای انتخاب در برنامه‌دستی ممکن است به عنوان یک راهنمای ارزشمند مطرح شود، البته به شرط اینکه به ورطه تاریخ‌گرایی نیافتیم. زیرا گذشته دید محدودی درباره آینده می‌دهد و همه چیز را برای ما در آینده تعلیم و تربیت مشخص نمی‌کند.

منابع

- رورتی، ریچارد، (۱۳۸۴). *فلسفه و امید اجتماعی*، ترجمه عبدالحسین آذرنگ و نگار نادری، تهران، نی.
- سوسور، فردیناندو، (۱۳۸۲). *دوره زبان شناسی عمومی*، ترجمه کوروش صفوی، تهران، هرمس.
- علم الهدی، جمیله، (۱۳۸۶). *چرخش از عالم دو قطبی به جهان سه درجه ای*، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۰، سال ششم.
- قادری، مصطفی، (۱۳۸۳). *بسترهای فهم برنامه درسی*، تهران، یادواره کتاب.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, New York, Routledge.
- Bakhtin, Mikhail, (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist, Austin and London, University of Texas Press.
- Baudrillard, Jean, (1994). *Simulacra and Simulations*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Beauchamp, G. (1961). *Curriculum Theory: Meaning, Development, and use*, Wilmette, IL, The Kagg Press.
- Derrida, Jacques, (1978). *Writing and Difference*, Trans. Alan Bass, The University of Chicago press.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Durkheim, Emile, (1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*, transltr, Herman Schnurer & Everett K. Wilson, New York, The Free Press of Glencoe, Inc. A division of the crowell-collier publishing company.
- Lacan, Jacques, (1981). *The language of the self, The function of language in psychoanalysis*, transl, Anthony Wilden, London, John Hopkins Press.
- Piaget, Jean & Barbel, Inhelder, (1966). *The psychology of the child*, Transl, Helden Weaver, 2000, published by Basic Books.
- Schwab, J. (1970). *The practical: A Language for curriculum*, Washington, DC: National Education Association.
- Spencer, H. (1860). *What knowledge is of most worth?* Chapter 1, in Education, New York, Appleton.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, IL: University of Chicago, IL: University of Chicago Press.

