

مقدمه

ما ابتدا کتاب فرهنگ‌های برنامه‌درسی را نوشتیم تا برنامه‌درسی را با در نظر گرفتن سابقه‌ها، هنجارها، باورها، ارزش‌ها، نقش‌ها، الگوهای رفتاری، و محیط‌های آموزشی به صورت فرهنگ مفهوم‌سازی کنیم؛ بدین ترتیب پیشنهاد ماکسین گرین^۱ (۱۹۷۳)، که برنامه‌درسی را به صورت فرهنگ مطالعه می‌کرد، تصدیق می‌کنیم. او این امکان را برای محققان فراهم آورد تا با مرور برنامه‌درسی از نظر تاریخی به کلیت تجربه آموزشی بیندیشند و درباره‌ی موارد معمول تحقیق کنند. به علاوه، مشتاقیم که جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی را به تصویر بکشیم که برخلاف برنامه‌درسی معمول، تمرین‌های متمرکز بر فلسفه معمولی را نشان می‌دهد؛ این نمونه‌های مثالی - همراه با مثال‌های تمرینی - مدل‌هایی را برای محققانی که می‌خواهند برنامه‌درسی را در کلاس‌ها و مدارس عمیقاً تغییر بدهند فراهم می‌کنند. ما هر یک از فرهنگ‌های برنامه‌درسی را با ابتکارات مدام تشریح می‌کنیم: بینش‌ها، پیش‌فرض‌ها درباره‌ی یادگیرندگان، آموزگاران، محتوا، محیط، برنامه‌ریزی، سنجش، ارزیابی برنامه‌درسی، دشواری‌های تمرین، و نقد جهت‌گیری و اهدافش.

همان‌طور که درباره‌ی فرهنگ‌های برنامه‌درسی می‌نوشتیم، از ایده‌های قدرتمند درون حوزه نظری برنامه‌درسی دور می‌شدیم. در ادامه کتاب، فهمیدیم که برای ارائه مدل‌هایمان ابتدا باید مفاهیمی را توضیح بدهیم که در کمان را از برنامه‌درسی، تعلیم و

^۱ Maxine Greene

تربیت، و تحصیل بسط و گسترش می‌دهند. بنابراین کتابمان را با توضیح نظریه‌هایی برای تفسیر و تحلیل برنامه‌دستی آغاز کردیم. بر این باوریم که دست‌اندرکاران برنامه‌دستی با چنین دانشی می‌توانند از بحث‌های برنامه‌های خاص، نتایج، و کارآمدی فراتر بروند، بنابراین می‌توانند در تحقیق درباره‌ی برنامه‌دستی دخیل شوند تا در مقام محقق از طریق «تحقیق درباره‌ی پدیده‌های روزمره، طرح مسئله و سؤال پرسیدن از موارد پیش‌پافتاده» درباره‌ی مقاصد آموزشی و نقش آن‌ها تحقیق کنند (Joseph, 2007, p. 283).

مثل قبل، هدف ما در ویراست دوم نیز گسترش آگاهی درباره‌ی رویکردها به برنامه‌دستی و تمرین است. ما «فرهنگ‌های برنامه‌دستی» را پایه‌ای برای تحقیق قرار می‌دهیم و خوانندگان را تشویق می‌کنیم تا در نظر بگیرند که آیا کار برنامه‌دستی آن‌ها بازتابی از ترکیب روش‌های یکپارچه و در نظر گرفتن مقاصد است یا خیر؛ تقلایی برای حفظ بینشی منسجم در میان فشارهای بالای رقابتی، یا هدفی کلیدی که روزانه انجام و درون مجموعه تمرین‌های متجانس مجسم می‌شود.

همچنین چارچوبی برای پرس‌وجو ایجاد کردیم که این اهداف خاص را دنبال می‌کند:

- آشنایی خوانندگان با الگوهای تفکر برنامه‌دستی که بر توسعه مفهوم فرهنگ‌های برنامه‌دستی تأثیر می‌گذارد.

- شفاف‌سازی مفهوم برنامه‌درسی به مثابه فرهنگ؛ نظام آشکار کردن باورها، ارزش‌ها، رفتارها و رسوم ضمنی و عیان در کلاس‌ها و مدارس که عمده‌درون جوامع و سایر فضاهای عمومی قرار گرفته‌اند.
 - فراهم کردن بینش تاریخی درباره‌جابه‌جایی اولویت‌های آموزشی و اجتماعی که بر مسیر برنامه‌درسی آموزش ایالات متحده تأثیر گذاشته است.
 - یکپارچه‌سازی گفت‌وگوهای اخلاقی و سیاسی درباره‌شناخت و بحث درباره‌برنامه‌درسی.
 - تشویق تفکر استعاری که به راه‌های جدید برای درک پیش‌فرض‌های متداول و نظام باورهای مجسم‌شده امکان بروز می‌دهد.
 - بالابردن آگاهی از دشواری تمرین‌هایی که همراه کار برنامه‌درسی‌اند.
 - پیش کشیدن هرگونه فرهنگ برنامه‌درسی برای پرس‌وجوی نقادانه پیش‌فرض‌ها، مقاصد و ادعاهایش.
- بیش از یک دهه از انتشار ویراست اول فرهنگ‌های برنامه‌درسی می‌گذرد و این کتاب در این مدت به مرور به منبعی برای آموزگاران و دست‌اندرکاران و افرادی که برای اصلاحات در مدارس تلاش می‌کنند تبدیل شده است و به رغم تمرکز مثال‌های ما، در نگاه نخست، بر برنامه‌درسی دوازده‌ساله مدرسه، بخش آموزش بزرگسالان هم مفهوم فرهنگ برنامه‌درسی و ابتکارات آن را به کار گرفته است تا برنامه‌درسی

آموزش بالاتر را تحلیل کند. همچنین با وجود تمرکز بر آموزش در ایالات متحده، این کتاب برای مطالعات برنامه‌درسی کلاس‌ها در کانادا و اروپا هم به این کار گرفته شده است. منابع فرهنگ‌های برنامه‌درسی در تحقیق‌های بین‌المللی هم ظاهر و ویراست فرهنگ‌های برنامه‌درسی در چین هم منتشر شده است.

متوجه شدیم که خوانندگانمان قدردان تأکید ما بر چشم‌اندازهای راهنمایی کار برنامه‌درسی‌اند و برخی از آن‌ها درباره‌اینکه چطور این کتاب درسی به آن‌ها کمک کرده است تا بفهمند آیا با قصد و یکپارچگی درس می‌دهند یا لازم است این کار را بکنند تجربه‌هایشان را با هم سهیم شدند. این حس دگرگونی در موردپژوهی منتشرشده از آموزگاران یک مدرسه راهنمایی، نشان داده شده است؛ به این ترتیب که استفاده آن‌ها از ساختار فرهنگ‌های برنامه‌درسی راهنمای کار توسعه برنامه‌درسی در آن مدرسه بوده و به «روش متفاوتی از تفکر درباره برنامه‌درسی» انجامیده است.

این روش تفکر، هم «چیستی» و هم «چگونگی» برنامه‌درسی را بازآفرینی کرده است. با استفاده از مدل برنامه‌درسی به مثابه فرهنگ، آموزگاران حاضر در این پروژه برنامه‌درسی می‌توانستند کاری کنند تا دانش‌آموزان به جای صرفاً نمایش دانش، آن را خلق کنند. آن‌ها روش‌هایی یافتند تا ضمن اینکه دانش‌آموزان دریافتهایی داشته باشند که فراتر از سطح هنجار می‌رود، به دستاوردهای حداقلی اهداف برنامه‌درسی دولتی هم دست یابند (Schnuit, 2006, p. 5).

در نهایت، معلوم شد که ما باید فرهنگ‌های برنامه‌درسی را در چشم‌انداز پیشرفت‌های عرصه آموزشی در ایالات متحده به‌روزرسانی کنیم و گسترش دهیم؛ یعنی با توجه به امتحان‌های فراگیر پراسترس و محیط برنامه‌درسی استانداردشده

تحت تأثیر قانون «هیچ کودکی عقب نمی‌ماند». صرف‌نظر از دغدغه‌های مهم ما درباره جهت‌گیری برنامه درسی براساس اهداف ۲۰۰۰ و تأثیر کسب‌وکار آموزش که در ویراست اول بیان شد، ما باید به حالت برنامه درسی در سال‌های آتی توجه می‌کردیم؛ زمانه‌ای که ویلیام پاینار^۱ (۲۰۰۴) مشخصه‌اش را «کابوس سوء تربیت» بیان کرده است (ص ۵). آموزش کودکان برای موفقیت در امتحان هرچه بیشتر به هدف غالب مدارس عمومی بدل می‌شود و فاصله زیادی با این آرزو دارد که دانش‌آموزان در تمام عمرشان یادگیرندگان خلاق یا شهروندان تحصیل‌کرده‌ای باشند که بتوانند در دموکراسی نقش ایفا کنند. بنابراین، در این شرایط آزمون‌زده، حتی

برای آموزگاران هم سخت‌تر شده است. آن‌ها مجبورند برنامه‌ای آموزشی ایجاد کنند که دانش‌آموزان را به پرسیدن و کار کردن در مقابل هنجارهای اجتماعی رقابت، جنگ و تخریب زیست‌محیطی تشویق کند.

در سوی دیگر، مکاتب آموزشی تحت فشار دولت و دستورالعمل‌های ملی هستند تا منحصراً بر دستیابی به استانداردها تمرکز داشته باشند و از دوره‌های آموزشی برنامه درسی غفلت نکنند. هم آموزگاران تازه‌کار و هم باتجربه با دستورالعمل‌های افزایش دستاوردهای دانش‌آموزان آشنا می‌شوند، اما کمتر احتمال دارد به بازخورد منتقدانه درباره اهداف سیاسی و اخلاقی آموزش تشویق شوند، به صورت فرهنگی طبق برنامه‌های درسی متناسبی که به شدت با هم متفاوت‌اند عمل کنند، یا به فعالانی بر ضد دغدغه شیوه‌ها و نظام‌های نخ‌ما بدل شوند. بنابراین، در واکنش به همه‌جا حاضر بودن «الگوی مدیریت استاندارد شده» (Henderson & Gornik, 2006) با چشم‌انداز محدود و از بالا به پایین برنامه درسی، حتی برای دست‌اندرکاران برنامه

^۱. William Pinar

درسی نیز ضروری‌تر است که دربارهٔ جایگزین‌هایی که با چشم‌انداز جهانی غالب و برنامهٔ درسی سنتی مقابله می‌کنند، بیشتر بدانند.

به دلایلی که ذکر شد، ویراست دوم فرهنگ‌های برنامهٔ درسی حاوی قسمت‌های جدید و بازبینی‌شده است. مثل قبل، برای آشنایی خوانندگانی که به تازگی مطالعات برنامهٔ درسی را شروع کرده‌اند با دو فصل آغاز می‌کنیم؛ «مفهوم‌پردازی برنامهٔ درسی» و «درک برنامهٔ درسی به‌مثابهٔ فرهنگ» که مفاهیم و الگوهای قدرتمندی را کندوکاو و به ما کمک می‌کند تا برنامهٔ درسی را به صورت فرایندی پویا تصور و درک کنیم؛ از جمله چندین مطلب به «مفهوم‌پردازی برنامهٔ درسی» اضافه کرده‌ایم. همچنین بخش نخست، مطالعات برنامهٔ درسی، بر دگرگونی برنامهٔ درسی متمرکز است. فصل دیگری را هم به نام «محدود کردن برنامهٔ درسی» اضافه کرده‌ایم که به بررسی چگونگی شکل گرفتن و استانداردسازی برنامهٔ درسی از طریق آزمون‌های پراسترس می‌پردازد و با نشان دادن تأثیرات کسب‌وکار روی کسب دانش معلوم می‌کند که چرا برنامهٔ درسی باید دوباره فرهنگ‌سازی بشود. همچنین فصل «بازآرایی فرهنگی برنامهٔ درسی» را طوری گسترش داده‌ایم تا برنامهٔ درسی دگرگون‌شونده و رهبری برنامهٔ درسی را بیشتر دربر بگیرد. در پاسخ به توصیه‌های خوانندگان که می‌خواستند قبل از توصیف ایده‌هایمان دربارهٔ فرهنگ‌های برنامهٔ درسی بیشتر دربارهٔ آن‌ها توضیح بدهیم، تصمیم گرفتیم این فصل در ابتدای کتاب باشد (به جای اینکه فصل آخر کتاب باشد). در بخش دوم، فرهنگ‌های برنامهٔ درسی، هشت جهت‌گیری برنامهٔ درسی را ارائه می‌کنیم. با این حال، در ویراست دوم، همهٔ این فصل‌های

فرهنگ‌های برنامه‌درسی اکنون فقط فلسفه‌هایی را دربر می‌گیرند که جایگزین برنامه‌درسی جریان اصلی هستند. امیدواریم که این هشت جهت‌گیری آرزوها و ایده‌هایی را برای دگرگونی برنامه‌درسی و نیز تأکیدی بر شیوه‌های کاری محققان مترقی فراهم بیاورند.

از آنجا که هدف دقیق و متمرکز برنامه‌درسی به منظور تولید نیروی کار، مخالف باورهای ماست که محققان باید برنامه‌درسی معنادار، اخلاقی و با تأکید بر زندگی ایجاد کنند، فصل فرهنگ برنامه‌درسی جدیدی براساس مفهوم «آموزش از طریق اشتغال» از جان دیویی^۱ (دیویی، ۲۰۰۸/۱۸۹۹) جایگزین «تعلیم برای کار و بقا» شده است. نویسندگان این فصل درباره‌ی برنامه‌درسی‌ای نوشته‌اند که بازتاب علاقه‌ی جوانان در مشاغل زندگی واقعی است که با دانش دقیق رشته‌ی دانشگاهی یکپارچه شده و نیز اکتشاف منتقدانه‌ی معنای شغل. (اجزاء فصل نانی گرین^۲ از ویراست اول درباره‌ی آماده شدن برای شغل و مهارت‌های زندگی در این فصل برای توصیف نظم غالب درون فصل «محدود کردن برنامه‌درسی» به کار گرفته شده است).

فصل فرهنگ برنامه‌درسی جدیدی با عنوان «حفظ سنت‌های بومی»، نوشته‌ی تاراجین یازی-مینتز^۳، برنامه‌درسی پاسخگو از لحاظ فرهنگی را با به تصویر کشیدن آموزش بومی به صورت برنامه‌درسی جامع یکپارچه شامل زبان، فرهنگ، تاریخ، علوم و هنرها مجسم می‌کند. این فرهنگ برنامه‌درسی یادگیری برای دانش فرهنگی عمیق‌تر

^۱. John Dewey

^۲. Nancy Green

^۳. Tarajean Yazzie-Mintz

را نشان می‌دهد؛ تضادی عمیق در برنامه‌درسی تفکیک‌شده در بیشتر برنامه‌های درسی جریان اصلی ایالات متحده. یازی- مینتز روشی را برای محققان علاقه‌مند به آموزش برنامه درسی پاسخگو از لحاظ فرهنگی برای مدل‌های اروپایی و برای آنها که می‌خواهند برنامه درسی بومی را در کلاس‌های متنوع شامل مدارس عمومی، ویژه، و محلی ایجاد کنند نشان می‌دهد.

در سومین فصل جدید (فصل پایانی کتاب) فرهنگ برنامه‌درسی، «رؤیای صلح»، پاملا ژوزف درباره‌ برنامه‌درسی مطالعات صلح، آموزش حقوق بشر، آموزش جهانی، آموزش محیط‌زیست و آموزش حل اختلاف می‌نویسد. در کل، این جهت‌گیری‌ها فراخوانی برای درک عمیق از آموزش برای سلامت انسانیت و بازسازی زمین برای محققان هستند. ژوزف گفتمانی را برای عدم خشونت به صورت روشی برای تجسم کلاس‌های پرورش‌دهنده و غیر رقابتی و برای تصور کردن جهانی از صلح توضیح می‌دهد. کتاب با این فصل و با یادداشتی با امید به جایگزینی برنامه درسی دیگری برای دست‌اندرکاران که متأسفانه آرزومند آموزش برخلاف حس طبیعی هستند، به پایان می‌رسد.

تغییر دیگر در ویراست دوم تغییر ترتیب فصل‌های فرهنگ برنامه درسی است. این فصل‌ها اکنون با «ساخت فهم» درباره همه فرهنگ‌های برنامه درسی آغاز می‌شود که به صورت برجسته در برخی روش‌های عناصر برساخت‌گرایی درباره آن توضیح می‌دهیم: مرکزیت یادگیرنده، درگیری، محتوای پیچیده برنامه‌درسی، و معناداری برنامه‌درسی برای تجارب دانش‌آموزان. همچنین، برخی تغییرات هم در برخی

فصل‌های اصلی دیگر رخ داده و این فصل‌ها با مثال‌هایی از تحقیقات اخیر به‌روزرسانی شده‌اند.

در نهایت با توجه به اینکه نویسندگی / ویراستاری چندگانه ما زیادی غافلگیرکننده شده بود، در ویراست دوم یک ویراستار واحد داشتیم. باز هم «ما»های زیادی در این کتاب همراه بوده‌اند، چراکه همچنان مشارکت‌کنندگان تصمیم‌های مشارکتی گرفته‌اند و به ایده‌ها و نوشته‌های یکدیگر واکنش نشان داده‌اند و مانند قبل، این ویراست شامل مثال‌ها و داستان‌های فراوانی از آموزگاران می‌شود که تجربه‌هایشان را از طریق گزارش‌های استانداردشده و نیز برنامه درسی خلاقانه و دگرگون‌شده‌ای که تجربه و اجرا کرده‌اند با ما به اشتراک گذاشته‌اند.

پیشگفتار سرویراستار ویراست دوم

محمود مهرمحمدی

تحلیلی بر کتاب فرهنگ‌های برنامه درسی از منظر مفهوم فرهنگ

در این پیشگفتار نکاتی که عمدتاً برگرفته از مباحثی است که درباره این کتاب با همکاران و دانشجویانم داشته‌ام را تقدیم خوانندگان ترجمه ویراست جدید کتاب می‌کنم. این نکات البته ویژه این ویراست نیست و ویراست قبلی را نیز دربر می‌گیرد. در همین زمینه نشستی نیز در تاریخ ۲۵ اردیبهشت ۱۳۹۲ در گروه (گروه ویژه پژوهشی) «فرهنگ و برنامه درسی» که از گروه‌های تخصصی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران است تشکیل شد که به برخی از این نکات در آن نشست نیز اشاره شد. آن نشست همچنین نشان داد، و پیش از آن نیز آشکار شده بود، که دیدگاه‌های خوانندگان کتاب، از ماهیت این اثر، با یکدیگر تفاوت‌هایی دارد که نفس این تفاوت‌ها در برداشت را باید به فال نیک گرفت و آن را منشأ خیر آکادمیک، که همان پویایی در اندیشه است، قلمداد کرد.

بحث اصلی درباره این پرسش است که استفاده از لفظ فرهنگ در ترکیب فرهنگ‌های برنامه درسی چه باری از معنا را با خود حمل می‌کند و به چه فهمی از ماهیت مقوله‌هایی که این‌گونه نام‌گذاری شده‌اند منجر می‌شود؟ به عبارت دیگر آیا «فرهنگ‌ها» معرف نظریه‌های هنجاری «کشف‌شده» از طریق داده‌های قوم‌نگارانه مدرسه‌ای در خصوص جهت‌گیری‌های حاکم بر برنامه‌های درسی در مدارس مختلف‌اند؟ (یعنی خروجی‌های مطالعات مردم‌نگارانه در موقعیت‌های مختلف). به عبارت دیگر، آیا فرهنگ‌ها را باید نظریه‌های به اصطلاح «داده‌بنیاد»^۶ برآمده از حال و هوای حاکم بر مدارس به دلیل اجرای برنامه‌های درسی منطبق با هر کدام از فرهنگ‌ها فهم کرد که از دل مطالعاتی با رویکرد استقرایی به دست آمده‌اند تا اطلاق لفظ فرهنگ به

^۶ grounded

آنها براساس موازین جامعه‌شناختی معقول باشد؟ نگارنده با این دیدگاه یا برداشت از فرهنگ‌های برنامه درسی همراه نیست و در این زمینه توضیحات و پرسش‌هایی به شرح ذیل را قابل طرح می‌داند:

اگر «فرهنگ‌ها» را چنین فهم کنیم چگونه می‌توان از جامعیت آنها اطمینان حاصل کرد؟ آیا اصولاً با اتکا به رویکرد میدانی (مردم‌نگارانه) که طی آن محدود موقعیت‌هایی بررسی می‌شوند می‌توان ادعای دستیابی به تمام گزینه‌ها یا منظومه‌های هنجاری در حوزه برنامه درسی را داشت؟ یا اینکه یافته‌ها را به کل موقعیت‌ها از حیث حال و هواهای متنوع حاکم تعمیم داد؟ منطقی برای این تعمیم وجود ندارد؛ در حالی که در بطن طبقه‌بندی چنین مدعایی نهفته و کارکرد اولیه طبقه‌بندی‌ها نیز همین است.

پرسش دیگر اینکه اگر فرهنگ‌های برنامه درسی چنان ماهیتی دارند که برخی معتقدند، چرا نویسندگان بر ارائه داده‌های مردم‌نگارانه خود در کتاب نه تنها اصرار ندارند بلکه کاملاً نسبت به آن بی‌توجه‌اند؟ در پاسخ ممکن است گفته شود بخش «تاریخ» یا «تاریخچه» استفاده از هر یک از فرهنگ‌های برنامه درسی و شاید ارائه «سناریو»ها در ابتدای هر فصل (که با قصد آن مجسم ساختن فضایی که در اثر به کارگیری هر فرهنگ در محیط حاکم می‌شود) را همین‌گونه باید خواند و تفسیر کرد که معرف داده‌های معطوف به عمل‌اند و از ویژگی داده‌بنیاد و اکتشافی بودن فرهنگ‌ها پشتیبانی می‌کنند. به گمان نگارنده این داده‌ها را نمی‌توان چنین تفسیر کرد؛ بلکه فرهنگ‌ها از دل متون مکتوب و مواضع اتخاذ شده سر برون آورده‌اند نه از متن عمل. معرفی مدارس و آموزشگاه‌هایی که در آنها یک فرهنگ برنامه درسی به اجرا گذاشته می‌شود و سناریوهای ابتدای هر فصل (با فرض واقعی بودن و نادیده گرفتن احتمال کاربرد آن به عنوان ترفندی صرفاً آموزشی) را نمی‌توان معرف استفاده مؤلفان از رویکرد داده‌بنیاد در شناخت و شناسایی فرهنگ‌ها و معرف جنس آن قلمداد کرد. این نکته «تبصره‌ای» نیز در همین زمینه شایان ذکر است که فرهنگ‌های برنامه درسی را اگر حامل اندیشه‌هایی معرفی نکنیم که بر کل برنامه درسی و حوزه‌های یادگیری در یک نظام آموزشی چون چتری سایه انداخته است (آنچه نوعاً و عموماً از تعریف نظریه هنجاری برنامه درسی دریافت می‌شود) و بالعکس، شعاع اثر آن را محدود به یک یا چند حوزه یادگیری خاص بدانیم شاید بتوان برداشت کرد که سناریوها و تاریخچه استفاده عملی از فرهنگ‌ها، از تحلیل ویژگی‌های مصادیق عینی برنامه درسی (قصدشده، اجراشده یا هر دو) آن حوزه یادگیری خاص سربرآورده باشد که کاربرد آن هم عمدتاً برای همان حوزه خاص یادگیری متصور است. به بیان دیگر فرهنگ‌های برنامه درسی را اگر بتوانیم مفروضات و اصولی بدانیم که شمولیت ندارند و به فراخور ویژگی‌ها فقط بر منطبق و جهت‌گیری برنامه درسی یک حوزه

یادگیری یا حوزه‌های یادگیری نزدیک و هم‌خانواده سایه می‌اندازند حکم متفاوتی بتوان صادر کرد. این حکم تبصره‌ای البته به قیمت ناچیز به دست نمی‌آید. هزینه آن این است که بپذیریم نویسندگان فرهنگ‌ها را نظریه‌های عام برنامه درسی به حساب نیاورند و انتظارشان این باشد که مخاطبان نیز آن‌ها را به این چشم ننگرند. جالب توجه اینکه آیزنر و ولنس هم در فصل پایانی کتاب دیدگاه‌های معارض برنامه درسی^۷ خود که حاوی طبقه‌بندی نظریه‌های برنامه درسی است، یک برنامه درسی خاص در حوزه مطالعات اجتماعی را (Man: A Course of Study) بر مبنای آن تحلیل و میزان نزدیکی یا دوری این برنامه خاص با دیدگاه‌های معرفی شده را بررسی کرده‌اند. گرچه رویکرد آن کتاب کاملاً نظری و مبتنی بر تحلیل دیدگاه‌های صاحب‌نظران است، اما ظاهراً کاربرد دیدگاه‌ها را به برنامه درسی در یک حوزه محدود یادگیری فروکاسته یا دست کم این کاربرد را هم مجاز دانسته‌اند. با این نگاه گرچه بازهم معضل تعمیم، که در بند قبلی ذکر شد، برطرف نمی‌شود (و شاید اشکالات دیگری نیز مطرح شود)، اما انتظار ارائه داده‌های میدانی به همین میزان و در محدوده تاریخیچه و سناریو را که در کتاب فرهنگ‌های برنامه درسی آمده است شاید بتوان برای داده‌بنیاد بودن فرهنگ‌ها کافی دانست.

باز هم پرسش دیگری که می‌توان طرح کرد این است که اگر فرهنگ‌های برنامه درسی از جنس آنچه در طبقه‌بندی‌های مشابه مانند طبقه‌بندی ایدئولوژی‌های برنامه درسی (آیزنر، ۱۹۹۴)، سنت‌های برنامه درسی (شوبرت، ۱۹۹۶) و دیدگاه‌های برنامه درسی (میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۹) نیست، چرا مؤلفان در کتاب به طبقه‌بندی‌های دیگری که از نظریه‌های هنجاری برنامه درسی ارائه شده اشاره و در واقع کار خود را از همان جنس و با همان کارکرد معرفی می‌کنند؟ مثلاً در فصل اول کتاب (ذیل عنوان «فرهنگ‌های برنامه‌های درسی») نویسندگان به صراحت کار خود را در امتداد کارهای مشابه قبلی، به خصوص همان کتاب دیدگاه‌های معارض برنامه درسی آیزنر و ولنس (۱۹۷۴) معرفی می‌کنند.

نکته و پرسش دیگر با ارجاع به مفهوم ایدئولوژی عملیاتی شده^۸ مطرح می‌شود. تلقی از فرهنگ‌ها به نوعی که برخی باور دارند با مفهوم ایدئولوژی عملیاتی شده (نه ایدئولوژی «های» عملیاتی شده) آیزنر (۱۸۸۴) که از نظر نگارنده قابل دفاع به نظر می‌رسد در تناقض است. برداشت داده‌بنیاد از فرهنگ‌های برنامه درسی در واقع آن‌ها را ایدئولوژی‌های عملیاتی شده معرفی می‌کند که در آنجا به زعم آیزنر از تنوع خبرچندانی نیست

⁷ *Conflicting Conceptions of Curriculum*

⁸ operational ideology

و صحنه‌های عمل حتی در آزادترین جوامع صحنه تکثر نیست. پس چگونه می‌توان هم تنوع (فرهنگ «ها»)⁹ را پذیرفت و هم آن‌ها را جنس اندیشه‌ها و کنش‌های عملیاتی‌شده در سطح مدرسه دانست؟ این تناقض را چگونه می‌توان توضیح داد؟ جالب اینکه در امتداد آنچه آیزنر مدعی آن است، نویسندگان کتاب فرهنگ‌ها نیز در همان فصل اول و همچنین در سراسر فصل سوم با عنوان «محدود کردن برنامه درسی»¹⁰ صریحاً سخن از اعمال تربیتی مسلط¹¹ به میان می‌آورند که به تعبیر نویسندگان یک «فرهنگ واحد و یکدست»¹¹ است که به آن فرهنگ یا پارادایم «مدیریت استانداردشده»¹² می‌گویند؛ یعنی تعلیم و تربیتی که کانون انحصاری توجه آن بهبود عملکرد دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد پیشرفت تحصیلی است و بسیار شبیه ویژگی‌هایی است که آیزنر برای ایدئولوژی عملیاتی‌شده برمی‌شمرد. پس می‌توان نتیجه گرفت که در این کتاب مؤلف نیز داستان عمل و آنچه را جاری و ساری است از داستان فرهنگ‌ها متمایز می‌سازد.

سرانجام می‌توان به نکات پیشین این نکته را افزود که با تلقی آن‌گونه از فرهنگ‌ها فاصله میان برنامه درسی صریح و برنامه درسی ضمنی یا پنهان¹³ نیز از میان برداشته می‌شود. یعنی دیگر نمی‌توان سخن از برنامه درسی پنهان به میان آورد؛ چرا که برنامه درسی پنهان هم در معنا به کشفیاتی اطلاق می‌شود که با این رویکرد (مطالعه کیفی / قوم‌نگارانه) به دست می‌آیند. بعید است تدوین‌کنندگان کتاب فرهنگ‌های برنامه درسی چنین چیزی را مد نظر داشته باشند. شاهد مدعا هم اینکه در فصل اول کتاب فرهنگ‌ها به معرفی انواع برنامه‌های درسی می‌پردازد، برنامه‌های سه‌گانه آیزنر را نام می‌برد و به رسمیت می‌شناسد. علاوه بر این در فصل دوم کتاب می‌گویند هدفشان از نگارش آن است که به مربیان درباره «برنامه درسی صریح» آگاهی دهند که این برنامه «چیزی بیش از راهنماها یا اهداف است» و با بحث از فرهنگ‌ها می‌خواهیم فرصت خروج از تصور تک وضعیتی «مقوله‌های اساسی»¹⁴ را فراهم کنیم.

حال به فراز دیگری از این پیشگفتار وارد می‌شویم و این پرسش جدید را در ادامه مطالب قبلی مطرح می‌کنیم که آیا اساساً استفاده از مفهوم «فرهنگ‌ها» درست و معقول است یا کژتابی دارد و بهتر بود استفاده نمی‌شد؟ به عبارت دیگر، چرا باید نویسندگان بر این مفهوم تکیه کنند، در حالی که معنای نخستین

9. narrowing the curriculum

10. dominant practice

11. consistent culture

12. standardized management

13. Implicit/hidden curriculum

14. commonplaces

به کارگیری واژه فرهنگ همان است که در فراز پیشین بحث و توضیح داده شد که از دید نگارنده در این مقام قابل دفاع نیست.

به باور من، به رغم مشکلات منطقی که در فهم اصطلاحاً داده‌بنیاد و عملیاتی از فرهنگ‌های برنامه درسی وجود دارد، کاربرد لفظ فرهنگ در این اثر جزء امتیازات آن و البته معنی‌دار نیز است. توضیح اینکه فرهنگ به معنای «مردم‌شناختی» یا روابط و مناسباتی که بر به کارگیری هر یک از این نظریه‌ها مترتب است در اینجا مطمح نظر می‌باشد. یعنی اطلاق لفظ فرهنگ به درستی و با نظر به نتیجه یا پیش‌بینی نتیجه اتفاق می‌افتد. به این ترتیب واژه فرهنگ جایگزین واژه‌های دیگری که دیگران برای طبقه‌بندی‌های خود برگزیده‌اند مانند دیدگاه‌ها، جهان‌بینی‌ها، سنت‌ها و ... است و در پاسخ به این پرسش در نظر گرفته می‌شود که در صورت استقرار هر یک از این نظریه‌ها، به استقبال کدام فرهنگ در مدارس می‌رویم؟

علاوه بر این، فرهنگ به معنای «پزشکی» آن نیز توجیه دیگری برای کاربرد این مفهوم در این اثر است. در فضای پزشکی، فرهنگ فراهم کردن محیطی است که امکان بروز و ظهور ویژگی‌های هر آنچه در متن آن قرار می‌گیرد به حد اعلا می‌رسد. یعنی محیطی که به واقع به آشکار شدن یا رویش هر آنچه در بافت آزمایش می‌شود کمک می‌کند و به دلیل استعدادی که برای پرورش و نمو این ویژگی‌ها دارد، امکان تشخیص و شناخت و به دنبال آن درمان (در حوزه پزشکی) را به نیکویی فراهم می‌کند. کاربرد مفهوم فرهنگ در این فضا یعنی تعلیم و تربیت و برنامه درسی استعاره‌ای از حوزه پزشکی تصور می‌شود که نشان می‌دهد هر محیط یاددهی یادگیری که در اثر به کارگیری فرهنگی از میان فرهنگ‌های برنامه درسی شکل می‌گیرد، فرصت بروز و ظهور یا رویش و پرورش چه استعدادها و شایستگی‌های بالقوه یا شکل‌گیری چه ظرفیت‌هایی را به دانش‌آموزان، به مثابه بافت‌های حاضر در آن محیط، می‌دهد. آن‌چنان‌که دانسته‌شده جوهر نظریه‌های هنجاری تربیت یا نظریه‌های هنجاری برنامه درسی نیز همین است. یعنی اینکه روشن می‌سازد فرهیختگی را در تحقق کدام شایستگی جست‌وجو و برای آن بسترسازی می‌کند.

بالاخره فرهنگ‌های برنامه درسی را می‌توان چارچوب‌های تئوریزه‌شده و مدون دانست که ریشه در باورهای عام تربیتی یا فلسفه‌های خاص تعلیم و تربیت دارد. یعنی فرهنگ‌های برنامه درسی، محصول و میوه باورها و تصورات خاص (بخوانید فرهنگ‌های خاص) تعلیم و تربیت هستند. به دیگر سخن فرهنگ‌های برنامه درسی پاسخ‌های مدون به این پرسش‌اند که کدام باور یا مفروضات (فرهنگ) درباره محتوا، تدریس، معلم،

دانش آموز، محیط یادگیری، ارزشیابی و ... (همان عناصری که نویسندگان با استفاده از آن‌ها هر یک از نظریه‌ها یا فرهنگ‌های برنامه درسی را توضیح می‌دهند) پذیرفته شده است؟

این نکته هم در پایان فراز دوم این پیشگفتار قابل ذکر است که نویسندگان کتاب فرهنگ‌ها گرچه این مفهوم را برجسته کرده‌اند، اما ظاهراً در به کارگیری آن تعصب و اصرار ندارند. مثلاً در پیشگفتار، مؤلف مکرر از واژه دیدگاه^{۱۵} یا الگو^{۱۶} به جای واژه فرهنگ برنامه درسی استفاده می‌کند.

فراز سوم پیشگفتار، توضیحاتی درباره ماهیت طبقه‌بندی‌ها را شامل می‌شود و اینکه چرا ساخت و عرضه طبقه‌بندی‌ها به جریانی مستمر و بدون حد در میان متخصصان برنامه درسی بدل شده است؟ اگر طبقه‌بندی‌ها ماهیتاً یک چیزند طبقه‌بندی‌های جدید (مانند همین طبقه‌بندی) اساساً چه ارزشی دارند و حامل چه ارزش افزوده‌ای برای رشته می‌توانند باشند؟ در ابتدا باید توجه داشت که طبقه‌بندی‌ها چون مبتنی بر یک تحلیل کیفی از داده‌های خام‌اند و این داده‌ها همان متون دربرگیرنده دیدگاه‌های تربیتی مختلف‌اند، در واقع صاحب‌نظران هر یک از زاویه خاصی به تقطیع این گستره معنایی می‌پردازند و در نتیجه به طبقه‌بندی‌های مختلف با مؤلفه‌های متفاوت دست می‌یابند. چون طبقه‌بندی‌ها چنین ماهیتی دارند، تن به تکثر می‌دهند. یعنی یک مجموعه داده‌های واحد را می‌توان به شکل موجه و مستند به شواهد (نه دلبخواهانه) به صور مختلف تقطیع و بازاریابی کرد و به اصطلاح یک «متاتئوری»^{۱۷} ساخت. بنابراین این عرصه هرگز نمی‌تواند بسته تلقی شود. کما اینکه عرضه هیچ نظریه‌ی هنجاری راه را بر عرضه نظریه‌های دیگر (رقیب) نیز نمی‌بندد. ارزش افزوده بالقوه این کنش پرطرفدار آکادمیک هم در این است که به مخاطب می‌گوید: این عرصه داده را این‌گونه هم می‌توان دید و به مفاهیم و مقوله‌های نو و متفاوتی دست یافت. گرچه قابلیت و امکان نقد طبقه‌بندی‌ها را نباید از نظر دور داشت. درباره هر طبقه‌بندی از منظرهای موجه و اتکا به معیارهای مرتبط و مورد اجماع، مثلاً از حیث درجه هم‌پوشانی مقوله‌ها، عناوین یا اجزاء در طبقه‌بندی (آیا از یکدیگر متمایز شده‌اند؟) باید به داوری نشست.

البته در میان کسانی که به این فعالیت مبادرت کرده‌اند برخی بیش از یک بار چنین کرده‌اند. نویسنده کتاب فرهنگ‌های برنامه درسی خود یکی از آن‌هاست. ویراست نخست در سال ۲۰۰۰ و ویراست کنونی در سال ۲۰۱۰ منتشر شده است. اگر فاصله زمانی میان دو دسته‌بندی قابل توجه باشد بخشی از انگیزه یا ارزش افزوده تصور شده برای دسته‌بندی مجدد داده‌های خام را می‌توان وارد شدن متون و منابع حاوی اندیشه‌های جدید به عرصه تفکر برنامه درسی یا اصطلاحاً «در به هم خوردن صحنه»، دانست. در این مورد خاص یعنی دو ویراست حاوی دو دسته‌بندی از فرهنگ‌های برنامه درسی به نظر نمی‌رسد به هم خوردن صحنه انگیزه اصلی مؤلفان باشد. بلکه در همین صحنه و در چارچوب بیش و کم همان داده‌ها یا متون به خلق مفاهیم تازه‌ای

15. orientation

16. model

17. meta-theory

دست زده‌اند که در عین حالی که پیش‌تر وجود داشته اما به عنوان یک فرهنگ مستقل دیده و شناسایی نشده بوده است. نکته اصلی در هر دو حالت، یعنی با فرض تغییر صحنه یا دست نخورده ماندن آن، همان ماهیت سوژکتیو ساخت این دسته‌بندی‌ها و مقوله‌هاست که در بند قبلی به آن اشاره شد.

در اینجا مایلم با فراز دیگری که متضمن نقد طبقه‌بندی فرهنگ‌های برنامه‌دستی است این پیشگفتار را به پایان رسانم. نقد طبقه‌بندی به وسعت^{۱۸} فرهنگ‌ها باز می‌گردد. هریک از فرهنگ‌ها باید چارچوبی از مفروضات و اصول را پیش رو نهند که در سایه آن بتوان کل برنامه‌دستی را سامان داد. پرسش این است که آیا فرهنگ‌ها به یک نسبت از این ویژگی یا ظرفیت چترگونه برای کل تصمیمات برنامه‌دستی برخوردارند؟ با نگاهی گذرا به عناوین فرهنگ‌ها و با توجه حتی اجمالی به توضیحات مربوط به هر یک می‌توان چنین جمع‌بندی کرد که فرهنگ‌ها از نظر ظرفیت ساماندهی به کل برنامه‌های درسی دارای ظرفیتی برابر نیستند. به نظر می‌رسد برخی دامنه‌ی اثر به شدت محدود و برخی دیگر وسعت اثر یا فراگیری چشمگیرتری دارند. از مثال‌های نمونه نخست می‌توان به فرهنگ «رؤیای صلح»، «حفظ سنت‌های بومی» و حتی شاید «آموزش از طریق اشتغال» اشاره کرد و از مثال‌های نمونه دوم می‌توان به «قرار گرفتن در مدار دانش‌معیاری» و «مردم‌سالاری در بستر اندیشه و عمل» اشاره کرد. فرهنگ‌های برنامه‌دستی که وسعت و ظرفیت محدود دارند، به دو شکل ممکن است به برنامه‌دستی وارد شوند. یکی به گونه‌ای که پیش‌تر هم در این پیشگفتار اشاره شد و آن هم ورود به حوزه‌های یادگیری خاص و محدود است. شکل دوم ورود اما می‌تواند جالب‌تر باشد و آن اینکه مضامین برآمده از این دسته فرهنگ‌ها به مدل موسوم به «نخ تسییحی»^{۱۹} از نظر الگوی برنامه‌دستی سامان بدهند که در آن حوزه‌های یادگیری در جای خود هستند و این مضامین به مثابه نخ تسییحی دانه‌های برنامه‌دستی را به یکدیگر پیوند می‌زند. در این مدل مضامین برآمده از این فرهنگ‌ها به کانون توجه مشترک همه حوزه‌های یادگیری یا به «مخدوم» برنامه‌دستی حوزه‌های یادگیری بدل می‌شوند. در این حالت برنامه‌دستی حوزه‌های یادگیری به هر صورت که تعریف شده باشند اهداف و کارکردهای درجه اولی^{۲۰} دارند که فلسفه وجودی آنهاست. این مضامین به عنوان «کارکرد ثانویه»^{۲۱} همه حوزه‌های یادگیری به صحنه وارد می‌شوند. بدین ترتیب فرهنگ‌های دارای دامنه‌ی اثر محدود در شکل دوم ورودشان از نوع «فرابرنامه‌دستی»^{۲۲} آند عبارت است از همان مضامینی که در برنامه‌های درسی حوزه‌های یادگیری به عنوان اهداف یادگیری ثانوی به میدان برنامه‌دستی وارد می‌شوند.

در خاتمه از همه عزیزانی که برای فراهم آمدن این اثر تلاش کردند سپاسگزاری می‌کنم. در این میان علاوه بر همکاران ارجمندی که زحمت ترجمه‌ی فصول مختلف را متقبل شدند، از آقای دکتر علی زند به دلیل اهتمام ویژه‌ای که برای ویراستگی و پیراستگی هرچه بیشتر اثر مبذول داشتند تشکر می‌کنم.

18. scope

19. threaded model

20. primary functions

21. secondary functions

22. metacurriculum

- Dewey, J. (1899/2008). *The school and society*. New York: Cosimo Classics.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Henderson, J. G., & Gornik, R. (2006). *Transformative curriculum leadership* (3rd ed.). New York: Prentice Hall.
- Joseph, P. B. (2007). Seeing as strangers: Teachers' investigations of lived curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 39(3), 283-302.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schnuit, L. (2006). Using curricular cultures to engage middle school thinkers. *Middle School Journal*, 38(1), 4-12.