مدیریت هم‌زمان مدارج تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی

دکتر محمود مهرمحمدی[۱]

چکیده

نگاه «دوالیستی» یا صفر و یک به موضوعات و مسائل حوزه‌ی تعلیم و تربیت، که پیچیدگی‌های خاصی دارد، وافی به مقصود نیست. تاریخ اندیشه‌های تربیتی نیز از حقانیت این گزاره حکایت می‌کند.

یکی از بحث‌های جدی در اکثر نظام‌های تعلیم و تربیت دنیا، مسئله‌ی تمرکزگرایی یا تمرکززدایی در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی است که پیچیدگی مورد اشاره شامل‌حال این موضوع نیز می‌شود. متأسفانه اکثر پردازش‌های انجام گرفته یا راه‌حل‌های ارائه شده در این زمینه، بر انگاره‌های دوالیستی متکی است و شاید به همین دلیل، در عمل راه‌گشای نظام‌های تعلیم و تربیت نبوده است.

در این مقاله، با الهام از این کاستی مزمن، تلاش شده است ابتدا سطوح گوناگون آزادسازی تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌های درسی شناسایی و سپس مدیریت هم‌زمان مدارج یا سطوح تمرکز زدایی، در حکم راه‌حل جایگزین، تبیین و تشریح شود. حاصل بحث، مدلی برای مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی است که با عنوان «مدل هسته‌ای» یا «مدل آشوبناک» از آن نام برده شده است. در پایان، مجموعه‌ای از بایدها و نبایدهای اجرایی ارائه شده که زمینه‌ساز تحقق این مدل است.

کلید واژه‌ها: تمرکز زدایی، نظام برنامه‌ریزی درسی، مدیریت تمرکز زدایی، تصمیم‌گیری، مدل تمرکز زدایی.

۱. دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

Archive of SID
www.SID.ir

مقدمه

تفکر دوالیستی در سیاست‌گذاری‌های حوزه‌ی تعلیم و تربیت را باید تفکری نامناسب و حتی مخرب دانست. جان دیویی، پیشتاز مقابله با این نوع تفکر در تعلیم و تربیت است. او تقابل‌ها و مناقشه‌های به ظاهر آشتی‌ناپذیر را به شکل متفاوتی صورت‌بندی کرده و در قالب یک نظریه‌ی سازوار ارائه داده است. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بر این ویژگی تفکر دیویی تأکید کرده‌اند و آن را جزو رازهای برجستگی و تأثیرگذاری اندیشه‌های او دانسته‌اند. برای مثال، کلیبارد (۱۹۷۵) در مقایسه با آنچه دیویی و تایلر (۱۹۴۹) در مواجهه با یک مناقشه‌ی مهم‌نظری در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی انجام داده‌اند، رهیافت دیویی را رهیافتی خلاقانه و مبتنی بر امکان اجتماع سازوار مواضع گوناگون در قالب یک نظریه یا پارادایم جدید می‌داند و آنچه را که تایلر انجام داده است، تجمع دیدگاه‌های معارض، بدون تدارک یک مبانی نظری حامی یا گونه‌ای توصیه‌ی اخلاقی به ترک مخاصمه ارزشیابی می‌کند. نویسندگان کتاب فرهنگ‌های برنامه‌ی درسی[1] نیز در شرح نظریه‌ی دموکراسی دیویی، درحکم یکی از فرهنگ‌ها یا نظریه‌های هنجاری در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، در اظهارنظری مشابه چنین می‌گویند : «*صورت‌بندی دیویی از دموکراسی و تعلیم و تربیت با این هدف انجام شده است که به تفکر دوالیستی یا قطبی بر مبنای تقابل میان غایات و روش‌ها، فرد و جامعه، کودک و برنامه‌ی درسی شکل گرفته و قطعی و مطلق، پایان بخشد (ذوعلم، ۱۳۸۴) [و آشتی‌پذیری آنها را نمایان سازد].*»

بدین‌گونه می‌توان دیویی را پدر نگاه پویا (دینامیک) به مسائل کلان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی دانست. این نگاه راهنمای نگارنده در پرداختن به بحث تمرکز و عدم تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی است. در نگرشی این‌چنین، متغیری مانند تمرکز یا عدم تمرکز، متغیری است که می‌توان وضعیت‌های متعدد و متنوعی را برای آن تصور کرد. متغیری که به زبان علم آمار، مقادیر متفاوتی را به خود اختصاص می‌دهد. به عبارت دیگر، تمرکز و عدم تمرکز یک متغیر پیوسته[2] است، نه یک متغیر ناپیوسته[3] که بتوان تنها دو وضعیت را به آن نسبت داد. بدین ترتیب، می‌توان گفت همان گونه که اگر در تحلیل‌های آماری، یک متغیر پیوسته به متغیر ناپیوسته تبدیل شود، در اثر از دست دادن بخشی از واریانس (یا دامنه‌ی تغییرات) به تحلیل‌ها و نتایج سطحی یا حتی نادرست دست می‌یابیم، در حوزه‌ی نظریه‌پردازی نیز این اتفاق کاملاً ممکن و محتمل است. در حقیقت، باید چنین نتیجه گرفت که دیویی نیز برای جلوگیری از این خطای ذهنی و نتیجه‌گیری‌های قطبی، که اغلب سطحی و غیرواقعی

1. Cultures of curriculum
2. continuous variable
3. categorical variable

Archive of SID
www.SID.ir

هستند، به چنین چالشی تن داد و رهیافتی را که بدان اشاره شد، برگزید. بنابراین، در بحث‌های مربوط به تمرکز یا عدم تمرکز نیز باید از این خطا یا لغزش ذهنی برحذر ماند تا ناخواسته به نتیجه‌گیری‌های نادرست، یعنی قطبی، سطحی و غیر واقعی، گرفتار نیامد.

در خصوص بحث‌های ناظر بر تمرکز و عدم تمرکز، دلیل دیگری برای اجتناب از رویکرد پیش‌گفته نیز وجود دارد. نگاه قطبی، یعنی همان حمایت مطلق از عدم تمرکز در برابر انکار مطلق سیاست اتخاذ تصمیمات در مرکز (در هر سطح و به هر میزان)، که ظاهراً از پشتوانه‌ی توجه به آثار و تبعات شوم تمرکزگرایی برخوردار است، به باور نگارنده به رغم ظاهر مترقیانه و نوآورانه، موضعی عاری از ژرفانگری است. زیرا نه تنها نظر به واقعیت‌های هم‌خوان و ناهم‌خوان با این حکم در محیط‌های متنوع و گوناگون اجرایی ندارد، بلکه مهم‌تر از آن، از قرار گرفتن در معرض رسوبات تفکر قطبی (تفکر رایج در وضعیت نامطلوب ادعا شده که همان وضعیت تمرکز گراست) حکایت می‌کند. به دیگر سخن، حمایت از تمرکززدایی، بدون ارائه‌ی طرحی هوشمندانه ــ که معرف توجه به پیچیدگی‌ها و گونه‌گونی‌ها باشد ــ در بطن خود تحت تأثیر همان وضعیت قطبی یا صفر و یکی تمرکزگرایانه است. تعبیر تناقض‌آمیز و آگاهی‌بخش «تمرکززدایی تمرکزگرایانه[1]»، که برخی صاحب‌نظران به کار گرفته‌اند در بردارنده‌ی چنین معنایی تلقی می‌شود (ذوعلم، ۱۳۸۴).

بدین ترتیب، ارائه‌ی نظام یا مدلی برای برنامه‌ریزی درسی، که بر مفروضات پیش‌گفته تکیه داشته باشد، گامی در جهت حل مسئله به حساب می‌آید ؛ بدون این که صورت مسئله پاک یا به طور تصنعی ساده شده باشد.

در این نوشتار، ابتدا گفتمان رایج در باب تمرکز و عدم تمرکز مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد تا مسئله، به شکل روشن‌تری ادراک شود. سپس به منظور ارائه‌ی تصویری کامل از تنوع و تکثری که می‌توان در ساحت تمرکززدایی درنظر گرفت، دسته‌بندی جدیدی از ابعاد و سطوح آزادسازی ارائه خواهد گردید. آشنایی با سطوح و ابعاد آزادسازی با توجه به پیش‌فرض بنیادین پرهیز از تفکر قطبی، راه را برای ارائه‌ی مدلی که از آن در حکم مدل هسته‌ای یا آشوبناک نام می‌برند، هموار می‌سازد. در بخش پایانی مقاله و در مقام جمع‌بندی، بایدها و نبایدهایی که در جهت پیاده کردن این مدل قابل طرح‌اند، عرضه خواهد شد.

1. centralized decentralization

www.SID.ir

تحلیل گفتمان رایج

در این بخش، چهار دیدگاه، که نمونه‌ی مناسبی از تفکر و نگرش رایج در زمینه‌ی تمرکززدایی از نظام آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران را به نمایش می‌گذارد، مطرح می‌شود و مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد.

۱. در جریان تمرکززدایی از آموزش و پرورش، باید با توجه به عوامل درون‌سازمانی و برون سازمانی، به تعریف یک نقطه (یا وضعیت) بهینه دست یابیم.

این دیدگاه با جلب توجه سیاست‌گذاران به عوامل گوناگونی که در اتخاذ تصمیم درباره‌ی تمرکززدایی باید مدنظر قرار گیرند، بسترسازی و تدارک زمینه‌های مناسب را، ازجمله در ابعاد فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی، شرط لازم برای توفیق در اجرا معرفی می‌کند. (زرافشان، ۱۳۸۴). همچنین ضرورت تمهید پشتوانه‌ی نیروی انسانی واجد صلاحیت‌های حرفه‌ای در آموزش و پرورش را، که بتوانند تکالیف مضاعفی را که در مقایسه با وضعیت متمرکز کنونی به عهده‌ی آنان گذاشته می‌شود به شایستگی به انجام رسانند نیز، به مثابه یک پیش‌نیاز اساسی در نیل به اهداف تمرکززدایی مورد تأکید قرار می‌گیرد.

در صحّت این دیدگاه از بسیاری جهات نمی‌توان تردید روا داشت؛ اما از این منظر که دیدگاه موصوف به‌طور ضمنی از انگاره‌ی قطبی درباره‌ی تمرکز و عدم تمرکز الهام گرفته است، می‌توان آن را مورد انتقاد قرار داد.

به دیگر سخن، ضمن این که باید توجه به آمادگی عوامل درون‌سازمانی و برون‌سازمانی را نقطه‌ی قوت این دیدگاه دانست این تصور که دستیابی به یک حد مطلوب یا بهینه برای کل کشور امکان‌پذیر است یا القای این معنا که راهکار یا تدبیر واحدی برای کل کشور با عنایت به مجموعه‌ی عوامل یاد شده باید شناسایی شود، نقطه ضعف جدی آن به شمار می‌رود. شاید برای کشوری به پهناوری ایران و با وضعیت‌های کاملاً متفاوت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و تاریخی از یک سو و ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل انسانی در درون و بیرون آموزش و پرورش از سوی دیگر، دستیابی به یک نقطه‌ی بهینه، رویکردی موجه و واقع‌بینانه نباشد و به جای آن باید در مقام شناسایی و تبیین نقاط بهینه‌ی گوناگون و متعدد، آن هم به شکل سیّال بود. با ارائه‌ی دیدگاه و مدل موردنظر نویسنده در بخش بعدی، این معنا روشن‌تر خواهد شد.

Archive of SID

www.SID.ir

۲. در جریان تمرکززدایی از آموزش و پرورش باید به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های ملی توجه کرد.

وقتی از ظرفیت ملی سخن به میان می‌آید، باید پرسید «ملّت» در حکم یک مفهوم، چه معنایی دارد؟ نخستین معنایی که از مفهوم «ملّت» به ذهن متبادر می‌شود، کثرتی است که بنا به مصالحی به وحدت تبدیل شده است. در نتیجه، هنگامی که از ظرفیت یا توانمندی‌های ملی سخن به میان می‌آید، پرسش مقدر این است که این ظرفیت ناظر بر جنبه‌ی وحدتی این مفهوم یا وجه کثرتی آن است؟

پاسخی که به‌طور ضمنی در پس این دیدگاه نهفته است، توجه به وجه ناظر به وحدت مفهوم ملّت است و بر این نکته تأکید می‌کند که تا در سطح کشور حداقلی از توانمندی‌ها یا قابلیت‌ها به وجود نیاید، نمی‌توان به تمرکززدایی اندیشید. (ذوعلم، ۱۳۸۴). چنین تفسیری از ظرفیت ملی است که با دیدگاه نویسنده در تعارض قرار می‌گیرد ؛ زیرا به نظر نگارنده، در این عرصه پیش از آن‌که ملاحظات وحدت‌گرایانه‌ی مفهوم ملّت کاربرد داشته باشد، وجه کثرتی ملّت کاربرد دارد و باید مورد توجه قرار گیرد. به دیگر سخن، نیاز به امکانات مادی و انسانی یا لوازم نرم‌افزاری و سخت‌افزاری را نباید در سطوح ملی به معنای یک‌پارچه و یک‌نواخت مطرح ساخت ؛ بلکه باید در هر نقطه‌ای یا در هر وضعیتی که این پیش‌نیازها تحقق یابد (که البته پیش‌نیازها بنا به سطح موردنظر از تمرکززدایی متفاوت خواهند بود) به استقبال آن شتافت. نتیجه آن‌که اجرای سیاست‌های متفاوت در این زمینه به‌طور هم‌زمان در کشور کاملاً متصوّر خواهد بود.

۳. کشورهای دیگر به تمرکز گرایش پیدا کرده‌اند.

این دیدگاه، اتفاقی را که در دهه‌های اخیر در بعضی کشورها، مانند انگلستان و آمریکا افتاده است، به مثابه شاهد مطرح می‌کند و چنین نتیجه می‌گیرد که نفس تمرکز مذموم نیست. اگر چنین بود، سایر نظام‌های آموزشی نیز به این سیر و مدار باز نمی‌گشتند. (موسی‌پور، ۱۳۸۴).

باید توجه داشت که آنچه در سایر کشورها اتفاق می‌افتد، باید در بستر تاریخی، فرهنگی و به‌خصوص تاریخ و فرهنگ تعلیم و تربیت همان کشورها تفسیر و بررسی شود. اندک توجه به بستر تاریخی و فرهنگی در کشورهایی نظیر آمریکا و انگلستان نشان می‌دهد که به دلیل اتخاذ سیاست‌های لیبرالی و از دست رفتن امکان اعمال کنترل حداقلی بر جریان تعلیم و تربیت، این کشورها را به فکر تدوین برنامه‌های درسی ملی یا اتخاذ سیاست‌های سراسری در خصوص تعلیم و تربیت انداخته است. این گرایش به سمت تمرکز تنها در چنین بستری قابل تحلیل و فهم است و به این سبب، نمی‌توان براساس آن در مورد ممدوح بودن ذاتی تمرکزگرایی حکمی کلی صادر کرد. در حقیقت، آنچه ذاتاً

Archive of SID
www.SID.ir

ممدوح است، تعادل است و کشورهایی که در زمینه‌ی تمرکززدایی به افراط گرویده‌اند، خواهان بازگشت به تعادل از طریق تمرکز گرایی هستند و طبعاً کشورهایی نظیر کشور ما باید در جستجوی وضعیت تعادلی، فقط به تمرکز زدایی بیندیشد.

۴. تمرکززدایی نه، کاهش تمرکزگرایی آری.

در این بخش از گفتمان جاری در خصوص تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی، این گونه وانمود شده است که طرفداران تمرکززدایی قایل به کاستن از مراتب تمرکز نیستند و از نفی هرگونه دخالت نهادهای مرکزی (کشوری) در برنامه‌ریزی درسی حمایت می‌کنند. به دیگر سخن، برخی با انتساب مطلق انگاری و افراط‌گرایی به کسانی که از تمرکز زدایی جانب‌داری می‌کنند، باب گفتگوی سازنده در این زمینه را می‌بندند. تا جایی که نگارنده آگاهی دارد، نگاه افراطی به کاهش تمرکز یا به تعبیری تمرکززدایی، جز در مواضع برخی نظریه‌پردازان انسان‌گرا، که کودک‌محوری را در برنامه‌ریزی درسی ترویج می‌کنند، انعکاس نداشته است و آنان نیز با توصیف‌هایی همچون رویارویی «رمانتیک» (مبتنی بر احساس صرف) با تعلیم و تربیت یا تکریم کودک «در حد خرافه» مورد انکار و نقد قرار گرفته‌اند.

علاوه بر این، از مقدمه‌ی این نوشتار نیز کاملاً چنین برمی‌آید که نگارنده نه تنها از چنین موضعی حمایت نمی‌کند، بلکه آن را مخرب و متأثر از رسوبات تفکر تمرکزگرایانه در تعلیم و تربیت می‌داند. اتفاقاً آنچه باید در این زمینه مورد توجه جدی قرار گیرد، روش ساختن معنا و مفهوم یا سطوح و ابعاد تمرکز زدایی یا کاهش تمرکز است که در بخش بعدی مقاله به آن پرداخته شده است. این مهم از جمله اقدامات اساسی در جهت تدوین سیاست هوشمندانه در عرصه‌ی تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی به‌شمار می‌آید.

در جمع‌بندی از مباحث این بخش، یعنی طرح اساسی‌ترین مؤلفه‌های گفتمان رایج در باب تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران، می‌توان گفت که متأسفانه با رواج چنین نگرش‌هایی یا باید به طور کلی از تفکر و تأمل در زمینه‌ی تمرکززدایی دست شست (مؤلفه‌های سوم و تا حدودی چهارم) یا در انتظار تحقق وضعیت مساعد، اقدام عملی در این جهت را به عهده‌ی تعویق انداخت (مؤلفه‌های اول و دوم). به نظر می‌رسد هیچ‌یک از این دو جهت‌گیری قابل دفاع نیست و ضرورت‌هایی غیرقابل انکار ایجاب می‌کند که اندیشمندان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت کشور را به تغییر این گفتمان یا ارائه پارادایمی جدید ترغیب کنیم. برخی از این ضرورت‌ها عبارت‌اند از :

- حسن استفاده از ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل مادی و انسانی در آموزش و پرورش کشور ؛

Archive of SID
www.SID.ir

- حسن استفاده از ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل مادی و انسانی در نهادها و مؤسسات علمی و پژوهشی کشور ؛
- دستیابی به برنامه‌های درسی برخوردار از کیفیت و اثربخشی لازم، متناسب با وضعیت و اقتضائات مناطق گوناگون کشور ؛
- تطبیق گستره‌ی دخالت تشکیلات مرکزی با نیم‌رخ توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مناطق گوناگون کشور.

سطوح و ابعاد آزادسازی

در این بخش کوشش خواهد شد سطوح و ابعاد آزادسازی تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌های درسی احصا شود. به دیگر سخن، تلاش شده است تا وضعیت‌های ممکن آزادسازی تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌های درسی، از سیطره‌ی نهاد مرکزی و فراهم آوردن زمینه‌ی مشارکت بخش‌ها یا نهادهای دیگر در این زمینه به تصویر کشیده شود. نگارنده شش وضعیت ممکن را معرفی می‌کند که در حکم یکی از پایه‌های پارادایم جدید در مواجهه با موضوع تمرکززدایی مورد توجه قرار می‌گیرد.

۱. آزادسازی نامحسوس یا درحد صفر

این سطح از آزادسازی حکایت از اهتمام نهاد مرکزی به تولید برنامه‌های درسی استاندارد، تجویزی و تفصیلی دارد و کم‌وبیش با آنچه هم‌اکنون در نظام آموزشی ایران شاهد آن هستیم، هماهنگ است. در این وضعیت، جرح و تعدیل برنامه‌ی درسی در مقیاس بسیار محدود و براساس مقتضیات محیط اجرا به وقوع می‌پیوندد که البته به اراده‌ی تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی متکی نیست. با آن که این نوع جرح و تعدیل اهمیتی ویژه دارد و نشان‌دهنده‌ی این معناست که تمرکزگرایی در مرحله‌ی اجرای برنامه‌ی درسی امری موهوم است، چون کانون توجه این نوشتار تمرکززدایی از ساحت برنامه‌ریزی درسی در مرحله‌ی طراحی برنامه است، از آن به مثابه نازل‌ترین سطح ــ که معرّف سقف مأموریت‌های تشکیلات مرکزی است ــ نام برده می‌شود.

۲. آزادسازی تولید منابع یادگیری (کتاب درسی)

این سطح از آزادسازی ناظر بر دست کشیدن از تولید مواد و منابع آموزشی (یادگیری) است. شایان ذکر است که چنانچه منابع آموزشی را به معنای اعمّ آن درنظر بگیریم، که شامل اقلام گوناگون

Archive of SID
www.SID.ir

است و محدود به کتاب درسی نیست، باید در وضعیت کنونی، این سطح را به‌طور نسبی محقق شده بدانیم. زیرا در تولید آنچه از آن با عنوان منابع کمک آموزشی نام برده می‌شود، بخش‌های گوناگون به خصوص بخش غیردولتی، مشارکت نسبتاً فعالی دارد. اما مقصود نگارنده از آزادسازی منابع یادگیری، بیشتر ناظر بر تولید کتاب‌های درسی است که بدون تردید مهم‌ترین و اثرگذارترین منبع در فرآیند یاددهی ــ یادگیری است و در امتداد راهنمای برنامه‌ی درسی [1] تولید می‌شود. نسبت کتاب درسی با برنامه‌ی درسی بسیار نزدیک و عمیق است ؛ تا جایی که می‌توان از کتاب درسی در حکم برنامه‌ی درسی تفصیلی یا شکل تفصیلی راهنمای برنامه‌ی درسی نام برد. بنابراین، پیام آزادسازی تولید منابع یادگیری را در درجه‌ی نخست، باید بسنده کردن تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی به تولید سند اصلی برنامه یا همان راهنمای برنامه‌ی درسی دانست که طی آن، جهت‌گیری کلی برنامه و تکلیف عناصر و اجزای آن (اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی) به صورت کلّی مشخص می‌شود.

۳. آزادسازی انتخاب از میان راهنماهای برنامه‌ی درسی

امکان دارد تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی، مبادرت به تولید بیش از یک راهنمای برنامه‌ی درسی کند و سطوح اجرایی را در انتخاب از میان آنها آزاد بگذارد. شاید این سطح از آزادسازی در وهله‌ی نخست، غیرمعقول به‌نظر برسد. اما تجربه‌ی عملی این سطح از آزادسازی را در تحولات اخیر برنامه‌ی درسی در چین می‌توان سراغ گرفت (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

چینی‌ها در پکن، پایتخت این کشور، آموزش دروسی مانند علوم تجربی و مطالعات اجتماعی به هر دو شکل موضوع محور [2] یا تلفیقی [3] را مجاز دانسته‌اند (طبق جدول پیوست). جدول دروس دقیقاً مشخص می‌کند که در هر یک از حالات یاد شده، در پایه‌های هفتم تا نهم تحصیلی، چگونه باید به آموزش علوم تجربی پرداخت. ناگفته پیداست که آموزش با رویکرد موضوع‌محور یا رویکرد تلفیقی، به راهنماهای برنامه‌ی درسی کاملاً متفاوتی نیاز دارد و می‌توان این وضعیت را معرف عملی شدن این سطح از آزادسازی قلمداد کرد. البته این نوع از آزادسازی ممکن است شکل‌های دیگری نیز به خود بگیرد. به خصوص این که در جوامع متکثر از نظر فرهنگی، اجتماعی، قومی و مذهبی، می‌توان تشکیلات مرکزی را متعهد ساخت که به تولید راهنماهای گوناگون برنامه‌ی درسی برای مناطق متفاوت کشور دست بزند و در مورد انطباق آن با وضعیت‌های گوناگون، از خود حساسیت نشان دهد.

1. curriculum framework
2. subject - oriented
3. integrated

www.SID.ir

جدول معرف طراحی برنامه‌ی درسی در دوره‌ی آموزش عمومی در پکن (چین)

پایه / ساعت در هفته / موضوع		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	مجموع ساعات در ۹ سال		
اخلاق و زندگی		۲	۲								۶۶۱ ـ ۶۹۴		
اخلاق و جامعه				۲	۲	۲	۲						
آموزش اخلاق								۲	۳	۳ـ۲			
تاریخ و جامعه	تاریخ							۳	۲		۳۰۹	۱۷۵	۳۰۹ یا ۳۱۵
	جغرافیا							۳	۳	۳		۱۴۰	
علوم				۲	۲	۲	۲				۲۸۰		۷۲۵یا ۷۳۲
علوم	فیزیک								۲	۳	۴۴۵	۱۶۹	
	شیمی							۴	۴	۳		۹۹	
	زیست‌شناسی							۳	۲	۵		۱۷۵	
زبان چینی		۸	۸	۶	۶	۶	۶	۵	۵	۶ ـ ۵	۱۹۱۵ـ۱۹۴۸		
ریاضیات		۴	۴	۴	۴	۴	۵	۵	۵	۵	۱۳۹۰		
زبان خارجی		۳ـ۲	۳ـ۲	۳	۳	۳	۳	۴	۴	۴	۹۲۷ـ۱۰۴۲		
تربیت بدنی		۴ـ۳	۴ـ۳	۳	۳	۳	۳				۹۳۹ـ۱۰۰۹		
تربیت بدنی و بهداشت							۳	۳	۳				

Archive of SID

www.SID.ir

هنر	موسیقی	۲	۲	۲	۲	۲	۱	۱	۱	۱	۴۴۸	۹۷۶
	هنر	۲	۲	۲	۲	۲	۱	۱	۱	۱	۴۸۸	
		۴	۴	۴	۴	۴	۲	۲	۲	۲	۹۷۶	
کاربردی	مهارت شغلی			۱۱۰				۱۰۰			۲۱۰	۳۶۰
	فناوری اطلاعات			۷۰				۷۰			۱۴۰	
	یادگیری مبتنی بر پژوهش			۱۴۰				۱۴۰			۲۸۰	
	فعالیت‌های اجتماعی											
برنامه درسی محلی	نوشتن			۱	۱	۱	۱				۱۴۰	۷۹۵~۱۰۰۵
	خود راهبری	۶۵۵ ~ ۸۶۵										
مجموع ساعات در هفته		۲۶	۲۶	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰	۳۴	۳۴	۳۴	۹۵۲۲	

۴. آزادسازی بخشی از راهنمای برنامه‌ی درسی

امکان دارد سند اصلی برنامه‌ی درسی یا راهنمای برنامه‌ی درسی، که تشکیلات مرکزی تدوین می‌کند، آگاهانه از تعیین تکلیف برای کل مظروف صرف‌نظر کند. یعنی به نوعی دست از نگرش

Archive of SID
www.SID.ir

قیمومیتی بردارد و اجازه دهد برای بخشی از ظرف زمانی در نظرگرفته شده در برنامه‌ی درسی، برای هر ماده‌ی درسی خاص در سطوح غیرمرکزی تصمیم‌گیری شود. به دیگر سخن، راهنمای برنامه‌ی درسی دارای بخش تجویزی و بخش غیرتجویزی خواهد بود که بخش غیرتجویزی آن با تشخیص و اراده‌ی مقامات ذی‌صلاح محلی (استانی، منطقه‌ای، مدرسه‌ای) پا به عرصه‌ی وجود خواهد گذاشت. بنابراین، بخش غیرتجویزی شامل درصدی از مظروف است که این درصد، بسته به درس یا موضوع یادگیری خاص از یک‌سو و وضعیت و ظرفیت محیط‌های اجرا از سوی دیگر، متغیر خواهد بود. بنابر آنچه در منابع تخصصی توصیه شده است، این آزادسازی معمولاً از ۱۰ تا ۲۵ درصد مظروف تجاوز نمی‌کند. این نوع از آزادسازی نیز ظرفیت و فرصت بسیار مغتنمی را فراهم می‌آورد تا انطباق برنامه‌ی درسی[1] با وضعیت‌های گوناگون اجرایی و نیازهای مخاطبان به وقوع بپیوندد. می‌توان تصور کرد که تشکیلات مرکزی برای بخش غیرتجویزی برنامه‌ی درسی در سند راهنما، اصول و معیارهایی پیشنهاد کند.

۵. آزادسازی کل برنامه‌ی درسی به معنای متعارف

در این سطح از آزادسازی، رسالت تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی به تدوین استانداردهای عملکردی یا یادگیری[2] در یک حوزه‌ی خاص تقلیل می‌یابد و مسئولیت تدوین راهنمای برنامه‌ی درسی و انتخاب یا تولید منابع یادگیری، به عهده‌ی مراجع غیرمرکزی است. اگر نخستین سطح آزادسازی را معرف سقف (یا حداکثر) مأموریت‌های تشکیلات مرکزی بدانیم، این سطح را باید معرف کف (یا حداقل) مأموریت‌های این نهاد قلمداد کنیم. نکته‌ی قابل توجه و احیاناً تعجب‌برانگیز این است که در قالب این سطح از آزادسازی، تحقق چهار سطحی که پیش از این مطرح شدند، کاملاً متصور است. بدین معنا که امکان دارد تشکیلات مرکزی در عین محدود کردن وظایف خود، به تدوین استانداردهای عملکردی یا یادگیری و دست کشیدن از وظایف کارگزاری در حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی، این وظایف را به نهادها یا مؤسسات ذی‌صلاح دولتی و حقوقی تفویض کند و در نهایت، برنامه‌ی درسی تولید شده در چارچوب استانداردهای یادگیری، حتی یک برنامه‌ی درسی استاندارد نیز باشد! البته به باور نگارنده، این تفسیر از آزادسازی کل برنامه‌ی درسی، که آن را به آزادسازی تشکیلات مرکزی از وظایف کارگزاری معطوف می‌داند، باید مغتنم شمرده شود. اما امکان دارد مقصود از آزادسازی در این سطح، ایجاد حداکثر سیال بودن و انعطاف در برنامه‌های درسی نیز باشد

1. curriculum adaptation

2. learning of performance standards

www.SID.ir

که در سطح کشور به مورد اجرا گذاشته می‌شود. این انعطاف و سیال بودن در چارچوب استانداردهای یادگیری مصوب اتفاق می‌افتد و در نتیجه، نگرانی‌های ناظر بر بروز تشتّت و نابسامانی در سطح کل نظام آموزشی منتفی است. ابزارهای نظارتی، مانند نظام سنجش و امتحانات، هم نقش مهمی در رفع این نگرانی‌ها ایفا می‌کند. تفویض وظایف کارگزاری برنامه‌ریزی درسی در این سطح از آزادسازی به سطوح غیرمرکزی در نظام آموزشی، مداری از مدارهای گوناگون آزادسازی است که در شرایط خاص، برای مناطق خاص و در حوزه‌های یادگیری خاص ممکن است مشروعیت و مقبولیت پیدا کند.

۶. آزادسازی بخشی از ساعات هفتگی مدارس

در این سطح (یا نوع) از آزادسازی، تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی به گونه‌ای دیگر دست از کیش کنترل، قیمومیت یا مدیریت می‌شوید. بدین گونه که این تشکیلات (یا نظام آموزشی) دیگر خود را موظف به تعیین تکلیف برای لحظه لحظه حضور مربیان و دانش آموزان در مدرسه نمی‌داند. یا آن که این سطح (نوع) از آزادسازی با آن چه در سطح چهارم توضیح داده شد، قرابت‌هایی دارد، در حکم یک سطح یا گونه‌ای مستقل از آزادسازی نیز مورد توجه قرار می‌گیرد. تفاوت این سطح با سطح چهارم در این است که این‌جا کل برنامه‌ی درسی دارای بخش غیرتجویزی خواهد شد و این بخش در مورد یک ماده‌ی خاص درسی نیست. به دیگر سخن، برنامه‌ی درسی به معنای کل تجربیات یادگیری است که دانش‌آموزان در مدرسه کسب می‌کنند و به صورت عام[1] دارای بخش غیرتجویزی خواهد شد. در جریان تمرکززدایی از برنامه‌های درسی در هنگ‌کنگ، این سطح آزادسازی به مورد اجرا گذاشته شده است. شایان توجه است که آزادسازی در زمینه‌ی حداکثر ۱۵ تا ۲۰ درصد از کل برنامه اتفاق خواهد افتاد و برای تصمیم‌گیری درباره‌ی آن، فلسفه و آرمان‌های نظام آموزشی مدرک و مرجع خواهد بود. در این وضعیت، امکان گنجاندن دروس و فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر ذوق و علایق دانش‌آموزان یا متناسب با شرایط و اقتضائات فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، قومی و... به‌وجود می‌آید. به دیگر سخن، دراین سطح از آزادسازی برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز به طور تمام و کمال، اما در ابعادی که مکمل برنامه‌ی درسی متمرکز است، در دستور کار تشکیلات و نهادهای غیرمرکزی قرار می‌گیرد. در شکل کنترل شده‌تری از این سطح، می‌توان گنجاندن درس‌های اختیاری[2] پیشنهاد شده به وسیله‌ی تشکیلات مرکزی در برنامه را نیز مورد توجه قرار داد.

1. global

2. elective courses

Archive of SID

www.SID.ir

مدل تمرکززدایی پیشنهادی

مدل پیشنهادی تابع اصول و ارکان زیر است :

■ بنا به ضرورت‌های آموزشی، تربیتی و منافع ملی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ... تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی یک اصل است.

■ نگاه قطبی به تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی پاسخ‌گو نیست و به بی‌فعلی (بی‌عملی) یا اقدامات عملی نسنجیده و مخرّب منجر می‌شود.

■ در نگاه غیرقطبی به تمرکززدایی، شناسایی سطوح آزادسازی یک رکن است.

■ درنگاه غیرقطبی به تمرکز زدایی، شناخت وضعیت‌ها و ظرفیت‌های گوناگون در مناطق گوناگون کشور یک رکن است.

■ در نگاه غیرقطبی به تمرکززدایی، ملحوظ کردن عنصر تغییر در ظرفیت‌ها و شرایط و تعدیل سیاست‌ها براساس آن، یک رکن است.

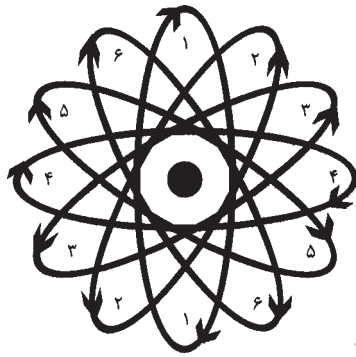
■ در نگاه غیرقطبی به تمرکز زدایی، امکان‌پذیر دانستن ورود همه‌ی سطوح آزادسازی به صورت هم‌زمان در مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی، یک اصل است.

با توجه به ارکان و اصول پیش‌گفته، نگارنده از مدلی در مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی حمایت می‌کند که می‌توان آن را مدل هسته‌ای[1] (به دلایلی شباهت تصویر مدل به هسته‌ی اتم) یا مدل آشوبناک[2] (به دلیل به هم ریختگی یا درهم آمیختگی روندها و فعالیت‌هایی که به‌طور همزمان مدیر عالی برنامه‌ریزی درسی باید تحت مراقبت و نظارت قرار دهد) نامید. این مدل (تصویر شماره‌ی ۱) نشان می‌دهد که در استان‌ها و مناطق کشور می‌توان بالقوه رهاسازی در همه‌ی سطوح شش‌گانه‌ی آزادسازی را تجربه کرد. تصویر شماره‌ی ۲ نیز به روشن‌تر شدن مفهوم با نمایش دلالت این مدل برای سطوح غیرمرکزی تصمیم‌گیری (استان‌ها، مناطق)، کمک می‌کند. همچنان‌که ملاحظه می‌شود، در یک دوره‌ی زمانی واحد، نمودارهای الف، ب و ج معرف وضعیت استان‌ها یا مناطق گوناگون کشور از حیث نیم‌رخ برخورداری از سطوح متفاوت آزادسازی هستند. اما چنانچه زمان واحد را درنظر نداشته باشیم، نمودارهای الف، ب و ج معرف وضعیت یک استان یا منطقه‌ی خاص از حیث نیم‌رخ برخورداری از سطوح متفاوت آزادی در زمان‌های گوناگون خواهند بود.

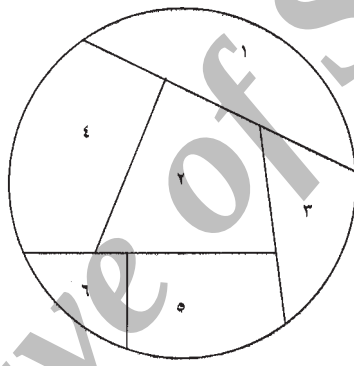
1. nuclear
2. chaotic

Archive of SID

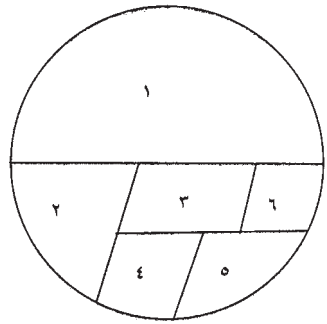
www.SID.ir



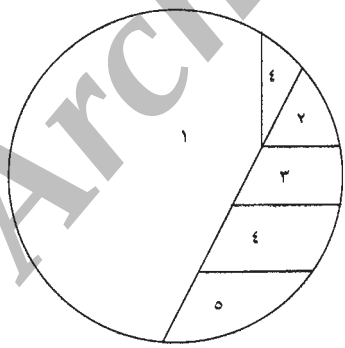
شکل ۱ــ مدل هسته‌ای / آشوبناک در مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی (دارای علایق تمرکززدایی)



(الف)



(ب)



(ج)

شکل ۲ــ نمایش وضعیت فرضی چند استان (منطقه) در یک دوره‌ی زمانی خاص از حیث نیم‌رخ برخورداری از سطوح آزادسازی برنامه‌ی درسی / یا یک استان (منطقه) در دوره‌های متفاوت زمانی

Archive of SID
www.SID.ir

بایدها و نبایدهای اجرایی

نخستین نکته این است که نمی‌توان جریان تمرکززدایی را براساس سطوح آزادسازی و به اعتبار این که کدام یک معرف سطح نازل‌تر و محدودتری از تمرکززدایی و کدام یک معرف سطح گسترده و پیشرفته‌تری است، زمان‌بندی کرد. این توصیه در ذهن و ضمیر بسیاری از پژوهشگران این حوزه وجود داشته یا به‌طور صریح بیان شده است. براساس چنین توصیه‌ای، باید برای سطوح نازل‌تر یا محدودتر آزادسازی تقدم قایل شد و به تدریج زمینه را برای اجرایی ساختن سطوح گسترده‌تر آماده کرد. مدل پیشنهادی، دربردارنده‌ی این توصیه‌ی اکید است که نباید در هیچ دوره‌ی زمانی، امکان ورود به هیچ یک از وضعیت‌های شناخته شده آزادسازی را منتفی دانست. اما ممکن است اجرای برخی از سطوح، درآغاز، زمینه‌ی اجرایی گسترده‌ای در سطح کشور نداشته باشد.

دومین نکته این است که تحقق این مدل، نیازمند یک طرح کلی اجرایی است. تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی باید همت خود را صرف تدوین طرحی کند که طی آن، شرایط و ظرفیت‌هایی که احراز آنها برای برخورداری از هریک از سطوح آزادسازی لازم است، روشن گردد. براساس چنین طرحی، هم به درخواست‌های رسیده برای برخورداری از سطحی از آزادسازی پاسخ داده خواهد شد و هم تشکیلات مرکزی می‌تواند رأساً با رصدکردن وضعیت استان‌ها و مناطق، آنها را به همکاری و پذیرش مسئولیت دعوت کند یا احیاناً مسئولیت‌های قبلی را از آنها بازستاند.

سرانجام، به باور نگارنده، گرچه اجرای مدل پیشنهادی در تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی دشوار است، این دشواری مدیریتی با دشواری ذاتی تعلیم و تربیت هماهنگی و هم‌خوانی دارد. عصر ما نیز عصر پیچیدگی‌ها شناخته شده است و لاجرم، سازمان‌های پاسخ‌گو به نیازهای این عصر، سازمان‌های پیچیده‌ای هستند. برای هدایت امور این سازمان‌ها باید مدیرانی را به خدمت گرفت که به استقبال پیچیدگی‌ها بروند و به دلیل هراس از پیچیدگی، صورت مسئله را پاک نکنند. البته ممکن است تحقق نظام مدیریتی با چنین ویژگی، درکوتاه مدت میسّر نباشد. نگارنده نیز بر این باور است که زمینه‌ی تحقق نظام برنامه‌ریزی درسی در چارچوب مفروضات و اصول ناظر بر تمرکززدایی، که دراین مقاله مورد بحث قرار گرفت، باید در بلندمدت فراهم آید. اما از هم‌اکنون باید در باره‌ی وضعیت آرمانی (مدل مطلوب) به تفاهم رسید و گام‌های لازم را در آن جهت برداشت. خوش‌بختانه امکانات فناورانه‌ی جدید، این فرصت را فراهم آورده است که مدیریت سازمان‌های پیچیده در حد «تکلیف مالایطاق» جلوه نکند. شاید برای تأسیس نظام برنامه‌ریزی درسی متّکی بر مدل هسته‌ای یا آشوبناک، از تمسّک به ظرفیت فناوری جدید، گریزی وجود نداشته باشد و با استقرار یک نظام «مدیریت مبتنی بر اطلاعات[1]» از دشواری‌های اجرایی کاسته شود.

1. Information - Based Management

Archive of SID
www.SID.ir

منابع فارسی

۱ــ زرافشان، علی (۱۳۸۴)، *میزگرد نقد و ارزیابی نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش و پرورش از منظر تمرکز و عدم تمرکز، کرمان : همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران.*

۲ــ ذوعلم، علی (۱۳۸۴)، *میزگرد نقد و ارزیابی نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش و پرورش از منظر تمرکز و عدم تمرکز، کرمان : همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران.*

۳ــ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱)، تأملی در ماهیت نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی، در «برنامه‌ی درسی : نظرگاه‌ها».

۴ــ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳)، *اصلاحات برنامه‌ی درسی در جمهوری خلق چین، سخنرانی ارائه شده در نشست علمی انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران.*

۵ــ موسی‌پور،نعمت ا... (۱۳۸۴)، *تقدیر تمرکزگرایی در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران*، کرمان : همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران.

6. Joseph, P.B., etal (2000). Cultures of Curriculum, London: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
7. Kennedy, K. (2006). School Based Curriculum Development: Catering For the Needs of All Students, Speech Presented at ICSA's Fifth Annual Conference, Kerman.
8. Kliebard, H.M.(1975). Reappraisal: The Tyler Rationale In Curriculum Theorizing (Pinar) (ed). McCutcheon Publiching Corporation.
9. Lee, J. (2006) Development of Curriculum Policies in Hong Kong, Kerman Speech Presented at ICSA's Fifth Annual Conference.
10. Lewy, A. (1991). National and Scholl Based Curriculm Development, Unesco: International Institute for Educational Planning.
11. Tyler, R. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction, USA: University of Chicago Press

Archive of SID

www.SID.ir