برداشتهای مختلف در تدوین برنامه درسی ملی : تأملی در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

دکتر نادر سلسبیلی*

چکیده

تدوین و اجرای برنامه درسی ملی در نظامهای آموزشی به منزلهٔ سندی اساسی و با ابهّت برای نظام آموزشی، با هدفها و برداشتهایی متفاوت صورت می‌گیرد. این برداشتها و تعاریف متفاوت، ماهیت سیاسی دارند و طیفی از برداشتها را در بر می‌گیرند. این مطالعه که در حوزه پژوهشهای برنامه درسی انجام گرفته است و در چارچوب پژوهشهای کیفی و فلسفی قرار دارد، در بخش اول با سبک ادبیات تحلیلی و انتقادی، از طریق تبیین برداشتهای متفاوت از برنامه درسی ملی که طیفی از برداشتها و معانی متفاوت را از برنامه درسی ملی به منزلهٔ تقویت هویت ملی و ایجاد تواناییهای اساسی یادگیری تا برنامه درسی ملی به منزلهٔ تجویزی مبتنی بر هژمونی شامل می‌شود، به بررسی ماهیت سیاسی برنامه درسی ملی می‌پردازد و تجربیات و دیدگاههای هدایت کننده درحوزه تدوین برنامه درسی ملّی را عرضه می‌کند. روش این مطالعه از نوع جستار نظرپردازانه است و از طریق جستجوی راهی برای ژرف اندیشی در حوزه برنامه درسی ملی، در این زمینه به نظرپردازی می پردازد. در بخش دوم، با توجه به پیشینه نظری فراهم شده تامّل و نقدی در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران انجام گرفته و کوشش شده است که از مجموع این بررسیها خطوط راهنمایی تحول جویانه برای نگاهی دوباره در برداشت و تدوین برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران فراهم شود.

کلید واژه ها: برنامه درسی ملی، استاندارد کردن برنامه درسی، برداشت تجویزی، هژمونی، ماهیت سیاسی، سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، تواناییهای اساسی یادگیری، هویت ملی

تاریخ دریافت: ۹۱/۷/۱۷ تاریخ پذیرش: ۹۲/۷/۲۷

*عضو هیات علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش nadersalsabili@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

مقدمه

تدوین برنامه درسی ملی[1] در نظامهای آموزشی با هدفهای گوناگون انجام می‌شود. در بعضی نظامها با تنوع آموزشی قابل توجه و تفاوت سطح کیفی آموزش در مناطق شهری و روستایی و استانهای گوناگون، برنامه درسی ملی به معنای ایجاد یکنواختی استانداردها در سراسر کشور و ایجاد حداقل معیارها برای اجرای آموزشها و برنامه‌های درسی است. در بعضی نظامهای آموزشی غیرمتمرکز یا نیمه متمرکز با جغرافیای گسترده کشوری و عمدتاً نظام فدرالی و همچنین کشورهای متأثر از تحولات سیاسی–اجتماعی عمیق و دموکراتیک، معمولاً تدوین برنامه درسی ملی به قصد تقویت هویت ملی مردم سالار و عملکرد ملی آگاهانه‌تر، ایجاد مجموعه‌ای از تواناییهای اساسی برای فراگیران در سطح ملی برای مواجهه با پیچیدگیهای جهانی شدن و اعتلای فرهنگ عمومی و ایجاد هماهنگی بیشتر از نظر کیفیت آموزشها میان مناطق گوناگون کشور است.

در مواردی، تدوین برنامه درسی ملی به منزلهٔ سازوکار نظم دهنده و انضباطی است. برنامه درسی ملی ابزاری نیرومند برای محدود کردن انحراف از خط تعیین شده و اطاعت بیشتر از مقررات وضع شده از طریق منظم کردن فعالیتهای آموزشی مدارس و نظارت بر کار آنهاست. از طریق یکنواختی در محتوای درسی و تحصیلات مدرسه‌ای، مطابقت و همنوایی در عمل به سیاست و خط‌مشی آموزشی مشخص شده در قالب برنامه درسی ملی به‌دست می‌آید. در این صورت، برای رسیدن به یک توافق و همگونی کامل در جامعه، همه چشم‌اندازها و معناسازیها اجازه ظهور نمی یابند تا در کلاس بازنمایی شوند.

در بعضی نظامهای آموزشی محافظه کار، مبتنی بر فرضیات فلسفی و مسلمات ارزشی عمدتاً ایدئولوژیک (مذهبی یا غیرمذهبی)، برنامه درسی ملی در خدمت ساختن مداوم یک فرهنگ مسلط و تجویزی مبتنی بر هژمونی[2] موجود است. یعنی برنامه درسی ملی در جهت تقویت گفتمان اجتماعی تسلّط- تبعیّت[3]، خط مشی «دانش رسمی» را تعیین می‌کند. برنامه و محتوای تجویز شده با ساختاری جدید تحت عنوان برنامه درسی ملی، همراه با ضرورت اجرای آن در کل کشور سبب می‌شود که مردم احساس کنند که برنامه درسی ملی صدای خواسته همهٔ مردم است، در حالی که به طور کلی ابزاری در راستای هژمونی حاکم بر کشور و برای محدود کردن سایر گفتمان های اجتماعی است. چنان که گرامشی[4] (۱۹۷۱، نقل شده درکیو ای[5] ، ۱۲۵: ۲۰۱۱) هژمونی را توافق

1. National Curriculum
2. Hegemony
3. Domination-subordination
4. Gramsci
5. Qi, Tingting

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

اجتماعی تحمیل شده از سوی حاکمیت در نظر می‌گیرد که در آن گفتمان اجتماعی مسلط در افکار و رفتار مردم یک جامعه، مکرر گفته و بازنمایی می‌شود.

برنامه درسی ملی دارای ماهیتی سیاسی است، امّا جهت گیری این سیاست و خط مشی در تولید برنامه درسی ملی ممکن است در طیفی از کمترین آزادی و قدرت انتخاب و آگاهی[1] تا سطوحی بالاتر از آزادی و قدرت انتخاب و آگاهی در نوسان باشد.

هدف پژوهش

مهمترین هدف این مطالعه، بررسی مفاهیم و برداشتهای مختلف از برنامهٔ درسی ملی، مبنای تدوین آن و جایگاه آن در نظامهای آموزشی است. در تکمیل مبنای نظری و پیشینه مطالعاتی در مورد برنامه درسی ملی، تجربیات و دیدگاههایی هدایت کننده مطرح شده سپس با توجه به مجموعه بررسیها، تامّلی در مورد سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (نگاشتهای سوم تا پنجم ۱۳۹۰-۱۳۸۸ و مصوبه اسفند ۱۳۹۱) با توجه به طیف برداشتها و نقدهای مطرح شده در مورد آن انجام گرفته است. این مطالعه در بخش پایانی، کوشش می کند که به خطوط راهنمایی برای نگاهی جامع‌تر و تحول جویانه‌تر به برنامه درسی ملی نزدیک شود. یافته‌های چنین مطالعه‌ای می‌تواند مبنایی برای توجّهی دوباره در تدوین اثری به عنوان برنامه درسی ملی باشد. برنامه ای در سطح ملی که بتواند چارچوبی راهنما برای تقویت هویت ملی و ایجاد تواناییهای اساسی یادگیری در سطح ملی باشد، به جای آنکه به منزلهٔ فرمانی برای تقویت گفتمان مسلط اجتماعی و تحکیم رابطه تسلط- تبعیت در جامعه آموزشی ایران، مورد استفاده قرار گیرد.

روش

روش انجام دادن این مطالعه در حوزه روش شناسی مطالعات برنامه درسی، از نوع جستار نظرپردازانه[2] است که در چارچوب پژوهشهای کیفی و فلسفی می‌گنجد (شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). جستار نظرپردازانه، جستجوی راهی در ژرف‌اندیشی درباره یک مسئله و نقطه نظری مهم برای نویسنده و به صورت بالقوه برای خواننده چنین رساله‌ای است. بدیهی است جستار نظرپردازانه در حکم نوعی پژوهش، بصیرت را تا آن حد گسترش می‌دهد که به وسیله نگارنده‌اش تدارک دیده شده است (۹۳: ۱۳۸۷). جستار نظرپردازانه از سبک ادبیات تحلیلی، تفسیری یا انتقادی بهره می گیرد و می‌تواند کیفیتی از بصیرت و فهم را به بار آورد که

1. Consciousness
2 . Speculative essay

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

«پارادایمی»[1] نامیده شده است. یعنی بصیرتی که در حد یک الگو می‌تواند مورد توافق اکثر اندیشمندان حوزه مورد نظر قرار گیرد. در تدوین این مقاله موارد زیر که از شرایط مهم جستار نظرپردازانه است در حد امکان مورد توجه قرارگرفته است:

۱. کسب تجربه در زمینه مورد پژوهش یعنی برنامه درسی ملی که حداقل در پنج سال گذشته مورد توجه نگارنده بوده است و تمرین و تأملی قابل توجه در ابعاد و جوانب آن صورت گرفته است. از جمله ارائه مقاله "تدوین برنامه درسی ملی در کشاکشهای دیدگاهی..." در همایش هشتم انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دانشگاه مازندران (آبان ۱۳۸۷). "نقدی بر ویرایش چهارم سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران"(۱۳۹۰) عرضه شده در پژوهشکده تعلیم و تربیت و مقالهٔ" گذار نظام برنامه ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی...."، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، شماره ۴ (بهار ۱۳۸۶).

۲. داشتن چیزی مهم برای گفتن درباره موضوع اصلی یعنی برنامه درسی ملی. در این مطالعه، رسیدن به فهم و بصیرتی ژرف از برنامه درسی ملی و جایگاه و برداشت از آن در نظامهای آموزشی و تمایز قائل شدن در اهداف و ماهیت سیاسی آن در نظامهای گوناگون مورد توجه بوده است. در ادامه، تامّلی نقادانه در برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران و دستیابی به خطوط راهنمایی برای نگاهی دوباره در تدوین آن مورد نظر بوده است.

۳. غوطه‌ور شدن در قالب جستار از طریق توجه به آثار و تجربیات پژوهشگران و اندیشمندان بزرگ این حوزه. در این مطالعه در ارتباط با تبیین مفاهیم و برداشتهای مختلف از برنامه درسی ملی و تجربیات و دیدگاههای هدایت کننده در این زمینه، آثار و تجربیات متفاوت مورد توجه قرار گرفته است.

برداشتهای متفاوت از برنامه درسی ملی

بررسی پیشینه و تجارب موجود در حوزه برنامه درسی ملی گویای آن است که برداشتهایی متفاوت از برنامه درسی ملی وجود دارد. با توجه به هدف تدوین برنامه درسی ملی، ماهیت سیاسی، تربیتی و برداشت از برنامه درسی ملی در نظامهای آموزشی گوناگون، همراه با پیچیدگیهای سیاسی و ایدئولوژیک هریک، برداشتهای موجود را براساس میزان تجویزی و تحمیلی بودن، محدود شدن قدرت انتخاب، آزادی و آگاهی عناصر اصلی فرایند آموزش به عنوان ملاک و مقسم اصلی، در طیفی صعودی می توان قرارداد. هرچه به سمت بالاتر طیف حرکت شود این تجویزی و

1 . Paradigmatic

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

تحمیلی بودن و محدود شدن قدرت انتخاب و آزادی یادگیرنده بیشتر می شود. چهار برداشت از برنامه درسی ملی در این طیف صعودی (۱ تا ۴ با توجه به ملاک فوق) که بر اثر تامّل در آثار و تجربیات نظامهای آموزشی و آرای اندیشمندان و پژوهشگران این حوزه به‌دست آمده است عبارت‌اند از:

۱. برنامه درسی ملی به عنوان تقویت تواناییهای اساسی یادگیری در سطح ملی و تقویت هویت ملی.

۲. برنامه درسی ملی به عنوان استانداردسازی آموزشها.

۳. برنامه درسی ملی به عنوان سازوکار نظم دهنده و انضباطی.

۴. برنامه درسی ملی به عنوان تقویت کننده رابطه تسلطی و تجویزی مبتنی بر هژمونی.

۱. برنامه درسی ملی به عنوان ایجاد تواناییهای اساسی یادگیری و تقویت هویت ملی

مجموعه برداشتهایی از برنامه درسی ملی در زمینهٔ ایجاد تواناییهای اساسی برای همهٔ فراگیران در سطح ملی مطرح شده است که در نظامهای حکومتی و آموزش غیرمتمرکزی چون استرالیا می‌توان نمونه‌های آن را دید. در چنین برداشتی سعی نشده است که قدرت انتخاب و آزادی یادگیرنده محدود شود. آلن رید[1] (۲۰۰۵) در یک گزارش مطالعاتی که به سفارش اداره علوم و آموزش و پرورش استرالیا انجام داده است، مطرح می‌کند که برای مواجهه با پیچیدگیهای جهانی شدن، داشتن برنامه درسی ملی ضروری است. وی در این مطالعه بر به توافق رسیدن روی ایجاد مجموعه‌ای از «تواناییها» در سطح ملی و تدوین برنامه درسی ملی مبتنی بر تواناییها[2] برای کل کشور [استرالیا] تأکید می‌کند. و این، علی‌رغم اختیار و مسئولیت کاملی است که ایالتها و سرزمینها در نظام غیرمتمرکزی چون استرالیا از آن برخوردارند.

از نظر آلن رید (۶ : ۲۰۰۵) یک رویکرد ملی به برنامه درسی یا همان تدوین برنامه درسی ملی باید سازگار و منطبق با موارد زیر باشد:

- از توجیه منطقی ساختار یافته، مقاصد و بنیان فلسفی روشن برخوردار باشد.
- دیدگاهی نظریه‌پردازی شده، دارای چارچوب مشروح و روشن[3] در حوزه برنامه درسی داشته باشد.
- مبنای قوی پژوهشی و مفهومی داشته باشد.

1 . Reid, Alan
2 . Capabilities-Based National Curriculum
3 . Articulated

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

- مبتنی بر فرایندی باشد که جامعه آموزشی متخصص را درمراحل مفهومی ساختن و تدوین برنامه درگیر کند.
- مبتنی بر فرایندی باشدکه در جستجوی مستحکم کردن حمایتهای محلی و موکّلان و رأی دهندگان است.
- شناختی از واقعیتهای سیاسی تدوین شدهٔ نظام حکومت فدرال داشته باشد.

تبیینی دیگر در این برداشت، جایگاه و هدف تدوین برنامه درسی ملی را آلن دوایت[1](۱۹۹۲) مبتنی بودن بر اهدافی ملی ای می‌داند که کنترل محلی و بومی را از طریق هماهنگی بخشهای گوناگون برنامه درسی، سازماندهی آموزشی و کادر مدرسه در سطح ملی تأمین می‌کند. از نظر او اگر بخشی از برنامه درسی به صورت ملی هماهنگ شود، احتمال اینکه گزینه‌های محلی و بومی اصیل و ناب بیشتری را با توجه به تغییرات و تفاوتهای ناحیه ای و منطقه‌ای بتوان اجرا کرد بیشتر می‌شود. این تعریف، ضمن توجه به هویت ملی، بر کنترل محلی و بومی تأکید دارد. در عین حال برای تغییر و تدوین برنامه درسی ملی سیستمی از مدارس تجربی را که نیروی متعادلی از قدرت مرکزی و محلی کنترل و اداره می کند و تجربه و آزمایش کردنهای بلندمدت و ارزشیابی از برنامه را اجازه می‌دهد، طبق یک چارچوب قابل پیش‌بینی پیشنهاد می‌کند.

برداشت دیگری از تولید برنامه درسی ملی در این گروه را در زمینهٔ توجه به مدرسه محوری، می‌توان در جدیدترین جهت‌گیری و روند آموزشی درکشورهای اسکاندیناوی چون سوئد، نروژ و دانمارک دید. طبق گفته آونستروپ[2] (۸۲: ۲۰۰۵) روند جدید به سمت آن نیست که چیزهای خیلی زیادی را تحت عنوان برنامه درسی یا برنامه درسی ملی برای معلم بنویسند، بلکه کوشش بر آن است تا چارچوبی تدوین شود که با توجه به آن مدرسه خودش برنامه درسی را تدوین کند. در چنین کشورهایی این اعتقاد وجود دارد که مدارس و معلمان باید از زبان بیشتری در برنامه درسی برخوردار باشند و به نوعی، تأکید در تدوین برنامه درسی ملی بر انعطاف‌پذیری و قدرت طراحی و انتخاب مدرسه و معلمان در چارچوب مدرسه محوری است. در نمونه‌ای دیگر در کشور فنلاند که هلستروم[3] (۲۰۰۵) مطرح می‌کند، مجدداً تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه[4] به عنوان برنامه درسی ملی مشاهده می‌شود. برنامه درسی ملی با کمک دست‌اندرکاران محلی و مدارس تدوین می‌شود و به مدارس اجازه داده می‌شود تا ابدعات و نوآوریهای خودشان را به کار بندند.

1 . Dwight, Alan
2 . Avenstrup, Roger
3 . Hellstrom, Marti
4 . School – Based Curriculum Development

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

این جهت‌گیری جدید، دهۀ سوم تحول برنامه درسی در فنلاند طی سالهای ۱۹۹۴ تا ۲۰۰۳ بوده است و ارتباطی نزدیک میان برنامه درسی در سطح مدرسه، برنامه درسی در سطح محلی و برنامه درسی ملی وجود دارد که بنیادش در لایه‌های پایین و سطح مدرسه است (۳۲: ۲۰۰۵).

جایگاه و هدف تدوین برنامه درسی ملی در کشوری مانند کرواسی که از اوایل دهۀ ۱۹۹۰ توانست از ایدئولوژی مارکسیستی خلاصی پیدا کند و تدوین برنامه درسی ملی تازه‌ای را مورد توجه قرار دهد، نیز قابل تأمل است. آن طور که بارانوویچ[1] (۲۰۰۵) مطرح می‌کند فرایند تغییر برنامه درسی ملی در این کشور فرایندی طولانی و پیچیده است، زیرا نیروی متخصص و پژوهشگر و پیشینه و سنت لازم برای تدارک نظام‌دار اصلاحات در قالب برنامه درسی ملی را نداشته است. اما، موضوع قابل توجهی که از مقاله او در زمینه برنامه درسی جدید برای دوره آموزش اجباری در کرواسی استنباط می شود، توجه به پژوهش و پیمایش و کسب نظر از معلمان و دانش‌آموزان و والدین و مدیران نسبت به نقاط ضعف و کمبودهای موجود است (۹۱: ۲۰۰۵). انجام مطالعاتی مبتنی بر شرایط و بافت جامعه آموزشی، توجه به ابعاد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و تربیتی، نیازسنجی و دیگر بررسیها و مطالعات میدانی ضروری است تا زمینه‌ساز تحول در برنامه‌های درسی و تدوین برنامه درسی ملی با تأکید بر هویت ملی باشد.

۲. برنامه درسی ملی به عنوان استانداردسازی آموزش

اغلب نظام‌های آموزشی، برنامه‌های درسی در حال اجرایی در سطح ملی دارند که با کمی اغماض می‌توان آن را برنامه درسی ملی محسوب کرد که معمولاً نیز در قالب کتابهای درسی برای دانش‌آموزان ارائه می شود. امّا، مطرح شدن برنامه درسی ملی در حوزه نظری برنامه درسی را همان‌طور که اولیوا[2] (۲۰۰۵:۵۴۷) مطرح می‌کند، بیشتر در حرکتهای استاندارد کردن و استانداردسازی برنامه درسی و آموزشها می‌توان دید. در این گونه برداشت از برنامه درسی ملی، ایجاد هماهنگی و عدالت آموزشی در کشور مطرح می شود و برنامه درسی ملی به سمت یکنواختی و یکدستی استانداردها در سراسر کشور و نظام آموزشی می رود. چنین برنامه ای در قالب راهنمایی با هدف و جایگاهی خاص تنظیم می‌شود و عمدتاً شاخصهایی برای تنظیم برنامه درسی و اجرای آموزشها در سطوح پایین‌تر و کلیه مدارس یک کشور فراهم می‌کند که در نظام

1 . Baranovic, Baranislava
2 . Oliva, P. F.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

آموزشی به اجرا گذاشته می شود. در نتیجه، قدرت انتخاب و آزادی عناصر اصلی فرایند یاددهی- یادگیری در این برنامه درسی و نظام آموزشی نسبت به برداشت قبل، تاحدودی محدودتر می‌شود.

در نظامهای آموزشی گوناگون، این حرکت استانداردسازی در قالب برنامه درسی ملی به معنای آن است که در بخش اعظم ایالتها و استانهای یک کشور برنامه درسی با معیارهای یکسان و کتابهای درسی هماهنگ پذیرفته می‌شود و دستکم از نظر محتوایی نوعی شباهت و ظاهری یکنواخت در آنها وجود دارد. در حالتی که تأکید بر یکنواختی و برنامه درسی استاندارد شده وجود دارد، مؤسسات حرفه‌ای، مواد آموزشی و مهم‌ترین آن یعنی کتاب درسی را به صورت گسترده تولید و منتشر می‌کنند که بر بیشتر استاندارد شدن برنامه درسی تأکید دارند. در سطوح پایین‌تر، استانداردهایی که استانها و ناحیه ها در برنامه درسی قرار می دهند معمولاً از استان و ناحیه ای به استان و ناحیه دیگر چندان تفاوتی ندارند (اولیوا، ۲۰۰۵).

۳. برنامه درسی ملی به عنوان سازوکار نظم دهنده و انضباطی

در این برداشت که استاندارد شدن برنامه درسی محدودکننده‌تر و تجویزی‌تر نسبت به برداشت قبل است، نقشه‌های راهنما و نظم دهنده‌ای چون برنامه درسی ملی، آزمونهای ملی و استانداردهای ملی به دولتها اجازه می‌دهد تا حکم‌فرمایی و تسلط خود را بر اهداف و آرمانها و فرایندهای تعلیم و تربیت، از درون ساز و کار نظام سیاسی و اجتماعی حاکم، تحکیم بخشند. اما همانطور که اَپل[1] (۳۱: ۲۰۰۴) اشاره می‌کند این تقریباً مشخص و توضیح واضحات است که هیچ الگوی خطی ساده انگارانه‌ای برای شکل دادن انسانها و اجرای سیاستهای انضباطی سفت و سخت و خط مشی تجویزی و کاملاً تعیین شده در حوزه آموزش و پرورش وجود ندارد.

از نظر اپل (۲۰۰۴)، در امریکا، این سازوکار نظم دهندهٔ اجتماعی و به نوعی جهت دهندهٔ برنامه‌های درسی و آموزشها ، به صورت غیر مستقیم از درون سازوکار بازار و نظام رقابتی بازاری تحکیم می یابد. وی در این زمینه معتقد است که چیزهایی چون استاندارد ملی، برنامه درسی ملی و آزمونهای ملی در جامعه‌ای چون امریکا به واقع فراهم کننده راهکارها و سازوکارهایی نظم دهنده برای تدارک داده‌های تطبیقی است که مصرف کنندگان در این جامعه مصرفی نیاز دارند تا بدین ترتیب، بازارها واقعاً بتوانند به عنوان بازار عمل کنند. در غیاب چنین سازوکارهایی، هیچ مبنای مقایسه‌ای و اطلاعات تطبیقی برای انتخاب وجود نخواهد داشت.

1 . Apple, Michael W.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

همان‌طور که کیوای (۲۰۱۱:۱۱۰) مطرح می‌کند، در چین برنامه درسی ملی به عنوان سازوکار نظم دهنده و انضباطی به صورت آشکارتری مطرح است. هدف از برنامه درسی ملی برابر کردن کیفیت آموزش فراهم شده در مدارس چینی از طریق استاندارد کردن محتوای آموزش و ایجاد انضباط و عدالت آموزشی در تمام مدارس و سراسر کشور است. نظام آموزشی چین در تحولاتی که از اواخر دهه ۱۹۸۰ و عمدتاً بر اثر ارتباطات منطقه‌ای، جهانی و پیامدهای جهانی شدن به مرور در آن وارد شد، سبب شد که نظام برنامه‌درسی در جهت تمرکززدایی نظمی سلسله مراتبی در سه سطح پیدا کند. سطح یکم برنامه درسی ملی، سطح دوم برنامه درسی استانی (ایالتی) و سطح سوم برنامه درسی سطح مدرسه است. گرچه این نظام سه سطحی، نوآوریهای محدود آموزشی در سطح مدرسه یا محلی را تشویق می‌کند، اما برنامه درسی ملّی هنوز انعطاف‌پذیری را در تدوین و اجرای برنامه درسی به ویژه در زمینهٔ محتوای آموزشی محدود می‌کند. برنامه درسی ملی در واقع مرکز نظم دهنده و انضباطی نظام برنامه درسی است و در زمینهٔ سیاست ترجیحی دولت مرکزی، به آموزش و پرورش چین جهت می‌دهد (کیوای، ۱۱۲: ۲۰۱۱). در چنین برداشتی، برنامه درسی ملی تبدیل به ابزاری نیرومند برای محدود کردن انحراف از خط تعیین شده می‌شود و مطیع بودن را از طریق منظم کردن و به قاعده درآوردن، نظارت و ارزشیابی و تصحیح فعالیتهای مدارس پرورش می‌دهد. یکنواختی در محتوای درسی و تحصیلات، مطابقت و همنوایی را در عمل به سیاستها و خط مشی برنامه درسی ملّی به همراه می‌آورد. استانداردهای برنامه درسی ملی چارچوبی برای راهنمای عمومی و معیارهایی برای آموزش در کلاس درس، ارزشیابی عملکرد مدارس و تدوین کتاب درسی فراهم می‌کند، اما جایی برای نفوذ مقامات ذیصلاح آموزش و پرورش محلی و مدارس باقی نمی‌گذارد تا نقشه و طرح خود را برای پاسخگویی به اهداف مورد انتظار مطرح کنند. برنامه درسی ملّی به یک وسیله دولتی برای نگهداری سازوکار سخت گیرانه انضباطی در نظام تحصیلی تبدیل می‌شود.

همان‌طور که کیوای (۲۰۱۱) مطرح می‌کند از جهت معرفت شناسی، این یکنواختی برنامه درسی مدرسه و استاندارد کردن آموختن دانش و تأکید بیش از حد بر انتقال معلومات با توجه به نظریات جدید حوزه شناخت، یادگیری و آموزش چون سازنده‌گرایی[1]، غیرقابل دفاع است. پشتیبانی از یک برنامه درسی ملی یکنواخت، به طور جدی و سنجیده، ماهیت سازنده[2] و پویای

1 . Constructivism
2 . Constructive

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

اجتماعی دانش را مورد غفلت قرار می‌دهد و به جای آن برنامه درسی ملی را به صورت مونتاژی از دانش جانشین شده و سازمان یافته خود نشان می‌دهد که خوراکی آماده و بسیار مناسب برای تدریس در مدارس است. بدین ترتیب، برنامه درسی ملی فرمانی لازم‌الاجرا برای همهٔ مدارس خواهد بود، به شرطی که از قدرت دولت و نظام آموزشی و متونی ثابت پیروی کند. از این طریق برنامه‌ای یکنواخت بر کلیه مدارس کشور، نوعی انضباط بلاتغییر را بر نظام تحصیلی و آموزش مدرسه‌ای حاکم می‌کند. از نظر فوکو (۱۹۷۵، نقل شده در کیوای ۱۰۶ : ۲۰۱۱) این انضباط نوعی قدرت است، یک مدالیته و مقام برای کاربرد آن است که متضمن دربرداشتن مجموعه‌ای تمام و کمال از ابزارها، فنون، روشها، سطوحی از تجهیزات و وسایل و هدفهایی هستند که مجموعاً فیزیک یا کالبدی از قدرت است.

۴. برنامه درسی ملی به عنوان تجویزی مبتنی بر هژمونی

هژمونی معمولاً روی روابط قدرت در یک جامعه یعنی ارتباط میان تسلط و تبعیّت متمرکز می‌شود و به نوعی قلب فرهنگ را در جامعه اشباع می‌کند. اما همان‌طور که کیوای (۲۰۱۱) اشاره می‌کند هژمونی همه آگاهی را به یک ایدئولوژی تنزل نمی‌دهد که نوعاً معنای ارزشها و باورهای رسمی طبقه مسلط را چارچوب می‌دهد، زیرا ایدئولوژی یک نظام معنایی و ارزشهاست که در واقع بازنمایی بیرونی و فرافکنی علائق و منافع یک طبقه خاص است و این با هژمونی که یک گفتمان اجتماعی مسلط در افکار و رفتار مردم جامعه است کمی تفاوت دارد. با توجه به تعریف هژمونی، دربارهٔ آموزش و پرورش و کسب دانش در یک جامعه همانطور که اَپل (۱۹۹۶) اشاره می‌کند، بالاخره یک دیدگاه مسلط لازم است تا در جامعه حاکمیت کند، " می‌گوید دانش چه باشد"، "راهی را که دانش در آن سازماندهی می‌شود تعیین می‌کند"، "چه کسی باید دارای توانایی باشد تا آن را درس بدهد"، "چه چیزی نشانگر خوبی برای آن است که آن را یاد گرفته" و "چه کسی حق دارد یا اجازه دارد تا تمام این سؤالها را بپرسد". اینها نشانه‌هایی هستند از اینکه تسلط و تبعیت در این جامعه و نظام آموزشی بازتولید می‌شوند یا تغییر می‌کنند. پس همیشه یک خط مشی "دانش رسمی" به چشم می‌خورد که تبدیل به گفتمان اجتماعی مسلط می‌شود. این خط مشی در تعارض با برداشتهایی خواهد بود مانند اینکه دانش خنثی است یا اینکه دانش صرفاً برداشتهای نخبگان است و بعضی را به قدرت می‌رساند و بعضی دیگر را از قدرت می‌اندازد. در این میان، آنچه واقعاً زمینه سازی می‌کند و شکل می‌دهد، معیارهای انتخاب است که ناشی از ارزشهای حاکم و مسلط در جامعه است و تعیین می‌کند که کدام علم و دانش دارای بیشترین ارزش است. این فرایند

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

انتخاب‌گرانه[1] در آموزش و پرورش و تحصیلات مدرسه‌ای، طبیعتاً فرایندی مبتنی بر هژمونی است که از طریق آن معنای واقعیت و زندگی بر مبنای فرهنگ مسلط دوباره تعریف می‌شود و رابطه موجود تسلّط –تبعیّت به منزلهٔ آگاهی هر عضو این جامعه تبدیل به "هنجار" می‌شود. حال، برنامه درسی ملی نیز می‌خواهد چنین هنجاری را در میان جامعه دانش‌آموزان و فراگیران محقق سازد. لذا آموزش و پرورش، همان‌طور که ویلیامز (۱۹۷۳، نقل شده در کیوای۲۰۱۱) اشاره می‌کند، درگیرِ ساختن و بازسازی مداوم یک فرهنگ مسلط اثربخش است و مؤسسات آموزشی نهادهایی برای توزیع آن فرهنگ مسلط هستند. در این میان، برنامه درسی ملی، در واقع دستورالعمل و راهنمای ساخته شدن این فرهنگ مسلط است و برنامه درسی ملی با ابهّت‌ترین برنامه در یک بستر ویژه ملی می‌شود و در نظامی که به صورت سلسله مراتبی تکوین یافته است، ساختار و موقعیتی ممتاز می‌یابد و فرایند مشروعیت بخشی برنامه درسی ملی برای تمام کشور، موقعیت ممتاز برنامه درسی ملی را در نظام دانشی تقویت می‌کند. برنامه درسی ملی، همچنین، تحت عنوان علائق مشترک یا خواسته عمومی مردم مشروعیت بخشی می‌شود و همان‌طور که کیوای (۲۰۱۱) اشاره می‌کند، هژمونی تمام فرایند زندگی را در راهی مخفی و پوشیده اشباع می‌کند.

در زمینهٔ تجویز مبتنی بر هژمونی به عنوان برنامه درسی ملی، لیتل دایک[2] (۱۹۹۶)، برنامه درسی ملی علوم انگلستان را پس از اصلاحات دورهٔ تاچر در اوایل دهه ۹۰ مطرح می‌کند. برنامه درسی دانش مداری است که مبتنی بر اهداف عینی و امتحان‌مدار و دارای فرضیات و مسلمات تحصّلی [پوزیتویستی] درباره ماهیت علوم است. رویکردی سازگار شده نسبت به آموزش و پرورش که می‌تواند معلمان را به کاربرد روشهای ابزاری تدریس هدایت کند. اما چنین رویکردی با چشم‌اندازهای سازنده‌گرایانه که به رویکردهای بازسازی‌گرایانه[3] آموزش و پرورش اشارت دارد و تأکید بر"فرایند" در یاددهی – یادگیری دارد، سازگار نیست و فاصله عظیمی با آن دارد. در کشورهایی چون چین که به نوعی حکومت می‌خواهد ایدئولوژی تحمیل شده را تبدیل به گفتمان مسلط اجتماعی کند، دولت مرکزی به عنوان کارگزار اصلی گروه مسلط، می‌تواند به صورتی موفقیت‌آمیز برنامه درسی ملی را به سازوکاری مبتنی بر هژمونی دگرگون سازد که ضمن تعدیل علائق و انتظارات گروه مسلط، تسلطش را هم مستحکم می‌کند، بدون اینکه ضرورتی برای متوسل

1 . Selective
2 . Littledyke, Michael
3 . Reconstructionist

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

شدن به زور و تصرف آشکار نسبت به گروههای تحت سلطه باشد، یا آنکه به صورت رسمی در ایدئولوژی خود تجدید نظرکند و چارچوبی جدید را مطرح نماید (کیوای، ۱۳۳: ۲۰۱۱).

ماهیت سیاسی برنامه درسی ملی

از نظر اَپل (۱۹۹۳) دانش از طریق مجموعه‌ای پیچیده از غربالها و تصمیمات سیاسی فیلتر می-شود و قبل از بیان شدن از مشروعیت برخوردار است. مشروعیت بخشیدن به دانش و معلوماتی معین به عنوان دانش رسمی، مانند برنامۀدرسی ملی، در واقع فرایند مشروعیت بخشیدن به معیار انتخاب است که در دست حکومتها قرار دارد. در این فرایند با درگیر شدن شدید قدرت دولتی از طریق سلسله مراتبی که در نظام آموزشی دارد، دانش مشروع، دانشی است که گروه اجتماعی حاکم آن را تثبیت می‌کند و در قالب برنامه درسی ملی، ماهیتی سیاسی به خود می‌گیرد. در عین حال؛ مجموعه‌ای از ابزارها و قوانین ایجاد شده رفتارهای مردم را تنظیم می‌کنند، اما ممکن است برای ایجاد توافق در ذهن مردم درست کار نکند، لذا، نیاز به وسیله و ابزاری ایدئولوژیک دارد. در مورد برنامه درسی نیز ممکن است چنین مسئله ای پیش بیاید و برنامه درسی معمول نتواند آن انضباط و توافق مورد نظر حاکمیت را ایجاد کند، بنابراین برای القای رفتارهای مورد نظر به دانش آموزان و همچنین شکل دادن ذهنهای آنها، برنامه درسی باید در دستگاه ایدئولوژیک تلفیق شود. برای دولتها، مدارس فضاهای منضبط مناسب و نظام مندی هستند که در آنها القای ارزشها و عقاید می تواند در قالب برنامه درسی ملی صورت گیرد. البته در این میان، همان‌طور که کیوای (۲۰۱۱) متأثر از فوکو مطرح می‌کند احتمالاً اینکه چه دانشی در برنامه درسی ملی گنجانده شود یا کنار گذاشته شود، به سادگی نتیجه عمل تسلطی نباشد، بلکه پیامدی از سازش[1] میان گفتمانهای اجتماعی گوناگون باشد و این ماهیت سیاسی برنامه درسی ملی را در روابط میان دانش و قدرت و تأثیر روابط قدرت که ذاتی و عجین شده با تولید و توزیع و دانش است می‌رساند. نمونه‌های چنین تأثیر و تأثرهای سیاسی در تولید برنامه درسی ملی نظامهای آموزشی متفاوت قابل توجه است و در مواردی جایگاه و برداشت از برنامه درسی ملی، به دلیل وجود اغراض سیاسی حکومتها، دچار انحراف می‌شود. برای مثال، در کشوری چون انگلستان، ویلکینسون[2] (۲۰۰۶) در مقاله‌اش به مک دونالدی شدن آموزش و پرورش در انگلستان اشاره می‌کند. وی معتقد است ابداعات کلیدی سیاست‌گذاریهای آموزشی از زمان ورود برنامه درسی ملی به مدارس انگلستان، بیشتر حالت پاسخهای

1 . Compromise
2. Wilkinson, Gary

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

حکومت‌مدارانه برای اقتصادی کردن کاربرد دانش جهانی و بهره گیری مناسب از دانش جهانی از طریق مدارس بوده است. این شکل مسلط اقتصادی و جهانی شدن فرهنگی که به صورت مک دونالدی شدن برنامه‌درسی ملی در انگلستان به وجود آمده، بازنمایی دنیای مصرف کننده‌ای است که نظرگاهی محدود به آموزش و پرورش دارد. این روش، روشی جدید است و در آن مؤسسات و متخصصان آموزشی انگلیسی از طریق برنامه درسی ملی، برای دستیابی به آن صرفه‌های اقتصادی در کاربرد دانش جهانی و رقابت پذیری جهانی، کنترل و مدیریت می‌شوند.

همان‌طور که کانوی[1] (۲۰۱۰) مطرح کرده، در فرمان اصلاح آموزش و پرورش در دورهٔ زمامداری تاچر در سال ۱۹۸۸، قید و بند قانونی در لوای برنامه درسی ملی به مدارس انگلستان تحمیل شده و در آن گستره خلاقیت و اقتدار خودانگیخته معلم و دانش آموز در مدارس مورد انکار قرار گرفته است. این حرکت اصلاحی «راست جدید» تأکید بسیار بر آزمون کردن بیرونی (طراحی مقامات خارج از مدرسه) دانش آموز داشت. نظامی آشکارا سلسله مراتبی و دیوان سالارانه که بازرسی از مدارس و برنامه درسی بسیار تجویزی را مورد توجه قرار داده و محدودیتها و فشارهایی را بر معلمان دورهٔ ابتدایی تحمیل کرده است (لیتل دایک، ۱۲۰: ۱۹۹۶). خودمختاری معلم در برنامه‌ریزی درسی و دل نگرانیهای محلی، جای خود را به نیاز مورد توجه قراردادن تقاضاهای سنگین و پیچیده یک برنامه درسی ملی داده است، در حالی که می‌خواستند به سرعت اجرایی کنند. در فرمان اصلاح آموزشی سال ۱۹۸۸، قدرت فزاینده دولت و نخست وزیر زمینه نفوذ یک ایدئولوژی تربیتی مبتنی بر روحیه مصرف گرایی، کارآفرینی فردی و رقابت را فراهم می‌کند. این برنامه درسی ملی که بعدها در فضای علمی انگلستان در حکم مقصّر از آن یاد شد، حمایت رو به کاهشی را در میان دست اندرکاران تعلیم و تربیت بر می‌انگیزد و بسیاری از آنان ویژگی موضوع مدار آن را از مد افتاده و نامتناسب با نیازهای دانش آموزان امروز می دانند (کانوی، ۲۰۱۰).

از نظر کیوای (۲۰۱۱)، برنامه درسی ملی بیشتر حامل معانی اجتماعی، فرهنگی و سیاسی است. با اقرار و اذعان به کارکرد جامعه شناختی و سیاسی برنامه درسی ملی، معمولاً دولتها کوشش چندانی در تحول‌دهی نقش عناصر اصلی و مؤثر در برنامه درسی ملی و در راستای حرکتی تمرکززدایانه و دور از تجویزهای برتری‌جویانه، به عمل نمی‌آورند. زیرا همان‌طور که اَپل (۲۰۰۳) می‌گوید «دوست داشته باشیم یا نداشته باشیم، گفتار برنامه درسی گفتار قدرت است». دولت مرکزی برنامه درسی ملی را به منزلهٔ دستگاهی اجتماعی برای قطعی کردن محدودهٔ میان آنچه در

1 . Conway, David

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

مدارس باید آموزش داده شود و آنچه نباید آموزش داده شود، به‌کار می‌گیرد. همچنین، موقعیت ممتاز برنامه درسی ملی در کل نظام آموزشی به نیروی فعال مشترکی برای تقویت ارزشها و باورهای فرهنگ مسلط از طریق تحصیلات دوران مدرسه‌ای، تبدیل می‌شود. اما باید توجه داشت که رابطه قدرت هرگز ثابت نیست. هر جا که قدرت و زور هست، مقاومت هم هست (فوکو، ۱۹۷۵ نقل شده در کیوای، ۳۵: ۲۰۱۱). این فرایند سیاسی برتری جویانه، باید نسبت به جانشینها و مخالفانی که تسلط و حاکمیت آن را مورد سؤال قرار می‌دهند، هشیار و پاسخگو باشد. زیرا با حرکت تدریجی اصلاح برنامه درسی، تنش میان تمرکز گرایی و تمرکز زدایی شدّت می‌گیرد.

تجربیات و دیدگاههای هدایت کننده

به منظور فراهم کردن خطوط راهنمایی برای بررسیهای آتی، لازم است تا مروری بر بعضی تجربیات و دیدگاه‌های هدایت کننده در حوزه برنامه درسی ملی صورت گیرد. یکی از اساسی ترین دیدگاههای هدایت کننده در تدوین برنامه درسی ملی را آلن رید (۲۰۰۵) مطرح کرده است. او بر تفکر و تعمقی دوباره در برنامه درسی ملی و مشارکت در تدوین آن تأکید کرده و راه حل را در حرکت به سمت تدوین و اجرای برنامه درسی مبتنی بر ایجاد برخی "تواناییهای اساسی" در سطحی ملی و کل ایالتها و سرزمینها دانسته است. در الگوی پیشنهادی او ضمن توجه به عناصر ملی همگانی و رویکردی که یکپارچگی برنامه درسی ملی را بازنمایی می‌کند، اجازه می‌دهد که فضایی مهم و معنادار هم برای تفسیر محلی و بومی وجود داشته باشد. الگوی پیشنهادی مشارکتی او برای برنامه درسی ملی از تحلیل زمینه و بافت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی معاصر، جامعه شهری و ایالتی، تحولات اقتصادی جهانی، هویتهای فردی و اجتماعی استرالیا نشأت گرفته است. تواناییهای اساسی نمایانگر تواناییهای شخصی مورد نیاز برای زندگی کردن، حفظ و نگهداری ارتباطات و شهروند بودن در قالب ملت- دولت در دنیایی است که به سمت جهانی شدن می‌رود. از نظر او تولید تواناییهایی مانند موارد زیر می‌باید از طریق مشارکت و گفتمان ملی حرفه‌ای به دست آیند (۵۵-۴۳: ۲۰۰۵):

- توانایی کار دانشی[1]، چون دسترسی به اطلاعات، تحلیل کردن، مفهوم ساختن، تصمیم‌گیری، پاسخ دادن، فهم چشم‌اندازهای متفاوت، استدلال اخلاقی، طرح و حل مسئله، کاوشگری و ...؛
- نوآوری و طراحی، کنجکاوی، انعطاف پذیری، اطمینان، ریسک‌پذیری؛
- ارتباطات اجتماعی مولد چون کار تیمی، مشارکت و همیاری، اعتماد، پی‌ریزی سرمایه اجتماعی؛
- مشارکت فعال؛
- مفاهمه

1 . Knowledge work

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

و درک میان- فرهنگی؛ •وابستگی به یکدیگر و تداوم پذیری؛ • فهمیدن خود؛ • اخلاق و ارزشها؛ • مفاهمه و سواد چندگانه.

سالبرگ[1] (۲۰۰۵) در زمینهٔ تغییر برنامه درسی به منظور یادگیری که می‌تواند ملاکهایی برای تدوین برنامه درسی ملی به‌دست دهد، چند توصیه زیر را مطرح کرده است:

۱. تدوین موفق برنامه درسی، نیازمند بهره‌گیری مناسب تر از «دانش تغییر» است و شکست، اغلب نتیجه غفلت از این پیام اساسی است (۱۸: ۲۰۰۵).

۲. توجه به از نومفهوم ساختن برنامه درسی که از جمله این نوسازی مفهوم برنامه درسی، مواردی چون برداشتن بار زیادی از برنامه درسی، رفع به‌هم ریختگیها و عدم تناسبها برای معلم و دانش‌آموزان، به ویژه در نظر گرفتن برنامه درسی به منزلهٔ «فرایند» به جای «محصول» است یعنی دوری کردن از نگاه «ابزارگرایانه» به برنامه درسی است.

۳. تغییر دادن روشی که معلمان یاد می‌دهند و دانش‌آموزان یاد می‌گیرند، به رویکردهایی ویژه و راهبردهای اجرایی اندیشمندانه‌تر نیاز دارد. انعطاف‌پذیری در برنامه‌های درسی و روشها و کمک به معلمان برای خلق هسته‌ها و جوامع یادگیری حرفه‌ای از راهبردهای پیشنهادی هستند.

هلستروم (۲۰۰۵) می‌گوید برنامه درسی ملی باید واضح و قابل فهم باشد. به‌هم ریختگیها و در هم آمیختگی راهبردها و سیاستها در سطح ملی، کار را در سطح مدرسه خیلی سخت می‌کند. اجازه دادن به مدارس برای انتخاب، ایجاد امکاناتی برای همکاری معلمان، استفاده از پروژه‌های راهنما (پایلوت)، حفظ رفاه و شأن معلمان، مشورت دادن به مدارس برای چگونه سازمان دادن برنامه درسی و یاد دادن برای اینکه مسائل را ببینند و به سرعت حل کنند، از مهم‌ترین توصیه‌هاست.

آدامز[2] (۲۰۰۵) در مورد ورود دیدگاههای جدید برنامه درسی در فرایند آموزش و یادگیری و ایجاد یک حرکت ملی اصلاحی در حوزه برنامه درسی، سه چشم‌انداز را مطرح می‌کند. وی چشم‌اندازی را که مبتنی بر پشتیبانی از تغییر آموزشی و داشتن حرکتی مداوم و اصلاح طلبانه است پذیرفتنی‌تر می‌داند. برای اجرای موفقیت‌آمیز خط مشی اصلاحی، بیش از همه بر نقش پژوهش و انجام نوآوریهایی که توسط پژوهش و اطلاعات و مراقبت های نظامدار ناشی از آن حمایت می‌شوند، تأکید می کند. به نظر او این فرایند باید همراه با سنجش نظامدار از پیشرفت کسب شده در قالب نشانگرهای کمی و کیفی صلاحیت کسب شده باشد (۱۳: ۲۰۰۵). از دیگر شرایطی که او

1 . Sahlberg, Pasi
2. Adams, D. K.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

مطرح کرده است می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: مبتنی بودن اصلاحات به نیازهایی که مردم بیان می‌کنند، البته در جایی که فضای عمومی آماده بحث و گفتمان شده است. اصلاحاتی به نتیجه می‌رسند که از نظر فرهنگی پاسخگو باشند و با زبان، ارزشها و الگوهای کارکردن محلی سازگار باشند. اصلاحاتی که کمتر تعارض داشته باشند و از پروژه‌های کم ابهام برای خط‌مشی گذاری در کل محیط آن حکومت بهره برند و تفاهم و گفتمان عمودی و افقی درمیان گروههای ذینفع، ذی‌نفوذ و عناصر و شرکای اصلی فرایند آموزش وجود داشته باشد. نقشها و مسئولیتهایی که برای حکومت و بازیگران اصلی وجود دارد به وضوح و شفاف بیان شوند. عقلانیت سازمانی وجود داشته باشد که به صورت مشخص توانایی یک سازمان برای یادگرفتن و واکنش کردن را نشان دهد.

استرلینگ[1] (۲۰۰۳)، شکل دادن یک پارادایم جایگزین[2] از نوع بوم شناسانه[3] و پسامدرن[4] را برای نظام آموزشی انگلستان که تداوم پذیر و پایدار[5] باشد و الگویی مشارکتی و مبتنی بر توجه به کل سیستمها باشد، پیشنهاد می‌کند. از نظر او شرایط پیشنهادی برای تدوین چنین برنامه درسی ملی به شرح زیر است:

- نگاهی کل‌نگر[6] به آموزش و پرورش که در جستجوی تغییر در فرهنگ آموزشی است، اهمیت بسیار مهم دارد.
- تأکید بر به وجود آمدن فهم بوم شناختی، زیرا بدون چنین فهمی که دارای ابعاد اخلاقی است، احتمالاً فارغ التحصیلانی در قالب شعارهای جامعه دانایی، جامعه اطلاعاتی، جامعه یادگیری پدیدار می‌شوند که می‌توانند بیش از افراد قبلی از جامعه و انسانها بهره‌کشی کنند.
- حرکت به سمت یادگیری و کاوشگری نظامدار، که نشانگر الگوی بوم شناختی است و متضمن نگاه کردن و دیدن کارها به صورتی متفاوت با قبل است. دور شدن از کنترلهای بیرونی منظم و به جای آن، تفکر مجدد بر مبنای مشارکت و همیاری؛ توجه به تعاملها و اثرگذاریها در کل نظام آموزشی و سیستمها بر اساس بصیرت ناشی از تفکر سیستمی؛ تأکید بر مردم سالاری بومی و نظریه پیچیدگی (۲۱۵-۲۱۴ :۲۰۰۳).

1. Sterling, S.
2. Alternative paradigm
3. Ecological
4. Postmodern
5. Sustainable
6. Holistic

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

آپل (۲۰۰۴) پیشنهاد می کند که برای مواجهه با پیچیدگیها و بی تعادلیهای حوزه قدرت که سبب می‌شود تا در حوزه برنامه درسی، به ویژه تدوین برنامه درسی ملی، نظامهای آموزشی به سوی بازتولید شکلها و ایدئولوژیهای مسلط آموزشی در برنامه درسی و امتیازات اجتماعی و سیاسی که آنها را همراهی می‌کند، بروند، گفتمانهای مبتنی بر «**پداگوژی نقادانه**» را مورد توجه قرار دهند تا بتوان آنها را به بلاغت و حکمت منتهی کرد. شرط اولیه برای بروز و تکوین این پداگوژی نقادانه را نیز برخورد توأم با صداقت و ایمان با دگرگونیهای تحمیل شده می‌داند تا بتوان در برابر گفتمان مسلط سیاسی، دیدگاهی نو و مورد توافق خلق کرد.

کانوی (XIX: ۲۰۱۰)، نیز، معتقد است که اگر قرار است چیزی به نام برنامه درسی ملی تهیه و حفظ شود، نیاز بدان است که بسیار بیش از آنچه در حال حاضر هست، حالت تجویزی خود را از دست بدهد و الگویی منعطف باشد .

در نگاهی به تجربیات و دیدگاههای کشورمان در زمینهٔ تدوین برنامه درسی ملی، مهرمحمدی (۱۳۸۹) بر توجه به دو نظرگاه تاکید دارد. نخست، تمرکز زدایی یا آزاد سازی برنامه درسی با توجه به مشخصات متمرکز نظام برنامه درسی موجود ایران که به باور وی باید محرک و مشوق اصلی در حرکت جدید در تولید برنامه درسی ملی باشد. دوم، تلفیق یا درهم تنیدگی است که وجه دیگری از کاستیهای برنامه‌های درسی در نظام آموزشی به شمار می آید، بنابراین باید برنامه درسی ملی معرف گشایشهای جدی و معناداری در این زمینه باشد. سلسبیلی (۱۳۸۷ و۱۳۹۰) نیز، در تدوین برنامه درسی ملی با توجه به تفاوت های دیدگاهی موجود در زمینهٔ اجتماعی و فرهنگی کشور و نظام آموزشی به ارائه خطوط راهنمایی برای تدوین برنامه درسی ملی به منظور کاهش تعارضهای دیدگاهی می پردازد و توجه به تدوین برنامه درسی ملی در راستای توجه به ایجاد فرصت‌های یادگیری سازنده به جای کتاب مداری و انتقال دانش تجویزی و ضرورت کاربرد تلفیق همخوانی از دیدگاههای برنامه درسی در تدوین برنامه درسی ملی را متذکر می شود. تمرکززدایی به سمت اقتدار مدیریتی، برنامه‌ریزی درسی و آموزشی مدرسه و معلمان و مرجعیت قوی‌تر تخصصی آنها در حوزه برنامه درسی ضمن ایجاد توافق در اهداف و آرمانهای ملی، تاکیدی دیگر است که وی مطرح کرده است (سلسبیلی، ۱۳۸۶).

تامّلی در نگاشت سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

کار تدوین و تولید سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران از اسفندماه ۱۳۸۴ و با تشکیل دبیرخانه‌ای برای آن آغاز شد. با تصویب تشکیل کمیسیون راهبری تولید و تدوین برنامه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

درسی ملی در هفتصد و چهل و پنجمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش در ۱۳۸۶/۲/۴ و ابلاغ آن با تأیید رئیس جمهوری به عنوان رئیس شورای عالی آموزش و پرورش در اواخر خرداد ۱۳۸۶، تولید برنامه درسی ملی وارد فازی جدید از تدوین و تشکیل کمیته‌های هفتگانه تخصصی شد. نخستین نگاشت برنامه درسی ملی در بهمن ماه ۱۳۸۷ تدوین و برای اعتباربخشی در اختیار مقامات استانی و کارشناسان حوزه‌های ستادی و استانها قرار گرفت. دومین نگاشت سند در ۲۵ اسفند ۱۳۸۷ و سپس نگاشتهای بعدی تا نگاشت پنجم، به همین ترتیب در بهمن ماه سالهای ۱۳۸۸، ۱۳۸۹ و ۱۳۹۰ پس از مطالعات جانبی و کسب دیدگاه مسئولان عالی نظام و طی جلسات متعدد در کمیسیون راهبری طرح، برای تصویب نهایی به شورای عالی آموزش و پرورش و سایر مراجع ذیصلاح آماده و ارائه شد.

در این مطالعه، برای بررسی و تامل در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، نگاشتهای سوم تا پنجم منتشر شده در سالهای ۱۳۸۸ تا ۱۳۹۰ و مصوبه اسفند ۱۳۹۱، مورد توجه قرار گرفته اند. نگاشت پنجم برنامه درسی ملی که آخرین نگاشت ثبت شده در شورای عالی آموزش و پرورش بوده است، در بهمن ماه ۱۳۹۰ با تفاوت بسیار جزئی نسبت به نگاشتهای قبلی در ۱۳۴صفحه (هشت بخش) همراه با ضمائم آن در ۳۳ صفحه منتشر شده و مبنای مصوّبه نهایی بوده است. مصوّبه برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران نیز در پایان اسفند ۱۳۹۱ و پس از آخرین بررسیها و تایید در پانزده جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، در ۶۸ صفحه منتشر شده است. این مصوبه در واقع خلاصه ای منتخب از نگاشت پنجم است که دارای ۱۵ بخش و یک پیوست است.

باتوجه به جستاری که در مورد برداشتهای مختلف صورت گرفت، حال به بررسی و تامّل در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران پرداخته می شود. در این راه، یافته های تعدادی از نقد و تحلیل های صورت گرفتهٔ مرتبط با موضوع این پژوهش نیز مطرح می شود.

نخستین مطلب قابل تامل در فرایند تولید برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران آن است که در نظام آموزشی متمرکزی چون ایران، همواره مجموعه برنامه درسی و کتابهای درسی هماهنگ و تجویز شده در تمام مقاطع تحصیلی که به صورت یکسان اجرا می شده در سطح کشور وجود داشته که در واقع برنامه درسی ملی بوده است. هر چند سالی یک بار این برنامه و کتابهای درسی در سطح ملی دچار تغییراتی می شده است، اما از حرکت پر طمطراق جدید در تدوین چیزی به نام برنامه درسی ملی با کمیسیونها و کمیته های برنامه‌ریزی گوناگون، انتظار می رفت که چشم اندازی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

نو در جهت بازتر شدن نظام آموزشی و منعطف تر شدن برنامه‌های درسی داشته باشد و «سند ملی برنامه درسی» در ایران تدوین شود. در این زمینه مهر محمدی (۱۳۸۹:۱۱) می گوید: تردیدی نیست که از یک نظر در ایران همواره برنامه یا برنامه های درسی ملی داشته ایم و لذا برنامه درسی ملی نه یک ایده تازه، بلکه در کشور ما تحصیل حاصل است و برنامه ریزی درسی ما بیش و کم همیشه، چه پیش از انقلاب و چه پس از آن، بر این سبیل پیش رفته است. مثلا برنامه درسی ملی علوم داشته ایم یا برنامه درسی ملی زبان فارسی داشته ایم، گرچه به آن برنامه درسی ملی اطلاق نکرده ایم. بدین ترتیب پروژه برنامه درسی ملی پاسخ به یک نیاز واقعی نیست، بلکه پرداختن به یک شبه نیاز یا نیاز کاذب است. اما کمبود در این زمینه در واقع نظر دومی به تولید برنامه درسی ملی است که یک نیاز واقعی ملی قلمداد می شود و بر غفلت پیشینیان از آن صحّه گذاشته می شود. بدین مضمون که نظریه مدوّنی که برنامه ریزی درسی در حوزه ها و سطوح مختلف از آن ارتزاق کند وجود نداشته، بنابراین نیاز به یک" الگوی ملی نظری برنامه درسی در ابعاد طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی "به شکل غیرقابل انکاری وجود دارد. این خلائی است که در حوزه برنامه درسی کشور باید برطرف کرد و شرط لازم، البته نه شرط کافی، برای تحول به سمت موفقیت به شمار می آید. در همین زمینه، آلن رید (۲۰۰۵) نیز در تدوین مجموعه ای به نام برنامه درسی ملی، داشتن توجیه منطقی ساختاریافته یعنی وجود آسیب شناسیها و نیازسنجیهای عمیق و منصفانه، وجود دیدگاه نظریه پردازی شده در حوزه برنامه درسی و داشتن مبنای قوی پژوهشی و مفهومی را یادآور می شود.

دومین مطلب قابل تامّل در تدوین سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، سطح تخصصی و تسلط علمی تدوین کنندگان چنین مجموعه ای است. تولید چنین سندی همان‌طور که رید (۲۰۰۵) متذکر می شود، بخش اصلی و نخبه جامعه آموزشی متخصص از جمله در حوزه مطالعات برنامه درسی و آموزش، فلسفه و جامعه شناسی آموزش و پرورش را می باید درگیر کند. اما چنان که مهر محمدی (۱۳۸۹) نیز متذکر می شود آیا در تدوین سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی نیز این مهم درحد شایسته رعایت شده است؟ وی می گوید (۱۳۸۹:۹)«آخر چگونه متصور است که امری مثلا حقوقی به متخصصان حقوق سپرده نشود و با بی اعتبار تلقی کردن جامعه علمی مربوطه مثلا به متخصصان تاریخ سپرده شود! یا در سیاستگذاری پزشکی در کشور رهبری جریان به دست مثلا متخصصان علم سیاست سپرده شود؟» این پرسش قابل طرح است که متولی مهم‌ترین رخداد سیاستگذاری در حوزه برنامه درسی یعنی تدوین به اصطلاح " برنامه درسی ملی"

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

در ایران چه کسانی بوده اند؟ متولیان درجه اول، درجه دوم و درجه سوم به چه نسبت از میان اعضای جامعه متخصصان برنامه درسی کشور انتخاب شده اند؟ و چرا؟

همان‌طور که مهر محمدی (۱۳۸۹) به درستی متذکر می شود، تحلیل سوابق و صلاحیتهای مجموعه دست اندرکاران اصلی طبق آنچه در ویراست سوم آمده است، الف) براساس ضریب تخصص افراد در حوزه برنامه درسی و به رسمیت شناخته شدن ظرفیت تخصصی آنان در جامعه علمی و ب) ضریب درگیری و اثر در پروژه برای هر یک از آنها، تصویر روشنی از وضعیت تدوین کنندگان اصلی چنین مجموعه ای را به‌دست خواهد داد و مشخص خواهد کرد که جامعه علمی برنامه درسی کشور تا چه حد در ارزیابی شرائط و آن را از جنس بروز «اعوجاج اسمی» تلقی کردن محق است. از نظر او بررسی اولیه و در حد یک فرضیه، حکایت از آن دارد که میان ضریب درگیری و ضریب تخصص تدوین کنندگان اصلی در این طرح نسبت معکوس برقرار است.

امّا، مطلب بسیار مهم و قابل تامّل در تدوین سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، برداشت از برنامه درسی ملی در این سند با درنظر گرفتن طیف صعودی برداشتهای از برنامه درسی ملی است. در بخش اول این جستار، طیفی صعودی برای برداشت از برنامه درسی ملی و جایگاه توجه بدان در نظامهای آموزشی متفاوت مطرح و مشخص شد که با حرکت به سمت بالاتر این طیف، میزان تجویزی و تحمیلی بودن، محدود شدن قدرت انتخاب، محدود شدن آزادی و آگاهی عناصر اصلی فرایند آموزش محسوس‌تر می شود. در مورد برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران نیز با توجه به آنچه در بخشهای مبانی، رویکرد، اصول و اهداف در نگاشتها و مصوبّه سند مذکور (۱۳۸۹، ۱۳۹۰ و ۱۳۹۱) آمده است و در ادامه مقاله به صورت مدلّل مورد تامّل ونقد قرار خواهد گرفت، مشاهده می شود که برداشت مبتنی بر هژمونی مذهبی و در سمت بالای طیف صعودی برداشتها در سند مذکور غالب است. چنانکه گفته‌های مسئولان، مصوبات و مطالعات و تشکیل کمیسیون راهبردی و دیگر کمیته‌ها و تیمهای تدوین برنامه درسی ملی منعکس شده در ویژه نامه های برنامه درسی ملی (۱۳۸۷و ۱۳۸۸) نیز نشانگر تأکید بر استقرار فلسفه و نظام اسلامی تعلیم و تربیت در برداشتی بنیادگرایانه‌تر و سنّت‌گرایانه‌تر است و پاسخگویی به اهداف سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و مبانی فکری و عقیدتی نظام جمهوری اسلامی است. به عبارت دیگر، همانطور که در ویژه نامه برنامه درسی ملی (۲۶: ۱۳۸۷) آمده، ارائه یک نمونه عینی از برنامهٔ درسی ملی مبتنی بر فلسفهٔ اسلامی تعلیم و تربیت مورد نظر است. در سند برنامه درسی ملی، رویکرد و جهت گیری کلی برنامه درسی ملی «فطرت گرایی توحیدی» ذکر شده است (۱۳۹۱:۱۱، ۱۳۸۹:۳۱ و

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

۱۳۹۰:۳۲). همان‌طور که در این اسناد آمده (نگاشت پنجم، ۱۳۹۰:۳۳)، حاکمیت این رویکرد در برنامه درسی ملی به معنای زمینه‌سازی لازم و مناسب جهت شکوفایی فطرت الهی انسان به منظور دست‌یابی به مراتبی از نفس مطمئنّه از طریق درک و استفاده مطلوب از موقعیت در راستای تحقق حیات طیّبه است. آنچه از تعریف و ویژگیهای برشمرده ذیل رویکرد مذکور در نگاشت مذکور و مصوّبه سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی، با توجه به بنیان نظری حوزه دیدگاهها و رویکردهای برنامه درسی برمی آید، ضمن اینکه تاحدود زیادی همراه با مبهم گویی و آرمانگرایی گسترده است، اما مشخص است که رویکرد مورد اشاره بسیار نزدیک به دیدگاه پای‌بندی سنتی دینی[1] در تقسیم بندی آیزنر (۱۹۹۴) از ایدئولوژیهای برنامه درسی است. همان‌طور که آیزنر مطرح می کند (۱۹۹۴:۵۷)، هدف تربیت در دیدگاه پایبندی سنتی مذهبی، شکل دادن نظرگاه فراگیران است تا آنکه عقاید فراگیران با محتوای ارائه شده در منابع درسی این نظام کاملاً سازگار و هماهنگ گردد. معلم نقش سنگینی در راهنمایی دارد و مسئولیت آموزش اخلاقی به عهده اوست. در چنین دیدگاهی هدف آن است که فرد یک معتقد مذهبی واقعی بار آید و مطالبی هم که ارائه می شود اساساً درباره شکّها نیستند، بلکه درباره یقینیّات هستند. به این ترتیب، پرسیدن، شک کردن و انتقاد کردن مورد استقبال قرار نمی گیرد. در نتیجه برداشتی مبتنی بر استیلا و پایبندی دینی، البته با تاکید بر مذهب شیعی در برنامه درسی ملی تدوین شده به چشم می خورد که تاییدی بر برداشتی منطبق بر تجویز هژمونیک در طیف برداشتهایی از برنامه درسی ملی است. بررسی بخشهای دیگر این سند همچون مبانی و اصول این نتیجه گیری را مشخص‌تر خواهد کرد. در بخش اصول، اصل اول۱-۳- دین- محوری است و اصل۴-۳- اعتبار نقش مرجعیّت معلم (۱۳۹۱:۹) که وجود این دو اصل تاییدی است بر هژمونی دینی و تا حدودی تجویزی بودن برنامه درسی ملی. قابل توجه است که در بنیان نظری حوزه برنامه درسی و آموزش تاکید بر یادگیرنده و یادگیری است و نه یاددهنده (معلم) و یاددهی و از مرکز توجه قرار گرفتن "یادگیری" در مرکز نظام تعلیم و تربیت، به عنوان نوعی انقلاب کوپرنیکی یاد می شود (دمپسی[2]، ۱۹۸۷). در بخش مبانی، مبانی هستی شناختی، مبانی انسان شناختی، مبانی دین شناختی و به ویژه مبانی ارزش شناختی (۱۳۹۱: ۵۷ تا ۶۲) کاملاً مویّد نتیجه گیری فوق است. چنانکه صرفاً «دین» شامل عقل و فطرت و قرآن و سنت، منبع همه ارزشهاست و سایر ارزشها از آن کسب اعتبار می کنند (۱۳۹۱:۵۷). بندهای تشکیل دهنده این

1. Religious Orthodoxy
2. Dempsey, Ruth

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

قسمت از جمله ارزشهای مربوط به امّت اسلامی و ارزشهای مربوط به جامعه جهانی نیز مویّد تاکید بر نگاه به همه ارزشها و امور زندگی از دریچه ایدئولوژیک مذهبی است. از جمله به بند های ۱/۴/۴۳ ، ۱/۴/۴۹ و ۱/۴/۵۴مبنی بر برقراری وحدت و همبستگی (صرفاً) میان مسلمانان، مبارزه با استکبار جهانی و صهیونیزم در جهت ایجاد صلح و عدالت و ترویج انتظار ظهور حضرت مهدی (عج) در جهت حکومت عدل جهانی (۶۱ و۶۰:۱۳۹۱) می توان اشاره کرد. بررسی این مجموعه در بخشهای مبانی، رویکرد و اصول نشان می دهد گفتمان مبتنی بر توجه به تنّوع فرهنگی، تاکید بر ابعاد ملی و هویت ایرانی، احترام به نظام اعتقادی و ارزشهای دیگر ادیان و دوستی با آنها، مردم سالاری، ارزشهای انسانی مورد توافق جهانی و میثاق جهانی در مورد حقوق بشری، یادگیری و کسب مهارتهای زندگی در طرازی جهانی، چندان مورد توجه نیست.

در نقد و تحلیل بخشهایی از نگاشتهای سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مطالعات چندی صورت گرفته است. که در تکمیل نقد و تامّلی که مطرح شد، قابل توجه اند. از جمله، بررسی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مطلب قابل تامّلی بوده است که مورد نظر موسی پور و صابری (۱۳۸۹) قرارگرفته است. آنها، طی مقاله خود در پی بررسی و نشان دادن آن بوده اندکه برنامه درسی ملی درنظر گرفته شده به چه میزان با آنچه تجربه ملی و جهانی برای اجرای این گونه برنامه‌ها نشان می دهد تطابق دارد. در این مقاله نشان داده شده که اجرای برنامه های درسی کلان با چهار سطح تصمیم گیری همراه است: تعریف دیدگاه، تعیین رویکرد، انتخاب روش و تدوین سبک اجرای برنامه درسی. از نظر آنها گرچه شکلهای متفاوتی از عمل در هر مورد وجود دارد، که تجربه قابل توجه گذشته توفیق برخی از آنها را در موقعیتها و با اهداف خاص تایید می کند، اما این تجربیات، چندان مورد توجه دست اندرکاران تولیدبرنامه درسی ملی قرار نگرفته و منجر بدان نشده است تا برای اجرای برنامه درسی ملی، متعهد به آن عمل نمایند. متولیان تولید برنامه درسی ملی دیدگاه تفکیکی، رویکرد مهندسی، روش تدریجی و سبک اجرای برنامه با پذیرش قسمتی از برنامه جاری را مناسب اجرای برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران دیده اند. همچنین، باوجود آنکه اجرای برنامه مستلزم کسب توافق ذینفعان، تامین نیروی انسانی، تدارک امکانات و نظارت است؛ اما در شرح اجرای برنامه درسی ملی آن طور که باید به چهار مقولهٔ مذکور توجه نشده است. بر این اساس، گرچه برای تنظیم و تدوین «استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی» تجربهٔ گرانبهای دو تغییر عمده نظام آموزشی و برنامه های درسی ایران در دو حکومت معاصر کشور، علاوه بر تجربهٔ جهانی، در

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

اختیار بوده است؛ اما به نظر می رسد دست اندرکاران به شکلی مستقل از آن تجربیات، به تدبیر امور همت گماشته و به تولید برنامه پرداخته اند.

تحلیل و نقد الگوی هدف گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مطالعه دیگری است که حسنی صورت داده (۱۳۸۹) و نتایج آن نشان می دهد که با وجود ابتکار در به-کارگیری شیوه هرمی/ آرایه ای هدف گذاری، الگو در برخی بخش ها دارای ناسازگاری بیرونی و درونی است و تشویش و آشفتگی در تشریح و تبیین عناصر پنجگانه اهداف کلی در سند دیده می شود. ارتباط طولی میان عناصر اهداف کلی و غایت به خوبی تبیین نشده است. عناصر اهداف کلی نیز طبق مدعیات سند شرایط لازم را برای رابطه عرضی ندارند؛ در نتیجه آرایه تشکیل شده برای تکثیر اهداف در سطوح پایینی هرم اهداف، به لحاظ منطقی دارای مشکل همپوشانی است. در سطح اهداف کلی نیز یک خلأ محتوایی دیده می شود. یعنی در این سطح، الگو فاقد بیان روشن و صریح اهداف است. همچنین در سطح اهداف تفصیلی، کاربرد اصطلاح « صلاحیت» الگو را دچار ناسازگاری درونی کرده است. علاوه بر این در سطح اهداف جزیی، تعیین صلاحیتهای مشترک حوزه های یازدهگانه یادگیری، نظم درونی الگو را که حرکت از اهداف کلی به جزیی است با مشکل جدی مواجه نموده است. در مجموع بخش اهداف نیازمند اصلاحات اساسی است و از نظر وی با این شرایط، قابلیت بهره گیری در سند برنامه درسی ملی را ندارد.

کیانی، نویدی نیا و مومنیان (۱۳۹۰) درصدد نقد و ارزیابی رویکرد سند برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبانهای خارجی از سه منظر بوده اند: الف) بررسی از دیدگاه مبانی نظری و روان شناختی و هماهنگی و شفافیت محتوای درونی، ب) بررسی از نظر همخوانی با ادبیات مربوطه و شش اصل سیاست گذاری مورد قبول جهانی، ج) بررسی بر اساس همخوانی با اسناد بالا دستی. نتایج مطالعه آنها نشان می دهد که سند دارای نقاط ضعفی همچون عدم هماهنگی و ارتباط اهداف و ابهام و عدم شفافیت مطالب مطرح شده است. مواردی از ناهماهنگی سند با اصول ششگانه مستخرج از ادبیات مربوطه دیده می شود. عدم مشارکت تیم تخصصی در تدوین این سند، عدم توجه به امر نیاز سنجی، سهیم نبودن ذینفعان در تدوین سند (۱۳۹۰:۲۰۵) محسوس است. نتایج بررسی در عین حال نشان می دهد که بخش زبانهای خارجی برنامه درسی ملی (نگاشت سوم) نمی تواند زمینه را برای رسیدن به اهداف مطرح شده در اسناد بالادستی فراهم نماید.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

آقازاده و سنه (۱۳۹۲) در بررسی اجمالی و یادداشت گونه ای تحت عنوان «تربیت بدنی در برنامه درسی ملی»، مطرح کرده اند که در نگاهی گذرا به حوزۀ یادگیری سلامت و تربیت بدنی، معرفی شده در سند برنامۀ درسی ملی جمهوری اسلامی ایران نقدهای زیر را می توان ارائه کرد:

۱. کاستی در توجه به حوزۀ یادگیری سلامت و تربیت بدنی از منظر یک رشتۀ علمی؛ ۲. عدم تبیین حوزۀ یادگیری سلامت و تربیت بدنی بر پایۀ فرهنگ ایرانی و اسلامی به طور شایسته؛ ۳. عدم توجه به حوزۀ یادگیری سلامت و تربیت بدنی از منظر هویت گرایانه؛ ۴. محدود کردن حوزۀ یادگیری سلامت وتربیت بدنی به سطوح فرودست یا اهداف نازل حوزۀ یادگیری مورد بحث؛ ۵. عدم توجه به استعدادیابی ورزشی و ورزشهای آماتوری در حوزۀ تربیت بدنی؛ ۶. عدم توجه به نقش آفرینی فرهیختگی بدنی در ایجاد افتخارات ملی و بین المللی.

در مجموع، با توجه به آنچه در مورد ماهیت سیاسی برنامه درسی ملی و برداشتهای گوناگون از تنظیم برنامه درسی ملی مطرح شد و تامّل و نقدی که دربارۀ سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران مطرح شد مشخص است که برنامه درسی ملی تدوین شده ، کاملاً در طرف تجویزی و سلطه مذهبی طیف برداشت از برنامه درسی ملی قرار دارد. ضعفها، کاستیها و سوگیریهایی دارد که باید برطرف شوند. مبتنی بر گفتمان اجتماعی مسلط در جامعۀ مذهبی و شرایط حاکمیت سیاسی مبتنی بر تسلّط- تبعیّت است و در نظر دارد چنین هنجاری را در میان جامعه فراگیران و دست اندرکاران آموزش و پرورش محقق سازد.

نتیجه گیری و خطوط راهنما

ضرورت حرکت در زمینۀ تدوین برنامه درسی ملی با توجه به آسیب شناسی و شناختی منصفانه، عمیق و در عین حال دقیق از مشکلات نظام آموزشی و ساختار و محتوای موجود برنامه درسی رسمی دوره‌های مختلف تحصیلی و کسب شناختی از ضرورتهای توسعه آموزشی و برنامه های درسی در جمهوری اسلامی ایران انکار ناپذیر است. اما، این مهم لازم است با توجه به گفتمانی مبتنی بر دانش آموزش و پرورش نقادانه و پرهیز از تجویز و تلقینهای ایدئولوژیک و تقویت هژمونی مذهبی در تولید برنامه درسی ملی باشد، زیرا راهنمایی در سطح ملی به شمار می آید. در نتیجه داشتن نگاهی جامع و در زمینۀ تقویت تواناییهای اساسی یادگیری و کسب هویت ملی در چنین مجموعه ای مهم شناخته می شود. وجود جنبه هایی چون ناکارآمدیهای برنامه درسی موضوع مدار و مبتنی بر انتقال معلومات، ورود امواج جهت گیریهای ناشی از جهانی شدن و یادگیری جهانی؛ نگاههای نوین به انسان، آموزش و پرورش و برنامه درسی؛ نیازهای جامعه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

آموزشی امروز و فردا ، تحولات سیاسی –اجتماعی یکی دو دهه اخیر جامعه ایرانی با توجه به نقدی که به عمل آمد، وجود انتظارات گوناگون و متعالی از نقش آموزش و پرورش برای دهه‌های آینده با تأکید بر اسنادی چون سند چشم انداز بیست ساله و ایران ۱۴۰۴، بدیهی است که کار تدوین برنامه درسی ملی را پیچیده تر و تخصصی تر می کند و نیازمند حرکتی آگاهانه تر است.

عدم توجه به تفاوتها، نیازها و علائق عناصر اصلی ذینفع و ذیربط در فرایند آموزش و پرورش، انکار ابعاد سازنده تبادلات فرهنگی با جهان و ازجمله با غرب و حتی تقابل با تحولات و آثار مثبت ناشی از فرایندهای جهانی و یادگیریهای جهانی و گسترش ارتباطات انسانی در سطحی جهانی تحت عنوان مقابله با تهاجم فرهنگی و بسته کردن محیط اجتماعی و آموزشی در قالب بسته‌ای به عنوان برنامه درسی ملی، به نوعی به سودار کردن و بی‌ارزش کردن تدوین چنین برنامه‌ای منتهی می‌شود و برنامه درسی ملی صرفاً تجویزی برتری جویانه برای تقویت گفتمان مسلط حاکم و تقویت رابطه تسلط- تبعیت در جامعه فرهنگی و آموزشی خواهد بود.

بررسیهای انجام شده و نقد صورت گرفته دربارهٔ این مطالعه در حوزه برنامه درسی ملی و تامّل در تجربیات نظامهای آموزشی و دیدگاههای هدایت کننده ای که مطرح شد خطوط راهنما و توصیه های زیررا نشان می‌دهد:

۱. تدوین برنامه درسی ملی مبتنی بر مطالعه‌ای جامع و آسیب شناسی دقیق و منصفانه از مسائل نظام آموزشی، برنامه های درسی و بستر[1] جامعه آموزشی باشد. در تدوین آن انجام نیازسنجیهای اصیل با توجه به ابعاد و جوانب متفاوت فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و تربیتی و گوناگونیهای موجود در نگاهی ملی حائز کمال اهمیت است.

۲. برنامه درسی ملی مبتنی بر اهداف ملی و تقویت تواناییهای اساسی یادگیری و صلاحیتهای مشترک در تمام فراگیران باشد و بخشهای آن به صورت ملی هماهنگ شود. به طوری که احتمال اجرای جایگزینهای اصیل بومی باتوجه به تغییرات و تفاوتهای منطقه‌ای و استانی وجود داشته باشد و همهٔ ابعاد و عناصر برنامه درسی از قبل تجویز و تحمیل نشده باشد.

۳. در تدوین برنامه درسی ملی، به ویژه انتخاب رویکرد برنامه درسی ملی، توجه به بنیان نظری و دیدگاهی حوزهٔ برنامه درسی و تجربیات جهانی در ایجاد برنامه درسی ملی ضروری است. بنانهادن چارچوبی اصولی، روشن و مشروح از جهت نظری برای برنامه درسی ملی و به منزلهٔ دانش تغییر

1. Context

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

از اهمیت بسیار برخوردار است. این چارچوب باید به دور از آرمانگراییها و شعارزدگیهای نابجا، برداشتهای ایدئولوژیک مذهبی، سیاسی، قومیتی و فرهنگی و سوگیریهای افراطی باشد.

۴. تولید برنامه درسی ملی مبتنی بر فرایندی باشد که جامعه آموزشی متخصص را در مراحل مفهومی ساختن و تدوین برنامه درگیر کند و به اقناع نسبی برساند .

۵. به طیفِ برداشتهای موجود از برنامه درسی ملی در نظامهای آموزشی توجه و کوشش شود تا جهت گیری برنامه درسی ملی در راستای افزایش قدرت انتخاب، آزادی و آگاهی عناصر اصلی فرایند آموزش باشد.

۶. در صورت تأکید بر ایجاد استانداردهای ملی، هدف صرفاً یکنواخت کردن محتوا و دانش و انتقال معلومات غیرقابل دفاع و ایجاد انضباط سخت گیرانه نباشد. بلکه، ماهیت سازنده و پویای اجتماعی دانش نیز مورد توجه قرار گیرد و زمینهٔ کاربرد روشهای فعال و رویکرد تلفیقی یا درهم تنیدگی فراهم شود تا وجهی دیگر از کاستیهای برنامه های درسی در نظام آموزشی در نظر گرفته شود.

۷. ضمن در نظر گرفتن شاخصها و استانداردهای ملی، برنامه درسی ملی از انعطاف پذیری در تدوین و اجرا برخوردار باشد و زمینه سازگار کردن برنامه ها در سطح مدرسه وجود داشته و برنامه‌ریزی درسی به گونه ای باشد که برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه مکمل اجرای برنامه درسی ملی باشد.

۸. توافق روی چند اصل و ایجاد مجموعه‌ای از «تواناییها» در دانش‌آموزان در سطح ملی و در قالب برنامه درسی ملی و وجود نگاهی کل نگر به آموزش و پرورش و برنامه های درسی راهگشاست. از جمله تاکید بر اصل «انعطاف پذیری» و «آزادسازی برنامه درسی» در تولید سند برنامه درسی ملی برای دستیابی به «وضعیت تعادلی» در کشوری مانند ایران که از کشورهای دارای نظام آموزشی بسته و کنترلی محسوب می شود ضروری است.

۹. هدف از تدوین و اجرای برنامه درسی ملی، تقویت هویت ملی در سراسر کشور و نظام آموزشی در حکم هدفی در راستای مستحکم کردن حمایتهای محلی و منطقه‌ای از تمام مردم، جامعه محلی و رای دهندگان باشد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

منابع

آقازاده، محرم و سنه، افسانه. (۱۳۹۲). تربیت بدنی در برنامه درسی ملی. *رشد آموزش تربیت بدنی*، دوره سیزدهم، شماره ۳، ۱۴-۱۹.

حسنی، محمد. (۱۳۸۹). نقد الگوی هدف گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، سال پنجم، شماره ۱۸، پاییز ۱۳۸۹، ۸۹-۱۱۹.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران* ، مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی. (۱۳۸۷). *ویژه نامه برنامه درسی ملی ، شماره ۱و۲* . تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، انتشارات مدرسه.

دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی. (۱۳۸۸). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی)*. نگاشت سوم. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، بهمن ماه ۱۳۸۸.

دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی. (۱۳۸۹). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی)*. نگاشت چهارم. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، بهمن ماه ۱۳۸۹.

دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی. (۱۳۹۰). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی)*. نگاشت پنجم. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، بهمن ماه ۱۳۹۰.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۶). گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال اول، شماره ۴، بهار ۱۳۸۶، ۴۹-۶۸.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۷). تدوین برنامه درسی ملی در کشاکش های دیدگاهی: ۱-جهانی شدن و یادگیری جهانی، ۲- تمرکز زدایی و تکثر گرایی، ۳- بومی گرایی و پایداری، ۴- بنیادگرایی و راست دینی مذهبی ، ۵-انتقال دانش و موضوع مداری. در *همایش هشتم انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*. بابلسر: دانشگاه مازندران، ۸ و۹ آبان ماه ۱۳۸۷.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۰). طراحی فرصت‌های یادگیری در تلفیقی فرایند مدار از دیدگاههای برنامه درسی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال بیست و هفتم، شماره ۱، ۶۳-۹۱.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۰). *نقدی بر ویرایش چهارم سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، گروه پژوهشی برنامه‌های درسی و روشهای تدریس.

شورت، ادموند. (۱۳۸۷). *روش شناسی مطالعات برنامه درسی* (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران). تهران: انتشارات سمت با همکاری انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

کیانی، غلامرضا؛ نویدی نیا، حسین و مومنیان، محمد. (۱۳۹۰). نقد و بررسی طرح ملی نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبانهای خارجی. *فصلنامه پژوهش های زبان و ادبیات تطبیقی*، شماره پیاپی۶، تابستان ۱۳۹۰، ۱۸۵-۲۰۹.

موسی پور، نعمت الله و صابری، سید حسین. (۱۳۸۹). ارزشیابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، سال پنجم، شماره ۱۸، پاییز ۱۳۸۹، ۶۲-۸۸.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). نقد و نظری بر نگاشت سوم سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، سال پنجم، شماره ۱۸، پاییز ۱۳۸۹، ۸-۳۱.

Adams, D. K. (2005). *Redesigning educational governance and implementing continuous educational change*. Paper presented at the Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21st Century, Istanbul, Turkey, June 8-10 (pp. 9-17).

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.

Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College, Columbia University.

Apple, M. W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.

Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo- conservatism and the politics of education reform. *Educational Policy, 1*(18), 12-44.

Avenstrup, R. (2005). *Tomorrow's curriculum today: Social transformation and curriculum*. Paper presented at the Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21st Century, Istanbul, Turkey, June 8-10 (pp. 77-89).

Baranovic, B. (2005). *Towards a new curriculum for compulsory education in Croatia.* Paper presented at the Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21st Century, Istanbul, Turkey, June 8-10 (pp. 91-97).

Conway, D. (2010). *Liberal education and the national curriculum*. London: The Cromwell Press Group.

Dempsey, R. (1987). *An alternative approach to teacher education: Preparing teachers for excellence in facilitation of lifelong learning.* Primary-Junior Program at the Faculty of Education, University of Ottawa, Canada.

Dwight, A. (1992). *Schools for a new century: A conservative approach to radical school reform*. Available at http://www.eric.ed.gov.

Eisner, E.W. (1994).*The educational imagination on the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York: Macmillan College Pub. Co.

Hellstrom, M. (2005). *School Curriculum – Is it worth trying?* Paper presented at the Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21st Century, Istanbul, Turkey, June 8-10 (pp. 31-40).

Littledyke, M. (1996). Ideology, epistemology, pedagogy and the national curriculum for science. *Curriculum Studies, 4*(1), 119-135.

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Qi, T. (2011). *Between centralization and decentralization: Changed curriculum governance in Chinese education after 1986.* PhD. Dissertation, Knoxville: University of Tennessee.

Reid, A. (2005). *Rethinking national curriculum collaboration: Towards an Australian curriculum.* Australian Government: Department of Education, Science and Training.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

Sahlberg, P. (2005). *Curriculum change as learning: In search of better implementation*. Paper presented at the Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21st Century, Istanbul, Turkey, June 8-10 (pp. 18-30).

Sterling, S. (2003). *Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: Exploration in the context of sustainability.* PhD. dissertation, England: the University of Bath.

Wilkinson, G. (2006). McSchools for McWorld? Mediating global pressures with a McDonaldizing education policy response. *Cambridge Journal of Education, 36*(1), 81-98.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.3.7]
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]