

تاریخ برنامه ریزی درسی در ایران



نعمت الله موسی پور

برنامہ کنندہ فرصت دلا مارا

تاریخ برنامه ریزی درسی در ایران

نعمت اللہ موسی پور

استاد دانشگاه هرمزگان



سرشناسه: موسی پور، نعمت‌الله، ۱۳۴۳ -
 عنوان و نام پدیدآور: تاریخ برنامه‌ریزی درسی در ایران/ نعمت‌الله موسی پور؛ ویراستار امین عوضپور.
 مشخصات نشر: تهران: هم‌رخ نگاشت، ۱۴۰۲.
 مشخصات ظاهری: ۳۹۲ ص.: جدول.
 شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۹۳۷۷۲-۳-۹
 وضعیت فهرست نویسی: فیبا
 یادداشت: کتابنامه: ص. [۳۸۳] - ۳۹۲.
 موضوع: برنامه‌ریزی درسی -- ایران -- تاریخ -- Curriculum planning -- Iran -- History
 رده بندی کنگره: LB۲۸۰۶/۱۵
 رده بندی دیویی: ۳۷۵/۰۰۱۰۹۵۵
 شماره کتابشناسی ملی: ۹۳۱۲۲۵۹

عنوان کتاب:	تاریخ برنامه‌ریزی درسی در ایران؛
نویسنده:	نعمت‌الله موسی پور؛
ویراستار:	امین عوضپور؛
طراحی جلد و گرافیک:	چهار نقش؛
چاپ:	پردیس دانش؛
نوبت چاپ:	اول، پاییز ۱۴۰۲؛
شابک:	۹۷۸-۶۲۲-۹۳۷۷۲-۳-۹
شمارگان:	۵۰۰ نسخه؛
قیمت:	۲۶۰،۰۰۰ تومان - (جلد گالینگور: ۳۶۰،۰۰۰ تومان)؛

کلیه حقوق برای انتشارات هم‌رخ نگاشت و مؤلف محفوظ است. هر گونه بازنشر چاپی، الکترونیکی یا صوتی منوط به اجازه کتبی ناشر است.

نشانی: تهران، خیابان بهار جنوبی، برج بهار، طبقه اول اداری، واحد ۴۸۹
 تلفن: ۰۲۱-۷۷۶۱۵۸۶۴
 وب‌سایت: www.hamrokh.com



برای حفظ محیط زیست، کاغذ این کتاب
 از منابع جنگلی مدیریت شده و تجدیدپذیر
 تهیه شده است.

9 786229 377239

با ادای احترام به برنامه‌ریزان درسی ایران،
تقدیم به کسانی که تاریخ می‌آموزند!

یادداشت ناشر

تاریخ را آینه‌ای از گذشته رو به آینده می‌دانند و شاید از این روست که مطالعه و مذاقه در آن همواره جذاب بوده است. انسان با نگرستن در آینه تاریخ، پرسش‌هایی را که از دیرباز ذهنش را به خود مشغول داشته بود، واری و واکاوی می‌کند؛ به این امید که از پس آنچه گذشتگان اندیشیده‌اند، دریچه‌ای به سوی امروز و فردا بگشاید.

تعلیم و تربیت یکی از همین پرسش‌ها و دغدغه‌هایی است که گرچه سرآغازش به پیدایش نخستین جوامع انسانی می‌رسد اما در دوره‌های مختلف حیات بشر، به فراخور زمان و مکان، رنگ و بویی متفاوت به خود دیده است. شاید آنچه امروز پیش از همه ما را به کار آید، نگرستن به آموزش ایرانیان در بستر تاریخ و البته با نیم‌نگاهی به خط سیر آموزش در جهان است.

کتاب «تاریخ برنامه‌ریزی درسی در ایران» نیز اگرچه آموزش در گذشته‌های دور را نیز در نظر داشته اما تمرکزش را بر ظهور مدرسه جدید و آموزش همگانی از دوره قاجار تا کنون گذاشته است. یعنی دورانی که بسیاری آن را آغاز و یا دست‌کم شتاب‌دهنده فرایند تجدد و ظهور تخیل عصر مدرن در حیات جمعی ایرانیان می‌دانند.

دکتر نعمت‌الله موسی‌پور، نویسنده این کتاب، پژوهشگر نام‌آشنایی است که سی سال از عمر حرفه‌ای خود را در سطوح و مسئولیت‌های مختلف در حوزه آموزش و برنامه‌ریزی درسی سپری کرده است و از نزدیک شاهد تحولات این رشته و تأثیر آن بر نظام مدرسه‌ای ایران بوده است.

انتشارات همرخ مفتخر است که این کتاب را همچون سندی از تاریخ تحولات نظام آموزشی با تمرکز بر برنامه‌ریزی درسی منتشر نماید. کتابی که صرفاً روایتی تاریخی از جریانات و چهره‌های فعال این حوزه نیست بلکه فراتر از آن، نگاهی انتقادی و پرسشگرانه به خط سیر این تحول و مسیر پیش روی حال و آینده برنامه درسی در ایران است.

این کتاب را به پژوهشگران، مدرسان، دانشجویان و علاقه‌مندان حوزه مطالعات آموزش و برنامه‌درسی و سایر رشته‌های مرتبط پیشکش می‌کنیم.

انتشارات همرخ

فهرست

پیشگفتار و قدردانی	۹
فصل نخست: ینش بنیادین و بر ساخت مسئله	۱۵
مقدمه	۱۵
۱-۱. مسئله و اهمیت فهم تاریخی آموزش و برنامه درسی	۱۷
۱-۳. تشریح مقدماتی سطوح برنامه ریزی درسی	۲۷
۱-۴. معانی مفاهیم	۳۳
فصل دوم: بسترهای برنامه ریزی درسی در ایران	۳۷
مقدمه	۳۷
۱-۲. تربیت و برنامه درسی در دوران تمدن های باستانی	۳۸
۲-۲. تربیت و برنامه درسی در قرون میانه	۴۵
۳-۲. تربیت و برنامه درسی در دوران نوزایی	۷۲
۴-۲. تربیت و برنامه درسی از دوران نوزایی تا قرن بیستم	۷۹
۵-۲. تربیت و برنامه درسی در قرن بیستم	۹۲
فصل سوم: برخورداری های تربیت و برنامه درسی در ایران	۱۰۷
مقدمه	۱۰۷
۱-۳. ویژگی های اساسی تربیت و برنامه درسی قدیم ایران	۱۰۹
۲-۳. ویژگی های اساسی تربیت و برنامه درسی نوین ایران	۱۱۳
۳-۳. طبقه بندی دوره های تحول تربیت و برنامه درسی در ایران	۱۱۶
۳-۳-۳. تحولات تربیت و برنامه درسی در ایران معاصر	۱۲۲
فصل چهارم: بنیان گذاری برنامه ریزی درسی در ایران	۱۲۵
مقدمه	۱۲۵
۱-۴. گروه اول: مؤسسان برنامه ریزی درسی در ایران	۱۲۶
۲-۴. گروه دوم: معلمان برنامه ریزی درسی در ایران	۱۴۷
۳-۴. گروه سوم: متخصصان (اقدام کنندگان - استحکام بخشان) برنامه ریزی درسی	۱۵۰
فصل پنجم: بازیگری (نقش) برنامه ریزی درسی در ایران	۱۵۹
مقدمه	۱۵۹
۱-۵. اول. دوره آشنایی:	۱۶۱
۲-۵. دوم. دوره عملگرایی:	۱۶۶
۳-۵. سوم. دوره تکوین هویت علمی:	۱۷۴
۴-۵. چهارم. دوره تحکیم پایه های هویتی:	۱۸۰
۵-۵. پنجم. دوره ناامیدی از نقش آفرینی تخصصی برنامه ریزی درسی:	۱۸۳

فصل ششم: سیاست‌گذاری برنامه درسی در ایران.....	۱۹۱
مقدمه.....	۱۹۱
۱-۶. موضوعات سیاست‌گذاری آموزش و برنامه درسی.....	۱۹۲
۲-۶. مسئولیت آموزش.....	۱۹۷
۳-۶. اختیارات و ساختار تصمیم‌گیری‌ها.....	۱۹۸
۴-۶. رویکردها، مبانی و منابع برنامه درسی.....	۲۱۵
۵-۶. آرمان‌ها و مقاصد نظام و دوره‌های تحصیلی.....	۲۲۳
۶-۶. تحول هدف‌ها در آموزش ابتدایی ایران.....	۲۳۵
۷-۶. تحول هدف‌های آموزش متوسطه در ایران.....	۲۴۱
فصل هفتم: زمان و ساختار آموزش و برنامه درسی در ایران.....	۲۶۳
مقدمه.....	۲۶۳
۱-۷. زمان آموزش.....	۲۶۳
۲-۷. ساختار (سازمان) تحصیلات.....	۲۸۰
۳-۷. تقسیمات دوره‌های تحصیلی و نوع رشته‌ها.....	۲۸۲
فصل هشتم: امتحان، اعتبارسنجی و ارزشیابی برنامه درسی در ایران.....	۲۸۵
مقدمه.....	۲۸۵
۱-۸. ارزشیابی یادگیری شاگردان (امتحانات).....	۲۸۸
۲-۸. ارزشیابی برنامه درسی.....	۳۰۳
۳-۸. ارزشیابی نظام برنامه درسی (برنامه‌ریزی درسی).....	۳۱۷
فصل نهم: تولید و اجرای برنامه درسی در ایران.....	۳۲۵
مقدمه.....	۳۲۵
۱-۹. سابقه تولید برنامه درسی در ایران.....	۳۲۶
۲-۹. تحولات عناصر برنامه درسی در ایران.....	۳۳۷
۴-۹. تحولات اجرا و تغییر و تعالی برنامه درسی.....	۳۵۵
فصل دهم: برنامه‌ریزی درسی ایران به کجاء رهسپارست؟.....	۳۶۳
مقدمه.....	۳۶۳
۱-۱۰. نظام برنامه‌ریزی درسی ایران با کدام رویکرد، ادامه حیات خواهد داد؟.....	۳۶۴
۲-۱۰. آموزش و برنامه درسی ایران بر کدام مبانی عمل خود را استوار می‌کند؟.....	۳۶۶
۳-۱۰. تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به کجاء می‌انجامد؟.....	۳۶۸
۴-۱۰. کدام عناصر در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران نقش خواهند داشت؟.....	۳۷۱
۵-۱۰. تدوین برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران چه سرنوشتی خواهد داشت؟.....	۳۷۵
۶-۱۰. اجرای برنامه‌های درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران چگونه خواهد بود؟.....	۳۷۷
۷-۱۰. آینده ارزشیابی برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران چیست؟.....	۳۸۰
فهرست منابع.....	۳۸۳

پیشگفتار و قدردانی

گر مرد نام و ننگی از کوی ما گذر کن
سرگشتگان عشقیم، نه دل نه دین نه دنیا
بیرون ز کفر و دینیم، برتر ز صلح و کینیم
ما رحمت و امانیم، ما جان جان جانیم
در عشق باده نوشیم، مانند باده جوشیم
دانی که ما چه جانیم کز جان و دل گرانیم
ماننگ خاص و عامیم، از ننگ ما حذر کن
از ننگ و بد برون آ، آنگه بما نظر کن
نه در فراق و وصلیم، رو نام ما دگر کن
بیرون ز هر گمانیم، با ما ز خود سفر کن
بیهوش و هم بیهوشیم، بی سرچو پا تو سر کن
با ما میا تو با پا، اینجا ز سر سفر کن
مولانا^۱

جستجوی در تاریخ تحولات پدیده‌های مختلف حیات بشر این امکان را فراهم می‌کند تا از تلاش‌های گسترده و صادقانه پیشینیان اطلاع حاصل شود. درک تاریخ، آشکار می‌کند که خردورزی تا چه میزان از قدرت برای پیشبرد خردمندانه امور برخوردار و با چه سرنوشتی مواجه بوده و وضع کنونی بر شالوده چه تجربیاتی بنا شده است. گرچه این آگاهی گاه می‌تواند بسیار غم‌انگیز باشد و آشکار سازد که تا چه میزان «خرد» در حیات انسانی بشر، «خرد» بوده است و آنانکه در صدر قرار گرفته‌اند از کدام قدر واقعی بهره داشته‌اند، اما در مجموع لازمه اقدامات و تصمیم‌گیری‌های صواب در شرایط کنونی آگاهی تاریخی است.

تاریخ، آزمایشگاه ایده‌ها و افکار، مخصوصاً اقدامات و نظریه‌های تربیتی، است. وقتی در جریان واقعی زندگی امکان آزمون برخی از افکار و ایده‌ها نیست، جستجوی تاریخی راهگشاست؛ تا مواردی از تجربه را نشان دهد که آزمایش ایده کنونی‌اند. تربیت دارای چنین ماهیتی است؛ که به سبب حقوق انسان، نمی‌توان آن را در فرایندهای آزمایشگاهی، به تجربه سپرد. گرچه در دنیای واقع‌بینان نکته‌سنج، امکان انطباق شرایط تاریخی با وضعیت کنونی نیست، اما این انطباق به همان میزان است که در مقایسه شرایط آزمایشگاهی و شرایط واقعی می‌توان شاهد آن بود و یا در مشابیهت حال و آینده می‌توان آن را یافت.

۱. این ابیات از آن مولاناست اما وی سه مصرع اول این ابیات را از عطار گرفته است.
مصرع آخر «با ما میا درین ره، اینجا ز سر سفر کن» بوده است که اندکی در آن دستکاری شد.

تاریخ، بستر، زمینه و فضای فکر و فعل کنونی است. آنچه در افکار شکل می‌گیرد و آنچه در اعمال ظهور می‌یابد، در زمینی روئیده است که سرشار از تجربه گذشتگان می‌باشد. درک عناصر این بستر در واقع شناسایی عوامل شکل دهنده واقعیات کنونی است. پس؛ تاریخ، آئینه تمام‌نمای عوامل سازنده حال است؛ اما ممکن است پرده‌ای از خاک بر آن نشسته باشد و مانع شناخت همه جوانب و امور آن شود. کنکاش در تاریخ، برآوردن شواهد از میان انبوه رخدادهایی می‌باشد که به تعمّد انسانی و یا حوادث اتفاقی، واقعیت آن‌ها پوشانده مانده است؛ اما در همه حال تاریخ چنان پایداری دارد که از تغییر خدایان هم درامان می‌ماند. همچنین، تاریخ آشکار می‌سازد که چگونه مردمان موفق و مؤثر به شناسایی مسئله‌های خود در موقعیت اقدام کرده و با تفکر خلاق بر آن‌ها غلبه نموده‌اند. این آموزه تاریخ هم امیدآفرین است و هم ما را از تاریخ‌پرستی مصون می‌دارد.

غیر از این‌ها، تاریخ و دانستن آن آشکار می‌سازد که سدی بزرگ بر سر راه تحقق اهداف و آرزوهای اشخاص متوهمی وجود دارد که مدعی اصلاح و رستگاری خلق می‌شوند و خود را نوآور و خلاق یا متعهد و متشرع معرفی می‌کنند. تاریخ نشان می‌دهد که حاکمان دچار توهم و مدعی بهروزی ملت‌ها چگونه جز فلاکت و بدبختی عرضه نکرده‌اند. آنان که تاریخ می‌دانند در آن با زمینه‌های شکل‌گیری و پیامد عمل مدعیان متوهمی آشنا می‌شوند که اصولاً هم در حد و اندازه دسترسی خود دارای استبداد و انحصار بوده‌اند. تاریخ آشکار می‌کند که مردم متقاضی تربیت و مدیران متولی آن به چه نحو می‌آیند و چگونه مستقر می‌شوند و به کدام شیوه عمل می‌کنند و به چه سرنوشتی می‌روند. آنانکه در تاریخ به کنکاش می‌پردازند می‌بینند که پدیده‌های ناپسند حیات انسان - مخصوصاً حماقت و فلاکت و اطاعت و شقاوت - و پدیده‌های دلپسند حیات انسان - مخصوصاً برابری و برادری و بردباری و بهزیستی - چگونه در تاریخ ظهور می‌یابند!

آگاهی از چنین مواردی و مشابه این‌ها را می‌توان بکار گرفت و بر پایه آن‌ها به ترسیم فرایندهایی توفیق‌یافت که می‌توانند وضعیت آینده را مطلوب‌تر کنند. آنچه در اختیار ماست آینده است، آنچه خارج از آگاهی ماست هم آینده است. آنچه را خواهیم که از آن بدانیم و در ساخت آن بکوشیم، نیز آینده است. اما آینده اصولاً ناشناخته است؛ و یکی از راه‌های مؤثر در پیش‌بینی آینده، آگاهی از تاریخ و ادراک خردمندانه رخدادها برای کشف فرایندهای آن است. تاریخ را می‌توان نردبان نگاه به آینده دانست و این منبع بزرگ است که امکان آینده‌شناسی را ممکن می‌کند. چنین بوده که گفته‌اند: تاریخ چراغ راه آینده است.

«بررسی تاریخچه نظام برنامه‌ریزی درسی ایران» (موسی‌پور، ۱۳۸۷) فرصتی پدید آورد تا درکی سازمان‌یافته‌تر از وقایع و عوامل مؤثر بر تحولات برنامه‌ریزی درسی ایران حاصل آید و این موضوع آشکار گردد که خردورزان این مملکت چه تلاش‌های جان‌فروشی را برای توسعه و پیشرفت ملک خویش به انجام رسانده‌اند. درعین حال، این بررسی نشان داد که ایرانی‌ها در انتخاب بین «نو» و

«کهنه» تا چه میزان براساس ضرب‌المثل‌های خود عمل کرده‌اند!

تاریخ دوره معاصر ایران، تجربه تقابل دو اندیشه «خودی‌ماندن» و «دیگری‌شدن» در زیر سلطه استبداد است. جوهره «خودی‌ماندن» را صبر و مدارای مبتنی بر تفکر و تجربه تشکیل می‌دهد که با اعتماد به خویش (ایرانی‌بودن) آمیخته است و دل در گرو تحول از درون دارد. در ایران معاصر، دو نوع نگاه متفاوت به این موضع ظهور یافت؛ که هر دوی آن‌ها با باستان‌گرایی و تاریخ‌ستایی آمیخته‌اند: اول ایران‌گرایی و دوم اسلام‌گرایی. ایران‌گرایی با بازگشت به گذشته دور ایران، بر عظمت تاریخی آن دوران و الگوهای زمینی آن اتکا می‌کرد و اسلام‌گرایی با بازگشت به دوران گذشته نزدیک و اتکای به یک دین و حیانی دارای الگوهای آسمانی از آن دفاع می‌کند. جوهره «دیگری‌شدن» را تغییر و توسعه مبتنی بر پذیرش تجربه سایر ملل در موضوع مورد نظر می‌سازد که با اعتماد به تجربه غیر (جهان مدرن) همراه و به تحول مبتنی بر آن با تمسک به علم بشری (تجربی)، امیدوار است. این بیرونی‌نگری دارای اقسام متعددی می‌باشد که نماد امروزیین پرکاربرد آن، نگاه به غرب و پیشرفت‌های علمی آن است؛ اما محدود به آن نیست و حتی اقسام دیگری دارد که ممکن است پرمخاطره باشند.

در عرصه برنامه‌ریزی درسی ایران نیز همین جدال را به وضوح می‌توان مشاهده کرد. هرچند درک این تقابل با گذر از بازار تربیت و برنامه درسی سهل‌تر ممکن می‌شود، اما کنکاش دقیق در وقایع برنامه‌ریزی درسی نیز تجلی‌بخش این واقعیت می‌باشد.

برنامه‌ریزی درسی زمانی در ایران متولد شد که نگاه امیدبخش به علم مدرن و مرجع و مأخذ آن یعنی غرب آغاز شده بود، اما به سرعت باستان‌گرایی ایرانی به موضع حاکم بر نظام تربیت و برنامه درسی، تبدیل گردید و استقلال در لوای آن، روح حاکم را شکل داد. این رویکرد، با نگاه مثبت به غرب و علم مدرن، درصدد احیای عظمت گذشته‌ای بود که گرچه عمل تربیتی آن را از همه حیث، واجد ارزشی برای روایت نمی‌شمرد، اما باور داشت با گزینش از آن می‌تواند به طرحی نو دست یابد. هنوز این نوع خودی‌بودن به دستاوردی نرسیده بود که با پیروزی انقلاب اسلامی در ایران (۱۳۵۷)، استقلال‌جویی متکی بر اسلام بر جریانات برنامه‌ریزی درسی نیز سیطره یافت؛ که مدافعان آن به طور یقینی از همه آنچه دین عرضه می‌نمود، دفاع می‌کردند و آن را واجد احترام و قابلیت بکارگیری برای تحقق هر هدفی و رسیدن به هر نوع دستاوردی می‌شمردند. در این نوبت، مقابله با غرب و البته علوم آن، در صدر نگاه به خودی‌بودن قرار گرفت و ارجاع به افتخارات تربیتی جهان اسلام^۱، فرصتی را برای دفاع از این رویکرد فراهم ساخت.

۱. نو که آید به بازار، کهنه شود دل آزار!

۲. این افتخارات اصولاً به دوره‌ای ارجاع می‌شود که دوران سیطره خلفای عباسی است. در این دوره، شاهد آن هستیم که در قلمرو حاکمیت اسلامی، چند نهاد علمی از قبیل بیت‌الحکمه بغداد و نظامیه‌های بغداد و نیشابور فعالیت داشته‌اند. اما این نهادهای آموزشی اصولاً به ترویج اندیشه‌های سخت‌گیرانه مذهبی می‌پرداختند و نه تنها

با توصیف رخداد‌های برنامه‌ریزی درسی در دوره معاصر، می‌توان چگونگی غلبه روزافزون «دیگری شدن» را در این عرصه ترسیم کرد؛ هرچند که این شدن با بدفهمی و تأخیر آمیخته است. گرچه آشنایی ایرانیان با برنامه‌ریزی درسی در بستر آموزش و برنامه درسی نوین انجام شد و برای بسیاری این ذهنیت را شکل داد که آنرا از جمله دستاوردهای این کالای جدید به حساب آورند، اما برخی از متفکران باور داشتند که ایرانیان در این راه، سرمایه خودی را به فراموشی می‌سپارند. با وجود این، برنامه‌ریزی درسی با مفهوم‌پردازی تازه‌ای رخ نمایاند که غفلت از گذشته را توجیه می‌کرد؛ هرچند که برخی از متفکران ایرانی متوجه تجربه خودی بوده‌اند. توفیقات گسترده این دانش نوظهور در عرصه عمل، چنان چشمان بیننده را خیره می‌کرد که بسیاری از تصمیم‌گیرندگان دل به بهره‌گیری زود هنگام از آن خوش داشتند؛ و چنین نیز شد. زیرا این گونه از مواجهه از سوی دست‌اندرکاران اداره جامعه مورد حمایت بود.

برنامه‌ریزی درسی ایران، به مثابه سرنوشت عام برنامه‌ریزی، در هاله‌ای از حمایت نامحدود حکومت پهلوی و امید فراوان به موفقیت آن، متولد شد. حکومت پهلوی برای کسب پیشرفت «چشم به علم» دوخته بود؛ اما علم جدید را بدون عنایت به گذشته آن در ایران مورد نظر داشت. با علم همانگونه رفتار می‌شد که با انتخاب «فامیل» برای جامعه بدون فامیلی ایران. علم نیز همانند فرصتی محسوب می‌شد که هر ایرانی برای اختیار «فامیلی» در اختیار گرفت؛ که بدون تعیین نسبت آن با گذشته خود، از آن بهره می‌برد. این فرصت برای برنامه‌ریزی درسی ایران غنیمت بود تا بی‌نیاز از شناسایی انساب خود، رشد کند و به جولان پردازد. اما، این نورسیده تا کی می‌توانست بی‌عنایت به موقعیتی که در آن عمل می‌کرد و بدون ارتباط با انساب خود در ایران، اقدام کند و با پنهان داشتن انساب، «بودن» خود را بدون پیوند با آن «واقعیت» تعریف نماید و از یکتایی خویش سرمست باشد؟

آنچه از جستجوی تاریخی درباره برنامه‌ریزی درسی ایران حاصل می‌شود آشکار می‌کند که این دانش و عمل مورد نیاز حیات امروزی، دارای چه سابقه‌ای بوده و تحولات آن در چه جهتی انجام شده است. تلاش کنونی متمرکز بر «آموزش مدرسه‌ای» در دوره معاصر است و به پینش از آن، نگاهی مختصر دارد. یکی از کارهای لازم در این حوزه، بازشناسی تبار برنامه‌ریزی درسی در گذشته بلند فعالیت‌های تربیتی در ایران می‌باشد. بخصوص که گاه این مدعا مطرح می‌شود که ایرانیان در دوره‌هایی از تاریخ حیات اجتماعی خود به تولید نظریه تربیتی اقدام کرده‌اند و دارای توفیقاتی بوده‌اند. البته در اینکه چنین بوده باشد، تردیدهای جدی وجود دارد؛ ولی کنکاش پژوهشی لازمه صدور حکمی مطمئن‌تر است. همچنین، بررسی تاریخ برنامه‌ریزی درسی در ایران بدون عنایت به

فرصتی برای رشد و توسعه علوم تجربی و ریاضیات و نجوم ایجاد نکردند، که حتی جایی برای تحصیل معتقدان به اندیشه‌هایی غیر از اشعری نبودند! همچنین، اصولاً آن سطح آموزش هم از نوع «آموزش عمومی» نبوده است. به همین سبب، من در وجود و واقعیت چیزی که بتوان به آن «افتخار» کرد، تردید دارم!

«آموزش عالی»، دارای نقص اساسی است. بر این اعتقادم که آن بخش، نیازمند اثری مستقل است؛ که امیدوارم پیش از هر اقدام پژوهشی دیگر، فرصت بررسی آن عرصه به دست آید.

مطالب این کتاب در ده فصل با عناوینی سازماندهی شد که بتواند ظرف مناسبی برای تفکیک موضوعات پدید آورد. اما واقعیت مباحث به شرحی است که در مواردی با تکرار مواجه خواهید بود. گرچه کوشش شد تا این رخداد در حداقل باشد، اما برای طرح مدعای دیگر گاه شرح مکرر وقایع گفته شده، ضرورت داشت. برای شروع هر فصل به ابیاتی از خیام دلخوش نمودم؛ ابیاتی که از سویی سرگذشتی تاریخی با خود دارند و از سویی انگیزشی برای آشکارسازی واقعیت محسوب می شوند.

تدوین این کتاب با مشارکت مستقیم و غیرمستقیم جمع کثیری از پژوهشگران به انجام رسیده است. پژوهشگران پیشین که با تولید آثار ارزشمند خود زمینه این بررسی را فراهم کرده اند، به همان اندازه در این پژوهش سهمیه بوده اند که همیاران کنونی. در میان اینان کسانی هم قرار می گیرند که به سرای باقی شتافته اند؛ که یاد آنان را گرامی می دارم و استمرار افکارشان را آرزو می کنم.

آنچه اکنون ارائه شده است حاصل سه دهه فعالیت و تأمل در موضوع تاریخ و تحولات برنامه ریزی درسی در ایران و قریب به پانزده سال کوشش متمرکز برای تدوین این اثر است. تلاش برای جمع آوری و سازماندهی و تدوین مطالب این تصنیف با انتشار مقاله «برنامه ریزی درسی در ایران معاصر» (۱۳۸۷ الف) به طور جدی آغاز شد. شخصیت های متعددی در این کار همیاری داشته اند که در میان این گروه لازم است از راهنمایی های ارزشمند استادان دکتر علیرضا کیامنش، دکتر علی نقی اسراری (مرحوم)، دکتر نادرقلی قورچیان، دکتر داوود حسینی نسب، دکتر مهرناز شهرآرای، دکتر محمود مهرمحمدی، دکتر خسرو باقری، دکتر کورش فتحی و اجارگاه، دکتر نعمت الله فاضلی، دکتر محمد عطاران و دکتر علیرضا صادقی به طور خاص یاد و تشکر نمایم. همچنین، راهنمایی ها و تشویق های سرکار خانم دکتر آمنه احمدی و گفتگو و مباحثه و همکاری با برخی از دانشجویانی که در حوزه تاریخ برنامه ریزی درسی فعالیت پژوهشی مشترک داشته اند از جمله خانم دکتر زهرا آخوندی، خانم دکتر عاطفه عطاران، آقای دکتر حسن مظاهری و آقای دکتر سید مهدی کیایی جمالی در انجام این کار مؤثر بوده است. ارائه درس «تاریخ مطالعات برنامه درسی» دوره کارشناسی ارشد طی چند سال پایانی قرن چهاردهم و بحث های مربوط به آن، که به همت دانشجویان کوشای دانشگاه فرهنگیان در پردیس نسیمیه شکل می گرفت، بر تدوین کنونی نقش داشته است. دو تن دیگر که در این راه مرا یاری کرده اند، دخترانم - لیلا و مینا - هستند. آنان با پرسش های عمیق از وضعیت برنامه های درسی مدارس خود، مرا به تأمل در تاریخ می کشاندند و با دقت به نقادی نظرات من اقدام می کردند. دو پرسش معمول آنان این بود: «این درس از کجا آمده؟» و «شما در مدرسه چه درس هایی داشتید؟» چنین بود که من به داستان شکل گیری درس های مدرسه ای (برنامه درسی) نیازمند شدم. ایجاد این فرصت های

گفتگو و نقادی، نقشی مهم در شکل‌گیری برخی از اندیشه‌های نویسنده داشته است. برای همه این عزیزان آرزوی سلامت و توفیق روزافزون دارم و امیدوارم فرصت‌های دیگری در کنار آنان برای تکمیل این بررسی پدید آید.

جای شکر است که توفیق تولید این اثر حاصل آمد، تا ادراک محدود خود از مسئله‌ای اساسی را با پژوهشگران و متفکران به اشتراک بگذارم. فرصت اشتراک این افکار را «نشر همرخ» فراهم ساخته است. از دست‌اندرکاران محترم انتشارات و به طور خاص از آقای سیاح که پیوند من و انتشارات را برقرار ساخت و همچنین سرکار خانم روحانی تشکر می‌کنم.

تاریخ را برای من معلمی معنادار ساخت که در دوره دبیرستان توفیق شاگردی ایشان را داشتم. ایشان، یعنی «آقای امام‌دادی»، شوق یادگیری تاریخ را در شاگردان خود شعله‌ور می‌کردند. باوجوداین، قصه‌های تاریخی پدربزرگ (مرحوم عزیزالله) را نمی‌توانم نادیده بگیرم. قصه‌های تاریخی او، سینمای گفتاری بود. این شد که اکنون علاقه من به تاریخ، در وصف نمی‌گنجد! شاید بتوانم این بیان شیخ مصلح‌الدین سعدی^۱ را، فارغ از مقصود ایشان، بیانگر احوال خود بشمارم:

گردست دهد هزار جانم	در پای مبارکت فشانم
آخربه سرم گذرکن ای دوست	انگار که خاک آستانم
هر حکم که بر سرم برانی	سهل است، ز خویشتن مرانم

نعمت‌الله موسی‌پور

استاد برنامه‌ریزی درسی

گروه علوم تربیتی دانشگاه هرمزگان

۱۴۰۲

بندرعباس

ندی دیدم نشسته بر گنجه زمین نه کفر و نه اسلام و نه دنیا و نه دین
نه حق نه حقیقت نه شریعت نه یقین ندر دو جهان کرا بود زهره این

فصل اول

بینش بنیادین و بر ساخت مسئله

مقدمه

وقتی «جهان هستی» به معنای گسترده آن «برنامه درسی» و «تربیت» به مثابه «کوششی شخصی برای بهره‌گیری از برنامه درسی» قلمداد شود، بحث از ماهیت و تاریخ برنامه‌ریزی درسی دارای دشواری‌های بسیار می‌شود. برای رهایی از این دشواری و همراهی با آنچه در عرصه دانش برنامه‌ریزی درسی مطرح است، برنامه‌ریزی درسی به عنوان عملی دانش‌بنیاد لحاظ می‌شود که با انتخاب‌های عقلانی خود، امکان تجربه‌های خاصی را برای فرایندهای تربیتی برنامه‌ریزی شده فراهم می‌کند.

طی دو قرن گذشته فعالیت‌های مختلفی برای طراحی، تدوین، اجرا، ارزشیابی و نوآوری و تغییر برنامه‌های درسی در ایران به عمل آمده است. گرچه تلاش‌های ایرانیان متکی بر تجربه سایر کشورها می‌باشد، اما با دستاوردهای تجربی ناشی از «عمل» نیز همراه شده است. این تجربه، که از تأسیس دارالفنون تاکنون با فراز و فرودهایی استمرار داشته، بستر مناسبی برای اقدامات آینده محسوب می‌شود.

بازنگری و شناخت تجربیات گذشته، موضوعی است که نه تنها در مطالعات تاریخی که حتی در حوزه تخصصی مطالعات برنامه درسی نیز به شکل جدی پیگیری می‌شود و متخصصان این عرصه اعتقاد دارند اعمال کنونی را تنها در شناخت بستر تاریخی آن می‌توان معنا بخشید (فرانکلین^۱، ۲۰۰۸). بحث از مبانی تاریخی برنامه درسی که طی دهه‌های گذشته در متون علمی رشته برنامه‌ریزی درسی وارد شده است (ارنشتاین و هانکینز^۲، ۲۰۱۸؛ هنسن^۳، ۲۰۱۵)، عنایت متخصصان به شناخت، سازماندهی و استفاده از تجربه گذشته را آشکار می‌کند.

در ایران، تلاش‌های زیادی برای تدوین تجربیات برنامه درسی به عمل نیامده است. برخی تحقیقات انجام شده (نائینی، ۱۳۶۲؛ اکرمی، ۱۳۶۷؛ موسی‌پور، ۱۳۷۴، ۱۳۷۶، ۱۳۷۷، ۱۳۸۴،

1. Franklin Barry M.

2. Ornstein, Allan C. & Hunkins, Francis P.

3. Henson, Kenneth T.

۱۳۸۷ و ۱۳۹۶) در این عرصه محدود به موضوعات خاص است و عموماً به بررسی عناصر برنامه‌ریزی پرداخته است. در عین حال، همین تجربیات محدود سال‌های گذشته به صورت منسجم و ترکیبی ارائه نشده است (همچنین، کتاب‌های معدود تاریخ آموزش و پرورش نیز به صورت جزئی و گاه غیرمستقیم به برنامه‌ریزی درسی پرداخته‌اند). برای آگاهی از برنامه‌ریزی درسی ایران، بیشتر اوقات در حافظه کسانی می‌توان به جستجوی آن پرداخت که دست‌اندرکار امور برنامه‌ریزی درسی بوده‌اند.

در عرصه برنامه‌ریزی درسی ایران، تأسیس «دارالفنون» (و آیین‌نامه اجرایی آن) توسط حکومت (۱۲۳۰)، تصویب «قانون اساسی معارف» (۱۲۹۰)، تشکیل «سازمان کتاب‌های درسی ایران» (۱۳۴۱) تأسیس (۱۳۴۶ تصویب) و تصویب برنامه‌ریزی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) چهار رخداد مهم محسوب می‌شوند که به بسیاری از فعالیت‌های این عرصه سامان بخشیدند. این چهار اقدام طی دو قرن گذشته و با فاصله تقریباً نیم قرن از یکدیگر، بنیاد یک دیدگاه و رویکرد را تشکیل دادند؛ که امروزه از آن با نام «برنامه‌ریزی درسی متمرکز یا دولتی» یاد می‌شود و البته از سنت قبلی فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی ایران که می‌توان آن را «برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز یا ملتی» نامید، متمایز است (موسی‌پور، ۱۳۹۶).

در میان این چهار رخداد، برنامه‌ریزی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران اولاً حلقه آخر اقدام برای متمرکزسازی برنامه‌ریزی درسی در ایران است و ثانیاً از حیث تاریخی با وضعیت امروز برنامه‌ریزی درسی، نزدیکی بیشتر و تعاملات آشکارتری دارد. با وجود این، در ذیل همین فعالیت چهارم است که شاهد اقدامی هستیم که به ظاهر دارای نقش اساسی و نشانه تغییر بنیادین در جهت‌گیری اصلی برنامه‌ریزی درسی ایران محسوب می‌شود؛ این موضوع در سال ۱۳۹۷ با صدور «بخشنامه برنامه ویژه مدرسه» برای اجرا در مدارس دوره دوم ابتدایی و دوره اول متوسطه، آشکار شد. این اقدام، با آنکه به حسب ظاهر نشانه‌ای از کاهش تمرکز و گذر از تمرکزگرایی برنامه‌ریزی درسی محسوب می‌شود، اما در عمل شرایطی بر اجرای آن حاکم است که شاهد چنین چرخشی نمی‌تواند باشد. با وجود این، تدوین این تجربه به طور گسترده انجام نشده است؛ هرچند که هنوز بسیاری از دست‌اندرکاران آن را می‌توان یافت که خاطرات عمل خود را به یاد می‌آورند. به همین دلیل، ضرورت دارد هم برای سامان بخشیدن این تجربه و هم برای شناسایی و توصیف ریشه‌ها و اقدامات شکل‌دهنده وضع کنونی برنامه‌ریزی درسی ایران، تلاش‌هایی محققانه به عمل آید و تجربه اشخاص دست‌اندرکار به طور خاص مستندسازی شود؛ گروهی که صاحبان اصلی تاریخ شفاهی برنامه‌ریزی درسی ایران به عنوان فرایند (و نظام) هستند.

۱-۱. مسئله و اهمیت فهم تاریخی آموزش و برنامه درسی

تاریخ به مثابه آزمایشگاه برای تربیت و برنامه درسی عمل می‌کند. استفاده از تاریخ در این حوزه، زمینه ساز پژوهش‌های باارزشی است که آن‌ها را در علوم تجربی در «پژوهش آزمایشگاهی (تجربی)» دنبال می‌کنند. همچنین، این تصور که «گذشتگان دستاوردی نداشته‌اند»، یکی از توهّمات بزرگ انسان‌های امروز است. تاریخ نشان می‌دهد که گاه آنچه بناست امروز به عنوان «نوآوری» دنبال شود، پیش‌تر دنبال شده و توفیق نداشته یا توفیق داشته اما به عللی کنار گذاشته شده است. تاریخ می‌تواند مانع «توهم خلاقیت» شود و تعلقات اجتماعی مؤثر بر اعمال تربیتی را آشکار سازد.

تربیت و برنامه درسی با وجود یافتن اجتماع بشر برابر است. تانر و تانر^۱ (۲۰۰۷)، از صاحب نظران برنامه ریزی درسی، بر این عقیده هستند که «برنامه درسی دارای گذشته‌ای بسیار طولانی و تاریخی بسیار کوتاه است». این بیان نشان می‌دهد که ضمن حضور قدیمی برنامه درسی در زندگی اجتماعی بشر، اما تاریخ نگاری در این حوزه با کاستی‌هایی مواجه بوده است. البته تاریخ برنامه ریزی درسی علمی از تاریخ برنامه‌های درسی جداست. این دو فعالیت بشری دارای سابقه متفاوت هستند. بر سراینکه تولید علمی برنامه‌های درسی از ابتدای قرن بیستم میلادی آغاز شده است، میزانی توافق وجود دارد (فرانکلین، ۲۰۰۸). همچنین، این موضوع نیز مقبولیت دارد که برنامه‌های درسی دارای عمری به میزان تلاش بشر برای انتقال تجربه به دیگری می‌باشند (قورچیان، ۱۳۷۴).

اما تأکید می‌شود که موضوع «برنامه درسی به عنوان عمل» از زمانی آغاز شده که اجتماع بشری شکل گرفته است. اینکه تربیت و برنامه درسی دارای گذشته طولانی است، بدان معناست که این عمل از ابتدای حیات بشر به انجام رسیده و اینکه دارای تاریخی کوتاه است بدین معنی است که شرح عمل تربیتی بشر، مستندسازی و مکتوب نشده است. همچنین، در مواقعی که به تدوین این تاریخ اقدام شده، از مناظر متفاوت به آن نظر شده است و دستاوردهای این مستندسازی دارای تفاوت‌های اساسی است (فرانکلین، ۲۰۰۸).

چنین حکمی درباره تربیت و برنامه درسی در همه کشورهای جهان، حاکم است. ایرانیان که مدعی‌اند دارای سابقه بلندی در اقدام به تربیت و تولید برنامه درسی هستند، اسناد مکتوبی ندارند که نشان دهد در گذشته‌های دور با چه اشکالی و انواعی از برنامه درسی به تربیت اقدام کرده‌اند. آگاهی امروز از تربیت و برنامه درسی در ایران قدیم، بیش از هر چیز حاصل گمانه زنی و برداشت از متونی است که اصولاً در پی تدوین تاریخ آموزش و برنامه درسی به عنوان یک عمل مهم اجتماعی نبوده‌اند؛ ولی به اتفاق از آن نیز خبری داده‌اند. البته می‌توان تربیت در تمدن پارسیان را هم مانند سایر تمدن‌ها، عملی دانست که در خانه و توسط والدین انجام می‌شده، اما این نوعی تعمیم «خود اقعان‌گر» است که برای یک پرسش فاقد پاسخ، می‌تواند به کار آید.

چنین نگاهی به تاریخ تربیت و برنامه‌درسی در سایر کشورها هم وجود دارد. در تشریح «تاریخ تعلیم و تربیت آمریکا» هم بیان شده است که «آموزش رسمی ابتدا از خانه‌ها آغاز شده است؛ جایی که تدریس خواندن در باب اصلاح‌گرایان دینی و قوانین مستعمراتی الزامی بود. در سال ۱۹۳۵ پیشگامان مدارس متوسطه امروزی ظهور کردند. همانند مدارس انگلیسی، برنامه‌ریزی آن‌ها به گونه‌ای بود که افراد زبده را برای ورود به دانشگاه آماده می‌ساختند، زیرا برنامه‌های درسی آن‌ها تحت سیطره زبان یونانی و لاتینی قدیم قرار داشت. چنین مدرسی را مدارس دستور زبان لاتین می‌نامیدند. این مدارس به مرور به علت غیرعملی بودنشان جای خود را به برنامه‌های درسی عملی دادند» (هنسن، ۲۰۱۵: ۷۲).

تاریخ تربیت و برنامه‌درسی به سیاستگذاران، برنامه‌ریزان و کارگزاران این عرصه نشان می‌دهد که چه تجربه‌ای در اقدام به تربیت حاصل شده است. یعنی کدام اهداف تربیتی دنبال شده، کدام روش‌ها بکارگرفته شده و کدام دستاورد بدست آمده است. این تصویر از گذشته، عملاً آشکار می‌کند که به کدام اهداف و به کدام اقدام نباید دلخوش کرد و تحقق کدام اهداف و موفقیت کدام روش‌ها، ممکن است. این همان درسی است که تاریخ برای امروز دارد. سرگذشت آرزوها و اقدامات بشری، بیش از تأثرات عاطفی می‌تواند زمینه‌ساز تصمیم عقلانی (خردمندانه) باشد. تاریخ، چراغی است که روشن‌گر مسیر حرکت است؛ البته مشروط به آنکه اراده‌ای برای بهره‌گیری از نور آن فعال باشد. باوجوداین، تاریخ نیز برای بازیگران و ذی‌نفعان دارای روایت‌های یکسان نیست. در این زمینه گاه منازعات و درگیری‌ها ممکن است مانع فهم درست باشند (بیکر، ۱۹۹۶).

همچنین، تاریخ نشان می‌دهد که برخی از دلبستگی‌ها و تعلقات، چگونه شکل گرفته و تا چه میزان دارای قوت است. هرگونه تغییر امروز، نیازمند گذر از تعلقات عاطفی گذشته به نفع شواهد معتبر امروزی است. اگر تربیت و برنامه‌درسی به آینده متفاوتی چشم دارد، نیازمند آن است که آن خواست‌های تاریخی - زندان‌های تاریخ - را دستخوش تغییر سازد. این عمل وقتی میسر می‌شود که آگاهی تاریخی از یک عمل یا نظریه یا پدیده، حاصل شود و در فهم جوانب و ارتباطات آن تأمل گردد.

بررسی‌های تاریخی در عرصه‌های مختلف حیات فکری بشر، حائز اهمیت و ارزش شمرده شده‌اند؛ زیرا از سویی به حس کنجکاری پاسخ می‌دهند و به نوعی آدمی را با سرنوشت هموعان خود آشنا می‌کنند و از سوی دیگر امکان تجربه آموختن را فراهم می‌آورند و می‌آموزند که احتمال توفیق و شکست در هر یک از طرق مختلف به چه میزان است. همچنین، بررسی این تجربه‌ها آشکار می‌سازد که گذشتگان نیز در موقعیت خود، به همان میزان دغدغه و دل‌نگرانی داشته‌اند که امروز شاهد آنیم و گاه آنان چیزی را تجربه کرده و ناراستی آن را هویدا ساخته‌اند که ما امروزه «دو اسبه» به سوی آن می‌تازیم!

بررسی گذشته آشکار می‌کند که آنچه امروز از آن برخورداریم تا چه حد بر بسترهای تدارک شده توسط گذشتگان بنا شده و تا چه میزان، همچنان، خطاهایی را مرتکب می‌شویم که در تاریخ آشکار شده است. بنابراین، وقتی به طور عمیق گذشتگان را بشناسیم، پی خواهیم برد که گاه چه خطاهایی را مرتکب می‌شویم که آنان گوشزد کرده‌اند. بدین کوشش پژوهشی درمی‌یابیم که به همان میزان آنان شایسته قدردانی‌اند که خدمت‌گزاران امروز این عرصه‌ها سزاوار آن هستند.

همین دستاوردها سبب شده است جستجوهای تاریخی در همه دوره‌های حیات بشر به عنوان یک واقعیت، خودنمایی کند. گرچه نگاه به گذشته در همه علوم به یک میزان ارزشمند قلمداد نشده، اما تاریخ در همه حوزه‌های علم نوین جایگاه و اهمیت خاص خود را در ساختار دانش، آشکار کرده است.

جستجوی تاریخی در ابعاد متفاوتی تجلی می‌یابد که می‌توان در یک تقسیم‌بندی، موارد زیر را برشمرد:

- شناسایی اشخاص (بازیگران)؛ آنان که نقش‌هایی برجسته در عرصه‌های واقعی (عملی یا نظری) داشته‌اند.
- شناسایی اندیشه‌ها (نظریه‌ها)؛ افکاری که اعلام و ترویج شده‌اند و شواهدی وجود دارد که مؤثر (یا نامؤثر) واقع شده‌اند و سرنوشت‌ها را رقم زده‌اند.
- شناسایی اقدامات و اتفاقات (فعالیت‌ها)؛ آنچه از وقایع، رخدادها و اقدامات که امروزه توجه را به خود جلب می‌کند و تحسین (یا نکوهش) برمی‌انگیزد.

البته، تفکیک ابعاد مذکور به سهولت ممکن نیست، اما در واقعیت بررسی‌های تاریخی می‌توان شاهد ایجاد تمایز بین این ابعاد بود. این مدعا را می‌توان در ارتباط با نظام برنامه‌ریزی درسی ایران نیز پیگیری کرد.

برنامه‌ریزی درسی توسط «اشخاصی» به انجام رسیده است که آنان صاحب «اندیشه‌ای یا باوری» بوده‌اند و به سبب اراده مبتنی بر اندیشه آن اشخاص، «اقدامی یا اتفاقی» تحقق یافته است. ممکن است در پیگیری امور، برنامه‌ریزی درسی را مشاهده کرد که «به عنوان یک واقعیت یا پدیده» در طول تاریخ حیات خود، تحولاتی را تجربه کرده است که می‌توان به شناسایی این وقایع اقدام نمود و در قالبی مشخص به معرفی آن‌ها پرداخت. این واقعیت بدان معنا نیست که اشخاص در ارتباط با برنامه‌ریزی درسی فعالیت نکرده باشند. کسانی که به برنامه‌ریزی درسی اقدام کرده‌اند و یا در شکل‌گیری و تحول آن نقش داشته‌اند، بخش دیگری از واقعیت تاریخی محسوب می‌شوند. می‌توان با کنکاش در تاریخ، اینگونه اشخاص را شناسایی و احوال و اقدام آنان را معرفی نمود. درعین حال، اندیشه‌های مربوط به نظام برنامه‌ریزی درسی نیز بخش دیگری از واقعیت‌های تاریخی محسوب می‌شوند؛ که تحولاتی داشته‌اند و طبقاتی را تشکیل می‌دهند.

می‌توان به شناسایی اندیشه‌های مذکور اقدام و شرحی از تحولات و ارتباطات آن‌ها ارائه کرد. عنایت به این موضوع مهم است که «وقایع»، واحدها و عناصر سازنده تاریخ‌اند و ظهور آن‌ها به صورت جزئی ممکن است و حضور آن‌ها در تاریخ فراوان است؛ «اشخاص» بر مجموعه‌ای از وقایع سوارند و شخصیت آن‌ها مشتمل بر مجموعه‌ای از وقایع است و به سختی می‌توان شواهدی از حضور آن‌ها یافت و ردپای آن‌ها را دید؛ و «افکار» پوششی برای تلفیق‌های کلان «وقایع - اشخاص» محسوب می‌شوند که بیش از آنکه واقعیتی در تاریخ باشند، تفسیری درباره برداشتی استنباطی از تاریخ‌اند. به همین دلیل، شناسایی وقایع امری سهل است، شناسایی اشخاص امری مشکل است و شناسایی افکار (یا باورها) امری ناممکن محسوب می‌شود. آنچه در تاریخ وقوع یافته، تبلور افکاری است که در موقعیت و تحت تأثیر عوامل موجود در آن، عینیت یافته است. حتی اظهارات و نوشته‌ها هم همین حکم را دارند. یعنی آن هستند که شرایط و موقعیت، اقتضای بیان آن را فراهم ساخته است؛ نه لزوماً آنچه باور محسوب می‌شود. شاید از این تحلیل بتوان به دلیل اهمیت یافتن و رواج وقایع‌نگاری در تاریخ دست یافت.

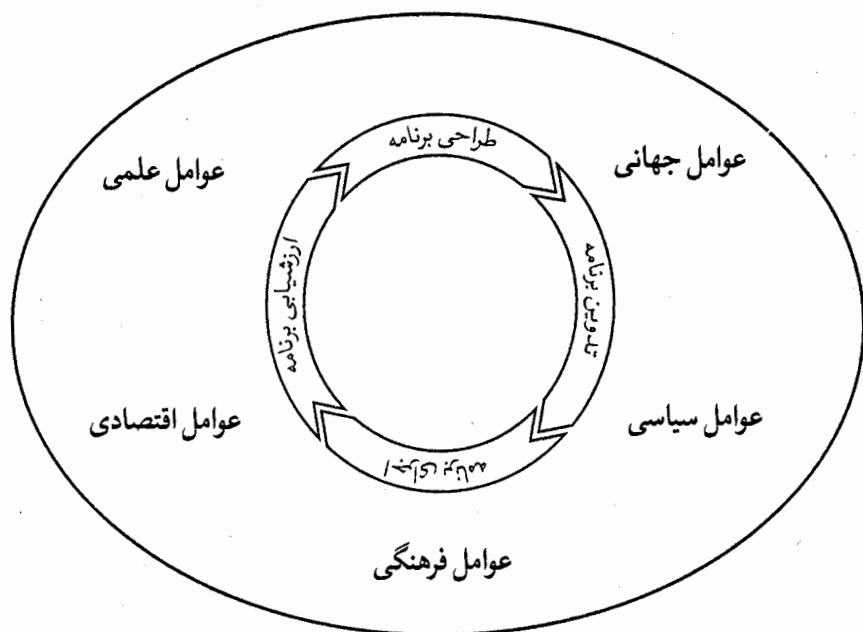
شناسایی اشخاص، اندیشه‌ها و اقدامات و اتفاقات در بستر تاریخ، با وجود ارتباط آن‌ها به همدیگر، به تنهایی نیز جذاب و آموزنده است. گرچه جستجوی توأمان این سه بعد، کاری تخصص طلب، مشکل و وقت‌گیر است؛ اما بیشتر می‌تواند به تجربه‌آموزی کمک کند.

جستجوی نظام یافته تاریخی درباره برنامه‌ریزی درسی نیازمند تعیین حدود بررسی است. برای برنامه‌ریزی درسی پنج بعد اساسی مطرح است (موسی‌پور، ۱۳۸۷ و ۱۳۹۸): برنامه‌ریزی درسی به عنوان دانش، برنامه‌ریزی درسی به عنوان رشته، برنامه‌ریزی درسی به عنوان حرفه، برنامه‌ریزی درسی به عنوان نظام و برنامه‌ریزی درسی به عنوان فرایند. ورود پژوهشی به تاریخ هر یک از این ابعاد، کاری بزرگ و نیازمند زمان بسیار است. ما در اینجا امکان ورود تفصیلی به همه ابعاد را نداریم؛ اما تلاش می‌کنیم تا در پیگیری یک بعد، به برخی تحولات مربوط به سایر ابعاد هم وارد شویم.

آنچه در این بررسی مبنای عمل است «عمل برنامه‌ریزی درسی» (برنامه‌ریزی درسی به عنوان فرایند) است. در بحث از فرایند، مراحل و سطوح عمل مورد نظر قرار می‌گیرد. براین اساس، به استناد نظرات برخی از متفکران (کانلی^۱، ۲۰۰۸؛ هسن، ۲۰۱۵) می‌توان برنامه‌ریزی درسی را با شش فعالیت متوالی (مرحله‌ای) سیاست‌گذاری برنامه درسی، معماری یا طراحی برنامه درسی، تدوین یا ساخت برنامه درسی، اجرای برنامه درسی، ارزشیابی برنامه درسی و نوآوری، اصلاح و اعتلای برنامه درسی معرفی کرد. باوجوداین، به نظر می‌رسد برای تفکیک مباحث مطرح در عرصه برنامه‌ریزی درسی مناسب‌تر آن است که این مراحل را با توجه به سطوح برنامه‌ریزی درسی نیز در نظر گرفت و تفکیک کرد.

کنکاش در هر یک از فعالیت‌های مذکور می‌تواند با پرسش از «زمینه»، «چرایی»، «چگونگی»،

«اصول»، «ویژگی‌ها» و «پیامدها» همراه گردد. تمرکز بر هر یک از موارد مذکور، دستاورد متفاوتی را در پی دارد. در عین حال، چنانکه هنسن (۲۰۱۵) اظهار می‌دارد برنامه‌درسی اساساً ساختاری اجتماعی دارد و بر مبنای باورها، ارزش‌ها و فلسفه جاری در جوامع شکل می‌گیرد و بنابراین بررسی عوامل مؤثر بر تحولات برنامه‌ریزی درسی در این چارچوب قابل پیگیری است.



شکل ۱-۱: الگوی پایه برای فهم برنامه‌درسی و تحلیل تحولات آن

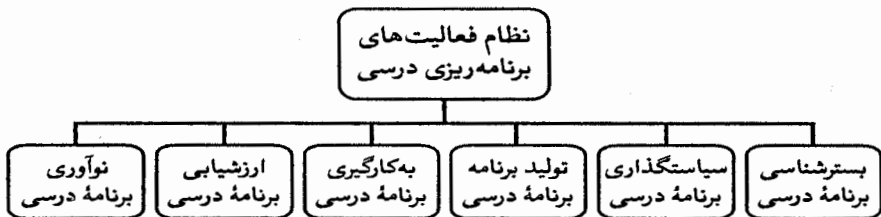
ما در این اثر، وجه اجتماعی برنامه‌ریزی درسی را در ارتباط آن با «سیاست» دنبال کرده‌ایم. گرچه باور داریم که اجتماعی بودن دارای دامنه وسیع‌تری است و مخصوصاً وجه «فرهنگی» آن دارای آثار جدی است. اما در این بررسی، از زاویه نگاه سیاسی به فرهنگ و اقتصاد و حقوق نظر شده است. یعنی اعتقاد داریم که اجتماعی بودن برنامه‌درسی در نظام‌های سیاسی و تربیتی متمرکز، دارای ساختاری سیاسی است و بر مبنای باورها، ارزش‌ها، منویات و احکام آشکار و پنهان عوامل حکومتی و مخصوصاً راس نظام سیاسی شکل می‌گیرد. برنامه‌ریزی درسی یک‌صدسال گذشته در ایران، هم در رژیم پهلوی و هم در جمهوری اسلامی، آشکارا مورد عنایت رأس نظام تصمیم‌گیری بوده و به عنوان ابزاری در خدمت مهندسی جامعه و مهندسی تربیت تعریف شده است. در این دوره، نظام حکمرانی سیاسی، برنامه‌ریزی درسی را یکی از مؤلفه‌های اساسی ساخت ملت و تمدن مورد نظر قلمداد کرده است.

۲-۱. چارچوب نظری مباحث

به نظر می‌رسد بررسی تحولات نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران، نیازمند جستجویی وسیع است تا بتواند از سویی به تصمیم‌گیران این عرصه در سیاستگذاری کمک نماید و از سوی دیگر، امکان تدوین و مکتوب‌سازی تجربه گذشتگان را فراهم سازد.

برای کسب ادراکی کل‌نگرانه از برنامه‌ریزی درسی، بر اساس سه متغیر به جوانب آن توجه می‌شود:

اول فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی: فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی در اینجا تحت شش عنوان اصلی و عمده دنبال می‌شوند: موقعیت‌شناسی برنامه درسی، طراحی برنامه درسی، تدوین برنامه درسی، اجرای برنامه درسی، ارزشیابی برنامه درسی و نوآوری و اصلاح برنامه درسی. این شش فعالیت در نظام اجرایی برنامه‌ریزی درسی، دارای موقعیت همجوار هستند اما وقتی فرایند برنامه‌ریزی درسی مطرح است، آن‌ها فعالیت‌های دارای توالی محسوب می‌شوند.



شکل ۲-۱: نظام فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی

دوم سطوح برنامه‌ریزی درسی: سطوح برنامه‌ریزی درسی تحت سه عنوان اصلی و عمده معرفی می‌شوند: سیاست‌گذاری برنامه درسی؛ تولید برنامه درسی (برنامه‌ریزی درسی)؛ و بکارگیری برنامه درسی (برنامه‌ریزی درس). سه سطح مذکور دارای نسبت «دربردارندگی» هستند؛ به گونه‌ای که از کل به جزء تنظیم شده‌اند. این کلیت از حیث نوع تصمیماتی است که اتخاذ می‌شود. در سطح سیاست‌گذاری، کلیات و در سطح بکارگیری، جزئیات مورد نظر است. سطح سیاست‌گذاری، عام و فراگیر است و سطح بکارگیری، خاص و مصداقی است. سطح برنامه‌ریزی نیز در میانه این دو قرار می‌گیرد. در این سطح، مجموعه‌ای از اقدامات مطرح است که تولید برنامه درسی را به عنوان تدابیر راهنمای عمل ممکن می‌سازد. به همین دلیل، ماهیت فعالیت در این سه سطح مشابه است و موضوعات مورد بحث و تصمیم‌گیری در این سه سطح، از یک نوع‌اند. آنچه این سطوح را از هم متمایز می‌کند، «دربردارندگی» و «کلیت» آنهاست.

سوم مخاطب برنامه‌ریزی درسی: برنامه‌ریزی درسی در دو شکل عمده «برای خود» (برنامه‌ریزی درونی) و «برای دیگری» (برنامه‌ریزی بیرونی) ظهور می‌یابد. منظور از برنامه‌ریزی درسی برای خود

آن است که راهنمای یادگیری فراهم شود و منظور از برنامه‌ریزی درسی برای دیگری آن است که راهنمای آموزش (یاددهی) تدارک گردد. گرچه در سنت حاکم بر فعالیت‌های عملی برنامه‌ریزی درسی و در نظریه‌های علمی این حوزه، مخصوصاً آنچه در قرن بیستم میلادی حاصل شده، تمرکز بر برنامه‌ریزی درسی برای دیگری است، اما تحلیل واقعیات فرایند تربیتی آشکار می‌سازد که هر دو قطب سیال فرایند تربیتی یعنی معلم و شاگرد با برنامه ویژه خود به موقعیت تربیتی وارد می‌شوند (موسی‌پور، ۱۳۹۸).

سنت برنامه‌ریزی درسی برای دیگری، دارای دستاوردهای متعددی بوده است. یکی از دستاوردهای این حوزه، تمایزگذاری بین برنامه‌ریزی رسمی و غیررسمی و دیگری تمایز بین برنامه‌ریزی درسی مقاطع تحصیلی است؛ که در مورد اخیر تفکیک برنامه‌ریزی درسی به «برنامه‌ریزی درسی آموزش و پرورش» و «برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی» مورد نظر است.

بر اساس سه متغیر سطوح، فعالیت‌ها و مخاطبان برنامه‌ریزی درسی، می‌توان به شناسایی محتوا و شمار پرسش‌های قابل پیگیری اقدام کرد. گرچه برای صورت‌بندی تصویری ارتباط بین ابعاد مذکور برنامه درسی، استفاده از مکعب می‌تواند مفیدتر باشد، اما در اینجا شرح تصویری این موضوع با بهره‌گیری از منطق ماتریسی در جدول ۱-۱ ارائه شده است.

بر این اساس، پرسش‌های اصلی برای پیگیری موضوع تاریخ برنامه‌ریزی درسی در ایران را می‌توان به شرح زیر صورت‌بندی کرد:

- برنامه‌ریزی درسی ایران بر کدام بسترهای تربیتی شکل گرفته است؟
- بازیگران برنامه‌ریزی درسی ایران چه اشخاصی بوده‌اند؟
- سیاست‌گذاری برنامه درسی در ایران چگونه انجام شده است؟
- تولید برنامه درسی در ایران دارای چه تحولاتی بوده است؟
- بکارگیری برنامه درسی در ایران با چه تجربه‌ای مواجه بوده است؟
- ارزشیابی برنامه درسی در ایران دارای چه سرنوشتی بوده است؟
- تغییر و تعالی برنامه درسی در ایران چه راهی را طی کرده است؟

جدول ۱-۱: ابعاد برنامه ریزی درسی برای درک تاریخی آن

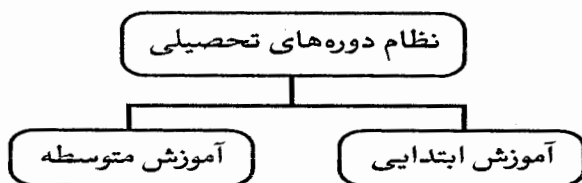
عرصه				انواع	
برای خود (یادگیری)	برای دیگری (آموزش)			فعالیت	سطح
	آموزش عالی		آموزش و پرورش		
	حوزه	دانشگاه			
					سیاستگذاری
					برنامه ریزی
					بکارگیری

پرسش های مطرح شده دارای ماهیتی هستند که می توان آن ها را در نظام برنامه ریزی درسی بر اساس رویکرد سیستمی ملاحظه کرد. در این رویکرد که در جهان بینی پیچیدگی مطرح می شود، کلی متشکل از اجزای دارای تعامل مطرح می باشد که سلسله اجزای آن تا جزئیات قابل بررسی استمرار می یابد و، درعین حال، کلیت حاصل از آن ها دارای کارکردهای متنوع و غیرقابل پیش بینی خواهد بود. این نوع نگاه، ضمن آنکه کلیت دارای عملکرد خاص را معرفی می کند، اجزای دارای

کارکردهای ویژه رانیز دربردارد. چنین فهمی از برنامه ریزی درسی در فضای پیچیدگی، فرصتی است تا ضمن بررسی اجزاء، کل دارای کارکرد مبتنی بر اجزا و البته مستقل از آن ها را نیز به رسمیت شناسد. بر این اساس، نظام دوره های تحصیلی به صورت واحدهای دارای استقلال و نیازمند عنایت خاص در نظر گرفته شده است. دو طریق برای انجام کارشناسایی شد:

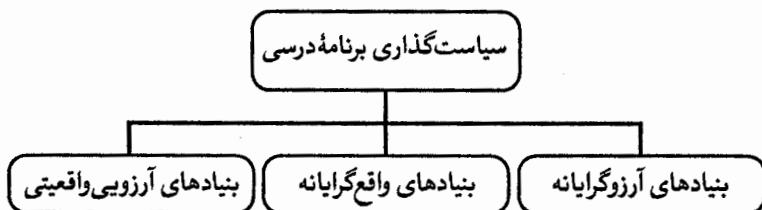
- طریق اول آن بود که بر اساس سنت های زمان شکل گیری آموزش نوین اقدام شود، یعنی به شرح وقایع در بستر تاریخ اقدام گردد؛
- طریق دوم آن بود که بر اساس وضع کنونی عمل شود، یعنی به تحلیل گذشته بر اساس ساختارهای امروزی پرداخته شود.

هر دو شکل با این محدودیت مواجه هستند که قالب مناسبی برای پوشش دادن به زمان دیگر محسوب نمی شوند. گذشته و حال اقتضائاتی دارند، که با دیگری متفاوت است. تلاش شده است تا نوعی حرکت تعاملی بین این دو موضع به عمل آید. در کنار این دو طریق، می توان از تفکیک آموزش مدرسه ای (آموزش و پرورش) به آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه نیز استفاده کرد. در اینجا از این طبقه بندی استفاده شده است.



شکل ۱-۳: زیرنظام های نظام آموزش مدرسه ای ایران

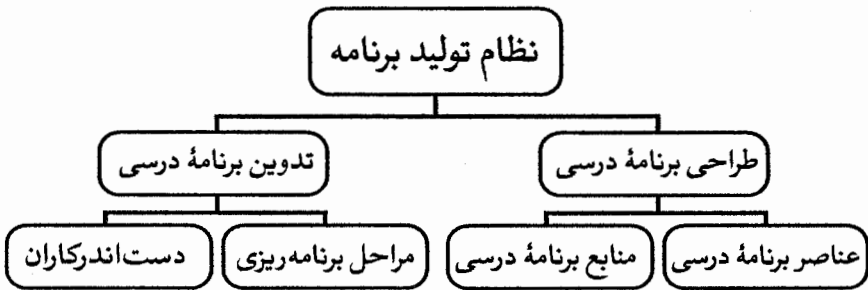
همچنین، در هر یک از نظام های مطرح در پرسش های مورد نظر، اجزایی مورد بررسی قرار گرفته اند. در بررسی نظام سیاست گذاری برنامه درسی، سه زیرمجموعه آن شامل «موارد دارای وجه آرزویی»، «موارد دارای وجه واقعی» و «موارد دارای وجه دوگانه» قلمداد شده است (شکل ۱-۴).



شکل ۱-۴: زیرنظام های نظام سیاست گذاری برنامه درسی

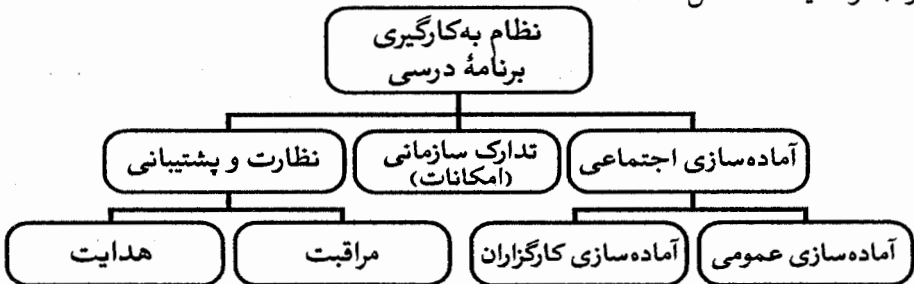
در سیاست‌گذاری برنامه درسی سه موضوع شناسایی شد که دارای بنیادهای آرزوگرایانه بودند؛ شامل: «رویکرد، مبانی و منابع»، «آرمان‌ها و اهداف» و «اختیارات و ساختار تصمیم‌گیری»؛ چهار موضوع شناسایی شد که دارای بنیادهای واقعیت‌گرایانه بودند که عبارتند از: «نوع آموزش»، «مکان آموزش»، «زمان آموزش» و «ساختار تحصیلات (سازمان رشته‌ای)» و یک موضوع شناسایی شد که دارای بنیاد دوگانه آرزویی- واقعیتی بود و آن «اعتبارسنجی و ارزشیابی» است.

در نظام تولید برنامه درسی در سطح اول دو زیرنظام «طراحی برنامه درسی» و «ساخت (تدوین) برنامه درسی» تفکیک شده‌اند. در سطح دوم، در نظام طراحی برنامه درسی، عناصر برنامه درسی و منابع برنامه درسی؛ و در نظام ساخت برنامه درسی، مراحل برنامه‌ریزی و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی مطرح شده‌اند (شکل ۱-۵).



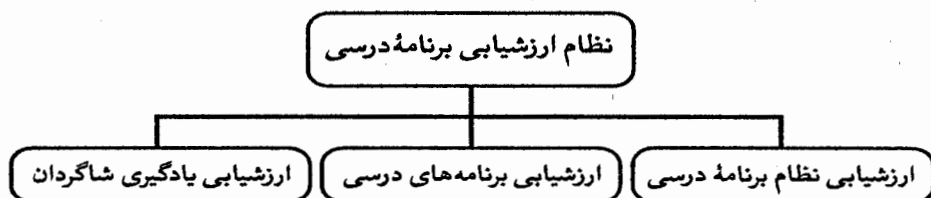
شکل ۱-۵: زیرنظام‌های تشکیل‌دهنده نظام تولید برنامه درسی

در نظام بکارگیری برنامه درسی در سطح اول سه زیرنظام «آماده‌سازی اجتماعی»، «تدارک سازمانی (امکانات)» و «نظارت و پشتیبانی»؛ و در سطح دوم، زیرنظام‌های آماده‌سازی اجتماعی با عناوین آماده‌سازی عمومی و آماده‌سازی دست‌اندرکاران از یک سو، و زیرنظام‌های نظارت و پشتیبانی با عناوین مراقبت و هدایت از سوی دیگر، مورد بررسی قرار گرفته است. نظام تدارک سازمانی دارای زیرمجموعه نیست (شکل ۱-۶).



شکل ۱-۶: زیرنظام‌های تشکیل‌دهنده نظام بکارگیری برنامه درسی

در نظام ارزشیابی برنامه درسی، زیرنظام‌های «ارزشیابی نظام برنامه درسی»، «ارزشیابی برنامه درسی» و «ارزشیابی یادگیری (شاگردان)» شناسایی و بررسی شده‌اند (شکل ۱-۷).



شکل ۱-۷: زیرنظام‌های تشکیل دهنده نظام ارزشیابی برنامه درسی

بنابراین، در طبقه‌بندی موضوعات، محور اول برای پیگیری مباحث، دوره‌های تحصیلی (با تفکیک ابتدایی و متوسطه) و محور دوم زیرنظام‌های نظام برنامه‌ریزی درسی (موقعیت‌شناسی، سیاست‌گذاری، تولید، بکارگیری، ارزشیابی و نوآوری) خواهند بود.

۱-۳. تشریح مقدماتی سطوح برنامه‌ریزی درسی

برنامه‌ریزی درسی در سطوح مختلفی می‌تواند انجام شود. این سطوح در یک نگاه کاربردی به موضوع عبارتند از: سطح بکارگیری برنامه یا سطح درس^۱، سطح برنامه‌ریزی درسی یا سطح برنامه^۲، سطح سیاست‌گذاری برنامه درسی یا سطح نظام^۳. این سه سطح را می‌توان با بهره‌گیری از دیدگاه کافمن و هرمن (۱۳۹۸)، سطح خرد، سطح کلان و سطح فراسوی کلان دانست.

در هر یک از این سطوح ایفاگران نقش اصلی، فرایندها و نیز میزان تأثیر عوامل مختلف درونی و بیرونی متفاوت است. برای توصیف سطوح مختلف برنامه درسی در آموزش از سطح درس می‌توان آغاز کرد - که کوچک‌ترین واحد تشکیل‌دهنده برنامه درسی است - و بعد به سطوح وسیع‌تر و گسترده‌تر تصمیم‌گیری برنامه درسی در نظام آموزش و برنامه درسی پرداخت و یا حرکت را به صورت معکوس از کل به جزء دنبال نمود. این دو شیوه عمل ممکن است در مواقعی، برای اهدافی و در نظر افرادی از ارجحیت برخوردار باشند، اما در یک منظر کلی فارغ از اینگونه قیود، نمی‌توان دلایل کافی برای ترجیح یکی بر دیگری یافت.

در بحث از سطوح برنامه‌ریزی درسی به این نکته توجه می‌شود که «برنامه‌ریزی درسی» به عنوان فرایند تولید راهنمای عمل (نه به عنوان دانش یا حرفه یا رشته یا نظام)، مشتمل بر مراحل است که دستاورد گذر از آن‌ها «برنامه درسی» است و برنامه درسی متشکل از اجزایی است. گرچه در مراجعه به نظریه‌ها و آرای متفکران بر سر مراحل برنامه‌ریزی درسی و اجزای برنامه درسی اتفاق نظر دیده نمی‌شود، اما در عمل، هر نظام برنامه‌ریزی درسی این مسئله را برای خود حل کرده و به انتخاب سنت و رویه‌ای روی آورده است.

جدای از اینکه عناصر سازنده برنامه درسی و مراحل انجام برنامه‌ریزی درسی چگونه تعریف شده باشد، در گذر از مراحل و تولید عناصر برنامه درسی، توجه به سطوح مذکور راهگشاست. در هر یک از این سطوح، مراحل از برنامه‌ریزی درسی دنبال و عناصری از برنامه درسی تولید می‌شود. این که در یک نظام برنامه‌ریزی درسی در سطح اول چه مرحله‌ای دنبال شود، موضوعی ویژه است که از یک نظام به نظام دیگر و حتی در زمان‌های متفاوت حیات یک نظام، تغییر می‌کند و این موضوع، خود یکی از متغیرهای متمایزکننده نظام‌های برنامه‌ریزی درسی محسوب می‌شود.

برنامه‌ریزی درسی در سطح بکارگیری: برنامه‌ریزی درس^۱ به فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که در تعامل مستقیم با شاگرد در موقعیت تربیتی شکل می‌گیرد و حاصل آن عطف توجه به هدف‌هایی با تمرکز بر فعالیت‌ها و تجاربی است که به طریقی مورد بررسی و ارزیابی واقع می‌شوند. اینگونه تصمیمات در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی عمدتاً بر عهده برنامه‌ریز بکارگیرنده^۲ یا مجری برنامه (معلم یا آموزشگر) است.

با وجود این، آنهایی که مسئولیت تدریس در مدارس را به عنوان معلم یا آموزشگر قبول می‌کنند به ندرت دوره‌های آموزشی لازم برای تولید برنامه درس را طی کرده‌اند^۳. همین موضوع سبب شده است تا مطالعات متعددی در خصوص این که معلمان/آموزشگران، چگونه کار برنامه‌ریزی درس را به انجام می‌رسانند و رفتار آنان چگونه از عوامل متعدد شخصی، رشته‌ای و تجربی آنان در این راستا متأثر می‌شود، انجام گیرد (هاجز و بام^۴، ۲۰۱۸).

برنامه‌ریزی درس دارای واقعیت‌های بسیار متنوعی در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی است. در یک طیف عمل، می‌توان از برنامه‌ریزی تولیدی کاملاً موقعیتی تا برنامه‌ریزی تابعی کاملاً پیشینی را متصور شد؛ که شخص دارای ارتباط مستقیم با موقعیت عمل ممکن است به یکی از آن‌ها تن بسپارد. اساساً معلمان/آموزشگران در نظام‌های تابعی زمان بسیار کمی را قبل از تدریس یک درس، صرف برنامه‌ریزی فعالیت‌های درسی می‌کنند. برای مثال مشخص شده است که قبل از تدریس، معلمان کاملاً فعال تنها دو ساعت از وقت خود را صرف بررسی محتوا، نتایج مورد انتظار و یا ساختار و روش ارائه محتوا در یک درس می‌کنند (موسی‌پور، ۱۳۷۶). همین سبب می‌شود معلمان به جای تمایل به برنامه‌ریزی موقعیتی یک درس (آنچنان که در طراحی یک درس جدید متداول است) ترجیح می‌دهند از برنامه‌های پیشینی بهره‌گیرند و نظرات خود را به تدریج از طریق ایجاد اصلاح و سازگارسازی در برنامه درسی منتخب، دنبال کنند. برای طبقه‌بندی الگوهای مختلف طراحی درس، می‌توان شیوه غالب برای دروس موجود را روش برنامه‌ریزی معمول درس^۵ نامید.

1. Course Development

2. User Planer

۳. در «طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم ایران» (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵)، به این موضوع توجه شده است و نسل جدید معلمان مدارس ایران، این شایستگی را کسب می‌کنند.

4. Hodges, Thomas E. & Baum, Angela C.

5. Routine Course Planning

شکل حداقلی برنامه‌ریزی درس، فرایند تصمیم‌گیری درباره انتخاب، سازمان‌دهی، تلفیق و توالی بخشیدن و نهایتاً سازگارسازی و تعدیل کردن محتوا به هنگام بکارگیری است. هنگامی که تغییرات عمده‌ای برای یک درس ضروری تشخیص داده نشود، فعالیت‌های معمول در دستور کار قرار می‌گیرد. بسیاری از معلمان/آموزشگران در مطالعات انجام شده اظهار داشته‌اند که دروس آماده شده به تغییرات بسیار کمی نیاز دارند؛ زیرا آنان تصور کرده‌اند که شاگردان سال‌های مختلف از لحاظ سن، توانایی و علایق تفاوت قابل ملاحظه‌ای با هم ندارند. درعین حال، پاره‌ای از امور ساختاری و سازمانی نظیر نوع و فضای کلاس‌های درس، مقررات و قواعد تدریس، تجربه شخصی و روش تدریس مورد استفاده - که معمولاً سخنرانی ترجیح داده می‌شود - و برنامه‌های آزمایشگاهی و عملی به گونه‌ای است که فعالیت‌های معمول را تقویت می‌کند.

در شکل حداکثری برنامه‌ریزی درس، فرایند برنامه‌ریزی درسی در سطح درس توسط معلمان/آموزشگران بر اساس الگوی منطقی برنامه‌ریزی^۱ انجام نمی‌شود. معلمان در سطح مدارس معمولاً بر اساس تجارب شخصی آزمون نشده، گرایش‌های حرفه‌ای و تخصصی رشته خود، برنامه‌ریزی را با بررسی محتوا - نه بیان هدف‌های درس - آغاز می‌کنند؛ و چون مسئولیت تدریس محتوا و آزمون یادگیری را بر عهده دارند، از همان اوایل برنامه‌ریزی، برگزینش فعالیت‌های آموزشی که شکل خاصی از روش را در پی دارد، متمرکز می‌شوند؛ تا شناسایی و تدوین و طبقه‌بندی هدف‌ها. مطالعات نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی درس توسط معلمان/آموزشگران با توجه به عناصر متعدد متفاوتی صورت می‌پذیرد. بررسی‌های انجام شده در این زمینه (موسی‌پور و همکاران، ۱۳۸۲) نشان می‌دهد که محتوا یا مطلبی که باید تدریس شود در صدر مواردی قرار دارد که معلمان به عنوان نقطه آغازین فرایند برنامه‌ریزی درس خاطر نشان ساخته‌اند و بازسازمان‌دهی محتوا نیز به اقتضای ماهیت علم و با عنایت به یادگیری انجام می‌شود؛ نه بر اساس نیازهای متنوع شاگردان و محیط‌های فرهنگی اعمال آموزش و برنامه درسی.

اقتضای عمل در این سطح برنامه‌ریزی درسی، پذیرش تنوع و تکثر به تناسب برنامه‌ریز بکارگیرنده (معلم یا آموزشگر) است؛ اما پدیده‌هایی از جنس آنچه بیان شد، گاه نظام‌های برنامه‌ریزی درسی را وادار می‌کند که برای این سطح هم برنامه‌های یکدست تدارک کنند و راهی بازار سازند و یا به الزام، همه بکارگیرندگان را مجبور به بکارگیری نمایند. این نوع برنامه‌ها حتی اگر الزامی نباشد (مثل «راهنمای معلم» در نظام آموزش و برنامه درسی ایران)، گاه چنان با پشتیبانی همراه است که معلمان راهی جز پذیرش و بکارگیری آن ندارند.

برنامه‌ریزی درسی در سطح دوره/ برنامه: برنامه‌ریزی درسی برنامه یا دوره^۲ عبارت است از: برنامه‌ریزی مجموعه‌ای از دروس یا تجربیات که برای پیگیری و مطالعه توسط گروه خاصی از شاگردان مناسب باشد. این مجموعه دروس نوعاً دارای منطقی قوی است که گروهی از افراد واجد

صلاحیت، این منطق را تدوین می‌کنند، توالی دروس را برنامه‌ریزی می‌کنند و مسئولیت اجرا یا نظارت بر اجرای آن را برعهده می‌گیرند. این افراد اگر خود مجری برنامه نباشند و یا برنامه را با کمک دیگران تولید کنند و به اجرا درآورند، علاوه بر برنامه‌ریزی تجربیات آموزشی، اقداماتی نظیر آموزش مجریان، تدوین راهنمای عمل، نظارت بر عمل مجریان، راهنمایی مجریان و ارزشیابی پیشرفت آنان را بر عهده می‌گیرند.

برنامه یا دوره الزاماً با یک موضوع یا رشته تحصیلی همخوانی و مطابقت ندارد و برخی اوقات می‌تواند به صورت بین موضوعی و یا میان رشته‌ای تولید و اجرا شود. این بدان معناست که دوره‌های آموزشی می‌تواند ماهیتی کاملاً تخصصی و مبتنی بر رشته تخصصی و یا ماهیت میان رشته‌ای داشته باشد.

هنگامی که برنامه‌ریزان و معلمان/آموزشگران به دوره یا برنامه فکر می‌کنند، در اولویت اقدامات خود اغلب گرایش‌های اصلی در رشته‌های علمی و یا رشته‌های فنی - حرفه‌ای را مدنظر قرار می‌دهند و اغلب تلاش‌های آنان به خلق دوره‌ها و برنامه‌هایی از این دست اختصاص می‌یابد. بعد از آن حوزه‌های میان رشته‌ای ظهور می‌یابند و حتی آموزش‌های عمومی نیز ممکن است با چنین امری مواجه شوند.

معمولاً برنامه‌ریزی درسی در سطح دوره توسط یک گروه متخصص یا کمیته‌های فرعی معینی انجام می‌شود که مسئول برنامه‌ریزی دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی هستند. اولین تفاوت بین برنامه‌ریزی دوره با برنامه‌ریزی درس عبارت است از این که دیگر فرد فرد معلمان/آموزشگران قدرت و اختیار ویژه‌ای برای تصمیم‌گیری ندارند. بنابراین، برنامه‌ریزی در سطح برنامه یا دوره اغلب به مجموعه‌ای از توافقات بین معلمان/آموزشگران یا برنامه‌ریزان مربوط است که گاه در یک رشته علمی فعالیت می‌کنند و کم‌وبیش دارای دیدگاه‌های متفاوتی هستند و گاه متعلق به رشته‌های مختلف هستند و اصولاً دیدگاه‌های آنان متفاوت است. در برخی از نظام‌های برنامه‌ریزی درسی، ممکن است گروه‌های دیگر ذی نفع هم در این سطح، حضور داشته باشند. مخصوصاً در نظام‌های آموزش و برنامه درسی متمرکز، نظام سیاسی در این سطح دارای نقش جدی است.

در این سطح گاه نقش عوامل سیاسی تاحدی است که برخی از صاحب‌نظران این توافقات را سیاسی و یا حتی رقابت‌های مبتنی بر منافع شخصی می‌دانند تا انتخاب‌های علمی؛ اما حقیقت امر این است که نمی‌توان این توافقات را کاملاً سیاسی و یا فردی دانست؛ بلکه مشارکت و اختلاف نظر معلمان/آموزشگران می‌تواند تا حد زیادی ناشی از دغدغه‌های متفاوت آنان درباره آنچه که باید یادگرفته شود، نوع پژوهش‌هایی که باید شاگردان انجام دهند و دیدگاه‌های انتقادی که آن‌ها باید بکار گیرند، باشد؛ که ناشی از تجربه تحصیلی، فعالیت عملی و حتی تفاوت‌های فردی آنان است. در فهم عمیق‌تر چنین پدیده‌ای در برنامه‌ریزی درسی، لازم است به اقتضائات فعالیت‌های جمعی اشراف داشت و تصمیم‌گیری مشارکتی را لحاظ کرد.

این پرسش مطرح است که معلمان/آموزشگران و برنامه‌ریزان، چه نوعی از شخصیت و تخصص را با خود به فرایند توافقی و چانه‌زنی برنامه‌ریزی درسی می‌آورند؟ منش کسانی که در این فرایند مشارکت می‌کنند، گاه چنان پذیرای خواست مقامات سیاسی و سازمانی است که گویی آنان هیچ چیزی جز خواست قدرت را ضروری نمی‌دانند. حقیقت این است که آن‌ها همان روش و تخصصی را که در تدوین طرح درس به همراه دارند، در این جا نیز به فرایند وارد می‌کنند. معلمان/آموزشگران به ندرت در خصوص رشد و پرورش شاگردان و یا نیازهای شغلی آینده آنان، نظریه‌های یادگیری و مانند آن دارای تخصص هستند. اگر چه افراد صاحب نظر در دانشکده‌های علوم تربیتی، مراکز یادگیری و تدریس و مانند آن در سطح دانشگاه‌ها در دسترس معلمان/آموزشگران هستند، اما در تولید برنامه به ندرت از این ظرفیت‌ها استفاده می‌شود. از این رو، الگوی غالب برنامه‌ریزی درسی در این سطح، تخصص محور و مبتنی بر تسلط تخصصی معلمان/آموزشگران و برنامه‌ریزان نیست. کمتر این دغدغه وجود دارد تا متخصصان برنامه‌ریزی درسی و یا سایر افراد ذی صلاح به توافقی در خصوص عناوین برنامه‌ها و محتوا دست یابند؛ هرچند که توافقی هم اگر در میان آنان ایجاد شود، توافقی در خصوص محتوا، سازمان‌دهی و توالی است تا سایر امور.

برخلاف تعدیل‌های ویژه‌ای که به منظور افزودن مطالب جدید به طور منظم در طرح درس‌ها اعمال می‌شود، طرح‌های مربوط به برنامه یا دوره‌های تحصیلی به صورت پراکنده و گاه‌وبی‌گاه تدوین و یا مورد بازبینی قرار می‌گیرند. اکثر این تعدیل‌ها و اصلاحات به واسطه عوامل بیرونی و یا سازمانی اتفاق می‌افتد. دلایل بیرونی برای تعدیل‌ها و اصلاحات برنامه‌ها و دوره‌ها اغلب ناشی از تغییر در شیوه تفکر در یک رشته علمی، فرصت‌های بازار کار و یا استانداردهای اعتبارسنجی و یا فرایند نظام‌دار بازبینی برنامه یا دوره ناشی نمی‌شود. ممکن است در مواردی برنامه‌ریزی یک دوره یا برنامه به دلیل ایجاد آن دوره در نظام آموزشی دیگری باشد؛ که حائز اهمیت محسوب می‌شود. همچنین علایق و خواست مدیران، به خصوص مدیران ارشد نظام آموزش و برنامه درسی، در این زمینه مؤثر است. گاه نیز شواهدی می‌توان یافت که یک دوره یا برنامه با مقاصد خاص سیاسی طراحی گردد.

صرف نظر از این که دلایل و انگیزه‌های تدوین یک برنامه یا دوره چیست، معلمان/آموزشگران انگیزه و علاقه فردی کمتری به برنامه‌ریزی دوره یا برنامه دارند و کمتر در آن مشارکت کرده و مسئولیت قبول می‌کنند (مخصوصاً با توسل به تخصص‌های محدود خود)؛ هرچند که مشارکت آن‌ها نیز در بسیاری مواقع در نظام برنامه‌ریزی درسی مطرح و مورد نظر مدیران ارشد نیست! در عین حال، صحبت کردن از فرایند تدوین برنامه‌های درسی و دوره‌های آموزش در سطوح مختلف با توجه به ماهیت این سطوح کاری بس دشوار است.

برنامه‌ریزی درسی در سطح نظام: تنوع بسیار زیاد اجزای سازنده نظام‌های برنامه‌ریزی درسی به گونه‌ای است که عملاً امکان ارائه الگوی واحد تدوین برنامه‌های درسی در سطح نظام، که

برای تمام زیرمجموعه آن قابل تعمیم و کاربرد باشد، را غیرممکن می‌کند. باوجوداین، اغلب نظام‌ها در پی آن هستند که یک الگوی واحد را بر کار خود حاکم نمایند. این الگوها بیشتر مواقع با موضع‌گیری در سطح دیدگاه‌ها، رویکردها و ایدئولوژی‌ها متبلور می‌شود. در چنین وضعیتی معمولاً استفاده از آن الگو با مشکلاتی همراه است. نمونه‌ای از این سطح برنامه‌ریزی درسی، «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» (۱۳۹۱) است.

هر نظام برنامه‌ریزی درسی دارای نظام‌های خردی است که در حقیقت، دارای هویتی تخصصی و حرفه‌ای در چارچوب مجموعه وسیع آن نظام هستند. این تنوع را از سویی در سطوح و از سویی در موضوعات می‌توان مشاهده کرد. تفسیرپذیری الگوهای کلان نیز، ضمن ایجاد فرصت برای انطباق، نوعی ایجاد زمینه برای بدفهمی است. پس، چه می‌توان و چه باید کرد؟

واقعیت‌های جاری و تجربه حاصل نشان می‌دهد که هر نظام برای پیشبرد امور خود نیازمند هماهنگی درونی است. این هماهنگی می‌تواند از طریق تدوین برنامه‌های کلان و تدارک چارچوب‌های راهنما حاصل شود. برنامه‌ریزی این راهنماها بر پایه قواعد و اصولی انجام می‌شود تا با فراهم آوردن احکامی ثابت برای اقدام به برنامه‌ریزی، زمینه‌هایی نیز ایجاد کند که برنامه‌ریزان درسی بتوانند به برخی از متغیرهای مهم توجه نمایند. فرایندهای برنامه‌ریزی در سطح نظام چهار هدف عمده را دنبال می‌کند:

۱. تدوین (و یا تعدیل) مأموریت‌های نظام بر اساس رخدادها و اتفاقات محیط درونی یا محیط بیرونی نظام آموزش و برنامه درسی؛
۲. تدوین نقشه جامع انواع برنامه‌های درسی و چگونگی ارتباط بین آن‌ها و ارتباط برنامه‌های درسی با سایر برنامه‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی؛
۳. تولید برنامه‌های جدید به نحوی که با مأموریت‌های نظام آموزش و برنامه درسی و اقتضائات تربیتی جامعه همخوانی داشته باشد؛
۴. اصلاح و سازگارسازی و تعدیل برنامه‌های درسی موجود به گونه‌ای که نسبت به تغییرات محیط پیرامون بیشتر پاسخگو و از کارایی بیشتری برخوردار باشند.

تأکید بر این موضوع لازم است که مطالعات تاریخی برنامه درسی در انتهای قرن بیستم و مخصوصاً در دو دهه گذشته از مطالعه ساختارها، فرایندها و تصمیم‌گیری‌ها فراتر رفته و به نوع آثار برنامه‌های درسی بر مخاطب و بر جامعه و بر توسعه و پیشرفت تمرکز کرده است (پراکتور، ۲۰۲۰). در ایران نیز کوشش در جهت تشریح آثار و پیامدهای برنامه درسی در رخدادها و اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و اخلاقی ایران امروز توسط برخی پژوهشگران آغاز شده است (فاضلی، ۱۴۰۰ و موسی‌پور، ۱۴۰۱ الف). باوجوداین، ورود گسترده و عمیق به این عرصه بسیار ضروری می‌باشد.

گرچه نویسندگان از پرداختن گسترده به آن در این اثر محروم است، اما امید دارد پژوهشگران جوان بتوانند حوزه برنامه ریزی درسی کشور تحت هدایت و راهبری خردمندانه استادان این عرصه بدان ورود خواهند کرد و وجوه ناپیدای آن را بر همگان آشکار خواهند ساخت.

تحلیل تاریخی برنامه های درسی آشکار می کند که آنچه امروز در اختیار کودکان و نوجوانان قرار می گیرد دارای کدام ریشه ها و بنیادهاست و میزان نو بودن و کهنگی آن ها چقدر است (کمبل و پراکتور، ۲۰۱۴). چنین شناختی به دست اندرکاران و به مصرف کنندگان امکان آن را می دهد تا قابلیت برنامه درسی برای برآوردن انتظارات خود را تشخیص دهند.

۴-۱. معانی مفاهیم

در این اثر با عنایت به تعاریف ارائه شده در منابع مختلف برنامه درسی (هنسن، ۲۰۱۵؛ کانلی، ۲۰۰۸) هر یک از مؤلفه های مورد بررسی با تعاریف زیر پیگیری می شوند:

- تربیت/آموزش و برنامه درسی^۲: «برنامه درسی و آموزش» یا «آموزش و برنامه درسی» یک کل را نشان می دهد که مشتمل بر برنامه درسی به عنوان بخش صامت و معلم به عنوان بخش گویای آن می باشد. آموزش و برنامه درسی یک واحد متکثر است که در موقعیت تربیتی یعنی کلاس درس، واقعیت پیدا می کند.

- برنامه درسی^۳: برنامه درسی به معنای هر نوع فرصت برای آموختن است. چنین فرصت هایی به واقع در جهان هستی، پراکنده می باشند. با وجود این، به سبب محدودیت های انسانی، فرصت هایی محدود برای هر اقدام آموزشی تدارک می شود. بدین دلیل، برنامه درسی به تدابیری اطلاق می شود که راهنمای عمل بازیگران موقعیت تربیتی هستند. این تدابیر، منطقاً مقدم بر عمل، تولید می شوند و ماهیتاً دارای نقش راهنمایی می باشند. تقدم آن ها بر عمل، می تواند تولید آن ها را به اشخاصی غیر از عاملان موقعیت تربیتی (معلمان) واگذار کند و راهنما بودن آن ها بدان معناست که در عمل، ممکن است تغییراتی داشته باشند. یعنی آن ها در موقعیت عمل، تغییر می کنند، تکمیل می شوند و تعالی می یابند. این پدیده، با نام سازگارسازی برنامه درسی شناخته می شود اما به واقع حکایت از آن دارد که «برنامه ریزی درسی عملی است که از فکر تولید تا مصرف برنامه درسی جریان دارد» و برنامه درسی، واقعیتی است در تکوین و تحقق. آنچه در زبان عمومی به آن «برنامه درسی» گفته می شود، در واقع همان تدابیر اولیه برای تعاملات موقعیت تربیتی است که ممکن است گاهی از آن ها با نام «برنامه درسی قصد شده» یاد شود. با وجود این، گاهی اوقات برای تعمیم مفهوم برنامه درسی به برخی عرصه های دیگر، ممکن است از این مفهوم با قید هایی مثل برنامه درسی تجربه شده (که همان یادگیری است)، برنامه درسی اجرا شده (که همان تدریس

است) و برنامه درسی آزمون شده (که همان ارزشیابی یادگیری است) استفاده شود؛ که اصولاً در خدمت تصرف مفهومی در قلمرو رشته‌ای است و البته همه آن‌ها نیز در وضعیت تبعی و فرعی، معنا پیدا می‌کنند. فقط برنامه درسی قصد شده دارای اصالت است.

• **فرایند تصمیم‌گیری^۱:** فرایندی است که نشان می‌دهد اشخاص دارای اختیار تولید برنامه درسی، چگونه به آن اقدام می‌کنند. تصمیم‌گیری دارای سطوحی است که میزان کلیت و پوشش تصمیم و اشخاص صاحب اختیار عمل را نشان می‌دهد. اینکه آنان خود به شناسایی گزینه‌ها اقدام و بعد اتخاذ تصمیم کنند در کنار این روش است که گزینه‌هایی توسط یک گروه کارشناس در اختیار تصمیم‌گیران قرار گیرد تا آنان به انتخاب بپردازند. جدایی تصمیم‌سازی از تصمیم‌گیری سبب طولانی شدن فرایند می‌شود و آمیختن آن‌ها، احتمال خطای در عمل را افزایش می‌دهد.

• **عناصر برنامه درسی^۲:** برنامه درسی یک واحد مرکب است که از اجزایی تشکیل می‌شود. به اجزاء سازنده آن، عناصر برنامه درسی گفته می‌شود. عناصر، اموری واقعی هستند که در فرایند تولید برنامه درسی، تحقق عینی می‌یابند و واقعیت برنامه درسی را شکل می‌دهند. به همین سبب، برنامه درسی به موجودیتی اطلاق می‌شود که تحقق آن به وجود اجزاء وابستگی دارد. در چنین تصویری از برنامه درسی، تنها «برنامه درسی قصد شده^۳» را می‌توان یافت که دارای اصالت است و با واقعیت و موجودیتی تبلور می‌یابد که می‌تواند برنامه درسی نامیده شود. همچنین، واقعیت برنامه درسی در فرایندهای آموزش نشان می‌دهد که تحقق واقعی آن در نظام‌های برنامه درسی و آموزش با عناصر متعدد، ممکن شده است. این بدان معناست که شمار عناصر برنامه درسی، تابعی از تعریف مورد نظر است؛ نه برخاسته از ماهیت آن. تعاریف برنامه درسی در هر نظام برنامه درسی و آموزش، امری متحول می‌باشد. باوجوداین، در این اثر «برنامه درسی قصد شده» به عنوان یک کل متشکل از هشت عنصر با عناوین منطق، هدف، محتوا، سازماندهی، شیوه ارائه، زمان، مکان (فضا) و ارزشیابی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

• **طراحی برنامه درسی^۴:** طراحی برنامه درسی یک مبحث عملی است که مباحث آن از نوع «کلی» است. یعنی بحث می‌شود از اینکه برنامه درسی فارغ از همه امور واقعی مقیدکننده آن به چه معناست. در طراحی برنامه درسی به تولید نقشه ساخت یک برنامه درسی اقدام می‌شود. به عبارت دیگر، ساختمان برنامه درسی فارغ از انواع آن مطرح است. در طراحی نیز سطوح مختلف مطرح است اما اساس همه سطوح را کلی بودن تشکیل می‌دهد. سطحی از طراحی برنامه درسی را طراحی کلان یا معماری و سطح دیگر آن را طراحی خرد (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵) نامیده‌اند. درواقع، برنامه درسی همچون بنایی است که اجزای لازم بر اساس طرحی قابل دفاع، ساخته می‌شود. این طرح برای ساخت خانه است نه برای ساخت خانه شخصی خاص.

تدوین برنامه درسی^۱: تدوین برنامه درسی شامل مجموعه‌ای از تصمیمات و اقدامات است که حاصل آن تحقق و عینیت یافتن برنامه درسی به عنوان یک مصداق خاص است. موضوع تدوین همیشه روشن است و جزئی است. مثل برنامه درسی مهارت‌های ارتباطی پایه سوم ابتدایی سال ۱۴۰۲ ایران. این قیود نشان می‌دهد که امری کاملاً محدود به شرایط و موقعیت مورد نظر است. مجموعه فعالیت‌های برنامه‌ریز درسی به هنگام تدوین برنامه درسی به نحوی است که حاصل آن به ساخت و تحقق برنامه خاص منجر می‌شود. در اینجا، اقدامات بر اساس طرح کلی بنحوی بازآفرینی می‌شود که به ساخت برنامه درسی برای شخص خاص منجر شود. یعنی تدوین یا ساخت برنامه درسی، برنامه‌ای را عرضه می‌کند که متناسب اشخاص خاصی (مثلاً کودکان ده ساله مدارس ایران) است.

- بکارگیری (اجرای) برنامه درسی^۲: استفاده از برنامه درسی را نشان می‌دهد که با دو اقدام «دراختیار نهادن» و «مصرف کردن» معرفی می‌شود. این دو فعل ممکن است تحت عنوان اجرای برنامه درسی معرفی شوند. بکارگیری برنامه درسی شامل فرایند ایجاد آمادگی در جامعه، مخاطب و کارگزار، تدارک امکانات، تأمین منابع انسانی و نظارت بر اجرا و پشتیبانی از اقدامات پیش‌بینی شده برای بهره‌گیری از یک برنامه درسی است.

- ارزشیابی برنامه درسی^۳: به قضاوت (و گاه چگونگی دستیابی به قضاوت) درباره واقعیت و آثار برنامه درسی اطلاق می‌شود. ارزشیابی برنامه درسی با تعیین وضع مطلوب، توصیف وضع موجود و مقایسه وضعیت موجود با مطلوب آمیخته است؛ که نتایج حاصل از آن به قضاوت درباره کیفیت برنامه منتهی می‌شود و می‌تواند ترمیم، تکمیل، تعمیم یا تغییر (اصلاح و اعتلا) برنامه درسی را در پی داشته باشد. ارزشیابی برنامه درسی یک فعالیت نظام‌دار است. با وجود این، ارزشیابی برنامه درسی دارای اشکال ساختگی نیز هست.

آن قصر که جمشید درو جام گرفت آهو پچ کرد و روبه آرام گرفت
بهرام که گور می گرفتی همه عمر دیدی که چگونه گور بهرام گرفت

فصل دوم

بسترهای برنامه ریزی درسی در ایران

مقدمه

در بحث از تاریخ تربیت و برنامه درسی، پاسخگویی به این پرسش مطرح است که این پدیده مهم حیات بشر چه تجربیاتی را با خود دارد؟ یعنی تربیت و برنامه درسی در طول تاریخ، به چه نحوی کشت شده، ریشه دوانده، رشد کرده و به این قامت رسیده است؟ به طور دقیق تر، تحولات مربوط به آموزش و برنامه درسی در چه موضوعاتی بروز کرده و با چه نوع حمایت ها و مخالفت هایی مواجه بوده و چه دستاوردی داشته است؟ یک برنامه درسی خاص، چه تجربه ای از سرگذرانده و یک اجتماع، چه تجاربی در ارتباط با برنامه های درسی دارد؟ چه کسانی و از چه موضعی به تأیید یا طرد برنامه های درسی اقدام کرده اند و چه شواهدی در باورهای مردم درباره آموزش و برنامه درسی، نهادینه شده است؟

گاه پیوستگی یا استمرار یک باور و یا مخالفت های با آن، حائز ارزش است و گاه نحوه ورود یک موضوع می تواند بر ارزشگذاری واقعیت کنونی آن اثر کند. اینکه آموزش و برنامه درسی در تجربه تاریخی یک ملت با چه اموری (از کامیابی ها و ناکامی ها) پیوند دارد، پرسشی است که معلمان و برنامه ریزان درسی با پیامدهای آن سروکار دارند. گشودگی و یا مقاومت فرهنگی نسبت به مفاهیم و آموزه ها و دانش ها، ریشه در تجربه تاریخی یک ملت دارد. معانی و پیام ها نیز در چنین فضایی از فهم تاریخی برای اشخاص تبلور می یابند.

در این اثر، برای تحلیل تحولات تربیت و برنامه درسی، از طبقه بندی چهارگانه رایج در فهم تحولات و تاریخ اروپا استفاده می شود؛ که تانر و تانر (۲۰۰۷) آن را بکار گرفته است. این چهار دوره شامل دوران تمدن های باستانی یا عصر باستان (تا سال ۴۷۶ م)؛ قرون وسطی (از ۴۷۶ تا ۱۵۱۷ م)، دوران نوزایی (از ۱۵۱۷ تا ۱۷۰۰ م) و دوران نوین (از ۱۷۰۰ م تا اکنون) می باشد.^۱

1. Daniel Tanner, Laurel Tanner (2007): Curriculum Development: Theory Into Practice, 4th Edition, Pearson.

۲. در نگارش مفاد بخش تاریخ تربیت و برنامه درسی در غرب، منبع اصلی مورد استناد، اثر تانر و تانر (۲۰۰۷) بوده

۲-۱. تربیت و برنامه درسی در دوران تمدن‌های باستانی

تربیت در تمدن مصریان قدیم، بیشتر توسط پدران و در خانه و برنامه درسی عمدتاً حرفه‌ای بوده است. حرفه‌ای بودن بدان معناست که برنامه درسی مبتنی بر و منتهی به یک شغل یا حرفه تعریف می‌شده است. تربیت صورت می‌گرفت تا فرزند به یادگیری عملی یا «کاری» نائل آید که والدین توانایی انجام آن را داشتند. این بخش اصلی تربیت جامعه را تشکیل می‌داد. با وجود این، در مواردی که والدین دارای توانایی تحصیلی بودند، فرزندان خود را از آن بهره‌مند می‌ساختند. کسانی که آموزش خواندن و نوشتن را تجربه می‌کردند، می‌توانستند به دستگاه دیوانی حکومت متصل شوند. در این فرایند، تواناترین شاگردان بعدها جذب مدارس مربوط به کارهای دولتی و دادگاه‌ها می‌شدند. در این سطح آموزش، خواندن و نوشتن یکی از مواد آموزشی بود و یادگیری به کمک سمبول‌ها و خط تصویری (هیروگلیف)^۱ انجام می‌شد.^۲ همچنین، برخی از اشخاص به سطح بالاتری از آموزش راه می‌یافتند. در این سطح، دروسی که در برنامه درسی مصریان قدیم مطرح بود، شامل ریاضیات کاربردی، نجوم، طب، مهندسی و جغرافی بوده است.

تربیت در تمدن قدیم چین، بر محور اندیشه‌های دو شخصیت بزرگ استوار بود؛ اولی لائوتسه^۳ (شش قرن قبل از میلاد) و دومی کنفوسیوس^۴ (پنج قرن قبل از میلاد). این دو دارای مکاتبی متعارض هستند. لائوتسه مبدع آیین ایدئالیستی و انفعالی چینی است. این آیین مبتنی بر بی‌عملی (یا نفی عمل) است و تربیت را ثمره اندیشه و تعقل (خرد) می‌داند. این دیدگاه باور داشت که فقط کسانی که به تفکر و درون‌نگری می‌پردازند، شهروند خوب جامعه هستند. به باور آنان، همه دستاوردهای مادی و معنوی بشری وقتی معنا و اهمیت پیدا می‌کند که زندگی روحی و شیوه فکری مناسب را به وجود آورند. کنفوسیوس بر عمل اجتماعی و تلاش و کوشش دنیوی تأکید می‌نهاد و دستاورد فرد را نتیجه تصمیم و تلاش او می‌دانست و کوشش برای کسب رفاه و آسایش را محترم می‌شمرد (ناس، ترجمه حکمت، ۱۴۰۰).

«تائوئیسم در جامعه فسادآلود چین ظاهر می‌شود و مردم را به اعراض از دنیا و تحقیر زندگی و حتی شهرنشینی و نظم و نسق اجتماع می‌خواند و هر کوششی را برای مصلحت حیات و برخورداری از نعمات این جهانی مطرود می‌شمارد و نفوس را به طبیعت و تسلیم به آنچه سرشت حیات غریزی و طبیعی اقتضا می‌کند (تائو^۵) وامی‌دارد. در نتیجه جامعه چین به شدت به رهبانیت و تزکیه نفس و پارسایی انفرادی و اعراض از زندگی و مدنیت کشیده می‌شود و به طرف است. اما متن کنونی، نه ترجمه کاملی از آن است و البته نه محدود به آن.

1. Hieroglyph

۲. هیروگلیف به معنی «کنده‌کاری مقدس» و خطی است که آنرا مصریان باستان اولین بار جهت نوشتن مطالب خود ابداع کردند و از الفبا و تصویرنگاری تشکیل شده و بیش از سه هزار سال زبان نوشتنی مصری‌ها بوده است.

3. Lao-Tse

4. Confucius

5. Tao (ناموس طبیعت)

تائو متمایل می‌گردد. کنفسیوس هدف مذهب خویش را، برخلاف لائوتسه، استقرار لی^۱ تعیین می‌کند و نفوس را به طرف جامعه و حدود و رسوم زندگی مدنی و آنچه سرشت اجتماع اقتضا می‌کند می‌راند و می‌کوشد تا اندیشه‌هایی را که لائوتسه از شهر و جامعه به سوی طبیعت و انزوا فرار داده بود، بازگرداند. کنفسیوس ستایشگر سنت شاهان باستانی چین (شانگ) همواره در شهرها و سرزمین‌ها می‌گردد تا خود را به پادشاهی برساند و به یاری او، حکومتی به چنگ آورد و احکام مکتب خویش را در جامعه اجرا کند» (شریعتی، ۱۳۹۳: ۳۱).

کنفسیوس، با انقلابی در اندیشه‌های لائوتسه، بیش از هر چیز به چگونگی عمل در زمان حال دلبسته بود. از نگاه او جامعه، مهم‌تر از خرد است و تربیت فرایندی است که در جهت محافظت از جامعه و نهادهای آن عمل می‌کند و برنامه‌دستی حامل سنت‌های جامعه و عادات و قوانین آن در خدمت تربیت شهروند می‌باشد. بر اساس این دیدگاه، شهروند خوب کسی است که به سنت‌ها و مقررات جامعه خود آراسته شده است.

تربیت و برنامه‌دستی در تمدن هند قدیم نیز در دو عرصه متفاوت ظهور یافته است: در بخش اول، تربیت و برنامه‌دستی در خدمت توسعه علمی و غنای فرهنگی و مدنیت پرافتخار هندی و در بخش دوم شامل آموختن متون مقدس مثل اوپانیشاد^۲، واداس^۳ و گیتاس^۴ بوده است که اهداف زندگی واقعی را با زندگی مذهبی درهم آمیخته بودند. به همین سبب، برای آنان هدف نهایی، رسیدن به نیروانا^۵ (محوشدن در روح جهان) محسوب می‌شد و تربیت و برنامه‌دستی در خدمت این هدف نهایی عمل می‌کرد (ناس ترجمه حکمت، ۱۴۰۰).

«هندیان هزاران سال پیش فرهنگی غنی و مدنیستی پیشرفته داشته‌اند و نبوغ خارق‌العاده‌شان شگفت‌ترین و بلندترین اندیشه‌ها و احساس‌ها را آفریده است و نه تنها در معنویت‌های روحی، که در ریاضیات و صنعت و هنر نیز استعدادی درخشان داشته‌اند و واضع اعداد در جهان بوده‌اند^۶. ذوق لطیف و خیال نازک هندی، سرزمین پربرکت هند، سیستم اجتماعی زندگی راجه‌ها و تنبلی و آسان‌گیری ذاتی روح این قوم نجیب و سالخورده آریایی، طبقات برخوردار و متوسط این سرزمین را به سوی تجمل‌پرستی و لذت‌جویی و تفنن در زندگی مادی و عیاشی و فساد منحرف ساخته بود. ناچار، مذاهب ودایی، اعراض از دنیا، تصوف و ریاضت‌های خارق‌العاده و شکنجه‌های جسمانی و نفسانی را بر جامعه عرضه کرد؛ به گونه‌ای که سرزمین راجه‌ها و افسانه‌های سرشار از لذت و فساد

1. ناموس اجتماع) لا

2. Upanishad

3. Vedas

4. Gitas

5. Nirvana

۶. کلیله و دمنه یکی از نمادهای دانش و حکمت قدیم است که بینش علمی و سیاسی مردم هند باستان را آشکار می‌کند. این کتاب در دوران ساسانی به زبان پارسی میانه ترجمه شد. کلیله و دمنه کتابی پندآمیز است که در آن حکایت‌های گوناگون (بیشتر از زبان حیوانات) نقل شده است. نام کتاب از دو شغال به نام (کلیله) و (دمنه) گرفته شده که قصه‌های کتاب از زبان آن‌ها گفته می‌شود.

و خوشگذرانی، سرزمین عرفان و رهبانیت و ریاضت شد. آنچنان که بوداهم که کوشید تا آن را تعدیل کند و با ریاضت‌های بدنی به مبارزه پرداخت، باز هم توفیقی نیافت و آنان سر در گریبان اندیشه‌های بلند پرواز خویش فرو بردند و غرق در لطیف‌ترین خیالات عرفانی و معراج‌های روحانی، از جهان و کار جهان چنان غافل ماندند که قرن‌های بسیار بازپچه رام ترکان غزنوی و ترک‌تازان مغول و افغانی و ایرانی و استعمارگران انگلیسی شدند و احساس نکردند!» (شریعتی، ۱۳۹۳: ۳۲).

باوجوداین، پایه‌های اولیه آموزش و برنامه درسی امروز غرب - که جهان را به طور جدی متأثر ساخته است - در شیوه تربیت و برنامه درسی یونان قدیم نهاده شده است. در تمدن یونانیان قدیم، بخصوص اهالی آتن، این اندیشه حاکم بود که تربیت و برنامه درسی باید به خرد (عقل) و جامعه به طور همزمان عنایت کند. یعنی هم شخص را توانا کند تا فردیت خود را آشکار سازد و هم شخص را قادر سازد تا عضوی مفید برای جامعه خود باشد. آنان باور داشتند که وقتی چنین می‌شود که به اوقات فراغت توجه کافی شود. آنان اوقات فراغت را فرصتی برای توجه به اهمیت معنا و زیبایی در زندگی فردی و شرکت مؤثر فرد در زندگی اجتماعی می‌دانستند. چنین اعتقادی منزلت بالایی را برای «میان‌روی یا اعتدال» ایجاد می‌کرد؛ که با برنامه درسی متنوع ظهور می‌یافت. گرچه برخی متفکران که هدف زندگی را کسب خوشی و لذت معرفی می‌کردند بر تربیت و برنامه درسی اثر گذاشتند، اما اندیشه سه متفکر بزرگ یونان یعنی سقراط^۱ (۳۹۹ - ۴۷۰ ق.م.)، افلاطون^۲ (۳۴۸ - ۴۲۸ ق.م.) و ارسطو^۳ (۳۲۲ - ۳۸۴ ق.م.) بود که آثار ماندگاری برجای گذاشت.

از سقراط آنچه امروز در دسترس است «روش گفتگویی» است که «روش سقراطی» هم نامیده می‌شود. آنچه او به واقع باور داشت، همان است که افلاطون معرفی کرد. افلاطون اعتقاد داشت که تربیت، عملی اساسی در جهت رشد و توسعه جمهوری است. بدین معنا که تربیت هم شهروندان را برای شرکت مؤثرتر در جامعه خویش آماده می‌کند و هم فرایندی در جهت تربیت عقلانی (خرد)^۴ انسان‌هاست؛ که بدان وسیله به «کشف حقیقت» نایل می‌آیند.

نخستین تحلیل عمیق از خرد در دیالوگ‌های افلاطون مشاهده می‌شود. در این دیالوگ‌ها سه معنای متفاوت برای خرد ترسیم شده است: الف) خرد به عنوان سوفیا؛ در افرادی یافت می‌شود که با زندگی اندیشمندانه و ابهام‌زدایی، در جستجوی حقیقت هستند؛ ب) خرد به عنوان فرونیسیس یا خرد عملی؛ که دارای قابلیت هدایت‌گری و محاسبه‌گری است و در رفتار قانون‌گذاران و سیاستمداران نمود می‌یابد و ج) خرد به معنای اپیستمه؛ که دارای وجه نظری است و در افرادی یافت می‌شود که مسائل را از دید علمی درک می‌کنند (رایبسون، ۱۹۹۰).

این باور افلاطون و پیش از او سقراط مورد مخالفت جدی گروهی از متفکران آن زمان بود که

«سوفسطایی»^۱ نامیده می‌شدند. به همین علت، سقراط از سوفسطاییان تنفر داشت. آنان گروهی از معلمان حرفه‌ای بودند که کشف حقیقت را ضروری نمی‌دانستند؛ بلکه تأکیدشان بر آموزش حرفه‌ای، نهادی کردن تربیت و تدریس برای امرار معاش (و دریافت پول هرچه بیشتر) بود. انتقادهایی که سقراط در مورد سوفسطاییان مطرح می‌کرد امروزه حائز اهمیت بسیار برای دست‌اندرکاران امر تربیت است؛ چرا که تربیت و برنامه‌داری امروزی با منش و مشی سوفسطاییان دنبال می‌شود.

افلاطون مفاهیم و استنباط‌های متعددی در زمینه تربیت و برنامه‌داری مطرح کرده است. او در کتاب مشهور «جمهور»^۲ توصیه‌های روشنی برای تربیت و برنامه‌داری، در حکومت دلخواه و مدینه فاضله، ارائه می‌دهد. تربیت از دیدگاه افلاطون عملی اساسی در جهت رشد و توسعه جمهوریت است و برنامه‌داری آن مشتمل بر یک دوره ۱۲ ساله است که باید از ۶ سالگی کودک شروع و تا ۱۸ سالگی ادامه یابد و پسران و دختران هر دو از آموزش‌های لازم برخوردار شوند. مواد اصلی برنامه‌داری مورد نظر ایشان را موسیقی، ریاضیات، ادبیات، تاریخ و ورزش تشکیل می‌دهد؛ که هدف از تدریس آن‌ها رشد و تقویت خردمندی است. ریاضیات با ترسیم ارتباط میان دلایل و روش‌های زندگی طبیعی، عهده‌دار ساختار دانش است. یعنی به کمک آن، فرد می‌تواند به کنترل محیط زندگی خویش پردازد. بنابراین، ریاضیات، علوم تجربی را نیز دربرمی‌گیرد. همچنین، ورزش شامل مطالعه، رقص، ضرباهنگ، زیبایی‌شناسی و آموزش‌های نظامی است. تأکید بر تعامل رشد بدنی و فکری از جمله اهداف مهم برنامه‌داری افلاطون است. از ۱۲ سال آموزش در این نظریه، ۲ سال اول خاص آموزش‌های نظامی است. کسانی که از عهده این دو سال به خوبی برنمی‌آیند به مشاغل سربازی و کارگری می‌پردازند و افرادی که آموزش‌های این دو سال را با موفقیت طی می‌کنند، در ۱۰ سال دیگر به یادگیری موضوعات انتزاعی مانند اخلاق، روان‌شناسی، حقوق و سیاست می‌پردازند. امتحانات که در فواصل مختلف برگزار می‌گردد، برخی از شاگردان را به سمت مقامات دولتی و دیوانسالاری سوق می‌دهد و بقیه که در زمرهٔ نخبگان هستند به درجه فیلسوفی می‌رسند و این فیلسوفان، «حکمرانان فیلسوف» را به وجود می‌آورند؛ که این گروه شایستگی حکومت بر جمهوری را دارند.

افلاطون بعدها روش محافظه‌کارانه‌تری در پیش می‌گیرد و در کتاب «نومیس»^۳ خود می‌نویسد «دانش به تنهایی نمی‌تواند شیوه نگرش و توان سیاسی و اخلاقی لازم را در فرد به وجود آورد تا او

1. Sophists

2. Republic

۳. کتاب نومیس یا قوانین یاددها، مفصل‌ترین و آخرین رسالهٔ افلاطون است که پس از سال ۳۵۰ پیش از میلاد نگاشته شده است. موضوع این کتاب مانند کتاب جمهور، گفتگو دربارهٔ مسائل سیاسی است. در مقام مقایسه با عقاید افلاطون دربارهٔ سیاست و کشورداری و دیگر رسم‌ها و آیین‌ها که در کتاب جمهور آمده، محتوای کتاب دادها نشان می‌دهد که افکار و پندار افلاطون در سال‌های فرجامین زندگی‌اش تغییر و دگرگونی پذیرفته است. در این کتاب به جای تأکید فراوان بر آموختن حکمت و فلسفه، اهمیت والای اخترشناسی و ستاره‌شناسی را یادآوری و بیان کرده که همه مردمان در شهر باید دانش نجوم فراگیرند. در این کتاب، بجای فلسفه، به دین و آیین اهمیت بیشتر داده شده است.

بتواند بعد از کسب این معلومات یکباره به حکومت بپردازد.»

نظریات ارسطو مکمل دیدگاه افلاطون نسبت به تربیت و برنامه درسی است. ارسطو در کتاب‌های هفتم و هشتم خود به نام «سیاست»^۱ بر این باور است که تربیت آزاد به رشد فردی توجه می‌کند و در این مسیر گام برمی‌دارد. تربیت افراد توانا در نهایت به پیشرفت جامعه و توانمندی کشور می‌انجامد. از دیدگاه ارسطو، «سعادت» خیر اعلی است. از این رو، هدف و غایت فلسفه و سیاست و تربیت، خوشبختی فرد و در نهایت، سعادت جامعه و بشریت است. ارسطو کمال آدمی را در به‌کار آوردن خرد و خرد را برترین جنبه روان، راهبر و راهنمای طبیعی انسان‌ها و عنصری خدایی می‌دانست (نقیب‌زاده، ۱۴۰۰). او همچون افلاطون، خرد را نه تنها شامل دانش نظری بلکه ظرفیت عمل در چنین دانشی معرفی می‌کرد و بر این باور بود که این ظرفیت نیاز به: الف) مفهوم کلی از آنچه که خوب یا بد است؛ ب) توانایی درک؛ ج) توانایی اندیشیدن^۲ به خوبی و د) توانایی عمل فکورانه^۳ دارد (آرنود و لبون، ۲۰۰۰). ارسطو معتقد بود که تربیت باید وسیع و همه‌جانبه و مشتمل بر ورزش یا رشد بدنی و بهداشت باشد که سبب تقویت خرد می‌شود و موسیقی را دربر بگیرد که تنش‌ها و هیجانات را تسکین می‌بخشد.

تربیت و برنامه درسی در روم قدیم کاملاً تحت تأثیر تربیت یونان قرار داشت. رومی‌ها در گذشته همچون مصری‌ها، مهندسان و معماران قابل‌ی بوده‌اند. نظام قانون و زبان لاتین آنان بر تربیت و برنامه درسی تأثیر زیادی داشته است. دوره‌های مختلف و متعدد تمدن روم، شکل‌های مختلفی از تربیت را به وجود آورده است.

اولین نوع تربیت و برنامه درسی، آموزش در خانه بود که بیشتر توسط والدین انجام می‌شد (۷۰۰-۲۷۵ ق.م.). غالباً والدین، مورد احترام بسیار بودند و موقعیت اجتماعی آنان مشاغل فرزندان را تعیین می‌کرد. طی سال‌های ۲۷۵-۱۳۰ ق.م. برنامه درسی بر اساس الگوی فلسفه، ادبیات و معانی و بیان یونانی بنا شده بود و این مواد درسی با جذب شدن در فرهنگ رومی بیشتر لاتین‌محور شدند و کم‌کم «مدارس گرامر» برای تدریس لاتین را به وجود آوردند؛ که الگوی تربیت در غرب شد. مدارس گرامری خصوصی به تربیت خطبا می‌پرداختند؛ که در آن زمان خطیب، سمبول موفقیت بود. با شکل‌گیری انقلاب و تشکیل حکومت جمهوری در روم، این دیدگاه تغییر

1. Politics

2. Deliberate

3. Deliberation

4. Arnaud And Lebon

5. Latin-Oriented

۶. «مدرسه گرامر» (Grammar school) یکی از چندین نوع مدرسه در تاریخ آموزش در انگلستان و سایر کشورهای انگلیسی زبان است؛ که در اصل به تدریس زبان لاتین اختصاص داشته است. گرچه هدف اصلی مدارس گرامر قرون وسطایی آموزش زبان لاتین بود؛ اما با گذشت زمان، برنامه درسی آن‌ها گسترده شد. ابتدا شامل زبان‌های یونان باستان و بعد انگلیسی و سایر زبان‌های اروپایی و بعد هم آموزش علوم طبیعی، ریاضیات، تاریخ، جغرافیا و سایر موضوعات در برنامه درسی آن‌ها رسمیت یافت.

پیدا کرد و موفقیت در گرو عوامل دیگری شناخته شد. حمایت عامه مردم از هنر و علوم سبب تأسیس مدارس عمومی گردید که با نظارت دولت اداره می‌شدند و به تدریج برنامه درسی از زندگی واقعی مردم برآمد (۳۰۰-۵۰۰ م.). در این دوره، به حافظه سپردن مطالب ادبی و کنترل شدید شاگردان از مهم‌ترین ویژگی‌های روش آموزش محسوب می‌شد. تنها عامل ارتباط‌دهنده برنامه درسی شاگردان با زندگی واقعی، «آموزش حرفه‌ای» بود؛ که در این زمان معمول شد.

در این دوره، مهم‌ترین متخصصان تربیت و برنامه درسی روم، سیسرون^۱، پلوتارک^۲ و کوئین تیلیان^۳ بودند. سیسرون (۱۰۶-۴۳ ق.م.) نمونه کامل یک خطیب مبرز بود؛ که محور اصلی مطالعاتش را علوم بلاغی تشکیل می‌داد. پلوتارک (۱۲۰-۴۶ ق.م.) با انتخاب و گلچین کردن نظریات از منابع مختلف و تلفیق آن‌ها با یکدیگر، سیمای یک نجیب‌زاده روشنفکر را مجسم می‌کرد. کوئین تیلیان (۹۵-۳۵ ق.م.) چهار اصل مهم تربیتی را پیشنهاد کرده بود و در مؤسسه خود به نام «مؤسسه سخنرانی»^۴ آن‌ها را به کار می‌گرفت. این اصول، تربیت پیشرو در قرن بیستم را به یاد می‌آورد. مثلاً این اصل که: معلم خلاق، مبتکر و الهام‌دهنده می‌تواند فشارهای غیر لازم بر شاگردان را بردارد؛ که ناشی از برقراری انضباط سخت است، زیرا شاگردان در زمان وجود برنامه‌های درسی متنوع و آزادی عمل، بهتر یاد می‌گیرند. بنابراین، برنامه درسی رومی بیشتر تأکید بر «تجربه و عمل» داشت.

از دوره‌های قدیم ایران اطلاع قابل اتکایی وجود ندارد، اما نزدیک به چهار هزار سال پیش، آریایی‌ها و از آن جمله مادها، پارسی‌ها و پارتی‌ها وارد سرزمین ایران شدند و مادها در غرب ایران از حدود هفتصد سال پیش از میلاد به تشکیل حکومت اقدام کردند. نوع تولید آسیایی در سرزمین‌هایی مانند ایران که با مشکل کمبود آب روبرو بود، شهروندی خاصی را به وجود آورد که امر تربیت را تحت تأثیر قرار داد. آنچه بیش از همه در تمام ادوار تحولات تربیتی ایران چشمگیر بود، عامل مذهب و اخلاقیات است؛ که همواره نفوذ خود را به منظور حفظ زیربنای اقتصادی اعمال کرده است.

در دوره مادها، گرچه کودکان و نوجوانان راه و رسم زندگانی و کار و جنگاوری را در خانه و ایل می‌آموختند، اما آموزش رسمی نیز جریان داشت که مخصوص روحانیان بود. روحانیان، گذشته از خواندن و نوشتن، اصول و مراسم دینی، اخترشناسی و شیوه‌های پیشگویی سرنوشت دیگران را در مراکز دینی فرا می‌گرفتند. در این دوره، عامه مردم از خواندن و نوشتن بی‌بهره بودند. در حقیقت، از آغاز هزاره سوم پیش از میلاد، مردم ایران اولین پایه‌های تمدن را استوار نمودند؛ اما با وجود آنکه در بعضی از کتیبه‌های متعلق به ایران باستان آثاری از وجود علم ریاضی به چشم می‌خورد؛ «این الواح اطلاعات تازه‌ای در باب شمار، کسور، اضلاع و هندسه در شوش و ایلام بسیار قدیم می‌دهد» (صدری افشار، بی‌تا: ۱۴)، آنان کوششی در جهت تربیت عمومی نداشته‌اند.

1. Marcus Tullius Cicero

2. Plutarch

3. Marcus Fabius Quintilianus

4. Institutio Oratoria