

## تأملی بر فرایند سیاست‌گذاری برنامه درسی ملی: دیدگاه انتقادی<sup>۱</sup>

مرضیه نجفی آذر<sup>۲</sup>

### چکیده

برنامه‌های کلان و اسناد فرادستی، افقی را برای سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مجریان فراهم می‌کند. الگوهای متعدد سیاست‌گذاری، هر کدام بر مبنای منطقی و عقلانی خاصی استوار بوده و دلالت‌های ویژه‌ای بر تولید سیاست‌ها دارند. در فرایند سیاست‌گذاری، بایستی به عواملی مانند بهره‌گیری از نظرات ذی‌نفعان، توجه به نیازهای آتی، در نظر داشتن شرایط سیاسی، اقتصادی و اجتماعی توجه شود و در صورت غفلت از این موارد، زمینه اجرای آن فراهم نخواهد بود. آموزش‌وپرورش به‌عنوان نهادی بنیادی در سطح جوامع، با اکثریت آحاد جامعه در ارتباط بوده و فرایند سیاست‌گذاری در آن مستلزم دقت و هم‌افزایی است. اسناد تولیدشده در سالیان اخیر مانند سند برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش راهنمای خطوط و مسیر آینده نظام تعلیم‌وتربیت است. این پژوهش با نگاهی نقادانه و انتقادی در نظر دارد فرایند سیاست‌گذاری در سند برنامه درسی ملی را مورد واکاوی قرار دهد. بدین منظور با روش تحلیل اسنادی، سند مذکور را مورد تحلیل قرار داد و نتایج نشان داد که این سند از فرایند سیاست‌گذاری قابل قبولی برخوردار نبوده و همین موجب اثرگذاری کم در مرحله اجرا بوده است.

**واژه‌های کلیدی:** سند برنامه درسی ملی، سیاست‌گذاری آموزشی، اسناد فرادستی آموزشی.

۱. تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۵/۲۵

تأیید نهایی: ۱۴۰۱/۰۹/۰۴

m.najafiazar1362@gmail.com

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی

## ۱. مقدمه

آموزش و پرورش از بنیادی‌ترین و مؤثرترین نهادهای اجتماعی است که در چگونگی وضعیت کنونی و آینده جامعه نقشی بی‌بدیل دارد. تصمیم‌گیری در خصوص مسائل اساسی آموزش و پرورش بخصوص در حوزه برنامه‌ریزی مستلزم توجه به مسائل سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی کشور است.

سیاست اجتماعی<sup>۱</sup> که به مطالعه نقش دولت در ارتباط با رفاه شهروندان می‌پردازد (الکوک، گای و ادوین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳) زیرمجموعه سیاست عمومی و وابسته به پس‌زمینه‌های ایدئولوژیکی است (هان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). سیاست اجتماعی در مواجهه با پنج شیطان بزرگ<sup>۴</sup> جامعه یعنی بیکاری، بیماری، گرسنگی، بی‌خانمانی و بی‌سوادی که اولین بار توسط باریج (۱۹۴۲) مطرح شد (کرو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸) در برگیرنده حوزه‌هایی مانند سیاست، اشتغال، سیاست آموزش، سیاست تأمین اجتماعی، مسکن، بهداشت و سلامت است. هدف کلی این سیاست‌ها مقابله با مسائلی است که بر رفاه تأثیر گذاشته و موجب فقر و نابرابری می‌شود.

از میان ابعاد سیاست اجتماعی، آموزش یکی از پنج کلید اصلی دولت رفاه پس از جنگ جهانی دوم بود (الکوک و همکاران، ۲۰۰۸) که بعد از سیاست سلامت، دومین خدمت در بخش هزینه اجتماعی است و شامل آموزش ابتدایی، راهنمایی، دبیرستان و آموزش عالی است (پیکونس<sup>۶</sup>، ۱۹۹۹)؛ بنابراین آموزش قبل از ابعاد دیگر خدمات اجتماعی مورد توجه دولت‌ها بوده است، زیرا ضروری‌ترین رکن مبارزه با فقر، توانمندسازی زنان، ارتقا دموکراسی و حقوق بشر، حفظ محیط‌زیست و کنترل رشد جمعیت به شمار می‌آید. هدف سیاست آموزش، ترکیبی از اهداف فردی

---

۱. Social policy

۲. Alcock, Guy, & Edvin

۳. Hann

۴. Five giants

۵. Crough

۶. Pickvance

و اجتماعی است. در سطح فردی، فرصت رشد و توسعه شخصی را برای فرد فراهم می‌کند و در سطح اجتماعی به‌عنوان نیرویی تمدن‌ساز تلقی می‌شود. به عبارتی نیروی بالقوه برای کاهش نابرابری اجتماعی و افزایش انسجام اجتماعی است. سیاست آموزش به‌عنوان موضوعی که منافع اقتصادی، اجتماعی و فردی داشته و فرصت‌هایی برای فرد به‌منظور ارتقا رفاه اجتماعی و رهایی از نابرابری فراهم می‌کند، در حوزه سیاست اجتماعی مورد توجه جدی قرار دارد (ساعی، قاراخانی و مؤمنی، ۱۳۹۱).

واژه Policy که در زبان فارسی به معنای سیاست یا خط‌مشی معنا شده است، وقتی در کنار واژه Public به معنای عمومی قرار گیرد، شاخه‌ای از دانش را با عنوان علم دولت در عمل تشکیل می‌دهد که برخی آن را زیرمجموعه علم سیاست و برخی نیز علمی مستقل قلمداد می‌کنند (ملک‌محمدی، ۱۳۸۳). این دانش، به مطالعه و تحلیل عمل دولت‌ها می‌پردازد. سیاست‌گذاری‌های عمومی در واقع، تجلی اداره حکومت در عمل، است که آن‌ها را می‌توان به‌عنوان مجموعه‌هایی ساختاری و مرتبط متشکل از مقاصد، تصمیمات و اعمالی که قابل نسبت به اقتدار عمومی در سطوح محلی، ملی و بین‌المللی هستند، در نظر گرفت.

سیاست‌گذاری آموزشی، یکی از شق‌های سیاست‌گذاری عمومی است. در ایران که دولت بازیگر اصلی سیاست اجتماعی است، این تلقی وجود دارد که سیاست آموزش با وجود دستاوردها و کاستی‌هایش محصول سیاست‌های دولت است. سیاست آموزش مانند ابعاد دیگر سیاست اجتماعی می‌تواند تحت تأثیر الگوهای متفاوت قدرت قرارداد داشته و این سیاست‌ها متأثر از رویکرد دولت‌ها تغییر می‌یابند.

در تاریخ آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، سیاست‌گذاری همواره از بالابه‌پایین و از سوی دولت انجام گرفته است. این سیاست‌گذاری تا پیش از دهه اخیر، بیشتر در قالب تصویب قوانین و آیین‌نامه‌ها بوده است (ساعی و همکاران، ۱۳۹۱). کمبود اسناد بالادستی به‌عنوان مظلوف سیاست‌ها در زمینه

آموزش و پرورش و راهنمای عمل، همواره از دغدغه‌های اندیشمندان و دولتمردان بوده است. در این زمینه، آیت‌الله خامنه‌ای، رهبر نظام جمهوری اسلامی با دیدگاه تحولی، نیاز به سیاست‌گذاری را گوشزد کرده است. ایشان در بخشی از بیانات خود بیان داشته‌اند: «باید آموزش و پرورش‌مان را تحول بدهیم، ما در آموزش و پرورش احتیاج به تحول داریم» (۱۲ اردیبهشت ۸۵). «آموزش و پرورش کنونی کشور ما، ساخته و پرداخته فکر ما و برنامه‌های ما و فلسفه ما نیست از آغاز کار - بنای کار بر آن فلسفه‌ای نبود که ما امروز دنبال آن فلسفه هستیم» (۳ مرداد ۸۶). «بهترین و برجسته‌ترین فکرها باید بنشینند برای آموزش و پرورش طراحی کنند؛ باید فلسفه آموزش و پرورش اسلامی، واضح باشد و بر اساس این فلسفه، افق آینده آموزش و پرورش کشور روشن باشد؛ معلوم باشد ما دنبال چه هستیم و کجا می‌خواهیم برویم و بر اساس آن خط‌کشی بشود، برنامه‌ریزی بشود و راه‌ها مشخص بشود؛ ما به این احتیاج داریم. آموزش و پرورش باید از روزمرگی بیرون بیاید؛ این اساس حرف است» (۳ مرداد ۸۶).

این مطالبه که مبتنی بر تحول در نظام آموزش و پرورش بود، از یک‌سو، و نبود اسناد بالادستی به‌عنوان راهنمای عمل و چشم‌انداز، دولتمردان را بر آن داشت تا سیاست‌های خود را در قالب اسناد تنظیم کنند. از جمله این اسناد، می‌توان به سند ملی آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی نام برد. در این مجال، سطح تمرکز ما روی سند برنامه درسی ملی خواهد بود و هدف آن است این سند را از منظر فرایند سیاست‌گذاری مورد بررسی قرار دهیم.

## ۲. یافته‌ها

### انتخاب عقلانی و شق‌های آن

نظریه انتخاب عقلانی را بر اساس تقسیم‌بندی ریتزر از انگاره‌های جامعه‌شناختی باید جزء انگاره تعریف اجتماعی دانست. ریتزر موضوع مطالعه انگاره تعریف اجتماعی را

جهان ذهنی خرد و آن بخش از جهان عینی خرد که به فراگردهای ذهنی (کنش) می‌پردازد، می‌داند (ریتزر، ۱۳۸۰). بر اساس الگوی تلفیقی جفری الگزندر می‌توان جایگاه نظریه انتخاب عقلانی را در پیوستار کنش و نظم یافت. براین اساس نظریه انتخاب عقلانی را باید نظریه بررسی کنش فردی دانست (همان).

حتی در جایی که کنش‌های جمعی مورد بررسی قرار می‌گیرد، بیش از آنکه به‌مانند نظریات کلان، ساختارهای کلان و نهادهای اجتماعی واحد تحلیل واقع شود، کنش‌های جمعی به کنش‌های فردی تجزیه شده و کنش فردی مورد تحلیل قرار می‌گیرد. از بعد تقسیم‌بندی توافق - تضاد، انتخاب عقلانی را باید طرفدار توافق دانست. بنا بر پیش فرض اقتصاد کلاسیک که معتقد به عدم مداخله دولت در بازار و نظم خودبه‌خودی که توسط سازوکارهای درونی بازار ایجاد می‌شود، نظریه انتخاب عقلانی جامعه را در وضعیت عادی خویش سرشار از توافق می‌داند. کرایب اشاره می‌کند: «ثبات و نظم را افرادی پدید می‌آورند که دست به انتخاب‌های عقلانی آزاد می‌زنند. در چنین حالتی ماهیت نظام‌یافته جامعه نتیجه آن چیزی تلقی می‌شود که آدام اسمیت آن را «دست نامرئی» نامیده است» (کرایب، ۱۳۷۸).

نظریه انتخاب عقلانی بر اساس مفروضات و مبانی زیربنا شده است. ترنر در ساخت نظریه اجتماعی آن‌ها را به این شرح آورده است:

۱. انسان‌ها موجوداتی دارای قصد و نیت هستند.  
 ۲. انسان‌ها سلايق یا منافع خود را بر اساس اهمیت هر کدام از آنها رتبه‌بندی می‌کنند.

۳. انسان‌ها در انتخاب روش‌های رفتار از محاسبات عقلانی استفاده می‌کنند.

۴. پدیده‌های اجتماعی بیرونی مثل ساختارهای اجتماعی، تصمیمات جمعی و رفتار جمعی، ناشی از تصمیمات عاقلانه افرادی است که سود خود را به حداکثر می‌رسانند.

۵. پدیده‌های اجتماعی بیرونی که از تصمیمات عقلانی افراد ناشی شده، تشکیل یک مجموعه از عوامل را می‌دهد که سایر انتخاب‌های عقلانی بعدی افراد را مشخص می‌کند.

نظریه انتخاب عقلانی خود شامل چند نظریه است. ویژگی این نظریات این است که علاوه بر اینکه تبیینی از واقعیت است یعنی کنش‌های انسانی را توصیف می‌کند، وجه کاربردی و توصیه‌ای برای رفتار انسانی دارد. «این نظریه همان‌طور که جان الستر آن را ارائه می‌کند، نظریه‌ای هنجاری است که به کارآمدترین شیوه دستیابی به یک هدف معین در یک شرایط معین اشاره می‌کند» (کرایب، ۱۳۷۸). این بعد در چارچوب بحث جامعه‌شناسی نیست؛ بلکه در مسابقات، علوم سیاسی، فنون مذاکره و دیپلماسی، مدیریت و زیر شاخه‌های آن و بسیاری از دیگر شاخه‌های علوم مورد استفاده قرار می‌گیرد. به‌عنوان مثال درباره رفتارهای رأی دهندگان یا فعالیت احزاب کوشش می‌شود تا این‌گونه فعالیت‌ها را تحت عنوان انتخاب عقلانی بررسی کنند. عمده نظریات مطرح در انتخاب عقلانی عبارت‌اند از:

نظریه تصمیم‌گیری<sup>۱</sup> این نظریه بر این فرض مترتب است که ۱- هر فرد مجموعه‌ای منظم و رتبه‌بندی شده از اهداف دارد. ۲- در هر موقعیتی چند راه پیش پای فرد قرار دارد. ۳- هرکدام از این راه‌ها پیامدهایی را به دنبال دارند که میزان مثبت یا منفی بودن این پیامدها در برآورده ساختن اهداف مدنظر فرد است. در نتیجه فرد بر حسب پیامدی که برای هر راه وجود دارد، راهی را برمی‌گزیند که بهترین پیامد را برای فرد در پی داشته باشد. اهدافی که ذکر گردید متنوع و گوناگون هستند. تحصیل درآمد، فراغت، فرهیختگی و مانند آن به عبارتی دیگر اهداف مادی و عینی و اهداف غیرمادی .

نظریه بازی<sup>۲</sup> عقلانیت موجود در نظریه تصمیم‌گیری به بیان الستر عقلانیت

---

۱. Decision making theory

۲. Game theory

پارامتریک است. عقلانیت پارامتریک مستلزم تصمیمات کنش‌گر می‌باشد اما نوع دیگری از عقلانیت نیز وجود دارد که الستر آن را عقلانیت استراتژیک نامیده و مربوط به موقعیت‌هایی می‌شود که فرد برای تصمیم‌گیری باید تصمیمات افراد دیگر را نیز لحاظ کند. به‌عنوان مثال یک فرمانده عاقل باید علاوه بر عقلانیت تصمیمات خود، تصمیمات دشمن را که او نیز عاقلانه رفتار می‌کند، در نظر گیرد. در حقیقت عقلانیت استراتژیک «خویشاوندی و پیوند نزدیک‌تری با علوم اجتماعی دارد. زیرا با تفاعلات اجتماعی سر و کار دارد». نظریه بازی جزء عقلانیت استراتژیک است.

نظریه عمل جمعی<sup>۱</sup> نسلی از اقتصاددانان که به معضلات مربوط به کالاهای همگانی همت گماشته‌اند مبرهن کرده‌اند که میان عقلانیت فردی و عمل جمعی تراحم برقرار است. ماکنور اولسون از نظریه‌پردازان انتخاب عقلانی نظریه‌ای را در باب رفتار گروهی مطرح کرده که بر خلاف سنت فکری معمول که تلاش گروه‌ها را برای تحقق اهداف خویش امری بدیهی می‌داند، معتقد است که گروه‌ها متشکل از افرادی است که هر یک به‌تنهایی تصمیم می‌گیرند؛ لذا کافی نیست که بگوییم اگر از همه یا بیشتر اعضای یک گروه توقع انجام امری برود، آن امر به نفع همه گروه خواهد بود. بلکه باید نشان دهیم که همه یا بیشتر اعضای آن گروه، در انجام آن عمل نفع عقلایی دارند. اولسون می‌گوید در بیشتر موارد اعضای گروه‌ها به دنبال نفع شخصی هستند و در همه آنها انگیزه‌های «طفیلی‌گری» و سربار شدن وجود دارد. یعنی ترجیح می‌دهد که عمل جمعی که برای وی نفع شخصی نیز دارد توسط دیگر اعضای گروه انجام شود ولی وی دچار هزینه‌ای نشود (جوادی یگانه، ۱۳۸۷).

### سند برنامه درسی ملی

برنامه درسی ملی معادل اصطلاح انگلیسی National Curriculum بوده که در ادبیات برنامه‌ریزی درسی مورد استفاده است. در اغلب کشورهای که دارای برنامه درسی ملی هستند، مراد از آن، برنامه‌های درسی‌ای است که در کل کشور و در

۱. Theory of collection action

سطح ملی اجرا می‌گردد و جنبه استانی یا محلی ندارد. در مقابل، کشورهایی هم وجود دارند (مانند آمریکا) که برنامه درسی واحد در سطح ملی ندارند. هر یک از ایالت‌های آن، برنامه‌های درسی خاص خود را اجرا می‌کنند و تنها در بعضی امور کلی با وزارت آموزش و پرورش مرکزی هماهنگ هستند. در کشور ما، از حیث سراسری بودن برنامه‌های درسی و یکسانی آن در تمام استان‌ها، می‌توان گفت که برنامه‌های درسی کنونی هم نوعی برنامه درسی ملی هستند، اما کارکرد سند برنامه درسی ملی که اخیراً تدوین شده، وحدت و انسجام بخشیدن به کلیه اجزای برنامه‌ها و مبتنی کردن آن‌ها بر فلسفه تعلیم و تربیت در نظام جمهوری اسلامی و قانونمند کردن امور برنامه‌ریزی درسی است. در سالیان گذشته، گرچه برنامه‌های درسی ما از حیث اجرا سراسری بوده، اما هیچ‌گاه مبتنی بر یک سند جامع و مصوب که در آن کلیه جنبه‌های برنامه‌های درسی مشخص شده باشد، نبوده است (قریشی، ۱۳۸۹).

در متن سند، برنامه درسی ملی چنین تعریف شده است: «برنامه درسی ملی سندی است که نقشه کلان برنامه‌های درسی و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را به منظور تحقق اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و تبیین می‌نماید» (سند برنامه درسی ملی). این سند در چندین بخش تنظیم گردیده که ضمن آن‌ها به مهم‌ترین عناصر برنامه‌های درسی پرداخته شده است. بخش اول سند تحت عنوان مبانی فلسفی و علمی، دربردارنده گزاره‌هایی است که نشان‌دهنده چارچوب اعتقادی نشأت گرفته از دین مبین اسلام نسبت به جهان هستی، انسان، علم و معرفت و ارزش‌هاست و با عناوینی همچون هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی و... تنظیم یافته است. منظور از بیان این گزاره‌ها در آغاز برنامه درسی ملی این است که سمت‌وسوی اهداف و جهت‌گیری‌های کلی برنامه‌های درسی مشخص شود و برنامه‌ریزان درسی و تولیدکنندگان مواد آموزشی را رهنمون شود تا در هدف‌گذاری و تولید محتوا و



تدوین دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌ها و... این مبانی اعتقادی را مدنظر داشته باشند و برای تحقق عینی آنها اقدامات لازم را انجام دهند.

و اما برای تدوین چنین سندی نیاز به تیم برنامه‌ریزی متشکل از صاحب‌نظران، دولتمردان و ذی‌نفعان است. در متن سند اعضای این تیم کمیته‌های تخصصی بدین شرح آورده شده است:

• کمیته‌های تخصصی:

۱. کلیات

۲. محتوای آموزشی و پرورشی و حوزه‌های یادگیری

۲/۱. تفکر و حکمت

۲/۲. قرآن و معارف اسلامی

۲/۳. زبان و ادبیات فارسی

۲/۴. فرهنگ و هنر

۲/۵. سلامت و تربیت بدنی

۲/۶. کار و فناوری

۲/۷. علوم انسانی و مطالعات اجتماعی

۲/۸. ریاضیات

۲/۹. علوم تجربی

۲/۱۰. زبان‌های خارجی

۲/۱۱. آداب و مهارت‌های زندگی

۳. ساختار، مقاطع، رشته‌ها و جدول زمانی

۴. اختیارات و میزان تمرکز و عدم تمرکز

۵. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تربیتی و راهبردهای آموزشی

۶. مواد و رسانه‌های آموزشی

## ۷. ارزشیابی از برنامه درسی ملی و لوازم اجرایی

### اعوجاج اسمی سند برنامه درسی ملی

آیا نمی‌توان گفت رشته برنامه درسی در ایران به‌سان سال ۱۹۶۹ در امریکا در معرض مرگ قرار گرفته است؟ این نکته در آن سال توسط شوآب مطرح شد و دلیل آن یا یکی از مهم‌ترین دلایل هم «اعوجاج اسمی<sup>۱</sup>» بود (شوآب، ۱۹۶۹) که انصافاً هم نشانه هولناکی از وخامت حال یک حوزه تخصصی است. آخر چگونه متصور است که امری مثلاً حقوقی به متخصصان حقوق سپرده نشود و با بی‌اعتبار تلقی کردن جامعه علمی مربوطه مثلاً به متخصصان تاریخ سپرده شود! یا در سیاست‌گذاری پزشکی در کشور رهبری جریان به دست مثلاً متخصصان علم سیاست سپرده شود؟ نشانه، نشانه بارز و غیرقابل‌انکاری است و متخصصان هر رشته‌ای در صورت رویارویی با چنین موقعیتی باید به هوش باشند و به چاره‌جویی برخیزند.

اکنون این پرسش قابل طرح است که متولی مهم‌ترین رخداد سیاست‌گذاری در حوزه برنامه درسی یعنی تدوین به‌اصطلاح «برنامه درسی ملی» در ایران چه کسانی بوده‌اند؟ متولیان درجه اول، درجه دوم و درجه سوم به چه نسبت از میان اعضای جامعه متخصصان برنامه درسی کشور انتخاب شده‌اند؟ و چرا؟ برای پاسخگویی به این سؤال‌ها دو دیدگاه وجود دارد.

تردید نیست که از یک نظر در ایران همواره برنامه یا برنامه‌های درسی ملی داشته‌ایم و لذا برنامه درسی ملی نه یک ایده تازه، بلکه در کشور ما تحصیل حاصل است. برنامه درسی ملی یعنی آن برنامه درسی که برای کاربرد در سطح ملی تولید می‌شده و در همین مقیاس نیز به اجرا گذاشته می‌شده است. به‌عبارت‌دیگر برنامه درسی ملی یعنی خروج طبیعی تشکیلات یگانه‌ای که در سطح کشور برای سامان دادن به امر خطیر برنامه‌های درسی تأسیس شده و مانند هر تشکیلات مشابه

---

۱. Nominal flight

مرکزی، قائل به مصلحت عملیات بسته، کنترلی و با مشارکت محدود در این زمینه است. علاوه بر تولید و اجرای برنامه درسی ملی، بازنگری و اصلاح هم مرتباً چه در سطح دوره تحصیلی، در سطح پایه و در سطح حوزه‌های مختلف یادگیری؛ اتفاق می‌افتاده و نقایص در سطح ملی برطرف می‌شده است. برنامه‌ریزی درسی ما بیش‌وکم همیشه، چه پیش از انقلاب و چه پس از آن، بر این سبیل پیش رفته است. مثلاً برنامه درسی ملی علوم داشته‌ایم گرچه به آن برنامه درسی ملی اطلاق نکرده‌ایم. برنامه درسی ملی زبان فارسی داشته‌ایم گرچه به آن برنامه درسی ملی اطلاق نکرده‌ایم. بدین ترتیب پروژه برنامه درسی ملی پاسخ به یک نیاز واقعی نیست، بلکه پرداختن به یک‌شبه نیاز یا نیاز کاذب است (مهر محمدی، ۱۳۸۹).

نظر دومی هم در این زمینه وجود دارد. طبق این نظر دیدگاه اول، به یک اعتبار نقض می‌شود و بنا به همین اعتبار، حرکت برنامه درسی ملی یک نیاز واقعی ملی قلمداد شده و بر غفلت پیشینیان از آن صحنه گذاشته می‌شود. بر اساس این دیدگاه، الگوی واحد و مدونی برای برنامه‌ریزی درسی یا نظریه مدونی که برنامه‌ریزی درسی در حوزه‌ها و سطوح مختلف از آن ارتزاق کند وجود نداشته و بنابراین نیاز به یک «الگوی ملی (نظری) برنامه درسی در ابعاد طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی» به شکل غیرقابل‌انکاری وجود دارد. این خلأی است که در حوزه برنامه درسی کشور باید برطرف نمود و شرط لازم، نه البته شرط کافی، برای تحول به سمت موفقیت به حساب می‌آید.

تعریف رسمی دست‌اندرکاران برنامه درسی ملی از این مفهوم هم حکایت از چنین برداشتی دارد: «برنامه درسی ملی سندی است که نقشه کلان برنامه درسی و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را به‌منظور تحقق اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و تبیین می‌نماید» (صفحه ۱۲، نگاشت سوم).

این قرائت از نیاز، با پدیده‌ای به نام «سند ملی برنامه درسی» که همان مانیفست برنامه درسی است برآورده می‌شود نه «سند برنامه درسی ملی»<sup>۱</sup>.

### برنامه درسی ملی یا برنامه درسی دولتی

در زمینه اینکه دولت تا چه حد در امر آموزش و پرورش باید دخالت کند، نظریه‌ها و دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. برای پاسخ‌گویی به این سؤال، باید دو دیدگاه تمرکزگرایی<sup>۲</sup> و تمرکززدایی<sup>۳</sup> را مطرح کرد. بحث درباره تمرکزگرایی و تمرکززدایی در تاریخ مطالعات برنامه درسی، همواره یکی از موضوعات چالش‌برانگیز بوده و هست. اگرچه متخصصان بر این باورند که مفهوم تمرکز و عدم تمرکز در قلمروهای سیاسی، اداری، سازمانی و ... به طور مطلق موجودیت نمی‌یابد و این دو مفهوم را باید در قالب یک پیوست در نظر داشت، با این وجود، طرفداران تمرکزگرایی در دفاع از مواضع خویش، ادله‌ای ارائه می‌دهند که ملاحظه آن‌ها، مبین اهمیت توجه به هر دو نگرش در حوزه‌های متفاوت به‌ویژه قلمرو برنامه درسی است. محتوا و مبنای اصلی اندیشه تمرکززدایی، اعطای مسئولیت به جامعه انسانی است که در جامعه‌ای بزرگ‌تر قرار گرفته است، به نحوی که مستقیماً در اداره امور مربوط به خود نقش داشته باشد (بهرام‌پور، ۱۳۷۸).

طرفداران تمرکززدایی، در دفاع از عقاید خود، ادله متعددی ارائه می‌دهند. آن‌ها عقیده دارند که تمرکززدایی به حقانیت نظر دانش‌آموزان و اعتقاد به برتر، سنجیده‌تر و صحیح‌تر بودن فکر و تصمیم جمع‌انبوهی از دانش‌آموزان یک جامعه نسبت به قضاوت و نظر یک فرد یا یک گروه، هرچند که آن فرد یا گروه خبره یا متخصص یا دانشمند باشند، مبتنی است. زیرا متخصص، خبره و دانشمند همواره کاشف همه حقایق نیستند. آنان با همه خبرگی و بصیرت علمی اغلب به جزء ناچیزی از حقایق و اطلاعات مربوط به هر مورد یا هر موقعیت که در آن تصمیماتی

۱. National Curriculum Document

۲. centralization

۳. decentralization

را اتخاذ می‌کنند، وقوف دارند. درحالی‌که تصمیم‌گیری‌ها در حوزه برنامه درسی، بر نظر خبرگان این رشته و نیز نظر دانش‌آموزان، فرصتی برای اطلاع یافتن از کل حقایق و واقعیت‌هایی که لازمه تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی است، فراهم می‌آورد (امین خندقی، و دهقانی، ۱۳۸۹). استدلال دیگر حامیان اندیشه تمرکززدایی این است که این امر پاسخی منطقی به وضعیت و چالش‌های امروز است. زیرا تمرکززدایی مشارکت همه‌جانبه افراد را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درباره سرنوشت خود ایجاب می‌کند. از نظر این افراد، از سویی مشارکت حقانیتی فطری، اخلاقی و معنوی است و از سوی دیگر، همان‌گونه که تحقیقات ۱۹۸۰ به بعد نشان می‌دهند، مشارکت افراد در فعالیتهای تصمیم‌گیری سازمان، کار مدیریت را بسیار مولدتر، موفقیت‌آمیز و کارا تر می‌کند (مکلگان و نل، ترجمه اسلامی، ۱۳۷۷).

آنچه از بررسی نظام‌های آموزشی کارآمد و پیشرو بر می‌آید، آن است که نظام‌های آموزشی درجه یا طیفی از تمرکز را برگزیده‌اند. به طور مثال، سیاست‌های کلی و جهت‌گیری‌های اصلی نظام آموزشی آلمان توسط دولت و وزارت آموزش و پرورش انجام می‌شود اما محتوا و برنامه درسی توسط گروه‌های محلی و استانی صورت می‌گیرد. در آمریکا، دولت اهداف غایی را بیان و ایالت‌ها بنا به موقعیت‌ها و ضرورت‌های ناحیه‌ای و با مشارکت حداکثری گروه‌های ذی‌نفع، محتوا و برنامه درسی خود را اعلام و اجرا می‌کنند (بزرگی و دانشپور، ۱۳۸۸). عرصه دولت بنا به ماهیتش، عرصه منازعات جناح‌های سیاسی و گرایش‌های حزبی و گروهی است و تعلیم و تربیت عمومی فرزندان این سرزمین، باید از این معرکه به‌دور و برکنار و مصون بماند. وظیفه دولت این است که به‌جای مداخله محتوایی، به حمایت‌های عمومی و مالی و زیرساختی آموزش و پرورش بسنده کند. دلیلش این است که آموزش و پرورش، بیش از منافع خصوصی افراد و خانوارها، دارای بازده عمومی، اجتماعی و فرهنگی برای همه جامعه و نسل‌هاست و طبیعی است که دولت به‌عنوان پیشکار جامعه باید از آن حمایت مؤثری به عمل بیاورد. اما محتوای آموزش و پرورش

باید توسط نمایندگان واقعی گروه‌های اجتماعی، عقلای مستقل جامعه، اجتماعات محلی، متخصصین و حرفه‌ای‌ها، معلمان، محققان و کارشناسان فن، سمت‌وسو داده شود (فراستخواه، ۱۳۹۱).

در فرایند تدوین برنامه درسی ملی، ترکیب اعضای پدیدآورنده نشان‌دهنده چندین نکته حائز تأمل است: اول آن که نظام آموزشی کشور ما، هنوز به‌صورت متمرکز اداره می‌شود. این تمرکز نه تنها کاسته نشده بلکه در حوزه‌هایی نیز افزایش داشته است. دوم، در فرایند سیاست‌گذاری برنامه درسی هیچ یک از حقوق سیاست‌گذاری که بیان شد، مدنظر قرار نگرفته است. جایگاه متخصصان بنام برنامه درسی، ذی‌نفعان اصلی شامل دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و خانواده‌ها خالی است. افرادی که در تدوین این برنامه دخالت داشته‌اند، تخصصی در برنامه درسی ندارند. از این لحاظ، برنامه درسی ملی نیز مورد تردید است.

### ۳. نتیجه‌گیری

آموزش و پرورش از بنیادی‌ترین و مؤثرترین نهادهای اجتماعی است که در چگونگی وضعیت کنونی و آینده جامعه نقش بی‌بدیل دارد. تصمیم‌گیری در خصوص مسائل اساسی آموزش و پرورش بخصوص در حوزه برنامه‌ریزی مستلزم توجه به مسائل سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی کشور است. برنامه درسی ملی که چند ماهی است در وزارت آموزش و پرورش از آن سخن گفته می‌شود، بر آن شده است که تحولی بزرگ در آموزش و پرورش به وجود آورد.

برنامه درسی ملی سندی است که نقشه کلان برنامه درسی و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را به‌منظور تحقق اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و تبیین می‌نماید. این برنامه با اهدافی همچون تعیین رویکرد و اهداف برنامه درسی در سطح نظام آموزشی، دوره‌های تحصیلی و حوزه‌های یادگیری؛ تعیین منطق، جهت‌گیری‌ها و ابعاد هر یک از حوزه‌های یادگیری؛ تعیین

اصول، سیاست‌ها و فرایند تدوین برنامه درسی؛ تعیین اصول، سیاست‌ها و فرایند اجرای برنامه درسی؛ تعیین اصول و سیاست‌های ناظر بر مواد و منابع آموزشی؛ تعیین ساختار، اصول، و فرایند ارزشیابی و اصلاح برنامه درسی؛ تعیین و تبیین نظام برنامه‌ریزی درسی کشور (نگاشت سوم، صفحه ۱۲) تهیه و تدوین شده است. در این مقاله سعی بر آن بود تا با بررسی فرایند سیاست‌گذاری به این سؤال پاسخ داده شود که آیا این برنامه از منظر ترکیب سیاست‌گذاری و فرایند آن مورد تأیید است یا تردید.

باتوجه به مباحثی که ذکر شد، در فرایند تدوین این سند، توجه به متخصصان، ذی‌نفعان شامل دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و خانواده‌ها غفلت شده است. جایی که افرادی که می‌خواهند برنامه را رمزگشایی کنند و آن را در عمل اجرا کنند، خود هیچ نقشی در تدوین آن ندارند؛ لذا اختلاف بین رمزگذار و رمزگشا، اجرای آن را با چالش جدی مواجه خواهد کرد. تردید دیگر مربوط به عدم توجه به نیازهای منطقه‌ای، قومیتی و فرهنگ‌های خاص نقاط مختلف کشور است. کشور ما، ایران، یکی از کشورهای چندفرهنگی است. مذاهب مختلف، زبان‌های متفاوت، آداب و رسوم محلی و ... به لحاظ تمرکزگرایی در برنامه درسی مورد غفلت یا کم‌توجهی قرار گرفته است.

به نظر می‌رسد یکی از اهداف سیاست‌گذاران این سند، تولید یک محصول بوده بدون این که توجهی به کاربست آن در مرحله اجرا شود. اصل مشتری‌مداری کمترین توجه را در این سند به خود داشته است.

## منابع

- امین خندقی، مقصود؛ دهقانی، مرضیه. (۱۳۸۹). تأملی بر تمرکزگرایی، تمرکززدایی و بازگشت مجدد به تمرکزگرایی و بررسی دلالت‌های آنها برای نظام برنامه درسی ایران: منظری جدید. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۱(۲)، صص ۱۸۴-۱۶۵.

- بزرگی، کورش؛ دانشپور، نازیلا. (۱۳۸۸). نگرشی بر ابعاد مشارکت مردم در آموزش و پرورش. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- بهرام‌پور، کیومرث. (۱۳۷۸). مسئله عدم تمرکز در ایران و پیشنهادهایی برای تحقق آن، مجموعه مقالات موضوعی برگزیده مدیریتی، تهران.
- جوادی یگانه، محمدرضا. (۱۳۸۷). رویکرد جامعه‌شناسانه نظریه انتخاب عقلانی، راهبرد فرهنگ، شماره ۳، صص ۶۴-۳۳.
- دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی. (۱۳۸۸). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران: نگاشت سوم؛ تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- ریتزر، جرج. (۹). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه ثلاثی، محسن، ۱۳۸۰. تهران: انتشارات علمی.
- ساعی، علی؛ قاراخانی، معصومه؛ مؤمنی، فرشاد. (۱۳۹۱). دولت و سیاست آموزش در ایران از سال ۱۳۶۰ تا ۱۳۸۸، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۵۶، صص ۱۶۹-۱۱۸.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی، برگرفته از سایت <http://farasatkhah.blogspot.com/category/cat-9>
- قریشی، سعید. (۱۳۸۹). آشنایی با برنامه درسی ملی. مجله رشد معلم، شماره ۱، مهرماه، صص ۴۶-۴۷.
- کرایب، یان. (۹). نظریه اجتماعی مدرن (از پارسونز تا هابرماس)، ترجمه مخبر، عباس، ۱۳۷۸، تهران: آگه.
- مک لگان، پاتریشیا؛ نل، کریستینو. (۱۳۷۷). عصر مشارکت، ترجمه مصطفی اسلامی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- ملک‌محمدی، حمیدرضا. (۱۳۸۳). مدرس و سیاست‌گذاری عمومی. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۹). نقدی و نظری بر نگاشت سوم سند "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران". فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال پنجم، شماره ۱۸، صص ۳۱-۸.
- Alcock, C., Guy, D., & Edvin, G. (۲۰۰۸). *Introducing Social policy, second edition*, Pearson, Longman.
- Crough, I. (۲۰۰۸). *European Welfare State: Explanations and Lessons for Developing Countries in "Inclusive States: Social Policy Structural*



Inequality”, Edited by Anis A. Dani & Arjan de Haan, The World Bank.

Hann, A. (۲۰۰۷). Reclaiming social policy: Globalization, social exclusion and new poverty reduction strategies, PALGRAVE MACMILIAN.

Pickvance, C. (۱۹۹۹). “The Impact of Social Policy”, In Social policy, Edited by Baldock. John , Nivoholas. Manning, Stewart. Miller and Sarah. Vickertaff, OXFORD.

