

تغییر، موضوعی جدایی‌ناپذیر از حیات انسانی است. نظام آموزش و برنامه درسی نیز از این قاعده عام خارج نیست. پیگیری تغییر نیازمند برنامه‌ریزی و اجراست. اقدامات به عمل آمده در این زمینه، تجربیاتی را برای نظام‌های آموزشی پدید آورده است. این تجربیات را می‌توان تحت دو رویکرد عمده با عناوین «فرهنگی» و «مهندسی» طبقه‌بندی کرد. در رویکرد فرهنگی، تغییرات به درخواست مخاطب آغاز و با مشارکت، برنامه‌ریزی و به‌صورت تدریجی به اجرا گذاشته می‌شود. در رویکرد مهندسی، تغییرات به دستور و برای رسیدن به مطلوب آرمانی آغاز می‌گردد، توسط متخصصان برنامه‌ریزی شده و بر اساس برنامه زمان‌بندی مقرر به اجرا گذاشته می‌شود. عنایت اصلی رویکرد فرهنگی به «مطلوب‌نمایی» و عنایت اصلی رویکرد مهندسی به «مطلوب‌سازی» است. به همین دلیل، اصل محوری در رویکرد فرهنگی «اصل آزادی» و اصل محوری در رویکرد مهندسی «اصل عدالت» است. این دو رویکرد دارای شواهدی برای دفاع هستند: در جایی که اعتقاد به «رساندن» است، رویکرد مهندسی و در جایی که اعتقاد به «رسیدن» است، رویکرد فرهنگی قابلیت‌های بیشتری دارد. این دو رویکرد از حیث زمان و دستاورد نیز متفاوت‌اند: رویکرد مهندسی «زودبازده اما گذرا» و رویکرد فرهنگی «دیربازده اما ماندگار» است. شواهد نشان می‌دهد که طی یک‌صد سال گذشته، ایرانیان برای استقرار نظام نوین آموزش و برنامه درسی و جبران عقب‌افتادگی از پیشرفت‌های تمدنی مدرن، با توسل به رویکرد مهندسی به تغییرات آموزشی پرداخته‌اند و از حیث توسعه ظاهری نظام آموزشی، دستاوردهایی قابل توجه کسب کرده‌اند. اما اینکه دستاوردهای واقعی آن مطلوب باشد، جای تردید است؛ هر چند که زمان مصروف برای تحقق ظاهر، مقبول بوده است!

#### ■ واژگان کلیدی:

تغییر، تغییرات تربیتی، رویکردهای تغییر، رویکرد فرهنگی، رویکرد مهندسی، نظام آموزش، برنامه درسی.

# رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزش و برنامه درسی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی

نعمت‌الله موسی‌پور

دانشیار دانشگاه شهید باهنر کرمان  
n\_mosapour@yahoo.com

## مقدمه

تغییر سیاست‌های سازمانی به دلایل متعددی رخ می‌دهد: تغییر سیاست در سطح کلان سازمانی، تغییر سیاست‌های حکومت، تغییر نیازهای اجتماعی، تغییر برنامه‌های کلان، تغییرات علمی و تغییر مدیران. مورد اخیر، ضمن آنکه در آخر فهرست مطرح شده، اما در صدر عوامل تغییر سازمانی در سازمان‌های ایرانی جای دارد.

تغییر سیاست‌های سازمانی یک موضوع واقعی در حیات سازمان‌هاست؛ مخصوصاً وقتی که رؤسای سازمان دارای اختیارات فراوان و انتصابی باشند. این واقعیت در دو سطح ظهور می‌یابد: سطح مدیریت و سطح کارکنان. تغییر فرهنگ مدیران را می‌توان تا حد زیادی، تغییر دیدگاه‌ها و اولویت‌های مدیریت ارشد قلمداد کرد. این اتفاق هم به دلیل «انتخاب همراه» از سوی مدیران ارشد صورت می‌گیرد و هم به دلیل «تبعیت زیردستان». این قاعده کلی فعالیت سازمان‌هاست؛ حتی نهادهای شورایی درون سازمان نیز از این حکم خارج نیستند! یعنی این نهادها یا به سلیقه مدیر ارشد، خود را تنظیم می‌کنند یا به دستور او تنظیم می‌شوند! بنابراین، تبعیت از مدیر با پوشش‌هایی همچون همراهی و همکاری با برنامه، تبعیت یا اطاعت‌پذیری سازمانی و الزام‌های سیستمی دنبال می‌شود. اما، آنچه واقعیت سازمان را تشکیل می‌دهد افکار، آرزوها و ارزش‌های گوناگون است؛ هرچند این باطن پرتنوع با ظاهری یکدست پوشانده می‌شود که مشاهده‌گر بیرونی، بی‌هیچ تردیدی، هم‌آوایی و وحدت را استنباط نماید. این ظاهر «همراه‌نما» گرچه «امیدواری» را تحریک می‌کند، اما در عمق عملیات سازمان به تشکیل هسته‌ای مستحکم برای «مقابله» می‌پردازد.

آنچه در عمل به اجرای «واقعی» سیاست می‌انجامد، تغییر فرهنگ سازمانی است. سیاست‌ها ابلاغ می‌شوند، اما اجرای آنها توسط کارگزاران و کارکنان سازمان و در ارتباط با محیط آن دنبال می‌شود و این کار وقتی با کیفیت به‌انجام می‌رسد که دست‌اندرکاران «به‌اختیار» به آن روی آورند؛ یعنی با اشتیاق ناشی از رضایت مبتنی بر اقبال. این روی‌آوری همان است که از آن به «فرهنگ» یاد می‌شود: مجموعه‌ای از ارزش‌ها، سنت‌ها و عملکردها که عمل به آنها «لذت‌بخش» و «رغبت‌انگیز» است. این اشتیاق گاه چنان مؤثر عمل می‌کند، که عمل فرهنگی «ناخودآگاه» و «غیراختیاری» قلمداد می‌شود؛ اما این عملی است به‌واقع اختیاری. اختیار فرهنگی از جنس اختیار نامشهود و درونی است؛ همچنان

که اصل اختیار چنین است. اختیار آدمی، چنان نامشهود است که گاه انکار شده است! در نگاه به اختیار آدمی، گاه او را مجبور به «این‌گونه بودن» معرفی کرده و گاه این‌گونه بودن را شاهدهی از توان «هرگونه بودن» او شناخته‌اند! این دامنه وسیع تفاوت نظر درباره اختیار آدمی، در تفسیر اختیار فرهنگی هم هویداست. اما؛ آنچه در عمل فرهنگی رخ می‌دهد، حرکتی از عمق جان و وجود عملگراست که آن را بدون نیاز به دلیل آوری از آن خود می‌شمارد. همین بصیرت بی‌واسطه، ارزش و قوت این عمل را نشان می‌دهد. این‌گونه نگاه به موضوع و عمل در چارچوب آن را می‌توان «رویکرد فرهنگی» نامید.

این پرسش قابل طرح است که تغییرات سازمانی در ایران چگونه به پیش رفته و اکنون چه وضعیتی دارد؟ سیاست‌های آموزشی از سوی مدیران به‌سرعت اعلام می‌شوند و انتظار مدیران هم آن است که کارگزاران سازمانی به‌سرعت از محتوای آن آگاه گردند، احساسات خود را با آن همراه گردانند و «به‌تمامه» به آنها عمل نمایند! بنیاد این عمل بر دیدگاهی است که از آن به «رویکرد مهندسی» یاد می‌شود. اما آیا چنین امری امکان تحقق در حیات انسانی دارد؟

انطباق آدمیان با پدیده‌های نوظهور محیط، از نوع «انطباق زیستی» است؛ نه «انطباق مکانیکی»! انطباق زیستی با سازگاری همه‌جانبه موجود سروکار دارد و اصولاً بر اساس قابلیت‌های تن و جان فرد شکل می‌گیرد. این نوع از سازگاری، در زمان موردنیاز رخ می‌دهد؛ که می‌توان آن را «جرم بحرانی زمان انطباق» نامید. گرچه در انطباق مکانیکی هم، زمان مطرح است - دست‌کم زمان اعمال دستور جدید - اما میزان زمان را صاحب دستور تعیین می‌کند؛ ولی در انطباق زیستی، شرایط وجودی عامل به تعیین میزان جرم بحرانی زمان اقدام می‌کند. دلیل ناموفق بودن برخی از تغییرات سازمانی به موضوع زمان سازگاری مربوط است؛ زمانی که لازم است تا کارگزاران به ادراک و فهم و انطباق با آن تغییر نائل آیند.

گاه تغییر سیاست‌های آموزشی توسط مدیران ارشد به مانند «ابر بهاری» است! گرچه ابر بهاری هم بر سر راه‌پیمای بیابانی برای مدتی کوتاه سایه‌ای مطبوع می‌افکند، اما هیچ‌یک از کسانی که تجربه زیستن در بیابان را دارند، حیات و فعالیت‌های خود را بر اساس آن تنظیم نمی‌کنند! اگر به سالیانی نیاز است، آن را فارغ از ابر بهاری تدارک می‌نمایند؛ ولی وقتی این ابر «رونده» از راه می‌رسد، لحظه‌ای را با آن لذت‌بخش می‌سازند.

حکایت سیاست‌های مدیران نیز، در برخی مواقع، حکایت ابر بهاری است؛ به سرعت می‌رسند، سایه‌ای لذت‌بخش می‌گسترانند و بلافاصله ناپدید می‌شوند. همین «آمد و شد» بی‌قاعده، سبب می‌شود در درون سازمان شرایط و رفتارها و ارزش‌هایی مستحکم‌تر و بنیادی‌تر شکل گیرد؛ شرایطی که امکان «تحمل» و «تظاهر» را فراهم می‌کند و عملاً با امور گذران، سازگار می‌گردد. در حالی که آنان ساکنان آن اقلیم‌اند و حیات‌شان به بهسازی آن بیشتر نیازمند است. اما؛ در چنین بستری از «مقاومت» در برابر تغییر، چه شکل‌هایی از عمل متحقق می‌شود؟ همچنین، شیوه‌های برنامه‌ریزی و اعمال تغییر چگونه تنظیم و چه نوع آثاری بر این‌گونه رفتارها دارند؟

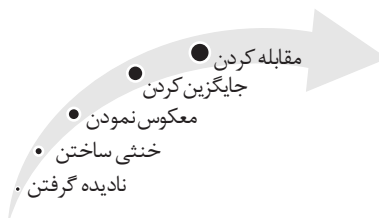
پیش از پرداختن به سایر مباحث، تعریفی از «رویکرد»، «رویکرد فرهنگی» و «رویکرد مهندسی» ارائه می‌شود. در تعریف رویکرد، شواهد مختلفی از تلاش‌های بشری دیده می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۷ و مارش، ۲۰۰۴). در اینجا، رویکرد به‌منزله «منظر» و «نوع نگاه» است. رویکرد دارای بنیادهای جهان‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی و انسان‌شناسی است؛ یعنی دیدگاهی است که دارای بنیادهای تبیین‌گر معرفتی است. همین بنیادهای نظری است که رویکرد را دارای استحکام می‌سازد و عنایت به آن را برای فهم بسیاری از دستاوردهای فکری بشر الزامی می‌کند. اما؛ اینکه چه رویکردی را بتوان رویکرد فرهنگی نامید، موضوعی مشکل است؛ مخصوصاً به دلیل استفاده فراوانی که از این ترکیب واژه‌ای برای مقاصد مختلف در جامعه رواج دارد<sup>۱</sup>. در اینجا موضعی اتخاذ

۱. استفاده از ترکیب واژه‌ای «رویکرد فرهنگی» به صورت خالص یا با افزوده‌هایی مثل «تربیتی» طی سال‌های گذشته به شدت گسترش یافته است. در این‌گونه از کاربردها، معانی خاصی موردنظر است که گاه به‌طور دقیق هم اعلام نمی‌شود! مثلاً معاون فرهنگی دانشگاه آزاد اسلامی (مهرماه ۱۳۹۰) اعلام داشته است: معاونت فرهنگی دانشگاه هر سال هم‌زمان با آغاز سال تحصیلی جدید، رویکرد فرهنگی دانشگاه را اعلام می‌نماید و فعالیت‌های فرهنگی خود را بر اساس آن برنامه‌ریزی و اجرا می‌کند. یا هادی ابراهیمی معاون سیاسی امنیتی استاندار مازندران (فروردین‌ماه ۱۳۹۱) با بیان اینکه طرح‌های سالم‌سازی دریا در استان با آهنگ خوبی آغاز شده، گفته است: همه اقدامات در طرح دریا با رویکرد فرهنگی صورت می‌گیرد و امسال بنا داریم پنج نقطه از ساحل را برای این کار آماده کنیم. یا مدیر کل فرهنگ و ارشاد اسلامی استان یزد (۱۳۸۷) رویکرد فرهنگی دولت نهم را مسجدمحوری اعلام کرد. یا رئیس سازمان عقیدتی سیاسی ارتش (خرداد ۱۳۹۱) بیان کرده است: عملیات روانی با رویکرد فرهنگی موجب زمین‌گیری دشمن در جنگ نرم خواهد شد. یا در راستای تعمیم و توسعه‌ی طرح آموزش مبتنی بر رویکرد فرهنگی - تربیتی در سراسر کشور و به‌منظور تسهیل دسترسی مخاطبان طرح به منابع آموزشی - نگرشی و ایجاد شبکه‌های ارتباطی مؤثر و فزاینده‌ی علمی - کاربردی، دبیرخانه کشوری طرح آموزش مبتنی بر رویکرد فرهنگی - تربیتی درس علوم تجربی راه‌اندازی شد (خرداد ۱۳۹۱).

می‌شود تا بنیادی برای طرح ایده موردنظر در این مقاله فراهم کند: رویکردی فرهنگی است که با «باورها و ارزش‌ها و سنت‌های یک جامعه» پیوندی ناگسستنی برقرار کرده باشد و برای پیشبرد امور، عاملان آن احساس خودمختاری نمایند. وقتی می‌توان از «پیوند» سخن به میان آورد که استمرار حیات آن را واقعیت‌های اجتماعی آشکار سازند. «ناگسستنی» هم وقتی مطرح است که استمرار حیات نیازمند نیرویی خارج از قواعد اجتماعی نباشد. در چنین شرایطی، یک «میدان معنایی» شکل می‌گیرد که عاملان و برنامه‌ریزان در درون آن، آزادانه اما معنادار، عمل می‌کنند و همین معناست که انسجام دستاوردی را در پی دارد؛ نه قید و بندهای ظاهری و اتصال‌های ساختگی! برای تعریف رویکرد مهندسی نیز شرایط بهتری وجود ندارد. در اینجا، رویکرد مهندسی با «برنامه‌ریزی دقیق» همسنگ گرفته شده است؛ برنامه‌ریزی توسط متخصصان و برای اجرا توسط مجریان و برای مصرف مخاطبان! پس، رویکرد فرهنگی با برنامه‌ریزی مشارکتی و موقعیتی و رویکرد مهندسی با برنامه‌ریزی متخصصان همراهی دارد. شرح دقیق‌تر ویژگی‌های این دو رویکرد در ادامه ارائه می‌شود.

### تبیین نظری مسئله بر اساس پیشینه

کارگزار تربیتی می‌تواند در برابر تغییراتی که بر اساس «برنامه‌های مدون و مصوب‌شده» از او خواسته می‌شود، مقاومت نشان دهد. این مقاومت، شکل‌های بروز متعددی دارد. کارگزار تربیتی می‌تواند به‌گونه‌ای عمل کند که آنچه در برنامه آمده است را نادیده بگیرد؛ خنثی سازد؛ معکوس جلوه دهد یا جایگزین نماید! حتی می‌تواند به مقاوم (واکسینه) کردن روی آورد و «جبهه مقاومت» شکل دهد! (شکل ۱).



شکل ۱: انواع مواجهه کارگزاران تربیتی مخالف با تغییرات آموزشی

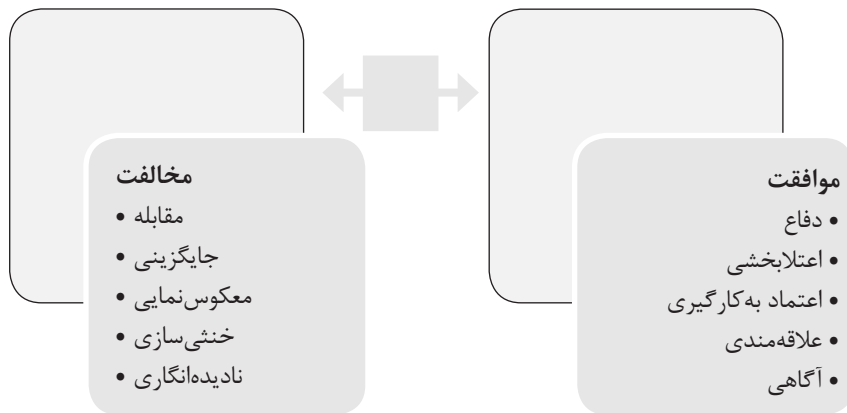
در مقابل، وقتی که پذیرش تغییر از سوی کارگزاران تربیتی مطرح است، باز هم نمی‌توان شاهد اعمال یک‌دست آنان بود. بر اساس آنچه که قبلاً در این زمینه مطرح شده (موسی‌پور و صابری، ۱۳۸۹)، می‌توان به تبیینی از موضوع پذیرش تغییرات در نظام‌های تربیتی دست یافت و نوع مواجهه کارگزاران یک سیستم تربیتی با برنامه‌های جدید را در چند شکل طبقه‌بندی کرد:

- آگاهی یا باخبر شدن؛ در حالی که با برنامه مواجه شده و از وجود آن مطلع است، به شیوه خود ادامه می‌دهد؛ گویی خبری نیست یا آنچه هست به او مربوط نیست!
- علاقه‌مندی و جستجو؛ نسبت به برنامه نظر مثبت دارد و اتفاقات مربوط به آن را با حساسیت دنبال می‌کند. سعی دارد از برنامه و جوانب آن، بیش از آنچه از آن مطلع شده، آگاه گردد و برای این آگاهی تلاش و کنکاش می‌نماید.
- اعتماد و به‌کارگیری؛ برنامه را قبول دارد، آن را مفید می‌داند و برای امور خود یا دیگری و یا ایفای نقش سازمانی، به کار می‌بندد و در اجرای آن مشارکت می‌کند.
- اعتلا بخشی؛ برای بهبود برنامه وقت صرف می‌کند و در بهسازی آن مشارکت می‌جوید.
- دفاع همه‌جانبه؛ به هر شکل ممکن از برنامه دفاع می‌کند، آن را بی‌چون و چرا مناسب می‌داند و برای آن می‌جنگد.

با این ترسیم از نوع مواجهه با تغییر، می‌توان از «طیف مواجهه با تغییرات تربیتی» سخن گفت. در یک سر این طیف، «دفاع همه‌جانبه» که نوعی جان‌فشانی را نشان می‌دهد - و در سر دیگر آن، «مقابله کردن» که باز هم نوعی جان‌فشانی را نشان می‌دهد - مطرح است (شکل ۲)؛ هر چند که سودمندی متفاوت تغییر برای افراد ممکن است عامل اصلی مقاومت‌ها و مشارکت‌ها باشد. در واقع، همیشه یک رویداد ساده و کلی مقاومت یا مشارکت وجود ندارد، بلکه هر نوع برنامه تغییر با شبکه‌ای از مشارکت‌ها و مقاومت‌های پیچیده روبروست. در این جریان، نوع مواجهه با تغییر نیز مشمول تغییر است.

تحقیقات انجام شده به برخی از واقعیات آشکارتر این‌گونه رفتارهای کارگزاران نظام‌های تربیتی عنایت و شواهدی از مقاومت را ارائه کرده‌اند (حسنی، ۱۳۷۹؛ آقاملایی و فرج‌الهی، ۱۳۸۴؛ نوریس، ۱۹۹۸؛ لی، ۲۰۰۰ و فولن، ۱۳۸۷). نتیجه مشترک این‌گونه تحقیقات آن بوده است که بدون توجه به باورها و نگرش‌های کارگزاران تربیتی به‌عنوان مجریان برنامه‌های جدید، نمی‌توان اجرای موفقیت‌آمیزی را برای این برنامه‌ها رقم زد.

این نظرها در دیدگاه‌های فلسفی تربیتی دیویی ریشه داشتند؛ که در ابتدای قرن بیستم مطرح کرده بود. دیویی<sup>۱</sup> در کتاب «کودک و برنامه درسی»، دو روش اصلی و متعارض برای آموزش مطرح کرده است: در روش اول، امور بر مبنای برنامه درسی دنبال می‌شود و آموزش متمرکز بر موضوعات درسی، دانش‌آموز را در موقعیت ثانویه قرار می‌دهد و او را غیرفعال نگه می‌دارد زیرا در این دیدگاه «کودک صرفاً یک موجود ناپخته است که باید پخته شود، او یک موجود سطحی است که باید عمق پیدا کند» (۱۹۰۲: ۱۳). در روش دوم، دیویی از آموزشی یاد می‌کند که مبتنی بر شرایط و انتظارات دانش‌آموز است، مطالب طوری ارائه می‌شوند که دانش‌آموزان بتوانند بین اطلاعات و تجربه‌های قبلی خود ارتباط برقرار کنند و در نتیجه ارتباط او با دانش جدید عمیق می‌شود. این دیدگاه دیویی در معنای گسترش یافته خود می‌تواند به سایر دست‌اندرکاران آموزش و برنامه درسی نیز سرایت داده شود.



شکل ۲: طیف مواجهه با تغییرات (از موافقت تا مخالفت)

تلاش نظام‌های تربیتی برای اعمال تغییرات را می‌توان با مشاهده جنبه‌های آشکار آنها شناسایی کرد. این گونه تلاش‌های سازمان‌یافته در قالب «فرهنگ مدرسه» ظهور می‌یابند. اینکه در اغلب مدارس دولتی، تشریفات و آئین‌ها غلبه یابند و به‌عنوان بخشی از فرهنگ آن مدارس به شمار روند، موضوع «مدرسه‌ای جهانی» است (گودلد، ۱۹۸۴؛ دیل، ۱۹۸۸؛ دوناهو، ۱۹۹۷ و مک‌لارن، ۱۹۹۷) و احتمالاً می‌توان آن را یکی از جلوه‌های

1. John Dewey (1859-1952)

مدرنیت در مدرسه قلمداد کرد. برای مثال در این مدارس شاگردان به صف می‌ایستند یا حتی برای رفتن به منزل نیز با صف راه می‌روند (فاضلی، ۱۳۹۰). صدای زنگ مدرسه به آنها می‌فهماند باید از کلاسی به کلاس دیگر بروند (هالینز، ۱۹۹۶: ۳۱) و پاداش یا تنبیه به‌طور منظم در این مدارس در خصوص رفتار شاگردان و درس‌هایشان صورت می‌گیرد (میلر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۸: ۳۴). معلمان از حیث به‌کارگیری برنامه‌های درسی، کنترل می‌شوند؛ برای دانش‌آموزان امتیازاتی در نظر گرفته می‌شود تا از مقررات مدرسه تمکین کنند (فاضلی، ۱۳۹۰)؛ حتی والدین به انحاء مختلف از نظارت مدرسه برخوردار می‌شوند تا مبادا عمل و افکار آنان با خواست‌های مدرسه‌ای «مغایرت اصولی» داشته باشد! همه این موارد، فرهنگ مدرسه را تشکیل می‌دهند و بر رفتار کارگزاران مدرسه‌ای تأثیراتی عمیق دارند. کارگزاران مدرسه‌ای گرچه از فرهنگ مدرسه متأثرند، اما در شکل‌دهی به آن هم به‌تنهایی و هم با تعاملات گروهی نقش جدی و ماندگار دارند. رفتار کارگزاران مدرسه‌ای می‌تواند در نتیجه تجربه‌های اجتماعی و تحت فرهنگ خاص محلی انجام گیرد و فهم آنان از شاگردان، موضوع و تدریس را متفاوت سازد (هارگریوز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷؛ هورن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

در تحقیقات مرتبط با حوزه فرهنگ و آموزش، اغلب فرهنگ مدرسه<sup>۴</sup> و در بررسی فرهنگ مدرسه نیز عموماً نقش معلمان مطرح بوده است؛ هر چند که فرهنگ معلم نیز به‌طور مستقل دارای جنبه‌های مهمی برای بررسی است. با وجود این، فرهنگ معلمی و کارگزاران مدرسه‌ای هم به‌صورت مستقل و هم در ارتباط با نقش اجرایی آنان کمتر مورد بررسی واقع شده است. از جمله تحقیقات انجام‌شده راجع به فرهنگ مدرسه می‌توان به: هیند<sup>۵</sup> (۲۰۰۰، فرهنگ مدرسه و تغییر: بررسی اثرات فرهنگ مدرسه بر فرایند تغییر)؛ فرایبرگ<sup>۶</sup> (۱۹۹۸، اندازه‌گیری جو مدرسه: اجازه دهید روش‌ها را بشماریم)؛ ساراسون<sup>۷</sup> (۱۹۹۶، بازنگری فرهنگ مدرسه و مسئله تغییر)؛ حسین‌چاری و خیر (۱۳۸۱، بررسی ابعاد و عناصر فرهنگ مدرسه و تأثیر آن بر پیامدهای شناختی و رفتاری در دانش‌آموزان

1. Miller, J.
2. Hargreaves, A.
3. Horn, S.
4. School Culture
5. Hinde R. E.
6. Freiberg, H. J.
7. Sarason, S.



دوره ابتدایی؛ جوایده<sup>۱</sup> (۱۹۹۱)، انتشار و اجرا: منبع مقاومت در برابر تغییر آموزشی؛ لیون<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، تناقض دانش: ابعاد معرفت‌شناختی و اخلاقی معلمان؛ کتابدار (۲۰۰۱)، معلمان درس ریاضی و مقاومت آنها در برابر تغییر) و تامن<sup>۳</sup> (۱۹۹۹)، مفهومی فراموش‌شده: فرهنگ و تربیت معلم در اقیانوسیه) اشاره کرد.

وقتی به موضوع «تغییر» در نظام‌های مستقر و با تعهد به حفظ اصول و ساختار آنها عنایت می‌شود، دو منظر اساسی و البته متعارض برای ورود به موضوع قابل تصور است: اول شناسایی تغییرات لازم و تدوین برنامه تغییر بر اساس آنها و بعد اقدام به آماده‌سازی کارگزاران برای به‌کارگیری آن تغییرات؛ دوم زمینه‌سازی برای ادراک و احساس نیاز به تغییر و درخواست تغییر از سوی کارگزاران و مصرف‌کنندگان.

منظر اول یک نوع نگاه «کمال‌گرایانه» و مطلوب‌طلب را در خود دارد. در این نگاه، تدوین وضعیت مطلوب و راهبری و حرکت‌دادن اجتماع و انسان‌ها به‌سوی آن مطرح است. بردن و رساندن از مفاهیم مورد استفاده در این منظر می‌باشند و استفاده از زبان دستوری، که نماد آن باید است، رواج دارد. در اینجا، مخاطب اغلب ناتوان از تشخیص قلمداد می‌شود و تدوین‌کننده «دانا» دارای مسئولیت برای منع «ناتوانان» از «به‌چاه افتادن» است<sup>۴</sup>! این‌گونه نگاه به تغییر را می‌توان «دیدگاه مطلوب‌سازی» نامید؛ دیدگاهی که دارای بنیادهای ایدئولوژیک است. در نگاه دوم، نیازسازی (نیازآفرینی) مطرح است. مخاطب و مصرف‌کننده فرصت دارد تا خود به ادراک نیاز برسد. او قادر به تشخیص مصالح خود قلمداد می‌شود و اگر بناست اقدامی به انجام رسد، آن اقدام از خود او آغاز می‌گردد. پس، او ادراک می‌کند، تصمیم می‌گیرد، برنامه می‌سازد و به پیش می‌رود. او «بردنی» نیست؛ کسی بیشتر از خود او دارای مسئولیت و دلسوزی برای او محسوب نمی‌شود و اوست که دارای انرژی لازم برای رفتن است<sup>۵</sup>. این نگاه به موضوع تغییر را

1. Jwaideh, A.

2. Lyons, N.

3. Thaman.

۴. در سنت‌های اجتماعی این موضوع بدین شکل صورت‌بندی شده است: چو می‌بینی که نابینا و چاه است/ اگر خاموش بنشین گناه است!

۵. توجه به این موضوع مهم است که «توانایی ادراکی شخص» دارای تکامل است و البته هر شخص به تناسب این توانایی به درک جهان نائل می‌آید و از آن بهره می‌گیرد و البته به‌همان میزان هم دارای مسئولیت است. اما، اصل آن است که اگر شخص و اجتماع از بلوغ پایه برخوردارند، تصمیم در ارتباط با امور خویش را نیز برعهده دارند.

می‌توان «دیدگاه مطلوب‌نمایی<sup>۱</sup>» نامید. در نگاه مطلوب‌سازی، «تغییر از بالا پذیرش از پایین» و در نگاه مطلوب‌نمایی «تفسیر از بالا - فهم از پایین» مطرح است. اولی به خواص و قدرت اتکاء دارد و دومی به خواست و حمایت اجتماع (مخصوصاً کارگزاران) دلگرم است. اولی، عمل خلاق را تابع فرمان صاحبان قدرت و دومی، عمل خلاق را تابع ادراک آنان می‌شمارد (جدول ۱).

این دو نگاه ممکن است در حالت‌های افراطی تحقق یابند. افراط در مطلوب‌سازی منجر به دگماتیسم<sup>۲</sup> و افراط در مطلوب‌نمایی منجر به آنارشسیسم<sup>۳</sup> می‌شود. در دگماتیسم، همه چیز در فروبستگی<sup>۴</sup> قرار می‌گیرد و خروج از آن ناممکن می‌گردد. در آنارشسیسم، همه چیز در وضعیت تغییر است و تشخیص و حفظ هویت ناممکن می‌شود. در میان مطلوب‌سازی و مطلوب‌نمایی، حالت سومی وجود دارد که شامل تذکر، هدایت، راهنمایی، ترغیب و تحذیر است. این وضعیت بینابینی را می‌توان واجد ویژگی تعادلی قلمداد کرد و آن را با عنوان «دیدگاه هدایت‌خواهی» معرفی نمود. در هدایت‌خواهی بر این موضوع تأکید می‌شود که هم هدایت‌گر و هم هدایت‌پذیر، خواهان هدایت‌اند. یعنی هر دوی آنها در وضعیتی از جویایی آن قرار دارند و آنچه رخ می‌دهد، به درخواست آگاهانه آنان مربوط است. این تصویر از هدایت‌خواهی، این دیدگاه را به مطلوب‌نمایی نزدیک می‌سازد. به‌همین دلیل، می‌توان این دو را دارای ماهیت مشترک دانست که آن ماهیت به اقدام آگاهانه آدمیان مربوط است. تمایز بین این دو، در میزان پذیرش «توانایی‌های خودبنیان» آدمی است. در نگاه هدایت‌خواهی، انسان نیازمند به برخورداری از راهنمایی راه‌یافتگان است. همین نیاز است که در ترسیم سیمای مبانی این دیدگاه با دیدگاه مطلوب‌نمایی تمایز می‌افکند و می‌توان با نگاه ارزشی، آن را مطلوب‌نمایی مثبت (مطلق) قلمداد کرد؛ که در آن اعتبار امر مطلوب، برآمده از ماهیت خیر آن است نه فقط از خواست خواهان آن.

۱. این ترکیب در زبان رایج دارای معنای منفی است؛ حال آنکه معنای واقعی آن دارای بار منفی نیست! در اینجا، معنای واقعی موردنظر است؛ یعنی مطلوب را نمایاندن و نشان دادن و آشکار ساختن (فرهنگ معین).

2. Dogmatisme

3. Anarchism

۴. چو غنچه گرچه فروبستگی است کار جهان/ تو همچو باد بهاری گره‌گشا می‌باش. حافظ.

جدول ۱: ابعاد مختلف نگاه به تغییرات تربیتی

مبانی	دیدگاه مطلوب‌سازی	دیدگاه هدایت‌خواهی	دیدگاه مطلوب‌نمایی
جهان‌شناسی	مطلوب‌ها را بشر یافته است؛ متفکران، دانشمندان، برنامه‌ها و... آن را آشکار می‌کنند.	مطلوب‌ها در عین داشتن ماهیت ثابت، دارای جلوه‌های متفاوت‌اند.	مطلوب‌ها را بشر می‌سازد؛ گفتگوها، احساسات، همگرایی‌ها، نیازها و... آن را شکل می‌دهند.
معرفت‌شناسی	مطلوب، امری متقن است.	مطلوب، امری متقن است ولی ادراک آن نیازمند مبادی خاص است.	مطلوب، امری دارای متقاضی است.
انسان‌شناسی	موجودی مسئول و اما نیازمند راهبری برای رسیدن به مصالح خود است.	موجودی مسئول است که برای دستیابی به مصالح خود نیازمند هدایت است.	موجودی مسئول و توانا برای دستیابی به مصالح خود است
اجتماعی	مصالح جمع مقدم است و عدالت، محور هرگونه تصمیم است.	مصلحت امری ورای فرد و جمع است؛ و انسان به عدالت و آزادی نیازمند.	مصالح فرد مقدم است و آزادی محور هر گونه تصمیم است.
سیاسی	مشروعیت قدرت برای تصمیم درباره آینده اجتماع کافی است.	مشروعیت قدرت از خواست ملت و پیگیری امر خیر حاصل می‌شود.	مشروعیت قدرت در انجام تکالیف مقرر است و امورات دیگر را خواست زمانی ملت می‌سازد.
اخلاقی	خوب آن است که در سطوح بالاتر تعیین می‌شود.	خوب دارای حسن ذاتی است ولی پیگیری آن وابسته به ادراک آدمی است.	خوب آن است که هر یک از مردمان می‌جوید.
تربیتی	آماده کردن، باخبر ساختن، رساندن.	هدایت، آشکارسازی، جلب نظر، تذکر.	فرصت دادن، حمایت کردن، پذیرش آنچه حاصل می‌شود.

آنچه در سنت بررسی‌های قرن بیستم در ارتباط با مقاومت در برابر تغییرات نظام‌های تربیتی و برنامه‌های درسی مطرح بوده، طرح موضوع از منظر اول است و به‌همین دلیل آنچه معمولاً در یافته‌های پژوهشی حاصل و در تبیین‌ها و پیشنهادها بر آن تأکید شده و نگاهی انتقادی را شکل داده، عنایت به منظر دوم است. اینک اسپایکر و مالون (۱۹۹۸) بیان می‌دارند «اگر رفتار معلمان و دانش‌آموزان تغییر نکند و اگر آنان فلسفه تربیتی مستتر در نوآوری را نپذیرند، اجرا موفقیت‌آمیز نخواهد بود»، شاهدهی بر این مدعاست. آنان بر این باورند که «به دلایل متعدد معلمان باید بفهمند چرا تغییرات آموزشی ضرورت دارد و در مورد تناسب این تغییرات با زندگی، متقاعد شوند تا برای اجرای تغییر، تعهد بیشتری احساس کنند.» وندی (۱۹۹۱) تاریخچه تحقیقات در زمینه مقاومت در برابر تغییر از جانب معلمان، مدیران و دانش‌آموزان را جمع‌آوری کرده است و در جمع‌بندی خود ضمن آنکه انتشار نوآوری‌ها و مقاومت در مقابل آنها را موضوعی

پیچیده می‌شمارد، اشاره دارد که در تحقیقات آموزشی یک عنصر بیرونی با اهمیت مورد غفلت واقع شده است؛ در حالی که این عنصر ممکن است نقش قابل توجهی در موفقیت تغییرات داشته باشد. او این عنصر را «فرهنگ بیرونی» می‌نامد. منظور وی از فرهنگ بیرونی، همه داشته‌هایی است که کارگزار آموزشی (برای او معلم) با خود به مدرسه وارد می‌کند. بر این اساس، ایشان پیشنهاد می‌کند که «عوامل شخصیتی و روان‌شناختی معلمان و همین‌طور نگرش‌های خاص آنان» برای کشف عوامل مقاومت معلمان مورد توجه قرار گیرد. کیت نوریس<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) بر این باور است که عقاید قبلی معلمان و ادراک آنها به مثابه عینکی است که از طریق آن به تغییر نگریسته می‌شود. نظام دانش و نگرش معلمان، هم‌زمان، هم هدف تغییر و هم عامل حمایت‌کننده یا بازدارنده آن است. افراد وقتی احساس کنند تغییر «تحمیلی» است، در برابر آن مقاومت به خرج می‌دهند. او به نقل از هارگریوز می‌نویسد: پیچیده بودن، متناقض بودن و تهدیدکننده بودن نوآوری، از جمله دلایل مقاومت در برابر تغییر است.

### تغییر در نظام آموزش و برنامه درسی و رفتار کارگزاران آن

تغییر را گاه چنان گسترده و مداوم دیده‌اند که بیان داشته‌اند: تنها اصل ثابت جهان، تغییر است. یعنی همه چیز در حال تغییر است. تجربه تغییر نظام آموزشی و برنامه‌های درسی در ایران برای اعتلاء و فائق آمدن بر مشکلات آن، بدان شکل است که «برنامه» را در محور کار نشانده است! این در حالی رخ داده است که فارغ از اینکه گاه مسئله‌ای توهمی مطرح بوده و گاه مسئله به‌درستی ادراک نشده؛ بسیاری از مواقع نیز اصولاً رفع مسئله نیازمند دست‌کاری‌های محتوایی فرایندی بوده است! آموزش قبل از دانشگاه ایران از ۱۳۰۰ تا ۱۳۹۰، تغییرات متعددی داشته است (موسی‌پور، ۱۳۸۷)؛ که شماره آنها هم‌اکنون به هفت مورد می‌رسد: ۱۳۱۶، ۱۳۱۹، ۱۳۲۸، ۱۳۳۴، ۱۳۴۴، ۱۳۶۷ و ۱۳۹۰. یعنی متوسط زمان «پایداری برنامه» به اندازه طول دوره تحصیلات قبل از دانشگاه بوده است! این‌گونه اقدامات نشان می‌دهد که اصولاً اجرای کل نظام آموزشی یعنی از ابتدایی تا عالی در محیط واقعی دیده نشده است؛ اما به هنگام قضاوت درباره اثربخشی برنامه‌های تغییر، درباره توفیق کل نظام قضاوت شده و سرنوشت آن رقم خورده است!

این فقط نگاه به سطح عام است؛ زیرا در سطح خاص، تغییر را نمی‌توان با «دهه»

توصیف کرد بلکه به ماه و روز باید متوسل شد. اما؛ از این تغییرات برنامه‌ریزی شده چه چیز انتظار می‌رفته که چنین فراوان و بی‌دریغ در بنیادهای نظام آموزشی اعمال شده‌اند ولی کمتر می‌توان گزارشی را یافت که شاهدهی از توفیق آنها ارائه کرده باشد! (موسی‌پور، ۱۳۸۷). آیا می‌توان تبیینی از تغییرات موردنظر به‌دست داد تا اقدام‌کنندگان را مدد رساند و معترضان را برای سازگاری راهنما باشد؟

واف و پانچ<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) ضمن پیشنهاد مدلی از پذیرش تغییر توسط معلمین، برخی شواهد تجربی حمایت‌گر متغیرهای مؤثر بر میزان استقبال معلمین از یک تغییر گسترده سیستمی را ارائه می‌دهند؛ که عبارت‌اند از: باورها در مورد مشکلات عمومی آموزش و پرورش؛ احساسات کلی نسبت به سیستم آموزشی پیشین؛ ترس و عدم اطمینانی که با تغییر همراه است؛ قابلیت اجرای سیستم آموزشی جدید؛ انتظارات ادراک شده و باورها در مورد برخی جنبه‌های مهم سیستم آموزشی جدید؛ احساس وجود حمایت از سوی مراجع اصلی سیستم آموزشی جدید؛ ارزیابی منافع شخصی از تغییر؛ باورها در مورد برخی جنبه‌های مهم سیستم آموزشی جدید در مقایسه با سیستم پیشین. این موارد هم دارای جنبه‌های دانشی - اطلاعی هستند و هم دارای جنبه‌های عاطفی - احساسی. گرچه با موارد دانشی ممکن است بتوان با سرعت و شدت مواجه شد و از طریق گفتگوی استدلالی، زمینه را برای تغییرات لازم ایجاد کرد؛ اما جنبه‌های عاطفی - احساسی وقتی ماندگار می‌شوند که به شکلی آرام و تدریجی پدید آیند و به «باور» تبدیل گردند. باورها را نمی‌توان به سرعت تغییر داد و یا آمرانه ایجاد کرد.

معلم در خط مقدم برای اعمال تغییرات است؛ زیرا برنامه‌نهایی توسط او تنظیم می‌گردد (کانلی، ۱۹۸۸). اوست که با دل سپردن به تغییرات، آنها را موفق و یا با دفاع از وضع جاری، هرگونه تغییری را بی‌اثر می‌سازد. معلم فقط به‌عنوان عامل تغییر در مدرسه مطرح نیست؛ او سازنده فرهنگ مدرسه است. گرچه او در این موضوع مهم، یگانه کارگزار نیست، اما بی‌شک، مؤثرترین کارگزار است. جریان ایفای نقش معلم در فرهنگ، یک‌طرفه هم نیست. از طرفی در ارتباط بین فرهنگ و معلم، مدرسه نیز با فراهم ساختن تعاملات، تجربیات و آداب، فرهنگ معلم را می‌سازد. برخی تحقیقات نشان داده‌اند که «پیش‌زمینه‌ها و چارچوب‌های ذهنی معلم موجب تغییر در انتظارات او از خودش می‌شود و بر فعالیت آموزشی او، نوع تعاملات او با همکاران و در نهایت بر یادگیری شاگردان تأثیرگذار است»

1. Waugh, R. F. & Punch, K. F.

(گریز، ۱۳۸۳: ۱۳۸-۱۳۶؛ الیسون، ۲۰۰۰ و چاین، ۲۰۰۶).

گرچه نقشی که معلمان در تحقق فرهنگ مدرسه دارند، بی‌بدیل است؛ با وجود این، آیزنر (۲۰۰۵) معتقد است «معلمان اغلب به همان روشی عمل می‌کنند که از دوران اولیه زندگی، شغل معلمی را در خود درونی کرده‌اند». این اعتقاد، معلمی را کاری می‌شمارد که بیش از آنکه متأثر از اراده امروز باشد، برآیندی از تجربه دیروز است. آیزنر، حتی فراتر از این، معتقد است با وجود تلاش برنامه‌های تربیت معلم و دانشگاه مبنی بر ترویج تصویر جدیدی از تدریس، معلمان وقتی به مدارس وارد می‌شوند همان‌گونه عمل می‌کنند که از قبل در آنها درونی شده است<sup>۱</sup> (آیزنر، ۲۰۰۵: ۶۱۲). در واقع، معلمان به بازتولید تجارب کودکی خود اقدام می‌کنند؛ یعنی آنان در مواجهه با کودکان، بیش از آنکه دانش‌های آموخته‌شده درباره تدریس و معلمی کردن را فراخوانند، تجارب زیسته خود را به‌خاطر می‌آورند (همان تجاربی که در سن مخاطبان کنونی خود، از معلمان خود به‌خاطر سپرده‌اند!) و به اتکالی آن به تحلیل وضعیت و اقدام‌های آموزش‌گری خود در آن وضعیت روی می‌آورند. این موضوعی است که برخی از معلمان در شرح تجربه معلمی خود، بدان اشاره کرده و برخی از آنان با تلاش آگاهانه خود آن را مهار ساخته‌اند (آذرنگ، ۱۳۸۹). این همان است که «غلبه تجربه بر دانش» نامیده خواهد شد!

در ادبیات تغییر تربیتی، اصولاً هر تغییری در مناسبات و ساختار آموزشی و فرهنگی کلاس درس تعریف می‌شود و هر نوع تصمیم‌گیری برای جایگزین‌نمودن روابط و پدیده‌های نو، در واقع واکنشی منطقی به برآمدن تضادها و کشف نارسائی در ساختار، هدف‌ها و برنامه‌های آموزشی گذشته محسوب می‌شود (هادی، ۱۳۸۷). درحالی‌که چنین تصویری از تغییر با چالش‌های اساسی مواجه است؛ زیرا دیده شده در مواقعی معلم بین مفاهیم جدید تدریس و برنامه درسی با روش‌های جاری خود، تفاوت و تناقض را احساس کرده، باز هم، بیشتر زمان کلاس خود را صرف صحبت کردن یا پرسیدن سؤال به همان روش‌های قدیمی نموده؛ روش‌هایی که از معلمان خود یاد گرفته است (شعبانی، ۱۳۸۲، به نقل از مقامی، ۱۳۸۶: ۱۶۶). اما این وضعیت برای معلم همان است که او آن را از آن خود می‌یابد؛ نه متعارض و متناقض! او خود را در این‌گونه بودن متبلور می‌بیند و از آن دفاع می‌کند. به عبارت دیگر، معلمان گونه‌ای از بودن را در درون خود می‌یابند و بر بنیاد آن به عمل

۱ این دیدگاه را می‌توان با آنچه فروید در اوایل قرن بیستم در ارتباط با تأثیر سال‌های کودکی بر تمام حیات فرد مطرح می‌کرد، مقایسه کرد.

می‌پردازند و گویی که خود آنان همان هستند؛ و واقعاً هم همان هستند! این طور نیست که آنان به گونه‌ای متعارض عمل نمایند؛ این طور نیست که آنان برای این گونه بودن خود، احساس فشاری داشته باشند؛ این طور هم نیست که آنان چیزی بدانند ولی عملی دیگر داشته باشند! بلکه آنان همان هستند که تحقق می‌یابد! این بودن عین وجود و هویت آنان است! آنچه که «دانش شنیده شده» آنان را تشکیل می‌دهد، برای آنان غیر خودی است و صدایی از دور است! همین تبیین خویش و ادراک خویشتن است که تحلیل دیوید کار<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) از نوع احساس و قضاوت معلمان را قابل فهم می‌کند. ایشان معلمانی را معرفی می‌کند که احساس می‌کنند فریب خورده‌اند و آنچه از مباحث نظری آموخته‌اند، راه‌حلی برای کارشان محسوب نمی‌شود و از نظر آنان، «امیدواری استادان و مربیانشان در دانشگاه بی‌مبنا و بی‌علت بوده است» (کار، ۱۹۹۲: ۲۴۷). این وضعیت به خوبی آشکار می‌سازد که وقتی هانسسل و همکارانش (۲۰۰۶) از «راحت نبودن و ناآشنایی با روش‌های جدید به‌عنوان عامل مقاومت معلمان در برابر تغییر» یاد می‌کنند، به چه واقعیتی اشاره دارند. در چنین شرایطی است که وقتی دوره‌های الزامی آموزش را آموزش‌گران از سر می‌گذرند، ارزیابی شخصی آنان از این دوره‌ها متفاوت می‌شود. این گزارش‌ها بیش از هر چیز نشان می‌دهند که شخص در شرایط الزام، به اموری تن می‌سپرد که راهی برای نفوذ در وجود او پیدا نمی‌کنند و البته شخص برای تحمل این وضعیت، خویشتن واقعی را «پنهان» می‌سازد تا با خویش‌نمای «ساختگی» زمانی را به‌سرآورد و البته در اولین فرصت به خویشتن واقعی بازگردد! نمونه این وضعیت، ارزیابی‌های مثبت ضمن آموزش دوره‌های معلمان است که با ارزیابی‌های پس از آموزش متفاوت است: «زمانی که از معلمان درباره ارزش آموخته‌هایشان در دوره تربیت معلم سؤال می‌شود، نود درصد ایشان آن را منفی ارزیابی می‌کنند» (وایدین<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵: ۷). این وضعیت نه بدان جهت است که معلمان با «عمل» مواجه شده و آموخته‌های خود را مکفی برای عمل نیافته‌اند؛ بلکه بدان معناست که آنچه آنان آموخته‌اند، با آنچه «بودن» آنان اقتضاء می‌کند، همراهی و انطباق ندارد! گرچه بیان شده است که «در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها از اشتغالات روزانه تدریس و زندگی دور است؛ لذا دانشجو - معلمان دائم برای درک ارتباط آنها سؤال می‌کنند» (کار، ۱۹۹۲: ۲۴۷)؛ اما باید آن را چنین خواند (تفسیر و معنی کرد) که تجارب واقعی

و گسترده تعلیم و تربیت با آنچه در متون تربیتی (آثار مکتوب علمی) و بیان معلمان جریان دارد، مغایرت دارد! این وضعیت دو جریان را آشکار می‌کند که یکی «پنهان و بدون پشتیبانی» رسمی اقدام می‌کند و «ذره ذره اما مستمر» جریان می‌یابد ولی دیگری «آشکارا و با پشتیبانی» نظام رسمی به پیش می‌رود و «خروار خروار اما منقطع» ظهور می‌یابد! پس نمی‌توان از «عمل نکردن» و «تعارض» و «عملی نبودن» سخن گفت؛ که اتفاقاً آنچه جاری است عمل بر اساس هویت و تجارب شخصی آموزش‌گران است و آن هم در سطحی عمیق و کاملاً درونی شده!

وقتی موضوع «برنامه» مطرح می‌گردد و به چگونگی عمل به آن عنایت می‌شود، خیلی از امور را می‌توان ذکر کرد که باید از یکدیگر جدا شوند؛ زیرا تبیین ماهیت آنها مهم است (هایس، ۲۰۰۶). جایی که روح حاکم، جداسازی و تمایز باشد، گونه‌های متفاوتی از عمل متمایزکننده ظهور می‌یابد؛ برای نمونه، جداسازی از محیط دیگر با دیوار، از موضوع دیگر با کتاب، از درس دیگر با زمان، از معلم دیگر با تخصص، از حیات دیگر با کاربردی بودن. در حالی که در فرهنگ، آمیختگی، کلیت، پیچیدگی، تعامل و نامحدود بودن مطرح است! یک حقیقت بزرگ این است که بخش قابل‌ملاحظه‌ای از زندگی هر یک از انسان‌های امروز در مدرسه می‌گذرد ولی آنان از فرهنگ آن بی‌اطلاع‌اند (هیند<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴: ۱). فرهنگ معلمی یکی از ابعاد و عناصر مطرح فرهنگ برنامه درسی و آموزش است. فرهنگ نیز با احاطه و در بر گرفتن معلمان، تصویر آنها را شکل می‌بخشد و بر تصمیم‌ها و اقدامات‌شان اثر می‌گذارد. معلمان در بافت فرهنگی کار می‌کنند و هر بعد از کار تربیتی آنها، تحت تأثیر فرهنگ است» (هارگریوز، ۱۹۹۷).

اینکه عده‌ای قلیل به برنامه‌ریزی و اجرای برنامه اقدام و خود از آن ارزشیابی به عمل آورند، موضوع باسابقه‌ای است. این سابقه البته با گستردگی و پوشش نیز همراه بوده و به‌همین دلیل نوعی مشروعیت را برای خود ایجاد کرده است. با وجود این، می‌توان استدلال کرد که امروزه گذر به شیوه مشارکتی اداره امور، ضروری و اجتناب‌ناپذیر است؛ «ضروری» است زیرا مسائل بسیار پیچیده‌تر و به‌هم‌وابسته‌تر از آن هستند که توسط تعداد اندکی قابل حل باشند و «گریزناپذیر» از این منظر که ظرفیت برای مشارکت در عرصه‌های مختلف گسترش یافته است (یانگ<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸). همین ویژگی‌ها، تغییر برنامه‌ها

1. Hinde

2. Young, J. H.



را الزامی می‌سازد. تغییرات برنامه وقتی ظهور اجتماعی می‌یابد که به اجرا گذاشته شود. اجرای برنامه‌های جدید و رابطه برنامه‌های جدید با برنامه‌های جاری یکی از موضوعات حائز توجه برای برنامه‌ریزان درسی بوده و هست؛ و برنامه‌ریزان درسی به درستی می‌دانند که در این مسیر، نقش اصلی را معلمان دارند<sup>۱</sup>. معلمان را نمی‌توان از آنچه هستند، متفاوت فرض کرد و به استناد برنامه درسی مناسب، آنان را قادر به انجام قلمداد نمود. معلمان ناتوان یا بی‌اعتماد، برنامه درسی مناسب را «تباه» می‌کنند و در مقابل، معلمان توانا و با اعتماد از آثار منفی برنامه‌های درسی تباه، می‌کاهند.

### رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزش و برنامه درسی ایران

موسی‌پور و صابری (۱۳۸۹) برای نخستین بار به معرفی طبقه‌بندی «رویکردها و دیدگاه‌های اجرای برنامه درسی» اقدام کرده‌اند. بنیاد نظری مذکور، که در طبقه‌بندی دیدگاه‌ها بر اساس «نوع پیوند بین اقدامات برنامه‌ریزی» و برای طبقه‌بندی رویکردها بر پایه «نوع مواجهه برنامه با مردم (عامه)» عمل نموده است؛ در اینجا برای تبیین ابعاد برنامه به کار گرفته می‌شود. آنان با تمایز گذاشتن بین دو اقدام، که در ارتباط با اجرای برنامه مطرح است، یعنی «برنامه‌ریزی اجرا» (تولید برنامه) و «اجرای برنامه»؛ برای فهم بحث، سه موضوع اصلی برنامه‌ریزی را با عناوین «تولید، اجرا و ارزشیابی» تفکیک نموده‌اند و بر اساس «نوع ارتباط بین اقدامات برنامه‌ریزی» از دو دیدگاه تولید برنامه و بر اساس «نوع مواجهه برنامه با مردم» از دو رویکرد اجرای برنامه سخن گفته‌اند.

**بعد اول: تولید برنامه تغییر:** بر اساس نوع ارتباط بین اقدامات برنامه‌ریزی، دو دیدگاه تولید برنامه تغییر ظهور می‌یابد:

- دیدگاه تفکیکی / مرحله‌گرا: در این دیدگاه، تولید برنامه، اجرای برنامه و ارزشیابی برنامه سه اقدام «منفک» ولی «مبتنی بر هم» هستند؛ و تا یکی به اتمام نرسد دیگری آغاز نمی‌شود. بر اساس این دیدگاه، جداسازی دست‌اندرکاران با عناوینی مثل برنامه‌ریز، مجری و ارزشیاب صورت می‌گیرد؛ استقلال این گروه‌ها مهم قلمداد می‌شود؛ تعیین سهم

۱. در اینجا لازم است به نقش بی‌بدیل مدیران در مدارس اشاره شود و یادآور گردد که معلمان خوب با حمایت مدیران مدرسه، قادر به بهسازی محیط و فرهنگ برنامه درسی و آموزش خواهند بود.  
 ۲ این تعبیر حافظ گویای وضعیت است: صبح امید که بد معتکف پرده غیب / گو برون آی که کار شب تار آخر شد (خرم‌شاهی و جاوید، ۱۳۸۸: غزل ۱۶۶).

و نسبت برای دست‌اندرکاران مطرح است؛ انجام فعالیت موظف توسط هر یک و مجزای از دیگری رسمیت دارد؛ و امکان اقتباس از موارد مشابه، نه تنها مقبول، که مطلوب و موجب کاهش هزینه - و حتی اطمینان از صحت - است.

- دیدگاه ترکیبی / وحدت‌گرا: بر اساس این دیدگاه، تولید برنامه، اجرای برنامه و ارزشیابی برنامه سه وجه یک اقدام‌اند و جداسازی آن‌ها در دنیای عمل «ناممکن» و «ناکارآمد (تصنعی)» است. همچنین، چندکارگی دست‌اندرکاران (قابلیت جابجایی)، وابستگی درونی وجوه فعالیت و ضرورت مشارکت همگانی موردنظر می‌باشد؛ که به تبع آن الزام به تولید ویژه (منطبق با شرایط خاص) امری تقدیر شده است<sup>۱</sup>.

بعد دوم: اجرای برنامه تغییر: از حیث نوع مواجهه برنامه با مردم، دو رویکرد اجرای برنامه تغییر پدید می‌آید:

- رویکرد فرهنگی / تربیتی: در رویکرد فرهنگی / تربیتی رابطه تعاملی بین برنامه‌ریز و بهره‌گیر رسمیت دارد؛ توافق و آماده‌سازی اجتماعی (اعم از دست‌اندرکاران و مخاطبان و مرتبطان و ذی‌نفعان) مورد تأکید است؛ اقناع از طریق استدلال و شواهد دنبال می‌شود؛ اصلاح و بازنگری برنامه در صورت مواجهه‌شدن با امور پیش‌بینی‌نشده اعمال می‌گردد؛ تمرکز بر واقعیات موجود موردنظر است؛ ایجاد فرصت برای مشارکت ضروری قلمداد می‌شود<sup>۲</sup>؛ و درخواست نقد و پیشنهاد و توجه به اقتضانات اجرایی وجود دارد. رویکرد فرهنگی / تربیتی با اطلاع‌رسانی صادقانه به اشخاص و گروه‌های مختلف در سطح عمومی همراه است و سعی در اقناع مخاطبان دارد. در فرایندهای اقناعی تغییر نگرش و باور، فرصت برای تأمل و تفکر و جلب اعتماد یک اصل مهم است. به‌همین دلیل تلاش برای اقناع، دیربازده اما، در عین حال، عمیق است. پس در مجموع، ویژگی رویکرد فرهنگی / تربیتی را می‌توان «دیربازده اما ماندگار» قلمداد کرد.

۱. به قول حافظ: قضای آسمان است این و دیگرگون نخواهد شد (خرم‌شاهی و جاوید، ۱۳۸۸: غزل ۱۶۵).

۲. ممکن است گفته شود که «در رویکرد فرهنگی، اعتماد در جایگاه مهمی قرار می‌گیرد؛ اعتماد به مدیران یا برنامه‌ریزان، عامل مهمی در جلب مشارکت و پذیرش اهداف برنامه می‌باشد». موضوع اعتماد به‌طور کلی موردنظر است اما بر این نکته تأکید می‌شود که در رویکرد فرهنگی، پذیرش اهداف به‌خودی‌خود هدف نیست؛ بلکه موضوع مشارکت اصل است و دستاورد آن مقبول؛ خواه این دستاورد پذیرش هدف‌ها باشد، خواه توسعه هدف‌ها باشد و خواه تولید هدف‌های دیگر! اگر از اقناع سخن به‌میان آمده به‌معنای توجیه نیست! اقناع حاصل از استدلال و شاهد موردنظر است و بر بنیاد مشارکت استوار می‌شود. در این فرایند، گفتگویی برای اعتلا مطرح است؛ نه فرمانی برای اطاعت!

- رویکرد مهندسی: در این رویکرد رابطه تابعیت بر تعاملات حاکم است؛ توسل به شیوه‌های دستوری (آمرانه) پذیرفته است؛ اطلاع‌رسانی و آگاهی‌بخشی یک‌طرفه و بی‌چون و چراست؛ برای پیشبرد امور از قدرت استفاده می‌شود؛ القاء صحت و اعتبار، موضوعی مقبول است؛ ارجاع به آینده در توضیح فواید دیده می‌شود؛ بی‌نیازی از مشارکت اجتماعی، محور تصمیم‌گیری را تشکیل می‌دهد؛ ممنوعیت اعتراض و نقد، پدیده‌ای عمومی است؛ تحکم فارغ از تدارک شرایط اجرایی، حسن قلمداد می‌گردد<sup>۱</sup>؛ استناد به کارشناسی، موضوعی مرسوم است و توسل به شخص در مقابل دفاع از مدعا رویه‌ای جاری است. در فهم این رویکرد می‌توان از تمثیل پزشک - بیمار استفاده کرد؛ که بیمار باید تشخیص کارشناسانه پزشک را قبول و رنج طعم ناپسند داروی شفابخش را تحمل کند تا به درمان دست‌یابد! چنین شرایطی با اجرای برنامه‌ها به شیوه «کن فیکون» معرفی می‌شود و به‌همین دلیل ویژگی اساسی این رویکرد را می‌توان «زودبازده اما ناپایدار» معرفی کرد.

دو دیدگاه تولید برنامه و دو رویکرد اجرای برنامه، در تعامل با یکدیگرند. از تعامل این انواع، چهار «رویکرد تغییر» شکل می‌گیرد؛ که در موضوعات مختلف حیات انسانی ظهور می‌یابند. این چهار رویکرد بدین شرح می‌باشند (جدول ۲):

- رویکرد فرهنگی ترکیبی تغییر؛
- رویکرد فرهنگی تفکیکی تغییر؛
- رویکرد مهندسی ترکیبی تغییر؛
- رویکرد مهندسی تفکیکی تغییر؛

جدول ۲: رابطه برنامه‌ریزی برای اجرا با نحوه درخواست اجرا

نوع برنامه‌ریزی تغییر		ابعاد تغییر	
تفکیکی	ترکیبی		
رویکرد فرهنگی تفکیکی	رویکرد فرهنگی ترکیبی	فرهنگی	نوع اعمال تغییر
رویکرد مهندسی تفکیکی	رویکرد مهندسی ترکیبی	مهندسی	

۱ عبارتی در زبان مدیریتی و حتی فرهنگ عمومی جاری است که می‌توان آن را نماد این رویکرد دانست: راه‌بنداز، جانب‌داز! برای کسانی که ادبی‌تر می‌اندیشند، ارجاع به این ابیات همان کارکرد را داشته است: گر مرد رهی میان خون باید رفت / وز پای فتاده سرنگون باید رفت / تو پای به راه در نه و هیچ مپرس / خود راه بگویدت که چون باید رفت!

### رویکرد فرهنگی - ترکیبی تغییر

در این رویکرد، از سویی برنامه‌ریزی به صورت یکپارچه انجام می‌گیرد و از سوی دیگر به اجرای فرهنگی آن اقدام می‌شود. یکپارچگی در برنامه‌ریزی بدان معناست که با عنایت به «کل نظام» برنامه آن مشخص می‌شود. این کل‌نگری می‌تواند برای تولید برنامه‌های اجمالی و یا تفصیلی مطرح باشد. به عبارت دیگر، دیدن کل بدان معناست که موضوع مورد برنامه‌ریزی در کلیت خود، یعنی با تمام اجزاء و در زمینه‌ای که در آن واقع است مورد نظر باشد. این کل‌نگری، به تناسب نوع نظام برنامه‌ریزی، ممکن است در برنامه‌هایی لحاظ شود که اجمالی یا تفصیلی هستند. آنچه مهم است «پوشش» برنامه است؛ که کل را شامل می‌شود. حتی در اینجا، مرجع اقدام نیز مطرح نیست؛ یعنی ممکن است گروه‌های متعددی به کار برنامه‌ریزی اقدام کنند اما برای این کار «در ارتباط با هم» باشند و موضوع را به صورت یک‌واحد در نظر بگیرند. تعدد مراجع اقدام ضرورتاً منجر به «تفکیک» موضوعات نمی‌شود؛ رویکرد به موضوع در این ارتباط تعیین‌کننده است!

۲۶۲

وجه دوم این رویکرد، «فرهنگی بودن» تولید و اجرای برنامه‌های تغییر است. فرهنگی بودن به معنای آمیختگی با ارزش‌ها، باورها، سنت‌ها و آداب است. در فرهنگی بودن، نوعی از «آزادی عمل»، «انتخاب» و «تعلق» نهفته است. بنیاد فرهنگی بودن، بر احساس «خودی بودن» است؛ یعنی احساس «هم‌زبانی» و «درک معنا!» وقتی چیزی برای فرد «بدیهی»، «آشنا»، «پذیرفتنی» محسوب می‌شود، فرهنگی است. چه وقت این ویژگی‌ها حاصل می‌آید؟ به نظر می‌رسد وقتی شاهد این قبیل امور خواهیم بود که پای «نیازها» به میان است. آنچه با نیازهای آدمی در ارتباط قرار می‌گیرد، آشنا و خودی است. یعنی فرهنگی بودن به معنای در ارتباط بودن با نیازهاست! البته نیازها دارای سطوحی هستند و لزوماً دارای منشأ زیستی نمی‌باشند. نیازهای آدمی را می‌توان در دو طبقه نیازهای بدن و نیازهای فرابدن (معنوی) قرار داد. از حیث منشأ نیز می‌توان نیازها را در دو دسته نیازهای دارای منشأ درونی - زیستی و بیرونی - اجتماعی طبقه‌بندی کرد. نیازهای دسته دوم، ممکن است حاصل فرایندهای زبانی گفتگویی باشند؛ نیازهایی که فرد در جریان تعامل با اجتماع آنها را می‌پذیرد. این «پذیرش» نوعی کسب آگاهی است اما وقتی پدید می‌آید، همانند شرایطی عمل می‌کند که فرد نیازی را در خود اکتشاف کرده است. در فرهنگی بودن، همین احساس نیاز است که پایه و اساس سایر امور واقع می‌شود. یعنی

فرد در خود زمینه‌ای برای بهره‌گیری می‌یابد و از درون خود فریادی برای عمل کردن می‌شنود. این دو وجه، در درون فرد ریشه دارند و سبب می‌شوند تا عمل او، از سوی دیگران «خودمختار» و از سوی خودش «فایده‌مند» ارزیابی شود. در این شرایط، عمل شخص با آدابی و ارزش‌هایی همراه می‌شود و اشخاص دارای این اعمال، در تعامل با یکدیگر به زبانی مشترک دست می‌یابند. این بستر، اعمال دیگری را نیز در همین قالب‌ها پیگیری می‌کند و اجتماع را شکل می‌دهد.

بدین ترتیب، فرهنگی بودن با رضایت همراه می‌شود و در رویکرد فرهنگی، محور بودن شخص و رضایت او حائز توجه است. آنچه در اینجا باید اضافه کرد، یکپارچگی است؛ که وابسته به فرهنگ می‌باشد. یکپارچگی نه یک امر بیرونی است که بتوان آن را به فرهنگ تحمیل کرد و نه یک امر عینی است که بتوان آن را به سهولت سنجید! یک موضوع «تفسیری ذهنی» است؛ که طلب می‌شود و چون متحقق گردد، دستاوردهای مقبولی را به دست می‌دهد.

۲۶۳

نمونه‌ای از این‌گونه برنامه را می‌توان در «قانون اساسی معارف» (۱۳۹۰) جستجو کرد. این قانون نخستین برنامه کلان برای نظام آموزشی ایران است؛ که به واقع یک‌صدسال سایه آن مستدام بوده است (موسی‌پور، ۱۳۹۰). دلایل اینکه حیات قانون اساسی معارف ناشی از چیست، در اینجا مورد بحث نیست؛ اما اینکه تولید آن در بستری از نیازهای رو به رشد اجتماعی به آموزش‌های جدید رقم خورد، جای تردید نیست. همین نیازهای ادراک شده جامعه متقاضیان بود که پذیرش تغییر موردنظر قانون اساسی معارف را ممکن ساخت و حمایت از آن را در سه حکومت (قاجاریه، پهلوی و جمهوری اسلامی) شکل داد. به عبارت دیگر، قانون اساسی معارف بیش از آنکه آرمان صاحبان قدرت بر اساس ترسیم آنان از نظام آموزشی مطلوب باشد، آرزوی جامعه برای پاسخگویی به نیازهای واقعی‌اش محسوب می‌شد.

### رویکرد فرهنگی تفکیکی تغییر

در بررسی ابعاد این رویکرد دو موضوع نیازمند توجه است: تفکیک موضوعات و تفکیک فرهنگ. منظور از تفکیک موضوعات آن است که برخی موضوعات فرهنگی و برخی غیر آن تصور شوند. منظور از تفکیک فرهنگ آن است که از منظر خاصی از فرهنگ به موضوع

نظر شود. می‌توان با تعابیر خاصی به تفسیر و تعیین فرهنگ اقدام کرد. وقتی فرهنگ «روش زندگی» قلمداد شود، هر چیزی فرهنگی است؛ وقتی مترادف با «نهادهای مرتبط با ارزش‌ها» تعریف شود، آنگاه فرهنگی بودن هم پرداختن به امور این نهادها می‌شود. اما وقتی فرهنگی بودن مساوی با «آزادی عمل» تعریف و اساس آن بر «خواست شخصی» نهاده شود؛ آنگاه «فرهنگی بودن» با عمل آزادانه و خوشایند برابر می‌گردد. در شناخت تفکیکی بودن، بیش از هر چیزی «جداسازی موضوعات» مطرح است. منظور از موضوع در اینجا، آموزش است. آموزش می‌تواند به شکل‌های مختلفی «قطعه قطعه» شود. مثلاً بر اساس سطوح می‌توان «مقاطع» را شکل داد و ده‌ها دلیل مطرح کرد که این مقاطع تحصیلی متفاوت و مجزا هستند و بر آنها باید اصول و قواعد متفاوتی را حاکم کرد. این‌گونه جداسازی شاید با توسل به «تخصصی بودن» قابل دفاع هم باشد؛ اما مشکل از جایی شروع می‌شود که تصمیم‌گیری تخصصی در هر مقطع، آزاد از تصمیمات اتخاذ شده برای مقطع دیگر باشد. این آزادی در نگاه سطحی، نوعی تمرکز و اختیار تخصصی قلمداد می‌شود اما چون «کل» مورد نظر نیست، به خروج از «ارتباطات ضروری» هم می‌انجامد! نمونه این آزادی عمل تخصصی در برنامه‌های درسی دیده می‌شود. برای مثال می‌توان به برنامه‌های درسی زبان عربی نگاه کرد که در دوره راهنمایی فارغ از آنچه در ادبیات فارسی، قرآن و احیاناً تعلیمات دینی دوره ابتدایی آموزش داده شده، تنظیم می‌شوند! این استقلال و تفکیک دارای ارجاع تخصصی است؛ اما در هر صورت معایب «تفکیکی» بودن را با خود دارد! البته در مثال فقط فرض شد که برنامه‌های درسی را می‌توان در ذیل این رویکرد قرار داد؛ در حالی که ممکن است در فرهنگی بودن اجرای آنها تردید جدی مطرح باشد.

### رویکرد مهندسی - ترکیبی تغییر

رویکرد مهندسی یکپارچه، پیش از هر چیز رویکردی مهندسی است؛ یعنی در پی شکل دادن به پدیده‌ها بر اساس برنامه‌های مدون است. اما، ویژگی منحصر به فرد آن، وحدت‌یافتگی پدیده‌های تحت برنامه‌ریزی است. پدیده‌های مورد نظر، در تعامل با یکدیگر دیده می‌شوند. همچنین، در این رویکرد همه اجزاء و جوارح سازنده یک «کل» در ارتباط با هم دیده می‌شوند. کل، دارای تناسباتی است که ساختار آن تعریف کرده است و بر اساس قواعدی عمل می‌کند که برای کل تدوین و تولید شده است. پس هر

جزء به اموری در ارتباط با دیگر اجزاء می‌پردازد و البته در اعمال خود نیز وابسته به آنهاست. اما؛ همه چیز از پیش «برنامه‌ریزی» می‌شود و بر اعمال آن در قالب طراحی پیشین، نظارت می‌گردد. توسل به نظریه سیستم‌ها، بنیاد رویکرد مهندسی یکپارچه را شکل می‌دهد. رویکرد مهندسی یکپارچه از این حیث دارای محاسنی است: کل‌نگری، تعاملات اجزاء، سلسله‌مراتب و سازگاری مستمر. این ویژگی‌های رویکرد سیستمی با آنکه دارای مفاهیم و آموزه‌های مثبتی هستند، اما به‌کارگیری آنها در نظام‌های آموزشی، با آثار منفی نیز همراه است: مفهوم «کل»، تقدم برنامه‌های اجتماعی بر آموزشی را با خود دارد و اگر این تقدم رعایت نشود، امکان برنامه‌ریزی وجود نخواهد داشت؛ مفهوم تعاملات اجزاء نیاز به ارزیابی همه‌جانبه درون سیستمی را مطرح می‌سازد، که احتمال عملی آن بسیار اندک است؛ مفهوم سلسله‌مراتب مطرح در نظام‌ها، به‌طور معمول منتهی به تمرکزگرایی می‌شود، که دفاع کافی برای آن در نظام‌های آموزشی وجود ندارد؛ و مفهوم سازگاری مستمر نوعی از تغییر مداوم را مطرح می‌کند که ریشه در رخدادهای محیطی دارد، تغییری که امکان تحمل آن از سوی نظام واقعی آموزشی بعید است. این است که به‌کارگیری دیدگاه سیستمی خود مسبب مشکلاتی است؛ که عمده‌ترین آنها ظاهرگرایی و عدم صداقت است! به عبارت دیگر، بنیاد اصلی نظریه سیستم‌ها را «انطباق مستمر سیستم با تغییرات محیط درون و بیرون» تشکیل می‌دهد؛ انطباقی که «تغییر» را در محور خود دارد و «تنوع» پیامد طبیعی آن است. این نظریه را ممکن است گاه در لفظ محترم شمرده باشند، اما در عمل توافق با آن از سوی نظام‌های قدرت‌محور ناممکن است. در ایران نیز نباید برای یافتن نمونه‌های عملی واقعی آن کوشش کرد. اگر هم به بیان چنین گفته شده باشد، واقعی نخواهد بود.

### رویکرد مهندسی - تفکیکی تغییر

در رویکرد مهندسی - تفکیکی، هر فعالیتی دارای برنامه جداگانه برای خود است. داشتن برنامه، الزام ناشی از مهندسی کردن است. ویژگی اصلی رویکرد حاضر، برنامه‌های منفک و مستقل (متعدد برای هر یک از اجزاء) است. این رویکرد، واحدها را هم در شکل کلان و هم در شکل خرد آن، مستقل از هم می‌شمارد. همین استقلال است که اقتضات و استلزامات برنامه‌های اجرایی مستقل را توجیه می‌کند. در نگاه مستقل به

واحدهای اجتماع، البته سخن از ارتباط آنها به میان می‌آید؛ اما ارتباطی که توسط هر واحد قابل کنترل و برنامه‌ریزی است. برای تصویرسازی این رویکرد، می‌توان به سنت سازمانی ایران و تقسیمات آن نظر کرد. در صدر همه، قوای مستقل؛ در درون قوه‌ای مثل مجریه، وزارتخانه‌های مستقل؛ در درون وزارتخانه‌ها، معاونت‌ها و سازمان‌های مستقل و در درون معاونت‌ها، هم با هر نامی، تشکیلاتی مستقل مطرح است؛ که هر یک در جای خود «کامل» دیده شده‌اند! اینها را نمی‌توان با استفاده از تمثیل «تن»، پاره‌های یک «پیکر» دید؛ که یکی از آنها در مقام سر، یکی در مقام قلب و دیگری در مقام قلب باشد؛ بلکه همه آنها دارای چنان استقلالی هستند که «سر، دست و قلب» دارند! و در جایی که نداشته باشند، فریادشان به هوا برمی‌خیزد، که چرا نباید باشد! برای فهم این موضوع راه دوری نباید رفت. حکایت آموزش (از ابتدایی تا عالی) بیانگر همین موضوع است. به ولع وزارتخانه‌های مختلف برای ایجاد «مدرسه» و «دانشگاه» در حالی نظر شود که دو (البته درست‌تر، سه است!) وزارتخانه بزرگ در قوه مجریه به موضوع آموزش می‌پردازند! چرا چنین می‌شود؟ خیلی روشن است: چون اصولاً وزارتخانه‌ها نه بر اساس تقسیم کار قراردادی و نه به‌صورت ارگانیک با هم مرتبط نیستند و یک «کل» را نمی‌سازند! همین موضوع سبب می‌شود که هر یک برای «کامل» شدن خود، هر چیزی را نیاز دارند. این قصه البته سری (و سَرّی) دراز دارد: حکایت «مسکن» و تعاونی‌های مسکن وزارتخانه‌ها، حکایت «بیمه» و شرکت‌های بیمه‌ای وزارتخانه‌ها، حکایت «مصرف» و شرکت‌های توزیعی وزارتخانه‌ها، حکایت «درمان» و درمانگاه‌های خصوصی وزارتخانه‌ها، حکایت «بانک» و بانک‌های خصوصی وزارتخانه‌ها! همه در همین صفحه ترسیم می‌شود. البته اگر ممکن شود شاید «مخابرات»، «انرژی»، «امنیت» و موارد دیگر نیز برای تفکیک آماده باشند! این همان نگاه تفکیکی است؛ که بر پایه «استقلال کامل» واحدهای اجتماعی به پیش رفته است. در این رویکرد است که وقتی برای کشور، «سند» یا «نقشه» و یا «نظام» به اقتضایی واقعی تولید می‌شود، همه این دستگاه‌های مستقل نیز در پی آن می‌روند تا آنان نیز به آن دست یابند؛ فارغ از آنکه این‌گونه امور باید در «تعامل» با یکدیگر دیده شوند و به‌صورت سلسله‌مراتبی تولید گردند!



## بحث و نتیجه‌گیری

یکی از این موضوعات مهم حیات بشری، آموزش است؛ که مورد عنایت جوامع انسانی از گذشته تاکنون بوده و طی قرن بیستم میلادی توجه بیشتری را به خود معطوف داشته است. آموزش چنان جایگاهی در قرن بیستم یافت، که در ابتدای هزاره سوم میلادی داروی شفابخش همه مشکلات محسوب می‌شود. به همین علت، نهادهای متعددی چشم به آن دارند تا از طریق آموزش به شکل‌دهی نسل آینده اقدام کنند. این میل، در نهاد سیاسی بیشتر و شرایط آن برای تصرف عرصه آموزش مهیاتر بوده است.

در ایران نیز همین‌گونه عمل شده است. نهاد سیاسی طی یک‌صد سال گذشته تلاش کرده است تا نهاد آموزش را تحت سیطره خود درآورد و آموزش سازمان‌یافته را سامان بخشد (موسی‌پور، ۱۳۸۷). این فعالیت که دارای سابقه‌ای بلندتر است، ابتدا در قانون اساسی معارف (۱۲۹۰) تبلور یافت و نوع انتظار دولت را مشخص ساخت. از آن زمان تاکنون، روح قانون اساسی معارف بر تصمیم‌گیری‌های کلان و خرد نظام آموزشی (اعم از آموزش و پرورش، آموزش عالی و آموزش پزشکی) حاکم بوده است! تحت زعامت قانون اساسی معارف که اعلام داشته است: «پروگرام مدارس از طرف وزارت معارف معین می‌گردد» (ماده ۲)، فقط مدارس دولتی، رسمی بودند (ماده ۸). همین بود که دولت طی این صد سال، برای انجام وظیفه قانونی خود، همواره در تلاش بوده است تا به تعیین برنامه‌های مدارس اقدام نماید؛ و چنین نیز کرده است. در شناسایی چگونگی عمل به این وظیفه قانونی، بر بنیاد «تدوین برنامه» و «اجرای برنامه» می‌توان گفت که اگر دولت توفیق یافته باشد به تولید برنامه‌های مناسبی اقدام کند، دست‌کم در اجرای آنها با مشکلات جدی مواجه بوده است. این مشکلات به منابع مختلفی مربوط می‌باشند؛ که یکی از این منابع مؤثر، چگونگی برنامه‌ریزی و اعمال تغییرات است؛ موضوعی که ممکن است به‌جای جلب همکاری و مشارکت کارگزاران، آنان را به مقاومت در برابر تغییر هدایت کند! در شرح موضوع تغییر برنامه‌ها و نظام‌های آموزشی، از چهار رویکرد سخن به میان آمد؛ که بنیان آنها را تمایز بین رویکرد مهندسی و رویکرد فرهنگی نشان می‌دهد. در رویکرد مهندسی (چه ترکیبی و چه تفکیکی) حرکت از بالا آغاز می‌شود و ضمن تدوین انواع تغییر، دستور اعمال تغییرات نیز توسط بالادستی‌ها صادر می‌گردد. کارگزاران ممکن است در حد نیاز به عمل، با منطق تغییرات آشنا شوند و مخاطبان فقط دستاوردهای

آن را دریافت کنند. درحالی که در رویکرد فرهنگی (چه ترکیبی و چه تفکیکی) حرکت از فرد عمل کننده (از پایین) آغاز می شود و تغییرات در خدمت پاسخگویی به نیازهای ادراک شده و به درخواست او شکل می گیرند. در این رویکرد، بین برنامه ریز و بهره گیر به سختی می توان تمایز گذاشت و آنچه تحقق می یابد به خواست همان کسی است که به عمل می پردازد و از آن بهره می گیرد. تمثیل «مسافر» برای نشان دادن نقش و نوع فعالیت عامل در رویکرد فرهنگی گویای همین معناست. این تمثیل برگرفته از تعبیر امام علی (ع) است؛ که در وصف عمل آدمیان در این جهان بیان داشته و شرحی دقیق از چگونگی عمل شان ترسیم کرده است:

فرزندم! من تو را از دنیا و حالات آن و زوال و دگرگونی اش آگاه ساختم و از آخرت و آنچه برای اهلش در آن مهیا شده مطلع کردم و درباره هر دو برایت مثال هایی زدم تا به وسیله آن عبرت گیری و در راه صحیح گام نهی. کسانی که دنیا را خوب آزموده اند (می دانند که آنها) همچون مسافرانی هستند که در منزلگاهی بی آب و آبادی وارد شده اند (که قابل زیستن و ماندن نیست) لذا تصمیم گرفته اند به سوی منزلی پر نعمت و ناحیه ای راحت (برای زیستن) حرکت کنند. از این رو (آنها برای رسیدن به آن منزل) مشقت راه را متحمل شده و فراق دوستان را پذیرفته و خشونت ها و سختی های سفر و غذاهای ناگوار را (با جان و دل) قبول نموده اند تا به خانه وسیع و منزلگاه آرامشان گام نهند. به همین دلیل آنها از هیچ یک از این ناراحتی ها احساس درد و رنج نمی کنند و هزینه هایی را که در این طریق می پردازند از آن ضرر نمی بینند و هیچ چیز برای آنها محبوب تر از آن نیست که ایشان را به منزلگاهشان نزدیک و به محل آرامش شان برساند. (اما) کسانی که به دنیا مغرور شده اند همانند مسافرانی هستند که در منزلی پر نعمت قرار داشته سپس به آنها خبر می دهند که باید به سوی منزلگاهی خشک و خالی از نعمت حرکت کنند (روشن است که) نزد آنان چیزی ناخوشایندتر و مصیبت بارتر از مفارقت آنچه در آن بوده اند و حرکت به سوی آنچه که باید به سمت آن روند و سرنوشتی که در پیش دارند، نیست<sup>۱</sup> (نهج البلاغه، نامه ۳۱).

۱ يَا بَنِيَّ إِنِّي قَدْ أَنْبَأْتُكَ عَنِ الدُّنْيَا وَحَالِهَا، وَزَوَالِهَا وَاتِّقَالِهَا، وَأَنْبَأْتُكَ عَنِ الْآخِرَةِ وَمَا أَعَدُّ لَأَهْلِهَا فِيهَا، وَضَرِيَّتْ لَكَ فِيهَا الْأَمْتَالِ، لَتَعْتَبِرَ بِهَا وَتَحْذَرُ عَلَيْهَا. إِنَّمَا مَثَلٌ مِنْ خَيْرِ الدُّنْيَا كَمَثَلِ قَوْمٍ سَفَرُوا نَبَأَ بِهِمْ مَنْزِلٌ جَدِيدٌ، فَأَمَّا مَنْزِلٌ خَصِيْبٌ وَجَنَابٌ مَرِيْعٌ، فَاحْتَمَلُوا وَعَتَاءَ الطَّرِيقِ، وَفِرَاقَ الصَّدِيقِ، خَشْوَةَ السَّفَرِ، وَجَشْوَةَ

آنچه تشریح شد در قالب دسته‌بندی تمایزات این دو رویکرد، در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: تمایز رویکردهای مهندسی و فرهنگی در برنامه‌ریزی و اجرای تغییر

موضوع	رویکرد فرهنگی	رویکرد مهندسی
نگاه پایه	توانایی انسان / خیرطلبی انسان	ناتوانی انسان / خطاکاری انسان
برانگیزاننده	درخواست/ تقاضا	دستور از بالا/ الزام سازمانی
نقطه تمرکز	فرایند/ اکنون	دستاورد/ آینده
منبع حرکت	درونی/ پنهان/ ذهنی/ تفسیری	بیرونی/ آشکار/ عینی/ تحلیلی
نحوه عمل	طبیعی/ تدریجی/ سازگاری زیستی	مصنوعی/ آتی/ سازگاری مکانیکی
محل اتکاء	فرد/ ادراکات شخصی	سازمان/ صلاحیت‌های حرفه‌ای
روش کار	همکارانه/ اختیاری	رقابتی/ تحمیلی
اعتبار	مشروعیت ذاتی	مشروعیت مشروط
ارزش	آزادی/ آنچه فرد انتخاب می‌کند	عدالت/ آنچه در برنامه تصویب شده
آثار	تعلق‌آفرینی/ هویت‌بخشی/ رضایت	جداسازی/ تکلیفی/ منفعت

جستجو در اسناد و واقعیات نظام آموزشی ایران حکایت از آن دارد که سنت تغییرات آموزشی با رویکرد مهندسی بیش از رویکرد فرهنگی انطباق و همراهی داشته است؛ هر چند که رویکرد فرهنگی قابلیت بیشتری برای تربیت اجتماعی دارد! آنچه از تمایزات دو رویکرد معرفی شده به دست می‌آید، نشان می‌دهد که برای حفظ «مسئولیت‌پذیری» و «پاسخگویی» آدَمیان، رویکرد فرهنگی دارای قابلیت لازم است. در محتوای این رویکرد، انتخاب و مسئولیت دو روی یک سکه قلمداد می‌شوند. رویکرد فرهنگی فرصت لازم برای «شدن» را فراهم می‌آورد و آدَمیان را در شرایطی قرار می‌دهد تا با رغبت به عمل بپردازند و از عمل خود به هویت دست یابند. این رویکرد با مبانی و آموزه‌های دینی اسلام نیز سازگاری بیشتری دارد و گویی همان‌گونه که «قرآن» خود را هدایت‌گر متقین معرفی می‌کند (سوره بقره، آیه ۲)، این رویکرد نیز بر هدایت‌گری تأکید می‌نهد؛ هر چند هدایت

الْمَطْعَمِ، لِيَأْتُوا سَعَةً دَارِهِمْ، وَمَنْزِلَ قَرَارِهِمْ، فَلَيْسَ يَجِدُونَ لَشَيْءٍ مِنْ ذَلِكَ أَلْمًا، وَلَا يَرَوْنَ نَفَقَةً فِيهِ مَغْرَمًا. وَلَا شَيْءٌ أَحَبُّ إِلَيْهِمْ مِمَّا قَرَّبَهُمْ مِنْ مَنْزِلِهِمْ، وَأَدْنَاهُمْ مِنْ مَجْلِسِهِمْ. وَمِثْلُ مَنْ اغْتَرَبَ بِهَا كَمِثْلِ قَوْمٍ كَانُوا بِمَنْزِلِ خَصِيبٍ، فَتَبَا بِهِمْ إِلَى مَنْزِلِ جَدِيدٍ، فَلَيْسَ شَيْءٌ أَكْرَهَ إِلَيْهِمْ وَلَا أَفْطَحَ عِنْدَهُمْ مِنْ مَفَارِقَةٍ مَا كَانُوا فِيهِ، إِلَّا مَا يَهْجُمُونَ عَلَيْهِ، يَصِيرُونَ إِلَيْهِ.

شامل حال کسانی است که تصمیم گرفته‌اند در مسیر هدایت به پیش روند. به عبارت دیگر، در رویکرد فرهنگی، انتخاب‌های افراد و اجتماع به اعمال آنان ارزش می‌دهد و هر دستاورد خوب فارغ از انتخاب، فاقد ارزش قلمداد می‌شود. پس، «رسیدن» مهم است؛ که با انتخاب و اقدام آمیخته است! «رسانده‌شدن» اگر هم ارزشمند باشد برای رساننده است نه برای رسیده! در رویکرد فرهنگی «کل» عمل مورد عنایت است؛ نه فقط دستاورد آن! انگیزه، فرایند و دستاورد با هم دیده می‌شوند و همه آنها یک کل را می‌سازند. به همین دلیل، رویکرد فرهنگی به روش‌هایی که در رویکرد مهندسی ارزشمند قلمداد می‌شوند، بی‌توجه می‌ماند. شرمه‌ورن و همکاران<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) شش رویکرد رایج برای مواجهه با مقاومت در برابر تغییر را چنین ذکر می‌کند: آموزش و ارتباطات؛ مشارکت افراد؛ تسهیل و حمایت؛ مذاکره و توافق؛ تدبیر و همکاری؛ و فشار آشکار یا تلویحی. در روش اخیر این اعتقاد مطرح است که: «اعمال زور از منبع قدرت برای وادار کردن افراد به پذیرش تغییر جایز است. در این حالت، مقاومت‌کننده‌ها تهدید می‌شوند یا نتایج نامطلوبی را در اثر ادامه مقاومت کسب خواهند کرد. این روش ممکن است زمانی انجام شود که سرعت تغییر مهم است» (موسی‌پور، ۱۳۸۹). این نوع مواجهه با رخداد‌های انسانی، مواجهه مهندسی است؛ که در رویکرد فرهنگی فاقد ارزش است.

## منابع

۱. نهج البلاغه. ترجمه محمد دشتی.
۲. آذرنگ، عبدالحسین. (۱۳۸۹). *استادان و نااستادانم*. تهران: جهان کتاب.
۳. آقاملایی، حمزه، مهران فرج‌الهی. (۱۳۸۶). مطالعه عوامل تأثیرگذار بر به‌کارگیری شیوه‌های نوین تدریس توسط معلمان مقطع ابتدایی شهرستان گرگان در سال تحصیلی ۸۵-۸۴. *مجله روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*. دوره جدید. شماره ۹. سال سوم. پاییز.
۴. پارسا، عبدالله. (۱۳۸۶). بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. سال اول. شماره ۴. صص ۱۳۸-۱۰۳.
۵. حسینی، علی. (۱۳۷۹). *بررسی راه‌های ایجاد و افزایش انگیزه معلمان به منظور بهبود کیفیت امر آموزش معلمان استان گیلان*. رشت: پژوهشکده تعلیم و تربیت استان گیلان.
۶. حسین‌چاری، مسعود و محمد خیر. (۱۳۸۱). بررسی جو روانی - اجتماعی کلاس به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*. دوره سوم. سال نهم. شماره‌های ۳ و ۴ صص: ۲۵-۴۲.
۷. شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). *مهارت‌های آموزشی*. (چاپ اول). تهران: سمت.
۸. گریز، آرنولد. (۱۳۸۳). *فلسفه تربیتی شما چیست؟*. بختیار شعبانی ورکی و دیگران. مشهد: به‌نشر.
۹. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). *مردم‌نگاری آموزش*. تهران: نشر علم.
۱۰. فولن، مایکل. (۱۳۸۸). تغییر برنامه درسی. احمدرضا نصر اصفهانی. در: مهرمحمدی، محمود (پدیدآورنده). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: سمت.
۱۱. مقامی، حمیدرضا. (۱۳۸۶). تأثیر روش آموزش مسئله‌محور بر افزایش خلاقیت دانش‌آموزان پایه دوم راهنمایی شهر دلجان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*. دوره جدید. سال سوم. شماره ۹.
۱۲. موسی‌پور، نعمت‌الله و سیدحسین صابری. (۱۳۸۹). ارزشیابی استلزامات و اقتضانات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. سال پنجم. شماره ۱۸: ۶۱-۳۲.
۱۳. موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی درسی در ایران معاصر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. شماره مسلسل ۹۶. صص ۱۲۴-۵۳.
۱۴. مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۸). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: سمت.
۱۵. وحدتی همت، شکوفه. (۱۳۸۱). *بررسی عوامل به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس در دوره متوسطه استان همدان*. همدان: پژوهشکده تعلیم و تربیت استان همدان.
۱۶. قانون اساسی معارف. (۱۲۹۰).

17. Carr, D. (1992). Practical Enquiry, Values and The Problems of Educational Theory. *In Oxford Review of Education*. Vol. 18. No. 3. P. 247.
18. Chain, E. (2006). Teacher Experiences of Culture in the Curriculum. *Curriculum Studies*. 38 (2). 161-176.
19. Connelly, F. M. & D. J. Clandinin. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.
20. Deal, T. (1998). The Symbolism of Effective Schools. *In A. Westoby (Ed.) Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press.
21. Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. The University of Chicago press.
22. Donahoe, T. (1997). Finding the Way: Structure, Time, and Culture in School Improvement. *In M. Fullan (Ed.) the Challenge of School Changes*. Illinois: Skylight Training and Publishing.
23. Eisner, E. (2005). Reimagining Schools, Rutledge, N Y. Chapter 15: Educational Reform and the Ecology of Schooling. *Teachers College Record*. 1992. 93 (4): 610-627
24. Ellison, M & A. Boykin. (2000). Classroom Cultural Ecology, the Dynamics of Classroom Life in Schools Serving Low-Income African American Children, an On-Line Version of this Report is Available at This web site: [www.csos.jhu.edu](http://www.csos.jhu.edu).
25. Freiberg, H. J. (1998). Measuring School Climate: Let Me Count The Ways. *Educational Leadership*. 56 (1). 22-26.
26. Hargreaves, A. (1997). Cultures of Teaching and Educational Change. In M. Fullan (Ed). *The Challenge of School Change*. Illinois: Skylight Training and Publishing.
27. Hass, G. (2006). Who Should Plan the Curriculum? In: F. Parkay., E. Antcil., & G. Hass. (Eds.). *Curriculum Planning: A Contemporary Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
28. Hounsell, d.; V. McCune. ; J. Hounsell. & J. litjens. (2006). *The Quality of Guidance and Feedback. Paper Presented to the Northumbria EARLI SIG Assessment Conference*. Durlington. 29 August – 1 September.
29. Hinde R. E. (2000). *School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change*.
30. Hollins, E. (1996). *Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
31. Horn, S. (2010). Teaching Replays, Teaching Rehearsals, and Re-Visions of Practice: Learning from Colleagues in a Mathematics Teacher Community. *Teachers College Record*. Volume 112. Number 1. 225-259. <http://www.tcrecord.org>
32. Jwaideh, A. (1991). Diffusion and Implementation: Source of Resistance to Educational Change. *In Ely, Kindos Reader IDE 753*. Syracuse: Syracuse University.
33. Lee, J. C. (2000). Teacher Receptivity to Curriculum Change in the Implementation Stage. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 32 No. 1. 95-115.
34. Lyons, Nona (1990). *Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers* Harvard Educational Review: 60. 2; Research Library.
35. Goodlad, J.L. (1984). *A Place Called School*. New York: MC Grow-Hill.
36. Ketabdar, Zohreh. (2004). A Progrm for Reducing Teacher's Resistance to Changes in Curriculum in Centralized Education Systems. An Experience on Changes of Mathematics Text Books in Iran Based on Distinction Results. *Third International Mathematics and Science Study*.
37. Marsh, C. (2004). *Key Concepts For Understanding Curriculum*. London: Routledge-Falmer.
38. McLaren, P. (1997). *Schooling as a Ritual Performance*. Boulder: Rowman & Littlefield.
39. Miller, P. J. (1998). Factories, Monitorial Schools and Jeremy Bentham: The Origins of

- the Management Syndrome in Popular Education. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Open University Press.
40. Norris, K. (1998). Professional Growth: New Approaches Indicating Change in the Culture of schools. <http://www.klingenstein.org/Additional-Resources/Projects/1998/norris.htm>
41. Sarason, S. (1996). *Revisiting the Culture of the School and Problem of Change*. New York: Teachers College Press.
42. Spyker, Greet. & John. Malone. (1998). Impact of Mathematics Curriculum Changes Upon Senior Highschool Teachers in Western Australia. <http://www.fi.uu.nl/wisweb/en/overig/icme-8/WG 13-18.html>.
43. Wendy, Poole, (1991). *Resistance to Change in Education: Themes in the Literature*. Published on ERIC Site.
44. Wideen, Marvin & et al. (1995). *Changing Times in Teacher Education, Restructring or Reconceptualization?*. Falmer Press. Great Britain. 7.

