

Research in Curriculum Planning

Vol 9.No 7 (continus 34)

Autumn 2012

Investigation of the compatibility of claims in rival curriculum theories for democratic citizenship based on a Schwabean perspective

Mahmoud Mehr Mohammadi

Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Abstract

This essay is predicated on the assumption that pursuing the goal of democratic citizenship is acceptable within an Islamic view of education. To justify this claim the appeal, among other evidences, is made to the analysis of the term of Islamic Republic coined by the founder of this political system. The bulk of the paper, then, focuses on three rival curriculum theories with the common ideal of democracy as the preferred social order. The three theories are rational humanism, critical and progressivism. To assess the viability of the common claim to democracy and nurturing the quality of democratic citizenship, the author has suggested the criteria of deliberation derived from Schwab's practical perspective. The scrutiny that followed based on this novel criteria led to the conclusion that progressivism fares more adequate than the other two theories.

Keywords: Democracy and Islam, deliberation criteria, Citizenship education, Curriculum theory, Progressivism, Critical theory, Rational humanism theory

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال نهم، دوره دوم، شماره ۷ (پیاپی ۳۴)

پاییز ۱۳۹۱

بررسی سازواری مدعای نظریه‌های رقیب برنامه درسی برای تربیت شهروند دمکراتیک با تکیه بر روایتی شوآبی

محمود مهرمحمدی*

استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

چکیده

این بحث بر این فرض استوار است که تربیت شهروند دمکراتیک امری مطلوب و خواستنی از منظر دینی است. در توضیح این فرض آمده است که بنیانگذار «جمهوری اسلامی» ایران بر پایه الهیات سیاسی خود با تأکید بر این مفهوم ترکیبی، به عنوان یگانه نام معتبر برای نظام در شرف تأسیس بر پایه اسلام، در واقع مردم سالاری دینی یا به بیان دقیق‌تر «دمکراسی اسلامی» یا «اسلام دمکراتیک» را بنیان گذاشت. او بدین گونه اسلام استبدادی را به لحاظ مفهومی به رسمیت شناخته و خواهان جلوگیری از رواج آن قرائت از اسلام شده است. تربیت شهروند دمکراتیک همچنین ضروری عصر جدید دانسته شده است که از این منظر پدیده‌ای جهانی است. منظور از عصر جدید عصری است که با صفت عصر انقلاب اطلاعات و ارتباطات شناخته شده و در آن جریان آزاد اطلاعات بنیان نظام‌های اجتماعی دیکتاتوری و استبدادی را سست و لرزان ساخته است. از سوی دیگر در گستره نظریه‌های هنجاری برنامه درسی به مواردی برخورد می‌کنیم که در عین تضاد و تقابل با یکدیگر، جملگی با صراحت مدعی یک هدف هستند. رسالت نظام آموزشی بر پایه این نظریه‌ها تربیت افرادی است که بتوانند جامعه دمکراتیک را پایه گذاری نموده، آن را استمرار بخشند. نگارنده سه نظریه را شناسایی نموده است که واجد این ویژگی هستند. به دیگر سخن، هدف تربیت شهروند دمکراتیک به طور مشترک توسط این سه نظریه هنجاری برنامه درسی تعقیب و ترویج می‌شود. گوهر شهروندی دمکراتیک در این نوشتار برخورداری از شایستگی عمل فکورانه دانسته که مستقیماً از اندیشه‌های شوآب و نظریه پرکتیکال او وام گرفته شده است. بدین ترتیب نظام‌های آموزشی مدعی دمکراسی، باید بتواند شهروندانی را تربیت نمایند که کنشگر فکور باشند. این قرائت پایه قضاوت پیرامون نظریه‌های سه گانه برنامه درسی و تحلیل ظرفیت‌های مندرج در هر یک از سه نظریه برنامه درسی شده است. قضاوت نهایی نگارنده آن است که نظریه پیشرفت‌گرایی از گونه‌ای برنامه درسی حمایت می‌کند که با دستیابی به شایستگی عمل فکورانه هم‌خوانی دارد.

واژگان کلیدی: دمکراسی و اسلام، عمل فکورانه، تربیت شهروندی، نظریه برنامه درسی، پیشرفت‌گرایی، نظریه انتقادی، نظریه انسان‌گرایی عقلانی

بررسی سازواری مدعای نظریه‌های رقیب برنامه درسی برای ... / ۱۹

مقدمه

طالبانیزم به نام اسلام ممانعت نمود.^۱ در میان متفکران معاصر نیز حائری یزدی از ترمیم سالاری دینی مبتنی بر باور مالکیت مشاع حمایت می‌کند که به زعم وی دارای امتیازاتی نسبت به دموکراسی غربی نیز هست (حائری یزدی، ۱۹۹۵).

در تاریخ یکصد ساله ایران هم حمایت‌های صریح و اثرگذار مراجع بزرگ دینی مانند آخوند خراسانی از نهضت ضد استبدادی مشروطه گواه دیگری بر این مدعاست. این شواهد را البته نباید به منزله اجماع نظر اسلام شناسان در این زمینه دانست.^۲

اشاره به این نکته هم گرچه در کانون توجه این بحث نیست اما خالی از فایده هم نیست که به زعم نگارنده ترکیب جمهوری اسلامی یا اسلام دموکراتیک را نباید به معنای دنبال کردن ترمیم دموکراتیزه کردن اسلام تلقی گردد که نوعی اختلاط یا التقاط را تداعی می‌کند. سخن بر سر این است که اسلام در طول تاریخ با قرائت‌های متفاوت سیاسی و اجتماعی شامل طیف لیبرال تا مارکسیستی مواجه بوده است و ویژگی‌های گوناگونی در بطن و ذات آن دیده و به این دین آسمانی نسبت داده شده است.^۳ اسلام مردم سالار یا دموکراتیک هم گونه‌ای از قرائت‌های معتبر و مستند از چگونگی ورود دین به عرصه عمومی است که شواهد و قرائن درون دینی خاص خود را دارد. سیره امام علی (ع) و مضامین فراوانی که آشکار کننده اندیشه‌های سیاسی امام - به طور مثال در عهدنامه مالک اشتر زمانی که به عنوان والی مصر منصوب شده بود است - یک نمونه قابل استناد است.^۴

برنامه درسی با نظم سیاسی اجتماعی حاکم بر جامعه نسبتی وثیق دارد. این نسبت دوسویه یا دیالکتیکی است. به تعبیر ویلفرد کار این دو قلمروها دارای بار و تأثیر تأسیسی متقابل (Mutually Constitutive Domain) است (۱۹۹۸). بنابراین کاویدن ابعاد نظریه‌های رقیب برنامه درسی که همگی مدعی حمایت از نظم سیاسی اجتماعی واحدی با نام مردم سالاری هستند، با هدف آزمون مدعای آنها، ضروری است. این ضرورت متکی بر این فرض است که در جامعه دینی حال حاضر ما نیز مردم سالاری می‌تواند به عنوان نظم مرجح مد نظر باشد. این ترجیح در بخش نخست مقاله بررسی شده است و در بخش‌های بعدی بر اساس طرح دیدگاه یا قرائتی مشخص از مردم سالاری و لوازم تربیتی آن که از سوی نگارنده تبیین و تشریح می‌شود، مدعای نظریه‌های رقیب برنامه درسی مورد واکاوی قرار گرفته است.

بیان ضرورت: مردم سالاری در نظام دینی

به باور نگارنده، نظم دموکراتیک امری مطلوب و پسندیده از منظر دینی (اسلامی) است و نه مقوله‌ای یکسر غربی، بیگانه، ناهمساز با دین و در نتیجه نامطلوب. بنیانگذار «جمهوری اسلامی» ایران هم بر پایه الهیات سیاسی از نوع ادغامی خود (فراستخواه، ۱۳۸۹) با تأکید بر این مفهوم ترکیبی یگانه به عنوان یگانه نام معتبر و موجه برای نظام سیاسی در شرف تأسیس بر پایه انقلاب اسلامی، در واقع مردم سالاری دینی یا دقیق‌تر بگوییم «دموکراسی اسلامی» یا «اسلام دموکراتیک» را بنیان گذاشت و از رواج استبداد و

^۱ نماد اسلام استبدادی را می‌توان اسلام حاکم بر کشورهایمانند عربستان سعودی دانست. حاکمان این کشور در تاریخ ۱۵-۱۲-۸۹ به تاسی از ناآرامی‌هایی که در تداوم ناآرامی‌های منطقه خاورمیانه و شمال آفریقا، در مناطق شیعه نشین این کشور شکل گرفت رسماً و از زبان مراجع دینی اعلام کرد که تظاهرات و اعتراضات خیابانی با شریعت اسلام مغایرت داشته و حرام است! و بدین وسیله راه را برای سرکوب و اعمال خشونت علیه معترضان به نام اسلام باز کرده است.

^۲ امروزه حتی با تفاسیر و برداشت‌هایی از مفهوم جمهوری اسلامی مواجه هستیم که بعضاً با روح مردم سالاری که در تعبیر «جمهوری اسلامی» موج می‌زند سازگار نیست و تا آنچه پیش رفته‌اند که مواضع بنیان‌گذار جمهوری اسلامی ایران «جدلی» و صرفاً برای خاموش کردن صدای مخالفان انقلاب اسلامی به ویژه غربیان دانسته شده است.

^۳ این بیان به لحاظ معرفت شناختی نیز ماباه ازایی دارد که مورد پذیرش و تأکید نگارنده بوده است. ما به ازاء یا مدعای معرفت شناختی مورد نظر این که هیچ مشاهده یا ادراک انسانی متکی بر عینیت مطلق و معصومانه و در نتیجه قطعی نبوده، بلکه تأثیر پذیری از محتوای‌های ذهنی و پیشینه تجربی مشاهده کننده با مدرك و در نتیجه تكثر و سوپوزکنیویته در مشاهدات و ادراکات انسانی دخالت دارد. (مهرمحمدی، کثرت روش‌شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟ مقاله در دست انتشار)

^۴ مضامین انسانی و سازگار با اصول دموکراسی در عصر ما در این عهدنامه فراوان است که در منابع مختلف مورد بحث تحلیل گران حوزه علوم سیاسی و اجتماعی قرار گرفته است. طرفه آنکه انقلاب اجتماعی اخیر مصر را می‌توان رخدادی که مولود بی توجهی به مضامین بلند این عهدنامه است دانست که اتفاقاً برای حکمران مصر و چگونگی حکمرانی بر مردم این دیار انشا شده است.

نخست: با توجه به اقتضات زمانی و بیرونی که می‌توان آن را به قواعد درون دینی مانند اجتهاد پویا (یعنی توجه به عنصر زمان در استنباط حکم) که ویژه تشیع است هم مرتبط ساخت. عصر جدید، عصری است که در آن جریان آزاد اطلاعات بنیان نظام‌های اجتماعی استبدادی را سست و لرزان ساخته است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳ و خانیکی، ۱۳۸۹). در این فضا در صورت عدم رویارویی فعال جوامع با این پدیده که مهمترین وجه آن در تلاش نظام‌های آموزشی برای تربیت شهروندی (شهروند دمکراتیک) منعکس است، جریان آزاد اطلاعات می‌تواند به آشوب و آنارشسیسم انجامیده، اطلاعات انبوه در دست آحاد مردم به جای فرصت به تهدید اجتماعی یا «تبغ در دست زنگی مست» تبدیل شود. به تعبیر نگارنده اگر «شهروندی» در دستور کار قرار نگیرد، اصطلاحاً «شهروندی» رواج خواهد یافت. این عصر حاکمیت دولت - ملت‌ها را هم با مشکل مواجه کرده و نوعی سیالیت مرزهای جغرافیایی را به همراه داشته است. در این وضعیت تازه باید گفت که حفظ استقلال و استحکام جوامع و مصون ماندن آنها از آفات پدیده یا پروژه جهانی سازی در گرو پابندی آنها به آزادی و دمکراسی است. چرا که تنها در این صورت است که جاذبه‌های نظام‌های سیاسی اجتماعی دیگر رنگ می‌بازد و نظام سیاسی خودی ارج یافته، پاس داشته می‌شود. بدین ترتیب آزادی مندرج در بطن نظام‌های دمکراتیک بیش از گذشته موجبات دوام استقلال جوامع را فراهم می‌سازد.

دوم: با اتکا به این تحلیل که دمکراسی به عنوان یک شیوه زیست اجتماعی از جمله لوازم و پیش نیازهای دینداری واقعی و پرهیز از دینداری صوری و ریا محورانه است و با اقبال جامعه و به ویژه نسل جوان به دین ارتباط مستقیم دارد. در این راستا به بخشی از آنچه به بیانیه انقلاب اسلامی مشهور است و با زهم حاوی دیدگاه استاد مطهری پیرامون فلسفه و اهداف انقلاب اسلامی است می‌توان استناد نمود. او در تبیین مطالبات انقلابیون نقشی اساسی برای دموکراسی قائل می‌شود و «برچیده شدن حکومت استبدادی و برقراری نظام دموکراسی بر طبق موازین اسلامی و رسیدن به آزادی که شرط اصلی رشد و تکامل انسانی و اجتماعی است، اعم از آزادی بیان، آزادی

نمونه روشن دیگر از تاریخ صدر اسلام در اظهارات مرحوم مطهری به شرح ذیل آمده است:

روح آزادی خواهی و حریت در تمام دستورات اسلامی به چشم می‌خورد در تاریخ اسلام با مظاهری روبه‌رو می‌شویم که گویی متعلق به قرن هفدهم - دوران انقلاب کبیر فرانسه - یا قرن بیستم - دوران مکاتب مختلف آزادی خواهی - است. داستانی که جرج جرداق از خلیفه دوم نقل می‌کند و آن را با کلام امیر مؤمنان مقایسه می‌کند در این زمینه نمونه خوبی است. مشهور است هنگامی که عمروعاص حاکم مصر بود، روزی پسرش با فرزند یکی از رعایا دعوایش می‌شود، در ضمن نزاع پسر عمروعاص سیلی محکمی بگوش بچه رعیت می‌زند. رعیت و پسرش برای شکایت پیش عمروعاص می‌روند، رعیت می‌گوید پسرت به پسر من سیلی زده و طبق قوانین اسلامی ما آمده‌ایم تا انتقام بگیریم. عمروعاص اعتنایی به حرف او نمی‌کند و هر دو را از کاخ بیرون می‌کند. رعیت غیرتمند و پسرش برای دادخواهی راهی مدینه می‌شوند و یکسره به نزد خلیفه دوم می‌روند در حضور خلیفه رعیت شکایت می‌کند که این چه عدل اسلامی است که پسر حاکم، پسر مرا سیلی می‌زند و حق دادخواهی را هم از ما می‌گیرد؟ عمر دستور احضار عمروعاص و پسرش را می‌دهد، بعد از پسر رعیت می‌خواهد که در حضور او سیلی پسر عمروعاص را تلافی کند آنگاه رو به عمروعاص می‌کند و می‌گوید: «متی استعبدتم الناس و قد ولدتهم امهاتهم احرارا». از کی تا به حال مردم را برده خودت قرار داده‌ای و حال آنکه از مادر آزاد زاییده شده‌اند. با مقایسه با انقلاب فرانسه، می‌بینیم که درست همین طرز تفکر روح آن انقلاب را تشکیل می‌دهد. از جمله این اعتقاد که «هر کس از مادر آزاد زاییده می‌شود، بنابراین آزاد است» از اصول اساسی انقلاب فرانسه به شمار می‌رود.» (۱۳۵۸).

ما در این نوشتار بر این نسبت یا سازگاری میان اسلام و دمکراسی تأکید داریم. گرچه دو نسبت دیگر یا دو منطق دیگر هم برای حمایت آموزش و پرورش در نظام اسلامی از آرمان مردم سالاری متصور است. این نسبت‌ها نیز به اختصار مورد بررسی قرار می‌گیرند:

«لیبرال دمکراسی» یا «سوسیال دمکراسی» فهم شود. از دیگر سو، در بحث مربوط به امکان پذیری علم و فناوری دینی (بومی) چنین نتیجه گرفته شده است که علم دینی (بومی) طبق تعریف علم مدرن معنای محصلی ندارد، اما فناوری بومی یعنی متکی به ارزش‌ها و فرهنگ‌های متنوع کاملاً معنا دار است (مثلاً نگاه کنید به: علی پایا، مقاله منتشر نشده). او در ادامه برخی علوم اجتماعی را واجد ویژگی‌های فناورانه دانسته و توصیه می‌کند که آنها را «تکنولوژی‌های اجتماعی» بنامیم. از این بحث آنگاه نتیجه‌ای به شرح ذیل می‌گیرد که با بحث در این مجال کاملاً سازگار است:

«از آنجا که جوامع مختلف به واسطه برخورداری از فرهنگ‌ها و نظام‌های ارزشی متفاوت و تجربه‌های زیسته متنوع و نیز حضور در جغرافیاهای غیر یکسان، با هم تفاوت‌هایی دارند، تا آنجا که به تنظیم روابط میان آنان و اعمال کنترل مناسب بر این روابط مربوط می‌شود می‌توان و باید از تکنولوژی‌های بومی (یا دینی، بسته به موقعیت نظام‌های ارزشی) بهره گرفت. به همین اعتبار سخن گفتن از یک مدل مدیریت جوامع اسلامی تحت عنوان «دموکراسی اسلامی» معنادار است و می‌تواند (به شرط کارآمدی مدل) در جهت اعتلای جامعه و شکوفایی ظرفیت‌ها و تسهیل روابط نقش مؤثری ایفا کند».

دیدگاه مردم سالاری اسلامی حائری یزدی، که پیشتر نیز بدان اشاره شد، قرائت قابل اعتنا (و نه البته غیر قابل نقد) دیگری از مردم سالاری است که با تکیه به فلسفه اسلامی، اندیشه سیاسی در اسلام را به گونه‌ای تبیین می‌نماید که در آن حکومت یک نمایندگی و وکالت از سوی مالکان حقیقی که شهروندان هستند بیش نیست. (میرموسوی، ۱۳۹۰).

این تکثر و گشودگی معنا شناختی در عین حال که امری پسندیده است و به جوامع مختلف اجازه می‌دهد قرائت‌های متناسب با بوم و فرهنگ خود را در دستور کار قرار دهند، اما مایه شور بختی نیز بوده است. چرا که بسیار مشاهده شده است که حکومت‌های تمامیت خواه و دیکتاتور نیز بعضاً به نام دمکراسی به شکل بومی آن فجایع فراوانی را مرتکب شده‌اند و در پس این نام چهره کریه خود را پنهان

قلم، آزادی اجتماعات همراه با امنیت واقعی، قضایی و اجتماعی و بدون دخالت مزاحمت‌های رنگارنگ دستگاه‌های انتظامی» (یادداشت‌های استاد مرتضی مطهری)، را در رأس «هدف‌ها و آرمان‌های نهضت» قرار می‌دهد. این همه تأکید و تصریح مشخص بر دموکراسی و آزادی‌های دموکراتیک البته بدین معنا نیست که استاد آرمان‌های انقلاب اسلامی را صرفاً در دموکراسی‌خواهی خلاصه کند و مطالبه دیگری به جز آزادی نداشته باشد. بلکه استاد مطهری «اجرای دقیق تعلیمات اسلامی» را هم جزو اهداف و آرمان‌های نهضت اسلامی برمی‌شمارد، در عین حال تأکید و تصریح می‌کند که «اجرای همه این خواسته‌ها، فرع بر این است که اولین خواسته اجرا شود، بدون آن هیچ چیز دیگر عملی نیست و اگر عملی شود مانند همیشه جز صورت‌سازی و فریب و اغفال نخواهد بود.» (یادداشت‌های استاد مرتضی مطهری، ص ۲۰۳). از این بیان برخی چنین برداشت کرده‌اند که «اجرای دقیق تعلیمات اسلامی»، «از بین بردن کانون‌های تخدیر و فساد اخلاق»، «اجرای برنامه اقتصادی نوین» که آن‌ها را جزو هدف‌ها و آرمان‌های انقلاب اسلامی معرفی می‌کند، همگی «فرع» بر یک هدف و آرمان محوری به نام «برقراری نظام دموکراسی» است (تاجزاده، ۱۳۸۹). گرچه مطهری (علی) این تفسیر را افراطی ارزیابی کرده است و اظهار می‌دارد که «آیت‌الله مطهری هیچ‌گاه آزادی و دموکراسی را یگانه ارزش یا ارزش برتر نمی‌دانند و تعبیر «برقراری نظام دموکراسی بر طبق موازین اسلامی» را به کار می‌برند» (مطهری، ۱۳۸۹). از این پاسخ هم باز چنین بر می‌آید که از نظر ایشان قرائتی از اسلام بناست تا عهده‌دار تأسیس نظام حکومتی شود که متلائم با اصول و آزادی‌های دموکراتیک است که پیشتر بدان‌ها اشاره شد. خوشبختانه در مبانی نظری «سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» نیز «مردم سالاری دینی» به عنوان یکی از مبانی سیاسی نظام، که در طراحی نظام تربیتی باید مطمح نظر باشد، پذیرفته شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

دموکراسی، البته به عنوان یک برساخته اجتماعی طبق تعریف با انواع و اقسام یا قرائت‌ها و روایت‌های گوناگون روبه‌رو بوده و باید هم باشد. این مفهوم نباید در قالب یگانه

در نظریه‌های هنجاری برنامه درسی به مواردی بر می‌خوریم که در عین تضاد و تقابل همه با صراحت مدعی یک چیزند. مطلوبیت نظم دمکراتیک و رسالت نظام آموزشی به عنوان تربیت انسان‌هایی که بتوانند جامعه دمکراتیک را پایه‌گذاری نموده و استمرار بخشند یا به نوعی هدف تربیت شهروند دمکراتیک را تعقیب می‌کنند. در این جا ۳ نظریه مشهورتر را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

نظریه نخست، نظریه انسان‌گرایی عقلانی (Rational Humanism؛ آیزنر، ۱۹۹۴) است. از این نظریه با عناوین دیگری مانند عقل‌گرایی آکادمیک (Academic Rationalism؛ آیزنر، ۱۹۷۸) یا تعلیم و تربیت لیبرال (Liberal Education؛ آدلر، ۱۹۸۹) نیز نام برده شده است. بر اساس این نظریه، استقرار تنها یک برنامه درسی واحد و عاری از تنوع برای همه که معرف همان آموزش و پرورش بی طبقه است، پیش‌نیاز جامعه بی طبقه، عادلانه و دمکراتیک است یا جامعه دمکراتیک تنها از این طریق پی ریزی می‌شود. لذا همه دانش‌آموزان باید در معرض برنامه‌های درسی با کیفیت‌الایی قرار بگیرند که در گذشته غیر دمکراتیک یا پیشینه طبقاتی جوامع یا جوامع طبقاتی و ناعادلانه موجود، ویژه نخبگان و رهبران جامعه در نظر گرفته شده است. به دیگر سخن، چون در نظام دمکراتیک همه باید بتوانند در رهبری جامعه و تعیین سرنوشت خود و جامعه ایفای نقش واقعی بکنند، نیازمند چنین تربیت (برنامه درسی) هستند. در غیر این صورت ایفای نقش آنان چه بسا مخرب بوده، نماد «اشرار سالاری» (Monocracy)، نه مردم سالاری، به حساب آید (آدلر، ۱۹۸۹). به بیان زیبا و برانگیزاننده همین معنا را می‌توان بدین صورت بیان کرد: «بهترین برنامه که روزگاری صرفاً متعلق به بهترین‌ها بود، اکنون بهترین تعلیم و تربیت برای همگان است» (The best education for the best, is the best education for all؛ هاجینز، به نقل از آدلر در طرح برنامه درسی پادیا، ۱۹۸۲).

کرده‌اند. بنابراین لازم است ضمن صحنه گذاشتن بر گونه‌گونی و تکثر معنا و مفهوم، در هنگام مواجهه با دمکراسی حداقل‌هایی^۵ را نیز مد نظر داشته باشیم که با اتکا بر آنها بتوان برخی مدعاهای دمکراتیک را باطل و ناسازگار اعلام کرد و بدین ترتیب از مواجهه نومی‌نالیستی با مفهوم دمکراسی و تبدیل شدن آن به یک مفهوم مطلقاً نسبی و دل‌خواهانه جلوگیری کرد.^۶ ویلفرد کار هم آنگاه که درباره مورد مناقشه بودن مفهوم دمکراسی بحث می‌کند (۱۹۹۸) در این زمینه بیان روشنی دارد. او تصریح می‌نماید که «مفاهیم مورد مناقشه همواره دارای یک جوهر غیر قابل مناقشه هستند که سبب می‌شود تفاسیر رقیب از معنای آن، تفاسیر رقیب از یک چیز واحد باشند».

اکنون با توجه به مباحث فوق و مدلل ساختن تلائم منظر دینی (اسلامی) با مردم سالاری، به بحث اصلی مقاله که نظریه برنامه درسی (تعلیم و تربیت) متلائم با تکوین و تکامل ساخت و بافت دمکراسی در جامعه را در کانون توجه قرار می‌دهد پرداخته می‌شود. این بررسی با اتکا به روش پژوهش موسوم به جستار نظر ورزانه که گونه‌ای از پژوهش فلسفی شناخته شده، انجام گرفته است (شورت، ترجمه مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۸۶). نگارنده به ۵ رهنمودی که در جریان انجام این پژوهش باید مورد توجه قرار گیرد (شورت، ترجمه مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۸۶) پایبند بوده است و بر همین اساس، مباحث این نوشتار می‌تواند مورد ارزیابی قرار گیرد.

نظریه‌های برنامه درسی

آرمان مردم سالاری، مانند هر آرمان دیگر اجتماعی، پیش از هر چیز باید در نظام تعلیم و تربیت تجلی یابد. پس فلسفه‌های تعلیم و تربیت متناظر با این آرمان مورد نیاز است. ما در این بحث با توسع بخشیدن به مفهوم نظریه هنجاری برنامه درسی، آن را معادل فلسفه تعلیم و تربیت قلمداد می‌کنیم.

^۵ این حداقل‌ها بر پایه نظریه «کنش فکورانه» که مبنای نظری قابل دفاع در این نوشتار دانسته شده است در ادامه توضیح داده خواهد شد.
^۶ مثال‌های فراوانی را از اینکه چگونه دیکتاتورهای به اصطلاح مارک دار جهان مدعی راهبری دمکراتیک جامعه بوده‌اند، می‌توان ارائه کرد. مثلاً حسنی مبارک دیکتاتور مخلوع مصر به عنوان رهبر «حزب دمکراسی ملی» در مصر قدرت را در دست داشته است!!

تربیت تجویزی و تحمیلی (استبداد زده) انسان‌های دارای منش و قابلیت‌های دمکراتیک به دست نمی‌آیند. برعکس روح و هویت استبدادی در سایه برنامه درسی دارای چنین خصوصیتی در آنها شکل می‌گیرد. جز این انتظار داشتن خلاف عقل و منطق است چون تجربه زیسته مخاطبان مغایر یا معارض با آن است. پس بنا به قول دیویی، باید این شعار با چشم انداز را سرلوحه کار تربیت و معیار مطلوبیت مدرسه دانست که مدرسه به عنوان مردم سالاری در مقیاس ریز یا مینیاتوری (school as a miniature democracy) عمل کند و از جمله دانش آموزان در تمام تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه سهیم باشند و در معرض مجموعه تصمیماتی که دیگران به جای آنها و برای آنها اتخاذ کرده‌اند، قرار نگیرند. دیویی در کتاب دمکراسی و تعلیم و تربیت خود همین معنا را تصریح کرده، می‌گوید:

«ما هرگز به شکل مستقیم به کار تربیت نمی‌پردازیم. بلکه این مهم را به شکل غیر مستقیم و با استفاده از محیط به انجام می‌رسانیم».

نظریه سوم، نظریه انتقادی (Critical Theory؛ آیزنر، ۱۹۹۴) است. از این نظریه نیز با عناوین دیگری مانند بازسازی گرای اجتماعی (Social Deconstructionism؛ شوبرت، ۱۹۹۶)، تغییر اجتماعی (Social Change؛ میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۷) و مقابله با نظم حاکم (Confronting the Dominant؛ بولوتین ژوزف و دیگران، ۲۰۰۰) نیز نام برده شده است. طبق این نظریه، برنامه درسی نظام‌های آموزشی ذاتاً در خدمت منافع طبقه حاکم هستند و به شکلی مضمحل و نامحسوس اما مؤثر در جهت باز تولید و استمرار نظم ناعادلانه و غیر انسانی حاکم بر آن گام بر می‌دارند. برای دستیابی به جامعه دمکراتیک باید دانش‌آموزان را با روحیه انقلابی تربیت کرد که بتوانند با تمسک به آگاهی انتقادی این وضعیت را چنان که هست دریابند و بشناسند، سپس منشأ تغییر و تحول اساسی در نظم سیاسی اجتماعی جامعه خود برای محو ساختارهای غیردمکراتیک شوند.

این یعنی دستیابی به فرصت برابر آموزش و یادگیری به شکل کیفی که شکل مطلوب و خواستنی این آرمان است. مدافعان این نظریه بر این باورند که در حال حاضر، برابری فرصت‌های آموزشی در جوامعی هم که تحقق یافته است از نظر کمی بوده، فلذا باید پروژه‌ای ناتمام شناخته شود. چنین رویکردی به برنامه‌های درسی می‌تواند این خلأ را برطرف سازد. همچنان که که ذیل این دیدگاه اشاره شد، برنامه‌های درسی یکسان و یکنواخت ((General and uniform هستند و توجه به تفاوت‌های فردی تقریباً محلی از اعراب نخواهد داشت.^۷ آموزش تخصصی به همین اعتبار مردود شناخته می‌شود و تأکید و تمرکز آن بر پرورش ظرفیت‌های بالقوه عقلانی (ذهنی) است. وجه لیبرال خوانده شدن این نوع تعلیم و تربیت هم در همین نکته باید جستجو شود.^۸ خلاصه محوریت داشتن دمکراسی در این نظریه برنامه درسی تا آنجاست که آدلر تصریح می‌نماید که طرح برنامه درسی پادیا را به دو نفر و آن هم به خاطر تعهدشان نسبت به دمکراسی تقدیم کرده است، یعنی به دیویی و هاجینز (آدلر، ۱۹۸۹).

نظریه دوم، نظریه پیشرفت‌گرایی یا پیش‌روندگی (Progressivism) است. از این نظریه با عناوین دیگری مانند (تجربه‌گرایی Experientialism؛ شوبرت، ۱۹۹۶)، مردم سالاری در اندیشه و عمل (Deliberating Democracy؛ بولوتین ژوزف و دیگران، ۲۰۰۰) و شهروند دمکراتیک (Democratic Citizenship؛ میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۷) نام برده شده است. نظریه پیشرفت‌گرایی بر این فرض استوار است که در تربیت اساساً تجربه اصل است یا برنامه درسی چیزی جز تجارب کسب شده از محیط نیست (آیزنر، ۱۹۹۴). تجربه دمکراسی در مدرسه و در مقیاس کوچک لازم است. مدرسه و کلاس درس لابراتوار یا آزمایشگاه مردم سالاری هستند (بولوتین ژوزف و دیگران، ۲۰۰۰) و یادگیری توانمند (شوبرت، ۱۹۹۶) حاصل از تجارب زیسته ناشی از فرهنگ و فضای حاکم بر مدرسه حرف اول و آخر را در تربیت می‌زند. جنبه سلبی و انکاری این دیدگاه را می‌توان چنین بیان نمود که از یک تعلیم و

^۷ مثلاً مورتیمر آدلر طراح برنامه درسی مشهور با عنوان «طرح برنامه درسی پادیا»، تنها در درس زبان خارجی حق انتخاب برای دانش‌آموزان قائل است.

^۸ کتاب «بازآفرینی ذهن» یکی از جدیدترین آثاری است که عنوان برگزیده شده برای آن کاملاً با متن که بحث درباره تعلیم و تربیت لیبرال است سازگار است.

در نگاه اول کدام نظریه هنجاری را باید پذیرفت و مبنای کار تربیت دمکراتیک (شهروند دمکراتیک) قرار داد؟

نقد و ارزیابی نظریه‌های سه‌گانه را از نظریه انتقادی آغاز می‌کنیم. به زعم نگارنده، این نظریه در مقیاس خرد (کلاس درس) و به شکل غیر رسمی می‌تواند قابلیت اجرایی داشته باشد. اما در مقیاس کلان و به عنوان یک نظریه فراگیر، برنامه درسی و قرار گرفتن آن در متن نظام آموزشی رسمی و نهاد مدرسه، که موضوع بحث این نوشتار است، به هیچ روی قابلیت اجرایی یا ظرفیت تحقق ندارد. چرا که هیچ نظام تعلیم و تربیتی، که وجود و بقای خود را مدیون نظام سیاسی اجتماعی حاکم است و به عنوان یک زیر نظام از نظام سیاسی اجتماعی عمل می‌کند، نمی‌تواند رسماً فلسفه‌ای را سرلوحه برنامه‌ها و فعالیت‌های خود قرار دهد که نفی و اسقاط همان نظام را در سر می‌پروراند. تاریخ تعلیم و تربیت شاهد کوشش‌های چندانی در این سطح نبوده است و تنها شاید بتوان از تلاش‌های پائولو فریره (Paulo Freire) که مدتی عهده‌دار مسئولیت آموزش و پرورش شهر محل سکونت خود را برعهده داشت نام برد که تلاش نافرجامی برای جاری ساختن این نظریه در نظام تعلیم و تربیت بزرگسالان را ساماندهی کرد. اما هنری ژيرو (Henry Giroux) - که یکی از صاحب نظران مشهور دیگر متعلق به این نحله است - ورود فعال معلم به عرصه حیات اجتماعی و پایان بخشیدن به بی‌عدالتی‌ها را با نشان دادن حساسیت نسبت به فرهنگ‌های مختلف دانش‌آموزان مطرح ساخته است که معرف نگاه واقع بینانه تر و در سطح خرد است (۱۹۹۴). به عبارت دیگر، این معلم است که باید کنش دمکراتیک داشته باشد و به تظاهرات فرهنگی گروه‌های مختلف دانش‌آموزی در برابر برنامه درسی که در صدد محو خرده فرهنگ‌ها و حاکمیت فرهنگ طبقه حاکم است واکنش معقول و همدلانه، و نه تحقیرآمیز و سرکوبگرانه، نمایان سازد. ژيرو، معلم با این ویژگی را روشنفکر عمومی (Public intellectual)، فردی که دغدغه‌ها و دل مشغولی‌هایش فراتر از حوزه تخصصی و دیسیپلینی‌اش رفته و شأن مصلح اجتماعی را برای خود متصور است، می‌نامد و

رویه آموزشی و تربیتی او را چون متعرض موضوعات و ابتلائات عام اجتماعی نیز می‌داند. البته توأم با مخاطرات ارزیابی می‌کند. وی از تعبیر یا «اهتمام توأم با خطر به امر آموزش و تربیت (Pedagogy of Risk)» استفاده می‌کند تا نشان دهد که دنبال کردن این رویه یا اجرای منویات نظریه انتقادی در سطح خرد هم به هر حال عاری از خطر نیست و ممکن است به اصطلاح برای معلم عامل به این رویه، گران هم تمام شود.

دومین نظریه ای که در پاسخ به این سؤال مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، نظریه انسان‌گرایی عقلانی است. به باور نگارنده، استدلال این نظریه پردازان از جهاتی درست و قانع کننده به نظر می‌رسد. یعنی بهترین برنامه درسی (تعلیم و تربیت) را برای همه تدارک دیدن و اعطای فرصت برابر به همه دانش‌آموزان، فرصتی برخوردار از بالاترین کیفیت که زمانی تنها ویژه برگزیدگان بوده است. اما از سوی دیگر، این استدلال چون به نادیده انگاشتن تفاوت‌های فردی و جاری ساختن آنها در برنامه درسی می‌شود، با مشکلات عدیده از منظر تربیت شهروند دمکراتیک و اعطای شایستگی‌های شهروندی به دانش‌آموزان روبه‌رو می‌شود. یعنی این نظریه گرچه مقدمه معقول و قابل دفاعی را عرضه نموده، اما نتیجه‌گیری ناموجه و غیر دمکراتیک یا استبدادی برای تعلیم و تربیت به بار آورده است.

بالاخره نظریه سوم که نظریه پیشرفت‌گرایی یا پیش‌روندگی است. این نظریه که مبنای برخی از قرائت‌های نومفهوم‌گرایی و پست مدرن در دهه‌های اخیر نیز شده است (مثلاً نگاه کنید به: Doll, Jr, 2002)، مروج رویکردی به برنامه درسی است که از حیثیت دمکراتیک یا مشارکتی آشکاری برخوردار است. لذا مقرون به نتیجه تربیت شهروند دمکراتیک است. این قضاوت در صورتی قابل دفاع است که از پیشرفت‌گرایی دیوبی به غلط وادادگی در برابر خواست و تمنیات کودک (دانش‌آموز) یا قائل بودن به «حرمت در حد خرافه (Superstitious reverence)» برای او برداشت نشود. به دیگر سخن، نقش هدایتی تعیین‌کننده که او برای بزرگسالان، یعنی صاحبان تجارب پخته و سخته در فرایند تربیت قائل است، نادیده گرفته نشده است و برنامه درسی یا «پروژه‌ای مشترک» و محصول تعاملات و رایزنی‌های

دقیق‌تر درباره نظریه‌های برنامه درسی را میسر می‌سازد. یعنی نظریه‌های سه‌گانه برنامه درسی را باید از حیث استعداد یا امکان تحقق بخشیدن به این شایستگی مورد ارزیابی قرار داد تا پاسخ تفصیلی به سؤال اصلی این نوشتار، که به اجمال پاسخ داده شد، امکان پذیر گردد.

ماهیت کنش فکورانیه را چگونه می‌توان به

تصویر کشید؟

کنش فکورانیه را می‌توان یک شایستگی چهار وجهی (تصویر) که تعهد و التزام اخلاقی و انسانی به آن جان می‌بخشد معرفی کرد. منبع این التزام هم می‌تواند دین، ایدئولوژی یا عقل باشد. سایر نکات روشنگر این شایستگی به قرار زیر هستند:

- در وجه قضاوت انتقادی ملاک و معیار یا تصور یک وضع مطلوب و شناخت گزینه‌های گوناگون و معارض لازم است. ملاک و معیار برای افراد و گروه‌های مختلف از منابع مختلفی مانند دین، تجارب زیسته، عقل، شهود و تجارب بشری یا ترکیبی از آنها تأمین می‌شود

- تصمیمی که در این فرایند اتخاذ می‌شود، علی‌الاصول سنجیده بوده و منافع و مضار آن مورد توجه است. اما این تصمیم چه بسا معارض هم خواهد داشت. چرا که با ملاک‌های متفاوت می‌توان به تصمیم‌های سنجیده متفاوت رسید.

- کنش یا اقدام هم از مجاری قانونی یا با تدارک بسترهای قانونی مورد نیاز و به دور از اعمال خشونت است.

- ماهیت کنش فکورانیه دورانی و اصلاح‌شونده است. هیچ کنشی آخرین و بهترین کنش نیست. مفهوم رابطه دیالکتیکی میان عمل و اندیشه یا «پرکسیس (praxis)» در کانون توجه است.

- چرخه کنش فکورانیه می‌تواند در مقیاس فردی یا

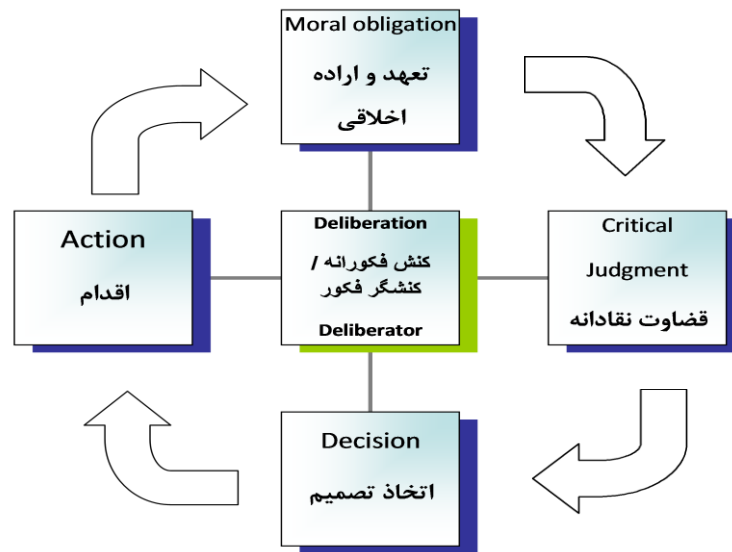
جمعی (گروهی) به اجرا گذاشته شود.

سازنده معلم با گروهی از دانش‌آموزان تلقی شود. با این تحلیل اجمالی این نظریه را می‌توان نظریه مناسب‌تر ارزیابی کرد.

در تحلیل نهایی چه می‌توان گفت؟ با تکیه بر

کدام فهم و تبیین باید قضاوت کرد؟

در این بخش نویسنده قصد دارد تا با عرضه یک مبنای نظری و اختیار آن به عنوان موضعی قابل دفاع در این عرصه پاسخی را که به اجمال پیرامون نسبت ۳ نظریه برنامه درسی با تربیت شهروند دمکراتیک داده شد با ارائه همان پرسش به یک مبنای نظری بیازماید. نویسنده با تمسک به نظریه پرکتیکال جوزف شواب و الهام از مضامین و مفاهیم آن (۱۹۶۹)، گوهر شهروندی دمکراتیک را برخوردار از نوعی شایستگی؛ ترکیبی از دانش، نگرش و مهارت؛ می‌داند که عمل فکورانیه (deliberation) نام‌گذاری شده است. بر این مبنا نظام آموزشی باید بتواند شهروندانی را تربیت نماید که deliberator یا کنشگر فکور باشند. برخی این برداشت از دمکراسی را برداشت ویژه‌ای می‌دانند و نام آن را deliberative democracy یا communicative-deliberative democracy (دمکراسی تفاهمی) گذارده‌اند و آن را به دیدگاه‌های هابرماس در این زمینه نسبت داده‌اند. (نگاه کنید به: جاویدی، ۱۳۸۴). لیکن به نظر می‌رسد که اشتراک در به کارگیری لفظ deliberation، در نظریه هابرماس و آنچه مراد نگارنده است، با یکدیگر تفاوت دارند و لذا این اشتراک را نباید معنوی قلمداد کرد. همان‌گونه که ذکر شد، کنش فکورانیه مورد توجه این نوشتار به شایستگی ویژه‌ای مربوط است که حقیقت آن را باید در نظریه شواب جستجو کرد و بیش از آنکه معرف خصلت نظم سیاسی اجتماعی مطلوب باشد، معرف خصلت آحاد شهروندان است و کنش‌وری خاصی را از سوی آنان را متضمن استقرار یا تداوم نظم دمکراتیک معرفی می‌کند. با روشن شدن ابعاد این شایستگی می‌توان معیاری در اختیار داشت که قضاوت



عملی (Practical wisdom) مبتنی می‌سازد. فرد متکی به خرد قیاسی، از قالب‌های ذهنی صلب و ایدئولوژیک جامعه را مصداق جامعه غیردمکراتیک دانسته و با رویکردی به اصطلاح غیر فکورانه درباره کلیه وقایع، مرتکب داوری پیشینی می‌شود. از سوی دیگر، فرد متکی به خرد استقرایی از قضاوت صلب و پسینی و در نتیجه غیر فکورانه از نوع استقرایی نیز فاصله می‌گیرد و هیچ موقعیت اجتماعی را مصداق کامل موقعیت‌هایی که در گذشته با آنها مواجه شده است، نمی‌انگارد. بلکه در هر موقعیت درجه‌ای از تعیین نایافتگی و میزانی از یگانگی و بی‌تایی را در مقایسه با موقعیت‌های تجربه شده سراغ می‌گیرد که مستحق و مستلزم تأمل، تصمیم و کنش فکورانه است.

جالب است بدانیم که شوآب نیز مواجهه با نا آرامی‌های دانشجویی در امریکا در دهه ۱۹۶۰ میلادی کتابی را منتشر ساخت که به زعم او بر ای رویارویی سازنده با این پدیده اجتماعی ارائه طریق نموده و راهکارهای لازم را تجویز می‌کرد (شوآب، ۱۹۶۹). او عنوان کتاب را «برنامه درسی دانشگاه‌ها و ناآرامی دانشجویی» گذاشت و بر این نکته تأکید کرد که مواجهه سازنده با این پدیده به شکل اصولی و زیربنایی منحصراً از طریق اتخاذ رویکرد «عملی» در برنامه درسی و اعطای شایستگی‌های متناظر با آن است. به بیان دیگر، او برنامه درسی را متهم نخست معرفی کرد. این سخن او در زمانی مطرح شده است که هنوز رسماً با نگارش نخستین مقاله از مجموعه مقالات «عملی»، ندای محترض بودن رشته برنامه درسی را سر ن داده بود؛ بلکه در تعقیب هدفی کاملاً سیاسی اجتماعی - درست مشاله آنچه در این مقاله استفاده شده است - ایده «عملی و شایستگی عمل فکورانه» را

اکنون باید به این پرسش پاسخ داد که اجزای اساسی تربیتی این ظرفیت یا اقتضانات تربیتی آن چیست؟ به عبارت دیگر، اگر از مجرای زیر بنایی تعلیم و تربیت باید به این مهم، یعنی استقرار نظم دمکراتیک در جامعه، نایل شویم تا دمکراسی پایدار و ریشه‌دار (grass root democracy) را تجربه نماییم، زمینه کسب چه توانمندی‌هایی را باید در نظام آموزشی تدارک دید؟

- بعد عقلانی: خرد ورزی (بلوغ فکری) به ویژه از نوع تفکر انتقادی و قدرت تحلیل موقعیت، قدرت باز اندیشی و خویش نقدی و همچنین تخیل

- بعد اخلاقی: اخلاق شهروندی شامل احساس مسئولیت نسبت به سرنوشت جمع در کلیه سطوح و ابعاد، ترجیح منافع جمع به فرد، برخورداری از جسارت عمل اصلاحی، تعهد به عمل به دور از خشونت، محترم شمردن قانون و پاسخ‌گو بودن در برابر آن، نقد پذیری

- بعد فرهنگی اجتماعی: روحیه کنش جمعی بیش از کنش فردی، احترام قائل شدن برای نظر و دیدگاه‌های مخالف، تمکین در برابر خواست و خرد جمع، برخورداری از حس تعلق (هویت) ملی در عین پذیرش هویت‌های قومی - محلی (خرده فرهنگ‌ها) و احترام به آنها، احساس مسئولیت درباره سرنوشت جمع (در سطوح محلی تا جهانی)

توضیح مهم و پایانی مربوط به شایستگی کنش فکورانه آن که به قول شوآب شخص برخوردار از این شایستگی بیش از آنکه به خرد قیاسی (Deductive wisdom) یا خرد استقرایی (Inductive wisdom) متکی باشد، رفتار خود را بر خرد

باور استوار شده است که فرایند غیر دمکراتیک تربیت را می‌توان به گونه‌ای سامان داد که از آن محصول شهروند دمکراتیک به دست آید. به بیان دیگر، انسان‌گرایی عقلاتی به شکل کاملاً مکانیکی، حال را از آینده منفک می‌کند و آینده را از امتداد حال بودن ساقط می‌سازد. البته ممکن است به درستی استدلال شود که تجربه فضا و فرهنگ برابری و به اصطلاح بدون طبقه در نظام آموزشی را باید نقطه قوتی برای این نظریه به حساب آورد. در پاسخ تأکید می‌شود که این نقطه قوت تحت تأثیر حاکمیت بلامنازع اراده و خواست دیگران و تحمیل آن بر یکایک دانش‌آموزان سریعاً رنگ می‌بازد. این نظریه، به دیگر سخن، از تقابل میان آرمان اعلام شده خود که «برنامه درسی صریح» آن است با «برنامه درسی پنهان» ناشی از اجرای برنامه درسی صریح، نمی‌تواند جان سالم به در ببرد (مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۸۷). پیام قوی برنامه درسی پنهان در ذیل چنین نظریه‌ای، پیام اطاعت و انقیاد در برابر رأی دیگران و صرف نظر کردن از عمل وفق تشخیص مصالح و علایق فردی و جمعی است که با روح تربیت دمکراتیک در تعارض آشکار است. فراتر از این، انسان‌گرایی عقلانی را از این جهت که تعبیه عقلانیت ملازم با استفاده شهروندان از «خرد استقرایی» را در کانون توجه دارد با اقتضای کنشگری فکور سازگار نیست.

بدین ترتیب باید تنها شانس برای تربیت شهروند دارای رفتار و منش دمکراتیک را برای نظریه پیشرفت‌گرایی قائل بود. در ذیل به بیان چرایی این مدعا پرداخته شده است. تعلیم و تربیت حقیقی در هر زمینه‌ای باید فرصت یادگیری دست اول متناسب با تجارب مطلوب انگاشته شده را فراهم نماید. این قاعده در ارتباط با تربیت دمکراتیک نیز صادق است و باید با تعبیه فرصت‌های فراوان کنش فکورانه دستیابی به تجارب زیسته ناشی از فراز و نشیب‌ها، خوف و رجاها، موفقیت‌ها و شکست‌ها، تلخی‌ها و شیرینی‌های مترتب بر فرایند دمکراسی را برای کودکان و نوجوانان فراهم آورد. تنها تجربه واقعی از این دست و در محیط قابل کنترل و تحت نظارت و راهنمایی مدرسه و کلاس درس است که می‌تواند پشتوانه نیل به رفتار و منش دمکراتیک باشد. این تجربه مرهون درگیر شدن واقعی در

به کار برده است. Schwab, J. (1969). College Curriculum and Student Protest. University of Chicago Press

ارزیابی نظریه‌ها

تکلیف حداقلی نظام سیاسی اجتماعی برای برخورداری از صفت دمکراتیک که پیشتر مورد اشاره قرار گرفت، از این منظر نیز باید تمهید لازم و تسهیل اعمال منویات کنشگری فکورانه توسط آحاد شهروندان جامعه در نظر گرفته شود. نظامی که صرف نظر از موقعیت اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، مذهبی و ... شهروندان، صبورانه و خویش‌دارانه امکان تعقیب این منویات را برای آنان فراهم می‌سازد. نظام سیاسی اجتماعی که چنین رفتار نکند ناگزیر جامعه را به سمت یادگیری‌های رسمی و غیر رسمی، سازمان یافته و غیر سازمان یافته‌ای سوق می‌دهد که همسو با جهت‌گیری مورد نظر نظریه انتقادی یعنی انقلاب و تغییر ساختار سیاسی اجتماعی حاکم است. چرا که با احساس قرار گرفتن در موقعیت «تضاد و تعارض (Conflict)» توسط مردم و انسداد مجاری مدنی، تلاش برای رهایی از این وضعیت با تمسک به گزینه عمل قهرآمیز و ساختار شکنانه در دستور کار قرار خواهد گرفت. فارغ از این نکته، نظریه انتقادی را باید به دلیل اتکا به «خرد قیاسی» در جهت تربیت شهروند دمکراتیک و دستیابی به جامعه دمکراتیک با اقتضای تربیت کنشگر فکور نابسند ارزیابی کرد.

از میان دو نظریه برنامه درسی دیگر، به نظر می‌رسد که نظریه انسان‌گرایی عقلانی ضمن اینکه با نیت خوب پایه‌گذاری شده است و هدف موجهی را تعقیب می‌نماید، از جمله به این دلیل که تضمین کیفیت را در گرو تساوی در فرصت‌های یادگیری می‌داند، با نادیده گرفتن یک وجه بارز انسانی از نیل به این آرمان یا تحقق شایستگی‌های مورد انتظار عاجز می‌ماند. به دیگر سخن، نظریه انسان‌گرایی عقلانی را می‌توان مصداقی از این گزاره دانست که «حسن نیت گرچه شرط لازم برای نیل به توفیق است اما هرگز نمی‌تواند شرط کافی نیز تلقی شود». فراتر از این، آنچنان که گفته شده است، با تکیه به حسن نیت می‌توان سر از ناکجا آباد نیز درآورد.^۹ انسان‌گرایی عقلانی با جداسازی تصنعی فرایند و محصول از یکدیگر، ساده‌انگارانه بر این

^۹ با الهام از این عبارت قصار در زبان انگلیسی که می‌گوید «سنگ فرش جهنم از حسن نیت است». (the road to hell is paved with good intentions)

در تصمیمات و اقدامات پیشین و تلاش برای اتخاذ تصمیمات مناسب‌تر با توجه به تمام عوامل حاضر در موقعیت، از فرصت‌های دیگری است که هنر می‌تواند برای جریان تعلیم و تربیت به ارمغان آورد که برای نیل به تربیت شهروند دمکراتیک کاربرد فراوان دارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

به گمان برخی صاحب نظران اتفاقاً دلیل اینکه هنر چندان از سوی حاکمان خود کامه مورد توجه قرار نمی‌گیرد همین معناست که عمل هنرمند تشویق به دیدن واقعیت‌ها به صورت‌های غیر کلیشه‌ای می‌نماید و موجب ارتقای سطح آگاهی و هوشیاری جامعه می‌شود:

«شاید با بازیابی تخیل بتوانیم شاهد کاسته شدن از بی حسی و وادادگی اجتماعی که اکنون در پیرامون خود می‌بینیم باشیم و این حس که می‌توان برای صداقت و انسانیت کاری انجام داد در ما احیا شود. من در تکاپوی دستیابی به معنایی از تخیل هستم که با دغدغه اخلاقی همراه است... دغدغه‌ای که وجه اجتماعی دارد و به جامعه‌ای که باید شکل بگیرد و ارزش‌هایی که باید در آن جاری باشند مربوط است. توجه من معطوف به اهمیت آگاهی سراسری است، هشیاری نسبت به آنچه باید در جهان وجود داشته باشد» (گرینی، ۱۹۹۵).

پائولو فریره - که البته نماینده دیدگاه یا نظریه انتقادی است - را نیز می‌توان دارای دیدگاهی مشابه در این زمینه خاص دانست. چرا که او اساساً پیش نیاز «تفکر انتقادی»، در برابر «تفکر خام (Naïve thinking)»، را مستلزم دیدن واقعیت به شکل سیال و تغییر پذیر یا تصور واقعیت از نوعی دیگر می‌داند که ستم دیدگان از آن بی بهره‌اند و به همین دلیل شرایط ستم دیدگی برای آنان استمرار می‌یابد (فریره، ۱۹۷۰). جالب است بدانیم که مایکل اپل - که او نیز مانند فریره به نحله انتقادی از حیث تفکر و نظریه برنامه درسی متعلق است - در اثر مشترک خود با جیمز بین (از شارحان اندیشه برنامه درسی دیویی) با بین (۱۹۹۳) هم آوا شده است و از جمله ویژگی‌های بارز مدارسی را که در آنها سلوک دمکراتیک جریان دارد، اجرای برنامه‌های درسی تلفیقی مضمون محور (Thematic) معرفی می‌کند (اپل و بین، ۱۹۹۵).

فرایندهایی است که مبتنی بر گفتگوی آزاد میان عناصر ذی نفع، تصمیم‌گیری مشارکتی عقلانی و بر پایه اقتناع، آزمون راه‌حل‌های موفق انگاشته شده، درگیری جدی با حل مسأله و در یک کلام تمرین ایفای نقش در تعیین سرنوشت خویش و دیگران است. این رخدادها در چارچوب اندیشه پیشرفت‌گرایی و موازینی مانند موضوعیت قائل شدن برای تجربه‌آنی یادگیرندگان به شکل فردی و جمعی در شناسایی مسائل یا موضوعات یادگیری، مسأله محور دیدن برنامه درسی، تعیین تکالیف یادگیری فردی و جمعی، تأکید بر تفکر و اندیشه ورزی و بالاخره قائل بودن به نقش سازنده، مؤثر و هنرمندانه مربیان و بزرگسالان و در یک کلام زیست مسالمت آمیز مشارکتی (peaceful participatory life) قابل دستیابی است.

از مباحث دیویی درباره دمکراسی و تعلیم و تربیت و به ویژه کتابی که او به این نام منتشر ساخته است (۱۹۱۶) این گونه استنباط می‌شود که او باور دارد که دمکراسی در یک کلام یعنی آن نظم اجتماعی که نیروی بیرونی در مهار جوامع را با نیروی درونی جایگزین می‌سازد. این اتفاق تنها در صورتی خواهد افتاد که یک نظام آموزشی ملتزم به این قاعده باشد. نگارنده نیز همسو با آنچه از دیویی نقل شد درباب هدف تربیت از منظر عمق و ژرفا معتقد است که:

هدف تعلیم و تربیت از منظر ژرفا کمک به هویت‌یابی در ابعاد مختلف مانند هویت علمی، هویت دینی است. هویت معادل مفهوم عمیق تربیت است. هویت یعنی حس عمیق یگانگی با باورها، نگرش‌ها، روش‌ها و ارزش‌ها که دارند آن را از افرادی جدا می‌سازد و به افرادی پیوند می‌زند. هویت به این معنا مساوق با تربیت است. (مهرمحمدی، مصاحبه با خبرگزاری مهر ۳-۱۲-۸۹)

علاوه بر این، تأکید دیویی بر عقلانیت هنری (Aesthetic mentality) نیز در این مقام قابل ذکر و تأمل است (هنر به عنوان تجربه، ۱۹۳۴). در کنار عقلانیت علمی و ابزاری، دیویی بر هنر و عقلانیت هنری، البته در اواخر عمر مفید علمی خود، تأکید نموده است. بدین ترتیب زمینه پرورش قدرت تخیل که می‌توان گفت مادر یا منشاء تفکر انتقادی هم دانسته شده است در این چارچوب نظری فراهم می‌گردد. همچنین قدرت نواندیشی به معنای باز اندیشی

تربیت دارای نگرش انتقادی است، با تأکید بر «عاملیت عقلانی (Rational agent)» کنشگران تغییر در استقرار نظم عادلانه اجتماعی، می‌تواند حامل روایت دیگری از نظریه انتقادی دانسته شود که به دلیل قرابت برنامه درسی منتج از آن با برنامه درسی پیشرفت‌گرایی با ایده تربیت شهروند دمکراتیک سازگار است (۲۰۰۱). او برای عاملیت تغییر با چنین کیفیتی مؤلفه‌ها یا پیش‌نیازهای شناختی، مهارتی و انگیزشی نیز قائل است که علی‌الاصول باید بتوان در سطح مدرسه و کلاس درس و به شکل غیر رسمی در تعقیب آنها بود.

بحث و نتیجه‌گیری

دمکراسی و تربیت شهروندی لازم و ملزوم یکدیگرند. دمکراسی به عنوان یک راهبرد کلان ناظر به اداره جوامع با قرائت‌ها و تفسیرهای گوناگون و البته قابل بحث و نقد مواجه است. این مقاله با بیان ضرورتی تفصیلی آغاز شد که طی آن سازگاری این راهبرد با اندیشه و تفکر اسلامی و جامعه دینی مورد بررسی قرار گرفته و قرائت اسلام دمکراتیک به عنوان قرائتی موجه، قابل دفاع و پاسخ‌گو به نیازهای عصری ارزیابی گردید. همچنین به اجمال نشان داده شد که انقلاب اسلامی ایران بر چنین قرائتی از اسلام متکی است و لذا بحث تربیت شهروندی برای نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران نیز از اهمیت و موضوعیت برخوردار می‌شود.

در بخش بعدی مقاله نویسنده در مقام جستجو برای نظریه‌های جاری برنامه درسی متناسب با تربیت شهروندی برآمده و نظریه‌های مدعی را مورد ارزشیابی و تحلیل قرار داده است. نظریه‌های مدعی با اتکا به منابع تخصصی حوزه مطالعات برنامه درسی نظریه‌های سه‌گانه عقل‌گرایی انسانی، انتقادی و بالاخره پیشرفت‌گرایی معرفی شده‌اند. سخنگویان این نظریه‌ها و تبیین‌های ارائه شده از آنها، مستقیماً از پیش‌فرض‌های مردم‌سالارانه به عنوان الگوی موجه و معقول نظم سیاسی اجتماعی سخن به میان آورده‌اند و متناسب با این پیش‌فرض، بایدها و نبایدهایی را برای نظام آموزشی و در نتیجه نظریه‌های برنامه‌های درسی ارائه کرده‌اند. ارزشیابی و تحلیل این نظریه‌ها نیازمند یک مبنای نظری است که تربیت دمکراتیک را بازتعریف نموده و بدین

اهمیت این رخداد در فرایند تعلیم و تربیت را از تعریف دیویی که تعلیم و تربیت را جریان بدون انتهای بازسازی تجربه (Reconstruction of experience) می‌داند نیز می‌توان استنتاج کرد. بر این اساس هم می‌توان نتیجه گرفت که در چارچوب این نظریه تربیتی (برنامه درسی) هیچ تصمیمی آخرین و بهترین تصمیم نیست. این درک و دریافت اگر در وجود دانش‌آموزان نهادینه شود، طبعاً یکی از زیرساخت‌های منش دمکراتیک که تحمل و بردباری و همزیستی فکورانه و به دور از خشونت را ایجاب می‌کند فراهم شده است. بالاخره همانند دو نظریه دیگر از منظر نوع عقلانیتی که با پرورش آن در دانش‌آموزان قرار است جامعه سمت و سوی دمکراتیک پیدا کند نیز به داوری درباره نظریه پیشرفت‌گرایی می‌پردازیم. این نظریه به قرینه آنچه شرح داده شد - خرد عملی که تصمیم‌گیری و عمل فکورانه معطوف به موقعیت‌های خاص را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد - قابل پشتیبانی است.

تکمله این بحث اشارتی است به دیدگاه ویژه ژيرو به عنوان نماینده دیدگاه انتقادی که قبلاً نیز توضیح داده شد. این اشارت بدان جهت لازم است که او معتقد است که مسأله دمکراسی باید از طریق تعلیم و تربیت و آن هم با ایفای نقش محوری توسط معلم در سطح خرد، به عنوان روشنفکر عمومی، حل و فصل شود. این راه حل بسیار به راه حل پیشرفت‌گرایی نزدیک است. در واقع او با دعوت از معلمان به ایفای نقش انتقادی نسبت به برنامه درسی تجویز شده و توصیه به آنها از جمله به مرکز زدایی (Decentring) از آنها می‌خواهد که زمینه مشارکت فعال دانش‌آموزان در تعیین اهداف یادگیری، انتخاب دروس و برخورداری آنها از تشکلهای مستقل از جمله انتشار روزنامه‌های آزاد را فراهم کنند. او بدین ترتیب دانش‌آموزان را دعوت می‌نماید تا در فرایند یادگیری خود عاملیت (agency) داشته، به یادگیری جمعی، کنش مدنی و قبول مسؤولیت اخلاقی بپردازند. ژيرو تأکید می‌کند که این گونه عاملیت ویژگی‌های فوق را از مجرای تجربه زیسته، و نه از طریق آموزش محتوی، در آنها شکل می‌دهد. به نظر می‌رسد که این رویکرد از نظریه انتقادی نیز با قرائت فکورانه از مردم‌سالاری سازگاری دارد. روی باسکار (Roy Bahskar) هم که از فیلسوفان تعلیم و

حائری یزدی، مهدی (۱۹۹۵). حکمت و حکومت. لندن، انتشارات شادی.

فراستخواه، مقصود. الهیات سیاسی ادغام شده و الهیات سیاسی تمایز یافته؛ مقایسه بازرگان و حائری، متن ویراسته مقاله چاپ شده در *مهرنامه شماره ۸*، دی ماه ۱۳۸۹.

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، *مبانی نظری سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش*، ۱۳۹۰.

شهیدی، جعفر (۱۳۷۹). *ترجمه نهج البلاغه امام علی (ع)*. شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

شورای عالی انقلاب فرهنگی، آذر ماه ۱۳۹۰. *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*.

قانون اساسی جمهوری اسلامی.

مطهری، مرتضی (۱۳۵۸). *ماهیت و عوامل انقلاب اسلامی ایران*. سخنرانی در مسجد الجواد.

مطهری، مرتضی. *بیانیه انقلاب اسلامی*. یادداشت‌های استاد مطهری. انتشارات صدرا.

مطهری، علی (۱۳۸۹). *پاسخ به نامه مصطفی تاجزاده*.

جی پی میلر (۱۳۸۷). *نظریه‌های برنامه درسی*. ترجمه: مهرمحمدی، محمود. چاپ ششم. انتشارات سمت.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). *پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه ریزی درسی: نظریه عمل‌گرای شواب*. فصلنامه *نوآوری‌های آموزشی*. سال اول، شماره ۱.

مهرمحمدی، محمود. *مصاحبه با خبرگزاری مهر*، ۱۳۸۹/۱۲/۳.

مهرمحمدی، محمود. *مفهوم و مدل‌های انقلاب آموزشی در عصر اطلاعات و ارتباطات*. سخنرانی ارائه شده در سومین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی، ۱۳۸۲.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). *تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درس‌های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر*. فصلنامه *تعلیم و تربیت*. شماره ۱۰۵.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). *کندوکاو در ترجیحات روش‌شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در ایران*. *نوآوری‌های آموزشی*، ویژه نامه *نوآوری در روش‌شناسی پژوهش*. سال ششم، شماره ۲۱.

ترتیب ملاک‌های لازم را در دسترس قرار دهد. تربیت دمکراتیک یا شهروندی تربیتی دانسته شده که به تأسی از شواب، گوهر آن ظرفیت یا قابلیت عمل فکورانه در ابعاد فردی و اجتماعی است.

بخش اصلی و نهایی مقاله به امر ارزشیابی و تحلیل میزان همسویی پیش‌فرض‌های مردم‌سالاری نظریه‌های سه‌گانه برنامه درسی با قرائت یاد شده از دمکراسی و به دنبال آن ارزشیابی میزان هماهنگی راهبردهای تربیتی آنها با تحقق قابلیت کلیدی کنش فکورانه در دانش‌آموزان اختصاص دارد. حاصل نگاه نویسنده از این منظر به نظریه‌های سه‌گانه تشخیص‌ناپسندگی نظریه‌های انسان‌گرایی عقلانی و انتقادی از یک سو و بسندگی یا پاسخ‌گویی نظریه پیشرفت‌گرایی از سوی دیگر است. نگارنده این کوشش را از آن جهت که توجه اندیشمندان تربیتی و همچنین سیاست‌گذاران نظام آموزشی در جمهوری اسلامی ایران را به مبحثی مهم، حساس و در عین حال مورد کم‌مهری واقع شده جلب نموده و می‌تواند مشوق پژوهش‌های بیشتری در این عرصه باشد، گامی به جلو ارزیابی می‌کند. همچنین، ارائه تبیین تازه از مفهوم تربیت شهروندی همراه با قابلیت‌های خرد و کلان تربیتی می‌تواند دستاورد قابل ملاحظه و نیازمند تأملی در این جهت معرفی شود.

منابع

پایا، علی. *گفت و گو درباره روشنفکری دینی*. پایگاه اینترنتی جامعه‌شناسی ایران، ۲۲ دی ماه ۱۳۸۵.

پایا، علی. *ملاحظات نقادانه درباره دو مفهوم علم دینی و علم بومی*. مقاله منتشر نشده.

تاجزاده، مصطفی (۱۳۸۹). *نامه به علی مطهری*.

جاویدی کلاته، طاهره (۱۳۸۴). *فلسفه تربیتی دمکراتیک در جمهوری اسلامی ایران و دلالت‌های آن برای برنامه درسی دوره متوسطه*. رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه تربیت مدرس.

خانیک، هادی (۱۳۸۹). *جهانی به همین نزدیکی*. *آیین: ماهنامه پژوهشی، تحلیلی، اجتماعی*. شماره ۳۴ و ۳۵. ص ۶-۷.

Freire, P.(1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York.

Giroux, H.(1994). *Teachers, Public Life and Curriculum Reform*. Peabody Journal of Education. Vol. 69, No. 3, Pp 35- 47.

Greene, M.(1995), "Imagination, Community, and the School," in *Releasing*

the Imagination: *Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schubert, W.H.(1996). *Perspectives on Four Curriculum Traditions*. Educational Horizon, Vol.74, No.4 Pp 169 -176

Schwab, J. (1969). *The Practical: A Language for Curriculum*. School Review, Vol.78, No.1. Pp 1-23

مهرمحمدی، محمود، حسین اسکندری، علی سعیدی رضوانی، مهram (۱۳۸۷) متن منتشر شده مذاکرات نشست علمی ماهانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۸.

مهرمحمدی، محمود. کثرت روش شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟ مقاله در دست انتشار. میرموسوی، سید علی (۱۳۹۰). فروگاهی حاکمیت به مالکیت. *مهرنامه: ماهنامه علوم انسانی*، شماره ۱۳، تیر ماه ۱۳۹۰. ص ۲۱۶ - ۲۱۴.

Adler, M.J. (1983). *Paideia Problems and Possibilities: A Consideration of Questions Raised by Paideia Proposal*. Macmillan Publishing Company, N.Y.

Adler, M.(1989). *Great Books, Democracy and Truth*. Educational Studies, 19: 3, p. 290 — 302.

Apple, M. and Beane, J.(1995)(Eds.). *Democratic Schools*. ASCD; Alexandria, VA.

Bahskar, Roy. *Dialectic: The Pulse of Freedom* (DPF, 2008)

Beane, J.(1993). *A Middle School Curriculum*. Columbus, Ohio. National Middle School Association

Bolotin Joseph, P. et al.(2000). *Cultures of Curriculum*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

Carr, Wilfred (1998). *The curriculum in and for a democratic society*, *Pedagogy, Culture & Society*, 6:3, 323 - 340

Dewey, J. (1916 /1997). *Democracy and Education*. The Free press

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Minton, Balch, N.Y.

Doll Jr. W.E. and Gough, N. (Eds.)(2002). *Curriculum Visions*. Peter Lang, N.Y.

Eisner, E.(1978). *Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Second Edition. Macmillan Publishing House, N.Y.

Eisner, E. (1994). *Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Third Edition. Macmillan Publishing House, N.Y.