

بازبینی روایت جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی از منظر درون تعلیم و تربیتی اشکال (بازنمایی) دانش*

دکتر محمود مهرمحمدی^۱

چکیده

پژوهش حاضر از منظری درون تعلیم و تربیتی، موضوع جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. نگاه درون تعلیم و تربیتی در صدد پاسخ با این پرسش است که آیا می‌توان به طور مستقل از برنامه‌های درسی جهانی، مانند اقتصاد جهانی، سخن گفت؟ این پرسش با تمسک به نظریه کثرت شناختی، پاسخ داده شده است و این پاسخ از این حقیقت حکایت دارد که برنامه‌های درسی می‌توانند و یا باید، به نقشه معرفتی جامع و واحدی متکی باشند، به طوری که با تبعیت از این نقشه، ویژگی‌های بومی و حساسیت‌های فرهنگی از میان نروند و برنامه درسی هم‌چنان بتواند به صورت محلی ارزیابی شود.

جنبه‌های محلی برنامه درسی ناظر به ابعاد محتوایی و همچنین روش و فرصت‌های یادگیری است که شاید جوهر برنامه درسی را تشکیل دهد. برای نیل به این پاسخ، نگارنده خود را ملزم می‌داند طبقه‌بندی‌های گوناگون را تشریح نماید و شبهات و پاسخ به آن‌ها را نیز مطرح می‌کند.

کلید واژه‌ها: جهانی شدن، بومی ماندن، کثرت‌گرایی شناختی، برنامه درسی

مقدمه

طرح چند نکته در طلیعه بحث ضروری است:

الف. ساخت‌شکنی متواضعانه از منظرهای گوناگون جهانی شدن:

نکته تازه و قابل تأملی در باب مفهوم‌شناسی یا منظرشناسی جهانی شدن (و البته بومی ماندن) قابل طرح است و آن اینکه مقوله جهانی شدن را می‌توان در تقسیم‌بندی کلی، از نوع «برون‌تعلیم و تربیتی» یا «درون‌تعلیم و تربیتی» برشمرد.

منظر «برون‌تعلیم و تربیتی»، منظر رایج و البته بسیار مهمی است که به دلالت‌های مثبت و منفی پدیده جهانی شدن در عرصه‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی بر تعلیم و تربیت می‌پردازد؛ اکثر قریب به اتفاق مقالات و کتاب‌هایی که در این نگاشته شده است، همین امر را نشان می‌دهند.

نگارنده مقاله، منظر «درون‌تعلیم و تربیتی» را انتخاب کرده است و تعلیم و تربیت را متغیری ثانوی که به تبع جهانی شدن در عرصه‌های دیگر حیات اجتماعی مطرح می‌شود، برنمی‌شمارد، بلکه معتقد است جهانی شدن و بومی ماندن درست به همان اندازه که در عرصه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی اصالت و موضوعیت دارد و به طور مستقل قابل بحث است، می‌تواند در قلمرو تعلیم و تربیت نیز بحث و پی‌گیری شود. بر این اساس به همان اندازه که سخن گفتن از مفاهیمی مانند: «اقتصاد جهانی و بومی»، «جامعه جهانی و بومی»، «فرهنگ جهانی و بومی» و سرانجام «سیاست جهانی و بومی» پذیرفتنی است، سخن گفتن از «تربیت جهانی و بومی» نیز قابل پی‌گیری است.

توضیح بیشتر اینکه اگر با توسعه بخشیدن به تعریف گیدنز (۲۰۰۲)، جوهر جهانی شدن را تشدید و تقویت روابط و تعاملات و در نتیجه در نوردیدن موانع و محدودیت‌های گوناگون زمانی و مکانی در برقراری ارتباط بدانیم که به اعتقاد مک لوهان زمینه تبدیل شدن جهان به «دهکده» را فراهم می‌کند، جهان هم‌چنان که ممکن است به معنای جامعه شناختی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی «دهکده» تصور شود، می‌تواند به لحاظ تربیتی نیز «دهکده‌ای جهانی» به شمار آید؛ بدین معنا که میان مرزهای جغرافیایی و آنچه در دستور کار نظام‌های تعلیم و تربیت جوامع گوناگون است، تمیز نگذاشته و با زوال یا مرگ فاصله‌های جغرافیایی در تعلیم و تربیت و مهم‌ترین مؤلفه‌های آن یعنی برنامه درسی به فضای جهانی متعلق باشد.

نگارنده در مقام حمایت از پدیده‌ای به نام تربیت جهانی یا بومی نیست. و قصد دارد تصور مفهومی «درون تعلیم و تربیتی» از جهانی شدن را مورد توجه قرار دهد که به نظر می‌رسد اگر این امر توجه پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت را برانگیزد، می‌تواند دریچه‌های تازه‌ای به روی دانش پژوهان بگشاید.

برای روشن تر شدن تفاوت میان بحث‌های «درون تعلیم و تربیتی» و «برون تعلیم و تربیتی» از جهانی شدن و بومی ماندن می‌توان به مثال «هویت جهانی» در برنامه‌های درسی که بحثی «برون تعلیم و تربیتی» است اشاره کرد نگارنده در ذیل این موضوع، به بحث درباره دلالت‌های هویتی تشدید روابط و مناسبات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی میان جوامع و انسان‌ها پرداخته می‌شود و قابلیت‌های مورد نیاز (اعم از دانشی، نگرشی و مهارتی) دانش‌آموختگان برای زیست در این شرایط تبیین می‌گردد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

مثال دیگر می‌تواند بحث جدید هوارد گاردنر در کتاب «پنج ذهن برای آینده»^۱ باشد (۲۰۰۷) که در آن به تبیین ۵ شایستگی یا ۵ «ذهن»^۲ متناسب با اقتضائات عصر جدید می‌پردازد. اما مثال جهانی شدن و بومی ماندن به معنای «درون تعلیم و تربیتی» که خواستگاه متعارف فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی ندارد، بسیار نادر است. آنچه در این مقاله با عنوان «اشکال (بازنمایی) دانش» مطرح می‌شود، می‌تواند از این نگاه تازه مثال مناسبی برای موضوع جهانی شدن در حوزه تعلیم و تربیت باشد که در ذیل بدان پرداخته شده است.

ب. پارادوکس، نعمت یا نعمت؟

موضوع جهانی شدن و بومی ماندن را باید یکی از پارادوکس‌های جدی بشر معاصر و از پارادوکس‌های آزاردهنده در سیاست‌گذاری‌های تعلیم و تربیتی دانست. هم‌چنان که پیشتر نیز گفته شد^۳ پارادوکس، معرف بن‌بستی برای اندیشه نیست، یعنی انسان متفکری که دچار تعارض

۱- Five Minds for the Future

۲- این ۵ ذهن عبارتند از:

ذهن دیسپلینی / انضباط یافته (disciplined mind)؛

ذهن ترکیب‌کننده (synthesizing mind)؛

ذهن سازنده / خلاق (creating mind)؛

ذهن اخلاقی / محترم شمرنده دیگران (respectful mind)؛

ذهن اخلاقی / نقاد و جمع‌اندیش (critical mind).

۳- سخنرانی در مراسم بزرگداشت دکتر علی‌اکبر سیف، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی،

می‌شود، راه را گم نکرده است، بلکه به عنوان عنصری اندیشمند و ملتزم به لوازم اندیشیدن خود را با چنین شرایط چالش برانگیزی رو به رو می‌بیند و باید بدان به مثابه فرصت و نعمت بنگرد.

اگر این وضعیت پارادوکسیکال، در باب جهانی شدن و بومی ماندن، امری واقعی است، نمی‌توان آن را بن بست تلقی کرد و به امید یافتن مفرّ و راه نجات، از مسیر طی شده، بازگشت، زیرا اگر نیک بنگریم و بیندیشیم، مفرّ در همین به ظاهر بن بست‌ها، پنهان شده است و باید بن بست‌ها را بردبارانه کاوید و آن را یافت.

انسان برای حل مسائل اساسی و واقعی زندگی همواره با چنین چالش‌هایی (موقعیت‌های پارادوکسیکال) مواجه می‌شود و به جای ممتنع پنداشتن اندیشه و در نتیجه امتناع از آن، باید بیاموزد که اندیشه را «ارتفاع» بخشد و آنچه را که «تفکر ترکیبی و تلفیقی»^۱ شناخته شده است، در دستور کار قرار دهد تا به نیکویی از عهده تدبیر موقعیت برآید (مارتین، ۲۰۰۷).

نگارنده در این مجال می‌کوشد در قالب فوق حرکت کند تا شاید بتواند در چارچوب پارادایم «درون تعلیم و تربیتی» برای موقعیت پارادوکسیکال، جهانی شدن برنامه درسی از یک سو و بومی ماندن آن از سوی دیگر، راه خروجی خلاق و سازنده پیشنهاد کند.

هدف و ضرورت

پس از بحث‌های مقدماتی و در مقام ذهن آزمایشی یا ذهن ورزی بر سبیل تفکر تلفیقی، این پرسش «درون تعلیم و تربیتی» را مطرح می‌کنیم که برنامه درسی چگونه می‌تواند در عین التزام به جامعیت معرفتی و پوشش دادن به کثرت معنا و شناخت، که به عنوان اندیشه جهان شمول (جهانی) قابل طرح و توجه است، به آرمان بومی بودن برنامه درسی نیز بیندیشد و به آن پایبند بماند؟

صاحب نظران متعددی درباره انواع و اشکال تعدد دانش (معرفت) سخن گفته‌اند و فهم خود را از این تنوع در قالب دسته‌بندی‌های خاص ارائه داده‌اند؛ از این میان می‌توان به دسته‌بندی هرست از اشکال دانش^۲ (۱۹۶۹ و ۱۹۷۴)، فینیکس از قلمروهای معنا^۳ (۱۹۶۴)، آیزنر از اشکال

۱- Integrative thinking

۲- Forms of knowledge

۳- Realms of meaning

دانستن^۱ (۱۹۸۵) و گاردنر از هوش‌های چندگانه^۲ (۱۹۸۳) اشاره کرد.

بدون تردید این مسئله می‌تواند یکی از مسائل اساسی قلمرو برنامه درسی شناخته شود. اگر جوهر برنامه درسی را پاسخ به این پرسش تاریخی اسپنسر بدانیم که «کدام دانش ارزشمندترین است؟»^۳ آنگاه باید بپذیریم کوشش همه کسانی که به دسته‌بندی اشکال دانش یا بازنمایی آن مبادرت ورزیده‌اند، به طور غیرمستقیم تلاش در جهت پاسخگویی به این پرسش، یعنی کمک به تعیین تکلیف شایسته برای کلیدی‌ترین پرسش برنامه درسی بوده است.

الیزابت ولنس^۴ نیز می‌گوید اشکال دانستن، معرف سازوکاری کلان برای تفکر درباره برنامه درسی است که پرسش‌های تازه‌ای را پیش روی تصمیم‌گیرندگان قرار می‌دهد (آیزنر، یادگرفتن و یاددادن اشکال دانستن، ۱۹۸۵: ۲۱۰).

بیان روزآمدتر این پرسش را می‌توان پرسش درباره اشکال متنوع دانش و دانستن دانست و به اظهار نظر فیلسوف تحلیلی معاصر، هرست، توجه کرد که «برنامه درسی چیزی جز ورود شدن به (آشنایی با) اشکال دانش یا ساختارهای شناختی نیست» (۱۹۶۹).

نظام‌های آموزشی بر این اساس، باید نسبت به تمامیت اشکال دانش احساس مسئولیت کنند و در قبال فعلیت بخشیدن به آن‌ها متعهد باشند. غفلت نسبت به هر یک از آن‌ها، به منزله معطل گذاشتن برخی ظرفیت‌های خدادادی انسان است و از رویارویی گزینشی با مجموعه ظرفیت‌ها و شایستگی‌های در دسترس انسان حکایت می‌کند که قابل دفاع نیست. این بیان به وضوح از منطقی جهانی حکایت دارد که به بوم یا فرهنگی خاص وابسته نیست. آیزنر (۲۰۰۵) از اشکال متعدد سواد^۵ سخن می‌گوید و معتقد است مدارس برای انجام دادن رسالت خود باید به این طیف از سوادها که متناظر با اشکال بازنمایی دانش است، پایبند باشند و مفهوم محدود و سستی از سواد را که معادل با داشتن توانمندی‌های پایه خواندن، نوشتن و حساب کردن است، به دلیل نابسندگی، فراموش کنند.

۱- Ways of knowing

۲- Multiple intelligence

۳- What knowledge is of most worth?

۴- Vallance

۵- Multiple forms of literacy

لازم است سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی بدانند در تلاش برای دستیابی به جامعیت محتوایی و مضمونی یا التزام به طیف حوزه‌های شناخت و گونه‌های دانستن، چگونه باید عمل کنند تا وجه بومی برنامه درسی حفظ شود و برنامه به طور کامل، رنگ و وجه جهانی و «ناکجایی» به خود نگیرد؟ به عبارت دیگر آیا می‌توان در عین التزام به اندیشه جهانی، کثرت معرفتی یا کثرت اشکال بازنمایی و دلالت تضمینی آن برای برنامه درسی مبنی بر جامعیت محتوایی و مضمونی، از برنامه درسی بومی که به فرهنگ وابسته است، نیز سخن گفت؟

پاسخ نگارنده به این پرسش مثبت است و در مقام تبیین این پاسخ دو هدف را تعقیب می‌کند؛ نخست دفاع از اندیشه کثرت معرفتی که اندیشه‌ای جهانی و معقول است، به عنوان چارچوب مفهومی برنامه درسی، و سپس روشن کردن گریزناپذیری بومی ماندن برنامه درسی در عین التزام به اندیشه جهانی.

آشنایی با مفهوم اشکال (بازنمایی) دانش

آیزنر علاوه بر این، از اشکال بازنمایی دانش^۱ سخن می‌گوید و از دیدگاه یا ایدئولوژی «کثرت‌گرایی شناختی»^۲ در حوزه برنامه درسی، حمایت می‌کند^۳ (۱۹۹۴ و ۱۹۸۲). به نظر می‌رسد این مفاهیم همپوشانی قابل توجهی دارند و این گزاره در مقام تبیین این همپوشانی، قابل دفاع است: به تعداد اشکال دانش می‌توان اشکال بازنمایی داشت؛ به دیگر سخن، وجه اساسی تمایز معرفت شناختی (شناختی) این اشکال را باید در اشکال گوناگون بازنمایی یا نظام‌های نمادینی جستجو کرد که به عنوان قالب بیان معنا در هر یک به کار گرفته می‌شوند. دانش ریاضی دارای بازنمایی یا «زبان» ریاضی، دانش تجربی دارای بازنمایی یا «زبان» تجربی، دانش تاریخی دارای بازنمایی یا «زبان» تاریخی، دانش دینی دارای بازنمایی یا «زبان» دینی و دانش هنری دارای بازنمایی یا «زبان» هنری است. بی‌جهت نیست که فینیکس نیز از «قلمروهای معنا» نام می‌برد و ترجیح می‌دهد اشکال دانش را اشکال بیان و فهم معنا معرفی کند.

آیزنر (۱۹۹۴) برای بازنمایی و وجود اشکال گوناگون آن، ۵ کارکرد را به منزله منابع معنا

۱- Forms of representation

۲- Cognitive pluralism

۳- شاید بنا بر تبیینی که در این مقاله از آن سخن به میان می‌آید، کثرت‌گرایی شناختی را نتوان یک ایدئولوژی برنامه درسی با اهداف و جهت‌گیری‌های محتوایی مصرح و مشخص شناخت.

برمی‌شمارد:

- امکان‌پذیر کردن تثبیت افکار، احساس و اندیشه‌های فرد؛
 - زمینه‌سازی برای بازنگری و بازاندیشی در ارتباط با فکر و اندیشه و احساس؛
 - زمینه‌سازی برای مبادله افکار، اندیشه‌ها و احساس‌ها با دیگران؛
 - کمک به کشف اندیشه‌ها و انگاره‌های تازه در فرایند تلاش برای بازنمایی از راه‌های گوناگون؛
 - پرهیز از محدودیت‌های ذاتی هریک از اشکال بازنمایی یا نظام‌های نمادین.
- هرست نیز در بحث اشکال دانش به منزله گونه‌های متمایز شناخت، ۴ ویژگی متمایز کننده آن‌ها از یکدیگر را برمی‌شمرد و مفهوم مورد نظر خود را بدین ترتیب تبیین می‌کند:
- برخورداری از مفاهیم کانونی معین و خاص؛
 - برخورداری از ساختار منطقی خاص (برحسب رابطه‌ای که میان مفاهیم کانونی و سایر مفاهیم آن وجود دارد)؛
 - برخورداری از شیوه‌های ویژه برای آزمون صحت و سقم دریافت‌ها و ادراکات (تجربه)؛
 - برخورداری از رویه‌های تصدیق و تکذیب عام و شفاف (در دسترس و قابل بهره‌برداری برای عموم) (۱۹۷۲).

مرور اجمالی بر برخی تبیین‌های ارائه شده از اشکال (بازنمایی) دانش یا «نقشه‌های معرفتی»

الف. فینیکس و قلمروهای معنا^۱

فینیکس که از نظریه‌پردازان متقدم برنامه‌درسی است که قلمروهای معنای شش‌گانه را به عنوان چارچوب فلسفی قابل دفاع برای برنامه‌های درسی در دوره عمومی شناسایی کرده است. هدف برنامه‌درسی از نظر او تدارک زمینه‌دستیابی متریبان به معنا در قلمروهای گوناگونی است که بشر در آن قلمروها به تولید معنا مبادرت ورزیده است. سپس فینیکس در مقام احصاء قلمروها، ۶

حوزه مستقل را شناسایی می‌کند و آن‌ها را چنین می‌نامد: نمادها^۱ (شامل: زبان، ریاضیات و سایر نمادهای غیر زبانی)، امور یا علوم تجربی^۲ (شامل: علوم فیزیکی، زیست‌شناسی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی)، زیباشناسی^۳ (شامل: موسیقی، هنرهای تجسمی، هنر حرکت و ادبیات)، اخلاق^۴، دانش فردی یا شهود^۵، قالب‌های کلان فهم^۶ (شامل: تاریخ، فلسفه و دین) (۱۹۶۴).

ب. آیزنر و اشکال دانستن^۷

آیزنر معتقد است دانستن انسان محدود به اشکال منطقی، علمی و عملی نیست؛ بنابراین باید این طیف را به طور کامل شناخت و بر مبنای شناخت جامع از اشکال، برنامه درسی را ساماندهی کرد. او بر این باور است که مدارس ما به لحاظ سنتی از این اشکال و انواع غفلت کرده‌اند و برنامه‌های درسی از جمله به این دلیل، ابعادی حذف شده غیر مدلل یا به اصطلاح پوچ دارند.^۸ اشکال دانستن از نظر آیزنر عبارتند از: زیباشناختی،^۹ علمی،^{۱۰} شهودی،^{۱۱} میان فردی،^{۱۲} حکایی یا روایی،^{۱۳} فرمال یا ریاضی،^{۱۴} عملی یا روش کاری^{۱۵} (زنجیره‌های شرط - عمل)،^{۱۶} روحانی (اعم از دینی یا غیر دینی).

-
- ۱- Symbolics
 - ۲- Empirics
 - ۳- Esthetics
 - ۴- Ethics
 - ۵- Synnoetics
 - ۶- Synoptics
 - ۷- Ways of knowing
 - ۸- Null
 - ۹- Aesthetic
 - ۱۰- Scientific
 - ۱۱- Intuitive
 - ۱۲- Interpersonal
 - ۱۳- Narrative
 - ۱۴- Formal
 - ۱۵- Practical
 - ۱۶- Spiritual

ج. هرست و اشکال دانش^۱

اشکال دانش از نظر هرست، صور متمایز قضاوت‌های عقلانی^۲ بشر یا اشکال ویژه بروز عقلانیت^۳ به شمار می‌آیند که بر مبنای ۴ معیار از یکدیگر متمایز می‌شوند؛ این اشکال همان‌گونه که پیشتر نیز اشاره شد، عبارتند از: برخورداری مفاهیم و موضوعات خاص، ساختار دانشی مستقل، شیوه‌های آزمون اعتبار دانش متفاوت، مهارت‌ها و فنون ویژه پژوهشی (۱۹۷۲).

هرست استدلال می‌کند برنامه درسی برای اینکه بتواند همه ظرفیت‌های بالقوه ذهن را پاسخ دهد، باید کلیه اشکال شناسایی شده یا ساختارهای شناختی گوناگون را مورد توجه قرار دهد؛ او ۷ یا ۸ قلمرو دانش را که معرف صور گوناگون و متمایز عقلانیت بشری هستند، تمیز داده است، این صور عبارتند از: ریاضیات، علوم طبیعی (فیزیکی)، علوم انسانی، تاریخ، دین، ادبیات و هنر، فلسفه و اخلاق (هرست، ۱۹۶۵).^۴

هرست به نیکویی به موضوع شکل‌گیری حوزه‌های دانش میان رشته‌ای نیز اشاره کرده است و در مقام دفاع از اشکال دانش اظهار می‌دارد حوزه‌های جدید میان رشته‌ای به شناسایی اشکال دانش و عقلانیت خدشه‌ای وارد نمی‌کنند، زیرا این حوزه‌ها، حوزه‌های ترکیبی و ساخت‌های درجه دوم^۵ هستند که اساساً نباید آن‌ها را با ساخت‌های نخستین که بر مبنای تفاوت‌های منطقی از یکدیگر تمیز داده شده‌اند، خلط کرد و می‌توان آن‌ها را در همان دسته‌بندی جایابی کرد (۱۹۶۹). او البته در دسته‌بندی خود تجدیدنظرهایی کرده است که از آن جمله می‌توان به تردید درباره معنادار بودن گزاره‌های دینی و همچنین توجه به مهارت‌ها یا know how اشاره کرد (۱۹۹۳).

د. گاردنر و هوش چندگانه^۶

هاوارد گاردنر روان‌شناس معاصر، برای نخستین بار در سال ۱۹۸۳ م. با انتشار کتابی با

۱- Forms of knowledge

۲- Reasoned judgment

۳- Unique expression of rationality

۴- در بازنگری خود در این اشکال اعلام می‌دارد که تاریخ و علوم انسانی از یکدیگر متمایز نیستند (۱۹۷۴).

۵- Second order constructions

۶- Multiple intelligences

عنوان «چارچوب‌های ذهن: نظریه هوش چندگانه» تلقی سنتی از هوش را به چالش طلبید. این کتاب، اثری علمی (توصیفی) در حوزه روان‌شناسی به شمار می‌آید. گاردنر با نام بردن از افرادی مانند آلبرت انیشتن (فیزیک‌دان)، ویرجینیاولف (رمان‌نویس)، ایگور استراوینسکی (موسیقی‌دان و آهنگ‌ساز)، پابلو پیکاسو (نقاش)؛ ماراٹا گراهام (متخصص کوریوگرافی و حرکات موزون)، ماهاتما گاندی (سیاستمدار و مصلح اجتماعی) و بالاخره زیگموند فروید (روان‌شناس) این پرسش را مطرح می‌کند که از میان آن‌ها کدام یک با اهمیت‌تر و باهوش‌تر هستند؟ البته می‌توان افراد متعدد دیگری مانند بتهوون، شکسپیر، داوینچی، میک‌آنز، باخ و کثیری از برجستگان شرق مانند حافظ، مولانا، خوارزمی، ابوریحان و بوعلی سینا را به این فهرست افزود. ویژگی مشترک این شخصیت‌ها، نقش خطیری است که در تحول و پیشرفت تمدن انسانی ایفا کرده‌اند.

گاردنر معتقد است، هیچ‌کدام از این افراد را نمی‌توان نه در باب اهمیت و نه در زمینه هوش با دیگری مقایسه کرد. این مقایسه از آنجا که مستلزم پذیرش دیدگاه با تعریف خاصی از هوش است، عاقلانه نیست، زیرا با تغییر دیدگاه و تعریف، گزینش نیز تغییر خواهد کرد.

پرسش مقدماتی، اما اساسی فوق، مدخل مناسبی برای ورود به بخش هوش چندگانه به شمار می‌آید و به اجمال نشان می‌دهد تلقی و تعریف سنتی از هوش که برای آن ماهیتی ساده، یکپارچه و تک‌عاملی (عامل موسوم به G) قائل است، تا چه اندازه می‌تواند به پاسخ‌های نامناسب و حتی گمراه‌کننده بیانجامد. از سوی دیگر با لحظه‌ای تأمل درمی‌یابیم فقدان هر یک از این افراد چه ضایعه و خسران جبران‌ناپذیری برای فرهنگ و تمدن بشری است و ضربه‌ای کارساز به غنا و بالندگی آن وارد می‌کند. بنابراین باید پذیرفت هر یک از این مشاهیر، هوش سرشار یا ظرفیت هوشی خارق‌العاده‌ای داشتند. هر یک از این اشکال را، در مفهوم پردازی از پدیده هوش به حساب آورد.

گاردنر ابتدا ۷ نوع هوش را به شرح ذیل در قالب نخستین پردازش از نظریه هوش چندگانه (۱۹۸۳) ارائه کرد:

۱. هوش زبانی: ^۱ این نوع هوش از جمله در شاعران، وکلا، روزنامه‌نگاران و رمان‌نویسان، برجستگی خاصی دارد؛

۲. هوش منطقی - ریاضی: ^۱ این نوع هوش از جمله در علمای منطق، دانشمندان علوم تجربی و ریاضیدانان برجسته است؛
۳. هوش موسیقایی یا ریتمیک: ^۲ این نوع هوش از جمله در موسیقی دانان و نوازندگان، برجستگی خاصی دارد؛
۴. هوش فضایی: ^۳ این نوع هوش از جمله در نقاشان، معماران، شطرنج‌بازان، خلبانان، دریانوردان و جراحان، برجسته است؛
۵. هوش حرکتی - جنبشی: ^۴ این نوع هوش از جمله در ورزشکاران، رقاصان، هنرپیشگان و جراحان، برجستگی خاصی دارد؛
۶. هوش میان فردی: ^۵ این نوع هوش از جمله در معلمان، درمانگران، فروشندگان و سیاستمداران، برجسته است؛
۷. هوش درون فردی: ^۶ این نوع هوش ناظر بر شناخت دقیق فرد از خویشتن (علاقیق، تمایلات، ضعف‌ها، قوت‌ها و دل‌مشغولی‌ها) است و فردی که این نوع هوش را دارد، در اصطلاح قدرت دارد با خویشتن ارتباط برقرار کند.
- گاردنر از آغاز تصریح کرد فهرست مشتمل بر ۷ نوع هوش، تنها مدخلی برای نگاه کثرت‌گرایانه به مقوله هوش است و انواع ممکن هوش انسانی را شامل نمی‌شود؛ او در مطالعات بعدی، به شواهد جدیدی دست یافت و توانست انواع دیگری از هوش را شناسایی کند و فهرست هفت‌گانه را به فهرستی مشتمل بر ۱۰ نوع هوش افزایش دهد. انواع سه‌گانه جدیدتر هوش که البته هنوز قطعیت ۷ نوع هوش پیشین را ندارند، عبارتند از: هوش معنوی، ^۷ هوش طبیعت‌گرایانه، ^۸ هوش وجودگرایانه ^۹ (۱۹۹۹).

۱- logico - mathematical

۲- Musical intelligence

۳- Spatial intelligence

۴- Kinesthetic intelligence

۵- Interpersonal intelligence

۶- Intrapersonal intelligence

۷- Spiritual intelligence

۸- Naturalistic intelligence

۹- Existential intelligence

۵. نگاه به موضوع کثرت شناخت از منظر اندیشه اسلامی

باقری (۱۳۸۷) معتقد است این معنا با نوعی تغافل، نه تنها مقبول است، بلکه کاملاً ضرورت دارد؛ به نظر او کثرت در بدنه برنامه درسی است و می‌تواند معطوف به وحدتی در رأس باشد (مکملیت مرتبتی) که همان وحدت «آیه‌ای»، «نشانه‌شناسانه» (متافیزیکی) یا «ملکوتی» است. از این بیان چنین استنباط می‌شود که کثرت شناختی از دیدگاه اسلامی نیز قابل توجیه است و می‌توان از اشتراک با دیگران در این سطح و دعوت جهانی به تبعیت از چارچوب کثرت‌گرای اشکال شناخت در برنامه درسی دفاع کرد. البته دیدگاه مذکور می‌تواند از جهاتی نقد شود، اما از نظر نگارنده به عنوان قرائتی مدلل قابل عرضه است.

شبهه‌های مقدر و پاسخ به آن‌ها

پذیرش کثرت شناختی به عنوان چارچوب جهانی و مشترک برنامه درسی، پرسش‌هایی نظری و عملی پدید می‌آورد که در این بخش به این پرسش‌ها و پاسخ‌های احتمالی آن‌ها می‌پردازیم:

● آیا این طبقه‌بندی‌ها تنها به بعد شناختی ناظر است و در نتیجه برنامه درسی را فقط به این بعد معطوف نمی‌کند؟

می‌توان این طبقه‌بندی‌ها را ناظر بر شناخت به معنای موسّع آن دانست که تفاوت فاحشی با مفهوم سنتی دارد؛ بنابراین اگر شناخت به معنای سنتی و محدود مورد نظر این پرسش باشد، پاسخ منفی است. نگاهی گذرا به دسته‌بندی‌ها از اشکال دانستن، شناخت یا هوش این معنا را مدلل می‌سازد و این شبهه را بر طرف می‌کند. به علاوه، این طبقه‌بندی‌ها، هم‌چنان که در استدلال پیشنهاد دهندگان آن‌ها نیز مشاهده می‌کنیم، اساساً برای مقابله با یکسو نگری و باریک‌اندیشی رایج در نظام‌های آموزشی مطرح شده‌اند و می‌خواهند این کاستی مهم را جبران کنند و جامعیتی به کوشش‌های تعلیم و تربیتی و برنامه‌های درسی ببخشند که به بعد معروف شناختی (به معنای بلومی آن)^۱ محدود نباشد.

● با تکیه به این چارچوب، رویکرد تلفیقی در برنامه‌ریزی درسی چه تکلیفی خواهد داشت؟

پرسش فوق به ویژه برای برنامه‌ریزان درسی اهمیت بسیار زیادی دارد؛ نگارنده در مکتوبات خود از رویکرد تلفیقی به عنوان رویکرد مرجح در طراحی برنامه درسی دفاع کرده است (مهر محمدی، ۱۳۸۳) و ممکن است خواندگانی که با آن مباحث آشنا هستند، موضع این نوشتار را با موضع تلفیقی در تقابل ببینند. توجه به اظهارات صریح نمایندگان این رویکرد و تلقی آنان از هماهنگی میان سازماندهی تلفیقی برنامه درسی با این موضع، می‌تواند به رفع چنین سوء تفاهمی کمک کند.

هرست به طور مستقیم متعرض بحث حوزه‌های دانش میان رشته‌ای می‌شود و ضمن به رسمیت شناختن آن‌ها می‌گوید: «البته نباید آن‌ها را با اشکال نخستین دانش اشتباه گرفت». این حوزه‌ها که از ترکیب چند صورت و به منظور دستیابی به فهم عمیق‌تر از یک مسئله یا موضوع شکل می‌گیرند، جایگاه ویژه‌ای در نقشه دانش ندارند، بلکه حوزه‌های دانش ثانوی یا درجه دوم^۱ به شمار می‌آیند (۱۹۶۹، : ۱۵۱).

فینیکس نیز اظهار می‌دارد سخن گفتن از قلمروهای گوناگون معنا، مانع سخن گفتن از برنامه درسی میان رشته‌ای نیست؛ چه بسا بتوان در بررسی آثاری که از یک تمدن باستانی به جا مانده‌اند، قلمروهای نمادها، علوم تجربی و زیبایی‌شناسی را به طور همزمان مورد توجه قرار داد (۱۹۶۴).

ولنس نیز معتقد است (آیزنر، ۱۹۸۵) اشکال دانستن، به رغم تصور اولیه، به مواد درسی متعارف ترجمه نمی‌شوند و با آن‌ها تناظر ندارند (ص ۲۱۰). او حتی سازماندهی موضوع محور برنامه درسی را با دستیابی دانش‌آموزان به شکل زیباشناختی دانستن در تعارض می‌داند و بر این باور است که دانستن زیباشناختی علاوه بر هنر به دانش در حوزه‌هایی مانند: تاریخ، علوم تجربی و ریاضی نیز نیاز دارد (ص ۲۱۲). بر همین اساس می‌توان برای دانستن ریاضی نیاز به دانش در حوزه‌هایی مانند: تاریخ، علوم تجربی و هنر را در نظر گرفت.

● آیا تمایل به نظریه کثرت شناختی، به تصدیق وجود علایق دانشی متفاوت و در نتیجه درجه‌بندی سلسله مراتبی دانش نمی‌انجامد؟

مارتین اگر (به نقل از باقری، ۱۳۸۷) در مقاله‌ای با عنوان «علایق علم و مشکلات تعلیم و تربیت» نشان داده است ساختار برنامه درسی، تحت تأثیر علایق یا گرایش‌های حاکم بر فضای

کلی‌تر علوم و دانش‌های بشری قرار دارد و نگرش تفکیکی به علوم موجب بروز اختلالات اساسی در تعلیم و تربیت می‌شود. این اختلال به ویژه خود را در درجه‌بندی کردن علوم از حیث اهمیت نشان می‌دهد و رشته‌های علوم تجربی، در این میان به دلیل تقدم علایق کنترلی بر علایق ناظر به فهم، گوی سبقت را از علوم انسانی می‌ربایند. البته این اتفاق یک ضایعه است و می‌توان برای آن با اتخاذ موضع ملایم‌تری درباره تفکیک حوزه‌های دانش بر مبنای علایق متمایز چاره‌اندیشی کرد. موضع قابل دفاع‌تر در این خصوص، آن است که گرچه علایق بشری در علوم گوناگون شدت و ضعف دارد، اما تفکیک قاطع میان علوم از حیث علایق معرفتی به جا نیست و می‌توان علوم را بر یک پیوستار تصور کرد.

به علاوه براساس توصیه این نوشتار باید گفت چارچوب کلان برنامه درسی آن گاه که به طبقه‌بندی اشکال شناخت متکی است، توجه متعادل و متوازن به حوزه‌های مختلف معرفتی در صدر مطالبات قرار می‌گیرد و بروز چنین ضایعه‌ای در این فضای ذهنی، نمونه بارز نقض غرض خواهد بود.

● آیا توصیه به استفاده از این چارچوب برای برنامه درسی به تثبیت صریح یا ضمنی نظریه کثرت‌گرایی تبیینی (صادق زاده، ۱۳۸۷) منجر نمی‌شود؟

نظریه کثرت‌گرایی آن گاه که به شکل تبیینی بروز و ظهور یابد و به ویژه دانش و معرفت دینی و غیر دینی را به طور کامل منفک و غیرمرتبط با یکدیگر بداند، مورد اشکال واقع شده و از نظر اندیشه‌وران دینی موجب تخفیف جایگاه معرفت دینی به شمار می‌آید. به اعتقاد نگارنده، بحث کثرت‌گرایی در این مقاله، با چنین تفسیری تلازم ندارد و یا لزوماً از نوع تبیینی نیست (صادق زاده، ۱۳۸۷)؛ یعنی الزاماً نمی‌توانیم با پذیرش کثرت، به مбайنت و تنافر میان حوزه‌های گوناگون معرفت قائل شویم، بلکه برقراری داد و ستد میان آن‌ها نیز ممکن است؛ بنابراین نظریه کثرت شناخت به کثرت‌گرایی تبیینی نمی‌انجامد، همان‌طور که نمی‌توان از موضع رقیب پشتیبانی کرد.

● آیا این بحث به استفاده از دسته‌بندی یا طبقه‌بندی واحد برای برنامه‌های درسی در همه جوامع و به صورت جهانی دلالت نمی‌کند؟ با تفاوت‌هایی که میان طبقه‌بندی‌ها از اشکال شناخت وجود دارد، چه باید کرد؟

دسته‌بندی‌ها مبنای ارزشی دارند و بنابراین با یکدیگر متفاوتند. این واقعیت نشان می‌دهد ناگزیر باید انتخاب کرد. به عبارت دیگر باید براساس موازین ارزشی و فرهنگی از میان

دسته بندی های ارائه شده، یکی را برگزید، یا به ترکیب تازه و چه بسا کامل تری از آن ها دست یافت. اما چنان که ملاحظه شد، دسته بندی های ارائه شده تا حدود زیادی هم پوشانی دارند و تفاوت ها گرچه مهم اند، اما گسترده نیستند. به همین دلیل نگارنده از چارچوب اشکال شناخت به منزله نقشه معرفتی «بیش و کم جهانی» نام می برد.

جمع بندی: «نقشه محتوایی» و «نقشه یادگیری»، ابعاد بومی و وابسته به فرهنگ برنامه درسی در چارچوب «نقشه معرفتی» بیش و کم جهانی

● همان گونه که اشاره شد باید به طبقه بندی های ارائه شده، به منزله نقشه معرفتی نگریست. اما همین نقشه چنان که توضیح داده شد، واحد و جهانی نیست و میان آن ها در کنار تفاوت ها هم پوشانی های بسیار قابل توجهی وجود دارد و ناگزیر باید انتخاب کرد؛ این امر می تواند جلوه ای از رنگ و بوی بیش و کم بومی این چارچوب کلان را نشان دهد؛ از سوی دیگر پس از انتخاب نقشه معرفتی، این پرسش مطرح می شود که آیا نظام رسمی آموزشی در برابر تمام این اشکال مسئول است و باید پاسخ گو باشد؟ از این منظر نیز نمی توان پاسخ واحد و جهانی ارائه کرد، بلکه پاسخ ها به فرهنگ ها بستگی دارند، زیرا طبقه بندی هایی که از اشکال شناخت ارائه شده است، دانستن یا بازنمایی به منزله ایدئولوژی برنامه درسی نیستند، نظریه های هنجاری به معنای مرسوم آن (آیزنر، ۱۹۹۴) را معرفی نمی کنند و محتوای برنامه درسی در سطح کلان یا خرد را تجویز نمی کنند.

● از سوی دیگر تشخیص درجه اهمیت، الزامی و اختیاری بودن و موضوعات مهمی از قبیل زمان مناسب برای تخصصی شدن یادگیری در یک عرصه، به طور کامل به فرهنگ بومی ارتباط دارد. بنابراین نقشه محتوایی به گونه ای جدی، از شرایط و بستر بومی جوامع تأثیر می پذیرد. به دیگر سخن، تکثر و تنوع فرهنگ ها به شکل بارزتری بر تعیین تکلیف اقسام محتوایی تأثیر می گذارد.

● روش ها، فعالیت ها و فرصت های یادگیری، از دل این نقشه معرفتی بیش و کم جهانی به دست نمی آیند؛ پرسش هایی از این قبیل به پاسخ های وابسته به زیست بوم و فرهنگ خاص

خود نیاز دارند و به باورهای معرفت‌شناختی (نه معرفتی) که در یک نظام تعلیم و تربیتی پذیرفته شده‌اند، متکی هستند: آیا می‌توان با کتاب درسی به تمام اشکال و انواع دانستن (شناخت) پاسخ داد؟ آیا باید فرصت‌های یادگیری متنوع متناسب با تنوع اشکال دانستن در برنامه درسی تعبیه شوند (فرصت‌های یادگیری که متضمن فعالیت بیشتر و کنش‌گری و عاملیت یادگیرندگان است)؟ به عبارت دیگر و همان‌گونه که آیزنر نیز تأکید می‌کند (۱۹۹۴)، حوزه‌های شناخت، شیوه‌های شناخت را دیکته و تجویز نمی‌کنند و بهره‌گیری از شیوه‌های یادگیری، از جمله تابع شرایط محیطی و اقتضات فرهنگی است.

منابع فارسی

- باقری، خسرو (۱۳۸۷). بررسی نظام ارزشی و اعتقادی در جمهوری اسلامی ایران و تدوین مبانی فلسفه برنامه‌ریزی درسی متناسب با آن، طرح پژوهشی به سفارش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- صادق زاده، علیرضا (۱۳۸۷). تحلیل و نقد الگوی تبیین معرفت تربیتی با تعالیم دینی: گامی به سوی تحول در روش شناسی تحقیق تربیتی، فصلنامه تعلیم و تربیت پائیز، شماره ۹۵.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). تلفیق در برنامه درسی: تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال. مهرمحمدی، محمود (پدیدآورنده). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها. انتشارات به نشر، آستان قدس رضوی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). جهانی‌شدن و برنامه درسی ملی: تناقض یا...؟ بحث ارائه شده در همایش علمی برنامه درسی ملی مرداد ماه، تهران: اردوگاه شهید باهنر.

-Eisner,E.(1982).Cognition and Curriculum :A Basis for Deciding What to Teach .Longman ,N.Y.

-Eisner,E (.ed.) .(1985)Teaching and Learning the Ways of Knowing. NSSE Yearbook.

-Eisner,E .(1994) The Educational Imagination :On the Design and Evaluation of School Programs .Macmillan College Publishing .N.Y.

-Eisner,E .(2005).Reimagining Schools.Routlege,NY.

-Gardner,H.(1983).Frames of Mind .Basic Books,N.Y.

-Gardner,H.(1999). Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century.

-Gardner,H.(2007).Five Minds for the Future. Harvard Business School

-Giddens, A. (2002).Runaway World: How Globalization Is Reshaping our Lives. Routledge, NY.

-Hirst,P.(1969).The Logic of the Curriculum. Journal of Curriculum

Studies. PP. 142-156

-Hirst,P.(1972). Liberal Education and Nature of Knowledge. In R.Dearden, P. Hirst and R.Peters(eds.). Education and Reason: Part Three of Education and Development of Reason. Routledge and Kegan Paul, London.

-Hirst,P.(1974).Knowledge and the Curriculum: A Collection of Papers. Routledge, London.

-Hirst, P.(1993).Education, knowledge and practices, in R. Barrow and P. White (eds.),Beyond Liberal Education. London: Routledge.

-Martin,R.(2007). The Opposable Mind: How Successful Leaders Win through Integrative Thinking. Harvard Business School

-Phenix,P.(1964). Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education. MacGraw Hill, N.Y.