



A Review on the Concept of Curriculum as Content and Theories of Content Selection in the Field of Curriculum Studies

Sayyid Ahmad Madani^{*1}

1 Assistant Professor of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Kashan University, Kashan, Iran.*

Corresponding author: madani@kashanu.ac.ir | Received:2022/5/11 | Accepted:2022/5/29 | Published:2023/6/10

Abstract

Background and Objectives: The aim of this research was to offer an analysis of the Concept of Curriculum as Content and theories of content selection in the field of curriculum studies.

Methods: The method of this study is referencing to the historical and experts' views about selecting appropriate content for general education.

Findings: The evidences revealed that there is a goal displacement in the practice of curriculum planners. In the other words, content as an instrument for attaining ideal purposes is transformed to an independent and inherently invaluable goal. This hypothesis is perceptible from the philosophical thoughts of Herbert Spencer to Elliot Eisner. Spencer introduced the concept of science as the human effort for understanding the whole nature of phenomena. Dewey avoided dictating content to teachers and tried to explain an interdisciplinary method for instruction on lessons such as geography and history. Hurst accepted the logical and psychological inconsistency of disciplines for school instruction. Eisner treated content just as a medium for achieving higher order goals of education. There is a critical view point about conventional and traditional conception of content in the theory and practice of Neill, Bruner, Phenix an Bloom. These experts tried to explain principles such as mastery, interest, depth, and structure in developing content, instead of mere selection of content according to disciplinary considerations. Critical pedologists like Apple, Giroux and Doll disclosed the ideological and economic aspects of classic perceptions of content and signify the limitations of this approach with regard to the oppressing teachers and learner's innovations.

Conclusion: This is certainly the case that the perception of curriculum planners of the content reduced to a limited and very traditional one that called textual content.

Keywords: Curriculum, Content, Content Selection Theories, Content Selection Criteria

مقاله پژوهشی

مروری بر نظریه‌های محتوا و انتخاب محتوا در ادبیات تخصصی حوزه مطالعات برنامه‌درسی

سید احمد مدنی^{۱*}

^{۱*} * استادیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

*نویسنده مسئول: madani@kashanu.ac.ir

دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۲۰ | پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۸ | انتشار: ۱۴۰۲/۰۳/۲۰

چکیده

زمینه و اهداف: هدف این مطالعه تحلیل مفهوم محتوا و نظریه‌ها و معیارهای مربوط به انتخاب محتوا در ادبیات تخصصی حوزه مطالعات برنامه‌درسی است.

روش‌ها: روش این مطالعه واکاوی، مرور نظام‌مند و استناد به نظریات متخصصان در زمینه انتخاب محتوای مناسب برای برنامه‌های درسی است.

یافته‌ها: مجموعه‌ای از شواهد در این زمینه مورد استناد قرار گرفت که حکایت‌گر بروز جابجایی وسیله-هدف در اندیشه برنامه‌ریزان درسی است به این معنا که محتوا از ابزاری برای تحقق اهداف عالی آموزش به هدفی مستقل تبدیل شده است. این مدعا در اندیشه‌های اسپنسر تا آیزنر قابل ردیابی است. اسپنسر در پاسخ به این پرسش که کدام دانش ارزشمندترین است علم را در معنای آشنایی با پدیده‌ها مطرح می‌کند. دیویی ضمن پرهیز از تجویز و تحمیل محتوا بر معلمان کوشید رویکردی میان‌رشته‌ای برای آموزش دروس مختلف تبیین کند. هرست موضوع عدم تناسب منطقی یا روان‌شناختی دیسپلین‌ها را برای آموزش مدرسه‌ای می‌پذیرد. آیزنر محتوا را ابزاری برای رسیدن به هدف دیگر می‌داند. نیل، برونر، فنیکس و بلوم ضمن اشاره به محدودیت‌های تلقی سنتی از محتوا، به جای انتخاب محتوای مناسب کوشیدند اصولی نظیر تسلط، علاقه، عمق و ساختار را در تدوین محتواهای درسی رعایت کنند. اندیشمندان انتقادی نظیر اپل، ژبرو و دال نیز تلقی سنتی از محتوا را دارای کارکردهای ایدئولوژیکی و اقتصادی می‌دانند و اعتقاد دارند که این تلقی باعث ایجاد محدودیت‌های نظام‌مند در فرایندهای آموزشی و نتایج تربیتی می‌گردد.

نتیجه‌گیری: در تحلیل نهایی، مجموعه شواهد نشان می‌دهد نوع تلقی برنامه‌ریزان درسی از محتوای برنامه‌درسی از خطوط فکری متخصصان این رشته فاصله گرفته و به شکل محدودتر و سنتی‌تری به نام محتوای متنی فرو کاسته شده است.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، محتوا، انتخاب محتوا، نظریه‌های انتخاب محتوا

مقدمه

محتوا^۱ رکن بنیادین برنامه‌درسی است که در معنای عام خود هر آنچه را که می‌توان در برنامه‌درسی به عنوان ابزاری برای آموزش به کار گرفت در بر می‌گیرد. مفهوم محدودتر آن محتوای موضوعی^۲ است که همان مطالب برگرفته از دیسیپلین‌های معرفتی برای آموزش به دانش‌آموزان است (وایلز و باندی^۳، ۲۰۱۵). اصطلاح ماده‌درسی^۴ نیز در بسیاری از نظریه‌های برنامه‌درسی مترادف با محتوا و محتوای موضوعی به کار رفته است (گلتورن، بوش، وایتهد و بوش^۵، ۲۰۱۹). مفهوم مرتبط دیگر دانش^۶ است که از نظر هرست^۷ (۱۹۷۴) معادل معارف بشری است و در شکل‌ها یا دیسیپلین‌های معرفتی بازنمایی می‌شود که هر کدام به لحاظ منطقی و ماهوی مجزا از یکدیگر می‌باشند. مشهورترین تبیین از دانش به عنوان محتوای برنامه‌درسی را اسپنسر^۸ (۱۸۶۱) ارائه داد که معتقد بود «برای اینکه یک برنامه‌درسی منطقی داشته باشیم باید ارزش نسبی انواع دانش را تعیین کنیم» (ص، ۶). اسپنسر برای پاسخ به پرسش دوران‌ساز خود یعنی «کدام دانش ارزشمندترین است؟»، معیار سودمندی برای زندگی را تبیین کرد.

محتوا در معنای عام آن حتی برابر و مترادف با خود برنامه‌درسی پنداشته شده است. متخصصان به شیوه‌های متفاوتی اهمیت محتوا را مورد تأکید قرار داده‌اند. بن‌پرتز^۹ (۱۹۹۰) محتوا را نمای برنامه‌درسی می‌داند و آیزنر^{۱۰} (۲۰۰۲) تصمیم‌گیری درباره‌ آن را یکی از اصلی‌ترین تصمیم‌گیری‌ها به هنگام برنامه‌ریزی درسی محسوب کرده است. محتوا همواره از اصلی‌ترین دغدغه‌های برنامه‌ریزان درسی بوده است. حتی دیویی^{۱۱} (۱۹۰۲) اگر چه تأکید کرد تجارب خام و یکپارچه کودک مطابق با دسته‌بندی موضوعات درسی نیست؛ اما آموزش را بازسازی مداومی دانست مبتنی بر «حرکت از تجربه فعلی کودک به سمت پیکره‌های سازمان‌یافته حقیقت که ما آن را مطالعات می‌نامیم» (ص، ۱۱). در اینجا دیویی زیرکانه از کاربرد اصطلاحاتی نظیر موضوع درسی، محتوا، دیسیپلین‌ها و حوزه‌های مطالعاتی محض پرهیز می‌کند اما واقعیت اینست که در تعریف او محتوا به هدف تبدیل شد زیرا از نظر او هنرمندی معلم بسته به اینست که دانش‌آموز را به سوی محتوا (پیکره‌های سازمان‌یافته دانش بشری) سوق دهد. البته در عین حال او معتقد بود که اگر محتوای برنامه‌درسی را با رویکرد دیسیپلینی تعیین کنیم دانش را گسسته و مجزا از زندگی فراگیران نموده و آن را به معلم نیز تحمیل کرده‌ایم (تنر و تنر، ۲۰۰۷). به هر حال، از زمانی که فرانکلین بابیت^{۱۲} از روش پیمایش برای تعیین محتوای برنامه‌درسی استفاده کرد (بابیت، ۱۹۱۸؛ تنر و تنر، ۲۰۰۷) تا پیش از اصلاحات آموزشی گسترده در اواخر دهه ۱۹۵۰ و

-
1. content
 2. subject content
 3. Wiles & Bondi
 4. subject matter
 5. Glatthorn, Boschee & Whitehead
 6. knowledge
 7. Hirst
 8. Herbert Spencer
 9. BenPeretz
 10. Eisner
 11. Dewey
 12. Franklin Bobbitt

اوایل دهه ۱۹۶۰، تدوین برنامه‌درسی در اکثر مدارس در واقع همان تولید بسته‌های محتوایی بود (وایلز و باندی، ۲۰۰۲). تایلر^۱ (۱۹۴۹) محتوا را یکی از عناصر چهارگانه برنامه‌درسی محسوب کرد و زایس^۲ (۱۹۷۱) نیز معتقد بود «یکی از کارکردهای ویژه برنامه‌درسی در آموزش رسمی، انتخاب و سازماندهی محتواست به گونه‌ای که غایات، اهداف و خرده‌هدف‌های برنامه‌درسی قصد شده به اثربخش‌ترین شکل محقق شوند و البته به گونه‌ای که مهم‌ترین و مناسب‌ترین دانش بشری به نحو اثربخش انتقال یابد» (ص، ۳۲۲). پارکی، آنکتیل و هاس^۳ (۲۰۰۶) «محتوای دوره»^۴ را یکی از تعاریف برنامه‌درسی و به معنای اطلاعات یا دانستنی‌هایی که دانش‌آموزان باید یاد بگیرند در نظر گرفته‌اند. چنین تعاریفی از برنامه‌درسی متکی بر محتوا و سازماندهی آن است (وایلز و باندی، ۲۰۰۲). محتوا در الگوی برخی از متخصصان جایگاه بالاتری دارد. به عنوان مثال، دال^۵ (۱۹۹۲) صراحتاً برنامه‌درسی طراحی‌شده را همان محتوا می‌داند که در قالب موضوعات درسی یا حوزه‌های موضوعی طبقه‌بندی می‌گردد. در مقابل، طبق نظر متخصصانی نظیر تر و تنر (۲۰۰۷) اگر چه بسیاری برنامه‌درسی را همان محتوای دوره آموزشی می‌دانند اما طبق این تلقی برنامه‌درسی را باید به شکلی کم و بیش ثابت، در قالب موضوعات مختلف سازماندهی کرد و طبیعی است که در چنین تعریفی به امکان سازماندهی برنامه‌درسی بر اساس موضوعات بین‌رشته‌ای، پروژه‌ها، مسأله‌ها و یا فعالیت‌ها کمتر توجه می‌شود. آیزنر (۲۰۰۲) می‌گوید وقتی سخن از یک برنامه‌درسی است «منظور ما می‌تواند مجموعه‌ای از مطالب باشد که پیش از استفاده در کلاس درس طراحی گردیده و هدف از طراحی این مطالب کمک به فراگیران برای یادگیری محتوا، کسب مهارت‌ها، توسعه باورها و یا داشتن انواعی از تجارب ارزشمند است» (آیزنر، ۲۰۰۲، ص ۳۴). در این تعریف نیز تلقی از برنامه‌درسی به عنوان محتوا بارز است. می‌توان گفت انتقاد تر و تنر به این تعریف نیز وارد است. نکته مهم اما اینست که آیزنر واژه محتوا را بارها در کنار واژه مقاصد^۶ به کار می‌برد زیرا از نظر او «هدف‌ها به‌ندرت محتوای لازم برای رسیدن به خود را تجویز می‌کنند» (ص، ۱۳۶). از نظر او محتوا هدف نیست بلکه وسیله‌ای برای رسیدن به مقاصد عالی تعلیم و تربیت است و لذا توصیه می‌کند وقتی گروه برنامه‌ریز درسی می‌خواهد محتوای لازم را برای رسیدن به هدفی تعیین کند باید معیارهایی را مد نظر قرار دهد. به عنوان مثال، به غیر از اینکه محتوا باید ابزاری برای رسیدن به هدف مطلوب باشد، باید برای فراگیران معنادار و قابل فهم باشد. برخی از متخصصان تعارضات میان شکل و محتوای برنامه‌درسی را ناشی از دیدگاه‌های ضد و نقیض به برنامه‌درسی می‌دانند (آیزنر و وکسنس^۷، ۱۹۷۴). هرست (۱۹۷۴) نیز معتقد است که در برخی موارد تضاد میان محتوا (چه چیز) و روش‌های برنامه‌درسی (چگونه) صوری است «زیرا محتوای مورد استفاده گاه به نوع روش‌های مورد استفاده بستگی دارد و برعکس آن نیز صادق است» (ص، ۲) و هشدار می‌دهد که نباید سرفصل‌ها و محتوای برنامه‌درسی تعیین‌کننده هدف‌های ما باشد.

-
1. Tyler
 2. Zais
 3. Parkay, Anctil & Hass
 4. course content
 5. Doll
 6. aims
 7. Eisner & Vallance

روش پژوهش

روش تحقیق حاضر از نوع استنادی-تفسیری است به این معنا که محقق ضمن مرور نظام‌مند آرا و نظرات متخصصان حوزه مطالعات برنامه درسی کوشیده موضع‌گیری‌ها و تبیین‌های ایشان را در زمینه مفهوم محتوا واکاوی کرده و از آنها نتایج مشخصی را استنتاج نماید. نمونه کاربرد این روش در آثار پورتلی^۱ (۱۹۹۳)، هرست (۱۹۷۴) و گلتورن و همکاران (۲۰۱۹) قابل مشاهده است. برای یافتن نظریات مرتبط با محتوا به هنگام مطالعه اسناد از کلیدواژه‌هایی نظیر محتوا، محتوای برنامه درسی، برنامه درسی به عنوان محتوا، انتخاب محتوا، معیارهای انتخاب محتوا و نظریه‌های انتخاب محتوا استفاده شده است. از جستجوی این کلیدواژه‌ها یا عبارتها در پایگاه‌های اطلاعاتی مهم^۲ نتایج قابل توجهی به دست نمی‌آید اما در کتب در دسترس موجود دیدگاه‌ها و تحلیل‌هایی ذیل مبحث تدوین محتوا یا انتخاب محتوا قابل مشاهده است. در مقاله حاضر دیدگاه‌های متخصصانی مورد استناد قرار گرفته که کوشیده‌اند با رویکردی فلسفی، نظریه‌ها و معیارهای انتخاب محتوا را تبیین کنند و لذا مفهوم‌پردازی تخصصی نظیر هِنسن^۳ (۲۰۱۵) که با رویکرد اجرایی، انتخاب محتوا را متناسب با سطوح اهداف تبیین کرده‌اند و یا وایلز و باندی (۲۰۱۹) که محتوای مناسب را بسته به درس یا شاخه‌های علمی تحلیل کرده‌اند کمتر مورد توجه بوده است.

یافته‌ها

انتزاعی‌ترین تبیین کلاسیک از برنامه‌درسی به عنوان محتوا را می‌توان در مفهوم‌پردازی هیلدا تابا مشاهده کرد. تابا^۴ (۱۹۶۲) مطالعات مربوط به محتوای موضوعات درسی^۵ را یکی از منابع سه‌گانه داده‌ها محسوب کرد در واقع، انتخاب محتوا سومین مرحله در الگوی برنامه‌ریزی درسی اوست. تابا چهار سطح را برای محتوا تبیین کرده است. یکی سطح «واقعیات و فرایندهای خاص» یا همان توصیف‌های جزئی که چندان انتزاعی نیستند. به عنوان مثال، توصیف ارکان دولت، مشخصات دستگاه گوارش، تاریخ رویدادها، و فرایندهای محاسباتی در ریاضیات و جبر. این نوع دانستنی‌ها ماهیت ثابت و ایستا دارند و تسلط یافتن بر آنها الزاماً رسیدن به اندیشه‌های تازه را در پی ندارد. دوم سطح اندیشه‌های پایه^۶ که نمونه‌های آن عبارتند از ارتباطات علی-معلولی میان فرهنگ آدمی و محیط طبیعی؛ قوانین علمی، اصول ریاضی، ارتباطات میان تغذیه و سوخت و ساز بدن انسان؛ و چگونگی شکل‌گیری یک محیط جغرافیایی در اثر برهم‌کنش عواملی نظیر آب و هوا، خاک و منابع طبیعی. مقصود برنر^۷ (۱۹۷۷) از ساختار^۸ نیز همین بود که عوامل مختلف چگونه به هم ارتباط می‌یابند. در سطح سوم محتوا متشکل از مفاهیم^۹ انتزاعی پیچیده‌ای نظیر مفهوم مردم‌سالاری، استقلال، تغییر اجتماعی و یا «مجموعه» در ریاضیات است که فهم عمیق آنها مستلزم داشتن تجارب متوالی در موقعیت‌های متنوع است. این مفهوم‌ها

1. Portelli
2. JSTOR, Taylor & Francis, ScienceDirect
3. Henson
4. Taba
5. subject-matter content
6. basic ideas
7. Bruner
8. structure
9. concepts

را نمی‌توان به واحدهای خاص تجزیه کرد اما می‌توان آنها را در گذر زمان به شیوه‌ای مارپیچی در تار و پود برنامه‌دستی قرار داد. در سطح چهارم محتوا نظام‌های فکری^۱ و روش‌های پژوهش قرار می‌گیرند که متشکل از قضایا و مفاهیمی می‌باشند که مسیر پژوهش و تفکر را هدایت می‌کنند. در واقع، در هر دیسپلین معرفتی مجموعه‌ای از اصول، مفاهیم و تعریف‌ها وجود دارد که پرسش‌هایی که باید پرسیده شود، نوع پاسخ‌هایی که باید جستجو شود، و روش‌هایی را که باید برای جستجو استفاده شود هدایت می‌کنند. تابا تدریس را مثال می‌زند که می‌توان با دیدگاه‌های مختلف درباره آن پژوهش کرد. با عنایت به توضیح‌ها و مثال تابا با اطمینان می‌توان گفت که منظور او از نظام فکری، همان پارادایم است. تابا (۱۹۶۲) معتقد است که هر کدام از موضوعات درسی یا دیسپلین‌های معرفتی سبک فکری، سطح انتزاعی، زبان، حقایق، نمادها و اصول متفاوتی دارند. بنابراین، از نظر او هر درس نقش متفاوتی در افزایش سطح شناختی دانش‌آموزان دارد. به عنوان مثال، از نظر او تحلیل مورد نیاز در آزمایشگاه شیمی با تحلیل مورد نیاز در درس ادبیات متفاوت است.

اما مشهورترین تبیین نظری از برنامه‌دستی به عنوان محتوا را اسمیت، استنلی و شورز^۲ (۱۹۶۰) ارائه دادند. اسمیت و همکاران که انتخاب محتوا را در قلب وظایف برنامه‌ریز درسی می‌پنداشتند دو دسته از نظریه‌های غیرجامعه‌شناختی^۳ و جامعه‌شناختی را برای انتخاب محتوای برنامه‌دستی تشریح کردند. نقد اسمیت، استنلی و شورز (۱۹۶۰) از برنامه‌دستی به عنوان محتوا و نظریه‌های انتخاب محتوا را می‌توان نقطه عطف مهمی در تاریخ مطالعات برنامه‌دستی محسوب کرد زیرا کاستی‌های بنیادین رویکردهای کهن را که در آن زمان طرفدارانی نیز داشت برملا کرد. با توجه به اهمیت تاریخی مفهوم‌پردازی اسمیت و همکاران، و نیز با توجه به این نکته که در ادبیات تخصصی موجود به زبان فارسی کمتر مورد توجه قرار گرفته است در ادامه دسته‌بندی ایشان به‌طور کامل بررسی می‌گردد. دسته‌بندی این متخصصان در شکل ۱ به تصویر کشیده شده است.

-
1. thought systems
 2. Smith, Stanley & Shores
 3. Non-Sociological Theories

شکل ۱: نظریه‌های انتخاب محتوا



منبع: برگرفته از مفهوم‌پردازی و دسته‌بندی اسمیت، استنلی و شورز (۱۹۶۰)

در دسته نظریه‌های غیرجامعه‌شناختی، سه رویکرد دانش-مدار (موضوعات دیسیپلینی، کتب بزرگ و دیسیپلین‌های پژوهشی عالی) و یک رویکرد فرد-مدار (علاقه و نیاز کودک به عنوان معیار انتخاب محتوا) قرار می‌گیرد.

رویکرد موضوعات دیسیپلینی^۱ برای انتخاب محتوا: طبق نظر اسمیت و همکاران (۱۹۶۰) طرفداران رویکرد موضوعات دیسیپلینی، بالاخص رابرت هاچینز^۲ اعتقاد دارند که انضباط ذهنی به واسطه تجربه فشرده و جدی مواد عقلی دشوار و طاقت‌فرسا^۳ محقق می‌شود. دو ایراد بنیادین به این رویکرد وارد است. اول اینکه یک نتیجه لازم^۴ تربیتی را به یک نتیجه کافی^۵ تربیتی مبدل کرد؛ دوم اینکه مهارت‌های عقلانی را منحصر به مهارت‌های استدلال قیاسی^۶ کرد. از نظر اسمیت و همکاران رویکرد دیسیپلینی اگر چه برنامه آموزشی نظام‌مند و منسجمی عرضه می‌دارد اما ذاتاً برنامه‌ای محدود است زیرا دامنه آن منحصر به قیاس و مقوله‌های عقلانی، عمومی و ادبی است و در آن جایی برای هدف‌های شخصی تعلیم و تربیت، یا برای استقرار، روش علمی و شیوه‌های اندیشیدن وجود ندارد.

رویکرد کتب بزرگ برای انتخاب محتوا: طبق این رویکرد آثار کلاسیک ادبیات غرب حاوی حقایق بنیادین و ابدی است که در همه زمان‌ها و مکان‌ها معتبرند و فهم درست ارزش‌ها و حقوق اولیه انسانی فقط با یک

1. The Disciplinary Subjects
2. Robert Hutchins
3. difficult & exacting intellectual material
4. necessary end
5. sufficient end
6. deductive reasoning

دیسپلین ادبی قوی میسر می‌گردد. اصلی‌ترین نقد اسمیت و همکاران به این رویکرد این بود که تفکر چیزی بیش از تمرین زبانی است. به بیان دقیق‌تر، تجزیه و تحلیل عقلانی با تجزیه و تحلیل ادبی یکسان و هم‌وزن نیست. در این رویکرد بر «فهم روشن معنای مورد نظر یک نویسنده» تأکید می‌گردد در حالی که از نظر اسمیت و همکاران حتی برخی محصولات ادبی فاخر نیز معانی و دلالت‌های عقلایی اندکی دارند. دغدغه اصلی در این رویکرد اینست که هنر و ادبیات باید بخش مهمی از محتوای برنامه‌درسی را شکل دهند اما به این نکته توجه نمی‌شود که معیارهای تفکر سالم و ادبیات خوب در هاله‌ای از ابهام‌اند. برای مثال، ادبیات به وجود مکبث^۱ از شکسپیر^۲ به خود می‌بالد اما صحت علمی گزاره‌های تاریخی و روان‌شناختی موجود در آن جای بحث دارد. همچنین در قالب‌های ادبی، گاه یک گناه با زیبایی و هیجان به تصویر کشیده می‌شود. از نظر اسمیت و همکاران (۱۹۶۰) روح آثار کلاسیک به نحو آزارنده‌ای همان روح اشرافی‌گری^۳ است و لذا ایراد اصلی رویکرد کتب بزرگ نه به دشواری محتوای این کتاب‌ها بلکه به مناسب بودن آنها برای پرورش شخصیت مردم‌سالارانه مربوط است. **علاقه و نیاز کودک به عنوان معیار انتخاب محتوا**^۴: در این نظریه معیار انتخاب محتوای برنامه‌درسی، رشد و توسعه فردی است. در این نظریه که رد پای قوی تفکر فروبلی^۵ دیده می‌شود «رشد» به معنی آشکار شدن ظرفیت‌های درونی مخفی است و همین ظرفیت‌ها نتایج خود را تعریف می‌کنند. اسمیت و همکاران متذکر می‌شوند که رشد شخصیت آدمی در بافتی اجتماعی رخ می‌دهد و معیارهای رشد مطلوب، اجتماعی‌اند و لذا در نظام آموزشی مردم‌سالار باید «فرد» و «جمع»^۶ همزمان مورد توجه قرار گیرند. از نظر اسمیت و همکاران باید به افراد نشان داد که چگونه می‌توانند نیازها و علایق خود را به روش‌هایی که از لحاظ اجتماعی مقبول و مطلوب‌اند برآورده سازند. در واقع، جامعه مردم‌سالار به شهروندانی نیاز دارد که توأمان واجد برخی خصیصه‌های مشترک جمعی و برخی خصیصه‌های بی‌همتای فردی باشند. اسمیت و همکاران بر این نکته مهم تأکید کردند که مردم‌سالاری تنها این باور نیست که هر فردی می‌تواند و باید در تصمیم‌ها و فعالیت‌های اجتماعی شریک شود بلکه این اعتقاد نیز هست که هر شخص می‌تواند و باید برای حیات کل جامعه «آنچه را که تنها از دست او بر می‌آید» انجام دهد.

رویکرد انتخاب محتوا بر مبنای دیسپلین‌های پژوهشی عالی^۷: در این رویکرد انتخاب محتوای برنامه‌درسی متکی بر دیسپلین‌های پژوهشی عالی نظیر تاریخ، ریاضیات و فیزیک است. این نظریه را می‌توان شایع‌ترین و اثرگذارترین معیار در عمل آموزشی^۸ و شاید در نظریه آموزشی^۹ محسوب کرد. طرفداران این معیار با بیان این مطلب که «آموزش انتقال دانش است» و «دیسپلین‌های پژوهشی تنها گنجینه دانش معتبر و سازمان‌یافته‌اند» اصرار می‌ورزند که محتوا باید بر اساس تقدم و تأخری انتخاب شود که در منطق و ذات موضوع درسی وجود دارد و وظیفه برنامه‌ریز درسی نیز آماده‌سازی مواد آموزشی برای تدریس است. اسمیت و همکاران این نظریه

1. Macbeth
2. Shakespeare
3. aristocracy
4. Child Interest and Need as the Criterion of Content
5. Frobeleian notion
6. common
7. Content Defined by the Great Research Disciplines
8. educational practice
9. educational theory

را به چند دلیل معیوب و نابسند می‌دانند. یکی اینکه نگرش‌ها و روش‌شناسی اقدامات علمی، حداقل به اندازه خود یافته‌های انباشته شده علوم اهمیت دارند. دوم اینکه حتی اگر این اندیشه را که «انتقال دانش اساس آموزش است» بپذیریم باز ثابت نمی‌شود که موضوعات درسی سازمان‌یافته برآمده از دیسپلین‌های پژوهشی باید برنامه‌درسی مدارس را شکل دهند. از این گذشته، مسایل محققان متخصص را نباید با مسایل شهروندان یکسان بیندازیم. الگوهای سازماندهی دیسپلین‌های پژوهشی در راستای مقاصد سطح بالا و معینی طراحی شده‌اند. مسأله پژوهشگر «روشنگری» - یا کشف و تأیید دانش - است. او مواد مورد نیاز خود را طوری سازماندهی می‌کند که پژوهش در قلمروی خاص از دانش پیشرفت کند. سومین دلیل به ناکارآمدی مرزبندی‌های دیسپلین‌های پژوهشی مربوط می‌شود. به عنوان مثال، کنترل انرژی اتمی مسأله‌ای اخلاقی، اقتصادی، سیاسی و نیز شیمیایی - فیزیکی است. ما با مسأله واحدی مواجه‌ایم که وجوه و ابعاد متفاوتی دارد. در نتیجه، دیسپلین‌های پژوهشی جواب‌های آماده‌ای برای سوالات مربوط به مسایل عملی ندارند. چهارمین دلیل اینست که حل مسایل بشری در گرو برقراری ارتباطات انسانی است و ارتباطات پویای انسانی هرگز یک امر منطقی صرف نیست. برای هر کدام از این مسأله‌ها به روش‌شناسی‌های متفاوتی نیاز است که متکی بر بحث‌های گروهی و بین‌الذهانی است.

اسمیت، استنلی و شورز (۱۹۶۰) چهار رویکرد را نیز در دسته نظریه‌های جامعه‌شناختی انتخاب محتوای برنامه‌درسی قرار داده‌اند.

انتخاب محتوا از طریق تجزیه و تحلیل رویه اجتماعی جاری^۱: اولین و شاید ساده‌ترین این نظریه‌ها اهداف تعلیم و تربیت را بر پایه تز کارایی اجتماعی تعریف می‌کند. طرفداران این دیدگاه - تحلیل شغل^۲ - رویه اجتماعی جاری را به منزله معیار انتخاب محتوای برنامه‌درسی در نظر می‌گیرند. طبق این نظریه وظیفه برنامه‌ریز درسی سه چیز است: ۱- با یک روش علمی مطمئن، کارکردهایی را که از یک شهروند بزرگسال انتظار می‌رود کشف کند. ۲- با استفاده از ابزارهای مشابه، به دقت مشخص کند که کدامین نگرش‌ها، اطلاعات، و مهارت‌ها با کارکردهای مذکور مرتبط‌اند. ۳- با امعان نظر به بلوغ و توانایی‌های بچه‌ها، یک برنامه‌درسی سطح‌بندی شده را برای تولید این نگرش‌ها، دانش‌ها، و مهارت‌ها طراحی کند. انتخاب محتوای مبتنی بر تحلیل شغل، متهم به سودگرایی کوتاه‌بینانه^۳ است زیرا ارزش‌های معنوی و فرهنگی را نادیده می‌گیرد و برداشتی ذره‌نگر^۴ و مکانیستی از یادگیری دارد که با یافته‌های جدید روان‌شناسی سازگار نیست. اعتراض دیگر به روش تحلیل شغل این است که با الزامات جامعه‌ای که نیازمند تغییرات اجتماعی بنیادین است همخوانی و انطباق ندارد.

انتخاب محتوا بر مبنای نهادهای جهانی، بنیادی و جامع^۵: اسمیت و همکاران (۱۹۶۰) این نظریه را متعلق به موريسون^۶ می‌دانند. طبق این نظریه محتوای برنامه‌درسی را باید بر اساس مطالعه نهادهای جهانی و جامعی

1. Analysis of Current Social Practice
2. job analysis
3. narrow utilitarianism
4. atomistic
5. Universal, Fundamental & Comprehensive Institutions
6. Morison

تدوین کرد که تار و پود کلیه تمدن‌های پیشرفته را می‌سازند و از آنجایی که این نهادهای در همه جوامع پیشرفته حضور دارند برنامه‌درسی نیز ثابت^۱ و جهانی است. باید دقت کرد که طبق این نظریه، این نهادها در همه جوامع یافت نخواهند شد بلکه در جوامعی یافت می‌شود که سطح مشابهی از مسیر تحول اجتماعی را پیموده باشند. همچنین این خود نهادها هستند که جهانی‌اند، نه شکل خاصی که در یک جامعه مشخص به خود می‌گیرند. برای مثال، در همه جوامع پیشرفته دولت وجود دارد، اما شکل خاصی که این نهاد به خود می‌گیرد، با بقیه جوامع متفاوت خواهد بود. در این نظریه یک پیش‌فرض غلط تلویحی وجود دارد و آن اینکه در دوران تحولات اجتماعی بنیادین، پرورش شخصیت‌های منسجمی که از موهبت استحکام منش و قدرت اداره امور برخوردارند، با تسلط نامنتقدانه^۲ بر میراث فرهنگی میسر است. از نظر اسمیت و همکاران انتخاب محتوا بر مبنای «نهادهای جهانی» فقط شعاری عام و انتزاعی است که هیچ اصل یا اصولی برای انتخاب مواد آموزشی وزین^۳ در اختیار قرار نمی‌دهد.

انتخاب محتوا بر پایه روندهای اجتماعی اخیر: این رویکرد که مبتنی بر انتخاب محتوای برنامه‌درسی بر اساس «واقعیت اجتماعی»^۴ است بر کاستی‌های ذاتی تکامل‌گرایی اجتماعی اذعان دارد و از طریق جایگزین کردن «روندهای اجتماعی» به جای نهادهای اجتماعی، قصد فائق آمدن بر این کاستی‌ها را دارد. طبق این مکتب فکری، برنامه‌ریز درسی باید ابتدا روندهای اجتماعی عمده را که اکنون به‌طور قطع در جامعه وجود دارند کشف و مستندسازی کند. سپس باید برنامه‌درسی خاصی طراحی و تدوین کند که جوانان را برای زندگی در دنیایی که روندهای مزبور در آن جای گرفته‌اند آماده کند. این نظریه شکل پویایی از نظریه تحلیل شغل است البته با تاکید بر اینکه محتوای برنامه‌درسی باید نه بر مبنای یک محتوی ثابت، بلکه بر اساس مسائلی که نیاز به راه‌حل روشن دارند انتخاب شود. در واقع، این نظریه تأکیدی است بر این اندیشه که بشر قادر به اصلاح یا اثرگذاری بر جریان تاریخ است.

انتخاب محتوا بر اساس مسایل اجتماعی مهم:^۵ در این رویکرد تعریف مسائل ریشه‌دار جامعه با عنایت به شالوده‌های ایدئولوژیکی فرهنگ آن مد نظر است. طبق این نظریه آموزه مردم‌سالاری به عنوان ایمانی توسعه‌یابنده بر خرد و تجربه آدمی استوار شده است. حامیان این رویکرد معتقدند که اگر سنت مردم‌سالاری بخواهد در عصر دگرگونی‌های عظیم اجتماعی اعتبار و منزلت خود را حفظ کند باید بر مبنای شرایط زمانه بازتعریف شود. مبنای‌ترین اصلی که در این رویکرد برنامه‌ریزی درسی مورد پشتیبانی قرار می‌گیرد اینست که محتوا باید حول مسائلی سازماندهی شود که جامعه دموکراتیک با آنها روبرو بوده است تا بدین ترتیب، نحوه تفکر و نوع نهادهای آن با الزامات یک نظم جهانی در هم آمیخته^۶ و صنعتی هماهنگ شود. طبق این نظریه مدارس باید با رویکرد مردم‌سالارانه به این دو سوال پاسخ دهند: ۱- بر اساس چه اصولی و با کدامین روش‌ها می‌توان توافق بنیادین مورد نیاز برای اتحاد جامعه را تامین کرد؟ ۲- با کدامین راه‌ها و روش‌ها می‌توان

-
1. constant
 2. uncritical mastery
 3. concrete material of education
 4. social reality
 5. Significant Social Problems
 6. interdependent

ساختارهای نهادی جامعه را اصلاح کرد؟ کشف و بهبود فنون تفکر^۱ گروهی در راستای پاسخ‌گویی به دو سوال فوق، یکی از با اهمیت‌ترین وظایف مدارس در بازسازی مردم‌سالارانه جامعه است. در واقع مدارس باید محتوایی را برگزینند که سه کیفیت را در شاگردان پرورش دهد: شخصیت و منش دموکراتیک؛ فهم واضح از موضوعات عمده‌ای که در احیای توافق عقلایی و اخلاقی و بازسازی ساختار نهادی جامعه دخیل‌اند؛ و مهارت و دانش استفاده از فنون دموکراتیک تفکر و عمل گروهی (اسمیت، استنلی و شورز، ۱۹۶۰). در این نظریه محتوایی مورد پسند است که پرورش شخصیت‌های دموکراتیک و مسلط به مهارت‌های تفکر و عمل گروهی را تسهیل کند. در دهه ۱۹۷۰ مسأله محتوای برنامه‌درسی از منظر انتقادی و رهایی‌بخش مورد توجه قرار گرفت. برنشتاین^۲ (۱۹۶۷) با این استدلال از ضرورت محتوای بین‌رشته‌ای سخن گفت که «اگر موضوع درسی غالب نباشد جایگاه معلم به منزله متخصص» (ص، ۱۵۸) ارتقا می‌یابد. او معتقد بود تفاوت میان مدارس سنتی و نوین در اینست که در مدارس سنتی، محتوای برنامه‌درسی را امتحانات سراسری مشخص می‌کند اما در مدارس نوین، محتوا با به اشتراک گذاشتن اندیشه‌ها توسط معلمان تعیین می‌گردد. خوشبختانه نقادی در زمینه محتوای برنامه‌درسی گسترده‌تر شد و گذشته از توجه به نسبت میان محتوا و برنامه‌درسی پنهان (اپل^۳، ۱۹۷۱، ۱۹۸۰؛ ولنس، ۱۹۷۳؛ پورتلی، ۱۹۹۳) و برنامه‌درسی پوچ (آیزنر، ۱۹۷۹؛ فلاندرز، نادینگز و ثورنتون^۴، ۱۹۸۶)، به ابعاد اقتصادی-سیاسی محتوای برنامه‌درسی نیز توجه شد. از جمله، اپل و کریستین-اسمیت^۵ (۱۹۹۱) که به افشای سیاست‌های چاپ و توزیع کتاب‌های درسی پرداختند و یا هنری ژيرو^۶ (۱۹۸۰) که متذکر شد دانش مدرسه‌ای^۷ باید از این منظر تحلیل شود که «تا چه اندازه شکل و محتوای آن می‌تواند سرمایه‌های فرهنگی اقلیت‌های طبقاتی و رنگین‌پوست را بازنمایی کند» (ص، ۳۵۳). به زعم ژيرو (۱۹۷۹، ۱۹۹۲، الف، ۱۹۹۲) محتوا یا دانش مدرسه‌ای باید با دیدگاه رهایی‌بخشی سیاسی^۸ سازگار باشد. دیگر متخصصان نیز کوشیدند محتوا را از شکل سنتی و مرسوم آن خارج کنند. به عنوان مثال، بن‌پرتز^۹ (۱۹۹۰) تلاش کرد با رسمیت بخشیدن به شکل‌های مختلف محتوایی، معلمان را از سلطه متن‌هایی که اهداف تجاری و سیاسی دارند نجات دهد. در این راستا، بن‌پرتز در تبیین برنامه‌درسی به عنوان محتوا، هشت شکل مختلف را برای محتوا در نظر می‌گیرد: (۱) سرفصل یا فهرست تفصیلی که می‌تواند منطق انتخاب مطالب را نیز شامل شود. (۲) دستنامه یا کتاب راهنمای معلمان که می‌تواند جزئیاتی را درباره چگونگی تدریس موضوعات، اهداف آموزشی و راهبردهای تدریس شامل شود. (۳) کتاب درسی که می‌تواند از سوی گروهی از برنامه‌ریزان درسی یا توسط نویسندگان مستقل یا ناشران تجاری تدوین شود. (۴) مواد آموزشی مکمل نظیر صفحه‌گسترده‌ها، فیلم‌ها و فایل‌های صوتی. (۵) ابزارهای سنجش دانش‌آموزان نظیر آزمون‌ها، پرسشنامه‌ها و کارپوشه‌ها که در زمینه موضوعی خاصی تهیه

1. deliberation
2. Bernstein
3. Apple
4. Flinders, Noddings & Thornton
5. Apple & Christian-Smith
6. Henry Giroux
7. school knowledge
8. emancipatory political perspective
9. BenPeretz

شده‌اند. ۶) بسته جامع برنامه‌درسی که می‌تواند کتاب راهنمای معلم، کتاب درسی، آزمون‌ها و مواد مکمل را شامل شود. ۷) متن‌های علمی یا ادبی که معلمان می‌توانند آنها را به عنوان برنامه‌درسی استفاده کنند. و ۸) مواد برنامه‌درسی خاصی که توسط خود معلمان، دانش‌آموزان و حتی والدین تدوین شده‌اند.

سایر متخصصان نیز معتقدند که نگاه سنتی و متنی^۱ به محتوا دیگر فاقد جاهت است. به عنوان مثال، کلی (۲۰۰۴) معتقد است رویکرد سنتی برای اغراض سیاستمدارانی مناسب است که با نگاه به نتایجی خاص، چشم بر تمام محدودیت‌های آن می‌بندند. دال (۱۹۹۲) نیز تصریح می‌کند که «رهبران سیاسی مایل‌اند از محتوای برنامه‌درسی یکپارچه و سراسری پشتیبانی کنند» (ص ۱۶). آنچه مسلم اینک برای متخصصان امروز اصطلاح «برنامه‌درسی به عنوان محتوا» به معنای مجموعه‌ای گسترده و متنوع از مواد آموزشی است که با بهره‌گیری از آنها در فرایند یاددهی-یادگیری می‌توان افزون بر شکوفاسازی استعدادهای فردی دانش‌آموزان، به رفع انواع نابرابری‌های آموزشی نیز کمک کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

در زمینه محتوای برنامه‌درسی نوعی جابجایی وسیله و هدف اتفاق افتاده است. مرور تحولات نظریه‌ها و طرح‌ها در حوزه مطالعات برنامه‌درسی نشان می‌دهد که تجلی محتوا در قالب دروس مجزا و کتاب‌های درسی مجزا هرگز شکل مورد تأیید و آرمانی برای برنامه‌های درسی نبوده است. در تأیید این ادعا می‌توان به شواهد مختلفی اشاره کرد. از نقطه نظر فلسفی، قصد اسپنسر (۱۸۶۱) طرح پرسش «کدام دانش ارزشمندترین است؟» این نبود که ضرورت آموزش برخی از موضوعات درسی جداگانه را نتیجه بگیرد. در واقع، او در انتهای بحث مفصل خود تصریح می‌کند که یادگیری «علم» ارزشمند است و این علم نه به معنای فراگیری کلمات و واقعیت‌های گسسته، بلکه به معنای آشنایی با پدیده‌ها است. در نظریه دیویی (۱۸۹۹؛ ۱۹۰۲) نیز اگر چه چالش اصلی در حرکت دادن کودک از تجربه‌های خام و ناپخته به سوی پیکره‌های سازمان‌یافته معرفت بشری قلمداد شد اما دیویی از تدریس دروس مجزا آن هم با محوریت کتاب درسی مشخص برای هر درس طرفداری نکرد. در واقع، یکی از انتقادات او این بود که کسی از بیرون بخواهد محتوای برنامه‌درسی را برای معلمان مشخص کند. یکی از نقاط تمرکز او در کتاب *مردم‌سالاری و آموزش* (۱۹۱۶) نیز این بود که روشی میان‌رشته‌ای را برای آموزش دروس مختلف تبیین کند. تقسیم‌بندی‌های بعدی متخصصانی نظیر هرست (۱۹۷۴) برای دیسیپلین‌های معرفتی نیز بر لزوم طراحی دروس مجزا و آموزش مجزای این دیسیپلین‌ها دلالت ندارند. هرست (۱۹۷۴) حتی از امکان ظهور حوزه‌های میان‌رشته‌ای جدید سخن به میان می‌آورد که متمرکز بر پدیده یا علاقه‌ای خاص می‌باشند. او اقرار می‌کند که بین دیسیپلین‌ها تبادل وجود دارد و نکته مهم اینکه موضوعات درسی مدرسه‌ای که به شکل دیسیپلینی در آمده‌اند «به هیچ وجه از لحاظ منطقی یا روان‌شناختی ارجحیت و تقدس ندارند» (ص ۳۸). این دیدگاه در آیزنر (۲۰۰۲) نیز مشاهده می‌شود که اصطلاح مقاصد را در کنار اصطلاح محتوا می‌آورد تا بر این نکته تأکید کند که محتوا ابزاری برای رسیدن به یک هدف است که می‌تواند زمینه‌ها یا شکل‌های متفاوتی داشته باشد. در واقع، برای رسیدن به یک هدف، محتواهای متفاوتی قابل تصور است. نکته جالب اینجاست که این خط فکری حتی در برنامه‌ریزان درسی سنتی که رویکرد علمی داشتند نیز

برجسته و ملموس است. به عنوان مثال، تلقی بابیت (۱۹۱۸) از محتوای خوب، محتوای متناسب با نیازهای بزرگسالی بود نه محتوایی که بر اساس مرزهای دیسیپلینی تدوین شده باشد. مریان پیشرو نظیر نیل^۱ (۱۹۶۰) نیز از تقدس قائل شدن برای دیسیپلین‌ها و کتاب‌های درسی پرهیز کرده‌اند. جمله الکساندر نیل در این زمینه شهرت دارد: «کتاب‌ها کم‌اهمیت‌ترین وسیله در مدرسه‌اند. تمام چیزی که بچه بدان نیاز دارد در سه‌آر خلاصه می‌شود؛ بهتر است بقیه را ابزارها، خاک رس، ورزش‌ها، تئاتر، نقاشی و آزادی تشکیل دهند (نیل، ۱۹۶۰، ص ۲۵). جالب است که حتی اندیشمندان موضوعی-دیسیپلینی نظیر جروم برونر نیز لزوماً طرفدار برنامه درسی مبتنی بر کتاب درسی نبوده‌اند. برونر (۱۹۶۵) در برنامه مشهور بشر: یک دوره مطالعاتی^۲ به جای اتخاذ رویکرد دیسیپلینی و تعیین کتاب واحد برای هر درس، مجموعه‌ای از فیلم‌ها، اسلایدها، بازی‌ها، داستان‌ها و اشعار را فراهم کرد با این تصور که چنین موادی تفکر و پژوهش دانش‌آموزان را تسهیل می‌کنند. مارگارت نامبرگ^۳ نیز در مدرسه مشهور والدن اندیشه آموزش بدون کتاب را برای بچه‌های هشت تا نه ساله اجرا کرد و به موفقیت‌های مهمی رسید از جمله اینکه مهارت‌های خواندن بچه‌ها در این روش از همتایانی که با روش سنتی آموزش دیده بودند بهتر بود (هینتز، ۲۰۱۳). بنابراین، از مجموع شواهد و نظریات موجود می‌توان به این نتیجه رسید که نوع تلقی برنامه‌ریزان درسی از محتوای برنامه درسی از خطوط فکری متخصصان این رشته فاصله گرفته و به شکل محدودتر و سنتی‌تری به نام محتوای متنی فرو کاسته شده است.

مفهوم‌پردازی اسمیت، استنلی و شورز (۱۹۶۰) به خوبی نشان می‌دهد که تدوین محتوا بر اساس رویکرد موضوعی-دیسیپلینی فقط یکی از انواع شکل‌های ممکن انتخاب و تدوین محتوا است. رویکردی نظیر انتخاب محتوا بر مبنای مأموریت‌ها و فرایندهای نهادهای جهانی به خوبی نشان می‌دهد که محتوا باید متناسب با واقعیت‌های ساختاری جامعه باشد. فیلیپ فنیکس^۴ (۱۹۶۴) افزون بر در خدمت جامعه بودن محتوا^۵ ضرورت پایبندی به اصول روان‌شناختی را نیز در انتخاب و تدوین محتوا مورد تأکید قرار داد. به اعتقاد فنیکس، حداقل در مورد آموزش عمومی، بیش از اینکه چه محتوایی انتخاب شود چگونگی آموزش آن محتوا اهمیت دارد. یکی از اصول روان‌شناختی مورد نظر او «تسلط»^۶ است. به این معنا که فراگیر بتواند یک کار را به نحو بسیار خوب انجام دهد. بلوم^۷ (۱۹۷۶) نیز به استناد پژوهش‌ها در زمینه یادگیری تسلطیاب این اصل را مورد تأکید قرار داد و می‌گفت شاید حتی یک محتوای کم هم زیاد باشد! او درباره این چالش برنامه درسی گفت: «تأکید بر کتاب‌های درسی در مدارس سراسر دنیا در اکثر موارد باعث گردیده که موضوع درسی به خواندن درباره آن درس فرو کاسته شود» (ص، ۶۸). دیگر متخصصان نیز مسأله محتوای برنامه درسی را نه دشواری انتخاب، بلکه تدوین مناسب آن می‌دانستند. هدف تابا (۱۹۶۲) از سطح‌بندی محتوا همین بود که صرف نظر از یادگیری واقعیت‌های ضروری^۸ از طریق تلفیق عناصر در هر سطح به ایجاد یادگیری‌های عمیق کمک کند. برای فنیکس

1. Neill

2. Man: A course of Study

3. Margaret Naumburg

4. Phenix

5. belonging to a community

6. mastery

7. Bloom

8. facts

(۱۹۶۴) نیز یادگیری عمیق به قدری مهم بود که آن را بلافاصله پس از اصل تسلط قرار داد. مقصود برونر (۱۹۷۷) از کاربرد اصطلاح ساختار نیز همین بود که برنامه‌ریزان درسی به جای دغدغه برای پوشش^۱ محتوا به ساختار آن توجه کنند. اصطلاح ساختار برای برونر خیلی ساده به این معنا بود که دانش‌آموز پس از مواجهه با محتوا بتواند «چگونگی ربط پدیده‌ها با یکدیگر» (ص، ۷) را درک کند.

سرانجام، در آخرین تحلیل‌ها، دیدگاه‌های اندیشمندان انتقادی نظیر اپل (۱۹۸۰)، ژيرو (۱۹۷۹) و دال (۱۹۹۲) مؤید آن است که تلقی سنتی از محتوا چه به لحاظ ایدئولوژیکی و چه به لحاظ صرفه اقتصادی، برای سیاستمداران اولویت دارد. اما برنامه‌ریزان درسی باید توجه کنند که این تلقی سنتی به ایجاد محدودیت‌های نظام‌مندی در فکر و اندیشه معلمان و فراگیران منجر می‌شوند. استن‌هاوس (۱۹۷۶) ضمن واکاوی محدودیت‌های ناشی از تلقی سنتی از محتوا به طور ویژه به اهمیت فرهنگ مدرسه اشاره و تصریح می‌کند: «مدرسه سازنده دانش نیست؛ دانش را توزیع می‌کند و این دانش باید از منابع معتبر خارج از مدرسه گرفته شده باشد که این منابع در فرهنگ محیط پیرامون مدرسه قرار دارند» (ص، ۱۰). به نظر می‌رسد در بهره‌گیری از رویکردهایی نظیر دیسیپلین‌های پژوهشی عالی، کتب بزرگ و موضوعات دیسیپلینی، افزون بر ملاحظات روان‌شناختی مربوط به دانش‌آموزان باید ویژگی‌های سرزمینی منطقه و فرهنگ مدرسه در تمام محتواهای درسی مورد توجه قرار گیرند. مجموع نظریه‌ها و معیارها در زمینه انتخاب محتوا مؤید آن است که از منظر بسیاری از اندیشمندان متقدم و متأخر حوزه مطالعات برنامه درسی، محتوا ارزش ذاتی ندارد و ارزشمندی آن بسته به اینست که چقدر به تحقق غایات اساسی آموزش و پرورش کمک کند. اگر چه این غایات می‌توانند برگرفته از مسائل اجتماعی مهم، نیازهای نهادهای جهانی یا الزامات دیسیپلین‌های علمی باشند اما معیار اساسی در انتخاب محتوا همواره علاقه دانش‌آموزان و کمک به رشد شناختی آنها بوده است. در سطوح ابتدایی، معیار علاقه را می‌توان با انتخاب پدیده‌ها و موضوعات جالب و جذاب رعایت کرد. در پایه‌های متوسطه اما آزادی در انتخاب دروس شرط اولیه و اساسی برای رعایت معیار علاقه است. به نظر می‌رسد در نظام آموزش و پرورش ایران که متکی بر دروس ثابت و کتاب‌های درسی معین برای هر پایه تحصیلی است به نظریه‌ها و معیارهای مورد اشاره در نوشتار حاضر کمتر توجه شده است.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

References

- Apple, Michael. W. (1971). The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict. *Interchange*, 2 (4): 27-40.
- Apple, Michael. W. (1980). The Other Side of The Hidden Curriculum: Correspondence Theories and The Labor Process. *Interchange*, 11 (3): 5-22.
- Apple, Michael. W., & Christian-Smith, Linda. K. (1991). *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge.

- Bernstein, Basil. (1974). Open Schools, Open Society. In: Alan Harris, Martin Lawn, & William Prescott (Editors). *Curriculum Innovation*. New York: The Open University Press.
- Bobbitt, Franklin. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ben-Peretz, Miriam. (2002). *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. New York: State University of New York Press.
- Bloom, Benjamin. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Bruner, Jerome. S. (1965). *Man: A Course of Study*. Cambridge, Mass: Educational Services. Available at: Eric (ED178390).
- Bruner, Jerome. S. (1977). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dewey, John. (1899). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, John. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, John. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.
- Doll, Ronald. C. (1992). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process* (Eighth Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Eisner, Elliot. W. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programms*. New York: Macmillan.
- Eisner, Elliot. W. (2002). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programms* (Third Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Eisner, Elliot. W., & Vallance, Elizabeth. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Flinders, David. J., Noddings, Nel., & Thornton, Stephen. J. (1986). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. *Curriculum Inquiry*, 16 (1): 33-42.
- Giroux, Henry. A. (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10 (4): 329-366.
- Giroux, Henry. A. (1979). Mass Culture and the Rise of the New Illiteracy: Implications for Reading. *Interchange*, 10 (4): 89-98.
- Giroux, Henry. A. (1992a). Language, Difference, and Curriculum Theory: Beyond the Politics of Clarity. *Theory into Practice*, 31 (3): 219-227.
- Giroux, Henry. A. (1992b). Curriculum, Multiculturalism, And the Politics of Identity. *NASSP Bulletin*, 76 (1): 1-11.
- Glatthorn, Allan. A., Boschee, Floyd. Whitehead, Bruce. M., & Boschee, Bonni. F. (2019). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation* (Fifth Edition). London: Sage.
- Henson, Kenneth. T. (2015). *Curriculum Planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.
- Hintz, Blythe. Farb. (2013). The Impact of Margaret Naumburg and Walden school on Early Childhood Education in the United States. In: Baythe Farb Hintz, *The Hidden history of early childhood education*. New York & London: Routledge.
- Hirst, Paul. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice* (Fifth Edition). London: Sage Publications.
- Parkay, Forrest. W., Anctil, Eric. J., & Hass, Glen. (2006). *Curriculum Planning: A Contemporary Approach* (Eighth Edition). Boston: Pearson.
- Phenix, Philip. H. (1960). *Realms of meaning: A Philosophy of the curriculum for general Education*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Portelli, John. P. (1993). Exposing the Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (4): 343-358.

- Smith, Tothanel. B., Stanley, William. O., & Shores, Harlem. J. (1960). *Fundamentals of Curriculum Development*. Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Stenhouse, Lawrence. (1976). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.
- Taba, Hilda. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice* (Forth Edition). Atlanta: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tanner, Daniel., & Tanner, Laurel. (2007). *Curriculum Development: Theory into Practice* (Forth Edition). Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Vallance, Elizabeth. (1973). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*. 4 (1): 5-21.
- Wiles, Jon., & Bondi, Joseph. (2002). *Curriculum Development: A Guide to Practice* (Sixth Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson, Prentice Hall, Inc.
- Wiles, Jon., & Bondi, Joseph. (2015). *Curriculum Development: A Guide to Practice* (Ninth Edition). Boston: Pearson.
- Zais, Robert. S. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Thomas Y. Crowell Company.