

## تنوع یا یکسانی در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی

مسعود آرین‌نژاد<sup>۱</sup>

### چکیده

یکی از مسئله‌های همیشه مطرح و حساس فرهنگ ملی در هر کشوری و از جمله کشور ما آموزش و محتوای آموزشی دوره‌های تحصیلی از سطح عمومی و پایه‌ای تا دوره‌های تخصصی و دانشگاهی است. در دامنه این بحث یکی از عناوین مورد توجه موضوع «برنامه‌ریزی یکسان» یا «تنوع و تکثر درسی و آموزشی» برای هر یک یا تمام این حوزه‌هاست. این نوشته نقد و نظری در این باره است. نگارنده معتقد است که فرصت تنوع بخشیدن به برنامه‌های درسی و آموزشی، در چارچوب‌ها و مناسبات روشن و شفاف ملی، به‌ویژه در حوزه آموزش‌های تخصصی و پیشرفته دانشگاهی که رویکردها، تخصص‌ها، علاقه‌ها و نیازمندی‌ها ریز و پرشاخ و برگ هستند یکی از مسیرهای خلاق و پیشران توسعه و تعمیق علم، خلاقیت و کارآمدیست و یکی از مصداق‌ها و تجلی‌گاه‌های اعتماد به و انتظار از «استقلال علمی دانشگاه‌ها». با این هدف‌گذاری روشن در زمینه آموزش‌های تخصصی، رویکرد این نوشته، بیشتر یک نگاه و تفسیر دانشگاهیست تا مضمونی در حوزه فرهنگ و آموزش عمومی (که متعلق به پیش از دانشگاه است) و بنابراین تنها در این چارچوب قابل ارزیابی و نقد است. در این محدوده، اشاره‌های گاه‌به‌گاه متن به تجربه‌هایی در حوزه آموزش‌های عمومی تنها از توجه به مثال‌ها و مصداق‌های عینی و آشنا و در دسترس است و نه تمرکز و هدف‌گیری تحلیلی و تفسیری. در فرصت این نقد و بررسی این فرض مهم که تناسب‌های موضعی «تنوع‌بخشی در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی» در هر موقعیت و رشته و تخصصی باید توسط اهل فن خود سنجیده و سود و زیان و راهکارهای اجرایی مناسب پیشنهاد و تشریح شوند، مورد تردید نیست. نتیجه آنکه در طرح این گفت‌وگو، یک فرض هم آن است که لوازم، مقتضیات و تخصص‌های مورد نیاز حوزه عمل و اجرا، خود بحث و موضوع مستقلی نیازمند تأملات و گفت‌وگوهای متفاوتی است.

کلیدواژگان: برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه، دانش، آموزش.

۱. استاد گروه ریاضی، دانشگاه زنجان؛ arian@znu.ac.ir

## مقدمه و بیان مسئله

نگارنده عضوی از جامعه ریاضی کشور است و انگیزه اصلی وی در این نوشته متأثر از تلاش وسیع چندین ساله‌ایست که بخش بزرگی از این جامعه برای اصلاح و تغییر برنامه آموزشی دوره کارشناسی ریاضی به کار بست و به شرحی که اشاره می‌شود با بازخوردهای مناسب و مثبتی از جانب مراجع تصمیم‌گیر مواجه نگشت. آخرین برنامه این رشته در سال ۱۳۸۹ از سوی کمیته برنامه‌ریزی درسی وزارت علوم به دانشگاه‌ها ابلاغ گشت و در طی قریب هفت سال پس از آن تا کنون تلاش انتقادی وسیعی از طریق تمام مجاری ممکن و رسمی انجام گرفت تا بلکه صدای انتقادی گسترده این جامعه علمی شنیده شود و در نهایت اگر اصلاح برنامه در یک بازه نسلی به دلیل بوروکراسی و دیگر مسائل موجود در وزارت علوم میسر نمی‌شود لااقل تمرکز و تکلیف به برنامه‌های واحد و یکسان درسی برای احترام و اعتماد به تجربه‌های مستقل بخش‌های پرسابقه و موفق دانشگاهی رفع شود. اما این پیگیری‌ها هیچ نتیجه‌ای جز سخت‌تر شدن رویه‌ها، برخوردها و تمرکزگرایی‌های هر چه غلیظ‌تر در بر نداشت! این تجربه به نگارنده آموخت که جامعه علمی ما در این زمینه بیش از هر چیز نیازمند فرهنگ‌سازی، اندیشه‌ورزی و گفت‌وگوهای نظریست و عقبه چنین اندیشه‌هایی تقریباً فاقد هر گونه سابقه نوشتاری و استنادیست و اگر هم، چنین عناوین و تعابیری موجود است با تعریف و انتظار و رویکرد دیگرست (به طور مثال نگاه کنید به کتاب «برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر» نوشته جی گالن سیلور و دیگران، ترجمه دکتر غلامرضا خوی‌نژاد، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۷، که بحث آن بر سر روش‌های مختلف آموزشی و تشریح و ارزیابی آنهاست). این نوشته در تلاش است تا در حد خود مقدمه و مدخلی نظری و انگیزه بخش در این باره فراهم آورد.

## درآستانه

یکی از قدیمی‌ترین آسیب‌شناسی‌های نظام آموزشی ایران را صمد بهرنگی در کتاب نوآور و مبتکرانه زمان خود با نام «کندوکاوی در مسائل تربیتی ایران» انجام داد (بهرنگی، ۱۳۴۴). وی در این کتاب مثال‌های خیلی ساده و آشنایی می‌آورد تا نشان دهد که نمی‌شود برای دانش‌آموز روستایی و شهری یا فقیر و غنی و یا این سر و آن سر مملکت کتاب‌های درسی واحدی نوشت. این جمله از اوست که می‌گوید: «آیا تمام اینها نشان نمی‌دهد که باید در تألیف کتاب‌های درسی به خصوص کتاب‌های ابتدایی اقتضاهای محلی را هم در نظر داشت و برای هر استانی کتاب جداگانه‌ای نوشت؟». توجه به فاصله دنیای واقعی و دنیای ترسیم شده در کتاب‌های درسی و آموزشی به‌علاوه توجه به نیازها، اهداف و آرمان‌های تعلیم و تربیت برای بهبود کارآمدی و مهارت در زندگی و تربیت فرهنگی - اجتماعی، بخش‌های دیگری از نکته‌بینی‌های ظریف بهرنگی در این کتاب تاریخی با زبان و لحن خاص زمان خود است که همچنان هم بسیار خواندنیست. در تاریخ تعلیم و تربیت جهان هم شاید که یکی از قدیمی‌ترین

توجهاتی از اینگونه متعلق به آراء « رابرت لاو<sup>۱</sup> » اندیشمند قرن نوزدهم فرانسه باشد. لاو معتقد بود در هر برنامه آموزشی باید تناسب مخاطب و شرایطش را در نظر داشت و از دیکته یک شکل الگوهای تربیتی و آموزشی به‌ویژه در تفاوت آشکار اشراف‌زادگان و رعایا پرهیز کرد ( گالن، برنامه‌ریزی درسی، ۱۲). بعدها این توجه در دل اندیشه‌های اجتماعی مدرنی چون پلورالیسم یا تکثرگرایی (مک لنان، ۱۳۸۵: ۶) جایگاه جامعه‌شناختی و بنیادهای نظری قوی‌تری یافت. این نظریه فرصت ظهور و حضور تنوع و تکثر فکری، فرهنگی و اجتماعی را یکی از نیازها و زمینه‌های توسعه می‌شمارد و بر همین اساس، تنوع و تکثر درسی و آموزشی را یکی از مبانی مقدم نشاط و حضور بی‌تزام افکار و فرهنگ‌های متنوع در کنار هم می‌داند.

این نوشته بر موضوع «برنامه‌ریزی درسی» به معنی عمومی و کلان خود و تأمل در فرصت یا امکان حضور تنوع و تکثر برنامه‌های درسی و آموزشی در ایران معاصر تمرکز دارد. بررسی سودمندی‌ها یا آسیب‌های محتمل استقرار این روش با تناسب‌های حقوقی، عرفی، ملی و محلی آن از دیگر بخش‌ها و جنبه‌های این کندوکاو کوتاه و اجمالی است.

## زمینه‌ها و پشتوانه‌ها

از بدو تأسیس «وزارت علوم و معارف» در دوران قاجار تا به حال (سازمان اسناد ملی، وب سایت)، جدا از استقلالی که مکتب‌خانه‌های سنتی در آموزش ترکیبی از علوم قدیم و معارف دینی داشتند، تا زمانی که در دوره پهلوی اول مدرسه‌های دولتی به تدریج جای مکتب‌خانه‌های سنتی را گرفتند (کتیرایی، ۱۳۸۸)، همیشه آموزش بر اساس «کتاب و برنامه درسی واحد» محور فعالیت‌های آموزش رسمی در ایران بوده است (آقازاده، ۱۳۷۹). با وجود این سنت سابقه‌دار و طولانی، در دنیای امروز، یکسانی بی‌انعطاف آموزشی و درسی در هیچ مقطعی تجویز نمی‌شود و با فرض نظارت‌های جمعی و سازمانی و رعایت همه اصول موضوعه ملی (مانند زبان مشترک و واحد یا منافع ملی مشترک و واحد)، میدان وسیعی برای فرصت تنوع بخشیدن به محتوای آموزشی در نظر گرفته می‌شود. این یعنی آموزش در بعد ملی به صورت متمرکز با برنامه و روش واحد اداره نمی‌شود. این مدلیست که در بسیاری از کشورهای توسعه یافته کمابیش رایج است حال آنکه آموزش در کشور ما به رغم فرصت‌های بسیار محدود تجربه تنوع آموزشی در دهه پنجاه (هم در سطح آموزش پیش از دانشگاه و هم در سطح دانشگاه‌ها)، همواره قرار بر این داشته و دارد که کاملاً یکسان، یکدست و متمرکز باشد و ستادهای متعدد برنامه‌ریزی و کتاب نویسی در وزارت‌خانه‌های آموزشی یکی از مشغله‌های اصلی‌شان حفظ و حراست از این اصل و بنیاد تخطی‌ناپذیر مقدس و شبیه ایدئولوژیک بوده و هست.

1. Robert Lowe Viscount (1811-1892)

## خاستگاه‌ها

خاستگاه‌ها و زمینه‌های فکری تجویز برنامه‌های یکسان و یکدست آموزشی در کشور ما متنوع و گوناگونند از ادعا و آرزوی تحقق «عدالت آموزشی» تا سازوکارهای سنتی، بوروکراتیک و تاریخی «تمرکزگرایی» در همه چیز از جمله در آموزش، از اعتقاد و استناد به اصل «استانداردگرایی» در محتوای آموزشی تا ملاحظات لاجرم نظام ارزشیابی‌هایی که پدیده‌ای به نام «کنکور» بر همه چیز آموزش ما تحمیل کرده است. اینها مدخل‌های اصلی مورد توجه و تحلیل این نوشته‌اند. برخی ملاحظات و عوامل مؤثر دیگر هم موجودند که به دلیل فقدان شفافیت در تیررس بررسی دقیق مقدرات این یادداشت قرار نمی‌گیرند بنابراین جز در حد اشاره‌ای به آنها نمی‌پردازیم.

باید خاطر نشان کرد که «تنوع‌گرایی آموزشی» در کشور ما بویژه در بخش آموزش عالی، بی‌زمینه و بی‌عقبه نیست و لاقلاً در حد شعار و کلیات نظری معتقدینی دارد برای همین هم واژه «استقلال علمی دانشگاه‌ها» از باب اظهار فضل هم شده مرتب در سخنرانی‌ها و رهنمودهای مسئولین و مدیران عالی رتبه آموزش عالی تکرار می‌شود. حتی گاهی مصوبه‌هایی هم با این عنوان و زمینه فکری به دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ابلاغ می‌شوند (آیین نامه واگذاری-۱۳۷۹، بخشنامه اجرایی-۱۳۹۴، چارچوب تدوین-۱۳۹۴). با وجود این به دلیل ناهماهنگی‌های تودرتوی ساختار اداری و عملکردی نظام آموزش عالی، چه در بُعد مدیریتی و چه از جهت همراه نشدن این مفاهیم با دیگر مصوبه‌ها، مقررات و رویه‌های ستادی و اجرایی، چنین تمناها و ابلاغیه‌هایی بُرد و عمق چندانی نمی‌یابند و «استقلال و ابتکار عمل علمی و آموزشی» حتی در سطوح بالای دانشگاهی ما، مفهوم و مصداق واقعی و روشنی پیدا نمی‌کنند. از این روست که هم اکنون تقریباً همه دانشگاه‌های ما رشته‌ها، روش‌ها و محتوای تقریباً واحد و یکسانی را در برنامه‌های درسی و آموزشی خود اجرا می‌کنند و تقریباً هیچ‌یک به سنت، سبک و ویژگی آموزشی خاصی، بر آمده از میدان تجربه‌های مستقل خود یا بُرد و تماس متفاوت اجتماعی خود، شناخته و متمایز نمی‌شوند، چیزی که در پهنای توسعه‌یافتگی بخشی از اصالت، هویت، نقش و اثر مستقل است. به این ترتیب است که نمی‌توان شعار «آمایش سرزمین» در آموزش عالی کشور را هم چندان جدی و با مسماً تلقی کرد چرا که موضوعیت و مصداق و حوزه عمل و اجرای آن کاملاً مبهم و مغشوش و مورد مناقشه-های جدی و جدلی فراوان است و تقریباً همه دانشگاه‌ها مدعی همه چیز و به سبکی و سیاقی واحد هستند.

## برخی از ملاحظات دیگر

یکی از ریشه‌ها و خاستگاه‌های فرهنگی، اجتماعی و تاریخی «وحدت و یکسانی آموزشی» در جامعه ما فقدان بُن‌مایه‌های مفهومی «تکثرگرایی اجتماعی» است. این معنی اجازه می‌دهد تا افراد و جمعیت‌ها (با همه ملاحظات ملی) بتوانند به مقتضای مصلحت‌های شخصی و جمعی خود هم، به نحو اعلان شده و

شناسنامه‌دار و آشکاری در جامعه حاضر باشند و فرصت‌های رشد و توسعه توانایی‌ها و بهره‌مندی‌های اجتماعی و نسلی خود را سازماندهی، معرفی و طلب کنند. این معنی و این تجربه به سادگی قابل استقرار و بهره‌برداری نیست چرا که «تکثرگرایی» مقتضیات طبیعی تحقق و حضور خود را در سیر تحولات توسعه و تجربیات تاریخی جامعه بزرگ ملی دارد و از این‌رو آزمون یا تجربه تنوع و استقلال آموزشی به برقراری چنین مقدمه‌ دور از دسترسی متوقف نیست.

یکی دیگر از مشکلات و موانع تجربه «تنوع آموزشی» در بخش آموزش عالی فراهم نبودن مقدمات حقوقی و قانونی در سازمان‌های مدیریتی دانشگاه‌هاست. این یعنی اگر هم در دانشگاهی شرایط فکری و مدیریتی مناسبی برای جنبه‌ای از استقلال آموزشی فراهم باشد مقدمات و پشتوانه‌های حقوقی و تکلیفی آموزش با این انتظار همراهی نمی‌کنند و چنین ظرفیت‌هایی پشتیبانی نمی‌شوند.

یکی دیگر از موانع مهم، فقدان رشد و بلوغ فردی و سازمانی متناسب و هم‌سوی این هدف در دانشگاه‌ها و سازمان‌های مدیریتی ذی‌ربط است که چیزی متناظر با ضعف اعتماد به نفس در تمیز و تشخیص و مسئولیت‌پذیری و مسئولیت‌شناسی حرفه‌ایست. پوشیده و پنهان نیست که رشد و بلوغ سازمانی از آن چیزهای خیلی مهمی است که در محیط‌های علمی، آموزشی و مدیریتی ما به طور طبیعی رشد نکرده‌اند و موجود نیستند یا نایاب و نادرند زیرا حضور سنگین سال‌ها قیمومیت تکلیفی و نصب سنت شده مدیران بدون کارنامه، تمام تاب و توان چنین انگیزه‌ها یا انرژی‌هایی را در نظام آموزش عالی ما گرفته است. حال اگر جایی هم، مدیر برجسته و موفقی بر مسند یا کرسی ریاستی باشد ترجیح عاقلانه‌اش این است که خطر نکند و به حوزه چنین تجربه‌های متفاوتی نزدیک نشود.

در ادامه این سلسله از موانع ریز و درشت، باید به خلاء حضور شور و شوق آرزوها و آرمان‌های علمی بلند پروازانه و بلند نظرانه در مراکز علمی کشور هم اشاره کرد. پنهان نیست که دانشگاه‌های امروزی ما اغلب چشمه‌های بی‌تألولو کم‌سوپی در فراق حضور جریان‌های حیات‌بخش خلاقیت، شادابی و زاینده‌گی علمی و مدیریتی هستند که فقط تکالیف رفع تکلیفی ارتقای آماری داده‌ها و دستاوردهای کم‌روح و کم‌جان شبهه علمی را به دستور و راهبردهای ناپخته بالا دستی خود اجابت و اجرا می‌کنند و ورای آن یا معطل-اند و نظر و موضعی ندارند و یا تقریباً تعطیل و بدون حواس‌اند.

## در نقطه مقابل

«تمرکزگرایی آموزشی» نقطه مقابل «تکثرگرایی آموزشی» است. ویژگی مهم و بارز تمرکزگرایی آموزشی در همه جا آن است که با نوعی سرپرستی و تولیت ساختاری، همه مخاطبان خود از معلم و مدیر مدرسه تا مدرس و مدیر دانشگاهی را تا حد زیادی مطیع و منقاد و سربه‌زیر و حرف‌شنو می‌خواهد و نه مختار، مستقل، خلاق، جستجوگر، پرسش‌گر، پاسخ‌گو و مسئول، که حسب مورد و موضوع، بتواند و مجاز باشد دخل و تصرفی هم در محتوا و البته شفاف و پاسخگو و مستدل انجام دهد. از همین روست که در سیطره فضای غالب و بی‌چون و چرای تمرکزگرایی، همه منتظرند تا تکلیفشان در کار، تکلیف و رفع

تکلیف، معلوم و ابلاغ شود. در این شرایط، طبیعتاً همه مسئولیت هم بر عهده سازمان و سازوکار متولی و آمریست که اغلب در دسترس پرسش و پاسخ هیچ مخاطب و منتقدی نیست. چنین رویه‌هایی در کشورهای حاشیه‌نشین تمدنی، به خوبی به بار نشسته‌اند و میوه‌های مطلوب خود را می‌دهند، منتقدین هم به تدریج می‌فهمند که در دسرهای ابتکار عمل و خلاقیت، به هر حال زیاد است. از این رو اغلب آنهایی که بر صندلی و مسندی تکیه زده‌اند عاقبت طلبی حاشیه‌های آرام بی‌«دردسر» را با مخاطره نوآوری‌های متفاوت عوض نمی‌کنند و «سری را که درد نمی‌کند دستار نمی‌بندند»!

این نوشته پیگیر بازخوانی نظریه تکثرگرایی آموزشی به نحو است که در چارچوب آن فرصت تجربه‌های بلوغ‌گرایانه‌ای چون بازاندیشی، نوآوری، متفاوت بودن، پیش‌قراولی، مسئولیت‌پذیری و تجربه‌اندوزی از عرصه‌های وسیع آموزش علمی فرهنگی کشور به کلی حذف نشود یا بیش از اندازه، محدود، محصور و مشروط به احتیاط‌ها و ملاحظات مبهم و تعریف نشده نشود. در این نگرش، التزام به «تعهدات ملی مورد اجماع» و «چارچوب‌های قانونی» کاملاً محفوظ است و هیچ «دیدگاه یا رفتار مدارگریز یا مدارستیزی» تشویق یا تبلیغ نمی‌شود.

## رویکرد

«تنوع و تکثر آموزشی» یعنی در نظر گرفتن فرصت‌هایی برای اصالت امکان انعطاف، تنوع و استقلال عمل در شرایط متفاوت آموزشی، بنا بر اصول صریح «صلاحیت»، «مسئولیت»، «شفاف بودن» و «پاسخگویی». در این تعریف، تنوع و تکثر آموزشی به برهم زدن استانداردها، ضایع شدن حقوق فردی و جمعی، زیر سوال بردن حق نظارت جمعی و مدیریتی و هرج و مرج و نابسامانی علمی و آموزشی راهی ندارد و مدلی را در مسیر اعتلای نوعی از بلوغ علمی اجتماعی مدیریت شده دنبال می‌کند که اجماع نظر و تجربه محلی و میدانی، مبنای عمل و انتخاب آن باشد. در عرصه نظام دانشگاهی، این رویکرد، تجربه‌های مستقل آموزشی را وقتی به رسمیت می‌شناسد که در مرتبه نخست از لحاظ علمی و عمومی، شفاف و قابل دفاع باشند و طبیعتاً در معرض شبهه بی‌اعتمادی یا بی‌صلاحیتی قرار نگیرند.

با این مقدمه به اندازه کافی صریح و روشن، اکنون به معرفی و تشریح چهار مرجع و خاستگاه اصلی «نظام یکسان‌ساز و متمرکز آموزشی» می‌پردازیم تا خیر و صلاح و عیار و خلوص ادعایی هر یک را در میدان یک چالش جدی و واقعی بازشناسیم. این مطالعه کمک می‌کند تا شأن نظری تکثرگرایی آموزشی را با روشنی بیشتری دریابیم و برای رودررویی با مواضع تمرکزگرایی آماده شویم.

## عدالت آموزشی

این مفهوم، یکی از مدخل‌های مهم برنامه‌ریزی آموزش عمومی در هر کشوری و از جمله در کشور ماست. این معیار، اغلب اوقات مبنای اصلی و رایج دیدگاه «یکسان‌سازی» آموزش و انتظار از تحصیل است با این استدلال ساده، طبیعی و حتی موجه که همه فرزندان یک سرزمین همانطور که سزاوار بهره‌

مندی آبرومند و برابری از حداقل امنیت، عزت، احترام، آسایش و رفاه مادی و معنوی‌اند سزاوار بهره‌مندی برابر و یکسان دسترسی به فرصت‌های برابر علمی آموزشی مورد نیاز و ضروری زندگی عصری و نسلی خود نیز هستند. حال چون دوره‌های عمومی تحصیلی (از ابتدای دبستان تا پایان دوره متوسطه) متولی و مسئول انتقال چنین بخشی از فرهنگ و دانش پایه‌ای و اساسی به نسل‌های نو هستند «عدالت» حکم می‌کند تا اینگونه خدمات، به صورتی ملی، بی‌تبعیض و یکسان برای همه افراد عرضه شوند. برای اجرای این هدف، هم ضروریست تا هم شرایط و هم محتوای آموزشی یکسانی (که تا ده پانزده سال پیش تعبیر می‌شد به دولتی‌گرایی بی‌استثنا در مقطع آموزش عمومی) برای همه مخاطبین، تهیه، عرضه، ابلاغ و تکلیف شود. مدخل استدلالی مهم دیگر منتج از اصل «عدالت آموزشی» آن است که چون «آموزش عمومی» در عین حال مبنایی برای تحکیم پیوندها و وحدت تاریخی و فرهنگی همه ساکنین و فرزندان یک سرزمین است نباید تمایز و تبعیض و تفاوتی در ابلاغ و بیان حقوق و ویژگی‌ها و همبستگی‌های ملی رخ دهد پس «یکسانی و وحدت آموزشی» در عین حال پشتوانه‌ای برای طرح و تقویت سرشت و سرنوشت مشترک و تاریخی یک ملت نیز است.

## استانداردگرایی

«استانداردگرایی» یکی دیگر از بنیادهای فکری «یکسانی و وحدت» همه مراتب آموزش‌های عمومی و تخصصی از مدرسه تا دانشگاه است. «استانداردگرایی» یعنی در هر بسته آموزشی باید یک حداقل محتوای کمی، کیفی و عرفی موجود باشد (از هر نظر مورد توجه و توافقی مثلاً در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و علمی و بنابر هر هدف‌گذاری و منظور مورد اجماعی مانند تأمین نیازهای عصری، تربیتی، حرفه‌ای و تخصصی) تا سزاوار یک رتبه و مدرک و گواهی ملی باشد. حال چون بعد از این «حداقل‌های محتوایی» عملاً فرصت عمومی دیگری برای آموزش باقی نمی‌ماند درست آنست که این حداقل‌ها به صورت یکسان و یکدستی به همه افراد عرضه شود و این می‌شود برنامه واحد و یکسان آموزشی. به این ترتیب «یکدستی و یک شکل بودن» محتوای آموزشی نتیجه لاجرم و گریزناپذیر نظریه استانداردگرایی است. ترجمه و تفسیر این راهبرد برای دوره‌های دانشگاهی به غیر از ارجاع به اصل «عدالت آموزشی» به این معنی است که برای دانش‌آموختگی از یک رشته دانشگاهی مثلاً در مرتبه کارشناسی فیزیک، ریاضیات، روانشناسی، حقوق یا عمران باید حداقلی از دانش و کارآمدی تخصصی فرا گرفته شود تا نوعی از «استاندارد» علمی تحقق پذیرد و همین یعنی یکسانی و یکدستی آموزشی برای این رشته‌ها در همه مراکز علمی کشور.

## تمرکزگرایی

مبنای نظری و عقیدتی «تمرکزگرایی» در امر آموزش و تعلیم و تربیت، بر وجاهت و حقانیت اصل فراگیرتری استوار است و آن اصل یا اصالت «مرکز محوری» برای اتخاذ بهترین تصمیم‌ها به استناد

اشراف بر جمیع جوانب امور است. یک دلیل و استناد مهم دیگر «تمرکزگرایی» آن است که همه یا اکثر تصمیم‌های مربوط به آموزش‌های عمومی و تخصصی از مصادیق «تصمیم‌های حاکمیتی» شناخته می‌شوند و چون «تصمیم‌های حاکمیتی باید منبعث از رأی، تشخیص و ترجیح مصادرات حاکمیتی باشند» تکلیف آموزش و تصمیم‌های مهم حوزه آن از جمله برنامه‌ریزی‌های درسی کلان و کشوری هم معلوم و معین است که باید در «مرجع واحدی» که صاحب اختیارات حاکمیتی در این حوزه است اتخاذ شوند و در این صورت طبیعی است که یک رای و نظر واحد باشند. البته کاملاً می‌توان این دو اعتقاد یا دو حکم کلی اخیر دربارهٔ مسئولیت و اختیارات نظام و حاکمیت ملی را پذیرفت و با الزامات آن همراهی کرد، مسئله آن است که مصادر ذی‌ربط با چه دامنه و عمقی مصالح ملی حوزه آموزش را می‌شناسند و به علاوه تأمل خیلی مهم‌تر آنست که دقیقاً چه انواعی از تصمیم‌گیری‌های آموزشی در زمره «تصمیم‌های حاکمیتی» محسوب می‌شوند تا برای فرصت هر تصمیمی حساسیت‌های ملی بی‌جهتی برانگیخته نشوند. در سابقه و تجربهٔ تاریخ معاصر ما دیده می‌شود که در سال‌های اول انقلاب برخی معتقد بودند دولت به عنوان نمایندهٔ حاکمیت موظف به تصدی و تکفل تمام مواضع تولیدی، مالکیتی و حتی مواضع و مسئولیت‌های خدماتی در تمام عرصه‌های اقتصاد و فرهنگ کشور است چرا که بهداشت، سلامت و صلاح اقتصادی و روحی و فکری و اخلاقی مردم بخش مهمی از مسئولیت حاکمیت است که نمی‌توانند به غیر سپرده شوند. سال‌ها گذشت و تجربه و روزگار به همه آموخت که چنین تصویر فراگیری از تصدی‌گری و تکفل‌گرایی حاکمیت درست نیست و قرار نیست دولت در همه این مواضع، مالک، متولی، متصدی، کارفرمای مستقیم و حتی غیرمستقیم باشد بلکه باید در کلی‌ترین و عمومی‌ترین وجهی سیاست‌گذار و ناظر و حکم باشد. بر مبنای اینگونه تصورات از حاکمیت بود که تا سال‌های زیادی پس از انقلاب تمام عرصه فعالیت‌های آموزش عالی و آموزش و پرورش و هم بسیاری از بخش‌های اقتصادی و فرهنگی و خدماتی در کشور تقریباً دولتی یا نیمه دولتی شدند اما نه تنها برآیند بهره‌وری‌ها و دستاوردها مثبت نشدند که اغلب منفی گشتند. اکنون هم با وجود تغییراتی که در این تلقی و تصور رخ داده، همچنان در غالب بخش‌های آموزشی و برنامه‌ریزی درسی، در هر دو حوزهٔ دانشگاهی و پیش از آن، درب بر همان پاشنه‌های تمرکز و استیلای ستادی دولت و حاکمیت می‌چرخد و سازمان‌های متولی، اکثر تصمیم‌های جامع آموزشی از جمله برنامه‌ریزی درسی و محتوای آموزشی را در زمرهٔ حقوق، تکالیف و مسئولیت‌های بی‌چون و چرای خود می‌شمارند و نه تنها هیچ تحول و تردیدی را مباح نمی‌دانند بلکه آن را هم ارز نوعی هرج و مرج و ستیزه‌گری تفسیر می‌کنند.

## کنکور

یکی از علت‌های پنهان و خاموش و بسیار مؤثر «نظام یکدست‌ساز آموزشی» ما موضوعی به نام «کنکور» است. بعد از «آرمان» عدالت آموزشی، بهانه و عذر ظاهرالصلاح دیگری که تمرکز در برنامه‌ریزی و یکسان‌سازی آموزشی را در کشور ما موجه، طبیعی و حتی مورد درخواست عام و خاص ساخته است



حضور آزمون فراگیری با نام «کنکور» در سرفصل همه مقاطع تحصیلی برای گذر از یک مقطع به مقطع بالاتر است. بنابر دامنه به تدریج وسعت یافته و به تدریج عمیق شده کنکور و فلسفه، فرهنگ و تبلیغاتی که پیرامون آن ساخته و پرداخته شده است، همه باید دقیقاً به یک شکل و تحت لوای یک نام و محتوا و روش، آموزش ببینند تا به وقت یک چنین سنجش و ارزیابی اصلی و مهمی، از فرصت‌های یادگیری و آموزشی یکسانی برخوردار باشند و این در واقع بخشی از «عدالت آموزشی» است. عذر ظاهرالصلاح آن است که آزمون واحد و یکسان و گریزناپذیر کنکور، فقط به اتکای دوره‌های آموزشی واحد و یکسان با ریز مواد و سرفصل‌ها و برنامه‌های درسی واحد و یکسان میسر است. واقعیت آنست که کنکور واقعاً یک تیغه چند لبه است چرا که به غیر از مصائب بی‌حد و حصر آموزشی، روحی و مالی سنگین و به شدت منحرف‌کننده‌اش بر گرده همه اجزاء آموزش و پرورش و اقتصاد کشور، با حضور به تدریج تحمیل شده بی‌جایگزینی (در شرایط امروز) در عین حال سیاست یکسان‌سازی و تمرکزگرایی آموزشی را نه فقط از نظر اجرایی و تجربی بلکه حتی از نظر انسانی و اخلاقی ضروری و غیرقابل‌گریز ساخته است. در واقع وجود و حضور کنکور ایجاب می‌کند که همه افراد، یک فرایند و یک مسیر علمی آموزشی را از مدرسه تا دانشگاه و در دانشگاه در گذر از هر مرحله به مرحله دیگر طی کنند تا امکان برگزاری چنین آزمونی در هر سرفصل تحصیلی بنا به ضرورت و اصل آرمانی و مقدم «عدالت آموزشی» فراهم باشد. در یک ارزیابی اجمالی باید گفت که نگاه عدالت‌آمیز به کنکور و تسلیم ماندن در مقابل ماهیت مخرب آن، یکی از موجبات جدی تنگ شدن فضای خلاقیت‌های آموزشی در کشور ماست. کنکور در فراگیری تحمیلی خود با «نظام ارزشیابی یک شکل، سطحی، بی‌هویت و کلیشه‌ای‌اش»، عامل ریشه‌دار سطحی‌نگری در اغلب فرایندهای آموزشی، ارزشیابی‌های کیفی و رقابت‌های خلاق و برانگیزاننده علمی است. پرداختن به همه جوانب و آفت‌های خانه‌مان سوز کنکور در امر آموزش کشور تأمل مستقلی می‌خواهد اما چون امروزه همه طرف‌ها دانشان از آسیب‌زایی‌های وسیع و عمیق کنکور در آمده و مثلاً خواهان ریشه‌کنی غده سرطانی آن از نظام آموزشی کشورند (هر چند بدون یک شناخت و راهبرد عمیق و مؤثر)، این اجماع نظر برای بی‌اصالتی کنکور در تأسی به وحدت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی کافیست.

## یک ارزیابی کوتاه

با همه ارزش و اهمیت «عدالت آموزشی»، باید توجه داشت که دیدگاه‌های یکسان‌ساز آموزشی و شیوه‌های اجرای آنها (به ویژه در نظام دانشگاهی) خود موجب بی‌عدالتی‌های متعددی در غفلت از تنوع و تفاوت ذیحق مجربان و مخاطبین می‌شود که بی‌اندازه مهم و اساسی است. در حوزه آموزش‌های رسمی مدرسه‌ای و دانشگاهی «برنامه‌ریزی درسی متمرکز و یکسان» به غیر از فواید وسیع عملی و اجرایی‌اش (که قابل انکار نیست)، در عین حال آسیب‌های جدی قابل احتراز چندی را موجب می‌شوند که بنا به همان اصل خدشه‌ناپذیر عدالت و عدالت آموزشی باید به نحوی دیده و مراعات شوند. استیلای قاطع و

بی‌انعطاف رویه‌های یکسان‌نگر آموزشی به غیر از اینکه در برخی مواضع، فرصت رشد و استقلال مختار و مسئولانه را از مجریان بالغ و آشنا با شرایط و مقتضیات موضعی می‌گیرد و همه را به نوعی منفعل و مقلد و چشم‌انتظار رأی و تصمیم و تفسیر متولیان می‌سازد، فرصت تنوع و تکثر و گونه‌گونی تجربه‌ها و اعتمادها را از خیلی از صاحبان صلاحیت‌های علمی و فکری سلب می‌کند و این هم خود بخش شایسته‌ای از رعایت حق و عدالت است (شهشهانی، ۱۳۸۹: ۱۶).

## اشاره‌هایی به چند تجربه

دقیقاً همین‌گونه تلقی‌ها و تفسیرها از امر آموزش و عدالت اجتماعی در جامعه اوایل انقلاب موجب گشت تا برای استقرار شرایط و برنامه‌های یکسان‌دستی و آموزشی (گفت‌وگو با عبدالحسین مصحفی، ۱۳۷۹، ۱۰) فرصت بقا و حیات گروه‌های فرهنگی مستقل و آبرومند چندی (در مقطع آموزش متوسطه) با پیشینه‌ها و سازمان‌های علمی خوب و با صلاحیتی سلب شونده و به تدریج مجموعه‌های فرهنگی آموزشی موفق‌تری چون البرز، هدف، خوارزمی، جاویدان، مرجان و مانند آن در تهران و به طور مشابه در خیلی از شهرهای دیگر مضمحل یا منحل شوند. این مجموعه‌ها غالباً با زحمت، عشق و علاقه بسیاری از فرهیختگانی همچون محمد علی مجتهدی، احمد بیرشک، پرویز شهریاری، ابوالقاسم قربانی، عبدالحسین مصحفی، محمد حقوقی، محمد هادی شفیعی‌ها و مانند آنها از صاحبان شناخته شده صلاحیت‌های علمی و فرهنگی در طی سال‌هایی طولانی تشکیل شده یا اداره و مدیریت می‌شدند و هر یک تجربه‌های آموزشی پیشقراولانه و شجاعانه‌ای را در امر آموزش و تعلیم و تربیت سرلوحه فعالیت‌های خود قرار داده بودند. نگارنده تحصیلات متوسطه خود را در دبیرستان مرجان تهران به پایان برد و به خوبی به خاطر دارد که در این مدرسه برخی از کتاب‌های درسی مانند زبان انگلیسی، ادبیات فارسی و ریاضیات با کتاب‌های رسمی متفاوت بودند اما کسی هم (از خانواده‌ها یا مراجع رسمی) در اصالت و کیفیت محتوایی این منابع درسی تردید نمی‌کرد یعنی کتاب‌های رسمی، تکلیف بی‌چون و چرایی برای همه جا نبود. دبیر ادبیات سال پایانی این دوره از تحصیل ما «محمد حقوقی» بود که فاضل و ادیبی بسیار فراتر از حد مُدرس یک کتاب درسی بود و جای چنین کسانی در آموزش و پرورش امروز ما بسیار خالیست. به خاطر دارم که در این دبیرستان متعلق به دهه پنجاه شمسی، سخنرانی‌های عمومی و هفتگی ممتازی در کتابخانه مدرسه برگزار می‌شد و در حد خود فضای فرهنگی فرهیخته‌ای را در مجموعه مدرسه می‌آفرید و نگارنده تجربه دیدار و آشنایی رو در رو و اثرگذاری را با «مسعود کیمیایی» سینماگر و «نادر ابراهیمی» رمان‌نویس در آن دوران تجربه کرد. چنین استقلال عملی در برنامه‌های درسی و آموزشی، امروزه حتی در بسیاری از دانشگاه‌های کشور هم نادر است. تردید نیست که گسترش جدی آموزش عمومی در سطح ملی یکی از دستاوردهای ارزنده پس از انقلاب است اما شکسته شدن پرو بال پیش‌قراولان آموزش عمومی کشور که در گروه‌های فرهنگی خصوصی متعددی در تمام سطح کشور فعالیت می‌کردند یکی از ناکامی‌های قابل توجه و تلخ این تجربه بود و تلاش برای بازیابی و

احیای اینگونه مؤسسات با تأسیس نهاد جایگزین «مدارس و دبیرستان‌های غیرانتفاعی» سال‌های زیادی را تا رسیدن به سطح استانداردهای علمی، سازمانی و سرمایه‌گذاری آن سال‌ها در پیش رو دارد. نتیجه آنکه فایده چنین تجربه‌ای از یکسان‌سازی «عدالت» نبود، کاهش معدل سطح آموزش کشور در کاستن از سطح رقابت‌ها و زدودن جسارت نوآوری، پیشاهنگی و متفاوت بودن بود.

تجربه خاص دیگری که اشاره‌هایی به آن موضوع و مصداق‌های عینی و مثالی این نوشته و این بحث را روشن‌تر و ملموس‌تر می‌سازد تجربه جامعه ریاضی کشور در طی یک دهه اخیر است. تلاش برای تغییر و اصلاح برنامه‌های قدیمی رشته‌های متنوع زیر مجموعه «علوم ریاضی» شامل «ریاضیات محض»، «ریاضیات کاربردی»، «آمار و احتمال» و «علوم نظری کامپیوتر» از اواسط دهه هشتاد در «کمیته برنامه‌ریزی درسی» زیر مجموعه ستاد برنامه‌ریزی آموزشی وزارت عتف آغاز شد. در شهریور ماه ۱۳۸۹ ناگهان جامعه ریاضی کشور با ابلاغ بی‌چون و چرای برنامه درسی جدیدی مواجه شد که بدون هیچ معرفی عمومی، مشورت جمعی و رعایت سنت دوره آزمایشی و به اصطلاح پایلوتی به صورت نهایی و برای اجرای سرتاسری در کشور ابلاغ شد. از آن پس تلاش‌های متنوع و وسیعی (شامل نامه نویسی-های جمعی، انتشار نقدهای متعدد و برگزاری میزگردهای انتقادی و عمومی متعدد در مجامع علمی) انجام گرفت تا بلکه اصلاحاتی در اصول این برنامه که فقط سلیقه و تشخیص اعضای یک کمیته کوچک را به همراه داشت صورت گیرد. نتیجه همه این تلاش‌ها تقریباً هیچ ماحصل اجرایی و ایجابی مثبتی دربر نداشت چرا که کسانی که بر کرسی اقتدار تمرکز تصمیمی در وزارت می‌نشینند خود را کاملاً محق می‌بینند که دیدگاه‌های شخصی‌اشان را به اسم مصوبات رسمی و قانونی بر دانشگاه‌ها تحمیل کنند. اما آیا دوران تکلیف چنین منویاتی به دانشگاه‌ها به سر نیامده است؟! اگر حتی دانشگاه‌های بزرگ و پر سابقه کشور هم برای اجرای کوچکترین صلاح‌دهی‌های آموزشی و علمی خود در مانده و منفعل و بی-اختیار باشند آیا امیدی به رشد مسئولیت‌پذیری و شکوفایی اعتماد به نفس و بلوغ علمی در دانشگاه‌ها می‌توان داشت؟

## دانشگاه‌ها

پس از انقلاب همین رویه یکسان‌ساز در امر آموزش دانشگاهی به تدریج موجب شد تا نسخه‌های واحد و یکسان آموزشی در نام و عنوان رشته‌ها و ریز و درشت همه اجزای برنامه‌ها و مواد درسی برای تمام دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تدارک و ابلاغ شوند و برنامه‌ریزی واحد و یکسان آموزشی تا مرز انتشار کتاب‌های واحد درسی هم پیش رود و کمیته‌های برنامه‌ریزی آموزشی نخست در ذیل ستاد انقلاب فرهنگی و پس از آن در زیر مجموعه‌ها و کمیته‌های وزارت علوم نقش قیم مآب آموزش در دانشگاه‌ها را بر عهده گیرند. این در حالی بود که پیش از انقلاب برخی از دانشگاه‌های کشور مانند دانشگاه صنعتی شریف تهران (صنعتی آریامهر سابق)، دانشگاه شیراز (پهلوی سابق)، دانشگاه شهید بهشتی (ملی سابق)، دانشگاه مازندران (رضا شاه سابق) (بهزاد، ۱۳۸۰) و حتی برخی از دانشگاه‌های کوچک آن سال‌ها (مانند

دانشگاه کرمان که نگارنده دانشجوی آن بود) دارای تجربه‌های علمی نسبتاً مستقل و ارزنده‌ای در امر برنامه ریزی درسی و آموزشی بودند و تحصیل در این دانشگاه‌ها در سطح بین‌المللی نسبتاً آبرومندی برگزار می‌شد.

ماحصل آنکه «روند وسیع و بی‌حد و مرز یکسان‌سازی» موجب نشد که استقلال، مسئولیت‌پذیری علمی و پیش‌قراولی تجربی در مراکز علمی ما تقویت شوند یا پیشرفتی کنند بلکه هر تفاوتی برچیده شد تا اهدافی از انواع «عدالت آموزشی» و «استانداردسازی» محقق شوند. هم اکنون یکی از نتیجه‌های مخرب این روند آن است که محتوای آموزشی برای دانشجوی نخبه یک دانشگاه مطرح و رتبه‌دار همان است که برای دانشجوی ضعیف یک دانشگاه دورافتاده و ضعیف، برای یک شیفته و مستعد فعالیت‌های علمی و نظری در یک دانشگاه تراز اول ریشه‌دار و جا افتاده با کادر علمی مجرب و برجسته، همان است که برای یک جامانده از کسب و کار و پیشه که از سر ناچاری و بیکاری به یک دانشگاه یا مؤسسه ضعیف بدون کادر موجه و بدون چارچوب و بدون سنت آمده است. در چنین برنامه‌های یکسانی معمولاً هیچ فرصتی برای انعطاف‌هایی هماهنگ با تحولات روزآمد فضای علمی و محیط کسب و کار و پیشه و حرفه و نیاز بازار و جامعه دیده نمی‌شود و اگر هم کلامی از این نوع در جایی ذکر شود بیشتر از آنکه محتوایی، واقعی و عملیاتی باشد صلب، صوری و نمایشی است و بهترین گواه آن سرنوشت امروز دانشگاه‌های کشور است که عملاً از عهده هیچ ابتکار عملی در صحنه تحول و شکوفایی علمی و توسعه اجتماعی اقتصادی کشور بر نمی‌آیند و جز تبعیت صوری از مفاد برنامه‌های ابلاغی، بروز و ظهور دیگری ندارند. عناوین واحد رشته‌ها، یکسانی قاطع اجزاء و ریز برنامه‌ها و حتی یکسانی متون درسی اغلب دانشگاه‌های کشور گواه یکدستی بی‌نشاط و بی‌اندازه همه چیز است. حال آنچه از ماحصل این تمرکزگرایی و یکسان‌سازی وسیع و بی‌انعطاف در سنت دانشگاهی امروز کشور فراهم و برهم انباشته شده، ترس و نگرانی از نوآوری، بی‌حرکی در تنوع بخشیدن به آموزش و تنوع بخشیدن به رشته‌ها و نبود جسارت در پذیرش پرسش از مسئولیت کارآمدی‌ها و مهارت‌های علمی، تخصصی و اجتماعی دانش‌آموختگان است. به این ترتیب کاملاً طبیعی است که وقتی معیارهای انتخاب و گزینش ورودی دانشجویان (به نحوی) تکلیفی است و برنامه‌های آموزشی هم به نحو تام و تمامی تکلیفی، سهم مسئولیت‌چندانی هم متوجه استاد و دانشگاه نباشد که نیست!

## یک پرسش

با این مقدمه مفصل، هم اکنون و به طور طبیعی پرسش مهمی مطرح می‌شود، آیا برنامه‌های درسی مدارس و دانشگاه‌های کشورهای توسعه یافته متنوع و متکثرند یا یکسان و یک شکل‌اند؟ مثلاً آیا برنامه آموزشی رشته‌هایی مانند ریاضیات، فیزیک، جامعه‌شناسی و روانشناسی در دانشگاه‌های مختلف آمریکا و اروپا مانند هم هستند یا معدلی از موضوعات، مفاهیم و تجربه‌های علمی در فرهنگ آکادمیک و دانشگاهی این کشورها به نحوی حاضرند که دانشجوی هر دانشگاه موجهی آنها را می‌بیند و می‌آموزد و

همان معدل کافی است تا ضمن رعایت ملاحظات موضعی، خدشه‌ای به اصالت تحصیل و آموزش او به عنوان دانش‌آموخته یک رشته تخصصی متکی به سلیقه‌ها، سنت‌ها و اصالت‌های دانشگاه متبوعش وارد نشود (ملاحظات موضعی می‌توانند بسیار متنوع باشند از سبک و سیاق و سلیقه‌های تعلیمی تا ملاحظات تجربه شدهٔ مربوط به بازار کار مورد انتظار تا فرصت بخشی به ذوق و نیازهای در چارچوب و مورد احترام). به عنوان مثال مراجع (مومنائی، ۱۳۸۹، ۹۱ و زنگنه، ۱۳۹۴: ۴) تنوعی از برنامه‌ریزی درسی رشته ریاضی را در دانشگاه‌های مختلف آمریکا و اروپا معرفی و مقایسه می‌کنند.

متأسفانه ما در نظام دانشگاهی خود، به هنگام تجربه‌اندوزی و تأسی، هر از چند گاهی تصویر سخت و صلبی از برنامه‌های شناور و پویای دانشگاه‌های صاحب رتبه‌ای را چون نسخه منجمدی به عنوان یک برنامه واحد برای همه دانشگاه‌های کشور، از صدر تا ذیل، در نظر می‌گیریم و آن را به همه تکلیف می‌کنیم درست همانند ورود، مونتاژ و حتی تولید بی‌ابتکار یک مدل از خودرو برای سال‌های سال. به این ترتیب آن برنامه درسی (آن مدل خودرو) می‌ماند تا یکی دو دهه بعد که مدیری، به تصادف، فرصت و رخصت تغییر و تحولی را در برنامهٔ درحال اجرایی صادر کند! در این میدان آنچه واقعاً ما از یادگیری آن اغلب غافلیم شخصیت آزاد، متحول و متکثر چنین برنامه‌هاست. به رغم زحمتهای فراوانی که برنامه‌ریزان کمیته‌های ستاد انقلاب فرهنگی و کمیته‌های تخصصی وزارت علوم در چند مقطع زمانی برای تدوین و تصویب برنامه‌های یکدست و یکنواخت درسی دانشگاه‌ها بر عهده داشتند و دارند یادگار و میراث این نگاه در دانشگاه‌های امروز ما، بلوغ علمی، هویت مستقل و پاسخگویی علمی - آموزشی نیست. واقعیت این است که برنامه‌ریزی درسی یکسان مدت‌هاست که متناسب با این مرحله از سطح تجربه و ترکیب نیروهای علمی دانشگاه‌های ما نیست. چنین برنامه‌هایی در مسیر و سمت و سوی متحول و رشد پاینده‌ای قرار ندارند. در عین حال البته که باید اذعان کرد هدایت و راه‌یابی دانشگاه‌های ما به یک فضای مختار و متولی و مسئول در زمینهٔ آموزش، به هیچ وجه کار سهل و ساده‌ای هم نیست. در طی چند سال اخیر تعدادی از دانشگاه‌ها به عنوان «دانشگاه‌های گروه یک» صاحب اختیارات ویژه‌ای در برنامه‌ریزی درسی و ایجاد رشته‌های جدید شده‌اند (تصریح شده در بند ۱ و ۴ بخشنامه اجرایی، ۱۳۹۴) ، البته این اختیارات مشروط به محدودیت‌های مندرج در ابلاغیهٔ (چارچوب تدوین، ۱۳۹۴) است. تجربه و تماس شخصی نگارنده در رشتهٔ تخصصی خود (ریاضیات) و مشاهداتی که در آشنایی با همکارانی از دیگر رشته‌ها دارد نشان می‌دهد که خبر و استقبالی از این فرصت (هر چند به طور جدی محدود شده) نیست و تحولاتی از این دست به‌ویژه اگر پشتیبانی از آن ترویج و تقویت نشود بسیار به کندی پیش خواهند رفت.

## نتیجه‌گیری

در پاسخ به این نقد و نظرها، برخی ممکن است به آیین‌نامه‌های متعددی که چنین فرصت‌هایی را فراهم ساخته‌اند اشاره کنند و مسئولیت بی‌تحریکی و عدم بهره‌برداری مناسب از آنها برای برنامه‌ریزی مستقل را

به دانشگاه‌ها و دانشگاهیان واگذار کنند. سه آیین‌نامه اصلی در این زمینه عبارت‌اند از: «آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها»، ابلاغ شده در سال ۱۳۷۹ به امضای وزیر، «بخشنامه اجرایی در خصوص تفویض اختیار به دانشگاه‌ها» ابلاغ شده از سوی معاون آموزشی وزارت در سال ۱۳۹۴ و «چارچوب تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی» که در سال ۱۳۹۴ از سوی وزیر ابلاغ گشت. تشریح دقیق این آیین‌نامه‌ها در فرصت این نوشته میسر نیست (آرین‌نژاد، ۱۳۹۴: ۱). چند دلیل مانع این تحرک و تجربه و فاصله گرفتن از قیومیت مرکزی وزارت در برنامه‌ریزی درسی است یکی از دلایل عادت و محافظه‌کاری وسیع و رایج اعضای هیئت علمی و به‌ویژه مدیریت دانشگاه‌ها در گشایش فضای چنین تجربیاتی است، دیگری وجود پیچ و خم‌های ظریفی در واژه‌ها و ظرفیت‌های قانونی این آیین‌نامه-هاست که میدان آزادی عمل را بسیار محدود و پر دردسر می‌کند و دیگری رفتار تفوق‌طلب حوزه‌های ستادی وزارت در مراکز و مناصب مختلف است که چنین فرصت‌هایی را بخشی از حقوق اصیل و سزاوار دانشگاه‌ها نمی‌داند و به بهانه‌های متعددی آن را سلب می‌کنند. در نهایت هم معضل کنکور است که به شکل چاره‌ناپذیری سمت و سوی پنهان همه آموزش‌های دانشگاهی (و هم پیش‌دانشگاهی) را هم-سوی اهداف و الزامات حضور اهریمنی خود ساخته است و یکسانی و یکدستی لاجرمی را تحمیل کرده است و در هر حال این داستان به این سادگی‌ها نیست و تا گفت‌وگوهای مستند و پیگیر جامعه علمی، عقبه‌ای فکری و فرهنگی برای چنین انتظارهایی فراهم نسازد صرف وجود چند آیین‌نامه و بخش‌نامه، گره‌ای از انبوه گره‌های کور شده موجود در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی نمی‌گشاید و باید توجه داشت که این هدف، یکی از بزرگترین فرصت‌های ابتکار عمل مراکز علمی در همراهی و احیاناً رهبری تحولات مورد نیاز و استقبال جامعه برای حضور در عرصه‌های جهانی است. ماحصل سخن این است: ما با یکسان‌سازی به پیش نمی‌رویم، این روند، نوعی رژه سخت و درجاست و ماحصلی راهبردی و واقعی ندارد حتی اگر این رژه دو گام بعد از آن جایی باشد که اکنون هستیم. این شیوه، پنجره روشنی رو به آینده‌ای از استقلال علمی و دانشگاهی کشور ندارد، پنجره‌های دیگری را هم باید گشود.

## منابع

- آرین نژاد، م. (۱۳۹۴). برنامه‌ریزی درسی و دو ابلاغیه جدید. *خبرنامه انجمن ریاضی ایران*، شماره ۱۴۴، صص ۱-۴.
- آقازاده، ا. (۱۳۷۹). آموزش و پرورش تطبیقی، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها. تهران: انتشارات سمت.
- آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها. (۱۳۷۹). ابلاغ وزیر.
- بخشنامه اجرایی در خصوص تفویض اختیار به دانشگاه‌ها. (۱۳۹۴). ابلاغ معاون آموزشی وزارت.

بهرنگی، ص. (۱۳۴۴). کندوکاوی در مسائل تربیتی ایران. تهران: انتشارات شبگیر.  
بهزاد، م. (رئیس دانشگاه یاد شده و رئیس فرهنگستان علوم پیش از انقلاب)، سخنرانی افتتاحیه سی و دومین کنفرانس ریاضی کشور (۱۳۸۰) در دانشگاه مازندران در شرح مشارکت فعال دانشگاه هاروارد در راهاندازی دوره‌های عالی آن دانشگاه در دهه پنجاه.

چارچوب تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی. (۱۳۹۴). ابلاغ وزیر.

سیر تطور وزارتخانه‌ها از قاجاریه تا کنون. سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران:

<http://old.nlai.ir/Default.aspx?tabid=2325>

شهشهانی، س. (۱۳۸۹). آموزش ریاضی در دانشگاه‌ها. مجموعه مقالات نخستین سمینار چشم‌انداز آموزش و پژوهش ریاضی کشور، فرهنگستان علوم، صص ۲۴-۱۶.  
ظهوری زنگنه، بیژن (۱۳۹۴). نامه‌ای به کمیته علوم پایه وزارت عتف. *خبرنامه انجمن ریاضی ایران*، شماره ۱۴۶، صص ۷-۴.

کنیرائی، م. (۱۳۷۸). *از خشت تا خشت*. تهران: نشر ثالث، چاپ چهارم.

گالن جی، الکساندر ام. و لوئیس، آ. (۱۳۷۷). *برنامه‌ریزی درسی*، خوی نژاد غلامرضا، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ چهارم.

گفتگو با عبدالحسین مصحفی (۱۳۷۹). *رشد معلم*، شماره ۱۵۵، صص ۱۸-۱۰.

مک لنان، گ. (۱۳۸۵). *پلورالیسم*، برگردان جهانگیر معینی. چاپ دوم، تهران: نشر آشیان.

مومنائی کرمانی، و. مومنائی کرمانی، ح. (۱۳۸۹). نگاهی به دوره‌های کارشناسی ریاضیات در ایران. *فرهنگ و اندیشه ریاضی*، شماره ۴۴، صص ۱۰۶-۹۱.