

برنامه درسی خودآفرین در عصر شیوع جهانی کووید-۱۹ و کرونازیستی^۱

بختیار شعبانی ورکی^۲ و علیرضا هوشمند^۳

چکیده

هم زمان با شیوع ویروس کووید-۱۹ و بیماری کرونا، حوزه‌های مختلفی از جمله آموزش تحت تأثیر قرار گرفتند. دغدغه ادامه جریان آموزش در چنین شرایطی به همراه احتمال مزمن شدن یا تأثیرات آن در دوران پساکرونا دو نظام عمده آموزشی کشور در آموزش و پرورش و آموزش عالی را بر آن داشت تا به ادامه کار در بستر فضای مجازی و نرم‌افزاری بپردازند. در این مقاله، رویکرد متداول با نظر به ویژگی‌های آن نشان داده شده است که این ویژگی‌ها عبارتند از: بخشی‌نگر، استاندارد شده، متمرکز، رشته‌ای، از پیش تدوین شده، مبتنی بر روابط خطی و ثابت شکل‌دهنده ماهیتی برای برنامه درسی با عنوان «برنامه درسی مرداب» که یارای مواجهه با شرایط غیر منتظره را ندارد. در ادامه، به زمینه‌های مربوط به دشواری‌های برنامه درسی کنونی از قبیل عدم توجه به موقعیت، پیچیدگی، خلق‌الساعه‌گی، آشوبناکی، مرکزگریزی و شبکه‌ای در کنار مسائلی از قبیل شرایط و زیرساخت‌های ضعیف یا ناکافی، مهارت‌های نابسندۀ افراد برای اقدام در چنین شرایطی، مسئله دسترسی به وسایل مورد نیاز از قبیل ابزارها، اینترنت و محدودیت‌های ناظر بر فضای مجازی و رسانه‌ها پرداخته است. در پایان، با نظر به مفروضه‌های عصب پدیدارشناسی، برنامه درسی خودآفرین به مثابه رویکردی تمام‌نگار و متناسب با استلزام‌های جهان پیچیده، نامتعیین، شبکه‌ای و تراپیوسته برای مواجهه با مسائل آموزشی مرتبط در دوره کرونازیستی ارائه شده است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، برنامه درسی خودآفرین، عصب پدیدارشناسی، کرونازیستی

^۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۲۳

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۶

^۲ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول): bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

^۳ دانش‌آموخته دکتری گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش دانشگاه فردوسی مشهد: hooshmand.tmu@gmail.com

مقدمه

عده‌ای بر این باورند که تلقی کمی از جهان بر پایه اصل بنیادی و همواره ثابتی نیست و حتی سرشت قطعیت^۱ ریاضی از سوی برخی اندیشمندان مانند گودل^۲ مورد تشکیک قرار گرفته است (بارو^۳، ۲۰۱۱)، هر چند که امور قطعی انکارناپذیر وجود دارند. برخی بر این اعتقادند که آموزش و پرورش به مثابه فعالیت و کنشی اجتماعی نمی‌تواند در بستری از قطعیت یا نظر و عمل همواره یکسان پیگیری شود. در حقیقت برنامه درسی زندگی با یادگیری و یادگیری با زندگی است و جهان در مواردی دارای عدم قطعیت^۴، خلق‌الساعه‌گی^۵، همکاری‌های فرارشته‌ای و به طور کلی سیلان زندگی واقعی، چشم‌اندازهای جدیدی را برای برنامه درسی نمایان می‌سازد و آموزش و پرورش را از برنامه درسی ببرهای دندان شمشیری^۶ دوران پارینه‌سنگی (بنجامین^۷، ۱۹۳۹) تا شیوع کرونا ویروس^۸ قرن بیست‌ویکم در وهان^۹ به طریقی پویا به فرگشتی و زاینده‌گی می‌رساند. بنابراین آموزش و پرورش نمی‌تواند همواره در حالتی ثابت به کار خود ادامه دهد و مستلزم روی آوردن به راه‌حل‌های جدید برآمده از تحولات در مواجهه با موانع و مشکلات است (وبستر^{۱۰}، ۱۹۷۶، ص. ۱) که لزوم گذر از تعهد به برخی از پارادایم‌های ثابت در آموزش و پرورش را نشان می‌دهد.

در روزگار حاضر، بشر تجربه زیسته بی‌نظیری را از سر می‌گذراند که ره‌آورد ویروسی^{۱۱} به نام کووید-۱۹^{۱۲} است. با شیوع بیماری کرونا^{۱۳}، معادلات و پیش‌بینی‌های از قبل مشخص شده در عرصه‌های مختلف دچار بحران و بهم ریختگی شد. اقتصاد، سیاست، پزشکی و آموزش از جمله حوزه‌هایی هستند که بیش از بقیه تحت تأثیر این بحران قرار گرفته‌اند و پیامدها و عواقب آن برای هر یک از این حوزه‌ها احتمالاً در آینده نیز ادامه خواهد داشت.

¹. certainty

². Kurt Godel

³. Barrow

⁴. uncertainty

⁵. emergency

⁶. Saber tooth curriculum

⁷. Harold Benjamin

⁸. Coronavirus

⁹. Wuhan

¹⁰. Webster

¹¹. virus

^{۱۲}. کووید-۱۹ برگرفته از 2019-nCov است که در آن n مخفف نو و cov مخفف ویروس کرونا است.

¹³. Coronavirus disease

ناشناخته بودن ویروس کرونا نسبت به اسلاف خود، از زمستان سال گذشته کار را به جایی رسانده که آن را همچنان در برابر تمام هیمنه انسانی، غالب نگه داشته است. قرنطینه^۱، فاصله‌گذاری اجتماعی و پدیده‌هایی چون تعطیلی مراکز مختلف اقتصادی، آموزشی، لغو سفرها و تعطیلی کارهای رسمی و غیررسمی و صدها پدیده مشابه دیگر در دوره کرونازیستی در سرتاسر دنیا قابل درک هستند. از جمله پیامدهای شیوع ویروس کووید-۱۹ تعطیلی مدارس، مراکز آموزشی و دانشگاهی به عنوان کانون‌های تجمع افراد انسانی و به منظور جلوگیری از شیوع بیشتر این بیماری بوده است. در چنین شرایطی ضمن اینکه هیچ ادعایی مبنی بر پیش‌بینی چنین شرایطی در برنامه‌های درسی جاری آموزش و پرورش و آموزش عالی وجود ندارد، ترس از واگیری و سرایت بیماری گریزی جز در خانه ماندن و بستن مدارس و مراکز آموزشی باقی نگذاشت.

در این مقاله، ضمن بررسی وضعیت برنامه درسی در دوره شیوع، قرنطینگی و کرونازیستی، برنامه درسی خودآفرین^۲ با ابتدای به مفروضه‌های عصب‌پدیدارشناسی^۳ پیشنهاد شده است. برنامه درسی پیشنهادی، بجای تعیین پیشینی و نظام اداری با رویکردهای از بالا به پایین و خطی، مبتنی بر فراگیری^۴ و تمامیت‌انگاری^۵ است. روش در این مقاله با توجه به مفهوم موسّح آن مدنظر قرار گرفته است و ناظر به زنجیره‌ای از استدلال‌هاست و در سبک استدلال‌ها و نحوه بیان گزاره‌ها نمایان است. بر این اساس، نخست زمینه‌های طرح ادعای اصلی مقاله در مورد برنامه درسی خودآفرین در دوران کرونازیستی با بررسی برنامه درسی در دوران شیوع کرونا مطرح شده است و ضمن بیان دشواری‌ها و نقد عملکرد رایج در آموزش و پرورش و آموزش عالی، با نظر به نقش موقعیت، شرایط و منحصر به فرد بودن عوامل مربوط به برنامه درسی، رویکرد خودآفرین و تمام‌نگار برنامه درسی در دوران کرونازیستی پیشنهاد و توجیه شده است.

¹. quarantine

². autopoietic

³. Neuro-phenomenology

⁴. ecumenical

⁵. Holographic

برنامه درسی در دوره بحران

به طور کلی در پژوهش‌ها و اسناد جهانی مربوط به آموزش و پرورش و توسعه آن، شرایط ویژه‌ای مانند جنگ یا بیماری به دلیل موانع اساسی که در خلال آنها برای تعلیم و تربیت ایجاد می‌شود، بحران^۱ تلقی می‌شوند. «بحران در آموزش و پرورش ناظر به شرایطی است که در آن دسترسی به آموزش بر اثر مواردی از قبیل مسائل سیاسی، اقتصادی، تهدیدهای سلامت و عوارض محیطی دچار اختلال می‌شود» (بورده^۲، به نقل از هاروود و انیس^۳، ۲۰۰۱). محرومیت از تحصیل یا قطع دسترسی افراد به تعلیم و تربیت به علت بیماری‌های همه‌گیر^۴ نیز در زمره موارد مشخص بحرانی قلمداد می‌شوند. پیش از شیوع بیماری کرونا، ویروس اچ‌آی‌وی^۵ و بیماری ایدز به عنوان اصلی‌ترین بحران و تهدید کننده سلامت در کشورهای مشخصی، برنامه‌های درسی را متأثر ساخته بود (بورده، ۲۰۰۵). با این وجود، قطع یا هرگونه اختلال در جریان آموزش و پرورش به عنوان یکی از حقوق مسلم افراد در هیچ کدام از مواقع بحرانی پذیرفته نیست (کنوانسیون حقوق کودک^۶، ۲۰۰۸).

در ابتدای اعلان وضعیت فوق‌العاده به موجب شیوع بیماری کرونا و در حین سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، نظام آموزشی کشور در دو سطح آموزش و پرورش عمومی و آموزش عالی قطع فرآیند معمول را تجربه نمود و برنامه‌های درسی دچار اختلالات و تغییراتی شد. تجربه مواجهه با چنین شرایطی را می‌توان در چهار سطح در نظر گرفت که برگرفته از راهبردهای کلان مواجهه با آموزش و پرورش در بحران است؛ در مرحله نخست، برنامه درسی با نوظهوری و خلق‌الساعه‌گی مربوط به شرایط جدید یا بحرانی روبه‌رو می‌شود. مرحله دوم و سوم مربوط به بازیابی^۷ و احیای^۸ برنامه درسی و جریان آموزش در حین بحران است و در مرحله آخر، بازسازی^۹ برنامه درسی مدنظر قرار می‌گیرد (میلر و آفولتر^{۱۰}، ۲۰۰۲، صص. ۱۲۸ -

¹. crisis

². Burde

³. Harwood & Anis

⁴. epidemics

⁵. HIV

⁶. Convention on the Rights of the Child (CRC)

⁷. recovery

⁸. rehabilitation

⁹. reconstruction

¹⁰. Miller & Affolter

۱۲۳). هم زمان با اعلان خطر شیوع ویروس کووید-۱۹ در کشور، تعطیلی مطلق جریان آموزش در حداقل زمان ممکن انجام گرفت و اندیشیدن به راه‌های جایگزین به بعد از آن موكول شد. به طور کلی دولت‌ها و سازمان‌های رسمی که مسئول اصلی و مستقیم آموزش و پرورش در دوره‌های بحرانی هستند از انجام نقش و تعهد خود به صورت مطلوب در چنین شرایطی قاصرند (بورد، ۲۰۰۵). توجه ناکافی در پرداختن به بعضی از شرایط در اسناد کلان از قبیل آسیب‌های محیطی و بحران‌ها در کنار گستردگی بیماری کرونا و غافلگیر شدن توسط آن، تا حدی منجر به منزوی شدن برنامه درسی به عنوان ساده‌ترین راهکار مدیریت متمرکز بحران در این مرحله شد. این دستور از طرف ستاد ملی پیشگیری از شیوع کرونا ابلاغ و توسط هر دو نظام آموزشی اجرا گردید.

با پشت سر گذاشتن مرحله نخست و آگاهی از تداوم شرایط قرنطینی بر احیای جریان آموزش تمرکز شد و برنامه درسی بحران‌زده در مسیر تطابق با شرایط موجود، بازیابی و به تدریج اصلاح و احیا شد. فراهم شدن مقدمات اولیه برای استفاده از شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد)، استفاده از بستر فضای مجازی، تهیه محتوای الکترونیکی، معرفی نرم‌افزارهای مختلف آموزشی و استفاده از رسانه‌های دیداری و شنیداری برای ادامه روند آموزش را می‌توان از راهبردهای این مرحله دانست. بر این اساس، برنامه‌های درسی با پیچ و خم‌های فراوان در این مدت ادامه داشته است؛ کم و زیاد شدن‌های مکرر محتوای برنامه درسی، روشن نبودن چگونگی ارزشیابی و عدم اطمینان از کیفیت و اجرای صواب آن در برنامه‌های کلان و اعلام نظرات و مواضع بعضاً متفاوت و متضاد در کنار به روزرسانی و تجدیدنظر در زیرساخت‌های فنی شبکه‌های آموزشی، توجه به آموزش‌های ضمن خدمت برای معلمان، مشارکت دادن اولیاء در فرآیند آموزش و توجه بیشتر به کمبودهای سخت‌افزاری بخشی از فراز و نشیب‌های این دوره است. به این ترتیب، بر مبنای تحلیل دشواری‌های مشاهده شده در تجربه برنامه درسی در ایام شیوع ویروس کووید-۱۹ و با ابتنا به تحولات متأخر در عصب‌پدیدارشناسی آموزش و پرورش، برنامه درسی خودآفرین به مثابه بدیلی برای بازسازی و نوسازی برنامه درسی دوران کرونایستی به عنوان کانون اصلی این مقاله مورد بررسی قرار گرفته است.

دشواری‌های برنامه درسی در دوره شیوع و قرنطینی

ویژگی‌هایی از قبیل قطعیت و تعیین‌پیشینی در همه موارد و بخشی‌گرایی به دلیل نابسندگی در انطباق با شرایط ویژه و بحرانی، برنامه درسی را از انعطاف و کارایی لازم دور

می‌کند. امروزه در پی دیدگاه‌های کوانتومی صدور احکام کلی مربوط به رخدادهای جهان خارج حتی در علوم طبیعی نیز تا حدی توسط برخی مورد تردید قرار گرفته است. برنامه درسی مبتنی بر ذره‌انگاری و ساحت‌های محدود از کلیت حیات انسانی را می‌توان با استعاره «برنامه درسی مرداب»^۱ توصیف نمود. اگرچه عنوان خوب و مناسبی نیست اما چون دیگران آن را به کار برده‌اند و تا حدی می‌تواند مورد استفاده باشد و جایگزین دیگری برایش یافت نشده است به ناچار از آن استفاده می‌شود. این نوع برنامه درسی چنانکه در معنا و مفهوم این واژه نهفته است، در پرتو مشغول کردن افراد و فرآیند آموزش و پرورش و چسبندگی به ابعاد خاصی را سبب می‌شود که در نهایت منجر به زیر کشیدن آنها می‌شود.

هر چند چارچوب و عناصر شکلی برنامه درسی کلاسیک حفظ می‌شود اما اغلب منفعل بودن و عدم انعطاف در برابر شرایط و موقعیت‌های جاری به همراه ثبات و چسبندگی به برخی از ابعاد معین، زمینه‌ای برای رکود و بعضاً بستری برای سوداگری آموزشی محسوب می‌شود. سوداگری آموزشی به عنوان معضلی ریشه‌دار، سودجویی از راه تهییج دانش‌آموزان، به طور مثال برای خرید بسته‌های آموزشی است که نتیجه استحاله در اهداف برنامه درسی است. برنامه‌های درسی بخشی‌نگر که بر ماهیت انسان اقتصادی، انسان اجتماعی و حتی انسان خودشکوکا به صورت جداگانه تأکید می‌کنند (هس^۲، ۱۹۸۷ به نقل از سلسبیلی، ۱۳۸۲، ص. ۴۲) را می‌توان تا حدی مثال‌هایی از این نوع برنامه درسی دانست. در آموزش عالی نیز مثال‌هایی از قبیل دانشگاه کارآفرین با چسبندگی به بعدی خاص از حیات انسانی و غفلت از جنبه‌های علمی یا تهدید آن و همچنین رویکردهای نخبه‌گرا و موضوعی - رشته‌ای با غفلت از مهارت‌های اساسی برای کار و زندگی، تا حدی هر یک می‌توانند مصادیقی از این نوع برنامه درسی باشند.

ترکیب‌ناپذیری نگاره‌های^۳ مختلف از قبیل آزمایش و داده‌های تجربی، جنبه‌های پدیدارشناختی، فناوری‌های دیجیتال، کشف و شهود فردی، کارکردهای عالی مغز و محیط و موقعیت، جنبه‌ای دیگر از مفهوم این نوع برنامه درسی را مشخص می‌کند که منجر به ابتدای انحصاری به علوم تجربی یا تکیه صرف بر تجربه‌های زیسته و در نتیجه بیگانگی از معنای ژرف زندگی یا نادیده گرفتن دقت علمی در برنامه درسی می‌شود. خواست اجتماعی

^۱. Swamp

^۲. Glen Hass

^۳. Holons

برای ادامه آموزش در دوران کرونازیستی، مصلحت‌اندیشی لازم ارکان مختلف با عدم اطمینان کافی از وجود یا کارایی زیرساخت‌های لازم برای چنین شرایطی و اصرار بر استفاده از فضای مجازی و رسانه‌هایی از قبیل تلویزیون، با فوریت و برحسب ضرورت اما بدون توجه مطلوب به محدودیت‌ها و الزامات مورد نیاز، برنامه درسی را به فضای مجازی احاله نمود. در نظر داشتن آموزش مجازی به عنوان یک راه حل فوری و بدیل آموزش چهره به چهره به همراه زیرساخت‌های ناکافی، شاید تا حدی به منزله دست و پا زدن و فرو رفتن بیشتر در مردابی با عنوان آموزش مجازی است.^۱ تجربه زیسته (یکی از نویسندگان مقاله) در اوائل زمان استفاده از شبکه آموزشی دانش‌آموز (شاد) سردرگمی و به سختی افتادن عده‌ای از معلمان و مدرسان آموزش ندیده و ناورزیده در این عرصه را نشان می‌دهد. روابط میان‌فردی در تدریس، کنش و واکنش‌های عاطفی و هدایت و راهنمایی درسی معمولاً به چیزی بیش از تدریس و برخط بودن معلمان و دانش‌آموزان ختم نمی‌شود و میدان عمل معلم تا حدی محدود است، در حالی که پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نقش و جایگاه معلم و توجه به عوامل سازنده و توسعه دهنده آن تأثیر بسزایی در فرآیند آموزش دارد (ماکوویک^۲، ۲۰۱۸، صص. ۴۳-۳۳) و می‌تواند کمبودهایی از قبیل مواد آموزشی را نیز در چنین شرایطی جبران نماید (دبری و همکاران^۳، ۲۰۰۳).

گرینگلاس و بروک^۴ (۲۰۰۳) در پژوهش خود به پایین آمدن عملکرد و حتی ایجاد نگرش‌های منفی در عده‌ای از معلمان به سبب وجود استرس اشاره دارند که در کنار عدم آشنایی و مهارت آموزش در فضای مجازی، موضوعی قابل توجه است. توجه به نیازهای روانی و عاطفی دانش‌آموزان و معلمان در بحران‌ها موجب به حداقل رسیدن چالش‌های تدریس و یادگیری می‌شود (سومرز^۵، ۲۰۰۲) و در صورت غفلت از آن برنامه درسی را از مفهوم غایت‌شناسانه‌ای که با پرداختن به چراها، کلیت وجود انسان و جهان را مدنظر قرار می‌دهد (نال^۶، ۲۰۱۶)، دور نموده و به بستری برای آزمایش و خطای آموزش مجازی،

^۱ چرا که به دلیل دسترسی پیدا کردن به فضای مجازی برای یادگیری دروس مدرسه، علاوه بر بروز برخی از مشکلات آموزشی، در حاشیه عده‌ای از آن‌ها علاوه بر فراگیری دروس، گاه به برخی از سایت‌های نامناسب هم مراجعه کرده‌اند.

^۲ Makovec

^۳ de Berry & et al

^۴ Greenglass & Burke

^۵ Sommers

^۶ Null

نرم افزارهای آموزشی، نمایش‌های تلویزیونی و رسانه‌ای توسط معلمان یا ارائه نرم افزارهایی صرفاً با تأکید بر جنبه‌های فنی و زیباشناختی تبدیل می‌شود که در مواردی چیزی جز تغییر تنزل یافته ابزار و بعضاً محملی برای چسبندگی به بُعدی خاص و مجالی رسمی‌تر و پرمخاطب برای برخی سوداگری‌های آموزشی در این دوره نیست تا عده‌ای از سوداگران کالای خود را بیش از پیش تبلیغ و عرضه نمایند.

دشواری دیگر برنامه درسی در این دوره، تأکید بر اصل قطعیت در موارد زیادی است که موقعیت‌های خلق‌الساعه و تضادهای احتمالی پدیده‌ها چالش‌های جدی برای آن به حساب می‌آیند. تجربه دوران کرونازیستی نشان می‌دهد که برنامه درسی همچنان نیازمند تحول با خلق زبانی جدید از مفاهیم است (ارنشتاین و هانکینز^۱، ۲۰۱۸) که بر اساس آن و ضمن توضیح مبانی متضاد و موضوعات ناسازگار به هدف خود نائل شود.

ساده‌سازی پدیدارها و حذر از توجه به پیچیدگی‌ها در برنامه درسی به عنوان یکی از ویژگی‌های این نوع برنامه درسی دشواری دیگری است. گی و ویور^۲ (۲۰۱۱) در پژوهش خود اشاره کرده‌اند که ساده‌سازی باعث می‌شود فقط جنبه‌های محدودی از پدیده‌ها مورد توجه قرار گیرند. بدین ترتیب میان دانش‌آموز، محیط و فضا، معلم، فناوری و میزان دسترسی به آن، وابستگی‌های منطقی و درهم تنیدگی‌ها لحاظ نمی‌شود و به عبارتی هر کدام ساز خود را کوک می‌کنند. در حالی که دانش‌آموز صرفاً یک اپراتور شبکه‌های آموزشی نیست که باید مدت زمانی را پشت دستگاه سپری کند و ارتباط‌های بین فردی در بستر فضای مجازی نادیده گرفته شود.

محدودیت مبتنی بر تفکیک، زمینه دشواری دیگری است که بر اساس آن، واقعیت‌های مربوط به حیات انسانی مثله می‌شوند و کلیت حیات انسانی از طریق عناصر مجزا از قبیل بدن، مغز، روان و محیط یا فرهنگ به طور جداگانه و اغلب بی‌ارتباط با هم مورد بررسی قرار می‌گیرند. تفکیک میان جنبه‌های مختلف واقعیات مربوط به انسان منجر به دشواری عدم فراگیری شده است. توجه به جهان یادگیرنده به عنوان دیگری^۳، درک برخی از پدیده‌های ناوابسته به نظم پیشین و گذر از پیش‌بینی‌های محدود عوامل مناسبی در سازگار نمودن افراد با شرایط و موقعیت هستند.

¹. Ornstein and Hunkins

². Gay & Weaver

³. other

مفروضه‌های فلسفی از قبیل عینیت‌گرایی^۱ و کارکردگرایی^۲ باعث می‌شوند تا برنامه درسی عینی و قابل تبیین تلقی شود. بنابراین هدف و محتوا در رأس قرار می‌گیرند و برنامه درسی در بسته‌ای شامل اهداف، محتوا، نتایج و ارزشیابی به دانش‌آموز ارائه می‌شود. منطبق مورد نظر در چنین رویکرد صفر و یکی و مسیر خطی به صرفه‌ترین راه برای برنامه درسی است. این رویکرد به برنامه درسی در دوران شیوع، یادآور برنامه درسی مبتنی بر رفتارگرایی است که دابسون و دابسون^۳ (۱۹۸۷، ص. ۲۷۸) آن را دارای مفروضه‌های قطعی و لایتغیر می‌دانند. تجربه برنامه درسی دوره کرونازیستی نشان می‌دهد که تفکر عینی‌گرا در قالب پیاده‌سازی برنامه درسی در موارد قابل ملاحظه‌ای به روال سابق دنبال شده است؛ تا جایی که به عنوان مثال هنوز ساختار مناسبی برای ارزشیابی، اهداف و کارکرد آن در دوره کرونازیستی یا مواجهه با دروسی مانند تربیت‌بدنی و هدف از آن در برنامه درسی برای این دوره به خوبی تبیین نشده است.

تأکید بر یادگیری‌های خاص با بروندهای مشخص در برنامه‌های درسی با رویکرد علمی- فنی مدنظر است. چنین نمونه‌هایی مبتنی بر پارادایم هدف - وسیله هستند و هر چه ابزارها دقیق‌تر باشند، احتمال محقق شدن اهداف بیشتر می‌شود و اساساً چنین برنامه درسی قابل ارزیابی فرض می‌شود. فشارها در جهت چنین برنامه درسی باعث افزایش توجه به حوزه‌های علمی از قبیل زیست، فیزیک و شیمی و در نتیجه استفاده از نظریه ماشین^۴ مربوط به حوزه صنعت در برنامه درسی شده است (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۸، صص. ۲۱۱-۲۱۰).

در آموزش مجازی نیز الگوهای آموزشی رایج بیش از اینکه معطوف به اصالت‌های آموزش و پرورش باشند، مربوط به کسب و کارهای اینترنتی می‌شوند که در آنها اغلب استانداردهای و بهبود مدیریت و هزینه - فایده مدنظر است و به وضوح تعیین کننده خط‌مشی آموزش مجازی فعلی در دوره کرونازیستی است.

انفکاک از عمل و نادیده گرفتن نقش حضور و بودن انسان باعث می‌شود به کارکردهای عالی شناخت از قبیل یادگیری به عنوان پدیداری که متضمن توجه به نفس و دستگاه شناختی و درهم تنیدگی با بدن و جهان است، توجه کافی نشود. «اگر به ابزارهایی که در

¹. Objectivism

². Functionalism

³. Dobson & Dobson

⁴. Machine theory

پیرامون قوای شناخت و قضاوت انسانی وجود دارند، توجه نشود، اعمال و تجربه‌های انسانی چیزی بیش از برنامه‌های بی‌هیجان کامپیوتری فرض نمی‌شود» (گلمن^۱، ۱۹۸۳، ص. ۵۷)؛ به عبارتی انسان موجودی منفعل فرض می‌شود که قادر است تمام آنچه را که در رسانه یا فضای مجازی ارائه می‌شود بدون هیچ نقش و مشارکتی یاد بگیرد در حالی که شناخت به تمام فرآیندهایی که بین ذهن و بدن و محیط اتفاق می‌افتد، قابل تعمیم است (نوی^۲، ۲۰۰۴؛ گالاگر^۳، ۲۰۱۶). غفلت از تعامل، ارتباط‌های میان فردی و مهارت‌های فردی در کار با فناوری‌های نوین و ابزارهای دیجیتال برنامه درسی دوره کرونازیستی را از ارزش و منزلت کمتری برخوردار می‌نماید؛ به طور مثال، دانش‌آموز یا معلمی که هیچ سابقه یا آگاهی قبلی از کار با نرم‌افزارهای فضای مجازی برای برنامه درسی ندارد یا حتی به دلایل مختلف امکان برخورداری و بهره‌مندی از وسایل و ابزارهای لازم از قبیل لپ‌تاپ، تبلت و امکان دسترسی به اینترنت را ندارد، در تعامل فعالانه با برنامه درسی دوره کرونازیستی دچار بحرانی مضاعف می‌شود.

با توجه به مباحث مطرح شده، دشواری‌های مربوط به تعین، قطعیت و بخشی‌نگری که در مواردی در دوره شیوع و قرنطینگی برنامه درسی و آموزش را تحت تأثیر قرار داده‌اند در جدول شماره ۱ آمده است:

جدول ۱- دشواری‌های برنامه درسی در دوره شیوع و قرنطینگی

| دشواری | اثر بر برنامه درسی و آموزش |
|--|--|
| تعین پیشینی، تأکید زیاد بر قطعیت و بخشی‌نگری | برنامه درسی مرداب |
| چسبندگی به ابعادی خاص | استحاله اهداف، و بعضاً سوداگری آموزشی و رکود |
| ترکیب‌ناپذیر فرض نمودن نگاه‌های مختلف | فاصله گرفتن از معنای ژرف زندگی یا نادیده گرفتن دقت علمی در برنامه درسی |
| واکنش‌های بعضاً هیجانی در قبال فضای مجازی | توجه زیاد و گاه انحصاری به تعمیر ابزار |
| انفعال زیاد در مقابل فضای مجازی | دور شدن از غایت‌های برنامه درسی و معیارهای اصیل تربیتی |
| اقناع عمومی و برخی از اقدامات دستوری | عدم توجه کافی به موقعیت و عمل متناسب |
| تأکید زیاد بر اصل قطعیت | کم‌توانی در توضیح خلق‌الساعه‌گی‌ها و میانی ناسازگار |
| ساده‌سازی و عدم توجه کافی به پیچیدگی‌ها | غفلت از برخی از ارتباط‌های پیچیده و نادیده گرفتن وابستگی‌های شبکه‌ای در برنامه درسی |
| عدم فراگیری کافی | تفکیک و مُثله نمودن واقعیت‌های انسانی |
| توجه به عینی‌گرایی و استانداردسازی | توجه قابل ملاحظه به ماشین‌گرایی و مدیریت هزینه - فایده بجای توجه به اصالت آموزش و پرورش و آموزش عالی |
| کاهش فعالیت و عاملیت در محیط | غفلت از حضور کافی انسان در برنامه درسی |

1. Goleman

2. Noe

3. Gallagher

هر یک از دشواری‌های مطرح‌شده در جدول شماره ۱ تأثیراتی بر برنامه درسی دارند که منجر به نابسندگی‌های آموزش در دوران کرونازیستی می‌شود. در پرتو توجه هم‌زمان به صور مختلف از پدیدارهای متفاوت که به معنای در نظر داشتن پدیده‌های جهان در بستری یکپارچه است، برنامه درسی را می‌توان پدیداری تمام‌نگار خودآفرین در نظر گرفت.

خودآفرینی؛ ضرورت برنامه درسی دوره کرونازیستی

هر چند شیوع کرونا واکنش نظام‌های آموزشی نسبت به استفاده از فضای مجازی و دیجیتال را سرعت بخشید، در عین حال ضرورت آماده‌سازی برنامه‌های درسی برای موج چهارم آموزش را نیز نشان داد. گذر از روش‌های مرسوم، تصمیم‌گیری‌های سنتی و توجه به خودآفرینی ویژگی‌های موج چهارم آموزش هستند که پس از دوره‌های کشاورزی، انقلاب صنعتی و عصر الکترونیک قرار می‌گیرد و بستر مناسبی برای پی‌افکنی آموزش مجازی در عصر دیجیتال است (شعبانی‌ورکی، ۱۳۹۷). با رویکرد تمام‌نگار به پدیده‌های هستی، در نظر داشتن پیچیدگی و درهم‌تنیدگی آنها و با الهام از اندیشه‌های فرانسیس وارلا^۱ (۲۰۰۱-۱۹۴۶) در عصب‌پدیدارشناسی می‌توان برنامه درسی خودآفرین را برای شرایط و موقعیت‌های پیش‌بینی نشده از قبیل دوران کرونازیستی و به طور کلی برای موج چهارم آموزش با توجه به شرایط فرهنگی حاکم بر جوامع گوناگون در نظر گرفت.

برنامه درسی خودآفرین بر اساس هستی‌شناسی تمام‌نگار، طرد ثنویت و بسط عین و ذهن در عصب‌پدیدارشناسی (روی، پتیوت، پاچود^۲ و وارلا، ۱۹۹۹، ص. ۱۹) شکل می‌گیرد. عقب‌نشینی علوم شناختی از تأکید بر نماد درونی صرف پیرامون شناخت (کلارک^۳، ۲۰۱۴، ص. ۱۴۰) و ردّ تحقق کارکردهای صرفاً ذهنی در درون فرد و در نظر گرفتن ریشه‌های اجتماعی در محیط برای آنها توسط ویگوتسکی (مول^۴، ۱۹۹۴) مؤید این موضع هستند. از دیدگاه عصب‌پدیدارشناختی، در کارکردهایی از قبیل تفکر، آنچه می‌اندیشد، نه فقط عضوی به نام مغز، بلکه کلیتی از ارگانسیم موجود زنده و شبکه حسی و تعاملات مبتنی بر

¹ Francisco Varela

² Roy & Petitot & Pachoud

³ Clark

⁴ Ian Moll

آن با جهان زیسته است (اشتراوس^۱، ۱۹۶۳). علاوه بر اینها باید بر نقش روحانی نفس انسانی در امر ادراک و شناخت نیز تأکید کرد.

دانش از منظر عصب پدیدارشناسی غیرقطعی، ضمنی و کل‌گراست (ویلسون^۲، ۱۳۹۱) و شناخت با حضور انسان و پیوند با عمل حاصل می‌گردد. این اصل که مبتنی بر فلسفه بدنمند^۳ است به عنوان فعالیت پویای ارگانیسم در محیط^۴ شناخته می‌شود (وارلا، تامپسون و راش^۵، ۱۹۹۱) و دانش بر اساس آن بین‌الذهانی، بدنمند، موقعیت‌مند، گره خورده با عمل و تجلی یافته در ابزارها، فناوری‌ها و دیگر جنبه‌های محیط است (گالاگهر، ۲۰۱۶). فعالیت پویای ارگانیسم در محیط نه به معنای بودن به عنوان موجودی زنده از منظر زیست‌شناختی بلکه عاملیت ارگانیسم در موقعیت شناختی^۶ و برآیند جنبه‌های فیزیکی، زیستی، اجتماعی و حتی فراانسانی و- از منظر ما - واجد جنبه روحانی است. در عصب پدیدارشناسی، یادگیری نسبت مستقیمی با عاملیت و فعالیت پویای ارگانیسم در محیط دارد و غفلت از آن باعث می‌شود تا به معلم و دانش‌آموز به عنوان مشارکت‌کنندگان اصلی برنامه درسی دوره کرونازیستی توجه کافی نشود. توجه به معلم نه صرفاً به عنوان کاربر برنامه درسی در فضای مجازی یا ابزارهای دیجیتال، بلکه معلم تسهیل‌گر متخصص و مشارکت‌کننده‌ای در ساخت دانش است.

روش‌شناسی عصب پدیدارشناسی تحدید متعامد^۷ است که میان شواهد پدیدارشناختی و شواهد شناختی اهمیت برابر قائل است. با تعادل بازاندیشانه^۸ که جنبه‌های عینی و ذهنی را در کنار هم قرار می‌دهد، از یک‌جانبه‌گرایی به سمت شمولیت و انتگرال^۹ حرکت صورت می‌گیرد و هر پدیدار شامل شبکه‌ای از عوامل و روابط چندگانه، متعامل و درهم تنیده در نظر گرفته می‌شود (هوشمند، شعبانی‌ورکی، امین‌خندقی و مقیمی، ۱۳۹۹).

¹. Straus

². Edward O. Wilson

³. embodiment

⁴. Enactive

⁵. Thompson & Rosch

⁶. anactment

⁷. methodology of reciprocal constraints

⁸. reflective equilibrium

⁹. integral

براساس اصولی از قبیل غیردیسپلینی بودن و آموزه‌هایی از قبیل جدا فرض نکردن علوم از یکدیگر و درک ماهیت اشیاء از طریق تجربی که در عصب پدیدارشناسی وجود دارد (لانگلیتز^۱، ۲۰۱۲، صص. ۹۸-۱۰۱) می‌توان به فرارشته‌ای بودن به عنوان استلزامی بر رفع دشواری‌های برنامه درسی برای دوره کرونایستی اشاره نمود؛ به طور مثال، دشواری تمرکز صرف بر آموزش موضوعات درسی با ادراک پیوند با موقعیت و تجربه زیسته فرد در فضایی فراتر از کلاس و مدرسه و با محتواهای متنوع از طریق پیوند با هنر و صنعت رسانه‌ای برطرف می‌شود.

استلزام دیگر عصب پدیدارشناسی شبکه‌ای بودن است که با الگو گرفتن از ساختار و کارکرد مغز قابل برداشت است. «در عصب پدیدارشناسی، مغز ساختاری شبکه‌ای و غیرخطی از ارتباط‌هاست و ذهن چیزی فقط مرتبط یا ساخته شده توسط اجزایی از داخل قلمداد نمی‌شود، بلکه در پیوند و همکاری محیط خارجی و داخلی است» (رودراف^۲ و همکاران، ۲۰۰۳، ص. ۳۴). با ابتدا به درهم تنیدگی مغز و بدن - و نفس روحانی از منظر ما - ، آنها به اتفاق هم، نظام شناختی واحدی را تشکیل می‌دهند (کین^۳، ۱۳۹۶، ص. ۹۵) که به صورت خودآفرینی به آفرینش، به کنترل، بازخورد دادن و بازخورد گرفتن و نوسازی خود و جهان اطراف مشغول است. معلم، دانش‌آموز، محتوا، یادگیری و ارزشیابی چیزهایی بیش از عناصر معین و محدود هستند و می‌توان آنها را برسازه‌هایی دانست که در شبکه‌ای از ارتباط‌ها و تعامل‌های چند جانبه با فضای مجازی به عنوان محیط و موقعیت تمام‌نگاره‌ای را شکل می‌دهند. برسازه مفهومی ناظر به این است که هر ویژگی مولد ویژگی‌های دیگر یا دست کم در ارتباط مؤثر با آنها است. برسازه‌ها ضمن اینکه منجر به آفرینش کلیتی یکپارچه به نام برنامه درسی خودآفرین می‌شوند، زاینده و پویا هستند و به عبارتی هم می‌سازند و هم ساخته می‌شوند.

جنبه‌های زیست‌شناختی مثل تنظیمات ارگانیسم، فرآیندهای زیستی - بدنی و هیجانی - و نفس روحانی از نگاه ما - به شیوه‌ای غیر کاهش‌گرا در ساختار آگاهی و شناخت نقش دارند. گرسنگی، خستگی و سایر تأثیرات عمومی می‌توانند تأثیر مشخصی بر فرآیندهای شناختی داشته باشند (گالاگر، ۲۰۱۶). فراگیری استلزام توجه به عوامل مختلف و

¹. Langlitz

². Rudrauf

³. Cain

ارتباط‌های متکثر در بستر شبکه‌ای است و توجه به تأثیرات درهم تنیده ذهن و جسم و توجه به دیگری، محیط و موقعیت را در عصب پدیدارشناسی نشان می‌دهد و البته غفلت از نقش نفس در این دیدگاه امری نامطلوب است.

برخی بر این باورند که عدم تعین و پیچیدگی از استلزام‌های دیگر عصب پدیدارشناسی هستند. عدم تعین و سیستم منطق فازی^۱ در رفع دشواری‌های برنامه درسی دوره کرونایستی به دلیل آنچه اسکات^۲ (۲۰۰۰) بعضاً عبور از مغالطه تعین‌گرایانه^۳ در برخی از موارد مانند اقداماتی شبیه به تعلیم و تربیت می‌داند، حائز اهمیت است. سیستم منطق فازی یا سیستم منطق عملکردی^۴ با شامل بودن بر دقت^۵ و عدم دقت^۶ برای تجمیع دو حوزه عین و ذهن مناسب است و «به دلیل توسعه رویکرد تجمیعی در آموزش و پرورش برای آن نیز مناسب به نظر می‌رسد» (بسی^۷، ۲۰۰۱، ص. ۲۰). منطق فازی این امکان را فراهم می‌سازد که ویژگی‌های مربوط به موضوعات نو و بدیع از قبیل فناوری‌های دیجیتال، کارکردهای آنها در دوران کرونایستی و پساکرونا و چگونگی مواجهه با آنها در موقعیت‌های خلق‌الساعه از منظر اخلاقی و فلسفه آموزش و پرورش موردتوجه قرار گیرد.

برخی بر این اعتقاد هستند، پیچیدگی نیز که در برخی از موارد با عدم قطعیت در ارتباط است، به عنوان استلزامی برای ساختار و روابط در برنامه درسی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. از جمله سوتینو^۸ (۲۰۰۵) پیام اصلی عدم قطعیت و پیچیدگی را حاکی از دو موضوع می‌داند؛ نخست اینکه جهان پیچیده‌تر از آن است که سابق بر این تصور می‌شد و دیگر اینکه نمی‌توان با نگاه‌های محدود و شناخت‌های تک منبعی به لحاظ علمی درباره آن به معرفت مطلوب رسید. شیوع کرونا، ضمن متأثر ساختن جنبه‌های زیادی از زندگی این موضوع را نشان داده است. نظریه پیچیدگی^۹ بی‌ثباتی در بعضی از مرزهای از قبل فرض

¹ Fuzzy Logic System (FLS)

² Scott

³ deterministic fallacy

⁴ Operational Logic System (OLS)

⁵ precision

⁶ imprecision

⁷ Bassey

⁸ Suteanu

⁹ Complexity theory

شده را به همراه دارد (مانسفیلد^۱، ۲۰۰۳) و با عالم‌گیر شدن بیماری کرونا این بی‌ثباتی در قراردادهایی از قبل تنظیم شده به ویژه در حوزه اجتماعی مشاهده شده است. از منظر پیچیدگی و به لحاظ هستی‌شناختی، جهان سازمان‌گر، غیرخطی، حساس به شرایط اولیه و تحت تأثیر مجموعه قواعد بسیار زیادی است (کوهن^۲، ۲۰۰۸) و بر همین اساس، برداشت از دانش به عنوان پدیده‌ای متعین و مطلق بعضاً به متکثر و اقتضایی^۳ تغییر می‌یابد و به جای تفکر ماشینی، نگرشی نظام‌مند قرار می‌گیرد که با اطلاعات^۴، نظریه سیستم‌ها^۵، نظریه سیستم‌های پویا و سایبرنتیک^۶ و سازمان‌های ایجاد شده که به طور مستقیم و غیرمستقیم زندگی و حیات انسانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، آمیخته است.

مطابق نظریه سیستم‌ها، سیستم‌های باز، انرژی را از محیط پیرامون می‌گیرند و از این انرژی برای رشد و بالندگی و مقابله با آنتروپی^۷ استفاده می‌کنند. این سیستم‌ها خودتنظیم و خودکنترل هستند. نظام تعلیم و تربیت می‌تواند مانند سیستمی تصور شود که با محیط تعامل دارد و توسط انتقال انرژی و تبادل آن تعادل خود را حفظ می‌کند و از این طریق انواع مطلوب برون‌دادها را برای برنامه درسی فراهم می‌آورد (قادری، ۱۳۸۳، ص. ۱۰۶-۱۰۴).

استلزام سیستمی در برنامه درسی خودآفرین موجب می‌شود مواجهه با برسازه‌ها به طور متعادل و متناسب دنبال شود و به عبارتی در مواردی توزیع غیرخطی، توجه یا توجه بهینه را به همراه دارد که به معنای توجه به زمینه‌های مختلف از جمله روش‌های کسب دانش به عنوان ابزارهایی برای مواجهه با پیچیدگی‌های جهان اطراف و شمولیت بخشیدن به آنهاست. با چنین نگرشی، خوانش‌های محلی، منطقه‌ای و جهانی مورد توجه قرار می‌گیرند و در مواجهه با موقعیت‌هایی همچون شیوع بیماری کووید-۱۹ ضمن حساسیت به اتفاقات و رخدادهای محیط و عوامل تأثیرگذار بر آن از طریق خودتنظیمی^۸ به شیوه‌ها و ابزارهای متناسب توجه می‌شود. با خودتنظیمی و استقلال خود، انتخاب و تعامل جایگزین جبر

¹ Mansfield

² Kuhn

³ dispositional knowledge

⁴ information

⁵ System theory

⁶ Cybernetics

⁷ Entropy

⁸ Self-regulation

متعین در برنامه درسی می‌شود؛ به طور مثال، دانش‌آموز در آموزش مجازی می‌تواند به عنوان فردی نگرینسته شود که قابلیت‌های او از آشنایی معلم با ابزارها و فضای جدید و تسلط بر آنها بیشتر باشد و از این لحاظ می‌تواند عامل یاددهی باشد. تصویر اجمالی این مفروضه‌های عصب‌پدیدارشناختی و استلزام‌های برنامه درسی خود آفرین، در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- مفروضه‌های فلسفی و استلزام‌های برنامه درسی خودآفرین

| مفروضه‌های عصب‌پدیدارشناختی | استلزام‌های برنامه درسی خودآفرین |
|---|----------------------------------|
| هستی‌شناسی: تمام‌نگار، پیچیده و طرد ثنویت | • عاملیت در موقعیت شناختی |
| انسان‌شناسی: عاملیت و فعالیت ارگانیزم انسان در محیط | • فرارشته‌ای |
| معرفت‌شناسی: غیرقطعی، بدنمند و موقعیت‌مند | • شبکه‌ای |
| ارزش‌شناسی: تکثرگرا و وابسته به موقعیت | • فراگیری |
| روش‌شناسی: تحدید متعامد | • پیچیدگی |
| | • عدم قطعیت |
| | • سیستمی بودن |

همان‌طور که مشاهده می‌شود این مفروضه‌ها از بنیان‌های فکری عصب‌پدیدارشناسی ناشی می‌شوند و زمینه‌کار بست آنها در قالب استلزام‌های برنامه درسی دنبال می‌شود. توجه به مفروضه‌های عصب‌پدیدارشناختی و استلزام‌های خودآفرینی می‌تواند زمینه متمایزی برای آموزش و پرورش و آموزش عالی در پیوند با بسترهای مجازی و ابزارهای دیجیتال به عنوان مشخصه‌های اصلی موج چهارم آموزش فراهم کند. البته این دیدگاه بر اساس مکتب رئالیسم اسلامی قابلیت نقد فراوانی را دارد که از آن جمله می‌توان به بی‌توجهی به مبدأ الهی در هستی‌شناسی و عدم بیان نقش روحانی نفس در ادراکات و معرفت‌شناسی و قائل بودن به بدنمند بودن و مادی بودن ادراکات و نسبی بودن و موقعیتی دانستن معرفت و عدم قطعیت آن و نیز نسبی و متکثر دانستن ارزش‌ها و اموری از این دست اشاره کرد که فاقد پشتوانه استدلالی و برهانی دقیق است و به عنوان مفروضات دیدگاه عصب‌پدیدارشناختی مطرح شده است و با توجه به فرهنگ اسلامی - ایرانی که بر وجود معرفت‌های قطعی و ارزش‌های پایدار تأکید می‌کند، این نوع نگرش‌ها نمی‌تواند در جامعه و نظام تعلیم و تربیت کشور ما راهگشا باشد و لذا نمی‌تواند به طور وسیع قابلیت کاربرد نیز داشته باشد. لذا باید از بخش‌ها و مباحثی استفاده کرد که با آموزه‌های دینی و فرهنگ اسلامی ایرانی در تضاد نباشد.

نتیجه‌گیری

بیماری کرونا و شیوع آن، همان اندازه که تجربه‌های جدیدی را برای نوع بشر رقم زده است، فرصتی بی‌نظیر برای آموزش و پرورش عمومی و آموزش عالی فراهم کرده است. با بازاندیشی در برنامه درسی، دشواری‌های برنامه درسی برای دوران کرونازیستی و پساکرونا و ناگزیری از توجه به فناوری‌های دیجیتال و فضای مجازی در برنامه درسی مشخص می‌شود. برنامه درسی با استلزام‌های عاملیت در موقعیت شناختی، فرارشته‌ای، شبکه‌ای بودن، فراگیری، پیچیدگی، عدم قطعیت و سیستمی بودن به طور خودآفرینی در تعامل شبکه‌ای با جهان قرار می‌گیرد. این استلزام‌ها و برسازه‌های پویای مبتنی بر آنها به طور مشترک برنامه درسی خودآفرین را معنا می‌بخشند. برسازه یادگیری نه محدود به ارگانسیم و نه محدود به زمان و مکان، بلکه بر این اساس است که «یادگیری در حوزه‌های عمومی^۱ مختلف و در خارج از مدرسه هم قابل رخ دادن است» (ژیرو،^۲ ۱۹۸۳). موضوعی که یادآور ایده مدرسه‌زدایی ایوان ایلچ^۳ است که مدارس به سبک موجود را ابزارهایی می‌داند که منجر به محرومیت افراد از یادگیری واقعی می‌شوند (وایلز و باندی^۴، ۲۰۱۴). با این تفاوت که برنامه درسی خودآفرین ظرفیت عکس‌العمل و انعطاف‌پذیری در برابر خلق‌الساعه‌گی و عدم قطعیت را با گریز از هر نوع تعهد پیشینی و چسبندگی به مدرسه به عنوان مکان مشخص، به متن و زمینه، به فضا و زمان، به منابع معین و به دانش از قبل مشخص به عنوان محتوا^۵، به معیارها و روش‌های متعین برای ارزشیابی و به افراد و نظام‌های متمرکز و غیرمتمرکز دارد. در برنامه درسی خودآفرین، پیش‌بینی‌ناپذیری برخی از مسائل زندگی، جایگزین توجه به قطعیت می‌شود و بر این اساس، خود برنامه درسی نیز پدیداری غیرقطعی و منعطف است. افراد به جای انفعال با فعالیت و مشارکت حضور دارند و تفکر، عمل و یادگیری، مکمل یکدیگر و متمم برنامه درسی هستند. بدین ترتیب حوزه‌های معین دانش به سمت فرارشته‌ای تغییر می‌یابند. یادگیری به عنوان دیگر برسازه اساسی در برنامه درسی خودآفرین، اغلب قابلیت سازگاری میان محتوا، فراگیر و بافت را دارد و امری مستمر و

^۱. public spheres

^۲. Giroux

^۳. Ivan Illich

^۴. Wiles & Bondi

^۵. نمی‌توان متغیر بودن را برای همه انواع دانش در نظر گرفت؛ مانند تاریخ و وقایع تاریخی و آموزه‌های ثابت دینی و ارزش‌های پایدار و مانند اینها.

زمانمند است که نه به تنهایی، بلکه به صورت همکارانه قابل دستیابی است. همچنین، برسازهای زمان و مکان منعطف هستند و مرزهای زمانی و مکانی برای دسترسی به برنامه درسی پشت سر گذاشته می‌شود. یادگیری، دانش، ارزش، فهم و مهارت در برنامه درسی خودآفرین به طور درهم تنیده‌ای کلیت زندگی را در بر می‌گیرند. بر این اساس، برسازهای برنامه درسی خودآفرین را می‌توان در جدول ۳ خلاصه نمود.

جدول ۳- برسازهای اساسی برنامه درسی خودآفرین

| برسازه | برنامه درسی خودآفرین |
|------------------|---|
| دانش | فرا رشته‌ای |
| محتوا | غیرقطعی و مبتنی بر موقعیت |
| دانش‌آموز | مشارکت‌کننده در ساخت و فهم دانش |
| معلم | متخصص تسهیلگر |
| یادگیری | فرآیند مستمر و همکارانه شناخت برای حل مسئله |
| فرصت‌های یادگیری | منعطف و مبتنی بر فعالیت، همکاری و موقعیت |
| مواد آموزشی | از پیش تعیین‌شده و از پیش تعیین نشده و برآمده از موقعیت |
| محیط و فضا | بدون مرز و محدودیت |
| زمان | پیوستگی و تکرارپذیری در گستره حیات |
| ارزشیابی | چندبعدی و پیچیده |

تغییر در نگرش نسبت به برنامه درسی ضرورت آموزش و پرورش در موج چهارم و عصر دیجیتال است که در روزگار حاضر با شیوع و عالم‌گیر شدن بیماری کووید-۱۹ ضرورت آن بیش از پیش احساس می‌شود. استلزام‌ها و برسازهای بیان شده به عنوان اصول اساسی برای شکل دادن به برنامه درسی در موج چهارم آموزش و حرکت به سوی نوعی آموزش مرکز‌گریز هستند که اغلب نقطه ثابتی به منزله مرکز تعهد و چسبندگی فرآیندهای مربوط به آموزش و پرورش عمومی و آموزش عالی در آن وجود ندارد. آموزش به منزله فرآیندی مرکز‌گریز، بنا به موقعیت و شرایط، گاهی از مدرسه به محیط بیرون، گاهی از محتوای مشخص به محتوای نامشخص، از فرد به جمع، از فعالیت به سکوت و مراقبه و نظایر آن و بالعکس در نوسان است؛ به عبارتی پدیدارها و عوامل مرتبط با برنامه درسی به جای حرکت بر محور یا مداری مشخص و معین، همانند الکترون‌ها در مدارهای مختلف، در جهت‌های متفاوت و حول مرکزهای گوناگون در جنب‌وجوش خواهند بود. مرکز‌گریزی زمینه‌ای برای فائق آمدن بر دشواری‌های مربوط به برنامه درسی آموزش و پرورش عمومی و آموزش عالی در آشوبناکی^۱ و

^۱. chaos

خلق‌الساعه‌گی و متناسب با موج چهارم آموزش است. ظهور ویروس کووید-۱۹ و کرونازیستی مجال مناسبی برای بازاندیشی در مورد برنامه درسی برای موقعیت‌های نامتعیّن، خلق‌الساعه و آشوبناک فراهم ساخته است تا در جهان پس از کرونا که با زیستی متفاوت همراه است، به برنامه‌های درسی و آموزش‌های خودآفرین و مرکز‌گریز مجهز باشیم.

جهان (پس از شناسایی کرونا) نه می‌خواهد و نه می‌تواند چرخش به عقب داشته باشد، بازگشت جهان به آن چیزهایی که قبلاً بوده است، تغییر می‌کند. جهان خواستار یک وضعیت نو-معمولی^۱ (پس از کرونا) است که در آن جهان سالم‌تر، ایمن‌تر و بهتر باشد (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۲۰).

به این ترتیب برنامه درسی خودآفرین در آموزش و پرورش عمومی و آموزش عالی متناسب با زندگی کنونی و آینده در شبکه‌ای از تعامل‌ها، ارتباط‌ها و خلق‌الساعه‌گی‌های جهان است. اما قابل نقد بودن این دیدگاه را بر اساس مکتب رئالیسم اسلامی باید در نظر داشت که قبلاً برخی از مصادیق آن ذکر شده است. همچنین فقط بخش‌هایی از این دیدگاه در برنامه درسی کشور ما قابلیت اجرا را دارد که با آموزه‌های دینی در تضاد و تقابل نباشد.

¹. new normal

منابع

- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). دیدگاه‌های برنامه درسی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- شعبانی‌ورکی، بختیار (۱۳۸۵). منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت‌گیری نوین. مشهد: انتشارات به‌نشر.
- شعبانی‌ورکی، بختیار (۱۳۹۷). نظریه موج تاریخی و تحولات آموزش و پرورش. سخنرانی در نهمین همایش سالانه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، زاهدان، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۳). بسترهای فهم برنامه درسی. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- کین، مارک جی (۱۳۹۶). فلسفه علم شناختی. (مصطفی تقوی، مترجم). تهران: انتشارات مترجمان.
- ویلسون، ادوارد (۱۳۹۱). سوسیوبیولوژی (تلفیق نوین). (عبدالحسین وهاب‌زاده، مترجم). مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- هوشمند، علیرضا؛ شعبانی‌ورکی، بختیار؛ امین خندقی، مقصود؛ مقیمی، علی (۱۳۹۹). نظریه‌پردازی برنامه درسی: تبیین تفهیمی تجربه‌های تربیتی. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸ (۱۵)، ۳۷-۷۰.
- Barrow, J. D. (2011). Gödel and physics. In M. Baaz (ed.), Kurt Gödel and the Foundations of Mathematics: Horizons of Truth. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bassey, M. (2001). A solution to the problem of generalization in education research: Fuzzy prediction. *Oxford Review of Education*, 27(1), 20.
- Benjamin, H. (1939). The Saber-Tooth Curriculum Including Other Lectures in the History of Paleolithic Education. New York: McGraw-Hill.
- Burde, D. (2005). *Education in crisis situations mapping the field*. Washington, DC: Creative Associates/USAID.
- Clark, A. (2014). *Mind ware: an introduction to the philosophy of cognitive science*. Oxford: Oxford University Press.
- Convention on the Rights of the Child (2008). *Proceedings report from the 49th Session*, CRC/C/49/3 (3 October 28, 25 February 2008): Day of General Discussion on The Right of the Child to Ed Education in Emergencies Situation. Retrieved from <http://www.right-toeducation.org/sites/right-to-education.org/files/resource>
- De Berry, J; Fazili, A; Farhad, S; Nasiry, F; Hashemi, S; Hakimi, M (2003). *The children of Kabul: Discussions with Afghan families*. New York: Save the Children USA/UNICEF.
- Dobson, R. L., & Dobson, J. E. (1987). Curriculum Theorizing. *The Educational Forum*, 51(3), 275-284.
- Gallagher, S. (2016). Theory, practice and performance. *Connection Science*, 29(1), 106-118.
- Gay, B., & Weaver, S. (2011). Theory building and paradigms: a primer on the nuances of theory construction. *American International journal of Contemporary Research*, 1(2), 24-32.
- Giroux, H. (1983) Theory and resistance in education towards a pedagogy for the opposition. New York: Bergin and Garvey.
- Goleman, D. A. (1983). A Conversation with Ulric Neisser. *Psychology Today*, 17(5), 54-62.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). *Teacher stress*. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service Professions* (pp. 213– 236). New York: Taylor & Francis.
- Harwood, B., & Anis, K. (unpublished 2001). *The fourth pillar: A resource guide for education in crisis situations Bethesda*. MD: Basic Education and Policy Support activity.

- Kuhn, L. (2008). Complexity and educational research: A critical reflection, In M. Mason (Ed.), Complexity theory and the philosophy of Education (pp. 169-180). UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Langlitz, N. (2012). Aristotelian neurophilosophy for big children. *BioSocieties*, 7(1), 98-101.
- Makovec, D. (2018). The Teacher's Role and Professional Development. International Journal of Cognitive Research in Science. *Engineering and Education*, 6(2), 33-45.
- Mansfield, D. (2003). *Complexity Theory and Educational Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Miller, V., & Affolter, F. (2002). *Helping Children Outgrow War*. Washington, DC: USAID.
- Moll, I. (1994). Reclaiming the natural line in Vygotsky's theory of cognitive development. *Human Development*, 37(6), 333-342.
- Noe, A. (2004). *Action in perception*. Cambridge: MIT Press.
- Null, W. (2016). *Curriculum: From Theory to Practice*. Lanham, Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum foundations, principles, and issues*. London: St. John's University.
- Roy, J. M., Petitot, J., Pachoud, B., & Varela, F. J. (1999). *Beyond the gap: an introduction to naturalizing phenomenology*. In J. Petitot, F.J. Varela, B. Pachoud & J. M. Roy (Eds.), *Naturalizing Phenomenology*. (pp. 1-80). Stanford CA: Stanford University Press.
- Rudrauf, D., Lutz, A., cosmelli, D., lachaux, J. and Van Quyen, M. (2003). From autopoiesis to neurophenomenology: Francisco Varela's exploration of the biophysics of being. *Biol Res*, 36, 21-59.
- Scott, D. (2000). Realism and educational research: New perspectives and possibilities. New York: RoutledgeFalmer.
- Sommers, M. (2002). Children, education and war: Reaching education for all (EFA) objectives in countries affected by conflict. CPR Working Papers, No. 1, Washington, DC: World Bank.
- Straus, E. W. (1963). *The primary world of the senses* (J. Needleman, trans.). New York: NY: Free Press of Glencoe Original.
- Suteanu, C. (2005). Complexity, Science and the Public: The Geography of a New Interpretation. *Theory Culture & Society*, 22(5), 113-140 .
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology: a methodological remedy to the hard problem. *Journal of Consciousness Studies* 3, 330-350.
- Webster, J. R. (1976). Curriculum change and 'crisis'. *British Journal of Educational Studies*, 24(3), 203-218.
- Wiles, j. & Bondi, J. (2014). Curriculum development: a guide to practice. Boston: Pearson.
- World Health Organization. (2020). Director-General's speeches (2020, February-April). Remarks by Dr Tedros Adhanom Ghebreyesus on COVID-19. Retrieved from <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---27-february-2020>.