

تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و نقد دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت

منصوره عباسی^{۱*}، طیه ماهرزاده^۲، سیدمدی سجادی^۳ و فریادلی^۴

چکیده

این پژوهش با هدف تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و نقد دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت انجام شد. انجام این پژوهش با توجه به اهمیت شناخت رویکرد سند به دانش و ابهاماتی که در سند نسبت به این مسأله وجود دارد، ضروری به نظر می‌رسید. پژوهش درصدد پاسخگویی به این پرسش اصلی بود که خروجی رویکرد دانش غالب در سند چیست و چه نقدی بر آن وارد است؟ این پژوهش از نوع بنیادی بود و از روش توصیف، تحلیل محتوا، تحلیل انتقادی و استنتاج استفاده شد. ابتدا با استفاده از منابع موجود، رویکردهای دانش و به‌خصوص بعد خروجی و دلالت‌های تربیتی آن‌ها، توصیف شد. سپس با روش تحلیل محتوای کیفی سند تحول بنیادین، به واکاوی مفاهیم، اصطلاحات و ارتباطات بین آن‌ها و استنباط و آشکار کردن رویکردهای نهان در سند پرداخته و این رویکردها نقد شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که رویکرد غالب دانش در مبانی نظری سند، رویکرد خطی است و در سند تحول راهبردی و سند برنامه درسی، ترکیب توأمان رویکرد خطی و درهم تنیده است. این موضوع با مبانی نظری سند ناهمخوانی دارد. ضروری است رویکرد غالب با توجه به نقدهای آن، بازبینی شود و ناهماهنگی‌ها در فرایند نوشتن سند آینده برطرف شود.

کلید واژه‌ها: رویکردهای دانش خطی، رشته‌ای و درهم‌تنیده، خروجی دانش، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

۱. * نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه الزهراء (س). تهران. ایران.

mabbasi@alzahra.ac.ir

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه الزهراء (س). تهران. ایران.

mahrouzadeh@alzahra.ac.ir

۳. استاد فلسفه تعلیم و تربیت. گروه علوم تربیتی. دانشگاه تربیت مدرس. تهران. ایران.

sajadism@modares.ac.ir

۴. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.

faradli@alzahra.ac.ir

این مقاله برگرفته از رساله دکتری است.

مقدمه

امروزه دانش به عنوان منبعی ارزشمند در کنار منابع کار، زمین و سرمایه، که پیشتر در اقتصاد مورد توجه بود، به شمار می‌رود. در این ساختار، صنعت، محور برتری نیست؛ بلکه، دانش، محور برتری است. جامعه دانش، سازمان دانش، کارگر دانش، محصولات و خدمات دانش بنیان جزو واژه‌ها و مفاهیم پرکاربرد سازمان‌ها به شمار می‌روند. دانش، همواره اهمیت داشته و خواهد داشت؛ انجام دادن هر عملی مستلزم دانش، هوش، تفکر و تجربه است (عدلی، ۱۳۹۸: ۱۸).

اندیشمندان بسیاری، همواره در جستجوی تعریف و شناختن ماهیت دانش بوده‌اند؛ اما کمتر توافقی درباره آن وجود داشته است.

تعریف دانش در طی زمان و با توجه به چشم‌اندازهای مختلف دچار تغییرات زیادی شده است و در هر دوره‌ای، رویکردی غالب بوده است. این رویکردها باعث ایجاد تعاریف و خروجی خاصی شده‌اند.

دانش را از ابعاد مختلفی نیز می‌توان بررسی کرد. یکی از این ابعاد خروجی یا محصول دانش است. با توجه به اینکه شناخت ماهیت دانش همواره برای فلاسفه و اندیشمندان اهمیت اساسی داشته است، لذا در این پژوهش، این پرسش‌ها بررسی شد: چه رویکردهایی به دانش وجود دارد؟ چه خروجی و محصولی از هر رویکرد مورد انتظار است؟ دلالت‌های تربیتی آن‌ها چیست؟ از آن‌جا که تعریف دانش و خروجی آن در تعلیم و تربیت ایران نیز دارای ابهاماتی است و رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران به دانش و خروجی آن روشن نیست، پرسش دیگر این است که رویکرد غالب در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نقد آن کدام است؟ بنابراین، برای رفع ابهامات و ایجاد شفافیت، بررسی رویکرد دانش در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، خروجی و نقد آن ضروری است.

هدف پژوهش، تبیین فلسفی رویکردهای سه‌گانه (خطی، رشته‌ای و درهم تنیده) به دانش و خروجی آن‌ها، تبیین رویکرد غالب در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نقد خروجی آن است.

رویکردهای دانش: بر اساس سیر معرفت‌شناسی، می‌توان گفت دانش بر سه رویکرد عمده

تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و ۹

خطی^۱، رشته‌ای یا شاخه‌ای^۲ و درهم‌تنیده^۳ استوار است (پاولستون، ۲۰۰۰: ۳۴۱).

رویکرد خطی یا تفکر درختی^۴ در متافیزیک و بازنمایی افلاطونی ریشه دارد. دیدگاه خطی یک رابطه منطقی، ریاضی و سلسله مراتبی^۵ به امور مختلف از جمله دانش دارد. بین مراحل دانش رابطه تقدم و تأخری وجود دارد و دانش دارای لایه‌هایی است که هر لایه روی لایه دیگر انباشته می‌شود (انتظام، ۱۳۷۹: ۳۴). رویکرد خطی به دانش، ناشی از پارادایم سادگی است. این پارادایم، بر نظم، ثابت جهان هستی و امکان شناخت علمی قوانین آن تأکید دارد. نمونه بارز تفکر درختی، معرفت‌شناسی دکارتی است که مثال اعلای تفکر خردگرایانه عصر مدرن است. در این رویکرد، ساختار معرفت همچون یک درخت است که دارای سه قسمت ریشه یا اصول، تنه و شاخ و برگ‌ها است. اندیشه غرب (ساختارگرا، ایدئالیستی و خردگرا) به مثابه یک کل، قرن‌ها تحت سیطره تفکر درختی قرار داشت. در مدل درختی، عناصر فردی و خاص، نسبت به عنصر استعلایی کم‌اهمیت، کم‌قدرت، غیرمولد و غیرخلاق معنا می‌شوند (دلوز و گتاری، ۱۹۸۷: ۶-۱۰). دلوز، مدل درختی را نوعی ردگیری و نشان‌یابی می‌داند. ردهایی که همواره نشانی از خود برجای می‌گذارند و به دنبال حفظ و بقای توازن روابط بینادهنی هستند که در آغاز و از پیش وجود داشته است (رامین‌نیا، ۱۳۹۴: ۴۵).

مهم‌ترین ویژگی دانش در رویکرد درختی، باور به وجود مناسبات سلسله مراتبی بین اجزاء و انواع معرفت است. به عبارت دیگر، در این رویکرد، دانش دارای مراتب و درجات است. به این معنا که وجود رابطه مرتبتی و منزلتی بین انواع دانش، خود حکایت از برقراری نوعی مناسبات سلطه و تمامیت خواهی بین دانش‌های مختلف است. در نتیجه، افراد انسانی نیز بر حسب بهره‌مندی از نوع خاصی از دانش، در مراتب و جایگاه متفاوتی قرار می‌گیرند (سجادی، ۱۳۹۵: ۲۵).

بعد از قرن‌ها تسلط رویکرد خطی به دانش، توجه به رویکرد رشته‌ای جلب شد. اندیشه شکل بخشیدن دانش به صورت «رشته‌ها» را می‌توان در دورترین پیشینه فلسفه یونانی ردیابی

-
1. Linear
 2. Branching
 3. Intertwined
 4. Arboric thinking
 5. Hierarchical
 6. Deleuze

کرد. مثلاً، ارسطو موضوعات گوناگون را بر حسب اینکه نظری، عملی یا تولیدی هستند، به شکل رتبه‌ای سازمان داد (مورن، ۲۰۰۲: ۲۰). هر رشته‌ای، دانش تخصصی انباشته شده‌ای است که موضوع تحقیق، هدف، روش، زبان فنی و اصطلاحات خاص خود را دارد. رشته‌ها، تئوری‌ها و مفاهیمی دارند که می‌توانند دانش تخصصی را به طور مؤثر سازماندهی کنند و ضروریست که در قالب موضوعات، دارای نمودهای اجرایی باشند (واشیشتا، ۲۰۱۱: ۷۸).

در حال حاضر، بخش مهمی از فیلسوفان و مورخان علم، به جای دیدگاه خطی و رشته‌ای از دیدگاه پیچیده‌تری بحث می‌کنند. در این دیدگاه، دیگر دانش فهرستی از رشته‌های جداگانه در نظر گرفته نمی‌شود که هر کدام به نوبه خود کشف و ثبت شوند. بلکه، پیکره دانش، شبکه متصل چندگانه‌ای است که در آن هر عنصری، عناصر دیگر را متأثر می‌کند (بن داو، ۱۹۹۵: ۱). پست‌مدرنیسم مؤثرترین عامل در این تغییر نگرش به دانش، از خطی به درهم‌تنیده است. در پست‌مدرنیسم، تعهد به کثرت‌گرایی دیدگاه‌ها و روش‌ها، وجود حقایق چندگانه، جستجو برای قدردانی از معانی دوگانه و تفسیرهای جانشین مطلوب هستند که بسیاری از آن‌ها ابهام دارد. بی‌اعتمادی به داستان‌های بزرگ، کلی و مطلق که به معنای توضیح دادن هر چیز است، از خصوصیات دانش دوره پست‌مدرنیست است (ربانی و بدری، ۱۳۸۷: ۳۶).

در پست‌مدرن، علم، شامل نظریه نسبیت اینشتین، نظریه کوانتوم و نظریه آشوب است که رابطه متغیر بین نظم و بی‌نظمی به کمک سیستم‌های غیرخطی را مطالعه می‌کند (عباسزاده و پناهی، ۱۳۹۴: ۲۸). روایت‌ها و واژگان پیچیدگی یا آشوب، شیوه‌های تبیین بدیلی به جای شیوه‌های برخاسته از تبیین‌های خطی، عینی و اثبات‌گرایانه جهان طبیعی و اجتماعی را بحث می‌کنند (کوهن، ۲۰۰۸: ۱۷۴). نظریه پیچیدگی، مدل‌های علت و معلولی ساده، پیش‌بینی خطی و رویکرد تقلیل‌گرایانه، اتمی و تجزیه شده برای درک پدیده‌ها را می‌شکند و آن‌ها را با رویکردهای ارگانیک، غیرخطی و کل‌نگر جایگزین می‌کند (موریسون، ۲۰۰۶: ۲). دلوز و گتاری، ریزوم^۱ را به مثابه مدلی جایگزین، به‌منظور گسست از الگوی غالب تمدن غربی (منطق درختی) ارائه می‌کنند. گیاهان ریزوم‌دار، گیاهانی هستند که عکس سایر گیاهان، ساقه‌های آن‌ها به شکل افقی و در زیر خاک رشد می‌کند و برگ‌های آن‌ها خارج از خاک است. بر عکس درخت که در نقطه‌ای ثابت ریشه دارد، ریزوم حتی هنگامی که شکسته

1. Rhizome

تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و ... ۱۱

یا از هم گسسته شود، باز هم می‌تواند حیات خود را از سر بگیرد و در جهات دیگری رشد کند (دورلند، ۲۰۱۱). دلوز و گتاری، این مدل جایگزین دانش را به مثابه مقوله‌ای متکثر، غیر سلسله مراتبی، بارور و غیر دوآلیستی تعریف می‌کنند که بر پایه ارتباطات و ناهمگنی است (دلوز و گتاری، ۱۹۸۷: ۲۳). تفکر ریزومی، تفکر «شدن» است و در برابر تفکر «بودن» درختی قرار دارد. تفکر ریزوماتیک، تفکری است که نقطه پایانش، آغاز راه تازه‌ای است. در تفکر ریزوماتیک، اندیشه سامان و قراری ندارد و کولی‌وار برای یافتن سرزمین‌های جدید، بدون طرح و نقشه از پیش تعیین شده، دائم در حرکت است (دلوز، ۱۳۷۴: ۲۴۸). دلوز در مدل ریزوماتیک، برای تبیین دقیق‌تر استعاره فلسفی ریزوم، اتصال و ناهمگونی^۱، چندگانگی^۲، گسیختگی و نقشه‌نگاری را از اصول بنیادین ریزوم معرفی می‌کند (زمانی و شریف زاده، ۱۳۹۶: ۱۶۷). این تغییرات در مفهوم دانش، به تمایل به دانش میان‌رشته‌ای^۳ منجر شد. این روند تغییر مفهوم دانش، به تغییراتی در بعد خروجی یا محصول دانش^۴ نیز منجر شده است که در ادامه تبیین فلسفی این مفهوم بحث می‌شود.

خروجی دانش: تولیدات علمی، برون‌داد و نشانه تلاش‌های جوامع علمی و صنعتی هستند. مطالعه این برون‌دادها، بیان‌گر گرایش‌های علمی و رویکردهای یک جامعه نسبت به دنیای علم است.

در رویکرد خطی، این برون‌داد، دستیابی به تعمیم و قوانین کلی رفتار انسان است. واقعیت نسبتاً ساده است و روابط علی مکانیکی، بین پدیده‌ها برقرار است که با روش‌های آماری و با داده‌های عددی می‌توان به قوانین حاکم بر آن دست یافت. علوم طبیعی یا اجتماعی تولیدشده، قوانین اثباتی، عینی، هر مکانی و هر زمانی را کشف و بیان می‌کند (روشه، ۱۳۶۶: ۴۲-۴۵). این نگاه به علم، کاملاً ابزارگرایانه است. در این جهت، عده‌ای از اندیشمندان تأکید می‌کنند که کشف قوانین سازمان انسانی می‌تواند برای پیشرفت بهتر جامعه مفید باشد (ویدیچ و لایمن، ۱۹۸۵: ۱۷). این قوانین، میان ملل مختلف پذیرفته می‌شود و همواره محصول ثابتی از دانش خارج می‌شود که همه افراد آن را قبول دارند.

1. Heterogeneous
2. Multiplicity
3. Interdisciplinary
4. Knowledge product

در رویکرد رشته‌ای، خروجی دانش به شکل رقابت ایدئولوژی‌های مختلف در بیان نظر خود به عنوان برترین، ظاهر می‌شود (پاولستون، ۲۰۰۰: ۳۴۱). مانهایم^۱، ایدئولوژی را در برابر اتوپیا قرار می‌دهد و معتقد است اندیشه، هنگامی ایدئولوژی تلقی می‌شود که نظم موجود افراد ذینفع طبقه فرادست را توجیه کند و به آن مشروعیت دهد. اما، اتوپیا وقتی پدیدار می‌شود که طبقه فرودست وضع موجود را به چالش می‌کشد و در جستجوی سلاحی فکری است تا با آن به نظم موجود هجوم برد (اسمعیلی و دیگران، ۱۳۹۵: ۵۳). گرامشی^۲ معتقد است که حاکمیت سیاسی در جامعه سرمایه‌داری در پی دستیابی به سلطه از طریق نظم هژمونیک، تعمیق نفوذ و تثبیت ایدئولوژی خود است. نظم هژمونیک، عکس سلطه متکی به زور، به معنی حکومت کردن و سلطه از طریق رضایت حکومت شونده است. برای جلب چنین رضایتی، نظام حاکم چارچوبی برای آرا، عقاید و ارزش‌ها درست می‌کند و آنرا به واسطه نهادهای جامعه مدنی، نظیر: نظام آموزشی، نظام اداری، وسایل ارتباط جمعی، کلیسا و ... تبلیغ می‌کند (فون دیرکه، ۱۳۸۱: ۱۵).

در رویکرد درهم‌تنیده خروجی دانش به شکل توضیح و تفسیر^۳، شبیه‌سازی^۴، ترجمه^۵ و نقشه‌گذاری^۶ است (پاولستون، ۲۰۰۰: ۳۴۱).

تفسیر: تا پیش از دهه هفتاد قرن بیستم، معرفت‌شناسان معتقد بودند که تولید دانش صرفاً با استفاده از روندهای عقلانی، فنی و ادراکی توضیح و تبیین می‌شود که دانشمندان به کار می‌برند؛ اما در دیدگاه تفسیری، دنیا پیچیده و پویا است و به وسیله مردم و در تعامل با همدیگر و با سیستم اجتماعی وسیع‌تر، خلق، تفسیر و تجربه می‌شود. واقعیت، فقط به شکل کلی و غیر دقیق دستیابی پذیر است. زبان، یک «واقعیت» خاص را تعریف می‌کند؛ دانش، فقط بر پایه پدیده‌های مشاهده‌پذیر نیست، بلکه در باورها، ارزش‌ها، دلایل و ادراک ریشه دارد؛ دانش، درباره راه‌هایی است که افراد معانی را در زندگی می‌سازند، نه دقیقاً آنچه معنی می‌کنند؛ حقایق نسبی، حساس و وابسته به زمینه هستند (امامی و همکاران، ۱۳۹۱: ۵۸).

1. Mannheim
2. Gramsci
3. Explanation and interpretation
4. simulation
5. translation
6. mapping

تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و ... ۱۳

شبیه‌سازی: بودریار^۱، معتقد است که ما اکنون در عصر تازه‌ای از شبیه‌سازی هستیم؛ عصری که رایانه‌ای شدن، پردازش اطلاعات، رسانه‌ها، سیستم‌های کنترل سیبرنتیکی و سازماندهی اجتماع به شکل رمزی و الگوهای شبیه‌سازی، جایگزین تولید به مثابه اصل سازمان‌دهنده جامعه شده است. اگر مدرنیته، دوران تولید تحت کنترل بورژوازی صنعتی بود، عصر پسامدرن - عصر شبیه‌سازی‌ها - دوران اطلاعات و نشانه‌هایی است که تحت حاکمیت الگوها، رمزها و سیبرنتیک قرار دارند (بست و داگلاس، ۱۳۸۱: ۱۸۱).

بودریار معتقد است در این جهان، انسان‌ها، جهان خارج را از طریق رسانه‌های جمعی مشاهده نمی‌کنند، بلکه این رسانه‌ها هستند که با کنار زدن جهان، با ارجاع به خود، جهان شبیه‌سازی‌شده‌ای را به تصویر می‌کشند. در این جهان جدید، رسانه توانایی تولید هرآنچه را دارد که مطلوب مراکز قدرت است. رسانه در جهان پست‌مدرن، برخلاف دوران پیش از خود، خالق واقعیتی شده است که براساس مختصات مطلوب خود صورت‌بندی و محتواگذاری شده است. فراواقعیت شبیه‌سازی شده‌ای که براساس هیچ شاخص و معیاری نمی‌توان آن‌ها را سنجش و ارزیابی کرد (بودریار، ۱۹۹۸: ۳۴). خروجی دانش در این سیستم شبیه‌سازی، مطلوب قدرتمندان است و در جهت هدف‌های از پیش تعیین‌شده حرکت می‌کند.

ترجمه: در نظر لاتور^۲، وقتی شما با نگاه شبکه‌ای به جهان نگاه می‌کنید، شما کنشگرانی یا دقیق‌تر کنشگران شبکه‌ایی را خواهید دید که در حال «ساختن» شبکه‌ها یا پیوندهای جدید هستند. فرقی ندارد که این ساخت، ساخت یک ماشین یا یک نوزاد، یک واقعیت علمی، یک کوه، یک مار، یک دولت، یک فیلم و غیره باشد؛ همیشه کنشگرانی هستند که برای ساخت شبکه‌های جدید با سایر کنشگران ارتباط دارند؛ هدف‌های آن‌ها را ترجمه و با خود همراه می‌کنند. کنشگر شبکه، از دو مفهوم کنشگر^۳ و شبکه^۴ تشکیل شده است. هر موجودی که دارای کنش است، کنشگر محسوب می‌شود و لذا به اندازه سایر کنشگران اصالت و واقعیت دارد. در اینجا به یک باره تقسیم‌بندی‌ها و مرزبندی‌های کلاسیک مانند واقعی - غیرواقعی، مصنوعی - طبیعی، حقیقی - اعتباری و غیره از بین می‌رود (لاتور،

-
1. Baudrillard
 2. Latour
 3. actant
 4. network

۲۰۰۵: ۳۲). کنشگران همواره در تلاش هستند تا برای رسیدن به هدف‌های خود با هم پیوند داشته باشند. کنشگران برای ایجاد پیوند با هم در حال مذاکره^۱ هستند و هدف‌های همدیگر را ترجمه می‌کنند. هیچ کنشگر تنهایی وجود ندارد. هر کنشگری، خود یک شبکه است که درصدد پیوند با شبکه‌های دیگر است (لاتور، ۱۹۸۶: ۲۰). در اینجا ترجمه به عنوان عملیاتی نیست که بر روی زبان‌ها انجام می‌شود؛ بلکه یک فرایند پیچیده مذاکره که از طریق آن، معانی ادعاها تغییر می‌یابد و زمینه بروز می‌یابد. بنابراین، ترجمه معنای سیاسی دارد و در پی منافع یا تفسیرهای خاص شامل ترغیب، نمایش قدرت و مانورهای استراتژیک است (واراس و نیلسون، ۲۰۱۵: ۴).

خروجی دانش در ترجمه، کنشگرانی هستند که در شبکه پیچیده‌ای با یکدیگر در تعامل هستند تا به هدف‌های خود برسند، اما این ارتباط به شکل خطی و سلسله مراتبی نیست.

نقشه‌گذاری: دلوز و گتاری بر این باور هستند بین نقشه‌ها و ردیاب‌ها تفاوت وجود دارد. ریزوم، یک نقشه است نه ردیاب. ردیابی، تکوینی است؛ ردیابی، از گونه‌های پیشین باز تولید می‌شود، رشد می‌کند و مانند درخت است. همه منطبق درخت، منطق ردیابی و بازتولید است. در حالی که نقشه‌ها، سیستم‌های باز هستند و در همه ابعاد باز و اتصال‌پذیر، جدا شدنی، برگشت‌پذیر، حساس به تغییر مداوم هستند. نقشه، می‌تواند پاره، معکوس، اقتباس شده و با هر نوع آرایش فردی، گروهی یا اجتماعی، تجدید ساختار یابد. اما ردیابی، تکرار ساختارهای خطی موجود است. همه قانون نویسی‌ها، ردیابی هستند. نقشه، به آزمایش، سازگاری و تطابق هدایت می‌کند. در سیستم‌های شبکه‌ای، ما این پدیده را می‌بینیم. شبکه‌ها، گسترده هستند و به هم مرتبط می‌شوند و از هم دور می‌شوند. نقشه‌ها، چندین ورودی دارند همان‌گونه که فضای سایبری دارای ورودی‌های چندگانه است (دلوز و گتاری، ۱۹۸۷: ۱۲). در واقع دلوز و گتاری در مدل ریزوماتیک خود می‌خواهند نشان دهند که اندیشه، شکل‌های متفاوتی دارد. در این نگاه، تلاش برای یافتن تصویری یک پارچه از جهان بی‌معنا است. مدل ریزومی بر همه فعالیت‌های خلاقانه و نواندیشانه‌ای تأکید می‌کند که همواره حالت انعطاف‌پذیر و سیال دارند و ضرورتاً از کنترل‌های هدفمند برنامه‌ریزی شده گریزان هستند (استایر و ساندرجن، ۲۰۰۳: ۴۲۱). محصول ناشی از نقشه، خلاق، افقی، سیال و انعطاف‌پذیر است که خود، راه خود را در

1. negotiation

ضمن پیمودن می‌سازد.

خروجی دانش با توجه به نوع دانش، صریح یا مستتر نیز متفاوت است. نوناکا^۱ (۱۹۹۵) از دو نوع دانش نام می‌برد و بین آن‌ها تمایز قائل می‌شود؛ دانش مستتر^۲ (پنهان) و دانش صریح^۳ (آشکار). پولانی^۴، با تصریح به اینکه «ما بیش از آنچه می‌توانیم بگوییم، می‌دانیم»، معتقد است که دانش مستتر در قلمرو شخصی وجود دارد و متضمن تلاقی میان فرد و فرهنگی است که به آن تعلق دارد. از دیدگاه پولانی، دانش مستتر را فقط به شکل ضمنی می‌توان آموخت. برای مثال، توانایی تشخیص چهره، دوچرخه سواری یا شنا کردن، بدون اینکه بتوانید توضیح دهید که چگونه این کارها را انجام می‌دهید دانش مستتر است (پولانی، ۱۹۶۶: ۴).

دانش مستتر دارای سه مؤلفه اصلی است: ۱- امری رویه‌ای است و غالباً بدون تأمل کافی صورت می‌گیرد. ۲- برای دستیابی به اهدافی است که برای افراد ارزشمند هستند. ۳- معمولاً بدون کمک یا با کمک کمی از سوی دیگران حاصل می‌شود (هورست، ۲۰۱۰: ۶).

اما دانش صریح یا «دانش چه چیزی»، رسمی، عینی و مبتنی بر واقعیت، در برگیرنده دانش علمی و فنی و روش درست انجام امور است که به آسانی در قالب قوانین، یادداشت‌ها و اسناد بیان و عموماً توسط فن‌آورهای متنوع منتقل می‌شود و در دسترس عموم قرار می‌گیرد (اسمیت، ۲۰۰۱: ۳۱۵).

نوناکا معتقد است اطلاعات زمانی به دانش تبدیل می‌شود که افراد آن را تفسیر، با عقاید و تعهدات خود آمیخته و به آن، مفهوم داده شود. او یک فرایند مارپیچی از دانش ارائه می‌کند که شامل چهار مرحله است: الف- جامعه‌پذیری^۵ (از مستتر به مستتر)، ب- برونی‌سازی^۶ (از مستتر به آشکار)، ج- ترکیب^۷ (آشکار به آشکار)، د- درونی‌سازی^۸ (از آشکار به مستتر) (استیل ول، ۲۰۰۳: ۲۱). لیوتار معتقد است در عصر پسا صنعتی، مفهوم اطلاعات کمی از

-
1. Nonaka
 2. Tacit Knowledge
 3. Explicit Knowledge
 4. Polanyi
 5. Socialization
 6. Externalization
 7. Combination
 8. Internalization

جایگاهی ویژه بهره‌مند است به طوری که می‌توان پیش‌بینی کرد که در پیکره تثبیت شده دانش، هر چیزی که تغییرپذیر به قالب اطلاعات کمی نباشد کنار گذاشته می‌شود. لیوتار، معتقد است هنگامی که دانش به اطلاعات کمی تبدیل شود، تنها کارکرد اقتصادی نخواهد داشت، بلکه، کارکردهای سیاسی و معطوف به قدرت نیز خواهد داشت. دانش بیرونی شده می‌تواند ابزاری در دست قدرت باشد و از سوی قدرتمندان زمینه‌ای برای مشروعیت‌بخشی آفرین شود (باقری، ۱۳۸۶: ۴۳۴-۴۳۷). گرایش به شفافیت و عینیت محصول دانش، با گرایش‌های اقتصادی معاصر همسویی قابل توجهی دارد. زیرا با ظهور «اقتصاد دانش» پیوند عمیقی میان دانش و اقتصاد ایجاد شده است. دراگر (۱۹۹۳) معتقد است آنچه در اقتصاد دانش از اهمیت اساسی برخوردار است، دانشی است که ویژگی‌هایی چون فنی بودن، قابلیت رمزگذاری، صراحت و قابلیت انتشار داشته باشد. در ارزیابی دانش، هنگامی که جمله یا جملات معدودی در پاسخ فرد به پرسشی برای فراهم آوردن عینیت یا اعتبار و پایایی کافی تلقی می‌شود، این بدان معنا است که ماهیت دانش شبکه‌ای فرد، نادیده گرفته می‌شود و نگرشی ذره‌گرایانه اتخاذ می‌شود (باقری، ۱۳۸۵: ۴).

بنابراین، با توجه به ویژگی‌های دانش در رویکرد خطی و خاستگاه آن یعنی پوزیتیویسم، خروجی این رویکرد، تابع دیدگاه عینیت‌گرا و دانش آشکار و صریح است. اما رویکرد درهم‌تنیده به دانش مستتر توجه بیشتری دارد. رویکرد رشته‌ای نیز با توجه به هر رشته تخصصی، گاهی به رویکرد آشکار و گاهی به رویکرد مستتر توجه بیشتری دارد.

دلالت‌های تربیتی خروجی رویکردهای دانش

نگرش بر پایه دانش صریح، روش مؤثر در یادگیری و تدریس دانش در حوزه تعلیم و تربیت را برابر با دانش گزاره‌ای و عینی می‌داند. اما در نگرش مستتر، یادگیری فعالیتی است که در آن، رابطه دوگانه‌ای بین یاددهنده و یادگیرنده وجود دارد و کنش یادگیری حاصل فعالیت مشارکتی در درک و فهم موضوع است. در حیطه یادگیری مستتر، مهم‌ترین عامل، قوه اکتشاف دانش‌آموز است. در این یادگیری به جای کاربرد روش دیکته و تلقین کردن اطلاعات، امکان درک شهودی و گسترش فهم موضوع مورد یادگیری بر اساس دانش مستتر دانش‌آموز وجود دارد. به این معنا، دیگر نمی‌توان از فهم ثابت و چارچوب از پیش مشخص شده برای انتقال و

تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و ... ۱۷

فهم موضوع‌های درسی سخن گفت (بهلولی و ضرغامی، ۱۳۹۷: ۹). هدف از یادگیری مستتر، به خاطر سپردن معارف و معلومات منتقل شده و سپس ارزیابی کمی آن‌ها نیست، بلکه مهم، مشارکت در شکل بخشیدن به دانش با استفاده از انباشت تجارب دانش‌آموزان در مقام یادگیرندگانی منحصر به فرد، برای خلق دانش شخصی است (بوربولز، ۲۰۰۸: ۶۶۷).

برنامه درسی در این رویکرد به دلایل تعینی، با ثبات، کتتری، تجویزی و خطی بودن، در رویارویی با تغییرات، از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار نبوده و افراد را فقط برای رویارویی با یک موقعیت خاص آماده می‌کنند (نجاریان، ۱۳۹۵: ۱۲۹).

در رویکرد خطی، مهم‌ترین اهرم کنترل‌کننده و حتی شکل‌دهنده به نظام آموزشی و محتوای آن، ایدئولوژی‌های مختلف هستند که به شیوه‌های گوناگون، تعلیم و تربیت را ساختاربندی و هدف‌گذاری می‌کنند. در این رویکرد، فضای فیزیکی کلاس درس نیز به گونه‌ای است که معلم بر کلاس مسلط باشد. فضاهایی با محور خطی که در آن‌ها، بر جایگاه معلم یا وسایل آموزشی مثل تخته و ویدئو پروژکتور تأکید می‌شود. در این گونه‌ها بودن - با - معلم بر هر بودن دیگری برتری دارد. معلم، الگو و اسوه دانش‌آموزان است (کلارک، ۱۳۹۴: ۳۳۸).

خروجی این نوع تعلیم و تربیت، در مسیر از پیش تعیین شده و چارچوب ثابت قرار گرفته، شکل ثابت و یکسان دارد و با ایدئولوژی خاص، قابل کنترل است. این خروجی قابلیت انطباق با شرایط دائماً متغیر را ندارد.

بزرگترین حامی دیدگاه رشته‌ای نیز مانند دیدگاه خطی، سنت است. هدف اساسی، دستیابی به رشد و تحول شناختی، دانش و اطلاعات موجود در موضوع درسی است. وظیفه اصلی معلم، انجام دادن پیش‌بینی‌های لازم برای آموزش است. معلم، باید پیش از شروع تدریس، جریان آموزش را طرح‌ریزی کند و این کار را حول محور محتوای آموزشی و جدا از شرایط و محیط یادگیری سازماندهی کند (محمدی‌مهر و فتحی، ۱۳۸۹: ۲۲).

خروجی این تعلیم و تربیت، متخصصی در یک یا چند رشته محدود است و مطابق با رشته تخصصی خود، دیدگاه تک بعدی یا دارای ابعاد محدود دارد.

اما پست‌مدرنیست‌ها معتقدند رشته‌بندی علوم به‌شکل رایج، متضمن اعتقاد به یک سلسله

چارچوب‌های مشخص و تخطی‌ناپذیر است. دریدا^۱ با ترفند ساختارشکنی، علیه اصول ثابت و اندیشه‌های مسلط بر نظام تعلیم و تربیت مبارزه می‌کند. او نظام‌های آموزشی را درگیر مجموعه‌ای پیش فرض‌ها و اندیشه‌های یقینی و تغییرناپذیر می‌داند که باید در یقینی بودن آن‌ها شک کرد و همه ساخت‌های کهنه را درهم ریخت و از نو ساخت (ابراهیم و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۴۹). برای این منظور، تعلیم و تربیت باید کثرت‌گرایی، مرجعیت‌زدایی^۲، برقراری عدالت و نفی برتری‌طلبی، آموزش برای خودسامانی، محو آرمان‌شهرگرایی و تحکیم دموکراسی را نهادینه کند (بهشتی، ۱۳۸۹: ۲۸۷).

مرجعیت‌زدایی، به تکذیب و تردید نسبت به نقطه کانونی ارجاع شده اشاره دارد که ویژگی‌هایی مانند کلیت، سندیت، اعتبار، قداست، اقتدار، نفوذ و ثبات دارد. بنابراین، در کلاس درس نباید فقط صدای معلم یا متون آموزشی به گوش برسد (بناهان و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۳۳). در مدل ریزوماتیک، برنامه درسی در زمان حال از طریق مذاکره با مشارکت‌کنندگان و کسانی ساخته می‌شود که درگیر فرآیند یادگیری هستند. برنامه درسی، خود به خود شکل می‌گیرد، ساخته می‌شود و خود را بازسازی می‌کند (کرمیر، ۲۰۰۸: ۷). محور اصلی سخن طرفداران مقوله تلفیق و میان‌رشته‌ای در یادگیری این است که تربیت شهروندان فعال، پاسخگو و مولد مستلزم آموزش مهارت‌های زندگی اجتماعی مورد نیاز در یک جامعه پویا و دموکراتیک است. بنابراین، نباید برای ساختارهای سازمان یافته علمی همچین، دانش انباشته بشری در فرایند تعلیم و تربیت، ارزش ذاتی و ماهوی قائل شد (خورسندی، ۱۳۸۷: ۲۵۳).

در رویکرد درهم‌تنیده، موضوعاتی مانند آموزش سیاسی و شهروندی، آموزش رسانه‌ای، آموزش بوم‌شناسی، فرصت‌های برابر، آموزش چندفرهنگی، آموزش حقوق بشر، آموزش شخصی و اجتماعی، آموزش زیباشناسی، آموزش ارزش‌ها و آموزش انتقادی، مواد مناسب برای محتوای آموزش هستند (موریسون، ۲۰۰۳: ۲۹۲). روش تعلیم و تربیت در این رویکرد، «گفت‌وگو» و «انتقاد» است. گفت‌وگو، با هدف خلق دانش و ارزش، نه کشف یا اثبات آن‌ها انجام می‌شود (فرمینی فراهانی، ۱۳۸۹: ۱۵۴). از آنجایی که پست‌مدرنیست‌ها قائل به اشتراکات ذاتی و هویت مشترک انسانی نیستند و حتی یک شخص

1. Derida
2. Anti – authoritarianism

تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و ۱۹

واحد را نیز دارای هویت ثابت و مشخص نمی‌دانند، روش الگوپذیر نیز در تربیت جایی ندارد (پورشافعی و آراین، ۱۳۸۸: ۴۱).

خروجی این تعلیم و تربیت، فردی فعال، مسئولیت‌پذیر، خلاق و انعطاف‌پذیر است که متناسب با جامعه متغیر، مسیر حرکت و رشد خود را حین پیمودن، تعیین می‌کند.

طی ۱۰ سال اخیر، در ایران درباره دانش پژوهش‌هایی انجام شده است. این پژوهش‌ها، اغلب از دید مدیریت دانش، منابع دانش و جامعه‌شناسی دانش انجام شده است. از دیدگاه فلسفی و تربیتی نیز پژوهش‌هایی درباره دانش انجام شده است.

پاکدامن (۱۳۹۵) به بررسی تطبیقی جنسیت دانش از منظر رویکردهای سه‌گانه و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت و نقد آن اقدام کرده و به این نتیجه رسیده است که جنسیت دانش در رویکرد خطی مردانه و دلالت‌های تربیتی آن یک سویه و همراه با تبعیض است. در رویکرد رشته‌ای جنسیت دانش با تلاش فمینیست‌ها به سمت زنانه شدن پیش می‌رود؛ و در رویکرد درهم‌تنیده جنسیت دانش با ماهیت شبکه‌ای و جریان میان‌رشته‌ای دانش و اثر وسایل اطلاعاتی و ارتباطی، زنانه و مردانه نیست، مگر در جایی که اقتضا کند. پاریا و معروفی (۱۳۹۳) وضع موجود معرفت و ضرورت نیاز به وحدت بین علوم را بررسی و سپس درباره الگوهای جدید تبیین دانش را بحث کرده‌اند. ربانی و ماهر (۱۳۹۲) دانش را به عنوان محصول فرهنگی بررسی کرده و معتقدند که ویژگی عمده جامعه‌شناسی معرفت و علم جدید تأکید بر فرهنگ و تحلیل فرهنگی در مطالعات علم و فناوری است. قاضی طباطبایی و ودادهیر (۱۳۸۶) فرایند تکوین و امواج فکری جامعه‌شناسی علم به عنوان زیر شاخه‌ای مهم و تا حدودی جدید از جامعه‌شناسی و تحولات آن را بعد از مرتن و کوهن مرور کرده و بر نظریه کنشگر- شبکه به مثابه رویکردی تلفیقی، کارا، مسلط و رو به رشد تأکید می‌کند.

در پژوهش‌های خارجی شومان^۱ (۲۰۱۶) جایگاه فمینیستی معرفت‌شناسی در فلسفه آموزش و پرورش را بررسی کرده و معتقد است معرفت‌شناسی فمینیستی باید به منظور بهبود درک ما از دانش، برای ایجاد یک جهان مشترک آن گونه در نظر گرفته شود که در جوامع کثرت‌گرا و متنوع در قرن ۲۱ وجود دارد. دیاکانو^۲ (۲۰۱۴) به طرح چند پرسش درباره ماهیت دانش

1. Schumann, C
2. Diaconu, M.A

پرداخته و می‌گوید دانش، ضمن رد کردن ایده وجود یک حقیقت از پیش موجود و راه حل مبتنی بر وجود حقایق ناسازگار، به معنی فرض کردن یک نگرش دال بر شک‌گرایی است. پاولستون^۱ (۲۰۰۰) به ارائه نقشه‌ای از رویکردها و ابعاد دانش از سال ۱۹۵۰ تا ۲۰۰۰ اقدام کرده و در این نقشه به بعد سازماندهی و کنترل دانش، ارتباطات دانش، هستی‌شناسی دانش، قالب دانش، جنسیت دانش، احساسات به دانش و خروجی دانش اشاره کرده است. در پژوهش‌هایی که بیان شد، خروجی دانش در سه رویکرد مورد نظر رساله حاضر و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت، تبیین نشده است؛ همچنین پژوهشی درباره خروجی رویکردهای دانش در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نقد آن تاکنون انجام نشده است. بنابراین، در مقاله حاضر، این موضوعات بررسی می‌شود.

نقد رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و خروجی آن

به دنبال تبیین خروجی رویکردهای دانش و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت، موضوع رویکرد غالب در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و خروجی آن مطرح می‌شود. این موضوع، از مسائل مهمی است که به نظر می‌رسد در هنگام تدوین سند به آن توجه نشده یا ابهاماتی در آن وجود دارد. لذا، در ادامه بخش‌هایی از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مرتبط با موضوع این پژوهش ارائه می‌شود.

در رابطه با رویکرد دانش غالب در درآمد مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش اشاره شده است: «رویکرد حاکم بر فلسفه و سند تربیت باور عمیق به اسلام و اندیشه‌ها و ارزش‌های والای آن و جامعیت و شمول آن است، از این رو تلاش شده است با نگاه نظام‌وار به اسلام و منابع و مصادر اصیل آن مراجعه و از آن بهره برده شود» (مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۷).

«نتیجه فرایند تربیت، آماده شدن افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، در مسیر قرب الی الله است» (همان منبع: ۱۵۱). «حیات طیبه، مفهومی یک پارچه و کلی است که همه ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسان را در برمی‌گیرد و شئون گوناگونی دارد که در ارتباط و تعامل با همدیگر و با محوریت شأن

1. Paulston, R. G

اعتقادی، عبادی و اخلاقی آن را محقق می‌سازند» (همان منبع: ۹۴).

جامعیت، جهان‌شمولی و هدف‌های از پیش تعیین‌شده کلی و مطلق، از ویژگی‌های اساسی رویکرد خطی و خروجی آن است؛ در حالی که خروجی رویکرد درهم‌تنیده، پیرو نقشه است نه ردیاب. بنابراین، مبانی سند که برگرفته از دین اسلام است، ردیابی و از پیش تعیین‌شده است؛ نه نقشه‌گذاری خلاقانه که در آن فراگیر برای خودسامانی تلاش کند. مسیر حرکت افراد طبق قانون دینی مشخص شده که به نتیجه یکسان و مشخصی منتهی می‌شود. خروجی دانش سیال و انعطاف‌پذیر نیست. در ادامه به چند مثال دیگر از سند اشاره می‌شود که مؤید دیدگاه خطی و خروجی به مثابه قانون کلی و جهانی است.

«یکی از ویژگی‌های اسلام و گفتمان انقلاب اسلامی رویکرد تمدنی و نگاه معطوف به بازسازی تمدن اسلامی در عصر حاضر است. این منشور نهایت سعی خود را در تجلی این رویکرد در همه ساحت‌های تربیت به‌کار گرفته است. در این نگاه امت اسلامی به‌مثابه یک کل در نظر گرفته شده است.» «در تنظیم این سند، به تربیت به عنوان حقیقتی نظام‌وار، یکپارچه، منسجم، و متوازن نگریسته شده است» (همان منبع: ۱۸).

در مدل ریزوماتیک، اندیشه، اشکال متفاوتی دارد که تلاش برای یافتن تصویری یکپارچه از جهان را بی‌معنا می‌کند. مدل ریزومی، بر همه فعالیت‌های خلاقانه و نواندیشانه‌ای تأکید می‌کند که همواره انعطاف‌پذیر و سیال هستند و ضرورتاً از کنترل‌های هدفمند برنامه‌ریزی شده مدیریتی و سازمانی گریزان هستند (استایر و ساندجرن، ۲۰۰۳: ۴۲۱). اما، مبانی نظری سند با تأکید مکرر بر مفهوم حیات طیبه که مناسب همه افراد جامعه است، به محصولی منجر می‌شود که مناسب آرمان‌شهر اسلامی است. اما در رویکرد درهم‌تنیده اعتقادی به آرمان‌شهر وجود ندارد.

چتر ایدئولوژی و فلسفه اسلامی بر سند گسترده شده است. پیشتر بیان شد که توجه به ایدئولوژی خاص، که در خدمت قدرت قرار می‌گیرد، از ویژگی‌های رویکرد خطی است. برای مثال:

«رهیافت حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، دین محوری است. بنابراین با آنکه در شناخت و جهت‌دهی جریان تربیت در نظام تربیت رسمی و عمومی باید از یافته‌ها و نتایج انواع دانش و خرد متراکم بشری استفاده شود، لیکن کلیت این نظام باید بر اساس مبانی و ارزش‌های دینی سازمان‌یافته و با نظام معیار اسلامی سازگار و هماهنگ

باشد» (مبانی نظری سند تحول: ۳۴۱). «یکی از اهداف کلان در سند تحول راهبردی پرورش یافتگانی است که دین حق (اسلام) را به عنوان نظام معیار برمی‌گزینند» (سند تحول، ۱۳۸۹: ۲۵). «التزام به ارزش‌های اخلاقی، وفاداری نسبت به نظام جمهوری اسلامی ایران، اعتقاد به اصل ولایت فقیه و مردم» (همان منبع: ۲۲).

مشاهده می‌شود که در سند، به تکررگرای و مرجعیت‌زدایی که از هدف‌های رویکرد درهم‌تنیده است، توجه نشده است؛ که این موضوع، عدالت‌محوری را کمرنگ می‌کند. خروجی دانش درهم‌تنیده با ویژگی‌هایی مانند نقشه‌برداری، مذاکره و تعاملات منعطف، تفسیر، جهت‌گیری‌های نو و ورودی و خروجی‌های مکرر، موافق تجویزها و باید و نبایدهای ایدئولوژیک و سلسله‌مراتبی نیست. با بررسی سند، روشن می‌شود که تدوین‌کنندگان آن، بیش از آنکه دغدغه توجه و شناخت نیازهای واقعی و متنوع دانش‌آموزان و در نتیجه امکان بروز و ظهور آزادانه آن‌ها را داشته باشند، دغدغه ایدئولوژیک و سیاسی داشتند. از این‌رو در سند، نیازها و استعدادها دانش‌آموزان از دریچه‌ای محدود و بر اساس تصویری از پیش تعیین‌شده، تفسیر و تعیین می‌شود. در رویکرد آرمان‌گرای سند تحول، جامعه ایده‌آل، جامعه‌ای تصویر شده که در آن همگان تفسیری واحد از آموزه‌های دینی دارند و ایدئولوژی رسمی واحدی را می‌پذیرند. تنوع و تکرر تنها در چارچوب‌های ایدئولوژی رسمی پذیرفته می‌شود. در چنین رویکردی، عدالت اجتماعی و آموزشی از طریق تحقق وضعیت آرمانی که از پیش تعیین‌شده رخ می‌دهد. در قیاس میان آرمان‌ها و واقعیت‌های موجود، دآوری همواره به نفع آرمان‌هایی است که بر اساس برداشتی رسمی بیان می‌شود. در این رویکرد نهادهای آموزشی، ابزارهای مناسبی برای تعمیق و مشروعیت دادن به آرمان‌های ایدئولوژیک محسوب می‌شوند (صفارحیدری و حسین نژاد، ۱۳۹۳: ۶۰).

در بخش معرفت‌شناسی مبانی سند نوشته شده است: «همچنان که وجود واقعیاتی خارج از ذهن، برای هر انسان امری بدیهی و تردیدناپذیر است، امکان شناخت این واقعیات نیز امری است بدیهی که جای انکار و یا حتی تردید ندارد (مبانی نظری: ۷۸). همچنین "حقیقت، که عبارت است از مطابقت محتویات ذهنی با واقع و نفس‌الامر، امری همیشگی و تغییرناپذیر است" (همان منبع: ۸۱). گفته شد که رویکرد خطی، بر شناسایی کامل و قطعی تأکید دارد و محصول این قطعیت دانش به مثابه قانون عام در نظر گرفته می‌شود. اما لیوتار، معتقد است که

تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و ۲۳

امروزه و در پی روشنگری‌های کوهن درباره «ساختار انقلاب‌های علمی»، نمی‌توان علم را تلاش عینی و عقلانی برای دستیابی به واقعیت دانست بلکه، علم نیز همچون هنر، ماهیتی تفسیری و استعاری دارد. در سند به سلسله مراتبی بودن و داشتن سطوح مختلف علم تأکید شده است که در تضاد با رویکرد درهم‌تنیده است و علم را شبکه‌ای پیچیده و درهم‌تنیده می‌داند که هیچ یک بر دیگری برتری ندارد و علوم از یکدیگر جدایی ناپذیر هستند.

«برخی از علوم از منزلت و شرافت بالاتر، و در نتیجه از اصالت نسبی برخوردارند و پاره‌ای دیگر از مرتبتی پایین‌تر؛ به همین جهت، نوعی اولویت و تقدم و تأخر رتبی در تحصیل و تعلیم دانش‌ها به وجود می‌آید» (همان منبع: ۸۰).

در برابر این دیدگاه، در رویکرد درهم‌تنیده، دانش نسبی و شخصی است و به همین دلیل قابلیت بومی شدن دارد. در سند با همین دیدگاه، تربیت رسمی تعریف شده است: «تربیت رسمی نظیر سایر پدیده‌های اجتماعی امری تاریخمند است که باید متناسب با مقتضیات زمان و مکان، تکوین و تحول یابد؛ لذا، الگوی نظری واحد و جهان‌شمولی از آن و الگویی یگانه از تربیت رسمی، وجود ندارد» (سند تحول: ۱۹۵). در این مورد، نوعی ابهام و تناقض در سند وجود دارد به گونه‌ای که به رویکرد خطی و رویکرد درهم‌تنیده توجه دارد. در مبانی معرفت‌شناختی اشاره شد: «انواع دانش‌های مستقل (متکی بر عقل مولد و ابزار بشر) در صورت ارتباط نداشتن با منابع معتبر دینی، با کاستی‌های بیشتری رو به رو هستند» (مبانی نظری : ۸۷). نگاه خطی بر پایه برتری علوم دینی که مرکزگرا است، بر مرجعیت، اقتدار و انحصار طلبی متکی است بر سند و خروجی آن حاکم است.

در بحث ارزش‌ها در سند، اعتقاد به ارزش‌های غایی و نهایی، مطلق و سلسله‌مراتبی وجود دارد. «غایت زندگی در واقع همان ارزش نهایی است که منشأ تمامی ارزش‌های دیگر است». «تنها با توجه به غایت زندگی (قرب الی الله) است که می‌توان فهرست ارزش‌های معتبر را مشخص کرد و میزان ثبات، دوام و اطلاق هر یک از ارزش‌ها را تعیین نمود» (همان منبع: ۸۸-۹۰). نگاه خطی بر ارزش‌های مطلق، کلی، عینی، سلسله‌مراتبی همچنین، همه‌جانبه بودن نوع زندگی مطلوب فردی و جمعی (آرمان‌شهرگرایی)، در انتظار تولید محصولی با ویژگی‌های استاندارد و مقبول در بین همه ملت است و در تعلیم و تربیت این ارزش‌ها از طریق مراجع قدرت در مدرسه و جامعه تحمیل می‌شود. اما، یکی از

چالش‌هایی که آرمان‌گرایی پدید می‌آورد دور افتادن از واقعیت‌ها است. چنین چالشی از ناحیه درهم‌آمیختگی میان آرمان و تفسیر ایدئولوژیک از واقعیت‌ها به وجود می‌آید.

در بحث تربیت در سند تحول، «مهم‌ترین مفهوم ناظر به بیان ماهیت تربیت، با عنایت به صیورورت مداوم آدمی در طی حیات و تأثیرپذیری این نوع صیورورت از شرایط اجتماعی، را می‌توان مفهوم فرایند دانست. بنابراین، فرایند ناظر به عمل اجتماعی مستمر، تدریجی، هدفمند (معطوف به هدایت افراد جامعه)، پویا و انعطاف‌پذیر است که باید متناسب با مراحل تحول وجودی افراد، طراحی شود» (سند تحول: ۱۳۶). در رویکرد درهم‌تنیده و دانش مستتر بر فرایند، صیورورت و شدن تأکید می‌شود و مرتب‌ی هویت خود را می‌سازد. مربی، نه به عنوان الگو و محور، بلکه هدایت‌گر و تسهیل‌گر این فرایند است. اما در سند، رابطه سلسله‌مراتبی و عمودی معلم و شاگرد و نه رابطه افقی و هم‌تراز غالب است. «معلم و مربی الگو و اسوه اخلاقی، معنوی و علمی مرتب‌ی است. معلم و مربی نقش راهنما و راهبری یادگیری را بر عهده دارد و مرتب‌یان را با منابع یادگیری آشنا می‌کند. معلم و مربی زمینه‌ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی مرتب‌یان است» (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۸۹: ۱۰۸). «باید به خاطر داشت که نظام تربیت رسمی و عمومی، با توجه به اصل وحدت در عین کثرت، نباید به دستگاهی برای یکسان‌سازی انسان‌ها تبدیل شود؛ لذا علاوه بر تأکید بر کسب شایستگی‌های پایه در جهت تکوین و تعالی ابعاد مشترک هویت، که برای تعامل آحاد انسانی با هم دیگر ضرورتی انکارناپذیر است، باید به جنبه‌های ویژه شخصیت هر مرتب‌ی نیز توجه داشت و زمینه کسب شایستگی‌های ویژه متناسب با این جنبه‌ها (استعداد و سطح رشد، خصوصیات جنسی و جنسیتی، قومی و مذهبی و موقعیت‌های خاص زندگی) را فراهم آورد (همان منبع: ۲۳۷).

شکل‌دهی مرتب‌یان بر اساس هدف‌های رویکرد خطی و رشته‌ای است. لذا، مرتب‌ی در قالب‌های یکسان جای می‌گیرد تا محصولی مبتنی بر الگوی خاصی ایجاد شود. در حالی که در رویکرد درهم‌تنیده، دیالوگ و گفتگوی خلاقانه میان معلم و دانش‌آموزان به جای مونولوگ شکل می‌گیرد و یادگیرنده نقشی فعال و سازنده محتوا است. محتوا سرشار از تجربه‌های شخصی معلم و دانش‌آموز است.

در زیر نظام برنامه درسی سند تأکید بر مضامین میان رشته‌ای بیشتر وجود دارد. هر چند که

تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و ... ۲۵

در نهایت خروجی این نظام میان‌رشته‌ای نیز محصولی است که مطابق ایدئولوژی خاصی پرورش می‌یابد. «مرزهای شناخته شده میان حوزه‌های مختلف دانش بشری در طراحی برنامه درسی مبنا نیست. برنامه درسی با تأکید بر مضامین فرارشته‌ای یا پیامدها به سمت یکپارچگی (تلفیق برنامه‌های آموزشی و فوق برنامه یا فعالیت‌های پرورشی) هر چه بیشتر و رویارویی مؤثرتر عناصر برنامه درسی با موقعیت‌ها بر اساس نظام معیار اسلامی سوق یابد». در ساحت تربیت علمی و فناوری اشاره شد: «توجه متعادل و متوازن به رویکردهای پژوهش‌کمی و کیفی همچنین، توجه به درهم‌تنیدگی مرزهای علوم و رشته‌های علمی که طی آن تلاش می‌شود متریبان دیدگاه و نگرشی جامع نسبت به جهان هستی بیابند».

از دیگر ویژگی‌های تربیت بر اساس دانش مستتر و درهم‌تنیده، مخالفت با آزمون‌های همگانی، همچون معیار واقعی سنجش دانش‌آموزان است: «در سنجش شایستگی‌ها (صفات و توانندی‌ها)، تمامیت تجارب تربیتی کسب شده (متأثر از برنامه درسی صریح و برنامه درسی ضمنی / پنهان) باید مورد توجه و تأکید باشد» (همان منبع: ۳۸۱)؛ «مفهوم ارزشیابی نباید به مفهوم اندازه‌گیری تقلیل داده شود. ارزشیابی باید آئینه تمام‌نمای اهداف (برنامه درسی و نظام تربیت رسمی و عمومی) باشد» (همان).

بیشتر اشاره شد در بخش‌هایی از سند تحول راهبردی، به رویکرد درهم‌تنیده و تلفیقی بیشتر توجه شده و خروجی متناسب با تحولات عصر ارتباطات انتظار می‌رود. در سند تحول راهبردی در بخش چالش‌های کلان نظام تربیت رسمی و عمومی کشور به تعدادی از چالش‌های کنونی توجه شده که در ادامه تحلیل می‌شود تا با دلایل بیشتری رویکرد غالب دانش در سند استخراج شود.

«چالش‌ها باید در دوره بیست ساله حل شود و این کار نیازمند شکستن ساختارها و تغییرات اساسی در ساختارهای درونی و بیرونی نظام تربیت رسمی و عمومی است» (سند تحول: ۵۶). همان‌گونه که بحث شد ساختار شکنی یکی از مبانی رویکرد درهم‌تنیده است؛ اما مقاومت در برابر تغییر، محافظه‌کاری و تمرکزگرایی از ویژگی‌های رویکرد خطی است که در سند در شرح وضعیت موجود آموزش و پرورش به آن اشاره شد: «مقاومت در برابر تغییر در جوامع کشورهای در حال توسعه، از جمله جامعه ایرانی، یکی از علل ریشه‌ای استمرار عقب‌ماندگی شناخته شده است. بسته و صلب بودن و مقاومت در برابر تغییر در سازمان‌های

اداری گسترده و بسیار متمرکزی چون آموزش و پرورش، از نقاط ضعف شناخته شده این نظام است» (همان منبع: ۵۸). «کهنه بودن شیوه‌های مدیریت و اجرا، تمرکزگرایی شدید، بسته بودن و محافظه‌کاری حاکم بر نظام موجود در کنار سایر عوامل نیز از چالش‌های راهبردی است» (همان: ۵۹). همچنین، در سند نگاه درهم‌تنیده به فضای فیزیکی مدرسه وجود دارد:

«نظام تربیت رسمی و عمومی مطلوب ایجاب می‌کند در طراحی و ساخت فضاهای تربیتی و چیدمان تجهیزات، با رویکرد میان‌رشته‌ای، تعاملی و فرهنگی تربیتی و بر اساس ضوابط و استانداردهای فنی و مهندسی، شرایط اقلیمی و اصول شهرسازی (و با توجه به نیازها و رعایت شرایط سنی، جنسی و جسمی مترئیان)، مدرسه مطلوب در اختیار نظام تربیت رسمی و عمومی قرار گیرد. مدرسه‌ای که تمام عناصر فضای آن (اعم از فیزیکی و معنوی) در فرایند رشد همه جانبه فراگیران نقش اساسی ایفا کند» (همان منبع: ۷۴). محیط تعلیم و تربیت مبتنی بر فضای ریزوماتیک می‌کوشد به جای تضمین سلطه و برتری معلم، به مکانی شکل دهد که دانش‌آموزان را به رها شدن در فضا و محیط و همزیستی با سایر افراد دعوت کند (سجادی و ایمان زاده، ۱۳۹۱: ۶۷). در فضای ریزوماتیک، دانش‌آموز، یک هستی «مرکززدا شده» است و در مخالفت با الگوهای فضایی سنتی تعلیم و تربیت، بر پایه فضای پرسپکتیوی، به گونه تعاملی در شکل‌گیری فضای ریزوماتیک کلاس مشارکت می‌کند (مانسی، ۲۰۱۳: ۱).

روش

در این پژوهش، از روش توصیف و تبیین برای تبیین فلسفی و واکاوی مفاهیم رویکردهای دانش و بعد خروجی و دلالت‌های تربیتی آن استفاده شده است. پس از تبیین رویکردهای دانش و خروجی آن‌ها، با توجه به مؤلفه‌های استخراج شده، به تحلیل اسنادی و تحلیل محتوای کیفی اسناد پرداخته شده و سعی شده است با استفاده از کلید واژه‌های مورد بررسی و ارتباط آن‌ها با مفاهیم به کار رفته در اسناد مورد بررسی، رویکرد آشکار و پنهان آن‌ها درباره موضوع مورد مطالعه استخراج شود و برای این منظور اسناد و استناد به آن‌ها و نقل قول مستقیم دقیق مطالعه شده است. سپس با روش تحلیل انتقادی، به نقد رویکرد و خروجی دانش غالب اسناد و استنتاج اقدام شده است.

تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و ۲۷

تحلیل محتوای کیفی با واکاوی مفاهیم و اصطلاحات و ارتباط این مفاهیم، سعی در استنباط و آشکار کردن الگوهای نهان در مصاحبه‌ها، مشاهدات و اسناد مکتوب دارد (مومنی راد، ۱۳۹۲: ۱۸۷). نتیجه تحلیل کیفی، ارائه نوعی توصیف و یا سنخ‌شناسی از معانی مستتر در یک متن است (تبریزی، ۱۳۹۳: ۱۰۸).

روش تحلیل اسنادی مستلزم جستجویی توصیفی و تفسیری است. در روش اسنادی پژوهشگر علاقه دارد که از فهم مقاصد و انگیزه‌های متون و اسناد یا تحلیل تأویلی یک متن خارج شده و آن را به عنوان زبان مکتوب و گفتمان نوشتاری نویسنده، پذیرفته و مورد استناد قرار دهد (مگالاکوی، ۲۰۰۶: ۲۲۲).

جامعه مورد بررسی، مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند تحول راهبردی و سند برنامه درسی ملی است و با استفاده از ابزار کتابخانه، اینترنت، مجلات و اسناد انجام شده است.

یافته‌ها

با توجه به نقد و تحلیل‌هایی که درباره مبانی نظری و سند تحول راهبردی ارائه شد، آشکار می‌شود که خروجی دانش در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به رویکرد خطی نزدیک‌تر است. این رویکرد، به خصوص در مبانی نظری سند غالب است. البته، در سند تحول راهبردی و سند برنامه درسی با تفکراتی نزدیک به رویکرد درهم‌تنیده نیز مواجه می‌شویم. این ناهماهنگی، جز نواقص سند است. به طور مثال در مبانی نظری رویکرد خطی غالب است، اما در طراحی برنامه درسی نگاه تلفیقی بیشتر وجود دارد. این عدم هماهنگی بین مبانی فلسفی، اصول و آموزه‌های دینی و اسلامی برگرفته از مکتب، جهان‌بینی و ایدئولوژی اسلامی با راهبردها و راهکارها و برنامه‌هایی که برای اجرا مد نظر قرار گرفته است، یکی از خلأهای جدی سند است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به تحلیل مبانی نظری و سند راهبردی تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی، به نظر می‌رسد توجه به رویکرد خطی دانش بیشتر است. این رویکرد و دلالت‌های تربیتی آن،

همان‌طور که شرح داده شد، دارای ویژگی‌هایی است که مورد انتقاد اندیشمندان پست‌مدرنیست، پسا‌ساختارگرایان و نیز طرفداران نظریه پیچیدگی، رویکرد ریزوماتیک، رویکرد میان‌رشته‌ای و... قرار گرفته است. بنابراین، خروجی دانش در این رویکرد نیز از همین منظر نقد می‌شود. خروجی دانش خطی و صریح با شرایط و عصر ارتباطات اینترنتی و شبکه‌ها مطابقت ندارد؛ مدل‌های مکانیکی و خطی برنامه‌های درسی، دیگر به کار نمی‌آیند و شبکه‌ها و برنامه‌های درسی پویا و همواره متغیر و محیط‌های آشفته رواج یافته‌اند. زمان دیدگاه‌های ساده‌گرایانه علیت خطی، توانایی پیشبینی، کنترل و هدایت ماهرانه، و پیشرفت علمی عقل ابزارگرا به سر رسیده است. زیرا این رویکرد، کارکرد سیاسی و معطوف به قدرت دارد؛ ثابت و قابل پیش‌بینی و پایدار است که تحت سلطه قدرت‌مندان قرار می‌گیرد و با درآمیختن با قدرت و تضمین برتری‌های نژادی، ملی، مذهبی، جنسیتی و... به خدمت قدرت در می‌آید؛ دارای علم بیرونی شده است و با فرد بیگانه است و ارزش ذاتی ندارد؛ مبتنی بر کمیت است و فقط به چرایی و چه چیزی بودن توجه می‌کند؛ بین علوم مرزبندی‌های مصنوعی ایجاد می‌کند و تعامل طبیعی بین علوم و کنش ارتباطی را نادیده می‌گیرد؛ به هدف غایی و نهایی، از پیش تعیین شده و یک الگوی خاص معتقد است و قطعی، ثابت، عینی، کلی و جهان شمول است؛ سلسله مراتبی است و متناسب با ایدئولوژی، برتر، با ارزش‌تر و اولی از خروجی‌های دیگر قلمداد می‌شود؛ قائل به آرمان‌شهر است؛ مرکزگراست و بر مرجعیت و اقتدار و انحصار طلبی متکی است؛ متکی بر تعامل و دیالوگ نیست؛ کثرت‌گرا نیست و در پی یکسان‌سازی فرهنگی و جهانی‌سازی است؛ با نیازهای جامعه متغیر ارتباط ندارد؛ سیال، انعطاف‌پذیر، مبدع و خلاق نیست و با بودن‌ها سر و کار دارد نه شدن‌ها.

با توجه به نقدهای خروجی دانش در سند تحول بنیادین و تعلیم و تربیت ناشی از آن، این نیاز احساس می‌شود که با توجه به تغییرات روزافزون و سریع عصر ارتباطات، به این موارد، در سندنویسی برای آموزش و پرورش توجه شود تا چالش‌هایی مانند صلب و مقاوم بودن در برابر تغییرات روز افزون، به روز نبودن، پاسخ‌گو نبودن در برابر نیازها و مسائل فرد و جامعه، تمرکزگرا بودن و محافظه‌کاری و... که اکنون در نظام تعلیم و تربیت وجود دارد، با رویکرد نوین برطرف گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود، سند به مقوله دانش و خروجی آن نگاه روشن و هماهنگی داشته باشد.

منابع

- ابراهیم، احترام، بهشتی، سعید و کشاورز، سوسن (۱۳۸۹). بررسی اندیشه‌های دریدا و نقد آن. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۵(۱): ۱۴۷-۱۶۸.
- اسمعیلی، حمیدرضا، مسعودنیا، حسین، امام جمعه زاده، سیدجواد، آقا حسینی، علیرضا (۱۳۹۵). تحلیلی بر ایدئولوژی سیاسی آیت الله خامنه‌ای در سه دهه ۱۳۴۰-۱۳۶۰. *پژوهش‌نامه انقلاب اسلامی*، ۹۱: ۵۱-۷۲.
- اعتمادی‌زاده، هدایت‌اله، نصر، احمدرضا و لیاقتدار، محمدجواد (۱۳۸۸). نگاهی کلی به برنامه درسی میان‌رشته‌ای. *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۳(۳): ۱۹-۵۳.
- امامی سیگارودی، عبدالحسین، صلصالی، مهوش و بصیری، هادی (۱۳۹۱). مقایسه پارادایم‌های مطالعات کمی و کیفی. *پرستاری و مامایی جامع‌نگر*، ۲۲ (۶۷): ۵۴-۶۰.
- انتظام، محمد (۱۳۷۹). ساختار منطقی معرفت‌شناسی افلاطون. *نامه مفید*، ۲۴(۵-۳۵).
- باقری، خسرو (۱۳۸۵). ارزشیابی آموخته‌ها از منظر معرفت‌شناسی دانش صریح و دانش ضمنی: قلمرویی نوین در فلسفه برنامه درسی. *مطالعات برنامه درسی*، ۱(۲): ۱-۲۳.
- (۱۳۸۶). *نوع‌گرایی و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: دانشگاه تهران.
- بست، استیون؛ داگلاس، کلنر (۱۳۸۱). *بودریار در مسیر پسامدرنیته*. ترجمه فرزانه سجودی. هنر و معماری زیبا شناخت، ۶: ۱۸۱-۲۰۶.
- بناهان، مریم، ایمانی، محسن، سجادی، سید مهدی و صادق زاده، علیرضا (۱۳۹۱). تبیینی از مبانی نظری اندیشه مرجعیت‌زدایی اخلاقی پسا ساختارگرا و نقد آن. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۰(۱۵): ۱۵۱-۱۲۹.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۹). *تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت*. تهران: بین‌الملل.
- بهلولی فسخودی، محسن و ضرغامی، سعید (۱۳۹۷). دلالت‌های دانش ضمنی برای یادگیری و تدریس با تأکید بر دیدگاه مایکل پولانی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱(۸): ۵-۲۱.
- پورشافعی، هادی و آرین، ناهید (۱۳۸۸). *پست‌مدرنیسم و دلالت‌های آن در تربیت دینی/اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱(۲): ۵-۶۰.
- تبریزی، منصوره (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی. *علوم اجتماعی*، ۶۴(۲۱): ۱۰۵-۱۳۸.

خورسندی طاسکوه، علی (۱۳۸۷). گفتمان میان‌رشته‌ای دانش: مبانی نظری، گونه‌شناسی و خط‌مشی‌هایی برای عمل در آموزش عالی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

دلوز، ژیل (۱۳۷۴). اندیشه ایلپاتی. ترجمه لیلی گلستان، سرگشتگی نشانه‌ها: نمونه‌هایی از نقد پسامدرن. تهران: مرکز.

رامین‌نیا، مریم (۱۳۹۴). رویکرد ریزوماتیک و درختی: دو شیوه متفاوت در آفرینش و خوانش اثر ادبی. *ادب‌پژوهی*، ۳۱: ۳۲-۶۱.

ربانی، رسول و بدری، احسان (۱۳۸۷). تحلیلی بر دیدگاه‌های تربیتی پسا مدرن. *پژوهشنامه انقلاب اسلامی*، ۷، (۱۵): ۳۵-۵۶.

روشه، گی (۱۳۶۶). تغییرات اجتماعی. ترجمه منصور وثوقی. تهران: نی.

زمانی جمشیدی، محمدزمان و شریف‌زاده، رحمان (۱۳۹۶). ریزوم-شبکه؛ بررسی تطبیقی هستی‌شناسی ژیل دلوز و بُرنولتور. *شناخت، پژوهش‌نامه علوم انسانی*، ۱(۷۷): ۱۵۹-۱۸۴.

سجادی، سید مهدی (۱۳۹۵). فضای مجازی و نو مفهوم پردازی در مؤلفه‌های تربیت دینی: چالش و ضرورتی مغفول در نظریه پردازی‌های تربیتی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۴): ۲۳-۳۲.

سجادی، سید مهدی و ایمانزاده، علی (۱۳۹۱). تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیدگاه معرفت-شناختی دلوز و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳۲: ۵۳-۸۰.

شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱). سند برنامه درسی ملی، *شورای عالی آموزش و پرورش*. تهران: ایران.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). *شورای عالی انقلاب فرهنگی*. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و وزارت آموزش و پرورش. تهران: ایران.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، شورای عالی انقلاب فرهنگی، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و وزارت آموزش و پرورش. تهران: ایران.

صفرحیدری، حجت و حسین‌نژاد، رزا (۱۳۹۳). رویکردهای عدالت آموزشی (نگاهی به جایگاه عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین). *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۴(۱): ۴۹-۷۲.

- تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و ۳۱
- عباسزاده، محمد و پناهی، الناز (۱۳۹۴). چالش‌های علم در عصر مدرنیته و پست‌مدرنیته (علم باوری یا عدم علم باوری). *توسعه اجتماعی*، ۴ (۹): ۵۰-۲.
- عدلی، فریبا (۱۳۹۸). *تحول دانش و دانش‌آفرینی در سازمان (حرکت به سوی دانشگاه دانش‌آفرین)*. تهران: جهاد دانشگاهی.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۸۹). *پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت*. تهران: آبیژ.
- فون دیرکه، ساینه (۱۳۸۱). *مبارزه علیه وضع موجود*. ترجمه محمد قاندر. تهران: طرح نو.
- کلارک، باری استوارت (۱۳۹۴). *اقتصاد سیاسی تطبیقی*. ترجمه عباس حاتمی. تهران: کویر.
- محمدی‌مهر، مژگان و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۹). ارائه یک مدل تلفیق میان‌رشته‌ای در برنامه درسی. *مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*، ۴ (۲): ۱۹-۳۷.
- مومنی‌راد، اکبر (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۴ (۴): ۱۸۷-۲۲۲.
- نجاریان، پروانه (۱۳۹۵). تبیین ویژگی‌های فلسفی نظریه پیچیدگی و استلزامات آن در برنامه درسی. *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۴ (۸): ۱۰۵-۱۳۷.

- Adli, F. (2019). *The Development of Knowledge and Knowledge Creation in Organization: Moving toward Knowledge Creating University*, Jahad Daneshgahi Press, Tehran (Text in Persian).
- Bagheri, K. (2006). Evaluation of Learning from the Perspective of the Epistemology of Explicit Knowledge and Implicit Knowledge: A New Realm in Curriculum Philosophy, *Curriculum Studies Journal*, 1(2), p 1-23 (Text in Persian).
- Bagheri, K. (2007). *Neopragmatism and philosophy of education*, Tehran University (Text in Persian).
- Bohloli Feshoodi, M. and Zarghami, S. (2012). The Implications of Tacit knowledge for Learning and Teaching: With Emphasis on Michael Polanyi's View, *Journal of Research the Foundations of Education*, 1(8), p 5- 21 (Text in Persian).
- Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society: Myths and Structures*, London: Sage (Text in Persian).
- Beheshti, S. (2010). *Philosophical Thinking on Education*, International Press, Tehran (Text in Persian).
- Benahan, M., Imani, M., Sajjadi, M. & Sadeghzadeh, A. (2012). *An Explanation of the Theoretical Foundations of Post-Structural Anti – authoritarianism and Its Criticism*, *Journal of Research on Islamic Education Issues*, 20(15), p151-129 (Text in Persian).
- Ben-Dov, Y. (1995). *Models of Knowledge: Linear and Web-like Learning*, Cohn

- Institute for the History of Science(Text in Persian).
- Burbules, N. C. (2008). *Tacit Teaching*, Educational Philosophy and Theory, 40(5), 666-677(Text in Persian).
- Clark, B. S. (1991). *Political Economy: A Comparative Approach*, Greenwood Publishing Group, Incorporated.
- Cormier, D. (2008). *Rhizomatic Education: Community as Curriculum: Innovate*, Journal of Online Education, 4 (5), Article 2.
- Deleuze, G. & Guattari, F (1987). *A Thousand Plateaus*, Continuum.
- Deleuze, G. (2000). *Proust and Signs The Complete Text*, Innesota: University Of Minnesota Press
- Dorland, N. (2011). *Dorland's medical reference works*. 32nd Edition, Saunders Press.
- Ebrahim, E., Beheshti.S. and Keshavarz. S. (2010). *The Study of Derrida's Thoughts and its Critique*, Educational Approaches, 5(1), p147-168(Text in Persian).
- Emami Sigariudi, A., Salsali, M. and Basiri, H. (2012). Comparison of Quantitative and Qualitative Studies of Paradigms, *Nursing & Midwifery Journal*, 22(67), p 54-60(Text in Persian).
- Entezam, M (2000). *The Logical Structure of Plato's Epistemology*, Mofid Letter Journal, 24, p 5-34(Text in Persian).
- Esmaeili, H. R., Masoudnia, H., Imam Jomezadeh, J. and Aghahasseini, A. (2016). An Analysis of the Political Ideology of Ayatollah Khamenei in the Three Decades of 1961-1987, *Journal of the Islamic Revolution Research*, 2004, No. 91, p51-72.
- Etemadi-e Zadeh, H., Nasr, A. R. and Liaqatdar, M. J. (2009). A General Look at the Interdisciplinary Curriculum, *Interdisciplinary Studies in Humanities Journal*, No3. P 19-53(Text in Persian).
- Farmahini Farahani, M. (2010). *Postmodernism and Education*, Aijiz Press, Tehran.
- Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran* (2011) (Text in Persian).
- Hurst, L. R. (2010). *Identifying tacit knowledge used by secondary school teachers*, Theses and Dissertations: The University of Toledo.
- Khorsandi Taskouh, A. (2008). *Interdisciplinary Knowledge: Theoretical Foundations, Typology, and Policies for Practice in Higher Education*, Research Institute for Cultural and Social Studies, Tehran(Text in Persian).
- Kuhn, L. (2008). *Complexity and Educational Research: A critical reflection*, In Mark Mason (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Latour, B. (1986). *The Power of Associations, In Power, Action, and Belief: a new sociology of knowledge?* (Ed. John Law), London: Routledge.
- (1987). *Science in Action, How to Follow Scientists and Engineers through*

- Society*, Cambridge, mass: Harvard University Press.
- (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to ActorNetwork Theory*, Oxford: Oxford University Press.
- (2003). *Complexity Theory and Education*. APERA Conference 2006, 28 – 30 November 2006 Hong Kong.
- Masny, D. (2013). *Cartographies of Becoming in Education: A Deleuze-Guattari Perspective*, Rotterdam: Sense.
- Mohammadimehr, M. & Fathivajarkhah, K. (2010). *Provide an Interdisciplinary Integration Model in Curriculum*, Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities, 4(2), P 19-37(Text in Persian).
- Momeni Rad, A. (2014). *Qualitative Content Analysis in Research Tradition: Nature, Stages and Validity of the Results*, Journal of Educational Measurement, 4(14), P 187-222(Text in Persian).
- Mogalakwe, M. (2006). The Use of Documentary Research Methods in Social Research, *African Sociological Review*, 10, P 221-230.
- Moran, J. (2002). *Interdisciplinarity*, New York: Routledge.
- Morrison, K. (2003). *Complexity Theory and Curriculum Reforms in Hong Kong*. *Culture & society*, 11(2), 227- 302.
- Najarian, P. (2016). *Explaining the Philosophical Features of Complexity Theory and Its Intensions in the Curriculum*, Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities, 4(8), P105-137(Text in Persian).
- Paulston, R. (2000). "A Spatial Turn in Comparative Education? Constructing a Social Cartography of Difference." In *Discourse Formation in Comparative Education*, ed. Jürgen Schriewer. Frankfurt: Peter Lang.
- Polanyi, M. (1966): *The Tacit Dimension*, Routledge & Keagan Paul, London.
- Pourshafeei, H. & Arian, N (2009). Postmodernism and its Implications in Religious Education, *Journal of Islam and Educational Research*, 1(2), p 5-60(Text in Persian).
- Rabbani, R. and Badri, E (2008). An Analysis of the Postmodern Educational Perspectives, *Islamic Revolutionary Research Journal*, 7(15), p35- 56(Text in Persian).
- Raminniya, M. (2015). Rhizomatic and Tree approach: Two Different Ways in Creating and Reading Literary Work, *Literature Studies Journal*, 32, p31-61.
- Rocher, G (1973). *Sociologie Generale: Le Changement Social*, Le Québec en mutation, Montréal, Éditions Hurtubise.
- Safar hidari, H. and Hosseinejad, R. (2014). *Approaches to Educational Justice: A Survey in Educational Justice Position in the FRDE*, Research Papers on the Basics of Education and Training, 1, p 49-72(Text in Persian).
- Sajjadi, M. & Imanzadeh, A. (2012). Explaining and Analyzing Deleuze's Epistemological Evolutionary Implications and Criticizing its Implications for

- Education, *Educational New Thoughts Journal*, 32, 53-80(Text in Persian)..
- Sajjadi, M. (2016). Virtualization and New Conceptualization in the Components of Religious Education: Challenges and Neglected Needs in Educational Theory, *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 2(4), 23-32(Text in Persian).
- Smith, E. A (2001). The Role of Tacit and Explicit Knowledge in the Workplace. *Journal of Knowledge Management*, 5(4): 311-321.
- Steven, B. and Douglas, K. (1991). *Postmodern Theory: Critical Interrogations*, London and New York: MacMillan and Guilford Press.
- Stillwell, W. (2003). *Tacit Knowledge and the Work of Ikujiro Nonaka: Adaptations of Polanyi in a Business Context*, Tradition and Discovery 30 (1):19-22.
- Styhre.A. and Sundgren. M. (2003). Creativity as Connectivity: A Rhizome Model of Creativity, *Int. J. Internet and Enterprise Management*, 1(4), 421-456.
- Tabrizi, M. (2014). Qualitative Content Analysis from the Perspective of Deductive and Inductive Approaches, *Journal of Social Science*, 21(64), 105- 138.
- The National Curriculum of the Islamic Republic of IRAN (2012).
- Vashishtha, U.C (2011). *Educational Philosophy*. India: APH Publishing Corporation.
- Vidich, A. J. and Lyman, S. M. (1985). *American Sociology: Worldly rejections of religion and their directions*, New Haven: Yale University Press.
- Von Dirke, S.(1997). *All Power to the Imagination: The West German Counterculture the Student Movement to the Greens*, University of Nebraska Press, Lincoln and London.
- Wæraas, A. and Nielsen, J. A. (2015). *Translation Theory 'Translated': Three Perspectives on Translation in Organizational Research*. Norway, Norwegian University of Life Sciences School of Economics and Business.
- Zamani Jamshidi, M. Z. and Sharif Zadeh, R.(2017). Rhizome-Network; A Comparative Study of Deleuze and Latour Ontology, *Journal of Knowledge, Human Sciences Research*, 1(77), p159-184(Text in Persian).

New Thoughts on Education
Faculty of Education and Psychology,
Al-Zahrā University
Submit Date: 2019-07-08

Vol.15, No.4
Winter 2020
Accept Date: 2020-01-13

**Philosophical Explanation of the Fundamental Reform
Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran
to Knowledge and the Critique of its Significance in Education**

Mansoureh Abasi*¹, Tayebeh Mahroozadeh²,
Mehdi Sajadi³ and Fariba Adli⁴

Abstract

The purpose of this study was to explain the philosophical approach of Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran to knowledge and critique its implications in education. Considering the importance of recognizing the document's approach to knowledge and the ambiguities in the document regarding this issue, it was necessary to conduct this research. The main question of this study: What is the product of the dominant knowledge approach in the document and what criticism does it have? This research was a fundamental one and used descriptive, content analysis, critical analysis and inference. First, using existing resources, knowledge approaches, and especially their product and their educational implications, were described. Then, by analyzing the qualitative content analysis of FRDE, the concepts, terms, and relationships between them were analyzed and then the document's inaccurate approaches were revealed and criticized. Findings of the research show that the dominant approach in the document's theoretical foundations is linear approach. But in the Strategic Transformation Document and the National Curriculum Document, simultaneous linear and intertwined approaches are considered. This is inconsistent with the theoretical foundations of the document. It is necessary to review the prevailing approach in light of its criticisms and to eliminate the inconsistencies in the process of writing the future document.

Keywords: Linear, Disciplined and Intertwined Knowledge Approaches, Knowledge product, FRDE

1. *Corresponding Author: PhD Student in Philosophy of Education, Faculty of Educational Science and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. mabbasi@alzahra.ac.ir.

2. Associate Professor, Department of Educational Science and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. mahrouzadeh@alzahra.ac.ir

3. Professor of Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Trabiāt Modares University, Tehran, Iran. sajadism@modares.ac.ir

4. Assistant Professor, Department of Educational Science and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. faradli@alzahra.ac.ir

DOI: 10.22051/JONTOE.2020.27124.2737

<https://jontoe.alzahra.ac.ir>