

پیروی، نقد یا اجتهاد در موضوع «سرفصل» دروس دانشگاهی

مسعود آرین‌نژاد*

شده است. گاهی این بحث در حین گالایه از تمرکز تلاش و زحمت حداکثری برای التزام به رعایت سرفصل‌ها مطرح می‌شود یعنی بحث بر سر «سرفصل» در واقع نوعی اعتراض به کم و کیف ریزمواد سرفصل است با این توضیح که این تمرکز زحمت و حساسیت، فرصت و تاب و توان آموزش کیفی، محتوایی و درونمایه‌سازی از آموزش را بی‌موضوع و بی‌فرصت ساخته است. گاهی محور بحث‌ها شکایتی است از اینکه ریز مواد سرفصل، به جا و موجه چیده نشده‌اند و تناسب خطاب و مخاطب در توزیع آمایش سرزمینی (مثلاً برای چه مخاطبی و در چه مکان و چه دانشگاهی) در آن لحاظ نشده. گاهی بحث‌ها شکایتی است از اینکه در تلاقی تعهد به یک متن منتخب مورد وثوق و سرفصل‌های رسمی بی‌مربع، کدامیک اصل یا اصیل‌ترند و مستقل از هر قضاوتی راجع به هر یک از این بحث‌ها و جدل‌ها چقدر فرصت چنین نقد و انتخاب و اجتهادی در مراکز علمی دانشگاهی فراهم‌اند. از این رو گاهی هم بحث درباره «سرفصل» در واقع بحث و جدلی نظری بر سر تلاقی تکلیف و نقد و اجتهاد و دامنه و فرصت ظهور هر یک در محیط‌های علمی است. چه باید کرد؟

در هر حال چنانچه پیداست آراء و دیدگاه‌های متنوع و متفاوتی در باره «سرفصل» مطرح است و هر کسی به فراخور تجربه و دقت نظر و دریافت و تلقی و اعتقاد و تجربه محیطی خود در موضعی از انواع این رویکردهای آموزشی و تربیتی می‌نشیند و به هنگام بحث و جدل‌های رایجی از انواعی که گفته شد و از انواعی که گفته نشد موضعی می‌گیرد و نظری می‌دهد و در نتیجه تکلیف، بلاتکلیف است! حق آن است که بسیاری از این دیدگاه‌ها، دفاعیات قابل تامل و اقناع‌پذیری دارند و در یک فضای علمی و دانشگاهی نمی‌توان به سادگی و به اتکای پیش فرض‌های رسمی و معلومی از خیر توجه به آن‌ها گذشت.

این مقدمه کوتاه نشان می‌دهد که برای یک قضاوت معقول و مستدل نمی‌توان به اشاره‌های کوتاه و اجمالی هر دیدگاهی اکتفا کرد و فرصتی برای غور و تأمل در باره آن‌ها در نظر نگرفت. بنابراین از برای تعمیق بحث، گزارش کاملتری از گفتنی‌های هر یک از این دیدگاه‌ها را در آنچه در زیر می‌آید ارائه می‌دهیم و البته قضاوت نهایی را بر عهده خواننده علاقمند و پیگیر می‌گذاریم:

۱. برخی از همکاران دانشگاهی می‌گویند طبق قانون، همهٔ مدرسين

اشاره. برنامه‌های مصوب رشته‌های دانشگاهی معمولاً شامل جدول‌هایی از «عنوان‌های درسی» مختلفی است که باید در طی یک دورهٔ آموزشی مثلاً دورهٔ کارشناسی ریاضی، فیزیک یا عمران عرضه شوند. چنین برنامه‌هایی در عین حال، شامل ریز مواد و مفاهیمی از موضوع هر درس هستند که باید در طی ارائهٔ درس، در کلاس یا به صورت دیگری، آموزش داده شوند. به چنین ریز موادی «سرفصل درسی» و گاهی «سیلابس درسی» می‌گویند. این نوشته به موضوع سهم توجه و نوع اعتنا به سرفصل‌های درسی موجود در برنامه‌های درسی مصوب و چون و چراهای رایج پیرامون آن در محیط‌های دانشگاهی می‌پردازد.



مدخل. یکی از بحث‌ها و گاهی مجادله‌های رایج در بخش‌ها و گروه‌های آموزشی مراکز علمی و دانشگاهی بر سر موضوعی با نام رعایت «سرفصل مصوب» در برنامه‌های درسی رخ می‌دهد. به طور مثال گفته می‌شود که چرا فصل «مختصات قطبی» در درس «ریاضی عمومی ۱» عرضه نشده، مبحث «جبر بول» در درس «مبانی ریاضی»، «قضیه سیلو» در درس «مبانی جبر»، «همگرایی یکنواخت» در درس مبانی آنالیز و یا «قضیه کیلی-هامیلتون» در درس جبرخطی عرضه نشده است؟ گاهی شکایت دیگری از جهت تعدی یک درس به سرفصل درس دیگری مطرح است مثلاً گفته می‌شود که چرا «قضیه شرودر برنشتاین» از سرفصل درسی «مبانی ریاضی» در درس «توپولوژی عمومی» ارائه شده، چرا «اصل لانه کبوتری» از سرفصل «مبانی ترکیبیات» در درس جبر یا آنالیز عرضه شده و مانند آن. گاهی این بحث‌ها به دلیل نگرانی و اعتراض به عدم رعایت حداقل استانداردهای کمی و محتوایی در رعایت سرفصل‌ها مطرح می‌شود، مثلاً چرا در ارائه فصل «دترمینان» در جبرخطی یا «فشردگی» در توپولوژی به معدودی از مباحث و مطالب لازم اکتفا

راهنمای یک آموزش کیفی، محتوایی و جوهریست. این یعنی با سرعت و سرسری و رفع تکلیفی درس گفتن، گاهی برای خود و گاهی برای درودیوار کلاس، بی‌اعتنا به واکنش و همراهی و هم‌اندیشی دانشجو در پیشرفت کار و تبلور بخشیدن به محتوا و کشف و فهم و کاربرد مفاهیم، صرفاً برای آنکه سرفصل‌ها به هرنحو ممکن ادا و اجابت شوند شیوه اخلاقی و کارآمدی در آموزش و مسئولیت‌پذیری تخصصی معلم و مدرس نیست.

۴. برخی معتقدند «صلاحیت اجتهاد در رأی و نظر» یکی از پایه‌های جدی اعتماد علمی و عمومی به یک استاد دانشگاه در همه جای دنیاست. سال‌ها زحمت برای طی مراتب علمی و تجربه معلمی در عالی‌ترین سطوح علمی به علاوه برخورداری از یک شناسنامه علمی دانشگاهی مورد وثوق و احترام، مبنایی برای اعتماد به اصالت حق اجتهاد نظر و استقلال عمل در عرف و سنت همه دنیای علم، آموزش و پژوهش است. این یعنی «اجتهاد و استقلال» در ارائه محتوای آموزشی یک عنوان و موضوع درسی، چارچوب و اعتبار نظری موجهی دارد و شبهه‌پذیر نیست. این دیدگاه بر آن است که آموزش خلاق، مفید و مؤثر در فضای یک گفتگو و پرسشگری چالش‌برانگیز درسی شکل می‌گیرد و این امر نیازمند فرصت و حوصله و رغبت و عشق و علاقه مدرس است و از این نظر، هدفگذاری کلیشه‌ای صرف پر کردن مواد سرفصل‌های درسی، مسیر متعالی و درستی برای یک آموزش غنی دانشگاهی نیست. علاوه بر آن همراهی و بهره‌گیری آموزشی دانشجو با روح و فضای دروس دانشگاهی، به متغیرهای متعددی در آموزش پیش از دانشگاه و خیلی از مقتضیات و مناسبات دیگر وابسته است و در چالش این هماهنگی‌ها نباید انتظار از یادگیری را به آزمون و سنجش حفظیات خشک و بی‌روحي که شیوع بسیار دارد تقلیل داد، انتظاری که آموزشی ویژه خود را نیز اقتضا و ترویج می‌کند. همه این‌ها نیازمند حوصله‌ای برای شناخت مخاطب و نیازمندی‌ها و تناسب‌هایش با موضوع و محتوای آموزش است که گاهی ممکن است حتی برای یک مدرس از کلاسی به کلاس دیگر فرق کند.

شاید که این مفاهیم و انتظارها به نظر، تخیلی، رؤیایی و آرمانی برسند اما اگر یادگیری راهی برای فهمیدن، کشف کردن، دریافتن، شهود و تجربه ادراکی و تجربه محیطی نباشد و اگر همه این‌ها عمیق و صادق نباشند و روح و روان را درگیر تقلای نوزایی و زایش نسازند، و در نهایت اگر آموزش میدان تجلی و انتظار از آرمان‌های متناسب نظری نباشد محیط کلاس درس تنها عرصه‌ای برای گسترش جنبه‌های مختلفی از رفع تکلیف معلم و دانشجو می‌شود نه مسیری برای بالا رفتن از نردبان علم و دانایی و هوشیاری. آموزش راهی

موظفند سرفصل‌های ابلاغی هر درسی را کاملاً پوشش دهند چرا که تناسب و ترتیب و توالی چیدمان دروس در کل ساختار یک برنامه درسی مثلاً در برنامه «ریاضیات و کاربردها»، من حیث المجموع، متناسب با توالی محتوایی و موضوعی سرفصل همه دروس، در یک هماهنگی و وحدت، مرتب و تنظیم شده‌اند. این یعنی هر درسی متکی به دروس پیش‌نیازی است که همه مواد سرفصل آن‌ها، مقدمه ضروری طرح مباحث آن درس بعدی است و ارائه نشدن هر یک از مواد آن سرفصل‌ها، کار آموزشی آن درس را با مشکل مواجه می‌کند. به علاوه محتوای یک درس، مسیری در درک و فهم مابقی دروس و دوره‌های عالی‌تر آموزشی و حتی عرصه‌های کار و حرفه‌های هدفگذاری شده برای دانش‌آموختگی از یک رشته معین است.



۲. برخی می‌گویند «سرفصل‌های درسی» اغلب به شیوه «انتظار حداکثری یا ایده‌الی» نوشته و تنظیم شده‌اند. این یعنی گاهی یک سرفصل «سقف ممکن یک محتوای درسی» را برای رسیدن به یک هدفگیری ایده‌الی در موضوع آن درس ترسیم می‌کند. این یعنی اغلب مواد یک سرفصل برای تأمین انتظار مخاطبین خاصی که احیاناً در برخی از مراکز علمی پیدا می‌شوند تدوین می‌شوند نه برای عموم مخاطبینی با شرایط گاهی بسیار متفاوتی. در نتیجه در رودر رویی با متغیرهایی چون «طول زمان و فرصت‌های رسمی آموزشی»، «تراکم و درجه پیچیدگی محتوا» و نیز «تنوع و تناسب مخاطبین» واقعاً همیشه نمی‌توان همه ریز مواد سرفصل‌ها را به نحوی واقعی عرضه کرد مگر اینکه ریا و تظاهری در کار باشد. بنابراین تصمیم‌گیری و انتخاب محتوای آموزشی، حسب صلاحدید و تجربه و شناخت موضعی و مکانی استاد یکی از حقوق لاجرم اصالت و آمایش سرزمینی آموزش است. آموزشی که مجهز به اجتهاد و استقلال رأی و نظر و عمل استاد نباشد آموزش غنی و موفقی نیست.

۳. یک اصل مهم یادگیری می‌گوید شما همیشه لازم نیست مطالب زیادی را درباره یک موضوع بدانید اما اغلب کافیت که مطالب چندی را به خوبی و عمیق و کیفی و بالنگیزه بدانید. این اصل،

برای گسترش و ذاتی کردن جستجوگری، مباحثه و پرسشگری، چه در ریاضیات و چه در هر مقوله و مضمون آموزشی دیگر است و نیز محملی برای انتقال تجربه مواجهه با چالش‌های رودرروی فکر و نظر و اندیشه و البته یک زندگی کشفانه و زاینده.

۵. برخی می‌گویند در کشور ما گسستگی جدی روابط علمی دانشگاه و پیش از دانشگاه به‌ویژه در موضوع برنامه‌ریزی درسی و کتاب‌های درسی موجب شده است که آموزش‌های پیش از دانشگاه و انتظار از آن، هدفگرایی آموزش و یادگیری‌های دانشگاهی را نه تنها پشتیبانی و تقویت نکند بلکه آن را تضعیف و تخریب کند. این یعنی این دو میدان، به رغم خیلی از عناوین و اهداف مشترک آموزشی، در امتداد و همسو و پشتیبان هم نیستند. این یک واقعیت مهم و بسیار اثرگذار بر بهره‌وری و کارآمدی آموزش دروس دانشگاهی است که نباید در برنامه‌ریزی محتوایی و روش‌های آموزش دانشگاهی مورد غفلت یا بی‌اعتنایی قرار گیرد.

داستان از این قرار است که تقریباً همه آموزش پیش از دانشگاه بر سمت و سوی توفیق در کنکور تنظیم شده و این هدف عمدتاً از طریق مهارت جویی‌های صوری و کلیشه‌ای در آزمون‌های چند گزینه‌ای و آموزش متناسب با آن فراهم می‌شود. گفتنی آن است که اگر هم آزمون‌های چندگزینه‌ای در یک فضای موجه آموزشی به عنوان یکی از انواع آزمون‌های ارزیاب تحصیلی و یادگیری، وزن و ارزش قابل قبول خود را داشته باشد که البته دارد در فضای «کنکور محور» آموزش مدرسه‌ای ما این روش، همه آرمان‌های تعلیمی و تربیتی مانند کیفی‌گرایی، یادگیری تشریحی و استدلالی و خلاقانه و ابتکاری را در سیطره فرمالیستی خود از درون تهی و مضمحل ساخته است. حال نکته این است که دانشگاه هیچ علاقه‌ای به تداوم چنین نوعی از یادگیری و آموزش متناسب با آن ندارد. آموزش دانشگاه از فرمالیسم دانستنی‌ها، از تکنیک‌های صوری پیدا کردن جواب نهایی و تکنیک‌های مخرب حفظ کردن و روش‌های کنکوری دیگری مشابه آن بیزار است. انتظار از آموزش، چه در مدرسه و چه در دانشگاه باید بر محور یادگیری‌های کیفی و محتوایی با هدفگرایی‌هایی از نوع کارآمد محور، پژوهش محور یا خلاقیت محور باشد.

واقعیت آن است که در مدرسه‌های ما اغلب موضوعی به نام «مسئله و جایگاه مسئله در علم» شأن و منزلتی جز در نام و صورت و کلیشه ندارد و دانش‌آموزان قرار نیست در راه کشف نشده و طی نشده‌ای، در حد خود، طی طریق و تجربه و خطر کنند. حفظ کردن و روش‌های صوری تست زنی و تکنیک‌های بی‌منطق کشف جواب به نحوی که در مدرسه‌های ما رایج و فائق است راهگشای فهم،

تحلیل، تشریح و بسط راه حل‌های ممکن مسئله‌های رو در روی علم و زندگی نیست. هیچ یک از دغدغه‌های کلاس و درس در مدرسه، انشانویسی و انشانویسی علمی نیست و آموخته نمی‌شود، گفتگو و مباحثه علمی و عمومی، دغدغه کلاس و درس مدرسه نیست و آموخته نمی‌شود، اعتماد به نفس و کشف و فهم و پیگیری مستقل موضوعات و مسئله‌های علمی متناسب، دغدغه کلاس و درس مدرسه‌های کنکوری رایج امروز ما نیستند و آموخته نمی‌شوند. همه این آسیب‌ها موجب می‌شوند که دانش‌آموزان علائق نظری، ذوقی و حرفه‌ای خود را چندان شناسند و به دنبالش هم نباشند و بسته به موج‌های افواهی و تبلیغی رایج و البته مقدرات ممکن خود، وارد یک رشته دانشگاهی شوند. حاصل آنکه در بسیاری موارد دانشجویان هیچ علاقه و انگیزه‌ای برای آموختن مطالب درسی رشته‌ای که در آن پذیرفته شده‌اند ندارند. خیلی اوقات ممکن است مدرسی در تناسب مخاطبینش خود را موظف به پر کردن خلاءهایی ببیند که اجازه آرمان‌گرایی آموزشی و حتی تکلیف‌مداری پرکردن سرفصل‌های درسی را از او بگیرد. همه این‌ها متغیرهایی هستند که نشان می‌دهد در آموزش، گاه مفاهیم بسیار مهم‌تر و پیچیده‌تری هم در مقایسه با بحث «تعهد صرف به سرفصل‌ها» مطرح‌اند که نباید از جانب یک مدرس و معلم دانشگاهی مورد کم‌توجهی قرار گیرند. یعنی نباید بحث بر سر سرفصل بحث‌های خیلی مهم‌تری را به حاشیه و انزوا براند و تکلیف و در واقع رفع تکلیف‌های صوری و اداری را جایگزین آن سازد و سهم سرفصل نانوشتۀ عشق انسانی و اخلاقی معلم را در ادای وظیفه‌اش نبیند و سوی آرمانی و مورد تعهد ازلی آموزش را به فراموشی سپارد.

۶. برخی معتقدند دنبال کردن یک متن کلاسیک درسی همواره ارجح بر تبعیت از سرفصلی است که همه ردیف‌ها و عنوان‌های آن به طور پیوسته و مرتب در یک متن آموزشی متناسب در دسترس نیستند. اصولاً این یکی از عیب‌های مهم برخی از سرفصل‌های درسی است. نویسندۀ چنین سرفصلی که گاهی خود به تجربه سال‌ها معلمی در یک درس معین و انشاءالله موفق، گلچینی از مطالب متون مختلف را به انتخاب و ترجیح خویش برای یک سرفصل فراهم می‌آورد اغلب توجه ندارد که فراهم سازی متن و شرح محتوای متناسب چنین گلچینی کار هر کسی نیست و نمی‌توان چنین روشی را به همه توصیه کرد و این روش برای دانشجو هم مناسب و مفید فایده‌ای نیست. به این دلیل ای‌کاش در انتهای هر سرفصل مصوبی، منابعی (با فصل‌های معین شده‌ای) به عنوان متن پیشنهادی آموزش یک سرفصل معین معرفی می‌شدند تا انتخاب هر یک از منابع و آموزش

ندارند و از باب مثال دانشگاه‌های کشورهای توسعه یافته را مثال می‌آورند که یک برنامه درسی، اغلب مختص یک دانشگاه خاص است. البته پیشاپیش اجماع نظری عمومی و کلی برای تربیت و آموزش در یک رشته و یک دوره مشخص موجود است اما این وحدت، فرصت تفاوت‌ها و ویژگی‌های هر دانشگاهی را برای خود مخدوش نمی‌کند و معتقدند که کارنامه نهایی در عرصه رقابت‌های واقعی کار و کارآمدی، خود را نشان می‌دهند. متأسفانه معلوم نیست که وزارت عالی علوم کشور تا چه وقتی، درست مثل مدارس، خود را محق و موظف می‌داند که برنامه‌های درسی واحدی را برای همه رشته‌ها و دانشگاه‌ها تدوین، ابلاغ و تکلیف کند و فرصت تمایز و تفاوت تدریجی و تجربی دانشگاه‌ها را در کلیت آمایش سرزمینی همه چیز به چالش بکشد. این جان مایه برخی از واگرای‌ها در دانشگاه‌ها در تبعیت از برنامه‌ها و سرفصل‌های واحد درسی است که خوب است شنیده و فهمیده شود.

برآورد نهایی در مجموع پیداست که هر یک از این دیدگاه‌ها پایه‌های استدلالی و تجربی و اقناعی خاص و متمایز خود را دارند و در میدان یک مفاهمه دانشگاهی نمی‌توان عذر هیچ یک را به سادگی یا ضرب اتهامی خواست چنانچه نمی‌توان هیچ یک را در صداقت اجرای تعهدات خود ناکارآمد و ناموفق خواند. دانشگاه محلی برای تضارب و تبادل و تکامل تجربی آراء و اندیشه‌هاست. کمال گرایی دانشگاه و نیروی انسانی مورد آموزشش از خلال تجلی و بروز صادقانه رویکردهای مختلف آموزشی و البته بر محور و هدف واحد به دست می‌آید. زمانه کلیشه‌ها و کلیشه گرایی‌ها به سرآمده و رقابت‌های ریز و ظریف و حدی و بحرانی دنیای امروز، فرصتی برای رشد و شکوفایی تربیت یافتگان دستورالعمل‌های صوری آمرانه و دولتی نمی‌گذارد. به انسان بیندیشیم و به ریاضیدانان خلاق مبتکر تجربه گرای شوریده‌سر جوینده و پرسشگری که به دنبال کشف و معرفی و حمایت و تربیتشان هستیم! خواندن و حفظ کردن همه جزئیات متون رسمی، ریاضیدان تربیت نمی‌کند یک ریاضی پیشه خوب هم تربیت نمی‌کند اما پرورندگان پرسشگران پُر حرارت مسئله‌ها و حساسیت‌های ریاضی، آینده‌های روشن‌تری را برای همه مایی که با دسترسی فرزندانمان به جوایز بزرگ جهانی خود را بیش از پیش باور کرده‌اند به همراه خواهد داشت! از تنوع دیدگاه همکاران خود در یک فضای صمیمی، صادقانه و متعهدانه استقبال کنیم و فرصت تجربه تاریخی هر یک را در چارچوب واحد مورد تعهدی که همگی به دنبال آنیم محترم شماریم.

* دانشگاه زنجان

نسبتاً مرتب آن (که اقتضای آموزشی مناسب دوره‌های کارشناسی و حتی تکمیلی است) کفایت پوشش قابل قبولی از سرفصل را به نحو مورد رضایت برنامه درسی به دست دهد و اصولاً ای‌کاش قاعده سرفصل‌نویسی بر این مبنا استوار می‌بود یعنی تعهد به منبع شناخته شده قابل رجوعی به عنوان عقبه نگارش و تنظیم عناوین سرفصل‌ها معیار هر سرفصل‌نویسی موجهی قرار می‌گرفت. در حال حاضر خیلی یا اغلب سرفصل‌های درسی از چنین قاعده‌ای تبعیت نمی‌کنند و حتی با انتخاب کتاب‌های شناخته شده هم مکرر باید بخش‌هایی را حذف کرد یا با جهش‌های بلندی درس را به فصل‌های دیگری برد یا حتی برخی از عناوین را منابع دیگری گفت. این مبنای درستی برای آموزش و معلمی نیست و اتکاء ضروری آموزش به یک متن کلاسیک را به شدت تضعیف می‌کند و رویه جزوه‌گویی و جزوه‌خوانی را با همه آفت‌ها و عوارضش تشدید و تقویت می‌کند و به رغم آنکه ممکن است یک جزوه تمام عناوین یک سرفصل را به نحوی پوشانده باشد اما جزوه‌گویی کجا و کتاب‌گویی و کتاب‌خوانی کجا؟!



۷. شوربختانه نه مدیران تنظیم و هماهنگی یک برنامه درسی که در شورای برنامه درسی وزارت علوم فراهم می‌شود شناخته شده و آشکارند و نه نویسندگان یا نویسندگان یک سرفصل درسی، حال آنکه معرفی هر دو این‌ها از مقتضیات دنیای متکثر و شفاف کنونی علم هستند. شاید اگر قرار باشد بر سربرگ یک سرفصل رسمی نام نویسنده آن نوشته شود شرط مشورت و رعایت اجماع نظر و تجربه جمعی در شرایط و مقتضیاتش بیشتر رعایت شود و امید است که این انتظار در برنامه‌ریزی‌های جدید درسی وزارت علوم، رعایت شود! در اینصورت حتماً که شأن و رتبه علمی نویسنده یک سرفصل و پاسخگویی‌اش به هنگام مراجعه، فضای آموزشی پیرامون یک سرفصل را مطلوب‌تر از شرایط کنونی می‌سازد و این چشم‌انداز بهتری برای تکامل سرشت یک برنامه درسی است.

۸. بسیاری از همکاران دانشگاهی به برنامه‌های واحد درسی و ایضا سرفصل واحد درسی برای کل دانشگاه‌های کشور اعتقادی