

Critical Examination of Competency-Based Curriculum and Reconstruction within the Theoretical Horizon of Bildung

Fatemeh Nazari Roodbali ^{*1} , Ahmad Banyasady ² , Seyyed Jalal Hashemi ³ 

¹ PhD graduate student of philosophy of Education, Educational sciences and psychology, Shahid Chamran University of Ahwaz.

² Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Malayer University, Malayer, Hamedan, Iran.

³ Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran.



[10.22080/dc.2026.32600.1114](https://doi.org/10.22080/dc.2026.32600.1114)

Date Received:

August 4, 2026

Date of sent to Review:

August 4, 2026

Date Revised:

August 31, 2026

Date Accepted:

September 1, 2026

Keywords:

Competency-Based Curriculum, Bildung, Curriculum Critique, Aims of Education, School Education, Self-Determination

Abstract

Competency-based curricula emerged partly in response to the limitations of memory-centred schooling by clarifying learning expectations, linking knowledge to action, advancing learners on the basis of mastery, and using continuous and authentic assessment. The problem arises, however, when competence moves beyond an instrument for organizing learning and becomes the ultimate criterion for determining educational aims, potentially subordinating the human, epistemic, ethical, and social dimensions of education to performance and measurability. This theoretical-philosophical study critically examines competency-based curriculum and develops a reconstruction model within the theoretical horizon of Bildung in school education. Using a conceptual-critical approach, the study selected foundational texts and documents on competence, Bildung, and general didactics, together with contemporary critical studies, through theoretical sampling until conceptual saturation was reached. These sources were then examined according to normative criteria concerning educational aims, knowledge, educational judgment, agency, and justice. The findings indicate that the fundamental problem is not competence itself but its elevation into the organizing end of curricular decisions. The central finding is that reconstruction requires a normative reordering of the hierarchy of educational ends: Bildung provides the horizon of meaning and purpose, while competence is repositioned from the final criterion of the educated person to a means serving human formation. This reordering redirects curriculum decisions across five interrelated domains without abandoning the legitimate practical capacities of competency-based approaches. The study concludes that overcoming the limitations of competency-based curriculum requires neither eliminating competence nor formally adding Bildung to a list of competencies, but normatively reconstructing curriculum so that the capacity to act is related to understanding, self-determination, judgment, and responsibility toward self, others, and the world.

***Corresponding Author:** Fatemeh Nazari Roodbali

Address: Shahid Chamran University of Ahwaz.

Email: nazari.fl364@gmail.com

واکاوی انتقادی برنامه درسی شایستگی محور و بازسازی آن در افق نظری بیلدونگ

فاطمه نظری رودبالی^{۱*} , احمد بنی اسدی^۲ , سید جلال هاشمی^۳ 

^۱ دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
^۲ استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه ملایر، ملایر، همدان، ایران.
^۳ دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.



[10.22080/dc.2026.32600.1114](https://doi.org/10.22080/dc.2026.32600.1114)

چکیده

گسترش برنامه‌های درسی شایستگی محور، با تأکید بر شفاف‌سازی انتظارات یادگیری، پیوند دانش و عمل، پیشرفت مبتنی بر تسلط و ارزشیابی مستمر و اصیل، پاسخی به برخی محدودیت‌های آموزش حافظه محور بوده است. با این حال، مسأله زمانی پدید می‌آید که شایستگی از وسیله‌ای برای سامان‌دهی یادگیری فراتر رود و به معیار نهایی تعیین غایات تربیت بدل شود؛ وضعیتی که می‌تواند ابعاد انسانی، معرفتی، اخلاقی و اجتماعی آموزش را تحت الشعاع منطق عملکرد و سنجش‌پذیری قرار دهد. پژوهش حاضر با هدف واکاوی انتقادی برنامه درسی شایستگی محور و صورت‌بندی الگویی برای بازسازی آن در افق نظری «بیلدونگ» در نظام تربیت مدرسه‌ای انجام شده است. پژوهش از نوع نظری - فلسفی و مبتنی بر روش تحلیل مفهومی - انتقادی است. متون و اسناد مبنایی مرتبط با نظریه شایستگی، سنت بیلدونگ و دیداکتیک عمومی و نیز پژوهش‌های انتقادی معاصر با استفاده از نمونه‌گیری نظری انتخاب و تا دست‌یابی به اشباع مفهومی، بر پایه شاخص‌های هنجاری ناظر بر غایات تربیت، جایگاه دانش، داوری تربیتی، عاملیت و عدالت مورد بازخوانی و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان می‌دهد که مسأله بنیادی برنامه درسی شایستگی محور، نه اصل شایستگی، بلکه غایت‌انگاری شایستگی و تبدیل آن به اصل سازمان‌دهنده سایر تصمیم‌های برنامه درسی است. یافته محوری پژوهش آن است که بازسازی برنامه درسی شایستگی محور در گرو «بازآرایی هنجاری سلسله‌مراتب غایات» است؛ به گونه‌ای که در آن بیلدونگ افق تعیین معنا و غایت تربیت را فراهم می‌کند و شایستگی در نسبت با این افق، از معیار نهایی انسان تربیت‌یافته به وسیله‌ای در خدمت تحقق و بسط انسانیت (تکوّن انسانی) تغییر جایگاه می‌دهد. این بازآرایی، جهت تصمیم‌های برنامه درسی را در پنج ساحت به هم پیوسته تغییر می‌دهد، بی‌آنکه ظرفیت‌های موجه و کاربردی شایستگی محوری کنار گذاشته شود. بر اساس این، برون‌رفت از کاستی‌های شایستگی محوری، نه در حذف شایستگی و نه در افزودن صوری بیلدونگ به فهرست شایستگی‌ها، بلکه در بازسازی هنجاری برنامه درسی و قرار دادن توانایی عمل در نسبت با فهم، خودتعیین‌گری، داوری و مسؤولیت در قبال خویشتن، دیگری و جهان است.

تاریخ دریافت:

۱۳ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ ارسال به داوری:

۱۳ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ اصلاح:

۰۹ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش:

۱۰ شهریور ۱۴۰۵

کلیدواژه‌ها:

نقد برنامه درسی
 شایستگی محور، بیلدونگ،
 غایات تربیت، نظام تربیت
 مدرسه‌ای، خودتعیین‌گری

* نویسنده مسئول: فاطمه نظری رودبالی

ایمیل: nazari.fi364@gmail.com

آدرس: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید
 چمران اهواز، اهواز، ایران.

۱ مقدمه

گسترش جهانی برنامه‌های درسی شایستگی‌محور در نظام‌های آموزشی، اگرچه در پاسخ به نارسایی آموزش سنتی و با هدف پیوند نظر و عمل صورت گرفت، اما عملاً چالش‌های در مسیر تحقق اهداف تربیتی و فرآیندهای یاددهی - یادگیری ایجاد کرده است؛ چراکه انباشت اطلاعات، به‌خودی‌خود تضمین نمی‌کند که یادگیرنده بتواند آموخته‌های خود را در موقعیت‌های واقعی به کار گیرد. از این منظر، تأکید بر پیوند دانش و عمل، تصریح انتظارات یادگیری، پیشرفت مبتنی بر تسلط و ارزشیابی اصیل، از ظرفیت‌های موجه این رویکرد به‌شمار می‌آید. مورتی و مارابینی نیز نشان می‌دهند که گذراندن محتوا و برخورداری از دانش، بدون توانایی به‌کارگیری آن، برای تحقق یادگیری کافی نیست (مورتی و مارابینی، ۲۰۲۵: ۳۱). هولمز، توین و ترنر نیز شایستگی را حاصل تلفیق دانش، مهارت، نگرش و ارزش در موقعیتی معنادار می‌دانند و بر ظهور آن در عمل تأکید می‌کنند (هولمز، توین و ترنر، ۲۰۲۱: ۴۲).

با این حال، مسأله از جایی آغاز می‌شود که شایستگی از ابزاری برای سامان‌دهی یادگیری فراتر می‌رود و به معیار تعیین غایات تربیتی بدل می‌شود. گسترش این رویکرد در بستر جامعه دانشی، منطق سرمایه انسانی و نظام‌های پاسخ‌گویی داده‌محور، زمینه تقلیل اهداف آموزشی به خروجی‌های قابل مشاهده، اندازه‌گیری و مقایسه‌ای را فراهم کرده است. اورت نشان می‌دهد که غلبه چنین منطقی می‌تواند جایگاه دانش را از بستری برای فهم و داوری، به ابزاری برای تولید عملکرد قابل سنجش تغییر دهد و در نتیجه، کارآمدی و استخدام‌پذیری به‌تدریج بر تعیین ارزش تربیتی حاکم شوند (اورت، ۲۰۲۵: ۱۹-۲۲). از این حیث، پرسش اصلی دیگر صرفاً این نیست که دانش‌آموز «چه کاری می‌تواند انجام دهد»؛ بلکه این است که این توانایی در خدمت چه غایتی و چه تلقی‌ای از تربیت قرار می‌گیرد؟

این مسأله در حد یک مناقشه مفهومی باقی نمانده است. کاسوگا و کالولو در بررسی اجرای برنامه درسی شایستگی‌محور نشان می‌دهند که کمبود منابع، آمادگی ناکافی معلمان، تراکم کلاس‌ها و ناسازگاری میان ارزشیابی مستمر و فرهنگ آزمون، تحقق وعده‌های این رویکرد را در سطح مدرسه با دشواری مواجه می‌کند (کاسوگا و کالولو، ۲۰۲۵: ۱۶-۱۹). البته باید توجه داشت که گرچه پژوهشگرانی همچون کاسوگا و کالولو بر پیامدهای اجرایی این پارادایم (مانند غلبه آزمون‌های سنتی و عدم آمادگی معلمان) دست گذارده‌اند، اما این نارسایی‌های اجرایی، خود معلول یک بحران عمیق‌تر تئوریکی هستند و آن عبارت است از منحصركردن ارزش تربیتی به شایستگی‌های قابل اندازه‌گیری. در این باره، لی، هاج و نایت (۲۰۲۴) نشان می‌دهند که انتقال الگوهای شایستگی‌محور میان سنت‌های مختلف، بدون توجه به مبانی فلسفی و هنجاری آن‌ها، می‌تواند معنای جامع و موقعیت‌مند شایستگی را به مجموعه‌ای از توصیف‌گرهای رفتاری و معیارهای محدود عملکردی تقلیل دهد (لی، هاج و نایت، ۲۰۲۴: ۱-۲، ۸-۹ و ۱۶-۱۳)؛ بنابراین، مسأله صرفاً اجرای ناقص یک الگو نیست؛ بلکه به تلقی از شایستگی و جایگاهی بازمی‌گردد که در ساختار برنامه درسی به آن داده می‌شود.

در برابر این وضعیت، «بیلدونگ» در پژوهش حاضر افقی نظری و هنجاری است که از سنت کلاسیک و بازخوانی‌های معاصر آن بهره می‌گیرد. در سنت هومبولتی، آموزش بستری برای بیلدونگ است و نسبت انسان با دانش، آزادی و جهان را نمی‌توان به تحقق خروجی‌های ازپیش‌تعیین‌شده فروکاست؛ آموزش باید امکان گسترش نیروهای انسانی و رابطه فعال و متقابل انسان با جهان را فراهم کند (نظری رودبالی، صفایی‌مقدم، مرعشی و هاشمی، ۱۴۰۴: ۴۹۳). در خوانش گادامر، این مفهوم با فرارفتن از محدودیت افق خاص فرد و گشودگی به افق‌های گسترده‌تر فهم و داوری معنا می‌یابد و در بازخوانی‌های معاصر، این پرسش برجسته‌تر می‌شود

که بیلدونگ افق تعیین معنا و غایت تربیت باشد و شایستگی در نسبت با این افق جایگاه خود را باز یابد. ضرورت کاربردی این بازسازی نیز در آن است که برنامه ریز درسی و معلم ناگزیرند اهداف را به محتوا، فرصت های یادگیری و شیوه های ارزشیابی پیوند دهند؛ از این رو نیاز به منطقی دارند که میان «قابل سنجش بودن» و «ارزشمند بودن از حیث تربیتی» تمایز بگذارد. پژوهش حاضر امکان چنین بازسازی ای را از طریق «بازآرایی هنجاری سلسله مراتب غایات» بررسی می کند؛ به این معنا که بیلدونگ افق تعیین معنا و جهت تربیت باشد و شایستگی در نسبت با این افق جایگاه خود را باز یابد. بر اساس این، پرسش اصلی پژوهش چنین است: چگونه می توان برنامه درسی شایستگی محور را در افق نظری بیلدونگ و در نظام تربیت مدرسه ای بازسازی کرد؛ به گونه ای که ضمن حفظ ظرفیت های موجه آن، کاستی های معرفتی، اخلاقی و اجتماعی ناشی از غایت انگاری شایستگی برطرف شود؟

۲ مبانی نظری

۲.۱ دیدگاه های موافق و ظرفیت های برنامه درسی شایستگی محور

در تعریفی گسترده تر، شایستگی مجموعه ای از ویژگی ها، دانش ها و مهارت های فرد است که او را برای حل مسائل و مواجهه با طبقه ای از وظایف یا موقعیت ها آماده می کند. شایستگی علاوه بر ظرفیت فرد برای انجام دادن یک عمل، به تناسب عمل با موقعیت، کیفیت عملکرد و امکان به کارگیری توانایی ها در شرایط گوناگون نیز مربوط است (لدر، ۲۰۱۴: ۳۶۷-۳۶۹).

مطالعه اجرای برنامه درسی شایستگی محور نشان می دهد که مدافعان این رویکرد، آن را راهی برای پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت، ارتباط و آمادگی برای مواجهه با دگرگونی های فناورانه و اجتماعی می دانند. همین مطالعه در عین حال تأکید می کند که تحقق چنین وعده هایی به آمادگی معلم، منابع،

که تربیت چگونه می تواند در کنار توانایی و صلاحیت، امکان داوری و مسؤولیت را نیز فراهم کند؟ گادامر در حقیقت و روش بیلدونگ را از مفاهیم سنت اومانیستی می داند و تأکید می کند که نمی توان آن را به محصولی فنی با غایتی بیرونی فروکاست؛ بیلدونگ فرآیندی گشوده است که آنچه انسان در مواجهه با جهان دریافت می کند، در نحوه فهم و بودن او رسوخ می کند (گادامر، ۲۰۰۴: ۱۷-۸). این معنا با وجه هومبولتی رابطه متقابل انسان و جهان نیز همخوان است. در صورت بندی معاصر بیستا، تربیت نیز تنها به صلاحیت یابی تقلیل نمی یابد؛ بلکه جامعه پذیری و به ویژه سوژه شدن - یعنی امکان وجود داشتن فرد به مثابه فاعل زندگی خویش - بخشی از معنای آن است (بیستا، ۲۰۲۰: ۱۰۴-۸۹). بدین ترتیب، بیلدونگ در این پژوهش چارچوبی برای نفی توانایی عملی نیست؛ بلکه امکان پرسش از معنا، جهت و ارزش تربیتی شایستگی را فراهم می کند.

پژوهش های پیشین هر یک بخشی از این مسأله را روشن ساخته اند؛ نقد تقلیل شایستگی به عملکرد، تمایز خودسازمان دهی از خودتعیین گری، اهمیت داوری حرفه ای معلم، جایگاه تبیینی دانش و ضرورت توجه به زمینه و عدالت، در آثار مختلف بررسی شده است. با این حال، مسأله پژوهشی همچنان باقی است: چگونه می توان این دلالت ها را در یک منطق منسجم برای بازسازی خود برنامه درسی شایستگی محور در نظام تربیت مدرسه ای به کار گرفت؛ بدون آنکه ظرفیت های موجه این رویکرد از میان برود؟ بنابراین خلأ پژوهش، کمبود نقد شایستگی محوری یا فقدان بحث نظری درباره بیلدونگ نیست؛ بلکه فقدان الگویی است که بتواند نسبت میان این دو را در سطح تصمیم های برنامه درسی به صورت روشن بازآرایی کند.

بر اساس این، پژوهش حاضر در پی حذف شایستگی یا افزودن بیلدونگ به فهرست شایستگی ها نیست؛ بلکه امکان «بازآرایی هنجاری سلسله مراتب غایات» را بررسی می کند؛ به گونه ای

در چارچوب این مقاله، «وسیله» و «غایت» دو مرتبه هنجاری‌اند، نه دو جزء فنی برنامه. شفافیت در پیامد، تمرین کاربردی و ارزشیابی تسلط و مهارت، زمانی وسیله‌اند که در پرتو پرسش از ارزش، عدالت و نوع رابطه مطلوب انسان با جهان انتخاب و بازنگری شوند. همان عناصر هنگامی به غایت بدل می‌شوند که موفقیت تربیتی صرفاً با میزان انطباق عملکرد دانش‌آموز با معیار مقرر تعریف شود و خود معیار از داوری عمومی مصون بماند. در چنین بازآرایی هنجاری، داوری تربیتی از پرسش هنجاری درباره مطلوبیت غایات، به سنجش فنی توانایی یادگیرنده برای تحقق پیامدهای ازپیش‌تعیین‌شده منتقل می‌شود. بیستا و وینتر تدریس را «هنری دوگانه» می‌دانند که نه‌تنها به چگونگی انجام عمل آموزشی، بلکه به داوری درباره مطلوب بودن آنچه این عمل در پی تحقق آن است، مربوط می‌شود؛ ازاین‌رو، آگاهی از اینکه چه روشی مؤثر است، به‌تنهایی نمی‌تواند تعیین کند که چه هدفی از حیث تربیتی ارزشمند و شایسته پیگیری است (بیستا و وینتر، ۲۰۲۴: ۴-۶). هنگامی که این تمایز نادیده گرفته شود، غایات تربیتی به پیامدهای قابل‌مشاهده، سنجش‌پذیر و قابل‌مقایسه ترجمه می‌شوند و پرسش از فهم، ارزش اخلاقی، عدالت و مسئولیت عمل به حاشیه رانده می‌شود؛ بنابراین، مسأله صرفاً حضور یک هدف نامناسب در کنار سایر اهداف نیست؛ بلکه دگرگونی منطق هنجاری آموزش است؛ به‌گونه‌ای که معیارهای عملکرد، به‌تدریج نه‌فقط ابزار سنجش، بلکه مبنای تعریف هدف و ارزش تربیتی می‌شوند (اورت، ۲۰۲۵: ۲۳-۲۰).

۲٫۳ ایده بیلدونگ به‌مثابه افق هنجاری

بیلدونگ در این پژوهش به روایت یک متفکر یا یک دوره تاریخی محدود نمی‌شود؛ بلکه افقی هنجاری برای تعیین معنا و غایت تربیت است که از سنت هومبولتی، بازخوانی هرمنوتیکی گادامر و صورت‌بندی‌های معاصر بهره می‌گیرد. در این افق، تربیت فرآیندی است که انسان در مواجهه فعال و

ارزشیابی مستمر و تناسب راه‌حل‌ها با زمینه محلی وابسته است (کاسوگا و کالولو، ۲۰۲۵: ۱-۳، ۱۵-۱۶). ازاین‌رو اگر بخواهیم ظرفیت‌های مطلوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی را به‌طور کلی برشمیریم، می‌توانیم به مواردی ازجمله پیوند عرصه نظر و عمل، تقویت استقلال و یادگیری مادام‌العمر، شفافیت در اهداف، فعال‌بودن یادگیرنده و غیره اشاره نماییم.

در مجموع، دفاع موجه از برنامه درسی شایستگی‌محور بر این مبنا استوار است که یادگیری باید در موقعیت‌های عملی و معنادار قابل‌کاربرد باشد، پیشرفت یادگیرنده بر احراز تسلط و تحقق واقعی یادگیری - نه صرف گذراندن زمان آموزشی - مبتنی شود و ارزشیابی از طریق شواهد متنوع و عملکردهای اصیل صورت گیرد (هولمز و همکاران، ۲۰۲۱: ۴۰-۴۹). بااین‌حال، اعتبار تربیتی این دفاع مشروط به آن است که شایستگی نه به مجموعه‌ای از رفتارهای منفرد، بلکه به قابلیت موقعیت‌مند و متضمن تلفیق دانش، مهارت، تشخیص و داوری فهم شود (لی و همکاران، ۲۰۲۴: ۱۷-۱۴) و اجرای آن نیز مستقل از آمادگی معلم، منابع آموزشی، سازگاری نظام ارزشیابی و زمینه اجتماعی و فرهنگی مدارس در نظر گرفته نشود (کاسوگا و کالولو، ۲۰۲۵: ۱۶-۹).

۲٫۲ دیدگاه‌های انتقادی و آسیب‌شناسی

تمایز میان «آموزش مبتنی بر شایستگی» و «برنامه درسی شایستگی‌محور» برای صورت‌بندی مسأله تعیین‌کننده است. آموزش مبتنی بر شایستگی می‌تواند در قلمروی محدود، مانند انجام ایمن یک رویه حرفه‌ای، روشی موجه برای تمرین، بازخورد و اطمینان از حداقل توان عمل باشد. برنامه درسی شایستگی‌محور زمانی صورت می‌گیرد که شایستگی‌های ازپیش‌تعریف‌شده، نقطه آغاز و معیار نهایی انتخاب محتوا، طراحی تدریس، توالی پیشرفت و ارزشیابی شوند (مورتی و مارابینی، ۲۰۲۵: ۳-۵).

تأملی با دانش، فرهنگ، دیگران و جهان، افق فهم و نحوه بودن خود را دگرگون می‌کند. هومبولت این فرآیند را با گسترش قوای انسانی در رابطه متقابل انسان و جهان پیوند می‌دهد (نظری رودبالی و همکاران، ۲۰۲۵: ۴۹۳) و گادامر بر گشودگی حاصل از بیلدونگ و فرارفتن از محدودیت دیدگاه خاص خویش تأکید می‌کند (گادامر، ۲۰۰۴: ۱۷-۸). از این رو، بیلدونگ به رشد یک‌جانبه توانایی‌های شناختی یا حرفه‌ای فروکاسته نمی‌شود و نتیجه آن را نیز نمی‌توان به‌طور کامل از پیش در قالب مجموعه‌ای ثابت از عملکردها تعریف کرد. بازخوانی‌های معاصر این سنت، ضمن حفظ همین جهت‌های، نسبت آن را با عاملیت، مسئولیت، دانش و شرایط اجتماعی تحقق تربیت برجسته‌تر ساخته‌اند (تیلور، ۲۰۱۷: ۴۱۹-۴۲۵).

این برداشت از بیلدونگ، خودپروری را به معنای رشد منزوی یا تحقق ترجیحات شخصی نمی‌فهمد. فرد زمانی به خودتعیین‌گری نزدیک می‌شود که بتواند نه فقط ابزارهای دستیابی به اهداف، بلکه اعتبار خود اهداف، پیامدهای کنش و نسبت آن‌ها را با آزادی و حقوق دیگران موضوع داوری قرار دهد. تمایز لدرر میان «خودسازمان‌دهی» و «خودتعیین‌گری» از همین حیث برای نقد برنامه درسی شایستگی‌محور اهمیت دارد: خودسازمان‌دهی به تنظیم مؤثر رفتار و توانایی‌ها برای رسیدن به هدفی از پیش‌تعیین‌شده مربوط است، حال آنکه خودتعیین‌گری مستلزم توان پرسش از غایات، نقد الزام‌های طبیعی‌انگاشته‌شده و مشارکت مسئولانه در شکل‌دادن به جهان مشترک است (لدرر، ۲۰۱۴: ۲۴-۲۱)؛ بنابراین، انتخاب سرعت، مسیر یا راهبرد یادگیری، مادامی که یادگیرنده در تعریف و ارزیابی غایات نقشی نداشته باشد، به‌تنهایی بیانگر خودتعیین‌گری تربیتی نیست.

در سنت دیداکتیک عمومی نیز آموزش معطوف به بیلدونگ به انتقال محتوا یا تسهیل انتخاب‌های فردی فروکاسته نمی‌شود. محتوای درسی زمانی

واجد ارزش تربیتی است که اهمیت آن برای فهم حال و آینده آشکار باشد، ظرفیت تعمیم مفهومی برای فهم مسائل گسترده‌تر داشته باشد؛ بدین معنا که یادگیرنده بتواند از طریق مواجهه با یک موضوع یا مسأله مشخص، به فهم ساختارها، اصول و مسائل عام‌تری دست یابد و این فهم را در موقعیت‌های دیگر به کار گیرد و نیز یادگیرنده را به فعالیت فکری مستقل فراخواند. نقش معلم در این چارچوب، فراهم‌کردن مواجهه‌ای سنجیده میان دانش‌آموز و محتوایی است که او را به دلیل‌آوردن، دلیل‌خواستن، بازنگری در داوری‌های خود و پذیرش مسئولیت دعوت می‌کند. بدین ترتیب، دانش، خودفعالی، داوری مستقل و مسئولیت اخلاقی در یک فرآیند واحد به هم پیوند می‌خورند (روکر، ۲۰۲۰: ۵۸-۶۶).

صورت‌بندی بیستا از غایات تربیت، این خوانش را از فردگرایی و کمال‌گرایی بسته دورتر می‌کند. از نظر او، تربیت هم‌زمان در سه قلمرو صلاحیت‌یابی، جامعه‌پذیری و سوژه‌شدن عمل می‌کند: صلاحیت‌یابی به کسب دانش و توان عمل، جامعه‌پذیری به ورود در سنت‌ها و شیوه‌های زندگی، و سوژه‌شدن به امکان حضور فرد به‌مثابه آغازگر و مسئول کنش خویش مربوط است. هیچ‌یک از این قلمروها به‌تنهایی کفایت ندارد و کار تربیتی مستلزم داوری درباره توازن و تنش میان آن‌هاست (بیستا، ۲۰۲۳: ۲۶۶-۲۶۳). شایستگی در قلمرو صلاحیت‌یابی جایگاهی مشروع دارد، اما نمی‌تواند به‌تنهایی نسبت فرد را با دانش، سنت، آزادی و جهان مشترک تعیین کند. سوژه‌شدن نیز به معنای رهاکردن دانش‌آموز در خواسته‌های شخصی نیست؛ بلکه به توان پاسخ‌دادن، مخالفت‌کردن و عمل مسئولانه در جهانی اشاره دارد که همواره با مقاومت واقعیت و حضور دیگران محدود می‌شود (بیستا، ۲۰۱۸: ۳۳۶-۳۳۰).

سرانجام، بیلدونگ بدون توجه به شرایط اجتماعی تحقق خود قابل فهم نیست. عاملیت و خودپروری افراد درون مناسبات نهادی و اجتماعی

خودتعیین‌گری یادگیرنده، و ارزشیابی در نسبت با عدالت و زمینه. این کانون‌ها فهرستی از کاستی‌های ازپیش‌مفروض نیستند؛ بلکه پرسش‌هایی هنجاری‌اند برای سنجش اینکه شایستگی در هر ساحت تا چه اندازه در خدمت معنای گسترده‌تر تربیت قرار می‌گیرد و در چه نقطه‌ای می‌تواند خود به معیار مسلط تصمیم‌گیری بدل شود.

از این منظر، پژوهش حاضر میان پذیرش و ردّ شایستگی‌محوری دوگانه‌ای ساده برقرار نمی‌کند. مسأله آن است که آیا می‌توان دستاوردهای موجه این رویکرد - ازجمله پیوند دانش و عمل، شفافیت انتظارات و ارزشیابی اصیل - را حفظ کرد، بی‌آنکه توانایی عملکردی تعریف نهایی انسان تربیت‌یافته شود. تمایز پژوهش در همین جهت بازسازنده است: بیلدونگ نه به‌عنوان خروجی تازه، بلکه به‌منزله افقی برای سنجش معنا و جهت تصمیم‌های برنامه درسی وارد تحلیل می‌شود.

شکل می‌گیرد و دسترسی به دانش، زمان، حمایت آموزشی، منابع و فرصت مشارکت به‌طور برابر توزیع نشده است. ازاین‌رو، نسبت‌دادن موفقیت یا ناکامی تربیتی صرفاً به تلاش و قابلیت فردی، نقش نابرابری‌های ساختاری را پنهان می‌کند (یانگ، ۲۰۲۲: ۱۱۶۷-۱۱۶۳). عدالت در افق بیلدونگ تنها به یکسان‌بودن معیارها محدود نیست؛ بلکه مستلزم فراهم‌کردن شرایط واقعی دسترسی به دانش، توجه معلم، امکان سخن‌گفتن و مشارکت در معناپردازی است. بر اساس این، بیلدونگ مبنایی فراهم می‌آورد تا شایستگی نه غایت نهایی تربیت، بلکه وسیله‌ای در خدمت فهم، خودتعیین‌گری، مسؤولیت و مشارکت در جهان مشترک تلقی شود.

برآیند مبانی نظری فوق، پنج کانون را برای داوری درباره برنامه درسی شایستگی‌محور در اختیار پژوهش قرار می‌دهد: غایات تربیت، جایگاه دانش و محتوا، داوری حرفه‌ای معلم، عاملیت و

جدول ۱. صورت‌بندی فشرده مبانی نظری پژوهش

محور	دیدگاه‌های موافق	دیدگاه‌های انتقادی	دلالت بیلدونگ
غایات تربیت	تصریح انتظارات، تسلط و کاربرد آموخته‌ها (هولمز و همکاران، ۲۰۲۱: ۴۰-۴۹)	خطر تبدیل عملکرد سنجش‌پذیر به غایت نهایی (اورت، ۲۰۲۵: ۱۹-۲۴)	توازن صلاحیت‌یابی، جامعه‌پذیری و سوژه‌شدن (بیستا، ۲۰۲۰: ۹۹-۹۱)
دانش و محتوا	تلفیق دانش با عمل و موقعیت واقعی (لی و همکاران، ۲۰۲۴: ۱۴-۱۷)	تابع‌شدن دانش از خروجی و کم‌رنگ‌شدن قدرت تبیینی آن (اورت، ۲۰۲۵: ۲۰-۲۳)	انتخاب محتوا بر پایه قدرت جهان‌گشایی، داوری و اهمیت تعمیم مفهومی، (روکر، ۲۰۲۰: ۵۸-۶۶)
معلم و یادگیرنده	بازخورد مستمر و مسیرهای متنوع یادگیری (هولمز و همکاران، ۲۰۲۱: ۴۹-۴۳)	محدودشدن داوری معلم و مدیریت یادگیرنده با شاخص‌ها (مورتی و مارابینی، ۲۰۲۵: ۳-۵)	تدریس جهت‌دار، گفت‌وگویی و گشوده به پاسخ سوژه (بیستا، ۲۰۲۳: ۲۶۸-۲۵۳)
ارزشیابی و عدالت	شواهد اصیل، طولی و مبتنی بر تسلط (هولمز و همکاران، ۲۰۲۱: ۴۳-۴۹)	اشتباه‌گرفتن عملکرد زمینه‌مند با قابلیت پایدار و بازتولید نابرابری (کاسوگا و کالولو، ۲۰۲۵: ۹-۱۶)	ارزشیابی محدود، تکوینی، چندمنبعی و زمینه‌آگاه؛ همراه با مسؤولیت نهادی (یانگ، ۲۰۲۲: ۱۱۶۳-۱۱۷۷)

۳ روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های نظری - فلسفی در حوزه برنامه درسی و مبتنی بر «تحلیل مفهومی - انتقادی» است. در این پژوهش، تحلیل مفهومی برای روشن کردن معنا، مرزها و نسبت میان مفاهیم شایستگی، عملکرد، خودتعیین‌گری و بیلدونگ به کار رفته و وجه انتقادی برای آشکارکردن پیش‌فرض‌های هنجاری و سنجش پیامدهای تربیتی صورت‌بندی‌های مختلف این مفاهیم استفاده شده است. بدین معنا، روش حاضر از تحلیل مفهومی صرف فراتر می‌رود و روشن‌سازی مفهوم را با ارزیابی هنجاری و بازسازی نظری پیوند می‌دهد؛ جهتی که با رویکرد تحلیل مفهومی - انتقادی در پژوهش‌های نظری معاصر همخوان است (کالارد، ۲۰۲۴).

پیکره منابع با نمونه‌گیری نظری و بر پایه ارتباط مستقیم با پرسش پژوهش، اهمیت نظری، تنوع مواضع و دسترسی به متن کامل انتخاب شد و انتخاب منابع تا دستیابی به اشباع مفهومی ادامه یافت. منابع در سه خوشه قرار گرفتند: متون و پژوهش‌های مبنایی شایستگی‌محوری؛ آثار مربوط به بیلدونگ و دیداکتیک عمومی، از سنت کلاسیک تا بازخوانی‌های معاصر و مطالعات انتقادی یا اجرایی مرتبط با پیامدهای شایستگی‌محوری. برنامه درسی ملی ایران (۱۳۹۱) نیز به عنوان سند زمینه‌ای بررسی شد؛ با این حال، دامنه پژوهش به نظام آموزشی ایران محدود نیست.

تحلیل در چهار گام به هم پیوسته انجام شد: نخست، مفاهیم و مدعاهای اصلی هر دو سنت بازسازی شد؛ دوم، شایستگی‌محوری بر اساس تعهدات درونی خود - مانند پیوند دانش و عمل، عاملیت یادگیرنده و ارزشیابی اصیل - مورد نقد درون‌ماندگار قرار گرفت (یگی، ۲۰۱۸: ۲۱۴-۱۹۰)؛ سوم، نتایج این نقد بر پایه پنج معیار هنجاری غایات تربیت، جایگاه دانش، داوری حرفه‌ای معلم، خودتعیین‌گری یادگیرنده و عدالت/زمینه سنجیده شد و چهارم، دلالت‌های حاصل در قالب الگویی برای

بازسازی برنامه درسی صورت‌بندی گردید. این مراحل، مرز میان بازسازی دیدگاه منابع، داوری انتقادی پژوهش و الگوی پیشنهادی نویسندگان را روشن نگه می‌دارد.

برای استحکام تحلیل، از مثلث‌سازی نظری میان سه خوشه منابع، بازخوانی منصفانه مواضع موافق و منتقد، ارجاع دقیق به مواضع و صفحات مورد استناد و بازبینی همتایانه مسیر استدلال استفاده شد. همچنین، انسجام میان پرسش پژوهش، معیارهای نقد، شواهد متنی و نتایج نهایی به‌طور مستمر کنترل شد. این رویه با معیارهای گزارش پژوهش‌های معطوف به علوم انسانی - از جمله شفافیت روش، پشتوانه استدلال، انسجام و کیفیت ارتباط - سازگار است (انجمن پژوهش تربیتی آمریکا، ۲۰۰۹: ۴۸۶-۴۸۴).

۴ یافته‌ها

۴/۱ ظرفیت‌های تربیتی برنامه درسی شایستگی‌محور

بررسی و تحلیل منابع نشان می‌دهد که شایستگی‌محوری، پیش از آنکه موضوع نقد قرار گیرد، واجد ظرفیت‌هایی اصلاحی در برابر منطق آموزش محتوا محور است. نخستین ظرفیت این رویکرد، ایجاد تمایز میان «پوشش محتوای مقرر» و «تحقق واقعی یادگیری» است؛ زیرا اتمام فرآیند تدریس الزاماً به معنای یادگیری دانش‌آموزان نیست. از این منظر، برنامه درسی باید انتظارات و مقاصد یادگیری را به‌صورتی روشن و قابل فهم برای معلم و دانش‌آموز بیان کند. تصریح این انتظارات می‌تواند دانش‌آموز را در شناخت موقعیت خود در مسیر یادگیری، بهره‌گیری هدفمند از بازخورد و تلاش مجدد برای دستیابی به سطح مطلوبی از تسلط یاری دهد.

ظرفیت دیگر این رویکرد، گذار از الگوی «زمان ثابت و نتایج متغیر» به الگویی مبتنی بر «زمان انعطاف‌پذیر و انتظار دستیابی به تسلط» است.

متناسب با شواهد حاصل از عملکرد یادگیرنده تنظیم کند.

تأکید هولمز، توین و ترنر بر ضرورت تعریف مشترک و عملیاتی «تسلط» و طراحی ارزشیابی‌های اصیل و منصفانه، بیانگر آن است که استنباط شایستگی از عملکرد، فرآیندی ساده و مستقیم نیست. از این منظر، ارزشیابی شایستگی را نمی‌توان به ثبت یا شمارش رفتارهای قابل مشاهده محدود کرد؛ بلکه این ارزشیابی مستلزم گردآوری شواهد متنوع، توجه به کیفیت و تداوم عملکرد و داوری درباره توانایی یادگیرنده در به‌کارگیری آموخته‌ها در موقعیت‌های معنادار است (هولمز و همکاران، ۲۰۲۱: ۴۳-۴۹). جمع‌بندی این بخش از یافته‌ها نشان می‌دهد که شایستگی‌محوری واجد ظرفیت‌های اصلاحی ارزشمندی در برابر آموزش حافظه‌محور است؛ (۱) شفاف‌سازی انتظارات یادگیری؛ (۲) گذار از زمان ثابت به تسلط واقعی؛ (۳) پیوند نظر و عمل در موقعیت‌های اصیل؛ (۴) بهره‌گیری از ارزشیابی تکوینی و بازخورد مستمر.

۴/۲ چالش‌ها و کاستی‌های برنامه درسی شایستگی‌محور

۴/۲/۱ شایستگی در خدمت تربیت: گذار از غایت‌انگاری به کارکرد تربیتی

شایستگی زمانی از حدود تربیتی خود فراتر می‌رود که دیگر فقط معیاری برای سنجش بخشی از یادگیری نباشد و به اصل سازمان‌دهنده کل برنامه درسی تبدیل شود. در چنین وضعیتی، طراحی برنامه درسی به جای آنکه با پرسش از غایات انسانی تربیت و مسائل ارزشمند زندگی آغاز شود، از فهرستی از عملکردهای مطلوب و ازپیش‌تعیین‌شده شروع می‌شود. در نتیجه، دانش، محتوا، تدریس و حتی رابطه میان معلم و دانش‌آموز عمدتاً بر اساس میزان تأثیرشان در تحقق این عملکردها ارزش‌گذاری می‌شوند.

در این فرآیند، شایستگی که در ابتدا برای روشن کردن انتظارات یادگیری و افزایش پاسخ‌گویی

چنین تغییری، دست‌کم در سطح نظری، تفاوت‌های فردی در سرعت، مسیر و شیوه یادگیری را به رسمیت می‌شناسد. افزون بر این، برخی صورت‌بندی‌های برنامه درسی شایستگی‌محور به یادگیرندگان امکان می‌دهند از مسیرها و شواهد متنوعی برای نشان دادن میزان تسلط خود استفاده کنند. این ویژگی می‌تواند از تحمیل الگویی یکسان بر فرآیند یادگیری جلوگیری کند و تنوع شیوه‌های فهم، عمل و ارائه آموخته‌ها را به رسمیت بشناسد (هولمز و همکاران، ۲۰۲۱: ۴۰-۴۲).

پیوند دانش و عمل، قوت مهم دیگر این برنامه است. یادگیری زمانی ژرف‌تر می‌شود که دانش‌آموز بتواند مفهوم را برای تبیین وضعیت، تصمیم‌گیری و حل مسأله به کار گیرد. تأکید بر عملکرد اصیل می‌تواند از آزمون‌هایی که تنها سرعت یادآوری را می‌سنجند، فاصله بگیرد و شواهدی مانند پروژه، اجرا، گفت‌وگو، نمونه‌کار و حل مسأله واقعی را وارد داوری کند. در معنای جامع شایستگی، «توانستن» نه جانشین دانش، بلکه محل به‌هم‌رسیدن دانش، مهارت، نگرش و تشخیص موقعیت است. چنین فهمی، به‌ویژه در حوزه‌هایی که عمل بدون دانش یا اخلاق پیامد جدی دارد، برنامه درسی را در برابر جدایی مصنوعی نظر و عمل حساس می‌کند (الی و همکاران، ۲۰۲۴: ۱۴-۱۷).

ارزشیابی مستمر، در صورتی که با کارکردی تکوینی طراحی شود، می‌تواند نسبت میان سنجش و یادگیری را بازتعریف کند. در این الگو، داوری درباره یادگیری بر پایه مجموعه‌ای از شواهد گردآوری‌شده در طول زمان انجام می‌شود و بازخورد، مبنای اصلاح عملکرد و برنامه‌ریزی برای ادامه یادگیری قرار می‌گیرد. از این رو، خطا نه نشانه‌ای از ناتوانی پایدار دانش‌آموز، بلکه داده‌ای تشخیصی درباره وضعیت کنونی یادگیری و نیازهای بعدی او تلقی می‌شود. چنین فرآیندی، زمینه مشارکت دانش‌آموز در خودارزیابی و خودتنظیمی را فراهم می‌کند و به معلم امکان می‌دهد تصمیم‌ها و مداخلات آموزشی خود را

قابلیت‌های خویش با معیارهای متغیر بازار اشاره دارد؛ نه به «خودتعیین‌گری» به معنای ارزیابی انتقادی و انتخاب آگاهانه غایات.

بدین ترتیب، یادگیرنده ممکن است در انتخاب شیوه‌های تحقق اهداف از استقلال نسبی برخوردار باشد، اما در تعیین و نقد خود اهداف نقش چندانی نداشته باشد. به بیان دقیق‌تر، آزادی او به انتخاب ابزارها و مسیرهای سازگاری محدود می‌شود؛ درحالی‌که غایات اصلی - مانند بهره‌وری، رقابت‌پذیری و استخدام‌پذیری - پیشاپیش در بیرون از فرآیند تربیت تعیین شده‌اند. این همان نقطه‌ای است که خودسازمان‌دهی معطوف به سازگاری از خودتعیین‌گری معطوف به داوری درباره غایات متمایز می‌شود (لدرر، ۲۰۱۴: ۲۴-۲۱، ۴۵۹-۴۷۳).

اورت این تغییر را نه اصلاح یک روش، بلکه بازآرایی هنجاری آموزش می‌خواند. شایستگی همچنان می‌تواند وسیله ارزشمند سازمان‌دهی یادگیری باشد، اما ارتقاء آن به غایت، پرورش فهم را با بهینه‌سازی عملکرد جایگزین می‌کند. در این چرخش، کارآمدی، قابلیت مقایسه و استخدام‌پذیری صرفاً شاخص‌های اجرای هدف نیستند؛ خود به محتوای پنهان هدف تبدیل می‌شوند. پیامد آن است که پرسش‌های مربوط به خیر، معنا، عدالت و نوع انسانی که باید پرورش یابد به‌عنوان مسائلی «غیرکاربردی و عملی» کنار گذاشته می‌شوند، حال آنکه تصمیم برای کنارگذاشتن آنها نیز تصمیمی هنجاری است (اورت، ۲۰۲۵: ۲۴-۱۹). بدین‌سان، برنامه درسی ظاهراً بی‌طرف، فرد را برای پذیرفتن همان نظمی آماده می‌کند که معیارهای شایستگی را تعیین کرده است.

۴،۲،۲ تضعیف جایگاه تکوینی دانش در غلبه منطق عملکرد

هنگامی که تحقق عملکردهای ازپیش‌تعیین‌شده به معیار نهایی یادگیری تبدیل می‌شود، دانش حذف نمی‌گردد؛ بلکه جایگاه آن از «غایت و زمینه فهم» به «ابزار تحقق عملکرد» تغییر می‌یابد. در این وضعیت، ارزش دانش عمدتاً بر اساس قابلیت تبدیل آن به

آموزشی به کار گرفته شده بود، به تدریج به معیاری برای تعیین ارزش‌های تربیتی تبدیل می‌شود؛ یعنی مشخص می‌کند چه چیزی شایسته آموزش است و کدام تجربه‌ها و دستاوردهای یادگیری اهمیت دارند. مسأله، کنارگذاشتن شایستگی نیست؛ بلکه بازگرداندن آن به جایگاه مناسب خویش است: شایستگی باید وسیله‌ای در خدمت فهم، داوری، خودآیینی و رشد انسانی باشد، نه غایت نهایی تربیت. مورتی و مارابینی این تمایز را به‌روشنی صورت‌بندی می‌کنند: در صورت غلبه آموزش شایستگی‌محور، شایستگی به غایت نهایی فرآیند آموزشی تبدیل می‌شود؛ حال آنکه در تربیت معطوف به بیلدونگ، شایستگی در کنار دانش، فهم و نگرش، یکی از وسایل و شرایط شکل‌گیری انسانی است، نه معیاری که تمامی غایات تربیت به آن فروکاسته شوند (مورتی و مارابینی، ۲۰۲۵: ۵-۳).

هنگامی که نیازهای بازار کار مبنای اصلی تعیین اهداف و شایستگی‌های برنامه درسی قرار می‌گیرند، مسائلی مانند تغییر سریع مشاغل، ناامنی شغلی، موقتی‌شدن روابط استخدامی و نابرابری در دسترسی به فرصت‌های حرفه‌ای، عمدتاً در قالب «کمبود شایستگی‌های فردی» بازتعریف می‌شوند. در نتیجه، مسؤولیت مواجهه با شرایط ناپایدار اشتغال از ساختارهای اقتصادی و نهادهای سیاست‌گذار به فرد انتقال می‌یابد و توانایی او برای سازگاری، بازآموزی و به‌روزرسانی مستمر مهارت‌ها، عامل اصلی موفقیت یا ناکامی حرفه‌ای تلقی می‌شود.

در این چارچوب، کارکرد مدرسه نیز به تدریج از فراهم‌کردن زمینه فهم، داوری و مشارکت آگاهانه در جهان، به آماده‌سازی یادگیرندگان برای مدیریت مستمر «استخدام‌پذیری» خود تغییر می‌کند. لدرر نشان می‌دهد که در گفتمان مسلط جامعه دانشی، بیلدونگ ممکن است از فرآیند گسترده شکل‌گیری انسانی به نوعی سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی فروکاسته شود. در این صورت، «خودسازمان‌دهی» عمدتاً به توانایی فرد برای مدیریت و تطبیق

انتخاب فردی تقلیل می‌یابد؛ درحالی‌که بسیاری از امور ارزشمند پیش از مواجهه، موضوع خواست دانش‌آموز نیستند. بیست‌نقش تربیتی معلم را دادن چیزی بیش از آنچه دانش‌آموز در حال حاضر قادر به درخواست آن است می‌داند. معلم توجه را به جهان، به مسأله‌ای بیرون از خواست فوری و به دانشی معطوف می‌کند که افق تازه‌ای می‌گشاید (بیستا، ۲۰۲۵: ۲۴۳-۳۳۸). از این منظر، معناداری یادگیری نه از سرگرم‌کننده بودن محتوا یا انطباق آن با ترجیحات گذرای یادگیرنده، بلکه از مواجهه جدی او با موضوعی پدید می‌آید که فی‌نفسه شایسته توجه است و می‌تواند افق فهم، داوری و شیوه بودن او در جهان را دگرگون سازد.

همین مواجهه دگرگون‌کننده با امر ارزشمند، زمینه شکل‌گیری داوری اخلاقی را فراهم می‌کند. باین‌حال، در برنامه‌های خروجی‌محور، داوری اخلاقی ممکن است به دلیل دشواری سنجش کنار گذاشته شود یا به مجموعه‌ای از رفتارهای قابل‌امتیاز فروکاسته گردد. در هر دو صورت، مسأله زنده و مناقشه‌پذیر اخلاق به پاسخی ازپیش‌تعیین‌شده تبدیل می‌شود؛ حال آنکه داوری اخلاقی مستلزم فهم موقعیت یگانه، شنیدن دیگری، تحمل تردید، سنجش خیرهای متعارض و پذیرش مسئولیت تصمیم است. این ظرفیت را می‌توان پرورش داد، اما نمی‌توان تمامیت آن را در معیارهای ثابت محصور کرد. از همین رو، تدریس «هنر داوری» است، نه اجرای مکانیکی قواعد (بیستا و وینتر، ۲۰۲۴: ۶-۱ و ۹-۸).

۴٫۲٫۳ محدودشدن عاملیت معلم و بازتولید نابرابری فرصت‌ها

شفافیت در اهداف و معیارهای آموزشی زمانی مسأله‌ساز می‌شود که اهداف سنجش‌پذیر، جای اهدافی را بگیرند که از نظر تربیتی ارزشمندتر، اما اندازه‌گیری آن‌ها دشوارتر است. در رویکردی تربیتی، ابتدا هدف ارزشمند تعیین و سپس شواهد مناسب برای بررسی پیشرفت دانش‌آموز انتخاب می‌شود؛ اما در منطق سنجش‌محور، اهداف از ابتدا به‌گونه‌ای

رفتار یا پیامدی قابل مشاهده تعیین می‌شود. در نتیجه، نقش دانش در تبیین پدیده‌ها، سنجش ادعاهای رقیب، فهم تاریخی و شکل‌گیری داوری مستقل، تحت‌الشعاع کارکرد عملی و سنجش‌پذیر آن قرار می‌گیرد.

اورت معتقد است که حتی اگر شایستگی در سطح نظری شامل دانش و فهم باشد، الزامات نهادی استانداردسازی، مقایسه و پاسخ‌گویی می‌توانند صورت‌های پیچیده فهم را به شاخص‌هایی ساده‌شده تبدیل کنند. در چنین شرایطی، محتواهایی که به آسانی عملیاتی نمی‌شوند و فعالیت‌هایی مانند مطالعه عمیق، تأمل، مواجهه با ابهام و پیگیری پرسش‌های گشوده، در حاشیه قرار می‌گیرند؛ بنابراین، مسأله حذف دانش نیست؛ بلکه تابع‌شدن ظرفیت معرفتی و تکوینی آن - یعنی نقش دانش در شکل‌گیری فهم، داوری و هویت یادگیرنده - از منطق عملکرد قابل‌سنجش است (اورت، ۲۰۲۵: ۲۳-۳۰، ۳۳-۳۰).

دانش منسجم با اطلاعات لازم برای اجرا یکی نیست. یادگیرنده ممکن است رویه‌ای را به‌درستی اجرا کند، اما نداند آن رویه بر چه مفروضاتی استوار است، در چه شرایطی اعتبار ندارد و چه کسانی از پیامدهایش متأثر می‌شوند. همین فاصله، تمایز میان مهارت فنی و داوری عملی - اخلاقی را آشکار می‌سازد. شایستگی جامع می‌تواند داوری را در خود بگنجاند، ولی اگر داوری نیز به چند نشانگر رفتاری فروکاسته شود، توان پرسش از خود چارچوب از دست می‌رود. دانش تبیین‌گر لازم است تا دانش‌آموز نه فقط «چگونه انجام‌دادن»، بلکه چرایی، تاریخ، امکان‌های بدیل و پیامدهای ناخواسته عمل را بفهمد. بیلدونگ از این حیث دشمن کاربرد نیست؛ از کاربردی دفاع می‌کند که بر فهم استوار است و می‌تواند در برابر هدف ناموجه «نه» بگوید (لدرر، ۲۰۱۴: ۵۷۱-۵۶۲).

فروکاست دانش به عملکرد، معنا را نیز شخصی و کم‌عمق می‌کند. در برخی صورت‌های دانش‌آموزمحور، «معناداری» به علاقه فوری یا

تعریف می‌شوند که سنجش کمی و مقایسه استاندارد آن‌ها آسان باشد. در این وضعیت، ارزشیابی از یکی از اجزای برنامه درسی به عامل تعیین‌کننده اهداف، محتوا و فعالیت‌های آموزشی تبدیل می‌شود.

عملکرد مشاهده‌شده در آزمون یا تکلیف نیز معادل کامل شایستگی دانش‌آموز نیست؛ بلکه نمونه‌ای محدود از توانایی او در شرایط خاص است. عواملی مانند زبان، اضطراب، آشنایی با قالب آزمون، منابع در دسترس و فرصت تمرین بر این عملکرد اثر می‌گذارند؛ بنابراین، استنباط قابلیت پایدار یا میزان تسلط دانش‌آموز از چند نمونه محدود، مستلزم تعریف دقیق تسلط، استفاده از شواهد متنوع و احتیاط در داوری است (هولمز و همکاران، ۲۰۲۱: ۴۳-۴۹).

تأکید بر مقایسه‌پذیری ممکن است دانش‌آموز را به واحدی برای سنجش، طبقه‌بندی و مدیریت تبدیل کند. داده‌های آموزشی می‌توانند برای تشخیص نیازهای یادگیری و ارائه بازخورد مفید باشند؛ اما هنگامی که مبنای رتبه‌بندی، پاداش، تنبیه یا تخصیص فرصت قرار می‌گیرند، ماهیت رابطه آموزشی را تغییر می‌دهند. در چنین شرایطی، دانش‌آموز ممکن است ارزش یادگیری را با شاخص‌های عملکردی و ارزش شخصی خود را با جایگاهش در مقیاس‌های ارزیابی یکسان بداند.

این منطق حتی ویژگی‌هایی مانند همکاری، تاب‌آوری و خودراهبری را به سرمایه‌هایی قابل اندازه‌گیری و قابل عرضه تبدیل می‌کند که فرد باید پیوسته آن‌ها را بهبود دهد و اثبات کند. مورتی و مارابینی گسترش استانداردها و سنجش‌های مقایسه‌ای را با مدیریت بالا به پایین دانش‌آموزان و محدود شدن آزادی حرفه‌ای معلمان مرتبط می‌دانند (مورتی و مارابینی، ۲۰۲۵: ۳-۵). در نتیجه، ارزشیابی دیگر صرفاً ابزاری برای حمایت از رشد نیست؛ بلکه به سازوکاری برای تعریف شکل مطلوب و مجاز یادگیرنده تبدیل می‌شود.

بیستا نیز تأکید می‌کند که معلم باید ساختار، جهت و محتوای مشخصی عرضه کند؛ با این حال، تأثیر تدریس از انتقال خطی اطلاعات یا کنترل کامل فرآیند یادگیری حاصل نمی‌شود؛ بلکه از شکل‌گیری ارتباطی معنادار میان معلم، دانش‌آموز و موضوع یادگیری پدید می‌آید. تدریس بدون جهت‌گیری ممکن است به واگذاری مسئولیت تربیتی بینجامد و جهت‌دهی بیش از اندازه نیز به تلقین و تحمیل نزدیک شود. از این رو، هنر معلم در داوری حرفه‌ای میان این دو وضعیت و پاسخ‌گویی به رخدادهای خاص و پیش‌بینی‌ناپذیر کلاس قرار دارد (بیستا، ۲۰۲۳: ۲۶۸-۲۵۳، ۲۷۷). پیوند زدن همه فعالیت‌های آموزشی به شاخص‌های ازپیش‌تعیین‌شده و دستورالعمل‌های ثابت ارزشیابی، داوری حرفه‌ای معلم را به اجرای پروتکل‌ها فرو می‌کاهد. محدود شدن اختیار معلم فقط مسأله استقلال شغلی نیست؛ بلکه ظرفیت برنامه درسی برای توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، شرایط محلی و فرصت‌های تربیتی پیش‌بینی‌نشده را نیز کاهش می‌دهد.

از سوی دیگر، اجرای استانداردهای یکسان در شرایط نابرابر لزوماً به عدالت آموزشی منجر نمی‌شود. دانش‌آموزان از نظر دسترسی به معلم متخصص، زبان رسمی آموزش، فناوری، فضای مطالعه، زمان، حمایت خانوادگی و تجربه‌های فرهنگی در شرایط یکسانی قرار ندارند. نادیده گرفتن این تفاوت‌ها سبب می‌شود نابرابری فرصت‌های یادگیری به تفاوت در توانایی‌های فردی نسبت داده و سپس طبیعی تلقی شود.

مطالعه اجرای برنامه درسی شایستگی‌محور نشان می‌دهد که کمبود منابع، آمادگی ناکافی معلمان، تراکم بالای کلاس‌ها، تداوم آزمون‌های سنتی و ترجیح اجتماعی نمره، اجرای اصلاحات را به سازشی میان آرمان‌های برنامه و امکانات واقعی مدارس تبدیل کرده است (کاسوگا و کالولو، ۲۰۲۵: ۱۶-۹)؛ بنابراین، داده‌های عملکردی تنها بازتاب توانایی و

۴/۳ نقد برنامه درسی مبتنی بر شایستگی با نگاهی به ایده بیلدونگ

یافته محوری تحلیل آن است که بیلدونگ کاستی‌های شایستگی‌محوری را با حذف عمل، تسلط یا ارزشیابی برطرف نمی‌کند؛ جایگاه آن‌ها را در افقی گسترده‌تر تغییر می‌دهد. در این افق، انسان تربیت‌یافته، کسی نیست که کامل‌ترین فهرست عملکردها را نشان می‌دهد؛ بلکه کسی است که در رابطه خود با دانش، خویشتن، دیگری و جهان دگرگون شده و می‌تواند آگاهانه، نقادانه و مسؤولانه عمل کند. شایستگی برای چنین عملی ضروری است، اما کفایت ندارد. دانش، تجربه، عاطفه، تخیل، داوری و مسؤولیت اجزای قابل‌تعویض یک فهرست نیستند؛ در فرآیند شکل‌گیری بر یکدیگر اثر می‌گذارند (تیلور، ۲۰۱۷: ۴۲۵-۴۱۹؛ مورتی و مارابینی، ۲۰۲۵: ۲-۵). بدین‌ترتیب، «توانستن» از معیار نهایی انسان به توان تحقق بخشیدن به فهم و تعهد تبدیل می‌شود.

خودتعیین‌گری، این جابه‌جایی را در سطح عاملیت روشن می‌کند. خودراهبری در برنامه شایستگی‌محور غالباً به انتخاب سرعت، مسیر یا راهبرد برای رسیدن به هدف مقرر اشاره دارد. خودتعیین‌گری بیلدونگی، توان مشارکت در تعریف مسأله و داوری درباره ارزش هدف را نیز دربرمی‌گیرد. دانش‌آموز می‌آموزد دلیل بخواهد، مفروضات را آشکار کند؛ دای دیگران را بشنود و در برابر پیامد انتخاب خویش پاسخ‌گو باشد. این آزادی، خودبستگی نیست؛ با محدودیت واقعیت و آزادی دیگری مواجه می‌شود. لدرر تفاوت خودسازمان‌دهی و خودتعیین‌گری را مرز مهم میان کارآمدی و رهایی می‌داند و بیست‌آزادی تربیتی را امکان وجودداشتن به‌مثابه سوژه، نه موضوع نیروهای بیرونی؛ ورت‌بندی می‌کند (لدرر، ۲۰۱۴: ۲۴-۲۲؛ بیستا، ۲۰۱۸: ۳۳۶-۳۳۳).

تلاش دانش‌آموز نیستند؛ بلکه نحوه توزیع منابع و فرصت‌های یادگیری را نیز نشان می‌دهند.

نادیده‌گرفتن تفاوت‌های فرهنگی نیز صورت دیگری از نابرابری است. استانداردهای ظاهراً جهان‌شمول ممکن است زبان، تجربه‌ها و شیوه‌های بیان گروه مسلط را معیار طبیعی و عمومی قرار دهند و دانش گروه‌های محلی را تنها زمانی معتبر بشمارند که در قالب رسمی ترجمه شود. در نتیجه، برخی دانش‌آموزان نه به دلیل فقدان دانش، بلکه به سبب تفاوت‌های زبانی و فرهنگی ضعیف‌تر ارزیابی می‌شوند.

باین‌حال، تأکید افراطی بر بومی‌بودن نیز می‌تواند دانش‌آموزان محروم را از دسترسی به دانش مشترک، منسجم و فراتر از محیط نزدیک خود بازدارد. عدالت تربیتی باید میان این دو خطر تعادل برقرار کند: از یک سو، دسترسی همه دانش‌آموزان به دانش جهان‌گشا را تضمین کند و از سوی دیگر، زبان، تجربه، دانش پیشین و پرسش‌های زمینه‌ای آنان را در فرآیند یادگیری به رسمیت بشناسد؛ بنابراین، دسترسی به دانش عمومی نباید به حذف هویت‌های محلی بینجامد و توجه به تفاوت‌های محلی نیز نباید مانع دسترسی به دانش مشترک شود.

درنهایت، رشد انسانی صرفاً بر عاملیت و مسؤولیت فردی استوار نیست؛ بلکه به حمایت‌های نهادی، اجتماعی و محیطی نیز نیاز دارد. یانگ هماهنگی میان عاملیت فرد و شرایط حمایتی پیرامون او را از شروط اساسی شکل‌گیری انسانی می‌داند (یانگ، ۲۰۲۲: ۱۱۶۷-۱۱۶۳، ۱۱۷۷-۱۱۷۵). بر اساس این، نظام ارزشیابی عادلانه باید عملکرد دانش‌آموز را در ارتباط با فرصت‌های واقعی یادگیری تحلیل کند و نتایج سنجش را نه بیان قطعی توانایی، بلکه شواهدی محدود و زمینه‌مند بداند که هم کوشش و قابلیت فرد و هم شرایط آموزشی، اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر عملکرد را بازتاب می‌دهند.

دموکراسی در اندیشه بیستا به هم پیوند دارند؛ زیرا فرد در حضور دیگرانی که نمی‌تواند آن‌ها را به ابزار خواست خویش تقلیل دهد، آزادی خود را می‌آزماید (بیستا، ۲۰۱۸: ۳۳۹-۳۳۳). هیمانس و همکاران نیز حفظ «فضا برای معنای تربیتی» را در برابر گرایش‌های اقتدارگرا ضروری می‌دانند؛ فضایی که در آن آموزش صرفاً مجری خواست سیاسی یا اقتصادی حاضر نیست (هیمانس و همکاران، ۲۰۲۵: ۱-۳).

۴،۴ الگوی بیلدونگ‌محور برای جبران کاستی‌های برنامه درسی شایستگی‌محور

الگوی پیشنهادی بر «بازآرایی هنجاری سلسله‌مراتب غایات» استوار است: منطق نوآورانه آن «شایستگی در خدمت بیلدونگ» است: در منطق غالب، شایستگی می‌تواند به معیار نهایی موفقیت در امر تربیتی بدل شود؛ در منطق بازسازی‌شده، بیلدونگ افق هنجاری غایی و شایستگی وسیله تربیتی است. ازاین‌رو، سنجش «توانایی انجام دادن» در چارچوب پرسش از «فهم چرایی»، «داوری درباره مطلوبیت» و «مسئولیت در قبال خویشتن، دیگری و جهان» قرار می‌گیرد. نوآوری پژوهش حاضر در ابداع مؤلفه‌های این سنت نیست؛ بلکه در تبدیل این قاعده هنجاری به یک ساختار پنج‌ساحتی برای تصمیم‌گیری برنامه درسی است که غایات، دانش و محتوا، داوری حرفه‌ای معلم، عاملیت یادگیرنده و ارزشیابی را به‌صورت به‌هم‌پیوسته بازسازی می‌کند.

نخست، غایات شکل‌گیری انسان و رابطه مسؤولانه فرد با جهان تعیین می‌شوند؛ سپس محتوا، تدریس شایستگی و ارزشیابی بر حسب خدمتی که به فهم، داوری و مشارکت می‌کنند، سامان می‌یابند؛ بنابراین در این الگو شایستگی حذف یا به یک عنوان جدید تبدیل نمی‌شود؛ بلکه از معیار نهایی انسان تربیت‌یافته به وسیله تحقق کنش فهمیده، اخلاقی و اجتماعی تغییر جایگاه می‌دهد (مورتی و مارابینی، ۲۰۲۵: ۴-۶).

دانش در تربیت معطوف به بیلدونگ جایگاهی تبیینی و گشاینده افق فهم می‌یابد. محتوا تنها به این دلیل انتخاب نمی‌شود که مستقیماً در یک تکلیف مصرف می‌شود؛ ارزش آن در قدرت‌ش برای آشکارکردن ساختار پدیده، پیوندزدن تجربه فردی با تاریخ و جامعه و گشودن امکان‌های نادیده نیز هست. دانش‌آموز از طریق مفاهیم منسجم می‌تواند از وضعیت فوری فاصله بگیرد، ادعاها را مقایسه کند و مسأله‌ای را که ابتدا شخصی به نظر می‌رسید در زمینه اجتماعی بفهمد. بیستا مدرسه را زمانی آزاد از مطالبات مستقیم جامعه و اقتصاد می‌داند که نسل جدید در آن فرصت ورود به جهان و مواجهه با افق تازه داشته باشد (بیستا، ۲۰۲۵: ۳۴۳-۳۳۷). چنین دفاعی از دانش به بازگشت به سخنرانی حافظه‌محور نمی‌انجامد؛ محتوا باید در مسأله، گفت‌وگو و عمل زنده شود.

رابطه فرد و جهان، معنای اخلاقی و اجتماعی بیلدونگ را می‌سازد. خودپروری اگر فقط توسعه ظرفیت‌های شخصی باشد، می‌تواند با همان منطق رقابت و سرمایه‌گذاری بر خود سازگار شود. قرائت رابطه‌ای از بیلدونگ نشان می‌دهد «شدن» در شبکه‌ای از زبان، تاریخ، نهاد، موجودات دیگر و جهان مادی رخ می‌دهد. تیلور بر پیوند دانستن و بودن و ماهیت اخلاقی - رابطه‌ای بیلدونگ تأکید می‌کند و یانگ امکان شکل‌گیری را به عاملیت و حمایت اجتماعی توأمان وابسته می‌داند (تیلور، ۲۰۱۷: ۴۳۲-۴۲۸؛ یانگ، ۲۰۲۲: ۱۱۷۷-۱۱۷۵). ازاین‌رو، همبستگی و عدالت افزوده‌هایی پس از خودتعیین‌گری نیستند؛ شرایطی‌اند که آزادی را از امتیاز فردی به امکان مشترک تبدیل می‌کنند.

مشارکت دموکراتیک در این افق، تنها کسب مهارت گفت‌وگو یا رعایت قواعد کارگروهی نیست. دانش‌آموز باید امکان تجربه‌کردن فضایی را داشته باشد که در آن ادعاها با دلیل سنجیده می‌شوند، اختلاف به حذف دیگری نمی‌انجامد، مسأله مشترک از منظرهای متفاوت فهم می‌شود و تصمیم موقت برای بازنگری گشوده می‌ماند. سوژه‌شدن و

جدول ۲. الگوی بیلدونگ محور برای جبران کاستی‌های برنامه درسی شایستگی محور

کاستی	اصل اصلاحی بیلدونگ	تغییر در طراحی و عمل	پشتوانه نظری
غایت‌انگاری شایستگی	تقدم غایات ناظر به تحقق و بسط انسانیت و پرسش از ارزش غایات	شایستگی در خدمت فهم، خودتعیین‌گری و مسؤولیت قرار می‌گیرد.	مورتی و مارابینی، ۲۰۲۵: ۴-۶
ابزارشدن دانش	انتخاب محتوای تبیین‌گر، گشاینده افق فهم و دارای ظرفیت تعمیم مفهومی	کاربرد بر فهم چرایی، تاریخ، بدیل‌ها و پیامدها استوار می‌شود.	روکر، ۲۰۲۰: ۵۸-۶۶؛ اورت، ۲۰۲۵: ۳۰-۳۶
محدودشدن داوری معلم	اختیار حرفه‌ای دلیل‌پذیر و پاسخ‌گو	معلم مسیر را با توجه به موضوع، موقعیت و پاسخ دانش‌آموز تعدیل می‌کند.	بیستا، ۲۰۲۳: ۲۵۳-۲۶۸
عاملیت مصرفی یادگیرنده	مشارکت در صورت‌بندی مسأله، معناپردازی و نقد غایات	خودراه‌بری از انتخاب ابزار به خودتعیین‌گری مسؤولانه ارتقا می‌یابد.	بیستا، ۲۰۲۰: ۹۱-۹۹؛ لدرر، ۲۰۱۴: ۲۱-۲۴
سنبجش‌گرایی و نابرابری	ارزشیابی تکوینی، چندمنبعی، محدود و زمینه‌آگاه	شواهد عملکرد با فرصت واقعی یادگیری و مسؤولیت مدرسه تفسیر می‌شوند.	هولمز و همکاران، ۲۰۲۱: ۴۳-۴۹؛ یانگ، ۲۰۲۲: ۱۱۶۳-۱۱۷۷

است که میان دانش‌آموز و موضوع شکل می‌گیرد. او محتوا را انتخاب و صورت‌بندی می‌کند، دلیل اهمیت آن را نشان می‌دهد، پرسش و مقاومت ایجاد می‌کند و در پرتو پاسخ‌های کلاس، مسیر را تعدیل می‌کند. این کار بدون دانش تخصصی، شناخت دانش‌آموز و داوری اخلاقی ممکن نیست. نظریه تدریس بیستا نشان می‌دهد که ساختار و جهت برای تدریس ضروری‌اند، اما اثر تربیتی آن‌ها از راه توجه و پاسخ آزاد دانش‌آموز پدید می‌آید؛ ازاین‌رو، تدریس نه تولید علی یادگیری، بلکه عملی جهت‌دار و گشوده است (بیستا، ۲۰۲۳: ۲۵۳-۲۶۸).

اختیار حرفه‌ای معلم در اینجا امتیاز شخصی یا مصونیت از پاسخ‌گویی نیست. معلم باید بتواند برای تغییر توالی، افزودن محتوا، مکث بر یک مسأله یا انتخاب شواهد متفاوت، دلیل تربیتی ارائه کند و تصمیم او در گفت‌وگوی حرفه‌ای نقدپذیر باشد. استانداردها می‌توانند حداقل حقوق یادگیری را مشخص کنند، اما نباید تمام مسیر و معنای آن را تصاحب نمایند. بیستا و وینتر تدریس را «هنر دوگانه» می‌دانند: هنری که هم به چگونگی عمل و

بازسازی محتوا با تغییر پرسش انتخاب آغاز می‌شود. به‌جای آنکه محتوا فقط از شایستگی‌های پیش‌نوشته‌شده مشتق شود، باید پرسید کدام دانش و تجربه به دانش‌آموز امکان می‌دهد خود و جهان را بهتر بفهمد، از افق آنی فراتر رود و درباره مسأله‌ای مشترک داوری کند. محتوای مناسب هم ساختار مفهومی و قدرت تبیین دارد و هم ظرفیت ایجاد مواجهه: می‌تواند عادت فکری را به پرسش بکشد، رابطه فرد و جامعه را آشکار و امکان کنش مسؤولانه را قابل تصور سازد. شایستگی‌های لازم برای کار با این محتوا - خواندن دقیق، استدلال، همکاری، ساختن یا حل مسأله - همچنان طراحی می‌شوند، اما انتخاب و معنای آن‌ها از ارزش تربیتی محتوا و مسأله ناشی می‌شود؛ نه برعکس (اورت، ۲۰۲۵: ۳۱-۳۶؛ بیستا، ۲۰۲۵: ۳۴۳-۳۳۷).

۴٫۵ نقش معلم در الگوی بیلدونگ محور

نقش معلم در این بازسازی نه بازگشت به اقتدار انتقالی و نه تقلیل به تسهیل‌گری است. معلم نماینده موقت جهان و مسؤول کیفیت مواجهه‌ای

امکان از بازخورد یادگیری جدا می‌شود (هولمز و همکاران، ۲۰۲۱: ۴۹-۴۳).

ارزشیابی ناظر به شرایط تحقق یادگیری، افزون بر محصول نهایی، فرآیند و شرایط آموزشی، اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر شکل‌گیری آن را نیز در نظر می‌گیرد. گزارش عملکرد باید فرصت دسترسی به آموزش، زبان، منابع، نوع حمایت، امکان همکاری و موقعیت اجرای تکلیف را نیز در نظر گیرد. مقصود کاهش انتظار برای گروه‌های محروم نیست؛ تمایز گذاشتن میان حق مشترک به دانش و فرصت با یکسان‌انگاشتن شرایط است. اگر دانش‌آموزی به معیار نرسیده، پاسخ تربیتی فقط برچسب کمبود شایستگی نیست؛ باید پرسید کدام مانع مفهومی، زبانی، عاطفی یا ساختاری در کار بوده و مدرسه چه مسؤولیتی برای رفع آن دارد. تجربه تانزانیا نشان می‌دهد که آموزش معلم، منابع، هم‌سویی ارزشیابی و گفت‌وگوی اجتماعی، جزء شرایط تحقق برنامه شایستگی‌محورند، نه متغیرهایی بیرون از طراحی (کاسوگا و کالولو، ۲۰۲۵: ۱۶-۹).

۵ بحث و نتیجه‌گیری

پرسش اصلی پژوهش ناظر بر این بود که برنامه درسی شایستگی‌محور چگونه می‌تواند در افق نظری بیلدونگ بازسازی شود، بی‌آنکه ظرفیت‌های موجه آن از میان برود. برآیند تحلیل مفهومی - انتقادی نشان داد که چنین بازسازی‌ای مستلزم «بازآرایی هنجاری سلسله‌مراتب غایات» است. در این بازآرایی، بیلدونگ افق تعیین‌کننده معنا و جهت تربیت است و شایستگی به‌منزله ظرفیتی واسطه، در نسبت با این افق اعتبار می‌یابد. این نتیجه در پنج ساحت غایات، دانش و محتوا، داورى حرفه‌ای معلم، عاملیت یادگیرنده و ارزشیابی صورت‌بندی شد.

در ساحت غایات، نتایج نشان داد که کاستی بنیادی شایستگی‌محوری از توجه آن به توانایی عملی ناشی نمی‌شود؛ بلکه هنگامی پدید می‌آید که شایستگی به معیار نهایی ارزش تربیتی تبدیل گردد. شفافیت انتظارات، پیشرفت مبتنی بر تسلط، توجه

هم به داورى درباره مطلوب‌بودن آنچه عمل در پی دارد مربوط است (بیستا و وینتر، ۲۰۲۴: ۶-۱). بازگرداندن این داورى، برنامه درسی را از اجرای نسخه به عمل حرفه‌ای مسؤولانه تبدیل می‌کند.

۴٫۶ جایگاه دانش‌آموز در الگوی بیلدونگ‌محور

مشارکت دانش‌آموز نیز باید از حق انتخاب مصرفی به مشارکت در فهم و معناپردازی ارتقا یابد. دانش‌آموز می‌تواند در صورت‌بندی پرسش‌های فرعی، آوردن تجربه و زبان خود، مقایسه تفسیرها، انتخاب شیوه ارائه فهم و بازنگری معیارهای یک تکلیف مشارکت کند. اما همه محتوا تابع علاقه اولیه او نمی‌شود؛ بخشی از وظیفه مدرسه مواجه کردن وی با چیزی است که هنوز ارزشش را نمی‌شناسد. عاملیت در این رابطه متقابل شکل می‌گیرد: برنامه و معلم چیزی عرضه می‌کنند، دانش‌آموز پاسخ می‌دهد و هر دو در پرتو پاسخ و واقعیت موضوع، فهم خود را اصلاح می‌کنند. چنین مشارکتی، هم از رهاسازی بی‌ساختار و هم از مدیریت کامل فاصله دارد (بیستا، ۲۰۱۸: ۳۳۶-۳۳۰؛ بیستا، ۲۰۲۵: ۳۴۳-۳۳۸).

۴٫۷ ارزشیابی در الگوی بیلدونگ‌محور

ارزشیابی در افق بیلدونگ حذف نمی‌شود؛ بلکه ادعای آن محدود و کارکردش تربیتی می‌شود. شواهد متنوع و طولی؛ نمونه کار، اجرای عملی، گفت‌وگوی استدلالی، یادداشت تأملی، مشاهده مشارکت، خودارزیابی و بازبینی کار؛ می‌توانند وجوه متفاوت رشد را قابل فهم کنند. هیچ‌یک به‌تنهایی نماینده تمامیت شخص نیست و ترکیب آن‌ها نیز مجوز صدور حکم قطعی درباره «کیستی» دانش‌آموز نمی‌دهد. ملاک‌ها باید روشن باشند، اما امکان تفسیر و گفت‌وگو درباره کیفیت را از میان نبرند. بازخورد به دانش‌آموز نشان می‌دهد چه چیزی را چگونه می‌تواند بهبود دهد و فرصت بازعمل را تضمین می‌کند؛ در مقابل، رتبه‌بندی گزینشی تا حد

یادگیرندگان و داوری اخلاقی - عملی معلم را از میان ببرد.

در ساحت یادگیرنده، نتایج بر تمایز میان خودسازمان‌دهی و خودتعیین‌گری دلالت داشتند. انتخاب سرعت، فعالیت یا مسیر یادگیری در محدوده اهداف مقرر، هرچند می‌تواند انعطاف برنامه را افزایش دهد، لزوماً به معنای تحقق عاملیت تربیتی نیست. این نتیجه با تمایز لدرر میان خودسازمان‌دهی و خودتعیین‌گری و نیز با تأکید بیستا بر حضور یادگیرنده به مثابه سوژه هم‌سوئی دارد (لدرر، ۲۰۱۴: ۲۴-۲۱؛ بیستا، ۲۰۱۸: ۳۳۶-۳۳۰). خودتعیین‌گری هنگامی معنا می‌یابد که یادگیرنده بتواند درباره معنا، غایت و پیامدهای عمل بیندیشد، دلایل خود را عرضه کند و مسؤولیت انتخاب‌هایش را بپذیرد.

در ساحت ارزشیابی، نتایج نشان داد که سنجش‌پذیری باید در خدمت داوری تربیتی باشد؛ نه آنکه حدود امر تربیتی را تعیین کند. عملکرد قابل مشاهده بخشی از شواهد یادگیری است، اما نمی‌تواند تمامیت رشد انسان را نمایندگی کند. این نتیجه با دیدگاه بیستا درباره ضرورت ملاحظه هم‌زمان صلاحیت‌یابی، جامعه‌پذیری و سوژه‌شدن سازگار است؛ زیرا برجسته‌کردن یک قلمرو ممکن است آثار تربیتی پدیدآمده در قلمروهای دیگر را از نظر دور سازد (بیستا، ۲۰۲۳: ۲۶۶-۲۶۳؛ بیستا و وینتر، ۲۰۲۴: ۹-۸). افزون بر این، جداکردن عملکرد از شرایط شکل‌گیری آن می‌تواند نابرابری فرصت‌ها را به تفاوت شایستگی‌های فردی نسبت دهد. ازاین‌رو، ارزشیابی باید تکوینی، چندمنبعی و حساس به زمینه باشد.

برنامه درسی ملی ایران نیز، به‌عنوان سندی زمینه‌ای، بر تعقل، انتخاب آگاهانه، مسؤولیت‌پذیری، مراتب رشد و تفاوت‌های فردی تأکید دارد؛ ازاین‌رو، مبانی هنجاری بازسازی پیشنهادی با زبان رسمی غایات تربیت در ایران بیگانه نیست (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۵-۱۳، ۵۰-۵۱). بااین‌حال، این هم‌سوئی سندی نباید

به تفاوت‌های یادگیری و کوشش برای پیوند دانش با عمل، پاسخ‌هایی موجه به آموزش حافظه‌محورند؛ باین‌حال، هیچ‌یک به‌تنهایی نمی‌تواند غایت تربیت را تعیین کند. این داوری با نظر اورت هم‌سوست که شایستگی را برای سامان‌دهی یادگیری سودمند می‌داند، اما غلبه آن را در مقام غایت، موجب محدودشدن افق تربیت می‌شمارد (اورت، ۲۰۲۵: ۲۴-۱۹، ۳۶-۳۳). از این منظر، مسأله نه قابلیت «انجام‌دادن»، بلکه مرجعی است که معنا و ارزش این قابلیت را تعیین می‌کند.

در ساحت دانش و محتوا، نتایج نشان داد که غلبه معیار عملکرد می‌تواند دانش را از زمینه فهم منسجم جهان به ماده اولیه تولید خروجی قابل سنجش فروبکاهد. تأکید مورتی و مارابینی بر ناکافی‌بودن برخورداری از دانش بدون توانایی به‌کارگیری آن، ضرورت پیوند دانش و عمل را تأیید می‌کند (مورتی و مارابینی، ۲۰۲۵: ۳۱)؛ اما از این ضرورت نمی‌توان نتیجه گرفت که ارزش دانش تنها به کاربرد فوری آن وابسته است. برنامه درسی بازسازی‌شده باید میان سودمندی عملی و استقلال معرفتی دانش توازن برقرار کند؛ به‌گونه‌ای که محتوا افزون بر قابلیت کاربرد، از قدرت تبیین، انسجام مفهومی و ظرفیت گسترش افق فهم برخوردار باشد.

در ساحت تدریس، نتایج نشان داد که تفصیل بیش از اندازه استانداردها و شاخص‌های عملکردی، امکان دارد داوری تربیتی معلم را به اجرای دستورالعمل‌های ازپیش‌تعیین‌شده محدود سازد. پژوهش کاسوگا و کالولو درباره تأثیر آمادگی معلم، منابع مدرسه و فرهنگ ارزشیابی بر اجرای برنامه درسی، این یافته فلسفی را اثبات نمی‌کند، اما یکی از شرایط تحقق آن را در سطح عمل روشن می‌سازد: اصلاح برنامه درسی مستقل از موقعیت، امکانات و فعالیت حرفه‌ای معلم تحقق نمی‌یابد (کاسوگا و کالولو، ۲۰۲۵: ۱۶-۹)؛ بنابراین، چارچوب برنامه باید جهت تربیتی روشنی داشته باشد، بی‌آنکه امکان تفسیر موقعیت، پاسخ‌گویی به تفاوت‌های

عینی این بازسازی عبارت است از: قرارگرفتن بیلدونگ در افق غایات؛ بازیابی ارزش تبیینی و جهان‌گشای دانش؛ به‌رسمیت‌شناختن داوری حرفه‌ای معلم؛ گسترش مشارکت یادگیرنده از انتخاب مسیر به تأمل در غایات و تبدیل ارزشیابی عملکردمحور به داوری تکوینی و زمینه‌آگاه. بدین‌سان، توانایی عملی حفظ می‌شود، اما دیگر تعریف جامع انسان تربیت‌یافته را در اختیار نمی‌گیرد.

به‌منزله شاهدی بر تحقق عملی این غایات تلقی شود. پژوهش حاضر، به‌سبب ماهیت نظری - فلسفی خود، دربارهٔ میزان استقرار شایستگی‌محوری یا پیامدهای علی آن در مدارس ایران داوری تجربی نمی‌کند.

در جمع‌بندی، برنامهٔ درسی شایستگی‌محور زمانی در افق بیلدونگ بازسازی می‌شود که شایستگی از جایگاه معیار نهایی تربیت خارج و در خدمت تحقق و بسط انسانیت قرار گیرد. صورت

الگوی نوآورانه بازسازی برنامه درسی شایستگی‌محور در افق نظری بیلدونگ

قلمرو کاربرد: نظام تربیت مدرسه‌ای

منطق نوآورانه الگو: «شایستگی در خدمت بیلدونگ»؛ نه حذف شایستگی و نه افزودن صوری بیلدونگ به فهرست شایستگی‌ها



شکل ۱. الگوی نوآورانه بازسازی برنامه درسی شایستگی‌محور در افق نظری بیلدونگ

۳. بر مبنای یافتهٔ مربوط به نقش معلم: راهنماهای برنامه درسی برای تفسیر موقعیت، انطباق تدریس با شرایط کلاس و اعمال داوری حرفه‌ای معلم فضای مشخصی پیش‌بینی کنند.

۴. بر مبنای یافتهٔ مربوط به عاملیت یادگیرنده: مشارکت دانش‌آموز از انتخاب فعالیت و سرعت یادگیری فراتر رود و فرصت معنادرزایی، دلیل‌آوری، خودارزیابی و تأمل در اهداف را دربرگیرد.

۵. بر مبنای یافتهٔ مربوط به ارزشیابی و عدالت: عملکرد یادگیرنده با شواهد متنوع، بازخورد توصیفی،

پیشنهادهای کاربردی

۱. بر مبنای یافتهٔ مربوط به غایات: در اسناد برنامه درسی، غایات نهایی تربیت از شایستگی‌های واسطه تفکیک و نسبت هر شایستگی با فهم، داوری، آزادی و مسؤولیت تصریح شود.

۲. بر مبنای یافتهٔ مربوط به دانش و محتوا: انتخاب محتوا تنها بر پایه کاربرد فوری صورت نگیرد و قدرت تبیینی، انسجام مفهومی و ظرفیت آن برای گسترش فهم نیز ملاک قرار گیرد.

پیشنهاد می‌شود اسناد برنامه درسی، راهنماهای تدریس و ابزارهای ارزشیابی در نظام‌های تربیتی مختلف، از جمله ایران، بر پایه مؤلفه‌های استخراج‌شده تحلیل شوند. همچنین می‌توان امکان اجرای الگو را در دوره‌های تحصیلی و حوزه‌های یادگیری متفاوت بررسی کرد و برداشت معلمان، دانش‌آموزان و برنامه‌ریزان درسی را درباره الزامات و محدودیت‌های آن مورد مطالعه قرار داد.

پوشه کار، تکالیف مسأله‌محور و خودارزیابی بررسی و نتایج با توجه به فرصت‌های واقعی یادگیری و شرایط زمینه‌ای تفسیر شود.

پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده

از آنجاکه دستاورد این پژوهش ماهیتی هنجاری و مفهومی دارد، بررسی قابلیت اجرای الگوی پیشنهادی به پژوهش‌های تجربی نیازمند است.

منابع

(۱۴۰۴). تحلیل انتقادی ایده بیلدونگ به روایت هومبولت. *مجله پژوهش‌های فلسفی*، (۱۹)، ۵۲-۴۹۴، ۴۷۱.

<https://doi.org/10.22034/jpiut.2025.66271.4029>

شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

نظری رودبالی، فاطمه. صفایی مقدم، مسعود. مرعشی، سید منصور و هاشمی، سید جلال.

- American Educational Research Association. (2009). *Standards for reporting on humanities-oriented research in AERA publications*. Educational Researcher, 38(6), 481-486.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09341833>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 33-46.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2018). Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming. Pedagogiek, 38(3), 327-348.
<https://doi.org/10.5117/PED2018.3.004.BIES>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. Educational Theory, 70(1), 89-104.
<https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2023). Outline of a theory of teaching: What teaching is, what it is for, how it works, and why it requires artistry. In A.-K. Praetorius & C. Y. Charalambous (Eds.), *Theorizing teaching: Current status and open issues* (pp. 253-280). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_9
- Biesta, G. (2025). *The future of education in the impulse society: Why schools and teachers matter*. PROSPECTS, 55, 335-343.
<https://doi.org/10.1007/s11125-025-09723-1>
- Biesta, G., & Winter, P. (2024). Teaching and teacher education in the age of evidence: The case for artistry—An interview with Gert Biesta by Philip Winter. Educação, Sociedade & Culturas, 67, 1-18.
<https://doi.org/10.24840/esc.vi6.7.778>
- Callard, F. (2024). Towards a critical-conceptual analysis of 'research culture'. Area, 56(2), e12905.
<https://doi.org/10.1111/area.12905>
- Everett, N. (2025). From knowledge to competence: Educational purpose in competency-based education. Journal of Advanced Research in Education, 4(6), 19-37.
<https://doi.org/10.56397/JARE.2025.11.03>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.; 2nd rev. ed.). Continuum. (Original work published 1960)
- Heimans, S., Biesta, G., Takayama, K., & Kettle, M. (2025). Educational sense-taking: Holding space for education amidst new authoritarianisms. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 53(1), 1-3.

- <https://doi.org/10.1080/1359866X.2025.2452669>
- Holmes, A. G. D., Tuin, M. P., & Turner, S. L. (2021). Competence and competency in higher education, simple terms yet with complex meanings: Theoretical and practical issues for university teachers and assessors implementing competency-based education (CBE). *Educational Process: International Journal*, 10(3), 39-52.
<https://doi.org/10.22521/edupij.2021.103.3>
- Jaeggi, R. (2018). *Critique of forms of life* (C. Cronin, Trans.). Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674988712>
- Kasuga, W., & Kalolo, J. F. (2025). Competency-based curriculum in Tanzania: Charting dilemmas for successful implementation. *Cogent Education*, 12(1), 2563711.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2563711>
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck University Press.
- Li, J., Hodge, S., & Knight, E. (2024). Kompetenz und competency in der beruflichen Bildung: Übersetzungsfälle in der internationalen Zusammenarbeit. *bwp@ Spezial*, 19, 1-24.
https://www.bwpat.de/spezial19/li_et al_de_spezial19.pdf
- Moretti, L., & Marabini, A. (2025). *The failure of competence-based education and the demand for Bildung*. Bloomsbury Academic.
<https://doi.org/10.5040/9781350518018>
- Rucker, T. (2020). *Teaching and the claim of Bildung: The view from general didactics*. *Studies in Philosophy and Education*, 39(1), 51-69.
<https://doi.org/10.1007/s11217-019-09673-0>
- Taylor, C. A. (2017). Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. *Higher Education*, 74, 419-435.
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-9994-y>
- Yang, L. (2022). Student formation in higher education: A comparison and combination of Confucian xiushen (self-cultivation) and Bildung. *Higher Education*, 83, 1163-1180.
<https://doi.org/10.1007/s10734-021-00735-2>