

برنامه‌ریزی درسی در ایران معاصر

دکتر نعمت‌اله موسی‌پور*

چکیده

برنامه‌ریزی درسی^۱ با مفاهیم متفاوتی از جمله به مثابه یک عمل، به مثابه یک نظام، به مثابه یک رشته، به مثابه یک دانش و به مثابه یک حرفه مطرح شده است. هر یک از این مفاهیم، نگاهی از یک منظر محسوب می‌شوند که محدود شدن به آن می‌تواند مغالطه‌ای جدی را شکل دهد. در بستر تاریخی، این معانی به شکل متوالی متولد شده‌اند و این توالی نشانه‌ای از بلوغ انسانی محسوب می‌شود. از سوی دیگر، تعیین دقیق دوره معاصر در بررسی‌های تاریخی با دشواریهایی مواجه است؛ هر چند در بررسی تعلیم و تربیت نوین ایران، تاسیس دارالفنون را می‌توان نقطه عطف به حساب آورد و از شکل‌گیری سلطنت قاجار تاکنون را دوره معاصر خواند. جستجو در این دوره زمانی نشان می‌دهد که آشنایی ایرانیان با اروپا زمینه توجه آنان به تعلیم و تربیت نوین و تاسیس مدارس جدید را پدید آورد که در آنها، برنامه و برنامه‌ریزی درسی نقش محوری ایفا می‌کرد. در همین ارتباط، گرایش دولت به نظارت بر نظام تربیتی و پذیرش مسئولیت در این زمینه به همراه توجه به نقش آموزش و پرورش در شکل‌دهی به ارزشهای اجتماعی، سبب شد تا در تنظیم سازمان آموزش و پرورش، نظام برنامه‌ریزی درسی نیز لحاظ شود. برنامه‌ریزی درسی نیازمند دانش برای اقدام بود که ابتدا با ترجمه (انتقال) و تلاش برای انطباق، به این نیاز پاسخ داده شد و بعد موضوع تربیت متخصص از طریق اعزام دانشجوی و سپس از طریق ایجاد رشته تحصیلی و تربیت متخصص در دستور کار قرار گرفت. این متخصصان یا در درون نظام برنامه‌ریزی درسی رسمی به فعالیت گمارده شدند و یا در بیرون از آن به آموزش،

دریافت مقاله: ۸۷/۸/۱۵ تصویب نهایی: ۸۷/۱۰/۱۴

* عضو هیات علمی دانشگاه شهید باهنر (مأمور در پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی) n_mosapour@yahoo.com

۱. در این مقاله «برنامه‌ریزی درسی» معادل curriculum planning و به معنای عام آن، مشتمل بر پنج بعد اصلی (به مثابه فرایند، به مثابه نظام، به مثابه رشته تحصیلی، به مثابه حرفه و به مثابه دانش یا علم) مورد نظر است که در برخی منابع ممکن است به آن «مطالعات برنامه درسی» (curriculum studies) نیز گفته شود.

پژوهش، نقد و ارزشیابی پرداختند. هر دو گروه در تاسیس نهادهای علمی حامی فعالیتهای فکری همداستان بودند و بدین ترتیب برنامه‌ریزی درسی در ایران شکل گرفت. داستان شکل‌گیری و تحول برنامه ریزی درسی در ایران معاصر را می‌توان در گذر از پنج دوره خلاصه کرد:

- دوره آشنایی (اطلاع ایرانیان از نظام آموزشی اروپا): از ۱۲۳۰ تا ۱۲۹۰ ش.
 - دوره عملگرایی (اقدام به برنامه‌ریزی درسی): از ۱۲۹۰ تا ۱۳۴۰ ش.
 - دوره تکوین هویت علمی (ایجاد نظام برنامه‌ریزی درسی) از ۱۳۴۰ تا ۱۳۶۵ ش.
 - دوره تحکیم پایه‌های هویتی (تربیت متخصص): از ۱۳۶۵ تا ۱۳۸۵ ش.
 - دوره نقش‌آفرینی (تولید دانش) از ۱۳۸۵ به بعد.
- دوره پنجم با شکل‌گیری هویتی تازه در جهان کنونی همراه می‌باشد و بر بنیاد تجربه گذشته و شرایط کنونی جامعه ایرانی شکل خواهد گرفت.

کلیدواژه‌ها: برنامه ریزی درسی؛ تحولات آموزشی؛ تاریخ آموزش و پرورش؛ برنامه درسی؛ برنامه‌ریزی درسی در ایران

مقدمه

فهم تعلیم و تربیت نوین ایران، بدون ادراک تعلیم و تربیت قدیم آن میسر نیست. گرچه تعلیم و تربیت نوین دارای سابقه‌ای طولانی نیست، اما در اینکه از چه زمانی شروع شده است، چندان اتفاق نظری دیده نمی‌شود. تاسیس دارالفنون را صدیق (۱۳۴۲) حرکت «به سوی تجدد و تحول»، رینگر (۱۳۸۱) «نقطه عطف مهمی در تاریخ آموزش در ایران» و صفوی (۱۳۸۳) «آغاز نظام رسمی آموزش و پرورش در ایران» قلمداد کرده‌اند. کاردان (۱۳۸۳) نیز به پیروی از تاریخ پژوهان، «ایران معاصر» را به دوره‌ای اطلاق می‌کند که «با سلطنت قاجار آغاز می‌شود» و بیان می‌دارد «از این زمان است که علوم و فنون غربی رفته رفته در ایران نفوذ می‌کند و مدارس جدید نخست به وسیله غربیان و سپس به دست ایرانیان تجددخواه در کشور ما تاسیس می‌شود» (ص ۲۹۹). اما، ماتی (۱۳۸۳) اظهار می‌دارد «هنگامی که رضاشاه با کودتای ۱۲۹۹ به قدرت رسید، نظام آموزشی ایران پس مانده و اکثراً در اختیار افراد و بخش خصوصی بود و این اندیشه که دولت باید در آموزش و پرورش نقشی داشته باشد، تا اوایل قرن بیستم زمینه‌ای در ایران نداشت» (ص ۱۸۷). با وجود این، نقش دارالفنون در شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین ایران قابل انکار نیست. این مدرسه، نخستین مدرسه آموزشی به سبک اروپایی است که دولت تاسیس کرد و در چارچوب افزایش کارایی دستگاه اجرایی دولت مرکزی برای اداره بهتر امور جامعه و مقابله با مداخله بیش از حد هیئتهای اروپایی در امور خارجی کشور، جایگاهی ویژه دارد. تعلیم و تربیت قدیم ایران، که تا تاسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ ش بی‌رقیب بود، با چند ویژگی قابل وصف است:

اعتماد عمومی: متولیان آموزش را متقاضیان انتخاب می‌کردند و به همین علت مورد تایید و اعتماد آنان بودند. محتوای آموزش از متون شناخته شده برگزیده می‌شد، بنابراین تردیدی در مفید بودن آن نبود. محصول این نظام نیز واجد تواناییهایی برای رفع نیازهای واقعی زندگی بود و به همین علت محترم شمرده می‌شد. دانش‌آموختگان نظام تربیت و پیشین چه مسلط به خواندن قرآن می‌شدند و چه بر دیوان حافظ تسلط می‌یافتند، در همه حال نیازهای اجتماعی زمان خود را پاسخ می‌دادند. با حافظ، فال می‌گرفتند و از قرآن راه و رسم زندگی را استخراج

می نمودند و البته در هر حال دین خود را تقویت می کردند و الگویی مناسب برای دینداری و ادب اجتماعی محسوب می شدند.

تمایز آفرینی: تعلیم و تربیت پیشین قادر بود در ابعاد متفاوت وجودی دانش آموختگان خود تغییراتی پدید آورد که سایر افراد جامعه فاقد آن باشند. اطلاعاتی که به این گروه داده می شد و توانایی خواندن و نوشتن، که آنها به دست می آوردند، تمایز جدی میان آنان و سایر مردم می آفرید. با وجود این، این گروه از افراد، دارای رفتارهایی می شدند که علاوه بر مقبولیت اجتماعی، بویژه بودن آنان را رقم می زد. این رفتارها حاصل تعامل عمل متولیان نظام آموزشی و محتوای مورد استفاده آنان بود. به عبارت دیگر، معلمان در این نظام آموزشی واجد ویژگیهایی بودند که می توان به آن نوعی فرهیختگی گفت و در عین حال از محتواهایی استفاده می کردند که خود بر نوع خاصی از بودن و زیستن در اجتماع تاکید می کرد و این نوع از زیست اجتماعی وجه مطلوب رفتار را نشان می داد و با نام آداب از آن یاد می شد. پس دانش آموختگان نظام پیشین علاوه بر دانش دارای ادب نیز بودند که انتظار اجتماعی از آموزش و پرورش محسوب می شد.

انطباق: نظام تعلیم و تربیت قدیم هم از حیث نحوه اجرا و هم از حیث محتوای آموزش، با نیازها و خواسته های اجتماعی انطباق داشت. آزادی عمل متولیان این نظام، امکان هر نوع انطباق با شرایط محلی و حادث شونده را برای نظام پدید می آورد. در عین حال، به ارائه آموزشهایی می پرداخت که بلافاصله و بلاواسطه برای فرد قابل استفاده بود و آنچه فرد می آموخت برای زندگی او مفید واقع می شد. البته این انطباق را باید در چارچوب انتظارات اجتماعی آن زمان از فرد تحصیل کرده تحلیل و تفسیر کرد.

مذهبی بودن: تعلیم و تربیت سنتی در قالب مکتب خانه، حوزه علمیه و تدریس خصوصی عمل می کرد که تاکید اصلی هر سه شکل آن در مرتبه اول بر آموزش دین و اخلاق بود. انتظار از دانش آموخته آن بود که از موازین شرعی آگاه و به اجرای آنها متعهد باشد. همچنین، تربیت باید به فرد آداب زندگی دیندارانه می آموخت، که از جمله دستاوردهای آن نظام محسوب می شد.

طبقاتی بودن: تعلیم و تربیت از جمله برخوردارها و امتیازات گروههای خاص محسوب

می‌شد و همان گروه هم به آن دسترسی داشتند و هم از آن بهره‌مند می‌شدند. این گروه‌ها شامل فرزندان طبقات اشراف و حاکمان (خانواده سلطنتی و خوانین و حکمرانان محلی) می‌شدند. در عین حال، برخی در کسوت شغل خود به آموزش نیاز داشتند که این آموزش ابتدا در خانواده انجام می‌گرفت و در صورت توفیق با کمک از محیط پیرامون دنبال می‌شد. روحانیون و معلمان از این گروه محسوب می‌شدند. فرزندان این گروه نزد والدین خود به کسب آموزش می‌پرداختند و برخوردار از آموزشهای تکمیلی از طریق تلاش شخصی یا موقعیت والدین انجام می‌شد. در عین حال، گروههایی نیز بی‌نیاز از آموزش قلمداد می‌شدند. به خصوص، پیش فرض اساسی این بود که آموزش به افزایش توانایی نظری کمک می‌کند و برای مجادلات نظری و گفتگوی شفاهی به کار می‌آید. بنابراین، کسانی که دستی در کارهای فنی و صنعتی داشتند، بی‌نیاز از آموزش قلمداد می‌شدند. شاید بتوان تاسیس دارالفنون را از همین دیدگاه تفسیر کرد. امیرکبیر با تاسیس دارالفنون از سویی به مخالفان پیام می‌داد که «فنون» هم نیازمند آموزش‌اند و از سویی دیگر به موافقان آموزش سنتی اعلام می‌کرد که حدود خود را می‌شناسد و در گستره مورد نظر آنان وارد نمی‌شود.

نظام آموزشی قدیم با ویژگیهایی که ذکر شد تاریخی دارد که سیر تحولات و فراز و فرود آن را نشان می‌دهد. بازنگری تجربه این نظام می‌تواند برای تصمیمات کنونی فوایدی داشته باشد. اما، اکنون این سوال مطرح است که عوامل پدیدآیی نظام آموزش کنونی ایران و نظامهای وابسته به آن، چه بوده و نظام نوین آموزش و پرورش در کدام زمینه شکل گرفته و نظام برنامه‌ریزی درسی آن چه تحولاتی داشته است؟

کاردان (۱۳۸۳:۳۰۰) سیر تحول دانش آموزش و پرورش در ایران را در گذر از چهار مرحله مطرح کرده و در این نگاه خود به تحول آموزش و پرورش نیز پرداخته است. در تحلیل ایشان، مراحل تحول دانش آموزش و پرورش عبارتند از:

مرحله اول مرحله زمینه‌سازی برای اشاعه علوم است که طی آن تاسیس مدارس به سبک جدید زمینه را برای تربیت معلم، و تربیت معلم زمینه را برای توجه به علوم تربیتی فراهم می‌کند. بدینسان در مرحله اول این سیر، که سراسر سده سیزدهم هجری (سده نوزدهم میلادی) را در بر می‌گیرد، هنوز از دانش آموزش و پرورش به معنای جدید آن خبری نیست و ایرانیانی

که در این مرحله به تأسیس مدارس جدید همت می‌گمارند، کسانی هستند که خود در مدارس سنتی تربیت شده‌اند و تنها بر اثر تماس غیرمستقیم با فرهنگ غربی، در سازمان دادن مدرسه خود و شیوه‌های آموزش الگوهایی را به کار می‌گیرند که در مدارس که غربیان در کشور تأسیس کرده‌اند، مشاهد می‌شود. مرحله دوم این سیر از انقلاب مشروطیت (۱۳۲۴ ه.ش ۱۹۰۶ م.) ریشه می‌گیرد. این مرحله را می‌توان مرحله «بیداری نسبت به ضرورت تربیت معلم» نامید. نخستین جلوه این بیداری، تأسیس نخستین مرکز تربیت معلم (ابتدایی و متوسطه) یعنی دارالمعلمین مرکزی (در اواخر سال ۱۲۹۷ ه.ش / ۱۹۱۸ میلادی) است. این مرحله تا جنگ جهانی دوم و به بیان دقیق‌تر تا تأسیس مؤسسه مطالعات و تحقیقات روانشناسی و علوم تربیتی در دانشگاه تهران (۱۳۴۰ / ۱۹۶۱) ادامه دارد. مرحله سوم سیر دانش آموزش و پرورش در ایران با تأسیس مؤسسه مطالعات و تحقیقات روانشناسی و علوم تربیتی و نیز تأسیس نخستین دانشکده علوم تربیتی در دانشگاه تهران (۱۳۴۳ / ۱۹۶۴) آغاز می‌شود و تا وقوع انقلاب اسلامی (۱۳۵۷ / ۱۹۷۹) ادامه دارد. آغاز مرحله چهارم این سیر را می‌توان سال وقوع انقلاب اسلامی دانست.

در شکل‌گیری نظام نوین آموزش و پرورش ایران دو دسته از عوامل نقش اساسی داشته‌اند: اول عوامل مربوط به آشنایی ایرانیان با فرهنگ و تمدن اروپا زمینه را برای تقلید از مثنی آنان فراهم آورد که از جمله عناصر آن، نظام تعلیم و تربیت بود. همه کسانی که در پی اروپایی شدن ایرانیان بودند، تأسیس مدرسه به سبک اروپایی را پی گرفتند. تجدد طلبی و هویت‌جویی ایرانیان نیز از سویی با تشکیل نظام اداری و از سویی با حفظ استقلال در برابر نفوذ و دخالت بیگانگان همراه بود. این هر دو موضوع اقتضائاتی داشتند که تصور می‌شد از طریق گسترش سواد عمومی و تربیت جدید حاصل می‌شود. به همین علت بود که هم شیفتگان غرب و هم استقلال‌طلبان سنت جوی علاقه‌مند به هویت خودی در تأسیس مدارس جدید همصدا شدند و مسئولیت امر تربیت را از حکومت خواهان گشتند. با وجود این، فقط یک گروه آنان در پی بازسازی فرهنگ و بازتولید پیشرفتهای غرب متناسب با مسائل خودی بودند و در پی آن بودند تا حرکتی از درون منجر به تحولی در برون شود.

اقدام حکومت به گسترش تعلیم و تربیت، با هدفهایی پیگیری می‌شد که نظارت و هدایت و تدبیر امور را الزامی می‌کرد. حکومت انحصارطلب وقتی که از قدرت تربیت با خبر شد، هرگز نخواست این قابلیت را فروگذارد و همین امر زمینه تنظیم نظام متمرکز تربیتی را در ایران

فراهم کرد. در محور نظام تربیتی، برنامه‌ریزی درسی قرار دارد که محتوای آن را تدارک می‌کند و به تحقق یافتن خواست حاکمان در تولید انسان مورد نظر کمک می‌رساند. حمایت حکومت از برنامه‌ریزی درسی به منظور تولید برنامه‌های مورد نظر با ایده عدالت طلبی و وحدت آغاز شد و طی سالهای بعد قوت گرفت.

طی دوره پدیدایی آموزش رسمی در ایران، برنامه‌ریزی درسی نیز کم کم ظهور رسمی یافت و به شکل جدی ایفای نقش نمود. برنامه‌ریزی درسی در ایران با «فعالیت برنامه‌ریزی درسی» آغاز شد؛ با «جذب دانش و کسب تجربه» به حیات خود ادامه داد؛ در ساختار رسمی سازمان اداری، برای عمل خود «ساختار» خاصی را پدید آورد و به نیت بهسازی عمل و پاسخگویی به نیازهای رو به تزاید، به «تربیت افراد دارای صلاحیت» پرداخت. بنابراین، ایرانیان پس از آنکه با نظامهای نوین آموزشی آشنا شدند و در صدد بر آمدند تا از آن بهره‌مند شوند، برنامه‌ریزی درسی را با «عمل» آغاز کردند، با «ایجاد ساختار و انتقال دانش» آن را ادامه دادند و با «تربیت متخصص و توسعه منابع انسانی» به آن استحکام بخشیدند؛ و به نظر می‌رسد با «تولید دانش»، هویت آن را رقم زنند. این پنج واقعیت را می‌توان دوره‌های تحول برنامه‌ریزی درسی در ایران قلمداد کرد که دامنه زمانی و نام^۱ آنها بدین شرح است:

- دوره آشنایی: اطلاع ایرانیان از نظام آموزشی اروپا و برنامه‌ریزی درسی آن از ۱۲۳۰ تا ۱۲۹۰ ش
- دوره عملگرایی: اقدام به برنامه‌ریزی درسی بدون دسترسی به دانش لازم از ۱۲۹۰ تا ۱۳۴۰ ش
- دوره تکوین هویت علمی: ایجاد نظام برنامه‌ریزی درسی و انتقال دانش از ۱۳۴۰ تا ۱۳۶۵ ش
- دوره تحکیم پایه‌های هویتی: تربیت متخصص و توسعه خدمات علمی از ۱۳۶۵ تا ۱۳۸۵ ش
- دوره نقش آفرینی: تولید دانش از ۱۳۸۵ به بعد

دوره آشنایی: اطلاع ایرانیان از نظام آموزشی اروپا و برنامه‌ریزی درسی آن (۱۲۳۰ تا ۱۲۹۰ ش.)

مدرسه و آموزش در ایران سابقه‌ای بلند و تجربه تغییراتی فراوان دارد (سلطان زاده، ۱۳۶۴). تغییرات آموزش را بیشتر باید از زاویه تغییر نیازهای اجتماعی و فردی نظاره کرد؛ که خود در تعامل با انباشت تجربه بشری (دانش) و حاکمیت ظاهر می‌گردند. آموزش جدید در ایران در

۱. در تعیین نام دوره‌ها از راهنمایی خردمندانه آقای دکتر مهرمحمدی برخوردار بوده‌ام که مراتب سپاس خود را تقدیم ایشان می‌کنم.

حدود دویست سال پیش شکل گرفت (وزارت معارف، ۱۳۰۶). در شکل‌گیری آموزش جدید، آشنایی ایرانیان با اروپا و حرکت انقلاب مشروطه نقش اساسی ایفا کرده است. ایرانیان از طریق سفرهای پادشاهان و اعزام دانشجو به اروپا و همچنین ورود هیئتهای مذهبی مسیحی (مسیونرها) به ایران با فرهنگ و اقتصاد اروپا آشنا شدند. هیئتهای مذهبی اروپایی مدارس را در ایران تاسیس کردند که دارای برنامه‌های منظم و از قبل تعیین شده بودند (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴).

شکل‌گیری نظام جدید تعلیم و تربیت ایران با اندیشه کسانی آمیخته است که از جمله بازیگران اصلی حکومت قاجار بوده‌اند. تاسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ ش (۱۸۵۱ م) به عنوان سنگ بنای اصلاح آموزشی مورد نظر امیرکبیر و نخستین موسسه آموزشی به سبک اروپایی، که دولت بانی آن بود، از جمله رویدادهای مهم اثرگذار محسوب می‌شود. هدفهای آموزشی دارالفنون با آنچه امیرکبیر برای افزایش اقتدار حکومت مرکزی دنبال می‌کرد، سازگار بود. گرچه امیرکبیر پیش از تاسیس دارالفنون از کار برکنار شد و به همین علت افکار او در ادامه کار دارالفنون نقش اساسی نداشت، اما اداره دارالفنون از جمله پستهای مهم شمرده می‌شد که دربار قاجار به افراد معتمد می‌سپرد و این افراد در شکل‌دهی به نظام آموزشی جدید در ایران نقش داشته‌اند. علی قلی میرزا اعتضادالسلطنه که از آذر ۱۲۳۶ ش تا هنگام درگذشتش به سال ۱۲۵۹ ش ریاست دارالفنون را بر عهده داشت از جمله این بازیگران عرصه آموزش در ایران است. او در سال ۱۲۳۷ ش با انتشار «بیانیه اهداف» که هدفهای دولت را در ارتباط با دارالفنون (به طور گسترده‌تر تعلیم و تربیت) آشکار می‌کند، به نوع نگاه خود به آموزش می‌پردازد (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴). بند اول این بیانیه چنین است:

اسباب ترقی هر دولت در اول انتشار علوم مفیده و صنایع بدیعه بوده است، (لذا اعلیحضرت) چنان خواستند که علوم و صنایع متداوله دول اروپا که حقیقتاً بیشتر آنها در ازمنه سابقه ایران بوده و از جهت عدم اعتنا و اهتمام ملوک و سلاطین رفته رفته منسوخ شده و از میان رفته باز در مقام اصلی و جای حقیقی خود دایر و منتشر گردد...

اعتضادالسلطنه در پی آن بود که شرایط کسب مناصب دولتی را با تحصیلات بیامیزد و همین انگیزه منجر به تاسیس شعب دارالفنون در شهرهای دیگر شد. در ادامه این نگرش به آموزش، افکار و افعال میرزا حسین خان سپهسالار، به خصوص در فاصله ۱۲۳۷ تا ۱۲۴۹ ش،

حائز توجه است. او از سویی «ضعف ایران را سبب مداخله بیگانگان» می‌دانست و از سویی دیگر راه اصلاح را در تربیت «مردان با تجربه و دارای دانش کاربردی» جستجو می‌کرد که «به سبک اروپایی آموزش دیده باشند» (آدمیت، ۱۳۴۰). او بر این اساس شاه را برای سفر به اروپا تشویق می‌کرد و معتقد بود که سفر شاه به اروپا «به اعلیحضرت این توان را خواهد بخشید که کشور را در مسیر ترقی اروپا هدایت کنند» (میرزا حسین خان، ۱۲۵۱).

میرزا ملکم خان نیز از جمله کسانی است که با فعالیتهای گسترده خود در دوره‌ای چهل ساله (از ۱۲۲۹ تا ۱۲۶۹ ش) نقشی جدی بر شکل‌گیری آموزش جدید در ایران داشته است. او طرفدار آموزش اروپایی بود و بر همین اساس در سال ۱۲۳۶ ش به ارائه طرح مورد نظر خود برای اصلاح آموزشی اقدام کرد (ملکم خان، ۱۳۲۷). طرح وی برای تشکیل یک نظام آموزشی، که در «کتابچه غیبی» معرفی شده، دارای سه سطح است: ابتدایی (تربیه)، متوسطه (فضلیه) و عالی (عالیه). او در طرح پیشنهادی خود نوع دروس هر سطح را مشخص کرده بود و مسئولیت «استقرار عمومی آن در همه ایالتها و تعیین برنامه آموزشی» آن را به وزارت معارف وا گذاشته بود. بدین ترتیب نظامی برای آموزش پیشنهاد می‌کرد که اولاً متولی آن دولت بود و ثانیاً جایگزین نظام سنتی می‌شد.

در این دوره برخی با نگاهی متفاوت به نقش آموزش، گسترش آن را درخواست می‌کردند که میرزا یوسف خان مستشارالدوله از جمله آنان است. وی رابطه علت و معلولی سواد عمومی و قابلیت برقراری حکومت مشروطه در ایران را مورد تأکید قرار می‌داد و در سال ۱۲۵۰ ش با انتشار رساله «یک کلمه» (یعنی قانون) این رابطه را آشکار ساخت و این اعتقاد را مطرح کرد که «ترقی و تمدن به هیچ وجه با اسلام و شریعت، ناسازگار نیستند».

ابوطالب بهبهانی در سال ۱۲۵۶ ش به انتشار «منهاج‌العلی» اقدام کرد که علاوه بر شرح نیاز ایرانیان به پذیرش قانونی از نوع اروپایی و آموزش صاحب منصبان، به ارائه طرح کلی یک نظام آموزش ملی و همگانی اقدام کرده است که شامل مدارس ابتدایی (مدرسه مبتدی)، علمی (مدرسه علوم) و پیشرفته (مدرسه اعلی) بود. وی مواد درسی هر یک از سطوح تحصیلی را نیز معرفی کرده و اعتقاد داشت که برای نظارت بر نظام آموزش ملی، تأسیس وزارت علوم لازم است.

حاج زین العابدین مراغه‌ای با انتشار «سیاحتنامه ابراهیم بیگ» (۱۲۷۳ ش) به شرحی از مشکلات ایران می‌پردازد و به این نتیجه می‌رسد که برای پیشرفت باید به «تاسیس مدارس اقدام شود و قانون اساسی تدوین و اعلام گردد». از نظر مراغه‌ای، آموزش پیش شرط برقراری حکومت قانون و پیش درآمد توانمندی و استقلال ایران در برابر اروپاست: «نخستین اسباب این دفاع، علم و بصیرت است» (مراغه‌ای، ۱۳۶۴: ۳۵۹).

عبدالرحیم طالبوف با انتشار کتاب «احمد» در سال ۱۲۷۳ ش به اصلاح آموزشی و نقش آن در توانمندی مجدد و نوزایی ایران پرداخته است. طالبوف نیز آموزش را پیش شرط لازم برای اصلاح قانون می‌داندست و قانون را عامل سعادت: «هر جا قانون نیست، سعادت و برکات نیست» (طالبوف، ۱۳۴۶ ش ج ۲: ۸۷). طالبوف اعتقاد داشت که آموزش جدید به سبک اروپایی، موثرترین وسیله رشد اهالی (ملت) است. وی برای این شکل از آموزش برنامه خاصی را پیشنهاد کرده است که متأثر از نوع آموزش آن زمان اروپا بود.

میرزا حسن رشديه با تاسیس مدارس رشديه از سال ۱۲۶۲ ش نقشی بارز در شکل‌گیری نظام نوین آموزشی در ایران ایفا کرده است. میرزا حسن که در مدرسه تربیت معلم فرانسویان بیروت تحصیل کرده بود به هنگام بازگشت به ایران با مدارس رشديه استانبول آشنا شد و نخستین مدرسه را در ایروان (روسیه) برای ایرانیان تاسیس کرد (۱۲۶۲ ش) و در سال ۱۲۶۶ ش به درخواست ناصرالدین شاه به تهران آمد اما چون موفق به تاسیس مدرسه نشد به تبریز عزیمت کرد و در سال ۱۲۶۷ ش نخستین مدرسه رشديه را در آن شهر بنا نهاد (رشديه، ۱۳۶۲ ش). گرچه مدرسه رشديه با استقبال مردم مواجه شد، اما مخالفت علما و طلاب مدارس قدیم شرایط سختی را پدید آورد و حتی چند نوبت مدرسه تعطیل گردید. با وجود این میرزا حسن ناامید نشد و سرانجام با حمایت امین الدوله (صدراعظم) در سال ۱۲۷۶ ش (بهمن ماه) مدرسه رشديه تهران گشایش یافت (رشديه، ۱۳۶۲ ش و محبوبی اردکانی ۱۳۵۴ ش). مدارس رشديه نقطه عطفی در جنبش اصلاح آموزشی در ایران محسوب می‌شوند. میرزا حسن رشديه در پی آن بود تا با تاسیس مدارس رشديه به معرفی روشهای جدید آموزش خواندن و نوشتن بپردازد و با بیسوادی مبارزه کند. این مدارس بر آموزش ابتدایی همگانی تاکید داشتند و برنامه آموزشی آنها از برنامه آموزشی مدارس سنتی و آموزش زبانهای اروپایی و علوم ترکیب شده بود (رینگر، ۱۷۸: ۱۳۸۱ ش). در این مدرسه برنامه درسی شامل فارسی (خواندن و نوشتن)، قرآن، فقه،

شریعت، ریاضی، بدیع و معانی بیان، زبان و ادبیات عرب، روسی، فرانسه، طراحی و خوشنویسی (خطاطی) بود (رشدیه ۶۷: ۱۳۶۲ ش).

این گونه افکار و نظریات در حالی مطرح می‌شد که ارائه کنندگان آنها وجود وزارت علوم را مورد تاکید قرار می‌دادند و با انگیزه‌های متفاوت تمرکز در نظام تربیتی را توصیه می‌نمودند. این وزارتخانه که از سال ۱۲۳۴ تأسیس شده بود، طی دوره فعالیت خود تلاش کرد تا بر امور آموزشی نظارت نماید و برای بهبود آن برنامه‌ریزی کند. گرچه قدرت این وزارتخانه تا زمان تصویب قانون اساسی مشروطه بسیار اندک بود و نقش جدی در امور آموزشی کشور نداشت، اما این وزارتخانه از سال ۱۲۳۸ اعزام دانشجو به فرانسه و از سال ۱۲۵۲ تأسیس مدارس جدید را آغاز کرد و به صدور مجوز تأسیس مدارس خارجی، که از سال ۱۳۱۵ آغاز شده بود، ادامه داد. در عین حال، تأسیس «انجمن معارف» توسط صدراعظم میرزا علیخان امین‌الدوله، در سال ۱۲۷۷ از جمله اتفاقات مهم این دوره است. در این انجمن برخی از مؤسسان مدارس جدید و برخی از دانش‌آموختگان برجسته مدرسه دارالفنون و تحصیل‌کردگان خارج از کشور عضویت داشتند. انجمن معارف هم دارای جایگاه علمی بالایی بود و هم اعضای آن عضو نهادهای قدرت بودند. به همین دلیل، این انجمن توانست منشاء اقداماتی اساسی در آموزش و پرورش کشور و به خصوص شکل‌گیری نظام برنامه‌ریزی درسی ایران باشد. گرچه اقدام انجمن به تأسیس مدارس جدید و تدارک شرایط برای حمایت مالی از آنها، حائز توجه است، اما تالیف کتب درسی نو توسط انجمن را می‌توان نخستین اقدام برای برنامه‌ریزی درسی در ایران قلمداد کرد. از جمله کتابهای تالیفی این انجمن، «کتاب علی» (به مناسبت اسم صدراعظم که مؤسس انجمن بود) در اخلاق و اصول و فروع دین توسط حاج میرزا یحیی دولت‌آبادی، کتاب «تعلیم اطفال» در الفبا و قرائت فارسی تالیف مفتاح‌الملک و کتاب «تاریخ مختصر ایران» تالیف محمدعلی فروغی را می‌توان نام برد که به عنوان کتاب درسی تهیه و منتشر شدند و استفاده از آنها در مدارس ایران معمول شد (دولت آبادی، ۱۳۳۶). گرچه سابقه انتشار کتاب درسی در ایران به اوایل شکل‌گیری مدرسه دارالفنون با می‌گردد؛ اما این اقدام از طریق ترجمه کتابهای درسی مورد استفاده دانش‌آموز انجام می‌شد و هدف آن تسهیل امر یادگیری بوده است.

انجمن معارف از سال ۱۲۷۸ به انتشار روزنامه معارف نیز همت گماشت و این روزنامه در کنار روزنامه «تربیت» قرار داد که از سال ۱۲۷۶ منتشر می‌شد و مسئول آن محمد حسین

فروغی (ذکاء الملک) بود. انجمن معارف به دلیل تلاش برای ترویج مدارس جدید، مورد غضب گروههای مختلف بود که برخی از آنها در دربار نفوذی جدی داشتند. اینان توانستند به گونه‌ای عمل نمایند که مظفرالدین شاه برای محدود کردن فعالیتها و کنترل اقدامات انجمن، ریاست انجمن را از وظایف خاص خود قلمداد کند و اقدامات انجمن را محدود سازد (یغمایی، ۱۳۷۵: ۳۵). بدین ترتیب، امین‌السلطان در مقام صدراعظم به واقع برای حذف انجمن معارف ولی در ظاهر به بهانه «رسیدگی به وضع مدرسه‌های موجود و ایجاد مدارس جدید» دستور داد تا شورایی به نام «شورای عالی معارف» با شرکت بیست و چهار تن از سال ۱۲۸۱ (روز سه‌شنبه ۲۵ شعبان ۱۳۱۹ ق.) شروع به کار کند (دولت آبادی، ۱۳۳۶).

همزمان با اندیشه ورزیها پیرامون آموزش و پرورش، روشنفکران و علما در تلاش بودند تا شاه را به محدود کردن قدرت و تن سپردن به قانون وا دارند. نهضت مشروطه که در پی اصلاح وضع اجتماعی بود توانست با ایجاد اتحاد بین اقشار ملت به برخی از درخواستهای خود دست یابد. انقلاب مشروطه و الزام مظفرالدین شاه به صدور فرمان مشروطیت در مرداد ماه ۱۲۸۵ و گشایش مجلس شورای ملی و تصویب قانون اساسی مشروطه در ۵۱ ماده و تأیید آن توسط شاه و ولیعهد، وضع متفاوتی را برای آموزش و پرورش پدید آورد. به خصوص متمم قانون اساسی (۱۰۷ ماده) که در مهرماه ۱۲۸۶ به تصویب مجلس و امضای محمدعلی شاه رسید، حائز اهمیت است که «آموزش و پرورش مجانی و همگانی» را برای عموم ملت مطرح می‌کرد (آوری، ۱۳۸۲). توفیق مشروطه‌خواهان در الزام مظفرالدین شاه قاجار به صدور فرمان مشروطیت بر توسعه آموزش و پرورش اثر جدی گذاشت، زیرا مشروطه‌خواهان بر این باور بودند که از طریق افزایش سواد عمومی می‌توانند حق‌طلبی مردم را افزایش و به تبع آن خودکامگی حکومت را کاهش دهند. به همین دلیل در قانون اساسی مشروطه و متمم آن، اصولی به آموزش و پرورش اختصاص یافت که مسئولیت دولت را در قبال تعلیم و تربیت آشکار می‌کرد.

قانون اساسی مشروطه و متمم آن، آموزش را اجباری و همگانی اعلام کرد و از «تاسیس مدارس به مخارج دولتی و ملتی و تحصیل اجباری مطابق قانون وزارت علوم و معارف» سخن به میان آورد (ثواب، ۱۳۶۹). وزارت معارف که پس از تصویب قانون اساسی مشروطه جانی تازه گرفته بود و خود را عهده‌دار نظارت بر همه فعالیتهای آموزشی کشور می‌دانست، در سال

۱۲۸۸ ش «اولین دستور تعلیمات شش ساله مدارس ابتدایی و سه ساله مدارس متوسطه» را از تصویب گذراند (مجله تعلیم و تربیت، ۱۳۱۳). کار جدی‌تر و موثرتر وزارت معارف، دو سال بعد (۱۲۹۰ ش) صورت گرفت که قانون اساسی معارف^۱ را تصویب کرد (دایره آمار، ۱۳۱۷).

در زمان صدور فرمان مشروطیت، در تهران چهارده مدرسه جدید فعالیت داشته‌اند و براساس گزارش وزارت فرهنگ، در سال ۱۲۹۱ تعداد مدارس تهران ۱۲۳ باب با ۱۰۵۳۱ شاگرد بوده است؛ که حدود ده درصد کودکان واجد شرایط سنین ۷-۱۳ سال بوده‌اند (صدیق، ۱۳۴۹). وزارت فرهنگ که قانون اداری آن در سال ۱۲۸۹ به تصویب مجلس شورای ملی رسید، در سال ۱۲۹۰ به تصویب «قانون اساسی معارف» اقدام کرد و قانونی را برای اعزام سی نفر دانشجوی به اروپا تصویب نمود که ۱۵ نفر آنان می‌بایست در رشته «آموزش و پرورش» و بقیه در رشته نظام و کشاورزی تحصیل نمایند (صدیق، ۱۳۴۹: ۳۶۶). عیسی صدیق و علی اکبر سیاسی از جمله کسانی بودند که براساس همین قانون اعزام و تحصیل کرده‌اند (صدیق، ۱۳۴۰) و در تاسیس نهادهای آموزش نوین ایران نقش بارزی ایفا کردند.

دانش‌آموختگان دارالفنون، که طی حدود شصت سال فعالیت این نهاد آموزشی شمار آنها به بیش از یک‌هزار و پانصد نفر می‌رسید و اغلب آنها از خانواده‌های مهم و متنفذ زمان خود بودند، نقش اصلی را در جریانات و تعلیم و تربیت و از جمله برنامه‌ریزی درسی این دوره بازی کردند. اینان از سویی با فرهنگ و تمدن اروپا (غرب) آشنا شده بودند و از سوی دیگر از حرمت و منزلت بالایی در افکار عمومی برخوردار بودند. حضور این افراد در مناصب اداری حکومت و اعمال نظر آنان در تصمیمات گوناگون از سویی و از ایفای نقش معلمی از سوی دیگر، نشان می‌دهد که شکل‌گیری نظام نوین آموزشی ایران تا چه حد متأثر از افکار اروپایی بوده است.

دوره عملگرایی: اقدام به برنامه‌ریزی درسی بدون در اختیار داشتن دانش مورد نیاز (از ۱۲۹۰ تا ۱۳۴۰ ش.)

گرچه تاسیس مدرسه دارالفنون بر پایه اندیشه امیرکبیر در سال ۱۲۳۰ نخستین اقدام دولت در عرصه تعلیم و تربیت عمومی محسوب می‌شود و به نوعی پذیرش مسئولیت امر را از سوی دولت نشان می‌دهد، اما آنچه بر مؤسس این مدرسه گذشت، همان بود که دولت انتظار داشت

بر مسئولیت خود نیز وارد آید. به همین علت تلاش شد تا دارالفنون با حفظ ظواهر، مکانی دیگر برای تحصیل درباریان و شاهزادگان گردد و بدین ترتیب مکان آموزش شاهزادگان تغییر کرد و کسب صلاحیت آنان با شرایط روز هماهنگ شد. با وجود این، حکومت کم و بیش با نقش تعلیم و تربیت آشنا شده بود و اصرار تحصیل کردگان ذی نفوذ در تصمیمات حکومتی، سبب شد تا به برخی از اقدامات برای ایفای نقش در عرصه آموزش و پرورش روی آورد. از جمله این اقدامات تأسیس وزارت معارف طی نیم قرن فعالیت خود علاوه بر کسب تجربه اداره امور، ساختار اداری خود را شکل داد و به تصویب قوانینی پرداخت که عمده‌ترین آنها قانون اساسی معارف و سرآغاز این دوره محسوب می‌شود. قانون اساسی معارف، تعلیمات ابتدایی را برای تمام ایرانیان اجباری اعلام کرد و هر ایرانی مکلف شد فرزند خود را از ۷ سالگی به تحصیل ابتدایی بگمارد (دایره آمار، ۱۳۱۷). تنظیم و تصویب قانون اساسی معارف، سرآغاز تمرکزگرایی در نظام آموزشی و شروع برنامه‌ریزی درسی متمرکز (ملی) در ایران است. ماده دوم این قانون به موضوع تولید برنامه درسی توجه دارد و می‌گوید: «پروگرام مدارس و مکاتب از طرف وزارت معارف معین می‌گردد» و در ماده شانزدهم که متوجه اجرای برنامه درسی است بیان می‌کند که: «هر یک از مکاتب و مدارس چهارگانه (مکاتب ابتدایی دهکده، مکاتب ابتدایی بلدی، مدارس متوسطه و مدارس عالی) پروگرام مخصوص قانونی خواهد داشت و وزارت معارف مسئول اجرای آن پروگرام‌هاست» (قانون اساسی معارف، ۱۲۹۰).

پس از تصویب قانون اساسی معارف، وزارت معارف به شکلی فعال‌تر به کار تنظیم امور آموزش ایران پرداخت و تحت عناوین گوناگون چندین نوبت به تغییر برنامه آموزش رسمی اقدام کرد. این وزارتخانه که در این دوره قوانین متفاوت برای تدارک سازمان و برنامه کلی مدارس ابتدایی و متوسطه تصویب کرد، به شکلهای گوناگون مدارس را به تبعیت از قوانین مصوب تشویق می‌نمود. گرچه قدرت حکومت مرکزی به حدی نبود که وزارت معارف آن بتواند مدارس را مجبور به اطاعت کند، اما تعداد محدود مدارس جدید نیز در اختیار مدیران و مؤسسانی بود که خود در جوارح حکومت نقش اساسی داشتند؛ که از سویی صلاحیت آنها مورد تردید نبود و از سوی دیگر از چنان نفوذی برخوردار بودند که امکان نظارت بر آنها را بسیار مشکل می‌ساخت.

این دوره با دو رویداد مهم آمیخته است: اول وقوع جنگ جهانی اول (۱۲۹۷-۱۲۹۲) و دوم کودتای سوم اسفندماه ۱۲۹۹ رضاخان و بر سر کار آمدن سیدضیاء به عنوان صدر اعظم. گرچه ایران در جنگ جهانی اول اعلام بی‌طرفی کرد، ولی ضعف بنیه نظامی دولت به همراه بی‌لیاقتی سردمداران حکومت باعث شد دولتهای روسیه و انگلیس با هم متحد شوند و با اشغال ایران به جنگ عثمانی، که هم پیمان آلمان بود، برآیند. این موضوع خسارتها و صدمات بسیار بر ایران وارد کرد. کودتای رضاخان نیز ظاهراً ریشه در همین بی‌لیاقتی حاکمان داشت که وی را واداشت تا از پیگیری موضوع حضور لشکریان بلشویک در شمال ایران دست بردارد و به تهران وارد شود و با نیروی نظامی خود صدر اعظم را عزل و فرد مورد نظر خود را به قدرت بنشانند و برای خود لقب سردار سپه را برگزیند و مهیای حکومت گردد.

رضاخان سردار سپه خیلی زود به ریاست دولت رسید (۱۳۰۲) و ضمن سرکوب عشایر و خلع سلاح آنان و ایجاد امنیت و تثبیت قدرت، دست نیاز به سوی مستشاران آمریکایی دراز کرد و از آنان برای اصلاح وضع مالی ایران کمک خواست. او که در آذر ماه ۱۳۰۴ با تصویب مجلس مؤسسان به پادشاهی موروثی ایران دست یافت، طی دوره حکومت خود با نیت متفاوت به توسعه آموزش و پرورش اقدام کرد و تولید حکومت بر تعلیم و تربیت را مستحکم نمود.

بنای حکومت رضاشاه با تجدد، تمرکز و ملی‌گرایی آمیخته بود، به گونه‌ای که می‌توان تجدد را هدف، تمرکز را روش و ملی‌گرایی را ایدئولوژی یا مرام او قلمداد کرد (کرونین، ۱۳۸۳: ۲۰۱). میل رضاشاه به تسلط و نظارت بر همه چیز و تلاش او برای ایجاد یک سیستم میهن پرستی به جای ارزشهای دینی، موضوعاتی بودند که به شدت بر نظام آموزشی نوین تاثیر نهادند و شکل‌گیری نظام متمرکز را در پی داشتند. نظام متمرکز آموزشی برای رضاشاه هر دو هدف مورد نظر را تامین می‌کرد: او از سویی در پی محدود کردن قدرت متولیان آموزش در جامعه سنتی ایران یعنی روحانیون بود و از سوی دیگر القای ارزشهای خاص را دنبال می‌نمود؛ که در شعار «خدا، شاه، میهن» ظهور یافته بود و بر فضیلت اطاعت مدنی، انضباط و اخلاق تاکید می‌کرد. او برای تحقق بخشیدن به اهداف خود، گسترش آموزش و پرورش نوین را در دستور کار قرار داد و ابتدا با زمینه‌سازی و ترغیب برای ثبت نام در این مدارس و بعد با محدود کردن مدارس سنتی کار خود را دنبال کرد. تاسیس سازمان پیشاهنگی (۱۳۰۴)، کاهش یک سال از

خدمت اجباری نظام برای دانش‌آموختگان دبیرستانها (۱۳۰۵)، فرمان تحصیل رایگان در مدارس جدید (۱۳۰۶)، دستور به فارسی شدن زبان آموزش در تمام مدارس؛ حتی مدارس خارجی (۱۳۰۶)، چاپ کتابهای درسی و توزیع رایگان در بین دانش‌آموزان نیازمند (۱۳۰۷)، اعمال برنامه‌های درسی یکپارچه در مدارس (۱۳۰۷) و تاسیس مدارس عشایری (۱۳۰۹) از جمله فعالیتهای ترغیب‌کننده رضاشاه برای گرایش بیشتر جوانان به مدارس جدید محسوب می‌شوند. در عین حال، او که از ۱۳۰۳ اقدام برای زیر نظارت دولت قرارداد مکتب خانه‌ها را آغاز کرده بود، از سال ۱۳۱۰ با تاسیس مدرسه سپهسالار سعی کرد مراکز رقیب برای حوزه‌های علمیه سستی پدید آورد و در سال ۱۳۱۳ برنامه درسی برای مدارس علمیه معرفی نماید (شاهرخ اخوی، ۱۹۸۰: ۱۸۷).

همزمان با پایان جنگ جهانی اول در سال ۱۲۹۷ دارالمعلمین مرکزی (و دارالمعلمیات) در تهران تاسیس شد تا به عنوان نخستین موسسه به تربیت معلم برای فعالیت در دبستانها و دبیرستانها اقدام کند و امکان توسعه نظام آموزشی را فراهم نماید (نفیسی، ۱۳۱۳). این مرکز دارای دو کلاس بود که یکی ابتدایی و دومی عالی محسوب می‌شد. در کلاس ابتدایی، آموزگار و در کلاس عالی، دبیر تربیت می‌شد. دارالمعلمین مرکزی در سال ۱۳۰۰ به دلیل توسعه مدارس متوسطه و نیاز به دبیرانی تواناتر و متخصص در دروس خاص، به دارالمعلمین عالی تبدیل شد. در این مؤسسه تا سال ۱۳۱۱ علوم تربیتی تدریس نمی‌شد، لیکن بنابر اساسنامه‌ای که به تصویب وزارت معارف رسید، از این زمان شش ماده زیر هر یک دو ساعت در هفته پیش‌بینی و تدریس شد و مقرر گردید به کسانی که علاوه بر دروس رشته تخصصی (علوم یا ادبیات)، دروس علوم تربیتی را می‌گذرانند، لیسانس دبیری اعطا شود (صدیق، ۱۳۴۹): ۱. روانشناسی از لحاظ تربیت، ۲. جامعه‌شناسی از لحاظ تربیت، ۳. فلسفه تربیت، ۴. مبانی تعلیمات متوسطه، ۵. اصول تعلیم و تربیت، ۶. تاریخ تربیت. ارائه دروس علوم تربیتی خیلی زود زمینه را برای تاسیس دوره کارشناسی علوم تربیتی فراهم کرد و این دوره در سال ۱۳۱۳ در دانشسرای عالی شروع به کار کرد و دانشجو پذیرش نمود.

در سال ۱۳۰۰ قانون «شورای عالی فرهنگ» به تصویب مجلس رسید و در همین سال بود که «تالیف کتب درسی ممتاز برای تمام دبستانهای مملکت با اسلوب واحد توسط نویسندگان عالیقدر» در دستور کار وزارت فرهنگ قرار گرفت؛ تا این کتب «توسط وزارت فرهنگ طبع و

به بهای ارزان در تمام کشور معمول گردد» (صدیق، ۱۳۴۹). گرچه عنایت وزارت فرهنگ به تولید و انتشار دانش لازم برای تالیف و تولید کتب درسی را می‌توان در فعالیتهایی مثل برگزاری سخنرانی و انتشار نظرات، که از سال ۱۲۹۷ آغاز کرد و تاسیس مجله «اصول تعلیمات» که از ۱۲۹۸ منتشر شد و با نام «مجله آموزش و پرورش» استمرار یافت و هم اکنون با نام «فصلنامه تعلیم و تربیت» ادامه حیات می‌دهد، می‌توان مشاهده کرد؛ اما کتاب خاصی را در این دوره نمی‌توان یافت که با نام «برنامه‌ریزی درسی» منتشر شده باشد و یا در برگرنده محتوایی باشد که به طور مستقیم به این دانش یا حرفه یا عمل برنامه‌ریزی درسی اختصاص یافته باشد. با وجود این، اقدام به برنامه‌ریزی درسی در سطح کلان و سطح خرد توسط افراد نهادهای ذی ربط دیده می‌شود.

توجه وزارت فرهنگ به تالیف کتب توسط «نویسندگان عالیقدر» ناشی از شرایطی بود که در این دوره با بازگشت تحصیل‌کردگان خارج از کشور حاصل شده بود. کاردان (۱۳۸۳) در این زمینه می‌نویسد:

پس از تبدیل دارالمعلمین عالی به دانش سرای عالی، رفته رفته گروهی از دانشجویان اعزامی که در دانشگاههای خارج به ویژه دانشگاههای فرانسه، انگلیس و آلمان دانش آموزش و پرورش آموخته بودند به کشور بازگشتند به جمع استادان علوم تربیتی این نهاد پیوستند. از قدیمی‌ترین آنان می‌توان از شادروانان دکتر علی اکبر سیاسی، دکتر رضازاده شفق، دکتر محمد باقر هوشیار، دکتر غلامحسین صدیقی و دکتر یحیی مهدوی نام برد. در دهه بیست سده چهارده شمسی نیز چند تن دیگر از دانش‌آموختگان دانشگاههای آمریکا به این جمع پیوستند که از قدیمی‌ترین ایشان شادروانان دکتر مهدی جلالی، دکتر علی کنی و دکتر فتح‌الله امیرھوشمند را می‌توان نام برد. این گروه به موازات تدریس، به ترجمه و تالیف کتابهایی در زمینه‌های مختلف دانش آموزش و پرورش مانند روانشناسی پرورشی، سازمان آموزش و پرورش، فلسفه و اصول آموزش و پرورش و تاریخ آموزش و پرورش پرداختند که بیشتر آنها نخستین اثر در زمینه‌های مذکور به شمار می‌رود. این گروه (به استثنای شادروان دکتر هوشیار که در سال ۱۳۳۶ و نابهنگام به درود حیات گفت) تا پایان این مرحله و برخی از آنان تا مدتی پس از آن نیز به تدریس علوم تربیتی در دانشسرای عالی و دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران مشغول بودند.

برنامه تحصیلات ابتدایی در سالهای ۱۳۰۶، ۱۳۱۶، ۱۳۱۹، ۱۳۲۸ و ۱۳۴۲ دستخوش تغییر شد. برنامه تحصیلات متوسطه، که در سال ۱۲۹۲ با طول مدت شش سال به تصویب رسیده بود، در سال ۱۳۱۷ دگرگون شد و نه تنها ساختار آن از ۳+۳ به ۳+۲+۱ تغییر کرد، که مواد درسی آن نیز باز تعریف شد و موادی تازه به آن افزوده گردید. این اقدام در آن زمان با مخالفت‌هایی نیز مواجه بوده است. صدیق، (۱۳۴۹: ۳۷۴) درباره این تغییرات می‌نویسد:

توجه به ذوق و شخصیت محصل از سال ۱۳۱۷ به موجب برنامه جدید از میان رفت و اختیاری که دانشجویان در انتخاب مواد تحصیلی و اخذ شهادت‌نامه‌های گوناگون داشتند، لغو گردید و مواد معینی بین سه سال تحصیلی تقسیم شد و همه محصلین را مقید به خواندن آنها نمود.

همچنین از ۱۳۱۷ طبع یک دوره کتاب درسی برای دبیرستانها آغاز و در حدود هشتاد جلد کتاب ظرف سه سال تالیف، چاپ و توزیع شد. این موضوع از سال ۱۳۲۷ در زمینه برنامه‌های توسعه ایران مطرح و پیگیری شده است که نخستین برنامه هفت ساله توسعه تهیه و به تصویب رسیده است. براساس همین برنامه بود که مستشاران آمریکایی از سال ۱۳۲۹ برای ارائه طرحهای خود در امور فرهنگی، کشاورزی و بهداشتی وارد ایران شدند و در حوزه تعلیم و تربیت نقش ایفا کردند. برنامه دوم توسعه نیز طی سالهای ۴۱-۱۳۳۴ به اجرا درآمد که براساس آن در سال ۱۳۳۴ «اداره مطالعات و برنامه‌ها» در وزارت فرهنگ تشکیل شد تا به «تجدیدنظر در برنامه‌ها و روشهای تعلیم و تربیت» بپردازد.

عنایت حکومت به تعلیم و تربیت در این دوره در رقابت با مهم‌ترین بازیگر این عرصه یعنی معلم ظهور یافته است. معلمان که در تاریخ تعلیم و تربیت ایران از نقشی بی‌بدیل در تدبیر امورات آموزش برخوردار بودند، بر مسندی تکیه زده بودند که حکومت خواهان آن بود. به همین علت، در این دوره تلاش حکومت برای تصرف حوزه قدرت معلم در اقدام به برنامه‌ریزی درسی را می‌توان در سه مرحله شناسایی و تعریف کرد (موسی‌پور و همکاران، ۱۳۸۳) که دو مرحله آن در این دوره اتفاق افتاده است:

- تولید برنامه درسی توسط معلم (مجری)
- تولید برنامه درسی با مشارکت معلم (تعامل برنامه‌ریز - مجری).
- تولید برنامه درسی بدون معلم (توسط برنامه‌ریز).

از زمانی که می‌توان سوابقی برای آموزش در ایران یافت تا اوایل قرن حاضر (شمسی، ۱۳۰۶)، مجری برنامه درسی، یعنی معلم، با هر درکی که از برنامه درسی وجود داشته است؛ تولید کننده برنامه درسی محسوب می‌شده است. او در انتخاب هدفها، محتوا، سازمان، روش، زمان، مکان و ارزشیابی از اختیار کامل برخوردار بوده است. گرچه این معلمان از میان خواص دارای ویژگیهای برجسته انتخاب می‌شدند، و بنابراین فرایند گزینش آنها بسیار مشکل بوده است، اما از زمانی که ردای معلمی به تن می‌کرده‌اند، به تشخیص خود برنامه را تدارک می‌دیده‌اند. در مکتب خانه‌ها، ملای مکتب برای محتوای برنامه درسی خود آزاد بود (شریعتی، بی‌تا). تولید برنامه درسی بر پایه درکی که معلم از توان یادگیرنده داشته و با توجه به هدفهای آموزشی که بیشتر متوجه باسواد کردن دانش‌آموزان بوده است انجام می‌شد. سواد در این دوره به خواندن، نوشتن و حساب کردن محدود می‌شد و هدف از آن رفع حوائج روزمره زندگی بود. به همین دلیل، معلمان بیشتر در پی آن بودند که از محتوایی استفاده کنند که در آینده به کار فرد می‌آمد. روح حاکم بر این دوره، روح مکتبخانه‌ها بود که آزادی و فردیت محور اصلی آن محسوب می‌شود (شریعتی، بی‌تا). البته طی سالها استمرار نظام آموزش مکتب خانه‌ای، موادی از آن مقبولیت بیشتر یافته بود و معلمان هم به آن عنایت می‌کرده و آن را مورد استفاده قرار می‌داده‌اند. این مقدار از وجوه اشتراک منجر به شکل‌گیری هویت نظام آموزشی گذشته شده است.

دوره «تولید برنامه درسی با مشارکت معلم» از سال ۱۳۰۶ ش. آغاز گردیده و تا ۱۳۴۵ ش ادامه یافته است. در این دوره چهار ساله، برنامه درسی را برنامه‌ریز تولید کرده و پس از طی مراحل قانونی، به تایید رسیده و سپس از سوی معلم انتخاب و استفاده شده است. بنابراین، از سویی برنامه‌ریز با عنایت به خواستهای مجری به تدوین برنامه اقدام نموده و از سویی معلم براساس خواستهای برنامه‌ریز به اجرا پرداخته است. به همین علت می‌توان گفت که نوعی تعامل میان برنامه‌ریز و مجری (معلم) وجود داشته است. همچنین، تعامل را می‌توان در شکل پنهان نیز یافت. آراء و اندیشه‌های برنامه‌ریز که در کتاب درسی وارد می‌شدند در اختیار معلم قرار می‌گرفتند و معلم با انتخاب یا عدم انتخاب خود به برنامه‌ریز پیام ارسال می‌کرده است. این شکل از تعامل گاهی با گفتگوی این دو گروه نیز ظهور می‌یافته است. این دوره با آزادی مشروط معلم برای انتخاب برنامه درسی همراه بود. در این دوره معلمان موظف بودند از میان

کتابهایی که دارای ویژگیهای خاصی بودند، محتوای آموزشی خود را برگزینند و یا برنامه درس خود را به نحوی تهیه کنند که با ضوابط تعیین شده همخوان باشد. دوره انتخاب مقید از سال ۱۳۰۶ ش آغاز گردید که برای اولین بار وزارت معارف برنامه ساعات هفتگی دروس مدارس را با عنوان «دستور تعلیمات شش ساله ابتدایی مدارس» تهیه و تصویب کرد (وزارت معارف، ۱۳۰۸). در سال ۱۳۰۷، وزیر فرهنگ (اعتمادالدوله) به فکر تهیه کتابهای دبستانی افتاد و نخستین بار در سال ۱۳۰۸ کتابهای وزارتی انتشار یافت (ریاحی، ۱۳۴۲). این کتابها گرچه استفاده فراوان یافتند، اما معلمین ملزم به استفاده از آنها نشدند. به همین دلیل در کنار آنها کتابهای دیگری نیز کم و بیش مورد استفاده قرار گرفتند. تا اینکه در سال ۱۳۱۶ ش «برنامه تحصیلات ابتدایی» تغییر کرد و در برنامه تازه رئوس مطالب هر یک از دروس مشخص گردید (وزارت فرهنگ، ۱۳۱۷). شورای عالی فرهنگ مقرر کرد فقط کتابهایی در مدارس مورد استفاده قرار گیرند که رئوس مطالب تعیین شده در آنها رعایت شده است. بسیاری از معلمین و مولفین در صدد برآمدند تا براساس فهرست رئوس مطالب اعلام شده کتابهایی را تهیه و به بازار عرضه کنند. در این دوره کتابهای متعددی فراهم شد و به چاپ رسید، به طوری که گاهی برای یک درس هفت عنوان کتاب یافت می‌شد (مجیدی، ۱۳۶۴).

فعالیت شدید جهت نگارش کتاب درسی و زیاد شدن تعداد کتابهای مربوط به یک درس، وزارت فرهنگ را بر آن داشت تا بر کار تالیف، نظارت دقیق‌تر نماید، همین بود که اداره‌ای در وزارتخانه به وجود آمد که وظیفه‌اش «تطبیق کتابهای نوشته شده، با فهرست رئوس مطالب شورای عالی فرهنگ» بود. کتابهای منطبق با رئوس مطالب مهر تایید دریافت می‌کردند (ریاحی، ۱۳۴۲) و از این پس معلمان ملزم به استفاده از کتابهای تایید شده بودند.

این دوره رقابت شدیدی را بین معلمان و مولفان برای تهیه و انتشار کتاب درسی به وجود آورد. جنب و جوش معلمان برای تهیه کتاب در این دوره و تهیه کتابهای متعدد نیازمند تامل جدی است. این آزادی برای تدوین برنامه درسی و تالیف و نشر تا سال ۱۳۳۴ ش. به طور قانونی ادامه یافت. در سال ۱۳۳۴ ش. «اداره مطالعات و برنامه‌ها» در وزارت فرهنگ تشکیل شد. هفت این اداره «ابجاد فرصت برای مطالعه و تحقیق درباره هدفها و تجدید نظر در برنامه‌ها و روشهای تعلیم و تربیت» بود. این اداره از سال ۱۳۳۵ به بعد کار تالیف کتاب را به منظور

ارائه کتابهایی نمونه جهت مولفان آزاد آغاز کرد و توانست تا سال ۱۳۴۲ ش. چندین کتاب را آماده چاپ نماید (نائینی، ۱۳۶۲).

وزارت فرهنگ در سال ۱۳۴۱ ش. براساس تصویب‌نامه هیات وزیران، تالیف و نشر کتابهای درسی را بر عهده گرفت و در اجرای ماده ۴ این تصویب‌نامه، «سازمان کتابهای درسی ایران» تاسیس شد (مجیدی، ۱۳۶۴). وظیفه این سازمان «تالیف و تهیه کتابهای درسی، تدوین کتابهای تکمیلی، تصویب و تنقیح و تکمیل کتابهایی که از طرف مولفان آزاد به عنوان کتاب درسی و تکمیلی تهیه می‌شد و پرداخت حق تالیف به مولفین» بود (خواجه نصیر طوسی، ۱۳۵۱).

دوره برنامه‌ریزی متعامل عملاً تا سال ۱۳۴۵ ش. ادامه یافت. در سال ۱۳۴۵ ش. و در پی تغییر در نظام آموزش و پرورش کشور، انحصار تالیف کتاب به سازمان کتابهای درسی ایران واگذار گردید و کتابهای یک دست از سال تحصیلی ۴۶-۱۳۴۵ وارد نظام آموزشی شدند و به طور متوالی تا سال ۵۷-۱۳۵۶ تمام دوره آموزش قبل از دانشگاه (ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان) را پوشش دادند. دوره برنامه‌ریزی متعامل، از جانب برخی نویسندگان به دوره «آشفته» ملقب گردیده است. آنها می‌گویند در این دوره «اصول تعلیم و تربیت رعایت نمی‌شد» زیرا اول اینکه «امتحانات مدارس با سوالهای واحدی انجام می‌یافت و تجویز کتابهای رنگارنگ نمی‌توانست معنی و مفهوم منطقی داشته باشد». دوم اینکه «هر جزء از کتابی که دانش‌آموز می‌خواند باید دنباله کتاب سال پیش و مقدمه کتاب سال آینده او باشد، در حالی که گوناگونی کتابها موجب عدم پیوستگی درسی دانش‌آموزان و سرگردانی آنان خواهد شد». سوم اینکه «لغات و اصطلاحات علمی کتابهای مختلف، متفاوت است و دانش‌آموزان نمی‌توانند به سادگی از کلاسی به کلاس دیگر بروند، زیرا آنها کتابی دیگر می‌خوانند» (ریاحی، ۱۳۴۲). همچنین گفته شده است که «در این دوره توصیه‌ها و دوستیها و روابط در به تصویب رسانیدن و چاپ و تبلیغ کتاب برای فروش و انتخاب آن از طرف دبیر اصل قرار گرفته بود نه توجه به محتوای کتاب» (مجیدی، ۱۳۶۲). اما با وجود این انتقادات، توجه به این نکته صواب است که در این دوره مولفین هم موفق شدند کتابهای متناسب با وضع اقوام، فرهنگها و زبانهای مختلف تهیه کنند و هم رقابتهای بین آنها سبب گردید کتابهای تالیف شده به طور مستمر حک و اصلاح

شوند. در عین حال، نباید فراموش کرد که بسیاری از تواناییها در همین رقبتها ظاهر و بسیاری از ضعفها در همین رویاروییها رفع می‌شوند.

در این دوره کتابهایی در حوزه علوم تربیتی تالیف و منتشر شده است که تولیدکنندگان آنها به فراتر از انتقال دانش می‌اندیشیده‌اند. بیان صدیق (۱۳۴۲) درباره مدیریت دانشسرای عالی این اعتقاد و اعتماد به نفس را آشکار می‌کند: «من ... نتیجه تحصیلات و تجربیات خود را در سه مملکت مرفی درجه اول یعنی فرانسه و انگلستان و آمریکا با احتیاجات و مقتضیات سیاسی و اجتماعی و اقتصادی کشور تطبیق می‌کردم و آنچه را مصلحت بود با ایمان راسخ در دانشسرای عالی به کار می‌بستم ...». صدیق با چنین نگرشی به همراهی هوشیار، چند کتاب را تالیف و منتشر کرده‌اند. مهم‌ترین کتاب هوشیار (۱۳۳۵) «اصول آموزش و پرورش» نام دارد. کتاب مهم صدیق که در اندیشه تربیتی زمان خود تاثیر عملی بسیار داشت «روش نوین آموزش و پرورش» است که ۹ بار تا سال ۱۳۳۵، به چاپ رسیده است. این کتاب بیشتر به مسائلی نظیر تدریس و کلاس داری و سازمان آموزش و پرورش مربوط است و از دیدگاه تربیتی اسپنسر و دیویی تاثیر پذیرفته است. در این دوره آثار دیگری نیز در زمینه سازمان آموزش و پرورش و روانشناسی تربیتی تالیف و ترجمه شده و لیکن اولاً تعداد آنها انگشت شمار است، ثانیاً به اهمیت آثاری که ذکر شد نیست و ثالثاً به برنامه‌ریزی درسی اختصاص نیافته‌اند.

دوره تکوین هویت علمی: ایجاد نظام برنامه‌ریزی درسی و انتقال دانش (از ۱۳۴۰ تا ۱۳۶۵)

نیمه اول دهه چهل با رخدادهایی در ایران همراه شد که بر تعلیم و تربیت و نظامهای مربوط به آن تاثیرات جدی و گسترده نهادند. در میان این رخدادها، هفت مورد بر برنامه‌ریزی درسی در ایران اثر مستقیم نهاده‌اند: گزارشهای مشاوران ماوراء بحار درباره هدف فرهنگ ایران (۱۳۴۰)، لایحه تاسیس سپاه دانش به طور خاص و انقلاب شاه و مردم به طور عام (۱۳۴۱)، تاسیس سازمان کتابهای درسی ایران (۱۳۴۱)، تاسیس نخستین دانشکده علوم تربیتی ایران در دانشگاه تهران (۱۳۴۳)، انتشار نخستین کتاب برنامه‌ریزی درسی (۱۳۴۳)، تفکیک وزارت علوم و تاسیس دو وزارتخانه مستقل با نامهای «وزارت آموزش و پرورش» و «وزارت علوم و آموزش عالی» (۱۳۴۳) و اجرای نظام جدید آموزش و پرورش ایران (۴۶-۱۳۴۵).

یکی از گزارشهای هیات مشاوران ماوراء بحار که به دعوت سازمان برنامه به بررسی وضع فرهنگی و فلسفه تعلیم و تربیت و ویژگیهای درونی آن پرداخته بودند، در سال ۱۳۴۰ منتشر شده است (طوسی، ۱۳۴۰). هیات مذکور با بهره‌گیری از وسایل علمی و امکانات فرهنگی کافی به بررسی تعداد ۱۹۰ مدرسه از ۴۰ شهرستان و ۱۴ دهکده اقدام و گزارشی را برای سازمان برنامه تهیه کرد که در قسمتی از آن وضع نظام آموزشی و راه‌حل مورد نظر خود را بدین شرح مطرح نموده است:

سیستم فرهنگی فرانسه، به طوری که در ایران از آن پیروی شده است، بر اصول تحمیل نظر و تمرکز شدید فلسفه پرورش مغز از طریق فرا گرفتن موضوعات متنوع درسی متکی است. دفاع سازمان متمرکز فرهنگی و روش آموزش فرانسه بر مبنای این نظر بوده است که اولاً افراد نخبه مملکت باید هادیان اجتماع باشند، ثانیاً باید عده‌ای معدود که واجد استعداد فطری و مستعد پذیرش تربیتی عالی هستند، برای هدایت امور اجتماع آماده گردند. بدین ترتیب لازم است که «نخبگان روشنفکر» هسته رهبری اجتماع را تشکیل دهند و در پیشرفت فعالیت‌های خود معاضد یکدیگر باشند. از این فرض فلسفی در تعلیم و تربیت نتایج ناگواری حاصل گردیده است. از آنجا که به پیروی از چنین فلسفه‌ای فرد عاقل و دانشمند (مرادف فرد با تربیت) به خوبی می‌داند چه نوع تعلیم و تربیتی برای افراد تربیت نشده ضروری و لازم است، همواره نخبگان روشنفکر برای تعیین آنچه باید در مدارس آموخته شود، مورد مشورت قرار می‌گرفته‌اند. بنابراین، برنامه مدارس براساس تجارب نسبتاً محدود این نخبگان روشنفکر قوام یافته و بر محور هسته‌ای از معلومات ضروری که باید تمام افراد مملکت از آن بهره‌مند شوند، پایه‌گذاری شده است... از آنجایی که تمرکز شدید در امور اداری و روشهای فرهنگی متمایل به جنبه نظری کامل در اجراء امور و رغبت به بحث درباره اصلاحات به جای معرفی تغییرات عمیق برای مواجهه با نیازمندیهای متنوع و پیچیده دنیای امروز کافی نخواهد بود، روشن می‌گردد که ایران احتیاج به فلسفه تعلیم و تربیت نوین دارد که همگام با فرصتهای زمان باشد.

محمدرضا پهلوی که از سال ۱۳۲۰ عهده‌دار حکومت شده بود، گرچه از همان آغاز سلطنت به اهمیت نظام آموزشی واقف بود، اما وقتی که در سال ۱۳۳۲ با کودتای نظامی مجدداً به قدرت بازگشت، عنایت بیشتری به این موضوع نمود و سعی کرد در جهت «تربیت نسلی مورد نظر» از این نظام حداکثر استفاده را ببرد. او که در سال ۱۳۲۲ فرصتی دهساله برای ریشه‌کنی بیسوادی مطرح کرده بود، در سال ۱۳۴۱ در میان طرحهای ششگانه خود برای اصلاح جامعه،

لایحه «ایجاد سپاه دانش» را نیز وارد کرد (پهلوی، ۱۳۸۷). سایر لوایح که در ظاهر به آرای عمومی گذاشته شدند و پس از کسب توافق عامه به اجرا درآمدند، عبارت بودند از: قانون اصلاحات ارضی، لایحه فروش سهام کارخانه‌های دولتی، لایحه ملی کردن جنگلها، لایحه سهام کردن کارگران در منافع کارگاههای تولیدی و صنعتی، و لایحه اصلاح قانون انتخابات مجلسین. این شش لایحه پس از کسب رای مردم، نام «انقلاب شاه و مردم» را به خود گرفت؛ زیرا اعتقاد بر این بود که «به ابتکار شاه و به تصویب مردم اجرا گردیده‌اند» (صدیق، ۱۳۴۹: ۳۴۵).

در این دوره، وزارت فرهنگ در سال ۱۳۴۳ به دو وزارتخانه تبدیل شد: وزارت آموزش و پرورش، که عهده‌دار تعلیم و تربیت از سطح ابتدایی تا عالی گردید، و وزارت فرهنگ و هنر و سازمان اوقاف، که مسئولیت امور هنری، موزه‌ها، کتابخانه‌ها و فرهنگ را بر عهده گرفت. در سال ۱۳۴۶ وزارت علوم و آموزش عالی نیز از وزارت آموزش و پرورش منفک شد تا امور آموزش عالی را تولیت کند (صفوی، ۱۳۸۰).

وزارت آموزش و پرورش از سال ۱۳۴۳ به تدوین نخستین طرح جدید نظام آموزش و پرورش پرداخت. طبق این طرح که در سال تحصیلی ۱۳۴۵-۴۶ به اجرا درآمد، دوره ابتدایی به پنج سال تقلیل یافت و به جای دوره اول دبیرستان دوره‌ای جدید به نام راهنمایی تحصیلی، به منظور شناخت استعداد و علاقه دانش‌آموزان، تاسیس شد. افزون بر این، آموزش دوره متوسطه که پس از آموزش عمومی (پنج سال ابتدایی و سه سال دوره راهنمایی تحصیلی) قرار می‌گرفت، تخصص را به پایه‌های تحصیلی پایین‌تر کشاند تا دانش‌آموزان زودتر به انتخاب سرنوشت آینده خود بپردازد. کاردان (۱۳۸۳) اظهار داشته است که «این طرح هر چند باشتاب و بدون فراهم کردن ابزارهای لازم و آماده ساختن معلمان در سراسر کشور اجرا شد و به نتیجه مطلوب نرسید، اما وزارت آموزش و پرورش را بر آن داشت که هیأت آموزشی خود را از راه تشکیل دوره‌های بازآموزی و حین خدمت با فلسفه و برنامه و روشهای جدید و اصول راهنمایی در آموزش و پرورش تا حدی آشنا کند». گرچه تغییر نظام آموزشی به استناد نقدهایی انجام می‌گرفت که بر تقلید از سبک آموزش فرانسه وارد بود (طوسی، ۱۳۴۰)، اما این طرح نیز در تبعیت از فرهنگ زمان خود با عنایت به پیشرفتهای آموزشی غرب، تهیه شد و «از طرح معروف بازسازی نظام آموزش و پرورش که پس از جنگ جهانی دوم در فرانسه عنوان شد و به طرح لانژون - والون (Langevin - Wallon) معروف است اقتباس شد» (کاردان، ۱۳۸۳).

تصویب اساسنامه کتابهای درسی ایران، که از سال ۱۳۴۱ ش. فعالیت خود را آغاز کرده بود، در سال ۱۳۴۶ ش. توسط مجلسین، آغاز رسمی ظهور سنت تولید برنامه درسی توسط برنامه‌ریز محسوب می‌شود. سازمان کتابهای درسی ایران با هدف «تامین کتابهای درسی مورد نیاز دبستانها و دبیرستانهای کشور» تأسیس شد (خواجه نصیر طوسی، ۱۳۵۱) و با توجه به اینکه نظام آموزش و پرورش ایران از سال تحصیلی ۴۶-۱۳۴۵ تغییر یافته بود، فرصت یافت تا به طراحی و تولید یک کتاب درسی برای هر درس اقدام نماید و به گونه‌ای در فرهنگ عمومی القاء شود که گویی لازمه نظام جدید، «یک درس- یک کتاب» است. در این دوره هر نوع تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی به برنامه‌ریزان درسی سازمان کتابهای درسی ایران تفویض شد. این سازمان که به لحاظ ساختاری زیر نظر وزیر آموزش و پرورش اداره می‌شد و بنابراین با سطوح بالای قدرت پیوند داشت، در زمانی فعالیت خود را آغاز کرد که تقاضا برای شهرنشینی و ورود به تحصیلات عالی افزون شده بود و علاوه بر حکومت، جامعه نیز خواهان آن بود که آموزش و پرورش مبتنی بر برنامه‌های درسی یکسان اولا برای افزایش اشتراکات جمعی و ثانيا مهیا شدن امکان مقایسه و پذیرش عادلانه‌تر افراد در دوره‌های آموزش عالی گسترش یابد. به همین علت، وقتی که این سازمان وظیفه یافت تا «به تالیف و تهیه کتابهای درسی دوره ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه بپردازد؛ مشخصات چاپ کتابهای درسی را تعیین کند و بر چاپ آنها نظارت کند و کتابهای درسی مولفان آزاد را بررسی و تعیین نماید و پخش کتابهای درسی مجانی را عهده‌دار باشد و بر پخش کتابهای غیر مجانی نظارت نماید» (خواجه نصیر طوسی، ۱۳۵۱)، نه تنها اعتراض ذی نفعان را در پی نداشت، بلکه مدافعان فراوانی نیز برای آن قد برافراشتند.

در این دوره اختیارات برنامه‌ریز به حداکثر و در مقابل، اختیارات معلم به حداقل رسید. تمامی تصمیم‌گیریهای مربوط به عناصر برنامه درسی یعنی هدف، محتوا، سازمان، روش، زمان، مکان و ارزشیابی، توسط برنامه‌ریز اتخاذ می‌شد. گرچه معلم می‌توانست در تخلف از فرامین برنامه‌ریز، برخی اختیارات را برای خود رقم زند، اما بر اساس قوانین و مقررات، او واجد هیچ اختیاری برای گام نهادن در عرصه برنامه‌ریزی درسی نبود. این وضعیت که از سال ۱۳۴۶ آغاز شد تا سال ۱۳۵۶ ش. بر کل نظام برنامه‌ریزی درسی ایران سایه گسترد. تا قبل از سال ۱۳۵۶ در

برخی از پایه‌های تحصیلی که هنوز دستخوش پوشش امواج نظام تازه نشده بودند، حدی از اختیار برای معلم دیده می‌شد.

در این دوره، معلمان کم کم از اختیارات خود دست برداشتند و پذیرفتند که مجریان محض برنامه‌هایی باشند که برنامه‌ریز درسی مرکز نشین تهیه و به آنها اعلام می‌کند. گرچه در این دوره به دلیل گسترش مدارس و افزایش تقاضای تحصیل، بسیاری از معلمان تازه وارد از سوی با هیچ سستی جز آنچه حاکم بود، آشنایی نداشتند و از سوی دیگر واجد توانی جز اجرای تدبیر اندیشیده شده دیگران نبودند؛ اما معلمانی نیز بودند که به دلیل تجارب پیشین و توان خود، برنامه‌های تولید شده را نمی‌پسندیدند؛ اما ناچار به اجرای آنها بودند. به هر حال، طی این دوره، آموزش هماهنگ بر نظام آموزشی حاکمیت یافت تا تمامی فرزندان ملت با حداقلی از آموزش جهت زندگی در تمامی سطوح کشور آشنا شوند. این دوره با ارائه برنامه‌های درسی یکسان امکان گزینش از میان متقاضیان تحصیل برای آموزش عالی را فراهم آورد و کسانی به برنامه‌ریزی درسی همت گماشتند که طی فعالیت خود در سازمان برنامه‌ریزی درسی، دانش تجربی کسب نمودند و تا حدی به صورت حرفه‌ای به این کار اقدام کردند. شاید نیاز ابزار شده همین گروه و یا کیفیت محصولات تولید شده سبب شد که آموزش برنامه‌ریزی درسی در ایران جدی گرفته شود و علاوه بر تولید آثار علمی و برگزاری دوره‌های آموزشی کوتاه مدت و حتی استفاده از مشاوران خارجی برای برنامه‌ریزی درسی، اولین دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی در سال ۱۳۶۵ برای تربیت جمعی از اعضای شرح کتابهای برنامه‌ریزی درسی همین گروه راه‌اندازی گردد.

تمرکز برنامه‌ریزی درسی در یک سازمان سبب شد که طی این دوره برخی از منابع لازم به منظور استفاده برنامه‌ریزان درسی تهیه شود و نشستهایی به منظور انتقال تجربه شکل گیرد. در عین حال، برخی از این برنامه‌ریزان درسی که سالها فعالیت اجرایی و پژوهشی داشته‌اند، برای انتقال تجارب خود تلاش کرده و به انتشار آنها اقدام نموده‌اند.

ترجمه و تالیف و انتشار کتاب در حوزه برنامه درسی برای نخستین بار در این دوره آغاز شده است. گرچه در کتاب «جامعه و تعلیم و تربیت: مبانی تربیت جدید» تالیف دکتر علی شریعتمداری، که آن را دانشگاه شیراز در سال ۱۳۴۰ منتشر کرده است، سه موضوع اساسی برنامه‌ریزی درسی یعنی «هدفهای تربیتی مواد درسی، انتخاب و سازماندهی مواد درسی و تغییر

برنامه تربیتی» مطرح شده‌اند؛ اما نخستین کتاب برنامه‌ریزی درسی را با عنوان «اصول علمی برنامه‌های تحصیلی و تربیتی» مسعود رضوی گردآوری کرده و در سال ۱۳۴۳ انتشارات مک گروهیل منتشر کرده است. این اثر بر اساس مباحث دکتر کلارک درباره «اصول علمی طرح‌ریزی برنامه‌های تربیتی» و با الهام از کتاب «مبانی برنامه‌ریزی درسی» تألیف استانی، شورز و اسمیت تنظیم گردیده است و محتوای ۲۸۷ صفحه‌ای آن در بردارنده ده فصل با این عناوین است: برنامه تربیتی از نظر روان‌شناسی، وجوه اجتماعی طرح‌ریزی برنامه تربیتی، تغییر برنامه تربیتی از نظر ارتباط با تغییرات ناشی از بسط علوم و فنون جدید، بحران ارزشها و برنامه تربیتی، دورنمای اجتماع و طرح‌ریزی برنامه تربیتی، تعیین اعتبار هدفهای تربیتی، اصول انتخاب مواد درسی، روشهای انتخاب محتوای برنامه تربیتی، اصول و روشهای مربوط به توالی مواد تعلیمی و تخصیص آنها به سالهای مختلف تحصیلی و نتیجه.

کتاب «اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزش» تألیف رالف تایلر را در سال ۱۳۵۱ ابراهیم کظیمی ترجمه و مرکز تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش و آن را در ۱۳۸ صفحه منتشر کرد. این کتاب از آن جهت که سنگ بنای برنامه‌ریزی درسی در آمریکا محسوب می‌شود و بر جریان برنامه‌ریزی درسی جهان طی قرم بیستم آثار جدی داشته، حائز توجه ویژه و دارای پنج فصل با این عناوین است: هدفهایی که آموزشگاه باید در صدد تحقق باشد کدام است؟، تجارب و فعالیتهای یادگیری را چگونه انتخاب کنیم تا تحقق هدفهای تربیتی مورد نظر را تسهیل نماید؟، چگونه می‌توان تجارب و فعالیتهای یادگیری را به نحوی ثمربخش سازمان داد؟، چگونه می‌توان اثربخشی فعالیتهای یادگیری را ارزشیابی کرد؟ و چگونه یک مدرسه یا دانشکده می‌تواند به تهیه برنامه درسی اقدام کند؟

انتشار کتاب «برنامه‌ریزی درسی مدارس» (تألیف الف لوی)، ترجمه دکتر فریده مشایخ در سال ۱۳۶۲، از مجموعه کتابهای مبانی برنامه‌ریزی آموزشی یونسکو نیز حائز اهمیت است. این کتاب کوچک (۷۸ صفحه) در یک مقدمه و سه بخش تنظیم شده که عناوین آنها عبارتند از: آماده‌سازی رئوس برنامه درسی، تهیه و تولید مواد و وسایل آموزشی، و اجرای برنامه درسی جدید.

انتشار کتاب «راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی» (تألیف ادی و هاوارد نیکلس) ترجمه داریوش دهقان در سال ۱۳۶۳ نیز قابل ذکر است. این کتاب ۱۵۸ صفحه‌ای دارای ده قسمت

بدین شرح است: فهرست لغات فنی، نیاز به برنامه‌ریزی درسی، مراحل برنامه‌ریزی درسی (شامل تجزیه و تحلیل شرایط، اهداف، محتوا، روشها، ارزشیابی)، درسها و رشته‌های سهیم در برنامه‌ریزی درسی و پاره‌ای از ملاحظات عملی. البته، این دستاوردهای دوره برنامه‌ریزی درسی توسط برنامه‌ریز نتوانست همه مشکلات آن را رفع کند. دوری معلم از جریان برنامه‌ریزی درسی علاوه بر کاهش تعلق او به برنامه، بر درک او از محتوای برنامه نیز اثر منفی داشته و تعهد او را نسبت به اجرای برنامه کاهش داده است. در عین حال، واقعیت آن است که معلمان بی‌نیاز از کسب دانش برنامه‌ریزی درسی شده‌اند و در عمل حساسیتهای برنامه‌ریزان درسی را به خوبی دریافت نمی‌کنند. گرچه قرار بود مؤلفان کتابهای درسی کسانی باشند که «حداقل یک زبان خارجی بدانند و سابقه تالیف و معمولاً بیش از ده سال سابقه تدریس داشته باشند و دانش زمان را به دانش‌آموز منتقل کنند، او را برای جامعه فردای خود پرورش دهند، مطالبی را به او بیاموزند که حل‌کننده مشکلات روز او باشند» (خواجه نصیر طوسی، ۱۳۵۱)، اما در عمل این ویژگیها کمتر در برنامه‌ریزان درسی تحقق یافت و چنین کسانی را به سختی می‌توان در جامعه تولیدکنندگان برنامه‌های درسی یافت.

با سرنگونی نظام سلطنتی و بنیانگذاری جمهوری اسلامی در ایران (۱۳۵۷) در همه شئون اجتماعی و فرهنگی کشور دگرگونیهای کم و بیش ژرف و چشمگیر پدید آمد که جلوه‌هایی از آن را می‌توان در نظام آموزش و پرورش مشاهده کرد. این بیان رهبر انقلاب در ابتدای سال ۱۳۵۸ که «یکی از مسائل مهم ... تغییرات بنیادی در برنامه‌ها، خصوصاً برنامه‌های تحصیلی و روش آموزش و پرورش است» عزم و انتظار دست اندرکاران حکومت برای تغییر نظام آموزش و پرورش را آشکار می‌کند (امام خمینی، ۱۳۵۸). در پی شور و هیجان انقلابی که جامعه را فرا گرفت، پیشتازان انقلاب که اکثراً خود معلم بودند، با ارائه طرحهای متفاوت درصدد بازسازی نظام آموزش و پرورش برآمدند و این اقبال و انتظار سبب شکل‌گیری نهادهای رسمی برای تغییر نظام آموزشی شد. در میان این نهادها، موثرترین را می‌توان «شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش» دانست که از سویی برآیند تلاشهای قبلی بود و از سوی دیگر با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی (جلسه ۵۹ مورخ ۱۳/۱۲/۱۳۶۴) کار خود را از ابتدای سال ۱۳۶۵ آغاز کرد (ستاد اجرایی تغییر بنیادی آموزش و پرورش، ۱۳۶۷). در نتیجه تلاشهای این شورا، طرحی با عنوان «کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» تهیه و در سال ۱۳۶۸

به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید. در این طرح، آموزش و پرورش قبل از دانشگاه مشتمل بر «دوره آموزش عمومی به مدت ۹ سال و دارای سه مرحله اساس، ارکان و ارشاد» و «دوره آموزش و پرورش فراگیر کاربردی - علمی با مدت متفاوت به تناسب رشته‌های تحصیلی و دارای دو شاخه متوسطه فراگیر و شاخه حرفه آموزی» دیده شده است (ستاد اجرایی تغییر بنیادی آموزش و پرورش، ۱۳۶۷ ص ۸۴). این طرح که توصیه شده بود از اولین مرحله (اساس) به اجرا گذاشته شود، در سال تحصیلی ۷۲-۱۳۷۱ از پایه دهم (متوسطه فراگیر) به اجرا درآمد.

بخش مهمی از تحول برنامه‌ریزی درسی را می‌توان در برنامه‌های آموزش عالی مشاهده کرد. در این دوره برای تحقق بخشیدن به اهداف انقلاب اسلامی برنامه‌های دوره کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری به صورت متمرکز و به وسیله شورایی در وزارت علوم و تحقیقات و فناوری مورد بازبینی قرار گرفت و دانشگاه‌ها ملزم به اجرای مصوبات آن شورا شدند. چنین اقدامی اختیار برنامه‌ریزی را از هیات علمی دانشگاه‌ها سلب کرد. به علاوه بسیاری از مطالبی که به عنوان سرفصل در برنامه‌های درسی گنجانده شد، با شتابزدگی و از روی منابع خارجی یا کتابهای موجود انتخاب گردید. بدین ترتیب نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز سایه خود را بر آموزش عالی کشور نیز افکند.

این دوره با مرحله‌ای انطباق دارد که کاردان (۱۳۸۳) نام آن را «تخصصی شدن و گسترش سریع دانش آموزش و پرورش» نهاده است:

این مرحله را می‌توان، مرحله تخصصی شدن و گسترش نسبتاً سریع دانش آموزش و پرورش در دانشگاه‌های کشور شمرد. در این مرحله است که دانشسرای عالی تهران که وظیفه اصلی‌اش تربیت دبیر برای دوره متوسطه کشور بود، پس از یک وقفه کوتاه به دانشگاه تربیت معلم تبدیل شد و در کنار تربیت دبیر، برای پژوهش در آموزش و پرورش قدمهایی برداشت. به موازات این تحول و از جهتی مهمتر از آن، واقعه تأسیس دانشکده علوم تربیتی در دانشگاه تهران است (۱۳۴۳). در این دانشکده در برخی از رشته‌های علوم تربیتی، با پیروی از الگوی مدارس عالی علوم تربیتی (College of Education) آمریکا گروه‌های آموزشی علوم تربیتی و دوره کارشناسی ارشد برخی از رشته‌های تخصصی دانش آموزش و پرورش دایر شد. در پی تأسیس دانشکده علوم تربیتی در دانشگاه تهران و در سالهای بعد در دانشگاه‌های دیگر کشور

نیز مراکز تربیت معلم به دانشکده علوم تربیتی تبدیل شد و گروه روانشناسی نیز به آن منضم گردید.

در تلاش برای تدبیر اقدامات برنامه‌ریزی درسی، استفاده از تجربه سایر ملل برای ایرانیها مطرح می‌شود. این موضوع به خصوص از آن جهت مورد عنایت جدی قرار گرفت که آشنایی ایرانیان با تجارب کشورهای اروپایی و آمریکای شمالی از سویی با حضور مستقیم برخی تحصیلکردگان ایرانی در این کشورها همراه بود؛ که آشنایی توأم با حسرت و بهت را برای آنها رقم زد؛ و از سوی دیگر با تصدی پستهای مهم تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی توسط این عده. در همین زمینه باید به حمایت‌های وسیع قدرت حاکمه از این مشی و احساس ناتوانی ایرانیان در رویارویی با غرب و میل شدید به خوب پنداشتن دستاوردهای آنان اشاره کرد.

در این دوره کار اعزام دانشجویان برای تحصیل به خارج از کشور به خصوص اروپا و آمریکا همچنان ادامه یافت و دهها تن در رشته‌های گوناگون علوم تربیتی تحصیل نمودند و به کشور بازگشتند و در دانشگاههای مختلف مشغول به کار شدند. در میان این عده کسانی حضور داشتند که به طور خاص در رشته برنامه‌ریزی درسی تحصیل کرده بودند. گرچه این گروه در سالهای اولیه حضور خود فاقد نقشی بارز و ناچار به انجام فعالیتهای غیر تخصصی بودند، اما حضور و تلاشهای آنان در شکل‌گیری رشته‌های مرتبط در دوره‌های تحصیلات تکمیلی در دانشگاههای ایران حائز اهمیت است.

دوره تحکیم پایه‌های هویتی: تربیت متخصص و توسعه خدمات علمی از ۱۳۶۵ تا ۱۳۸۵:

تربیت نیروی انسانی در حوزه برنامه‌ریزی درسی با درخواست سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش آغاز و منجر به آن شد که دانشگاه تربیت معلم در سالهای ۱۳۶۵ و ۱۳۶۶ از میان کارشناسان مربوطه اقدام به پذیرش دو دوره دانشجوی کرد تا در دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی تحصیل نمایند و البته پس از کسب صلاحیتهای لازم و اخذ مدرک به وزارت آموزش و پرورش باز گردند و به تولید برنامه درسی بپردازند. این شیوه را آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۷ طی تفاهمنامه‌ای با دانشگاه علامه طباطبائی دنبال کرد که منجر به اجرای یک دوره کارشناسی ارشد گردید. تصویب برنامه دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی سبب شد نخستین بار دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی با پذیرش

دانشجو از طریق کنکور سراسری در دانشگاه تربیت معلم از سال ۱۳۶۷ تاسیس گردد. در این دوره پژوهش در زمینه‌های گوناگون آموزش و پرورش نسبت به دوره پیش، گسترشی چشمگیر داشته است. یکی از دلایل این گسترش را می‌توان توسعه دوره‌های تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) در دانشگاه‌های کشور دانست. دانشجویان این دوره‌ها برای اخذ درجات علمی کارشناسی ارشد و دکتری ناگزیر بودند به تحقیق و تهیه پایان نامه (یا رساله دکتری) به راهنمایی استاد در زمینه تخصصی خود پردازند. گرچه، چنانکه کاردان (۱۳۸۳) اظهار داشته «عیب مهمی که در این پژوهش‌های رسمی و دانشگاهی دیده می‌شود، این است که در آنها از برنامه پژوهش روشن و سازمان یافته‌ای که در راستای نیازهای نظری و عملی نظام آموزشی کشور باشد پیروی نمی‌شود»، اما این اقدامات پیشرفت قابل توجهی محسوب می‌شود. در این مرحله وزارت آموزش و پرورش با کمک مالی خود تحت شرایط معینی دانشجویان را در تهیه برخی از این پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها یاری کرده است. با وجود این، اکثر پژوهش‌های مذکور به نیازهای وزارت آموزش و پرورش یا وزارت علوم، تحقیقات و فناوری پاسخ نداد و این وزارتخانه‌ها ناگزیر شدند برای شناخت مشکلات خود به تاسیس چند پژوهشکده پردازد. بدینسان، از سال ۱۳۶۹ شورایی به نام «شورای تحقیقات آموزشی» در وزارت آموزش و پرورش ایجاد شد که هدف آن توسعه تحقیقات آموزشی در مرکز و در استانها و هماهنگی ساختن فعالیت پژوهشی مراکزی بود که به این ترتیب به وجود می‌آمدند. یکی از این مراکز، پژوهشکده تعلیم و تربیت است که در سال ۱۳۷۵ تاسیس شد و توانست طی ده سال فعالیت، در سال ۱۳۸۵ به پژوهشگاه ارتقا یابد و با نام «پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش» در عرصه علمی کشور به ارایه خدمت پردازد. تاسیس «موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوریهای آموزشی» در سال ۱۳۷۹ یکی از نهادهای پژوهشی زیر مجموعه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، که متولی امر برنامه‌ریزی درسی در نظام متمرکز ایران محسوب می‌شد، نیز در همین دوره رخ داده است. این موسسه هم از حیث نوع فعالیت‌هایی که انجام داده (برای مثال برگزاری نشستهای علمی، انتشار نشریه علمی - پژوهشی، برگزاری همایش و انجام دادن تحقیقات) و هم از حیث حمایت‌های پژوهشی و اجرایی که فراهم کرده، نقشی حایز توجه در شکل‌گیری جریانهای برنامه‌ریزی درسی در این دوره ایفا نموده است.

در همین دوره و با توجه به نیازهای آشکار به دانش‌آموختگان برنامه درسی، برخی از آگاهان و متخصصان برای راه‌اندازی «دوره دکترای برنامه‌ریزی درسی» و «فلسفه تعلیم و تربیت» توسط شورایی برنامه‌ریزی بود. این برنامه را در سال ۱۳۳۸ دانشگاه تربیت معلم به اجرا در آورد و به سرعت در دانشگاه‌های دیگر نیز گسترش یافت. هم‌اکنون دانشگاه‌های تربیت معلم، تربیت مدرس، اصفهان، شیراز، فردوسی مشهد و آزاد اسلامی (در چند واحد) در دوره دکترای این رشته دانشجو پذیرش می‌کنند.

ایجاد دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترای برنامه‌ریزی درسی سبب شد دهها تن به دریافت مدرک تحصیلی این رشته نایل آیند و در کنار دو گروهی قرار گیرند که دست‌اندرکار تولید برنامه‌های درسی بودند و یا با سوابق تحصیلی متفاوت، اما مرتبط، در اقدام به تربیت دانش‌آموختگان این رشته نقش ایفا می‌کردند. این گروه از سویی در تلاش برای اثبات هویت رشته‌ای خود و از سوی دیگر با انتظارات اجتماعی برای ایفای نقش حرفه‌ای مواجه بوده‌اند. این دو عامل سبب شد تا دفاع از هویت و اظهار صلاحیت به طرق گوناگون انجام شود؛ که موارد اصلی آن بدین شرح است:

- تولید آثار علمی: انتشار حدود یک صد اثر مربوط به برنامه‌ریزی درسی به صورت ترجمه و تالیف طی بیست سال گذشته از سویی همت بلند و از سویی توانایی برنامه‌ریزان درسی را آشکار می‌کند. این آثار زمینه‌ای مناسب را برای آموزش، پژوهش و عمل در این حوزه پدید آورده است.

- ایجاد کرسیهای علمی در مراکز آموزشی: تدریس دروس مربوط به برنامه‌ریزی درسی طی این دوره به صورت تخصصی دنبال شده و حتی در میان برنامه‌ریزان درسی نیز گرایشهایی ویژه پدید آمده است که بر پایه علایق و سوابق آنان معنادار است. در میان این گروه می‌توان کسانی را یافت که بر موضوعات خاصی در درون رشته برنامه‌ریزی درسی مثل مبانی، طراحی، تولید، پژوهش، ارزشیابی، تاریخ، نظریه پردازی، مواد درسی یا دیسپلینها و یا سطوح تحصیلی از قبیل ابتدایی، متوسطه و عالی متمرکز شده‌اند و کم و بیش با آن تخصص شناخته می‌شوند.

- تأسیس انجمن علمی برنامه‌ریزی درسی: این انجمن در سال ۱۳۷۸ تأسیس شد تا بتواند زمینه مشارکت برنامه‌ریزان درسی در حیات اجتماعی را افزایش دهد و توانست ضمن سازماندهی مناسب برنامه‌ریزان درسی، فرصتهایی مفید را برای تبادل نظر و نقد و بررسی در

اختیار آنان گذارد. این انجمن که از سال ۱۳۸۴ با نام «انجمن مطالعات برنامه درسی» به کار خود ادامه می‌دهد، یکی از انجمنهای فعال در سطح کشور است که از سال ۱۳۸۶ به عضویت رسمی انجمن بین‌المللی مطالعات برنامه درسی (IAACS) پذیرفته شده است. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران طی دوره فعالیت خود هم به طور غیر مستقیم از طریق اقدامات برنامه‌ریزی شده (مثل برگزاری همایشهای سالیانه و نشستهای ماهیانه، جلسات نقد کتاب، نقد و بررسی پژوهشها و سیاست‌گذاریها و تشکیل گروههای مطالعاتی دارای علایق ویژه) و هم به طور مستقیم با ورود به عرصه نقد و بررسی برنامه درسی دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری بر جهت‌گیریهای آموزشی و پژوهشی، چگونگی انجام دادن پژوهش و تولید منابع علمی این رشته اثر داشته است. این انجمن علاوه بر انعقاد تفاهمنامه‌های متعدد با سازمانها و مراکز آموزشی و پژوهشی دست‌اندر کار برنامه‌ریزی درسی، دارای واحدهای استانی فعال در سطح کشور است.

• انتشار مجله مطالعات برنامه درسی: از این مجله، که به صورت فصلنامه منتشر می‌شود، طی چهار سال فعالیت، تاکنون نه شماره و در هر شماره حداقل پنج مقاله (در کل حدود پنجاه مقاله) منتشر شده است. این مجله به صورت تخصصی به انتشار مقالات علمی - پژوهشی می‌پردازد و در کار خود دارای نوآوری‌هایی بوده است که از جمله می‌توان به نقد کتاب اشاره کرد. در قسمت نقد کتاب این مجله هم کتابهای داخلی و هم کتابهای خارجی نقد می‌شود. در نقد کتابهای خارجی، نقدهای نشریات معتبر ترجمه و منتشر می‌شود. در نقد کتابهای داخلی، جلسه نقد با حضور مولف برگزار می‌گردد و نظرات ارائه شده پس از ویراستاری منتشر می‌شود.

• برگزاری همایشهای علمی: گرچه برنامه‌ریزان درسی با حضور جدی خود در عرصه‌های گوناگون علوم تربیتی توانسته‌اند در همایشهای متعدد فرصتی را برای ارائه نظرات تخصصی فراهم کنند، اما عمده‌ترین عرصه ظهور این فعالیت، همایشهای سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران است که هشتمین نشست آن در سال ۱۳۸۷ برگزار شده است. این همایشها به طور تخصصی در هر نوبت سالانه به یکی از مباحث برنامه درسی می‌پردازند. نمونه‌ای از عناوین همایشهای انجمن عبارتند از: تمرکز و عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی (کرمان، ۱۳۸۵)،

برنامه‌ریزی درسی دوره ابتدایی (شیراز، ۱۳۸۵)، برنامه‌ریزی درسی دوره راهنمایی و متوسطه (تهران، ۱۳۸۷)، جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی (بابلسر، ۱۳۸۷).

• برگزاری دوره‌های آموزشی کوتاه مدت: طی برنامه سوم توسعه و براساس اختصاص یک ردیف مستقل بودجه برای آموزش اعضای هیات علمی، دوره‌های آموزشی گوناگون از جمله برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌های سراسر کشور برگزار شد و دهها عضو هیات علمی در این دوره‌ها شرکت کردند. این دوره‌های آموزشی با توجه به دستورالعمل واگذاری اختیار برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌های دارای هیات ممیزه (۱۳۷۹) نقش عملی در فرایندهای برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی داشته‌اند.

• دوره نقش آفرینی: تولید دانش (از سال ۱۳۸۵ به بعد).

فرایند تحولات برنامه‌ریزی درسی در ایران کم و بیش با آنچه در غرب رخ داده است (کانل، ۱۳۶۸)، انطباق دارد. برنامه‌ریزی درسی در غرب با عمل برنامه‌ریزی درسی آغاز شد، نظام‌های برنامه‌ریزی درسی شکل گرفت، مساله‌ها در پی پژوهش‌ها و در طی نقدها آشکار گردید و تولید دانش برای مواجهه با مسائل و بهبود شرایط این فرایند را تکمیل کرد. در ایران نیز همین فرایند دنبال شده است؛ هر چند که انگیزه آنها کاملاً متفاوت است. ایرانیان با وجود سابقه طولانی در اقدام به تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی آن، در دوره جدید نه با تحقیق در سابقه عملی و علمی خود، بلکه با تقلید از غرب به ایجاد و گسترش نظام آموزشی و برنامه‌ریزی درسی آن اقدام کردند و این موضوع آنها را از تلاش متفکرانه برای ساخت و اصلاح یک نظام متناسب بی‌نیاز کرد و فرصت خردورزی برای تولید را از آنان سلب نمود. این شرایط از سویی با شیرینی بهره‌گیری از دستاورد تلاش مشقت بار دیگران همراه گردید و از سویی با احساس بی‌نیازی، و شاید ناتوانی، برای ایجاد نظام‌های مورد نیاز. با وجود این، در ایران زمینه‌هایی برای فراتر رفتن از انتقال دانش و اقدام به «تولید دانش» فراهم شده است که برخی از شواهد آن بدین شرح است:

۱. تربیت برنامه‌ریز درسی طی دو دهه گذشته منجر به پدیدآیی گروهی تازه شده است که این گروه ناگزیرند در تعامل با نیازهای اجتماعی آشکار شده به تعیین هویت رشته‌ای خود اقدام کنند و نشان دهند از توانی بیشتر از انتقال دانش برخوردار هستند.

۲. قوت گرفتن نظریه‌هایی که جنبه‌های فرهنگی علوم را مورد تاکید قرار می‌دهند و بر ضرورت پاسخگویی موقعیتی به مسائل مصر هستند، از یک سو و اعتماد به نفس برای یافتن پاسخهای بومی، از سوی دیگر سبب می‌شوند تولید دانش به عنوان هدف اصلی مطرح شود.
۳. شرایط تعاملات جهانی در عرصه روابط سیاسی - فرهنگی و ارزشهای مورد عنایت در نظامهای آموزش و پرورش کشورهای پیشرفته از سویی محدودیت دسترسی به برخی از جنبه‌های مورد نیاز و از سویی مخرب بودن برخی از برنامه‌ها را آشکار می‌کنند. این موضوعات سبب می‌شوند که عرضه و بهره‌گیری از نظامهای برنامه‌ریزی درسی از سوی نظامهای تولید و استفاده کننده با بی‌اعتمادی همراه شود.
۴. ایجاد مراکز تحقیقاتی، تدارک منابع علمی کتابخانه‌ها (از قبیل کتاب و مجلات)، فعالیتهای گسترده انجمن مطالعات برنامه درسی (از جمله واحدهای استانی، گروههای مطالعاتی دارای علائق ویژه، عضویت در انجمنهای بین‌المللی و نقد بررسی فعالیتهای علمی - پژوهشی نهادهای آموزشی و پژوهشی)، انتشار نشریات تخصصی علمی - پژوهشی^۱ و انتشار منابع تخصصی در حوزه برنامه‌ریزی درسی برخی از ضروریات فعالیتهای علمی را مهیا کرده است.
۵. تلاش نهادهای ذی‌ربط برای شناسایی و معرفی سازمان یافته مسائل مرتبط با حوزه برنامه‌ریزی درسی از جمله فعالیتهایی است که طی سالهای گذشته شکل گرفته و از سویی سبب اشراف بیشتر دست اندر کاران امور با نیازهای خود شده و از سویی هم زمینه‌ای مناسب برای تعامل برنامه‌ریزان درسی با تصمیم‌گیران عرصه اجرا فراهم آورده است. این اتفاق فرصتی مناسب برای برنامه‌ریزان درسی پدید آورده تا توانایی خود و محاسن این رشته را در عرصه عمل آشکار سازند و شالوده برخورداری دو جانبه را مهیا نمایند.
۶. اعتماد به نفس برنامه‌ریزان درسی ایران به حدی رسیده است که بتوانند برای فعالیتهای بزرگ آمادگی داشته باشند. این اعتماد به نفس گرچه از خود ارزیابی نشأت می‌گیرد، اما متأثر از

۱. انجمن مطالعات برنامه درسی علاوه بر انتشار یک مجله علمی - پژوهشی، انتشار دو نشریه «مطالعات برنامه درسی آموزش عالی» و «پژوهشهای میدانی برنامه درسی» (به صورت الکترونیکی) را نیز در دستور کار خود دارد.

ادراک ضرورت‌های اجتماعی نیز هست. اقدام برای تهیه و تدوین دانشنامه برنامه درسی^۱ نشانه‌ای از همین اعتماد و به واقع آغاز مرحله‌ای نو در حیات برنامه‌ریزی درسی ایران است.

۷. تقاضای اجتماعی به همراه اعتماد عمومی به برنامه‌ریزی درسی به طور گسترده رو به افزایش است. تلاش برای تولید «برنامه درسی ملی» در وزارت آموزش و پرورش و اقدام به بازنگری برنامه‌های درسی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری زمینه‌هایی محسوب می‌شوند که بهره‌مندی از توان تخصصی برنامه‌ریزان درسی را ضروری می‌سازند. استفاده از عنوان برنامه‌ریزی درسی برای موارد تبلیغاتی در عرصه آموزش غیر رسمی نیز همین اهمیت را نشان می‌دهد. متقاضیان بهره‌گیری از خدمات برنامه‌ریزی درسی در سطوح مختلف تحصیلی و در انواع آموزشها رو به فزونی دارند. این تقاضا برای مسئولیت‌پذیری تخصصی، اگر با پاسخ مناسب همراه نشود، تغییر مسیر می‌دهد و همین احتمال سبب می‌شود تا تلاش برای بهره‌گیری از الگوها و روشهای مناسب به طور جدی دنبال شود.

به این ترتیب پیش‌بینی می‌شود که طی سالهای آینده آرزوی تولید دانش برنامه‌ریزی درسی در ایران جامه عمل بپوشد و ظهور عینی یابد. در آن شرایط تلاش برنامه‌ریزان درسی ایران صرف شناسایی مسئله‌های واقعی تعلیم و تربیت این جامعه و پاسخگویی صادقانه و متفکرانه و پژوهشگرانه به آنها خواهد شد. در این مسیر، نیاز به مشارکت گسترده و خیرخواهانه تمامی دانش‌آموختگان احساس می‌شود. تحقق یافتن این امر با دو رخداد دیگر همراه خواهد بود: اول برنامه‌ریزان درسی از دنیای آرمانی خود فاصله خواهند گرفت و با درک شرایط فرهنگی و ورود به عرصه‌های اجرا، عملیاتی‌تر و واقع‌بینانه‌تر عمل خواهند کرد؛ دوم اعتماد به برنامه‌ریزان درسی، در حکم متخصصان امر برنامه‌ریزی درسی، هم در آموزش و پرورش و هم در آموزش عالی (اعم از دولتی و غیردولتی و در تمامی حوزه‌های علوم انسانی، علوم پایه، علوم مهندسی، علوم پزشکی و علوم اسلامی) عمیق‌تر و گسترده‌تر خواهد شد. این دو اتفاق زمینه را برای حضور برنامه‌ریزان درسی در جایگاه واقعی برنامه‌ریزی درسی مهیا خواهد ساخت و نقش برنامه‌ریزان درسی در فرایند طراحی، تدوین، اعتباربخشی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی را

۱. تهیه و تدوین این دانشنامه را انجمن مطالعات برنامه درسی و بنیاد بزرگ دانشنامه فارسی از مهر ماه ۱۳۸۷ آغاز کرده و پیش‌بینی شده است که در سال ۱۳۹۰ ه.ش، منتشر شود.

از «مشاور» به «رهبر» تغییر خواهد داد. در این دوره برنامه‌ریزان درسی از افرادی که در کمک به برنامه‌ریزی - در صورت تشخیص دست اندرکاران - می‌توانند نقش داشته باشند، به متخصصانی تبدیل می‌شوند که نقش محوری را در تمامی امور برنامه‌ریزی درسی بر عهده خواهند داشت و در مواقع لازم، اینان از متخصصان موضوعی یا متخصصان مبانی کمک خواهند گرفت. البته برنامه‌ریزان درسی برای ایفای این نقش جدید، صلاحیتهای لازم (دانش، مهارت و نگرش) را کسب خواهند کرد و تا اندازه ضرورت به طور تخصصی (در حوزه‌های موضوعی یا سطوح تحصیلی) عمل خواهند نمود. این شرایط ایفای نقش و مسئولیت‌پذیری برنامه‌ریزان درسی، آنان را به بازنگری در دوره‌های آموزشی رشته برنامه‌ریزی درسی ملزم خواهد کرد و ارتباط کنونی مراکز آموزشی با مراکز برنامه‌ریزی درسی را متحول خواهد ساخت.

جمع بندی

برنامه‌ریزی درسی در ایران ضمن گذر از مراحل، دارای حرکتی رو به اعتلا بوده است. این حرکت اعتلایی که پس از آشنایی ایرانیان با برنامه‌ریزی درسی اروپاییان آغاز شد، با اقدام به برنامه‌ریزی درسی طی یک دوره پنجاه ساله ادامه یافت و زمینه را برای دوره بیست و پنج ساله تکوین هویت علمی مهیا ساخت. اکنون بیست سال است که ایرانیان مشغول تحکیم پایه‌های هویتی رشته برنامه‌ریزی درسی و توسعه خدمات آن هستند. یکصد و پنجاه سال تلاش ایرانیان برای فهم و توسعه برنامه‌ریزی درسی، زمینه‌ای را فراهم ساخته است که می‌توان امیدوار بود با تولید دانش همراه خواهد شد و جایگاهی مناسب را برای برنامه‌ریزی درسی در ایران ایجاد خواهد نمود و از ثمرات این درخت تغذیه شده از مواد خودی، جامعه ایرانی را بهره‌مند خواهد کرد (جدول شماره ۱).

در تکوین مفهوم، گسترده و قلمروی برنامه‌ریزی درسی ایران نقش بارز سه گروه را می‌توان به روشنی متمایز ساخت و نشان داد. گروه اول کسانی هستند که در اقدام به برنامه‌ریزی درسی؛ فارغ از نامی که برای این اقدام استفاده کرده‌اند؛ یا در شکل‌گیری ساختار (نظام) برنامه‌ریزی درسی در ایران نقش اساسی ایفا کرده‌اند. اینان را می‌توان «متقدمان برنامه‌ریزی درسی ایران» نام نهاد. اعضای انجمن معارف را می‌توان نخستین گروه متقدمان قلمداد کرد. همچنین، شادروانان

دکتر علی اکبر سیاسی، دکتر محمد باقر هوشیار، دکتر عیسی صدیق و دکتر یحیی دولت‌آبادی را می‌توان از جمله این گروه به حساب آورد.

گروه دوم کسانی را شامل می‌شود که به کار تولید آثار علمی - تخصصی، تاسیس رشته برنامه‌ریزی درسی و آموزش در این رشته اقدام کرده‌اند. اینان جدای از تخصص و مدرک تحصیلی خود، در دوره‌های آموزشی برنامه‌ریزی درسی مشارکت داشته و به انتقال و تولید دانش مورد نیاز جهت آموزش یا عمل برنامه‌ریزی درسی کمک نموده‌اند. این گروه را می‌توان «معلمان برنامه‌ریزی درسی» نامید. همچنین، این گروه در اقدام به آموزشهای مربوط (کوتاه مدت و بلند مدت غیر رسمی) به برنامه‌ریزی درسی نقش اساسی داشته‌اند. جمع قابل توجهی از اعضای این گروه معمولاً تحصیل کردگان رشته‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی بوده‌اند و در گسترش دانش پایه و افزایش گستره دید برنامه‌ریزان درسی نقش داشته‌اند. از جمله کسانی که در این گروه قرار می‌گیرند می‌توان به نام علی شریعتمداری، شاد روان علی محمد کاردان، مرتضی خلخال، پرویز شهریاری، شادروان علی نقی اسراری، مسعود رضوی، ابراهیم کظیمی، محمود مهر محمدی، نادر قلی قورچیان، خسرو باقری، علیرضا کیامنش و عزت‌اله نادری اشاره کرد.

گروه سوم شامل کسانی است که تربیت‌شدگان خاص دوره‌های آموزشی منتهی به مدرک رشته برنامه‌ریزی درسی محسوب می‌شوند. اینان با «عنوان» برنامه‌ریز درسی شناسایی می‌شوند و از این حیث دارای تعلق خاطر به رشته و تحصیل‌کردگان آن هستند. این گروه را می‌توان با نام «دانش‌آموختگان برنامه‌ریزی درسی» معرفی کرد. اولین گروه دانش‌آموخته دانشگاه تربیت معلم در رشته برنامه‌ریزی درسی، حسن ملکی، سید کاظم اکرمی و رضا محمودی را می‌توان نخستین افراد این گروه به حساب آورد. طی دو دهه گذشته علاوه بر دانشگاه تربیت معلم، دانشگاه تربیت مدرس و دانشگاه آزاد اسلامی در تربیت برنامه‌ریزان درسی بیش از سایر مراکز آموزشی فعال بوده‌اند.

جدول شماره ۱: مراحل تحول برنامه‌ریزی درسی در ایران

| ردیف | نام دوره | دوره زمانی | ویژگیهای عمده |
|------|----------------------|--------------------|--|
| ۱ | آشنایی | از ۱۲۳۰ تا ۱۲۹۰ ش. | اطلاع ایرانیان از نظام آموزشی اروپا و برنامه‌ریزی درسی آن، ترجمه چند کتاب درسی اروپایی، تألیف چند کتاب درسی براساس سنت اروپایی، طرح ایده‌های نو در تعلیم و تربیت و تأسیس مدارس جدید. |
| ۲ | عملگرایی | از ۱۲۹۰ تا ۱۳۴۰ ش. | اقدام به برنامه‌ریزی درسی بدون در اختیار داشتن دانش مورد نیاز، تولید کتاب درسی، برنامه‌ریزی درسی توسط متخصصان موضوعی، ورود حکومت به عرصه تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی. |
| ۳ | تکوین هویت علمی | از ۱۳۴۰ تا ۱۳۶۵ ش. | ایجاد نظام رسمی برنامه‌ریزی درسی، تألیف نخستین کتاب برنامه‌ریزی درسی، ترجمه و انتشار کتابهای برنامه درسی تایلر، لوی و نیکلس و انجام دادن پژوهش به خصوص پژوهشهای ارزشیابی برنامه درسی. |
| ۴ | تحکیم پایه‌های هویتی | از ۱۳۶۵ تا ۱۳۸۵ ش. | توسعه خدمات علمی، تأسیس دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترای تخصصی، آموزش دست‌اندرکاران تولید برنامه‌های درسی، انجام پژوهشهای میدانی و نظری، برگزاری همایش‌ها و نشستهای علمی، تألیف و انتشار منابع علمی، تأسیس انجمن علمی، انتشار مجله تخصصی و برگزاری دوره‌های آموزشی کوتاه مدت. |
| ۵ | نقش‌آفرینی | از ۱۳۸۵ به بعد | تولید دانش، تدوین دانشنامه برنامه درسی، بومی‌گرایی در برنامه‌های درسی، تولید برنامه درسی ملی، بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاهی، عملیاتی شدن آموزشهای تخصصی، ارتباط گسترده مراکز آموزشی و مراکز برنامه‌ریزی درسی، مسئولیت‌پذیری برنامه‌ریزان درسی و تغییر نقش برنامه‌ریزان. |

منابع

- آدمیت، فریدون. (۱۳۳۴) *امیر کبیر و ایران*، تهران: امیر کبیر، چاپ دوم.
- _____ (۱۳۴۰) *فکر آزادی و مقدمه نهضت مشروطیت در ایران*، تهران: بی.نا.
- آوزی، پیتز. (۱۳۸۲) *تاریخ معاصر ایران*، ترجمه محمد رفیعی مهرآبادی، تهران: عطایی.
- اخوی، شاهرخ. (۱۹۸۰) *دین و سیاست در ایران معاصر: روابط دولت با روحانیت در دوره پهلوی*، نیویورک: آلبانی.
- اعتمادالسلطنه، محمد حسین خان. (۱۳۰۶) *الأثر والأثار*، تهران: بی.نا.
- _____ (۱۳۶۲) *چهل سال تاریخ ایران در دوره پادشاهی ناصرالدین شاه*، به کوشش ایرج افشار، تهران.
- امین‌الدوله، میرزاعلی خان. (۱۳۴۱) *خاطرات سیاسی میرزاعلی خان امین‌الدوله*، به کوشش حافظ فرمانفرمایان، تهران: کتابهای ایران.
- بهمنانی، ابوطالب. (۱۳۵۶) «منهاج الاعلی» در: آدمیت، فریدون و هما ناطق؛ *افکار اجتماعی و سیاسی و اقتصادی در آثار منتشر نشده و دوره قاجار*، تهران: آگاه.
- پهلوی، محمدرضا. (۱۳۸۷) *پاسخ به تاریخ*، به کوشش شهریار ماکان، تهران: البرز.
- تاریخچه معارف ایران، (۱۳۱۳) *مجله تعلیم و تربیت*، سال چهاردهم، شماره ۹، آذرماه ص ۵۳۰-۵۳۷.
- ثواقب، جهانبخش. (۱۳۶۹) *مروری بر تاریخچه مدارس جدید در ایران*، *روزنامه اطلاعات* یکشنبه ۱۳ آبانماه ۱۳۶۹، تهران شماره ۱۹۱۷۹، ص ۶.
- خواجه نصیر طوسی، احمد. (۱۳۵۱) *کتابهای درسی ایران، ماهنامه آموزش و پرورش*، شماره سوم، دوره چهل و دوم، آذرماه، ص ۱۸۸.
- دایره آمار اداره کل نگارش. (۱۳۱۷) *قانون اساسی معارف، سالنامه و آمار سالهای ۱۳۱۵ تا ۱۳۱۷*، تهران: وزارت فرهنگ، ص ۱-۴.
- دولت‌آبادی، یحیی. (۱۳۶۲) *تاریخ معاصر یا حیات یحیی دولت‌آبادی*. ۴ ج. تهران: فردوسی.
- رشدیه، شمس‌الدین. (۱۳۶۲) *سوانح عمر*، تهران: نشر تاریخ ایران.
- رشدیه، فخرالدین. (۱۳۷۰) *زندگی‌نامه پیر معارف رشدیه: بنیانگذار فرهنگ نوین ایران*، تهران: هیرمند.
- ریاحی، دکتر. (۱۳۴۲) *داستانی به نام کتاب درسی، ماهنامه آموزش و پرورش*، شماره ۴، سال ۳۳.
- رینگر، مونیکا ام. (۱۳۸۱) *آموزش، دین و گفت‌وگو اصلاح فرهنگی در دوران قاجار*، ترجمه مهدی حقیقت‌خواه، تهران: ققنوس.

ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش. (۱۳۶۷) کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی، تهران: وزارت آموزش و پرورش.

سلطان‌زاده، حسین. (۱۳۶۴) تاریخ مدارس ایران: از عهد باستان تا تاسیس دارالفنون، تهران: آگاه.

سیدی، میربهرام. (۱۳۶۲) بررسی تحلیلی کتب ریاضیات سال سوم راهنمایی، تهران: دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

شریعتی، علی. مکتب: تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: امام، بی تا

صدیق، عیسی. (۱۳۴۹) تاریخ فرهنگ ایران، تهران: دانشسرای عالی.

صفوی، امان‌اله. (۱۳۸۳) تاریخ آموزش و پرورش ایران از ایران باستان تا ۱۳۸۰ شمسی، تهران: رشد.

طالبوف، عبدالرحیم. (۱۳۴۶) کتاب احمد، تهران: کتابهای جیبی.

طوسی، محمدعلی. (۱۳۴۰) خلاصه‌ای از گزارش مشاوران ماوراء بحار در مورد هدف فرهنگ ایران، نشریه شماره ۱، تهران: شورای مطالعه در فرهنگ ایران.

کاردان، علی محمد. (۱۳۸۳) سیر دانش آموزش و پرورش در ایران معاصر، در: مجموعه مقالات همایش ایران شناسی، تهران: بنیاد ایران شناسی.

کانل، وف. (۱۳۶۸) تاریخ آموزش و پرورش در قرن بیستم، ترجمه حسن افشار، تهران: مرکز.

کرونین، استفانی. (۱۳۸۳) شکل‌گیری ایران نوین: دولت و جامعه در دوران رضاشاه، ترجمه مرتضی ثاقب‌فر، تهران: جامی.

کمپفر، انگلبرت. (۱۳۶۳) سفرنامه کمپفر، ترجمه کیکاووس جهانداری، تهران: شرکت شهای انتشارات خوارزمی، چاپ سوم.

ماتی، رودی. (۱۳۸۳) آموزش و پرورش در دوره رضاشاه، در: کرونین، استفانی. (۱۳۸۳) شکل‌گیری ایران نوین: دولت و جامعه در دوران رضاشاه، ترجمه مرتضی ثاقب‌فر، تهران: جامی.

مجیدی، موسی. (۱۳۶۴) تاریخچه مختصر کتابهای درسی و سیر تطور آن در ایران: از دارالفنون تا به امروز، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴.

محبوبی اردکانی، حسین. (۱۳۵۴) تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران. ۳ ج. تهران: دانشگاه تهران.

مراغه‌ای، زین‌العابدین. (۱۳۶۴) سیاحتنامه ابراهیم بیگ، تهران: اسفار.

مستشارالدوله، میرزا یوسف خان. (۱۳۶۴) یک کلمه. به کوشش صادق سجادی، تهران: نشر تاریخ ایران.

ملکم خان، میرزا. (۱۳۲۵) کلیات ملکم خان، به کوشش هاشم ربیع‌زاده، تبریز.

_____ (۱۳۲۷) کتابچه غیبی. در: مجموعه عصر، به کوشش محمد محیط طباطبایی، تهران: علمی.

_____ (۱۳۲۷) مجموعه آثار. به کوشش محمد محیط طباطبایی، تهران: علمی.

_____ (۱۳۵۵) قانون. به کوشش هما ناطق، تهران: امیرکبیر.

موسی‌پور، نعمت‌اله و همکاران. (۱۳۸۳) سنتها و مشکلات تصمیم‌گیری در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران، در: قلمرو و چشم‌انداز برنامه‌ریزی درسی در ایران، تهران: سمت.

نائینی، محمد کاظم. (۱۳۶۲) تاریخچه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، نشریه شماره ۱۰۰، ص ۶-۷.

وزارت فرهنگ. (۱۳۱۷) برنامه تحصیلات ابتدایی، مجله تعلیم و تربیت، سال هشتم، شماره ۳ و ۴، تهران، ص ۷۵-۱۰۲.

_____ (۱۳۰۶) اولین دستور تعلیمات شش ساله ابتدایی و سه ساله متوسطه، مجله وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه.

_____ (۱۳۰۸) سالنامه و آمار تحصیلی ۱۳۰۷-۱۳۰۸، تهران.

یغمایی، اقبال. (۱۳۷۵) وزیران علوم و معارف و فرهنگ ایران، تهران: نشر دانشگاهی.