



ارزش یابی آموخته ها از منظر معرفت شناسی دانش صریح و دانش ضمنی: قلمرویی نوین در فلسفه برنامه درسی

پدیدآورده (ها) : باقری، خسرو

علوم تربیتی :: مطالعات برنامه درسی :: تابستان 1385 - شماره 2 (علمی-پژوهشی)
از 1 تا 23

آدرس ثابت : <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/85770>

دانلود شده توسط : فاطمه زمانی

تاریخ دانلود : 26/02/1395

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) جهت ارائه مجلات عرضه شده در پایگاه، مجوز لازم را از صاحبان مجلات، دریافت نموده است، بر این اساس همه حقوق مادی برآمده از ورود اطلاعات مقالات، مجلات و تألیفات موجود در پایگاه، متعلق به "مرکز نور" می باشد. بنابر این، هرگونه نشر و عرضه مقالات در قالب نوشتار و تصویر به صورت کاغذی و مانند آن، یا به صورت دیجیتالی که حاصل و بر گرفته از این پایگاه باشد، نیازمند کسب مجوز لازم، از صاحبان مجلات و مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) می باشد و تخلف از آن موجب پیگرد قانونی است. به منظور کسب اطلاعات بیشتر به صفحه **قوانین و مقررات** استفاده از پایگاه مجلات تخصصی نور مراجعه فرمائید.



پایگاه مجلات تخصصی نور

www.noormags.ir



ارزش‌یابی آموخته‌ها از منظر معرفت‌شناسی دانش صریح و دانش ضمنی :

قلمرویی نوین در فلسفه برنامه‌درسی^۱

دکتر خسرو باقری

دانشیار دانشگاه تهران

چکیده

ارزش‌یابی، بر مفروضات فلسفی و معرفت‌شناختی معینی استوار است. دو دیدگاه رقیب در معرفت‌شناسی وجود دارد که یکی از دانش صریح و دیگری از دانش ضمنی سخن به میان می‌آورد. معرفت‌شناسی دانش صریح، ارزش‌یابی عینی و دقت و صراحت در ارزش‌یابی، پشتیبانی می‌کند. در برابر، معرفت‌شناسی دانش ضمنی، با قائل شدن به لایه‌های ناپیدا در فرایند تکوین معرفت، وسواس بیش از حد نسبت به دقت و صراحت در ارزش‌یابی را، موجب تحریف نتایج آن می‌داند. به دلیل وجود مفروضات فلسفی و معرفت‌شناختی در ارزش‌یابی، اصلاح شیوه‌های ارزش‌یابی، از جمله، در گرو بررسی و نقد مفروضات زیرساز آن‌ها نیز هست. روند رایج در ارزش‌یابی صراحت‌گرا و عینیت‌گرا، تا جایی که بر معرفت‌شناسی دانش صریح، در شکل ذره‌گرایانه آن مبتنی است، جای تأمل و نقادی فراوان دارد. این نوع ارزش‌یابی، نه تنها از منظر معرفت‌شناسی دانش ضمنی قابل انتقاد است، بلکه حتی از منظر معرفت‌شناسی دانش صریح، در شکل شبکه‌ای و کل‌گرایانه آن نیز، در معرض انتقاد قرار دارد؛ زیرا ارتباط‌های متقابل واحدهای دانش را نادیده می‌گیرد.

کلید واژه‌ها : ارزش‌یابی، معرفت‌شناسی، دانش صریح، دانش ضمنی، عینیت، فلسفه برنامه‌

درسی.

۱- مقاله حاضر برگرفته از تحقیقی است با عنوان نقد و بررسی اصول فلسفی راهنمای برنامه درسی در دیدگاه سازه‌گرایی که در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران انجام شده است.

دو مفهوم سنجش^۱ و ارزش‌یابی^۲ در مورد آموخته‌ها، با قدری تفاوت، در کنار یک‌دیگر به کار می‌روند. سنجش، در مقایسه با ارزش‌یابی، از دامنه کم‌تری برخوردار است و می‌تواند به صورتی محدودتر و عینی‌تر به کار رود. در واقع سنجش زیر مجموعه‌ای از ارزش‌یابی است. مراد از ارزش‌یابی «بررسی نظام‌دار ارزش یا مزیت یک موضوع (برنامه، طرح، یا مواد درسی)» است (باینار و دیگران ۱۹۹۶، ص ۷۳۲). در این نوشتار، برای پرهیز از تکرار این دو مفهوم، تنها از مفهوم «ارزش‌یابی» استفاده خواهیم نمود.

ارزش‌یابی همواره به نحو انفکاک ناپذیری در کنار تدریس و یادگیری، مورد توجه بوده است. به همین دلیل، برخی از صاحب‌نظران، عرصه برنامه درسی را با گستره‌ای فراخ‌تر از مفهوم محدود آن در نظر گرفته‌اند؛ به طوری که ارزش‌یابی نیز در دامنه آن قرار می‌گیرد (Zais ۱۹۸۱). از این رو، انتظار بر آن بوده است که هر الگویی برای برنامه درسی، در خصوص نحوه ارزش‌یابی آن‌چه در جریان تدریس، آموزش داده شده نیز، موضعی در بر داشته باشد.

از سوی دیگر، هنگامی که ارزش‌یابی، جایگاهی در برنامه درسی داشته باشد، با فلسفه برنامه درسی نیز، در ارتباط قرار خواهد گرفت. فلسفه برنامه درسی، ناظر به تأمل فلسفی در بنیان‌های برنامه درسی است؛ خواه این امر به صورت پیش‌رونده^۳ انجام شود، به این معنا که اقتضای موضع فلسفی معینی در تنظیم و تنسيق برنامه درسی، بررسی شود، و خواه به نحو واپس‌نگر^۴ تحقق یابد، به این معنا که با تأمل در نظم و نسق یک برنامه درسی، توجیه فلسفی آن مورد نظر باشند. بر این اساس، نگریستن از منظر فلسفه برنامه درسی به ارزش‌یابی، تلاشی برای تأمل در بنیان‌های ارزش‌یابی است.

باید گفت که تأمل فلسفی در ارزش‌یابی، قلمرو تازه‌ای از فلسفه برنامه درسی است. برخی از اجزای برنامه درسی، همچون محتوای آموزش یا خود تدریس، بسی پیش‌تر مورد بررسی‌های فلسفی قرار گرفته است و ردپای آن را در دیدگاه‌های مختلف فلسفه تعلیم و تربیت، می‌توان جست. اما ارزش‌یابی، به طور غالب، در سطح کارهای رایج تعلیم و تربیت نگریسته شده و بسا که ژرفای

1- assessment

3- progressive

2- evaluation

4- regressive

فلسفی برای آن در نظر گرفته نشده است. با این حال، در دهه اخیر، بحث و تأمل فلسفی در این خصوص، آشکار شده و لایه‌های فلسفی این بخش از برنامه درسی نیز، مورد واکاوی قرار گرفته است. (Williams 1998, Davis 1995)

امکان تأمل فلسفی در امر ارزش‌یابی، از آن‌جا نشأت می‌یابد که ارزش‌یابی آموخته‌ها، به طور گزیرناپذیری، با برخی مقوله‌های فلسفی، هم‌چون معرفت‌شناسی، در پیوند قرار می‌گیرد؛ زیرا بر حسب این که، به طور مثال، چه ماهیتی برای دانش در نظر گرفته شود و چه نوع رابطه‌ای میان دانش و کنش آدمی لحاظ شود، راه و رسم‌های متفاوتی برای ارزش‌یابی ممکن خواهد بود.

در مقاله حاضر، نظر بر آن است که دو دیدگاه رقیب، در خصوص فلسفه ارزش‌یابی، مورد بحث و بررسی قرار گیرد. در دیدگاه نخست، از ارزش‌یابی عینی و معرفت‌شناسی دانش صریح، و در دیدگاه دوم، از ناممکن بودن ارزش‌یابی عینی، تأکید بر ارزش‌یابی کل نگر، و تفسیرگرا، و هم‌چنین معرفت‌شناسی دانش ضمنی، سخن خواهیم گفت.

معرفت‌شناسی دانش صریح و ارزش‌یابی

در ارزش‌یابی مبتنی بر معرفت‌شناسی دانش صریح، گرایش اساسی به عینیت وجود دارد. بر این اساس، آنچه قرار است ارزیابی شود، باید به نحو عینی قابل مشاهده و اندازه‌گیری باشد و ویژگی‌های اساسی ارزش‌یابی را باید در مفاهیمی چون شفافیت و صراحت^۵، اعتبار^۶ و پایایی^۷ جست و جو کرد.

ارزش‌یابی عینیت‌گرا، هم‌چنان در محیط‌های آموزشی مورد تأکید است. در یکی از مدارک متأخر مربوط به تأمین کیفیت در آموزش عالی در انگلستان (۲۰۰۰، QAA)، این نوع تأکید بر صراحت در ارزش‌یابی، کاملاً مشهود است. از جمله در بخش ۶، این اثر آمده است: «اصول، رویه‌ها و فرایندهای همه ارزش‌یابی‌ها باید صریح، معتبر و دارای پایایی باشد» (ص ۵). هم‌چنین،

5- explicitness

7- reliability

6- validity

در عبارات دیگری از این اثر، مقصود از گرایش به صراحت، به نحود روشن‌تری بیان شده است: «نهادها باید معیارهای روشنی را برای نمره‌گذاری و درجه‌بندی ارزش‌یابی‌ها به صورت منسجم، منتشر و اجرا کنند» (ص ۸). در جای دیگری نیز آمده است: «معیارهای ارزش‌یابی، در صورت لزوم، شامل بیان استانداردهای مورد انتظار در خصوص موفقیت دانشجویان است: برای گذراندن یک درس یا گرفتن نمره یا درجه خاصی، چه انتظاری وجود دارد؟» (ص ۱۶).

سیف (۱۳۷۷) نیز در بحث از قواعد تهیه سؤال‌های انشایی گسترده پاسخ و محدود پاسخ، بر همین نوع صراحت و دقت، تأکید ورزیده است. وی در قاعده شماره ۱، چنین می‌نویسد: «سؤال را طوری تهیه کنید که به طور مستقیم، به هدف مورد نظر اندازه‌گیری، مربوط شود.» در توضیح پیش‌تر این قاعده آمده است: «بنابراین، اولین کاری که باید انجام دهید، این است که هدف‌های آموزش مورد نظر خود را، به دقت تعریف و مشخص کنید» (ص ۶۹-۶۸). همچنین، وی در بیان قواعد تصحیح سؤال‌های انشایی در قاعده ۲ اظهار می‌کند: «از پاسخ‌هایی که خودتان به عنوان نمونه برای پرسش‌ها تهیه می‌کنید، به صورت کلید استفاده کنید» (همان ماخذ، ص ۷۲). به این ترتیب، حتی ارزش‌یابی پاسخ، به سؤال‌های انشایی دانش‌آموزان، با توجه به پاسخی معین، به عنوان کلید انجام می‌پذیرد و به این نحو، نظر بر آن است که دقتی قاطع در ارزش‌یابی، اعمال شود.

گرایش به ارزش‌یابی شفاف، صریح و نتیجه‌محور آموخته‌ها، با گرایش‌های اقتصادی معاصر نیز، هم‌سویی‌های قابل توجهی دارد؛ زیرا پیوندی عمیق میان اقتصاد و دانش برقرار شده که ظهور مفاهیمی چون «اقتصاد دانشی»^۸ بیان‌گر آن است. پیتراکر (۱۹۹۳) یکی از نظریه‌پردازان اقتصاد دانشی، اظهار کرده است که آنچه در اقتصاد دانشی از اهمیت اساسی برخوردار است، دانشی است که ویژگی‌هایی چون فنی بودن^۹، قابلیت رمزگذاری^{۱۰} صراحت و قابلیت انتشار^{۱۱} داشته باشد. دیگر ویژگی اساسی این نوع دانش که با تعلیم و تربیت نیز ارتباط می‌یابد، این است که برای آموختن آن، نیازی به شاگردی^{۱۲} در نزد استادکار وجود ندارد، بلکه بدان سبب که رمزگذاری شده و شکل

8- knowledge economy

11- publish

9- technicality

12- apprenticeship

10- codifiable

مکانیکی یافته است، می‌توان آن را از طریق مهارت‌آموزی^{۱۳} آموخت.

زیر ساخت فلسفی دیدگاه عینیت‌گرا در ارزش‌یابی را، می‌توان از جمله، در مواضع فیلسوفان عمل‌گرا^{۱۴}، اثبات‌گرا^{۱۵} و تحلیلی^{۱۶} جست. هر چند شدت وحدت‌گرایی این فیلسوفان به عینیت، تا حدی با یک‌دیگر متفاوت است. چارلز پیرس (۱۸۷۸)، بنیان‌گذار عمل‌گرایی، نظریه‌ای معناشناسانه مطرح نمود که بر اساس آن، معنای کلمات و عبارات را باید در فعالیت‌ها و اعمالی که برای بررسی آن‌ها لازم می‌آید، جست و جو کرد. این نکته که بعدها به عنوان تعاریف عملیاتی^{۱۷} شهرت یافت، مبتنی بر مفروضی عینیت‌گرایانه در عرصه مفاهیم و معانی است که با هرگونه رمزآمییز کردن آن‌ها، و قائل شدن به جنبه‌های نامحسوس برای آن‌ها (از قبیل دیدگاه افلاطون و نظیر آن)، سر مخالفت دارد. پرسی ویلیام بریجمن^{۱۸}، فیزیک‌دان امریکایی، در سال ۱۹۲۷ کتابی به نام «متنطق فیزیک جدید» نوشت و در آن از دیدگاه «عملیات‌گرایی»^{۱۹} سخن گفت. بر اساس این دیدگاه، هر مفهوم فیزیکی، باید توسط عملیاتی تعریف شود که فیزیک‌دان برای به کارگیری آن، مورد استفاده قرار می‌دهد، جایگاهی که تعاریف عملیاتی، بعدها در تحقیق‌های مربوط به علوم انسانی کسب کرد و هنوز هم تا حد زیادی هم‌چنان برقرار است، و نیاز به توضیح ندارد.

جان دیویی فیلسوف تعلیم و تربیت عمل‌گرا، راه پرسی را ادامه داد. وی به سبب آن که حل مسأله را در کانون توجه خود قرار داد، به طور طبیعی، اهمیتی ویژه‌ای برای نتیجه یا پیامد^{۲۰} قائل شد. این نکته، در تحلیل وی، در خصوص مفهوم تدریس و یادگیری، قابل ملاحظه است (دیویی ۱۹۱۰). وی از جمله کسانی است که تدریس را متضمن یادگیری می‌داند؛ به طوری که اگر یادگیری‌ای رخ ندهد، نمی‌توان گفت که تدریس به مفهوم واقعی کلمه رخ داده است؛ چنان‌که فروش نیز متضمن خرید است و نمی‌توان گفت که فروشی صورت گرفته، بدون آن که خریدی اتفاق افتاده باشد.

13- training

14- pragmatist

15- positivist

16- analytic

17- operational

18- Percy Williams Bridgman

19- operationalism

20- consequence



البته، دیویی با تأثیر ژرفی که از هگل پذیرفته بود، در پی آن بود که تقابل‌های ذهنی - عینی، درونی - بیرونی، نظری - عملی و نظیر آن را در وحدتی ارگانیک مورد توجه قرار دهد؛ بدون این که یکی از دو طرف بلغزد (دیویی ۱۹۱۶). اما به هر صورت، اموری چون پیامدگرایی و حل مسائل حیاتی، عمل‌گرایی دیویی را در برخی موارد به قطب واحدی از تقابل‌های مذکور، بسیار نزدیک می‌سازد. برخی از محققان با تکیه بر منطق ارگانیک دیویی، کوشیده‌اند به معرفت‌شناسی عمل، روی آورند و اشاره کرده‌اند که این معرفت‌شناسی، اقتضا دارد که:

■ بر خصیصه امکانی^{۲۱} امور تأکید شود؛ نه بر جنبه‌های صوری^{۲۲}؛

■ بر امر عملی تأکید شود، نه بر امر نظریه‌ای؛

■ بر فرایند تأکید شود، نه بر محتوا؛

■ بر امر خاص تأکید شود، نه بر امر کلی و عام؛

■ و سرانجام بر قلمروهای عاطفی و اجتماعی تأکید شود، نه بر قلمروی شناختی صرف (Becket & Hager, ۲۰۰۰).

با این حال، چنان‌که بکت و هیگر اشاره کرده‌اند، مفهوم امر عملی در دیدگاه دیویی، متفاوت با دانش عملی، به مفهوم «دانش ضمنی» مورد نظر کسانی چون میشل پولانی^{۲۳} (که در ادامه توضیح داده می‌شود) است. از این رو، آنان اشاره کرده‌اند که پولانی به سبب قائل شدن به لایه‌های پوشیده برای دانش، جنبه رازآمیز به آن داده است «دانش ضمنی» مورد نظر وی، باید با امر عملی، به معنایی که مراد دیویی و مورد نظر او است، راززدایی شود. این نکته، نشان‌گر آن است که وحدت ارگانیک دیویی، به سوی نتیجه و عمل، تمایل بیش‌تری نشان می‌دهد و به همین معنا، گرایش غالبی به عینیت دارد.

اثبات‌گرایان در تأکید بر عینیت، از عمل‌گرایان فراتر رفتند. این امر را می‌توان در مشهورترین اصل اثبات‌گرایی منطقی، یعنی «اصل تحقیق‌پذیری تجربی»^{۲۴}، ملاحظه نمود.

21- contingent

23- M . Polanyi

22- formal

24- verifiability principle

رودلف کارنپ^{۲۵} در کتاب «ساختار منطقی جهان» (۱۹۲۸) در پی آن بود که از این اصل، صورت‌بندی منطقی مشخصی فراهم آورد. وی اظهار نظر داشت که یک گزاره، تنها در صورتی معنا دار است، که اصطلاحات نامنتقی آن را بتوان به صراحت، با کمک زبانی پدیدارگرایانه^{۲۶}، بیان نمود. با این حال، او پس از چند سال، این ایده را کنار گذاشت؛ زیرا دریافت که زبان پدیدارگرایانه، برای تعریف مفاهیم فیزیکی قابل استفاده نیست. از این رو، «زبان عینی»^{۲۷} را به منزله زبان پایه، در نظر گرفت که در آن، هر اصطلاح بنیادی و اولیه، اصطلاحی فیزیکی است. بر این اساس، هر اصطلاح دیگری، روان‌شناختی، اجتماعی و فرهنگی، باید بر حسب اصطلاح‌های بنیادی، قابل تعریف صریح باشد. کارنپ برای غلبه بر این مشکل، که تعاریف صریح، به طور غالب، ناممکن است، مفاهیم حاکی از قابلیت^{۲۸} را مورد استفاده قرار داد که می‌توان آن‌ها را به جملات عینی کاهش داد. وی در سال ۱۹۳۶ در کتاب «آزمون‌پذیری و معنا»، اصل تحقیق‌پذیری تجربی را به صورت زیر بیان نمود: همه اصطلاح‌ها باید با استفاده از تعاریف یا جملات فروکاهشی، به زبان مشاهده‌ای، کاهش‌پذیر^{۲۹} باشند.

هر چند بعدها کارنپ، تحت تأثیر انتقادهای کارل پوپر و عوامل دیگر، محدودیت بیش از حد تعاریف صریح و عملیاتی را قابل انتقاد دانست و رابطه‌ای غیرمستقیم میان مفاهیم مشاهده‌ای و مفاهیم نظریه‌ای لحاظ نمود، اما تأثیر اثبات‌گرایی، به طور کلی در فراهم آوردن گرایش به عینیت در دهه‌های نخست قرن بیستم، قابل انکار نیست.

گیلبرت رایل^{۳۰} (۱۹۴۹) که از جمله فیلسوفان تحلیلی است، نیز کوشیده است ذهن و امور ذهنی را با دیدگاهی رفتارگرایانه یا معطوف به عمل تبیین کند. از نظر وی، هوش و هوشمندی را می‌توان تنها با نظر به خود رفتار و عمل فرد، توضیح داد بدون آن‌که لازم باشد این رفتار را بر حسب فرایندی استدلالی، در ذهن وی تبیین کنیم. به نظر وی، در صورتی که هوشمندی یک رفتار، در

25- Carnap

28- dispositional concepts

26- phenomenalist

29- reducible

27- objective language

30- Ryle

گرو ارجاع آن به حالات ذهنی، مقدم بر آن باشد، می‌توان پرسید که چرا حالات ذهنی مذکور، خود هوشمندانه محسوب می‌شوند و در این صورت، لازم خواهد بود که خود آن‌ها نیز، بر حسب حالات ذهنی مقدم بر آن‌ها، هوشمندانه محسوب شوند؛ که این امر به تسلسل بی‌پایان منجر خواهد شد و در عمل، کاری ناممکن خواهد بود. به علاوه، از نظر رایل، اگر هوشمندی یک رفتار، در گرو ارجاع آن به استدلال مقدم بر آن باشد، در این صورت، تعبیر «استدلال احمقانه» تناقض‌آمیز خواهد بود، در حالی که چنین نیست و می‌توان این تعبیر را به نحو معناداری به کار برد. بنابراین، استدلال، خود، قوام هوشمندی محسوب نمی‌شود.

هر چند رایل، استفاده از مفهوم قابلیت^{۳۱} را روا و بلکه لازم می‌داند، اما آن را به طور اساسی، به رفتارهای عینی ارجاع می‌دهد. به طور مثال، هنگامی که چیزی را «شکستی» می‌دانیم، برای آن قابلیت شکستن قائل می‌شویم؛ اما نباید قابلیت را به نحو مرموز، در درون چیز مورد نظر جست و جو کنیم بلکه مقصود از شکستی بودن چیزی، همین است که اگر، به طور مثال، در معرض ضربه قرار گیرد، می‌شکند.

لودویگ ویتگنشتاین^{۳۲} فیلسوف تحلیلی برجسته، با طرح کردن وحدت میان فکر و زبان، زمینه مهمی برای عینیت‌گرایی فراهم آورد. وحدت فکر و زبان، حاکی از آن است که هر اندیشه‌ای در اصل باید قابل بیان باشد و در صورتی که قابل بیان نباشد، در وجود آن نیز تردید روا خواهد بود. در آخرین فراز نخستین اثر مشهور ویتگنشتاین، رساله منطقی - فلسفی (۱۹۲۲)، این جمله باز هم مشهور ملاحظه می‌شود: «درباره چیزی که نمی‌توان سخن گفت، باید سکوت کرد.»

ویتگنشتاین در اثر متأخر خود (۱۹۵۳) نیز، که تفاوت‌های بسیاری با نخستین اثر مهم وی دارد، در خصوص فهم^{۳۳}، بر این نظر است که فهم را نمی‌توان به منزله فرایند روانی جاری در درون فرد در نظر گرفت؛ زیرا نمی‌توان معنا را بر این فرایند صرف، مترتب دانست. به نظر وی، چنان‌که معنا را باید در نحوه «استفاده»^{۳۴} ای که از واژگان می‌شود جست و جو کرد، فهم معانی نیز

31- disposition

33- understanding

32- Wittgenstein

34- use

در خلال رفتارها و اعمال، آشکار می‌شود. البته، این نکته را نباید ناگفته گذاشت که ویتگنشتاین متأخر، از عینیت‌گرایی تند و تیز اولیه خود (نظریه تصویری معنا)، بسیار فاصله گرفته است، چنان‌که معانی سخنان را، به نحو اساسی، وابسته به قراردادهای و قواعد اجتماعی می‌داند و از این‌ها به منزله «بازی‌های زبانی»^{۳۵} یاد می‌کند. به عبارت دیگر، معنا بر خود کلمات یا جملات استوار نیست؛ بلکه به وساطت بازی‌های زبانی ظهور می‌کند. با این حال، باید توجه داشت که از نظر وی، «استفاده» عملی از مفاهیم است که معیار معنا محسوب می‌شود و استفاده عملی، چیزی است که می‌توان به نحو عینی، به آن توجه نمود.

دیدگاه‌های فلسفی کسانی چون دیویی، کارنپ، رایل و ویتگنشتاین، به درجات مختلف و به گونه‌های متفاوت، زمینه توجیهی برای ارزش‌یابی عینیت‌گرا محسوب می‌شود. بر این اساس، به طور مثال، می‌توان «دانستن» را با «اظهار کردن» (شفاهی یا کتبی) یکی گرفت و به عبارت دیگر، وحدتی میان فکر و زبان قائل شد. از این‌جا می‌توان به این نتیجه راه یافت که اگر دانش‌آموزی مطلبی را اظهار کرد، دانشی یافته است و به عکس، اگر قادر به اظهار آن نبود، آن را نمی‌داند. فرض این که، دانش فرد، امری متفاوت با اظهاراتش باشد، یا دانش وی، وسیع‌تر و پیچیده‌تر از اظهاراتش باشد به طوری که قابل انعکاس در آن‌ها محسوب نشود، موجه نخواهد بود. با چنین مفروضات معرفت‌شناختی‌ای است که در ارزش‌یابی گفته می‌شود، دانش فرد را می‌توان به طور دقیق، برحسب اظهاراتش سنجیده یا اندازه‌گیری نمود.

همین‌گونه وحدت میان فکر و زبان، ممکن است میان فکر و عمل نیز لحاظ شود. به عبارت دیگر، همان‌طور که می‌توان گفت «اظهار می‌کند، پس می‌داند» یا «اظهار نکرده، پس نمی‌داند»، این ادعاها نیز، موجه است که «انجام می‌دهد، پس می‌داند» یا «نمی‌تواند انجام دهد، پس نمی‌داند». به این ترتیب، ارزش‌یابی عینیت‌گرا، ممکن است نتیجه را به صورت اظهار یا عمل لحاظ کند و با وحدتی که میان فکر و زبان یا فکر و عمل قائل است، با سنجش اظهارات یا اعمال، ارزش‌یابی فکر و دانش فرد را به صورت تام، ممکن می‌داند.

معرفت‌شناسی دانش ضمنی و ارزش‌یابی

در این دیدگاه رقیب، بر خلاف دیدگاه نخست، دانش‌شناسی، با نظر به ماهیت یا ویژگی ضمنی، در دانش بشری صورت می‌پذیرد. از این رو، ارزش‌یابی عینیت‌گرا و صراحت‌گرا نیز، مورد انتقاد قرار می‌گیرد و نظر بر آن است که سودای عینیت و صراحت در ارزش‌یابی، از حیث معرفت‌شناختی، با مشکلات اساسی مواجه است. در زیر به توضیح این نکته خواهیم پرداخت که زیر ساخت معرفت‌شناختی این دیدگاه، ناظر بر خصیصه ضمنی بودن دانش است.

می‌توان گفت که معرفت‌شناسی دانش ضمنی، در ارزش‌یابی، به فرایند ضمنی تکوین دانش نظر دارد. البته، باید توجه داشت که استفاده از کلمه فرایند در این‌جا مفهوم خاصی دارد که متفاوت با تأکید بر فرایند در ارزش‌یابی عینیت‌گراست. به طور مثال، کسانی چون، دیویی نیز در تعلیم و تربیت، به طور کلی، و در ارزش‌یابی، به طور خاص، بر فرایند تأکید ورزیده و محدود شدن به محصول یا نتیجه را مورد نکوهش قرار داده‌اند. اما در نزد دیویی، فرایند، خود با دیدگاهی عینیت‌گرایانه در نظر گرفته شده، به طوری که نه تنها مراحل مختلف فرایند تفکر قابل تعیین است، بلکه حتی می‌توان و باید زمینه آن را فراهم آورد که دانش‌آموزان در جریان تعلیم و تربیت و ارزش‌یابی، این مراحل را به صورت مشخص، طی کنند. در مقابل، مقصود از فرایند در دیدگاه مورد بحث، جریانی است که خود، عینی و عینیت‌پذیر نیست و در مقایسه با رفتار و عمل مشهود، دارای لایه‌های ناپیدا و ضمنی است. به این ترتیب، در این‌جا تأکید بر فرایند در برابر نتیجه، حاکی از فراتر رفتن از رفتارهای مشهود و به حساب آوردن اموری است که به نحو ضمنی در فرایند تدریس یا ارزش‌یابی در جریان است.

ممکن است به جای کلمه «فرایند»، بتوان از مفهوم «شبکه کلی و ضمنی» دانش فرد، سخن گفت. در این دیدگاه، نظر بر آن است که، ارزش‌یابی باید معطوف به بازشناسی شبکه کلی و ضمنی دانش فرد باشد، و این چیزی است که قابل کاهش به سخنان یا رفتارهای ظاهری فرد نیست.

گفتنی است که مخالفت این دیدگاه، با صراحت‌گرایی در ارزش‌یابی، به سبب این نیست که صراحت، به خودی خود، نامطلوب یا بد باشد؛ بلکه نظر بر آن است که، صراحت همواره منجر به

وضوح^{۳۶} نمی‌شود و بسا که در مورد برخی از امور پیچیده، از حیث این که به ساده‌انگاری منجر می‌شود، می‌تواند گمراه‌کننده نیز باشد. این گمراه‌کنندگی، ناشی از آن است که کوششی فروکاهشی در ارزش‌یابی عینیت‌گرا در جریان است که ضمن آن، ساختار کلی و شبکه‌ای دانش فرد، به محصول یا نتیجه گفتاری و یا رفتاری وی، کاهش می‌یابد.

زیر ساخت معرفت‌شناختی این دیدگاه را، می‌توان در رویکرد کسانی چون مایکل اوکشات^{۳۷} (۱۹۹۲) و میشل پولانی (۱۹۶۶، ۱۹۶۹، ۱۹۹۸)، به دانش، جست‌وجو نمود (Arnal ۲۰۰۳ & Burwood). البته، منتقدان ارزش‌یابی عینیت‌گرا، زنجیره‌ای گسترده‌تر دارند، چنان‌که ایوان ایلچ و پائولو فریره، در دهه‌های ۶۹ و ۷۰ قرن بیستم، ارزش‌یابی را به منزله نمود برجسته ماهیت سلطه‌گراانه تعلیم و تربیت معاصر، در نظر گرفتند که طی آن، معیارهای از پیش تعیین شده ارزش‌یابی، به باز تولید فقیر و غنی منجر می‌شود. در سالیان اخیر، ژیرو^{۳۸} (۱۹۸۸) نیز به تبع فریره، دانش انتزاع‌گرا را دارای ماهیتی «تمامیت‌گرا و تروریستی» می‌داند؛ زیرا طی آن موقعیت‌های معین و بومی، از دم تیغ قواعد کلی و عینی می‌گذرند. ارزش‌یابی انتزاع‌گرا و عینی نیز، برگرفته چنین دانش و معرفت‌شناسی‌ای قرار دارد. ویلفرد کار^{۳۹} (۱۹۹۵) نیز خصیصه انتزاعی ارزش‌یابی عینیت‌گرا را، میراث دوره روشنگری می‌داند که، در آن با تفکیک میان «فاعل شناسا» و «شیء مورد شناسایی» و تمرکز بر مفهوم اخیر، زمینه عینیت‌گرایی در دانش فراهم آمده است. دامنه این انتقادات، هم‌چنان گسترده‌تر نیز شده است؛ اما در نوشته حاضر، به تناسب بحث، به طور عمده، بر دیدگاه‌های اوکشات و پولانی، در خصوص دانش، تأکید می‌شود.

اوکشات، میان «دانش فنی»^{۴۰} و «دانش عملی»^{۴۱} تفاوت قائل شده است. این تفاوت، حاکی از آن است که دانش فنی را می‌توان در قالب قواعد^{۴۲} صورت بندی کرد و به صورت اصولی^{۴۳} معین، بیان کرد. در مقابل، دانش عملی را تنها از طریق استفاده می‌توان آموخت؛ بدون

36- clarity

37- Oakeshot

38- H Giroux

39- Carr

40- technical knowledge

41- practical knowledge

42- rules

43- maxims

آن که بتوان آن را به طور کامل، در قالب قواعد و اصول ریخت. بر این اساس، دانش عملی را نمی‌توان در کتاب خواند و آموخت؛ بلکه این امر مستلزم شاگردی کردن در نزد استادکار است؛ با توجه به این نکته که در جریان شاگردی کردن نیز، چنین نیست که استادکار بتواند از طریق بیان کردن، تمامیت آنچه را قرار است آموخته شود، اظهار کند و شاگرد بیاموزد؛ بلکه شاگرد با دیدن و تقلید کردن از استاد، در آموختن موفق می‌شود.

در عین حال که اوکشات دو نوع دانش فنی و عملی را قابل تمییز می‌داند، اما قائل به تفکیک آن‌ها نیست: «پس، این دو نوع دانش قابل تمییز اما غیر قابل تفکیک، عناصر دوقلوی دانش‌اند که در هر فعالیت عینی بشری، مطرح‌اند» (اوکشات ۱۹۹۲، ص ۱۲). آنچه به نظر وی قابل انتقاد است، این است که، تفاوت این دو نوع دانش انکار شود یا تصور گردد که می‌توان دانش عملی را به دانش فنی فرو کاست. به نظر وی، در سنت عقل‌گرایی مغرب زمین، این اتفاق ناگوار رخ داده که دانش فنی به منزله وجه اصلی و برتر دانش، در نظر گرفته شده و دانش عملی، یا مورد بی‌مهری قرار گرفته است و یا این که در اصل، قابل حذف و کاهش به دانش فنی، لحاظ گردیده است.

بولانی (۱۹۹۶، ۱۹۹۸) نیز میان دو نوع دانش «صریح»^{۴۴} و «ضمنی»^{۴۵} تمییز قائل می‌شود. وی بر آن است که، اصولاً آگاهی ما در ارتباط با امور مختلفی که در اطراف ماست، به دو صورت جریان دارد که علاوه بر مفاهیم صریح و ضمنی، مفاهیم «اصلی»^{۴۶} و «تبعی»^{۴۷} نیز به تفاوت میان آن‌ها اشاره دارد. مثال مورد نظر وی، چکش زدن به میخ است، که در آن، آگاهی ما به صورت اصلی، بر میخ و به صورت تبعی، به چکش معطوف است. البته، این دو نوع آگاهی، از یک‌دیگر منفک نیستند، بلکه به صورت یک گشتالت یا کل، در ارتباط با یک‌دیگرند و در این ارتباط، حرکتی از ناحیه چکش به سوی میخ در نظر گرفته می‌شود: گشتالت «از- به»^{۴۸}. آگاهی‌های پیرامونی، همواره به صورت ضمنی در کارند؛ به طوری که نه می‌توان تأثیر آن‌ها را نادیده گرفت و نه می‌توان آن‌ها را

44- explicit

47- subsidiary

45- tacit

48- Gestalt from - to

46- focal

به صورت صریح، صورت بندی کرد.

مثال دیگری که مورد نظر پولانی است، دوچرخهسواری است، که دانش‌های ضمنی مختلفی در آن جریان دارد. به طور نمونه، مشارکت بدن فرد دوچرخه‌سوار، در جریان آموزش، گونه‌ای از دانش ضمنی است که به صورت مختلف، هم‌چون ترس از زمین خوردن، در آموزش نقش بازی می‌کند. وجود این دانش‌های ضمنی که قابل تصریح به صورت اصول و قواعد نیستند، مانع از آن می‌شود که افراد بتوانند تنها با آموختن اصول و قواعد تصریح شده، در عمل، قادر به دوچرخه‌سواری شوند به علاوه حتی دانش‌هایی که صورتی صریح آموخته می‌شوند، رفته رفته صراحت آن‌ها کاسته می‌شود و به صورت طبع ثانوی در می‌آید و شکل ضمنی به خود می‌گیرد و فرد بدون آن‌که به آنها توجه اصلی داشته باشد، آن‌ها را به صورت تبعی، در زمینه آگاهی خود حفظ می‌کند. تعبیر پولانی در این خصوص، «زیستن در دانش»^{۴۱} است که طی آن، فرد از طریق دانشی شدن دانش، در دانش و آگاهی معینی غرقه می‌شود و به سبب ارتباط وجودی^{۴۲} که با وسایل مورد استفاده دارد، گویی که بدنش توسعه یافته است و وی بدون آن که به طور صریح به این وسایل توجه کند، آن‌ها را هم‌چون اندام‌های بسط یافته خود، مورد استفاده قرار می‌دهد.

حال باید به اقتضای معرفت‌شناسی دانش عملی اوکشات در ارزش‌یابی توجه کنیم. با نظر به این که دانش عملی، قابل تصریح و صورت‌بندی توسط قواعد و اصول نیست و با نظر به این که همواره جنبه‌های عملی غیرقابل انفکاک، همراه با دانش فنی وجود دارد، ارزش‌یابی، صراحت‌گرا، به صورت گزاف، در پی عینیت است؛ زیرا همواره چیزی هست که از دام عینیت می‌گریزد.

همین نکته را به زبان پولانی نیز می‌توان بیان کرد. وی معتقد است: «ما بیش از آنچه می‌توانیم اظهار کنیم، می‌دانیم» (پولانی ۱۹۶۶، ص ۱۳۶). این سخن پولانی، حاکی از آن است که وی وحدت میان فکر و زبان را به دیده قبول نمی‌نگرد. همه لایه‌های دانش ضمنی بر ما معلوم نیستند چنان‌که به نظر وی، بدن ما حتی در انتزاعی‌ترین فعالیت‌های فکری ما نیز، به نحو ضمنی حضور

و مشارکت دارد؛ اما ممکن است ما به آن توجه نداشته باشیم یا حتی میانجی‌گری آن بر ما معلوم نباشد. به علاوه، همان‌طور که وسایل فیزیکی مورد استفاده ما، در ارتباط وجودی ما با آن‌ها به منزله بسط بدن ما در می‌آیند و از حیثه صراحت به ضمنی بودن می‌گرایند، وسایل فکری نیز، همین سیر را دارند. وسایل فکری، اموری چون زبان، نظریه‌های علمی و حتی ملاحظات اخلاقی است (آرنال و پروود ۲۰۰۳، ص ۳۸۶). هنگامی که افراد طبقه استفاده از این وسایل را می‌آموزند، جنبه‌های صریح آن‌ها ضمنی می‌شوند و به منزله بسط موجودیت فرد لحاظ می‌شوند؛ به طوری که وی از حضور و تأثیر آن‌ها در فعالیت‌های خود، به طور صریح و اصلی آگاه نیست. حال چگونه می‌شود که ارزش‌یابی از آموخته‌های فرد، در بی صراحت و عینیت باشد؛ در حالی که لایه‌های ضمنی دانش فرد، نه بر خود وی معلوم است و نه به طریق اولی، بر معلم و ارزش‌یاب. مسأله اساسی در نظر حامیان این دیدگاه را، می‌توان به صورت زیر مطرح کرد:

آیا می‌توان دانش را که لایه‌های ضمنی و ناپیدا دارد، بر حسب معیارهای صریح و قاطع ارزش‌یابی کرد؛ بدون آن که تصویری تحریف یافته از دانش فرد به دست آید؟

آندرو دیویس (۱۹۹۶) در پاسخ به این سؤال، بر آن است که صراحت‌گرایی در ارزش‌یابی، تنها به بهای چنین تحریفی فراهم می‌گردد: «در نظام ارزش‌یابی مبتنی بر معیار، روایی و اعتبار را تنها به بهای گزاف تحریف اهداف مناسب تربیتی در خصوص دانش و فهم، می‌توان فراهم آورد. دلایل این تحریف، تحلیلی و مفهومی است» (ص ۳۸۹-۳۹۰).

تحلیلی و مفهومی بودن دلایل تحریف، که مورد نظر دیویس است، در وهله نخست، ناظر به خود مفهوم دانش است. دانش ویژگی کل گرایانه دارد؛ به طوری که نمی‌توان جملات را به طور ذره گرایانه در نظر گرفت؛ بلکه مسأله از این قرار است که هر گزاره دانشی، گزاره‌های بی‌شمار دیگری را، مفروض در نظر گرفته است. این، به بیان دیگر، خصیصه ضمنی دانش را نشان می‌دهد. از سوی دیگر، این که هر شاگردی به هنگام بیان یک گزاره، چه گزاره‌های دیگری را به منزله دانش ضمنی مربوط به آن، در بستر ذهن خود دارد، و بنابراین چه فهمی از معنای آن می‌یابد، امر مشترک

و ثابتی نیست. به علاوه، معلم نیز به هنگام خواندن جملات شاگرد، می تواند با گزاره‌های ضمنی متفاوتی به آن‌ها بنگرد و فهم متفاوتی از آن داشته باشد. با وجود چنین تفسیرهای مختلفی در مورد معنای گزاره‌ها، مشخص نمودن معیارهای ثابتی برای ارزش‌یابی و اعتقاد به اعتبار و روایی آن‌ها، جای تأمل بسیار خواهد داشت.

در واقع، ارزش‌یابی صراحت‌گرا، به نوعی فروکاهش روی می‌آورد: فروکاهش دانش غنی فرد (در شبکه پیچیده لایه‌های ضمنی) به پاره‌ای از رفتارها و اظهارات صریح و محدود. و این همان تحریفی است که دیویس از آن سخن می‌گوید: « این به ضرورت، داوری در خصوص نیل دانش‌آموزان به فهم غنی را کاهش می‌دهد. به این داوری که آن‌ها می‌توانند اعمال و رفتارهای معینی را انجام دهند. این اعمال، به سبب تأکید بر انسجام و پایایی، به ضرورت به نحو «نحیفی» مشخص خواهد شد» (همان مأخذ، ص ۳۹۸). مقصود وی از نحیف بودن، محدود شدن روابط بینایی در شبکه پیچیده دانش است. هنگامی که انتظار می‌رود فرد جمله معینی را در پاسخ سؤالی بنویسد یا انتظار می‌رود که جمله وی معنای معین و قاطعی داشته باشد، لازم است دانش وی یا دانش معلم، از روابط شبکه‌ای خود بریده شود.

از این گذشته، مسأله تنها این نیست که دانش‌های ضمنی در آموخته‌های شاگردان، حضور دارند و به این سبب نمی‌توان سودای صراحت و دقت در ارزش‌یابی آموخته‌ها را در سر پروراند؛ بلکه مسأله دیگری نیز مطرح است و آن این که فعالیت ارزش‌یابی که توسط معلم انجام می‌شود، خود نیز موردی از دانش عملی، به معنای مورد توجه اوکشات، است (آرنال و بروود ۲۰۰۳). اگر ارزش‌یابی، موردی از دانش عملی باشد، نمی‌توان ارزش‌یابی را هم‌چون دانشی فنی نگریست که قابل بیان بر حسب برخی اصول و قواعد صریح باشد. در واقع، دانش ارزش‌یابی با ارزش‌یابی کردن حاصل می‌شود نه فقط با فرا گرفتن اصول و قواعد ارزش‌یابی و تلاش برای به کار گرفتن آن‌ها؛ همان‌گونه که دانش دوچرخه‌سواری نیز با دوچرخه‌سواری کردن حاصل می‌شود نه با فراگرفتن پاره‌ای اصول و قواعد و تلاش برای به کار گرفتن آن‌ها. از این رو، نمی‌توان با آموزش دادن

معیارهای ارزشیابی به معلمان، تصور کرد که آنان به مهارت ارزشیابی مسلح شده‌اند. ارزشیابی محتاج دانشی فراتر از دانش فنی است و آن دانش عملی است که کسب آن، مستلزم انجام ارزشیابی است.

حاصل کلام این که، در دیدگاه دانش ضمنی، نظر بر آن است که تأکید صرف، بر نتیجه کافی نیست و تصور این که به طور عینی می‌توان به نتیجه نائل شد، تحریف کننده است. البته وضوح و روشنی مورد نظر هست، اما این تصور قابل قبول نیست که با صراحت بخشیدن به دانش و رمزگذاری، می‌توان به آن دست یافت. ارزشیابی باید معطوف به اطلاع از دانش غنی فرد باشد و این امر مستلزم آن است که فرایند تکوین جریان دانش در فرد، با توجه به ویژگی کل گرایانه و ضمنی آن مورد توجه قرار گیرد که این امر، ملازم با توجه به روابط پیچیده میان گزاره‌های دانشی و نیز نحوه تفسیر آن‌هاست. این همه، مانع از آن خواهد شد که ارزشیابی به صورت قاطع و دقیق، همراه با اعتبار و روایی انتزاعی و عام، در نظر گرفته شود. معرفت‌شناسی دانش ضمنی و عملی، ایجاب می‌کند که، ارزشیابی با ابهام، بیش‌تر خو بگیرد و این ابهام، به منزله آفتی برای آن تلقی نشود بلکه فضایی را فراهم آورد که تفسیرهای مختلف بتوانند در آن مطرح شوند.

بحث و بررسی

کوشش هر دو دسته از فیلسوفان در تبیین معرفت‌شناختی دانش ضمنی، ستودنی است و از هر دو نگرش، می‌توان بهره‌هایی گرفت. تا جایی که معرفت‌شناسی دانش صریح موردنظر است، کوشش فیلسوفان برای روشن ساختن ابعاد زبان و عمل، قابل توجه است و روابط عمیقی را میان زبان و عمل از سویی، و فکر و دانش از سوی دیگر، آشکار ساخته است. بر این اساس، تصور ساده «زبان تنها به منزله وسیله بیان فکر» را باید کنار گذاشت و در هم تنیدگی زبان و فکر یا عمل و فکر را، جدی‌تر مورد توجه قرار داد. بر این اساس، دانشور شدن آدمی، با کسب توانایی در سخن گفتن و یا عمل کردن، بستگی اساسی دارد. البته، مراد از توانایی در سخن گفتن، زبان بازی و



حرافی نیست، بلکه فطانت یافتن نسبت به روابط میان مفاهیم مختلف و کسب توانایی در برقراری روابط مناسب میان آن‌هاست. از قضا، با دریافتن این روابط میان مفاهیم و توانایی در برقراری ارتباط میان آن‌هاست که سستی زبان بازی و حرافی آشکار می‌شود؛ زیرا آن‌چه در این امور رخ می‌دهد، برقراری روابط سست و مغالطه‌آمیز میان مفاهیم است.

از سوی دیگر، کوشش فیلسوفان در معرفت‌شناسی دانش ضمنی نیز، قابل تقدیر است و هشدارهای آنان در خصوص قائل شدن وحدت تام میان زبان و فکر، یا عمل و فکر، تأمل برانگیز است. به هر روی، پدیده‌هایی وجود دارد که اهمیت این کوشش را آشکار می‌سازد. از جمله، می‌توان به بروز رفتارهای مشابه از افراد مختلف، با وجود تفاوت‌های بنیادی میان آن‌ها هم‌چون رفتارهای کودکان در مقایسه با بزرگسالان، که ظاهری مشابه دارند، اما از بنیان‌های شناختی، انگیزشی و ارادی متفاوتی برخوردارند اشاره نمود. به طور مثال، کودکی که با مشاهده کمک پدرش به فرد تهی‌دستی، خود نیز به این کار مبادرت می‌کند و چیزی از دارایی خود را به وی می‌دهد، رفتار مشابهی را انجام داده است، اما تفاوت‌های ناشی از اندیشه‌ها و انگیزه‌های مبانی این دو رفتار، قابل انکار نیست. یکی انگاشتن عمل و فکر در چنین مواردی با نوعی ساده‌انگاری همراه خواهد بود.

البته، انتظار می‌رود که حامیان معرفت‌شناسی دانش صریح، در مقام پاسخ به این انتقاد، اظهار کنند که برای جلوگیری از ساده‌انگاری مذکور، باید به گستره وسیع‌تری از اظهارات یا اعمال فرد توجه نمود. به عبارت دیگر، اگر لغزشی در داوری ظهور می‌کند، به سبب محدود بودن گستره اظهارات و اعمال مورد مشاهده از فرد است؛ اما اگر این گستره وسعت بیش‌تری بیابد، تفاوت‌های میان اظهارات یا اعمال، آشکار خواهد شد. کودکانه بودن، رفتار معینی از یک کودک را، به رغم مشابهت آن با رفتار بزرگسالان، می‌توان با توجه به گستره وسیع‌تری از رفتارها یا گفتارهای وی دریافت؛ بدون این که برای اصلاح این خطا، لازم باشد به ابعادی در ذهن و ضمیر فرد توسل بجوییم. این توسل به گستره وسیع‌تر اظهارات و اعمال، نشان‌دهنده دیدگاهی شبکه‌ای و کل‌نگرانه به آن‌هاست.



اگر این نزاع فلسفی را، در همین جا نیز متوقف کنیم و به این پاسخ بسنده کنیم، مقصود ما در نقادی نسبت به ارزش‌یابی‌های عینیت‌گرا، در حالت حداقلی، حاصل خواهد شد؛ زیرا آنچه در ارزش‌یابی‌های مذکور نادیده گرفته می‌شود، همین گستره وسیع‌تر اظهارات و اعمال فرد، یا فراهم آوردن دیدگاه شبکه‌ای و کل نگرانه به آن‌هاست. هنگامی که جمله یا جملات معدودی در پاسخ فرد به پرسشی، برای فراهم آوردن عینیت یا اعتبار و پایایی، کافی تلقی می‌شود، این بدان معناست که ماهیت شبکه‌ای دانش فرد، نادیده گرفته می‌شود و نگرشی ذره‌گرایانه اتخاذ می‌شود. بر این اساس، می‌توان گفت که عینیت‌گرایی در ارزش‌یابی، حتی اگر به معرفت‌شناسی دانش صریح، در گونه کل گرایانه آن نیز وفادار باشد، باید مفهوم تعدیل شده‌تری از عینیت، اعتبار و پایایی را در نظر بگیرد. در این مفهوم تعدیل شده، دست یافتن به عینیت، اعتبار و پایایی در ارزش‌یابی، در گرو آن است که اظهار یا رفتار مشاهده شده و محدود فرد، تا جایی که ممکن است، به گستره وسیع‌تری از اظهارات و رفتارهای وی، ارتباط و ارجاع یابد، تا سوگیری‌ها و شتابزدگی‌های ارزش‌یاب، در محدوده اولیه اظهارات و رفتارها، کاسته شود و در بهترین حالت، از میان برخیزد.

اما دست بالا، بر اساس معرفت‌شناسی دانش ضمنی، باید جایی برای تفسیرهای متفاوت در مورد جمله‌های معدود نیز گشود. معلم به ضرورت و به صورت پیشینی، نمی‌تواند فهم یا تفسیری را که خود از خواندن جملات معدود شاگرد به دست آورده، با فهم و تفسیر وی از آن‌ها یکی بداند؛ بلکه گاه ممکن است برای دست یافتن به فهم و تفسیر مورد نظر شاگرد، لازم باشد دامنه ارزش‌یابی را گسترده‌تر از حیطه سؤال‌های امتحانی و پاسخ‌های داده شده به آن‌ها لحاظ کند. اهمیت توجه به پیش‌فهم‌های ارزش‌یاب، و نیز تصحیح این پیش‌فهم‌ها، خود بخش مهمی از بهبود بخشیدن به ارزش‌یابی است که با توجه به معرفت‌شناسی زیرساز ارزش‌یابی، می‌تواند فراهم آید (باقری و یزدانی، ۱۳۸۱).

حاصل کلام، این که ارزش‌یابی بر مفروضات فلسفی و معرفت‌شناختی معینی استوار می‌گردد و به همین دلیل، اصلاح شیوه‌های ارزش‌یابی، از جمله، در گرو بررسی و نقد مفروضات زیرساز آن‌ها

نیز، هست. روند رایج در ارزش‌یابی صراحت‌گرا و عینیت‌گرا، تا جایی که بر معرفت‌شناسی دانش صریح در شکل ذره‌گرایانه آن مبتنی است، جای تأمل و نقادی فراوان دارد. این نوع ارزش‌یابی، نه تنها از منظر معرفت‌شناسی دانش ضمنی قابل انتقاد است، بلکه حتی از منظر معرفت‌شناسی دانش صریح، در شکل شبکه‌ای و کل‌گرایانه آن نیز، در معرض انتقاد قرار دارد.

چند توصیه عملی

بر اساس آنچه در خصوص کل‌نگری (در دیدگاه دانش صریح) و نیز تفسیرپذیری (در دیدگاه دانش ضمنی) بیان شد، می‌توان توصیه‌هایی عملی برای دست‌اندرکاران ارزش‌یابی فراهم آورد. در زیر، به ذکر چند توصیه می‌پردازیم:

۱- کل‌نگری در طرح سؤال: سؤال‌های ارزش‌یابی باید پیش‌تر بر روابط میان مفاهیم درس، ناظر باشد تا بیان اختصاصی یک مفهوم. این گرایش کل‌نگرانه، دو مزیت عمده دارد که یکی در مورد شاگرد و دیگری در مورد معلم مطرح است. در خصوص شاگرد، این نوع ارزش‌یابی، فهم را بیش از حافظه فرا می‌خواند و در خصوص معلم، امکان نفوذ پیش‌تری را به ذهن شاگرد و شبکه دانشی موجود در آن، فراهم می‌آورد. با توجه به مزیت اخیر، ارزش‌یابی معلم نیز، از سوگیری ذره‌نگرانه، بیش‌تر مصون خواهد بود. گفتنی است که این نوع ارزش‌یابی، مستلزم تدریسی متناسب نیز هست. به عبارت دیگر، معلم در مقام تدریس نیز، باید سبک کل‌نگرانه ناظر به تحلیل ارتباط میان مفاهیم را، به کار گیرد؛ زیرا در غیر این صورت، قابلیت لازم در شاگرد برای مطالعه درس نیز، فراهم نخواهد آمد.

۲- کل‌نگری در بررسی پاسخ: علاوه بر طرح سؤال، به هنگام بررسی پاسخ شاگرد توسط معلم نیز، باید موضعی کل‌نگر اتخاذ شود. کل‌نگری در این مقام، مستلزم آن است که معلم، عبارات نوشته شده شاگرد یا رفتارهای مشاهده شده معینی از وی را همواره دارای محدودیت بداند و در صورت لزوم، به اطلاع از اظهارات بیش‌تر یا رفتارهای گسترده‌تری از وی، روی آورد. هر چند

این کار در مورد ارزش‌یابی‌های پایانی و یا بسیار فراگیر مانند کنکور، امکان‌پذیر نیست، اما در باب ارزش‌یابی‌های تدریجی و تکوینی، یا ارزش‌یابی‌های پایانی در دامنه‌های کوچک‌تر، امکان‌پذیر است و معلم باید بهره‌وری از این امکان را، به طور جدی در دستور کار ارزش‌یابی خود قرار دهد.

۳- کل‌نگری در توجه به انواع پاسخ‌ها: بر اساس معرفت‌شناسی دانش ضمنی، گونه دیگری از کل‌نگری وجود دارد که در آن، لازم است انواع مختلف پاسخ شاگرد، به صورت مرتبط به هم، نگریسته شوند. به طور مشخص، پاسخ‌های کلامی و پاسخ‌های عملی، به منزله دو نوع پاسخ رایج، باید هم‌چون اجزای یک مجموعه نگریسته شوند و به ویژه در مواردی که پاسخ، جنبه‌های عملی دارد، از بسنده کردن به پاسخ‌های کلامی صرف، باید خودداری کرد. این از آن رو است که دانش ضمنی عملی، همواره به طور کامل، قابل بیان نیست؛ اما قصور در بیان، به معنای آن نیست که فرد توانایی مورد نظر را کسب نکرده است. به طور مثال، در تربیت معلم، ارزش‌یابی را نمی‌توان و نباید به ارزش‌یابی کتبی دروس آموخته شده، محدود کرد؛ زیرا معلمی، جنبه عملی مهمی دارد و دانایی و توانایی مربوط به آن را، در عمل معلمی کردن باید ارزیابی نمود.

۴- توجه به تفسیرپذیری پاسخ: نکته دیگر در بهبود ارزشیابی، توجه به تفسیرپذیری پاسخ شاگرد است. جملات و رفتارهای معدودی که در برابر دید ارزش‌یاب قرار می‌گیرند، می‌توانند مورد تفسیرهایی متفاوت با آنچه در نظر وی یافته‌اند، قرار گیرند. معلم باید به این نکته توجه داشته باشد که در جریان ارزش‌یابی، به تفسیر «نشانه‌های» گفتاری و رفتاری شاگرد مشغول است. فراموش کردن جنبه «نشانه‌ای»، به معنای روی آوردن، به نوعی عینیت‌گرایی خام است که تفاوت «نشانه»^{۵۱} و «شیء»^{۵۲} را نادیده می‌گیرد. نشانه، همواره دلالت به چیزی غیر از خود دارد؛ در حالی که شیء فاقد این ویژگی دلالتی است.

۵- گشودگی نسبت به تفسیرهای بدیل: پس از آن که معلم، تفسیرپذیری پاسخ را در کار ارزش‌یابی خود وارد کرد، باید به امکان وجود تفسیرهای دیگری از نشانه‌های گفتاری و رفتاری، به

باقری، خسرو و یزدانی، عبدالوهاب (۱۳۸۱). الگویی برای پژوهش در ارزشیابی تحصیلی بر اساس دیدگاه هرمنوتیک. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی. سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۷). اندازه‌گیری و ارزشیابی پیش‌رفت تحصیلی. تهران: نشر آگاه.

Arnal, SG & Burwood, S (2003). 'Tacit knowledge and public accounts', *Journal of philosophy of education society of great Britain* 391-377 : 3 : 37.

Beckett, D & Hager, P (2000). 'Making judgments as the basis for work place learning: towards an epistemology of practice', *international journal of life long education* 311-300 : 4 : 19.

Bridgman , PW (1927). *The logic of modern physics.*

New York: The Macmillan an Company.

Carnap, R (1982). *Der logische aufbauder welt*, Leipzig: Felix meiner verlag (English translation the logical structure of the world; pseudo problems in philosophy, Berkeley: university of California press, (1967).

Carnap, R (1936) . "Test ability and meaning" in philosophy of science, III (1936) and IV (1937).

Carr, W (1995). 'Education and democracy; confrontating the postmodernist challenge' , *journal of philosophy of education* 9175 – 29: .

Davis, Andrew (1995). 'Criterion – referenced assessment and the development of knowledge and under standing', *journal of philosophy of education* 21-3 : 29.

Dewey, J (1910). *How we think.* Boston: D.C heat and Co.

Dewey, J (1916). *Democracy and education.* New York: free press.

Giroux, H (1988). 'Post-modernism and the discourse of educational

criticism, journal of education 30-5 : 170.

Oakeshott, M (1992). Rationalism in politics and other essays. Indianapolis: liberty press.

Pinar, W. F, Reynolds, W.M slattery, P, and taubman, P.M (1996).

Understanding Curriculum. New York: Peter Lang.

Pierce, C.S (1878). "How to make our ideas clear", popular science monthly, 302-286 12,.

Polanyi, M (1966). The tacit dimension, in prusak, L(ed). Knowledge in organizations, Butter worth-Heinemann, New on , M A pp 146-135.

Polanyi, M (1969). Knowing and Being. M Gieen (ed).

Chicago: university of Chicago.

Polanyi, M (1988). Personal knowledge. Toward a post-critical philosophy. London: Routledge.

The Quality assurance agency for Hgher education (2000). Code of practice for the assurance of academic quality and standards in Hgher education, section assessment of students. Glouster, QAA

Ryle, G (1949). The concept of Mind. London: Hutchinson.

Williams, Kevin (1998). 'assessment and the challenge of scepticism' in David carr(ed). Education, knowledge and truth: Beyond the postmodern impasse. London : Rout ledge.

Wittgenstein, L (1922). Tractatus logic-philosophicus. London: Kegan Paul.

Wittgenstein, L (1953). Philosophical investigations. Oxford: Basil Blackwell.

Zais, R. S. (1981). Conceptions of curriculum and the curriculum filed. In Giroux, Penna, and Pinar(eds). Curriculum amd instruction, 49-31.

Berkeley, Calif: Mc Cutchan.