



## ارتباط دانش نظری و عملی معلمان در پارادایم‌های اجرای برنامه درسی<sup>۱</sup>

### Rethinking on Paradigms for Curriculum Implementation: The Linkage between Teachers Theoretical and Practical Knowledge

تاریخ پذیرش: ۹۵/۳/۲۴

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۱/۲۱

Azam Zarghani, Maghsoud Amin Khandaghi, Bakhtiar  
Shabani Varaki, Nematollah Mosapour

اعظم زرقانی<sup>۲</sup>، مقصود امین خندقی<sup>۳</sup>، بختیار شعبانی ورکی<sup>۴</sup>،  
نعمت الله موسی پور<sup>۵</sup>

#### Abstract

The aim of this study is investigation of the relation between theoretical and practical knowledge of teachers in curriculum implementation paradigms. In this article, three relationships between theoretical knowledge and practical knowledge were presented. These were formed with regard to three paradigms in curriculum studies field which based on relationship between theory and practice. Three relationships between theoretical knowledge and practical knowledge were discussed in three paradigms of curriculum implementation. The combination of these paradigms and curriculum implementation models form three curriculum implementation paradigms which are named technical-faithfully, reflective-adaptive and critical-emergent. Any of these relationships have diverse consequences for teacher's professional development Curriculum. In technical-faithfully paradigm, teacher's professional development Curriculum emphasize on knowledge transferring and training for teaching effectively. In reflective-adaptive paradigms, the growth and development of teacher practical reflection is concerned. Teacher's professional development Curriculum in critical-emergent paradigm is a form of individual or collective research.

#### Keywords:

Theoretical knowledge, practical knowledge, teacher education, curriculum implementation.

#### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی ارتباط میان دانش نظری و عملی معلمان در هر یک از پارادایم‌های اجرای برنامه درسی است. بر مبنای سه نوع پارادایم حوزه مطالعاتی برنامه درسی که با مطمح نظر قرار دادن نسبت میان نظریه و عمل شکل گرفته است، به بیان سه نوع رابطه میان دانش نظری و دانش عملی مورد نیاز معلمان در تدریس پرداخته شده است. این سه نوع رابطه، در دل سه پارادایم برای اجرای برنامه درسی، مورد بحث قرار گرفته اند. این سه پارادایم با ترکیبی از عناوین پارادایم‌های حوزه مطالعات برنامه درسی و اجرای برنامه درسی، فنی- وفادارانه، فکورانه- انطباقی و انتقادی- برآمدنی نام‌گذاری می‌شوند. هر یک از این سه رابطه، پیامدهای متفاوتی را نیز برای شکل‌گیری برنامه‌های درسی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان در بردارد. در پارادایم فنی- وفادارانه، برنامه‌های رشد حرفه‌ای بر انتقال دانش نظری و مهارت‌آموزی در فنون هر چه اثر بخش‌تر تدریس تأکید دارد. این برنامه‌ها در پارادایم فکورانه- انطباقی ضمن توجه به انتقال دانش نظری بروز، رشد و پرورش تأمل عملی معلمان را مطمح نظر قرار می‌گیرد. برنامه‌های رشد حرفه‌ای در پارادایم انتقادی- برآمدنی نیز شکلی از پژوهش فردی یا گروهی، به خود می‌گیرد.

**واژه‌های کلیدی:** دانش نظری، دانش عملی، تربیت معلم، اجرای برنامه درسی

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری است.

۲. دانشجوی دکتری دانشگاه فردوسی مشهد.

۳. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، aminkhandaghi@um.ac.ir

۴. استاد دانشگاه فردوسی مشهد.

۵. دانشیار دانشگاه فرهنگیان.

## مقدمه

معلمان در هر نظام آموزشی به عنوان مجریان اصلی برنامه‌های درسی شناخته می‌شوند، چه برنامه‌های درسی که به طور مستقیم توسط آنان طراحی و تدوین شود و چه برنامه‌های درسی با کمک یا بدون مشورت آنان، توسط برنامه‌ریزان درسی و متخصصان موضوعی طراحی و تدوین شود، باز آنان هستند که در ارتباط مستقیم با یادگیرندگان با برداشت و تفسیر یا باور خود به انتقال محتوا یا اجرای برنامه‌درسی تدارک دیده شده می‌پردازند. بنابراین، شناخت و دانش معلمان از تدریس یکی از عوامل بسیار اثرگذار بر عملکرد آنان در اجرای برنامه‌های درسی است. اغلب صاحب‌نظران فعال در حوزه تدریس، دانش مورد نیاز معلمان برای انجام تدریس را دو نوع دانسته‌اند. اگرچه این دو نوع دانش در بیان محققان و اندیشمندان مختلف با تعبیر متفاوتی معرفی شدند، اما می‌توان با در نظر داشتن نام‌هایی که فنسترماخر پس از مرور آنها به هریک اختصاص می‌دهد، آن‌ها را در دو دسته دانش نظری<sup>۱</sup> یعنی دانش به دست آمده از نظریه که قابلیت تعمیم دارد و دانش عملی<sup>۲</sup> یا دانش به دست آمده از تأمل بر عمل که خاص و جزئی است، جای داد (Fenstermacher, 1994).

در پیشینه این بحث، انواع یا تبیین‌های متفاوتی از دانش نظری و دانش عملی ارائه شده است که با تفاسیر گوناگون از چگونگی یا نسبت میان نظریه و عمل، بی‌ارتباط نیست. بوردیو انواع دانش نظری را دانش عینی<sup>۳</sup>، دانش پدیدارشناختی<sup>۴</sup> و دانش عمل‌شناختی<sup>۵</sup> برشمرده است (Bourdieu, 1973). این سه نوع دانش از سه نوع نظریه حاصل می‌شوند که با سه نوع نظریه مطرح شده توسط کار و کمیس در تناظر و توازن هستند (Carr & Kemmis, 1986). انواع دانش عملی را نیز می‌توان به صورت دو گونه ابزاری و فکورانه نام‌گذاری نمود. این دو نوع برگرفته از دو نوع استدلال عملی است که ارسطو بدان‌ها اشاره کرده است. یکی، پویسیس<sup>۶</sup> یا استدلالی ابزاری نام دارد که برای ساختن چیزی مورد استفاده قرار می‌گیرد و دیگری فرونیسیس<sup>۷</sup> است که به منزله استدلالی برای انجام کاری یا عملی انسانی در نظر گرفته شده است (Carr, 2006).

هدف اصلی این پژوهش، بررسی و واکاوی رابطه میان دانش نظری و دانش عملی با در نظر داشتن پارادایم‌های حوزه برنامه‌درسی است که در تدریس و اجرا نیز اثرگذارند. پارادایم‌های حوزه برنامه‌درسی با

<sup>۱</sup>. Theoretical knowledge

<sup>۲</sup>. Practical knowledge

<sup>۳</sup>. Objective knowledge

<sup>۴</sup>. Phenomenological knowledge

<sup>۵</sup>. Praxeological knowledge

<sup>۶</sup>. Poiesis

<sup>۷</sup>. Phronesis

استفاده از سه نوع رابطه‌ای که بر مبنای نظر مک کثون می‌توان بین نظریه و عمل برقرار کرد (McKeon, 1952)، به سه نوع فنی-علمی، عملی و نومفهوم‌گرایی تقسیم می‌شوند. با نظر به این تقسیم‌بندی، ارتباط میان دانش نظری و دانش عملی را به سه گونه متفاوت می‌توان تعریف کرد که با سه نوع مدل مطرح در حوزه اجرای برنامه‌درسی یعنی الگوهای وفادارانه<sup>۱</sup>، انطباق متقابل<sup>۲</sup> و انطباق حداکثری یا برآمدنی نیز متناظر و سازگار باشد. بنابراین، پارادایم‌های حوزه اجرای برنامه‌درسی را می‌توان به صورت سه نوع پارادایم با نام‌های فنی- وفادارانه، فکورانه- انطباقی و انتقادی- برآمدنی طبقه‌بندی کرد و ارتباط میان دانش نظری و دانش عملی را درون هر پارادایم، مورد بررسی قرار داد.

### دانش نظری و دانش عملی

بوردیو به طور کلی دانش نظری را به سه دسته دانش عینی، دانش پدیدارشناختی و دانش عمل‌شناختی تقسیم کرده است. دانش عینی، ارتباطات عینی بین امور مختلف را نشان می‌دهد. دانش پدیدارشناختی، تجربه زیست شده در دنیای اجتماعی را به تصویر می‌کشد. دانش عمل‌شناختی هم به فرآیند جدلی و دیالکتیک بین امور عینی و ذهنی نظر دارد و هم در بردارنده دانش عینی و هم دانش پدیدارشناختی است (Bourdieu, 1973). با وجود این تنوع در دانش نظری، فنسترماخر با بررسی و مرور دیدگاه‌های مختلف محققان و صاحب‌نظران در حوزه دانش معلمان و به پیروی از آنان، دانش نظری در حوزه تدریس را دانشی تعریف کرده است که تنها با دانش عینی مورد نظر بوردیو، قرابت دارد. به باور او، این دانش، مولود پژوهش‌های پارادایم فرآیند-محصول است که به نوعی بر مبنای عقلانیت فنی شکل گرفته است. این پژوهش‌ها بیشتر توسط محققان و متخصصانی دانشگاهی و با استفاده از روش‌هایی با حداکثر قابلیت تکرار و انتقال و به قصد تولید دانشی قابل تعمیم برای استفاده معلمان در کلاس درس انجام شده‌اند (Fenstermacher, 1994). دانش عملی به دو نوع دانش اشاره دارد که در نظر شونمتعلق به دو پارادایم معرفت‌شناسانه متفاوت می‌باشند. او این دو پارادایم را عقلانیت فنی<sup>۳</sup> یا اثبات‌گرایی و دانستن در عمل<sup>۴</sup> نامیده است. در پارادایم اثبات‌گرایانه، موقعیت عملی موقعیت پیچیده‌ای تلقی نمی‌شد و مسائل عملی مسائل ساده‌ای در نظر گرفته می‌شدند که با عمل به دستورات نسخه تجویز شده متخصصان و کارشناسان دانشگاهی که برای هر موقعیت

<sup>1</sup>. Fidelity

<sup>2</sup>. Mutual Adaptation

<sup>3</sup>. Technological Reason

<sup>4</sup>. Knowing in Action

عملی به کار می‌رفت، قابل حل بودند. معلمان یا عاملان و کارگزاران درگیر در مسائل عملی، تنها مصرف-کننده دانش تولید شده توسط متخصصان و عالمان ناآشنا به عمل و موقعیت‌های عملی بودند. در واقع، تفکر و تأمل و کار تخصصی آن عالمان و متخصصان بیرون از موقعیت عملی بوده و عمل و اجرای تولیدات فکری آنان به صورتی اثربخش و کارا، کار عاملان و کارگزاران درگیر با عمل فرض شده بود. در واقع، معلمان یا عاملان از خرد یا عقلانیتی بهره می‌بردند که به کارایی و اثربخشی هرچه بیشتر ابزارها و فنون انجام اقدامات عملی یا تدریسی مورد نظر کمک کند (Shon, 1983).

در پارادایم مقابل، موقعیت عملی، موقعیت پیچیده‌ای فرض می‌شود. لذا دستورات کلی دیکته شده متخصصان بیرونی نمی‌تواند به راحتی برای حل مسائل عملی به کار گرفته شود. پیچیدگی موقعیت عملی به استفاده از تفکر و تأمل عاملان درگیر در عمل برای حل آن مسائل نیاز دارد. در این پارادایم، فرض جدایی نظر و تأمل از عمل که خاص پارادایم اثبات‌گرایانه است، جای خود را به فرض یگانگی و درهم تنیدگی نظر و عمل داده است. بنابراین، معلمان و عاملان به واسطه برخورداری از تفکر و تأمل در موقعیت عملی و به مدد آن می‌توانند تولید کننده دانشی باشند که خود در جریان عملشان آن را به کار می‌گیرند و نتایج سودمندش در فرآیند یاددهی-یادگیری یا به طور کلی موقعیت عملی را از نزدیک به چشم خود ببینند (Shon, 1983). ارسطو این دو نوع دانش عملی را با استدلال‌هایی همراه می‌داند که آن‌ها را به زبان یونانی، *تخنه*<sup>۱</sup> و *فرونسیس*<sup>۲</sup> نام‌گذاری کرده است. *تخنه*، به استدلالی در مورد چگونگی انجام مهارت یا هنری اشاره دارد (Fenstermacher, 1994). این استدلال، استدلالی فنی یا «ابزاری و هدف-وسيله‌ای»<sup>۳</sup> (Carr, 2006, P. 425) است. از فرونسیس برای اشاره به استدلالی استفاده می‌شود که در ارتباط با انجام کاری انسانی در موقعیتی عملی باشد. برخلاف *تخنه* در فرونسیس، «مفهوم‌هایی مانند تأمل معطوف به عمل»<sup>۴</sup>، تأمل و قضاوت در تعریف آن نقشی اساسی بازی می‌کنند. (Carr, 2006, p. 426). این دو استدلال عملی همیشه با عمل همراه بوده و از طریق آن به ظهور می‌رسند. *تخنه* با عمل تولید یا خلق<sup>۵</sup> چیزی در ارتباط است که طرح و نقشه‌ای از آن، از پیش موجود است (Carr, 2006). این عمل در زبان یونانی، *پویسیس*<sup>۶</sup> نام دارد که در حکم عملی ابزاری است. عملی که همیشه با فرونسیس همراه است، در زبان یونانی *پرکسیس*<sup>۷</sup> نامیده می‌شود که به معنای عملی آگاهانه و اخلاقی است.

<sup>۱</sup>. Tekhne

<sup>۲</sup>. Phronesis

<sup>۳</sup>. Instrumental Means-End Reasoning

<sup>۴</sup>. Deliberation

<sup>۵</sup>. Making

<sup>۶</sup>. Poiesis

<sup>۷</sup>. Praxis

دانش عملی نوع اول، دانشی است که با تخته مورد نظر ارسطو همراه است. این معنا از عمل، بیشتر در مورد اعمالی هنری مانند نجاری، مجسمه‌سازی و نقاشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. دانش عملی نوع دوم، حاصل استفاده از فرونیسیس ارسطویی است. در پیشینه پژوهشی و نظری این حوزه و در ارتباط با تدریس، این معنا از دانش عملی مورد نظر قرار گرفته است. بنابراین، آنچه در مقاله‌ها و آثار علمی با عنوان دانش عملی معلمان به کار رفته است، به این معنا از دانش عملی اشاره دارد. در این آثار، دانش عملی چنین توصیف شده است: «دانش عملی معلم، دانش یا ادراک حاصل از تجربه تدریس معلم است که از تأملش بر عمل تدریس به دست آمده و در محدوده همان موقعیت عملی معتبر است. این دانش به طور کلی با چگونگی انجام امور تدریس، مکان و زمان صحیح انجام آن‌ها و یا با چگونگی دیدن و تفسیر وقایع مرتبط با آن‌ها در ارتباط است.» (Fenstermacher, 1994, P. 11). الباز این دانش را در بردارنده همه انواع دانش نظری و تجربی معلم قلمداد کرده که برحسب ارزش‌ها و باورهای شخصی او و به واسطه حضورش در موقعیتی عملی کسب می‌شود (Elbaz, 1983). سو و کانلی نیز دانش عملی معلمان را دانشی دانسته‌اند که معلمان، هم از طریق شرکت در کلاس‌های آموزشی به طور رسمی کسب می‌کنند و هم در اثر تجربه شخصی در طول فرآیند تدریس خودشان به طور غیررسمی می‌آموزند (Xu & Connelly, 2009).

ون دریل، بیجار و وولوپ دانش عملی معلمان را تلفیقی از دانش تجربی، دانش رسمی و باورهای شخصی آنان توصیف می‌کنند که مبتنی بر عمل<sup>۱</sup> بوده و شخص- وابسته<sup>۲</sup> است (Van Driel, Beijaard & Verloop, 2001, P. 137). حالت ویژه‌تری از این دانش که در آثار کانلی و کلاندینین (۱۹۸۸) با نام دانش عملی شخصی<sup>۳</sup> به کار رفته، به عنوان دانشی در نظر گرفته شده است که در تجربه گذشته معلم، در موقعیت ذهنی و جسمی کنونی او و در آمال و آرزوهای آینده او ریشه دارد و برای هر معلم، شیوه خاصی از بازسازی گذشته و آمال آینده، برای رویارویی با ضرورت‌های موقعیت کنونی است (Ben-Peretz, 2011, p. 5). دافی و آیکنهد در توضیح بیشتر از دانش عملی سه مؤلفه اساسی این دانش را چنین برشمرده‌اند: تجربه پیشینی معلم که در سه سطح آموزش رسمی (شامل دروس گذارنده شده در دانشگاه)، تدریس و زندگی شخصی قابل طرح است؛ موقعیت کنونی تدریس و چشم اندازهای<sup>۴</sup> او از اینکه موقعیت تدریس چگونه باید باشد (Duffee & Aikenhead, 1992). این چشم اندازها، بیان دیگری از تصاویر ذهنی مورد نظر بریسکو است. تصاویر ذهنی‌ای که معلمان از کلاس درس و مدرسه به واسطه سال‌ها حضور در مدرسه در دو کسوت

<sup>۱</sup>. Action- Oriented

<sup>۲</sup>. Person- Bound

<sup>۳</sup>. Personal Practical Knowledge

<sup>۴</sup>. Visions

دانش آموز و معلم در ذهنشان نقش می‌بندد و نقش مهمی در چگونگی ایفای نقش معلمی آنان در کلاس درس ایجاد می‌کند (Briscoe, 1991).

### پارادایم‌ها و الگوهای اجرای برنامه درسی

در پیشینه مطالعاتی، از پارادایم‌ها و الگوهای<sup>۱</sup> مختلفی برای اجرای برنامه درسی سخن به میان آمده است. چو با در نظر داشتن پارادایم‌های سه‌گانه گوبا و لینکلن<sup>۲</sup> در باب پژوهش کیفی از سه پارادایم اثبات-گرایی، پسا اثبات‌گرایی و ساخت و سازگرایی (نظریه انتقادی) به عنوان پارادایم‌های اجرای برنامه درسی نام می‌برد (Cho, 1994). او واقعیت محض موجود در پارادایم اثبات‌گرایی را تأمل و امور نظری (تأملاتی که توسط دانشمندان و عالمان صورت می‌گیرد) بدون توجه به واقعیات و اقتضائات محیطی دانسته، در حالیکه واقعیت موجود در پارادایم پسا اثبات‌گرایی را تعامل و مذاکره بین تأملات نظری با واقعیات محیطی قلمداد می‌کند. واقعیت حائز ارزش و مورد توجه در پارادایم ساخت و سازگرایی نیز تنها واقعیات محیطی در نظر گرفته شده است (Cho, 1994). آئوکی نیز با توجه به دو معنای متفاوتی که از عمل، قابل طرح است، از دو پارادایم<sup>۳</sup> اساسی در حوزه اجرای برنامه‌درسی سخن می‌گوید. در یک پارادایم، عمل و اجرای برنامه درسی به عنوان کنشی ابزاری<sup>۴</sup> در نظر گرفته شده و در پارادایم دیگر، اجرای برنامه‌درسی به مثابه عمل فکورانه موقعیتی<sup>۵</sup> انگاشته شده است. پارادایمی که عمل را کنشی ابزاری می‌پندارد، را می‌توان منطبق بر پارادایم اثبات‌گرایی و پارادایمی که عمل را فکورانه می‌پندارد، منطبق بر دو پارادایم پسا اثبات-گرایی و ساخت و سازگرایی تفسیر کرد (Aoki, 2005).

الگوهای مختلفی نیز در حوزه اجرای برنامه‌درسی وجود دارند که زیر مجموعه هر یک از پارادایم‌های مورد اشاره می‌توانند دسته بندی شوند. بن پرتز و آپلم از چهار نوع مواجهه معلمان با برنامه‌درسی سخن گفته‌اند که به نوعی به چهار الگو از اجرای برنامه درسی اشاره دارد. این چهار مواجهه عبارتند از: معلمان به عنوان مصرف‌کنندگان برنامه‌درسی مقاوم در برابر معلم<sup>۶</sup> که می‌بایست برنامه‌درسی را همان‌گونه که به آنان تجویز شده است، اجرا کنند؛ معلمان به عنوان انتخاب‌کنندگان برنامه‌درسی<sup>۷</sup> که با توجه به معیارها و دانش

۱. در اینجا پارادایم به یک چارچوب یا جهت‌گیری کلی اشاره دارد که در بردارنده الگوها یا رویکردهای مختلف می‌باشد.

۲. Guba & Linkoln

۳. آئوکی به اذعان خود، لفظ پارادایم را نه به معنای کوهنی آن بلکه به معنای یک رویکرد یا جهت‌گیری به کار می‌برد.

۴. Instrumental Action

۵. Situational Praxis

۶. Users of Teacher- Proof Curriculum

۷. Curriculum Choice Makers

معلمان از موقعیت و شرایطی که پیش رو دارند، درباره چگونگی استفاده از محتوای برنامه‌درسی مانند استفاده بخشی از کتاب درسی تصمیم‌گیری می‌کنند؛ معلمان به عنوان سازوارگران برنامه‌درسی<sup>۱</sup> که بر اساس دانش و علائق خود و نیازهای دانش‌آموزان به تغییرات و اصلاحاتی در برنامه‌درسی روی می‌آورند؛ و معلمان به عنوان خالقان برنامه‌درسی<sup>۲</sup> که با توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان و شرایط خاص تدریس خود به تولید محتوا و برنامه‌درسی اقدام می‌کنند (Ben-Peretz, 2011). شنایدر<sup>۳</sup> و همکاران (۱۹۹۲) الگوهای وفادارانه، انطباق متقابل و موقعیت‌مدارانه<sup>۴</sup> (Ladwig, 2010; Pinar, et al., 1995) و فولن<sup>۵</sup>، الگوهای وفادارانه و انطباقی<sup>۶</sup> (Fullan & Pomfret, 1977; Fullan, 2007; Fullan, 2004b) را به عنوان الگوهای اجرای برنامه‌درسی معرفی کرده‌اند. چنانچه الگوی انطباقی فولن را به دو الگوی انطباق متقابل و انطباق حداکثری تقسیم کنیم، به الگوهای بیان شده توسط شنایدر و همکاران دست خواهیم یافت. در الگوی وفادارانه که حامل ریشه‌های رفتارگرایی و اثبات‌گرایی است، فرض بر این است که اجرای برنامه‌درسی باید دقیقاً همان‌گونه که طراحان و تدوین‌گران برنامه‌درسی در نظر داشته و منظور کرده‌اند، بدون هیچ‌گونه تغییر و تعدیلی صورت بپذیرد. (Fullan & Pomfret, 1977; Fullan, 2007; Fullan, 2004b; Cho, 1994) در مقابل، در رویکرد انطباقی، این فرض مطرح است که طبیعت اجرا به گونه‌ای است که دقیقاً نمی‌تواند از پیش تعیین شود. بنابراین، در عمل تغییرات باید متناسب با ویژگی‌ها و شرایط محیطی اجرا و نوع استفاده معریان انعطاف‌پذیر باشند (Fullan, 2004b). در انطباق متقابل، میزان این انعطاف متقابل است؛ یعنی هم برنامه از پیش تعیین شده متناسب با شرایط محیطی قابل تغییر است و هم اجرا باید در تناسب با برنامه از پیش تعیین شده به انجام برسد. در الگوی «موقعیت‌مدارانه» یا همان انطباق حداکثری، برخلاف الگوهای پیشین که برنامه‌درسی به عنوان سندی مکتوب در نظر گرفته می‌شد، برنامه‌درسی به تجارب زیسته کلاسی دانش‌آموزان اشاره دارد و به جای تأکید بر راهنمای تحمیل شده از بیرون، به معناسازی تجارب در کلاس درس با همکاری و مشارکت معلم و دانش‌آموزان تأکید دارد (Cho, 1994).

با وجود دسته‌بندی‌های موجود، از دسته‌بندی دیگری در حوزه اجرای برنامه‌درسی نیز می‌توان سخن گفت که بر مبنای نسبت و ارتباط میان نظریه و عمل شکل گرفته است و بر اساس این نسبت، نقش معلم در اجرای برنامه‌درسی و برنامه‌های مناسب برای رشد و توسعه حرفه‌ای را به گونه‌ای متفاوت تعریف کرده

<sup>1</sup>. Curriculum Adaptors

<sup>2</sup>. Creators of Curriculum

<sup>3</sup>. Snyder

<sup>4</sup>. Enactment

<sup>5</sup>. Fullan

<sup>6</sup>. Adaptive

باشد. این دسته‌بندی را می‌توان در دل دسته‌بندی جدیدی از پارادایم‌های حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی تعریف کرد که با تحلیل نظر صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان این قلمرو مطالعاتی پیرامون نسبت میان نظریه و عمل به دست آمده است.

### پارادایم فنی - وفادارانه

پارادایم فنی - وفادارانه در حوزه اجرای برنامه‌درسی، پارادایمی است که دارای هویت فنی و علمی موجود در پارادایم فنی - علمی<sup>۱</sup> حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی است و متناسب با این نوع هویت، از الگوی وفادارانه در اجرای برنامه‌درسی استفاده می‌کند. پارادایم فنی - علمی در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی از مرور بر نظریه‌های دو تن از صاحب‌نظران این حوزه یعنی تایلر و بوشامپ نسبت به ماهیت نظریه و عمل و رابطه میان آنها به دست آمده است (Tyler, 1974, 1977; Beauchamp, 1982, 2011). از این دیدگاه، چنین استنتاج می‌شود که نظریه برنامه‌درسی متشکل از گزاره‌هایی عام، کلی و انتزاعی است که ضمن ارائه توصیفی از پدیده‌هایی قابل مشاهده در ارتباط با حوزه برنامه‌درسی به تبیین و پیش‌بینی پدیده‌های مشاهده پذیر در حوزه برنامه‌درسی می‌پردازد؛ با استفاده از روش علمی به دست آمده و در موقعیت‌های عملی حوزه برنامه‌درسی به عنوان یک چارچوب راهنما قابل استفاده است. با این توضیح، مقصود از دانش نظری در این پارادایم را می‌توان دانش عینی مورد نظر بوردیو دانست. در واقع، چون در این پارادایم، نظریه با نظریه تولید شده به روش مرسوم در علوم طبیعی یا روش علمی (روش تجربی) هم‌جنس است، لذا دانش به دست آمده از این نظریه نیز با دانش علمی سازگاری دارد. بنابراین، دانش نظری تدریس در این پارادایم، دانشی است که از ماهیتی عینی برخوردار است و توسط دانشمندان و متخصصان با استفاده از روش‌های پژوهش علمی برای کاربرد معلمان در تدریس تولید شده است.

در پارادایم فنی - علمی، عمل به وجود نقشه یا نظریه‌ای راهنما و هادی وابسته است. بنابراین، می‌توان عمل را برخوردار از ماهیتی فنی یا تکنیکی دانست که با ابتنا بر عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی نهفته در نظریه و به مدد روشی خطی و مرحله‌ای انجام می‌شود. با این توضیح، منظور از دانش عملی در این پارادایم، دانش عملی نوع اول است که با استدلال‌تخنه مورد نظر ارسطو همراه است. در واقع، چون عمل در پارادایم فنی - علمی از ماهیتی فنی برخوردار است، لذا دانش به دست آمده از عمل یا دانش عملی نیز خاصیتی فنی و اثبات‌گرایانه خواهد داشت. این دانش، با مهارت در انجام کار و استفاده از تکنیک‌ها و فنونی برای دست‌یابی

<sup>۱</sup>. Technical-Scientific Paradigm



به کارایی و اثربخشی سروکار دارد. همچنین، با دانش مهارتی مورد نظر پویمن نیز ارتباطی نزدیک خواهد یافت. پویمن به سه نوع کاربرد دانش (یا سه نوع دانش) اشاره می‌کند که عبارتند از: دانش از راه آشنایی که گاهی دانش عینی<sup>۱</sup> نیز نامیده می‌شود، دانش مهارتی<sup>۲</sup> و دانش گزاره‌ای<sup>۳</sup>. دانش مهارتی از نظر او، دانش درباره چگونگی انجام دادن کاری است که از طریق مهارت‌ورزی در آن کار به دست می‌آید و می‌تواند آگاهانه یا ناآگاهانه باشد. در این هنگام گفته می‌شود که شخص «الف»، چگونگی «د» را می‌داند. «من می‌دانم که چگونه رانندگی کنم» مثالی از این نوع دانش است (Poiman, 2008).

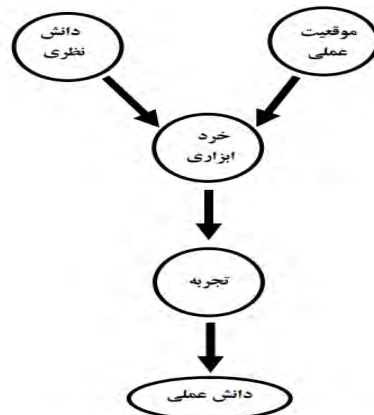
در پارادایم فنی-علمی، رابطه میان نظریه و عمل راهنماگرایانه و تجویزی است. نظریه درباره عمل به روشنگری‌هایی می‌پردازد و عمل، به طور منطقی ملزم به اطاعت از دستورات و رهنمودهای نظریه است. مشابه چنین رابطه‌ای را می‌توان بین دانش نظری و دانش عملی برقرار کرد. دانش نظری یا دانش حاصل از مطالعات انجام یافته به روش تجربی (روش کمی) به عنوان راهنما و راهبری برای انجام فعالیت‌ها و کوشش‌های معلمان عمل می‌کند. این راهنمایی و راهبری با مدد عقلانیت ابزاری یا هدف-وسيله‌ای صورت می‌گیرد. بدین معنی که معلمان با بهره‌گیری از عقل خود در جهت به کارگیری هرچه بهتر یافته‌های علمی در موقعیت عملی تدریس، در طول تجربه ماه‌ها و سال‌های تدریس خود، به دانشی در باب چگونگی هرچه بهتر پیاده کردن نظریه‌ها یا یافته‌های علمی در عمل دست می‌یابند که دانش آنان از چگونگی عمل کردن مطابق با یافته‌های نظری یا در اصطلاح دانش عملی نامیده می‌شود. شکل (۱) این ارتباط را به صورت نمادین نشان داده است. چنان که ملاحظه می‌شود، به کمک خرد یا عقلانیت ابزاری از دانش نظری در مواجهه با موقعیتی عملی به منظور انجام هر چه اثربخش‌تر و بهتر فعالیت‌ها و اقدامات تدریسی استفاده می‌شود. نتیجه این عقلانیت و عمل متعاقب آن در طول تجربه یا دفعات تکرار و تمرین آن منجر به شکل‌گیری و تولید دانشی به نام دانش عملی می‌شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

<sup>۱</sup>. Objective knowledge

<sup>۲</sup>. Competence knowledge

<sup>۳</sup>. Propositional knowledge



شکل ۱: ارتباط میان دانش نظری و دانش عملی در پارادایم فنی - وفادارانه

در پارادایم فنی - وفادارانه، برنامه‌درسی به عنوان محصول و نتیجه فرآیند برنامه‌ریزی درسی قلمداد می‌شود. برنامه‌ریزی درسی اغلب با حضور پررنگ متخصصان موضوعی و برنامه‌ریزان درسی انجام می‌شود. بنابراین، متناسب با این تعریف از برنامه‌درسی، برنامه‌درسی تولید شده توسط برنامه‌ریزان درسی یا متخصصان موضوعی که چگونگی اجرا و ارزشیابی از آن نیز از پیش معلوم است، باید توسط معلم به عنوان مجری اصلی برنامه‌درسی به اجرا در آید.

چنان که اشاره شد، اجرای برنامه‌درسی در این پارادایم، اجرایی مطابق با انتظار یا در اصطلاح وفادارانه است. نوع رابطه میان دانش نظری و عملی بیان شده در چگونگی این اجرا اثرگذار است. معلمان، در موقعیت عملی تدریس خود، دانش نظری یا در این حالت، تصمیمات از پیش اتخاذ شده توسط کمیته برنامه‌ریزی درسی در مورد چگونگی اجرا را با کمک از خرد یا عقلانیت ابزاری و فنی خود به اجرا در می‌آورد؛ اجرایی که در طول تجربه تدریس خود و به مرور زمان، بهتر و اثربخش‌تر خواهد شد. از این حیث که به انتظارات برنامه‌ریزان درسی از چگونگی اجرا، نزدیک و نزدیک‌تر خواهند شد. به عبارت دیگر، معلم به اجرای برنامه‌درسی از پیش تدوین شده و مورد انتظار خواهد پرداخت، در شرایطی که تنها مجاز است قدرت عقلانیت و تفکر خود را در ارتباط با چگونگی اجرای هرچه نزدیک‌تر به خواست و انتظار برنامه‌ریزان درسی که ناظر به ابعاد فنی و ابزاری و نه محتوایی آن است، به کار گیرد.

### پارادایم فکورانه- انطباقی

هویت پارادایم فکورانه- انطباقی در حوزه اجرای برنامه‌درسی با هویت پارادایم عملی<sup>۱</sup> در حوزه مطالعات برنامه‌درسی گره خورده است و متناسب با هویت فکورانه پارادایم عملی، از الگوی انطباق متقابل در اجرای برنامه‌درسی استفاده می‌کند. پارادایم عملی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی از مرور نظریه‌های شناخته‌شده‌ترین چهره این پارادایم یعنی شوآب نسبت به ماهیت نظریه و عمل و رابطه میان آن دو به دست آمده است (Schwab, 1978a, 1978b). مرور این آثار نشان می‌دهد شوآب دغدغه حل مسئله‌ای عملی را داشته و برای دستیابی به این هدف از تمامی نظریه‌های موجود در خدمت به مسئله‌ای واقع در موقعیت عملی استفاده می‌کند. آنچه از مرور نظریه شوآب قابل استنتاج است، این است که معنای نظریه در نظر او نسبت وثیقی با دانش نظری عینی یا دانش حاصل از مطالعات انجام شده به روش علمی دارد (Schwab, 1978b). مرور مقاله ون منن نیز نشان می‌دهد که او با چنین استنتاجی، هم‌نظر است (Van Mannen, 1977). بنابراین، مقصود از دانش نظری در این پارادایم، همچون دانش نظری در پارادایم پیشین، همان دانش نظری عینی مطرح شده توسط بوردیو است.

شوآب در توضیح نظریه عملی‌اش، به فرآیند تأمل معطوف به عمل<sup>۲</sup> اشاره می‌کند که خروجی‌اش مجموعه تصمیم‌های اتخاذ شده برای اقدام است. در این فرآیند، تمامی صورت‌بندی‌های مختلف قابل تصور برای مسائل عملی و راه‌حل‌های قابل طرح برای هر صورت‌بندی و پیامدهای احتمالی قابل پیش‌بینی برای هر یک سنجیده شده و با این علم و آگاهی، بهترین امکان یا راه حل برای اقدام پیش رو برگزیده می‌شود. با توجه به این فرآیند، مشخص می‌شود که مقصود از عمل در پارادایم عملی، اقدامی آگاهانه و فکورانه است. اقدامی که پس از طی فرآیند تأمل معطوف به عمل انجام می‌شود و بر اقدامات آتی نیز اثرگذار خواهد بود (Schwab, 1978a). با این توضیح، دانش حاصل از عمل یا دانش عملی در پارادایم فکورانه- انطباقی را می‌توان دانشی دانست که محصول فرآیند تأمل معطوف به عمل یا استدلالی همچون فرونسیس ارسطویی است. بنابراین، دانش عملی در این پارادایم با دانش عملی نوع دوم بیشترین قرابت را خواهد داشت.

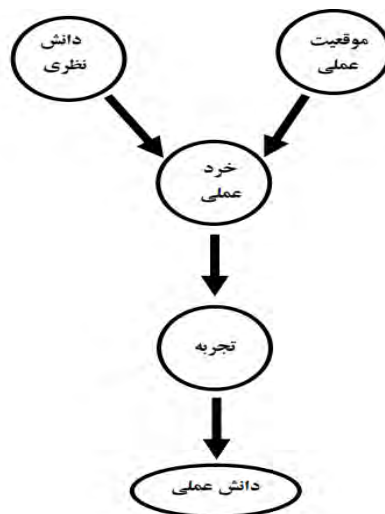
رابطه میان نظریه و عمل در پارادایم عملی، رابطه‌ای فکورانه و متقابل است. از نظریه برای روشنی بخشیدن به جنبه‌های تاریک یک موقعیت پیچیده عملی استفاده می‌شود و در مقابل، عمل و ویژگی‌های عینی، خاص و ویژه آن هم سبب تغییرات و جرح و تعدیل‌هایی در نظریه‌ها برای آنچه هدف و اولویت

<sup>۱</sup>. Practical

<sup>۲</sup>. Deliberation

اصلی یعنی حل مسئله عملی است، می‌شود. بنابراین، رابطه میان دانش نظری و دانش عملی هم رابطه‌ایی فکورانه است. معلم، در مواجهه با یک موقعیت عملی با فراخواندن دانش نظری موجود و با استفاده از عقلانیت و خردی موسوم به خرد عملی مشابه آنچه در تأمل معطوف به عمل جریان دارد، به سنجش و قضاوت راه حل‌های مختلف برای یک اقدام عملی و پیامدهایش پرداخته و سپس برای اقدام پیش رو، تصمیم می‌گیرد و عمل می‌کند. نتیجه تصمیم‌هایی که از خرد عملی به دست می‌آید، با گذشت زمان و در طول تجربه تدریس، دانشی موسوم به دانش عملی پدید می‌آورد. ارتباط میان دانش نظری و دانش عملی در پارادایم فکورانه- انطباقی را می‌توان به صورت شکل (۲) به تصویر کشید.

در این پارادایم، برنامه درسی، چنانکه در نظریه عملی شوآب از آن سخن به میان آمده است (Schwab, 1978a; 1983) به صورت مجموعه تصمیم‌هایی تعریف می‌شود که توسط کمیته‌ای متشکل از نمایندگان متخصصان موضوعی، معلمان، دانش‌آموزان، برنامه‌ریز درسی و دست‌اندرکاران اجرایی مدرسه با استفاده از فرآیند مشورتی موسوم به تأمل معطوف به عمل آن‌ها اتخاذ می‌شوند. در این حالت، وزن مشارکت‌کننده‌های مختلف در فرآیند برنامه‌ریزی درسی، یکسان و متعادل است، ضمن اینکه محل و موقعیت اجرای برنامه‌درسی از پیش مشخص است و تصمیم‌های مربوطه با توجه به ویژگی‌ها و اقتضائات آن محیط اتخاذ می‌شود. متناسب با این تعریف از برنامه درسی و نوع رابطه‌ای که میان دانش نظری و دانش عملی معلم برقرار است، می‌توان اجرای برنامه‌درسی (طرح تولید شده توسط کمیته‌ای که معلم نیز در آن حضور فعال داشته است) را اجرایی انطباقی از نوع انطباق متقابل تفسیر کرد. از آنجاکه عمل در این پارادایم، هویتی آگاهانه و فکورانه دارد، لذا معلمان در موقعیت عملی تدریس خود و در مواجهه با مسائل عملی، اجازه و توانایی استفاده از استدلال یا خرد عملی را خواهند داشت. بنابراین متناسب با مسئله و موقعیت پیش رو، تا اندازه‌ای که به خروج کامل از نتیجه تصمیم‌های اتخاذ شده توسط کمیته برنامه‌درسی نینجامد، مجاز به تغییر یا جرح و تعدیل در برنامه‌درسی هستند.



شکل ۲: رابطه میان دانش نظری و دانش عملی در پارادایم فکورانه- انطباقی

در این حالت، می‌توان از رابطه میان دانش نظری و دانش عملی معلم به منظور تفسیر رابطه یا مواجهه معلم و برنامه‌درسی استفاده کرد؛ یعنی همچنان که خرد عملی مشخص می‌کند از چه دانش یا دانش‌هایی و با چه ترکیبی از آن‌ها لازم است در یک موقعیت عملی استفاده شود، معلم به مدد خرد یا تأمل عملی خود در مواجهه با موقعیت تدریس خود تصمیم می‌گیرد از چه بخش‌هایی از برنامه‌درسی، صرف نظر کند و یا در چه بخش‌هایی تغییر ایجاد کند. از طرف دیگر، همچنان که دانش نظری در تولید دانش عملی، نقش مهم و پررنگی ایفا می‌کند، معلم نیز در اجرای برنامه‌درسی که محصول تفکر و تأمل یا عقل جمعی است، ملزم به اجرای اصول و چارچوب کلی طرح تدوین شده می‌باشد.

به عبارت دیگر، اجرای برنامه‌درسی در این پارادایم، از نوع انطباق متقابل است. انطباق متقابل یعنی سازگاری متقابل معلم و برنامه‌درسی در فرآیند اجرای برنامه‌درسی؛ یعنی هم معلم به تغییراتی در برداشت و تفسیر شخصی خود پردازد تا تصمیم‌های اتخاذ شده توسط کمیته برنامه‌ریزی درسی را اجرا کند و هم برنامه‌درسی آنقدر منعطف در نظر گرفته می‌شود که معلم، مطابق با نیازها و اقتضائات محیطی خود و آنچه صلاح می‌داند به اجرا در بیاید، به تغییرات و جرح و تعدیل‌هایی در برنامه‌درسی (یعنی محصول مشترک مشارکت‌کنندگان با نظرات مختلف حاضر در کمیته برنامه‌ریزی درسی) دست بزند.

## پارادایم انتقادی - برآمدنی

پارادایم انتقادی - برآمدنی در حوزه اجرای برنامه‌درسی بر اساس پارادایم نومفهوم‌گرایی<sup>۱</sup> در قلمرو مطالعات برنامه‌درسی شکل گرفته است. با توجه به اینکه پاینار، سخنگوی عمده نومفهوم‌گرایان، شناخته می‌شود (Eisner, 1994)، لذا مفهوم نظریه و عمل و رابطه میان آن‌ها در این پارادایم را می‌توان با مرور آثار پاینار استنتاج نمود. نظریه در این پارادایم، از نظریه‌های علوم انسانی و هنری<sup>۲</sup> تأثیر می‌پذیرد (Pinar, 2004). بنابراین، کارکردهای آن دست نظریه‌ها را داراست. نظریه‌های حوزه علوم انسانی طبق نظر دیلتای<sup>۳</sup>، از مبنا و منطق روش‌شناسی متفاوتی با نظریه‌های حوزه علوم طبیعی استفاده می‌کنند. بر طبق این منطق، وظیفه محقق علوم انسانی فهم پدیده‌های انسانی با کمک تأویل و هرمنوتیک است (Saaneei Darebidi, 2009). کار و کمیس نظریه‌های شکل گرفته بر مبنای این منطق را در دو دسته تفسیری و انتقادی جای داده‌اند (Carr & Kemmis, 1986). نظریه‌های تفسیری، به توصیف فهم به دست آمده از پدیده‌های انسانی می‌پردازند در حالیکه نظریه‌های انتقادی به تبیین فهم به دست آمده با توجه به شرایط اجتماعی شکل دهنده رفتار انسان‌ها پرداخته و با آشکار سازی این دلایل، موجبات رهایی انسان‌ها از مفروضه‌های پنهان اثرگذار بر رفتارشان را فراهم کرده و به بهبودی اقدامات متعاقب آنان کمک می‌کنند. بنابراین، نظریه در این پارادایم را می‌توان آگاهی، ادراک یا تأملی در نظر گرفت که در نتیجه استفاده از رویکرد نظام‌مند پژوهشی نسبت به تحلیل نقادانه تجارب موجود در موقعیت‌های تربیتی افراد درگیر با عمل به ظهور می‌رسد. با این توضیحات، دانش نظری در این پارادایم را می‌توان دانش حاصل از نظریه‌هایی دانست که با دو نوع دانش پدیدارشناختی و عمل‌شناختی مورد اشاره بورديو متناسب و سازگار است. از آنجا که کارکرد مهم نظریه در این پارادایم، ایجاد آگاهی و بصیرت‌افزایی نسبت به اقدامات و کنش‌های افراد درگیر در موقعیت‌های تربیتی است، لذا عمل نیز ماهیتی آگاهانه خواهد داشت. بدین معنی که هر فرد فعال و شاغل در موقعیت تربیتی، با بهره‌گیری از دانش به دست آمده از نظریه‌های موجود، عملی را انجام می‌دهد که با حداکثر آگاهی و بینش، از شرایط و عوامل مؤثر بر آن عمل، همراه است. بنابراین، عمل در این پارادایم، با تأمل و بینش، همراه است. با این توضیحات، منظور از دانش عملی نیز دانش عملی نوع دوم است که در آن، دانش حاصل از عمل، با استدلال یا تأملی به نام فرونسیس ارسطویی همراه است.

با توجه به آنچه درباره نظریه و عمل بیان شد، مشخص می‌شود که ارتباط بین نظریه و عمل در

<sup>۱</sup>. Reconceptualization

<sup>۲</sup>. Humanities and the Arts

<sup>۳</sup>. Dilthey

پارادایم نو مفهوم گرایی، ارتباطی تنگاتنگ و غیر قابل انفکاک است به گونه‌ای که هر دو را می‌توان دو روی یک سکه یا «دو زمان از یک واقعیت» (Pinar, 2004, p. 231) معرفی کرد. مک کنون این ارتباط را دیالکتیکال نام گذاشته است (McKeon, 1952). این نوع ارتباط بیشتر در بین نظریه‌های انتقادی وجود دارد که در بین نظریه‌های مؤثر در شکل‌گیری پارادایم نو مفهوم گرایی از بیشترین تأثیر برخوردار است. فهم تجارب زیسته افراد به قصد نظریه‌پردازی، از تأمل بر عمل آنان آغاز شده، به حوزه اندیشه و آگاهی درآمده و مورد بررسی انتقادی قرار می‌گیرد. با در نظر داشتن این علم و آگاهی انتقادی از عمل گذشته، عمل بعدی آن افراد در هر لحظه از زمان به واسطه تأثیر علم و معرفت ایجاد شده، صورت بهتری به خود خواهد گرفت. از این رو، گفته می‌شود که «نظریه و عمل به صورت نهادینه شده در یکدیگر در نظر گرفته می‌شوند.» (Pinar and et al., 1995, p. 56)؛ یعنی «نظریه، عملی است و عمل، نظری» (Pinar 49 and et al., 1995, p. 56). بنابراین، ارتباط میان دانش نظری و دانش عملی در پارادایم انتقادی - برآمدنی نیز ارتباطی تنگاتنگ و جدا نشدنی است، به گونه‌ای که مرز میان دانش نظری و دانش عملی را از بین برده است؛ به این معنی که دانش نظری، دانش عملی است و دانش عملی، دانش نظری. در واقع، برخلاف دو پارادایم قبلی که دانش نظری و دانش عملی در عین ارتباط با یکدیگر، موجودیتی مستقل داشتند، در این پارادایم، دانش نظری و دانش عملی موجودیتی مستقل از یکدیگر نداشته بلکه با هویتی یگانه و درهم تنیده حضور دارند. آنچه در این پارادایم به عنوان دانش مطرح است هم هویتی نظری و هم هویتی عملی دارد. این نوع دانش، پیش از این، توسط کاکران اسمیث و لایتل به جامعه علمی معرفی شد. آنان در آثار خود از دانشی نام برده‌اند که در عین حال که نظری است، خصیصه عملی بودن را نیز دارد. آنان این نوع دانش را دانش از عمل<sup>۱</sup> نامیده‌اند؛ دانش نظری (البته از نوع عینی) را با عنوان دانش برای عمل<sup>۲</sup> و دانش عملی (البته دانش عملی نوع دوم) را با عنوان دانش در عمل<sup>۳</sup> از یکدیگر متمایز کرده‌اند (Cochran-Smith and Lytle, 1998, 1999; Lytle and Cochran-Smith, 1992). دانش برای عمل به دانشی اشاره دارد که توسط متخصصان و دانشمندان برای استفاده در کلاس درس معلمان تولید می‌شود. دانش در عمل نیز به دانشی اشاره دارد که معلمان با تأمل در عمل و موقعیت عملی خود بدان دست می‌یابند. طبق باور لایتل و کاکران اسمیث، باور به دانش‌های نظری (دانش برای عمل) و دانش عملی (دانش در عمل) نیازمند باور به یک معرفت‌شناسی دوگانه است، در حالیکه باور به دانش نوع سوم (دانش از عمل)، باور به یک

<sup>۱</sup>. Knowledge from Practice

<sup>۲</sup>. Knowledge for Practice

<sup>۳</sup>. Knowledge in Practice

معرفت شناسی یگانه را طلب می‌کند. اگر چه، فنسترماخر با طرح مباحث معرفت شناختی، ماهیت این نوع دانش را زیر سؤال می‌برد. در نظر او، دانش یا ماهیتی نظری و یا ماهیتی عملی دارد و دانشی که هم ماهیتی نظری و هم ماهیتی عملی داشته باشد، اساساً در طبقه دانش‌ها نمی‌گنجد، اما با توجه به پارادایم‌های موجود و وجود سه نوع رابطه میان نظریه و عمل، وجود چنین دانشی دور از ذهن نیست. به نظر می‌رسد تفاوت دیدگاه فنسترماخر و کاکران اسمیث و لایتل در این نوع دانش نیز به تفاوت آن‌ها در تعریف دانش نظری، ارتباط داشته باشد. فنسترماخر برای دانش نظری، هویتی عینی در نظر می‌گیرد، در حالیکه کاکران اسمیث و لایتل، دانش نظری را از نوع پدیدارشناختی و عمل‌شناختی مورد نظر بوردیو نیز می‌دانند (Fenstermacher, 1994).

چنانچه دانش نظری و دانش عملی را دو روی یک واقعیت در نظر بگیریم که هر دو از تجربه و موقعیت عملی تأثیر می‌پذیرند، در این صورت رابطه میان دانش نظری و دانش عملی را می‌توان به صورت شکل (۳) نمایش داد. چنان که در این شکل ملاحظه می‌شود، دانش نظری از راه پژوهش بر تجارب زیسته انسان‌ها به دست می‌آید و دانش عملی محصول تأمل بر تجارب عملی است. بنابراین، چنانچه این تأمل با نظام‌مندی همراه شود، می‌توان دانش عملی را نوعی دانش نظری محسوب کرد، آن گونه که دانش نظری را به واسطه تأملی که بر تجارب زیسته صورت می‌گیرد، می‌توان نوعی دانش عملی به شمار آورد. دانش نظری/ عملی حاصل، بینش و بصیرتی تولید می‌کند که بر تجارب و اقدامات آتی افراد درگیر با موقعیت عملی اثرگذار است. در شکل مورد نظر، این اثرگذاری با علامت پیکان جهت‌دار نشان داده شده است.

تعریف برنامه درسی در این پارادایم نیز از تعریف آن در پارادایم نو مفهوم‌گرایی تأثیر پذیرفته است. در پارادایم نو مفهوم‌گرایی، کورره<sup>۱</sup>، ریشه لغت کوریکولوم<sup>۲</sup> که به طور سنتی به عنوان یک اسم<sup>۳</sup> کاربرد دارد، به عنوان یک فعل<sup>۴</sup> مطرح می‌شود (Pinar, 2004). این فعل به منظور توصیفی از تجربه دویدن یک دونده خاص در یک جاده خاص و در یک روز و یک سرعت خاص در میدان مسابقه به کار می‌رود (Grumet, 1975). به عبارت دیگر، مفهوم برنامه‌درسی بر تجربه زیسته<sup>۵</sup> افراد در حوزه تعلیم و تربیت تمرکز دارد (Marsh, 2009) که به صورت شخصی، قابل طرح است و از فردی به فرد دیگر متفاوت است. بنابراین، برخلاف آنچه در دو پارادایم پیشین مطرح بود، در این پارادایم نه تنها یک برنامه‌درسی برای یک نظام

<sup>۱</sup>. Currere

<sup>۲</sup>. Curriculum

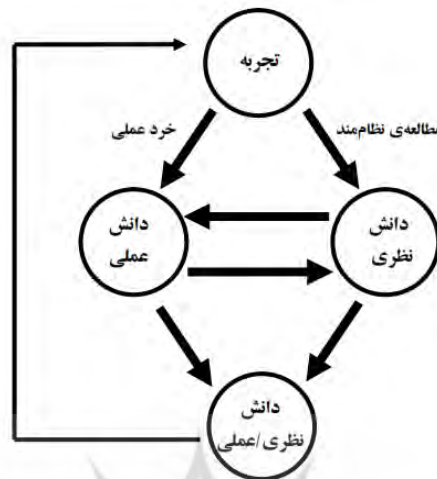
<sup>۳</sup>. اسم مورد نظر Race Course بود که به معنای میدان مسابقه است.

<sup>۴</sup>. فعل مورد نظر به معنای Running یعنی دویدن و پوئیدن معنا شده است.

<sup>۵</sup>. Lived Experience



آموزشی، مدرسه یا کلاس درس وجود ندارد، بلکه از برنامه‌هایی درسی برای دانش‌آموزان یک کلاس می‌توان سخن گفت. به عبارت دیگر، هر دانش‌آموزی به تناسب ویژگی‌ها، علائق و نیازهای خود از یک برنامه‌درسی منحصر به خود برخوردار است.



شکل ۳: رابطه میان دانش نظری و دانش عملی در پارادایم انتقادی - برآمدنی

متناسب با این تعریف از برنامه درسی و نوع رابطه‌ای که میان دانش نظری و دانش عملی معلم وجود دارد، اجرای برنامه‌درسی نیز صورت متفاوتی به خود می‌گیرد. در این پارادایم، از معلم انتظار می‌رود که به عنوان عاملی فکور مطرح شود و در برخورد با موقعیت‌های عملی خود از خرد عملی خویش بهره بگیرد. در واقع، معلم در یک کلاس درس، خود، طراح و تدوینگر برنامه‌های درسی هر دانش‌آموز در کلاس درس نیز هست که با هماهنگی و مشورت با دانش‌آموز در کلاس درس شکل گرفته و اجرا می‌شود. در اصطلاح، به این نوع از برنامه‌ریزی درسی، برآمدنی<sup>۱</sup> گفته می‌شود. بنابراین، اجرای برنامه درسی در این پارادایم، اجرایی از پیش تعیین نشده است که معلم با هماهنگی و مشورت با دانش‌آموزان و استفاده از خرد تأملی و انتقادی خود به طراحی برنامه‌ای درسی مشغول می‌شود. اقدامات معلم در کلاس درس با توجه به بینش و بصیرتی که از نظریه به دست آورده است و نقادی اقدامات و فعالیت‌های گذشته انجام می‌شود. همچنین، معلم در این پارادایم با تأمل بر کنش و تجربه تدریس گذشته و حال خود به صورتی نظام‌مند این تجارب را مورد بررسی و واکاوی قرار داده و نتایج بررسی و مطالعه خود را در قالب گزارش‌های نظری منتشر می‌کند و با بصیرت و بینش حاصل از این مطالعه نظام‌مند، به انجام بهتر اقدامات تدریسی آتی خود می‌پردازد و

<sup>۱</sup>. Emergent

موجبات بهبود عمل سایر معلمان را نیز فراهم می‌آورد.

### نتیجه

هدف اصلی این پژوهش این بود که با تأثیرپذیری سه پارادایم مطرح در حوزه برنامه‌درسی، سه پارادایم در حوزه اجرای برنامه درسی و نوع رابطه میان دانش نظری و دانش عملی مورد نیاز معلمان در هر یک از این پارادایم‌ها معرفی شوند. در پارادایم فنی- وفادارانه، اجرای برنامه‌درسی وفادارانه است. بدین معنی که معلمان به نوع اجرای مطابق با برنامه‌ای که متخصصان و برنامه‌ریزان درسی برایشان تدارک دیده‌اند وفادارند. در این پارادایم، معلمان با به کارگیری خرد یا عقلانیت ابزاری خود، از دانش نظری عینی تولید شده در حوزه تدریس برای انجام تدریسی اثربخش بهره برده و در طول زمان به دانشی از عمل یا دانشی از چگونگی انجام تدریس اثربخش، دست می‌یابند. این نوع رابطه میان دانش نظری و عملی را می‌توان رابطه‌ای فنی یا تکنیکی نامید؛ زیرا در این رابطه، تدریس به مثابه عملی فنی و تکنیکی در نظر گرفته می‌شود. در واقع تدریس، عملی است که باید در مطابقت هر چه بیشتر با دانش نظری تولید شده و فنون و تکنیک‌های اثربخش به آزمایش در آمده در تحقیقات تجربی محققان است. متناسب با این اجرا و رابطه میان دانش نظری و دانش عملی، سازمان‌دهی برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان به گونه‌ای خواهد بود که معلمان را هرچه بهتر برای این نوع اجرا و استفاده از دانش مورد نیاز تدریس، آماده کنند. با توجه به استفاده از دانش نظری در اجرای برنامه‌درسی، در بخشی از برنامه‌های درسی ضمن خدمت باید انتقال این نوع دانش به معلمان، مورد توجه قرار گیرد. این دانش شامل دانش بروز شده در آن حوزه موضوعی و فنون و راهبردهای اثربخش به آزمایش در آمده یا کشف شده به روش علمی در حوزه عمومی تدریس است. همچنین استفاده از تجارب معلمان نمونه و با سابقه جهت آموزش چگونگی استفاده بهینه از دانش نظری در فرآیند تدریس جهت دست‌یابی به اجرای مورد انتظار نیز می‌تواند بخش دیگری از محتوا در این نوع برنامه‌ها باشد. لازم است شیوه مناسب برای تدریس یا انتقال این نوع دانش به معلمان بر مبنای روش‌های فعال تدریس و یادگیری شکل بگیرد تا یادگیری دانش نظری، یادگیری پایدار و معناداری باشد. شیوه ارزشیابی از آموخته‌های معلمان نیز بر مدار استفاده از آزمون‌های کتبی یا مداد و کاغذی خواهد چرخید تا به ارزیابی میزان انطباق با اطلاعات از پیش تعیین شده، پرداخته شود.

الگوی اجرای برنامه‌درسی توسط معلم در پارادایم فکورانه- انطباقی، انطباق متقابل است. در این پارادایم، معلمان که خود در تصمیم‌گیری در خصوص برنامه‌درسی شریک هستند، قادرند با بهره‌گیری از

دانش نظری موجود و درک ویژگی‌ها و اقتضانات اجرایی موقعیت عملی خود به تغییراتی در برنامه‌درسی دست بزنند، اما همچنان به چارچوب کلی مصوب کمیته برنامه‌ریزی درسی که معلم نیز عضوی از آن است، وفادار باشند. در این پارادایم، دانش نظری از طریق خرد عملی با دانش عملی در ارتباط است. بنابراین، معلمان از دانش نظری عینی در حوزه تدریس با بهره‌گیری از تأمل معطوف به عمل یا عقلانیتی عملی در موقعیت‌های مختلف تدریس خود، استفاده می‌کنند. تأمل معطوف به عمل در موقعیت تدریس با سنجش راه حل‌های مختلف در انجام هر عمل و انتخاب بهترین آن‌ها با در نظر گرفتن شرایط عملی پیش رو در ارتباط است. به منظور آمادگی و توانمندسازی معلمان در این نوع اجرای برنامه‌درسی، لازم است برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای آنان به گونه‌ای طراحی و تدوین شوند که در کنار انتقال دانش نظری عینی، به توانمندسازی معلمان در ارزیابی و نقد برنامه‌های موجود برای انجام تغییراتی در برنامه‌هایی درسی متناسب با شرایط و اقتضانات محیط اجرایی خود نیز پردازند. آن‌ها باید از محدوده تغییرات و خط قرمزها آگاه باشند تا به فراخور تشخیص خود در محدوده مجازشان به انجام تغییراتی در برنامه‌درسی دست بزنند. به یقین انجام این امر، به معلمانی نیازمند است که در سایه آگاهی از علم روز و برخورداری از قدرت تفکر و تأمل خود، صلاحیت و شایستگی انجام چنین تغییراتی را کسب کرده باشند. بنابراین در برنامه‌های درسی ضمن خدمت، به منظور تقویت و توسعه قدرت تأمل معلمان بر اقدامات خود و پرورش روحیه جستجوگری در آن‌ها، لازم است فعالیت‌هایی طراحی شود که معلم را ملزم به تأمل بر اقدامات خود ساخته و نتیجه تأمل را در کلاس درس گزارش داده و از نظرات مدرس و سایر همکاران در جهت فکورانه اندیشیدن بهره بگیرد. با این توضیح، برنامه‌های رشد حرفه‌ای در این پارادایم به دو قسمت تقسیم می‌شود، بخشی به انتقال دانش نظری می‌پردازد که مانند الگوی ارائه شده در پارادایم فنی- وفادارانه خواهد بود. بخش دوم، صورتی از تمرین پژوهشگری به صورت فردی یا گروهی است که لازم است با توجه به فرآیند کار و ارائه گزارش نهایی از هر معلم مورد ارزیابی قرار گیرد.

الگوی اجرای برنامه‌درسی در پارادایم انتقادی- برآمدنی، برآمدنی است. بدین معنی که معلم، خود، خالق و طراح برنامه‌درسی اجرا شده توسط خود است. او با استفاده از دانش نظری موجود و به مدد عقلانیت عملی و نگاه نقادانه به تجارب گذشته و موقعیت کنونی به مشورت با دانش‌آموزان می‌پردازد تا با آگاهی از نیازها و انتظارات آن‌ها، به طراحی و برنامه‌ریزی مشغول شود. در واقع، معلم با استفاده از آنچه از تأمل بر تجارب عملی گذشته خود به دست آورده، همچنین رهایی نسبی از پیش‌فرض‌هایی که عمل و برنامه‌ریزی او را تحت تأثیر قرار می‌داده (به مدد تأمل انتقادی) به طراحی برنامه‌ای درسی ویژه دانش‌آموزان

کلاس درس خود که نیازها و علائقی مخصوص به خود دارند، مشغول می‌شود. در این نوع اجرا، مرز متمایز کننده‌ای بین دانش نظری و دانش عملی نیست. معلم با استفاده از دانش نظری که حاصل تأمل و پژوهش نظام مند بر تجربیات عملی افراد است به دانشی از عمل دست می‌یابد که زمینه‌ساز شکل‌گیری دانش نظری غنی‌تری خواهد شد. تأمل بر این دانش عملی و انجام پژوهشی نظام‌مند بر آن به تولید دانش نظری غنی‌تری البته از نوع پدیدارشناختی و عمل‌شناختی مورد نظر بوردیو خواهد انجامید. از آنجا که این نوع اجرای برنامه‌درسی به معلمانی نیاز دارد که با بینش حاصل از پژوهش‌های انجام شده و تأمل نقادانه بر اقدامات عملی و شرایط محیطی خود، به طراحی یک برنامه‌درسی موقعیتی و تا اندازه‌ای شخصی پردازند، لازم است که برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان به طراحی پژوهش‌هایی اختصاص یابد که به شیوه اقدام پژوهی فردی یا مشارکتی و گروهی در بین معلمان فعال در یک مدرسه یا معلمان مشغول با یک موضوع خاص درسی در چند مدرسه یک منطقه قابل انجام باشد.

با توجه به آنچه از این سه پارادایم و سه نوع رابطه میان نظریه و عمل بیان شد، چند دلالت کلان برای نظام تربیت معلم کشور که مسئولیت تربیت و توانمندسازی معلمان برای تدریس با کیفیت را بر عهده دارد، قابل طرح است. این دلالت‌ها فارغ از سوگیری نسبت به یک پارادایم خاص و تنها بر مبنای عناصر مشترک موجود در هر پارادایم مطرح می‌شوند. نخست، چنانکه اشاره شد دانش نظری و عملی دو دانش اثرگذار در تدریس و عملکرد حرفه‌ای معلم هستند. بنابراین، به منظور تقویت عملکرد حرفه‌ای معلم لازم است به تقویت این دو دانش پرداخته شود. این دو دانش نسبت به یکدیگر رابطه‌ای نیز دارند. چنان که در شکل‌ها نشان داده شد، در هر یک از سه پارادایم مورد بحث در این نوشتار، دانش نظری یکی از مؤلفه‌های اثرگذار بر دانش عملی است. لذا، چنانچه معلم در کمیت و کیفیت برخورداری از این دانش با مشکل مواجه باشد، نه تنها به اثرگذاری منفی به واسطه تأثیر دانش نظری بر عمل می‌پردازد بلکه اثرگذاری منفی بر دانش عملی به واسطه رابطه میان دانش نظری و عملی را نیز در پی دارد. با این توضیح و با نظر به اهمیت توجه به دانش نظری، لازم است در بخش نظری دوره‌های تربیت معلم و نیز برنامه‌های ضمن خدمت یا رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان از روش‌هایی فعال در حوزه تدریس و ارزشیابی استفاده شود. روش‌هایی که مروج یادگیری نظری پایدار و ماندگار باشد.

دلالت دیگر این پژوهش دعوت طراحان و کارگزاران اجرای نظام تربیت معلم کشور به نوعی ژرف اندیشی نسبت به انواع دانش عملی و لزوم توجه به هر یک متناسب با موقعیت خود است. توجه به نوع متفاوتی از عقلانیت، دانش عملی متفاوتی را به بار خواهد آورد. به طور طبیعی، برنامه‌های تربیت معلم و

رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان بسته به اینکه هدف، ترویج کدام نوع از عقلانیت عملی یا ابزاری باشد، صورت متفاوتی به خود خواهد گرفت. در برنامه‌ریزی برای تربیت معلمان پیش از خدمت، گنجاندن درسی با نام کارورزی، توجه به دانش عملی (از نوع همراه با خرد عملی) را نشان می‌دهد. این توجه در سال‌های اخیر به ویژه پس از تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه فرهنگیان معطوف به تأمل شخصی و تقویت خرد عملی بوده است. در این دانشگاه، دانشجویان معلمان در ترم‌های ابتدایی از دروس کارورزی ۱ و ۲ بهره می‌برند. آن‌ها در این درس ملزم هستند در حین مشاهده خود از کلاس درسشان در مدرسه به تأمل بر اقدامات معلمی که به مشاهده کلاس درسش مشغول هستند، پردازند و نتیجه تأملشان را به صورت روایی برای استاد درسشان گزارش داده و از نظرات مدرس بهره بگیرند یا به عبارت دیگر به تأمل دوباره بر تأملات عملی‌شان پردازند. در ترم‌های بالاتر یعنی حین گذراندن دروس کارورزی ۳ و ۴، فرصت‌هایی در اختیار دانشجویان قرار می‌گیرد تا به طور مستقل به تدریس در کلاس درس پردازند و بدین ترتیب تأمل حین عمل خودشان را تمرین کنند. کارگاه‌های استفاده از روش‌های کیفی به ویژه روش پژوهش روایی نیز در همین راستا و به منظور کمک به تقویت مهارت‌های دانشجویان و مدرسان در استفاده از خرد عملی‌شان بر گزار شده است.

به نظر می‌رسد در برنامه‌ریزی برای تربیت معلمان حین خدمت از توجه به دانش عملی غفلت شده است. اندیشیدن کارگزاران و دست‌اندرکاران مربوطه نسبت به این مؤلفه اثرگذار بر عملکرد حرفه‌ای، طراحی‌های متفاوتی با برنامه‌های کنونی را برای معلمان به ارمغان خواهد آورد. طراحی‌هایی که در آن معلمان مانند برنامه‌های پیش از خدمت مجبور باشند بر عملکرد حرفه‌ای خود تأمل کرده و نتیجه تأملاتشان را در معرض نقد استاد مربوطه و سایر همکارانشان در کلاس قرار دهند.

ساختار و اقتضائات اجرایی نظام آموزشی نیز عامل مهمی در چگونگی شکل‌گیری رابطه میان دانش نظری و عملی و اجرای برنامه‌درسی توسط معلمان است. چنانچه در یک نظام آموزشی، برای طراحی و اجرای برنامه درسی جایی برای خلاقیت و تفکر و تأمل معلمان باز شود، یا اینکه نظام از معلمان خود چنین خواسته‌ای را مطالبه کند و برایش برنامه‌ریزی کند و پیش برود، معلمان بیشتر خود را در معرض تأمل قرار داده و بنابراین بر غنای دانش عملی (از نوع مبتنی بر خرد عملی) خود می‌افزایند. از طرف دیگر ممکن است فکر و ذهن مسئولان و طراحان در یک نظام آموزشی هم به سمت تربیت معلمانی باشد که از مهارت‌هایی فنی در عملکرد خود متناسب با موقعیت‌هایی برخوردار باشند، یا ممکن است حتی با وجود تمایل آن‌ها، ساختار نظام آموزشی و تعاملات انسانی و مناسبات اداری به گونه‌ای باشد که ناخواسته چنین مهارت‌هایی را در اولویت توجه قرار بدهد.

## References

- Aoki, T. (2005). Curriculum implementation as instrumental action and as situational praxis, In W. F. Pinar. & R.L. Irvin. (Eds.). *Curriculum in new key* (pp. 111-123). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations.
- Beauchamp, G. A. (2011). *Curriculum Theory* (4<sup>th</sup> ed.) (M. Aghazadeh, Trans.). Tehran: Ayij. (In Persian).
- Beauchamp, G. A. (1982). Curriculum theory: meaning, development, and use. *Theory into Practice*, 21(1), 23-37.
- Ben-Peretz, M. & Eilam, B. (2010). Curriculum use in the classroom, In P. Petersonw. & E. Baker. & B. McGaw. (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 348-354). Oxford: Elsevier.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: what is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling, *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9.
- Bourdieu, P. (1973). The three forms of theoretical knowledge. *Social Science Information*, 12(1), 53- 80.
- Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors and teaching practices: a case study of teacher change, *Science Education*, 75(2), 185-199.
- Car, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London: Routledge.
- Cho, J. (1998). Rethinking curriculum implementation: paradigms, models and teachers' work. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, California (13-17 April). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421767.pdf>
- Cochran- Smith, M. & Lytle, S. L. (1998). Teacher research: the question that persist, *INT. J. leadership in Education*, 1(1), 19-39.
- Cochran- Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Chapter8: Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities, *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Dufee, L. & G. Aikenhead. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76(5), 493- 506.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*, New York: Nichol
- Fenstermacher, G. D. (1994). Chapter 1: The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fullan, M & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335-397.
- Fullan, M. (2004). Curriculum implementation, In M. Mehrmohammadi (Ed.). *Curriculum: theories, approaches and perspectives* (pp. 403-423). Mashhad: Behnashr. (In Persian).
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College, Columbia University
- Grumet, M. R. (1975). Existential and phenomenological foundations of currere: self -report in curriculum inquiry, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington D. C
- Ladwig, J. G. (2010). Curriculum and teacher change, In P. Peterson & E. Baker and B.

- McGaw. (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 374-378). Oxford: Elsevier.
- Lytle, S. L. & Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62(4), 447- 474.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum teachers' library* (4<sup>th</sup> ed.), London: Taylor and Francis Routledge.
- McKeon, R. (1952). Philosophy and action. *Ethics*, 62(2), 79-100.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F., Reynold, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*, New York: Peter Lang.
- Pojman, L. P. (2008). *Epistemology: introduction on cognitive theory* (R. Mohammadzadeh, Trans and Research.). Tehran: Iman Sadegh University.
- Saaneei Darebidi, M. (2009). Introduction, In V. Dilthey, *Introduction on Humanities* (M. Saaneei Darebidi, Trans.). Tehran: Ghoghnoos. (In Persian).
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schwab, J. J. (1978a). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury. & N. J. Wilkof. (Eds.). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays* (pp. 287-321). Chicago: University of Chicago.
- Schwab, J. J. (1978b). The practical: Arts of eclectic. In I. Westbury. & N. J. Wilkof. (Eds.). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays* (pp. 322-364). Chicago: University of Chicago.
- Schwab, J. J. (1983). The practical4: something for curriculum professors to do. *Curriculum inquiry*, 13(3), 239-265.
- Tyler, R. W. (1974). Utilizing research in curriculum development. *Theory into practice*, 13(1), 5-10.
- Tyler, R. W. (1977). Toward improved curriculum theory: the inside story. *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 251- 256.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Research in science teaching*. 38(2), 137-158.
- Van Mannen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205- 228.
- Xu, S. & M, Connelly. (2009). Narrative inquiry for teacher education and development: focus on English as a foreign language in china. *Teaching and Teacher Education*, 25, 219- 227.