




Research Article

Analysis and Explanation of the Theoretical Bases and Orientation of the Theory of Cognitive pluralism to Curriculum Design

Hedayatollah Etemadzadeh * : Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Malayer University, Malayer, Iran.

etemad.hedayat@gmail.com

Ali Nouri: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Malayer University, Malayer, Iran.

a.nouri@malayeru.ac.ir

Abstract

While cognitive pluralism has a long history and goes back to Aristotle and his distinction of forms of knowledge, this concept has recently entered the field of education under the titles of the plurality of meaning and plurality of intelligence. The introduction of this theory is promising a different look at educational issues and phenomena. Thus, curriculum design in accordance with this theory towards the aim and content of the curriculum requires a novel view. In this regard, the present study describes the theoretical foundations of cognitive pluralism and its messages for curriculum design through a systematic review of the relevant literature. According to this review, Eliot Eisner and Howard Gardner are prominent thinkers of cognitive pluralism, the former formulated the normative and the latter the descriptive foundations of the theory. Eisner believes that meaning is acquired and experienced in various modes, and humans use various functional systems beyond oral and written discourse to acquire, store, and improve their understanding, and therefore emphasizes the importance of cultivating all various forms of literacy. Relying on the theory of multiple intelligences, Gardner also believes that optimal learning is achieved when the learners have a high level of understanding. This is possible when students are able to represent knowledge in different ways and apply their understanding in different situations. In sum, following the teachings of cognitive pluralism, and its focus on using multiple methods of presentation and assessment, it is expected that multiple literacies and educational justice will be partly realized.

Keywords: Cognitive Pluralism, Plurality of Knowledge, Plurality of Intelligence, Eliot Eisner, Howard Gardner, Curriculum Design

Introduction

Curriculum theory has been conceptualized and discussed in various ways. According to Eisner (1994), curriculum theories have a normative aspect and can be described as “ideologies”. Eisner categorizes these ideologies into six groups: “religious fundamentalism”, “rational humanism”, “progressivism”, “critical theory”, “reconceptualism”, and “cognitive pluralism”. He argues that each of these ideologies is based on a specific value system and

* Corresponding Author



influences decision-making on curriculum issues, both explicitly and implicitly. Each of these ideologies views curricular issues and phenomena in a specific way. In his writings, particularly in *Educational Imagination* (1994), Eisner provides a detailed account of the position of each ideology regarding the missions, aims, and content of the curriculum. However, cognitive pluralism is not as well-known among curriculum specialists as it should be. One reason for this is the lack of sufficient sources about the position of this theory on the elements and dimensions of the curriculum (Nouri, 2014). This study aims to describe the theoretical foundations underlying cognitive pluralism and clarify its orientation towards different components of the curriculum. It should be noted that curriculum design in this study refers to a process through which the basic components of the curriculum are clarified based on a specific theoretical framework (curriculum design model) (Mehrmoammadi, 2012), and that theoretical framework here is cognitive pluralism.

Research methodology

This study is a systematic review of previous work that have focused on describing and explaining the theoretical foundations and orientation of cognitive pluralism toward curriculum design. Systematic review methods, also known as second-level analysis, are used to answer a research question by summarizing and combining studies that have specifically addressed that question (Booth, 2001; Newman & Gough, 2020). The study population included all the published valid sources about the theory of cognitive pluralism in the curriculum. From this collection, sources related to the research topic were selected using criteria-based sampling. To achieve theoretical saturation, the concepts of important and relevant citations of the selected sources were also identified and analyzed using the snowball sampling method. In doing so, first, the electronic databases such as Eric, and Google Scholar for Latin sources and SID, and Magiran for Persian sources were searched using keywords such as cognitive pluralism and curriculum, plurality of knowledge and curriculum, plurality of intelligence, and the curriculum. Accordingly, the books and research articles published in reputable scientific journals in the field of cognitive pluralism were identified. The results of these studies were synthesized into a set of concepts, and finally, implications and insights arising from them were derived for curriculum design. Therefore, this research's findings result from analyzing sources that have focused on introducing, describing, analyzing, explaining, or criticizing the theory of cognitive pluralism in the curriculum.

Research findings

The purpose of this study was to describe and analyze the theoretical foundations and orientation of cognitive pluralism in curriculum design. The findings of this research are the results of the analysis of related sources in the field of studies focused on the theory of cognitive pluralism in the curriculum. According to this review, Eliot Eisner and Howard Gardner are prominent representatives of cognitive pluralism who formulated this theory's normative and descriptive foundations. Eisner believed that understanding is acquired and experienced in various ways, and humans use various functional systems beyond oral and written discourse to acquire, store, and improve their understanding. Therefore, he emphasizes the importance of cultivating various forms of literacy (Eisner, 1981; 1994; 1995; 1998; 2002). Relying on the theory of multiple intelligences, Gardner believed that optimal learning is achieved when the learner has a high level of understanding to represent their knowledge in different ways and use it in various situations (Gardner, 1994; 1999; 2000; 2004). In general, by following the teachings of cognitive pluralism based on the importance and necessity of using multiple methods of teaching and assessment, we can hope for the realization of multiple literacies and the establishment of educational justice.

Discussion

With the incorporation of cognitive pluralism into the field of curriculum, new possibilities for curriculum design will be opened. First, the concept of “literacy”, which typically refers to the ability to read and write, expands to include the ability to encode or decode information in any form that people use to convey meaning. Therefore, the type of pluralism advocated in the writings of Eisner and Gardner leads to programs that foster multiple forms of literacy. Another potential consequence of applying cognitive pluralism in curriculum design is the promotion of educational justice. Since students have different abilities, developing curricula that fit the abilities of a group may be an advantage for that group, but it is a disadvantage for those whose abilities are not compatible with those curricula. Therefore, by constructing a wider set of curricula that suit different abilities, the courses and opportunities for success in school will increase. A uniform curriculum, content, teaching, and assessment for all students does not establish educational justice and does not promote the development of multiple literacies. In summary, cognitive pluralists, in agreement with Nel Noddings (2004, p. 339), believe that the primary mission of schools is to meet the needs of all students and to define diverse and varied opportunities that are compatible with the interests and abilities of all students in the school curriculum.





رویکردهای نوین آموزشی


دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال هجدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۷، بهار و تابستان ۱۴۰۲، ص: ۱۰۹-۱۳۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۱۸

مقاله پژوهشی

تحلیل و تبیین پایه‌های نظری و نوع جهت‌گیری نظریه کثرت‌گرایی شناختی به طراحی برنامه درسی

هدایت‌الله اعتمادی‌زاده* : استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران

etemad.hedayat@gmail.com

علی نوری: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران

a.nouri@malayer.ac.ir

چکیده

باور به کثرت‌گرایی شناختی قدمتی طولانی دارد و به ارسطو و تمایز او از اشکال دانش برمی‌گردد؛ ولی این مفهوم با عناوین کثرت معنا و کثرت هوش طی دهه‌های اخیر وارد حوزه تعلیم و تربیت شده است. ورود این نظریه، نویدبخش نگاهی متفاوت به مسائل و پدیده‌های تربیتی است؛ از این رو، طراحی برنامه درسی نیز مطابق با نوع جهت‌گیری این نظریه به اهداف و محتوای تربیتی مستلزم نگرشی تازه است. به این منظور، پژوهش حاضر به روش مرور نظام‌مند مقاله‌ها و کتاب‌های مرتبط با کثرت‌گرایی شناختی، به توصیف و تحلیل مبانی نظری و پیام‌های کثرت‌گرایی شناختی برای طراحی برنامه درسی می‌پردازد. مطابق این مرور، لیوت آیزنر و هوارد گاردنر نمایندگان برجسته کثرت‌گرایی شناختی هستند که پایه‌های هنجاری و توصیفی این نظریه را صورت‌بندی کرده‌اند. آیزنر معتقد است که فهم به‌اشکال گوناگونی اکتساب و تجربه می‌شود و انسان‌ها از نظام‌های عملکردی گوناگونی فراتر از گفتمان شفاهی و نوشتاری برای کسب، ذخیره و اصلاح فهم خود بهره می‌گیرند و از این رو، بر اهمیت پرورش همه اشکال گوناگون دانش تأکید می‌کند. گاردنر نیز با اتکا به نظریه هوش چندگانه معتقد است یادگیری بهینه زمانی محقق می‌شود و بیانگر میزان بالایی از درک و فهم از جانب یادگیرنده است تا بتواند دانش خود را به طرق مختلف نشان دهد و در موقعیت‌های مختلف و متنوع به کار گیرد. در مجموع، با پیروی از آموزه‌های کثرت‌گرایی شناختی مبنی بر اهمیت و ضرورت استفاده از شیوه‌های متعدد تدریس و سنجش می‌توان به تحقق سواد چندگانه و برقراری عدالت تربیتی امید بست.

واژگان کلیدی: کثرت‌گرایی شناختی، کثرت دانش، کثرت هوش، لیوت آیزنر، هوارد گاردنر، طراحی برنامه درسی

* نویسنده مسئول:



2423-6780 © University of Isfahan

This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



10.22108/NEA.2024.136474.1866

مقدمه

نظریه برنامه درسی به صورت‌های مختلفی مفهوم‌پردازی و مورد بحث واقع شده است (سلطانی، ۱۳۹۶). برخی نظریه‌پردازان هنگام بحث درباره نظریه تربیتی، بر ضرورت تمایز بین نظریه‌های هنجاری^۱ و توصیفی^۲ تأکید می‌کنند (Eisner, 1994). نظریه هنجاری به بیان بایدها و نبایدها پرداخته و ناظر به به ارزش‌داوری راجع به مطلوبیت یا نامطلوب بودن اهداف و فعالیت‌های تربیتی است. نظریه توصیفی در تعلیم و تربیت عمدتاً وام‌دار روان‌شناسی است و به بیان آنچه اتفاق افتاده و چگونگی وقوع آن می‌پردازد. نظریه توصیفی ممکن است به تعمیم‌هایی منجر شود که در تصمیم‌گیری البته با احتیاط قابل استفاده‌اند. نظریه‌های توصیفی و هنجاری بر یکدیگر تأثیرگذارند و بین آن‌ها نوعی تعامل برقرار است. نظریه‌های هنجاری در انتخاب موضوعات مورد مطالعه، روش پژوهش، سازوکار تأیید یا رد فرضیه‌ها و انتخاب مفهوم‌هایی برای توصیف و تبیین یافته‌ها، ذهنیت نظریه‌پردازان توصیفی را هدایت می‌کنند. از طرف دیگر، نظریه‌های توصیفی، نظریه‌های هنجاری را استحکام بخشیده و نظریه‌پردازان هنجاری برای توجیه و دست‌یابی به اهداف خود از آن‌ها کمک می‌گیرند. آیزنر نظریه‌های هنجاری را به‌عنوان «ایدئولوژی» توصیف می‌کند و آن‌ها را در شش دسته «جزمیت مذهبی»^۳، «انسان‌گرایی خردگرا»^۴، «پیشرفت‌گرایی»^۵، «نظریه انتقادی»^۶، «نومفهوم‌گرایی»^۷ و «کثرت‌گرایی شناختی»^۸ قرار می‌دهد. به‌زعم آیزنر، ایدئولوژی‌ها (نظریه‌های هنجاری) مبتنی بر چهارچوب‌های ارزشی هستند و بر تصمیم‌گیری درباره مسائل برنامه درسی به‌طور صریح و ضمنی تأثیر می‌گذارند و هر کدام به‌شیوه‌ای خاص به مسائل و پدیده‌های برنامه درسی می‌نگرند (Eisner, 1994).

به‌هرحال، هر نظریه هنجاری حاوی پیام‌هایی برای طراحی برنامه درسی است و استخراج این پیام‌ها می‌تواند پژوهشگران، اندیشوران و کارگزاران برنامه درسی را کمک کند تا دریابند که جهان‌بینی آنان به کدام نظریه نزدیک‌تر است و در صورت پذیرش منطق و راهبردهای نظریه مورد تأییدشان، آن را راهنمای عمل خود قرار دهند. در منابع برنامه درسی، جهت‌گیری نظریه‌های مختلف به برنامه درسی تا اندازه‌ای روشن شده است (برای مثال، میلر، ۱۳۹۸/۱۹۸۳)؛ اما تاکنون به‌طور نظام‌مند و جامع به نوع جهت‌گیری کثرت‌گرایی شناختی به برنامه درسی پرداخته نشده است. در نوشته‌های آیزنر (به‌طور خاص، کتاب *تصورات تربیتی*)^۹ کثرت‌گرایی شناختی در کنار سایر ایدئولوژی‌های برنامه درسی به تفصیل معرفی شده (Eisner, 1994)؛ اما تاکنون به‌کارگیری آن در طراحی برنامه‌های درسی و همچنین، نظریه‌پردازی و مفهوم‌پردازی‌های مربوطه مورد استقبال شایسته قرار نگرفته است. به نظر می‌رسد یکی از دلایل این امر، نبود منابع کافی درباره نوع نگاه این نظریه به عناصر و ابعاد برنامه درسی باشد (مهرمحمدی و امین‌خندقی، ۱۳۸۸؛ نوری، ۱۳۹۳). پژوهش حاضر در صدد است ضمن توصیف پایه‌های نظری زیربنای کثرت‌گرایی شناختی، نوع جهت‌گیری این نظریه به ابعاد مختلف برنامه درسی را روشن کند. گفتنی است که در این پژوهش، منظور از طراحی برنامه درسی فرایندی است که از طریق آن جایگاه عناصر اساسی برنامه درسی برپایه یک چهارچوب نظری خاص (الگوی طراحی برنامه درسی) تعیین

-
1. normative theory
 2. descriptive theory
 3. religious dogmatism
 4. rationalist humanism
 5. progressivism
 6. critical theory
 7. reconceptualism
 8. cognitive pluralism
 9. educational imagination

می‌شود (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۱) که آن چهارچوب خاص در پژوهش حاضر، نظریه کثرت‌گرایی شناختی است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، مروری نظام‌مند^۱ از پژوهش‌های پیشین است که به توصیف و تبیین مبانی نظری و نوع جهت‌گیری کثرت‌گرایی شناختی به طراحی برنامه درسی پرداخته‌اند. روش‌های مرور نظام‌مند که به آن‌ها تحلیل سطح دوم هم گفته می‌شود، برای توصیف دسته‌ای از روش‌های پژوهش استفاده می‌شوند که هدف آنان پاسخ‌گویی به یک پرسش پژوهشی از طریق جمع‌بندی و ترکیب مطالعاتی است که به‌طور خاص بر آن پرسش متمرکز بوده‌اند (Newman & Gough, 2020). جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه منابع معتبر منتشرشده درباره نظریه کثرت‌گرایی شناختی به برنامه درسی است. از میان این مجموعه، ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری مبتنی بر معیار، منابع مرتبط با موضوع پژوهش انتخاب شد. سپس برای حصول اشباع نظری، مفاهیم ارجاعات مهم و مرتبط منابع انتخاب‌شده نیز با روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی شناسایی و بررسی شد؛ به این ترتیب که ابتدا از طریق جست‌وجو در پایگاه‌های الکترونیکی از جمله Eric و Google Scholar برای منابع لاتین، و SID و Magiran برای منابع فارسی، و با استفاده از واژگان کلیدی کثرت‌گرایی شناختی و برنامه درسی، کثرت‌دانش و برنامه درسی، کثرت هوش و برنامه درسی، کتاب‌ها و پژوهش‌های منتشرشده در نشریه‌های علمی معتبر در زمینه کثرت‌گرایی شناختی شناسایی شد. سپس نتایج این پژوهش‌ها تلفیق و در قالب مجموعه‌ای از مفاهیم جمع‌بندی و سرانجام دلالت‌ها و بینش‌های برخاسته از آن‌ها برای طراحی برنامه درسی استخراج شد؛ بنابراین، یافته‌های این پژوهش حاصل تحلیل منابعی است که به معرفی، توصیف، تحلیل، تبیین و یا نقد بر نظریه برنامه درسی کثرت‌گرایی شناختی متمرکز بوده‌اند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش در واقع عبارت‌اند از نتیجه تحلیل منابع مرتبط در عرصه مطالعات متمرکز بر نظریه برنامه درسی کثرت‌گرایی شناختی برای توصیف پایه‌های نظری و جهت‌گیری این دیدگاه درباره طراحی برنامه درسی که در ادامه ارائه می‌شود.

۱. پایه‌های نظری کثرت‌گرایی شناختی

پیش از پرداختن به پایه‌های نظری کثرت‌گرایی شناختی، این توضیح لازم است که کثرت‌گرایی شناختی بر دو مفهوم اساسی استوار است که عبارت‌اند از کثرت معنا و کثرت هوش که در ادامه به بحث درباره آن‌ها پرداخته شده است.

الف) مفهوم کثرت معنا و اشکال بازنمایی: توانایی انسان‌ها در خلق نمادها از جمله توانایی‌هایی است که آن‌ها را از موجودات دیگر متمایز می‌کند (Gardner, 1994). این نمادها منابع قدرتمند فرهنگی هستند که در ادبیات، ریاضیات، علوم، موسیقی، هنرهای دیداری و هر زمینه دیگر از زندگی انسانی - که در آن عمل و شکلی برای بیان یا ارائه تجربه و قصد به کار می‌رود - استفاده می‌شود و زبان یکی از ابزارهایی است که از طریق آن زندگی شخصی فرد نمایان می‌شود.

برگسون^۱، لی وورف^۲ و لئو ویگوتسکی^۳ بر نقش اساسی زبان در شناخت تأکید کرده‌اند. «تفکر و زبان»^۴ ویگوتسکی در فهم قدرت و فواید زبان سهم عمده‌ای داشته است. بسیاری از خوانندگان این اثر، این ادعای ویگوتسکی را که «کلمات نه تنها در رشد زبان، بلکه به‌طور کلی در رشد آگاهی^۵ نقش اساسی ایفا می‌کنند» به این صورت تفسیر می‌کنند که زبان و تنها زبان- مبنای توانایی‌های نمادین انسان است (John-Steiner, 1995, p. 2). یادگیری چگونگی استفاده از زبان فوق‌العاده مهم است؛ اما استفاده از زبان و کلمات، تنها یکی از راه‌های انتقال معناست؛ بنابراین، زبان می‌تواند به هر شکلی از بازنمایی تعریف شود که از طریق آن معنا خلق یا ساخته می‌شود (Eisner, 2003a, p. 342). به این ترتیب، مفهوم کثرت معنا بیانگر آن است که شناخت به‌شیوه‌های گوناگونی اکتساب، ادراک و بازنمایی می‌شود. یعنی انسان‌ها از نظام‌های نمادین^۶ گوناگونی برای کسب، ذخیره، اصلاح دانش و نشان‌دادن دانسته‌های خود بهره می‌گیرند (Eisner, 1997). نظام‌های نمادین که به آن‌ها اشکال بازنمایی^۷ هم اطلاق می‌شود، در عین کثرت، با یکدیگر تفاوت دارند؛ اما به یک اندازه ارزشمند هستند و هیچ نظامی بر نظام دیگر برتری ندارد. هر کدام از این اشکال بازنمایی نه تنها در تولید اشکال منحصر به فردی از معنا، بلکه در تولید و پرورش مهارت‌های ذهنی خاص نیز درگیر است (Eisner, 1995). این اشکال بازنمایی در آثار صاحب‌نظران کثرت‌گرایی شناختی به گونه‌های مختلفی توصیف و طبقه‌بندی شده است (نوری، ۱۳۹۳). برای مثال، الیوت آیزنر از آن‌ها به‌عنوان «اشکال دانستن»^۸ یاد می‌کند و شامل اشکال زیبایی‌شناختی، شهودی، علمی، بین‌فردی، روایتی، صوری، عملکردی، و معنوی می‌داند. پال هیرست با استفاده از مفهوم «اشکال دانش»^۹ آن‌ها را اشکال ریاضیات، علوم طبیعی / فیزیکی، علوم انسانی، تاریخ، دین، ادبیات / هنر، فلسفه و اخلاق معرفی می‌کند. فیلیپ فنکس^{۱۰} از مفهوم «قلمروهای معنا»^{۱۱} استفاده می‌کند و اشکال چندگانه بازنمایی را در قلمروهای نمادین، تجربی، زیبایی‌شناختی، اخلاقی و شهودی دسته‌بندی می‌کند (Mehrmohammadi, 2011). به‌هر حال، همه این صاحب‌نظران در اعتقاد به کثرت و تعدد شیوه‌های دانستن و فهم هم‌رأی هستند و معتقدند که علاوه بر زبان و گزاره‌های کلامی، ابزارهای دیگر همچون ابزارهای تصویری، عددی، موسیقایی، نمودارها، نقشه‌ها و سایر علائم نشانه‌ای نیز در زمره اشکال و گونه‌های بازنمایی و شناخت قرار می‌گیرند (John-Steiner, 1995؛ نوری، ۱۳۹۳).

برهمن اساس، کثرت‌گرایی شناختی مدعی است نخست اینکه «معانی نشانه‌ای»^{۱۲} متعدد هستند که زبان مهم‌ترین آن‌هاست، اما محدود به زبان نیستند و دوم اینکه معانی نشانه‌ای بر فرهنگ مبتنی هستند. در نظریه کثرت‌گرایی شناختی، همانند سایر نظریه‌های کثرت‌گرا، علاوه بر سیستم‌های کلامی، سایر «سیستم‌های نشانه‌ای» مانند نشانگرهای عددی، موسیقایی، نمودارها، نقشه‌ها و سایر علائم نشانه‌ای نیز ارزش شناختی دارند (John-Steiner, 1995, P.2). آیزنر معتقد

-
1. Henry Bergson
 2. Benjamin lee Whorf
 3. Lev Vygotsky
 4. Thought and Language
 5. Consciousness
 6. symbol systems
 7. Forms of representation
 8. ways of knowing
 9. forms of knowledge
 10. Philip Phenix
 11. realms of knowing
 12. semiotic means

است پیشینه کثرت معنا، به ارسطو و تمایز او از اشکال دانش برمی‌گردد و بعد از آن در فلسفه ارنست کاسیرر^۱ و مفهوم او از «فرم نمادین»^۲ و شاگردش سوزان لانگر^۳ و دیدگاه‌های او درخصوص «کارکردهای شناختی هنر» منعکس شده است (Eisner, 1994). این اندیشه همچنین در کتاب‌های هنر به مثابه تجربه^۴ و فلسفه و تمدن^۵ دیویی ریشه دارد. این اندیشه به دلیل تلاش‌های فیلسوفانی مانند ویلهلم دیلتهای^۶ و جامعه‌شناسانی همچون جورج زیمل^۷ به ما منتقل شده است. اخیراً ایده‌های مشابهی درباره شیوه‌های چندگانه بازنمایی تجربه در نوشته‌های رودولف آرنهایم^۸، نلسون گودمن^۹ و مایکل پولانی^{۱۰} دیده می‌شود. آرنهایم معتقد است قسمت اعظم دانش ماهیتی دیداری دارد و گزاره‌های کلامی و هنرهای دیداری دو شیوه بازنمایی فهم هستند. گودمن معتقد است که جهان‌ها به اندازه شیوه‌های توصیف آن‌ها متعدد هستند و جهانی‌هایی که می‌شناسیم، جهانی‌هایی است که ما می‌سازیم. پولانی درباره «دانش ضمنی»^{۱۱} چنین بحث می‌کند که «ما بیشتر از آنچه که می‌توانیم به زبان بیاوریم، می‌دانیم». در میان متفکران اخیر نیز ریچارد رورتی و استفان تولمن، به شیوه‌های چندگانه دانستن معتقد هستند (Eisner, 1991, p.4).

به‌باور آیزنر، چنین ایده‌هایی در حوزه برنامه درسی در کارهای هیرست (۱۹۷۴)، پیترز (۱۹۶۰) در انگلستان، آیزنر (۱۹۸۵) و فنکس (۱۹۶۴) در ایالات متحده دیده می‌شود. این صاحب‌نظران بر کثرت دانش و کارکردهای منحصر به فرد اشکال شناخت تأکید کرده‌اند که این مفاهیم به سهم خود دیدگاه‌های آنان را درباره اینکه چه چیزی و چرا باید در مدارس تدریس شود، شکل داده است (Eisner, 1995, p.79-81).

ب) مفهوم کثرت هوش: در دهه‌های اخیر ایده‌هایی مطرح شده است که اساساً با دیدگاه‌های متخصصان روان‌سنجی و طراحان آزمون‌های هوش متفاوت است. این نظریه‌ها مفهوم هوش را به‌عنوان توانایی منفردی که می‌تواند به وسیله آزمون‌های هوشی اندازه‌گیری شود، با چالش مواجه کرده‌اند. از جمله این ایده‌ها اعتقاد به قابل آموزش بودن «هوش» و «چندگانگی هوش» است. استرنبرگ^{۱۲} هوش را مجموعه‌ای از فرایندهای ذهنی مجزای اطلاعات می‌داند که از طریق تمرین قابل یادگیری و افزایش است؛ بنابراین، رفتار هوشی را قابل آموزش می‌داند. او سه توانایی مرتبط با هوش با عناوین «تحلیلی»، «خلاق» و «عملی» توصیف می‌کند (Sternberg, 1997, p. 34-40)؛ اما مفهوم هوش‌های چندگانه برای نخستین بار در دهه ۱۹۸۰ با انتشار کتاب چهارچوب‌های ذهن^{۱۳} اثر هوارد گاردنر مطرح شد (Gardner, 1983). این نظریه، این برداشت از هوش را به چالش کشید که هوش را یک توانایی منفرد قابل اندازه‌گیری به وسیله آزمون‌های هوش دانسته و برتری در توانایی زبانی-کلامی و منطقی-ریاضی را معرف هوش بهر بالاتر می‌داند (Barrington, 2004, p. 422). گاردنر ادعا کرد همه انسان‌ها دست‌کم از هشت هوش برخوردارند و «هر هوش منعکس‌کننده توانایی حل مسائل

1. Ernst Cassier
 2. symbolic form
 3. Susanne Langer
 4. Art as Experience
 5. Philosophy and Civilization
 6. Wilhelm Delthey
 7. George Simmel
 8. Rudolf Anaheim
 9. Nelson Goodman
 10. Michael Polanyi
 11. tacit knowledge
 12. Sternberg
 13. Frames of Mind

یا تولید محصولاتی است که در یک یا چند موقعیت فرهنگی خاص ارزشمند تلقی می‌شود» (Gardner, 1999, p. 71). گاردنر تعریف کامل‌تری از هوش را این‌گونه ارائه کرد که هوش «یک توانایی زیستی-روانی به‌منظور پردازش اطلاعات است که می‌تواند در یک موقعیت فرهنگی برای حل مسائل یا تولید محصولاتی که در آن فرهنگ ارزشمند است، نمایان و فعال شود». گاردنر این تغییر در تعریف را از این‌نظر مهم می‌داند که تلقی از هوش‌ها به‌عنوان چیزهای قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری را نمی‌پذیرد؛ بلکه آن‌ها را **توانایی‌هایی** می‌داند که با اتکا به ارزش‌های یک فرهنگ خاص، فرصت‌های موجود در آن فرهنگ و تصمیمات شخصی، توسط افراد، خانواده‌های آنان، معلمان و دیگران آشکار خواهد یا نخواهد شد (Gardner, 2003, p. 34). باین‌حال، گاردنر معتقد است تمام افراد دارای همه هوش‌ها هستند، اما هر فردی ترکیب خاصی از هوش‌ها را دارد و در بعضی از آن‌ها نسبت به بعضی دیگر توانمندتر است؛ ولی میزان آن‌ها در افراد ثابت نیست و با گذشت زمان تغییر می‌کند (Barrington, 2004, p. 422). گاردنر برای فراهم آوردن مبانی نظری و منطقی برای ادعاهای خود درباره انواع هوش و شناسایی آن‌ها از منابع و شواهد گوناگون کمک گرفت (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ص. ۱۶۰).

گاردنر درباره هوش‌های چندگانه چند مفروضه مهم ارائه کرده است: نخست اینکه با غنی‌سازی محیط می‌توان هریک از هوش‌ها را تا سطحی مناسب در اکثر افراد رشد داد. به‌عبارت دیگر، او باور دارد که ماهیت توانایی افراد در هریک از هوش‌ها می‌تواند به ترکیبی از استعداد ژنتیکی و تجارب محیطی نسبت داده شود. دوم اینکه توانایی اکثر افراد در هر هوش روی یک پیوستار قرار دارد و ممکن است افرادی در یک یا چند حیطه بسیار قوی باشند و در حیطه‌های دیگر توانایی خاصی نداشته نباشند. مفروضه سوم اینکه برای نشان دادن توانایی فرد در هریک از هوش‌ها، راه‌های متعددی وجود دارد. برای مثال، ممکن است فردی در بیان یک داستان با صدای بلند بسیار ماهر باشد؛ اما در درک مطالب خواندنی توانایی کافی نداشته باشد؛ درحالی‌که هر دو مهارت نشان‌دهنده هوش زبانی هستند (Parsons et al., 2001/1385, p. 178). و فرض چهارم اینکه هیچ هوشی به‌تنهایی استفاده نمی‌شود. افراد در آن واحد، دست‌کم از ترکیب دو هوش استفاده می‌کنند. مثلاً هنگامی که معتقدان برخی ادیان در مراسم‌هایی سرودهای مذهبی می‌خوانند، درحالی‌که ممکن است هوش موسیقایی غالب باشد، اما باید از هوش زبانی نیز استفاده کنند تا کلمات را بخوانند یا به خاطر بیاورند. ممکن است بدنشان را هماهنگ با سرود مذهبی بجنبانند که در این حالت از هوش جنبشی-حرکتی بهره می‌گیرند. گاردنر با بیان اینکه هر هوشی شکلی از بازنمایی خود را دارد، معتقد است آزمون‌های هوش معمولاً هوش زبانی و منطقی-ریاضی و احتمالاً هوش فضایی را می‌سنجند؛ درحالی‌که انسان‌ها دست‌کم از هشت هوش مجزاً برخوردارند (Gardner, 1999, p. 72). این هوش‌ها عبارت‌اند از هوش کلامی-زبانی، هوش ریاضی-منطقی، هوش دیداری-فضایی، هوش موسیقایی، هوش بدنی-جنبشی، هوش بین‌فردی، هوش درون‌فردی و هوش طبیعت‌گرایانه (توانایی شناخت پدیده‌های طبیعی، طبقه‌بندی آن‌ها و درک روابط بین آن‌ها). البته گاردنر از دو نوع هوش معنوی و اخلاقی نیز سخن می‌گوید؛ اما معتقد است باید درباره آن‌ها بیشتر پژوهش کرد (Gardner, 2003).

ج) ارتباط میان مفاهیم کثرت معنا و کثرت هوش: آیزنر معتقد است که کاربرد ایده‌های گاردنر در آموزش و پرورش با شیوه‌های چندگانه ارائه و پاسخ مرتبط است و ارتباط بین انواع دانش و اشکال هوش امری مهم است (Eisner, 2004a, p. 31). گاردنر معتقد است نظریه هوش‌های چندگانه می‌تواند کاربردهای تربیتی زیادی داشته

باشد؛ از این جهت که تدریس موضوعات مشابه به شیوه‌ای یکسان به همه دانش‌آموزان و حتی سنجش همه دانش‌آموزان به شیوه‌ای یکسان، منصفانه نیست. از نظر گاردنر، اگر کسی در پی پرورش همه انسان‌ها باشد، به هر کسی مطابق با توانایی‌هایش کمک می‌کند و در نتیجه فرایند تربیت کاملاً متفاوت تصور می‌شود (Gardner, 1999, p. 72)؛ اما آیزنر معتقد است ایده‌های گاردنر و پیروان او درباره اشکال هوش را قبلاً نیز سایرین به صورت‌های دیگر مطرح کرده‌اند؛ از جمله اشپرانگر^۱ که معتقد به تفاوت افراد در شیوه عملکرد و نگاهشان به جهان بود و دیویی نیز پیش از گاردنر به نوع هوش‌ها اعتقاد داشت (Eisner, 1994, p. 556-557). در پاسخ به این ادعای آیزنر، گاردنر اظهار می‌کند که در واقع آیزنر قصد دارد با استناد به نوشته‌های دیویی، اشپرانگر، موریس استین و شرلی هینز تاریخچه‌ای طولانی برای نظریه هوش‌های چندگانه مطرح کند و آن را ادامه تلاش‌های محققان دیگر تلقی کند (Gardner, 1994, p. 557). گاردنر با اذعان به این امر، معتقد است یکی از بهترین شاخص‌های رفتار هوشمندانه انسانی، توانایی او در به کارگیری نمادهاست و نمادگرایی از مهم‌ترین تمایزات انسان از گونه‌های دیگر است (Gardner, 1994). او خاطر نشان می‌کند که هریک از هوش‌های نظریه او بیانگر قابلیت نمادگرایی است و در واقع هر مقوله، نماد یا سیستم نشانه‌ای خاص خود را دارد (آرمسترانگ، ۱۳۸۷/۲۰۰۱، ص ۲۴-۲۵). با وجود نقدهایی که در خصوص نظریه گاردنر وجود دارد (از جمله Aguayo et al., 2023)، برخی هم این نظریه را دستاوردی مقبول برای تعلیم و تربیت قلمداد می‌کنند (Aguayo et al., 2021, p. 4). همان‌گونه که مهرمحمدی (۱۳۸۷) می‌گوید، به رسمیت شناختن کثرت هوش، خواه در قالب نظریه گاردنر و یا غیر آن، می‌تواند مبنای نظری مناسبی برای تفکر در زمینه اصلاحات تربیتی در اختیار متولیان قرار دهد و در پرتو آن، پرورش و هدایت استعدادها به شکل همه‌جانبه‌تر، عادلانه‌تر، واقع‌گرایانه‌تر و مؤثرتری اجرا شود (ص ۱۵۷). به این ترتیب، گاردنر با آیزنر موافق است که هر دانش‌آموزی با دیگران متفاوت است، یک نیمرخ هوشی متمایز (و احتمالاً متغیر) دارد و بنابراین، فرمول واحدی برای آموزش همه افراد وجود ندارد (Gardner, 1997, p. 21).

۲. جهت‌گیری کثرت‌گرایی شناختی به ابعاد برنامه درسی

باتوجه به اینکه طراحی برنامه درسی به معنای تعیین عناصر برنامه درسی و تصمیم‌گیری در خصوص آن عناصر است، در ادامه جهت‌گیری کثرت‌گرایی شناختی به هریک از مؤلفه‌های برنامه درسی مطابق با عناصر پیشنهادشده می‌لر (میلر، ۱۳۹۸/۱۹۸۳) بیان شده است.

الف) آرمان تعلیم و تربیت: آیزنر معتقد است مهم‌ترین هدف آرمانی که مدارس باید در پی تحقق آن باشند، فراهم کردن زمینه سوادآموزی معنی‌دار، یعنی پرورش اشکال چندگانه سواد است. از نظر او، سواد معمولاً به توانایی خواندن و نوشتن اطلاق می‌شود که گاهی مهارت‌های حساب نیز به آن اضافه می‌شود؛ اما در واقع، سواد را وسیع‌تر دانسته و شامل توانایی رمزگذاری و رمزگردانی هریک از شیوه‌های نمادین استفاده‌شده در فرهنگ است. مثلاً می‌توان در توانایی تجربه و استخراج معنا از موسیقی و هنرهای دیداری سواد داشت. آیزنر خاطر نشان می‌کند که زندگی ما به وسیله انواع گسترده‌ای از معنا غنی می‌شود. مدارس می‌شود که از بعضی اشکال فرهنگ از جمله هنر غفلت می‌کنند، دانش‌آموزانی نیمه‌سواد^۲ پرورش می‌دهند (Eisner, 1994; Eisner, 1995).

آیزنر معتقد است اگر مدارس فقط معنای گسترده و سنتی سواد را در نظر داشته باشند و دارای برنامه‌هایی باشند که صرفاً بر آموزش نحوه استفاده از زبان و حساب تأکید کنند، آن‌گاه این مسئله پدید می‌آید که از سایر اشکال بازنمایی غفلت می‌شود و توانایی دانش‌آموزان در کسب تجربه معنادار از سایر اشکال بازنمایی با محدودیت مواجه خواهد شد. آیزنر معتقد است اشکال مختلف بازنمایی، موجب فراخواندن، پرورش و بهبود «شیوه‌های تفکر» می‌شود که به پرورش ذهن منجر می‌شود. برنامه درسی مدرسه که چنین منابعی را فراهم نکند، از پرورش ذهن کامل غفلت می‌کند. به‌زعم او، گرچه مغز اساساً زیستی است، ذهن عمدتاً شکلی از دستاوردهای فرهنگ است؛ بنابراین، تدارک فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان به‌منظور مواجهه کردن آن‌ها با اشکال متعدد بازنمایی، نه تنها موجب پدیدآوردن و خلق معنا می‌شود، بلکه رشد ذهن را نیز ارتقا می‌بخشد. علاوه بر این، از طریق پرورش اشکال متعدد بازنمایی، می‌توان به رشد قوه قضاوت، روحیه همکاری، توانایی نقد ایده‌ها و اندیشه‌ها و پرورش شهروندانی کمک کرد که در مسئولیت رفاه اجتماعی سهم باشند (Eisner, 2003b, p. 8-10). گاردنر هم دیدگاهی نزدیک به آیزنر دارد. او ادعا می‌کند که با فراهم کردن شرایطی برای تسهیل یادگیری دانش‌آموزان و شرایط لازم برای ایجاد و توسعه هریک از مقوله‌های هوشی می‌توان به هدف نهایی تربیت، یعنی «تربیت برای فهمیدن» دست پیدا کرد. گاردنر معتقد است آموزش و پرورش باید فهم دانش‌آموزان از حقیقت، زیبایی و خوبی را پرورش دهد که چنین تربیتی «تربیت برای فهمیدن» است (Gardner, 2000, p. 5; Gardner, 1999, p. 238). بنابراین، از نظر گاردنر، فهم عمیق قلمروهای حقیقت، زیبایی و خوبی هدف اساسی تربیت است که از طریق ارتباط دادن موضوعات به یکدیگر و یادگیری معنادار محقق می‌شود. علاوه بر این، گاردنر معتقد است یکی دیگر از اهداف اساسی تربیت، شکوفاسازی توانایی‌های دانش‌آموزان است. طبق نظریه هوش‌های چندگانه، علاوه بر هوش‌های زبانی و ریاضی-منطقی که از دیرباز اغلب مدارس بر آن تأکید کرده‌اند، باید به سایر استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان توجه شود. گاردنر همچنین تجهیز شاگردان برای زندگی در دنیای خارج از مدرسه را نیز از آرمان‌های عمده تربیت می‌داند (Tina & Gardner, 1990, p. 34).

ب) نحوه بیان اهداف تربیتی: آیزنر درباره اینکه آیا مشخص کردن اهداف آموزشی به صورت دقیق و صریح و از پیش تعیین شده کمک‌کننده است یا بازدارنده، استدلال می‌کند که اعتقاد به سودمند بودن اهداف آموزشی مشخص و صریح همراه با پیدایش نهضت‌های علمی در آموزش و پرورش و تحت تأثیر اندیشه‌های نرندایک بوده است. وی ورود رویکرد علمی به حوزه برنامه درسی و تدریس و متعاقب آن تدوین اهداف تربیتی به صورت دقیق و روشن را نتیجه به‌کارگیری رویکرد علمی توسط کسانی همچون باییت و تایلر می‌داند (Eisner, 2004b, p. 84-87). او معتقد است علاوه بر اهداف رفتاری، اهداف حل مسئله و نتایج بیانگر نیز شیوه‌های مناسبی از بیان اهداف آموزشی هستند. هنگامی که هدف‌های حل مسئله مد نظر هستند، روش‌ها و چگونگی حل مسئله از گوناگونی قابل ملاحظه‌ای برخوردارند و هر یادگیرنده با روش یا روش‌هایی می‌تواند به حل مسئله بپردازد. در نتایج بیانگر، اهداف در فرایند عمل شکل می‌گیرند و نتایج دراصل آموخته‌هایی هستند که پس از نوعی درگیر شدن در فعالیت‌ها با قصد یا بدون قصد به دست می‌آیند و یادگیری‌های بدون قصد قبلی را نیز دربرمی‌گیرند (Eisner, 1994, p. 116-119). آیزنر خاطرنشان می‌کند که مشخص کردن اهداف تربیتی و قضاوت درباره پیامدهای آن‌ها فعالیتی هنرمندانه است و در این میان، معلم هم در تعیین

اهداف و هم در ارزیابی نتایج آن‌ها در نقش یک هنرمند قرار دارد که اوج هنر او توانایی نقد خودش است (Eisner, 2004b, p. 91).

ج) تلقی از یادگیری: آیزنر با الهام از دیویی معتقد است «تربیت» همان «یادگیری» نیست. ممکن است فردی چیزهای زیادی یاد بگیرد، اما آن چیزها از لحاظ شخصی و اجتماعی نامناسب باشد. مثلاً یاد بگیرد که نژادپرست یا شکنجه‌گر شود. در این گونه موارد یادگیری رخ داده است؛ اما اینکه بتوان این گونه یادگیری‌ها را «تربیت» دانست یا خیر، به نظریه هنجاری تربیت بستگی دارد (Eisner, 1995, p. 36)؛ بنابراین، از نظر آیزنر، یادگیری امری نسبی است و جهت‌گیری ارزشی، وجهه تربیتی به آن می‌دهد. آیزنر با تکیه بر جهت‌گیری کثرت‌گرایی شناختی، یادگیری واقعی را بهره‌مندی از راه‌های چندگانه دانستن می‌داند که از طریق انواعی از اشکال بازنمایی، میسر می‌شود. از دیدگاه آیزنر، سیستم‌های نمادی نه تنها برای فراهم آوردن اشکال منحصر به فرد معنا، بلکه در پرورش مهارت‌های ذهنی خاص نیز اهمیت دارند. بدون این مهارت‌ها، معناهای حاصل‌شده از طریق سیستم‌های نمادی مختلف، غیرقابل کشف و دست‌یابی خواهد بود (Eisner, 1995, p. 81). براین اساس، آیزنر «سواد» را محدود به دانستن‌های بیانی نمی‌داند؛ بلکه «سواد» را توانایی رمزگذاری و رمزگردانی معنا از طریق «هر شکلی از بازنمایی» می‌داند که فرد برای نشان دادن دانسته‌های خود به کار می‌برد (Eisner, 1982, p. xii)؛ بنابراین، از نظر آیزنر، یادگیری یعنی تغییراتی که در شیوه‌های چندگانه دانستن و رمزگذاری و رمزگردانی معنا از طریق اشکال گوناگون بازنمایی ایجاد می‌شود و به پرورش ذهن می‌انجامد.

مطابق دیدگاه گاردنر، یادگیری واقعی هنگامی محقق می‌شود که به توانایی‌های منحصر به فرد تک‌تک دانش‌آموزان توجه شود و شرایط لازم برای ایجاد و پرورش هریک از مقوله‌های هوشی فراهم شود و احتمالاً به همین دلیل است که نظریه هوش‌های چندگانه بر یادگیری موقعیتی تأکید می‌کند (Tina & Gardner, 1990, p. 34). محدود کردن برنامه‌های آموزشی با تمرکز بر هوش‌های زبانی و ریاضی، اهمیت سایر اشکال دانستن را محدود می‌کند و اعتماد به نفس دانش‌آموزانی را که در هوش‌های تحصیلی سنتی ناتوان‌اند، تضعیف می‌کند و ممکن است سایر توانایی‌های آن‌ها محقق نشود و در مدرسه و جامعه با مشکل مواجه شوند (Barrington, 2004, p. 423)؛ بنابراین، براساس کثرت‌گرایی شناختی، افراد در فرایند یادگیری، پردازش اطلاعات و حل مسئله حسب نوع و سطح توانایی‌های هوشی خود، از راهبردهای متفاوت استفاده می‌کنند.

د) تلقی از یادگیرنده: به‌زعم آیزنر، کودکان از نظر زمینه‌های رشدی و انجام فعالیت‌هایی که از آن‌ها انتظار می‌رود، متفاوت‌اند. بعضی از دانش‌آموزان در هنر، بعضی در علوم، بعضی در مهارت‌های اجتماعی و بعضی در استفاده از زبان توانمندند. آیزنر یادآور می‌شود با وجود برخی تلاش‌ها، در نظام‌های آموزشی بر استانداردسازی، یکنواخت‌سازی، یکسان‌سازی و مدلی از یادگیری تأکید می‌شود که دانش‌آموزان را هماهنگ و یکدست در جهت نیل به اهداف از پیش تعیین‌شده، پیش می‌برد. وی معتقد است چنین رویه‌ای به دنبال فراهم‌سازی امکان مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر است؛ بنابراین، دانش‌آموزان در معرض برنامه‌های درسی یکسان و آزمون‌های استاندارد شده یکسان قرار می‌گیرند (Eisner, 1999, p. 56). آیزنر معتقد است هر چند استانداردسازی در فرهنگ کنونی فراگیر شده است، باید تنوع را ارج نهاد و توانایی‌های خاص دانش‌آموزان را در نظر گرفت (Eisner, 1993, p. 23)، مدارس استعداد‌های شخصی و توانایی‌ها و تمایلات هر دانش‌آموز را تحقق بخشند و دانش‌آموزان را در شناسایی و پرورش قوت‌هایشان کمک کنند (Eisner, 2003b, p. 9). گاردنر هم با آیزنر هم عقیده است و خاطر نشان می‌کند طراحی یک فرم ایدئال آموزشی و

اجرای آن برای همه فراگیران، نه مطلوب است و نه ممکن (Gardner, 1999, p. 22). گاردنر نیز همچون آیزنر معتقد است آزمون‌های استاندارد شده در پی تعیین میزان واقعیت‌هایی هستند که دانش‌آموزان می‌دانند، نه آنچه می‌فهمند. چنین آزمون‌هایی معلمان را وادار می‌کنند تا اجزای بی‌ربطی را ارائه دهند و به این ترتیب، پاسخ صحیح به یک آزمون چند گزینه‌ای، **یادگیری تلقی می‌شود**. گاردنر پیشنهاد می‌کند دانش‌آموزان بر تعداد محدودی از موضوعات و کاوش عمیق آن‌ها تمرکز کنند تا آن‌ها را به خوبی بفهمند و این مستلزم آن است که در سنجش آموخته‌ها، به فهم عمیق دانش‌آموزان اهمیت داده شود و فرصت یابند تا فهمشان را نمایان کنند (Gardner, 2000, p. 4-5). با پذیرفتن این موضوع که «نوع ترکیب و تلفیق هوش‌ها، همانند چهره‌ها و شخصیت‌های افراد متفاوت است، نمی‌توان سیاست رایج کنونی را پذیرفت که همه دانش‌آموزان را به مطالعه مواد و موضوعات یکسان وادار می‌کند» (Tina & Gardner, 1990, p. 34).

ه) تلقی از تدریس: به اعتقاد آیزنر، رویکردهای انسان‌گرا به تدریس، بر تفکر انتقادی و توانایی استدلال تأکید می‌کنند و تفکر عمیق و قضاوت را پرورش می‌دهند (Comings, 2003, p. 113). او این امر را مستلزم نگاه هنرمندانه به تدریس می‌داند و تدریس را هنری می‌داند که ارزش‌های تربیتی، نیازهای شخصی و تنوعی از عقاید یا تعمیم‌هایی که معلم صحیح می‌پندارد، آن را هدایت می‌کنند (Eisner, 1995, p. 154). او معتقد است بیشتر کسانی که در زمینه تدریس مطالعه می‌کنند، تلاش می‌کنند تدریس را به صورت علمی مطالعه کنند و فهم افرادی را که تدریس را هنر تلقی می‌کنند، ضعیف می‌دانند؛ اما او معتقد است از چهار جهت می‌توان تدریس را از جنس هنر تلقی کرد: نخست، تدریس می‌تواند با چنان مهارت و زیبایی انجام شود که هم برای معلم و هم برای فراگیران تجربه‌ای زیبایی‌شناسانه تلقی شود. دوم، تدریس فعالیت اکتشافی و برآمدنی است و وابسته به درک کیفیت‌ها و مبتنی بر قضاوت کیفی است. سوم، فعالیت معلم تحت تأثیر کیفیت‌ها و احتمالات پیش‌بینی نشده است و باید در رویارویی با این احتمالات، هنرمندانه عمل کند. چهارم، نتایج تدریس همانند فعالیت هنری از پیش مشخص نیست؛ بلکه طی فرایند و عمل، آشکار می‌شوند (Eisner, 1995, p. 154-156).

آیزنر معتقد است اهمیت هنرمندی در تدریس به این دلیل است که نه تنها برای کودکان منبع مهمی از تجربه هنری فراهم می‌کند، بلکه فضایی فراهم می‌آورد که اکتشاف و حل مسئله را تشویق می‌کند و موجب بهبود ادراک و تخیل می‌شود. تدریس هنرمندانه مستلزم آن است که معلم بتواند از فرصت‌ها همچنان که روی می‌دهند، بهره‌برد و مقاصد و اهداف را انعطاف‌پذیر بداند (Eisner, 1994, p. 62-65). علاوه بر این، او تلقی فرایند تدریس به عنوان فعالیتی هنری را راهگشای به کارگیری شیوه‌هایی از ارزشیابی می‌داند که ریشه در هنر دارند. از جمله این شیوه‌هایی ارزشیابی می‌توان به خبرگی تربیتی و نقادی تربیتی اشاره کرد (Eisner, 1998, p. 67).

گاردنر نیز با این عقیده مخالف است که فقط یک راه برای تدریس، یک راه برای مطالعه، یک روش برای درک موضوعات مختلف و یک شیوه سنجش یادگیری برای همه دانش‌آموزان وجود دارد و به جای تأکید بر روش‌های سنتی مبتنی بر هوش زبانی و منطقی-ریاضی، روش‌هایی پیشنهاد می‌کند که اشکال چندگانه هوش را در نظر دارند. گاردنر می‌گوید که هر یک از انواع هوش‌هایی که او مشخص کرده، با بعضی از نظام‌های نمادی که در بعضی قلمروها کارکرد دارند، آشکار می‌شوند. برای مثال، ممکن است اشکال زبانی هوش، در قلمرو ادبیات یا در قلمرو جامعه‌شناسی آشکار شوند (Eisner, 1994, p. 557; Gardner, 2000, p. 5-6).

(و نقش معلم: آیزنر نقش معلم را در فرایند تربیت بسیار جدی می‌داند و معتقد است برای ایجاد تغییراتی در ایدئولوژی‌های تربیتی باید ابتدا سراغ معلمان رفت؛ چراکه در فرایند یاددهی-یادگیری در نهایت معلمان در کلاس را می‌بندند و فعالیت‌هایی را انجام می‌دهند که چگونگی انجام آن‌ها را می‌دانند و تصور می‌کنند آنچه خودشان تدریس می‌کنند، بهترین است (Eisner, 1995, p. 83). آیزنر معتقد است دامنه آزادی معلمان درخصوص اینکه چه مهارت‌هایی باید تدریس شود، کجا، به چه روشی و چگونه، خیلی وسیع‌تر از آن چیزی است که برنامه‌های ساختاریافته به آن‌ها می‌دهند. از این نظر، معلم اثرگذارترین عامل در طراحی برنامه درسی است. معلم در چهارچوب موضوعات و بر مبنای فرهنگ مدرسه، ویژگی‌های دانش‌آموزان، محدودیت‌ها و امکانات موجود، قابلیت‌های فردی خود و دیدگاهش دربارهٔ تعلیم و تربیت می‌تواند نقش اساسی در طراحی برنامه درسی ایفا کند و از آنجا که معلم مهم‌ترین واسطه چیزی است که باید در کلاس تدریس شود، همواره نقشی اساسی در تدوین برنامه درسی دارد (Eisner, 1995, p. 126-128). علاوه بر این، معلم باید در مقام منتقد تربیتی عمل کند. آیزنر معتقد است نقادی بیشتر کاربرد است تا نقش. هر کسی دانشجو، معلم، ناظر، مدیر مدرسه و در واقع، هر کس دیگری که با مدرسه و نظام مدرسه‌ای آشنا باشد، می‌تواند تا حدی تجربه تربیتی محسوب شود و از این رو، می‌تواند به مرتبه نقاد تربیتی ارتقا یابد (Eisner, 1995, p. 244)؛ بنابراین، معلم به‌عنوان تجربه تربیتی که مرتب با دانش‌آموزان تعامل دارد و تجربه کسب می‌کند، می‌تواند به‌عنوان منتقد تربیتی عمل کند و به کارآمدتر شدن هدف‌های تربیتی کمک کند. همان‌گونه که نالن اظهار می‌کند، کثرت‌گرایی شناختی مستلزم وجود معلمانی است که راهبردهای تدریس خود را برای برآورده کردن نیازهای فردی دانش‌آموزان تنظیم کنند (Nolen, 2003, p. 15). به‌هر حال، معلمان باید ارائه مطالب را به شیوه‌ای سازمان‌دهی کنند که همه یا اغلب هوش‌های دانش‌آموزان درگیر شوند. هنگامی که معلم نیازهای دانش‌آموزان را مبنای ارائه مواد و موضوعات درسی قرار می‌دهد، یادگیری تمام فراگیران به حداکثر می‌رسد. چنین معلمانی یادگیرندگان فعال و دانش‌آموزانی موفق پرورش می‌دهند؛ چراکه همه اشکال هوش به‌طور بالقوه در هر یادگیرنده‌ای وجود دارد و وظیفه معلم است که این توانایی‌های بالقوه را شکوفا کند (Nolen, 2003, p. 119). بدین منظور، به معلمان توصیه می‌شود که به‌جای تأکید بر روش‌های آموزش مبتنی بر هوش زبانی و منطقی-ریاضی، حسب نوع و محتوای مطالب درسی و ویژگی‌های دانش‌آموزان از انواع روش‌ها و مسیرها و کانال‌های یادگیری استفاده کنند (شریفی، ۱۳۸۴، ص. ۲۱)، این امر مستلزم توجه به تفاوت‌های فردی، توانایی‌ها و قابلیت‌های متفاوت دانش‌آموزان و استفاده از انواع شیوه‌های تدریس مرتبط با هریک از مقولات چندگانه هوش است.

(ز تلقی از محیط یادگیری: آیزنر معتقد است سبک ارائه بسیاری از موضوعات، به‌صورت نوشتاری و گفتاری است. معلم می‌گوید و دانش‌آموزان متون درسی را می‌خوانند. برای تعیین میزان آموخته‌های دانش‌آموزان نیز انتظار می‌رود به‌صورت شفاهی یا کتبی پاسخ دهند؛ اما اشکالی که دانش و فهم توسط آن‌ها شکل می‌گیرد، ذخیره و ابراز می‌شود، فراتر از بیان شفاهی و نوشتاری است؛ بنابراین، می‌توان گفت فهم به‌شیوه‌های گوناگونی اکتساب و تجربه می‌شود و انسان‌ها نظام‌های دانشی گوناگون برای کسب، ذخیره و اصلاح فهم خود به کار می‌گیرند و از نظام‌های عملکردی متفاوتی برای ابراز آنچه دربارهٔ جهان می‌دانند، بهره می‌گیرند (Eisner, 1994, p. 147-149). بر این اساس، محیط یادگیری باید به گونه‌ای باشد که فرصت استفاده از اشکال مختلف بازنمایی و فهم فراهم شود و محدود به محتوا و مطالب درسی و ارائه شفاهی و کتبی مطالب نباشد. آیزنر بر این ادعاست که اگر بعضی کودکان فرصت استفاده و پرورش توانایی‌های ذهنی خود را نداشته باشند، عدالت تربیتی محقق نمی‌شود. تنوع‌بخشی به اشکال بازنمایی در مدارس می‌تواند

موفقیت بعضی کودکان در مدرسه را گسترش دهد (Eisner, 1982, p. 80). او معتقد است قابلیت‌های کودکان با یکدیگر متفاوت است و باید فرصت‌های تربیتی که یادگیری آن‌ها را به حداکثر ممکن می‌سازد، در مدرسه فراهم شود. او متأسف است که مدارس فرصت‌های بسیار محدود را فراهم می‌کنند و فقط به کودکانی پاداش تحصیلی اعطا می‌کنند که در مهارت‌های ریاضی یا کلامی توانمندند (Eisner, 1982, p. 79)؛ بنابراین، از نظر آیزنر، محیط یادگیری مطلوب ویژگی‌هایی خاص دارد؛ از جمله: محدود نکردن یادگیری به مدرسه و ارتباط دادن زندگی مدرسه با خارج از آن؛ دوری از مقایسه دانش آموزان و تدارک فرصت‌هایی برای فعالیت همیارانه آنان به عنوان بخشی از مفهوم «دانش آموزی»؛ تأکید بر طرح سؤال توسط دانش آموزان و پیش‌بینی فرصت‌های مناسب برای طرح سؤالات مطلوب؛ فراهم‌سازی فرصت‌هایی برای دانش آموزان تا از اشکال مختلف بازنمایی استفاده کنند؛ کار کردن با هم بر مسائلی که برای آن‌ها مهم است؛ دخیل شدن در فعالیت‌های کلاسی و ارزشیابی پیشرفت خود؛ ایفای نقش مدرسه به عنوان محلی برای رشد معلمان با لحاظ کردن نیازهای واقعی معلمان و فراهم کردن زمینه گفت‌وگوی حرفه‌ای به عنوان یکی از جنبه‌های مهم معلمی؛ زمینه‌سازی برای مشارکت والدین در برنامه‌های مدرسه و کمک گرفتن از آن‌ها برای بهبود وضعیت مدرسه.

آیزنر معتقد است «مرکز تربیت معلم» همانند دانشگاه نیست؛ بلکه مدرسه‌ای است که دانشجو-معلم در آنجا کار می‌کند و مدرسه صرفاً زمانی محیط تربیتی بهتری برای دانش آموزان است که محیط تربیتی مناسبی برای متخصصانی باشد که در مدرسه کار می‌کنند (Eisner, 2004c, p. 301-303؛ Eisner, 1998, p. 161-162). گاردنر نیز تأکید می‌کند که بخشی از تفاوت‌های نیمرخ‌های هوشی به ژنتیک مربوط است؛ اما فرهنگ و عوامل انگیزشی را حائز اهمیت می‌داند. در واقع، تأثیر فرهنگ و تجارب منحصربه‌فرد زندگی شخصی نیز به اندازه عوامل ژنتیکی اهمیت دارد (Gardner, 1994, p. 557)؛ بنابراین، فراهم‌سازی محیط یادگیری مناسب می‌تواند رشد هوش‌های چندگانه را تسهیل کند. گاردنر معتقد است در مدرسه می‌توانند بر موضوعات سنتی به شیوه غیرسنتی کار کنند و یادگیری مبتنی بر پروژه، روش مناسبی برای همه موضوعات ریاضیات، مطالعات اجتماعی و خواندن و نوشتن است. در پروژه‌ها، دانش آموزان مسئله خاصی را به صورت مشارکتی، اما با داشتن مسئولیت شخصی به گونه‌ای بررسی می‌کنند که متخصصان رشته‌های عملی با آن‌ها برخورد می‌کنند.

ح) تلقی از سنجش و ارزشیابی: آیزنر معتقد است امروزه، این فضا بر سنجش عملکرد تحصیلی دانش آموزان حاکم است که از آزمون‌های استاندارد استفاده شود و فراگیران در سطوح مدرسه‌ای، منطقه‌ای [و حتی] جهانی با یکدیگر مقایسه شوند. این مقایسه موجب رقابت بین دانش آموزان، مدارس، نواحی آموزشی، کشور و جهان می‌شود؛ اما به دلیل تفاوت در زمان، برنامه درسی، کیفیت تدریس، امکانات و تجهیزات و موقعیت فرهنگی-اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جوامع و مناطق و مدارس و از همه مهم‌تر تفاوت‌های فردی دانش آموزان، چنین مقایسه‌ای ناعادلانه است و چنین شرایطی نتیجه نگرش‌ها و انتظارات جامعه از دانش آموزان است و لازمه تغییر در نظام سنجش آن است که این نگرش‌ها و انتظارات تغییر کنند (Eisner, 1999, p. 54-58). آیزنر معتقد است آزمون‌های مورد استفاده، اغلب با مسائل یا موقعیت‌هایی که دانش آموزان در زندگی واقعی خارج از مدرسه با آن‌ها مواجه می‌شوند، ارتباط ناچیزی دارند. او معتقد است که چنین سنجشی قیاس‌پذیری را تسهیل می‌کند، اما تسهیل مقایسه می‌تواند پیچیدگی را انکار کند و انکار پیچیدگی در تعلیم و تربیت نشانه بی‌عدالتی است (Eisner, 2004a, p. 36-37). او در مقابل، معتقد به سنجش انفرادی یادگیرندگان است که بر مجموعه وسیعی از اطلاعات متکی باشد. بر این اساس، دانش آموز در بسیاری از موقعیت‌ها در

کلاس و اغلب در خارج از کلاس سنجش می‌شود و نه تنها فعالیت‌های او درباره موضوع مورد مطالعه، بلکه شیوه پاسخ‌دهی و چگونگی درگیری دانش‌آموز، نوع سؤالاتی که می‌پرسد، میزان اشتیاق او به خطر کردن و تأمل و مشارکت نیز بررسی می‌شود و بنابراین، تصویر دریافتی معلم از یادگیری دانش‌آموز، تصویر کاملی است که طی هفته‌ها و ماه‌ها شکل می‌گیرد (Eisner, 1994).

آیزنر در مقابل رویکرد سنتی سنجش، «سنجش اصیل» را مطرح می‌کند که تکالیف آن بر موقعیت‌های واقعی زندگی دانش‌آموزان مبتنی است. آیزنر معتقد است سنجش اصیل شش ویژگی اساسی دارد: نخست اینکه معطوف به وظایف و تکالیفی است که انتظار می‌رود دانش‌آموزان در خارج از مدرسه و در شرایط واقعی زندگی انجام دهند و به تکالیف مدرسه‌ای محدود نمی‌شود. دوم اینکه به چگونگی حل مسئله توجه دارد؛ برخلاف آزمون‌های چندگزینه‌ای و کوتاه‌پاسخ که فقط نتیجه مسئله را می‌آموزند و قادر به درگیر کردن دانش‌آموزان در حل مسئله نیستند. سوم اینکه بر برقرار کردن ارتباط بین مفاهیم و مطالب مبتنی است و یادگیری معنادار را ممکن می‌سازد. چهارم اینکه به اجرای فردی محدود نیست؛ بلکه تلاش گروهی را نیز ارزشمند تلقی می‌کند. پنجم اینکه امکان تنوع پاسخ‌های صحیح و راه‌حل‌های متعدد و چندگانه را برای مسائل فراهم می‌کند. ششم اینکه بر آنچه در کلاس تدریس شده، مبتنی است؛ اما محدود به آن نیست. هفتم اینکه یک کل یکپارچه را در نظر دارد و دانش‌آموزان را نسبت به کل موضوع در معنای ساختارمند برمی‌انگیزاند و هشتم اینکه به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا برای ابراز دانسته‌های خود از بین اشکال بازنمایی، انتخاب کنند و به نحوی که خود برمی‌گزینند، یادگیری‌شان را آشکار کنند (Eisner, 1995, p. 203-209).

گاردنر نیز معلمان را از تأکید بیش‌ازاندازه بر ابزارهای اندازه‌گیری مرسوم نظیر آزمون‌های چندگزینه‌ای و یا کوتاه‌پاسخ منع می‌کند و توصیه می‌کند که دانش‌آموزان در هر موضوع چنان سنجش شوند که قرار است در محیط واقعی از آن موضوع استفاده کنند. گاردنر مکرراً عنوان می‌کند که آزمون‌های استاندارد شده فقط بخش کوچکی از طیف وسیع توانایی‌های افراد را می‌سنجند (آرمسترانگ، ۱۳۸۷/۲۰۰۱، ص. ۳۱)؛ از این رو، مشاهده چگونگی حل مسئله یا ساختن اشیا توسط دانش‌آموزان در موقعیتی مشابه زندگی واقعی، تصویر بسیار روشنی از توانایی‌های دانش‌آموز را در محدوده مطالب آموخته‌شده در مدرسه عرضه می‌کند (آرمسترانگ، ۱۳۸۷/۲۰۰۱، ص. ۱۶۸-۱۶۹)؛ بنابراین، با الهام از نظریه هوش‌های چندگانه از رویه‌های جاری و سنتی ارزشیابی که معمولاً از طریق آموخته‌های قلم و کاغذی انجام می‌شود، باید فاصله گرفت و به دانش‌آموزان فرصت داد تا آموخته‌های خود را با استفاده از روش‌های متنوع و منتخب خود نشان دهند. هم‌سو با این، گاردنر مفهوم «ارزیابی متناسب با هوش» را مطرح کرده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ص. ۱۶۸). بدین ترتیب، گاردنر نیز همچون آیزنر از «سنجش اصیل» یا «واقعی» حمایت می‌کند و معتقد است که سنجش یادگیری دانش‌آموزان باید مبتنی بر موقعیت‌های واقعی زندگی و سطح توانایی دانش‌آموزان باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به‌هدف توصیف و تحلیل مبانی نظری و نوع جهت‌گیری کثرت‌گرایی شناختی برای طراحی برنامه درسی انجام شد. پس از تبیین پایه‌های نظری کثرت‌گرایی شناختی، موضع‌گیری این نظریه درباره عناصر برنامه درسی مشخص شد که در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول ۱: موضع‌گیری نظریه کثرت‌گرایی شناختی به طراحی برنامه درسی

Table 1. Curriculum design orientation of the cognitive pluralism theory

هدف اساسی تعلیم و تربیت، پرورش اشکال چندگانه سواد (از جمله سواد زیبایی شناختی، سواد علمی و سواد فلسفی) است که هریک از آن اشکال سواد کارکرد خاصی دارند و برای پرورش و بهبود توانمندی ذهنی خاصی سودمند هستند.	آرمان تربیتی
بیان اهداف به صورت رفتاری، فقط یکی از شیوه‌های بیان اهداف است. دو شکل دیگر یعنی بیان به صورت حل مسئله و نتایج بیانگر نیز از انواع بیان اهداف آموزشی هستند.	نحوه بیان اهداف تربیتی
یادگیری عبارت است از تغییراتی که در شیوه‌های چندگانه دانستن (رمزگذاری و رمزگردانی معنا) از طریق اشکال گوناگون بازنمایی ایجاد می‌شود و به پرورش ذهن می‌انجامد.	تلقی از یادگیری
همه دانش‌ها از قبیل (اما نه محدود به) ریاضیات، ادبیات، علوم و هنرها ارزش تربیتی یکسانی دارند و همه آن‌ها برای رشد اشکال چندگانه سواد ضروری هستند.	محتوای برنامه درسی
تدریس نوعی فعالیت هنری است که از طریق آن، انواع مختلفی از روش‌ها و ابزارهای تدریس برای درگیری همه درون‌دادهای حسی و اشکال متعدد هوش دانش‌آموزان فراهم می‌شود.	تلقی از تدریس
معلم مانند یک هنرمند باید خلاقانه طیف گسترده‌ای از فرصت‌های یادگیری متناسب با همه اشکال بازنمایی و متناسب با انواع چندگانه هوش را تدارک ببیند تا امکان پرورش همه قابلیت‌های شناختی دانش‌آموزان فراهم شود و هر دانش‌آموزی فرصت داشته باشد که در فرایند یادگیری و آموزش فعالیت و مشارکت داشته باشد.	تلقی از معلم
دانش‌آموزان از نظر ویژگی‌های رشدی، نیمیخ هوشی، نحوه یادگیری و نحوه انجام فعالیت‌های موردانتظار از آن‌ها، متنوع و متفاوت هستند.	تلقی از یادگیرنده
محیط یادگیری باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان بتوانند از اشکال مختلف بازنمایی استفاده کنند، بر مسائلی که برای آن‌ها مهم است، با یکدیگر کار کنند و در فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی پیشرفت خود دخیل باشند.	تلقی از محیط یادگیری
در فرایند ارزشیابی از دانش‌آموزان، باید آنان را با تکالیفی واقعی مواجه کرد که در خارج از مدرسه و در شرایط واقعی زندگی با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند و به دانش‌آموزان فرصت داد برای ابراز دانسته‌های خود از بین اشکال بازنمایی، انتخاب کنند و به نحوی که خود برمی‌گزینند، یادگیری‌شان را آشکار کنند.	تلقی از ارزشیابی

به لحاظ نظری نیز نتایج نشان داد که این نظریه پشتوانه‌های هنجاری و توصیفی دارد. در بُعد هنجاری دیدگاه آیزنر و در بُعد توصیفی دیدگاه گاردنر پشتوانه این نظریه است. اگرچه اشخاص متعددی در گسترش و تقویت مفاهیم و مفروضه‌های کثرت‌گرایی شناختی سهم داشته‌اند، آیزنر و گاردنر بیش از سایرین تأثیرگذار بوده‌اند. با وجود اشتراکات فراوان بین دیدگاه‌های آیزنر و گاردنر، به خصوص درباره کثرت‌گرایی شناختی، در مواردی اختلاف نظر دارند و به نظر می‌رسد هنجاری بودن نظریه آیزنر و توصیفی بودن نظریه گاردنر در این اختلاف نظر نقش آفرین است؛ چراکه آیزنر با نگاه هنری به مسائل می‌نگرد و گاردنر رویکردی علم‌گرایانه در مواجهه با مسائل دارد. تصور این دلیل برای اختلاف نظر آن‌ها می‌تواند ناشی از این باشد که تخیل و خلاقیت جایگاهی در هوش‌های گاردنر ندارند؛ زیرا معتقد است در این باره به شواهد علمی کافی دست نیافته است. این از گرایش او به معرفت‌شناسی اثبات‌گرایانه حکایت دارد. آیزنر مخالف عقلانیت تکنولوژیک و رفتارگرایانه حاکم بر فرایند یاددهی-یادگیری است و هنر و تخیل را مرکز برنامه درسی می‌داند و از این جهت که به رویکردهای هنری پژوهش‌گرایش دارد و با رویکرد علم‌گرایانه‌ی گاردنر متفاوت است. آیزنر برداشت هنری را یکی از اشکال هوش انسان می‌داند؛ زیرا معتقد است توانایی استفاده هنرمندانه از یک سیستم نمادی دلالت بر شکلی از هوش دارد (Eisner, 1994, p. 559)؛ اما گاردنر معتقد است هوش قابلیت زیستی-روانی است که در

درون یک فرهنگ برای انواعی از اهداف جلوه می‌نماید؛ بنابراین، مثلاً وقتی کسی تصمیم می‌گیرد نمایشنامه‌ای بنویسد یا شعری بسراید، هنرمندانه از هوش زبانی استفاده می‌کند؛ اما در موارد زیادی این هوش، غیرهنرمندانه استفاده می‌شود؛ مثلاً توسط روزنامه‌نگارها، حقوقدان‌ها و واعظان و سایر کسانی که تمایل دارند زبان را به‌طور عملی به کار ببرند. گاردنر معتقد است حتی هوش موسیقایی هم می‌تواند غیرهنرمندانه استفاده شود؛ مثلاً به‌عنوان پس‌زمینه کلینیک دندان‌سازی یا به‌عنوان وسیلهٔ اعلام وقت غذا در محیط‌های نظامی (Gardner, 1994, p. 557). به‌اعتقاد گاردنر، آیزنر استفادهٔ زیبایی‌شناسانه را بالاتر از همه چیز قلمداد می‌کند؛ اما من [گاردنر] استفادهٔ زیبایی‌شناسانه را یک انتخاب می‌دانم و اگر هر کسی را که فکورانه از یک سیستم نمادی استفاده می‌کند، هنرمند بدانیم، آن‌گاه انیشتین، نیوتن و دکارت همانند پیکاسو، وولف یا موزارت هنرمند نیز هستند. گاردنر تمایل دارد به‌جای شباهت‌ها در پی تفاوت‌ها باشد؛ بنابراین، به‌جای اینکه علم و هنر را معادل بداند، بین آن‌ها تفاوت‌های چشمگیری می‌بیند (Gardner, 1994, p. 578)؛ اما آیزنر با استناد به کتاب *تبیین انسان* اثر کاسیرر، معتقد است چشم‌اندازهای علمی و هنری بدون یکدیگر، به پیشی تک‌بعدی منجر می‌شوند. او می‌گوید علم بر آنچه بین موضوعات خاص، عام و مشترک است، تمرکز می‌کند؛ اما هنر بر ویژگی‌های منحصربه‌فرد موضوعات تمرکز دارد (Eisner, 1995, p. 221-222).

باوجود اینکه آیزنر هنرمندانه و گاردنر دانشمندانه به مسائل می‌نگرند، مشترکات فراوانی دارند؛ هر دو در سنت کثرت‌گرایی شناختی مشارکت دارند و در برقراری یک نظام عادلانه در آموزش و پرورش توافق دارند و نگرش آن‌ها به یاددهی و یادگیری در بسیاری از موارد مشترک است. هر دو، ابعاد یاددهی-یادگیری را مبتنی بر توانایی‌های فردی و ارتباط زندگی تربیتی با موقعیت‌های واقعی زندگی می‌دانند و استانداردهای عملکرد مدارس را عاملی برای گسترش نابرابری در عرصهٔ تربیت می‌دانند و از شیوه‌های ارائهٔ آموزش و سنجش آموخته‌ها براساس نیازها و توانایی‌های خاص یادگیرندگان دفاع می‌کنند. گاردنر معتقد است نظام تعلیم و تربیت نباید صرفاً درصدد هماهنگ‌سازی و یکدست کردن دانش‌آموزان باشد؛ بلکه ناهمانند کردن یا برجسته کردن تفاوت‌های فردی هم باید در دستور کار آن‌ها باشد. او از این مأموریت با عنوان «گسترش دامنهٔ تفاوت دانش‌آموزان» یاد می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ص. ۱۶۳). آیزنر نیز هم‌سو با گاردنر، تفاوت توانایی‌های افراد و تأثیر تفاوت‌های فرهنگی در حل مسائل در قلمروهای مختلف زندگی را مهم می‌داند (Eisner, 1994, p. 557). آیزنر از این نظر با گاردنر موافق است که پیش‌فرض سنتی مدارس و دانشگاه‌ها را که مهارت‌های ریاضیات و استفادهٔ کلامی از زبان را نشانه‌های اساسی توانایی هوش انسان می‌دانستند، به چالش می‌کشد (Eisner, 1994, p. 558). به‌اعتقاد آیزنر، مدارس **یکنواختی** را ارج می‌نهند؛ زیرا امکان مقایسهٔ عملکرد دانش‌آموزان را فراهم می‌کند و معتقدند اگر براساس هوش‌های متمایز دانش‌آموزان برنامه‌های درسی متفاوتی تدارک ببینند، مقایسهٔ معنی‌دار دانش‌آموزان، کلاس‌ها، مدارس و مناطق با مشکل مواجه می‌شود (Eisner, 2004a, p.33).

یکی دیگر از وجوه مشترک دیدگاه‌های آیزنر و گاردنر این است که کاربردهای دیدگاه گاردنر برای آموزش و پرورش با اهمیت‌دادن به شیوه‌های متفاوتی که انسان‌ها هوشمندانه انتخاب می‌کنند، ملازمت دارد. چنین رویکردی از دانش‌آموزان دارای هوش‌های متفاوت، انتظارات متفاوت دارد؛ بنابراین، با رویکرد استانداردهای به‌بهبود عملکرد مدارس منافات دارد؛ اما می‌تواند عدالت تربیتی در کلاس درس را برقرار کند (Eisner, 2004a, p. 31). مهم‌ترین وجهی که نظریهٔ آیزنر و گاردنر را در عین حال که از هم متمایز می‌کند، به هم پیوند می‌دهد، این است که آیزنر بر این باور است که بعضی از مفاهیم و تجارب از طریق اشکال اساسی بازنمایی بهتر بیان می‌شوند؛ زیرا مهارت‌های ذهنی

و فرایندهای روان‌شناختی تحت‌تأثیر فرصت‌هایی قرار می‌گیرند که فراهم می‌شوند تا از آن‌ها استفاده شود. گاردنر نیز معتقد است هوش، جنبه‌های چندگانه دارد و کودکان به فرصت‌هایی نیاز دارند تا در درون قلمروهای متفاوت هوش به‌منظور پرورش ظرفیت‌های عقلانی‌شان تعامل داشته باشند (Bae, 2004, p. 247). یکی دیگر از مهم‌ترین وجوه مشترک نظریه آیزنر و گاردنر احترام به تفاوت‌های فردی است. در واقع، می‌توان یکی از ثمربخش‌ترین دستاوردهای نظریه هوش‌های چندگانه برای عرصه تعلیم و تربیت را روشنگری و ایجاد وسعت دید در زمینه دامنه و سطح الزامات ناشی از تفاوت‌های فردی دانست (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ص. ۱۶۳). براساس دیدگاه آیزنر، اگر به عملکرد دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف توجه شود و اگر رویکرد افراد به برنامه درسی و آموزش به گونه‌ای باشد که فراهم کردن برنامه‌ای ایدئال برای نشان‌دادن حداکثر عملکرد هر دانش‌آموز در هر حوزه امکان‌پذیر شود، یادگیری یک دانش‌آموز با دیگری براساس موضوع مطالعه‌شده، به‌طور معناداری تفاوت می‌کند (Eisner, 2004a, p. 35). در زمینه سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان نیز، آیزنر و گاردنر معتقدند در ارزیابی آموخته‌های دانش‌آموزان، باید آزمون‌های قلم و کاغذی را به‌عنوان تنها ابزار سنجش آموخته‌ها کنار گذاشت و استفاده از روش‌ها، رسانه‌ها و ابزارهای مختلف از جمله اجرای نمایش، نمایش فیلم، خلق داستان کوتاه، سرودن قطعات شعر و ارائه سمینارهای فردی و گروهی- را لحاظ کرد. ایجاد انعطاف و پذیرش کثرت در زمینه ارزشیابی آموخته‌ها، پاسخی مثبت و توأم با احترام به تفاوت‌های فردی در ابعاد گوناگون است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱، ص. ۶۲۶).

در مجموع، با بازشدن افق کثرت‌گرایی شناختی به حوزه برنامه درسی می‌توان پیامدهای جدیدی برای طراحی برنامه درسی تصور کرد: نخست آنکه مفهوم «سواد» که معمولاً به توانایی خواندن و نوشتن اشاره دارد، به رمزگذاری یا رمزگردانی اطلاعات در هر شکلی که افراد برای انتقال معنا استفاده می‌کنند، گسترش می‌یابد و در گسترده‌ترین سطح، مفهوم سواد با نشانه‌ها، یعنی «نظریه نشانه‌ها» تلفیق می‌شود و در سطحی محدودتر، چنین مفهومی حاکی از آن است که هریک از اشکال فرهنگی متفاوت، استلزامات خاص خود را بر بازنمایی و همچنین، تفسیر تحمیل می‌کنند. از آنجا که جست‌وجوی معنا، بخش عمده‌ای از طبیعت انسان است و معنا از طریق استفاده از نظام‌های نمادی قابل دست‌یابی است، توانایی خواندن سیستم‌های نمادینی که واسطه معنا هستند، امری اساسی است؛ بنابراین، نوعی از کثرت‌گرایی که در نوشته‌های فنکس، پیترز، هیرست و آیزنر حمایت می‌شود، به برنامه‌هایی منجر می‌شود که موجب پرورش اشکال چندگانه سواد می‌شوند.

علاوه بر حمایت از پرورش اشکال چندگانه سواد، یکی دیگر از کاربردهای عملی طراحی برنامه درسی برپایه اصول کثرت‌گرایی شناختی، گسترش عدالت تربیتی است. با توجه به اینکه توانایی‌های دانش‌آموزان متفاوت است، تدوین برنامه‌هایی متناسب با توانایی‌های یک گروه، برای آن گروه ممکن است امتیاز باشد، ولی برای آن‌هایی که توانایی‌هایشان مطابق و همساز با آن برنامه‌ها نیست، محرومیت است؛ بنابراین، با ایجاد مجموعه وسیع‌تری از برنامه‌های متناسب با توانایی‌های مختلف است که مسیرها و فرصت‌های موفقیت در مدرسه افزایش می‌یابد. اگر توانایی‌های هنری سطح بالا برای دانش‌آموزان به‌عنوان قابلیت‌های شایسته، ولی دارای ماهیتی غیرشناختی تلقی شوند و اگر مدرسه پاداش‌های ارزشمند را براساس پیشرفت‌های شناختی به افراد اعطا کند، کودکانی که در هنر درخشش دارند، هرگز همانند آن‌هایی که در ریاضیات برجسته هستند، نمی‌درخشند و هنرها هم همانند کودکانی که به آن‌ها جذب می‌شوند، در سلسله‌مراتب برنامه‌های درسی، شهروندان درجه دوم باقی می‌مانند (Eisner, 1995, p. 81-82). عدالت آموزشی یا

تحلیل و تبیین پایه‌های نظری و نوع جهت‌گیری نظریه کثرت‌گرایی شناختی..... هدایت‌الله اعتمادی‌زاده و علی نوری ۱۲۹

برابری فرصت‌های آموزشی مستلزم شناخت توانایی‌ها و استعداد‌های گوناگون دانش‌آموزان و لحاظ کردن آن‌ها در جریان تربیت از طریق طراحی برنامه‌های درسی و رویکرد آموزشی متناسب با آن‌هاست. غفلت از موضوع تأمین عدالت به‌منزله بی‌توجهی به یکی از ملاک‌های اساسی در ارزیابی عملکرد و کیفیت نظام‌های آموزشی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱، ص. ۶۱۴).

باتوجه به آنچه گفته شد، شیوه‌های دانستن متنوع است و یادگیرندگان که تنوع آن‌ها با موج چهارم انقلاب صنعتی در مدارس رو به فزونی است (Nurman & Hamim, 2022)، حق دارند از تمام انواع دانستن بهره ببرند. هر شخص ترکیب متفاوتی از هوش‌های متعدد دارد و با درک این تنوع و تفاوت‌ها دیدگاه ما به یاددهی-یادگیری تغییر خواهد کرد. به این ترتیب، سواد فقط محدود به آنچه که از طریق زبان ادا می‌شود، نیست؛ بلکه بازی، حرکات موزون، موسیقی و هنرهای دیداری نیز موجب پرورش ذهن و ساخت معنی می‌شود (Eisner, 2003a, p. 340) و هوش فقط توانایی بیان و درک ریاضی نیست؛ بلکه همه انسان‌ها دست‌کم از هشت نوع هوش و ترکیب‌های هوشی منحصر به فرد برخوردارند (Gardner, 2004, p. 11)؛ بنابراین، برنامه درسی یکسان، محتوای یکسان، تدریس یکسان و سنجش یکسان از میزان یادگیری دانش‌آموزان عدالت تربیتی را برقرار نمی‌کند و موجب ایجاد و رشد اشکال چندگانه سواد نمی‌شود. بدیهی است که بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، باعث دل‌سردی، بی‌اعتمادی و انفعال می‌شود. بی‌توجهی به این مهم، یعنی بی‌توجهی به روح و حقیقت تربیت و آن را از یک صناعت انسانی به فعالیتی صنعتی و فناورانه تبدیل کردن (مهرمحمدی، ۱۳۸۱، ص. ۶۱۴). در پایان، کثرت‌گرایان شناختی هم‌صدا با Noddings (2004, P.339) بر این اعتقاد هستند که رسالت اصلی مدرسه این است که نیازهای همه دانش‌آموزان را برآورده کند و مسیرهای متعدد و متنوع متناسب با علایق و توانایی‌های همه دانش‌آموزان در برنامه‌های مدارس تعریف شود.

منابع

- آرمسترانگ، تامس (۱۳۸۷). هوش‌های چندگانه در کلاس درس (مهشید، صفری، مترجم). انتشارات مدرسه. (اثر اصلی منتشر شده در ۲۰۰۰).
- پارسونز، ریچاردی، هینسون، استفان لوئیس، و ساردوبراون، دیورا (۱۳۸۵). روان‌شناسی تربیتی: تحقیق، تدریس و یادگیری (حسن، اسدزاده، و حسین، اسکندری، مترجم). عابد. (اثر اصلی منتشر شده در ۲۰۰۱).
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۴). مطالعه مقدماتی نظریه هوش چندگانه گارنر در زمینه موضوع‌های درسی و سازگاری دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۱(۴)، ۳۴-۱۱. <https://www.sid.ir/paper/75502/fa>
- سلطانی، اصغر (۱۳۹۶). از فنی‌گرایی تا استعاره؛ تقلیل مفهومی، پیچیدگی و کثرت در نظریه برنامه درسی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۲)، ۳۰-۱. <https://doi.org/10.22108/nea.2018.96148.0>
- مهرمحمدی، محمود، و امین خندقی، مقصود (۱۳۸۸). مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۰(۱)، ۴۵-۲۷. <https://doi.org/10.22067/ijap.v10i1.6838>
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. شرکت به‌نشر.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری. انتشارات مدرسه.

میلر، جان پی (۱۳۹۸). نظریه‌های برنامه‌درسی (محمود، مهر محمدی، مترجم). انتشارات سمت. (اثر اصلی منتشر شده در ۱۹۸۳).

نوری، علی (۱۳۹۳). نظریه کثرت‌گرایی شناختی. دانشنامه برنامه‌درسی. <https://www.academia.edu/42267284>.

References

- Aguayo, B. B., Ruano, C. A., & Vallejo, A. P. (2021). Multiple intelligences: Educational and cognitive development with a guiding focus. *South African Journal of Education*, 41(2), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1828>
- Armstrong, T. (2008). *Multiple Intelligences in the Classroom* (M. Safari, Trans). Madrese Publishing House. (Original Work Published 2000). [In Persian].
- Bae, T. H. (2004). Learning to Teach Visual Arts in an Early Childhood Classroom: The Teacher's Role as a Guide. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 247-254. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024116.74292.56>
- Barrington, E. (2004). Teaching to student diversity in higher education: How multiple intelligence theory can help?. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 421-434. <https://doi.org/10.1080/1356251042000252363>
- Comings, N. H. (2003). The hope of a new Future: An introspective look at applying a humanistic approach to various learning environments. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 5(2), 111-114. <https://www.proquest.com/docview/230455983?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum*. Longman, Inc. <https://www.amazon.com/Cognition-Curriculum-Deciding-Evaluate-Lecture/dp/0582281490>
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye*. Macmillan Publishing Company
- Eisner, E. W. (1993). Why standards may not improve schools. *Educational Leadership*, 50(5), 22-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ457356>
- Eisner, E. W. (1994). Multiple intelligence: The theory in practice by Howard Gardner. *Teachers College Record*, 95(4), 555-560. <https://doi.org/10.1177/016146819409500410>
- Eisner, E. W. (1995). *The educational imagination (third edition)*. Macmillan College Publishing.
- Eisner, E. W. (1997). Cognition and representation: A way to pursue the American dream. *Bloomington*, 78(5), 348-354. <https://www.proquest.com/docview/218513441?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Eisner, E. W. (1998). *The kind of schools we need*. Portsmouth, NH. <https://www.heinemann.com/products/e00029.aspx>
- Eisner, E. W. (1999). Performance assessment and competition. *The Educational Digest*, 65(1), 54-58. <https://www.proquest.com/docview/218171992?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Magazines>
- Eisner, E. W. (2003a). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340-344. <https://eric.ed.gov/?id=EJ667688>
- Eisner, E. W. (2004a). Multiple intelligence: Its tensions and possibilities. *Teacher College Record*, 106(1), 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00315.x>
- Eisner, E. W. (2004b). What does it mean to say a school doing well?. (In) David J Flinders and Stephen J. Thornton (Eds.) *The Curriculum Studies Reader*. Rutledge Falmer.
- Eisner, E. W. (2004c). *Educational objectives: Help or hindrance*. (In) David J Flinders and Stephen J. Thornton, *The Curriculum Studies Reader*. Rutledge Falmer.
- Eisner, E. W. (2003b). Preparing for today and tomorrow. *Educational leadership*, 61(4), 6-11. <https://www.ascd.org/el/articles/preparing-for-today-and-tomorrow>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/1993-97726-000>

- Gardner, H. (1994). Intelligence in theory and practice: A response to Elliot Eisner, Robert J Sternberg and Henry M Levin. *Teachers College Record*, 95(4), 576-583. <https://doi.org/10.1177/016146819409500407>
- Gardner, H. (1997). Multiple intelligence as a partner in school. *Educational Leadership*, 55(1), 20-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ550526>
- Gardner, H. (2000). Howard Gardner on making the most of young minds. *The Educational Digest*, 56(6), 4-6. <https://www.proquest.com/docview/218181715>
- Gardner, H. (2003). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for 21st century*. Basic Books. <https://www.amazon.com/Intelligence-Reframed-Howard-Gardner/dp/0465026117>
- Gardner, H. (2004). What we do & don't know about learning. *Daedalus*, 133(1), 5-12. <https://doi.org/10.1162/001152604772746648>
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. Simon and Schuster. <https://www.amazon.com/Disciplined-Mind-Students-Should-Understand/dp/0684843242>
- Mehrmohammadi, M. (2008). *Rethinking teaching – learning process and teacher education*. Madrese Publishing House. [In Persian].
- Mehrmohammadi, M. (2011). *Teaching and learning road map for schools: Global and yet local!* The Third Asian Conference on Education, Osaka, Japan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529904.pdf>
- Mehrmohammadi, M. (2002). *Curriculum: theories, Approaches and perspectives*. Behnashr Publishing House. [In Persian].
- Mehrmohammadi, M., & Aminkhandaghi, M. (2009). The Comparison of Eisner's with Miller's Curriculum Ideologies: Another View. *Research in Clinical Psychology and Counseling* 10(1), 27-45. <https://doi.org/10.22067/fe.v10i1.2098> [In Persian].
- Miller, J. P. (2018). *The Educational spectrum: Orientations to curriculum*. (M. Mehrmohammadi, Trans). SAMT Publishing House. (Original Work Published 1983). [In Persian].
- Newman, M., Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives, and application. In: Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K. (eds) *Systematic reviews in educational research*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Noddings, N. (2004). The aims of education. (In) David J Flinders and Stephen J. Thornton (Eds.), *The Curriculum Studies Reader*. Rutledge Falmer.
- Nolen, J. (2003). Multiple intelligence in the classroom. *education*, 124(1), 115-119. B2n.ir/a49910
- Nouri, A. (2014). Cognitive pluralism. *Iranian Encyclopedia of Curriculum Studies*. <https://www.academia.edu/42267284> [In Persian].
- Nurman, Y. Y., & Hamim, S. (2022). Development of pluralism education in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 9(3), 106-120. <https://doi.org/10.29333/ejecs/1207>
- Parsons, R. D., Hinson, S. L., & Sardo-Brown, D. (2006). *Educational psychology: A practitioner-researcher model of teaching* (H. Asadzadeh, & H. Eskandari, Trans). Abed. (Original Work Published 2001). [In Persian].
- Sharifi, H. P. (2005). A preliminary study on Gardner's multiple intelligence theory concerning school lesson subjects and school students' adjustment. *Journal of Educational Innovations*, 4(11), 11-34. <https://sid.ir/paper/75502/en> [In Persian].
- Soltani, A. (2018). From technical orientation to metaphor conceptual reduction, complexity and multiplicity in curriculum theory. *New Educational Approaches*, 12(2), 1-20. <https://doi.org/10.22108/nea.2018.96148.0> [In Persian].
- John-Steiner, V. (1995). Cognitive pluralism. *Minds, Culture and Activity*, 2(1), 2-11. <https://doi.org/10.1080/10749039509524680>
- Sternberg, R.J. (1997). What does it mean to be Smart? *Educational Leadership*, 54(6), 20-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ540874>

Tina, B, & Gardner, H. (1990). A school for all intelligence. *Educational Leadership*, 47(7), 33-36. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199004_blythe.pdf

Waterhouse, L. (2023). Why multiple intelligences theory is a neuromyth. *Frontiers in Psychology*, 14, 1217288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1217288>

