

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال هشتم، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۲

ص ۱-۲۰

تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه‌درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر:

مأموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامه‌درسی؟

محمود مهرمحمدی*، استاد مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه تربیت مدرس

mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

چکیده

رشته برنامه‌درسی از حیث هویت حرفه‌ای وضعیت باثباتی ندارد. این تشتت هویتی از جمله به علت مناقشه‌ای است که در باب مأموریت‌های رشته مطرح است. در زمینه مأموریت‌های رشته هم، از جمله این پرسش مطرح است که آیا عمل برنامه‌ریزی درسی مأموریت و مسؤلیت ذاتی دانش‌آموختگان و متخصصان رشته است؟ یا این که تحولات تاریخی رشته در این زمینه به ظاهر روشن تردیدها و تاریکی‌هایی را به وجود آورده است؟ واقعیت آن است که مأموریت یاد شده دیگر مانند گذشته مورد اجماع نیست، بلکه دو برخورد متفاوت با این مأموریت سنتی در میان صاحب‌نظران رشته به چشم می‌خورد که مستحق واکاوی است. از میان این دو، یکی به نفع مطلق این مأموریت می‌پردازد که مدافعان آن را نومفهوم‌گرا می‌نامند، و دومین موضع البته موضع پیچیده‌تر و در عین حال معتدل‌تری است که نزد امثال الیوت آیزنر یافت می‌شود و تاکنون صورت‌بندی روشنی از آن ارائه نشده است. وجه اصلی همت نگارنده، تبیین نگاه نواندیشانه به این مأموریت سنتی رشته است و تلاش شده است با رویکردی نظرورزان به این هدف جامه عمل بپوشاند. دشواری این تلاش در ضرورت تلفیق نگاه‌های مدرنیستی (در حوزه برنامه‌درسی سنتی) و پست مدرنیستی در باب مأموریت رشته برنامه‌درسی بوده است که به ظاهر غیر قابل جمع می‌نمایند.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ریزی درسی، نومفهوم‌گرایی، آیزنر، رویکرد نواندیشانه.

مقدمه و پرسش محوری

پرسش محرک نویسنده برای ورود به این عرصه، از درنگ در چرایی یا توجیه گنجاندن فصلی در کتاب "تصورات تربیتی"^۱ (آیزنر، ۱۹۹۴) به وجود آمد، گرچه پیشتر نیز به آن اندیشیده بودم. اجمالاً اینکه در فصل ششم کتاب یادشده که عنوان "ابعاد برنامه‌ریزی درسی"^۲ برای آن انتخاب شده است، صراحتاً به بحث موضوع یا مقوله برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک کارکرد رشته و شایستگی دانش‌آموختگان آن مشروعیت بخشیده شده است. پرسش این است که آیزنر به عنوان یک چهره شاخص نواندیش در قلمرو برنامه‌درسی، چگونه توانسته است میان نواندیشی و سنتی‌ترین بحث در حوزه برنامه‌درسی جمع کند و به این موضوع یا مأموریت رشته و دانش‌آموختگان آن که سخت مورد نفی و انکار نوع نو اندیشان بویژه نومفهوم‌گرایان^۳ است، فصلی را اختصاص دهد؟ به طور کلی، آیا می‌توان میان نواندیش بودن و التزام به کارکرد سنتی برنامه‌ریزی درسی جمع کرد و برای آن توضیحی منطقی ارائه نمود؟ نگارنده کوشیده است با بررسی و دسته‌بندی دیدگاه‌ها و مواضع گوناگونی که صاحب‌نظران در این حوزه مطرح نموده‌اند، از موضع به ظاهر متضاد و متناقض نمای آیزنر و همفکران او رمز‌گشایی نموده و بدین ترتیب صورت‌بندی تازه‌ای از چگونگی التزام همزمان به نواندیشی و سنت برنامه‌ریزی درسی را ارائه نماید. مقاله در چهار بخش تنظیم شده است که با ارائه دیدگاه‌های مختلف آغاز شده و با تلاش برای صورت‌بندی نگاه نواندیشانه و سپس طرح ویژگی‌های این نگاه ادامه می‌یابد. در بخش پایانی از مباحث ارائه شده جمع‌بندی شده و به اقتضائات اجرای نگاه نواندیشانه اشاره شده است.

بخش اول: مروری بر دیدگاه‌ها

گروه نخست: طرفداران نظریه یا فرضیه مأموریت منسوخ، چه نمایندگانی و با چه استدلالی؟

1- educational imagination

2- dimensions of curriculum planning

3- reconceptualists

تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه‌درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر... / ۳

نومفهوم گرایان (جیرو، پینا و پاینار، ۱۹۸۱ و پاینار و دیگران، ۱۹۹۵) برای نخستین بار با ارائه تحلیلی از دلایل بحران‌زدگی رشته در آغاز دهه ۱۹۷۰ به این موضوع پرداختند و چنین موضعی را اتخاذ کردند. به باور آنان "عملیات‌گرایی"^۱ (رید، ۱۹۹۹: ۱۳) و "روش کارگرایی"^۲ (پاینار، ۲۰۱۳) موجب نابودی یا هتک حیثیت حرفه‌ای رشته شده است. نفی مطلق این مأموریت و پاک کردن آن از فهرست انتظارات از منظر نومفهوم گرایان، به معنای عقب‌نشینی از "خط مقدم" (یا مدرسه به عنوان کاربر برنامه‌درسی) و در انتظار آغاز "موج دوم نومفهوم‌گرایی" (اسلتری، ۱۹۹۵: ۷) ماندن است تا بتوان در آن مقطع مُنتظر، از محیط‌های آکادمیک به خط مقدم مدرسه بازگشت. هم‌اکنون نیاز رشته به تقویت زیرساخت‌های نظری برنامه‌ریزی درسی است که از طریق طرح مفاهیم و اندیشه تازه در جهت "فهم برنامه‌درسی" و پدیده‌های مرتبط با آن یاد می‌شود. همسو با همین نگاه، از نظر این گروه لازم است عنوان رشته نیز از برنامه‌ریزی درسی^۳ به مطالعات برنامه‌درسی^۴ تغییر یابد (شوبرت، ۲۰۱۰: ۲۲۹)؛ به این عبارت که گویای منظر و موضع نومفهوم‌گرایان از کتاب فهم برنامه‌درسی (پاینار و دیگران، ۱۹۹۵) و در فصلی که اختصاص به شرح "برنامه‌درسی به عنوان متن نهادی"^۵ آمده است، توجه کنید:

"هم‌اکنون سیاستمداران مهارت‌تعلیم و تربیت را در دست گرفته‌اند و ما به عنوان دانش‌پژوه مکلف به فهم چیزهایی هستیم که مشاهده می‌کنیم. باید برای ما روشن باشد که مشاهده و فهم، تنها بقایای یک رشته دارای دامنه گسترده‌تر، حیاتی‌تر و دارای جهت‌گیری عملی نیستند. در واقع، می‌توان نشان داد که یکی از دلایل از دست دادن مهارت ما دانش‌پژوهان، بر آنچه در مدرسه اتفاق می‌افتد، دقیقاً همین جهت‌گیری بیش از اندازه رشته به سمت عمل بوده که به اندازه کافی ریشه در دانش پژوهی و تحقیق نداشته است. نتیجه، افتادن در دام نوعی جوزدگی بدون پشتوانه تاریخی نظری بوده است (کلپارد، ۱۹۷۰). بدون تردید، قلمروهایی که

1- operationalism

2- proceduralism

3- curriculum development

4- curriculum studies

5- curriculum as institutional text

پیشتر به آنها اشاره شد - مانند اقتصاد- دارای پایگاه‌های پژوهشی بسیار گسترده هستند، گرچه نباید نتیجه گرفت که با اتکا به این پایگاه‌ها مسائل بادوام اقتصادی حل شده است، اما برخورداری از چنین پشتوانه‌های گسترده و پیچیده پژوهشی، پیش نیازهای مطلقاً غیرقابل انکار مداخله فکورانه در عرصه عمومی هستند(صص ۶۶۳-۶۶۲).

در این زمینه پرسش‌هایی به نظر قابل طرح هستند: نخست اینکه این عقب نشینی تا چه زمانی طول خواهد کشید؟ همان‌گونه که شواهد تاریخی نشان می‌دهد، ندای بازگشت و عقب‌نشینی از دهه ۷۰ آغاز شده است و هنوز پایان آن اعلام نشده است و معلوم هم نیست با پیش آمدن چه شرایطی ختم این دوره اعلام خواهد شد؛ دوم اینکه آیا بازگشت به خط مقدم با اندوخته‌های نظری مکفی، به منزله احیای کارکرد یا مأموریت برنامه‌ریزی درسی است؟ شاید هرگز نتوان به این پرسش از منظر نومفهوم‌گرایی که بنیاد آن بر مواجهه پدیدار شناسانه یا اتویوگرافیک با پدیده برنامه‌درسی است، پاسخ مثبت داد و برنامه‌درسی از این منظر هرگز نتواند از شکل رویدنی به شکل از پیش تدبیر شده تغییر جنسیت یا ماهیت بدهد. به تعبیر شوپرت "برنامه‌درسی چیزی بیش از تفسیر تجارب زیسته" (۱۹۸۶: ۳۳) و در نتیجه امری درونی نیست و نمی‌توان آن را به اهداف بیرونی تقلیل داد (پاینار و گرومت، ۱۹۷۶). پس در شرایطی هم که در آینده نامعلوم، نومفهوم‌گرایان به خط مقدم باز می‌گردند، معلوم نیست این بازگشت را بتوان به احیای مأموریت سنتی رشته پیوند زد.

گروه دوم: طرفداران سنتی تز مأموریت معتبر (یگانه)، چه نمایندگانی و با چه استدلالی؟
باییت (۱۹۱۸ و ۱۹۲۶)، تایلر (۱۹۴۹)، تابا (۱۹۶۲)، معتقدند رشته برنامه‌درسی بدون پاسخگویی به نیاز عملی در جهت مدیریت بهینه نهاد مدرسه و در نتیجه نظام آموزشی معنا و مفهوم ندارد. گویی یگانه مأموریت قابل تصور رشته و دانش‌آموختگان آن همین است. برنامه‌ریزی درسی نیز، عملی متکی به فن (از جنس تخرنه ارسطویی یا کرافت^۱) قاعده‌مند

تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه‌درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر... ۵/

و الگوریتمیک شناخته شده و معرفی می‌شود. به عبارت دیگر، این فرایند قابل مهندسی شدن و بهینه‌سازی است و در نتیجه می‌توان از مقوله‌ای به نام "تکنولوژی برنامه‌ریزی درسی" سخن گفت که روشن است مراد از تکنولوژی در این تعبیر، تکنولوژی به مفهوم نرم است. به دیگر سخن، در مواجهه با الگوریتم‌های پیشنهادی صاحب‌نظران، مفهوم تکنولوژی نرم بدین معنا مصداق می‌یابد که مخاطبان می‌توانند راه و رویه آزمون شده‌ای را با حداکثر کارآیی و برای نیل به هدف در پیش گیرند. در همین فضاست که سخن از عملیات گرائی^۲ یا روش کار گرائی^۳ در ارتباط با روح حاکم بر نگاه سنتی یا کلاسیک قابل فهم می‌نماید.

گروه سوم: طرفداران غیرسنتی (نواندیشانه) نظریه یا فرضیه مأموریت معتبر، چه نمایندگان و به چه استدلالی؟

آیزنر (۱۹۹۴) و تا حدودی شوآب (۱۹۶۹) و واکر^۴ (۱۹۷۱)، که البته می‌توان همه آنها را شاگردان مکتب دیویی نیز دانست، به عنوان نمایندگان این گروه معرفی می‌شوند. با تفسیر نگارنده، به باور آنها سخن هر دو گروه نومفهوم‌گرا و سنت‌گرا در این باب، حامل بخشی از حقیقت و نافی بخش دیگری از حقیقت نیز باید دانسته شود. در اولی، عمل بدون بصیرت نظری^۵ یا بدون شناخت ژرف واقعیت و موقعیت تقبیح شده و مخرب ارزیابی شد، اما متأسفانه نوعی "تئوری زدگی" و انقطاع از عمل^۶ یا همان ایده رشد تئوری مستقل از عمل را در بطن خود پرورانده است. در دومی، نظروری یا تئوری پردازی بدون توجه به عمل یا نتایج عینی و عملی بی‌حاصل ارزیابی می‌شود. این تئوری زدگی متأسفانه در

1- Technology of Curriculum Development (TOCD)

2- Operationalism

3- Proceduralism

۴- واکر گرچه از deliberation در مقام توصیف سخن می‌گوید نه تجویز، اما بحث او از حمایت از آنچه در بطن پروژه‌های

مورد مطالعه یافته است (کشف نموده است) حکایت می‌کند. پیشنهاد های پژوهشی که در پایان ارائه می‌نماید را هم می‌توان

این‌گونه تفسیر کرد که توصیه‌هایی در جهت بهبود کیفیت این فرایند است.

5- practice without theory

6- theory without practice

کسوت نوعی "عمل زدگی" بروز و ظهور یافته است. نتیجه این تحلیل که هر یک از مواضع قطبی را حامل بخشی از حقیقت و همزمان نافی بخشی دیگر می‌داند، این است که فرایند را باید همانند گذشته‌اش دارای موضوعیت دانست و نباید آن را به آینده‌ای نامعلوم نیز احاله داد (کاری که نحله اول انجام می‌دهد)، اما باید آن را از نگاه عمل زده که مبلغ مواجهه‌ای ساده‌اندیشانه و در نتیجه نابسنده با مصنوع فرهنگی حساس و پیچیده‌ای به نام برنامه‌درسی است (کاری که نحله دوم انجام می‌دهد)، مصونیت بخشید. عبارت کاملی که به بخش‌هایی از آن در توصیف موضع هر یک از دو نحله اشاره شد، از دیوبی است که در آن به نابسندگی و نا فرجامی هر یک از دو نگاه پرداخته شده است^۱. "نظریه بدون عمل، نظروری بی خاصیت و عمل بدون نظریه، حرکت کورکورانه دیمی است"

بخش دوم: صورتبندی نگاه نوآندیشانه به مأموریت سنتی

الف) ویژگی‌های اساسی فرایند تولید و تدوین برنامه‌درسی به عنوان یک مأموریت معتبر و در عین حال نوسازی شده را چگونه می‌توان صورتبندی کرد؟ در ابتدا خوب است تصریح و تأکید شود که به زعم آیزنر، آنچه در سنتی‌ترین فصل کتاب؛ یعنی فصل ششم درباره چگونگی مواجهه با ابعاد یا عناصر برنامه‌درسی مطرح می‌شوند، فرمول نیستند و تنها کاربرد آنها کمک به غنی‌سازی فرایند "عمل فکورانه" و درک پیچیدگی‌های آن است (۱۹۹۴: ۱۲۵). علاوه بر این، به تعریفی که آیزنر از این فرایند ارائه می‌کند، باید توجه شود:

برنامه‌ریزی درسی، فرایند تبدیل کردن یا تغییر فرم دادن آرمان‌ها و انگاره‌های تعلیم و تربیت به برنامه‌هایی است که به شکل مؤثری به تحقق چشم انداز آغازگر این فرایند منجر خواهد شد... برنامه‌ریزی درسی در بافت تعلیم و تربیت، به معنای مورد نظر من، فرایندی است که در تعقیب تحقق برخی چیزهای غیر قابل بیان است؛ فرایندی است که در آن افرادی برای این تبدیل و ترجمه به تلاش مشغولند(ص ۱۲۶)

1- Theory without practice is idle speculation and practice without theory is random groping

تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه‌درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر... ۷/

نگارنده با این مقدمه ویژگی‌های مهم زیر را برای صورتبندی نگاه نوآندیشانه به موضوع استنتاج و عرضه نموده است:

نخست، متکی بودن به "عمل فکورانه"^۱ و عمل متکی به خرد عملی و عمل اخلاقی (همان فرونیسیس و پرکسیس ارسطویی) با فلسفه عملی؛ همسو با دیدگاه آیزنر (۱۹۹۴: ۱۲۵)، شوآب (۱۹۸۳) و واکر (۱۹۷۱)؛ که اقتضای آن توجه به اختصاصات محیط و انتخاب هوشمندانه از میان بدیل‌های مختلف است. بیان واکر در توصیف ویژگی‌های این فرایند که بر عمل فکورانه تأکید دارد، چنین است:

فرایندی که از طریق آن، از باورها و اطلاعات برای اتخاذ تصمیمات، بهره‌برداری می‌شود، عمل فکورانه است. عملیات اصلی در این فرایند (عمل فکورانه در برنامه‌درسی) عبارتند از: صورتبندی کردن نقاط تصمیم‌گیری، طراحی بدیل‌ها برای این نقاط، مورد توجه قرار دادن استدلال‌های موافق و مخالف درباره نقاط تصمیم و بدیل‌ها و نهایتاً انتخاب قابل دفاع‌ترین بدیل با علم نسبت به محدودیت‌های آن (ص ۵۴).

واکر در فراز دیگری تصریح می‌کند که رایجترین شکل عمل فکورانه در فعالیتهای مشاهده شده جاری است، همانا استدلال و مناظره^۲ است (ص ۵۵).

دوم، متکی بودن به نگاه هنرمندانه/ "تحویلی"^۳ و فرایند تولید برنامه را با الهام از فرایند تولید اثر هنری سامان دادن است. این ویژگی را نیز می‌توان با عنایت به تعریفی که آیزنر از این فرایند ارائه نموده و در بالا به آن اشاره شد مطرح کرد؛ آنجا که سخن از تبدیل، تغییر فرم و ترجمه به میان می‌آید. این بدان معناست که به فرایند تولید برنامه‌درسی و مجموعه تصمیماتی که در این بستر باید اتخاذ شود، به منزله فرایند خلق یک اثر هنری، دارای ساختار یا گرامر باز^۴، که "محکوم به تبعیت از قاعده"^۵ نیست، نگریست (آیزنر،

1- Deliberative

2- argumentation and debate

3- expressive/ transformative

4- open syntax

5- rule governed

۱۹۸۶). از نظر آیزنر، خصوصاً تلاش برای خلق "فرصت‌های یادگیری"، که گوهر و جوهر برنامه‌درسی است، نیازمند اتکا به ظرفیت تخیل و ابداع است (۱۹۹۴: ۱۳۸). الیزابت ولنس نیز در بحث خود درباره "پژوهش زیباشناسانه" (در: روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی، شورت، ۱۹۹۱) می‌گوید: تولید برنامه‌درسی از بسیاری جهات مانند تولید یک اثر هنری است و البته به همین علت هم با ملاک‌های هنری قابل نقد و ارزشیابی است (ص ۱۶۳). وی نه جنبه را بر می‌شمارد که در میان آنها دو مورد زیر توجه بیشتری را جلب می‌نماید:

- برنامه‌درسی و اثر هنری، هر دو معرف تغییر و تبدیل‌هایی در دانش است که توسط مبدع و با هدف دسترس پذیر کردن دانش برای مخاطبان انجام می‌پذیرد.
- هر دو محصول فرایند حل مسأله هستند.

ب) آیا نوسازی مفهومی فقط شامل فرایند تولید برنامه‌درسی به عنوان یک سند مکتوب (برنامه‌درسی قصد شده یا برنامه‌درسی رسمی) می‌شود؟

اگر برنامه‌ریزی درسی تنها به برنامه‌درسی قصد شده محدود باشد، معنای آن این است که نگاه غیرحساس به موقعیت و از نوع تجویزی نحله دوم در آن جریان دارد که طبعاً قابل دفاع نخواهد بود. در نگاه نواندیشانه تأکید بر "مقاوم در برابر معلم"^۲ نبودن برنامه‌درسی تولید شده مقوله مهم دیگری است که باید مورد توجه قرار گیرد. ناگزیر باید در جریان اجرا یا در ساخت برنامه‌درسی اجرا شده^۳ هم همان ویژگی‌های دوگانه (عمل فکورانه و نگاه هنرمندانه) امتداد یابد. به دیگر سخن، وظیفه سنگین معلم در جریان اجرای برنامه‌درسی منتفی اعلام نمی‌شود. با رجوع به منابع مرتبط با قلمرو اجرای برنامه‌درسی می‌توان برای حمایت از مواجهه سیال و توأم با انعطاف با برنامه‌درسی به مفاهیمی مانند انطباق متقابل^۴ (مک لالین، ۱۹۷۶) و خون‌دهی قلب (سیستول یا همان برنامه‌درسی) و خون‌گیری قلب (دیاستول یا همان تدریس) اشاره کرد (آیزنر، ۱۹۹۸: ۱۷۲). در این جهت، موضع نوسازی

1- learning opportunities

2- teacher proof

3- implemented curriculum

4- mutual adaptation

تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه‌درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر... / ۹

مفهومی فرایند برنامه‌ریزی درسی با موضوع نومفهوم گرایانی که نویسنده آنها را حداقلی می‌نامد، و نمونه آن را دال جونور می‌شناسد، منطبق می‌شود (۲۰۰۴). دال به عنوان یک نومفهوم گرای برجسته و مورد احترام، داشتن برنامه درسی از پیش تدبیر شده را پدیده‌ای قابل انکار ندانسته، اندیشه نومفهوم‌گرایی یا پست مدرن را مبنایی برای تأکید بر ضرورت مداخلات جدی مجری برنامه‌درسی هنگام اجرا می‌داند. او به ویژه در توضیح یکی از چهار واژه‌ای که با حرف R در زبان انگلیسی شروع می‌شوند و دال با تمسک به آنها روایت خود از ویژگی‌های برنامه‌درسی نومفهوم‌گرا را توضیح می‌دهد، یعنی ویژگی غنا^۱، این معنا را روشن می‌سازد. او پس از بیان چگونگی رویارویی معلم ریاضی با درس ریاضی، علوم با درس علوم و ادبیات با درس ادبیات، با عبارت زیر بحث را به پایان می‌برد:

غنا چیزی است که به عمق برنامه‌درسی، لایه‌های معنایی آن و امکانات یا تفسیرهای چندگانه اشاره می‌کند. برای آنکه دانش‌آموزان و معلمان تحول پیدا کنند و تحول بدهند برنامه‌درسی باید دارای «مقدار مناسبی» از تعیین نایافتگی^۲، ناهنجاری^۳، ناکارآمدی^۴، آشوبناکی^۵، عدم تعادل^۶، پراکندگی^۷ و تجربه زیسته^۸ باشد، اما این که «مقدار مناسب» چقدر است، تا شکل و قالب برنامه‌درسی از بین نرود، و در عین حال برنامه زاینده و مولد باشد، از قبل قابل طراحی و تعیین نیست. «مقدار مناسب»، چیزی است که در خلال مذاکره پیوسته و مستمر بین معلمان، دانش‌آموزان و متون درسی به دست می‌آید.

ج) آیا نگاه نوسازی شده به تدوین برنامه درسی به لحاظ مفهومی (در سطح قصد شده) با دو ویژگی بر شمرده شده، همچنان نگاه پست مدرنیست‌ها یا همان نومفهوم‌گرایان را نمایندگی نمی‌کند؟

-
- 1- richness
 - 2- indeterminacy
 - 3- anomaly
 - 4- inefficiency
 - 5- chaos
 - 6- disequilibrium
 - 7- dissipation
 - 8- lived experience

به عبارت دیگر، آیا در نگاه قائل به نوسازی مفهومی همه تصمیمات برآمده از موقعیت/محل و خلاقیت تیم برنامه‌ریز درسی است؟ تجربه انباشته شده قابل استفاده‌ای وجود ندارد؟ از انتقال تجربیات از موقعیتی به موقعیت دیگر نمی‌توان سخن گفت؟ پاسخ آن است که در این نگاه از تعمیم^۱ به معنای نرم آن که همان انتقال^۲ است، می‌توان سخن گفت. این معنا به سطح الگوریتم قابل تقلیل و تحویل نیست و در سطح توصیه‌های راهیابانه یا هیوریستیک برای موقعیت‌های جدید باقی می‌ماند. در واقع بحث تعمیم‌پذیری در این چارچوب با آنچه ذیل یافته‌های پژوهش‌های کیفی اتفاق می‌افتد، همخوانی دارد. اتفاقاً آیزنر در اثر ویژه خود که به پژوهش کیفی اختصاص دارد، در این زمینه؛ یعنی جنس تعمیم در مطالعات کیفی نیز مباحثی را مطرح کرده و از مفهوم "تعمیم پیش‌گویانه"^۳ یا "طبیعت‌گرایانه"^۴ سخن به میان می‌آورد (۱۹۹۱: ۱۰۳). این به معنای دستیابی پژوهشگر (در اینجا برنامه‌ریز درسی) به چشم‌بصیر نسبت به موقعیت و ادراک دقیق‌تر و عمیق‌تر مختصات آن است که در سایه آن می‌توان درباره تناسب کاربرد یافته‌ها یا تجربیات گذشته، نه الزاماً انتقال تصمیمات و نتایج قضاوت کرد. در منابع مرتبط با حوزه برنامه‌ریزی درسی می‌توان به مفهوم سابقه^۵ و جایگاه آن در فرایند تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی (واکر، ۱۹۷۱: ۵۷) اشاره کرد که از همین معنا پشتیبانی می‌کند. به باور او سابقه تصمیم‌گیری در موقعیت‌های مشابه می‌تواند تصمیم‌گیرندگان را از زحمت طاقت‌فرسای طی مراحل عمل فکورانه بی‌نیاز سازد.

د) آیا در اندیشه صاحب‌نظران دیگری نیز ردپای صریحی از این نگاه نسبت به تولید و تدوین دیده می‌شود؟

خوشبختانه چنین است. به طور کلی، جالب است توجه کنیم تقریباً همزمان با مقطعی که نومفهوم‌گرایان گفتمان سنتی برنامه‌درسی و رسالت کلاسیک دانش‌آموختگان آن را

1- Generalization

2- transfer

3- anticipatory generalization

4- naturalistic

5- precedence

که مبادرت کردن به ساخت و تولید برنامه‌درسی بود، به چالش می‌کشیدند، عده ای از صاحب‌نظران در مقام حمایت تعدیل شده از مأموریت سنتی برآمدند. علاوه بر افرادی که از آنها به عنوان منادیان اصلی نام برده شد، از افراد دیگری هم می‌توان نام برد و به همسویی اندیشه آنان با نگاه نواندیشانه اشاره کرد. کانلی که از شاگردان شوآب است، در سال ۱۹۷۲ مقاله‌ای با عنوان "کارکرد برنامه‌ریزی درسی" منتشر کرد و در آن به صراحت مبحثی را گنجانده که از ضرورت بازنگری در نگاه سنتی و ارائه نگاه بازسازی شده به برنامه ریزی درسی حکایت می‌کند، نگاهی که متضمن مداخله در سطح کلاس درس نیز باشد (ص ۱۶۹-۱۷۰). کانلی صراحتاً و همزمان؛ مفاهیم کلیدی "تدوین کننده بیرونی"^۱ که همان کارکرد سنتی یا برنامه دارای جهت‌گیری از بالا به پایین را به ذهن تداعی می‌کند و مفهوم "تدوین در سطح کاربر کلاسی"^۲ که همان برنامه‌ریزی از پایین به بالاست، تأکید داشته و بدین ترتیب به بازسازی رویکرد سنتی می‌گراید.

همچنین و با فاصله زمانی قریب پانزده سال از کانلی، نگاه لوییز برمن^۳ در مقاله "موقعیت مسأله‌ای تولید برنامه‌درسی" (۱۹۸۸) را می‌توان حاوی نکاتی همسو با این تبیین؛ یعنی ویژگی‌های نگاه نوسازی شده به تولید و تدوین برنامه‌درسی دانست. این مقاله به تشریح رویکرد هنجاری در پژوهش برنامه‌درسی^۴ می‌پردازد که مقصود از آن مواجهه پژوهشگرانه با تولید برنامه‌درسی جدید بر مبنای بیانیه‌ها یا چشم‌انداز ارزشی متفاوت نسبت به برنامه‌درسی به اجرا گذاشته شده است. طبیعی است که یکی از مفروضات اساسی این بحث قائل بودن به ضرورت برنامه‌ریزی به منزله اتخاذ تصمیمات پیشینی برای هدایت جریان عمل و آموزش است (ص ۲۸۳). برمن چون نیک می‌داند که این پیش فرض می‌تواند تصورات ناصحیحی را درباره نگاه او به مقوله برنامه‌ریزی درسی به وجود آورد، خود را ناگزیر از توضیحی به این شرح یافته است:

1- external developer

2- user based curriculum development

3- Louise Berman

4- normative curriculum inquiry

گرچه پژوهش هنجاری برنامه‌درسی بر پیش فرض وجود ابعاد از پیش تعیین تکلیف شده در برنامه‌درسی متکی است، لیکن این تصمیمات از پیش اتخاذ شده ممکن است خود شامل معیارهایی باشد که بتوان با توجه به آنها با کلیت وجودی که دانش‌آموز با خود به کلاس درس می‌آورد، به شکل سازنده‌ای مواجه شد. (ص ۲۸۳)

بنابراین، وی اعتقاد دارد تولید برنامه‌درسی را نباید در چارچوب به اصطلاح "مقاوم در برابر معلم" فهم کرد که فرصت‌های مداخله مبتنی بر واقعیت‌های پیچیده محلی و موقعیتی را از معلم سلب می‌کند.

بخش سوم: گذری بر دانش حرفه‌ای - فنی رشته

این مفهوم را نخستین بار گودلد (۱۹۹۴) مطرح ساخته است. مراد او نیز آن است که قلمرو برنامه‌درسی را به عنوان یک حوزه حرفه‌ای باید واجد مؤلفه‌های دانشی و بینشی بدانیم که پشتوانه تصمیم‌گیری در جریان تولید برنامه‌درسی است. نگارنده مایل است این مفهوم را در چارچوب نگاه نواندیشانه به خدمت بگیرد. به دیگر سخن، جان کلام اینجاست که در این چارچوب نیز می‌توان از گزاره‌های کلی و عامی سخن به میان آورد. همان‌گونه که آیزنر تأکید کرده است، تمسک به آنها به عمق و کیفیت بخشی تصمیمات مربوطه یاری می‌رساند. در این بخش به این پرسش تکمیلی ناگزیر و مقدر پاسخ داده می‌شود که نمونه عناصر مؤلفه "دانش حرفه‌ای و فنی" برنامه‌درسی در نگاه نوسازی شده به برنامه‌ریزی درسی چیست؟

در پاسخ به این پرسش، در درجه نخست به آنچه آیزنر در همان فصل ششم کتاب *تصورات تربیتی* (۱۹۹۴) مطرح کرده است، رجوع و در وهله بعد از مواردی که در آثار برخی از دیگر صاحب‌نظران یافت می‌شود، استفاده شده است. با این حال، ارائه فهرست کامل‌تر نیازمند مطالعات تکمیلی است که امید است دیگر علاقه‌مندان به این بحث به آن

تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه‌درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر... / ۱۳

اهتمام ورزند. این عناصر، مجموعه‌ای از اصول یا بایدها و نبایدهایی است که با کارکردی راهیابانه^۱ مورد توجه تصمیم‌گیرندگان در فرایند ساخت برنامه‌درسی قرار می‌گیرد:

• اصل امکان تحقق یک هدف در محتواهای گوناگون یا دیکته نشدن محتوای

برنامه در سایه هدف و بنابراین، نیاز به ملاک و معیار برای انتخاب محتوا؛

• اصل امکان تبلور هدف و محتوای واحد در فرصت‌های یادگیری گوناگون و نیاز

به حد‌اعلای تخیل تربیتی نزد برنامه‌ریزان درسی برای تدارک فرصت‌های یادگیری

ناب و مرغوب که جوهر برنامه است؛

• اصل توجه به کارکرد ثانوی^۲ به هنگام انتخاب محتوا با فرصت‌های یادگیری

برای هر یک از حوزه‌های یادگیری به هنگام تدوین برنامه‌درسی آن^۳ (مهرمحمدی،

۱۳۷۸)؛

• اصل مجاز بودن حرکت جهشی و تبدیل اهداف کلی و غایی به فعالیت‌ها یا

فرصت‌های یادگیری، به عوض اصرار بر تبدیل یا ترجمه آنها به عینی‌ترین سطح یا

همان اهداف رفتاری، به عنوان پیش‌نیاز غیرقابل تخطی انتخاب فعالیت‌ها و فرصت‌های

یادگیری؛

• اصل استفاده با توجه به نظریه‌هایی مانند ساختار هوش گیلفورد (۱۹۸۸)، طبقه

بندی اهداف بلوم (۱۹۵۶) و هوش چندگانه گاردنر (۱۹۸۳) در فرایند تصمیم‌گیری به

عنوان ابزار کمکی برای حصول اطمینان از جامعیت فرصت‌ها و فعالیت‌های یادگیری؛

• اصل توجه به تناسب محتوا با تجارب زیسته مخاطب به عنوان یک ملاک اساسی

در انتخاب محتوا؛

1- heuristic

2- secondary function

۳- اعمال این اصل مستلزم طرح و پاسخ خلاقانه دادن به این پرسش است که از فرصت‌های فراهم آمده در چارچوب برنامه‌درسی

در این حوزه یادگیری خاص چگونه می‌توان برای کمک به تحقق اهداف یادگیری حوزه یا حوزه‌های یادگیری دیگر بهره

- اصل توجه به جهت گیری‌های منسوخ یا مغایر با اقتضائات عصری در برنامه-درسی و خروج از حصار سنت و عادت، هم در حوزه رقابت‌های درون دیسپلینی (پوچ ضمنی^۱) و هم در حوزه رقابت‌های میان دیسپلینی (پوچ آشکار^۲) (مهرمحمدی، ۱۳۸۷)؛
- اصل تلاش در جهت کم‌رنگ کردن مرز میان موضوعات درسی و رفتن به سمت تلفیق حوزه‌ها در حد امکان در مقام سازماندهی حوزه‌های محتوایی برنامه (برنشتاین، ۱۹۷۱)؛
- اصل استفاده از قالب‌های نوآورانه و مأخوذ از عالم هنر در آموزش^۳؛
- اصل استفاده از قالب‌های نوآورانه و مأخوذ از عالم هنر در سنجش یادگیری دانش‌آموزان^۴.

دکتر واکر در مبحثی مشهور با عنوان الگوی طبیعت‌گرایانه (۱۹۷۱) که از او در متون تخصصی برنامه‌درسی به یادگار مانده است به مواردی در زمینه فرایند عمل فکورانه اشاره می‌کند که می‌توان در این قالب و در عداد اصول حاکم بر فرایند برنامه ریزی درسی با نگاه نواندیشانه مورد استفاده قرار داد:

- در فرایند تصمیم‌گیری و عمل فکورانه پایگاه و تکیه‌گاه^۵ مفروضات و باورها مورد استناد اتکاست که دارای سه مؤلفه صریح (مفهوم‌ها^۶، نظریه‌ها^۷ و غایات^۸) و دو مؤلفه مؤلفه ضمنی (انگاره‌ها^۹ و رویه‌ها^{۱۰}) است.
 - در فرایند تصمیم‌گیری علاوه بر پایگاه و تکیه‌گاه، داده‌های تجربی نیز تأثیرگذار است و در متقاعد سازی و توجیه، نقش ایفا می‌کند.
- راف تایلر (۱۹۴۹: ۶۵) هم گرچه متعلق به نحله نواندیشان نیست و خود صاحب تکنولوژی برنامه‌درسی و نماینده نگاه سنتی شناخته می‌شود، اما در مبحث انتخاب تجارب

1- implicit null

2- explicit null

3- forms of presentation

4- forms of response

5- platform

6- conceptions

7- theories

8- aims

9- images

10- procedures

تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه‌درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر... / ۱۵

یادگیری بر پنج معیار تأکید می‌کند که چون تجویزی نیستند و با اصولی که در بالا مطرح شد نیز همپوشانی دارد، در این بخش قابل ذکر است^۱:

• تجربه یادگیری باید تمرینی متناسب با اهداف (رفتار خروجی) و محتوای مستتر در آن باشد؛

• در انتخاب تجارب یادگیری باید به رضایت و لذت دانش‌آموزان هم نظر داشت؛

• در انتخاب تجارب یادگیری باید امکان موفقیت دانش‌آموزان را نیز در

نظر گرفت؛

• برای تحقق یک هدف یادگیری، تجارب یادگیری گوناگون را می‌توان به

خدمت گرفت (رویکردهای چندگانه)؛

• یک تجربه یادگیری می‌تواند به تحقق بیش از یک هدف کمک نماید (نتایج

چندگانه که رعایت اقتصاد آموزش هم از آن استنباط می‌شود).

روایت لوییز برمن (۱۹۸۸) از معماها یا دیلماهایی که می‌تواند راهنمای تصمیم‌گیری

درباره برنامه‌درسی باشد، نیز برای افزودن به مؤلفه‌های دانش فنی- حرفه‌ای برنامه ریزی

درسی خالی از فایده نیست. او دسته‌ای از دیلماها را با عنوان مقوله‌های تأثیرگذار^۲ بر

تصمیم‌گیری نام می‌برد که تعیین تکلیف برای مقوله آزادی یادگیرندگان، جهت‌گیری

نسبت به ارزش‌ها در برنامه‌درسی، نوع نگاه به تجربیات زیسته و اهمیت آن در برنامه‌درسی

را شامل می‌شود (صص ۲۷۶-۲۸۲). دسته‌ای دیگر که از آنها با عنوان واقعیت‌های

برنامه‌درسی^۳ نام برده شده، شامل موارد ذیراست:

• تعیین تکلیف برای درجه حساسیت برنامه‌درسی به موقعیت خاص (از جمله

ویژگی‌های معلمان و دانش‌آموزان، تاریخچه برنامه‌های درسی مورد استفاده در موقعیت)؛

۱- این اظهار نظر تناقض آمیز درباره تایلر را می‌توان اولاً به تفسیرهای متفاوتی که از الگوی برنامه‌ریزی درسی تایلر شده است نسبت داد؛ ثانیاً، می‌توان گفت حساب این معبارها را باید از کل الگو - که همان الگوریتم چهارمرحله‌ای است - جدا کرد.

2- influences

3- curriculum realities

- درجه حساسیت برنامه‌درسی نسبت به ادراکات افراد (از جمله ادراک آنان نسبت به قدرت، کنترل و مرجعیت)؛
- نوع مواجهه برنامه‌درسی با موضوع زبان و اینکه آیا قرار است معانی و برداشت‌های چند گانه از زبان محترم شمرده شود یا یک معنای ساختاری؛
- مجموعه پرسش‌هایی درباره هدف و محتوای برنامه‌درسی، مانند: چستی دانش و چگونگی انتقال دانش (صص ۲۸۲ - ۲۹۰).

بخش چهارم: جمع بندی

گودلد در سال ۱۹۶۸ تلاش کرد با تمسک به اسطوره یانوس، موقعیت رشته برنامه‌درسی را توضیح دهد. نگارنده با تأسی به گودلد با گذشت قریب نیم قرن پای این اسطوره را به میدان برنامه‌درسی باز می‌کند. توضیحات گودلد چنین است:

یانوس را به عنوان موجودی که دارای دو صورت است، معرفی کرده‌اند: یکی صورتی که روبه جلو دارد و دیگری صورتی که روبه عقب دارد... . در اسطوره شناسی رومی، یانوس نگاهبان دروازه بهشت هم هست که آن را می‌گشاید و می‌بندد و خدای تمام آغاز هاست. از افرادی مانند ما که در این حوزه به فعالیت مشغول هستیم، ممکن است انتظار برود به یانوس برای آغازیدن‌هایمان متوسل شویم و همچنان روی او برای پایان بخشیدن‌ها، که می‌تواند توسط برخی به عنوان آغازی دیگر تلقی شود، حساب بکنیم (ص ۳۴).

در مقام نتیجه‌گیری نهایی از این بحث نیز می‌توان گفت نگاه نواندیشانه، به نوعی یادآور تبیین یانوسی، خدای اسطوره‌ای رومیان، از مسأله مورد بحث در حوزه برنامه‌درسی است و میان سنت و نواندیشی به شرحی که گذشت، جمع می‌کند و راهی را برای آینده می‌گشاید.

تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه‌درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر... ۱۷/

شاید بشود ایده مطرح شده در این مقاله را همچنین شمه یا جلوه‌ای از جریان مابعد نومفهوم‌گرایی^۱ (ملوسکی، ۲۰۱۰) نامید که پاینار، از بنیان نومفهوم‌گرایی، از آن به عنوان پارادایم شیفت سوم در قلمرو برنامه‌درسی نام می‌برد. شیفت‌های سه‌گانه عبارتند از: "رویه‌گرایی" تایلری به عنوان اولین پارادایم؛ "نومفهوم‌گرایی" به عنوان پارادایم دوم و "مابعد نومفهوم‌گرایی" به عنوان پارادایم سوم یا "آن‌بعدی"^۲. پاینار در نوشتاری به مفهوم مابعد نومفهوم‌گرایی استناد می‌کند که می‌خواهد بر اثر تحلیلی تازه خود آن را از ضروریات گفتمان مطالعات برنامه‌درسی در امریکا معرفی کند (۲۰۱۳).

به نظر نگارنده، مراد پاینار از طرح ضرورت استقبال از سومین چرخش پارادایمی که در اینجا از آن بهره برداری شد، آن است که برنامه‌درسی به عنوان یک حوزه دیسپلینی موجودی زنده و پویا و مانند هر دیسپلین دیگری همواره در حال گذر، تکامل و شدن است. این ویژگی سبب می‌شود به داشته‌های مفهومی، هرگز به عنوان مقوله‌های ثابت و غیر قابل دستکاری^۳ نگریسته نشود، بلکه با واکاوی‌ها و بررسی‌های مکمل عمودی^۴ (در عمق زمان و تاریخ) و افقی^۵ (در پهنه زندگی معاصر) به خانه تکانی مفهومی دست زد تا بدین گونه زمینه برای توسعه و پیشرفت مفهومی در آینده فراهم شود (۲۰۰۷). صورتبندی ناظر به ترکیب نگاه سنتی و نواندیشانه در زمینه برنامه‌ریزی درسی را هم شاید بتوان مصداقی از این خانه تکانی دانست.

در فراز پایانی نوشتار می‌توان به اقتضائات اجرای نگاه‌نوسازی شده به مأموریت سنتی رشته اشاره کرد؛ گرچه این موضوع ظرفیت پردازش و بسط دست کم در سطح یک مقاله کامل را دارد و امید است پژوهشگران رشته آن را در دستور کار خود قرار دهند. اگر منظور از اقتضائات اجرا را برخورداری از نیروی انسانی یا متخصص برنامه‌ریزی درسی

1- Post-Reconceptualism

2- next moment

3- aken for granted

4- verticality

5- horizontality

واجد شرط بدانیم، به نظر می‌رسد برای ایفای نقش در این چارچوب به دانش آموختگانی نیاز داریم که در برنامه‌های آموزشی آنان به این ابعاد توجه شده باشد:

- تربیت متخصصان در چارچوب شایستگی‌های مورد نیاز عمل فکورانه؛
- تربیت متخصصان در چارچوب شایستگی‌های مورد نیاز عمل هنرمندانه؛
- تربیت متخصصان در چارچوب مؤلفه دانش حرفه‌ای - فنی برنامه‌درسی.

منابع

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۸). تلفیق در برنامه‌درسی: تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال. **پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت**، ۱۱ و ۱۲.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). برنامه‌درسی پنهان، برنامه‌درسی پوچ و برنامه‌درسی پوچ پنهان در: **برنامه‌درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها**. مهرمحمدی، محمود (پدیدآورنده). تهران: سمت، ۴۶۴-۴۷۴.

Berman. L. (1988). Problematic curriculum development: normative inquiry in curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*. 5(4): 271-294.

Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In Young, M. F. (Ed.). *Knowledge and control*. Collier-Macmillan. London.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Boston: Published by Allyn and Bacon.

Connelly, M. F. (1972). The functions of curriculum development. *Interchange*. (3), 2 & 3. 161-176.

Doll J R, W. E. (2004). The four R's: An alternative to the Tyler rationale. In Flinders, D. J. & Thornton, S. J. (Editors). *The curriculum studies reader*. (Second Edition). NY: Routledge Falmer,.

- Eisner, W. (1986). The role of the arts in cognition and curriculum. *Journal of Art and Design Education*. (1-2), 57-67.
- Eisner, W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. NY: Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. (1994). *Educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. NY: Macmillan publishing Company.
- Eisner, E. (1998). *The kind of schools we need: Personal essays*. Heinemann. NH: Portsmouth.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Giroux, H. A. Penna, A. N. and Pinar, W. F. (1981). *Curriculum and instruction*. Berkeley McCutchan Publishing Company. California.
- Goodlad, J. I. (1968). Curriculum: A Janus look. *Journal of Curriculum Studies*, 1: (1): 34-46.
- Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. In: T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.). *The international encyclopedia of education*, Oxford: Pergamon Press.
- Guilford, J. P. (1988). Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1-4.
- MaLaughlin, W. M. (1976). Implementation as mutual adaptation. *Teachers College Record*. 77(3): 339-351.
- Malewski, E. (2010). *Curriculum studies handbook: The next moment*. New York: Routledge.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. IA: Kendall/Hunt.

- Pinar, W. F. Reynolds, W. M. Slaterry, P. & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. NY, Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2007). *Intellectual advancement through disciplinarity: Verticality and horizontality in curriculum studies*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Pinar, W. F. (2013). Curriculum studies in the United States: Present circumstances, intellectual histories. In: *International handbook of curriculum research*.
- Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberative tradition*. New Jersey, LEA.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan.
- Schubert, W. H. (2013). Dimensions and Definitions of Curriculum studies. In: Kridle, C. (Editor). *Encyclopedia of Curriculum studies*. SAGE.
- Schwab, J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13 (3): 239-265.
- Short, E. C. (1991). *Forms of curriculum inquiry*. SUNY Press.
- Slaterry, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. NY: Garland Publishing.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development*. NY: HBJ.
- Walker, D. (1971). A naturalistic for curriculum development. *School Review*. 6(3): 51-65.