

Analysis and Critical Review of Curriculum According to Pinar and Eisner

Meysam Gholampour^{*}, Nasrin Ozayi^{}
Reza Moradi^{***}, AhmadReza Akbari^{****}**

Abstract

The present study was conducted with the aim of critically analyzing and comparing the views of Paynar and Eisner in the field of curriculum. To achieve this goal, comparative research method has been used. The field of research included all the sources, including the books of these scientists, articles, studies and research related to the subject. The research sample was selected purposefully so that sources with relevant and first-hand materials are selected. The desired data was collected through a note-taking list and the information was analyzed verbally, graphically and logically. Based on the findings of the research, Paynar considers the curriculum as a cultural and political structure and has paid attention to concepts such as phenomenology, neo-conceptualism and internationalization of curricula, and Eisner has paid attention to aesthetics, artistic education and the view of plurality and to the orientation in the development of curricula, with a critical and comparative look at the macro views of these two scientists in the field of curriculum. It can be concluded that the common point of view of these two scientists is to pay attention to the real world in designing curricula, but their

^{*} PhD in Curriculum Studies, Birjand University, Birjand, Iran (Corresponding Author),
Meysam.gholampoor@birjand.ac.ir

^{**} PhD in Curriculum Studies, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran,
Nasrin.Ozayi@gmail.com

^{***} PhD in Educational Management, Kharazmi University, Tehran, Iran, Reza.Moradi5348@Khu.ac.Ir

^{****} PhD in Islamic History, Department of History, Farhangian University, Tehran, Iran,
akbariar.2024@gmail.com

Date received: 06/04/2024, Date of acceptance: 04/08/2024



distinction is Paynar's attention to theorizing in the field of curriculum with respect to the real world, and Eisner pays attention to the artistic and aesthetic point of view in curriculum design.

Keywords: Curriculum, Theory, Eisner, Paynar, Critical Review

Extended Abstract

The debate over whether the curriculum has the same disciplinary capabilities as other well-known scientific fields or not is a matter that has its supporters and opponents. However, Sharifian and Mehrmohmadi (2013) by examining the different criteria of a scientific field and examining the positive and negative opinions in this regard, recognize the field of curriculum as a soft and lively field, practical and having philosophical, social and organizational orientations. Among these criteria, the existence of a wide variety of theorizing activities and theories is an important indicator in the dynamics of the curriculum in the form of a discipline. The starting points and conceptualization of curriculum theory, the existence of different typologies of curriculum theory, as well as the formation of new trends in curriculum theorizing, are among the cases that consider the curriculum field dynamic and alive in terms of various theories and theories (Sharifian and Mehrmohammadi, 2014). Dogan (2014) believes that without theory, the fields of social and human sciences, including curriculum, will not progress. In the field of curriculum identity, there are various theories, and in this field, many thinkers have written their opinions and there are huge differences between their theories (Sharifian & Mehrmohmadi, 2014). William Pinar and Elliot Eisner are two thinkers in the field of curriculum studies, whose views on curriculum are discussed in most of the sources, and each of the researchers has a perspective on the ideas of these two. Andishmand has studied the curriculum in the field of identity and essence (Sharifian, 2015; Mehrmohammadi, 2015). Therefore, it is necessary to examine the scientific and original works of these two thinkers in order to examine their views and deeply understand their ideas. Based on this, the purpose of this article is to recognize and analyze, compare and criticize the theory of two famous people in this field, William Pinar and Eliot Eisner aims to identify and analyze the meaning and identity of the curriculum. To achieve this goal, comparative research method has been used. The field of research included all the sources, including the books of these scientists, articles, studies and research related to the subject. The research sample was selected purposefully so that sources with relevant and first-hand materials are selected. The desired data was collected through a note-taking list and the

219 Abstract

information was analyzed verbally, graphically and logically. Based on the findings of the research, Paynar paid attention to the concept of understanding the curriculum with "phenomenology". The phenomenological point of view makes educators have a critical view in evaluating curriculum methods and the effect of these strategies for students. Paynar also emphasized neo-conceptualism for his opposition to traditional views on curriculum. According to Paynar, there is a deep relationship between place and history in educational experiences and curricula, and presentism should be avoided. avoided in the curriculum. But one of the most important concepts that Paynar paid attention to was the internationalization of the curriculum. Eisner considered the foundation and the most important point of view in the field of curriculum to pay attention to aesthetics and art in this field. According to him, the view of education should be aesthetic and artistic. Eisner believed that normative theories have a special place in the field of education and can shape decisions in this field. Among his other beliefs are: Paying attention to the experience of learners in learning, an artistic and evolutionary look at the curriculum production process, looking at teaching and the teacher as art and artist, the participation of the teacher and learners in developing curricula to reduce the gap between the intended and acquired curriculum and setting up curricula with a pluralistic view were pointed out. In the comparative and critical view of these two scientists, it can be briefly stated that the common point of Eisner's and Paynar's ideas is that both examine curriculum issues in the real world, the classroom, and human experiences. But their difference is that Paynar (2007) intends to theorize by examining the real world of the curriculum and wants to achieve a theory from the findings of the real world rather than the body of knowledge of the curriculum and related theories which strengthen it. On the other hand, Eisner introduces curriculum as a form of art. He considers the teacher as an artist who understands qualities in the process of implementing the curriculum, interprets them, makes judgments about them and according to these interpretations and also the interpretation Learners constantly change the rhythm of their artistic practice. According to the views of these two scientists, paying attention to the integration of theory and practice in the field of curriculum and the participation of teachers and learners is of special importance.

Bibliography

Alexander, Kay and Day, Michael (eds.) (1992) *Discipline-based Art Education. A curriculum sampler*, New York: Oxford University Press.

- Barnett, R. & K. Coate (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: SRHE/Open University Press.
- Beauchamp, G. A. (1981). *Curriculum Theory*. Itasca, Ill: F.E. Peacock Publishers.
- Connelly, F. M. (2009). Being Practical With Schwab: Research and Teaching in The Foothills of Curriculum. First International Conference on “The Practical” Curriculum, Beijing.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: The Free Press
- Eisner, Elliot W. (1971) *Confronting curriculum reform*, Boston, Little Brown.
- Eisner, Elliot W. (1972) *Educating artistic vision*, New York, Macmillan.
- Eisner, Elliot W. (1979, 1985, 1994) *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, Elliot W. (1982) *Cognition and curriculum: a basis for deciding what to teach*, New York: Longman.
- Eisner, Elliot W. (1985) *The art of educational evaluation: a personal view*. London: Falmer Press .
- Eisner, Elliot W. (1988) *The role of Discipline-Based Art Education in American Schools*, Los Angeles: Paul Getty Trust.
- Eisner, Elliot W. (1991) *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, Elliot W. (1994) *Cognition and curriculum reconsidered*, 2e, New York: Teachers College Press.
- Eisner, Elliot W. (1998) *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill, 1998.
- Eisner, Elliot W. (1998) *The kind of schools we need: personal essays*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eisner, Elliot W. (2001) From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching, *Teaching and Teacher Education* 18, 375–385
- Eisner, Elliot W. and David W. Ecker (1966) *Readings in art education*, Waltham, Mass. Blaisdell Pub. Co.
- Eisner, Elliot W. and Peshkin, Alan (1990) *Qualitative inquiry in education: the continuing debate*, New York: Teachers College Press.
- Eisner, Elliot W. and Vallance, Elizabeth (1974) *Conflicting conceptions of curriculum*, Berkeley, Calif. McCutchan Pub. Corp.
- Eisner, Elliot.w (2002). *Educational Imagination On The Design and Evaluation of School Programs*. Third Edition. Macmillan College Publishing Company
- Fox, S. (1985). The Vitality of Theory in Schwab's Conception of the Practical. *Curriculum Inquiry* 15(1).
- Fraser, S. P. & A. M. Bosanquet (2006). “The Curriculum? That’s just a Unit Outline, Isn’t It?” *Studies in Higher Education*. 31(3). pp. 269-284.
- Greene, M. (1988). *The Dialectic of Freedom*. New York, Teachers College press.

221 Abstract

- Grumet, M. (1987, Autumn). The politics of personal knowledge. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 319–329. *issues (4th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- MaLaughlin, W. M. (1976). Implementation as mutual adaptation. *Teachers College Record*. 77(3): 339-351
- Mehrmohammadi, M., Amin Khandaghi, M. (2008). Comparing Eisner's and Miller's Curriculum Ideologies: Another Look. *Educational and psychological studies of Ferdowsi University*, 1(10), 141-157.
- Mehromhammadi, M. (2003). *Curriculum: Perspectives, Approaches and Perspectives*. Published by Astan Quds Razavi, first edition.
- Mehromhammadi, M. (2013). A reflection on the category of curriculum production and compilation with an emphasis on Eisner's thought: Obsolete or valid mission in the field of curriculum? New educational approaches. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, 17(1), 1-20.
online at http://www2.uwstout.edu/content/jaaacs/vol2/pinar_exile.htm
- Palmer, Parker C. (1998) *The Courage To Teach, Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Pinar, W. (1977, April). *The reconceptualization of curriculum studies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Pinar, W. F. (2006b). Exile and Estrangement in the Internationalization of Curriculum Studies, *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 2,
- Pinar, W. F.
- Pinar, W. F. (1979). What is the Reconceptualization? *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(1), 93- 104.
- Pinar, W. F. (2001). *The Gender of Racial Politics and Violence in America*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pinar, W. F. (2006a). *The Synoptic Text today and Other Essays: Curriculum Development after Reconceptualization*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2007). *Intellectual Advancement through Disciplinarily; Verticality and Horizontality in Curriculum Studies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pinar, W. F. (2008). *Curriculum Theory since 1950, Crisis, Reconceptualization, Internationalization*. In M. Connelly, H. Fang & J. Phillion, J. (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (491-513). Los Angeles: Sage.
- Pinar, W. F. (2009a). *The Worldliness of a Cosmopolitan Education: Passionate Lives in Public Service*. New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2009c). Interview. In J. A. Pacheco, *Whole, bright, deep with understanding. Life story and politics of curriculum studies. In-between William Pinar and Ivor Goodson* (pp.111-139). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers

- Pinar, W. F. (2010a). The Next Moment. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum Studies Handbook. The Next Moment* (pp. 528-533). New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2010b). The Primacy of the Particular. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum Studies Handbook: The Next Moment* (pp. 143-152). New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2010d). The Eight-year study. *Curriculum Inquiry*, 40 (2), 295-316.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (Eds.).(1995). *Understanding curriculum: An introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (2004). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.F. (1999). Response: Gracious submission. *Educational Researcher* 28, 14-15.
- Pinar, W.F. (2010c). Introduction. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum Studies in South Africa: Intellectual Histories & Present Circumstances* (pp. 1-18). New York: Palgrave Macmillan.
- Portelli, J. P. (1987). "On Defining Curriculum." *Journal of Curriculum and Supervision*. 2(4). pp. 354-367.
- Schwab, J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review* 78: 1-23.
- Schwab, J. (1971). The Practical II: Arts of Eclectic. . *School Review* 79: 493-542.
- Schwab, J. (1973). The Practical 3: Translation Into Curriculum. *school review* 81: 501-522.
- Schwab, J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13 (3): 239-265
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum inquiry* 13(3): 239-265.
- Sharifian, F. (2015). Paradigm debates in the curriculum and analysis of the flow of new conceptualization from the point of view of the claim of paradigm shift. *Curriculum Research*, 4(1), 1-22.
- Sharifian, F., Mehromhammadi, M. (2014). Explaining the disciplinary capabilities of the curriculum and determining its place in the classification of scientific disciplines. *Theory and Practice in Curriculum*, 2(4), 4, 161-184.
- Short, E.C. (Ed.).(1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. SUNY Press: NY
- Shulman, L. (1983). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1-22).
- Tyler, R.W. (1948). *Basic Principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education* 360. Chicago: University of Chicago Press.
- Uhrmacher, P. Bruce (2001) 'Elliot Eisner' in J. A. Palmer (ed.) *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present*, London: Routledge .
- Walker, D. (1971). A naturalistic for curriculum development. *School Review*. 6(3):5165.

تحلیل و بررسی انتقادی برنامه درسی از نظر پاینار و آیزنر

میشم غلام پور*

نسرین اوضاعی**، رضا مرادی***، احمدرضا اکبری****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل و مقایسه انتقادی دیدگاه‌های پاینار و آیزنر در حوزه برنامه‌درسی انجام گرفت. برای تحقق این هدف از روش پژوهش مقایسه‌ای - تطبیقی استفاده شده است. حوزه پژوهش شامل کلیه منابع اعم از کتاب‌های این دانشمندان، مقالات، مطالعات و پژوهش‌های مرتبط با موضوع بوده است. نمونه پژوهش به صورت هدفمند انتخاب شده تا منابع دارای مطالب مرتبط و دست اول انتخاب شوند. داده‌های مورد نظر از طریق سیاهه یادداشت برداری گردآوری و اطلاعات به روش کلامی، تصویری و استنتاج منطقی تحلیل شد. براساس یافته‌های پژوهش، پاینار برنامه‌درسی را ساختار فرهنگی سیاسی می‌داند و مفاهیمی چون پدیدارشناسی، نومفهوم‌گرایی و بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی را مورد توجه قرار داده است و آیزنر توجه به زیباشناسی، تربیت هنری و نگاه کثرت‌گرا در تدوین برنامه‌های درسی را مورد توجه داشته است با نگاه مقایسه‌ای در دیدگاه‌های کلان این دو دانشمند در حوزه برنامه‌درسی می‌توان اینگونه استنباط کرد که دیدگاه مشترک این دو دانشمند توجه به دنیای واقعی در طراحی برنامه‌های درسی است اما وجه تمایز آن‌ها توجه پاینار به نظریه‌پردازی در زمینه برنامه‌درسی با توجه به دنیای واقعی می‌باشد ولی آیزنر توجه به دیدگاه هنری و زیباشناسی را در طراحی برنامه‌های درسی مورد توجه قرار می‌دهد.

* دکتری مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران (نویسنده مسئول)،

Meysam.gholampoor@birjand.ac.ir

** دکتری مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران، Nasrin.Ozayi@gmail.com

*** دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، Reza.Moradi5348@Khu.ac.Ir

**** دکتری تخصصی تاریخ اسلام، گروه آموزشی تاریخ، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران،

akbariar.2024@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۱۸، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۱۴



کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، نظریه، آیزنر، پاینار، بررسی انتقادی

۱. مقدمه

تعاریف متفاوتی از معنا و هویت برنامه درسی وجود دارد. تا اواخر قرن بیستم، بالغ بر ۱۲۰ تعریف در ادبیات تخصصی مربوط به برنامه‌درسی وجود داشت (پورتلی، ۱۹۸۷). در میان جامعه دانشگاهی نیز برداشت‌های مختلفی از آنچه برنامه‌درسی نامیده می‌شود، به چشم می‌خورد و کاربردهای آن متفاوت و گوناگون است. برای بسیاری از دانشگاهیان، برنامه‌درسی شامل رئوس مطالب (سرفصل‌ها) است که در قالب کتب آکادمیک و دانشگاهی منتشر می‌شود: محتوای یک دیسپلین ویژه، یا مجموعه‌ای از واحدها که به همراه چهارچوب زمانی اختصاص یافته به دروس به دانشجویان ارائه می‌شود. استادان با تجربه‌تر ممکن است در تدوین برنامه‌درسی از سایر عناصر فراگیر مانند دیدگاه شخصی در مورد هدف آموزش و تکنیک‌های تربیتی نیز در تعریف خود استفاده کنند (فریزر و بوسانکیت، ۲۰۰۶). برای عده‌ای نیز بحث از برنامه درسی در آموزش عالی، وضع یک برنامه درسی ملی است که شاید آزادی استادان را محدود سازد (بارنت و کوایت، ۲۰۰۵).

جدال بر سر اینکه برنامه‌درسی از قابلیت‌های دیسپلینی همانند سایر رشته‌های علمی شناخته شده برخوردار است یا نه، موضوعی است که موافقان و مخالفان خود را دارد. با این حال شریفیان و مهرمحمدی (۱۳۹۳) با بررسی معیارهای مختلف یک رشته علمی و بررسی نظرات موافق و مخالف در این خصوص، حوزه برنامه‌درسی را رشته‌ای نرم و زنده، کاربردی و دارای جهت‌گیری‌های فلسفی، اجتماعی و سازمانی تشخیص می‌دهند.

از میان این معیارها، وجود انواع گسترده‌ای از فعالیت‌های نظریه‌پردازی و نظریه‌ها، شاخصی مهم در پویایی برنامه‌درسی در قالب یک رشته مطرح شده است. نقطه‌های آغاز و مفهوم‌پردازی نظریه برنامه‌درسی، وجود نوع‌شناسی‌های مختلف از نظریه برنامه‌درسی و همچنین شکل‌گیری جریان‌های جدید نظریه‌پردازی برنامه‌درسی، از جمله مواردی است که حوزه برنامه‌درسی را به لحاظ نظریه و نظریه‌پردازی‌های مختلف پویا و زنده در نظر می‌گیرد (شریفیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۳). دوگان (۲۰۰۱)، به نقل از شریفیان، (۱۳۹۴) معتقد است که بدون وجود نظریه، عرصه‌های علوم اجتماعی و انسانی از جمله برنامه‌درسی پیشرفت نخواهد کرد.

چنان که گذشت در زمینه هویت برنامه‌درسی نظریات مختلفی وجود دارد و در این زمینه اندیشمندان زیادی دست به قلم برای نظرورزی شده‌اند و میان نظریات آنان اختلافات فاحشی

وجود دارد (شریفیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۳). دو تن از اندیشمندان رشته مطالعات برنامه‌درسی ویلیام پاینار (Pinar) و الیوت آیزنر (Elliot Eisner) هستند که در بیشتر منابع به بیان دیدگاه‌های آنان در زمینه برنامه‌درسی پرداخته شده و هر کدام از پژوهشگران از منظری به نظریات این دو اندیشمند در زمینه هویت و چیستی برنامه‌درسی پرداخته‌اند (شریفیان، ۱۳۹۴ و مهرمحمدی، ۱۳۹۲). از این رو بررسی آثار علمی و اصیل این دو اندیشمند جهت بررسی دیدگاه آنان و درک عمیق نظریات آنان ضروری است. بر این اساس، هدف این مقاله با توجه به جایگاه مهم نظریه در رشته‌های علمی از جمله رشته مطالعات برنامه‌درسی، بازشناسی و تحلیل، مقایسه و نقد نظریه برنامه‌درسی دو تن از مشاهیر این حوزه یعنی ویلیام پاینار (Pinar) و الیوت آیزنر (Elliot Eisner) در جهت شناسایی و تحلیل معنا و هویت برنامه‌درسی می‌باشد. ابتدا مروری بر دیدگاه هر دو نظریه‌پرداز در زمینه معنا و مفاهیم و هویت برنامه درسی طبق منابع اصیل و آثار این اندیشمندان ارایه می‌گردد و در ادامه به تضادها و تشابهات هر دو دیدگاه با توجه به مکتب‌های نظریه‌پردازان و همراهان و منتقدان دیدگاه‌ها پرداخته شده است و در انتها نیز جمع بندی پژوهشگران در مورد موضوع پرداخته می‌شود.

۲. روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از منظر هدف، پژوهش بنیادی و از منظر رویکرد جزو پژوهش‌های کیفی دسته‌بندی می‌شود. در این پژوهش از روش پژوهش پژوهش‌های مقایسه‌ای-تطبیقی استفاده شده است. در این رویکرد به بررسی و توصیف پدیده‌ها و نظریات پرداخته می‌شود و در نهایت به مقایسه بین پدیده‌ها توجه می‌شود (غفاری، ۱۳۸۸). روش تطبیقی مبتنی بر مقایسه برای فهم شباهت‌ها و تفاوت‌ها است. در این پژوهش از رویکرد تفاوت‌یاب (Difference view) و مقایسه‌ای استفاده شده است. این روش شامل سه مرحله، توصیف، تفسیر و مقایسه می‌باشد. توصیف یعنی به تصویر کشیدن کیفیت‌های موجود در برنامه‌درسی، حقایق اساسی و مهم آن و همچنین زمینه وسیع‌تری که برنامه در آن قرار دارد. تفسیر یعنی نسبت دادن معانی به موقعیت. معانی که می‌توانند از درون یا بیرون برنامه‌درسی حاصل می‌شود. البته این گام از معیار مقایسه استفاده شده است. معیارهایی که می‌تواند براساس یک بافت تاریخی، نظریه‌های مختلف علمی، و غیره تدوین شوند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۴). حوزه پژوهش در برگرفته کلیه منابع اعم از کتاب‌ها، مقالات، مطالعات و پژوهش‌های مرتبط با موضوع بوده است. نمونه پژوهش به صورت هدفمند از آثار اصلی اندیشمندان (پاینار و آیزنر) انتخاب شدند. داده‌های مورد نظر از

طریق سیاهه یادداشت برداری گردآوری و اطلاعات به روش کلامی، تصویری و استنتاج منطقی تحلیل شد.

۳. تحلیل داده‌ها و اطلاعات

متناسب با مراحل پژوهش، یافته‌های مربوط به شرح زیر است.

۱،۳ توصیف و تشریح مفروضات برنامه‌درسی از دیدگاه پاینار و آیزنر

۱،۱،۳ دیدگاه ویلیام پاینار

الف) درک برنامه درسی از دیدگاه ویلیام پاینار

پاینار^۱ در کتاب "مقدمه‌ای بر مطالعه گفتمان‌های برنامه‌درسی تاریخی و معاصر" (نسخه ۵ در سال ۲۰۰۶)، اوج خدمت خود به رشته برنامه‌ریزی درسی را ارائه می‌کند. این اثر نشان دهنده مجموعه‌ای از درک‌های جدید است که به عنوان بخشی از آنچه پاینار "جنبش بازجویی" نامیده می‌شود برای توصیف یک سری پیشرفت‌های فکری در تئوری برنامه‌درسی که با ظهور زمینه مطالعات برنامه‌درسی در دهه ۱۹۷۰ به وجود آمد؛ انجامید.

پاینار در کتاب "درک برنامه درسی" به تاریخ‌گذاری کردن مفاهیم برنامه درسی و زمینه مطالعات برنامه‌درسی می‌پردازد (پاینار، ۲۰۰۶). با تاریخ‌سازی مطالعات برنامه‌درسی، پاینار بلافاصله مفهومی را ارائه می‌دهد که "برنامه درسی" یک محصول گفتمانی از یک عصر و ایده خاص است که برنامه‌درسی با نیروهای سیاسی و فرهنگی که در آن دوران غالب است شکل می‌گیرد. این حرکت به طور طبیعی به برنامه‌های درسی مربوط می‌شود، یعنی برنامه‌درسی به عنوان یک اثر طبیعی یا به عنوان چیزی که باید شکل خاص و منطقی و فرهنگی را درک کند، شکل می‌گیرد. استعاره‌های غالب که در کتاب "درک برنامه‌درسی" وارد حوزه برنامه‌درسی شد، "متن" و "گفتمان" می‌باشد، این دو مفهوم متقابل هستند که طی پنجاه سال گذشته پیشرفت نظری و روش‌شناختی قابل توجهی داشته‌اند. پس از معرفی مفهوم "درک برنامه درسی" و پیوستن آن به "گفتمان‌های تاریخی"، پاینار بر اساس چهار زمان متفاوت، دیدگاه تاریخی مقدماتی برنامه درسی را با عنوان "متن تاریخی" ارائه می‌دهد که شامل دوره‌های: ایجاد و تحول (۱۸۲۸-۱۹۲۷)؛ بحران، تحول، بحران (۱۹۲۸-۱۹۶۹)؛ زمینه‌سازی برای

تحلیل و بررسی انتقادی برنامه درسی ... (میشم غلام پور و دیگران) ۲۲۷

نومفهوم‌گرایی (۱۹۷۰-۱۹۷۹) و گفتمان‌های برنامه‌درسی معاصر (۱۹۸۰-۱۹۹۴) می‌باشد (پاینار، ۲۰۰۶).

مضمون باقی مانده از کتاب "درک برنامه درسی" به شناخت برنامه‌درسی از نظر مجموعه‌ای از "متون" اختصاص داده شده است: این متون شامل؛ متن سیاسی، متن نژاد، متن جنسیت، متن پدیدارشناختی، پساسازگاری، نومفهوم‌سازی، متن پست مدرن، متن زندگینامه / اتوبیوگرافی، متن زیبایی‌شناسی، متن الهیات، متن نهادینه شده و متن بین‌الملل می‌باشد. منطق این نسخه جدید گسترش یافته این است که به چشم اندازه‌ها اضافه شود، بلکه همچنین به بررسی دقیق‌تر مفاهیم متن و گفتمان در مورد برنامه درسی می‌پردازیم.

پاینار معتقد است که برنامه‌درسی - یا courier (گفتگوی پیچیده بین معلم و دانش آموز)، یک اصطلاح است که بر ساخت و ساز فعال تأکید می‌کند، یک ایده ارگانیک (طبیعی) است نه یک ماهیت یا شکل که هرگز تغییر نمی‌کند (پاینار، ۲۰۰۶). یکی از دلایل این دیدگاه نظری این است که برنامه‌درسی یک ساختار فرهنگی و سیاسی است که نشان دهنده روابط دانش / قدرت و مجموعه‌ای از تصمیمات رسمی است شامل؛ چه کسانی می‌توانند مشورت کنند، کدام دانش و ارزش‌ها را شمارش می‌کنند و همچنین انتخاب ابزار انتقال و بازجویی برنامه آموزشی مجاز می‌باشد. نتیجه دیگری این است که خود معلمان نیز باید از طریق فرآیند فعال تعامل و از طریق روش‌های آزمایش و بازتاب خود، ویژگی عناصر برنامه‌درسی را کشف کنند. بنابراین، تئوری برنامه‌درسی تبدیل به یک تجربه آموزشی بین رشته‌ای می‌شود که به طور انتقادی فعالیت‌ها، روش‌ها، اهداف، تدریس و تجربیات عمومی برنامه‌درسی را متأثر می‌کند. با در نظر گرفتن اشکال انتقادی معاصر پراکسیس و فلسفه، نظریه برنامه‌درسی به رویکرد بین رشته‌ای به مطالعه برنامه‌درسی به عنوان تجربه آموزشی پی می‌برد.

پاینار به درک برنامه‌درسی با توجه به پدیدارشناسی تأکید داشت. مفهوم درک برنامه درسی با "پدیدارشناسی" با تمرکز بر ادراک و تجربه فردی آغاز می‌شود. این امر برای مدرسین مورد نیاز است تا تأثیر برنامه‌های درسی بر دانش آموزان از لحاظ زندگی، و نه صرفاً آنچه مورد نظر است؛ بررسی کنند (پاینار، رینولدز، اسلتری و توپمن، ۲۰۰۴). این مفهوم، به منظور درک این تجربیات با معنای جدید، به بررسی تجربیات و درک‌های آموزشی فردی نیاز دارد (پاینار و همکاران، ۲۰۰۴). دیدگاه پدیدارشناسی باعث می‌شود که مریبان در ارزیابی شیوه‌های برنامه درسی و تأثیر این استراتژی‌ها برای دانش آموزان، دید انتقادی داشته باشند. با این حال، بینش و دانش حاصل از این رویکرد بازخوانی معرفتی صرفاً نظری نیست. این رویکرد

پدیدارشناختی، مریبان را قادر می‌سازد تا دنیای معتبر و زندگی دانش‌آموزان را درک کنند تا روش‌های عملی برای هدایت معلمان در مورد نحوه عمل ایجاد شود. به لحاظ ذاتی انتقادی، این رویکرد برای ارائه معلم انتقادی بسیار مفید است (پاینار، ۱۹۷۵ و پاینار و همکاران، ۲۰۰۴).

ب) نومفهوم‌گرایی و پاینار

نومفهوم‌گرایی نامی مسئله‌آفرین، مبهم و پرچالش است. برای پرهیز از این موقعیت ابهام‌انگیز باید نومفهوم‌گرایی را در دوره‌ی تاریخی پنجاه ساله مطالعه کرد. ترجمه این اصطلاح در کتاب‌های مختلف فارسی تحت عنوان بازمفهوم‌گرایی، نومفهوم‌گرایی و برخی دیگر از اصطلاح‌های نامرتبط‌تر مانند بازتجددگرایی مفهومی ترجمه شده است. هر چند دو اصطلاح اول نزدیک‌تر به موضوع است اما آن‌ها نیز دقیق نیستند. از نظر نومفهوم‌گرایان این جنبش نوعی تغییر پارادایم، از برنامه‌ریزی‌درسی به سمت برنامه‌درسی است (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵).

پاینار و همکاران (۱۹۹۵) در کتاب "فهم برنامه‌ی درسی" بیان می‌دارند که «جنبش نومفهوم‌گرایی در جست‌وجوی راه‌های جدید فهمیدن است». البته پاینار در آثار جدید هر چند به مانند گذشته از تعریف دقیق نومفهوم‌گرایی طفره می‌رود، اما بیشتر نومفهوم‌گرایی را واژه "فهمیدن" نام نهاده و نه یک جنبش یا نظام فکری و اساساً مقصود او نوعی پروژه‌ی فهمیدن است که منتهی به نوعی عمل بهبودگرا شود و به تاریخ، سیاست، نژاد، جنسیت، پدیدارشناسی، پسانوگرایی، خودشرح حال‌نگاری، زیبایی‌شناسی، الهیات، نهاد مدرسه و کل جهان مربوط باشد (پاینار، ۱۹۹۹).

پاینار نومفهوم‌گرایی را حرکتی در حال رشد یا نوعی انرژی نو برای تجدید حیات رشته برنامه‌درسی فرض کرده است و اعتقاد داشت: «چون این جنبش در حال تحول و رشد است نمی‌توان آن را تعریف کرد». پاینار عکس‌العمل اولیه‌اش را این‌گونه نشان می‌دهد «قصه‌ندارم "نومفهوم‌گرایی" را تعریف کنم زیرا این جنبش هنوز در حال تکامل است و به اشکال گوناگون خود را آشکار می‌کند» (پاینار، ۱۹۷۵: ۳۵). از نظر پاینار (۱۹۹۵) نومفهوم‌گرایی چتری است که در ذیل آن گروه‌های مختلف قرار دارند و همگی به عنوان یک جناح مخالف در برابر عقلانیت تایلری، رفتارگرایی در اندیشه‌های برنامه‌درسی (شامل اهداف رفتاری و عملکردی، ارزیابی کمی، یادگیری در حد تسلط، زمان و وظیفه) و خاصیت غیر تاریخی و غیر نظری حوزه‌ی برنامه‌درسی صف‌آرایی کرده‌اند.

پاینار (۲۰۰۴) رابطه‌ی عمیقی بین مکان و تاریخ در تجربیات آموزشی و برنامه‌های درسی می‌بیند. او معتقد است باید از حال‌گرایی در برنامه درسی اجتناب کرد. برای دور ماندن از اغوای حال‌گرایی پاینار دعوت به فهم تاریخ و موقعیت می‌کند. از نظر پاینار رویکردهای عملی اغلب دچار نوعی حال‌زدگی اند. او برخلاف هلبویش (Hlebowitsh) معتقد است باز کردن درهای گذشته در سپهر حال، عمق تصورات ما را بیشتر می‌کند. از نظر پاینار مطالعه‌ی تاریخی رشته‌ها نه تنها رویکردی درون‌نگر و روان‌شناسانه است بلکه رویکردی اخلاقی برای اندیشه‌های اصلاح‌گرا در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی نیز محسوب می‌شود.

پاینار (۲۰۰۱) با اشاره به هیوبنر که استقلال محض علمی نظریه‌ی برنامه‌ی درسی را نوعی غرور و گستاخی خوانده معتقد است که: کسب استقلال رشته‌ی برنامه‌ی درسی به شکل رشته‌ی علمی نظام‌دار تنها نوعی غرور علمی یا خودستایی نیست، بلکه برای آزادی پژوهشی و تعهدی نو به پروژه‌ی پیشرفت است، نیروی متخصص و شاغل برنامه‌ی درسی نیروی تسهیل‌گر و خادم افراد سایر رشته‌ها و بیرون مدرسه یا حتی در خدمت محتوای درسی نیست، بلکه خلاقیت ما باید به میدان بیاید؛ خلاقیتی که اکنون با وجود سخن گفتن از آن، پشت امضاهای اداری در مدارس حبس شده است.

ج) درک برنامه درسی بین‌المللی از نظر پاینار

از نظر پاینار برای درک بهتر برنامه‌ی درسی باید دریچه‌های فرهنگی را گشود و تجربه‌های بشری را نه در غرب بلکه در تمام جوامع و کشورها در هم آمیخت. پیچیدگی بیشتر گفت و گو در برنامه‌ی درسی مستلزم استفاده و کاربرد اغلب زبان‌ها و افکار فرهنگ‌ها در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی است. از این رو بعد از دهه‌ی ۹۰ پاینار به شدت درگیر مباحث بین‌المللی در حوزه برنامه‌ی درسی شده است. تلاش او و پاره‌ای از همکارانش برای تاسیس انجمن بین‌الملل پیشرفت مطالعات برنامه‌ی درسی (IAACS) بخشی از تلاش نومفهوم‌گرایان برای درک و فهم بیشتر برنامه‌ی درسی از منظر جهانی، بین‌قاره‌ای و بین‌المللی بوده است. ویلیام پاینار، معتقد است که بین حوزه‌های عمومی و خصوصی همبستگی وجود دارد و برنامه تحصیلی باید اجتماعی و شخصی‌گرا باشد؛ زیرا این امکان را برای آموزش فراهم می‌کند که اجباری نبوده و در آن معلم نقش حیاتی داشته باشد. پاینار معتقد است برنامه‌ی درسی بین طرف‌های سیاسی و شخصی تقسیم شده است و استدلال می‌کند که اگر این تقسیم وجود داشته باشد، برای زمینه برنامه‌ی درسی تاثیر منفی دارد، زیرا مطالعات برنامه درسی خواستار توجه به هر دو طرف است. او توجه به بعد

شخصی را ضروری می‌داند ولی هرگز این مهم را به قیمت از دست دادن بُعد اجتماعی نمی‌داند بنابراین، او به معلمان نقش مهمی در تحلیل اصلاحات آموزشی و برنامه درسی دارد. گفتمان جدید در مورد مطالعات برنامه‌درسی اغلب به درک مربوط است؛ پس از پارادایم تایلر و پارادایم مربوط به تصحیح ادغام، ویلیام پاینار (۲۰۰۸، ص ۴۹۱) بین المللی کردن میدان برنامه‌درسی را از سال ۲۰۰۰ تاکنون معرفی می‌کند. در نتیجه، بین المللی کردن به معنای جهانی شدن نیست، زیرا می‌توان آن را به عنوان یک مکالمه جهانی و محلی نام برد (پاینار، ۲۰۰۶ الف: ۱۶۳).

برنامه‌درسی جهانی، همان‌گونه که ویلیام پاینار می‌نویسد، ابتدا به این معنی است که آموزش عمومی بیش از مقدمه‌ای بر "آثار بزرگ"، حفظ دانش ضروری و یا نمونه‌گیری از مقوله‌های انضباطی اولیه (علوم اجتماعی، سه علم طبیعی و غیره) بوده و در مرحله دوم تصدیق شخصیت فرد است (پاینار، ۲۰۰۹ الف: ۸). شناخت ذهنیت بین المللی بودن مطالعات برنامه‌درسی همراه با تلاش‌های من برای درک زمینه است تاریخ فکری و شرایط کنونی، همانطور که شخصیت تاریخ و شرایط آن را شکل می‌دهد (پاینار، ۲۰۱۰ ب: ۵).

۲.۱.۳ آیزنر و برنامه درسی

آیزنر^۲ از نظریه‌پردازان برنامه درسی در قرن بیستم است و این نظریه‌پرداز دارای دیدگاهی متفاوت با نظریات غالب بر تعلیم و تربیت در جهان می‌باشد؛ وی معتقد است نگاه به آموزش و پرورش با تفکر علمی، رفتارگرایی، مکانیکی و صنعتی نگاه صحیحی نیست و باروخ تعلیم و تربیت منافات دارد. نگاه به آموزش و پرورش باید نگاهی زیباشناسانه و هنری باشد زیرا دستیابی به قوانینی که امکان توضیح، توصیف، تحلیل، کنترل و پیش‌بینی رفتار انسانی را بدهد، امکان‌پذیر نیست. قوانین حاکم بر رفتار انسانی آن‌قدر پیچیده و موقعیت‌مدار هستند که تن به قوانین عام نمی‌دهند. لذا نگاه به تعلیم و تربیت آن نگاهی باشد که موقعیت و شرایط آموزشی را مورد توجه قرار داده و برای آن اولویت قائل شود؛ پس نمی‌توان یک برنامه‌درسی یکسان و یکنواختی برای کلیه حوزه‌ها و مناطق مشخص کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۲).

آیزنر با حاکم شدن تفکر مدیریت کلاسیک تیلور (Taylor) بر برنامه‌ریزی درسی برای افزایش بهره‌وری و تفکر استاندارد کردن فعالیت‌های آموزشی مخالف است و معتقد است ما نمی‌توانیم یک سند برنامه برای تمام اوضاع و احوال داشته باشیم زیرا نگاه صنعتی به آموزش و پرورش صحیح نیست؛ در این رابطه آیزنر دو دسته قوانین برمی‌شمارد که عبارت‌اند از

قوانین توصیفی (Normative) و هنجاری (descriptive Theory). او معتقد است چون قوانین توصیفی به دنبال توصیف، پیش‌بینی، کنترل واقعیت‌ها هستند، بیشتر مناسب حوزه‌های علوم تجربی هستند و در رشته‌های علوم انسانی از جمله آموزش و پرورش به‌درستی قدرت توصیف، پیش‌بینی و کنترل واقعیت‌ها را ندارند، زیرا ماهیت انسان بسیار پیچیده است. اما نظریه‌های هنجاری در قلمرو تعلیم و تربیت جایگاه ویژه‌ای دارند، زیرا قلمرو تعلیم و تربیت حوزه‌ای کاربردی است که با تصمیم‌گیری و عمل سروکار دارد؛ برای تصمیم‌گیری به مبنا و معیاری نیاز است که نظریه‌های هنجاری این معیار و ملاک را در اختیار قرار می‌دهد. آیزنر در نظریه کثرت‌گرایی شناختی خود بر توجه به «اشکال مختلف بازنمایی دانش در برنامه‌درسی مدارس» تأکید می‌ورزد و معتقد است که از آنجایی که استعداد‌های کودکان متفاوت است، مدارس باید با ایجاد دامنه وسیعی از برنامه‌های درسی که مستلزم استفاده از اشکال مختلف قابلیت‌های هوشی است، برنامه‌هایی متناسب با استعداد‌های گوناگون افراد طراحی نمایند (مهرمحمدی و خندقی، ۱۳۸۷).

الف) تعریف آیزنر از برنامه درسی

آیزنر با توجه به دیدگاه زیباشناسانه خود برنامه درسی را چنین تعریف می‌کند: برنامه درسی یک مدرسه، یک دوره تحصیلی و یا یک کلاس درس مجموعه‌ای از وقایع برنامه‌ریزی شده است که قصد دارد پیامدهای تربیتی برای یک یا تعداد زیادی از دانش‌آموزان داشته باشد. این تعریف از برنامه درسی دارای چهار جنبه می‌باشد که عبارت‌اند از: ۱- یک برنامه درسی، مجموعه‌ای از رویدادهای برنامه‌ریزی شده است؛ این اشاره بر این دارد که بیش از یک وقایع برنامه‌ریزی شده وجود دارد و به‌طور خاص، یک مجموعه است؛ اگرچه از لحاظ تئوری یک برنامه می‌تواند یک واقعه منحصر به فرد باشد اما احتمالش کم است. ۲- برنامه درسی به شکل مجموعه برنامه‌ریزی شده است و شخص باید چیزی را انجام دهد که دارای تعدادی هدف کلی، مقاصد و هدف‌های جزئی است؛ باین حال، ممکن است این اهداف کلی و مبهم باشند. ۳- برنامه درسی دارای قصد و نیت تربیتی است. ۴- پیامدها، فعالیت‌های تربیتی خیلی بیشتر از آن چیزی که قصد شده است، هستند و آن‌ها به روش‌های مختلف بر افراد تأثیر می‌گذارند. اصطلاح پیامد، به‌اندازه کافی جامع است و برنامه‌درسی برنامه‌ای است که از روی قصد طراحی شده است تا دانش‌آموزان را در فعالیت‌ها یا رویدادهایی درگیر کند که برای آن‌ها دارای فواید تربیتی باشند؛ بعضی از این فواید ممکن است با واژه‌های عملیاتی مشخص شده باشند و

بعضی دیگر، وسیع و مبهم باشند. در واقع خیلی از پیامدهای برنامه‌درسی قابل پیش‌بینی نیستند بلکه در جریان عمل اتفاق می‌افتند (آیزنر، ۱۹۹۴).

علاوه بر این، به تعریفی که آیزنر از این فرایند ارائه می‌کند، باید توجه شود: برنامه ریزی درسی، فرایند تبدیل کردن یا تغییر فرم دادن آرمان‌ها و انگاره‌های تعلیم و تربیت به برنامه‌هایی گفته می‌شود که به شکل مؤثری به تحقق چشم‌انداز 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). به عقیده آیزنر، برنامه درسی به معنای «همه تجربیاتی که کودک تحت حمایت مدرسه یاد می‌گیرد»، تعریف می‌شود. این مفهوم برنامه درسی، توسط مریان پیشرفت‌گرا (پیشرو) در طی سال‌های ۱۹۲۰ به وجود آمده است تا اولاً، به سایر مریان یادآوری کند که واقعیت برنامه‌درسی برای یک کودک توسط کیفیت تجربه‌ای که او در مدرسه کسب می‌کند، تعیین می‌شود. بنابراین، برنامه‌درسی واقعی برای کودک که باعث ایجاد تفاوت در زندگی او می‌شود، برنامه‌درسی است که وی تجربه نموده است. ثانیاً، مریان پیشرفت‌گرا می‌خواستند بر این واقعیت تأکید کنند که کودکان از یکدیگر بر حسب زمینه، استعداد، علائق و غیره متفاوت هستند و بنابراین، برنامه درسی هرگز برای همه آن‌ها یکسان نیست (آیزنر، ۱۹۹۴).

ولنس نیز در بحث خود درباره "پژوهش زیباشناسانه" 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 (شورت، ۱۹۹۱). 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. این دو محصول فرایند حل مسأله هستند. متکی بودن به "عمل فکورانه و عمل متکی به خرد عملی و عمل اخلاقی فرایند برنامه‌درسی (همان فرونسیس و پرکسیس ارسطوی) 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، بهره برداری می‌شود، عمل فکورانه است. عملیات اصلی در این فرایند (عمل فکورانه در برنامه درسی) 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 (واکر، ۱۹۷۱: ۵۴). از سوی دیگر متکی بودن به نگاه هنرمندانه / "تحولی" و فرایند تولید برنامه را با الهام از روند تولید اثر هنری می‌توان کشف کرد. 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 برنامه درسی و مجموعه تصمیماتی که در این بستر باید اتخاذ شود، باید به منزله فرایند خلق یک اثر هنری، دارای ساختار یا گرامر که "محکوم به تبعیت از قاعده نیست، نگریسته شود (آیزنر، ۱۹۸۶). از نظر آیزنر، خصوصاً تلاش برای خلق "فرصت‌های یادگیری" جوهر برنامه‌درسی است، نیازمند اتکا به ظرفیت تخیل و ابداع دارد (آیزنر، ۱۹۹۴: ۱۳۸).

ب) نگاه هنری آیزنر به تدریس و معلم به عنوان هنر و هنرمند

الیوت آیزنر از اوایل کار خود نگران این بود که بسیاری از مدارس، بدون درک اهمیت هنر، یک رویکرد بی‌ارزش و کوتاه‌فکرانه و نامتعادل را به آموزش و پرورش هنر ارائه می‌کنند. علاوه بر این، او به شناخت بسیاری از مفاهیم شناختی حال حاضر پرداخت چرا که می‌دانست متفکران علوم شناختی توجه مناسب یا کافی به حالت هنری تفکر ندارند (اورماچر، ۲۰۰۱). هاورد گاردنر موضع مشابهی را در استدلال خود برای جلب نظر همگان به «هوش‌های چندگانه» ایجاد کرده بود اما الیوت آیزنر دیدگاهی را برای بالندگی درک و توجه به شناخت هنر و کاربردهای آن در تعلیم و تربیت ایجاد کرد. نگاهی که بیشتر از آنکه به دنبال ایجاد هیجان و انگیزه از طریق هنر باشد، چیزی را به عنوان "خلاقیت" از هنر برای تعلیم و تربیت وام می‌گرفت. (اورماچر، ۲۰۰۱). آیزنر بر این نکته تأکید می‌کرد که محیط، نگرش‌های هنری را شکل می‌دهد و آموزش هنر نوعی مشارکت منحصر به فرد را برای کودکان در حال رشد به ارمغان می‌آورد (اورماچر، ۲۰۰۱). مهم‌ترین بعد نگاه هنری برای تدریس ایجاد فرصت‌های متفاوت برای تجربه و یادگیری دانش‌آموزان است و نه به مثابه‌ی خط تولیدی که خروجی یکسان و بدون تفاوت را در پی دارد. در مقایسه تدریس با بازی بسکتبال شباهت‌های وجود دارد. هر دو دارای قوانین هستند، هر دو اهداف بدون ابهام دارند اما فرایند مسابقه و مربی‌گری آن در هر بازی متفاوت است. وی به نقل از دیویی می‌نویسد: "معلم همواره باید آماده تغییر هدف و استراتژی باشد" (آیزنر، ۱۹۹۴).

آیزنر از جریان تغییر "عقل محض" به "عقل عملی" آن‌ها به خاطر کمبودهای عقل محض و ایجاب پاسخگویی به عقل در صحنه کاربرد به سود نگاه زیباشناسانه سود جسته و اعلام می‌دارد که موارد بسیاری نیز وجود دارد که نگرش‌های گذشته توان پاسخگویی بدان‌ها را نداشته‌اند، بنابراین نیاز است که زیبایی‌شناسی و هنر نیز مورد توجه قرار گیرد. زیبایی‌شناسی که به ما می‌گوید مردم چگونه یاد می‌گیرند که خوب عمل کنند و باز زیبایی‌شناسی که به ما می‌گوید چگونه شرایطی را ایجاد کنیم که معلمان مانند هنرمندان ایفای نقش نمایند (آیزنر، ۲۰۰۱).

آیزنر معتقد است که معلمان در فرایند برنامه‌درسی نقش مهمی دارند، آن‌ها از حق انتخاب برخوردارند به طوری که می‌توانند از آن‌ها برای انتخاب، تأکید و زمان‌بندی فعالیت‌های درسی استفاده کنند. حتی زمانی که از آن‌ها انتظار می‌رود از سرمشق با کتاب‌های درسی که در آن از قبل فعالیت‌ها یا محتوا مشخص شده است پیروی کنند، باز هم در مورد چگونگی استفاده از این مواد و شیوه استفاده از آن در یک موقعیت خاص از استقلال عمل برخوردارند؛ در واقع، معلمان بر انواع فرصت‌های یادگیری و معلوماتی که به دانش‌آموز منتقل می‌شود تأثیر می‌گذارند.

به طور کلی حدود استقلال معلم، بسیار فراتر از برنامه‌درسی به خوبی طراحی شده است و این استقلال عمل به مهارت‌های تدریس معلم در رابطه با اینکه چه مهارت‌هایی تدریس شود، چه وقت، با چه نظم و ترتیبی و چگونه این کار انجام شود برمی‌گردد. معیاری که بر اساس آن، یک برنامه انتخاب می‌شود به نیاز معلم به نظم، پیش‌بینی و نیز دیدگاه معلم در ارتباط با فرایند تعلیم و تربیت بستگی دارد؛ آیزنر نوعی از ارتباط منابع تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی توسط پیشرفت‌گرایان را مطرح می‌کند که در آن برنامه‌ریزی به عنوان تلاش مشترک بین معلم و دانش‌آموز معنا پیدا می‌کند. از نظر آیزنر، وقتی که معلم تصمیم می‌گیرد در ساعت بعدی در کلاس خود چه چیزی را و با چه روشی تدریس نماید درگیر امر برنامه‌ریزی می‌باشد. لذا این مساله گسترده‌ترین و منعطف‌ترین نگاه آیزنر به امر برنامه‌درسی می‌باشد. آیزنر در ارائه تمایز بین برنامه‌درسی رسمی و عملیاتی، برنامه‌درسی رسمی و قصد شده را مجموعه‌ای از اهداف و محتواهای از پیش تعیین شده‌ای می‌داند که تهیه و برای اجرا در اختیار مجریان برنامه‌های درسی قرار می‌گیرد. با این حال برنامه‌درسی عملیاتی با آنچه به طور واقعی در کلاس‌های درس اتفاق می‌افتد در ارتباط می‌باشد. وی معتقد است برای فهم برنامه‌درسی عملیاتی یا اجراء شده فرد باید در موقعیت و دنیای واقعی شکل گرفته در کلاس درس حضور داشته باشد. این برنامه‌درسی در حقیقت شامل تجربیاتی است که فراگیران با حضور در محیط آموزشی علی‌الخصوص کلاس

درس آنرا فرا می‌گیرند. آیزنر یکی از مهمترین راه‌های کاهش فاصله بین دو برنامه مذکور را، مشارکت معلم و دانش‌آموز در جریان یادگیری و فرآیند برنامه‌ریزی می‌داند. بدیهی است که معلم در فرایند برنامه‌درسی نقش مهمی دارد؛ به‌طور معمول، نقش و حوزه اختیار معلم، در مهارت‌های تدریس است. معلم در زمان‌بندی کلاس، مشارکت دادن دانش‌آموزان در کلاس، تشویق آن‌ها جهت توسعه شایستگی‌های خود، مسئولیت‌پذیری و هدایت آنان در انتخاب حوزه‌های مطالعه سهم مهمی به عهده دارد.

آیزنر معتقد است که مهارت تدریس معلم یک هنر است، این هنر از طریق ارزش‌های آموزشی، نیازهای افراد، عقاید و تعمیم‌ها حمایت می‌شود؛ او معتقد است مهارت تدریس هنر است چرا که دست‌کم چهار مصداق بیان‌کننده تدریس به عنوان هنر از نظر وی در کتاب "تصورات تربیتی" وجود دارد:

۱. تدریس هنر است چرا که به‌واسطه مهارت‌ها و نوع خاصی از زیبایی‌شناسی حاصل می‌شود. به‌عنوان مثال سخنرانی معلم خود نوعی از بیان هنری است. معلم درگیر نوعی از ارائه هنری مبتنی بر فنون هنری است.

۲. تدریس هنر است چرا که معلمان همانند دیگر هنرمندان با نوع خاصی از قضاوت در لحظه مواجه هستند. نوعی از بداهه‌گویی است.

۳. تدریس هنر است چرا که کیفیت‌ها و احتمالات پیش‌بینی‌نشده سبب تأثیرگذاری بر عملکرد معلم می‌گردد و نه یک نسخه یا روال از پیش تعیین‌شده، بنابراین معلم درگیر نوعی از خلاقیت است.

۴. تدریس هنر است چرا که نتایج از فرایند تدریس حاصل می‌شود و نه صرفاً در انتهای فرآیند (آیزنر، ۱۹۹۴).

هنگامی که ما به صحبت‌های دیگر مربیان گوش می‌دهیم، به‌عنوان مثال در جلسات گروهی و یا این شانس را داریم که آن‌ها را هنگام کار مشاهده کنیم، به‌ناچار قضاوت‌هایی در مورد توانایی آنان خواهیم داشت. برای مثال، ممکن است توسط دانش کسی از سود و یا زیان داروهای مختلف مطلع شویم. باین حال، چنین دانشی بی‌فایده است اگر نتوانیم آن‌ها در عمل به کار ببندیم. چیزی که باعث می‌شود معلمان ویژه شوند روشی است که آن‌ها بتوانند از طریق آن به ترکیب و ساخت این فنون در رابطه با وضعیتی خاص پردازند (جفز و اسمیت ۱۹۹۰). کیفیت این تصمیم‌گیری در عمل است که می‌تواند به عنوان نگاه هنرمندانه توصیف شود. در

کلام ساده درک این موضوع به انتقال از تمرکز بر فن به تمرکز بر تصمیم‌گیری در زمینه مربوط است.

بنابراین، نگاه هنرمندانه می‌تواند به عنوان ایده آلی برای طراحی آموزشی و ترسیم چشم‌اندازی بر آنچه واقعاً در مدارس اهمیت دارد محسوب می‌شود. تصور کردن دانش‌آموزان به عنوان هنرمندانی که هنر خود را در علوم، ریاضیات و یا حتی در علوم انسانی به کار می‌برند، در نهایت، اشتیاقی عمیق و بی‌واسطه را به دنبال خواهد داشت. ممکن است که با تغییر پارادایم اصلاح تعلیم و تربیت از نگاه خط تولیدی به استودیوها و آزمایشگاه‌های نوآورانه ممکن است ما را با چشم‌اندازی که متناسب با آینده و ظرفیت دانش‌آموزان که داریم مواجه کند. در این نگاه است که آیزنر معتقد است زمینه آموزش و پرورش می‌تواند از هنر درباره عمل آموزشی بیاموزیم (آیزنر، ۲۰۰۴).

باور آیزنر که آموزش می‌تواند از هنر چیزهای زیادی را بیاموزد به‌طور طبیعی به اکتشافات او در نقد زیبایی‌شناختی و توجه او به خصوص در کتاب "هنر/ارزشیابی آموزشی" و بعدها در "یک چشم بصیر" منجر شد که طرفداران بسیاری در میان افرادی که اعتقادی به فرمول کردن روند آموزش و پرورش ندارند پیدا کند.

ج) عناصر برنامه درسی از نگاه آیزنر

آیزنر (۱۹۹۵)، عناصر برنامه درسی را شامل هدف، محتوا، فرصت‌های یادگیری، سازمان‌دهی، روش ارائه، روش پاسخ و ارزشیابی می‌داند و معتقد است که نوع نگاه به اهداف به عنوان یکی از عناصر برنامه درسی، در انتخاب نوع برنامه درسی (قصد شده، عملیاتی) تأثیر می‌گذارد.

اولین نگاه به هدف در برنامه، رویکرد هدف‌های رفتاری است؛ در این رویکرد، هدف‌ها باید بر مبنای رفتار استوار باشند و امکان مشاهده، اندازه‌گیری و چگونگی نیل به آن‌ها بدون هیچ ابهامی فراهم گردد؛ آیزنر معتقد است که فعالیت‌های یادگیری از نوع رفتاری، غیرفعال (Passive) هستند، زیرا متکی به تکرار، تمرین، یادگیری سطحی و طوطی‌وار هستند؛ بنابراین، برنامه‌درسی متکی به این رویکرد، شبیه خط تولید کارخانه است و برنامه‌درسی که بر اساس چارچوب رفتاری تنظیم شود ایستا است و از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار نیست، این رویکرد، بیشتر در حوزه کارآموزی (Training) کاربرد دارد.

دومین نگاه به هدف در برنامه، روش حل مسئله است؛ اهداف حل مسئله، از انعطاف بیشتری نسبت به اهداف رفتاری برخوردار است، در این رویکرد، در تدوین برنامه‌درسی،

اهداف در قالب حل مسئله تعیین می‌شوند و درس، متکی بر مسئله است به این صورت که در کلاس به دانش‌آموز مسئله‌ای داده می‌شود، معیارها مشخص می‌شوند و از دانش‌آموز خواسته می‌شود که مسئله را حل کند و دانش‌آموز با استفاده از روش علمی اقدام به حل مسئله می‌کند؛ دانشمندان، زیاد از این روش برای کاوش و اکتشاف استفاده می‌کنند. استفاده از روش حل مسئله باعث تقویت انعطاف‌پذیری در قوه ادراک، اکتشافات فکری و فرایندهای برتری ذهنی می‌شود و موجب افزایش علاقه دانش‌آموزان به حل مسئله و استفاده بهتر آن‌ها از قوه خلاقیت و ابتکار می‌شود؛ البته، برنامه‌درسی مبتنی بر رویکرد حل مسئله به دو صورت انجام می‌شود: در روش اول، مسئله از قبل طراحی می‌شود اما در روش دوم، مسئله در فرایند تدریس با مشارکت دانش‌آموزان مشخص می‌شود و فعالیت، خودش نقطه عزیمت است و چیزی در پس آن وجود ندارد.

سومین نگاه به هدف در برنامه، رویکرد پیامدهای بیانگر (Expressive Outcomes) است؛ ویژگی اصلی بیرون‌گرایی، درون‌زایی است که معرف فهم و احساس عمیق است؛ در این رویکرد، فعالیت از قبل پیش‌بینی نشده است، دارای ارزش ذاتی است، هیچ‌چیز در پس آن قرار نمی‌گیرد و از قبل کسی این تجربیات را تدوین نکرده است بلکه ندایی از درون به فرد الهام می‌شود. در این نوع برنامه‌درسی، اهداف صریح و دقیق بیان نمی‌شوند و فقط با علم به اینکه تعدادی از فعالیت‌ها، لذت‌بخش و مفید هستند، به آن‌ها پرداخته می‌شود و معلمان باید بتوانند دانش‌آموزان را به این فعالیت‌ها و ادار نمایند. در این رویکرد، جای هدف با فعالیت عوض شده است، یعنی بعد از انجام یک فعالیت ارزشمند، به پیامد توجه می‌شود. آیزنر معتقد است که در تنظیم برنامه‌درسی باید از رویکردهای متعدد استفاده کرد و نگاهی کثرت‌گرا داشت و به‌طور اقتضایی، از هر سه نگاه به هدف در برنامه‌درسی سود جست؛ پس برنامه‌درسی می‌تواند دارای غایت، هدف کلی، هدف جزئی و فعالیت باشد. آیزنر با نگاه خطی به اهداف در برنامه‌درسی مخالف است و در نگاه پیامدهای بیان‌گرا و فعالیت‌های بیان‌گرا، دقیقاً به جنبه‌های آنی اشاره می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۲).

۲,۳ تفسیر برنامه درسی از دیدگاه آیزنر و پاینار

آنچه در پارادایم نو مفهوم‌گرایی مطرح می‌شود، از برخی جهات با آنچه در نگاه هیوریستیک و ابتکاری به برنامه درسی وجود دارد، مشابه هستند. اما نکات افتراق این دو نیز می‌تواند بحث پرثمری باشد که در ادامه انجام خواهد شد. پاینار (۱۹۹۵) با مطرح کردن این موضوع که در

حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی می‌توانیم با فهم سیاسی، هنری، پدیدارشناسانه، فمینیستی، بین‌المللی و پژوهش‌های شرح‌حال نویسی و خود شرح‌حال نویسی، از نگاه تنگ طراحی، اجرا، ارزشیابی به برنامه درسی بیرون بیایم و به کمک این فهم‌های تازه هویت‌های نو به حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی ببخشیم، پژوهشگر برنامه‌درسی را به سوی درک و فهم‌های روشن‌گر و آگاهی بخش از برنامه‌درسی هدایت می‌نماید. پل ارتباطی که دانش پرکتیکال معلمان، هنرهای پرکتیکال و هیوریستیک‌های برنامه‌درسی را به پاینار و نگاه‌های نو مفهوم‌گرا مرتبط می‌سازد، فاصله گرفتن نگاه هیوریستیک و نومفهوم‌گرا از نگاه فنی و ابزاری است که برنامه‌درسی سنتی در آن گرفتار آمده بود. پاینار با ایده وارد کردن مفاهیم جدید و ایجاد فهم‌های تازه امکان درک پیچیدگی‌های برنامه‌درسی را افزایش داد. او برنامه‌درسی را از تنگنای چهار سوال تایلر به سوی فهم‌های نو هدایت نمود. پاینار برای مقابله با بحرانی که برنامه‌درسی با آن دست به گریبان است، دریچه‌هایی نو می‌گشاید، پژوهشگر برنامه‌درسی دیگر در محدودیت پاسخ به سوالات چهار گانه تایلر نمی‌ماند، بلکه می‌تواند به شناسایی ابعاد پنهان و آشکار برنامه‌درسی بپردازد. او می‌تواند به زوایایی از برنامه‌درسی نفوذ کند که تاکنون برای همه اصحاب برنامه‌درسی ناشناخته مانده است. شواب نیز جهت مقابله با همین بحران به رابطه تخریب شده میان نظریه و عمل توجه نموده و دیدگاه عملی یا پرکتیکال را به عنوان راه حل این مسئله مطرح می‌کند. دانش پرکتیکال (practical) که شواب در سلسله مقالات پرکتیکال (شواب، ۱۹۶۹، ۱۹۷۱، ۱۹۷۳، ۱۹۸۳) معرفی می‌نماید و شاگردانش آیزنر (۱۹۸۴)، کانلی (۲۰۰۹)، شولمن (۱۹۳۸) و فاکس (۱۹۸۵)، به کمال و گسترش آن کمک کرده‌اند، نیز همانند ایده‌های پاینار موجب گسترش دامنه حوزه مطالعات برنامه‌درسی به سوی مطالعه دانش پرکتیکال معلمان و اعضای هیات علمی می‌شود. پس هر دو دیدگاه گسترش حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی را به عنوان راه حل برون رفت از بحران رشته مطالعاتی برنامه‌درسی پیشنهاد کرده‌اند. تأکید بر تأملات معلم روی تجربیات در عمل و رابطه عمل برنامه‌درسی با نظریه‌ها است و در بررسی راهبردهای هیوریستیک در برنامه‌درسی آموزش عالی با تکیه بر ایده‌های شواب، کانلی، آیزنر، شون و دیگران بر اعتبار دانش پرکتیکال اعضای هیئت علمی دانشگاه استدلال می‌کنیم، در حالی که تأکید پاینار بر غنای نظری رشته به کمک فهم‌های تازه و مفاهیم نو می‌باشد. یکی از این مفاهیم تازه "آگاهی‌های معلم" است که شوبرت مطرح نموده است و در بررسی راهبردهای هیوریستیک در آموزش عالی به آگاهی‌های اعضای هیات علمی عطف توجه می‌شود.

نقطه مشترک ایده های آیزنر و پاینار این است که هر دو به بررسی موضوعات برنامه‌درسی در دنیای واقعی، کلاس درس و تجربه‌های انسانی می‌پردازند. اما تمایز آنها در این است که پاینار (۲۰۰۷) با بررسی دنیای واقعی برنامه‌درسی، قصد نظریه‌پردازی دارد و می‌خواهد از یافته‌های دنیای واقعی به نظریه دست یابد تا پیکره دانش برنامه‌درسی و نظریه‌های مربوط به آن را قوت بخشد. در مقابل آیزنر برنامه‌درسی را شکلی از هنر معرفی می‌نماید. او معلم را همانند هنرمندی در نظر می‌گیرد که در فرایند عمل برنامه درسی کیفیت‌هایی را درک می‌نماید، آنها را تفسیر می‌کند، در مورد آنها قضاوت می‌نماید و با توجه به این تفسیرها و نیز تفسیرهای فراگیران، ضرب آهنگ عمل هنری خویش را دائم تغییر می‌دهد (این تغییر هیوریستیک است). به اعتقاد آیزنر کار معلم همانند کار هنرمند، ممکن است به نتایج بسیار مطلوبی منجر شود که از قبل قابل پیش‌بینی نبوده‌اند، به این دلیل که در هنر مهارت‌ها، ضمن عمل هنرمندانه، برای کشف و ابداع نتایج خارق العاده (دستاورد الگوریتم هیوریستیک) به کار گرفته می‌شوند. به عقیده آیزنر معلم هنرمند به آگاهی خود اجازه بروز می‌دهد تا به نتایج تازه، خلاقانه و پیش‌بینی نشده دست یابد (آیزنر، ۱۹۸۵). آیزنر یکی از ویژگی‌های باز‌نمایی معانی درک شده توسط هنرمند را این‌گونه توصیف می‌کند:

اشکال باز‌نمایی هنری نشانه‌های قابل مقایسه ندارند، هنرمند عینیت را کهنه، مبتذل و تکراری می‌پندارد و در پی کشف معنای درونی روابط انسانی و غیر انسانی است. آنچه او جستجو و باز‌نمایی می‌کند، بر طبق قواعد کد‌گذاری همگانی نیست. بلکه وی در پی خلق و باز‌نمایی اشکال فراتری است که معانی را در بر گرفته‌اند (آیزنر، ۲۰۰۵، ۶۹).

گرین همانند آیزنر عقیده دارد، فرایند یاددهی - یادگیری همانند خلق یک اثر هنری است. به اعتقاد او کار معلم همانند کار یک نقاش است که می‌خواهد تابلویی از یک منظره تخیلی را بیافریند. آنان خود را محصور نمی‌سازند و در جریان اجرا مدام (به شکل خلاقانه‌ای) طرح را تغییر می‌دهند (گرین و گوین، ۱۹۸۸). در همین راستا شوبرت پیشنهاد فهم تجربه‌ها و آگاهی‌های معلم را مطرح می‌نماید (شوبرت، ۱۹۹۲). آگاهی‌هایی که معلمان و اعضای هیات علمی در جریان درگیری‌هایشان با مسائل برنامه‌درسی کسب می‌کنند و الگوریتم‌های هیوریستیک که استفاده می‌کنند، دانش برنامه‌درسی است که شوبرت پیشنهاد مطالعه آنها را به پژوهشگر برنامه‌درسی می‌دهد. روشی که شوبرت پیشنهاد می‌کند شرح حال نویسی و خود شرح حال نویسی معلمان است.

معلم فکور و هنرمند دائماً به روش هیوریستیک (heuristic Method) طرح خود را بازسازی می‌کند تا فرصت‌هایی را جهت دریافت معانی توسط فراگیران، فراهم آورد. فرایند طی شده توسط معلم و نتایجی که به آن دست یافته است، خود بخشی از دانش برنامه‌درسی را تشکیل می‌دهد. امروزه در بسیاری از رشته‌های علمی مانند برنامه‌نویسی برای کامپیوترها، مهندسی صنایع، بازار یابی، پزشکی، اقتصاد و حقوق که به تأمل‌ها و هنرهای پرکتیکال کنشگران فکور نیاز هست، به شناسایی هیوریستیک‌های عمل‌کنندگان تاملی، یا حرفه‌ای‌ها اقدام شده است.

۳،۳ مقایسه دیدگاه پاینار و آیزنر در مورد برنامه درسی

پاینار و آیزنر مفاهیمی تازه به حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی وارد نمودند و به این وسیله موجب گسترش قلمروهای این بخش از دانش بشری شدند. آنها مرزهای برنامه‌درسی را از حصار تنگی که تایلر و پیروانش و سایر سنت‌گرایان برنامه‌درسی و پس از آنها توسط تجربه‌گرایان مفهومی، تشکیل شده بود، خارج ساختند. پاینار و سایر نومفهوم‌گرایان مانند شوبرت، مفاهیم نظری تازه‌ای را به دانش حوزه برنامه‌درسی افزودند، در حالی که شواب و سایر عمل‌گرایان مانند کانلی، به قصد رها سازی دانش برنامه‌درسی از فضای بسته برنامه‌ریزی درسی، دانش پرکتیکال برنامه‌درسی را به عنوان دانشی معتبر، بر پیکره حوزه دانش بشری افزودند و موجب وسعت قلمروهای این رشته شدند. در بررسی الگوریتم‌های هیوریستیک برنامه‌درسی نیز با بذل توجه به دانش پرکتیکال که شواب و شاگردانش مطرح می‌کنند، معلم و کنش فکورانه او نقش محوری در برنامه را دارد و پژوهش برنامه‌درسی می‌تواند معطوف به تأملات و آگاهی‌های او شود. در این نگاه تدوین و اجرای برنامه‌درسی پرکتیکال هنرمندانه، اکتشافی و خلاقانه به شمار می‌آید و کشف‌های معلم فکور و آگاه ارج نهاده می‌شود (شواب، ۱۹۶۹، ۱۹۷۱، ۱۹۷۳، ۱۹۸۳). در برنامه‌درسی هیوریستیک بر مبنای برنامه‌درسی پرکتیکال شواب، فهم‌های عضو هیات علمی دانشگاه از برنامه‌درسی دانشگاهی که توسط تأملات او به عمل، پیوند زده شده است، مورد توجه قرار می‌گیرد و این دانش پرکتیکال معلم (عضو هیات علمی) دانش معتبر برنامه‌درسی شناخته می‌شود و بر مبنای ایده شوبرت آگاهی‌های اعضای هیات علمی مورد توجه و مطالعه واقع می‌گردد. هیوریستیک هم به عنوان روش دستیابی به دانش برنامه‌درسی و هم به عنوان بخشی از دانش برنامه‌درسی آموزش عالی جهت حل مسائل برنامه‌درسی، مورد توجه است.

پاینار (۲۰۰۷) برنامه درسی را محلی برای اندیشه‌ورزی تعریف می‌کند. محلی که در آن انسان‌ها کوشش می‌نمایند خود و جهانی را که در آن زندگی می‌کنند، تعریف کنند. این تلاش

برای یافتن معانی که پاینار به آن اشاره می‌کند به شناسایی و تفسیر خود و سایر نهادها بر می‌گردد که عملی بسیار پیچیده است. انسان‌های امروز با جهانی در حال دگرگونی روبه‌رو هستند. شرایطی که نسل امروز با آن مواجه است اقتضا می‌کند برنامه‌درسی فراگیران را جهت عمل در این شرایط پیچیده و متغیر آماده سازد. تا اینجا نو مفهوم‌گرایان و عمل‌گرایان به هم شبیه هستند و بنابراین هر دو به مسائل واقعی برنامه‌درسی می‌پردازند. اما تفاوت نومفهوم‌گرایان با عمل‌گرایان در شیوه جستجوی چنین برنامه‌ای است. نومفهوم‌گرایان با مطالعه مسائل واقعی برنامه‌درسی قصد ارائه نظریه‌های کلان در مورد شرایط فرهنگی، تاریخی و سیاسی در برگیرنده برنامه‌درسی را دارند. آنان درصدد هستند رشته برنامه‌درسی را از فقر نظری‌رهایی بخشند. پاینار دقیقاً دلواپس خلاء نظری در برنامه‌درسی است.

آیزنر با گسترش قلمرو برنامه‌درسی قصد آن دارد که غنای نظری رشته را افزایش دهد تا رشته برنامه‌درسی از خطر نیستی‌رهایی‌یابد (مهر محمدی، ۱۳۸۷). در حالی که از نظر آیزنر هر فرد تصمیم‌گیرنده در مورد تربیت شبیه یک هنرمندی است که در بیان دیدگاه خود از واقعیت از بین شیوه‌های بسیار متنوع انتخاب می‌کند و این فرایند را بسیار پیچیده و با ظرافت تلقی می‌کند. او در کتاب خود (۱۹۷۹) بحث می‌کند که مهارت‌های طراحان بسیار هنرمندانه است به این معنی که اگر چه می‌توان آنها را از طریق تمرین و تجربه فراگرفت ولی نمی‌توان آن را به یک روش مشخص کاهش داد. فرایند طراحی هم یک کار هنرمندانه و هم کار عملی است. او در کتاب خود برنامه‌ریزی درسی را فرایند تبدیل تصاویر و آرمان‌های تربیتی به برنامه‌های تربیتی تعریف می‌کند. یکی از دلالت‌های این تعریف این است که عمده آنچه فرد در پی رسیدن به آن است و برای او ارزشمند است بیان کردنی یا توصیف کردنی نیست. دلالت دیگر اینکه آرمان‌های و مقاصد آغازین در متن و بستر آموزش مدرسه‌ای با یکسری تضادها و تناقضات مواجه می‌شود که باید برای اجرایی شدن مورد توافق و مذاکره قرار گیرند. پس با این تعریف از فرایند برنامه‌ریزی درسی، هر فردی که در تلاش برای تعبیر و تفسیر آرمان‌ها و تصورات تربیتی به منظور عملی کردن آنها است، به نوعی در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشارکت دارد. از نظر آیزنر موقعیت تربیتی از لحاظ اهداف، روش، افراد و زمینه منحصر به فرد است بنابراین تصمیم‌گیری موثر مستلزم توجه به این تفاوت‌هاست. پس نمی‌توان انتظار داشت عقاید و نظریه‌های مربوط به طراحی برنامه‌های درسی منجر به ارائه فرمول و دستوالعمل‌های دقیق شوند بلکه آنها تاملات ما را در مورد طراحی دقیق‌تر می‌کنند. طراحی جزء اجتناب‌ناپذیر آموزش رسمی است و مهم این است که خوب و با کیفیت لازم انجام گیرد. به نظر من پیام

اصلی آیزنر از این مبحث این است که فرایند برنامه‌ریزی درسی در هر یک از این سطوح انجام می‌گیرد و هر کدام به نحوی در این فرایند نقش دارند.

آیزنر با مطرح کردن مفهوم سطوح تصمیم‌گیری برنامه‌درسی تمایزات مهمی را از لحاظ حوزه عملی - کلی و ویژه- و بعد زمان حال و آینده مطرح می‌کند. به عبارتی دیگر طراحی یک برنامه آموزشی یا تربیتی در سطوح مختلف تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد، سطح کلی شامل شکل‌دهی سیاست‌های کلی در مورد غایات یا محتوای برنامه‌ها و سطح خاص شامل ابعاد کاملاً متمرکز و خاص برنامه به عنوان مثال، مناسب بودن یک ایده یا مهارت خاص در داخل مجموعه‌ای از مواد آموزشی. نکته اینجاست که با در نظر گرفتن این تمایز هنگامی که در مورد انواع مسائل پیش‌روی تصمیم‌گیرندگان یا متخصصان برنامه‌درسی سوال می‌شود می‌توان هم تصمیمات کلی و کلان که شکل و مشخصات کلی برنامه آموزشی را تعیین می‌کند و هم تصمیمات جزئی و مشخص در موقعیت‌های آموزشی خاص را در نظر گرفت. بنابراین گروهی سیاست‌گذاری می‌کنند، گروهی مسئول تولید مواد آموزشی هستند و گروهی با دانش‌آموزان سروکار دارند. در مورد بعد زمان ضرورتاً طرح‌های بلندمدت مورد نیاز نیست، بلکه معلم می‌تواند به اقتضای موقعیت، طرح‌های کوتاه مدت و مختص زمان حال تدارک ببیند و این بستگی به موقعیت و دیدگاه افراد در مورد برنامه‌درسی خواهد داشت. آیزنر قائل به همپوشی بین سطوح مختلف تصمیم‌گیری است.

پاینار نیز در همین راستا اعتقاد دارد: «برنامه‌درسی تبدیل به سائیتی است که نسل‌ها در تلاش برای تعریف خود و جهان هستند» (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵: ۸۴۷-۸۴۸). برنامه‌درسی علمی، فرمانروایی مجموعه‌ای از شیوه‌های فرهنگی از یک نسل به نسل بعد است. پس از تجدید ساختار سازی، موج دوم تجدید ساختار بندی را تقویت کرد و همچنین سوپرتکیوی (ذهنیت) یک برنامه درسی برنامه‌ریزی میان رشته‌ای را تقویت کرد: «ما برای ایجاد دیدگاه‌ها (به عبارت دیگر، مونتاژها) از تنظیمات بین رشته‌ای خاص که در برنامه‌درسی بخش بندی شده در اطراف موضوعات مدرسه سازماندهی نشده‌اند، کار می‌کنیم. متمرکز بر امتحانات استاندارد شده است» (پاینار، ۲۰۰۶ الف: ۵).

اگر تجدیدنظر در مطالعات برنامه‌درسی از ۱۹۸۰ تاکنون قابل توجه باشد، ویلیام پاینار هرگز اصطلاح *post-reconceptualization* را با معنای دیگر از جمله تصحیح مجدد تصور نمی‌کند. او سه مکتب کلاسیک را به رسمیت می‌شناسد: توسعه برنامه درسی، تجدید ساختار و بین‌المللی شدن (پاینار، ۲۰۰۸). به عنوان یک رویکرد نظری، پس از تجدید نظر به سوال اصلی مطالعات

تحلیل و بررسی انتقادی برنامه درسی ... (میثم غلام پور و دیگران) ۲۴۳

برنامه‌درسی بازگشته است "کدام دانش بیشترین ارزش را دارد؟" (پاینار، ۲۰۰۶، الف: ۸۰) و آن را نه به عنوان یک مسئله جامعه‌شناختی، بلکه به عنوان یک مشکل متدولوژیک در نظر می‌گیرد؛ به این ترتیب: «تحقیق و توسعه برنامه درسی جدید باید "مستند" و "عمل‌گرا" باشد.

بنابراین ما می‌توانیم از این الگو در سازمان دادن افراد مختلف شرکت‌کننده در فرایند طراحی استفاده کنیم، به این صورت که معلم به عنوان طراح برنامه‌درسی در سطح کلاس درس ایفای نقش می‌کند. (برنامه درسی عملیاتی). از نظر آیزنر، معلم در این فرایند به عنوان تفسیرکننده خط‌مشی تربیتی عمل می‌کند و این تفسیر با توجه به دیدگاه تربیتی و ارزش‌های او شکل‌های متفاوتی به خود خواهد گرفت. او نقش مهمی در فرایند تصمیم‌گیری برنامه‌درسی ایفا می‌کند مثلاً از این لحاظ که تصمیم می‌گیرد به دانش آموز فرصت پذیرش مسئولیت برنامه‌درسی را بدهد یا ندهد. در نتیجه، شکل‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی در مدرسه وجود خواهد داشت و مهم در اینجا این واقعیت است که طراحی باید اتفاق افتد. سطح برنامه‌درسی عملیاتی (programmatic) طراحی در سطح بخش‌ها یا مناطق آموزش مدرسه‌ای که محصول آن تولید مواد آموزشی مربوط به برنامه درسی است و در سطح سازمانی (institutional) سازمان‌های تربیتی دولتی یا ایالتی، مراکز تحقیق و توسعه دانشگاه‌ها، دولت فدرال هستند.

۴. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف نقد و بررسی دیدگاه دو تن از اندیشمندان حوزه برنامه‌درسی با توجه به کتب و آثار علمی آنان انجام گرفت. در این قسمت به جمع‌بندی دیدگاه‌های این دو دانشمند پرداخته می‌شود. به اعتقاد پاینار، برنامه‌درسی یک ساختار فرهنگی و سیاسی است که نشان دهنده روابط دانش / قدرت و مجموعه‌ای از تصمیمات رسمی می‌باشد. پاینار مفهوم درک برنامه درسی با "پدیدارشناسی" را مورد توجه قرار داد. دیدگاه پدیدارشناسی باعث می‌شود که مربیان در ارزیابی شیوه‌های برنامه درسی و تأثیر این استراتژی‌ها برای دانش‌آموزان، دید انتقادی داشته باشند. پاینار همچنین نومفهوم‌گرایی را برای مخالفت خود با دیدگاه‌های سنتی در مورد برنامه‌درسی مورد تأکید قرار داد به اعتقاد پاینار رابطه‌ی عمیقی بین مکان و تاریخ در تجربیات آموزشی و برنامه‌های درسی وجود دارد و باید از حال‌گرایی در برنامه درسی اجتناب کرد. اما یکی دیگر از مهم‌ترین مفاهیمی که پاینار آن را مورد توجه قرار می‌داد توجه به بین‌المللی کردن حوزه برنامه‌درسی بود.

آیزنر از دانشمندان حوزه برنامه‌درسی قرن بیستم می‌باشد. شاید بتوان شالوده و مهم‌ترین دیدگاه او در زمینه برنامه‌درسی را توجه به زیباشناسی و هنر در این حوزه دانست. به اعتقاد او نگاه به آموزش و پرورش باید نگاهی زیباشناسانه و هنری باشد. آیزنر معتقد بود نظریه‌های هنجاری در قلمرو تعلیم و تربیت جایگاه ویژه‌ای دارند و می‌توانند تصمیم‌گیری‌های این حوزه را شکل دهند. از دیگر اعتقادات وی می‌توان به؛ توجه به تجربه فراگیران در یادگیری، نگاه هنرمندانه و تحولی به فرآیند تولید برنامه‌درسی، نگاه به تدریس و معلم به عنوان هنر و هنرمند، مشارکت معلم و فراگیران در تدوین برنامه‌های درسی جهت کاهش فاصله بین برنامه‌درسی قصدشده و کسب شده و تنظیم برنامه‌های درسی با نگاه کثرت‌گرا؛ اشاره کرد.

در نگاه مقایسه‌ای و انتقادی این دو دانشمند به طور خلاصه می‌توان اینگونه اظهار داشت که؛ نقطه مشترک ایده‌های آیزنر و پاینار این است که هر دو به بررسی موضوعات برنامه‌درسی در دنیای واقعی، کلاس درس و تجربه‌های انسانی می‌پردازند. اما تمایز آنها در این است که پاینار (۲۰۰۷) با بررسی دنیای واقعی برنامه‌درسی، قصد نظریه‌پردازی دارد و می‌خواهد از یافته‌های دنیای واقعی به نظریه دست یابد تا پیکره دانش برنامه‌درسی و نظریه‌های مربوط به آن را قوت بخشد. در مقابل آیزنر برنامه‌درسی را شکلی از هنر معرفی می‌نماید. او معلم را همانند هنرمندی در نظر می‌گیرد که در فرایند عمل برنامه‌درسی کیفیت‌هایی را درک می‌نماید، آنها را تفسیر می‌کند، در مورد آنها قضاوت می‌نماید و با توجه به این تفسیرها و نیز تفسیرهای فراگیران، ضرب آهنگ عمل هنری خویش را دائم تغییر می‌دهد. با توجه به دیدگاه این دو دانشمند توجه به ادغام نظریه و عمل در میدان برنامه‌درسی و مشارکت معلمان و فراگیران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

پی‌نوشت‌ها

۱. ویلیام فردریک پاینار یکی از برجسته‌ترین نومفهوم پردازان عرصه نوین مطالعات برنامه‌درسی است.
۲. الیوت دبلو. آیزنراز صاحب‌نظران برجسته آموزش و پرورش بود. وی به هنر و زیبایی‌شناسی در برنامه‌درسی اهمیت بسیاری می‌داد.

کتاب‌نامه

Alexander, Kay and Day, Michael (eds.) (1992) *Discipline-based Art Education. A curriculum sampler*, New York: Oxford University Press.

- Barnett, R. & K. Coate (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: SRHE/Open University Press.
- Beauchamp, G. A. (1981). *Curriculum Theory*. Itasca, Ill: F.E. Peacock Publishers.
- Connelly, F. M. (2009). Being Practical With Schwab: Research and Teaching in The Foothills of Curriculum. First International Conference on "The Practical" Curriculum, Beijing.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: The Free Press
- Eisner, Elliot W. (1971) *Confronting curriculum reform*, Boston, Little Brown.
- Eisner, Elliot W. (1972) *Educating artistic vision*, New York, Macmillan.
- Eisner, Elliot W. (1979, 1985, 1994) *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, Elliot W. (1982) *Cognition and curriculum: a basis for deciding what to teach*, New York: Longman.
- Eisner, Elliot W. (1985) *The art of educational evaluation: a personal view*. London: Falmer Press.
- Eisner, Elliot W. (1988) *The role of Discipline-Based Art Education in American Schools*, Los Angeles: Paul Getty Trust.
- Eisner, Elliot W. (1991) *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, Elliot W. (1994) *Cognition and curriculum reconsidered, 2e*, New York: Teachers College Press.
- Eisner, Elliot W. (1998) *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill, 1998.
- Eisner, Elliot W. (1998) *The kind of schools we need: personal essays*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eisner, Elliot W. (2001) From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching, *Teaching and Teacher Education* 18, 375–385
- Eisner, Elliot W. and David W. Ecker (1966) *Readings in art education*, Waltham, Mass. Blaisdell Pub. Co.
- Eisner, Elliot W. and Peshkin, Alan (1990) *Qualitative inquiry in education: the continuing debate*, New York: Teachers College Press.
- Eisner, Elliot W. and Vallance, Elizabeth (1974) *Conflicting conceptions of curriculum*, Berkeley, Calif. McCutchan Pub. Corp.
- Eisner, Elliot.w (2002). *Educational Imagination On The Design and Evaluation of School Programs*. Third Edition. Macmillan College Publishing Company
- Fox, S. (1985). The Vitality of Theory in Schwab's Conception of the Practical. *Curriculum Inquiry* 15(1).
- Fraser, S. P. & A. M. Bosanquet (2006). "The Curriculum? That's just a Unit Outline, Isn't It?" *Studies in Higher Education*. 31(3). pp. 269-284.
- Greene, M. (1988). *The Dialectic of Freedom*. New York, Teachers College press.

- Grumet, M. (1987, Autumn). The politics of personal knowledge. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 319–329. *issues (4th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- MaLaughlin, W. M. (1976). Implementation as mutual adaptation. *Teachers College Record*. 77(3): 339-351
- Mehrmohammadi, M., Amin Khandaghi, M. (2008). Comparing Eisner's and Miller's Curriculum Ideologies: Another Look. *Educational and psychological studies of Ferdowsi University*, 1(10), 141-157.
- Mehromhammadi, M. (2003). *Curriculum: Perspectives, Approaches and Perspectives*. Published by Astan Quds Razavi, first edition.
- Mehromhammadi, M. (2013). A reflection on the category of curriculum production and compilation with an emphasis on Eisner's thought: Obsolete or valid mission in the field of curriculum? New educational approaches. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, 17(1), 1-20.
online at http://www2.uwstout.edu/content/jaaacs/vol2/pinar_exile.htm
- Palmer, Parker C. (1998) *The Courage To Teach, Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Pinar, W. (1977, April). *The reconceptualization of curriculum studies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Pinar, W. F. (2006b). Exile and Estrangement in the Internationalization of Curriculum Studies, *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 2,
- Pinar, W. F.
- Pinar, W. F. (1979). What is the Reconceptualization? *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(1), 93- 104.
- Pinar, W. F. (2001). *The Gender of Racial Politics and Violence in America*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pinar, W. F. (2006a). *The Synoptic Text today and Other Essays: Curriculum Development after Reconceptualization*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2007). *Intellectual Advancement through Disciplinarily; Verticality and Horizontality in Curriculum Studies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pinar, W. F. (2008). *Curriculum Theory since 1950, Crisis, Reconceptualization, Internationalization*. In M. Connelly, H. Fang & J. Phillion, J. (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (491-513). Los Angeles: Sage.
- Pinar, W. F. (2009a). *The Worldliness of a Cosmopolitan Education: Passionate Lives in Public Service*. New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2009c). Interview. In J. A. Pacheco, Whole, bright, deep with understanding. Life story and politics of curriculum studies. In-between William Pinar and Ivor Goodson (pp.111-139). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers

تحلیل و بررسی انتقادی برنامه درسی ... (میثم غلام پور و دیگران) ۲۴۷

- Pinar, W. F. (2010a). The Next Moment. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum Studies Handbook. The Next Moment* (pp. 528-533). New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2010b). The Primacy of the Particular. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum Studies Handbook: The Next Moment* (pp. 143-152). New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2010d). The Eight-year study. *Curriculum Inquiry*, 40 (2), 295-316.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (Eds.).(1995). *Understanding curriculum: An introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (2004). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.F. (1999). Response: Gracious submission. *Educational Researcher* 28, 14-15.
- Pinar, W.F. (2010c). Introduction. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum Studies in South Africa: Intellectual Histories & Present Circumstances* (pp. 1-18). New York: Palgrave Macmillan.
- Portelli, J. P. (1987). "On Defining Curriculum." *Journal of Curriculum and Supervision*. 2(4). pp. 354-367.
- Schwab, J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review* 78: 1-23.
- Schwab, J. (1971). The Practical II: Arts of Eclectic. . *School Review* 79: 493-542.
- Schwab, J. (1973). The Practical 3: Translation Into Curriculum. *school review* 81: 501-522.
- Schwab, J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13 (3): 239-265
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum inquiry* 13(3): 239-265.
- Sharifian, F. (2015). Paradigm debates in the curriculum and analysis of the flow of new conceptualization from the point of view of the claim of paradigm shift. *Curriculum Research*, 4(1), 1-22.
- Sharifian, F., Mehromhammadi, M. (2014). Explaining the disciplinary capabilities of the curriculum and determining its place in the classification of scientific disciplines. *Theory and Practice in Curriculum*, 2(4), 4, 161-184.
- Short, E.C. (Ed.).(1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. SUNY Press: NY
- Shulman, L. (1983). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1-22).
- Tyler, R.W. (1948). *Basic Principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education* 360. Chicago: University of Chicago Press.
- Uhrmacher, P. Bruce (2001) 'Elliot Eisner' in J. A. Palmer (ed.) *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present*, London: Routledge .
- Walker, D. (1971). A naturalistic for curriculum development. *School Review*. 6(3): 5165.