

دیدگاه نومفهوم گرایی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۳/۲۷

تاریخ انتشار و پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۱۰

نومفهوم گرایی قبل از آن که یک جنبش باشد نوعی «پروژه ی فهمیدن است که منتهی به نوعی عمل بهبودگرا شود و به تاریخ، سیاست، نژاد، جنسیت، پدیدارشناسی، پست مدرنیسم، خودشرح حال نگاری، زیبایی شناسی، الهیات، نهاد مدرسه و کل جهان مربوط باشد» (پاینار، ۱۹۹۹، ص ۳۶۶)

مصطفی قادری^۱

تاریخچه و بنیانگذاران

نومفهوم گرایی^۲ جنبشی برای فهم جدید برنامه درسی از نگاه خداشناسانه، زیبایی شناسانه، روان تحلیل گرانه، فرهنگی و سیاسی است. بنیان نومفهوم گرایی بر نوعی تغییر پارادایم استوار است. چرخشی آگاهانه، انتقادی و توأم با اعتراف تاریخی به هر آن چه که نظام های خودساخته و ایدئولوژی ها از طریق نظام های برنامه درسی به ناروا و به شکل آگاهانه و غیر آگاهانه بر انسان تحمیل می کنند. پیام عملی چنین چرخشی در رشته ی مطالعات برنامه ی درسی تغییر گفتمان از برنامه ریزی درسی^۳ به فهم برنامه درسی^۴ بوده است .

طی نیمه دوم قرن بیستم پژوهش برنامه ی درسی درگیر رویه های دیوان سالاری، موضوعات قابل مشاهده و عینی در مدارس، طراحی برنامه ی درسی، توالی برنامه ی درسی، ارزشیابی و تهیه ی مواد آموزشی بود. گرین (۱۹۷۷) یکی از نوفهم گرایان در این باره نوشته است که برنامه ی درسی سنتی چیزی بیش از سازماندهی موضوعات درسی، یک ساختار دانش تجویزی^۵ و روش تعلیمی^۶ نبوده است.

در نیمه های دهه ی ۱۹۶۰ اعضای جواتر «انجمن نظارت بر برنامه ریزی درسی^۷» علیه غلبه ی فرهنگی موجود در آن انجمن، خود را سازمان دادند و مواضع خود را از اکثریت اعضای گروه با تاکید بر عرفی که روی فردگرایی (پاینار و گرومت) و جامعه گرایی (اپل و دیگران) مانور می داد، جدا کردند. این گروه که روی آگاهی درباره ی خود و آگاهی درباره ی دیگران تاکید می کردند، وظیفه ی نظریه پردازی را به جای هدایت جریان «برنامه ریزی درسی» بر نوفهمی حوزه ی برنامه ی درسی قرار داد. سوالات این گروه جوان بیشتر سوالاتی برای جست و جوی هویت رشته و سوالات بی شمار دیگر بود. هویت معلم، فراگیر، مدرسه، جامعه، سیاست و حتی وظایف برنامه ی درسی از نظر این مربیان نوظهور با پیشینیان خود متفاوت بود. از نظر این مربیان حوزه ی نظری برنامه ی درسی بسیار پیچیده و شبیه یک حوزه ی چند پاره یا پراکنده^۸ می آمد که به طرز

^۱. دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی

^۲. Reconceptualism

^۳. Curriculum planning

^۴ Curriculum understanding

^۵ prescribed knowledge

^۶. didactic method

^۷. Association for Supervision of Curriculum Development

^۸. fragmented field

چشمگیری از علوم رفتاری و اجتماعی الگو می گرفت. شاید در دهه ی ۱۹۶۰ آن ها حوزه ی برنامه ی درسی را یک حوزه ی بدآهنگ و سمفونی هایی از صداهای گوناگون در هم شکسته می دیدند و می خواستند عمیق تر از اسلاف خود ماهیت حوزه را تفسیر کنند. طی دهه های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ مطالعه ی حوزه ی سیاسی و اجتماعی مورد علاقه ی اغلب متفکران و حتی نسل جدید متخصصان برنامه ی درسی قرار گرفت و به همین دلیل از نظر آن ها ارزش دانش به صورت چشم گیری در سایه ی ساخت فرهنگی و اجتماعی و به ویژه به عنوان شکلی از «فهمیدن»^۱ نگریسته می شد. در عین حال از نظر آن ها فهم برنامه ی درسی چنان پیچیده بود که از عهده ی شاغلین مدرسه ای به تنهایی بر نمی آمد و نیازمند فهم دانشگاهی و پژوهشگرانه ی برنامه ی درسی^۲ بود. جمعیت زیادی از متخصصان نوفهم گرا در دهه ی هشتاد در حوزه های نژادی، سیاسی، جنسیتی، پست مدرن، دینی و هنری دست به قلم می شوند تا دریچه ای به قلمروها و تصورات جدید باز کنند.

تعاریف نومفهوم گرایی

متخصصان بیرون از جنبش نومفهوم گرایی، آن را بسیار گوناگون تعریف کرده اند. در ادامه برخی از این تعاریف را تحلیل می کنیم:

تعریف اورنشتاین و هاکینز: از نظر اورنشتاین و هاکینز (۱۹۹۳) نوفهم گرایان برای طراحی برنامه ی درسی طرح یا مدل ارائه نمی کنند و به مسایل فنی برنامه ی درسی توجهی نشان نمی دهند. آنان بیشتر تمایل دارند که مسایل ایدئولوژیک و اخلاقیرا در تعلیم و تربیت مطرح کنند و علاوه بر مدارس نهادهای سیاسی و اقتصادی را نیز مطالعه نمایند. رویکرد یک نوفهم گرا بیشتر در فلسفه ریشه دارد و به همان اندازه نسبت به پیش زمینه های اجتماعی و سیاسی نیز توجه نشان می دهد.

دیدگاه جکسون: طبق دیدگاه جکسون (۱۹۹۲، ص ۳۵) نومفهوم گرایی سه خصوصیت بارز دارد: (۱) ناخشنودی نسبت به عقلانیت تایلری (۲) به کاربردن روایت های به گزینی^۳ برای کشف فهم جدید درباره ی برنامه ی درسی مانند نظریه ی روان تحلیل گری [فروید]، پدیدارشناسی، اگزستانسیالیسم و (۳) اندیشه های مارکسیستی و نئومارکسیستی. از نظر جکسون (۱۹۹۲) نومفهوم گرایی جنبشی معترض علیه عقلانیت تایلری است که از نحله های گوناگونی مانند نظریه ی روان تحلیل گری^۴، پدیدارشناسی، اگزستانسیالیسم، هرمنوتیک، نقدگرایی ادبی^۵ و به همان اندازه از جنبش های چپ با تمرکز بر نابرابری تغذیه می شود.

خصلت اول و دوم را می توان به نومفهوم گرایی نسبت داد، ولی خصلت سوم یعنی نفوذ اندیشه های چپ در جنبش نومفهوم گرایی حقیقت ندارد. نومفهوم گرایان و مربیان چپ از همان دهه اول ظهور یعنی دهه ۱۹۷۰ از هم دلگیر و جدا شدند. نفوذ پست مدرنیسم و پسا ساختارگرایی در ایده های نوفهم گرایانه مشهود تر است .

دیدگاه مارش و استافورد: مارش و استافورد^۶ (۱۹۸۸، ص ۳۰) نومفهوم گرایی را به زمینه های اجتماعی در دهه ی ۸۰ در اروپا و آمریکا ربط می دهند. از نظر آن ها «نومفهوم گرایی بازنمایی یک جنبش اجتماعی مشهود و همنا در دهه ی ۱۹۸۰

^۱. understanding

^۲. the scholarly understanding

^۳. Eclectic tradition

^۴. psychoanalytic theory

^۵. literary criticism

^۶. Marsh & Stafford

بود». دهه ی ۱۹۸۰ دهه ی انقلاب های دانشجویی در اروپا و غلبه ی حقوق بشرخواهی و دیگر علایق اجتماعی آن دوران مانند آزادی، دموکراسی، برابری و چگونگی با هم زندگی کردن در اجتماع بود .

دیدگاه مارش و استافورد تا این حد قابل قبول است که انقلاب های دانشجویی دهه های ۱۹۶۰ در اروپا و تحولات اجتماعی دهه های ۱۹۸۰ در اروپا و آمریکا مفاهیم تربیتی جدیدی را مطرح ساختند که در جنبش نومفهوم گرایی تاثیر گذاشته است، ولی این تحولات بیشتر در اروپا فرصت ظهور داشتند و نفوذ آن ها در مریبان آمریکایی کم تر بود. همان طور که می دانیم نومفهوم گرایی بیشتر در آمریکا ظهور و ترقی کرده و بیشتر از جنگ سرد و تحولات سیاسی آمریکا و جنبش های صلح طلبی و انسان گرایانه مانند مبارزه با جنگ در ویتنام سربرآورده است.

دیدگاه همیر: از نظر همیر^۱ (۱۹۹۱، ص ۲۱) نومفهم گرایان «نظام مدرسه ای و برنامه های درسی را از لحاظ فرضیه های قاعده مند^۲، اثرات حاشیه ای و مکانیزم های پنهانی که کیفیت آموزش و پرورش را تقلیل می دهند نقد می کنند.»

دیدگاه گلاثورن: از نظر گلاثورن ، بوچی و وایتهد^۳(۲۰۰۶، ص ۷۹) نومفهم گرایان نظریه پردازان ارزش گرا هستند. از نظر آن ها این جنبش بیشتر درگیر «آگاه سازی انسانی»^۳، تلاش برای حساس کردن مریبان در مقابل مسائل ارزشی است که داخل نهادهای ایالتی و برنامه های درسی پنهان خوابیده اند.»

دیدگاه بالف: بالف^۴(۱۹۷۵) معتقد است نومفهوم گرایی یک جنبش بزرگ است که تلاش می کند اسطوره ها را افشا و بازآفرینی کند، به ویژه اسطوره های مربوط به تحصیلات مدرسه ای. طرفداران این جنبش گروهی از مریبان و آوانگارد های رادیکال هستند که نه تنها نگاهشان به زندگی مدرسه ای بلکه به کل زندگی انتقادی است .

دیدگاه پاینار به عنوان رهبر نومفهوم گرایی: از نظر پاینار و همکاران او در کتاب فهم برنامه ی درسی^۴(۱۹۹۵) جنبش نومفهوم گرایی جنبشی برای جست و جوی راه های جدید فهمیدن^۵ است.

البته پاینار در آثار جدید هرچند چونان گذشته از تعریف دقیق نومفهوم گرایی طفره می رود، اما بیشتر نومفهوم گرایی را «پروژه فهمیدن^۶» نام نهاده و نه یک جنبش یا نظام فکری و اساسا مقصود او نوعی «پروژه ی فهمیدن است که منتهی به نوعی عمل بهبودگرا^۷ شود و به تاریخ، سیاست، نژاد ، جنسیت ، پدیدارشناسی، پست مدرنیسم، خودشرح حال نگاری، زیبایی شناسی، الهیات، نهاد مدرسه و کل جهان مربوط باشد»(پاینار، ۱۹۹۹، ص ۳۶۶).

اغلب اوقات پاینار از تعریف نومفهوم گرایی طفره رفته زیرا جنبش را در حال رشد فرض کرده است. از این نظر که چون این جنبش در حال تحول و رشد است نمی توان آن را تعریف کرد. در جایی ژيرو ، پنا به همراه پاینار (۱۹۸۱) نومفهوم گرایی را با تم تاریخی دادن به آن این گونه تعریف کرده اند: ((نومفهوم گرایی واکنشی نسبت به آن چیزی است که حوزه ی برنامه ی درسی در گذشته بوده است و آن چه که در آینده باید باشد)) (ص ۸۰). در جای دیگری پاینار (۱۹۷۵) عکس العمل اولیه اش را این گونه نشان می دهد « قصد ندارم نومفهوم گرایی را تعریف کنم، زیرا این جنبش هنوز جنبشی در حال تکامل است و به اشکال گوناگون خودنمایی می کند.»

^۱ Hameyer

^۲ Normative assumption

^۳ Consciousness-raising

^۴ Understanding curriculum

^۵ Newways of understanding

^۶ the project of understanding

^۷ praxis

از نظر پاینار (۱۹۹۵، ص ۳۵) نومفهوم گرایی یک اصطلاح چتر گونه است که به گروه های مختلفی اشاره می کند که به عنوان یک جناح مخالف در برابر عقلانیت تایلری، رفتارگرایی در اندیشه های برنامه ی درسی(شامل اهداف رفتاری و عملکردی، ارزیابی کمی، یادگیری در حد تسلط، زمان و وظیفه) و در برابر خاصیت بدون تاریخی^۱ و غیر نظری^۲ حوزه ی برنامه ی درسی صف آرای کرده اند .

دیدگاه نویسنده: از نظر نویسنده نومفهوم گرایی یک جنبش انتقادی برای نقد بی تاریخی، عدم پیچیدگی یا ساده سازی افراطی و فقر نظری از یک سو و علاقه به متغیرهای بیرون مدرسه ای در حوزه ی برنامه ی درسی از سوی دیگر است. نومفهوم گرایی قبل از آن که یک جنبش باشد یک جریان است و لذا بهتر است به جای اصطلاح نومفهوم گرایی از اصطلاح نوفهم سازی^۳ یا نوفهمی^۴ صحبت کنیم.

خصلت های نومفهوم گرایی از نظر نویسنده به دو دسته خصلت های اصلی یا با اهمیت تر و خصلت های فرعی یا کم اهمیت تر تقسیم می شوند. ملاک این طبقه بندی، توافق اغلب یا تعداد محدودی از نوفهم گرایان بر سر این موارد است:

- خصلت های اصلی نوفهم گرایان از نظر نویسنده عبارتند از انتقادی بودن، پیچیدگی روند فهمیدن، علاقه به متغیرهای بیرون مدرسه ای و نقد بی تاریخی .
- خصلت های فرعی نومفهوم گرایی عبارتند از میان رشته ای بودن، غلبه ی نظریه بر عمل و علاقه به کلیت پردازی

به هر حال نوفهم گرایان تمایل ندارند که خود را یک جنبش یا تاریخ مصرف خاص معرفی کنند به همین دلیل به دنبال خروج از موج اول نومفهوم گراییهستند. پاینار(۱۹۸۰) بسیار زود و یک دهه پس از معرفی نومفهوم گرایی با زیرکی نتیجه گرفته بود که:

چون اصطلاح نوفهمی یا نوفهم سازی برنامه ی درسی^۵ سرشتی تاریخی دارد [یعنی نوفهمی در یک دوره صورت گرفته و به یک دوره ی تاریخی اشاره دارد] تاریخ مصرف و تناسب اصطلاح نومفهوم گراییدر طول زمان محدودتر می شود. زمانی خواهد آمد که این اصطلاح دیگر مناسب به نظر نرسد(ص ۲۰۰).

این به معنای شروعی دوباره است. از نظر برخی از متخصصان نوفهم گرا زمان پسا نومفهوم گرایی^۶ یا به عبارتی بهتر موج دیگری برای فهمیدن فرا رسیده است(موریس^۷، ۲۰۰۵، ص ۳). به طور کلی اگر صحبت درباره ی پسانومفهوم گرایی مشروع باشد، این پروژه ی جدید فهمیدن نیز در پی تعقیب ناکامی های نومفهوم گرایی خواهد بود. ناکامی درباره ی عمل برنامه ی درسی، پژوهش برنامه ی درسی، مسائل جهانی، آموزش های اقلیمی و محیط زیست و مبادلات بین المللی – فرهنگی، جدی ترین مباحث پسا نوفهم گرایان در دهه های آتی خواهد بود .

^۱. ahistorical character
^۲. atheoretical character
^۳. Reconceptualization
^۴. Reconceptualizing
^۵. reconceptualization
^۶. postreconceptualist
^۷. Morris

- Bullough, R.V. (۱۹۷۵). Consciousness-Limit Situations and Reconceptualization. Presented at the Annual Convention of the American Educational Studies Association, San Francisco.
- Giroux, H., Penna, A. and Pinar, W. (۱۹۸۱). Curriculum & Instruction: Alternatives in Education. Berkeley, Calif.: McCutchan Pub. Corp.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (۲۰۰۶). Curriculum Leadership: Development and Implementation. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Greene, M. (۱۹۷۷). Curriculum and Consciousness." Curriculum and Evaluation. Edited by Arno A. Bellack and Herbert M. Kliebard. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Hameyer, U. (۱۹۹۱) Curriculum theory, in: A. Lewy (Ed.) International Encyclopedia of Curriculum (Oxford, Pergamon), ۱۹-۲۸.
- Marsh, C., & Stafford, K. (۱۹۸۸). Curriculum: Practices and Issues. (2nd ed.) McGraw-Hill.
- Morris, M. (۲۰۰۵). Back up Group: Here Comes the (Post) Reconceptualization. Journal of Curriculum Theorizing, ۲۱(۴), ۳-۱۲.
- Ornstein, C.A. & Hunkins, P.F. (۱۹۹۳). Curriculum: Foundations, Principles and Issues, New Jersey: Prentice Hall, Enlewood Cliffs.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., and Taubman, P. M. (۱۹۹۵, ۱۹۹۶). Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. Counterpoints, Studies in the Postmodern Theory of Education, Vol. ۱۷, J. L. Kincheloe and S. R. Steinberg, General Editors. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., and Taubman, P. M. (۱۹۹۵, ۱۹۹۶). Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. Counterpoints, Studies in the Postmodern Theory of Education, Vol. ۱۷, J. L. Kincheloe and S. R. Steinberg, General Editors. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (۱۹۷۵). Sanity, Madness, and the School." Curriculum Theorizing: The Reconceptualists. Berkeley: McCutchan.
- Pinar, W. F. (۱۹۸۰) Reply to my critics. Curriculum Inquiry ۱۰(۲): ۱۹۹-۲۰۵.
- Pinar, W.F. (۱۹۹۹-۲۰۰۱). Response: Gracious submission. Educational Researcher. ۲۸, ۱۴-۱۵.

دانشگاه اراک