

## رابرت زایس

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۶/۲۸

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۷/۱۱/۶

فهیمة گندمی<sup>۱</sup>

"صاحبنظران و اندیشمندان حوزه برنامه درسی منحصرأ درگیر مقوله برنامه ریزی درسی و شیوه های بهبود آن شده اند لذا از فهم مبانی برنامه درسی و ماهیت آن و تاثیر پیامدهای تصمیمات و اقداماتشان در برنامه درسی بازمانده اند .... " رابرت زایس<sup>۲</sup>...

### مقدمه

در برهه زمانی که زمزمه های نومفهوم پردازی حوزه مطالعات برنامه درسی شنیده می شد و پاینار ندای مرگ برنامه ریزی درسی<sup>۳</sup> را سر داده بود رابرت زایس استاد<sup>۴</sup> رشته برنامه درسی و آموزش در دانشگاه ایالتی کنت<sup>۵</sup>، کتابی<sup>۶</sup> را به نگارش در می آورد که در سرتاسر آن بر مبانی و بنیان هایی تاکید می کند که برنامه ریزی درسی باید بر اساس آن صورت گیرد. او خود را همصدا با شوآب دانسته و با تاکید بر عمل برنامه ریزی درسی، پرداختن به مسائل حوزه نظر را غیر مفید و مسائل مربوط به واقعیت های ایجاد برنامه های درسی در موقعیت های عملی را مهم و دارای اولویت تلقی می کند. او از سویی دیگر در کنار این تاکید، صاحبنظران را از توجه صرف به مقوله برنامه ریزی درسی و اجرا بر حذر داشته و فهم مبانی برنامه درسی را همچون روحی که به کالبد برنامه درسی جان می بخشد، به عنوان مهمترین تکلیف پیش روی متخصصان برنامه درسی مورد تاکید قرار می دهد. او بهانه اصلی نوشتن کتاب خود را اینگونه بیان می کند که "صاحبنظران و اندیشمندان این حوزه منحصرأ درگیر مقوله تدوین برنامه درسی و شیوه های بهبود آن شده اند لذا از فهم مبنا و ماهیت برنامه درسی و تاثیر پیامدهای تصمیمات و اقداماتشان در کل برنامه درسی بازمانده اند". به همین جهت کتاب خود را تلاش فکورانه ای در راستای فراهم ساختن مبنایی کامل و جامع به منظور فهم برنامه درسی بر می شمارد. زایس لازمه مواجهه اثربخش با مقوله اجرای برنامه درسی را درک عمیق از ماهیت پدیده برنامه درسی می داند لذا توجه متعادل به حیطه های

<sup>۱</sup>. دانش آموخته دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس

<sup>۲</sup> Robert s. zais

<sup>۳</sup> Curriculum development

<sup>۴</sup> Associate professor

<sup>۵</sup> کالج تعلیم و تربیت، ایالت اوهایو آمریکا

<sup>۶</sup> Curriculum: principles and foundations

مهم برنامه درسی از جمله: ابعاد عمل<sup>۷</sup> برنامه درسی، مبانی زیربنایی تصمیمات در مورد برنامه درسی، مولفه های برنامه درسی، شیوه های سازماندهی برنامه های درسی، فرایندهای تدوین برنامه درسی و اجرا چیزی است که او در تمام کتاب خود به آن می پردازد. به همین خاطر می توان کتاب او را مروری جامع بر کل موضوعات مرتبط با حوزه برنامه درسی برشمرد. ویلیام شوبرت از کتاب زایس به عنوان یکی از منابع جامع<sup>۸</sup> حوزه برنامه درسی نام می برد و اذعان می دارد که سعی زایس برآن بوده است تا همگام با حوزه برنامه درسی پیش برود و در انجام این تکلیف دشوار<sup>۹</sup> شیدا به فلسفه، تاریخ و مبانی تربیتی دیگر به عنوان مبنایی محکم برای مواجهه با کثرت اندیشه ها و رویکردهایی که در متون تخصصی مرتبط با برنامه درسی یافت میشود، متوسل شده است (شوبرت، ۱۹۹۳، ۱۰۶ص). محور اصلی اندیشه او این است که انجام هر عملی یا هر گونه تصمیم گیری در حوزه برنامه درسی مستلزم فلسفیدن و اندیشه ورزی است. از طرفی دیگر، وی با مطرح کردن مفهوم محصور شدگی در برنامه درسی به دفاع از این موضع برخاسته است که برنامه درسی باید به این سوال پاسخ دهد که انسان چگونه می تواند بر محصورشدگی خود غلبه کند و بالاترین توانایی یا استعداد انسانی اش را تحقق بخشد. به طور کلی اندیشه های زایس در حوزه برنامه درسی با رغبت چندانی مواجه نشد. نگارنده در این نوشتار به ترسیم ابعاد اندیشه ای اصلی زایس پرداخته است.

### مواجهه فلسفی با برنامه درسی:

در برهه زمانی که صاحب نظران بنام حوزه برنامه درسی، چون الیوت آیزنر، کسی که منطق هنرمندانه را به منزله راه حلی برای مساله استاندارد سازی برنامه های درسی مطرح کرد و جوزف شوآب با در شرف مرگ خواندن این حوزه، پرکتیکال را تجویز کرد، رابرت زایس (۱۹۷۶) تاکید صرف بر فرایند برنامه ریزی درسی<sup>۱۰</sup> و فنون مرتبط با بهبود برنامه درسی که موجب عدم تعادل و هدفمندی فرایند ساخت<sup>۱۱</sup> یا طراحی برنامه های درسی شده است را مانع اصلی تغییر و نوآوری برنامه های درسی بر شمرد. زایس نیز علاقه مندان حوزه برنامه درسی را به نوع ویژه ای از فهم دعوت می کند که آن فهم عمیق و همه جانبه از خویشتن انسانی، ارزشها و مبانی فلسفی و فرهنگی برنامه درسی می باشد، فهمی که فقدان آن به زعم زایس دانش پژوهان حوزه را به سطحی نگری و اتخاذ راهبردهای سطحی و بی پایه و در نتیجه پیامدهای سطحی مرتکب ساخته است. بنا بر اعتقاد زایس چنین فهمی، مبنایی محکم و عقلانی برای تصمیم گیری های هوشمندانه در حوزه های عملی تدوین و اجرای برنامه درسی را تشکیل

<sup>۷</sup> enterprise

<sup>۸</sup> synoptic

<sup>۹</sup> formidable

<sup>۱۰</sup> Curriculum development

<sup>۱۱</sup> construction

می دهد و تنها راه دستیابی متخصص برنامه درسی به این فهم، تعمق، اندیشه ورزی و پژوهش فلسفی است. این استدلال ویژه زایس، به دیدگاه او در خصوص برنامه درسی صبغه ای فلسفی بخشیده است. زایس متخصص برنامه درسی را ملزم به یک خود اکتشافی فلسفی<sup>۱۲</sup> می داند، بدین معنا که متخصص برنامه درسی باید در تلاش برای شناخت مفروضات فلسفی خود بر آید و همچنین به بدیل های دیگر که در زمان ها و مکان های دیگر پیشنهاد شده است نیز بیاندیشد. زایس این تلاش را نوعی پژوهش فلسفی می نامد و آن را فرایندی تعریف می کند که در آن متخصص برنامه درسی مفروضات شناخت شناسی، هستی شناسی و ارزش شناسی خود را مشخص نموده و دلالت های عملی آن مفروضات را در برنامه درسی مورد واکاوی قرار می دهد. بنابر دیدگاه زایس، فلسفه ناظر بر عمل<sup>۱۳</sup> است زیرا دانشی را فراهم می آورد که می تواند در اتخاذ تصمیمات منطقی سودمند واقع شود. زایس پژوهش فلسفی بر اساس فلسفه تحلیل زبانی را مرجح شمرده و بر آن تاکید می ورزد.

بر این اساس، از نظر زایس سرمنشا تغییر و نوآوری فرد (متخصص برنامه درسی، معلم<sup>۱۴</sup>) می باشد، لذا متخصص برنامه درسی و یا معلم باید با پذیرش مسئولیت برای ایجاد تغییر، ابتکار عمل را بدست گرفته و با گلچین مجموعه ای از افراد (شرکت کنندگان در برنامه درسی) و گرد هم آوردن آنها در قالب یک عمل گروهی، در راستای ترویج تغییر برنامه درسی بکوشد. از نظر زایس آنچه در پذیرش این مسئولیت بسیار اثرگذار است، وضعیت محصورشدگی متخصص برنامه درسی به لحاظ مفروضات فلسفی و ارزشی است که زیربنای اعمال اوست. بنابراین، از نظر زایس تغییر برنامه درسی مسئولیتی فردیست و در نتیجه درک و ارزیابی موقعیت توسط فرد، بررسی باورها و اعتقاداتی که شکل دهنده رفتار اوست و بررسی پیامد های محتمل سبک های مختلف عمل حاصل می شود. لذا زایس تاکید می ورزد که متخصص برنامه درسی باید موضع نظری خودش و همچنین ترجمان عملی آن را شفاف سازد، زیرا انطباق بین نظریه و عمل در برنامه درسی تنها از همین راه محقق خواهد گردید.

در پی تاکید بر نقش تعهدات فلسفی متخصص برنامه درسی و تاثیر آنها در عمل، زایس به ابداع یک طرحواره مفهومی پرداخته است که مشتمل بر سه موضع فلسفی دیگر جهانی<sup>۱۵</sup>، زمین محوری<sup>۱۶</sup>، و انسان محوری<sup>۱۷</sup> است و هر کدام دارای مواضع هستی شناسی، شناخت شناسی و ارزش شناسی متفاوتی هستند. زایس این طرحواره را

---

<sup>۱۲</sup> Philosophical discovery

<sup>۱۳</sup> Practical enterprise

<sup>۱۴</sup> professionals

<sup>۱۵</sup> Other worldly

<sup>۱۶</sup> Earth-centered

<sup>۱۷</sup> Man-centered

به عنوان یک راهنما برای مقایسه نظام های فلسفی و دلالت های آن در برنامه درسی، به متخصص برنامه درسی معرفی می کند.

## فرهنگ و برنامه درسی

زایس، در خصوص ارتباط فرهنگ و برنامه درسی اذعان می دارد که جوامع خودشان را از طریق ترویج ارزش ها جاودانه می سازند و این منجر به یک سوگیری فرهنگی<sup>۱۸</sup> می گردد که به گونه ای ناخودآگاه ایجاد گشته است، یعنی پیروی ناآگاهانه از بافتاری از عقاید، آرمان ها، ارزشها و افکاری که بواسطه عوامل انتقال فرهنگ (موسسات) در ذهن افراد آن جامعه ترویج شده است. به اعتقاد زایس این سوگیری فرهنگی زمانی بر ملا می گردد که متخصصان برنامه درسی یا افرادی که از ماهیت پیام دار<sup>۱۹</sup> فرایند های فرهنگی آگاهند در برنامه درسی تامل و تعمق نمایند. از اینرو، به زعم زایس برنامه درسی وسیله ای برای تغییر فرهنگ می باشد. از این جهت زایس معتقد است بهترین برنامه ریز درسی کسی است که واجد درک بهتری از چگونگی فرایند پیچیده تاثیر فرهنگ بر برنامه درسی است. لذا به زعم وی تغییر برنامه درسی مستلزم بررسی منطقی نگرش های فرهنگی است که برنامه درسی را احاطه کرده است. زایس در یک موضع انتقادی، تعلیم و تربیتی را که تنها ناظر بر انتقال فرهنگ متعارف باشد تلقین صرف<sup>۲۰</sup> دانسته و تربیت صحیح را مستلزم ترویج کشف و بررسی؛ آشکارسازی و ارزیابی فرهنگ متعارف و مورد قبول در پرتو جایگزین های مطلوب دیگر از طریق برنامه های درسی تلقی می کند. بنابراین به اعتقاد زایس تکلیف مهم برنامه ریز درسی تحلیل مبانی ارزشی و زبان فرهنگ است لذا او باید خصوصیات فرهنگ خود را بشناسد و همچنین از سوگیری های روانشناختی ادراک انسان ها آگاه باشد. بنابراین بنا بر تاکید زایس، «انتقاد از خود و جامعه» مهمترین عامل تغییر برنامه درسی است.

**نگاه تاریخی:** زایس تاریخی نگری و در نظر داشتن یک چشم انداز تاریخی از حوزه برنامه درسی را از مهمترین تکالیف برنامه ریز درسی بر می شمارد. به زعم وی داشتن یک دیدگاه تاریخی ما را از امکان تغییر و پیچیدگی آن و همچنین استفاده از تجارب موفق گذشته آگاه می سازد. زایس نیز بواسطه برخورداری از این تاریخی نگری به تالیف کتابی همت گماشته است که می توان از آن به عنوان یک گنجینه ارزشمند از تاریخچه حوزه مطالعات برنامه درسی یاد کرد، کتابی که بنا بر اذعان بری فرانکلین (۱۹۷۷)، بخش های مهمی از تاریخ برنامه درسی در

<sup>۱۸</sup>unconscious Culturally induced bias

<sup>۱۹</sup> massaging

<sup>۲۰</sup> Mindless indoctrination

آن به تصویر کشیده شده است. در ارائه این چشم انداز تاریخی وی به توصیف سیر تحولات برنامه درسی و عوامل بافتی زمینه ساز آن پرداخته است.

### آرمان انسان اصیل ؛ و محور شدگی<sup>۲۱</sup> به عنوان یک مضمون در طراحی برنامه درسی

زایس با تاسی از جمله مشهور دیویی مبنی بر «فلسفه به عنوان نظریه عمومی تربیت» کار برنامه ریز درسی را مشابه کار یک فیلسوف پنداشته و می گوید " هر دو در جستجوی پاسخ به سوال " انسان چه می تواند بشود؟ هستند. با این تفاوت که فلسفه، انسان را در جهان هستی و برنامه درسی انسان را در جهانی کوچکتر در نظر میگیرد". انسان مورد دفاع زایس، انسان اصیل<sup>۲۲</sup> است، که به عنوان یک آرمان، شالوده برنامه درسی را تشکیل می دهد و چگونگی تحقق آن، مهمترین سوال پیش روی برنامه ریز درسی است. تصویری که زایس از ماهیت انسان اصیل ترسیم می کند مشتمل بر ویژگی هایی زیر است: انسان اصیل:

" انسانیت که در تلاش برای آزادی مسئولانه<sup>۲۳</sup> است. یعنی تا حد امکان همه عوامل فعال در یک موقعیت خاص را در نظر گرفته و از پیامدهای محتمل اقدامات عملی بدیل دیگر نیز آگاه است. در سایه چنین آزاد اندیشی، او قادر است مهمترین و غنی ترین معانی را خلق کند، زیرا این معانی مبتنی بر حداکثر آگاهی و وسیع ترین اطلاعات ممکن است".

" انسانیت که متکی به خود<sup>۲۴</sup> و همچنین متکی به جامعه است بدین معنا که بواسطه آزادی مسئولانه در پی شکوفایی استعدادهای خود است. از طریق ارتباط آگاهانه با دیگران و نگاه منتقدانه به باورهای فرهنگی مورد قبول جامعه، به خلق معانی جدید دست می زند و آنها را در زندگی خود به کار میگیرد".

زایس مهمترین مانع برای رسیدن به آرمان انسان اصیل را محور شدگی / سازی می داند. محور شدگی مشتمل بر تار و پودهای در هم بافته شده از باورها و اعتقادات ناخودآگاهی است که مفهوم و معنای انسان از واقعیت را تحریف می کند. به زعم زایس ریشه های اصلی محور شدگی، وضعیت فیزیولوژیکی، روانشناختی و سوگیری های فرهنگی مترتب بر انسانهاست. زایس تنها وسیله ای که در مواجهه با این محور شدگی می تواند مفید باشد را یک برنامه درسی آزاد سازنده<sup>۲۵</sup> می داند که هدف آن تدارک تجربه ای است که آگاهی فعلی فرد را نسبت به خود

<sup>۲۱</sup> encapsulation

<sup>۲۲</sup> Authentic human

<sup>۲۳</sup> Responsible freedom

<sup>۲۴</sup> Self-reliance

<sup>۲۵</sup> Liberating curriculum

و جامعه خود افزایش دهد، یعنی همان آرمان انسان اصیل را تحقق بخشد. طرح انسانگرایانه بکر<sup>۲۶</sup> و طرح فرایندی رویس<sup>۲۷</sup>، دو نمونه طرح پیشنهادی هستند که زایس به شناسایی چهارچوب برنامه درسی مبتنی بر آنها به منظور کاهش محصورسازی پرداخته است.

دلالت های آرمان انسان اصیل در برنامه درسی از دیدگاه زایس:

○ غایت اصلی تعلیم و تربیت کسب دانش در مورد خود<sup>۲۸</sup> توسط هر دانش آموز است. لذا اهداف کلی برنامه درسی در راستای تحقق غایت مذکور مشتمل است بر توانمند سازی دانش آموزان برای:

- آگاه شدن از مبانی فیزیولوژیکی و بیولوژیکی که در آن محصور شده اند.
- آگاه شدن از اثرات فرهنگ پذیری جامعه
- ارزیابی ارتباط خود با محیط بر حسب نگاه منتقدانه به خویشتن و جامعه خویش<sup>۲۹</sup>
- گشودگی در برابر کسب تجربه های تازه<sup>۳۰</sup>

○ مهمترین ویژگی محتوا خصوصیت خود انتقادی و جامعه انتقادی آنست. در حقیقت دانش آموز باید درباره چرایی محصورشدگی خود و مبانی و عوامل به وجود آورنده آن شناخت حاصل می کند.

○ فعالیت های یادگیری باید به گونه ای باشد که پرسش و پژوهش پیرامون محتوای مورد نظر را در دانش آموزان برانگیزد. مهمترین فعالیت یادگیری، بحث و گفت و شنود<sup>۳۱</sup> است. هدف انتقال فهم و دانش نیست بلکه هدف آنست که دانش آموزان خود به فهم برسند. لازمه تحقق این هدف آنست که معلم شیوه های مختلف دانستن اعم

---

<sup>۲۶</sup> یک طرح محتوای جامع شامل سه حوزه وسیع است که هر کدام مبین یک بعد محصور سازی است: مشتمل بر بعد فردی که چگونگی از خود بیگانه شدن را به دانش آموز نشان می دهد. بعد اجتماعی و تاریخی: که چگونگی محصور شدن توسط جامعه را نشان می دهد و بعد مذهبی که بالاترین حوزه های معنوی و روحانی را به دانش آموز می شناساند.

<sup>۲۷</sup> ادراکی که مبتنی بر مشارکت متعادل چهار شیوه دانستن عبارت از: عقل گرایی (تفکر منطقی)، تجربه گرایی (احساس کردن)، شهود گرایی (احساسات)، دانش مرجع (باور داشتن) باشد، منجر به تصاویر واقعی تر از واقعیت و در نتیجه کاهش محصور سازی می شود.

<sup>۲۸</sup> Self-knowledge

<sup>۲۹</sup> Self and social critical

<sup>۳۰</sup> openness

<sup>۳۱</sup> dialogue

از تعقل و خرد ورزی<sup>۳۲</sup>، تجربه کردن<sup>۳۳</sup>، درک و شهود<sup>۳۴</sup>، و باورهای دانشی پذیرفته شده<sup>۳۵</sup> را ارج نهد و به کارگیرد تا دانش آموزان به تصویر صحیحی از واقعیت دست یابند. بنابراین اجرای برنامه درسی یک تکلیف سازمانی یا بازتولید<sup>۳۶</sup> نیست بلکه «بودن با دیگران» است. و در حقیقت نوع بودن<sup>۳۷</sup> معلم با دانش آموز و دانش است که تعیین می کند برنامه درسی چگونه تحقق می یابد.

○ شیوه های کمی مانند آزمون های مداد و کاغذی سطح پیشرفت دانش آموز را می سنجد اما چیزی در مورد اهداف کلی برنامه درسی نمی گوید. در حقیقت مهمترین بعد ارزشیابی یک برنامه درسی خود انتقادی عبارتست از باز ارزیابی<sup>۳۸</sup> مستمر اهداف کلی خود برنامه درسی. سوال اصلی ارزشیاب آنست که "آیا اهداف کلی هماهنگ با جهت گیری خود انتقادی و جامعه انتقادی است؟". همچنین رویه های ارزشیابی نیز نباید از این قاعده مستثنی باشد.

به طور کلی دلالت های یک برنامه درسی آزاد سازنده از نظر زایس عبارتست از:

- چنین برنامه درسی، مستلزم معلمانی است که متعهد به تربیت<sup>۳۹</sup> هستند نه آموزش<sup>۴۰</sup> ( ایفای نقش های تعریف شده توسط جامعه)، معلمانی که الگوی خود انتقادی و جامعه انتقادی هستند. زایس این نوع معلمان را حقیقت گرا<sup>۴۱</sup> می خواند. آنها کسانی هستند که از یکنواختی گریزانند و در جستجوی کشف بسترهای وجودی اند. کاوشگری، تاملی بودن و تفکر انتقادی خصوصیت بارز آنهاست. به زعم زایس در مقابل این طیف معلمانی قرار می گیرند که واقع گرا<sup>۴۲</sup> هستند، آنها از ویژگی " من می دانم اما باید واقع بین بود" برخوردارند. از راه حل ها و مسیرهای منظم و معمول استقبال می کنند. لذا به اعتقاد زایس برنامه درسی که هدف آن تحقق آرمان انسان اصیل است در دستان چنین معلمانی به سر منزل مقصود نخواهد رسید.

<sup>۳۲</sup> rationalism

<sup>۳۳</sup> empiricism

<sup>۳۴</sup> intuitionism

<sup>۳۵</sup> authoritarianism

<sup>۳۶</sup> replicative

<sup>۳۷</sup> Being with other

<sup>۳۸</sup> reappraisal

<sup>۳۹</sup> education

<sup>۴۰</sup> training

<sup>۴۱</sup> real

<sup>۴۲</sup> realistic

- تغییر برنامه درسی بر اساس رویکرد سیستمی (بالا به پایین) جوابگو نیست. رویکرد های سیستمی زاینده و مولد محصور شدن های جدید هستند. بلکه تغییر اساسی برنامه درسی، فرایندی از درون به بیرون است و ناشی از اقدام مبتکرانه فرد یا گروهی از افراد در موقعیت های خاص است. مهمترین اصل در فرایند برنامه ریزی درسی انتخاب فکورانه و اقدام متناسب با ویژگی های بافتی، آنچه شوآب مروج آن بود، است.

- برنامه درسی تنها به عنوان یک سند وجود ندارد بلکه زنده و در جریان است. نقطه شروع، سوالات تامل برانگیزی است که منشا آن تفکر منتقدانه معلم است. بر این اساس، برنامه درسی مقاوم در برابر معلم، تحقیر کننده شأن تدریس، هویت و شخصیت معلم است. معلم در فرایند برنامه ریزی درسی نقش ویژه خود را ایفا می کند اما در مورد اینکه چه نقشی را باید ایفا کند دیدگاه مختلفی وجود دارد. معلم در حکم یک تصمیم گیرنده اصلی، باید از عقلانیت زیربنایی برنامه درسی آگاه باشد.

#### - تمایزات مفهومی:

○ زایس، بین مفاهیم طرح، ساخت، مبانی<sup>۴۳</sup>، تدوین، اجرا و مهندسی (ساختن-تدوین و اجرا) برنامه درسی تمایزات دقیقی را قائل است و آنها را به عنوان حیطه های کاملا متمایز حوزه برنامه درسی بازشناسی می کند.

**مبانی برنامه درسی:** مبانی همان عوامل اثرگذار و شکل دهنده محتوا و سازماندهی برنامه درسی تلقی می شوند و مشتمل بر فلسفه و ماهیت دانش، جامعه و فرهنگ، فرد و نظریه یادگیری است.

**طراحی برنامه درسی:** به سازماندهی<sup>۴۴</sup> عناصر یک برنامه درسی از قبیل اهداف، محتوا، فعالیت های یادگیری و ارزشیابی اشاره دارد. واژه طرح برنامه درسی در دیدگاه زایس یک فرایند نیست بلکه یک موجودیت اساسی و مهم<sup>۴۵</sup> است. طراحی به ساختار، الگو یا سازمان یک برنامه درسی اشاره دارد. مسئله اصلی در طراحی؛ توالی، استمرار، تلفیق و وسعت است. شاخصه محوری عمده طرح های برنامه درسی، الگوی ویژه سازماندهی محتوا در آنهاست (برای مثال طرح های موضوع محور، طرح های دیسپلین محور، طرح های حوزه های وسیع)

**ساخت برنامه درسی:** ساخت برنامه درسی ناظر بر بعد نظری، ارزشی و بنیادین برنامه درسی است و در نظر زایس به عنوان بعد مغفول در بین متخصصان حوزه برنامه درسی می باشد. ساخت برنامه درسی، فرایند تصمیم

<sup>۴۳</sup> foundation

<sup>۴۴</sup> arrangement

<sup>۴۵</sup> substantive



گیری در مورد تعیین ماهیت عناصر برنامه درسی و سازماندهی آنهاست و پاسخ به سوالاتی از قبیل: زندگی خوب چیست؟ ماهیت یک جامعه خوب چیست؟ چه دانشی را باید دانش آموز فراگیرد؟ مورد نظر است.

**برنامه ریزی درسی:** برنامه ریزی درسی فرایندی است که کاملاً مرتبط با ساخت برنامه درسی است به گونه ای که این دو در واقعیت متقدم یا متاخر یکدیگر نیستند بلکه کاملاً با هم همپوشی دارند. اما ماهیت تصمیمات در آن متفاوت است. در این فرایند چگونگی و نحوه فرایند ساخت برنامه درسی تعیین می شود. و با سوالاتی از قبیل افراد درگیر در فرایند ساخت برنامه درسی چه کسانی هستند و رویه های مورد استفاده چیست؟ تصمیمات در فرایند ساخت برنامه درسی مرتبط با برنامه درسی است اما تصمیمات در فرایند برنامه ریزی درسی مرتبط با فرایندهای ساخت برنامه درسی است.

**اجرای برنامه درسی:** اجرا ناظر بر بررسی اثربخشی و پیامد تصمیمات اتخاذ شده در فرایند ساخت و برنامه ریزی درسی است. بنابراین فعالیت های اجرای برنامه درسی مشتمل بر تدارک ارزیابی اثربخشی برنامه درسی و ارائه بازخورد نسبت فرایند های ساخت و برنامه ریزی درسی است.

**مهندسی<sup>۴۶</sup> برنامه درسی:** مهندسی برنامه درسی را که نخستین بار بوشامپ به معنای همه فرایندهای ضروری برای ایجاد یک سیستم برنامه درسی در مدرسه (سیستم مشتمل بر: ایجاد یک برنامه درسی، اجرای آن و ارزیابی اثربخشی آن) تعریف کرده است<sup>۴۷</sup>، زایس آن را به معنای فرایندهای ساخت، تدوین و اجرای برنامه درسی تعریف می کند.

○ تمایز مفهومی دیگر مورد تاکید زایس، ضرورت تعاریف متفاوت از برنامه درسی است که هر کدام دلالت بر معنایی متمایز دارد. زایس جستجوی یک تعریف برای برنامه درسی را بر نمی تابد و بر این اعتقاد است که تعاریف متنوع برنامه درسی بنا بر موقعیت سودمندند و هر کدام دلالت بر پدیده های خاصی دارند. به عنوان مثال بهترین تعریف در موقعیت ارزشیابی، تلقی برنامه درسی به عنوان تجربیات طراحی شده و طراحی نشده ای است که دانش آموزان کسب کرده اند یا در مرحله طراحی، برنامه درسی به مثابه طرحی برای عمل نگریسته می شود.

**نظریه برنامه درسی: رد دوگانه اندیشی توصیفی/تجویزی**

<sup>۴۶</sup> engineering

<sup>۴۷</sup> Beauchamp, ۱۹۶۸

به زعم زایس نظریه نقطه مقابل عملی<sup>۴۸</sup> نیست. وی با اتکا به معنای نظریه از دیدگاه دانشمندان مدرن، با رد تضاد هست ها<sup>۴۹</sup> / باید ها<sup>۵۰</sup>؛ نظریه برنامه درسی را از صفت توصیفی و تجویزی و یا علمی و غیرعلمی می رهند. از دیدگاه زایس نظریه علمی به عنوان یک نقشه عینی نیست که بر اساس آن بتوان واقعیت را توصیف، تبیین و پیش بینی کرد، بلکه نظریه به عنوان یک خط مشی برای عمل است و لذا بهترین بازنمایی ها از دنیا را بر اساس تجربه حاضر به ما می گوید. بنابراین دانشی که نظریه مبین آنست دانشی است که کشف شدنی نیست بلکه بر اساس تجربه انسانی و برای منظور خاصی ساخته می شود. خط مشی دلالت بر ارزشها، سیاست ها و راهنمایی هایی دارد که پژوهشگر را هدایت می کند. لذا از منظر زایس نظریه ماهیتا تجویزی است و به پژوهشگر آنچه را باید انجام دهد نشان می دهد. بنابراین نظریه از منظر پژوهشگری که آن را مورد استفاده قرار می دهد کارکردهای متفاوتی پیدا می کند و عملی که نظریه هدایتگر آنست در حیطه های مختلف مستلزم فعالیت های مختلف است.

بنا بر نظر زایس، آنهایی که در عرصه تعلیم و تربیت و برنامه درسی از نظریه توصیفی دفاع می کنند نظریه را به عنوان نقشه ای تلقی می کنند که بر اساس آن می توان واقعیت را توصیف، تبیین و پیش بینی کرد و این حاصل نگاه اشتباه ما از کارکرد نظریه است. در سایه چنین برداشت نادرستی از مفهوم نظریه، آنهایی که از نظریه تجویزی در حوزه برنامه درسی دفاع می کنند ناچار به برقراری تمایز بین نظریه تربیتی یا برنامه درسی و نظریه علمی شده اند. بلکه نظریه به زعم زایس ماهیتا دارای بار ارزشی است و آنچه را باید توصیف و یا تبیین شود تعیین می کند. زایس تنها تفاوت بین این دو را در قلمرو یا حیطه عمل هر یک می داند. بنابراین نظریه از نظر زایس مجموعه ای تعمیم یافته از تعاریف، مفاهیم، گزاره ها و دیگر سازه هایی است که روابط منطقی با یکدیگر دارند و مبین یک دیدگاه سیستماتیک در مورد پدیده های برنامه درسی است. نظریه برنامه درسی به مثابه یک خط مشی است که مولد پژوهش بیشتر و ایجاد نظریه است و کارکرد آن توصیف، پیش بینی، و تبیین پدیده های برنامه درسی و به عنوان خط مشی برای هدایت فعالیت های برنامه درسی است. نکته مهم آنست که چنین تصمیماتی در یک بافت اخلاقی اتفاق می افتد. نظریه، جهت، موضوع یا موقعیت ویژه ای را به پژوهشگر برای انجام پژوهش نشان می دهد و همچنین معیارهایی را برای قضاوت در مورد کفایت و دلالت اعمال پیشنهاد شده فراهم می سازد.

**ارتباط نظریه و عمل:** زایس با تاکید بر ارتباط متقابل نظریه و عمل تربیتی، نظریه بدون عمل را اندیشه ورزی بیهوده<sup>۵۱</sup> و عمل بدون نظریه را رفتاری که اندکی بیشتر از اقدامی کورکورانه<sup>۵۲</sup> است توصیف می کند. تجربه موجب

<sup>۴۸</sup> practical

<sup>۴۹</sup> Is-ness

<sup>۵۰</sup> Ought-ness

<sup>۵۱</sup> Idle speculation

<sup>۵۲</sup> groping

تغییر بازنمایی های نظری از واقعیت (نظریه) می شود از اینرو نظریه پدیده ای تکاملی تلقی می شود. نظریه هدایتگر تفکر است آن به مثابه یک ابزار است که راهنمای تفکر است. بنابراین مسئله، چگونگی هدایت عمل توسط نظریه نیست بلکه مسئله اصلی چگونگی آشکارسازی نظریه هایی است که راهنمای اعمال ماست.

### مبانی و ماهیت برنامه درسی: یک مدل به گزینانه<sup>۵۳</sup>

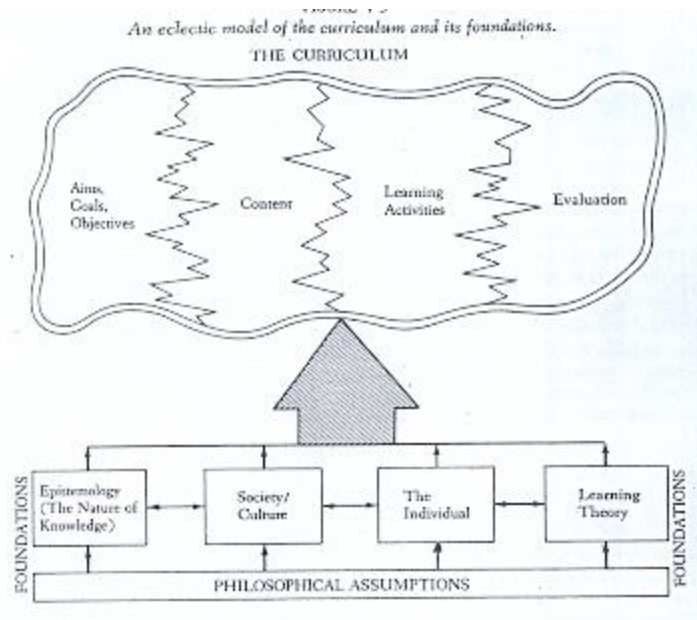
کاربر برنامه درسی در محیط واقعی مدرسه مشتمل بر سه فرایند اساسی ساخت برنامه درسی - برنامه ریزی درسی - اجرای برنامه درسی است. در این بین، ساخت برنامه درسی در نظر زایس اهمیت زیادی دارد و منظور از آن، تصمیم گیری در مورد تعیین ماهیت عناصر برنامه و سازماندهی آنهاست. در هر حال تاکید زایس بر این است که این سه فرایند در موازات یکدیگر جریان دارند و پدیده های پیچیده و زنده مربوط به برنامه درسی را تشکیل می دهند که مستلزم تنظیم یا ساماندهی<sup>۵۴</sup> ماهرانه شرکت کنندگان در فرایند و عناصر آن در جهت ایجاد نتایج مطلوب هستند. زایس در قالب یک مدل نظری، متغیرهای اصلی را که طراحان برنامه درسی باید در ساخت برنامه درسی در نظر بگیرند و همچنین روابط بین آنها را به تصویر می کشد. زایس مدل خود را بر مبنای تحلیلی از مدل های برنامه ریزی درسی از جمله مدل تعاملی مک دونالد، مدل سیستمی جانسون بنا می سازد لذا مدل خود را تحت عنوان مدل به گزینانه<sup>۵۵</sup> معرفی می کند. در این مدل برنامه درسی یک موجودیت تاحدی بی شکل و در عین حال یکپارچه تعریف شده است، و مرزهای آن به وضوح تعریف نشده است. مدل زایس متشکل از دو عنصر یا بعد مبانی (حیطه های اساسی) برنامه درسی و طرح برنامه درسی است. اهداف/غایات/مقاصد، محتوا، فعالیت های یادگیری و ارزشیابی، عناصر اصلی شکل دهنده طرح برنامه درسی، چه به عنوان یک سند مکتوب و چه به عنوان برنامه درسی قابل اجرا در کلاس درس، هستند که زایس از آن تحت عنوان آناتومی برنامه درسی یاد می کند. شکل پازل مانند مدل در بعد طراحی، مبین اهمیت ارتباط بین عناصر برنامه درسی است. بدین معنا که تکه های پازل باید کاملاً با هم جور باشند تا تصویری منسجمی را ایجاد کنند. مبانی (ماهیت دانش، یادگیرنده، جامعه و فرهنگ، نظریه یادگیری) تعیین کننده روح یا جو حاکم بر ماهیت طرح<sup>۵۶</sup> برنامه درسی است و مهم ترین بعد برنامه درسی تلقی می شود زیرا تعیین کننده محتوا و سازماندهی آن است. هر یک از این حیطه های اساسی مبتنی بر مفروضات فلسفی ویژه ای است که بر قضاوت های ارزشی که در هر حیطه صورت میگیرد تاثیر می گذارد.

<sup>۵۳</sup> eclectic

<sup>۵۴</sup> orchestration

<sup>۵۵</sup> eclectic

<sup>۵۶</sup> plant



برخی مدل زایس را بعد از مدل تایلر در پارادایم عقلانیت تایلر قرار می دهند، و از این لحاظ که زمان انتشار آن مقارن با زمانی بود که علاقه به نومفهوم گرایی شدت گرفته بود، نا بهنگام و منسوخ تلقی کردند، در حالیکه مدل مک دونالد را طلیعه یک پارادایم انتقادی و نومفهوم گرا به حساب می آورند (روگان و لاکوسکی در سال ۱۹۹۰). پاینار (۱۹۷۸) نیز زایس را در رده سنتگرایان قلمداد می کند که دغدغه اصلی شان برنامه ریزی درسی است. از نظر پاینار، دغدغه و جهتگیری اصلی زایس در برنامه درسی، چیزی جز تجربیات یادگیری، نتایج یادگیری ساختاریافته و طرحی برای عمل نیست.

از نظر برخی (بائر، ۱۹۷۸) طرح برنامه درسی مورد دفاع زایس با دو اشکال عمده روبروست. اول اینکه زایس تحلیل کاملی از آن ارائه نداده به نحوی که اهمیت خصوصیات اصلی آن برای مخاطب شفاف گردد. علاوه بر این خود زایس بر این باور است که چنین مدلی در فرهنگ آمریکا به ندرت امکان تحقق پیدا می کند. دوم اینکه همانطور که اشاره شد به زعم زایس چهار سبک دانستن وجود دارد و تعلیم و تربیت رسمی به ندرت در جستجوی تعادل بین آنهاست. نکته قابل تامل اینجاست که وی شکل تبدلی<sup>۵۷</sup> شیوه های مختلف دانستن را که دیویی از آن دفاع می کند نادیده می انگارد. در حقیقت زایس در هیچ یک از موارد اظهار به داشتن یک پاسخ مشخص به برنامه درسی ننموده است (بائر، ۱۹۷۸).

در پایان گفتنی است که زایس یک تحلیل عملی و دقیق از چگونگی اجرایی شدن آرمان انسان اصیل که آن را هدف غایی تربیت تلقی می کند فراهم نکرده است. اما دیدگاههای او در خصوص ابعاد برنامه درسی و تاکید بر

<sup>۵۷</sup> transactional form

ماهیت پیچیده آن می تواند راهگشای عمل تربیتی باشد و تنها کتاب وی می تواند به عنوان منبعی جامع و مفید مورد استفاده آموزشگران حوزه برنامه درسی قرار گیرد.

۱. Franklin, Barry. m(۱۹۷۷), curriculum history: its nature and boundaries, curriculum inquiry, ۷(۱), pp. ۶۷-۷۹
۲. Freire Paulo, (۱۹۹۸) The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation, UCLA Latin American Center Publications
۳. Pinar f. William(۱۹۷۸), notes on the curriculum field ۱۹۷۸, educational researcher, ۷(۸), pp. ۵-۱۲
۴. Young, Michael. (۱۹۹۹). Knowledge, learning and the curriculum of the future, british educational research journal, ۲۵(۴). pp. ۴۶۳-۴۷۷
۵. Zais. robert S,(۱۹۸۶), confronting encapsulation as a theme in curriculum design. Theory into practice, ۲۵(۱), beyond the measured curriculum, pp ۱۷-۲۳
۶. Zais, Robert s. (۱۹۷۶) curriculum: principles and foundations. New york: Ty Crowell Co