

مادلین گرومت^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۰۲/۲۴

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۳/۰۴/۰۳

دکتر نرگس کشتی آرای^۲



Grumet, M. (1940)

وقتی برنامه درسی زنده است که دانش آموزان را به بازنگری هویت برنامه درسی از دریچه نگاه والدینی دعوت می‌کند؛ و زمانی نمادی بی‌روح دارد که معلمان و دانش آموزان تحت نفوذ نگاه خیره، خشک و سرد باشند.

مروری بر زندگی شخصی و علمی:

مادلین گرومت یکی از شهیرترین و اثرگذارترین اندیشمندان نو مفهوم‌گرا در حوزه مطالعات فمینیستی برنامه درسی است. او در ۲۹ ژوئن ۱۹۴۰ در شهر بروکلین نیویورک چشم به جهان گشود. لیسانس خود را در سال ۱۹۶۱ در رشته ادبیات از کالج بارنارد و فوق‌لیسانس خود را در سال ۱۹۷۴ در رشته آموزش انگلیسی از دانشگاه روچستر و دکترای خود را سال ۱۹۷۹ در رشته تئوری برنامه درسی از همان دانشگاه دریافت کرد.

در سال ۱۹۸۱ زمانی که در کالج ویلیام اسمیت مشغول کار بود به رتبه دانشیاری و در سال ۱۹۸۸ به رتبه استادی ارتقاء یافت. سپس در سال ۱۹۸۸ به «دانشگاه نیویورک» رفت و تا سال ۱۹۹۸ مسئولیت دانشکده علوم تربیتی را بر عهده داشت. سرانجام در سال ۱۹۹۸ به دانشگاه کارولینای شمالی نقل مکان نمود و تا سال ۲۰۰۴ ریاست دانشکده تعلیم و تربیت این دانشگاه را عهده‌دار بود. از سال ۲۰۰۴ تاکنون در این دانشکده به تحقیق و تدریس در زمینه‌های مختلف مربوط به برنامه درسی مشغول است. او هم‌اکنون استاد دانشکده تعلیم و تربیت در گروه مطالعات ارتباطات دانشگاه کارولینای شمالی است و در این دانشکده به تدریس تئوری برنامه درسی در فرهنگ، برنامه درسی و تغییر، برنامه درسی و آموزش برنامه اشتغال دارد. از علائق پژوهشی او می‌توان مطالعه و پژوهش پیرامون تئوری برنامه درسی، هنر و تعلیم و تربیت و تئوری فمینیستی و تعلیم و تربیت اشاره کرد (گرامت، ۲۰۱۲).

با عنایت به زمینه‌های تحصیلی وی در حوزه ادبیات و فلسفه، علاقه‌مند به پژوهش در خصوص فهم تأثیرات جامعه بر مدرسه است و تلاش زیادی برای ارائه مفاهیم نوین فمینیستی در حوزه مطالعات برنامه درسی انجام داده است. در میان مهم‌ترین آثار او «شیر تلخ: زنان و تدریس» که به سال ۱۹۸۸ به رشته تحریر درآورد از شهرت جهانی برخوردار است. در این

^۱. در نگارش این مقاله از کتاب شیر تلخ و فهم برنامه درسی به‌عنوان منابع اصلی استفاده شده است:

Grumet, M. (1988). *Bitter Milk: Woman and Teaching*. The university of Massachusetts press.

Pinar, W. F. et al. (2004). *Understanding Curriculum*. (With William, M Reynolds, Patrick Slattery, and Peter M. Taubman). Vol 17, New York: Peter Lang.

^۲. استادیار گروه برنامه ریزی درسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی

کتاب به تأثیر جنسیت بر دانش و تدریس پرداخته است. تلاش او برای فهم برنامه درسی به‌عنوان متنی مبتنی بر خود شرح‌حال‌نگاری با انتشار کتابی^۱ در سال ۱۹۷۶ به ثمر نشست، در این کتاب به بازشناسی مفهوم برنامه درسی از طریق فهم Currere پرداخت. او در پروژه‌های جدید خود به بررسی هنر و تلفیق آن با برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف دانشگاهی اقدام کرده است.

شرح و تفسیر اندیشه‌ها و افکار:

برنامه درسی:

گروم و پاینار برنامه درسی را از ریشه لاتین Currere می‌دانند این اصطلاح به معنای گذر زندگی‌نامه‌ای یا گذر فرد در تاریخچه زندگی مدرسه یا فرایند برنامه درسی و ایجاد نوعی ارتباط معنادار بین آن‌ها است. او Currere را چرخه‌ای منطقی و فکورانه می‌داند که در آن تفکر متوجه خود فرد و گذشته اوست تا از این رهگذر خواست و اراده وی مدنظر قرار گیرد. از این نقطه‌نظر معتقد به بازفهمی برنامه درسی است و آن را فرزند فرهنگ می‌داند.

گروم محتوای برنامه درسی را به دو بخش: (۱) محتوای آشکار و هویدای^۲ برنامه درسی (ایدئولوژی‌های مشارکتی، دست آورد تولیدشده با کوشش و زیرکی)، (۲) محتوای نهفته^۳ آن (فرصت‌های تعیین‌شده در روابط اجتماعی در کلاس و واکنش کاری/مدیریتی وابسته به کلاس و مدرسه) تقسیم می‌کند.

او برنامه درسی را «حضور^۴ از یک غیاب^۵» می‌داند. حضور عبارت از: واحد درسی و دوره مطالعه، توافقات رایج، آموزش عمومی، سواد کامپیوتر، تسلط معلمان، دروس علوم انسانی (هفت موضوع اصلی مورد تأکید آموزش کلاسیک) و خواندن می‌باشد. این جنبه برنامه درسی دریچه و پنجره‌ای است که فعالیت‌ها را نمایان می‌سازد. در مقابل جنبه غیابی آن عبارت از: زمینه تصاویر ترسیم‌شده، انکار و آرزو، خنده‌ای بر خواسته از اعماق دل، نالیدن و آواز خواندن، تاریکی و روشنایی است.

گروم (۱۹۸۸) به ترسیم ادراکات و تجربیات زنان از تربیت و بازساخت آن درون نظام معرفت‌شناسی و برنامه درسی که گفتمان و عملکرد تعلیم و تربیت عمومی را شکل می‌دهد می‌پردازد. او معتقد است زنانی که تدریس می‌کنند مجرا و گذرگاهی را بین آنچه به‌اصطلاح دنیای عمومی (همگانی) و خصوصی است، می‌سازند. آن‌ها بین تجربیات خود در امور خانه‌داری و تدریس، بین بودن با بچه‌های خودشان به‌عنوان مادر و بچه‌های دیگران به‌عنوان معلم، بین احساس مادرانه داشتن و قاعده‌مند بودن و بین خانواده و همکاران در حرکت‌اند.

مفهوم نگاه:

او مفهوم نگاه^۶ را یک رویداد فمینیستی، سیاسی^۷ می‌داند که به‌خوبی یک رویداد پدیدارشناسی قابل‌فهم است. گروم «نگاه» را به‌عنوان راهی بر تأکید ذهنیتی بودن^۸ جهان به‌ویژه ارتباط اولیه مادر و کودک و مجرای بین اشخاص و افراد می‌داند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

گروم بیان می‌کند، نگاه خیره معلمان، اغلب سرد، بی‌روح و تحکمی است. زنان در کلاس‌های درس قربانیان نگاه‌اند. این نگاه آشکار و هویداست. آیا تدریس پرهیز و اجتناب از این نگاه است؟ وحشت و دلهره در معرض نگاه قرار گرفتن، معلمان زن

1. Toward a Poor Curriculum
2. Manifest
3. Latent
4. Presence
5. Absence
6. Look
7. Political
8. Intersubjectivity

را وادار می‌کند در بیان ذهنیت خود شروع به تکلم کنند. صحبت معلمان زن امواجی از کلمات را برای دفع نگاه، در سکون و آرامش کلاس‌های درس ارائه می‌نماید.

گرومیت این سؤال اساسی را مطرح می‌کند که آیا تعلیم و تربیت باید مانع رابطه متقابل معلم و فراگیران شود؟ گرومیت (۱۹۸۸) بیان می‌کند که: داستان رابطه کودک/ والد، تبادل نگاه‌ها است. کودک کیلومترها راه خواهد رفت تا چیزها و افراد مختلف را ببیند و نگاهی را که در معرض آن قرار گرفته درک کند و بفهمد. حتی بزرگسالانی که زمانی کودک بوده‌اند در جستجوی آن‌اند که درون نگاه‌های خیره چه کسی قدرت و امکان خود را مشاهده می‌کنند.

گرومیت (۱۹۸۸) می‌نویسد: نگاه تعلیم و تربیت، نگاهی یک‌سویه و غیرمستقیم است. این نگاه نیاز به دیدن دیگران و دیده شدن دارد. برنامه درسی خود آرشو نگاه و مجموعه‌ای مرتب برای عرضه و باز نمود علائم و نشانه‌ها از تجربیات مشترک است با این دیدگاه معلم به برنامه درسی به‌عنوان نشانه و علامت زندگی واکنش نشان می‌دهد.

روان تحلیل گری:

گرومیت معتقد است که انتقال^۱، یک مفهوم روان تحلیل گری^۲ است که اشاره به بازتولید الگوهای ارتباطی گذشته در روابط موجود دارد. این مفهوم به فرایند الحاق احساسات و نگرش‌ها به افراد در رویدادها و حوادث اشاره دارد. روان تحلیل گری مستلزم تجزیه و تحلیل انتقال است. در صورتی که این احساسات و نگرش‌ها در رفتار و عملکرد فرد به‌عنوان نشانه و شاخص تأثیر داشته باشد این فرایند، مسیر و روش بازگشت به وابستگی‌های اصلی و اولیه سرکوب‌شده را میسر می‌سازد. بسیاری از رفتارهای فردی تنها نمود ظاهری و سطحی رفتار است که پوشاننده و پنهان‌کننده احساسات و نگرش‌های سرکوب‌شده‌ای هستند که به‌گونه‌ای رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

انتقال:

لاکان^۳ که یکی از صاحب‌نظرانی است که گرومیت بسیار از او تأثیر گرفته است، استدلال می‌کند: انتقال همیشه وابسته به فردی است که می‌داند و «دیگری» که آگاه به این معنا است، زمانی که جریان سمبولیک کنترل را از خود آشکار می‌سازد. (لاکان، گفتار را کنشی می‌داند که دربرگیرنده ذهن عامل و «دیگری» است. گفتار دارای فاعلی است که برای بازشناختن و پذیرش خواست و آرزوی خود تقلا می‌کند. «دیگری» جایگاهی دارد که از آنجا به شما گوش فرا می‌دهد و شما را بازمی‌شناسد).

گرومیت معتقد است انتقال جریانی است که به‌وسیله آن ما به شناساندن مقدماتی خود از طریق دستورات سمبولیک (امور نمادین) به معلمان اقدام می‌کنیم. ما انتظار داریم آن‌ها از دانش، آگاهی و قدرت ما مطلع باشند. زمانی که از آن‌ها در مورد متدها و روش‌ها سؤال می‌کنیم، ما در پشت سر گذاشتن جریان انتقال تلاش می‌نماییم. وابستگی ما به آن‌ها در بسیاری از اوقات سبب می‌شود تا وانمود کنیم آن‌ها می‌دانند. در واقع ما برای ارتباط و پیوند با آن‌ها سؤال می‌کنیم. ما در کمال شگفت‌زدگی خواهان ادامه و نگهداری زنجیره وابستگی به گردن خود هستیم.

برگشت به «خود»^۴

ما از دانش آموزان انتظار داریم از وابستگی ابتدایی و اولیه خود به والدین خصوصاً مادر آگاهی داشته باشند، وابستگی که به معلم انتقال داده شده است. به‌رحال واسطه‌ی این وابستگی، زبان (دستور سمبولیک) است. گرومیت به اظهار نظر لاکان اشاره

1. Transference
2. Psychoanalysis
3. Lacan
4. Ego

می‌کند که زبان همیشه وابسته به «دیگری» است و شکل‌گیری خود اساساً مبینی بر وابستگی به «دیگری» و بیگانگی از خود و در نتیجه توجه به غیر خود^۱ است.

لاکان بیان می‌کند اگر گفتار به‌مثابه چیزی که به ذهن عامل نوعی هویت می‌بخشد به حساب آید، اکنون زبان نقش سد کردن راه هویت را بر عهده خواهد داشت (لیدر و گرووز، ۱۳۷۸، ص ۸۰). زبان (دیگری) مبنای خود است. علاقه و میل به «دیگری» است که نیروبخش بوده و مبنای شناسایی «خود» قرار می‌گیرد.

لاکان مدعی است که همه ما، از دستور سمبلیک (زبان) در فعالیت‌ها و بیان مطلوبیت‌هایمان استفاده می‌کنیم، ولی زبان قادر نیست تمام تمایلات ما را به‌صورت کامل بیان کند. فعالیت‌های سمبولیک (زبانی) ما متأثر از علاقه و توجه به «دیگری» است. زبان نمی‌تواند مفهوم «خود» را بافاصله و جدا از «دیگری» بیان کند.

تدریس:

تدریس سنتی چنین فرض می‌کند که فهم دانشجویان، گمراه‌کننده و ناکافی است. به‌ندرت دیدگاه‌های آنان، موضوع گفتگوی کلاس درس قرار می‌گیرد. در حقیقت تجربه زیست شده دانشجویان در کلاس‌های درس سنتی، ناپیدا است.

گروم (۱۹۸۸) بیان می‌کند: اگر تدریس را فرایندی بدانیم که حاوی فرایند انتقال در معلمان و دانش‌آموزان است، ما باید از نگاه اصلی و خیره که در شکل‌گیری اولیه هویت فرد مؤثر هستند، آگاهی داشته باشیم. تدریس و یادگیری مستلزم مطالعه فرایند انتقال در کلاس‌های درس است. ما باید نقشه‌ای طلایی پداگوژی را مورد مطالعه قرار دهیم. تدریس، مثل هنر مستلزم مطالعه فرایند انتقال است. ما پداگوژی خود را نه فقط پیرامون احساساتمان بلکه پیرامون آگاهی از چرایی و چگونگی نفوذ در احساسات دانش‌آموزان بنا می‌کنیم. تدریس ممکن است به ما فرصتی جهت ابداع شیوه‌های جدید «دانستن» دهد تا دیگر، دانش‌آموزان به حفظ کردن تاریخ و آینده مورد علاقه‌شان مجبور نشوند.

برنامه درسی تلاشی است در ساختن دنیایی برای بچه‌ها که محدودیت‌های نشأت‌گرفته از تعلق و وابستگی به دیگری را که مانعی در راه خود تصمیمی و حاکمیت بر سرنوشت خویش^۲ است را بر هم زند، «تعلق و وابستگی»^۳ با ضعف، ناتوانی و همچنین با خانواده، خصوصاً با زنان مرتبط شده است. عملاً دنیای همگانی به‌صورت سرسختانه‌ای صمیمیت رابطه مادر و کودک را تحت تأثیر قرار داده و باعث به‌خطا رفتن این رابطه شده است.

تاریخ اندیشه‌های سیاسی، تأکید بر چگونگی طرد پیوندهای اساسی در محدوده دگرگون شدن انسانیت دارد. مردان منکر احساسات و فعالیت‌هایی شدند که آن‌ها را با روحیات زنان مرتبط می‌ساخت و زنان منکر روحیه مادرانه در امور به‌هنگام مشارکت در دنیای اجتماعی شدند. سیاست، خانواده را رد کرد و اخلاق، تجربیات انسان را نپذیرفت. اگرچه نقش‌های زندگی اجتماعی، زندگی خانوادگی، نظام مدرسه‌ای و از این قبیل مسائل را به‌صورت صریح و آشکار در جهت طردشان دگرگون کرده است. هدف مشترک پذیرفته‌شده در مدارس، توسعه دادن، مفهوم کلاسیک آموزش است. شناختن خانواده، همسایگان، محله به‌عنوان کاری بیهوده شمرده می‌شود. در نهایت اخلاقیات در تصمیم‌گیری برنامه درسی همیشه به ارزش‌هایی متوسل شده است که کمترین پیوند را با مشتریان اصلی و بیشترین پیوند را با افراد ناشناس داشته است.

منابع

فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به‌سوی هویت‌های جدید. شرحی بر نظریه‌های معاصر، تهران: انتشارات آبیژ.

1. Not- self
2. Self- Determination
3. Affiliation

لیدر، داریان وگرووز، جودی. (۱۳۷۸). لاکان: گام‌به‌گام با جهان فلسفه مدرن. ترجمه محمدرضا پرهیزگار، تهران: انتشارات نظر.

Grumet, M. (2012). Curriculum Vitae, Professor of Education and Former Dean; Professor of Communication Studies Available From:
http://soe.unc.edu/fac_research/faculty/grumet.php

Grumet, M. (1988). Bitter Milk: Woman and Teaching. The university of Massachusetts press.

Grumet, M. (1980). Autobiography and Reconceptualization. Contemporary Curriculum Discourse: Twenty Years of JCT, ed. W. f. pinar, peter long, NY, PP 24-30.

Pinar, W. F. (2004). Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. (With W, M. Reynolds, P. Slattery, and P, M. Taubman). Vol 17, New York: Peter Lang.

Further Readings:

Grumet, M. & Pinar, W. F. (2005). Toward A Poor Curriculum, Dubuque, Illinois: Kendall Hunt, Troy: New York. Educators' International Press

Grumet, M. (1987). The politics of personal knowledge, Curriculum Inquiry, 17(3), 319-329.

Grumet, M. (1981). Restitution and reconstruction of educational experience: An autobiographical method for curriculum theory, Rethinking curriculum studies: A radical approach, 115-130.

Grumet, M. (1980). Autobiography and reconceptualization, Journal of curriculum theorizing, 2(2), 155-158

Grumet, M. (1990). Retrospective: Autobiography and the analysis of educational experience, Cambridge Journal of Education, 20(3), 321-325

Grumet, M. (1992). Existential and phenomenological foundations of autobiographical methods, Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text, 28-43

Grumet, M. (2012). the Public Expression of the Citizen Teacher, Journal of Teacher Education, 61, 21-34.

Grumet, M. (2009). Curriculum Theory, Inquiry and Politics, Curriculum Inquiry, 39(1), 221-234.

Grumet, M. (2009). "Subject Position and Subjectivity" in E. Malewski, ed. Curriculum Theory Reconsidered: Exploring the Next Moment. New York: Routledge.

Grumet, M. (2008). "Thoughts in a Box" in A. Fidyk, J. Wallin, and K. DenHeyer, eds. Troy, New York: Educators' International Press. p.x-xx

Grumet, M. (2008). "Finding Form for Curriculum Theory", with Amy Anderson and Christopher Osmond in K. Gallagher, ed. The Methodological Dilemma. New York: Routledge. P. 136-156

Grumet, M. (2007). Invited essay, "The Pulse of Art" for the International Handbook of Research in Arts Education, ed. Liora Bresler. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 985-988

Grumet, M. (2007). "Muse, Mind, and Memory: Meditating on Louise Allen's Biography of Laura Bragg. Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies Vol.3. www.uwstout.edu/jaacs/archive.htm

Grumet, M. (2007). Forward to S. Springgay and D. Freedman, *Curriculum and the Cultural Body*. New York: Peter Lang, Foreword to P.Salvio, Anne Sexton: *Teacher of Weird Abundance*. New York: SUNY Press.

Grumet, M. (2007). "The Beast in the Matrix" in. B. Stern, Ed. *Curriculum and Teaching Dialogues*. Vol 9, nos. 1&2. p.235-246

Grumet, M. (2006). "Where Does the World Go, When Schooling is about Schooling?" in *The Journal of Curriculum Theorizing*, 22(3), 47-54

Grumet, M. (2004). "No One Learns Alone" Invited chapter, *Putting the Arts in the Picture: Reframing Education in the 21st Century*. Nick Rabkin and Robin Redmond, eds. Center for Arts Policy, Columbia College. p.49-80 Portions of this article are also appearing in *The Journal of Artistic and Creative Education*, June, 2007. <http://www.edfac.unimelb.edu.au/ace/jace/>

