

دکتر مصطفی قادری^۱

معرفی طبقه بندی پاینار

پاینار در دهه ۱۹۷۰ نوعی چرخش پارادایم از برنامه ریزی درسی به سمت فهم برنامه درسی را اعلام کرد و رهبری گروهی از متخصصان برنامه درسی را برعهده گرفت که نوفهم گرایان خوانده می‌شوند. بر همین اساس او به لحاظ تاریخی متخصصان برنامه درسی را در سه طبقه نام گذاری کرده است (پاینار، ۱۹۷۹)؛ سنت گرایان، متخصصان ادراکی - تجربی و نوفهم گرایان. در ادامه این طبقه بندی‌ها را مرور می‌کنیم:

سنت گرایان :

اغلب متخصصان برنامه درسی مشغول به کار در سال ۱۹۷۷ می‌توانند به عنوان سنت گرا توصیف شوند. تداوم کار و آثار آن‌ها هنوز متأثر از عقلانیت مرسوم^۲ حوزه است که در کارهای تایلر خلاصه می‌شود. در این پارادایم دلیل تألیفات برنامه درسی و آثار برنامه درسی به صورت ایجابی در عبارت «خدمت به شاغلین یا عاملان برنامه درسی»^۳ خلاصه می‌شود. در این طرز تلقی کار یا عمل برنامه درسی^۴ گرایش به قلمرو محور بودن^۵ و نوشته‌ها و تألیفات برنامه درسی گرایش به «داشتن یک معلم-مدرس در ذهن»^۶ دارند. فعالیت برنامه درسی سنتی به صورت خلاصه روی مدارس تمرکز دارد. اساتید برنامه درسی دانشگاه نیز بیشتر تمایل دارند که رفتار مردم را در مدارس تعریف کنند. در حقیقت در تفکر سنتی به نوعی کار در مدرسه، مثلاً تدریس در یک کلاس درس معمولی، هنوز هم که هنوز است به عنوان پیش شرط گرفتن پست تدریس در یک دانشکده یا دانشگاه می‌نگرند. این امر در سایر خرده قلمروهای تعلیم و تربیت (مانند روان شناسی و فلسفه تعلیم و تربیت) به اندازه حوزه مطالعات برنامه درسی مسلم و قطعی نیست تا که متخصصان برنامه درسی با علایق فرهنگی و روشنفکرانه شکل دهنده ایده کسانی در مدارس باشند که به عنوان فعالان مدرسه‌ای مشغول کارند. گویا متخصصان برنامه درسی باید کمتر درگیر تحقیقات بنیادی، توسعه نظری و توسعه رشته‌های مرتبط با رشته خود باشند و بیشتر باید خود را درگیر واقعیت‌های قابل مشاهده در کلاس درس و محیط‌های مدرسه کنند.

نسبت به دهه های ۱۹۲۰ و ۳۰ این خویشاوندی با تجربه عملی امروزه ظریف‌تر و پیچیده‌تر شده است و در برنامه‌های مؤسسات حرفه‌ای بزرگتر برنامه درسی در ایالات متحده آمریکا، مانند انجمن نظارت و برنامه ریزی درسی^۷ قابل مشاهده است. در همایش‌های سالانه این انجمن هر ساله ما شاهد حضور گروه‌های چشم گیرتر و بیشتری از کارکنان مدرسه هستیم. معنا و حس دیگری را نیز سنت گرایان در ارتباط با سنت فکری خود بر دوش می‌کشند. این معنا در هنگام تولد رشته برنامه درسی دهه ۱۹۲۰ به وضوح توسط شخصیت‌های روشنفکران آن دوره ساخته و پرداخته شد. از همه مهم‌تر ظهور علم گرایی است که در آن دهه تحت عنوان فنون علمی

mostafa_ghaderi@yahoo.com

۱. دانشیار دانشگاه کردستان

2. Conventional Wisdom

3. Service to practitioners

4. Curriculum work

5. Field-based

6. To Have School Teachers In Mind

7. Ascd

تجاری سازی و صنعت راه خود را در نظریه و عمل برنامه درسی گشود. متخصصان برنامه درسی در آن زمان مشغول کاری شدند که کلیبارد^۱ آن را «مدل دیوانسالاری یا بروکراتیک» نامیده است. این مدل با جهت گیری چاره اندیشانه، سلسله مراتب تاریخی و تأسی از رفتارگرایی یا به قول مکدونالد که آن را مدل «عقلانیت تکنولوژیکی»^۲ نام نهاده قابل توصیف است. فعالان برنامه درسی انرژی خود را وقف بهبود مدارس می کنند. مکدونالد این سرسپردگی به مدرسه را به نوعی پذیرش ساختار برنامه درسی آن چنان که هست می داند.^۳ یعنی نشانه تغییر برنامه درسی با مقایسه رفتارها و هدفهای اصلی امکان پذیر می شود. حتی مربیان انسان گرا نیز تمایل دارند این مقدمه چینی را قبول کنند تا شاید بتوانند با این مقدمه چینی ها ارزش های معین و خود خواسته ای را وارد مدرسه کنند. پذیرش ساختار برنامه درسی به همان صورت که هست و کار و عمل برای بهبود آن همان چیزی است که ذهن فن گرا^۴ می طلبد. می توان آن را به موتور اتومبیلی تشبیه کرد که می خواهیم عملکرد قسمتی از آن را بهبود ببخشیم. این همان عقلانیت فنی است که طبق بیانیه و مانیفست آن عمل مدرسه قدر مطلق است از آموزش «معلم شایسته محور» به «برنامه ریزی در مقیاس کوچک». تأکید آن روی طراحی، تغییر (از نوع قابل مشاهده) و بهبود تدریجی است. آن چه که می خواهد در حس یا معنای سنتی به عنوان نظریه برنامه درسی مطرح گردد به طرز برجسته ای همان عقلانیت تایلری است. هدف نظریه به روشنی راهنمایی است تا کسانی را که در پست های آموزشی با برنامه درسی در ارتباطند را هدایت کند. البته این دلواپسی بزرگی است. اغلب معلمان در این جریان هدایت توسط نظریه شریک اند و حداقل در طرح های درس روزانه با این دلواپسی آشنایی دارند. اما فقط این نیست و برنامه درسی به عنوان عنصر تدریس، نوعی اندیشه سنتی است که شامل ملاحظاتی مانند ارزیابی، نظارت و نیز برنامه ریزی درسی و اجرای آن می شود. مرزهای رشته برنامه درسی ریش ریش و پرزدار است و این چیزها (ارزیابی، نظارت و نیز برنامه ریزی درسی و اجرا) فقط چند پرز هستند!

وحدت موضوعی بین سنت گرایان وجود ندارد. از تایلر تا تابا، از سابلور و الکساندر تا القاهای اخیر از جنس کتاب دانیل و لورل تانر، تألیفات نیل و زایس، کارهای جنبش انسانگرا مانند کارهای فانتینی، جوردن، سایمون و وینشتین^۵ همه دارای قلمرو وسیع موضوعی اما سنت گرایانه هستند. آن چه همه این متخصصان را در زمره سنت گرایان قرار می دهد علایق بنیادی آن ها در کار با افراد شاغل در مدرسه و بازنگری برنامه درسی از کانال آنان است. نوشته های سنتی به روزنامه نگاری و لزوماً قابلیت دسترسی فوری به قرائتی که پاسخ سریع و عاجلی را به مسائل عملی بدهد خو گرفته اند. به عنوان مثال نشریات انجمن نظارت و برنامه ریزی درسی یک نمونه ی بارز از این دست تألیفات فوری است که نیاز روزانه و فوری را برای مدرسه تأمین می کند. در این سازمان به طور نسبی باورداشت برنامه ریزان درسی سنتی به پرسنل مدرسه گره خورده است.

متخصصان ادراکی - تجربی

بین شاغلین مدرسه و دو گروه دیگر متخصصان برنامه درسی یعنی متخصصان ادراکی - تجربی و نوفهم گرایان نیز رابطه هایی وجود دارد. اما ماهیت این رابطه از نظر پیوستگی خصیصه تاریخی حوزه متفاوت است. این تفاوت زمانی آشکارتر می شود که به صورت لحظه به لحظه به بررسی کار متخصصان برنامه درسی در گروه دوم بپردازیم. گروهی که تا ظهور نوفهم گرایان تنها وارث حوزه مطالعات برنامه درسی محسوب می شدند.

حوزه سنتی برنامه درسی نهایتاً به عنوان یک حوزه مریض یا همان طور که قبلاً توسط برخی محققان ذی نفوذ مانند شواب و هیوبنر اعلام شده، به عنوان حوزه ای در حال مرگ شناخته شد. در طول دهه ۷۰-۵۰ علت مرگ حوزه برنامه درسی چه بوده است؟ ارائه یک پاسخ جامع به این سؤال مهم در زمان و بستر کنونی بی مورد است. فقط می توان به دو لایه ای بودن مشکلات در حوزه در آن زمان اشاره کرد. در برگ اول مشکلات، ابتدا رهبری جنبش اصلاحات دهه ی شست را که خارج از حوزه برنامه درسی [بیرون از آموزش و پرورش و داخل حوزه سیاسی و اقتصادی بود- اشاره به گزارش ملتی در خطر و نهضت بازگشت به پایه ها (برنامه درسی تایلری)] بود

1. Kliebard
2. Technological Rationality
3. Accepting The Curriculum Structure As It Is
4. Technician's Mentality
5. Fantini, Jordan, Simon, Weinstein

شاهد بودیم. این حالت نوعی راه برگشت فرعی به گذشته فلج وار برنامه درسی حرفه‌ای [در عصر فن سالاری] بود. اگر در دهه ۶۰ و ۷۰ در این مورد اول، کسانی به کار برنامه ریزی و اجرای برنامه درسی به عنوان مشاور دعوت شده بودند، به ندرت در کار خود مهارت داشتند؛ چنان چه به روشنی ادعاهایشان در زمینه دانش و تخصص ویژه‌ای که باید می‌داشتند مورد تردید بود. برگ دوم مشکلات حوزه برنامه درسی [دهه ۶۰ و ۷۰] مربوط به وضعیت اقتصادی شش سال گذشته بود که در کل نوعی کمبود مالی و قحطی بودجه را برای آموزش ضمن خدمت معلمان و طرح‌های پژوهشی برنامه درسی پدید آورد. حوزه برنامه درسی که موقعیت حرفه‌ای آن به طرز جبران ناپذیری صدمه دیده بود، اکنون پایه‌های مالی و پولی خود را نیز برای پروژه‌های در حال کار از دست می‌داد. رکود حوزه با این سؤالات گره می‌خورد که: متخصصان برنامه درسی چگونه می‌توانستند بدون پول و زمان کارگاه‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان را برگزار کنند؟ طرح‌های پژوهشی برنامه درسی چگونه بدون پشتیبانی مالی می‌توانستند اجرا شوند؟

به طور سنتی، در حالی که توجیه عملی برای نجات حوزه برنامه درسی ضعیف شده، و حتی تلاش‌های مربوط به تربیت معلم نیز کند پیش می‌روند - توجیه‌های تازه‌ای ظاهر شدند. برنامه درسی و سایر گرایش‌های تعلیم و تربیت به طرز چشم‌گیری در برابر نقدگرایی همکاران رشته‌های علوم اجتماعی که مبتنی بر معیارهای روشنفکری بود، آسیب پذیرتر شدند. به ویژه تحت تأثیر همکاران ما در رشته علوم اجتماعی این نقدها را با وضوح بیشتری می‌توان دید. در ادامه به موازات نقدهای روشنفکرانه‌ای که از بیرون فرو می‌بارید تفوق سیاسی رشته‌های ظاهراً علمی‌تر در دانشگاه‌ها به صورت عام لحن نقدهای تندتر را از جانب متخصصان علوم اجتماعی بالاتر می‌برد. چنانچه در حقیقت پژوهش در تعلیم و تربیت در بسیاری موارد از تحقیق در علوم اجتماعی قابل تمایز نبود. در این میان ظهور و رواج جنبش ادراکی - تجربی در قلمرو برنامه درسی یک مثال ناب از این پدیده عام [یعنی تأثیر علوم اجتماعی بر برنامه درسی] بود. در این جا باید این اندیشه ثابت می‌شد که پژوهش علوم اجتماعی کاربردهایی برای عمل در کلاس درس دارد. البته معمولاً طی سال‌ها [طرفداران جنبش ادراکی - تجربی] ادعا می‌کردند که پژوهش‌های مبسوطی باید انجام بگیرند تا لزوماً دلایل قابل توجیهی برای عملی کردن نتایج آن‌ها فراهم شود.

البته بسط پژوهش‌های علوم اجتماعی توسط متخصصان ادراکی - تجربی تا جایی جلو رفت که باعث شد مثلاً یک کار پژوهشی انجام گرفته توسط یک استاد علوم تربیتی در یک دانشکده آمریکایی، رابطه اندکی با ماهیت تعلیم و تربیت به عنوان یک حوزه پیدا کند. در حقیقت هویت محقق - پژوهشگر دانشگاهی عوض شده بود و قلمرو هویت او به جای قلمرو برنامه درسی، ابتدا به رشته‌ها یا حوزه‌های مرتبط^۱ با برنامه درسی گره می‌خورد. متخصصان ادراکی - تجربی در قدم اول خود را روان‌شناس، فیلسوف یا جامعه‌شناس با علایق خاص پژوهشی در مدارس و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت می‌دانستند. تا سال ۱۹۷۸، این نکته جا افتاده بود که حوزه تعلیم و تربیت به وسیله افرادی در خارج از رشته به یغما رفته است (بدون آن که هرگز بتواند به عنوان یک رشته تکامل پیدا کند)؛ هر آنچه اقتدار روشنفکری آن سال‌های گذشته به تسخیرش درآورده بود یا باقی مانده آن که اکنون در مستعمره‌های رشته‌های غالب و بالادستی بود، توسط متخصصان فرصت طلب [جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و فلسفه] داشت به یغما می‌رفت.

این باور که - برنامه درسی یک رشته نظامدار مستقل نیست، بلکه قلمروی است که باید به وسیله سایر رشته‌های نظامدار^۲ مطالعه شود - در کار متخصصانی نمایان می‌شود که من آن‌ها را متخصصان ادراکی - تجربی^۴ نامیده‌ام. کار این گروه می‌تواند چنین توصیف شود که آن‌ها فهم و تجربه^۵ در برنامه درسی را به همان معنی که متخصصان علوم اجتماعی به کار برده‌اند، به کار می‌برند. این کار شامل تدوین فرضیه‌هایی برای آزمون و آزمایش فرض‌ها به روش‌هایی است که در اسلوب روش‌شناسی علوم اجتماعی رواج دارند.

نوفهم‌گرایی

علاقه به کلیت پردازی در کار گروه سوم متخصصان برنامه درسی که نوفهم‌گرایان هستند [مانند سنت‌گرایان و متخصصان ادراکی - تجربی] وانهاده نشده است. بر خلاف کانون علوم اجتماعی سنتی که جمع‌آوری اطلاعات، اثبات یا رد فرضیه‌ها را با ادعای عدم

1. Cognate field
2. Intellectual Autonomy
3. Disciplines
4. Conceptual-Empiricists
5. Conceptual And Empirical

سوگیری برای ساختن مجموعه‌ای از دانش تجویز می‌کنند، یک نوفهم گرا تمایل دارد پژوهش را به همان اندازه که یک عمل عقلانی می‌نگرد به همان سان نیز آن را به عنوان یک عمل سیاسی گریز ناپذیر ببیند. بدین لحاظ کار پژوهش در نوفهم گرایی سد کردن یا آزاد کردن نه تنها کسانی است که پژوهش را هدایت می‌کنند بلکه سد کردن یا آزاد کردن رأی کسانی است که آن را اجرا می‌کنند و حتی سد کردن مجاری قدرت کسانی است که خارج از خرده فرهنگ دانشگاهی بر برنامه درسی مسلط‌اند. در حالی که شاهراه پژوهش علوم اجتماعی موجود در ظاهر سیاسی به نظر می‌رسد ولی اگر عمیق‌تر شویم این علوم به ظاهر رهایی بخش به لحاظ ماهیت و پیامد در نگهداشت و تثبیت نظم سیاسی و اجتماعی ناعادلانه معاصر یا درهم ریختن این نظم سهیم بوده‌اند. مثلاً مایکل اپل و همفکران او^۱ به عنوان نوفهم گرا^۱ از این ایده هم فراتر می‌روند و بینش‌های آرمانی یا غایی^۱ در مورد جنبش‌های تاریخی را می‌پذیرند و خود را همبسته طبقات فرودست اجتماعی دانسته، از بی عدالتی و ستمی که به نظر در جامعه گریز ناپذیر آمده‌اند، انتقاد می‌کنند. این تأکید سیاسی بر برنامه درسی که در کار مایکل اپل، بورتون^۲، مان^۳، مولنار^۴ و برخی از کارهای هیوینر و مکدونالد دیده می‌شود با کارهای سنت گرایان و متخصصان ادراکی - تجربی متفاوت است. درست است که رید و والکر^۵ [در اردوگاه سنتی] در اثر خود تحت عنوان "مطالعات موردی درباره تغییر برنامه درسی" قبول کرده‌اند که برنامه ریزی درسی فعالیتی سیاسی است اما دیدگاه آن‌ها هیچ گاه توسعه یافته نبود و نتوانست با دیدگاه تاریخی و نظم اجتماعی معاصر ارتباط برقرار کند.

کتاب سال انجمن برنامه‌ریزی درسی و نظارت در سال ۱۹۷۵ [که در کنترل سنت گرایان است] با افراد مشغول به کار در مدرسه سخن می‌گوید. البته این گونه نیست که نوفهم گرایان با مردمان داخل مدارس به عنوان بخشی از حوزه سخن نگیند. اما در نوفهم گرایی گریز آگاهانه‌ای نسبت به ذهن فن گرا یا تکنیکی^۶ وجود دارد. در نوفهم گرایی هیچ نسخه تجویزی یا عقلانیت سنتی موجودیت ندارد. آن چه نوفهم گرایی به جای این کتاب سال انجمن ارائه می‌کند آگاهی‌های گسترده‌ای درباره پیچیدگی و معنای تاریخی مسایل برنامه درسی^۷ است. زیرا مشکلات باز شناسی هویت نوفهم گرایان با مشکلات فرهنگی در مقیاس گسترده‌ای مرتبط است. این مسایل بزرگ فرهنگی مسایلی قابل حلی نیستند. در سنت گرایی، همان مفاهیمی که توسط عقلانیت تکنولوژیکی ایجاد شده، اتفاقاً برای نوفهم گرایان خود مسئله به حساب می‌آیند. بنابراین تا حدودی تغییر بنیادین ساختار فرهنگی حوزه برنامه درسی، مسئله اساسی نوفهم گرایی است. مسئله ضروری، نوفهم سازی بنیادین در زمینه‌های چستی برنامه درسی، چگونگی کارکرد آن و این که چگونه برنامه درسی ممکن است کارکردی مطابق روش‌های رهایی بخش^۸ داشته باشد. تعهد نسبت به نقد جامع و توسعه نظری چیزی است که پدیده نوفهم گرایی را از سایر جنبش‌ها متمایز می‌سازد.

درک کامل‌تر تلاش کسانی که درگیر این نوع پژوهش‌های نوفهم گرایانه‌اند مستلزم فهم فرانظری و فلسفه علم است. به طور کلی بدون فهم فرانظری و فلسفه علم مشکل است، البته غیر ممکن نیست، که متخصصان برنامه درسی دید روشنی درباره کارهایشان در زمینه رشد دانش برنامه درسی داشته باشند.

نکته قابل توجه درباره نوفهم گرایی این است که این جنبش اساساً پدیده‌ای عقلانی و فکری است نه یک پدیده میان فردی که توافق یا سازش جمعی از افراد هم فکر باشد. افراد مشغول در نوفهم گرایی در حالی که در موضوعات و انگیزه‌های خاصی اشتراک دارند، در عین حال تمایل ندارند در هیچ امر بین فردی مشترکی هم جهت شوند.

Note:

Pinar, William F.(1978). 'The Reconceptualisation of Curriculum Studies', *Journal of Curriculum Studies*, 10: 3, 205 — 214.

1. Teleological View
2. Burton
3. Mann
4. Molnar
5. Reid And Walker
6. Technician's Mentality
7. Historical Significance Of Curriculum Issues
8. Emancipatory Ways