

## رخدادهای اثرگذار در عرصه برنامه‌درسی: ۱۹۲۹-۱۹۲۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۸/۰۱

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۳/۱۲/۱۰

### فاطمه پرسته قمبوانی<sup>۱</sup>

#### مقدمه

رخدادهای اثرگذار در این دهه را می‌توان مجموعه‌ای از اتفاقاتی قلمداد کرد که با ورود به دهه سوم قرن بیستم، به واسطه اتمام جنگ جهانی و فرا رسیدن زمان صلح مورد توجه قرار گرفته است. بالا رفتن استاندارد زندگی در امریکا و کاهش نرخ بیکاری، تمایل شدید به شهرنشینی و رشد صنایع، باعث افزایش سطح ثروتی می‌شود که ساخت مدارس جدید، خرید تجهیزات و افزایش حقوق معلمان را به دنبال دارد. رونق گرفتن در استفاده از صنعت حمل و نقل هوایی ارزان‌تر و وسیع‌تر، جنبش‌های بزرگ مردمی و کارگری، افزایش تعداد مشاغل و فرصت‌های برابر برای زنان و مردان و نهایتاً ایجاد شرایط بهتر زندگی در بهبود شرایط اجتماعی - عمومی جامعه نمودار می‌شود. تأسیس دادگاه لاهه در هلند، پایان اقتدار موسیلمانی در دولت ایتالیا، به قدرت رسیدن اتحاد جماهیر شوروی در جهان (دبیرکلی استالین در سازمان ملل)، برابری اجتماعی زنان در حوزه‌های مختلف (از جمله اخذ حق رأی، به دست آوردن کرسی‌های استادی در دانشگاه آکسفورد انگلیس، حضور در جامعه بعنوان نیروی کار)، و مهم‌تر تأسیس جامعه ملل (جهت نزدیک‌تر کردن دولت‌ها) در ۱۰ ژانویه ۱۹۲۰ (آقایی، ۱۳۸۲. ص ۹۱) - که بعدها جای خود را سازمان ملل متحد می‌دهد - اتفاقاتی بود که در این دهه بر روی اندیشه و تفکر برنامه درسی تأثیر به‌سزایی می‌گذارد؛ در این حالت است که جامعه از مدارس، برنامه‌های مفید و کارآمد جهت رویارویی با تحولات سریع مطالبه می‌کند. بر همین اساس، برنامه درسی نیز به آموزش موضوعات تجاری، صنعتی و اقتصاد خانواده ترغیب می‌شود و نیازهای کودکان برای یادگیری مسئولیت‌پذیر در محیط آزاد از اهمیت فراوانی برخوردار می‌شود که منجر به تغییر مسیر در موضوع و محتوا محور بودن مدارس می‌گردد. از این رو، در اواخر این دهه، فعالیت در برنامه درسی به عنوان یکی از ویژگی‌های تمام عیار مدرسه مترقی تبدیل شده و توانمندی و پیشرفت آموزش و پرورش در عملکرد مدرسه ظهور می‌کند.

تا قبل از ۱۹۲۰ آموزش علوم صرفاً دانش‌آموزان را برای گذراندن امتحانات و ادامه تحصیلات آماده می‌کرد. ولی در این دهه، آموزش و محتوای برنامه درسی تلاش می‌کند تا دانش‌آموزان را برای انجام کارهای عملی و حل مسائل روزانه زندگی آماده و توانمند کند. علم‌گرایی تحت عنوان فنون علمی تجاری سازی و صنعت راه خود را در نظریه و عمل برنامه درسی می‌گشاید. پیشرفت گرایان در طول این دهه در ایجاد قلمرو برنامه درسی تأثیر گذاشته و مفهوم برنامه درسی و نیاز به متخصص برنامه درسی به عنوان یک زمینه مورد مطالعه به طور فزاینده‌ای ظهور می‌کند. مکتب نئو کلاسیک (نهضت روابط انسانی) در این دوره شکل گرفته و تألیفات دنباله‌دار از جمله چاپ کتاب سال انجمن ملی آموزش و پرورش<sup>۲</sup> برای تأمین نیاز روزانه مدارس ادامه داشته و فعالیت‌های فوق برنامه همچون شوراهای دانش‌آموزی و تیم‌های ورزشی در مدارس رونق پیدا می‌کند. علاوه بر این، اندازه میز و صندلی راحت در نظام آموزشی امریکا، نحوه قرارگیری صندلی در کلاس درس و ایجاد فضاهای آموزشی ایده‌آل برای تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر نیز مورد توجه قرار گرفته است (دونوان، ۱۹۲۱). همه این موارد باعث می‌-

shaparasteh@yahoo.com

۱. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرج، گروه برنامه‌ریزی آموزشی

2. National Education Association Yearbooks

شود تا در سال ۱۹۲۰ فردریک بونسر<sup>۱</sup> مشخصه‌های برنامه درسی را به عنوان تجاربی که از دانش‌آموز انتظار دارند با جزئیات و توالی آن تعیین و بیان کند که این مشخصه‌ها تا سال‌ها بعد، توسط دیگر برنامه‌ریزان درسی دنبال می‌شود.

### ماهیت برنامه درسی در دهه ۱۹۲۰

در دهه ی ۱۹۲۰ هیچ گروه برنامه درسی در دانشکده‌های تعلیم و تربیت وجود نداشت. لذا جایی برای مطالعه برنامه درسی در اختیار مدارس نبود. در آن زمان حتی کارمندان شاغل در حوزه برنامه درسی نیز وجود نداشتند. در ادامه و در دهه ۱۹۳۰ تربیت کادر برنامه‌ریزی درسی در سطوح دانشگاهی ابتدا در گروه مدیریت و آموزش و پرورش متوسطه آغاز شد و همین مسئله موجب شد بیشتر قلمرو مطالعات برنامه درسی به علایق عملی کارکنان مدرسه آن هم به شکل سنتی برای مدت‌ها وفادار بماند. امروزه نسبت به دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ این خویشانندی با تجربه عملی، ظریف‌تر و پیچیده‌تر شده است و در برنامه‌های مؤسسات حرفه‌ای بزرگتر برنامه درسی در ایالات متحده آمریکا، مانند انجمن نظارت و برنامه‌ریزی درسی<sup>۲</sup> قابل مشاهده است. در واقع فعالان برنامه درسی تلاش می‌کنند تا انرژی خود را وقف بهبود مدارس کنند. برنامه درسی همچنین به عنوان آنچه که دانش‌آموز تحت سرپرستی مدرسه یاد می‌گیرد در نظر گرفته شده است. این تصویر از برنامه درسی توسط مربیان پیشرفت‌گرا در طول دهه ۱۹۲۰ ایجاد شده است. آنها معتقدند برنامه درسی واقعی آن است که تفاوتی در زندگی برای دانش‌آموزان ایجاد کند که به وسیله تجربه حاصل می‌شود. این دیدگاه به وسیله دانشمندان برنامه درسی (بابیت<sup>۳</sup> و دیویی<sup>۴</sup>) بر روی برنامه درسی و آموزش تأثیر گذار بوده که در این دوره هم به محتوا هم به فرایند برنامه درسی اهمیت می‌دادند. ساده کردن وظایف و توسعه برنامه درسی و همچنین تأکید بر نظرات و عقایدی که به نحوی در آموزش و پرورش مرکزیت دارند در طول این دهه مشهود می‌باشد.

### رخدادهای اثرگذار

قرن بیستم با نوعی دگرگونی در آموزش کودکان آمریکای همراه بود. از رخدادهای مهم این دهه می‌توان به ایجاد و تأسیس مهد کودکها اشاره نمود که در اواخر دهه دوم با برنامه‌های آموزشی و فعالیت‌های آزاد، بازی و سرگرمی، موجب توجه به فعالیت‌های فوق برنامه و کنار گذاشتن شیوه‌های خشک در مدارس گردید. به موازات توسعه مهدهای کودک، مؤسسات دیگری به نام خانه کودک توسط دکتر مونتگومری سوری<sup>۵</sup> بنیان گذاشته شد که از آموزش سنتی جدا بود. تأسیس مدارس مونتگومری سوری در دهه ۱۹۲۰ رونق بیشتری گرفت که تأثیر بسزایی در ترویج فعالیت‌های فوق برنامه و تفکر رشد نگر در مدارس داشت. او ضمن فراهم کردن فرصت‌های متنوع یادگیری برای کودکان، معتقد بود که کودکان باید حق انتخاب داشته و در انجام کارهای خود آزادی را تجربه کنند. رها شدن از برنامه‌های خشک و بهره مندی از بازی و ورزش در برنامه‌های تربیتی موجب رونق گرفتن برنامه‌های فوق برنامه در مدارس شد.

به دنبال طرح مونتگومری سوری - که برای رسیدگی به نیازهای فردی کودک طراحی شده و بر محتوا و روش‌های مهدهای کودک تأثیر عمیق داشت - طرحی توسط هلن پارکهورست<sup>۶</sup> در سال ۱۹۲۲ ارائه و به نام طرح دالتون<sup>۷</sup> بعنوان یکی از رخدادهای قابل توجه آن زمان نمود پیدا می‌کند. این مدل یا طرح ضمن توجه هم به کمیت و هم به کیفیت، به نیازهای

1. F. Bonser
2. Association For Supervision And Curriculum Development (ASCD)
3. Bobbit
4. Dewey
5. Montessori
6. Helen Parkhurst
7. Dalton Plan

کودکان برای یادگیری مسئولیت پذیر، در یک محیط آزاد می‌پردازد که باعث ایجاد تغییر مسیر در موضوع و محتوا محور بودن مدارس می‌شود. پیشنهاد ارائه برنامه‌های متنوع برای برانگیختن علاقه دانش‌آموز، فعالیت‌های گروهی و آزادی از ویژگی‌های این طرح بود.

فعالیت برنامه درسی سنتی روی مدارس تمرکز دارد ولی در عین حال وحدت موضوعی بین سنت‌گرایان وجود ندارد. از تایلر<sup>۱</sup> تا تابا<sup>۲</sup>، از سیلور والکساندر<sup>۳</sup>، تا فعالیت‌های جنبش انسان‌گرایانه مانند کارهای فانتینی<sup>۴</sup>، جوردن<sup>۵</sup>، سایمون<sup>۶</sup> و وینشتین<sup>۷</sup> همه دارای قلمرو وسیع موضوعی و سنت‌گرایانه هستند که ارتباط موضوعی بین آنان وجود ندارد. آن‌چه همه این متخصصان را در زمره سنت‌گرایان قرار می‌دهد علایق بنیادی آنها در کار با افراد شاغل در مدرسه و بازنگری برنامه درسی از کانال آنان است.

علیرغم اینکه تفکر سنتی بر فعالیت‌های عملی مدارس سایه انداخته، رفتارگرایان اجتماعی<sup>۸</sup> نیز در این دوره رشد کرده و بر مشاوره در مدارس تأکید و نظارت بر فعالیت‌های عملی تأکید می‌نمایند. ضمن اینکه در روند توسعه برنامه درسی نیز، می‌بایستی نظارت بر فعالیت‌های عملی گنجانده شود. اما در همین راستا به نظر لبوویس<sup>۹</sup> (۱۹۹۲)، نومفهوم‌گرایان اعتقاد دارند که منطق تایلر رفتارگرایانه است و از لحاظ منطقی از ذهنیت صنعتی در برنامه درسی حمایت می‌کند (خسروی و کافی زاده، ۱۳۹۱).

پیش از دهه ۱۹۲۰، علیرغم شواهد موجود از اولین نوشته‌ها در خصوص برنامه درسی توسط دیویی و پارکر<sup>۱۰</sup> در دانشگاه شیکاگو، هیچ تصویری مبنی بر استفاده از عمل در برنامه درسی وجود ندارد. برنامه درسی مدارس عملگرایی اگر چه به اندازه رفتارگرایان اجتماعی معروف نبوده، به وضوح به سوی آنچه به آن "عصر طلائی"<sup>۱۱</sup> می‌گویند، سوق داده می‌شود. نمونه خوبی از عملگرایان<sup>۱۲</sup>، شاگرد محور بودن و توجه و تأکید به تک‌تک دانش‌آموزان و آماده کردن برنامه درسی بر اساس نیاز و علائق آنها است.

از موضوعات مهم که در برنامه درسی در دهه‌های مختلف مطرح و در این دهه نیز نمود می‌کند، می‌توان به آموزش یکپارچه برنامه درسی که به نشست انجمن ملی هربارت نسبت داده شده، اشاره نمود. پیش از سال‌های ۱۸۹۰ ترکیبی از موضوعات سنتی در فرهنگ غالب جامعه و آموزش و پرورش مطرح و مبنای آموزش نظریه انسان‌گرایی کلاسیک با پشتوانه علمی، انضباط عقلی و قوای ذهنی بود. در سال‌های ۱۹۸۰ تا ۱۹۲۰ اندیشه سنتی آموزش و پرورش به مرور به آموزش یکپارچه توجه کرده و تا اواخر دهه ۱۹۲۰ به سازماندهی الگوهای درسی میان رشته‌ای (یکپارچه) می‌پردازد. قابل ذکر است نخستین طراحی این الگوها از مدرسه ابتدایی شروع شده و می‌توان مثال‌های چشمگیر این توسعه را در برنامه درسی آثار محققینی چون جان دیویی، ویلیام کیلپاتریک<sup>۱۳</sup>، مریام<sup>۱۴</sup>، فردریک بونسر و مردیت اسمیت<sup>۱</sup> مشاهده کرد (راگا، ۱۹۹۷). جان دیویی در سال ۱۸۹۶

1. Tyler
2. Taba
3. Saylor and Alexander
4. Fantini
5. Jordan
6. Symon
7. Weinstein
8. Social Behaviorist
9. Hlebowitsh
10. Parker
11. Golden Age
12. Pragmatists
13. Kilpatrick
14. Meriam

۱۸۹۶ برای نخستین بار در یک مدرسه ابتدایی، ضمن ایجاد ارتباط بین جامعه و مدرسه و یکپارچگی اجزای برنامه درسی، این آموزش را پیاده کرد. به اعتقاد راگا<sup>۱</sup>، رویکردهای پیشرفت گرایان از جمله " رویکرد پروژه "، " رویکرد مبتنی بر تجربه " و " رویکرد جنبشی فعالیت " نیز در اوایل قرن بیستم در دوره ابتدایی ایجاد شد که نقش این رویکردها تاکید بر ارتباط بین نظام آموزشی، علائق و تجارب آنی، محسوس و پویای دانش آموزان بوده و برنامه درسی کودک - محور را مورد حمایت قرار دادند (راگا، ۱۹۹۷). همچنین جان دیویی و پیروان هربارت این سه رویکرد را عکس العملی می دانند به نظام آموزشی رسمی، بی تحرک، فردی و راکد آن زمان که آموزش منفعل را ترویج می داده است.

پس از آن در سال های ۱۹۲۰ تا ۱۹۵۰ بر آموزش یکپارچه تاکید بسیار شده است. بر اساس نظر مریام (۱۹۲۰) بی هدف بودن برنامه های درسی ناشی از استفاده از روش های سنتی، باعث افت تحصیلی دانش آموزان، مدرسه گریزی و نهایتاً خارج شدن از سیستم آموزشی میشود. به همین دلیل تلاش می کند تا مسائل واقعی و وابسته به زندگی روزمره دانش آموزان در مدارس گنجانده شود (راگا، ۱۹۹۷).

همانطور که اشاره شده تغییرات برنامه درسی در طی دهه ۱۸۹۰ آغاز شد و تا اواخر دهه ۱۹۲۰ مدیران مدارس و اساتید دانشگاهها تحت تاثیر جنگ جهانی اول بودند. به همین دلیل تفکرات بیشتر بر تثبیت برنامه درسی، مدارس و دانش آموزان متمرکز شده بود. به این معنی که در این زمان دانش آموزان را بعنوان نیروی کار آماده می کردند. چارترز<sup>۲</sup> یکی از سردمداران برنامه درسی در دهه های ۱۹۱۰ و ۱۹۲۰، بر خلاف دیدگاه سنتی و موضوع گرا بودن برنامه درسی بحث کرده و استدلال می کند که برنامه درسی باید به مشاغل مختلف و فعالیت های بزرگسالان که به عنوان شهروند در طول زندگی انجام می دهند، گره بخورد. وی همانند همکار خود در دانشگاه شیکاگو (فرانکلین بابیت)، حامی آموزش حرفه ای در مدارس و دانشگاهها بوده و استدلال می کند که برنامه ریزی درسی باید با تحلیل وظایف و مطالعه جامع از فعالیت های بزرگسالان به منظور ایجاد محتوای برنامه درسی شروع شود.

بر همین اساس طی سالهای میانی تا اواخر دهه ۱۹۲۰ بابیت کتاب "چگونه یک برنامه درسی بنویسیم"<sup>۳</sup> را به رشته تحریر در می آورد تا برای ارائه راهنمایی های خاص به مدارس که با مشکل تجدید نظر در برنامه درسی مواجه هستند، مورد استفاده قرار گیرد. ضمن اینکه در اواخر دهه ۱۹۲۰ ساختارگرایان اجتماعی<sup>۴</sup> نیز تغییر مسیر برنامه های درسی را مورد توجه قرار داده و برای حل مشکلات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی به ترویج دمکراتیک برنامه ریزی اجتماعی می اندیشند.

### جمع بندی و نتیجه گیری

ایالت متحده امریکا به واسطه صنعتی شدن و مهاجرت به سرعت در حال تغییر بوده و بیشتر مردم معتقد بودند که برنامه درسی مدارس عمومی امریکا منسوخ شده است. در این میان، بابیت معلمان و مدیران مدارس را برای تجدید نظر برنامه درسی و مطابقت با عصر جدید آماده می کرد. بنابراین کتابها به شدت متمایل به فعالیت های عملی که ریشه در علوم اجتماعی داشت، راهنمایی شدند، هدایت برای اینکه چطور برنامه درسی در مدارس مؤثرتر باشد و جوانان را برای فعالیت های متنوعی که در بزرگسالی انجام می دهند، آماده سازد. در واقع مدارس فعالیت هایی را ارائه می کنند که به واسطه آن جوانان برای زندگی آماده شوند. هدف بابیت این بود که جامعه (مدرسه) جوانان را برای نقش هایی که به عنوان یک بزرگسال بر عهده خواهند

1. Smith

2. Wraga

3. Charters

4. How to make a curriculum

5. Social constructionism

گرفت، بیشتر و مؤثرتر آماده کند. اگر چه عملاً تفکر سنتی برای تسلط فعالیت‌های مدارس ادامه دارد، تجربه گرایان و رفتارگرایان اجتماعی نیز فعالیت کرده و از طریق مشاوره به مدارس و به عنوان مدرس در دانشگاه‌ها نفوذ کرده و به اصلاح اهداف خاص برنامه‌های درسی می‌پردازند. مجموعه اتفاقاتی که در دهه ۱۹۲۰ به وقوع پیوست بر مطالعات برنامه‌درسی تأثیر گذار بوده و اینکه تأثیر برنامه درسی در این دهه با رویکرد علمی و عقلانی افرادی چون بابیت به اوج خود رسیده تا با توسعه برنامه درسی، هیچ کودکی از آماده شدن جهت حضور در جامعه عقب نماند.

#### منابع:

آقایی، سید داوود. (۱۳۸۲). سازمان‌های بین‌المللی، تهران، نسل نیکان.  
خسروی، رحمت‌اله. و کافی زاده، منصوره. (۱۳۹۱). تحلیلی بر منطق تایلر در برنامه‌ریزی درسی: مضامین موجه و مغفول. فصلنامه علوم تربیتی. سال پنجم، شماره ۱۸، ۶۷-۸۸.  
زاهدی، امید. (۱۳۸۹). آموزش یکپارچه. برگرفته در تاریخ ۹۳/۸/۲۵ از سایت

[http://zahedi\\_omid.persianblog.ir/post/41/#\\_ftn45](http://zahedi_omid.persianblog.ir/post/41/#_ftn45)

- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Donovan, J. J. (1921). *School architecture: Principles and Practice*. MacMillan.
- Hlebowitsh, P.S. (1992). **Amid behavioural and behavioristic objectives. Reappraising appraisals of the Tyler Rationale.** *Journal of Curriculum Studies*. 24 (6), 533-547.
- Kliebard, H M. (1970). **Reappraisal: The Tyler Rationale**, *School Review*, 78 (2), 259-272.
- Kridel, C. (2010). **Encyclopedia of curriculum studies**. University of South Carolina. SAGE Publications, Inc.
- Schubert, W.H., Lopez, A.L., Thomas, T.P., and Carroll, W.M. (2002). *Curriculum Books: The First Hundred Years*. 2nd edition, New York: Peter Lang publication. Chapter three: Curriculum Literature and Context (1920 - 1929).
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wraga, W. G. (1997). **Patterns of Interdisciplinary Curriculum Organization and Professional Knowledge of the Curriculum Field.** *Journal of Curriculum and Supervision*. 12 (2), 98 - 117.