

Analysis and Critical Review of Curriculum According to Pinar and Eisner

Meysam Gholampour^{*}, Nasrin Ozayi^{}**

Reza Moradi^{*}, AhmadReza Akbari^{****}**

Abstract

The present study was conducted with the aim of critically analyzing and comparing the views of Paynar and Eisner in the field of curriculum. To achieve this goal, comparative research method has been used. The field of research included all the sources, including the books of these scientists, articles, studies and research related to the subject. The research sample was selected purposefully so that sources with relevant and first-hand materials are selected. The desired data was collected through a note-taking list and the information was analyzed verbally, graphically and logically. Based on the findings of the research, Paynar considers the curriculum as a cultural and political structure and has paid attention to concepts such as phenomenology, neo-conceptualism and internationalization of curricula, and Eisner has paid attention to aesthetics, artistic education and the view of plurality and to the orientation in the development of curricula, with a critical and comparative look at the macro views of these two scientists in the field of curriculum. It can be concluded that the common point of view of these two scientists is to pay attention to the real world in designing curricula, but their distinction is Paynar's attention to theorizing in the field of curriculum with respect to

^{*} PhD in Curriculum Studies, Birjand University, Birjand, Iran (Corresponding Author),
Meysam.gholampoor@birjand.ac.ir

^{**} PhD in Curriculum Studies, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran,
Nasrin.Ozayi@gmail.com

^{***} PhD in Educational Management, Kharazmi University, Tehran, Iran, Reza.Moradi5348@Khu.ac.Ir

^{****} PhD in Islamic History, Department of History, Farhangian University, Tehran, Iran,
akbariar.2024@gmail.com

Date received: 06/04/2024, Date of acceptance: 04/08/2024



the real world, and Eisner pays attention to the artistic and aesthetic point of view in curriculum design.

Keywords: Curriculum, Theory, Eisner, Paynar, Critical Review.

Extended Abstract

The debate over whether the curriculum has the same disciplinary capabilities as other well-known scientific fields or not is a matter that has its supporters and opponents. However, Sharifian and Mehramohmadi (2013) by examining the different criteria of a scientific field and examining the positive and negative opinions in this regard, recognize the field of curriculum as a soft and lively field, practical and having philosophical, social and organizational orientations. Among these criteria, the existence of a wide variety of theorizing activities and theories is an important indicator in the dynamics of the curriculum in the form of a discipline. The starting points and conceptualization of curriculum theory, the existence of different typologies of curriculum theory, as well as the formation of new trends in curriculum theorizing, are among the cases that consider the curriculum field dynamic and alive in terms of various theories and theories (Sharifian and Mehrmohammadi, 2014). Dogan (2014) believes that without theory, the fields of social and human sciences, including curriculum, will not progress. In the field of curriculum identity, there are various theories, and in this field, many thinkers have written their opinions and there are huge differences between their theories (Sharifian & Mehramohmadi, 2014). William Pinar and Elliot Eisner are two thinkers in the field of curriculum studies, whose views on curriculum are discussed in most of the sources, and each of the researchers has a perspective on the ideas of these two. Andishmand has studied the curriculum in the field of identity and essence (Sharifian, 2015; Mehrmohammadi, 2015). Therefore, it is necessary to examine the scientific and original works of these two thinkers in order to examine their views and deeply understand their ideas. Based on this, the purpose of this article is to recognize and analyze, compare and criticize the theory of two famous people in this field, William Pinar and Eliot Eisner aims to identify and analyze the meaning and identity of the curriculum. To achieve this goal, comparative research method has been used. The field of research included all the sources, including the books of these scientists, articles, studies and research related to the subject. The research sample was selected purposefully so that sources with relevant and first-hand materials are selected. The desired data was collected through a note-taking list and the information was analyzed verbally, graphically and logically. Based on the findings of

the research, Paynar paid attention to the concept of understanding the curriculum with "phenomenology". The phenomenological point of view makes educators have a critical view in evaluating curriculum methods and the effect of these strategies for students. Paynar also emphasized neo-conceptualism for his opposition to traditional views on curriculum. According to Paynar, there is a deep relationship between place and history in educational experiences and curricula, and presentism should be avoided. avoided in the curriculum. But one of the most important concepts that Paynar paid attention to was the internationalization of the curriculum. Eisner considered the foundation and the most important point of view in the field of curriculum to pay attention to aesthetics and art in this field. According to him, the view of education should be aesthetic and artistic. Eisner believed that normative theories have a special place in the field of education and can shape decisions in this field. Among his other beliefs are: Paying attention to the experience of learners in learning, an artistic and evolutionary look at the curriculum production process, looking at teaching and the teacher as art and artist, the participation of the teacher and learners in developing curricula to reduce the gap between the intended and acquired curriculum and setting up curricula with a pluralistic view were pointed out. In the comparative and critical view of these two scientists, it can be briefly stated that the common point of Eisner's and Paynar's ideas is that both examine curriculum issues in the real world, the classroom, and human experiences. But their difference is that Paynar (2007) intends to theorize by examining the real world of the curriculum and wants to achieve a theory from the findings of the real world rather than the body of knowledge of the curriculum and related theories which strengthen it. On the other hand, Eisner introduces curriculum as a form of art. He considers the teacher as an artist who understands qualities in the process of implementing the curriculum, interprets them, makes judgments about them and according to these interpretations and also the interpretation Learners constantly change the rhythm of their artistic practice. According to the views of these two scientists, paying attention to the integration of theory and practice in the field of curriculum and the participation of teachers and learners is of special importance.

Bibliography

- Alexander, K. and M. Day (eds.) (1992), *Discipline-Based Art Education; A Curriculum Sampler*, New York: Oxford University Press.
- Barnett, R. and K. Coate (2005), *Engaging the Curriculum in Higher Education*, Maidenhead: SRHE/ Open University Press.
- Beauchamp, G. A. (1981), *Curriculum Theory*, Itasca, Ill: F.E. Peacock Publishers.

- Connelly, F. M. (2009), "Being Practical With Schwab: Research and Teaching in The Foothills of Curriculum", in: *Proceedings of The Practical: An East-West Curriculum Dialogue*, First International Conference on "The Practical" Curriculum, Beijing: Capital Normal University.
- Dewey, J. (1997), *Experience and Education*, New York: The Free Press.
- Eisner, E. W. (1971), *Confronting Curriculum Reform*, Boston, Little Brown.
- Eisner, E. W. (1972), *Educating Artistic Vision*, New York, Macmillan.
- Eisner, E. W. (1979), *The Educational Imagination: on The Design and Evaluation of School Programs*, New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1982), *Cognition and Curriculum: a Basis for Deciding What to Teach*, New York: Longman.
- Eisner, E. W. (1985), *The Art of Educational Evaluation: a Personal View*, London: Falmer Press.
- Eisner, E. W. (1985), *The Educational Imagination: on The Design and Evaluation of School Programs*, New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1988), *The Role of Discipline-Based Art Education in American Schools*, Los Angeles: Paul Getty Trust.
- Eisner, E. W. (1991), *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1994), *The Educational Imagination: on The Design and Evaluation of School Programs*, New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1994), *Cognition and Curriculum Reconsidered*, 2e, New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1998), *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Eisner, E. W. (1998), *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eisner, E. W. (2001), "From Episteme to Phronesis to Artistry in the Study and Improvement of Teaching", *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, 375–385
- Eisner, E. W. and D. W. Ecker (1966), *Readings in Art Education*, Waltham, Mass. Blaisdell Pub. Co.
- Eisner, E. W. and A. Peshkin (1990), *Qualitative Inquiry in Education: the Continuing Debate*, New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. and E. Vallance (1974), *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Berkeley, Calif. McCutchan Pub. Corp.
- Eisner, E. W. (2002), *Educational Imagination On The Design and Evaluation of School Programs*, Third Edition. Macmillan College Publishing Company.
- Fox, S. (1985), "The Vitality of Theory in Schwab's Conception of the Practical", *Curriculum Inquiry*, vol. 15, no. 1.
- Fraser, S. P. and A. M. Bosanquet (2006), "The Curriculum? That's just a Unit Outline, Isn't It?", *Studies in Higher Education*, vol. 31, no. 3, 269-284.
- Greene, M. (1988), *The Dialectic of Freedom*, New York, Teachers College press.
- Grumet, M. (1987), "The Politics of Personal Knowledge", *Curriculum Inquiry*, vol. 17, no. 3, 319–329, issues (4th ed.), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

217 Abstract

- MMcLaughlin, W. M. (1976), "Implementation as Mutual Adaptation", *Teachers College Record*, vol. 77, no. 3, 339-351.
- Mehrmohammadi, M. and M. Amin Khandaghi (2008), "Comparing Eisner's and Miller's Curriculum Ideologies: Another Look", *Educational and Psychological Studies of Ferdowsi University*, vol. 1, no. 10, 141-157.
- Mehromhammadi, M. (2003), *Curriculum: Perspectives, Approaches and Perspectives*, Published by Astan Quds Razavi, first edition.
- Mehromhammadi, M. (2013), "A reflection on the category of curriculum production and compilation with an emphasis on Eisner's thought: Obsolete or valid mission in the field of curriculum?", *New educational approaches. Faculty of Educational Sciences and Psychology*, Isfahan University, vol. 17, no. 1, 1-20.
- <online at http://www2.uwstout.edu/content/jaaacs/vol2/pinar_exile.htm>.
- Palmer, P. C. (1998), *The Courage To Teach, Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Pinar, W. (1977), *The Reconceptualization of Curriculum Studies*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Pinar, W. F. (2006 a), *The Synoptic Text today and Other Essays: Curriculum Development after Reconceptualization*, New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2006 b), "Exile and Estrangement in the Internationalization of Curriculum Studies", *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, vol. 2.
- Pinar, W. F. (1979), "What is the Reconceptualization?", *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 1, no. 1, 93-104.
- Pinar, W. F. (2001), *The Gender of Racial Politics and Violence in America*, New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2004), *What is Curriculum Theory? Mahwah*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pinar, W. F. (2007), *Intellectual Advancement through Disciplinarity: Verticality and Horizontality in Curriculum Studies*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Pinar, W. F. (2008), "Curriculum Theory since 1950, Crisis, Reconceptualization, Internationalization", in: *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*, M. Connelly, H. Fang, and J. Phillion, J. (eds.), (491-513), Los Angeles: Sage.
- Pinar, W. F. (2009 a), *The Worldliness of a Cosmopolitan Education: Passionate Lives in Public Service*, New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2009 b), "Interview", in: *Whole, Bright, Deep with Understanding: Life Story and Politics of Curriculum Studies*, J. A. Pacheco, In-between William Pinar and Ivor Goodson (pp.111-139), Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Pinar, W. F. (2010 a), "The Next Moment", in: *Curriculum Studies Handbook*, E. Malewski (ed.), The Next Moment (pp. 528-533), New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2010 b), "The Primacy of the Particular", in: *Curriculum Studies Handbook: The Next Moment*, E. Malewski (ed.), (pp. 143-152), New York: Routledge.

- Pinar, W. F. (2010 c), "The Eight-Year Study", *Curriculum Inquiry*, vol. 40, no. 2, 295-316.
- Pinar, W. F. (ed.). (1975), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F. et al. (eds.) (1995), *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (1999), "Response: Gracious submission", *Educational Researcher*, vol. 28, 14-15.
- Pinar, W. et al. (2004), *Understanding Curriculum, An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2010), "Introduction", in: *Curriculum Studies in South Africa: Intellectual Histories and Present Circumstances*, W. F. Pinar (ed.), (pp. 1-18), New York: Palgrave Macmillan.
- Portelli, J. P. (1987), "On Defining Curriculum", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 2, no. 4, 354-367.
- Schwab, J. (1969), "The Practical: A Language for Curriculum", *School Review*, vol. 78, 1-23.
- Schwab, J. (1971), "The Practical II: Arts of Eclectic", *School Review*, vol. 79, 493-542.
- Schwab, J. (1973), "The Practical 3: Translation Into Curriculum", *School Review*, vol. 81, 501-522.
- Schwab, J. (1983), "The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do", *Curriculum Inquiry*, vol. 13, no. 3, 239-265.
- Sharifian, F. (2015), "Paradigm debates in the curriculum and analysis of the flow of new conceptualization from the point of view of the claim of paradigm shift", *Curriculum Research*, vol. 4, no. 1, 1-22.
- Sharifian, F. and M. Mehromhammadi (2014), "Explaining the disciplinary capabilities of the curriculum and determining its place in the classification of scientific disciplines", *Theory and Practice in Curriculum*, vol. 2, no. 4, 4, 161-184.
- Short, E. C. (ed.) (1991), *Forms of Curriculum Inquiry*, SUNY Press: NY.
- Shulman, L. (1983), "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, vol. 57, 1-22.
- Tyler, R. W. (1948), *Basic Principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education 360*, Chicago: University of Chicago Press.
- Uhrmacher, P. B. (2001), "Elliot Eisner", in: *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present*, J. A. Palmer (ed.), London: Routledge.
- Walker, D. (1971), "A Naturalistic for Curriculum Development", *School Review*, vol. 6, no. 3, 5165.

تحلیل و بررسی انتقادی برنامه درسی از نظر پاینار و آیزنر

میشم غلام‌پور*

نسرين اوضاعي**، رضا مرادي***، احمدرضا اکبري****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل و مقایسه انتقادی دیدگاه‌های پاینار و آیزنر در حوزه برنامه درسی انجام گرفت. برای تحقق این هدف از روش پژوهش مقایسه‌ای - تطبیقی استفاده شده است. حوزه پژوهش شامل کلیه منابع اعم از کتاب‌های این دانشمندان، مقالات، و مطالعات و پژوهش‌های مرتبط با موضوع بوده است. نمونه پژوهش به صورت هدف‌مند انتخاب شده تا منابع دارای مطالب مرتبط و دست‌اول انتخاب شوند. داده‌های موردنظر از طریق سیاهه یادداشت‌برداری گردآوری و اطلاعات به روش کلامی، تصویری، و استنتاج منطقی تحلیل شد. براساس یافته‌های پژوهش، پاینار برنامه درسی را ساختار فرهنگی - سیاسی می‌داند و مفاهیمی چون پدیدارشناسی، نومفهوم‌گرایی، و بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی را موردتوجه قرار داده است و آیزنر توجه به زیباشناسی، تربیت هنری، و نگاه کثرت‌گرا در تدوین برنامه‌های درسی را موردتوجه داشته است. با نگاه مقایسه‌ای در دیدگاه‌های کلان این دو دانشمند در حوزه برنامه درسی می‌توان این گونه استنباط کرد که دیدگاه مشترک این دو دانشمند توجه به دنیای واقعی در طراحی برنامه‌های درسی است، اما وجه تمایز آن‌ها توجه پاینار به نظریه‌پردازی در زمینه برنامه درسی باتوجه به دنیای واقعی است؛ ولی آیزنر توجه به دیدگاه هنری و زیباشناسی را در طراحی برنامه‌های درسی موردتوجه قرار می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، نظریه، آیزنر، پاینار، بررسی انتقادی.

* دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران (نویسنده مسئول)،
Meysam.gholampoor@birjand.ac.ir

** دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران،
Nasrin.Ozayi@gmail.com

*** دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران،
Reza.Moradi5348@Khu.ac.Ir

**** دکتری تخصصی تاریخ اسلام، گروه آموزشی تاریخ، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران،
akbariar.2024@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۱۸، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۱۴



۱. مقدمه

تعاریف متفاوتی از معنا و هویت برنامه درسی وجود دارد. تا اواخر قرن بیستم، بالغ بر ۱۲۰ تعریف در ادبیات تخصصی مربوط به برنامه درسی وجود داشت (Portelli 1987). در میان جامعه دانشگاهی نیز برداشت‌های مختلفی از آنچه برنامه درسی نامیده می‌شود به چشم می‌خورد و کاربردهای آن متفاوت و گوناگون است. برای بسیاری از دانشگاهیان برنامه درسی شامل رئوس مطالب (سرفصل‌ها) است که در قالب کتب آکادمیک و دانشگاهی منتشر می‌شود: محتوای یک دیسپلین ویژه یا مجموعه‌ای از واحدها که به همراه چهارچوب زمانی اختصاص یافته به دروس به دانشجویان ارائه می‌شود. استادان باتجربه‌تر ممکن است در تدوین برنامه درسی از سایر عناصر فراگیر مانند دیدگاه شخصی درمورد هدف آموزش و تکنیک‌های تربیتی نیز در تعریف خود استفاده کنند (Fraser and Bosanquet 2006). برای عده‌ای نیز بحث از برنامه درسی در آموزش عالی وضع یک برنامه درسی ملی است که شاید آزادی استادان را محدود سازد (Barnett and Coate 2005).

جدال بر سر این که برنامه درسی از قابلیت‌های دیسپلینی همانند سایر رشته‌های علمی شناخته شده برخوردار است یا نه موضوعی است که موافقان و مخالفان خود را دارد. باین حال، شریفیان و مهرمحمدی (۱۳۹۳) با بررسی معیارهای مختلف یک رشته علمی و بررسی نظرهای موافق و مخالف در این خصوص حوزه برنامه درسی را رشته‌ای نرم و زنده، کاربردی، و دارای جهت‌گیری‌های فلسفی، اجتماعی، و سازمانی تشخیص می‌دهند.

از میان این معیارها، وجود انواع گسترده‌ای از فعالیت‌های نظریه‌پردازی و نظریه‌ها شاخصی مهم در پویایی برنامه درسی در قالب یک رشته مطرح شده است. نقطه‌های آغاز و مفهوم‌پردازی نظریه برنامه درسی، وجود نوع‌شناسی‌های مختلف از نظریه برنامه درسی، و هم‌چنین شکل‌گیری جریان‌های جدید نظریه‌پردازی برنامه درسی از جمله مواردی است که حوزه برنامه درسی را به لحاظ نظریه و نظریه‌پردازی‌های مختلف پویا و زنده در نظر می‌گیرد (شریفیان و مهرمحمدی ۱۳۹۳). دوگان (۲۰۰۱، به نقل از شریفیان ۱۳۹۴) معتقد است که بدون وجود نظریه عرصه‌های علوم اجتماعی و انسانی از جمله برنامه درسی پیشرفت نخواهند کرد.

چنان‌که گذشت، در زمینه هویت برنامه درسی نظریات مختلفی وجود دارد و در این زمینه اندیشمندان زیادی برای نظورورزی دست به قلم شده‌اند و میان نظریات آنان اختلافات فاحشی وجود دارد (شریفیان و مهرمحمدی ۱۳۹۳). دو تن از اندیشمندان رشته مطالعات برنامه درسی ویلیام پاینار (Pinar) و الیوت آیزنر (Elliot Eisner) هستند که در بیش‌تر منابع به بیان

دیدگاه‌های آنان در زمینه برنامه درسی پرداخته شده و هرکدام از پژوهش‌گران از منظری به نظریات این دو اندیشمند در زمینه هویت و چیستی برنامه درسی پرداخته‌اند (شریفیان ۱۳۹۴؛ مهرمحمدی ۱۳۹۲). از این رو، بررسی آثار علمی و اصیل این دو اندیشمند جهت بررسی دیدگاه آنان و درک عمیق نظریات آنان ضروری است. بر این اساس، هدف این مقاله باتوجه به جایگاه مهم نظریه در رشته‌های علمی از جمله رشته مطالعات برنامه درسی بازشناسی و تحلیل، مقایسه، و نقد نظریه برنامه درسی دو تن از مشاهیر این حوزه یعنی ویلیام پاینار و الیوت آیزنر در جهت شناسایی و تحلیل معنا و هویت برنامه درسی است. ابتدا دیدگاه هر دو نظریه‌پرداز در زمینه معنا و مفاهیم و هویت برنامه درسی طبق منابع اصیل و آثار این اندیشمندان مرور می‌شود و در ادامه به تضادها و تشابهات هر دو دیدگاه باتوجه به مکتب‌های نظریه‌پردازان و هم‌راهان و منتقدان دیدگاه‌ها پرداخته و در انتها نیز به جمع‌بندی پژوهش‌گران در مورد موضوع پرداخته می‌شود.

۲. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از منظر هدف پژوهش بنیادی و از منظر رویکرد جزو پژوهش‌های کیفی دسته‌بندی می‌شود. در این پژوهش، از روش پژوهش پژوهش‌های مقایسه‌ای - تطبیقی استفاده شده است. در این رویکرد، به بررسی و توصیف پدیده‌ها و نظریات پرداخته و در نهایت به مقایسه بین پدیده‌ها توجه می‌شود (غفاری ۱۳۸۸). روش تطبیقی مبتنی بر مقایسه برای فهم شباهت‌ها و تفاوت‌هاست. در این پژوهش، از رویکرد تفاوت‌یاب (difference view) و مقایسه‌ای استفاده شده است. این روش شامل سه مرحله توصیف، تفسیر، و مقایسه است. توصیف یعنی به تصویر کشیدن کیفیت‌های موجود در برنامه درسی، حقایق اساسی و مهم آن، و هم‌چنین زمینه وسیع‌تری که برنامه در آن قرار دارد. تفسیر یعنی نسبت‌دادن معانی به موقعیت؛ معانی‌ای که می‌توانند از درون یا بیرون برنامه درسی حاصل شوند. البته، در این گام از معیار مقایسه استفاده شده است. معیارهایی که می‌تواند براساس یک بافت تاریخی، نظریه‌های مختلف علمی، و غیره تدوین شوند (حسینی و دیگران ۱۳۹۴). حوزه پژوهش دربرگیرنده کلیه منابع اعم از کتاب‌ها، مقالات، مطالعات، و پژوهش‌های مرتبط با موضوع بوده است. نمونه پژوهش به صورت هدف‌مند از آثار اصلی اندیشمندان (پاینار و آیزنر) انتخاب شدند. داده‌های موردنظر از طریق سیاهه یادداشت‌برداری گردآوری و اطلاعات به‌روش کلامی، تصویری، و استنتاج منطقی تحلیل شد.

۳. تحلیل داده‌ها و اطلاعات

متناسب با مراحل پژوهش، یافته‌های مربوط به شرح زیر است.

۱.۳ توصیف و تشریح مفروضات برنامه درسی از دیدگاه پاینار و آیزنر

۱.۱.۳ دیدگاه ویلیام پاینار

۱.۱.۱.۳ درک برنامه درسی از دیدگاه ویلیام پاینار

پاینار^۱ در کتاب *مقدمه‌ای بر مطالعه گفتمان‌های برنامه درسی تاریخی و معاصر* (نسخه ۵ در سال ۲۰۰۶) اوج خدمت خود به رشته برنامه‌ریزی درسی را ارائه می‌کند. این اثر نشان‌دهنده مجموعه‌ای از درک‌های جدید است که به عنوان بخشی از آنچه پاینار «جنبش بازجویی» می‌نامد به توصیف یک‌سری پیشرفت‌های فکری در تئوری برنامه درسی، که با ظهور زمینه مطالعات برنامه درسی در دهه ۱۹۷۰ به وجود آمد، می‌پردازد.

پاینار در کتاب *درک برنامه درسی به تاریخ‌گذاری کردن مفاهیم برنامه درسی و زمینه مطالعات برنامه درسی* می‌پردازد (Pinar 2006). با تاریخ‌سازی مطالعات برنامه درسی، پاینار بلافاصله مفهومی را ارائه می‌دهد که «برنامه درسی» یک محصول گفتمانی از یک عصر و ایده خاص است که برنامه درسی با نیروهای سیاسی و فرهنگی که در آن دوران غالب است شکل می‌گیرد. این حرکت به‌طور طبیعی به برنامه‌های درسی مربوط می‌شود، یعنی برنامه درسی به عنوان یک اثر طبیعی یا به عنوان چیزی که باید شکل خاص و منطقی و فرهنگی را درک کند شکل می‌گیرد. استعاره‌های غالب، که در کتاب *درک برنامه درسی* وارد حوزه برنامه درسی شد، «متن» و «گفتمان» هستند. این دو مفهوم متقابل هستند که طی پنجاه سال گذشته پیشرفت نظری و روش‌شناختی قابل توجهی داشته‌اند. پس از معرفی مفهوم «درک برنامه درسی» و پیوستن آن به «گفتمان‌های تاریخی»، پاینار براساس چهار زمان متفاوت دیدگاه تاریخی مقدماتی برنامه درسی را با عنوان «متن تاریخی» ارائه می‌دهد که شامل دوره‌های ایجاد و تحول (۱۸۲۸-۱۹۲۷)؛ بحران، تحول، بحران (۱۹۲۸-۱۹۶۹)؛ زمینه‌سازی برای نومفهوم‌گرایی (۱۹۷۰-۱۹۷۹)؛ و گفتمان‌های برنامه درسی معاصر (۱۹۸۰-۱۹۹۴) است (ibid.).

مضمون باقی‌مانده از کتاب *درک برنامه درسی* به شناخت برنامه درسی از نظر مجموعه‌ای از «متون» اختصاص داده شده است: این متون شامل متن سیاسی، متن نژاد، متن جنسیت، متن

پدیدارشناختی، پساسازگاری، نومفهوم‌سازی، متن پست‌مدرن، متن زندگی‌نامه/ اتوبیوگرافی، متن زیبایی‌شناسی، متن الهیات، متن نهاده‌شده، و متن بین‌الملل است. منطق این نسخه جدید گسترش‌یافته این است که به چشم‌اندازها اضافه شود، بلکه هم‌چنین به بررسی دقیق‌تر مفاهیم متن و گفتمان درمورد برنامه درسی می‌پردازیم.

پاینار معتقد است که برنامه درسی یا currier (گفت‌وگوی پیچیده بین معلم و دانش‌آموز) یک اصطلاح است که بر ساخت‌وساز فعال تأکید می‌کند. یک ایده ارگانیک (طبیعی) است نه یک ماهیت یا شکل که هرگز تغییر نمی‌کند (ibid.). یکی از دلایل این دیدگاه نظری این است که برنامه درسی یک ساختار فرهنگی و سیاسی است که نشان‌دهنده روابط دانش/ قدرت و مجموعه‌ای از تصمیمات رسمی است، شامل چه کسانی می‌توانند مشورت کنند، کدام دانش و ارزش‌ها را شمارش می‌کنند، و هم‌چنین انتخاب ابزار انتقال و بازجویی برنامه آموزشی مجاز است. نتیجه دیگر این است که خود معلمان نیز باید از طریق فرایند فعال تعامل و از طریق روش‌های آزمایش و بازتاب خود ویژگی عناصر برنامه درسی را کشف کنند. بنابراین، تئوری برنامه درسی تبدیل به یک تجربه آموزشی بین‌رشته‌ای می‌شود که به‌طور انتقادی فعالیت‌ها، روش‌ها، اهداف، تدریس، و تجربیات عمومی برنامه درسی را متأثر می‌کند. با در نظر گرفتن اشکال انتقادی معاصر پراکسیس و فلسفه، نظریه برنامه درسی به رویکرد بین‌رشته‌ای به مطالعه برنامه درسی به‌عنوان تجربه آموزشی پی می‌برد.

پاینار به درک برنامه درسی با توجه به پدیدارشناسی تأکید داشت. مفهوم درک برنامه درسی با «پدیدارشناسی» با تمرکز بر ادراک و تجربه فردی آغاز می‌شود. این امر برای مدرسان مورد نیاز است تا تأثیر برنامه‌های درسی بر دانش‌آموزان را از لحاظ زندگی، و نه صرفاً آنچه مورد نظر است، بررسی کنند (Pinar et al. 2004). این مفهوم به‌منظور درک این تجربیات با معنای جدید به بررسی تجربیات و درک‌های آموزشی فردی نیاز دارد (ibid.). دیدگاه پدیدارشناسی باعث می‌شود که مربیان در ارزیابی شیوه‌های برنامه درسی و تأثیر این استراتژی‌ها برای دانش‌آموزان دید انتقادی داشته باشند. با این حال، بینش و دانش حاصل از این رویکرد بازخوانی معرفتی صرفاً نظری نیست. این رویکرد پدیدارشناختی مربیان را قادر می‌سازد تا دنیای معتبر و زندگی دانش‌آموزان را درک کنند تا روش‌های عملی برای هدایت معلمان درمورد نحوه عمل ایجاد شود. به لحاظ ذاتی انتقادی، این رویکرد برای ارائه معلم انتقادی بسیار مفید است (Pinar 1975; Pinar et al. 2004).

۲.۱.۱.۳ نومفهوم‌گرایی و پاینار

نومفهوم‌گرایی نامی مسئله‌آفرین، مبهم، و پرچالش است. برای پرهیز از این موقعیت ابهام‌انگیز باید نومفهوم‌گرایی را در دوره تاریخی پنجاه‌ساله مطالعه کرد. ترجمه این اصطلاح در کتاب‌های مختلف فارسی تحت عنوان بازمفهوم‌گرایی، نومفهوم‌گرایی، و برخی دیگر از اصطلاح‌های نامرتب‌تر مانند بازتجددگرایی مفهومی ترجمه شده است. هرچند دو اصطلاح اول نزدیک‌تر به موضوع است، آن‌ها نیز دقیق نیستند. از نظر نومفهوم‌گرایان، این جنبش نوعی تغییر پارادایم از برنامه‌ریزی درسی به سمت برنامه درسی است (Pinar et al. 1995).

پاینار و دیگران در کتاب *فهم برنامه درسی* بیان می‌دارند که «جنبش نومفهوم‌گرایی در جست‌وجوی راه‌های جدید فهمیدن است» (ibid.). البته پاینار در آثار جدید هرچند به‌مانند گذشته از تعریف دقیق نومفهوم‌گرایی طفره می‌رود، اما بیش‌تر نومفهوم‌گرایی را واژه «فهمیدن» نام نهاده و نه یک جنبش یا نظام فکری و اساساً مقصود او نوعی پروژه فهمیدن است که به نوعی عمل بهبودگرا منتهی شود و به تاریخ، سیاست، نژاد، جنسیت، پدیدارشناسی، پسانوگرایی، خودشرح‌حال‌نگاری، زیبایی‌شناسی، الهیات، نهاد مدرسه، و کل جهان مربوط باشد (Pinar 1999). پاینار نومفهوم‌گرایی را حرکتی درحال رشد یا نوعی انرژی نو برای تجدیدحیات رشته برنامه درسی فرض کرده است و اعتقاد دارد: «چون این جنبش درحال تحول و رشد است نمی‌توان آن را تعریف کرد». پاینار عکس‌العمل اولیه‌اش را این‌گونه نشان می‌دهد: «قصد ندارم نومفهوم‌گرایی را تعریف کنم، زیرا این جنبش هنوز درحال تکامل است و به اشکال گوناگون خود را آشکار می‌کند» (Pinar 1975: 35). از نظر پاینار (۱۹۹۵)، نومفهوم‌گرایی چتری است که در ذیل آن گروه‌های مختلف قرار دارند و همگی به‌عنوان یک جناح مخالف دربرابر عقلانیت تایلری، رفتارگرایی در اندیشه‌های برنامه درسی (شامل اهداف رفتاری و عملکردی، ارزیابی کمی، یادگیری درحد تسلط، زمان، و وظیفه)، و خاصیت غیرتاریخی و غیرنظری حوزه برنامه درسی صف‌آرایی کرده‌اند.

پاینار (Pinar 2004) رابطه عمیقی بین مکان و تاریخ در تجربیات آموزشی و برنامه‌های درسی می‌بیند. او معتقد است باید از حال‌گرایی در برنامه درسی اجتناب کرد. برای دورماندن از اغوای حال‌گرایی پاینار دعوت به فهم تاریخ و موقعیت می‌کند. از نظر پاینار رویکردهای عملی اغلب دچار نوعی حال‌زدگی‌اند. او برخلاف هلبویش (Hlebowitsh) معتقد است بازکردن درهای گذشته در سپهر حال عمق تصورات ما را بیش‌تر می‌کند. از نظر پاینار، مطالعه تاریخی رشته نه تنها رویکردی درون‌نگر و روان‌شناسانه است، بلکه رویکردی اخلاقی برای اندیشه‌های اصلاح‌گرا در حوزه برنامه درسی نیز محسوب می‌شود.

پاینار (Pinar 2001) با اشاره به هیوبنر، که استقلال محض علمی نظریه برنامه درسی را نوعی غرور و گستاخی خوانده، معتقد است که کسب استقلال رشته برنامه درسی به شکل رشته علمی نظام‌دار تنها نوعی غرور علمی یا خودستایی نیست، بلکه برای آزادی پژوهشی و تعهدی نو به پروژه پیشرفت است، نیروی متخصص و شاغل برنامه درسی نیروی تسهیل‌گر و خادم افراد رشته‌ها و بیرون مدرسه یا حتی در خدمت محتوای درسی نیست، بلکه خلاقیت ما باید به میدان بیاید؛ خلاقیتی که اکنون با وجود سخن‌گفتن از آن، پشت امضاهای اداری در مدارس حبس شده است.

۳.۱.۱.۳ درک برنامه درسی بین‌المللی از نظر پاینار

از نظر پاینار، برای درک بهتر برنامه درسی باید دریچه‌های فرهنگی را گشود و تجربه‌های بشری را نه در غرب، بلکه در تمام جوامع و کشورها در هم آمیخت. پیچیدگی بیش‌تر گفت‌وگو در برنامه درسی مستلزم استفاده و کاربرد اغلب زبان‌ها و افکار فرهنگ‌ها در حوزه برنامه درسی است. از این‌رو، بعد از دهه ۱۹۹۰ پاینار به شدت درگیر مباحث بین‌المللی در حوزه برنامه درسی شده است. تلاش او و پاره‌ای از همکارانش برای تأسیس انجمن بین‌المللی پیشرفت مطالعات برنامه درسی (IAACS) بخشی از تلاش نومفهوم‌گرایان برای درک و فهم بیش‌تر برنامه درسی از منظر جهانی، بین‌قاره‌ای، و بین‌المللی بوده است. ویلیام پاینار معتقد است که بین حوزه‌های عمومی و خصوصی هم‌بستگی وجود دارد و برنامه تحصیلی باید اجتماعی و شخصی‌گرا باشد، زیرا این امکان را برای آموزش فراهم می‌کند که اجباری نبوده و در آن معلم نقش حیاتی داشته باشد. پاینار معتقد است برنامه درسی بین طرف‌های سیاسی و شخصی تقسیم شده است و استدلال می‌کند که اگر این تقسیم وجود داشته باشد، برای زمینه برنامه درسی تأثیر منفی دارد، زیرا مطالعات برنامه درسی خواستار توجه به هر دو طرف است. او توجه به بعد شخصی را ضروری می‌داند، ولی هرگز این مهم را به‌قیمت ازدست‌دادن بُعد اجتماعی نمی‌داند؛ بنابراین، معلمان نقش مهمی در تحلیل اصلاحات آموزشی و برنامه درسی دارند.

گفتمان جدید درمورد مطالعات برنامه درسی اغلب به درک مربوط است؛ پس از پارادایم تایلر و پارادایم مربوط به تصحیح ادغام، ویلیام پاینار (Pinar 2008: 491) بین‌المللی کردن میدان برنامه درسی را از سال ۲۰۰۰ تاکنون معرفی می‌کند. در نتیجه، بین‌المللی کردن به معنای جهانی شدن نیست، زیرا می‌توان آن را به عنوان یک مکالمه جهانی و محلی نام برد (Pinar 2006 a: 163).

برنامه درسی جهانی، همان‌گونه که ویلیام پاینار می‌نویسد، ابتدا به این معنی است که آموزش عمومی بیش از مقدمه‌ای بر «آثار بزرگ» حفظ دانش ضروری و یا نمونه‌گیری از مقوله‌های انضباطی اولیه (علوم اجتماعی، سه علم طبیعی، و غیره) بوده و در مرحله دوم تصدیق شخصیت فرد است (Pinar 2009 a: 8). شناخت ذهنیت بین‌المللی بودن مطالعات برنامه درسی هم‌راه با تلاش‌های من برای درک زمینه است. تاریخ فکری و شرایط کنونی شخص شخصیت تاریخ و شرایط آن را شکل می‌دهد (Pinar 2010 b: 5).

۲.۱.۳ آیزنر و برنامه درسی

آیزنر^۲ از نظریه‌پردازان برنامه درسی در قرن بیستم است و این نظریه‌پرداز دارای دیدگاهی متفاوت با نظریات غالب بر تعلیم و تربیت در جهان است. وی معتقد است نگاه به آموزش و پرورش با تفکر علمی، رفتارگرایی، مکانیکی، و صنعتی نگاه صحیحی نیست و با روح تعلیم و تربیت منافات دارد. نگاه به آموزش و پرورش باید نگاهی زیباشناسانه و هنری باشد، زیرا دستیابی به قوانینی که امکان توضیح، توصیف، تحلیل، کنترل، و پیش‌بینی رفتار انسانی را بدهد امکان‌پذیر نیست. قوانین حاکم بر رفتار انسانی آن‌قدر پیچیده و موقعیت‌مدار هستند که تن به قوانین عام نمی‌دهند. لذا، نگاه به تعلیم و تربیت آن نگاهی است که موقعیت و شرایط آموزشی را مورد توجه قرار داده است و برای آن اولویت قائل می‌شود؛ پس نمی‌توان یک برنامه درسی یک‌سان و یک‌نواختی برای کلیه حوزه‌ها و مناطق مشخص کرد (مهرمحمدی ۱۳۸۲).

آیزنر با حاکم شدن تفکر مدیریت کلاسیک تیلور (Taylor) بر برنامه‌ریزی درسی برای افزایش بهره‌وری و تفکر استاندارد کردن فعالیت‌های آموزشی مخالف است و معتقد است ما نمی‌توانیم یک سند برنامه برای تمام اوضاع و احوال داشته باشیم، زیرا نگاه صنعتی به آموزش و پرورش صحیح نیست؛ در این باره، آیزنر دو دسته قوانین برمی‌شمارد که عبارت‌اند از: قوانین توصیفی (normative) و هنجاری (descriptive theory). او معتقد است چون قوانین توصیفی به دنبال توصیف، پیش‌بینی، و کنترل واقعیت‌ها هستند، بیش‌تر مناسب حوزه‌های علوم تجربی هستند و در رشته‌های علوم انسانی از جمله آموزش و پرورش به درستی قدرت توصیف، پیش‌بینی، و کنترل واقعیت‌ها را ندارند، زیرا ماهیت انسان بسیار پیچیده است. اما نظریه‌های هنجاری در قلمروی تعلیم و تربیت جایگاه ویژه‌ای دارند، زیرا قلمروی تعلیم و تربیت حوزه‌ای کاربردی است که با تصمیم‌گیری و عمل سروکار دارد؛ برای تصمیم‌گیری به مبنا و معیاری نیاز است که نظریه‌های هنجاری این معیار و ملاک را در اختیار قرار می‌دهد. آیزنر در نظریه

کثرت‌گرایی شناختی خود بر توجه به «اشکال مختلف بازنمایی دانش در برنامه درسی مدارس» تأکید می‌ورزد و معتقد است که از آن‌جاکه استعدادهای کودکان متفاوت است، مدارس باید با ایجاد دامنه وسیعی از برنامه‌های درسی، که مستلزم استفاده از اشکال مختلف قابلیت‌های هوشی است، برنامه‌هایی متناسب با استعدادهای گوناگون افراد طراحی کنند (مهرمحمدی و خندقی ۱۳۸۷).

۱.۲.۱.۳ تعریف آیزنر از برنامه درسی

آیزنر با توجه به دیدگاه زیباشناسانه خود برنامه درسی را چنین تعریف می‌کند: برنامه درسی یک مدرسه، یک دوره تحصیلی، و یا یک کلاس درس مجموعه‌ای از وقایع برنامه‌ریزی شده است که قصد دارد پی‌آمدهای تربیتی برای یک یا تعداد زیادی از دانش‌آموزان داشته باشد. این تعریف از برنامه درسی دارای چهار جنبه است که عبارت‌اند از: ۱. یک برنامه درسی مجموعه‌ای از روی دادهای برنامه‌ریزی شده است: این اشاره بر این دارد که بیش از یک وقایع برنامه‌ریزی شده وجود دارد و به‌طور خاص، یک مجموعه است؛ اگرچه از لحاظ تئوری یک برنامه می‌تواند یک واقعه منحصربه‌فرد باشد، اما احتمالش کم است؛ ۲. برنامه درسی به‌شکل مجموعه برنامه‌ریزی شده است و شخص باید چیزی را انجام دهد که دارای تعدادی هدف کلی، مقاصد، و هدف‌های جزئی است؛ با این حال، ممکن است این اهداف کلی و مبهم باشند؛ ۳. برنامه درسی دارای قصد و نیت تربیتی است؛ ۴. پی‌آمدهای فعالیت‌های تربیتی خیلی بیش‌تر از آن چیزی که قصد شده است هستند و آن‌ها به روش‌های مختلف بر افراد تأثیر می‌گذارند. اصطلاح پی‌آمد به‌اندازه کافی جامع است و برنامه درسی برنامه‌ای است که از روی قصد طراحی شده است تا دانش‌آموزان را در فعالیت‌ها یا روی دادهایی درگیر کند که برای آن‌ها دارای فواید تربیتی باشد؛ بعضی از این فواید ممکن است با واژه‌های عملیاتی مشخص شده باشند و بعضی دیگر وسیع و مبهم باشند. درواقع، خیلی از پی‌آمدهای برنامه درسی قابل پیش‌بینی نیستند، بلکه در جریان عمل اتفاق می‌افتند (Eisner 1994).

علاوه بر این، به تعریفی که آیزنر از این فرایند ارائه می‌کند باید توجه شود: «برنامه‌ریزی درسی فرایند تبدیل کردن یا تغییر فرم دادن آرمان‌ها و انگاره‌های تعلیم و تربیت به برنامه‌هایی گفته می‌شود که به‌شکل مؤثری به تحقق چشم‌انداز آغازگر این فرایند منجر خواهد شد. برنامه‌ریزی درسی در بافت تعلیم و تربیت، به معنای موردنظر من، فرایندی است که در تعقیب تحقق برخی چیزهای غیرقابل بیان است؛ فرایندی است که در آن افرادی برای این تبدیل و ترجمه به تلاش مشغول‌اند» (ص ۱۲۶). به عقیده آیزنر، برنامه درسی به معنای «همه تجربیاتی که کودک تحت

حمایت مدرسه یاد می‌گیرد» تعریف می‌شود. این مفهوم برنامه درسی توسط مربیان پیشرفت‌گرا (پیش‌رو) در طی سال‌های ۱۹۲۰ به وجود آمده است تا اولاً، به سایر مربیان یادآوری کند که واقعیت برنامه درسی برای یک کودک توسط کیفیت تجربه‌ای که او در مدرسه کسب می‌کند تعیین می‌شود. بنابراین، برنامه درسی واقعی برای کودک، که باعث ایجاد تفاوت در زندگی او می‌شود، برنامه درسی‌ای است که وی تجربه کرده است. ثانیاً، مربیان پیشرفت‌گرا می‌خواستند بر این واقعیت تأکید کنند که کودکان از یک‌دیگر برحسب زمینه، استعداد، علایق، و غیره متفاوت هستند و بنابراین، برنامه درسی هرگز برای همه آن‌ها یکسان نیست (ibid.).

ولنس نیز در بحث خود درباره «پژوهش زیباشناسانه» می‌گوید: تولید برنامه درسی از بسیاری جهات مانند تولید یک اثر هنری است و البته به همین علت هم با ملاک‌های هنری قابل نقد و ارزش‌یابی است (Short 1991). وی نه جنبه را برمی‌شمارد که در میان آن‌ها دو مورد زیر توجه بیش‌تری را جلب می‌کند: برنامه درسی و اثر هنری هر دو معرف تغییر و تبدیل‌هایی در دانش است که توسط مبدع و با هدف دست‌رس‌پذیر کردن دانش برای مخاطبان انجام می‌پذیرد. این دو محصول فرایند حل مسئله هستند. متکی بودن به عمل فکورانه و عمل متکی به خرد عملی و عمل اخلاقی فرایند برنامه درسی (همان فرونیسیس و پرکسیس ارسطویی) با فلسفه عملی هم‌سو با دیدگاه آیزنر (1994: 125)، شوآب (۱۹۸۳)، و واکر (۱۹۷۱) اقتضایش توجه به اختصاصات محیط و انتخاب هوشمندانه از میان بدیل‌های مختلف است. بیان واکر در توصیف ویژگی‌های این فرایند، که بر عمل فکورانه تأکید دارد، چنین است: فرایندی که از طریق آن از باورها و اطلاعات برای اتخاذ تصمیمات بهره‌برداری می‌شود عمل فکورانه است. عملیات اصلی در این فرایند (عمل فکورانه در برنامه درسی) عبارت‌اند از: صورت‌بندی کردن نقاط تصمیم‌گیری، طراحی بدیل‌ها برای این نقاط، مورد توجه قرار دادن استدلال‌های موافق و مخالف درباره نقاط تصمیم و بدیل‌ها، و نهایتاً انتخاب قابل‌دفاع‌ترین بدیل با علم نسبت به محدودیت‌های آن (Walker 1971: 54). از سوی دیگر، متکی بودن به نگاه هنرمندانه / «تحویلی» و فرایند تولید برنامه را با الهام از روند تولید اثر هنری می‌توان کشف کرد. این ویژگی را نیز می‌توان با عنایت به تعریفی که آیزنر از این فرایند ارائه کرده و در بالا به آن اشاره شد مطرح کرد؛ آن‌جا که سخن از تبدیل، تغییر فرم، و ترجمه به میان می‌آید. این بدان معناست که به فرایند تولید برنامه درسی و مجموعه تصمیماتی که در این بستر باید اتخاذ شود باید به منزله فرایند خلق یک اثر هنری دارای ساختار یا گرامر که «محکوم به تبعیت از قاعده نیست» نگریسته شود (Eisner 1986). از نظر آیزنر، تلاش برای خلق «فرصت‌های یادگیری» جوهر برنامه درسی است که نیازمند اتکا به ظرفیت تخیل و ابداع است (Eisner 1994: 138).

۲.۲.۱.۳ نگاه هنری آیزنر به تدریس و معلم به عنوان هنر و هنرمند

الیوت آیزنر از اوایل کار خود نگران این بود که بسیاری از مدارس، بدون درک اهمیت هنر، یک رویکرد بی ارزش و کوتاه‌فکرانه و نامتعادل را به آموزش و پرورش هنر ارائه می‌کنند. علاوه بر این، او به شناخت بسیاری از مفاهیم شناختی حال حاضر پرداخت، چراکه می‌دانست متفکران علوم شناختی توجه مناسب یا کافی به حالت هنری تفکر ندارند (Uhrmacher 2001). «هاوارد گاردنر» موضع مشابهی را در استدلال خود برای جلب نظر همگان به «هوش‌های چندگانه» ایجاد کرده بود، اما «الیوت آیزنر» دیدگاهی را برای بالندگی درک و توجه به شناخت هنر و کاربردهای آن در تعلیم و تربیت ایجاد کرد. نگاهی که بیش‌تر از آن‌که به دنبال ایجاد هیجان و انگیزه از طریق هنر باشد چیزی را به عنوان «خلاقیت» از هنر برای تعلیم و تربیت وام می‌گرفت (ibid.). آیزنر بر این نکته تأکید می‌کرد که محیط نگرش‌های هنری را شکل می‌دهد و آموزش هنر نوعی مشارکت منحصربه‌فرد را برای کودکان در حال رشد رمغان می‌آورد (ibid.). مهم‌ترین بعد نگاه هنری برای تدریس ایجاد فرصت‌های متفاوت برای تجربه و یادگیری دانش‌آموزان است و نه به مثابه خط تولیدی که خروجی یکسان و بدون تفاوت را در پی دارد. در مقایسه تدریس با بازی بسکتبال شباهت‌هایی وجود دارد. هر دو دارای قوانین هستند، هر دو اهداف بدون ابهام دارند، اما فرایند مسابقه و مربی‌گری آن در هر بازی متفاوت است. وی به نقل از دیویی می‌نویسد: «معلم همواره باید آماده تغییر هدف و استراتژی باشد» (Eisner 1994). آیزنر از جریان تغییر «عقل محض» به «عقل عملی» آن‌ها به خاطر کمبودهای عقل محض و ایجاب پاسخ‌گویی به عقل در صحنه کاربرد به سود نگاه زیباشناسانه سود جسته و اعلام می‌دارد که موارد بسیاری نیز وجود دارد که نگرش‌های گذشته توان پاسخ‌گویی بدان‌ها را نداشته‌اند؛ بنابراین، نیاز است که زیبایی‌شناسی و هنر نیز مورد توجه قرار گیرد. زیبایی‌شناسی‌ای که به ما می‌گوید مردم چگونه یاد می‌گیرند که خوب عمل کنند و باز زیبایی‌شناسی‌ای که به ما می‌گوید چگونه شرایطی را ایجاد کنیم که معلمان مانند هنرمندان ایفای نقش کنند (Eisner 2001). آیزنر معتقد است که معلمان در فرایند برنامه درسی نقش مهمی دارند. آن‌ها از حق انتخاب برخوردارند، به طوری که می‌توانند از آن‌ها برای انتخاب، تأکید، و زمان‌بندی فعالیت‌های درسی استفاده کنند. حتی زمانی که از آن‌ها انتظار می‌رود از سرمشق با کتاب‌های درسی، که در آن از قبل فعالیت‌ها یا محتوا مشخص شده است، پیروی کنند، باز هم در مورد چگونگی استفاده از این موارد و شیوه استفاده از آن در یک موقعیت خاص از استقلال عمل برخوردارند؛ در واقع، معلمان بر انواع فرصت‌های یادگیری و معلوماتی که به دانش‌آموز منتقل می‌شود تأثیر می‌گذارند.

به‌طور کلی، حدود استقلال معلم بسیار فراتر از برنامه درسی به‌خوبی طراحی شده است و این استقلال عمل به مهارت‌های تدریس معلم درباره این‌که چه مهارت‌هایی تدریس شود، چه وقت، با چه نظم و ترتیبی، و چگونه این کار انجام شود برمی‌گردد. معیاری که براساس آن یک برنامه انتخاب می‌شود به نیاز معلم به نظم، پیش‌بینی، و نیز دیدگاه معلم در ارتباط با فرایند تعلیم و تربیت بستگی دارد؛ آیزنر نوعی از ارتباط منابع تصمیم‌گیری در برنامه درسی توسط پیشرفت‌گرایان را مطرح می‌کند که در آن برنامه‌ریزی به‌عنوان تلاش مشترک بین معلم و دانش‌آموز معنا پیدا می‌کند. از نظر آیزنر، وقتی که معلم تصمیم می‌گیرد در ساعت بعدی در کلاس خود چه چیزی را و با چه روشی تدریس کند، درگیر امر برنامه‌ریزی است. لذا، این مسئله گسترده‌ترین و منعطف‌ترین نگاه آیزنر به امر برنامه درسی است. آیزنر در ارائه تمایز بین برنامه درسی رسمی و عملیاتی برنامه درسی رسمی و قصدشده را مجموعه‌ای از اهداف و محتواهای ازپیش‌تعیین‌شده‌ای می‌داند که تهیه و برای اجرا در اختیار مجریان برنامه‌های درسی قرار می‌گیرد. بااین‌حال، برنامه درسی عملیاتی با آن‌چه به‌طور واقعی در کلاس‌های درس اتفاق می‌افتد در ارتباط است. وی معتقد است برای فهم برنامه درسی عملیاتی یا اجراشده فرد باید در موقعیت و دنیای واقعی شکل‌گرفته در کلاس درس حضور داشته باشد. این برنامه درسی درحقیقت شامل تجربیاتی است که فراگیران با حضور در محیط آموزشی علی‌الخصوص کلاس درس آن را فرا می‌گیرند. آیزنر یکی از مهم‌ترین راه‌های کاهش فاصله بین دو برنامه مذکور را مشارکت معلم و دانش‌آموز در جریان یادگیری و فرایند برنامه‌ریزی می‌داند. بدیهی است که معلم در فرایند برنامه درسی نقش مهمی دارد؛ به‌طور معمول، نقش و حوزه اختیار معلم در مهارت‌های تدریس است. معلم در زمان‌بندی کلاس، مشارکت دادن دانش‌آموزان در کلاس، تشویق آن‌ها جهت توسعه شایستگی‌های خود، و مسئولیت‌پذیری و هدایت آنان در انتخاب حوزه‌های مطالعه سهم مهمی به‌عهده دارد.

آیزنر معتقد است که مهارت تدریس معلم یک هنر است. این هنر از طریق ارزش‌های آموزشی، نیازهای افراد، عقاید، و تعمیم‌ها حمایت می‌شود. او معتقد است مهارت تدریس هنر است، چراکه دست‌کم چهار مصداق بیان‌کننده تدریس به‌عنوان هنر از نظر وی در کتاب *تصورات تربیتی* وجود دارد:

۱. تدریس هنر است، چراکه به‌واسطه مهارت‌ها و نوع خاصی از زیبایی‌شناسی حاصل می‌شود. برای مثال، سخنرانی معلم خود نوعی از بیان هنری است. معلم درگیر نوعی از ارائه هنری مبتنی بر فنون هنری است.

تحلیل و بررسی انتقادی برنامه درسی ... (میثم غلام‌پور و دیگران) ۲۳۱

۲. تدریس هنر است، چراکه معلمان همانند دیگر هنرمندان با نوع خاصی از قضاوت در لحظه مواجه هستند. نوعی از بداهه‌گویی است.

۳. تدریس هنر است، چراکه کیفیت‌ها و احتمالات پیش‌بینی نشده سبب تأثیرگذاری بر عملکرد معلم می‌گردد و نه یک نسخه یا روال از پیش تعیین شده؛ بنابراین، معلم درگیر نوعی از خلاقیت است.

۴. تدریس هنر است، چراکه نتایج از فرایند تدریس حاصل می‌شود و نه صرفاً در انتهای فرایند (Eisner 1994).

هنگامی که ما به صحبت‌های دیگر مربیان گوش می‌دهیم، برای مثال در جلسات گروهی و یا این شانس را داریم که آن‌ها را هنگام کار مشاهده کنیم، به‌ناچار قضاوت‌هایی درمورد توانایی آنان خواهیم داشت. برای مثال، ممکن است توسط دانش کسی از سود و یا زیان داروهای مختلف مطلع شویم. با این حال، چنین دانشی بی‌فایده است اگر نتوانیم آن‌ها در عمل به‌کار ببندیم. چیزی که باعث می‌شود معلمان ویژه شوند روشی است که آن‌ها بتوانند از طریق آن به ترکیب و ساخت این فنون درباره وضعیتی خاص پردازند (جفز و اسمیت ۱۹۹۰). کیفیت این تصمیم‌گیری در عمل است که می‌تواند به‌عنوان نگاه هنرمندانه توصیف شود. در کلام ساده، درک این موضوع به انتقال از تمرکز بر فن به تمرکز بر تصمیم‌گیری در زمینه مربوط است.

بنابراین، نگاه هنرمندانه می‌تواند به‌عنوان ایدئالی برای طراحی آموزشی و ترسیم چشم‌اندازی بر آنچه واقعاً در مدارس اهمیت دارد محسوب می‌شود. تصورکردن دانش‌آموزان به‌عنوان هنرمندانی که هنر خود را در علوم، ریاضیات، و یا حتی در علوم انسانی به‌کار می‌برند در نهایت اشتیاقی عمیق و بی‌واسطه را به‌دنبال خواهد داشت. ممکن است که تغییر پارادایم اصلاح تعلیم و تربیت از نگاه خط تولیدی به استودیوها و آزمایشگاه‌های نوآورانه ما را با چشم‌اندازی متناسب با آینده و ظرفیت دانش‌آموزان مواجه کند. در این نگاه است که آیزنر معتقد است زمینه آموزش و پرورش را می‌توانیم از هنر درباره عمل آموزشی بیاموزیم (Eisner 2004).

باور آیزنر، که آموزش می‌تواند از هنر چیزهای زیادی را بیاموزد، به‌طور طبیعی به اکتشافات او در نقد زیبایی‌شناختی و توجه او به‌خصوص در کتاب *هنر ارزش‌یابی آموزشی* و بعدها در یک چشم‌بصیر منجر شد که طرفداران بسیاری در میان افرادی که اعتقادی به فرمول‌کردن روند آموزش و پرورش ندارند پیدا کند.

۳.۲.۱.۳ عناصر برنامه درسی از نگاه آیزنر

آیزنر (۱۹۹۵) عناصر برنامه درسی را شامل هدف، محتوا، فرصت‌های یادگیری، سازمان‌دهی، روش ارائه، روش پاسخ، و ارزش‌یابی می‌داند و معتقد است که نوع نگاه به اهداف به‌عنوان یکی از عناصر برنامه درسی در انتخاب نوع برنامه درسی (قصده شده، عملیاتی) تأثیر می‌گذارد.

اولین نگاه به هدف در برنامه رویکرد هدف‌های رفتاری است؛ در این رویکرد، هدف‌ها باید برمبنای رفتار استوار باشند و امکان مشاهده، اندازه‌گیری، و چگونگی نیل به آن‌ها بدون هیچ ابهامی فراهم گردد؛ آیزنر معتقد است که فعالیت‌های یادگیری از نوع رفتاری غیرفعال (passive) هستند، زیرا متکی به تکرار، تمرین، یادگیری سطحی، و طوطی‌وار هستند؛ بنابراین، برنامه درسی متکی به این رویکرد شبیه خط تولید کارخانه است و برنامه درسی، که براساس چهارچوب رفتاری تنظیم شود، ایستاست و از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار نیست. این رویکرد بیش‌تر در حوزه کارآموزی (training) کاربرد دارد.

دومین نگاه به هدف در برنامه روش حل مسئله است؛ اهداف حل مسئله از انعطاف بیش‌تری نسبت به اهداف رفتاری برخوردار است؛ در این رویکرد، در تدوین برنامه درسی، اهداف در قالب حل مسئله تعیین می‌شوند و درس متکی بر مسئله است، به این صورت که در کلاس به دانش‌آموز مسئله‌ای داده می‌شود، معیارها مشخص می‌شوند، و از دانش‌آموز خواسته می‌شود که مسئله را حل کند و دانش‌آموز با استفاده از روش علمی اقدام به حل مسئله می‌کند؛ دانشمندان زیاد از این روش برای کاوش و اکتشاف استفاده می‌کنند. استفاده از روش حل مسئله باعث تقویت انعطاف‌پذیری در قوه ادراک، اکتشافات فکری، و فرایندهای برتری ذهنی می‌شود و موجب افزایش علاقه دانش‌آموزان به حل مسئله و استفاده بهتر آن‌ها از قوه خلاقیت و ابتکار می‌شود؛ البته، برنامه درسی مبتنی بر رویکرد حل مسئله به دو صورت انجام می‌شود: در روش اول، مسئله از قبل طراحی می‌شود، اما در روش دوم مسئله در فرایند تدریس با مشارکت دانش‌آموزان مشخص می‌شود و فعالیت خودش نقطه عزیمت است و چیزی در پس آن وجود ندارد.

سومین نگاه به هدف در برنامه رویکرد پی‌آمدهای بیان‌گر (expressive outcomes) است؛ ویژگی اصلی بیرون‌گرایی درون‌زایی است که معرف فهم و احساس عمیق است؛ در این رویکرد، فعالیت از قبل پیش‌بینی نشده است، دارای ارزش ذاتی است، هیچ‌چیز در پس آن قرار نمی‌گیرد، و از قبل کسی این تجربیات را تدوین نکرده است، بلکه ندایی از درون به فرد الهام می‌شود. در این نوع برنامه درسی، اهداف صریح و دقیق بیان نمی‌شوند و فقط با علم به این‌که

تعدادی از فعالیت‌ها لذت‌بخش و مفید هستند به آن‌ها پرداخته می‌شود و معلمان باید بتوانند دانش‌آموزان را به این فعالیت‌ها وادار کنند. در این رویکرد، جای هدف با فعالیت عوض شده است، یعنی بعد از انجام یک فعالیت ارزش‌مند به پی‌آمد توجه می‌شود. آیزنر معتقد است که در تنظیم برنامه درسی باید از رویکردهای متعدد استفاده کرد و نگاهی کثرت‌گرا داشت و به‌طور اقتضایی، از هر سه نگاه به هدف در برنامه درسی سود جست؛ پس برنامه درسی می‌تواند دارای غایت، هدف کلی، هدف جزئی، و فعالیت باشد. آیزنر با نگاه خطی به اهداف در برنامه درسی مخالف است و در نگاه پی‌آمدهای بیان‌گرا و فعالیت‌های بیان‌گرا، دقیقاً به جنبه‌های آنی اشاره می‌کند (مهرمحمدی ۱۳۸۲).

۲.۳ تفسیر برنامه درسی از دیدگاه آیزنر و پاینار

آن‌چه در پارادایم نومفهوم‌گرایی مطرح می‌شود، از برخی جهات با آن‌چه در نگاه هیوریستیک و ابتکاری به برنامه درسی وجود دارد مشابه هستند، اما نکات افتراق این دو نیز می‌تواند بحث‌پرثمری باشد که در ادامه انجام خواهد شد. پاینار (۱۹۹۵) با مطرح کردن این موضوع که در حوزه مطالعاتی برنامه درسی می‌توانیم با فهم سیاسی، هنری، پدیدارشناسانه، فمینیستی، بین‌المللی، و پژوهش‌های شرح‌حال‌نویسی و خودشرح‌حال‌نویسی، از نگاه تنگ طراحی، اجرا، ارزش‌یابی به برنامه درسی بیرون بیاوریم و به کمک این فهم‌های تازه هویت‌های نو به حوزه مطالعاتی برنامه درسی ببخشیم، پژوهش‌گر برنامه درسی را به سوی درک و فهم‌های روشن‌گر و آگاهی‌بخش از برنامه درسی هدایت می‌کند. پل ارتباطی که دانش پرکتیکال معلمان، هنرهای پرکتیکال، و هیوریستیک‌های برنامه درسی را به پاینار و نگاه‌های نومفهوم‌گرا مرتبط می‌سازد فاصله گرفتن نگاه هیوریستیک و نومفهوم‌گرا از نگاه فنی و ابزاری است که برنامه درسی سنتی در آن گرفتار آمده بود. پاینار با ایده وارد کردن مفاهیم جدید و ایجاد فهم‌های تازه امکان درک پیچیدگی‌های برنامه درسی را افزایش داد. او برنامه درسی را از تنگنای چهار سؤال تایلر به سوی فهم‌های نو هدایت کرد. پاینار برای مقابله با بحرانی که برنامه درسی با آن دست‌به‌گریبان است دریچه‌هایی نو می‌گشاید. پژوهش‌گر برنامه درسی دیگر در محدودیت پاسخ به سؤالات چهارگانه تایلر نمی‌ماند، بلکه می‌تواند به شناسایی ابعاد پنهان و آشکار برنامه درسی بپردازد. او می‌تواند به زوایایی از برنامه درسی نفوذ کند که تاکنون برای همه اصحاب برنامه درسی ناشناخته مانده است. شواهد نیز جهت مقابله با همین بحران به رابطه تخریب‌شده میان نظریه و عمل توجه کرده و دیدگاه عملی یا پرکتیکال را به عنوان راه حل این مسئله مطرح

می‌کند. دانش پرکتیکال (practical)، که شوآب در سلسله‌مقالات پرکتیکال (Schwab 1969; 1971) و (1973; 1983) معرفی می‌کند و شاگردانش آیزنر (۱۹۸۴)، کانلی (۲۰۰۹)، شولمن (۱۹۳۸)، و فاکس (۱۹۸۵) به کمال و گسترش آن کمک کرده‌اند، نیز همانند ایده‌های پاینار موجب گسترش دامنه حوزه مطالعات برنامه درسی به‌سوی مطالعه دانش پرکتیکال معلمان و اعضای هیئت‌علمی می‌شود. پس هر دو دیدگاه گسترش حوزه مطالعاتی برنامه درسی را به‌عنوان راه‌حل برون‌رفت از بحران رشته مطالعاتی برنامه درسی پیش‌نهاد کرده‌اند. تأکید بر تأملات معلم روی تجربیات درعمل و رابطه عمل برنامه درسی با نظریه‌هاست و در بررسی راهبردهای هیوریستیک در برنامه درسی آموزش عالی با تکیه بر ایده‌های شوآب، کانلی، آیزنر، شون، و دیگران بر اعتبار دانش پرکتیکال اعضای هیئت‌علمی دانشگاه استدلال می‌کنیم، درحالی‌که تأکید پاینار بر غنای نظری رشته به‌کمک فهم‌های تازه و مفاهیم نو است. یکی از این مفاهیم تازه «آگاهی‌های معلم» است که شوبرت مطرح کرده است و در بررسی راهبردهای هیوریستیک در آموزش عالی به آگاهی‌های اعضای هیئت‌علمی عطف توجه می‌شود.

نقطه مشترک ایده‌های آیزنر و پاینار این است که هر دو به بررسی موضوعات برنامه درسی در دنیای واقعی، کلاس درس، و تجربه‌های انسانی می‌پردازند. اما تمایز آن‌ها در این است که پاینار (Pinar 2007) با بررسی دنیای واقعی برنامه درسی قصد نظریه‌پردازی دارد و می‌خواهد از یافته‌های دنیای واقعی به نظریه دست یابد تا پیکره دانش برنامه درسی و نظریه‌های مربوط به آن را قوت بخشد. درمقابل، آیزنر برنامه درسی را شکلی از هنر معرفی می‌کند. او معلم را همانند هنرمندی در نظر می‌گیرد که در فرایند عمل برنامه درسی کیفیت‌هایی را درک می‌کند، آن‌ها را تفسیر می‌کند، درمورد آن‌ها قضاوت می‌کند، و با توجه به این تفسیرها و نیز تفسیرهای فراگیران، ضرب‌آهنگ عمل هنری خویش را دائم تغییر می‌دهد (این تغییر هیوریستیک است). به‌اعتقاد آیزنر، کار معلم همانند کار هنرمند ممکن است به نتایج بسیار مطلوبی منجر شود که از قبل قابل‌پیش‌بینی نبوده‌اند، به این دلیل که در هنر مهارت‌ها، ضمن عمل هنرمندانه، برای کشف و ابداع نتایج خارق‌العاده (دست‌آورد الگوریتم هیوریستیک) به‌کار گرفته می‌شوند. به‌عقیده آیزنر، معلم هنرمند به آگاهی خود اجازه بروز می‌دهد تا به نتایج تازه، خلاقانه، و پیش‌بینی‌نشده دست یابد (Eisner 1985). آیزنر یکی از ویژگی‌های بازنمایی معانی درک‌شده توسط هنرمند را این‌گونه توصیف می‌کند:

اشکال بازنمایی هنری نشانه‌های قابل‌مقایسه ندارند، هنرمند عینیت را کهنه، مبتذل، و تکراری می‌پندارد و در پی کشف معنای درونی روابط انسانی و غیرانسانی است. آن‌چه او

تحلیل و بررسی انتقادی برنامه درسی ... (میثم غلام‌پور و دیگران) ۲۳۵

جست‌وجو و بازنمایی می‌کند، برطبق قواعد کدگذاری همگانی نیست، بلکه وی در پی خلق و بازنمایی اشکال فراتری است که معانی را در بر گرفته‌اند (Eisner 2005: 69).

گرین همانند آیزنر عقیده دارد فرایند یاددهی-یادگیری همانند خلق یک اثر هنری است. به اعتقاد او، کار معلم همانند کار یک نقاش است که می‌خواهد تابلویی از یک منظره تخیلی را بیافریند. آنان خود را محصور نمی‌سازند و در جریان اجرا مدام (به شکل خلاقانه‌ای) طرح را تغییر می‌دهند (Greene 1988). در همین جهت، شوبرت پیش‌نهاد فهم تجربه‌ها و آگاهی‌های معلم را مطرح می‌کند (شوبرت ۱۹۹۲). آگاهی‌هایی که معلمان و اعضای هیئت علمی در جریان درگیری‌هایشان با مسائل برنامه درسی کسب می‌کنند و الگوریتم‌های هیوریستیک، که استفاده می‌کنند، دانش برنامه درسی است که شوبرت پیش‌نهاد مطالعه آن‌ها را به پژوهش‌گر برنامه درسی می‌دهد. روشی که شوبرت پیش‌نهاد می‌کند شرح حال نویسی و خودشرح حال نویسی معلمان است.

معلم فکور و هنرمند دائماً به روش هیوریستیک (heuristic method) طرح خود را بازسازی می‌کند تا فرصت‌هایی را جهت دریافت معانی توسط فراگیران فراهم آورد. فرایند طی شده توسط معلم و نتایجی که به آن دست یافته است خود بخشی از دانش برنامه درسی را تشکیل می‌دهد. امروزه، در بسیاری از رشته‌های علمی مانند برنامه نویسی برای کامپیوترها، مهندسی صنایع، بازاریابی، پزشکی، اقتصاد، و حقوق، که به تأمل‌ها و هنرهای پرکتیکال کنش‌گران فکور نیاز هست، به شناسایی هیوریستیک‌های عمل‌کنندگان تأملی یا حرفه‌ای‌ها اقدام شده است.

۳.۳ مقایسه دیدگاه پاینار و آیزنر در مورد برنامه درسی

پاینار و آیزنر مفاهیمی تازه به حوزه مطالعاتی برنامه درسی وارد کردند و به این وسیله موجب گسترش قلمروهای این بخش از دانش بشری شدند. آن‌ها مرزهای برنامه درسی را از حصار تنگی که تایلر و پیروانش و سایر سنت‌گرایان برنامه درسی و پس از آن‌ها توسط تجربه‌گرایان مفهومی تشکیل شده بود خارج ساختند. پاینار و سایر نومفهوم‌گرایان مانند شوبرت مفاهیم نظری تازه‌ای را به دانش حوزه برنامه درسی افزودند، درحالی که شواب و سایر عمل‌گرایان مانند کانلی، به قصد رهاسازی دانش برنامه درسی از فضای بسته برنامه‌ریزی درسی، دانش پرکتیکال برنامه درسی را به عنوان دانشی معتبر بر پیکره حوزه دانش بشری افزودند و موجب وسعت قلمروهای این رشته شدند. در بررسی الگوریتم‌های هیوریستیک برنامه درسی نیز با بذل توجه به دانش پرکتیکال، که شواب و شاگردانش مطرح می‌کنند، معلم و کنش فکورانه او نقش محوری در

برنامه را دارد و پژوهش برنامه درسی می‌تواند معطوف به تأملات و آگاهی‌های او شود. در این نگاه، تدوین و اجرای برنامه درسی پرکتیکال هنرمندانه اکتشافی و خلاقانه به‌شمار می‌آید و کشف‌های معلم فکور و آگاه ارج نهاده می‌شود (Schwab 1969; 1971; 1973; 1983). در برنامه درسی هیوریستیک بر مبنای برنامه درسی پرکتیکال شواب، فهم‌های عضو هیئت‌علمی دانشگاه از برنامه درسی دانشگاهی، که توسط تأملات او به عمل پیوند زده شده است، مورد توجه قرار می‌گیرد و این دانش پرکتیکال معلم (عضو هیئت‌علمی) دانش معتبر برنامه درسی شناخته می‌شود و بر مبنای ایده شوبرت آگاهی‌های اعضای هیئت‌علمی مورد توجه و مطالعه واقع می‌گردد. هیوریستیک هم به‌عنوان روش دستیابی به دانش برنامه درسی و هم به‌عنوان بخشی از دانش برنامه درسی آموزش عالی جهت حل مسائل برنامه درسی مورد توجه است.

پاینار (Pinar 2007) برنامه درسی را محلی برای اندیشه‌ورزی تعریف می‌کند. محلی که در آن انسان‌ها کوشش می‌کنند خود و جهانی را که در آن زندگی می‌کنند تعریف کنند. این تلاش برای یافتن معانی‌ای که پاینار به آن اشاره می‌کند به شناسایی و تفسیر خود و سایر نهادها برمی‌گردد که عملی بسیار پیچیده است. انسان‌های امروز با جهانی در حال دگرگونی روبه‌رو هستند. شرایطی که نسل امروز با آن مواجه است اقتضا می‌کند برنامه درسی فراگیران را جهت عمل در این شرایط پیچیده و متغیر آماده سازد. تا این‌جا نومفهوم‌گرایان و عمل‌گرایان به هم شبیه هستند و بنابراین، هر دو به مسائل واقعی برنامه درسی می‌پردازند. اما تفاوت نومفهوم‌گرایان با عمل‌گرایان در شیوه جست‌وجوی چنین برنامه‌ای است. نومفهوم‌گرایان با مطالعه مسائل واقعی برنامه درسی قصد ارائه نظریه‌های کلان در مورد شرایط فرهنگی، تاریخی، و سیاسیِ دربرگیرنده برنامه درسی را دارند. آنان در صدد هستند رشته برنامه درسی را از فقر نظری‌رهایی بخشند. پاینار دقیقاً دلوپس خلا نظری در برنامه درسی است.

آیزنر با گسترش قلمروی برنامه درسی قصد آن دارد که غنای نظری رشته را افزایش دهد تا رشته برنامه درسی از خطر نیستی‌رهایی یابد (مهرمحمدی ۱۳۸۷). در حالی که از نظر آیزنر هر فرد تصمیم‌گیرنده در مورد تربیت شبیه یک هنرمندی است که در بیان دیدگاه خود از واقعیت از بین شیوه‌های بسیار متنوع انتخاب می‌کند و این فرایند را بسیار پیچیده و باظرافت تلقی می‌کند. او در کتاب خود (۱۹۷۹) بحث می‌کند که مهارت‌های طراحان بسیار هنرمندانه است، به این معنی که اگرچه می‌توان آن‌ها را از طریق تمرین و تجربه فراگرفت، ولی نمی‌توان آن را به یک روش مشخص کاهش داد. فرایند طراحی هم یک کار هنرمندانه و هم کار عملی است. او در کتاب خود برنامه‌ریزی درسی را فرایند تبدیل تصاویر و آرمان‌های تربیتی به

برنامه‌های تربیتی تعریف می‌کند. یکی از دلالت‌های این تعریف این است که عمده آن‌چه فرد در پی رسیدن به آن است و برای او ارزش‌مند است بیان‌کردنی یا توصیف‌کردنی نیست. دلالت دیگر این که آرمان‌ها و مقاصد آغازین در متن و بستر آموزش مدرسه‌ای با یک‌سری تضادها و تناقضات مواجه می‌شوند که باید برای اجرایی‌شدن مورد توافق و مذاکره قرار گیرند. پس، با این تعریف از فرایند برنامه‌ریزی درسی، هر فردی که در تلاش برای تعبیر و تفسیر آرمان‌ها و تصورات تربیتی به منظور عملی کردن آن‌هاست، به نوعی در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشارکت دارد. از نظر آیزنر، موقعیت تربیتی از لحاظ اهداف، روش، افراد، و زمینه منحصر به فرد است؛ بنابراین، تصمیم‌گیری مؤثر مستلزم توجه به این تفاوت‌هاست. پس نمی‌توان انتظار داشت عقاید و نظریه‌های مربوط به طراحی برنامه‌های درسی به ارائه فرمول و دستورالعمل‌های دقیق منجر شوند، بلکه آن‌ها تأملات ما را در مورد طراحی دقیق‌تر می‌کنند. طراحی جزء اجتناب‌ناپذیر آموزش رسمی است و مهم این است که خوب و با کیفیت لازم انجام گیرد. به نظر من، پیام اصلی آیزنر از این مبحث این است که فرایند برنامه‌ریزی درسی در هریک از این سطوح انجام می‌گیرد و هر کدام به نحوی در این فرایند نقش دارند.

آیزنر با مطرح کردن مفهوم سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی تمایزات مهمی را از لحاظ حوزه عملی (کلی و ویژه) و بعد زمان حال و آینده مطرح می‌کند. به عبارتی دیگر، طراحی یک برنامه آموزشی یا تربیتی در سطوح مختلف تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد، سطح کلی شامل شکل‌دهی سیاست‌های کلی در مورد غایات یا محتوای برنامه‌ها و سطح خاص شامل ابعاد کاملاً متمرکز و خاص برنامه، برای مثال مناسب‌بودن یک ایده یا مهارت خاص در داخل مجموعه‌ای از مواد آموزشی. نکته این جاست که با در نظر گرفتن این تمایز هنگامی که در مورد انواع مسائل پیش‌روی تصمیم‌گیرندگان یا متخصصان برنامه درسی سؤال می‌شود می‌توان هم تصمیمات کلی و کلان، که شکل و مشخصات کلی برنامه آموزشی را تعیین می‌کند، و هم تصمیمات جزئی و مشخص در موقعیت‌های آموزشی خاص را در نظر گرفت. بنابراین، گروهی سیاست‌گذاری می‌کنند، گروهی مسئول تولید مواد آموزشی هستند، و گروهی با دانش‌آموزان سروکار دارند. در مورد بعد زمان ضرورتاً طرح‌های بلندمدت مورد نیاز نیست، بلکه معلم می‌تواند به اقتضای موقعیت، طرح‌های کوتاه‌مدت و مختص زمان حال تدارک ببیند و این به موقعیت و دیدگاه افراد در مورد برنامه درسی بستگی خواهد داشت. آیزنر قائل به هم‌پوشی بین سطوح مختلف تصمیم‌گیری است.

پاینار نیز در همین جهت اعتقاد دارد: «برنامه درسی تبدیل به سایتی است که نسل‌ها در تلاش برای تعریف خود و جهان هستند» (Pinar et al. 1995: 847-848). برنامه درسی علمی فرمان‌روایی مجموعه‌ای از شیوه‌های فرهنگی از یک نسل به نسل بعد است. پس از تجدید ساختارسازی، موج دوم تجدید ساختاربندی را تقویت کرد و همچنین سوپرکتیوی (ذهنیت) یک برنامه درسی برنامه‌ریزی میان‌رشته‌ای را تقویت کرد: «ما برای ایجاد دیدگاه‌ها (به عبارت دیگر، مونتاژها) از تنظیمات بین‌رشته‌ای خاص، که در برنامه درسی بخش‌بندی‌شده در اطراف موضوعات مدرسه سازمان‌دهی نشده‌اند، استفاده می‌کنیم که متمرکز بر امتحانات استاندارد شده است» (Pinar 2006 a: 5).

اگر تجدیدنظر در مطالعات برنامه درسی از ۱۹۸۰ تاکنون قابل توجه باشد، ویلیام پاینار هرگز اصطلاح post-reconceptualization را با معنای دیگر از جمله تصحیح مجدد تصور نمی‌کند. او سه مکتب کلاسیک را به رسمیت می‌شناسد: توسعه برنامه درسی، تجدید ساختار، و بین‌المللی شدن (Pinar 2008). به عنوان یک رویکرد نظری، پس از تجدیدنظر به سؤال اصلی مطالعات برنامه درسی بازگشته است «کدام دانش بیش‌ترین ارزش را دارد؟» (Pinar 2006 a: 80) و آن را نه به عنوان یک مسئله جامعه‌شناختی، بلکه به عنوان یک مشکل متدولوژیک در نظر می‌گیرد؛ به این ترتیب، تحقیق و توسعه برنامه درسی جدید باید «مستند» و «عمل‌گرا» باشد.

بنابراین، ما می‌توانیم از این الگو در سازمان‌دادن افراد مختلف شرکت‌کننده در فرایند طراحی استفاده کنیم، به این صورت که معلم به عنوان طراح برنامه درسی در سطح کلاس درس ایفای نقش می‌کند (برنامه درسی عملیاتی). از نظر آیزنر، معلم در این فرایند به عنوان تفسیرکننده خط‌مشی تربیتی عمل می‌کند و این تفسیر با توجه به دیدگاه تربیتی و ارزش‌های او شکل‌های متفاوتی به خود خواهد گرفت. او نقش مهمی در فرایند تصمیم‌گیری برنامه درسی ایفا می‌کند، مثلاً از این لحاظ که تصمیم می‌گیرد به دانش‌آموز فرصت پذیرش مسئولیت برنامه درسی را بدهد یا ندهد. در نتیجه، شکل‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی در مدرسه وجود خواهد داشت و مهم در این جا این واقعیت است که طراحی باید اتفاق افتد. سطح برنامه درسی عملیاتی (programmatic) طراحی در سطح بخش‌ها یا مناطق آموزش مدرسه‌ای است که محصول آن تولید مواد آموزشی مربوط به برنامه درسی است و در سطح سازمانی (institutional) سازمان‌های تربیتی دولتی یا ایالتی، مراکز تحقیق و توسعه دانشگاه‌ها، دولت‌های فدرال هستند.

۴. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف نقد و بررسی دیدگاه دو تن از اندیشمندان حوزه برنامه درسی باتوجه به کتب و آثار علمی آنان انجام گرفت. در این قسمت، به جمع‌بندی دیدگاه‌های این دو دانشمند پرداخته می‌شود. به اعتقاد پاینار، برنامه درسی یک ساختار فرهنگی و سیاسی است که نشان‌دهنده روابط دانش / قدرت و مجموعه‌ای از تصمیمات رسمی است. پاینار مفهوم درک برنامه درسی با «پدیدارشناسی» را موردتوجه قرار داد. دیدگاه پدیدارشناسی باعث می‌شود که مربیان در ارزیابی شیوه‌های برنامه درسی و تأثیر این استراتژی‌ها برای دانش‌آموزان دید انتقادی داشته باشند. پاینار همچنین نومفهوم‌گرایی را برای مخالفت خود با دیدگاه‌های سستی درمورد برنامه درسی مورد تأکید قرار داد. به اعتقاد پاینار، رابطه عمیقی بین مکان و تاریخ در تجربیات آموزشی و برنامه‌های درسی وجود دارد و باید از حال‌گرایی در برنامه درسی اجتناب کرد. اما یکی دیگر از مهم‌ترین مفاهیمی که پاینار آن را موردتوجه قرار می‌داد توجه به بین‌المللی‌کردن حوزه برنامه درسی بود.

آیزنر از دانشمندان حوزه برنامه درسی قرن بیستم است. شاید بتوان شالوده و مهم‌ترین دیدگاه او در زمینه برنامه درسی را توجه به زیباشناسی و هنر در این حوزه دانست. به اعتقاد او، نگاه به آموزش و پرورش باید نگاهی زیباشناسانه و هنری باشد. آیزنر معتقد بود نظریه‌های هنجاری در قلمروی تعلیم و تربیت جایگاه ویژه‌ای دارند و می‌توانند تصمیم‌گیری‌های این حوزه را شکل دهند. از دیگر اعتقادات وی می‌توان به توجه به تجربه فراگیران در یادگیری، نگاه هنرمندانه و تحولی به فرایند تولید برنامه درسی، نگاه به تدریس و معلم به عنوان هنر و هنرمند، مشارکت معلم و فراگیران در تدوین برنامه‌های درسی جهت کاهش فاصله بین برنامه درسی قصدشده و کسب‌شده، و تنظیم برنامه‌های درسی با نگاه کثرت‌گرا اشاره کرد.

در نگاه مقایسه‌ای و انتقادی این دو دانشمند به‌طور خلاصه می‌توان این‌گونه اظهار داشت که نقطه مشترک ایده‌های آیزنر و پاینار این است که هر دو به بررسی موضوعات برنامه درسی در دنیای واقعی، کلاس درس، و تجربه‌های انسانی می‌پردازند. اما تمایز آن‌ها در این است که پاینار (Pinar 2007) با بررسی دنیای واقعی برنامه درسی قصد نظریه‌پردازی دارد و می‌خواهد از یافته‌های دنیای واقعی به نظریه دست یابد تا پیکره دانش برنامه درسی و نظریه‌های مربوط به آن را قوت بخشد. درمقابل، آیزنر برنامه درسی را شکلی از هنر معرفی می‌کند. او معلم را همانند هنرمندی در نظر می‌گیرد که در فرایند عمل برنامه درسی کیفیت‌هایی را درک می‌کند، آن‌ها را تفسیر می‌کند، درمورد آن‌ها قضاوت می‌کند، و باتوجه به این تفسیرها و نیز تفسیرهای

فراگیران، ضرب‌آهنگ عمل هنری خویش را دائم تغییر می‌دهد. باتوجه‌به دیدگاه این دو دانشمند، توجه به ادغام نظریه و عمل در میدان برنامه درسی و مشارکت معلمان و فراگیران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

پی‌نوشت‌ها

۱. ویلیام فردریک پاینار یکی از برجسته‌ترین نومفهوم‌پردازان عرصه نوین مطالعات برنامه درسی است.
۲. الیوت دبلیو آیزنر از صاحب‌نظران برجسته آموزش و پرورش بود. وی به هنر و زیبایی‌شناسی در برنامه درسی اهمیت بسیاری می‌داد.

کتاب‌نامه

- شریفیان، فریدون (۱۳۹۴)، «جدال‌های پارادایمی در برنامه درسی و تحلیل جریان نومفهوم‌سازی از منظر ادعای جابه‌جایی پارادایم»، پژوهش‌های برنامه درسی، دوره ۴، ش ۱، ۲۲-۱.
- شریفیان، فریدون و محمود مهرمحمدی (۱۳۹۳)، «تبیین قابلیت‌های دیسپلینی برنامه درسی و تعیین جایگاه آن در طبقه‌بندی دیسپلین‌های علمی»، دوفصل‌نامه نظریه و عمل در برنامه درسی، دوره ۲، ش ۴، ۱۶۱-۱۸۴.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲)، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها، و چشم‌اندازها، مشهد: به‌نشر.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، «تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر: مأموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامه درسی؟»، رویکردهای نوین آموزشی، دوره ۱۷، ش ۱، ۲۰-۱.
- مهرمحمدی، محمود و مقصود امین خندقی (۱۳۸۷)، «مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر»، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی، دوره ۱، ش ۱۰، ۱۴۱-۱۵۷.

Alexander, K. and M. Day (eds.) (1992), *Discipline-Based Art Education; A Curriculum Sampler*, New York: Oxford University Press.

Barnett, R. and K. Coate (2005), *Engaging the Curriculum in Higher Education*, Maidenhead: SRHE/Open University Press.

Beauchamp, G. A. (1981), *Curriculum Theory*, Itasca, Ill: F.E. Peacock Publishers.

Connelly, F. M. (2009), "Being Practical With Schwab: Research and Teaching in The Foothills of Curriculum", in: *Proceedings of The Practical: An East-West Curriculum Dialogue*, First International Conference on "The Practical" Curriculum, Beijing: Capital Normal University.

Dewey, J. (1997), *Experience and Education*, New York: The Free Press.

Eisner, E. W. (1971), *Confronting Curriculum Reform*, Boston, Little Brown.

Eisner, E. W. (1972), *Educating Artistic Vision*, New York, Macmillan.

تحلیل و بررسی انتقادی برنامه درسی ... (میثم غلام‌پور و دیگران) ۲۴۱

- Eisner, E. W. (1979), *The Educational Imagination: on The Design and Evaluation of School Programs*, New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1982), *Cognition and Curriculum: a Basis for Deciding What to Teach*, New York: Longman.
- Eisner, E. W. (1985), *The Art of Educational Evaluation: a Personal View*, London: Falmer Press.
- Eisner, E. W. (1985), *The Educational Imagination: on The Design and Evaluation of School Programs*, New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1988), *The Role of Discipline-Based Art Education in American Schools*, Los Angeles: Paul Getty Trust.
- Eisner, E. W. (1991), *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1994), *The Educational Imagination: on The Design and Evaluation of School Programs*, New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1994), *Cognition and Curriculum Reconsidered*, 2e, New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1998), *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Upper Saddle River, N. J.: Merrill.
- Eisner, E. W. (1998), *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eisner, E. W. (2001), "From Episteme to Phronesis to Artistry in the Study and Improvement of Teaching", *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, 375–385
- Eisner, E. W. and D. W. Ecker (1966), *Readings in Art Education*, Waltham, Mass. Blaisdell Pub. Co.
- Eisner, E. W. and A. Peshkin (1990), *Qualitative Inquiry in Education: the Continuing Debate*, New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. and E. Vallance (1974), *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Berkeley, Calif. McCutchan Pub. Corp.
- Eisner, E. W. (2002), *Educational Imagination On The Design and Evaluation of School Programs*, Third Edition, Macmillan College Publishing Company.
- Fox, S. (1985), "The Vitality of Theory in Schwab's Conception of the Practical", *Curriculum Inquiry*, vol. 15, no. 1.
- Fraser, S. P. and A. M. Bosanquet (2006), "The Curriculum? That's just a Unit Outline, Isn't It?", *Studies in Higher Education*, vol. 31, no. 3, 269-284.
- Greene, M. (1988), *The Dialectic of Freedom*, New York, Teachers College Press.
- Grumet, M. (1987), "The Politics of Personal Knowledge", *Curriculum Inquiry*, vol. 17, no. 3, 319–329, issues (4th ed.), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- MMcLaughlin, W. M. (1976), "Implementation as Mutual Adaptation", *Teachers College Record*, vol. 77, no. 3, 339-351, Available at:
<online at http://www2.uwstout.edu/content/jaaacs/vol2/pinar_exile.htm>.
- Palmer, P. C. (1998), *The Courage To Teach, Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, San Francisco, California: Jossey-Bass.

- Pinar, W. (1977), *The Reconceptualization of Curriculum Studies*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Pinar, W. F. (2006 a), *The Synoptic Text Today and Other Essays: Curriculum Development after Reconceptualization*, New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2006 b), "Exile and Estrangement in the Internationalization of Curriculum Studies", *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, vol. 2.
- Pinar, W. F. (1979), "What is the Reconceptualization?", *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 1, no. 1, 93-104.
- Pinar, W. F. (2001), *The Gender of Racial Politics and Violence in America*, New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2004), *What is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pinar, W. F. (2007), *Intellectual Advancement through Disciplinarily: Verticality and Horizontality in Curriculum Studies*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Pinar, W. F. (2008), "Curriculum Theory since 1950, Crisis, Reconceptualization, Internationalization", in: *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*, M. Connelly, H. Fang, and J. Phillion, J. (eds.), (491-513), Los Angeles: Sage.
- Pinar, W. F. (2009 a), *The Worldliness of a Cosmopolitan Education: Passionate Lives in Public Service*, New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2009 b), "Interview", in: *Whole, Bright, Deep with Understanding: Life Story and Politics of Curriculum Studies*, J. A. Pacheco (ed.), In-between William Pinar and Ivor Goodson (pp.111-139), Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Pinar, W. F. (2010 a), "The Next Moment", in: *Curriculum Studies Handbook*, E. Malewski (ed.), The Next Moment (pp. 528-533), New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2010 b), "The Primacy of the Particular", in: *Curriculum Studies Handbook: The Next Moment*, E. Malewski (ed.), (pp. 143-152), New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2010 c), "The Eight-Year Study", *Curriculum Inquiry*, vol. 40, no. 2, 295-316.
- Pinar, W. F. (ed.). (1975), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F. et al. (eds.) (1995), *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (1999), "Response: Gracious submission", *Educational Researcher*, vol. 28, 14-15.
- Pinar, W. et al. (2004), *Understanding Curriculum, An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2010), "Introduction", in: *Curriculum Studies in South Africa: Intellectual Histories and Present Circumstances*, W. F. Pinar (ed.), (pp. 1-18), New York: Palgrave Macmillan.
- Portelli, J. P. (1987), "On Defining Curriculum", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 2, no. 4, 354-367.
- Schwab, J. (1969), "The Practical: A Language for Curriculum", *School Review*, vol. 78, 1-23.
- Schwab, J. (1971), "The Practical II: Arts of Eclectic", *School Review*, vol. 79, 493-542.

تحلیل و بررسی انتقادی برنامه درسی ... (میثم غلام‌پور و دیگران) ۲۴۳

- Schwab, J. (1973), "The Practical 3: Translation Into Curriculum", *School Review*, vol. 81, 501-522.
- Schwab, J. (1983), "The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do", *Curriculum Inquiry*, vol. 13, no. 3, 239-265.
- Short, E. C. (ed.) (1991), *Forms of Curriculum Inquiry*, SUNY Press: NY.
- Shulman, L. (1983), "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, vol. 57, 1-22.
- Tyler, R. W. (1948), *Basic Principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education 360*, Chicago: University of Chicago Press.
- Uhrmacher, P. B. (2001), "Elliot Eisner", in: *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present*, J. A. Palmer (ed.), London: Routledge.
- Walker, D. (1971), "A Naturalistic for Curriculum Development", *School Review*, vol. 6, no. 3, 5165.

