



پیرنانه درسی

نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها
(ویراست دوم)

بچه آورنگان
دکتر محمود مهر محمدی
و همکاران

تاریخ برنامه درسی

در این بخش به دلیل وجود محدودیتهای مختلف تنها دو مبحث گنجانده شده است. یکی از این محدودیتهای به مهاجوریت بحث تاریخ در حوزه برنامه درسی باز می گردد. به زعم بسیاری از صاحب نظران، حوزه برنامه درسی از حاکمیت «روح غیرتاریخی» رنج می برد. برخی از آنان تلاشی دامنه دار برای رفع این معضل از خود نشان داده اند. از جمله، تأسیس جامعه مطالعه تاریخ برنامه درسی^۱ (SSCH) در سال ۱۹۷۷ که بنا بر شواهد موجود با جدیت، احساس مسئولیت و پشتکار جمعی از متخصصان این رشته پا به عرصه وجود گذاشته است.

نخستین مقاله این بخش علاوه بر اینکه به بررسی مهم ترین رویدادهای تاریخ برنامه درسی می پردازد، «سنتهای تاریخ نگاری در حوزه برنامه درسی» را نیز توصیف می کند. این بخش حاوی پیام بسیار با اهمیتی است که مطالعات تاریخی از گونه های مختلف در این حوزه را باید معتبر و قابل اعتنا دانست.

دومین مقاله این بخش تحلیلی ویژه از تاریخ تحولات رشته برنامه درسی است. این تحلیل و تفسیر ویژه، محصول فکر تنی چند از برجستگان این قلمرو است که دارای گرایش خاص موسوم به نومفهوم گرایی^۲ هستند. این صاحب نظران (جیرو، پینا و پاینار) در فصل نخست کتابی با عنوان برنامه درسی و آموزش به ارائه این تحلیل تاریخی پرداخته اند و طی آن تحولات رشته برنامه درسی را در قالب سه گرایش فکری که آخرین آنها به لحاظ تاریخی گرایش نومفهوم گرایی است، به تصویر کشیده اند. ترجمه این فصل از کتاب یاد شده می تواند به فهم بهتر تحولات تاریخی این رشته کمک نماید.

-
1. Society for the Study of Curriculum History
 2. reconceptualism

سنتهای تاریخ‌نگاری و تاریخچه تکوین رشته برنامه درسی

دکتر محمود مهرمحمدی
استاد دانشگاه تربیت مدرس

۱. انواع مطالعات تاریخی

تاریخ‌نگاری برنامه درسی از منظرهای مختلف و به شکل‌های گوناگون تصورپذیر است و از زوایای مختلف می‌توان به تبیین سیر تحول تاریخی در برنامه درسی پرداخت. برخی از صاحب‌نظران این رشته انواع مطالعات تاریخی معتبر در حوزه برنامه درسی را دسته‌بندی کرده‌اند. این امر روشن می‌سازد که الگوهای نظری متفاوتی ممکن است مبدأ و منشأ تاریخ‌نگاری در این قلمرو واقع شود و در نتیجه تصاویر گوناگونی از تاریخ تکوین قلمرو برنامه درسی قابل ترسیم است.

یکی از صاحب‌نظران، پنج نوع مطالعه تاریخی یا تاریخ‌نگاری برنامه درسی را از یکدیگر تمیز داده و به رسمیت شناخته است^(۱) که عبارت‌اند از:

الف) تاریخ برنامه درسی به عنوان تاریخ اندیشه‌ها، نظریه‌ها و نهضت‌های برنامه درسی. این نوع از بررسی‌های تاریخی، قدیم‌ترین و رایج‌ترین نوع مطالعه در این حوزه شناخته شده و هدف آن شناسایی ریشه‌ها و آبشخورهای فکری و نظری اقدام‌های عملی است که در حوزه برنامه درسی به عمل آمده است. کلیارد، تر و فرانکلین جزء چهره‌های شاخص این سنت تاریخ‌نگاری به شمار می‌آیند.

ب) تاریخ برنامه درسی کوششی در راستای کشف اصول حاکم بر برنامه‌های درسی. این سنت در بررسی تاریخی برنامه درسی ریشه در جامعه‌شناسی تربیتی و نظریه انتقادی

دارد. هدف این سنت مطالعاتی را می‌توان تصمیم به نگاه خوش‌بینانه و علمی-عقلانی نسبت به برنامه درسی و مطالعه تاریخی آن دانست. به نظر طرفداران این نوع مطالعه، برنامه‌های درسی ابزاری مؤثر در خدمت بازتولید فرهنگی یا بازآفرینی جوامع‌اند. چهره‌های شاخص این سنت مطالعاتی را می‌توان انگلوند^۱ و لوندگرن^۲ معرفی کرد که مطالعات آنان دربارهٔ برنامه‌های درسی کشورهای اسکاندیناوی انجام شده است.

ج) تاریخ برنامه درسی تاریخ موضوعها و مواد درسی مدارس. با این سنت مطالعهٔ تاریخی یک یا چند مادهٔ درسی خاص که آموزش آن در دستور کار نظام آموزشی قرار گرفته است در کانون توجه قرار می‌گیرد و کوشش می‌شود از ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و آموزشی به تعیین چرایی و چگونگی آن پردازد. محرک این نوع مطالعات اغلب اصلاحاتی بوده است که در برنامه‌های درسی یک نظام آموزشی اجرا شده است.

بررسیهای تاریخی از این نوع فراوانند؛ لیکن آشنایی با منبع سودمندی که به دلیل گردآوری آثار مربوط به کشورهای مختلف سعی در ارائهٔ یک دیدگاه بین‌المللی نیز دارد، کافی به نظر می‌رسد. این نوع مطالعه را می‌توان در کتاب *دیدگاههای بین‌المللی دربارهٔ تاریخ برنامه درسی* که در سال ۱۹۸۷ گودسون تهیه کرده است، مشاهده کرد^(۲).

د) تاریخ برنامه درسی تاریخ مدیریت برنامه و راهنماهای درسی. این مطالعات معطوف به نظام مدیریت یا ساختار تصمیم‌گیری دربارهٔ برنامه‌های درسی است و به بررسی سیر تحول آنها عمدتاً در سطح ملی (کشوری) می‌پردازد.

بررسیهایی از این دست در پی شناسایی تغییر و تحولاتی است که در مدت زمان معینی در بُعد مدیریتی فرایند اجتماعی ناظر به تصمیم‌گیری دربارهٔ برنامه درسی یا چهارچوب راهنمای برنامه درسی به وجود آمده است. مجموعهٔ مطالعاتی که در «مؤسسه آموزش علوم طبیعی» (IPN) دربارهٔ مدیریت برنامه درسی و تولید راهنماهای برنامه درسی علوم در کشور آلمان به عمل آمده است، نمونهٔ خوبی از این نوع مطالعات تاریخی است.

ه) تاریخ برنامه درسی تاریخ عمل و اصلاح برنامه‌های درسی. هدف اساسی این نوع مطالعات، تحلیل و تفسیر تاریخی نوآوری‌هایی است که برای اصلاح برنامه‌های درسی در نظامهای آموزشی اجرا می‌شوند. این سنت مطالعاتی به دنبال تفسیر و تحلیل اصلاحات

1. Englund
2. Lundgren

جدید با توجه به پیشینه اصلاحات است و کانون توجه خود را شناسایی علل و عوامل مؤثر در ثبات و تغییر در برنامه‌های درسی معرفی می‌کند. توجه به جنبه‌های عملی و اجرایی اصلاحات و آنچه در کلاسهای درسی تحقق می‌یابد نیز از محورهای مهم این نوع مطالعات به شمار می‌آید.

۲. پدیده فقر آگاهی تاریخی

پیش از پرداختن به طرح تاریخ قلمرو برنامه درسی که با نوع اول مطالعات تاریخی تناسب دارد، ذکر این نکته به جاست که صاحب نظران و متخصصان برنامه درسی فعالیتها و کوششهای عملی و نظری در این قلمرو را با فقر آگاهی تاریخی همراه می‌دانند و معتقدند دانش برنامه درسی در حصار هر نسل باقی مانده و از نسلی به نسل دیگر منتقل نمی‌شود. دست‌اندرکاران این حوزه چنانچه مایل به حفظ هویت حرفه‌ای رشته باشند، ناگزیر باید بر بصیرت و آگاهیهای تاریخی خود بیفزایند و از میراث فکری، پژوهشی و مفهومی متعلق به رشته حداکثر استفاده را بنمایند. غفلت نسبت به این میراث، هر قلمرو حرفه‌ای را با بحران هویت رو به رو خواهد ساخت.

کلیمارد در مقام تحلیل آثار و نتایج فقدان آگاهی تاریخی یا حاکمیت روح غیرتاریخی بر فعالیتهای علمی و نظری حوزه برنامه درسی، به دو آفت اساسی اشاره می‌کند^(۳):

نخست اینکه حوزه برنامه درسی دچار آفت تکرار رویه‌های آزموده و از دست دادن فرصت پیشرفت شده‌است. به همین دلیل است که تکرار در یک جمع‌بندی از موقعیت قلمرو برنامه درسی اظهار می‌دارد که کوششهای معطوف به تغییر، فراوان است، لیکن پیشرفت و بهسازی اندک^(۴)؛ یعنی آنچه به عنوان نوآوری برنامه درسی اجرا شده است با رجوع به سابقه‌های تاریخی مشخص می‌شود که فاقد طرح و اندیشه تازه بوده و جز آزمون آنچه در گذشته آزموده شده است، نیست. دومین آفت ناشی از فقر آگاهی تاریخی، آن است که طرحها و اندیشه‌های کهنه و قدیمی در قلمرو برنامه درسی که متناسب با شرایط تاریخی خاصی بوده‌اند و توجه به شرایط تاریخی و زمانی تازه منطقیاً حکم به مردود بودن آنها می‌کند، همچنان طرحها و اندیشه‌های معتبرند و نوعی جزم‌اندیشی را بر این حوزه حاکم می‌کنند. مثال بارز این نوع آفت را کلیمارد در تداوم شیفتگی دست‌اندرکاران برنامه درسی نسبت به نظریه تایلر که متعلق به نیم قرن گذشته (۱۹۴۹) است، معرفی می‌کند^(۵).

۳. نگاه اجمالی به تاریخ برنامه درسی

عبارتهایی بسیار روشنگرانه در منابع تخصصی برنامه درسی در مقام بحث درباره تاریخچه این رشته به چشم می‌خورد؛ برای نمونه گودلد می‌گوید، عمل برنامه درسی دارای تاریخی بس طولانی است، لیکن «عمل‌شناسی»^۱ برنامه درسی، پدیده‌ای متعلق به قرن بیستم است.^(۶) تر نیز از صاحب‌نظران برنامه درسی است و عمده کوشش خود را صرف طرح مباحث متعلق به تاریخ این رشته نموده است. او می‌گوید: برنامه درسی گذشته‌ای بسیار طولانی و تاریخی کوتاه دارد.^(۷) اشاره عبارتهایی از این نوع به این واقعیت است که فعالیتهای برنامه درسی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی نظامهای تعلیم و تربیت، دارای تاریخی به درازای تاریخ ثبت شده برای تعلیم و تربیت است و این دو از یکدیگر قابل تمیز و تفکیک نیستند. لیکن، برنامه درسی به اجماع بیشتر صاحب‌نظران و مورخان این رشته، از اوایل قرن بیستم به عنوان یک حوزه علمی به رسمیت شناخته شده یا به صورت یک حوزه مطالعاتی نظام‌مند درآمده است. کلیارد و بسیاری دیگر از صاحب‌نظران برنامه درسی، تاریخ شکل‌گیری رسمی این حوزه معرفتی را سال ۱۹۱۸ می‌دانند که در آن سال بابت^۲ برای نخستین بار کتابی با عنوان برنامه درسی به چاپ رساند.^(۸) بنابراین، در بخش مربوط به تاریخچه تکوین این رشته، به طور طبیعی توجه و تمرکز عمدتاً معطوف به دورانی است که طی آن رشته‌ای علمی با این عنوان ظهور کرده و به رسمیت شناخته شده است.

انجمن ملی تعلیم و تربیت (NEA) در امریکا نقشی بسیار فعال در جهت دادن به جریانهای فکری و علمی در حوزه برنامه درسی در سالهای پایانی قرن نوزدهم ایفا کرده است. این نقش عمدتاً از طریق سفارش مطالعاتی به منظور ارائه راهبردهای اصلاحی برای نظام آموزشی و برنامه‌های درسی انجام گرفته است. در مرور بر تاریخ برنامه درسی، نوعاً از این مطالعات به عنوان نقاط عطف حرکت برنامه‌ریزی درسی نام می‌برند.

مطالعه اول در سال ۱۸۹۳ انجام شد که کمیته‌ای متشکل از ۱۰ نفر به رهبری چارلز دابلیو الیوت، رئیس وقت دانشگاه هاروارد، مسئولیت آن را بر عهده داشتند. نتیجه این مطالعه در قالب گزارشی با عنوان «گزارش کمیته ۱۰» منتشر شد و حاوی رهنمودها و جهت‌گیریهای اصلاحی اساسی برای برنامه‌های درسی خصوصاً در دوره متوسطه بود. شاید مهم‌ترین جهت‌گیری مندرج در این مطالعه را بتوان دفاع از برنامه‌های درسی یکسان و یکنواخت و مقابله با برنامه‌های درسی افتراقی برای دانش‌آموزان دانست.

1. praxiology
2. Babbit

نتایج دومین مطالعه از این دست در سال ۱۸۹۵ منتشر شد که چون کمیته‌ای پانزده نفره متولی انجام این امر بودند، گزارش مطالعه نیز به عنوان «گزارش کمیته ۱۵» شناخته شده است. این کمیته مأموریت داشت جهت‌گیریها و راهبردهای اصلاحی اساسی برای آموزش عمومی (هشت سال اول) را تدوین و ارائه نماید. برجسته‌ترین جهت‌گیری مندرج در این گزارش، حمایت از الگوی برنامه‌ریزی تلفیقی و پرهیز از سازماندهی موضوعی (رشته‌ای) برنامه‌های درسی بود.

نقش دیویی^۱ در شکل دادن به جریانهای فکری حاکم بر حوزه برنامه درسی انکارناپذیر است. آثار مکتوب او در این زمینه از نخستین سالهای قرن بیستم انتشار یافت. از مهم‌ترین آثار وی که تأثیراتی گسترده - دست کم در حوزه اندیشه و نظر - از خود به جای گذاشت، باید به کتاب *کودک و برنامه درسی* (۱۹۰۲)^(۹) و کتاب *دموکراسی و تعلیم و تربیت* (۱۹۱۶)^(۱۰) اشاره کرد. افکار و اندیشه‌های دیویی مبدأ و اساس بسیاری از تحولات دهه‌های بعدی در حوزه برنامه درسی نیز بوده است.

بایست که به دلیل انتشار اولین کتاب با عنوان برنامه درسی (۱۹۱۸) نامش تداعی‌کننده آغاز فعالیت رسمی حوزه برنامه درسی به عنوان یک رشته نظام‌مند مطالعاتی است، از استادان مدیریت بود که اصول نظریه مدیریت علمی تیلور را به خدمت گرفت و به ارائه الگویی برای هدایت فرایند برنامه‌ریزی درسی پرداخت. اتفاق تأثیرگذار دیگر در همین سال، انتشار نتیجه مطالعه‌ای است که انجمن ملی تعلیم و تربیت در امریکا سفارش داده بود و با عنوان «هفت اصل اساسی تعلیم و تربیت متوسطه» شناخته شده است. مهم‌ترین جهت‌گیری مورد حمایت دست‌اندرکاران این مطالعه، حمایت از افتراق در برنامه‌های دوره متوسطه، در تقابل با گزارش کمیته ۱۰، و تأکید بر ضرورت گنجانیدن برنامه‌های درسی فنی و حرفه‌ای در دوره متوسطه است.

دومین اثری که در حوزه برنامه‌ریزی درسی انتشار یافت، ساخت برنامه درسی نام داشت که چارترز^۲ به رشته تحریر درآورد و در سال ۱۹۲۳ به چاپ رسید^(۱۱).

سال ۱۹۲۷ را یکی از سالهای ممتاز و تعیین‌کننده در تاریخ برنامه درسی به شمار می‌آورند. این بدان سبب است که در این سال «انجمن ملی مطالعه تعلیم و تربیت» (NSSE) که در سال ۱۹۰۲ تأسیس شده و هر سال مبادرت به چاپ یک «کتاب سال»^۳ می‌نمود، بیست و ششمین کتاب سال خود را به مباحث اساسی برنامه‌ریزی درسی اختصاص داد. این

1. Dewey
2. Charters
3. Yearbook

کتاب سال که در دو جلد منتشر شد، معرفّ اولین کوشش جدی علمی در راستای ایجاد وفاق و اجماع نظری میان متخصصان و صاحب‌نظران برنامه درسی بود. جلد اول ساخت برنامه درسی: گذشته و حال نام داشت که طی آن به تحلیل انتقادی تاریخ برنامه درسی و همچنین شرح و وصف اقدام‌های نوآورانه در این زمینه پرداخته شده است. جلد دوم کتاب که حائز اهمیت بیشتری است با عنوان مبانی ساخت برنامه درسی منتشر شد که طی آن در قالب ۵۸ بیانیه شماره‌گذاری شده، محورهایی که حول آن وفاق و اجماع باید به وجود آید، مطرح شده است. مهم‌ترین نکته از میان بیانیه‌های مطرح شده را باید تأکید بر ضرورت ایجاد آشتی میان عناصر سه‌گانه‌ای دانست که موجب شکاف (یا به قول کلیارد «خون‌ریزیهای ایدئولوژیک») میان نظریه‌پردازان برنامه درسی و دست‌اندرکاران علمی این رشته شده بود. این عناصر سه‌گانه یا منابع تصمیم‌گیری عبارت‌اند از: دانش سازمان‌یافته، یادگیرنده و جامعه. رهبری کمیته‌ای که به تدوین بیست و ششمین کتاب سال انجمن ملی مطالعه تعلیم و تربیت پرداخت، با هارولد راگ^۱ بود.

دهه‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۵۰ را باید مقطعی به شمار آورد که اندیشه‌های دیویی در باب برنامه درسی بیش از هر زمان دیگر در صحنه‌های علمی و تا حدودی عملی تعلیم و تربیت رواج یافت. انجمن تعلیم و تربیت پیشرفت‌گرا به عنوان نهادی که به شکل سازمان‌یافته در صدد ترویج افکار دیویی بود، در همین ایام پا به عرصه وجود گذاشت. همچنین، مطالعه‌ای با عنوان «مطالعه هشت ساله» (۱۹۳۲-۱۹۴۰) - که با الهام از اندیشه‌های پیشرفت‌گرایی طراحی شده بود - در همین ایام به اجرا گذاشته شد. کانون اصلی توجه این مطالعه، آزمون تجربی و نتایج حاصل از اجرای برنامه‌های درسی نوآورانه‌ای بود که براساس اندیشه دیویی و مربیان پیشرفت‌گرا طراحی شده بود. رالف تایلر که بعدها یکی از شخصیت‌های با نفوذ و تأثیرگذار برنامه درسی شناخته شد، مسئولیت ارزشیابی نتایج این طرح را عهده‌دار بود.

سال ۱۹۳۷ را باید برای رشته برنامه درسی به عنوان یک حوزه نظام‌مند مطالعاتی، سالی پراهمیت تلقی کرد. در این سال، نخستین گروه «برنامه درسی و آموزش»^۲ در دانشگاه تربیت معلم دانشگاه کلمبیا در امریکا تأسیس شد. این اتفاق باید مبدأ ورود جدی‌تر این رشته در محافل علمی و حوزه‌های دانشگاهی شناخته شود.

نفوذ گسترده و بی‌سابقه تایلر مرهون کتابی است که در سال ۱۹۴۹ منتشر ساخت. این

1. Rugg
2. Curriculum and Instruction

کتاب که اصول اساسی برنامه درسی و آموزش نام داشت، در یک نظرخواهی که در سال ۱۹۸۱ از صاحب‌نظران برنامه درسی به عمل آمد، پس از کتاب، دموکراسی و تعلیم و تربیت دیویی، رتبه دوم را از نظر نفوذ و تأثیرگذاری بر تفکر و جریان عمل برنامه‌ریزی درسی احراز کرد. تر این کتاب مختصر را نخستین پارادایم در برنامه‌ریزی درسی معرفی می‌کند.

جریان پیشرفت‌گرایی در تعلیم و تربیت به رهبری انجمن مربیان پیشرفت‌گرا، از اوایل دهه ۱۹۵۰ با مخالفتها، اعتراضها و واکنشهای منفی جمع‌کثیری از مربیان در امریکا مواجه شد. مخالفان که از آنها با عنوان طرفداران «نهضت بازگشت به پایه‌ها»^۱ نام برده می‌شود، ادعا کردند که تحت تأثیر افکار پیشرفت‌گرایی و توجه به خواستها، نیازها و تجربه‌های کودکان در برنامه‌های درسی، مدارس کارایی و کیفیت خود را از دست داده‌اند.

انجمن مربیان پیشرفت‌گرا، در سال ۱۹۵۳ تعطیل و به فاصله چند سال، همراه با نضج اندیشه بازگشت به پایه‌ها، تشکلی با عنوان «شورای تعلیم و تربیت پایه» (۱۹۵۶) شکل گرفت. از مؤثرترین چهره‌های نهضت اخیر، آرتور بستور^۲ است که در یکی از آثار مکتوب خود، از مدارس تحت تأثیر افکار پیشرفت‌گرایی، به عنوان برهوت یاد کرد^(۱۲).

از فرازهای بسیار مهم و شناخته شده در تاریخ تعلیم و تربیت، به‌ویژه رشته برنامه درسی، سال ۱۹۵۷، یعنی سال پرتاب سفینه اسپوتنیک به فضا است. به دنبال این واقعه، مجلس قانون‌گذاری امریکا بلافاصله (یعنی سال ۱۹۵۸) قانون مشهوری را با عنوان «قانون ملی دفاع تعلیم و تربیت» به تصویب رساند و دولت فدرال به طرز بی‌سابقه به حمایت مادی و معنوی از طرحهای برنامه درسی پرداخت. دهه ۱۹۶۰ به واسطه رواج بی‌سابقه فعالیت‌های ناظر به طراحی برنامه‌های درسی جدید - به‌ویژه در زمینه ریاضیات و علوم - «برهه اصلاح برنامه‌های درسی» نام گرفته است. برونر^۳ رهبری این جریان را برعهده گرفت و کتاب فرایند تعلیم و تربیت (۱۹۶۶) را به عنوان بیانیه این حرکت منتشر ساخت^(۱۳). تکیه اصلی در اصلاح برنامه‌های درسی، محور قرار دادن رشته‌های سازمان‌یافته علمی و الهام گرفتن از ساختار محتوایی و روش آنها در طراحی برنامه‌های درسی بود.

آغازین سالهای دهه ۱۹۷۰ شاهد واکنش مخالف گسترده مردمی و همچنین جامعه تعلیم و تربیت نسبت به برنامه‌های درسی رشته-محور^۴ بود که به دلیل جهت‌گیری

1. Back to Basics
2. Arthur Bestor
3. Bruner
4. discipline oriented

صرف شناختی و لحاظ نکردن نیازها و علایق فردی و اجتماعی، این برنامه‌ها را مورد انتقاد قرار می‌داد. سیلبرمن^۱ در کتابی با عنوان *بحران در کلاس درس*^(۱۴) به تبیین مسائل و نارساییهای این برنامه‌ها پرداخت که بسیار مورد توجه واقع شد. طالبان اصلاح برنامه درسی معتقد بودند، برنامه‌های درسی صبغه انسانی خود را از دست داده و به همین دلیل این جریان نام «نهضت انسانی کننده»^۲ برنامه درسی به خود گرفت. وارد ساختن برنامه‌های درسی معطوف به پرورش مهارتهای فنی و حرفه‌ای، از مهم‌ترین محورهای بود که در راستای ایجاد ارتباط میان برنامه‌های درسی از یک‌سو و نیازها و علایق فردی و اجتماعی از سوی دیگر مورد تأکید قرار گرفت.

گروه دیگری که به منتقدان برنامه‌های درسی محصول دهه ۱۹۶۰ پیوستند، همان طرفداران «نهضت بازگشت به پایه‌ها» بودند که این بار گرایش بارز دانشمندپروری برنامه‌های درسی را انتقاد کردند و از این زاویه خواهان بازگشت برنامه‌های درسی به مواد درسی پایه و آموزش آنها به دانش‌آموزان با استفاده از روشهای سنتی (مستقیم) شدند. دهه ۱۹۷۰ را همچنین باید از نظر نضج گرفتن فعالیتهای ارزشیابی در حوزه برنامه درسی، واجد اهمیت فراوان شمرد. برنامه‌های درسی جدیدی که با حمایت دولت فدرال به مدارس راه یافته بود، در اجرا با دشواریهای متعدد مواجه شد که ایجاب می‌نمود دلایل و عوامل مؤثر بر ناکامی آنها بررسی و تحلیل شود. در همین چهارچوب، مطالعات معطوف به کشف ماهیت فرایند اجرای نوآوریها و تغییر نیز مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفت و فصل جدید و سودمندی در حوزه مطالعات برنامه درسی گشوده شد^(۱۵).

دهه‌های ۸۰ و ۹۰ شاهد طرح و تبلیغ پر سر و صدای نسخه‌های متعددی از سوی مراجع و مجامع غیرحرفه‌ای برای تعلیم و تربیت بود که هدف اصلی آنها بهبود کیفیت برنامه‌های درسی بود و موافقتها و مخالفت‌های بسیاری را برانگیخت. از مهم‌ترین سندهای ناظر بر اصلاح تعلیم و تربیت، به‌ویژه برنامه درسی در این دوره باید به گزارش «ملتی در خطر»^۳ (۱۹۸۳)، «پیشنهاد پادیا: مانیفستی برای تعلیم و تربیت»^۴ (۱۹۸۲) و «امریکا ۲۰۰۰» (۱۹۹۱) اشاره کرد که وجه مشترک آنها نگاه سطحی، ابزاری، فنی و مدیریتی به تعلیم و تربیت و پشتیبانی از برنامه‌های درسی همسو با چنین نگرشی است. در عین حال، این مقطع را باید دوران عطف توجه به ماهیت انسانی تعلیم و تربیت نیز قلمداد کرد که بارزترین

1. Silberman
2. humanizing reform
3. A Nation at Risk
4. Paideia Proposal: An Educational Manifesto

جلوه‌های آن در نهضت «نومفهوم‌گرایی»^(۱۶) و «پست‌مدرن» هویدا است^(۱۷). بدین ترتیب، عصر جدید را دست کم به دلیل کثرت در ساحت اندیشه در حوزه برنامه درسی باید دورانی ممتاز و بی‌سابقه ارزیابی کرد.

منابع

1. Gundem, B. B. (1994), *History of Curriculum*, International Encyclopedia of Education, P. B. 03.
2. Goodson, I. F. (Ed.) (1987), *International Perspectives in Curriculum History*, Croom Helm, London.
3. Kliebard, H. M. (1975), *Reappraisal: The Tyler Rationale*, in W. Pinar (Ed.), *Curriculum Theorizing*, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California.
4. Tanner, D. (1982), *Curriculum History*, Encyclopedia of Educational Research, V. 2, pp. 412-420.
5. Tyler, R. W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago.
6. Good Lad, J. I. (1994), *Curriculum as a Field of Study*, International Encyclopedia of Curriculum.
7. Tanner, D. and L. Tanner (1995), *Curriculum Development: Theory into Practice*, Third Edition, Prentice Hall, Columbus, Ohio, chapter 2.
8. Bobbit, F. (1918), *The Curriculum*, Houghton, Mifflin, Boston.
9. Dewey, J. (1902), *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago.
10. ——— (1916), *Democracy and Education*, The Free Press, New York.
11. Charters, W. W. (1923), *Curriculum Construction*, Macmillan, New York.
12. Bestor, A. (1953), *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in our Public Schools*, University of Illinois Press, Urbana.
13. Bruner, J. (1960), *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
14. Silberman, C. E. (1970), *Crisis in the Classroom*, Random House, New York.
15. Fullan, M. G. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press, Columbia University, New York.
16. Pinar, W. (Ed.) (1974), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California.
17. Slatlery (1995), *Curriculum Development in the Postmodern Era*, Garland Publishing, Inc. New York.

نگاه کلی به قلمرو برنامه درسی*

ترجمه دکتر مصطفی شریف

عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعه، حوزه‌ای نسبتاً جوان است. بیشتر صاحب‌نظران پیدایش آن را در میان دهه‌های دوم و سوم این قرن، اغلب با انتشار کتاب فرانکلین باییت با عنوان برنامه درسی در سال ۱۹۱۸، و گاهی با به کارگیری معلمان در برنامه‌ریزی درسی توسط جسی نیولن^۱ رئیس تشکیلات آموزش و پرورش شهر دنور^۲ در سالهای اول دهه ۱۹۲۰^۳ می‌دانند. چون حوزه برنامه درسی حوزه‌ای جوان است و برنامه درسی تا حدودی زائیده نیاز تدارک سهولت در اجرا^۳ بود تا یک ضرورت عقلانی، هنوز نتوانسته است به عنوان حوزه برخوردار از بنیاد علمی معرفی شود. ما انتظار داریم چنین بنیادی در بیست سال آینده یا در این حدود، شکل گیرد.

در این قسمت، با مباحث مربوط به وضع موجود حوزه برنامه درسی و آینده آن آشنا خواهید شد. در چند صفحه آینده، تاریخ حوزه برنامه درسی را به تصویر خواهیم کشید و سخن را با بحث درباره ریشه سه تفکر درباره برنامه درسی که به طور کلی حوزه

* برگرفته از:

Geroux, H. A., A. N. Penna and W. F. Pinar (Eds.) (1981), *Curriculum and Instruction*, McCutcheon Publishing Company, Berkeley, California, pp. 1-9.

1. Jesse Newlon

2. Denver

3. administrative convenience

برنامه درسی را در دنیای امروز نیز شکل می‌دهد، به پایان خواهیم برد. نکته اصلی در درک حوزه برنامه درسی، درک سرچشمه‌های آن است. نیولن، رئیس تشکیلات آموزش و پرورش دنور، اهمیت توجه نظام‌مند به برنامه درسی را در موضوعهای گوناگون درسی، موضوعها در سطح یک پایه تحصیلی (درهم تنیدگی افقی)، و میان پایه‌های مختلف (درهم تنیدگی عمودی) درک کرد. شاید معلمانی که نسبت به این موضوعها علاقه نشان داده بودند، انتخاب شدند. صرف نظر از این امر، معلمانی که انتخاب شدند در رشته‌های علمی متنوعی آموزش دیده بودند. امروزه هنوز این مطلب حقیقت دارد که متخصصان برنامه درسی نماینده طیف رشته‌های علمی: مطالعات اجتماعی، ریاضیات، علوم، بازرگانی، علوم انسانی و هنرند. با پایان یافتن دهه ۱۹۲۰، درس‌هایی درباره برنامه درسی در دانشگاهها ارائه می‌شد که این درسها عموماً در بخشهای مدیریت آموزشی یا آموزش متوسطه قرار داشت.^(۲) در سال ۱۹۳۸، اولین گروه (دیپارتمان) برنامه درسی و آموزش در دانشکده تربیت معلم دانشگاه کلمبیا تأسیس شد. امروزه بیشتر دانشکده‌های علوم تربیتی یک گروه برنامه درسی دارند.

توجه به این نکته مهم است که مطالعات برنامه درسی به عنوان زاینده‌ای از یک حوزه علمی موجود، مثلاً روان‌شناسی یا فلسفه آغاز نشد، بلکه مطالعات این حوزه در تدارک سهولت در امور اجرایی یا احساس مسئولیت حرفه‌ای نسبت به مسائل مربوط به برنامه‌های درسی ریشه داشت. از این‌رو، برنامه‌ریزان درسی از متنوع‌ترین پیشینه علمی قابل تصور برخوردار بودند. آنچه بین آنان مشترک بود، علاقه و مسئولیت نسبت به برنامه درسی بود. این تاریخ ویژه به این معناست که چندین نوع تفکر - از تفکر علمی تا تفکر هنری - در حوزه برنامه درسی مجال حضور یافته است. در نتیجه تلاشها برای دست یافتن به توافق از نظر دامنه دل‌مشغولیه‌ها، و روشهایی که به وسیله آنها این دل‌مشغولیه‌ها را مورد کاوش قرار می‌دهیم، در حقیقت حتی توافق درباره تعریف خود برنامه درسی بدون نتیجه بوده است. در حال حاضر، تلاش برای دست یافتن به توافق به دلیلهای اقتصادی و سیاسی که به ذکر آنها خواهیم پرداخت، ضرورت یافته است؛ لیکن قبل از پرداختن به این موضوع خوب است به طور مختصر ویژگیهای برجسته حوزه سنتی برنامه درسی را مرور کنیم.

شروع حوزه برنامه درسی در بستر تدارک سهولت اجرایی به این معنا بود که برنامه درسی در آغاز و به طور قوی تحت سیطره اندیشه‌ها و افکار مدیریتی بود. از این‌رو، برای نمونه، برنامه درسی به جای اینکه به عنوان حضور مجموعه‌ای از عناصر پیچیده مدرسه که نیازمند فهمیدن‌اند درک و تلقی شود، به عنوان حوزه‌های ناظر سازمان دادن به

زمان و مدیریت فعالیتهای، طبق اصول پذیرفته شده در تجارت نگریسته شد. کلیارد این سبک برنامه درسی را «دیوان سالارانه» می نامد و از الوود کیوبرلی^۱ به عنوان سخنگوی این سبک یاد می کند.

هر مؤسسه تولیدی که یک محصول یا مجموعه ای از محصولات استاندارد از هر نوع را تولید می کند، یک گروه از افراد متخصص را به منظور مطالعه درباره روشهای حاکم بر روند تولید و سنجش و آزمودن بازده کار آن مؤسسه به خدمت می گیرد. این افراد متخصص، برای یک مؤسسه تولیدی درآمد قابل ملاحظه ای از طریق پیشنهاد اصلاح در فرایند و روند تولید، و آموزش کارگران برای تولید محصول بیشتر و بهتر به ارمغان می آورند. مدرسه های ما به یک معنا کارخانه هایی هستند که در آن مواد خام (بچه ها) شکل می یابند و به محصولهایی تبدیل می شوند تا تقاضاهای گوناگون زندگی را برآورده نمایند. ویژگیهای محصولات این مؤسسه تولیدی از نیازهای تمدن قرن بیستم ناشی می شود و وظیفه مدرسه این است که دانش آموزان خود را مطابق ویژگیهای مورد نظر بسازد. این ساختن نیازمند ابزارهای خوب، ادوات و ماشین آلات تخصصی، سنجش پیوسته محصول به منظور حصول اطمینان از عمل منطبق بر ویژگیها، حذف ضایعات در تولید و تنوع زیاد در محصول است.^(۳)

برای دست یافتن به این هدفها، فردریک تیلور انگاره ای از «مدیریت علمی» به بهترین شکل ارائه داد. در الگوی تیلور، اصلهای کارایی، کنترل و پیش بینی محوریت داشت^(۴). فرانکلین باییت این الگو را به حوزه برنامه درسی وارد ساخت و این بحث را مطرح کرد که برای دست یافتن به بیشترین کارایی، برنامه درسی باید به طور کارآمد مدیریت و بازدهها به دقت پیش بینی شود. این الگو این معنا را القا می نمود که آرمانهای کلاسیک آموزش و پرورش، یعنی توسعه و تکامل قوای عقلانی و عاطفی، سودمندی خود را از دست داده اند. هدفهای برنامه درسی باید به دقت تصریح شود؛ در این تلاش دیوید اسدن^۲ و چارترز به باییت پیوستند^(۵).

چارترز مدیریت یک مطالعه درباره برنامه درسی را برای کالج استفن کلمبیا در شهر میسوری بر عهده گرفت. وظیفه او تدوین برنامه ای برای آموزش زنان جوان برای «شغل ویژه زن بودن»^۳ بود.^(۶) از طریق تحلیل فعالیتهای زنان، چهارچوب این برنامه آموزشی تعیین شد. از زنان سرتاسر کشور خواسته شد آنچه را در طول یک هفته انجام دادند شرح دهند و ۹۵ هزار زن پاسخ دادند. چارترز با توجه به این پاسخها فعالیتهای را در

1. Ellwood Cubberly
2. David Snedden
3. specific job of being a woman

۷۳۰۰ مقوله - از قبیل تهیه غذا و تمیز کردن - طبقه بندی کرد. چارترز با این مقوله ها با عنوان «پایگاه دانش» خود، برنامه ای درسی را برای کالج استفن تدوین کرد. همان طور که کلیارد اشاره می کند، این گرایشها امروزه نیز باقی است و تأکید بر هدفهای رفتاری و شایستگیهای قابل مشاهده و اندازه گیری نشان دهنده آن است.^(۷)

گرایشها یا مباحث دیگری وجود دارد که از بررسی حوزه سنتی برنامه درسی به دست می آید. از میان این گرایشها «گرایش غیرتاریخی»^۱ و یک «جهت گیری کاستن از مسائل و مشکلات اجتماع»^۲ را می توان نام برد که آنها از منشأ سهولت مدیریتی حوزه برنامه درسی ناشی می شود. کلیارد برای نمونه اشاره می کند که در بسیاری از برنامه های دکترای تخصصی در رشته برنامه درسی، مطالعه تاریخ حوزه برنامه درسی و کار برنامه ریزان درسی مانند باییت، چارترز و اسندن در نظر گرفته نشده است. شاید به این علت که اگر نسلهای بعد آگاهی ناچیزی از گرایشهای اولیه داشته باشند، تمایل به تکرار این گرایشها - از جمله اظهار علاقه نسبت به تصریح هدفها در قالب رفتاری - از خود نشان می دهند. کلیارد اظهار می دارد:

به طور کلی، عالمان ممتاز در دیگر حوزه ها به طور پیوسته در نوعی گفت و شنود با هم تیان گذشته خود در رد کردن، اصلاح کردن یا پالودن صورت بندیها و مفهومیها اولیه اند. چنین رویکرد انبوهشی^۳ نسبت به محتوای حوزه برنامه درسی هنوز پدیدار نشده است و این امر تأثیری بسزا بر جمود نسبی تفکر در حوزه برنامه درسی داشته است. مباحث قدیمی تحت تأثیر جو و فضای حاکم بر جامعه دوباره مطرح شده و به سرعت در ابری از گرد و غبار ناپدید می شوند. بعضی وقتها مشابه این موضوعها در یک دوره قبل تر مطرح شده اند. لیکن این مطلب به ندرت تشخیص داده می شود. حوزه برنامه درسی را به طور کلی می توان با گرایش غیرنقادانه نسبت به امر تازه و تغییر، به جای دانش انباشته یا گفت و شنود بین نسلها توصیف کرد.^(۸)

ما بر این باوریم که این وضعیت غیرتاریخی حوزه برنامه درسی ریشه در علاقه و کارکرد بنیادین مدیریتی این حوزه دارد. جالب اینکه برخلاف انتظار، این احتمال وجود دارد که نگرش محدود مدیریتی و خدمت مدار به حوزه برنامه درسی، ظرفیت این حوزه را یا در اعمال مدیریت یا ارائه خدمت مؤثر تحلیل برده است.

این گزارش غیرتاریخی با تأکید بر کارایی و ارائه خدمت، در کتاب کوچکی که در سال ۱۹۴۹ انتشارات دانشگاه شیکاگو منتشر کرد، به گونه ای هر چه شفاف تر مطرح

1. a historical posture
2. ameliorative orientation
3. cumulative approach

شد. رالف تایلر در کتابش با عنوان «اصول اساسی برنامه درسی و آموزش» چهار پرسش به شرح زیر مطرح کرد: ۱) مدرسه چه هدفهای آموزشی را باید دنبال کند؟ ۲) تجربه‌های یادگیری را چگونه می‌توان انتخاب کرد تا احتمالاً برای دست یافتن به هدفهای آموزشی مناسب باشند؟ ۳) تجربه‌های یادگیری را چگونه می‌توان برای آموزش کارآمد سازمان داد؟ ۴) چگونه می‌توان کارآمدی تجربه‌های یادگیری را ارزشیابی کرد؟

این پرسشها به خوبی معرف دامنه سنتی حوزه برنامه درسی بود. لحن همه کس پسند کتاب بر ریشه داشتن آن در رویکرد مدیریتی و اجرا، یا رویکرد دیوان‌سالارانه از عقلانیت - یعنی نوعی از تفکر که موضوعها را سیاست‌زدایی کرده، آنها را از بستر تاریخی خود دور می‌نماید - شهادت می‌دهد. هیچ‌گونه انسجام یا منطق علمی در سؤال کردن یا پاسخ دادن به چهار پرسش «اساسی» تایلر وجود ندارد. در عین حال، این پرسشها تمایل تاجرمانانه مدیران مدارس را که می‌خواهند به ایفای نقش ابزاری پردازند و لذا خواهان دانستن چگونگی «کنار آمدن» با مسئله‌های «علمی» برنامه‌ریزی درسی، اجرای برنامه و ارزشیابی آن هستند، ارضا می‌کند. این تصور خاص از ارتباط بین نظر و عمل، یعنی اینکه نظریه به طور انحصاری برای هدایت عمل به وجود آمده است، معرف تفکر روشنفکرانه در غرب است که از ظهور علم در قرن هفدهم استیلا داشته است^(۹) (این تصور از ارتباط بین نظریه و عمل است، که همان‌گونه که بعضی از مطالب نومفهوم‌گرایان در این کتاب نشان می‌دهد مورد حمله فزاینده قرار می‌گیرد).

برای نمونه، کتاب تایلر به طور گسترده در درس برنامه درسی در سطح کالجها و دانشگاهها استفاده شد و همچنین نقشی مؤثر در رشد و توسعه نظری این رشته ایفا کرد. هیلدا تابا^۱ هفت گام را برای هدایت برنامه‌ریزان درسی در کتاب خود با عنوان برنامه‌ریزی درسی مشخص نمود^(۱۰). در کتابهای بسیاری از این دست مانند برنامه‌ریزی درسی^(۱۱) تر و تر^۲، فهرستی جامع و کامل از موضوعها ارائه شده است. اندیشه بنیادین در این کتابها به نظر می‌رسد پیش‌بینی مسئله‌هایی باشد که یک برنامه‌ریز درسی در طول دوره مطالعات حرفه‌ای خود ممکن است با آنها مواجه شود. به این معنا، نظریه سنتی برنامه درسی، جهان عمل را از طریق پیش‌بینیها و تلاش به منظور کنترل آن هدایت می‌کند.

انتقاد از کیفیت برنامه درسی مدرسه‌های سطوح ابتدایی و متوسطه، در دهه ۱۹۵۰

1. Hilda Taba
2. Tanner and Tanner

فزوننی یافت. برای نمونه، دریادار هایمن ریک اور^۱ و دیگران الگوهای برنامه درسی که «هماهنگ شدن با زندگی»^۲ را هدف اساسی در نظر داشتند، به عنوان شاخص گرایش به «نرمی و انعطاف» در نظام آموزشی امریکا مورد حمله قرار دادند. در واکنش نسبت به این انتقاد، گروههای گوناگون متعلق به رشته‌های علمی و دانشگاهی، کار اصلاح برنامه‌های درسی مدرسه را آغاز کردند. در سال ۱۹۵۲، «کمیته ریاضیات مدرسه‌ای» دانشگاه ایلینوی، کار خود را برای تجدید نظر در برنامه درسی ریاضیات مدرسه آغاز نمود. همچنین، جرولد زاخاریاس^۳ از دانشگاه MIT در تأسیس کمیته مطالعه علوم فیزیکی (PSSC) که یک درس فیزیک برای آموزش در دوره متوسطه را در سال ۱۹۵۶ طراحی کرد، نقش مؤثری ایفا نمود. این دانشمندان و ریاضیدانان را می‌توان «تجربه‌گرایان مفهومی»^۴ نامید که با مکتب سنت گرا در برنامه درسی ارتباطی نداشتند. تلاش آنان بر این بود تا از طریق آموزش در خصوص ساختار یک رشته علمی و فرایند اثبات اعتبار موقت در آن، یعنی روش تحقیق، الهام‌بخش جریان اصلاح برنامه‌های درسی باشند.

فعالتهای این دانشمندان با به فضا فرستادن سفینه فضایی اسپوتنیک شوروی در سال ۱۹۵۷ شتاب بیشتری یافت. این واقعه و جنبش ملی اصلاح برنامه درسی که به دنبال آن شکل گرفت، سنت گرایان را بیش از پیش از جریان اصلی فعالیت برنامه درسی در خلال دو دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ به حاشیه راند. موفقیت شوروی، چون نشان داد که نظام آموزشی چقدر عقب افتاده است، بار مسئولیت سنگینی را بر مدرسه‌های امریکا تحمیل می‌کرد و به طور ضمنی نفوذ سنت گرایان را در حوزه برنامه درسی غیرمشروع جلوه می‌داد. هنگامی که تلاش ملی برای اصلاح برنامه درسی سازمان یافت، این نکته که ساختار محتوا، هدف نخستین جنبش بود، نمایان شد. در نتیجه، متخصصان برنامه درسی از جریان انتخاب رهبری جنبش کنار گذاشته شدند.

دانشمندان علوم طبیعی و رفتاری، ریاضیدانان، صاحب‌نظران علوم انسانی و نمایندگان از بسیاری رشته‌های علمی دیگر منادی جنبش اصلاح بودند، و بیشتر آنان تحت تأثیر بحثهایی قرار داشتند که در وودز هال ماساچوست در سال ۱۹۵۹ انجام گرفت و در سال ۱۹۶۰ برجسته‌ترین روان‌شناس شناخت گرا جروم برونر^۵ در پرنفوذترین کتاب

1. Admiral Hyman Rickover
2. life adjustment
3. Jerrold Zacharias
4. conceptual-empiricist
5. Jerome Bruner

منتشر شده در سالهای اول جنبش با عنوان فرایند آموزش و پرورش تلخیص و ارائه کرد. این دستاورد کوچکی نبود که متخصصان رشته‌های علمی به یک دانشمند علوم رفتاری - و نه یک متخصص برنامه‌ریزی درسی - برای راهنمایی درباره محتوای آموزش و چگونگی آموزش آن در یک برنامه درسی جدید متوسل شدند^(۱۲). تأثیر این دستاورد بر حوزه برنامه درسی گُند، اما قدرتمندانه بود. تجربه‌گرایان مفهومی از بسیاری از رشته‌های علمی به عنوان سیاست‌گذار و عامل تغییر و نوع‌آوری، جایگزین سنت‌گرایان شدند. بنیادهای انسان‌دوستانه خصوصی و نیز اداره‌های دولت فدرال، برنامه‌ریزان درسی با این چنین تخصصی را، سزاوار رهبری جنبش اصلاح نمی‌دانستند.

در خلال این دوره، در درون بخشها و دوائر آموزش و پرورش تحولی رخ داد که به تضعیف بیشتر موقعیت سنت‌گرایان و تقویت موضوع تجربه‌گرایان مفهومی منجر شد. فیلسوفان، روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و مورخان آموزش و پرورش در ائتلاف نزدیک‌تر با همکاران خود در بخشهای فلسفه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و تاریخ قرار گرفتند. مدیریت آموزشی در پیوند نزدیک‌تر با نظریه مدیریت و روان‌شناسی صنعتی قرار گرفت. این حرکت به سمت نزدیک‌تر شدن به رشته علمی «مادر» تا اندازه‌ای تحت تأثیر انتقاد سخن‌گویان این مبادی فکری قرار داشت که مثلاً فیلسوفان تعلیم و تربیت اساساً به کار فلسفه مشغول نیستند. چنین انتقادی تا حدودی دقیق و صحیح و در عین حال انتقادی نمادین نیز بود که واکنش این دوره زمانی علیه مریبان و نهاد آموزش و پرورش را به نمایش می‌گذاشت.

با آغاز سال ۱۹۸۰، ما شاهد به خدمت گرفتن افرادی با درجه دکترای تخصصی در یکی از رشته‌های علمی همچون جامعه‌شناسی هستیم که به برنامه درسی علاقه‌مندند. این عمل اگرچه اکنون محدود به دانشکده‌های علوم تربیتی شاخص و مشهور است، ولی در عین حال نشان از تداوم این گرایش دارد. تحت این شرایط به راحتی می‌توان دریافت حوزه برنامه درسی تا چه اندازه ممکن است آسیب‌پذیر شود این رشته هرگز دارای یک پیوند مستحکم با یکی از رشته‌های علمی نبوده است. شرایط مربوط به زمان، تکوین و پیدایش رشته، چنین پیوندی را ایجاب نمی‌کرده و کارکرد سنتی آن نیز چنین پیوندی را نمی‌طلبیده است.

در حالی که ویژگی خاص و روشن بودن نظریه‌های سنتی برنامه درسی، کاربرد آنها را توسط کارکنان مدرسه آسان می‌ساخت و از این طریق برنامه درسی را به یکی از پرطرفدارترین تخصصها در دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشکده‌های علوم تربیتی تبدیل می‌نمود، همان ویژگی در حال حاضر حوزه برنامه درسی را نسبت به انتقاد درباره ضعف علمی و سستی و ابهام مفهومی، آسیب‌پذیر ساخته است. در آغاز، برنامه‌ریزان

درسی می‌توانستند این حمله را نادیده بگیرند، و نادیده نیز می‌گرفتند. آنان به طور موقت در سایه حمایت ثبت نامهای رو به افزایش و نیازهای کشور به معلمان و مدیران جدید مسئولیت برای برنامه درسی، آرمیدند. لیکن، کاهش در جمعیت دانش‌آموزان و وخامت وضعیت اقتصادی امریکا در دهه ۱۹۷۰، موقتی و شکننده بوده این احساس امنیت را نمایان ساخت.

تأثیر این تحولات بر حوزه برنامه درسی کاملاً جدید بود. تعداد کسانی که آماده پیوستن به کسوت معلمی بودند، از فرصتهای شغلی که می‌توانستند احراز نمایند بیشتر بود. اکثریت معلمان شاغل - به‌ویژه در شمال شرقی کشور - از پست دائمی برخوردار شده بودند. این امر سبب کاهش بیشتر ثبت نام در دوره‌های آموزشی تحصیلات تکمیلی معلمان شده بود. در دهه ۱۹۶۰، تعداد دانشکده‌های علوم تربیتی به سرعت رشد کرد. کادر هیئت علمی بسیاری از کالجها و بخشهای علوم تربیتی، بیشتر از آن چیزی بود که تعداد ثبت‌نام شده‌ها اقتضا می‌کرد. بخشی از این تنگنای اقتصادی با کمک مالی دولت فدرال در سرمایه‌گذاری برای پژوهشهای آموزشی برطرف شد، لیکن این کمک مالی برای متخصصان سنتی برنامه درسی کمک چندانی به شمار نمی‌آمد؛ زیرا بیشتر بودجه‌ها در اختیار تجربه‌گرایان قرار گرفت. سنت گرایان - به معنای متعارف - از پشتیبانی یک رشته علمی برخوردار نبودند و هدایت برنامه‌های پژوهشی را بر عهده نداشتند. حوزه فعالیت آنان به سرعت محدود شد. انتقاد نسبت به ضعف بنیاد علمی و عقلانی از جانب همکاران، بیش از این نمی‌توانست نادیده گرفته شود. بنیاد اقتصادی حوزه سنتی برنامه درسی در حال فرو ریختن بود.

تلاشهای گوناگونی با دوام کمتر یا بیشتر به منظور بنیاد نهادن برنامه درسی به عنوان یک قلمرو علمی وزین (یک رشته علمی) آغاز شده بود. برای نمونه، انجمن نظارت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی (ASCD)، بزرگ‌ترین انجمن حرفه‌ای فعال در حوزه مسائل برنامه درسی، کمیسیون نظریه برنامه درسی را در دهه ۱۹۶۰ تشکیل داد. اما این کمیسیون به دست یافتن به توافق در خصوص موقعیت و وسعت حوزه برنامه درسی موفق نشد. شماری از افراد، مستقل از کمیسیون، به منظور مشخص کردن ماهیت حوزه برنامه درسی تلاش کردند. جرج بوشامپ عناصر عمده یک حوزه برنامه درسی علمی را ترسیم کرد^(۱۳). همچنین در این زمینه مقاله‌هایی از مورتیز جانسون^(۱۴) و گروه ایالت اوهایو^(۱۵) به چاپ رسید. در حالی که پروفیسور بوشامپ اخیراً کار خود را در راستای انتشار چاپ چهارم کتاب خود ادامه می‌دهد و دانشجویان جانسون، مانند جرج پوزنر، در دانشگاه کرنل، و

لئون پاینز در دانشگاه مین^۱ جنبه‌هایی از کار او را ادامه می‌دهند، باید نتیجه گرفت که تلاش برای بنیاد نهادن یک حوزه علمی به نام برنامه درسی، هنوز با موفقیت قرین نبوده است. در سال ۱۹۶۹، این مکان برای جوزف شوآب فیلسوف وجود داشت که در یک مقاله مشهور و نافذ، حوزه برنامه درسی را با صفت «مشرف به موت» توصیف کند^(۱۶). این قضاوتی بود که در سرتاسر این دهه اظهار گردید^(۱۷) و این احتمال وجود داشت که حوزه برنامه درسی به تدریج از میان برود.

اما در دهه ۱۹۷۰ «نیروی سومی» پدیدار گردید که ادعای نوسازی کردن مفهومی حوزه برنامه درسی را داشت. براساس یک سنت انتقادی که از اولین همایش برنامه درسی در دانشگاه شیکاگو در سال ۱۹۴۷ آغاز گردید و تا همایشهای سالهای بعد در دانشگاه ایالتی اوهایو در سال ۱۹۶۷ و دانشگاه استانفورد در سال ۱۹۶۹ ادامه داشت، یک گروه ناهمگون از مریبان در ابتدای دهه ۱۹۷۰ پا به میدان گذاشتند تا چالش و انتقادی جدید را متوجه پیش‌فرضهای بنیادین حالتهای موجود در برنامه درسی نمایند.^(۱۸)

در مراحل نخستین این تحول، نظریه‌پردازانی مانند جیمز مکدونالد، دواین هیوبنر^۲، ماکسین گرینی، ویلیام پاینار و مایکل اپل نقش مهمی در «نوسازی مفهومی» موضوعها، دل‌مشغولیه‌ها و روشهای تحقیقات آموزشی ایفا کردند که کانون توجه جدیدی برای نظریه و عمل برنامه درسی فراهم می‌نمود^(۱۹). این نظریه‌پردازان بر بنیاد منتخبی از سنتهای روشنفکری اروپایی مانند اصالت وجود، پدیدارشناسی، روان‌تحلیل‌گری و نئومارکسیسم، کوشیدند تا جهت‌گیری نسبی غیرسیاسی، غیرتاریخی و فن‌گرایانه‌ای را که در پنجاه سال گذشته بر حوزه برنامه درسی حاکم بوده است، تعدیل کنند^(۲۰). برای نمونه، پاینار کوشید تا اهمیت به کارگیری یک چهارچوب روان‌تحلیل‌گرایانه را در تحلیل مباحث مربوط به تجربه و جنسیت در فرایند آموزش روشن سازد^(۲۱). هیوبنر، انتقاد مبسوطی را از عقلانیت فن‌گرایانه که در اصول ساختاری زیربنای تفکر موجود درباره برنامه درسی رشته دوانیده بود، مطرح ساخت^(۲۲). کلیارد در مطالعات تاریخی خود از نفوذ «علم‌گرایی» نه تنها در برنامه‌ریزی درسی، بلکه به عنوان پدیده‌ای که در کانون ارتباطی پیونددهنده مدرسه با منطق سرمایه‌داری قرار دارد، پرده برداشت^(۲۳). گرینی به طور گسترده درباره ارزش هنرها در جریان معناسازی در موقعیتهای کلاس درس مطلب نوشت^(۲۴). در نهایت، مکدونالد و

1. Maine

2. Dwayne Huebner

آپل دل مشغولیهایی مشابه نسبت به نقادیهای سیاسی و اجتماعی درباره حوزه برنامه درسی از خود نشان دادند. (۲۵) و (۲۶).

در سالهای پایانی دهه ۱۹۷۰، شماری از همایشهای برنامه درسی و نیز فهرست فزاینده مقاله‌ها، مجله‌ها و بحثها بر این گواهی داشت که نفوذ منتقدان اولیه، مانند مکدونالد و دیگران، به طوری قابل ملاحظه گسترش یافته بود. برای نمونه، کارهای آپل و پاینار اگر چه کاملاً با یکدیگر متفاوت است، اما توجه و انتقاد قابل ملاحظه‌تری بر میان غیرمنتسب به سنت نوسازی مفهومی را به خود جلب کرد^(۲۷) و در واقع باب یک مناظره آتشین را در حوزه‌ای که اخیراً مشرف به موت اعلام شده بود، دوباره گشود. علاوه بر این، بعضی از رویکردهای اولیه نوسازی مفهومی هم، اکنون توسعه بیشتر یافته بود و دیدگاههای متأثر از نظریه انتقادی در «مکتب فرانکفورت» و مطالعات قوم‌شناسانه بر پایه چشم‌انداز نئومارکسیستی را در برمی گرفت. مطالعات اخیر، به خصوص در کار جدید هنری جیرو^۱ و جین آنیون^۲ تبلور یافته است.

در حالی که بسیار زود است تا درباره کار نومفهوم‌گرایان به عنوان یک مکتب فکری متمایز و منسجم سخن بگوییم، می‌توان گفت: طرفداران این مکتب، با نظریه‌پردازی با ماهیت اثبات‌گرایانه و محافظه‌گرانه که در حوزه نظر و عمل برنامه درسی رواج دارد، مخالف‌اند. در قلب این شکل از نظریه‌پردازی، تلاشی به چشم می‌خورد که اگرچه شکل‌های بسیاری به خود می‌گیرد، اما در صدد است تا فاعل انسانی را مهم‌ترین عنصر در کانون توجه خود قرار دهد و رویکردهای نقادی و عمل اجتماعی را رواج دهد که هدف نهایی آن را جیرو مطرح کرده است؛ هنگامی که او می‌نویسد که نظریه و عمل آموزش می‌تواند به شرح زیر باشد:

به طور کلی، به عنوان انگاره‌ای که نظریه و عمل را به نفع آزاد ساختن افراد و گروه‌های اجتماعی از شرایط ذهنی و عینی که آنها را گرفتار نیروهای استثمار و استضعاف می‌کند، به خدمت می‌گیرد، این انگاره در بردارنده یک نظریه انتقادی است که تفکر فردی را با هدف نابودی شکل‌های هشپاری دروغین و روابط اجتماعی ایدئولوژیک و منجمد که به طور معمول همه در زیر هیئتی مبدل از قانونهای جهان شمول جلوه‌گری می‌کنند، حمایت می‌کند. این انگاره فرایندی از یادگیری را مورد پشتیبانی قرار می‌دهد که در آن اندیشه و عمل تحت تأثیر بُعدهای شناختی، عاطفی و اخلاقی خاص قرار دارند.^(۲۸)

در حال حاضر، با ظهور نومفهوم‌گرایان، حوزه برنامه درسی را با تسامح می‌توان در

1. Henry Giroux
2. Jean Anyon

سه رویکرد طبقه‌بندی کرد: سنتی، تجربه‌گرایی-مفهومی (همان‌گونه که این اصطلاح در سنت علمی اجتماعی استفاده می‌شود)، و نومفهوم‌گرایی.

منابع

1. Cremin, L. (1975), "Curriculum Making in the United States", in *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, (Ed.), W. Pinar, Berkeley: McCutchan.
2. Idem.
3. Kliebard, "Bureaucracy and Curriculum Theory", in Pinar, *Curriculum Theorizing*, p. 52.
4. Idem, p. 53.
5. Idem, p. 60.
6. Idem.
7. Idem, pp. 63-67.
8. Kliebard, H., "Persistent Curriculum Issues", in Pinar, *Curriculum Theorizing*, p. 41.
9. Nicholas, L. (1967), *Theory and Practice*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.
10. Taba, H. (1962), *Curriculum Development*, New York: Harcourt, Brace and World.
11. Tanner, D. and L. Tanner (1980), *Curriculum Development*, 2d ed, New York: Macmillan.
12. Cremin, (1975), p. 28.
13. Beauchamp, G. (1975), *Curriculum Theory*, 3d ed, Wilmette, Illinois: Kagg Press.
14. Johnson, J. R. 19, *Definitions and Models in Curriculum Theory, Educational Theory*, 17: 2, pp: 127-140.
15. Duncan, J. K. and J. R. Frymier (1967), "Explorations in the Systematic Study of Curriculum", *Theory into Practice*, 6: 4, pp. 180-200.
16. Schwab, J. (1969), "The Practical: A Language for Curriculum", *School Review* 77, pp. 1-23.
17. Huebner, D. (1978), *The Moribund Curriculum Field: Its Wake and our Work*, Division B Address, 1976 Meeting of AERA, Also, W. Pinar, "Notes on the Curriculum Field 1978", *Educational Researcher*, 7: 8, pp. 5-12.
18. Miller, J. (1978), "Curriculum Theory: A Recent History", *Journal of Curriculum Theorizing*, 1: 1, pp. 28-43.
19. "All of These Authors are Represented", in Pinar, *Curriculum Theorizing*, 1975.
20. For a Critical Overview of Reconceptualist Thinking See K. Mazza, 'Reconceptual Inquiry as an Alternative Mode of Curriculum Theory and Practice: A Critical Study, Doctoral dissertation, Boston University, 1980.
21. Pinar, W. and M. Grumet (1976), *Toward a Poor Curriculum*, Dubuque, Iowa: Kendall / Hunt.
22. "See the Various Articles by Huebner", in Pinar, *Curriculum Theorizing*, 1975.
23. Kliebard, H. (1979), The Drive for Curriculum Change in the United States, 1890-1958, I- The Ideological Roots of Curriculum as a Field of Specialization, *Journal of Curriculum Studies*, 2: 3, pp. 191-202.
24. Greene, M. (1978), *Teacher as Stranger*, Belmont, Calif.: Wadsworth. 1973, and *Landscapes of Learning*, New York: Teachers College Press.
25. Macdonald, J. *The Quality of Everyday Life in Schools*, in *Schools in Search of Meaning*, (Ed.), J. Macdonald and E. Zaret, Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1975, Curriculum Consciousness. and Social Change: *In The*