دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی
سال اول، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۲، ۷۲-۴۹

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.1 (1); 2013, 49-72

تحلیل تاریخی معانی و مقاصد نومفهوم‌گرایی در رشته‌ی مطالعات برنامه درسی

Historical Analyzing of Reconceptualism: implication and intentions related to it in Curriculum Field

مصطفی قادری[۱]

چکیده: این مقاله به تحلیل تاریخی معنا و اهداف نومفهوم‌سازی در برنامه‌درسی در آثار ویلیام پاینار و همکاران وی از دهه‌ی ۱۹۶۰ تا ۲۰۱۰ پرداخته است. به همین منظور ۲۵ مقاله و ۴ کتاب ویلیام پاینار با روش تحلیل اسناد مورد مطالعه قرار گرفته و متون مرتبط با معنا و اهداف نومفهوم گرایی با نگاه تحلیلی- انتقادی بررسی شده‌اند. آثار راگا و هلبویش نیز به عنوان آثار مقابل و متعارض با نومفهوم‌گرایی، به عنوان نقدهای مطرح بر نومفهوم گرایی مطرح شده اند. نتایج تحلیل محتوا نشان داد ند که چهار گزاره مهم، معنای نومفهوم‌گرایی را شکل می‌دهند: الف- نومفهوم‌گرایان عده‌ای از متخصصان برنامه‌درسی نیستند که درباره عقیده یا عقاید خاصی به تفاهم رسیده باشند. ب- نومفهوم‌گرایی به جای این که یک جنبش باشد یک مسیر یا یک فرایند فهمیدن است و پ- جریان نوفهمی یا پروژه فهمیدن همیشه ادامه دارد و در نتیجه اصطلاح نومفهوم‌گرایی به آسانی قابل تعریف نیست. ت- نومفهوم گرایی جنبشی انتقادی و عام نگر است که به پدیده‌های بیرون مدرسه‌ای و نقد پیامدهای پنهان و آشکار برنامه‌درسی توجه دارد. اهداف تعقیب شده‌ی نومفهوم‌گرایان که از طریق کدگذاری باز و انتخابی استخراج شدند عبارت بودند از: تعقیب مطالعات میان رشته‌ای، تقویت نقش انتقادی نظریه، تغییر پارادایم از برنامه‌ریزی درسی به فهم برنامه‌درسی، تاکید بر متغییرهای بیرون مدرسه‌ای، کلیت پردازی، غلبه نظریه بر عمل، استفاده از خودشرح حال‌نویسی و تعبیر معنای Currere به گذر زندگینامه‌ای، بهبود رشته مطالعات برنامه‌های‌درسی به عنوان گفت‌وگوهای پیچیده، بین‌المللی کردن رشته مطالعات برنامه‌درسی برای تقویت گفتمان‌های فرهنگی در حوزه و تاریخ نگاری برنامه‌درسی. در ادامه نقد نومفهوم‌گرایان بر مواضع موجود برنامه‌درسی و نیز نقدهای مهمی که از بیرون بر نومفهوم‌گرایی وارد آمده مورد تفسیر قرار گرفته‌اند.

کلید واژه‌ها: نومفهوم‌گرایی، نومفهوم‌سازی، ویلیام پاینار، برنامه‌درسی.

M. Ghaderi (Ph.D)

Abstract: This paper conducts a historical analysis of the meaning and aims Reconceptualism in viewpoint of Pinar et al, including methodology and critics related to it in curriculum field from 1960s to 2010s.

For this means, 25 papers and 4 books of Pinar et al were studied by methods of document and textual analysis through an analytical-critical approach. Critiques of Wraga and Hlebowitsh as alternatives for Reconceptualism are accounted. The result of analysis showed that a) Reconceptualists aren't a homogeneous group of curriculum experts share certain ideas; b)Reconceptualism isn't a movement, but rather a way or a process of understanding; c) the process of understanding or the Reconceptualiztion project will never cease to continue. Thus, Reconceptualism cannot be defined easily and, d) Reconceptualism is a critical and inclusive movement that concentrates on out of school phenomena and critique of hidden and overt curriculum outcomes. Concerned issues and methodology of Reconceptualism that were extracted via open and selected coding include: pursuit of interdisciplinary studies, empowering critical role of theory, paradigm shift from curriculum planning to curriculum understanding, focusing on out of school variables, generalizing, emphasis on theory rather than practice, improving the field of curriculum studies in order to adapt to complicated dialogues, internationalization of curriculum studies, critic of ahistorical posture and using of autobiography and interpreting Currrere as a biographical mode. Finally, notable critiques of Reconceptualism and their responses are analyzed.

Key words: Reconceptualism, reconceptualizing, William Pinar, curriculum.

۱. استادیار دانشگاه کردستان، mostafa_ghaderi@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۹/۱۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۱۹

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

مقدمه

نومفهوم‌گرایی[1] نامی مسئله آفرین، مبهم و پرچالش است. برای پرهیز از این موقعیت ابهام انگیز باید نومفهوم‌گرایی را در دوره‌ی تاریخی پنجاه ساله مطالعه کرد. ترجمه این اصطلاح در کتاب‌های مختلف فارسی تحت عنوان بازمفهوم‌گرایی، نومفهوم‌گرایی و برخی دیگر از اصطلاح‌های نامرتبط‌تر مانند بازتجددگرایی مفهومی ترجمه شده است. هر چند دو اصطلاح اول نزدیک‌تر به موضوع است اما آن‌ها نیز دقیق نیستند. از نظر نومفهوم‌گرایان این جنبش نوعی تغییر پارادایم است، از «برنامه‌ریزی درسی[2]» به سمت «فهم برنامه‌درسی[3]» (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵، ص۶).

از نظر پاینار و همکاران او در کتاب *فهم برنامه ی درسی*[4] (۱۹۹۵) جنبش نومفهوم‌گرایی در جست‌وجوی راه‌های جدید فهمیدن[5] است. البته پاینار در آثار جدید هر چند به مانند گذشته از تعریف دقیق نومفهوم‌گرایی طفره می‌رود، اما بیشتر نومفهوم‌گرایی را «پروژه فهمیدن[6]» نام نهاده و نه یک جنبش یا نظام فکری و اساسا مقصود او نوعی «پروژه‌ی فهمیدن است که منتهی به نوعی عمل بهبودگرا[7] شود و به تاریخ، سیاست، نژاد، جنسیت، پدیدارشناسی، پسانوگرایی، خودشرح حال‌نگاری، زیبایی‌شناسی، الهیات، نهاد مدرسه و کل جهان مربوط باشد» (پاینار،۱۹۹۹، ص۳۶۶).

پاینار نومفهوم‌گرایی را حرکتی در حال رشد یا نوعی انرژی نو برای تجدید حیات رشته برنامه‌درسی فرض کرده است. چون این جنبش در حال تحول و رشد است نمی‌توان آن را تعریف کرد. پاینار (۱۹۷۵) عکس العمل اولیه‌اش را این گونه نشان می‌دهد «قصد ندارم نومفهوم‌گرایی را تعریف کنم زیرا این جنبش هنوز درحال تکامل است و به اشکال گوناگون خود را آشکار می‌کند» (ص۳۵).

از نظر پاینار (۱۹۹۵، ص ۳۵) نومفهوم‌گرایی چتری است که در ذیل آن گروه‌های مختلف قرار دارند و همگی به عنوان یک جناح مخالف در برابر عقلانیت تایلری، رفتارگرایی در

1. Reconceptualism
2 .Curriculum planning
3 .Understanding curriculum
4 .Understanding curriculum
5 . New ways of understanding
6 . The project of understanding
7 . Praxis

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

اندیشه‌های برنامه‌درسی (شامل اهداف رفتاری و عملکردی، ارزیابی کمّی، یادگیری در حد تسلط، زمان و وظیفه) و در برابر خاصیت غیر تاریخی[1] و غیر نظری[2] حوزه‌ی برنامه‌درسی صف‌آرایی کرده‌اند.

در دهه ۱۹۷۰ اولین زمزمه‌های نومفهوم‌گرایی در مطالعات برنامه‌درسی شنیده شد. پیشتازان نخستین این جنبش در دهه‌ی هفتاد افرادی مانند کلایبارد، آیزنر، گرین، برمن و پاینار[3] بودند که مبانی رفتارگرایانه و علم‌گرایی را در حوزه رد کردند. شاید بتوان گفت مهمترین شخصیت اثرگذار در این جنبش ویلیام پاینار است. پاینار شاگرد هر سه مربی اثرگذار در نومفهوم‌گرایی یعنی دوایان هیوبنر، پل کلوهر و جیمز مکدونالد بود و بیشترین نقش در معرفی نومفهوم‌گرایی را ایفا کرده است.

هر دو گروه یعنی بنیان‌گذاران قدیمی و جدید نومفهوم‌گرایی مخالف دیوان‌سالاری و رویکردهای مدرن برنامه‌ی درسی بودند. مثلا هیوبنر(۱۹۷۵) نسبت به «مرگ عقلانیت غایی در برنامه‌ی درسی[4]» هشدار داده بود. منظور هیوبنر[5] از *نابودی عقلانیت غایی* به دام افتادن برنامه‌های درسی در وسوسه‌ی امروز و اکنون و وسوسه‌ی سوداگرایی زندگی مدرن است؛ به گونه ای که غایت‌ها و ارزش‌های اخلاقی، صلح و معنویت را به فراموشی سپرده است.

کنفرانس روچستر[6] در سال ۱۹۷۳ نوعی تغییر در فهم حوزه‌ی مطالعات برنامه‌درسی بود. در این کنفرانس تاکید اصلی فهم برنامه‌ی درسی نه تنها بر چشم انداز روانشناختی و فنی بلکه بر علم تاویل و فلسفه‌ی هستی نیز قرار گرفت. این کنفرانس را پاینار و برخی افراد علاقه‌مند تغییر با دعوت از سه استاد مهم آوانگارد یعنی هیوبنر، کلوهر و مکدونالد برگزار کردند تا مواضع جدید جنبشی که طالب نومفهوم سازی بود مشخص شود. جورج ویلیز (۱۹۷۴) یک سال بعد درباره‌ی ارزش تاریخی کنفرانس روچستر نوشت:

1. Ahistorical character
2. Atheoretical character
3. Klohr
4. Curriculum's ultimate intellectual death
5. Huebner
6. Rochester Conference

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

> هرچند آفرینندگان مدرن نظریه‌ی برنامه‌ی درسی مرده‌اند آن‌ها قبل از این کنفرانس (روچستر) در حال جان دادن بودند و کنفرانس روچستر آن‌ها را نکشت، اما مرگ آنها را تسریع کرد (ص ۱۵۴).

در نیمه‌های دهه‌ی ۱۹۶۰ اعضای جوان‌تر انجمن نظارت برنامه‌ریزی درسی[1] علیه غلبه‌ی فرهنگی موجود در آن انجمن، خود را سازمان دادند و مواضع خود را از اکثریت اعضای گروه جدا کردنداین گروه وظیفه‌ی نظریه‌پردازی را به جای *هدایت برنامه‌ریزی درسی* بر *نوفهمی حوزه‌ی برنامه‌ی درسی* قرار داد. سوالات این گروه جوان بیشتر درباره هویت رشته و سوالات بی‌شمار دیگر فلسفی– جامعه‌شناختی و سیاسی بود. هویت معلم، فراگیرنده، مدرسه، جامعه، سیاست و حتی وظایف برنامه‌ی درسی از نظر این مربیان نوظهور با پیشینیان خود متفاوت بود. از نظر این مربیان حوزه‌ی نظری برنامه‌ی درسی بسیار پیچیده و شبیه حوزهای چند پاره یا پراکنده[2] می‌آمد که به طرز چشمگیری از علوم رفتاری و اجتماعی الگو می‌گرفت. از نظر آن ها حوزه ی برنامه درسی دچار سرگشتگی بود اما این سرگشتگی بیشتر زاینده و در نتیجه وفور اطلاعات بود و نه فقدان اطلاعات. از نظر آن‌ها فهم برنامه‌ی درسی چنان پیچیده بود که از عهده‌ی شاغلین مدرسه‌ای به تنهایی بر نمی‌آمد و نیازمند فهم دانش پژوهانه[3] برنامه ی درسی به عنوان یک برنامه‌ی درسی تعبیه شده‌ی مکانی[4] و نیز برنامه‌ی درسی به عنوان یک امکان[5] بود. به طور کلی، نگاه نومفهوم‌گرایانه به برنامه‌درسی؛ نگاهی انتقادی، میان رشته‌ای، پست مدرن و مبتنی بر غلبه‌ی نظریه بر عمل است. همچنین در نومفهوم‌گرایی علاقه به کلیت پردازی و نگاه به تاریخ نظریه‌ها و دیدگاه‌ها و نیز فراتحلیل اجتماعی– سیاسی و اقتصادی وجود دارد. پاینار (۱۹۷۸) نیز درباره‌ی کلیت پردازی در نومفهوم‌گرایی می نویسد:

> گروه سوم متخصصان برنامه‌ریزی درسی یعنی نومفهوم‌گرایان (به خلاف سنت‌گرایان و متخصصان ادراکی–تجربی)، علاقه به کلیت‌پردازی را واننهاده‌اند (ص ۲۰۹).

1. Association for Supervision of Curriculum Development
2. Fragmented field
3. The scholarly understanding
4. Curriculum as curriculum-in-place
5. Curriculum-as-possibility

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

پاینار (۱۹۷۸) در مقاله بسیار معروف خود: *"نوفهمی در مطالعات برنامه‌ی درسی"* روایت خود را درباره‌ی نومفهوم‌گرایی این چنین بیان کرده است:

> آن چنان که برخی ناظران نشان می‌دهند جنبشی در حوزه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی در حال ظهور است. برخی آن را نومفهوم‌گرایی و دیگران آن را نظریه‌ی برنامه‌ی درسی جدید خوانده‌اند. هر دو خوانش (یا نام) به جای ارائه پیشنهاد درباره‌ی بررسی محدود امور جاری، به وحدت موضوعی در میان تالیفات برنامه‌ی درسی اشاره می‌کنند که تحت عنوان نومفهوم‌سازی[1] توصیف شده است. با وجود برخی شباهت‌های موضوعی که در زیر گروه‌های این جنبش دیده می‌شود تعداد محدودی نیز [به اشتباه] آن را ایدئولوژی یا اختلاط نظری و یا توافق عده‌ای از نظریه‌پردازان بر سر یک دیدگاه فرض کرده اند. بی شک آن چه درباره‌ی این جنبش گفتنی است برگزاری شش کنفرانس از تابستان ۱۹۷۸ و نگارش ۶ کتاب در ظرف ۶ سال است. این امر بیان‌گر ظهور پدیده‌ای عقلانی– اجتماعی است و آشکارا بیانگر نومفهوم سازی حوزه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی است. اگر فرایند تحولی که روند فعلی نومفهوم گرایی در پیش رو گرفته در آینده ادامه یابد رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی در بیست سال آینده عمیقا با آن چه در پنجاه سال گذشته بوده است، متفاوت خواهد بود.
>
> از یک نظر نومفهوم سازی جنبه سلبی دارد و دلالت بر آن چه نیست دارد. به بیان دیگر, نومفهوم سازی واکنشی است در حوزه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی و رویدادی است که هم اکنون در حال اتفاق است. (۱۹۷۹، ص ۲۰۵).

هدف کلی پژوهش

تحلیل تاریخی موضوعات مورد مطالعه و مبانی روش شناختی نومفهوم‌گرایی از نظر پاینار و همکاران او از دهه‌ی ۱۹۶۰ تا ۲۰۱۰.

سوالات جزئی

۱- موضوعات مورد علاقه‌ی نومفهوم‌گرایی از دیدگاه پاینار شامل چه مولفه‌هایی می‌شوند؟

1. Reconceptualization

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

۲- مبانی روش‌شناختی خود شرح حال نویسی و Currere در اندیشه‌ی پاینار و همکاران او چیست؟

۳- مهم‌ترین ایرادها و نقدهای وارد شده بر نومفهوم‌گرایی چیست؟ پاسخ نومفهوم گرایان به آن چیست؟

روش تحقیق

در این پژوهش تاریخی, معنا و اهداف نومفهوم گرایی در برنامه درسی در آثار ویلیام پاینار از دهه‌ی ۱۹۶۰ تا ۲۰۱۰ تحلیل شده است. به همین منظور ۲۵ مقاله و ۴ کتاب ویلیام پاینار با روش تحلیل اسناد مطالعه شده است و متون مرتبط با معنا و اهداف نومفهوم‌گرایی با نگاه بینامتنی و انتقادی به صورت کدگذاری باز و انتخابی تحلیل شده‌است. نقدهای نومفهوم گرایی نیز از آثار راگا و هلبویش بیان شده است. از طریق تحلیل استقرایی (واحد تحلیل پاراگراف- مفهوم)، محتوای آثار مولفه‌ها تجزیه و تحلیل شده‌اند.

یافته‌های تحقیق

با توجه به مطالعه‌ی آثار پاینار و همکاران یافته‌های تحقیق با توجه به سوالات پژوهش شامل خصلت‌های نومفهوم‌گرایی، اهداف نومفهوم‌گرایی، موضوعات نقد در نومفهوم‌گرایی، مبانی روش شناختی نومفهوم گرایی و نقدهای جنبش نومفهوم‌گرایی است. **سوال اول:** موضوعات مورد علاقه‌ی نومفهوم‌گرایی از دیدگاه پاینار شامل چه مولفه‌هایی است ؟

موضوعات مورد توجه نومفهوم‌گرایان در این مطالعه از طریق کدگذاری استقرایی، به صورت زیر استخراج و طبقه‌بندی گردید:

نقد کنترل فعالان برنامه‌ی درسی

پاینار نیز مانند شواب معتقد است که رشته‌ی برنامه‌ی درسی به تاراج رفته است. از نظر پاینار و همکاران (۱۹۹۵) «حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی به جای شاغلین در مدارس و استادان دانشگاهی رشته‌ی برنامه‌ی درسی به وسیله سیاستمداران، شرکت‌های انتشار کتاب‌های درسی و متخصصان رشته‌ها رهبری و کنترل می‌شود»(ص۴۱). پاینار (۲۰۰۴) در جایی دیگر می‌نویسد: «نقش معلمان

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

مدارس به کارگران اجرایی[1] که سیاستمداران, آنها را آموزش می دهند، تنزل یافته است» (صxi). از سخنان پاینار چند نکته برداشت می‌کنیم: الف- نومفهوم گرایان عده‌ای از متخصصان برنامه‌ی درسی نیستند که درباره عقیده یا عقاید خاصی به تفاهم رسیده باشند. ب- نومفهوم‌گرایی بیش ازاین که جنبش باشد مسیر یا فرایند فهمیدن است و ج- جریان نوفهمی یا پروژه‌ی فهمیدن مداوم است؛در نتیجه نومفهوم‌گرایی به آسانی قابل تعریف نیست.

از نظر پاینار کنترل، تدوین، اجرا و ارزیابی برنامه‌های درسی باید در دست خود متخصصان دانشگاهی باشد. برخلاف عمل‌گرایان[2] از نظر پاینار معلمان به دلیل پیچیدگی مسائل برنامه‌ی درسی و درگیر شدن معلمان در عمل, به تنهایی نمی‌توانند برنامه‌های درسی که تدریس می‌کنند کنترل داشته باشند.

نقد بی‌تاریخی: *جست و جوی گذشته و تاریخ نگاری رشته*

گودسون (۱۹۹۱، ص ۱۳۸) در اواخر دهه هشتاد نوشت که «زمان آن فرا رسیده که مطالعه‌ی تاریخی در مرکز اقدامات برنامه‌ی درسی قرار گیرد». از نظر سایکساس[3] (۲۰۰۴) فهم برنامه‌درسی منوط به آگاهی تاریخی است. به قول کلایبارد (۱۹۸۶) خاصیت بی‌تاریخی و بی‌نظریه بودن رشته برنامه ریزی درسی سنتی، معلمان و مربیان را از فهم تاریخ پیش آمدهای فعلی غافل می کند. مفهوم وضعیت بی تاریخی[4] حوزه سنتی برنامه‌درسی این است که برنامه‌ی درسی با شتاب و عجله در فضایی بحرانی می کند و تامل و مداقه در تکامل این رشته نادیده گرفته شده است. کلایبارد (۱۹۸۶) معتقد است که خاصیت بی‌تاریخی زمینه ضعف نظری رشته را نیز فراهم می کند و معلمان را از درک تاریخی شرایط کنونی خود ناتوان می‌سازد. کسانی که شیفته عمل یا برنامه ریزی و طراحی هستند اغلب بدون تامل کار می‌کنند و نگاه و برخورد آن‌ها به مشکلات برنامه ی درسی متاثر از روزمرگی و عکس العمل به موقعیت‌های آنی است.

فهم برنامه‌ی درسی به این دلیل وابسته به فهم تاریخ برنامه‌درسی است که فهم رشته مستلزم فهم تکوین عمل و نظریه در درون رشته و نیروهای خارج رشته در مسیر تاریخی خود است. لذا یکی از عادت‌های غالب نومفهوم‌گرایان جمع آوری تاریخچه‌ها و دایره المعارف‌های تاریخی

1. Domestic workers
2. Practical movment جنبش عمل گرا به رهبری شواب
3. Seixas
4. Ahistorical posture

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

است. مثلا تلاش شده که رساله‌ها و مقالات شخصیت‌های مهم گذشته در دوره‌ی پیش نومفهوم‌گرایی[1] جمع‌آوری شوند؛ از آن جمله مقالات مکدونالد (۱۹۹۵) و هیوبنر (۱۹۹۹) است. مجموعه‌هایی از آثار دوره‌ی نومفهوم‌گرایی نیز جمع آوری شده‌اند. مانند میلر(۲۰۰۵)، پاینار (۱۹۹۹) و نیز مجموعه‌ای از آثار گرانبهایی که پاینار (۱۹۹۹) در مجله اختصاصی نومفهوم‌گرایان یعنی JCT گردآورده است.

با وجود اهمیت مطالعات تاریخی در برنامه‌ی درسی برخی از متفکران منتقد نومفهوم‌گرایی بررسی‌های تاریخی در نومفهوم‌گرایی را سرزنش می‌کنند. مثلا هلبویش[2] (۱۹۹۷) ترکیب اندیشه‌هایی را که به صورت ایدئولوژیک به نقد برنامه‌ی درسی مشغولند در درون حوزه‌ی برنامه‌درسی تنش آفرین می‌داند. از نظر هلبویتش این عقاید نافی گذشته اند و مانند زخم‌های چرکین کهنه‌ای هستند که سر باز می‌کنند. لذا از نظر او باز کردن زخم‌های گذشته تنها موجب تفرقه می‌شود.

برعکس هلبویتش، پاینار (۲۰۰۴) رابطه ی عمیقی بین مکان و تاریخ در تجربیات آموزشی و برنامه‌های درسی می‌بیند. او معتقد است باید از حال‌گرایی[3] در برنامه‌درسی اجتناب کرد. برای دور ماندن از اغوای حال‌گرایی پاینار دعوت به فهم تاریخ و موقعیت می‌کند. از نظر پاینار رویکردهای عملی اغلب دچار نوعی حال زدگی اند. او برخلاف هلبویتش معتقد است باز کردن درهای گذشته در سپهر حال، عمق تصورات ما را بیشتر می‌کند.

از نظر پاینار مطالعه‌ی تاریخی رشته نه تنها رویکردی درون‌نگر و روان شناسانه است بلکه رویکردی اخلاقی برای اندیشه‌های اصلاح گرا در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی نیز محسوب می‌شود.

نقد جنسیت

مادلین گرومت (۱۹۸۸، ص ۱۸۱) در کتاب خود شیر تلخ[4] می‌نویسد «ما در مدارس، در حالی متمدن می‌شویم که تعلقاتمان را از ما می گیرند». از نظر پاینار و همکاران (۱۹۹۵، فصل ۷) «تا همین اواخر یعنی ابتدای قرن بیست و یکم مسئله برابری جنسی حتی در آمریکا نیز به صورت جدی پیگیری نشده است». شاید نخستین و سرشناس‌ترین متفکر برنامه‌ی درسی که روی نقد

1. Pre-reconceptualization
2. Hlebowitsh
3. Presentism
4 Bitter milk

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

جنسیت کار کرده مادلین گرومت است. مادلین گرومت (۱۹۸۸) از روان تحلیل‌گری[۱]، پدیدارشناسی و خود زیست نگاری[۲] برای بیان رابطه ی زنان و تدریس در مدارس استفاده کرده است. نگاه گرومت به مسئله‌ی جنسیت بین الاذهانی[۳] (رفتار کنشگر انسانی با کنشگر انسانی) است. یعنی گرومت مستقیما «پیوند بین اشخاص و ارتباط آن‌ها را در باره جنسیت» جویا شده است (۱۹۸۸، ص ۹۶). گرومت از اصطلاح فرافرست[۴] که مفهومی ملهم از روان تحلیل‌گری است استفاده می‌کند. این مفهوم به معنای بازتولید الگوهای عاطفی گذشته (مانند ترس، نفرت، ، جدایی و ...) در روابط فعلی افراد در دو جنس زن و مرد در مدارس است. انتظار دانستن و پاسخ‌گویی به ندانسته‌های ما ناشی از نوعی وابستگی ریشه‌دار است که به والدین ما باز می‌گردد. یعنی انسان در کودکی از والدین انتظار دارد که درباره‌ی چیزهایی که نمی‌داند پاسخی مطمئن و آرام بخش دریافت کند. واسطه‌ی این وابستگی زبان است که با نوعی نظم نمادین[۵] وظیفه‌ی دانستن از طریق زبان به پدر واگذار می‌شود. سپس در این جا گرومت به این ادعای لاکان[۶] که «زبان همیشه برای انسان "دیگری" است و در فرایند خودسازی[۷] یک بیگانه است نه نه یک خود می پردازد. از این رو در نظریه‌ی جنسیت گرومت میل[۸] و نظم نمادین به مفاهیم کلیدی نظریه‌های جنسیت تبدیل می‌شوند» (ص ۱۲۲). نظم مورد نظر در خانواده و مدرسه نظمی سلسله مراتبی نیست بلکه اربیی است، یعنی بین زن و مرد در آموزش و پرورش در همه تقاطع‌های زندگی ناهمسانی و ناهمسنگی وجود دارد.

بعد از گرومت به صورت جدی میلر[۹] (۲۰۰۵و ۱۹۹۰) سکوت مربوط به ناعدالتی جنسیتی را را با طرح مسایلی مانند صدا[۱۰]، اجتماع و تشخص[۱۱] در هم شکست. میلر نیز صدای زن را در برنامه‌ی درسی در خودمانده توصیف کرده است. تا جایی که او معتقد است علی رغم این که وظیفه‌ی تربیت کودکان بر دوش زنان است اما زنان بدون آن که بخواهند مردان و حتی زنانی

1 psychoanalysis
2 autobiography
3 intersubjectivity
4 transference
5 symbolic order
6 Lacan
7 self-formation
8 desire
9. Janet and Miller
10. voice
11. Selfhood

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

تربیت کرده‌اند که به جای عواطف زنانه، مردسالاری و نرینگی را آگاهانه یا نا آگاهانه در خود درونی ساخته‌اند. از نظر او زنان از ظرفیت های زنانگی خود برای تربیت فرزندان در طول تاریخ برای خدمت به مردان استفاده کرده‌اند.

نقد عملکرد مدارس

از نظر نومفهوم‌گرایان کارکرد مدارس امروزه بیشتر حول داده‌های اقتصادی، فنی، سودگرا، تکنولوژی‌گرا و البته استاندارد می‌چرخند. از نظر پاینار (۲۰۰۴) مدیران مدارس واقعا در اشتباه به سر می‌برند، به ویژه وقتی آینده‌ی مدرسه را بر پایه‌ی فناوری اطلاعات رقم می‌زنند. از نظر او اطلاعات کمی دانش نیست و البته بدون قضاوت اخلاقی و روشنفکرانه نمی توان برنامه‌ریزی را به یک ماشین واگذاشت، و نام آن را عصر اطلاعات گذاشت، زیرا پیامد آن بیشتر رواج عصر نادانی خواهد بود. از این رو مدارس از جریان روشنگری حمایت نمی‌کنند و بیشتر نوعی تفکر ماشینی را در میان فراگیران خود می‌پراکنند که از سوی بخش‌های اقتصادی حمایت می‌شود.

از نظر نومفهوم‌گرایان «تدریس خود قربانی دیوان سالاری اداری[1] شده است». یعنی هم در حوزه عملی و هم حوزه نظری، برنامه‌درسی به عنوان نوعی سازمان و کار فهمیده شده است (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۱۳). کارکرد برنامه‌ریزی درسی در پارادایم اول بین سال‌های ۱۹۱۸تا ۱۹۶۹ بهبود برنامه‌ی درسی سازمانی یا موسسه‌ای[2] بود. در دوران حاضر تمرکز برنامه‌ی درسی تغییر یافته و «فهمیدن» دغدغه اصلی است (اسلاتری، ۲۰۰۶) تا به طرزی خردمندانه، به درک پیچیدگی‌های برنامه‌ی درسی مدرسه در ترازی بالا دست یابند (پاینار، ۲۰۰۶).

از نظر نومفهوم‌گرایان مدارس همیشه سرچشمه سلامت عقل یا سلامت روانی[3] نبوده‌اند و نخواهند بود. تحصیل در مدرسه چه بسا موجب رکود سلامت عقل و روان دانش‌آموزان شود. پاینار (۱۹۷۵) دوازده تاثیر ویرانگر مدارس بر سلامت روانی و ظهور دیوانگی انسان را ذکر کرده است:

تحریف زندگی رویایی، از دست رفتن خود به دلیل الگوپردازی مفرط، از دست رفتن استقلال، از دست رفتن عشق به خود[4]، ناکامی در نیازهای مداوم تلقین شده ، از خود بیگانگی، اداره شدن

1. Bureaucratization
2. Institutional curriculum
3. Sanity
4. Self-love

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

توسط دیگران، خود به عنوان یک نقش- شیءشدگی[1]، نظام های کاذب و خود ساخته، فقدان توانایی تنها بودن و در خلوت خود بودن، تایید نشدن[2]، تباه شدن ظرفیت‌های زیبایی شناسی.

گسترش مطالعات میان رشته‌ای

سوابق فکری و پژوهشی مربیان نومفهوم‌گرا که در کشاکش فهمیدن حوزه‌ی خود یعنی برنامه‌ی درسی به مطالعه‌ی روند رشد سایر رشته‌های علوم انسانی ترغیب می‌شدند در آغاز دهه‌ی ۱۹۶۰ باعث شد که آن‌ها نظریه‌ی برنامه‌ی درسی را همان طور که به عنوان یک رشته‌ی علمی مستقل[3] می‌بینند به شکل حوزه‌ی میان رشته ای[4] نیز بنگرند. هر چند به صورت روشن استقلال رشته‌ی برنامه‌ی درسی از زیر مجموعه‌های علوم تربیتی به صراحت بیان نشد ولی خصوصیت میان رشته‌ای آن مورد تایید نومفهوم گرایان قرار گرفته است. برخلاف برخی از متخصصان برنامه‌ی درسی مانند شواب که از اغتشاش نظری در رشته‌ی برنامه‌ی درسی در دهه‌ی ۱۹۵۰ در اثر دخالت رشته‌های روانشناسی و فلسفه انتقاد می‌کردند نومفهوم‌گرایان ارتباط بین رشته‌ای را مانند پرواز به قلمروهای دیگر خوشایند می‌دانند.

پاینار (۲۰۰۱) با اشاره به هیوبنر که استقلال محض علمی نظریه‌ی برنامه‌ی درسی را نوعی غرور و گستاخی خوانده معتقد است که:

> «کسب استقلال رشته‌ی برنامه‌ی درسی به شکل رشته‌ی علمی نظامدار[5] تنها نوعی غرور علمی[6] یا خودستایی نیست، بلکه برای آزادی پژوهشی و تعهدی نو به پروژه‌ی پیشرفت است... نیروی متخصص و شاغل برنامه‌ی درسی[7] تسهیل‌گر و خادم افراد سایر رشته‌ها و بیرون مدرسه یا حتی در خدمت محتوای درسی نیست، بلکه خلاقیت ما باید به میدان بیاید؛ خلاقیتی که اکنون با وجود سخن گفتن از آن، پشت امضاهای اداری در مدارس حبس شده است» (ص،۲۷).

1. Self-as-role:objectification
2. Disconfirmation
3. Autonomous discipline
4. Interdisciplinary field
5. Disciplinary autonomy
6. Disciplinary arrogance
7. Labor of curriculum

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

تقویت نقش انتقادی نظریه

نومفهوم‌گرایی از مکتب فرانکفورت به ویژه هابرماس بسیار متاثر شده است. در سال ۱۹۸۲ پاینار با تاسی به کتاب «دانش و علایق انسانی[1]» هابرماس که سه نوع علاقه به دانش را در انسان معرفی کرده بود، به همراه مادلین گرومت در مقاله ای خواندنی با عنوان «سکته ی سقراطی و رابطه ی نظریه و عمل[2]» اشکال نادرست رابطه‌ی نظریه و عمل را نقد می‌کنند و در عین حال بر نقش سیاسی نظریه و ارزش انتقادی نظریه بدون وابستگی به عمل صحه می‌گذارند.

در دهه ۱۹۶۰ نومفهوم‌گرایی روابط عمیقی با مربیان انتقادی مانند مایکل اپل، هنری ژیرو و مک لرن برقرار کرد؛ هرچند در دهه ۱۹۸۰ علایق انتقادی در نومفهوم‌گرایی از اردوی چپ فاصله گرفت و به تدریج به سمت نقدهای پست‌مدرنیستی تغییر جهت داد. از نظر اپل (۱۹۹۰) کتاب‌های درسی ابزار حمایت دانش مشروع در جامعه به شمار می‌روند؛ عقاید و ارزش‌هایی که گروه‌های مسلط فرهنگی[3] تولید می‌کنند خود مانعی برای کسب «منابع بی‌طرفانه‌ی دانش[4]» توسط فراگیران است. تفاوت اصلی نومفهوم‌گرایان انتقادی و نئومارکسیست با نومفهوم گرایان دیگر مانند پاینار این بود که نئومارکسیست ها و جناح‌های چپ بر جنبش‌های اجتماعی و تاریخی تاکید می‌کردند ولی پاینار و همکاران او در جبهه‌ی پست مدرن، پدیدارشناسی و روان تحلیل‌گری فرویدی مرکز توجه شان فرد بود.

تغییر پارادایم از برنامه‌ریزی درسی به فهم برنامه‌ی درسی

نومفهوم‌گرایی تغییر پارادایم در زبان برنامه‌ی درسی و عمل برنامه‌ی درسی بود. تغییر پارادایم زبانی هر چند متاثر از معنا و عمل است، اما اساسا زبان یک پارادایم مستقل نیز هست. متخصصان برنامه‌ی درسی از زبان خاصی در هر دوره استفاده می‌کرده‌اند. با پشت سر گذاشتن دوره تایلریسم در نیمه دوم قرن بیستم دو بار پارادایم زبان در برنامه ی درسی تغییر کرده است. در موج اول نومفهوم گرایی، در کتاب‌هایی مانند برنامه‌درسی ویلیام شوبرت (۱۹۸۱و۱۹۸۶) و

1. Knowledge and Human Interests
2. Socratic Caesura and the Theory-Practice Relationship
3. Dominant cultural group
4. Neutral sources of knowledge

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

کتاب دیویس[1] (۱۹۸۶)، به کم‌مایگی اصطلاح «برنامه‌ریزی درسی[2]» اشاره شده است. دیویس در این باره نوشته است:

> کاربرد روزمره‌ی اصطلاح «برنامه‌ریزی درسی» به آرامی مختصر شده و به «برنامه‌ی درسی» تبدیل شده است. اصطلاح برنامه‌ی درسی در حالی که به لحاظ معنا قوت گرفته و به کار عملی اشاره دارد, به شکلی، توان نمادین آن نیز فزونی یافته است (ص، ۸۶).

از آغاز پیدایش این رشته، کم بنیگی و ضعف اصطلاح «برنامه‌ریزی درسی» تحت تاثیر روند رو به رشد معناسازی و تفکر در حوزه نمایان شده بود. زیرا در آغاز برنامه‌ریزی درسی یک فعالیت فنی و علمی درون مدرسه‌ای یا موسسه‌ای قلمداد شد. البته جان دیویی در کتاب «مدارس فردا» (۱۹۱۵) بسیار زودتر به معانی بیرون مدرسه‌ای برنامه‌ی درسی اشاره کرده بود.

افرادی مانند شوبرت (۱۹۸۱) در پایان دهه ۷۰ لزوم گسترش دانش برون مدرسه‌ای را یادآوری کردند. از این جهت معنای برنامه ریزی درسی تنها به مدرسه محدود نمی‌شد و معنای بیرون مدرسه ای این اصطلاح در دهه ۸۰ مانند آبی که در اسفنج جامعه نفوذ کند به سمت نهاد های فرهنگی، دینی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی که مدرسه را در میان گرفته‌اند هدایت شد. از این رو موج اول نومفهوم‌گرایی با گریز اصطلاح برنامه‌ریزی درسی به دنیای خارج مدرسه آغاز شد و البته با حذف واژه برنامه‌ریزی، اصطلاح کوتاه شده‌ی «برنامه‌درسی» می‌توانست راحت‌تر در حوزه‌های مختلف معناسازی و تفسیر شود. دلیل حذف واژه‌ی برنامه‌ریزی, توام شدن آن با مفهومی فنی بودکه در محیط خارج مدرسه برای فهم غیر فنی یا انسان گرایانه محدودیت ایجاد می‌کرد.

حرکت به سمت مسائل کلان بین المللی

از نظر پاینار (۲۰۰۵،ص۱) نظریه برنامه‌ی درسی آمریکا سه مرحله تاریخی را طی کرده است:

- تاسیس رشته و نام گذاری آن با عنوان برنامه‌ریزی درسی (۱۹۶۹–۱۹۱۸)
- نومفهوم‌سازی[1] رشته از برنامه‌ریزی درسی به مطالعات برنامه‌ی درسی(۱۹۸۰– ۱۹۶۹)

1. Davis
2. Curriculum development

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

❖ بین المللی کردن رشته مطالعات برنامه‌درسی (از ۲۰۰۰ تا کنون)

از نظر پاینار برای درک بهتر برنامه‌ی درسی باید دریچه های فرهنگی را گشود و تجربه‌های بشری را نه در غرب بلکه در تمام جوامع و کشورها در هم آمیخت. پیچیدگی بیشتر گفت وگو در برنامه‌ی درسی مستلزم استفاده و کاربرد اغلب زبان‌ها و افکار فرهنگ‌ها در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی است. از این رو بعد از دهه‌ی۹۰ پاینار به شدت درگیر مباحث بین‌المللی در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی شده است. تلاش او و پاره‌ای از همکارانش برای تاسیس *انجمن بین المللی پیشرفت مطالعات برنامه‌ی درسی* IAACS بخشی از تلاش نومفهوم‌گرایان برای درک و فهم بیشتر برنامه‌ی درسی از منظر جهانی، بین قاره‌ای و بین المللی بوده است.

تقویت پروژه‌ی فهمیدن

در سال ۱۹۹۵ پاینار در پیشگفتار کتاب «فهم برنامه ی درسی» که با ویلیام رینولدز[۲]، پاتریک اسلاتری و پیتر توبمن[۳] نوشته است به دوره‌ی رکود در حوزه ی برنامه‌ی درسی اشاره می‌کند و ماموریت به جا مانده‌ی نومفهوم‌گرایی یعنی لزوم حرکت به سمت راه‌های جدید فهمیدن[۴] را در حوزه یادآوری می‌کند. در دهه‌ی ۲۰۰۰ یعنی یک دهه‌ی بعد، پاینار کتاب‌های «نظریه‌ی برنامه‌ی درسی چیست؟[۵]» و «کتاب‌های درسی دایره المعارفی امروزین[۶]» را نوشت که در آن‌ها ماهیت نظریه‌ی برنامه‌ی درسی را مجددا مرور کرده و محتوای روشنفکری برنامه‌ی درسی[۷]را در سایه‌ی پیکربندی دوباره‌ی میان رشته‌ای آن، سپهر عمومی و خصوصی تعلیم وتربیت و پژوهش برنامه‌ی‌درسی مطالعه کرده است. پیچیدگی فهم ما[۸] دربار ه ی رشته ی خودمان یک راه برای در امان ماندن از ساده انگاری است که در تفکر اجرایی و سنتی گذشته و حال، در اغلب بخش‌های اداری برنامه‌ی درسی دیده می‌شوند. همه این تلاش‌ها از نقط ای کانونی می‌گذرند و آن نقطه «تالیف کتاب‌های درسی کلیدی[۹] در زمینه‌ی تاریخ روشنفکری در رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی

1. Reconceptualization
2. Reynolds
3. Taubman
4. New ways of understanding
5. What is Curriculum Theory?
6. The Synoptic Text Today and Other Essays
7. Intellectual content of the curriculum
8. Complicating our understanding
9. Synoptic texts

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

درسی است». پاینار بررسی عمودی را «مطالعه‌ی تاریخ روشنفکری در رشته‌ی برنامه ی درسی به عنوان رشته‌ی علمی» و بررسی افقی را «مطالعه‌ی تحلیل شرایط کنونی رشته‌ی برنامه‌ی درسی» تعریف می‌کند. در این کتاب او همچنین مفهوم «برنامه‌ی درسی سیاره‌ای[1]» را در چارچوب بین المللی کردن حوزه‌ی برنامه‌ی درسی و پاسخ به سوال قدیمی «چه دانشی با ارزش‌تر است؟» پیش روی ما می‌گذارد. پاینار(۲۰۰۷) از جامعه پذیری سیاسی[2] انتقاد کرده است:

> «با منوط کردن برنامه‌ی درسی به عملکرد دانش‌آموز در امتحانات استاندارد، سیاستمداران عملا محتوای تدریس یعنی برنامه‌ی درسی را کنترل می کنند. برنامه‌های درسی وابسته به امتحانات [استاندارد] ، معلمان را از پژوهشگری و روشنفکری باز داشته و به شخصیت هایی فنی یا تکنسین‌هایی در خدمت دولت بدل می‌کند. تربیت خود تاملی، دانش میان رشته‌ای و عقلانیت ناپدید می‌شوند. در این شرایط پاسخگویی[3]، جانشین خردورزی و جامعه پذیری سیاسی، جانشین تعلیم وتربیت می‌شود» (ص۳).

پیگیری متغیرهای بیرون مدرسه

به نظر هیوبنر (۱۹۷۵a) مقاصد و اهداف آموزشی به دلیل این که در مخمصه محیط آموزشی و جدال فرد و جامعه و چالش تداوم و تغییر قرار گرفته اند، همواره بخشی از تقلای ایدئولوژی سیاسی هر جامعه به حساب می‌آیند. از این رو برنامه‌ی درسی به خودی خود و خواه و ناخواه فعالیتی سیاسی است.

از نظر اپل (۱۹۷۵) رابطه گریزناپذیری بین اندیشه‌های اجتماعی و آموزشی از و نهاد های سیاسی و اجتماعی وجود دارد. ظهور پرسش‌های رادیکال درباره‌ی یکی موجب پیدایش پرسش‌های رادیکال در دیگری می‌شود (ص ۱۲۹). در این جا اپل خود را با تمامی نقدهای اجتماعی و آموزشی همراه می‌بیند که برآنند نظام آموزشی را نمی‌توان از سایر اجزای جامعه جدا کرد.

1. Planetarity
2. Political socialization
3. Accountability

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

سوال دوم: خود زیست نگاری همچون روش شناسی

پاینار و گرومت برای اولین بار در سال ۱۹۷۶ و اخیرا در سال ۲۰۰۶نظریه برنامه‌ی درسی خودزیست نگاری را معرفی کرده‌اند. آن‌ها از ریشه واژه لاتین برنامه‌ی درسی یعنی currere استفاده کردند که به معنای پیمودن راه مانده[1] یا گذر است. پاینار و گرومت روش‌های طی مسیر یا روش‌های currere را با دانش مدرسه‌ای، تاریخچه ی زندگی و معانی درونی[2] و تجربه‌ی تاریخچه زندگی دانش آموزان و معلمان در مدارس ارتباط دادند. گذران زندگی در مدرسه به شکل اساسی مد نظر پاینار و گرومت است اما مدرسه در احاطه‌ی زندگی بیرون از مدرسه‌ای قرار دارد و در نظریه‌ی اتوبیوگرافی پاینار، گذر زندگی فرد در مدرسه با بیرون از مدرسه ارتباط دارد.

از نظر پاینار و گرومت (۱۹۷۶) تجربه اتوبیوگرافی در شاغلین و فعالان برنامه‌درسی باعث «خود تاییدی رفتارها و مناسک به شکل فرهنگی» می‌شود (ص،۹۷). اما خود تاییدی به معنای خود خواهی نیست. پاینار به شدت از فرهنگ خودشیفتگی[3] پرهیز می‌کند و چون به عنوان یک ذهن‌گرا شناخته شده همواره در نوشته‌هایش سعی کرده روش اتوبیوگرافیکی خود را از فردگرایی شدید مبرا نگاه دارد. پاینار خود را آخرین سنگر اندیشه ورزی می داند؛ سنگری که در مقابل تلقین سیاسی، تزویر اقتصادی و اصلاحات قلابی فرو نریزد. پاینار (۱۹۹۵) روشی را برای اتوبیوگرافی مطرح کرده که از چهار حرکت مجزا تشکیل شده است: ۱) برگشت به گذشته ۲) پیشروی درآینده ۳) تحلیل ۴) ترکیب.

Currere به معنای گذر خود زیست نگارانه

پژوهش برنامه ی درسی به عنوان currere که در این جا آن را «گذر شخصی» یا «گذر زندگی نامه ای» معنا می کنیم مورد باز فهمی قرار گرفته است. موضوع currere جست و جو برای فهم چگونگی افزایش درک فرد از زندگی خود بر اثر تحصیلات است. (پاینار، ۲۰۰۴، ص ۳۶). پاینار و گرومت (۱۹۷۶، ص۵۱) معتقدند:«دانشجویان رشته های تعلیم وتربیت تجربه را به عنوان یک فرضیه جذب می‌کنند و از این جهت آن‌ها در هر لحظه که یک تجربه تربیتی کسب

1. To run the course or the running of the course
2. Subjective meaningfulness
3. Culture of narcissism

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

می‌کنند در یک روال زندگی نامه‌ای[1] خاصی می‌زیند». یعنی فرد بین تناقضات گذشته، حال و آینده زندگی می‌کند:

> «انسان در زمانی تاریخی و مکانی فرهنگی قرار گرفته اما در «معبر معنایی جدا از دیگران» و غریبه، مسیری که صدای خود شرح حال نگاری شخصی در آن ابراز می شود. روال زندگی نامه‌ای، ساختاری برای معنای زیسته[2] انسان عرضه می‌کند که درآن فرد تابع روال‌های گذشته زیستن خود است، اما احتمالا به صورت غیرممتد، تناقضات گذشته و حال و به همان نسبت پیش بینی آینده های ممکن در درون او در غلیان است» (ص، ۳۶).

تصور پاینار (۲۰۰۴) از گذر Currere هم نوعی برنامه ی درسی به عنوان عمل است، یعنی این که ما در کلاس‌های درس چه کاری را انجام می دهیم و بر سر پیچیدگی های کار چگونه گفت و گو می‌کنیم، یعنی درباره ی آن چه انجام داده‌ایم, چگونه با هم دیگر فکر می‌کنیم. «فهم معنی‌داری پدیده‌های برنامه‌ی درسی از گذر موضوعات میان رشته‌ای مانند جنسیت، فرهنگ و رابطه بین برنامه درسی، فرد، جامعه و تاریخ صورت می‌گیرد» (ص۲۱). پاینار و همکاران (۱۹۹۵) گذر یا currere را درگیری فراونده با جهان فرض کرده‌اند. در برخی ارجاع‌ها پاینار (۲۰۰۴) گذر را با الهام از فلسفه هستی به شکل تجربه‌ی زیست شده در نظر می گیرد که ماهیت زندگی نامه‌ای دارد. در معنای ساده تر و البته روشن‌تر گذر یا Currere نوعی ضرورت را در پیش پای ما نظریه پردازان ، محققان و معلمان قرار می‌دهد- تفکر درباره گذشته و نگاه به آینده. به قول پاینار (۲۰۰۴) currere «تحلیل تجارب گذشته [بازگشت] و تخیل درباره ی آینده [پرواز و کوچیدن] برای دستیابی به فهمیدن پیچیده‌تر و موشکافانه‌تر و غوطه‌وری [زندگی کردن] در زمان حال» است (ص۴). در معنای دیگر Currere به معنای الگوی پژوهش برنامه درسی نیز به کار رفته است. یعنی مطالعه و پژوهش از طریق کار آگاهانه با خود و دیگران (پاینار، ۱۹۷۸، ص۱۰). برای تعریف خصلت نتایج پژوهش‌ها پاینار بیشتر از یک اصطلاح مدد می گیرد. فهم پیچیده یا درک پیچیده[3] درباره آزمودن احتمالات در برنامه‌های درسی[4] (پاینار،

1. Biographic situation
2. Lived meaning
3 complex understanding or complex comprehension
4 curricular possibilities

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

۱۹۷۸، ص۱۰). پاینار برای فهم پیچیدگی برنامه‌درسی مقدمتا موضوعات مورد پژوهش در رشته را حول جنسیت، فرهنگ، نژاد و قوم متمرکز ساخته است، به این معنا که این موضوعات گذر برنامه‌ریز، فراگیر و معلم را تحت تاثیر قرار می‌دهند (پاینار و همکاران ، ۱۹۹۵). گذر در برخی جاها تم انتقادی می‌گیرد. به قول هنری ژیرو (۱۹۹۲) «این که چگونه ما با ایدئولوژی‌ها زندگی می‌کنیم و آنها تجربه می‌شوند و در زندگی روزمره همین ایدئولوژی‌ها پایه ای برای تجربه و دانش دانش‌آموز ایجاد می‌کنند» (ص ۱۷۶).

پاینار (۱۹۷۴) نمونه هایی از روش گذر زیست نگارانه[1] را به صورت زیر مثال زده است:

۱) زندگی نامه‌ی زندگی فرد در مدارس

۲) تکمیل رویداد نگاری‌ها

۳) تحلیل قرائت ها و استنباط های فردی در زمان حال

۴) نوشتن داستان درباره زندگی شخصی

۵) مطالعه ی روابط مطرح شده در چهار مرحله بالا

سوال سوم: نقدهای راگا و هلبویش بر نومفهوم گرایی

از نظر راگا و هلبویش گمان نومفهوم‌گرایی این بود که مانع رکود مداوم رشته و نابودی آن خواهد شد. از نظر آن‌ها شش علامتی که جوزف شواب نشانه ی بحران ذکر کرده بود هنوز در حوزه برنامه‌ی درسی وجود دارد و نومفهوم‌گرایی آن ها را درمان نکرده است.

اولین انتقادها به نومفهوم سازی را دانیل تانر و لورل تانر و سپس هلبویتش و راگا (۲۰۰۳) مطرح کردند. البته از نظر نگارنده انتقاد های راگا و هلبویتش کم بنیه است. مثلا عقب نشینی از عمل، ایجاد بحران در رشته‌ی برنامه‌ی درسی، نقدهای تند و افراطی خلاصه‌ای از این نقدهاست که به همه ی آن ها پاینار در اثر خود تحت عنوان پاسخ به انتقادها علیه من (۱۹۸۰) پاسخ داده است. موج دوم انتقادها از سمت اردویی که میراث خوار شواب اند و عمل گرا[2] مطرح شده است. موج سوم انتقاد به نومفهوم سازی راگروهی مطرح کرده اند که در دهه‌ی ۱۹۶۰ همراه نومفهوم گرایان بودند اما به دلایل عدم قبول دیدگاه اولیه‌ی آن‌ها از سوی نومفهوم‌گرایان به ویژه

1 the method of Currere
2. Practitioners

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

از سوی پاینار علی رغم اشتراکات فراوان رانده شدند. این گروه نئومارکسیست‌ها یا مربیان چپ مانند اپل، ژیرو، مک لرن و وکسلر بودند. پاینار به این ایده‌ی میشل فوکویی استناد می‌کرد که تفوق جهت گیری‌های سیاسی در جهان پست مدرن دیگر قابل پذیرش نیست و این مسئله به مذاق مربیان سیاسی یا انتقادی خوش نمی‌آمد زیرا آن ها به برنامه درسی از منظر قدرت سیاسی می‌نگریستند. پاینار در سال ۱۹۹۹ دوباره این ادعاها را تکرار می کند که تغییر سیاسی از طریق برنامه‌ی درسی چونان گذشته کارآیی ندارد:

> مدارس دیگر مرجعی برای قدرت قانونی نظریه پردازان برنامه‌ی درسی نیستند. نیازی به گفتن نیست که ما استادان را در دانشگاه به وسیله ی موضوعات درسی سرگرم و اغوا کرده اند که اتفاقا این موضوعات مورد علاقه‌ی ما بوده و مهیج اند. این موضوع ساده برای برخی‌ها باور نکردنی است که تاثیر ما متخصصان برنامه‌ی درسی در سی سال گذشته کاهش یافته است؛ نه فقط به دلیل وجود بخش های متعارض و مبهم سیاسی و فرهنگی که برنامه‌ی درسی اکنون دچار آن است، بلکه به طور کلی به دلیل کاهش قدرت اساتید رشته‌ی برنامه‌ی درسی (پاینار،۱۹۹۹، ص۴).

از نظر برخی از متخصصان نومفهوم‌گرا زمان پسانومفهوم‌گرایی[1] یا به عبارتی بهتر موج دیگر فهمیدن فرا رسیده است.

هرچند برخی از مربیان مانند شواب (۱۹۷۲) نظریه را نزدیک به عمل می‌بینند و عمل برنامه‌ی درسی برای آن‌ها راهی برای دور زدن پیچیدگی در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی بوده است، مربیان جریان نومفهوم سازی دور شدن از عمل را غیرمعمول نمی‌دانند. ویلیام شوبرت (۲۰۰۹) چنین می‌نویسد:

> ما باید بپذیریم که نظریه پردازان برنامه ی درسی معاصر به عنوان مربی، برخی اوقات نیاز دارند که به اندازه ی کافی از عمل و فضای وقوع آن فاصله بگیرند و هم عمل و هم فضای عمل را به شکل برنامه‌های درسی در قلمرو اجتماعی وسیعتر نظریه پردازی کنند (ص ۳۹۲).

1. Postreconceptualist

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

از نظر شوبرت مشکل اصلی برنامه‌ی درسی نپرداختن به عمل نیست, بلکه غیر تاریخی و غیر نظری بودن رشته برنامه ی درسی[1] است (همان ،ص۱۷۰) .

پاینار (۲۰۰۴) نشان داده که ترکیب اطلاعات رشته های علمی[2] مختلف و فرهنگ عمومی در نظریه برنامه‌ی درسی باعث مونتاژ تصورات شده و در عین حال سیطره برخی رشته های علمی مانند روان شناسی بر نظریه برنامه درسی را نقد می کند.

به هر روی نومفهوم‌گرایی به عنوان یک جنبش یا جریان نومفهوم سازی، طی ۵ دهه‌ی اخیر تاثیر قابل ملاحظه‌ای بر رشته‌ی برنامه‌ی درسی گذاشته است. هرچند امروزه مسائل نظری و عملی رشته به پایان نرسیده اند ولی رشته مطالعات برنامه‌ی درسی (به ویژه به دلیل تنوع نظری) به همت مربیان نوفهم‌گرا وضعیت تثبیت شده‌تری نسبت به سایر گرایش‌های علوم تربیتی دارد. سایر رشته‌ها و گرایش‌های مرتبط با تعلیم و تربیت مانند رشته‌ی برنامه‌ی درسی به لحاظ رشد دانش و علایق نظری توسعه نیافته‌اند. شاید ارزش‌های این جنبش زمانی بیشتر مشخص می‌شود که تصور کنیم اگر جنبش نومفهوم‌گرایی نبود رشته‌ی برنامه‌ی درسی هم اکنون در چه جایگاهی قرار داشت؟

منابع

-Aoki, T. (2005). *Legitimating lived curriculum: Toward a curricular landscape of multiplicity*. In W. Pinar& R. Irwin (Eds.), Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki (pp. 199–218). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. (Originally published in 1993).

-Aoki, T. T. (Ed). (1978). *Curriculum Evaluation in a New Key* ,Vancouver: Center for the Study of Curriculum and Instruction, U.B.C.

-Apple, M. W. (1975). Common-Sense Categories and Curriculum Thought. Schools in Search of Meaning. James B. Macdonaldand Esther Zaret, Editors.Washington, D. C: Asso-ciation for Supervision and Curriculum Development.

1. Ahistorical and atheoretical nature of curriculum
2. Disciplines

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

-Davis, Jr. O. (1986). ASCD and curriculum development: The later years, Alexandria, VA: ASCD.

-Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (2005). *The discipline and practice of qualitative research*. In N.K. Denzin and Y.C. Lincoln. (eds), The Sage handbook of qualitative research, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1-32.

-Dewey, J. & Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E: P. Dutton.

-Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

-Goodson, I. (1991). *Teachers' lives and educational research*. In I. Goodson and R. Walker (Eds.), Biography, identity and schooling (137-149). London: Falmer.

-Grumet, M. (1975). *Toward a Poor Curriculum: The Use of Autobiography and Theatre in the Practice of Currere*, Presented at the Conference on Re-conceptualizing Curriculum Theory, the University of Virginia. Charlottesville, October 1975.

-Grumet, M. (1988). *Bitter milk*. Amherst: University of Massachusetts Press.

-Hlebowitsh, P.S. (1997). The search for the curriculum field. *Journal of Curriculum Studies*, 29(5), 507-511.

-Huebner, D. (1975). *Autobiographical Statement. Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Edited by William F. Pinar. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Co.

-Huebner, D. (1975a). Curriculum as Concern for Man's Temp-orality. Curriculum Theorizing: The Reconcep-tualists. Edited by William Pinar. Berkeley: McCutchan, 1975a.

-Huebner, D .(1975b). *Curricular Languaye and Classroom Meanings. Curriculum Theorizing*: The Re-conceptualists. Edited by William Pinar.Berkeley: McCutchan, 1975b.

-Huebner, D. (1999). *The lure of the transcendent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

-Kliebard, H. (1975).*Persistent Curriculum Issues in Historical Perspective*. Curriculum Theorizing.Edited by William Pinar.Berkeley: McCutchan.

-Kliebard, H. (2002). Changing course. New York: Teachers College Press.

-Macdonald, J. (1995). *Curriculum and human interests*. In William Pinar (Ed.), Curriculum Theorizing: the Reconceptualists, Berkeley, CA:McCutchan.

-Marshall, J. D., Sears, J. T. and Schubert, W. H. (2000) Turning Points in Curriculum: A Contemporary American Memoir (Upper Saddle River, NJ: Merrill).

-Miller, J. (2005). The sounds of silence breaking. New York: Peter Lang.

-Miller, J. L. (1990). Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment. Albany: State University Press of New York.

-Pinar, W. F. (1994). Autobiography and an Architecture of Self, in Autobiography, Politics and Sexuality ,New York: Peter Lang.

-Pinar, W. F. & Grumet, M.R. (1976). Toward a poor curriculum. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

-Pinar, W. F. (1978). The Reconceptualisation of Curriculum Studies, Journal of CurriculumStudies, 10: 3, 205- 214.

-Pinar, W. F. (1988).The reconceptualization of curriculum studies, 1987: a personal retrospective. Journal of Curriculum and Supervision, 3 (2), 157–167.

-Pinar, W. F. (1992) ‘Dreamt into existence by others’: curriculum theory and school reform. Theory into Practice, 31 (3), 228–235.

-Pinar, W. F. (2005). Complicated conversation: Occasions for ‘intellectual breakthrough’ in the internationalization of curriculum studies. Journal of Curriculum Studies [Taiwan], 1(1), 1–26.

-Pinar, W. F. (2006). The Synoptic Text Today and Other Essays. Curriculum Development after Reconceptualization,

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

-Pinar, W. F. (2007). Intellectual Advancement through Disciplinarily; Verticality and Horizontality in Curriculum Studies. Rotterdam: Sense Publishers.

-Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Taubman, P. (1995). Understanding curriculum. New York: Peter Lang.

-Pinar, W.F. (1975). Sanity, Madness, and the School. CurriculumTheorizing: The Reconceptualists. Berkeley: McCutchan.

-Pinar, W.F. (1974). Self and Others. Presented at the Xavier University Curriculum Theory Conference.Cincinnati, Ohio, October, 1974.

-Pinar, W.F. (1978). Notes on the curriculum field 1978. Educational Researcher, 7(8), 5-12.

-Pinar, W.F. (1980). Reply to my Critics .

-Pinar, W.F. (1994). Autobiography and an Architecture of Self, in Autobiography, Politics and Sexuality (New York: Peter Lang, 1994).

-Pinar, W.F. (1999). Response: Gracious submission. Educational Researcher 28, 14-15.

-Pinar, W.F. (2000). Preface 2000 [Curriculum Studies: The Reconceptualization], 2000a, p. 1.

-Pinar, W.F. (2001). The Gender of Racial Politics and Violence in America. Lynching, Prison Rape, & the Crisis of Masculinity, 2001, p. 27.

-Pinar, W.F. (2004). What is curriculum theory? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

-Pinar, W.F., and Grumet, M.R. (1982). Socratic Caesura and the Theory-Practice Relationship, 1982.

-Schubert, W. & A. L. Lopez Schubert (1986). Ralph W. Tyler. An interview and antecedent reflections. Journal of Thought, 21 (1), 7-15.

-Schubert, W. (1981). Knowledge about out-of-school curriculum. Educational Forum, pp. 185-198.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]

-Schubert, W. H. (2009). What'sWorthwhile? Playing with Ideasin Loving Company. InE. C. Short&L. J. Waks (Eds.), LeadersinCurriculumStudies: Intellectual Self-Portraits (pp.179-188). Rotterdam: SensePublishers.

-Schwab, J. J. (1972). The practical: A language for curriculum. In D. E.Purpel & M. Belanger (Eds.), Curriculum and the Cultural Revolution (p. 79).Berkeley CA: McCutchan.

-Seixas, P .(Ed.) (2004). Theorizing historical consciousness. Toronto: University of Toronto Press.

-Slattery, P. (2006 [1995]). Curriculum development in the postmodern era. 2nd edition. New York: Routledge.

-Tanner, D., and Tanner, T. (1979). Emancipation from Research: the Reconceptualist' Prescription, *Educational Researcher*, 8(6), 8–12.

-Wraga, W .(2002, August–September). Recovering curriculum practice: Continuing the conversation. Educational Researcher (31) 6, 17–19.

-Wraga, W.G & Hlebowitsh, P.S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA, CURRICULUM STUDIES, 2003, VOL. 35, N. 4, 425–437.

-Wraga, W.G. (1999). Extracting sunbeams out of cucumbers: The retreat from practice in reconceptualised curriculum studies. *Educational Researcher*, 28(1), 4-13. 34.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-26]