

تحول فهم نهادی برنامه درسی: از عملیاتی به عملی

The Development of Institutional Understanding of Curriculum: From operational to The Practical

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۶/۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۶/۲۰

F. Alehosseini

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

Abstract: Curriculum is an institution and for that very reason is governed by rule-specific behavioral patterns and well-established routines in curriculum making. This could in turn lead to a sort of amnesia or a taken-for-granted state of affairs. We should not forget, however, that our institutional understanding through our emphases and orientations can become subject to revision and change. In other words, operationalism in its hard core manifestation is only one way of encountering with curriculum as an institution, and of course, the dominant one. We need an alternative view by which to refrain from side effects of extreme form of operationalism in all levels, especially at the national level of curriculum making. Our specific aim in writing this article is to discuss the transformation of the institutional understanding of curriculum from 'operational' to 'the practical', and make possible to improve our understanding by unique possibilities of "the practical" views. We should call to the attention of all readers that both the tendency to operational and the practical are considered practical approaches to curriculum. However, practicality is construed by the former as being 'operational' and by the latter as being 'the practical'. Indeed, the main problem is to examine neglected and untapped qualities embraced by Schwab's view, 'the practical', as well as the practical approach to curriculum. For this purpose, first we explore how 'operational' and 'the practical' approaches to curriculum evolved, and then, examine how one could develop his or her understanding of curriculum within the possibilities of the practical theory, particularly, 'deliberation'.

Key words: institutional understanding; Operationalism; The Practical; Schwab; Deliberation

فرشته آل‌حسینی^۱

محمود مهرمحمدی^۲

چکیده: برنامه‌درسی یک نهاد است و از قضا ممکن است به دلیل همین نهاد بودن و حاکمیت الگوهای رفتاری خاص و عادات تثبیت‌شده در آن، دچار عارضه فراموشی شویم. فهم نهادی از برنامه-درسی به دلیل نهادی شدن برنامه‌درسی و عمل برنامه‌ریزی درسی خواه ناخواه با ماست؛ اما، لازم است فراموش نکنیم، همین فهم نهادی از برنامه‌درسی، بر اساس جهت‌گیری‌ها و تأکیده‌های ما دستخوش تغییر و تحول می‌گردد. عملیات‌گرایی در شکل لجام‌گسیخته‌ی خود، صرفاً یک جلوه از رویارویی با نهادی چون برنامه‌درسی و البته جلوه غالب آن است. ما به سامان و انگاره‌ای بدیل نیاز داریم، تا بتوانیم خود را از عوارض عملیات‌گرایی افراطی در مواجهه با نهاد برنامه‌درسی در همه سطوح و البته در سطح ملی رها سازیم. هدف مشخص ما در این مقاله، آگاهی یافتن از تحول فهم نهادی برنامه‌درسی از «عملیاتی» به «عملی» و اصلاح فهم خود با توجه به امکانات بی‌بدیل دیدگاه عملی است. باید تأکید کنیم، هر دو گرایش مورد مطالعه‌ی ما با اتخاذ رویکرد عملی به برنامه‌درسی شکل گرفته است. اما عملی بودن در یکی به «عملیات‌گرایی» و در دیگری به «عملی» انجامیده است. در واقع، مسئله‌ی اصلی تعیین ویژگی‌ها و آزمودن قابلیت‌های مغفول و نانادیده دیدگاه عملی شواب و رویکرد عملی به برنامه‌درسی است. به این منظور، نخست به نحوه شکل‌گیری دو رویکرد «عملیات‌گرایی» و «عملی» در مطالعات برنامه‌درسی می‌پردازیم، سپس امکان تحول فهم خود از برنامه‌درسی را بر اساس امکانات نظریه عملی، به ویژه "عمل تأملی" مورد آزمون قرار خواهیم داد.

کلیدواژه‌ها: فهم نهادی؛ عملیات‌گرایی؛ عملی؛ شواب؛ عمل تأملی.

تحولاتی در فهم برنامه‌درسی به وقوع پیوسته است. اما این بدان معنا نیست که این تحولات در فهم ما از برنامه‌درسی نیز رخ داده است. شاهد آن نیز عمل ماست. یعنی همین وفاداری صادقانه ما به سنت برنامه‌ریزی درسی، که اگر نگوییم فارغ از مسائل واقعی دنیای عملی است، کماکان بر فراز آن است. هدف ما در این مقاله آگاهی یافتن از برخی از این تحولات، و امکان اصلاح فهم خود بر اساس دیدگاه عملی^۱ است.

یکی از تفسیرهای خوبی که در زمینه تحولات فهم برنامه‌درسی وجود دارد، و به دلایلی که بدان اشاره خواهیم کرد، بر دیگر تفاسیر ارجحیت دارد، تحلیل ویلیام رید^۲ از فهم نهادی برنامه‌درسی و امکان اصلاح این فهم، از طریق اتخاذ رویکرد عملی به برنامه‌درسی است. اما، نخست این سؤال به ذهن می‌آید که چرا باید وجود فهم نهادی از ابتدا مسلم فرض شود؟

برنامه‌درسی از نظر رید (۲۰۰۶) به همان اندازه نهاد است، که دیگر فعالیت‌های نظام‌یافته و سازمان‌یافته اجتماعی بشر، از جمله قوانین جزایی و بازی فوتبال. در واقع، این‌ها هرکدام بخشی از فعالیت‌های اجتماعی بشرنند که در طول زمان نهادی شده‌اند و در مجموعه‌ای خاص، با پیروی از الگوهای رفتاری خاص، به وقوع می‌پیوندند. از این جهت، فهم نهادی از برنامه‌درسی به دلیل نهادی شدن^۳ فعالیت برنامه‌ریزی درسی، خواه ناخواه با ماست، نمی‌توانیم از آن رهایی یابیم، مگر آن‌که از زندگی اجتماعی خود بگریزیم و سر به بیابان بگذاریم (رید، ۲۰۰۶). اما، همین فهم نهادی از برنامه‌درسی، مانند هر فهم دیگر، بر اساس جهت‌گیری‌ها و تأملات ما دستخوش تغییر و تحول می‌گردد.

در واقع، هر نهادی بر اساس نیازی به وجود آمده است. نهادها مادامی که مورد نیاز جامعه هستند، دوام می‌آورند و با افزایش آن نیاز، رشد می‌کنند و پیچیده‌تر می‌شوند. نیازهای جدید جوامع بشری ایجاب می‌کنند که نهادها توسعه یافته، متناسب با نیازهای جدید تحول یابند. هم‌اکنون نهاد برنامه‌درسی متناسب با نیازهایی که بیش‌تر جنبه اقتصادی دارند، متحول می‌شود. این به آن معناست که نهاد برنامه‌درسی به واسطه خدمات مادی خود به فرد و جامعه، مورد فهم قرار می‌گیرد، و با مراجعه به اسناد چشم‌انداز و اسناد برنامه‌های توسعه ملی و ارائه شواهدی

1. The Practical
2. William A. Reid
3. Institutionalization

تحول فهم نهادی برنامه‌درسی: از عملیاتی به عملی

می‌توان ادعا کرد، این گونه فهم از برنامه‌درسی در اکثر نظام‌های تربیت جهان، از جمله کشور ما غلبه یافته است.

از نظر رید (۲۰۰۶)، چنانچه نهاد برنامه‌درسی را به واسطه خدمات مادی آن به جامعه، مورد فهم قرار دهیم و بر وجه مادی آن تأکید کنیم، سؤالاتی از جنس ارزش‌های مادی و کارایی برنامه‌درسی در برآوردن این ارزش‌ها سر برمی‌آورند و زمینه را برای ظهور گرایش‌های عملی کارآمد مثل عملیات‌گرایی^۱ یا تدارک «نقشه فنی عمل»^۲ در برنامه‌ریزی درسی مهیا می‌کنند. اما، همین که نهاد برنامه‌درسی را به واسطه نقش و کارکرد آن در برآوردن نیازهای معنوی فرد و جامعه مورد فهم قرار دهیم و بر وجه غیر مادی آن تأکید کنیم، سؤالاتی از جنس ارزش‌های معنوی و اخلاقی سر برمی‌آورند و زمینه را برای ظهور گرایش‌های «عملی» و اخلاقی مهیا می‌کنند.

بنابراین، تأکیدهای ما در خصوص نقش و کارکرد نهادی چون برنامه‌درسی نقش بسزایی در تحول فهم ما از برنامه‌درسی دارد. باید توجه داشت، تأکیدهای ما لزوماً گفتاری نیستند، و بیش از آن که گفتنی باشند، از نگرش ما که هادی عمل ماست، سرچشمه می‌گیرند. می‌توان در جلسات تصمیم‌گیری درخصوص برنامه‌درسی، مجامع و محافل علمی یا اسناد و مقالات، به جنبه‌های معنوی و اخلاقی تأکید کرد، اما در عرصه عمل به گونه‌ای دیگر عمل کرد، مثلاً برای برآوردن این گونه نیازها و مقاصد نوعاً متفاوت نیز «نقشه فنی عمل» تهیه کرد، که همین نشان‌دهنده گرایش‌های واقعی ما و تأثیر بلاواسطه آن بر عمل ما و در نتیجه لزوم اصلاح آن است. قصد داریم، در ابتدا به نحوه شکل‌گیری دو نگرش متفاوت در مطالعات برنامه‌درسی بپردازیم، تا از رهگذر آن امکان تحول فهم خود از برنامه‌درسی را، بر اساس دیدگاه «عملی» شواب مورد آزمون قرار دهیم. باید تأکید کنیم، هر دو گرایش مورد مطالعه ما با اتخاذ رویکرد عملی به برنامه‌درسی شکل گرفته است. اما عملی بودن^۳ در یکی به «عملیات‌گرایی» و در دیگری به «عملی» انجامیده است. هدف مشخص ما در این مقاله بررسی مقدمات تحول فهم نهادی برنامه‌درسی از «عملیاتی» به «عملی» است. به این منظور پس از آشنایی با نحوه شکل‌گیری دو

1. Operationalism
2. What Works
3. Practicality

رویکرد «عملیات‌گرایی» و «عملی» در مطالعات برنامه‌درسی، به امکان تحول فهم برنامه‌درسی از «عملیاتی» به «عملی» خواهیم پرداخت.

تحول فهم برنامه‌درسی: به سوی عملیات‌گرایی

عملیات‌گرایی یا آنچه بیش‌تر در متون تخصصی برنامه‌درسی از آن به عنوان «نقشه فنی عمل»^۱ نام برده می‌شود، دیدگاه حاکم یا دیدگاه آرمانی برنامه‌درسی در اکثر نظام‌های تربیتی جهان است. دلیل آن نیز روشن است، به اقتضای اوضاع درهم تنیده اقتصاد جهانی و شرایط رقابت‌آمیز کنونی، برنامه‌درسی به یک سرمایه ارزشمند ملی برای کشورها بدل شده است؛ چون قرار است، کشورها به واسطه آن به سرمایه ارزشمندتری که همانا سرمایه انسانی است دست یابند، تا از این طریق، تحقق اهداف توسعه و پیشرفت، و در نتیجه بقای آن‌ها در صحنه جهانی تضمین گردد. این بدان معناست، که نهاد برنامه‌درسی طی چند دهه اخیر، از یک خرده نظام ساده و کم اهمیت در ذیل نظام تعلیم و تربیت، به یکی از شاه‌رگ‌های حیاتی نظام‌های کلان اجتماعی از جمله نظام اقتصادی بدل شده است. نهاد برنامه‌درسی به حلقه صدرنشینان نظام‌های اجتماعی راه یافته است، تا جایی که برخی کشورها از جمله کشور ما، با وجود دشواری‌ها و مخاطرات بسیار، در پی دستیابی به برنامه‌درسی ملی هستند، تا بتوانند هرچه مؤثرتر از ظرفیت‌های این نهاد، یا بهتر است بگوییم این شاه‌رگ حیاتی، برای بقا و بالندگی خود بهره‌برداری کنند. در چنین شرایطی، طبیعی به نظر می‌رسد که مسئله کارایی جهت جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌ها، به یک مسئله اساسی برای هر نظام خواهان توسعه و پیشرفت بدل گردد. به طور طبیعی، ذهنی که درگیر مسئله کارایی است، به کارها یا عملیاتی که به طور مشخص و عینی تعیین‌کننده انجام مراحل کار است، گرایش پیدا می‌کند، و همین سرآغاز غلبه «عملیات‌گرایی» بر فهم ما از برنامه‌درسی می‌گردد.

البته روشن است، اهمیت یافتن برنامه‌درسی ملی را نباید صرفاً به انگیزه‌های مادی توسعه در جوامع کنونی نسبت داد. از این‌رو، منصفانه آن است که صرف گرایش به مقوله‌ای به نام برنامه-درسی ملی را تماماً به علائق همسو با عملیات‌گرایی ارجاع ندهیم. عملیات‌گرایی در شکل لجام‌گسیخته خود، صرفاً یک جلوه از رویارویی با این مقوله مهم، و البته جلوه غالب آن است. این که ما نقطه عزیمت بحث خود، در این مقاله را، به رسمیت شناختن برنامه‌درسی به عنوان

تحول فهم نهادی برنامه‌درسی: از عملیاتی به عملی

یک نهاد انتخاب کردیم و در ذیل آن به بررسی امکان و ضرورت تحول فهم از "عملیات‌گرایی" به "عملی" می‌پردازیم، حکایت از آن دارد که برنامه درسی در حد و اندازه یک نهاد اجتماعی، اهمیت و کارکرد اساسی دارد. این بدان معناست، که بدون پدیده برنامه‌درسی همچون هر نهاد اجتماعی دیگر، جوامع نمی‌توانند روزگار بگذرانند. اما برخوردهای برتر و فکورانه‌تر با این پدیده، مغفول واقع، یا به حاشیه رانده شده است، و در نتیجه عملیات‌گرایی غالب گشته است. نویسندگان نیز چون رید فکر می‌کنند، به سامان و انگاره‌ای بدیل نیاز است، تا بتوان از عوارض عملیات‌گرایی افراطی در مواجهه با برنامه‌درسی در همه سطوح، و البته در سطح ملی رها گردید.

پارادایم عملیات‌گرایی و مخالفان آن

اتود شخصیت غول «عملیات‌گرایی» برنامه‌درسی در ابتدا در آثار باییت^۱ در بحبوحه «نهضت کارایی» در کشور آمریکا زده شد، و در نهایت با انتشار اثر فوق‌العاده تأثیرگذار تایلر، تصویر کامل و پیکره بیجان غول در صحنه عمل تعلیم و تربیت کشور آمریکا جان گرفت. در واقع، اصول اساسی برنامه‌درسی و آموزش^۲ تایلر، پروژه‌ای موفق برای جان بخشیدن به یک دیدگاه، و عملیاتی کردن آن جهت ممکن شدن ارزیابی اعمال تربیتی بود. به این دلیل، برخی چون جکسون، تایلر را صاحب «یک دیدگاه روح‌بخش»^۳ (جکسون، ۱۹۹۲، به نقل از رید، ۲۰۰۱) یا حرکت‌زا می‌دانند، و با اطمینان ادعا می‌کند، «اگر تنها یک کتاب شایسته عنوان کتاب مقدس^۴ برنامه‌درسی باشد، بی‌شک آن اصول اساسی برنامه‌درسی و آموزش تایلر است» (جکسون ۱۹۹۲، به نقل از پاینار و همکاران، ۱۹۹۵).

راز رواج گسترده‌ی منطق تایلری^۵ حتی در نظام‌های تعلیم و تربیت کشورهای دیگر را، علاوه بر سادگی فهم آن، در قابلیت اجرایی و عملیاتی شدن مراحل چهارگانه آن در هر نظام تربیتی، فارغ از هر جهت‌گیری ایدئولوژیک، باید دانست. تایلر (۱۹۸۶/۱۹۴۹) خود نیز از این جهت آن را صوری و منطقی^۶ خواند، تا بر این وجه یعنی وجه عام و همگانی آن تأکید کند. اما خطایی که

-
1. J. F. Bobbitt
 2. Basic Principles of Curriculum and Instruction
 3. "An animating vision"
 4. Bible
 1. Tylerian Rationale
 2. Rationale

از سوی سیاستگذاران هیجان‌زده در مواجهه با این طرح ساده و عملی صورت گرفت این بود که، درک پیچیدگی، را با ساده‌سازی یکسان تلقی کردند.

ذهنی که به درک پیچیدگی نائل می‌شود، مسئله برایش از دشوار (پیچیده) به ساده (غیرپیچیده) بدل می‌شود. اما ساده‌سازی می‌تواند فارغ از درک پیچیدگی، یک حرکت فروکاهشی برای غلبه بر ابهام و بلا تکلیفی در عمل باشد. مانند آنچه در فروکاستن اهداف کلی و مبهم، به اهداف عینی و روشن در تعلیم و تربیت رخ می‌دهد. البته، آنچه در ساده‌سازی رخ می‌دهد، لزوماً نادیده گرفتن پیچیدگی‌ها نیست، بلکه دست‌کم گرفتن آن‌ها به نفع ابهام‌زدایی است. اما، دست‌کم گرفتن پیچیدگی، که از قضا، ویژگی اجتناب‌ناپذیر عمل تربیت است، به نفع ابهام‌زدایی، که از قضا، سیاستگذاران و مسئولان اجرایی به آن نیازمندند، اغلب با مخاطراتی همراه است، که پیامدهایش دیر یا زود آشکار می‌شود، همان‌طور که سرانجام برای کاربرد «اهداف عینی» در تعلیم و تربیت آشکار شد (کلبیارد، ۱۹۷۰، ۱۹۹۵؛ رفس، ۱۹۷۱؛ استن‌هاوس، ۱۹۷۶؛ آیزنر، ۱۹۹۴؛ مک‌کرنان، ۲۰۰۸).

نکته درخور اهمیت دیگر این است که، با فرا رفتن و قرار گرفتن در سطحی بالاتر از سطح نظریه‌ها، می‌توان منطق شکل‌گیری نظریه‌ها را مورد مشاهده و آزمون قرار داد. در چنین سطحی، یک نظریه مقبول و فراگیر به عنوان یک «پارادایم» در نظر گرفته می‌شود، که خود به دلیل قبول پیش‌فرض‌های فلسفی و متافیزیکی معین، دیگر فارغ از جهت‌گیری ارزشی و ایدئولوژیک به حساب نمی‌آید، و می‌توان شایستگی و کفایت آن را مورد آزمون مجدد قرار داد. اما، این بار به دلیل قبول مفروضات متافیزیکی ناآزموده خود مورد سؤال قرار می‌گیرد. بنابراین، این سؤال اساسی در برابر منطق تایلری نهاده شد، که چرا باید خود این منطق عاریتی را در تعلیم و تربیت پذیرفت؟^۱ البته این سؤال پیشاپیش توسط تایلر، در مقدمه کتابش (۱۹۴۹)، با تواضع پاسخ داده شده است، و دانشجویان به یافتن منطق‌های دیگر تشویق شده‌اند. اما، این پاسخ متواضعانه وی

۱. به عنوان مثال، با این که بدهات تقدم هدف بر فعالیت بر همگان روشن است؛ اما، آیزنر (۱۹۹۴) با تخطی از منطق تایلری مبنی بر تقدم اهداف عینی بر فعالیت‌های آموزشی، منطق دیگری (منطق هنری) را به کار گرفت، و به طرح ارزشمند تقدم فعالیت‌های خودانگیخته و بالبداهه (دارای ارزش ذاتی و شهودی، نه ارزش ابزاری) نسبت به پیامدهای آشکار شده دست یافت. و بدین ترتیب، کفایت منطق مذکور را برای برنامه‌ریزی درسی مورد تردید قرار داد.

تحول فهم نهادی برنامه‌دستی: از عملیاتی به عملی

مانع از آن نشد که نظریه‌اش از نقدهای نیش‌دار منتقدانش (کلیبارد، ۱۹۷۰، ۱۹۹۵؛ پاینار و دیگران، ۱۹۹۵) در امان بماند. چون وی به دیدگاهی جان‌بخشیده بود که به سرعت مورد پسند و پذیرش سیاستگذاران قرار گرفته بود، و نگرش «عملیات‌گرایی» را بر فضای تصمیم‌گیری برنامه‌دستی حاکم کرده بود.

همان‌طور که اشاره شد، یک پارادایم، می‌تواند به دلیل قبول پیش‌فرض‌های فلسفی و متافیزیکی خود مورد تردید و آزمون مجدد قرار گیرد. با این که تردیدها نسبت به یک نظریه مقبول، در آغاز صورت خرده‌گیری و اتهام دارند، اما به تدریج، با شکل‌گیری نقدهای اساسی‌تر و آگاهانه‌تر، یک خودآگاهی در جبهه مخالفان نظریه به ظهور می‌رسد. این خودآگاهی یک خودآگاهی فلسفی است. چون تردیدها دیگر معطوف به نظریه و کارایی^۱ آن نیست، و به آزمون تجربی نظریه نمی‌پردازد، بلکه به ضعف‌ها، نقایص و انحرافات احتمالی در جهت‌گیری آن اشاره دارد؛ به تعبیری اثربخشی^۲ آن را در قلمرویی خاص مورد آزمون قرار می‌دهد.

خوب است بدانیم، یکی از فیلسوفانی که در شکل‌گیری خودآگاهی فلسفی نسبت به عملیات‌گرایی نقش بسزایی داشت، لیوتار^۳ بود. از نظر وی «توان عملیاتی»^۴ یک معیار فناورانه است، که هیچ ربطی به قضاوت درخصوص این که چه چیز حقیقی، درست و عادلانه است ندارد. این معیار وضع شده است، تا به بهبود «عملکرد»^۵ و به «حداکثر رساندن کارایی» مدد رساند. از این‌رو، هر نظریه‌ای که این معیار تکنولوژیک را برای اثبات قوت و برتری خود نسبت به دیگر رقبا به کار بگیرد، از سؤال در خصوص «حقیقی بودن»، «درست بودن» و «عادلانه بودن» در امان نمی‌ماند، و سرانجام در معرض این نوع سؤالات فلسفی قرار می‌گیرد. بکارگیری این معیار تکنولوژیک در قلمروهای مختلف فعالیت اجتماعی بشر مخاطراتی به همراه داشته است، که مخرب‌ترین پیامد آن «فروکاست‌گرایی»^۶ است. از نظر لیوتار به کار بستن این معیار، ضرورتاً

-
2. Efficiency or “doing things right”
 3. Effectiveness or “doing right things”
 4. J. F. Lyotard
 5. Operativity
 1. Performance
 2. Reductionism

با این منطقی همراه است: «یا عملیاتی شوید، یا محو شوید»^۱. منطقی که متضمن حذف و ترور در اشکال نرم و سخت است (لیوتار، ۱۹۷۹).

بر این اساس، می‌توان از وجود یک خودآگاهی در جبهه مخالفان منطقی برنامه‌ریزی درسی تایلر نیز سخن گفت. در واقع نقدهایی از قبیل، «تجویزی بودن»، «رفتارگرا بودن»، «حاکم کردن روح کنترل بر فضای تصمیم‌گیری برنامه درسی»، و «ابزاری برای حفظ وضعیت موجود»، و «سازوکاری مدیریتی برای در هم شکستن خلاقیت معلمان» (لبوویش، ۱۹۹۵) و غیره و غیره، همه نتیجه تردید در پیش‌فرض‌های فلسفی و متافیزیکی نظریه است. نظریه تایلر به لحاظ کارآمدی موفق، و به لحاظ اثربخشی و جهت‌گیری‌اش، که نتیجه منطقی قبول پیش‌فرض‌های فلسفی معین، از جمله عملیات‌گرایی بود، مورد سؤال قرار گرفت. همان‌طور که اشاره شد، نظریه‌ای که معیار «توان عملیاتی» را بپذیرد، و آن را نقطه اتکاء و قوت خود قرار دهد، از سؤال در خصوص «حقیقی بودن»، «صحیح بودن»، و «عادلان بودن» در امان نمی‌ماند. چنان که منطقی تایلری با به رخ کشیدن توانمندی عملیاتی خود در صحنه عمل تربیت، نتوانست از این سؤالات در امان بماند و حقانیت و مشروعیت آن مورد تردید و سؤال قرار گرفت.

نکته درخور تأمل در خصوص تایلر این است که، پاسخ وی به شماری از سؤالات و اتهامات سکوت است^۲. این سکوت علی‌رغم سکوت بودن‌اش یک برهان است، یا دقیق‌تر است بگوییم، یک برهان پارادایمی است. به این معنا که، به نقدهای وارده، با تکیه بر معیارهای مورد قبول پارادایم عملیات‌گرایی که همان «کارایی»، «رویه‌مندی»، و «عملیاتی بودن» است، پاسخی داده نشده است. وقتی لبوویش^۳ تاریخ‌نگار شهیر برنامه درسی و یکی از مدافعان سرسخت تایلر از وی می‌خواهد، به جای سکوت در برابر اتهاماتی که متوجه وی و نظریه‌اش است، پاسخی به

3. Be operational or disappear

۲. منظور این نیست که تایلر موضع تدافعی نسبت به نظریه خود نداشت، و پاسخ منتقدانش را نمی‌داد. تایلر در مصاحبه‌هایی (۱۹۸۶، ۲۰۰۴)، پاسخ‌هایی به منتقدانش داده است. اما، وی در طول زندگی طولانی علمی و دانشگاهی خود (حدود هفتاد سال)، با وجود انتشار کتب و مقالات بسیار (بیش از ۷۰۰ مقاله، و ۱۶ کتاب)، هرگز مقالاتی در قالب پاسخ به منتقدان (Response) ارائه نکرد. منظور لبوویش نیز شکستن سکوت، و ارائه پاسخ مستقیم، در قالب یک گفتگو (Dialogue) یا مقاله علمی پژوهشی به منتقدان، از جمله، کلیارد (۱۹۷۰) بود.

کاری که سرانجام، خود لبوویش در مقام دفاع از تایلر انجام داد، و وارد مباحثه با کلیارد (۱۹۹۵) شد.

2. P. S. Hlebowitsh

تحول فهم نهادی برنامه‌درسی: از عملیاتی به عملی

منتقدانش بدهد، تایلر در پاسخ اظهار می‌کند، به نقدهایی که عاجز از ارائه «رویه بدیلی خودشان»^۱ برای برنامه‌ریزی درسی هستند، پاسخ نخواهد داد (لبوویش، ۱۹۹۵؛ ۲۰۰۵). اما، آیا واقعاً بدیلی وجود نداشت؛ یا بدیلی بر اساس معیارهای مورد قبول پارادایم عملیات‌گرایی وجود نداشت؟ شاید دستگاه مختصات عملیات‌گرایی، عاجز از تعیین مختصات بدیل‌های خود، و به رسمیت شناختن آن‌ها بود؟

همان‌طور که اشاره شد، پاسخ تایلر به درخواست لبوویش، به منتقدانش حاوی نکته‌ای درخور تأمل و مهم است، و بسیاری از عادات فکری و داوری‌های معمول ما را رمزگشایی می‌کند. منطق تایلری «تابع‌رویه»^۲ و «عملیاتی»^۳ است، پس نقدهایی درخور اعتنا هستند، که بتوانند بدیلی در قواره، و بر اساس معیارهای مورد پذیرش آن ارائه کنند. به عبارتی، بدیل‌ها نیز باید «تابع‌رویه»، «عملیاتی» و البته «کارآمد»تر باشند، در غیر این صورت، قابل اعتنا نخواهند بود. این درست همان مسئله معروفی است که کوهن^۴ در خصوص ویژگی ارزیابی پارادایم‌ها به آن اشاره کرده است، یعنی وقتی پای بدیل‌ها و پارادایم‌های رقیب در میان است، و «وقتی لازم باشد که پارادایم‌ها در منازعه بر سر انتخاب پارادایم شرکت جویند، نقش آنها الزاماً دوری^۵ خواهد بود. هر گروه، پارادایم خودش را در مقام دفاع از آن پارادایم به کار می‌برد» (کوهن، ترجمه شکری، ۱۳۸۲). این امر به وضوح نشان می‌دهد که چرا منازعات بر سر داوری و انتخاب پارادایم‌ها «هرگز نمی‌تواند به گونه‌ای قاطع و بی‌ابهام، صرفاً از طریق منطق و آزمایش فیصله یابد» (همان). از نظر کوهن، این شیوه دفاع از خود، مستلزم دور است؛ و یک برهان دوری^۶ به حساب می‌آید، چون هر گروه جهت دفاع از پارادایم خود، خود آن پارادایم را مقدمه استدلال قرار دهد، و از لوازم و امکانات آن بهره می‌جوید. اما از نظر کوهن، این دوری بودن، دلیل غلط و بی‌اثر بودن آن نیست. قوت یک برهان دوری را، در ویژگی *اقتناع‌کنندگی* آن جستجو باید کرد: «برهان دوری هر قدر هم نیرومند باشد، فقط شأن *اقتناع‌کنندگی* دارد. این برهان نمی‌تواند برای کسانی که از ورود به دور امتناع می‌کنند به گونه‌ای منطقی یا حتی احتمالی مجاب‌کننده باشد ...

3. "Its Own Alternative Procedure"

4. Procedural

5. Operational

6. T. Kuhn

1. Circular

2. Circular argument

بنابراین، برای کشف این نکته که کیفیت انجام انقلاب‌های علمی چگونه است ما باید نه تنها تأثیر طبیعت و منطق را در نظر بگیریم بلکه باید فنون استدلال‌گری اقلانسی جاری در گروه‌های خاصی را که تشکیل‌دهنده جماعت دانشمندان است را نیز مورد ملاحظه قرار دهیم.» (همان)

پارادایم تایلری، یک پارادایم با تراکم جمعیتی قابل ملاحظه است. این بدان معناست که، برهان آن به لحاظ اقتناع‌کنندگی تا آن حد قدرتمند است که افراد را برای ورود به دور مجاب کند. اما، قدرت تأثیرآفرینی پارادایم تایلری تنها اختصاص به جامعه متخصصان رشته برنامه-درسی ندارد، و بسی پیش‌تر از جامعه متخصصان، بر سیاستگذاران و عواملان تربیتی تأثیرآفرینی کرده است. از این رو، قدرت تأثیرآفرینی این پارادایم را تنها به قدرت اقتناع‌کنندگی برهان آن نباید نسبت داد. گویا این قضیه یک سر دیگر هم دارد، و به یک میل طبیعی در وجود آدمی باز می‌گردد. به نظر می‌رسد، وجود یک میل طبیعی در ما در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده، به این اقتناع، و تسلیم در برابر عملیات‌گرایی کمک می‌کند. این میل طبیعی که، در موقعیت‌های غیرقابل پیش‌بینی و پیچیده، بیش از تمایل به انتخاب و تصمیم‌گیری، به کاستن از بار مسئولیت‌های خطیر اجتماعی تمایل داریم. در چنین مواقعی، بیش‌تر دوست داریم به ما بگویند، «چه کار باید بکنیم». شاید بیش‌تر به دلیل وجود همین میل طبیعی و به ظاهر مهارت‌شدنی در موقعیت‌های پیچیده تربیتی است، که این چنین نقش «عقلانیت فنی» و «نقشه‌های فنی عمل» در تعلیم و تربیت برجسته و غیرقابل چشم‌پوشی شده است (شون، ۱۹۸۷). با برجسته شدن نقش عقلانیت فنی، و مشروعیت یافتن و فراگیر شدن «نقشه‌های فنی عمل» در تعلیم و تربیت، فضیلت‌هایی بر باد رفته‌اند که به آنها خواهیم پرداخت. اما پیش از آن، لازم است نقش معرفت‌شناختی علم و فلسفه در شکل‌گیری عملیات‌گرایی را مورد بررسی قرار دهیم.

علم، فلسفه و عملیات‌گرایی

«عملیات‌گرایی» یک نظریه فلسفی در خصوص معنا است، که نخستین بار در علم به ظهور رسید، و به طور گسترده در آن کاربرد یافت. نظریه‌ای مبنی بر این که ما معنای یک مفهوم را درک نمی‌کنیم، مگر این که روشی برای اندازه‌گیری آن در اختیار داشته باشیم، و بتوانیم آن را به صورت مجموعه‌ای از عملیات‌ها بیان کنیم (چانگ، ۲۰۰۹). به سختی می‌توان باور کرد، جریان قدرتمند عملیات‌گرایی با این گزاره مشهور آغاز شده باشد:

تحول فهم نهادی برنامه‌درسی: از عملیاتی به عملی

«منظور ما از یک مفهوم چیزی بیش از مجموعه‌ای از عملیات‌ها نیست، یک مفهوم، با مطابقت داشتن با مجموعه‌ای از عملیات‌ها مترادف است» (بریجمن، ۱۹۲۷؛ به نقل از چانگ، ۲۰۰۹).

گرچه تاریخ این نقل قول تند و تیز از فیزیکدان آمریکایی بریجمن^۱، مؤلف کتاب *منطق علم فیزیک مدرن*^۲ (۱۹۲۷)، و برنده جایزه نوبل فیزیک ۱۹۴۶، یادآور آغاز فلسفه نوظهور پازیتویسم منطقی در غرب، و گرایش فکری حاکم بر آن دوره در برخی کشورهای غربی است؛ اما، این تقارن تصادفی است، و این واقعه مستقل از تحولات فلسفه، در قلمرو علم به وقوع پیوسته است. جالب است بدانیم، این گزاره طی تأملات شخصی یک فیزیکدان جویای یک روش علمی به عنوان شخص اول، با تکیه بر فعالیت‌های تجربی‌اش بیان شده است، نه یک فیلسوف جویای نظریه معناداری. اما، در نهایت، نظریه فیزیکدان، یک نظریه فلسفی در خصوص معنا، و یک آموزه فلسفی ماجراساز از کار درآمد.

این آموزه فلسفی سرآغاز جریانی به نام *عملیات‌گرایی* در فیزیک و دیگر شاخه‌های علوم، به ویژه روان‌شناسی که سودای علم شدن داشتند، قرار گرفت. گرچه، عملیات‌گرایی بریجمن، ابتدا در قلمرو فیزیک به ظهور رسید، و به دلیل سودمندی در ابهام‌زدایی از مفاهیم رایج علم فیزیک، از طریق تعاریف عملیاتی، مقبولیت و رواج گسترده یافت^۳، اما در قلمرو فیزیک محدود نماند، و با درنوردیدن مرزهای آن، به قلمروهای دیگر علوم نیز سرایت کرد. به ویژه، تأثیرآفرینی آن بر مباحث روش‌شناختی روان‌شناسی رفتارگرا، تا آن حد مشهور است که بتوان از بازگویی آن در این فضای محدود صرف‌نظر کرد، و تنها به پشت صحنه این ماجرای عبرت‌آموز پرداخت. باید تأکید کنیم، ما نیز این ماجرا را با استناد به تحقیق چانگ (۲۰۰۹) نقل می‌کنیم.

قضیه جالب، در خصوص تأملات فلسفی این دانشمند منتقد فیزیک، تأثیر معرفت‌شناختی آموزه وی از سوئی بر فیزیکدانان است، که منطقی به نظر می‌رسد؛ و از سوی دیگر بر دانشمندان علوم دیگر است، که منطقی به نظر نمی‌رسد، و در خور تأمل است. چانگ از

2. P. W. Bridgman

3. The Logic of Modern Physics

۳. از نظر بریجمن، اگر فیزیکدانان کلاسیک، و در صدر آنها نیوتن، به فعالیت‌های علمی خود به دیده عملیاتی می‌نگریستند، انقلاب اینشتن هرگز ضرورت نمی‌یافت. در واقع این شیوه تفکر عملیاتی و بروز آگاهی عملیاتی است که موجب می‌شود، خدمات علمی اینشتن‌های آینده دیگر ضرورت پیدا نکنند. (بریجمن، ۱۹۲۷؛ به نقل از

چانگ، ۲۰۰۹)

هولتون^۱ نقل می‌کند، که تجربه وی و بسیاری از دانشمندان فیزیک، در حین خواندن منطق علم فیزیک مدرن، مثل «تجربه برق‌گرفتگی»^۲ بود، چون این کتاب حاوی پیامی نبود که یک فیزیکدان هرگز به آن فکر نکرده باشد، بلکه، صرفاً آنچه یک فیزیکدان تلاش می‌کند حین عمل خودش آن را صورتبندی کند، به وضوح نمایان می‌سازد. به عبارتی، منطق کار فیزیکدان را، که ممکن است خود وی از آن آگاهی دقیق نداشته باشد، به وضوح به وی نشان می‌دهد. عنوان کتاب نیز گویای همین مقصود است: *منطق علم فیزیک مدرن*. بریجمن در جای دیگر (کتاب فرانک^۳) نیز به صراحت بیان می‌کند، *عملیات‌گرایی* از مشاهده «فیزیکدان حین عمل»^۴ پدید آمده است (همان). یعنی، بریجمن فیزیکدان، به عنوان شخص دوم (فیلسوف)، بر عمل مرتبه اول خود (تجربه علمی فیزیکی) تأمل کرده، و منطق آن را دریافته است. البته، منطقی که چندی بعد، از درون و بیرون علم فیزیک مورد نقد قرار گرفت، و عدم کفایت و معایب آن از جمله، خصیصه فروکاهشی آن^۵ آشکار گردید. در نیمه دوم قرن بیستم، بصیرت‌هایی جدید^۶ از راه رسیدند، و محدودیت‌های عملیات‌گرایی را هرچه بیش‌تر آشکار کردند. اما، عملیات‌گرایی دیگر آغاز، و از سرچشمه خود جاری شده بود، و حتی در مسیر پر فراز و نشیب خود، در قلمروهای دیگر، خروشنده‌تر و ویرانگرتر شده بود. اما، از همه تعجب‌برانگیزتر، یا بهتر است بگوییم تأمل‌برانگیزتر، استقبال روان‌شناسی از عملیات‌گرایی بود.

استقبال بی‌چون و چرا، و بحث‌برانگیز روان‌شناسی رفتارگرا از عملیات‌گرایی چنان بود، که بریجمن را وادار به واکنش، و درنهایت مخالفت با این جریان در روان‌شناسی کرد. وی در ابتدا

2. Gerald Holton

3. "Electrifying experience"

4. Frank

5. "physicists in action"

۵. خود چانگ (۲۰۰۹) آن را "آموزه فروکاهشی معنای بریجمن" "Bridgman's reductive doctrine of meaning" نامیده است.

۶. ویتگنشتاین (۱۹۵۳)، با ارائه نظریه دوم معناداری خود یعنی "meaning is use" معنا را در گرو کاربرد آن قرار داد. این یعنی، معنا تا آن حد متلاطم و قانون‌گریز است، که آرزوی کسانی چون بریجمن برای کنترل مطلق بر مفاهیم، از جمله مفاهیم علمی غیرممکن شود. کوهن (۱۹۶۲) نیز مدتی بعد، با مطرح کردن خصلت اجتماعی علم، و ارائه نظریه پارادایمها، سخن از تفاهم دانشمندان بر سر مفاهیم، ابزار و روشهای علمی، درون یک پارادایم، نه بیرون از آن، به میان آورد.

تحول فهم نهادی برنامه‌درسی: از عملیاتی به عملی

وارد بحث‌های جدی با استیونز^۱ یکی از شیفتگان و مبلغان ایده عملیات‌گرایی در روان‌شناسی شد، اما، پس از ناامید شدن، و دست کشیدن از مباحثه با وی، وارد مباحثات طولانی‌تر و مخالفت‌های به مراتب شدیدتر با اسکینر^۲ شد (چانگ، ۲۰۰۹). این مباحثات و مخالفت‌های بی‌ثمر از یک سو، و مطرح شدن نقدهای جدی‌تر از جانب فیلسوفان از سوی دیگر، سرانجام بریجمن را وادار به اعترافی تلخ کرد. او در همایش سالانه انجمن آمریکایی برای پیشرفت علم^۳ در ۱۹۵۶، خود را مسبب جریان غیرقابل کنترل عملیات‌گرایی معرفی کرد، و عملیات‌گرایی را فرانکنشتاینی^۴ خواند که خود وی آن را خلق کرده بود، و بی‌شک کنترلش از دست وی خارج شده بود. وی به صراحت اعلام کرد، از واژه عملیات‌گرایی که دیگر به یک عقیده جزمی دلالت می‌کند، می‌هراسد؛ و این که تصورش از عملیات‌گرایی بسیار ساده‌تر از آن چیزی بود، که هم اکنون به این عنوان پر زرق و برق مفتخر شده است (همان).

تاریخ اعترافات بریجمن (۱۹۵۶)، هفت سال با انتشار اصول اساسی برنامه‌درسی و آموزش (۱۹۴۹) تایلر، و جان بخشیدن به دیدگاه عملیات‌گرایی یا به تعبیری شکل‌گیری فهم «برنامه-درسی به عنوان متن نهادی»^۵ و تحقق «برنامه‌درسی نهادی شده»^۶ (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵)، در در قلمروی برنامه‌درسی فاصله دارد. شاید بتوان از این ماجرا الهام گرفت، و مقایسه‌ای ترتیب داد، و تایلر را به نوعی بریجمن حوزه برنامه‌درسی خواند؟ معلم سخت‌کوش و عملگرایی، که طرح ابتکاری، یا برنامه‌درسی عملیاتی خود را، نخستین بار برای کلاس‌های درس‌اش در دانشگاه شیکاگو، طراحی کرد. فهم خود از عمل برنامه‌ریزی درسی را ابتدا، در یک دستمال سفره ساده، و سپس در یک کتاب با قطع کوچک، و نه چندان مفصل، با همکارانش به اشتراک گذاشت. متخصصان برنامه‌درسی در سراسر جهان کتاب او را خواندند، و شاید با تجربه‌ای مشابه «تجربه برق‌گرفتگی» فیزیکدانان هنگام خواندن منطق فیزیک مدرن، آن را منطق

3. Stevens

4. B. F. Skinner

5. American Association for the Advancement of Science (AAAS)

۴. Frankenstein اشاره به شخصیت ترسناک رمان (۱۸۱۸) مری شلی Mary Shelly نویسنده انگلیسی است، که از کنترل سازنده خود خارج می‌شود، و خالق خود را نابود می‌کند. البته در اصل رمان مری شلی، ویکتور فرانکنشتاین، نام دانشمند خالق هیولا است، و بعدها به اشتباه از سوی مردم هیولا به این نام خوانده می‌شود.

2. Curriculum as Institutional Text

3. Institutionalized Curriculum

برنامه‌ریزی درسی یافتند، که از مشاهده یک برنامه‌ریز درسی حین عمل (تایلر) پدید آمده بود، و از قضا، فراموش کردند که این طرح ابتکاری، محصول عقل عملی یک استاد خبره، در مواجهه با مسائل تدریسش در دانشگاه بود. سیاستگذاران تربیتی در سراسر جهان، آن را به دلیل سادگی و عملیاتی بودنش وحی منزل یافتند؛ و در نهایت، «فرانکنشتاین عملیات‌گرایی» با نهادی شدن در عمل برنامه‌ریزی درسی از کنترل خارج شد، و با به تعطیلی کشاندن عقل عملی‌ای که خالقش بود، حاکمیت مطلق عقلانیت فنی را در نهاد برنامه‌درسی رقم زد. با استناد به رونق تولیدات عقل فنی، و وفور «نقشه‌های فنی عمل»، در نظام‌های تعلیم و تربیت کشورهای جهان، می‌توان ادعا کرد، آفتاب عقلانیت فنی همچنان پرفروغ بر قلمروی برنامه‌درسی می‌تابد.

حال خوب است بپرسیم، اگر عملیات‌گرایی، آن گونه که بریجمن ادعا کرد، منطبق علم فیزیک بود، و از مشاهده «فیزیکدان حین عمل» پدید آمده بود، نه روان‌شناس حین عمل، یا معلم و برنامه‌ریز درسی حین عمل، چطور در شاخه‌های دیگر علوم، از جمله روان‌شناسی، و تربیت، مقبولیت و مشروعیت یافت؟ این مقبولیت و مشروعیت، در خارج از قلمرو فیزیک منطقی به نظر نمی‌رسد، مگر آن که بپذیریم، زمینه این نقل و انتقال آسان، از قبل با صدور ویزیایی مهیا شده باشد، یا به عبارتی، برای پذیرش آن در جامعه علمی، فرهنگ‌سازی شده باشد. دشوار می‌توان پذیرفت، جریان پرخروش عملیات‌گرایی یک سرشاخه داشته باشد. اگر علم یک سرشاخه آن باشد، فلسفه را سرشاخه دیگر آن باید به حساب آورد. زیرا گرایش به نام «علم‌گرایی»^۱ باید موجود باشد، تا استقبالی چنین پرشور، از هر واقعه‌ای در علم، از جمله «عملیات‌گرایی»، معنا پیدا کند.

به خوبی می‌دانیم، وظیفه خطیر و تاریخی توجیه^۲ «علم‌گرایی» را فلسفه بر عهده داشت. وقتی «علم‌گرایی» توجیه شود، به طور منطقی «عملیات‌گرایی» هم توجیه می‌شود. پس، روان‌شناسی رفتارگرا، و به تبع آن تعلیم و تربیت، در پذیرش بی‌چون و چرای عملیات‌گرایی آن چنان که به نظر می‌رسد، گناهکار به حساب نمی‌آیند. بلکه همان‌طور که کار (۲۰۰۴) به درستی بر آن تأکید می‌کند بیش‌تر، قربانی به نظر می‌رسند تا گناهکار؛ قربانی یک جهان‌بینی و نگرش معیوب.

1. Scientism
2. Justification

تحول فهم نهادی برنامه‌داری: از عملیاتی به عملی

پازیتویسم منطقی، یا فلسفه‌ای که بیش‌تر با «علم‌گرایی» تداعی می‌شود را می‌توان بسترساز و فرهنگ‌ساز جریان عملیات‌گرایی به شمار آورد. جریان فلسفی دیگری که پا به پای پازیتویسم منطقی، در این دوره، دوران شکوفایی خود را سپری می‌کرد، پراگماتیسم بود. هردوی این جریان‌های فلسفی به دلیل «علم‌گرایی» حاد خود، در پدید آمدن، و رواج «عملیات‌گرایی» در شاخه‌های مختلف علوم از جمله روان‌شناسی و تربیت نقش داشتند. اما، به نظر، نقش پازیتویسم منطقی در آنچه فرهنگ‌سازی نامیده می‌شود، برجسته‌تر می‌نمود؛ چنان‌که برخی بارزترین سیمای قرن بیستمی پازیتویسم را، به نقش دگرگون‌کننده فرهنگی آن نسبت داده‌اند (کار، ۲۰۰۴). کار^۱ با استناد به نقد مشهور هابرماس از «علم‌گرایی» حاد پازیتویسم منطقی، بر نقش فرهنگی این گرایش تأکید می‌کند:

«گرچه، طرفداران اصیل فلسفه پازیتویسم، چنین وانمود می‌کردند که فلسفه‌ای چنین بنیادی و از لحاظ فرهنگی برانداز، اندیشه انسان را از تحکیمات ایدئولوژی رها خواهد کرد، اما این اندیشه مانع از آن نشد که خود به یک ایدئولوژی غالب بدل شود- شیوه‌ای به نحو غیرانتقادی مقبول و فراگیر برای نظاره جهان، که در زندگی اجتماعی قرن بیستم و پس از آن در گفتمان، سازمان، و عمل تعلیم و تربیت جای گسترده دیوید کوپر این ایدئولوژی را "طبیعت‌گرایی" نام نهاد (کوپر، ۱۹۹۸، صص ۳۳-۳۲)، اما مناسب‌تر آن است که به نام "علم‌گرایی" (هابرماس، ۱۹۷۴، ص ۴) بازگردد، به دلیل ماهیتش برای برپایی فرهنگی که در آن معیارهای علمی عقلانیت برای کل عقلانیت، هنجارین شده بود. این فرهنگ چیزی را چون حقیقتی بدیهی و بی‌نیاز از اثبات پذیرفت؛ این که آشکالی از تفکر را که با قواعد تفکر علمی مطابقت ندارند- چون اشکال تفکر عملی به کار رفته در اخلاق، سیاست و تعلیم و تربیت- از قلمرو گفتمان عقلی کنار باید گذاشت.» (همان)

در چنین فرهنگی سخن گفتن از تربیت و مطالعات تربیتی بدون لحاظ کردن معیارهای علمی عقلانیت دشوار می‌نمود. دیگر صحبت از معیارهای عقلانیت در تمام اشکال شناخته شده آن از جمله عقلانیت عملی میسر نیست، چون گفتمانی شکل می‌گیرد که در آن سخن گفتن از تنها شکل مشروع و معتبر عقلانیت، یعنی همان عقلانیت علمی و معیارهای آن مجاز است. از نظر

کار در چنین فرهنگی مناسب‌تر است بگویم تربیت و رشته‌های مطالعاتی مرتبط با آن چیزی جز یک قربانی نیستند.

«در چنین شرایط اقلیمی ای ... آنچه به عنوان مبانی عقلی برای مطالعه تربیت پدید آمد ... اشکالی از مطالعه و پژوهش بود که از منطق و روش‌های علوم طبیعی الگوبرداری شده بود. در نیمه اول قرن بیستم، نظریه‌های رفتارگرایی تدریس و یادگیری، رویکردهای علمی به اداره و مدیریت آموزشی و الگوهای فنی برنامه‌درسی ظاهر گشت - همه به قصد تدارک پیکره‌ای از دانش، به لحاظ علمی تصدیق شده، در خصوص این که چگونه می‌توان به مؤثرترین وجه، به اهداف تربیتی وضع شده دست یافت (ریچاردسون، ۲۰۰۲). در اوایل دهه ۱۹۵۰، عقلانیت فنی جایگزین عقلانیت عملی شده بود، و تربیت و سبک‌های حاکم گفتمان نظری با روح علمی عصر کاملاً مطابقت یافته بود» (همان).

تحول فهم نهادی برنامه درسی: به سوی «عملی»

هنگامی که قصد داشتیم تحول فهم برنامه‌درسی به سوی «عملی» را مورد مطالعه قرار دهیم، متوجه شدیم مباحثات بسیاری در این زمینه به ظهور رسیده است. از شمار قابل توجه دانشمندان سرشناس برنامه‌درسی که درگیر این مباحثات هستند، می‌توان به درجه اهمیت آن پی برد (آیزنر، ۱۹۸۴، ۲۰۰۶، به نقل از کریگ و راس ۲۰۰۸؛ جکسون ۱۹۹۲؛ رید، ۱۹۹۳/۱۹۹۹، ۲۰۰۱؛ پاینار و همکاران، ۱۹۹۵، لبویش، ۲۰۰۵؛ وست‌بری ۲۰۰۵)؛ مباحثاتی که به یک موضوع به طور خاص حساسیت نشان می‌دهند: این که نظریه عملی شواب، در روند شکل‌گیری فهم عملی از برنامه درسی، نوعی تحول غیربنیادی، یا به تعبیری بهبود و اصلاح^۱ به حساب می‌آید (جکسون، ۱۹۹۲؛ به نقل از رید، ۱۹۹۳)، یا یک انقلاب و تحول بنیادی^۲ است؟ (رید، ۱۹۹۳)

تعیین مختصات شواب در نقشه تفکر برنامه‌درسی

تعیین مختصات شواب در نقشه تفکر برنامه‌درسی به مسئله‌ای چالش‌برانگیز بدل شده است. برخی می‌خواهند با تحلیل تاریخی، تفکر شواب را ادامه تفکر باییت و تایلر، و نوعی بهبود و اصلاح نشان دهند (جکسون، ۱۹۹۲؛ لبویش، ۲۰۰۵). در مقابل، برخی دیگر ادعا می‌کنند که «عملی» شواب، برای ادامه اشکال افراطی «عقلانیت فنی» در حوزه برنامه‌درسی که از طریق

1. Improvement
2. Revolutionary

تحول فهم نهادی برنامه‌درسی: از عملیاتی به عملی

دیدگاه تایلر مجال ظهور یافته، محدودیت ایجاد کرده است (پیرا، ۱۹۹۲؛ به نقل از کریگ و راس، ۲۰۰۸). برخی آن را نوعی تغییر جهت (آیزنر، ۱۹۸۴؛ ۲۰۰۶، به نقل از کریگ و راس، ۲۰۰۸)، یا تحول بنیادین به شمار آورند (رید، ۱۹۹۳/۲۰۰۶؛ وست‌بری، ۲۰۰۵). البته در این میان عده‌ای نیز قرار دارند (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵) که شواب را به دلیل صدور اعلامیه مرگ در حال وقوع حوزه برنامه‌درسی، در همایش سالیانه انجمن تحقیقات تربیتی آمریکا^۱ (۱۹۶۹) منادی تولد پارادایمی به نام نومفهوم‌گرایی، و حتی شاید یک «نومفهوم‌گرایی نخستین»^۲، به تعبیر رید (۲۰۰۱)، به حساب می‌آورند. اما، چرا این موضوع تا این حد اهمیت یافته است، که عده‌ای بر سر آن به منازعه برخاسته‌اند؟ این منازعات قرار است چه گره‌ای از فهم و عمل برنامه‌درسی بگشاید؟

تصور این است که علاقه متفکران برنامه‌درسی به این موضوع، و گفتگوهای دنباله‌دار راجع به آن، به منظور گشودن یک گره نگرشی صورت می‌گیرد. تعیین جایگاه شواب در تاریخ تفکر برنامه‌درسی، قرار است به نگرش متفاوت به برنامه‌درسی مدد رساند. با مطرح شدن بدیل «فهم»^۳ به جای «تدوین و تولید»^۴ برنامه‌درسی از سوی نومفهوم‌گرایان، نظریه عملی شواب، و نقش آن در شکل‌گیری فهمی متفاوت از برنامه‌درسی اهمیت یافته است.

پس، در واقع، مسئله اساسی تعیین ویژگی‌ها و آزمودن قابلیت‌های مغفول و نااندیشیده این نگرش خاص به برنامه‌درسی است، نه صرف تعیین مختصات جغرافیایی شواب در نقشه تفکر برنامه‌درسی. باید دید این قضایا، چه پرتوی بر فهم ما از ماهیت رشته، و مأموریت آن می‌افکند. فرض ما این است که، شواب از این جهت که به شکل‌گیری فهمی کاملاً متفاوت از برنامه‌درسی مدد رسانده است، یک نقطه عطف در تفکر برنامه‌درسی به شمار می‌آید. به سادگی نمی‌توان رویکرد عملی وی به برنامه‌درسی را، ادامه رویکرد عملیاتی تایلر، و پیشرفتی در مسیر و راستای آن در نظر گرفت. شواب مسیری متروک به لحاظ فلسفی، و صعب‌العبار به لحاظ نگرشی را، برای رسیدن به تصمیم‌گیری برنامه‌درسی طی کرده است. از این رو، نمی‌توان بدون نادیده گرفتن بنیادهای فلسفی نظریه وی، و تغییر نگرش وی نسبت به رشته، تصمیم‌گیری بر

3. American Educational Research Association (AERA)

1. Proto-reconceptualist
2. Understanding
3. Development

مبنای «عملی» را شکل تکامل یافته تصمیم‌گیری در چهارچوب «عملیاتی» در نظر گرفت. یکی از بنیادهای فلسفی نظریه «عملی»، استدلال عملی، و تصمیم‌گیری بر اساس آن است. در حالی که در منطق تایلری، تصمیمات بر اساس استدلال فنی صورت می‌گیرد، با این که «عملیات‌گرایی»، خود زاده عقل عملی است^۱، اما سبک غالب تعقل در آن، تعقل فنی است، که بر جدایی‌های آشتی‌ناپذیر، از جمله جدایی هدف/وسیله، و نظریه/عمل دلالت می‌کند.

یکی از پایه‌های نظریه عملی شواب، نحوه تمایزگذاری وی میان دو سبک تحقیق نظری و عملی در برنامه‌درسی است، که در نهایت، به دفاع از روش تعقل عملی برای غلبه بر رخنه نظریه/عمل در تحقیقات برنامه‌درسی می‌انجامد. بسیاری از شاگردان شواب، از جمله کانلی که با او در تماس مستقیم بودند، بر این باورند که علت روی آوردن شواب به «عملی»، این بود که وی از جدایی علاج‌ناپذیر نظریه از عمل تربیتی و سبک غالب تحقیقات تربیتی در غرب بسیار رنج می‌کشید. از نظر کانلی (۲۰۰۹)، زمینه برای مسئله شواب و تحلیلش در مقالات عملی‌اش، بسیار گسترده‌تر از مطالعات برنامه‌درسی بود. در واقع، «او به روایت مقدس اندیشه غربی درباره رابطه نظریه و عمل حمله کرده، روایت مقدسی که عمل و عوامل آن را، به بردگان نظریه و نظریه‌پردازان بدل کرد.»

تعبیر مشهور شواب از «پرواز از حوزه»^۲ برنامه‌درسی، در مقاله عملی (۱)، داستان پرواز متخصصان برنامه‌درسی از «زمین» عملی برنامه‌درسی به سوی «آسمان» نظریه‌های علمی است؛ داستان مهاجرت از دنیای واقعی «اعمال»، و روی آوردن به دنیای انتزاعی «نظریه‌ها»ست، هشدار درباره عواقب آسایش طلبی و برج عاج‌نشینی استادان و محققان برنامه‌درسی در دانشگاه‌ها، و فاصله دور و درازی است که دفتر کارشان با مدرسه پیدا کرده است. فاصله‌گیری مخرب نظریه از عمل در سنت غالب تحقیقات تربیتی، فاصله‌ای است که به نحوه تمایز دو سبک تعقل غیرنظری مورد اشاره ارسطو باز می‌گردد، که یکی عملیات‌گرایی را ایجاب می‌کند و دیگری عملی را. سوومند است در اینجا، مختصری به نحوه تمایز این دو سبک تعقل بپردازیم.

سبک تعقل عملی در برابر سبک تعقل فنی

۱. دست‌کم در مورد بریجمن و تایلر که در این مقاله به آنها اشاره کردیم، این‌طور به نظر می‌رسد.

1. "Flight from the field"

تحول فهم نهادی برنامه‌درسی: از عملیاتی به عملی

شاید اگر بخواهیم از منظر عملی به صحنه مدارس به طور خاص، و نهاد تربیت به طور عام بنگریم، و نقدی در یک عبارت بر وقایع جاری در آن وارد سازیم، عبارتی رساتر از توصیف سیلبرمن نیابیم: «روال به خاطر روال»^۱ (سیلبرمن، ۱۹۷۰؛ به نقل از پاینار و همکاران، ۱۹۹۵). به نظر می‌رسد، عارضه‌ای که سیلبرمن^۲ به آن اشاره می‌کند، عارضه‌ای است که به ناچار هر نهادی به دلیل نهاد شدن‌اش به آن مبتلا می‌شود. ارزش ذاتی قائل شدن برای روال، از فهم معاصر ما از تربیت به عنوان یک نهاد نشأت می‌گیرد. نهادی که مدیریت، برنامه‌ریزی و نظارت می‌شود، تا به نحو مؤثر به اهدافی که دولت برای آن تعیین کرده است، دست یابد. فهمی که بر طبق آن، برنامه‌درسی دیگر چیزی نیست، جز وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف از پیش تعیین‌شده. در چنین شرایطی، آنچه طبیعی به نظر می‌رسد، تدارک و تنظیم طرح‌های عملیاتی برای دستیابی به اهداف، و البته همزمان با آن، ابتلاء تدریجی و پیش‌رونده به عوارض جانبی ناشی از آن است. عارضه‌ای که سیلبرمن به شایستگی آن را در عبارت موجز «روال به خاطر روال» توصیف کرده است. ارزش ذاتی قائل شدن برای روال یا همان فعالیت‌های جاری، در مدارس ما نیز قابل شناسایی است. از این‌رو، چندان بی‌مناسبت نیست، اگر نقل قول سیلبرمن را برای توصیف فعالیت‌های کنونی مدارس خودمان هم به کار ببریم. از نظر سیلبرمن این ارزش ذاتی قائل شدن برای روال، حاکی از برآمیختن^۳ وسیله و هدف توسط عاملان تربیت است، به گونه‌ای که حتی رسیدن به هدف را ناممکن کرده است (همان)؛ زیرا وسیله‌ای که توسط آن باید به هدف دست یافت، با هدف مشتبه شده، و تمام حواس و انرژی عاملان تربیت بدان معطوف شده است. شاید بتوان بخشی از این عارضه حواس‌پرتی را به دوگانگی به ظاهر لاعلاج وسیله و هدف در نهاد تربیت نسبت داد؟ اگر چنین باشد، ابتدا باید دید منشأ معرفت‌شناختی این دوگانگی چیست؟ به عبارت ساده‌تر، چرا اساساً این دو را دوگانه درک می‌کنیم؟

دوگانگی وسیله و هدف، بر طبق تمایز ارسطو میان دو سبک تعقل غیرنظری^۴، مربوط به صورتی از تعقل است که تعقل فنی^۵ خوانده می‌شود. تعقل فنی، همچون تعقل عملی^۶ صورتی

2. "Routine for the sake of routine"

1. Charles Silberman

2. Confusion

3. Non-theoretical

4. Techne

5. Phronesis

تعقل غیرنظری است که معطوف به امور جاری و عملی زندگی انسان می‌باشد؛ و فعالیت‌هایی را هدایت می‌کند که با ساختن و تولید کردن همراهند. در سبک تعقل فنی، هدف پیشاپیش، وسیله‌ای را که برای تحقق هدف لازم است، تعیین می‌کند. به عبارتی، تعقل فنی در کمال خودش، سبکی از تعقل درباره نحوه دستیابی به اهداف معین به مؤثرترین شیوه است. خوب است بدانیم، این سبک از تعقل وسیله-هدفی، بخشی قابل توجه از فعالیت‌های نهادی و نظام‌یافته اجتماعی بشر، از جمله تربیت راه، که زمانی نه چندان دور، تحت هدایت عقل عملی قرار داشت، تحت هدایت خود گرفته است.

تعقل عملی سبکی از تعقل است که در آن، برخلاف تعقل فنی، دوگانگی میان وسیله و هدف منحل می‌شود، و خطر برآمیختن این دو، و در نتیجه، نشان دادن یکی بر جای دیگری به نحو چشمگیری کاهش می‌یابد. می‌توان دلیل منحل شدن این دوگانگی در عقل عملی راه، در تحلیلی که کار با تکیه بر ارسطو از عمل ارائه می‌کند جستجو کرد:

«از نظر ارسطو، «هدف» یک عمل آنگاه از لحاظ ارزش اخلاقی «خیر» است، که ذاتی و لاینفک از عمل بوده و صرفاً در نفس عمل موجود باشد. این نظر از این امر منتج می‌گردد که «خیر»ی که مقوم «هدف» یک عمل است، نمی‌تواند «ساخته»، بلکه صرفاً می‌تواند «عمل» شود. بنابراین، این نتیجه را در پی دارد که در تعقل عملی «اهداف» و «وسائط» در یک ارتباط دوسویه قرار دارند؛ چنانکه تعقل درباره «خیر»ی که مقوم «هدف» یک عمل است، از تعقل درباره عملی که مقوم «وسائط» برای دستیابی به آن هدف است، جدایی‌ناپذیر است. بدین ترتیب، تعقل درباره «وسائط» و تعقل درباره «اهداف»، اساساً تعقل را «به لحاظ فنی» درگیر اولی، و «به لحاظ نظری» درگیر دومی نمی‌کند. این دو، متقابلاً، عناصر مقوم در درون فرآیند واحد دیالکتیکی تعقل عملی هستند.» (کار، ۲۰۰۴)

از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که حواس‌پرتهی مذکور، به لحاظ معرفت‌شناختی، از آنجا ناشی می‌شود که کاری که باید بر طبق استدلال عملی صورت پذیرد، بر اساس استدلال فنی صورت می‌گیرد؛ یعنی بخش قابل توجه و دائمی تعقل ما درباره تربیت، به لحاظ فنی، درگیر وسائط می‌شود، و بخش ناچیز و حتی شاید «یک بار برای همیشه»، به لحاظ نظری، معطوف به اهداف می‌گردد. به عبارتی، در سبک تعقل فنی، گویی اهداف «یک بار برای همیشه» در اوراق و اسناد ثبت می‌شوند، و از آن پس تمام فکر و ذکر عاملان تربیت، معطوف به دستیابی به وسائطی است

تحول فهم نهادی برنامه‌درسی: از عملیاتی به عملی

که برای دستیابی به اهداف مناسب‌اند. آنچه در واقعیت رخ می‌دهد، این است که به دلیل وجود دوگانگی ذاتی وسیله-هدف در سبک تعقل فنی، چیزی نمی‌گذرد که حواس‌پرتی به ظهور می‌رسد، و «برآمیختن» هدف با وسیله، که سیلبرمن به درستی به آن اشاره کرده است، سرانجام عارض می‌شود. اما، در سبک تعقل عملی، امکان برآمیختن پیشاپیش منتفی است؛ چون بر طبق تحلیل ارسطو از سبک تعقل عملی، و تأکید کار بر آن، در استدلال عملی، تعقل درباره اهداف از تعقل درباره وسائط جدایی‌ناپذیر است، و هر دو طی یک فرآیند دیالکتیکی واحد مورد تعقل قرار می‌گیرند. به عبارت ساده‌تر، حواس عامل همزمان هم به هدف است، هم به وسائط؛ و آگاهانه تلاش می‌کند، به طور مستمر، مناسبات و مناسبت این دو را با یکدیگر بیازماید.

این مسئله، مسئله‌ای نیست که بتوان آن را با توصیه و پافشاری بر جابجایی دو سبک تفکر درباره برنامه‌درسی به سادگی رفع و رجوع کرد. این یک مسئله بسیار جدی و حاد است؛ چون یک فرض اساسی دارد و آن این است که در جریان اجتناب‌ناپذیر نهادی‌سازی تربیت و برنامه‌درسی، تمام راه‌ها به یک جا ختم می‌شود، و آن عملیات‌گرایی است، چون نهادی‌سازی و سبک تفکر فنی حاکم بر آن، عملیات‌گرایی را ایجاد می‌کند. اما واقعیت این است که عده‌ای از نظریه‌پردازان و دانشمندان تربیت، از جمله رید (۱۹۹۲، ۱۹۹۹)، تمام تلاش‌های فکری و تحقیقاتی خود را معطوف به حل تعارض و آشتی برقرار کردن میان «برنامه‌درسی به عنوان نهاد»^۱ و «برنامه‌درسی به عنوان عمل»^۲ کرده‌اند. نهادی شدن برنامه‌درسی یک واقعیت اجتناب‌ناپذیر است، اما اذعان به این واقعیت به این معنا نیست، که ما عاجزیم، و نمی‌توانیم تربیت را به عنوان عمل آگاهانه و اخلاقی به یاد بیاوریم؛ یا این که فهم ما از برنامه‌درسی، به دلیل نهادی شدن‌اش به هیچ وجه قابل بازنگری و اصلاح نیست.

احیای سبک استدلال عملی به طرق مختلف، برای تصمیم‌گیری درباره برنامه‌درسی، عمل تدریس، و فلسفه تعلیم و تربیت از سوی شماری از فیلسوفان و دانشمندان برنامه‌درسی مورد توجه قرار گرفته است (شواب، ۱۹۸۳/۱۹۶۹؛ استن‌هاوس، ۱۹۷۵؛ شون، ۱۹۸۳؛ کانلی و کلندینین، ۱۹۸۸؛ کلندینین و کانلی ۱۹۹۵؛ رید، ۱۹۹۲/۲۰۰۶، ۱۹۹۹؛ کار، ۲۰۰۴).

1. Curriculum as Institution
2. Curriculum as Practice

استدلال عملی، همان سبکی است که شواب برای تصمیم‌گیری درخصوص برنامه‌درسی برگزیده است. بیانیه نافذ وی مبنی بر مرگ رشته برنامه‌درسی (۱۹۶۹)، چیزی نیست جز از پای نشستن رشته از بنیادهای فنی و تئوریک تصمیم‌گیری، و برخاستن آن بر بنیادهای عملی‌اش. نشست و برخاستی که با تحول نگرش عملی به برنامه‌درسی ممکن شده، و با تحول فهم عملی برنامه-درسی همراه بوده است.

به سوی «عمل تأملی»

مور^۱ یکی از فیلسوفان تحلیلی، در تحقیقی روشنگرانه نشان داد، چگونه متخصصان با وارد کردن مفاهیم موجود در فهم عامه^۲ به حوزه فعالیت تخصصی، و خلط مفاهیم فهم عامه با مفاهیم تخصصی، به انواع مشکلات گرفتار می‌شوند. بی‌شک، یکی از مصادیق مسئله مور^۳، مشکلاتی است که هم‌اکنون ما با واژه تخصصی و پرکاربرد «تأمل» در قلمرو تربیت داریم. همه از «تأمل» قبل از «تصمیم‌گیری» و «عمل» سخن می‌گویند، اما اغلب نمی‌دانند ماهیت این تأمل چیست، دانش فراهم آمده از این تأملات طی چه فرآیندی به دست آمده، و تحت چه شرایطی تصمیمات و اقدامات را ایجاد می‌کند. فهم ماهیت این دانش و این که تحت چه شرایطی عمل را ایجاد می‌کند، بسیار تعیین‌کننده است. هر تحولی در فهم عاملان، به طور ارگانیک به دعاوی معرفت‌شناختی ربط دارد، و از آن تأثیر می‌پذیرد. از این رو، سودمند است بدانیم وقتی از «تأمل» در سنت تحقیقات عملی سخن می‌گوییم، داریم از چه چیز سخن می‌گوییم، و کدام دعاوی معرفت‌شناختی این سبک از تأمل را حمایت می‌کنند. از این رو، هدف ما در این بخش نشان دادن اهمیت تمایز قائل شدن میان فهم عامه از تأمل و فهم تخصصی از تأمل است.

با توجه به تمایز مفهومی ارسطو میان دو سبک تعقل نظری و عملی، مفهوم تأمل در سبک تعقل نظری نیز، متمایز از تأمل در سبک عملی است. تأمل در سبک تعقل نظری به «دانش» معتبر و مدلل، و در سبک تعقل عملی به «تصمیم» معتبر و مدلل^۴ منجر می‌گردد. ما در زبان

1. G. E. Moore

2. Common Sense

۳. مور در مهم‌ترین کتابش، *مبانی اخلاق*، تلاش کرد تا با بکارگیری روش تحلیل مفهومی، ماهیت خلط مفهوم «خوب» در فهم مشترک، با آنچه فیلسوفان اخلاق به کار می‌برند را نشان دهد.

۴. تصمیم معتبر و مدلل، همان بهترین تصمیم ممکن با توجه به امکانات موجود است. سنجیدن امکانات، و دستیابی به بهترین تصمیم ممکن، از طریق عمل تأملی (Deliberation) صورت می‌گیرد.

تحول فهم نهادی برنامه‌درسی: از عملیاتی به عملی

عادی، و حتی تخصصی خود، اغلب واژه «تأمل» را برای مفهوم «تأمل در سبک تعقل نظری»، و واژه «تدبیر» را برای مفهوم «تأمل در سبک تعقل عملی» به کار می‌بریم. با توجه به اهمیت این مفهوم در بحث ما، و احتراز از خلط، قصد داریم دست به یک تبدیل بزنیم؛ و واژه پرکاربرد «تدبیر» در فهم مشترک را، به «عمل تأملی» برای کاربرد تخصصی در مباحث خود بدل کنیم. «عمل تأملی» را معادل واژه لاتین «Deliberation»^۲ به کار خواهیم برد. با توضیحاتی که داده شد، «Deliberation» به معنای واقعی کلمه، «تأمل» است؛ اما، تأمل به سبک تعقل عملی؛ تأملی که به تصمیم معتبر و مدلل، یا به تعبیر شواب، «تصمیم قابل دفاع»^۱ می‌انجامد. به گفته ارسطو، اشخاص در سبک تعقل عملی، در موقعیت عملی خود با سنجدن امکانات موجود به تأمل می‌پردازند، و به نتیجه تأمل خود بی‌درنگ عمل می‌کنند. از این‌رو، به دلیل مجاورت تنگاتنگ تأمل و عمل سنجدیده، در این سبک تعقل، معادل «عمل تأملی» را- به دلیل وضوح بیش‌تری که در القاء مفهوم مورد نظر دارد- برای کاربرد تخصصی در مباحث خود به کار می‌بریم؛ تا هرگز فراموش نکنیم، وقتی واژه «عمل تأملی»، یا معادل لاتین آن «Deliberation» را به کار می‌بریم، داریم از تأمل در سبک تعقل عملی، و نتیجه بلافصل آن یعنی «تصمیم» و «عمل» آگاهانه و اخلاقی سخن می‌گوییم، نه از «تدبیر»^۳، آن گونه که مردم کوچک و بازار، و حتی به اشتباه برخی متخصصان و مدیران استفاده می‌کنند. پس، مسئله‌ای وجود دارد ناظر بر این که متخصصان هم فهم عامی از تأمل دارند، و فکر می‌کنند چون امور را تدبیر می‌کنند، یعنی دارند متأملانه^۴ عمل می‌کنند. کیست که ادعا کند تصمیماتش در مورد برنامه‌درسی از سر تأمل و ملاحظات عملی نیست؟ همه از جمله سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان، و مدیران ادعا می‌کنند، تصمیماتشان طی تأملات کارشناسانه ناظر بر رخدادهای عملی اتخاذ شده است؛ ولی بر خلاف تصور، اغلب دارند تدبیر امور می‌کنند، یا به تعبیر شواب (۱۹۶۹/۱۹۷۸) در پی دستیابی آسان به اهداف آشنا از طریق وسائط آشنا هستند^۵:

2. "Defensible Decision"

۲. منظور دستیابی به "اهداف آشنا با وسائط آشنا" است. (شواب، ۱۹۶۹/۱۹۷۸)

4. Deliberative

۴. مثل وقتی که با یک بحران مواجه می‌شوند، اغلب اولین فکر، به ظاهر، بکری که به ذهنشان می‌رسد، این است که سیستم فرسوده کنترل را ارتقاء دهند و به روز کنند.

«منظور من از عملی، فعالیت عملی پیش پا افتاده یک مدیر عادی یا آدم کوی و خیابان نیست، کسی که برای او، عملی، به معنای دستیابی آسان به اهداف آشنا با وسائط آشنا است. بلکه من به رشته‌ای پیچیده اشاره می‌کنم که نسبتاً برای دانش‌گاہیان ناشناخته است، و به نحو بنیادی با رشته‌های نظری فرق دارد. برخلاف [رشته] نظری، که راجع به دانش است، رشته [عملی] راجع به انتخاب و عمل است. در جایی که روش‌های نظری به نتایج تأییدشده [علمی] منجر می‌شود، روش‌های عملی به تصمیمات قابل دفاع می‌انجامد.» (شواب، ۱۹۶۹/۱۹۷۸)

باید تأکید کنیم «عمل تأملی» دقیقاً نقطه‌ای است که شواب بر آن ایستاده است، و نظریه «عملی» او از آن آغاز شده است. شواب وقتی از «عملی» سخن می‌گوید، روش آن را به تأسی از ارسطو، «Deliberation» معرفی می‌کند. از نظر ارسطو «عمل تأملی» همان کاری است که صاحبان «بینش عملی»^۱ انجام می‌دهند، و ویژگی‌هایی دارد که بهتر است از زبان خود او بشنویم: «میان تحقیق کردن^۲ و تأملی عمل کردن^۳ تفاوت وجود دارد. تأملی عمل کردن یعنی تحقیق کردن درباره نوعی مورد خاص ... یقیناً دانش علمی نیست، چون مردم درباره اموری که می‌دانند تحقیق نمی‌کنند. عمل تأملی خوب آن است که شخص طی آن در تحقیق و محاسبه درگیر شود (درباره چیزهایی که درباره آنها تصمیمی گرفته نشده است). چنین نیست که حدس زیرکانه^۴ باشد، چون برای حدس زیرکانه استدلال لازم نیست، و به سرعت می‌توان حدس زد؛ درحالی که عمل تأملی زمان‌بر است. به اصطلاح می‌گویند، باید به نتیجه تأمل بی‌درنگ عمل کرد، اما خود تأمل باید با تأنی همراه باشد. همچنین عمل تأملی در کمال^۵ خودش، به هیچ وجه شکلی از باور^۶ [یا عقیده] نیست. وقتی کسی بد تأمل می‌کند مرتکب اشتباه می‌شود، درحالی که کسی که خوب تأمل می‌کند، همان است که درست تأمل می‌کند. پس به وضوح این نتیجه را در پی دارد، که کمال در عمل تأملی نوعی درست بودن^۷ است ... عمل تأملی خوب، به معنای صحیح کلمه، البته با موفقیت همراه است؛ موفقیت در رابطه با آنچه، به معنای صحیح کلمه، هدف است (مثلاً در رابطه با زندگی خوب). کمال عمل تأملی در آن است که هم به سوی هدف خاصی

1. Phronesis or Practical Wisdom
2. Investigating
3. Deliberating
4. Shrewd Guessing
5. Excellence
6. Opinion
1. Correctness

تحول فهم نهادی برنامه‌درسی: از عملیاتی به عملی

هدایت کند، هم به توفیق در دستیابی به آن هدف خاص بیانجامد. بنابراین، می‌توانیم نتیجه بگیریم که خوب تأملی عمل کردن از نشانه‌های انسان‌های صاحب بینش عملی است، و این که کمال در عمل تأملی نیز درست برآورد کردن آن چیزی است که به هدف می‌انجامد، که بدین ترتیب، بینش عملی را به ایجاب حقیقی^۱ می‌رساند (اسوالد، ۱۹۹۹؛ صص ۱۶۳-۱۶۱). " (به نقل از نال، ۲۰۰۶)

اما، نظر شواب درباره روش تحقیق در سبک «عملی» چیست؟ شواب نیز با تأکید بر سبک متمایز تعقل عملی، روش تحقیقات برنامه‌درسی را «عمل تأملی» معرفی می‌کند. و به صراحت می‌گوید روش «عملی» تحت هیچ یک از دو روش «معروف کلیشه‌ای»^۲ قرار نمی‌گیرد. به عبارتی:

«نه قیاسی است، نه استقرایی. تأملی است. نمی‌تواند استقرایی باشد چون هدف [این] روش، تعمیم یا تبیین نیست، بلکه تصمیم درباره عمل در یک موقعیت واقعی است. نمی‌تواند قیاسی باشد چون با مورد واقعی سروکار دارد، نه با انتزاعات از موارد؛ و این که مورد واقعی را نمی‌توان صرفاً به وسیله کاربرد یک اصل سرچایش نشانند. تقریباً هر مورد واقعی تحت دو اصل یا بیش‌تر قرار می‌گیرد، و هر مورد واقعی دارای خصایص نیرومندی است که زیر بار هیچ اصلی نمی‌رود.» (شواب، ۱۹۶۹/۱۹۷۸)

از نظر شواب عمل تأملی کار پیچیده و توان‌فرسایی است که با اهداف و وسائط، هر دو، سرو کار دارد. شخص باید در جریان عمل تأملی تلاش کند با توجه به هدف و وسیله توان، امور واقع^۳ مربوطه (یا لازم برای تصمیم‌گیری) را شناسایی کند:

«باید تلاش کند تا خواسته‌ها^۴ را در همان مورد شناسایی کند. باید راه‌حل‌های بدیل به وجود بیاورد. باید نهایت تلاشش را بکند، تا مسیرهای شاخه شاخه منتهی به پیامدها را، که هرکدام از بدیلی نشأت گرفته و از خواسته‌هایی تأثیر پذیرفته‌اند، ببیند. سپس باید بدیل‌ها را سبک سنگین کند، و ارزش و پیامدهای هر کدام از آن‌ها را نسبت به دیگری بسنجد و [سرانجام] انتخاب کند، نه بدیل درست را، زیرا چنین چیزی وجود ندارد، بلکه بهترین را.» (همان)

-
2. True conviction
 3. The Popular platitudes
 4. Relevant Facts
 1. Desiderata

«التزام به عمل تأملی»^۱ عنوانی است که شواب به فراز پایانی مقاله عملی اول خود داده است، و حاکی از آغاز «عملی» از مهمترین سرچشمه خود یعنی «عمل تأملی» است. از نظر شواب تعهد و التزام به عمل تأملی مستلزم یارگیری است. یارگیری برای از میان برداشتن مسایل برنامه-درسی از طریق ایجاد ارتباطات؛ بنیانگذاری مجلات، و تربیت مربیانی که قادرند به این سبک بخوانند و بنویسند، نه فقط برای خودشان، بلکه برای دیگران، برای اهالی مدرسه. این تمهیدات موجب گردآوری قطعات عمل تأملی در یک جا می‌گردد، جایی که در آن مسایل و راه‌حل‌های بدیل مورد بحث و استدلال قرار می‌گیرند. اما، این مسایل و راه‌حل‌های بدیل توسط چه کسانی؛ برای چه چیزی؛ و به چه منظور؛ قرار است مورد بحث و استدلال قرار گیرند؟ شواب می‌گوید:

«به واسطه نمایندگانی از طرف همه، برای مورد توجه قرار دادن همه چیز، و به منظور شکل‌گیری توافق هوشمندانه» (همان)

تعهد به عمل تأملی از نظر شواب یک تعهد همگانی است. به این معنا نیست که سیاستگذار، فیلسوف، برنامه‌ریز درسی، معلم، و متخصصان موضوعات درسی، هرکدام جداگانه به عمل تأملی ملتزم باشند. بلکه علاوه بر این تعهد شخصی، یک تعهد همگانی نیز لازم است. تعهد همگانی مستلزم آن است که این قطعات پاره پاره دستگاه تأملی ابتدا برهم سوار شوند، و نمایشی از رنگ‌های مختلف شکل بگیرد:

«اگر به نمایشی از رنگ‌های مختلف نیاز داریم، به این دلیل است که به تنوعی از علایق تخصصی‌شده، مهارت‌ها، و عادات فکری نیاز داریم که مشخص می‌کنند تربیت چطور باید محترم و بالنده شود. هدف، بیش‌تر، جمع کردن اعضا برای تصمیم‌گیری درباره مسایل برنامه-درسی از طریق ارتباطات با یکدیگر است» (همان)

«عمل تأملی» یک مفهوم اساسی و نقطه آغاز در تحول فهم برنامه‌درسی از «عملیاتی» به «عملی» و همچنین، نقطه اتکاء مفسران شواب (رید، ۱۹۹۳/۲۰۰۶؛ وست‌بری، ۲۰۰۵)، برای استدلال در نفی فرضیه «خط استمرار»^۲ (لبویش، ۲۰۰۵) یا ادامه تفکر عملی شواب در تفکر عملیاتی تایلر، و نفی خویشاوندی یا ادعای تعلق ایده‌های این دو به یک نسل فکری^۳ است. «عمل تأملی» نقطه آغاز است، چون اگر عامل تربیتی - اعم از سیاستگذار، محقق، برنامه‌ریز

2. Commitment to Deliberation

1. Line of continuity
2. Generational Ideas

تحول فهم نهادی برنامه‌درسی: از عملیاتی به عملی

درسی و معلم - موفق به استقرار در این نقطه برای دستیابی به دانش مورد نیاز برای تصمیم و عمل نگردد، بی‌شک نمی‌تواند از امکانات آن برای رسیدن به بهترین تصمیم ممکن برخوردار شود؛ و همچنان در معرض محدودیت‌های فهم نهادی (عملیات‌گرایی)، و خطر ابتلاء به حواس‌پرتی (مشتبه کردن وسیله با هدف)، و عارضه «روال به خاطر روال» باقی می‌ماند.

شاید اکنون بهتر بتوانیم درک کنیم، چرا در دیدگاه عملی تا این حد بر «عمل تأملی» تأکید می‌شود، و چرا از نظر محققان برنامه‌درسی عملی، احیای آن در مطالعات برنامه‌درسی، تدریس، و برنامه‌های تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان اهمیت دارد؛ و چرا بخش قابل‌توجهی از تحقیقات تربیتی با تکیه بر آن صورت می‌گیرد، تا حدی که دیگر آن را یک «پارادایم» جدید در تحقیقات برنامه‌درسی می‌خوانند. چون تحقیقی که تحت آن صورت می‌گیرد، ماهیتاً با آنچه تحت «پارادایم کاربرد - برآمده از - تحقیق»^۱ صورت می‌گیرد، متفاوت است (شورت، ۲۰۰۰).

واقعیت این است، که شواب عملی را در حوزه‌ی مطالعات برنامه‌درسی آغاز کرد؛ اما، نظریه «عملی» وی به دلالت‌های مستقیم و غیرمستقیم نظری و عملی در برنامه‌درسی منجر شد. یکی از دلالت‌های مستقیم آن ایده‌ی «برنامه‌درسی مدرسه‌محور» است، که از سال ۲۰۰۲ در صحنه‌ی تربیت کشور چین با شروع اصلاحات در برنامه‌درسی ملی آن به طور جدی دنبال می‌شود.^۲ همچنین برگزاری «اولین کنفرانس برنامه‌درسی عملی» در پکن در ژوئن ۲۰۰۹، حاکی از اهمیت شکل‌گیری فهم عملی از برنامه‌درسی، و به دنبال آن، شکل‌گیری جنبش عملی در صحنه‌ی تربیت این پرجمعیت‌ترین کشور جهان است. از دلالت‌های غیرمستقیم آن می‌توان به ایده‌ی «معلم به عنوان برنامه‌ساز درسی» اشاره کرد، که کانلی و کلندینین (۱۹۸۸، ۱۹۹۲، ۱۹۹۵) مدت-ها است، تلاش علمی خود را معطوف آن ساخته‌اند. این دو همراه قدیمی، به شایستگی توانسته‌اند از طریق پروراندن مفهوم «دانش عملی شخصی»، و با استفاده از امکانات نظریه‌ی شواب این ایده را جان ببخشند. در واقع، عمل تأملی که شواب آن را روش «عملی» معرفی می‌کند، قابلیت است که معلم با مجهز شدن به آن می‌تواند به «معلم به عنوان برنامه‌ساز درسی»

3. Application-of-research Paradigm

۲. در اواسط دهه ۹۰، تعدادی از دانشمندان چینی با آشنایی با نظریه «عملی» شواب و ایده‌های مرتبط با آن، دیدگاه‌های خود نسبت به برنامه‌درسی را مورد تأمل و تجدیدنظر قرار دادند. اما، نخستین تحرکات در عرصه عملی از سال ۲۰۰۱، همزمان با وقوع اصلاحات در برنامه‌درسی ملی این پرجمعیت‌ترین کشور جهان، با بنیانگذاری «برنامه‌درسی مدرسه‌محور»، و «نظام تحقیقات تدریس» در بسیاری از مدارس آن آغاز گردید.

بدل شود. «عمل تأملی» معلم را قادر می‌کند، با بهره‌گیری از دانش عملی شخصی، در کنار دانشی که نظریه‌های تربیتی با خود به موقعیت می‌آورند (شواب، ۱۹۶۹/۱۹۷۸)، به تصمیمات قابل دفاع در موقعیت تربیتی دست یابد، گرچه شواب خود هرگز چنین ایده‌ای را در کانون توجه قرار نداده است.

ویلیام رید نیز یکی از شارحان اصلی «عملی» شواب در خصوص «عمل تأملی» اشارات ارزشمندی دارد که با بیان آن‌ها مقاله را به پایان می‌بریم:

- «عمل تأملی فرآیندی است که به واسطه‌ی آن طراحان، خودشان - ارزش‌ها و تصوراتشان از مقاصد تربیتی - را کشف می‌کنند، کشف همکارانشان را آغاز می‌کنند، به اشتراک مساعی در پیگیری تکلیفی که برعهده دارند نائل می‌شوند. به عبارتی، کشف در موقعیت خاص^۱ عمل تأملی، یک فرآیند اخلاقی است، نه فنی؛ و پیگیری موفقیت‌آمیز آن به کیفیات شخصیتی بستگی دارد، نه مهارت فنی» (رید، ۱۹۹۹).

- عمل تأملی فرآیندی است که طی آن، دارایی‌های دانش عملی شخصی افراد به مالکیت گروه درمی‌آید. این امر لازم است، چون مسایل برنامه‌درسی مسایلی نیستند که بتوان، یک تنه، با دانش یک شخص یا یک گروه آن‌ها را از میان برداشت، بلکه اعمال تأملی جمعی، یگانه راه از میان برداشتن این جور مسایل است؛ مسایلی چون بهبود تدریس معلمان، وضعیت رفاه دانش‌آموزان، نوسازی موضوعات برنامه‌درسی، و از همه مهمتر خلق برنامه - درسی. (همان)

- «عمل تأملی، عمل تشخیص و برطرف کردن مسائل برنامه‌درسی است، و به عنوان یک عمل، ویژگی فضیلت‌مدارانه به خودش می‌گیرد.» (همان)

منابع

- کوهن، تامس (۱۹۶۲) "ماهیت و ضرورت انقلاب‌های علمی"، ترجمه‌ی محمد شکری، چاپ شده در: متن‌هایی برگزیده از مدرنیسم تا پست مدرنیسم (چاپ سوم)، ویراستار انگلیسی: لارنس کهون؛ ویراستار فارسی: عبدالکریم رشیدیان؛ ویراستار متن: رامین کریمیان؛ تهران: نشر نی، ۱۳۸۲.

تحول فهم نهادی برنامه‌درسی: از عملیاتی به عملی

- Carr, W. (2004) Philosophy and Education, *Journal of Philosophy of Education*, 38 (1): 55-73.
- Chang, H., "Operationalism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2009 Edition)*, Edward N. Zalta (Ed.), URL
- <http://plato.stanford.edu/archives/fall2009/entries/operationalism>
- *Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (1995) *Teachers' professional knowledge landscapes*, New York: Teachers College Press.
- Connelly, F.M. (2009) *Being Practical With Schwab: Research and Teaching in The Foothills of Curriculum*, presented in The First International Conference on "The Practical" Curriculum, Beijing: CNU.
- *Connelly, F. M.; Clandinin, D. J. (1988) *Teachers as curriculum planners*, New York: Teachers College Press.
- Cordero, G. & García Garduño, J. M. (2004) The Tylerian curriculum model and the reconceptualists, Interview with Ralph W. Tyler (1902-1994), *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), Retrieved June 19, 2010 from:
- <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html>
- Craig, C. J.; Ross, V. (2008) "Cultivating the Image of Teachers as Curriculum Makers", *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*, Sage Publication, Retrieved April 3, 2010 from:
- http://www.sage-ereference.com/hdbk_curriculum/Article_n14.html
- Eisner, E. W. (1984) No easy answers: Joseph Schwab's contributions to curriculum, *Curriculum Inquiry*, 14 (2): 201-10.
- Eisner, E. W. (1994) *Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd Edition), New York: Macmillan College Publishing.
- Hlebowitsh, P. S. (1995) Interpretations of the Tyler Rationale: a reply to Kliebard, *Curriculum Studies*, 27 (1): 89-94.
- Hlebowitsh, P. S. (2005) Generational ideas in curriculum: A historical triangulation, *Curriculum Inquiry*, 35 (1): 73-87.
- Kliebard, H. M. (1970) The Tyler Rationale, *School Review*, 78 (2): 259-272.
- Kliebard, H. M. (1995) The Tyler Rationale Revisited, *Curriculum Studies*, 27 (1): 81-88.
- Lyotard, J. F. (1979/1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, G. Bennington and B. Massumi (trans.), Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McKernan J. (2008) Curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action research, New York: Routledge.
- Null, J. W. (2006) Teaching Deliberation: Curriculum Workers as Public Educators (Intro.), in W. A Reid and J. W. Null (Eds.), *The Pursuit of Curriculum: Schooling and the Public Interest*, Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing.

*. به منابع ستاره‌دار رجوع نشده است، بلکه صرفاً به دلیل اشاره به آنها در متن، در فهرست منابع ذکر شده‌اند.

- Pinar, W. F.; Reynolds, W. M.; Slattery, P.; & Taubman, P. M. (1995) *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses (Vol. 17)*, New York: Peter Lang.
- Raths, J. D. (1971) Teaching Without Specific Objectives, *Educational Leadership*, 28: 714-720
- Reid, W. A. (1993) Does Schwab improve on Tyler? A response to Jackson, *Journal of Curriculum Studies*, 25 (6): 499-510.
- Reid, W. A. (1999) *Curriculum as Institution and Practice: Essays in The Deliberative Tradition*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reid, W. A. (2001) Rethinking Schwab: Curriculum Theorizing As A Visionary Activity, *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(1): 29-41.
- Reid, W. A. Null J. W. (Ed. with and Intro. and Postscript) (2006) *The Pursuit of Curriculum: Schooling and the Public Interest*, Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing.
- Schwab, J. J. (1969/1978) The practical: A language for curriculum. In *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*, I. Westbury and N. J. Wilkof (eds.), 287-381, Chicago: University of Chicago Press.
- Schön, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Short, E. C. (2000) Shifting Paradigms: Implications for Curriculum Research and Practice in: *Paradigm debates in curriculum and supervision : modern and postmodern perspectives*, Jeffrey Glanz and Linda S. Behar Horenstein (eds.) ; Connecticut: Bergin & Garvey, p. p: 34-53.
- Stenhouse, L. (1975) "A Critique of The Objectives Model", In: *An Introduction to Curriculum Development*, London: Heinemann Educational Books Ltd, pp. 70-97.
- Tyler, R. (1949/1986) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W.; Schubert W.; Lopez Schubert A. L. (1986) A dialogue with Ralph W. Tyler, *Journal of Thought*, 21 (1): 91-118.
- Westbury, I.; Wilkof, N. J. (1978) Introduction, In *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected essays by J. J. Schwab*, I. Westbury and N. J. Wilkof (eds.) 1-40, Chicago: University of Chicago Press
- Westbury, I. (2005) Recon: Hlebowitsh's "Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation", *Curriculum Inquiry*, 35 (1): 89-101.