

## جدال‌های پارادایمی در برنامه‌درسی و تحلیل جریان نومفهوم‌سازی از منظر ادعای جابجایی پارادایم

دکتر فریدون شریفیان\*

### چکیده

موضوع این مقاله بررسی جدال‌های پارادایمی در برنامه‌درسی و تحلیل ادعای پاینار مبنی بر جابجایی پارادایم است. پس از مقدمه، منازعه‌های پارادایمی در برنامه‌درسی تشریح شده تا نسبت آن‌ها با ادعای جابجایی پارادایم مشخص و زمینه برای بحث پیرامون این ادعا فراهم شود. در این راستا سه موضع‌گیری شامل: الف) دیدگاه حامی وجود پارادایم برنامه‌درسی، ب) دیدگاه معتقد به نبود پارادایم برنامه‌درسی یا پذیرش یک تلقی خاص و ج) دیدگاه محافظه‌کار درباره بود یا نبود پارادایم برنامه‌درسی معرفی گردیده است. در ادامه، موضع پاینار درباره جابجایی پارادایم در برنامه‌درسی مطرح شده، ضمن معرفی تلاش‌های اصلی وی و بعضی نومفهوم‌گرایان برای اثبات جابجایی پارادایم، استدلال‌های این گروه نقد و تحلیل شده است. تلاش‌های پاینار و نومفهوم‌گرایان عبارت‌اند از استناد به تاریخ علم برای اثبات جابجایی پارادایم از نظر تامس کهن، معرفی سنت‌گرایی به عنوان پارادایمی به حاشیه رانده شده و همچنین تولید آثار مکتوب و به‌طور خاص کتاب *نظریه پردازی برنامه‌درسی*. نقد و بررسی تلاش‌ها به این نتیجه منتهی شده است که با وجود اهمیت و نقش برجسته نهضت نومفهوم‌سازی، به دلایلی نمی‌توان آن‌را در معنای مورد نظر تامس کهن مصداقی از جابجایی پارادایم دانست. در بخش پایانی، از منظری غیر از جابجایی پارادایم به نومفهوم‌سازی برنامه‌درسی نگریسته شده و ماهیت آن معرفی گردیده است.

**کلید واژه‌ها:** برنامه‌درسی، نومفهوم‌سازی، پارادایم، جدال‌های پارادایمی، جابجایی پارادایم.

### مقدمه

پارادایم<sup>۱</sup> از موضوع‌هایی است که همواره در رشته‌های مختلف درباره چپستی و بود یا نبود آن بحث‌های جدی وجود داشته است. در کنار این بحث‌ها که پیچیدگی بسیاری دارد و باعث اختلاف نظرهای شدیدی شده است مقوله‌ی دیگری با عنوان «جابه‌جایی یا تغییر پارادایم<sup>۲</sup>» نیز مطرح می‌باشد. طی سال‌های گذشته در رشته برنامه‌درسی درباره بود یا نبود پارادایم، بحث‌هایی وجود داشته و گروهی از صاحب‌نظران با دیدگاه‌های مختلف و گاه متعارض این بحث‌ها را به صورت نقادانه پی‌گیری کرده‌اند. محور گفت و شنودها، این پرسش بوده است که آیا می‌توان در حوزه برنامه‌درسی جهت‌گیری‌هایی یافت که ویژگی‌های پارادایمی مورد نظر تامس کهن<sup>۳</sup> را داشته باشند؟

مفهوم جابه‌جایی پارادایم نیز در رشته برنامه‌درسی مورد توجه قرار گرفته و پاینار<sup>۴</sup> به عنوان رهبر گروهی که در دهه‌ی هفتاد میلادی با نام نومفهوم‌گرایان و جریان نومفهوم‌سازی<sup>۵</sup> به عرصه‌ی برنامه‌درسی وارد شدند آن را مطرح کرد. اگرچه در زمینه‌سازی و شکل‌گیری ایده نومفهوم‌سازی، صاحب‌نظرانی مانند جیمز مک‌دونالد<sup>۶</sup> نقش تأثیرگذار ایفا کردند اما ویلیام پاینار چهره شاخصی است که نومفهوم‌سازی را به یک گفتمان جهانی برنامه‌درسی تبدیل کرد. آثار پاینار مملو از عبارت‌هایی است که در آن‌ها به صراحت یا کنایه، شکل‌گیری جریان نومفهوم‌سازی برنامه‌درسی نشانه‌ی جابجایی پارادایم و دور شدن از تفکر سنت‌گرایی دانسته شده است.

در سال‌های اخیر، پاینار از شکل‌گیری مابعد نومفهوم‌گرایی به عنوان جابه‌جایی پارادایمی سوم در قلمرو برنامه‌درسی یاد کرده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲: ۱۷). وجود آثاری که در آن‌ها نومفهوم‌سازی به عنوان جابجایی پارادایم معرفی شده باعث گردیده است تا درباره‌ی صحت و دقت این ادعا، تلاش‌ها و استدلال‌های پاینار و نومفهوم‌گرایان و گزینه‌های بدیلی که می‌توان برای توصیف جریان نومفهوم‌سازی برنامه‌درسی مطرح کرد، تحلیل و ارزیابی اندکی انجام شود. درباره

1. Paradigm                      2. Paradigm shift                      3. Thomas Kuhn                      4. Pinar

۵. Reconceptualization: پاینار اصرار داشته است به جای واژه نومفهوم‌گرایی از اصطلاح نومفهوم‌سازی استفاده کند. دلیل او این است که نومفهوم‌گرایی برای بیان میزان توافق موضوعی و روش‌شناختی میان افرادی که نومفهوم‌گرا نامیده می‌شوند واژه‌ای اغراق‌آمیز است (پاینار، ۱۹۹۱: ۳۵). با وجود این، در آثار برنامه‌درسی دو اصطلاح نومفهوم‌گرایی و نومفهوم‌گرایان رایج و پرتکرار شده است. در این مقاله به تناسب بحث از هر سه واژه استفاده شده است.

6. Macdonald

چیستی، معانی مختلف و موضع نومفهوم‌گرایی آثاری به زبان فارسی منتشر شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲؛ قادری، ۱۳۹۲). بنابراین هدف این مقاله، بررسی جدال‌های پارادایمی در برنامه‌درسی، تحلیل ادعای پاینار مبنی بر جابه‌جایی پارادایم و روشن‌سازی جنبه‌های این ادعاست.

### جدال‌های پارادایمی در برنامه‌درسی و نسبت آن با ادعای جابجایی پارادایم

پیش از مطرح کردن بحث جابجایی پارادایم باید به موضوع دیگری توجه داشت که نشان می‌دهد در حوزه برنامه‌درسی نه تنها پیرامون ماهیت و درستی این ادعا بلکه در سطحی دیگر درباره‌ی اصل وجود پارادایم در معنای مورد نظر تامس کهن هم اختلاف نظر وجود داشته است. در سال‌های گذشته، موضع‌گیری‌هایی بر سر بود یا نبود پارادایم برنامه‌درسی به وجود آمده که در آثار انگلیسی و فارسی بازتاب نیافته است. این موضع‌گیری‌ها را می‌توان روی پیوستاری ترسیم کرد که در یک سوی آن اندیشه‌های دانیل و لورل تنر<sup>۱</sup> به عنوان حامیان وجود پارادایم برنامه‌درسی قابل بررسی است (تنر و تنر، ۱۹۸۸). در سوی دیگر، دیدگاه‌های باب جکلینگ<sup>۲</sup> مطرح است که اعتقاد دارد در حوزه برنامه‌درسی، پارادایم به معنایی که تامس کهن بیان کرده وجود ندارد یا مفهوم خاصی از آن قابل پذیرش است (جکلینگ، ۱۹۸۸ الف؛ جکلینگ، ۱۹۸۸ ب). در میان پیوستار، نظرات روبین بارو<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) قرار می‌گیرد که اگرچه با برخی مواضع جکلینگ موافق است ولی نمی‌توان دیدگاه‌هایش را به‌طور کامل با او همسو دانست. موضع این صاحب‌نظران را می‌توان در قالب سه دیدگاه مطرح کرد:

#### الف) دیدگاه حامی وجود پارادایم برنامه‌درسی

تنر و تنر (۱۹۸۸: ۵۱-۵۰) مدافع برجسته این دیدگاه هستند. برداشت آنان از دیدگاه تامس کهن این است که حس و مفهوم اجتماع برای افراد فعال در یک قلمرو، از پارادایم یا مجموعه پارادایم‌هایی که فعالیت آنان را هدایت می‌کند نشأت می‌گیرد. همچنین به نظر آنان، پارادایم‌ها به افراد کمک می‌کنند تا از راه حل‌های عینی به عنوان الگوهایی برای حل مسائل دیگر استفاده کنند. تنر و تنر به برداشتی که در کتاب خود از پارادایم برنامه‌درسی داشته‌اند اشاره کرده، معتقدند که وجود پارادایم یا مجموعه‌ای از پارادایم‌ها باعث نمی‌شود که مجادله‌ها، بحث‌ها و اختلاف نظرهای

1. Tanner

2. Jickling

3. Barrow

موجود در یک اجتماع علمی از میان برود، بلکه یک مبنا و زمینه مورد توافق و جامع فراهم می‌شود تا سطح ارتباط و پیشرفت در آن اجتماع بهبود یابد.

این دو صاحب‌نظر در کتاب برنامه‌ریزی درسی: نظریه به سوی عمل<sup>۱</sup> اظهار داشته‌اند که یک پارادایم مورد توافق برای برنامه‌ریزی درسی از دو کتاب اصول اساسی برنامه‌درسی و آموزش<sup>۲</sup> نوشته رالف تایلر<sup>۳</sup> و کودک و برنامه‌درسی<sup>۴</sup> جان دیویی<sup>۵</sup> به دست می‌آید (تنر و تنر، ۱۹۸۸: ۵۰؛ جکلینگ، ۱۹۸۸الف: ۴۱). تنر و تنر، منطق تایلر<sup>۶</sup> را که شامل سه منبع برنامه‌درسی و دو صافی اهداف است یک پارادایم برنامه‌درسی دانسته‌اند (جکلینگ، ۱۹۸۸الف: ۴۳). همچنین به نظر آنان، نظریه دیویی درباره رشد نیز پارادایم است. تنر و تنر (۱۹۸۸: ۵۱) معتقدند وقتی جکلینگ بر این باور است که فقط علوم طبیعی یا علوم سخت تحت تأثیر و هدایت دیدگاه پارادایمی قرار دارند، در نتیجه نمی‌تواند بپذیرد که دیویی نخستین شخصی بود که به طور نظام‌مند پارادایم‌های پژوهش علمی را برای کاوش در مسائل تعلیم و تربیت مطرح کرد.

#### ب) دیدگاه معتقد به نبود پارادایم برنامه‌درسی یا پذیرش تلقی خاص

جکلینگ با استناد به عنصر «توافق آشکار» مورد نظر تامس کهن و نبود آن در برنامه‌درسی، این قلمرو را فاقد پارادایم دانسته است. او ضمن تلاش برای همسو نشان دادن موضع روبین بارو با دیدگاه‌های خود (جکلینگ، ۱۹۸۸ب: ۶۴)، اذعان می‌کند که کاربرد واژه پارادایم در وضعیت فعلی نظریه برنامه‌درسی گمراه‌کننده، نامطلوب و خطرناک است (جکلینگ، ۱۹۸۸الف: ۴۱). جکلینگ به کاربرد برداشت تامس کهن از علوم طبیعی در حوزه برنامه‌درسی انتقاد کرده است (جکلینگ، ۱۹۸۸ب: ۶۶). وی کوشیده است تا ادعای تنر و تنر مبنی بر وجود پارادایم برنامه‌درسی را رد کند یا دست کم آن را در معنای مورد نظر خود بپذیرد. به عنوان نمونه، او به کوشش مسترمن<sup>۷</sup> برای انسجام بخشی به بیست و یک معنایی که تامس کهن برای پارادایم مطرح کرده اشاره نموده است. مسترمن این تعاریف را به سه دسته (۱) پارادایم‌های متافیزیکی یا فرا پارادایم‌ها<sup>۸</sup>، (۲) پارادایم‌های

1. Curriculum development: Theory into practice

2. Basic principles of curriculum and instruction

3. Tyler

4. The child and the curriculum

5. Dewey

6. Tyler rational

7. Masterman

8. Metaphysical paradigms or metaparadigms

جامعه‌شناختی<sup>۱</sup> و ۳) پارادایم‌های ابزاری<sup>۲</sup> تقسیم کرده است.<sup>۳</sup>

پارادایم‌های نخست با یک مفهوم متافیزیکی در ارتباط هستند. مفهوم متافیزیکی پارادایم به شیوه نگرستن به یک حوزه علمی اشاره دارد و نه تنها شامل نظریه‌ی صریح یک رشته بلکه شامل مفروضه‌های مختلف آن است که دست‌کم برای فعالان رشته آشکار و بدیهی است. پارادایم‌های گروه دوم در راستای دستاوردهای علمی به رسمیت شناخته شده از سوی جامعه علمی است. پارادایم‌های گروه سوم با دیدگاه‌های واقعی و کاربردی واژه پارادایم نسبت پیدا می‌کنند. در این معنا مواردی مانند یک کتاب درسی، فن، ابزار یا الگوی حل مسأله‌های علمی موردنظر است و عینی‌ترین برداشت پارادایم در اندیشه تامس کهن به شمار می‌رود (کوک<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۶: ۱۱۱).

به نظر جکلینگ (۱۹۸۸ الف: ۴۸-۴۳) تنر و تنر در کتاب خود به منطق تایلر به عنوان یک الگو یا مثال‌واره<sup>۵</sup> اشاره کرده‌اند. آنان معتقدند اگرچه مجموعه‌ای از پارادایم‌ها، الگوها یا مثال‌واره‌ها ممکن است مقدماتی و ابتدایی دانسته شوند، آن‌ها باید متخصصان برنامه‌درسی را قادر سازند تا از سطح منازعه‌های فرعی و کم‌اهمیت فراتر بروند و به مسائل وسیع و عمیق‌تر برنامه‌درسی بپردازند. جکلینگ با استناد به این عبارت‌ها می‌گوید به نظر می‌رسد که تنر و تنر، پارادایم را مقوله‌ای متافیزیکی و جامعه‌شناختی نمی‌دانند و بیشتر به یک مفهوم ابزاری اعتقاد دارند که به متخصصان برنامه‌درسی کمک می‌کند تا جنبه‌های مختلف رسالت خود را درک کنند. او می‌گوید من از این

## 1. Sociological paradigms

## 2. Artifact paradigms

۳- تامس کهن با کثرت تعریف‌هایی که مسترمن به او نسبت داده موافق نبوده و معتقد است که فقط دو تعریف از پارادایم ارائه داده است. او در پیوست ویراست دوم کتاب خود با تصدیق اینکه واژه پارادایم را از دو منظر به‌کار برده است آن را دوباره صورت‌بندی کرد. از یک‌سو پارادایم نمایانگر مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، فنون و مواردی از این دست است که اعضای یک جامعه علمی در آن با یکدیگر اشتراک دارند. از سوی دیگر، پارادایم به معنای مسأله‌گشایی یا حل مسأله است. تامس کهن، معنای اول را شبکه رشته‌ای یا دیسیپلینی نامید. رشته‌ای به این دلیل که به داشته‌های مشترک فعالان در یک رشته علمی اشاره دارد و شبکه به این علت که شامل عناصر منظمی از گونه‌های مختلف است که باید به‌طور دقیق‌تر توصیف شوند. او از منظر وسیع، تمایزی را بین پارادایم‌ها به وجود آورده و آن‌ها را به دو دسته تقسیم کرده است که عبارت‌اند از: شبکه رشته‌ای و پارادایم‌های خرد یا کوچک که آن‌ها را مثال‌واره نامیده است. برخی جامعه‌شناسان علم این تمایز را مبهم دانسته‌اند (دوگان، ۲۰۰۱: ۱۱۰۲۴-۱۱۰۲۳).

## 4- Cook

۵- Exemplar: منظور تامس کهن از مثال‌واره، مسأله‌گشایی مشخصی است که دانشجویان از آغاز آموزش خویش در آزمایشگاه، آزمون‌ها یا در پایان فصل‌های کتاب‌های درسی با آن مواجه می‌شوند. همچنین، مسأله‌ها و راه‌حلی‌هایی که در نشریه‌ها وجود دارد نیز باید مورد توجه قرار گیرند. این مسأله‌ها و راه‌حل‌ها به متخصصان می‌آموزند که چگونه فعالیت‌های خود را انجام دهند (ترجمه طاهری، ۱۳۸۳: ۲۹۴).

نظر با تنر و تنر موافق هستم. جکلینگ (۱۹۸۸ الف: ۴۸) به طور مشخص به این نکته اشاره کرده است که منطق تایلر در مقام یک پارادایم، کاستی‌های متعددی دارد اما به عنوان یک الگو یا مثال‌واره به بسیاری از فعالان برنامه‌درسی خدمت کرده است.

### ج) دیدگاه محافظه‌کار درباره بود یا نبود پارادایم برنامه‌درسی

در این دیدگاه، موضع روبین بارو مطرح است که در بعضی زمینه‌ها با دیدگاه‌های جکلینگ موافق است و در برخی موارد با او اختلاف نظر دارد. بارو در این مورد که واژه پارادایم در موقعیت‌های تربیتی تا حدودی با کم‌دقتی به کار رفته با جکلینگ موافق است و نوع کاربرد این واژه توسط تنر و تنر را مصداقی از این کم‌دقتی دانسته است (بارو، ۱۹۸۸: ۵۹). همچنین بارو در سال ۱۹۸۸ این ایده را مطرح کرده است که هنوز زمان صحبت کردن درباره پارادایم برنامه‌درسی یا تلاش در راستای آن فرا نرسیده است. از نظر بارو رجوع به دیدگاه‌های جکلینگ نشان می‌دهد که او معتقد است پارادایم پژوهش برنامه‌درسی و برنامه‌ریزی درسی وجود ندارد (البته وجود پارادایم ابزاری را تا حدودی پذیرفته است) و همچنین به شدت باور دارد که تأکید بر وجود پارادایم در برنامه‌درسی ایده‌ای گمراه‌کننده و حتی مخاطره‌آمیز است.

به نظر بارو در صورتی که از نظر تامس کهن یا دیدگاه جکلینگ به مفهوم پارادایم نگریسته شود این دو نکته می‌تواند صحیح باشد. با وجود این، بارو اعتقاد دارد که جکلینگ بر اساس مفهوم پارادایم که تنر و تنر و بسیاری دیگر از متخصصان برنامه‌درسی آمریکای شمالی به کار برده‌اند در این دو مورد، اشتباه کرده است. از نظر بارو یک پارادایم برنامه‌درسی از منظری وسیع، به معنای توافق کلی و عام درباره اهمیت چهار سؤال تایلر به عنوان چارچوب راهنمای پژوهش است و بدون وجود هیچ‌گونه گمراهی و خطر، چنین توافقی وجود دارد. همچنین به اعتقاد بارو چهار سؤال تایلر سؤال‌های مهمی است و از آن‌جا که این سؤال‌ها قابلیت تعمیم‌پذیری بالایی دارند، پس در مسیر توافق پیرامون آن‌ها هیچ خطری وجود ندارد. بارو می‌گوید خطر واقعی برای پژوهش و نظریه برنامه‌درسی در تلاش برای ایجاد یک پارادایم خاص و بنیادی در قالب دیدگاه تامس کهن نهفته است (بارو، ۱۹۸۸: ۶۳).

بررسی دقیق آثار صاحب‌نظرانی که موضع آنان زیر عنوان این سه دیدگاه بررسی شد نشان می‌دهد که آنان گاه در موضع‌گیری‌های خود تعدیل ایجاد کرده‌اند یا به صورتی ظریف و شاید

ناخواسته دیدگاه‌های تا حدودی متفاوت را درباره‌ی مقوله بود یا نبود پارادایم برنامه‌درسی ارائه کرده‌اند. این تفاوت‌ها به طور عمده در جایی قابل مشاهده است که آنان به تبیین چیستی پارادایم و پارادایم برنامه‌درسی بر اساس دیدگاه‌های تامس کهن پرداخته‌اند. اکنون این پرسش مطرح می‌شود که چه نسبتی بین جدال‌های پارادایمی و ادعای پاینار مبنی بر وقوع جابه‌جایی پارادایم وجود دارد؟ به نظر می‌رسد محور منازعه‌های پارادایمی و ادعای جابه‌جایی پارادایم، تأکید بر معنای مورد نظر تامس کهن از پارادایم است. این تأکید در عبارت‌هایی که پاینار برای توصیف ماهیت جریان نومفهوم‌سازی به کار برده و همچنین معیاری که بر اساس آن از تئودور براون<sup>۱</sup> خواسته است تا صحت وقوع جابه‌جایی پارادایم را ارزیابی کند مشخص است. در بخش‌های بعد مقاله روشن خواهد شد که آیا پارادایم را فقط باید بر اساس اندیشه‌های اولیه تامس کهن معنا کرد یا گزینه‌های بدیل دیگری نیز در این راستا مطرح است.

### موضع پاینار درباره جابه‌جایی پارادایم در برنامه‌درسی

از دیدگاه پاینار، نومفهوم‌سازی به جابه‌جایی پارادایم در حوزه‌ی مطالعات برنامه‌درسی طی دهه ۱۹۷۰ اشاره دارد. به نظر او این جابه‌جایی پس از بحران برنامه‌درسی در پایان دهه ۱۹۶۰ و زمانی که مشخص شد برنامه‌ریزی درسی مشروعیت اولیه خود را دارا نیست رخ داد (پاینار، ۲۰۱۰الف: ۷۳۵). پاینار و همکاران اتفاق نظر دارند که نومفهوم‌گرایان به سطحی فراتر از عمل قائلند و دل‌مشغولی آنان فهم برنامه‌درسی است (کانلی<sup>۲</sup> و ژو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰: ۳۳۲). پاینار در تحلیل دلیل جابه‌جایی پارادایم، شرایط بیرون از حوزه برنامه‌درسی و پیشرفت‌های فکری درون این حوزه را مهم و تأثیرگذار دانسته است (پاینار، ۲۰۱۰الف: ۷۳۶-۷۳۵؛ پاینار، ۲۰۱۰ب: ۲۴۳-۲۴۲).

در راستای ادعای پاینار مبنی بر جابه‌جایی پارادایم، دیدگاه‌های تنر و تنر که در بخش قبل، حامی وجود پارادایم برنامه‌درسی معرفی شدند جالب توجه است. آنان نومفهوم‌سازی را در حد یک نهضت نیز نپذیرفته‌اند و معتقدند اگر چه پاینار نومفهوم‌سازی را یک نهضت می‌داند ولی شواهد غیر از این است. به نظر آنان، نهضت الزام‌هایی دارد که نومفهوم‌سازی فاقد بعضی از آنهاست. این الزام‌ها عبارت‌اند از: (۱) وجود یک نظریه مشخص، (۲) افراد حمایت‌کننده و (۳) تاثیر معنادار بر عرصه عمل (تنر و تنر، ۱۹۷۹: ۹). پاینار در برابر موضع تنر و تنر واکنش نشان داده و می‌گوید از منظری

که تنر و تنر می‌گویند نهضتی وجود نداشته است. نومفهوم‌سازی نهضتی نیست که رهبران و طرفداران مشخص داشته باشد، بلکه معرف جابه‌جایی بنیادی در نوع و شیوه پژوهش‌هایی است که متخصصان مختلف برنامه‌درسی انجام می‌دهند. از نظر او چارچوب کلی نومفهوم‌سازی، مخالفت و رویارویی با حوزه سنتی برنامه‌درسی است (پاینار، ۱۹۸۰: ۲۰۰). همان‌گونه که در بخش قبلی مقاله بحث شد، پیرامون بود یا نبود پارادایم برنامه‌درسی دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد ولی درباره چپستی و امکان پذیرش ادعای جابه‌جایی پارادایم، موضع‌گیری‌های چندانی مطرح نشده است. از دلایل این امر می‌توان به گسترش گفتمان نومفهوم‌سازی، کثرت آثاری که در آن‌ها ایده‌های نومفهوم‌گرایان مطرح شده و تلاش‌های پاینار و برخی نومفهوم‌گرایان برای اثبات جابه‌جایی پارادایم در حوزه برنامه‌درسی اشاره کرد.

### تلاش‌های پاینار و نومفهوم‌گرایان برای اثبات جابه‌جایی پارادایم و نقد استدلال‌های آنان

اگرچه تلاش‌ها و استدلال‌های پاینار و نومفهوم‌گرایان برای توجیه جابه‌جایی پارادایم به طور روشن بیان نشده ولی تحلیل آثار و دیدگاه‌های آنان به ویژه موضع ویلیام پاینار نشان می‌دهد که کوشش‌های مختلفی در این راستا انجام گرفته است. در ادامه، برجسته‌ترین تلاش‌های پاینار و بعضی نومفهوم‌گرایان برای اثبات جابه‌جایی پارادایم مطرح گردیده و به نقد و تحلیل هر یک پرداخته شده است.

### تلاش نخست: استناد به تاریخ علم برای اثبات جابه‌جایی پارادایم از نظر تامس کهن

پاینار در سال ۱۹۸۱ برای اثبات اینکه نومفهوم‌سازی یک جابه‌جایی پارادایم در معنای مورد نظر تامس کهن است از تئودور براون که متخصص تاریخ علم در دانشگاه روچستر بود کمک گرفت.<sup>۱</sup> براون بر اساس مطالبی که پاینار از منتقدان جابه‌جایی پارادایم در اختیار او قرار داد اینگونه نتیجه‌گیری کرد که نارضایتی آنان شاهدهی است بر اینکه کاربرد ایده‌های تامس کهن در حوزه‌ای

۱- تامس کهن مفهوم پارادایم و جابه‌جایی پارادایم را در حوزه‌های علوم طبیعی مطرح کرد. با وجود این، به این دلیل که پاینار برای اثبات جابه‌جایی پارادایم، معیار تحقق جابه‌جایی را دیدگاه این صاحب‌نظر قرار داده است، در قسمت‌های مختلف این مقاله، مفهوم جابه‌جایی پارادایم از نظر تامس کهن مورد نظر قرار گرفته است. به عبارت دیگر، برای اینکه صحت و دقت ادعای پاینار بررسی شود ضرورت داشته است تا با همان معیاری که داعیه جابه‌جایی پارادایم بر اساس آن مطرح شده به نقد و تحلیل این جابه‌جایی پرداخته شود.



غیر از علوم طبیعی باید با احتیاط انجام شود و رعایت این احتیاط برای بحث جابه‌جایی پارادایم در حوزه برنامه‌درسی نیز لازم است (گراهام<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲: ۳۲). به نظر پاینار، پاسخ براون به سوال جابه‌جایی پارادایم در حوزه برنامه‌درسی پاسخ «بلی و خیر» بوده و او در آن سال، دادن پاس قطعی به این سوال را غیرممکن دانسته است. به زعم پاینار، براون تصدیق کرده است که شواهدی از جابه‌جایی پارادایم در بحث‌های مربوط به نومفهوم‌سازی وجود دارد اما براون این نکته را نیز ذکر کرده است که نومفهوم‌گرایان فقط معرف یک مکتب جدید در یک حوزه علمی دگرگون نشده هستند که در آن ادعاهای مربوط به جابه‌جایی پارادایم می‌تواند اغراق‌آمیز باشد (براون، ۱۹۸۸؛ پاینار، ۱۹۸۸: ۱۷). براون (به نقل از گراهام، ۱۹۹۲: ۳۴) به صراحت بیان داشته است که همچنان درباره اینکه جابه‌جایی پارادایم به معنای مورد نظر پاینار وجود دارد یا خیر، بحث‌های زیادی مطرح است.

### نقد و تحلیل تلاش نخست: نفی قضاوت برآمده از تاریخ علم و استناد تأمل‌برانگیز به برداشت تامس کهن از جابه‌جایی پارادایم

در توضیح تلاش پاینار برای اینکه نشان دهد شکل‌گیری نومفهوم‌سازی معرف جابه‌جایی پارادایم در برنامه‌درسی است، باید گفت نه تنها کوشش او منتهی به دریافت تأیید قطعی براون نشده بلکه او به پاینار و نومفهوم‌گرایان توصیه کرده است تا از ادعای جابه‌جایی پارادایم دست بردارند و گزینه بدیلی با عنوان «افزایش مکاتب فکری<sup>۲</sup>» را بپذیرند (گراهام، ۱۹۹۲: ۳۳). نکته قابل ذکر اینکه قضاوت براون چندان خوشایند پاینار نبوده و می‌گوید چیزی شبیه جابه‌جایی پارادایم در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی اتفاق افتاده است. این ادعا را می‌توان در مقدمه‌ای که او بر مقاله براون نوشته است مشاهده کرد. پاینار در آن مقدمه این سؤال را مطرح می‌کند که آیا می‌توان نومفهوم‌سازی مطالعات برنامه‌درسی را از نظر تامس کهن، معادل جابه‌جایی پارادایم دانست؟ او به طور روشن می‌گوید جواب این پرسش مثبت است اما دیگران از جمله تتر و تتر در صحت آن تردید دارند (براون، ۱۹۸۸، ص ۱۶). به نظر پاینار، نومفهوم‌گرایان معرف یک مکتب فکری، درون حوزه ثابت و تغییر نیافته مطالعات برنامه‌درسی نیستند بلکه مکاتب فکری مختلفی مانند مارکسیست، فمینیست و گروه‌هایی از این دست در بطن فعالیت‌های نومفهوم‌گرایان رشد یافته‌اند. این پرسش در راستای اظهارات پاینار قابل طرح است که آیا می‌توان بسترسازی یک جریان فکری برای رشد

مکاتب دیگر را به تنهایی نشانه جابه‌جایی پارادایم دانست؟

نکته دیگری که در راستای تلاش نخست پاینار قابل بیان است استناد او به دیدگاه‌های تامس کهن برای اثبات جابه‌جایی پارادایم در حوزه برنامه‌درسی است. تامس کهن کاربرد اصطلاح پارادایم را در علوم اجتماعی به دلیل نبود توافق نظری قابل توجیه نمی‌دانست (دوگان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱: ۱۱۰۲۳). در واقع، او چارچوبی را برای بررسی اختلاف‌های موجود در رشته‌های علمی بر مبنای سطح توسعه پارادایمی آن‌ها معرفی کرده است. از نظر تامس کهن، علوم بالغ<sup>۲</sup> یا برخوردار از پارادایم‌های توسعه‌یافته مانند فیزیک، شیوه‌های مشخصی برای تعریف و بررسی دانش دارند. از سوی دیگر، قلمروهایی مانند تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی باید حوزه‌های پیش‌پارادایمی<sup>۳</sup> دانسته شوند (دل‌فیورو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳: ۱۱-۱۰). به اعتقاد او ویژگی این حوزه‌ها، سطح بالایی از عدم توافق درباره مواردی است مانند اینکه دانش چیست؟ روش‌های مناسب پژوهش کدام است؟ چه معیارهایی برای تعیین یافته‌های قابل قبول به کار می‌رود؟ و مسائل مهم برای پژوهش کدام‌اند؟

با این توضیح که درباره دیدگاه تامس کهن بیان شد این سوال مطرح می‌شود که مبتنی ساختن ادعای جابه‌جایی پارادایم بر اندیشه‌های او با توجه به دیدگاهی که درباره حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی دارد تا چه حد می‌تواند اقدامی قابل دفاع باشد.

### تلاش دوم: معرفی سنت‌گرایی به عنوان پارادایمی به حاشیه رانده شده

پاینار ریشه شکل‌گیری نومفهوم‌گرایی را نقد منطق تایلر توسط کلیارد<sup>۵</sup> دانسته و تلاش‌های کنونی برای احیای این منطق را بی‌هوده تلقی کرده است. به نظر او هربرت کلیارد، ویژگی غیرتاریخی و غیرنظری برنامه‌ریزی درسی را آشکار ساخت، دیوان‌سالاری آن را تقبیح کرد و منطق تایلر را که در عرصه برنامه‌درسی مسلط بود به نقد کشید. پاینار، نقد کلیارد را در تحقق جابجایی پارادایمی دهه ۱۹۷۰ که در راستای فهم برنامه‌درسی اتفاق افتاد بسیار مهم دانسته است (پاینار، ۲۰۰۸: ۵). در یک کلام، ایده نومفهوم‌سازی حوزه برنامه‌درسی این است که منطق تایلر روزآمد نیست و بهتر است به دست فراموشی سپرده شود (هلبوویتس<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵: ۸۹). چند نکته نیز در راستای نوع نگاه نومفهوم‌گرایان به جریان سنت‌گرا و ادعای آنان مبنی بر به حاشیه رانده شدن سنت‌گرایی قابل ذکر است.

1. Dogan  
4. Del Favero

2. Mature sciences  
5. Kliebard

3. Preparadigmatic  
6. Hlebowitsh

## نقد و تحلیل تلاش دوم

تفسیر تردیدآمیز از جابه‌جایی پارادایم، به معنای حاکم شدن مطلق نهضت نومفهوم‌سازی

در این قسمت باید به نسبتی که نومفهوم‌گرایان بین نومفهوم‌سازی و سنت‌گرایی برقرار کرده‌اند پرداخته شود. روشن است که پاینار و همفکران، تا حدود زیادی به تقابل بین خود و صاحب‌نظران سنتی اعتقاد دارند. برقرار کردن تقابل‌های دوگانه در آثار برخی صاحب‌نظران دیگر نیز مشاهده می‌شود. به‌عنوان نمونه، لاسپینا<sup>۱</sup> (۲۰۱۰: ۳۴۳) جریان‌های مدرن / پست‌مدرن، نومفهوم‌گرا/سنتی و نظریه‌پردازان/ فعالان عرصه عمل را گزینه‌های نقطه مقابل یکدیگر دانسته است. نتیجه تقابلی که پاینار و نومفهوم‌گرایان به دنبال آن هستند، حاکمیت یافتن نومفهوم‌سازی و اثبات جابه‌جایی پارادایم برنامه‌درسی به معنای مورد نظر تامس کهن است.

برای روشن شدن اینکه آیا جابه‌جایی پارادایم در معنای مورد نظر تامس کهن اتفاق افتاده است یا خیر باید پرسش‌هایی را مطرح کرد و پاسخ داد. نوع پاسخی که به پرسش‌ها داده می‌شود، صحت و دقت این ادعا را مشخص می‌کند. در صورتی که پاسخ مجموعه سؤال‌های زیر مثبت باشد می‌توان گفت جابه‌جایی پارادایم به معنای مورد نظر تامس کهن اتفاق افتاده است، در غیر این صورت باید در دقت و صحت این ادعا به دیده تردید نگریست. مهم‌ترین پرسش‌ها و پاسخ هر یک از آن‌ها به شرح زیر است.

**۱) آیا ارتباط نومفهوم‌سازی با سنت‌گرایی قطع شده و شواهدی مبنی بر قطع ارتباط وجود دارد؟**

مفهوم جابه‌جایی پارادایم برای توصیف تغییرهای فلسفی، نظری و عملی در فضای فکری یا الگوهای تفکر به کار می‌رود (هسبول<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶: ۷۲۵). دوگان (۲۰۰۱: ۱۱۰۲۴) به دیدگاه تامس کهن در تعریف جابجایی پارادایم اشاره کرده و یکی از نشانه‌های قیاس‌ناپذیری پارادایم‌ها را قطع و شکست ارتباط بین آن‌ها معرفی کرده است. تامس کهن (ترجمه طاهری، ۱۳۸۳: ۲۴۹) دلایل ناتوانی پیروان پارادایم‌های رقیب در برقراری رابطه کامل با دیدگاه‌های یکدیگر را بیان کرده و مجموع این دلایل را با عنوان ناهم‌سنجی (قیاس‌ناپذیری) شرح داده است. قیاس‌ناپذیری در اندیشه

تامس کهن مفهوم پیچیده‌ای است و دلالت‌هایی دارد که تمام آن‌ها با همان سطح پیچیدگی نمی‌تواند در این نوشتار مطرح باشد. با وجود این، در این بخش تأکید فقط بر این نکته است که اگر نومفهوم‌سازی نماینده تأکید بر جنبه «نظری» برنامه‌درسی و سنت‌گرایی معرف گروهی باشد که بر «عمل» تأکید دارند نمی‌توان قطع ارتباط بین نومفهوم‌گرایان و سنت‌گرایان را پذیرفت. در بین صاحب‌نظران برنامه‌درسی گروهی نقشی را برعهده گرفته‌اند که دیوبی در نزاع میان انسان‌گرایان و رشدگرایان آن نقش را ایفا کرد (شریفیان، ۱۳۹۱: ۶۳). این گروه همواره تلاش کرده‌اند تا ارتباط نومفهوم‌گرایان و سنت‌گرایان را که در واقع ارتباط نظریه و عمل برنامه‌درسی است برقرار کنند و از هیچ یک از این دو گروه به صورت یک جانبه حمایت نکنند. برجسته‌ترین تلاش‌های انجام شده در این زمینه در ادامه مطرح شده است.

**الف: ارتباط نظریه و عمل از نگاه ویلیام راگا<sup>۱</sup>:** او اعتقاد دارد که در اندیشه‌ی نومفهوم‌سازی، دوگرایی بین نظریه و عمل مشهود است (راگا، ۲۰۰۲: ۱۷). به نظر راگا ویژگی نظریه‌پردازی نومفهوم‌سازی شده، تلاش برای جدا ساختن نظریه برنامه‌درسی از عمل است و تأکید نومفهوم‌سازی بر جابه‌جایی از برنامه‌ریزی درسی به فهم برنامه‌درسی و ضرورت ملاحظه تمام پدیده‌های تجربه زندگی به عنوان موضوع‌های پژوهش برنامه‌درسی، نمونه‌هایی از تمایل به ایجاد این جدایی است. راگا نتیجه می‌گیرد که جدایی نظریه و عمل برای حوزه برنامه‌درسی و بهبود عمل در سطح مدارس مضر است (راگا، ۱۹۹۹ الف: ۴). او معتقد به همجواری نظریه و عمل است (راگا و هلبویتس، ۲۰۰۳: ۴۲۵) و در شرح تلاش‌های خود برای متوجه ساختن نومفهوم‌گرایان به ضرورت برقراری رابطه بین نظریه و عمل می‌گوید طی سال‌های گذشته من و همکاران در مقاله‌ها و نشست‌های مختلف انجمن پژوهش‌های تربیتی آمریکا<sup>۲</sup> و دیگر جلسه‌های علمی تلاش کرده‌ایم تا نظریه‌پردازان نومفهوم‌گرا را در یک گفت و شنود آزاد درباره جنبه‌های پیچیده و مسأله‌دار مطالعات نومفهوم‌گرایانه برنامه‌درسی درگیر کنیم (راگا، ۱۹۹۹ ب: ۱۵).

**ب: فن برنامه‌ریزی درسی و فهم ضمیر برنامه‌درسی در اندیشه جورج پوزنر<sup>۳</sup>:** تأکید بر ارتباط نظریه و عمل یا وجود ارتباط میان دیدگاه سنت‌گرایان و نومفهوم‌گرایان در اندیشه پوزنر<sup>۳</sup> هم قابل مشاهده است. به نظر او مطالعه الگوهای برنامه‌ریزی درسی، دو عنصر را آشکار می‌کند که

عبارت‌اند از: (۱) فن برنامه‌ریزی درسی<sup>۱</sup> و (۲) فهم ضمیر یا ماهیت برنامه‌درسی<sup>۲</sup>. پوزنر چگونگی تدوین برنامه‌درسی را «فن» و توانایی تشخیص مفروضه‌های زیربنایی آن را «فهم برنامه‌درسی» می‌نامد و معتقد است برنامه‌ریزی درسی بدون عنصر اول فاقد صلاحیت و بدون عنصر دوم فقط یک تکنیسین است. از نظر او حوزه برنامه‌درسی به برنامه‌ریزانی نیاز دارد که نه تنها قادر به استفاده از الگوهای مختلف برنامه‌ریزی باشند بلکه نسبت به دلالت‌های کاربرد آن‌ها آگاه باشند (پوزنر، ۱۹۹۸: ۹۶).

**ج: نابسنده بودن یک دیدگاه صرف از نظر ویلیام رید:** به اعتقاد ویلیام رید<sup>۳</sup> راهکار پیوند میان نظریه و عمل در برنامه‌درسی این است که حامیان هر دو دیدگاه سنت‌گرایی و نومفهوم‌گرایی بپذیرند سؤال‌هایی که به آن‌ها می‌پردازند وسیع‌تر و ظریف‌تر از آن است که فقط با ابزارهایی که در اختیار دارند پاسخ داده شود. او می‌گوید به همان میزان که هر دو گروه محدودیت‌های خود را ملاحظه و برای غلبه بر آن‌ها تلاش می‌کنند، گفت‌وگو ممکن و ثمربخش خواهد بود (رید، ۱۹۹۸: ۲۹۶). ایده‌ی وجود ارتباط بین تفکر سنت‌گرایی و نومفهوم‌گرایی را فقط صاحب‌نظران مشهور برنامه‌درسی مطرح نکرده‌اند و دیگران نیز در سال‌های اخیر ضرورت این پیوند را گوشزد نموده‌اند. آنان مسأله‌ی مهم مطالعات برنامه‌درسی را تقسیم‌بندی میان برنامه‌درسی به عنوان نظریه و برنامه‌درسی به مثابه فرآیند می‌دانند (پاچکو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲: ۲). آنچه زیر عنوان این سؤال بیان شد این واقعیت را تأیید می‌کند که ارتباط اندیشه حامیان نومفهوم‌گرایی و سنت‌گرایی قطع نشده و برخی صاحب‌نظران برنامه‌درسی تأکید بر این پیوند و تقویت آن را دغدغه حرفه‌ای خود دانسته‌اند.

## ۲) آیا حاکم شدن فضای نسبی‌گرایی را می‌توان معادل جابه‌جایی پارادایم تلقی کرد؟

برخی معتقدند که نظریه‌ی تامس کهن در بسیاری از رشته‌ها کاربرد نادرستی داشته و بد تفسیر شده است. به‌عنوان نمونه، یکی از کاربردهای نادرست جابه‌جایی پارادایم در راستای مفهوم نسبی‌گرایی<sup>۵</sup> مصداق پیدا می‌کند. از منظر اندیشه نسبی‌گرایی چون علم، سوژه جابه‌جایی پارادایم است و این جابه‌جایی‌ها می‌تواند با فراوانی یا تکرار رخ دهد، در نتیجه نظام جدید باورها و دیدگاه‌ها به اندازه‌ی نظام‌های دیگر مطلوب است. چنین دیدگاهی مبتنی بر این باور است که نظام‌های فکری

1. Curriculum development technique

2. Curriculum conscience

3. Reid

4. Pacheco

5. Relativism

با یکدیگر تفاوت دارند ولی دارای ارزش برابر هستند. با وجود این، تامس کهن مخالف نسبت‌گرایی است و اظهار می‌دارد که نظام جدیدی که جایگزین نظام قبلی می‌شود ذاتاً بهتر از آن است. در نتیجه، نظام فکری جدید نه تنها متفاوت بلکه مطلوب‌تر است (هسیول، ۲۰۰۶: ۷۲۵).

در این راستا می‌توان با بهره‌گیری از مفهوم رویکردهای پژوهش‌مثالی بیان کرد. اگر گروهی از پژوهشگران بر اساس دیدگاه تامس کهن معتقد باشند که جابجایی پارادایم در عرصه پژوهش به وجود آمده است، آنگاه نمی‌توانند ادعا کنند که هر دو رویکرد کمی و کیفی پژوهش، ارزشمند و دارای اهمیت برابر است. طرح این ادعا به معنای جابه‌جایی پارادایم نیست بلکه اعتقاد به نسبی‌گرایی است. اکنون این سؤال مطرح می‌شود که آیا می‌توان نومفهوم‌سازی را در مقایسه با سنت‌گرایی، نظام فکری مطلوب‌تری دانست و به این اعتبار، ادعای جابه‌جایی پارادایم را پذیرفت؟ به نظر می‌رسد شواهد محکمی که اثبات کند نومفهوم‌سازی از تمام جوانب مطلوب‌تر از سنت‌گرایی است وجود ندارد. در صورتی که عدم برتری مطلق نومفهوم‌سازی بر تلقی سنتی پذیرفته شود باید اذعان کرد که شکل‌گیری جریان نومفهوم‌سازی به معنای وجود فضای نسبی‌گرایی است نه جابه‌جایی پارادایم. سنت‌گرایان و نومفهوم‌گرایان هر یک بخشی از واقعیت برنامه‌درسی را گوشزد می‌کنند و بی‌شک وجود دو گزینه مکمل، نه تنها ممکن بلکه مطلوب است.

### ۳) آیا سنت‌گرایان، عرصه برنامه‌درسی را ترک کرده‌اند و تمام اعضای برنامه‌درسی بر حسب توافق داوطلبانه، نومفهوم‌گرایی را پذیرفته‌اند؟

یکی دیگر از کاربردهای نادرست نظریه تامس کهن متوجه افرادی است که قصد دارند پارادایم‌های قدیم را به سرعت با پارادایم جدید جایگزین کنند یا تعداد زیادی جابجایی‌های پارادایمی را در یک رشته علمی مطرح کنند. باور اصلی تامس کهن درباره جابجایی پارادایم برخاسته از این مفهوم است که مرحله انتقالی<sup>۱</sup> جابجایی پارادایم سال‌ها به طول می‌انجامد و زمانی پایان می‌پذیرد که آنانی که از پذیرش و انتخاب پارادایم جدید پرهیز می‌کنند حوزه مطالعاتی یا رشته علمی را ترک کنند. طبیعی است که با این شرط، تغییر پارادایم‌های زیادی شکل نمی‌گیرد چراکه انتقال، فرآیندی زمان‌بر است. علاوه بر این، نظریه تامس کهن بر توافق داوطلبانه<sup>۲</sup> در یک حوزه علمی مبتنی است به این معنا که تمام اعضای یک اجتماع علمی باید پارادایم جدید را

1. Transitional phase

2. Voluntary consensus

بپذیرند و خروج نظام فکری یا عقاید قبلی از صحنه را قبول داشته باشند. افرادی که شیوه‌ی تفکر دیگران را با نوع تفکر خود نامناسب می‌یابند فرض می‌کنند که آنان در چارچوب پارادایمی متفاوت عمل می‌کنند. با وجود این، در بسیاری موارد و در عرصه واقعیت این افراد ممکن است در قالب همان پارادایم ولی به شیوه‌ی متفاوتی بیندیشند (هسبول، ۲۰۰۶: ۷۲۶).

زیر عنوان این سؤال و با توجه به مباحثی که مطرح شد دو نکته را باید در نظر داشت که گواهی است بر عدم شکل‌گیری جابه‌جایی پارادایم برنامه‌درسی در معنای مورد نظر تامس کهن. نکته اول اینکه اگر برای جابه‌جایی پارادایم ضرورت وجود مرحله انتقالی پذیرفته شود آنگاه شرط تحقق جابه‌جایی پارادایم این است که سنت‌گرایان به دلیل امتناع از پذیرش دیدگاه‌های نومفهوم‌گرایان حوزه برنامه‌درسی را ترک و میدان را به رقیب واگذار کرده باشند. واقعیت عرصه برنامه‌درسی نشان می‌دهد که سنت‌گرایان یا گفتمان خویش را ادامه داده‌اند یا افراد دیگری مانند راگا، پوزنر و رید در قالب یک روایت میانه‌رو که پیش از این توضیح داده شد ادامه حضور سنت‌گرایان و تفکر سنت‌گرایی را در صحنه تضمین کرده‌اند. علاوه بر این، کتاب‌هایی از جمله *اصول اساسی برنامه‌درسی و آموزش نوشته تایلر* که معرف دیدگاه سنت‌گرایان و فرآیند برنامه‌ریزی است، همچنان در سایت‌های خرید کتاب دارای مخاطب است و به عنوان کتاب درسی تدریس می‌شود.

نکته دیگری که باید به آن اشاره کرد اینکه نمی‌توان پذیرفت که تمام اعضای حوزه برنامه‌درسی بر اساس توافق داوطلبانه، نومفهوم‌سازی و افکار نومفهوم‌گرایان را پذیرفته‌اند بلکه گروهی از فعالان و متخصصان برنامه‌درسی بر دیدگاه‌های سنت‌گرایانه خود پافشاری کرده‌اند. با این توضیح، همچنان کاربرد واژه جابه‌جایی پارادایم تأمل برانگیز است.

#### ۴) آیا نومفهوم‌سازی برنامه‌درسی از انقلاب‌های پارادایمی است یا نسبت آن با سنت‌گرایی از جنس دوری و بی‌اعتنایی دو جانبه است؟

تامس کهن اعتقاد دارد که جابه‌جایی پارادایم زمانی رخ می‌دهد که دو پارادایم متناقض با یکدیگر در کشمکش هستند. در نتیجه، هر مکتب، منطق مکتب دیگر را رد می‌کند و آن را زیر سؤال می‌برد. درون یک رشته علمی، نظریه‌های مختلف می‌توانند همزیستی داشته باشند و فقط زمانی پارادایم وجود دارد که یک نظریه‌ی آزمون‌پذیر به تنهایی بر دیگر نظریه‌ها تسلط یابد و از

سوی کل جامعه علمی پذیرفته شود. آنچه در عرصه علوم اجتماعی مشاهده می‌شود، مواجهه و رویارویی نظریه‌های غیرآزمون‌پذیر است. در بیشتر موارد حتی مواجهه نیز وجود ندارد بلکه دوری و بی‌اعتنایی دو جانبه مطرح است. نادیده گرفتن دو جنبه در علوم اجتماعی و انسانی مسأله‌ای قدیمی است. به‌عنوان نمونه، در نوشته‌های وبر<sup>۱</sup>، ارجاعی به صاحب‌نظر معاصر او یعنی دورکیم<sup>۲</sup> وجود ندارد، هرچند وبر از نوشته‌های دورکیم آگاه بود. دورکیم هم که می‌توانست آلمانی بخواند فقط یک ارجاع گذرا به وبر دارد؛ در حالی که هر دو درباره موضوع‌های مشابهی مانند مذهب، کار می‌کردند.

نکته این است که نبود اتفاق نظر میان معاصران از طریق انتقال دانش از یک نسل به نسل بعد جبران می‌شود. چنین انتقال نسلی حاکی از این است که در علوم انسانی و اجتماعی، پیشرفت علمی اغلب از طریق دانش انبوهشی رخ می‌دهد (دوگان، ۲۰۰۱: ۱۱۰۲۵-۱۱۰۲۴). این ابزار در عرصه برنامه‌درسی نیز کاربرد دارد و متخصصان، رسالت تولید دانش و انتقال آن را به صورت جدی پی‌گیری می‌کنند. دانش انبوهشی متخصصان مقوله‌ای است که از آن با عنوان میراث عظیم<sup>۳</sup> یاد می‌شود. در نتیجه اگر در عرصه برنامه‌درسی در پاره‌ای موارد بین سنت‌گرایان و نومفهوم‌گرایان، الگوی دوری دو جانبه چه عمدی یا غیرعمدی شکل گرفته است نمی‌توان آن را نشانه جابه‌جایی پارادایم دانست. تردیدی وجود ندارد که نومفهوم‌گرایان، مجله‌های ویژه جریان نومفهوم‌سازی را منتشر نموده‌اند، کنفرانس‌های متعدد تشکیل داده‌اند و همچنین، کتاب‌های مختلفی را تألیف کرده‌اند. با وجود این، تمام اقدام‌های آنان را باید در راستای کسب هویت مستقل و از رونق انداختن تفکر سنت‌گرایان دانست.

همانگونه که مشخص است پاسخ چهار سؤال مطرح شده یا منفی است یا نسبت به وجود پاسخ مثبت برای آن‌ها تردید جدی وجود دارد. با این وصف، تلاش دوم نیز در اثبات جابه‌جایی پارادایم، با توفیق چندانی همراه نبوده است.

### تلاش سوم: تولید آثار مکتوب و به طور خاص کتاب نظریه‌پردازی برنامه‌درسی

نخستین کتابی که پاینار آن را حاصل تلاش جمعی نومفهوم‌گرایان می‌داند در سال ۱۹۷۵ با



نام نظریه‌پردازی برنامه‌درسی<sup>۱</sup> منتشر شد<sup>۲</sup>. پاینار در مقدمه کتاب، وضعیت حوزه برنامه‌درسی را در میانه دهه ۱۹۷۰ به تصویر کشیده و به تفصیل نومفهوم‌سازی را شرح داده است. او حوزه برنامه‌درسی را به سه حیطه تقسیم کرده است. حیطه اول، حوزه سنتی برنامه‌درسی است که ویژگی آن، برنامه‌ریزی درسی و هدف آن تجویز برنامه‌درسی و یاری‌رسانی به افرادی است که در مدارس فعال هستند. پاینار، فعالیت در این حیطه را غیرنظری توصیف کرده است. حیطه دوم در حوزه برنامه‌درسی ناظر به فعالیت تجربه‌گرایان مفهومی است که تقریباً پانزده تا بیست درصد حوزه برنامه‌درسی را در اختیار داشته‌اند. این گروه با جهت‌گیری‌های نظری، روش‌شناختی و عملی علوم اجتماعی پیوند داشته و درصدد کاربست آن‌ها برای پاسخگویی به سوال‌های برنامه‌درسی بوده‌اند (رینولدز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰: ۲۶۶). پاینار در ادامه، رسالت اصلی کتاب را مطرح کرده و می‌گوید این کتاب متعهد به فعالیت گروهی است که دغدغه آنان فهم برنامه‌درسی است. به باور رینولدز (۲۰۱۰، ص ۲۶۶) این گروه در زمان انتشار کتاب تقریباً سه تا پنج درصد حوزه برنامه‌درسی را در اختیار داشته‌اند.

### نقد و تحلیل تلاش سوم

#### تردید در پیوند برخی فصل‌های کتاب با جریان نومفهوم‌سازی و نقش آن در جابه‌جایی پارادایم

تنر و تنر معتقدند با وجود ادبیات وسیعی که زیر عنوان نومفهوم‌گرا در سال‌های اخیر منتشر شده است شناسایی طرفداران این دیدگاه دشوار است. به نظر آنان، بیشتر آثار موجود را پاینار نوشته یا ویراستاری کرده است و اکثر آن‌ها با دیدگاه‌های نومفهوم‌گرا فقط یک ارتباط ضمنی دارند. تنر و تنر، کتاب نظریه‌پردازی برنامه‌درسی را که ویراستاری آن بر عهده پاینار بوده، شامل مجموعه مقاله‌هایی بیشتر منتشر شده می‌دانند که اکثر آن‌ها به موضوعاتی می‌پردازند که هیچ رابطه‌ای با نومفهوم‌سازی ندارند یا این ارتباط اندک است (تنر و تنر، ۱۹۷۹: ۸). به نظر این دو صاحب‌نظر، در

---

#### 1. Curriculum theorizing

۲- پاینار پس از کتاب نظریه‌پردازی برنامه‌درسی و در سال‌های اخیر، کتاب‌های مختلفی را به صورت فردی یا گروهی منتشر کرده است.

#### 3. Reynolds

این کتاب مقاله‌هایی از لاورنس کرمین<sup>۱</sup> و هربرت کلیبارد وجود دارد که با نومفهوم‌سازی حتی رابطه دور هم ندارند.

تردید وجود ندارد که کتاب *نظریه‌پردازی برنامه‌درسی* در زمان انتشار و پس از آن بر قلمرو برنامه‌درسی تأثیرگذار بوده است. با وجود این، همچنان باید تقاضای پایدار از تئودور براون را به خاطر داشت. او به براون تأکید کرد که از منظر تامس کهن امکان تلقی نومفهوم‌سازی به عنوان جابجایی پارادایم را بررسی کند. اگر در ارزیابی نقش کتاب *نظریه‌پردازی برنامه‌درسی* نیز از دریچه نگاه تامس کهن نگریسته شود، بی‌تردید باید آن را کتابی اساسی و تعیین‌کننده دانست. با وجود این، نباید این واقعیت را نیز نادیده گرفت که در تاریخ علوم اجتماعی و انسانی، برخی کتاب‌ها نقش حیاتی ایفا کرده‌اند اما آن‌ها فقط قله‌هایی از کوه‌های علم هستند. از منظری که تامس کهن به پارادایم می‌نگریست این‌گونه آثار با وجود اهمیت، نقش‌آفرینی‌های پارادایمی ندارند (دوگان، ۲۰۰۱: ۱۰۲۶). اهمیت این‌گونه آثار از این جهت است که در زمان خود مرزهای دانش برنامه‌درسی را گسترش داده‌اند و دیدگاه‌های جدیدی را در این عرصه مطرح کرده‌اند. این نقش‌آفرینی جدا از مفهوم جابه‌جایی پارادایم، بسیار ارزنده و قابل ستایش است.

### نتیجه‌گیری

بررسی تلاش‌های اصلی پایدار و نومفهوم‌گرایان برای توجیه جابه‌جایی پارادایم نشان می‌دهد که نمی‌توان این تلاش‌ها را از منظری که تامس کهن به پارادایم نگریسته است نمودهایی از جابه‌جایی پارادایم به حساب آورد. پایدار و صاحب‌نظران دیگری که برای پیشبرد نومفهوم‌سازی برنامه‌درسی فعالیت کرده‌اند بستری حاصلخیز را فراهم کرده‌اند که طی سال‌های گذشته و در حال حاضر، دیدگاه‌های متعدد برنامه‌درسی در آن شکل گرفته و رشد کرده‌اند. در واقع نومفهوم‌گرایان بخشی از واقعیت برنامه‌درسی را که در نگاه سنتی چندان مورد توجه قرار نگرفته و متوجه جابجاء مباحث نظری برنامه‌درسی است نمایان کرده‌اند و از این جهت سهم بسیاری در پیشرفت برنامه‌درسی داشته‌اند. اکنون، سؤال بخش پایانی مقاله این است که آیا می‌توان از منظرهای دیگر به غیر از جابه‌جایی پارادایم به شکل‌گیری جریان نومفهوم‌سازی برنامه‌درسی نگریست؟ به نظر می‌رسد یکی از نظرگاه‌های منطقی برای ملاحظه نومفهوم‌سازی و نسبت آن با دیدگاه

سنت‌گرایی، پذیرش نقش نظریه‌های مختلف در پیشرفت علمی یک حوزه است. پیش فرض اتخاذ این دیدگاه در عرصه‌های علوم اجتماعی و انسانی از جمله برنامه‌درسی، قبول این نکته است که بدون این نظریه‌ها، علوم یاد شده پیشرفتی نخواهند داشت (دوگان، ۲۰۰۱: ۱۱۰۲۷). دیدگاه جوزف<sup>۱</sup> (۲۰۱۰: ۶۲۹) به عنوان شخص فعال در برنامه‌درسی نیز موید این دیدگاه است. او معتقد است در حالی که تضادها یا تعارض‌های پارادایمی به وجود آورنده جدایی‌ها و تقسیم‌بندی‌های عمیق در یک حوزه است اما آن‌ها برای شکل‌گیری گفت‌وگوی فعال و جدی به عنوان یک تسهیل‌گر عمل می‌کنند. به اعتقاد جوزف، در عرصه برنامه‌درسی، پارادایم‌ها شامل مفروضه‌هایی درباره یادگیری، تدریس، ماهیت واقعیت، دانش، هوش، پژوهش، مسائل مختلف و رویکردهای حل مسائل است. او می‌گوید بر خلاف بعضی حوزه‌های علمی که تا زمان ظهور و پذیرش پارادایم جدید فقط یک پارادایم حاکم است، در حوزه برنامه‌درسی پارادایم‌های متعدد به طور همزمان وجود دارند. بنابراین اگر چه شکل‌گیری پارادایم می‌تواند حاکی از یک تغییر بنیادی در ساحت اندیشه باشد، پارادایم جدید نمی‌تواند جایگزین پارادایم موجود شود.

نکته نهایی این نوشتار اینکه برای توصیف جریان‌های فکری جدید که در قلمروهای علوم انسانی از جمله برنامه‌درسی ظهور پیدا می‌کنند باید ماهیت این قلمروها یا رشته‌ها را در نظر داشت. در رشته برنامه‌درسی، احترام به تنوع دیدگاه‌ها و نقش مکمل آن‌ها در مقایسه با تلاش برای حاکم‌نشان دادن مطلق یک دیدگاه و به حاشیه راندن دیدگاه‌های دیگر، اقدام منطقی و واقع‌بینانه‌تری است. درباره دو جریان سنت‌گرایی و نومفهوم‌گرایی باید گفت جایی که صحبت از فرآیند برنامه‌ریزی درسی و صحنه عمل است تلقی فرآیندی سنت‌گرایان نقش بارزتر دارد و هر جا جنبه‌های نظریه‌پردازی بیشتر جلوه‌گر است اندیشه‌های نومفهوم‌گرایان برجسته‌تر است. اگرچه در شرایط مختلف، ایفای نقش پررنگ‌تر توسط هریک ممکن است ولی وجود هر دو جریان فکری مفید است.

## منابع

### الف. فارسی

۱. شریفیان، فریدون. (۱۳۹۱). **نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی**. اصفهان: آموخته.
۲. قادری، مصطفی. (۱۳۹۲). تحلیل تاریخی معانی و مقاصد نومفهوم‌گرایی در رشته مطالعات برنامه‌درسی. **نظریه و عمل در برنامه‌درسی**، ۱، ۴۹-۷۲.
۳. کوهن، توماس. (۱۳۸۳). **ساختار انقلاب‌های علمی**. ترجمه عباس طاهری، تهران: نشر قصه.
۴. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه‌درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر: ماموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامه‌درسی؟ **رویکردهای نوین آموزشی**، ۱۷، ۱-۲۰.

### ب. انگلیسی

5. Barrow, R. (1988). Over the top: A misuse of philosophical techniques? **Interchange**, 19 (2), 59-63.
6. Brown, T. M. (1988). How fields change: A critique of the Kuhnian view. In: W. F. Pinar. (Ed.). **Contemporary curriculum discourses**. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick.
7. Connelly, F. M. & Xu, S. J. (2010). An overview of research in curriculum inquiry. In: C. Kridel (Ed.). **Encyclopedia of curriculum studies**. London: Sage.
8. Cook, S., et al. (2006). Evolution in software systems: Foundations of the SPE classification scheme. In: N. H. Madhavji., J. Fernandez-Ramil & D. E. Perry. (Eds.). **Software evolution and feedback: Theory and practice**. New York: Wiley.
9. Dogan, M. (2001). Paradigms in the social sciences. In: N. J. Smelser & P. B. Baltes. (Eds.). **International encyclopedia of social & behavioral sciences**. England: Pergamon.
10. Graham, R. J. (1992). Currere and reconceptualism: The progress of the pilgrimage 1975-1990. **Curriculum Studies**. 24 (1), 27-42.
11. Hesbol, K. A. (2006). Paradigm. In: F. W. English. (Ed.). **Encyclopedia of educational leadership and administration**. London: Sage.

12. Hlebowitsh, P. S. (1995). Interpretations of the Tyler rational: A reply to Kliebard. **Curriculum Studies**, 27 (1), 89-94.
13. Jickling, B. (1988a). Paradigms in curriculum development: Critical comments on the work of Tanner and Tanner. **Interchange**, 19 (2), 41-49.
14. Jickling, B. (1988b). A tough nut: A rejoinder to Robin Barrow and Daniel and Laurel Tanner. **Interchange**. 19 (2), 64-67.
15. Joseph. P. B. (2010). Paradigms. In: C. Kridel (Ed.). **Encyclopedia of curriculum studies**. London: Sage.
16. Laspina, J. (2010). Curriculum studies, discourse analysis and the construction of historical time. In: P. Peterson., E. Baker & B. McGaw. (Eds.). **International encyclopedia of education**. Elsevier.
17. Pacheco, J. A. (2012). Curriculum studies: What is the field today? **Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies**, 8, 1-18.
18. Pinar, W. F. (2010a). Reconceptualization. In: C. Kridel (Ed.). **Encyclopedia of curriculum studies**. London: Sage.
19. Pinar, W. F. (2010b). The future of curriculum studies: Essay 4. In: C. Kridel (Ed.). **Encyclopedia of curriculum studies**. London: Sage.
20. Pinar, W. F. (2008). JCT today. **Journal of Curriculum Theorizing**, 24 (1), 4-10.
21. Pinar, W. F. (1991). The reconceptualist approach. In: A. Lewy (Ed.). **International encyclopedia of curriculum**. England: Pergamon.
22. Pinar, W. F. (Ed.). (1988). **Contemporary curriculum discourses**. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick.
23. Pinar, W. F. (1980). Reply to my critics. **Curriculum Inquiry**. 10 (2), 199-205.
24. Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2004). **Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**, New York: Peter Lang.
25. Posner, G. (1998). Models of curriculum planning. In: L. Beyer & M. Apple. (Eds.). **The curriculum: Problems, politics and possibilities**.

New York: Suny Press.

26. Reid, W. (1998). Reconceptualist and dominant perspectives in curriculum theory: What do they have to say to each other? **Journal of Curriculum & Supervision**, 13 (3), 287-296.
27. Reynolds, W. (2010). Curriculum theorizing. In: C. Kridel (Ed.). **Encyclopedia of curriculum studies**. London: Sage.
28. Tanner, D., & Tanner, L. (1988). The emergence of a paradigm in the curriculum field: A reply to Jickling. **Interchange**, 19 (2), 50-58.
29. Tanner, D., & Tanner, L. (1979). Emancipation from research: The reconceptualist prescription. **Educational Researcher**, 8 (6), 8-12.
30. Wraga, W. & Hlebowitsh, P. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. **Curriculum Studies**, 35 (4), 425-437.
31. Wraga, W. (2002). Recovering curriculum practice: Continuing the conservation. **Educational Researcher**, 31 (6), 17-19.
32. Wraga, W. (1999a). Extracting sun-beams out of cucumbers: The retreat from practice in reconceptualized curriculum studies. **Educational Researcher**, 28 (1), 4-13.
33. Wraga, W. (1999b). The continuing arrogation of the curriculum field: A rejoinder to Pinar, **Educational Researcher**, 28 (1), 16.