New Educational Approaches
E-ISSN: 2423-6780
Vol. 21, Issue 2, No.44, 2026, P: 1-30
Received: 13/06/2025 Accepted: 25/07/2026

New Educational Approaches

Research Article

The Intellectual Portrait of Traditionalist Curriculum Scholars Through the Perspectives of William Pinar and Elliot Eisner

Fereydoon Sharifian[*]**:** Associate Professor in Curriculum, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

f.sharifian@edu.ui.ac.ir

Abstract

This paper presents and analyses the views of Pinar and Eisner on traditionalism, particularly the ideas of Bobbitt and Tyler. Pinar's critiques of Tyler's viewpoints are so serious that they ultimately lead him to reject Tyler's ideas. Eisner also critically examines the thoughts of Bobbitt and Tyler, while simultaneously acknowledges both the limitations and advantages of their perspectives. These two viewpoints yield different results and implications. Initially, the paper discusses Pinar's views on traditionalism and Tyler's ideas. After analysing and reflecting his thoughts, Eisner's perspective on Bobbitt and Tyler is introduced and explained. Through this analysis, the differences in Pinar and Eisner's judgments regarding traditionalism and its key theorists are highlighted.

Keywords: Curriculum, Traditionalism, Reconceptualization, Bobbitt, Tyler, Eisner, Pinar.

2476-3608 © University of Isfahan
This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (https://creativecommons.org/licenses BY-NC-ND 4.0)
10.22108/nea.2026.145689.2138

Introduction

Since the 1970's, the views of traditionalists have been criticized by proponents of the reconceptualization movement. Reconceptualization, described as an endless process; an alternative to traditional curriculum design; a shift from the scientific model of curriculum planning to an ethical and aesthetic one, and as an alternative to Tyler's rationale. It is also seen as an effort to redefine the concept of curriculum in order to provide a new perspective. Some authors have listed the main characteristics of reconceptualization. The ideas of this movement are evident in the works of Pinar, though there are other scholars who are not necessarily categorized as either traditionalists or reconceptualists. Elliott Eisner is one of the most prominent among them. This paper aims to explore different views on traditionalism and the key pioneers in this field. One perspective focuses on reconceptualization with an emphasis on Pinar's ideas, and another, explores Eisner's thoughts.

Method

In this paper, a speculative method, one of the research methods in Edmund Short's classification, has been employed. The aim is to examine the perspectives of two curriculum theorists—William Pinar and Elliot Eisner—and highlight the differences in their viewpoints.

Findings

Pinar has raised several criticisms against Tyler's views. Some of the most important of these include: the inappropriateness of the four fundamental questions and the fact that they were not proposed by Tyler; the claim of the death of curriculum development and the emergence of a paradigm shift; and ultimately, the characterization of traditional curriculum as ahistorical and atheoretical. These issues are addressed and analysed from various perspectives in the paper. On the other hand, Eisner's position on the views of Bobbitt and Tyler is also presented, with a focus on highlighting the differences between Pinar's and Eisner's perspectives.

Discussion and Conclusion

Pinar's views often focus more on negating traditionalists than criticizing them. Phrases such as the inappropriateness of the four fundamental questions and the fact that they were not proposed by Tyler; the death of curriculum development; and the emphasis on the ahistorical and atheoretical nature of traditional curriculum has a clear message. However, Pinar's stance in recent years differs from what he articulated over four decades ago in the conclusion of his 1978 article. In that article, after explaining the views of traditionalists, conceptual empiricists, and reconceptualists, Pinar emphasized the role of various curriculum approaches and stated: We are not faced with an exclusive choice between the traditional wisdom of the field, conceptual *empirici*sm, or reconceptualisation. In order to this field to remain vital and significant for American education, it must cultivate its own internal dialectic at every moment. It must also seek a synthesis; a collection of views on curriculum that is simultaneously empirical, interpretive, critical, and liberating (Pinar, 1978).

While Eisner a critic of traditionalist thought, does not use criticism in a simplistic sense and instead views it from the perspective of Behrens and Rosen (2011). For them, criticism is not a list of complaints or shortcomings, but rather an in-depth analysis of an argument to understand what is being said, how useful the key points are, what underlying

assumptions exist, what issues have been overlooked, and what consequences can be drawn.

Perhaps an alternative to Pinar's views could be found in considering the role of traditionalists, especially Tyler, in terms of the concepts of verticality and horizontality, which Pinar himself introduced (Pinar, 2007 & 2013c; Carson & Henderson, 2009). Pinar defines verticality as a systematic effort to achieve a historical understanding of curriculum studies by referring to prominent ideas in the field. He suggest that, this type of organized study is achieved through biographical studies of individuals and their roles in the field of curriculum. Pinar mentions studies by Jackson on the role of Bobbitt, Tyler, and Schwab in curriculum studies as examples of verticality. He defines horizontality as a systematic effort to understand the work of curriculum in the present moment. Horizontality refers not only to the current set of conditions and intellectual contexts in the field, but also to the political and social spheres that influence these conditions (Pinar, 2007). From the perspective of verticality, curriculum experts like Bobbitt and Tyler have an important role in the field. In fact, addressing the limitations and strengths of the ideas of pioneers like Bobbitt and Tyler, offers opportunities for advancing curriculum studies. As a concluding statement in this paper, it must be said that reconceptualization has been so impactful and has had such a noticeable presence in the field of curriculum that denying the ideas of traditionalists no longer seems necessary.

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال بیست و یک، شمارهٔ ۲، شمارهٔ پیاپی ٤٤، ١٤٠٥، ص: ١- ٣٠
تاریخ دریافت: ١٤٠٤/٠٣/٢٣ تاریخ پذیرش: ١٤٠٥/٠٥/٠٣

مقاله پژوهشی

سیمای اندیشهٔ سنت‌گرایان برنامهٔ درسی در آینهٔ نگاه ویلیام پاینار و الیوت آیزنر

فریدون شریفیان*: دانشیار برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
f.sharifian@edu.ui.ac.ir

چکیده

در این مقاله، دیدگاه‌های پاینار و آیزنر دربارهٔ سنت‌گرایی، به ویژه ایده‌های بابیت و تایلر، مطرح و تحلیل شده است. نقدهای پاینار دربارهٔ تایلر بسیار جدی است و حتی به رد ایده‌های او انجامیده است. آیزنر نیز با نگاه انتقادی به اندیشه‌های بابیت و تایلر نگریسته است. در عین حال، محدودیت‌ها و مزایای دیدگاه‌های آنان را توأمان و از منظر زمان گذشته دیده است. این دو نوع نگاه نتایج و دلالت‌هایی مختلف در پی دارند. در این مقاله، ابتدا دیدگاه‌های پاینار دربارهٔ سنت‌گرایی و تایلر بررسی شده است. پس از تحلیل و تأمل دربارهٔ اندیشه‌های او، نگاه آیزنر دربارهٔ بابیت و تایلر مطرح و تبیین شده است. از رهگذر این تحلیل و تبیین‌ها، تفاوت قضاوت‌های پاینار و آیزنر دربارهٔ سنت‌گرایی و دو صاحب‌نظر اصلی آن برجسته شده و در نهایت، بحث‌ها جمع‌بندی گردیده است.

واژه‌های کلیدی: برنامهٔ درسی، سنت‌گرایی، نومفهوم‌سازی، بابیت، تایلر، آیزنر، پاینار.

2476-3608 © University of Isfahan
This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (https://creativecommons.org/licenses BY-NC-ND 4.0)
10.22108/nea.2026.145689.2138

مقدمه

از دهۀ ۱۹۷۰، دیدگاه‌های سنت‌گرایانی[۱] مانند بابیت و به ویژه تایلر توسط حامیان نهضت نومفهوم‌سازی[۲] نقد شده است. نومفهوم‌سازی به عنوان فرایند بی‌پایان (Cannella, 2013)، مخالف با هر رویکرد ایستا و کاهش‌گرایانه به تدریس و یادگیری (Klein, 2009)، چالشی در برابر رویکرد برنامه‌ریزی درسی عقلانی و خطی (Lewy & Goodlad, 1991)، دیدگاهی در مقابل برنامه‌ریزی درسی سنتی (Waks, 2009Hlebowitsh, 2000 ;)، حرکت از رویکرد علمی برنامه‌ریزی درسی به رویکرد اخلاقی و زیباشناسانه (Weingarten, 1975)، بدیلی برای منطق تایلر (Castner et al., 2017) و به عنوان تلاشی برای بازتعریف مفهوم برنامۀ درسی به منظور ارائۀ یک دیدگاه جدید توصیف شده است (Malewski, 2012). دیگر نویسندگان (Jackson, quoted from Pinar, 2013b؛ Marsh & Willis, 2007) ویژگی‌های اصلی نومفهوم‌سازی را فهرست کرده‌اند. اندیشه‌های این نهضت در آثار پاینار قابل مشاهده است. در عین حال، صاحب‌نظران دیگری هستند که سنت‌گرا یا نومفهوم‌گرا نامیده نمی‌شوند. الیوت آیزنر از برجسته‌ترین آنهاست.

در این مقاله، کوشش شده است تا دیدگاه‌های مختلف دربارۀ سنت‌گرایی و پیشگامان اصلی آن تبیین شوند. یکی از دیدگاه‌ها نومفهوم‌سازی با تأکید بر ایده‌های پاینار و دیگری اندیشه‌های آیزنر است. بی‌تردید، نهضت نومفهوم‌سازی و پیشگامان آن ـ هیوبنر، مک‌دانلد و به ویژه پاینار ـ در پیشرفت نظری و معرفی گفتمان‌های جدید، نقش‌آفرینی برجسته‌ای داشته‌اند. این دیدگاه، خلاف نظر راگاست که می‌گوید: «نقش‌آفرینی نومفهوم‌سازی فقط افزایش دیدگاه‌های نظری برنامۀ درسی است و روشن نیست برای اینکه چنین اتفاقی بیفتد، وجود این نهضت ضرورت داشت یا خیر» (Wraga, 2006, p. 255). آیزنر هم دربارۀ دیدگاه‌های بابیت و تایلر نقدهایی را مطرح کرده، ولی در مقایسه با پاینار، از زاویه‌ای دیگر به موضوع نگریسته است. در این مقاله، از روش نظرورزانه ـ یکی از گونه‌های پژوهش برنامۀ درسی در طبقه‌بندی شورت (۱۳۹۸) ـ استفاده و کوشش شده است تا دیدگاه‌های دو نظریه‌پرداز برنامۀ درسی واکاوی و تفاوت نگاه آنان برجسته شود.

دیدگاه‌های پاینار دربارۀ سنت‌گرایی و تایلر

پاینار، استاد مطالعات برنامۀ درسی دانشگاه بریتیش کلمبیا، شخصیتی اثرگذار در حوزۀ برنامۀ درسی است. او در زمینۀ کورر، نومفهوم‌سازی حوزۀ برنامۀ درسی، آموزش ضدتبعیض نژادی، نومفهوم‌سازی معنای برنامه‌ریزی درسی، معرفی ایدۀ مکان و بین‌المللی‌سازی مطالعات برنامۀ درسی نقش‌آفرینی کرده است (Pinar, 2009). از میان کتاب‌های پاینار، می‌توان به *فهم برنامۀ درسی* (Pinar et al., 1995)، *نظریۀ برنامۀ درسی* چیست؟ (Pinar,

---

[۱] خاستگاه‌های فکری بابیت و تایلر متفاوت است. ضمن تأکید بر این تفاوت‌ها، در این مقاله، هر دو سنت‌گرا نامیده می‌شوند. کلاین به واژه‌هایی که متخصصان برنامۀ درسی برای اشاره به این گروه به کار برده‌اند، اشاره کرده است (Klein, 1990). پاینار، هونکی و شوبرت، به ترتیب از اصطلاح سنت‌گرایان، ساختارگرایان و خردگرایان استفاده کرده‌اند.

[2] Reconceptualization

پاینار بر استفاده از «نومفهوم‌سازی» تأکید کرده و معتقد است «نومفهوم‌گرایی» نامی مناسب نیست؛ زیرا در رابطه با وجود یک تلقی واحد نسبت به این نهضت در میان حامیان آن تردید داشت (Pinar, 1980 ,1991). با وجود این، پاینار اشاره کرده است که واژه‌هایی مانند نومفهوم‌گرایی و نومفهوم‌گرایان در ادبیات حوزۀ برنامۀ درسی استفاده می‌شوند (Pinar, 1988a).

2019) و *برنامهٔ درسی: به سوی هویت‌های جدید* (Pinar, 2013d) اشاره کرد. نقدهای صاحب‌نظرانی مانند هیوبنر (Huebner, 1975) و مک‌دانلد (Macdonald & Purpel, 1987; Macdonald, 1971a; 1971b, Macdonald & Clark, 1973) به صورت جدی‌تر توسط پاینار ادامه یافته است.[۱]

پاینار معتقد است نومفهوم‌سازی برنامهٔ درسی در دههٔ ۷۰، واکنشی در برابر دیدگاه آن زمان بود (Pinar, 1978b1989,). به باور او، نومفهوم‌سازی بر حوزهٔ برنامهٔ درسی مسلط شد (Pinar, 1995) و مسیر جدید از برنامه‌ریزی درسی به سوی فهم برنامهٔ درسی بوده است (Pinar, 2008a). پاینار تصدیق می‌کند بیشتر کارهای علمی حوزهٔ برنامهٔ درسی در فعالیت‌های تایلر ریشه دارند (Pinar, 1975) و در معرفی بابیت، تایلر و شواب به عنوان نوابغ حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی آمریکا، به دیدگاه جکسن استناد می‌کند (Jackson, Pinar, 1988a; 1992). البته، او این فهرست را با نام هیوبنر و مک‌دانلد تکمیل می‌کند و دیویی را مصداق فیل در اتاق تاریک می‌داند. نقدهای پاینار نسبت به سنت‌گرایی متعدد است. به منظور اینکه امکان تحلیل و مقایسهٔ دیدگاه‌های پاینار با آیزنر فراهم شود، این نقدها و در برخی از موارد، انکارها در ادامه بیان شده است.

نامناسب‌بودن چهار پرسش اساسی و عدم تعلق آنها به تایلر

یکی از انتقادهای جدی پاینار معطوف به چهار پرسش تایلر در کتاب *اصول اساسی برنامهٔ درسی و آموزش* است (Tyler, 1949). این پرسش‌ها عبارت‌اند از: مدارس باید درصدد تحقق چه اهداف تربیتی باشند؟ کدام تجربه‌های تربیتی را می‌توان برای تحقق آنها تدارک دید؟ تجربه‌های تربیتی را چگونه می‌توان به صورت اثربخش سازمان‌دهی کرد؟ و چگونه باید میزان تحقق اهداف را سنجید؟ پاینار با ماهیت این پرسش‌ها مخالفت و پرسش‌هایی دیگر را مطرح می‌کند:

> چرا من با یک شخص هم‌ذات‌پنداری می‌کنم، ولی با شخص دیگر خیر؟ به چه دلیل آثار لسینگ را می‌خوانم، ولی نوشته‌های مورداک را نه؟ اصلا چرا من چنین آثاری را مطالعه می‌کنم؟ چرا آثار مربوط به حوزه‌های زیست‌شناسی و محیط‌زیست را نمی‌خوانم؟ به چه دلیل، بعضی از افراد به مطالعهٔ ادبیات، گروهی به خواندن فیزیک و برخی به حقوق تمایل پیدا می‌کنند؟ ... (Pinar, 1975, p. 401-402).

از سوی دیگر، پاینار این پرسش‌ها را متعلق به تایلر نمی‌داند (Pinar, 2013a). او به یک مراسم ناهار در دههٔ ۱۹۳۰ اشاره می‌کند که در آن تایلر، تابا و گیلز دربارهٔ برنامه‌ریزی درسی صحبت کردند و معتقد است شاید تایلر این پرسش‌ها را روی یک دستمال سفره نوشته باشد. پاینار می‌گوید من نخستین فردی نیستم که متوجه شده‌ام منطق تایلر اشتباه به او نسبت داده شده است و اشاره می‌کند از نظر دنیل و لورل تنر این خطا به خوانندگان

---

[۱] پاینار و دیگر نومفهوم‌گرایان تلاش کرده‌اند تا نومفهوم‌سازی را شرح دهند، مزایای آن را بیان و ایده‌های سنت‌گرایان را نقد کنند (Pinar, 1979, 1978b, 2009, 1999a; Grumet, 1989, 1999, 1975; Pinar & Grumet, 1981). صاحب‌نظرانی دیگر هم در حوزهٔ برنامهٔ درسی هستند که از دیدگاه‌های گوناگون دربارهٔ نهضت نومهوم‌سازی اظهارنظر کرده‌اند (Ornstein, Hlebowitsh, 2010a; Ornstein & Hunkins, 1989, 2004, 2018; Deng, 2018; 1999, 2005, 2010b, Tanner & Tanner, 1980, 1979; Wraga, 2002, 1999a, 1999b, 1998, 2006; Reid, 1998; Wraga & Hlebowitsh, 2003; Kim & Marshal, 2005; Glatthorn et al., 2006; Glatthorn et al., 2019; Schubert et al., 1984, 1987b).

برمی‌گردد (Pinar, 2015). پاینار می‌پرسد: آیا این فقط اشتباه خوانندگان است؟ او کتاب تایلر را فاقد منابع و کتاب‌شناسی می‌داند که هیچ نظریه‌ای در آن مطرح نشده است. تابا در مقدمهٔ کتاب *برنامه‌ریزی درسی: نظریه و عمل* ادعا می‌کند در طرح چهار پرسش با تایلر مشارکت داشته است (Taba, 1971) و پاینار می‌پرسد: آیا تایلر تا به حال با ادعای تابا مخالفت کرده است؟ پاینار نتیجه می‌گیرد با توجه به ماهیت مشارکتی برنامه‌ریزی درسی، مشخص نیست پرسش‌ها چه زمان مطرح شده‌اند، اما روشن است که تایلر ایده‌ها را بدون ارجاع به منابع ارائه کرده است. او در نهایت این پرسش‌ها را به تایلر متعلق نمی‌داند و معتقد است از اواسط دههٔ ۱۹۲۰ شناخته شده بودند و در حالت پارادایمی، متعلق به همه هستند.

ادعای مرگ برنامه‌ریزی درسی و شکل‌گیری جابه‌جایی پارادایم

نقد دیگر پاینار مربوط به ادعای مرگ برنامه‌ریزی درسی و تغییر پارادایم است (شریفیان، ۱۳۹۳). پاینار و همکاران در کتاب *فهم برنامهٔ درسی* (Pinar et al., 1995, p. 6) ادعا کردند «برنامه‌ریزی درسی در سال ۱۹۱۸ متولد و در سال ۱۹٦۹ در چنگال مرگ گرفتار شده است» (Pinar, 2006; Snaza, 2010; Marsh, 2009; Poetter, 2013). پاینار در پی ادعای مرگ برنامه‌ریزی درسی، از تغییر پارادایم سخن گفته است (Pinar, 2010a, 2010b, 2010c, 2008a, 2008b, 1999b, 2014, 2005b; Jung & Pinar, 2016; Janesick, 2003; Wyse et al., 2016; Pacheco, 2009). از نظر او، نومفهوم‌سازی به تغییر پارادایم در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی طی دههٔ ۷۰ میلادی اشاره دارد. به گفتهٔ پاینار، این تغییر پس از بحران برنامهٔ درسی در اواخر دههٔ ۱۹٦۰ رخ داد (Pinar, 2010a)؛ زمانی که مشخص شد برنامه‌ریزی درسی مشروعیت اولیهٔ خود را از دست داده است. یونگ و پاینار بیان می‌کنند پس از دههٔ ۱۹۷۰، نومفهوم‌سازی مطالعات برنامهٔ درسی با تلاشی چندگفتمانی برای فهم برنامهٔ درسی جایگزین شد (Jung & Pinar, 2016). در واقع، پاینار و همکاران (Pinar et al., 1995, quoted from Connelly & Xu, 2010) معتقد بودند نومفهوم‌گرایان فراتر از عمل فکر می‌کنند و دغدغهٔ فهم برنامهٔ درسی را دارند.

در سال ۱۹۸۱، پاینار از تئودور براون کمک گرفت تا نشان دهد نومفهوم‌سازی برنامهٔ درسی یک تغییر پارادایم بر اساس دیدگاه تامس کُهن است. بر اساس اطلاعات ارائه‌شده توسط منتقدان تغییر پارادایم، براون به نتیجه رسید که نارضایتی آنان نشان می‌دهد ایده‌های کُهن در حوزه‌هایی غیر از علوم طبیعی باید با احتیاط به کار برده شود. همچنین، این احتیاط باید در بحث تغییر پارادایم در مطالعات برنامهٔ درسی نیز وجود داشته باشد (Graham, 1992). پاینار معتقد است پاسخ براون به این پرسش که آیا شکل‌گیری نومفهوم‌سازی به معنای تغییر پارادایم است، «بله» و «خیر» بود و او در آن سال ارائهٔ پاسخ قطعی به این پرسش را غیرممکن می‌دانست. براون خاطرنشان می‌کند نومفهوم‌سازی فقط نشان‌دهندهٔ مکتبی جدید در یک حوزهٔ علمی بدون تغییر است که در آن ادعاهای مربوط به تغییر پارادایم ممکن است اغراق‌آمیز باشد (Pinar, 1988cBrown, 1988 ;). براون به صراحت اظهار داشته است هنوز بحث‌های زیادی دربارهٔ تغییر پارادایم در معنای مدنظر پاینار وجود دارد (Brown, 1988).

معرفی حوزهٔ برنامهٔ درسی سنتی به عنوان غیرتاریخی و غیرنظری

به عنوان انتقادی دیگر، پاینار حوزهٔ سنتی برنامهٔ درسی را غیرتاریخی و غیرنظری دانسته است (Pinar, 1984 , 1978a, 1992, 1991, 2015, 2005a; Pinar & Grumet, 1982; Pinar et al., 1995). برای نخستین‌بار، کلیبارد به ماهیت غیرتاریخی اشاره کرد. او اذعان داشت یکی از نگران‌کننده‌ترین ویژگی‌های حوزهٔ برنامهٔ درسی سنتی نداشتن دیدگاه تاریخی است (1975bKliebard, 1975a ,) و مهم‌ترین پیامد فوری عدم پذیرش گذشته کمبود دانشی است که حتی در میان بسیاری از صاحب‌نظران، به عنوان حقایق اساسی در تاریخ اخیر برنامهٔ درسی ظهور کرده است (Kliebard, 1975b). او معتقد است:

> در سایر رشته‌ها، پیشرفت از طریق گفت‌وگو بین کنشگران معاصر و پیشینیان تاریخی آنها حاصل می‌شود. حوزهٔ برنامهٔ درسی فاقد این گفت‌وگو بود. این حوزه بیشتر با تمایل غیرانتقادی به نوگرایی و تغییر شناخته می‌شود تا بر پایهٔ دانش یا گفت‌وگوی بین نسل‌ها (Kliebard, quoted from Pinar, 2005a, p. 15).

به گفتهٔ کلیبارد، ماهیت غیرتاریخی و غیرنظری حوزهٔ سنتی برنامهٔ درسی معلمان را نیز از درک تاریخچهٔ وضعیت فعلی خود ناتوان می‌کند (Kliebard, quoted from Pinar, 2005a). علاوه بر این، پاینار استدلال می‌کند به یک معنا، رابطهٔ نزدیک بین سنت‌گرایان و معلمان ویژگی‌های غیرنظری و غیرتاریخی حوزهٔ برنامهٔ درسی را حفظ کرده و تداوم بخشیده است (Pinar, 1978a). پاینار اظهار می‌کند در دههٔ ۱۹۶۰، از وضعیت غیرتاریخی حوزهٔ برنامهٔ درسی آمریکا شکایت داشتم (Pinar, 2013b). سی‌وپنج سال بعد، برنامهٔ درسی جنبهٔ نظری به خود گرفت که از نظر بعضی، با انتقام همراه بوده است. پاینار و همکاران معتقد هستند استارات و کلیبارد از شکل‌گیری یک شاخهٔ نظری در حوزهٔ برنامهٔ درسی حمایت کردند که از جنبش دههٔ ۱۹۷۰ برای نومفهوم‌سازی حوزهٔ برنامهٔ درسی نشئت گرفت (Pinar et al., 1995). آنان می‌پرسند چرا برنامهٔ درسی غیرتاریخی بود و پاسخ می‌دهند که منطق تایلر در نهایت نگاه رویه‌محور داشت و این علاقهٔ دیوان‌سالارانه نیازی به مشورت با تاریخ نداشت. پاینار و همکاران، با الهام از دیدگاه کلیبارد، معتقد هستند اگر از ویژگی‌های متمایز حوزهٔ برنامهٔ درسی سنتی تمایل آن به غیرتاریخی و غیرنظری بودن است، یکی از نشانه‌های برجستهٔ برنامهٔ درسی نومفهوم‌سازی‌شده، تاریخی‌بودن آن است (Pinar et al., 1995). از نظر آنان، متخصصان برنامهٔ درسی آگاه هستند که فعالیت‌های مربوط به برنامهٔ درسی در بستر زمان و تاریخ رخ می‌دهد و این آگاهی از تاریخی‌بودن برنامهٔ درسی موجب افزایش علاقه به تاریخ برنامهٔ درسی به عنوان یک حوزهٔ مطالعاتی شده است.

تأمل دربارهٔ دیدگاه‌های پاینار

این بخش از مقاله با تحلیل برداشت پاینار از چهار پرسش تایلر آغاز می‌شود. پاینار پرسش‌های تایلر را از نظر مناسب‌بودن، نقد و از نظر تعلق به تایلر، انکار می‌کند. پاینار این پرسش‌ها را برای برنامهٔ درسی مناسب ندانست

و پرسش‌هایی دیگر را مطرح کرد (Pinar, 1975). در این زمینه، باید به دیدگاه پاینار دربارهٔ تفاوت بین تربیت[1] و آموزش مدرسه‌ای[2] توجه داشت. دربارهٔ تفاوت‌های این دو مفهوم به طور گسترده در ادبیات موجود بحث شده است (Runte, 1995; Shujaa, 1993; Schiefelbein & McGinn, 2017; Gobby & Millei, Osborne, 2008 ; Schiefelbein & 2017). تربیت معانی متعددی دارد و به عنوان یک حوزهٔ مطالعاتی نیز در نظر گرفته می‌شود (McGinn, 2017). برخی از تعاریف تربیت آموزش مدرسه‌ای را هم در بر می‌گیرد. گروهی معتقد هستند آموزش مدرسه‌ای به دنبال انتقال دانش، مهارت‌ها و ارزش‌های از پیش تعیین‌شده به فراگیران است (Schiefelbein & McGinn, 2017). به گفتهٔ پاینار، تربیت، در مقایسه با آموزش مدرسه‌ای، گسترده است و باید بین این دو تمایز قائل شد. او می‌گوید وقتی دربارهٔ تربیت صحبت می‌شود، منظور مواردی مانند رشد فکری و روانی فرد، احساس و تجربهٔ بازسازی و تحول ذهنی و درونی است. از نظر پاینار، آنچه در مدارس اتفاق می‌افتد، شباهت کمی به تربیت دارد یا هیچ شباهتی با آن ندارد (Pinar, quoted from Murillo, 2019).

آموزش مدرسه‌ای و رسمی هم در موقعیتی گسترده شکل می‌گیرد که فقط شامل تجربه‌های یادگیری از پیش تعیین‌شده نیست، بلکه ناظر به تجربه‌های تربیتی متنوع و مواردی است که پاینار برای تربیت برشمرده است. از این گذشته، باید مقتضیات زمان را به عنوان یک متغیر مهم در تعیین جهت‌گیری ایده‌های آموزشی در نظر داشت. آنچه در رابطه با پرسش‌های تایلر و ارائهٔ موارد جدید اتفاق افتاده، نفی دیدگاه تایلر است. همچنین، نتیجهٔ تلاش برای اثبات عدم تعلق پرسش‌ها به تایلر متهم‌کردن او به سرقت ادبی است (Pinar, 2013a).

انتقاد دیگر پاینار و همکاران بر تولد برنامه‌ریزی درسی در سال ۱۹۱۸ و مرگ آن در سال ۱۹٦۹ متمرکز است. اگرچه استفاده از واژهٔ مرگ برای برنامه‌ریزی درسی پذیرفته نیست، فقط از یک دیدگاه می‌توان با پاینار و همکاران هم‌نوایی داشت (Pinar et al., 1995). اگر منظور این باشد که در سال ۱۹۱۸ و چند دهه پس از آن، دامنهٔ برنامهٔ درسی آن‌قدر محدود بود که فقط شامل برنامه‌ریزی درسی می‌شد و در دههٔ ۱۹۷۰ و سال‌های بعد، قلمرو این رشته آن‌قدر وسیع شد که برنامه‌ریزی درسی فقط یکی از جنبه‌های آن بود، این قضاوت می‌تواند درست باشد. اگرچه امروزه برنامه‌ریزی درسی فقط یکی از جنبه‌های حوزهٔ برنامهٔ درسی است، همچنان زنده و تأثیرگذار است. پاینار، با وجود انتقادهای جدی به برنامه‌ریزی درسی و ایده‌های سنتی، تبیینی از برنامه‌ریزی درسی در دوران پسانومفهوم‌سازی ارائه می‌دهد (Pinar, 2015, 2006). او معتقد است برنامه‌ریزی درسی پس از نومفهوم‌سازی، دیوان‌سالارانه نیست، بلکه منطقی است. علاوه بر این، بر مفاهیم تمرکز دارد، نه اهداف. با این وصف، در دوران پسانومفهوم‌سازی، ندای بازگشت برنامه‌ریزی درسی حتی با معنایی متفاوت از مفهوم سنتی آن شنیده می‌شود (Malewski, 2010a, 2010b; Pacheco, 2012, 2006Pinar, 2015;).

پاینار در *کتاب نظریهٔ برنامهٔ درسی چیست؟*، با اشاره به دوران پسانومفهوم‌سازی و با وجود تأکید جدی بر ابعاد نظری برنامهٔ درسی، جنبه‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی را بررسی می‌کند. در عین حال، او معتقد است برنامهٔ درسی فقط شامل چنین ابعادی نیست و جنبه‌های نظری را بسیار مهم می‌داند (Pinar, 2004). از نظر او،

[1] education
[2] schooling

در دوران پسانومفهوم‌سازی، تلاش‌ها در دانشگاه‌ها بر چگونگی نقش‌آفرینی برنامهٔ درسی از نظر محلی، سیاسی، نژادی، جنسیت، ذهنیت و دهکدهٔ جهانی متمرکز خواهد بود و اینکه چگونه ایده‌های تولیدشده در حوزه‌ها یا گفتمان‌های دیگر می‌تواند به ما کمک کند تا درک کنیم برنامهٔ درسی به عنوان یک فرایند چندوجهی فقط به سیاست‌های رسمی، کتاب‌های درسی تجویزشده و آزمون‌های استاندارد نیاز ندارد. علاوه بر پاینار که پس از ادعای مرگ برنامه‌ریزی درسی آن را دوباره مطرح می‌کند، سایر طرفداران نومفهوم‌سازی به غیرانحصاری‌بودن برنامه‌ریزی درسی اشاره داشته‌اند. پاچکو این پرسش را مطرح می‌کند که آیا بین پسانومفهوم‌سازی و برنامه‌ریزی درسی تضادی وجود دارد و پاسخ می‌دهد برنامه‌ریزی درسی نه قلمرو انحصاری عاملان عرصهٔ عمل است و نه قلمرو سنت‌گرایان یا نوتایلری‌ها (Pacheco, 2012).

صریح‌ترین موضع پاینار دربارهٔ برنامه‌ریزی درسی در دوران پسانومفهوم‌سازی را می‌توان در کتاب *متون جامع و جستارهای دیگر: برنامه‌ریزی درسی پس از دوران نومفهوم‌سازی* (Pinar, 2006) یافت. مقدمهٔ کتاب با عبارت «تولد برنامه‌ریزی درسی: ۱۹۱۸ و مرگ: ۱۹۶۹» آغاز می‌شود. آنچه در مقدمهٔ این کتاب آمده، معرف دیدگاه پاینار دربارهٔ برنامه‌ریزی درسی است. او می‌پرسد: اگر امروز برنامه‌ریزی درسی در ایالات متحده وجود داشته باشد، چه ماهیتی خواهد داشت؟ چگونه انجام می‌شود؟ و هدف آن چه خواهد بود؟ پاینار می‌پرسد چگونه می‌توانم پس از نومفهوم‌سازی دربارهٔ برنامه‌ریزی درسی بنویسم، وقتی مرگ آن به ظهور نومفهوم‌سازی منجر شده است. چطور قادرم این نکته را مطرح کنم که مخاطبان برنامه‌ریزی درسی معلمان در کلاس‌های درس هستند، در حالی که اظهار داشته‌ام حوزهٔ برنامهٔ درسی نومفهوم‌سازی‌شده با فاصله‌گرفتن از مدارس توصیف و تعریف می‌شود؟ پاینار می‌گوید برنامه‌ریزی درسی قبل از نومفهوم‌سازی اساساً رویه‌محور بود و در چهار پرسش تایلر تجسم یافت.

جدا از اینکه ماهیت برنامهٔ درسی‌ریزی درسی از نظر پاینار چیست، نمی‌توان نادیده گرفت که از نظر او، برنامه‌ریزی درسی حتی با ماهیتی متفاوت به این حوزه بازگشته است. جنبش نومفهوم‌سازی به جای تأکید بر مرگ برنامه‌ریزی درسی، می‌تواند به نقش سنت‌گرایان از دیدگاه نیوتن نگاه کند. نیوتن در نامه‌ای که ۵ فوریه ۱۶۷۶ به رابرت هوک نوشت، این‌گونه گفت: «دکارت گامی بزرگ برداشت. شما مسیرهای زیادی را گشودید... اگر من چشم‌اندازی وسیع‌تر را می‌بینم، به این دلیل است که بر شانه‌های غول‌های قبل از خودم ایستاده‌ام». اشاره به دیدگاه اپل دربارهٔ نقش نسل قبلی حوزهٔ برنامهٔ درسی هم می‌تواند مفید و روشنگر باشد. او می‌گوید:

> برای من غیرممکن است که به نقش حیاتی شخصیت‌های پیشگام حوزهٔ برنامهٔ درسی اذعان نکنم. من روی صندلی نشسته‌ام و این مطالب را می‌نویسم که ورجیل هریک روی آن می‌نشست. میز کاری دارم که هریک روی آن می‌نوشت. هریک زمانی که جیمز مک‌دانلد و دواین هیوبنر دورهٔ دکتری خود را در دانشگاه ویسکانسین می‌گذراندند، استاد آنان بود. این جایگاه اکنون در اختیار من است، ولی هرگز نمی‌توانم جای او را به طور کامل پر کنم. بنابراین، مک‌دانلد و هیوبنر بر شانه‌های هریک ایستاده بودند و من بر شانه‌های مک‌دانلد و هیوبنر ایستاده‌ام (Apple, 1999, p. 46).

حتی اگر برنامهٔ درسی نومفهوم‌سازی‌شده در زمینه‌ای متفاوت دیده شود، نباید فراموش کرد که ریشه‌ها و ظهور برنامه‌ریزی درسی به معنای سنتی آن به پیشگامانی مانند بابیت و تایلر برمی‌گردد که به گفتهٔ جکسن می‌توان آنان را نوابغ حوزهٔ برنامهٔ درسی دانست (Jackson, 1992). اگرچه پاینار در مقالهٔ «مرگ در یک موقعیت شغلی رسمی» به نشانه‌های حیات اشاره می‌کند، اما از واژه‌های مرده و مرگ برای توصیف حوزه‌های تربیت و برنامهٔ درسی ایالات متحده و همچنین جنبش نومفهوم‌سازی استفاده می‌کند و این وضعیت را ناامیدکننده می‌داند. او می‌گوید:

> با وجود این نشانه‌های حیات، در مجموع این دوره را زمان زوال و حتی مرگ می‌دانم. دههٔ شصت میلادی به طور کامل و قطعی مرده است. امیدها برای تأمین بودجه کافی برای تعلیم‌وتربیت در تمام سطوح با وجود وعده‌های اخیر از بین رفته است. نومفهوم‌سازی به عنوان یک جنبش اجتماعی در مطالعات برنامهٔ درسی مرده است. داستان کارآگاهی آماندا کراس ـ *مرگ در یک موقعیت شغلی رسمی* ـ ناخواسته بازنمایی نمادین از زمان حال ارائه می‌دهد (Pinar, 1984, p. 75).

او مقالهٔ خود را با عبارت «من در اطراف و درونم حس تاریکی دارم و برای آمدن زمان دیگری دعا می‌کنم» به پایان می‌رساند (Pinar, 1984, p. 76). پاینار نگرانی‌های بسیاری دارد و بارها از اصطلاح‌های مرگ و مرده برای توصیف وضعیت استفاده کرده است. در حالی که پاینار از کلمهٔ مرگ برای موقعیت‌های بسیار بد و دشوار استفاده می‌کند، از همان واژه برای انکار یک کارکرد مهم حوزهٔ برنامهٔ درسی، یعنی برنامه‌ریزی درسی، بهره می‌برد.

انتقاد دیگر پاینار این بود که حوزهٔ سنتی غیرتاریخی و غیرنظری است. همان‌طور که در بخش قبل بیان شد، کلیبارد معتقد بود پیشرفت در سایر رشته‌ها از طریق گفت‌وگوی بین نسل فعلی و پیشینیان امکان‌پذیر است و چنین گفت‌وگویی در حوزهٔ برنامهٔ درسی سنتی وجود ندارد (Kliebard, quoted from Pinar, 2005a). روایت پاینار از دههٔ ۱۹٦۰ و شکایت‌های او از وضعیت غیرتاریخی برنامهٔ درسی آمریکا نیز قابل ملاحظه است (Pinar, 2013b). اگرچه از رویدادهای مختلف به عنوان خاستگاه رشتهٔ برنامهٔ درسی یاد می‌شود، شکل‌گیری آن به عنوان یک رشتهٔ تخصصی با انتشار کتاب *برنامهٔ درسی* بابیت بوده است (Null, 2011 ;Schiro, 2008 ;1999 , Sauceda, 2006). به نظر می‌رسد یک نگاه جایگزین برای فقدان دیدگاه تاریخی، موضع اسندن و پذیرش نقش سنت‌گرایان به عنوان نسلی «دوران‌ساز» باشد (Eisner, 1967a). او دربارهٔ کتاب *چگونه یک برنامهٔ درسی تدوین کنیم* (Bobbitt, 1924) می‌گوید این کتاب شایستهٔ آن است که یک نقطهٔ عطف تاریخی نامیده شود. پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود این است که وقتی تاریخ شکل‌گیری برنامهٔ درسی به عنوان یک رشته سال ۱۹۱۸ بوده است، سنت‌گرایان چگونه می‌توانستند شرط گفت‌وگو با نسل منسجم قبلی یا پیشینیان را رعایت کنند. از یک دیدگاه، نسلی وجود داشت که ایده‌هایش زیربنای فکری خوبی برای حوزهٔ برنامهٔ درسی فراهم کرد. به عنوان یک نمونهٔ برجسته، می‌توان از دیویی و آثار او، مانند *کودک و برنامهٔ درسی* و *دموکراسی و تعلیم‌وتربیت* نام برد

(1916Dewey, 1902 ,). در عین حال، این نکته به معنای وجود نسلی مشخص از متخصصان برنامهٔ درسی نیست و چهره‌های تأثیرگذار عمدتاً متخصصان تعلیم‌وتربیت به معنای عام بودند.

آیا جنبش نومفهوم‌سازی که امکان گفت‌وگو با گروهی مشخص به نام سنت‌گرایان را داشت، به جای ادعای مرگ برنامه‌ریزی درسی، باب چنین گفت‌وگویی را باز کرد؟ ادعای مرگ برنامه‌ریزی درسی پیامدی مشخص داشته و از دههٔ ۱۹۷۰، به جای برقراری گفت‌وگو بین نسل فعلی و پیشینیان، مونولوگی در حوزهٔ برنامهٔ درسی ترویج شده است. مونولوگ زمانی شکل می‌گیرد که دیگران نادیده گرفته شوند یا موضع باز نسبت به آنها اتخاذ نشود. از سوی دیگر، گفت‌وگو مستلزم گوش‌دادن عمیق به دیگران و پذیرش این واقعیت است که هیچ فرد یا گروهی را نمی‌توان از مسئولیت یادگیری و بررسی پیامد دیدگاه‌ها و تصمیم‌های خود معاف کرد (Roy & Swaminathan, 2002).

شکایت پاینار دربارهٔ جنبهٔ نظری حوزهٔ برنامهٔ درسی هم قابل بحث است (Pinar, 2013b). در عین حال، نباید فراموش کرد که باید بین توسعهٔ نظری حوزهٔ برنامهٔ درسی و دغدغهٔ عمل تمایز قائل شد. سنت‌گرایان به عمل، کلاس درس و معلمان توجه داشتند. دیدگاه پاینار این است که حفظ و تداوم ویژگی غیرتاریخی و غیرنظری حوزهٔ برنامهٔ درسی به دلیل رابطهٔ نزدیکی است که بین سنت‌گرایان و معلمان برقرار شده است (Pinar, 1978a). اگر حوزهٔ برنامهٔ درسی و متخصصان آن با کلاس درس و معلمان ـ حوزهٔ عمل ـ ارتباطی نداشتند، آیا آنچه پاینار به عنوان یک ضرورت تاریخی و نظری از آن یاد می‌کرد، تضمین می‌شد؟ دست‌کم، یکی از مأموریت‌های نظریه‌پردازی و نظریه‌های برنامهٔ درسی کمک به بهبود شیوه‌های عمل است. به دلیل تأثیر نظریه‌ها بر عمل است که به رابطهٔ آنها و آثار فقدان این رابطه اشاره شده است (Ornstein & Hunkins, 1989; Klein, 1992; Vallance, 1982; McCutcheon, 1982, 1988; Walker, 1982; Kelly, 2004; Ornstein, 1987b؛ شریفیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

ارنشتاین و هانکینز معتقد هستند نظریه باید با عمل ترکیب شود. به گفتهٔ آنان، ما اغلب به طور مؤثر از نظریه استفاده نمی‌کنیم. آنان می‌گویند ما معمولاً در متون برنامهٔ درسی دربارهٔ نظریه صحبت می‌کنیم، اما در بیشتر موارد قادر نیستیم از کتاب‌ها یا کلاس‌های برنامهٔ درسی به مدرسه و کلاس‌های درسی که برنامهٔ درسی در آنها اجرا می‌شود، رهنمون شویم (Ornstein & Hunkins, 1989). شوبرت معتقد است نظریه‌پردازی برنامهٔ درسی باید در افکار و فعالیت‌های نظریه‌پردازان، پژوهشگران، مشاوران و حتی رهبران آموزشی، معلمان، والدین و دانش‌آموزان در مدارس و سایر فرصت‌های یاددهی یادگیری منعکس شود (Schubert, 2009). به نظر می‌رسد نظریه و عمل در برنامهٔ درسی دو روی یک سکه هستند. نظریه‌ای که بر بهبود عمل تأکید نداشته باشد، به طور کامل به رسالت خود عمل نمی‌کند. شاکر و کرایدل در قضاوت دربارهٔ وضعیت نومفهوم‌سازی در آینده، بر تأثیر ایده‌های آن بر عمل تأکید می‌کنند. آنان معتقد هستند «سرنوشت جنبش نومفهوم‌گرایی هنوز مشخص نشده است. اگر دیدگاه این نظریه‌پردازان جامع باشد و به عمل تبدیل شود، آنگاه وعدهٔ نومفهوم‌گرایان چیزی بیش از یک پاورقی در کتاب تاریخ خواهد بود» (Shaker & Kridel, 1989, p. 2). در بخش بعد، دیدگاه‌های آیزنر بحث و بررسی شده است.

دیدگاه‌های آیزنر دربارهٔ سنت‌گرایی، بابیت و تایلر

آیزنر سال ۱۹۳۳ در شیکاگو متولد شد و در سال ۲۰۱٤ درگذشت. او مدتی معلم بود و پس از فعالیت در دانشگاه شیکاگو، در سال ۱۹٦۵ به دانشگاه استنفورد پیوست. آیزنر در زمینه‌های مختلف فعال بود و پس از مرگش، دیگران دربارهٔ افکار، نوشته‌ها و سخنرانی‌های او در زمینه‌های تربیت و برنامهٔ درسی دست به نگارش زدند (Barone et al., 2012). در این مقاله، دیدگاه‌های آیزنر با پاینار مقایسه می‌شود؛ زیرا اگرچه صاحب‌نظرانی دیگر هستند که مانند آیزنر فکر می‌کنند، دیدگاه‌های او دربارهٔ سنت‌گرایان، به ویژه بابیت و تایلر، تا حدی زیاد منحصربه‌فرد است. آیزنر، برخلاف نومفهوم‌گرایان، برنامه‌ریزی درسی را مرده ندانست و در آثار مختلف خود به آن اشاره داشت (Eisner, 2002Eisner & Vallance, 1974; 1990, 1970b, 1970a, 1969, 1984a,). آیزنر دربارهٔ تلاش‌های خود برای توصیف برنامه‌ریزی درسی خلاق صحبت کرد (Eisner, 1990). همچنین، برای عمل اهمیت قائل بود (Eisner, 1984b). او سعی کرده است تا نقش گرایش‌های مختلف فکری را در نظر بگیرد و محدودیت‌ها و امتیازهای آنها را مطرح کند. آیزنر به یادگیری از گذشته احترام می‌گذاشت و معتقد بود آموختن از درس‌های گذشته بهترین راه جلوگیری از افتادن در دام محدودیت‌هایی است که هر رویکرد تربیتی ایجاد می‌کند. به گفتهٔ او، همهٔ رویکردهای تربیتی ضعف‌ها، قوت‌ها و محدودیت‌های خاص خود را دارند (Eisner, 2002).

بیان برخی از شواهد می‌تواند دیدگاه منصفانهٔ آیزنر نسبت به رویکردهای مختلف تربیتی و سنت‌گرایان را آشکار کند. بارون دیدگاه‌های آیزنر دربارهٔ پژوهش‌های آموزشی را بررسی می‌کند و می‌گوید اگرچه دیدگاه‌های او ممکن است برای برخی از همکاران بحث‌انگیز و انقلابی به نظر برسد، همیشه سخاوت‌مندانه بوده است. بارون معتقد است آیزنر هرگز برای پیشبرد پژوهش‌هایی که فقط مبتنی بر هنر هستند، تلاش نکرده و بر وجود فضا برای ایجاد فرصت‌ها و موقعیت‌های بیشتر در پژوهش تأکید داشته است. این واقعیت نه فقط در زمینهٔ رویکردها، بلکه دربارهٔ چهره‌های مؤثر در دنیای تربیت و برنامهٔ درسی نیز صادق است (Barone, 2013). پاینار و همکاران معتقد هستند آیزنر شخصیتی برجسته بود که ثرندایک و دیویی را دو چهرهٔ بزرگ حوزهٔ تعلیم‌وتربیت در چند دههٔ اول قرن بیستم می‌دانست. او معتقد بود آنان با وجود تفاوت‌های فکری، بر حوزه برنامهٔ درسی تأثیر گذاشته‌اند (Pinar et al., 1995).

در رابطه با دیدگاه آیزنر در رابطه با برنامه‌ریزی درسی، می‌توان به نظرات بیان‌شده دربارهٔ او نیز استناد کرد. به باور کیم و مارشال، آیزنر در کتاب *تصورات تربیتی*، برداشتی غیرسنتی از برنامه‌ریزی درسی ارائه می‌دهد که منعکس‌کنندهٔ حوزهٔ نومفهوم‌سازی‌شده است (Kim & Marshal, 2005). میلر اشاره می‌کند کتاب آیزنر رویکردی هنری به برنامهٔ درسی و تربیت ارائه می‌دهد که هفت مرحله دارد: ۱) اهداف و اولویت‌های آنها، ۲) محتوای برنامهٔ درسی، ۳) فرصت‌های یادگیری، ٤) سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری، ۵) سازمان‌دهی حوزه‌های محتوا، ٦) روش‌های ارائه و پاسخ و ۷) رویه‌های ارزیابی (Miller, 2017). میلر، طبق گفتهٔ مارش و ویلیس، اشاره می‌کند مراحل رویکرد هنری آیزنر مشابه رویکرد خطی–عقلانی تایلر است و تفاوت‌ها در مراحل ٦ و ۷

مشهود است. به گفتهٔ آنان، در رویکرد هنری آیزنر، فراگیران فرصت‌هایی متنوع برای نشان‌دادن یادگیری از طریق روش‌های متعدد دارند. علاوه بر این، آیزنر معتقد است ارزیابی باید طی فرایند اجرای برنامهٔ درسی انجام شود، نه فقط در پایان آموزش.

از دیدگاهی دیگر، مهرمحمدی (۱۳۹۲) به تلفیق دو دیدگاه سنت‌گرایانه و نوآورانه توسط آیزنر اشاره کرده است. او می‌گوید پرسشی که مرا به چنین موضوعی سوق داد این بود که چرا فصلی با عنوان «ابعاد برنامه‌ریزی درسی» در کتاب *تصورات تربیتی* گنجانده شده است. فصلی که به‌صراحت برنامه‌ریزی درسی را یکی از کارکردهای رشته و شایستگی دانش‌آموختگان آن می‌داند. بررسی دیدگاه‌های دیگران و نوشته‌های آیزنر، به ویژه کتاب *تصورات تربیتی*، نشان می‌دهد آیزنر از یک سو منتقد سنت‌گرایی بود و از سوی دیگر، به برنامه‌ریزی درسی اعتقاد داشت؛ تا جایی که بخش‌هایی از آثار خود را به این موضوع اختصاص داده است. علاوه بر این، آیزنر موقعیت‌ها و شرایط زمانی را برای قضاوت دربارهٔ افراد، رویدادها و مکاتب فکری در نظر می‌گیرد. برای مثال، وقتی از ایده‌های کارایی اجتماعی، مدیریت علمی، نظریهٔ تجربی و ارزیابی روان‌شناختی صحبت می‌کند، آنها را بخشی از بافت تربیتی در نظر می‌گیرد که در آن شکل گرفته‌اند (Eisner, 1967a).

بعضی، از جمله شوبرت و موریلو، از بابیت به عنوان بنیان‌گذار حوزهٔ برنامهٔ درسی یاد کرده‌اند (Schubert, 2004; Murillo, 20192010). آیزنر در آثار مختلف، بابیت را پدر نظریهٔ برنامهٔ درسی (Eisner, 1967c, 2000, 2005) و یکی از نخستین نظریه‌پردازان این حوزه توصیف کرده (Eisner, 1973) و فقط به کاستی‌های اندیشهٔ او اشاره نکرده است. آیزنر استدلال می‌کند جنبش کارایی که تا اواخر دههٔ ۱۹۲۰ ادامه داشت، آثار فرانکلین بابیت را به همراه آورد. او معتقد است فعالیت‌های علمی بابیت مبنایی فکری برای مربیان پس از او فراهم کرد (Eisner, 2000). به گفتهٔ آیزنر، بابیت زمانی فعالیت می‌کرد که متخصصان مشتاق توسعهٔ رویکرد علمی به تربیت بودند و او جهت‌گیری را بنیان گذاشت که منعکس‌کنندهٔ بینش‌ها و ارزش‌های جنبش کارایی بود. یکی از جامع‌ترین تحلیل‌های آیزنر دربارهٔ بابیت و آثارش را می‌توان در مقاله‌ای با عنوان «فرانکلین بابیت و علم تدوین برنامهٔ درسی» یافت (Eisner, 1967a). او در این مقاله، به دیدگاه‌های بابیت، به ویژه ایده‌های او در کتاب *چگونه یک برنامهٔ درسی تدوین کنیم؟* (Bobbitt, 1924)، اشاره می‌کند و مزایا و محدودیت‌های آنها را شرح می‌دهد. علاوه بر این، آیزنر به دیدگاه‌های افرادی مانند اسندن، هاراپ و بویدبود دربارهٔ بابیت اشاره می‌کند. او از ستایش‌های اسندن سخن گفته و انتقادهای هاراپ و به ویژه بویدبود را به تصویر کشیده است.

از دیدگاه بود (Bode, 1937, 1975)، تلاش برای تربیت کودکان به منظور دست‌یابی به اهداف خاص به معنای ایستابودن نظم اجتماعی است. با وجود این انتقاد، برخی معتقد هستند آماده‌سازی دانش‌آموزان برای انطباق با جامعهٔ بزرگ‌تر مأموریت مهم ایدئولوژی جنبش پاسخ‌گویی است (Sauceda, 2006). در بخش پایانی مقاله، آیزنر مزایا و محدودیت‌های افکار بابیت را مورد بحث قرار می‌دهد. از نظر او، وقتی نقش‌آفرینی‌های بابیت در حوزهٔ برنامهٔ درسی بررسی شود، تصویری جالب پدیدار می‌شود. به گفتهٔ آیزنر، اگر بابیت به تحلیل وظایف زندگی توجه می‌کرد، از دشواری‌های منطقی حرکت از «هست» به «باید» غافل شده بود (Eisner, 1967a). همچنین، بابیت چندان به ارزیابی نتایج آموزشی توجه نکرد و بیشتر تمایل داشت از روش‌های علمی

برای تدوین برنامه‌های درسی استفاده کند. علاوه بر این، هرچند او فرایند تدوین برنامهٔ درسی را پیچیده می‌دانست، ماهیت پویای وظایف معلم را دست‌کم می‌گرفت و اگرچه بابیت درصدد ارائهٔ یک مفهوم از تربیت به عنوان پایه‌ای برای ایده‌های برنامهٔ درسی خود بود، پژوهش‌های پیشین در حوزهٔ تخصصی را که می‌توانست ایده‌های خود را بر آنها بنیان کند، نادیده می‌انگاشت. در نهایت، آیزنر معتقد است در حالی که بابیت برای روشن و خاص بودن اهداف تربیتی ارزش قائل بود، این دقت و جزئی‌نگری به باتلاقی تبدیل شد که معلمان از آن اجتناب می‌کردند. آیزنر پس از نقد دیدگاه‌های بابیت می‌گوید:

> اینکه به گذشته بنگریم و بگوییم چه باید انجام می‌شد، همیشه کاری راحت است. فرانکلین بابیت، متخصص عمل‌گرا و محافظه‌کار، باید در چارچوب زمانهٔ خود دیده شود. با در نظر گرفتن آن دوران، به نظر من، او باعث پیشرفت هم‌فکران خود شد (Eisner, 1967a, p. 44).

به نظر می‌رسد جملهٔ پایانی جکسن در مقاله‌ای که دربارهٔ افکار بابیت نوشته است با دیدگاه آیزنر هم‌سو باشد. او پس از بحث مفصل دربارهٔ افکار بابیت، می‌گوید: «اگر بخواهیم بگوییم بابیت کجا اشتباه کرده ـ اگر واقعاً اشتباه کرده باشد ـ این واقعیتی است که دربارهٔ همه مصداق دارد» (Jackson, 1975, p. 133). به گفتهٔ آیزنر، بابیت نه انسانی مقدس بود و نه شخصی که بتوان دیدگاه‌هایش را کنار گذاشت. او به زمان خود تعلق داشت و به نیازهای تربیتی آن زمان پاسخ می‌داد. به گفتهٔ ارنشتاین و هانکینز، افراد در حوزهٔ برنامهٔ درسی، دستورالعمل‌ها را از متن زمان استخراج می‌کنند و این امر به ویژه در رابطه با بابیت و چارترز صادق بود (Ornstein & Hunkins, 1989).

دیدگاه آیزنر دربارهٔ تایلر چه بود؟ پاینار و همکاران معتقد هستند آیزنر از دههٔ ۱۹٦۰ منتقد تایلر، به ویژه در زمینهٔ ارزیابی، بوده است (Pinar et al., 1995) و مک‌کرنان خاطرنشان کرد آیزنر پیامدهای منفی یک برنامهٔ درسی رفتارگرایانه را توصیف کرده است (McKernan, 2008). روگان و لوکوفسکی نیز به انتقادهای آیزنر نسبت به الگوی تایلر اشاره کرده‌اند (Rogan & Luckowski, 1990). آیزنر دیدگاه‌های سنت‌گرایان از جمله تایلر را نقد کرده است، اما آنچه باید مورد توجه قرار گیرد، ماهیت نقدهای اوست. برای مثال، او معتقد بود اهداف رفتاری محدودیت‌هایی مختلف دارند (Bellack & June, 1969) و در آثار خود این موضوع را بررسی کرده است. با وجود این، آیزنر گفته است: «تلاش من برای مفهوم‌سازی هدف بیانگر با این قصد بود که در دیدگاه محدود دربارهٔ تربیت و نحوهٔ برنامه‌ریزی آن تعادل ایجاد کنم» (Eisner, 1972, p. 580). همچنین، آیزنر، درکنار نقد تایلر، استدلال می‌کند بدون در نظر گرفتن آثار علمی و نقش تایلر، نمی‌توان دربارهٔ وضعیت حوزهٔ برنامهٔ درسی گزارش داد (Eisner, 2002). آیزنر می‌گوید تایلر چهار پرسش کلیدی را مطرح کرد که باید توسط هر فردی که به برنامه‌ریزی درسی برای هر موضوع یا دورهٔ تحصیلی علاقه‌مند است، پاسخ داده شود. به گفتهٔ آیزنر، آنچه تایلر با کتاب *اصول اساسی برنامهٔ درسی و آموزش* به حوزهٔ برنامهٔ درسی معرفی کرده است، نگاهی درخور اما ساده‌شده به برنامه‌ریزی درسی است. او در ادامه می‌گوید پس از یادگیری چهار پرسش تایلر، فراموش‌کردن آنها دشوار است. برای نشان‌دادن توجه هم‌زمان آیزنر به مزایا و محدودیت‌های کتاب و ایده‌های تایلر، می‌توان به دیدگاه‌های او در کتاب *تصورات تربیتی* مراجعه کرد که در جدول (۱) ارائه شده است.

یکی از انتقادهای آیزنر بر سه منبع اصلی تعیین اهداف شامل جامعه، یادگیرنده، موضوع درسی و ارتباط آنها متمرکز است. آیزنر در توضیح طبقه‌بندی‌های برنامهٔ درسی، آنها را طرح‌های مفهومی تعریف می‌کند که عناصر و پرسش‌های اصلی را که باید در تدوین برنامهٔ درسی در نظر گرفته شوند، مشخص می‌کنند (Eisner, 1965). به نظر او، یکی از مفیدترین طرح‌ها در این زمینه ـ دست‌کم از نظر او ـ طرح تایلر است. آیزنر، سپس به منابع اشاره می‌کند و می‌گوید تایلر دربارهٔ اینکه منابع چگونه باید به هم مرتبط شوند، صحبت نمی‌کند. همچنین، اولویت‌هایی را که منابع داده باید در تصمیم‌های برنامهٔ درسی داشته باشند، مشخص نمی‌کند. انتقاد دیگر آیزنر روی معنای برنامهٔ درسی در کتاب تایلر متمرکز است و این کتاب را به دلیل نداشتن معنای واضح برای برنامهٔ درسی نقد می‌کند (Eisner, 1967b). همچنین، آیزنر به مقاله‌های کنفرانس سال ۱۹٤۷ در دانشگاه شیکاگو اشاره می‌کند و می‌گوید اگرچه تایلر و الکساندر، از ارائه‌دهندگان مقاله‌ها در این کنفرانس، تعریفی از برنامهٔ درسی ارائه دادند و تعاریف موجود را توصیف کردند، مشخص نبود که آیا این تعاریف برای خود آنان قابل قبول است یا خیر.

جدول ۱: عبارت‌های معرف مزایا و محدودیت‌های دیدگاه‌های تایلر در کتاب *تصورات آموزشی*

Table 1. Statements representing the advantages and limitations of Tyler's perspectives in the *Educational Imagination*

بعید است بتوان نوشته‌ای تأثیرگذارتر از *اصول اساسی برنامهٔ درسی و آموزش* در این حوزه پیدا کرد.
آنچه تایلر از طریق کتاب خود به حوزهٔ برنامهٔ درسی ارائه داده، برداشتی قابل ملاحظه ـ اگرچه از نظر من ساده‌شده ـ از ماهیت برنامه‌ریزی درسی است.
زمانی که پرسش‌های چهارگانهٔ تایلر آموخته شوند، به‌سختی فراموش می‌شوند.
کتاب تایلر الگویی از یک رویکرد نظام‌مند به برنامه‌ریزی درسی است. اگرچه این الگو دیدگاه تربیتی مشخص و صریحی را دنبال نمی‌کند، روش‌های فنی که پیشنهاد می‌دهد، بر نوع تصمیم‌گیری حرفه‌ای کسانی که با این منطق آموزش می‌بینند تأثیر می‌گذارند و نگاه آنان را به تصمیم‌گیری «مناسب و حرفه‌ای» شکل می‌دهند.
در این کتاب هیچ چیزی دربارهٔ نقش دانش‌آموز در برنامه‌ریزی درسی گفته نشده و به این نکته که دیدگاه‌های مختلف تربیتی برنامه‌ریزی درسی را به شکل‌هایی متفاوت به تصویر می‌کشند، اشاره‌ای نشده است.
اگرچه تایلر با تأکید می‌گوید این کتاب به اصول اختصاص دارد، مانند بسیاری از آثار پیشین، رویکردی جدی، صریح و نظام‌مند دارد.
کار تایلر در زمینهٔ برنامه‌ریزی درسی تأثیرگذار بود و همچنان هست؛ نه فقط به خاطر ساده و روان بودن نوشتارش ـ به ویژه کتاب او دربارهٔ برنامهٔ درسی ـ بلکه به دلیل وجود افرادی در حوزهٔ تربیت که فرصت همکاری با او را داشتند.

(منبع: Eisner, 2002, p. 16-17)

نقد دیگر آیزنر معطوف به تأخیر در بررسی جایگاه ارزش‌ها در منطق تایلر است (شریفیان، ۱۳۹۸). آیزنر باور دارد نظریهٔ علمی می‌تواند به فرد کمک کند تا به اهداف مدنظر دست یابد، اما تعیین نمی‌کند چه چیزی مطلوب است (Eisner, 1967b). از نظر او، در کتاب *اصول اساسی برنامهٔ درسی و آموزش*، نقش ارزش‌ها در تعیین اهداف آموزشی در سه جمله مورد بحث قرار گرفته است؛ هرچند تایلر نقش حیاتی فلسفه را در تعیین اهداف

آموزشی انکار نمی‌کند. به گفتهٔ آیزنر، از برخی از متون برنامهٔ درسی می‌توان برداشت کرد که اهداف آموزشی از طریق جامعه، یادگیرنده یا متخصصان موضوع درسی کشف می‌شوند. او معتقد است این منابع اطلاعاتی برای تصمیم‌های برنامهٔ درسی ارزشمند هستند، اما فقط پس از آنکه فرد مأموریت مدارس را درک کرده باشد. مطالعهٔ جامعه و یادگیرنده داده‌هایی فراهم می‌کند برای شناسایی فعالیت‌هایی که می‌توانند به اهداف هنجاری منجر شوند. با این حال، خود این مطالعات نمی‌توانند اهداف را تعیین کنند. علاوه بر این، تعیین منابع اطلاعاتی مناسب تحت تأثیر ارزش‌هایی است که امید می‌رود از طریق آموزش محقق شوند.

در کنار این نقدها، انصاف آیزنر در مسیر نقد را نمی‌توان نادیده گرفت. آیزنر، در یکی از توصیف‌های خود از تایلر، اظهار می‌کند مطالعهٔ زندگی و دستاوردهای تایلر نشان می‌دهد او یک متخصص چندبُعدی بوده است؛ فردی با بینش وسیع، با صفت‌های انسانی و دارای مهارت در انجام کارهای بزرگ. او حوزهٔ ارزیابی آموزشی را شکل داد و الگویی برای برنامه‌ریزی درسی ارائه داد که تاکنون برتری خود را حفظ کرده است (Eisner, 2001). تایلر مرکز مطالعات پیشرفته در علوم رفتاری را مدیریت می‌کرد؛ ریاست دپارتمان تعلیم‌وتربیت دانشگاه شیکاگو را به عهده داشت و برای گسترش دانش تربیتی خود، سفرهای زیادی انجام داد. آیزنر می‌گوید:

> دو سال قبل از مرگ تایلر، او را به کلاس برنامهٔ درسی در دانشگاه استنفورد دعوت کردم تا با دانشجویان تحصیلات تکمیلی صحبت کند. او با روی خوش پذیرفت؛ آمد و دربارهٔ شناختی که از حوزهٔ تربیت داشت، چگونگی توسعهٔ آن و آنچه به نظرش در آن زمان نیاز به توجه داشت، صحبت کرد. طی گفت‌وشنودی که پس از ارائهٔ تایلر شکل گرفت، دانشجویی پرسید: «دکتر تایلر، دستاورد اصلی شما تاکنون چه بوده است؟» تایلر مکث کرد، به دانشجو نگاهی انداخت و گفت: «زندگی تا نودودوسالگی». این یکی از معدود مواردی است که فکر می‌کنم رالف تایلر اشتباه کرده است (Eisner, 2001, p. 57).

جملهٔ آیزنر که «این یکی از معدود مواردی است که فکر می‌کنم رالف تایلر اشتباه کرده است»، نشان می‌دهد او نقش‌آفرینی و تأثیرگذاری‌های زیادی برای تایلر قائل است.

تأمل دربارهٔ دیدگاه‌های آیزنر

در ابتدای این بخش، باید به این موضوع اشاره کرد که چرا آیزنر در میان دیگرانی که کم‌وبیش مانند او فکر می‌کنند، صاحب‌نظری منحصربه‌فرد است. دنی می‌گوید اگرچه فعالیت‌ها و علایق علمی آیزنر معمولاً در قلمرو نهضت نومفهوم‌سازی جای نمی‌گیرد، او بخشی از جنبشی بود که برای تغییر حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی تلاش کرد (Denney, 2015). در موضعی صریح‌تر، مارشال و همکاران آیزنر را صاحب‌نظری می‌دانند که هرگز از اینکه در دایرهٔ جریان فکری نومفهوم‌سازی برنامهٔ درسی باشد، احساس راحتی نداشت (Marshal et al., 2007). کیم و مارشال و سیرز و مارشال معتقد هستند در حالی که برخی جنبش نومفهوم‌سازی را نادیده گرفته‌اند، بعضی دیگر تغییر پارادایم را رد کرده‌اند (Sears & Marshal, 2000Kim & Marshal, 2005;). در این بین، صاحب‌نظرانی مانند گرین، اپل و آیزنر، از تغییر و گشودگی استقبال کرده‌اند، ولی از نومفهوم‌سازی

فاصله گرفته‌اند. دیدگاه پاینار دربارهٔ رابطهٔ بین آیزنر و نومفهوم‌سازی می‌تواند از اهمیتی ویژه برخوردار باشد. به نظر پاینار، آیزنر فردی است که دیدگاه او دربارهٔ ارزیابی و برنامهٔ درسی از آثار نومفهوم‌گرایان الهام گرفته است، اما او مانند گرین از وابستگی به این جنبش خودداری کرد (Pinar, 1988b). این موضع را می‌توان در کتاب *فهم برنامهٔ درسی* نیز مشاهده کرد (Pinar et al., 1995). در این کتاب، وقتی نویسندگان از افرادی صحبت می‌کنند که نظریه‌پرداز و عمل‌گرا هستند، از آیزنر یاد می‌کنند و معتقد هستند:

> شک‌گرایی آیزنر دربارهٔ رفتارگرایی و نظام تایلری برنامه‌ریزی درسی عنصر نظری مهمی در فروپاشی پارادایم تایلری بود. با این حال، علایق آیزنر مدت‌ها بر مدارس و در درجهٔ دوم بر ماهیت حوزه‌ای که در آن کار می‌کند، متمرکز بوده است. تأثیر او در حوزهٔ ارزیابی حتی بیشتر بوده است؛ نه از نظر آنچه در مدارس اتفاق می‌افتد، بلکه از نظر تأثیرگذاری بر گفتمان علمی ارزیابی. آیزنر یک صاحب‌نظر غیرمعمول با تعهد به ارتقای سطح عمل و توسعهٔ نظریه است. یک پای آیزنر، از نظر فکری و نسلی، در پارادایم سنتی برنامه‌ریزی درسی و پای دیگرش در حوزهٔ نومفهوم‌سازی‌شده قرار دارد (Pinar et al., 1995, p. 663).

مواضع آیزنر گویای تفاوت نگاه او و پاینار است. در واقع، نتیجهٔ رویکرد آیزنر نفی دوگانه‌گرایی است که دیویی از آن اجتناب داشت (Alexander, 2006). در حوزه‌های تربیت و برنامهٔ درسی، دوگانه‌هایی مانند تمرکز و عدم تمرکز، فرد و جامعه و مانند آن کم‌رنگ شده‌اند و در عوض، دیدگاه پیوستاری مورد توجه قرار گرفته است. برای مثال، نگاه پیوستاری به تعاریف و رویکردهای برنامهٔ درسی را می‌توان در اندیشه ارنشتاین مشاهده کرد (Ornstein, 1987a). همچنین، اجتناب از دیدگاه دوقطبی در اندیشهٔ کلاین در رابطه با برنامهٔ درسی سنجش‌شده و سایر برداشت‌های برنامهٔ درسی دیده می‌شود (Klein, 1986).

علاوه بر اینکه آیزنر تلاش کرده است مبنایی برای پیوند دیدگاه‌های مختلف ارائه دهد، معیاری مهم را برای قضاوت دربارهٔ دیگران، به ویژه پیشگامان برنامهٔ درسی، در نظر می‌گیرد. این معیار موقعیت و شرایط زمانی است. آیزنر دیدگاه‌های سنت‌گرایان را از نظر زمان نقد کرده و توانسته است عدالت را رعایت کند. از دیدگاه آیزنر، دیدگاه‌ها و ایده‌های مختلف تربیتی حاصل بستری هستند که در آن پرورش یافته‌اند (Eisner, 1967a). در واقع، جداکردن ایده‌ها، افراد، پیشرفت‌ها، شکست‌ها، محدودیت‌ها و امتیازها از زمینه و شرایط زمانی آنها باعث می‌شود به طور منصفانه قضاوت نشوند. او در مقالهٔ «افرادی که گذشته را نادیده می‌گیرند...: دوازده درس آسان برای هزارهٔ بعد» بابیت را فردی معرفی می‌کند که «از او به عنوان پدر نظریهٔ برنامهٔ درسی یاد شده است» (Eisner, 2000, p. 345). آیزنر در مقابل هر مزیت، محدودیتی را در نقد ایده‌های بابیت بیان می‌کند. او بابیت و تایلر را دارای یک نقش مشترک می‌داند؛ نقش فراهم‌کردن شرایط اولیه برای توسعهٔ حوزهٔ برنامهٔ درسی (Eisner, 1967a). به گفتهٔ او، بابیت یک مبنای فکری برای مربیان پس از خود پدید آورد و بدون در نظر گرفتن فعالیت‌ها و تأثیر تایلر، ارائهٔ گزارشی از وضعیت حوزهٔ برنامهٔ درسی امکان‌پذیر نیست. از نظر آیزنر، تقابل جای خود را به تعادل می‌دهد؛ زیرا اگرچه او اهداف رفتاری را نقد می‌کند، اهداف بیانگر را گزینه‌ای می‌داند برای ایجاد تعادل در دیدگاهی محدود که این اهداف در آموزش و برنامهٔ درسی ایجاد می‌کنند (Eisner, 1972).

برخلاف پاینار، آیزنر به طور مطلق کتاب *اصول اساسی برنامهٔ درسی و آموزش* را به چالش نمی‌کشد. اگر آیزنر از یک سو، معتقد است تایلر در کتاب خود برداشتی قابل ملاحظه از برنامه‌ریزی درسی ارائه می‌دهد، از سوی دیگر، این برداشت را یک نگاه ساده‌شده می‌داند. علاوه بر این، آیزنر معتقد است این کتاب معنایی روشن از برنامهٔ درسی در بر ندارد. در حالی که آیزنر نقش منابع را در تعیین اهداف می‌پذیرد، به فقدان ارتباط روشن بین این منابع و اولویت‌های آنها در تصمیم‌گیری اشاره می‌کند. انتقاد مهم دیگر مربوط به نگاه تایلر به جایگاه ارزش‌هاست. در واقع، ارزش‌ها پشت در نمی‌مانند. آنها از ابتدای تفکر دربارهٔ برنامه‌ریزی درسی با برنامه‌ریزان درسی همراه هستند. یک نمونهٔ کلیدی که در آن تفاوت‌های بین دیدگاه‌های پاینار و آیزنر به‌وضوح قابل مشاهده است، چهار پرسش تایلر است. پاینار این پرسش‌ها را نامناسب (Pinar, 1975) و نتیجهٔ سرقت ادبی ارزیابی می‌کند (Pinar, 2013a). با این حال، آیزنر استدلال می‌کند وقتی فردی پرسش‌های تایلر را یاد می‌گیرد، فراموش کردن آنها دشوار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این مقاله توضیح دیدگاه‌های پاینار و آیزنر دربارهٔ سنت‌گرایی و به ویژه ایده‌های بابیت و تایلر بود. دیدگاه‌های پاینار در بیشتر موارد بر نفی سنت‌گرایان متمرکز است تا نقد آنها؛ عبارت‌هایی مانند نامناسب بودن چهار پرسش تایلر، عدم تعلق پرسش‌ها به او، مرگ برنامه‌ریزی درسی و تأکید بر ماهیت غیرتاریخی و غیرنظری حوزهٔ برنامهٔ درسی سنتی، پیامی روشن دارند. پیام این است که جنبش نومفهوم‌سازی و به ویژه پاینار سهم تأثیرگذاری برای سنت‌گرایی، به ویژه تایلر، در نظر نمی‌گیرد. موضع پاینار در سال‌های گذشته با آنچه پاینار بیش از چهار دهه پیش در بخش پایانی مقالهٔ «نومفهوم‌سازی مطالعات برنامهٔ درسی» مطرح کرد، متفاوت است. او در این مقاله، پس از توضیح دیدگاه‌های سنت‌گرایان، تجربه‌گرایان مفهومی و نومفهوم‌گرایان، بر نقش رویکردهای مختلف برنامهٔ درسی تأکید کرد و گفت:

> ما با یک انتخاب انحصاری بین خرد سنتی این حوزه، تجربه‌گرایی مفهومی، یا نومفهوم‌سازی مواجه نیستیم؛ زیرا هر یک به دیگری متکی است. برای اینکه این حوزه برای تعلیم‌وتربیت حیاتی و مهم باشد، باید هر لحظه، دیالکتیک درونی خود را پرورش دهد. همچنین، باید به دنبال یک ترکیب باشد؛ یعنی مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها دربارهٔ برنامهٔ درسی که هم‌زمان تجربی، تفسیری، انتقادی و رهایی‌بخش باشد (Pinar, 1987b, p. 211).

عبارت‌هایی مانند «هر یک به دیگری متکی است و تلاش برای ترکیب» ممکن است نشان‌دهندهٔ تأکید پاینار بر هم‌افزایی باشند. آنچه پاینار در این مقاله مطرح کرده با مواضع بعدی او متفاوت است. در عین حال، شاید تفاوت اصلی این باشد که او به جای تأکید بر اهمیت دیدگاه‌های مختلف برنامهٔ درسی که قبلاً بر آنها تأکید کرده بود (Pinar, 1987b)، مزایای سنت‌گرایی را انکار می‌کند. در حالی که آیزنر یکی از منتقدان اندیشه سنت‌گرایی است، نقد را به معنای ناقص به کار نمی‌برد و از دیدگاه بهرنز و روزن به آن نگاه می‌کند (Behrens & Rosen, 2011). از نظر آنان، نقد فهرستی از شکایت‌ها و کاستی‌ها نیست، بلکه به معنای تحلیل دقیق یک استدلال است

تا مشخص شود چه چیزی گفته شده است، نکته‌های اصلی چقدر مفید بوده‌اند، فرضیه‌های اساسی کدام‌اند، کدام مسائل نادیده گرفته شده‌اند و چه نتایجی را می‌توان استخراج کرد.

شاید جایگزینی برای دیدگاه‌های پاینار توجه به نقش سنت‌گرایان، به ویژه تایلر، از چشم‌انداز نگاه عمودی و افقی باشد که اتفاقاً شخص پاینار مطرح کرده است (Pinar, 2007; Kesson & Henderson, 2009; 2013c,). پاینار نگاه عمودی را تلاشی نظام‌مند برای دست‌یابی به درک تاریخی از مطالعات برنامهٔ درسی با اشاره به ایده‌های برجسته در این حوزه تعریف می‌کند. به گفتهٔ وی، این شکل از مطالعهٔ منظم از طریق مطالعات زندگی‌نامه‌ای افراد و نقش آنها در حوزهٔ برنامهٔ درسی حاصل می‌شود. پاینار مطالعات جکسن دربارهٔ نقش بابیت، تایلر و شواب در مطالعات برنامهٔ درسی را نمونه‌هایی از نگاه عمودی بیان می‌کند. او نگاه افقی را تلاشی منظم برای درک کار برنامهٔ درسی در لحظهٔ حال تعریف می‌کند. این نوع نگاه نه فقط به مجموعه‌شرایط و زمینه‌های فکری فعلی اشاره دارد، بلکه به عرصه‌های سیاسی و اجتماعی مؤثر بر این مجموعه‌شرایط و زمینه‌ها نیز ناظر است (Pinar, 2007). از جنبهٔ نگاه عمودی، متخصصان برنامهٔ درسی، مانند بابیت و تایلر، نقشی مهم در حوزهٔ برنامهٔ درسی داشته‌اند. به عنوان جملهٔ پایانی این مقاله، باید گفت نهضت نومفهوم‌سازی آنچنان تأثیرگذار بوده و حضوری چشمگیر در حوزهٔ برنامهٔ درسی داشته است که به نظر نمی‌رسد انکار ایده‌ها و نقش سنت‌گرایان از سوی این نهضت ضرورتی داشته باشد.

منابع

شریفیان، فریدون (۱۳۹۳). جدال‌های پارادایمی در برنامهٔ درسی و تحلیل جریان نومفهوم‌سازی از منظر ادعای جابجایی پارادایم. *پژوهش‌های برنامهٔ درسی*، *٤*(۱)، ۱-۲۲. https://doi.org/10.22099/jcr.2014.3079

شریفیان، فریدون (۱۳۹۸). تبیین نمودهای صریح و جنبه‌های مستتر نقش‌آفرینی ارزش‌ها در نظریهٔ برنامهٔ درسی و برنامه‌ریزی درسی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، *۱۵*(٤)، ۲۲۳-۲۵۰. https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.18538.2063

شریفیان، فریدون، و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). تبیین قابلیت‌های دیسیپلینی برنامهٔ درسی و تعیین جایگاه آن در طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی. *نظریه و عمل در برنامهٔ درسی*، ۲(٤)، ۱٦۱-۱۸٤. https://system.khu.ac.ir/cstp/article-1-2264-fa.pdf

شورت، ادموند. سی. (۱۳۹۸). *روش‌شناسی مطالعات برنامهٔ درسی* (محمود مهرمحمدی و همکاران، مترجمان). سمت.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). تأملی بر مقولهٔ تولید و تدوین برنامهٔ درسی با تأکید بر اندیشهٔ آیزنر: مأموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامهٔ درسی؟. *رویکردهای نوین آموزشی*، *۸*(۱)، ۱-۲۰. https://nea.ui.ac.ir/article_19094.html

References

Alexander, T. M. (2006). Dewey, dualism and naturalism. In J. R. Shook & J. Margolis (Eds.), *A companion to pragmatism*. Blackwell Publishing Ltd.

Apple, M. W. (1999). *Power, meaning and identity: Essays in critical educational studies*. Peter Lang.

Barone, T. (2013). From the classrooms of Stanford to the alleys of Amsterdam: Elliot Eisner as pedagogue. In C. Kridel, R. V. Bullough, Jr. & P. Shaker (Eds.), *Teachers and mentors: Profiles of distinguished twentieth-century professors of education*. Routledge.

Barone, T., Burdick, J., & Richards, C. (2012). Thinking and rethinking Elliot Eisner. *Journal of Curriculum & Pedagogy*, *1*(1), 16-17. https://doi.org/10.1080/15505170.2012.684836

Behrens, L., & Rosen, L. J. (2011). *Writing and reading across the curriculum*. Longman.

Bellack, A., & June A. (1969). History of curriculum thought and practice. *Review of Educational Research*, *39*(3), 283-292. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=654522

Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum.* Houghton Mifflin.

Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Houghton Mifflin.

Bode, B. H. (1937). *Modern educational theories*. The Macmillan Company.

Bode, B. H. (1975). On curriculum construction. *Curriculum Theory Network*, *5*(1), 39-59. https://doi.org/10.2307/1179328

Brown, T. M. (1988). How fields change: A critique of the Kuhnian view. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses*. Gorsuch Scarisbrick.

Cannella, G. S. (2013). Early childhood education: A call for the construction of revolutionary images. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum toward new identities*. Routledge.

Castner, D. J., Gornik, R., Henderson, J. G., & Samford, W. L. (2017). Teachers and administrators as lead professionals for democratic ethics: From course design to collaborative journeys of becoming. In M. Uljens & R. M. Ylimaki (Eds.), *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik: Non-affirmative theory of education*. Springer Open.

Connelly, F. M., & Xu, S. J. (2010). An overview of research in curriculum inquiry. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*. Sage.

Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: Crisis & resolution. *Journal of Curriculum Studies*, *50*(6), 691-710. https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537376

Denney, R. (2015). Becoming an educational critic: Strap on your backpack. In T. S. Poetter & K. Waldrop (Eds.), *Curriculum windows: What curriculum theorists of the 1970s can teach us about schools and society today*? Information Age Publishing, Inc.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.

Eisner, E. W. (1965). Levels of curriculum and curriculum research. *The Elementary School Journal*, *66*(3), 155-162. https://doi.org/10.1086/460281

Eisner, E. W. (1967a). Franklin Bobbitt and the "science" of curriculum making. *The School Review*, *75*(1), 29-47. https://doi.org/10.1086/442720

Eisner, E. W. (1967b). Curriculum theory and the concept of educational milieu. *The High School Journal*, *51*(3), 132-146. https://www.jstor.org/stable/40365913

Eisner, E. W. (1967c). Educational objectives: Help or hindrance? *The School Review*, *75*(3), 250-260. https://www.jstor.org/stable/1085243

Eisner, E. W. (1969). *Persistent dilemmas in curriculum decision-making*. Paper presented at Cubberley Curriculum Conference, California.

Eisner, E. W. (1970a). *The evaluation and research of curriculum materials*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Minneapolis.

Eisner, E. W. (1970b). Curriculum development: Sources for a foundation for the field of curriculum. *Curriculum Theory Network*, *5*, 3-15. https://doi.org/10.2307/1179315

Eisner, E. W. (1972). Emerging models for educational evaluation. *The School Review*, *80*(4), 573-590. https://doi.org/10.1086/443050

Eisner, E. W. (1973). Do behavioral objectives and accountability have a place in art education?. *Art Education*, *26*(5), 2-5. https://doi.org/10.1080/00043125.1973.11652129

Eisner, E. W. (1984a). Alternative approaches to curriculum development in art education. *Studies in Art Education*, *25*(4), 259-264. https://doi.org/10.1080/00393541.1984.11650386

Eisner, E. W. (1984b). Can educational research inform educational practice? *The Phi Delta Kappan*, *65*(7), 447-452. https://www.jstor.org/stable/20387082

Eisner, E. W. (1990). Creative curriculum development and practice. *Journal of Curriculum & Supervision*, *6*(1), 62-73. https://eric.ed.gov/?id=EJ414893

Eisner, E. W. (2000). Those who ignore the past…: 12 easy lessons for the next millennium. *Journal of Curriculum Studies*, *32*(2), 343-357. https://doi.org/10.1080/002202700182808

Eisner, E. W. (2001). Ralph Winfred Tyler. In J. A. Palmer (Ed.), *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present*. Routledge.

Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Prentice-Hall.

Eisner, E. W. (2004). Educational objectives: Help or hindrance? In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader*. RoutledgeFalmer.

Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge.

Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). Introduction/five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. In E. W. Eisner & E. Vallance (Eds.), *Conflicting conceptions of curriculum*. McCutchan Publishing Corporation.

Glatthorn, A. C., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2006). *Curriculum leadership: Development and implementation*. Sage.

Glatthorn, A. C., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2019). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Sage.

Gobby, B., & Millei, Z. (2017). Schooling, its history and power. In B. Gobby & R. Walker (Eds.), *Powers of curriculum: Sociological perspectives on education*. Oxford University Press.

Graham, R. J. (1992). Currere and reconceptualism: The progress of the pilgrimage 1975-1990. *Journal of Curriculum Studies*, *24*(1), 27-42. https://doi.org/10.1080/0022027920240102

Grumet, M. R. (1975). *Existential and phenomenological foundations of currere: Self-report in curriculum inquiry*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Washington, D.C).

Grumet, M. R. (1989). Generations: Reconceptualist curriculum theory and teacher education. *Journal of Teacher Education*, *40*(1), 13-17. https://doi.org/10.1177/002248718904000104

Grumet, M. R. (1999). Autobiography and reconceptualization. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT*. Peter Lang.

Hlebowitsh, P. (1999). The burdens of the new curricularist. *Curriculum Inquiry*, *29*(3), 343-354. https://doi.org/10.1111/0362-6784.00131

Hlebowitsh, P. (2000). The common unity and the progressive restoration of the curriculum field. In J. Glanz & L. S. Behar-Hornstein (Eds.), *Paradigm debates in curriculum and supervision*. Bergin & Garvey.

Hlebowitsh, P. (2005). General ideas in curriculum: A historical triangulation. *Curriculum Inquiry*, *35*(1), 73-87. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2005.00316.x

Hlebowitsh, P. (2010a). On foxes and hedgehogs. *Curriculum Inquiry*, *40*(4), 527-530. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00500.x

Hlebowitsh, P. (2010b). Centripetal thinking in curriculum studies. *Curriculum Inquiry*. *40* (4), 503-513. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00497.x

Huebner, D. E. (1975). Curricular language and classroom meanings. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. McCutchan.

Jackson, P. W. (1975). Shifting visions of the curriculum: Notes on the aging of Franklin Bobbitt. *The Elementary School Journal*, *75*, 118-133. https://doi.org/10.1086/462398

Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. Macmillan Publishing Company.

Janesick, V. J. (2003). *Curriculum trends: A reference handbook*. ABC-CLIO.

Jung, J. H., & Pinar, W. F. (2016). Conceptions of curriculum. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.), *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. Sage Reference.

Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice*. Sage Publications.

Kesson, K. R., & Henderson, J. G. (2009). Review: Curriculum work at the intersection of pragmatic inquiry, deliberation and fidelity. *Educational Researcher*, *38*(2), 132-136. https://www.jstor.org/stable/20532510

Kim, P., & Marshal, J. D. (2005). Synoptic curriculum texts: Representation of contemporary curriculum scholarship. *Journal of Curriculum Studies*, *38*(3), 327-349. https://doi.org/10.1080/00220270500455202

Klein, M. F. (1986). Alternative curriculum conceptions and designs, *Theory into Practice*, *25*(1), 31-35. https://doi.org/10.1080/00405848609543195

Klein, M. F. (1990). Approaches to curriculum theory and practice. In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum*. Teachers College Press.

Klein, M. F. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, *31*(3), 191-197. https://doi.org/10.1080/00405849209543542

Klein, M. F. (2009). Pivotal events and people in my career. In E. C. Short & L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits*. Sense Publishers.

Kliebard, H. M. (1975a). Reappraisal: The Tyler Rational. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. McCutchan.

Kliebard, H. M. (1975b). Persistent curriculum issues in historical perspectives. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. McCutchan.

Lewy, A., & Goodlad, J. I. (1991). Overview. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum.* Pergamon.

Macdonald, J. B. (1971a). Curriculum theory. *The Journal of Educational Research*, *64*(5), 195-200. https://doi.org/10.1080/00220671.1971.10884138

Macdonald, J. B. (1971b). Myths about instruction. In R. R. Leeper (Ed.), *Curricular concerns in a revolutionary era: Readings from Educational Leadership*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Macdonald, J. B., & Clark, D. F. (1973). *A radical conception of the role of values in curriculum: "Praxis"*. Paper presented at the ASCD. Meeting, Minneapolis.

Macdonald, J. B., & Purpel, D. (1987). Curriculum and planning: Visions and metaphors. *Journal of Curriculum & Supervision*, *2*(2), 178-192. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/jcs/jcs_1987winter_macdonald.pdf

Malewski, E. (2010a). Introduction. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment*. Routledge.

Malewski, E. (2010b). Post-reconceptualization. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*. Sage.

Malewski, E. (2012). Reading the work of Elliot Eisner and the ideal of reconceptualization in curriculum studies. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, *9*(1), 17-20. https://doi.org/10.1080/15505170.2012.684837

Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.

Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Pearson.

Marshal, J. D., Sears, J. T., Allen, L. A., Roberts, P. A., & Schubert, W. H. (2007). *Turning points in curriculum: A contemporary American memoir*. Pearson.

McCutcheon, G. (1982). What in the world is curriculum theory?. *Theory into Practice*, *21*(1), 18-22. jstor.org/stable/1476705

McCutcheon, G. (1988). Curriculum theory and practice: Considerations for the 1990s and beyond. *NASSP Bulletin*, *72*, 33-42. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:144996918

McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Routledge.

Mehrmohammadi, M. (2014). A reflection on curriculum development with an emphasis on Eisner's view: An outdated or an up-to-date mission. *New Educational Approaches*, *17*, 1-20. https://nea.ui.ac.ir/article_19094.html [In Persian]

Miller, K. (2017). The stories of Ralph Tyler and Elliot Eisner: Contesting accountability job creep into the field of curriculum. In T. S. Poetter et. al. (Eds.), *Curriculum windows: What curriculum theorists of the 1990s can teach us about schools and society today?*. Information Age Publishing, Inc.

Murillo, F. M. (2018). *A Lacanian theory of curriculum in higher education: The unfinished symptom*. Palgrave Macmillan.

Murillo, F. M. (2019). William Pinar responding to Elliot Eisner, Milwaukee 1976 (Transcribed and introduced by F. M. Murillo). *Encounters in Theory and History of Education*, *20*, 159-164. https://doi.org/10.24908/encounters.v20i1.13558

Null, W. (1999). Efficiency jettisoned: Unacknowledged changes in the curriculum thought of John Franklin Bobbitt. *Journal of Curriculum and Supervision*, *35*(1), 35-42. https://eric.ed.gov/?id=EJ594859

Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers, INC.

Ornstein, A. C. (1987a). The field of curriculum: What approach? What definition?. *The High School Journal*, *70*(4), 208-216. https://www.jstor.org/stable/40364981

Ornstein, A. C. (1987b). The theory and practice of curriculum. *Kappa Delta Pi Record*, *24*(1), 15-17. https://doi.org/10.1080/00228958.1987.10517823

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1989). Theoretical perspectives of curriculum theory. *The High School Journal*, *72*(4), 196-202. https://www.jstor.org/stable/40387550

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Pearson.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Pearson.

Osborne, K. (2008). Education and schooling: A relationship that can never be taken for granted. In D. L. Coulter & J. R. Wiens (Eds.), *Why do we educate? Renewing the conversation: 107th Yearbook of the National Society for the Study of Education.* Blackwell Publishing, Malden.

Pacheco, J. A. (2009). *Whole, bright, deep with understanding: Life story and politics of curriculum studies: In-between William Pinar & Ivor Goodson*. Sense Publishers.

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. https://doi.org/10.14288/jaaacs.v8i0.187713

Pinar, W. F. (1975). Currere: Toward reconceptualization. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. McCutchan.

Pinar, W. F. (1978a). Notes on the curriculum field, 1978. *Educational Researcher*, *7*(8), 5-12. https://doi.org/10.3102/0013189X007008005

Pinar, W. F. (1978b). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, *10*(3), 205-214. https://doi.org/10.1080/0022027780100303

Pinar, W. F. (1979). What is reconceptualization?. *Journal of Curriculum Theorizing*, *1* (1), 93-104. https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/download/375/pdf

Pinar, W. F. (1980). Reply to my critics. *Curriculum Inquiry*, *10*(2), 199-205. https://doi.org/10.2307/1179784

Pinar, W. F. (1984). Death in a tenured position. *Curriculum Perspectives*, *4*(1), 74-76.

Pinar, W. F. (1988a). Introduction. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses*. Gorsuch Scarisbrick.

Pinar, W. F. (1988b). The reconceptualization of curriculum studies, 1987: A personal retrospective. *Journal of Curriculum & Supervision*, *3*(2), 157-167. https://eric.ed.gov/?id=EJ363408

Pinar, W. F. (Ed.). (1988c). *Contemporary curriculum discourses*. Gorsuch Scarisbrick.

Pinar, W. F. (1989). A reconceptualization of teacher education. *Journal of Teacher Education*, *40*(1), 9-12. https://doi.org/10.1177/002248718904000103

Pinar, W. F. (1991). The reconceptualist approach. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum*. Pergamon.

Pinar, W. F. (1992). "Dreamt into existence by others": Curriculum theory and school reform. *Theory into Practice*, *31*(3), 228-235. https://doi.org/10.1080/00405849209543547

Pinar, W. F. (1995). Introduction. In B. J. Macdonald (Ed.), *Theory as a prayerful act: The collected essays of James B. Macdonald*. Peter Lang.

Pinar, W. F. (1999a). Response: Gracious Submission. *Educational Researcher*, *28*(1), 14-15. https://eric.ed.gov/?id=EJ586996

Pinar, W. F. (1999b). Not burdens-breakthroughs. *Curriculum Inquiry*, *29*(3), 365-367. https://doi.org/10.1111/0362-6784.00133

Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Pinar, W. F. (2005a). Curriculum history. In S. J. Farenga & D. Ness (Eds.), *Encyclopedia of education and human development*. Armonk, M. E. Sharpe.

Pinar, W. F. (2005b). From statesmanship to status: The absence of authority in contemporary curriculum studies. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, *1*, 1-50. https://doi.org/10.14288/jaaacs.v1i0.187633

Pinar, W. F. (2006). *The synoptic text today and other essays: Curriculum development after the reconceptualization*. Peter Lang.

Pinar, W. F. (2007). *Intellectual advancement through disciplinarity: Verticality and horizontality in curriculum studies*. Sense Publishers.

Pinar, W. F. (2008a). JCT today. *Journal of Curriculum Theorizing*, *24*(1), 4-10. https://doi.org/10.63997/jct.v30i3.3

Pinar, W. F. (2008b). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Sage.

Pinar, W. F. (2009). The primacy of the particular. In E. C. Short & L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits*. Sense Publishers.

Pinar, W. F. (2010a). Reconceptualization. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*. Sage.

Pinar, W. F. (2010b). Curriculum theory. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*. Sage.

Pinar, W. F. (2010c). Curriculum studies, the future of: Essay 4. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*. Sage.

Pinar, W. F. (2013a). Plagiarism and the "Tyler Rational". *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, *9*, 1-13. https://doi.org/10.14288/jaaacs.v9i2.187724

Pinar, W. (2013b). Introduction. In: W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities*. Routledge.

Pinar, W. F. (2013c). *Curriculum studies in the United States: Present circumstances, intellectual histories*. Palgrave Macmillan.

Pinar, W. F. (Ed.). (2013d). *Curriculum: Toward new identities*. Routledge.

Pinar, W. F. (2014). Curriculum research in the United States. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research.* Routledge.

Pinar, W. F. (2015). *Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity: The selected works of William F. Pinar*. Routledge.

Pinar, W. F. (2019). *What is curriculum theory?*. Routledge.

Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1981). Theory and practice and the reconceptualization of U. S. curriculum studies. In M. Lawn & L. Barton (Eds.), *Rethinking curriculum studies*. Croom Helm.

Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1982). Socratic caesura and the theory-practice relationship. *Theory into Practice*, *21*(1), 50-54. https://www.jstor.org/stable/1476711

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*. Peter Lang.

Poetter, T. S. (2013). Introduction: Curriculum windows to tomorrow-openings for curriculum theory and practice today despite hauntings and zombies. In T. S. Poetter (Ed.), *Curriculum windows: What curriculum theorists of the 1960s can teach us about schools and society today?* Information Age Publishing, Inc.

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. https://eric.ed.gov/?id=EJ562522

Rogan, J. M. & Luckowski, J. A. (1990). Curriculum texts: The portrayal of the field. Part 1. *Journal of Curriculum Studies*, *22*(1), 17-39. https://doi.org/10.1080/0022027900220102

Roy, K., & Swaminathan, R. (2002). School relations: Moving from monologue to dialogue. *The High School Journal*, *85*(3), 40-51. https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0012

Runte, R. (1995). Education and schooling revisited. In G. D. Taylor & R. Runte (Eds.), *Thinking about teaching: An introduction*. Harcourt Brace.

Sauceda, N. (2006). Bobbitt, John Franklin. In F. W. English (Ed.), *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Sage.

Schiefelbein, E., & McGinn, N. F. (2017). Learning to educate: *Proposals for the reconstruction of education in developing countries.* Sense Publishers.

Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage Publications.

Schubert, W. H. (2009). Curriculum theory. In E. Provenzo & J. P. Renaud (Eds.), *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education*. Sage.

Schubert, W. H. (2010). Journeys of expansion and synopsis: Tensions in books that shaped curriculum inquiry, 1968-present. *Curriculum Inquiry*, *40*(1), 17-94. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00468.x

Schubert, W. H., Willis, G. H., & Short, E. C. (1984). Curriculum theorizing: An emergent form of curriculum studies in the United States. *Curriculum Perspectives*, *4*(1), 69-74. https://stars.library.ucf.edu/cirs/798/

Sears, J. T., & Marshal, J. D. (2000). Generational influences on contemporary curriculum thought. *Journal of Curriculum Studies*, *32*(2), 199-214. https://doi.org/10.1080/002202700182718

Shaker, P., & Kridel, C. (1989). The return to experience: A reconceptualist call. *Journal of Teacher Education*, *40*(1), 2-8. doi/abs/10.1177/002248718904000102

Sharifian, F. (2019). Explaining the explicit manifestations and implicit aspects of the role of values in curriculum theory and curriculum planning. *Journal of New Thoughts on Education, 15*(4), 223–250. https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.18538.2063 [In Persian]

Sharifian, F., & Mehrmohammadi, M. (2014). Explaining the disciplinary capacities of the curriculum and determining its position in the classification of academic disciplines. *Theory and Practice in Curriculum*, *2*(4), 161–184. https://system.khu.ac.ir/cstp/article-1-2264-fa.pdf [In Persian]

Sharifian, F. (2014). Paradigmatic debates in curriculum and an analysis of the reconceptualization movement from the perspective of the paradigm shift claim. *Curriculum Research***,** *1*, 1–22. https://doi.org/10.22099/jcr.2014.3079 [In Persian]

Short, E. C. (2019). *Forms of curriculum inquiry* **(**M. Mehrmohammadi et al., Trans.). SAMT. [In Persian]

Shujaa, M. J. (1993). Education and schooling: You can have one without the other. *Urban Education*, 27(4), 328-351. https://doi.org/10.1177/0042085993027004002

Snaza, N. (2010). Thirteen theses on the questions of state in curriculum studies. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook- The next moment*. Routledge.

Taba, H. (1971). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt Publishers Ltd.

Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). Letters. *Educational Researcher, 9*(1), 7-7. doi/10.3102/0013189X009001007

Tanner, D., & Tanner, L. N. (1979). Emancipation from research: The reconceptualist prescription. *Educational Researcher*, *8*(6), 8-12. https://doi.org/10.3102/0013189X008006008

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Vallance, E. (1982). The practical uses of curriculum theory. *Theory into Practice, 21*(1), 4-10. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405848209542973

Waks, L. J. (2009). Afterword: reflections on curriculum studies since 1960. In In E. C. Short & L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits*. Sense Publishers.

Walker, D. F. (1982). Curriculum theory is many things to many people. *Theory into Practice*. *21*(1), 62-65. https://doi.org/10.1080/00405848209542983

Weingarten, I. M. (1975, April 3–7). *Conceptualizing the reconceptualists*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA). Washington, D. C. https://eric.ed.gov/?id=ED106180

Wraga, W. G. (1998). "Interesting, if true": Historical perspectives on the "reconceptualization" of curriculum studies. *Journal of Curriculum and Supervision, 14*(1), 5-28. https://eric.ed.gov/?id=EJ571788

Wraga, W, G. (1999a). The continuing arrogation of the curriculum field: A rejoinder to Pinar, *Educational Researcher, 28*(1), 16. https://doi.org/10.3102/0013189X028001016

Wraga, W, G. (1999b). "Extracting sun-beams out of cucumbers": The retreat from practice in reconceptualized curriculum studies. *Educational Researcher, 28*(4), 4-13. https://eric.ed.gov/?id=EJ586995

Wraga, W, G. (2002). Recovering curriculum practice: Continuing the conversation. *Educational Researcher, 31*(6), 17-19. https://doi.org/10.3102/0013189X031006017

Wraga, W. G. (2006). Theories of curriculum. In F. English (Ed.), *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Sage.

Wraga, W, G., & Hlebowitsh, P. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development. *Journal of Curriculum Studies*, *35*(4), 425-437. https://doi.org/10.1080/00220270305527

Wyse, D., Hayward, L., & Pandaya, J. (2016). Introduction. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandaya (Eds.), *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. Sage Reference.