

«فصلنامه علوم تربیتی»

سال پنجم - شماره ۱۸ - تابستان ۱۳۹۱

ص. ص. ۸۸ - ۶۷

تحلیلی بر منطق تایلر در برنامه ریزی درسی: مضامین موجه و مغفول

رحمت‌اله خسروی^۱

منصوره کافی‌زاده^۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۰۳/۲۷

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۱/۰۵/۱۵

چکیده

دیرپاترین صورت‌بندی نظری در قلمرو برنامه درسی "منطق تایلر" است که در کتاب معروف "اصول اساسی برنامه درسی و آموزش" منعکس شده است. این مقاله که با روش تحلیلی انجام شده، در صدد پاسخگویی به دو سؤال محوری است: (۱) چه مضامینی از منطق تایلر هنوز هم موجه و قابل اعتناست؟ (۲) مضامین مغفول این منطق کدامند؟ در این راستا ویژگی‌ها و عناصر اساسی منطق تایلر از قبیل اهداف آموزشی؛ منابع تعیین اهداف (فراگیران، جامعه و متخصصان موضوعات درسی)؛ انتخاب، سازمان‌دهی و ارزشیابی تجارب یادگیری؛ و نوع الگوی برنامه درسی مورد مطالعه و تفسیر قرار می‌گیرد. آنچه مقاله حاضر را متمایز می‌سازد، بهره‌گیری از مصاحبه‌های تایلر برای فهم بهتر منطق او می‌باشد.

واژه‌گان کلیدی: برنامه‌ریزی درسی، منطق تایلر، مضامین موجه، مضامین مغفول

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس

۲. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

مقدمه

رالف تایلر^۱ یکی از اثرگذارترین مربیان و نظریه پردازان برنامه‌ریزی درسی در قرن بیستم به حساب می‌آید. جان گودلد در وصف فضائل او می‌گوید: تایلر در تمام نقش‌های خود - نقش معلم، پژوهشگر، مدیر، مؤسس نهادها، سیاستگذار، سخنران، و مشاور رئیس جمهور - همواره یک یادگیرنده فعال بود (شوبرت و شوبرت، ۱۹۸۶، صص ۱۱-۱۰). او بیشتر از طریق تألیف کتاب "اصول اساسی برنامه درسی و آموزش" در سال ۱۹۴۹، شهرت جهانی کسب کرد. اثری که توانست حوزه طراحی و عمل برنامه درسی را بیشتر از سایر حوزه‌ها تحت تأثیر قرار دهد. با این حال، خط فکری او اغلب دچار اعوجاج شده، و گاهی اوقات کمک‌هایش به حوزه برنامه‌ریزی درسی به رسمیت شناخته نشده است. به عنوان مثال، کسانی هستند که تایلر را به خاطر تأکید بر استفاده از هدفهای رفتاری در ساخت و ارزشیابی برنامه درسی، به عنوان یک رفتارگرا تلقی می‌کنند. با این حال، او در یکی از مصاحبه‌های خود تحت عنوان "منطق تایلر و نومفهوم‌گرایان" بر خلاف اظهار نظرهای منتقدان، دیدگاه متفاوتی در خصوص اهداف رفتاری بدین شرح ارائه کرده است: اهداف بایستی برای فهمیدن، به اندازه کافی وسیع و جامع باشند. توانایی انسان در تعمیم دادن است، به طوری که وجود چیز تقریباً کلی، به اصل تعمیم در موقعیت جدید کمک می‌کند. پس اهداف خیلی ریز، انجام هرگونه تعمیم را غیر ممکن می‌سازند. این اهداف نباید برای دانش‌آموزان طرح شوند، بلکه اهدافی که قابلیت تعمیم دارند، بایستی مورد توجه قرار گیرند.

در ارتباط با اهمیت منطق تایلر دیدگاه‌های مختلفی از اندیشمندان مختلف قلمرو برنامه درسی مطرح شده است. برای مثال گودلد^۲ (۱۹۶۶) در این باره می‌گوید: تایلر در یک دوره از پژوهش برنامه درسی، سنگ تمام گذاشت " (ص ۵). مک نیل^۳ (۱۹۹۰) نیز اعتراف کرده که اثر تایلر به عنوان نقطه اوج یک دوره از ساخت برنامه درسی، همواره مورد توجه بوده است (ص ۳۸۸). او همچنین تصریح کرده است که، "منطق تایلر برای بررسی مسائل برنامه درسی و آموزش، بهترین تفکر را درباره برنامه درسی در طول نیم قرن نخست حیات این قلمرو، فراهم کرد" (ص ۳۹۰). مارشال^۴، سیرز^۵ و شوبرت^۶ (ص ۲۰۰، ۳) نیز کتاب "اصول اساسی برنامه درسی و آموزش" را با نفوذترین کتاب درسی قرن بیستم معرفی کرده‌اند. حتی، کلیبارد به عنوان جدی‌ترین منتقد تایلر، علی‌رغم اینکه اظهار کرده، "الگوی تایلر در خصوص چگونگی تدوین یک برنامه درسی، یک الگوی جامع برای برنامه‌ریزی درسی نیست" (ص ۲۷۰)، اعتراف کرده که منطق تایلر به خاطر داشتن اصول آشکار، جایگاه رفیعی پیدا کرده است (ص ۱۹۷۰، ص ۲۵۹). او در جای دیگر می‌گوید: "رالف تایلر، استحقاق آن را دارد که در هر سالن شهرت که قلمرو

- 1 . Ralph W. Tyler
- 2 . Goodlad
- 3 . McNeil
- 4 . Marshall
- 5 . Sears
- 6 . Schubert

برنامه درسی برای افراد مشهور در نظر می‌گیرد، حضور داشته باشد" (کلیبارد، ۱۹۷۰، ص ۲۷۰). حدود بیست با این حال، کلیبارد (۱۹۷۰) تایلر را به خاطر عدم ارائه مرزها- اینکه چه چیزی بایستی در برنامه درسی گنجانده شود- مورد انتقاد قرار داده است. او می‌گوید: "این منطق، بخاطر داشتن موانع خیلی کم، کمتر با کمک یک راهنمای ساخت برنامه درسی، طراحی شده است" (ص ۲۶۷). کلیبارد، تنها کسی نبود که به نقد تایلر پرداخت. جنبش نومفهوم‌گرایان با اظهار اینکه منطق تایلر، تفکر برنامه درسی را محدود ساخته است (پاینار، ۱۹۷۵)، به نقد آن پرداخت. به زعم لیبویش^۱ (۱۹۹۲)، نومفهوم‌گرایان بر این باورند که "منطق تایلر از لحاظ کیفیت، رفتارگرایانه است، و از لحاظ منطقی از ذهنیت صنعتی در برنامه درسی حمایت می‌کند" (ص ۵۳۳). تایلر، در حالی که به بدفهمی از منطقتش اذعان کرده، هرگز پاسخ جدی به ارزیابی کلیبارد و نقدهای رادیکال بعد از آن، ارائه نکرده است. باید پرسید، چرا تایلر در قبال این انتقادات سکوت کرد؟ لیبویش پس از دریافت مکاتبات شخصی از تایلر درباره انتقادها، در ۲۳ آگوست ۱۹۹۰، اظهار داشت: به خاطر اینکه، تایلر، منطقتش را به عنوان طرح کلی سؤالاتی می‌دانست که می‌بایست در تدوین یک برنامه درسی ملاحظه شوند، و به دلیل اینکه منتقدانش هیچ روش جایگزینی را برای مطالعه سؤالات مربوط به برنامه ریزی درسی، معرفی نکرده بودند، او از موضع گیری در برابر نقدهای آنها، امتناع می‌کرد (لیبویش، ۱۹۹۲، صص ۵۳۳-۵۳۴). بدین ترتیب، علیرغم تمجیدها و انتقادات صورت گرفته بر منطق تایلر، سؤال اساسی این است که چه مضامینی از این منطق موجه و چه مضامینی مغفول می‌باشد؟ نگارنده برای پاسخگویی به این سؤال، ضمن معرفی منطق تایلر، به ارائه ارزیابی‌های انتقادی و تفاسیر موافقان و مخالفان این منطق می‌پردازد تا از این رهگذر، مضامین موجه و مغفول آن را شناسایی و تحلیل کند.

منطق تایلر

تایلر (۱۹۴۹) در منطق برنامه ریزی درسی خود روش‌های مواجهه با چهار سؤال زیر را مورد بررسی قرار داده است: ۱- مدارس بایستی در جستجوی دستیابی به چه اهداف آموزشی باشد؟، ۲- برای دستیابی به این اهداف، تجربیات یادگیری چگونه بایستی انتخاب شوند؟، ۳- چگونه می‌توان این تجربیات تربیتی را به منظور آموزش اثربخش، سازماندهی کرد؟، ۴- چگونه می‌توان اثربخشی این تجربیات یادگیری را ارزیابی کرد؟ در مقاله حاضر، تحلیل‌ها و تفسیرها بر مبنای این سؤالات انجام گرفته است.

تفاسیر و مباحثاتی پیرامون منطق تایلر

شاید، مجموعه مباحثات بین کلیبارد و لیبویش، شناخته شده ترین نقدها در این زمینه به حساب می‌آید. توجه به دیدگاه‌های منتقدانی مثل پاینار، مارش و ویلس^۲، راگا^۳، تنر و تنر^۱، آیزنر^۲، شوبرت، و هندرسون^۳ نیز حایز اهمیت است.

1 . Hlebowitsh
2 . Marsh and Willis
3 . Wraga

ارزیابی کلیبارد

کلیبارد (۱۹۷۰) یک ارزیابی از فرایند برنامه‌ریزی درسی تایلر، بعمل آورد. او در این ارزیابی انتخاب اهداف آموزشی، انتخاب و سازماندهی تجربیات یادگیری، و ارزشیابی را مورد بررسی قرار داده است. بیشتر ارزیابی کلیبارد بر انتخاب اهداف آموزشی متمرکز شده است. تایلر، سه منبع شناسایی کرده که اهداف از آنها بدست می‌آید: فراگیر، زندگی معاصر، و متخصصان موضوعات درسی. به زعم کلیبارد (۱۹۷۰) بخش عمده‌ای از محبوبیت منطق تایلر ناشی از بکارگیری سه منبع برای اهداف آموزشی است. این منابع، چندین اصل سنتی در قلمرو برنامه درسی، که خون‌های ایدئولوژیک زیادی بر روی‌شان ریخته شده، را به طور فشرده در کنار هم قرار داده است. با این حال، کلیبارد جدی‌ترین منتقد این رویکرد بود. او ادعا کرده است که، "... گزینشگری ساده نمی‌تواند مؤثرترین روش برای نظریه‌پردازی باشد" (ص ۲۶۰). کلیبارد در ادامه گفته است، "... هنگامی که اساساً با مسئله جنگ تعالیم و اصول تربیتی مواجه می‌شویم، رویکرد دیویی این است که به طور خلاقانه مسئله را دوباره صورت بندی کنیم؛ رویکرد تایلر، قرار دادن آنها به طور گام به گام در کنار هم است" (ص ۲۶۱). کلیبارد (۱۹۷۰) تحلیل خود از سه منبع را با تمرکز بر متخصصان موضوع درسی - که به ادعای او، به طور عجیب تحریف شده بود - شروع کرد " (ص ۲۶۱). او اظهار داشت. "تایلر این بخش را عمیقاً با بدفهمی از نقش و کارکرد کمیته ده نفره، شروع کرد" (ص ۲۶۱). او ادعا می‌کند که، آنچه کمیته ده نفره مطرح کرد، اهداف نبود، بلکه چهار برنامه بود: کلاسیک، لاتین - علمی، زبان‌های مدرن، و انگلیسی (ص ۲۶۱). او در ادامه تأکید می‌کند، "اگر تایلر واژه هدف را مترادف با محتوا بکار برده، آنگاه استفاده از واژه اهداف در چهارچوب گزارش کمیته ده نفره اشتباه است" (ص ۲۶۱).

کلیبارد (۱۹۷۰) تفسیر تایلر از گزارش کمیته ده نفره را چیزی "بیشتر از یک بدفهمی تاریخی جزئی"، توصیف کرده است، آنجا که تایلر می‌گوید، "یکی از پیش فرض‌های بنیادی گزارش کمیته ده نفره درباره موضوعات در برنامه درسی است" (ص ۲۶۲). کلیبارد می‌گوید، به زعم تایلر، موضوع درسی کارکردهای ویژه‌ای را انجام می‌دهد (ص ۲۶۲). کارکرد نخست اینکه، "موضوع درسی به عنوان روشی برای شناسایی یک قلمرو مطالعاتی" به حساب می‌آید. کارکرد دوم اینکه، "موضوع درسی به عنوان ابزاری برای دستیابی به اهداف برگرفته از دو منبع دیگر"، عمل می‌نماید (ص ۲۶۲). بر طبق نظر کلیبارد، پیشنهاداتی که از جانب متخصصان موضوعات درسی ارائه می‌شود واقعاً به عنوان یک منبع، در معنایی که دو منبع دیگر دارند، نیست (ص ۲۶۲). برای او، موضوع درسی عمدتاً یکی از ابزارهای متعددی است که به وسیله آن نیازهای فردی - از قبیل آرمان‌های حرفه‌ای - یا انتظارات اجتماعی برآورده می‌شوند

- 1 . Tanner and Tanner
- 2 . Eisner
- 3 . Henderson

(ص ۲۶۲). کلیارد پس از نقد نخستین منبع تعیین اهداف، توجه خود را به منبع دوم - یعنی نیازهای فراگیر - معطوف کرده است. او اظهار داشت، "اگرچه منبع دوم کم‌تنش‌تر از منبع اول است، با این حال آن مبهم و گنگ می‌باشد" (ص ۲۶۲). او خاطر نشان کرد که، تایلر از این مفروضه شروع کرده است که "تعلیم و تربیت یک فرایند تغییر الگوهای رفتاری افراد است" (ص ۲۶۲). کلیارد در بررسی این اعتقاد درباره تعلیم و تربیت، اظهار کرده است که چگونه تعلیم و تربیت از دیگر ابزارهای تغییر رفتار، از قبیل هیپنوتیزم، شوک درمانی، شستشوی مغزی، آموزش حساسیت، تلقین درمانی، دارو درمانی، و شکنجه متفاوت خواهد شد" (ص ۲۶۳). او اظهار داشت که، "با توجه به یک چنین تعریفی، تفاوت بین تعلیم و تربیت و سایر روش‌های تغییر رفتار روشن نیست" (ص ۲۶۳). به زعم کلیارد، استفاده از نیازهای فراگیران به عنوان یک مبنا برای برنامه‌ریزی درسی، یک ایده جدید نبود، بلکه یک عنصر ثابت در ادبیات برنامه‌ریزی درسی دهه ۱۹۲۰ بود. او خاطر نشان می‌کند که، "تایلر زیرکانه تصدیق کرده است که مفهوم نیاز بدون یک مجموعه از هنجارها، هیچ معنایی ندارد" (ص ۲۶۳). با این حال، کلیارد در ادامه می‌گوید، "این صورت بندی از نیازها، واقعاً شبیه به آن چیزی است که بابت در نخستین اثرش - که در سال ۱۹۱۸ منتشر شد - تحت عنوان کاستی‌ها^۱ از آن یاد می‌کند" (ص ۲۶۳). کلیارد در خصوص سومین منبع تایلر در تعیین اهداف، مطالعه زندگی معاصر - اشاره می‌کند که، دیدگاه تایلر درباره "تقسیم زندگی به طبقه‌های قابل کنترل و سپس اقدام به جمع‌آوری اطلاعات مختلف" (ص ۲۶۵)، بسیار شبیه الگوی فرانکلین بابت است. کلیارد نتیجه می‌گیرد که پاسخ ضمنی تایلر، "این استدلال بود که در منطقی، مطالعه زندگی معاصر به عنوان تنها منبای اشتقاق اهداف به شمار نمی‌رود، و البته که چنین مطالعاتی بایستی در مقابل یک فلسفه تربیتی قابل قبول، مورد بررسی قرار گیرند" (ص ۲۶۵). کلیارد در تحلیل استفاده تایلر از صافی فلسفه به عنوان منبعی برای شناسایی اهداف آموزشی می‌گوید که، استفاده تایلر از صافی فلسفه یک روشی برای سرپوش گذاشتن بر کاستی‌هایی است که سه منبع یاد شده در هنگام صورت بندی اهداف ایجاد می‌کنند. طبق نظر کلیارد (۱۹۷۰)، "روی هم رفته، فلسفه به عنوان منبع اصلی اهداف تایلر می‌باشد و سه منبع دیگر صرفاً ویتترین نمایش هستند" (ص ۲۶۶). کلیارد در ادامه می‌گوید، "بنابراین مهمترین عنصر در فهم منطق تایلر، مفهوم فلسفه تربیتی است، و این مفهوم دغدغه بیشتری در خصوص بیان اهداف دارد" (ص ۲۶۶). او می‌افزاید، "طرح تایلر که اهداف آموزشی را از طریق یک صافی فلسفه فیلتر می‌کند، تقریباً بی‌معنی و تهی است" (ص ۲۶۶). برای کلیارد، بکارگیری یک صافی فلسفی در صورتی موجه می‌شود که در آن اهداف آموزشی به وسیله مطالعه فراگیر، زندگی معاصر، و متخصص موضوع درسی تهیه نشوند.

ارزیابی کلیارد (۱۹۷۰) از "انتخاب و سازمان دهی تجربیات یادگیری" (ص ۲۶۷) تنها یک پاراگراف است که قابل مقایسه با هفت صفحه بحث درباره انتخاب اهداف نیست. آنجا که تایلر از "مسأله مهم" در

ارتباط با مفهوم تجربیات یادگیری سخن می گوید، وی هیچ توضیحی درباره این مسأله ارائه نمی کند (کلیارد، ۱۹۷۰، ص ۲۶۷). این مسأله، به زعم کلیارد، عبارت است از اینکه، "چگونه تجربیات یادگیری به وسیله یک معلم یا یک برنامه ساز درسی انتخاب می شود، وقتی که این تجربیات به عنوان تعامل بین دانش آموز و محیط تعریف می شوند" (ص ۲۶۸). کلیارد تجربیات یادگیری را به عنوان یک "تابعی از ادراکات، علایق، و تجربه قبلی دانش آموز تعریف کرده است" (ص ۲۶۸). در مقابل، او خاطر نشان کرد که، به باور تایلر معلم می تواند تجارب یادگیری را از طریق "دستکاری محیط، مانند وضع شرایط برانگیزاننده کنترل کند" (تایلر، ۱۹۴۹، ص ۴۲). کلیارد (۱۹۷۰) این نوع محیط یادگیری را با شرطی سازی پاولف مرتبط می داند. با این حال، او در این باره توضیح بیشتری نداده است. کلیارد آخرین بخش تحلیل خود، یعنی ارزشیابی، را با نقل قولی از تایلر (۱۹۴۹) شروع می کند: "فرایند ارزشیابی، اساساً فرایندی است که به تعیین اینکه تا چه حد اهداف آموزشی واقعاً از طریق برنامه درسی و آموزش تحقق می یابد، می پردازد" (به نقل از کلیارد، ۱۹۷۰، ص ۲۶۸). کلیارد این نوع ارزشیابی را به عنوان کنترل محصول فرض می کند و آن را با دیدگاه های بابت درباره ارزشیابی در دهه ۱۹۲۰ مرتبط می داند. علاوه بر این، او به چالش هایی که با کاربرد این نوع ارزشیابی در قلمرو برنامه درسی ایجاد می شود، نیز اشاره کرده است. یکی از مسائلی که کلیارد به آن اشاره کرده عبارت است از: "ماهیت هدف و اینکه آیا آن به عنوان یک ایستگاه نهایی برای فعالیت، در معنایی که در منطق تایلر منعکس شده، عمل می کند" (ص ۲۶۸). سؤال کلیارد این بود که، "آیا هدف یک نقطه پایانی است یا یک نقطه عطف؟" (ص ۲۶۸). او تأکید می کند که دیویی اهداف را به عنوان نقاط تحول مورد توجه قرار می دهد. به زعم دیویی "اهداف از عمل برخاسته و تابع آن می باشند. آنها چیزهایی خارج از فعالیت نیستند. آنها به هیچ وجه، ایستگاه پایانی یا نهایی عمل و اقدام نیستند (دیویی، ۱۹۲۲، به نقل از کلیارد، ص ۲۶۸). کلیارد (۱۹۷۰) در نتیجه گیری از تحلیل خود می گوید: منطق تایلر فاسد نشدنی و ماندنی است. این منطق، غالباً الگوی برنامه ریزی درسی کسانی است که تصور می کنند برنامه درسی یک ماشین پیچیده برای تغییر شکل مواد اولیه و تبدیل آنها به محصولات مفید از طریق مدرسه می باشد (ص ۲۷۰). اگر چه، کلیارد اظهار داشت که رالف تایلر "به خاطر اعتدال، خرد، و تأثیرش در برنامه درسی، جزء شخصیت های مشهور رشته برنامه درسی است (ص ۲۷۰)، با این حال، او به قلمرو برنامه درسی هشدار داده تا چستی منطق تایلر را مورد بررسی قرار دهند، و اینکه نسخه تایلر درباره چگونگی تدوین یک برنامه درسی، یک الگوی جهانی برای برنامه ریزی درسی نیست" (ص ۲۷۰).

باز ارزیابی لبوویش از ارزیابی‌های منطق تایلر تقریباً ۲۰ سال بعد از انتشار اثر "ارزیابی منطق تایلر"^۱، پیتر لبوویش (۱۹۹۲) به نقدهای کلیبارد و همچنین منتقدان دیگر، در اثر معروف خود، "در میان اهداف رفتاری و رفتارگرایانه: ارزیابی مجدد از تحلیل منطق تایلر"^۲ پاسخ داد. او دو دلیل عمده برای این باز ارزیابی داشت: یکی "برخورد ناموجه تایلر" در مواجهه با پرسش‌های مربوط به "تعریف قلمرو برنامه درسی" و دیگری "تفسیر تاریخی مطالعات برنامه درسی" (ص ۵۳۴). لبوویش (۱۹۹۲) ارزیابی خود را با بخشی تحت عنوان، "برنامه درسی وفادار به اصول علمی و اندیشه‌های بابت: میراث یا بدعت؟" (ص ۵۳۴) شروع کرد. در این بخش، لبوویش اتهامات وارده بر منطق تایلر تحت عناوینی مانند "مهندسی تربیتی" (ص ۵۳۴) را مورد بررسی قرار داد. او به تبیین کلیبارد (۱۹۷۵) اشاره می‌کند: تقریباً همه ما سؤالاتی درباره نقش اهداف در برنامه‌ریزی درسی از زمان بابت مطرح کرده‌ایم، با یک گزاف‌گویی، مفهوم اهداف رفتاری یا واژه‌های عملیاتی بابت را وارونه جلوه دادیم و کل فرایند منطق تایلر را تقدیس کردیم (به نقل از لبوویش، ص ۵۳۴). علاوه بر این، لبوویش خاطر نشان می‌کند که مطابق با دیدگاه کلیبارد، منطق منطق تایلر در تطابق با طرح برنامه درسی بابت است که در آن "برنامه درسی به عنوان یک تلاش برای تطبیق رفتار دانش‌آموز با استانداردهای هنجارمدار- که از فعالیت‌های بسیار مشخص ناشی می‌شود- در نظر گرفته شده است" (ص ۵۳۲). لبوویش استدلال می‌کند که نقاط افتراق تایلر و بابت بیشتر از نقاط اشتراک آنهاست. نخستین تمایز بین دو الگوی برنامه‌ریزی درسی، تعداد اهداف مشتق شده است. تایلر "تعداد کمی از اهداف با سطح تعمیم بالا، را فراخوانده است"؛ از سوی دیگر، بابت صدها هدف را در "سطح مکانیکی و با سطح اندک تعمیم"، سازمان دهی کرده است (لبوویش، ۱۹۹۲، ص ۵۳۵). دوم اینکه، تایلر استخراج اهداف از منابع مختلف (فراگیر، جامعه، و موضوع درسی) را مطرح کرده، در حالی که بابت استخراج اهداف از تجارب بزرگسالان، را پیشنهاد کرده است. بابت از طریق تحلیل فعالیت، توصیه می‌کند که اهداف "برای آماده کردن فراگیران برای تکلیف‌های خاص از طریق فرایند مستقیم تشکیل عادت" (ص ۵۳۵)، بایستی تا حد امکان مشخص‌تر نوشته شوند. در مقابل تایلر، بارها و بارها در مقابل این رویکرد قرار گرفته و نسبت به تفسیر منطق اش به عنوان یک فرایند خطی، هشدار داده است. لبوویش (۱۹۹۲) اظهار می‌کند که، وجود گزاره‌های خاص در کتاب اصول اساسی برنامه درسی و آموزش، "تصورات رفتارگرایانه" را فرا می‌خواند (ص ۵۳۵). یکی از این گزاره‌ها توصیف تایلر از "تعلیم و تربیت به عنوان فرایند تغییر الگوهای رفتاری افراد" می‌باشد (ص ۵۳۶). برخی از منتقدان منطق تایلر، به ویژه رفتارگرایان، از این گزاره‌ها سوء فهم دارند. لبوویش (۱۹۹۲)، پاپهم و بیکر^۳ را از جمله منتقدانی فرض

-
1. Reappraisal: the Tyler Rationale
 2. Amid behavioural and behaviouristic objectives: reappraising appraisals of the Tyler Rationale
 3. Popham and Baker

می‌کند که منطق تایلر را به عنوان یک "سیستم خطی برنامه درسی"، لحاظ می‌کنند (ص ۵۳۶). این در حالی است که تایلر در صفحه آخر کتاب اصول اساسی برنامه درسی و آموزش، راجع به آن هشدار داده است. لیبویش (۱۹۹۲) اتهامات ناموجه مربوط به "صراحت و دقت در ساخت اهداف رفتاری" (ص ۵۳۶)، را بیشتر مورد بررسی قرار داده است. او با این گزاره کلیبارد که "شفافیت در تعیین اهداف رفتاری" (ص ۵۳۶) توسط تایلر ارزشمند تلقی می‌شد، موافق بود. لیکن، به زعم لیبویش این شفافیت، "به معنای بهره‌وری یا کاهش هزینه‌ها نیست". از نظر تایلر "اهدافی که قابلیت تعمیم بالایی دارند، وجوه تفکر و مهارت اجتماعی" را تقویت می‌کنند (لیبویش، ۱۹۹۲، ص ۵۳۶). تایلر اظهار می‌کند که، اهداف چیزی بیشتر از دانش، مهارت‌ها و عادات هستند. آنها شامل وجوه تفکر، یا تفسیرهای انتقادی، واکنش‌های عاطفی، علائق و مانند آن هستند (به نقل از لیبویش، ۱۹۹۲، ص ۵۳۶). به لیبویش اشاره می‌کند که، قصد تایلر ایجاد یک "الگوی مدیریت محتوا خنثی" نبود (ص ۵۳۶)؛ بلکه به دنبال این بود که فلسفه مدرسه، برنامه درسی را هدایت کند. لیبویش (۱۹۹۲) بر این باور بود که "مسئله تعمیم، مسئله اصلی برای فهم منطق است، به این خاطر که، بخش وسیعی از این استدلال که، منطق تایلر به عنوان یک ابزار مدیریت سیستمی توصیف می‌شود که یک ایدئولوژی صنعتی را بر مدرسه تحمیل می‌کند، را خنثی می‌کند" (ص ۵۳۷). لیبویش در توضیح بیشتر، می‌گوید: اگر قابلیت تعمیم گسترده مهم است، پس پیامدهای اهداف رفتاری نمی‌تواند سرکوب‌کننده و کنترل‌کننده باشد، بلکه به عنوان روش‌های کلی رویارویی با مسائل و روش‌های کلی واکنش به انواع موقعیت‌های کلی، در نظر گرفته می‌شوند (ص ۵۳۷). لیبویش تأکید می‌کند که تایلر، حتی پس از انتشار "اصول اساسی برنامه درسی و آموزش"، به صراحت "فهم تعمیم یافته و کلی" را به عنوان اهداف، تلقی می‌کرد (ص ۵۳۷). لیبویش به دیدگاه‌های تایلر (۱۹۷۳) درباره رفتار که شامل همه انواع واکنش‌های افراد- تفکر، احساس، و اقدام- می‌شود، اشاره می‌کند... من واژه رفتار را همانند مکتب رفتارگرایی- که رفتار را تنها به اعمال آشکار و قابل مشاهده محدود کرده بودند و بسیاری از رفتارهای انسانی که به طور ذهنی تجربه می‌شوند، اما به طور مستقیم توسط دیگران قابل مشاهده نیستند را انکار می‌کردند، مورد استفاده قرار نداده‌ام (به نقل از لیبویش، ۱۹۹۲، ص ۵۳۷). لیبویش نتیجه می‌گیرد که، تلقی وجود یک رابطه نزدیک بین باییت و تایلر، حاصل یک تحلیل نادرست می‌باشد (ص ۵۳۷).

کلیبارد استفاده از متخصصان موضوع درسی به تنهایی به عنوان یک منبع را مورد نقد قرار داده است. در مقابل، لیبویش گفته است که، تایلر نسبت به استفاده از صرفاً یک منبع برای تکوین اهداف آموزشی، هشدار داده است. او خاطر نشان کرده که اهداف آموزشی از طریق تلفیق هر سه منبع و صافی‌های فلسفی شناسایی می‌شوند. نقش فلسفه در تدوین برنامه درسی از دیگر مواردی است که لیبویش به آن پرداخته است. کلیبارد، تایلر را به ابداع یک الگوی برنامه درسی خنثی که می‌تواند با هر باور فلسفی

سازگار باشد، متهم کرده است (لبوویش، ۱۹۹۲، ص ۵۳۹). علاوه بر این، اپل^۱ نیز از دیدگاه "خنثی بودن منطق تایلر"^۲ با طبقه بندی آن به عنوان "یک طرح مدیریت سیستم ها"^۳، حمایت کرده است (لبوویش، ۱۹۹۲، ص ۵۳۹). در مقابل، لبوویش (۱۹۹۲) استدلال می کند که منطق تایلر، "یک روش در زمینه‌های فلسفی- روانشناسی" بوده و "ابزار روشی خنثی"^۴ نیست (ص ۵۳۹). برای تایلر، استفاده از چهار پرسش اساسی، به عنوان "یک چهارچوب مرجع عمل می کند، و به طور کلی، تحمیل قوانین دقیق برای تدوین یک برنامه درسی نیست" (لبوویش، ۱۹۹۲، ص ۵۳۹). به زعم تایلر (۱۹۸۱)، "ساخت برنامه درسی یک فرایند مبتنی بر قوانین دقیق نیست، بلکه آن، بیشتر شامل یک طراحی هنرمندانه و تحلیل انتقادی، قضاوت انسانی، و آزمودن تجربی است"^۵ (به نقل از لبوویش، ۱۹۹۲ و ص ۵۳۹). علاوه بر این، لبوویش خاطر نشان می کند که "فلسفه" بیشتر به عنوان "یک مبنا" برای تدوین برنامه درسی بکار می رود تا اینکه "یک صافی ضروری"، چونکه "باورهای فلسفی متفاوت، یقیناً منجر به روشهای مواجهه متفاوت با پرسش‌ها و منابع می شود" (ص ۵۳۹). همچنین، لبوویش (۱۹۹۲) می گوید: کسی ممکن است استدلال کند که تفاوت‌های فلسفی منجر به طرح بسیاری از سؤالات می‌شود که در منطق تایلر گنجانده نشده‌اند. تایلر، به کرات اظهار کرده که رویه های بدیل برای برنامه‌ریزی درسی بایستی بررسی و ارزیابی شود. با این حال، در اینجا نکته این نیست که منطق تایلر بایستی برجسته و برتر باشد، بلکه این است که آن، یک اندیشه درباره مدیریت سیستم‌ها نیست (ص ۵۴۴). لبوویش (۱۹۹۲) نه تنها به نقش فلسفه در ایجاد مبنا برای تدوین برنامه درسی اشاره می‌کند، بلکه همچنین، به اینکه قضاوت‌های فلسفی، انتخاب و سازمان‌دهی تجارب یادگیری را هدایت می‌کنند، نیز اشاره می‌کند. او خاطر نشان می‌کند که قضاوت‌های فلسفی به خاطر توجه به کارکردهای سیاسی- اجتماعی مدرسه، مهم هستند. لبوویش اظهار می‌کند که، "...متخصصان تعلیم و تربیت به وسیله مواجه شدن با سؤالاتی درباره نقش مدارس در جامعه، بایستی به طور آگاهانه به انتخاب اهداف خاص بپردازند" (ص ۵۴۰). از آنجایی که این منطق، یک اندیشه فلسفی را بر اندیشه فلسفی دیگر برتری نمی‌دهد، وقتی که به عنوان چهارچوب مرجع عمل می‌کند، مدارس خاص می‌توانند قدرت خود را در تصمیم‌گیری برای تولید اهداف و سازمان‌دهی تجارب یادگیری حفظ کنند. لبوویش (۱۹۹۲) می‌گوید: منطق تایلر نشان می‌دهد که هیچ چیز خنثی در فرایند تربیتی، وجود ندارد؛ در واقع، هر نهادی بایستی فلسفه خاص خود را تدوین کند، و هیچ نظام مدرسه‌ای به روش ارزش آزاد^۵ عمل نمی‌کند (ص ۵۴۰). لبوویش، بحث مربوط به بی طرفی فلسفی را با شناسایی برخی از دغدغه‌های مربوط به بهره‌گیری از متخصص برنامه درسی، جامعه، و فراگیر به عنوان منابعی

-
- 1 . Apple
 - 2 . neutrality of the Rationale
 - 3 . a systems-management design
 - 4 . neutral methodological device
 - 5 . Value- free

برای تعیین اهداف یادگیری، به پایان برده است. اگرچه لبوویش به اعتراف تایلر اشاره کرده است، اینکه سه عامل به اندازه کافی مورد تأکید قرار نگرفته اند، او خاطرنشان کرده است که، با این حال، در منطق اصلی، تایلر روشن ساخته که در برنامه‌ریزی درسی بایستی به علایق، فعالیت‌ها، مسائل و دغدغه‌های دانش آموزان توجه جدی شود، به طوری که این آرمان مترقی که فرد خوب، زندگی خوب فراهم می کند، اهمیت پیدا کند(ص ۵۴۰).

لبوویش(۱۹۹۲) در بخش دیگر، توجه‌اش را به سایر منتقدین معطوف کرده است، مانند اپل، فرانکلین، و پاینار که در تلاش بودند تایلر را در ردیف کسانی قرار دهند که معتقدند هدف برنامه درسی "ترویج یک جامعه صنعتی(سرمایه داری)" است، "همچنین در ردیف کسانی قرار دهند که معتقدند برنامه درسی به عنوان یک ابزار مدیریتی عمل می کند"(صص ۵۴۰-۵۴۱). پاینار ادعا کرده که چهار سؤال تایلر، منعکس کننده یک "کار مدیریتی با عملیات صاف و روان" است(به نقل از لبوویش، ۱۹۹۲، ص ۵۴۱). لبوویش(۱۹۹۲) با یادآوری هدف این منطق - به عنوان "چهارچوب راهنما برای تغییر برنامه درسی" - بر علیه ادعای "عملیات صاف و روان"، موضع‌گیری می‌کند(ص ۵۴۱). او یادآور شد که در طول مطالعه هشت ساله، تایلر به منظور کمک به ۳۰ دبیرستان آزمایشی در تدوین یک برنامه درسی که با برنامه‌های سنتی تفاوت داشت، چهارچوبی را برای منطقی‌سازی تدوین کرد. علاوه بر این، لبوویش اشاره می‌کند که، این منطق، به منظور مطرح کردن "سؤالات مداوم درباره اعمال مدرسه و اصرار بر اینکه این سؤالات، پاسخی را برای مسائل مربوط به یادگیرنده، جامعه و موضوع درسی و همچنین زمینه روانی - فلسفی ارائه می کند، طراحی شده است"(ص ۵۴۱). لبوویش در توضیح بیشتر، می گوید، "واضح است که این منطق، همانطور که در مطالعه هشت ساله مورد استفاده قرار گرفت، مبتنی بر پیش‌فرض‌هایی نیست که به اقتدار مدیریتی در تصمیم‌گیری برنامه درسی اهمیت دهد"(ص ۵۴۱).

پاینار و گرامت^۲(۱۹۸۱) اظهار کرده‌اند که: منطق تایلر، طی سال‌های زیادی به عنوان کتاب راهنما در خصوص بهره‌وری مدرسه، توسعه یافته است. آنها در ادامه تفسیر منطق تایلر اشاره کرده‌اند که، مدیریتی که با عملیات صاف و روان سر و کار دارد، با آرام کردن درگیری شرکاء برنامه درسی، در جهت حفظ منافع خود عمل می‌کند(به نقل از لبوویش، ۱۹۹۲، ص ۵۴۱). به زعم لبوویش(۱۹۹۲) هیچ شواهدی وجود ندارد که از این ادعا حمایت کند(ص ۵۴۲). لبوویش می گوید تایلر گفتگوی میان شرکاء برنامه درسی را حایز اهمیت دانسته است. لبوویش(۱۹۹۲) در مقابل ادعای پاینار و گرامت، سه کارکرد منطق تایلر را بیان کرده است: "...مسائلی که برنامه ریزان درسی بایستی پاسخگو باشند، شناسایی شده است؛ سؤالات عمده‌ای طرح شده و منابع اطلاعاتی - که ریشه تاریخی دارد- مورد حمایت قرار گرفته است؛ و در ارتباط با برنامه درسی، گروه‌های مختلف ذینفع به ترکیب و همکاری با یکدیگر دعوت شده‌اند"(ص ۵۴۲).

1 . managerial concern with smooth operations

2 . Grumet

لبوویش (۱۹۹۲) ارزیابی از منطق تایلر را با تحلیل بحثی درباره نظریه پردازی برنامه درسی به پایان رسانده است. او اشاره می‌کند که بسیاری از استدلال‌ها پیرامون منطق تایلر، با تئوری برنامه درسی و اینکه چگونه آن با عمل مرتبط می‌شود، سر و کار دارند. نخست اینکه، او، این ایده که به زعم برخی متخصصان، تایلر یک سنت گرا است، را تصحیح می‌کند. لبوویش (۱۹۹۲) می‌نویسد، "سنت‌گرا نامیدن تایلر، درست نیست. کار تایلر با اتخاذ مواضع مترقی، یک کار متمایز است" (ص ۵۴۴). بنابراین، در بحث از تئوری برنامه درسی، منطق تایلر با سنت دیویی در تطابق است، چرا که این منطق "برنامه ریزی درسی را به عنوان یک پژوهش می‌داند، که به اهداف به مثابه نقاطی برای عمل فکورانه می‌نگرد، و البته همزمان، از حساسیت به ماهیت یادگیرنده، ارزش‌ها و اهداف جامعه، و صورت بندی فکورانه موضوع درسی حمایت می‌کند" (ص ۵۴۳). لبوویش تأکید می‌کند که تفسیر منطق تایلر به عنوان روشی برای "کنترل اهداف آموزشی" از طریق حذف "تجربیات زیست شده"، اشتباه است (ص ۵۴۳). او اعتراف می‌کند که، ارائه راهنمایی‌های بیشتر درباره ملاحظات فلسفی، توسط تایلر می‌توانست سودمند واقع شود. استدلال‌های فلسفی در خصوص منطق تایلر نشان می‌دهد که، یک پارادوکس بین منتقدانی که تایلر را به "ایجاد یک مکانیسم کنترل که تجربه ناروا را مهار می‌کند"، متهم کرده‌اند و منتقدانی که کار تایلر را به خاطر "عدم وضع مرزهای کافی"، مورد انتقاد قرار داده‌اند، دیده می‌شود (ص ۵۴۳). لبوویش خاطر نشان می‌کند که، منطق تایلر عوامل تعیین‌کننده برنامه درسی را برای پذیرش مسئولیت در برنامه درسی، تشویق می‌کند؛ منابع و سؤالات راهنما در این منطق با هدف خاموش کردن ابتکار هنرمندانه تهیه نشده است، بلکه به منظور رشد بینش و بصیرت بنیادی و حرکت به سوی یک ایده، تهیه شده است (ص ۵۴۳). لبوویش (۱۹۹۲) تصریح کرده است که، "الگوی تایلر، تنها الگوی برنامه ریزی درسی نیست و نباید هم باشد" (ص ۵۴۳). او تأکید می‌کند که، "این منطق یک مکانیسم بهره‌وری اجتماعی و یک رویه مدیریتی مبتنی بر عقلانیت تکنوکرات، نیست" (ص ۵۴۳). بر عکس، آن، معرف یک رویکرد حل مسأله برای برنامه ریزی درسی است که چشم‌انداز تاریخی قلمرو برنامه درسی را نمایان می‌سازد (تنر، ۱۹۸۲).

تفسیرهای لبوویش از منطق تایلر: پاسخی به کلیبارد

لبوویش پاسخ خود را با اشاره به دلایلی که باعث شد او به ارزیابی مجدد منطق تایلر بپردازد، شروع کرد. نخست، او اشاره می‌کند که در حین بررسی انتقادات مربوط به این منطق، دریافته است که بسیاری از انتقادات حقیقتاً بی‌اساس هستند (لبوویش، ۱۹۹۵، ص ۸۹). لبوویش خطاب به تابلر نوشت: چرا در برابر انتقادات دیگران به منطق خود به ویژه "برچسب رفتارگرایی و پیوند با طرح‌های قدیمی برنامه درسی - مانند طرح باییت - همچنان سکوت کرده‌اید" (ص ۸۹). منتقدان این منطق را به عنوان "یک سازه برای کنترل اجتماعی مغرضانه، یک ابزار فشار به وضع موجود تعلیم و تربیت، و یک مکانیزم مدیریتی برای از بین بردن خلاقیت معلم، در نظر می‌گیرند" (لبوویش، ۱۹۹۵، ص ۸۹). همچنین، این منطق متهم شده که

به عنوان یک مانع اصلی پیشرفت تفکر در جامعه، عمل می‌کند (لبوویش، ۱۹۹۵، ص ۸۹). تایلر در پاسخ به لبوویش گفته است که، از آنجایی که منتقدان منطق، هیچ بدیلی برای برنامه ریزی درسی ارائه نکرده‌اند، لذا به نقدهای آنها پاسخی نداده‌ام (لبوویش، ۱۹۹۵، ص ۸۹).

لبوویش (۱۹۹۵) مسئولیت بررسی مجدد این منطق را برعهده گرفته و به دفاع از آن به عنوان فرایند حل مسأله، پرداخته است. او تأکید کرده است که منطق تایلر، چیزی بیشتر از "دیدگاه یک فرد درباره برنامه‌ریزی درسی است و آن از یک جریان فکری تاریخی سرچشمه می‌گیرد که به ارائه یک چهارچوب حل مسأله برای مدرسه ارزش نهاده است، چهارچوبی که با ماهیت یادگیرنده، ارزش‌های جامعه و دنیای وسیع دانش، هماهنگ است" (لبوویش، ۱۹۹۵، ص ۹۰). این منطق، تنها الگوی برنامه ریزی درسی نیست. از لحاظ تاریخی از تجربه گرایان مترقی حمایت کرده است. لبوویش، در ارتباط با منطق تایلر، بحث خود را حول سه حوزه اختلاف خود با کلیبارد، متمرکز کرده است: نقش فلسفه، اهداف از پیش تعیین شده، و ایده نظریه عملی. نقشی که فلسفه در تدوین برنامه درسی بازی می‌کند، یکی از حوزه‌های مورد اختلاف کلیبارد و لبوویش است. کلیبارد می‌گوید: "این منطق یک روش بسته برنامه ریزی درسی است که می‌تواند واقعاً هر هدف فلسفی را عملیاتی کند" (لبوویش، ۱۹۹۵، ص ۹۰). در مقابل، لبوویش در منطق تایلر، عناصر خاصی را دید که انتخاب‌های فلسفی را هدایت می‌کنند. مطابق با دیدگاه لبوویش، بکارگیری صافی‌های فلسفی برای تعیین اهداف یادگیری، به تنهایی مؤثر نیست، بلکه وقتی مؤثر واقع می‌شود که با عوامل دیگر، از قبیل یادگیرنده، جامعه، و موضوع درسی، همراه شود. دانش پیش نیاز درباره فراگیران و جامعه، زمینه و چهارچوب لازم را برای ایجاد مدارس دموکراتیک - که تایلر تصور می‌کرد - فراهم می‌کند. این چهارچوب، به معلمان و سایر اداره کنندگان مدرسه یک "مرز فلسفی سخت" ایجاد می‌کند تا بصورت غیر تجویزی، به تدوین برنامه درسی بپردازند (لبوویش، ۱۹۹۵، ص ۹۱). باید به یاد داشته باشیم که تدوین منطق تایلر در طول مطالعه هشت ساله اتفاق افتاد، زمانی که مدارس بدنبال راه‌های شخصی کردن برنامه درسی جهت توجه به نیازهای دانش‌آموزان و جامعه، بودند. برچسب زدن به تایلر به عنوان مدافع بهره‌وری اجتماعی، از دیگر موارد اختلاف نظر بین لبوویش و کلیبارد است. لبوویش (۱۹۹۵) با توضیح دیدگاه تایلر درباره اهداف رفتاری، و تلقی آن به عنوان "اهدافی که در قالب‌های بسیار کلی و قابل تعمیم مطرح می‌شوند"، به مقابله با این برچسب پرداخته است (ص ۹۱). لبوویش همچنین اشاره می‌کند که، "تایلر در تدوین اهداف، علاوه بر دانش، مهارتها، و عادت‌ها، به الگوهای کلی رفتار - تفکر، احساس، و اقدام - نیز اهمیت می‌داد" (ص ۹۱). مطابق با دیدگاه لبوویش، "اهداف با تعمیم بالا"، جنبه‌ای است که کلیبارد به آن نپرداخته است. لبوویش (۱۹۹۵) توضیح می‌دهد که آنچه تایلر را از دیگر مدافعان بهره‌وری اجتماعی مجزا می‌کند، تعهد تایلر به "ملاحظه تجربه یادگیری در چهارچوب حالت‌های کلی مواجهه با مسائل، و همین‌طور حالت‌های کلی واکنش به انواع

موقعیت‌های کلی"، و همچنین ملاحظات درباره سه منبع فراگیر، جامعه، و موضوع درسی در تدوین برنامه درسی مدرسه بود(ص ۹۱).

لبوویش(۱۹۹۵) یادآوری می‌کند که منطق تایلر به عنوان "یک سند کاری است که برای تدوین برنامه درسی مدرسه مورد استفاده قرار می‌گیرد، بدین معنا که این منطق غالباً نیازها و مسائل موجود را در تدوین برنامه درسی مورد توجه قرار می‌دهد"(ص ۹۲). لبوویش بیان می‌کند که، "...کارکرد اصلی این منطق پرداختن به یک موقعیت تربیتی یا مدرسه است"(ص ۹۲). او در پاسخ به استدلال کلیارد درباره عدم توجه تایلر به این که تجربیات می‌توانند نقش تسهیل‌گری را برای شکل‌گیری اهداف ایفا کنند، می‌گوید: "تایلر در پاراگراف آخر منطق خود، در خصوص بکارگیری منطق به شکل گام به گام، هشدار داده است"(ص ۹۲). لبوویش(۱۹۹۵) می‌افزاید، "در چهارچوب مدرسه، منطق تایلر می‌تواند با واقعیت‌های موجود شروع شود. این واقعیت‌ها ممکن است آغشته به اهداف و یا فارغ از آن باشند(ص ۹۲). علاوه بر این، او کلیارد را برای توجه به این اصل دیویی "که تجربه می‌تواند اهداف را آگاه‌کند"(ص ۹۲) دعوت کرده است. لبوویش استدلال می‌کند که، "چیزی در منطق تایلر وجود ندارد که به ما اجازه دهد در ساخت اهداف، فارغ از فعالیت‌ها و تجارب عمل کنیم"(ص ۹۲). لبوویش(۱۹۹۵)، در پایان بحث اهداف و در راستای اندیشه‌های دیویی می‌گوید، "بدون تردید هیچ‌کس نمی‌تواند بگوید که تایلر در عالم خیال بود؛ او حقیقتاً در تجربه مدرسه غرق شده بود، چرا که به زندگی فراگیران و جامعه‌ای که آنها در آن زندگی می‌کنند، تأکید ورزیده است"(ص ۹۲). لبوویش(۱۹۹۵)، آنجا که کلیارد ادعا می‌کند: "منطق تایلر، حتی به عنوان یک نظریه عملی برنامه‌ریزی درسی فاقد هر گونه اعتبار واقعی است(ص ۹۲)، لبوویش، جدی‌ترین مشاجره‌اش را با کلیارد آغاز می‌کند. کلیارد(۱۹۹۲) اظهار کرده است که: "من باید اعتراف کنم که هرگز شواهد معتبری نیافتم که در آن منطق تایلر یک نظریه عملی قلمداد شود(به نقل از لبوویش، ۱۹۹۵، ص ۹۲). با این حال، لبوویش تأکید کرده که منطق تایلر اکنون بیش از چهل سال است که چاپ می‌شود(ص ۹۲)، همچنین به زبان‌های زیادی ترجمه شده، و هنوز هم مؤثرترین نوع برنامه‌ریزی درسی برای مدرسه است. او یاد آور شد که منطق تایلر در طول کار او در مطالعه هشت ساله شکل گرفت، و از این رو یک نظریه عملی می‌باشد. لبوویش اذعان کرده که کلیارد به دلیل باورهایش درباره داده‌های جمع‌آوری شده از مطالعه هشت ساله، به طرد شواهد می‌پردازد. از این رو، او از کلیارد پرسیده است که اگر اطلاعات بدست آمده از مطالعه هشت ساله را نمی‌پذیرید، برای حمایت از دیدگاه‌هایتان در خصوص منطق تایلر چه شواهدی دارید؟ لبوویش(۱۹۹۵) اشاره می‌کند که، "منطق تایلر از یک خط طولانی استدلال تاریخی سرچشمه گرفته که آموزه‌های سایر تجربه‌گرایان علاقه‌مند به برنامه‌ریزی درسی در طول این قرن را شامل شده است"(ص ۹۳). برای او، منطق تایلر واقعاً یک چهارچوبی است که منابع، عوامل تعیین‌کننده، و سؤالات مهم که سایر تجربه‌گرایان مترقی مورد

حمایت قرار داده‌اند، را بازسازماندهی می‌کند(ص ۹۳). در نتیجه، لیبویش از متخصصان جامعه برنامه درسی درخواست می‌کند که مواضع منفی خودشان را نسبت به منطق تایلر، مورد بررسی بیشتر قرار دهند. به زعم او، "قلمرو برنامه درسی از دیرباز، با یک نگرش غیر منصفانه ای نسبت به منطق تایلر، زین شده است" (لیبویش، ۱۹۹۵، ص ۹۳). لیبویش (۱۹۹۵) ضمن مخالفت با برجسب رفتارگرایی، تأکید می‌کند که منطق تایلر از یک کیفیت وسیع و محتاطانه برخوردار است، که در آن، مدرسه می‌تواند از یک چهارچوب مسأله محور برخوردار شود و یک زمینه مؤثر برای تمرین هوش کلاسی و استعداد هنری فراهم کند" (ص ۹۳). لیبویش (۱۹۹۵) خاطر نشان می‌کند که، منطق تایلر، "شکل و جهت کلی را به مدارس ارائه می‌کند، نه تنها از طریق قضاوت درباره اینکه با ارزش ترین دانش‌ها، تجربه‌ها، و ارزش‌ها برای مدارس دموکراتیک کدام هستند، بلکه همچنین از طریق تصمیم‌گیری‌های فراتر از جدول زمانی و مکانی(ص ۹۳).

سایر تفسیرها

کلیبارد و لیبویش، شاید شناخته شده ترین متخصصان برنامه درسی هستند که منطق تایلر را به طور عمیق تفسیر کرده‌اند. با وجود این، دیگر متخصصان برنامه درسی نیز به تحلیل این منطق پرداخته و دیدگاه‌هایشان را در خصوص کاربرد آن ارائه کرده‌اند. مارش و ویلیس (۲۰۰۷) منطق تایلر را به عنوان یک "رویکرد خطی - عقلانی" برای برنامه ریزی درسی توصیف کرده‌اند(ص ۷۲) و به همراه آثار تابا و شوآب^۳، آن را زیر رویکرد رویه ای^۴ طبقه بندی کرده‌اند. مارش و ویلیس در بحث از سؤالات منطق تایلر گفته‌اند که، "این سؤالات را می‌توان به طور سیستماتیک پاسخ داد، وقتی که آنها با این نظم مطرح شوند، برای پاسخ به همه سؤالات بعدی، منطقاً بایستی تمام سؤالات قبلی پاسخ داده شوند" (ص ۷۳). آنها همچنین منطق تایلر را به عنوان یک "رویکرد هدف محور و ابزار- اهداف" تلقی کرده و بر قابلیت‌های آن از قبیل: "انسجام، کارآمدی، و سازمان اثربخش"، تأکید کرده‌اند(مارش و ویلیس، ۲۰۰۷، ص ۷۶). اگر چه مارش و ویلیس، در کتابشان به نقد منطق تایلر از ابعاد مختلف پرداخته‌اند، لیکن آنها گفته‌اند که "این منطق بسیاری از نگرانی‌های اساسی ما در برنامه درسی را در بر گرفته است" (ص ۷۷). علاوه بر این، آنها خاطر نشان کرده‌اند که، "منطق تایلر در ایجاد اجماع بین اندیشمندان مختلف برنامه درسی، از سودمندی عملی زیادی برخوردار است" (مارش و ویلیس، ۲۰۰۷، ص ۷۷). درست به همان اندازه توصیه تایلر، مارش و ویلیس هم، بررسی سایر الگوهای برنامه ریزی درسی را توصیه کرده‌اند.

تنر و تنر (۱۹۹۵) تأکید کرده‌اند که منطق تایلر "ذاتاً یک الگوی تولید مکانیکی نیست، بلکه یک الگوی حل مسأله مبتنی بر روش عقل است" (ص ۲۴۱). اگرچه آنها تأکید کرده‌اند که برخورد تایلر با سه منبع

-
- 1 . Marsh and Willis
 - 2 . rational-linear approach
 - 3 . Taba and Schwab
 - 4 . Procedural approach

اهداف به عنوان حوزه‌های مجزا، منجر به انتقاد از ماهیت مکانیکی و تکنولوژیکی آنها شده است، لیکن آنها، اهمیت برخورد تعاملی با این منابع را به منظور حفظ تعادل و انسجام در برنامه درسی، روشن ساخته‌اند. علاوه بر این، تر و تنر، نقدهایی را که در آن منطق تایلر به عنوان یک فرایند بسیار ساده معرفی شده است را مورد بحث قرار داده‌اند. آنها اذعان کرده‌اند که، وقتی برنامه‌ریزی درسی یک "فرایند بسیار پیچیده" است، هدف یک الگو یا منطق، تقسیم این "فرایند بسیار پیچیده" به "تکه‌های قابل اداره و قابل فهم" است تا شرایطی فراهم کند، که تحت آن، تئوری در عمل آزمون شود (تر و تنر، ۱۹۹۵، ص ۲۴۵).

انتقاد از سادگی بیش از حد منطق تایلر، در آثار الیوت آیزنر^۱ نیز دیده می‌شود. آیزنر (۱۹۹۴) اشاره کرده است که، "آنچه تایلر در تک نگاشت خود، به عرصه برنامه درسی ارائه کرد، سودمند و اثربخش است، هر چند به باور من، مفهوم برنامه ریزی درسی، بیش از حد ساده نشان داده شده است" (ص ۱۷). به زعم آیزنر (۱۹۹۴)، منطق تایلر، "یک مفهوم پر معنا، سر راست، و سیستماتیک است که در آن، عمل^۲، یک تکلیف پیچیده، و اغلب سخته دار و اتفاقی است" (ص ۱۷). آیزنر (۱۹۹۴) در توصیف منطق تایلر به عنوان رویکرد سیستماتیک، اشاره می‌کند که، "... رویه های فنی که این منطق تجویز می‌کند، قطعاً پیامدهایی برای تربیت افرادی که می‌خواهند این منطق را جهت اتخاذ تصمیمات مناسب در برنامه درسی به کار گیرند، دارد (ص ۱۷). تایلر نشان داده است که، "مقاصد... همیشه مقدم بر وسایل هستند، و اهداف قبل از فعالیت‌ها می‌آیند" (ص ۱۷). با این حال، آیزنر (۱۹۹۴) بیان کرده است که، هیچ کس نمی‌تواند بدون توجه به کار تایلر، یک گزارش درباره اینکه قلمرو برنامه درسی در کجا قرار دارد، ارائه کند (ص ۱۶). او همچنین اشاره می‌کند که، "اگر کسی، یک قطعه ی نوشتاری مؤثر درباره منطق تایلر شناسایی کند، سخت تحت فشار خواهد بود" (آیزنر، ۱۹۹۴، ص ۱۶).

کریدل و بولاف^۳ (۲۰۰۷) بر سادگی و شفافیت منطق تایلر اشاره کرده اند (ص ۹۴). آنها ادعا می‌کنند که تایلر "هرگز به دنبال تدوین یک تئوری برنامه درسی یا صورت بندی نظری از آنچه یک برنامه درسی بایستی باشد، نبود، بلکه صرفاً می‌خواست یک طرح کلی از انواع سؤالاتی که باید پرسیده شوند، ترسیم کند" (ص ۹۴). علاوه بر این، کریدل و بولاف (۲۰۰۷)، به نقدهای وارده بر تایلر در خصوص استفاده از اهداف رفتاری، واکنش نشان داده‌اند. به زعم آنها، تایلر با پیامدهای ناگوار اهداف رفتاری، که در آن، تعلیم و تربیت به کارآموزی صرف کاهش پیدا کند، موافق نبود" (ص ۹۵).

انتقاد، چه به نفع و چه علیه منطق تایلر، برای رشد تاریخی و وحدت فعلی قلمرو برنامه درسی، حایز اهمیت است. با ظهور نومفهوم گرایی در قلمرو برنامه درسی، یک خط فاصل بین آنهايي که با تایلر همراهند و آنهايي که به دور از تایلر کار می‌کنند، ایجاد شد. آنهايي که به نومفهوم پردازی برنامه درسی

1 . Elliot Eisner

2 . Practice

3 . Kridel and Bullough

روی آوردند، از ابتدا خواستار تدوین "یک نقد جامع درباره وضعیت موجود رشته شدند(پاینار و همکاران^۱، ۱۹۹۵). این نقد، مطابق با دیدگاه راگا^۲(۱۹۹۸)، "حول یک تفسیر گمراه کننده و تنگ نظرانه از منطق تایلر متمرکز شده است، به گونه ای که از این منطق به عنوان رویکرد بالا به پایین، و شکل فنی-بروکراتیک مهندسی اجتماعی، که صداهای واقعی معلمان و دانش آموزان را خاموش می کند، یاد شده است"(ص ۸). این نقد عمدتاً با تفسیرهای کلیبارد، که در قسمتهای قبلی مقاله مورد بحث قرار گرفت، و "نوشته های او در حمایت از نومفهوم پردازی"، همسو شده است(راگا، ۱۹۹۸، ص ۱۰). کلیبارد(۱۹۷۰) منطق تایلر را به عنوان یک "الگوی محصول محور برنامه درسی"(ص ۲۷۰) تفسیر می کند و آن را معرف الگوی کارایی اجتماعی برنامه ریزی درسی، تلقی می کند. پاینار و همکاران(۱۹۹۵)، نیز اظهار کرده اند که "منطق تایلر، با قدرت از سودمندی کارایی اجتماعی، دفاع کرده است"(ص ۱۵۱). همچنین، به زعم آنها "رویه تایلر این نیست که در آن، یک معلم درباره برنامه ریزی درسی به اظهار نظر بپردازد، بلکه یک رویه بروکراتیک است"(پاینار و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۱۴۹). با این حال، راگا (۱۹۹۸) یادآوری کرده است که این منطق در طول کار تایلر در مطالعه هشت ساله، شکل گرفته و از دموکراتیک ترین و مؤثرترین رویکرد شناخته شده برای بهبود برنامه درسی، نشأت گرفته است"(ص ۱۲).

عدم توجه به جنبه های سیاسی برنامه درسی، از جمله نقدهای دیگری است که به وسیله پست مدرنیست ها بر منطق تایلر وارد شده است(گلنز و بیهار- هورنستین^۳، ۲۰۰۰). گلنز و بیهار-هورنستین(۲۰۰۰) اظهار کرده اند که، "این ادعا که تایلر اهداف رفتاری را خیلی ویژه طرح کرده، نادرست است"(ص ۱۹). در واقع، تایلر اهداف را به صورت کلی و قابل تعمیم مطرح کرده است. به زعم آنها، تایلر بر این باور بود که "تهیه فرصتهای تربیتی و تضمین یادگیری اثر بخش برای دانش آموزانی که دارای زمینه های مختلف تجربه، نگرش، و آموزش هستند، امری ضروری است(گلنز و بیهار-هورنستین، ۲۰۰۰، صص ۱۹-۲۰). آنها در برابر این اتهام که منطق تایلر دارای یک چهارچوب مدیریتی است، خاطر نشان کرده اند که این منطق به عنوان یک سند راهنما برای تدوین برنامه درسی- با توجه به شرایط موجود در مدرسه- مورد استفاده قرار می گیرد(گلنز و بیهار- هورنستین، ۲۰۰۰، ص ۶۳). در نهایت هندرسون^۴(۱۹۹۵) منطق تایلر را به عنوان یک "عقلانیت فنی، یک روش تفکر خطی، علت و معلولی، قابل اندازه گیری و قابل کنترل می داند که قضاوتهایی درباره چیستی، چگونگی، چه زمانی، چه مکانی، و چرایی یادگیری، بعمل می آورد"(ص ۹). هندرسون از طریق مقایسه این منطق با دیگر سیستم های اثربخش، به این نتیجه رسید که قابلیت اداره و مدیریت، یکی از نقاط مثبت این منطق می باشد.

1 . Pinar & et al

2 . Wraga

3 . Glanz and Behar-Horenstein

4 . Henderson

بحث و نتیجه گیری

با توجه به آنچه ذکر شد می‌توان گفت دیدگاه‌های تایلر، حقیقتاً نسبت عمیق و وثیقی با اندیشه‌های برجسته برنامه درسی دارد. در واقع اندیشه‌های تایلر، جزء ماهیت تاریخی رشته برنامه درسی به حساب می‌آید، ماهیتی که در تحول و پویایی رشته، سهم بسزایی داشته و قابل اغماض نیست. در واقع، نادیده گرفتن اندیشه‌های تاریخی برای ورود موفقیت آمیز به اندیشه‌های نوین تربیتی، محکوم به شکست است. در بررسی ماهیت و چیستی برنامه درسی، ایجاد مرز شدید بین ماهیت گذشته و حال آن، توفیقی حاصل نمی‌کند، بلکه ترکیب قلمروهای تاریخی و جدید می‌تواند راهگشا باشد. با در نظر گرفتن این مهم، نقدهای وارد شده بر منطق تایلر توسط کلیبارد، نومفهوم گرایان، پست مدرن‌ها و...، ماهیت تاریخی آن را نادیده گرفته است. برای مثال، تایلر در یکی از مصاحبه‌های خود، در خصوص تفاوت بین جنبش سنتی برنامه درسی و نومفهوم گرایان می‌گوید: "من کسی نیستم که در تلاش برای طبقه بندی جنبش‌ها باشم، چراکه این عمل منجر به برچسب زدن به آنها می‌شود. بایستی این سؤالات را پرسید: موارد خوب یک برنامه درسی کدامند؟ مشکلات آن کدامند؟ بنابراین به جای تلاش برای طبقه بندی و برچسب زدن، بایستی از امکانات و محدودیت‌های یک برنامه صحبت کرد. نومفهوم گرایان به برچسب زنی تمایل دارند، و این روش آنهاست. بدین معنا که آنها از مفهوم جامعه خوب (از منظر خودشان) شروع می‌کنند، و سپس تاریخ را برای هماهنگ ساختن با شیوه نگرش‌شان، بازسازی می‌کنند. به همین دلیل آنها نومفهوم گرا نامیده شده‌اند. من هیچ نگرانی نسبت به طبقه بندی و برچسب زنی ندارم. این طبقه بندی که از سوی نومفهوم گرایان صورت گرفته است به دلیل فهم ناقص از منطق برنامه درسی من، می‌باشد. با مطالعه برخی از آثار آنها، می‌توان فهمید که آنها همیشه بر افراد و دیدگاه‌هایشان بر حسب طبقه بندی خودشان، برچسب می‌زنند" (کردرو و گارسیا گاردنو، ۲۰۰۴).

با توجه به نوع نگاه حاکم بر برنامه درسی، مضامین موجه و منسوخ متفاوتی را می‌توان برای منطق تایلر بر شمرد. برای مثال اگر از منظر پست مدرنیستها، به عنوان مثال دال^۱ (۱۹۹۳)، به منطق تایلر بنگریم، مضامین موجه آن عبارت خواهد بود از: شفاف و روشن بودن، واقعی و عملی بودن، و سنجش و ارزیابی آسان نتایج تولید شده. در مقابل، ویژگی‌هایی مانند: مکانیکی بودن، بسته و تجویزی بودن، بی‌توجهی بر فرایند و تأکید بر محصول جزء مضامین منسوخ آن به شمار می‌رود. البته تایلر و طرفدارانش مانند لبوویش و...، آنچه منتقدان مختلف در ردیف مضامین منسوخ قرار داده‌اند را رد کرده‌اند. برای مثال، تایلر در وصف منطق برنامه درسی‌اش می‌گوید: برخی از افراد فکر می‌کنند که عقلانیت، مانع بدست آوردن ایده‌های جدید و خلاقیت می‌شود. اما تجربه شخصی من این بوده که اگر چیزی را پیشاپیش بفهمم، پس بهتر می‌توانم فرصتهایی برای اصلاح آن تدارک ببینم، چرا که می‌دانم چه چیزی را جستجو کنم. می‌دانم که منطق من به خشک و رسمی بودن، متهم شده است. اما من آن را رسمی،

معنی نمی‌کنم. در واقع، آن راهنمای تفکر است و نه رسمی ساختن تفکر. بنابراین بستگی دارد که چگونه آن تفسیر شود. دانشجویان من با طرح کلی منطق من، کار می‌کنند و آن را مفید ارزیابی کرده‌اند. از این رو سؤال اساسی این است که چگونه بایستی از این منطق، استفاده کرد تا مفید واقع شود؟ (کردرو و گارسیا گاردنو، ۲۰۰۴).

با توجه به ارزیابی‌های منتقدین، یکی از برجسته‌ترین مضامین موجه منطق تایلر، تلفیق نظریه و عمل می‌باشد. مصداق بارز این مهم در یکی از اظهارنظرهای وی، این گونه آمده است: "یکی از دلایلی که من همیشه علاقمند همراه ساختن تئوری با عمل هستم، این است که همه دیدگاه‌هایم در اثر سرهم‌بندی کردن تجربیاتم شکل گرفته است. به نظر من دیدگاه‌ها بدون ارتباط با تجربیات نمی‌توانند از مغز سرچشمه بگیرند. به همین علت است که حتی در این سن بالا نیز تلاشم بر این است که حداقل دو تا سه روز یک ماه را در مدارس یا نهادهای آموزشی دیگر صرف کنم، و تلاش می‌کنم بینم مسائل و واقعیت چیست تا بر مبنای آنها نظریه برنامه درسی را پی‌گیری کنم" (تایلر، شوبرت و شوبرت، ۱۹۸۶). به زعم لبوویش (۱۹۹۵)، از آنجایی که تایلر، منطق خود را در طول مطالعه هشت ساله در موقعیت‌های تربیتی واقعی شکل داد، بنابراین الگوی او یک الگوی تلفیق نظریه و عمل محسوب می‌شود. لبوویش (۱۹۹۵) در جای دیگر می‌گوید، "تایلر حقیقتاً در تجربه مدرسه غرق شده بود، چرا که به زندگی فراگیران و جامعه‌ای که آنها در آن زندگی می‌کنند، تأکید کرده است" (ص ۹۲). بدین ترتیب، تمرکز به واقعیت‌های تربیتی باعث شده که الگوی برنامه درسی تایلر در عمل کارایی بیشتری نسبت به سایر الگوهای برنامه درسی داشته باشد.

توجه به نقش فعال معلم در تدریس، تدارک تجربیات یادگیری، و به طور کلی برنامه‌سازی از دیگر مضامین موجه منطق تایلر است. تایلر در خصوص تلفیق و تعامل نظریه و عمل اظهار می‌کند که، عاملان بایستی به وسیله فکر هدایت شوند، و متفکران بایستی از طریق انجام دادن، آزمون کنند. هدف اصلی، کمک به معلمان برای تفکر کردن است. یک معلم چیزی را که باور نداشته باشد، چیزی را که خوب نفهمد، و چیزی را که به نظرش دانش‌آموزان نمی‌توانند یاد بگیرند، خوب تدریس نخواهد کرد. معلمان بایستی بدانند که تدریس خوب از دستورالعمل پیروی نمی‌کند، بلکه مستلزم فهم کودکان و کمک به یادگیری آنها است. برای معلم، داشتن ارتباط متقابل با دانش‌آموزان و توجه به علایق آنها، مهم‌تر از هر نوع دانشی (روش‌های تدریس) است که او درباره تدریس دارد (کردرو و گارسیا گاردنو، ۲۰۰۴). برخورد دموکراتیک و ترکیبی تایلر با منابع سه‌گانه برای انتخاب اهداف آموزشی و خنثی نبودن منطق او، یکی دیگر از مضامین موجه می‌باشد. تایلر، کاربرد مجزای هر یک از منابع را توصیه نمی‌کند. علاوه بر این، تایلر یک "الگوی مدیریت محتوا خنثی" ارائه نکرده است (لבוویش، ۱۹۹۲، ص ۵۳۶)؛ بلکه شرایطی فراهم کرده که فلسفه مدرسه، برنامه درسی را هدایت کند. لبوویش (۱۹۹۲) در جای دیگر می‌گوید:

منطق تایلر نشان می‌دهد که هیچ چیز خنثی در فرایند تربیتی، وجود ندارد؛ در واقع، هر نهادی بایستی فلسفه خاص خود را تدوین کند (ص ۵۴۰).

یکی دیگر از مضامین موجه منطق تایلر، مسأله تعمیم و بیان اهداف در قالب‌های کلی می‌باشد. خصیصه‌ای که در نقدهای کلیبارد از اهداف، مغفول مانده است. لبوویش (۱۹۹۲) نیز اشاره می‌کند که "مسئله تعمیم، مسئله اصلی برای فهم منطق است، به این خاطر که، بخش وسیعی از این استدلال که، منطق تایلر به عنوان یک ابزار مدیریت سیستمی توصیف می‌شود و یک ایدئولوژی صنعتی را بر مدرسه تحمیل می‌کند، را خنثی می‌کند" (ص ۵۳۷).

بهره‌گیری از رویکرد حل مسأله - اینکه چگونه هر مدرسه می‌تواند یک برنامه آموزشی بسازد (تر و تر، ۱۹۹۵) - از دیگر مضامین موجه منطق تایلر می‌باشد. منطق تایلر، چیزی بیشتر از "دیدگاه یک فرد درباره برنامه ریزی درسی است و آن از یک جریان فکری تاریخی سرچشمه می‌گیرد که به ارائه یک رویکرد حل مسأله برای مدرسه ارزش نهاده است، رویکردی که با ماهیت یادگیرنده، ارزش‌های جامعه و دنیای وسیع دانش، هماهنگ است" (لבוویش، ۱۹۹۵، ص ۹۰). و در نهایت، توجه به زمینه‌ها و هویت تاریخی رشته برنامه درسی مانند: مطالعه هشت ساله، تعلیم و تربیت پیشرو (رایدینگز، ۱۹۸۱)، و ارائه یک سند راهنما برای تدوین برنامه درسی مدرسه محور ((گلنز و بیهار - هورنستین، ۲۰۰۰) از دیگر مضامین موجه منطق تایلر می‌باشد.

نگارنده معتقد است که هویت تاریخی رشته برنامه درسی به خوبی در منطق تایلر منعکس شده است. از آنجایی که، این هویت فهم هویت‌های جدید رشته را تسهیل می‌نماید، بنابر این نیابستی نقدهای غیرمنصفانه درباره آن، ارائه کرد. با توجه به این پیش فرض، فهم کلیبارد و به ویژه نومفهوم گرابان از ماهیت تاریخی منطق تایلر دارای اشکال جدی است. لبوویش (۱۹۹۵) نیز از این ادعا حمایت کرده است. با این حال به زعم نگارنده مهمترین مضامین مغفول در منطق تایلر عبارتند از:

• **الف - عدم توجه به سیالیت و انعطاف پذیری اهداف:** اهداف بهتر است انعطاف پذیر بوده و از فعالیت‌ها و تجارب یادگیری سرچشمه بگیرند. در این راستا، آیزنر (۱۹۹۴) نیز اظهار می‌کند که در منطق تایلر، "مقاصد... همیشه مقدم بر وسایل هستند، و اهداف قبل از فعالیت‌ها می‌آیند" (ص ۱۷). به زعم آیزنر (۱۹۹۴)، اهداف در حین تدریس می‌توانند تغییر یابند، آنها می‌توانند غیر قطعی بوده و برای همه دانش‌آموزان یکسان نباشند. با سیال بودن اهداف در برنامه درسی، زمینه ظهور ذوق و خلاقیت هنری نزد دانش‌آموزان، فراهم می‌شود. بدین ترتیب در برنامه درسی مبتنی بر اهداف انعطافی، اهداف مقدم بر عمل نیستند، بلکه از عمل سرچشمه می‌گیرند. علاوه بر این، در این نوع برنامه درسی عقلانیت هیچ گونه منافاتی با سیالیت و انعطاف پذیری ندارد. همانطور که آیزنر (۱۹۹۴) نیز می‌گوید، آنچه در برنامه درسی عقلانیت را تنزل می‌دهد، از بین بردن انعطاف‌پذیری بوسیله تجویزها است. البته، فرایندها و

روش‌های برنامه درسی مبتنی بر اهداف انعطاف پذیر، بایستی از انعطاف هدفمند و نه انعطاف آشفته و مطلق برخوردار باشند. این هدفمندی برنامه درسی را از افتادن در دام نسبیت گرایی افراطی باز می‌دارد.

ب- عدم مشارکت مستقیم دانش آموزان در انتخاب تجربیات یادگیری: گرچه در منطق تایلر، معلم بر اساس نیازهای دانش آموزان، تجارب یادگیری را انتخاب و سازمان دهی می‌کند، لیکن خود دانش آموزان در انتخاب این تجربیات مشارکت نمی‌کنند. به زعم تایلر (۱۹۴۹) تجربیات به عنوان تعامل بین دانش آموز و محیط تعریف می‌شوند. حال مسأله اساسی - که کلیارد (۱۹۷۰) نیز بر آن تأکید کرده - این است که، چگونه تجربیات یادگیری به وسیله یک معلم انتخاب می‌شود، وقتی که این تجربیات به عنوان تعامل بین دانش آموز و محیط تعریف می‌شوند.

ج- غفلت از ارزشیابی فرایندی: به زعم تایلر (۱۹۴۹) ارزشیابی، اساساً به تعیین اینکه تا چه حد اهداف آموزشی واقعاً از طریق برنامه درسی و آموزش تحقق می‌یابد، می‌پردازد. این نوع ارزشیابی، همان طور که کلیارد (۱۹۷۰) نیز اشاره می‌کند، ارزشیابی مبتنی بر محصول می‌باشد. نظام سنجش به دلیل انتظارات فراوانی که از آن می‌رود و پاسخگو دانسته شدن آن به طیف وسیع آرمان‌ها، اهداف و اصولی که در هر نظام آموزشی در کانون توجه است، ناگزیر بایستی در فرایند یاددهی - یادگیری که *آکنده از فرصت‌های واقعی و آمیخته با فعالیت‌های متنوع دانش آموزان است منحل شود.*

د- عدم توجه کافی به عمل فکورانه: تایلر، گرچه در منطق خود، به اهداف به مثابه نقاطی باز برای تأمل و خردورزی می‌نگرد (لبوویش، ۱۹۹۲)، اما عمل فکورانه و تصمیم‌های هوشمندانه در موقعیت‌های تربیتی را مورد توجه قرار نداده است. در این راستا، جکسون^۱ (۱۹۹۲) خاطر نشان می‌کند که، آنهایی که اثر تایلر را مورد استفاده قرار می‌دهند در عمل فکورانه کار آزموده نیستند. ارسطو در فلسفه عملی خود بین سه نوع عمل انسانی تمایز قایل می‌شود: ۱- عمل فکورانه با هدف کشف حقیقت ۲- عمل ابزاری که به وسیله اهداف از پیش تعیین شده کنترل می‌شود، ۳- عمل از نظر اخلاقی آگاهی بخش. ارسطو همچنین اشکال استدلال متناسب با سه نوع عمل انسانی را این گونه معرفی کرده است: ۱- استدلال نظری ۲- استدلال فنی که قواعد روشمند را پیگیری می‌کند ۳- استدلال عملی مبتنی بر خرد و قضاوت محتاطانه (ارسطو، ۱۹۵۵ به نقل از کار و کیمیس^۲، ۱۹۸۶). هدف استدلال فنی، تولید چیزی است. این در حالی است که هدف استدلال نظری دستیابی به دانش به خاطر خود آن است، و هدف استدلال عملی، خرد و دانش عملی می‌باشد (کار و کیمیس، ۱۹۸۶). با ملاحظه دیدگاه ارسطو می‌توان گفت که منطق تایلر مبتنی بر عمل ابزاری و استدلال فنی است و نه عمل فکورانه.

ه- عدم پیش بینی و دور نگری کافی نسبت به مطالبات عصر آینده: برنامه درسی تحول آفرین، چشم اندازهای مطلوبی را برای مطالبات آینده این قلمرو ترسیم می‌کند. در منطق تایلر، اگر به

1 . Jackson

2 . Carr & Kemmis

این مهم پرداخته می‌شد، دیگر گروه‌های نوپدیددی مانند نومفهوم‌گرایان، به جای فهم تحولات تاریخی و بکارگیری آن برای توسعه رویدادهای نوین، مرگ قلمرو تاریخی برنامه‌ریزی (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵) را اعلام نمی‌کردند.

منابع

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Lewes, Falmer.
- Cordero, G. & García Garduño, J. M. (2004). *The Tylerian curriculum model and the reconceptualists. Interview with Ralph W. Tyler (1902-1994)*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2).
- Cronbach, L. (1986). Tyler's contributions of the Eight Year Study. *Journal of Thought*, 21, 47-52.
- Doll, Jr., W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (1994). *Educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: MacMillan.
- García Garduno, J. M.(1995). *La Consolidacion de la teoria curricular en los Estados Unidos(1912-1949)*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 25(2) 57-81.
- Glanz, J., & Behar-Horenstein, L. S. (Eds.). (2000). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Goodlad, J. (1966). "The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction," U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education Cooperative Research Project No. 454 (Los Angeles: Institute for the Development of Educational Activities, UCLA).
- Henderson, J. G. (1995). *Transformative curriculum leadership*. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill.
- Hlebowitsh, P.S(1992). Amid behavioural and behavioristic objectives: Reappraising appraisals of the Tyler Rationale. *Journal of Curriculum Studies*. 24(6), pp(533-547).
- Hlebowitsh, P.S(1995). Interpretations of the Tyler Rationale: A reply to Kliebard. *Journal of Curriculum Studies*.27(1), pp(89-94).
- Jackson, P. W. (1992). *Concepts of curriculum and curriculum specialists*. In In Jackson, P. W. (1992) (Ed.), Handbook of research on curriculum (pp. 3-40). New York: Macmillan.
- Kliebard, H M. (1970). *Reappraisal: The Tyler Rationale*, *School Review*, 78(2), 259-272.
- Kridel, C., & Bullough, Jr., R. V. (2007). *Stories of the Eight- Year Study*. New York: State University of New York Press.

- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Marshall, J. D., Sears, J. T., & Schubert, W. H. (2000). *Turning points in curriculum. Upper Saddle River*, New Jersey: Prentice-Hill, Inc.
- McNeil, J. D. (1990). *Curriculum: A comprehensive introduction (4th Ed.)*. Glenview, ILL: Scott, Foresman and Company.
- Pinar, W. F. (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualist*. Berkeley, CA: McCutchen.
- Pinar, W. F. (1978). *Notes on the curriculum field 1978. Educational Researcher*, 7(8), 5-12.
- Pinar, W. F., & Grumet (1981). *Theory and practice and the reconceptualization of curriculum studies*. In M. Lawn & L. Barton (Eds.), *Rethinking curriculum studies: a radical approach* (pp. 20-44). London: Croom Helm.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Popham, W. J., & Baker, E. L. (1970). *Establishing instructional goals*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ridings, J. (1981, November). *An interview with Ralph Tyler [Occasional papers, No. 13]*. Retrieved May 15, 2004 from the web site of Western Michigan University, Evaluation Center.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum perspective, paradigm, and possibility*. New York: MacMillan.
- Schubert, W., & Schubert, A. L. L. (1986). A dialog with Ralph Tyler. *Journal of Thought*, 21(1), 91-118.
- Shane, Harold G. (1981). *Significant writings that have influenced the curriculum: 1906-81. Phi Delta Kappan*, 62(5), 311-314.
- Tanner, D. (1982). *Curriculum history*. In H.E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 412-420). New York: Macmillan and Free Press.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development theory into practice* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Merrill.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wraga, W. G. (1998). 'Interesting, if true': Historical perspectives on the 'reconceptualization' of curriculum studies. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 5-28.