

The Curious Case of Ralph Tyler: A Historical Narrative of a Lifelong Effort for the Consolidation of Curriculum Theory and Practice

Seyed Ahmad Madani

Assistant Professor of Educational Sciences, University of Kashan, Kashan, Iran.

Abstract

This inquiry is a historical narrative of Ralph Tyler's career and his ideas in the field of curriculum studies. Tyler begin his research and academic career in an era in which many educators and teachers' practice was based on unexamined and non-sophisticated beliefs. He managed to bridge between philosophical thoughts of great educators like Dewey and Herbart and practical concerns of experts like Thorndike, Charters and Bobbitt and successfully reduced his perceived gap between curriculum theory and practice. In this historical narrative, some of the Tyler's insightful research findings, reflective beliefs, and areas of deliberation are explored, which could play a significant role in deeper understanding of his so-called rational-linear model. Some of the most noteworthy conclusions are mentioned as below: abstract instruction of mathematical operations is as effective as atomistic or behavioristic instruction of these operations; developing an authentic evaluation method is a very important task for true implementation of Dewey's problem solving and Kilpatrick's project method; formative evaluation is not for judging about student learning or teacher performance, but it's for apprising the effectiveness of curriculum; the process of curriculum planning is not absolutely linear; and the purpose of evaluation is improving instruction and teachers' coordination. In this historical inquiry Tyler's participatory and realistic approach and his curiosity and efforts for reducing the gap between curriculum theory and practice are highlighted.

KeyWords: Ralph Tyler, Curriculum Theory and Practice, Education, Eight-Year Study.

نگاهی به مسیر حرفه‌ای رالف تایلر: روایتی تاریخی از عمری تلاش برای پیوند «نظریه» و «عمل» برنامه‌درسی

سیداحمد مدنی*

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

چکیده

این پژوهش روایتی تاریخی از مسیر زندگی حرفه‌ای و اندیشه‌های رالف وینفرد تایلر در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی است. تایلر در دورانی مسیر تحقیقاتی خویش را آغاز کرد که نقش‌آفرینی بسیاری از مربیان و معلمان در مدارس و کلاس‌های درس مبتنی بر باورهای عامیانه بود. او توانست اندیشه‌های فلسفی مربیانی چون هربرت و دیویی را به دغدغه‌های عملی متخصصانی نظیر ثورندایک، چارترز و بابیت ربط دهد و گسست میان نظریه و عمل برنامه‌درسی را کاهش دهد. این پژوهش تاریخی به روش استنادی و با تحلیل مجموعه‌ای از اطلاعات تاریخی مغفول، به واکاوی تجارب تحقیقاتی و زمینه‌های فکری تایلر پرداخته و برخی از باورهای او را که برای فهم عمیق‌تر الگوی موسوم به خطی-منطقی تایلر لازم‌اند تبیین کرده است. از جمله این باورها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: (۱) آموزش انتزاعی عملیات ریاضی به اندازه آموزش جزءبه‌جزء آنها مؤثر است؛ (۲) برای ایجاد انگیزش درونی در دانش‌آموزان باید محتوای درس را به فعالیت‌های روزانه زندگی پیوند داد؛ (۳) اجرای صحیح روش حل مسئله دیویی و روش پروژه کیلیپاتریک مستلزم این است که روش مناسبی برای ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان طراحی کرد؛ (۴) در جامعه مردم‌سالار دشوارترین وظیفه تبدیل کردن دانش‌آموزان به شهروندان مسئولیت‌پذیر است؛ (۵) ارزشیابی تکوینی، نه برای قضاوت درباره یادگیری دانش‌آموز یا عملکرد معلم، بلکه برای قضاوت درباره کارآمدی و اثربخشی برنامه‌درسی است؛ (۶) فرایند برنامه‌ریزی درسی خطی نیست؛ و (۷) هدف ارزشیابی، بهبود آموزش و هماهنگی اثربخش‌تر معلمان است. در این پژوهش تاریخی، همچنین رویکرد مشارکتی و واقع‌گرایانه تایلر و تلاش‌های وی برای کاهش شکاف میان نظریه و عمل برنامه‌درسی برجسته شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: رالف تایلر، پیوند «نظریه» و «عمل» برنامه‌درسی، آموزش، مطالعه هشت‌ساله.

مقدمه

زبان فارسی مغفول مانده‌اند. دیویس (Davis, 2013) هفت ملاک منبع موثق، تفسیر، اهمیت، زمینه، بازنمایندگی، چشم‌انداز و داشتن سبک را برای روایت‌های تاریخی برشمرده است. چنانکه گال، بورگ و گال (Gall, Borg & Gall, 2004) نیز اشاره کرده‌اند روش یگانه‌ای برای گزارش پژوهش‌های تاریخی وجود ندارد. لذا اهتمام محقق بیشتر معطوف بر این بوده تا ضمن رعایت ملاک‌های مورد اشاره دیویس، تایلر را فراتر از مفاهیمی نظیر «مدل تکنیکی» و «الگوی خطی-منطقی» بازنمایی کند.

کودکی، کنجکاوی و کار

رالف وینفرد تایلر در سال ۱۹۰۲ در شیکاگو به دنیا آمد. ششمین بچه از هشت بچه‌ای بود که مادرش به دنیا آورد و البته چهار تن از خواهر و برادرهای وی پیش از او در همان خردسالی از دنیا رفته بودند. پدر و مادر که هر دو درس خوانده بودند از بچه‌ها انتظار داشتند که از کالج فارغ‌التحصیل شوند، هر چهار بچه نیز چنین کردند (Tyler, 1987b). برادر او کیت، کودکی رالف را مملو از «کنجکاوی سیری‌ناپذیر و فعالیت خستگی‌ناپذیر» توصیف کرد (Ryan, Johnston & Newman, 1977). رالف به کودکستانی متأثر از اندیشه‌های پستالوزی وارد شد که گرایش‌های عمل‌گرایانه را در او تقویت کرد (Antonelli, 1972). در دوران دبستان شب‌ها کتاب ریاضی برادر ارشدش را که ۷ سال از وی بزرگ‌تر بود می‌گرفت و محاسبات آن را تمرین می‌کرد. در کالج از همه جوان‌تر بود و وقتی که روز اول تحصیل به دختری جوان پیشنهاد ملاقات داد، دختر او را تحقیر کرد و تایلر دریافت باید برای تحت تأثیر قرار دادن دخترها به‌شدت مطالعه و کار کند. در کالج وقتی که بچه‌ها برای بازی یارکشی می‌کردند همیشه رالف را به تیم حریف هدیه می‌دادند! او البته اهمیتی نمی‌داد. دوران کودکی رالف آمیزه‌ای پیچیده از کار و کنجکاوی بود. در ۱۹۱۴ که آلمان‌ها به بلژیک حمله کرده بودند بازار «خز» در آمریکا داغ‌داغ بود و حتی بچه‌ها نیز می‌کوشیدند

این پژوهش روایتی تاریخی از اندیشه‌ها و تجربه‌های حرفه‌ای رالف وینفرد تایلر (Ralph Winfred Tyler) است. در روایت‌های تاریخی تلاش می‌شود «افراد و اقدام‌های آنان همراه با درک‌ها و انگیزه‌هایشان و زمان‌ها و جهانی که در آن می‌زیسته‌اند» تشریح و تبیین شود (Davis, 2013). این قبیل پژوهش‌ها را می‌توان در قلمرو «فلسفه علم برنامه‌درسی» تعریف کرد (Marzoqi, 2016). در این پژوهش‌ها مورخ داده‌ها را از خلال بررسی خاطرات، اسناد و مدارک رسمی و آثار و میراث‌های تاریخی گردآوری می‌کند (Gall, Borg & Gall, 2004). هدف و انگیزه این پژوهش تاریخی، واکاوی زمینه‌های فکری تایلر بوده است. در آثار موجود به زبان فارسی، فقط به برخی از این زمینه‌ها نظیر نقش تایلر در مطالعه هشت‌ساله (Ghaderi, 2009) و یا مدل تکنیکی (Maleki, 2008) اشاره شده است. در دیگر آثار نظیر برنامه‌درسی: *نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها* (Mehrmohammadi, 2002)، *نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی* (Sharifian, 2012) و یا آثار قادری (Ghaderi, 2012)، مرزوقی (Marzooghi, 2016) و خسروی (Khosravi, 2015) نیز واکاوی کامل نظریات تایلر در اولویت و یا مقدور نبوده است. البته شریف (Sharif, 2010) در جلد دوم از مجموعه پنج‌جلدی خویش تحلیل‌های تخصصی کامل‌تری را گردآوری و ترجمه کرده است.

به‌طور کلی، بر اساس نظر بیچ (Beach) هدف یا انگیزه این پژوهش را می‌توان ذیل «تحقیق در مورد افراد، مراکز آموزشی و حرکت‌های اجتماعی خاص» دسته‌بندی کرد (Gall, Borg & Gall, 2004) که با روش مراجعه به منابع دست‌اول و دست‌دوم انجام گرفته است. محقق در فرایند گردآوری داده‌ها، ضمن تقلید از سبک مورخان برجسته برنامه‌درسی نظیر کرمین (Cremin, 1959)، تنر (Tanner, 1988)، تنر (Tanner, 1997) و کلیبارد (Kliebard, 2004) کوشیده اطلاعات و نکاتی را بازنمایی و تفسیر کند که در منابع موجود به

دامداری بودند و همیشه در مورد بیماری‌های اسب حرف می‌زدند. خانواده تایلر مزرعه و اسب نداشتند و رالف دلیلی نمی‌دید که در کلاس به این مباحث گوش دهد. از آنجاکه تایلر می‌توانست اخبار جنگ را از بی‌سیم (wireless) [راديو] شنود کند و به بقیه بگوید، کلید مدرسه را به او داده بودند. رالف زنگ مدرسه را تا محل کلاس کشاورزی سیم‌کشی کرد. در سه یا چهار مورد که بحث و تکالیف کشاورزی به درازا کشیده بود، زنگ را زد و کل کلاس را به هم ریخت. خانم همپل از او خواست به‌عنوان نابغه الکتریسته، منشأ این شیطنت را پیدا کند. تایلر کلید را در اتاق دیگری جاسازی کرد و آن را به خانم همپل نشان داد. خانم همپل مدت‌ها در کمین بود تا مجرم را پیدا کند و البته هیچ‌وقت نفهمید کار چه کسی بوده است! (خانم همپل بعدها اولین سناتور زن نبراسکا شد) (Tyler, 1987b). رالف به خانم همپل که معلم آنها نیز بود علاقه داشت زیرا روش‌های او برخلاف جریان آموزشی آن دوران، خلاقانه و محرک فکر بود. تجارب تایلر از دوران کار در بچگی، سال‌ها بعد در نظریات تخصصی وی قابل مشاهده بود. به‌عنوان مثال، از نظر او آموزش و پرورش باید از همان پایه‌های اولیه تحصیل به بچه‌ها کمک کند تصویری واقع‌گرایانه از شرایط و الزامات دنیای کار به دست آورند (Tyler, 1960b). او معتقد بود جدایی دنیای مدرسه از دنیای کار منشأ پیامدهای نامطلوبی است که باعث دشواری بیشتر انتقال از مدرسه به جامعه و محیط کار می‌شود.

جوانی و تجربه تدریس

وقتی تایلر به کالج دان (Doane College) رفت آشنایی قبلی او با رمز مورس (Morse Code) به او این فرصت را داد که شغل اپراتوری تلگراف خطوط قطار را به چنگ آورد. هفته‌ای هفت روز و روزی هشت ساعت کار می‌کرد لذا زمان بیشتری برای مطالعه به دست آورد. تایلر خوشحال بود زیرا در مقایسه با پدرش که زمانی دو بچه داشت و همزمان در مدرسه پزشکی درس می‌خواند، او اکنون فقط با پنج ساعت خواب در طول

حیواناتی را که پوست خز دارند به دام بیندازند. رالف در به تله انداختن موش آبی ماهر بود، اما در یکی از روزهای سال ۱۹۱۴ یک راسو به دام او افتاد. شنبه بود و زمان زیادی برای تفریح داشت، لذا او که همیشه می‌خواست بداند بوی راسو چیست و چه حسی دارد، غده ترشحات راسو را تخلیه کرد و درون بطری ریخت. از کنار ساختمان مدرسه که عبور می‌کرد، سرایدار مدرسه را دید که رادیاتورها را برای پیشگیری از زنگ‌زدگی رنگ می‌کند. رالف بطری را به درون سطل رنگ ریخت. نتیجه معلوم بود. صبح دوشنبه که رنگ رادیاتورها خشکیده بود و آنها را روشن کردند، بوی تعفن همه‌جا را فرا گرفت! مدرسه یک هفته تعطیل شد. سرایدار مقصّر را دیده بود و لذا مدیر مدرسه، خانم همپل، تایلر را اخراج کرد. تایلر به‌سرعت در شغل شستشوی قوطی‌ها در مغازه لبنیاتی مشغول به کار شد. بعد از مدتی، پدر او و خانم همپل توافق کردند که برای رالف پُرانرژی و فعال، بهتر این است که هم کار کند و هم درس بخواند. از اندکی پس از ظهر تا ساعت ۱۰ شب کار می‌کرد و صبح‌ها نیز به مدرسه می‌رفت. سال ۱۹۱۴ در دوازده‌سالگی وارد دبیرستان شد و سه‌ساله این مقطع را تمام کرد. البته، همزمان هر هفته روزی ۹ ساعت در لبنیاتی کار طاقت‌فرسا می‌کرد. مهارت‌های ریاضی او باعث شد در کار رشد کند و استعداد چشایی او باعث شد به سمت چشندۀ ارشد درآید. به‌هرحال، هرگز کار آسانی نبود. او باید روزی ۱۵۰۰ قوطی را می‌چشید. پس از چشیدن هر ۵۰ قوطی باید قدری تنباکو می‌جوید تا بتواند طعم کره‌ها را درست ارزیابی کند. البته شیطنت‌های او ادامه داشت. یک‌بار خواست باروت درست کند. به‌جای نیترات پتاسیم از پرکلراید پتاسیم استفاده کرد، وقتی مواد را مخلوط می‌کرد منفجر شد و سروصورت و جلوی موهای او را سوزاند. گاهی هم این کنجکاو‌ها مثبت بود. به‌عنوان مثال، سیستم وایرلس را که تا آن زمان در شهر نبراسکا به کار نیفتاده بود در مدرسه به کار انداخت و بچه‌ها می‌توانستند به آن گوش دهند. مردم نبراسکا عاشق

(Ernest Lawrence) که اولین سیکلوترون (cyclotron) را ساخت در کلاس من بود (Tyler, 1987b, 17).
 تدریس برای تایلر سخت‌تر از چیزی بود که انتظار داشت (Ryan, Johnston & Newman, 1977). او فقط یک سال در پیره تدریس کرد و اگرچه برنامه‌ریزی کرده بود که بیشتر بماند؛ اما چون هیچ دوره تربیت‌معلمی را نگذرانده بود تصمیم گرفت بیشتر دربارهٔ تعلیم و تربیت بداند. در تابستان ۱۹۲۲ عزمش را جزم کرد که به دانشگاه نبراسکا برگردد. هربرت برانل (Herbert Brownell) مدیر گروه علوم تربیتی دانشگاه نبراسکا که توانمندی‌های تایلر را می‌بیند او را درزمینهٔ تربیت‌معلمان علوم به کار می‌گیرد. این معلم تازه‌کار از جنگ برگشته و در فهم فیزیک مشکل داشتند. برانل به تایلر می‌گوید که اگر این دوره را آموزش دهد و سپس دو دورهٔ دیگر را نیز در دبیرستان تدریس کند، هم به او حقوق می‌دهند و هم مدرک کارشناسی ارشد اعطا خواهند کرد. این برانل بود که تایلر را متقاعد کرد تحصیلات در مقطع کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی را به اتمام برساند (Antonelli, 1972). برانل توانایی ویژه‌ای در تایلر دیده بود و لذا مثل پسرش به او پول قرض داد تا در مقطع دکتری در دانشگاه شیکاگو به تحصیل ادامه دهد (Tyler, 1987b). تایلر اذعان می‌کند که بدون این کمک، نمی‌توانست به این زودی ادامه تحصیل دهد. تایلر (Tyler, 1987c) می‌گوید زمانی که برای اولین بار در سال ۱۹۲۱ در دبیرستانی در داکوتای جنوبی مشغول به تدریس شد، نیمی از معلمان متقاعد شده بودند که باید موضوعات، فعالیت‌ها یا نمایش‌های مورد علاقهٔ بچه‌ها را در درس خویش بگنجانند. او انتشار تک‌نگاشت دیویی درزمینهٔ علاقه و تلاش (Interest and Effort) را عامل گرایش معلمان به توجه به علاقهٔ دانش‌آموزان ذکر می‌کند. تایلر به این نکتهٔ جالب اشاره می‌کند که «در دههٔ نخست قرن بیستم اصل راهنمای معلمان این بود که مواد درسی نباید باب میل دانش‌آموزان باشد؛ آنها نه مورد علاقه بلکه باید کاملاً برعکس می‌بودند. نظریه این بود که

شبانه‌روز، می‌توانست هم درس بخواند و هم درآمد داشته باشد. جنگ که تمام شد شانزده سال داشت. به دانشگاه نبراسکا (University of Nebraska) در لینکلن (Lincoln) رفت؛ ریاضیات، علوم و رشته‌ای در فلسفه را نیز به اتمام رسانید. به پیشنهاد مدیر مدرسه‌ای به نام آقای هاسکینز (Huskins) که پدر همکلاسی قدیم او بود معلم علوم دبیرستانی در پیره (Pierre) شد. درآمد آن به اندازهٔ اپراتوری تلگراف نبود اما مدیر پیشنهاد داد که سه ماه تابستان را آزادانه به‌عنوان ناظر استخر کار کند. پیشنهاد منصفانه‌ای بود و تایلر پذیرفت. او در استخر شنا نیز کار می‌کرد چون در آنجا تجهیزات الکتریکی بود و تایلر کارایی لازم را داشت. او که در آن زمان نوزده سال داشت (Louis, 1944b). به محض شروع به تدریس، عاشق و به قول خودش اسیر آن شد و البته با چالش‌های ویژه‌ای روبرو شد:

تا آن موقع، هرگز به این فکر نکرده بودم که یک معلم بشوم. روز اولی که به کلاس رفتم، سرخپوستی هیکلی به نام ویلیام سازو به من گفت: «ما کتکت می‌زنیم». من با نگاهی به او که گنده‌تر از من بود گفتم: «البته که شما می‌تونید کتکم بزیند، به کمک کسی هم نیاز ندارید؛ اما لازمه که فیزیک بخونید». او گفت: «منظورت چیه؟». من گفتم: «خب، تو دوست داری فوتبال بازی کنی، دوست نداری؟». گفت: «معلومه که آره، تنها دلیلی که اوادم دبیرستان همینه». من گفتم: «برای فوتبال کردن باید مستعد باشی و برای مستعد بودن باید این درس رو بگذرونی». گفت: «منظورت اینه که حتی اگه بزنت، باز باید فیزیک بخونم؟». گفتم: «بله». گفت: «پس کتک زدن تو چه فایده‌ای داره؟». گفتم: «نمی‌دونم، بیا بریم داخل آزمایشگاه و وسایل کار رو بیاریم». کلاس ما خیلی ناهمسان بود و برای همین هم من خیلی علاقه پیدا کرده بودم. یک‌چهارم از کلاس سرخپوست بودند، یک‌چهارم از کلاس بچه‌های گاوچران‌ها بودند. در شعاع ۱۲۰ مایلی نیز هیچ دبیرستان دیگری نبود. یک‌چهارم از کلاس هم بچه‌های کلانترهای ایالتی بودند. برای مثال، ارنست لارنس

در هر کدام از چهار مدرسه‌ای که روی آن کار می‌کردیم معلمان توافق کردند که در کلاس‌های خود دو یا چند دانش‌آموز بیشتر را بپذیرند تا در کل، یک معلم برای کار با والدین در خانه‌ها آزاد شود. ما برای والدین توضیح می‌دادیم که وقتی بچه‌ها اندکی خواندن یاد گرفتند، از آنها بخواهید تا برای شما بخوانند. این کار پاداش بزرگی برای بچه‌ها بود. بچه‌ها می‌توانستند به خانه بروند و برای مادرشان مطالبی را بخوانند. همچنین به والدین یاد می‌دادیم که به محض اینکه بچه‌ها کمی ریاضیات یاد می‌گیرند از آنها بخواهید هزینه‌ خواروبار و یا سایر مایحتاج را حساب کنند. ما به دنبال پاداش‌های درونی برای بچه‌ها بودیم. بچه‌ها می‌توانستند به‌جای اینکه فقط به‌خاطر نمره تشویق شوند رضایت درونی داشته باشند (Tyler, 1987b, 37-38).

در توضیح روایت فوق باید اشاره کرد که در ابتدای قرن بیستم اندیشه‌ اصلی مکاتب روان‌شناسی قوای ذهنی و دیسیپلین‌های صوری این بود که اگر موضوعات بنیادین به بچه‌ها آموزش داده شود، این موضوعات به طریقی به بچه‌ها کمک می‌کنند که بهتر بشوند (Hergenhahn & Henley, 2014). مطالعات ثورندایک خط بطلانی بر این قبیل دعاوی بود زیرا چنین انتقالی هرگز تأیید نشد (Tyler, 1987a). تایلر همواره مطالعات ثورندایک را نقطه‌ عطفی در تاریخ مطالعات برنامه‌درسی می‌پنداشت (Tanner & Tanner, 2007) اما برخی از نظرات ثورندایک برای او مسخره می‌نمود. به‌عنوان مثال، ثورندایک در یکی از کتاب‌های خود در زمینه روان‌شناسی ریاضیات حدود ۳۰۰۰ هدف ویژه را نوشته و تصوّر کرده بود که یادگیری هر عملیات ریاضی (به‌عنوان مثال، جمع کردن عدد ۸ و ۹) فعالیتی جداگانه است. در واقع، دانش‌آموز باید صدها واقعیت را جدای از هم یاد می‌گرفت. در این معنا، افزودن ۸ بر ۹ تکلیفی متفاوت از افزودن ۹ بر ۸ بود. تایلر در کلاس چارلز جاد (Charles Judd) این تصوّر را آزمایش کرد. در آن کلاس، هرکسی موضوعی را مورد بررسی قرار داد و تایلر موضوع جمع کردن را انتخاب کرد:

دانش‌آموزان باید به‌طور واقعی خویش را تحت انضباط درآورند و روی موضوعاتی کار کنند که برایشان ناخوشایند است» (ص ۳۸).

مرد عمل: شروع زندگی حرفه‌ای

در دوران قبل و نیز همزمان با تحصیل دانشگاهی تایلر، دو قطب علوم تربیتی در آمریکا وجود داشت: اول کالج معلمان (Teachers College) در دانشگاه کلمبیا (University of Columbia) که افرادی نظیر ادوارد ثورندایک (Edward, Lee. Thorndike) در آن فعال بودند. اعضای این کالج فعالانه در تعیین مدیران مدارس تجربی نقش داشتند. دوم گروه علوم تربیتی دانشگاه شیکاگو که اندیشمندان بسیاری، در رأس آنها جان دیویی، در آن فعالیت می‌کردند. وقتی پس از سال‌ها تایلر به سمت مدیر گروه علوم تربیتی دانشگاه شیکاگو مفتخر شد به تمام نوشته‌های دیویی دسترسی پیدا کرد. این اتفاق بسیاری از اندیشه‌های بعدی او را تحت تأثیر قرار داد. از نظر تنر و تنر (Tanner & Tanner, 2007) حتی پرسش‌های چهارگانه تایلر به‌شدت متأثر از پرسش‌های پنج‌گانه دیویی در کتاب منابع علم آموزش (The Sources of a Science of Education) بود.

تایلر دست‌نوشته‌های دیویی را با دقت مطالعه کرد. دیویی در یکی از پروژه‌های آزمایشی روی کودکان در یادداشتی چنین نوشته بود: «هر بچه‌ای که در این آزمایش داشتیم می‌توانست یاد بگیرد. مسئله اصلی، آموزش‌پذیری (educability) بچه‌ها نیست؛ مسئله عدم نبوغ خود ما به‌عنوان معلمان است که نمی‌توانیم راه‌های تشویق و هدایت آنها را بیابیم» (Tyler, 1987b, 36). این نوشته‌ها مربوط به سال‌های ۱۹۰۱ و ۱۹۰۲ بودند، یعنی زمانی که تایلر تازه متولد شده بود.

تایلر در دوران تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد روی موضوعات آموزشی عملیاتی، نظیر آزمون‌سازی برای دانشگاه‌ها و پیگیری وضعیت آموزشی مهاجران کار کرد. او در مورد فعالیت‌های خویش در دیترویت می‌گوید:

متخصصان این حوزه مبتنی بر مسیر فعالیت حرفه‌ای افرادی نظیر تایلر است.

دوران تحصیل در دانشگاه شیکاگو برای تایلر بسیار بینش‌زا بود و او مزایای فراوان روش آزمایشی را لمس کرد. وی یکی از آزمایش‌هایی را شرح می‌دهد که در آن به بررسی دانش‌آموزانی پرداخت که در قالب برنامه‌کتاب بزرگ آموزش دیده بودند:

ما می‌خواستیم روش‌های بحث را در کلاس‌هایی ارتقا دهیم که در آن آموزش بر اساس رویکرد کتاب بزرگ و نیز سایر رویکردها انجام می‌شد. ما تمام کلاس‌ها را ضبط کردیم. در آن ایام، ابزار ما نوارهای ضبط صدای معمولی بود. روز بعد از کلاس، تعدادی از دانش‌آموزان را می‌آوردیم و نوارهای ضبطی را برایشان پخش می‌کردیم. هر پنجاه ثانیه، نوار را متوقف کرده و می‌پرسیدیم: «آیا یادت هست که در این جای بحث به چه چیز فکر می‌کردی؟». ما کشف کردیم که بچه‌ها تا یک روز می‌توانستند به‌خوبی به خاطر بیاورند که به چه فکر می‌کرده‌اند. بنابراین، شروع کردیم آنچه را استاد درس گفته بود با جاهایی مقایسه کنیم که حواس بچه‌ها پرت و دوباره به وضعیت تفکر برگشته بود... بدین ترتیب توانستیم بفهمیم کدام قسمت از حرف‌های استاد، باعث حواس‌پرتی بچه‌ها شده بود (Tyler, 1987b, 45).

تایلر برای اولین بار در سال ۱۹۲۷ توانست به‌عنوان هیئت‌علمی به عضویت دانشگاه کارولینای شمالی درآید (Antonelli, 1972). پس از آن در سال ۱۹۲۹ چارترز به او کمک کرد تا ریاست بخش آزمون و تدریس را در دانشگاه ایالتی اوهایو (The Ohio State University) به دست آورد (Ornstein & Hunkins, 2004). لازم به ذکر است که تایلر ضمن تأثیرپذیری از رویکرد تحلیل شغل چارترز، اما همواره می‌کوشید بر محدودیت‌های آن فائق آید (Antonelli, 1972). در آغاز ورود تایلر، دانشگاه اوهایو با این معضل مواجه بود که نیمی از دانشجویان تا قبل از اتمام سال دوم اخراج می‌شدند. دانشگاه برای رفع این معضل، یکی از اساتید را برای

من گروهی از بچه‌ها را [در پایه اول و دوم ابتدایی] در مدارس آزمایشگاهی در اختیار داشتم که همگی، عملیات جمع را انجام داده و هرکدام از صدها نمونه عددی را تمرین می‌کرد و گروه دیگری نیز در اختیار داشتم که فقط ۲۱ مورد از این نمونه‌ها را تمرین می‌کرد. من سعی کردم به آنها قاعده کلی را یاد بدهم. به آنها یاد دادم که جمع کردن، افزودن ساده دو رقم به یکدیگر است و شما خودتان می‌توانید ببینید که ۶ و ۷ می‌شود ۱۳ و به همین ترتیب ۱۳ نیز حاصل جمع دو عدد ۶ و ۷ است. من به همین شیوه نشان دادم که بچه‌هایی که فقط ۲۱ عدد را تمرین کرده بودند، اما به آنها کمک شده بود که قواعد کلی جمع کردن را درک کنند، می‌توانستند درست مثل آنهایی که صدها عدد را تمرین کرده بودند عملیات جمع را انجام دهند (Tyler, 1987b, 41).

بدین ترتیب تایلر که تحت تأثیر آموزه‌های چارلز جاد و نظریه تعمیم (theory of generalization) کار کرده بود تصورات ثورندایک و نظریه هدف‌های ویژه (theory of specifics) او را ناکارآمد می‌پنداشت، هرچند که آزمایش خودش کار کلاسی محدودی بیش نبود. او از همان ابتدا مسیر فعالیت‌ها و مفهوم‌پردازی محققان و اندیشمندان قبلی را رصد و تحقیقاتی را برای تکمیل آنها طراحی کرد. آنچه مسلم اینک ثورندایک و جاد هر دو بر شکل‌گیری نظرات تایلر اثرگذار بودند (Tyrrell, 1974). افزون بر این، پاینار، رینولدز، اسلتری و تابمن (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 2004) از قول خود تایلر، وی را وامدار و مرهون جورج کونتز دانسته‌اند و حتی گفته‌اند که منطبق او شکل تکامل‌یافته نظراتی است که کونتز در یک مقاله مطرح کرده بود. بر این اساس، هرگز نمی‌توان تایلر را در زمره متخصصانی محسوب کرد که بنا بر ادعای کلیبارد (Kliebard, 1970) دچار فقر آگاهی تاریخی بوده‌اند. او خط فکری دیگر متخصصان را رهگیری و تکمیل می‌کرد. شاید بتوان گفت ستایش هزلت (Hazlett, 1979) از «آگاهی تاریخی» (historical-mindedness)

(Tyler, 1941c; 1960a; 1971). زمانی از او خواستند خودش را توصیف کند و او چنین گفت: «نقش من تا حد زیادی کمک به انجام کارهاست... من نوعی مرد عمل (Mr. Fix-It) هستم» (Ryan, Johnston & Newman, 1977, 540). آیزنر (Eisner, 2012) نیز با بیان اینکه «تایلر عمل‌گرا بود» اشاره می‌کند که «او مبهم و سربسته سخن نمی‌گفت» (ص، ۱۰۷). بی‌شک یکی از دلایل گفتار و نوشتار خردورزانه، حجم و کیفیت فعالیت‌های عملیاتی او از شروع مسیر دانشگاهی است.

در سال ۱۹۳۱ تایلر به همراه داگلاس وپلز (Douglas Waples) مطالعه‌ای دوساله را درباره‌ی علایق مطالعاتی بزرگسالان انجام دادند. در این مطالعه آنها ضمن مصاحبه با افراد آنها را برحسب جنسیت و شغل در ۱۰۷ گروه مختلف قرار دادند. آنها همچنین انواع مواد خواندنی را که افراد نیاز واقعی به مطالعه آنها نداشتند اما با این حال خواستار مطالعه آنها بودند مشخص کردند. نتیجه مطالعه این بود که افراد مواد خواندنی مناسبی در اختیار ندارند که هم مورد علاقه‌شان باشد و هم چندان دشوار نباشد. در سال ۱۹۳۴ نیز به همراه ادگار دیل (Edgar Dale) موادی را به طور ویژه برای بزرگسالان دارای توانایی خواندن محدود طراحی کردند. آنها دریافتند که از میان ۲۹ شاخصی که برای خواندن بچه‌ها اهمیت دارد، ۱۰ مورد آن در زمینه خواندن بزرگسالان اهمیت دارد و از میان این ۱۰ شاخص، سه عامل وجود دارند که می‌توان از روی آنها سطح خواندن بزرگسالان را مشخص کرد: تعداد واژه‌های فنی متفاوت، تعداد واژه‌های غیرفنی دشوار متفاوت و تعداد قضایای مجهول. فرمولی که تایلر و دیل با این سه عامل ساختند با نتایج آزمونی که ۷۴ معیار در آن گنجانده شده بود ۰/۵۱۱ همبستگی داشت (DuBay, 2006). پس از این فعالیت‌ها تایلر در تحقیقی نقش‌آفرینی کرد که می‌توان آن را یکی از خلاقانه‌ترین و بینش‌زاترین پژوهش‌ها در کل تاریخ برنامه‌دروسی ارزیابی کرد.

مشاوره دانشجویان سال اولی و سال دومی به کار گمارده بود. با ورود تایلر آمارهای لازم در اختیار او و سایر همکاران گروه علوم تربیتی قرار گرفت تا وضعیت آموزش را سروسامان دهد. در آن زمان رئیس دانشگاه، ویلیام اورویل تامپسون (William Orville Thompson) که شاهد عدم همکاری برخی گروه‌های آموزشی برای بهبود وضعیت تدریس بود این گروه‌ها را در گروه‌های دیگری تلفیق کرد تا بدین طریق شاید نسبت به نیازهای دانشجویان پاسخگو شوند. تایلر که گروه‌های گیاه‌شناسی و جانورشناسی را مشتاق تعامل می‌دید به سرعت وارد عمل شد و ضمن تعامل با اساتید (آن زمان هر یک از اساتید کتابی ۵۰۰ صفحه‌ای داشت که آن را درس می‌داد) آنها را از محتوای کتاب‌ها آگاه‌تر کرد: اینکه چه مفاهیم، قوانین و موضوعات مشترکی در متن وجود دارد؟ و چه بخش‌هایی از آنها اهمیت بیشتری دارند؟ بر این اساس، آنها را نسبت به اهمیت وجود اهداف روشن آگاه کرد. تایلر تحلیل محتوا را به آنها یاد داده بود.

چنانکه پیش‌تر اشاره شد آموزش مهاجران از زمان تحصیل تایلر در مقطع کارشناسی ارشد مورد توجه وی بود. تایلر آموزش زبان دوم به مهاجران را اصلی‌ترین چالش می‌دانست. او معتقد بود برای آموزش زبان دوم به نظریه‌ای نیاز است که در آن به سؤالات مربوط به عواملی نظیر تمرین، انگیزش و انتقال یادگیری پاسخ داده شده باشد (Tyler, 1948a). تایلر بسان «مرد عمل» حوزه برنامه‌دروسی می‌کوشید با رویکردی مشارکتی، به پرسش‌های عملیاتی فرایند آموزش پاسخ دهد. یکی از مهم‌ترین شواهد گرایش تایلر به این رویکرد مشارکتی را می‌توان در برگزاری کارگاه‌های تبادل نظر برای مشارکت‌کنندگان در مطالعه هشت‌ساله مشاهده کرد. به گزارش تنر و تنر (Tanner & Tanner, 2007) این تایلر بود که اولین کارگاه مطالعه هشت‌ساله را در تابستان سال ۱۹۳۶ برای معلمان برگزار کرد. شواهد مربوط به رویکرد عملیاتی وی را همچنین می‌توان در آثار مختلف وی مشاهده کرد

مطالعه هشت‌ساله

در دهه ۱۹۳۰ در ایالات متحده دو دسته دبیرستان وجود داشت، یکی دبیرستان‌های دولتی که دانش‌آموزان آن میلی برای رفتن به دانشگاه نداشتند و دیگری دبیرستان‌های پیشرو که تحت تأثیر اندیشه‌های دیویی شکل گرفته بودند و دبستان‌های آنها بسیار پیشرفته بود. آیکین (Aikin, 1942) شرح داده که در آوریل ۱۹۳۰ بیش از دویست مربی در پایتخت گرد آمدند تا در مورد چگونگی بهبود دبیرستان‌ها هم‌اندیشی کنند. در آن جلسه هر پیشنهادی که مطرح می‌شد با این واکنش همراه بود: «بله، این کار باید در دبیرستان‌های ما انجام شود، اما انجام این کار نباید شانس پذیرش دانش‌آموزان در دانشگاه را به مخاطره اندازد» (ص، ۱). در آن زمان آموزه‌های نهضت آموزش پیشرو در تقابل با نظریه‌های دانش‌مدار یا دیسیپلینی قلمداد می‌شد. این دوگرایی در میان معلمان دبیرستان‌ها نیز دیده می‌شد و بخشی از آنها تمایلی به پیروی از آموزه‌های نهضت آموزش پیشرو نداشتند (Ornstein & Hunkins, 2018). تایلر پیش از پیوستن به مطالعه هشت‌ساله معتقد بود بچه‌ها تا زمانی که در دبستان هستند فعالیت‌های انفرادی، خلاقانه و آزادانه زیادی دارند اما به محض ورود به دبیرستان، به قبولی در آزمون ورودی دانشگاه می‌اندیشند و دیگر نمی‌توانند به دنبال فعالیت‌های مورد علاقه خودشان باشند. او در تعامل با این بچه‌ها فهمیده بود که آنها مضطرب‌اند لذا همواره در این مورد با همکاران صحبت می‌کرد (Tyler, 1987b). در این زمان بود که *انجمن آموزش پیشرو* (Progressive Education Association) به تشکیل کمیته پیوند مدرسه و دانشگاه (Committee on the Relation of School and College) اقدام کرد. هدف این بود که دریابند برای کاستن از ایستایی و دشواری برنامه درسی دوره متوسطه چه کارهایی می‌توان کرد. آیکین (Aikin, 1942) شرح داده که این کمیسیون کار خود را با هدف اتخاذ تدابیر لازم برای مواجهه با واقعیات جاری دبیرستان‌ها شروع کرد. وی هجده

واقعیات را نام می‌برد از جمله اینکه موضوعات سنتی برنامه درسی اهمیت و جذابیت خود را تا حد زیادی از دست داده‌اند و اینکه برنامه درسی دبیرستان‌ها با دغدغه‌های واقعی جوانان فاصله بسیاری دارد. در آن دوران طرفداران مدارس مخالف هرگونه آزمون ورودی بودند و طرفداران دانشگاه نیز آشکارا از وجود الزاماتی برای پذیرش در دانشگاه حمایت می‌کردند. در اثنای این مشاجرات، پیشنهادی در کمیته مطرح شد مبنی بر اینکه تمام دانشگاه‌های مشهور، به مدت هشت سال به مدارس اجازه دهند برنامه درسی را متناسب با نیازهای دانش‌آموزان تدوین نمایند. پس از رایزنی‌ها گسترده، اکثر دانشگاه‌های مشهور به جز فوردهام (Fordham) این سند را امضا کردند (Tyler, 1987b). فارغ‌التحصیلان مدارس می‌توانستند بدون اینکه الزامات ورود به دانشگاه در مورد آنها بررسی شود در دانشگاه پذیرش شود. در ازای این آزادی، برنامه ارزشیابی دقیقی طراحی شد. برای هر دانش‌آموز، اطلاعاتی گردآوری می‌شد که نشان می‌داد آیا می‌تواند با موفقیت دوره تحصیلی را به اتمام برساند یا نه؟ پس از اتمام نیز پیگیری می‌کردند که آیا فرد موفقیت لازم را دارد یا خیر؟ به مدارس نیز به‌طور مرتب کمک می‌شد که بر اساس نتایجی که می‌گیرند برنامه‌های خودشان را اصلاح و بهسازی کنند (Aikin, 1942). این همان جرعه شکل‌گیری اندیشه ارزشیابی تکوینی برنامه درسی بود. البته فکر ارزشیابی تکوینی (formative evaluation) پیش‌تر از آن در ذهن تایلر شکل گرفته بود. جالب است که تایلر پیش از ورود به مطالعه هشت‌ساله، در سن سی‌سالگی و اوایل مسیر حرفه‌ای خویش تصریح کرده بود «آزمون چندگزینه‌ای را نمی‌توان جایگزین آزمونی کرد که در آن دانش‌آموزان تعمیم‌های شخصی خویش را صورت‌بندی می‌کنند» (Tyler, 1932a, 4). درواقع، تمام تلاش تایلر در آن دوران این بود که روشی را برای سنجش میزان توانایی دانش‌آموزان در آزمودن فرضیه‌ها ابداع کند. او گفت که برای این منظور «باید از دانش‌آموز خواست آزمایشی را

در تابستان ۱۹۳۴ به پروژه ملحق شد. کار دشواری در پیش رو بود. آنها باید آزمون‌هایی را طراحی می‌کردند که به دانش‌آموزان فرصت می‌داد یادگیری‌های خود را نشان دهند. به‌هرحال، سرپرستی این کار به تایلر واگذار گردید. او دستیاران بسیار زیادی، از جمله هیلدا تابا را برای خود انتخاب کرد و سالی سه بار به هر ۳۰ مدرسه سر می‌زد و لذا گاهی مجبور بود برای ساعات طولانی رانندگی کند (Tyler, 1987b). البته تایلر به شکل پاره‌وقت در کمیته فعالیت می‌کرد و شغل تدریس در دانشگاه را حفظ کرده بود. لازم به ذکر است که این ۳۰ مدرسه به این دلیل انتخاب شده بودند که کمیته پتانسیل بالایی را در آنها تشخیص داده بود. درواقع، سطح معلمان از متوسط سایر مدارس تجربی بالاتر بود (Aikin, 1942).

در آن زمان کونانت (Conant)، رئیس دانشگاه هاروارد، در پی آن بود که دانشگاه هاروارد را به دانشگاهی ملی تبدیل کند که ۶۰ درصد از دانشجویان آن از فاصله ۲۵۰ مایلی اطراف آمده باشند. چالش این بود که دانش‌آموزان برای ورود باید در آزمون‌هایی که توسط شورای امتحانات پذیرش دانشگاه طراحی شده بود قبول می‌شدند. این محال بود که دانش‌آموزانی که دوره‌های مورد نظر را برای قبولی در این امتحانات نگذرانده‌اند بتوانند قبول بشوند، مگر اینکه حمایت مالی و آموزشی لازم را دریافت کنند. لذا این پیشنهاد مطرح شد که به‌جای امتحانات که مستلزم گذراندن دوره‌های آموزشی ویژه بود از آزمون استعداد تحصیلی (Scholastic Aptitude Test) استفاده کنند که به دوره‌های خاصی وابسته نبود (Tyler, 1987b).

بسیاری از اندیشه‌های بعدی تایلر متأثر از تجارب او در مطالعه هشت‌ساله بود (Ornstein & Hunkins, 2004). درواقع، مطالعه هشت‌ساله شواهدی قدرتمند را در تأیید برخی از تصورات قبلی او فراهم کرد. تایلر (Tyler, 1941a) زودتر از انتشار گزارش مطالعه هشت‌ساله، با در نظر گرفتن واقعیات جنگ جهانی دوم و نیز الزامات دوران پس از جنگ، قاطعانه به این نتیجه

توصیف کند که با استفاده از آن بتوان صحت‌وسقم یک فرضیه را تعیین کرد» (ص، ۵). البته تایلر همبستگی میان نتایج آزمون‌های سنتی و آزمون‌های ابداعی خویش را ۰/۶۳ برآورد کرده و نتیجه گرفته بود که می‌توان این آزمون‌ها را به‌جای یکدیگر به کار برد. تایلر به‌طور مکرر به «روش علمی» اشاره می‌کرد و اینکه ما باید برای سنجش میزان توانایی دانش‌آموز در کاربرد «روش علمی»، شیوه‌ای خاص برای ارزشیابی داشته باشیم. تایلر به فراست دریافته بود که دیویی (Dewey, 1910) در کتاب چگونه می‌اندیشیم (How We Think) به چگونگی آموزش روش علمی به دانش‌آموزان و کیلپاتریک (Kilpatrick, 1918) در کتاب روش پروژه (The Project Method) به نحوه سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان و اندازه‌گیری توانمندی آنها در حل مسئله اشاره نکرده بودند. لذا با طراحی آزمون‌های نوین به دنبال آن بود که چرخه برنامه‌ریزی درسی را در پارادایم آموزش پیشرو (از انتخاب محتوا تا ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان) تکمیل کند. شاید به دلیل همین جامع‌نگری در حوزه ارزشیابی است که استافل‌بیم (Staflebeam, 2014) او را پیشگام رویکرد تلفیقی به ارزشیابی قلمداد کرده است.

پس از شروع پروژه مطالعه هشت‌ساله در پاییز ۱۹۳۳ قرار شد برای بررسی وضعیت دانش‌آموزان از آزمون‌های عمومی مرسوم در آن زمان استفاده شود؛ اما مدیران مدارس شکایت کردند که اگر قرار است دانش‌آموزان ما بر اساس چنین آزمون‌هایی قضاوت شوند، از پروژه کناره‌گیری می‌کنیم. پروفیسور بوید بود (Boyd Bode) که از اعضای اصلی کمیته بود، در جلسه‌ای در پرینستون به آنها گفت: «من جوانی [رالف تایلر] را سراغ دارم که آزمون‌سازی را به شیوه‌ای متفاوت انجام می‌دهد: او ابتدا هدف‌ها را تعیین می‌کند». بوید بود شناخت خوبی از تایلر داشت و بین آنها دوستی و مودت پایداری بود (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 2004). به‌هرحال، تایلر که در آن زمان در دانشگاه کارولینای شمالی تدریس می‌کرد

مراحل مشخصی از تحصیل بود و اعتقاد داشت نتایج این ارزیابی‌ها باید گزارش شود. البته تذکر می‌داد که هرگز نباید نمرات چنین آزمون‌هایی را به‌طور انتزاعی و تراکمی گزارش کرد. بلکه به‌طور مثال باید معلوم کرد که چه درصدی از دانش‌آموزان ۱۷ ساله می‌توانند محاسبات اعداد صحیح را به‌درستی انجام دهند. درواقع، باید نمرات حوزه‌های محتوایی مختلف را به‌طور مجزا گزارش کرد تا تصویر شفافی از توانمندی‌های دانش‌آموزان به دست آید و امکان سیاست‌گذاری‌های دقیق‌تر و پاسخ‌گویی صحیح‌تر به نیازهای جامعه و دانش‌آموزان فراهم آید.

سرانجام، شاید آخرین درس این مطالعه دوران‌ساز برای او، تدوین نظامی منسجم و کارآمد برای تدوین برنامه درسی بود. تابا (Taba, 1962) در مقدمه کتاب خویش اشاره کرده که تایلر در خلال یکی از جلسات اولیه مطالعه هشت‌ساله به این نتیجه رسیده بود که برای برنامه‌ریزی درسی به یک نظام فکری (a system of thinking) نیاز است. او تصور می‌کرد که اگر برنامه درسی منسجم و کارآمد نباشد، معلم زمان و انرژی خود را برای اجرای اثربخش‌تر آن صرف نخواهد کرد (Tanner & Tanner, 2007). یکی از نکات مغفول در مورد کتاب اصول اساسی برنامه درسی و آموزش نیز همین است که تایلر نه به دنبال ارائه الگویی برای برنامه‌ریزی درسی، بلکه به دنبال تبیین یک نظام فکری برای تدوین برنامه درسی بود. تایرل (Tyrell, 1974) به مصاحبت تایلر و دیویی در طول مطالعه هشت‌ساله اشاره کرده است. شاید تلاش او برای رسیدن به یک نظام فکری منسجم، به‌طور ویژه تحت تأثیر مصاحبت با دیویی بوده است.

پس از مطالعه هشت‌ساله تایلر (Tyler, 1944) قاطعانه دو کارکرد عمده را برای ارزشیابی در نظر گرفت: ۱. بهبود آموزش و ۲. هماهنگی اثربخش‌تر معلمان. درواقع، او اصرار داشت که ناظران یا مدیران مدارس باید رفتار دانش‌آموز را مورد ارزیابی قرار دهند و به‌جای تمرکز روی اقدامات معلم، بر فعالیت‌های

رسیده بود که کارکرد دبیرستان هرگز آماده‌سازی افراد برای ورود به دانشگاه نیست. او می‌گفت باید نظام آموزشی به‌عنوان نظامی در خدمت دولت را از نظام آموزشی به‌عنوان نظامی در خدمت آموزش فرزندان متمایز کرد. این شواهد مغایر با قضاوت افرادی نظیر اسکایرو (Schiro, 2014) است که الگوی تایلر را ذیل دیدگاه کارایی اجتماعی و دنباله‌رو روش علمی بابت محسوب کرده‌اند. در آثار داخلی نیز برداشت‌های غلط دیده می‌شود. به‌عنوان مثال، یعقوبی، حسینی‌خواه، قادری و کیان (Yaghobi, Hosseinikah, Ghaderi & Kian, 2020) به این نکته اشاره کرده‌اند که در «تایلریسم» در برنامه درسی مدرسه تنها «کارایی اقتصادی» آن هم بدون توجه به دیگر برنامه‌ها دنبال می‌شود. البته به درستی مشخص نیست که این قضاوت نویسندگان است یا اینکه موضع پارادایم نوفهمی را انتقال می‌دهند. واقعیت این است که تایلر تا دهه‌ها بعد در برابر اندیشه‌های گزارش‌های مشهور نظیر ملت‌تی در خطر (A Nation at Risk) هشدار می‌داد که وظیفه نظام آموزشی حراست از کشور نیست. از نظر او حراست از کشور فقط یکی از کارکردهای نظام آموزشی است و مدارس در درجه اول باید جایی برای پرورش استعدادها باشد (Tyler, 1987c). او در اواخر عمر پُربار خویش این اندیشه را به نحو موجز در نوشتاری تحت عنوان بهبود/ اثربخشی مدرسه (Improving School Effectiveness) بیان کرد: «کمک به بچه‌ها برای اینکه یاد بگیرند متناسب با الزامات جامعه مردم‌سالار به شهروندانی آگاه و مسئولیت‌پذیر تبدیل شوند وظیفه آموزشی دشوارتری است تا اینکه بخواهیم آنچه را که در جامعه‌ای استبدادی از آنها انتظار می‌رود یاد بگیرند» (Tyler, 1992, 3).

درس دیگر مطالعه هشت‌ساله برای او، اجرای راهبرد ارزیابی مستمر دانش‌آموزان به‌عنوان یک خط‌مشی بنیادی بود. تایلر (Tyler, 1981) همواره موافق سیاست آزمون گرفتن از تمامی دانش‌آموزان در

متفاوتی از سیستم واگذار کرد» (Tyler, 1981, 601). توضیحات وی او مشخص می‌کند که در واگذاری اختیارات برنامه‌داری، چه زمینه‌هایی را برای معلمان و مدارس در نظر می‌گیرد:

اگر تغییر برنامه‌داری مستلزم انتخاب اهداف تازه و محتوای جدید باشد، پس این اهداف باید از سوی افرادی مطلوب تشخیص داده شوند که عمده‌ترین تأثیر را روی یادگیری بچه دارند، یعنی والدین و معلمان و این افراد باید نقش‌های خویش را درک کرده و مهارت‌های لازم برای ایفای این نقش‌ها را داشته باشند. به بیان دیگر، کانون مدرسه، یعنی همان جایی که بچه‌ها، معلمان و والدین در آن‌اند کانون مهم برنامه‌ریزی درسی است (Tyler, 1981, 601).

او همواره با منش مردم‌سالارانه‌ای که ریشه در ارزش‌های دیرپای جامعه وی داشت مدرسه را نهادی مستقل می‌دانست که یگانه مرجع تربیت در جامعه است (Tyler, 1941) و در عین حال، با نگاهی واقع‌گرایانه معتقد بود مدرسه برای برنامه‌ریزی درسی به مشوق‌ها، حمایت و پشتیبانی فنی دیگر مراجع نیاز دارد.

هدف‌های رفتاری و رویکرد رفتارگرایانه

گاهی تایلر را متهم کرده‌اند که برداشتی محدود و رفتارگرایانه از هدف‌ها دارد. به عنوان مثال، تنر و تنر (Tanner & Tanner, 2007) تعریف تایلر از آموزش را که فرایند تغییر الگوهای رفتاری افراد است رفتارگرایانه ارزیابی می‌کنند؛ اما باید در نظر گرفت که او اصطلاح رفتار را در معنای وسیع فکر کردن، احساس کردن و نیز اعمال بارز و آشکار دانش‌آموز به کار می‌برد (Tyler, 2008) و به بیان تایلر (Tyrell, 1974) رفتار را در معنای گسترده آن در نظر دارد. جالب است که حتی در نظریات اولیه او نیز چنین برداشتی مشاهده نمی‌شود. او از همان ابتدا و پیش از انتشار اصول اساسی برنامه‌داری و آموزش (Basic Principles of Curriculum and Instruction) یکی از چالش‌های ارزشیابی آموزشی را فقدان توافق در زمینه هدف‌ها می‌دانست: «ما در زمینه

دانش‌آموز متمرکز شوند. وی معتقد بود ارزشیابی برنامه‌داری را باید در راستای پاسخگویی به این دو سؤال انجام داد: «چرا فراگیران در این زمینه مشکل دارند؟ و چه تغییراتی می‌توانیم در برنامه‌داری بدهیم تا شاگردان پیشرفت بیشتری بکنند؟» (ص، ۲۶۹). همان‌طور که تنر و تنر (Tanner & Tanner, 2007) اشاره کرده‌اند هدف تایلر از ارزشیابی یادگیری‌های دانش‌آموزان هرگز قضاوت درباره شایستگی معلمان نبود. تایلر (Tyrell, 1974) نیز دغدغه اصلی تایلر را فرایند یاددهی-یادگیری عنوان کرده است.

مردم‌سالاری و برنامه‌داری غیرمتمرکز

هرگز نباید تصور شود که تایلر طرفدار برنامه‌ریزی درسی متمرکز بوده است. تایلر در تمامی آثار خویش از برنامه‌ریزی درسی در مدرسه سخن می‌گوید. اگرچه اعتقاد بنیادین و ریشه‌ای به عدم تمرکز، یکی از وجوه اشتراک بسیاری از اندیشمندان برنامه‌داری در ایالات متحده است؛ اما گاه به سبب شهرت تایلر به رویکرد یا الگوی خطی-منطقی گمان می‌رود که طرفدار برنامه‌ریزی متمرکز است. تایلر در سال ۱۹۶۰ به همراه پل، آر. هانا (Paul, R. Hanna) کنفرانسی را در زمینه راهبردها و سیاست‌های تقویت برنامه‌داری برگزار کرد. او ضمن تحلیل نظرات متخصصان شرکت‌کننده در این کنفرانس اشاره می‌کند که تمامی اعضا اصطلاح «برنامه‌داری ملی» را مبهم و مغشوش پنداشته و تصمیم گرفتند از این اصطلاح استفاده نکنند: «همه آنها موافق بودند که حق یک بچه برای یادگیری، حقی جهان‌شمول است و نباید به سبب تولد یا سکونت [در یک کشور خاص] محدود شود» (Tyler, 1960a, 77).

شاید بتوان گفت مهم‌ترین درسی که او از غور در تاریخ برنامه‌داری آموخت، ضرورت استقرار یک نظام برنامه‌داری غیرمتمرکز هوشمند بود. او دریافت که «در نظام آموزشی نسبتاً غیرمتمرکز می‌توان مسئولیت‌های متفاوت را به نحو اثربخش به سطوح

همخوانی دارد؛ اما ادعای کلیبارد مبنی بر تأکید قوی تایلر بر «بیان اهداف آموزشی در قالب هدف‌های رفتاری» (ص، ۲۴۳) صحیح به نظر نمی‌رسد. ارنشتاین و هانکینز (Ornstein & Hunkins, 2004) نیز این نکته را تصریح کرده‌اند که بابت و تایلر در دانشگاه شیکاگو کوشیدند اهداف رفتاری خاصی را تدوین کنند که چندان خرد و محدود نباشند. واقعیت این است که تایلر هدف‌ها را به کانون فرایند تعلیم و تربیت و ارزشیابی وارد کرد (Ingman & McConnell Moroye, 2019) اما دیدگاه او در مورد هدف‌ها اتمیستی و جزءنگر نبود.

تایلر (Tyler, 1960b) یک دهه پس از انتشار *اصول اساسی برنامه‌داری و آموزش* شرح داد که یکی از کارکردهای بنیادین آموزش «یادگیری چگونگی یادگیری» است. از نظر او «در مدرسه دیگر نمی‌توان واقعیت علمی حوزه‌های موضوعی اصلی را به اندازه مکفی به بچه‌ها یاد داد... کاری که مدرسه می‌تواند بکند فقط این است که دانش‌آموز را در مسیر یادگیری مادام‌العمر قرار دهد» (ص، ۸). در اواخر دهه هشتاد نیز در خصوص فقر آگاهی تاریخی برنامه‌ریزان درسی هشدار داد. او به مورد رابرت میگر، از فعالان حوزه صنایع، اشاره می‌کند که ۶۰ سال بعد از ثورندایک، نظریه او را با بیانی متقاعدکننده و در قالب هدف‌های ویژه تبلیغ کرد. میگر در ظرف چند ساعت مراحل دقیق حل معمای ماریپیج را به دختران کوچک یاد می‌داد. این مراحل، درست مثل هدف‌های کوچکی که ثورندایک پیشنهاد داد مفصل و موبه‌مو بودند. وی به این نتیجه رسید که بچه‌ها بعداً از پس این معما برمی‌آیند. بنابراین، میگر نیز آموزش را به‌عنوان شناسایی دقیق این مراحل، فعالیت‌ها و یا هدف‌ها تعریف کرد. روایت تایلر (Tyler, 1987b). از کار میگر خواندنی است:

از آنجاکه میگر از حوزه صنعت آمده بود و خیلی خوب می‌نوشت رویکرد او پذیرفته شد. مدارس بسیاری در کالیفرنیا و دیگر مناطق کشور، حداقل تا زمانی که ما نظرات او را به باد انتقاد گرفتیم، معتقد بودند که برای آموزش، کافی است روی یکایک هدف‌های کوچک کار

اهداف اساسی توافق نداریم... حتی وقتی که در یک مدرسه روی هدف‌ها توافق وجود دارد، غالباً این هدف‌ها مبهم‌اند و فهم آنها نیاز به شفاف‌سازی دارد» (Tyler, 1940, 19-20). پُر واضح است که در هدف رفتاری ابهامی وجود ندارد و اکثر معلمان و مربیان برداشت یکسانی از آن دارند. کلیبارد (Kliebard, 1995) اعتراف می‌کند که رویکرد رفتارگرایانه تایلر متفاوت از رویکرد جیمز پاپهم (James Pophan) و رابرت میگر (Robert Mager) بوده است. تایلر (Tyler, 1951) به مدارس و دانشگاه‌ها انتقاد می‌کرد که اهداف مهم و بنیادین را نشانه نگرفته‌اند. تایلر (Tyler, 1957) یکی از مهم‌ترین گام‌ها در نظریه‌های برنامه‌داری را «صورت‌بندی اهداف مدرسه» عنوان کرد. چنانکه مشخص است تمرکز وی نه روی هدف‌های رفتاری برای دانش‌آموزان، بلکه بر روی اهداف کلی مدرسه است. برخلاف هدف‌های بابت که پُر تعداد اما محدود بودند، او به دنبال اهدافی بود که از سطح بالایی از تعمیم‌پذیری برخوردار باشند (McNeil, 2009). یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های تایلر در زمینه ارزشیابی آموزشی نیز همین بود که نتایجی غیر از عملکرد دانش‌آموزان در آزمون‌ها (هدف‌های رفتاری) را اندازه بگیرد. تایلر برای اولین بار توانست اندیشه ارزشیابی برنامه‌داری برای تغییر برنامه‌داری را با جامعیت مطلوبی تبیین کند. به بیان دقیق‌تر، از نظر تایلر ارزشیابی تکوینی برای هدایت یادگیری‌های بعدی دانش‌آموز فقط یکی از ابعاد ارزشیابی تکوینی است؛ کارکرد اصلی آن را تغییر برنامه‌داری مدرسه (بازنگری اهداف، محتوا و روش‌های تدریس) می‌دانست. شاید این اندیشه را بتوان در این جمله وی خلاصه کرد که «برنامه‌داری اثربخش همیشه در حال تکامل است، هرگز نهایی و کامل نیست» (Tyler, 1951, 738).

از نظر کلیبارد (Kliebard, 1968) سهم و نقش تایلر این بود که ارکان اصلی برنامه‌داری را به یکدیگر ربط داد و به شکلی منسجم و قابل فهم درآورد. این ارزیابی منطقی به نظر می‌رسد و با شواهد تاریخی موجود

برای مثال، ابزار ارتباطات و «بیان» در مدارس تا حد زیادی ماهیت کلامی دارد. این در حالی است که اکثر مربیان به وجود دامنه گسترده‌ای از رسانه‌های ارتباطی نظیر عکس‌ها، نمودارها، تصاویر متحرک، رادیو و دیگر مواد آموزشی اذعان دارند و نیز نقش تجارب عینی در آزمایشگاه‌ها، مغازه‌ها و جامعه را درک می‌کنند. مدارس آمریکایی معمولی به این قبیل ابزارهای ارتباطی توجه کمی دارند (ص ۲۰۷).

تایلر موضوعاتی نظیر یادگیری هیجانی، غنای تجربه‌های آموزشی و انگیزش می‌پردازد که در آن زمان بسیار نوآورانه بود. از مجموع مباحث و شواهد فوق می‌توان به این نتیجه رسید که رفتارگرایی تایلر هرگز مترادف با رفتارگرایی تخصصی نظیر بابیت، چارترز و یا میگر نبوده است. او اصطلاح «رفتار» را به معنای مجموعه متنوعی از توانمندی‌ها و قابلیت‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی به کار می‌برد.

سایر پروژه‌ها و تجربه‌ها

یکی از مهم‌ترین پروژه‌های تایلر پس از مطالعه هشت‌ساله، پروژه *ارزیابی مدارس فعالیت* در شهر نیویورک بود. شورای مدیران مدارس نیویورک در آن زمان به دنبال اجرای اندیشه ویلیام کیلپاتریک (William Kilpatrick) تحت عنوان آموزش فعال (Activity Education) بودند. آنها می‌خواستند افکار کیلپاتریک را که تجلی تصورات دیویی در مورد یادگیری بود در موقعیت واقعی مدارس آزمایش کنند. روش کیلپاتریک مستلزم آن بود که معلمان و بچه‌ها به‌طور مشترک به انجام پروژه‌هایی بپردازند که به برنامه‌داری مدرسه ربط دارد. کیلپاتریک به‌عنوان منتقد جنبش کارایی اجتماعی، از روانشناسی تربیتی ثورندایک و فلسفه آموزشی دیویی برای پردازش ایده روش پروژه استفاده کرده بود (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 2004b). به‌رحال، مدیران باید انواع پروژه‌های مورد نیاز را برای کلاس‌ها شناسایی می‌کردند. فرض بر این بود که این تجربه برای بچه‌ها

کنیم و سپس بدون اینکه نیاز باشد در مورد «تعمیم» فکر کنیم، مرحله‌به‌مرحله آنها را آزمون کنیم. این‌گونه بود که ما همان اشتباهاتی را کردیم که ۶۰ سال قبل کرده بودیم (ص، ۴۲).

برای درک اشتباه مورد نظر تایلر باید یادآوری کرد که ثورندایک و همکارانش دریافته بودند که اگر در مدرسه مطالبی را به دانش‌آموزان یاد بدهند که به زندگی واقعی آنها ربطی ندارد، به سادگی هر چه تمام، آن مطالب را حفظ کرده و سپس فراموش می‌کنند. بابت بلافاصله پس از مشاهده نتایج تحقیقات ثورندایک از شهروندان لس‌آنجلس خواست فعالیت‌هایی را که هر روز انجام می‌دهند برای او بنویسند. بابیت (Bobbitt, 1922) مدت‌ها به دنبال شناسایی فعالیت‌ها (محتوای) مناسب و یافتن روش آموزش اثربخش این فعالیت‌ها به بچه‌ها بود. در ادامه کار بابیت، تایلر ابتدا به دنبال کاربرد روش علمی در برنامه‌ریزی درسی بود، اما بعدها با نگاهی واقع‌گرایانه به این نتیجه رسید که تمرکز بسیاری از معلمان به‌جای فعالیت‌ها، روی موضوعات درسی است (Tyler, 1932). درواقع، معلمان دیسیپلین‌ها را جزء لاینفکی از فرایند تعلیم و تربیت محسوب می‌پنداشتند. بنابراین، مدت‌ها کوشید دیدگاه‌های معلمان در این زمینه را تعدیل کند. او از منتقدان جدی حفظ طوطی‌وار کتاب‌های درسی و تمرکز بیش‌ازحد روی مهارت‌های موضوعی خاص نظیر محاسبه در ریاضیات یا خواندن ساده برای فهمیدن معنای متن بود. تایلر (Tyler, 1948b) رویه آن زمان مدارس و دانشگاه‌ها را غلط می‌دانست و معتقد بود باید به سوی پرورش فراگیرانی حرکت کرد که برای خویش ارزش‌های شخصی داشته باشند، ارزش‌های مطلوب اجتماعی و فردی را درک کرده و ارج نهند، در پرتو نظام ارزشی خویش طرحی عملیاتی را به اجرا درآورند، بتوانند مسائل را تحلیل کنند، شفاف فکر کنند و دامنه گسترده‌ای از اطلاعات را در مورد مسائل گردآوری کنند. تایلر (Tyler, 1948b) انحراف دانشگاه‌ها و مدارس از مسیر صحیح تربیت را به بیان ملموس خویش چنین توضیح می‌دهد:

معنادار است. برای اجرای این طرح، مدیران ارشد آموزش و پرورش نیویورک تصویب کردند که گروهی متشکل از ۱۸ مدرسه فعالیت به‌عنوان گروه آزمایش و گروهی متشکل از ۱۸ مدرسه قابل مقایسه با گروه اول به‌عنوان گروه کنترل، انتخاب شوند و مقرر شد که این طرح طی هشت سال از پایه اول تا پایه هشتم ابتدایی در مدارس گروه اول اجرا شود. قرار شد که در پایان هشت سال، کمیته‌ای سه‌نفره (جورج استارد George Stoddard، پل رانکین Paul Rankin و رالف تایلر) هر دو گروه مدرسه را ارزشیابی کنند. اولین مشکل تایلر و همکارانش این بود که مدرسه فعالیت چه ویژگی‌هایی دارد. آنها ۶۱ ویژگی را تعیین کردند. از جمله آنها می‌توان به «همکاری مشترک معلم و بچه‌ها» و «تناسب یادگیری‌ها با موقعیت‌های خارج از مدرسه» اشاره کرد. کمیته همچنین ناظرانی را به مدارس فعالیت فرستاد تا دریابند که آیا این مدارس به‌واقع «فعال» هستند یا نه. همان‌طور که انتظار می‌رفت حتی در مدرسه‌ای واحد نیز تفاوت‌های زیادی بین کلاس‌ها وجود داشت. به‌هرحال، کمیته تصمیم گرفت هر کلاسی که بیش از ۵۰ نشانه از ۶۱ نشانه را داشت، کلاس فعالیت محسوب کند. بدین ترتیب، واحد تحلیل آنها از مدرسه به کلاس درس تغییر کرد. کلاس‌هایی که کمتر از ۱۵ نشانه داشتند را نیز به دلیل اینکه فعالیت‌های آنها کم بود، کلاس‌های کنترل نامیدند و سه دسته اصلی تشکیل دادند: زیر پانزده، پانزده تا پنجاه و پنجاه تا شصت و یک. او همکارانش در پایان کار دریافتند دانش‌آموزانی که در کلاس‌های فعالیت بودند نسبت به هم‌تایان خود در کلاس‌های معمولی، نمرات بالاتری گرفتند. خود تایلر (Tyler, 1987a) بعدها این مطالعه را یک شکست ارزیابی کرد زیرا بر اساس آن طرح تحقیق نمی‌توانستند در مورد مدارس فعالیت قضاوت کنند بلکه فقط می‌توانستند در مورد تأثیر برنامه‌های فعالیت قضاوت کنند.

یکی دیگر از تجارب مهم او به قانون آموزش ابتدایی و متوسطه برمی‌گردد که کنگره آمریکا آن را در سال ۱۹۶۵ تصویب کرد. طبق این قانون باید حدود یک میلیارد دلار صرف آموزش بچه‌های طبقات کم‌درآمد (با درآمد سالانه کمتر از ۴۰۰۰ دلار) می‌شد. کمیته‌ای برای ارزیابی اجرای این قانون تعیین شد که مردیت ویلسون (Meredith Wilson) مدیر و تایلر معاون آن بود. خاطره تایلر از چگونگی اجرای این طرح بسیار آموزنده است: «ما از منطقه‌ای در ایالت تنسی (Tennessee) دیدن کردیم که در آن کل بودجه را صرف آموزش بچه‌های استعداد درخشان کرده بودند با این توجیه که آخر چرا باید این پول را برای آموزش کاکاسیاه‌ها هدر بدهیم، آنها که یاد نمی‌گیرند!... آری، اگر شما نظارت نکنید آنها بر اساس تصورات خودشان پول‌ها را خرج می‌کنند» (ص، ۱۲۸). در جای دیگری تایلر (Tyler, 1987b) گفته بود «من دریافته‌ام که شش یا هفت سال طول می‌کشد که یک اصلاحات آموزشی آن‌گونه که باید جواب دهد. در اکثر طرح‌های اجرایی، زمان لازم کم برآورد می‌شود» (ص، ۲۹). تایلر (Tyler,)

معنادار است. برای اجرای این طرح، مدیران ارشد آموزش و پرورش نیویورک تصویب کردند که گروهی متشکل از ۱۸ مدرسه فعالیت به‌عنوان گروه آزمایش و گروهی متشکل از ۱۸ مدرسه قابل مقایسه با گروه اول به‌عنوان گروه کنترل، انتخاب شوند و مقرر شد که این طرح طی هشت سال از پایه اول تا پایه هشتم ابتدایی در مدارس گروه اول اجرا شود. قرار شد که در پایان هشت سال، کمیته‌ای سه‌نفره (جورج استارد George Stoddard، پل رانکین Paul Rankin و رالف تایلر) هر دو گروه مدرسه را ارزشیابی کنند. اولین مشکل تایلر و همکارانش این بود که مدرسه فعالیت چه ویژگی‌هایی دارد. آنها ۶۱ ویژگی را تعیین کردند. از جمله آنها می‌توان به «همکاری مشترک معلم و بچه‌ها» و «تناسب یادگیری‌ها با موقعیت‌های خارج از مدرسه» اشاره کرد. کمیته همچنین ناظرانی را به مدارس فعالیت فرستاد تا دریابند که آیا این مدارس به‌واقع «فعال» هستند یا نه. همان‌طور که انتظار می‌رفت حتی در مدرسه‌ای واحد نیز تفاوت‌های زیادی بین کلاس‌ها وجود داشت. به‌هرحال، کمیته تصمیم گرفت هر کلاسی که بیش از ۵۰ نشانه از ۶۱ نشانه را داشت، کلاس فعالیت محسوب کند. بدین ترتیب، واحد تحلیل آنها از مدرسه به کلاس درس تغییر کرد. کلاس‌هایی که کمتر از ۱۵ نشانه داشتند را نیز به دلیل اینکه فعالیت‌های آنها کم بود، کلاس‌های کنترل نامیدند و سه دسته اصلی تشکیل دادند: زیر پانزده، پانزده تا پنجاه و پنجاه تا شصت و یک. او همکارانش در پایان کار دریافتند دانش‌آموزانی که در کلاس‌های فعالیت بودند نسبت به هم‌تایان خود در کلاس‌های معمولی، نمرات بالاتری گرفتند. خود تایلر (Tyler, 1987a) بعدها این مطالعه را یک شکست ارزیابی کرد زیرا بر اساس آن طرح تحقیق نمی‌توانستند در مورد مدارس فعالیت قضاوت کنند بلکه فقط می‌توانستند در مورد تأثیر برنامه‌های فعالیت قضاوت کنند.

در سال ۱۹۷۰ تایلر تابستان را در سرزمین‌های اشغالی گذراند تا به ارزیابی اثرات قانون اصلاحات

دارد (Doll, 1992; Ornstein & Hunkins, 2018; Pring, 2019; Bone & Ross, 2019). برخی نظیر کلی (Kelly, 2004) در یک ارزیابی دقیق‌تر او را یکی از بنیان‌گذاران «الگوی مقاصد-هدف‌ها به برنامه‌ریزی درسی» نامیده‌اند (ص، ۱۵). آلکان و پرستلی (Alkan & Priestley, 2019) نیز الگوی تایلر را مانند الگوی بابیت، دارای فرایندی خطی می‌دانند. سیلور، الکساندر و لوئیس (Saylor, Alexander & Lewis, 2001) نیز گفته‌اند تایلر «بر تقدم هدف‌ها بر وسیله‌ها تأکید کرده و ارتباط آن دو را به صورت خطی مطرح می‌سازد» (ص، ۴۸). این در حالی است که او در پایان کتاب/اصول اساسی برنامه‌داری و آموزش هدف از بیان گام‌ها یا مراحل را توجه به عناصر اساسی برنامه‌داری و ارتباط میان آنها عنوان می‌کند (Tyler, 2008). وی هدف‌ها را مثال می‌زند و تصریح می‌کند که شاید طی یکی از مراحل اولیه برنامه‌ریزی (مطالعه جامعۀ معاصر) برنامه‌ریزان به این نتیجه برسند که باید کار را از تغییر یا بازتعریف هدف‌ها شروع کنند. از مجموع شواهد موجود می‌توان دریافت که هنوز دلالت‌های کارها و آثار تایلر به‌طور کامل درک نشده است (Kelly, 2004; Deng, 2018). در آثار موجود به زبان فارسی گاه برداشت‌های دقیق‌تر در مورد مراحل برنامه‌ریزی در الگوی تایلر مشاهده می‌شود. به‌عنوان مثال، مذبوحی، حاجی‌تبار و دانشمند (Mazbouhi, Hajitabar & Daneshmand, 2008) ضمن تحلیل سؤالات چهارگانه تایلر، تلقی او از مراحل برنامه‌ریزی را پویا و غیرخطی ارزیابی کرده‌اند. به‌عنوان مثالی دیگر، حتی مورخ بزرگی مثل کلیبارد (Kelibard, 1970) در نخستین نقد خود با عنوان مشهور منطق تایلر (The Tyler Rationale) بدون اشاره به تجارب او طی مطالعۀ هشت‌ساله، مفهوم‌پردازی او را فقط روشی برای برنامه‌ریزی درسی دانست و بعدها نیز مفهوم‌پردازی‌های افرادی نظیر تایلر را نازل‌تر از یک نظریۀ برنامه‌داری ارزیابی کرد (Kelibard, 1977). واکر (Walker, 2003) از تأیید یا رد این انتقادات

(1987a) توجیه و قانع‌سازی معلمان را رمز موفقیت اصلاحات آموزشی می‌دانست: معلمان همان چیزی را درس می‌دهند که خود فهمیده‌اند، به اهمیت آن اعتقاد دارند و به توانایی خویش برای انتقال موفق آن باور داشته باشند. بی‌تردید، معلمان مهم‌ترین عامل در اجرای موفق اصلاحات آموزشگاهی‌اند. تا وقتی که معلمان در شناسایی مسائل یا نابرابری‌های آموزشگاهی و نیز در تدوین راه‌حل‌های کارآمد و نویدبخش مشارکت نکنند، شاید قانع نشوند که مسئله‌ای معین وجود دارد یا اینکه یک راه‌حل پیشنهادی می‌تواند به بهبود رویه‌های فعلی منجر شود (ص ۲۸۰). در سال ۱۹۷۹ از تایلر دعوت شد به روسیه برود تا سه ماه در پروژه‌ای با هدف پرورش خلاقیت در دانشمندان روس مشارکت کند. روس‌ها خبردار شده بودند که تایلر نظریه‌ای برای یادگیری دارد که به پرورش خلاقیت کمک می‌کند. در آن زمان نظریۀ مسلط در میان روس‌ها همان شرطی‌سازی بود. طبق نظریه شرطی‌سازی، معلم رفتاری را که باید یاد گرفته شود تعریف می‌کرد؛ روشی که چندان خلاقانه نبود. تایلر (Tyler, 1987b) مشکل خلاقیت روس‌ها در علوم را این‌گونه بیان می‌کند: «روس‌ها در علوم چندان خلاق نیستند. به همین دلیل بود که در این زمینه نگرانی داشتند. آنها در ادبیات برندگان جایزه نوبل داشتند اما در علوم نه. روس‌ها در کپی و تقلید خوب عمل می‌کنند، به همین دلیل هم هست که این همه پول را صرف جاسوسی می‌کنند. الگویی را شناسایی می‌کنند تا بتوانند آن را دنبال کنند (ص، ۴۰). البته، به دلایل سیاسی و به دلیل اینکه روس‌ها در جنگ با افغانستان درگیر بودند وزارت خارجه اجازه همکاری با آنها را به تایلر نداد».

تأملات پایانی

بسیاری از متخصصان برنامه‌داری از مفهوم‌پردازی تایلر تحت عنوان منطقی یاد کرده‌اند که ماهیت خطی

تایلر در دوران حرفه‌ای خویش بیش از ۷۰۰ مقاله و ۱۶ کتاب را در زمینه‌های برنامه‌درسی، آموزش و ارزشیابی منتشر کرد (Ornstein & Hunkins, 2004). آثار وی برای پنج دهه بی‌نهایت مورد استناد قرار گرفتند. او حتی چند هفته قبل از فوت در سن ۹۲ سالگی پیش‌نویس مقاله‌ای را برای یک مجله آماده کرد (Louis, 1994). از مشهورترین دانش‌جویان و متخصصانی که از او تأثیر پذیرفتند می‌توان به لی کرونباخ (Lee Cronbach)، بنجامین بلوم (Ben Bloom)، فیلیپ جکسون (Philip Jackson) و جان گودلد (John Goodlad) اشاره کرد (Louis, 1994). از ویژگی‌های فکری او می‌توان به انسجام نظریه‌های آموزشی وی اشاره کرد که ثمره درک عمیق هربات و تعاملات وی با دیویی، جاد و چارترز بود (Louis, 1994). او به گفتگو با دانشجویان، معلمان و مدیران مدارس و آگاهی از نظرات آنها ایمان راسخ داشت و به همین منظور صدها هزار کیلومتر را با ماشین شخصی خودش بین ایالت‌ها رانندگی می‌کرد تا با مجریان برنامه‌های درسی تعامل رودررو داشته باشد. همسر روس تبار وی همواره از این موضوع گلایه داشت و پس از سال‌ها زندگی مشترک از او جدا شد (Tyler, 1987b). سرانجام، یکی از ویژگی‌های برجسته در فعالیت‌های علمی تایلر، پیوند تنگاتنگ با برنامه‌های رسمی آموزش و پرورش بود. پروژه‌های مطالعاتی تایلر همواره معطوف به بهبود برنامه‌های جاری در آموزش و پرورش بود. چنانکه گارسیا-هادابرا (Garcia-Huidobro, 2017) اشاره کرده‌اند یکی از نشانه‌های وجود بحران در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی شکاف میان سیاست‌های برنامه‌درسی دولت و کار اندیشمندان این حوزه است. تایلر همواره درصدد بود از نظریه‌پردازی فلسفی متفکرانی چون دیویی، به سوی راه‌حلیابی برای مشکلات عملیاتی فرایند آموزش حرکت کند. او بسیار خوش‌بین و درعین حال واقع‌گرا بود (Ryan, Johnston & Newman, 1977). این رویکرد حتی در تعریف او از «نظریه» نیز منعکس شده بود. تایلر (Tyler, 1962)

کلیبارد خودداری می‌کند اما راگا (Wraga) (Wraga, 1995) به پیوستگی نظریه و عمل در مفهوم‌پردازی تایلر اشاره کرده و با استناد به شواهد اعتقاد دارد که او رویکردی مشکل‌گشایانه به برنامه‌ریزی درسی دارد، یعنی همان اندیشه‌ای که دیویی پیش‌تر در منابع علم آموزش تشریح کرده بود.

زایس (Zais, 1976) نیز به‌خوبی اشاره کرده که تایلر برداشتی فردگرایانه‌تر در زمینه نقش موضوعات درسی دارد که آن را می‌توان در این پرسش او مشاهده کرد: «یک موضوع درسی خاص چه نقشی را می‌تواند در آموزش افراد جوانی داشته باشد که قرار نیست در آن حوزه به متخصص تبدیل بشوند؟ به‌بیان‌دیگر، موضوع درسی در زمینه آموزش عمومی شهروندان معمولی چه کارکردی می‌تواند داشته باشد؟» (ص، ۳۰۴). این برداشت فردگرایانه با گرایش او به برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز و مردم‌سالارانه همخوانی دارد.

یکی از مهم‌ترین انتقادات کلیبارد به منطق تایلر این بود که در الگوی خویش برای غربال هدف‌ها از فلسفه استفاده می‌کند. کلیبارد (Kelibard, 1995) غربال فلسفه را گزاره‌هایی اعتقادی می‌داند که ماهیت قراردادی دارند و می‌افزاید «ما هیچ رهنمودی در اختیار نداریم که بفهمیم کدام فلسفه خوب و کدام بد است» (ص، ۸۲). لذا به نظر او تایلر در غربال پنداشتن فلسفه خطای بزرگی کرده و پیشنهاد عبور هدف‌های برنامه‌درسی از «سرنده و صافی فلسفی» را «تهی و پوچ» قلمداد کرده است (Kelibard, 1975, 245). این در حالی است که تایلر (Tyler, 2008) در کتاب *اصول اساسی برنامه‌درسی و آموزش تصریح کرده که «فلسفه آموزش و پرورش و فلسفه اجتماعی هر کشور اولین معیار انتخاب هدف‌های آموزش و پرورش آن کشور است»* (ص، ۴۷). این عبارت را می‌توان بزرگ‌ترین نشانه واقع‌گرایی تایلر در نظریه‌پردازی برنامه‌درسی محسوب کرد. جالب‌تر اینکه تایلر در شرح ادعای خویش پرسش‌های فلسفی جانانه‌ای را مطرح می‌کند که پژوهش‌های علمی مرسوم از پاسخ‌گویی بدان‌ها عاجزند.

Studies in Higher Education, DOI: 10.1080/03075079.2019.1637845.

Cremin, Lawrence. A. (1959). John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952. *The School Review (Dewey Centennial Issue)*, 67 (2): 160-173.

Davis, O. L. (2013). Historical Inquiry: Telling Real Stories. In: Edmund C Short, *Forms of Curriculum Inquiry*. Translated by: M. Mehrmohammadi & et al. Tehtan: Samt. (Text in Persian).

Deng, Zongyi. (2018). Contemporary Curriculum Theorizing: Crisis and Resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (6): 691-710.

Doll, Ronald. C. (1992). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process* (Eighth Edition). Boston: Allyn & Bacon.

DuBay, William. H. (2006). *The Classic Readability Studies*. Costa Mesa: Impact Information.

Eisner, Elliot. (2012). Ralph Winifred Tyler (1902-1994). In: Joy. A. Palmer. *Fifty Modern Thinkers on Education*. Tehran: Samt. (Text in Persian).

Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (2004). *Educational Research: An Introduction*. (Second Volume). Translated by: A. R. Nasr et al. Tehran: Samt. (Text in Persian).

Garcia-Huidobro, Juan. Cristobal. (2017). Addressing the Crisis in Curriculum Studies: Curriculum Integration that Bridges Issues of Identity and Knowledge. *The Curriculum Journal*, 29 (1): 25-42.

Ghaderi, M. (2009). *Pathways for Understanding Curriculum*. Tehran: Yadvare Ketab. (Text in Persian).

Ghaderi, M. (2012). *Theory and Practice in Curriculum Studies*. Tehran: AvayeNoor. (Text in Persian).

Hazlett, Stephen. J. (1979). Conceptions of Curriculum History. *Curriculum Inquiry*, 9 (2): 129-135.

Hergenhan, B. R., & Henley, Tracy. B. (2014). *An Introduction to the History of*

نظریه را توصیفی از عوامل اثرگذار بر فرایند آموزش و ارتباطات میان آنها می‌پنداشت که اگرچه این ارتباطات به‌طور مستقیم قابل دیدن نیستند، اما پدیده‌های مورد مشاهده را شکل می‌دهند. مثال تایلر جالب است: «شاید بتوان علائم بیماری نظیر تب بالا و گرفتگی بینی و گلو را دید، اما این مشاهدات مبنایی برای درمان اثربخش بیماری به ما نمی‌دهند» (ص، ۷۶). تایلر معتقد بود همهٔ مربیان نظراتی برای انجام فعالیت‌های روزانهٔ خویش دارند، اما مسئلهٔ اصلی این است که این نظریه‌ها تا چه اندازه به آنها در طراحی و اجرای اثربخش برنامه‌های آموزشی کمک می‌کنند؟ آیزنر (Eisner, 2012) نقل می‌کند که تایلر در پاسخ به این سؤال که «فکر می‌کنید موفقیت اصلی شما تاکنون چه بوده است؟» گفته بود: «زندگی کردن تا سال ۱۹۹۲». آیزنر می‌گوید: «این از موارد نادری است که فکر می‌کنم رالف تایلر اشتباه کرده است» (ص، ۱۰۹). ارزیابی نویسندهٔ حاضر نیز این است که مسیر حرفه‌ای تایلر، برخلاف بسیاری از اندیشمندان حوزهٔ مطالعاتی برنامهٔ درسی، مبتنی بر واقعیات فرایند آموزش است.

منابع

Aikin, Wilford. M. (1942). *Adventure in American Education: The Story of the Eight-Year Study with Conclusions and Recommendations*. New York: Harper & Brothers.

Alkan, Sinem. Hizli & Priestley, Mark. (2019). Teacher Mediation of Curriculum Making: The Role of Reflexivity. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (5): 737-754.

Antonelli, George. A. (1972). Ralph W. Tyler: The Man and His Work. *Peabody Journal of Education*, 50 (1): 68-74.

Bobbitt, Franklin. (1922). *Curriculum-Making in Los Angeles*. Chicago, Illinois: The University of Chicago.

Bone, Elisa. K. & Ross, Pauline. M. (2019). Rational Curriculum Processes: Revising Learning Outcomes is Essential yet Insufficient for a twenty first Century Science Curriculum.

- Psychology* (Seventh Edition). Australia: Wadsworth, Cengage Learning.
- Ingman, Benjamin. C. & McConnell Moroye, Christy. (2019). Experience-Based Objectives. *Educational Studies*,
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice* (Fourth Edition). London: Sage Publications.
- Khosravi, RahmatAllah. (2015). Ralph Tyler. *Iranian Encyclopedia of Curriculum*. Available at: www.daneshnamehicsa.ir.
- Kilpatrick, William. Heard. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Kliebard, Herbert. M. (1968). Curricular Objectives and Evaluation: A Reassessment. *The High School Journal*, 51 (6): 241-247.
- Kliebard, Herbert. M. (1970). The Tyler Rationale. *The School Review*, 78 (2): 259-272.
- Kliebard, Herbert. M. (1977). Curriculum Theory: Give Me a "For Instance". *Curriculum Inquiry*, 6 (4): 257-269.
- Kliebard, Herbert. M. (1995). The Tyler Rationale revisited. *Journal of Curriculum Studies*, 27 (1): 81-88.
- Kliebard, Herbert. M. (2004). *The Struggle for American Curriculum 1893-1958* (Third Edition). New York: RoutledgeFalmer.
- Kelibard, H. (2004). Reappraisal: The Tyler Rational. In: Sharif, M. (2010). *Curriculum: Discourse of Theory, Research and Practice (Social Efficiency Curriculum)*. Esfahan: Jahad. (Text in Persian).
- Louis, Rubin. (1994a). The Ralph Tyler Legacy: In Memoriam, Ralph Tyler (1902-1994). *Educational Researcher*, 23 (5): 32-33.
- Louis, Rubin. (1994b). Ralph W. Tyler: A Remembrance. *The Phi Delta Kappan*, 75 (10): 784-785, 789.
- Maleki, H. (2008). *Curriculum Development: Practice Guide*. Tehran: Nashr Payam Andishe. (Text in Persian).
- Marzooghi, R. (2016). *Science Paradigmes and Curriculum Theories*. Tehran: Avaye Noor. (Text in Persian).
- Mazbouhi, Saeid., Hajitabar Firouzjaee, Mohsen., Daneshmand, Badrosadat. (2018). Key Curriculum Questions with a Focus on Schwab's View. *Research in Curriculum Planning*, 16 (37): 18-45.
- Mehrmohammadi, M. (2002). *Curriculum: Theories, Approches and Perspectives*. Mashhad: BehNashr.
- McNeil, John. D. (2009). *Contemporary Curriculum in Thought and Action* (Seventh Edition). India: John Wiley & Sons, Inc.
- Ornstein, Allan. C., & Hunkins, Francis. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (Seventh Edition). London: Pearson.
- Ornstein, Allan. C., & Hunkins, Francis. P. (2004). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (Fourth Edition). Boston: Pearson.
- Pinar, W., Reynolds, W. Slattery, P., & Taubman, P. (2004). Undrestanding Curriculum as Historical Text: Creation and Transformation (The Progressive Reform Movement). In: Sharif, M. (2010). *Curriculum: Discourse of Theory, Research and Practice (Progressive Curriculum)*. Esfahan: Jahad. (Text in Persian).
- Pinar, W., Reynolds, W. Slattery, P., & Taubman, P. (2004). Undrestanding Curriculum as Historical Text: Creation and Transformation. In: Sharif, M. (2010). *Curriculum: Discourse of Theory, Research and Practice (Social Efficiency Curriculum)*. Esfahan: Jahad. (Text in Persian).
- Pring, Richard. (2018). Philosophical Debates on Curriculum, Inequalities and Social Justice. *Oxford Review of Education*, 44 (1): 6-18.
- Ryan, Kevin., Johnston, John., & Newman, Katherine. (1977). Ralph Tyler: Education's Mr. Fix-It. *The Phi Delta Kappan*, 58 (7): 540-543.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, Arthur. J. (2001). Curriculum planning for better Teaching and Learning. Tehran: Samt & BehNashr. (Text in Persian).

- Schiro, M. S. (2014). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Translated by: M. F. Farahani & R. Rafati. Tehran: Aeej.
- Sharif, M. (2010). *Curriculum: Discourse of Theory, Research and Practice (Social Efficiency Curriculum)*. Esfahan: Jahad. (Text in Persian).
- Sharifian, F. (2012). *Typology of Curriculum Theories*. Isfahan: Amokhte. (Text in Persian).
- Staflebeam, D. L. (2014). *Introduction to Evaluation Models*. Translated by: G. R. Yadegarzadeh & et al. Tehran: Yadvare Ketab. (Text in Persian).
- Taba, Hilda. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. Chicago: Harcourt, Brace & World.
- Tanner, Laurel. N. (1988). The Path Not Taken: Dewey's Model of Inquiry. *Curriculum Inquiry*, 18 (4): 471-479.
- Tanner, Laurel. (1997). *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*. Chicago: Teachers College Press.
- Tanner, Daniel., & Tanner, Laurel. (2007). *Curriculum Development: Theory into Practice* (Fourth Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Tyler, Ralph. W. (1932). Ability to Use Scientific Method. *Educational Research Bulletin*, 11 (1): 1-9.
- Tyler, Ralph. W. (1940b). The Place of Evaluation in Modern Education. *The Elementary School Journal*, 41 (1): 19-27.
- Tyler, Ralph. W. (1940a). Remembering Boyd Bode. *Curriculum Theory Network*, 5 (1): 61-62.
- Tyler, Ralph. W. (1941a). Educational Adjustments Necessitated by Changing Ideological Concepts. *The Elementary School Journal*, 42 (1): 17-26.
- Tyler, Ralph. W. (1941c). Workshops at the University of Chicago. *NASSP Bulletin*, 25 (95): 45-52.
- Tyler, Ralph. W. (1944). Evaluation as a Function of Supervision. *The Elementary School Journal*, 44 (5): 264-273.
- Tyler, Ralph. W. (1948a). The Need for a More Comprehensive Formulation of Theory of Learning a Second Language. *The Modern Language Journal*, 32 (8): 559-567.
- Tyler, Ralph. W. (1948b). Educability and the Schools. *The Elementary School Journal*, 49 (4): 200-212.
- Tyler, Ralph. W. (1951). Evolving a Functional Curriculum. *The American Journal of Nursing*, 51, (12): 736-738.
- Tyler, Ralph. W. (1957). The Curriculum-Then and Now. *The Elementary School Journal*, 57 (7): 364-374.
- Tyler, Ralph. W. (1960a). Policies and Strategy for Strengthening the Curriculum. *NASSP Bulletin*, 44 (253): 76-85.
- Tyler, Ralph. W. (1960b). Purposes for Our Schools. *NASSP Bulletin*, 44 (253): 76-85.
- Tyler, Ralph. W. (1962). Specific Contributions of Research to Education. *Theory into Practice*, 1 (2): 75-80.
- Tyler, Ralph. W. (1981). Curriculum Development Since 1900. *Educational Leadership*, 38 (8): 598-601.
- Tyler, Ralph. W. (1982). Comment. *Educational Researcher*, 11 (10): 9-11.
- Tyler, Ralph. W. (1987a). Education Reforms. *The Phi Delta Kappan*, 69 (No): 277-280.
- Tyler, Ralph. W. (1987b). *Ralph W. Tyler: Education, Curriculum Development and Evaluation*. An Oral History Conducted 1985-1987 by Malca Chall, Regional Oral History Office, The Bancroft Library, University of California, Berkeley.
- Tyler, Ralph. W. (1987c). The Five Most Significant Curriculum Events in the Twentieth Century. *Educational Leadership*, 44 (4): 36-38.
- Tyler, Ralph. W. (1992). *Improving school effectiveness*. Amherst: University of Massachusetts.

Tyler, Ralph. W. (2008). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Translated by: AliTaqi PoorZahir. Tehran: Agah. (In Persian).

Tyrrel, R. (1974). Comment: An Appraisal of the Tyler Rational. In: Sharif, M. (1389). *Curriculum: Discourse of Theory, Research and Practice (Social Efficiency Curriculum)*. Esfahan: Jahad. (Text in Persian).

Walker, Decker. F. (2003). *Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism* (Second Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Wraga, William. G. (1999). Extracting Sun-Beams out of Cucumbers: The Retreat from Practice in Reconceptualized Curriculum Studies. *Educational Researcher*, 28 (1): 4-13.

Yaghobi, Salam., Hosseinikahe, Ali., Ghaderi, Mostafa., Kian, Marjan. (2020). Exploration of the Iranian Curricularists Understanding of Reconceptualization Curriculum Components paradigm. *Research in Curriculum Planning*, 16 (37): 18-45.

Zais, Robert. S. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Thomas Y. Crowell Company, Inc.