

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای آزادسازی تصمیم‌گیری درباره
برنامه درسی^۱

An Essay on " Schwab's Practical Theory" and its Implications for
Decentering Decision Making about Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۱۴ ؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۳/۲۱

R. Khosravi
M.Mehrmohammadi(Ph.D)
N.Mosapour(Ph.D)
K.Fathivajargah(Ph.D)

رحمت الله خسروی^۲
محمود مهرمحمدی^۳
نعمت الله موسی پور^۴
کوروش فتحی واجارگاه^۵

Abstract: In this paper by descriptive - analytic methodology, at first, different aspects of the "practical" theory in the field of curriculum through direct reference to the works of Joseph Schwab as the originator is discussed. In the next step, implications of the Practical theory for decentering decision making about curriculum from the dominance of the central organization as one of the most important issues of the curriculum are examined. It seems evident that there is no possibility to meet the needs of different regions in a country through a single national center for curriculum development. In order to make the curriculum compatible with a variety of environmental conditions, different regions of a country should be enter in decision making process about curriculums in terms of their capacities. These discussions in Schwab's practical theory is connected with the discussion of decisions making based on educational practical situations.

Keywords: Schwab's Practical Theory, Curriculum, Decentering Decision Making

چکیده: در مقاله حاضر با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، ابتدا ابعاد مختلف نظریه «عملی» در قلمرو برنامه درسی از طریق مراجعه مستقیم به آثار ژوزف شوآب به‌عنوان بنیان‌گذار این نظریه، مطرح‌شده و سپس دلالت‌های این نظریه برای یکی از موضوعات بحث‌برانگیز برنامه‌ریزی درسی، یعنی آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی از سیطره تشکیلات مرکزی، موردبررسی قرار می‌گیرد. به‌طور طبیعی، پاسخگویی به نیازهای مناطق مختلف از سوی یک مرکز ملی برنامه‌ریزی درسی ممکن نیست. برای اینکه برنامه درسی با شرایط محیطی مناطق مختلف کشور سازگار شود بایستی این مناطق بتوانند برحسب ظرفیت‌های خود به جریان تصمیم‌گیری‌ها ورود پیدا کنند. این مباحث در «نظریه عملی» شوآب با بحث تصمیم‌گیری مبتنی بر موقعیت‌های تربیتی عملی مرتبط است.

کلیدواژه‌ها: نظریه عملی شوآب، برنامه درسی، آزادسازی تصمیم‌گیری

khosravi_tm@hotmail.com

۱. این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول استخراج شده است.

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس

۳. استاد دانشگاه تربیت مدرس

۴. دانشیار پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (مأمور در دانشگاه فرهنگیان)

۵. استاد دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

بیش از چهار دهه از هشدار تکان‌دهنده «مرگ قلمرو برنامه درسی» توسط ژوزف شوآب^۱ می‌گذرد. شوآب گرچه در قالب نظریه «عملی» راه‌حلی برای رهایی از این وضعیت ناخوشایند ارائه داد و به سهم خود برای ادامه حیات و پویایی قلمرو برنامه درسی ارائه طریق کرد، ولی هنوز این قلمرو نتوانسته است خود را از هشدار که شوآب مطرح کرد رها سازد و با بهره‌گیری از نظریه عملی او مسائل را حل کند. هنوز نظریه شوآب از جانب بسیاری از متخصصان، سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد و یا با بدفهمی و ساده‌انگاری همراه است. به نظر می‌رسد، این امر ناخوشایند محصول دو علت است: علت نخست اینکه، اصولاً فهم دقیق نظریه شوآب دشوار است. علت دوم به تلاش‌های سوگیرانه مخالفان شوآب برای از دور خارج کردن نظریه او اشاره دارد. با این توضیح، آنچه ضروری به نظر می‌رسد این است که جامعه علمی و تصمیم‌گیری قلمرو برنامه درسی بایستی نسبت به نظریه شوآب شناخت دقیق به دست آورده و در این راه احساس مسئولیت کنند. البته اخیراً تلاش‌های امیدوار کننده‌ای در سطح ایران و جهان برای فهم مضامین نظریه شوآب در برنامه درسی صورت گرفته است. برای مثال در ایران مدتی است انجمن مطالعات برنامه درسی با راه‌اندازی گروه ویژه پژوهشی «شوآب و عمل فکورانه در برنامه درسی» فعالیت‌های علمی در این زمینه را آغاز کرده است. همچنین اندیشمندان برجسته قلمرو برنامه درسی، آثار ارزشمندی درباره رویکرد عملی و عمل فکورانه در برنامه درسی منتشر کرده‌اند. برای مثال می‌توان به مقاله مهرمحمدی (۱۳۸۱) با عنوان «پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه درسی: نظریه عمل‌گرایی شوآب» اشاره کرد. در دنیا نیز محققان برجسته‌ای رویکرد موسوم به «عملی» شوآب را مورد واکاوی قرار داده و آثار علمی مهمی در این زمینه عرضه کرده‌اند. برای مثال می‌توان به برگزاری «اولین کنفرانس بین‌المللی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد عملی»^۲ (کانلی، ۲۰۰۹) یا تألیف کتاب‌هایی در این زمینه از جمله کتاب «راهنمای جامع برنامه درسی و آموزش»^۳ توسط کانلی و همکاران (۲۰۰۸) اشاره کرد. این‌گونه تلاش‌های علمی، در صورت استمرار می‌تواند

1. Joseph Schwab

2. The first international conference on "the practical" curriculum

3. Connelly

4. The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction

دستاوردهای مهمی برای نظام آموزشی کشورها داشته و اطلاعات ارزشمندی در اختیار تصمیم‌گیرندگان قلمرو تربیت به‌ویژه برنامه درسی قرار دهد. در مقاله پیش رو، محقق درصدد است ضمن معرفی مجموعه‌ای از مفاهیم، مختصات و ویژگی‌های اساسی نظریه عملی شوآب، دلالت‌های این نظریه برای آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی از سیطره تشکیلات مرکزی را ارائه نماید تا مخاطبان به این قضاوت برسند که آیا این نظریه می‌تواند برای کسانی که به‌طور جدی علاقمند ایجاد تغییر و تمایز در نظام آموزشی و برنامه‌ریزی درسی هستند، دستاورد مثبتی داشته باشد یا نه.

جایگاه پارادایم شوآب در بین پارادایم‌های برنامه‌ریزی درسی

پارادایم نخست برنامه‌ریزی درسی که احتمالاً هنوز هم رواج دارد، پارادایمی است که توسط تایلر^۱ (۱۹۴۹) بنیان نهاده شده است. منطقی که تایلر ارائه کرد به خاطر سادگی هنوز هم به‌طور قابل ملاحظه‌ای در برنامه‌ریزی درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. با این حال، متأسفانه این منطق دارای جهت‌گیری‌های فنی، رفتارگرایی و پوزیتیویستی نسبت به برنامه درسی است. علی‌رغم این واقعیت، نظریه پردازان بعد از تایلر - که در خط فکری او بودند - دیدگاه‌های وی را برای حمایت از یک رویکرد الگوریتمی‌تر و مکانیکی‌تر برنامه درسی، تقویت کردند. پارادایم دوم که به پارادایم انتقادی مشهور است، در دهه ۱۹۷۰، به‌عنوان واکنشی برای گرایش افراطی به عقلانیت فنی^۲ در برنامه‌ریزی درسی، پایه‌ریزی شد. گروهی از نظریه پردازان ذیل این پارادایم، دل‌نگرانی‌های خود را در خصوص عدالت اجتماعی و تأثیر نژاد، طبقه و جنسیت بر آموزش و پرورش اعلام کردند. آن‌ها به‌ویژه بر این باور بودند که برنامه درسی مدارس بایستی تجاربی ارائه کند که دانش‌آموزان را توانمند ساخته و علایق رهایی‌بخش آن‌ها را تقویت کند. پینار^۳ (۱۹۷۴)، اپل^۴ (۱۹۷۹)، و ژيرو^۵ (۱۹۸۱) از مشهورترین طرفداران این رویکرد هستند. پارادایم سوم، که موضوع مقاله حاضر است، توسط شوآب در اوایل دهه ۱۹۷۰ مطرح شد. این پارادایم که با نام «عمل فکورانه»^۶ یا «عملی»^۷ در قلمرو برنامه درسی شناخته شده، هرگز به‌اندازه دو

-
1. Tyler
 2. Technical Rationality
 3. Pinar
 4. Apple
 5. Giroux
 6. Curriculum deliberation
 7. Practical

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شواب و دلالت‌های آن برای ...

پارادایم نخست برجسته نشده است. پارادایم عملی، فاقد سادگی ظاهری پارادایم تایلر و ماهیت جذاب پارادایم انتقادی است. بسیاری از افراد در فهم رویکرد «عملی» و روش آن یعنی «عمل فکورانه»، با مشکل مواجه هستند و برای برخی نیز، پذیرش این رویکرد به‌عنوان پذیرش معرفت‌شناسی نئوپوزیتیویسم یا نوابات‌گرایی منطقی تلقی می‌شود. با این حال، رویکرد عمل فکورانه یک بدیل مناسب برای عقلانیت فنی است که اگر به‌درستی مورد استفاده قرار گیرد، در حل مسائل برنامه درسی راهگشا خواهد بود. این رویکرد زمینه‌ساز تحرک عظیم فکری در قلمرو برنامه درسی شده و میراث منحصر به فردی از خود به‌جای گذاشته است. اظهارنظر آیزنر^۱ گواه خوبی بر این مدعاست؛ آنجا که می‌گوید: «برای ما که قلمرو برنامه درسی را به‌عنوان قلمرو حرفه‌ای خود برگزیده‌ایم، شواب نه‌تنها چالش‌هایی را فراهم کرده بلکه سرخ‌های روشنی را به دستمان داده است که راه را گم نکنیم. بدون تردید ما در فرایند محقق ساختن آرمان‌هایی که او پیش رویمان قرار داده است با نابسندگی‌هایی مواجه خواهیم شد. این آرمان‌ها را در مواردی باید تصحیح کنیم و در مواردی هم باید نادیده بگیریم؛ اما این فرایند نیز دقیقاً همان چیزی است که شواب از ما طلب می‌کند» (آیزنر، ۱۹۸۴).

نکته مهم اینکه، با به رسمیت شناختن وجود این پارادایم‌ها در رشته، علاوه بر تصدیق ارزش‌های هرکدام از آن‌ها در جای خود، به کاستی‌ها و ضعف‌های آن‌ها در مقایسه باهم نیز می‌توان پی برد و در نتیجه، از برخورد جزم‌اندیشانه و مطلق‌انگارانه در استفاده از آن‌ها جلوگیری کرد.

سابقه رویکرد عملی در برنامه درسی

سنت عملی که با چگونگی مواجهه با مسائل عملی تربیت و حل آن‌ها سروکار دارد، دارای تاریخ طولانی است. خاستگاه فلسفی این سنت در آثار ارسطو ریشه دوانده است. او در اثر معروف خود با عنوان «اخلاق و سیاست»، مبنای نظری برای پیوند تفکر و عمل ارائه کرده است. این تفکر ارسطویی در قرون وسطی تدریس معلمان را هدایت می‌کرد و در کانون «هنرها و روش‌هایی» قرار داشت که استادان دانشگاه در دانشگاه‌ها به کار می‌بردند. بعد از رنسانس، موفقیت تفکر علمی در حل مسائل نظری منجر به بسط آن به حوزه‌های عملی تربیت شد؛ بنابراین، وقتی نظام‌های تربیتی ملی در قرن نوزدهم کم‌کم رونق گرفتند، کانون توجهات در

1. Eisner

اروپا و آمریکای شمالی به سمت طرح‌های برنامه‌ریزی درسی علمی تغییر جهت داد. این تغییر مسیر از اندیشه‌های هربارت^۱ و اسپنسر^۲ نشأت می‌گرفت. البته علی‌رغم این تحولات، سنت عملی همچنان در آثار اندیشمندان سنتی تربیت از جمله دیوئی زنده نگاه داشته شد. این سنت سپس توسط اندیشمندانی چون مک‌کئون^۳ و شوآب^۴ که به‌طور مستقیم در خط فکری دیوئی بودند، برای حل مسائل برنامه درسی شرح و بسط یافت. کار این اندیشمندان عمدتاً بر شفاف سازی مسائلی مانند چه چیزی بایستی در مدارس تدریس شود، چگونه بایستی تفکر و عمل به هم متصل شوند (فهم ارسطویی)، و اینکه چگونه استدلال‌های عملی شکل بگیرند، متمرکز بود (رید،^۴ ۱۹۹۹).

بدون تردید پس از دیوئی، ژوزف شوآب شاخص‌ترین اندیشمندی است که تفکر عملی را عمق و غنا بخشید و دیدگاه‌هایش در حال حاضر نیز توسط بسیاری از صاحب‌نظران قلمرو برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. او در سال ۱۹۶۹ در نشست سالانه انجمن تحقیقات تربیتی آمریکا، سخنرانی معروف خود را در بخش «برنامه درسی و اهداف» ارائه کرد. مخاطبان او عده زیادی از متخصصان دانشگاهی بودند که در قلمرو تحقیقات برنامه درسی، ساخت برنامه درسی، و یا تدوین نظریه برنامه درسی مشغول فعالیت بودند. شوآب سخنرانی خود را با یک جمله مختصر آغاز کرد: «قلمرو برنامه درسی «در» شرف مرگ و نیستی»^۵ است. او در ادامه اظهار کرد که این وضعیت ناخوشایند «حاصل اعتماد دیرینه، نسنجیده و نادرست به نظریه» است و تنها در صورتی می‌تواند تغییر کند که ظرفیت‌های متخصصان برنامه درسی از «جهت-گیری‌های نظری» به «جهت‌گیری‌های عملی» متمرکز شود. این عملیات منجر به «بهبود پایدار مدارس»^۶ در کمترین زمان ممکن می‌شود. در حال حاضر، دانشگاهیان به‌جای عمل فکورانه یا تأمل عملی درباره مسائل موجود در موقعیت‌های ویژه تربیتی، ظاهراً ترجیح داده‌اند به سمت مسائل انتزاعی و نظری قلمرو برنامه درسی بروند. او اشاره کرد که نظریه دارای ناشایستگی‌های^۷ جدی است. یکی از مهم‌ترین آن‌ها، انتزاعی بودن نظریه است؛ چراکه اعمال واقعی، معلمان

1. Herbart
2. Spencer
3. McKeon
4. Reid
5. Moribund
6. Sustained improvement of the schools
7. Incompetences

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای ...

واقعی و دانش‌آموزان واقعی متفاوت از بازنمایی‌های نظری آن‌هاست. در نهایت شوآب، مصرانه از حضار خواست برنامه‌های درسی را بازسازی کنند (پیرا، ۱۹۹۲). کار دیگر شوآب بعد از آن سخنرانی، انتشار مقاله «عملی: زبانی برای برنامه درسی» در سال ۱۹۶۹ و ۱۹۷۰ بود. این مقاله به خاطر اینکه نخستین مقاله از مجموعه مقالات او در باب «عملی» بود، به‌عنوان «عملی اول» شناخته شد. مقالات عملی دوم و سوم به ترتیب دو و چهار سال بعد از مقاله اول، یعنی در سال‌های ۱۹۷۱ و ۱۹۷۳، نگاشته شد. این سه مقاله خیلی زود در میان آثار پرطرفدار مجله علمی «پژوهش‌های برنامه درسی»^۲ و «مطالعات برنامه درسی»^۳ قرار گرفت، لیکن باز هم منجر به افزایش به‌کارگیری رویکرد عملی در تربیت نشد. به همین دلیل، شوآب مقاله عملی چهارم خود را در سال ۱۹۸۳ با عنوان، «رسالت استادان برنامه درسی»^۴ منتشر ساخت. در قسمت‌های بعدی مقاله، محتوا و ابعاد این مقالات که تشکیل دهنده نظریه عملی شوآب هستند، مطرح خواهند شد.

محتوا و ابعاد نظریه شوآب

به‌طور کلی شوآب در نظریه خود روش‌ها و اصول ناکارآمد و همچنین اعتماد نسنجیده به نظریه را عامل مرگ برنامه درسی دانسته است. او راه‌حل مقابله با این وضعیت و در نتیجه تجدید حیات برنامه درسی را متوسل شدن به قابلیت‌هایی از قبیل عملی، شبه عملی^۵ و اکلیتیک^۶ می‌داند. در ادامه هر یک از این عوامل و جزئیات آن‌ها شرح داده می‌شوند.

۱- عوامل گرایش برنامه درسی به سوی مرگ

۱-۱- روش‌ها و اصول ناکارآمد

شوآب (۱۹۶۹) اظهار می‌دارد که وضعیت بحرانی موجود در قلمرو برنامه درسی ویژگی خاص این قلمرو نیست. همه قلمروهایی که دارای فعالیت‌های انتزاعی هستند، مشمول چنین بحران‌هایی می‌شوند. این قلمروها، پژوهش‌های خود را بر مجموعه‌ای از اصول نسنجیده مبتنی می‌کنند. در واقع، در این قلمروها قبل از این‌که سودمندی این اصول محرز شود، نوعی تعهد و

-
1. Pereira
 2. Curriculum Inquiry
 3. Curriculum Studies
 4. Something for Curriculum Professors to Do
 5. Quasi-practical
 6. Eclectic

دل‌بستگی نسبت به آن‌ها به وجود می‌آید. ناکارآمدی اصول در پژوهش‌های نظری این قلمروها به شکل شکست این پژوهش‌ها در پاسخ به سؤالات و ابهامات موجود، عدم انسجام و تناقض - هایی که در داده‌ها و نتایج این پژوهش‌ها وجود دارد و یا اختلافات آشکار بین دانش حاصله از این پژوهش‌ها و واقعیت‌های موجود در عرصه عمل، نشان داده می‌شود. ناکارآمدی اصول در پژوهش‌های عملی این قلمروها نیز خودشان را به شکل ناتوانی در تشخیص و یافتن راه حل - های مؤثر برای مسائل عملی نشان می‌دهند. این ناکارآمدی در اصول، شروع بحران و سپس مرگ در قلمروهای دارای فعالیت‌های انتزاعی از جمله قلمرو برنامه درسی را موجب می‌شود.

۱-۲- اعتماد نسنجیده به نظریه

علاوه بر اصول ناکارآمد، یکی دیگر از دلایل مرگ برنامه درسی، اعتماد نسنجیده به نظریه است. حقیقت امر آن است که صاحب‌نظران قلمرو برنامه درسی مشغول مجادلات نظری و انتزاعی نسنجیده شده‌اند و این امر باعث سلب هویت از رشته و در نتیجه سلب هویت از متخصصان آن شده است. در این راستا شوآب (۱۹۶۹) اظهار می‌دارد که برنامه درسی به‌طور نسنجیده‌ای به نظریه‌های ناقص متکی گردیده است. این نظریه‌ها عمدتاً از علوم اجتماعی و رفتاری منتج شده و هرکدام دارای موضوعات خاص هستند. برای مثال موضوعاتی مانند فرهنگ، اجتماع، فرد، ذهن و دانش. نکته مهم اینکه، هیچ برنامه درسی متکی به نظریه‌های متعلق به یکی از این موضوعات، از کفایت لازم برخوردار نیست. برای مثال، یک برنامه درسی متکی بر نظریه‌های مربوط به ذهن و دانش ناقص می‌باشد؛ چرا که یادگیرندگان تنها تفکر کنندگان یا دانندگان نیستند، بلکه کسانی هستند که به بعد احساسات، فردیت و شخصیت نیز اهمیت می‌دهند. به‌زعم شوآب (۱۹۶۹)، یک برنامه درسی یا طرح برنامه درسی قابل دفاع بایستی به گونه - ای باشد که تا حدی تمام این موضوعات خرد که به انسان مربوط است را در برگیرد و نمی - تواند تنها یکی از آن‌ها را بپذیرد و دیگری را نادیده بگیرد. حتی نمی‌تواند بسیاری از آن‌ها را به حساب آورد و یکی را نادیده بگیرد. نتیجه اینکه، به‌جای اعتماد نسنجیده به یک نظریه خاص، بایستی تلاش کرد تا نظریه‌های متعدد مجزا که بسیاری از آن‌ها به‌طور مصنوعی موضوعات مربوط به انسان را از هم جدا کرده‌اند را ترکیب کرد.

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای ...

۲- عوامل تجدید حیات برنامه درسی

سه قابلیت مهم که شوآب برای نجات برنامه درسی از مرگ و رکود پیشنهاد کرده عبارت‌اند از: اول قابلیت «عملی» یا تصمیم‌گیری با توجه به ویژگی‌های موقعیت تربیتی که مستلزم عمل فکورانه به‌جای اقدام بر اساس اصول نظری دقیق، است. دوم «شبه عملی» یا قابلیتی که در آن روش‌های عملی به موقعیت‌های وسیع‌تر و بزرگ‌تر بسط داده می‌شود. با فرا رفتن از سطح کلاس درس و مدرسه به سطح منطقه، استان، یا حتی کشور، پیاده کردن «عملی» دشواری‌های زیادی دارد. کاربرد «شبه عملی» در این وضعیت مناسب‌تر است. قابلیت تعمیم و ارائه توصیه‌های کلی برای محیط‌های تربیتی وسیع از طریق شبه عملی به نحو بهتری صورت می‌گیرد. سوم قابلیت «اکلکتیک» است. این قابلیت، سودمندی نظریه برای برنامه درسی را به رسمیت می‌شناسد. برای فراهم ساختن زمینه تصمیم‌گیری مناسب، ضعف‌های خاص نظریه را مورد توجه قرار می‌دهد و تا اندازه‌ای شرایطی برای ترمیم این ضعف‌ها مهیا می‌کند. در ادامه جزئیات هر یک از قابلیت‌های ذکر شده مطرح می‌شود.

۲-۱- عملی

به‌زعم شوآب حوزه برنامه درسی و تصمیم‌گیری‌های مرتبط با آن، یک حوزه عملی است. این حوزه به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که در یک موقعیت خاص تربیتی چه باید کرد؟ (رید، ۱۹۹۹). در این زمینه شوآب (۱۹۶۹ و ۱۹۷۰) می‌گوید: «منظور من از عملی، عملکرد میان‌مایه مدیران و افرادی که عمل برای آن‌ها به معنای سهل‌الوصول بودن و یادآور اهداف آشنا که با وسائل شناخته شده محقق می‌شوند، نیست؛ بلکه اشاره من به حوزه‌ای پیچیده و نسبتاً تازه است که با عمل و انتخاب سر و کار دارد و به‌طور کلی متفاوت با حوزه نظری است (شوآب، ۱۹۶۹).

عملی اغلب در تقابل ضمنی با امور انتزاعی از قبیل آرمان‌ها، تصورات، یا نظریه‌ها می‌باشد. گاهی اوقات این تقابل صریح است. برای مثال وقتی که یک معلم کار یک استاد دانشگاه یا رئوس مطالبی که او پیشنهاد می‌کند را به دلیل «عملی نبودن» نمی‌پذیرد. بر طبق دیدگاه‌های شوآب (۱۹۷۰)، خاستگاه، موضوع و نتیجه مسائل عملی متفاوت از مسائل نظری است. مسائل «نظری» از حالات ذهن و از دانش نظری نسبت به پدیده‌ها سرچشمه می‌گیرند. در حالی که مسائل «عملی» از حالات عمل یا وضعیت‌های امور نشأت می‌گیرند. به‌ویژه، این مسائل از

حالاتی سرچشمه می‌گیرند که ناخوشایند هستند. مسائل عملی دارای شرایطی هستند که با خواست ما مطابقت ندارند. لذا برای حل و فصل این مسائل بایستی وضعیت امور را تغییر دهیم. موضوع اصلی «نظری»، همیشه چیزی کلی، گسترده یا فراگیر است. همچنین آن از موردی به مورد دیگر ثابت و در مقابل تغییر شرایط مقاوم است. از سوی دیگر موضوع اصلی «عملی» همیشه چیزی عینی و خاص و به‌طور قابل ملاحظه‌ای حساس به شرایط است؛ بنابراین به‌شدت به تغییرات غیرمنتظره وابسته است. برای مثال، موضوع عملی در تعلیم و تربیت به این صورت است: این دانش‌آموز، در این مدرسه، در این موقعیت جغرافیایی، با این معلم و مدیر. محصول یا نتیجه «نظری»، دانش نظری است. دانش نظری همان گزاره‌های کلی است که فرض می‌شود درست، تضمین شده و قابل اعتماد است. علاوه بر این، درستی و قابل اطمینان بودن آن با دوام بوده و برای شرایط مختلف، قابل کاربرد است. این در حالی است که محصول یا نتیجه «عملی»، یک تصمیم و انتخاب قابل دفاع است. برخلاف گزاره‌های نظری، یک تصمیم عملی دوام زیاد و کاربرد وسیعی نداشته و به‌طور مشخص تنها برای یک موقعیت خاص بکار می‌رود. البته کاربرد این تصمیم برای موارد مشابه به‌طور اتفاقی ممکن است به نتیجه مطلوب برسد.

«عملی» و «نظری» علاوه بر تفاوت در خاستگاه، موضوع و محصول مسأله، در روش نیز تفاوت اساسی دارند. روش‌های نظری^۱ متعدد هستند، لیکن همه آن‌ها با ویژگی یکسانی توصیف می‌شوند: کنترل از طریق یک اصل. این اصل، تعیین‌کننده شکل کلی مسأله، نوع داده-هایی که باید جستجو شوند و چگونگی تفسیر این داده‌ها برای رسیدن به نتایج است. از این رو در «نظری»، صورت‌بندی خوب یک مسأله خاص، لزوماً از طریق اصول راهنما انجام می‌شود. «عملی» دارای چنین قواعد یا راهنمایی نیست. ممکن است به‌طور کلی مشخص شود که یک مسأله عملی وجود دارد، لیکن درباره جزئیات دقیق آن شناختی وجود نداشته باشد. در واقع، در مسائل عملی، در خصوص اینکه دقیقاً چه بخشی از وضعیت امور نادرست و ناخوشایند است، اطلاعی در دست نیست. این مسائل وقتی ظاهر می‌شوند که در بررسی موقعیت مسأله‌دار به‌طور تصادفی به بخش‌های برجسته آن موقعیت توجه می‌شود. گاهی اوقات در طول فرایند مسأله‌یابی، ابتدا با جستجوی اولیه اطلاعات در موقعیت، مسأله به‌طور فرضی شکل می‌گیرد و سپس

۱. روش‌هایی که به‌طور مستقیم برای جستجوی دانش، مورد استفاده قرار می‌گیرند.

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای ...

وقتی جستجوی اطلاعات با وسعت و دقت بیشتری انجام می‌شود، مسأله تکامل می‌یابد. در واقع، مسأله نمی‌تواند ثابت در نظر گرفته شود و ممکن است با کسب اطلاعات و داده‌های دیگر درباره موقعیت، شکل مسأله تغییر کند. به این ترتیب روش عملی هیچ قواعد مشخص ندارد. در عوض از یک مجموعه رویه‌ها و سیاست‌های خاص برای مسأله‌یابی و ارائه راه‌حل‌های قابل دفاع برای مسائل پیروی می‌کند.

در بحث استفاده از «عملی» در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی می‌توان گفت، برای جلوگیری از ایستایی و رکود برنامه درسی، بایستی عمل برنامه‌ی درسی و صحنه‌های واقعی زندگی در مدرسه بیشتر مورد توجه باشند و همچنین متخصصان برنامه درسی میادین انتزاعی را رها کرده و به میدان عملی یا محیط یادگیری باز گردند. تحصیل‌کنندگان برنامه درسی نباید در پشت دیوارهای دانشگاه باقی بمانند و به کار آکادمیک خود بسنده کنند. آن‌ها نباید به‌طور ذهنی درباره عمل کلاس درس، نظریه پردازی کنند و به انتشار مقالات با فاصله بسیار زیاد از دنیای واقعی عمل تربیت مشغول شوند. بلکه بایستی به دنیای واقعی آموزش و یادگیری وارد گردند و مسائل و راه‌حل‌های آن را شناسایی کنند.

۵-۲-۱-۱- عمل فکورانه (روش عملی)

شوآب (۱۹۶۹) روش عملی را «عمل فکورانه» می‌داند و آن را متفاوت از روش‌های استقرایی که برای تعمیم یافته‌ها یا تفسیر آن‌ها به کار می‌رود و روش‌های قیاسی که با موارد انتزاعی سر و کار دارد، می‌داند. به‌زعم او، «عمل فکورانه» با موارد واقعی سر و کار دارد، نه تعمیم و انتزاع. مورد واقعی به خاطر برخی ویژگی‌هایی که دارد نمی‌تواند تابع قواعد یا اصول کلی باشد. برای مثال در استخدام فرد به‌عنوان یک مورد واقعی، چیزی بیش از اصول رفتارهای مندرج در نظریه‌های شخصیت و نظریه‌های شناختی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد. در واقع، همه رفتارها، عادت‌ها و وابستگی‌ها و تعصباتی که فرد با خود به همراه دارد، در نظر گرفته می‌شود. چرا که این عناصر بر کار او و همه کسانی که با او کار می‌کنند، اثر می‌گذارد. نکته مهم اینکه، در بطن عمل فکورانه ملاحظات اخلاقی و ارزش‌هایی نهفته است. در این راستا، شوآب (۱۹۷۰) یادآور می‌شود که فرایند انتخاب بهترین، سنجیده‌ترین و از منظر اجتماعی عادلانه‌ترین راه‌حل - که با پیچیدگی‌های خاصی همراه است - را باید حاصل تعهد اخلاقی و اجتماعی دانست. برای مثال همان‌طور که رید (۱۹۹۹) اشاره کرده است، اعتقاد به اجتماع یا

نگرش اجتماعی^۱ در تصمیم‌گیری‌های تربیتی، مثال روشنی از ارزش‌هایی است که در بطن عمل فکورانه نهفته است.

۲-۱-۱- الزامات تعهد به عمل فکورانه

تعهد به عمل فکورانه الزاماتی دارد که شوآب (۱۹۶۹) آن‌ها را بدین شرح بر می‌شمارد:

- عمل فکورانه، پیچیده و پرزحمت است؛ زیرا هم با هدف و هم با وسیله سر و کار دارد. در جریان عمل فکورانه باید تلاش کرد وضع مطلوب برای یک موقعیت مسأله دار شناسایی شود و بر اساس آن، راه‌حل‌های متعدد برای حل مسائل موجود در آن موقعیت ارائه نمود. در این راستا باید همه راه‌حل‌ها و اثرات آن‌ها را مورد بحث قرار داد و ارزش و پیامدهای شان را با هم مقایسه کرد و در نهایت راه حل قابل دفاع را انتخاب نمود. البته باید توجه داشت که یک راه‌حل قطعی برای یک مسأله وجود ندارد اما بهترین یا قابل دفاع‌ترین راه حل را می‌توان متصور شد.
- **اجتماعات عمل فکورانه.** عمل فکورانه نیاز به تشکیل اجتماعات و ابزارهای جدید ارتباطی بین اعضای آن اجتماعات دارد. چنانچه عمل فکورانه بخواهد در مؤثرترین حالت آن اتفاق بیفتد باید به وسیع‌ترین طیف از گزینه‌های عمل و اقدام بیندیشد. برای تحقق این مهم، بایستی اجتماعات وسیع متشکل از افرادی با دیدگاه‌ها و ایده‌های متنوع، به وجود آید. باید موانعی که هم‌اکنون روان‌شناسان اجتماعی را از فیلسوفان، جامعه‌شناسان را از آزمون‌سازان، تاریخ‌دانان را از مدیران جدا می‌کند، برداشته شود؛ همچنین کانال‌های جدیدی برای مرتبط‌کردن مجموعه‌های معلمان، ناظران و مدیران مدارس از یک طرف و متخصصان از طرف دیگر مورد نیاز است. علاوه بر آنچه ذکر شد این افسانه که برای مثال مسائل برنامه درسی علوم با مسائل ادبیات انگلیسی یا مطالعات اجتماعی ارتباطی ندارند را باید کنار گذاشت. البته در اینجا هدف از بین بردن تخصص‌گرایی و مسئولیت‌های ویژه هر قلمرو نیست. بلکه هدف ارج نهادن به تنوعات گرامی داشتن ارتباط صاحبان تخصص‌های مختلف با همدیگر برای حل مسائل برنامه درسی است. برای این کار تأسیس مجلات جدید و تربیت مربیانی که بتوانند برای این مجلات بنویسند و توانایی خواندن آن‌ها را داشته باشند، ضرورت دارد. مجلات محلی هستند که در آن مسائل برنامه درسی و راه‌حل‌های آن‌ها توسط افراد مختلف مورد بحث قرار می‌گیرد. این مجله‌ها اجتماعات فکورانه‌ای را تشکیل می‌دهند که در آن نمایندگان از همه افراد می‌توانند مسائل و

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای ...

راه‌حل‌های بدیل را مورد بحث قرار دهند و در نهایت به اجماعی هوشمندانه دست پیدا کنند. مجلات تنها یکی از انواع اجتماعات فکورانه برای حل مسائل برنامه درسی هستند. اجتماع دیگر مورد نیاز برای برنامه‌ریزی درسی، متشکل است از معلمان، ناظران و مدیران یک مدرسه؛ ناظران و مدیران یک نظام آموزشی در سطح فراتر از مدرسه؛ نمایندگان معلمان، ناظران و برنامه‌سازان درسی در تمام حوزه‌های موضوعی؛ به همین‌سان نمایندگان و متخصصان برنامه درسی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت و قلمروهای موضوعات درسی.

- **آموزش عمل فکورانه.** آموزش معلمان، ناظران، برنامه‌ریزان درسی و سایر عوامل تربیت برای مشارکت در فرایند عمل فکورانه نه آسان است و نه به‌سرعت قابل حصول. پیشنهاد شوآب برای این موضوع مهم، ایده برگزاری دوره دو ساله آماده‌سازی معلمان، ناظران، برنامه‌سازان درسی و دانشجویان برای به‌کارگیری رویه‌های عمل فکورانه، است. برای معلمان، سازندگان برنامه درسی و دیگر افراد نزدیک به کلاس درس، چنین آموزش‌هایی اهمیت ویژه‌ای دارند. این آموزش‌ها نه‌تنها تجربه مستقیمی از کلاس درس که به‌طور اثربخش با مسائل برنامه درسی ارتباط دارد را فراهم می‌کند، بلکه سبب افزایش کیفیت تجربه برای تقریباً هر رویداد کلاس درس می‌شود. از طریق چنین آموزش‌هایی، تحقیقات تربیتی در نهایت به سمت بهبود مداوم مدارس پیش می‌روند.

۲-۱-۱-۲- عناصر تصمیم‌گیری مبتنی بر عمل فکورانه در برنامه ریزی درسی

شوآب با انتخاب واژه «کامان پلیس»^۱ برای توصیف عناصر تصمیم‌گیری، برنامه درسی را به یک سنت کاملاً متفاوت از آنچه در عصر خودش بر این رشته حاکم بود، تبدیل کرد. ریشه لاتین واژه کامان پلیس، "Locus communis" به معنای مکان مشترک است. بدین معنا که عناصر تصمیم‌گیری ارزش و اهمیت یکسانی دارند. یک عنصر تصمیم‌گیری چیزی است که تقریباً هر کس آن را به‌عنوان یک عامل مؤثر در تصمیم‌گیری می‌پذیرد. از این رو، انکار این عناصر به دلیل پذیرش وسیعی که دارند، دشوار است. برای مثال، انکار این که «مدارس بایستی نیازها و علایق دانش‌آموزان را برآورده کنند» بسیار دشوار است چراکه به‌طور گسترده در یک جامعه پذیرفته شده است (نال، ۲، ۲۰۱۱). با این مقدمه، می‌توان گفت عناصر تصمیم‌گیری، مقوله-

1. Commonplace

2. Null

های مشترکی هستند که در تمام موقعیت‌های عملی یاددهی-یادگیری حضور دارند و طبعاً بایستی در تمام تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی مورد ملاحظه قرار گیرند. این عناصر، عبارت‌اند از: معلم، یادگیرنده، موضوع درسی و در نهایت محیط یا زمینه یاددهی-یادگیری اعم از محیط فیزیکی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و روانی (شوآب، ۱۹۷۳). عناصر یاد شده را می‌توان در یک ترکیب‌بندی بدین‌صورت بیان کرد: افرادی (معلمان) که به تدریس چیزی (موضوع درسی) برای افراد دیگری (دانش‌آموزان) در یک شبکه‌ای از زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی (محیط) می‌پردازند. در توضیح بیشتر هر یک از این عناصر می‌توان گفت که عنصر معلم، عنصر اصلی گروه تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی است. در این مورد شوآب می‌گوید: «اولین پاسخ به این سؤال که چه کسی باید عضو گروه برنامه‌ریزی درسی باشد، معلم است. دوباره و با صدای بلندتر باید گفت: معلم». او دو دلیل عمده برای این تأکید ذکر کرده است: نخست آنکه معلم در بهترین اوقات در کنار دانش‌آموزان است و دوم آنکه، معلم یگانه شخصیتی است که می‌تواند اطلاعات مناسب را با توجه به نحوه یادگیری دانش‌آموزان ارائه دهد (شوآب، ۱۹۸۳). طرفداران نهضت «عملی» نیز همسو با شوآب، معلم را هسته اصلی تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی درسی به حساب می‌آورند. برای مثال، کانلی و کلاندینین^۱ (۱۹۸۸) خاطرنشان می‌کنند که دیدگاه و اندیشه معلم درباره برنامه درسی از چنان کیفیتی برخوردار است که به راحتی نمی‌توان جایگزینی هم‌تراز آن پیدا کرد. آگاهی معلم از موقعیت‌های یاددهی-یادگیری و تجربیات ارزشمند او این استدلال را تقویت می‌کند که او باید در تصمیم‌گیری‌های حساس برنامه درسی مشارکت داشته باشد. همانند عنصر معلم، توجه به عنصر موضوع درسی نیز در برنامه‌ریزی درسی ضروری است. عموماً موضوع درسی با محتوا یا آنچه معلمان به فراگیران تدریس می‌کنند سر و کار دارد. نکته قابل‌ذکر اینکه، باید توجه داشت که محتوای برنامه درسی نه صرفاً نزد متخصصان موضوعی بلکه نزد عناصر دیگر تصمیم‌گیری (مانند معلمان) نیز یافت می‌شود (نال، ۲۰۱۱). عنصر دیگر، عنصر یادگیرنده است. شوآب با معرفی یادگیرندگان به‌عنوان یکی از عناصر تصمیم‌گیری، یادگیری را در یک چهارچوب وسیعی از ملاحظات عقلانی و اخلاقی قرار می‌دهد. به اعتقاد او، یادگیری نباید تنها به‌عنوان یک هدف در نظر گرفته شود، بلکه همچنین بایستی به‌عنوان وسیله‌ای برای عمل، مورد ملاحظه قرار گیرد (شوآب، ۱۹۷۳). در واقع، اگر

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای ...

یادگیری تنها هدف آموزش و پرورش باشد، آنگاه هرگز نخواهیم دانست که چگونه آنچه یادگرفته‌ایم را در موقعیت‌های عملی بکار ببریم. عنصر چهارم، عنصر محیط است. هر سند برنامه درسی بایستی با واقعیت یک مدرسه خاص یا زمینه کلاس درس در ارتباط باشد. همچنین، برنامه درسی علاوه بر مسائل خاص یک کلاس یا یک مدرسه، نسبت به مسائل بیرون از مدرسه (مسائل سیاسی، اجتماعی و فرهنگی) نیز حساس می‌باشد. آنجا که شوآب (۱۹۷۰) می‌گوید: «این دانش‌آموز، در این مدرسه، در جنوب شهر کلمبوس^۱ (مسائل فرهنگی و اجتماعی)، با مدیریت آقای جونز^۲، در زمان شهرداری ادوارد توید^۳ (مسائل سیاسی) و با نظر به اینکه انتخاب مجدد ایشان برای دوره دیگر وجود دارد (مسائل سیاسی)»، تأییدی بر این مدعاست که مسائل خاص یک دانش‌آموز، یک کلاس یا یک مدرسه را نمی‌توان بدون قرار دادن آن‌ها در زمینه سیاسی، اجتماعی و فرهنگی به درستی فهم کرد.

در جمع‌بندی بحث عناصر تصمیم‌گیری می‌توان گفت، برنامه درسی تجسمی از نوع مواجهه با این عناصر است. در این راستا توجه به سه نکته، ضروری است. نکته نخست اینکه، در تدوین برنامه درسی جزئیاتی از هر چهار عنصر بایستی گنجانده شود تا جامعیت برنامه تضمین شود. این اصل حتی توسط بسیاری از متخصصان برنامه درسی به‌آسانی فراموش شده یا نادیده گرفته می‌شود. باور بر این است که همه عناصر مذکور دارای ماهیت پیچیده‌ای هستند و صفات آن‌ها بایستی به‌طور دقیق بررسی شود. لیکن در عمل، برخی از این عناصر از قبیل عنصر موضوع درسی و محیط ممکن است به‌طور کم‌مایه توصیف شوند. این امر چنانکه پیرا (۱۹۸۴) اشاره می‌کند، شاید بدان خاطر باشد که مبتدیان در عمل فکورهانه تمایل دارند این عناصر را ثابت در نظرگیرند و بنابراین آن‌ها را سطحی توصیف می‌کنند. عنصر «موضوع درسی» همان‌طور که سیگل^۴ (۱۹۷۵) اظهار کرده، عنصر پیچیده‌ای است. لذا در طراحی یک برنامه درسی خاص، نباید با ساده‌اندیشی با موضوع درسی برخورد کرد. برای مثال، در حالی که دیدگاه‌های مختلفی درباره «موضوع درسی» وجود دارد، نباید در طراحی یک برنامه درسی خاص بر روی یک دیدگاه تمرکز شود. عنصر «محیط» هم پیچیدگی خاص خود را دارد. محیط می‌تواند از یک

-
1. Columbus
 2. Jones
 3. Ed Tweed
 4. Siegel

گروه کوچک خاص به گروه کلاس، مدرسه، محله، شهر، شهرستان، به همین ترتیب استان، کشور یا حتی جامعه جهانی، امتداد پیدا کند. همچنین هر یک از این گروه‌ها، خود زیرگروه‌های مختلفی را تشکیل می‌دهند.

نکته دوم اینکه، همان‌طور که شوآب (۱۹۸۳) اشاره می‌کند، عناصر تصمیم‌گیری به‌منظور برقراری تعادل و توازن در تصمیمات برنامه درسی، به‌جز در شرایط خاص و استثنایی، ذاتاً اهمیت یکسانی دارند. اگرچه از لحاظ منطقی هیچ عنصری مهم‌تر یا کم‌اهمیت‌تر از سایر عناصر نیست، با این حال، از لحاظ سنتی چنان‌که کلاین^۱ (۱۹۸۵) اشاره کرده است، تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی به سمت یکی از این عناصر تصمیم‌گیری گرایش داشته‌اند و همواره تصور کرده‌اند که یک عنصر موقعیت‌بایستی مورد توجه قرار گیرد و عناصر دیگر چندان حائز اهمیت نیستند. لذا برنامه‌های درسی دانش‌آموز محور، جامعه محور و یا موضوع محور را به وجود آورده‌اند. البته به‌زعم برخی اندیشمندان این شرایط خاص برتری یک عنصر بر سایر عناصر وقتی که نیاز به اصلاح موقعیتی باشد که در آن یکی از عناصر توجه کافی دریافت نمی‌کند، موجه می‌باشد. برای مثال، رابی^۲ (۱۹۷۸) در اظهارات خود درباره عمل فکورانه در برنامه‌های درسی به‌صراحت عنصر فراگیر را بر سایر عناصر برتری می‌دهد. او عنصر معلم و موضوع درسی را در ملاحظات بعدی خود قرار می‌دهد. این اقدام در جهت معکوس کردن روند رایج تأکید بیش‌ازحد بر دانش درباره موضوع درسی و محیط کلاس صورت گرفته است. در این مورد شوآب رویه متفاوتی اختیار کرده است. وقتی که او برای تغییر مفهوم علوم از وجه دیسپلینی - که در آن تنها موضوع درسی اهمیت داشت - به وجه پژوهشی، عناصر دیگر برنامه درسی مانند فراگیر، معلم و زمینه یا محیط فرهنگی و اجتماعی را نیز مورد توجه قرارداد، دیگر این سه عنصر را بر عنصر موضوع درسی مرجح ندانست، بلکه بر توازن و تعادل میان آن‌ها تأکید کرد. این امر بدان علت است که اگر یک عنصر به‌طور غیرمنصفانه بر سایر عناصر استیلا یابد، ادراک موقعیت توسط تصمیم‌گیرندگان، از شکل طبیعی خارج شده و عمل فکورانه مختل می‌شود. البته هر عمل فکورانه‌ای باید از جایی شروع شود. همان‌طور که شوآب (۱۹۷۳) اشاره کرده در فرایند تصمیم‌گیری درباره

1. Klien
2. Roby

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شواب و دلالت‌های آن برای ...

برنامه درسی، بایستی از یکی از عناصر شروع کرد لیکن به موازات آن به‌طور متعادل سه عنصر دیگر را مورد توجه قرار داد تا انحرافی در جهت‌گیری تصمیم ایجاد نشود.

نکته سوم اینکه، همان‌طور که شواب (۱۹۸۳) یادآور می‌شود، عناصر تصمیم‌گیری بایستی تعاملات پویایی باهم داشته باشند. تغییر در یک بعد می‌تواند در سایر ابعاد اثر بگذارد. برای مثال، یک تغییر عمودی در موضوع درسی می‌تواند منجر به ایجاد نقش‌های جدید برای معلمان شود. بدین ترتیب، همان‌طور که شوبرت^۱ (۱۹۸۶) اشاره کرده، در فرایند تصمیم‌گیری بایستی اثرگذاری متقابل هر یک از عناصر بر دیگری یا تعامل میان آن‌ها مورد توجه قرار گیرد. برای مثال، تأثیر معلم بر دانش‌آموز، تأثیر معلم بر موضوع درسی و تأثیر معلم بر زمینه یا شرایط یادگیری و همین‌طور تأثیر سایر عناصر بر یکدیگر در جریان تصمیم‌گیری مورد ملاحظه قرار گیرد.

۲-۱-۳- ترکیب گروه تصمیم‌گیرنده درباره برنامه درسی

از نظر شواب، نمایندگان چهارعنصر تصمیم‌گیری - یعنی نمایندگان دانش‌آموزان، معلمان، موضوعات درسی و محیط فرهنگی و اجتماعی - باید در جریان تصمیم‌گیری حضور فعال داشته باشند (شواب، ۱۹۷۳). رهبری این گروه به عهده یک متخصص برنامه درسی با خصوصیات و قابلیت‌های ویژه است^۲ (همان منبع). بر این اساس، در واقع، نمایندگان پنج زمینه تجربی در فرایند تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی مشارکت می‌کنند. با اندکی تأمل در این ترکیب مشخص می‌شود که شواب تلاش می‌کند نمایندگان «عملی» را بر سر میز مذاکره و تصمیم در خصوص برنامه درسی در کنار نمایندگان «نظری» - نه در مقابل آن‌ها - بنشانند.

شواب به‌طور صریح از اعضای دائمی و غیر دائمی گروه تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی سخن می‌گوید. او تعداد اعضای دائمی را بین ۸ الی ۱۰ نفر پیشنهاد می‌کند که عبارت‌اند از نمایندگان معلمان، نمایندگان دانش‌آموزان یا مخاطبان برنامه، مدیر مدرسه، یک عضو شورای مدرسه یا یک چهره شاخص از جامعه محلی. اعضای غیردائمی نیز شامل مجموعه‌ای از مشاوران از قبیل دانشمندان علوم اجتماعی و روان‌شناسی و همچنین متخصصان موضوعی می‌-

1. Schubert

۲. متخصص برنامه درسی کسی است که اهمیت تجربه هر نماینده را برای ساخت برنامه درسی به سایرین یادآوری می‌کند. او کسی است که بر اقدامات نظارت می‌کند و به گروه خاطر نشان می‌کند که عمل فکورانه‌شان دارای چه کیفیتی است (شواب، ۱۹۷۳).

شوند (شواب، ۱۹۸۳). این ترکیب مبتنی بر ساختار تصمیم‌گیری در سطح محلی یا مدرسه‌ای است و البته با تأسی از رویکرد «شبه عملی» برای سایر سطوح از قبیل منطقه، استان و حتی کشور نیز قابل کاربرد است. در هر یک این سطوح، گروه تصمیم‌گیرنده می‌تواند ترکیبی از اعضای دائمی و غیردائمی پیشنهادی از طرف شواب به گونه‌ای باشد که نمایندگان چهار مقوله اصلی تصمیم‌گیری - یعنی نمایندگان معلمان، نمایندگان دانش‌آموزان، متخصصان موضوعات درسی، و عناصر آشنا به محیط فرهنگی - اجتماعی همراه با رهبری یک متخصص برنامه‌ریزی درسی، مشارکت داشته باشند.

نکته قابل‌ذکر اینکه، عناصر حاضر در ترکیب تصمیم‌گیری الزاماً با یکدیگر هم‌رأی نیستند و فضای حاکم بر تعاملات می‌تواند با تنش و مشاجره همراه شود. با تداوم این وضعیت مشاجره - ای، حرکت برنامه درسی متوقف خواهد شد. از این رو رهبر گروه، که همان متخصص برنامه درسی است، بایستی با تجهیز خود به دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های مورد نیاز، اختلافات اعضای گروه را مدیریت کرده و آن‌ها را در مسیر صحیح تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری قرار دهد.^۱ به اعتقاد شواب (۱۹۸۳)، رهبر گروه بایستی در سطح وسیعی به دانش نظری در حوزه - های مختلف از قبیل روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی و تاریخ مجهز باشد. برای این منظور بایستی نظریه‌های متنوع را ترکیب، اصلاح و تکمیل کند تا بتواند به راه‌حل یا راه‌حل‌های قابل دفاع برای بهبود مسائل موجود در موقعیت‌های تربیتی دست پیدا کند. این در حالی است که در حال حاضر دوره‌های آموزشی در دانشگاه‌ها و فعالیت‌های استادان این دوره‌ها به گونه‌ای است که پاسخگویی الزامات مسئولیت رهبری برنامه‌ریزی درسی نیست.

۲-۲- شبه عملی

یکی دیگر از مفاهیم اصلی نظریه شواب که به‌کارگیری آن منجر به تجدید حیات قلمرو برنامه درسی می‌شود، مفهوم «شبه عملی» است. شبه عملی به معنای محدود نکردن روش‌های «عملی» به مدرسه، و بسط و امتداد آن‌ها تا بیرون از مدرسه و محله است (شواب، ۱۹۷۰). بدین ترتیب بر اساس شبه عملی، جمعی از مدارس یک محیط می‌توانند باهم در ارتباط بوده و در

۱. البته دیگر اعضای گروه تصمیم‌گیری نیز می‌توانند در یک فضای صمیمانه بر افکار و اقدامات رهبر یا متخصص برنامه درسی نظارت کنند. برای مثال، همان‌طور که شواب (۱۹۷۳) اظهار می‌کند، نماینده فراگیران می‌تواند به‌آسانی متخصص برنامه درسی را با هشدار نسبت به خواسته‌های فراگیران، کنترل کند.

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای ...

واقع به‌نوعی بر هم تأثیر و تأثر متقابل بگذارند. تصمیماتی که برای برنامه درسی این مدارس گرفته می‌شود با در نظر گرفتن تنوعاتی که در گروه‌های مختلف دانش‌آموزان وجود دارد، می‌تواند هماهنگ باشد.^۱ در اینجا به دلیل امتداد یافتگی و فراتر رفتن تصمیمات از سطح مدرسه، «عملی» به «شبه عملی» تبدیل شده است. این بدان معناست که چنانچه تصمیم‌گیری‌ها از سطح کلاس درس و مدرسه تا سطح منطقه، استان، کشور یا ملت امتداد یابد، دیگر نمی‌تواند «عملی» باشد، بلکه صرفاً می‌تواند «شبه عملی» باشد. به‌زعم شوآب، تصمیم‌گیرندگان در وضعیت شبه عملی بهتر می‌توانند دست به تعمیم بزنند، توصیه‌های کلی بنمایند و اصولی را برای کاربرد وسیع در مدارس دارای ویژگی‌های مشترک، صورت‌بندی کنند (همان منبع). با این حال، نباید فراموش کرد، در همین وضعیت شبه عملی نیز یک التزام و تعهد اخلاقی وجود دارد و آن این است که نباید تصمیمات شبه عملی به دلیل رهنمود بودنشان هم از سوی کسانی که آن را وضع می‌کنند و هم از سوی کسانی که آن را به صحنه عمل می‌کشاند، از اشتباه مبراً دانسته شوند. کاربرد اثربخش «شبه عملی» به دلیل افزایش تنوع و دامنه مسائل تربیتی که فراتر از مسائل خاص در سطح یک مدرسه است، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. در جمع‌بندی بحث «شبه عملی» می‌توان گفت که بهره‌گیری از این رویکرد منجر به شناخت شرایط، زمینه‌ها و خاستگاه اجتماعی متفاوت دانش‌آموزان، و سایر تفاوت‌ها در سطوح تصمیم‌گیری مختلف شده و همچنین بستر لازم برای پاسخگویی به این تفاوت‌ها را فراهم می‌کند. همان‌طور که رید (۱۹۹۹) اظهار کرده، با تمرکز بر عنصر کلیدی محیط^۲ یا زمینه در فرایند تصمیم‌گیری و بسط آن به سطوح مشکله همچون کلاس درس، مدرسه، جامعه محلی، کشور و حتی جهان، می‌توان مسائل موجود در سطوح مختلف نظام آموزشی را شناسایی کرد و برای آن‌ها راه‌حل‌های قابل دفاع ارائه

۱. در حقیقت هماهنگ بودن تصمیمات به معنای بی‌توجهی به تنوعاتی که در دانش‌آموزان متعلق به خاستگاه‌های اجتماعی متفاوت وجود دارد، نیست. وقتی تعدادی مدارس باهم در تعامل باشند و مجموعه‌ای را تشکیل دهند (برای مثال یک منطقه آموزشی)، قطعاً دانش‌آموزانی با خاستگاه‌های متفاوت نیز وارد این مدارس می‌شوند. بر طبق دیدگاه‌های شوآب (۱۹۷۰)، در شبه عملی، انتخاب‌ها و تصمیم‌گیری‌ها برای گروه‌های ناهمگن، بایستی بر اساس ویژگی‌ها و شرایط متنوع و متفاوت آن‌ها می‌باشد. از این رو، بایستی میزان تفاوت‌هایی که احتمالاً در میان اعضای گروه‌ها وجود دارد، برآورد شود و برای مواجهه با آن‌ها، تصمیمات سنجیده و البته غیرقطعی اتخاذ شود. همچنین، بایستی نقاط ضعف تصمیمات شناسایی شده و به‌طور مداوم اصلاح شوند، این یک تعهد ذاتی برای «شبه عملی» است.

2. Milieus

کرد. وست بری^۱ نیز هم‌آوا با رید اظهار می‌کند که «فرایند اصلی تصمیم‌گیری مبتنی بر عمل فکورانه را می‌توان به‌گونه‌ای تصور نمود که در برگیرنده مراکز و مراجع مشروع دیگر علاوه بر سطح مدارس و معلمان باشد» (رید، ۱۹۹۹). این راه‌حل را می‌توان این‌گونه فهم کرد که گوئی رید و وست بری بر آنچه در متون تخصصی برنامه درسی با عنوان سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی شناخته شده است (گودلد^۲، ۱۹۶۸) تأکید دارند. آنچه از میان مفاهیم ارائه شده درباره نظریه شوآب به راه حل رید و وست بری نزدیک است، مفهوم «شبه عملی» است. این مفهوم بر تردیدهای ناظر بر آرمان‌گرایانه بودن نظریه عملی و تمرکز شوآب بر صرفاً تصمیم‌گیری در سطح مدرسه، پایان می‌بخشد.

۲-۳- اکلکتیک

اکلکتیک از دیگر مفاهیم اصلی نظریه شوآب است که به‌کارگیری آن منجر به تجدید حیات قلمرو برنامه درسی می‌شود. در نظریه عملی، دغدغه اصلی شوآب فرایند تصمیم‌گیری است. فرایندی که در آن قرار داشتن برنامه ریزان درسی در حبس و حصار یک نظریه خاص به‌هیچ‌عنوان توجیه‌پذیر نیست و تأکید بر این است که اصول و قواعدی باید بر رفتار و تصمیمات آن‌ها حاکم باشد که حکایت از نگاه تکثرگرایانه و خادمانه به نظریه‌ها دارد. نظریه‌های علمی همان‌طور که شوآب (۱۹۶۹ و ۱۹۷۰) اشاره کرده است، دارای دو ضعف و کاستی برای کاربرد در عمل یا قرار گرفتن به‌عنوان مبنای تصمیم‌گیری هستند: نخست اینکه هر نظریه حتی بهترین آن از برخی از جنبه‌های حقیقت، غفلت می‌کند و دارای زاویه دید خاص خود است. در واقع، هر نظریه تصویری ناکامل یا گزینشی از واقعیت ارائه می‌کند. از این نقص تحت عنوان «نقص موضوع^۳» نیز یاد می‌شود. برای مثال، نقص موضوع را می‌توان به‌آسانی در نظریه یادگیری شناختی مشاهده کرد که در آن نیازهای عاطفی و رضایت‌مندی‌ها گنجانده نشده است. دومین نقص نظریه‌های علمی این است که هر نظریه اصولاً یک نمونه ایده‌آل و عمومی را ترسیم می‌کند و برخی ناهمسانی‌ها و جزئیات را مدنظر قرار نمی‌دهد. به‌طورکلی، این نقص منعکس‌کننده این واقعیت است که دانشمندان برای ارائه یک صورت‌بندی کلی و عام از وقایع و پدیده‌های مورد بررسی، بایستی به‌ناچار از برخی شواهد ناهمخوان چشم‌پوشی کنند. بدین ترتیب، هیچ نظریه‌ای

-
1. Westbury
 2. Goodlad
 3. Incompleteness of the subject matters of theories

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای ...

به‌تنهایی نمی‌تواند و نباید بر جریان تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی حاکم شود. در قلمروهای علوم انسانی از جمله قلمرو برنامه درسی، درباره هر مسئله یک نظریه وجود ندارد، بلکه طیف کثیری از نظریه‌ها وجود دارند که همه‌ی آن‌ها در مقابل نظریه‌های رقیب به‌نوعی ناقص‌اند. هرچقدر هم نظریه جامع‌الاطرافی ارائه شود، باز چیزی هست که در آن نادیده گرفته شده است. چون انسان مخاطب این نظریه‌هاست، بنابراین پرداختن به تمام ویژگی‌های او ذیل یک نظریه ممکن نیست. لذا در تصمیم‌گیری‌ها باید به‌طور تکرر گرایانه از نظریه‌ها استفاده کرد. این همان چیزی است که شوآب (۱۹۶۹ و ۱۹۷۰) از آن تحت عنوان «اکلکتیک» یاد می‌کند. بدین ترتیب، قابلیت «اکلکتیک» امکان کاربرد یکپارچه دو یا چند نظریه درباره مسائل عملی را فراهم می‌کند.

نکته مهم در خصوص بحث «اکلکتیک» دامنه وسیع نظریه‌ها و امکان ترکیب آن‌هاست. راهکار این چالش، تمایز قائل شدن بین تکنترگرایی در مرحله مراجعه به نظریه‌ها و مرحله تصمیم‌گیری است. به اعتقاد شوآب، در مرحله مراجعه به نظریه‌ها، برنامه‌ریز درسی مجاز نیست تنها تعداد محدودی از آن‌ها را بررسی کند و مابقی را نادیده بگیرد. حتی مجاز نیست، شماری را انتخاب و تنها یکی را نادیده بگیرد. شوآب در این زمینه خاطر نشان می‌کند که «برنامه درسی‌ای که بر مبنای یک یا تعدادی از موضوعات جزئی علوم اجتماعی بنیان نهاده شود، غیرقابل دفاع است. همه موضوعات باید سهم داشته باشند. برنامه درسی یا طرح برنامه درسی قابل دفاع، باید به هر نحو ممکن همه موضوعات مورد تحقیق جزئی مربوط به انسان را در نظر بگیرد. مجاز نیست تنها یکی را در نظر گرفته و بقیه را نادیده بگیرد. حتی مجاز نیست، شماری را ملاحظه کرده و یکی را نادیده بگیرد. نه تنها هر یک از این موضوعات مورد تحقیق جزئی، عنصر سازنده برای وجود انسان است، بلکه هر موضوع به دیگر موضوعات مرتبط است» (شوآب، ۱۹۶۹). بدین ترتیب، ملاحظه می‌شود که شوآب صراحتاً می‌گوید همه موضوعات جزئی مورد مطالعه علوم مختلف، مهم هستند و هیچ‌کدام نباید کنار گذاشته شوند. او درجایی دیگر سخن از تشکیل «مجموعه‌هایی^۱» به میان می‌آورد که در آن ترکیب کردن نظریه‌ها ضرورت پیدا می‌کند (شوآب، ۱۹۶۹). در واقع، اگرچه علوم به‌ناچار در عالم نظر واقعیت را جزء جزء می‌کنند تا بتوانند بر روی بخشی از آن مطالعه کنند، لیکن برنامه‌ریز درسی در عالم عمل ناگزیر است آن‌ها را با هم

ترکیب کند. بدین ترتیب، جوهر مفهوم اکلکتیک، التزام به تکثرگرایی در مرحله مراجعه به نظریه‌ها است. لیکن، در نتیجه این فرایند متکثر درنهایت باید تصمیمی اتخاذ شود. لذا دامنه تکثری که در تصمیم قابل دفاع انعکاس می‌یابد، طبیعتاً نسبت به تکثری که در مرحله فرایند یا بررسی گزینه‌های مختلف وجود دارد محدود است. این محدود شدن یعنی چشم‌پوشی از برخی نظریه‌هایی که به تعبیر شوآب (۱۹۷۱) «نامربوط»^۱ ارزیابی می‌شوند.

در جمع‌بندی بحث اکلکتیک می‌توان گفت بر اساس دیدگاه‌های شوآب، این قابلیت به معنای کاربرد خادمانه و تکثرگرایانه نظریه‌ها در فرایند تصمیم‌گیری و دستیابی به تصمیم یا راه-حلی قابل دفاع است. در واقع، این قابلیت، سودمندی نظریه برای تصمیمات برنامه درسی را تأیید می‌کند، ضعف‌های خاص نظریه به‌عنوان اساس تصمیم‌گیری را شناسایی کرده و تا حدودی برای ترمیم این ضعف‌ها تلاش می‌کند. نکته قابل ذکر اینکه اکلکتیک، ترکیب نظریه‌های بدیل در یک نظریه واحد و منسجم را مقدور نمی‌سازد. همان‌طور که شوآب (۱۹۷۰) اشاره کرده، برای ابداع یک نظریه منسجم و واحد هنوز نوع زیادی مورد نیاز است.

دلالت‌های نظریه شوآب برای آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی

در این بخش از مقاله، دلالت‌های هر کدام از قابلیت‌های ذکر شده در نظریه شوآب بر مقوله آزادسازی برنامه درسی ارائه می‌شود.

قابلیت اول: عملی (تفکر عملی)

با مرور دیدگاه‌های شوآب می‌توان گفت، عدم وجود تفکر عملی و واقع‌بینانه درباره «برنامه درسی» از یک طرف موجب بروز مجادلات نظری فراوان میان دست‌اندرکاران برنامه درسی شده و از طرف دیگر موجب آرمان‌گرایی و ارائه استدلال‌ها، طرح‌ها، و سیاست‌های ضعیف و در نتیجه یأس و دلسردی گردیده است. منظور این نیست که تنها یک قرائت عملی و روشن از اینکه «برنامه درسی چیست» وجود داشته باشد، بلکه جستجوی چنین چیزی یکی از موانعی است که بر سر راه سیاستگذاری‌های معقول درباره برنامه‌های درسی قرار دارد. دغدغه اصلی، مطرح کردن قرائتی از برنامه درسی است که در مقابل سایر قرائت‌ها به‌اندازه کافی انعطاف‌پذیر و در عین حال به‌اندازه کافی منسجم باشد. مصداق بارز این قرائت، برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه است. همان‌طور که شوآب (۱۹۶۹ و ۱۹۷۰) اشاره می‌کند، عمل فکورانه بر سنجش

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای ...

دقیق موقعیت و تصمیم‌گیری و عمل بر اساس آن دلالت می‌کند، البته بدون این توقع که یک تصمیم خاص تنها تصمیم ممکن یا تنها تصمیم صحیح برای عمل است. در واقع عمل فکورانه، یک سنت تفکر برای به خدمت گرفتن بالاترین ظرفیت عقلانی جهت اتخاذ تصمیماتی سازگار با شرایط و زمینه‌های خاص است. این سنت تفکر، همان‌طور که رید (۱۹۹۹) خاطر نشان کرده، در تقابل با سنت‌هایی است که مدعی عمل کردن بر مبنای اصول مشخص هستند. تفکر اصولی (خطی) به دنبال دستیابی به نتایج منطقی از طریق طی فرایندهای منطقی می‌باشد. برخلاف این تفکر، در تفکر مبتنی بر عمل فکورانه نسبت به این‌که آیا طی فرایندهای منطقی همیشه منجر به واقعیت می‌شود، تردید وجود دارد. نکته قابل ذکر اینکه، اگرچه بین تفکر مبتنی بر عمل فکورانه و تفکر اصولی تفاوت وجود دارد، لیکن این بدین معنا نیست که تفکر مبتنی بر عمل فکورانه غیر اصولی است. در حقیقت، هرچند عمل فکورانه وضعیتی به خود می‌گیرد که در آن اغلب، استدلال‌ها بدون فرضیه‌های منطقی ارائه می‌شوند، لیکن این بدان معنا نیست که اصول کنار گذاشته می‌شوند. ممکن است استانداردها و اصول حل مسأله، همان‌طور که برای حل مسائل منطقی بکار می‌روند، برای حل یک مسأله عملی بسیار پیچیده نیز بکار روند. تنها تفاوت در این است که برای حل مسائل در موقعیت منطقی از تفکر اصولی خطی بهره‌گیری می‌شود، لیکن برای حل مسائل در موقعیت عملی از تفکر اصولی غیرخطی و تأملی استفاده می‌شود.

در تبیین آزادسازی برنامه درسی بر اساس قابلیت «تفکر عملی» می‌توان گفت، نظام برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر تفکر عملی درصدد طراحی و تدوین یک برنامه درسی قطعی و کنترلی برای اجرا در محیط‌های مختلف بر نمی‌آید، بلکه به دنبال طراحی و تدوین برنامه درسی در اشکال مختلف متناسب با ویژگی‌ها و اقتضائات محیط‌های تربیتی متنوع می‌باشد. بستر تفکر عملی نه در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی بسته و کنترلی، بلکه در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی باز و آزاد، فراهم است. چرا که در این نظام‌ها، تنها یک راه قطعی به‌عنوان منطقی‌ترین راه برای حل یک مسأله در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه چندین راه غیر قطعی برای پاسخ به یک مسأله ارائه می‌شود. در بحث تصمیم‌گیری نیز، در این نظام‌ها تنها یک‌شکل تصمیم‌گیری برای محیط‌های مختلف اتخاذ نمی‌شود، بلکه به تناسب محیط‌های مختلف، اشکال تصمیم‌گیری نیز متفاوت می‌شود. علاوه بر آنچه ذکر شد، نکته مهم اینکه، چنانچه تصمیم‌گیری برای برنامه‌های درسی بر اساس «تفکر عملی» صورت گیرد، تصمیمات اتخاذ شده در سطوح مختلف از ویژگی نظری و

انتزاعی مفروضه - که عمدتاً در برنامه‌ریزی درسی متمرکز رایج است - فاصله گرفته و بیشتر جنبه عینی و مبتنی بر واقعیت‌های محیطی به خود می‌گیرد.

قابلیت دوم: عمل فکورانه

پیچیدگی و تنوع از جمله ویژگی‌های مهم برنامه درسی هستند که تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی بایستی مورد ملاحظه قرار دهند. این پیچیدگی و تنوع از خاص بودن موقعیت‌های تربیتی نشأت می‌گیرند. در این راستا شوآب (۱۹۷۰) اظهار می‌کند که برنامه درسی به مسائلی درباره این دانش‌آموز، در این موقعیت، با این مدیریت، و ... می‌پردازد. او برای تبیین موقعیت خاص تربیتی، قابلیت به نام «عمل فکورانه» را معرفی کرده است. بدین صورت که تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی بایستی بر اساس ویژگی‌های خاص و عینی هر موقعیت تربیتی و اهمیت آن‌ها به اتخاذ تصمیم و صورت‌بندی برنامه عمل بپردازند. نکته قابل ذکر اینکه، بر طبق دیدگاه‌های شوآب، مفهوم «موقعیت خاص تربیتی» یک مفهوم نسبی است و صرفاً سطح محل یا مدرسه را در بر نمی‌گیرد بلکه از سطح مدرسه ذیل عنوان «عملی» شروع شده و تا سطح منطقه، شهر، و استان، ذیل عنوان «شبه عملی» می‌تواند امتداد یابد. در حقیقت، شوآب با اعتبار بخشیدن به این مفهوم، اندیشه‌ی آزادسازی و ارائه اختیارات تصمیم‌گیری به واحدهای غیر مرکزی در برنامه‌ریزی درسی را دنبال کرده است. همان‌طور که او اظهار کرده، هر چه خاستگاه تصمیم‌گیری به صحنه یا عرصه‌ای که با این تصمیم‌ها سر و کار عملی دارند (برای مثال مدرسه، منطقه، شهر)، نزدیک باشد، تصمیمات بهتر، معتبرتر، دقیق‌تر، کارسازتر و در نهایت با روح تربیت سازگارتر خواهند بود (شوآب، ۱۹۸۳). توضیح بیشتر اینکه، دیگر توجیهی ندارد که همه تصمیمات برنامه درسی در سطح مرکزی و به شکل تجویزی اتخاذ شوند، بلکه بایستی به‌طور معناداری فرصت اجرای فرایند عمل فکورانه را در سطوح پایین‌تر (استانی، منطقه‌ای، و مدرسه‌ای) و برای عناصر مختلف برنامه درسی (از قبیل اهداف خرد آموزشی و یادگیری، محتوا و سازمان‌دهی آن، فرصت‌های یادگیری و سازمان‌دهی آن، روش‌های یاددهی - یادگیری، نظام سنجش، منابع یادگیری، زمان و فضای آموزشی) فراهم ساخت.

شوآب (۱۹۶۹) در بحث عمل فکورانه سه نکته مهم را یادآوری می‌کند که از آن‌ها می‌توان برای تبیین آزادسازی برنامه درسی استفاده کرد: ۱- ممانعت از جداسازی ابزارها از اهداف، ۲- وضع کثرت‌گرایی، و ۳- تشکیل اجتماعات عمل فکورانه.

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شواب و دلالت‌های آن برای ...

در توضیح نکته اول و دلالت‌های آن برای آزادسازی برنامه درسی می‌توان گفت، طرفداران رویکرد عقلانیت فنی^۱، با تنظیم قواعد مشخص برای تصمیمات برنامه درسی تلاش می‌کنند تا ارزش‌ها نادیده گرفته شوند. همان‌طور که پیرا (۱۹۹۲) اشاره کرده، این گروه فرض می‌کنند که اهداف تعلیم و تربیت مجزا از ابزارهای تحقق آن‌ها بوده و مشخصات دقیقی دارند. کار متخصص برنامه درسی تدوین این اهداف مشخص و طراحی ابزارهایی برای تحقق آن‌ها بوده و کار معلم اجرای وفادارانه برنامه‌های تدوین شده توسط متخصص می‌باشد. این رویکرد، یک رویکرد فنی است که در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز رایج بوده و بر اساس آن، مجموعه‌ای از اصول، رویه‌ها و قوانین مشخص برای تصمیم‌گیری ارائه می‌شود. اصل پاسخگویی به سیاستمداران و دیوانسالاران مهمترین اصل در این رویکرد محسوب می‌شود. در مقابل، در رویکرد عمل فکورانه، شواب ضمن ملاحظه ارزش‌ها در فرایند تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی^۲، اهداف و ابزارهای تربیت را مجزا از هم در نظر نمی‌گیرد (شواب، ۱۹۶۹). در واقع، در این رویکرد همان‌قدر که ابزارها تعیین‌کننده اهداف می‌باشند به همان اندازه اهداف نیز تعیین‌کننده ابزارها هستند. بدین ترتیب، در رویکرد مبتنی بر عمل فکورانه، دیگر نظام تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی به شکلی نیست که در آن متخصصان برنامه درسی با ایجاد فضای بسته و یک‌طرفه، اهداف تربیت را مجزا از ابزارهای تحقق آنها تعیین کنند و عاملان برنامه درسی هم هیچ‌گونه دخل و تصرفی در کار آن‌ها نکنند. بالعکس در این رویکرد، تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی به شکلی است که در آن با ایجاد فضای آزاد و دموکراتیک، عاملان برنامه درسی در تعامل با متخصصان، اهداف تربیت را با در نظر گرفتن ابزارهای لازم برای تحقق آن و ابزارهای تحقق اهداف را با در نظر گرفتن اهداف تعیین کنند.

در توضیح نکته دوم و دلالت‌های آن برای آزادسازی برنامه درسی می‌توان گفت، به‌طورکلی، دغدغه اصلی شواب در نظریه خود این است که نباید تنوع و تعدد موقعیت‌های تربیتی را نادیده گرفت، به عبارتی روشن‌تر نباید اصالت موقعیت‌های ویژه تصمیم‌گیری را زیر سؤال برد

1. Technical Rationalists

۲. وقتی گروهی از تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی بحث می‌کنند که چه اقداماتی انجام دهند، ارزش اقداماتی که قرار است انجام بدهند را سنجش می‌کنند. این عمل و درک جمعی ارزشمند بوده و عقاید آنها را درباره کاری که باید انجام شود، تغییر می‌دهد. از این رو مدام موضوعاتی که قبلاً بر روی آن‌ها توافق شده بود را بازنگری و اصلاح می‌کنند. تحمل چنین رویه‌هایی برای کسانی که فاقد نگاه عملی در طراحی و اجرای برنامه درسی هستند، دشوار و حتی غیر ممکن می‌باشد. این افراد بیشتر یک روند خطی با مسئولیت‌های خاص را ترجیح می‌دهند.

و یک قاعده کلی و کلیشه‌ای برای همه موقعیت‌ها حاکم کرد. شواهد از حالت‌های متنوع تصمیم‌گیری برای موقعیت‌های تربیتی و تدارک بهترین تدابیر برای آن موقعیت‌ها سخن گفته است. دیدن موقعیت تنها از یک منظر، صورت‌بندی تنها یک مسأله، ارائه تنها یک راه‌حل، یا پیش‌بینی تنها یک نوع پیامد کافی نیست. محیط‌های تربیتی محیط‌های پیچیده‌ای هستند، و برای فهم مناسب آن‌ها و انجام اقدامات مؤثر، همه عوامل مربوط بایستی مورد توجه قرار گیرند. با توجه به آنچه ذکر شد، کثرت‌گرایی مهم‌ترین عنصر نظریه شواهد می‌باشد که بایستی در تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی مورد ملاحظه قرار گیرد تا برنامه طراحی شده پاسخگوی تنوع و گوناگونی موجود در موقعیت‌های تربیتی باشد. از یک منظر در سطح یک کشور، از آنجایی که موقعیت‌های تربیتی متعدد و متنوعی وجود دارد نباید یک شکل تصمیم‌گیری واحد توسط تشکیلات مرکزی برای تعیین تکلیف درباره برنامه‌های درسی ارائه شود، بلکه اشکال و گونه‌های تصمیم‌گیری مختلفی وجود داشته باشد تا موقعیت‌های تربیتی مختلف بتوانند بر اساس ویژگی‌های خود شکل مناسب تصمیم‌گیری را انتخاب کنند.^۱ از منظر دیگری نیز می‌توان به پدیده کثرت و تنوع در تصمیم‌گیری برای برنامه‌های درسی نگریست. همان‌طور که پیرا (۱۹۹۲) خاطر نشان ساخته، در برخی رویکردهای سنتی، برنامه‌های درسی دارای ماهیت ثابت، معانی مشخص، و روش‌ها و محتوای مشخص هستند. در این رویکردها، کار معلمان صرفاً شامل انتقال مفاهیم، افزایش مهارت در بکارگیری روش‌های خاص، و تسلط بر مواد و محتوای مشخص است. در واقع، این رویکردها فاقد یک پیچیدگی - که در آن محتواهای متنوع، و روش‌های چندگانه و غیرقطعی برای آموزش و یادگیری مورد ملاحظه قرار گیرد - و تنوع برای هر موضوع درسی می‌باشند. در حالی که در رویکرد برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه، نگرش خاصی برای روش انجام کارها وجود دارد که بوت^۲ (۱۹۷۹) از آن تحت عنوان "کثرت‌گرایی روش‌شناختی" یاد می‌کند. بر اساس این رویکرد در تصمیم‌گیری برای عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا و سازمان‌دهی آن، فرصت‌های یادگیری و سازمان‌دهی آن، راهبردهای یاددهی - یادگیری، مواد و منابع یادگیری، روش‌های ارزشیابی، زمان و فضای آموزشی)، نباید با این عناصر به شکل تک وضعیتی برخورد کرد، بلکه به گونه‌های مختلف بایستی برای آن‌ها تصمیم

۱. در اینجا منظور از اشکال تصمیم‌گیری، تصمیم‌گیری در سطوح مدرسه، منطقه، و استان می‌باشد.

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای ...

گرفت. برای مثال به‌جای تدوین یک محتوای خاص برای برنامه درسی در یک حوزه یادگیری خاص، چندین محتوا تدوین شود تا موقعیت‌های تربیتی مختلف بتوانند بر اساس ویژگی‌ها خود محتوای مقتضی را برگزینند. نتیجه اینکه، به‌واسطه اهمیت دادن به این کثرت و تنوع در تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی، درجه آزادی و حق انتخاب استفاده‌کنندگان برنامه (دانش‌آموزان) افزایش می‌یابد.

در نهایت در توضیح نکته سوم و دلالت‌های آن برای آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی می‌توان گفت، با تشکیل اجتماعات فکورانه در موقعیت‌های تربیتی مختلف^۱ تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی با واقعیت‌های محیط انطباق پیدا می‌کند. علاوه بر این، دامنه تصمیم‌گیری از دست‌عده‌ای خاص (متخصصان برنامه درسی در تشکیلات مرکزی) خارج شده و طیف وسیعی از افراد صلاحیت‌دار در سطوح مختلف تصمیم‌گیری را شامل می‌شود. این اجتماعات فکورانه در هر موقعیت تربیتی می‌تواند متشکل از افرادی مانند نمایندگان معلمان، متخصصان حوزه‌های موضوعی؛ به همین سان متخصصان برنامه درسی، متخصصان روان‌شناسی، متخصصان جامعه‌شناسی، و افراد آشنا به شرایط و محیط باشد. همان‌طور که شوآب (۱۹۷۶) خاطر نشان کرده، اعضای این اجتماعات در تصمیم‌گیری‌ها به یکدیگر کمک می‌کنند، آن‌ها به تفاوت‌ها افتخار می‌کنند تا این‌که آن را محکوم کنند؛ باهم به‌عنوان اعضای عادی رابطه دارند نه به‌عنوان دارندگان نقش‌ها یا مقام‌ها؛ برای رسیدن به اهداف مشترک باهم همکاری می‌کنند؛ و نسبت به هم حس اقتدار و برتری جویی ندارند (شوآب، ۱۹۷۶). بدین ترتیب شوآب در صدد آن است که تصمیمات مربوط به برنامه درسی در هر موقعیت و شرایطی در قالب این اجتماعات فکورانه اتخاذ شود. این رویه تصمیم‌گیری در یک نظام برنامه‌ریزی درسی آزاد و دموکراتیک، که در آن به متخصصان تصمیم‌گیری در سطوح غیر مرکزی فرصت داده می‌شود تا با توجه به ویژگی‌های محیط‌های تربیتی مختلف برای هر یک از برنامه‌های درسی تعیین تکلیف کنند، رواج دارد.

قابلیت سوم: محیط فرهنگی - اجتماعی و سیاسی

به غیر از تفکر عملی و عمل فکورانه، نظریه شوآب بر اساس آنچه در فصل سوم تحقیق بررسی شد، دارای دلالت‌های دیگری نیز در ارتباط با آزادسازی تصمیم‌گیری در برنامه درسی

۱. منظور از موقعیت‌های تربیتی عبارت است از آموزش و پرورش در سطح مدرسه، منطقه و استان می‌باشد.

می‌باشد. یکی از این دلالت‌ها توجه به محیط فرهنگی - اجتماعی و سیاسی در تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی می‌باشد. آنجا که شوآب (۱۹۷۰) می‌گوید: این دانش‌آموز، در این مدرسه، با این مدیریت (محیط فرهنگی و اجتماعی)، در زمان شهرداری این فرد (محیط سیاسی)، و با نظر به این که امکان انتخاب مجدد ایشان برای دوره بعد وجود دارد (محیط سیاسی) نشان می‌دهد که او مسائل برنامه درسی را جدا از محیط سیاسی، اجتماعی و فرهنگی آن نمی‌بیند. مهم‌ترین هدف شوآب برای این حساسیت نسبت به محیط، تقویت قوه «ادراک» تصمیم‌گیرندگان جهت درک بهتر مسائل برنامه درسی و سپس اختیار راهبردهای مناسب برای حل آن‌ها است. امکان این وجود ندارد که مسائل برنامه درسی را بدون قرار دادن آنها در بستر اجتماعی، فرهنگی و سیاسی به‌درستی درک کرد. به همین سان، تصمیمات مربوط به برنامه درسی بدون تردید نمی‌توانند در شرایط بی‌تفاوتی و عدم حساسیت به محیط و زمینه‌ها اتخاذ شوند. در آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی فرصتی ایجاد می‌شود تا با توجه به شرایط و ویژگی‌های (فرهنگی، اجتماعی و سیاسی) محیط‌های مختلف تربیتی، تصمیمات مقتضی درباره برنامه درسی اتخاذ شود.

قابلیت چهارم: عناصر تصمیم‌گیری

یکی دیگر از قابلیت‌های نظریه شوآب برای تبیین آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی، قابلیت عناصر تصمیم‌گیری است. بر اساس این قابلیت، علاوه بر حضور متخصصان موضوعی و متخصصان برنامه درسی در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی، حضور نمایندگان عملی برنامه درسی از قبیل دانش‌آموزان، معلمان و افراد آشنا به شرایط و محیط نیز الزامی است (شوآب، ۱۹۸۳). این امر نشان می‌دهد که شوآب بر تصمیم‌گیری‌های دمکراتیک یا ضد استبدادی در برنامه‌ریزی درسی اعتقاد راسخ دارد. آنجا که او از عناصر تصمیم‌گیری و نمایندگان پنج مجموعه تجربه به‌عنوان پیش شرط لازم برای عمل فکورانه در برنامه درسی سخن به میان می‌آورد، در واقع تلاش می‌کند در یک فضای دموکراتیک نمایندگان "عملی" (معلمان، دانش‌آموزان، افراد آشنا به محیط و شرایط) را جهت تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی در کنار نمایندگان "نظری" (متخصصان برنامه درسی و متخصصان موضوعات درسی) و نه در مقابل آن‌ها قرار دهد. بدین ترتیب، گسترش مردم‌سالاری و مشارکت گروه‌های مختلف در

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای ...

تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی از مهم‌ترین مطالبات شوآب می‌باشد. در عصر حاضر نیز تحولات سریع و تنوع شرایط و خصوصیات جوامع، مداخله سطوح مختلف مردم در تصمیم‌گیری‌های تربیتی را مطالبه می‌کند. مردم باید بتوانند در تعیین آموزشی که می‌بینند، چه از نظر محتوا، چه از نظر فرایند و چه از نظر سازوکارها، قدرت انتخاب داشته، و حتی اعمال نظر نموده و در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داشته باشند. این تصور که عده‌ای خاص همه مردم را مجبور به اجرای تصمیمات گرفته شده توسط آنها نمایند در جامعه امروز یک دیدگاه مطرود و منسوخ است. بنابراین نظام برنامه‌ریزی درسی باید ساز و کاری تعیین کند که زمینه مشارکت افراد ذی‌نفع (معلمان، دانش‌آموزان، افراد آشنا به محیط، و ...) در تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی، اجرا و حتی نظارت و ارزیابی آن را فراهم کند. این ساز و کار چیزی جز آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی از سیطره تشکیلات مرکزی، که در آن عده بسیار محدودی بدون در نظر گرفتن قواعد دموکراسی و ویژگی‌ها و اقتضائات محیط‌های تربیتی مختلف برای برنامه‌های درسی کل کشور تعیین تکلیف می‌کنند، نیست. با آزادسازی تصمیم‌گیری برای برنامه‌های درسی فرصت و احتمال مشارکت عناصر عملی برنامه درسی در هر یک از موقعیت‌های تربیتی (مدرسه، منطقه، و استان) افزایش یافته و از این طریق تعادل و جنبه‌های دموکراتیک تعلیم و تربیت ارتقا پیدا می‌کند.

قابلیت پنجم: شبه عملی

یکی دیگر از قابلیت‌های نظریه شوآب، قابلیت "شبه عملی" است. همان‌طور که در فصل سوم اشاره شد، "شبه عملی" به معنای محدود نکردن روش‌های "عملی" به سطح مدرسه، و بسط و امتداد آنها تا بیرون از مدرسه و محله می‌باشد (شوآب، ۱۹۷۰). در واقع، بر اساس شبه عملی، جمعی از مدارس می‌توانند باهم در تعامل باشند و مجموعه‌ای را تشکیل دهند (برای مثال یک منطقه آموزشی یا چندین منطقه آموزشی^۱). تصمیماتی که برای برنامه درسی این مدارس گرفته می‌شود با ویژگی‌های این مدارس در تناظر خواهد بود. در تبیین آزادسازی برنامه درسی بر اساس قابلیت "شبه عملی" می‌توان گفت، چنانچه قرار باشد تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی در سطوح مختلف انجام شود، این تصمیم‌گیری علاوه بر سطح مدرسه، می‌تواند در

۱. چندین منطقه آموزشی می‌توانند در ذیل یک استان قرار گیرند.

سطوح دیگر از قبیل سطح منطقه یا استان نیز انجام شود. نکته مهم اینکه، شکل تصمیم‌گیری در همه این سطوح یکسان نیست بلکه با توجه به ویژگی‌های هر سطح متفاوت است.

قابلیت ششم: اکلکتیک

در نهایت از طریق قابلیت "اکلکتیک" یا کاربرد خادمانه و تکثرگرایانه نظریه‌ها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی نیز می‌توان بحث آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی را تبیین کرد. بدین‌صورت که با آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی، تصمیم‌گیرندگان در هر یک از سطوح مدرسه، منطقه و استان، برای تصمیم‌گیری در هر یک از حوزه‌های یادگیری به‌جای اتکاء بر یک نظریه خاص، "مجموعه‌ای" از نظریه‌های مختلف (نظریه‌های مجزا و حتی رقیب) را گردآوری می‌کنند. باید توجه داشت که نمی‌توان به خاطر دامنه وسیع نظریه‌های مربوط به هر حوزه یادگیری، از تمام آن‌ها بهره‌برداری کرد، بدین منظور تصمیم‌گیرندگان پس از تشکیل مجموعه‌هایی از نظریه‌ها، به تأمل درباره آن‌ها پرداخته و آن نظریه‌هایی که برای موقعیت تربیتی خاص (مدرسه، منطقه، و استان) مربوط ارزیابی می‌شوند را انتخاب می‌کنند. بنابراین ملاک انتخاب نظریه‌ها برای هر حوزه یادگیری، تناسب آن‌ها با شرایط و ویژگی‌های هر موقعیت تربیتی است. با آزادسازی برنامه درسی فرصتی فراهم می‌شود که مناطق مختلف کشور جهت تصمیم‌گیری برای برنامه درسی در هر یک از حوزه‌های یادگیری، بتوانند با توجه به "ویژگی‌های بومی"^۲ نظریه‌های مربوط را انتخاب کنند. وقتی برای برنامه درسی هر یک از حوزه‌های یادگیری در تشکیلات مرکزی به‌صورت متمرکز تصمیم‌گیری می‌شود، نظریه‌هایی که برای تدوین عناصر برنامه درسی حوزه‌های یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند در بسیاری از موارد با ویژگی‌های بومی موقعیت‌های تربیتی مختلف متناسب نیستند.

بحث و جمع‌بندی

۱. اهمیت قابلیت «اکلکتیک» وقتی روشن می‌شود که شواهد بر خلاف منتقدان خود که عمدتاً او را بر نادیده گرفتن نظریه‌ها متهم می‌کنند، وجه نظری برنامه درسی را در کنار وجه عملی به رسمیت شناخته و قرائت خاصی از این وجه ارائه می‌کند که با بکارگیری آن اعتبار تصمیمات برنامه درسی افزایش پیدا می‌کند. قرائتی که در آن بایستی برای استفاده از نظریه‌ها در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی شرایط خاصی در نظر گرفته شود.

۲. منظور از ویژگی‌های بومی، وضعیت جامعه در سطوح مختلف بومی از ابعاد مختلف علمی، فرهنگی، اجتماعی،

سیاسی، اقتصادی، فناوری، زیستی و ... می‌باشد.

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شواب و دلالت‌های آن برای ...

شواب در "نظریه عملی" تأکید می‌کند که تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی باید جنبه "عملی" داشته باشد. او این مهم را در گروهی آن می‌داند که برنامه درسی در سطوح پایین (مدرسه‌ای، منطقه‌ای یا استانی) ساخته شود. با توجه به تبیین‌هایی که بر اساس نظریه شواب برای آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی انجام شد می‌توان گفت شواب از تصمیم‌گیری در پایین‌ترین سطح (مدرسه) ذیل عنوان "عملی" تا تصمیم‌گیری در سطحی فراتر از سطح مدرسه (برای مثال، سطح منطقه و استان) ذیل عنوان "شبه عملی" سخن گفته است. در حقیقت، یکی از اساسی‌ترین مضامین نظریه شواب این است که هر چه خاستگاه تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی به صحنه یا عرصه‌ای که با این تصمیم‌ها سر و کار عملی دارند (برای مثال، مدرسه، منطقه، شهر، استان) نزدیک باشد، تصمیمات مؤثرتر خواهند بود. بر این اساس، در تعیین اشکال مختلف برای آزادسازی برنامه درسی بر اساس نظریه شواب، باید توجه داشت که نزدیکی به سطوح پایین تصمیم‌گیری (به ترتیب سطح مدرسه، منطقه، و استان) در اولویت قرار گیرد. به این صورت که، اگر اشکال و گونه‌های تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی در داخل یک پیوستار از سطح مرکز تا سطح مدرسه قرار گرفته باشند، آن اشکال و گونه‌هایی مطلوب هستند که به سطح مدرسه نزدیک بوده و از سمت مرکز فاصله داشته باشند. مهم‌ترین نقدی که بر این وضعیت وارد است این است که شواب یک شکل واحدی جهت تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی در سطوح پایین (برای مثال سطح مدرسه) برای کل یک نظام آموزشی ارائه کرده است. او اشاره نکرده است که اگر برای مثال در سطح مدرسه امکان تصمیم‌گیری به دلیل نداشتن معلمان متخصص، برنامه ریزان درسی بومی، امکانات و زیرساخت‌های محیطی و ... وجود نداشته باشد، تصمیماتی که درباره برنامه درسی در این سطح اتخاذ می‌شود، کارساز نخواهد بود. در واقع، تمام مدارس موجود در یک نظام آموزشی دارای ویژگی‌های کاملاً مشترکی نیستند که الگوی واحدی برای آن‌ها جهت تولید برنامه درسی عرضه شود. الگوی بهینه تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی باید قابلیت این را داشته باشد که اشکال مختلفی برای تعیین تکلیف درباره برنامه درسی ارائه کند تا هر موقعیت بر اساس ظرفیت‌هایی که دارد شکل مطلوب خود را انتخاب کند.

منابع

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه درسی: نظریه عمل‌گرایی

شواب. فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری‌های آموزشی. سال اول، شماره یک، صص ۳۷-۲۱.

- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Connelly, F. & J. Clandinin (1988). *Understanding your personal practical knowledge*. In Teachers as Curriculum Planners. Teachers College Press, New York: 59-74.
- Connelly, F. M. (2009). *Being Practical with Schwab: Research and Teaching in the Foothills of Curriculum*, presented in The First International Conference on “The Practical” Curriculum, Beijing: CNU.
- Connelly, F. M.; He, M. F.; Phillion, J. I. (eds.) (2008). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, USA: SAGE Publications.
- Eisner, E.(1984). *No Easy Answer: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum*. Curriculum Inquiry, Vol. 14, No. 2pp. 201-210.
- Giroux, H.A. (1981). *Ideology, Culture & the Process of Schooling*. London: Falmer Press.
- Goodlad, J.(1968) '*Curriculum: A Janus Look*', Journal of Curriculum Studies, 1: 1, 34 — 46.
- Klien. M. F.(1985).*Curriculum Design*. In Postlewait and Husen (eds). The International Encyclopedia of Education. Pergamon Press, vol.2. pp.1163-1168.
- Miller, John P., (2000). *Curriculum Theories*. Translated by Mahmood Mehr Mohammadi. Tehran, Iran: SAMT Publications.
- Null, W.(2011). *Curriculum: From Theory to Practice*. ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, INC.,NY.
- Pereira, P. (1984). *Deliberation and the arts of perception*. Journal of Curriculum Studies, 16(4),347-366.
- Pereira, P. (1992). *An Introduction to Joseph J. Schwab's Theory of Curriculum Deliberation*. Bildung und Erziehung, 45(2), 159–174.
- Pinar, William F. (Ed.). (1974). *Heightened Consciousness, Cultural Revolution and Curriculum Theory: The Proceedings of the Rochester Conference*. Berkeley: McCutchan
- Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberative tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roby IV, T.W. (1978). *Problem situations and curricular resources at central college: an exemplification of curricular arts*. Curriculum Inquiry 8(2), 95-117.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan.

جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای ...

- Schwab, J. J. (1969). *The practical: A language for curriculum*. School Review. 78(1), 1-23.
- Schwab, J. J. (1970). *The Practical: A Language for Curriculum* (Washington, DC: National Education Association, Center for the Study of Instruction).
- Schwab, J. J. (1971). *The practical: Arts of the eclectic*, School Review, 79(4), 493-542.
- Schwab, J. J. (1973). *The practical 3: Translation into curriculum*. School Review. 81(4), 501-522.
- Schwab, J. J. (1983). *The practical 4: Something for curriculum professors to do*. Curriculum Inquiry. 13(3), 239-265.
- Siegel, I. (1975). *Curriculum deUberations about Hamkt: An exercise in the practical*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.