



## درآمدی بر شوآب و شوآب‌شناسی

### An Introduction to Schwab and the Practical

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۰۸ ؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۹/۱۰

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

محمود مهرمحمدی<sup>۱</sup>

**Abstract:** Schwab is undoubtedly an influential curriculum thinker who is not very well known in this country. Some of the expressed views also, are problematic and signal misconceptions. Of course, part of this difficulty is due to complexities that surround Schwab's ideas which require extensive mental investment to be deeply understood. Another reason for the expression of inaccurate views about Schwab is that his theoretical rivals have exercised whatever was needed to cover up his originality. Whether Schwab's ideas will win popularity in the Iranian context or otherwise, understanding his views is a professional necessity and an exigency for the development of the field. The author, therefore, is trying to pay his dues in this respect. This article is the author's second attempt which takes place after the first article was published about a decade ago. The inspiration for writing this article came from the questions and uncertainties which I think culminate in misconceptions and the unacceptable disregard of proposals set forth by Schwab. Sections comprising this article are: Schwab number one and number two, the relationship between Practical and Theoretical, Schwab's relation to different established views in curriculum field. Finally, the author argues in favor of a reading that puts Schwab in the place of a paradigm presenter which condones idealism of a particular type.

Keywords: Schwab, Theoretical, Practical, Reconceptualism, liberal education

**چکیده:** شوآب به‌عنوان یک متفکر تأثیرگذار در حوزه برنامه درسی در ایران چندان شناخته شده نیست. پاره‌ای اظهار نظرهای شنیده شده نیز حمایت از بدفهمی شوآب نزد صاحب‌نظران برنامه درسی کشور دارد. بخشی از این وضعیت غیر قابل قبول معلول دشواری‌هایی است که فهم دیدگاه عملی شوآب با آن آمیختگی ذاتی دارد و سرمایه‌گذاری قابل توجهی برای درک مضامین عمیق آن لازم است. بخش دیگری از این وضعیت موهون تلاش‌هایی است که پاره‌ای رقیبان نظری شوآب در عالم به راه انداخته‌اند که هدف آن از میدان به در کردن رقیب بوده است. به هر روی خواه نظریه شوآب در میان جامعه علمی مطالعات برنامه درسی در ایران مقبولیت پیدا کند یا نکند، شناخت هر چه دقیق‌تر آنچه او عرضه داشته است باید با احساس مسئولیت علمی شناخته شود. عدم اهتمام در این زمینه، مانند غفلت از هر عرصه تأثیرگذار دیگر در قلمرو برنامه درسی، با موازین آکادمیک در تعارض قرار داشته و بالندگی رشته را دچار سکنه و وقفه می‌نماید. نگارنده برای اینکه به سهم خود از شکل‌گیری این حادثه پیشگیری نموده باشد شوآب شناسی را در امتداد مقاله دیگری که بیش از یک دهه از انتشار آن می‌گذرد به رشته تحریر درآورده است. نگارش این مقاله با الهام از پرسش‌ها و ابهاماتی انجام گرفته است که می‌توان آن‌ها را منشأ بدفهمی و بی‌توجهی به شوآب و نظریه او قلمداد کرد. مقاله از بخش‌های متعددی تشکیل شده است. در بخش نخست مدعای نگارنده مبنی بر تمایز میان علائق شوآب در دو مقطع از حیات علمی و حرفه‌ای او و به تبع آن شوآب متقدم و متأخر مورد بحث قرار گرفته است. در بخش دوم که در باب پرکتیکال شوآب و نسبت آن با نظریه‌ای نام گرفته، تلاش شده است کیفیت ملازمت و زیست مسالمت‌آمیز عملی شوآب با نظریه تبیین و تشریح گردد. در بخش سوم هدف نگارنده ارائه تصویری متفاوت از نسبت شوآب با نحله‌های فکری و شخصیت‌های اثرگذار دیگر در قلمرو برنامه درسی بوده است. در این بخش کوشش شده است شوآب به‌عنوان پایه‌گذار یک پارادایم در برنامه درسی معرفی شود. بخش پایانی نوشتار به موضوع آرمان‌گرایانه بودن دیدگاه یا پارادایم عملی شوآب اختصاص یافته است که نویسنده مواضع شوآب را حامل نوعی آرمان‌گرایی ناگزیر ارزیابی کرده است.

**کلیدواژه‌ها:** شوآب، نظریه‌ای، عملی، نومفهوم گرایی، تربیت لیبرال

فعالیت‌های علمی محققان مکتب عملی در سال‌های اخیر بسیار چشمگیر بوده است. به‌عنوان شاهد می‌توان به انتشار کتاب مرجع پژوهشی برنامه درسی و آموزش<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) با رویکرد «عملی»، با تدوین‌گری کانلی و همکارانش و برگزاری کنفرانس بین‌المللی پکن (۲۰۰۹) که رویدادی مهم برای علاقه‌مندان رویکرد «عملی» در سراسر جهان به‌شمار می‌آید اشاره کرد. در ایران اما از این تحرکات نشانی نیست. یا بهتر است گفته شود تا سال ۱۳۸۹ که گروه ویژه پژوهشی (گروپ) «شواب و برنامه درسی» در انجمن مطالعات برنامه درسی شکل گرفت نشان چندانی وجود نداشت. دلایل مختلفی برای بی‌مهری به نظریه‌ای جریان ساز در حوزه مطالعات برنامه درسی در ایران می‌توان برشمرد که از حوصله این نوشتار خارج است؛ اما باید امیدوارانه به تحرکات این گروپ برای جبران مافات نگریست. اشاره به این زمینه بدین جهت است که هم ضرورت تلاش برای شناساندن نظریه پرکتیکال شواب، هدفی که این نوشتار دنبال می‌کند، روشن شود؛ و البته هم اینکه اعتراف نمایم محتوای این نوشتار بسیار مرهون تعاملاتی است که به‌عنوان یک عضو در این گروپ داشته‌ام. علاوه بر این ساختار و محتوای مقاله کاملاً تحت تأثیر تعاملات و آشنائی با مناقشاتی است که در میان اعضاء این گروپ پدید آمده است. شواب‌شناسی در این مقاله بنا بر آنچه اشاره شد، از حیث ساختار و همچنین محتوی کاملاً بومی و ویژه فضای خاص ایران است. گرچه فضای محدود مقاله اجازه پرداختن به کلیه مسائل و موضوعات مطرح در تعاملات یادشده را نداده است و باید در انتظار فرصت دیگری برای پرداختن به بخش دیگری از آن‌ها نشست.

بخش نخست: شواب متقدم و شواب متأخر؟

تبیین تمایز در جلوه‌های علمی و حرفه‌ای شواب

در این نوشتار شواب لیبرال یا پایبند به نظریه دیسپلین محوری، شواب متقدم و شواب واضع نظریه پرکتیکال در قلمرو برنامه درسی، شواب متأخر معرفی شده است. گرچه تأکید این نوشتار بر شواب‌شناسی به معنای متأخر آن است اما در موضوع شواب‌شناسی نمی‌توان به‌قدر ضرورت، شواب متقدم را معرفی نکرد.

این شواب، متقدم، در دهه ۴۰ قرن بیستم میلادی در دانشگاه شیکاگو به خدمت مشغول بوده است و تمرکز فعالیت‌های علمی وی بر ایجاد تحول در آموزش دیسپلین زیست‌شناسی با تکیه بر آموزه‌های انسان‌گرایانه و لیبرال بوده است. زیست‌شناسی را هم از این قاعده کلی مستثنی نمی‌دانست. با این نگاه، برنامه درسی زیست‌شناسی باید بیش و پیش از آنکه هدف انتقال دانش علمی به‌عنوان حقائق قطعی به یادگیرندگان را تعقیب نماید، هدف خوب اندیشیدن، خوب تحلیل کردن، خوب گوش کردن و خوب نتیجه‌گیری کردن که همه از ویژگی‌های یک شهروند مطلوب نیز محسوب می‌شود را در دستور کار خود داشته باشد. چنین آموزشی در حوزه علوم تجربی، آموزشی است که از صبغه انسانی یا لیبرال برخوردار است. تعلیم و تربیت لیبرال یعنی آن تعلیم و تربیتی که آموزش همه دروس در آن باید در خدمت پرورش و بالندگی انسان به ما هو انسان، فارغ از تعلقات زمانی و مکانی او باشد. در این نگاه انسان صرف‌نظر از اینکه به کجا، چه از نظر زمانی و چه از نظر مکانی تعلق دارد، یک تعلیم و تربیت تعالی‌بخش قوا و استعداد‌های انسانی را طلب می‌کند. از بعد اجتماعی هم تربیت شهروندانی با منش دمکراتیک باید در دستور کار برنامه‌های درسی باشد. شواب متقدم سخت تحت تأثیر اندیشه‌های هاجینز است و این تأثیرپذیری از جمله به دلیل هم‌زمانی حضور او در دانشگاه شیکاگو با ریاست هاجینز بر این دانشگاه است.

تلاش‌های شواب در ادامه از حوزه آموزش عمومی در سطح کالج یا آغازین سال‌های تحصیلات عالی، به آموزش عمومی یا مدرسه‌ای در دهه ۶۰ قرن بیستم میلادی امتداد پیدا کرد. در این ایام، که به دهه اصلاح برنامه‌های درسی مشهور است، در فرایند اصلاح برنامه‌های درسی مدرسه‌ای حضوری پررنگ داشت. وی با طراحی برنامه درسی آموزش زیست‌شناسی برای این سطح از آموزش که با عنوان BSCS<sup>1</sup> شناخته شده است اندیشه‌های تعلیم و تربیت لیبرال خود را تداوم بخشید. بنابراین می‌توان گفت شواب در جایی که باید از حیث دیدگاه برنامه درسی یا نظریه‌های هنجاری مختار و مرجح مورد شناسائی قرار گیرد، به تبیین‌هایی همچون عقل‌گرایی آکادمیک (آیزنر، ۱۹۷۹)، انسان‌گرایی عقلانی (آیزنر، ۱۹۹۴) یا دیسپلین محوری (میلر، ۱۹۸۳) نزدیک است و این دیدگاه‌ها را نمایندگی می‌نماید. در باب اهداف و روش آموزش لیبرال به

نقل از لی و این (۲۰۰۶) در مقاله‌ای با عنوان «ضربت ژوزف شوآب بر تدریس سطحی»<sup>۱</sup> که با نقل قول‌های متعدد از شوآب همراه است می‌توان به این بیان بسنده نمود:

«آوردن عشق به درون کلاس درس، به‌مثابه بخشی مهم از امر خطیر تربیت لیبرال است. عشق، نه‌تنها به‌عنوان وسیله‌ای اجتناب‌ناپذیر [برای تربیت لیبرال]، بلکه جزء اساسی اهداف آن محسوب می‌شود. «نتیجه برنامه درسی‌ای که هدفش، خالص (مطلقاً) و ساده (صرفاً)، آموزش عقل است، عقل افلیح خواهد بود». هدف تربیت لیبرال این نیست که «حیوان درون ما را نابود کند»، بلکه این است که «عشق را برای کنترل خواسته‌های معقول مهار کند، با این هدف، که ممکن است از او برای مقاصد عقلانی انرژی وام بگیریم و، برعکس، از بیشترین ظرفیت‌ها برای احساس و عمل که او بر ما ارزانی می‌دارد، لذت ببریم ... یک تربیت آنگاه لیبرال می‌شود، تنها اگر، عشق از یک هدف پیاپی به دیگری تغییر مکان بدهد تا سرانجام به اهداف برنامه درسی نائل شود» (شوآب [۱۹۵۴]، ۲۲۶، ۱۹۷۸، ۱۲۵).

شوآب متأخر، اما به نظر می‌رسد کلاً دست از علائق هنجاری شسته است یا این‌گونه علائق در شوآب پرکتیکال به حاشیه رانده می‌شود. با استفاده از طبقه‌بندی دکر واکر (۱۹۸۲) می‌توان گفت شوآب از طبقه نظریه‌پردازانی که در مقام «توجیه حقانیت یک برنامه درسی با جهت‌گیری-های خاص»<sup>۲</sup> هستند به طبقه‌ای منتقل می‌شود که نظریه‌پردازان متعلق به آن دغدغه اصلی خود را نشان دادن «حقانیت یک فرایند برنامه‌ریزی درسی»<sup>۳</sup> قرار داده‌اند. به عبارت دیگر در پرکتیکال، با شوآبی سروکار داریم که نگرانی اصلی‌اش فرایند تصمیم‌گیری است. فرایندی که چندان متأثر از نظریه هنجاری خاصی در قلمرو برنامه درسی نیست، بلکه برعکس قرار داشتن برنامه‌ریزان درسی در حبس و حصار یک نظریه خاص را به هیچ روی بر نمی‌تافتد تأکید و تصریح دارد که اصول و قواعدی (به تعبیر شوآب هنرهایی) باید بر رفتار و تصمیمات آن‌ها حاکم باشد که حکایت از نگاه تکثرگرایانه و خادمانه به نظریه‌ها دارد. این شوآب است که زمینه ساز یک تحرک عظیم و اثرگذار فکری در قلمرو برنامه درسی شده و میراث منحصر به فردی از خود به جای گذاشته است که البته مورد نقد و مناقشه نیز بوده و هست.

---

1. Schwab's Assault on Facial Teaching  
2. Rationalizing curriculum programs  
3. Rationalizing curriculum procedures

پرکتیکال که اندیشه معرف شواب متأخر است را حتی می‌توان نوعی اعراض از جزمیتی دانست که شواب متقدم در قامت یک برنامه‌ریز درسی را به نحله‌ای که از آن با عنوان «تجربه‌گرای مفهومی»<sup>۱</sup> نام برده شده است وابسته می‌ساخت (جیرو، پینا و پاینار ۱۹۸۱). این اعراض زمانی آشکار می‌شود که دریابیم گفتمان عملی، گفتمانی در تقابل با گفتمان مسلط در مغرب زمین می‌باشد؛ یعنی گفتمان تئوریک یا همان گفتمانی که ون منن (۱۹۷۷) در برشماری گفتمان‌های تعلیم و تربیتی آن را «علم تحلیلی تجربی»<sup>۲</sup> نام نهاده است.<sup>۳</sup> شواب بدین ترتیب در قامت بنیان‌گذار پارادایم پرکتیکال در فرایند برنامه‌ریزی درسی به کوششی دست زده است که در بطن آن نفی حجیت یا اقتدار معرفت علمی یا تئوریک نهفته است و مفاهیمی مانند عمل فکورانه<sup>۴</sup>، استفاده خادمانه از نظریه<sup>۵</sup> و چند بینی نظریه‌ای (مفهومی)<sup>۶</sup> هم که کلیدواژه‌های نظریه پرکتیکال هستند این اعراض یا بازنگری را نمایان می‌سازند. معنائی که چنانچه در بخش بعد ملاحظه می‌شود وسلی نال نیز به عنوان نشانه‌های میان‌رشته‌ای یا ایتر دیسیپلینی بودن رویکرد معرفتی شواب متأخر بر آن تأکید نموده است (نال، ۲۰۰۹).

برخی ممکن است چنین بپندارند که دیسیپلین محور باقی ماندن اندیشه‌های شواب در ذیل پارادایم پرکتیکال هم نشان از تداوم و پیوستگی گفتمان شوابی دارد وگرنه او نمی‌بایست از متخصص موضوعی به‌عنوان یکی از عناصر اساسی فرایند عمل فکورانه نام می‌برد (این بحث در مراودات گروپ شواب و برنامه درسی مطرح شده است). این نشانه را نباید به منزله مبنائی استوار برای این قضاوت پذیرفت. اما تعهد شواب به ساختار موضوع یا دیسیپلین محور برنامه درسی (که با تسامح می‌توان آن را نماینده تفکر تعلیم و تربیت لیبرال قلمداد کرد) را در ذیل دغدغه و پروژه متفاوتی که نسبت به دهه ۱۹۶۰ تعقیب می‌کرده است نشان می‌دهد که به‌زعم

---

#### 1. Conceptual empiricist

#### 2. Empirical analytic science

۳. گرچه ون منن نسبت به فلسفه علم مندرج در نظریه پرکتیکال شواب انتقاد داشته و معتقد است در این نظریه وفاداری شواب به معرفت تحلیلی تجربی دست نخورده باقی مانده و از بسیاری اشکال نوپدید معرفت یا گفتمان‌های برنامه درسی مانند پدیدار شناسی، هرمنیوتیک، مردم نگاری و نظریه انتقادی نشانی وجود ندارد. به اعتقاد نگارنده وفاداری شواب به سنت معرفت تحلیلی تجربی از نوع اثبات‌گرایانه نیست. اما درباب عدم عنایت یا سکوت او دربرابر اشکال دیگر معرفت در این قلمرو، هم می‌توان با تفسیر ون منن همراه شد و هم می‌توان سکوت شواب را حمل بر رضایت و همراهی نمود.

#### 4. deliberation

#### 5. eclecticism

#### 6. Polyfocal conspectus

نگارنده می‌توان آن را یک تعهد غیرضروری از منظر اندیشه پراگماتیک دانست. شاید شواب فیلسوف آن‌چنان که باید با نظریه‌های مطرح در حوزه برنامه‌ریزی درسی و خصوصاً آنچه دیوئی و بسیاری دیگر در زمینه مفاسد ساختار موضوع محور برنامه درسی مطرح نموده بوده‌اند آشنائی کافی نداشته است (مثلاً نگاه شود به: کودک و برنامه درسی، دیوئی، ۱۹۰۲). اما انصاف حکم می‌کند اضافه کنیم که به‌رغم تأکید شواب بر حضور متخصص موضوعی به‌عنوان یک رکن اساسی در فرایند تصمیم‌گیری، اولاً نماینده دیسپلین در فرایند عمل فکورانه را به‌اعتدال، پرهیز از سلطه‌طلبی معمول و زیاده‌خواهی دعوت می‌کند و تصریح می‌نماید که دانش او هیچ‌گونه برتری نسبت به دانش بقیه اعضا تصمیم‌گیرنده ندارد (نال، ۲۰۱۱، ص ۱۷۷-۱۷۸). ثانیاً در بحث ذیل هنرهای عملی نشان می‌دهد که قلمروهای دیسپلینی در برنامه درسی را جزائر جدا از یکدیگر نمی‌پندارد و از جمله تأکید می‌کند که هر تصمیمی در هر حوزه یادگیری می‌تواند تبعات و پیامدهائی برای حوزه‌های موضوعی دیگر در برنامه درسی داشته باشد که پیش از اعمال تصمیم نهائی باید مورد ملاحظه قرار گرفته باشد (شواب، ۱۹۶۹). شواب همچنین در ویراست مشروح‌تر همین مقاله یعنی پراگماتیک<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) و در مقام شرح مفهوم هنرهای شبه عملی به موضوع «ارتباط ارگانیک»<sup>۱</sup> میان اجزاء یک برنامه درسی می‌پردازد و بر غیرمعقول بودن تصمیماتی که درباره یکی از حوزه‌های یادگیری اتخاذ می‌شود بدون در نظر گرفتن اقتضات آن برای سایر حوزه‌های یادگیری تشکیل دهنده برنامه درسی تأکید می‌نماید. نکته اخیر نشان می‌دهد که شواب در عین مشروعیت بخشیدن به ساختار دیسپلین محور برنامه درسی، مرزهای نفوذناپذیر میان آن‌ها ترسیم نموده و قائل به تعامل و سطحی از یکپارچه نگری مطلوب طرفداران ساختار تلفیقی یا غیر دیسپلینی است.

برخی دیگر هم کوشیده‌اند با تمسک به مفهوم دیسپلین بر یکی بودن دغدغه‌های علمی و حرفه‌ای شواب در سراسر حیاتش تأکید نمایند و بازشناسی شواب لیبرال از شواب پراگماتیک را ناصواب جلوه دهند (این بحث هم در مراودات گروپ شواب و برنامه درسی مطرح شده است). آنان توضیح می‌دهند که شاهیت تأثیرگذاری او بر رشته برنامه درسی در هر دو مقطع تمرکز بر دیسپلین و ساختار دوجهبی روشی<sup>۲</sup> و مفهومی<sup>۳</sup> آن است که او برای دیسپلین‌های

---

1. Organic connections  
2. Syntactical  
3. Substantive

دانش قائل می‌باشد. گفته می‌شود که در پرکتیکال نیز گوئی شواب بر آموزش دیسپلینی با عنوان برنامه درسی<sup>۱</sup>، به‌جای علوم تجربی، متمرکز شده است. در پاسخ باید گفت شواب لیبرال با دیسپلین به‌عنوان یک نظریه‌هنجاری یا ایدئولوژی برنامه درسی مواجه شده و شواب پرکتیکال با دیسپلین به‌عنوان قلمرویی که باید به شکل ویژه و متفاوتی به آن نگرسته شود و به عناصر حرفه‌ای آموزش داده شود. منطق قائل بودن به حضور دو دغدغه حرفه‌ای متفاوت در شواب در برهه‌های مختلف زندگی‌اش حتی با پذیرش حضور مفهوم دیسپلین در هر دو برهه این است که دیسپلین به‌عنوان حلقه وصل این دو برهه به صورتی که توضیح داده شد اشتراک لفظی بیش نیست و نباید به اشتراک معنا تفسیر شود. چراکه اگر دقت کنیم معلوم می‌گردد شواب در پرکتیکال ذیل مفهوم دیسپلین، علائق ایدئولوژیک خود در برنامه درسی و حمایت از گونه خاصی از برنامه درسی مدرسه‌ای<sup>۲</sup> را دنبال نکرده و به بعد مغفول و مهم دیگری پرداخته است که عمدتاً (نه منحصرأ) همان فرایند برنامه‌ریزی درسی موقعیت محور صرف‌نظر از تعلقات ایدئولوژیک است. به بیان دیگر پرکتیکال نباید اندیشه‌ای معرفی شود که پیش‌شرط مشروعیت آن نگاه دیسپلین محوری (به‌عنوان یک نظریه‌هنجاری برنامه درسی) باشد. اگر پیش‌شرطی مطرح باشد اتفاقاً دست شستن از یک نظریه‌هنجاری برنامه درسی است. چنانکه رید (۱۹۹۲) هم در مقام توضیح ویژگی‌های دیدگاه عمل‌فکورانه در برنامه‌ریزی درسی از عدم تعهد جزم اندیشانه به یک نظریه‌هنجاری یا ایدئولوژی برنامه درسی، به‌عنوان یک برتری و امتیاز پرکتیکال، به صراحت سخن می‌گوید:

«این دیدگاه به لحاظ فنی یا نظریه‌ای محدودیتی را بر نمی‌تابد و بنابراین آمادگی دارد به آنچه دیگران برای گفتن دارند گوش فرا بدهد» (۱۹۹۲ تأکید از نویسنده اصلی، ص ۲۳).

به سخن دیگر عمل کردن در چارچوب پرکتیکال شوابی یا اقدام به تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی در این چارچوب نیازمند مواجهه خادمانه و تکثرگرایانه با نظریه‌های هنجاری برنامه درسی یا همان کاربرد اندیشه اکلکتیک شواب در پیوند با نظریه‌های هنجاری علاوه بر نظریه-

---

۱. گرچه به قول فنستر ماخر (۱۹۸۰) مدعای شواب مبنی بر برخورداری علوم تجربی از چنین ساختاری نیز مورد تشکیک واقع شده است. به زعم او وجود چنین ساختاری تنها به عنوان یک ترفند در جهت علائق آموزشی شواب (یعنی اینکه با اتکاء به چه فرضی علوم را می‌تواند به شکل موثر تری آموزش داد) می‌تواند معتبر و مشروع دانسته شود.

درآمدی بر شوآب و شوآب شناسی

های علمی و توصیفی است. شوبرت هم به نقل از دیوئی بر این شکل از مواجهه با نظریه‌های هنجاری یا تجویزی تأکید می‌نماید و می‌گوید نباید علم هیچ‌یک از این دیدگاه‌ها یا نظریه‌ها را بالای سر گرفت، بلکه باید متناسب با موقعیت‌ها از ابعاد مرتبط هر یک از این مواضع بهره جست (۱۹۹۶، ص ۱۷۶).

ذکر این نکته پایانی هم در این بخش خالی از لطف نیست که شوآب مقطع ۱۹۳۰ تا حدود ۱۹۷۰ را یک ویژگی بارز شخصیتی به شوآب ۱۹۷۰ به بعد پیوند می‌زند. این ویژگی تعهد اخلاقی و اجتماعی یا روح ناآرام و منتقد او نسبت به کجی‌ها و کاستی‌های تعلیم و تربیت جامعه‌ای است که او به آن تعلق دارد. در مقطع نخست مساله اساسی تعلیم و تربیت امریکا گرایش‌های سنتی و اساس‌گرایانه تشخیص داده شد که او در برابر آن قد علم کرد و برای برون شد از این وضعیت بحرانی، تعلیم و تربیت معطوف به پرورش ظرفیت‌های پایدار انسانی را تبیین و ترویج نمود. در مقطع دوم، اما، او با بحران تئوری زدگی در مواجهه با مسأله برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان مأموریت نخست (ذاتی) متخصصان رشته و در نتیجه مشرف به مرگ بودن آن خود را مواجه دید و تلاش کرد ضمن تشریح این وضعیت بحرانی از طریق برشماری شش انحراف یا اعوجاج که در رفتار متخصصان و دست‌اندرکاران می‌دید، بدیل «عملی» را برای باز تنظیم رابطه معیوب میان رویکرد نظری و عملی در مواجهه با مسائل تبیین نماید. لذا گرچه دستاوردهای تلاش و مجاهدت علمی شوآب در هر یک از دو مقطع زمانی یادشده از هم جداست و از او دو جلوه متفاوت را در معرض دید و قضاوت دیگران قرار می‌دهد، اما در عین حال ما با یک فرد واحد سروکار داریم که شخصیت منتقد، ژرفانگر، دارای روح ناآرام، زمان شناس، اصلاح‌طلب و برخوردار از تعهد اخلاقی و اجتماعی او جلوه‌های متفاوتی داشته است.

### دیدگاه‌های متفاوت در این زمینه و نقد آنها

معرفی دو جلوه یا چهره متفاوت از شوآب البته برداشتی است که نگارنده برای نخستین بار مطرح نموده و منابع موجود رد و اثری از آن یافت نشده است. این بدان معنا نیست که بحث درباره نسبت میان اندیشه‌ها و کنش‌های شوآب در مقاطع گوناگون حیات او مبحثی حاشیه‌ای تلقی شده و صاحب‌نظران در این باره اظهارنظر نکرده‌اند. برعکس، این موضوع در کانون توجه بوده و اظهارنظرهایی هم توسط صاحب‌نظران مطرح شده است. لیکن این موضع‌گیری‌ها هیچ‌یک



همخوانی با تبیین ارائه شده که متضمن شناسائی دو جلوه از شوآب می باشد ندارد. اکنون به بررسی نمونه‌ای از اظهارات صاحب‌نظران در این زمینه و نقد آن‌ها خواهیم پرداخت.

- ولسلی نال یکی از صاحب‌نظرانی است که در اثر اخیر خود (۲۰۱۱) و احتمالاً با تأسی به رید (۲۰۰۶) به این موضوع پرداخته است. او به‌گونه‌ای بحث را دنبال کرده است که گوئی فرایند عمل فکورانه شوآب را منهای تعهد به دیدگاه تعلیم و تربیت لیبرال باور ندارد. از نظر وی عمل فکورانه اساساً یکی از پنج دیدگاه یا نظریه‌های هنجاری برنامه درسی<sup>۱</sup> است. رید نیز عمل فکورانه را یکی از چهار نظریه برنامه درسی معرفی می‌نماید که در آن دیدگاه پراگماتیک قرار ندارد. تبیین نال و رید از این فرایند و بدین شکل به نظر نویسنده علاوه بر این‌که محدودیت جدی بر آن تحمیل می‌کند و مشروعیت آن را وابسته به پذیرش این دیدگاه یا ایدئولوژی برنامه درسی به‌عنوان پیش شرط می‌نماید، این پرسش‌ها را نیز به ذهن متبادر می‌سازد:

- چرا نباید به سایر دیدگاه‌های تربیتی یا نظریه‌های برنامه درسی هم برای تحقق آرمان-  
هایشان در بستر معقولی مانند عمل فکورانه احترام قائل شد؟

- آیا اساساً می‌توان عمل فکورانه را یک نظریه هنجاری دانست؟ کدام معنا از انسان تربیت یافته یا غایت تربیت در این نظریه یافت می‌شود!؟

- آیا این پیش‌شرط خصلت دمکراتیک این فرایند یا پیش فرض‌های دمکراتیک آن  
(رید، ۱۹۹۹) را خدشه پذیر نمی‌نماید؟

به هر حال این پیوند از نظر نگارنده مبارک و ثمربخش نیست و آسیب‌هایی که متوجه نظریه عملی شوآب می‌کند بیش از منافی است که برای این نظریه و شخص شوآب به ارمغان می-  
آورد.

شاید ضرورت داشته باشد در این مقام توضیح بیشتری در باب تبیین دو جلوه‌ای یا دو  
چهره‌ای شوآب نیز ارائه شود. بر اساس این تبیین البته می‌توان در عین وفاداری به آموزه تعلیم و  
تربیت لیبرال، پرتیکال و فرایند عمل فکورانه شوآب را برای تدوین برنامه‌های درسی از این  
جنس مورد بهره‌برداری قرار داد. برخی صاحب‌نظران ممکن است از این زاویه پیوستگی میان

۱. دیدگاه‌های پنج گانه عبارتند از پراگماتیک، رادیکال، وجودگرایانه، سیستماتیک و عمل فکورانه

اندیشه‌های حاکم بر مقاطع مختلف حیات شوآب را مورد تأکید قرار دهند که طبعاً با تبیین ارائه شده در این مقاله مابیتی ندارد. تبیین جدا انگارانه تلاش‌های شوآب در دو مقطع یاد شده این نتیجه را در بردارد که ظرف نظریه عملی شوآب بسیار فراخ‌تر از آن است که تنها نظریه هنجاری موسوم به تعلیم و تربیت لیبرال را در آن جای داد. این تأکید نه تنها ظرفیت‌سازی برای نظریه عملی شوآب نیست بلکه ظرفیت سوزی و جفا در حق نظریه و ایجاد محدودیت بلا وجه برای آن است. باز هم تکرار می‌نمایم که اگر پیش شرطی مطرح باشد با الهام از رید، همانا برخورد باز و تکثرگرایانه با نظریه‌های هنجاری است.

ویلیام رید در اثر دیگر خود هم به‌نوعی متعرض این بحث شده و اتخاذ موضع نموده است (۱۹۹۹). او میان عمل فکورانه و تربیت لیبرال یا به‌طور کلی جهت‌گیری‌های ارزشی و هنجاری ارتباط برقرار می‌سازد. اما این ارتباط از نوع قبلی یعنی مقید و محدود ساختن عمل فکورانه به یک نظریه برنامه درسی و صرفاً معنادار دانستن آن در چارچوب این نظریه نیست. بلکه رید در این اثر تأکید خود را بر ارزش‌هائی قرار می‌دهد که از فرایند عمل فکورانه با ویژگی‌هائی که شوآب برای آن بر می‌شمرد قابل استنباط و استنتاج است و استدلال می‌نماید که علی‌القاعده پایبندی به این ارزش‌ها در فرایند برنامه‌ریزی درسی باید ملازم به پایبندی به آن‌ها در فرایند تربیت باشد. مثلاً شوآب به‌روشنی در بیان عناصر اساسی فرایند برنامه‌ریزی درسی یا درگیر در عمل فکورانه از حضور نمایندگانی حمایت می‌کند که باید آن را حمل بر باورهای دمکراتیک یا ضد استبدادی او کرد. باور به اجتماع یا چشم‌انداز اجتماعی<sup>۱</sup>، که در ذات خود تعقیب «اهداف مشترک»<sup>۲</sup> را دارد، نمونه دیگری از ارزش‌هائی است که در بطن عمل فکورانه شوآبی مستتر است. بالاخره ایده تعلیم و تربیت لیبرال که با شاخص‌هایی مانند دانش، قدرت و عشق به‌جای شاخص‌های کمی سروکار دارد نیز در بطن فرایند عمل فکورانه خوابیده است (همان، ص ۹۱). در مقام ارزیابی این موضع می‌توان چنین اظهار داشت که باور به این التزام نیز گرچه ممکن است محدودیت‌هائی را به همراه داشته باشد اما فرایند عمل فکورانه را دچار ضیق و محدودیت نمی‌سازد.

---

1. Vision of community  
2. Purpose in common

رید البته در مباحث خود به نکته دیگری هم سو با تحلیل فوق هم اشاره می‌نماید که حکایت از یکپارچگی شخصیت و منش شوآب می‌کند و در عین حال به منزله یکی انگاشتن شوآب در مقاطع مختلف حیات او نیست. توضیح بیشتر این نکته چنین است که رید تمام کنش‌های شوآب در طول زندگی قریب پنجاه سال زندگی حرفه‌ایش را کنش‌های متکی به تعهد اخلاقی و اخلاق مدارانه توصیف یا در مقوله اخلاق خلاصه می‌کند (همان، ص ۱۴ و ص ۹۰). این برداشت با برداشت نگارنده از آنچه حلقه وصل میان شوآب‌های یک و دو مطرح شد همخوانی بیشتری دارد.

### بخش دوم: در باب عملی (پرکتیکال) شوآب و نسبت آن با نظری (تئوریک)

نگارنده قصد ندارد به شرح نظریه پرکتیکال که طبیعتاً حقیقت شوآب پرکتیکال است بپردازد. این کار در مقاله دیگری از نگارنده انجام گرفته (مهرمحمدی، ۱۳۸۱) و در آثار دیگری هم خوشبختانه این شرح را می‌توان یافت. گرچه هیچ شرحی بر نظریه پرکتیکال خواننده را از مراجعه به منابع اصلی مستغنی نمی‌سازد و این مهم هرگز نباید از دستور کار شوآب شناسان حذف شود. در این بخش، اما، برای اینکه گذاری و گذری بر اندیشه پرکتیکال را دستمایه بحث درباره شوآب پرکتیکال نمایم، تلاش می‌کنم با استناد به نظرات تعدادی از شوآب شناسان نامی و معاصر به موضوعی که معرف بدفهمی رایج دست‌کم نزد برخی از استادان و دانشجویان هم‌وطن است بپردازم. از این بدفهمی می‌توان با عنوان نفی یا حتی تحت‌الشعاع واقع شدن تئوری در نظریه پرکتیکال نام برد که در سایه دوام آن نظریه شوآب به کلی مسأله دار و فاقد ارزش جلوه می‌نماید.

### کانلی و تبیین بینابینی از موضع عملی شوآب:

کانلی (۲۰۰۹) نظریه شوآب را نظریه‌ای «بینابین»<sup>۱</sup> توصیف می‌کند که همچون کوهپایه نه متعلق به ارتفاعات است و نه متعلق به دشت صاف. قله در این استعاره معرف نظریه و دشت معرف صحنه عمل است. این تبیین بینابینی یا کوهپایه‌ای کانلی از نظریه شوآب، از دل نقدی تند برمی‌خیزد که حواله جایگاه سنتی تئوری می‌شود. در این نقد، البته نفی تئوری زدگی، تئوری پرستی یا استفاده مخدوم منشانه از نظریه نهفته است. تئوری ورزی و تئوری پردازی برخلاف آنچه به دلیل نقد تند رویکرد عملی به جهت‌گیری تئوریک در پژوهش و عمل به ذهن متبادر

درآمدی بر شواب و شواب شناسی

می‌شود، مورد نفی و انکار قرار نمی‌گیرد. در عملی، تئوری نیز نهفته است و این دو به یکدیگر وابستگی وجودی دارند. در این وابستگی وجودی نسبت میان دو طرف، یعنی نظر و عمل، از آنچه در سنت مغرب زمین جاری و ساری بوده است، باید متحول شود. برخلاف این سنت، دیگر تئوری بر عمل حکم نمی‌راند و برای آن نسخه نمی‌پیچد. تئوری سلطان نیست، و عمل رعیت. اگر رعیت و سلطانی در میان باشد؛ سلطان، عمل ورزان و رعیت، نظریه‌پردازانند. بنابراین، نظریه‌پردازی و بسط و توسعه آن از نظر شواب همچنان «موضوعیت» خود را حفظ می‌کند، و آنچه از میان می‌رود البته «اصالت» تئوری است، که همان تئوری زدگی یا تئوری پرستی<sup>۱</sup> است. اصالت متعلق به عمل و تدبیر هوشمندانه برای مسائل عملی در موقعیت خواهد بود، که به دست عمل ورزان و البته با استفاده خادمانه با به‌گزینانه<sup>۲</sup> و فکورانه<sup>۳</sup> از تئوری‌ها انجام می‌پذیرد. چرخشی که باید بوجود آید در انگاره‌ای است که از تئوری در ذهن داریم. تئوری خوب، کانلی تأکید می‌کند، دیگر حامل «نگاه از منظر چشم خدا» به امور و واقعیت‌ها<sup>۴</sup> نبوده، و تنها قرابت با واقعیت‌ها به مضامینی حاوی ایده‌آل‌های واقع بینانه‌تر<sup>۵</sup> بدل می‌شود.

#### نال و تأکید بر اقتضاء حل مسائل عملی (میان‌رشته‌ای):

نال در یک سخنرانی در جمع دانشجویان خوش استعداد و برجسته‌ای که جواز ورود به رشته‌ای دارای ماهیت میان‌رشته‌ای در قلمرو علوم انسانی را پیدا کرده‌اند به برشماری امتیازات میان رشته‌ای‌ها می‌پردازد که در نوع خود جالب و خواندنی است (۲۰۰۹). لیکن از آنجا که او یک نظریه‌پرداز عملی و شارحی شناخته شده برای آراء شواب است، در این بحث نیز نمی‌تواند از این منظر به موضوع ننگرد. او نقطه عزیمت خود را تربیت عناصر حرفه‌ای راستین<sup>۶</sup> قرار داده و برای نیل به چنین موقعیتی است که به مفاهیم شوابی متمسک می‌شود و ادامه می‌دهد که عناصر حرفه‌ای راستین می‌دانند که «هر مورد و مسأله‌ای<sup>۷</sup> خاص و متفاوت از موارد مشابه است». بلافاصله می‌افزاید که البته می‌توان از عمل دیگران و همچنین از پژوهش آموخت. آنگاه به فرازی در مورد پژوهش و کاربرد آن در حل مسائل عملی و کنش ورزی می‌رسد که موردنظر نگارنده است:

۱ اشاره به همان تقدسی که در سنت غرب، تئوری از آن برخوردار بوده است.

2. Electic
3. Deliberative
5. More realistic ideals
6. True professionals
7. Case

«اما پژوهش زمانی که هدف عمل در یک بستر عملی است بایستی با ملاحظات همراه باشد. همان‌گونه که استاد پیشین تعلیم و تربیت و زیست‌شناسی در دانشگاه شیکاگو گفته است لازم نیست دانش پژوهان علوم اجتماعی را در آتش بسوزانید. کافی است پس از افزودن مقادیر زیادی نمک به دست‌پخت آن‌ها، حرفشان را باور کنید. اگر هم قرار است از آن‌ها استفاده کنید اولاً دست به مشاوره‌های وسیع بزنید و هنرهای به‌گزینی را نیز به خدمت بگیرید».

نال از این سخن چنین نتیجه می‌گیرد که «پژوهش، البته به عناصر حرفه‌ای راستین آگاهی می‌بخشد اما هرگز بر آن‌ها مهار نمی‌زند». در قالب این نتیجه‌گیری است که برداشت نال نیز نسبت به رابطه پرتیکتیکال شواب با نظریه آشکار می‌گردد.

### شورت و تبیین جابجایی پارادایمی در معرفت‌شناسی برنامه درسی:

شورت (۲۰۰۰) هم چهره شاخص دیگری است که از منظر نسبت میان پژوهش و عمل برنامه درسی به بحث درباره جابجایی پارادایمی پرداخته و با ناکارآمد و نابسند معرفت‌شناسی پارادایمی اثبات‌گرایانه پژوهش - کاربست که بر معرفت‌شناسی علوم اجتماعی استیلا دارد، نظریه شواب را مصداق بارز پارادایم جدید دانسته و تصریح می‌نماید که این رابطه را باید از منظر مفاهیم اکلکتیک/ استفاده‌خادمانه از نظریه و پالی فوکال/ چند بینی نظریه‌ای (مفهومی) شواب فهم نمود که در آن اتخاذ تصمیمات عملی مستقیماً از دانش پژوهشی بر نخواست و باید در فرایند شوابی عمل فکوره از این دانش بهره جست تا به بهترین تصمیم بتوان دست یافت. در این فضا است که او نیز نیاز غیرقابل انکار فرایند تصمیم‌گیری از نوع شوابی به دانش نظری تأکید می‌نماید. او با اتکاء به مفاهیم شوابی چرخش پارادایمی را این‌گونه توضیح می‌دهد:

«امر مهمی که درباره نقش دانش (معرفت) در فرایند عمل فکورانه برنامه درسی باید در نظر گرفته شود این است که با شناسایی دانش به‌عنوان دانش مرتبط با موضوع، مسئله یا موقعیت خاص تصمیم‌گیری، در زمانی که گزینه‌های مختلف تصمیم در پیش‌زمینه مورد بررسی قرار می‌گیرند، کارکردی پس‌زمینه‌ای از خود بروز می‌دهند. شیوه دیگر بیان این مطلب آن است که دانش الهام‌بخش تصمیمات است اما قادر نیست تصمیم را تعیین یا تجویز نماید. شواب کل این مبحث را در پردازشی که از هنرهای به‌گزینی/ استفاده‌خادمانه از نظریه‌ها ارائه داده مورد بحث قرار داده است».

در ادامه همین مبحث شورت نتیجه می‌گیرد که:

درآمدی بر شوآب و شوآب شناسی

«معرفت بدین ترتیب آن‌گونه که شوآب گفته است کاربردهای خادمانه یا تکثرجویانه از خود بروز می‌دهد یا آن‌گونه که من توصیف می‌نمایم معرفت کاربرد خود را در چارچوب منطق استدلالی اگر این- پس آن خواهد یافت.»

### رید و تبیین فلسفی وابستگی تئوریک و پرکتیکال:

رید (۱۹۹۹) بدفهمی‌هایی که نظریه شوآب را احاطه کرده که شامل بدفهمی تعارض یا ضدیت «عملی» شوآب با نظریه است را ابتدا در قالب خلط رایج میان «عمل<sup>۱</sup>» و «عملی<sup>۲</sup>» و سپس با تشریح تمایز پژوهش «عملی» و «تئوریک» توضیح می‌دهد. تمایزهای سه‌گانه میان «عمل» و پژوهش یا کاوش «عملی» را در جدول زیر می‌توان مشاهده کرد.

«عملی»	«عمل»
متکی به مبنای فلسفی است پیامد سنت <sup>۶</sup> و منش (اخلاق) <sup>۷</sup> است <sup>۸</sup> دست به انتخاب‌های اخلاقی می‌زند	فاقد مبنای فلسفی است پیامد مهارت <sup>۳</sup> و منابع <sup>۴</sup> است <sup>۵</sup> در جستجوی یافته‌های جوابگو و تضمینی است <sup>۹</sup>

در چارچوب محور نخست تمایزهای سه‌گانه، رید تصریح می‌نماید که اساساً بحث شوآب ناظر به بحث متعارف نظریه و عمل نیست که در آن عمل اصالت معرفتی ندارد و در سایه کاربرد استلزامات نظریه مسائل عملی حل و فصل می‌شود. بلکه بحث‌های او را باید تبیین فلسفی (نظری) اختصاصات مواجهه «تئوریک» و مواجهه «عملی» با موقعیت‌هایی دانست که در انتظار اتخاذ تصمیم و طبعاً بهترین یا قابل دفاع‌ترین آن‌هاست. به دیگر سخن اتخاذ رویکرد «تئوریک» با چه محدودیت‌هایی مواجه است و مواجهه «عملی» چه گشایش‌هایی را می‌تواند به همراه داشته باشد. در این تبیین فلسفی رید در چهار بعد مسأله، موضوع، روش و پیامد به تمایز

1. Practice
2. Practical
3. Skills
4. Resources

۵. مراد او از این مفاهیم اجمالاً ابتنا و اتکاء به رویه و روش تثبیت شده در عرصه علم است (ص ۱۲)

6. Tradition
7. Character

۸. مراد او از این مفاهیم اجمالاً ابتناء و اتکاء به رویه‌ها و اصول رایج در عرصه هنر است. (ص ۱۲)

9. What works

میان کاوش یا پژوهش «نظری<sup>۱</sup>» با کاوش یا پژوهش «عملی<sup>۲</sup>» می‌پردازد و این دو را با یکدیگر مقایسه می‌کند:

	پوش/کاوش عملی	پوش/کاوش نظری
۱	مساله	وضعیت مبتلا به در عمل <sup>۳</sup>
۲	موضوع	عام
۳	روش	قیاس / استقراء
۴	پیامد	تبیین

روشن است که از میان این دو رویکرد شواب پرچم عملی را برافراشته ساخته است. اما در فهم اینکه نظوروزی او در حمایت از رویکرد عملی متضمن ستیز با نظریه نیست بلکه حتی ضروری آن است، این نقل قول از رید خواندنی است:

«یافته‌های نظری برای حل مسائل عملی لازم‌اند اگرچه کافی نیستند. در حالی که شواب درباره استفاده از اصول و قواعد عام برای هدایت جریان حل مسائل عملی هشدار داده است، هرگز کتمان نکرد که پژوهش نظری اصول مدار می‌تواند موادی را در جهت کمک به حل مسائل عملی در اختیار بگذارد. گرچه در پژوهش عملی وارد ساختن این مواد همراه با داده‌های مرتبط دیگر را باید با فرایند عمل فکورانه که روش عملی است مهار زد.» (ص ۱۰)

### شوبرت و تئوری زدگی:

آنچه شوبرت از آن با عنوان یک برداشت خاص از امر نظریه‌ای یاد می‌کند، نگارنده از آن با عنوان «تئوری زدگی» به عنوان وضعیت ذهنی نامطلوب از دیدگاه شواب یاد می‌کند. و گرنه تئوری جایگاه والایی در دیدگاه پرکتیکال شوابی دارد.

اما درباره متنوع بودن پرکتیکال از نظریه هم می‌توان ناصحیح بودن آن را با استناد به این نقل قول از چهره شاخص نظریه‌پردازی معاصر در قلمرو برنامه درسی، یعنی شوبرت، آشکار ساخت (۱۹۸۶) او می‌گوید:

1. Theoretic inquiry
2. Practical inquiry
3. State of affairs
4. State of mind

درآمدی بر شواب و شواب شناسی

"برخی از خوانندگان مقاله نخست شواب درباره پژوهش عملی (۱۹۶۹ و ۱۹۷۰) او را به دلیل عدم اعتقاد به ارزشمندی نظریه‌ها مورد نقد قرار دادند. این جماعت را باید به غایت دچار بدفهمی دانست" (ص ۱۷۵)

آنگاه پس از مروری بر آثار مختلف شواب چنین نتیجه‌گیری می‌کند که:

«بنابراین می‌بینیم که نقد تند شواب نسبت به پارادایم نظری نقدی است که بطور ویژه متوجه یک برداشت خاص از امر نظریه‌ای است و او با قاطعیت از برخورداری از دانش نظری به عنوان مبنای پژوهش برنامه درسی حمایت می‌کند» (ص ۱۷۶)

### بخش سوم: شواب و نسبت او با دیگر چهره‌ها و نحله‌ها

آیا شواب را باید چهره‌ای تاریخ ساز که از خود نقش ویژه‌ای در فرایند تحول تاریخی به جای گذاشته است شناخت؟ آیا او صاحب سبک در تفکر یا صاحب یک پارادایم در نگاه به رشته و تعیین تکلیف برای عاملان آن است؟

نگارنده کوشش نموده است آراء و نظرات ابراز شده در این مورد را طبقه‌بندی نموده و از خلال آن پاسخ خود را آشکار سازد. این طبقه بندی نشان می‌دهد که با نقش و جایگاه شواب در سپهر اندیشه در قلمرو برنامه درسی، به تلویح یا به تصریح، به چهار شکل برخورد شده است:

– **گروهی که شواب را به مسلخ سنت، به ویژه سنت تایلری می‌برند و وی را به پای او ذبح می‌کنند.** این گروه در حمایت از تایلر آنقدر بزرگ نمائی می‌کنند که گوئی در برابر خورشید تابان تایلر، شواب ستاره کم فروغی بیش نیست. برای اثبات تایلر به استراتژی نفی شواب و این که او ادامه دهنده و نهایتاً کمال بخش همان اندیشه و راه تایلری است روی می‌آورند. این گروه نسبت به اندیشه نومفهوم‌گرایی نیز به شدت بدبین هستند و آن را معرف انحراف و انقطاع اساسی در مسیر تکامل رشته ارزیابی می‌کنند. راگا (۲۰۰۲) و لیبویش (۲۰۰۵) از نمایندگان برجسته این نحله به شمار می‌روند! جکسون (۱۹۹۲) نیز با پاسخ تلویحی منفی به پرسش مشهور خود که «آیا شواب معرف پیشرفتی در مقایسه با تایلر است؟»<sup>۲</sup> (1992) در همین گروه

---

۱. لیبویش در اثر جدید خود (۲۰۱۲) که به نقد انگاره سنتی تدریس یا همان عمل‌گرایی مبتنی بر تکنیک‌های تجویز شده اختصاص دارد شواب را به درستی قهرمان معارضه با این جریان معرفی می‌کند. جای تعجب است که چگونه در حوزه برنامه درسی، عملی شواب را نباید نماد انقلاب علیه عمل‌گرایی تایلر دانست و در چرخشی غیر قابل توجیه او را می‌توان ادامه دهنده سنت تایلری معرفی کرد!

## 2. Does Schwab improve on Tyler?



قرار می‌گیرد. شاید خود شوآب، زمانی که خود را ادامه دهنده راه تایلر معرفی می‌کند! (۱۹۷۸)، به نقل از جکسون، (۱۹۹۲) نیز مستمسک لازم را برای این تفسیر فراهم کرده باشد.

پاسخ رید (۱۹۹۹) به این موضع که در واکنش نسبت به تحلیل جکسون ارائه شده است خواندنی و آموزنده است. جکسون نه تنها اندیشه عملی شوآب را با تایلر همسو می‌داند بلکه در پارادایم واحدی که به زعم او هر دو به آن تعلق دارند حتی الگوی تایلر را کاملتر از شوآب میدانند. رید می‌گوید:

«ذات یک رویکرد پرابلماتیک به برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری {شوآب} ایجاب می‌نماید که آنچه اندیشیده شده و انجام می‌شود بازتابی از بهترین فهم قابل حصول در هر لحظه برای هر موقعیت یگانه تلقی شود. هیچ فصل الخطابی وجود ندارد. این ویژگی در تقابل با فهمی است که در متن دیدگاه غالب {تایلر} وجود دارد. در این دیدگاه برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری می‌تواند از طریق فرایند پالایش روش‌ها و رویه‌ها به نقطه‌ای برسد که بیانیه‌ای بیش و کم نهائی درباره اینکه چگونه باید دست اندرکاران عمل را هدایت کرد بدست آمده باشد. گرچه به شباهت‌های سطحی میان این دو موضع هم با راحتی می‌توان اشاره کرد اما امیدوارم توانسته باشم نشان دهم که در یک سطح بنیادی‌تر این دو از نظر ماهیت و روح حاکم بر هر یک بسیار با یکدیگر تفاوت دارند» (ص ۹۴-۹۵).

در مقام توضیح بیشتر آنچه رید می‌گوید می‌توان گفت شباهت‌های تایلر و شوآب در مواردی است که اولاً تمرکز، به دلیل اینکه پای تایلر در میان است، بر مقوله برنامه‌ریزی درسی باشد و میان عناصر ساختاری و فرایند تولید برنامه میان آنچه تایلر گفته و آنچه شوآب اظهار داشته مقایسه انجام گیرد. در اینجا مشابهت بیشتر در بعد میان عناصر ساختاری (مانند تکیه هر دو بر موضوع ارزشیابی از برنامه‌درسی و استفاده از آن به عنوان نقطه عزیمت یا دیدن تشابهاتی در منابع تصمیم‌گیری برنامه درسی) است. عناصر فرایندی در این دو البته یکسان نیست و در حالیکه تایلر فرایند را قابل مهندسی شدن و قابل تحویل به عقلانیت فنی (تخته) می‌داند، شوآب به آشوبناکی و تن ندادن این فرایند به مسیرهای منظم و الگوریتمیک تاکید می‌کند. ثانیاً، تمایز اساسی دیگر اینجاست که شوآب و نظریه پرکتیکال او را نباید محدود به امر برنامه‌ریزی درسی دانست. فرایند برنامه ریزی درسی، با تمام اهمیتی که دارد، دامنه تأثیر شوآب را تعیین نمی‌کند.

درآمدی بر شواب و شواب شناسی

شواب، بر خلاف تایلر و همچنان که در بخش قبل مورد اشاره قرار گرفت، یک فیلسوف عمل<sup>۱</sup> بوده است نه یک کارگزار عملی<sup>۲</sup>. به همین دلیل دامنه تأثیر اندیشه او بر قلمرو تعلیم و تربیت بسیار وسیع‌تر از فرایند برنامه‌ریزی درسی که قلمرو سنتی رشته است که در آن با تایلر سهیم است. اقتضای اندیشه ورزی فلسفی شوابی با اندیشه ورزی غیر فلسفی تایلری همین است<sup>۳</sup>. پس در پاسخ به سوال جکسون که «آیا شواب معرف پیشرفتی در مقایسه با تایلر است؟» به زعم نگارنده می‌توان گفت: تا آنجا که به تشابه عناصر ساختاری در فرایند برنامه‌ریزی درسی مربوط می‌شود با تسامح می‌توان گفت پاسخ منفی است. اما از آنجا که پای عناصر فرایندی در حوزه ساخت و تولید برنامه درسی هم به میان می‌آید پاسخ آری است. علاوه بر این به محض اینکه برای پاسخ به این سوال توجه خود را از مقوله برنامه‌ریزی درسی به سایر مقوله‌های اساسی حوزه تعلیم و تربیت معطوف نمائیم، پاسخ باز هم آری اما با صدای بلندتر خواهد بود.

– گروهی که شواب را به مسلخ نومفهوم‌گرایی می‌برند و او را به پای نو مفهوم‌گرایان ذبح می‌کنند. اینان گرچه با تحلیل گروه اول مخالف نیستند اما از آن نه با نیت پشتیبانی از سنت تایلری بلکه بر عکس، با نیت نفی تایلر و شواب وفادار به سنت (هر دو) و اثبات نومفهوم‌گرایی استفاده می‌کنند. در واقع از ذبح شدن شواب در مسلخ تایلر استفاده کرده و در آن ذبح رقیب تاریخی نومفهوم‌گرایی را جستجو می‌کنند. جالب این که استحاله شواب به تایلر با هدف بی رقیب و بی بدیل نشان دادن تایلر و سرکوب مدعیان جایگزینی انجام شده، اما ناخواسته به فربهی رقیب انجامیده و توسط رقیب (نومفهوم‌گرایان) مورد بهره برداری ویژه نیز قرار می‌گیرد. گروه دوم در واقع برای اثبات نو مفهوم‌گرایی به عنوان یک منظر تازه و احیاگر در حوزه برنامه درسی، به نفی یا به حاشیه راندن شواب و حمایت از این ایده که او حامل اندیشه‌ای تازه و انقلابی نسبت به تایلر نبوده است، می‌پردازند. نمایندگان این گروه از جمله عبارتند از: جکسون

---

1. Practical philosopher

2. Practitioner

۳. منابع جدید مانند SAGE Handbook of Curriculum and Instruction (کانلی، ۲۰۰۸)، به خوبی از این مدعا پشتیبانی می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه اندیشه‌های شواب منشاء نوآوری در عرصه‌های مختلف تعلیم و تربیت شده است یا پرکتیکال شوابی به گونه ای متمایز از عمل‌گرایی تایلری توانسته به وضع نظریه‌ها و راهبردهای مختلف توسط سایر اندیشمندان بینجامد. (برای دریافت اطلاعات بیشتر همچنین مراجعه شود به: خبرنامه شماره ۳ گروپ شواب و برنامه‌درسی انجمن مطالعات برناه درسی).

(۱۹۹۲)<sup>۱</sup> و پاینار و دیگران (۱۹۹۶)<sup>۲</sup> شاهد مدعای نادیده انگاری را در روایت‌های تاریخی نومفهوم‌گرایان از سیر تحول اندیشه در قلمرو برنامه درسی می‌توان جستجو کرد. پاینار همفکران نومفهوم‌گرای او، شوآب و جریان پرکتیکال را در واقع و به شکل موثر از صحنه تاریخ تحولات برنامه درسی محو کرده و بدین ترتیب تا حدود زیادی مرتکب خطای حذف صورت مساله شده‌اند (نگاه شود به «فهم برنامه درسی»، پاینار و دیگران، ۱۹۹۶، که در آن گرچه در فصول اول «ص ۴۰-۳۵»، سوم «ص ۱۷۷-۱۷۶» و چهارم اشاراتی به اندیشه شوآب از منظر تاریخی و به ویژه صحت بحران زدگی رشته که در ندای مرگ قلمروی برنامه درسی از جانب او «ص ۱۹۷-۱۹۳» یافت می‌شود، اما این اندیشه هرگز واجد آن درجه از اهمیت تشخیص داده نشده است که در تعداد گفتمان‌های معاصر برنامه درسی فصل مستقلی را به خود اختصاص دهد. اثر دیگری که پاینار همراه با ژیرو و پینا گردآورندگان آن هستند، یعنی «برنامه درسی و آموزش»، ۱۹۸۱، هم برای پرکتیکال شوآب در سیر تحول اندیشه در برنامه درسی جایگاهی قائل نیست و تنها سه نحله با عنوان سنت‌گرایان<sup>۳</sup>، تجربه‌گرایان مفهومی<sup>۴</sup> و نومفهوم‌گرایان<sup>۵</sup> را به رسمیت می‌شناسد.<sup>۶</sup>

– گروهی که برخلاف گروه اول و دوم (که هر دو در وفادار ماندن شوآب به سنت با هم اتفاق نظر دارند) معتقدند اگر تلاش شود شوآب و اندیشه‌هایش به شکل دقیق و همه جانبه شناخته شود مشخص خواهد شد که او به واقع بانی و باعث یک چرخش پارادایمی در قلمروی برنامه درسی است که همان چرخش عملی است. بر اساس دیدگاه این گروه، قضاوت‌هایی که تحت تأثیر حب و بغض‌های نسبت به سنت‌ها و نحله‌های دیگر است منصفانه نیستند. این نگاه البته با نگاه تایلری هم آهنگ نیست و الزاما نگاه نومفهوم‌گرایانه هم نیست. نمایندگان این گروه، با اندکی تسامح درباره برخی از آنان، از جمله عبارتند از: رید (۱۹۹۹)، وست بری (۲۰۰۵)، کانلی

1. Does Schwab improve on Tyler?
2. Understanding Curriculum, Chapter 1
3. Traditionalists
4. Conceptual empiricists
5. Reconceptualists

۶. به هر حال از روای این روایت تاریخی باید پرسید که پرکتیکال شوآب کجای این دسته بندی می‌گنجد؟ چون به وضوح شوآب متاخر متعلق به هیچیک از این سه نحله نیست. اگر ادعا شود شوآب نماینده دسته دوم یعنی تجربه‌گرایان مفهومی است، باید گفت که این جایگاه معرف شوآب متقدم است و شوآب متاخر که بدلیل نومفهوم‌گرایی است دیده نشده است.

درآمدی بر شواب و شواب شناسی

(۲۰۰۹)، نال (۲۰۱۱)، چن (۱۹۷۷) و حتی آیزنر (۱۹۸۴ و ۲۰۰۲). ویلیام رید شخصیتی است که مستقیماً پرسش جکسون و همچنین پاسخ ارائه شده توسط او را به نقد کشیده و همچنان که پیشتر نیز اشاره شد مدلل نموده است که تایلر و شواب متعلق به دو سپهر متفاوتند. به همین خاطر پرسش مناسب برای پژوهشگران را نه پرسش جکسونی که متضمن فرض تعلق هر دو به یک پارادایم است، بلکه این پرسش می‌داند که «شواب از چه جهاتی با تایلر متفاوت است؟» (همان، ص ۸۵)

در میان گروه سوم دو دسته قرار می‌گیرند. یکی معتقد است روزآمدترین و برترین سخن، که حتی آموزه‌های نومفهوم گرائی را در قالب پرکتیکال پوشش می‌دهد، سخن شواب است. سخن شواب از چنان ظرفیت و جامعیتی برخوردار است و آنچنان پویائی و انعطافی به فرایند تعلیم و تربیت تزریق می‌کند که نگاه *currere* یا پدیدار شناسانه نومفهوم گرایانه را در خود جای می‌دهد. از این منظر شواب نه رقیب نومفهوم گرائی که شاید پیامبر اصلی آن است و جایگاه پیامبری را از پاینار باز پس می‌ستاند! نماینده این تفکر به باور نگارنده افراد شاخصی همچون ویلفرد کار (۱۹۸۹) و با تفسیر او استن هوس<sup>۱</sup> و مبحث الگوی فرایندی<sup>۲</sup> او که از پاول هرست وام گرفته است (۱۹۷۵) و همچنین کنش پژوهی<sup>۳</sup> او (همان) و شون با ایده تامل حین عمل<sup>۴</sup> (۱۹۸۳) و کریگ و راس (۲۰۰۸) هستند.

موضع دسته سوم را، اما، این گونه نیز می‌توان تفسیر کرد که به جای تنگ کردن عرصه نظوروزی و نظریه‌پردازی در قلمروی برنامه درسی به تنها دو شکل تایلری و غیر تایلری (گروه اول و دوم) یا شوابی و غیر شوابی (نحله اول از گروه سوم) و اتخاذ موضع به نفع یکی و رد دیگری، می‌توان لااقل یک موقعیت سه وضعیتی را تصور نمود که در آن تایلر، شواب و نومفهوم‌گرائی هر یک به عنوان یک منظر متفاوت به رسمیت شناخته می‌شوند. در این حالت دیگر لازم نیست شواب به مسلخ برده شود و ارزش‌هایش مورد انکار قرار گیرد. همچنانکه ارزش‌های تایلر و نومفهوم‌گرائی هم نایستی نادیده گرفته شود. این تفسیر تحولی، پویا و غیر صفر و یکی از حوزه اندیشه ورزی در قلمرو برنامه درسی، راه را برای شکل چهارمی از شواب

- 
1. Stenhouse
  2. Process model
  3. Action research
  4. Reflection in action

شناسی باز می‌کنند که در آن می‌توان از شواب به عنوان یک انقلابی و بانی تحول نسبت به تایلر نام برد که در عین حال فصل الخطاب نظریه پردازی در حوزه برنامه درسی نبوده و امکان شکل‌گیری انقلابات دیگر یا پیدایش چرخش‌های پارادایمی دیگر را متصور می‌داند. مثلاً از منظر یکی از چهره‌های شاخص این نجله پارادایم بدیل شواب و به طرق اولی تایلر، را می‌توان از جمله در زیباشناسی جستجو کرد که نمایندگان آن آیزنر (۱۹۸۴ و ۲۰۰۲) و شاید از متقدمین استن هوس (۱۹۷۵) باشند. آخرین بند مقاله سال ۱۹۸۴ آیزنر گواه خوبی بر این مدعاست:

«برای ما که قلمرو برنامه درسی را بعنوان قلمرو حرفه‌ای خود برگزیده‌ایم، شواب نه تنها چالش‌هایی را فرا رویمان قرار داده بلکه سرنخ‌هایی را بدستمان داده است که راه را گم نکنیم. بدون تردید ما در جریان تلاش برای محقق ساختن آرمان‌هایی که او پیش رویمان قرار داده است با نابسندگی‌هایی روبرو خواهیم شد. این آرمان‌ها را در مواردی باید تصحیح کنیم و در مواردی هم باید کنار بگذاریم. اما این فرایند نیز دقیقاً همان چیزی است که شواب از ما طلب می‌کند.»

لطف نگاه چهارم به این نیز هست که با به رسمیت شناختن وجود سه پارادایم در رشته، علاوه بر تصدیق ارزش‌های هر یک، لاجرم و ضرورتاً به کاستی‌ها و ضعف‌های هر یک در مقایسه با دیگری، عوامل بحران‌زا به تعبیر توماس کوهن، هم توجه می‌کند و بدین ترتیب از برخورد جزم‌اندیشانه و مطلق‌انگارانه جلوگیری می‌نماید.

در پایان این بخش مایلیم این نتیجه را به خوانندگان عرضه کنیم که به باور من شواب را می‌توان فرزند خلف دیوئی دانست. این تلقی را از کلیبارد (۲۰۰۴) وام گرفته‌ام که در بررسی سیر تحول اندیشه برنامه درسی و نحله‌های مختلف اظهار می‌دارد که دیوئی فراتر از همه نحله‌ها و به اصطلاح باکس‌ها قرار می‌گیرد و نباید او را به یک نحله خاص متعلق دانست. چرا که در تمام نحله‌های فکری بیش یا کم ردی و اثری از اندیشه‌های دیوئی هست. برای شواب نیز نگارنده چنین جایگاهی را منطقی و قابل دفاع می‌داند. فرزند خلف دیوئی تلقی شدن شواب بیش از آنکه معلول اشتراک در مختصات صوری اندیشه‌های این دو شخصیت باشد، معلول اشتراکی است که به باور نگارنده اندیشه پرکتیکال شواب را به لحاظ جوهری به اندیشه دیوئی متصل

درآمدی بر شواب و شواب شناسی

می‌سازد (برای مشاهده صریح‌ترین بیان موید این مدعا در آثار دیوئی مراجعه شود به: منابع علم تعلیم و تربیت<sup>۱</sup>، دیوئی، ۱۹۲۹، ص ۲۹۹-۲۹۸).

### بخش چهارم: نقد و نظر در خصوص آرمان‌گرایی پرکتیکال

آیا شواب را باید یک آرمان‌گرا دانست؟ آرمان‌گرایی را به دو مفهوم می‌توان در نظر گرفت. نخست آرمان‌گرایی ناگزیر یا اجتناب‌ناپذیر که برآمده از جنس و ماهیت پیچیده تعلیم و تربیت است و به قول آیزنر برای موضوعات و مسائل آن هیچ پاسخ ساده و به اصطلاح دم‌دستی و سهل‌الوصول نمی‌توان تدارک دید<sup>۲</sup> (۱۹۸۴). آیزنر (همان، ص ۲۰۵) در این زمینه چنین اظهار می‌دارد که:

"در عملی ۴ شواب از قالب و روندی صحبت می‌کند که از طریق آن می‌توان به برنامه‌ریزی درسی و ارزیابی برنامه‌ها پرداخت. توصیف او توصیفی ایده‌آل‌گرایانه است. فرض او این است که تمام ایفا‌کنندگان نقش، با حسن نیت کار خود را انجام می‌دهند. حتی اگر چنین برنامه‌ای در مدارس به کار بیاید، با عنایت به اینکه آمریکا دارای ۱۶۰۰۰ منطقه آموزشی و ۱۰۰۰۰۰ مدرسه است، ایجاد و ارزیابی چنین گروه‌هایی در حال حاضر کار بسیار عظیمی به نظر می‌رسد. بدین معنا، من بر این باورم که شواب در تهیه و تدوین برنامه درسی الگوئی مدینه فاضله‌ای و ایده‌آل‌گرایانه دارد."

او در ادامه و بلافاصله می‌افزاید:

"این سخن بدین معنا نیست که دیدگاه‌های شواب از نظر عملی بی‌فایده است، بلکه بدین معناست که با انتظاراتی که امروزه برای مدارس آمریکا تعریف شده است همخوانی ندارد. البته شاید هم بایستی آنطور که شواب می‌گوید باشد. در واقع پیشنهاد کردن رویه‌ای که بازیگران را با چالش مواجه نمی‌سازد و به نوعی تن سپردن به وضع موجود است متضمن هیچ پیشرفتی نیست" (همان).

آیزنر در مقاله دیگری که به نقد دانش نظری (اپیستمه) در مواجهه با مسائل تعلیم و تربیت و بویژه تدریس می‌پردازد، نخست دانش عملی یا فرونسس را به عنوان بدیلی ارزنده معرفی می‌کند و تأکید می‌کند که چرخش شوابی به سمتی که معلم را یک فرونیموس (کنشگر متکی به

#### 1. The Sources of the Science of Education

۲. از عبارت «هیچ پاسخ ساده‌ای وجود ندارد: دهش ژوزف شواب به برنامه‌درسی» که عنوان مقاله‌ای از آیزنر است و مضامین مندرج در آن می‌توان این استنباط را نمود که راه حل‌های شواب برای بحران برنامه‌درسی راه حل‌های ساده‌ای نیست اما در همین حال یک موهبت و دهش است.

دانش عملی) تصویر می‌نماید بسیار خواستنی اما در عین حال نابسنده و ناکافی است. آیزنر ترکیب دانش عملی و دانش تولیدی در قاموس ارسطویی را که تبلور آن در هنر است را ضروری دانسته و بر قابلیت‌های هنری برای دستیابی به آنچه تعالی در تدریس می‌انگارد اصرار می‌ورزد (۲۰۰۲). از این توضیحات هم می‌توان به نیکوئی دریافت که دست کم با استناد به دیدگاه آیزنر نباید یا نمی‌توان شواب را به آرمانگرایی متهم نمود.

این اظهار نظر آیزنر هم باز نشان دهنده ضروری، تعالی بخش و ارزشمند بودن نظریه شواب یا به تعبیر نویسنده یک آرمان گرایی ناگزیر است.

«مقالات شواب توجیه نظری در باب ارزشمندی و پیچیدگی کاوش عملی را در اختیار ما نهاد. این مقالات توضیح داد چرا به‌گزینی را نه تنها نباید یک کاستی بلکه باید آن را یک ویژگی ضروری فرایند عمل فکورانه به حساب آوریم. همچنین روشن ساخت که چرا عمل فکورانه که همان به خدمت گرفتن بالاترین ظرفیت عقلانی انسان است برای اتخاذ تصمیماتی سازگار با شرایط و زمینه‌های نا ایستا و آکنده از ویژگی‌های منحصر بفرد همواره لازم است.» (۱۹۸۴، ص ۲۰۴)

بنابراین اگر آرمان گرایی به معنای عدم تطابق با شرایط و وضع موجود باشد که باید گفت در نظریه عملی شواب موج می‌زند و ایفای نقش بازیگران برنامه‌درسی در چارچوب آرمان‌گرایانه ای که او توصیف می‌نماید در کوتاه مدت و به شکل فراگیر بدست آمدنی نیست. اما آیا این ویژگی را باید یک ضعف تلقی کرد یا همچون آیزنر اقتضاء پیشرفت و تحول؟ به نظر نگارنده هم شواب در کار ترسیم افق‌های تازه برای رشته بوده و برای گفتمانی که او پایه گذاری کرده است باید به عنوان یک گزینه معقول برای خروج رشته از بحران و بازیابی هویت فرصت اجرائی ولو در مقیاس کوچک تدارک دیده شود تا ظرفیت‌های نهفته در آن فرصت بروز و ظهور پیدا کنند.

در ادامه به تبیین جالب و متفاوتی که رید (۱۹۹۹) از این موضوع ارائه داده است اشاره می‌شود. از نظر او نظریه شواب نیازمند «بیدار شدن از خواب مواجهه معصومانه با ماهیت نهاد هاست» که به گمان وی به نظریه در تعارض با واقعیت می‌بخشد (ص ۹۳). ون منن نیز در طرح این اشکال به شواب با رید و دیگران هم عقیده است و اظهار می‌دارد که عمل فکورانه آنچنان که مورد تاکید شواب است در موقعیت‌های عینی و در مدرسه اتفاق نمی‌افتد و بر همین اساس

نتیجه می‌گیرد که دغدغه عملی شواب لاجرم در حد گفت و شنودهای روزمره مدرسه تقلیل می‌یابد (۱۹۷۷).

اما رید به عوض مردود انگاشتن نظریه پرکتیکال از اساس به دلیل این خواب زدگی و در نتیجه کلاً ناکارآمد دانستن آن پیشنهاد می‌کند از پتانسیل موجود در خود نظریه برای رفع این نارسائی استفاده شود. او این پرسش را مطرح می‌سازد که «آیا ما نباید تلاش کنیم تا دریابیم روش پرکتیکال چگونه می‌تواند فهم شود تا با طبیعت نهادها و زیست نهادی تطابق یابد؟» (ص ۹۴). رید در این زمینه به ارائه طریق مستقیم نیز پرداخته و کلید حل این مشکل یا نارسائی را در تمرکز بر عنصر کلیدی شرایط/ موقعیت<sup>۱</sup> یا به تعبیر برخی زمینه/بستر<sup>۲</sup> در فرایند تصمیم‌گیری می‌داند. با بسط این عنصر به سطوح متشکله همچون کلاس درس، مدرسه، جامعه محلی، حکومت و سیاست<sup>۳</sup> و بالاخره جهان می‌توان این نظریه را از خواب غفلت نسبت به مدرسه و کارکردهای آن نجات داد (ص ۹۴). رید که ظاهراً در این راه حل با وست بری هم آواست از او چنین نقل می‌کند که «فرایند اصلی عمل فکورانه و رویکرد پرابلماتیک {شوابی} را می‌توان به گونه‌ای تصور نمود که در برگزیده مراکز و مراجع قانونی علاوه بر سطح مدارس و معلمان باشد» (ص ۹۴). به باور نگارنده این راه حل را می‌توان بدین گونه فهم کرد که گوئی رید و وست بری بر آنچه در متون تخصصی برنامه درسی با عنوان سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی<sup>۴</sup> مطرح شده است (گودلد، ۱۹۶۸ و کلاین ۱۹۸۳) تأکید دارند و معتقدند الصاق این بحث مهم به فرایند عمل فکورانه شوابی به حل مسئله نا آشنائی شواب با شرایط نه چندان مساعد کاری در مدرسه و معلمان خواهد انجامید.

آنچه از میان مباحث شواب به پیشنهاد رید و وست بری نزدیک است همان مقوله‌ای است که عنوان «هنرهای شبه عملی»<sup>۵</sup> از آن نام برده شده است. این مفهوم یا این هنرها بر تردیدهای ناظر بر آرمان‌گرایانه بودن نظریه پرکتیکال سایه می‌افکند که البته حتی کمتر مورد توجه منتقدین شواب در این بعد قرار گرفته است. در توضیح راهبرد «شبه عملی» که به نوعی تعدیل یا توسع بخشیدن به شکل آرمانی اتخاذ تصمیمات منحصر بفرد متناسب با یک موقعیت یا یک مدرسه،

- 
1. Milieus
  2. Context
  3. Polity
  4. Levels of curriculum decision making
  5. Quasi practical arts



با فرصت یکدست بودن گروه مخاطب<sup>۱</sup>، یا همان تصمیمات عملی است شواب تصریح می‌کند که اتخاذ تصمیمات عام‌تر که متناسب با اقتضائات محیط‌های متعدد و متنوع است (مثلاً مدارس یا کلاس‌های درس متعدد و گروه‌های مخاطب دارای تنوع) در سطح یک ایالت یا حتی نظام آموزشی بعضاً گریز ناپذیر و مشروع است (مراجعه شود به: ویراست دوم پرکتیکال ۱۹۷۰، ص ۱۰-۵).

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری را ذیل این پرسش که «آیا پرکتیکال شواب دعوت به عمل فاقد تعهد اجتماعی و متنوع از نظریه است؟» می‌توان سامان داد. در باب تعهد اجتماعی مایلم مقدمتاً اشاره کنم که تعهد اجتماعی در شخص شواب، خواه شواب متقدم که مروج و البته نه مؤسس اندیشه تعلیم و تربیت لیبرال است و خواه شواب متأخر که مؤسس اندیشه یا پارادایم پرکتیکال در قلمرو برنامه درسی است، به شکل برجسته‌ای خودنمایی می‌کند. این معنا به گونه‌ای در جمع‌بندی بخش نخست مقاله و به عنوان رشته وثیق پیوند میان این دو دوره متمایز از حیات علمی و حرفه‌ای شواب هم مورد تأکید قرار گرفت.

اکنون از زاویه دیگری و در مقام جمع‌بندی به موضوع تعهد اجتماعی و منحصرأ در شواب متأخر و نظریه پرکتیکال می‌پردازم. برای این منظور از مفهوم «پرکسیس»<sup>۲</sup>، کلیدواژه‌ای که بیشتر نظریه انتقادی را در ذهن تداعی می‌کند، وام می‌گیرم. گرچه شواب یک نظریه‌پرداز انتقادی نیست و در گفت‌وگو پرکتیکال او هیچ‌گاه طعم و رنگ انتقادی (به مفهومی که در این نظریه مطرح است) نمی‌توان یافت. در این تحلیل به ویژه بر تفسیری که پائولو فریره در اثر مشهور «آموزش ستمدیدگان» از پرکسیس ارائه کرده است تأکید می‌نمایم (۱۹۷۰). به نظر نگارنده فهم پرکتیکال شواب در چارچوب آنچه در نظریه انتقادی پرکسیس نامیده می‌شود دور از واقعیت نیست. پرکسیس فریره‌ای عملی است که در آن «وربالیزم» (تنها نظر ورزیدن و سخن راندن) و «اکتیویزم» (تنها بر مرکب عمل تاختن) هر دو به تنهایی مطروند و باید در رابطه‌ای دیالکتیکی یکدیگر را تصحیح نموده و کمال بخشند. نظریه پرکتیکال شواب را می‌توان بر اساس توضیحاتی که ارائه شد نظریه‌ای دانست که در تعارض با وربالیزم مستتر در در نومفهوم گرائی و اکتیویزم

1. Homogeniety
2. Praxis

درآمدی بر شواب و شواب شناسی

مندرج در رویکرد تایلری قرار دارد و در مقام ایجاد پیوند یا دیالکتیک بین آن هاست. از این منظر روح پرکسیس را باید در گفتمان شوابی جاری دانست و نوعی تعهد اجتماعی را از آن نتیجه گرفت. ضمناً بر پایه این تحلیل نیز می‌توان بار دیگر و در ادامه امتداد آنچه در بخش دوم آمد، تبیین تخصصی نسبت میان پرکتیکال و نومفهوم‌گرایی را یک بدفهمی و خلاف واقع ارزیابی کرد. از سوی دیگر با عنایت به تبیینی که از رید ارائه شد از وجوه بارز تمایز میان «عمل» و «عملی»، ابتناء دومی بر کنش اخلاقی است (رید، ۱۹۹۹، ص ۸ و ص ۹۰). یعنی انتخاب بهترین، سنجیده‌ترین و از منظر اجتماعی عادلانه‌ترین گزینه که با تبیین شوابی امری همراه با صعوبت‌ها و پیچیدگی‌های خاص خود است. تن دادن به این‌چنین فرایندی را باید بازتاب تعهد اخلاقی و اجتماعی دانست. بر این مبنا هم می‌توان فقدان تعهد اجتماعی را ناشی از نوعی سوء تفاهم درباره پرکتیکال ارزیابی کرد. سوء تفاهمی که ریشه آن در عدم تمایز میان «عمل» و «عملی» است.

بالاخره شواب بیش از آنکه محتوای اندیشه‌هایش بخواید الهام بخش نظورری و عمل در قلمرو برنامه درسی باشد، ویژگی منشی و شخصیتی اش باید چنین باشد. به باور من شواب یک زمان شناس ناشکیبا در برابر وضع موجود است. کانلی (۲۰۱۱) در بیانی جالب که الهام بخش نگارنده نیز بوده است می‌گوید حتی پرکتیکال شواب را چه بسا باید گذاشت و گذشت و با اتکاء به ویژگی زمان شناسی و ناشکیبائی در برابر وضع موجود، باید در انتظار نگاشت «پرکتیکال‌های جدید» متناسب با شرایط عصری بود.

در بیان دیگری از همین معنا کانلی می‌گوید که از اندیشه‌های استاد (شواب) باید به شکل زایشی<sup>۱</sup> و نه فصل الخطابی<sup>۲</sup> و یونیورسال بهره جست (مکاتبات شخصی کانلی با نگارنده و خانم دکتر آل‌حسینی در سال ۱۳۸۹). شرط تضمین تحرک و پویائی فکری در هر حوزه‌ای دقیقاً مرهون این نگاه دو وجهی است. وجه نخست اعتنا به سنت‌های فکری متقدمان و پیشروان و وجه دوم کوشش برای غنا بخشیدن به آنها متناسب با تحولات و شرایط نوپدید. من، اما، یک اصل راسخ، معتبر و پاینده در اندیشه‌های شواب می‌توانم سراغ بگیرم که گذشت زمان نه تنها آن را تضعیف نساخته بلکه بر قوت آن نیز افزوده است. آن اصل را می‌توان چنین بیان کرد که:

«پیشرفت و تحول تعلیم و تربیت بسیار پیچیده‌تر از آن تصویری است که نزد اهل عمل غالب است و تصور غالب نزد نظریه پردازان مبنی بر اینکه نظریه فرمانده عمل است.

و اعجاز گونه به رتق و فتق مسائل تعلیم و تربیت می‌انجامد نیز ساده انگارانه است. به بیان دیگر نظریه به ما هو نظریه، از اینکه بخواهد مستقیماً و بدون واسطه هنرهای عملی برای موقعیت‌ها و مسائل بغرنج برنامه درسی تعیین تکلیف بکند عاجز و عقیم است و مام نظریه چنین فرزندی را نزاده و نخواهد زائید».

در نتیجه باید به دیالکتیکی اندیشید که البته بسیار دشوارتر و دیرپاب‌تر از هر یک از دو موضعی است که بر ذهن و ضمیر اهل عمل و اهل نظر غلبه دارد.

### فهرست منابع

مهرمحمدی، محمود. پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی: نظریه عمل‌گرای شواب. ۱۳۸۱، مجله نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱ سال اول.

Carr, W. (1989). **Quality in Teaching: Arguments For A Reflective Profession**, Routledge: New York

Chan, B. Y. (1977). **After Tyler, What? A current issue in curriculum theory**. Education Journal. No VI.

Connelly M.F. (2011). **Joseph Schwab, Curriculum, Curriculum Studies and Educational Reform**. NIE, Singapore.

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.

Craig, C., & Ross, V. (2008). **Cultivating teachers as curriculum makers**. In F. M. Connelly (Ed.), Sage handbook of curriculum and instruction (pp. 282-05). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Eisner, E.(2002). **From Episteme to Phronesis to Artistry in the Study and Improvement of teaching. Teaching and teacher Education.**V. 18. Pp 375 -385
- Eisner,E.(1979). **Educational Imagination: On the Design and Evaluation of Educational Programs.**Macmillan Publishing Company, New York.
- Eisner,E.(1984) **No Easy Answer: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum.** Curriculum Inquiry, Vol. 14, No. 2pp. 201-210.
- Eisner,E.(1994). **Educational Imagination: On the Design and Evaluation of Educational Programs.**Macmillan Publishing Company, New York.
- Fenstermacher, G.D. (Summer, 1980), **The Nature of Science and Its Uses for Education: Remarks on the Philosophical Import of Schwab's Work.** Curriculum Inquiry, Vol. 10, No. 2 pp. 191-197
- Freire.P. (1970). **Pedagogy of the Oppressed.** New York: Continuum
- Giroux,H.A. and Penna,A.N. and Pinar W.F.(Eds.)(1981). **Curriculum and Instruction: Alternatives in Education.** McCutchan Publishing Coroporation. Berkekey,California.
- Goodlad, John I.(1968) '**Curriculum: A Janus Look**', **Journal of Curriculum Studies**, 1: 1, 34 — 46
- Hlebowitsh P.S. (2012): **When best practices aren't: A Schwabian perspective on teaching**, **Journal of Curriculum Studies**, 44:1, 1-12
- Hlebowitsh, P. S. (2005).**Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation.**Curriculum Inquiry 35:1
- Jackson,P.W.(1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In Jackson, P.W.(editor). **Handbook of Curriculum Research.** Pp 3-40. Macmillan: New York
- Klein,M.F.(1983) **The Uses of A Research Model to Guide Curriculum Development.** Theory into Practice (TIP), Pp 198-202
- Kliebard, Herbert M. (2004). **The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958** (3rd ed.). New York: Routledge Falmer.
- Levine, N. D. (2006) **Powers of the mind: the reinvention of liberal learning in America**, Chicago: The University of Chicago Press.

- Miller, J.P. (1983). The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum.** Longman Inc. New York
- Null, W. (2009) **Why Teach Interdisciplinary Curriculum?** Honors Residential College Dinner, February 15,
- Null, W. (2011). **Curriculum: From Theory to Practice.** ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, INC., NY.
- Pinar, W.F and Reynolds, W.M. and Slattery, P. and Taubman, P.M. (1996) (Editors). **Understanding Curriculum** . Peter Lang Publishing, New York.
- Reid, W. (1992). **The Pursuit of Curriculum: Schooling and the Public Interest.** Ablex Publishing Company, New Jersey.
- Reid, W. (1999). **Curriculum as Institution and practice: Essays in the Deliberative tradition.** Lawrence Elbaum Associate, New Jersey
- Reid, W. (2006). **The Pursuit of Curriculum: Schooling and the Public Interest.** Information Age Publishing. Greenwich, Connecticut.
- Schon, D. (1983). **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.** Basic Books: New York
- Schubert, W. H. (1996). **Perspectives on Four Curriculum Traditions.** Educational Horizon, V. 74, N.4, Pp 169- 176.
- Schwab, J. (1969). **The Practical: A Language for Curriculum** , The University of Chicago Press, Vol. 78, No. 1 (Nov., 1969), pp. 1-23
- Schwab, J.J. (1970) **The Practical: A Language for Curriculum.** National Education Association. Center for the Study of Instruction.
- Schwab. J.J [1954] 1978. "Eros and Education: A Discussion of One Aspect of Discussion." In Westbury and Wilkof 1978, 105–32.**
- Short, E. (2000) **Shifting Paradigms: Implications for Curriculum Research and Practice in: Paradigm debates in curriculum and supervision : modern and postmodern perspectives,** Jeffrey Glanz and Linda S. Behar Horenstein (eds.) ; Connecticut: Bergin & Garvey, p. p: 34-53.
- Stenhouse, L. (1975). **An Introduction to Curriculum Research and Development.** Heinemann: London

- Van Manen, M. (1977) **Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical**. Curriculum Inquiry, Vol. 6, No. 3, pp. 205-228
- Walker, D. F.(1982).**Curriculum Theory Is Many Things To Many People. Theory into Practice** (TIP). Pp 62-65
- WESTBURY, I.(2005). **Reconsidering Schwab’s “Practicals”:** A Response to Peter Hlebowitsh’s “Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation”. Curriculum Inquiry 35:1
- Wraga William G.(2002). **Recovering Curriculum Practice: Continuing the Conversation**. Educational Researcher, Vol. 31, No. 6, pp. 17–19
- Dewey, J. (1929). **The Sources Of A Science Of Education** . Horace Liveright . Pp 298-299
- William,H,S (1986) . **Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility**. Macmillan Publishing Company