

تدریس به عنوان رشته عملی

Teaching as a Practical Field

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۱۰ ؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۲

F. Alehosseini (Ph.D)

فرشته آل‌حسینی^۱

Abstract: The teaching profession is teachers' work, that they should learn it at the university. However, they learn nothing but teaching and learning theories in our theoretical universities. What is currently called the teaching expertise is merely knowledge about the teaching and learning theories which in the best condition were reduced to techniques and labeled great title of *General Methods and Techniques of Teaching*. This article aims to advocate the teaching as a practical field. Rely upon Schwab's practical, is argued that we should acknowledge teaching as a practical field, if we are seriously concerned to develop the teaching profession or realize the teacher as researcher. In light of the practical theory and consideration of practical facet of teaching, different conditions for development of teaching profession might be discussed. Here, two conditions are discussed: (1) perceiving the practical problems and (2) perceiving the diversity of theories. Also, the concrete evidences are addressed that confirm the existence of teaching as a practical field, such as concepts, theories, structures, methods, institutions and above all, the practical paradigm of research.

Keywords: teaching, teacher education, curriculum, the practical, teacher as researcher.

چکیده: تدریس حرفه معلمان است که باید آن را در دانشگاه بیاموزند. اما، آنان در دانشگاه‌های نظری ما چیزی جز نظریه‌های تدریس و یادگیری نمی‌آموزند. آنچه در حال حاضر تخصص تدریس خوانده می‌شود، چیزی جز دانستن نظریه‌های تدریس و یادگیری نیست؛ نظریه‌هایی که در بهترین حالت به فن فروکاسته شده‌اند و عنوان فاخر روش‌ها و فنون تدریس را یدک می‌کشند. هدف این مقاله، دفاع از تدریس به عنوان یک رشته عملی است. با تکیه بر «عملی» شواب استدلال شده است، چنانچه جداً برای رشد حرفه تدریس و تحقق معلم پژوهنده اهمیت قائلیم، باید تدریس را به عنوان یک رشته عملی به رسمیت بشناسیم. در پرتو نظریه عملی و با نظر به جنبه عملی تدریس، از شرایطی متفاوت برای رشد حرفه تدریس می‌توان سخن گفت. در اینجا درباره دو شرط (۱) دریافت مسائل عملی و (۲) دریافت کثرت نظریه‌ها بحث شده است. همچنین، به شواهدی عینی اشاره شده است که موجودیت تدریس به عنوان یک رشته عملی را تأیید می‌کنند. شواهدی چون وجود مفاهیم، نظریه‌ها، ساختارها، روش‌ها، نهادها و از همه مهم‌تر، وجود پارادایم تحقیقات عملی.

کلید واژه‌ها: تدریس، تربیت معلم، برنامه درسی، نظریه عملی، معلم پژوهنده.

این حکمت پر رمز و راز ارسطویی که «تدریس عالی‌ترین شکل فهم است»^۱، در گزارش تحقیق بویر (۱۹۹۰) درباره وضعیت «دانش‌پژوهی»^۲ در دانشگاه‌های آمریکا خواندم. تحقیقی که ایده «دانش‌پژوهی تدریس»^۳ از آن آغاز شد و گسترش جهانی یافت و همزمان نویسنده نظری دوباره بر دانش‌پژوهی: الویت‌های مقام استادی را به شهرت جهانی رساند. بویر در این گزارش ادعا می‌کند دانش تنها از طریق تحقیق کسب نمی‌شود، بلکه بدیل‌هایی وجود دارند که دانش از طریق آنها به عالی‌ترین شکل کسب می‌شود؛ مثل تدریس. تمام کسانی که حرفه معلمی را ماهیتاً یک پژوهش نظام‌مند خود انتقادی»^۴ (استن‌هاوس، ۱۹۸۱) یا تحقیقی تأملی و انتقادی (کار و کمیس، ۱۹۸۶)؛ و «معلم» را ضرورتاً یک «پژوهشگر» (استن‌هاوس، ۱۹۸۳) یا «عامل تأملی»^۵؛ و تدریس را از انواع عمل تأملی (شون، ۱۹۸۷)؛ یا شکلی از اشکال «دانش‌پژوهی» (بویر، ۱۹۹۰)؛ نوعی «دانش درباره خود»^۶؛ «عمل تأملی شخصی»^۷ (آیزنر، ۱۹۹۷) و حتی «هنری»^۸ (آیزنر، ۲۰۰۲) می‌دانند، دست‌کم در یک چیز با یکدیگر اشتراک دارند: تدریس مستلزم فهمی و رای آن چیزی است که نظریه‌ها و نقشه‌های فنی عمل^۹ فراهم می‌کنند. این فهم در یک موقعیت عملی به چنگ فاهمه می‌افتد؛ در لحظه انتخاب و تصمیم، توسط عاملانی که محدودیت‌های نظریه‌ها و فهم کنونی خویش را درمی‌یابند؛ توسط معلمانی که با تسلیم نشدن به معیارها و رویه‌های از پیش تعیین‌شده، حرکتی را برای اصلاح «خویش فهمی» خویش در همان لحظه تجربه در مواجهه با مسائل سرکش عملی آغاز می‌کنند (کار، ۲۰۰۴).

۱. "Teaching is the highest form of understanding" (Aristotle)

۲. Scholarship

۳. Scholarship of Teaching

۴. Systematic self-critical inquiry

5. Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

۶. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press

۷. Personal Deliberation

۸. Artistry

۹. what works

این ایده ارسطویی که «تدریس عالی‌ترین شکل فهم است»، بوی را به این ایده دلالت کرد که تدریس یکی از اقسام به ناحق منسوخ دانش‌پژوهی در دانشگاه‌هاست؛ ایده‌ای که مرا در این تحقیق به این ایده دلالت می‌کند که تدریس یکی از اقسام به ناحق مغفول رشته‌های عملی در تربیت معلم «ما»ست. تدریس، حرفه معلم است که فرار است آن را در دانشگاه بیاموزد. اما، او در دانشگاه‌های نظری کنونی چیزی جز نظریه‌های تدریس و یادگیری نمی‌آموزد. آنچه هم‌اکنون تخصص تدریس می‌خوانند، چیزی بیش از دانستن نظریه‌های تدریس و یادگیری نیست. نظریه‌هایی که در بهترین حالت به فن تبدیل شده‌اند و عنوان فاخر روش‌ها و فنون تدریس یا الگوهای پیشرفته تدریس را یک می‌کشند.

اگر بخواهم این مسئله و تصورم از تدریس «تدریس» در تربیت معلم را روشن‌تر بیان کنم، می‌گویم در تربیت معلم ایجاد تخصص تدریس به تدریس نظریه‌های تدریس محدود شده است، نظریه‌های تدریس به روش‌ها و فنون تدریس فروکاسته شده‌اند و آنچه واقعاً به دانشجو معلمان تدریس می‌شود، تعدادی نظریه و فنون گزینشی یا آخرین مد نظریه‌ها، الگوها، روش‌ها و فنون تدریس از دیدگاه استاد است. تأکید می‌کنم: از دیدگاه استاد. این تأکید بدین دلیل است که بیش‌ترین محدودیت از دیدگاه محدود استاد بر این درس به اصطلاح تخصص‌آفرین تحمیل می‌شود. آنچه در دانشگاه نظری کنونی تخصص تدریس می‌خوانند، چیزی جز دانستن مشتی نظریه و فنون تدریس از دیدگاهی خاص نیست.

آیا تدریس با دانستن چند نظریه یا فن از دیدگاهی خاص می‌تواند عالی‌ترین شکل فهم باشد؟ اگر فرض بر آن باشد که تدریس با دانستن مشتی نظریه یا فنون تدریس از دیدگاهی خاص نمی‌تواند عالی‌ترین شکل فهم باشد، پس تحت چه شرایطی تدریس را می‌توان عالی‌ترین شکل فهم به حساب آورد؟ آنچه ارسطو را بر آن داشت تا تدریس را به عنوان «عالی‌ترین شکل فهم» به حساب آورد، چیست؟ آیا می‌تواند همان چیزی باشد که امروزه در روند علمی شدن حوزه‌های دانش، از جمله علوم تربیتی، ناگزیر انکار شده است: ماهیت عملی تربیت و تدریس؟ گادامر در عقل در عصر علم (۱۹۸۱) ادعا می‌کند در فهم مدرن ما، عمل دیگر چیزی نیست جز کاربرد نظریه. آیا این بدان معناست که تدریس به عنوان عمل، دیگر چیزی نیست جز کاربرد نظریه‌های علمی تدریس؟ آیا این فهم مورد مناقشه مدرن هم‌اکنون اساس تدریس «تدریس» در دانشگاه‌های نظری ما را تشکیل می‌دهد؟ اگر واقعیت داشته باشد، به سادگی می‌توان دریافت چرا

تدریس به عنوان رشته عملی

نمی‌توان از تدریس به عنوان یک رشته نظری دفاع کرد. اما، از تدریس به عنوان رشته عملی چگونه؟ آیا می‌توان به گونه‌ای موجه از تدریس به عنوان یک رشته عملی سخن گفت؟ هدف این مقاله، دفاع از موجودیت تدریس به عنوان یک رشته عملی است. با تکیه بر نظریه «عملی» شواب، ضمن دفاع از موجودیت تدریس به عنوان رشته عملی، بر ضرورت متحول کردن برنامه درسی تربیت معلم براساس آن استدلال شده است. این هدف طی سه مرحله دنبال می‌شود:

- اول، مرور درس‌های روشنگر شواب در «عملی»؛
- دوم، استدلال درباره ضرورت به رسمیت شناختن تدریس به عنوان رشته عملی و متحول کردن برنامه درسی تربیت معلم در پرتو این روشنگری‌ها؛
- سوم، ارائه شواهدی عینی دال بر موجودیت تدریس به عنوان یک رشته عملی.

نظریه عملی

نظریه «عملی» تنها منطق و زبان برای برنامه درسی نیست، بلکه منطق و زبانی برای تربیت و تمام متعلقات آن است. قصد دارم از امکانات این منطق برای دفاع از موجودیت تدریس به عنوان یک رشته عملی استفاده کنم و با تکیه بر درس‌های روشنگر شواب در جستار دوم (۱۹۷۱) توجیهی برای تدریس به عنوان یک رشته عملی و لزوم تحول برنامه درسی تربیت معلم تدارک ببینم.

شواب، در مفصل‌ترین جستار از سلسله جستارهای «عملی»، تربیت را صحنه رخدادهای مهم توصیف می‌کند. صحنه به وقوع پیوستن کلیات و جزئیات در کنار یکدیگر و صحنه ملاقات «نظریه» و «عملی» با یکدیگر. این رخدادی مهم است، زیرا ملاقات «نظریه» و «عملی» با یکدیگر سرآغاز وقوع ناسازگاری‌ها در تربیت است. اولی توجه به همسانی‌ها و نادیده گرفتن ناهمسانی‌ها را ایجاب می‌کند و دومی دیدن ناهمسانی‌ها و بی‌اعتنایی به نظریه را توصیه می‌کند. اما، اگر این ناسازگاری‌ها ریشه در طبیعت هر یک داشته باشد، اگر عملی ناگزیر انضمامی^۱ و جزئی^۲ باشد و قوت و ارزش نظریه نیز کلیت^۳، نظام^۱ و مقرون به صرفه بودن^۲ آن باشد، نمی‌توان

۱. Concrete

۲. Particular

۳. Generality

به سادگی از تغییر، یا غلبه یکی بر دیگری سخن گفت. پس، آیا این ناسازگاری بدین دلالت می‌کند که ما ناگزیر به انتخاب مزایای یکی و نادیده گرفتن مزایای دیگری هستیم؟

شواب بر آن است که نمی‌توان از ایجاد «تغییر بنیادین» در نظریه یا عملی به سادگی سخن گفت، اما می‌توان سازش میان آنها را از طریق چیزی که بدان «همسازی متقابل»^۳ می‌گوید، تصور کرد. «همسازی متقابل» میان این دو ضرورت دارد، زیرا، نه می‌توان از مزایای نظریه - کلیت، نظام و مقرون به صرفه بودن آن - در تربیت صرف‌نظر کرد - مثلاً کلیت را از آن زدود - و نه می‌توان ماهیت عملی را تغییر داد؛ و مثلاً انضمامی یا جزئی بودن آن را نادیده گرفت. زیرا، اگر تغییر بنیادین بدین معنا باشد که ناگزیر به نفع نظریه «جزئیات» را نادیده بگیریم، باید این واقعیت را نیز بپذیریم که با نادیده گرفتن امور جزئی تأثیرات آنها منحل نمی‌شوند و آنچه غیرقابل انکار باقی می‌ماند این است که جزئیات نادیده گرفته شده، به دور از نظر و اراده ما در حال تأثیرگذاری و بی‌اثر کردن راه‌حل‌های پیشنهادی نظریه‌ها هستند. سودمند است، در اینجا برای فهم بهتر این مسائل از مثال‌های روشن‌گر او بهره برد:

- تصور کنید، در یک جاده رانندگی می‌کنید. اگر بخواهید نرم (بدون تکان) رانندگی کنید، آیا صرفاً خواندن نقشه کافی است؟ مسلماً نه، چون جاده‌ای که در آن رانندگی می‌کنید، دارای پیچ‌ها و دست‌اندازهایی است که در نقشه مندرج نیست.
- تصور کنید، معلم ادبیات هستید. آیا آنچه واقعاً تدریس می‌کنید، ادبیات است؟ مسلماً نه. زیرا آنچه واقعاً تدریس می‌کنید، این داستان یا آن داستان است، مثل داستان موش و گربه عبید زاکانی یا قصه پرواز لاک‌پشت.
- تصور کنید، با کودکان سروکار دارید. آیا سارا، کودکی که با او سروکار دارید، متعلق به یک صدک، یک طبقه اجتماعی یا یک تیپ شخصیتی است؟ احتمالاً نه، زیرا او ممکن است، کمتر یا بیشتر از یک رتبه درصدی، یک طبقه اجتماعی یا یک تیپ شخصیتی باشد که در آن طبقه‌بندی شده است.

۱. System

۲. Economy

۳. Mutual accommodation

تدریس به عنوان رشته عملی

چنانچه شخص بخواهد نرم رانندگی کند، داستان موش و گربه را به طور مؤثر به مخاطبان برساند و به سارا خوب بیاموزد، باید تمام جزئیاتی که در «نقشه»، «ادبیات» و «کودک یادگیرنده» مندرج نیستند، به حساب آورد. مثل همان پیچ‌ها و دست‌اندازهایی که در نقشه مندرج نیست. اگر شخص بی‌اعتنا بداند و شرایط جاده، صرفاً با نقشه‌خوانی ماشین براند، یقیناً نرم رانندگی نکرده است که هیچ، چه بسا مطمئن هم رانندگی نکرده است. زیرا هر لحظه احتمال دارد، پیچی بیچد و او درحالی که سر در نقشه دارد، نیچد.

در اینجا، مفهوم «نقشه»، «ادبیات» و «کودک یادگیرنده» نماینده نظریه یا «کلی» معرفی شده‌اند. پس، معنایش این است: اگر جزئیاتی که در «عملی» مندرج است و در «نظریه» مندرج نیست، به حساب نیاورید؛ به شرایط عملی توجه نکنید و ربط آن را با وظیفه‌ای که برعهده دارید برآورد نکنید؛ و سائطی برای رویارویی با آن تدبیر نکنید؛ یقیناً نه تنها عملکرد خوبی نخواهید داشت، چه بسا با شکست مواجه شوید. برای جلوگیری از شکست و بی‌اثر شدن راه‌حل‌های نظریه‌ها و در نتیجه، مزوری شدن نظریه در مدرسه، روش‌هایی ضروری و لازم‌الاجرا می‌شوند:

- روش‌هایی که نقش مکمل^۱ نظریه را دارند و به عملی «آنچه نظریه انجام نمی‌دهد» نشان می‌دهند؛ و شواب بدان‌ها «هنرهای عملی»^۲ می‌گویند.

- و روش‌هایی که نقش میانجی میان نظریه و عملی را دارند و عاملان به‌واسطه آنها نظریه را برای عمل آماده می‌کنند، و شواب بدان‌ها «هنرهای اکلکتیک»^۳ می‌گویند.

پس، معنای «همسازی متقابل» این است که از یک سو، بر روی «عملی»، و از سوی دیگر، بر روی «نظریه» کار کنیم تا زمینه آشتی و سازش میان این دو فراهم شود. کاری که عاملان بر روی عملی انجام می‌دهند، «هنرهای عملی»، و کاری که بر روی نظریه انجام می‌دهند، «هنرهای اکلکتیک»^۴ است.

¹ Supplement

² Practical arts

³ Eclectic arts

^۴. هنرهایی که به وسیله آنها کژتابی‌ها و چشم‌انداز محدود نظریه که بر موضوعش تحمیل کرده است، کشف می‌شوند، و از این طریق، تبیین نظریه از موضوع با ارائه تبیینی عملی از آن تکمیل می‌شود.

این روش‌ها آن گونه که توصیف می‌شوند، از ویژگی‌هایی برخوردارند که مانع از آن می‌شوند، «روش» خوانده شوند. در نتیجه، آموزش آنها با دشواری همراه است. این دشواری بدان سبب است که نمی‌توان آنها را به «قوانین کلی کاربرپذیر» فرو کاست. زیرا لازم است، در هر مورد از کاربردشان برای موارد خاص، مورد تصحیح و تنظیم دوباره قرار بگیرند. آنها قابل جرح و تعدیل‌اند (شواب، ۱۹۷۱). همین قابلیت جرح و تعدیل و انعطاف‌پذیری موجب شده است شواب آنها را به جای روش، هنر بنامد. زیرا، در مفهوم «روش» سختی و تعینی وجود دارد که مانع از آن می‌شود این مفهوم را برای روش‌های پیچیده و منعطف عملی به کار برد. از این رو، یکی از دشواری‌های هنرهای عملی آموزش آنهاست. البته، این دشواری‌ها هرگز مانع از چشم‌پوشی از این تجهیزات حیاتی برای حرفه معلمی و گریختن از مسئولیت دشوار آموزش آنها به عاملان نشده است. کافی است در متون تخصصی جستجو کنید، آنگاه متوجه تلاش‌های چشمگیر برای یافتن راه‌های مؤثر آموزش روش‌ها یا هنرهای عملی به عاملان و نحوه بکارگیری مؤثر دانش عملی می‌شوید. به عنوان نمونه، می‌توان به تحقیقات شون^۱، کانلی^۲ و کلندینین^۳، شولمن^۴، رید^۵، کریگ^۶ و بسیاری دیگر در زمینه دانش عملی معلم اشاره کرد. حتی تحرکاتی از سوی محققان کشورمان در زمینه تحقیق درباره «دانش عملی معلمان» (غلامی، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱) مشاهده می‌شود که از وجود بارقه‌های امید برای شکل‌گیری مطالعات عملی حکایت می‌کند.

حال باید دید این قضایا چه توجیهی برای مفهوم تدریس به عنوان رشته عملی به همراه دارد؟ همان‌طور که در بیان مسئله اشاره شد، دانشگاهی که مأموریت خطیر تربیت معلم، آموزش حرفه معلمی و ایجاد تخصص تدریس را بر عهده دارد، آشکارا خودش را به آموزش نظریه‌های تدریس و یادگیری و الگوها و فنون تدریس محدود کرده است و در آن از آموزش هنرهای مواجهات عملی خبری نیست؛ هنرهایی که عاملان را قادر می‌کنند، میان ناسازگاری‌های «نظریه»

۱. Schon

۲. Connelly

۳. Clandinin

۴. Shulman

۵. Reid

۶. Craig

تدریس به عنوان رشته عملی

و «عملی» «همسازی متقابل» ایجاد کنند، نه اینکه در مواجهه با این ناسازگاری‌ها درمانده از درک یک وضعیت قابل پیش‌بینی از یکی به نفع دیگری چشم‌پوشی کنند.

علی‌رغم اینکه در دانشگاه آنچه دارای منزلت است، نظریه است؛ اما در مدرسه آنچه اغلب نادیده گرفته می‌شود، نظریه است. نظریه با تمام منزلتی که در دانشگاه دارد، در مدرسه درست در لحظه آوار شدن مسائل تربیتی بر سر اهالی‌ش، وقتی که باید برای دریافت مسائل و چاره‌جویی برای آنها به خدمت گرفته شود، مفقود است. زیرا، همان‌طور که به‌درستی تبیین شده است، عملی و جزئیات آن قادرند به دور از چشم عاملان راه‌حل‌های نظریه‌ها را بی‌اثر کنند (شواب، ۱۹۷۱) و آنها را از پاشنه آشیل‌شان که همان «کلّیت» و «چشم‌انداز ناقص‌شان»^۱ است سرنگون کنند. در این گیرودار، گویی عاملان، عاجز از هنر بکارگیری بجا، شایسته و خادمانه نظریه‌هایی هستند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷) که قادرند هر یک از زوایای مختلف و منظر خاص خود مسائل را در کانون پرتودهی قرار دهند. از این رو، به رسمیت شناختن تدریس به عنوان رشته عملی، در وهله نخست، مستلزم به رسمیت شناختن ماهیت عملی تدریس و درک اهمیت آموختن هنرهای مواجهات عملی برای غلبه بر مشکل ناسازگاری نظریه و عملی است که خواه ناخواه رخ می‌دهد. بر اساس نظریه شواب، سر ناسازگاری داشتن عملی با نظریه، بکارگیری هنرهایی را برای برقراری آشتی میان این دو ایجاب می‌کند؛ و لزوم بکارگیری این هنرها توسط عاملان برای مواجهه رو در رو با مسائل دشوار تربیتی، لزوم آموزش هدفمند آنها را توجیه می‌کند.

در بیان مسئله سؤال شد، آیا تدریس با دانستن چند نظریه و فن تدریس از دیدگاهی خاص (استاد) می‌تواند عالی‌ترین شکل فهم باشد؟ و اگر نه، تحت چه شرایطی تدریس را عالی‌ترین شکل فهم می‌توان به حساب آورد؟ در ادامه، با تکیه بر نظریه عملی، به دو شرط از شروطی که تدریس را به ایده ارسطویی - تدریس به عنوان عالی‌ترین شکل فهم - نزدیک می‌کند، اشاره خواهد شد.

شرط اول: دریافت مسائل عملی

۱. 'Partiality of its view'

شرط اول مربوط به دریافت^۱ مسائل عملی است. مسائل مربوط به «هنرهای عملی» و «هنرهای اکلکتیک» همگی به نحوی با دریافت ارتباط دارند. شواب (۱۹۷۱) با معرفی «هنرهای عملی» از «هنرهای دریافت» نام می‌برد که به‌طور مشخص درباره هنر دیدن جزئیات عملی است. دلیل آن نیز روشن است: دردی باید باشد تا فکری برای درمان آن کرد. نقص، امر ناخوشایند یا بدی باید وجود داشته باشد که ما را شاکی کند تا به دنبال وسیله‌ای برای رفع آن بگردیم (همان). اما، اگر این نقص، امر ناخوشایند یا بد دریافت نشود تکلیف چیست؟ اگر جزئیات عملی به سهولت به چشم نیایند، چه باید کرد؟

واقعیت این است که این درد خواه دریافت شود یا نشود، چیزی تغییر نمی‌کند. زیرا در هر صورت مسائل عملی در کلاس و مدرسه بیداد می‌کنند. مدرسه جولانگاه مسائل تربیتی است. اما، این مسائل بدبختانه تابلودار نیستند. «مسائل عملی در حالی که کارت‌های شناسایی‌شان را بر گردن‌هایشان آویخته‌اند، خودشان را عرضه نمی‌کنند» (شواب، ۱۹۶۹). آنها ما را آزار می‌دهند، بی‌آنکه خودشان را به ما نشان دهند. این بدان سبب است که «آنها داده نمی‌شوند، بلکه دریافت می‌شوند» (شواب، ۱۹۸۳). پس، برای دریافت آنها تدبیری لازم است. «هنرهای عملی» در ابتدایی‌ترین تأثیراتشان عاملان را قادر می‌کنند، مسائل موزی و نامرئی عملی را دریافت کنند، آنها را صورتبندی کنند و کارت شناسایی‌شان را بر گردنشان بیاویزند. مسائلی که دیده یا دریافت نمی‌شوند، اما ندیدن یا عدم دریافت آنها به این دلالت نمی‌کند که وجود ندارند. نگاه نافذ عملی مشخص می‌کند، مسئله وجود دارد یا نه، و این نگاه به مدد لنزهای هنرهای عملی نافذ می‌شود. شواب تأکید می‌کند، اولین مسئله‌ای که با بکارگیری هنرهای عملی باید با آن مواجه شد، مسئله «دیدن» است (۱۹۷۱). او «دیدن» را با تأکید یک مسئله برای هنرهای عملی معرفی می‌کند.

«دیدن» از نظر شواب یک مسئله است، چون دشوار است. دشوار است، چون ما آموخته‌ایم به‌طور عادی تنها چیزی را ببینیم که در جستجوی آنیم. ما توسط نظریه این گونه آموزش دیده‌ایم و این آموزش ما را برای دریافت جزئیات عملی ناتوان کرده است. «دیدن» برای هنرهای عملی ضرورت دارد، به دلیل مشکلاتی که «عملی» با جزئیاتش پدید می‌آورد. این

۱. perception

تدریس به عنوان رشته عملی

جزئیات وجود دارند و عاملان باید بتواند آنها را ببینند، به آنها توجه کنند و آنها را ارجمند بشمارند، چون ممکن است با مسائل نگران کننده تربیتی آنها ربط داشته باشند (همان). دیدن دشوار است، چون نظریه‌ها اغلب موجب حواس‌پرتی می‌شوند. آنها حواس ناظر را به جنبه‌هایی از واقعیت جلب، و از جنبه‌های دیگر پرت می‌کنند. به عنوان مثال، ما اگر به سارا به عنوان یک «کودک یادگیرنده» بنگریم، تنها او را چیزی می‌بینیم که یک نظریه یادگیری، نظریه رشد شناختی کودک یا نظریه شخصیت به ما می‌گوید، ببین. در نتیجه، نسبت به جزئیات دیگر کور خواهیم بود. شیوه مواجهه با این مسئله چیست؟ چگونه این کوری عادت‌ی یا حواس‌پرتی آموخته شده را می‌توان درمان کرد؟

یکی از مفاهیم ابداعی شواب در پاسخ به این سؤال و در هنرهای موسوم به «هنرهای دریافت»^۱ یافت می‌شود. از نظر او، حداقل یک روش نیمه نظام‌مند^۲ برای مواجهه با این مشکل وجود دارد: روشی به نام «نامربوط‌نگری»^۳. معنای روشن آن این است که اگر دیدتان اشکال پیدا کرده است، و تنها چیزی را می‌بینید که نظریه‌ها می‌گویند، ببین! شروع کنید به دریافت هر چیزی که نامربوط به نظر می‌رسد. به عنوان مثال، چرا باید همیشه به سارا با لنز «سارا به عنوان دانش‌آموز» نگریم؟ لازم است، پی در پی با لنزهایی که هیچ ربطی به دانش‌آموز بودن سارا ندارند به او نگریم: با یک لنز او را خواهر برادری کوچکتر ببینید؛ این لنز را بردارید، با لنزی دیگر او را دختر لوس مامان ببینید؛ با یک لنز او را ساکن آپارتمان طبقه سوم؛ با لنزی دیگر او را قدری چاق با ته لهجه جنوبی؛ حتی می‌توانید با لنزهایی دیدتان را از زمان حال فراتر برده و ببینید با چه کسی ازدواج می‌کند و زندگی زناشویی او چگونه است (همان). با ترمیم دیدن از طریق «نامربوط‌نگری» دریافت جزئیات عملی ممکن می‌شود. جزئیاتی که در ظاهر نامربوط می‌رسند، همان نقاطی اند که می‌توان با آنها نقشه «کلی» نظریه را پر تفصیلات کرد، و نقاط کور نظریه را برطرف کرد. عامل تربیت با روش «نامربوط‌نگری پی در پی»^۴ به دنبال تهیه نقشه پر

۱. Arts of perception

۲. Semisystematic

۳. Irrelevant scanning

۴. Successive irrelevant scanning

تفصیلات با جزئیات کامل است. هر قدر پس‌زمینه نقشه او با جزئیات بیش‌تر مزین شود، امکان به چشم آمدن نادیدنی‌ترین جزئیات باقی‌مانده بیش‌تر می‌شود.

برای درک این وضعیت، تصور کنید طبیعت‌گردی هستید که با در دست داشتن یک نقشه با جزئیات کامل به یک منظره نگاه می‌کنید. با نگاه به این نقشه کامل و نگاه به منظره پیش‌رو بیش‌تر امکان دارد، آنچه در نقشه مندرج نیست در منظره پیش‌رو به چشم آید. پس، پی در پی نگرستن به امور نامربوط موجب افزایش جرم جزئیات و در نتیجه پس‌زمینه غنی‌تر می‌شود. با غنی شدن پس‌زمینه، گویی قدرت دریافت ما زیادتر می‌شود، زیرا دیگر قادریم پرت‌ترین جزئیات باقیمانده را مورد توجه قرار بدهیم، آنچه زمانی اصلاً به چشم نمی‌آمد.

حال باید دید، این بینش چه کمکی به برآوردن مقصود ما در اینجا می‌کند؟ کمک آن این است که پیشنهاد کنیم، معلمان، اگر نگوئیم بیش از، به اندازه محققان، سیاستگذاران، برنامه‌ریزان درسی و مدیران به هنرهای دریافت مسائل عملی نیاز دارند. به این دلیل ساده که آنها در خط مقدم مواجهه با مسائل نامرئی تربیت قرار دارند، و از قرار معلوم نقشه کلی و بدون جزئیات نظریه‌هایی که از دانشگاه با خود به مدرسه می‌برند، برای مرئی کردن این دشمنان نامرئی ناکافی هستند. اگر مسائل تا این حد موذی‌اند و به‌سادگی به‌چنگ آگاهی نمی‌افتند؛ اگر همه چیز به چشم‌های ما بستگی دارد و این چشم‌ها برای دیدن این مسائل موذی کم‌سو هستند؛ پس لازم است به لنزهای «هنرهای عملی» مجهز شوند تا بتوانیم با مسائل چشم در چشم روبرو شویم، و دست کم از یک دشمن نامرئی شکست نخوریم.

تشخیص شواب درباره وضعیت بینایی کسانی که به عوارض نظریه مبتلا هستند، واقعاً نگران‌کننده است. اگر تشخیص او درست باشد، به این می‌ماند که شخص گهگاه با دید ضعیف خود در وضعیت گرگ و میش مشکلات تربیتی شک کند: «نکند گرگ است!» اما با غلبه بر شک خود با خوش‌باوری بگوید: «نه! حتماً میش است!»؛ بی‌آنکه تدبیری برای مواجهه با گرگ مسائل خود اندیشیده باشد. تدبیری که برای غلبه بر کورمال کورمال عمل کردن در کار خطیر تربیت پیشنهاد شده است، ترمیم قوه بینایی از طریق بکارگیری لنزهای هنرهای عملی است.

در مقام نتیجه‌گیری باید گفت: عاملان برای پیمودن راه پریچ و خم تربیت به‌جای نقشه کلی نظریه به یک نقشه پرتفصیلات نیاز دارند. نقشه‌ای که علاوه بر کلیات روشنگرانه نظریه، به جزئیات بصیرت‌آفرین عملی نیز منقش است. تهیه این نقشه پرتفصیلات در گرو دریافت

تدریس به عنوان رشته عملی

جزئیات عملی است. این جزئیات به چشم نمی‌آیند، مگر با بکارگیری هنرهای دریافت، و بکارگیری هنرهای دریافت میسر نمی‌شود، مگر از طریق آموزش هدفمند و اصولی این‌گونه هنرها برای مواجهه با مسائل دشوار و پیش‌بینی نشده عملی که معلمان در حرفه خود خواه ناخواه با آن مواجه می‌شوند. این خود بدین دلالت می‌کند که باید در نقشه صرفاً نظری برنامه درسی تربیت معلم تجدیدنظر کرد، و جزئیاتی را بدان افزود که نقشه‌اش را پرتفصیلات و پیچیده‌تر، و رسیدن به مقصدش (معلم پژوهنده) را تضمین کند. وضعیت امور حاکی از آن است که ماهیت برنامه درسی تربیت معلم صرفاً نظری است؛ بدین معنا که محدود به آموزش (و احتمالاً آموزش مسئله‌دار) نظریه‌هاست. جزئیاتی که بدان اشاره شده است، تنها در صورت توجه به جنبه عملی تدریس بر ما آشکار می‌شوند؛ جزئیاتی که باید به نقشه غیرپیچیده و نادقیق ما برای تربیت معلم افزوده شوند تا دریافت مسائل دشوار تربیتی و توان و قابلیت مواجهات عملی را در معلمان تقویت کنند، و احتمال بروز درماندگی در مقابله با مسائل غیرمنتظره را کاهش دهند.

به نظر می‌رسد، با وجود این شرط، تدریس به ایده ارسطویی - عالی‌ترین شکل فهم - نزدیک‌تر می‌شود. کاملاً قابل فهم است که معلم، تنها در گیرودار فعالیت و دریافت مسائل عملی و چالش با آنهاست که «تدریس» را به صورت یکی از اشکال عالی فهم (پژوهیدن) تجربه می‌کند، نه با کاربرد روش‌ها و فنون تدریس که اغلب به صورت فرمایشی، مکانیکی، عاری از فهم و دریافت و غیرچالشی است. با وجود این شرط دشوار (دریافت مسائل عملی)، به‌سادگی می‌توان تدریس را به عنوان یکی از اشکال عالی فهم فهمید. پس، احتمالاً با به جا آوردن آن، می‌توان تدریس را به عنوان یکی از اشکال عالی فهم (پژوهیدن) تجربه کرد.

شرط دوم: دریافت کثرت نظریه‌ها

دومین شرط نیز مربوط به «دریافت» است. اما، نه دریافت «مسائل عملی»، بلکه دریافت «کثرت نظریه‌ها». نظریه‌ها در دانشگاه تدریس می‌شوند و تدریس نظریه‌ها در دانشگاه‌ها، از جمله تربیت معلم، خود مسئله‌دار است. در این بخش، به یک مشکل آموزشی اشاره خواهیم کرد که شواب (۱۹۷۱) از آن با عنوان «نگاه محض»^۱ یا نگاه عاری از دریافت کثرت و تنوع نظریه‌ها

۱. برای کاستن از ابهام این معادل‌گذاری باید به یک مفهوم اصلی در هنرهای اکلکتیک اشاره کنم و آن polyfocal conspectus یا "نگاه چندکانونی" است، که در مقابل مفهوم mere Conspectus یا "نگاه محض" قرار دارد.

نام می‌برد. این مشکل می‌تواند به یک مسئله با پیامدهای بسیار نگران‌کننده در تربیت معلم ما اشاره داشته باشد. من در بیان مسئله از این مشکل با عنوان گزینشی عمل کردن استاد در تدریس نظریه‌ها نام بردم. اینکه استنادی که وظیفه خطیر تربیت عاملان تربیت را برعهده دارند، تعدادی نظریه دلخواه را گزینش کنند و تحت عنوان «نظریه‌های تدریس و یادگیری»، «فنون تدریس» یا «الگوهای پیشرفته تدریس» به دانشجو معلمان تدریس کنند. آنگاه انتظار داشته باشند، با بکارگیری این نظریه‌ها و فنون پیشرفته تدریس در مدرسه کولاک شود و یادگیری دانش‌آموزان متحول شود.

اگر نخواهیم گهگاه برای تجربه و آزمون هم که شده با منطق عملی به این قضایا نگاه کنیم و آنها را بفهمیم و همچنان بر منطق نظری خود پای بفشاریم، به این توهم دچار می‌شویم که واقعاً با آموزش جدیدترین نظریه‌ها، الگوها و روش‌های پیشرفته تدریس به عاملان با هر پیشینه، پیش‌زمینه فکری و هر دیدگاهی، می‌توان به عنوان مثال، آموزش علوم در مدارس را متحول کرد. به نظر می‌رسد، بخشی از گرفتاری‌های ما در این زمینه این است که طبق معمول برطبق همان منطق نظری یک مفهوم کلی از «روش تدریس» می‌سازیم و مثلاً می‌گوییم: حالا روش اکتشافی! و فکر می‌کنیم با آموزش مبانی یا اصول آن، تمام معنا و خواص آن را یک‌جا به عاملان منتقل می‌کنیم، غافل از اینکه اگر تحول در نگاه و دیدگاه معلم نسبت به نقش و کارکرد نظریه‌ها در تربیت رخ ندهد، با روش اکتشافی برونر برای تدریس علوم همان کار را می‌کند که با روش سخنرانی منسوخ پیشین می‌کرد.

واقعاً چه مشکلی در نحوه عرضه نظریه از سوی استاد و نحوه دریافت نظریه از سوی معلمان وجود دارد؟ به نظرم، این مشکل را در بایگانی شدن نظریه‌ها در ذهن معلمان گسیل شده از دانشگاه به مدرسه باید جست؛ مشکل در کاربرد نیافتن الگوهای نظری پیشرفته تدریس در مدرسه است. گویا این نظریه‌ها، الگوها و فنون پیشرفته تدریس هم کارکرد و سرنوشتی بهتر از

واژه‌ای کم کاربرد است که معنای لغت‌نامه‌ای آن "بررسی کلی و اجمالی" است. اما در «عملی» این مفهوم با مفهوم "کثرت" plurality ملازمت یافته است و به نظر می‌رسد، به معنای نگاه کردن به کثرت‌هاست. "نگاه محض" نگاه مسئله‌دار است و از نظر شواب باید به "نگاه چندکانونی" بدل شود.

تدریس به عنوان رشته عملی

باقی دروس نظری دانشگاهی ندارند. کارکردشان صرفاً گذراندنشان برای تکمیل کردن یک مقطع تحصیلی دیگر و سرنوشتشان نیز مثل دروس نظری دیگر فراموش شدن است.

یکی از محدودیت‌های نظریه که موجب انزوای آن در مدرسه می‌شود «منظر تونلی»^۱ آن است. زیرا نظریه برداشتی ناقص از واقعیت است که تنها پرتوش را بر بخشی از واقعیت می‌افکند (شواب، ۱۹۷۱). یک نظریه با «منظر تونلی» خود به تنهایی قادر نیست عواملان را در دریافت مسائل عملی کمک کند. همین ضعف کافی است تا موجب بی‌اعتمادی بدان و بی‌اعتبار شدنش در مدرسه شود. از نظر شواب، غلبه بر این ضعف نظریه بدون چاره و درمان نیست. اما، درمان آن قطعاً نظری نیست، بلکه عملی است. یک «درمان‌گری عملی»^۲ که بدان «هنرهای اکلیکتیک» می‌گویند، و آموزش آن مستلزم آموزش اصولی نظریه‌هاست.

آموزش هنرهای اکلیکتیک به معنای آمیزش اصولی منظر نظریه‌ها شرطی دارد: مستلزم نگاه کثرت‌گرا به نظریه‌هاست و وجود همین شرط، آموزش نظریه‌ها را در دانشگاه‌ها مسئله‌دار کرده است. مسئله‌اش این است که بدبختانه نگاه کثرت‌گرا به دلیل آموزش غیراصولی نظریه‌ها مفقود است. چه اشکالی به تدریس نظریه‌ها در دانشگاه وارد است، و دریافت کثرت‌گرایی نظری مستلزم چگونه تدریس کردن نظریه‌هاست؟ آموزش اصولی که می‌توان از طریق آن دانشجو معلمان را در معرض دریافت کثرت نظریه‌ها قرار داد چگونه آموزشی است؟ شواب به عنوان استاد دانشگاه با تکیه بر تجربه تدریسش، چهار بدیل برای آموزش نظریه در دانشگاه شناسایی کرده است:

- بدیل اول این است که یک نظریه واحد به گونه‌ای تدریس شود که نشان دهد، نظریه چه چیز را برجسته و چه چیز را سرکوب می‌کند، و کجا صحت و اعتبار آن در بهترین یا بدترین شرایط قرار دارد (سودمند از نظر وی).
- بدیل دوم این است که نظریه‌ها با توجه به توانشان در حل مسائل خاص، تدریس شوند (سودمند از نظر وی).
- بدیل سوم این است که با بکارگیری تنوعی از مواضع نظری برای یک مورد واقعی، دیدگاهی گسترده‌تر نسبت به اینکه از طریق تربیت چه کارهایی می‌توان کرد، به وجود

۱. Tunnel vision

۲. Practical healing

بیاید. دیدگاه گسترده‌تر به این معنا که از تعلق خاطر به دیدگاه‌های مختلف و به دلیل انتخاب از میان بدیل‌ها، و از تنگناها و گشایش‌های مورد انتظار در جریان آموزش به وجود می‌آیند (سودمند و مرجح، اما مفقود از نظر وی).

- بدیل چهارم نوعی تدریس گروهی است. توصیه‌ای مبنی بر اینکه به جای تدریس سه مفهوم توسط یک استاد، طی یک ترم تحصیلی، از استادان مختلف خواسته شود، هر کدام یکی از این مفاهیم را تدریس کنند. در این صورت، انگار یک مفاهیم از دیدگاه‌های مختلف به دانشجویان عرضه شده است (غیرسودمند و مورد نقد وی).

آموزش غیراصولی نظریه‌ها را می‌توان از طریق واکنش دانشجویان بدین گونه آموزش‌ها تشخیص داد. شواب به عنوان یک استاد اهل تأمل در (و بر) تدریس با اظهار تأسف، واکنش شایع دانشجویان نسبت به آموزش‌های مسئله‌دار را چنین توصیف می‌کند: یک واکنش شایع دانشجویان این است که وقتی سه نظریه درباره یک موضوع واحد (مثلاً سه نظریه شخصیت) به آنها تدریس می‌شود، می‌پرسند از این سه نظریه کدام درست است؟ که خود به یک ضعف درخور توجه عملی اشاره می‌کند. مشکلی به نام «نگاه محض» که حاکی از آن است که کثرت نظریه‌ها دریافت نشده است. واکنش دیگر این است که دانشجویان برای هر یک از نظریه‌ها اعتبار یکسان قائل می‌شوند. برخلاف واکنش اول کثرت را می‌پذیرند و آن را توهّم پراکنی استادان تلقی نمی‌کنند، اما اعتباردهی مساوی به تمام نظریه‌ها حاکی از ضعف دیگری است که مسئله را پیچیده‌تر می‌کند. از نظر این عده، مسئله کثرت مسئله «انتخاب» است: انتخاب نظریه دلخواه از میان خیل نظریه‌های معتبر علمی. در واقع، اعتبار قائل شدن برای تمام نظریه‌ها، مقدمه و شرطی است برای اینکه از میان خیل کثیر نظریه‌ها کشف کنیم کدام دلخواه‌تر است، همان را انتخاب کنیم (همان).

تفسیر او از چنین آموزش‌های مسئله‌داری این است که از واکنش شایع دانشجویان به این گونه آموزش‌ها می‌توان دریافت که نوعی عدالت فرمایشی^۱ و بی‌تفاوتی^۲ نسبت به نظریه‌ها به وجود آمده است. زیرا تدبیری برای «فهم»^۳، «قضاوت»^۱ و «بهره‌برداری»^۲ از نظریه‌های دیگر در

۱. Pro forma justice

۲. Impartiality

۳. Understanding

تدریس به عنوان رشته عملی

آن وجود ندارد. اگر بر این توصیه که «چند استاد مختلف نظریه‌ها را تدریس کنند» قدری تأمل کنیم، متوجه تبصره مخفی آن می‌شویم. با این توصیه، گویی از نگاه توصیه‌کنندگان، استادان هم به همان دردی مبتلا هستند که دانشجویان مبتلا هستند، یعنی نگاه عاری از درک و دریافت کثرت نظریه‌ها، زیرا چند استاد باید مفاهیم را تدریس کنند تا نگاه کثرت‌گرا محقق شود. این گونه آموزش‌ها در بهترین وضعیت، یک «تدریس بی‌طرفانه»^۳ را به نمایش می‌گذارند و وسیله دیگری برای مواجهه با کثرت ارائه نمی‌کنند. نتیجه این «تدریس بی‌طرفانه» این است که هرکس نظریه دلخواهش را انتخاب می‌کند و تصمیم می‌گیرد طرفدار این نظریه یا آن نظریه باشد. به این ترتیب، «مدافعان جانبدار با مدافعان جانبدار در وضعیت برابر قرار می‌گیرند»^۴ و هیچ کس نمی‌تواند دیگری را به تعصب و جانبداری متهم کند، چون از نگاه این مدافعان جانبدار نظریه‌ها از اعتبار یکسان برخوردارند (همان).

به نظر می‌رسد، شواب مدتها قبل از تجدیدنظر در مواضعش و اتخاذ موضع عملی، در کسوت مدرس و مدافع دیدگاه دیسیپلینی بدین بینش رسیده بود. او در اثر معروفش، ساختار دیسیپلین‌ها در جایی می‌نویسد:

اگر ما به‌طور جزئی یکی از چند عضو پیکره نظریه‌ها را در یک حوزه معین برگزینیم، و به‌طور جزئی همان را به عنوان حقیقت موضوع تدریس کنیم، چنددستگی و درماندگی در ارتباطات را میان شهروندان پدید خواهیم آورد ... اما، چنانچه شهروندان آینده ما از فهم یکدیگر به‌واسطه رسوخ دیدگاه‌های جزئی مختلف درباره ریشه‌های عمل انسان یا سرچشمه‌های فرهنگ و تمدن محروم شوند، چیزی از تفرقه‌افکنی کم ندارد (شواب، ۱۹۶۴ به نقل از لوین، ۲۰۰۶).

از این جملات چنین دریافت می‌شود که موضع کثرت‌گرایی شواب در کسوت مدافع ساختار دیسیپلین‌ها متفاوت از موضع کثرت‌گرایی او در کسوت مدافع عملی است. این تفاوت از آن جهت مشهود است که او از تدریس جزئی نظریه‌ها در «یک حوزه معین» سخن می‌گوید.

۱. Judge

۲. Exploit

۳. Impartial presentation

۴. "Partial advocacies but equal partial advocacies"

با اینکه رویکرد کثرت‌گرا با وجود نگاه دیسیپلینی به حوزه‌های متعدد دانش در وی وجود دارد، اما این کثرت‌گرایی هنوز از چارچوب دیسیپلین‌ها فراتر نرفته و بسط نیافته است. پس، با توجه به عارضه‌ای که بعدها از آن با عنوان «منظر تونلی» نظریه نام می‌برد، شواب به عنوان مدرس و مدافع ساختار دیسیپلین‌ها، گرچه از «منظر تونلی» نظریه رها شده است، اما همچنان به «منظر تونلی» دیسیپلین مبتلاست، و به دلیل این ابتلا احتمالاً نظریه‌ها را به گونه‌ای آموزش می‌دهد که باعث می‌شود، دریافت کثرت نظری فراتر از چارچوب دیسیپلین، یعنی در سطح موضوع دیسیپلین‌های مختلف به سهولت و با موفقیت رخ ندهد.

چنانچه بخواهم در پرتو این روشنگری به مسئله‌ام بنگرم، می‌توانم پیش‌بینی کنم معلمانی که در معرض چنین آموزش‌هایی قرار دارند، با غنائم نظری که در دانشگاه به چنگ می‌آورند، وقتی به دنیای آشفته و پر مسئله عملی گسیل می‌شوند، با چه مشکلاتی مواجه می‌شوند. به عنوان مثال، ممکن است، برخی انتظار داشته باشند با نظریه‌های در حال حاضر در بورس «سازنده‌گرایی» تمام مقاصد تربیتی را برآورده کنند، و در صورت مواجهه با مسائل با توسل به راه‌حل‌های پیشنهادی این نظریه‌ها بر آنها غلبه کنند. اما می‌توان حدس زد، چه اتفاقاتی در انتظار این انتظارات خوش‌بینانه است: مثل همیشه، عملی با جزئیاتش در کمین است تا راه‌حل نظریه‌ها را خنثی کند و سرخوردگی و بی‌اعتمادی نسبت به نظریه‌ها را در عاملان پدید آورد. نتیجه آن نیز روشن است: بی‌اعتنایی به این نظریه‌های به‌ظاهر بی‌خاصیت و بایگانی کردن آنها.

این وضعیت در اقصای مختلف تربیتی، حتی در سطوح بالای تصمیم‌گیری نیز قابل پیش‌بینی است. زیرا سیاستگذاران، برنامه‌ریزان و مدیران آینده هم در معرض همان آموزش‌های مسئله‌داری قرار دارند که معلمان آینده قرار دارند؛ با این تفاوت که پیامد انتخاب‌های آنها سرخوردگی و بی‌اعتنایی به نظریه نیست، بلکه بسیار حادتر است. بار دیگر می‌توان حدس زد، نتیجه آموزش عاری از «فهم»، «قضاوت» و «بهره‌گیری» نظریه‌ها و فقدان دریافت کثرت نظریه‌ها برای این اقصای چیست. اگر قرار است، «مدافعان جانبدار با مدافعان جانبدار در وضعیت برابر قرار بگیرند» و هیچ کس نتواند دیگری را به تعصب و جانبداری متهم کند، پس، باز هم نتیجه روشن است: عزل نظریه دلخواه یکی، نصب نظریه دلخواه دیگری. این نتیجه وقتی روشن‌تر می‌شود که به یاد آوریم، در موسم جابجایی قدرت و روی کار آمدن جناح‌های مختلف سیاسی با سلاطین مختلف و اغلب متعارض، عزل و نصب در سیاست‌ها و برنامه درسی مدارس زیاد رخ

تدریس به عنوان رشته عملی

می‌دهد. شاهد بودیم و هستیم که به تعداد مدیران معزول و منصوب انتخاب‌گر تصمیم‌گیرنده سیاست‌گذار و نظریه‌های دلخواه‌شان، در کتاب‌ها و برنامه‌های درسی مدارس جزر و مدهای فرساینده رخ داده است.

بنابراین، وقتی ادعا می‌شود، پیامد انتخاب نظریه‌های دلخواهی توسط عاملان در سطوح بالاتر تصمیم‌گیری حادثتر است، بدین دلیل است که صحنه تربیت را به صحنه تعصبات و کشمکش‌های بی‌پایان بدل می‌کند. آشکارا، جایی که برای غلبه بر مسائل دشوار تربیتی‌مان باید محل اتحاد و هم‌افزایی باشد، محل تفرقه و خنثی‌سازی شده است. از این رو، اگر یک معلم به دلیل عدم دریافت کثرت نظری، با بی‌اعتنایی به نظریه، عملاً خودش را از دریافت مسائل تربیتی محروم می‌کند؛ یک مدیر، سیاست‌گذار و برنامه‌ریز عاجز از دریافت کثرت نظری با جانبداری از نظریه دلخواهش، عملاً خودش را در برابر مسائل خلع سلاح می‌کند. در چنین شرایطی، یعنی رسوخ بی‌اعتنایی و تعصب از دو جناح - در سطوح پایین و بالا- می‌توان به سهولت حدس زد، بازنده این میدان کیست.

به نظرم، با وجود این شرط نیز می‌توان تدریس را به عنوان یکی از اشکال عالی فهم تصور کرد. زیرا، قدرت «دریافت کثرت نظری» همانند قدرت «دریافت مسائل عملی»، توان معلم برای حل مسائل عملی را افزایش می‌دهد. هر قدر تجارب کامیابانه حل مسئله در امر تدریس بیشتر شود، میل عامل برای درگیری در پژوهش بر روی عملش افزایش، و بدبینی نسبت به کارکرد نظریه‌ها در امر تدریس در وی کاهش می‌یابد. پس، در اینجا نیز می‌توان انتظار داشت، با برآورده شدن این شرط دشوار (دریافت کثرت نظریه‌ها)، معلم تدریس را به عنوان یکی از اشکال عالی فهم (پژوهیدن) تجربه کند.

بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش به بحث و نتیجه‌گیری درباره تدریس به عنوان یک رشته عملی و ارائه برخی شواهد مبنی بر موجودیت یافتن تدریس به عنوان یک رشته عملی، در دو بخش مجزا خواهم پرداخت:

۱. تدریس به عنوان رشته عملی

برای دفاع از تدریس به عنوان رشته عملی باید دلایلی موجه اقامه می‌شد. زیرا کاربرد مفهوم «رشته» برای «تدریس» متداول نیست؛ و این سؤال را در پی دارد که مگر ما بدیلی به نام تدریس

به عنوان رشته نظری داریم که اکنون از نوع عملیش سخن می‌گوییم؟ در پاسخ باید گفت، ادعای گادامر (۱۹۸۱) مبنی بر اینکه در فهم مدرن ما عمل چیزی جز کاربرد علم نیست، توجه کافی برای اینکه تدریس یک رشته نظری انگاشته نشود، فراهم کرده است. قابل درک است که نتوان از تدریس به عنوان یک رشته نظری دفاع کرد؛ زیرا با چنین فهمی، تدریس چیزی نیست جز کاربرد نظریه‌هایی که در دانشگاه ساخته و پرداخته می‌شوند.

همچنین اشاره شد، فهم کنونی ما از «تربیت معلم» ایجاد صلاحیت‌ها و تخصص تدریس از طریق آموزش نظریه‌ها و فنون تدریس است. به عبارتی، نوعی رابطه عینیت میان «تربیت معلم» و ایجاد «تخصص تدریس» از طریق آموزش نظریه‌ها، الگوها و فنون تدریس برقرار است؛ به گونه‌ای که می‌توان ادعا کرد «تربیت معلم» به مفهوم کنونی‌اش چیزی نیست جز آموزش دانش و مهارت‌های تدریس که از طریق تأسیس رشته‌های دانشگاهی چون آموزش زبان، آموزش ریاضی، آموزش علوم و غیره، وجهه‌ای به‌ظاهر تخصصی یافته است. اینکه چرا با وجود این رابطه عینیت و این وجهه به‌ظاهر تخصصی از تدریس به عنوان رشته نظری سخن نمی‌گویند، از سویی به شرایط دشوار احراز مقام «رشته» باز می‌گردد و از سوی دیگر، به فهم کنونی ما از عمل. برآستی، با این فهم که تدریس چیزی جز کاربرد نظریه‌های تدریس نیست، چه توجیهی برای رشته تصور کردن تدریس باقی می‌ماند؟

تلاش شد با تکیه بر نظریه «عملی» شواب، توجیهی برای تدریس به عنوان یک رشته عملی» تدارک دیده شود. به نظر می‌رسد، از تدریس به عنوان یک رشته عملی می‌توان دفاع کرد و به احیای آن اهتمام ورزید. زیرا، شرایطی جدید با وجود امکانات عملی، مثل آموزش «هنرهای عملی» و «هنرهای اکلکتیک» برای احراز صلاحیت‌ها و تخصص تدریس ایجاد شده است. قابلیت «زایشی»^۱ و «راهیابانه»^۲ نظریه عملی (کانلی، ۱۳۸۹، ترجمه آل‌حسینی و مهرمحمدی) که از بدو تولد زبان و منطقی برای برنامه درسی خوانده شد، موجب شد تدریس نیز با زبان و

۱. Generative

۲. heuristic که کانلی آن را برای توصیف عملی به کار برده است، و در اینجا به «راهیابانه» ترجمه شده است، بدین معناست که دیدگاه عملی در زمینه‌های فکری و فرهنگی مختلف از نو کشف می‌شود، و ثمرات و ابتکارات مختلف در حوزه آموزش و برنامه درسی آن به بار می‌آورد، مثل ثمراتی که در برنامه درسی مدارس و تربیت معلم کشور چین به بار آورده است.

تدریس به عنوان رشته عملی

منطقی متفاوت آشنا شود. با وجود این زبان و منطق متفاوت، وجوهی از آن آشکار شده است، تا جایی که دیگر به دشواری می‌توان پذیرفت تخصص تدریس دانستن نظریه‌ها، الگوها و فنون تدریس است. به نظر، آشنایی با این زبان و منطق دست‌کم به یک دلیل مهم برای ما ضرورت دارد: علاقه به «معلم پژوهنده».

به‌وضوح مشاهده می‌شود با وجود علاقه‌مندی مفرط به ایده‌آلی به نام «معلم پژوهنده»، از فقر مفرط معرفت‌شناختی برای تحقق آن رنج می‌بریم. وضعیت امور نشان می‌دهد برای تحقق چیزی تلاش می‌کنیم که هنوز اساس معرفت‌شناختی آن را نمی‌شناسیم. مفهومی ضعیف در لوله آزمایش پروراندن شده است که هنوز مقدمات لازم یعنی زمینی حاصل‌خیز برای پرورشش و منابعی غنی برای تغذیه‌اش تدارک دیده نشده است. چنین تصور کرده‌ایم که با ابلاغیه و دستورالعمل یا دوره‌های ضمن خدمت فرمالیته و مشوق‌های مادی می‌توان معلمان را به پژوهشگری ترغیب کرد. درحالی که «مقدمات» لازم برای برانگیختن پژوهش (به عنوان یکی از اشکال عالی فهم) و ایجاد روحیه و توان پژوهشگری، نوعاً تربیتی هستند و مشوق‌های آن نیز نوعاً درونی و معنوی‌اند. این بدان معناست که راه رسیدن به آن ناگزیر از تربیت معلم و برنامه‌های درسی تخصصی و تدبیرشده و احیای رشته‌های عملی در این دانشگاه استراتژیک می‌گذرد. لازم است در اینجا برای تبیین بهتر مسئله به نقل قولی از شواب استناد کنیم:

منظور من از عملی ... اشاره به رشته‌ای پیچیده است که نسبتاً برای دانشگاهیان ناشناخته است و به نحو بنیادی با رشته‌های نظری فرق دارد. برخلاف نظری که راجع به دانش است، عملی راجع به انتخاب و عمل است. درحالی که روش‌های نظری به نتایج تأییدشده علمی منجر می‌شوند، روش‌های عملی به تصمیمات قابل دفاع می‌انجامند ... (شواب، ۱۹۶۹)

بی‌دلیل نبود شواب بیش از چهل سال قبل از رشته عملی با اوصاف «پیچیده» و «ناشناخته» برای دانشگاهیان سخن گفت. این رشته در آن زمان واقعاً برای دانشگاهیان ناشناخته بود؛ زیرا ایده‌پردازش خود وی و سرآغازش در حوزه تربیت نظریه «عملی» بود. اما، آیا می‌توان پس از گذشت بیش از چهل سال چنین ادعایی را تکرار کرد؟ آیا باز هم می‌توان گفت «عملی» رشته‌ای نسبتاً ناشناخته برای دانشگاهیان است؟ پاسخ من بدین پرسش با درجه‌ای از اطمینان مثبت است. بدون تردید، اکنون یکی از مصادیق رشته عملی پیچیده‌ای که شواب بدان اشاره می‌کند، تدریس است. اما، این نیز به دور از واقعیت نیست که ما با فهم کنونی خود، نتوانیم تصویری از تدریس

به عنوان یک رشته عملی داشته باشیم. چون در فهم کنونی ما، تدریس موضوعی راجع به «انتخاب» و «عمل» نیست، بلکه چیزی است که برای آن انتخاب، تصمیم‌گیری و عمل می‌کنند. عده‌ای در دانشگاه تعیین می‌کنند، الگوی مطلوب تدریس چیست؛ بعد عده‌ای در ستاد تصمیم می‌گیرند این الگوی مطلوب چگونه توسط معلم به کار گرفته شود - به اصطلاح آن را عملیاتی می‌کنند، یا به تصور اشتباه خود زبان دشوار نظری را به زبان ساده عملی ترجمه می‌کنند - سپس به انتخاب و تصمیم خود جامه عمل می‌پوشانند و به وسیله دستوراالعملی آن را به معلم ابلاغ می‌کنند.

پس، با این فهم و تصور، ادعای شواب مبنی بر ناشناخته بودن رشته‌ای پیچیده به نام عملی دست‌کم برای ما قابل تکرار است. تدریس به عنوان یک رشته عملی تاحدی برای ما ناشناخته و نامأنوس است که دفاع از موجودیت آن هنوز نیازمند دلیل و توجیه و مجهز شدن به زره و سپر است. البته، ما برای این فهم و تصورمان نه تنها قابل سرزنش نیستیم، بلکه تاحدودی محق هستیم. زیرا از عاملیت عاملان تربیت تنها کورسویی باقی مانده است. پس، سخن گفتن از انتخاب الگوی مطلوب تدریس و «تصمیمات عقلانی»^۱ توسط عاملان در مدرسه (رید، ۱۹۸۴) بیش‌تر به شوخی می‌ماند تا یک ادعای قابل دفاع. چطور می‌توان از تصمیمات خطیر تربیتی توسط عاملان سخن گفت، وقتی جرأت انتخاب و تصمیم در نظام دیوان‌سالار تربیت از ابتدایی تا آموزش عالی با نظر به روح کنترل حاکم بر آن، مدتهاست در آنها خاموش شده است؟ چطور می‌توان از انتخاب و تصمیم با بهره‌گیری از امکانات عقل عملی، «عمل تأملی» یا «خویش فهمی» سخن گفت، وقتی این سرمایه‌های ارزشمند انسانی و حرفه معلمی در پیچ و خم روال و فعالیت‌های جاری و نهادی تربیت گم شده‌اند، و شیوع عارضه‌ای به نام «روال برای روال»^۲ (پاینار و همکاران، ۱۹۹۹؛ به نقل از سیلبرمن، ۱۹۷۱) بنیه‌ای برای چنین فعالیت‌هایی نگذاشته است؟

پس، نه ساختارهای کنونی از پژوهنده شدن معلمان حمایت می‌کنند، و نه نظام راه‌حلی درست برای حل معمای معلم پژوهنده ارائه می‌کند. از این رو، هم به وجود یک مانع بزرگ پیش‌روی معلمان برای پژوهنده شدن، و هم به وجود یک معمای دشوار پیش‌روی نظام خواهان

۱. Rational decisions

۲. "Routine for the sake of routine"

تدریس به عنوان رشته عملی

معلم پژوهنده می‌توان پی برد. البته، دستاورد و پیشنهاد این مقاله می‌تواند برای دومی باشد. زیرا در اینجا تلاش شده است که یک پاسخ ممکن برای کمک به حل معمای معلم پژوهنده تدارک دیده شود: احیای تدریس به عنوان یک رشته عملی.

۲. شواهدی دال بر موجودیت تدریس به عنوان رشته عملی

در بدو آشنایی با نظریه عملی چنین به نظر می‌رسید که دیدگاه شواب به دلیل ایده‌آلیستی بودن (آیزنر، ۱۹۸۴) و دشواری‌هایش از دیوارهای دانشگاه فراتر نرفته است، اما با درگیری بیش‌تر در این مباحث پی بردم، تصویری نادرست است. زیرا، در همین فرصتی که برای انجام این تحقیق فراهم شد، و بخشی از آن، صرف یافتن برخی شواهد دال برای موجودیت یافتن تدریس به عنوان یک رشته عملی شد، متوجه شدم، سهم نظریه عملی برای موجودیت یافتن تدریس به عنوان یک رشته عملی به حدی است که می‌توان آن را یک سرچشمه قلمداد کرد؛ سرچشمه جریانی خروشان که امروزه به دلیل ظهور عوارض نهادی شدن تربیت خروشنده‌تر از گذشته شده است.

به شواهدی عینی می‌توان اشاره کرد که موجودیت تدریس به عنوان یک رشته عملی را تأیید می‌کنند. هویتی جدید از تدریس به عنوان رشته عملی موجود شده است، خواه ما آن را به رسمیت بشناسیم یا نشناسیم. مواردی که در ذیل بدانها اشاره خواهد شد، علاوه بر اینکه بر موجودیت تدریس به عنوان یک رشته عملی شهادت می‌دهند، بر لزوم تحول برنامه درسی تربیت معلم دلالت می‌کنند. به برخی از آنها اشاره می‌کنم:

- وجود «نظام تحقیقات تدریس»^۱ به سبک «عملی» در بدنه نظام‌های تربیت کشورهای پیشرو در این زمینه، از جمله کشورهای اسکانندیناوی، کانادا و شماری از کشورهای شرق آسیا، مثل چین، هنگ‌کنگ، سنگاپور و جاهای دیگر؛
- وجود روش‌های شناخته‌شده تحقیق «عملی» درباره تدریس، مثل «کنش‌پژوهی»^۲، «پژوهش روایی»^۳، «خودپژوهی»^۴، «روایت خود»^۱ و غیره؛

۱. 'Teaching Research System' برای یافتن این مفهوم نک:

The Practical: An East-West Curriculum Dialogue, The first international conference on "the practical" curriculum, Retrieved from: <http://www.isatt.org/flyers%20final%203.pdf>

2. Action Research

3. Narrative Inquiry

4. Self-study

- وجود دانش انباشته، کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها، مقالات و گزارش‌های تحقیق معرف تحقیقات ژانر عملی، و اخیراً انتشار نخستین کتاب مرجع پژوهشی برنامه‌درسی و آموزش سیج^۲ (کانلی و همکاران، ۲۰۰۸) با رویکرد «عملی»؛
- وجود مفاهیم، اصطلاحات فنی و ایده‌های شناخته‌شده تربیتی که با دستورالعمل «عملی» تدارک دیده شده‌اند، مثل «دانش شخصی عملی» (PPK)؛ «دانش محتوای تربیتی» (PCK)؛ «معلم به عنوان محقق»؛ «معلم به عنوان دانشمند»؛ «معلم به عنوان برنامه‌ساز درسی»؛ «معلم تأملی»؛ «برنامه درسی مدرسه-محور» و بسیاری دیگر که همگی اصطلاحات شناسنامه‌داری هستند که اکثراً در محافل، مجالس و نشست‌های تخصصی و علمی خودمان بر زبان جاری می‌شوند، برای تزیین مقالات از آنها استفاده می‌شود، در اسنادمان به دلیل ظاهر جذاب و مقبولی که دارند از آنها نام برده می‌شود، بی‌آنکه دانسته شود اساس معرفت‌شناختی آنها چیست، و با کدام دستورالعمل و برای چه مقصودی مفهوم‌پردازی شده‌اند؛
- وجود دانشگاه‌ها و مؤسسات تربیت معلم که آموزش «حرفه معلمی» و ایجاد «تخصص تدریس» به سبک «عملی» را سرلوحه سیاست‌های آموزشی خودشان قرار داده‌اند، مثل مؤسسه مطالعات تربیت اُنتاریو (OISE) در دانشگاه تورنتوی کانادا؛ و اشاعه الگوی آن در کشورهای آسیای شرقی، خاورمیانه، و آفریقا با به خدمت گرفتن برنامه‌نویسان درسی حرفه‌ای، مثل مایکل کانلی؛
- وجود نظام برنامه‌ریزی درسی تخصصی برای تربیت و «رشد حرفه‌ای معلمان» با هدف ایجاد و تقویت توانایی‌ها و قابلیت‌های عملی در آنها در مناطق و کشورهای بی‌نام برده شد، مثل برنامه‌های تخصصی دوره‌های دکتری برای مؤسسه تربیت هنگ‌کنگ^۳؛
- وجود مدارس کارآموزی در جنب یا در قلب پردیس دانشگاه‌های تربیت معلم و نیز برنامه‌های کارآموزی در دانشگاه‌ها به سبک «عملی»، مثل برنامه‌ای به نام «درهای باز به

1. Self-narrative

2. The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction

۳. OISE/UT Doctoral Program for Hong Kong Institute of Education (HKIED)

تدریس به عنوان رشته عملی

روی تدریس»^۱ در دانشگاه تورنتو که فرصتی برای مشاهده و تحقیق در تدریس و آموختن معلمان از تجربیات و تخصص یکدیگر است؛

- وجود استادان و دانشمندان برجسته که زندگی دانشگاهی (تدریس و تحقیق) خود را وقف تحقیقات عملی کرده‌اند، مثل کانلی، آیزنر، رید، وست‌بری، شوپرت، کریگ و دیگران؛
- وجود تشکیلات، اصناف و انجمن‌هایی چون انجمن بین‌المللی مطالعات برای معلم و تدریس^۲ برای تحقیق در زمینه دانش و اعتقادات حرفه‌ای معلمان با تأکید بر دانش عملی شخصی معلمان^۳ و برگزاری کنفرانس‌های منظم بین‌المللی به نام تدریس و معلم؛
- وجود مجلات معتبر علمی - پژوهشی با رویکرد عملی، مثل پژوهش برنامه درسی^۴، مجله مطالعات برنامه درسی^۵ (آل‌حسینی، ۱۳۹۲)، معلمان و تدریس^۶، دیالوگ برنامه درسی و تدریس^۷ و تربیت، فرهنگ و جامعه^۸، و نظایر آن؛
- وجود «گروه‌های دارای علاقه ویژه»^۹ به موضوع «تدریس» و «تربیت معلم» در یکی از معتبرترین انجمن‌های علمی جهان - انجمن تحقیقات تربیتی آمریکا AERA - مثل «خودپژوهی درباره اعمال تربیت معلم»^{۱۰} و «معلم به عنوان محقق»^{۱۱} و برگزاری منظم نشست‌های تخصصی با حضور شخصیت‌های برجسته تربیتی جهان در همایش‌های سالیانه این انجمن^{۱۲}، و نظایر آن؛

۱. 'Open Doors on Teaching' برای آشنایی با این برنامه نک:

<http://www.teaching.utoronto.ca/academy/open-doors.htm>

۲. International Studies Association for Teacher and Teaching (ISATT)

۳. Teachers' Personal Practical Knowledge

۴. Curriculum Inquiry

۵. Journal of Curriculum Studies (JCS)

۶. Teachers and Teaching

۷. Curriculum and Teaching Dialogue

۸. Pedagogy, Culture and Society

۹. Special Interest Groups (SIGs)

۱۰. Self-Study of Teacher Education Practices (SIG 109)

۱۱. Teacher as Researcher (SIG 126)

۱۲. به عنوان نگاه کنید برنامه نشستهای AERA در سن‌دیگو در سال ۲۰۰۹:

Interdisciplinary Dialogues: 37.010. Disciplined Inquiry: The Relevance of Schwab and the Enactment of His Work. Ian D. Westbury, Chair; Miriam Ben-Peretz; F. Michael Connelly;

- و از همه مهم‌تر، به رسمیت شناختن «پارادایم عملی»^۱ (شورت، ۲۰۰۰) در تحقیقات تربیتی که بخش عمده آن به تحقیق در تدریس اختصاص دارد، یا هویتی به نام «مطالعات عملی برنامه درسی»^۲ که بخش اعظم آن به مطالعه «تدریس» و «دانش شخصی عملی» معلمان اختصاص دارد (کانلی، ۲۰۰۷).

اینها شواهدی عینی دال بر احراز مقام «رشته» برای «تدریس» است؛ البته تدریس به عنوان یک رشته عملی و توجیهاتی برای ضرورت تحول برنامه درسی تربیت معلم، چنانچه واقعاً خواهان وسائلی کارآمد برای ارتقا تدریس و رشد حرفه‌ای معلمان و تحقق «معلم پژوهنده» باشیم. «تدریس» از دیدگاه «عملی» مدتهاست که به عنوان یک رشته عملی آغاز شده است، از سرچشمه خود جریان یافته است، و در هر سرزمینی با نظر به حاصلخیزی و اقلیم فکری خاص خودش ثمراتی به بار آورده است. مدتهاست برای رشد و توسعه آن علاقه، وقت و انرژی تحقیقاتی صرف می‌شود. دستاوردهای آن در منطقه سوق‌الجیشی تربیت معلم به وسعت تمام وسائط نظری و عملی است که برشمردم، نه صرفاً مشتق نظریه و فنون از پیش شکست خورده در مقابله با اژدهای تنوره‌کش مسائل تربیتی.

منابع

آل‌حسینی، فرشته، و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). مصاحبه با مایکل کانلی. خبرنامه گروپ برنامه درسی، شواب و عمل فکورانه، (۲۱). قابل دسترسی در:

<http://www.icsa.org.ir/magazine/cat-131/000905.php>

آل‌حسینی، فرشته (۱۳۹۱). مجله مطالعات برنامه درسی (JCS). در محمود مهرمحمدی (تدوین‌گر) دانشنامه ایرانی برنامه درسی. قابل دسترسی در:

<http://www.daneshnamehicsa.ir/Default.aspx?PageName=Pages&ID=86>

لویس، داندل (۱۳۹۰). ضربت جوزف شواب بر تدریس سطحی (فرشته آل‌حسینی و محمود مهرمحمدی، مترجمان). [فصل کتاب]. تهران، ایران: دانشگاه تربیت مدرس، گروه تعلیم و تربیت.

Cheryl J. Craig; Elliot W. Eisner; Lee S. Shulman; Shijing Xu; Yuzhen Xu, <http://www.aera.net/Default.aspx?id=5348>

۱. 'The Practical Paradigm'

۲. 'Practical curriculum studies'

تدریس به عنوان رشته عملی

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرآیند برنامه‌ریزی درسی: نظریه عمل‌گرای شوآب. در محمود مهرمحمدی و همکاران (مؤلفان)، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت.

- Boyer, E. L. (1990). **Scholarship Revisited: priorities of the professoriate**. Princeton NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). **Becoming critical: Education, knowledge and action research**. London: Falmer Press.
- Carr, W. (2004). **Philosophy and Education**. Journal of Philosophy of Education, 38(1), 55-73.
- Connelly, F. M., & Xu, S. (2007). **On The State of Curriculum Studies: A Personal Practical Inquiry**. Curriculum and Teaching Dialogue, 9(1 & 2), 3-19.
- Connelly, F. M., He, M. F., & Phillion, J. I. (Eds.) (2008). **The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction**. CA: Sage Publications.
- Eisner, E. W. (1984). **No easy answers: Joseph Schwab's contributions to curriculum**. Curriculum Inquiry, 14(2), 201-210.
- Eisner, E. W. (1997). **Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs**. New York: Macmillan College Publishing. (Original Work Published 1985).
- Eisner, E. W. (2002). **From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching**. Teaching and Teacher Education, 18, 375-385.
- Gadamer, H. G. (1998). **What is Practice? The Conditions of Social Reason**. In H. G. Gadamer (F. G. Lawrence, Trans.), Reason in the Age of Science (pp. 69-87). Massachusetts: MIT Press. (Original work published 1981).
- Golami, K., & Husu, J. (2010). **How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge**. Teaching and Teacher Education, 26, 1520-1529.
- Gholami, K. (2011). **Moral care and caring pedagogy: two dimensions of teachers' praxis**. Pedagogy, Culture & Society, 19(1), 133-151.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). **Understanding Curriculum: an Introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York: Peter Lang Publishing.
- Reid, W. A. (1984). **Curricular Topics as Institutional Categories: Implications for Theory and Research in History and Sociology of School Subjects**. In I. F. Goodson, & S. J. Ball (Eds.), Defining The

- Curriculum: Histories And Ethnographies (pp. 67-76). Philadelphia: The Falmer Press.
- Schon, D. A. (1987). **Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwab, J. J. (2004). **The Practical: A Language for Curriculum**. In: D. J. Flinders, & S. J. Thornton, (Eds.) *The Curriculum Studies Reader* (pp. 103-117). New York: Routledge Falmer. (Original work published 1969).
- Schwab, J. J. (1971). **The practical: Arts of eclectic**. *The School Review*, 79(4), 493-542.
- Schwab, J. J. (1983). **The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do**. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Short, E. C. (2000). **Shifting Paradigms: Implications for Curriculum Research and Practice**. In J. Glanz, & L. S. B. Horenstein (Eds.), *Paradigm debates in curriculum and supervision: modern and postmodern perspectives* (pp. 34-53). Connecticut: Bergin & Garvey.
- Stenhouse, L. (1981). **What counts as research?**, *British Journal of Educational Studies*. 29(2), 103-114.
- Stenhouse, L. (1983). **The relevance of practice to theory**. *Theory Into Practice*, 22(3), 211-215.