

از دیسپلین محوری به سوی عمل‌گرایی: مروری بر سیر تحول آراء شوآب^۱

From discipline-oriented to practical-oriented: an overview of the evolution of Schwab's Thoughts

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۳/۱۸

A. Zarghani

Abstract: One way to get a better understanding of thoughts and ideas of a scientific expert, is investigating his/her opinions in a historical context. Throughout history, there were many theorists who have changed their positions because of facing new orientations and seeing the results of their previous ideas. So, when researchers discuss views of those thinkers, it is essential to consider the date of their ideas. This article aims to review the historical development of the ideas of Joseph Schwab, one of the leading figures in the professional field of curriculum, thereby leading to a better understanding of his ideas and perspectives. Accordingly, two main perspectives of Schwab- the discipline perspective and practical perspective in curriculum field- are discussed. At the end, the summary and conclusions of this study are discussed.

Keywords: Schwab, discipline, discipline perspective, practical perspective, curriculum field

اعظم زرقانی^۲

چکیده: یکی از راه‌های درک و دریافت بهتر از اندیشه‌ها و آراء یک صاحب‌نظر علمی، بررسی آن افکار و ایده‌ها در بستری زمانی است. در طول تاریخ، اندیشمندان بسیاری را می‌توان سراغ گرفت که به مرور زمان و طی آشنایی با نظریات جدیدتر و پی بردن به نتایج پیشین اندیشه‌های خود، به تغییر در مواضع علمی خود روی آورده‌اند، تا جایی که لازم است به هنگام صحبت از اندیشه‌های آن شخصیت‌های علمی به زمان تاریخی بیان شدن ایده‌هایشان نیز اشاره گردد. این نوشتار با هدف بررسی تحولات تاریخی در افکار و ایده‌های جوزف شوآب، یکی از شخصیت‌های برجسته‌ی حوزه‌ی تخصصی برنامه درسی، به رشته‌ی تحریر درآمده است تا بدان وسیله زمینه‌ساز درک و دریافت بهتری از او و اندیشه‌هایش باشد. بر این اساس، دو جهت‌گیری اساسی شوآب، یعنی دیدگاه‌های دیسپلین‌محوری و عملی در برنامه درسی، مورد بحث قرار گرفته و در پایان به جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از این بررسی پرداخته شده است.

کلیدواژه‌ها: شوآب، دیسپلین، دیدگاه دیسپلینی، دیدگاه

عملی، رشته‌ی برنامه درسی

۱. لازم می‌دانم از خانم دکتر عظیمه سادات خاکباز برای بهره‌گیری از نظرات اصلاحی‌شان در تنظیم این نوشتار تشکر کنم.
۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد
azamzarghani@yahoo.com

مقدمه

یکی از راه‌های دریافت درک بهتر از اندیشه‌ها و آراء صاحب‌نظران علمی، بررسی افکار و ایده‌های آنان در بستری تاریخی و زمانی است. در طول تاریخ، اندیشمندان بسیاری را می‌توان سراغ گرفت که به مرور زمان و طی آشنایی با نظریات جدیدتر و پی بردن به نتایج پیشین اندیشه‌های خود، به تغییر در اندیشه‌ها و مواضع علمی خود روی آورده‌اند. تا بدان‌جا که لازم می‌شود در هنگامه‌ی سخن از ایده‌ها و مواضع علمی آنان در گذر زمان، از الفاظ متقدم و متأخر در کنار نامشان بهره گرفته شود یا اینکه مستقیماً به زمان تاریخی بیان شدن ایده‌هایشان اشاره شود تا ضمن تنویر افکار عمومی مخاطبان، از بدفهمی احتمالی اندیشه‌ها و آراء‌شان جلوگیری شود.

جوزف شوآب^۱، به عنوان یکی از دانشمندان و نظریه‌پردازان برجسته‌ی قرن بیستم، به باور پالمر^۲، یکی از پنجاه متفکر مدرن حوزه‌ی تعلیم و تربیت و به اعتقاد رید^۳، یکی از پنج چهره‌ی کلیدی حوزه‌ی مطالعات برنامه درسی است (کریگ^۴، ۲۰۰۸: ۱۹۹۵) که به عنوان یکی از متخصصان و صاحب‌نظرانی که توصیفشان رفت، مورد بحث این نوشتار قرار گرفته است. دیدگاه دیسیپلینی و دیدگاه عملی از عمده‌ترین دغدغه‌های اساسی شوآب در برنامه درسی است که در آثار و مقالات متعددی از او (برای مثال رجوع شود به مقالاتی از او که در کتاب «علم، برنامه درسی و تربیت آزاد»^۵ منتشر کرده است) تبلور یافته و تا به امروز نیز، طرفداران و یاران صدیقی را البته در کنار مخالفان و منتقدانی چند به گرد خود، جمع نموده است. وی احتمالاً به دلیل تخصص دوگانه‌ای که در علوم طبیعی^۶ و تعلیم و تربیت داشته، در مظان اتهام‌هایی مبنی بر تغییرات اساسی در جهت‌گیری افکار و مواضع علمی‌اش نیز قرار گرفته است. آیا شوآب، تا پایان عمر علمی خود، با دیدگاه یگانه‌ای نسبت به تعلیم و تربیت و برنامه درسی به فعالیت

۱. Joseph Schwab

۲. Palmer

۳. Reid

۴. Craig

۵. Science, Curriculum and Liberal Education

۶. او اگرچه لیسانس فیزیک و ادبیات انگلیسی داشته اما مدرک دکتری خود را در ژنتیک کسب کرده و به عنوان یک زیست‌شناس نیز در دانشگاه شیکاگو مشغول به کار می‌شود (وست‌بری و ویلکوف، ۱۹۷۸).

از دیسپلین محوری به سوی عمل‌گرایی: مروری بر سیر تحول آراء شوآب

مشغول بوده یا اینکه تغییراتی اساسی در دیدگاه‌ها و نظریه‌پردازی‌هایش در این حوزه، دیده شده که از او نه یک شخصیت که دو شخصیت علمی متفاوت ساخته است؟ کما اینکه می‌توان در آثار برخی صاحب‌نظران برنامه‌درسی همچون میلر^۱ (۱۳۸۳) به تفسیری از اندیشه‌های او رسید که از وجود دو شوآب با دو دیدگاه متفاوت و بعضاً متعارض، در دو برهه‌ی زمانی مختلف، حکایت می‌کند. میلر در همین رابطه چنین بیان می‌دارد:

شوآب نیز ...، از این تلقی محدود از دیسپلین‌ها به نفع تصدیق وجود رابطه میان دیسپلین‌ها دست برداشت. او از چیزی به نام «عملی» به عنوان وضعیت یا حالت دوم در کنار حالت یا وضعیت دیسپلینی سخن می‌گوید. هدف غایی از این نوع، کشف روابط موجود یا روابطی است که می‌تواند از میان قلمروهای مختلف به وجود آید، هنری که تشخیص تعمیر این جدایی‌ها را ممکن سازد (میلر، ۱۳۸۳: ۶۳).

اینکه تا چه حد اندیشه‌ها و عقاید شوآب، یکسانی و یگانگی خود را در گذر زمان حفظ نموده، مسأله‌ای است که این مقاله قصد دارد بدان پاسخ گوید. بنابراین در ادامه، آراء اساسی شوآب، تحت عنوان دو دیدگاه دیسپلینی و عملی در حوزه‌ی برنامه‌درسی یا به طور کلی تعلیم و تربیت، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

دیسپلین محوری در نظر شوآب

شوآب را معمولاً به عنوان یک دیسپلین‌محور یعنی کسی که به شدت، مدافع ابتدای برنامه‌های درسی مدارس بر دیسپلین‌هاست، می‌شناسند. دلیل این شناخت هم به فعالیت او در تدوین برنامه‌های درسی علوم طبیعی در دهه‌ی شصت قرن بیستم میلادی، دهه‌ی اصلاح برنامه‌های درسی مدارس در امریکا، مربوط است. زمانی که از او به عنوان سخنگوی ایده‌های «ساختار»^۲ و «پژوهش»^۳ در برنامه‌درسی علوم دبیرستان، یاد شده است (وست‌بری،^۴ ۲۰۰۹). اما اینکه نظرات

۱. Miller

۲. Structur

۳. Inquiry/enquiry

۴. Westbury

شوآب تا چه حد با نظرات سایر دیسپلین‌محوران برنامه درسی^۱، تناظر و تطابق دارد، بررسی بیشتری از اندیشه‌ی دیسپلین‌محورانه‌ی او و معنایی که اساساً او از ساختار و دیسپلین در ذهن داشته است را طلب می‌کند. در ادامه به تشریح این معنا خواهیم پرداخت.

شوآب در توضیح معنای ساختار دیسپلین‌ها از سه مسأله‌ی اساسی سازمان دیسپلین‌ها^۲، ساختارهای مفهومی^۳ و ساختار ترکیبی^۴ در هر دیسپلین سخن می‌راند (شوآب، ۱۹۶۴). سازمان دیسپلین‌ها به مسأله‌ی شناخت نظم و ترتیب‌های متفاوتی از پدیده‌های عالم اشاره دارد که دیسپلین‌های مختلف را موجب می‌شود. ساختارهای مفهومی به مجموعه مفاهیمی اشاره دارد که در آن دیسپلین به کار رفته‌اند و استفاده از آن‌ها، پیچیدگی‌های موضوع مورد مطالعه را آشکار کرده و به تولید مفاهیم جدیدی در آن علم منجر می‌شوند که نتیجتاً این مفاهیم جدید نیز مجموعه پژوهش‌های جدید و در نتیجه دانش جدیدی را در آن دیسپلین سبب می‌شود. ساختارهای روشی هم به روش‌های خاص هر دیسپلین در کشف و اثبات و توجیه و تفسیر و معیار سنجش اعتبار آن‌ها اشاره دارد (همان). شوآب با پرداختن به سازمان دیسپلین‌ها قبل از هر چیز، از چگونگی برقراری ارتباط میان دیسپلین‌ها با پذیرش احتمال وجود سازمان‌های مختلف، پرده برمی‌دارد. وی اهمیت و چرایی پرداختن به مسأله‌ی مهمی چون سازمان دیسپلین‌ها در تعلیم و تربیت و نیز در برنامه درسی مدارس، چنین توضیح می‌دهد:

هدف از شناسایی دیسپلین‌هایی که تشکیل‌دهنده‌ی دانش و تسلط همزمان بر جهان هستند، شناسایی موضوعات درسی تربیتی است. موادی که هم در بردارنده‌ی منابع و هم التزام‌های تربیتی است. هدف از تعیین ارتباطات این دیسپلین‌ها نسبت به یکدیگر، تعیین این است که چه چیزی باید برای اهداف تربیتی به هم اتصال داشته باشد و چه چیزی جدا نگه داشته شود. هم‌چنین این ارتباطات، در تعیین تصمیماتمان در مورد توالی آموزش نیز وزنه‌ی سنگینی محسوب خواهند شد. چون به ما خواهد گفت چه چیزی باید قبل از چه چیزی

۱. به گفته‌ی میلر (۱۳۸۳) این دیسپلین‌محوران همچون برونر و فینکس، بعدها از اندیشه‌ی دیسپلین‌محورانه‌ی خود که از مرزبندی سفت و سخت دیسپلین‌های مختلف و عدم ارتباط بین آن‌ها طرفداری می‌کرد دست برداشتند و مدافع وجود رابطه‌ی بین دیسپلین‌ها شدند.

2. Organization of the disciplines
۳. Substantive conceptual structure
۴. Syntactical structure

از دیسپیلین محوری به سوی عمل‌گرایی: مروری بر سیر تحول آراء شوآب

بباید یا اینکه چه چیزی مطلوب‌ترین است تا اول، دوم یا سوم قرار بگیرد (شوآب، ۱۹۶۴: ۱۱).

آنچنان که ملاحظه می‌شود، شوآب از دیسپیلین‌ها به دنبال هدفی تربیتی است که همچون چتری بر سر همه‌ی فعالیت‌ها و برنامه‌های تربیتی سایه می‌افکند. او ارتباط بین دیسپیلین‌ها و نه طرفداری از ساختار سفت و سخت آن‌ها که هیچ‌گونه ارتباطی بین آن‌ها را بر نمی‌تابد، دنبال می‌کند. نقل قول زیر مؤید این ادعاست:

روشن است که بسیاری از تمایزات اساسی پدیده‌ها یک توهم است. آیا ما چنین می‌اندیشیم که موجودات زنده و غیر زنده، اساساً متفاوتند؟ در این صورت یک بیوشیمی و بیوفیزیکی هست که همراه با هم می‌آیند تا تفاوت‌ها را کمرنگ‌ا کنند. آیا حرکات اجرام آسمانی و رفتار اجسام زمینی، دو نظم متفاوت از پدیده‌هایند؟ در این صورت، نیوتنی با جاذبه جهانی و قوانین همراهش می‌آید که آن‌ها را یکی کند. به همین ترتیب، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی به عنوان دو بخشی مطرح می‌شوند که در علم اخلاق جای گرفته‌اند (شوآب، ۱۹۷۸ الف: ۲۵۰).

او حتی بر این باور است که ارتباط بین دیسپیلین‌هاست که مفاهیم یا به عبارت بهتر، ساختار مفاهیم جدیدی را به وجود آورده و علمی نو را تولید می‌کند. به نقل قول زیر توجه کنید: وقتی ما ساختار جدیدی را تدوین می‌کنیم که دربردارنده‌ی دو مجموعه از پدیده‌هاست، در این صورت این دو مجموعه، تفاوت‌های آشکارشان را از دست می‌دهند و اجزا و جوانبی از یک نوع چیز (جدیدی) می‌شوند (همان: ۲۵۱).

شوآب در توضیح بیشتر از سازمان دیسپیلین‌ها، به طبقه‌بندی آگوست گنت^۲ از دیسپیلین‌ها^۳ اشاره می‌کند که بر اساس یک نوع برداشت از رابطه‌ی میان سازمان و سازنده^۴ در دیسپیلین‌های

1. Smudge

2. Comte

۳. در این طبقه بندی، آنچنان که شوآب بدان می‌پردازد، علوم فیزیکی در پائین‌ترین مرتبه، سپس علوم زیستی بعد شیمی و در نهایت علوم اجتماعی در بالاترین سطح قرار دارند و شرط ورود به علوم مراتب بالاتر، کامل بودن علوم مرتبه‌ی پائین‌تر است. اجزای سازنده‌ی هر دیسپیلین، همان اجزای سازنده‌ی دیسپیلین مرتبه‌ی پائین‌تر است. ریاضیات هم به عنوان علمی خاص در پائین‌ترین مرتبه از رده‌ی مورد بحث کنت قرار دارد.

4. Organization & constituent

مختلف این طبقه‌بندی صورت گرفته و طبیعتاً دلالت‌های آموزشی خاصی را نیز در برنامه درسی موجب می‌شود. او ضمن انتقاد از توجه به این رابطه‌ی تقلیل‌گرانه‌ی دیسیپلین‌ها که تدریسی منفعلانه و جزم‌اندیشانه را به بار خواهد آورد، به تبیین روابط مختلف دیگری که سازمان متفاوتی از دیسیپلین‌ها را رقم می‌زند می‌پردازد. او (۱۹۷۸ الف) حمایت تلویحی خود از طبقه‌بندی ارائه شده توسط آگوستین از متقدمین و دیوئی از متأخرین که علوم را به طور کلی در سه دسته جای داده‌اند (طبقه‌بندی آگوستین: علوم اخلاقی، طبیعی و منطقی؛ طبقه‌بندی دیوئی: پژوهش خرد جمعی^۱، پژوهش علمی و پژوهش در پژوهش^۲) و بیان تناظر و ارتباط میان این دو طبقه‌بندی را اعلام کرده و به نوعی از ارتباط گسترده‌ی میان دیسیپلین‌ها طرفداری می‌کند و نه طرفداری از ساختار سفت و سخت میان دیسیپلین‌های مختلف علمی! در باب ساختار ترکیبی یا روشی نیز از چگونگی مطرح شدن سؤالات مختلف در یک دیسیپلین سخن می‌گوید و تفاسیر گوناگونی از مشاهدات علمی را ارائه می‌دهد که به ساختارهای متفاوتی در یک دیسیپلین خاص منجر می‌شود. مراد او از این تبیین و تفسیرها که معتقد است باید در برنامه درسی دیسیپلینی مقاطع بالاتری چون دبیرستان هم به ظهور برسد، آشنایی دانش‌آموزان با ساختارها و نظریات مختلف مطرح در یک دیسیپلین است تا آن‌ها را به این حقیقت متوجه سازد که علم و حقایق علمی، حقایق ثابت و مصون از خطا نیستند، بلکه آن‌ها تفاسیر و سلائق پژوهشگران و نظریه‌پردازانی است که به منظور پاسخ به سؤالات پژوهشی متفاوتشان، برخی شواهد را مربوط و برخی دیگر را نامربوط قلمداد کرده‌اند (همان). بنابراین در نظر او دانش‌آموزان نیز بر اساس فهم و ادراک و نظر خود حتی با مواجهه با داده‌های یکسانی که در یک مقاله یا اثر علمی مورد بحث قرار گرفته است، می‌توانند تفسیر متفاوت خود را داشته باشند.

وست بری و ویلکوف^۳ (۱۹۷۸) که با گردآوری منتخبی از مقالات و آثار شوآب در یک کتاب، نام خود را در جرگه‌ی شوآب‌شناسان قرار داده‌اند نیز به تفاوت میان مفهوم مورد نظر شوآب از دیسیپلین با مفهوم سایر صاحب‌نظران دیسیپلینی هم‌عصر او اشاره کرده‌اند. به باور آنان، حتی شوآب نیز از این تفاوت آگاه بوده اما با این امید که بتواند وضعیت تربیتی موجودش را بهبود ببخشد، خود را همگام با جنبش «ساختار دیسیپلین‌ها» معرفی می‌کرده است. وست

1. Commonsense enquiry
2. Inquiry into inquiry
3. Wilkof

از دیسپلین محوری به سوی عمل‌گرایی: مروری بر سیر تحول آراء شوآب
بری و ویلکوف (۱۹۷۸) بر این باورند که ارزشیابی‌های شاگردان شوآب نیز که پس از گذشت
چندین سال از اجرای اصلاحات دیسپلینی صورت گرفته بر وجود تفاوت‌های فاحش میان
اقدامات انجام شده در نهضت اصلاحات و انتظارات او صحه می‌گذارد (وست بری و ویلکوف،
۱۹۷۸). شاید اگر بر نقش معلم در تدریس کامل و اصولی برنامه‌های دیسپلینی به عنوان عنصر
مهم و مؤثر در شکست یا به نتیجه نرسیدن اصلاحات تأکید شود هم سخن ناصوابی نباشد. چه
اینکه خود شوآب نیز بر این عقیده بود که چگونگی تدریس، آنچه دانش‌آموزان یاد می‌گیرند را
مشخص خواهد کرد (شوآب، ۱۹۷۸ الف: ۲۴۲). بر این اساس، انحراف یا عدول معلمان از
چگونگی تدریسی که باید متناسب با ساختارهای دیسپلینی مورد نظر شوآب باشد، می‌تواند در
شکست آنچه شوآب انتظار داشته و بدان منظور فعالیت می‌کرده است، مؤثر بوده باشد. در نقل
قول زیر از شوآب، اهمیت توجه به مهارت و هنر در برنامه درسی (که با چگونگی تدریس
ارتباط پیدا می‌کند) در کنار پرداختن به دانش دیسپلینی مورد نیاز، مطمح نظر قرار گرفته است.
پیش از آنکه در مورد ساختارهای ویژه‌ی یک دیسپلین خاص سخن بگوئیم (در واقع، قبل
از آن که پرسیم دیسپلین چیست؟)، سؤال مقدماتی وجود دارد و آن این است که
ساختارهای دیسپلینی ممکن است چه ارتباطی با یکدیگر به منظور دستیابی به اهداف
تربیتی داشته باشند؟ چرا باید یک تدوین‌کننده‌ی برنامه‌درسی^۱ یا معلم، دغدغه‌ی ساختار
دیسپلینی که با آن کار می‌کند را داشته باشد؟ برای این سؤال دو پاسخ وجود دارد. یک
پاسخ برای وقتی است که عمدتاً برنامه درسی و آموزش را در ارتباط با ارائه‌ی دانش بدانیم
و دیگری وقتی است که عمدتاً برنامه درسی و آموزش را در ارتباط با ارائه هنرها و
مهارت‌ها بدانیم. از آنجا که یک تدوین‌کننده‌ی برنامه‌درسی خردمند با هر دو این‌ها مرتبط
است، لذا هر دو این پاسخ‌ها، مناسب اینجاست (شوآب، ۱۹۷۸ الف: ۲۲۹).

بر اساس آنچه شوآب در رابطه با آموزش دیسپلین‌ها مورد بحث قرار می‌دهد، اهمال در
انتقال هر یک از دو مورد مطرح شده، تربیت دیسپلینی را از هدف خود دور ساخته و با
انحراف و اعوجاج مواجه می‌سازد. شوآب بر این عقیده است که دیسپلین‌ها باید منتقل‌کننده‌ی
سه نوع مهارت باشند: مهارت کاربرد حقایق^۲ فرا گرفته شده، مهارت در مهارت‌های پژوهش^۱ و

1. Curriculum maker

2. Truth

مهارت‌های خواندن و تفسیر کردن متون به منظور کشف گزاره‌های نهفته در بافت ساختار (شوآب، ۱۹۷۸ الف: ۲۳۶ و ۲۳۷). مهارت اول و دوم که با عناوینی چون «کاربرد اصول» و «تفسیر داده‌ها» نیز استفاده شده است، باید نشان‌دهنده‌ی چگونگی تکثر و تنوع نظریه‌ها و ایده‌ها و اصول در آن دیسپلین به واسطه‌ی شرایط و محدودیت‌های خاص کاربرد قوانین و چگونگی در نظر داشتن شواهد مربوط و نامربوط در تفسیر داده‌ها باشد. مهارت سوم که به باور شوآب به ندرت در مدارس منتقل می‌شود، ادراک و فهمی انتقادی از آثار دیسپلینی است که نوید دهنده‌ی تفسیر و دانشی جدید در علم است و این همان چیزی است که شوآب، اساساً در تعلیم و تربیت دنبال می‌کند و سخن فنسترماخر^۲ (۱۹۸۰) نیز تأیید کننده‌ی این نتیجه است. فنسترماخر، وجه ممیزه‌ی ماهیت دیسپلین‌ها در نظر شوآب که برخلاف نظر سایر دیسپلین‌محوران بوده است را مولد بودن آن‌ها برای تربیت آزاد^۳ می‌داند. شوآب، برنامه درسی آزاد را دربردارنده‌ی هنرها و مهارت‌هایی فکری می‌داند که به عنوان کیفیت، مطمح نظرند و در انحصار یک موضوع تخصصی قرار نمی‌گیرند. این هنرها و مهارت‌ها فهم و ادراک فرد را از اسارت احساسات و باورها آزاد کرده و به او قدرتی انتقادی و تأملی برای انتخاب و عمل می‌بخشد (شوآب، ۱۹۷۸: ۱۲۵). بنابراین می‌توان گفت شوآب در برنامه درسی دیسپلین‌محورانه‌اش، علاوه بر اینکه بر اهمیت غنای محتوایی که در بردارنده‌ی ساختار مفهومی و روشی باشد تأکید دارد، بر اهمیت حتی به مراتب بیشتر مهارت در فهم انتقادی متون نیز تأکید دارد که البته باید با آزاداندیشی و دوری از تعصب و احساسات همراه باشد و این از جمله موارد بسیار مهم در اندیشه‌ی دیسپلین‌محورانه‌ی شوآب است که دیسپلین را صرفاً در انحصار دانش دیسپلینی مورد نظر، قرار نمی‌دهد و نوع انتقال و تدریس این دانش را نیز به همان اندازه مطمح نظر قرار می‌دهد. بر اساس آنچه در مورد دیسپلین‌گرایی شوآب بیان شد، به نظر می‌رسد که او از این اندیشه عمدتاً در فعالیت‌های مرتبط با حوزه‌ی تخصصی‌اش یعنی علوم طبیعی و زیستی به عنوان علمی نظری و استفاده از آن‌ها در برنامه درسی مدارس یا مؤسسات آموزشی، استفاده می‌کرده است. چه اینکه او در تدوین برنامه درسی سه‌ساله‌ی علوم طبیعی کالج دانشگاه شیکاگو در دهه-ی ۴۰ (وست‌بری، ۲۰۰۹) (رجوع شود به مقاله‌ی شوآب با عنوان «برنامه‌ی سه‌ساله در علوم

-
1. Skills of enquiry itself
 2. Fenstermacher
 3. liberal education

از دیسپلین محوری به سوی عمل‌گرایی: مروری بر سیر تحول آراء شوآب

طبیعی»^۱) و در جنبش اصلاحات برنامه درسی هم در حوزه‌ی مطالعات برنامه درسی علوم زیستی (BSCS)، بر مبنای همین باور دیسپلین‌محورانه، به ایفای نقش پرداخت. اما در اواخر دهه‌ی شصت قرن بیستم میلادی و با انتشار مقاله‌ای از شوآب که دعوتی به سمت عمل را در دستور کار خود داشت، جهت‌گیری نوینی از فعالیت‌های علمی شوآب مشاهده می‌شود که از فعالیت او نه برای اصلاح برنامه درسی مدارس، بلکه برای اصلاح برنامه درسی رشته‌ی برنامه درسی حکایت می‌کند. این دیدگاه، در نظر اول، ارتباط چندانی با دیدگاه دیسپلین‌محورانه‌ی او ندارد در صورتیکه می‌توان ردپای اندیشه‌ی دیسپلین‌محورانه‌ی او را در این دیدگاه جدید نیز دید و پیگیری کرد. اینک به تشریح این دیدگاه و ارتباطش با دیدگاه پیشینی شوآب خواهیم پرداخت.

دیدگاه عملی: دیسپلین‌گرایی با تأکید بر دیسپلین تعلیم و تربیت^۲ (برنامه درسی)

شوآب در سال ۱۹۶۹ اولین مقاله‌ی عملی خود^۳ را به قصد پیگیری راه‌های تشخیص و درمان بیماری غالب حوزه‌ی تخصصی برنامه درسی، منتشر کرد؛ که از مرگ این حوزه خبر می‌داد. انتشار این مقاله و سایر مقالات مرتبط دیگر وی در سال‌های پیوسته‌ی بعدی که به سلسله مقالات عملی به شهرت رسیده است را می‌توان آغازگر فصل نوینی از زندگی حرفه‌ای و علمی شوآب محسوب کرد که به یقین با تخصص دوم او یعنی تعلیم و تربیت و تعهدش به پژوهش در حوزه‌ی مسائل آن (وست بری و ویلکوف، ۱۹۷۸) بی ارتباط نیست. گرچه گفته می‌شود آشنایی با تایلر نیز در تغییر علاقه‌ی او از حوزه‌ی تربیت عمومی به حوزه‌ی خاص تعلیم و تربیت در آغاز این فصل جدید، تأثیرگذار بوده است (نال^۴، ۲۰۰۱؛ ۲۰۱۱)، اما این آغاز و تغییر دلمشغولی را نمی‌توان باز هم با اتفاقات دهه‌ی شصت قرن بیستم میلادی و اعتراضات و اصلاحات آن دهه بی ارتباط دانست. اعتراضاتی که در پی عدم توفیق ایدئولوژی‌های مطرح شده توسط متخصصان تعلیم و تربیت برای نظام آموزشی در دهه‌های ۳۰ و ۴۰ قرن بیستم

1. The Three-Year Program in the Natural Science

۲. این ایده را اولین بار خانم دکتر خاکباز در مباحث گروهی گروپ «شوآب، برنامه درسی و عمل فکورانه» مطرح کردند و من در اینجا از آن برای تبیین بهتر اندیشه‌ام استفاده کرده‌ام.

۳. نسخه‌ی کامل‌تری از مقاله‌ی عملی اول شوآب هم وجود دارد که در سال ۱۹۷۰ منتشر شده است.

4. Null

میلادی تحت عناوینی چون «تعلیم و تربیت پیشرفت‌گرایی»^۱، «بازسازی‌گرایی اجتماعی»^۲ و «سازگاری با زندگی»^۳ جرقه خورد (وست بری، ۲۰۰۹) و به تبع آن، اصلاحاتی را نیز پدید آورد. اصحاب تعلیم و تربیت به واسطه‌ی سوابق ناموفقی که در جریان راهبری موفقیت‌آمیز نظام آموزشی از خود بر جای گذاشته بودند، در اصلاحات دهه‌ی شصت قرن بیستم میلادی از فعالیت اصلی در برنامه‌های درسی به حاشیه‌انده شده و به عنوان همکار متخصصان موضوعی و دانشگاهی که رهبری جنبش اصلاحات را بر عهده داشتند، به فعالیت مشغول شدند (جیرو، پینا و پاینار، ۱۳۸۳). کنار گذاشته شدن و به حاشیه‌رانده شدن آن‌ها از جریان غالب اصلاحات، تا بدان جایی ادامه یافت که وجهه‌ی علمی رشته در خطر نابودی قرار گرفت و مباحث و جدل‌های فراوانی را در مورد وسعت و ماهیت رشته‌ی برنامه درسی به ارمغان آورد (وست بری، ۲۰۰۹؛ جیرو و همکاران، ۱۳۸۳). برخی متخصصان، تلاش‌هایی در جهت بازیافتن هویت علمی این رشته، ترتیب دادند اما با موفقیت همراه نبود و این شوآب بود که با توصیفی از رو به مرگ بودن این رشته در مقاله‌ی عملی‌اش در مورد وضعیت موجود، قضاوت کرد (جیرو و همکاران، ۱۳۸۳) و با تشریح دلایل وقوع این وضعیت و راه برون رفت از آن، جان تازه‌ای نیز به مباحث از رمق افتاده‌ی نظری بخشید. او در اشاره به دلایل شکل‌گیری چنین بحرانی، به بحران اصل، در پژوهش‌های این حوزه اشاره کرده و به متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت توصیه می‌کند که پژوهش‌هایشان را به سبک عملی و نه سبکی نظری ترتیب دهند (شوآب، ۱۹۷۸). وی در تبیین وضعیت نظری پیش آمده، به مقایسه‌ی تفاوت سبک موجود نظری با سبک عملی مورد نظر خود می‌پردازد و تفاوت اصلی میان این دو سبک را در تفاوت در روش‌هایشان، منبع شکل‌گیری مسائشان، موضوع مورد بحثشان و نتایجشان بر می‌شمرد (شوآب، ۱۹۷۸: ۲۸۸). این موضوعات در آثار شوبرت^۴ (۱۹۸۰) و وست‌بری (۲۰۰۹) نیز با اشاره و استفاده از علل چهارگانه‌ی ارسطویی به نوعی دیگر مورد بحث قرار گرفته است. این چهار معیار با معیارهای مختلفی که شوآب در طبقه‌بندی علوم و بحث سازمان دیسیپلین‌ها از آن‌ها نام برده است، تشابه و قرابت بسیار زیادی دارد. او از چهار معیار عمومی روش، موضوع، هدف و

1. Progressive education
2. Social reconstructionism
3. Life-Adjustment
4. Schubert

از دیسپلین محوری به سوی عمل‌گرایی: مروری بر سیر تحول آراء شوآب

عاملان^۱ (با توجه به صلاحیت‌های مورد نیازشان در هر دیسپلین) به عنوان معیارهایی عمومی در تقسیم‌بندی دیسپلین‌های مختلف سخن به میان می‌آورد (شوآب، ۱۹۶۴: ۱۵) که بر این اساس، طبقه‌بندی‌های دیسپلینی مختلفی را هم سبب شده است. از جمله‌ی این طبقه‌بندی‌ها که بر اساس هدف و موضوع، شکل گرفته می‌توان به طبقه‌بندی ارسطو اشاره کرد که علوم را به سه دسته‌ی نظری^۲، عملی^۳ و مولد^۴ تقسیم کرده است. علوم نظری که در بردارنده‌ی ریاضی و فیزیک و متافیزیک‌اند، تنها هدف دانستن را دنبال می‌کنند. علوم عملی که فی‌المثل در بردارنده‌ی اخلاق و سیاست‌اند، دغدغه‌ی انتخاب، تصمیم و عمل بر اساس تصمیم‌سنجیده^۵ را دارند. علوم مولد همچون هنرهای زیبا، هنرهای کاربردی و مهندسی به دنبال کار مولدند. به عبارتی دیگر اگر موضوع دیسپلین‌های نظری به جوانبی از امور که ثابت و استوار و پایدارند نظر دارد، دیسپلین‌های مولد به اموری نظر دارند که قابلیت انعطاف و توانایی تغییر یافتن دارند و دیسپلین‌های عملی هم نوعی دیگر از انعطاف‌پذیری که ویژگی انسانی است یعنی تأمل در مورد آینده و انجام امور به گونه‌ای مناسب را مطمح نظر قرار می‌دهند (شوآب، ۱۹۶۴: ۱۶ و ۱۷). بر اساس آنچه بیان شد، می‌توان چنین بیان داشت که شوآب در بیان دیدگاه عملی خود نیز همچنان به تبیین تفاوت‌های دیسپلینی علوم مختلف که روش‌های پژوهش مختلفی را موجب خواهند شد متوسل می‌شود. اما برخلاف ارسطو که طبقه‌بندی سه‌گانه‌ی خود را بر اساس هدف و موضوع، سازمان‌دهی کرده بود، او تفاوت روشی و مسأله‌ای را نیز در بیان تفاوت دو نوع دیسپلینی نظری و عملی مورد بحث قرار می‌دهد. وی در بیان این تفاوت‌ها در سبک نظری و عملی، هدف یا نتیجه‌ی سبک نظری، را گزاره‌های دانشی، جهان‌شمول یا عمومی می‌داند که فرض است، صحیح و معتبر به ویژه با دقت و قابلیت اعتبار پایا^۶ و بسیط^۷ باشند. درمقابل، یا نتیجه‌ی سبک عملی را تصمیم، انتخاب و راهنمایی برای اقدام احتمالی بر می‌شمرد. تصمیماتی که هرگز درست یا معتبر نیستند و تنها در مقایسه با بدیل‌های بدتر یا بهتر احتمالی مورد قضاوت قرار می‌گیرند. این تصمیم، قابلیت کاربرد پایا و وسیع بسیار ندارد و به طور روشن تنها

-
1. Practitioners
 2. Theoretical
 3. Practical
 4. Productive
 5. Deliberative decision
 6. Durable
 7. Extensive

برای موردی که برای آن منظور جستجو شده بود، به کار می‌رود. از نظر او، موضوع مورد بحث سبک نظری، جهان شمول یا بسیط و فراگیر در نظر گرفته می‌شود و به گونه‌ای مورد بررسی قرار می‌گیرد که گویی از موردی به مورد دیگر و در شرایط متغیر، ثابت است در حالیکه موضوع مورد بحث عملی، عینی و خاص در نظر گرفته می‌شود و به شرایط مختلف، حساس است. شواب بر این باور است که مسائل سبک نظری، از حوزه‌های موضوعی یعنی آنچه پیشتر به حوزه‌ی دانسته‌ها در آمده و آنچه هنوز نادانسته باقی مانده است، سرچشمه می‌گیرد و بیشتر حالاتی ذهنی‌اند، در حالیکه مسائل عملی، از حالاتی در ارتباط با خود ما ناشی می‌شود و تشکیل دهنده‌ی شرایطی‌اند که آرزو داریم به گونه‌ی دیگری می‌بود یا می‌توانست به گونه‌ی دیگری باشد. و بالاخره مهم‌ترین تفاوت، که به روش‌های متفاوت این دو سبک مربوط می‌شود. روش‌های نظری با اینکه متعددند اما هر یک با ویژگی‌های یکسان معینی یعنی کنترل به وسیله‌ی اصل، مشخص می‌شوند. اصل در یک پژوهش نظری، تعیین کننده‌ی شکل عمومی مسائش، نوع داده‌هایی که جستجو می‌کند و چگونگی تفسیر این داده‌ها به منظور حصول به یک نتیجه‌گیری است. در حالیکه در سبک عملی، با اینکه مسأله‌ای عملی وجود دارد، اما قابل شناسایی نیست و تنها با بررسی موقعیتی که با خطا همراه است، امکان شناخت و فهم از مسأله پدید می‌آید و همزمان با جستجوی داده‌هاست که مسأله به کندی شکل می‌گیرد (شواب، ۱۹۷۸:ب: ۲۸۸، ۲۸۹ و ۲۹۰). به عبارتی دیگر، در سبک نظری، روش استنتاجی است که روش مرجح است و تا به امروز نیز بر حوزه‌ی پژوهش‌های علوم تربیتی و اجتماعی غالب بوده است (شوبرت، ۱۹۸۰)، در حالیکه روش مطرح در سبک عملی آنچنان که شواب به آن اشاره دارد، «تأمل معطوف به عمل»^۲ است. روشی که نه قیاسی و نه استقرایی است بلکه فکورانه است. این روش نمی‌تواند استنتاجی باشد، چون هدف این روش، تعمیم یا تبیین نیست بلکه تصمیمی در مورد عمل در یک موقعیت عینی است. همچنین قیاسی نیز نمی‌تواند باشد، چون با مورد عینی و نه انتزاع از مورد سروکار دارد و مورد عینی، نمی‌تواند جایگزین صرف کاربرد یک اصل شود (شواب، ۱۹۷۸: ب: ۳۱۸). این روش، فرآیند خطی مرحله به مرحله‌ای نیز نیست (شواب، ۱۹۷۸: ب: ۳۱۸)؛ بلکه فرآیندی مارپیچی^۳ است که در بردارنده‌ی عقب‌گرد و بازنگری در تصمیم-

1. Inductive
2. Deliberation
3. Spiral

از دیسپلین محوری به سوی عمل‌گرایی: مروری بر سیر تحول آراء شوآب

هاست که با همراهی نوعی فعل و انفعال پیچیده بین اهداف و وسایل، مسأله، داده‌ها و راه‌حل‌ها صورت می‌گیرد (هریس، ۱۳۸۹: ۳۸۴).

بر اساس آنچه بیان شد، می‌توان رد پای دیدگاه دیسپلین‌محورانه‌ی شوآب که در هر دیسپلین به سازمان دیسپلین‌ها، ساختار مفهومی و ساختار ترکیبی یا روشی، نظر داشت را در بحث او از دیدگاه عملی هم شاهد بود. با این تفسیر که شوآب، موضوع مورد بحث خود در آثارش را از دیسپلین‌هایی نظری همچون علوم طبیعی به سمت و سوی دیسپلین‌هایی عملی همچون تعلیم و تربیت یا برنامه درسی در حالت خاص، سوق داده است تا در شرایط بحرانی پیش‌آمده، راه‌زنده کردن و زنده داشتن این دیسپلین روبه‌موت را به متخصصان و اندیشمندان این حوزه‌ی تخصصی یا به عبارت بهتر، دیسپلین عملی خاص، ارائه دهد. طبیعی است که این دیسپلین عملی، ساختار مفهومی و روشی مختص خود را داراست که با آنچه در یک دیسپلین نظری می‌گذرد متفاوت است که بیشتر نیز بدان پرداخته شد. بنابراین به نظر نمی‌رسد که بتوان نظر میلر (۱۳۸۳) را که اندیشه‌ی عملی شوآب را در تقابل با دیدگاه دیسپلینی او قرار می‌دهد، به راحتی پذیرفت بلکه باید در آن تردید هم کرد. از طرف دیگر، رجوع به آثار پیشین شوآب در رابطه با دیدگاه عملی، دغدغه‌ها و پیش‌فرض‌هایی که او در این دیدگاه مطرح نظر قرار می‌دهد، را به وضوح نشان می‌دهد. یعنی این دغدغه در آثار منتشره ایشان در دهه‌ی ۵۰ و ۶۰ قرن بیستم میلادی دیده می‌شود و این درست زمانی است که وی درگیری عمیق با مباحث دیسپلین‌محورانه در برنامه درسی داشته است. مقاله‌ی «در باب انحراف تعلیم و تربیت توسط روان‌شناسی»^۱ که در سال ۱۹۵۸ منتشر شده است، ریشه داشتن اندیشه‌های عملی شوآب در آن دهه که به دهه‌ی رواج اندیشه‌های دیسپلین‌محورانه‌ی شوآب نزدیک است را به خوبی نشان می‌دهد. در این مقاله، شوآب از پیچیدگی موضوع روان‌شناسی سخن می‌گوید که روان‌شناسان را بر آن داشته تا به منظور مطالعه‌ی دقیق، واقعیت پیچیده را به صورتی بخش‌بخش مورد بررسی قرار دهند و بنابراین به نظریاتی دست یابند که به دلیل اینکه تنها به جزئی از واقعیت توجه داشته‌اند، ناکامل‌اند. شوآب اگر چه مفید بودن این دست نظریات را برای مسائل درمانی و در همان شرایط تولیدی نظریه، مناسب قلمداد می‌کند، اما به کارگیری آن‌ها در بافتی

1. On the corruption of education by psychology

زنده^۱ و به طور خاص، در محیط تعلیم و تربیت، آن هم به سبب پیچیدگی محیط طبیعی کلاس و مواجهه با کل وجودی کودک که در هریک از نظریه‌ها، به یک جزء آن پرداخته شده بود را نابسند می‌خواند و بازشناخت حقایق ناقص به منظوری که تولید شده‌اند و به کارگیری آن‌ها با عطف توجه به نقاط ضعف یا محدودیت‌ها و نقاط قوتشان را مفید ارزیابی می‌کند (شوآب، ۱۹۵۸). اهمیت توجه به شرایط عینی و خاص تعلیم و تربیتی و در نظر داشتن نقصان نظریه‌ها و ارتباط میان آن‌ها برای مواجهه با پدیده‌های تربیتی که با پیچیدگی در ارتباطند را شوآب در بحث عملی (۱۹۷۸ب) و «ارتباطیابی گزینشی^۲» نظریه‌ها در مقاله‌ی عملی دوم (۱۹۷۸ج) به تفصیل بیان نموده است. ارتباط میان نظریه‌ها و دیسپلین‌های مختلف که در این مقاله مورد بحث قرار می‌گیرد، در راستای همان ایده‌ای از شوآب دیسپلین محور، قابل طرح است که به دنبال یافتن ارتباط میان دیسپلین‌های مختلف در برنامه درسی به قصد نیل به هدفی تربیتی است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

آنچه در این نوشتار در مورد شوآب و اندیشه‌هایش مطرح شد، به ریشه‌داشتن دیدگاه‌های دیسپلین محورانه‌ی او در رویکرد جدیدی اشاره می‌کند که در حوزه‌ی برنامه درسی ارائه کرده است. دیدگاه عملی شوآب، فراخوانی برای متخصصان قلمرو یا بهتر بگوییم دیسپلین برنامه درسی است تا در ماهیت عملی این دیسپلین تأمل کنند و بنابراین از آن، کارکردهایی را که از دیسپلین‌های نظری انتظار می‌رود، انتظار نداشته باشند. اگر شوآب در دهه‌ی شصت قرن بیستم میلادی به واسطه‌ی تخصصش در حوزه‌ی علوم طبیعی، به تبیین ویژگی‌های این دیسپلین نظری و دیسپلین‌هایی نظیر آن در برنامه درسی می‌پرداخت، در دهه‌ی هفتاد قرن بیستم میلادی و با مطرح کردن ایده‌ی عملی خود، به دنبال تبیین و نظریه‌پردازی در مورد رشته و دیسپلین عملی و نه نظری برنامه درسی بوده و از رسالت جدید دست‌اندرکاران و متخصصان این دیسپلین در فهم، آموزش و به کارگیری از تخصصشان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی سخن گفته است. بنابراین تغییر در موضوع مورد بحث شوآب که زمانی پیرامون ماهیت و کارکردهای دیسپلین‌هایی نظری همچون علوم طبیعی بوده و دیگر زمانی از ماهیت و کارکردهای دیسپلین‌هایی

1. In vivo
2. Eclectic

از دیسپلین محوری به سوی عمل‌گرایی: مروری بر سیر تحول آراء شوآب

عملی چون تعلیم و تربیت (یا در حالتی خاص برنامه درسی) حکایت می‌کرده را نمی‌توان تفاوت و تغییر در مواضع ایدئولوژیک او قلمداد کرد و از وجود شوآب‌هایی با مواضع دوگانه و بعضاً متعارض سخن گفت. بلکه همچنان که وست‌بری و ویلکوف (۱۹۷۸) نیز اذعان دارند، فهم صحیح اندیشه‌ها و ایده‌هایی که شوآب در مقالاتش مطرح می‌کند به در نظر داشتن زمینه و بستر شکل‌گیری آن‌ها که یقیناً با شرایط حرفه‌ای و اجتماعی‌اش در عصر انتشار آن‌ها بی‌ارتباط نیست، نیازمند است. البته شاید چنین به ذهن برسد که در نوع تأکید و ابتدای امر برنامه‌ریزی درسی بر مؤلفه یا مؤلفه‌هایی، بین شوآب دیسپلین‌محور و شوآب عملی تفاوت وجود دارد. بدین معنی که شوآب دیسپلین‌محور با تأکید انحصاری بر دیسپلین، به معنای خاص مورد نظر خود از برنامه‌ریزی درسی می‌گوید، کما اینکه در دهه‌ی شصت قرن بیستم میلادی نیز چنین بوده اما شوآب عملی، فرآیند برنامه‌ریزی درسی را با محوریت همزمان و متعادل چهار مؤلفه یا عنصر مشترک معلم، دانش‌آموز، موضوع درسی و محیط آموزشی، ترتیب می‌دهد (شوآب، ۱۹۷۸ ج). این بحث اگر چه ممکن و محتمل به نظر رسد اما با توجه به آنچه از مقاله‌ی کوهن و همکاران (۲۰۰۵) در مورد برنامه‌ریزی درسی شوآب برای مدارس دینی یهودی در اوایل دهه‌ی شصت قرن بیستم میلادی فهم می‌شود، نیاز شدید این احتمال به دست‌یابی به شواهد بیشتری برای تأیید این مدعا را طلب می‌کند؛ که حداقل با شواهد موجود در این مقاله سازگار نیست.

کوهن^۱ و همکاران (۲۰۰۵) به مجموعه اسنادی اشاره کرده‌اند که حاکی از جلسات شوآب با مسئولان کمپ‌های تابستانی رما^۲ است تا برنامه‌ای را برای تربیت مذهبی دانش‌آموزان (تربیت بر اساس آئین یهود) تدوین کنند. این جلسات که به سال‌های ۱۹۶۲ تا ۱۹۶۶ تعلق دارند به خوبی از ظاهر شدن شوآب در نقش یک متخصص برنامه درسی به سبکی که وی در مقالات عملی^۳ و^۴ توصیفش می‌کند، حکایت می‌کنند. شوآب در این جلسات، «ارتباطیابی گزینشی» و «تأمل معطوف به عمل» را برای تدوین برنامه درسی پرورش منش که تحت حمایت مدارس علوم دینی یهودی امریکا^۴ صورت گرفته است، به کار گرفته و حتی از آموزش نظریه‌ها به مدیران و

۱. Cohen

۲. Ramah

۳. عناوین مقالات عملی ۳ و ۴ به ترتیب بدین قرارند:

The Practical: Translation into Curriculum-The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do

۴. JTSA

مشاوران موجود در جلسه در جهت آگاهی آن‌ها از نقاط قوت و ضعف نظریه‌ها (همان) به سبکی که در عملی ۱۲ می‌توان شاهدش بود، بهره گرفته است. بنابراین همچنان که مشهود است، به راحتی نمی‌توان ارتباط میان ایده‌های مطرح شده در مقالات عملی و آثار پیشین شوآب را منکر شد و از شوآب جدیدی سخن گفت که از ایده‌های قبلی خود دست کشیده است. سخن پایانی اینکه آنچه از مرور بر اندیشه‌های اساسی شوآب به دست می‌آید یگانگی در ایده‌ها و دغدغه‌های اساسی او در حوزه‌ی تعلیم و تربیت است که به تناسب موقعیت و شرایط خاص تاریخی و فکری، با تغییراتی در محتوا و نه ماهیت، همراه شده است. رمز یگانگی اندیشه‌های شوآب در آثارش را باید در دغدغه‌ی اصلی او از تربیت یعنی تربیت آزاد جست^۲ و این یگانگی در هدف و دغدغه‌ی تربیتی را هویت بخش یگانه و نه چندگانه به ایده‌هایش دانست.

منابع

جیرو، هنری و همکاران. (۱۳۸۳) نگاهی کلی به قلمرو برنامه درسی، ترجمه‌ی مصطفی شریف، در **برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها**. اثر محمود مهر محمدی و همکاران، ویراست دوم، مشهد: به نشر، چاپ دوم.

میلر، جی. پی. (۱۳۸۳) **نظریه‌های برنامه درسی**، ترجمه‌ی محمود مهر محمدی. تهران: سمت. چاپ سوم.

هریس، آیلین. (۱۳۸۹) پژوهش معطوف به عمل فکورانه: هنرهای برنامه ریزی درسی، ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی و لطفعلی عابدی، در **روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی**، اثر ادموند شورت، ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: سمت.

Cohen, B and et al. (2005). A curriculum for character education: Joseph Schwab and the Ramah Camps, **American Educational History Journal**, 32(2), 1- 11

۱. عنوان مقاله بدین قرار است: The Practical: Arts of Eclectic

۲. از ایده‌ی یگانگی اندیشه‌های شوآب با محوریت تربیت آزاد نیز به واسطه‌ی ارتباط با خانم دکتر آل حسینی در این بحث، سود جستیم. لازم می‌دانم از ایشان هم به واسطه‌ی این ارتباط، تشکر و سپاسگزاری نمایم.

Craig, C. J (2008). Joseph Schwab, self -study of teaching and teacher education practices proponent? A personal perspective, **Teaching and Teacher Education**, Vol. 24, pp: 1993- 200

Fenstermacher, G. (1980). The nature of science and its uses for education: remarks on the philosophical import of Schwab's work, **Curriculum Inquiry**, 10(2), 191-197.

Null, J. W (2001). Schwab, Bagley and Dewey: concerns for the theoretic and the practical, **The Educational Forum**, 65(1), 42- 51.

Null, J. W. (2011). **Curriculum: from theory to practice**. Lanham: Rowman & Littlefield.

Schubert, W. H (1980). Recalibrating educational research: toward a focus on practice, **Educational Researcher**, Vol. 9, No. 1, pp: 17-24.

Schwab, J. J. (1964). Structure of the disciplines: meaning and the significances, in **The structure of knowledge and the curriculum**, ed. G.W Ford and L. Pugno. Chicago: Rand McNally and Company.

Schwab, J. J. (1978a). Education and the structure of disciplines, In Joseph J. Schwab, **Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays**, ed. Ian Westbury and Neil J. Wilkof, Chicago: University of Chicago.

Schwab, J. J. (1978b). the Practical: A Language for Curriculum, In Joseph J. Schwab, **Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays**, ed. Ian Westbury and Neil J. Wilkof, Chicago: University of Chicago.

Schwab, J. J. (1978c). The Practical: Arts of eclectic, In Joseph J. Schwab, **Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays**, ed. Ian Westbury and Neil J. Wilkof, Chicago: University of Chicago.

Schwab, J. J. (1978d). Eros and education: a discussion of one aspect of discussion, In Joseph J. Schwab, **Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays**, ed. Ian Westbury and Neil J. Wilkof, Chicago: University of Chicago.

Schwab, J.J. (1958). On the corruption of education by psychology, **The School Review**, 66(2), 169-184.

Westbury, I. D and Wilkof, N. J. (1978). Introduction in Joseph J. Schwab, **Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays**,

ed. Ian Westbury and Neil J. Wilkof, Chicago: University of Chicago Press, 1-40.

Westbury, I. D. (2009, June). **Reading Schwab's "Practical" as an invitation to curriculum enquiry - forty years on**, paper presented at the first international curriculum conference on the practical, Beijing, China.

