

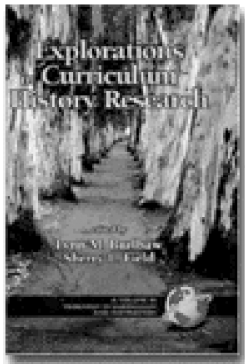
کاوش‌هایی در تاریخ برنامه‌ی درسی،

گرینویچ، سی. تی:

برل باو، لین ام، و فیلد، شری، ال.

(ویرایشگران) (۲۰۰۵)،

انتشارات عصر اطلاعات^۱



بررسی توسط: مارک ناگازاوا از دانشگاه ایالتی آریزونا^۲ - ۲۹ آگوست ۲۰۰۶

مترجم: لطفعلی عابدی استادیار دانشگاه امام حسین(ع)

اغلب به حاکمان، دولت مردان و مردم چنین توصیه می‌شود که از تجارب تاریخ درس بگیرند. اما آن‌چه که تجربه و تاریخ به ما می‌آموزد این است که مردم و دولت‌ها هیچ‌گاه از تاریخ درس نگرفته‌اند، چه رسد به این که آموزه‌های آن را به اجرا درآورده باشند.^۳ [هگل^۳، ۱۹۵۳/۱۸۳۷، ص ۸].

با توجه به نگرانی‌های موجود درباره‌ی تلاش‌های اصلاح‌گرانه جاری در نظام تربیتی بین‌المللی، مبادرت به اجرای پژوهش‌های تاریخ نگارانه در تعلیم و تربیت، اقدامی بسیار شایسته به نظر می‌رسد. زیرا این سؤال مطرح است که: «آیا خط‌مشی‌های تربیتی کنونی، بدون ارتباط با خط‌مشی‌های متقدم، امکان پیدایش داشتند یا خیر.» پاسخ به این سؤال البته منفی است و لذا در مطالعات تاریخی، نوعی توان بالقوه نهفته است که به شناخت دوران کنونی کمک می‌کند.

هرچند هیچ‌یک از نویسندگان کتاب «کاوش‌هایی در تاریخ برنامه درسی» (که به طور خاص مشتمل بر مجموعه‌ای از رویدادهای تاریخی در ایالات متحده آمریکا است) مستقیماً به سؤالاتی درباره‌ی رابطه بین گذشته و حال نپرداخته‌اند، ولیکن این کتاب تلاشی ارزشمند است که می‌تواند به ما کمک کند، بازتاب رویدادهای تاریخی را در بحث‌های جاری پیرامون خط‌مشی‌ها و برنامه‌های درسی ملاحظه کنیم. اگرچه ممکن است درنگاهی اجمالی، برخی از ۲۳ مورد مطرح شده در کتاب محدود و یا مبهم به نظر برسند (مثلاً تأثیر ویلیام بیگلی^۴ بر تعلیم و تربیت در مدارس عادی موتانا، یا

^۱ - Burbaw, Lynn M. and Field, Sherry. (Eds.) (2005). Explorations in Curriculum History. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.

^۲ - Mark Nagasawa, Arizona State university

^۳ - Hegel

^۴ - William Bagley

مباحث برنامه درسی پیرامون جایگاه هندسه در برنامه درسی ریاضی دوره متوسطه در آمریکا)، یکی از نقاط قوت کتاب در طیف متنوع موضوعاتی نهفته است که توسط ۲۱ نویسنده مطرح شده‌اند. و لذا کتاب مذکور نه تنها برای علاقه‌مندان به تاریخ تعلیم و تربیت، بلکه برای افراد علاقه‌مند به روابط برنامه درسی با ملیت گرای، جنس‌گرایی، نژادگرایی، حقوق مدنی یا خط‌مشی‌زبانی شایسته بررسی است. نویسندگان کتاب، فصل‌ها را تحت چهار عنوان سازمان داده‌اند:

۱- برنامه‌ی درسی به مثابه یک حوزه کاری؛

۲- برنامه‌ی درسی به عنوان یک وظیفه مربوط به زندگی؛

۳- برنامه‌ی درسی به عنوان شکل دهنده به نهادها؛

۴- برنامه‌ی درسی به عنوان پاسخی به بحران‌ها.

من تلاش‌های ایشان را می‌ستایم. زیرا بنا بر اظهار او. ال. دیویس^۱ در پیش‌گفتار کتاب، این مجموعه نوعی گلچین تصادفی از پژوهش‌های مرتبط با نظریه برنامه درسی است که هم استحکام و هم غیریک‌نواختی^۲ یک رشته در حال پیدایش و تکامل را تشریح می‌کند (ص. x). این ارزیابی کاملاً درست از کتاب، برخی چالش‌های موجود را در تفکیک مطالعات برنامه‌ی درسی از دیگر ابعاد پژوهش تربیتی نشان می‌دهد. شاهد این گفته نیز تمرکز بسیاری از فصل‌های کتاب بر شرایط اجتماعی و تاریخی تصویب برنامه‌های درسی و نظام آموزشی، به جای توجه به برنامه‌های درسی واقعی است. توضیحات دیویس، هم‌چنین بر سودمندی بالقوه تاریخ‌نگاری و پژوهش تربیتی دلالت دارد، کاری که این مجموعه به واسطه‌ی طیفی از روش‌های تاریخ‌نگاری، شامل روش‌های اسنادی، تاریخ‌منقول و تحلیل متون و با تمرکز بر موضوعات گوناگون تاریخی از قبیل بازیگران، سازمان‌های حرفه‌ای، مدارس موجود در شرایط محلی و نظام آموزشی در چارچوب کلان ملی یا جهانی، به نمایش گذاشته است.

اظهار دیویس پیرامون «غیریک‌نواختی یک رشته در حال پیدایش و تکامل» در کتاب کاوش‌هایی در تاریخ برنامه‌ی درسی، بحث مهمی را بی‌می‌گیرد. بخش‌هایی از کتاب ممکن است، بیش از کل کتاب کاربرد داشته باشند. در شرایطی که کتاب درصدد دست‌یابی به دو هدف «روشن‌سازی مطالعات تاریخی کنونی» و «وارد ساختن دیدگاه تاریخی به حوزه‌ی پژوهش و اقدامات تربیتی» است، این خرده‌گیری، ایرادی مهم تلقی می‌شود. از سوی دیگر، باید به نویسندگان کتاب به خاطر فراهم آوردن چنین زمینه‌ای تبریک گفت. زیرا این آثار عالمانه و فصول مجزا، بدون تردید به دانشمندان طرف‌دار حقوق زنان (که در هشت فصل به مباحث جنسیتی پرداخته‌اند)، دانشمندان مکزیکی‌الاصل (نوعی

تاریخ منقول از «بلادینا کاردناس»^۱ و مطالعه مدرسه «متز»^۲ در «اوستین تکزاس»^۳، علاقه‌مندان به تاریخ مناطق خاص (ایرلند، مونتانا، نیومکزیکو، اسپانیا، تکزاس یا ویرجینا) یا افرادی که درصدد قرار دادن تعلیم و تربیت و نظام آموزشی در بستر گسترده‌تر وقایع تاریخی‌اند (استعمارگرایی در ایالات متحده، جنگ جهانی اول، پیدایش فاشیسیسم اروپایی، جنگ جهانی دوم و دوران ترک‌مخاصمه یا جنگ سرد)، کمک خواهد کرد. این کتاب به هدف دوم که مسلماً نسبت به هدف اول گستره بیش‌تری دارد، چندان نپرداخته است.

ویرایشگران و بسیاری از نویسندگان فصل‌های کتاب بر این باورند که داشتن دیدگاه تاریخی برای دست‌اندرکاران مستقیم امور تربیتی، پژوهشگران و سیاست‌گذاران امور تربیتی که مؤلفه مهم قضاوت حرفه‌ای است و بسیاری نیز هنوز بر این عقیده‌اند که افراد به ندرت از تاریخ درس می‌گیرند. برل باو می‌نویسد: «همان‌طور که در آمدن و رفتن فصل‌های سال تردیدی نیست، اصلاحات تربیتی نیز جوانه می‌زند، شکوفه می‌دهند و پژمرده می‌شوند. این اصلاحات اگرچه ممکن است طی یک سال رخ ندهند، ولیکن به نظر می‌رسد که دارای چرخه‌ای هستند که تجربیات قبلی را نادیده می‌گیرد و یا این که آن‌ها را به گونه‌ای بسته و گریخته مورد توجه قرار می‌دهد» (ص ۵۳).

چرا چنین است؟ متأسفانه، هیچ‌کدام از نویسندگان فصل‌های کتاب مخاطره‌ارائه‌فرضیاتی برای این سؤال را به جان نخریده‌اند و در عوض، ترجیح داده‌اند که بر این فرض منطقی تکیه کنند که اقدامات گوناگون به واسطه‌ی بصیرت هدایت خواهند شد. با این حال، اگر ما بخواهیم برای فهم شرایط کنونی به مطالعه‌ی تاریخ پردازیم، به نظر من ترسیم ارتباط بین رویدادهای گذشته و حال، مانند تحولات جاری در برنامه‌ی درسی، استانداردهای حرفه‌ای یا قانونی که در قالب مصوبه «هیچ کودکی در ایالات متحده نباید مورد غفلت قرار گیرد»؛ در سیاست‌های ملی آمریکا و دیگر کشورها بیان شده است، ضروری خواهد بود. [اندرسون - لویت^۴، ۲۰۰۳، بلاچ^۵، هولوند^۶، موکوویست^۷ و پایکوویتز^۸، ۲۰۰۳]. برای متناسب سازی نتیجه مطالعات مربوط به گذشته با شرایط جاری، فرصت از دست رفته بود.

نمونه‌ای از این مطلب را می‌توان در فصل نخست کتاب شاهد بود. این فصل که توسط ویلیام راگا^۹ تحت عنوان «پیمایش‌های اینگلیس^{۱۰} استثنائات تز کارایی اجتماعی» تهیه شده با موضوع برنامه‌ی درسی یک حوزه کاری آغاز می‌شود. این بحث نوعی گروه بندی است که با جست و جوی

۱ – Bladina Cardenas

۲ – Metz School

۳ – Austin, TX

۴ – Anderson - Leavitt

۵ – Bloch

۶ – Homlund

۷ – Moquist

۸ – Popkewitz

۹ – William Wrage

۱۰ – Inglis Surveys

فعالیت‌ها و نقش‌های گزیده‌ای از افراد مهم از ابتدا تا میانه قرن بیستم، سیر کامل رشته را مورد بررسی قرار می‌دهد. راگا به گونه‌ای موفقیت‌آمیز، از اثر به ظاهر محدود الکساندر اینگلیس تحت عنوان پیمایش‌های تعلیم و تربیت ایالتی بین سال‌های ۱۹۱۲ و ۱۹۲۲ استفاده می‌کند تا این‌تر را که مدعی است، پیمایش‌های تربیتی بازتابی از تأثیر نهضت کارایی اجتماعی بر تعلیم و تربیت عمومی در آمریکا بوده‌اند، مورد نقد قرار دهد [کالاها،^۱، ۱۹۶۲]. استدلال وی این است که بررسی‌های دقیق تاریخی، برداشت‌های ساده‌انگارانه از کارایی اجتماعی را مورد تردید قرار می‌دهند. یکی از این برداشت‌ها آن است که نظام‌مند کردن امور با کم‌ترین هزینه، بر ظرافت محصول برتری دارد (ص ۲۳). وی نشان می‌دهد که در ایده کارایی اجتماعی، هم موارد استحکام و هم مواردی از عدم استحکام را می‌توان یافت، و اظهار می‌دارد که البته موارد عدم استحکام چندان هم کم نیستند.

تحلیل راگا، این دیدگاه را که کارایی اجتماعی نوعی ایدئولوژی منسجم است، دچار آشفتگی می‌سازد. در مقابل ممکن است بهتر باشد که اثر اینگلیس آمیخته‌ای از آرمان‌های لیبرال دموکراتیک و علم‌گرایی تلقی شود، هرچند راگا، برای نفی برداشتی که معتقد به تأثیر دیدگاه‌ها و روش‌های فردریک تیلور^۲، بر اصلاحات تربیتی اوایل قرن بیستم ایالات متحده است، و در آثار پرورشکارانی چون فرانکلین بابیت^۳ تجلی یافته است، دلایلی قانع‌کننده عرضه نمی‌کند [کالاها، ۱۹۶۲]. در حالی که راگا این نکته را به روشنی تشریح کرده است که موارد عدم استحکام را نباید نادیده گرفت، هیچ تقدیری از تأثیر دیربای مدیریت علمی بر برنامه درسی، آموزش و مدیریت مدرسه که می‌توان آن را در قالب استانداردها و نهضت پاسخ‌گویی، محدودسازی تعاریف علم و ورود بحث‌های تجاری در مدرسه ملاحظه کرد، به عمل نمی‌آورد [پل^۴، ۲۰۰۱؛ قانون اصلاح علوم تربیتی، ۲۰۰۲؛ آیزنر^۵، ۱۹۹۸؛ اسمیت^۶، میکرو-خان^۷، هینک^۸ و جارویس^۹، ۲۰۰۴].

راگا، در تلاش برای توجیه این که چرا اثر اینگلیس از دیگر آثاری که به وضوح به مدیریت علمی منتسب‌اند فاصله گرفته است، تز «اِبرمرد» را به عنوان یک احتمال مطرح می‌کند (احتمال دیگر یک سفسطه‌ی تعبیر بسیار گسترده است). به‌طور کلی، این دیدگاه مطرح است که افراد خاصی از توانایی‌های خارق‌العاده‌ای برای اعمال قدرت بر نهضت‌های یک دوره زمانی و یا مقاومت در برابر آن‌ها برخوردارند. این دیدگاهی است که نویسندگان این بخش و بخش بعد نیز بدان قائل هستند؛

۱ - Cf. Callahan, 1962

۲ - Fredrick Taylor

۳ - Franklin Bobbitt

۴ - Apple

۵ - Eisner

۶ - Smith

۷ - Niller - Khan

۸ - Heinecke

۹ - Jarvis

هرچند از نظر آنان تأثیری متفاوت داشته و عنوان «یک کار زندگی»^۱ را به خود گرفته است. در این جا، همه‌ی توجه معطوف است به نقش افراد «فراموش شده» و نشان داده می‌شود که تاریخ نگاری چگونه می‌تواند بر افراد فراموش شده، تحت انقیاد درآمده [فوکو^۲، ۱۹۸۰] و یا حذف شده [دریدا^۳، ۱۹۷۶ و کاومی^۴، ۲۰۰۳] پرتوافکنی کند در حالی که می‌توان استدلال کرد، این بخش تزاوبرمرد را به ابرزن تبدیل کرده است، و از بین نه نویسنده، هشت نفر از ایشان به نقش زنان در برنامه‌ریزی درسی و رشته گسترده‌تر «تعلیم و تربیت» پرداخته‌اند. این بخش شاید مؤثرترین بخش مجموعه باشد. نویسندگان به‌طور ضمنی این سؤال را مطرح می‌کنند که: آیا زنان دارای نقش رهبری، به خاطر درخشش کمتر، به فراموشی سپرده شده‌اند، یا توجیه محتمل‌تری وجود دارد؟»

لیندا لوستیک^۵ در مقاله «زن به عنوان نیروی در آموزش اجتماعی: جنسیت مطالعات اجتماعی در قرن بیستم» به این سؤال پرداخته و دیدگاه «شخص برتر» در تاریخ را به چالش کشیده است. او استدلال می‌کند که فشارهای اجتماعی بر یک حرفه تاریخی مرد سالار، سهم زنان را در آموزش علوم اجتماعی به حداقل رسانده است. مقاله وی، نوعی بررسی انتقادی از «مجمع ملی مطالعات اجتماعی» (NCSS) است که شعبه‌ای از انجمن تازه تأسیس تاریخ آمریکایی (AHA) محسوب می‌شود، و متعاقب آن حذف زنانی چون ماری کلتی^۶ (موضوع دو فصل دیگر که توسط «کیت بارتون»^۷ و مارگارت اسمیت کروکو^۸ به رشته تحریر درآمده‌اند) از حافظه این رشته است. نقش مجمع ملی مطالعات اجتماعی، استاندارد سازی برنامه‌های درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه و مآلاً دوره ابتدایی بود، اما این کار در مقایسه با هدف مهم‌تر اعتبار بخشی به رشته، امری فرعی تلقی می‌شد.

هنگامی که مورخان این رشته علمی کوشیده‌اند، رشته خویش را تا حد علوم پرستیزدارتر ارتقا دهند، به طور کلی خود را از آنچه که شائبه زنانگی داشته است، دور داشته‌اند. آنان نه تنها تلاش کرده‌اند که در بنیان نهادن هر مرحله تاریخی، زنان را حذف کنند، بلکه برای تصریح این جدایی به بحث‌های جنسیت مدارانه روی آورده‌اند. تاریخ عینی، علمی و مردانه که در سمینارها تولید شده بود، جای تاریخ آماتور، ساختگی و لفظی را که تداعی کننده نویسندگان زن بود، گرفت (ص ۱۹۵).

این مورد نشان از اهمیت این وظیفه‌ی تاریخی دارد که نه تنها باید درباره این که رهبران (مرد+) چه می‌گفتند، سؤالاتی را مطرح کنیم، بلکه باید بدان چه که گروه‌ها و زیرگروه‌های مختلف انجام می‌دادند، نظر افکنیم. لوستیک اضافه می‌کند که با این حال، منابع تاریخی موجود غیرقابل اعتمادند،

۱ – A life's work

۲ – Foucault

۳ – Derrida

۴ – Kaomea

۵ – Linda Levstik

۶ – Mary Kelyt

۷ – Keith Barton

۸ – Margaret Smith Crocco

زیرا در آن‌ها به ندرت به آثار زنان ارجاع داده شده است. رویکرد وی در این کتاب متفاوت از دیگران است، زیرا عملکردهای ساختار اجتماعی را به تفصیل بیان می‌کند و نشان می‌دهد که سکوت زنان امری اتفاقی و یا ارادی نبوده است (ص ۱۹۹).

بخش بعدی کتاب با عنوان «تشکیل مؤسسات»، نسبت به دیگر بخش‌های کتاب از انسجام کم‌تری برخوردار است. قصد مؤلفان این بود که هر فصل مبین یک ایده‌ی متداول از برنامه‌های درسی به مثابه فعالیت اجتماعی باشد و تبیین این نکته که برنامه‌های درسی به واسطه‌ی شرایط اجتماعی تولید می‌شوند و این شرایط را، نهادها، جوامع محلی و جوامع باز تولید می‌کنند. نکته جالب این که فصل مذکور کوتاه‌ترین بخش کتاب است حال آن که ایده مذکور به دلیل گستردگی‌اش، شایسته کاوش‌های بیش‌تری است.

مقاله‌ی مری بلاک^۱، تحت عنوان «تعلیم و تربیت آمریکایی مکزیکی؛ یک مطالعه موردی ابتدایی»، هم امکانات تقریباً نامحدود و هم برخی از چالش‌های پیش روی (مانند محدودیت منابع) اجرای مطالعات موردی روی جامعه محلی را نشان می‌دهد. این مورد تاریخی کوچک^۲، داستانی را در مورد ایالات متحده قرن بیستم. از طریق تاریخ یک مدرسه واحد (مدرسه ابتدایی متز در اوستین تکزاس) بیان می‌کند. مدرسه مذکور از سال ۱۹۱۶ همواره در خدمت کودکان دارای میراث مکزیکی بوده است. بلاک با شرح وقایع یک مدرسه ناآشنا (بیرون از جامعه محلی)، نشان می‌دهد که چگونه نیروهای اجتماعی فراتر بر مدرسه اثر گذاشته‌اند و جامعه محلی چگونه از طریق مدرسه به این نیروها پاسخ داده است.

داستانی که بلاک نقل می‌کند، در واقع یک داستان بسیار به یادماندنی از مذاکره میان مدرسه و یک جامعه‌ی محلی در چارچوب شرایط قرن بیستم است: تغییرات جمعیت شناختی که شاید ناشی از شهرنشینی یا اثرات موج‌وار انقلاب مکزیکی باشند؛ دوران رکود تلاش‌های تفکیک نژادی؛ «پرواز سفید»^۳ پس از جنگ دوم جهانی [ویلسون^۴، ۱۹۷۸]؛ ورود نخستین مدیر آمریکایی مکزیکی مدرسه متز که آموزش دوزبانه / دو فرهنگی را در سال ۱۹۳۷ وارد مدرسه کرد، و در سال ۱۹۸۱، با راه‌اندازی سیستم جابه‌جایی دانش‌آموزان، دوباره بافت نژادی جمعیت مدرسه را تغییر داد (۹۸٪ مربوط به آمریکای لاتین به ۵۸٪ شبانه)؛ بسیج جامعه محلی به خاطر فرسودگی امکانات مدرسه و سیاست‌هایی برای تأمین امکانات مدرسه؛ و بیم از سلطه حکومت ایالتی ناشی از گزارش نمرات ضعیف در آزمون مهارت‌های تحصیلی تکزاس در سال ۱۹۹۳. یادآوری این نکته سودمند است که در پس بحث پیرامون نیروهای عمده و وضع خط‌مشی‌های جامع، واقعیت‌های زیست شده مردم قرار دارند که هرچند کوچک‌اند، ولیکن بی‌اهمیت نیستند.

داستان مدرسه ابتدایی متر نشان می‌دهد که جوامع محلی و نهادها در نهایت مرکب از افرادند. بازیگران خاص تغییر می‌کنند، اما امور هم‌چنان تداوم می‌یابند؛ اگرچه این تداوم‌ها ضرورتاً خطی نیستند. به نظر بلاک، مطالعاتی چون مطالعه وی می‌توانند به شناخت زوایای محیط‌های تربیتی خاص کمک کنند، و این کمک برای تحلیل تأثیر خط‌مشی‌ها، گرایش‌های فرهنگی و دیگر عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و توفیق اقتصادی، حائز اهمیت است (ص ۲۶۳). و من می‌افزایم، چنین مطالعه‌ای، وقتی با مطالعات قوم‌نگاری دقیق که جزئیات را فقط با مشاهدات مشارکتی قابل دست‌رس می‌سازند، تکمیل شود، نتیجه‌ی مذکور به طور خاص حاصل خواهد شد (به عنوان مثال والدس^۱، ۱۹۹۶ و ۲۰۰۱ را ملاحظه کنید)؛ نتایجی که اغلب به خاطر فقدان عنصر مطالعه تداومی، مورد خردگی قرار می‌گیرند.

کتاب کاوش‌هایی در تاریخ برنامه‌ی درسی که چهار فصل از پنج فصل آن به بحث پیرامون موضوعات برنامه‌ی درسی و نظام آموزشی طی دوران جنگ جهانی اول، جنگ جهانی دوم و جنگ سرد می‌پردازد، با آهنگی نسبتاً عجولانه با موضوع «پاسخی به بحران» پایان می‌یابد. این بخش اهمیت زیادی دارد، زیرا فصل‌های آن با بهره‌گیری از رویدادهای اجتماعی جنگ و نگرانی‌های جوامع برای تشکیل نظم نوین جهانی، دنیای مجزای مدارس را به دنیای بزرگ‌تر پیرامون آن‌ها پیوند می‌دهد. این بخش هم‌چنین در بردارنده‌ی یکی از دو مطالعه‌ای است که به موضوعات غیرآمریکایی پرداخته‌اند. مطالعه‌ی مذکور، مطالعه‌ی ران و یلهلم^۲ تحت عنوان «اسپانا نوسترا^۳»، الگودهی به کودکان مدرسه ابتدایی برای یک اسپانیایی فاشیست است (دیگر مقاله متعلق به فصلی است که توسط آن پلیسکا^۴ نوشته شده است و به بررسی تأثیر رهبانیت بر آموزش ابتدایی ایرلند می‌پردازد).

نقش و یلهلم، هم‌چنین به دلیل این که آشکارا به امور نظری پرداخته، هم از روش تفسیری و هم از روش‌های علوم اجتماعی (تحلیل محتوی) بهره گرفته، و صرفاً بر شیوه‌های نقل تاریخی سنتی اتکا نکرده، نقشی قابل ملاحظه است. و یلهلم بر خلاف دیگر مؤلفان، مدارس را دستگاه‌های ایدئولوژیکی دولتی تلقی می‌کند (اثر آلتوسر^۵، ۱۹۷۱ را ملاحظه کنید). او کتاب اسپانا نوسترا را که در سال ۱۹۴۳ منتشر شده است، محصولی فرهنگی می‌داند، در بردارنده نوعی ایدئولوژی ملی خلاصه شده که در جریان رقابت‌های مربوط به اسپانیای جدید تدوین شده و جنگ داخلی اسپانیا را موجب شده است. این کتاب که پس از تمرکز قدرت در دست ائتلاف ملی‌گرای مرکب از گروه‌های راست‌گرا به رهبری ژنرال فرانسیسکو فرانکو^۶ منتشر شد، ویژگی‌های فاشیسم اسپانیایی را از قبیل: میهن‌پرستی،

۱ - Valdes's

۲ - Ron Wilhelm

۳ - Espana Nuestra

۴ - Ann Pliska

۵ - Althusser

۶ - Francisco Franco

مذهب کاتولیک، توجه به امور مدنی و نظامی گری برای دفاع در مقابل دشمنان اسپانیا که اغلب تحت عنوان توطئه‌ی مشترک کمونیستی، یهودی، فراماسونی تعریف می‌شد، منعکس می‌کند (ص ۳۴۵). در شرایطی که یادگیری حاصل از مدارس برای سوق دادن کودکان به ایدئولوژی ملی گرایانه در اسپانیای فاشیست استبعادی ندارد، این شیوه را می‌توان برای برنامه‌های درسی امروزی در بحث‌های جاری پیرامون دشمنان و جنگ نامعلوم آینده [آلتید^۱، ۲۰۰۶] سودمند یافت.

با این حال، هنوز این کاربردها و نقدهای احتمالی آن‌ها بر دوران حاضر، در پس پرده باقی مانده‌اند. در واقع، تا هنگامی که برای مصالحه بین امید خوش‌بینانه یادگیری از گذشته، با پدیده تکرار پذیری تاریخ، تلاشی صورت نگیرد، کل پروژه تاریخ‌مند کردن^۲ حوزه تعلیم و تربیت، از پای بست ویران است. این مشکل عمده رشته‌ی تعلیم و تربیت است؛ مشکلی که به نظر من باید آشکارا بدان پرداخت و در رشته‌های متفاوت آن را مورد بحث قرار داد. زیرا موضوعی است که دیگر پژوهشگران اجتماعی نیز بدان پرداخته‌اند (مثلاً: لیچ^۳، ۱۹۵۶، پارتو^۴ ۱۹۶۳ را ملاحظه کنید) تا راه‌هایی برای یادآوری گذشته و استفاده از آن پیدا کنند.

این بحث نظری گسترده‌تر، مرا نگران کرده است که این اثر و آثار مشابه با خطر خوانده نشدن روبه‌رو شوند. زیرا اگر تاریخ خود را تکرار می‌کند، پس خواندنش چه سودی خواهد داشت؟ و علی‌رغم اظهارات مکرر تلویحی و تصریحی افراد گوناگون مبنی بر این که ادراک تاریخی می‌تواند و باید الهام‌بخش تصمیم‌گیری‌های جاری باشد، کسی به این سؤال عملی نپرداخته است. در شرایطی که اکراه نویسندگان کتاب را در ترسیم روابط خطی و ساده‌انگارانه بین رویدادهای گذشته و حال درمی‌یابم، برای من یأس آور است که در بهترین شرایط، رویدادهای گذشته اشاراتی غیرمستقیم و گهگاهی به موضوعات کنونی داشته باشند. درحالی که انتظار وجود روابطی روشن بین رویدادهای گذشته و حال در تمامی موارد، انتظاری غیرواقعی خواهد بود، من بر این باورم که اعتقاد به فاصله تاریخی بین رویدادها، به قلمروگرایی رشته‌ای کمک کرده است و مطالعه تاریخ را به مورخین و تعداد اندکی از افراد دیگر واگذار می‌کند.

کتاب کاوش‌هایی در تاریخ برنامه‌ی درسی، با وجود همه نارسایی‌هایش، مطالبی را عرضه می‌کند که می‌توان از آن‌ها در دوره‌های تحصیلات تکمیلی و قبل از آن و نیز در مدیریت، رهبری و مطالعات خط‌مشی یا سمینارهای روش تحقیق که به تجربه من، تاریخ‌نگاری نسبت به دیگر رویکردهای رشته‌ای در آن‌ها کاربرد مشخص‌تری دارد، بهره برد.