

پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی: نظریه‌ی عمل‌گرایی شواب

◆ نوشته‌ی دکتر محمود مهرمحمدی - دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

چکیده: بیش از سه دهه از زمانی که شواب برای نخستین بار قلمرو برنامه‌ی درسی را در شرف مرگ و نیستی خواند، می‌گذرد. این باور که شواب، به مثابه‌ی یکی از صاحب‌نظران برجسته‌ی رشته‌ی برنامه‌ی درسی، آن را ابراز می‌کرد، همراه با عوامل و شرایط دیگر موجب وارد آمدن شوک و در نتیجه، به جریان افتادن کوشش‌های دامنه‌داری برای رهایی از این وضعیت بحران زده شد. شواب خود یکی از افرادی بود که برای تحقق این هدف بسیار تلاش کرد. از نظر وی، مبدأ و منشأ بحران یاد شده را می‌بایست در تئوری زندگی یا رویارویی‌های بیش از حد نظری با پدیده‌های برنامه‌ی درسی از سوی متخصصان برنامه‌ی درسی جست‌وجو کرد. بر اساس چنین باوری، وی بازگشت به صحنه‌ی عمل را رمز احیای مجدد رشته و بازیابی هویت از دست رفته معرفی نمود. بر این اساس، هدف و رسالت اساسی رشته و متخصصان آن تصمیم‌گیری سنجیده، معقول و متین درباره‌ی برنامه‌های درسی دانسته شد و برای چگونگی آن، شواب به ارائه‌ی نظریه‌ای که در حقیقت، تبیین فرایند تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌ی درسی یا برنامه‌سازی است، پرداخت. این نظریه در محافل علمی و حرفه‌ای تعلیم و تربیت - به ویژه در مغرب زمین - مورد توجه فراوان قرار گرفت لیکن در کشور ما - تا آن جا که نگارنده آگاهی دارد - هیچ کوششی برای معرفی و شرح این نظریه صورت نگرفته است. لذا مقاله‌ی حاضر را می‌توان نخستین گام یا در عداد گام‌های نخستین در این جهت دانست که طبعاً ممکن است کاستی‌هایی نیز داشته باشد.

مقاله‌ی حاضر از بخش‌هایی به شرح زیر تشکیل شده است:

مقدمه، نظریه‌ی شواب و طرح یک پارادوکس، پیام اصلی نظریه‌ی شواب، مفهوم کلیدی نظریه (روش پژوهش)، اساس نظریه (پیش فرض پژوهش)، ماهیت نظریه‌ی علمی از دیدگاه شواب، توانایی‌ها، قابلیت‌های اساسی فرایند پژوهش معطوف به عمل فکورانه و مراحل آن، مقوله‌های تصمیم‌گیری و پرسش‌های پژوهش، ترکیب گروه پژوهشی یا عناصر تصمیم‌گیرنده درباره‌ی برنامه‌ی درسی، سطوح تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌ی درسی.

هدف این نوشتار، شرح نظریه‌ی ژوزف شوآب (Joseph Schwab) است که باید او را در عداد نامدارترین نظریه پردازان حوزه‌ی برنامه‌ی درسی در عصر حاضر به حساب آورد. وی نخستین مقاله‌ی خود، را که حاوی نظریه و رویکرد متفاوت او به فرایند برنامه ریزی درسی است، در سال ۱۹۶۹ منتشر کرد و به دنبال آن، سه مقاله‌ی مبسوط دیگر را به رشته‌ی تحریر درآورد. او طی این مقاله‌ها کوشید تا به ابهام‌ها و پرسش‌های مطرح شده پاسخ گوید و درباره‌ی ابعاد مختلف موضوع روشنگری کند. آرای شوآب مبدأ مباحث و مناقشات فراوان منتقدان از یک سو و منشأ کوشش‌های دامنه دار نظری و عملی علاقه مندان آن در جهت هرچه شفاف‌تر کردن و به نمایش گذاردن قابلیت‌های کاربردی آن شد. بدین ترتیب، حجم قابل توجهی از منابع علمی و تخصصی حول محور این نظریه شکل گرفته است که قطعاً موجب غنی‌تر شدن مبانی این حوزه از دانش بشری می‌شود.

به رغم وجود منابع گسترده در این زمینه، نگارنده توجه اصلی خود را در نگارش این مقاله به چهار مقاله‌ی شوآب که در فاصله‌ی سال‌های ۱۹۶۹ تا ۱۹۸۲ به چاپ رسیده است، معطوف نموده و از سایر منابع حسب ضرورت و در حاشیه استفاده کرده است.

نکته‌ی قابل ذکر این که متأسفانه پس از سپری شدن بیش از سه دهه از طرح آرا و افکار شوآب که به شهادت منابع مکتوب گسترده‌ای که حول آن شکل گرفته، منشأ اثر در حوزه‌ی نظر و عمل برنامه‌ی درسی بوده است، تاکنون حتی یک نوشتار علمی که در مقام معرفی این نظریه به جامعه‌ی تعلیم و تربیت کشور باشد، به رشته‌ی تحریر درنیامده است.

به اعتقاد نگارنده، معرفی این گونه مباحث ضرورتاً باید در دستور کار عالمان این رشته قرار گیرد تا دست کم حق مطلب درباره‌ی تنوع و گونه‌گونی نظریات در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی ادا شود و نهایتاً با نقد و ارزیابی آن‌ها زمینه برای رشد و شکوفایی رشته و قابلیت‌های کاربردی آن بیش از پیش فراهم گردد.

اگر رشته‌ی برنامه‌ی درسی به عنوان رشته‌ای فاقد روح تاریخی شناخته شده است (۱) و از تبعات سوء آن به بی بهره ماندن دست اندرکاران از بصیرت نظری و حرفه‌ای انباشته شده در طول زمان اشاره می‌شود، این وضعیت ناخوشایند یا این سرنوشت شوم را به قرینه‌ی بی توجهی به مباحثی اساسی همچون نظریه‌ی شوآب درباره‌ی رشته‌ی برنامه‌ی درسی در ایران باید به طریق اولی صادق دانست؛ بنابراین، کوشش حاضر را می‌توان گامی در جهت رفع خصیصه‌ی بی توجهی به سوابق تاریخی یا دست کم رویارویی گزینشی با تاریخ این رشته در کشور ارزیابی کرد که امید است منشأ کوشش‌های جدی تری در این زمینه باشد.

مقدمات نظریه‌ی شواب و طرح یک پارادوکس

شواب با اعلام این که «قلمرو برنامه‌ی درسی در شرف مرگ و نیستی است» (۲)، در واقع زمینه‌ی تحول پایه‌های نظری قلمرو برنامه‌ی درسی را فراهم ساخت (۳). این وضعیت بحران زده از جمله متأثر از این واقعیت بود که متخصصان برنامه‌ی درسی از ایفای نقش جدی در حرکت موسوم به «اصلاح برنامه‌ی درسی» در دهه‌ی ۱۹۶۰ بازماندند و رهبری این جریان به دست متخصصان رشته‌های علمی که در دانشگاه‌ها به تدریس اشتغال داشتند، سپرده شد (۴). برای مثال، طراحی برنامه‌ی درسی جدید ریاضی به ریاضی دانان، طراحی برنامه‌ی درسی جدید فیزیک به فیزیک دانان و طراحی برنامه‌ی درسی جدید زیست‌شناسی به متخصصان زیست‌شناسی واگذار گردید و متخصصان برنامه‌ی درسی کاملاً در حاشیه قرار گرفتند یا به طور کلی از صحنه حذف شدند.

شواب به این جریان از سر تأمل نگرست و قضاوت خود را در قالب عبارت سهمگین و تکان‌دهنده‌ای که بدان اشاره شد، ابراز داشت. به نظر وی، علت اساسی بروز چنین وضعیت ناخوشایندی را باید در «تئوری زندگی» رشته‌ی برنامه‌ی درسی در طول چند دهه‌ای که تا آن زمان از عمر این رشته می‌گذشت، جست‌وجو کرد. به دیگر سخن، ساقط شدن رشته و عناصر حرفه‌ای آن از ارزش و اعتبار و وجاهت، مروهون بی‌توجهی به مسائل و پدیده‌های عملی است که علی‌الاصول دستور کار اصلی رشته‌ی برنامه‌ی درسی می‌باشد. مستغرق شدن صاحب‌نظران در مجادلات نظری و انتزاعی - یا به قول یکی دیگر از متفکران رشته *Metatheorizing* (۵) - باعث سلب هویت از رشته و در نتیجه، سلب اعتماد از متخصصان آن شده است. بدین ترتیب، شواب حیاتی‌ترین اقدام را بازگرداندن هویت رشته‌ی برنامه‌ی درسی به آن از طریق بازگشت متخصصان به صحنه‌های تصمیم‌گیری عملی درباره‌ی برنامه‌ی درسی (یا برنامه‌ریزی درسی) به شکل سنجیده و متین قلمداد نمود. عنوان نخستین مقاله‌ی شواب حکایت از این آسیب‌شناسی و طریق برون‌شدن از آن وضعیت ناهنجار داشت (*The Practical: A Language for Curriculum*). آن‌چه درباره‌ی نظریه‌ی شواب تناقض‌آمیز جلوه می‌کند، درگیر شدن او با مباحث تئوریک بسیار اساسی و جدی برای نشان دادن نارسایی‌های رویارویی تئوریک با پدیده‌های عملی برنامه‌ی درسی (یا به طور اخص برنامه‌ریزی درسی) است. لذا او با این داعیه‌ی بنیادین که پدیده‌ی برنامه‌ی درسی و تصمیم‌گیری‌های مربوط به آن یک حوزه‌ی عملی است، وارد میدان شد اما ناگزیر باید می‌توانست برای این موضع‌گیری چالش برانگیز خود پایگاه و توجیه نظری مناسبی تدارک ببیند و بدین ترتیب وارد بحث‌های نظری خطیر و غامضی شد. این بحث‌های نظری بعضاً خود به منزله‌ی یک سد ارتباطی میان او و دست‌اندرکاران عملی برنامه‌ریزی درسی عمل می‌کند. به دیگر سخن، مجموعه مباحثی که هدف آن روشنگری و ارائه‌ی طریق درباره‌ی چگونه گام زدن در مسیر عمل یا تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌ی درسی است و علی‌الاصول مخاطبان اصلی خود را باید در میان دست‌اندرکاران عملی برنامه‌ریزی درسی بیابد، به دلیل پرداختن به بحث‌های نظری پیچیده در برقراری ارتباط با مخاطبان با دشواری روبه‌روست.

این وضعیت تناقض آمیز البته به دلیل مورد اشاره، اجتناب ناپذیر بوده است و شواب برای این که به سطحی نگری، آسیب شناسی خلاف واقع و در نتیجه، ارائه ی طریق بی پایه متهم نشود، باید به آن ها می پرداخت. دست اندرکاران عملی برنامه ریزی درسی به رغم دشواری هایی که در فهم برخی از مباحث شواب ممکن است پیش آید، نباید از این تلاش صرف نظر کنند. اهتمام به فهم، نقد و البته تمرین و ممارست در کاربرد این نظریه یا رویکرد در برنامه ریزی درسی یقیناً آثار مثبت و مبارکی را برای نظام برنامه ریزی درسی کشور به دنبال خواهد داشت.

پیام اصلی نظریه ی شواب

مهم ترین پیام نظریه ی شواب وحدت و یگانگی پژوهش و برنامه ریزی درسی است. به عبارت دیگر، به اعتقاد او موضوع پژوهش، تصمیم گیری درباره ی یک برنامه ی درسی خاص (Particular) است (۶) و این دو را از یک دیگر نمی توان تمیز داد. به این ترتیب، حوزه هایی که غالباً مستقل از یک دیگر پنداشته می شوند، در چارچوب این نظریه با هم در می آمیزند و دیگر به برنامه ریزی درسی به عنوان مقوله ای و به پژوهش در حوزه ی برنامه ریزی درسی به عنوان مقوله ای دیگر نگریسته نمی شود (۷). مقام برنامه ریزی درسی همان مقام پژوهش و مقام پژوهش همان مقام برنامه ریزی درسی خواهد بود. به همین دلیل است که اجرای نظریه ی شواب به عنوان یک فرایند پژوهشی تمام عیار در جریان تصمیم گیری درباره ی برنامه ی درسی (برنامه سازی یا برنامه ریزی درسی) به رسمیت شناخته شده و در منابع تخصصی مربوط به روش های پژوهش مورد بحث قرار گرفته است. از جمله کتاب «اشکال مطالعات برنامه ی درسی» (۸) که یکی از معتبرترین منابع مرجع در زمینه ی روش های پژوهشی در قلمرو برنامه ی درسی است، مبادرت به معرفی نظریه ی شواب به عنوان یکی از هفده رویکرد پژوهشی نموده و از آن با عنوان *Deliberative Inquiry: The Arts of Planning* نام برده است.

به منظور جلوگیری از سوء تفاهم احتمالی درباره ی این عبارت که «مقام برنامه ریزی درسی همان مقام پژوهش و مقام پژوهش همان مقام برنامه ریزی درسی است»، باید متذکر شد که نظریه ی شواب که ناظر به پژوهش مدار کردن فرایند برنامه ریزی درسی است، رویکردی پژوهشی را معرفی می کند که تنها با یکی از ابعاد قلمرو برنامه ی درسی (یعنی برنامه ریزی درسی) یا یکی از حوزه های فرعی این قلمرو درآمیخته است.

طبعاً پژوهش در قلمرو برنامه ی درسی می تواند با اهداف و مأموریت های دیگری نیز به مورد اجرا گذاشته شود. به عبارت روشن تر، موضوع پژوهش در قلمرو برنامه ی درسی منحصرأ برنامه ریزی درسی نیست. برای مثال، شورت (Short) حوزه های پژوهشی قلمرو برنامه ی درسی را متعدد می داند و آن ها را به شکل زیر دسته بندی می کند (۹).

● پژوهش در زمینه ی سیاست گذاری برنامه درسی و ارزش یابی

- پژوهش در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی یا برنامه‌سازی
- پژوهش در زمینه‌ی تغییر برنامه‌ی درسی یا اجرای برنامه‌های درسی.
- جنکینز (Jenkins) نیز در مقام ارائه‌ی طبقه‌بندی موضوعی از پژوهش‌های قلمرو برنامه‌ی درسی از پژوهش‌هایی که ناظر به ابعاد زیر است نام می‌برد (۱۰):
- مطالعات پایه در حوزه‌های مربوط به روان‌شناسی رشد، ماهیت دانش، ماهیت یادگیری و... که شامل دلالت‌هایی برای طراحی برنامه‌های درسی است.
- مطالعاتی که با هدف سیاست‌گذاری به تولید داده‌های توصیفی می‌پردازد.
- مطالعات از نوع تجزیه و تحلیل برنامه‌های درسی موجود در بازار
- مطالعات ناظر به طراحی برنامه‌ی درسی، اجرای برنامه‌ی درسی و پژوهش‌های حین عمل
- مطالعات ناظر به ارزش‌یابی برنامه‌ی درسی.

خلاصه‌ی کلام این که نظریه‌ی شواب در بردارنده‌ی یک رویکرد پژوهشی خاص برای یک حوزه‌ی خاص - یعنی برنامه‌ریزی درسی - است (رویکردهای پژوهشی دیگری را نیز ممکن است بتوان برای این حوزه‌ی خاص شناسایی کرد) و البته دامنه‌ی پژوهش در قلمرو برنامه‌ی درسی نیز به پژوهش در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی محدود نمی‌شود. برنامه‌ریزی درسی از مهم‌ترین اجزا و عناصر این رشته‌ی تخصصی است که شواب ورود به آن عرصه را طبق رویکرد پیشنهادی خود عین ورود به عرصه‌ی پژوهش می‌داند.

مفهوم کلیدی نظریه (روش پژوهش)

مهم‌ترین مفهوم در نظریه‌ی شواب، مفهوم Deliberation است که معادل‌های گوناگونی در منابع فارسی برای آن وضع شده است. این مفهوم ناظر به فرایندی است که طی آن تصمیم‌های متین، سنجیده و معقول در ارتباط با ابعاد برنامه‌ی درسی خاصی که تعیین تکلیف برای آن در دستور کار گروه پژوهشی یا برنامه‌ریز قرار دارد، اتخاذ می‌شود. نگارنده استفاده از معادل «عمل فکورانه» را مناسب تشخیص می‌دهد. به همین جهت، رویکرد پژوهشی و برنامه‌ریزی مبتنی بر نظریه‌ی شواب را که به دلیل جایگاه اساسی این مفهوم در آن Deliberative Inquiry نام گرفته (۱۱)، پژوهش معطوف به عمل فکورانه نامیده است.

عمل فکورانه معرف مهم‌ترین، شاخص‌ترین و در عین حال پیچیده‌ترین فعالیت در جریان برنامه‌ریزی درسی یا صفت برنامه‌ریز درسی (پژوهشگر) است. همانگونه که اشاره شد، این عمل ناظر بر اتخاذ بهترین و مناسب‌ترین تصمیم یا تصمیم سنجیده و متین همراه با تأمل و تدبر و در ارتباط با موقعیت، موضوع یا مأموریتی خاص می‌باشد. بنابراین، طبیعی می‌نماید که در شرح و بسط کیفیت یا

چگونگی اجرای فرایند پژوهش، عمل فکورانه به عنوان شاه بیت نظریه در کانون توجه شواهد قرار گیرد و ابعاد و زوایای آن با دقت هر چه بیش تر توضیح داده شود. در این نوشتار نیز طبعاً تشریح چگونگی اجرای این فرایند مورد توجه بوده است و در بخش های بعدی ارائه خواهد شد.

اساس نظریه (پیش فرض پژوهش)

نظریه‌ی شواهد درباره‌ی برنامه‌ریزی درسی و فرایند پژوهشی پیشنهاد شده برای تحقق آن، مبتنی بر این پیش فرض است که برنامه‌ی درسی به طور اعم و برنامه‌ریزی درسی - که یکی از اجزای مهم آن به شمار می‌رود - به طور اخص، یک حوزه‌ی نظری (Theoretical) نبوده بلکه حوزه‌ای عملی (Practical) است. لذا آن چه در پژوهش‌های نظری، هدف تلقی می‌شود - یعنی تولید دانش (Generation of knowledge) - در پژوهش‌های عملی هدف نیست. هدف پژوهش‌های عملی یا پژوهش در حوزه‌هایی که با عمل و اقدام سرو کار دارند - همچون برنامه‌ریزی درسی - تدارک پاسخ این سؤال کلی است که «در این موقعیت خاص چه باید کرد؟» (۱۲) به دیگر سخن، هدف دست یازیدن به انتخاب (choice) و در سایه‌ی آن مبادرت نمودن به اقدام و عمل (Action) می‌باشد (۱۳). لذا از مهم‌ترین ویژگی‌های پژوهش ناظر به عمل فکورانه (Deliberative)، اتکای آن بر عقلانیت یا خرد عملی شناخته شده است (۱۴) که به منظور دست‌یابی به بهترین یا قابل دفاع‌ترین تصمیم و به دنبال آن عمل و اقدام انجام می‌گیرد. روشن است که از ذهن فردی که معضل اساسی و فلج‌کننده‌ی قلمرو برنامه‌ی درسی را «تئوری‌زدگی» می‌داند و حیاتی‌ترین فراخوان را برای دست‌اندرکاران رشته، بازگشت به عمل و عطف توجه به موقعیت‌های عملی تصمیم‌گیری یا همان برنامه‌سازی تلقی می‌کند، انتظار تراوش رویکرد پژوهشی دیگری نابجا خواهد بود. بنابراین، پژوهش از نوع عملی یا منطقی و عقلانیت عملی و معطوف به تصمیم‌گیری عملی، البته با خصوصیات و شرایطی که وجه ممیز رویکرد پیشنهادی شواهد است و متعاقباً توضیح داده خواهد شد، مبنای کار می‌باشد.

در توضیح بیش‌تر ویژگی‌های اساسی پژوهش‌های عملی می‌توان اضافه کرد که چنین پژوهشی مبتنی بر پیش فرض‌های معرفت‌شناختی استقرایی (Inductive) است که به استناد آن پژوهش به دنبال دست‌یابی به گزاره‌های عام و تعمیم‌پذیر نمی‌باشد (۱۵). هم‌چنین، پیش فرض‌های معرفت‌شناسی قیاسی (Deductive) نیز ملحوظ نظر نبوده است؛ چرا که در پژوهش عملی، کاریست یا کاربرد یک نظریه یا یک اصل کلی در موقعیتی خاص در کانون توجه نیست. این نوع پژوهش به اختصاصات و اقتضائات یک موقعیت خاص و عینی برای تصمیم‌گیری توجه تام و تمام دارد (۱۶). بالاخره این‌که پژوهش عملی، پژوهش دیسیپلینی شناخته نشده و باید آن را در زمره‌ی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای (Interdisciplinary) قلمداد کرد (۱۷). شورت معتقد است که پژوهش در حوزه‌ی علوم محض (نظری) با پژوهش در حوزه‌های کاربردی (عملی) تفاوت‌های متعددی دارد که از جمله‌ی

آن‌ها توجه به رویکردهای «چند رشته‌ای»^۲ و «ماورای رشته‌ای»^۳ در حوزه‌های کاربردی است. این بدان جهت است که در این حوزه‌ها دست‌یابی به تصویر، دانش و بصیرت جامع، کامل و همه‌جانبه از پدیده (یا شناخت یک کل)^۴ امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر بوده و تحقق آن مستلزم استفاده از رویکردهای منبعث از رشته‌ها یا دیسیپلین‌های مختلف است. خلاصه این‌که پژوهش‌های عملی و کاربردی خصلتاً دیسیپلینی نیستند و باید از رویکردهای مطالعاتی متعلق به دیسیپلین‌های مختلف بهره‌ی کافی ببرند (۱۸).

ماهیت نظریه‌ی علمی از دیدگاه شواب

شواب نظریه‌های علمی را دارای دو ویژگی اساسی می‌داند که معرف دو کاستی و کمبود در ارتباط با کاربرد آن‌ها در عمل یا به عنوان مبنای تصمیم‌گیری و اقدام است.

نخست این‌که نظریه‌ی علمی به ارائه‌ی تصویری غیر کامل و غیر جامع یا گزینشی از واقعیت می‌پردازد (۱۹). ماهیت گزینشی (Selective) نظریه به این معناست که هر نظریه‌ی علمی دربردارنده‌ی زاویه‌ی دید خاص و متفاوتی به پدیده‌ی مورد بررسی است که البته قدرت یا کارکرد عام نظریه‌های علمی موسوم به کارکرد «قدرشناسانه» (Appreciative function) (۲۰) مرهون همین ویژگی اساسی است؛ یعنی، با استفاده از هر نظریه و با نگرستن به پدیده‌ها و امور از پس آن، بصیرت خاصی نسبت به آن پدیده به دست می‌آید که مغتنم و البته ویژه‌ی آن نظریه است. به دیگر سخن، به برکت نظریه‌ی علمی آن‌چه که به اصطلاح «قبلاً دیده نمی‌شده است» و مؤلفه یا جزئی از واقعیت که به حساب نمی‌آمده است، دیده می‌شود، به حساب می‌آید و مورد قدرشناسی قرار می‌گیرد. این قابلیت و ظرفیت مغتنم، مرهون زاویه‌ی دید خاص یا پیش‌فرض‌های نظریه است که در بطن آن البته نوعی کوری یا «ندیدن» نیز نهفته است.

به عبارت دیگر، یک نظریه هم‌چنان که موجب دیده شدن یا بهتر دیده و ادراک شدن برخی از عناصر یا مؤلفه‌های واقعیت است، موجب دیده نشدن یا ادراک نشدن جنبه‌ها و عناصر دیگری از آن می‌شود و بدین ترتیب، خصلت یا ویژگی ذاتی نظریه‌ی علمی - یعنی گزینشی بودن - شکل می‌گیرد. البته ابتدا به پیش‌فرض‌ها در حوزه‌های علوم به اصطلاح ساده یا فیزیکی مانند زیست‌شناسی، فیزیک و مکانیک به گستردگی، تنوع و گونه‌گونی علوم انسانی و اجتماعی نیست. پیچیدگی‌های افزون‌تر پدیده‌های مورد بررسی در این حوزه‌ها در مقایسه با پدیده‌هایی که که موضوع کاوشگری در حوزه‌ی علوم فیزیکی هستند، موجب می‌شود که اتکا به پیش‌فرض‌ها به شکل جدی‌تری رخ بنمایاند و لذا تکثر و تنوع نظریه و در نتیجه گزینشی بودن آن‌ها به شکل بارزتری هویدا شود (۲۱).

دومین ویژگی ساختاری یا ذاتی نظریه‌های علمی آن است که از لحاظ نمودن کلیه‌ی شواهد و قرائن به طور تمام و کمال عاجزند. این ویژگی، معلول ماهیت نظریه و گرایش نظریه‌پردازان و دانشمندان به

دست‌یابی به فرمول‌بندی عام و فراگیر (General) از پدیده‌ی مورد مطالعه است. به همین دلیل، از این ویژگی یا کاستی ساختاری با عنوان عام بودن (generality) نظریه نام برده شده است (۲۲) و اجمالاً ناظر به این حقیقت است که برای ارائه‌ی یک صورت‌بندی کلی از وقایع و پدیده‌های مورد بررسی، دانشمند به ناچار باید از برخی شواهد ناهمخوان چشم‌پوشی کند.

آیا در سایه‌ی توجه به ویژگی‌های یاد شده و آگاهی از کاستی‌های نظریه‌های علمی باید از به‌کارگیری آن‌ها در موقعیت‌های عینی، عملی و خاص چشم‌پوشید؟ آیا نظریه‌ی شواب‌دربردارنده‌ی چنین توصیه و پیامی است؟ آیا از انحراف و ضایعه‌ی «تئوری‌زدگی» که مورد تأکید شواب است، باید نفی و انکار تئوری را نتیجه گرفت؟ شواب به هیچ یک از این پرسش‌ها پاسخ مثبت نمی‌دهد. به نظر وی، آگاهی از این کاستی‌ها باید مبدأ و منشأ کاربرد هوشمندانه و توأم با بصیرت نظریه‌ها در ارتباط با پدیده‌های عملی شود. دیدگاه شواب را شاید بتوان به این ترتیب جمع‌بندی و خلاصه کرد که هیچ نظریه‌ای به تنهایی نمی‌تواند و نباید بر جریان تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی حاکم شود یا کیفیت تصمیم را تجویز کند. نفی «تئوری‌زدگی» و توجه به کاستی‌های ساختاری نظریه‌های علمی را این‌گونه باید تفسیر کرد و به عوض کاربرد مخدومانه‌ی نظریه‌های علمی در جریان تصمیم‌گیری‌های عملی باید به کار برد «خادمانه و تکثرگرایانه‌ی» تئوری‌ها در فرایند تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌های درسی روی آورد. کاربرد «خادمانه و تکثرگرایانه‌ی» نظریه‌ها را باید جوهر نظریه‌ی برنامه‌ریزی درسی شواب یا فرایند پژوهشی پیشنهادی وی (عمل فکورانه) به حساب آورد که در بخش بعد با تفصیل بیش‌تری مطرح خواهد شد.

توانایی‌ها یا قابلیت‌های اساسی مورد نیاز فرایند پژوهش ناظر به عمل فکورانه (مراحل پژوهش)

این بخش به شرح مجموعه‌ی توانایی‌هایی اختصاص دارد که در جریان به‌کارگیری نظریه‌ها، اصول و قواعد کلی در موقعیت‌های تصمیم‌گیری خاص باید مورد توجه باشند. این توانایی در قالب دو هنر یا قابلیت اساسی که شواب مطرح کرده است، توضیح داده می‌شود و خود دربردارنده‌ی مراحل یا فرازهای تعبیه شده در فرایند پژوهشی مورد نظر وی نیز هست.

الف: هنرهای عملی (Arts of the Practical)

شواب هنرهای عملی را به دو دسته تقسیم می‌کند؛ یکی هنر ادراک (Art of Perception) و دیگری هنر صورت‌بندی مسئله یا صورت‌بندی مسئله‌ای (Art of Problematation) (۲۳). در ادامه، به توضیح هر یک از این دو می‌پردازیم.

۱- هنر ادراک ناظر بر ادراک موقعیت ناخوشایند و مسئله‌داری است که موجب ناراضمانندی شده

است. در این مرحله و در جهت پای بندی به این هنر، انجام دادن مطالعات متنوع و همه جانبه‌ای که هدف آن توصیف وضع موجود و پی بردن به نارسایی‌ها و نقایص موجود در یک برنامه‌ی درسی خاص است، توصیه می‌شود. نمونه‌ی مطالعاتی که در جریان تدوین یک پروژه‌ی علوم در سطح مدارس کانادا انجام شده، عبارت است از: سفارش دادن مقالات علمی به صاحب نظران، بازخوانی دیدگاه‌های مختلف درباره‌ی اهداف آموزش علوم، تحلیل اسناد و مدارک آموزشی خصوصاً راهنماهای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی موجود برای شناخت برنامه‌ی درسی و روش‌های تدریس، بررسی پیمایشی به کمک جمعی از معلمان علوم برای شناخت دیدگاه‌های ایشان درباره اهداف و روش‌های آموزش علوم، انجام دادن مطالعات موردی از هشت مدرسه برای شناخت آن‌چه عملاً به وقوع می‌پیوندد، بررسی گرایش‌ها و روندهای تاریخی و بالاخره گردآوری آمار و اطلاعات درباره‌ی میزان ثبت نام دانش‌آموزان درس علوم که از تنوع و گونه‌گونی مطالعات و بررسی‌های مورد تأکید در این مرحله حکایت می‌کند (۲۴). تأکید بر این هنر یا قابلیت از آن روست که از نظر شواب، تصمیم‌گیری برای تغییر دادن برنامه یا تدوین برنامه‌ی درسی جدید باید مبدأ عینی / تجربی (Concrete) داشته باشد نه مبدأ نظری (۲۵). پژوهش‌های عملی الزاماً باید چنین باشند و نظریه‌ی صرف نمی‌تواند محرک اصلی در چارچوب این نوع مطالعات باشد.

۲- هنر صورت بندی مسئله یا صورت بندی مسئله‌ای معطوف به این مهم است که احساس و ادراک موقعیت ناخوشایند یا مسئله دار نباید شناسایی مسئله تلقی شود (۲۶). مسئله از طریق پردازش، تفسیر و تحلیل موقعیت‌های مسئله دار یا ناخوشایند و به صورتی مدون عرضه می‌شود. به نظر شواب، برای صورت بندی کردن مسئله به هنگام رویارویی با یک وضعیت ناهنجار، باید پس از کوشش برای ادراک همه جانبه‌ی موقعیت، به تحلیل و پردازش اطلاعات و شواهد به دست آمده با استفاده از لنزها یا نظریه‌های گوناگون پرداخت و بدین ترتیب، معانی متنوعی را از آن موقعیت ارائه نمود. شواب چنین عملی را هنر صورت بندی مسئله نامیده و برای آن اهمیت خاصی قائل است^۲. دشواری این مرحله البته معطوف به تکلیف سنگین متکی نمودن آن به نظریه‌های گوناگون یا کوشش برای تفسیر موقعیت با استفاده از چارچوب‌های نظری متفاوت و در نتیجه، تدوین صورت بندی‌های متعدد از مسئله است. شواب مفهوم Polyfocal Conspectus یا «بررسی‌های گذرا مبتنی بر کانون‌های توجه متعدد» را برای بیان مقصود خود از آن‌چه در این مرحله باید انجام پذیرد، وضع کرده است. او هم چنین مفهوم (Deliberately Irrelevant Scanning) را به کار برده است که به معنای «روی آوردن و استفاده از منظرهای گوناگون در نگریستن به موقعیت و معنا و تفسیر کردن موقعیت مسئله دار است؛ در حالی که بعضاً ممکن است منظر یا پایگاه نظری خاصی، نامربوط یا نامناسب نیز جلوه کند» (۲۷).

ب: هنرهای ناظر به کاربرد «خادمانه و کثرگرایانه‌ی» نظریه‌ها در تصمیم‌گیری و دست‌یابی به راه‌حلی قابل دفاع (Arts of the Eclectic)

نکاتی درباره‌ی این مرحله از پژوهش عملی یا این قابلیت اساسی قابل ذکر است که در زیر مورد

توجه قرار می‌گیرد.

نخست این که با صورت بندی های گوناگون از موقعیت مسئله دار که دومین قابلیت از قابلیت ها یا هنرهای عملی است، برنامه ریز درسی پا به عرصه ی کاربرد «خادمانه و تکثرگرایانه ی» نظریه ها (Eclecticism) گذاشته است. تنوع و تکثر در صورت بندی مسئله، مبدأ و منشأ تولید راه حل های گوناگون و به دنبال آن، گزینش بهترین یا قابل دفاع ترین آن هاست.

نکته ی دوم این که شواب در مقام تبیین این قابلیت اساسی می گوید: برنامه ی درسی ای که ریشه در زیرمجموعه های محدودی از نظریه های علوم اجتماعی داشته باشد، قابل دفاع نیست. استعانت جستن از کلیه ی نظریه ها ضرورت دارد (۲۸). هریس نیز در شرح دیدگاه شواب می گوید:

«از آن جا که انجام کاوش عملی، در حوزه ی برنامه ی درسی در ارتباط با یک موقعیت خاص انجام می‌گیرد که معرف یک کل در هم تنیده است و با توجه به این واقعیت که تئوری (تئوری واحد) ذاتاً محدود است، قضاوت و عمل برنامه ی درسی باید الهام گرفته از رویکردهای متکثر پژوهشی، منابع متکثر دانش، اصول و نظریه ها باشد» (۲۹).

نکته ی سوم این که از نظر شواب، هیچ فرانتزیه (متانتوری) ای وجود ندارد که به برنامه ریز درسی بگوید چگونه این زیر مجموعه ها (نظریه های خاص) را کنار یک دیگر قرار دهد و از آن ها استفاده کند. به عبارت دیگر، دستورالعمل خاص یا الگوریتمی وجود ندارد و باید راه یابانه (Heuristic) عمل کرد (۳۰). وی تأکید می‌کند که «عدم قطعیت، غیر سیستماتیک و دشوار بودن و بالاخره، پاسخ گویی به موقعیت های خاص از خصوصیات بارز Eclectic بودن فرایند عمل فکورانه یا Deliberation است (۳۱). در عین حال، باید توجه داشت که کوشش های معتابهی به عمل آمده است تا قواعد و تکنیک هایی را برای هدایت مؤثر فرایند تصمیم گیری یا پژوهش در این چارچوب ارائه نمایند که از میان آن ها به روش های پیشنهادی هگارتی (۳۲) بونسر و گروندی (۳۳) می توان اشاره کرد.

نکته ی چهارم این که هنر کاربرد خادمانه و تکثرگرایانه نظریه ها در فرایند تصمیم گیری درباره ی برنامه ی درسی، علاوه بر نیاز به آشنایی هر چه گسترده تر با دانش موجود (Extant Knowledge)، مستلزم قابلیت دیگری است که از آن به عنوان راه حل های نوآورانه و خلاقانه می توان نام برد. از آن جا که دانش و نظریه های موجود نمی توانند مولد راه حلی مؤثر برای تمام موضوعات و مسائل باشند یا این که به اتکای آن ها نمی توان در همه ی زمینه ها به راه حل یا تصمیم قابل دفاعی دست یافت، باید به راه حل های غیر متعارف تمسک جست و برای آن ها نیز مشروعیت قائل بود. شواب از این قابلیت با عنوان (Anticipatory Generation of Knowledge) یا «تولید/وضع گزینه های غیر مستند به دانش موجود» نام می برد. شوپرت نیز که از صاحب نظران برجسته ی حوزه ی برنامه ی درسی است، در مقام تأیید این نظر از قابلیت موجود با عنوان Imaginative Projection as a Method of Curriculum Invention یا «برون فکنی مبتنی بر تخیل برای خلق/تولید برنامه ی درسی جدید» نام برده است (۳۴).

پنجمین و آخرین نکته این که فرایند عمل فکورانه یا Delibration که مشتمل بر مراحل اساسی احساس و ادراک معضل و مشکل، ارائه‌ی صورت‌بندی‌های گوناگون مسئله‌ای از موقعیت ناخوشایند و انتخاب بهترین گزینه است، فرایندی خطی (Linear) یا حتی دورانی (Cyclical) نیست بلکه فرایندی است مارپیچی (Spiral) که در آن فعالیت‌های مربوط به هر مرحله و تصمیمات اتخاذ شده هرگز نهایی تلقی نمی‌شوند و قابل بازگشت و تجدیدنظر برای اصلاح و بهبود است (۲۵).

بدین ترتیب، فرایند برنامه‌ریزی درسی و چهارچوب پژوهش از نوع عمل فکورانه را می‌توان به نقل هریس به شکل زیر خلاصه و جمع‌بندی کرد:

«یک شیوه‌ی نظام‌مند برای افراد، گروه‌ها، یا مؤسسات تا به تدوین تعداد قابل قبولی از گزینه‌ها، ادراکات و صورت‌بندی‌های متنوع در موقعیت‌های خاص بپردازند که هدف آن اتخاذ تصمیم درباره‌ی آن چه باید به گروه خاصی از دانش‌آموزان در یک شرایط خاص آموزش داده شود و هم چنین چگونگی آموزش آن است.» (۳۶).

مقوله‌های تصمیم‌گیری و پرسش‌های پژوهش

در بیان عناصری که در فرایند پژوهش از نوع عمل فکورانه یا برنامه‌ریزی درسی باید در کانون توجه قرار گیرند، شواب مفهوم تازه‌ی دیگری را به خدمت می‌گیرد. او از Commonplace‌های برنامه‌ریزی درسی سخن به میان می‌آورد. این مفهوم ناظر بر عناصر یا مقوله‌های مشترکی است که در تمام موقعیت‌های عملی یاددهی - یادگیری حضور دارند و طبعاً باید در کانون توجه پژوهش معطوف به برنامه‌ریزی درسی نیز قرار گیرند. چهار عنصر یا مقوله‌ای که در این چهارچوب می‌گنجد، عبارت‌اند از: معلم، دانش‌آموز (یادگیرنده)، موضوع درس (ماده‌ی درسی) و بالاخره، شرایط یا زمینه‌ی یاددهی - یادگیری، اعم از شرایط فیزیکی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و روانی^۷ (۳۷).

از نظر شواب، هریک از چهار عنصر یا مقوله‌ی یاد شده می‌تواند نقطه‌ی آغاز و حرکت باشد. مهم این است که در تصمیم‌گیری‌ها توازن و هماهنگی (Coordination) وجود داشته باشد و هیچ یک از مقوله‌ها موقعیت ویژه و بالادست (Superordination) یا فرودستی (Subordination) پیدا نکند (۳۸). به دیگر سخن، این چهار مقوله ذاتاً اهمیت یکسانی دارند؛ مگر در شرایط خاص و استثنایی (۳۹). توجه به این نکته، شرط ایجاد تعادل در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌ی درسی است. به لحاظ سنتی، برنامه‌ریزان درسی به سمت یکی از این مقوله‌ها یا منابع تصمیم‌گیری متمایل بوده‌اند که در اثر آن، برنامه‌های درسی «کودک محور»، «جامعه محور» یا «موضوع محور» شکل گرفته‌اند (۴۰).

علاوه بر تعادل و توازن، رویارویی با این چهار مقوله باید به شکل تعاملی (Interactive)

انجام گیرد. جریان تصمیم‌گیری نباید از یک الگوی خطی تبعیت کند و اثرگذاری متقابل تصمیمات مربوط به هریک از مقوله‌ها بر سایرین باید مورد توجه جدی باشد. این توجه از جمله به دلیل ایجاد نزدیکی یا همخوانی میان تصمیم‌گیری و بستر اجرای عملی تصمیمات یا وفادار ماندن به روح پژوهش عملی است. بدین ترتیب، در طرح پرسش‌های هادی جریان پژوهش عملی یا فرایند تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌ی درسی از ماتریس زیر - یعنی حاصل تعامل میان چهار مقوله - استفاده می‌شود (۴۱).

م / م	م / م	م / ی	م / ش	معلم (م)
ی / م	ی / د	ی / ی	ی / ش	یادگیرنده (ی)
د / م	د / د	د / ی	د / ش	موضوع درس (د)
ش / م	ش / د	ش / ی	ش / ش	شرایط محیطی (ش)

بر اساس ماتریس فوق، ۱۶ محور یا پرسش شکل می‌گیرند که باید هادی کلّ جریان پژوهش یا تصمیم‌گیری، اعم از مرحله‌ی ادراک، صورت‌بندی مسئله و دست‌یابی به راه‌حل باشند. به طور خلاصه، این ۱۶ محور یا پرسش فراخواننده به تأمل در خصوص چگونگی تأثیرگذاری هر یک از چهار مقوله بر مقوله‌های دیگر در موقعیت‌های خاص تصمیم‌گیری می‌باشند؛ مثلاً تأثیر معلم بر معلم، تأثیر معلم بر یادگیرنده، تأثیر معلم بر ماده‌ی درسی، تأثیر معلم بر زمینه یا شرایط یادگیری (ردیف نخست)، چهار محور یا پرسشی هستند که با محوریت مقوله‌ی معلم می‌توان آن‌ها را مطرح ساخت. از این ماتریس می‌توان به عنوان یک چک‌لیست در فرایند برنامه‌ریزی درسی و انجام پژوهش عملی استفاده کرد (۴۲) تا در نهایت، بتوان به بهترین و مناسب‌ترین تصمیم‌ها درباره‌ی چهار مقوله‌ی اساسی پژوهشی یا برنامه‌ریزی درسی دست یافت.

در پرتو توضیحات فوق می‌توان تعریف یا مفهوم‌پردازی شواهد از برنامه‌ی درسی را نیز بهتر درک کرد:

«آن چه به طور موفقیت‌آمیز توسط معلمان متعهد و با استفاده از منابع و کنش‌های مناسب در ارتباط با یک حوزه‌ی مشروع معرفتی، مهارتی، ارزشی به گروه خاصی از دانش‌آموزان منتقل شده است. این تصمیم‌ها در بستر تأملات جدی گروهی با حضور نمایندگان کلیه‌ی کسانی که در جریان یاددهی - یادگیری حضور دارند، انجام می‌گیرد» (۴۳).

ترکیب گروه پژوهشی یا عناصر تصمیم‌گیرنده درباره‌ی برنامه‌ی درسی

از نظر شواب، نمایندگان چهار مقوله (Commonplaces) باید در جریان تصمیم‌گیری حضور فعال داشته باشند (۴۴). این نکته را از تعریف او از برنامه‌ی درسی نیز می‌توان دریافت. رهبری این گروه به عهده‌ی یک متخصص برنامه‌ی درسی (Curriculum Specialist) با خصوصیات و قابلیت‌های ویژه‌ی مورد نظر شواب است و بدین ترتیب، نمایندگان پنج دیسپلین یا پنج زمینه‌ی تجربی در فرایند پژوهشی و تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌های درسی مشارکت خواهند داشت (۴۵).

شواب به صراحت از اعضای دائمی و غیر دائمی گروه پژوهش و برنامه‌ریزی درسی نام می‌برد (۴۶). تعداد اعضای دائمی را بین ۸ تا ۱۰ نفر توصیه می‌کند که شامل تئو چند شامل معلم، مدیر مدرسه، عضو شورای مدرسه یا یک چهره‌ی شاخص از جامعه‌ی محلی و نمایندگان یادگیرندگان یا مخاطبان برنامه است. اعضای غیر دائمی عبارتند از: مجموعه‌ای از مشاوران شامل دانشمندان علوم اجتماعی، روان‌شناسی و هم‌چنین متخصصان موضوعی (آکادمیسین‌ها).

این ترکیب و دسته‌بندی آن‌ها مبتنی بر ساختار تصمیم‌گیری در سطوح محلی یا به شکل غیر متمرکز است که برای نظام‌های متمرکز باید مورد تجدید نظر کامل قرار گیرد. گروه تصمیم‌گیرنده در این نظام‌ها می‌تواند ترکیبی از دو گروه اعضای دائمی و غیر دائمی پیشنهادی شواب به گونه‌ای باشد که نمایندگی چهار مقوله‌ی اساسی تصمیم‌گیری تضمین شود؛ یعنی، حضور نمایندگان معلمان، نمایندگان یادگیرندگان، متخصصان علوم رفتاری - اجتماعی، متخصصان موضوعی، عناصر آشنا با مسائل اجتماعی به طور عام و آشنا با شرایط، امکانات و ظرفیت‌های نظام آموزشی به طور خاص که توسط یک متخصص برنامه‌ریزی درسی راهبری خواهند شد، در نظام‌های متمرکز می‌تواند مورد توجه قرار گیرد.

از آن‌جا که فرایند عمل فکورانه (Deliberation) فرایندی گروهی است و از عناصر ذی‌دخل و ذی‌نفع در برنامه تشکیل شده است، عناصر این مجموعه الزاماً با یک دیگر هم‌افق و هم‌زبان نیستند و فضای حاکم بر تعاملات می‌تواند به سرعت تنش‌آلود و حتی انفجارآمیز شود. در این صورت، حرکت برنامه‌ریزی درسی به سکون و توقف خواهد گرایید. لذا هدایت و حفظ گروه در مدار و مسیر صحیح تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری به دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های خاصی نیاز دارد که رهبر گروه -

متخصص برنامه‌ی درسی، باید از آن‌ها برخوردار باشد.

شواب در مقام شرح و وصف دانش، مهارت‌ها و قابلیت‌های گسترده‌ی رهبر گروه پژوهش به دانش وسیع نظری در دیسیپلین‌های مختلف مانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی و تاریخ اشاره می‌کند و چنین نتیجه‌گیری می‌کند که دوره‌های آموزشی کنونی در دانشگاه‌ها و بالطبع، فعالیت‌های استادان این دوره‌ها به هیچ‌عنوان پاسخ‌گوی نیازهای این رویکرد پژوهشی یا پذیرش مسئولیت رهبری پژوهش و برنامه‌ریزی درسی در این چارچوب نیست (۴۷).

آن‌چه قطعی به نظر می‌رسد، این است که بروز رفتار Eclectic که از ویژگی‌های جوهری این فرایند پژوهشی است، مستقیماً با گسترده‌ی دانش نظری رهبر گروه در ارتباط می‌باشد (۴۸).

سطوح تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌ی درسی

در بخش پایانی این نوشتار، موضوع سطوح تصمیم‌گیری یا ساختار نظام برنامه‌ریزی درسی از حیث تناسب با نظریه‌ی شواب مورد بحث قرار می‌گیرد. پرسش این است که آیا پژوهش مدار کردن فرایند برنامه‌ریزی درسی در چارچوب نظریه‌ی شواب منحصراً با اتخاذ تصمیمات برنامه‌ای در سطح محلی یا به شکل غیرمتمرکز سازگار است؟ اگر چنین باشد، طبعاً در نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی همچون کشور ما نباید سخنی از آن به میان آید. پاسخ نگارنده به این پرسش «نه» به شکل مشروط است. بدین معنا که طبق نظریه‌ی شواب، هر چه خاستگاه تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌ی درسی به صحنه یا عرصه‌ای که با این تصمیم‌ها سروکار عملی دارند یا باید با آن‌ها زندگی کنند (مدرسه، منطقه، شهر) باشد، تصمیمات بهتر، معتبرتر، دقیق‌تر، کارسازتر و نهایتاً با روح نظریه‌ی شواب سازگارتر خواهند بود. (۴۹). این چارچوب می‌تواند الهام‌بخش تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌های درسی در سطوح عام یا مرکزی نیز باشد که در این صورت مفهوم یا موضوع مورد تأکید شواب - «موقعیت خاص» (Particular Situation) - را باید مفهومی نسبی ارزیابی کرد. (۵۰).

به عبارت دیگر، تصمیم‌گیری درباره‌ی ساختار تمرکزگرا را نیز می‌توان تصمیم معطوف به موقعیت خاص تفسیر کرد که در این صورت باید ویژگی‌ها، خصوصیات، قابلیت‌ها و ظرفیت‌های مشترک مربوط به یادگیرندگان، معلمان، شرایط و موقعیت/بستر یاددهی یادگیری و بالاخره موضوع درسی را مبنای تصمیم‌گیری قرار داد و از اختصاصات و تفاوت‌های مربوط به چهار مقوله‌ی یادشده چشم‌پوشی کرد. به اعتقاد نگارنده، رویکرد بهینه‌ی تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌ی درسی برای نظام‌های متمرکز که می‌خواهند از امتیازات چارچوب پیشنهادی شواب نیز بهره‌مند شوند، این است که اختیارات تصمیم‌گیری میان سطوح مرکزی و سطوح محلی تقسیم و توزیع شود. به عبارت دیگر، تصمیمات برنامه‌ی درسی در سطح مرکزی لازم نیست شکل تفصیلی و تجویزی به خود گیرد، بلکه باید به شکل معناداری مجال

اجرای فرایند مورد نظر شواب را (Delibration) در سطح محلی و در جهت عملیاتی نمودن تصمیمات کلی و باز اتخاذ شده در سطح مرکزی برای مقامات و دست‌اندرکاران محلی (مدرسه، منطقه) فراهم سازد. برای این الگوی سازمانی یا توزیع قدرت و فرصت تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌های درسی توجهات نظری متعدد دیگری نیز می‌توان سراغ گرفت. خوانندگان علاقه‌مند به این زمینه‌ها به دو منبع ارجاع داده می‌شوند:

الف - الگوی جامع و پویای نیازسنجی برنامه‌ریزی درسی (۵۱)

ب - ارزیابی شیوه‌های رویارویی برنامه‌ریزی و آموزش با پدیده‌ی تفاوت‌های فردی (۵۲).

یادآوری

۱- عنوان کامل این رویکرد Delibrative Inquiry: The Arts of Planning پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه: قابلیت‌ها (هنرها)ی برنامه‌ریزی است که مؤید پیام وحدت و یگانگی فرایند پژوهش و برنامه‌ریزی درسی می‌باشد.

2- What ought to be done?

3- Multidisciplinary

4. Transdisciplinary

5. A whole

۶- گرچه تصور می‌شود تفاوت میان ادراک و صورت‌بندی مسئله با توضیحات فوق روشن شده باشد اما ذکر یک مثال جالب می‌تواند به دریافت روشن‌تری از این تمایز بینجامد. البته این مثال آن‌طور که انتظار می‌رود، به یک پروژه‌ی برنامه‌ریزی درسی مربوط نیست بلکه مثالی کلی و کلان‌لیکن در ارتباط مستقیم با نظریه‌ی شواب است. خلاصه‌ترین شکل موضوع این است که با اعلام قرار گرفتن قلمرو برنامه‌ی درسی در ورطه‌ی هلاک و نیستی توسط شواب، بسیاری دیگر از صاحب‌نظران قلمرو برنامه‌ی درسی آن را تأیید و تصدیق نمودند. به دیگر سخن، ظاهراً بسیاری از متخصصان این قلمرو ادراک یکسانی داشتند و در توصیف وضعیت و سرنوشتی که این رشته به آن دچار شده است، وفاق و اجماع به چشم می‌خورد. لیکن در مرحله‌ی تبیین چرایی این وضعیت یا صورت‌بندی مسأله در حالی که شواب ریشه‌ی انحراف را «تئوری‌زدگی» ارزیابی می‌کرد، گروه دیگری موسوم به نومفهوم‌گرایان (Reconceptualists)، به تبیین و تحلیل کاملاً متفاوتی دست یافتند. ایشان «عمل‌زدگی»، ریشه‌ی پیدایش انحراف و اعوجاج در رشته معرفی کردند و طبعاً راه‌حل‌های کاملاً متفاوتی را نیز برای برون‌شدن از این وضعیت تجویز نمودند.

۷- شواب با بیان این عناصر یا مقوله‌ها و گنجانندن ماده‌ی درسی در عداد چهار مقوله‌ی اساسی و مشترک، گرایش صریح خود را به الگوی مبتنی بر ساختار موضوع یا دیسیپلین در طراحی برنامه‌های درسی آشکار می‌سازد اما با توجه به نکاتی که بعداً خواهد آمد، گرایش او به این الگو را منطبق بر اصول و مفروضات سنتی این الگو و خصوصاً توجه انحصاری به ساختار گرایش به عنوان تصمیم‌گیری نباید ارزیابی کرد.

- 1- Kleibard H.M. (1975). **Reappraisal, The Tyler Rationale**. In Pinar (ed) Reconceptualists Mc Cutchlan Pullishing Coration. P.71.
- 2- Schwab, J.J. (1969). **The Practical: A Language for Curriculum School Review**. Vol.78, No.1P.1
- 3- Harris, I. (1991). **Delibrative Inquiry: The Arts of Planning**. In Short (ed). **Forms of Curriculum Inquiry**. State University of New York Press. P. 286.
- ۴- جی . پی . میلر ؛ نظریه‌ای برنامه‌ی درسی ، مترجم محمود مهرمحمدی ، انتشارات سمت ، ۱۳۷۹ ، ص ۵۵-۵۶
- 5- Goodlad, J. (1994). **Curriculum As A Field of Study In Postlewaite and Husen** (eds). **The International Encyclopedia of Education**, Pergamon Press. P. 1266.
- ۶- همان منبع شماره‌ی ۳ ، ص ۲۸۶ .
- ۷- همان منبع شماره‌ی ۳ ، ص ۲۸۵ .
8. Short, E.F. (1991). **Forms of Curriculum Inquiry**. State University of New York Press.
- ۹- همان منبع شماره‌ی ۸ ، ص ۷-۸ .
- 10- Jenkins, D. (1991). **Curriculum Research**. In Lewy(ed). pp. 46 - 51. **The International Encyclopedia of Curriculum**.
- ۱۱- همان منبع شماره‌ی ۳ ، ص ۳۰۸-۲۸۵ .
- ۱۲- همان منبع شماره‌ی ۳ ، ص ۲۹۴ .
- ۱۳- همان منبع شماره‌ی ۳ ، ص ۲۸۷-۲۸۶ .
- ۱۴- همان منبع شماره‌ی ۳ ، ص ۲۹۶ .
- ۱۵- همان منبع شماره‌ی ۲ ، ص ۱۱۳ .
- ۱۶- همان منبع شماره‌ی ۲ ، ص ۱۱۳ .
- ۱۷- همان منبع شماره‌ی ۸ ، ص ۱۲ .
- ۱۸- همان منبع شماره‌ی ۸ ، ص ۱۲ .
- ۱۹- همان منبع شماره‌ی ۲ ، ص ۱۰۸-۱۰۷ .
- 20-Walker. D.F. (1982) **Curriculum Theory is Many Things to Many People**. **Theory Into Practice (TIP)**. vol. XXI, No.1. P. 65.
- ۲۱- همان منبع شماره‌ی ۲ ، ص ۱۰۷ .
- ۲۲- همان منبع شماره‌ی ۲ ، ص ۱۱۰-۱۰۷ .
- ۲۳- همان منبع شماره‌ی ۳ ، ص ۲۸۸-۲۸۷ .
- ۲۴- همان منبع شماره‌ی ۳ ، ص ۳۰۳ .
- ۲۵- همان منبع شماره‌ی ۲ ، ص ۱۱۱ .
- 26-Schwab, J. (1983). **The Practical 4: Something for Curriculum Professors to do**. **Curriculum Inquiry**. V. 13, No3. P.257.

- ۲۷- همان منبع شماره‌ی ۳، ص ۲۹۷.
- ۲۸- همان منبع شماره‌ی ۲، ص ۱۰۷.
- ۲۹- همان منبع شماره‌ی ۳، ص ۲۸۶.
- ۳۰- همان منبع شماره‌ی ۴، ص ۲۹۰.
- ۳۱- همان منبع شماره‌ی ۲، ص ۱۰۷.
- 32- Hegarty, E. (1971). **The Problem Identification Phase of Curriculum Deliberation: Use of the Nominal Group Technique.** Journal of Curriculum Studies, 9, pp.31-41.
- 33- Bonser, S.A, and Grun, S.J. **Reflective Deliberations in the formulation of a School Curriculum Policy.** Journal of Curriculum Studies, 20, pp.34-45.
34. Schubert, W.H. (1991). **Philosophical Inquiry: The Speculative Essay.** In short (ed), Forms of Curriculum Inquiry. State University of New York Press, P.69.
- ۳۵- همان منبع شماره‌ی ۳، ص ۲۹۸.
- ۳۶- همان منبع شماره‌ی ۳، ص ۲۹۵.
- 37- Schwab, J. (1973). **The Practical 3: Translation into Curriculum.** School Review. pp. 502-505.
- ۳۸- همان منبع شماره‌ی ۳۷، ص ۵۰۹.
- ۳۹- همان منبع شماره‌ی ۲۶، ص ۲۴۱.
- 40- Klien.M.F. (1985). **Curriculum Design.** In Postlewait and Husen (eds). The International Encyclopedia of Education. Pergamon Press, vol. 2. pp.1163-1168.
- 41- Schubert, W.H. (1986). **Curriculum: Perspectives, Paradigms and Possibility.** Mac Millan Publishing Company, PP.302-305.
- ۴۲- همان منبع شماره‌ی ۳، ص ۲۹۸.
- ۴۳- همان منبع شماره‌ی ۲۶، ص ۲۴۰.
- ۴۴- همان منبع شماره‌ی ۳۷، ص ۵۱۲.
- ۴۵- همان منبع شماره‌ی ۳۷، ص ۵۰۲.
- ۴۶- همان منبع شماره‌ی ۲۶، ص ۲۵۲.
- ۴۷- همان منبع شماره‌ی ۲۶، ص ۲۶۱.
- ۴۸- همان منبع شماره‌ی ۴۱، ص ۱۷۶.
- ۴۹- همان منبع شماره‌ی ۲۶، ص ۲۴۲.
- ۵۰- همان منبع شماره‌ی ۳، ص ۲۹۳.
- ۵۱- فتحی واجارگاه، کوروش، محمود، مهرمحمدی؛ الگوی جامع و پویای نیازسنجی برنامه‌ی درسی، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، ویژه‌نامه‌ی برنامه‌ی درسی، شماره‌ی ۵۷، بهار ۷۸.
- ۵۲- مهرمحمدی، محمود؛ ارزیابی شیوه‌های رویارویی برنامه‌ی درسی و آموزش با پدیده‌ی تفاوت‌های فردی، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، ویژه‌نامه‌ی برنامه‌ی درسی، شماره‌ی ۵۷، بهار ۷۸.