Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.7 (4); 2016, 167-196

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال چهارم، شمارهٔ ۷، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ۱۹۶-۱۶۷

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب در اندیشه‌های ارسطو، دیویی و هابرماس

Exploration the Origins of Schwab's Deliberative Curriculum Theory in the Thoughts of Aristotle, Dewey and Habermas

دکتر اصغر سلطانی کفرانی[۱]

A. Soltani Kofrani (Ph. D)

چکیده: هدف اصلی این پژوهش، کاوش مبانی و ریشه‌های نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب است. به این منظور، پس از بررسی نظریه عمل رایزنانه شواب در مقدمه، مبانی و سرچشمه‌های آن در دیدگاه‌های ارسطو، دیویی و هابرماس بررسی شده است. بر این اساس، این‌گونه استدلال شده است که شواب نظریه خود را با الهام از دیدگاه‌های ارسطو در تمایز میان فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی، مقوله‌های دانش و یادگیری از طریق عمل مفهوم‌پردازی کرده است. همچنین تمایز میان امور نظری و امور عملی در اندیشه دیویی، دیدگاه او در تفکر به همراه کثرت‌گرایی در امور از شالوده‌های اساسی تکوین نظریه عمل‌گرای شواب هستند. از سوی دیگر، ثنویت ابزاری – ارتباطی هابرماس، دیالوگ میان نمایندگان برای رسیدن به اهداف و شرایط گفتگو و مذاکره و همچنین تصمیم‌گیری در سطح خرد بر اساس عقلانیت ارتباطی، دلالت‌های مهمی در نظریه عمل رایزنانه شواب داشته‌اند.

واژه‌های کلیدی: عمل رایزنانه، برنامه‌درسی، شواب، نظریه برنامه‌درسی.

Abstract: The main purpose of this study is to explore the roots and foundations of Schwab's deliberative theory in curriculum. Therefore, after examining this theory in introduction, its foundations and origins were investigated. According to this, basic assumptions of this theory are practical and quasi practical arts, eclectic arts, commonplaces and collective decision. Aristotle's distinction between intellectual and moral virtues, knowledge categories and learning by doing are among the most important origins of Schwab's' theory. Distinctions between theoretical and practical aspects in Dewey's ideas, his viewpoints on thinking along with pluralism are the essential foundations to evolution of Schwab's theory. On the other hand, Haberma's instrumental – communicative dualism, dialogue between commonplaces to achieve the goals and dialogue conditions and also decision making in micro level based on the communicative rationality, have some important implications for Schwab's deliberative theory in curriculum

Keywords: Deliberative, Curriculum, Schwab, Curriculum theory.

۱. استادیارعلوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان، رایانامه: a.soltani.edu@uk.ac.ir

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

مقدمه

مفهوم‌پردازی نظریهٔ برنامه‌درسی عمل رایزنانه[۱] از سوی شواب، پیامد آشنایی او با اندیشه‌های ارسطو و دیویی بوده است، (وستبری[۲] و ازبرن[۳]، ۲۰۰۱) بنابراین همان‌گونه که هریس[۴] (۱۹۹۱)، می‌گوید، در وهلهٔ اول در تحلیل فلسفی ریشه دارد. در این مقاله نشان داده شد که این نظریه به عنوان پارادایمی تأثیرگذار در برنامه‌درسی، علاوه بر دیدگاه‌های ارسطو و دیویی، عناصر مهمی از نظریهٔ عقلانیت ارتباطی هابرماس را نیز در خود داراست.

عمل رایزنانه، هنر کشف مسائل برنامهٔدرسی، تفکر همراه با عمل و تولید راه‌حل‌هایی برای آن‌هاست. (رید[۵]، ۲۰۰۶) اگرچه عده‌ای نظریهٔ شواب را بسیار آرمان‌گرایانه توصیف کرده‌اند، (آیزنر[۶]، ۱۹۸۴) با این‌حال نظریهٔ او با نقد منطق تایلر و شیوهٔ خطی آن، چارچوب‌های برنامه‌ریزی درسی را به چالش کشید. آشنایی با ثنویت نظری – عملی ارسطو، زمینه‌ساز مخالفت شواب با الگوهای جامع، جستجو برای

---

[۱] Deliberative: معنای این کلمه در واژه‌نامهٔ آکسفورد، *عملی* از روی *قصد* و با *هدف قبلی* است. در متون فارسی معادل‌هایی مانند عمل فکورانه (مهرمحمدی، ۱۳۸۹)، عمل فکورانه و مشورتی (شریفیان، ۱۳۹۱)، تصمیم آگاهانه یا عمل فکورانه (واژه‌نامهٔ پیشنهادی دانشنامهٔ ایرانی برنامهٔدرسی) و رایزنانه (هرسیج و حاجی زاده، ۱۳۸۹)، برای آن به کار برده شده است. بر این اساس، Deliberation در برنامهٔدرسی ناظر بر فرایندی است که طی آن *تصمیم‌های متین، سنجیده و معقول* در ارتباط با ابعاد برنامهٔدرسی خاصی که تعیین تکلیف برای آن در دستور کار گروه برنامه‌ریزی قرار دارد، به *صورت جمعی* اتخاذ می‌شود. (مهرمحمدی، ۱۳۸۹ و شورت، ۱۳۸۷) با توجه به این معانی، در این مقاله از واژهٔ «عمل رایزنانه» که مفاهیم *تفکر*، *مشورت*، *تصمیم و عمل* را همزمان به ذهن متبادر می‌سازد استفاده شده است.

[2] Westbury
[3] Osborne
[4] Harris
[5] Reid
[6] Eisner

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

توالی‌های ثابت و عناصر همگون و ساختار سلسه‌مراتبی تکرارشونده یا بازگشت‌کننده شد. (شواب، ۱۹۶۹، ۱۹۷۸) بر این اساس، ایده‌های شواب مخالف با برنامۀدرسی سنتی و سیستماتیک تایلری است. وستبری (۲۰۰۵)، این دیدگاه شواب را موضعی رادیکال از اندیشه‌های تایلر و دیگرانی می‌داند که قائل به رویکرد سیستماتیک هستند. از سوی دیگر، تمایزی که دیویی میان نظریه و عمل قائل می‌شود در شکل‌گیری نوع نگاه شواب به نظریه در برنامۀدرسی و ارائه نظریۀ رایزنانه خود که ماهیت عملی[1] (پرکتیکال) دارد موثر بوده است. علاوه بر این، عقلانیت ارتباطی هابرماس و کاربرد آن در برنامه‌ریزی، دلالت‌هایی در نظریۀ شواب، به‌ویژه چگونگی تصمیم‌گیری بر سر هدف‌های برنامۀدرسی، نقش عناصر نقش‌آفرین و برنامه‌ریزی درسی محلی و غیرمتمرکز دارد.

از زمان ارائۀ نظریۀ عمل رایزنانۀ شواب، ابعاد گوناگون آن تبیین گردیده و حتی در بسیاری از پژوهش‌های تجربی حوزۀ برنامۀدرسی نیز به کارگرفته شده است. با وجود این، در مورد ریشه‌ها و مبانی شکل‌گیری چنین دیدگاهی در اندیشۀ شواب کمتر صحبت شده و اشاره‌ها به آن پراکنده بوده است. از این منظر، هدف اساسی این مقاله بررسی مبانی و سرچشمه‌های این نظریه و جستجوی ردپای آن را در اندیشه‌های ارسطو، دیویی و هاربرماس است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی – تحلیلی است که در آن نگارنده با استفاده از منابع مختلف کتابخانه‌ای در دسترس، به بررسی و تحلیل مسألۀ پژوهش پرداخته است. بر این اساس، علاوه بر تصویرسازی و تشریح موضوع پژوهش، با

[1] practical

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

استفاده از استدلال منطقی و تحلیل موضوعات، مفروضات ارائه شده در مسألهٔ پژوهش تبیین شده است.

مفروضات اساسی نظریهٔ عمل رایزنانه شواب

شواب بر این نظر بود که برنامهٔدرسی درگیر مسایل گوناگونی است که اصول و روش‌های موجود نمی‌توانند به اندازهٔ کافی به پیشرفت آن کمک کنند؛ بنابراین به دنبال معرفی اصولی رفت که مناسب حل مسائل گوناگون این حوزه باشند. او معتقد بود که صاحب‌نظران حوزه نیازمند درک «عملی» از فعالیت‌های برنامهٔدرسی هستند. (وستبری، ۱۹۷۲) از نظر وی، نظریه تنها برداشت‌هایی جزئی و ناقص از واقعیت‌های تربیتی و آموزشی ارائه می‌دهد (هریس، ۱۹۹۱) و بنابراین هنگامی نوزایی در حوزهٔ برنامهٔدرسی رخ خواهد داد که نیروهای برنامهٔدرسی به‌طور گسترده از شیوه‌های نظری جدا شوند و به عمل، شبه‌عمل[۱] و به‌گزینی[۲] روی‌آورند. (شواب، ۱۹۶۹) او ماهیت مسائل برنامهٔدرسی را عملی (هریس، ۱۹۹۱) و اخلاقی[۳] (رید، ۱۹۹۹) می‌داند و به عنوان ابزاری برای این مسائل به کارگیری روش عملی[۴]، یعنی عمل رایزنانه را توصیه می‌کند.

عملی و شبه‌عملی:

ویژگی هنرهای عملی و شبه‌عملی مبتنی بر رابطهٔ میان تفکر و عمل است؛ میان عمل انسان متفکر و کاوش نظری تمایز قائل شده و بر ویژگی عمل به عنوان انجام یا ساختن

[1] quasi - practical
[2] eclectic
[3] ethical
[4] method of practical

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

برخی چیزها تأکید دارد. این رویکرد، انجام یا ساختن را محصول مهارت‌ها و رفتارهایی می‌داند که موقعیت‌های موجود را به عنوان پیش‌آیندهای[1] لازم برای هدف‌هایی که در تصور هستند، اما هنوز به نتیجه نرسیده‌اند، به کار می‌گیرد. از این منظر، تصویری از یک اصلاح‌گر عملیِ خلاق نمایان می‌شود که مسائل را از میان شکاف‌هایی آشکار میان آن‌چه هست و آن‌چه باید باشد تشخیص داده و سپس راه حل‌هایی را از ادراک خود از آن‌چه باید انجام شود جستجو می‌کند و سرانجام به سوی تغییر و بهبود حرکت می‌کند. (وستبری، ۱۹۷۲) شواب یکی از وجوه عملی را آفرینش پیش‌بینانهٔ[2] گزینه‌ها می‌داند. از منظر وی، تصمیم مؤثر مستلزم وجود بیشترین تعداد ممکن و گوناگونی راه‌حل‌های جایگزین برای مسائل در عمل رایزنانه است. (شواب، ۱۹۶۹)

هنرهای عملی شامل هنرهای ادراک و مسأله‌پردازی هستند. هنرهای ادراکِ بی‌واسطه وضعیت‌ها از طریق رشته‌ای متوالی از لنزها، که فرد را قادر می‌سازد تا در شناسایی مسائل و تولید راه‌حل‌های بدیل برای آن‌ها، ویژگی‌های خاص وضعیت‌های عملی را در نظر گیرد. انسان به واسطهٔ هنرهای مسأله‌پردازی، راه‌حل‌های بدیل را برای موقعیت‌های پیچیده مطرح می‌کند و بر اساس بهترین و «نه» درست‌ترین آن‌ها اقدام می‌نماید. (هریس، ۱۹۹۱؛ پریرا[3]، ۱۹۸۴؛۱۹۹۰) هنرهای به کارگیری و کاربرد[4] نیز ابزارهایی هستند که به وسیلهٔ آن‌ها بروندادهای احتمالی برنامه‌های خود را مشخص کرده و تصمیم می‌گیریم که چه زمانی اقدام نماییم. کاربست این مجموعه از هنرها در قالب مراحلی مشخص در تدوین برنامهٔ‌درسی امکان پذیر است. (پریرا، ۱۹۸۴، ۱۹۹۰)

[1] antecedents
[2] anticipatory generation
[3] Pereira
[4] commitment

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

از سوی دیگر، به دلیل پیچیدگی و عدم قطعیت کار با گروه‌های نامتجانس در فرآیند تدوین برنامهٔ‌درسی به روش عمل رایزنانه، روش شبه‌عملی از شیوهٔ عملی یک پله بالاتر است. (چاپمن، ۲۰۰۷)

به‌گزینی:

هر نظریه تصویری غیرکامل از واقعیت تربیتی ارائه می‌دهد و ممکن است شقوق مختلف اقدامات آموزشی را در نظر نگیرد. شواب برای رفع این نقیصه، استفاده از هنرهای به‌گزینی را پیشنهاد می‌کند که به واسطهٔ آن می‌توانیم محدودیت‌های اجتناب‌ناپذیر هر نظریه را آشکار کنیم و مشخص سازیم که چه ترکیب‌ها و بخش‌هایی از نظریه‌ها راه‌گشای حل مسائل خاص برنامهٔ‌درسی هستند. (هریس، ۱۹۹۱) به‌گزینی دو ضعف مشخص نظریه را در نظر می‌گیرد. این‌که نظریه‌ها با توجه به موضوع درسی ناقص بوده و دوم این‌که هر مشارکت‌کننده یک دیدگاه جزئی دربارهٔ نظریه دارد. (شواب، ۱۹۷۱) بنابراین هنرهای به‌گزینی به معنای استفاده از دیدگاه‌های نظری چندگانه و چندرشته‌ای است که ریشه در نوع برداشت از ماهیت نظریه‌پردازی و نظریه‌ها دارند. نظریه‌پردازان باید از میان انبوهی از خصایص، برخی جنبه‌های عمومی واقعیت را بیرون بکشند.

با این‌حال، به‌گزینی باعث زایش مقایسه‌هایی می‌شود که منجر به ایجاد مجموعه‌ای از عوامل که کامنپلیس[۱] یا تاپیکا[۲] نام دارند می‌گردد. در واقع نمایندگان همهٔ

[۱] commonplace: در متون فارسی برنامهٔ‌درسی، این واژه در حالت جمع، مقوله‌های اصلی، اساسی، مشترک (مهرمحمدی، ۱۳۸۹) و عناصر نقش‌آفرین (شریفیان، ۱۳۹۱) ترجمه شده است. در واژه‌نامهٔ دانشنامهٔ ایرانی برنامهٔ‌درسی نیز معادل «مقوله‌های اساسی در تولید برنامهٔ‌درسی» برای این مفهوم پیشنهاد شده است. در این مقاله معادل‌های «عناصر نقش‌آفرین» و یا «نمایندگان» نیز به کار رفته است.

[۲] topica: مفهومی است برگرفته از ایده‌های فرانسیس بیکن و ارسطو.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

خواست‌ها از هر عضو را نمایندگی می‌کند – در حالی که نظریه تنها یک نما[1] را در بهترین حالت و معمولاً تنها نمایی که از یک جهت دیده می‌شود را آشکار می‌سازد. (شواب، ۱۹۷۳) این نوع کثرت‌گرایی[2] در فرآیند عمل رایزنانه در قالب عناصر نقش‌آفرین و تصمیم‌سازی بر مبنای تفکر جمعی نمود یافته است. (پریرا، ۱۹۹۰)

عناصر نقش‌آفرین، مشورت و تصمیم‌گیری گروهی:

شواب از دومین مقاله در مجموعهٔ مقاله‌های خود موسوم به پرکتیکال (۱۹۷۱، ۱۹۷۳، ۱۹۸۴، ۱۹۸۶)، به تبیین مفهوم نمایندگان یا عناصر نقش‌آفرین در فرآیند عمل رایزنانه می‌پردازد. این مفهوم مقوله‌های اصلی برنامه‌ریزی را شامل می‌شود که ناظر بر عناصر یا مقوله‌های مشترکی است که در تمامی موقعیت‌های عملی یاددهی – یادگیری حضور دارند. (معلم، دانش‌آموز، موضوع درسی و محیط[3]) در فرآیند عمل رایزنانه، نمایندگانِ این چهار مقوله اصلی باید در جریان تصمیم‌گیری در برنامهٔ‌درسی حضور داشته باشند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۹) زمینهٔ علمی، توانایی‌ها، سبک‌های یادگیری، نگرش‌ها و آرمان‌های یادگیرنده، ویژگی‌های جوامع محلی، پیشینهٔ اقتصادی – اجتماعی و اشتغال، به همراه نگرش‌ها و رویکردهای تدریس معلمان، تشکیل‌دهندهٔ این عناصر چهارگانهٔ مشترک در عمل رایزنانه هستند. (هریس، ۱۹۹۱) بر این اساس، تشکیل گروه‌های برنامه‌ریزی درسی با مشارکت تمامی عناصر نقش‌آفرین، مشورت و مذاکره میان آنان بر سر موضوع مورد بحث و در نهایت تصمیم‌گیری جمعی، بخش اساسی دیگری از فرآیند عمل رایزنانه در برنامهٔ‌درسی است.

[1] Facade
[2] pluralism
[3] milieu

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

شواب از ترکیب بهینهٔ گروه‌ها برای عمل رایزنانه نیز صحبت می‌کند. مهم این است که در تصمیم‌گیری‌ها توازن و هماهنگی وجود داشته باشد و هیچ یک از مقوله‌ها موقعیت ویژه، بالادست و فرودست نیابد. (شواب، ۱۹۷۳؛ نال[1]، ۲۰۱۱) علاوه بر تعادل و توازن، رویارویی با این چهار مقوله باید به شکل تعاملی انجام گیرد. عناصر این مجموعه نیز الزاماً با یکدیگر هم‌رأی و هم‌زبان نیستند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۹) اهمیت برابر نظری نمایندگان مختلف به این معنی است که در هر بحث مربوط به برنامه‌های درسی، همگی نمایندگان باید دارای وزنی برابر باشند. (شواب، ۱۹۸۳)

عمل رایزنانه نمی‌تواند اتفاق بیفتد اگر مشارکت‌کنندگان صدایی در آن نداشته باشند. حضور ذی‌نفعان جهت اطمینان از شنیده شدن تمامی دیدگاه‌ها در برنامهٔ‌درسی ضروری است. از این منظر، «عمل رایزنانه قطع‌نامه گروه، از طریق بحث و تبادل نظر در مورد یکی از مسائل برنامهٔ‌درسی است». (دیلن[2]، ۱۹۹۴) شنیدن آن‌چه دیگران باید بگویند، پیش‌شرط عمل رایزنانه است. عمل رایزنانه نمی‌تواند در شرایطی رخ دهد که افراد تأثیرگذار در تصمیم‌گیری‌ها از پیش بدانند که چه نوع تصمیمی باید اتخاذ گردد. (رید، ۲۰۰۶) از دیدگاه نال (۲۰۱۱)، موضوعات برنامهٔ‌درسی به دلیل شباهت با مسائل حقوقی، ماهیتی اخلاقی، عملی و اجتماعی دارند. بر این اساس، وی رویکرد عمل رایزنانه در برنامهٔ‌درسی را به مثابه جلسات شور و گفتگوی‌های هیأت منصفه می‌داند که در آن تصمیمی گرفته می‌شود و بر اساس تصمیم اتخاذ شده اقدام می‌گردد. (به نقل از شریفیان، ۱۳۹۱)

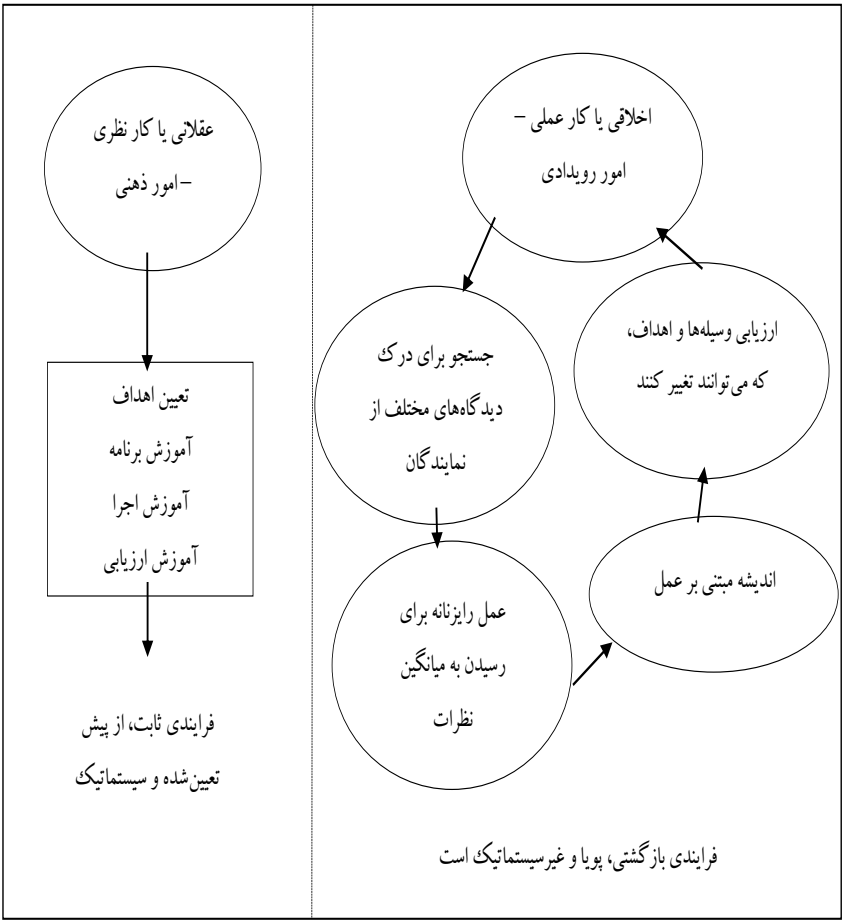
چاپمن[3] (۲۰۰۷)، خلاصه‌ای از ویژگی‌های نظریهٔ عمل رایزنانه شواب را با نظرداشت ماهیت عملی آن در برابر ماهیت نظری سایر الگوهای برنامه‌ریزی درسی

[1] Null
[2] Dillon
[3] Chapman

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

(مانند رویکرد تایلری)، ترسیم کرده است. از نظر او عمل رایزنانه نقطهٔ مقابل سنت نظری در برنامهٔدرسی است و فرآیندی است بازگشتی، پویا و غیرسیستماتیک. عمل رایزنانه فرآیندی عملی و اخلاقی است که در آن تلاش می‌شود تا دیدگاه‌های نمایندگان حاضر در گروه برنامه‌ریزی درک گردد و با رسیدن به میانگین نظرات، بر سر اهداف برنامهٔدرسی توافق شود (شکل ۱).



شکل ۱. خصوصیات اساسی نظریهٔ عمل رایزنانه شواب – نظری در برابر عملی (چاپمن، ۲۰۰۷).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

تمایز عقلانی – اخلاقی ارسطو و مبانی نظریهٔ عمل رایزنانه شواب

شواب با ترکیب چهار ایده از ارسطو، ساختار نظریهٔ خود را سازمان داد. اولین ایده، تمایز میان انواع فضیلت‌های[1] عقلانی و اخلاقی است. (چاپمن، ۲۰۰۷) در دوگانگی عقلانی – اخلاقی، برای انسان سه قوه در نظر گرفته می‌شود: قوه‌ای برای تشخیص صدق مسائل نظری (عقل نظری)، قوه‌ای برای ادراک خود و خیر طبیعی خود (عقل عملی) و قوه‌ای برای هماهنگی خواسته‌های غیرعقلانی با ادراک عقلانی. بر این اساس، فضایل دو دسته‌اند عقلی (نظری) و اخلاقی. چیزی که به حکمت نظری، حکمت عملی و فضایل اخلاقی نیز معروف است. (جوادپور و جوادی، ۱۳۹۳) البته تمایز عقلانی – اخلاقی نه برای جدایی این دو، بلکه برعکس با هدف یکپارچگی و تمامیت است. (نال، ۲۰۰۶) به‌منظور پروراندن فضیلت اخلاقی یا عملی، فرد انتخاب می‌کند، عمل می‌کند و عادت‌ها را توسعه می‌دهد. این موضوع در کلام شواب این‌گونه بیان شده است:

> «هدف یا بازده نهاییِ نظری، دانش است. بیانیه‌های کلی یا جهانی که حقیقی، تضمین‌شده و الهام‌دهنده فرض می‌شوند. با این‌حال هدف یا نتیجه عملی، یک *تصمیم* است، یک انتخاب و هدایت به عمل ممکن. یک تصمیم، پایداری، مداومت و کاربرد گسترده ندارد، بلکه تنها برای موقعیتی که تصمیم در مورد آن گرفته شده است به کار می‌رود» (شواب، ۱۹۷۸: ۲۸۰).

کار عملی یا اخلاقی مبتنی بر تصمیم، قضاوت و عمل است.[2] کار برنامهٔ‌درسی نیز صرفاً نظری یا عقلانی نیست، بلکه اخلاقی یا عملی است و نیازمند فعالیت‌های مبتنی بر داوری و تصمیم است. این‌که این داوری‌ها باید چگونه انجام شده و تصمیم‌ها چگونه گرفته شوند، در انگاره عمل رایزنانه شواب تجلی می‌یابد (چاپمن، ۲۰۰۷).

---

[1] virtues

[2] به عقیدهٔ ارسطو برای مثال کسی که بخواهد فضیلت دلیری را در خود توسعه دهد، نیازمند عمل کردن به فعالیت‌های دلیری و دلاوری است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

دومین ایده، فضیلت اخلاقی است که ابزار ارتباط میان حداکثر افراط‌ها و تفریط‌هایی می‌باشد که مستلزم یک انتخاب و عمل است، چیزی که شواب برای عمل رایزنانه در برنامه‌های درسی به کار برد (چاپمن، ۲۰۰۷). از نظر ارسطو، سعادت رسیدن به فضیلتی است که همراه با فعالیت و عمل باشد؛ یعنی رسیدن به فضیلت به نحوی که منتج به عمل و فعالیت خیر خارجی نشود، از نظر ارسطو سعادت نیست. او فضیلت را ملکه‌ای می‌داند که در یک حالت متوسط، موجب انتخاب آزاد در عمل و تشخیص حد وسط‌ها نسبت به ما، به واسطه عقل می‌شود (سیدقریشی، ۱۳۹۰). فضیلت عقلانی فاقد چنین ویژگی‌هایی است و بنابراین نمی‌تواند در موقعیت‌های عملی که نیازمند تصمیم‌سازی است به کار گرفته شود.

سومین ایده، مقوله‌های دانش و چهار علت آن[1] است که شواب آن‌ها را برای فرمول‌بندی عناصر نقش‌آفرین و کارکردهای شبه‌عملی و هنرهای به‌گزینی به کارگرفت. مقوله‌های دانش یا علوم مختلف از دیدگاه ارسطو شامل علوم نظری، علوم عملی و علوم صناعی (تولیدی) هستند. ملاک این تقسیم‌بندی هدف و غایت یک دانش، یا کیفیت و چگونگی موضوع آن دانش است. هدف شناخت نظری، حقیقت است در حالی‌که هدف معرفت عملی، عمل است. هدف دانش تولیدی نیز تولید و ساختن است. در دانش عملی، معرفت با توجه به یک هدف و مقصود عملی مد نظر قرار می‌گیرد. با توجه به ملاک دوم، علوم نظری به اموری می‌پردازند که به هیچ وجه نمی‌توانند غیر از آن‌چه هستند باشند. یعنی حقایق و نسبت‌هایی که در قوام خویش از خواست بشر هستند و آن‌چه از دست ما بر می‌آید فقط بازشناسی آن‌هاست. اما علوم عملی و تولیدی مربوط به اموری هستند که وابسته به خواست و اراده انسانند. (حمدالهی اسکویی،

[1] چهار علت شامل علت مادی (material)، صوری (formal)، فاعلی (efficient) و غایی (final) هستند. (پارکینسون، ۱۹۸۹، ترجمه صادقی، ۱۳۸۴) بر این اساس، چهار شیوهٔ متفاوت تبیین، یعنی چهار روش متفاوت پاسخگویی به پرسش «چرا» وجود دارد.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

۱۳۹۱) دانش عملی همچنین قرابت نزدیکی با مفهوم فرونسیس[1] دارد که ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس[2] به آن اشاره کرده است و مفاهیمی مانند عقل عملی، حکمت عملی، بینش اخلاقی و مآل‌اندیشی و تدبر را در بر می‌گیرد. (چناری، ۱۳۸۹)

شواب مفهوم «مقوله‌ها»ی ارسطو را نیز برای مفهوم‌پردازی فرآیند شبه‌عملی و به‌گزینی به کار گرفت. او با نظرداشت این موضوع، در پی «مقوله‌ها» یا ویژگی‌های منحصر به فرد هر فرآیند طراحی برنامهٔ‌درسی برآمد. (چاپمن، ۲۰۰۷) بر این اساس، هر موقعیت با موقعیت دیگر متفاوت است که مقوله یا ویژگی خاص آن موقعیت نام دارد.

سرانجام انگاشت ارسطو از یادگیری از طریق عمل[3]، یا تجربه است که در تمامی نوشته‌های شواب مشهود بوده و به عنوان چهارمین ایدهٔ اساسی از ارسطو، در تبیین و مفهوم‌پردازی عمل رایزنانه شواب به کار گرفته شد. (چاپمن، ۲۰۰۷) ایدهٔ «یادگیری» به وسیلهٔ عمل که منجر به تکوین اندیشهٔ شواب در این موضوع گردید، ارتباط زیادی نیز با نظرات پیشرفت‌گرایانه‌ی دیویی در برنامهٔ‌درسی دارد. نظریه‌های او در تفکر، حل مسأله، کاوش‌گری و روش علمی، همگی در راستای یادگیری از راه عمل هستند که در کار شواب نمود یافته است. (هریس، ۱۹۹۱)

تبیین تمایز نظری – عملی در برنامهٔ‌درسی مبتنی بر عمل رایزنانه

شواب با الهام از ایده‌های چهارگانهٔ ارسطو، به بنیادهای منطق تایلری حمله کرد و شیوهٔ سنتی طراحی برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر آن را به جهتی جایگزین و نوآورانه سوق داد. از نظر او منطق تایلر یک عمل بررسی‌نشده و بحث نشده بوده که به عنوان نظریهٔ برنامهٔ‌درسی پذیرفته شده است. شواب معتقد بود که منطق تایلر در قلمرو «نظری» گام برمی‌دارد. این موضوع برای شواب سؤال برانگیز بود، زیرا او کار برنامهٔ‌درسی را نه چیزی نظری، بلکه عملی یا اخلاقی می‌دانست که دلمشغولی‌های دیگری غیر از «نظری» دارد:

[1] phronesis
[2] Nicomachean Ethics
[3] learning by doing

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

> «نظری» دل‌مشغول انجام امور جدید است و به موفقیت و شکست آن‌ها بی‌اعتناست. در حالی‌که «عملی» مستقیماً و با تأمل و مشورت، دل‌مشغول تشخیص بیماری‌های برنامهٔدرسی است». (شواب، ۱۹۶۹: ۱۷)

مسائل برآمده از «نظری»، با امور ذهنی انجام می‌شوند، اما مسائل «عملی» با رویدادها سروکار دارند. مسائلی که از امور ذهنی بر می‌آیند مرتبط با آگاهی فرد از نادانسته‌ها هستند، روش علمی در اینجا کار می‌کند. (رید، ۲۰۰۶) رسیدن به یک پاسخ یا راه‌حل برای یک مسأله، قلمرو و حیطهٔ عقلانی یا نظری است. (چاپمن، ۲۰۰۷) با این‌حال، حل مسائل برآمده از توصیف رویدادها، شرایط انسانی یا اجتماعی صرفاً از طریق روش‌های عقلانی نبوده، بلکه مبتنی بر دانشی است که ویژهٔ آن موقعیتی است که راه‌حل در آن جستجو می‌گردد، مانند دانش اشخاص، مکان‌ها، اعمال و آگاهی از عملکردهای خود. برای رسیدن به دانشی که ما را به راه‌حل هدایت کند، باید که عمل رایزنانه اتفاق بیفتد و با تبادل نظر میان افراد یا گروه‌ها، نوعی داوری به کار گرفته شود. (رید، ۲۰۰۶)

نکته مهم دیگر در مورد تمایز نظری – عملی، میزان تأکیدی است که بر اهداف و وسایل می‌شود. بر اساس نظر ارسطو، عمل رایزنانه برای وسایل است نه اهداف. یک پزشک برای این‌که بیمار شفا یابد (هدف) فکر نمی‌کند، بلکه به جای آن بر چگونگی تیمار بیمار (وسیله) متمرکز می‌شود. از دید شواب، برنامه‌ریزان درسی به جای پیروی از الگوی خطیِ عقلانی و کاربرد اصول نظری برای محیط‌های آموزشی متضاد و گوناگون، باید در مورد وسیله‌ها فکر کنند – چگونگی طراحی برنامهٔدرسی باید به شکل رایزنانه و بر اساس ویژگی‌های خود برنامه مورد کنکاش قرار گیرد. بنابراین حتی ممکن است اهداف به هنگام اندیشیدن روی وسیله‌ها تغییر یابند. بر این اساس، روش عملی «یک امر خطی که باید قدم به قدم دنبال شود نیست، بلکه یک موضوع پیچیده، سیال[1] و

[1] fluid

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

تعاملی است که هدف آن مشخص ساختن مطلوب و دستیابی به مطلوب یا جایگزین مطلوب‌هاست». (شواب، ۱۹۶۹) دلالت این دیدگاه برای برنامه‌ریزان درسی، طراحی برنامهٔ‌درسی به شیوه‌های مختلف و متناسب با شرایط خاص برنامه و ذی‌نفعان چندگانه است. بنابراین به جای پذیرفتن نظریه‌های معین یا ایده‌های بزرگ، آن هم به‌گونه‌ای غیرانتقادی، باید دربارهٔ بهترین ابزارها برای یک هدف مشخص، یک برنامهٔ‌درسی مشخص و در یک محیط آموزشی مشخص اندیشه کرد. (چاپمن، ۲۰۰۷)

در جدول ۱ خلاصه‌ای از ویژگی‌های مربوط به فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی در شکل‌گیری نظریهٔ عمل رایزنانه شواب در برنامهٔ‌درسی مشخص شده است.

جدول ۱. مقایسه ویژگی‌های مربوط به فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی

فضیلت‌ها	ویژگی‌ها				
عقلانی	نظری	حالت ذهنی	دانش برای ارائهٔ تبیین (دانش نظری)	کاربرد برای جستجوی هدف	عدم نیاز به عمل رایزنانه
اخلاقی	عملی	حالت رویداری	دانش برای عمل کردن (دانش عملی)	کاربرد برای جستجوی وسیله	نیازمند عمل رایزنانه

دیدگاه‌های دیویی و مبانی نظریهٔ عمل رایزنانه شواب

ارتباط شواب با دانشگاه‌های شیکاگو و کلمبیا، به عنوان محل اصلی فعالیت‌های علمی دیویی (پاینار و دیگران، ۱۹۹۵)، زمینه‌ساز آشنایی عمیق او با اندیشه‌های دیویی گردید. بیشترین تأثیر دیویی بر شواب چگونگی کاربرد واژهٔ *تئوری* از سوی وی است که اساس دوگانگی نظری/ عملی شواب را تشکیل می‌دهد.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

تمایز دیویی میان شکل‌های نظری و عملی در کارهای ابتدایی وی نمایان است. او امور نظری را عقلانی یا انتزاعی[1] می‌نامد و امور عملی را واقعی (حقیقی)[2] در نظر می‌گیرد. (چاپمن، ۲۰۰۷) درواقع شواب به میزان زیادی از فلسفهٔ پیشرفت‌گرایی دیویی و نظریه‌های او در تفکر، حل مسأله، کاوش‌گری و روش علمی متأثر است. (هریس، ۱۹۹۱)

در کلام دیویی، تفاوتی میان نظریه و عمل نیست؛ اولی گسترش می‌دهد و به دومی (عمل) اهمیت می‌بخشد. عمل، نظریه را با مواد آن به کار می‌گیرد تا ارزیابی کند که آیا آن را درست و با ارزش در نظر بگیرد یا نه. (شواب، ۱۹۵۹؛ ۱۹۷۸) شواب این تمایز را برای نظریه‌پردازی و طراحی برنامهٔدرسی با اهمیت دید. از سوی دیگر، دیویی در پی هم‌آوری اشخاص جدا در یک جامعه بود. او نه به دنبال یک‌شکلی، بلکه در جستجوی پرسش و کاوش برای فرآیند یادگیری بود. شواب تلاش کرد چنین روشی را برای کار برنامهٔدرسی به کار گیرد، زیرا عمل رایزنانه اگر بخواهد بیشترین تأثیر را داشته باشد، نیازمند توجه به گسترده‌ترین گزینه‌های ممکن است. (شواب، ۱۹۶۹) هنگامی که عمل رایزنانه به وقوع پیوست، باید منجر به یک داوری جمعی گردد. پریرا (۱۹۹۰)، معتقد است که کثرت‌گرایی در جای جای نظریهٔ شواب به چشم می‌خورد. آماده کردن جامعه (در این‌جا گروه‌های ذی‌نفع در تدوین برنامهٔدرسی) برای دموکراسی، آن‌گونه که در ایده‌های دیویی در *دموکراسی و آموزش و پرورش*[3] (۱۹۱۶) نیز مطرح است.

دیویی افراد را از کاربست نظریه‌های اثبات‌شده برای آزمون ایده‌ها برحذر داشت. او آنان را در کاوش درگیر می‌کرد تا پذیرفتن راه حل‌های آماده. وی پذیرای ایده‌های زیاد بود تا ایده‌های مشهور و به ثبوت رسیده و افراد را به استفاده از تفکر برای هدایت به سمت دیدگاه‌های جامع‌تر ترغیب می‌نمود. شواب این دیدگاه را نیز در طرح خود برای برنامهٔدرسی عمل رایزنانه فرمول‌بندی نمود. (چاپمن، ۲۰۰۷)

[1] abstract
[2] concrete
[3] Democracy and Education

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

از سوی دیگر، تأکید دیویی بر تأمل و تفکر[1]، از شالوده‌های اساسی ایدهٔ شواب برای امکان وقوع عمل رایزنانه است. انسان بدون تفکر نمی‌تواند تصمیمات درست و منطقی اتخاذ کند. از نظر دیویی وظیفهٔ نظریه تنها مشخص کردن دلایل تعارضات و تضادهای موجود است، ولی تعیین برنامه برای اعمالی که از سطحی عمیق‌تر و جامع‌تر ناشی می‌شوند، از کنش‌ها و دیدگاه‌های افراد درگیر در کار به وجود می‌آید. (دیویی، ۱۹۳۸) این تأکید مبنای اصلی شواب برای احتمال وقوع عمل رایزنانه است.

عقلانیت ارتباطی[2] هابرماس و مبانی نظریهٔ عمل رایزنانه شواب[3]

عقلانیت ارتباطی دلالت‌های فراوانی برای نظریهٔ برنامه‌درسی رایزنانه و مبتنی بر مشورت و گفتگوی شواب دارد. مفهوم‌پردازی‌های شواب در مورد لزوم حضور «عناصر نقش‌آفرین» یا نمایندگان مختلف در جریان تدوین برنامهٔ‌درسی، ناظر بر ضرورت کاربست عقلانیت ارتباطی به جای عقلانیت ابزاری در برنامه‌ریزی درسی است.

از نظر هابرماس عقلانیت در سه شکل ابزاری، ارتباطی و انتقادی (یا رهایی‌بخش[4]) نمود می‌یابد.[5] در این میان، عقلانیت ارتباطی به پیشرفت مناسبات تعاملی از جمله رشد نهادهای گفتگو منجر می‌شود. (عیوضی و کشیشیان سیرکی، ۱۳۹۰) از این منظر، ثنویت ابزاری – ارتباطی هابرماس در موضوع عقلانیت، قرابت فراوانی با دوگانگی عقلانی – اخلاقی مدنظر ارسطو دارد.

---

[1] reflection

[2] communicative action theory

[3] هابرماس نظریه کنش ارتباطی خود را بر مبنای عقلانیت ارتباطی و در سال ۱۹۸۱ ارائه داد. مجموعه مقالات پرکتیکال شواب نیز که ترسیم‌کنندهٔ نظریهٔ عمل رایزنانهٔ وی در برنامهٔ‌درسی است، طی سال‌های ۱۹۶۹ تا ۱۹۸۶ ارائه شدند (البته پرکتیکال ۵ و ۶ (شواب و رابی، ۱۹۸۶)، به مرحلهٔ چاپ نرسیدند و در حال حاضر در موزهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه کارولینای جنوبی نگهداری می‌شوند). با این‌حال و با وجود مباحث مشترک میان این دو نظریه، شواب در مقالات خود نامی از هابرماس نبرده و بنابراین به نظر نمی‌رسد که برخی از مفهوم‌پردازی‌های نظریهٔ عمل رایزنانهٔ خود را مستقیماً از هابرماس، فیلسوف آلمانی، گرفته باشد.

[4] emancipatory

[5] در برخی مباحث مربوط به این موضوع، عقلانیت راهبردی، همردیف با عقلانیت ابزاری و با همان ویژگی‌ها توصیف شده است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

عقلانیت ابزاری درباره چگونگی ترکیب وسیله‌ها برای رسیدن به اهداف مشخص است. استفاده از تکنیک‌های تحلیلی برنامه‌ریزی (مانند برنامه‌ریزی تایلری در برنامۀدرسی)، نمونه‌ای رایج از کاربست این عقلانیت می‌باشد. این عقلانیت در شیوۀ برنامه‌ریزی سنتی که در آن برنامه‌ریزان اهداف را تعیین و سپس با تحلیل اطلاعات، روش‌های رسیدن به اهداف را مشخص می‌نمایند، نمود می‌یابد. (عسگری، ۱۳۹۱) در برنامه‌ریزی سنتی، عقلانیت فقط در مورد ابزارها و روش‌های تحقق اهداف کاربرد دارد و تلاش جمعی بر سر اهداف چندان موضوع بحث نیست و هدف رسیدن به یک غایت از طریق انتخاب وسایل مناسب است (منوچهری و نجاتی حسینی، ۱۳۸۵) در کنش هدفمند – عقلانی[1]، عامل تلاش می‌کند که به هدف‌های قابل اندازه‌گیری برسد و موفقیت آن‌ها را با اندازه‌گیری این‌که تا چه اندازه این اهداف قابل دسترسی هستند، بسنجد. (لاینیتین[2] و هرشیم[3]، ۱۹۹۸)

در مقابل، عقلانیت ارتباطی با هم‌رأیی و توافق پیوند می‌یابد و ویژه گفتمان‌هایی است که به دنبال رسیدن به توافق هستند. (عسگری، ۱۳۹۱) در عقلانیت ارتباطی، اهداف، موضوعی برای بحث و گفتگوی عقلانی می‌باشند. از این منظر، اهداف پدیده‌های ثابتی نیستند که راه‌حل‌های فنی را مشروعیت بخشند، بلکه در حال شکل‌گیری و تحول و کاملاً مرتبط با تصمیم‌گیری یا برنامه‌ریزی هستند.

بر اساس نظریۀ عقلانیت ارتباطی، تمامی عوامل نقش‌آفرین فعالانه در فرآیند برنامه‌ریزی شرکت دارند و نقش هیچ یک خنثی و در حاشیه نیست. (لانگمایر[4]، ۱۹۹۱) در کنش ارتباطی، عاملان در پی رسیدن به درکی دربارۀ وضعیت عمل و نقشه‌های عملشان هستند تا اعمالشان را بر اساس توافق و تفاهم هماهنگ کنند. بنابراین کنش عقلانی، ابزاری عینی، اما کنش ارتباطی بین‌الاذهانی محسوب می‌شود. (منوچهری و نجاتی حسینی، ۱۳۸۵) از نظر هابرماس کنش راهبردی (عقلانی) هدف‌دار و عقلانی است ولی کنش ارتباطی درصدد رسیدن به صورتی از ادراک و مفاهمه است. هدف

[1] purposive - rational
[2] Lyytinen
[3] Hirschheim
[4] Langmyhr

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]
[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

کنش عقلانی، رسیدن به هدف است، اما هدف کنش ارتباطی، دسترسی به یک درک ارتباطی است (هرسیج و جلالی‌زاده، ۱۳۸۹) در عقلانیت ارتباطی، به گفتگو و مکالمه به عنوان منطق نگریسته می‌شود تا تصمیمات با مشارکت همگانی اتحاذ شوند (توحیدفام و حسینیان امیری، ۱۳۸۸) هابرماس با کم اهمیت جلوه دادن عقلانیت ابزاری، معتقد است که تعاملات، و نه تحلیل‌های مبتنی بر عقلانیت ابزاری، پایه و اساس گفتگوها هستند (هابرماس، ۱۹۸۴) به اعتقاد هیلی[1] (۱۹۹۷)، در برنامه‌ریزی ارتباطی افراد تعامل کرده و با استفاده از ارزش‌ها و زبان مخصوص به خود، وارد مذاکره می‌شوند. بنابراین در کنش ارتباطی، کنش‌های افراد درگیر نه از طریق حسابگری‌های خودخواهانه، بلکه از طریق بخش‌های تفاهم‌آمیز هماهنگ می‌شوند (عباسپور، ۱۳۹۰)

با وجود این، به‌منظور تحقق عقلانیت ارتباطی در عمل، باید شرایط آن نیز فراهم گردد. باید اطلاعات کافی و یکسان در اختیار همه گذاشته شود و در مذاکرات امکان انتقاد و به چالش کشیدن نظرات دیگران وجود داشته باشد (عسگری، ۱۳۹۱) شواب نیز با تأکید بر این نکته که برنامهٔدرسی مجموعه‌ای از پیش‌تعیین شده از اهداف نیست که توسط عده‌ای مشخص گردد و برای استفادهٔ عده‌ای که در آن مشارکت ندارند تجویز شود، با عقلانیت ابزاری در برنامه‌ریزی درسی مخالفت کرد. از نظر او برنامه‌ریزی درسی باید در حالت رفت و برگشت بین اهداف و وسایل انجام شود. حرکتی خطی از اهداف به وسایل بی‌معنی خواهد بود:

> «برنامهٔدرسی مجموعه نامحدودی از اهداف نیست. چیزی نیست که در مسکو[2] در مورد آن تصمیم‌گیری شده و به استان‌ها تلگراف شود

[1] Healy

[2] شواب شیوهٔ سنتی برنامه‌ریزی درسی را اصطلاحاً «انقلاب مسکویی» می‌نامد که در آن برنامه‌ریزان درسی به دنبال نبردی انقلابی در مسکو و مخابرهٔ آن به استان‌ها هستند. شیوه‌ای از تولید برنامه‌های درسی در دههٔ شصت که او آن را «مصیبت برنامه‌های درسی توده‌ای دهه شصت» نامیده است. (شواب، ۱۹۸۳) وی واژه «مسکو» را صرفاً به‌عنوان استعاره‌ای برای اشاره به رویکرد متمرکز و بالا به پایین در برنامهٔدرسی به کار برده است. او حامی یک رویکرد محلی و پایین به بالا در برنامهٔدرسی بود که به ویژگی‌های منحصربه‌فرد موقعیت، نسبت به دستورات نشأت گرفته از قدرت مرکزی اهمیت بیشتری می‌دهد. در رویکرد محلی، نمایندگان در قالب گفتگو و در شرایطی برابر در مورد برنامهٔدرسی تصمیم‌گیری می‌کنند.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

> و توسط متخصص زیست‌شناسی یا متخصص برنامۀدرسی یا معلمی که از آزادی آکادمیک دفاع می‌کند، قانون‌گذار، والدین یا دانش‌آموزان درک گردد. همه این‌ها درگیرند. به‌علاوه این‌که، هیچ‌یک از آنان سرچشمه تصمیم و انتخاب نیستند، مگر این‌که یکی از آنان اکثریت را متقاعد کند که در شرایطی ویژه، منبع تصمیم باشد. برنامۀدرسی لزوماً برای همه دانش‌آموزان با سنین و وضعیت‌های معین، یکسان نیست. در نهایت این‌که برنامۀدرسی تصدیق مجموعه‌ای از تصمیم‌ها، پیش از آزمایش آن‌ها به عنوان بهترین تصمیم، نیست». (شواب، ۱۹۸۳: ۲۴۰)

درعوض، شواب در نظریۀ عمل رایزنانۀ خود با به کارگیری تلویحی عقلانیت ارتباطی در فرآیند تدوین برنامۀدرسی، قائل به تشکیل گروه‌های برنامه‌ریزی با شرکت نمایندگان و گفتگو، مذاکره و بحث میان آنان برای رسیدن به اهداف یا برنامه‌ای است که همگی بر سر آن توافق دارند. او در پرکتیکال چهار (۱۹۸۳)، بر تفکر و تصمیم‌گروهی نمایندگان مختلف در جریان تدوین یک برنامۀدرسی تأکید می‌کند:

> «من مفهوم برنامۀدرسی را تصریح می‌کنم: برنامۀدرسی دانش، مهارت و نگرش به عمل و عکس‌العملی است که پس از تفکر و تصمیم گروهی، توسط نمایندگانی که در تدریس گروه ویژه‌ای از دانش‌آموزان شرکت داشته و به عنوان تصمیم گیرندگان شناخته می‌شوند، انتخاب شده و به‌طور موفقیت‌آمیزی به‌وسیلۀ معلمان متعهد و با استفاده از مواد و اعمال مناسب و با درجات متفاوت، به دانش‌آموزان مختلف انتقال می‌یابد» (شواب، ۱۹۸۳: ۲۴۰)

با وجود این، موفقیت گفتگو بر سر تفاهم و رسیدن به یک برنامۀدرسی مورد پذیرش تمامی اعضای گروه برنامه‌ریزی، وابسته به تدارک شرایطی مشخص است. هابرماس چهار اصل را برای مقبولیت گفتمان‌ها مطرح می‌کند: آسان فهمی[1]، درستی و

[1] comprehensibility

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

صحت[1]، مشروعیت[2] و صداقت[3]. آسان فهمی به معنای وضوح و قابل‌فهم بودن سخنانی است که میان افراد رد و بدل می‌شود. گفتگو کنندگان باید واژگانی را به کار گیرند که برای دیگران قابل فهم باشد. استفاده از اصطلاحات مبهم، برقراری ارتباط نتیجه‌بخش را از بین می‌برد. افراد باید اطمینان دهند که آن‌چه می‌گویند غیرواقعی نیست. از سوی دیگر، مشروعیت نشان‌دهندهٔ آن است که صحبت‌های افراد با جایگاه و اختیاراتشان سازگاری دارد. صداقت هم بدین معناست که هدف افراد از شرکت در گفت‌وگو و برقراری ارتباط، رسیدن به توافق است. (عسگری، ۱۳۹۱) کنش ارتباطی سه مسئولیت مهم را برای گفتگوکنندگان الزامی می‌داند. اول این‌که آنان مکلّف به تمهید زمینه‌ها هستند. یعنی آن‌جا که کنش گفتاری حاوی منابع تجربی است، قطعیت اظهاراتشان را با مصادیق عینی تصدیق کنند. دوم این‌که گفتگوکنندگان مکلّف به تمهید توجیه مستدل هستند؛ یعنی باید گویندهٔ سخن با ارائهٔ زمینه‌های هنجاری، شنونده را نسبت به درستی اظهاراتشان قانع کند و سوم این‌که مقصود آشکار گفتارشان با منظور واقعیتشان همسان باشد. (عالم و پورپاشا کاسین، ۱۳۹۰)

شرایط برابر در گفتمان میان نمایندگان در ایده‌های شواب نیز مطرح شده است. او بر برابری نمایندگان در گروه‌های برنامه‌ریزی درسی تأکید دارد و معتقد است که همگی باید در این فرآیند صدای یکسانی داشته باشند:

> «اگرچه هیچ یک از عوامل تصمیم‌گیری در برنامهٔ‌درسی به‌طور ذاتی اصل و سرچشمهٔ تصمیم نیست، اما در برخی شرایط هرکدام از آنان ممکن است به عنوان مبنای تصمیم برای آن موقعیت ویژه در نظر گرفته شوند. من گفته‌ام که چهار نماینده از تعلیم و تربیت (معلم، دانش‌آموز، آن‌چه تدریس می‌شود و محیط تدریس- یادگیری) و آن‌چه مشارکت‌کنندگان در تصمیم‌های برنامهٔ‌درسی ارائه می‌دهند، فی‌نفسه از اهمیت یکسانی برخوردارند. از این نظر بر این مسأله تأکید دارم که تصمیمات برنامهٔ‌درسی به‌طور معمول فقط

[1] accuracy
[2] legitimacy
[3] sincerity

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]
[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

> بر موضوعات درسی و یا موضوعات سیاسی- گروهی یا آن‌چه که کودک به‌طور شخصی می‌خواهد یا نیاز دارد و نظایر آن متکی بوده است. تأکید و پافشاری من بر اهمیت برابر نظر نمایندگان مختلف به این معنی است که در هر بحث مربوط به برنامه‌های درسی، همگی آنان باید دارای وزنی برابر باشند». (شواب، ۱۹۸۳: ۲۴۱)

از سوی دیگر، برنامه‌ریزی در سطح خرد و محلی جایگاه مناسبی برای به کارگیری برنامه‌ریزی ارتباطی است. تصمیم‌گیری جمعی از سوی گروه‌های مختلف محلی که تمایل به مداخله و مشارکت در برنامه دارند. (عسگری، ۱۳۹۱) بر این اساس، شواب نیز بر محلی بودن تصمیم‌گیری در مورد برنامۀدرسی تأکید دارد - بالاترین شکل عدم‌تمرکز در فرآیند تدوین برنامه‌های درسی. این موضوع در کلام شواب این‌گونه نمودار شده است:

> «تفاوت‌های یک برنامۀدرسی با برنامۀدرسی دیگر اغلب اندک است (اگرچه حیاتی است)، و گاهی مواقع ممکن است ناشی از یک نظم ذاتی باشد. ساختن گوناگونی‌های اساسی مستلزم توجه تدوین‌کنندگان برنامۀدرسی به جوامع محلی است». (شواب، ۱۹۸۳: ۲۴۲)

جمع‌بندی و نتیجه

شواب در آستانۀ ارائۀ نظریۀ عمل رایزنانۀ خود و بر اساس شناخت عمیقی که از کاستی‌های عمدۀ حوزۀ برنامۀدرسی به دست آورده بود، نشانه‌هایی شش‌گانه از بحران و آشفتگی در این حوزه را مطرح ساخت که گرایش عمل‌گرایانۀ او در پرداختن به مشکلات برنامۀدرسی و ارائۀ راه‌حلی عملی در آن مشهود است. (شواب، ۱۹۶۹) برخی از نشانه‌های بحران مورد نظر شواب، مانند «گذر از کاربرد اصول و روش‌ها و پرداختن به صحبت کردن دربارۀ آن‌ها» و یا «افزایش مشخص بحث و جدل، ستیزه‌جویی و مجادلات متعصبانه به جای بحث‌های منطقی»، به خوبی موضع انتقادی شواب نسبت به

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

وضعیت غیر عملی این حوزه را در آن سالیان نشان می‌دهند. وضعیتی که به گفته راگا[1] و هلبوویش[2] (۲۰۰۳)، همچنان پایدار بوده و راه‌کارهایی چون دورانداختن چشم‌بندهای ایدئولوژیک و تعامل گسترده میان نظریه و عمل برنامهٔ‌درسی برای آن متصور است. (به نقل از سلطانی، ۱۳۹۳)

از حیث تاریخی نیز زمینه‌ها و رویدادهای مهمی را می‌توان در حوزهٔ برنامهٔ‌درسی شناسایی کرد که در نهایت منجر به ارائهٔ نظریهٔ عمل رایزنانهٔ شواب در انتهای دههٔ شصت میلادی گردید. ضعف و ناکارآمدی منطق تایلر در پاسخ‌گویی به نیازهای این حوزه، در کنار نظریه‌پردازی‌های افراط‌گونه از سوی جنبش‌هایی مانند نومفهوم‌گرایی (یا به‌زعم اندیشه‌ورزان آن «پارادایم نومفهومی[3]»)، که به گفتهٔ کلیبارد (۱۹۷۱) خون‌ریزی‌هایی ایدئولوژیک را در میان دکترین‌های متفاوت حوزه به دنبال داشت، بخشی از فضا و موقعیت حاکم بر دورانی است که شواب را به ارائهٔ طرحی جایگزین برای نجات حوزه از وضعیتی که در آن گرفتار آمده بود رهنمون ساخت.

با این‌حال، این‌ها تمامی دلایلی نیستند که به شکل‌گیری و تکوین چنین نظریه‌ای در اندیشه شواب انجامید. پیشینهٔ آکادمیک، زمینه‌های پژوهشی، فعالیت‌ها، محیط‌های علمی و ارتباط شواب با افرادی که در دوران حیات علمی خود با آنان تعامل داشته و یا از نظرگاه‌های ایشان بهره‌مند شده است، در جهت‌گیری‌ها و هدایت شواب به سمت ارائهٔ نظریه‌ای عمل‌گرا در برنامهٔ‌درسی پر اهمیت است. بررسی این وقایع و شرایط نشان می‌دهد که شواب در مفهوم‌پردازی‌های خود، از ثنویت‌های عقلانی – اخلاقی ارسطو و نظری – عملی دیویی استفاده‌های مهمی کرده است. همچنین اگرچه از نظر زمانی شواب و هابرماس را نمی‌توان اندیشمندانی هم‌عصر دانست، با این‌حال بررسی آراء شواب در عمل رایزنانه و تحلیل عناصر اساسی این انگاره نشان می‌دهد که زمینه‌های مهمی از دوگانگی ابزاری – ارتباطی هابرماس نیز در نظریهٔ عمل رایزنانه شواب در برنامهٔ‌درسی وجود دارد.

[1] Wraga
[2] Hlebowitsh
[3] reconceptualist paradigm

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]
[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

نظریهٔ شواب ماهیتی تأملی – عملی[1] دارد و ابزاری است برای تدوین و پژوهش برنامه‌های درسی در محیطی رایزنانه، همراه با گفتگو، تعامل و چانه‌زنی که مطلوب‌ترین گونهٔ آن شکل‌گیری گروه‌های محلی برای تدوین برنامه‌های خرد است. رایزنی و تصمیم‌گیری با حضور نمایندگان، مقوله‌های اصلی یا عناصر نقش‌آفرین، که برابری آن‌ها و داشتن حقی برابر برای اظهارنظر و در شرایطی مساوی، به گروه برنامه‌ریزی مشروعیت می‌بخشد. چنین رویکردی در برنامه‌ریزی درسی، ماهیتی بسیار عملی (در برابر نظری) دارد که در آن اهداف برنامه، از طریق جستجو برای درک دیدگاه‌های متفاوت نمایندگان تا رسیدن به میانگین نظرات، شکل می‌گیرند. بنابراین اهداف و وسایل دائماً در حال تغییر بوده که خود ماهیتی بازگشتی و غیرسیستماتیک به این شیوهٔ برنامه‌ریزی می‌دهد.

شواب با نظرداشتن تمایز میان فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی ارسطو، ماهیت فعالیت‌های برنامهٔدرسی را اخلاقی در نظر گرفت و بر این اساس، میان وجوه نظری و عملی برنامهٔدرسی تفاوت قائل گردید. در واقع شواب جنبه‌هایی از کار برنامهٔدرسی را ارزشمند تلقی کرد که ماهیت عملی داشته و بنابراین مبتنی بر قضاوت، داوری و تصمیم‌گیری هستند. او با وام‌گرفتن از این ایدهٔ متعالی ارسطو، فرآیند تعیین اهداف در برنامه‌ریزی درسی را از حالتی نظری، به وضعیتی عملی و رایزنانه ارتقاء داد. از این منظر، فرآیند برنامه‌ریزی دیگر به تولید دانشی ذهنی، تضمین‌شده و الهام بخش در قالب اهدافی ثابت و دائمی تبدیل نخواهد شد، بلکه به تصمیم‌هایی منجر می‌شود که برای همیشه پایدار نبوده، گسترده نیستند و تنها برای زمینه‌ای که آن تصمیم (هدف) اتخاذ شده است کاربرد دارد. با طراحی برنامهٔدرسی به شکل رایزنانه و بر اساس ویژگی‌های خود برنامه و به هنگام تصمیم‌گیری در مورد وسیله‌ها، حتی اهداف نیز ممکن است تغییر یابند.

از سوی دیگر، فضیلت اخلاقی مورد نظر ارسطو این ویژگی را داراست که در یک حالت متوسط، موجب انتخاب آزاد در عمل گردد. خاصیتی که در فضیلت عقلانی دیده نمی‌شود و بنابراین نمی‌تواند در موقعیت‌هایی که مستلزم انتخاب بر اساس تصمیم

[1] Deliberative - practical

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

و قضاوت آزادانه است به کارگرفته شود. بر این اساس، تدوین برنامهٔدرسی نمی‌تواند فرآیندی عقلانی باشد، بلکه فرآیندی است عملی که در آن شرایط انتخاب و گزینش مهیاست.

علاوه بر این، شواب با الهام از ارسطو، کار برنامهٔدرسی را در مقولهٔ علوم عملی قرار می‌دهد. هدف علم نظری، حقیقت است، ولی غایت دانش عملی، عمل است. در علم نظری، غایت بازشناسی امور آن‌چنان که هستند می‌باشد، در حالی‌که علوم عملی به اراده و خواست انسان بستگی دارند. برنامهٔدرسی با قرار گرفتن در زیر مجموعهٔ علوم عملی، نیازمند مآل‌اندیشی و تأمل در امور خود است. بر این اساس، هر موقعیت برنامهٔدرسی با دیگری متفاوت است و نیازمند توجه به مقوله‌های اساسی آن می‌باشد. بنابراین مقوله‌ها از نظر شواب ویژگی‌های منحصر به فرد هر فرآیند طراحی برنامهٔدرسی هستند و شامل معلم، دانش‌آموز، موضوع درسی و محیط می‌باشند.

همچنین نظر ارسطو به عنوان سلسله جنبان فلسفهٔ رئالیستی، دلالت مهمی برای شواب در موضوع یادگیری از راه عمل داشته است. در موضوع انجام امور از طریق تجربه، دیویی نیز با ارسطو هم‌داستان بوده و بنابراین می‌توان این‌گونه گفت که در این موضوع، شواب از هر دوی آنان متأثر است. تولید برنامه‌های درسی آن‌گونه که در عمل رایزنانه شواب ترسیم شده است، عناصر مهمی از تجربه و عمل مبتنی بر تفکر دارد که در نظریه‌های دیویی در باب تفکر، حل مسأله، کاوش‌گری و روش علمی نمود دارند. اگرچه به گفته رید (۲۰۰۶)، تحلیل امور بر اساس اصول روش علمی، گام نهادن در قلمرو عقلانی یا نظری است، با این‌حال این عنصر تجربه در عمل است که یکی از بنیان‌های مهم اندیشهٔ شواب در برنامهٔدرسی مبتنی بر عمل رایزنانه را شکل داده است.

تمایز نظری – عملی دیویی نیز به مانند دوگانگی در فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی ارسطو، از جمله اساسی‌ترین ایده‌های الهام‌بخش شواب بوده است. در نگاه دیویی، نظریه مجموعه‌ای از مفاهیم یا معانی درک شده نیست و هدف آن صرفاً تبیین این ادراکات نمی‌باشد، بلکه این عمل است که نظریه را به کار می‌گیرد و به آن اهمیت می‌بخشد. از این منظر، دیویی به دنبال تشویق فرد به انجام عمل است. دیویی استفاده از ایده‌های مختلف و متفاوت را در عمل، به‌منظور رسیدن به دیدگاهی جامع‌تر و جدیدتر،

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

بر پذیرش نظریه‌های ثابت‌شده و آزمون آن‌ها ترجیح می‌دهد. از نظر او رسیدن به درکی عمیق‌تر، نیازمند دیدگاه‌ها و کنش‌های افراد در عمل است. بنابراین وی با ایده‌های دموکراسی‌جویانه و کثرت‌گرای خود به دنبال هم‌آوری افراد برای عمل بود. ایده‌ای که در توجه شواب به کاربرد گسترده‌ترین گزینه‌های ممکن در طراحی برنامهٔ‌درسی به شکل رایزنانه نمود یافت.

شیوه‌ای که شواب برای عمل رایزنانه در برنامهٔ‌درسی ترسیم می‌کند، مصداق بارز و مشخص به کارگیری *عقلانیت ارتباطی* مورد نظر هابرماس است و رویکرد مورد حمله و نقد شواب، یعنی الگوی تایلری، مصداق و نمونهٔ عینی کاربست *عقلانیت ابزاری* در برنامه‌ریزی درسی است. در عقلانیت ابزاری، وسیله‌ها و ابزارها با هم ترکیب می‌شوند تا به هدف معینی برسند. شیوه‌ای تحلیلی که در آن ابتدا اهداف مشخص شده و سپس روش‌های رسیدن به آن‌ها مشخص می‌شوند. در این رویکرد تلاش گروهی بر سر تعیین هدف‌ها جایگاهی ندارد. درعوض، در عقلانیت ارتباطی اهداف موضوعی برای بحث و گفتگو هستند، ثابت نبوده و در حال تکوین و تحول می‌باشند. لازمهٔ چنین عقلانیتی شرکت تمامی عوامل نقش‌آفرین در فرآیند برنامه‌ریزی و گفتگو میان آنان برای رسیدن به توافق بر سر اهداف برنامه است. پیشنهاد شواب (۱۹۸۳)، در راستای تشکیل گروه‌های برنامه‌ریزی درسی با شرکت مقوله‌های اصلی یا نمایندگان و مذاکره میان آنان برای رسیدن به توافق در مورد برنامه و اهداف، درواقع به کارگیری منطق عقلانیت ارتباطی در نظریهٔ عمل رایزنانه در برنامهٔ‌درسی است. علاوه بر این، شواب به مانند هابرماس برخی از شرایط انجام گفتگوی موفق برای رسیدن به تفاهم را در میان اعضای گروه برنامه‌ریزی مشخص می‌کند. حق برابر در گفتمان از جمله شرایطی است که شواب بر آن تأکید کرده است. نکتهٔ دیگر در مورد محلی بودن فرآیند برنامه‌ریزی در عمل رایزنانهٔ شواب است که با توجه به حضور نمایندگان برای تدوین برنامه، ماهیتی محلی و خرد به این فرآیند می‌بخشد، موضوعی که می‌توان از عقلانیت ارتباطی هابرماس و گفتگوی عوامل نقش‌آفرین در سطح محلی استنباط کرد.

جدول ۲ خلاصه‌ای از دلالت‌های ضمنی اندیشه‌های ارسطو، دیویی و هابرماس در نظریهٔ عمل رایزنانه شواب را نشان می‌دهد.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

جدول ۲. دلالت‌های ضمنی اندیشه‌های ارسطو، دیویی و هابرماس برای نظریهٔ عمل رایزنانه شواب

		شواب
ارسطو	فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی	تمایز میان جنبه‌های نظری و عملی برنامهٔ‌درسی
	مقوله‌های دانش و چهار علت آن	فرمول‌بندی نمایندگان و کارکردهای شبه‌عملی و به‌گزینی
	یادگیری از طریق عمل	مفهوم عمل و عملی در عمل رایزنانه
دیویی	تمایز امور نظری (انتزاعی) و امور عملی (حقیقی)	دوگانگی نظری / عملی در عمل رایزنانه
	تأکید بر تأمل و تفکر	نقش تأمل و تفکر در عمل رایزنانه
	هم‌آوری افراد جامعه و ایجاد پرسش برای یادگیری	توجه به گسترده‌ترین گزینه‌ها در کار برنامه‌ریزی درسی
	عدم کاربرد نظریه‌های اثبات‌شده برای آزمون ایده‌ها	پرهیز از نظریه به عنوان مبنای کار برنامهٔ‌درسی
هابرماس	عقلانیت ارتباطی	گفتمان در گروه برنامهٔ‌درسی برای رسیدن به توافق
	اصل مشروعیت و صداقت در گفتمان	برابری نمایندگان در گروه برنامه‌ریزی درسی
	گسترش توانمندی‌های ارتباطی	شرکت فعال عناصر نقش‌آفرین در گفتگو
	رسیدن به فهم مشترک	تصمیم‌گیری گروهی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

منابع

- توحیدفام، محمد؛ حسینیان امیری، مرضیه (۱۳۸۸)، تلفیق کنش و ساختار در اندیشهٔ گیدنز، بوردیو و هابرماس و تأثیر آن بر جامعه‌شناسی جدید، *پژوهشنامهٔ علوم سیاسی* ،ش ۴(۳)، ۱۰۷-۷۹.
- جوادپور، غلامحسین؛ جوادی، محسن (۱۳۹۳)، چیستی فضایل عقلانی و نسبت‌سنجی آن‌ها با فضایل اخلاقی، *فصلنامه علمی – پژوهشی پژوهش‌نامه اخلاق، ۷*(۲۳)، ۱۱۸-۹۷.
- چناری، مهین (۱۳۸۹)، فرونسیس و پژوهش در تعلیم و تربیت، *اندیشه‌های نوین تربیتی، ۶*(۱، ۲۹-۹.
- حمدالهی اسکویی، احمد (۱۳۹۱)، جایگاه منطق در تقسیم‌بندی علوم ارسطو، *نشریه پژوهش‌های فلسفی دانشگاه تبریز*،ش ۶ (۱۰)، ۹۶-۶۳.
- سلطانی، اصغر (۱۳۹۳)، *نظریهٔ برنامهٔدرسی: چیستی، ساختار، فرآیند و عمل*، کرمان، انتشارات جهاد دانشگاهی استان کرمان.
- سیدقریشی، ماریه (۱۳۹۰)، پاسخ به برخی انتقادات وارد شده بر حد وسط در اخلاق ارسطویی بر اساس تبیینی صحیح از این نظریه، *فصلنامهٔ اندیشهٔ دینی دانشگاه شیراز*، ش ۳۸، ۱۳۶-۱۱۷.
- شریفیان، فریدون (۱۳۹۱)، *نوع‌شناسی نظریه‌های برنامهٔدرسی*، اصفهان، نشر آموخته.
- شورت، ادموند سی (۱۳۸۷)، *روش‌شناسی مطالعات برنامهٔدرسی*، ترجمهٔ محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران، سمت.
- صادقی، مسعود (۱۳۸۴)، انواع مختلف علیت، *نامهٔ حکمت*، ش ۵، ۲۳۲-۲۰۷.
- عالم، عبدالرحمن؛ پورپاشا کاسین، علی (۱۳۹۰)، دموکراسی گفتگویی هابرماس، رابطه یا نسبت عامل‌ها، *فصلنامهٔ سیاست*، ش۴۱ (۱)، ۱۷۰-۱۵۳.
- عباس‌پور، ابراهیم (۱۳۹۰)، بررسی روش‌شناسی نظریهٔ کنش ارتباطی هابرماس با رویکردی انتقادی، *معرفت فرهنگ اجتماعی*،ش ۲ (۲)، ۶۴-۳۵.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

- عسگری، علی (۱۳۹۱)، *نظریهٔ برنامه‌ریزی: دیدگاه‌های سنتی و جدید*، تهران، نشر آگه.
- عیوضی، محمدرحیم؛ کشیشیان سیرکی، گارینه (۱۳۹۰)، تبیین عقلانیت ابزاری، ارتباطی و دینی از نگاه امام خمینی و یورگن هابرماس، *فصلنامهٔ اندیشهٔ نوین دینی*،ش۷ (۲۵)، ۸۸-۷۱.
- منوچهری، عباس؛ نجاتی حسینی، سیدمحمود (۱۳۸۵)، درآمدی بر نظریهٔ شهروندی گفتگویی در فلسفهٔ سیاسی هابرماس، *نامهٔ علوم اجتماعی*، ش۲۹، ۲۸-۱.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹)، *برنامهٔ‌درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران، سمت و آستان قدس رضوی.
- هرسیج، حسین و حاجی‌زاده، جلال (۱۳۸۹)، تبیین دموکراسی رایزنانه در اندیشه‌های فلسفی هابرماس، *حکمت و فلسفه*،ش ۶ (۳)، ۹۳-۷۵.

- Chapman, S. A. (2007). *A theory of curriculum development in the professions: an integration of Mezirow's transformative learning theory with Schwab's deliberative curriculum theory.* Unpublished Doctoral Dissertation, Antioch University.
- Davis, J. O. L. (2006). Foreword. In j. W. Null (Ed.), *the pursuit of curriculum: schooling and the public interest (2nd Ed.)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dillon, J. T. (1994). The questions of deliberation. In J. T. Dillon (Ed.), *Deliberation in education and society: Norwood.* NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Eisner, E. (1984). No easy answers: Joseph Schwab's contribution to curriculum. *Curriculum Inquiry, 14* (2). 201-210.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and rationalization of society*. Boston: Bacon Press.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

- Harris, I. (1991). Deliberative inquiry: The arts of planning. In E. C. short (Ed.), *Forms of Curriculum Inquiry*. Albang, New York: State University of New York Press.
- Healy, P. (1997). *Collaborative planning*. Hampshire: Mcmillan.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). Generational ideas in curriculum: a historical triangulation. *Curriculum Inquiry, 35* (1), 73-87.
- Kliebard, H. (1971). Reappraisal: The Tyler Rationale. *School Review, 78*(2), 259-272.
- Langmyhr, T. (2002). The theoretical side of transport planning. *European Planning Studies, 8*, 669-684.
- Lyytinen, K. & Hirschheim, R. (1998). Information systems as rational discourse: An application of Habema's thepry of communicative action. *Scandinavian Journal of Management, 4*(1/2), 19-30.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Null, J. W. (2006). Introduction: Teaching deliberation: curriculum workers as public educators. In J. W. Null (Ed.), *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest (2nd ed.)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Parkinson, G. H. R. (1989). Different types of causation. In *an Encyclopedia of Philosophy*, London: Routledge.
- Pereira, P. (1990). Discovering curriculum problems. In Gundem, B., et al. (eds.), *Curriculum work and curriculum content: contemporary and historical perspectives*. Oslo: University of Oslo Institute for Educational Research.
- Pereira, P. (1984). Deliberation and the arts of perception. *Journal of Curriculum Studies, 16*(4), 347-366.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse*. New York: Peter Lang.
- Reid, W. A. (2006). In J. W. Null (Ed.), *The pursuit of curriculum: schooling and the public interest*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberation tradition.* Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]

- Reid, W. A. (1999). The voice of 'the practical': Schwab as correspondent. *Journal of Curriculum Studies, 31*(4), 385-397.
- Schwab, J. J. & Roby, T. W. (1986). *The Practicals 5 and 6: Finding and using commonplaces in literature and psychology*. Archived at the Museum of Education, University of South Carolina.
- Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry, 13*(3), 239-265.
- Schwab, J. J. (1978). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury, & N. J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum, and liberal education.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Schwab, J. J. (1978 (1959)). The "impossible" role of the teacher in progressive education. In I. Westbury, & N. J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum, and liberal education.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into Curriculum. *The School Review, 81*(4), 501-522.
- Schwab, J. J. (1971). The Practical: Arts of Eclectic. *The School Review, 79*(4), 493-542.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review, 78*(1), 1-23.
- Short, E. C. (2008). *Forms of curriculum inquiry*. Translation of Mahmood Mehrmohammadi et al. Tehran: SAMT Publications. (In Persian).
- Westbury, I. (2005). Reconsidering Schwab's "Practicals": A response to peter Hlebowitsh's "Generational ideas in curriculum: a historical triangulation". *Curriculum Inquiry, 35*(1). 89 -101.
- Westbury, I., & Osborne, M. D. (2001). Joseph J. Schwab 1910 -1988. In J. A. Palmer (Ed.), *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present* (pp. 373-79), New York: Routledge.
- Westbury, I. (1972). The character of a curriculum for a "Practical" curriculum. *Curriculum Theory Network*, 10, 25-36.

- Wraga, W.G. & Hlebowitsh, P.S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *C*

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.167]