Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.8 (4); 2017, 5-26

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال چهارم، شمارهٔ ۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ۲۶-۵

نظریه عملی شواب:
تلفیق نظریه و عمل

Schwab's Practical Theory:
Integrate of Theory and Practice

دکتر عظیمه سادات خاکباز[۱]

A.Khakbaz (Ph. D)

چکیده:
ظهور جریان نومفهوم‌گرایی در عرصهٔ برنامهٔ درسی محل بروز چرخش بزرگی در هویت این رشته شده است. کتاب «فهم برنامهٔ درسی» تألیف ویلیام پاینار را شاید بتوان برجسته‌ترین اثر در این زمینه دانست. در این کتاب، جریان‌های اثرگذار حوزهٔ برنامهٔ درسی ماقبل نومفهوم‌گرایی، از نوع سنتی و عمل زده معرفی شده و نویسنده بر این اعتقاد است که گفتمان‌های جدید برنامهٔ درسی را باید مورد توجه قرار داد. این نکته موجب می‌شود، نظریهٔ جوزف شواب[۲] نیز در گروه نظریه‌های سنتی ماقبل نومفهوم‌گرایی متهم گردد. مقالهٔ حاضر، با واکاوی نظریهٔ شواب و مشخص کردن تمایزات آن از نظریهٔ تایلر و نومفهوم‌گرایی، قصد دارد تا نقدی بر این تفکر وارد آورد و با ترسیم نقش نظریهٔ شواب در تاریخ تحولات رشتهٔ برنامهٔ درسی، تبیین جدیدی برای رشتهٔ برنامهٔ درسی به عنوان یک قلمرو عملی، ارائه کند .

واژگان کلیدی: جوزف شواب، نظریهٔ عملی، نومفهوم‌گرایی، رالف تایلر، ویلیام پاینار

Abstract

The emergence of re-conceptualism in the field of curriculum studies caused a large rotation of identity in this field. The book titled "understanding of curriculum" by William Pinar may be considered the most outstanding work in the field. In this book, movement which affected pre re-conceptualist, are introduced as the traditional type and it is believed the new curriculum discourses should be considered instead. That caused Joseph Schwab's theory is charged in the group of traditional pre re-conceptualist theories. This paper, by analyzing and identifying differences of Tyler's theory, Schwab's theory and re-conceptualism, plans to criticize this way of thinking and tries to introduce a new explanation of curriculum studies field as a practical one based on the role of Schwab's theory in the evolution of history of curriculum studies field.

Keywords: Joseph Schwab, practical theory, re-conceptualism, Ralph Tyler, William Pinar

[۱] استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان: رایانامه azimehkhakbaz@ymail.com

[2] .Joseph Schwab

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

مقدمه

تاریخ تحول هر رشته‌ای، بخش حذف نشدنی دانش انباشته شدهٔ آن رشته محسوب می‌شود. از سوی دیگر، رشد و توسعهٔ علم و تحولات سریع جوامع، موجب ظهور جریان‌های مدرن و پست مدرن شده است و در سایهٔ تحولات اجتماعی، نگاه به دانش هر حوزهٔ دانشگاهی نیز لاجرم دچار تغییر خواهد شد. رشتهٔ برنامهٔ درسی نیز مشمول این قاعده بوده است اما این تحول آنچنان شدتی دارد که گاه موجب نادیده گرفتن بخش‌هایی در تاریخ می‌شود که همین غفلت، خود سرآغاز تکرار اشتباهاتی است که قبل از تحول نیز وجود داشته است و حال به زبان و بیان دیگر.

یکی از مسائل حوزهٔ برنامهٔ درسی آن است که نظریهٔ برنامهٔ درسی چیست؟ این پرسش اساسی در برنامهٔ درسی، تا دههٔ ۱۹۶۰ کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بابیت[۱]، تایلر[۲] و دیگران کمتر دغدغهٔ نظریهٔ برنامهٔ درسی را داشته‌اند. اولین بار دغدغهٔ نظریهٔ برنامهٔ درسی توسط شواب در این دهه مطرح شد. (رید[۳]، ۲۰۰۱) اما بعدها با رشد موضوع نظریهٔ برنامهٔ درسی، دیدگاه شواب از این حوزهٔ بیرون انداخته شد. علت آن، البته شاید سختی و پیچیدگی زبان شواب است که حتی افرادِ هم‌زبان او را نیز دچار مشکل در فهم ایده‌هایش کرده است. (وستبری[۴]، ۲۰۰۵)

بحث نظریهٔ برنامهٔ درسی، بیشتر با جریان نومفهوم‌گرایی[۵] شناخته می‌شود (وستبری، ۲۰۰۵) پاینار[۶] (۱۹۹۵) معتقد است باید به سمت فهم برنامهٔ درسی حرکت کرد و برنامه‌ریزان درسی باید از بحث درگیری تکنیکی با برنامهٔ درسی فراتر روند و وارد حوزهٔ نظریه پردازی برنامهٔ درسی شوند، پاینار معتقد است برای برنامهٔ درسی باید قبری ترسیم کرد: برنامه‌ریزی درسی: تولد ۱۹۱۸، مرگ ۱۹۶۹.

---

[1] .Bobbit
[2] .Tyler
[3] .Reid
[4] .Westbury
[5] .Re-conceptualist
[6] .Pinar

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

او همهٔ تلاش‌های پژوهشگران برنامهٔ درسی تا قبل از ۱۹۶۹ را محدود به یکی از هویت‌های برنامهٔ درسی می‌کند، «هویت مؤسسه‌ای[1]» و سپس نقشهٔ جدیدی برای برنامهٔ درسی تصویر می‌کند که متشکل از گفتمان‌های مختلف نظری است. او تأکید می‌ورزد، تایلر، شواب و سایر متخصصانی که تا سال ۱۹۶۹ در باب برنامهٔ درسی تلاش کرده‌اند، بعد عملی برنامهٔ درسی را بر نظر حاکم ساخته‌اند و حال رشتهٔ برنامهٔ درسی یک رشتهٔ عمل زده است. (پاینار،۱۹۹۵)

این امر در حالی است که جمع کثیری از محققان برنامهٔ درسی، مانند ویلیام رید[2]، ایان وستبری[3]، الیوت آیزنر[4] و مایکل کانلی[5] از مغفول ماندن نظریهٔ شواب بحث می‌کنند. برخی محققان، مانند راگا و لبویش[6] نیز معتقدند اگر نظریهٔ نومفهوم‌گرایی توانسته است مفهومی تازه از برنامهٔ درسی بسازد، باید قادر باشد انتقاداتی که شواب برای تبیین نظریهٔ عملی خود ارائه کرده است را پاسخ گوید. در حالی‌که با استدلال‌های آنان، این امر بعید به نظر می‌رسد.

لذا واکاوی مسئلهٔ «نظریهٔ عملی شواب» یکی از مسائل اساسی در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی است که هدف اصلی پژوهش حاضر نیز بر این امر متمرکز شده است. این پژوهش به شیوهٔ کاوشگری فلسفی[7] انجام شده است. در این روش، برهان‌ها، توجیهات و نقادی سیاست‌ها، شیوه‌های عمل و نیز تحولات و یافته‌های پژوهشی برنامهٔ درسی بررسی می‌شوند. در این روش، نه تنها آگاهی و فهم حاصل می‌شود، بلکه موردها و مفاهیمی که نابسنده طرح شده‌اند مورد نقد قرار گرفته و حتی فراتر از آن مقایسه و بدیل‌هایی برای آن پیشنهاد می‌شود. در انجام این پژوهش، سه مرحلهٔ اصلی طی می‌شود:

[1] Institutional Identity
[2] .William Reid
[3] .Ian Westbury
[4] .Elliot Eisner
[5] .Michael Connelly
[6] .Wraga & Hlebowitsh
[7] . Philosophical Inquiry

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

۱- تشریح مفروضات روش‌شناختی و هستی شناختی سنتی که به بررسی آن پرداخته می‌شود، (هاگرسون[1]، ۱۹۹۱) در اینجا نظریه شواب، توسط فلسفهٔ طرح آن، ارکان و ابعادش تبیین می‌شود.

۲- سنت مورد بررسی، مورد مقایسه و نقد قرار می‌گیرد، (همان) به این منظور، نظریهٔ شواب در مقابل نظریهٔ نومفهوم‌گرایی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۳- آن سنتی که توان بیشتری در پاسخ به مسائل حوزهٔ برنامهٔ درسی دارد، تعیین می‌شود(همان) برای انجام این مرحله، دلایلی که نظریهٔ شواب انتخاب شده است توجیه می‌شود.

مسئلهٔ بحران در حوزهٔ برنامهٔ درسی

نظریهٔ عملی با اظهار نظر شواب(۱۹۶۹) درخصوص رشتهٔ برنامهٔ درسی شروع شد: رشتهٔ برنامهٔ درسی در حال مرگ است!

به راستی شواب چرا چنین می‌گوید و مدعای حرف او چیست؟

شواب(۱۹۶۹) با ارائهٔ مقالهٔ خود با عنوان «عملی: زبان برنامهٔ درسی[2]» ، در صحنهٔ کنفرانس انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا[3] ، صحبت از بحرانی می‌کند که حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی را درگیر ساخته است و اگر فکری برای آن نشود، چه بسا مرگ و نیستی به همراه دارد.

او آغاز سخن خود را بر تبیین شش نشانه بحرانی قرار می‌دهد:

نشانهٔ اول: پرواز[4]. شواب در اولین نشانه اشاره به مهم‌ترین علامت بحران دارد و آن است که حل مسائل برنامهٔ درسی به متخصصان غیر برنامهٔ درسی سپرده شده است. او تأکید می‌کند اگر چه این امر نشانهٔ بحران است اما می‌تواند ثمربخش نیز باشد زیرا هر حوزه‌ای در مقطعی، به دلیل فرسودگی اصولش ممکن است دچار رکود شود و

[1] . Haggerson
[2] .The Practical: A Language for Curriculum1
[3] . American Educational Research Association (AERA)
[4] .Flight of the field

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]
[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

مسائلش توسط حوزه‌های دیگر دانش افشا و حل شود و این فرصتی فراهم می‌آورد تا با وارسی دقیق و مقایسه، از طریق کشف، جرح و تعدیل و سازوار نمودن، به اصولی مشابه برای حوزهٔ بحران‌زده دست یافت.

نشانهٔ دوم: اوج گرفتن[1]. یعنی آن‌که به جای استفاده از اصول، فقط دربارهٔ آنها بحث می‌شود و یا به عبارتی، از نظری به نظری‌تر حرکت می‌کنیم. شواب معتقد است این نشانه نیز خود می‌تواند ظرفیتی برای حوزهٔ بحران زده باشد و آن زمانی است که این اصول با نگاه به مسائل واقعی، مورد بحث قرار گیرند.

نشانهٔ سوم: به قعر سقوط کردن[2]. این نشانه با غفلت از دستاوردها و اصول حاصل شده و بازگشت به عصر موضوعات درسی آشکار می‌شود که البته باز هم خود می‌تواند ظرفیتی برای حوزهٔ بحران زده محسوب شود زیرا می‌تواند فرصت نگاه تازه به مسائل را فراهم آورد و فضا را برای اندیشه‌ورزی باز کند.

نشانهٔ چهارم: به اطراف منحرف شدن[3]. در این شرایط، متخصصان برنامهٔ درسی به جای نقش اصلی خود، به مورخ، مفسر، ناظر و نهایتاً منتقد، تنزل درجه می‌دهند.

نشانهٔ پنجم: در جا زدن[4]. یعنی تکرار دانش‌های قدیمی در لوای زبان جدید. کتاب‌های تکراری منتشر شده در حوزهٔ برنامهٔ درسی و گردش حول منطق تایلر شاخص این نشانه است که متأسفانه هیچ ظرفیتی برای حوزهٔ برنامهٔ درسی ایجاد نمی-کند.

نشانهٔ ششم: دعوا و نزاع[5]. افزایش منازعات دور از عقلانیت بر سر چیزی که مسئلهٔ حوزه نیست و این یک نشانهٔ بسیار مهلک برای حوزهٔ برنامهٔ درسی است.

---

[1] .Flight upward
[2] .Flight downward
[3] .Flight to the sidelines
[4] .Repetition of old knowledge in new language
[5] .Marked increase in eristic

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

شواب در ادامه این نکته را اذعان می‌کند که نظریه به خودی خود، چیز ناپسندی برای برنامهٔ درسی نیست اما جایگاه و شاید بهتر است بگوییم استفادهٔ کنونی از نظریه در برنامهٔ درسی دچار گمراهی شده است. او سه ویژگی اصلی برنامهٔ درسی را در استفاده از نظریه این گونه معرفی می‌کند:

- نظریه به جهت نظریه بودن ویژگی‌های ذاتی خودش را دارد و کلی نگرانه است و از جنبه‌های عملی اجتناب می‌کند.
- برنامهٔ درسی بر یک نظریهٔ خاص اتکا کرده است و از سایر نظریه‌های رقیب غفلت می‌کند.
- برنامهٔ درسی مبتنی بر هر یک از این نظریه‌ها، جنبه‌های گوناگونی مثل فرد، اجتماع، فرهنگ و ... را دارد که مورد غفلت واقع شده است.

او سپس با توجه به نکاتی که در هر کدام از بندهای فوق، نادیده گرفته شده است، چهارچوب نظریهٔ عملی خود را می‌سازد.

شواب بر مبنای آخرین ویژگی از ویژگی‌های فوق، این امر را گوشزد می‌کند که برنامهٔ درسی با تعلیم و تربیت انسان سر و کار دارد و این امری پیچیده است که مستلزم توجه همه جانبه به مسائل دخیل است که برنامه‌ریز درسی نباید از هیچ یک غفلت کند. شواب برنامه‌ریز درسی را دعوت به داشتن فراخی گسترهٔ توجه و در عین حال استفادهٔ خادمانه و تکثرگرایانه از نظریه‌ها می‌داند و جایگاه «**به گزینی**[1]» را مطرح می‌کند. در حقیقت، او غفلت از همهٔ نظریه‌ها و اتکا به تعداد کمی از نظریه‌ها را زیر سؤال می‌برد و برنامهٔ درسی را مجاز می‌داند که از حق هیچ نظریه‌ای فروگذاری نکرده باشد و برای انتظام به این مجموعهٔ فراوان و بدون حد نظریه‌ها به منظور برنامه‌ریزی درسی، بحث نیاز به به‌گزینی را طرح می‌کند. شواب با ذکر این نکته که برنامهٔ‌درسی حاصل تعامل و تلاقی بخش‌های مختلف است که بر هم کنش و واکنش دارند و هیچ نظریه و متانظریه-ای نمی‌تواند این پیچیدگی را شامل شود، و اینکه برنامهٔ درسی باید شامل همهٔ این ابعاد

[1] .Eclecticism

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

باشد تا قابل دفاع شود؛ این مسئله را مطرح می‌کند. او به‌گزینی را یک هنر غیر نظری متمرکز بر مجموعه مسائلی که از تئوری‌ها تأثیر پذیرفته‌اند معرفی می‌کند.

شواب(۱۹۷۱) هنرهای به‌گزینی را در موارد زیر می‌داند:

- هنر برقراری ارتباط میان آنچه نظریه‌ها به ناگزیر، به عنوان موضوع تحقیق، میان خود جزء جزء کرده‌اند.
- هنر پل زدن میان نظریه‌های جدا جدا، با موضوعات مورد تحقیق جدا جدا.
- هنر چسباندن تصاویر پاره پارهٔ انسان که هر پاره‌اش دست علوم مختلف است.

شواب همچنین بر مبنای مورد نخست از ویژگی‌های نظریه، نکتهٔ ساده انگاری کپی کردن واقعیت از نظریه را زیر سؤال می‌برد و واقعیت را با نمایندهٔ نظری یکسان نمی-شمارد و جایگاه «**عملی**[1]» را مطرح می‌کند. شواب به نابسندگی تئوری در برنامهٔ درسی اتکا می‌کند و معتقد است که باید از نظریه به سمت عملی و شبه عملی حرکت کنیم. برنامهٔ درسی با امور واقعی در عمل سر و کار دارد و متفاوت از بازنمایی یک نظریه است و برنامهٔ درسی نمی‌تواند با این امور واقعی به صورت کپی‌ای از بازنمایی نظریه‌ها برخورد کند. اگر قرار است نظریه به کار رود، مکملی نیاز دارد. این مکمل، هنرهایی است که نظریه را به مقصودش می‌رسانند که عبارتند از: هنرهایی که به تفاوت بین امور واقعی و بازنمایی نظریه‌ای می‌پردازد، هنرهایی که نظریه‌ها را در مسیر کاربردهایشان در پرتو تفاوت‌هایشان هدایت می‌کنند و هنرهایی که جنبه‌های واقعی ـ که نظریه آن‌ها را به حساب نیاورده ـ دارند، وارد گود می‌کنند.

شواب (۱۹۷۱) هنرهای عملی را شامل موارد زیر می‌داند:

- هنر تشخیص اختلاف میان چیزهای واقعی و تصاویر نظری.
- هنر اصلاح نظریه در جریان کاربردش در پرتو تفاوت‌ها.

[1] .Practical

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

- هنر ابداع راه‌های توجه به جنبه‌هایی از واقعیت که نظریه به آن‌ها توجه نکرده است.

در نهایت، شواب در دومین بند از سه مورد فوق، بحث توجه به نظریه‌های رقیب را طرح می‌کند و از یک سو، اهمیت به‌گزینی را همچنانکه در مورد قبل طرح کرد، بحث می‌کند و از سوی دیگر، این بار آن را با عملی که در بند یک مطرح کرده است تلفیق می‌کند و در حقیقت، اینجا شواب، رویکردی «**عملی- به‌گزینی**» پیشنهاد می‌کند.

شواب(۱۹۷۱) معتقد است هنرهای عملی و به گزینی، زیربنای عمل فکورانه را فراهم می‌آورند که همان مفهومی است که ذیل آن، عمل و نظر برنامهٔ درسی با هم پیوندی ناگسستنی می‌خورند. عمل فکورانه یک فرایند پیچیدهٔ ادراک مسئله، تولید راه حل‌های بدیل، آزمون آن‌ها و یافتن مناسب‌ترین راه حل است. در این جریان، هنرهای عملی و به گزینی؛ کار با عمل و نظر برنامهٔ درسی را در یک زمینهٔ تلفیقی پیچیده ترسیم می‌کنند. لذا در نظریهٔ شواب، جایگاه نظریه نه تنها کوچک شمرده نشده، بلکه بسیار به آن پرداخته شده است. به قسمی که شواب در مقالهٔ بعدی خود با نام عملی، در خصوص هنرهای به گزینی مفصل بحث می‌کند.

از مباحث فوق، روشن است که شواب تنها به سادگی ادعا نمی‌کند برنامهٔ درسی در حال نابودی است، بلکه همچون یک پزشک، نشانه‌های مرگ و راه حل علاج را تبیین می‌کند. (وستبری، ۲۰۰۵) هیوبنر(۱۹۷۱) نظریهٔ شواب را رونسانس برنامهٔ درسی معرفی می‌کند ولی مسیر عملی شواب بسیار پیچیده است. آیزنر(۱۹۸۴) نیز معتقد است نظریهٔ شواب، چیزی بود که زندگی را برای محققان برنامهٔ درسی دشوار ساخت. از نظر آیزنر، شواب راه ساده و روشن زندگی برنامه‌ریزان درسی را تبدیل به یک مسیر پیچیده و مبهم نمود.

اما چه شد که نظریهٔ عملی شواب، به گوشه رانده شد؟

علت آن جریانی بود که در دههٔ ۱۹۷۰ مطرح شد: نومفهوم‌گرایی. نومفهوم‌گرایی نیز هم نوا با شواب، فریاد بحران برآورد اما با تبیینی متفاوت و راه حلی دیگر. نومفهوم‌گرایی که منشأ آن از نظر پاینار، در دیدگاه هیوبنر مطرح شده است، بحران

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

برنامهٔ درسی را در عمل‌زدگی آن دانست و شاید جریان را با ترسیم مقبرهٔ برنامهٔ درسی، بسیار حادتر از شواب طرح کرد. نومفهوم‌گرایان و در صدر آنان ویلیام پاینار، با چاپ کتاب خود با نام «فهم برنامهٔ درسی» معتقد است رسالت رشتهٔ برنامهٔ درسی از «برنامه-ریزی» به «فهم» تغییر کرده است و باید از منحصر شدن به بحث‌هایی نظیر منطق تایلر که ناظر به عمل برنامه‌ریزی درسی است، پا را فراتر گذاشت. پاینار می‌گوید دههٔ ۱۹۷۰، دههٔ تغییر جهت از عمل‌گرایی تایلری است. پاینار نقدی بر دیدگاه تایلر وارد می‌آورد و معتقد است منطق تایلر، معرف یک نگاه پیش نظریه‌ای، اجرایی و عملیاتی به برنامهٔ درسی است.

پاینار و گرامت (۲۰۰۹) بیان می‌کنند که رابطهٔ نظر و عمل، با این تصور که نظریه به دلیل به عمل تبدیل شدن وجود دارد، از اساس اشتباه است. آنها این ایده را به یکسان انگاشتن برنامهٔ درسی به زیورآلات آرایشی شبیه می‌کنند که اگر به کار گرفته شوند، زیبا هستند و اگر نه، خیر. آن‌ها ایدهٔ وجود نظریه به دلیل عمل را زیر سؤال می-برند.

به نظر می‌رسد، دیدگاه نومفهوم‌گرایی با مبری دانستن خود از عمل، در حوزهٔ نظری توانسته است تا حد بسیار زیادی به غنی سازی دانش برنامهٔ درسی کمک کند. چنان که پاینار، صورت اجرایی و عملیاتی و به عبارت دیگر، تایلری برنامهٔ درسی را در یکی از هویت‌های برنامهٔ درسی می‌گنجاند با نام هویت مؤسسه‌ای و جغرافی جدید برنامهٔ درسی را با تبیین هویت‌های جدید پدیدارشناسی، پست مدرن، فمینیست، خودزیست نگاری، بین‌المللی و .... ترسیم می‌کند. (پاینار، ۱۹۹۵)

دیدگاه نومفهوم‌گرایی به برنامهٔ درسی نگاهی کل‌گرا دارد، البته اینگونه نیست که نوفهم‌گرایان با مردمان داخل مدارس به عنوان بخشی از حوزه سخن نگویند. اما در نوفهم‌گرایی گریز آگاهانه‌ای نسبت به ذهن فن‌گرا یا تکنیکی[1] وجود دارد. آن چه نوفهم‌گرایی ارائه می‌کند آگاهی‌های گسترده‌ای دربارهٔ پیچیدگی و معنای تاریخی مسائل برنامهٔ درسی است. زیرا مشکلات بازشناسی هویت نوفهم‌گرایان وابسته به مشکلات

[1] .Technician's mentality

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

فرهنگی در مقیاس گسترده است. این مسائل بزرگ فرهنگی مسائل قابل حلی در داخل مدرسه نیستند. در سنت‌گرایی، همان مفاهیمی که توسط عقلانیت تکنولوژیکی ایجاد شده، اتفاقاً برای نوفهم‌گرایان خود مسئله به حساب می‌آید. بنابراین تا حدودی تغییر بنیادین ساختار فرهنگی حوزهٔ برنامهٔ درسی، مسئلهٔ اساسی نوفهم‌گرایی است. تغییر ساختار فرهنگی (معیوب داخل مدرسه) با تکرار مجدد نظم موجود (فرهنگی– علمی– پژوهشی) تحقق پیدا نمی‌کند. در برنامهٔ درسی، مسئلهٔ ضروری، نوفهم‌سازی بنیادین در زمینه‌های چیستی برنامهٔ درسی، چگونگی کارکرد آن و اینکه چگونه برنامهٔ درسی ممکن است کارکردی مطابق روش‌های رهایی‌بخش[1]داشته باشد. تعهد نسبت به نقد جامع و توسعهٔ نظری چیزی است که پدیدهٔ نوفهم‌گرایی را از سایر جنبش‌ها متمایز می-سازد. (قادری، ۱۳۹۰) .

اما آنچه از این بحث می‌توان نتیجه گرفت، آن است که بحرانی در برنامهٔ درسی وجود دارد و راه حلی نیز برای آن هست اما در مقایسه دو پارادایم عملی و نومفهوم‌گرایی در این بحران، می‌توان جدول زیر را قایل شد:

جریان	آغاز	نشانهٔ بحران	راه حل	متون اصلی
عملی	شواب ۱۹۶۹	نظر زدگی برنامهٔ درسی	عمل فکورانه (عملی با بهره گیری فکورانه از نظریه)	مقالات عملی ۱و۲و۳و۴ شواب
نومفهوم گرایی	هیوبنر ۱۹۷۰	عمل زدگی برنامهٔ درسی	فراتر رفتن از عمل و نظریه پردازی	کتاب فهم برنامهٔ درسی پاینار

نقد دیدگاه عملی از منظر نومفهوم‌گرایی

دیدگاه نومفهوم‌گرایی، پس از دیدگاه عملی مطرح می‌شود و لذا در کتاب فهم برنامهٔ درسی پاینار شاهد نقدهای او بر دیدگاه شواب هستیم. مدعای اصلی نقد پاینار

[1] .Emancipator ways

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

بر عملی شواب آن است که شواب چیزی فراتر از تایلر ارائه نداده است و چون استدلال می‌آورد که نظریهٔ تایلر موجب عمل زدگی برنامهٔ درسی است، نظریهٔ شواب را نیز با همان انتقاد محکوم می‌کند. در حقیقت، او به استناد استدلال فیلیپ جکسون[1](۱۹۹۲) اظهار می‌کند که شواب هم مانند تایلر همهٔ نظریات خود را برای افرادی ارائه داده است که می‌خواهند برنامه‌ریزی کنند. از نظر جکسون، بابیت، تایلر و شواب، اگر چه اندکی با هم تفاوت دارند اما همگی به بعد برنامه‌ریزی توجه داشته‌اند. جکسون(نقل از پاینار، ۱۹۹۵)، شواب حرفی بیش از تایلر برای حوزهٔ برنامهٔ درسی نداشت و تفاوت تایلر و شواب را در دو نکته می‌داند:

۱- تأکید بسیار زیاد تایلر بر روی اهداف، در نظریهٔ شواب دیده نمی‌شود و شواب بیشتر بر حل مسئله تأکید کرده است.

۲- در برنامه‌ریزی تایلر لزومی بر آگاهی از عمل فکورانه نیست.

پاینار معتقد است هویتی که دستاورد تایلر، بابیت و شواب است، تنها در یکی از هویت‌های چند گانه ترسیم شدهٔ نومفهوم‌گرایی (هویت مؤسسه‌ای) می‌گنجد. او این هویت را هویتی مکانیکی و البته غیر قابل انکار می‌داند. در حقیقت، پاینار وجوه نظری دیگر را از بخش کنش برنامه‌ریزی جدا می‌کند و گفتمان برنامهٔ درسی تا قبل از نومفهوم‌گرایی را تنها قائل به بخش برنامه‌ریزانه آن می‌داند که ترسیم کاملی نیست. (پاینار، ۱۹۹۵)

اما در واکاوی نقد پاینار بر عملی با چند مسئله مواجه هستیم: اول آن که آیا واقعا نظریهٔ عملی شواب و تایلر در یک گروه قرار می‌گیرند؟

چن[2] (۱۹۷۷) در یک مقاله به بررسی منطق تایلر و شواب می‌پردازد و در آن ادعا می‌کند به چند دلیل، نمی‌توان شواب و تایلر را به راحتی در یک دسته قرار داد. اول اینکه، در حالیکه اصول اساسی بحث تایلر حول مفهوم عقلانیت (منطقی بودن) می‌چرخد، تمرکز منطق شوآب بر واقعیت و حقیقت است. این شاید برجسته‌ترین

[1] .Philip Jackson
[2] .Chan

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

تفاوت بین منطق تایلر و شوآب است. دوم آن‌که طرح تایلر به طور مرتب و دقیقی چیده شده است که به نظر نمی‌رسد نیاز به توضیح زیادی داشته باشد. از سوی دیگر طرح شوآب هنوز به طور دقیق و مرتب سازماندهی نشده است، یک واقعیتی که ممکن است مخاطبان، زیاد به آن خوش‌بینانه نگاه نکنند. با این حال، این استدلال را مطرح می‌کنند که از میان این صورت‌بندی غیردقیق و ناکامل، یک تئوری برنامهٔ درسی جامع و مناسب شکل می‌گیرد، این امر وقتی محقق می‌شود که از طریق تلاش‌های مداوم و سازنده به دیدگاه‌های ناقص انسجام بخشید.

مسئلهٔ دیگر آن است که منطق تایلر را نیز به راحتی نمی‌توان مکانیکی دانست و او را عمل زده دانست. تایلر خود در مصاحبه‌ای که در این خصوص انجام داده است، معتقد است: «اگر در خصوص طبقه‌بندی چیزهایی، از قبل اتخاذ موضع کرده باشید، انتظار این است که یک امر خاص به دسته‌ای خاص تعلق گیرد؛ ازاین رو منتقدین اثر من نیز با توجه به پیش‌فرض‌های خود در خصوص این که این کتاب شبیه چه چیزی باید می‌بود، قضاوت کرده‌اند». (شوبرت، ۱۹۸۶: ۱۰۸)

آنچه از منطق تایلر در ذهن می‌آید یک روال منطقی هدف‌گذاری، انتخاب محتوا و روش، اجرا و ارزشیابی است که در توالی یکدیگر قرار می‌گیرند. اما آیا فقط همین است؟

شوبرت (نقل از کرامتی، ۱۳۸۹) اشاره می‌کند که در واقع تایلر برنامهٔ درسی را حاصل فرایند تصمیم‌گیری در خصوص پاسخگویی به چگونگی عناصر چهارگانه در زمینهٔ آموزش و پرورش دانسته و معتقد است که حرکت میان این عناصر و پاسخگویی به سوالاتی با محوریت آنها به شکل رفت و برگشتی است؛ به نحوی که وقتی در خصوص پاسخگویی به سوالاتی در زمینهٔ هر عنصر این رفت و برگشت انجام می‌شود، بر اساس آن درکی جدید حاصل می‌آید که سایر سوالات را متأثر خواهد ساخت. (بنابراین حتی چهار سوال نیز همواره ثابت نیستند هرچند محوریت چهار عنصر در آنها ثابت است). همچنین وی این چهار عنصر و سوالات مترتب بر بنیان آنها را گام به گام نمی‌داند به نحوی که با طی هر مرحله، مرحله‌ای دیگر آغاز شود. چنین توجیهی در

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

خصوص عناصر مذکور شوبرت را بر آن می‌دارد تا به تایلر متذکر شود که وی با این ادعا معلم را همانند یک خالق یا نقاش (نه مجری و مقلد) در نظر گرفته است؛ ولی عملاً و به شکل صریح در اثرش در رابطه با این عناصر به بیان مرحلهٔ اول، مرحلهٔ دوم و... پرداخته و این مراحل را از یکدیگر تفکیک نموده است. تایلر نیز در پاسخ بیان می‌کند که اثرش با دقت مورد مطالعه قرار نگرفته است، چرا که وی در اثر خویش نیز بر این ادعا پایبند بوده است. همچنین وی در پایان کتاب نیز به طور مستقیم و صریح بیان می‌کند که اگر قصد اصلاح کل برنامهٔ درسی یک آموزشگاه و یا قسمتهایی از آن را داشته باشید، تبعیت از مراحل نامبرده الزامی نیست و هدف از فرمت حاضر در نگارش نیز، توجه مسئولان امر به عناصر دخیل در برنامهٔ درسی و ضرورت ارتباط آنهاست.

با تأمل در منطق تایلر می‌توان دریافت او در مرحلهٔ تعیین اهداف برنامهٔ درسی از سه منبع یادگیرنده، جامعه و منبع درسی نام برده است اما اظهار کرده است که ذیل هر کدام از منابع تعیین هدف، نظرات مختلف و متناقضی وجود دارد که برنامه‌ریز درسی را نسبت به احاطه و جامع‌نگری و کاربرد و تلفیق آن‌ها با توجه به فلسفه تشویق می‌کند و این امر کاری مکانیکی، عملی و ساده نیست و از پویایی و پیچیدگی فراوان نظری و فلسفی برخوردار است. همچنین در مرحلهٔ تصمیم گیری در بارهٔ محتوا با آن‌که اصول مشترکی را تبیین می‌کند که البته همگی یادگیرنده محور است، محل زیادی را برای خلاقیت معلم قرار می‌دهد و انتخاب تجارب یادگیری را به صورت قطعی و از پیش تعیین شده، تجویز نمی‌کند. در بحث ارزشیابی نیز تایلر به آن به عنوان فرصتی به منظور کسب شواهدی در خصوص تغییرات رفتاری (اعم از رفتار آشکار یا غیر آشکار مثل نگرش‌ها و علایق) دانش‌آموزان نگاه می‌کند. (تایلر، ۱۳۷۸ و کرامتی، ۱۳۸۹)

لذا تایلر سعی داشته است اصول حداقلی را برای برنامه‌ریزی درسی تعریف کند که آن را عملیاتی و اجرایی کند اما این اصول به هیچ وجه به معنای ندیدن ابعاد نظری در برنامهٔ درسی نیست و پاینار به راحتی نمی‌تواند ادعا کند که نظریهٔ تایلر، مکانیکی است. از آن‌چه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت، مدعای پاینار برای عبور از شواب هنوز مورد تردید است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

نقد ادعاهای پاینار در مورد شواب: بحران هنوز باقی است

اما برخی از منتقدان نومفهوم‌گرایی، از طریق بحث شواب، به نقد نومفهوم‌گرایی پرداخته‌اند و در حقیقت، پاسخی به نقد پاینار در مورد شواب داده‌اند. نگارنده از بحث آنان استفاده می‌کند تا بحران حوزهٔ برنامهٔ درسی غیر مختوم اعلام کند.

همانطور که گفته شد شواب (۱۹۶۹) در تبیین مسئلهٔ هشدار مرگ برنامهٔ درسی، شش نشانه برای آن شناسایی می‌کند، لذا راگا و لبویش (۲۰۰۳) ادعا می‌کنند اگر قرار باشد، نومفهوم‌گرایی پاسخگو به مسئلهٔ مرگ برنامهٔ درسی باشد، قاعدتاً باید شش نشانهٔ شواب را نیز که قبل از طرح مسئلهٔ بحران رشته توسط پاینار بیان شده است، پاسخ دهد.

نشانهٔ اول: پرواز از زمین

همانطور که ذکر شد، شواب (۱۹۶۹) معتقد است که فاصله‌ای که بین نظریه و عمل برنامه‌ریزی درسی وجود دارد، موجب شده است تا افرادی که متخصص برنامهٔ درسی نیستند مسئولیت حل مسائل را بر عهده بگیرند. در صورتی که متخصصان برنامهٔ درسی باید خودشان پاسخگوی سوالات عمل برنامه‌ریزی درسی باشند.

این در حالی است که نومفهوم‌گرایان این نقد را به برنامه‌ریزان درسی وارد می‌کنند که آنها به کنترل تجربیات می‌پردازند و این امر باعث متوقف شدن رشد تجربیات می‌شود. آنها معتقدند که مسئولیت هدف گذاری و طراحی برنامهٔ درسی باید به افراد دیگر واگذار شود و متخصص برنامهٔ درسی نباید خود را محدود به این امور کند. (پاینار، ۱۹۹۵) اما مسئله این است که نومفهوم‌گرایان دربارهٔ تغییر برنامهٔ درسی صحبت می‌کنند و از نظریهٔ انتقادی استقبال می‌کنند، اما چگونگی این تغییر را روشن نمی‌کنند. در حقیقت سؤال این است اگر برنامه‌ریزی درسی کار متخصص برنامهٔ درسی نباشد پس چه کسی باید آن را انجام دهد؟ حاصل این نگاه آیا جز این است که برنامه‌ریزی درسی به متخصصان دیسیپلینی واگذار شود؟ پیروی از دیدگاه نومفهوم-گرایی آیا دست متخصص برنامهٔ درسی را بیشتر نمی‌بندد و اختیارات متخصص دیسیپلینی را بیشتر گسترش نمی‌دهد؟ پیش بینی می‌شود که با این نوع نگاه حتی به

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

زودی متخصص برنامۀدرسی به عنوان منتقدی که جز حرف زدن کاری از او بر نمی‌آید به انزوا کشیده شود. (راگا و لبویش،۲۰۰۳)

نشانۀ دوم: اوج گرفتن

این نشانه به شدت توسط نومفهوم‌گرایان حمایت می‌شود. نومفهوم گرایان فقط به صحبت دربارۀ اصول پرداختند. آنها بحث‌های قومیت، سیاست، زبان و نژاد و فرهنگ را خارج از حیطۀ برنامه‌ریزی درسی مطرح کردند. (لبویش، ۱۹۹۹؛ راگا و لبویش، ۲۰۰۳) بحث در مورد واقعیت‌های اجتماعی و سیاسی بدون توجه به اجرا چگونه ممکن است؟! بدون توجه به برنامه¬ریزی درسی در عمل، چگونه تئوری را به عمل برسانیم و بگوییم دانش ارزشمند و بی¬ارزش کدام است؟

نشانۀ سوم و پنجم: به قعر سقوط کردن و در جا زدن

نومفهوم‌گرایان با فراموش کردن تاریخ برنامۀ درسی به دور زدن در نظریه‌ها و تکرار دانش دامن زدند. بحث از اجتماع و طبیعت یادگیرنده در نظریۀ تایلر هم مطرح شده است. بحث از تجربۀ یادگیری از منظر دیویی هم طرح شده است اما اکنون با رنگ و لعابی دیگر در نظریۀ نومفهوم‌گرایی متجلی می‌شود. کلیبارد از تایلر نقد می‌کند که منطق تایلر راهنمای ساخت برنامۀ درسی نیست، اما به نومفهوم‌گرایان چه می‌گوید؟! نومفهوم‌گرایان به جای مراجعه به تاریخ و اصلاح آن، روی آن خط کشیدند تا خود را پررنگ‌تر جلوه دهند. (راگا و لبویش، ۲۰۰۳؛ لبویش،۱۹۹۱) متخصصان برنامۀ درسی که دائماً در مدح توجه به تاریخ برنامۀ درسی سخن می‌رانند و پدیدۀ بی‌تاریخی را نکوهش می‌کنند در مورد سنگ قبری که پاینار رسم کرد سکوت کردند و حتی برخی از آنان داعیۀ تبعیت از نومفهوم‌گرایی را کردند.

نومفهوم‌گرایان همۀ تحولات ناشی از پژوهشهای برنامه‌ریزی درسی، مانند نقش معلمان در برنامه‌ریزی درسی، تدریس مشارکتی، میان رشته‌ای، ارزشیابی کیفی و ... را فراموش کردند و موجب شدند دوباره به عصر موضوعات درسی برگردیم. چطور برنامه‌ریزان درسی در قبال این امر سکوت کردند؟!

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

نشانهٔ چهارم: به اطراف منحرف شدن

نومفهوم‌گرایی با تأکید بر نظریه پردازی، اتفاقاً بر این امر تأکید می‌ورزد که وظیفهٔ متخصص برنامهٔ درسی، تکاپو در میدان عمل نیست و شأن نظریه را به عمل کاهش نمی‌دهد. (پاینار، ۱۹۹۵) در واقع نومفهوم‌گرایان شیفتهٔ انتقاد هستند و این فاصلهٔ بین تئوری و عمل را بیشتر کردند تا خودشان ساده‌تر و با آسودگی خیال بیشتر بتوانند انتقاد کنند و مشتریان بیشتری برای خود جلب کنند. (راگا و لبویش، ۲۰۰۳)

نشانهٔ ششم: دعوا و نزاع

از زمان تولد رشتهٔ برنامهٔ درسی، همواره بحث‌های ماهیتی روی برنامهٔ درسی مطرح بوده است. این بحث‌ها بیشتر از منظر بیرونی به رشته مطرح می‌شده است اما نومفهوم‌گرایان موجب ایجاد نفاق داخلی نیز شدند. ادعای آنان در خط کشیدن بین موافقان و مخالفان تایلر، تخم نفاق درون رشته‌ای را کاشت. این مرزگذاری و تقسیم نه تنها آکادمیک و علمی نیست، بلکه بهره‌ای برای رشته نداشته است، بحث‌های گذشته در خصوص آنکه مثلاً کدام روش ارزشیابی مناسب است یا کدام الگوی یاددهی یادگیری مناسب است؟ موجب وحدت بیشتری بود تا داعیهٔ نومفهوم گرایان. در گذشته لااقل منطق تایلر یک مرکز جاذبه محسوب می‌شد اما اکنون روی سوالات اساسی رشته نیز توافقی نیست پس چطور باید خود را در این رشته ببینیم؟ و این میراثی است که نومفهوم‌گرایان برای ما به جا گذاشتند. (راگا و لبویش، ۲۰۰۳؛ لبویش، ۱۹۹۹)

همان‌طور که مشاهده می‌شود، با حضور جریان نومفهوم گرایی، نه تنها نشانه-های بحران شواب تخفیف نیافته که حتی تشدید یافته است. اما با این شرایط چه تصویری می‌توان از رشتهٔ برنامهٔ درسی ارائه داد؟

بحث و نتیجه گیری:

از آنچه گفته شد اینطور بر می‌آید که بحران برنامهٔ درسی در مسئلهٔ ارتباط نظریه و عمل مطرح است. شواب، معتقد است رشته نظریه زده شده و باید به سمت عملی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

حرکت کرد. پاینار معتقد است رشته عمل زده شده و باید به سمت نظریه حرکت کرد. اما نکته بارز در این دو رویکرد آن است که اگر شواب، از عملی می‌گوید، همهٔ مبنا و تأکیدش را بر نظریه می‌گذارد. پاینار از نظریه می‌گوید اما عمل را نیز به رسمیت می-شمارد. پس اولین نتیجه آن است که نقطهٔ اشتراک دیگر این دو دیدگاه، در حضور هم زمان نظریه و عمل و اتفاقاً تأکید و تمرکز هر دو دیدگاه بر نظریهٔ برنامهٔ درسی است. اما پاینار معتقد است وادی نظریهٔ برنامهٔ درسی هنوز غنای کافی ندارد و باید آن را در نظریه توسعه داد.

حال می‌خواهیم فرضی کنیم: «فرض کنید، نظریهٔ شواب پس از نومفهوم‌گرایی طرح شده بود، آنگاه نومفهوم‌گرایی و تایلر چه موقعیتی داشتند؟»

برای پاسخ به این سؤال، سه نظریه را در یک بافت تاریخی، با هم نگری کنیم. نظریهٔ تایلر(۱۹۴۹) بنا به زمانه ایجادش، قصدش دادن الگویی عملیاتی و اجرایی برای برنامه‌ریزی درسی بوده است. اما تایلر به هیچ وجه، پیچیدگی نظری را از یاد نبرده است، فقط تأکیدش بر عمل و دادن منطقی عملیاتی بوده است. شاید این امر حتی به تاریخ زندگی و تخصص اصلی تایلر به عنوان متخصص ارزشیابی برنامهٔ درسی نیز بوده است. دههٔ بعد، پرواز سفینه اسپوتنیک (۱۹۵۷) و تحولات اصلاح و تغییر برنامهٔ درسی، موجب شد برنامه‌ریزی درسی به عنوان عمل به متخصصان موضوعی واگذار شود و متخصصان برنامهٔ درسی نیز به تدریج دست از عمل بکشند و به زاویه نشینی نظری بپردازند. شواب (۱۹۶۹) عاقبت این امر را مرگ رشتهٔ برنامهٔ درسی می‌داند و از سویی بر بدفهمی نظریهٔ تایلر هم واقف است و لذا با درسی که از گذشته گرفته، با نگاهی که به آینده دارد و البته در زمینهٔ فلسفی نگاهش، طرحی را برای برنامهٔ درسی متصور می-شود که پیچیدگی بسیار زیادی دارد. نظریه‌ای که به راستی درک و کاربردش به سهولت ممکن نیست و شاید به همین دلیل، باز هم موجب بدفهمی شده است.

پاینار، عمل زدگی رشته و درگیری و دغدغهٔ متخصصان برنامهٔ درسی با عمل را می‌بیند و کمبود و نقص تئوریک را در سوی دیگر و توجه همه را به سمت دیگری جلب می‌کند.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

دیدگاه شواب، هرگز نافی رویکرد تایلری نبوده است؛ چرا که برنامه‌ریزی درسی را به عنوان رسالت برنامه‌ریز درسی به رسمیت شمارده است اما هرگز محدود به تایلر هم نبوده است. اما این که پاینار یا جکسون او را با تایلر به یک طبقه می‌برند، ناشی از عدم توجه آنان به تفاوت Action و Practical است. واقعیت آن است که عملی، هرگز با تولید و عمل یکسان نبوده است. عملی شواب، ریشه در دیدگاه ارسطو دارد. ارسطو دیسیپلین‌ها را در سه دستهٔ نظری، عملی و تولیدی قرار داد. عملی، دیسیپلین هایی بودند که به طور مستقیم با عمل فکورانه درگیر می‌شدند و این عمل با تولید و عملیات در دیسیپین‌های تولیدی، مانند مهندسی، اصلاً یکسان نبود و اتفاقا بسیار پیچیده بود. (شواب، ۱۹۶۴) رویکرد عملی، اتفاقاً نظریه را به رسمیت می‌شمارد و حتی از کثرت نظری بسیار استقبال می‌کند، آنچنان که شواب در مقالهٔ دوم عملی خود بر آن تأکید دارد. (شواب، ۱۹۷۱)

بنابراین اگر دیدگاه شواب بعد ازنومفهوم‌گرایی طرح می‌شد، از دیدگاه نومفهوم‌گرایی و نظرات موجود آن به شدت استقبال می‌کرد و آن را درمجموعهٔ نظریه-هایی که باید مورد به گزینی قرار بگیرند به رسمیت می‌شمرد. در حقیقت، نگارنده معتقد است نظریهٔ شواب، دو شق عملی و به گزینی دارد. شق عملی آن بیشتر با نظریهٔ تایلر و شق به گزینی آن با نومفهوم‌گرایی همخوانی دارد.

در حقیقت، اگر از زاویهٔ شواب به برنامهٔ درسی بنگریم، تلاش نومفهوم‌گرایی را نه تنها نباید نادیده گرفت، که باید مورد تقدیر قرار داد. در آن برهه از زمان، یعنی سه دهه از ۱۹۷۰ تا کنون به راستی نیاز به نظریه پردازی داشتیم چرا که نظریهٔ مواد اولیه دیدگاه عملی شواب است اما اکنون به نظر می‌رسد رشتهٔ برنامهٔ درسی به غنایی رسیده است که نظر و عمل را در تلفیق با یکدیگر توسعه دهد و یکی را به قیمت نبود دیگری نپذیرد.

در حقیقت، نگارنده معتقد است نظریهٔ شواب که در دهه ۱۹۶۰ طرح شد، اکنون زمانهٔ بررسی و عملی کردن آن است. البته شاگردان شواب، نظیر کانلی، شولمن، آیزنر و ... هر یک به نوعی از نظریهٔ استاد خود وام گرفته و پایگاه دانشی مجزایی را

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

پدید آورده‌اند. آنچه در این مورد بسیار اعجاب برانگیز است، آن است که هیچ یک از شاگردان شواب، عیناً پای خود را جای پای استاد نگذاشته‌اند و هر یک، ایدهٔ شواب را در میدان عمل به نمود رسانده‌اند و این امر بیش از پیش نشان دهندهٔ ظرفیت این نظریه در حوزهٔ برنامهٔ درسی است. (کریگ و راس، ۲۰۰۸)

در مجموع، نگارنده معتقد است که جوزف شواب رویکرد مصالحه آمیزی را ارائه می‌دهد که نافی نومفهوم گرایی و منطق تایلر نیست؛ بلکه بین آن دو نیز آشتی برقرار می‌کند. شواب برنامه‌ریزی درسی را یک عمل پژوهشی تصور می‌کند و انجام وظایف عملی برنامه‌ریزی درسی را با اجرای پژوهش رسمی در حوزهٔ برنامهٔ درسی، از طریق ساختار نظامدار عمل فکورانه در برنامه‌ریزی درسی به یکدیگر پیوند می‌دهد. (هریس،۱۹۹۹). به نظر می‌رسد که اگر فرضیه شواب را بپذیریم و از منظر روش شناسی پژوهش به برنامهٔ درسی نگاه کنیم بتوانیم نظریهٔ تایلر را با نظریهٔ نومفهوم گرایی پیوند بزنیم. در حقیقت، اگر تحولات پارادایم‌های روش شناسی پژوهش و توجه به نگاه‌های فرهنگی، سیاسی، زیبایی شناختی و پدیدارشناختی را به عمل برنامه‌ریزی درسی بتابانیم، تصویر حاصل تصویری جدید است که تأکید بر نظریهٔ نومفهوم گرایان و نقشهٔ عملی تایلر را در زمینهٔ عملگرایانه و فکورانهٔ جدیدی منعکس می‌کند. از این منظر نگریستن می‌تواند انتقادات وارد بر نظریهٔ نومفهوم‌گرایی را از بین ببرد و خط و مرزی که پاینار رسم کرد را پاک کند. روح برنامهٔ درسی را به جسم بازگرداند و آن را از مرگ نیز رهایی دهد.

لذا آنچه نظریهٔ شواب ما را به آن رهنمون می‌کند، نومفهوم‌گرایی را نیز در بر دارد و نظریهٔ تایلر را نیز نفی نمی‌کند. به نظر می‌رسد دیدگاه شواب یک دستاورد بی نظیر در عرصهٔ برنامهٔ درسی است که با وجود پتانسیل بالای آن برای رفع چالش‌های داخلی رشته، با کمال تعجب مغفول مانده است. در حقیقت، این نظریه می‌تواند یک فرانظریهٔ برنامهٔ درسی باشد. درنظرگرفتن نظریهٔ شواب به عنوان فرانظریهٔ برنامهٔ درسی، توسط وستبری (۲۰۰۵) نیز مورد تأکید قرار گرفته است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

منابع:

- تایلر، رالف (۱۳۷۸)، *اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی*، ترجمهٔ علی تقی پورظهیر، تهران: آگاه.
- قادری، مصطفی (۱۳۹۰)، *توصیف نومفهوم‌گرایی به قلم پاینار*، ترجمهٔ ارائه شده به گروه مطالعاتی برنامهٔ درسی، شواب و عمل فکورانه.
- کرامتی، انسی (۱۳۹۰)، نمایی مکانیکی در نگرشی ارگانیکی، خبرنامه شماره ۴، گروه مطالعاتی برنامهٔ درسی، شواب و عمل فکورانه. صص: ۳۱-۲۳.
- هاگرسون، نلسون ال (۱۹۹۱)، *کاوشگری فلسفی: نقد توسّعی، در روش شناسی مطالعات برنامهٔ درسی*، شورت، ادموند، ترجمهٔ مهرمحمدی، محمود و همکاران، انتشارات سمت، ۱۳۸۷.
- هریس، آیلین (۱۹۹۱)، *پژوهش معطوف به عمل فکورانه: هنرهای برنامه‌ریزی*، در *روش شناسی مطالعات برنامهٔ درسی*، شورت، ادموند ، ترجمهٔ مهرمحمدی، محمود و همکاران، انتشارات سمت، ۱۳۸۷.
- Chan, B. Y. (1977). **After Tyler, What? A current issue in curriculum theory**. Education Journal. No VI.
- Craig & Ross. (2008). **Cultivating the image of teachers as curriculum makers**. In The SAGE handbook of curriculum and instruction.
- Eisner, E. (1984). **No easy answer: Joseph Schwab's contributions to curriculum**. Curriculum Inquiry. Vol 14. No 2. Pp 201-210.
- Huebner, D. (1976). **The moribund curriculum field: Its wake and our work**. Curriculum Inquiry. 6(2). Pp 153-167.
- Hlebowitsh, P. S. (1999). **The burdens of the new curricularist.** Curriculum Inquiry. Vol 29. No 3. Pp 343-354.
- Pinar, W. F. (1995). **Understanding the curriculum**. Peter Lang Publishing.
- Pinar, W. F. Grumet, M. (1982). **Socratic *Caesura* and the Theory-Practice Relationship.** Curriculum Theory. 21(3).
- Reid, W. (2001). **Rethinking Schwab: Curriculum Theorizing as a Visionary Activity.** Journal of Curriculum Studies and Supervision. 17(1). Pp 29-41.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

- Schwab, J. (1964). **Structure of the disciplines: Meanings and significances**. In The structure of knowledge and the curriculum. Edited by Ford, G. W. & Pungo, L. Pp 1-31.
- Schwab, J. (1969). The **practical: A language for curriculum1**. The School Review. Vol 78, No1. Pp 1-23.
- Schwab, J. (1971). **The practical: Arts of eclectic.** The School Review. Vol 79. No 4. Pp 493-542.
- Tyler, Ralph W., Schubert, William, & Anne Lopez Schubert (1986) **.A dialogue with Ralph Tyler**. Journal of Thought 21(1), 91-118.
- Westbury. I. (2005). **Theory and theorizing in curriculum studies**. (On course web site). http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/papers/c&i507.htm
- Wraga, W. g., Hlebowitsh, P. S. (2003). **Toward a renaissance in curriculum theory and development**. Curriculum Studies. Vol 35. No 4. Pp 425-437.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.5]