

رخداد‌های اثرگذار در عرصه برنامه‌درسی: ۱۹۵۹-۱۹۵۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱۰/۰۱

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۳/۱۲/۱۰

مریم کیان^۱

معرفی رخداد‌های مهم جهانی در دهه ۱۹۵۰ میلادی

دهه ۱۹۵۰ میلادی عمدتاً با دوره پس از جنگ جهانی دوم، و نیز پرتاب سفینه فضایی اسپوتنیک از سوی اتحاد جماهیر شوروی، و آغاز جنگ سرد شناخته می‌شود (شوبرت و همکاران^۲، ۲۰۰۲). رشد جمعیت سالانه برای مدت کوتاهی در دهه ۱۹۵۰ و برای مدت طولانی‌تری در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به بالاتر از ۱۰۸ درصد رسید. از سوی دیگر، در عرصه هنری، حال و هوای سینمای هالیوود در دوران پس از جنگ دوم جهانی دربرگیرنده ترکیبی از آثار وسترن، کمدی، معمایی و درام‌های رمانتیک بود. در زمینه نجوم نیز رخداد‌های قابل توجهی در دهه ۱۹۵۰ میلادی محقق شد. جان هنریک اورت، ستاره‌شناس هلندی که فاصله زمین تا کهکشان راه شیری را محاسبه کرد، از کهکشان راه شیری نقشه برداری کرد و ثابت کرد که مناطقی در اطراف مرکز کهکشان می‌گردند. وی پیشنهاد وجود «ابر اورت» را در دهه ۱۹۵۰ ارائه داد. «ابر اورت»، ابری تشکیل شده از سنگ و گرد و غبار است که منظومه شمسی ما را احاطه کرده است. این ابر ممکن است جایی باشد که ستارگان دنباله دار با دوره بلند مداری از آن منشأ می‌گیرند. او این نظریه را ارائه داد که «ابر اورت» مسئول انقراض دسته جمعی دوره‌ای موجودات بر روی زمین بوده است (می بلکر، ۱۳۶۳).

در عرصه سیاسی، در سال ۱۹۵۲ میلادی، یعنی در اوج جنگ سرد، اقتصاددان فرانسوی، آلفرد سووی، اصطلاح «جهان سوم» را به منظور طبقه بندی آن دسته از کشورهای جهان که از دو بلوک سیاسی، اقتصادی و سیاسی آن زمان یعنی بلوک شرق و غرب خارج بودند، به کار برد. از سوی دیگر، بسیاری از رهبران جهان سوم تلاش نمودند که معنایی فعال به جهان سوم دهند. اولین اقدام را در این جهت رهبران یوگسلاوی سابق انجام دادند. رهبران یوگسلاوی سابق که از ادغام خود در بلوک شرق ناراضی بودند، نظریه «نیروی سوم» را به معنای «بلوکی از کشورهای مستقل جهان سوم که خواهان حفظ استقلال خویش و ایفای نقش فعال در مقابل دو بلوک دیگر بودند» مطرح ساختند. این نظریه به تدریج از سوی بسیاری از رهبران جهان سوم نظیر هند، اندونزی و مصر پی‌گیری و حمایت شد و در نهایت به تشکیل جنبش عدم تعهد در سال ۱۹۵۵ منجر شد (ساعی، ۱۳۸۵).

در مجموع، عمده رویداد دهه ۵۰ میلادی آغاز «عصر فضا» بود. اتحاد جماهیر شوروی اولین سفینه فضایی را در سال ۱۹۵۷ میلادی به فضا پرتاب کرد. به علاوه، شکل‌گیری کمیسیون اقتصادی اروپا، اوج گرفتن تقاضا برای حقوق بشر و آزادی، استقلال خواهی در مستعمره‌های آفریقایی و جنبش‌های حقوق مدنی در اواخر دهه ۱۹۵۰ میلادی افزایش یافت. در این راستا، زنان سیاهپوست آمریکایی توانستند به محافل علمی-دانشگاهی-هنری راه یابند. در مجموع، دهه ۱۹۵۰ میلادی، با رخداد‌های مخالفی نظیر عصر فضا، عصر هسته‌ای، عصر جنبش‌های ستم‌دیدگان در زمینه‌های مختلف نژادی، مستعمره‌ای، جنسیتی، اخلاقی، سیاسی و اقتصادی، همگی بیانگر تقاضای بیشتر جوامع برای آزادی و دموکراسی بود (شوبرت و همکاران، ۲۰۰۲).

kian2011@yazd.ac.ir

۱. عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه یزد، یزد، ایران

2. Schubert et, al

رخداد‌های مهم در حیطه برنامه درسی

در دهه ۵۰ میلادی، پرتاب سفینه فضایی از سوی اتحاد جماهیر شوروی و همچنین دلالت‌های جنگ سرد، غرب و به ویژه ایالات متحده را بر آن داشت تا بر آموزش‌های مدرسه‌ای و برنامه‌های درسی نظام آموزشی خود بازنگری کند. این دوره، نظام آموزشی آمریکا شاهد گسترش انتقادهای روزافزون بود. در این راستا، «جنبش بازگشت به پایه‌ها»^۱ آغاز شد. در این میان توجه به آموزش دروس پایه و بازنگری اساسی در برنامه‌های درسی و راهبردهای آموزشی مربوط به آنها، و تدوین بودجه‌های اختصاصی برای برنامه‌های درسی علوم فیزیکی، بیولوژیکی و شیمی بیش از پیش برجسته بود. همچنین برنامه‌های درسی بیشتر دپارتمان‌های دانشگاه‌های عمده، به اصلاحات روی آوردند. در مجموع، تغییر برنامه درسی جای خود را به بازنگری متمرکز و هدایت شده برنامه درسی داد.

از سوی دیگر، تلاش برای شکل‌دهی نظریه‌ای در برنامه درسی، در کنفرانس سال ۱۹۴۷ میلادی در دانشگاه شیکاگو پیگیری شد. این کنفرانس با همکاری ویرجین هریک^۲ و رالف تایلر^۳ که بعدها کتابچه کنفرانس را در سال ۱۹۵۰ نگارش کردند، برگزار شد. کتاب آنها با نام «به سوی بهبود نظریه برنامه درسی؛ برخی پژوهش‌های مکمل آموزشی»^۴ چاپ شد. رالف تایلر، در اظهارنظر خود در حدود ۳۰ سال پس از آن کنفرانس بیان داشت که هدف شان ایجاد قابلیت نظریه‌ای بود که بتواند به طور مؤثر و قابل دفاع، عمل و پژوهش برنامه درسی را تبیین کرده و شرح دهد. وی از این کنفرانس راضی بود و اظهار داشت که در این محفل ویژگی‌های یک نظریه منطقی برنامه درسی بیان شد اما به این نکته نیز اذعان داشت که دستیابی به ساخت نظریه‌ای مطلوب، فراتر از آن کنفرانس بود.

از سوی دیگر، در دهه ۱۹۵۰ میلادی دیدگاه‌های متنوعی به برنامه درسی پایه مشترک، که اساساً از طریق تفسیر دیویی از تعلیم و تربیت حاصل می‌شد، شکل گرفت. در سال‌های بعد، صاحب‌نظرانی همچون اسمیت، استنلی و شورش (۱۹۵۰)، و (۱۹۵۷)، جی.اس.رایت^۵ (۱۹۵۰ و ۱۹۵۸)، و اوسیو^۶ (۱۹۵۱) آن را تداوم بخشیدند. در این راستا، طرفداران برنامه درسی پایه مشترک، تأکید بیشتری بر تعامل میان علاقه دانش‌آموز و دانش بین رشته‌ای در برنامه درسی قائل شدند. این روند به اصلاح سوء برداشتی که از مریبان پیشرفت‌گرا نظیر دیویی شده بود، کمک کرد.

سازمان‌ها و صاحب‌نظران اثرگذار

در راستای نگاه گسترده‌تر به برنامه‌ریزی درسی، برخی اقدامات ملی در دهه ۱۹۵۰ میلادی در آمریکا انجام شد. «اداره آموزش و پرورش ایالات متحده»، رویکرد تعلیم و تربیت منطبق با زندگی را در پیش گرفت و جهت‌گیری کالاجی و فنی حرفه‌ای را به برنامه درسی دوره متوسطه وارد کرد. نمونه این اقدام در دهه ۵۰ میلادی، تأسیس «انجمن ملی مدیران مدارس متوسطه»^۷ (NASSP) بود که در سال ۱۹۵۰ میلادی به پشتوانه تداوم حرکت برنامه‌ریزی درسی دوره متوسطه ایجاد شد. البته باید خاطر نشان کرد که اواخر دهه ۱۹۴۰ میلادی شاهد تلاش‌های مشترکی در برنامه‌ریزی درسی بود. این تلاش‌ها اغلب از سوی تابا^۸ (۱۹۵۰) و ایوانز^۹ (۱۹۵۰) شکل گرفت. مطالعات آنها غالباً بر روابط میان گروهی در مدارس ابتدایی تأکید داشت

1. Back To Basics Movement

2. Virgil Herrick

3. Ralph Tyler

4. Toward Improved Curriculum Theory. Supplementary Educational Monographs

5. G.S. Wright

6. Ovsiew

7. National Association Of Secondary School Principals

8. Taba

9. Evans

و ایوانز اساساً در حیطه پژوهش در برنامه‌های بهبود و ارتقاء مدارس اقدام می‌کرد. این فعالیت‌ها منجر به شکل‌گیری اصلاحات برنامه درسی از طریق سازمان‌های مشارکتی شد.

به علاوه در دهه ۱۹۵۰ میلادی «انجمن نظارت بر برنامه ریزی درسی»^۱ (ASCD) فعالیت‌های خود را گسترش داد. این انجمن به بازنگری برنامه‌های درسی مدارس ادامه داد و آنها را «بهبود برنامه‌های درسی» نامید. کتاب سال ۱۹۵۱ این انجمن با نام «اقدام برای بهبود برنامه درسی»^۲ و کنفرانس سالیانه آنها با نام «بهبود برنامه درسی در بحران جهانی»^۳، از رویدادهای مهم این دوره بود. کتاب سال انجمن نظارت بر برنامه ریزی درسی در سال ۱۹۵۶ میلادی نیز با محوریت دوره متوسطه تدوین شد و به موضوع آنچه باید مدارس متوسطه آموزش دهند معطوف گردید. امروزه این انجمن یک نهاد بین‌المللی پیشگام است که در زمینه تولید و ارائه برنامه‌های خلاقانه تعلیم و تربیت فعالیت می‌کند. این فعالیت‌ها شامل محصولات آموزشی، برنامه‌های نوآورانه و خدماتی است که مربیان تعلیم و تربیت را در راستای پشتیبانی موفقیت یادگیرنده، توانمند می‌سازد. این انجمن دارای صد و پنجاه هزار عضو از بیش از ۱۴۵ کشور جهان است که شامل ناظران، مدیران، معلمان، استادان و حامیان انجمن است. برنامه‌های اخیر این انجمن شامل موارد ذیل است: «تدوین و اجرای استانداردها»، «آموزش کودکان در دنیای متحول امروزی»، «رشد همه جانبه کودک»، «بهداشت و یادگیری»، «از بین بردن شکاف تحصیلی»، «شاخص‌های چندگانه سنجش».

در دهه ۵۰ میلادی «سازمان ملل» نیز فعالیت‌های گسترده‌ای را در زمینه شناسایی مسائل آموزشی و برنامه‌ریزی درسی کشورهای مختلف جهان انجام داد. این سازمان بین‌المللی، در راستای ارائه پیشنهاد بین‌المللی در عرصه برنامه درسی کوشید و افرادی نظیر اولسون^۴ (۱۹۵۷) با تأکید بر مسائل روانشناختی برنامه درسی و لورنگو^۵ (۱۹۵۷) در راستای مطالعه برنامه درسی دوره ابتدایی در در آمریکای لاتین، آثاری را تحت نظارت یونسکو تدوین کردند.

در دهه ۱۹۵۰ میلادی صاحب‌نظران مختلف، آرای برجسته‌ای را نیز در زمینه تعلیم و تربیت و برنامه درسی ارائه و منتشر کردند، از جمله تابا (۱۹۵۰) «برنامه درسی دوره ابتدایی در روابط میان گروهی»، بریگز (۱۹۵۱) «برنامه درسی دوره متوسطه»، هاپکینز (۱۹۵۲) «گفتگوهای بزرگ»، پیازه (۱۹۵۲) «منشاء هوش در کودکان»، آلبرتی (۱۹۵۳) «بازسازیماندهی برنامه درسی دوره متوسطه»، بستور (۱۹۵۳) «زمین‌های بایر تعلیم و تربیت»، هاراپ (۱۹۵۳) «روندهای برنامه درسی در نیمه قرن»، هاپکینز (۱۹۵۴) «خود فی البداهه در مدرسه و خانه»، سیلور و الکساندر (۱۹۵۴) «برنامه‌ریزی درسی برای آموزش و یادگیری بهتر»، براملد (۱۹۵۵) «فلسفه‌های تعلیم و تربیت در چشم اندازهی فرهنگی»، بیوشامپ (۱۹۵۶) «طراحی برنامه درسی دوره ابتدایی»، بلوم (۱۹۵۶) «طبقه بندی هدف‌های آموزشی، کتابچه اول: هدف‌های شناختی»، نیزبت (۱۹۵۷) «هدف در برنامه درسی»، گودلد و اندرسون (۱۹۵۹) «مدرسه ابتدایی بدون نمره»، جروم برونر (۱۹۵۶) «مطالعه تفکر» و جوزف شوآب (۱۹۵۹) «دانشمندان چه انجام می‌دهند؟».

در این میان می‌توان به طور خاص به تشریح آرای تأثیرگذار بستور، برونر و شوآب پرداخت. «آتور بستور»^۶ استاد تاریخ دانشگاه بود و آموزش و برنامه درسی سازگار با زندگی را ضد عقل می‌خواند. وی با نوشتن اثر «زمین‌های بیپه‌ده تعلیم و تربیت»^۷ (۱۹۵۳)، بر این باور بود که «تنها مدرسه و دانشگاه می‌تواند فرصت آموزش فکری و عقلی برای تمام شهروندان خود

1. Association Of Superior Of Curriculum Development

2. Action For Curriculum Improvement

3. Curriculum Improvement In The World Crisis

4. Olson

5. Lourenco

6. Arthur Bestor

7. Educational Wastelands

فراهم سازد، زیرا نهاد دیگری در جامعه وجود ندارد تا این رسالت خطیر را برعهده بگیرد». بستور، یکی از شاخص‌ترین سخن‌گویان دیدگاه دیسیپلینی برنامه درسی بود و اعتقاد داشت فعالیت‌های اصلی مدارس ابتدایی باید حول محور خواندن، نوشتن و حساب کردن، با اندکی تأکید بر علوم تجربی، جغرافیا و مسائل اجتماعی شکل گیرد (میلر، ۱۳۷۹). بستور همچنین توصیه می‌کرد ارتقای دانش‌آموزان به سطوح بالاتر، به جای اینکه بر مبنای سن آنها انجام گیرد، باید براساس تسلط و تبحر آنها در یک موضوع درسی خاص انجام شود.

«جروم برونر»^۱ نیز از دیگر صاحب‌نظران دهه ۵۰ میلادی بود. برونر روانشناس برجسته دانشگاه هاروارد بود و راهبردهای یادگیری اکتشافی استقرایی، با تأکید بر فرایندهای تفکر خلاق را مطرح کرد. وی بر اساس مطالعات پیازه، نظریه «برنامه درسی مارپیچی»^۲ را معرفی نمود. بر این اساس، برنامه درسی باید مواد و موضوعات را به گونه‌ای به دانش‌آموز عرضه کند که به تدریج جامعیت و پیچیدگی بیشتری داشته باشد. وی معتقد بود که نظریه‌های آموزشی باید جوابگوی این سؤال باشند که چگونه می‌توان بهتر و بیشتر آموخت، نه آنکه تنها به توصیف و تشریح یادگیری بپردازند. به اعتقاد او، شاگردان را نباید در برابر دانسته‌ها قرار داد، بلکه باید آنان را با مسأله روبرو کرد تا خود به کشف روابط میان امور و راه‌حل آنها اقدام کنند. برونر دیدگاه‌های خود را در کتابی به نام «به سوی یک نظریه آموزشی»^۳ مطرح کرد. وی بر این باور بود که «برنامه باید به قدری منظم و سازمان یافته باشد که شاگرد را به فعالیت وادارد، زیرا اگر ما پاسخ را مستقیماً در اختیار شاگردان قرار دهیم، آنان را به کتاب و معلم متکی می‌سازیم و سبب می‌شویم که از خود کوششی نشان ندهند و در نتیجه، رضایت‌خاطر از یادگیری به دست نیاورند و انگیزه‌های یادگیری در آنان تضعیف شود».

در اواخر دهه ۱۹۵۰ میلادی، به دنبال پرتاب اولین سفینه فضایی از سوی شوروی، رخدادهایی در عرصه نظام آموزشی ایالات متحده آمریکا ایجاد شد. در این راستا، دولت آمریکا کنفرانس «وودز هول»^۴ را تشکیل داد تا در برنامه‌های آموزش علوم تغییرات اساسی ایجاد کند. کنفرانس وودز هول، در سال ۱۹۵۹ میلادی با شرکت ۳۵ تن از دانشمندان طراز اول و متخصصان تعلیم و تربیت تشکیل شد. آنها خواستار تجدیدنظر بنیادی در روش‌ها و محتوای متون کتب و آموزش و تکنولوژی مدرن شدند. کتاب «فرآیند آموزش و پرورش»^۵ جروم برونر، که پس از این کنفرانس منتشر شد، ویژگی‌های عمده برنامه‌های جدید آموزش علوم را مطرح کرد که سرمنشأ تغییرات بنیادی برنامه‌های این درس در دهه‌های ۱۹۵۰ تا ۱۹۸۰ میلادی بود. این کتاب برونر به بیانیه برنامه درسی برای طرفداران دیدگاه نظام‌مند تبدیل شد. برونر اعتقاد داشت اصول اساسی برنامه درسی را نباید به شکل مستقیم به دانش‌آموزان دوره ابتدایی عرضه کرد، بلکه موقعیت‌های یادگیری را به گونه‌ای باید برنامه‌ریزی و سازماندهی کرد، که دانش‌آموزان خود این مفاهیم و تفکرات را کشف کنند.

«جوزف شواب»^۶، نیز از دیگر صاحب‌نظران دهه ۵۰ و نظریه پرداز برنامه درسی از دانشگاه شیکاگو بود وی از اعضای طرح «مطالعه برنامه درسی علوم بیولوژیک»^۸ به شمار می‌آمد. شواب بر این باور بود که کشور آمریکا به دانشمندان بیشتر، رهبران سیاسی رقابتی و حس همدلی عمومی برای تداوم تحقیقات علمی نیاز دارد. از نظر شواب، دانشمندان دیگر نمی‌توانند دانش را به مثابه حقیقت پایدار در نظر بگیرند و شیوه‌های آموزش باید مبتنی بر کاوشگری سیال و تأکید تازه بر اکتشاف، اصول و

1. Jerome Bruner
2. Spiral curriculum
3. Toward a Theory of Instruction
4. Woods Hole Conference
5. The Process of Education
6. Jerome Bruner
7. Joseph Schwab
8. Biological Sciences Curriculum Study (BSCS)

کاربرد علوم باشد. شواب که دارای مدرک ادبیات انگلیسی و جانور شناسی بود و پایان نامه خود را در رابطه با ژنتیک انجام داد، فهم بسیار جامعی از اشکال علمی و هنری «حقیقت» داشت. وی معتقد بود که دانشمندان به اثبات حقایق نمی‌پردازند بلکه داستان‌هایی محتمل را نقل می‌کنند تا اینکه اکتشافات جدیدی صورت می‌گیرد و داستان آنها نیز تغییر می‌کند. او همچنین به شدت مخالف با گفتمان نتیجه‌گیری قطعی بود چیزی که به شدت در ادبیات علم رایج است و اشتباه جای خود را در ادبیات تعلیم و تربیت نیز باز کرده است. از نظر شواب (۱۹۵۹) محتوای دروس بایستی مملو از مثال‌های عدم اطمینان، تفاوت‌های برداشت و مسائل اساسی رشته تحصیل باشد. از نظر شواب بایستی تأکید زیادی بر نظریات غیرقطعی داشت و نه تأکید بر حقایق مسلم، به عبارت دیگر بایستی بر برداشت‌های مختلف از حقایق تأکید کنیم. آنچه که کمتر درباره شواب معروف است تعهد جدی وی به روش تدریس شخصی خود و حمایت بی‌دریغ او از این موضوع که آموزگاران بایستی بر روش تدریس خود نتایج و پیامدهای آن تعمق کنند. شواب در همه مسائل، از موضوعات مرتبط با برنامه درسی گرفته تا آزمون سازی و حتی سیاست‌های کلی آموزشی اختیار کامل را به معلمین می‌دهد زیرا اعتقاد دارد که هیچ برداشتی بدون حضور فعال آنها "به عنوان سر چشمه‌های تصمیم‌گیری آموزشی" برداشت صحیحی نخواهد بود. از نظر شواب، تأملات و اندیشه‌های معلمین به مجموعه‌ای از تجربه‌های متفاوت و دیدگاه می‌انجامد. از نظر او تنها راه رشد عملی تدریس، نگاه کردن به معلم به عنوان مأموران تعلیم و تربیت و نه مأموران ماده درسی است. یک معلم زمانی یک معلم خوب است که کلاس درس را موقعیت و وسیله‌ای برای اندیشیدن و تعمق در تعلیم و تربیت به حساب بیاورد و کلاس را آزمایشگاهی بداند برای پیاده کردن تفکراتش در عمل و آزمودن آن تفکرات، اعمال و نتایج اعمال بر اساس معیارهای متفاوت.

شواب که دو بار موفق به کسب نشان برتر تدریس از دانشگاه شیکاگو شده بود، نمی‌خواست که دانش‌آموزان تنها درگیر ساختن معنا باشند بلکه می‌خواست در پژوهش‌های سازنده شرکت کنند. چنین پژوهش‌ها و کند و کاوهایی با سوالات فکری آغاز شده و با سوالات درخواستی ادامه می‌یابد. شواب از کسانی بود که همراه با دانشجویان و همکارانش بر روی روش تدریس خود تفکر و تأمل می‌کرد. علاوه بر این او از اولین استادانی بود که به معرفی روش‌های بحث در مقطع کارشناسی در دانشگاه پرداخت. شواب همچنین از اولین متفکرینی بود که روش تدریس خود را موضوع تفکر، تأمل و مطالعه به حساب می‌آورد. شواب به صراحت بیان می‌کند که افراد محصول تعلیم و تربیت خویش نیستند بلکه محصول انتخاب‌های خود هستند.

جمع بندی

دهه ۱۹۵۰ میلادی، شاهد رویدادهای برجسته‌ای در عرصه تعلیم و تربیت و برنامه درسی بود، که همگی متأثر از رخداد‌های سیاسی-اقتصادی بین‌المللی به ویژه آغاز رقابت عصر فضا و جنگ سرد میان ابرقدرت‌های جهانی، شکل گرفتند. تأثیر این رویدادها بر برنامه‌های درسی مدارس، از طریق جنبش «بازگشت به پایه‌ها» نمایان شد. در این دوره تلاش برای شکل دهی نظریه‌ای در برنامه درسی، انجام اصلاحات اساسی برنامه‌های درسی مدارس متوسطه، بکارگیری راهبردهای یادگیری اکتشافی استقرایی با تأکید بر فرایندهای تفکر خلاق، توجه به عمل فکورانه تعلیم و تربیت و تربیت معلم فکور، و تأکید بیشتر بر تعامل میان علاقه دانش‌آموز و دانش بین رشته‌ای در برنامه‌های درسی، بسیار برجسته بود.

منابع

- ساعی، احمد. (۱۳۸۵). مسائل سیاسی-اقتصادی کشورهای جهان سوم. تهران: انتشارات سمت.
- میلر، جی. پی. (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: سمت.
- می بلکر، فریمان. (۱۳۶۳). درباره ستارگان چه می‌دانید. مترجم: فریدون رحیمی. تهران: مؤسسه انتشارات امیر کبیر.



- Alberty, H. (1953). *Reorganizing the high school curriculum (Second edition)*. New York: Macmillan.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (1951a). *Action for curriculum improvement*. 1951 Yearbook. Washington, DC: Author.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (1956). *What shall high schools teach? 1956 Yearbook*. Washington, DC: Author.
- ASCD.(2013). *About ASCD: Who we are?* Available at : <http://www.ascd.org>.
- Bruner, Jerome. (1960). *The Process of Education*. New York: Vintage Books.
- Briggs, T. H. (1951). *The secondary school curriculum: Yesterday, today, and tomorrow*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bestor, A. (1953). *Educational wastelands*. Urbana: University of Illinois Press.
- Beauchamp, G. A. (1956). *Planning the elementary school curriculum development*. New York: Allyn & Bacon.
- Bloom, B. S. (Ed). (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay & Company.
- Brameld, T. (1955). *Philosophies of education in cultural perspective*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Evans, H. M. (Ed.). (1950). *Cooperative research and curriculum improvement*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Goodlad, J. I., & Anderson, R. H. (1959). *The nongraded elementary school*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Harp, H. (1953). *Curriculum trends at mid-century*. Cincinnati, OH: Southwestern Publishing Company.
- Hopkins, L. T. (1954). *The emerging self in school and home*. New York: Harper and Brothers. (also 1970).
- Herrick, V. E., & Tyler, R. W. (Eds.). (1950). *Toward improved curriculum theory. Supplementary Educational Monographs*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hutchins, R. M. (1952). *The great conversation*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Lourenço, M. B. (1957). *Primary school curricula in Latin America*. Paris: UNESCO.
- National Association of Secondary School Principals. (1950). *Life adjustment in the secondary school curriculum. Number 171*. Washington, DC: Author.
- Nisbet, S. D. (1957). *Purpose in the curriculum*. London, England: University of London Press.
- Olson, W. C. (1957). *Psychological foundations of the curriculum*. Paris: UNESCO.
- Ovsiew, L., & a Committee of Teachers from Elizabeth, New Jersey schools. (1951). *Making the core work*. New York: Metropolitan School Study Council.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: Norton and Company.
- Schwab, Joseph J. (1959). *What Do Scientists Do? A Frame for an Ethnology of Scientists*, typescript, March 1959.
- Schubert, William H.; Schubert, Ann Lynn Lopez; Thomas, Thomas P.; Carroll, Wayne M. (2002). *Chapter Six: Curriculum Literature and Context 1950-1959*. In *Curriculum Books: The First Hundred Years*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Smith, B. O., Stanley, W. O., & Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of curriculum development (Revised edition)*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Saylor, J. G., & Alexander, W. (1954). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.



Taba, H. (Director). (1950). *Elementary curriculum in intergroup relations*. Washington, DC: American Council on Education.

Wright, G. S. (1958). *Core curriculum development: Problems and practices*. Bulletin Number Washington, DC: U.S. Office of Education.

