

## نسبت میان نظریه و عمل از منظر پارادایم‌های حوزه مطالعاتی برنامه درسی<sup>۱</sup>

اعظم زرقانی<sup>۲</sup>، مقصود امین خندقی<sup>۳\*</sup>، بختیار شعبانی ورکی<sup>۴</sup>، نعمت‌الله موسی‌پور<sup>۵</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۰/۱۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۱/۲۰

### چکیده

هدف اصلی این مقاله، تبیین رابطه میان نظریه و عمل از منظر متخصصان اثرگذار و جریان‌ساز حوزه مطالعاتی برنامه درسی است. برای دستیابی به این هدف، آراء صاحب‌نظران این حوزه تخصصی در باب نسبت میان نظریه و عمل با استفاده از استدلال‌هایی مبتنی بر شواهد، مورد بررسی قرار گرفته است. بر این اساس، نظرات صاحب‌نظران بنام و مطرح این حوزه، در سه دسته «فنی-علمی»، «عملی» و «نومفهوم‌گرایی»، طبقه‌بندی و بررسی شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که نظریه در طبقه «فنی-علمی» هم‌جنس نظریه‌های رایج در علوم طبیعی است که با مفاهیمی کلی و انتزاعی همراه است؛ در طبقه «عملی»، از نوع موقعیتی است که متناسب با ویژگی‌های موقعیت عینی ساخته می‌شود و در طبقه «نومفهوم‌گرایی» نیز هم‌جنس نظریه‌های معتبر در علوم انسانی و هنری است که مبین مفاهیم و اندیشه‌های انسانی است عمل، در طبقه «فنی-علمی» از نوع ابزاری و در طبقه «عملی» و «نومفهوم‌گرایی» از نوع آگاهانه است، با این تفاوت که در طبقه «عملی»، بر عملی اخلاقی و در طبقه «نومفهوم‌گرایی» بر عملی اخلاقی و سیاسی یا اجتماعی تأکید می‌شود. رابطه میان نظریه و عمل در هر یک از سه طبقه «فنی-علمی»، «عملی» و «نومفهوم‌گرایی» نیز به ترتیب، منطقی، مسئله‌ای یا پژوهشی و دیالکتیک است. تنظیم افکار و نظرات اندیشمندان این حوزه در قالب این سه طبقه، دسته‌بندی جدیدی از پارادایم‌های حوزه مطالعاتی برنامه درسی را نیز ارائه داده است که با دسته‌بندی‌های پیشین از حیث معیار و ملاک دسته‌بندی متفاوت است و این، مهم‌ترین دستاورد این مطالعه است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، نظریه، عمل، رابطه میان نظریه و عمل، پارادایم

۱. مقاله حاضر مستخرج از رساله دکتری دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد.

۲. دانش‌آموخته دکتری برنامه‌درسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۳. \*دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، ایمیل: aminkhandaghi@um.ac.ir

۴. استاد دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۵. دانشیار دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

## مقدمه

چگونگی ارتباط میان نظریه و عمل، یکی از مسائل بحث برانگیز در حوزه تعلیم و تربیت و مورد توجه در حوزه مطالعاتی برنامه درسی است. بوشامپ<sup>۱</sup> (۱۹۸۲)؛ ترجمه آقازاده، (۱۳۹۰) و تایلر<sup>۲</sup> (۱۹۷۷) از ضرورت وجود یک نظریه جامع برای هدایت کلیه فعالیت‌ها و اقدامات مربوط به حوزه برنامه‌ریزی درسی سخن می‌گویند و بنابراین از آنجا که نظریه را راهنما و راهبر عمل می‌دانند، برای تولید نظریه در حالتی کلی اصالت، اعتبار و مشروعیت قائلند. شواب<sup>۳</sup> (۱۹۷۸ الف، ۱۹۷۸ ب) تولید نظریه را فی‌نفسه معتبر و مشروع نمی‌داند، بلکه به وجود نظریه‌ای در نقش راهنمای عمل، باور دارد که با توجه به پیچیدگی‌های یک موقعیت خاص تربیتی و استفاده از دیدگاه‌های تخصصی نظریه‌های مختلف، شکل گرفته باشد (به نقل از رید<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳). مک دونالد<sup>۵</sup> (۱۹۸۲) نظریه و عمل را واقعیتی در هم تنیده تفسیر می‌کند که تحت تأثیر متقابل هر یک بر دیگری، مدام در حال تغییر، بهبود و دگرگونی است. بنابراین، مراتبی که به ترتیب، برای نظریه و عمل در دو نقش هادی و هدایت‌یافته مورد استفاده قرار می‌گرفت، موضوعیت نخواهد داشت.

در این مقاله، آراء مختلف صاحب‌نظران متعدد حوزه مطالعاتی برنامه درسی با توجه به نسبت میان نظریه و عمل، بررسی و مقایسه می‌شوند. این بررسی و مقایسه، ضمن این‌که تصویری جامع از دیدگاه‌های این حوزه را ارائه خواهد کرد، به شفافیت بخشیدن به دو دیدگاه «عملی<sup>۶</sup>» و «نومفهوم‌گرایی<sup>۷</sup>» نسبت به رسالت اساسی این حوزه مطالعاتی که با ارائه تبیین‌های متفاوتی از نظریه، میسر می‌شود، نیز کمک خواهد نمود. این دو دیدگاه تخصصی که به تبیین بحران هویتی این حوزه مطالعاتی - وضعیت «در حال مرگ» این قلمرو (شواب، ۱۹۷۸ الف: ۲۸۷) - در دهه شصت میلادی پرداخته‌اند، دو نظر متفاوت را

- 
1. Beauchamp
  2. Tyler
  3. Schwab
  4. Reid
  5. Macdonald
  6. practical
  7. reconceptualization

ارائه داده‌اند. یکی، تأکید و تکیه خطا و اشتباه بر نظریه (شواب، ۱۹۷۸الف) و دیگری توجه بیش از اندازه به عمل (پاینار، رینولد، اسلاتری و تابمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵) را عامل بحران در این حوزه دانسته‌اند و بنابراین دو مسیر متفاوت را برای حرکت پژوهش‌گران و متخصصان این حوزه، پیشنهاد کرده‌اند. یکی (شواب، ۱۹۷۸الف) تغییر مسیر پژوهش‌گران از پژوهش‌های نظری به پژوهش‌های عملی را خواستار شده است و دیگری (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵) تغییر جهت تمرکز متخصصان این حوزه از فعالیت‌های عملی به امور نظری و نظریه‌پردازی را راه علاج این بحران هویتی، معرفی کرده است.

هم‌چنین در پرتو این مقایسه و مطالعه، دسته‌بندی جدیدی از دیدگاه‌های موجود ارائه خواهد شد که بر مبنای توجه به معنای مفاهیمی چون «نظریه برنامه‌درسی» و «عمل برنامه‌درسی» و چگونگی و نوع «رابطه میان نظریه و عمل برنامه‌درسی»، شکل گرفته است. معنای این مفاهیم، در دسته‌بندی‌های پیشین از پارادایم‌های حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی، مورد توجه نبوده است.

پارادایم‌ها در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی، با توجه به معنا و رسالت این حوزه، به سنتی<sup>۲</sup> و نومفهوم‌گرایی (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵) و با توجه به سیر تحول و تطور تاریخی به سه دسته سنت‌گرایان<sup>۳</sup>، تجربه‌گرایان مفهومی<sup>۴</sup> و نومفهوم‌گرایان<sup>۵</sup> (پاینار، ۱۹۷۸الف؛ ژیرو<sup>۶</sup>، پینا<sup>۷</sup> و پاینار، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۳) و با نظر به سبک پژوهش، با استفاده از سه سبک مورد اشاره هابرماس<sup>۸</sup>، به سه نوع تحلیلی - آزمایشی<sup>۹</sup>، عملی - تفسیری<sup>۱۰</sup> و انتقادی - رهایی‌بخش<sup>۱۱</sup> تقسیم شده است (شوبرت<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۶، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۳) که در

1. Pinar and Rynolds and Slattery and Taubman
2. traditional
3. traditionalists
4. conceptual-empiricists
5. reconceptualists
6. Giroux
7. Penna
8. Habermas
9. empirical-analytic
10. hermeneutic-practical
11. critical-emancipatory
12. Schubert

حوزه تخصصی برنامه‌درسی می‌تواند، سه سبک تایلری، شوابی (عملی) و پایناری (عمل انتقادی)<sup>۱</sup> نام داشته باشد (شوبرت، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

دسته‌بندی پاینار و همکاران (۱۹۹۵) به واسطه عدم تمایز نظریه‌های مختلفی که تحت لوای «سنتی» شناخته می‌شوند، نتوانسته است تصویری روشن از نظریه‌های مطرح در این دسته را به مخاطبان، ارائه کند. از نظریه عملی شواب<sup>۲</sup> که پاینار و همکارانش آن را در دسته «سنتی» قرار داده‌اند، به عنوان نظریه شاخصی می‌توان نام برد که با آراء مطرح موجود در دسته «سنتی» هم‌چون نظرات تایلر، تفاوتی اساسی دارد. رید (۱۹۹۳) در مقاله خود کوشیده است که نشان دهد

و تایلر به دو سنت مختلف، تعلق دارند و بنابراین مواضع آنان، قیاس‌ناپذیر است. شواب (۱۹۷۸ الف، ۱۹۷۸ ب) به وضوح بر استفاده از نظریه در فعالیت‌های عملی تأکید دارد. هنرهای اکلکتیک<sup>۳</sup>، از نظر او، هنرهایی هستند که نظریه را برای استفاده در موقعیت عملی، آماده می‌کند.

هنرهای اکلکتیک، هنرهایی هستند که نظریه را آماده استفاده در موقعیت عمل می‌کنند. این‌ها هنرهایی هستند که ما بدان وسیله، دیدگاه محدودی که نظریه به موضوعش تحمیل می‌کند را شناسایی کرده و در عمل، مورد ملاحظه قرار می‌دهیم (شواب، ۱۹۷۸).  
نقص موجود در دسته‌بندی‌های پاینار (۱۹۷۸ الف) و ژیرو و همکاران (ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۳) نیز مشابه نقص دسته‌بندی پاینار و همکاران (۱۹۹۵) است. نظریه عملی شواب، در هیچ یک از سه دسته «سنت گرایان»، «تجربه‌گرایان مفهومی» و «نومفهوم‌گرایان» نمی‌گنجد. تفاوت این نظریه با دیدگاه «نومفهوم‌گرایان» در معنای جدیدی<sup>۴</sup> که

1. critical praxis
2. Schwab
3. eclectic

۱. پاینار، در دهه ۷۰، با خلق معنای متفاوتی از currere که به عنوان ریشه لغت curriculum شناخته می‌شد، به برجسته کردن دویدن running (یا تجربه‌ی زیسته lived experience) در نگاه و برداشت متفاوت خود از برنامه درسی پرداخت (مارش، ۲۰۰۹، ص: ۳). بنابراین متناسب با چنین تعریفی، برنامه درسی بر مجموعه تصمیم‌های از پیش تعیین شده که برنامه ریزان برای یادگیرندگان در ضمن طراحی برنامه درسی، اتخاذ می‌نمایند تکیه ندارد و گفته می‌شود برنامه درسی از جنس روئیدنی emergent است. پاینار و همکاران (۱۹۹۵) با توجه به این برداشت از برنامه

«نومفهوم‌گرایان» از برنامه‌درسی ارائه داده‌اند و بنا بر آن به رسالت و مأموریتی نظری برای این حوزه تخصصی باور دارند، آشکار می‌شود. تفاوت نظریه عملی شواب با دیدگاه «تجربه‌گرایان مفهومی» نیز در باوری که به نقش و جایگاه نظریه در این حوزه تخصصی دارند، هویدا می‌شود. «تجربه‌گرایان مفهومی» بر استفاده از نظریه‌های شکل گرفته به روش مرسوم در علوم طبیعی، در حوزه برنامه‌درسی و نقش مهم و اثرگذار آن بر عمل، تأکید داشته‌اند (پاینار، ۱۹۷۸ الف)، در حالی که شواب (۱۹۷۸ الف، ۱۹۷۸ ب) با چنین استفاده‌ای از نظریه در حل مسائل عملی این حوزه مطالعاتی، مخالف است.

اما دسته‌بندی شوپرت (۱۹۸۶، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۳) اگرچه بر خلاف دسته‌بندی‌های پیشین، جایگاه جداگانه‌ای را برای نظریه عملی شواب در میان پارادایم‌های حوزه برنامه‌درسی در نظر گرفته و از این حیث، از نقص دسته‌بندی‌های پیشین، بری است اما در برقراری ارتباط بین سبک عملی - تفسیری هابرماس و سبک عملی شواب نیز موفق عمل نکرده است. پژوهشگری که در سبک عملی - تفسیری هابرماس، فعالیت می‌کند، به دنبال دست‌یابی و استخراج معنای ضمنی نهفته در اقدامات عملی افراد است (کار و کمیس<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶). نظریه در این سبک، محصول چنین پژوهشی است که با مطمح نظر قرار دادن معنای افعال انسان‌ها در جهت بصیرت‌افزایی به کردار و کنش آنان به کار می‌رود (کار و کمیس، ۱۹۸۶). این در حالی است که پژوهشگر فعال در سبک عملی شواب، می‌کوشد تا با بهره‌گیری از روش تأمل معطوف به عمل<sup>۲</sup> به حل یک مسئله عملی و به طور خاص، مسئله عملی مربوط به امر برنامه‌ریزی درسی، اقدام کند. استفاده از این روش پژوهش، مستلزم استفاده از تمام نظریه‌های مرتبط با موقعیتی است که مسئله عملی، در آن، واقع است. بنابراین دو نکته مهم در تفاوت بین این دو سبک، وجود دارد. یکی این که هدف پژوهش در سبک عملی شواب، حل مسئله است. حل مسئله، می‌تواند در بطن خود، فهم یک موقعیت را نیز در بر داشته باشد. فهم یک موقعیت، هدف پژوهش در دیدگاه

---

درسی، رسالت این رشته و قلمرو مطالعاتی را در فهم برنامه‌درسی یا به عبارتی درک و فهم تجربیات یادگیری یادگیرندگان معنا می‌کنند.

1. Carr and Kemmis
2. deliberation

عملی - تفسیری است. نکته دیگر قابل طرح، این است که نظریه در سبک عملی شواب، برخلاف دیدگاه عملی - تفسیری، تنها به نظریه‌های تفسیری اختصاص نداشته بلکه برای دستیابی به هدف، که حل مسئله عملی است، نظریه‌های اثبات‌گرایانه<sup>۱</sup> نیز مورد توجه و استفاده قرار می‌گیرد. تفاوت این دو سبک، مانند تفاوت دو سبک پژوهشی سازنده‌گرایی<sup>۲</sup> و عمل‌گرایی<sup>۳</sup> است که کرسول<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) آن‌ها را مورد بحث قرار داده است.

به منظور بررسی و مقایسه آراء و افکار صاحب‌نظران مختلف حوزه مطالعاتی برنامه درسی نسبت به رابطه میان نظریه و عمل، نظرات مشابه و مشترک اندیشمندان این حوزه در ارتباط با نسبت میان نظریه و عمل، در یک دسته یا طبقه، جای گرفته و به بحث تفصیلی از آراء چند تن از شناخته‌شده‌ترین صاحب‌نظران هر دسته به عنوان نمایندگان از آن طبقه، پرداخته می‌شود. این دسته‌ها تحت سه عنوان «فنی - علمی»، «عملی» و «نومفهوم‌گرایی» سازمان‌دهی شده‌اند. به منظور ارائه تصویر روشن‌تری از نسبت میان نظریه و عمل، ابتدا معنایی که نسبت به مفهوم «برنامه درسی» وجود دارد، مورد مذاقه و بررسی قرار گرفته و سپس با تحلیل و تبیین معنای مفاهیم «نظریه» و «عمل»، رابطه یا نسبت میان نظریه و عمل در هر طبقه، ترسیم می‌شود.

پارادایم فنی - علمی در حوزه مطالعاتی برنامه درسی را می‌توان پارادایمی دانست که از ابتدای تولد و شکل‌گیری این حوزه تا اواخر دهه ۶۰ میلادی، اگرچه با بروز و ظهور شاخه‌ها و انشعاب‌هایی در آن، پارادایم مسلط و عمده در این حوزه بوده است. سنت‌گرایان و تجربه‌گرایان مفهومی که در دسته‌بندی‌های پاینار (۱۹۷۸) و ژبرو، پینا و پاینار (ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۳) در قالب دو پارادایم مستقل، از آن‌ها سخن به میان آمده است، در ذیل پارادایم فنی - علمی، قرار دارند. از آثار صاحب‌نظران بنامی هم‌چون فرانکلین باییت<sup>۵</sup>، والاس چارترز<sup>۶</sup>، رالف تایلر، هیلدا تابا<sup>۷</sup>، مورتیز جانسون<sup>۸</sup> و جرج

۳. منظور، نظریه‌های تولید شده به روش علمی رایج در علوم طبیعی است.

2. constructivism  
3. pragmatism  
4. Creswell  
5. Boobbitt

بوشامپ<sup>۴</sup> به عنوان آثاری می‌توان نام برد که در این پارادایم، قرار دارند. در ادامه، با نظر به محدودیت فضای این نوشتار و میزان دسترسی بیشتر به آثار این صاحب‌نظران، به بررسی معنای مفاهیم برنامه‌درسی، نظریه، عمل و رابطه میان آن‌ها در آثار دو تن از شناخته شده‌ترین چهره‌های این پارادایم، پرداخته می‌شود. این دو تن، تایلر به نمایندگی از نحله سنت‌گرایی و بوشامپ به نمایندگی از تجربه‌گرایان مفهومی هستند.

برنامه‌درسی: با توجه به پراکندگی تعریفی که از برنامه‌درسی در بین صاحب‌نظران این حوزه، وجود دارد، بوشامپ (۱۹۸۲؛ ترجمه آقازاده، ۱۳۹۰) در قالب یک دسته‌بندی به ارائه سه تعریف کلی از برنامه‌درسی پرداخته است. برنامه‌درسی به عنوان یک سند<sup>۵</sup> که «به منظور توصیف هدف‌ها، وسعت<sup>۷</sup> و توالی<sup>۸</sup> محتوای<sup>۹</sup> فرهنگی انتخاب شده برای دست‌یابی به هدف‌ها، در نظر گرفته شده است» (بوشامپ، ۱۹۸۲: ۲۴)، برنامه‌درسی به عنوان یک نظام<sup>۱۰</sup> «که هدفش، تدوین<sup>۱۱</sup> یک برنامه‌درسی، اجرا<sup>۱۲</sup> و ارزشیابی<sup>۱۳</sup> سازمان‌یافته آن برنامه‌درسی است» (بوشامپ، ۱۹۸۲: ۲۴) و برنامه‌درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی<sup>۱۴</sup>. برنامه‌درسی به عنوان یک نظام، یا به عبارت بهتر، برنامه‌ریزی‌درسی، منظور و تعریفی است که غالب صاحب‌نظران این پارادایم از برنامه‌درسی مراد کرده‌اند، هم‌چنان که بوشامپ، خود، به این تعریف از برنامه‌درسی باور دارد.

- 
1. Charters
  2. Taba
  3. Johnson
  4. Beauchamp
  5. document
  6. goals
  7. scope
  8. sequence
  9. content
  10. system
  11. development
  12. implementation
  13. evaluation
  14. field of study

نظریه: برخی اندیشمندان، هم‌چون آگوست کُنت<sup>۱</sup>، با در نظر داشتن تقسیم علوم به علوم اجتماعی (انسانی) و علوم طبیعی، بر استفاده از روش مطالعه علوم طبیعی در حوزه علوم اجتماعی تأکید داشته‌اند (صانعی دره بیدی، ۱۳۸۸) و بدین گونه روش‌شناسی همه علوم، اعم از طبیعی و اجتماعی را یکسان در نظر گرفته‌اند. بر همین اساس از روش علمی که در بررسی پدیده‌های علوم طبیعی به کار می‌رفته، به عنوان روش معتبر و قابل قبولی برای بررسی پدیده‌های انسانی نیز استفاده می‌شده است.

تایلر و بوشامپ، دو چهره شناخته‌شده در این پارادایم، از جمله افرادی هستند که بر استفاده از روش علمی (رواج یافته در علوم طبیعی) در تولید نظریه برنامه‌درسی، تأکید داشته‌اند. اگرچه آنان به تفاوت موضوعی بین دو حوزه علوم طبیعی و برنامه‌درسی، اذعان داشته‌اند اما راه و روش معتبر در حوزه علوم طبیعی که به اختصار، به روش علمی، شهره شده است را برای تولید و تدوین نظریه در حوزه برنامه درسی موجه و مشروع، قلمداد کرده‌اند.

نظریه‌هایی که با روش علمی تولید می‌شوند، نظریه‌هایی هستند که با استفاده از دو روش قیاسی<sup>۲</sup> یا استقرایی<sup>۳</sup> به دست آمده‌اند و به پیش‌بینی، کنترل و تبیین پدیده‌ها می‌پردازند (همپل<sup>۴</sup>، ۱۹۸۸). در روش علمی مبتنی بر استقراء، پژوهشگر یا نظریه‌پرداز با استفاده از مشاهداتی که از پدیده‌ها به دست می‌آورد به کشف قوانینی می‌پردازد که به واسطه خاصیت تعمیم‌پذیری‌شان، از آن‌ها برای تبیین، کنترل و پیش‌بینی وقایع و رخدادها استفاده می‌شود. در روش علمی با ابتنا بر قیاس، آزمون فرضیه‌های برگرفته از یک نظریه در مرکز توجه و اولویت، قرار دارد. به عبارتی دیگر، برخلاف روش استقراء که مشاهده بر فرضیه، تقدم دارد، در این روش، فرضیه بر مشاهده، مقدم است. این فرضیه‌ها که با پیش‌گویی در مورد پدیده‌ها همراه می‌شوند و بنابراین کنترل و تبیین پدیده‌ها را زمینه‌سازی می‌کنند، در معرض بررسی انتقادی پژوهشگران، قرار می‌گیرند. چنان‌چه فرضیه پیشنهادی،

---

1. August Comt  
2 deductive  
3 inductive  
4. Hempel



قابل نقد نباشد، غیرعلمی و در صورت نقدپذیری، علمی تلقی شده و باید با محک تجربه، دیر یا زود، ابطال آن را نتیجه گرفت (شعبانی و رکی، ۱۳۸۵).

بوشامپ (۱۹۸۲)، تعریف خود از نظریه برنامه‌درسی را بر مبنای تعاریفی از فیگل<sup>۱</sup>، رز<sup>۲</sup> و کرلینگر<sup>۳</sup> از نظریه که به روش علمی یا به عبارتی دیگر، روش تجربی، مبتنی بوده‌اند، شکل می‌دهد و در نتیجه، نظریه را «تبیینی سازمان‌یافته از وقایع یا پدیده‌های قابل مشاهده» (بوشامپ، ۱۹۸۲: ۲۳) تعریف می‌کند. تبیین از نظر او، ناظر بر دو وجه است. گزارش از چیزی دادن<sup>۴</sup> که در توصیف پدیده‌های مشاهده شده جلوه می‌کند و گزارش دادن برای چیزی<sup>۵</sup> که با ارائه ارتباطات میان متغیرها به قصد پیش‌گویی رخداد‌های آتی، همراه است. این تبیین‌ها در پیشینه این حوزه، با اصطلاحاتی چون اصول متعارف<sup>۶</sup>، اصول موضوعه<sup>۷</sup>، قانون<sup>۸</sup>، فرض<sup>۹</sup>، تعمیم<sup>۱۰</sup> و قضیه<sup>۱۱</sup> همراه بوده است (بوشامپ، ۱۹۸۲: ۲۳). بوشامپ در تعریف از نظریه برنامه‌درسی، چنین گفته است: «نظریه برنامه‌درسی، مجموعه‌ای از گزاره‌های<sup>۱۲</sup> مرتبط به هم یا قضایایی است که به پدیده‌های مرتبط با مفهوم برنامه‌درسی، تدوین<sup>۱۳</sup>، کاربرد<sup>۱۴</sup> و ارزشیابی<sup>۱۵</sup> آن، معنا می‌دهد» (بوشامپ، ۱۹۸۲: ۲۴)؛ ترجمه آقازاده، ۱۳۹۰). ماهیت نظریه در نظر او، وقتی بیشتر آشکار می‌شود که به وظایف نظریه‌پرداز برنامه‌درسی از منظر او نیز نظری بیافکنیم. او بر این باور بود که وظیفه نظریه‌پرداز برنامه‌درسی، شناسایی و توصیف مجموعه‌ای از وقایع یا پدیده‌ها و جستجوی

- 
1. Feigl
  2. Rose
  3. Kerlinger
  4. given an account of something
  5. to account for something
  6. axiom
  7. theorem
  8. law
  9. postulate
  10. generalization
  11. proposition
  12. statement
  13. development
  14. use
  15. evaluation

ارتباطات بین پدیده‌ها است. ارتباطاتی که می‌تواند پیش‌گویانه<sup>۱</sup> یا علی<sup>۲</sup> باشد (بوشامپ، ۱۹۸۲). وی نظریه‌پردازی در حوزه برنامه درسی را تولید و تدوین سه نوع قضیه با عناوین «قضیه تعریفی<sup>۳</sup>» که به عنوان اصول موضوعه در نظریه برنامه درسی مطرح می‌شوند، «قضیه هنجاری<sup>۴</sup> یا توصیفی<sup>۵</sup>» و «قضیه پیش‌گویانه یا رابطه‌ای<sup>۶</sup>» (بوشامپ، ۱۹۸۲: ۲۶؛ ترجمه آقازاده، ۱۳۹۰: ۱۷۷) می‌داند. قضایای هنجاری یا توصیفی متناسب با برداشت نظریه‌پرداز از برنامه درسی ارائه می‌شوند که می‌توانند از طریق پژوهش، تأیید نیز بشوند. قضایای پیش‌گویانه یا رابطه‌ای که به بحث مهندسی برنامه درسی یعنی تدوین، کاربرد و ارزشیابی برنامه درسی می‌پردازند، محصول پژوهش‌های پژوهش‌گران تربیتی و یا مبتنی بر قضایای تعریفی و توصیفی یا هنجاری بوده و لازم است به محک تجربه و آزمایش، مورد ارزیابی قرار گیرد (بوشامپ، ترجمه آقازاده، ۱۳۹۰).

تایلر، دیگر چهره مورد توجه در این پارادایم نیز اگر چه به صراحت از ماهیت علمی برای نظریه برنامه درسی سخن نگفته است، اما می‌توان از سخنان و نظراتش چنین استنباط کرد که تصورات و انتظارات او از نظریه برنامه درسی نیز، هم‌چون بوشامپ، با ویژگی‌های نظریه علمی، هم‌خوانی دارد. تایلر (۱۹۷۷) نیز در سخن گفتن از نظریه برنامه درسی از اصطلاحات تخصصی به کار رفته در نظریه‌های علمی استفاده می‌کند. وی نظریه را مجموعه‌ای متشکل از مفروضه‌ها<sup>۷</sup>، مفاهیم<sup>۸</sup> و تعمیم‌ها<sup>۹</sup> می‌داند. انتظار او از نظریه برنامه درسی، تدارک فرضیه‌هایی<sup>۱۰</sup> در مورد برنامه درسی است که در آینده، قابل آزمون<sup>۱۱</sup> باشد. وی در مقاله‌ای که به مرور و تحلیلی بر مقالات اولین کنفرانس نظریه برنامه درسی

- 
1. predictive
  2. causal
  3. definitional
  4. normative
  5. descriptive
  6. relationship
  7. assumptions
  8. concepts
  9. generalization
  10. hypotheses
  11. testable

(ارائه شده در دانشگاه شیکاگو) پرداخته به منظور ارائه انتظارات محقق نشده‌اش از دستاورد آن کنفرانس که ارائه یک نظریه برنامه درسی جامع بوده که به ساخت و تدوین برنامه درسی نیز کمک کند چنین بیان می‌دارد:

ما امیدوار بودیم که کنفرانس ۱۹۴۷، صورت‌بندی یک نظریه برای برنامه‌ریزی درسی<sup>۱</sup> را آغاز کند. ما به شناسایی مفاهیم مورد استفاده برای نظم بخشیدن به دیدگاه‌ها و تهیه نقشه‌ای از قلمرو برنامه درسی امیدوار بودیم... ما انتظار داشتیم که این کنفرانس به تنظیم فرضیه‌های مهمی درباره برنامه درسی و ساخت آن که می‌توانست در آینده، آزمون شود، کمک کند... (تایلر، ۱۹۷۷: ۲۵۴). تلاش‌های بسیار اندکی برای ساخت چهارچوب مفهومی مورد نیاز یک سیستم تبیینی جامع، انجام شده است. ما هیچ گزاره آشکاری از مفروضه‌ها، مفاهیم اساسی، اصول<sup>۲</sup>، تعمیم‌ها و شیوه‌هایی برای اعتباربخشی<sup>۳</sup> به آن‌ها، بنا نکرده‌ایم (تایلر، ۱۹۷۷: ۲۵۱).

تایلر، همچنین، نظریه برنامه درسی را هم‌چون نظریه‌های علمی دربردارنده تبیینی از وقایع قابل مشاهده معرفی می‌کند که راهنمای اقدامات عملی باشد.

«یک نظریه برنامه درسی شامل تبیین‌هایی از پدیده‌های مشاهده شده است که به توجیه طرح‌های پیشنهادی برای عمل تربیتی، محتاج است» (تایلر، ۱۹۷۷: ۲۵۲).

عمل: در این پارادایم، از عمل، اغلب برای اشاره به فعالیت‌های عملی مربوط به برنامه‌ریزی درسی و اقدامات معلمان و دست‌اندرکاران مربوطه در مدارس، استفاده می‌شود. عمل برنامه‌ریزی درسی در این پارادایم، به مراحل خطی و گام به گامی چون طراحی، اجرا و ارزشیابی اشاره می‌کند.

برنامه‌ریزی درسی، همان‌طور که ما همه می‌دانیم، یک علم نیست. هدفش به دست آوردن دانش جدید نیست؛ بلکه یک اقدام عملی است. آن، طراحی<sup>۴</sup> برنامه‌های تربیتی است که موجب نتایج مطلوب معینی خواهد شد که به بچه‌ها کمک می‌کند تا چیزهایی را

- 
1. curriculum development
  2. principles
  3. modes of validation
  4. designing

فرا بگیرند که برای خود و جامعه‌شان معنادار باشد... آن‌چه در برنامه‌ریزی درسی جریان دارد، برنامه‌ریزی، اجرا، ارزشیابی، برنامه‌ریزی دوباره و تکرار این چرخه است (تایلر، ۱۹۷۴: ۹).

تایلر، یک برنامه‌ریز درسی را به مثابه یک معمار، قلمداد کرده است. از نظر او چنان‌چه برنامه‌ریز درسی بدون بهره‌گیری از نظریه، به عمل یعنی طراحی و برنامه‌ریزی درسی، مشغول شود، او نه یک معمار بلکه نجاری، بیش نیست. او می‌گوید: «... ما امروزه به ساخت برنامه درسی بدون برخورداری از نظریه‌ای جامع مشغولیم. با تغییر استعاره، ما یک نجار و نه یک معماریم» (تایلر، ۱۹۷۷، ص: ۲۵۶).

دقت و تأمل بر این دو استعاره، معنایی که تایلر از عمل مراد می‌کند را بهتر نشان می‌دهد. در فرهنگ لغت مریام-ویستر<sup>۱</sup>، واژه نجار، چنین معنا شده است: کسی که شغلش، ساختن یا درست کردن اشیای چوبی یا بخش‌های چوبی یک ساختمان است؛ کارگری که ساختارهای چوبی را می‌سازد یا تعمیر می‌کند («نجار»، ۲۰۱۵). در تعریف واژه معمار در این فرهنگ لغت، چنین آمده است: شخصی که بناهایی را طراحی می‌کند و برای ساختنش تدابیری می‌اندیشد؛ شخصی که یک نقشه یا مسئولیتی را طراحی و راهنمایی می‌کند («معمار»، ۲۰۱۵). از مرور تعاریف فوق، چنین می‌توان نتیجه گرفت که یک نجار با اتکا بر قابلیت و توانمندی خودش است که به تولید شکل یا تعمیر ساختاری می‌پردازد در حالی که یک معمار که وظیفه طراحی یک نقشه و راهنمایی برای ساخت و عمل آن را بر عهده دارد، بدون برخورداری از مجموعه‌ای از اصول یا استانداردها نمی‌تواند به تولید نقشه و طرحی برای عمل پردازد. این مجموعه اصول و استانداردها که معمار، نقشه و طرحش را بر آن اساس، طرح‌ریزی می‌کند، در نظر تایلر، حکم یک نظریه و چارچوب جامع را دارد که فقدانش، کار طراحی را برای برنامه‌ریز یا معمار با مشکل مواجه می‌کند. با نظر به وابستگی عمل به وجود نقشه یا نظریه‌ای راهنما و هادی، می‌توان ماهیت عمل در این پارادایم را ماهیتی فنی یا تکنیکی دانست. عملی که با ابتنا بر عقل‌گرایی و

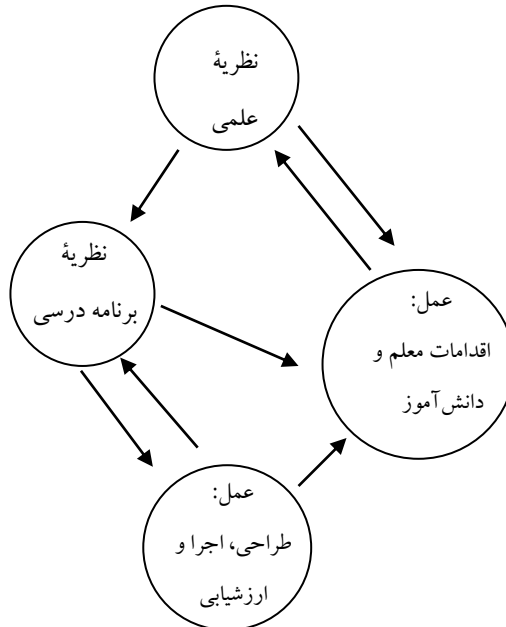
1. Merriam-Webster

تجربه‌گرایی نهفته در نظریه و به مدد روشی خطی و مرحله‌ای انجام می‌شود. ملکی (۱۳۸۸) و ارنشتاین و هانکینز<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) نیز بدین سبب است که مدل تایلر در ارتباط با برنامه‌ریزی درسی را در گروه مدل‌های فنی یا تکنیکی طبقه‌بندی کرده‌اند.

رابطه میان نظریه و عمل: در این پارادایم، رابطه‌ای بین نظریه برنامه درسی و عمل آن یعنی اقدامات عملی برنامه‌ریزی درسی و فعالیت‌های معلمان و اصحاب مدرسه را می‌توان رابطه‌ای سلسله‌مراتبی تعریف کرد. سلسله‌مراتبی، از این حیث که بدون وجود یک نظریه برنامه درسی در مقام راهنما و هادی، پیشروی عمل با مشکلاتی، همراه خواهد بود. بوشامپ (۱۹۸۲) در مورد این نقش، چنین بیان می‌دارد:

نظریه‌های خوب تدوین‌یافته برنامه درسی، می‌تواند به عنوان نیروهای راهنمایی‌کننده‌ای برای آن دسته از عاملانی به کار برود که در مدارس و نظام‌های مدرسه باید به طراحی، کاربرد و ارزشیابی از برنامه‌های درسی در موقعیت مدارس خود پردازند (بوشامپ، ۱۹۸۲: ۲۷).

هم‌چنان که پیشتر مطرح شد، نظریه برنامه درسی با تأثیرپذیری و تبعیت از روش تولید نظریه علمی، تدوین می‌شود. بنابراین روابط میان نظریه و عمل برنامه درسی نیز مشابه روابط بین یک نظریه علمی و موقعیت عملی‌اش، برقرار خواهد بود. این روابط اگر چه سلسله‌مراتبی است اما خاصیتی دوسویه دارد. بدین معنی که داده‌ها و مشاهدات لازم برای تدوین یک نظریه علمی از عمل به دست می‌آید و از طرفی، کاربرد نظریه علمی در عمل است که به اصلاح فرضیه‌های پیشین و تولید فرضیه‌های جدید جهت تولید نظریه‌ای کامل‌تر، کمک می‌رساند. شکل ۱، بیان دیگری از آنچه از نظریه، عمل و رابطه میان آن‌ها سخن به میان آمد را به صورت تصویری نمادین نشان می‌دهد.



شکل ۱. رابطه میان نظریه و عمل در پارادایم فنی - علمی

پارادایم عملی، دیدگاهی است که در اعتراض به وضعیت نظری حاکم بر حوزه مطالعاتی برنامه درسی، در اواخر دهه ۶۰ میلادی توسط جوزف شواب، مطرح شد. این وضعیت نظری به دلیل تلاش و کوشش متخصصان و صاحب نظران این قلمرو مطالعاتی در تدوین نظریه‌ای جامع و منسجم، ایجاد شده بود. از ویلیام رید، وسلی نال<sup>۱</sup>، یان وست‌بری<sup>۲</sup>، مایکل کانلی<sup>۳</sup>، چریل کریگ<sup>۴</sup>، سیمور فاکس<sup>۵</sup> و توماس رویی<sup>۶</sup> به عنوان متخصصان و صاحب نظران مطرحی می‌توان نام برد که در این پارادایم جای دارند و به طرفداری و حمایت از دیدگاه عملی شواب، مشغولند. در ادامه، آراء نظریه پرداز اصلی این پارادایم

1. Null
2. Westbury
3. Connelly
4. Craig
5. Fox
6. Roby

یعنی شواب با همراهی نظرات روشنگران‌های از شارحان تفکر و اندیشه‌ی او بررسی می‌شود.

برنامه درسی: شواب، برنامه درسی را مجموعه تصمیماتی می‌داند که از طریق فرایندی تأملی و مشورتی اتخاذ شده و توسط معلمی متعهد و آگاه به این تصمیمات به گونه‌ای موفق به اجرا درآمده و به دانش‌آموزان مورد نظر، منتقل می‌شود. در این فرآیند تأملی، لازم است به طور همزمان، پنج عنصر اساسی، مورد توجه قرار گیرد. این پنج عنصر عبارتند از: معلم، موضوع درسی<sup>۱</sup>، دانش‌آموز، محیط<sup>۲</sup> و ساخت برنامه درسی<sup>۳</sup>. حضور نماینده‌هایی از این عناصر اساسی و مهم در این فرایند تأملی گروهی برای تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی از نظر شواب، ضروری است.

برنامه درسی، آن چیزی است که به وسیلهٔ معلمانی متعهد با استفاده از اقدامات و مواد آموزشی مناسب، از مجموعه‌ای معتبر از دانش، مهارت و سلیقه<sup>۴</sup>، و گرایش برای کنش و واکنش به طور موفقیت‌آمیز به دانش‌آموزان مختلف با درجاتی متفاوت، منتقل می‌شود که بعد از یک تأمل جدی و تصمیم همگانی برای آموزش، توسط نماینده‌هایی از آن‌ها که درگیر تدریس به گروه معین و شناخته‌شده‌ای از دانش‌آموزان هستند، انتخاب شده است. تکرار می‌کنم. آنچه به طور موفقیت‌آمیزی منتقل شده است، توسط معلمانی متعهد، با استفاده از مواد و روش‌هایی مناسب، از مطالبی معتبر، که از طریق تأمل جدی بر بدیل‌های ممکن، انتخاب شده است. این انتخاب، توسط آن‌هایی صورت می‌گیرد که درگیر تدریس به گروه معین و شناخته‌شده‌ای از دانش‌آموزانی هستند که از زمانی به زمان دیگر و از مکانی به مکان دیگر، متفاوت خواهند بود (شواب، ۱۹۸۳: ۲۴۰).

نظریه: آنچه از مرور بر آثار شواب، به دست می‌آید، هم‌چنان که ون منن<sup>۵</sup> (۱۹۷۷) نیز بدان اذعان دارد، این باور است که در نظر وی، نظریه، به طور کلی ماهیتی علمی (با همان

---

1. subject matter  
2. milieu  
3. curriculum making  
4. taste  
5. VanMannen

معنای مطرح شده در پارادایم قبلی) دارد. این ماهیت هم از ویژگی‌ها و خصائصی که نظریه از آن برخوردار است، هویدا می‌شود و هم از باور شواب به تولید این نظریه‌ها در سبکی نظری مشهود است. روش‌های پژوهش مورد استفاده در سبک نظری، روش‌های قیاسی یا استقرایی است (شواب، ۱۹۷۸ الف: ۳۱۸).

شواب (۱۹۷۸، الف)، برای نظریه‌ها، سه ویژگی که سه نقص عمده آن‌ها نیز هستند بر می‌شمرد: اول، خصیصه‌ی انتزاع که هر نظریه‌ای، در ذات خود از آن برخوردار است. با توجه به این که، دست‌یابی به قوانین و اصول کلی تولید شده به روش علمی، مستلزم چشم پوشیدن از جزئیات تک تک نمونه‌ها و داده‌های گردآوری شده است، لذا انتزاع یا جدایی از جزئیات واقعی داده‌ها، ویژگی هر نظریه علمی است. دوم، نابسندگی<sup>۱</sup> و سوم، ناکاملی<sup>۲</sup> که هر دو، خاص نظریه‌های علوم رفتاری و اجتماعی به کار گرفته شده در حوزه برنامه‌درسی است. نابسندگی نظریه‌های علوم رفتاری از آن جهت مطرح می‌شود که هریک از نظریه‌ها، تنها یک بعد از ابعاد وجودی انسان را مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند و بدین سبب، تعدد و تکثر نظریه‌ها با موضوعات مختلف را رقم زده‌اند. مانند نظریه‌های روان‌شناسی که تنها به بررسی بعد روانی انسان می‌پردازند و یا نظریه‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی که تنها، بعد اجتماعی او را مطالعه می‌کنند. ناکاملی نظریه‌ها، به تعدد و تکثر نظریه‌های رقیب درون هر حوزه موضوعی خاص اشاره دارد. به عنوان مثال در حوزه روان‌شناسی یادگیری، وجود همزمان نظریه‌های دانشمندی چون اسکینر، پیازه، برونر، ویگوتسکی و دیگر دانشمندان، از ناکاملی نظریه‌های تولید شده‌ی این حوزه در ارائه تصویر کاملی از موضوع مورد بحثشان، یعنی یادگیری، حکایت دارد که تکثر نظریه‌های رقیب در این حوزه را به وجود آورده است.

شواب (۱۹۷۸، الف)، درباره خصیصه انتزاعی بودن نظریه‌ها به چشم‌پوشی نظریه‌ها از برخی ناهماهنگی‌های بین واقعیت‌های مشاهده شده به منظور دست‌یابی به یک اصل و قاعده کلی، اشاره کرده و چنین می‌گوید:

- 
1. inadequacy
  2. incompleteness



همه نظریه‌ها، حتی بهترین‌شان در ساده‌ترین علوم، به ناچار از برخی جوانب و وجوه واقعیت‌های<sup>۱</sup> یک مورد، غفلت ورزیده‌اند. یک نظریه، نظم‌های<sup>۲</sup> بین اشیاء و رخدادهایی که آن، رده بندی می‌کند را پوشش داده و صورت‌بندی می‌کند. نظریه، یک مورد آرمانی یا عمومی را انتزاع<sup>۳</sup> می‌کند. نظریه، ناهمگونی‌ها<sup>۴</sup> و جزئیات‌هایی<sup>۵</sup> را که هر نمونه عینی از واقعیت‌های رده‌بندی شده را مشخص می‌کند، نادیده می‌گیرد. به علاوه، پژوهش‌های نظری، اغلب در فرآیند آرمانی‌سازی<sup>۶</sup>، وجوه آشکار همه موارد را ملاحظه نمی‌کنند. چون اصول ذاتی<sup>۷</sup> پژوهشی یا روش‌هایشان، نمی‌تواند آن‌ها را به کار ببرد (شواب، ۱۹۷۸ الف: ۳۰۹) (تأکید از متن اصلی است).

شواب (۱۹۷۸ ب) فقدان وحدت و نگاه کل‌گرایانه در علوم (علوم رفتاری و اجتماعی) را به پیچیدگی بسیار زیاد موضوع مطالعه (انسان) مرتبط می‌داند که پژوهش‌گران و نظریه‌پردازان را جهت انجام پژوهش، به بخش بخش ساختن موضوع کلی، به منظور کاستن از پیچیدگی بسیار و قابلیت امکان انجام پژوهش، ناگزیر ساخته است و بنابراین جدایی موضوعات تخصصی علمی در حوزه علوم رفتاری از یکدیگر که به تولید حوزه‌ها و رشته‌های مطالعاتی متعدد هم‌چون روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، سیاست و غیره انجامیده است را در پی داشته است.

این جدایی از کل تلاش‌های بشر به موضوعاتی از علوم مختلف، نقص این علوم نیست بلکه شرط همه پژوهش‌های علمی است. همه اجتماعات پژوهشی تحت کنترل اصول پژوهشی قرار دارند که در پیچیدگی بسیار زیاد دنیا، پیچیدگی کمتری را می‌بینند تا پژوهش‌ها قابل انجام شوند. این اصول یکسان، اصطلاحاتی<sup>۸</sup> را برای پرسش‌هایی که باید از هر موضوع، پرسیده شود، فراهم می‌کنند و به انواع مختلف داده‌هایی اشاره دارند که هر

1. facts
2. regularities
3. abstract
4. non uniformities
5. particularities
6. idealization
7. substantive principles
8. terms

پژوهشی دنبال خواهد کرد. بنابراین در مسیر خوانش یک موضوع علمی، یک موضوع از پژوهش نظری، اصولی که آن را از کل، متمایز می‌کند، به آن موضوع جزئی، نمودی از کلیت و وحدت را اعطاء می‌کند (شواب، ۱۹۷۸ ب: ۳۳۰).

وی (۱۹۷۸ ب) ویژگی ناکاملی نظریه‌ها را به استفاده‌های مختلف از اصول متعدد پژوهشی مربوط می‌داند که پرسش‌ها و پاسخ‌های متفاوتی را در موضوع مربوطه، مطرح نظر قرار می‌دهند. هر اصل پژوهشی، به عنوان راهنما و چارچوبی به کلیه اقدامات و فعالیت‌های لازم برای پژوهش، مانند چگونگی طرح و بیان پرسش، اصطلاحات و مفاهیم مطرح در یک حوزه تخصصی، روش دست‌یافتن به پاسخ و غیره جهت می‌دهد.

هر موضوع جدا و ساده‌سازی شده از علوم رفتاری، هنوز خیلی پیچیده است و لذا قلمرویی را برای کاربرد اصول متعدد پژوهش، فراهم می‌کند. هر چنین اصلی، انتخاب خود از داده‌های مربوط به پژوهش را به همراه دارد. هر یک بر فرمان‌روایی و فرمان‌پذیری خود، در بین وجوه مختلف آن موضوع، تأثیر می‌گذارد. هر یک، پرسش‌های مختلفی را در آن موضوع طرح می‌کند و پاسخ‌های متفاوتی می‌دهد. در نتیجه، تکثر نظریه‌ها در هر علم رفتاری به ظهور می‌رسد که هر یک، ناکامل‌اند و نور خودشان را به موضوع می‌تابانند (شواب، ۱۹۷۸، ب: ۳۳۱).

شواب، استفاده نسنجیده از نظریه با چنین خصایصی در حوزه برنامه درسی را نه تنها مشروع و مقبول ندانسته بلکه عامل بحران در این حوزه نیز معرفی می‌کند. از نظر او، «اتکای دیرینه، ناآزموده و اشتباه بر نظریه» (شواب، ۱۹۷۸: ۲۸۷) است که این بحران یا وضعیت ناخشنود کننده را به ارمغان آورده است. شواب، صرف نظر از استفاده نسنجیده از نظریه‌ها در مواجهه با مسائل عملی (یا همان مسائل حوزه برنامه درسی)، خواستار دوری متخصصان این حوزه، از تدوین و تولید نظریه برنامه درسی و توجه به مسائل و پژوهش‌هایی نظری هم‌چون تولید الگوهای جامع و ثابت و کلی یعنی قابل استفاده در تمامی موقعیت‌ها، و نزدیکی به عمل و پژوهش‌های عملی است.

رسانس در حوزه برنامه‌درسی به وقوع خواهد پیوست... تنها اگر انرژی‌های برنامه‌درسی از تعقیب نظری (مانند تعقیب اصول جهانی<sup>۱</sup> و الگوهای جامع، جستجو برای توالی‌های پایدار و عناصر نامتغیر، ساخت طبقه‌بندی‌هایی از انواع که به طور فرضی، ثابت و برگشت پذیرند) به سه سبک دیگر عملی منتقل شود. این سه سبک... عملی<sup>۲</sup>، شبه عملی<sup>۳</sup> و اکلیتیکی است. تفاوت اصلی سبک نظری از سبک عملی... در تفاوت روش‌هایشان<sup>۴</sup>، در نشأت گرفتن مسائل‌شان از منابع مختلف<sup>۵</sup>، در ماهیت متفاوت موضوع<sup>۶</sup> و نتیجه<sup>۷</sup> متفاوت‌شان است (شواب، ۱۹۷۸ الف: ۲۹۵-۲۸۸).

اگرچه شواب، در نوشته‌های خود، به صراحت، از تولید نظریه برنامه‌درسی به عنوان تکلیف و مأموریتی برای متخصصان و دست‌اندرکاران این حوزه مطالعاتی سخن به میان نیاورده است و چنین به نظر می‌رسد که به طور کلی در نظر او چیزی به نام نظریه برنامه‌درسی با خصایصی که هر نظریه در بر دارد<sup>۸</sup>، موضوعیت نخواهد داشت اما از تأمل بر مفهوم اساسی او یعنی تأمل معطوف به عمل<sup>۹</sup> که از نظریه‌ها در خدمت حل مسائل عملی، استفاده می‌شود<sup>۱۰</sup>، چنین می‌توان استنباط کرد که او به نظریه‌ای با هویتی عملی، اعتقاد دارد. نظریه عملی<sup>۱۱</sup>، نظریه‌ای است که به دنبال ارائه اصول و قوانین کلی و ثابت نبوده بلکه تنها برای استفاده در یک موقعیت خاص عملی، به کار می‌رود. با این تفسیر، می‌توان گفت

1. global
2. practical
3. quasi-practical
4. method
5. problems originate from a different source
6. subject matter
7. outcome

۸. همچنان که پیشتر مطرح شد، انتظار و تعریف شواب از نظریه، مترادف با تعریف و انتظاری است که از یک نظریه علمی می‌رود که به دلیل تخصص شواب در حوزه علوم طبیعی تا حدی معمول و قابل درک نیز هست (او پیش از این که به دریافت درجه دکتری نائل شود و در حوزه تعلیم و تربیت به فعالیت مشغول شود، دارای درجه دکترای زیست‌شناسی و مدرس این دیسپلین در دانشگاه بوده است).

9. deliberation

۱۰. توضیحات بیشتری از این مفهوم و ارتباط، در ادامه بحث یعنی بخش رابطه میان نظریه و عمل، ارائه شده است.

11. practical theory

در این حوزه، نه تنها یک نظریه برنامه درسی وجود نخواهد داشت بلکه به تناسب تعدد و تکثر موقعیت‌های عملی، نظریه‌های برنامه درسی وجود خواهند داشت. این نظریه‌ها، نظریه‌هایی هستند که با استفاده از استدلال عملی<sup>۱</sup> و به منظور حل مسائل عملی و نامعین<sup>۲</sup> برنامه درسی تولید می‌شود. رید (۱۹۷۹) دیگر صاحب نظر شناخته شده فعال در این پارادایم، در این باره چنین می‌گوید:

تعهد زیاد به رویکرد عقل‌گرایی<sup>۳</sup>، مشوق جستجوی باطلی از یک نظریه برنامه درسی بوده است، در حالی که ماهیت تأمل معطوف به عمل به این اشاره دارد که نظریه‌های چندگانه باید برای زمینه‌های<sup>۴</sup> چندگانه وجود داشته باشد. آن [تعهد]، مشوق این باور نادرست بوده که نظریه برنامه درسی می‌تواند به روش ارزش آزاد<sup>۵</sup> به تصمیمات برنامه درسی دست یابد، در حالی که بنیاد و اساس رویکرد تأملی<sup>۶</sup> بر آن است که ارزش‌ها در مرکز تصمیم‌گیری باشند و انکار نشوند (رید، ۱۹۷۹: ۲۰۳).

در نظر رید (۱۹۷۹) استدلال عملی (که معادل با تأمل معطوف به عمل شواب در نظر گرفته می‌شود) بر خلاف روش علمی، خواست‌ها، تمایلات، نیازها و هدف‌های کارگزار یا عامل را نیز دربردارد و بنابراین بر خلاف رویکرد عقل‌گرایانه، فارغ از ارزش، نخواهد بود. عمل: مفهوم عمل در این پارادایم به تناسب معنایی که از برنامه درسی مطرح شده، به مجموعه اقدامات شورای تأملی تصمیم‌گیری و نیز فعالیت‌های معلم به عنوان مجری تصمیمات مذکور که به طور کلی در مکان و موقعیت مدرسه اتفاق می‌افتد، اشاره دارد. بنابراین، با توجه به تأمل و تفکری که شورای تأملی مدرسه و معلم (که خود عضوی از این شورا است) پیش از انجام عمل، ترتیب می‌دهند، می‌توان گفت که عمل، در این پارادایم، ماهیتی فکورانه و آگاهانه دارد. هم‌چنین از آن‌جا که به گفته شواب، «عملی، همیشه با

- 
1. practical reasoning
  2. uncertain
  3. rationalism
  4. contexts
  5. value-free
  6. deliberative

جزئیت و نظریه، همیشه با عمومیت<sup>۱</sup> مشخص می‌شود» (شواب، ۱۹۷۸ ب: ۳۲۴)، موقعیت عملی نیز بر خلاف موقعیت نظری که از خاصیت انتزاعی و عمومی بودن برخوردار است، خصیصه جزئی و عینی بودن را داراست. به عنوان مثال، موقعیت نظری با دانش‌آموز و معلمی فرضی در یک کلاس درس، توصیف می‌شود در حالی که در موقعیت عملی، مواجهه دانش‌آموزی خاص با علائق و پیشینه تحصیلی و خانوادگی خاص، با معلمی است که او نیز از علائق و پیشینه شغلی و خانوادگی متفاوتی، برخوردار است. این مواجهه می‌تواند در کلاسی با امکانات و برخورداری‌های آموزشی فقیر یا غنی‌تر از آن چیزی باشد که در موقعیت نظری، بدان اشاره شده است. به عبارتی دیگر، نظریه به واسطه مأموریتی که در تولید قوانینی کلی و جهان‌شمول بر عهده دارد، به طبقه‌بندی و مفهوم‌سازی از داده‌های واقعی روی می‌آورد و با توجه به این مفاهیم یا نماینده‌های ذهنی و انتزاعی از واقعیت، به تولید قوانین یا اصول می‌پردازد. در حالی که در عمل، داده‌های واقعی با همه خصوصیات و جزئیات خودشان وجود دارند.

جنس نظریه، انتزاعی یا نماینده‌هایی آرمانی شده از چیزهای واقعی<sup>۲</sup> است؛ اما برنامه درسی در عمل با چیزهای واقعی سروکار دارد: کنش واقعی، معلمان واقعی، بچه‌های واقعی، چیزهایی غنی‌تر و متفاوت‌تر از نماینده‌های نظری (شواب، ۱۹۷۸ الف: ۳۱۰).

این بدین معنی است که تصمیمات عملی برخلاف تصمیمات نظری که کلی و قابل استفاده در تمام موقعیت‌هاست، منحصر به فرد بوده و تنها مختص همان موقعیت زمانی و مکانی و در ارتباط با دانش‌آموزان و معلمان مشغول در آن موقعیت و شرایط است که در تعریف شواب از برنامه درسی نیز به آن اشاره شده است. هم‌چنین بر خلاف دنیای نظری که شناخت واقعیت پیچیده انسان، پژوهش‌گران را وادار کرده تا با تکه‌تکه کردن کلیت یکپارچه واقعیت و بررسی موضوعی هر یک از تکه‌ها یا ابعاد آن، به شناخت کاملی از واقعیت نزدیک شوند، در دنیای واقعی و دنیای عملی، مسائل با کلیت‌شان و بنابراین ماهیت پیچیده چندوجهی‌شان وجود دارند. بنابراین واقعیات عملی موجود در مدارس، در بردارنده

---

1. generality  
2. real things

تمامی ابعادی هستند که هر یک به طور مجزا موضوع بحث نظریه‌های مختلف بوده است و ترکیب‌شان در یک نظریه جامع که فهم کاملی از موقعیت عملی ارائه کند، ممکن نیست. مدارس و نظام مدرسه‌ای دربردارنده همه این موضوعات (ارزش‌ها، ساختار اجتماعی و سیاسی، ذهن و دانش) [موضوعات نظریه‌های مختلف] است و نظریه‌های مرتبط با آن‌ها نمی‌توانند به طور مجزا در یک نظریه واحد که در حد کفایت، همه آن‌ها را پوشش دهد، ترکیب شوند (شواب، ۱۹۷۸، الف: ۲۸۸).

در مجموع، می‌توان برای عمل در این پارادایم که از ماهیتی فکورانه و آگاهانه برخوردار است، چند ویژگی اساسی برشمرد: عینی، جزئی و چندوجهی که در مقابل خصایص عمومی نظریه یعنی کلی، انتزاعی و نابسندگی و ناکاملی آن قرار می‌گیرد. رابطه میان نظریه و عمل: شواب، بر مبنای تفاوت‌های بنیادینی که بین نظریه و عمل وجود دارد، استفاده و به کارگیری مستقیم و بی‌واسطه از نظریه در موقعیت عملی را مردود و مطرود دانسته است. زیرا نظریه به واسطه دارا بودن ماهیتی انتزاعی و ناکامل نمی‌تواند برای استفاده در موقعیتی با ماهیت پیچیده و جزئی مناسب باشد. برای این که از انتزاع نظریه بکاهیم و آن را برای موقعیت جزئی عمل، آماده کنیم و هم‌چنین استفاده از نظریه‌های ناکامل را برای موقعیت پیچیده و چندوجهی عمل، ممکن سازیم، به واسطه و ابزاری نیازمندیم که نظریه را با خصایص ذاتی‌اش مهیای استفاده در موقعیت عملی با ویژگی‌های ذاتی خود سازد.

ناسازگاری نظریه و عمل، نمی‌تواند با تغییری بنیادی در هر یک از آن‌ها اصلاح شود. عملی به گونه‌ای اجتناب‌ناپذیر، عینی و خاص است. قوت و ارزش نظریه هم در عمومیت، نظام و مقتصدانه<sup>۱</sup> بودنش است. خصایص علوم رفتاری نمی‌تواند به سادگی یا با سرعت برطرف شود. آن‌ها از پیچیدگی موضوع‌شان و محدودیت‌های هوش بشری به وجود آمده‌اند. با این حال مسئله‌ای که این پیچیدگی‌ها مطرح می‌کند، می‌تواند با ابزارهای دیگری حل شود (شواب، ۱۹۷۸، ب: ۳۲۳).

شواب، این ابزار و واسطه را از جنس هنر دانسته است: «اگر نظریه در تعیین عمل برنامه درسی به خوبی استفاده شود، به یک مکمل نیاز دارد. آن، به هنرهایی نیاز دارد که نظریه را به کاربردش برسانند» (شواب، ۱۹۷۸ الف: ۳۱۰). وی، این هنرها را - تنها در مقام بحث و نظر - در دو دسته هنرهای عملی و هنرهای اکلکتیک نام‌گذاری می‌کند. هنرهای عملی برای آماده کردن نظریه با ماهیت انتزاعی برای حضور و استفاده در عمل با ماهیت عینی و جزئی، به کار برده می‌شود. به عبارت بهتر این هنرها مأمور برطرف ساختن اولین نقص نظریه‌ها یعنی انتزاع هستند تا آن‌ها را مهیای رویارویی با موارد جزئی و خاص و منحصر به فرد عمل، سازند. هنرهای اکلکتیک نیز برای رفع نقص ناکاملی نظریه‌ها (هم در ارتباط با موضوع کلی‌شان که یکی از ابعاد را ملحوظ می‌دارد و هم در ارتباط با موضوعات جزئی‌شان ذیل هر موضوع کلی) به کار می‌روند.

هنرهای عملی، هنرهایی‌اند که مکمل نظریه‌اند. برای عمل، کاری می‌کنند که نظریه از انجامش ناتوان است (شواب، ۱۹۷۸ ب: ۳۲۳). این هنرها در رابطه با جزئیات عمل مطرح می‌شوند که نظریه آن‌ها را از قلم انداخته است» (همان: ۳۳۱). بنابراین... این هنرها، هنرهایی‌اند که به شناسایی اختلافات بین چیز واقعی و نماینده نظری‌اش می‌پردازند... در پرتو این اختلافات، نظریه را در مسیر کاربردش، اصلاح می‌کنند و... به تدبیر شیوه‌هایی می‌پردازند که جوانب بسیاری از آن چیز واقعی که نظریه در نظرش نگرفته است را مطمح نظر قرار دهد (شواب، ۱۹۷۸ الف: ۳۱۰).

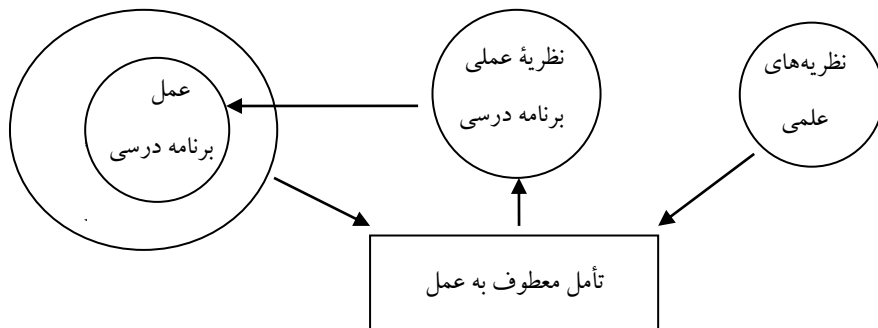
هنرهای اکلکتیک، هنرهایی هستند که نظریه را آماده استفاده در موقعیت عمل می‌کنند. این‌ها هنرهایی هستند که بدان وسیله، ما دیدگاه محدودی را که نظریه به موضوعش تحمیل می‌کند را شناسایی کرده و در عمل، مورد ملاحظه قرار می‌دهیم. (شواب، ۱۹۷۸ ب: ۳۲۳). این هنرها در ارتباط با ناکاملی هر موضوع از علوم رفتاری است. هنرهای اکلکتیک دیگری هم وجود دارد که در ارتباط با دیدگاه‌های ناکاملی که در بطن هر علم رفتاری، نظریه‌های متکثری را پدید آورده‌اند، مطرح می‌شود. این هنرها با انتخاب از بین این نظریه‌ها، با سازگار کردن یا گاهی ترکیب آن دیدگاه‌ها، سروکار دارند (همان: ۳۳۱).

هم‌چنان که مطرح شده هنرهای اکلکتیک و هنرهای عملی تنها در مقام نظر و بحث است که به صورت مجزا و جداگانه تقسیم شده‌اند، در حالی که این هنرها در واقع، به صورت در هم تنیده و در ارتباط با هنرهای عملی دیگری در هنری موسوم به هنر تأمل معطوف به عمل، وجود دارند. از تأمل معطوف به عمل، در دیدگاه شواب، به عنوان روشی برای حل مسائل عملی یاد شده است. شواب، این هنر را چنین توصیف کرده است:

تأمل معطوف به عمل، پیچیده و پرزحمت است. آن، هم با ابزارها و هم هدف‌ها سروکار دارد و باید آن‌ها را با تعیین دیگری به طور همزمان مورد عمل قرار بدهد. آن، باید - با عطف توجه به هر دو - در شناسایی واقعیت‌های مربوط بکوشد. آن، باید در معلوم کردن واقعیت‌های مربوط در مورد عینی بکوشد. آن، باید در شناسایی وضعیت مطلوب در آن مورد بکوشد. آن، باید راه‌حل‌های بدیلی را تولید کند. آن، باید پیامدهای منسجمی که از هر بدیل ممکن است جریان داشته باشد و اثرش بر وضعیت مطلوب را ردیابی کند. سپس، آن باید بدیل‌ها و ارزش‌شان و پیامدهایشان را بر خلاف یکدیگر سنجش کرده و نه بدیل صحیح - چون چنین چیزی وجود ندارد - بلکه بهترین آن‌ها را انتخاب کند ( شواب، ۱۹۷۸، الف: ۳۱۸ و ۳۱۹).

طرح و صورت‌بندی مسئله عملی و تولید راه‌حل‌های بدیل با استفاده از نظریه و در نظر داشتن موقعیت عملی، سنجش پیامدهای هر راه حل و در پایان، انتخاب بهترین راه حل، از زمره مراحل این روش است. در شکل ۲، تصویری نمادین از رابطه میان نظریه و عمل در این پارادایم، نشان داده شده است. هم‌چنان که در شکل مشهود است، با فراخواندن نظریه‌های متعدد موجود و شرایط و ویژگی‌هایی که در موقعیت عملی با آن مواجهیم، تأمل و تفکری را ترتیب می‌دهیم که ما را به یک چهارچوب و دستورالعمل برای راهنمایی و هدایت عمل خواهد رساند که می‌توان آن را مطابق با نظر رید (۱۹۷۹) یک نظریه برنامه درسی نامید که البته تنها برای همان موقعیت خاص، معتبر است و کارایی دارد. این تصویر نشان می‌دهد که رابطه میان نظریه و عمل رابطه‌ای سلسله‌مراتبی نبوده بلکه هر دو به یک اندازه در فرآیند تأمل معطوف به عمل و اتخاذ تصمیم مربوط به عمل، دخیل‌اند.





شکل ۲. رابطه میان نظریه و عمل در پارادایم عملی

پارادایم نو مفهوم‌گرایی در حوزه برنامه‌درسی، پارادایمی است که در اوایل دهه ۷۰ و در جهت اعتراض نسبت به پارادایم غالب و حاکم این حوزه، یعنی پارادایم فنی-علمی، و لزوم بازنگری آن یا به عبارت بهتر، انقلاب بر علیه آن، به ظهور رسید. اگرچه این پارادایم، تاحدودی مقارن با پارادایم عملی شواب، فریاد اعتراض از وضعیت موجود حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی را سر داده است اما تبیین متفاوتی از وضعیت ناخوشایند آن و چگونگی پیشروی به سوی وضعیتی مطلوب را ترسیم کرده است. این پارادایم، وضعیت موجود را عمل زده دانسته و خواستار مستغرق شدن در دنیای نظریه است.<sup>۱</sup> از جمله افراد شاخص این پارادایم می‌توان به ویلیام پاینار، مادلین گرومت<sup>۲</sup>، ماکسین گرین<sup>۳</sup>، مایکل اپل<sup>۴</sup>، هنری ژيرو، جیمز مک‌دونالد و دواین هیوبنر<sup>۵</sup> اشاره داشت که نقش مهمی در نوسازی مفهومی موضوعات و روش‌های پژوهشی در این حوزه ایفا کرده‌اند. «اصالت وجود»، پدیدارشناسی<sup>۶</sup>، روان‌تحلیل‌گری<sup>۸</sup>، نئومارکسیسم<sup>۹</sup> (ژيرو، پینا و پاینار، ترجمه مهرمحمدی،

۱. در این تفسیر، عمل زده، به معنای عملی بدون پشتوانه نظری در نظر گرفته شده است. منظور از نظریه و پشتوانه نظری هم، معنایی است که نو مفهوم‌گرایان نسبت به نظریه در نظر دارند.

2. Grumet
3. Greene
4. Apple
5. Huebner
6. existentialism
7. phenomenology
8. psychoanalytic
9. neo Marxism

۱۳۸۳: ۵۰۹) و «نظریه انتقادی<sup>۱</sup>» (پاینار، ۱۹۷۸ ب) از جمله آن روش‌های پژوهشی جدید در این حوزه‌اند. با نظر به این که پاینار، سخنگوی عمده نومفهوم‌گرایان، شناخته می‌شود (آیزنر، ۱۹۹۴)، در ادامه، بیشتر، تشریح آراء او، مطمح نظر قرار گرفته است. برنامه درسی: در این پارادایم، کورره<sup>۲</sup>، ریشه لغت کریکلوم<sup>۳</sup> را، که به طور سنتی به عنوان یک اسم در نظر گرفته شده بود<sup>۴</sup>، به عنوان یک فعل<sup>۵</sup> مطرح می‌شود (پاینار، ۲۰۰۴). این فعل، به منظور توصیفی از تجربه دوییدن یک دونده<sup>۶</sup> خاص، در یک جاده<sup>۷</sup> خاص و در یک روز و یک سرعت خاص در میدان مسابقه، به کار می‌رود (گرومت، ۱۹۷۵). به عبارت دیگر، این اصطلاح، بر تجربه زیسته<sup>۸</sup> افراد در حوزه<sup>۹</sup> تعلیم و تربیت، تمرکز دارد (مارش<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹) که به صورت شخصی، قابل طرح است و از فردی به فرد دیگر متفاوت است.

نظریه: با ظهور معنای جدیدی از واژه برنامه درسی، در حوزه مطالعاتی برنامه درسی نیز انقلاب و دگرگونی پدید آمد. رسالت و کارکرد سنتی این حوزه، یعنی برنامه‌ریزی درسی، از بین رفت و رسالت جدید، یعنی نظریه‌پردازی، جای آن را اشغال کرد. بر این اساس، رشته «برنامه‌ریزی درسی» در سال ۱۹۶۹ وفات یافت (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵) و حوزه جدیدی با نام «نظریه برنامه درسی» متولد شد (پاینار، ۲۰۰۴). این حوزه جدید، به عنوان حوزه‌ای مجزا و بین رشته‌ای، مملو از پژوهش‌هایی نظری است که با تأثیرپذیری از نظریه‌های علوم انسانی و هنری<sup>۸</sup>، به بررسی و مطالعه تجارب تربیتی افراد یا به عبارت بهتر، با توجه به معنای جدید از واژه برنامه درسی، به بررسی و مطالعه تجارب زیسته آنها می‌پردازد. با نظر به این که نظریه برنامه درسی از نظریه‌های علوم انسانی، تأثیر پذیرفته است

1. critical theory
2. currere
3. curriculum

۸. اسم مورد نظر face course بود که به معنای میدان مسابقه است.

۹. فعل مورد نظر به معنای running یعنی دوییدن و پوئیدن معنا شده است.

6. lived experience
7. Marsh
8. humanities and the arts

«نظریه برنامه درسی را می‌توان به عنوان توسعه و پیکربندی دوباره نظریه در علوم انسانی و هنری» (پاینار، ۲۰۰۴: ۲۵) در نظر گرفت که به تجارب افراد در ارتباط با تعلیم و تربیت‌شان توجه دارد. به این ترتیب، برای توضیح مفهوم نظریه در این پارادایم، به ارائه معنای روشنی از نظریه در علوم انسانی، نیاز است.

هم‌چنان که پیشتر بیان شد، دسته‌ای از اندیشمندان هم‌چون گنت بودند که با وجود تفاوت موضوعی بین حوزه علوم انسانی و علوم طبیعی، روش پژوهشی این دو حوزه را یکسان در نظر می‌گرفتند و بدین سبب، جامعه‌شناسی را «فیزیک اجتماعی» نامیده و از روش‌های مرسوم در حوزه علوم طبیعی که به روش علمی، مشهور بود، برای بررسی و بحث در حوزه علوم اجتماعی یا انسانی، بهره می‌جستند. در اواخر قرن ۱۹ میلادی، ویلهلم دیلتای<sup>۱</sup>، نخستین فردی بود که برای حوزه علوم انسانی، معرفت‌شناسی مستقلی را پایه‌گذاری نمود (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵) و بر این اساس، با گنت در تفاوت و تمایز بین حوزه علوم انسانی و علوم تجربی، اختلاف عمده‌ای پیدا کرد. چون معتقد بود منطق روش پژوهش در علوم انسانی با منطق پژوهش در علوم طبیعی تفاوتی بنیادین دارد. دیلتای، بنیاد علوم انسانی را بر فهم، بنا نهاد و بر این عقیده پای فشرده که پژوهشگر علوم انسانی باید بتواند به فهم پدیده‌های انسانی با توجه به ابعاد تاریخی و فرهنگی آن، نائل آید. در نظر او، برای یک پژوهشگر علوم طبیعی، به طور کلی فهم پدیده‌های طبیعی، ممکن نیست و از این روست که وی به توصیف روی می‌آورد. این در حالی است که برای یک پژوهشگر حوزه علوم انسانی، تأویل یا هرمنوتیک<sup>۲</sup> است که بیشترین اهمیت و تأکید را داراست (صانعی دره‌بیدی، ۱۳۸۸).

با نظر به این معنا از علوم انسانی است که رسالت جدید حوزه برنامه درسی، «فهم برنامه درسی»<sup>۳</sup> (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵) نام می‌گیرد و مجموعه پژوهش‌هایی که در این حوزه به قصد فهم و با روش و منطق خاص علوم انسانی، انجام شود، پژوهش‌هایی می‌شوند که با

---

1. Dilthey  
2. hermeneutic  
3. understanding curriculum

عنوان نظریه برنامه درسی شناخته می‌شوند. از آن‌جا که نظریه‌های علوم انسانی و هنری از انواع و اشکال مختلفی برخوردارند، بنابراین پژوهش‌های انجام شده در حوزه نظریه برنامه درسی نیز اشکال متعددی به خود می‌گیرد که در توصیف پاینار و همکاران (۱۹۹۵) از پژوهش‌های بین رشته‌ای این حوزه نیز نمایان شده است:

بسیاری از پژوهش‌های انجام شده در حوزه برنامه درسی معاصر، به عنوان نظری، مشخص می‌شوند. این دانش پژوهی، شبیه پژوهش‌های انجام شده در حوزه‌های پیوسته‌ای مانند نظریه و نقد ادبی<sup>۱</sup>، فلسفه<sup>۲</sup>، الهیات<sup>۳</sup>، نظریه سیاسی و اجتماعی<sup>۴</sup> و نظریه و نقد زیباشناسانه<sup>۵</sup> است. بنابراین پژوهش‌های گزارش شده در گفتمان‌های<sup>۶</sup> متعدد معاصر این حوزه با نام سیاسی، نژادی<sup>۷</sup>، جنسیتی<sup>۸</sup>، پدیدارشناختی، پسا ساختارگرایانه<sup>۹</sup> و الهیاتی در فحوا و روش‌شناسی، شبیه پژوهش‌های دیسیپلینی پیشینی‌اند (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵: ۶۲). پاینار (۲۰۰۴) نظریه برنامه درسی را شکلی از پژوهش تربیتی تعریف می‌کند که با تمرکز بر موضوعات بین رشته‌ای صورت گرفته و در پی دستیابی به درک و فهمی از معنای تجارب زیسته افراد است.

نظریه برنامه درسی، حوزه پیچیده‌ای از پژوهش تحت حوزه گسترده تعلیم و تربیت است که در تلاش است تا در بین موضوعات مختلف مدرسه‌ای و دیسیپلین‌های آکادمیک، به درک و فهمی از برنامه درسی، دست یابد. نظریه برنامه درسی در تلاش است تا معنای تربیتی کلی برنامه درسی را با تمرکز بر مضامین بین‌رشته‌ای مانند جنسیت، چندفرهنگی، بحران‌های بوم‌شناختی و ارتباطات میان برنامه درسی، بشر، جامعه و تاریخ، درک کند (پاینار، ۲۰۰۴: و ۲۱).

- 
1. literary theory and criticism
  2. philosophy
  3. theology
  4. social and political theory
  5. aesthetic theory and criticism
  6. discourses
  7. racial
  8. gender
  9. poststructuralist

پاینار، نظریه برنامه درسی را «شکلی از حقیقت‌گویی نظری می‌داند که تجربه تربیتی معلمان و دانش‌آموزان را همان‌گونه که زیست شده است بیان می‌کند» (پاینار، ۲۰۰۴: ۲۵). پاینار و گرومت، با تدوین روشی به نام کورره<sup>۱</sup> به سوی تولید نظریه و دانش برنامه درسی حرکت کرده‌اند (پاینار، ۱۹۷۸ب، گراهام<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲). بر مبنای دیدگاه پاینار، کورره، با به کارگیری سنت‌های اصالت وجود، پدیدارشناسی و روان‌تحلیلی، به دنبال تحلیل تجربه تربیتی افراد است تا بر مبنای تولید آگاهی<sup>۳</sup> نسبت به خود فرد، زمینه بازسازی برنامه درسی را برای او فراهم کند. مراحل این روش از منظر پاینار بدین قرار است:

اول تجربه تربیتی فرد، به صورت واژه‌ها بیان می‌شود. دوم، از قوای انتقادی فرد استفاده می‌شود تا بفهمد که چه اصول و الگوهای در زندگی تربیتی‌اش کارگر بوده‌اند تا بدین طریق به ادراک عمیق‌تری از تجربه تربیتی فرد که با روشن ساختن دنیای درونی فرد و عمیق کردن ادراک از خود، همراه است، دست یابیم. سوم، تحلیل تجربه دیگران به منظور آشکار ساختن ساختارها و فرایندهای تربیتی اساسی است (پاینار، ۱۹۷۵، به نقل از گراهام، ۱۹۹۲: ۲۹).

این روش نشان می‌دهد که نظریه برنامه درسی بر فهم یا آگاهی بر تجارب تربیتی و نقادی آن‌ها مبتنی است. استفاده از نقد و رویکرد انتقادی در مواجهه با فهم تجارب تربیتی، آگاهی فرد از مفروضه‌ها و علائق پنهان تأثیرگذار بر بینش، تصمیم و عملش را به همراه می‌آورد. این آگاهی، دانش و معرفتی را تولید می‌کند که فرد را از اسارت آن اصول و مفروضه‌های پنهان، آزاد می‌سازد. تولید این دانش آزادی یا رهایی‌بخش<sup>۴</sup>، هدف نظریه‌پردازی در این پارادایم است (پاینار، ۱۹۷۸ب). در واقع محصول نظریه‌هایی که در پی چنین مجموعه پژوهش‌هایی شکل می‌گیرد، تولید چنین دانشی است.

بنابراین نظریه برنامه درسی در این پارادایم، کارکرد متفاوتی با نظریه برنامه درسی در پارادایم فنی - علمی دارد که از تفاوت بین نظریه‌های مؤثر در هر یک، یعنی نظریه علمی

---

1. currere  
2. Graham  
3. consciousness  
4. emancipatory

(نظریه تولید شده با روش رایج در علوم طبیعی) و نظریه علوم انسانی سرچشمه می‌گیرد که به باور دیلتای، این تفاوت به طور منطقی بر مبنای تفاوت در روش‌های پژوهشی‌شان پدیدار گشته است. بنابراین کارکرد نظریه در این پارادایم، «یک حقیقت همیشه جاوید نیست که بگوید چه کاری انجام شود یا چه کاری صحیح است، بلکه ترغیب خواننده، برای تفکر است» (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵: ۸). در واقع، کارکرد اساسی آن «کمک به خواننده [یک گزارش نظری است] که روی موقعیت خود به طور عمیق، تأمل کند» (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵: ۹) و از قبل این تأمل و آگاهی به دست آمده از آن، برای نقادی موقعیت تربیتی خود بهره برده و بدین طریق بتواند عمل خود را بهبود ببخشد.

با توجه به آنچه بیان شد، نظریه برنامه درسی در این پارادایم در دو معنا مورد استفاده قرار گرفته است. در یک معنا، حوزه یا قلمروی مطالعاتی است که ماهیتی بین‌رشته‌ای دارد و از مجموعه پژوهش‌های دیسیپلینی خاص حوزه‌های علوم انسانی بهره می‌برد. در معنای دیگر، آگاهی، ادراک یا تأملی است که در نتیجه استفاده از رویکرد نظام‌مند پژوهشی نسبت به تحلیل نقادانه تجارب موجود در موقعیت‌های تربیتی افراد درگیر با برنامه درسی به ظهور می‌رسد. نظریه برنامه درسی در این معنا، با هدف ایجاد و افزایش غنای فهم در ارتباط با برنامه درسی (مک دونالد، ۱۹۷۱) و به منظور بصیرت‌افزایی، تولید می‌شود. دانش و ادراک حاصل از این پژوهش، از آن‌جا که با نقادی همراه است، خصلت‌رهایی‌بخشی، دارد و بدین ترتیب موجبات بهبود عمل در جهت وضعیت مطلوب را نیز فراهم می‌آورد.

عمل: عمل برنامه‌ریزی درسی که در پارادایم فنی-علمی مورد توجه بود، با ظهور پارادایم نومفهوم‌گرایی و بازسازی مفهومی و از نو بنیان کردن رشته برنامه‌درسی که با مرگ «برنامه‌ریزی درسی» (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵) همراه بوده، موضوعیت ندارد و مورد توجه و تأکید صاحب‌نظران، قرار ندارد. آنچه در این پارادایم به عنوان عمل، شناخته می‌شود، نوعی تجربه زیست‌شده معلمان، دانش‌آموزان و سایر افراد درگیر با برنامه درسی

در موقعیت‌هایی تربیتی است که با تأمل و تدبیر یا به عبارتی، نظریه‌پردازی، همراه است. آئوکی<sup>۱</sup>، یکی از چهره‌های مطرح این پارادایم، در این باره چنین می‌گوید:

آنچه من تدریس کردم، حاصل تأمل بر عمل خودم به عنوان یک معلم مدرسه در طول ۱۹ سال تدریس بود. یک نوع، شیوه زندگی است که تفکر را به عنوان نظریه‌پردازی و انجام دادن<sup>۲</sup> را به عنوان عمل، در نظر می‌گیرد (به نقل از پاینار، ۲۰۰۴: ۲۶).

از آن‌جا که کارکرد مهم نظریه در این پارادایم، ایجاد آگاهی و بصیرت‌افزایی نسبت به اقدامات و کنش‌های افراد درگیر در موقعیت‌های تربیتی است، لذا عمل در این پارادایم، نیز ماهیتی آگاهانه دارد. بدین معنی که هر فرد فعال و شاغل در موقعیت تربیتی، با بهره‌گیری از دانش بدست آمده از نظریه‌های موجود، عملی را انجام می‌دهد که با حداکثر آگاهی و بینش، از شرایط و عوامل مؤثر بر آن عمل، همراه است. بنابراین، عمل در این پارادایم، با تأمل و بینش، همراه است.

با در نظر داشتن دیدگاه انتقادی، یکی از دیدگاه‌های مطرح در این پارادایم، نسبت به عمل، عامل یا پژوهشگر در مرحله اول، عمل را مورد تحلیل و نقادی، قرار داده و در مرحله دوم با ادراک و آگاهی انتقادی به دست آمده، برای بهبود آن تجارب تربیتی، تلاش می‌کند و بنا بر آن، به انجام عملی مطلوب نائل می‌آید. این عمل، همچنان که بیان شد، با آزادی و رهایی از سلطه مفروضه‌های پنهان اثرگذار بر تجارب تربیتی، همراه است. تأمل و نقد مجدد بر این عمل، موجبات دست‌یابی به عمل آرمانی را فراهم خواهد کرد.

رابطه میان نظریه و عمل: عمل، در این پارادایم در ارتباطی تنگاتنگ با نظریه، قرار دارد. فهم تجارب زیسته افراد به قصد نظریه‌پردازی در آن باب، از تأمل بر عمل آنان آغاز شده، به حوزه اندیشه و آگاهی درآمده و مورد بررسی انتقادی، قرار می‌گیرد. با در نظر داشتن این علم و آگاهی انتقادی از عمل گذشته، عمل بعدی آن افراد در هر لحظه از زمان، به واسطه تأثیر علم و معرفت ایجاد شده، صورت بهتری به خود خواهد گرفت. از این روست که گفته می‌شود «نظریه و عمل به صورت نهادینه شده در یکدیگر، در نظر گرفته می‌شوند»

1. Aoki

2. doing

(پاینار و همکاران، ۱۹۹۵: ۵۶). یعنی «نظریه، عملی است و عمل، نظری» (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵: ۴۹). این ارتباط، از جنس ارتباطی است که نظریه و عمل در علوم اجتماعی انتقادی، یکی از علوم اثرگذار در این پارادایم، دارند. کار و کمیس (۱۹۸۶) این ارتباط را چنین تشریح کرده‌اند:

یک علم اجتماعی انتقادی، علمی است که فراتر از انتقاد، به سوی عمل آگاهانه انتقادی می‌رود. نوعی از عمل که در آن، روشنگری<sup>۱</sup> از اقدامات به طور مستقیم به عمل اجتماعی دگرگون شده افراد، ارتباط می‌یابد. این، به تلفیق نظریه و عمل به عنوان لحظات تأملی و عملی نیاز دارد که در یک فرایند دیالکتیکال از تأمل، روشنگری و نزاع سیاسی، توسط افرادی انجام می‌شود که به رهایی‌بخشی خود، نظر دارند (کار و کمیس، ۱۹۸۶: ۱۴۴).

آتوکی، نظریه و عمل را «دو زمان از یک واقعیت» (پاینار، ۲۰۰۴: ۲۳۱) دانسته و بر آن اساس، نظریه را هم‌چون آنچه در بیان کار و کمیس آمده، «به عنوان یک زمان تأملی در عمل آگاهانه» (پاینار، ۲۰۰۴: ۲۳۱) تعریف کرده است. این نوع ارتباط میان نظریه و عمل تنها با نفی تفکر دوگانه‌گرایی که نظریه و عمل را دو واقعیت مستقل در نظر می‌گیرد، قابل درک و فهم است.

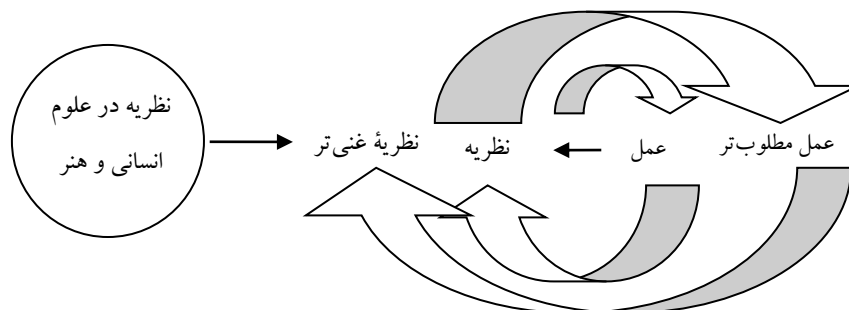
نظریه و عمل در این پارادایم در ارتباط یا دیالکتیک مداومند. نظریه به تولید آگاهی و ادراکی نسبت به تجربه زیست شده یا عمل گذشته فرد می‌انجامد. این آگاهی، زمینه‌ساز انجام عمل جدید فرد می‌شود که با رهایی از قید و سلطه مفروضه‌های پنهان گذشته، همراه شده است. دوباره بر تجربه یا تجربیات جدید، تأمل و تحلیل نقادانه صورت می‌گیرد که از تحلیل‌های پیشین غنی‌تر و پرمایه‌تر است و با رهایی و آزادی‌بخشی از اسارت علائق پنهان، زمینه‌ساز انجام عمل مطلوب‌تر و آگاهانه‌تری، فراهم می‌شود و به همین ترتیب این چرخه تا دستیابی به وضعیتی آرمانی و ایده‌ال می‌تواند قابل تکرار باشد. گرومت (۱۹۸۸)، به نقل



از قادری، ۱۳۹۳) در همین رابطه، وظایف متخصصان برنامه‌درسی را چنین بیان داشته است:

ما آنچه را در مدارس می‌گذرد، مطالعه می‌کنیم (حوزه عمل) و رشته‌های علمی برای تفسیر آنچه در مدرسه می‌گذرد، به کمک ما می‌آیند تا این اتفاقات را قابل درک سازیم (حوزه نظر). کار ما متخصصان برنامه‌درسی از کار جامعه‌شناسان، تاریخ‌دانان و فیلسوفان تعلیم و تربیت، متفاوت‌تر است. زیرا ما انتظار داریم فهم حاصل آمده خود را برای تأثیر گذاشتن روی رخدادهای مدرسه به کار بگیریم یا از فهم حاصل‌شده استفاده کرده بر تربیت معلم تأثیر بگذاریم و یا به وسیله آن به نقد و نوآوری در برنامه‌درسی پردازیم (حوزه عمل). (گرومت، ۱۹۸۸: ۶۷، به نقل از قادری، ۱۳۹۳: ۱۲۴، تفسیرها از ماست).

تصویر نمادینی از چگونگی ارتباط میان نظریه و عمل در این پارادایم، به صورت شکل ۳ قابل طرح است. این شکل نشان می‌دهد که رابطه دیالکتیک بین نظریه و عمل، به صورت مداوم، ادامه یافته و هر بار، نظریه و عملی غنی‌تر از دفعه قبل، ایجاد می‌شود



شکل ۳. رابطه میان نظریه و عمل در پارادایم نومفهوم‌گرایی

### نتیجه

بررسی و مقایسه آراء صاحب‌نظران حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی در ارتباط با نسبت میان نظریه و عمل، هدف اصلی نویسندگان از نوشتن این مقاله بود. برای دستیابی به این هدف، معانی «برنامه‌درسی»، «نظریه»، «عمل» و «رابطه میان نظریه و عمل» مورد بررسی

قرار گرفت. این بررسی ما را به سه معنا از برنامه درسی، سه معنا از نظریه، سه معنا از عمل (که در واقع از دو معنا از عمل، ریشه گرفته‌اند) و بنا بر آن، سه نوع رابطه میان نظریه و عمل، رساند که در مجموع سه نوع سنت یا پارادایم را در این حوزه مطالعاتی پدید آورده است.

نظریه در پارادایم «فنی - علمی» ارتباط نزدیکی با نظریه در معنای رایج در علوم طبیعی دارد. بنابراین نظریه برنامه درسی ماهیتی علمی دارد و از ویژگی‌های عمومی، انتزاعی و قابل استفاده در تمامی موقعیت‌ها برخوردار است. نظریه در پارادایم «عملی» ماهیتی موقعیتی و عملی دارد. این نظریه با ارتباطیابی بین همه نظریه‌های مرتبط با موقعیت مسئله‌ای تولید می‌شود تا به منظور حل مسئله موجود در موقعیت، استفاده شود. نظریه در پارادایم «نومفهوم‌گرایی» هم‌جنس نظریه‌های حوزه علوم انسانی است. این نظریه از جنس تأمل و آگاهی است و همیشه با عمل، همراه است.

دو معنای به دست آمده از عمل، مبتنی بر دو معنایی است که ارسطو (به نقل از کار، ۲۰۰۶) از عمل بیان کرده است.<sup>۱</sup> یکی در زبان یونانی پویسیس<sup>۲</sup> نام دارد که مترادف با معنای عمل تولید یا خلق<sup>۳</sup> چیزی است که هدفش پیش از ابزارهای رسیدن به آن، معلوم است. این عمل، با دانش یا استدلالی توأم است که در زبان یونانی، تخنه<sup>۴</sup> نام دارد و امروزه می‌تواند استدلال ابزاری هدف-وسیله‌ای<sup>۵</sup> عنوان شود (کار، ۲۰۰۶: ۴۲۵). بنابراین، پویسیس می‌تواند عملی ابزاری، تعبیر شود که به تسلطی بر دانش، روش و مهارت برای انجام تخصصی آن، نیاز است (کار، ۲۰۰۶: ۴۲۶). در پارادایم «فنی - علمی» بیشتر این معنا از عمل مورد استفاده قرار گرفته است. دیگری، پرکسیس<sup>۶</sup> است که هدفش بر خلاف پویسیس، تولید و خلق چیزی نیست بلکه انجام دادن عملی است که به لحاظ اخلاقی،

۱. آئوکی این دو معنا از عمل را با اثرپذیری از ارسطو، عمل ابزاری (instrumental action) و عمل آگاهانه موقعیتی (situational praxis) نامیده است.

2. poiesis
3. making
4. techne
5. instrumental means-end reasoning
6. praxis

ارزشمند باشد. برای انجام این عمل، به دانشی نیاز است که در یک فرایند استدلال عملی مشخص کند خوبی چیست و چگونه می‌توان آن را در یک موقعیت خاص، به کار گرفت. این استدلال عملی در زبان یونانی، فرونیسس<sup>۱</sup> نام دارد. فرونیسس سبکی از استدلال اخلاقی است که مفاهیمی هم‌چون تأمل معطوف به عمل، تأمل و قضاوت، در آن، نقشی اساسی بازی می‌کنند. این استدلال را نمی‌توان مجزا از عمل، در نظر داشت (کار، ۲۰۰۶: ۴۲۶). بنابراین عمل، در این معنا، به طور موقعیتی با تأمل یا استدلال عامل نسبت به عملی که قرار است انجام شود، همراه است. نمونه چنین عملی که با تأمل و تفکر یا استدلالی صرفاً اخلاقی همراه است را می‌توان در پارادایم عملی دید. اما چنان‌چه این عمل، صبغه سیاسی و اجتماعی به خود بگیرد و با تأمل و تفکر یا استدلالی نقادانه همراه باشد به عملی می‌رسیم که در پارادایم نومفهوم‌گرایی، مورد تأکید واقع شده است. تفسیر دیگری از این سه نوع عمل، در مقاله‌ی ون منن (۱۹۷۷) مورد اشاره قرار گرفته است. وی این سه نوع عمل را با عمل در سه پارادایم دانشی هابرماس، متناظر کرده است.

سه نوع رابطه میان نظریه و عمل در این سه پارادایم نیز با سه نوع رابطه‌ای که مک کئون<sup>۲</sup> (۱۹۵۲) بین این دو شناسایی کرده است و از آن‌ها به روش، تعبیر کرده است در تناظر است. مک کئون (۱۹۵۲) این سه نوع رابطه را منطقی<sup>۳</sup>، پژوهشی یا مسئله‌ای<sup>۴</sup> و دیالکتیک نامیده است. در رابطه منطقی، نظریه یا دانش، بر مبنای تحلیل‌های صوری یا ریاضیاتی و یا بر مبنای تجربه‌ای تجربی به معنایی که در علوم طبیعی، متداول است شکل می‌گیرد. استفاده از این دانش در عمل، مشخص‌کننده رابطه میان نظریه و عمل است. در رابطه پژوهشی یا مسئله‌ای، از قوانین کشف شده در علوم طبیعی برای حل مسائل عملی، استفاده می‌شود اما استفاده از این قوانین یا نظریه‌ها بر ارتباط<sup>۵</sup>، بحث<sup>۶</sup> و توافق<sup>۷</sup>، مبتنی است

1. phronesis
2. McKeon
3. logistic
4. inquiry or problematic
5. communication
6. discussion
7. agreement

(مک کتون، ۱۹۵۲: ۸۵). در رابطه دیالکتیک، نظریه و عمل، جدانشدنی‌اند و ارتباط نزدیک بین نظریه و عمل، تقابل سستی بین این دو را از بین برده است. بنابراین نظریه و عمل در عین حالی که موقعیتی بوده، جهانی و کلی نیز هستند (مک کتون، ۱۹۵۲: ۸۴). رابطه میان نظریه و عمل در پارادایم «فنی-علمی» از نوع منطقی، در پارادایم «عملی» از نوع مسئله‌ای و در پارادایم «نومفهوم‌گرایی» از نوع جدلی است.

این طبقه‌بندی از پارادایم‌های حوزه مطالعاتی برنامه درسی، ارائه‌دهنده درک بهتری از نظریه‌های مطرح و برجسته در این حوزه تخصصی است. تفاوت‌های بین دو دیدگاه شواب و تایلر که در دسته‌بندی‌های پیشین به روشنی مطرح نشده بود، در سایه این دسته‌بندی، به وضوح، عیان شده است. هم‌چنین این دسته‌بندی از اشتراک میان دو دیدگاه شوابی و پایناری نسبت به مفاهیم نظریه و عمل برنامه درسی پرده برداشته است در حالی که در طبقه‌بندی‌های پیشین بیشتر به تفاوت این دو دیدگاه که از تفاوت در معنای برنامه درسی نشأت گرفته، اشاره شده است.

پژوهش‌گران و فعالان عرصه مطالعاتی برنامه درسی می‌توانند در پژوهش‌های آتی خود به بررسی پیامدهای هر یک از این سه رویکرد در حوزه اجرای برنامه درسی یا دیگر فعالیت‌های عملی هم‌چون تدریس، تربیت معلمان و رشد و توسعه حرفه‌ای آنان بپردازند. این توجه پژوهشی از این روست که مشخص کردن چگونگی ارتباط یا نسبت میان نظریه و عمل در هر یک از حوزه‌ها و نظام‌ها برای بررسی‌های بیشتر و عمیق‌تر پژوهش‌گران، امری اساسی است. پیام اصلی این پژوهش در حوزه عملی و کاربردی نیز توصیه به در نظر داشتن اقتضائات، پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های محیط عملی و اجرایی در مقام نظریه‌پردازی است که متأسفانه در نظرورزی‌های معمول صاحبان فکر و اندیشه، مورد غفلت و بی‌مهری قرار می‌گیرد. هرچه حضور و توجه نظریه‌پردازان به فضای عملی نزدیک‌تر و عمیق‌تر باشد، از شکاف و دوری نظریه و عمل کاسته شده و تصمیمات مؤثرتری اتخاذ شده و اقدامات متعاقبش انجام می‌شود. این پیشنهاد را نباید به عنوان تجویز یکی از این پارادایم‌های سه‌گانه برای نظام برنامه درسی کشور قلمداد نمود. آنچه حائز اهمیت است به طور کلی توجه دادن دست‌اندرکاران عملی و متخصصان نظری به آن چیزی است که از مجموعه

تلاش‌های بشری در طول تاریخ شکل‌گیری برنامه‌درسی و همچنین چگونگی ارتباط میان نظریه و عمل به دست آمده است.

### سپاسگزاری

بر خود لازم می‌دانیم از استاد بزرگوار، آقای دکتر مهرمحمدی که از ایده‌ایشان در تنظیم این مقاله بهره بردیم، تقدیر و تشکر کنیم. ایده‌ایشان از باور به جایگاه یگانه‌ای برای دیدگاه عملی شواب در قالب یک پارادایم جداگانه در این حوزه مطالعاتی حکایت داشت.

### منابع

- بوشامپ، جرج. (۱۳۹۰). *نظریه برنامه‌درسی*. ترجمه محرم آقازاده. تهران: آبیژ.
- شعبانی ورکی، بختیار. (۱۳۸۵). *منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت‌گیری نوین*. مشهد: به نشر.
- صانعی دره‌بیدی، منوچهر. (۱۳۸۸). *مقدمه در ویلهلم دیلتای. مقدمه‌ای بر علوم انسانی*. ترجمه منوچهر صانعی دره‌بیدی. تهران: ققنوس.
- قادری، مصطفی. (۱۳۹۳). *نوفهم‌گرایی در مطالعات برنامه‌درسی*. تهران: آوای نور.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۳). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. مشهد: پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). *روش‌های پژوهش در برنامه‌درسی*. در محمود مهرمحمدی و همکاران. *برنامه‌درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها* (صص: ۵۴۶-۵۳۶)، مشهد: به نشر.
- Aoki, T. (2005). Curriculum implementation as instrumental action and as situational praxis, In W. F. Pinar. & R.L. Irvin. (Eds.). *Curriculum in new key* (pp. 111-123). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations.
- Architect. (2015, August 10). In *Merriam-Webster online dictionary*. Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/architect>
- Beauchamp, G. A. (1982). Curriculum theory: meaning, development, and use. *Theory into Practice*, 21(1), 23-37.
- Car, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Philosophy of Education*, 40(4), 421-435.

- Carpenter. (2015, August 10). In *Merriam-Webster online dictionary*. Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/carpenter>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London: Routledge.
- Connelly, F. M. (2013). Joseph Schwab, curriculum, curriculum studies and educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 622-639.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design, qualitative, quantitative and mixed approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Denham, A. (1987). Curriculum study in a different key. *The Review of Education*, 13(3-4), 178-182.
- Graham, R. J. (1992). Currere and reconceptualism: the progress of the pilgrim, *Journal of Curriculum Studies*, 24, 27-42.
- Grumet, M. R. (1975). Existential and phenomenological foundations of currere: self report in curriculum inquiry, paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Washington D. C
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Boston: Beacon. (Original work published 1986)
- Macdonald, J. B. (1971). Curriculum theory. *Educational Research*, 64(5), 196-200.
- Macdonald, J. B. (1982). How literal is curriculum theory? *Theory into Practice*, 21(1), pp. 55-61.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum teachers' library* (4<sup>th</sup> ed.), London: Taylor and Francis Routledge.
- McKeon, R. (1952). Philosophy and action. *Ethics*, 62(2), 79-100.
- Pinar, W. F. (1978a). The reconceptualisation of curriculum studies, *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.
- Pinar, W. F. (1978b). Notes on the curriculum field 1978. *Educational Researcher*, 7(8), 5-12.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F., Reynold, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*, New York: Peter Lang.
- Reid, W. A. (1979). Practical reasoning and curriculum theory: In search of a new paradigm, *Curriculum Inquiry*, 9(3), 187-207.
- Reid, W. A. (1993). Does Schwab improve on Tyler? A response to Jackson. *Journal of Curriculum Studies*, 25(6), 499-510.
- Rogan, J. M. & Luckowski, J. A. (1990). Curriculum texts: the portrayal of the field, part 1, *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 17-39.
- Schwab, J. J. (1978a). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury. & N. J. Wilkof. (Eds.). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays* (pp. 287-321). Chicago: University of Chicago.

- Schwab, J. J. (1978b). The practical: Arts of eclectic. In I. Westbury. & N. J. Wilkof. (Eds.). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays* (pp. 322-364). Chicago: University of Chicago.
- Schwab, J. J. (1983). The practical4: something for curriculum professors to do. *Curriculum inquiry*, 13(3), 239-265.
- Tyler, R. W. (1974). Utilizing research in curriculum development. *Theory into practice*, 13(1), 5-10.
- Tyler, R. W. (1977). Toward improved curriculum theory: the inside story. *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 251- 256.
- Van Mannen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205- 228.

