

*From Technical Orientation to Metaphor  
Conceptual Reduction, Complexity and Multiplicity in Curriculum Theory*

A.Soltani\*, Assistant Professor, Dept. of Educational Sciences, Shahid Bahonar University of Kerman,  
Kerman, Iran  
a.soltani.edu@uk.ac.ir

**Abstract**

This paper is about multiplicity in curriculum theory. First, Paper explained the place of curriculum theory between other disciplines. Then, paper presented the characteristics and structure of theory and theorizing in curriculum. Since explanation of nature and diversity in curriculum theory and reasons, argument is that some sorts of reduction in concept of curriculum theory and theorizing and also assumption of the curriculum as a complexity construct, causing the plurality of voices in the curriculum theories, leading to a wide range of what called ‘theory’ that on one hand reaches to the control-based approaches in the technical orientation camp, and on the other hand to the emancipatory-based views, metaphor and allegory are in reconceptualists are community. Finally, examples of conceptual reductionism and how to deal with complexity has provided, and has concluded that conceptual and complexity reduction, accompanying with celebration of complexity, have provided the context for theoretical generation in curriculum.

**Keywords:** Curriculum, Curriculum theory, Conceptual reduction, Complexity.

## از فنی‌گرایی تا استعاره؛ تقلیل مفهومی، پیچیدگی و کثرت در نظریه برنامه درسی

اصغر سلطانی\*، استادیار بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران  
a.soltani.edu@uk.ac.ir

### چکیده

موضوع این مقاله چندگانگی مفهومی در نظریه برنامه درسی است. برای واکاوی موضوع، ابتدا جایگاه نظریه برنامه درسی در حوزه‌های دیگر تبیین و سپس ویژگی‌ها و ساختار نظریه و نظریه‌پردازی برنامه درسی ارائه شده و تعاریف گوناگون آن بررسی شده است. پس از تبیین ماهیت تعدد و تکثر نظریه برنامه درسی و دلایل آن، استدلال این است که نوعی تقلیل در مفهوم نظریه برنامه درسی و نظریه‌پردازی و همچنین انگاشت برنامه درسی در جایگاه یک برساخته هم‌تافته، باعث کثرت در نظریه‌های برنامه درسی شده است؛ به گونه‌ای که تولید طیف گسترده‌ای از آنچه را «نظریه» می‌نامند انجامیده است که از یک‌سو به رویکردهای کنترل‌محور و علمی در اردوی فنی‌گرایان و از دیگر سو به نظرگاه‌های رهاسازمحور، استعاره و تمثیل در جمع نومفهومی‌سازان می‌رسد. در پایان با ارائه مصادیقی از کاهش گرایایی مفهومی و پیچیدگی در حوزه، نتیجه‌گیری شده است که تقلیل مفهوم و کاهش پیچیدگی از یک‌سو و تجلیل این پیچیدگی از سوی دیگر، زمینه را برای زایش نظری و پویایی در برنامه درسی فراهم آورده است.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه درسی، نظریه برنامه درسی، تقلیل مفهومی، پیچیدگی.

\* نویسنده مسؤل

## مقدمه

از جنبه تاریخی، همواره تلاش‌هایی برای ایجاد بنیادی علمی برای رشته برنامه‌درسی در جریان وجود داشته است. برخی کوشش‌ها فقط به تولید یک نظریه علمی فراگیر در برنامه‌درسی معطوف بوده است (ژیرو<sup>۱</sup>، پنا<sup>۲</sup> و پائینار<sup>۳</sup>، ۱۹۸۱). با این حال نه تنها کوشش‌ها برای رسیدن به این نظریه جامع ناکام مانده و هیچ‌گونه وحدت نظری در این مقوله وجود ندارد (گلاتثورن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵؛ کلاین<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲؛ هونکی<sup>۶</sup>، ۱۹۸۲)، بلکه چندگانگی نظریه‌ها در برنامه‌درسی به مسئله‌ای مهم و ادامه‌دار در برنامه‌درسی تبدیل شده است. برخی معتقدند که این وضعیت مشکلاتی برای حوزه به وجود آورده است؛ به گونه‌ای که به‌زعم گلاتثورن (۲۰۰۵)، با نبود یک نظریه جامع، نهایی و قطعی که حوزه را پوشش دهد، حجم زیادی از مباحث و انرژی حوزه صرف چستی نظریه برنامه‌درسی شده است. ماهیت برنامه‌درسی و همچنین روندهایی که صاحب‌نظران این حوزه در گسترش مفهومی نظری آن در پیش گرفته‌اند، در بروز چنین وضعیتی بی‌تأثیر نبوده است. به‌طور کلی تعدد دیدگاه‌هایی که خود را نظریه برنامه‌درسی می‌دانند زیاد است؛ شاید به این دلیل که اصطلاح «نظریه برنامه‌درسی» مبهم است و معانی متفاوتی را به ذهن متبادر می‌سازد (دانمویر<sup>۷</sup>، ۱۹۸۹). بررسی برنامه‌درسی از جنبه نظری نشان می‌دهد که انباشتگی نظرات دارای طیفی گسترده است که از یک‌سو به فنی‌گرایی و نظریه علمی و از دیگرسو به استعاره و تمثیل می‌رسد. عده‌ای تأیید یا رد فرضیه‌ها به شیوه نظریه علمی را روشی محدود برای کارکردهای نظری برنامه‌درسی می‌دانند و بر نوعی زبان استعاری برای هدایت پژوهش‌های برنامه‌درسی تأکید می‌کنند (کلیبارد<sup>۸</sup>، ۱۹۸۲). توصیف مک‌دونالد<sup>۹</sup> (۱۹۸۲) از این موضوع، یک حالت دوگانه از خوش‌باوری و سرگشتگی است؛ «خوش‌باوری» از این حیث که نظریه بتواند تصویری واقعی از پدیده‌ها ارائه دهد و «سرگشتگی» از آن جهت که نظریه به‌عنوان استعاره، مبنایی باشد برای فهم بیشتر از پدیده‌های برنامه‌درسی. بنابراین امکان وجود یک «نظریه» در برنامه‌درسی، ماهیت و ساختار آن، در کنار چگونگی فرایند نظریه‌پردازی، تشکیل‌دهنده حجم فراوانی از مباحث حوزه است. توصیف چنین وضعیتی در کلام اسکات<sup>۱۰</sup> (۱۹۶۸)، به‌خوبی نمایان است: نظریه برنامه‌درسی نوباوه‌ای قدرتمند است؛ بدان معنا که اگرچه مباحث مربوط به این مقوله و تولید دانش در زمینه نظریه برنامه‌درسی، بسیاری از فعالیت‌های فعالان حوزه برنامه‌درسی را تشکیل می‌دهد، با این حال بسیاری از نظرات ارائه‌شده در این خصوص در دوران تکوین خود به سر می‌برند و تا رسیدن به بلوغ کامل و برخورداری از پشتوانه تجربی لازم، نیازمند تلاش‌های بیشتر هستند.

مقاله حاضر، حاوی چند پرسش کلیدی در نظریه برنامه‌درسی است:

نظریه‌های برنامه‌درسی از کدام حوزه‌های معرفتی ریشه گرفته‌اند؟ باوجود مشخص‌بودن خاستگاه نظریه برنامه‌درسی، دلیل گوناگونی و تفاوت ماهوی در نظریه‌های برنامه‌درسی چیست؟ آیا این گوناگونی ناشی از تعاریف و برداشت‌های متفاوت صاحب‌نظران از نظریه است یا اینکه ماهیت پدیده‌های برنامه‌درسی چنین کثرتی را در نظریه

1- Giroux  
2- Penna  
3- Pinar  
4- Glatthorn  
5- Klein  
6- Huenecke  
7- Donmoyer  
8- Kliebard  
9- Macdonald  
10- Scott

می‌طلبد؟ برای پاسخ به پرسش‌های مطرح در این زمینه، ضمن بررسی جایگاه برنامه‌دستی و نظریه‌دستی در میان سایر حوزه‌های دانش، تبیین ماهیت نظریه و نظریه‌پردازی با نظر داشت ماهیت نظریه در این حوزه‌ها، مسئله کثرت نظریه در برنامه‌دستی از منظر تقلیل مفهومی و پیچیدگی (هم‌تافتی) بررسی می‌شود.

### جایگاه نظریه‌دستی در حوزه‌های مختلف علمی

از مهم‌ترین دیدگاه‌های مطرح درباره‌ی خاستگاه نظریه‌دستی، ایده‌های بوشامپ<sup>۱</sup> (۱۹۸۱؛ ۱۹۸۲) است که در مفهوم‌پردازی‌های خود تلاش کرده تا این خاستگاه را به شکل شفاف مشخص سازد. بوشامپ برنامه‌دستی را حوزه‌ای کاربردی می‌داند که نظریه‌های آن از علوم پایه، به ویژه علوم اجتماعی ریشه می‌گیرند (بوشامپ، ۱۹۸۱، به نقل از آفازاده، ۱۳۹۰). از این منظر، نظریه‌های برنامه‌دستی زیرمجموعه‌ی نظریه‌های آموزشی هستند که خود از نظریه‌های علوم اجتماعی، علوم طبیعی و علوم انسانی برگرفته شده‌اند و کارکردهایی شبیه به آن‌ها دارند.

ماهیت نظریه در علوم اجتماعی روشن است و بر مطالعه‌ی پدیده‌های ساخت‌یافته‌ی اجتماعی و چگونگی ارتباط آن‌ها با یکدیگر، ساختار جامعه و فعالیت‌های اعضای آن متمرکز است. هدف نظریه در علوم اجتماعی علاوه بر توصیف، تبیین و پیش‌بینی، در واقع تبیین برای پیش‌بینی است. مفاهیم، اجزای سازنده‌ی نظریه‌ها در علوم اجتماعی هستند. یک مفهوم، انتزاعی است که یک قسمت از واقعیت را توصیف می‌کند و یک نام کلی است برای نمونه‌های مشخصی از پدیده‌ای که توصیف می‌شود؛ مثلاً تحصیل کردن مجموع تجارب آموزشی ویژه‌ی افراد را توصیف می‌کند. برای ایجاد ارتباط بین دو مفهوم، هریک از آن‌ها باید یک متغیر باشند. مفهومی متغیر است که می‌تواند دو یا چند مقدار بگیرد (شومیکر<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۳۷۸). بنابراین در نظریه‌های اجتماعی مفاهیم در قالب متغیرهای دارای مقادیر کمی متفاوت، آزمون می‌شوند. از نظر کینلاک<sup>۳</sup> (۱۳۹۳)، نظریه‌ی علوم اجتماعی مجموعه‌ی روابطی است که در تبیین چگونگی رخداد یک پدیده‌ی ویژه استفاده می‌شود. از این منظر، نظریه‌پردازی فرایند شناخت صوری، علمی و کنش متقابل اجتماعی است. هر نظریه‌ی اجتماعی با روابط میان‌فردی، ساختار زبان و تلاش‌های علمی درهم تنیده شده است. به این دلیل که نظریه‌پردازی فرایندی است که درون زمینه‌ی اجتماعی خاصی رخ می‌دهد و واقعیت اجتماعی با توجه به زمینه‌ی مدنظر مشخص می‌شود، بنابراین نظریه‌ی اجتماعی همواره بخشی از واقعیت را بازنمایی می‌کند. کارکرد اولیه‌ی نظریه‌ی اجتماعی تلاش برای توصیف و تبیین یک پدیده‌ی خاص بر حسب پدیده‌های دیگری است که قدرت تبیین دارند. پیش‌بینی، دیگر کارکرد نظریه‌ی علوم اجتماعی است. چنین ویژگی‌هایی در برشمردن ماهیت نظریه در علوم اجتماعی، آن را در حوزه‌ی نظریه‌های فنی و علمی قرار می‌دهد که از طریق مشاهده‌ی پدیده‌های اجتماعی، آن را توصیف و تبیین می‌کند.

بنابراین و براساس نظر بوشامپ (۱۹۸۱)، نظریه‌های آموزشی (تربیتی)، نظریه‌هایی کاربردی هستند که عمدتاً ماهیتی مانند نظریه‌های علوم اجتماعی دارند. با وجود این، همه‌ی صاحب‌نظران چنین برداشتی را تأیید نمی‌کنند. هرست<sup>۴</sup> (به نقل از ایروانی، ۱۳۸۸)، نظریه‌های تربیتی را مجموعه‌ی اصولی می‌داند که راهنمای عمل هستند. او کانر<sup>۵</sup> (۱۹۵۷)، به نقل از پاک-

1- Beauchamp

2- Shoemaker

3- Kinloch

4- Hirst

5- O'Connor

سرشت؛ ۱۳۸۶) نیز معتقد است که نظریه‌های تربیتی به‌اندازه نظریه‌های علوم تجربی قدرت توصیف، تبیین و پیش‌بینی ندارند، شباهت زیادی به نظریه‌های متافیزیکی دارند و لازم نیست که در بوتۀ عمل و در شرایط کنترل‌شده آزمون شوند. از سوی دیگر، گوتک<sup>۱</sup> (۱۳۸۵) نیز در تقسیم‌بندی خود از گونه‌هایی چون نظریۀ اشتقاقی، واکنشی و نظریۀ برخاسته از عمل یاد می‌کند. با این حال، دیویی دیدگاه متفاوتی دارد و نظریۀ تربیتی را منبعث از تجربه و عمل می‌داند که با تجربه آزمایش می‌شود (چناری و بادی، ۱۳۹۳). برخی نیز نظریه‌های هنجاری برنامه‌درسی را معادل نظریه‌های تعلیم و تربیت یا فلسفۀ تعلیم و تربیت قرار داده‌اند (مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

بنابراین به نظر می‌رسد که از دلایل ناهمگونی در چستی نظریۀ برنامه‌درسی این است که نظریۀ آموزشی را مبنای نظریه‌های برنامه‌درسی قرار داده‌ایم. در بررسی نظریه‌های آموزشی که عمدتاً خاستگاه نظریۀ برنامه‌درسی قلمداد می‌شوند، مشخص شده است که این نظریه‌ها همیشه ماهیتی مانند نظریه‌های علوم اجتماعی ندارند؛ بنابراین طبیعی است که این دوگانگی دیدگاه در نظریۀ برنامه‌درسی نیز نمود داشته باشد.

علاوه‌براین، در این مقاله استدلال شده است که نوعی تقلیل مفهوم<sup>۲</sup> نظریۀ برنامه‌درسی به‌عنوان زیرمجموعۀ نظریه‌های اجتماعی، به نظریه‌هایی که می‌توانند ماهیت‌های جایگزین را برای آن متصور شوند، در چندگانگی مفهومی نظریۀ برنامه‌درسی مؤثر بوده است. همچنین کاهش هم‌تافتی یا پیچیدگی<sup>۳</sup> برنامه‌درسی را نیز می‌توان دلیل دیگری برای پدیده کثرت در نظریۀ برنامه‌درسی در نظر گرفت. پیش از تبیین این دلایل، با ارائه تعاریف، ساختارها و نمونه‌های مختلف نظریۀ برنامه‌درسی، این تکثر مفهومی را نشان می‌دهیم. براین اساس، ابتدا ویژگی‌ها و ساختار نظریۀ برنامه‌درسی از دیدگاه‌های متفاوت صاحب‌نظران حوزه بررسی می‌شود و سپس نمونه‌هایی از طیف فنی‌گرایانه تا رویکردهای استعاری و نومفهومی‌سازی در برنامه‌درسی ارائه خواهد شد.

## ویژگی‌ها و ساختار نظریه و نظریه‌پردازی در برنامه‌درسی

اندیشه‌ها و آرا درباره ویژگی‌های ساختاری نظریۀ برنامه‌درسی متفاوت است و وحدت اندکی میان این نظرات مشاهده می‌شود؛ به طوری که نمی‌توان براساس آن به یک ساخت واحد و مشترک دست یافت. در ادامه خلاصه‌ای از این برداشت‌های متفاوت درباره ساختار و ویژگی‌های نظریه در برنامه‌درسی ارائه شده است.

از دیدگاه واکر<sup>۴</sup> (۲۰۰۳)، یک نظریۀ برنامه‌درسی باید روشن و بر پایه داده‌های حقیقی، درست و منطقی و بدون تناقض‌های درونی باشد. این نظریه به فهم و راه‌حل ما برای عمل کمک می‌کند (دارای قدرت نظری است) و امکان یک دیدگاه جدید، درک عمیق‌تر و نتایج بهتر را فراهم می‌کند؛ اما قدرت پیش‌بینی پیشرفت‌های علمی را ندارد. از برخی از این نظریه‌ها مانند «نظریۀ پیشرفت‌گرایی»<sup>۵</sup> کمتر می‌توان استفاده کرد؛ چون نیازمند شرایطی هستند که در عمل مهیا نمی‌شوند. همچنین نظریۀ برنامه‌درسی اخلاقی است، یعنی حاوی قضاوت‌های ارزشی است. واکر (۲۰۰۳)، رویکردهای

1- Gutek

2- conceptual reduction

3- complexity

4- Walker

۵- واکر از «پیشرفت‌گرایی» با عنوان «نظریه» یاد می‌کند، در حالی که پیشرفت‌گرایی بیشتر یک «جنبش» در تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی شناخته می‌شود. به نظر می‌رسد که برخی از اندیشه‌ورزان برنامه‌درسی در کاربرد واژه «نظریه» و اطلاق آن به پدیده‌هایی که اصولاً با تعریف کلاسیک نظریه همخوانی ندارند زیاد دقیق نیستند.

انتقادی در برنامه‌داری (شامل انتقاد از منطق تایلر و نقد نئومارکسیستی از مدارس مدرن) و همچنین انگاره برنامه‌داری را با عنوان ساخت اجتماعی که در قالب نومفهومی‌سازی نمود می‌یابد، از رویکردهای جدید در نظریه‌پردازی برنامه‌داری معرفی می‌کند.

کانرن<sup>۱</sup> و بوشامپ (۱۹۷۵) نگاه دیگری به ساختار نظریه برنامه‌داری دارند و به عناصر مشترک در هر نظریه برنامه‌داری معتقد هستند که با دیدگاه واکر (۲۰۰۳) متفاوت است. از نظر آنان این عناصر مشترک عبارت‌اند از مجموعه‌ای از گزاره‌های توصیفی که پدیده‌ها را پیوند می‌دهند، قضایا و گزاره‌های آزمون‌پذیر که روابط میان پدیده‌ها را مشخص می‌سازد و تعمیم‌هایی که رویدادهای موجود در نظریه را پیش‌بینی می‌کنند.<sup>۲</sup>

از طرف دیگر، نگاه گرومت<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) با دیدگاه کانرن و بوشامپ (۱۹۷۵) تفاوت‌هایی اساسی دارد. وی ساختار سه‌گانه‌ای را برای نظریه برنامه‌داری پیشنهاد می‌کند که در اولین آن‌ها پدیده‌های برنامه‌داری در جایگاه یک موضوع فرهنگی مطالعه می‌شوند. از دید گرومت، موضوع نظریه برنامه‌داری، خواه سواد زبانی، تلفیق هنرها یا علوم عملی باشد، در یک موضع فرهنگی با یک تاریخ اجتماعی، متکی بر ایدئولوژی و در لایه‌هایی از معانی برای آشکارسازی جای دارد. او همچنین به مطالعه برنامه‌داری به عنوان یک رویداد معتقد است؛ بدان معنا که وقایع برنامه‌داری در مدارس یک دادوستد است که در میان معلمان و دانش‌آموزان، مدیران و مسئولان مدرسه، قانونگذاران و مؤسسه‌های ملی و محلی اتفاق می‌افتد؛ حالتی از پژوهش قوم‌نگارانه به نظریه برنامه‌داری برای درک تجارب زندگی و معنای برنامه‌داری در نظر بازیگران آموزشی.

برخلاف نگاه فرهنگی، ایدئولوژیک و قوم‌نگارانه گرومت به نظریه برنامه‌داری، گلاثورن (۲۰۰۵)، نظریه برنامه‌داری را مجموعه‌ای درهم‌تنیده از مفاهیم آموزشی (تربیتی) می‌داند که دیدگاهی نظام‌مند و روشنگرانه از پدیده‌های برنامه‌داری ارائه می‌دهد. دیدگاه گلاثورن ناظر بر تقسیم‌بندی متفاوتی از نظریه‌پردازی برنامه‌داری است:

۱- نظریه‌های ساختارمحور که مؤلفه‌های حقیقی برنامه‌داری را تحلیل می‌کنند. این نظریه‌ها در اصل توصیفی هستند و در راستای نمادسازی بوشامپ از برنامه‌داری به عنوان یک تصمیم‌گیری یا نظام مهندسی می‌باشند.

۲- نظریه‌پردازی ارزش‌محور که عموماً در ماهیت خود انتقادی و تحولی<sup>۴</sup> هستند و تحلیل‌گر عقاید و مفروضات ارزشی بوده که زیربنای فعالیت‌های برنامه‌داری هستند.

۳- نظریه‌پردازی محتوای محور که اساساً به دانش‌آموز، مجموعه‌های دانش طبقه‌بندی شده یا جامعه به عنوان منبع تعیین و انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه‌داری نگاه می‌کند.

۴- نظریه‌پردازی فرایندمحور که تلاش می‌کند رویکردهای جایگزینی را برای تولید برنامه‌های درسی فراهم آورد، چیزی که بوشامپ آن را مهندسی برنامه‌داری نامیده است.

1- Conran

۲- گئی (۲۰۰۳) عناصری را که بوشامپ (۱۹۸۲)، عناصر اساسی نظریه‌سازی برنامه‌داری مطرح کرده است، در دانش تربیت چندفرهنگی، یک نظریه برنامه‌داری شناسایی می‌کند. به نظر وی تربیت چندفرهنگی بسیاری از ویژگی‌هایی را که سایر انواع نظریه‌پردازی برنامه‌داری نشان می‌دهند در واقع در حال تبدیل شدن به یک نظریه برنامه‌داری کمال‌یافته است.

3- Grumet

4- transformative

البته گلائون (۱۹۸۷)، تقسیم‌بندی دیگری نیز از نظریه‌های برنامه‌دستی در دو قالب پایه و پیچیده ارائه داده است. او وجود یک مبنای تجربی برای حمایت از فرضیه‌های عقلانی را عامل تمایز میان نظریه‌های پایه و پیچیده برنامه‌دستی می‌داند. از نظر او نظریه پایه از منظر منطقی و تجربی فرضیه‌های آزمون‌نشده برای تبیین پدیده‌های برنامه‌دستی و کاربست مفاهیمی را که به‌طور نظام‌مند در شکل تفصیلی پالایش نمی‌شوند بررسی می‌کند؛ در حالی که نظریه پیچیده، «یک طرح مفهومی منحصربه‌فرد برای تبیین یک جهان کامل از پژوهش است».

«بیانیه»<sup>۱</sup> قالب دیگری برای بیان ساختار نظریه برنامه‌دستی است. این ساختار را مک‌دونالد (۱۹۷۵)، به کار گرفته است و بر این اساس، نظریه‌های برنامه‌دستی را شامل بیانیه‌های زیر می‌داند: بیانیه‌های دانش‌محور (مانند ایده‌های برونر<sup>۲</sup>، شواب<sup>۳</sup> و فینکس<sup>۴</sup>)؛ بیانیه‌های واقعیت‌محور، شامل گفتگو درباره ماهیت اموری که مربوط به برنامه‌دستی هستند و بر زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و شخصی زندگی تأکید دارند و همچنین بیانیه‌های ارزش‌محور که ناظر بر اولویت‌های ارزشی در طراحی برنامه‌های درسی، موضوع درسی، پدیده‌های اجتماعی یا فراگیران هستند.

موریس<sup>۶</sup> و هم<sup>۷</sup> (۱۹۷۶) نیز با بررسی دیدگاه‌های مطرح در نظریه برنامه‌دستی، پنج ساختار متفاوت را برای آن مشخص و طبقه‌بندی کرده‌اند:

۱- ساختار منطقی: در آن دانش به‌طور نظام‌مند در جایگاه یک کل سازماندهی می‌شود و در واقع نظریه برنامه‌دستی مبتنی بر نظریه‌های تخصصی است که بر ساختار منطقی، طبقه‌بندی و سازمان دانش تأکید دارد.

۲- ساختار مفهومی: از این منظر، منطق توصیفی پیازه از فرایندهای داخلی ذهن، از اساس یک نظریه برنامه‌دستی به حساب می‌آید.

۳- ساختار شناختی: بر این اصل استوار است که نظریه برنامه‌دستی باید بخشی از نظریه یادگیری و نظریه تدریس باشد. بنابراین توصیف از نظریه برنامه‌دستی، نظریه شناختی برونر یک نظریه برنامه‌دستی است.

۴- ساختار تجربی: از منظر ساختار تجربی نظریه، تحلیل شغل و تحلیل فعالیت که به نام باییت<sup>۸</sup>، موریسن<sup>۹</sup> و چارترز<sup>۱۰</sup> شناخته می‌شوند و نمونه‌ای از کاربرد روش علمی، به‌ویژه روش‌های پیمایش توصیفی در شناخت جامعه بزرگسالی و تعیین برنامه‌دستی هستند، یک نمونه از نظریه برنامه‌دستی مبتنی بر داده‌های تجربی است.

۵- ساختار وجودی: به‌طور پارادوکسیکال، نظریه با ساختار وجودی به این معناست که ساختار ندارد؛ ولی می‌تواند داری ساختار نیز باشد. نکته این است که هیچ‌گونه ساختار نهادی وجود ندارد. افراد برنامه‌های درسی خود را دارند. ساختار وجودی به این معناست که معنای فردی از خود فرد می‌آید. هر فردی آزادانه می‌تواند اسطوره‌هایی را که آرزو می‌کند، برای زندگی انتخاب کند. معمولاً دیدگاه‌های نومفهومی‌سازی و پست‌مدرنیستی به برنامه‌دستی در این نوع ساختار از نظریه برنامه‌دستی طبقه‌بندی می‌شوند.

---

1- statement  
2- Bruner  
3- Schwab  
5- Phenix  
6- Morris  
7- Hamm  
8- Bobbitt  
9- Morrison  
10- Charters

اسکات (۱۹۶۸) انواع نظریه برنامه درسی را براساس سطوح مختلف که شامل نظریه عمومی، محدوده میانی<sup>۱</sup> و توسعه مفهوم<sup>۲</sup> است طبقه‌بندی می‌کند. اعتقاد وی بر این است که نظریه‌های جهانی سودمند نبوده و کاملاً ناپخته هستند؛ نظریه‌هایی که سعی دارند تمامی فرایندهای برنامه درسی را پوشش دهند. از سوی دیگر، عده‌ای نظریه‌هایی را به کار می‌گیرند که گستره محدودتری را در بر گرفته و برخی جنبه‌ها - و نه تمامی - پدیده‌های برنامه درسی را توصیف می‌کند. برخی دیگر نیز تلاش می‌کنند تا مفاهیمی را برای پیش‌درآمد نظریه‌سازی توسعه دهند.

تقسیم‌بندی‌های متفاوت ارائه‌شده صاحب‌نظران برنامه درسی نشان می‌دهند که نظریه برنامه درسی از حیث ساختار دچار تشتت و چندگانگی بوده و در نتیجه نوعی آشفتگی در چیستی و ماهیت آن نمودار است؛ به طوری که با مطالعه هریک از این نظرات، نمی‌توان به درک درست و جامعی از چیستی نظریه برنامه درسی رسید. در ادامه بررسی بیشتری از این واقعیت ارائه شده و برخی دلایل آن تبیین شده است.

### تبیین ماهیت و برخی دلایل آشفتگی مفهومی در نظریه برنامه درسی

بررسی ساختارهای مختلف نظریه برنامه درسی نشان می‌دهد که اساساً معیاری کلی، پذیرفته‌شده، روشن و صریح<sup>۳</sup> برای نظریه و نظریه‌پردازی برنامه درسی از میان اشکال مختلف تولید نظری در تعلیم و تربیت وجود ندارد. مک‌دونالد<sup>۴</sup> (۱۹۷۵) معتقد است نوشته‌هایی که نظریه برنامه درسی نامیده می‌شوند، از یک طرف اساساً بیانه‌هایی معرفت‌شناختی<sup>۵</sup> و از طرف دیگر بیانه‌هایی از «فلسفه زندگی» هستند. نظریه از یک حیث مانند یک تخته شیرجه برای تعیین و هدایت فعالیت عملی در زمینه برنامه درسی در نظر گرفته می‌شود و مانند فلسفه‌ای عمل می‌کند که مستقیماً روایی سنجی تجربی را نمی‌پذیرد. از سوی دیگر، عده‌ای متعهد به مفهوم پذیرفته‌شده‌تری از نظریه علمی هستند. این گروه تلاش می‌کنند تا متغیرها و روابط میان آن‌ها را در برنامه درسی مشخص کرده و شرح دهند. گروه سوم به دنبال نظریه‌پردازی در جایگاه یک وظیفه خلاق عقلانی هستند که به اعتقاد آنان نباید مبنایی برای تجویز یا یک مجموعه اصول و روابط آزمون‌پذیر تجربی باشد.<sup>۶</sup> هدف این افراد تدوین و نقد طرح‌های مفهومی<sup>۷</sup> به امید ایجاد شیوه‌هایی نو برای گفتگو در برنامه درسی است. هیوبنر<sup>۸</sup> (۱۹۷۵) نیز ایده‌ها و تلاش‌های مرتبط با نظریه‌پردازی برنامه درسی را فاقد سازمانی منسجم می‌داند. او برنامه درسی را پدیده‌ای متفاوت می‌داند و باور دارد که اگر نظریه‌پردازی بدون نظر داشت نظریه تجویزی یا هنجاری، تنها مبتنی بر روش توصیفی و نظریه علمی باشد، از واقعیت به دور خواهد بود. او بخشی از این چندگانگی نظریه برنامه درسی را ناشی از تمایز تعریف برنامه درسی از نظریه برنامه درسی می‌داند. از دید وی نظریه‌پردازان برنامه درسی در حال مسابقه‌ای حرفه‌ای هستند با نقاط شروع متفاوت و بدون زمان‌گیری از خط پایان عبور می‌کنند. واکر (۲۰۰۳) نیز

1- middle range

2- concept development

3- clear cut

4- McDonald

5- epistemological statements

۶- به زعم مک‌دونالد (۱۹۷۵)، رویکردهای بابت و نهایتاً منطق تایلر، استفاده کنترلی و تجویزی از زبان است. ولی در همین جا نیز عناصر کنترل و تجویز اساساً مبتنی بر عقلانیت فنی هستند تا نظریه فلسفی یا علمی.

7- conceptual schema

8- Huebner



دیدگاهی مشابه در این زمینه دارد؛ او نظریه برنامه درسی را در پیوند با ایده آل‌های برنامه درسی در نظر می‌گیرد. از دید وی نظریه برنامه درسی متفاوت از نظریه علمی است؛ زیرا علم‌ورزان تجربی نظریه را بدون توجه به ایده آل‌ها، ارزش‌ها یا اولویت‌های شخصی خود و بر مبنای منطق یا شواهد رد می‌کنند یا می‌پذیرند. او معتقد است که نظریه‌های برنامه درسی می‌توانند در کنار تحلیلی بودن متعصبانه نیز باشند؛ اما برخلاف نظریه‌های علمی، اگر درباره ایده آل‌ها نباشند، نظریه برنامه درسی به حساب نمی‌آیند. گلاثورن (۲۰۰۵)، اختلاف را در ارزش‌بار بودن یا نبودن نظریه برنامه درسی می‌داند. او بر این نظر است که عده‌ای برخلاف نگاه غالب به نظریه که همان نظریه علمی است، بر ماهیت داینامیک نظریه تأکید دارند، و بنابراین ماهیت ارزش آزاد نظریه علمی را به انتقاد کشانده و بر ارزش محور بودن نظریه تأکید می‌کنند.

موریس<sup>۱</sup> و هم<sup>۲</sup> (۱۹۷۶) برخی از دلایل آشفتگی و گوناگونی در تعریف نظریه برنامه درسی را ناشی از تعدد نظرات و فرض مشترک صاحب‌نظران حوزه می‌دانند؛ به گونه‌ای که برخی معتقدند فقط یک نظریه برنامه درسی وجود دارد، عده‌ای می‌گویند هیچ نظریه برنامه درسی وجود ندارد و برخی نیز به نوعی چندگانگی در نظریه‌های برنامه درسی باور دارند؛ در عین حال، هیچ نظریه برنامه درسی وجود ندارد که برتر از دیگر نظریه‌ها باشد. از دید موریس و هم، نظریه برنامه درسی یک مبنای هستی‌شناختی دارد. موضوع غایی آن «چیستی» و «چرایی» عمل آموزشی است. دل‌مشغولی اساسی آن نه تدریس و یادگیری، بلکه خود دانش است. نظریه برنامه درسی به سوی تجرید<sup>۳</sup> و عمومیت<sup>۴</sup> حرکت می‌کند و کم‌وبیش یک بزرگ‌جهان است برای ریزجهان‌های برنامه درسی. شارپس<sup>۵</sup> (۱۹۸۸) نظریه‌هایی را که بر طراحی یا تدوین برنامه درسی و تشریح فئونی برای برنامه‌ریزی، ساخت طرح یا برنامه براساس یک نظریه یادگیری مثل نیازهای رشدی کودکان تأکید دارند، نظریه برنامه درسی نمی‌داند و آن‌ها را نظریه یادگیری یا فلسفه تربیت می‌نامد. باوجود این، از نظر هریس<sup>۶</sup> (۱۹۸۵) نظریه‌ها بازنمایی کلی پدیده‌ها هستند و شامل نظریه‌های تبیین‌کننده، دکترین‌ها، نظریه‌های کاربردی<sup>۷</sup> و نظریه‌های عمل<sup>۸</sup> هستند. او نظریه پیازه و نظریه دیویی درباره رابطه میان تجربه و دانش را از نوع نظریه‌های تبیین‌کننده‌ای می‌داند که چارچوب‌هایی مفهومی با هدف ارائه تبیین‌های متقاعدکننده برای جنبه‌های مجهول پدیده‌ها هستند. بررسی اجمالی اندیشه‌ورزی صاحب‌نظران برنامه درسی در مقوله نظریه برنامه درسی نشان از این مسئله دارد که نگاه چندگانه و گاه متضاد آنان به مقوله نظریه و نظریه‌پردازی، خاستگاه تبیین‌های متفاوت این صاحب‌نظران در نظریه برنامه درسی است. دیدگاه‌هایی که ناظر بیرونی را نه تنها به نوعی وحدت در نظرات رهنمون نمی‌سازد، بلکه یافتن نقاط مشترک در این دیدگاه‌های ناهمگون را دشوار ساخته و بر آشفتگی مفهومی در این موضوع تأکید می‌کند؛ باین حال، این گوناگونی نظرات را می‌توان در قالب یک طیف با دو کرانه متضاد تبیین کرد؛ دو کرانه‌ای که در میان آن‌ها، نظریه‌پردازی‌هایی از هر دو دیدگاه دیده می‌شود.

1- Morris  
2- Hamm  
3- abstract  
4- universal  
5- Sharpes  
6- Harris  
7- applied  
8- practice

## از فنی‌گرایی تا استعاره، پیوستار کنترل‌محور - رهاسازمحور

به نظر این‌گونه می‌آید که بتوان اندیشه‌های نظریه در برنامه‌درسی را به‌طور کلی در دو نحله اصلی قرار دارد که هر یک در دو سوی یک طیف نظری قرار دارند. جانسون<sup>۱</sup> (۱۹۶۷) این مسئله را تبیین کرده است. او فعالیت‌های نظری برنامه‌درسی را شامل دو‌گونه برنامه‌ای (دکترینی و تجویزی) و تحلیلی می‌داند. به عقیده وی اختلاف این دو رویکرد در تفاوت میان موضع‌گیری<sup>۲</sup> برنامه‌درسی یا خط‌مشی (پلتفرم<sup>۳</sup>)، و یک نظریه برنامه‌درسی است. از نگاه جانسون پلتفرم‌ها و نظریه‌ها آشکارا باهم تفاوت دارند. پلتفرم‌ها سیاست‌ها را بیان می‌کنند، در حالی که نظریه‌ها تبیین‌کننده هستند. این درواقع همان تمایزی است که ایستمن<sup>۴</sup> (۱۹۶۷)، میان دو مقوله ایدئولوژی و نظریه مشخص کرده است. ایدئولوژی به عقیده و آرمان یا باورداشت<sup>۵</sup> منتهی می‌شود که غالباً وابسته به احساسات و نصیحت‌آمیز است. ایدئولوژی همچنین به دکرین منتهی می‌شود که محدودکننده است و حد و مرز تعیین می‌کند. در ایدئولوژی نوع گفتمان لفاظی، تبلیغاتی<sup>۶</sup>، تصفیه‌کننده و اغواکننده است؛ در حالی که نظریه به توصیف (غالباً شناختی و توصیفی)، واقعیت‌ها و فرضیه‌ها ختم می‌شود که پژوهش را توسعه می‌دهند و تسهیل می‌کنند. نوع گفتمان نظریه نیز شناختی، توصیفی و آگاهی‌دهنده است. با این حال ایستمن یک طیف ایدئولوژی - نظریه در برنامه‌درسی ارائه می‌دهد که در آن، حرکت بیشتر از نظریه به سوی ایدئولوژی است. هریس (۱۹۸۵) نیز دکترین‌ها را مفروضات فلسفی دربارهٔ وسائل و اهداف آموزش در نظر می‌گیرد که عموماً با استدلال‌ها یا پندهای<sup>۷</sup> متقاعدکننده توجیه می‌شوند و جهت‌گیری‌های عمومی دربارهٔ زندگی و فرهنگ هستند و اغلب ماهیتی شبیه ایدئولوژی دارند.

به اعتقاد رید<sup>۸</sup> (۱۹۷۹)، هرگونه نظریه تجویزی در برنامه‌درسی، مفاهیمی از ماهیت چیزی را که «باید» تغییر کند، در خود دارد؛ در حالی که نظریه‌های تبیینی الزاماً حاوی دلالت‌هایی هستند دربارهٔ اینکه عملاً تغییر چگونه «می‌تواند» انجام شود. تیلور<sup>۹</sup> (۱۹۸۵)، به نقل از اfdال<sup>۱۰</sup>، (۲۰۰۶) بین نظریه اجتماعی و نظریه علمی تفاوت قائل شده است. در حالی که نظریه‌های طبیعی امور<sup>۱۱</sup> مستقل را بررسی می‌کنند، اموری که می‌توانند از اعمال انسانی و خودفهمی انسانی جدا باشند، با این حال نظریه علوم اجتماعی با اعمال انسانی سروکار دارد. در این حالت، موضوع پژوهش یعنی اعمال انسانی از فرایند نظریه‌پردازی جدا نیست. داده‌ها و فکت‌ها<sup>۱۲</sup> (حقایق) از نظریه جدا نیستند و در نتیجه غیرممکن است که داده‌های خالص به دست آید. علاوه بر این، دانمویر (۱۹۸۹) ماهیت نظریه برنامه‌درسی را شامل نظریه‌های کنترل‌محور (مانند منطق تایلر) و رهاسازمحور، به‌عنوان واکنشی در برابر نظریه کنترل‌محور در نظر می‌گیرد. در ادامه با نمونه‌هایی از برخی دیدگاه‌های نظری در برنامه‌درسی، رویکردهای کنترل‌محور و رهاسازمحور در نظریه برنامه‌درسی تبیین شده‌اند.

---

1- Johnson  
2- position  
3- platform  
4- Eastman  
5- creed  
6- propagandistic  
7- exhortation  
8- Reid  
9- Taylor  
10- Afdal  
11- object  
12- Facts

از نظر دانمویر (۱۹۸۹)، «نظریه برنامه درسی» برای توصیف محصول پژوهش تجربی و مفروضاتی که آگاهانه یا ناآگاهانه تشکیل فرضیه و پرسش‌های تحقیق را متأثر می‌سازند نیز به کار می‌رود (نگاه کلاسیک، تجربی و فنی به نظریه). در نگاه فنی گرایانه به نظریه برنامه درسی، چارچوب مفهومی یا نظریه تبیینی، برای ساختاربندی عناصر متنی در مجموعه‌های پیچیده مفید است. چارچوب مفهومی ساختاری است که برای عملیاتی کردن نظریه برنامه درسی از طریق مشخص ساختن و تعریف سیستماتیک مؤلفه‌ها و گسترش شیوه‌های ارتباط آن‌ها به کار بسته می‌شود (انیس<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶). در نگاه فنی گرایانه به نظریه برنامه درسی، الگوهای نیز برای تحلیل نظریه وجود دارد؛ برای مثال سالیوان<sup>۲</sup> (۱۹۸۳)، الگویی شامل تحلیل تعریفی<sup>۳</sup> (نقد اصطلاحات و واژگان نظریه)، تحلیل مربوط به طبقه‌بندی (مقوله‌ها و ابعاد تشکیل دهنده نظریه مانند معلم، برنامه درسی، دانش‌آموز و محیط) و تحلیل ارتباط عناصر (ابزار مشخص ساختن ساختار یک نظام و معنابخشیدن به روابط میان مؤلفه‌ها) را برای تحلیل نظریه در نظر می‌گیرد.

بوشامپ (۱۹۸۲) نیز مصادیقی مشخص از نظریه برنامه درسی از دید فنی گرایانه در برنامه درسی ارائه می‌دهد. برخی از نمونه‌های این نوع نظریه از دیدگاه بوشامپ عبارت‌اند از:

اگر عرصه‌های برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی شبیه باشند، مهندسی برنامه درسی به‌شکلی محسوس تسهیل می‌شود.

اگر گروه‌های برنامه‌ریزی، شامل معلمانی باشد که باید برنامه درسی را به کار گیرند، اجرا به میزان زیادی تسهیل می‌شود.

یک رابطه دوسویه میان انتخاب افراد برای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی و انتخاب عرصه‌ای که برنامه درسی به کار گرفته می‌شود وجود دارد (بوشامپ، ۱۹۸۱، ص ۲۱۲).

از طرف دیگر و در تقابل با رویکرد علمی در نظریه برنامه درسی، نگاه رهاساز و استعاری، در انتقاد از فنی‌گرایی در نظریه برنامه درسی نمایان شده است؛ به گونه‌ای که در حال حاضر بسیاری از متخصصان برنامه درسی مدعی نظریه‌پردازی در این نحله هستند. اساس چنین رویکردی فهم برنامه درسی و تبیین آن براساس این درک است؛ برای رسیدن به این فهم نیز از استعاره و تمثیل کمک می‌گیرد. از نگاه نظریه‌پردازان رهاسازمحور، فهم پدیده‌ها مهم‌تر از توصیف آن‌ها از دیدگاه علمی و فنی است. چنان‌که هابرماس<sup>۴</sup> (۱۹۷۱) می‌گوید که میان نظریه‌های علوم طبیعی و علوم فرهنگی تفاوت وجود دارد: «طبیعت را تبیین می‌کنیم، زندگی ذهنی<sup>۵</sup> را می‌فهمیم». در این رویکرد، چنان‌که گودمن<sup>۶</sup> (۱۹۹۲) اشاره می‌کند، نظریه برنامه درسی نوعی تصویرسازی ذهنی است.

از نگاه نومفهومی سازی برنامه درسی، گفتمان‌های متعددی جایگزین گفتمان سنتی نظریه برنامه درسی، یعنی گفتمان فنی و تجربی می‌شود. به عقیده گودمن (۱۹۹۲)، گفتمان‌های انتقادی و امکان و احتمال<sup>۷</sup>، زبان استعاره و تمثیل و تخیل انتقادی را در حوزه برنامه درسی ایجاد کرده است. مثلاً گوئیوری<sup>۸</sup> (۲۰۱۱)، با اشاره به مفهوم‌پردازی پاینار (۲۰۰۴) از

1- Ennis

2- Sullivan

3- definitional

4- Habermas

5- psychic

6- Goodman

7- possibility

8- Guillory

نظریه برنامه‌دستی با عنوان «گفتگویی پیچیده» و مطالعه بین‌رشته‌ای تجربه تربیتی، به گفتمانی باز در نظریه برنامه‌دستی، یعنی مسائل آموزشی درباره زنان سیاه‌پوست می‌پردازد. از دید وی نظریه برنامه‌دستی [در دیدگاه نومفهومی‌سازی]، لنزهای عقلانی متعددی به او می‌دهد که از طریق آن پرسش‌های بزرگ‌تر را درباره تعریف خود در جایگاه یک پژوهشگر فمینیست سیاه‌پوست بررسی می‌کند.

پترینا<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، در نقشه مفهومی جامعی که از حوزه مطالعات برنامه‌دستی ترسیم می‌کند، نظریه برنامه‌دستی را شامل نظریه نژادی، انتقادی، سایبرنتیک<sup>۲</sup> (فرمان‌شناسی)، انسان‌گرایانه، تفسیری، ابزار، یادگیری، لیبرال، طرفدار آزادی (لیبرترین)، پسااستعماراتی<sup>۳</sup>، پست‌مدرن، پسااختاری و کوئیر<sup>۴</sup> در نظر می‌گیرد. در این طبقه‌بندی جایگاهی برای رویکرد فنی در برنامه‌دستی وجود ندارد و حتی بسیاری از نحله‌های نومفهومی‌سازی مانند فهم برنامه‌دستی از دیدگاه زیبایی‌شناسی، روان‌تحلیل‌گری و زبانی در آن راهی ندارد (جالب است که در این تقسیم‌بندی و در تاریخ برنامه‌دستی نیز نشانی از رویکردهای سنتی به برنامه‌دستی دیده نمی‌شود). علاوه بر این، در دوره پسانومفهومی‌سازی<sup>۵</sup> برنامه‌دستی، نظریه‌های دیگری پدید آمده‌اند. پاشکو<sup>۶</sup> (۲۰۱۲)، دوره پسانومفهومی‌سازی در برنامه‌دستی را همراه با رویش دیدگاه‌هایی دیگری مانند، بین‌المللی‌سازی، جهانی‌سازی، جهانی<sup>۷</sup> و جهان‌شهرگرایی<sup>۸</sup> می‌داند. همچنین رافرتی<sup>۹</sup> (۲۰۱۱) نظریه برنامه‌دستی را در پیوند با پدیدارشناسی از جمله زمینه‌های نومفهومی‌سازی در برنامه‌دستی در نظر گرفته است.

واکر (۲۰۰۳) نومفهومی‌سازی برنامه‌دستی را دارای دو ویژگی مهم می‌داند: یکی تعهد به اینکه هر برنامه‌دستی یک ساخت اجتماعی در نظر گرفته شود و دوم اراده برای تحلیل این ساخت به‌طور انتقادی برای دریافت اینکه چگونه این ساخت با زشتی‌های امروزمین ما در آمیخته است. این دو ویژگی به‌طور انقلابی دلالت‌هایی برای عمل برنامه‌دستی دارند. با این حال، سیرز<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۲)، معتقد است که نظریه‌پردازی نومفهومی‌سازی، با وجود تولیدات فراوان در برنامه‌دستی، هرگز اولویت را به گسترش گفتمان‌های برنامه‌دستی به حوزه عمل نداده و در واقع جزیمیتی جدید<sup>۱۱</sup> را در حوزه برنامه‌دستی بنا نهاده است.

پس از مرور دیدگاه‌های متکثر نظری در منابع برنامه‌دستی و تبیین برخی دلایل آن، مبحث دیگری را مطرح کرده‌ایم که به‌زعم ما یکی از دلایل اصلی چندگانگی و آشفتگی در مفهوم نظریه برنامه‌دستی است؛ موضوعی که اگرچه ابهام‌ها در چستی نظریه برنامه‌دستی را افزایش داده، ولی از جهتی دیگر سرچشمه نوعی پویایی و زایش در این حوزه نیز بوده است. این بحث پیرامون دو پدیده تقلیل‌گرایی و پیچیدگی در برنامه‌دستی شکل گرفته که در ادامه بررسی می‌شود.

---

1- Petrina  
2- cybernetic  
3- postcolonial  
4- queer  
5- postreconceptualism  
6- Pacheco  
7- worldliness  
8- cosmopolitanism  
9- Rafferty  
10- Sears  
11- new orthodoxy

## تقلیل گرایی و پیچیدگی زمینه‌ساز کثرت نظریه در برنامه درسی

بررسی نظریه‌های برنامه درسی نشان‌دهنده نوعی گوناگونی ذاتی<sup>۱</sup> در نظریه برنامه درسی است. با این حال، دلایل دیگری را نیز باید برای افزایش نظریه در برنامه درسی جستجو کرد. از جنبه تاریخی، جیرو، پنا و پاینار (۱۹۸۱) تنوع در پیشینه علمی برنامه‌ریزان درسی را از علت‌های بروز ایده‌های متفاوت در حوزه برنامه درسی می‌دانند؛ به‌زعم اینان وجه اشتراک متخصصان این حوزه، علاقه و مسئولیت در قبال برنامه درسی بوده است، به گونه‌ای که چندین نوع تفکر - از تفکر علمی تا تفکر هنری - در حوزه برنامه درسی مجال حضور یافت. این نگاه دوگانه در سراسر تاریخ برنامه درسی نمایان است. از طرفی عده‌ای به‌طور سنتی خواهان بهبود آموزش بوده‌اند تا فهم آن. این گروه نگران بهبود برنامه‌های مدرسه بوده‌اند تا کسب بینش بهتر درباره ماهیت برنامه درسی. چنین برنامه‌ریزانی به انواع نظریه علاقه‌مند هستند، اما نه یک نظریه برنامه درسی (جانسون، ۱۹۶۷).

از سوی دیگر، برنامه درسی یک ساخت مفهومی چندوجهی است که در سطوح و حوزه‌های مختلف مذاکره و بحث شده است و به تولید دیدگاه‌های متفاوت نظری منجر شده است. در این بین، شکل‌هایی از رویکردهای نظری هستند که نمی‌توان به آسانی نام «نظریه» در شکل عام و پذیرفته‌شده‌اش را برای آن‌ها در نظر گرفت. به نظر می‌رسد که از دلایل این موضوع، انعطاف‌ناپذیری رشته برنامه درسی برای انطباق خود با نظریه‌های استاندارد در حوزه‌های معرفتی از جنس خود مانند علوم اجتماعی باشد. این مسأله باعث دورشدن دیدگاه‌های نظری مطرح در برنامه درسی از نظریه علمی شده و در نتیجه شکل‌های جایگزینی را برای ارائه دیدگاه‌های جدید پدید آورده است؛ با این حال دلایل ارائه‌شده تنها یک جنبه از دلایلی است که گوناگونی نظریه‌های برنامه درسی را در پی داشته‌اند. به نظر می‌رسد که دو مسئله تقلیل مفهومی<sup>۲</sup> نظریه و کاهش پیچیدگی<sup>۳</sup> از یک سو و پیچیده‌گرایی در برنامه درسی از سوی دیگر، پدیده‌هایی هستند که طی تکوین و بالندگی حوزه در یک قرن گذشته، زمینه‌ساز این تکثر و چندگانگی مفهومی شده‌اند.

کاهش‌گرایی از لحاظ فلسفی جنبه‌های مختلفی مانند کاهش‌گرایی هستی‌شناسانه، روش‌شناسانه و کاهش‌گرایی نظریه دارد (نی،<sup>۴</sup> ۲۰۱۵).<sup>۵</sup> همچنین کاهش‌گرایی می‌تواند برای موضوعات، پدیده‌ها، تبیین‌ها، معانی و مفهوما نیز به کار رود (پلکینگ‌هورن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲). در کاهش مفهومی، مفاهیم به معانی دیگری غیر از مفهوم اصلی آن‌ها کاسته می‌شوند. درباره «نظریه برنامه درسی»، نظریه به مفهومی دیگری غیر از آنچه به شکل سنتی در این علم نمودار شده است فروکاسته می‌شود.

تقلیل مفهومی در نظریه برنامه درسی به گونه‌ای است که بسیاری از دیدگاه‌ها یا جهت‌گیری‌هایی که با عنوان «نظریه» در این حوزه ارائه شده یا معرفی می‌شوند، با نوع استاندارد و معیار نظریه‌های علوم اجتماعی و نظریه‌های آموزشی که از آن ریشه گرفته‌اند، تفاوت‌های زیادی دارد. این مسئله در فرایند نظریه‌پردازی نیز دیده می‌شود. در واقع نظریه‌پردازی برنامه

1- inherent

2- conceptual reduction

3- complexity reduction

4- Ney

۵- کاهش‌گرایی هستی‌شناسانه عبارت است از این عقیده که یک کل از واقعیت، از تعدادی از بخش‌های کمیته تشکیل شده است؛ کاهش‌گرایی روش‌شناسانه تلاشی است برای ایجاد یک تبیین براساس موجودیت‌های کوچک‌تر؛ همچنین کاهش‌گرایی در نظریه عبارت است از یک نظریه جدید که جایگزین قبلی نیست و یا آن را در خود ندارد، اما آن را به واژه‌های پایه‌ای تر فروکاسته است. کاهش نظریه خود شامل سه نوع ترجمه، اقتباس و تفسیر است (نی، ۲۰۱۵).

6- Polkinghorne

درسی در بسیاری از زمینه‌ها از معیارهای شناخته‌شده این علوم متفاوت است و روندهای متفاوتی را طی می‌کند. کاهش مفهومی در معنای نظریه و در نتیجه ارائه دیدگاه‌های جدید در جریان شکل‌گیری پارادایم‌ها، جنبش‌ها و نهضت‌های مختلف در حوزه رخ داده است. فرایندی که خود متأثر از تغییرات پارادایمی در سایر حوزه‌های معرفتی است، مانند پسامدرنیسم که در بسیاری از معارف بشری مانند ادبیات، هنر، جامعه‌شناسی، تاریخ و فلسفه اتفاق افتاده است.

نمونه‌های زیادی در ادبیات حوزه هست که نشان از تقلیل مفهوم «نظریه» در معناهای ذکرشده دارند. زیمن<sup>۱</sup> و نلسن<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، مفهوم تجربه دیویی را یک نظریه برنامه درسی در نظر می‌گیرند. مک‌کاجن<sup>۳</sup> (۱۹۸۲) و کلیارد (۱۹۷۷)، حتی این به‌زعم آنان «نظریه» را، تنها نظریه موجود برنامه درسی می‌دانند. با این حال، کلیارد در کتاب کشمکش بر سر برنامه درسی آمریکایی (۲۰۰۴)، برخی دیدگاه‌های برنامه درسی را «نظریه برنامه درسی» نام نهاده است. برای مثال، کلیارد (۱۹۷۷) دکترین پرورش ذهنی<sup>۴</sup> را یک نظریه برنامه درسی در نظر می‌گیرد. در این جا مشاهده می‌شود که مفهوم نظریه برنامه درسی به دکترین تقلیل یافته است. از سوی دیگر، او دیدگاه‌های گروه موسوم به هربارتی‌ها<sup>۵</sup> را که در برهه‌ای از تعلیم و تربیت آمریکا برای خود آوازه‌ای داشتند، نظریه برنامه درسی می‌داند (ص ۱۶). در همان کتاب، دیدگاه‌های هریس را در برنامه درسی، نظریه آموزشی هریس نام نهاده است (ص ۳۵). همچنین جنبش کارآیی اجتماعی در دهه‌های ابتدایی قرن بیستم (ص ۹۸)، یا نظریه دوره‌های فرهنگی<sup>۶</sup> را یک نظریه برنامه درسی به شمار می‌آورد (ص ۵۹). درباره جنبش کارآیی اجتماعی، کلیارد بر این است که در سال ۱۹۱۸، کارآمدی اجتماعی یک «نظریه برنامه درسی»، تقریباً در بالاترین جایگاه قرار داشت و بابت احتمالاً موزترین و در همان زمان آشکارترین تعریف نظریه را در برنامه درسی ارائه داد. کلیارد در تفسیر خود از نظریه کارآیی اجتماعی در برنامه درسی، ابعاد نظریه مرکزی آن را تشریح می‌کند.

نمونه‌هایی این چنین در ادبیات حوزه برنامه درسی فراوان هستند. اسکات (۲۰۰۸)، در کتاب «گفتارهایی انتقادی بر نظریه پردازان برجسته برنامه درسی»، افرادی را نظریه پرداز برنامه درسی معرفی می‌کند که برخی از آنان قرابت اندکی با برنامه درسی یا نظریه برنامه درسی دارند<sup>۷</sup>. در واقع ایده‌های تربیتی برخی از این نویسندگان، از دید اسکات به نظریه برنامه درسی تعبیر شده است. همچنین صاحب نظرانی مانند اسلتری<sup>۸</sup> (۲۰۰۶)، از نومفهومی‌سازی به جای «نظریه برنامه درسی نومفهومی‌سازی» و «نظریه جامع برنامه درسی» نام برده‌اند (به نقل از پاشکو، ۲۰۱۲). گاس<sup>۹</sup> (۱۹۷۶) نیز دکترین ارائه‌شده فنیکس درباره قلمروهای معنا را «نظریه» برنامه درسی فنیکس دانسته و جنبه‌های اخلاقی آن را به نقد کشیده است.

از سوی دیگر، موضوع هم‌تافتی یا پیچیدگی برنامه درسی، در کنار تقلیل مفهومی، زایش دیدگاه‌ها یا آنچه را «نظریه» نامیده می‌شود در حوزه شدت بخشیده است. گاف<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۲)، استدلال می‌کند که سنت‌گرایان در برنامه درسی با کاهش پیچیدگی (هم‌تافتی) برنامه درسی، آن را در قالب مفاهیم صنعتی، نظریه سیستم‌ها و سایبرنتیک تقلیل داده‌اند. برعکس

1- Seaman  
2- Nelsen  
3- McCutcheon  
4- mental discipline

۵- Herbartians: طرفداران ایده‌های هربارت، فیلسوف آلمانی قرن نوزدهم و بنیان‌گذار پداگوژی به‌عنوان یک دیسیپلین علمی.

6- culture – epochs

۷- از جمله این افراد می‌توان به ویگوتسکی، برنستاین، فوکو، هرست، دونالد شان، لاورنس استنهاوس، جان وایت و رابین آشر اشاره کرد.

8- Slattery  
9- Goss  
10- Gough

نومفهومی‌سازان پیچیدگی برنامه درسی را ارج نهاده و موجب کثرت در نظریه برنامه درسی شده‌اند. گاف (۲۰۱۲) معتقد است که پژوهش‌های تربیتی با کاهش پیچیدگی، توانسته‌اند پیچیدگی‌های موضوعات پژوهشی خود را از طریق وام‌گیری روش‌شناسانه از سایر تلاش‌های پژوهشی، از قبیل پژوهش‌های شاهدمحوری<sup>۱</sup> مثل پزشکی و غیره کاهش دهند. از طرف دیگر، جهت‌گیری‌های نومفهومی‌سازی در برنامه درسی، در قالب واژگان پیچیدگی‌گرایی<sup>۲</sup>، بر کیفیت‌هایی پیش‌بینی‌ناپذیر و زاینده فرایندهای آموزشی تأکید می‌کند و مریدان را به ارزش‌هایی که پیش‌بینی‌نشده‌اند و فراتر از کنترل است دعوت می‌کند. اگرچه برخی این گوناگونی و پیچیدگی زیاد را نشانه‌گیرافتادگی و دست‌وپازدن حوزه می‌دانند، ولی این مسئله باعث نوعی عدم قطعیت مؤلّد و پیچیدگی غنی‌کننده می‌شود (گاف، ۱۹۸۴). از نظر گاف (۲۰۱۲)، نومفهومی‌سازی در برابر ساده‌سازی سیستم‌های صنعتی یا مدل کارخانه‌ای که از اصول مدیریت علمی فردریک تیلور الهام می‌گیرند و در اندیشه‌های اسمیت<sup>۳</sup>، استانلی<sup>۴</sup> و شورز<sup>۵</sup> (برنامه درسی به‌عنوان مهندسی آموزشی)، بوشامپ (مهندسی برنامه درسی)، باییت، تایلر و دیگران نمود می‌یابند حاوی پیچیدگی است (گاف (۲۰۱۲)).

از نظر گاف (۱۹۸۴)، بسیاری از مفهوم‌پردازی‌های برنامه درسی به‌شکل فریب‌انگیزی ساده هستند. این سادگی به‌بهای حذف پیچیدگی‌ها و تعارضات ذاتی در تصمیمات برنامه درسی به دست آمده است. براین اساس، نظریه‌های رویه‌ای<sup>۶</sup> که از تبیین‌های مربوط به پژوهش‌های در مقیاس زیاد<sup>۷</sup> به دست آمده و مفاهیمی مدیریتی مانند تحلیل شغل، اهداف و بازخورد را برای نشان‌دادن کیفیت‌های انسانی و نهادی به کار می‌برند، به‌طور غیرمبهم اندازه‌گیری می‌شوند. در مقابل، نظریه‌های توصیفی و تبیینی برنامه درسی مفاهیم اجتماعی سیاسی مانند طبقه اجتماعی، سرمایه‌داری، سلطه و غیره را برای نشان‌دادن جبرگرایی<sup>۸</sup> اجتماعی و فرهنگی در مدارس استفاده می‌کنند.

در منابع حوزه، شاهد جنبه‌هایی از تقلیل در مفهوم نظریه‌پردازی برنامه درسی هستیم که حتی نظریه‌پردازی را وظیفه تمامی اعضای جامعه می‌داند. مارش<sup>۹</sup> و ویلیس<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۷)، نظریه‌پردازی را فرایندی عمومی در نظر می‌گیرند که شامل فعالیت در سه زمینه مشخص است: حساس‌بودن به برآمدن الگوهای در پدیده‌ها، تلاش برای مشخص‌ساختن الگوها و موضوعات مشترک و مرتبط‌ساختن الگوها به زمینه آموزشی خود. از نظر این دو، نظریه‌پردازی در این معنا توسط همه از جمله معلم، دانشگاہیان و اعضای دیگر جامعه انجام می‌شود.

تقلیل مفهومی نظریه در معنای عام آن، همچنین با وارد کردن رویکردهای فلسفی، هنری، خلاقانه، تخیلی، تمثیلی و استعاره، در دیدگاه‌های نظری ارائه‌شده در حوزه نیز همراه بوده است. سیمپسون و همکاران<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۱)، با در نظر گرفتن فلسفه برنامه درسی دیویی در محیط‌های آموزشی پیچیده و چندفرهنگی، «نظریه» برنامه درسی جدیدی با نام برنامه درسی نو دیویی‌ای ارائه داده‌اند که شامل ابعاد معرفت‌شناختی، تربیتی، مردم‌شناسانه و بوم‌شناختی برنامه درسی است. در این

1- evidence based

2- complexivist

3- Smith

4- Stanley

5- Shores

6- procedural

7- large-Scale

8- determinism

9- Marsh

10- Willis

11- Simpson et al.

«نظریه»، مبنا ایده‌های فلسفی دیویی در نظریه برنامه‌داری است که ویژگی‌های یک نظریه علمی به معنای کلاسیک و استاندارد آن را ندارد.

## بحث و نتیجه

رید (۲۰۰۱) در بحث خود درباره نظریه‌پردازی شواب در برنامه‌داری، این پرسش را مطرح می‌کند که به‌راستی کدام نوع نظریه‌پردازی برای حوزه [برنامه‌داری] مناسب است؟ البته رید در کنار این پرسش خود جمله معترضه‌ای نیز به کار می‌برد: کدام نوع نظریه‌پردازی؟ - اگر وجود داشته باشد. در کلام رید به‌خوبی تشکیک و عدم اطمینان از وجود هویتی به‌نام نظریه برنامه‌داری و نظریه‌پردازی برنامه‌داری نمایان است؛ اگرچه این عدم اعتماد به وجود هویت مستقلی با نام نظریه برنامه‌داری در سراسر منابع حوزه برنامه‌داری وجود دارد (کلاین، ۱۹۹۲؛ ولنس، ۱۹۸۲؛ مک‌کاجن، ۱۹۸۲)، با وجود این، بخش عمده‌ای از همین آثار نیز سرشار از مباحثی است که مدعی ارائه یا تبیین نه فقط یک نوع نظریه، بلکه نظریه‌های متعدد در برنامه‌داری هستند. پارادوکسی ظاهراً اجتناب‌ناپذیر که از یک‌سو بر انکار وجود یک نظریه در برنامه‌داری تأکید دارد و از دیگرسو بر فراوانی و کثرت آن.

به نظر می‌رسد که بخشی از این تعدد و تکثر در نظریه برنامه‌داری ناشی از آن است که صاحب‌نظران برنامه‌داری که به نوعی درگیر ارائه دیدگاه‌های نظری در برنامه‌داری هستند، از معنای نظریه به‌شکل کلاسیک و علمی آن مانند نظریه‌های علوم اجتماعی، برداشت‌ها و درک متفاوتی دارند. این عده احتمالاً نظریه‌پردازی در برنامه‌داری را به نظریه‌های آموزشی الهام‌گرفته از علوم اجتماعی محدود نمی‌دانند و ایده‌پردازی‌های آنان منبعث از حوزه عام‌تری با نام علوم انسانی است که در آن، معنای نظریه با دیدگاه فنی در علوم اجتماعی متفاوت است و ساختاری متفاوت و بازتر نسبت به علوم اجتماعی دارد. چنین رویکردی در تدوین نظریه‌های برنامه‌داری، تقلیل‌گرایی از نوع مفهومی آن است که نظریه را به انواع جایگزینی فرومی‌کاهد و زمینه را برای تکثر مفهومی و تولید و زایش نظریه فراهم می‌آورد. پدیده تقلیل مفهومی نظریه در برنامه‌داری به‌گونه‌ای است که گروهی از صاحب‌نظران این حوزه، جنبش‌ها، نهضت‌ها، دیدگاه‌ها، جهت‌گیری‌ها، موضع‌ها و دکترین‌های مطرح در حوزه را نیز «نظریه برنامه‌داری» می‌دانند.

کثرت نظری در برنامه‌داری از جنبه دیگری نیز بررسی می‌شود که به چندوجهی‌بودن مفهوم برنامه‌داری برمی‌گردد. چنین ماهیتی باعث بررسی این پدیده از جنبه‌های گوناگون و حوزه‌های متفاوت شده و زایش نظری را به دنبال داشته است. بروز چنین پدیده‌ای وابسته به پیچیدگی یا هم‌تافتی برنامه‌داری است. مسئله پیچیدگی از دو جنبه باعث افزایش نظریه‌پردازی برنامه‌داری شده است: یکی کاهش پیچیدگی از سوی گروهی که عمدتاً رویکردهای فنی، علمی، مدیریتی و کارآیی به برنامه‌داری دارند و پدیده پیچیده و هم‌تافتی برنامه‌داری را به عناصر سازنده آن تقلیل می‌دهند؛ این گروه اردوی فنی‌گرایان را تشکیل داده‌اند. گروه مقابل، با پذیرش و گرامی‌داشت این پیچیدگی و بازشناسی اهمیت آن در تدوین برنامه‌های درسی، به بالندگی نظری در حوزه برنامه‌داری کمک کرده‌اند؛ اگرچه ممکن است ایده‌های آنان با تعاریف کلاسیک نظریه در برنامه‌داری متفاوت باشد و در حوزه عمل نیز نسبت به گروه رقیب عقب‌تر باشند.



به‌زعم گروهی از صاحب‌نظران برنامه‌درسی، تجلیل پیچیدگی از سوی اردوی نومفهومی‌سازان، زمینه را برای غنای نظری حوزه و بالندگی آن فراهم کرده است.

نتیجه اینکه تقلیل مفهومی، کاهش پیچیدگی و یا تن‌دادن به پیچیدگی‌های برنامه‌درسی، جدای از ماهیت مثبت یا منفی آن، شرایط را برای ظهور، پرورش و ارائه نظریه‌های جدید در حوزه برنامه‌درسی فراهم کرده است؛ فضایی چندصدایی که حوزه پیچیده برنامه‌درسی نیازمند آن بوده و بنابراین بیشتر صاحب‌نظران برنامه‌درسی از آن حمایت کرده‌اند. از نظر واکر (۱۹۸۲)، این گوناگونی از بین نمی‌رود؛ زیرا هر نظریه مزیت خود را داراست و بنابراین نباید در دام جستجوی یک نظریه واحد که با همه نظریه‌ها هم‌نوایی داشته باشد گرفتار شویم. در واقع همان‌گونه که هونکی<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) می‌گوید، امید به وحدت نظری در حوزه برنامه‌درسی بیهوده است؛ زیرا هر گروه از نظریه‌پردازان حاوی موضوعات مختلفی هستند و لازم است که جایگاهی درخور در حوزه داشته باشند. بنابراین همچنان که واکر (۱۹۸۲) بیان می‌کند، در وضعیت کنونی حوزه، رسیدن به یک تعریف جامع و واحد از نظریه برنامه‌درسی، آن‌گونه که هدف متقدمانی چون هریک<sup>۲</sup> و تایلر بوده، نه عملی است و نه پذیرفتنی؛ پس باید گوناگونی در نظریه برنامه‌درسی را پاس بداریم، آن را پرورانیم، ترویج دهیم و تجلیلش کنیم؛ مجموعه‌ای متنوع و رنگارنگ که آن‌گونه که در این مقاله استدلال شد، بخشی از این تنوع مرهون کاهش‌گرایی مفهومی، کاهش پیچیدگی و همچنین گرامی‌داشت پیچیدگی در برنامه‌درسی است.

## منابع

- بوشامپ، جرج. (۱۳۹۰). *نظریه برنامه‌درسی، ترجمه محرم آقازاده*. تهران: آبیژ.
- پاک‌سرشت، محمدجعفر. (۱۳۸۶). *نظریه‌های تربیتی و چالش‌های نظریه‌پردازی در آموزش و پرورش ایران*. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۶ (۲۰)، ۱۴۸-۱۲۵.
- چناری، مهین و بادی، ملیحه. (۱۳۹۳). *رابطه نظریه و عمل در دیدگاه دیویی و دلالت‌های آن در تربیت معلم*. مجموعه مقالات همایش بین‌المللی فلسفه تعلیم و تربیت در عمل. تهران: دانشگاه خوارزمی.
- شومیکر، پاملا جی.، تانکارد، جی. و. و لارسولا، دی. ال. (۱۳۸۷). *نظریه‌سازی در علوم اجتماعی*، ترجمه محمد عبد‌الهی. تهران: جامعه‌شناسان.
- کینلاک، گک. سی. (۱۳۹۳). *نظریه جامعه‌شناختی: تکوین دیدگاه‌ها و پارادایم‌های اصلی آن*، ترجمه غلامرضا جمشیدی‌ها و سیدرحیم تیموری. تهران: جامعه‌شناسان.
- گوتک، جerald. (۱۳۸۵). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). *بررسی سازواری مدعای نظریه‌های رقیب برنامه‌درسی برای تربیت شهروند دمکراتیک با تکیه بر روایتی شوابی*. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹ (۷)، ۳۱-۱۸.

1- Huenecke

2- Harrick

- Afdal, G. (2006). *Tolerance and the Curriculum: Conceptions of Tolerance in the Multicultural Unitary Norwegian Compulsory School (Religious Diversity and Education in Europe)*. Waxmann Verlag GmbH, Germany.
- Beauchamp G. A. (1981). *Curriculum theory (4th Ed.)*. Itasca, Ill: F. E. Peacock Publishers.
- Beauchamp G. A. (1982). Curriculum theory: meaning, development, and use. *Theory into Practice*, 21(1), 23-27.
- Conran, P. C. & Beauchamp, G. A. (1975). A Casual model in curriculum research an aid to theory building. *Educational Leadership*, 32(6), 392-397.
- Donmoyer, R. (1989). Theory, Practice, and the Double-Edged Problem of Idiosyncrasy. *Journal of Curriculum and supervision*, 4(3), 257-270.
- Eastman, G. (1967). The ideologizing of theories: John Dewey's educational theory, a case in point. *Educational Theory*, 17(2), 103-119.
- Ennis, C. D. (1986). Conceptual frameworks as a foundation for the study of operational curriculum. *Journal of curriculum and Supervision*, 2(1), 25-39.
- Gay, G. (1980). Conceptual models of the curriculum – planning process. In A. W. Foshay (Ed.), *considered action for curriculum improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 120-143.
- Gay, G. (2003). Curriculum theory and multicultural education. In J. A. Banks, C. A. McGee (Eds.). *Handbook of research on multicultural education (2<sup>nd</sup> Ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass publications, 30-48.
- Giroux, H. A., Penna A. N. & Pinar, W. F. (1981). *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum Leadership*. Glenview, IL: Scott, Forsman.
- Glatthorn, A. A. (2005). Curriculum theory. In A. A. Glatthorn, F., Boschee, & B. M. Whitehead, (Eds). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Los Angeles: Sage.
- Goodman, J. 1992. Towards a discourse of imagery: Critical curriculum theorizing. *The Educational Forum*, 56 (3): 269-89.
- Goss, C. E. (1976). A Critique of the Ethical Aspects of Phenix's Curriculum Theory. *Educational Theory*, 17 (1), 40-47.
- Gough, N. (2012). Complexity, complexity reduction, and 'methodological borrowing' in educational inquiry. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(1), 41-56.

- Gough, N. (1984). Practical curriculum theorizing. *Curriculum Perspectives*, 4(1), 65-69.
- Grumet, M. R. (2009). Curriculum inquiry, theory, and politics. *Curriculum Inquiry*, 39 (1), 221-234.
- Guillory, N. A. (2011). What's a Hip Hop Feminist Doing in Teacher Education? A Journey Back to Curriculum Theory in Three Acts. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 20-32.
- Harris I. B. (1985). An exploration of the role of theories in communication for guiding practitioners. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(1), 27-55.
- Huebner, D. (1975). The task of the curriculum theorists. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, Ca: McCutchan Publishing Corporation, 250-270.
- Huenecke, D. (1982). What is curriculum theorizing? What are its implications? *Educational Leadership*, 39, 290-294.
- Johnson, M. JR (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17(2), 127-140.
- Klein, M. F. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31(3), 191-197.
- Kliebard, H. (2004). *The Struggle for the American Curriculum*, 1893-1958, RoutledgeFalmer, New York.
- Kliebard, H. M. (1982). Curriculum theory as metaphor. *Theory into Practice*, 21(1), 11-17.
- MacDonald, J. B. (1982). How literal is curriculum theory? *Theory into Practice*, 21(1), 55-61.
- MacDonald, D. (1975). Curriculum theory. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 5-13). Berkeley, Ca: McCutchan Publishing Corporation.
- Marsh, C. Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues (4<sup>th</sup> Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice.
- Ney, A. (2015). "Reductionism". *Internet Encyclopedia of Philosophy*. IEP, University of Tennessee.
- McCutcheon, G. (1982). What in the world is curriculum theory? *Theory into Practice*, 2(1), 18-22.
- Morris, R. C. & Hamm, R. (1976). Toward a curriculum theory. *Educational Leadership*, 33(4), 299-300.

- O'Connor, D. J. (1972). The Nature of Educational Theory. *Journal of Philosophy of Education*, 6(1), 97-109.
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum studies: What is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, 1-18.
- Petrina, S. (2004). The politics of curriculum and instructional design/theory/form: Critical problems, projects, units, and modules. *Interchange*, 35(1), 81-126.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Polkinghorne, J. (2002). Reductionism. *Interdisciplinary Encyclopedia of Religion and Science. Advanced School for Interdisciplinary Research*. Pontifical University of the Holy Cross.
- Rafferty, P. (2011). The confluence of curriculum theory and the phenomenological for the critical pedagogy. *Scholar Practitioner Quarterly*, 5(4), 385- 393.
- Reid, W. A. (1979). Schools, teachers, and curriculum change: The moral dimension of theory-building. *Educational Theory*, 29(4), 325-336.
- Reid, W. A. (2001). Rethinking Schwab: Curriculum theorizing as a visionary activity, *Journal of Curriculum and supervision*, 17(1), 29-41.
- Scott, D. (2008). *Critical Essays on major curriculum theorists*. London: Routledge.
- Scott, H. V. (1968). A Primer of Curriculum Theory: Descriptive theory. *Educational Theory*, 18(2), 118-124.
- Seaman, J. & Nelsen, P. J. (2011). An Overburdened Term: Dewey's Concept of "Experience" as Curriculum Theory. *Journal of Education and Culture*, 27(1), 5-25.
- Sears, J. T. (1992). The second wave of curriculum theorizing: Labyrinths, orthodoxies, and other legacies of the glass bead game. *Theory into Practice*, 31(3), 210-218.
- Sharpes, D. K. (1988). *Curriculum traditions and practice*. London: Routhledge.
- Simpson, D. J., Almager, I. L., Beerwinkle, A. L., Celebi, D., Ferkel, R. C., Holubik, T. E., Reed, C. A., Tomlinson, T. A. (2011). *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5( 2 ), 135-167.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era (2<sup>nd</sup> Ed.)*. New York: Routledge.
- Sullivan, G. (1983). A formal approach to curriculum theory analysis. *Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education*, 2(1), 49-54.
- Vallance, E. (1982). The practical use of curriculum theory. *Theory into Practice*, 21(1), 4-10.

Walker, D. F. (1982). Curriculum theory is many things to many people. *Theory into Practice*, 21(1), 62-65.

Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism (2<sup>nd</sup> Ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.