

***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.

* Corresponding Author

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال دوازدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۶، پائیز و زمستان ۱۳۹۶

ص ۳۰-۱ تاریخ دریافت: ۹۴/۱۱/۲۹ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۱/۱۹

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 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 به تولید طیف گسترده‌ای از آنچه را «نظریه» می‌نامند انجامیده است که از یک‌سو به رویکردهای کنترل محور 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 مسؤول

Copyright©2018, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

مقدمه

از جنبه تاریخی، همواره تلاش‌هایی برای ایجاد بنیادی علمی برای رشته برنامه درسی وجود داشته است. برخی کوشش‌ها فقط به تولید یک نظریه علمی فراگیر در برنامه درسی معطوف بوده است (ژیرو^۱، پنا^۲ و پینار^۳، 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^۴، ۲۰۰۵؛ کلاین^۵، ۱۹۹۲؛ هونکی^۶، ۱۹۸۲)، بلکه چندگانگی نظریه‌ها در برنامه درسی به مسئله‌ای مهم و ادامه‌دار در برنامه درسی 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 برنامه درسی شده است. ماهیت برنامه درسی 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 برنامه درسی می‌دانند زیاد است؛ شاید به این دلیل که اصطلاح «نظریه برنامه درسی» مبهم است و معانی متفاوتی را به ذهن متبادر می‌سازد (دانمویر^۷، ۱۹۸۹). بررسی برنامه درسی از جنبه نظری نشان می‌دهد که انباشتگی نظرات دارای طیفی گسترده است که از یک‌سو به فنی‌گرایی و نظریه علمی و از دیگر سو به استعاره و تمثیل می‌رسد. عده‌ای تأیید یا رد فرضیه‌ها به شیوه نظریه علمی را روشی محدود برای کارکردهای نظری برنامه درسی می‌دانند و بر نوعی زبان استعاری برای هدایت پژوهش‌های برنامه درسی تأکید می‌کنند (کلیبارد^۸، ۱۹۸۲). توصیف مک‌دونالد^۹ (۱۹۸۲) از این موضوع، یک حالت دوگانه از خوش‌باوری و سرگشتگی است؛ «خوش‌باوری» از این

1- Giroux

2- Penna

3- Pinar

4- Glatthorn

5- Klein

6- Huenecke

7- Donmoyer

8- Kliebard

9- Macdonald

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^۱ (۱۹۶۸)، به‌خوبی نمایان است: نظریه‌درسی نوباوه‌ای قدرتمند است؛ بدان معنا که اگرچه مباحث مربوط به این مقوله و تولید دانش در زمینه‌ی نظریه‌درسی برنامه‌درسی، بسیاری از فعالیت‌های فعالان حوزه‌ی 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 پشتوانه‌ی تجربی لازم، نیازمند تلاش‌های بیشتر هستند.

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

نظریه‌های برنامه‌درسی از کدام حوزه‌های معرفتی ریشه گرفته‌اند؟ با وجود مشخص بودن خاستگاه نظریه‌درسی 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 می‌طلبد؟ برای پاسخ به پرسش‌های مطرح در این زمینه، ضمن بررسی جایگاه برنامه‌درسی و نظریه‌درسی برنامه‌درسی در میان سایر حوزه‌های دانش، تبیین ماهیت نظریه و نظریه‌پردازی با نظرداشت ماهیت نظریه در این حوزه‌ها، مسئله کثرت نظریه در برنامه‌درسی از منظر تقلیل مفهومی و پیچیدگی (هم‌تافتی) بررسی می‌شود.

جایگاه نظریه‌درسی برنامه‌درسی در حوزه‌های مختلف علمی

از مهم‌ترین دیدگاه‌های مطرح درباره‌ی خاستگاه نظریه‌درسی برنامه‌درسی، ایده‌های بوشامپ^۲ (۱۹۸۱؛ ۱۹۸۲) است که در مفهوم‌پردازی‌های خود تلاش کرده تا این خاستگاه را به‌شکل شفاف مشخص سازد. بوشامپ برنامه‌درسی را حوزه‌ای کاربردی می‌داند که نظریه‌های آن

1- Scott

2- Beauchamp

از علوم پایه، به‌ویژه علوم اجتماعی ریشه می‌گیرند (بوشامپ، ۱۹۸۱، به نقل از آقازاده، ۱۳۹۰). از این منظر، نظریه‌های برنامه‌درسی زیرمجموعه 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 مطالعه پدیده‌های ساخت‌یافته 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 سازنده 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 ویژه افراد را توصیف می‌کند. برای ایجاد ارتباط بین دو مفهوم، هر یک از آن‌ها باید یک متغیر باشند. مفهومی متغیر است که می‌تواند دو یا چند مقدار بگیرد (شومیکر^۱ و همکاران، ۱۳۷۸). بنابراین در نظریه‌های اجتماعی مفاهیم در قالب متغیرهای دارای مقادیر کمی متفاوت، آزمون می‌شوند.

از نظر کینلاک^۲ (۱۳۹۳)، نظریه علوم اجتماعی مجموعه روابطی است که در تبیین چگونگی رخداد یک پدیده ویژه استفاده می‌شود. از این منظر، نظریه‌پردازی فرایند شناخت صوری، علمی و کنش متقابل اجتماعی است. هر نظریه اجتماعی با روابط میان‌فردی، ساختار زبان و تلاش‌های علمی درهم تنیده شده است. به این دلیل که نظریه‌پردازی فرایندی است که درون زمینه اجتماعی خاصی رخ می‌دهد و واقعیت اجتماعی با توجه به زمینه مدنظر مشخص می‌شود، بنابراین نظریه اجتماعی همواره بخشی از واقعیت را بازنمایی می‌کند. کارکرد اولیه نظریه اجتماعی تلاش برای توصیف و تبیین یک پدیده خاص برحسب پدیده‌های دیگری است که قدرت تبیین دارند. پیش‌بینی، دیگر کارکرد نظریه علوم اجتماعی است. چنین

1- Shoemaker

2- Kinloch

ویژگی‌هایی در برشمردن ماهیت نظریه در علوم اجتماعی، آن را در حوزه نظریه‌های فنی و علمی قرار می‌دهد که از طریق مشاهده 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، همه صاحب‌نظران چنین برداشتی را تأیید نمی‌کنند. هرست^۱ (به نقل از ابروانی، ۱۳۸۸)، نظریه‌های تربیتی را مجموعه اصولی می‌داند که راهنمای عمل هستند. او کانر^۲ (۱۹۵۷)، به نقل از پاک-سرشت؛ (۱۳۸۶) نیز معتقد است که نظریه‌های تربیتی به اندازه 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^۳ (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 برنامه‌داری را معادل نظریه‌های تعلیم و تربیت یا فلسفۀ تعلیم و تربیت قرار داده‌اند (مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

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

علاوه بر این، در این مقاله استدلال شده است که نوعی تقلیل مفهوم^۴ نظریۀ برنامه‌داری به‌عنوان زیرمجموعه نظریه‌های اجتماعی، به نظریه‌هایی که می‌توانند ماهیت‌های جایگزین را برای آن متصور شوند، در چندگانگی مفهومی نظریۀ برنامه‌داری مؤثر بوده است. همچنین

1- Hirst

2- O'Connor

3- Gutek

4- conceptual reduction

کاهش هم‌تافتی یا پیچیدگی^۱ برنامه درسی را نیز می‌توان دلیل دیگری برای پدیده کثرت در نظریه برنامه درسی در نظر گرفت. پیش از تبیین این دلایل، با ارائه تعاریف، ساختارها و نمونه‌های مختلف نظریه برنامه درسی، این تکثر مفهومی را نشان می‌دهیم. بر این اساس، ابتدا ویژگی‌ها و ساختار نظریه برنامه درسی از دیدگاه‌های متفاوت صاحب‌نظران حوزه بررسی می‌شود و سپس نمونه‌هایی از طیف فنی‌گرایانه تا رویکردهای استعاری و نومفهومی‌سازی در برنامه درسی ارائه خواهد شد.

ویژگی‌ها و ساختار نظریه و نظریه‌پردازی در برنامه درسی

اندیشه‌ها و آرا درباره ویژگی‌های ساختاری نظریه برنامه درسی 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 برنامه درسی ارائه شده است.

از دیدگاه واکر^۲ (۲۰۰۳)، یک نظریه برنامه درسی 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 «نظریه پیشرفت‌گرایی»^۳ کمتر می‌توان استفاده کرد؛ چون نیازمند شرایطی هستند که در عمل مهیا نمی‌شوند. همچنین نظریه برنامه درسی اخلاقی است، یعنی حاوی قضاوت‌های ارزشی است. واکر (۲۰۰۳)، رویکردهای انتقادی در برنامه درسی (شامل انتقاد از منطق تایلر و نقد نئومارکسیستی از مدارس مدرن) و همچنین انگاره برنامه درسی را با عنوان ساخت اجتماعی که در قالب نومفهومی‌سازی نمود می‌یابد، از رویکردهای جدید در نظریه‌پردازی برنامه درسی معرفی می‌کند.

1- complexity

2- Walker

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

کانرن^۱ و بوشامپ (۱۹۷۵) نگاه دیگری به ساختار نظریه برنامه درسی دارند و به عناصر مشترک در هر نظریه برنامه درسی 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.^۲

از طرف دیگر، نگاه گرومت^۳ (۲۰۰۹) با دیدگاه کانرن و بوشامپ (۱۹۷۵) تفاوت‌هایی اساسی دارد. وی ساختار سه‌گانه‌ای را برای نظریه برنامه درسی پیشنهاد می‌کند که در اولین آن‌ها پدیده‌های برنامه درسی در جایگاه یک موضوع فرهنگی مطالعه می‌شوند. از دید گرومت، موضوع نظریه برنامه درسی، 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 برنامه درسی به‌عنوان یک رویداد معتقد است؛ بدان معنا که وقایع برنامه درسی 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 برنامه درسی برای درک تجارب زندگی و معنای برنامه درسی در نظر بازیگران آموزشی.

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

1- Conran

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

3- Grumet

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

۲- نظریه‌پردازی ارزش‌محور که عموماً در ماهیت خود انتقادی و تحولی^۱ هستند و تحلیل‌گر عقاید و مفروضات ارزشی بوده که زیربنای فعالیت‌های برنامه درسی هستند.

۳- نظریه‌پردازی محتوامحور که اساساً به دانش آموز، مجموعه‌های دانش طبقه‌بندی شده یا جامعه به‌عنوان منبع تعیین و انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی نگاه می‌کند.

۴- نظریه‌پردازان فرایندمحور که تلاش می‌کنند رویکردهای جایگزینی را برای تولید برنامه‌های درسی فراهم آورند، چیزی که بوشامپ آن را مهندسی برنامه درسی نامیده است.

البته گلاثورن (۱۹۸۷)، تقسیم‌بندی دیگری نیز از نظریه‌های برنامه درسی 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 برنامه درسی می‌داند. از نظر او نظریه پایه از منظر منطقی و تجربی فرضیه‌های آزمون‌نشده برای تبیین پدیده‌های برنامه درسی و کاربرست مفاهیمی را که به‌طور نظام‌مند در شکل تفصیلی پالایش نمی‌شوند بررسی می‌کند؛ در حالی - که نظریه پیچیده، «یک طرح مفهومی منحصر به فرد برای تبیین یک جهان کامل از پژوهش است».

«بیانیه»^۲ قالب دیگری برای بیان ساختار نظریه برنامه درسی است. این ساختار را مک‌دونالد (۱۹۷۵)، به کار گرفته است و بر این اساس، نظریه‌های برنامه درسی را شامل بیانیه‌های زیر می‌داند: بیانیه‌های دانش‌محور (مانند ایده‌های برونر^۳، شواب^۴ و فیکس^۵)؛ بیانیه‌های واقعیت‌محور، شامل گفتگو درباره ماهیت اموری که مربوط به برنامه درسی هستند و بر زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و شخصی زندگی تأکید دارند و همچنین بیانیه‌های

1- transformative

2- statement

3- Bruner

4- Schwab

5- Phenix

ارزش‌محور که ناظر بر اولویت‌های ارزشی در طراحی برنامه‌های درسی، موضوع درسی، بدیده‌های اجتماعی یا فراگیران هستند.

موریس^۱ و هم^۲ (۱۹۷۶) نیز با بررسی دیدگاه‌های مطرح در نظریه برنامه درسی، 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 برنامه درسی 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 برنامه درسی به حساب می‌آید.

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

۴- ساختار تجربی: از منظر ساختار تجربی نظریه، تحلیل شغل و تحلیل فعالیت که به نام بابت^۳، موریسن^۴ و چارترز^۵ شناخته می‌شوند و نمونه‌ای از کاربرد روش علمی، به‌ویژه روش‌های پیمایش توصیفی در شناخت جامعه بزرگسالی و تعیین برنامه درسی هستند، یک نمونه از نظریه برنامه درسی 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 برنامه درسی در این نوع ساختار از نظریه برنامه درسی طبقه‌بندی می‌شوند.

1- Morris
2- Hamm
3- Bobbitt
4- Morrison
5- Charters

اسکات (۱۹۶۸) انواع نظریه برنامه درسی را براساس سطوح مختلف که شامل نظریه عمومی، محدوده میانی^۱ و توسعه مفهوم^۲ 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 هر یک 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^۳ برای نظریه و نظریه‌پردازی برنامه درسی از میان اشکال مختلف تولید نظری در تعلیم و تربیت وجود ندارد. مک‌دونالد^۴ (۱۹۷۵) معتقد است نوشته‌هایی که نظریه برنامه درسی نامیده می‌شوند، از یک طرف اساساً بیانه‌هایی معرفت‌شناختی^۵ 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 روایی‌سنجی تجربی را نمی‌پذیرد. از سوی دیگر، عده‌ای متعهد به مفهوم پذیرفته‌شده‌تری از نظریه علمی هستند. این گروه تلاش می‌کنند تا متغیرها و روابط

1- middle range

2- concept development

3- clear cut

4- McDonald

5- epistemological statements

میان آن‌ها را در برنامه‌درسی مشخص کرده و شرح دهند. گروه سوم به دنبال نظریه‌پردازی در جایگاه یک وظیفه‌خلاق عقلانی هستند که به اعتقاد آنان نباید مبنایی برای تجویز یا یک مجموعه اصول و روابط آزمون‌پذیر تجربی باشد.^۱ هدف این افراد تدوین و نقد طرح‌های مفهومی^۲ به امید ایجاد شیوه‌هایی نو برای گفتگو در برنامه‌درسی است. هیوبنر^۳ (۱۹۷۵) نیز ایده‌ها و تلاش‌های مرتبط با نظریه‌پردازی برنامه‌درسی را فاقد سازمانی منسجم می‌داند. او برنامه‌درسی را پدیده‌ای متفاوت می‌داند و باور دارد که اگر نظریه‌پردازی بدون نظر داشت نظریه‌تجویزی یا هنجاری، تنها مبتنی بر روش توصیفی و نظریه‌علمی باشد، از واقعیت به دور خواهد بود. او بخشی از این چندگانگی نظریه‌برنامه‌درسی را ناشی از تمایز تعریف برنامه‌درسی از نظریه‌برنامه‌درسی می‌داند. از دید وی نظریه‌پردازان برنامه‌درسی در حال مسابقه‌ای حرفه‌ای هستند با نقاط شروع متفاوت و بدون زمان‌گیری از خط پایان عبور می‌کنند. واکر (۲۰۰۳) نیز دیدگاهی مشابه در این زمینه دارد؛ او نظریه‌برنامه‌درسی را در پیوند با ایده‌آل‌های برنامه‌درسی در نظر می‌گیرد. از دید وی نظریه‌برنامه‌درسی متفاوت از نظریه‌علمی است؛ زیرا علم‌ورزان تجربی نظریه را بدون توجه به ایده‌آل‌ها، ارزش‌ها یا اولویت‌های شخصی خود و بر مبنای منطقی یا شواهد رد می‌کنند یا می‌پذیرند. او معتقد است که نظریه‌های برنامه‌درسی می‌توانند در کنار تحلیلی بودن متعصبانه نیز باشند؛ اما برخلاف نظریه‌های علمی، اگر درباره‌ی ایده‌آل‌ها نباشند، نظریه‌برنامه‌درسی به حساب نمی‌آیند. گلاثورن (۲۰۰۵)، اختلاف را در ارزش‌باربودن یا نبودن نظریه‌برنامه‌درسی می‌داند. او بر این نظر است که عده‌ای برخلاف نگاه غالب به نظریه که همان نظریه‌علمی است، بر ماهیت داینامیک نظریه تأکید دارند، و بنابراین ماهیت ارزش‌آزاد نظریه‌علمی را به انتقاد کشانده و بر ارزش‌محوربودن نظریه تأکید می‌کنند.

۱- به زعم مک‌دونالد (۱۹۷۵)، رویکردهای بایست و نهایتاً منطقی 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.

2- conceptual schema

3- Huebner

موریس^۱ و هم^۲ (۱۹۷۶) برخی از دلایل آشفتگی و گوناگونی در تعریف نظریه برنامه درسی را ناشی از تعدد نظرات و فرض مشترک صاحب نظران حوزه می دانند؛ به گونه ای که برخی معتقدند فقط یک نظریه برنامه درسی وجود دارد، عده ای می گویند هیچ نظریه برنامه درسی وجود ندارد و برخی نیز به نوعی چندگانگی در نظریه های برنامه درسی باور دارند؛ در عین حال، هیچ نظریه برنامه درسی وجود ندارد که برتر از دیگر نظریه ها باشد. از دید موریس و هم، نظریه برنامه درسی یک مبنای هستی شناختی دارد. موضوع غایی آن «چستی» و «جراحی» عمل آموزشی است. دل مشغولی اساسی آن نه تدریس و یادگیری، بلکه خود دانش است. نظریه برنامه درسی به سوی تجرید^۳ و عمومیت^۴ حرکت می کند و کم و بیش یک بزرگ جهان است برای ریزجهان های برنامه درسی. شارپس^۵ (۱۹۸۸) نظریه هایی را که بر طراحی یا تدوین برنامه درسی و تشریح فونونی برای برنامه ریزی، ساخت طرح یا برنامه براساس یک نظریه یادگیری مثل نیازهای رشدی کودکان تأکید دارند، نظریه برنامه درسی نمی داند و آن ها را نظریه یادگیری یا فلسفه تربیت می نامد. با وجود این، از نظر هریس^۶ (۱۹۸۵) نظریه ها بازنمایی کلی پدیده ها هستند و شامل نظریه های تبیین کننده، دکترین ها، نظریه های کاربردی^۷ و نظریه های عمل^۸ هستند. او نظریه پیازه و نظریه دیویی درباره رابطه میان تجربه و دانش را از نوع نظریه های تبیین کننده ای می داند که چارچوب هایی مفهومی با هدف ارائه تبیین های متقاعدکننده برای جنبه های مجهول پدیده ها هستند. بررسی اجمالی اندیشه ورزی صاحب نظران برنامه درسی در مقوله نظریه برنامه درسی نشان از این مسئله دارد که نگاه چند گانه و گاه متضاد آنان به مقوله نظریه و نظریه پردازی، خاستگاه تبیین های متفاوت این صاحب نظران در نظریه برنامه درسی است. دیدگاه هایی که ناظر بیرونی را نه تنها به نوعی وحدت در نظرات رهنمون نمی سازد، بلکه یافتن نقاط مشترک در این دیدگاه های ناهمگون

1- Morris

2- Hamm

3- abstract

4- universal

5- Sharpes

6- Harris

7- applied

8- practice

را دشوار ساخته و برآشفستگی مفهومی در این موضوع تأکید می‌کند؛ با این 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.

از فنی‌گرایی تا استعاره، پیوستار کنترل‌محور - رهاسازمحور

به نظر این‌گونه می‌آید که بتوان اندیشه‌های نظریه در برنامه درسی را به‌طور کلی در دو نحله اصلی قرار دارد که هر یک در دو سوی یک طیف نظری قرار دارند. جانسون^۱ (۱۹۶۷) این مسئله را تبیین کرده است. او فعالیت‌های نظری برنامه درسی را شامل دو گونه برنامه‌ای (دکترینی و تجویزی) و تحلیلی می‌داند. به عقیده وی اختلاف این دو رویکرد در تفاوت میان موضع‌گیری^۲ برنامه درسی یا خط مشی (پلتفرم^۳)، و یک نظریه برنامه درسی است. از نگاه جانسون پلتفرم‌ها و نظریه‌ها آشکارا باهم تفاوت دارند. پلتفرم‌ها سیاست‌ها را بیان می‌کنند، در حالی که نظریه‌ها تبیین‌کننده هستند. این در واقع همان تمایزی است که ایستمن^۴ (۱۹۶۷)، میان دو مقوله ایدئولوژی و نظریه مشخص کرده است. ایدئولوژی به عقیده و آرمان یا باورداشت^۵ منتهی می‌شود که غالباً وابسته به احساسات و نصیحت‌آمیز است. ایدئولوژی همچنین به دکترین منتهی می‌شود که محدودکننده است و حد و مرز تعیین می‌کند. در ایدئولوژی نوع گفتمان لفاظی، تبلیغاتی^۶، 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 برنامه درسی 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

1- Johnson
2- position
3- platform
4- Eastman
5- creed
6- propagandistic

پندهای^۱ متقاعدکننده توجیه می‌شوند و جهت‌گیری‌های عمومی درباره زندگی و فرهنگ هستند و اغلب ماهیتی شبیه ایدئولوژی دارند.

به اعتقاد رید^۲ (۱۹۷۹)، هرگونه نظریه تجویزی در برنامه درسی، مفاهیمی از ماهیت چیزی را که «باید» تغییر کند، در خود دارد؛ در حالی که نظریه‌های تبیینی الزاماً حاوی دلالت‌هایی هستند درباره اینکه عملاً تغییر چگونه «می‌تواند» انجام شود. تیلور^۳ (۱۹۸۵)، به نقل از اfdal^۴، (۲۰۰۶) بین نظریه اجتماعی و نظریه علمی تفاوت قائل شده است.؛ در حالی که نظریه‌های طبیعی امور^۵ 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^۶ (حقایق) از نظریه جدا نیستند و در نتیجه غیرممکن است که داده‌های خالص به دست آید. علاوه بر این، دانمویر (۱۹۸۹) ماهیت نظریه برنامه درسی 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 برنامه درسی، رویکردهای کنترل‌محور و رهاسازمحور در نظریه برنامه درسی تبیین شده‌اند.

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 فنی‌گرایانه 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^۷، ۱۹۸۶). در نگاه فنی‌گرایانه به نظریه برنامه درسی،

1- exhortation

2- Reid

3- Taylor

4- Afdal

5- object

6- Facts

7- Ennis

الگوهای نیز برای تحلیل نظریه وجود دارد؛ برای مثال سالیوان^۱ (۱۹۸۳)، الگویی شامل تحلیل تعریفی^۲ (نقد اصطلاحات و واژگان نظریه)، تحلیل مربوط به طبقه‌بندی (مقوله‌ها و ابعاد تشکیل‌دهنده نظریه مانند معلم، برنامه‌درسی، 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 برنامه‌درسی از دید فنی‌گرایانه در برنامه‌درسی ارائه می‌دهد. برخی از نمونه‌های این نوع نظریه از دیدگاه بوشامپ عبارت‌اند از: اگر عرصه‌های برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌درسی شبیه باشند، مهندسی برنامه‌درسی به‌شکلی محسوس تسهیل می‌شود.

اگر گروه‌های برنامه‌ریزی، شامل معلمانی باشد که باید برنامه‌درسی 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 برنامه‌درسی به کار گرفته می‌شود وجود دارد (بوشامپ، ۱۹۸۱، ص ۲۱۲).

از طرف دیگر و در تقابل با رویکرد علمی در نظریه برنامه‌درسی، نگاه رهاساز و استعاری، در انتقاد از فنی‌گرایی در نظریه برنامه‌درسی نمایان شده است؛ به گونه‌ای که در حال حاضر بسیاری از متخصصان برنامه‌درسی مدعی نظریه‌پردازی در این نحله هستند. اساس چنین رویکردی فهم برنامه‌درسی 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^۳ (۱۹۷۱) می‌گوید که میان نظریه‌های علوم طبیعی و علوم فرهنگی تفاوت وجود دارد: «طبیعت را تبیین می‌کنیم،

1- Sullivan

2- definitional

3- Habermas

زندگی ذهنی^۱ را می‌فهمیم». در این رویکرد، چنان که گودمن^۲ (۱۹۹۲) اشاره می‌کند، نظریه برنامه‌دستی نوعی تصویرسازی ذهنی است.

از نگاه نومفهومی‌سازی برنامه‌دستی، گفتمان‌های متعددی جایگزین گفتمان سنتی نظریه برنامه‌دستی، یعنی گفتمان فنی و تجربی می‌شود. به عقیده گودمن (۱۹۹۲)، گفتمان‌های انتقادی و امکان و احتمال^۳، زبان استعاره و تمثیل و تخیل انتقادی را در حوزه برنامه‌دستی ایجاد کرده است. مثلاً گوئیلوری^۴ (۲۰۱۱)، با اشاره به مفهوم‌پردازی پاینار (۲۰۰۴) از نظریه برنامه‌دستی با عنوان «گفتگویی پیچیده» و مطالعه بین‌رشته‌ای تجربه‌تربیتی، 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^۵ (۲۰۰۴)، در نقشه مفهومی جامعی که از حوزه مطالعات برنامه‌دستی ترسیم می‌کند، نظریه برنامه‌دستی را شامل نظریه نژادی، انتقادی، سایبرنتیک^۶ (فرمان‌شناسی)، انسان‌گرایانه، تفسیری، ابزاری، یادگیری، لیبرال، طرفدار آزادی (لیبرتارین)، پسا مستعمراتی^۷، پست‌مدرن، پسا ساختاری و کوئیر^۸ 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^۹ برنامه‌دستی، نظریه‌های دیگری پدید آمده‌اند. پاشکو^{۱۰} (۲۰۱۲)، دوره پسانومفهومی‌سازی در برنامه

1- psychic

2- Goodman

3- possibility

4- Guillory

5- Petrina

6- cybernetic

7- postcolonial

8- queer

9- postreconceptualism

10- Pacheco

درسی را همراه با رویش دیدگاه‌هایی دیگری مانند، بین‌المللی‌سازی، جهانی‌سازی، جهانی^۱ و جهان‌شهرگرایی^۲ می‌داند. همچنین رافرتی^۳ (۲۰۱۱) نظریه برنامه درسی را در پیوند با پدیدارشناسی از جمله زمینه‌های نومفهومی‌سازی در برنامه درسی در نظر گرفته است. واکر (۲۰۰۳) نومفهومی‌سازی برنامه درسی را دارای دو ویژگی مهم می‌داند: یکی تعهد به اینکه هر برنامه‌درسی 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 برنامه درسی دارند. با این حال، سیرز^۴ (۱۹۹۲)، معتقد است که نظریه‌پردازی نومفهومی‌سازی، باوجود تولیدات فراوان در برنامه درسی، هرگز اولویت را به گسترش گفتمان‌های برنامه درسی به حوزه عمل نداده و در واقع جزیمتی جدید^۵ را در حوزه برنامه درسی بنا نهاده است.

پس از مرور دیدگاه‌های متکثر نظری در منابع برنامه درسی و تبیین برخی دلایل آن، مبحث دیگری را مطرح کرده‌ایم که به‌زعم ما یکی از دلایل اصلی چندگانگی و آشفتگی در مفهوم نظریه برنامه درسی است؛ موضوعی که اگرچه ابهام‌ها در چیستی نظریه برنامه درسی 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 برنامه درسی شکل گرفته که در ادامه بررسی می‌شود.

تقلیل‌گرایی و پیچیدگی زمینه‌ساز کثرت نظریه در برنامه درسی

بررسی نظریه‌های برنامه درسی نشان‌دهنده نوعی گوناگونی ذاتی^۶ 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

1- worldliness

2- cosmopolitanism

3- Rafferty

4- Sears

5- new orthodoxy

6- inherent

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 به طور 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 پذیرفته شده‌اش 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 مسئله باعث دور شدن 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 ارائه شده تنها یک جنبه از دلایلی است که گوناگونی نظریه‌های برنامه درسی را در پی داشته‌اند. به نظر می‌رسد که دو مسئله تقلیل مفهومی^۱ نظریه و کاهش پیچیدگی^۲ 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 تکرر و چندگانگی مفهومی شده‌اند.

کاهش‌گرایی از لحاظ فلسفی جنبه‌های مختلفی مانند کاهش‌گرایی هستی‌شناسانه، روش‌شناسانه و کاهش‌گرایی نظریه دارد (نی، ۲۰۱۵)^۴. همچنین کاهش‌گرایی می‌تواند

1- conceptual reduction

2- complexity reduction

3- Ney

۴- 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 فرو کاسته است. کاهش نظریه خود شامل سه نوع ترجمه، اقتباس و تفسیر است (نی، ۲۰۱۵).

برای موضوعات، پدیده‌ها، تبیین‌ها، معانی و مفهومی‌ها نیز به کار رود (پلکینگ‌هورن^۱، 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 فرو کاسته 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 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 مفهومی «نظریه» در معناهای ذکر شده دارند. زیمن^۲ و نلسن^۳ (۲۰۱۱)، مفهوم تجربه دیویی را یک نظریه برنامه درسی در نظر می‌گیرند. مک‌کاجن^۴ (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^۵ را یک نظریه برنامه درسی در نظر می‌گیرد. در این جا مشاهده می‌شود که مفهوم نظریه برنامه درسی به دکترین تقلیل یافته است.

1- Polkinghorne

2- Seaman

3- Nelsen

4- McCutcheon

5- mental discipline

از سوی دیگر، او دیدگاه‌های گروه موسوم به هربارتی‌ها^۱ 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^۲ 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 موجزترین 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^۳. در واقع ایده‌های تربیتی برخی از این نویسندگان، از دید اسکات به نظریه برنامه درسی تعبیر شده است. همچنین صاحب‌نظرانی مانند اسلتری^۴ (۲۰۰۶)، از نومفهومی‌سازی به جای «نظریه برنامه درسی نومفهومی‌سازی» و «نظریه جامع برنامه درسی» نام برده‌اند (به نقل از پاشکو، ۲۰۱۲). گاس^۵ (۱۹۷۶) نیز دکترین ارائه‌شده فیکس درباره قلمروهای معنا را «نظریه» برنامه درسی فیکس 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^۶ (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

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

2- culture – epochs

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

4- Slattery

5- Goss

6- Gough

نومفهومی‌سازان پیچیدگی برنامه‌درسی را ارج نهاده و موجب کثرت در نظریه برنامه‌درسی 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^۱ مثل پزشکی و غیره کاهش دهند. از طرف دیگر، جهت‌گیری‌های نومفهومی‌سازی در برنامه‌درسی، در قالب واژگان پیچیدگی‌گرایی^۲، بر کیفیت‌هایی پیش‌بینی‌ناپذیر و زاینده فرایندهای آموزشی تأکید می‌کند و مریبان را به ارزش‌هایی که پیش‌بینی‌نشده و فراتر از کنترل است دعوت می‌کند. اگرچه برخی این گوناگونی و پیچیدگی زیاد را نشانه گیرافتادگی و دست‌وپازدن حوزه می‌دانند، ولی این مسئله باعث نوعی عدم قطعیت مولد 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^۳، استانلی^۴ و شورز^۵ (برنامه‌درسی به‌عنوان مهندسی آموزشی)، بوشامپ (مهندسی برنامه‌درسی)، باییت، تایلر و دیگران نمود می‌یابد حاوی پیچیدگی است (گاف (۲۰۱۲)).

از نظر گاف (۱۹۸۴)، بسیاری از مفهوم‌پردازی‌های برنامه‌درسی به‌شکل فریب‌انگیزی ساده هستند. این سادگی به‌بهای حذف پیچیدگی‌ها و تعارضات ذاتی در تصمیمات برنامه‌درسی به دست آمده است. براین اساس، نظریه‌های رویه‌ای^۶ که از تبیین‌های مربوط به پژوهش‌های در مقیاس زیاد^۷ به دست آمده و مفاهیمی مدیریتی مانند تحلیل شغل، اهداف و بازخورد را برای نشان دادن کیفیت‌های انسانی و نهادی به کار می‌برند، به‌طور غیرمبهم

1- evidence based

2- complexivist

3- Smith

4- Stanley

5- Shores

6- procedural

7- large-scale

اندازه گیری می شوند. در مقابل، نظریه های توصیفی و تبیینی برنامه درسی مفاهیم اجتماعی - سیاسی مانند طبقه اجتماعی، سرمایه داری، سلطه و غیره را برای نشان دادن جبرگرایی^۱ اجتماعی و فرهنگی در مدارس استفاده می کنند.

در منابع حوزه، شاهد جنبه هایی از تقلیل در مفهوم نظریه پردازی برنامه درسی هستیم که حتی نظریه پردازی را وظیفه تمامی اعضای جامعه می داند. مارش^۲ و ویلیس^۳ (۲۰۰۷)، نظریه پردازی را فرایندی عمومی در نظر می گیرند که شامل فعالیت در سه زمینه مشخص است: حساس بودن به برآمدن الگوهایی در پدیده ها، تلاش برای مشخص ساختن الگوها و موضوعات مشترک و مرتبط ساختن الگوها به زمینه آموزشی خود. از نظر این دو، نظریه پردازی در این معنا توسط همه از جمله معلم، دانشگاہیان و اعضای دیگر جامعه انجام می شود.

تقلیل مفهومی نظریه در معنای عام آن، همچنین با وارد کردن رویکردهای فلسفی، هنری، خلاقانه، تخیلی، تمثیلی و استعاره، در دیدگاه های نظری ارائه شده در حوزه نیز همراه بوده است. سیمپسون^۴ و همکاران (۲۰۱۱)، با در نظر گرفتن فلسفه برنامه درسی دیویی در محیط های آموزشی پیچیده و چندفرهنگی، «نظریه» برنامه درسی جدیدی با نام برنامه درسی نو دیویی ای ارائه داده اند که شامل ابعاد معرفت شناختی، تربیتی، مردم شناسانه و بوم شناختی برنامه درسی است. در این «نظریه»، مبنا ایده های فلسفی دیویی در نظریه برنامه درسی است که ویژگی های یک نظریه علمی به معنای کلاسیک و استاندارد آن را ندارد.

بحث و نتیجه

رید (۲۰۰۱) در بحث خود درباره نظریه پردازی شواب در برنامه درسی، این پرسش را مطرح می کند که به راستی کدام نوع نظریه پردازی برای حوزه [برنامه درسی] مناسب است؟ البته رید در کنار این پرسش خود جمله معترضه ای نیز به کار می برد: کدام نوع نظریه پردازی؟

1- determinism

2- Marsh

3- Willis

4- Simpson et al.

– اگر وجود داشته باشد. در کلام رید به‌خوبی تشکیک و عدم اطمینان از وجود هویتی به‌نام نظریه برنامه‌درسی و نظریه‌پردازی برنامه‌درسی نمایان است؛ اگرچه این عدم اعتماد به وجود هویت مستقلی با نام نظریه برنامه‌درسی در سراسر منابع حوزه برنامه‌درسی 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 برنامه‌درسی هستند. پارادوکسی ظاهراً اجتناب‌ناپذیر که از یک‌سو بر انکار وجود یک نظریه در برنامه‌درسی تأکید دارد و از دیگر سو بر فراوانی و کثرت آن.

به نظر می‌رسد که بخشی از این تعدد و تکثر در نظریه برنامه‌درسی ناشی از آن است که صاحب‌نظران برنامه‌درسی که به نوعی درگیر ارائه دیدگاه‌های نظری در برنامه‌درسی هستند، از معنای نظریه به‌شکل کلاسیک و علمی آن مانند نظریه‌های علوم اجتماعی، برداشت‌ها و درک متفاوتی دارند. این عده احتمالاً نظریه‌پردازی در برنامه‌درسی 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 برنامه‌درسی، 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 برنامه‌درسی به‌گونه‌ای است که گروهی از صاحب‌نظران این حوزه، جنبش‌ها، نهضت‌ها، دیدگاه‌ها، جهت‌گیری‌ها، موضع‌ها و دگرگونی‌های مطرح در حوزه را نیز «نظریه برنامه‌درسی» می‌دانند.

کثرت نظری در برنامه‌درسی از جنبه دیگری نیز بررسی می‌شود که به چندوجهی بودن مفهوم برنامه‌درسی 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 برنامه‌درسی است. مسئله پیچیدگی از دو جنبه باعث افزایش

نظریه‌پردازی برنامه‌درسی شده است: یکی کاهش پیچیدگی از سوی گروهی که عمدتاً رویکردهای فنی، علمی، مدیریتی و کارآیی به برنامه‌درسی دارند و پدیده پیچیده و هم‌تافته برنامه‌درسی 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 برنامه‌درسی کمک کرده‌اند؛ اگرچه ممکن است ایده‌های آنان با تعاریف کلاسیک نظریه در برنامه‌درسی 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 هم‌نواپی داشته باشد گرفتار شویم. در واقع همان‌گونه که هونکی^۱ (۱۹۸۹) می‌گوید، امید به وحدت نظری در حوزه برنامه‌درسی بیهوده است؛ زیرا هر گروه از نظریه‌پردازی‌ها 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^۲ و تایلر بوده، نه عملی است و نه پذیرفتنی؛ پس باید گوناگونی در نظریه برنامه‌درسی را پاس بداریم، آن را پیروانیم، 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.

1- Huenecke

2- Harrick

منابع

بوشامپ، جرج. (۱۳۹۰). *نظریه برنامه درسی، ترجمه محرم آقازاده*. تهران: آیتز. پاک‌سرشت، محمدجعفر. (۱۳۸۶). نظریه‌های تربیتی و چالش‌های نظریه‌پردازی در آموزش و پرورش ایران. *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، پیاپی 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 عبدلهی. تهران: جامعه‌شناسان.

کینلاک، گ. سی. (۱۳۹۳). *نظریه جامعه‌شناختی: تکوین دیدگاه‌ها و پارادایم‌های اصلی آن*، ترجمه غلامرضا جمشیدی‌ها و سیدرحیم تیموری. تهران: جامعه‌شناسان. گوتک، جرالده. (۱۳۸۵). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). بررسی سازواری مدعای نظریه‌های رقیب برنامه درسی برای تربیت شهروند دموکراتیک با تکیه بر روایتی شوابی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. پیاپی ۳۲، ۳۱-۱۸.

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 (2nd 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. (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*. Berkeley, Ca: McCutchan Publishing Corporation. 5-13.
- Marsh, C. Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues (4th 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*. Pontifical University of the Holy Cross.
- Rafferty, P. (2011). The confluence of curriculum theory and the phenomenological for the critical pedagogue. *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: Routledge.
- 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 (2nd 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 (2nd Ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

