

اصغر سلطانی^۱

امکان و گوناگونی نظریه در برنامه درسی

اولین اشاره به واژه نظریه برنامه درسی در کتاب *نظریه‌های نوین آموزشی*^۲ اثر بوید بود^۳ دیده می‌شود که در سال ۱۹۲۷ منتشر شد (واکر^۴، ۱۹۸۲: ۶۲). باوجود تکوین حوزه برنامه درسی در قرن گذشته، همچنان توافق کمی درباره ماهیت نظریه برنامه درسی و آن چه باید انجام دهد وجود دارد (کلاین^۵، ۱۹۹۲: ۱۹۱). به تعبیر کلیبارد^۶ (۱۹۷۷: ۲۵۹)، آشفتگی بسیار در چیستی نظریه برنامه درسی، ما را با دشواری‌هایی در ارائه نمونه‌ای عینی و پذیرفته‌شده روبرو ساخته است. از نظر بوشامپ^۷ (۱۹۸۲: ۲۴)، باوجود نوشته‌ها و مباحث فراوان درباره نظریه برنامه درسی، هیچ‌گونه نظریه‌ای با هستی و هویت مشخص در این حوزه تدوین نشده است. از نگاه مک‌کاجن^۸ (۱۹۸۲: ۲۲) و کلیبارد (۱۹۷۷: ۲۶۳)، به‌جز نظریه دیویی^۹، نظریه برنامه درسی دیگری وجود ندارد. عده‌ای مانند (شواب^{۱۰}، ۱۹۶۹) و کانلی^{۱۱} و الباز^{۱۲} (۱۹۸۰)، اصولاً نظریه را مبنایی قابل‌دوام برای مطالعه برنامه درسی نمی‌دانند. برخی نیز این سؤال را مطرح می‌کنند که حتی اگر بتوان چنین نقش مبنایی را در نظر گرفت، آیا یک نظریه یا مجموعه‌ای از نظریه‌ها می‌تواند به عنوان مبنایی ماندنی برای عمل آموزشی کارساز باشد؟ (کلاین، ۱۹۹۲: ۱۹۲). باوجود این اغلب صاحب‌نظران از تکرر نظریه‌های برنامه درسی حمایت کرده‌اند. واکر (۱۹۸۲)، اشاره به خانواده‌ای از نظریه‌ها دارد و معتقد است این گوناگونی از بین نمی‌رود، زیرا هر نظریه مزیت خود را داراست و نباید در دام جستجوی یک نظریه واحد که با همه نظریه‌ها هم‌نوایی داشته باشد گرفتار آییم (ص ۶۴). هونکی^{۱۳} (۱۹۸۹: ۲۹۴)، نیز امید به وحدت نظری در حوزه برنامه درسی را بیپوده دانسته و معتقد است هر گروه از نظریه‌پردازی‌ها حاوی موضوعات مختلفی هستند. بنابراین همچنان که واکر (۱۹۸۲: ص ۶۵) بیان می‌کند، باید گوناگونی در نظریه برنامه درسی را پاس بداریم، آن را بیپورانیم، ترویج دهیم و تجلیل کنیم. درواقع در وضعیت فعلی حوزه، رسیدن به یک تعریف جامع و واحد از نظریه برنامه درسی، آن‌گونه که هدف متقدمانی چون هریک^{۱۴} و تایلر بود، نه عملی است و نه موردپذیرش.

تعاریف و شکل‌های مختلف نظریه برنامه درسی

^۱ . دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان، a.soltani.edu@uk.ac.ir

^۲ *Modern Educational Theories*

^۳ *Boyd Bode*

^۴ *Walker*

^۵ *Klein*

^۶ *Kliebard*

^۷ *Beauchamp*

^۸ *McCutcheon*

^۹ *Dewey*

^{۱۰} *Schwab*

^{۱۱} *Connelly*

^{۱۲} *Elbaz*

^{۱۳} *Huenecke*

^{۱۴} *Herrick*

گونه‌گونی نظریه و نظریه‌پردازی در برنامه درسی در پیوند مستقیم با اردوی فکری نظریه‌پرداز برنامه درسی است. پارادایم‌های نظری اثبات‌گرایی، اثبات‌گرایی منطقی، پسااثبات‌گرایی، نظریه انتقادی، ساخت‌گرایی و سازنده‌گرایی (رویکردهای غیر اثبات‌گرایان)، همگی بر روندهای نظری برنامه درسی تأثیرگذار بوده‌اند. نظریه‌پردازان اثبات‌گرا به دنبال تبیین پدیده‌های برنامه درسی هستند، اما هدف نظریه‌پردازان انتقادی و سازنده‌گرا، رسیدن به درکی عمیق‌تر و شفاف‌تر از برخی جنبه‌های برنامه درسی است (چاپمن^۱، ۲۰۰۷: ۲۰۲). هابرماس^۲ (۱۹۷۱: ۵-۱۴۴)، میان نظریه‌های علوم طبیعی و علوم فرهنگی تمایز قائل می‌شود و معتقد است، «طبیعت را تبیین می‌کنیم، زندگی ذهنی^۳ را می‌فهمیم». بر این اساس، تعاریف مختلف از مفهوم نظریه برنامه درسی را می‌توان در گونه‌های علمی - فنی (مک‌دونالد^۴، ۱۹۸۲)، علمی (ارنشتاین^۵ و هانکینز^۶، ۱۹۸۹)، توصیفی (شوبرت^۷، ۲۰۰۹)، در کنار کل‌نگرانه، فلسفی (مک‌دونالد، ۱۹۸۲)، فلسفی - انسان‌گرایان (هانکینز و ارنشتاین، ۱۹۸۹)، اسطوره‌ای - شاعرانه (مک‌دونالد، ۱۹۸۲) و تأویلی (شوبرت، ۲۰۰۹) جای داد. از نظر مک‌دونالد (۱۹۸۲: ۵۵)، گونه‌های علمی - فنی، رویکردهایی خوش‌باورانه و واقعی به نظریه برنامه درسی هستند که بر مقاصد ابزاری مانند پیش‌بینی، تبیین و کنترل متمرکز می‌شوند. در عوض، رویکردهای فلسفی - کل‌نگرانه، اسطوره‌ای و شاعرانه، رویکردهایی بی‌سازمان و متافیزیکی هستند و بر مقاصدی پرمعنی تأکید دارند که منجر به بازبینی مداوم پدیده‌ها برای ایجاد تفسیرهای جدید و برداشت‌های گسترده‌تر می‌شوند.

از آن جهت که موضوع اصلی برنامه درسی «چه باید باشد است»، عده‌ای نظریه برنامه درسی علمی را مناسب این حوزه نمی‌دانند، باوجوداین، برخی صاحب‌نظران حوزه تعاریفی چند از این‌گونه نظریه در برنامه درسی ارائه داده‌اند. از نظر هانکینز و ارنشتاین (۱۹۸۹: ۷۹)، نظریه برنامه درسی در معنای علمی خود، تبیین‌هایی کلی است که به درک ما از پدیده‌های برنامه درسی کمک می‌کند. بوشامپ (۱۹۸۲: ۲۶)، نیز نظریه برنامه درسی را مجموعه‌ای از گزاره‌های مرتبط یا قضایا می‌داند که به پدیده‌های مرتبط با مفهوم برنامه درسی معنا می‌دهد. گزاره‌هایی پیش‌بین که نوعی رابطه همبستگی میان دو یا تعداد بیشتری متغیر را بیان می‌نمایند و در آن، حقیقت به وسیله ابزارهای قابل آزمون جستجو می‌شود. همچنین گلاثورن^۸، بوش^۹ و وایتهد^{۱۰} (۲۰۰۶: ۷۴)، در دیدگاه علمی خود به نظریه برنامه درسی، آن را مجموعه‌ای از مفاهیم آموزشی به هم مرتبط تعریف می‌کنند که دیدگاهی نظام‌مند و روشن‌کننده از پدیده‌های برنامه درسی فراهم می‌آورد. باوجوداین، ولنس^{۱۱} (۱۹۸۲: ۵)، معتقد است که حوزه برنامه درسی فاقد دسته‌ای منسجم از گزاره‌ها، اصول یا قواعد است که مجموعه‌ای از پدیده‌ها که برنامه درسی نامیده می‌شوند را تبیین نمایند.

نظریه برنامه درسی در سطح فلسفی و انسان‌گرایانه، اساساً محصول تلاش برای روشن‌سازی ماهیت مفاهیم و مسائل است. چنین درکی وابسته به حمایت تجربی نیست. در عوض اعتبار نظریه متکی بر جهت‌گیری‌های متفاوت و تولید ارزش‌هاست. نظریه برنامه درسی اساساً هنجاری است و تلاش برای تأیید آن از طریق شواهد تجربی بیهوده است (کلیبارد، ۱۹۷۷: ۲۶۳). این مفهوم نظریه برنامه درسی با دیدگاه اثبات‌گرایی در ساختن نظریه به‌منظور پیش‌بینی و کنترل پدیده‌ها متفاوت است. در این معنا، نظریه راهی است برای دیدن و نوعی راهنمایی است درباره بایدها و نبایدها در تدوین برنامه درسی. اگرچه عوامل یا متغیرهای مهم شناسایی

^۱ Chapman

^۲ Habermas

^۳ psychic

^۴ MacDonald

^۵ Ornstein

^۶ Hunkins

^۷ Shubert

^۸ Glatthorn

^۹ Boschee

^{۱۰} Whitehead

^{۱۱} Vallance

می‌شوند، ولی روابط میان متغیرها دقیقاً مشخص نمی‌گردند (هانکینز و ارنشتاین، ۱۹۸۹: ۸۰). این دیدگاه همانند اشاره کلیبارد (۱۹۷۷: ۲۶۳)، به استعاره گونه بودن نظریه برنامه درسی است. از نظر وی هسته مرکزی نظریه برنامه درسی نه یک تعمیم قابل تأیید و نه یک یافته تجربی، بلکه یک استعاره^۱ است. استعاره‌ای که تنها نمود واقعی آن را می‌توان در نظریه برنامه درسی دیویی دید. از طریق لنزهای این استعاره است که می‌توان موضوعات اساسی برنامه درسی را موشکافی کرد و مفاهیم برآمده از این مسائل را روشن ساخت. کلیبارد (۱۹۷۷: ۲۶۳)، بر مبنای تقسیم‌بندی چهارگانه نگل^۲ (۱۹۶۹)، نظریه برنامه درسی را «مجموعه‌ای کم‌وبیش نظام‌مند از مفاهیم مرتبط در حوزه برنامه درسی» تعریف می‌کند. از نظر او مقایسه نظریه برنامه درسی با نظریه‌های موجود در علوم طبیعی یا علوم اجتماعی کار بیهوده‌ای است زیرا نه‌تنها با پدیده‌های دیگری سروکار دارند، بلکه اصولاً شکل متفاوتی نیز دارند (کلیبارد، ۱۹۸۲: ۱۱).

از رویکرد فلسفی و انسان‌گرایانه، بوشامپ (۱۹۸۲)، نظریه برنامه درسی را مجموعه‌ای از گزاره‌های^۳ تعریفی یا بدیهی می‌داند که درست بوده و ذاتاً غیرقابل آزمون هستند. این گزاره‌ها در کنار گزاره‌های هنجاری یا توصیفی که تعمیم گزاره‌های تعریفی هستند، تشریح کننده بوده یا هنجارهایی را برای بسیاری از مفاهیم ساختاری تعریف شده صورت‌بندی می‌کنند. گزاره‌هایی که می‌توانند واقعی^۴ یا تجویزی باشند. گزاره‌های تجویزی ناپایدارند زیرا «باید» ویژگی بسیاری از آن‌هاست (بوشامپ، ۱۹۸۲: ۲۵). از منظر فلسفی و انسان‌گرایانه، نظریه برنامه درسی، مجموعه‌ای است درهم‌تنیده از تحلیل‌ها، تفسیرها و ادراکات مربوط به پدیده‌های برنامه درسی و می‌تواند به‌عنوان یک چارچوب کلی، یک سازمان، یا یک نقشه از روابط میان تحلیل‌ها، تفسیرها و درک پدیده‌های برنامه درسی عمل نماید. چنین نظریه‌ای باید با توجه به شواهد و مسیر تکوین چالش پذیر باشد، یعنی بتواند از طریق مطالعه و بررسی رد شده یا تأیید گردد (مک‌کاجن، ۱۹۸۲: ۱۹-۲۰). این نظریه باید مبتنی بر مبانی ارزشی قوی بوده تا از آن پشتیبانی نماید (مک‌کاجن، ۱۹۸۲ و واکر، ۱۹۸۲). پیش‌فرض چنین نظریه‌ای در برنامه درسی، وجود افرادی متفکر و اندیشمند است که با درک کلی مسائل ویژه و یا کلی به کمک نظریه و افزایش آگاهی‌های خود، مسائل برنامه درسی را بهبود بخشند (مک‌کاجن، ۱۹۸۲ و واکر، ۱۹۸۲). در این معنا نظریه باید از رشته‌های علمی چندگانه مانند روان‌شناسی و جامعه‌شناسی (مک‌کاجن، ۱۹۸۲) و فلسفه و مردم‌شناسی (واکر، ۱۹۸۲)، کمک بگیرد. نظریه برنامه درسی پدیده‌های برنامه درسی را عقلانی می‌کند، مفهوم‌پردازی کرده و تبیین می‌نماید. با عمل سروکار دارد یعنی به دنبال بهبود مسائل برنامه درسی است و با پرسش‌های ارزشی هم‌نشین است (واکر، ۱۹۸۲: ۶۴). این تعریف مشابهت‌هایی با تعریف هونکی (۱۹۸۲)، دارد. نظریه برنامه درسی تلاش می‌کند تا توصیف، تبیین یا پیش‌بینی نماید، ممکن است تجویز کند یا عناصر، روابط و بروندادهای مطلوب را پیشنهاد دهد (هونکی، ۱۹۸۲: ۲۹۰). همی‌یر^۵ (۱۹۹۴: ۱۳۴۸)، این‌گونه از نظریه برنامه درسی را مجموعه‌ای از هنجارها و قوانین می‌داند که فراهم آورنده یک منطق برای استدلال در مورد تصمیمات برنامه درسی و یادگیری است.

امانگاه نومفهوم‌گرایانه به نظریه برنامه درسی، رویکردی متفاوت از دو نمونه قبلی است. نظریه برنامه درسی به‌عنوان جستجویی برای فهم - یک شیوه ژرف‌اندیشانه، به‌جای قطعه‌ها و بخش‌های به هم افزوده شده - تلاشی است برای در نظر گرفتن وحدت. نظریه‌ای است تجربه‌شده و پدیده‌ای است مشارکتی، جایی که شخص در گفتگو با نظریه درگیر می‌شود و هر شخص زیست‌نامه و ارزش را در تفسیر به کار می‌گیرد. هدف تبیین (گسترده معنا)، کنترل مقاصد نیست، بلکه دوباره تفسیر کردن به‌منظور ایجاد زمینه‌ای بزرگ‌تر برای درک است (مک‌دونالد، ۱۹۸۲: ۵۶). از نظر مک‌دونالد (۱۹۸۲) هم نظریه‌های برنامه درسی کنترلی (علمی) و هم رهایی

^۱ metaphor

^۲ Nagel

^۳ propositions

^۴ factual

^۵ Hameyer

بخش [انتقادی]، خوش‌بینانه‌اند و بر این مسئله اشاره دارند که می‌توانیم روابط خود و جهان خود را ایجاد کرده و کنترل نماییم. در نگاه او نظریه به‌جای ارائه تصویری از پدیده‌ها، کوششی است جهت آشکارسازی برخی امور که هنوز به‌روشنی درک و فهمیده نشده‌اند. نظریه برنامه درسی به‌جای این که ابزاری برای توصیف و کنترل باشد، بیشتر شکلی از پژوهش هرمنوتیک است. از این منظر، نظریه برنامه درسی بیشتر شکلی اسطوره‌ای - شاعرانه (اخلاقی، زیبایی‌شناسانه و متافیزیکی) دارد (مک‌دونالد، ۱۹۸۲: ۵۹-۵۶).

در نگاه نومفهوم‌گرایانه پاینار^۱ (۲۰۱۰: ۲۶۷)، نظریه برنامه درسی مطالعه بین‌رشته‌ای برنامه درسی در ابعاد تاریخی، سیاسی، نژادی، جنسیتی، پست‌مدرن، خودزیست‌نامه‌ای، مذهبی و بین‌المللی است. نظریه برنامه درسی مطالعه میان‌رشته‌ای تجربه آموزش است. نظریه برنامه درسی یک حوزه مطالعاتی متمایز است با تاریخی منحصر به فرد که وضعیت فعلی آن پیچیده و آینده آن نامشخص است (پاینار، ۲۰۰۸: ص ۲). به‌زعم پاینار حوزه سنتی غیر تاریخی بوده است، ولی نظریه برنامه درسی معاصر با اصالت تاریخی خود شناخته می‌شود. حوزه سنتی [نظریه‌های برنامه درسی مربوط به این حوزه]، بر طرح‌های دیوان‌سالارانه تأکید داشته است؛ در حالی که حوزه معاصر روی بررسی بین‌رشته‌ای تجربه آموزشی متمرکز است (پاینار، ۲۰۱۰، ۲۶۸).

در سال‌های اخیر، گسترش دیدگاه‌های نو مفهومی و همچنین فلسفی و انسان‌گرایانه، با نگاه متکثر و چندوجهی آن‌ها به پدیده‌های برنامه درسی، جایگاه مهمی را برای آن‌ها در حوزه برنامه درسی، حداقل در حوزه نظر، فراهم آورده است. باوجود این، به نظر می‌رسد که در حوزه عمل، رویکردهای علمی - فنی در نظریه برنامه درسی همچنان بر دیگر رویکردها برتری دارند.

نظریه‌پردازی برنامه درسی

نظریه‌پردازی برنامه درسی ارتباط زیادی با ماهیت نظریه در برنامه درسی دارد. کتاب *برنامه درسی*^۲ اثر باییت^۳ (۱۹۱۸)، احتمالاً نقطه شروع نظریه‌پردازی در برنامه درسی است (ارنشتاین و هانکینز، ۱۹۸۹: ۱۹۶). نظریه‌پردازی برنامه درسی فرایند جستجوی نظریه در جهت رسیدن به محصول (نظریه برنامه درسی) است؛ با این حال نتایج نظریه‌پردازی بیش از یک نظریه است. برونداد نظریه‌پردازی زایش است، نه تنها زایش نظریه، بلکه زایش الگوها. الگو ایستادتر از نظریه است و به‌جای فرایند تغییر، وضعیت‌های نسبی را توصیف می‌کند. الگو وسیله‌ای است برای توصیف آنچه در عمل برنامه درسی وجود دارد (ولنس، ۱۹۸۲: ۶). از نظر هونکی (۱۹۸۲: ۲۹۴-۲۹۰)، نظریه‌پردازی اساساً یک رویکرد قیاسی برای نگرستن به پدیده‌ها و روابط بالقوه آن‌هاست که می‌کوشد بینش را گسترش دهد، احتمالات جدید را ارائه داده و درک عمیق‌تری ایجاد نماید. نقش اصلی آن عبارت است از گسترش درک آنچه هست و بیان آنچه می‌تواند باشد. هدف همه نظریه‌پردازان، وحدت میان پدیده‌های گوناگون و تبیین آن‌ها از طریق یک مقسوم‌علیه مشترک نظری است؛ تفاوت در چگونگی ایجاد وحدت میان پدیده‌ها است که نشان‌دهنده نوعی انشعاب روش‌شناسانه است (همی‌یر، ۱۹۹۴: ۱۳۴۸). مارش^۴ (۲۰۰۹: ۲۴۹)، نظریه‌پردازی را یک فرایند عام تعبیر می‌کند که مستلزم تلاش در جهت حساس بودن نسبت به روندهای نمایان‌شده در پدیده‌ها، شناسایی الگوها و مسائل، و مرتبط ساختن الگوها با موقعیت آموزشی است. با این تعبیر، نظریه‌پردازی برنامه درسی وظیفه معلمان، استادان و تمام افراد علاقه‌مند به حوزه برنامه درسی است. ولنس (۱۹۸۲: ۷)، نیز معتقد است که نظریه‌پردازی تنها اختصاص به برنامه‌ریزان درسی دانشگاهی ندارد، بلکه کنش‌گران^۵ هم در تمامی سطوح به نظریه‌پردازی مشغول‌اند، اگرچه افراد معدودی کار آنان را نظریه‌پردازی نامیده‌اند. بوشامپ (۱۹۸۲: ۲۵)، نظریه‌پردازی برنامه درسی را جستجوی گزاره‌های

^۱ Pinar

^۲ The Curriculum

^۳ Bobbitt

^۴ Marsh

^۵ دست‌اندرکاران حوزه عمل

تبيين‌کننده سودمند برای پدیده‌های برنامه درسی می‌داند و خواهان آن است که نظریه‌پردازان برنامه درسی در جریان نظریه‌پردازی، کوشش خود را صرف تدوین گزاره‌هایی تعریفی یا بدیهی، هنجاری یا توصیفی و پیش‌بین یا وابستگی کنند.

از دیدگاه نومفهوم‌گرایی، نظریه‌پردازی در برنامه درسی به‌طور بالقوه خلق واقعیت است. نظریه‌پردازی ممکن است در هر جایی رخ دهد؛ دل‌مشغولی‌های ناشی از زندگی شخصی فرد، دانش حرفه‌ای، یا موقعیت‌های مسئله‌ساز در فرهنگ. نظریه‌پردازی می‌تواند ناشی از ترکیب تمامی این عوامل نیز باشد. نظریه‌پردازی فعالیتی ایمانی یا مذهبی و بیان عقاید است. نظریه‌پردازی برنامه درسی یک عمل مقدس^۱ است. این کار بیان‌پنداره انسانی در زندگی است (مک‌دونالد، ۱۹۸۲: ۶۰-۵۶).

از دیدگاه هونکی (۱۹۸۲) نظریه‌پردازی برنامه درسی^۲، شامل نظریه‌پردازی‌های موضوعی، ساختاری و جامع‌نگر است. سایر تقسیم‌بندی‌های نظریه‌پردازی برنامه درسی شامل مشروعیت‌بخشی، فرایندی، ساختاری و اجرایی (همی‌یر، ۱۹۹۴)، عقلانی سازی برنامه درسی، عقلانی سازی رویه‌های ساخت برنامه درسی و مفهوم‌پردازی پدیده‌های برنامه درسی در جهت بهبود یا فهم بهتر برنامه درسی (واکر، ۱۹۸۲)، و انتقادی - اکتشافی، کنترل اجتماعی و فرهنگی، بازتولید اجتماعی و فرهنگی، هنرمند متخصص، وجودگرایانه و روانکاوانه، پدیدار شناختی، خودزیست‌نامه‌ای و زیست‌نامه‌ای، نژادی، تحلیل جنسیتی و پسامدرن هستند (مارش، ۲۰۰۹). تقسیم‌بندی اخیر بیشتر رویکردی نومفهوم‌گرایانه به نظریه‌پردازی برنامه درسی دارد.

کارکردهای نظریه برنامه درسی

شاید مهم‌ترین نقش نظریه در برنامه درسی، کمک برای دیدن امور به‌گونه‌ای متفاوت باشد (واکر، ۱۹۸۲: ۶۵). به اعتقاد کپلن^۳ (۱۹۹۸)، نظریه‌ها به ما کمک می‌کنند تا یک موقعیت آشفته را درک کنیم و درواقع موتور برانگیزاننده تفکر ما هستند (هانکینز و ارنشتاین، ۱۹۸۹: ۷۸). نظریه‌ها موقعیت‌های ناهموار را هموار کرده و زمینه‌های نابسامان را مرتب می‌کنند (شولمن^۴، ۱۹۹۷: ۱۶).

نظریه‌ها ابزارهایی برای حل مسئله، تبیین، پیش‌بینی یا کنترل هستند (چاپمن، ۲۰۰۷: ۱۸۷). کارکردهای دیگر نظریه، توصیف و راهنمایی است (هانکینز و ارنشتاین، ۱۹۸۹: ۸۱-۸۰). گلاثورن و همکاران (۲۰۰۶: ۷۵)، در کنار توصیف، تبیین و پیش‌بینی، نقش انتقادی و هدایت عمل برنامه درسی را از کارکردهای دیگر نظریه برنامه درسی می‌دانند. نظریه برنامه درسی علاوه بر راهبری تدریس، برنامه‌ریزی و فرمول‌بندی خط‌مشی‌ها، توانایی هدایت پژوهش‌ها از طریق ایجاد پرسش‌های جدید را دارد. نظریه به دلیل سازمان خود می‌تواند قلمرو موضوعات برنامه درسی را تعیین نماید، روابط میان آن‌ها را مشخص سازد و عمل را با آموزش و به‌وسیله افزایش آگاهی ما هدایت نماید (مک‌کاپن، ۱۹۸۲: ۲۱-۲۰). نظریه همچنین راهبر نظریه‌پرداز در پیشبرد دانش در حوزه برنامه درسی است (بوشامپ، ۱۹۸۲: ۲۶). بدون نظریه هر عملی از آن نظر که بخشی از خرد انباشته در قالب نظریه نیست، در دل تاریخ گم می‌شود (بنتس^۵ و شاپیرو^۶، ۱۹۹۸: ۱۴۰).

جمع‌بندی

به نظر می‌رسد که نظریه برنامه درسی دچار نوعی پارادوکس مفهومی است. از سویی امکان وجود چنین نظریه‌ای از جانب برخی انکار می‌شود و از دیگر سو چندگانگی و تعدد تعاریف و رویکردها موردحمایت است. بنابراین می‌توان این‌گونه گفت که باوجود

^۱ Prayerful

^۲ curriculum theorizing

^۳ Kaplan

^۴ Shulman

^۵ Bentz

^۶ Shapiro

خارج شدن حوزه از بحران چیستی، چنین بحرانی در مقوله نظریه برنامه درسی همچنان باقی است. با این حال، دیدگاه بیشتر صاحب نظران به وجود نظریه‌هایی از جنس فلسفی و انسان‌گرایانه معطوف است، اگرچه ارائه نظریه در قالب نظریه‌های علمی و اثبات‌گرایانه نیز مورد توجه است. به نظر می‌رسد که برتری رویکردهای انسان‌گرایانه و همچنین نو مفهومی در سال‌های پایانی تکامل حوزه، جهت‌گیری نظریه برنامه درسی را نیز به این سمت سوق داده است. این رویکرد همانند پیش‌فرض‌های نومفهوم‌گرایانه، بر تکثر نظری استوار است. نظریه‌پردازی نیز همانند نظریه برنامه درسی در جهت گونه‌گونی بیشتر بوده و در پیوستاری قرار دارد که از یک‌طرف محدود به نظریه‌پردازی علمی است و از سمت دیگر به نظریه‌پردازی اسطوره‌ای و شاعرانه می‌رسد. نتیجه نظریه‌پردازی، چه در حوزه نظریه‌های اثبات‌گرایانه و چه غیر اثبات‌گرایانه، خلق نظریه‌هایی است که نظریه‌های عمل هستند و هدف آن‌ها بهبود پدیده‌های برنامه درسی است. برای رسیدن به چنین هدفی، نظریه‌ها کارکردهای متعددی دارند. ارائه بینش، توصیف، تبیین، پیش‌بینی و کنترل، در کنار راهنمایی و گسترش دانش برنامه درسی از جمله کارکردهای مهم نظریه برنامه درسی هستند. در قالب نظریه است که دانش پدید آمده در حوزه به رسمیت شناخته شده، ماندگار می‌شود و توسعه آن از طریق نظریه‌پردازی‌های مختلف به زمینه‌ای برای پژوهش در برنامه درسی تبدیل می‌گردد.

در راستای این مقاله مراجعه شود به: فرایند نظریه‌پردازی، انواع نظریه.

منابع

- Beauchamp G. A. (۱۹۸۲). Curriculum theory: meaning, development, and use. *Theory into Practice*, ۲۱(۱), ۲۳-۲۷.
- Bentz, B. M., & Shapiro, J. J. (۱۹۹۸). *Mindful inquiry in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chapman, S. A. (۲۰۰۷). *A theory of curriculum development in the professions: an integration of Mezirow's transformative learning theory with Schwab's deliberative curriculum theory*. Unpublished Doctoral Dissertation, Antioch University.
- Glatthorn, A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (۲۰۰۶). *Curriculum leadership: Development and implementation*. Thousand Oaks: Sage.
- Habermas, J. (۱۹۷۱). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.
- Hameyer, U. (۱۹۹۴). Curriculum theory. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.). *International encyclopedia of education* (2nd ed.) (pp. ۱۳۴۸-۱۳۵۵). New York: Pergamon.
- Huenecke, D. (۱۹۸۲). What is curriculum theorizing? What are its implications? *Educational Leadership*, ۳۹, ۲۹۰-۲۹۴.
- Hunkins, F. P. & Ornstein, A. C. (۱۹۸۹). Theorizing about curriculum theory. *The High School Journal*, ۷۲(۲), ۷۷-۸۲.
- Kaplan, A. (۱۹۹۸). *The conduct of inquiry: Methodology for behavioral science*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Klein, M. F. (۱۹۹۲). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, ۳۱(۳), ۱۹۱-۱۹۷.
- Kliebard, H. M. (۱۹۸۲). Curriculum theory as metaphor. *Theory into Practice*, ۲۱(۱), ۱۱-۱۷.
- Kliebard, H. M. (۱۹۷۷). Curriculum theory: give me a "for instance". *Curriculum Inquiry*, ۶(۴), ۲۵۷-۲۶۹.
- Mrash, C. J. (۲۰۰۹). *Key concepts for understanding curriculum*. New York: Routledge.
- McCutcheon, G. (۱۹۸۲). What in the world is curriculum theory? *Theory into Practice*, ۲(۱), ۱۸-۲۲.
- MacDonald, J. B. (۱۹۸۲). How literal is curriculum theory? *Theory into Practice*, ۲۱(۱), ۵۵-۶۱.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (۱۹۸۹). Theoretical perspectives of curriculum theory. *The High School Journal*, ۷۲(۴), ۱۹۶-۲۰۲.
- Pinar, W. F. (۲۰۱۰). Curriculum theory. In C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. ۲۶۷-۲۷۰). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Pinar, W. F. (۲۰۰۸). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Shubert, W. H. (۲۰۰۹). Curriculum theory. In E. Provenzo & J. P. Renaund (Eds.). *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education* (pp ۲۲۶-۲۲۸). Thousand Oaks: Sage.
- Shulman, L. S. (۱۹۹۷). Professing the liberal arts. In P. Hutchings (Ed.). *Teaching as community property: Essays on higher education* (pp. ۱۱-۳۱). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vallance, E. (۱۹۸۲). The practical use of curriculum theory. *Theory into Practice*, ۲۱(۱), ۴-۱۰.
- Walker, D. F. (۱۹۸۲). Curriculum theory is many things to many people. *Theory into Practice*, ۲۱(۱), ۶۲-۶۵.

منابع تکمیلی

- سلطانی، اصغر. (۱۳۹۳). نظریه برنامه‌درسی، چیستی، ساختار، فرایند و عمل. کرمان: انتشارات جهاد دانشگاهی استان کرمان.
- شریفیان، فریدون. (۱۳۹۱). نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی. اصفهان: نشر آموخته.

- Beauchamp G. A. (۱۹۸۱). *Curriculum theory (۴th Ed.)*. Itasca, Ill: F. E. Peacock Publishers.
- Schiro, M. S. (۲۰۱۲). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns (۳rd Ed.)*. Thousand Oaks: Sage.