

دلالت‌های تربیتی مفهوم دانش قدرتمند برای نظریه برنامه درسی

Educational Implications of the Concept of Powerful Knowledge for Curriculum Theory

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۲/۱۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۲۶

A.Zand
M.Mehrmohammadi (Ph.D)
H. Fardanesh (Ph.D)

علی زند قشلاقی^۱
دکتر محمود مهرمحمدی^۲
دکتر هاشم فردانش^۳

Abstract: Addressing knowledge and conceptualizing it can be considered the keystone of any epistemological paradigm in formulating a curriculum theory. This paper seeks to collect its educational implications for a curricular theory by referring to the powerful knowledge of Michael Young, following the philosophical roots of the critical realism behind this concept. To this end, referring to the positivist and interpretive epistemologies and the dogmatic or relativistic implications of the acceptance of each one about knowledge, the social realists' point of view has been taken to account for implications. In addition, this paper focuses on knowledge from a sociological point of view.

Keyword: powerful knowledge, critical realism, curriculum theory, sociology of knowledge, Michael Young

چکیده: معرفت‌شناسی همواره جایگاهی تعیین‌کننده در یک نظریه برنامه درسی دارد. پرداختن به دانش و مفهوم پردازی آن را می‌توان نقطه اثر هر پارادایم معرفت‌شناسی در صورت‌بندی یک نظریه برنامه درسی دانست. این نوشتار می‌کوشد تا با ارجاع به مفهوم دانش قدرتمند از مایکل یانگ، در پی واکاوی ریشه‌های فلسفی واقع‌گرایی انتقادی پشتیبان این مفهوم، به گردآوری دلالت‌های تربیتی آن برای یک نظریه برنامه درسی دست یابد. برای این منظور، با اشاره به دوگانه معرفت‌شناسی اثبات‌گرا-تفسیری، و ارجاع به دلالت‌های جزئی-نسبیتی پذیرش این دوگانه درباره دانش، دیدگاه واقع‌گرایان اجتماعی برای احصای دلالت‌ها مدنظر قرار گرفته است. همچنین دانش از منظر جامعه‌شناختی موضوع توجه این نوشتار است تا از افتادن به ورطه ثنویت پذیرفته شده معرفتی در امان بماند.

کلیدواژه‌ها: دانش قدرتمند، واقع‌گرایی انتقادی، دلالت‌های تربیتی، نظریه برنامه درسی، جامعه‌شناسی دانش، مایکل یانگ

a_zand_geshlaghi@hotmail.com
mehrmohammadi_tm_u@hotmail.com
fardan_h@modares.ac.ir

۱. دانشجوی دکتری - برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس
۲. عضو هیات علمی دانشگاه تربیت مدرس / مسئول مکاتبات
۳. عضو هیات علمی دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

کاوش در سرشت و ماهیت دانش، تاریخی دیرین در نزد فیلسوفان و اندیشمندان دارد. بنابراین چندان دور از ذهن نیست که موضوع دانش و جایگاه آن در تاریخ نظام مدرسه‌ای و برنامه درسی، موضوع کانونی در ساختار و گفتمان نظام تربیتی مدرن است. از زمانی که هربرت اسپنسر^۱ در ۱۸۶۰ با پرسش از «دانش دارای بیشترین ارزش»، جایگاه دانش در برنامه درسی را صورت‌بندی کرد تا یک سده پس از آنکه جنبش بازبینی و اصلاح برنامه درسی دانش‌مدار و دیسیپلینی رشد یافت، دانش، در مقام ابزاری برای معنا بخشی و تفسیر جهان، همواره هسته اصلی برنامه درسی بوده است. برودی^۲ در «مردم‌سالاری و تعالی در دبیرستان آمریکا» (۱۹۶۴)، فینکس^۳ در «قلمروهای معنا» (۱۹۶۴) هرست^۴ در «شکل‌های دانش» (۱۹۷۴)، برونر^۵ در «اهمیت ساختار دیسیپلین» (۱۹۶۰) و شواب^۶ در «مفهوم ساختار یک دیسیپلین» (۱۹۶۲)، همگی کوشیده‌اند تا با تحلیل فلسفی، و با بررسی تمایز میان معناها و دیسیپلین‌ها، جایگاه و نقش دانش در برنامه درسی را مفهوم‌پردازی و اعتباربخشی نمایند. در تمامی این تلاش‌ها مفهوم‌پردازی عناصر و مؤلفه دانش در برنامه درسی، از مسیر فلسفه، نظریه تربیتی و تحلیل فلسفی عناصر گذر کرده است، و تنها برونر این مفهوم را از منظر روان‌شناختی نیز بررسی نموده است.

با این همه و هم‌زمان با جنبش بازبینی و اصلاح برنامه درسی دانش‌مدار، جامعه‌شناسان این صورت‌بندی و شیوه تحلیل را به چالش کشیده‌اند. صورت‌بندی مفهوم دانش با نگاه به زمینه و فرآیندهای اجتماعی تولید دانش، نه تنها در پی کشف ماهیت دانش با رویکرد اجتماعی برآمده است، بلکه ضرورت و الزام پرداختن به دانش در برنامه درسی را از دیدگاهی نوین، بررسی کرده است. برگر^۷ و لاکمن^۱، در «ساخت اجتماعی واقعیت»، (۱۹۶۶)، فریره^۲ در «پداگوژی

-
1. Spencer
 2. Broudy
 3. Phenix
 4. Hirst
 5. Bruner
 6. Schwab
 7. Berger

دلالت‌های تربیتی مفهوم دانش قدرتمند برای نظریه برنامه درسی

ستمیدگان» (۱۹۷۰) و مایکل یانگ^۳ در «دانش و کنترل» (۱۹۷۱) هر یک کوشیده‌اند تا جایگاه و نقش دانش در نظام مدرسه‌ای، تعلیم و تربیت و برنامه درسی را از این منظر نوین مفهوم‌پردازی کنند.

تلاش برگر و لاکمن بیشتر بر جامعه‌شناسی شناخت و مطالعه تربیت از این منظر تمرکز دارد، عنوان دوم کتاب «رساله‌ای در جامعه‌شناسی شناخت» و تأکید بسیار بر دو مفهوم نهادسازی^۴ و پرورش اجتماعی^۵ شاهد این مدعاست^۶. اما یانگ و فریره به‌ویژه بر نظریه تربیتی و برنامه درسی توجه نموده‌اند. در پیروی از فریره، مایکل اپل^۷ (۱۹۷۹)، سنت رویکرد انتقادی و چپ منطبق بر نظریه دیدگاه^۸ را برای مطالعه برنامه درسی برگزیده و بالنده می‌سازد، و یانگ در عوض به اردوگاه واقع‌گرایی انتقادی وفادار می‌ماند.

مسئله پژوهش و روش‌شناسی:

یانگ در سه دهه کوشیده است صورت‌بندی جدیدی از پرسش‌ها و چالش‌های پیش روی نظریه برنامه درسی را برجسته سازد. او در مکتب جامعه‌شناسی نوین تربیت، انگاره‌ها و باورهای معرفت‌شناسی نظریه‌های نوین تربیتی به‌ویژه دو دیدگاه پسامدرن و انتقادی را به چالش کشیده و از این منظر دلالت‌هایی برای نظریه برنامه درسی بیرون می‌کشد. توجه به این نکته ضروری است که مفهوم‌پردازی یانگ با نقد جامعه‌شناختی دو دیدگاه دیگر همراه است و همچنین توجه ویژه‌ای به مفهوم «عدالت اجتماعی» (۲۰۰۸a) دارد. این مفهوم دست‌کم در تمامی نگاه‌های جامعه‌شناسی نوین تربیت، مفهومی بنیادین است (یانگ، ۱۹۷۱).

-
1. Luckmann
 2. Freire
 3. Young
 4. Institutionalization
 5. Socialization

۶. جامعه‌شناسی شناخت به مطالعه رابطه بین معرفت انسان و زمینه اجتماعی خاستگاه آن معرفت می‌پردازد. این حوزه همچنین به اثر پارادایم‌های معرفتی غالب در یک جامعه توجه دارد.

7. Apple
8. Standpoint Theory

نظریه دیدگاه به مطالعه روابط میان تولید دانش و قدرت تولیدگران دانش و دیگر ذینفعان اجتماعی این تولید می‌پردازد.

او در مقام یک جامعه‌شناس برنامه درسی، برای بیش از سه دهه، تلاش خود را معطوف به صورت‌بندی مفهوم «دانش قدرتمند»^۱، و توجه به نظریه‌ای درباره دانش و دلالت‌های آن برای برنامه درسی کرده است. او که واضع مکتب جامعه‌شناسی نوین تربیتی در بریتانیاست، به اردوگاه واقع‌گرایی اجتماعی - زیرشاخه‌ای از واقع‌گرایی انتقادی به تعبیر مور^۲ (۲۰۰۷) - تعلق دارد و از منظر این رویکرد نظری می‌کوشد تا با صورت‌بندی نظریه‌ای درباره دانش، وظیفه و هدف نظام مدرسه‌ای را تبیین نماید. انگاره «دانش قدرتمند»، دست‌کم در بریتانیا، انگاره‌ای وحدت‌بخش به تلاش‌هایی محسوب می‌شود، که در میان دوگانه نظام سنتی و نظام پیشرفت‌گرای تحت تأثیر دیدگاه برساخت‌گرایی^۳، در پی رهیافت سومی به تدوین برنامه درسی هستند. با این همه انگاره دانش قدرتمند، همچنان یک مفهوم نظری است، و برای تدوین برنامه درسی دانش‌بنیان، همچنان نیازمند احصای دلالت‌های فلسفی و اجتماعی آن هستیم. این نوشتار تلاشی است برای دستیابی به این دلالت‌ها.

در این نوشتار تلاش شده است تا، نخست، با تبیین مبانی فلسفی و جامعه‌شناختی مفهوم دانش قدرتمند، با ارجاع به ریشه‌های فلسفی برسازنده آن، یا واقع‌گرایی انتقادی به تبیین دلالت‌های تربیتی این مبانی، برای برنامه درسی دانش‌بنیان پرداخته شود. در واقع پرسش پیش روی این نوشتار را چنین می‌توان صورت‌بندی کرد.

با توجه به مبانی فلسفی و جامعه‌شناختی مفهوم دانش قدرتمند، دلالت‌های اساسی مرتبط با دانش در برنامه درسی دانش‌بنیان کدام‌اند؟

برای پاسخ به این پرسش اما روش پژوهش فلسفی از نوع تحلیل مفهومی^۴ اختیار شده است. کومبز^۵ و دنیلز^۶ (۱۳۸۷/۱۹۹۱) بیان می‌دارند که هدف از این جنس پژوهش عبارت است از «فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی که ما برحسب آن‌ها

-
1. Powerful Knowledge
 2. Moore
 3. Constructivism
 4. Conceptual Analysis
 5. Coombs
 6. Daniels

تجربه را تفسیر می‌نماییم، مقاصد را بیان می‌داریم، مسائل را ساخت‌بندی می‌کنیم و پژوهش‌ها را به اجرا درمی‌آوریم.» (ص. ۴۳). از همین رو تفسیر مفهوم دانش قدرتمند، مدنظر قرار گرفته است. برای این منظور تبیینی موجه از دامنه ارجاع‌های مربوط به یک اصطلاح در زبان نظری پیگیری شده است. در این مقام مفهوم‌پردازی مایکل یانگ بیشترین ارجاع را داشته است. با این همه مبانی فلسفی واقع‌گرایی، برای کسب مؤلفه‌های مرتبط با دانش و اکاوی شده است. بنابراین روش تحلیل مفهومی از نوع قیاسی^۱ (ژاروی‌ن^۲، ۲۰۰۴) مورد استفاده قرار گرفته است. چراکه ماهیت واقع‌گرایانه دانش قدرتمند به‌مثابه اصل موضوعه^۳، مفروض انگاشته شده، و مؤلفه‌های مرتبط با آن با بررسی چارچوب مفهومی واقع‌گرایی احصا شده است.

در احصای دلالت‌های تربیتی اما تبیین عقلانی^۴ از نوع قیاسی مدنظر بوده است. در اینجا منظور از تبیین، فعالیتی منظم است که از تعدادی معلومات تصویری یا تصدیقی و یا به عبارت دیگر از مفروضات و دانسته‌های روشن و قطعی شروع می‌شود و به یاری استنتاج یا استنباط و به کشف نادانسته‌ها یا توضیح و آشکارسازی امر مبهم منجر می‌گردد (جمشیدی ۱۳۷۸). همچنین باید در نظر داشت که تبیین یک کنش ساده پژوهشی نیست، بلکه یک فرآیند و جریان پژوهشی است که از طرح مسئله یا مواجهه با مسئله آغاز می‌گردد و به بیان واضح و آشکار آن پس از جمع‌آوری داده‌ها و تنظیم و ترتیب آن‌ها در کنار هم و قرار دادن آن‌ها در قالب یک استدلال «غالباً قیاسی» منجر می‌گردد. از این رو تبیین یک فرآیند عقلی و ذهنی است (ص. ۶۰)؛ اما تبیین عقلانی (فلسفی) بر اساس معرفت فلسفی یا عقلی بنا می‌شود و منبع آن نیز ادراکات و دریافت‌های عقلی و فلسفی است. در این شیوه تبیین بر اساس نظریه‌ها و قالب‌های کلی به تبیین مفاهیم و قضایا پرداخته می‌شود، و از همین رو می‌توان از آن به «مفهوم‌شناسی» (ص. ۱۷۴) تعبیر نمود. در تبیین قیاسی نیز «نتیجه یا مبین به‌طور طبیعی یا منطقی یا قیاسی در مقدمات و مفروضات وجود دارد» (ص. ۱۵۸). در تبیین دانش قدرتمند نیز فرض بر این است که مفهوم و مبین مفهومی و همچنین دلالت‌های تربیتی در مقدمات و مفروضات واقع‌گرایی

-
1. Deductive
 2. Järvinen
 3. Axiom
 4. Rational Explanation
- ۵

موجود است و تلاش برای احصای عقلانی و منطقی آنها، شالوده روش این پژوهش بوده است.

واقع‌گرایی انتقادی: ریشه‌های فلسفی/اجتماعی یک نظریه درباره دانش

معرفت‌شناسی، همواره میان دو جریان اصلی اثبات‌گرایی (با رویکردهای منطقی و عینی) و یا شکلی از تفسیرگرایی (با رویکردهای تأویلی و ذهنی)، محل بحث بوده است. با گذر از جایگاه مدافعان هر جریان به بهترین شکل در دوگانه جزمیت‌گرایی^۱ - نسبیّت‌گرایی^۲ بازتاب می‌یابد. شاید به لحاظ تاریخی، سپردن فعالیت در حوزه علوم طبیعی، به جریان اول، و حوزه علوم انسانی به جریان دوم، شکل پذیرفته شده‌ای از تقسیم کار میان نظرورزان دو اردوگاه است. دو اردوگاهی که با این همه در خلال سال‌های دهه ۷۰، تلاش برای صورت‌بندی‌های شیوه‌ای از تفکر درباره علوم اجتماعی، بر پایه روایتی واقع‌گرایانه از علوم تجربی که البته اثبات‌گرا نیست، این امکان را فراهم آورد، تا راهی برای برون‌رفت از آنچه مور (۲۰۰۷) به نقل از الکساندر^۳، دوراهه معرفت‌شناختی^۴ و موقعیت «انتخاب میان دو گزینه برابر ناخوشایند می‌خواند» (ص. ۲۴)، فراهم آید. مهرمحمدی (۱۳۹۱) راه برون‌رفت از این دو راهه را در پذیرش «نسبیّت مقید و معیارپذیر» و ملازم با کثرت معرفتی (ص. ۲۸) بر می‌شمارد.

باسکار^۵ (۱۹۷۵) در کتاب اثرگذارش با نام *نظریه واقع‌گرایانه علم*، تلاشی نظام‌مند را صرف صورت‌بندی دیدگاهی درباره علوم طبیعی می‌کند که آن را واقع‌گرایی انتقادی می‌نامد. واقع‌گرایی در این ترکیب اشاره به پذیرش واقعیت بیرون از ذهن دارد، که موضوع شناخت است، با این همه صفت انتقادی نشانه خط‌پذیر^۶ بودن صدق ادعای فاعل شناسا درباره واقعیت واقعیت جهان از سویی، و تعهد این رویکرد برای تغییر واقعیت‌های ناخوشایند در صورت امکان، از سوی دیگر است. به تعبیر بتون و کرایب (۱۳۸۴/۲۰۰۱) در واقع واقع‌گرایان انتقادی

1. Absolutism
2. Relativism
3. Alexander
4. Epistemological Dilemma
5. Bahskar
6. Fallible

دلالت‌های تربیتی مفهوم دانش قدرتمند برای نظریه برنامه درسی

«وارث دید خوش‌بینانه روشنگری از نقش شناخت در رهایی انسان هستند» (ص. ۲۲۵). مور (۲۰۰۷) با اشاره به صفت انتقادی به منظور ایجاد تمایز میان این رویکرد و نظریه انتقادی می‌نویسد:

تمایز میان این اشکال [معروف] نظریه انتقادی و رئالسم انتقادی در آن است که دسته نخست اشکالی از ایده‌آلیسم هستند که ناگزیر به ورطه نسبیت‌گرایی، ذهنی‌گرایی در افتاده و دیدگاهی درباره ادعاهای دانش می‌انجامند که اساساً سلیقه‌ای است. در حالی که دسته دوم شکلی از ماده‌باوری است که بنیانی غیرسلیقه‌ای برای دانش را متصور است که از موده‌های مشخص تولید دانش ریشه می‌گیرند (ص. XV).

در این نوشتار مجال پرداختن به جزئیات صورت‌بندی باسکار نیست، با این همه لازم است، اصول بنیادین نظریه او مدنظر قرار گیرد. سایر (۱۳۸۸/۱۹۹۲) در مقدمه کتاب روش در علوم اجتماعی، رویکردی واقع‌گرایانه به هشت زیربنای برساننده مبانی واقع‌گرایی اشاره دارد که عبارت‌اند از:

- ۱- جهان مستقل از معرفت ما درباره آن وجود دارد.
- ۲- معرفت ما از جهان خطاپذیر و نظریه-بنیاد^۱ است. مفاهیم صدق و کذب از ارائه دیدگاهی منسجم درباره رابطه بین معرفت و موضوع آن ناتوان‌اند. با این وصف، معرفت مصون از واریسی تجربی نیست و کارایی آن در آگاهی بخشی و تبیین عمل مادی موفقیت‌آمیز صرفاً از روی تصادف نیست.
- ۳- معرفت نه کاملاً متصل و مستمر، به‌مثابه انباشت واقعیت درون یکا چارچوب مفهومی پایدار، و نه کاملاً منفصل، با تحولات عام و هم‌زمان در مفاهیم، توسعه می‌یابد.
- ۴- در جهان ضرورتی^۲ وجود دارد؛ و موضوعات (ابژه‌ها) - چه طبیعی و چه اجتماعی - الزاماً برخوردار از نیروهای علی یا شیوه‌های عمل و قابلیت‌های خاص‌اند.

1. Theory-Laden

2. Necessity

۵- جهان تمایز یافته ۱ و لایه بندی ۲ شده است. دنیا نه تنها از حوادث که از موضوعات، و از جمله ساختارهایی تشکیل شده که دارای نیرویی هستند که توان ایجاد حوادث را دارند؛ همان گونه که این امر در جهان اجتماعی و جهان طبیعی مشهود است.

۶- پدیده های اجتماعی از قبیل کنش ها، متن ها و نهادها، مفهوم-محورند^۳ و بنابراین، نه تنها تولید و آثار مادی آنها باید تبیین شود، بلکه فهم، مطالعه و تفسیر معانی آنها نیز باید بررسی، درک و تفسیر شود. تفسیر این پدیده ها نیز اگرچه باید به چهارچوب معنایی محقق عطف شود، باید توجه داشت که این پدیده ها کمابیش مستقل از تفسیرهای محقق از آنها وجود دارند.

۷- علم یا تولید هر معرفتی دیگر، یک عمل اجتماعی است. شرایط و روابط اجتماعی تولید معرفت محتوای آن را متأثر می سازد. معرفت به میزان زیاد - اگرچه نه منحصرأ - زبان شناختی است، و ماهیت زبان و شیوه برقراری ارتباطات ما درباره متعلق آگاهی و ارتباطات، بیگانه و بی تفاوت نیست. آگاهی از این روابط در ارزیابی معرفت، امری حیاتی است.

۸- علوم اجتماعی باید در برابر موضوع خود، انتقادی باشد: برای ایجاد توانایی در امر تبیین و فهم پدیده های اجتماعی باید آن ها را ارزیابی انتقادی کرد (صص ۶-۷).

این مبانی به ویژه در احصای دلالت های تربیتی در بخش پایانی، کاربرد دارند، ولی برای رسیدن به یک نظریه درباره دانش، دسته بندی فشرده تری از آنها، کمک بیشتری خواهد کرد. مور^۴ (۲۰۱۴) سه اصل برسازنده واقع گرایی انتقادی را به ترتیب، (۱) واقع گرایی هستی شناختی^۵، (۲) نسبییت گرایی معرفت شناختی^۶، و (۳) عقلانیت داورانه^۷ بر می شمارد و آن ها را به شرح زیر تبیین می کند.

-
1. Differentiated
 2. Stratified
 3. Concept-Dependent
 4. Moore
 5. Ontological Realism
 6. Epistemological Relativism
 7. Judgmental Rationality

واقع‌گرایی هستی‌شناختی بر این ادعاست که دانش درباره چیزی به‌جز خودش است، واقعیتی در پس حوزه نمادین^۱ وجود دارد؛ این غیریت^۲ برآمده از وجود مستقل واقعیت‌های طبیعی و اجتماعی است. چنین دیدگاهی محدودیت‌های خارجی و مستقلاً بر آنچه ما می‌توانیم باور کنیم بر جای می‌گذارد؛ ما به‌مثابه فاعل شناسا می‌توانیم هر چیزی را باور کنیم، اما نمی‌توانیم هر چیزی را بدانیم. این اصل با پیش‌فرض‌های اثبات‌گرا درباره واقعیت بیرون از ذهن همسویی دارد، با این همه در این پیش‌فرض که اعتبار ادعای دانش با تحلیل ساخت منطقی آن احصا می‌شود، و همچنین محدود بودن دامنه شناخت به واقعیت تجربی، همسو نیست. واقعیت در نزد باسکار ماهیتی چندلایه دارد. او سه سطح از واقعیت را به شرح زیر معرفی می‌کند (بتون و کرایب، ۱۳۸۴/۲۰۰۱).

آ) جهان واقعی، مکانیسم‌ها، نیروها و گرایش‌ها، و ... که علم در جستجوی کشف آن‌هاست؛
ب) سطح «عملی» جریان‌ها یا توالی رویدادها، که ممکن است در شرایط آزمایش تولید شوند یا در « ترکیب‌های» پیچیده‌تر و قابل پیش‌بینی کمتر در خارج از آزمایشگاه روی دهند؛
پ) سطح «تجربی» رویدادهای مشاهده‌شده، که ضرورتاً زیرمجموعه کوچکی از سطح «عملی» هستند (ص. ۲۳۵).

در نزد تجربه‌گرایی خام، تنها سطح (پ) قابل شناسایی است، تجربه‌گرایی ملایم‌تر اما به سطح عملی نیز دسترسی دارد. با این همه در نزد باسکار، واقع‌گرایی فراتجربی انتقادی، این توانایی را دارد که جهان واقعی را فهم و درک کند. از همین رو شاید آن را با صفت ژرفانگر، معرفی می‌کنند. تعهد واقع‌گرایی انتقادی برای محدود نماندن به سطح بیرونی و تجربی جهان، و تلاش برای جستجوی عمیق فراتجربی واقعیت هستی، بنیان‌های اصلی واقع‌گرایی انتقادی برای پرداختن هم‌زمان به دو مفهوم صدق^۳ و صداقت^۴ درباره ادعاهای دانش و صورت‌بندی معرفت‌شناسی از دانش قرار می‌گیرد که واجد دلالت‌های تربیتی است.

1. Symbolic Realm

2. Otherness

3. Truth

4. Truthfulness

در مقام دوم نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی می‌گوید که دانش ضرورتاً جهان‌شمول^۱، ثابت^۲ و صدق‌محرز^۳ نیست. برای ما جهان همواره به واسطه دانشی فهم می‌شود که ساختی اجتماعی دارد؛ دانشی که در طول زمان و در بستر زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی، همواره تغییر می‌کند. این ماهیت دانش به‌مثابه یک ابژه، شکل‌ها و حالت‌های تغییر دانش، سهم بسزایی در فهم این نکته دارد که بنیان‌های ذهنی دانش تا چه اندازه در تولید آن نقش دارند. در این اصل واقع‌گرایی انتقادی با برساخت‌گرایی اجتماعی همسویی دارد، با این همه برخلاف رویکردهای برساخت‌گرایی افراطی^۵ که دانش را واجد ماهیتی صرفاً ذهنی و تولید آن را به تجربه فردی فرو می‌کاهند، واقع‌گرایی انتقادی بر این باور است که دانش واجد ویژگی‌های برآینده^۶ است. با چنین پیش‌فرضی، دانش همواره می‌تواند از مکان و زمان بی‌واسطه تولید خود، استعلا یابد، و ماهیتی عینی اختیار کند. اساساً پایداری و ماندگاری دانش در طول زمان نیز مرهون همین عینیت استعلایی است.

ترکیب این دو اصل در واقع نشان از تأکید و توجه واقع‌گرایی انتقادی بر تولید دانش دارد. از سوی دیگر با توجه به زمینه اجتماعی این تولید، باید پذیرفت که دانش همواره خطاپذیر و همواره پذیرای بازبینی^۷ است. و از آن رو که بازبینی محصول تداوم پرسش نظام‌مند از دانش موجود است، نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی، همواره وجهی انتقادی دارد.

عقلانیت داورانه، نشان از وجود بنیان‌های بین‌الذهانی و عقلانی^۸ دارد که شایستگی نسبیتی نسبیتی ادعاهای رقیب دانش آن‌ها را مشخص می‌سازد. بر این اساس گرچه همه اشکال دانش به‌صورت اجتماعی ساخته می‌شوند، اما با در نظر گرفتن آنکه برخی از اشکال دانش با توجه به شیوه تولید خود معتبر^۹‌ترند، می‌توان گفت، برخی از شیوه‌های تولید دانش، از برخی دیگر

-
1. Universal
 2. Invariant
 3. Essential Truth
 4. Mood
 5. Radical Constructivism
 6. Emergent
 7. Revision
 8. Rational
 9. Reliable

قدرتمندتر هستند. وجود این ویژگی تضمینی است تا درنهایت نسبت‌گرایی معرفت‌شناختی، از مهلکه پذیرش داوری نسبی، دوری گزیده و بر این اساس بتوان میان ادعاهای گوناگون، داوری کرد. ماتان^۱ و مور (۲۰۱۰) از این موقعیت با انگاره ائتلاف‌های ذهن^۲ یاد می‌کنند (ص.۴). این ترکیب نشان از آن دارد که واقع‌گرایی انتقادی، به جای پذیرش ذهنیت فردی و یا گروهی، به ساخت بین‌الذهانی اجتماعی باور دارد، ساختی که نشانه تلاش و کوشش بی‌دریغ، دانشمندان و اندیشه‌ورزان در به اشتراک گذاشتن روش‌های مطالعه، تولید و داوری در میان خود است. روش‌هایی که خود نیز موضوع مطالعه، تولید و داوری هستند. این تلاش و کوشش بی‌دریغ را به بهترین شکل در این سخن دورکهم^۳، می‌توان بازیافت که:

بازنمایی‌های جمعی، محصول مشارکت‌های عظیمی است که نه تنها در مکان که در طول زمان گسترده شده‌اند. برای تولید آن‌ها، ذهن‌های بسیاری مشارکت کرده‌اند و ایده‌ها و احساس‌های بسیاری گرد هم آمده‌اند، و درنهایت نسل‌های بسیاری دانش و تجربه خویش را برهم افزوده‌اند (۱۹۶۷، ص.۱۲).

با این صورت‌بندی، واقع‌گرایی انتقادی هم‌زمان به ویژگی‌های معرفت‌شناختی دانش از سویی و اجتماعی تولید دانش از سوی دیگر نظر دارد و از این رو با تعبیر ماتان و مور (۲۰۱۰) از فروافتادن به ورطه «دوگانه کاذب»^۴ مطلق اثبات‌گرایی یا نسبی‌گرایی برساخت‌گرایی رهایی می‌یابد.

... واقع‌گرایی انتقادی با توجه توأمان به دانش و زمینه تولید آن، هم به ساختار نسبی‌تئوریک و مفاهیم و روش‌هایی توجه دارد که فهم جهان تجربی را میسر می‌سازد و هم کسانی را که در نهادهایی با بستر اجتماعی و تاریخی ویژه، به تولید دانش مشغول‌اند نادیده نمی‌گیرد (ص.۵).

از این رو در حوزه برنامه درسی و پداگوژی، و در جایی که اثبات‌گرایی ماهیت اجتماعی تولید دانش را با تمرکز بر معرفت‌شناسی ادعای دانش و برساخت‌گرایی ماهیت معرفت‌شناختی

1. Maton
2. Coalitions Of Mind
3. Durkheim
4. False Dichotomy

ادعای دانش را با تمرکز بر اینکه چه کسی دانش را یاد می‌گیرد، نادیده می‌گیرند، واقع‌گرایی انتقادی با پرهیز از موقعیت «این یا آنی»^۱، رویکردی «هر دو/و»^۲ را جایگزین می‌کند. بر این اساس دانش نه تنها واجد ساخت اجتماعی قدرتمند که واجد ساخت معرفت‌شناختی قدرتمندی نیز خواهد بود.

دانش قدرتمند: ریشه‌های فلسفی/اجتماعی یک مفهوم

تلاش برای صورت‌بندی واقع‌گرایانه علوم اجتماعی، خاستگاه دیدگاه‌های گوناگون و گاه ناهم‌خوان با یکدیگر است (بتون و کرایب، ۱۳۸۴/۲۰۰۱)، با این همه خود باسکار، به شکلی از مطالعه علوم اجتماعی با رویکرد واقع‌گرایی انتقادی باور دارد (ص. ۲۴۵). صورت‌بندی واقع‌گرایانه از علوم اجتماعی، از آنجا که به تبیین مقولات اجتماعی شناخت (دانش) می‌پردازد، واجد ظرفیت تبیین پدیده‌ها و عمل اجتماعی نیز خواهد بود. اما در این میان «نوع شناختی که می‌توان کسب کرد و روش‌های کسب آن، بر مبنای دیسیپلین علمی متفاوت است» (ص. ۲۴۴). مور در تلاش برای ساخت یک تبیین واقع‌گرایانه درباره دانش، می‌کوشد توجه رویکرد واقع‌گرایی اجتماعی را به نظریه‌ای درباره دانش کسب کند (۲۰۰۶، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹)، نظریه‌ای که واجد معرفت‌شناسی درون‌زاد^۳ (قائم به ذات و منطبق درونی) است و برخلاف رویکردهای تفسیری، درباره داننده^۴، و برخلاف رویکردهای اثبات‌گرا درباره دانستن^۵ (ساختار منطقی ادعای دانش و شرط صدق) نیست. او (۲۰۰۷) در جمع‌بندی، صورت‌بندی واقع‌گرایی انتقادی را واجد چهار ویژگی برای دانش برمی‌شمارد. این ویژگی‌ها می‌گویند که دانش انتقادی^۶ است، بر این اساس همواره پذیرای بازبینی^۷ است، (اصل خط‌پذیری)، دانش جوهری واقعی دارد و بر این اساس، ابژه دانش وجود واقعی مستقل از فاعل شناساست، و ویژگی‌های این

1. Either/Or
2. Both/And
3. Endogenous
4. Knower
5. Knowing
6. Critical
7. Revision

واقعیت، سبب ایجاد محدودیت عینی بر شیوه‌های شناخت ما از جهان خواهد شد. اصل واقع‌گرایی هستی‌شناختی، دانش مادی‌گرا^۱ است، چراکه واسطه حالت‌های نمادین اجتماعی و تاریخی یا آن‌گونه که بوردیو^۲ اذعان دارد در میدان روشنفکران^۳ (زمینه اندیشه‌بنیاد) تولید می‌شود؛ و درنهایت دانش برآینده است، چراکه نمی‌توان آن را به شرایط بی‌واسطه تولید آن یا علایق و فعالیت‌های دانشمندان فروکاست، و از این رو دانش از شرایط تولیدش استعلا می‌یابد (اصل مادی‌گرایی برآینده).

بر این اساس مور (۲۰۱۳) قائل به سه دلالت معرفت‌شناختی درباره دانش را این چنین صورت‌بندی می‌کند: نخست آنکه برای تمایز گذاشتن میان حوزه‌های گوناگون دانش و قضاوت در این باره که کدام‌یک از دیگری قدرتمندتر است، سنجه‌هایی به نسبت عینی و غیراثبات‌گرا در دست است. با این همه این سنجه‌ها، به جای آنکه در منطق گزاره‌ای به چشم بیایند در عمل اجتماعی ساختاریافته بازتاب دارند. این امکان چارچوبی را فراهم می‌آورد تا درباره اینکه چه دانشی تدریس شود و شاگردان به چه بدنه‌ای از دانش دسترسی برابر داشته باشند، تصمیم‌گیری کنیم.

دوم هدف از دیسیپلین‌ها ساختن دانشی از این دست، به همراه روش‌شناسی تولید آن خواهد بود. این البته به این معنا نیست که چنین دانشی را نمی‌توان در جایی بیرون دانشگاه و یا به شیوه‌ای غیردیسیپلینی تولید کرد. دیسیپلین‌ها همچنین منبع اولیه‌ای برای دسترسی به این شکل از دانش در برنامه درسی مدارس هستند.

سوم، جامعه‌شناسی دانش و جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، هر دو، واجد شیوه‌های سازمان‌یافته اجتماعی به‌مثابه "ابژه" اند، که به‌صورتی نظام‌مند، تولید و تغییر (و نه ساخت و بازتولید ساده) این شکل از دانش را میسر می‌سازند (ص. ۳۳۹).

دلالت سوم در فهم تمایز میان دیدگاه واقع‌گرایی اجتماعی از یک سو و اشکال فراطبی برساخت‌گرایی و رویکردهای انتقادی برآمده از نظریه دیدگاه^۴ از سوی دیگر، از اهمیت

-
1. Materialist
 2. Bourdieu
 3. Intellectual Field
 4. Standpoint Theory

بسیاری برخوردار است. به بیان دیگر در حالی که واقع‌گرایی اجتماعی برآینده‌گرا^۱ و عین‌گراست و با شکلی از برساخت‌گرایی اجتماعی به کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی ماده‌باور^۲ پایبند است. در حالی که اشکال پسامدرن برساخت‌گرایی افراطی ایده‌آلیست و دیدگاه‌های چپ انتقادی به ویژه فروکاست‌گرا و در یک نگاه نسبت‌گرا هستند.

برساخت‌گرایی افراطی یا تفسیرهای اجتماعی-تاریخی فروکاست‌گرایند، چراکه دانش را به ریشه‌های پیدایش تاریخی‌اش در روابط نابرابر قدرت فرو می‌کاهند؛ معرفت‌شناسی پسامدرن همچنین ذهن‌گراست چراکه دانش را ذاتی در ذهن کسانی می‌داند که آن را تولید کرده یا از آن طرفداری می‌کنند. درحالی که واقع‌گرایی از این رو برآینده‌گراست که دانش را برآمده از شبکه‌های ذهنی-اجتماعی در مکان و زمان و نسبتاً مستقل از بنیان‌های خاص اجتماعی و یا تجربی خود می‌داند. همچنین عین‌گراست چراکه این شبکه‌ها را به‌مثابه حالت‌هایی از نظام نمادین تولید با روش‌های جمعی می‌شناسد که با ارزشیابی مستقل در باره ادعاهای دانش سروکار دارند.

مور بر این اعتقاد است که این تمایز را به اشتباه با دوگانه ساختار - عاملیت معرفی می‌کنند؛ این دوگانه کاذب است چراکه واقع‌گرایی بر این باور است که ساختار موجد شرایط عاملیت است نه محدودکننده آن. چراکه بستری برای تولید (خلاقیت و نوآوری) فراهم می‌آورد تا بازتولید (آرچر ۱۹۹۵، نقل از مور ص. ۲۹).

یانگ با ارجاع به این ویژگی‌های چهارگانه و صورت‌بندی توأمان معرفت‌شناختی/جامعه‌شناختی از دانش، مدعی می‌شود:

دانش از منظر واقع‌گرایی، با جوهری که من در مقام یک نظروزرز تربیتی آن را فهم می‌کنم، از معنایی که ما برای فهم جهان در زندگی روزمره خود می‌سازیم، متفاوت است؛ چنین دانشی را نمی‌توان توسط یادگیرندگان و یا حتی معلمان ایشان خلق کرد، چنین دانشی کسب می‌شود (یانگ ۲۰۰۹، ص. ۱۹۶).

-
1. Emergentist
 2. Materialist

او در جستجوی چنین دانشی، برای قرار دادن آن در برنامه درسی، به انگاره «دانش قدرتمند»^۱، می‌رسد. از نظر او دانش قدرتمند همان دانش در اختیار متخصصان است، که در بهترین شکل خود در دیسیپلین‌ها، بازتاب یافته است. او در این ترکیب، آگاهانه می‌کوشد تا دانش قدرتمند را از انگاره «دانش قدرتمندان»^۲ یا «دانش طبقات فرادست»^۳ (یانگ، ۱۹۷۱) متمایز سازد، و نشان دهد که گرچه نمی‌توان بهره‌مندی، این طبقات از دانش و اثر آن‌ها بر تولید و داوری گزاره‌های دانش را انکار کرد، با این همه این انگاره فاقد دیدگاهی جوهری درباره دانش است، و اساساً به داننده ارجاع می‌دهد. بر این اساس صورت‌بندی او از دانش مشخصاً با صورت‌بندی جریان چپ انتقادی که تحت تأثیر آرای فوکو^۴ (۱۹۸۰)، دانش را به مثابه قدرت می‌داند، فاصله می‌جوید، و از همین رو دلالت‌های او برای جستجوی دانش در برنامه درسی گرچه همچنان در مواجهه با دانش دیسیپلینی، ماهیتی انتقادی دارد، ولی با رویکرد تربیت انتقادی که در کارهای اپل، بازتاب یافته و به مفاهیم طبقاتی ارجاع می‌دهد، بسیار متفاوت است.

در نزد یانگ در مقام یک جامعه‌شناس تربیتی، که می‌کوشد برنامه‌ای نظام‌مند، برای جستجوی دانش ارزشمند و اختیار آن به مثابه محتوای برنامه درسی و در یک کلام صورت‌بندی دانش مدرسه‌ای تدوین نماید، وظیفه جامعه‌شناسی گرچه کشف ارتباطات دانش با طبقات گوناگون اجتماعی است، ولی هدف از انجام این وظیفه به هیچ رو باز کردن برنامه درسی به روی دانش موردپذیرش طبقات مختلف نخواهد بود. او در پی آن است که تا از پس کشف این رابطه، توجه خود را به تولید دانش، و همچنین سنجه‌ها و شرایط این تولید، که در بستری اجتماعی-تاریخی رخ می‌دهد، معطوف کرده و در نهایت آن دانشی که می‌تواند از محدودیت‌ها و ویژگی‌های مکان و زمان تولید خود استعلا یابد، و ملاک‌ها و سنجه‌های ساختاریافته موردپذیرش بین‌الذهانی، زمینه اندیشه‌بنیاد را احصا نماید، به مثابه دانش قدرتمند، در دل برنامه درسی بنشاناند.

-
1. Powerful Knowledge
 2. Knowledge Of The Powerful
 3. High-Status Knowledge
 4. Foucault

در نزد او چنین دانشی را می‌توان در نزد متخصصان سراغ کرد، و از این رو، نظام مدرسه‌ای، وظیفه دارد تا دسترسی به دانش متخصصان را فراهم آورد، و اساساً انجام این وظیفه ویژگی متمایز نظام مدرسه‌ای و کار ویژه آن در میان نهادهای اجتماعی است

هدف اصلی مدرسه ... آن است که برای همه دانش‌آموزان امکان دست‌یابی به دانشی را فراهم آورد که ایشان را از تجربه‌هایشان فراتر ببرد. [منظور] دانشی است که در خانه، در جمع دوستان، و یا در جوامعی که در آن زندگی می‌کنند، در دسترسشان نیست. دسترسی به این دانش، حق همه شاگردان به‌مثابه شهروندان آینده است (یانگ، ۲۰۱۵، ص. ۱۰). از همین رو یانگ (۲۰۱۴)، ایجاد دسترسی به این دانش را وظیفه اصلی برنامه درسی می‌داند، در نزد او برنامه درسی یک «امر اجتماعی»^۱ است. او تحت تأثیر دورکیم، این تعبیر از برنامه درسی را چنین تبیین می‌کند که برنامه درسی را نمی‌توان به کنش‌ها، باورها و یا انگیزه‌های افراد فروکاست، برنامه درسی ساختاری است که نه تنها فعالیت معلمان و دانش‌آموزانشان و دیگر افراد در ارتباط با خود را محدود می‌سازد، بلکه بر فعالیت آن‌ها که به تدوین برنامه درسی مشغول‌اند یا دل درگرو رسیدن به اهدافی مشخص به یاری آن دارند را نیز با محدودیت مواجه می‌سازد. با این همه برنامه درسی تنها محدودکننده فعالیت‌های ما نیست، بلکه هم‌زمان ظرفیت آنکه چه چیزهایی را می‌توانیم یاد بگیریم و یا اینکه یادگیری چه چیزهایی ناممکن است را، چه در مدرسه و چه در دیگر نهادهای تربیتی تعیین می‌کند (ص. ۷). بنابراین اصل بنیادین در برنامه درسی، دانش قدرتمند است. دانشی که واجد سه ویژگی اساسی است. (۱) با دانش عمومی برخاسته از تجربه روزانه تفاوت دارد، (۲) نظام‌مند و (۳) تخصصی است (یانگ و مور). بازتاب چنین ویژگی‌هایی را به بهترین شکل می‌توان، در دانش آکادمیک و نظام دانشگاهی مبتنی بر تمایز و تشخیص دیسیپلینی مشاهده کرد. یانگ به‌ویژه به دانش در دسترس عام و همه‌گیر با تعبیر به ویکی دانش^۲ می‌تازد و از دانش جهانی سازی شده، با تعبیر دانش کاربرساخته^۳ (۲۰۰۹، ص. ۱۹۵) یاد می‌کند. این تاخت‌وتاز نشان از آن دارد که تا چه اندازه

-
1. Social Fact
 2. Wiki-Knowledge
 3. User-Generated Knowledge

دلالت‌های تربیتی مفهوم دانش قدرتمند برای نظریه برنامه درسی

انگاره متخصص در نزد او از انگاره حرفه‌ای^۱، متمایز است، و کسب^۲ و دستیابی^۳ به دانش، نیز از انگاره مصرف^۴ و دسترسی^۵ متمایز دارد.

یانگ پیدایش برنامه درسی موضوع محور در مدارس را هم‌راستا با تجمع دانش تولیدشده در شبکه‌های اجتماعی، و یکپارچه‌شده در دیسپلین‌های مجزای دانشگاهی می‌داند. هرچند برای تفکیک دیسپلینی نیز همچنان که دلایل و علاقه‌مندی‌های بیرونی اجتماعی متصور است، دلایل و علاقه‌مندی‌های شناختی درونی را مدنظر قرار می‌دهد (۱۹۹۸). از این رو درنهایت از قرار گرفتن دانش دیسپلینی در برنامه درسی دانش‌بنیان دفاع می‌کند و بیان می‌دارد که در تدوین برنامه درسی باید به سه وجه متمایز دانش قدرتمند و البته بازتاب آن در دانش مدرسه‌ای توجه داشت. این توجه از سه انگاره زیر می‌آید (یانگ، ۲۰۰۸b، ص. ۱۵):

- توجه به تفاوت دانش مدرسه‌ای و دانش روزمره؛
- تفاوت و ارتباط حوزه‌های مختلف (دیسپلین‌ها) دانش؛
- و تفاوت میان دانش متخصصان (فیزیک و شیمی) و دانش پداگوژیک (فیزیک مدرسه، و تاریخ مدرسه برای یادگیرندگان گوناگون)

دانش متخصصان

در نزد یانگ گذر از دانش روزمره به دانش متخصصان، وظیفه اصلی برنامه درسی و هدف نظام مدرسه‌ای است (۲۰۰۹). با این همه برای آنکه ماهیت واقع‌گرایانه دانش متخصصان (که مدنظر برنامه درسی دانش‌بنیان است را تبیین کنیم) خوب است انگاره‌ای درباره امر واقع داشته باشیم. همان‌گونه که اشاره رفت، باسکار به لایه‌بندی امر واقع باور داشت، اما کارل پوپر، فیلسوف علم توصیفی از جهان واقعی دارد که به فهم بهتر مسئله پیش روی برنامه درسی دانش‌بنیان درباره دانش متخصصان کمک خواهد کرد.

-
1. Professional
 2. Acquisition
 3. Acquire
 4. Consume
 5. Access

جهان‌های سه گانه

پوپر در ۱۹۷۸، در سخنرانی خود با نام سه جهان، در دانشگاه میشیگان، این گونه آغاز می‌کند که:

مایلم در برابر کسانی که نگاهی یک‌جانبه، یا دو انگار به عالم دارند، نگاهی کثرت‌گرا به عالم را پیشه کنم، من نگاهی را پیشنهاد می‌دهم که زیر-عالم‌های متفاوت و در حال متعامل را به رسمیت می‌شناسد (ص. ۱۴۳).

او در ادامه این سه زیر-عالم را سه جهان می‌نامد و آن‌ها را به شماره‌گذاری از هم متمایز می‌کند. در نزد او جهان اول، جهان موجودات فیزیکی است، و خود به دو زیر جهان موجودات زنده و غیرزنده تقسیم می‌شود. موجوداتی همچون ستارگان، سیارات، اشیاء، حیوانات و انسان در این جهان جای دارند.

جهان دوم، اما جهان موجودات ذهنی و روان‌شناختی است. این جهان دربردارنده، احساسات و حواس ما، ادراکات و مشاهدات ما، دردها و آگاهی ما و حتی سطوحی از ناهشیاری و ناآگاهی همچون رؤیا و خلسه است. این جهان به‌واقع تجربه ذهنی ما از محتوای جهان اول و حتی فرآیندهای خود جهان دوم است.

اما ادعای برجسته دیدگاه پوپر در صورت‌بندی جهان سوم است. جهانی که او آن را جهان تولیدات ذهن آدمی معرفی می‌کند. جهان زبان‌ها، افسانه‌ها، داستان‌ها و اسطوره‌ها، گمان^۱ و یا نظریه‌های علمی، آثار هنری، ترانه‌ها و آوازها و حتی جهان نظامات عظیم مهندسی همچون فضاپیماها. ویژگی عناصر این جهان بیرون بودن آن‌ها از دایره مقولات جهان دوم به‌واسطه نظم و ساختار مستقل از سازنده است. بسیاری از آن‌ها هم‌زمان به جهان اول نیز تعلق دارند و یا بهتر آن است که بگوییم بازتابی فیزیکی از آن‌ها در جهان نخست، هویدا است. با این همه مجسمه فردوسی به همراه کتاب شاهنامه در دست، چیزی بیش از تجربه حسی مجسمه‌ساز، و

-
1. Sub-Universe
 2. Conjecture

کتابی با نسخه‌های پرشمار و آشنا در نزد فارسی‌زبانان است. جهان تولیداتی که مستقل از ذهن سازنده و ادراک بیننده، می‌تواند واقعی بوده و فهم و داوری شود.

درواقع پوپر، با ظرافت میان تجربه ذهنی و انضمامی، و جهان عقلی و نظری تمایزگذاری کرده، و جهان سوم را جهانی اثرگذار برای فهم و همچنین تأثیر بر دو جهان دیگر برمی‌شمارد. او به صورت‌بندی خود، واقع‌گرایی سه لایه اطلاق می‌کند. و مسئله اصلی صورت‌بندی خود را این‌گونه تبیین می‌کند که: ادعای من آن است که موجودات جهان سوم به همان اندازه موجودات جهان فیزیکی واقعی هستند (ص. ۱۵۲).

ادعای بنیادی من در دفاع از واقع‌گرایی جهان سوم بسیار ساده است. ما همه می‌دانیم که در جهان فیزیکی اول زندگی می‌کنیم. جهانی که به آرامی به یاری علم و یا بهتر بگویم با استفاده از گمان و نظریه‌های علمی جهان سوم به مثابه ابزار، در حال تغییر است. بنابراین، گمان و نظریه‌های علمی، می‌توانند اثری ابزاری و یا موقت بر جهان فیزیکی داشته باشند (ص. ۱۵۴).

پوپر برای این اثرگذاری موجودات جهان سوم ارزش قائل است. به بیان دیگر پرداختن به موجودات جهان سوم، به دلیل واقعی بودن آنها نیست، بلکه به دلیل ارزشمندی و اثرگذاری آنها و ایجاد تغییر در جهان خود متغیر فیزیکی است. اما این ارزشمندی جنبه‌ای بیرونی دارد که پوپر آن را به کار بست عناصر جهان سوم در نزد آدمی ارجاع می‌دهد. او می‌نویسد «نقشه‌ها و برنامه‌ها ... به‌واقع می‌توانند جهان اول را تغییر دهند، ولی همچون کتاب‌ها، در نزد کسانی که قادر به خواندن آنها نباشند بی‌ارزش‌اند.»

صورت‌بندی توأمان پوپر از ارزشمندی درونی عناصر جهان سوم در اثرگذاری بر جهان فیزیکی از سویی، و فقدان ارزش بیرونی این عناصر در نزد کسانی که قادر به فهم آنها نیستند، دلالتی تربیتی برای نظام مدرسه‌ای دارد که دسترسی و فهم عناصر جهان سوم را اگر در بالاترین درجه ارزشمندی قرار ندهد، دست‌کم به اندازه موجودات دو جهان دیگر، ارزشمند می‌سازد. به بیان دیگر شناخت و دسترسی به نظریه‌ها - موجودات نظام‌مند جهان سوم - به اندازه شناخت و دسترسی به تجربیات ذهنی و انضمامی و عناصر عینی و فیزیکی اهمیت

دارند. به بیان دیگر جهان‌های سه‌گانه پوپر، به ترتیب سه واقعیت عینی-تجربی، ذهنی-انضمامی و بین‌الذهانی-نظری را بازتاب می‌دهند. اگر دانش، درباره امور واقعی است، و پرداختن به دانش در برنامه درسی و پداگوژی رویکرد دانش‌بنیان، مدنظر باشد. بنابراین لازم است تا واقعیت سه‌گانه بالا نیز مدنظر قرار گیرد.

از سوی دیگر، دانش متخصصان، چیزی فراتر از دانش درباره امور واقع است. به بیان دیگر تولید چنین دانشی توسط ایشان، هدف است و از همین رو دانش چیزی بیش از دانش گزاره‌ای است. اندرسون^۱ و کراثول^۲ (۲۰۰۱) در یک پروژه ۵ ساله کار بر روی طبقه‌بندی بلوم^۳، چهار گونه دانش را به ترتیب دانش اخباری^۴، دانش مفهومی^۵، دانش رویه‌ای^۶ و دانش فراشناختی^۷ برمی‌شمارند. اما همانگونه که کالینز^۸ مدعی است، این دانش فراتر از دانش محتوای دیسیپلینی است^۹، او محتوای دانش متخصصان را به دو دسته دانش حوزه‌ای^۹ و دانش راهبردی^{۱۰} تقسیم می‌کنند. در نزد ایشان، دانش حوزه ای در بردارنده محتوای آشکار، امور و روش‌های در پیوند با حوزه خبرگی است که به تنهایی برای حل مسایل واقعی کفایت نمی‌کند. از این رو دانش راهبردی که در بردارنده سه شکل گوناگون، راهبردهای اکتشافی^{۱۱}، راهبردهای کنترلی یا فراشناختی و راهبردهای یادگیری است، نیز بخشی از دانش متخصصان را تشکیل می‌دهد. دانش راهبردی به باور ایشان معمولاً دانش ضمنی است و افراد متخصص به وقت به کارگیری این راهبردها، وقوف آگاهانه ای به آنچه می‌کنند ندارند. فارنهام-دیگوری (۱۹۹۴) با اشاره به این امر که بخش بزرگی از دانش در اختیار متخصصان، همین دانش ضمنی است (ص. ۴۶۶)، بیان می‌دارد که نه تنها مفاهیم و شبکه‌ها و ساخت‌های شناختی متخصصان، بلکه

-
1. Anderson
 2. Krathwohl
 3. Bloom
 4. Factual Knowledge
 5. Conceptual Knowledge
 6. Procedural Knowledge
 7. Metacognitive Knowledge
 8. Collins
 9. Domain Knowledge
 10. Strategic Knowledge
 11. Heuristic

روش‌ها و شیوه‌های کاربست مفاهیم و مهم‌تر از همه شاید یادگیری این نکته که چگونه دانش در یک دیسپلین موردپذیرش واقع می‌شود، در بازتولید دانش (یادگیری آن) نقش دارند.

فعالیت نظام مدرسه‌ای: گذر از دانش روزمره به دانش متخصصان

چارلوت (۲۰۰۹) می‌نویسد، مدرسه مکانی است که در آن جهان نه به‌مثابه محیطی برای تجربه که به‌مثابه یک ابژه شناخته می‌شود (ص. ۹۱). گرچه ممکن است جهان به‌مثابه ابژه تفکر، با جهان به‌مثابه محیطی برای تجربه ورزی شاگرد، توأمان شوند، با این همه تمرکز نظام مدرسه‌ای شناخت و ساحت اول، قرار می‌گیرد و از این رو آنچه از تهران و یا ایران به‌مثابه شهر یا کشور زندگی دانش‌آموز درک می‌شود، با آنچه از تهران و یا ایران به‌مثابه یک شهر یا کشور، در علوم اجتماعی یا درس جغرافیا مدنظر است یکی نخواهند بود. این تمایز با ارجاع به جهان‌های سه‌گانه پوپر (۱۹۷۸) روشن‌تر درک می‌شود. به بیان پوپری، مدرسه جایی است که دسترسی به موجودات جهان سوم، از جمله نظریه‌ها در باره جهان اول فیزیکی مدنظر قرار دارد، نه مکانی که ایجاد ذهنیت و یا تجربه به‌مثابه موجودات جهان دوم، پایان راه مواجهه با جهان اول است. چارلوت همچنین به محدودیت اتکا به تجربه جهان برای کسب دانش نیز اشاره دارد و مدعی است در غالب موارد ابژه تفکر، فاقد ارجاع به محیط تجربه خواهد بود. او با ارجاع به عملگرهای ساده جبری همچون جمع و ضرب و ارجاع آن به اعمال اجتماعی مثال زده و پیش‌تر می‌رود که اما کمتر کسی در تجربه روزمره خود نیازی به حل معادلات درجه دوم پیدا می‌کند؛ از سوی دیگر تجربه روزمره، گرچه با معنا بخشیدن به آنچه در مدرسه تدریس می‌شود، می‌تواند پشتیبان یادگیری باشد، در مواردی نیز باورها و دانش روزمره، می‌تواند، مانعی بر سر راه یادگیری و یا فهم درست نظریه قرار گیرد. مطالعات گوناگون در زمینه کج‌فهمی^۱ این منظر را تأیید می‌کنند (شوئل، ۲۰۱۱). با این مقدمه چارلوت بیان می‌دارد:

کنترل رابطه میان ابژه تفکر و ارجاعات آن در محیط زندگی، و مواجه ساختن شاگردان با جهان‌های اندیشه‌بنیاد برساخته ابژه‌هایی که ارجاعی به محیط تجربی واقعی ندارند،

ایجاد ارتباط میان این دو صورت به هم مرتبط، مسئله برجسته پیش روی پداگوژی در نظام مدرسه‌ای است (ص. ۹۱).

او در نسخه پیشنهادی خود دو فرآیند عینیت‌بخشی^۱ - فاصله‌گزینی^۲ و نظام‌بخشی^۳ را برای ارتباط با جهان به‌مثابه ابژه تفکر پیشنهاد می‌دهد. فاصله‌گزینی در نزد او از استلزامات اصلی است و به شاگرد کمک می‌کند تا از جهان ذهنی درگیر عواطف و احساسات تجربی دور شود. از سوی دیگر او دو مفهوم عینیت‌بخشی و فاصله‌گزینی را به شکلی مرکب بیان می‌دارد و معتقد است: «فاصله‌گزینی و عینیت‌بخشی را نمی‌توان جدا از هم دانست. این دو در یک فرآیند با هم گرد می‌آیند.» (ص. ۹۲). او همچنین مدعی است، چنین فرآیندی تنها به یاری زبان میسر می‌شود، و ذهن عقلانی تنها به مدد این ابزار اجتماعی می‌تواند به ابژه تفکر دست یابد. او برای این منظور به فهم ویگوتسکی^۴ (۱۹۶۲) از پیوند زبان و تفکر اشاره مستقیم دارد.

نظام‌بخشی، فرآیند مکمل عینیت‌بخشی - فاصله‌گزینی است. این فرآیند به‌ویژه از آن رو مهم است که بدون آن نیز می‌توان جهان را ابژه تفکر دانست. این فرآیند ارتباط میان فرآورده‌های فرآیند نخست را در یک نظام معنادار، میسر کرده و «ساخت موضوعات [معرفتی] (ریاضیات، فیزیک، تاریخ و ...) را ممکن می‌سازد، و جای تعجب ندارد که پروژه‌های بین‌دیسپلینی همواره در جریان مواجهه با مسائل نظام‌بخشی پدیدار می‌شوند.» (ص. ۹۲)

فاصله‌گزینی - عینیت‌بخشی و نظام‌بخشی به مثابه نهادی یکپارچه، که در آن خویشتن^۵ به‌مثابه خویشتن معرفتی و جهان به‌مثابه ابژه تفکر است، وجوه فعالیت مدرسه را تعریف می‌کنند. این تعریف نه تنها برای موضوعات درسی ضروری همچون ریاضیات و علوم و تاریخ، که برای موضوعات درسی دیگر همچون هنر معتبر است.

میان یک نزاع خیابانی با مشت و لگد و یک رقابت ورزشی در مدرسه، تفاوت شایانی وجود دارد. رقابت قواعد و تنظیم‌کننده‌هایی دارد که شاید به زبان بیاید و یا آشکارا وضع

1. Objectification
2. Distancing
3. Systematization
4. Vygotsky
5. Self

شود، ولی نزاع خیابانی تجربه‌ای از زندگی روزمره بدون کلمات (جدای از در نظر گرفتن الفاظ رکیک) است (ص. ۹۲).

دلالت‌های تربیتی رویکرد معرفت‌شناسی-اجتماعی بر اساس مفهوم دانش قدرتمند

پسامدرنیسم با منشی شک‌گرایانه مدعی است که ریشه‌های دیسپلینی برنامه درسی موضوع‌محور، سلیقه‌ای^۱ و بازتاب روابط متخصصان با ساخت قدرت است. در این نگاه، «دانش ماهیتی تمایزنیافته دارد و دسته‌ای از مهارت‌های عمومی^۲ یا بسته‌های تغییرپذیری از اطلاعات - را دربر می‌گیرد که ریشه‌گزینش و توالی آنها در یک برنامه درسی، سلیقه‌ای است.» (ص. ۷).

در سطح پداگوژی نیز چنین گفته می‌شود که شیوه تدریس، یادگیری و ارزیابی نیز سلیقه‌ای است. تدریس رویه‌ای^۳ است و مستقل از شکل کل دانشی است که باید تدریس شود. از سوی دیگر اقتدار معلمان تنها به دلیل موقعیت اجتماعی ایشان است و ارتباطی با مالکیت دانش ندارد. در واقع برنامه درسی و پداگوژی فراتر از ملزومات اجتماعی-تاریخی نیستند. با این همه واقع‌گرایی اجتماعی با پذیرش اهمیت بالای قدرت‌های اجتماعی با تمایز تأکید بر تمایز یافتگی دانش و بر نقش آن در شکل‌دهی به تجربه تربیتی و پیامدها دلالت‌های مهمی بر تربیت دارد. ماتن و مور، (۲۰۱۰) سه دلالت اصلی را این‌گونه بیان می‌کنند:

نخست: اگر دانش واقعی باشد و نه یک پدیدار پسینی^۴، و آن را تمایز یافته و واجد کیفیت‌های ساختاری پدیداری در نظر آوریم؛ آنگاه برنامه درسی و پداگوژی باید آن کیفیت‌ها را دربر بگیرند، برای مثال توالی ذاتی دانش در برنامه درسی از اهمیت برخوردار است. همچنین واقع‌گرایی اجتماعی میان منطق تولید اندیشه‌بنیاد دانش و بازتولید تربیتی تفاوت قائل است. از این رو برای مثال آنچه در یک آزمایشگاه فیزیک می‌گذرد، لزوماً نمی‌تواند به همان

-
1. Arbitrary
 2. Generic
 3. Processual
 4. Epiphenomenal

شکل در کلاس درس فیزیک بگذرد. با این همه منظور این نیست که هیچ نسبتی بین این دو وجود ندارد.

دوم: اگر بپذیریم که بستر عقلانی^۱ برای داوری میان ادعاهای دانش وجود دارد و آنها را بیش از بیان سلیقه‌ای قدرت قلمداد کنیم، آنگاه باید قبول کنیم که برخی اشکال دانش از منظر معرفت‌شناسی قدرتمندتر از برخی دیگرند و برنامه درسی و پداگوژی باید این نسبت و یا این نظام سلسله مراتبی^۲ را در نظر آورند، این نسبت لزوماً با آنچه در نسبت اجتماعی برقرار است، یکسان نیست.

سوم: در جوامع آزاداندیش مردم‌سالار، همه شهروندان باید به‌صورت مساوی و از طریق ابزاری که واجد بیشترین اعتبار است، امکان دسترسی به اشکال قدرتمند دانش را داشته باشند. این یعنی آنکه اعمال پداگوژیکی که تنها به تجربیات دانش‌آموزان توجه دارند، باید مورد تجدید نظر قرار بگیرند.

ماتن و موور نتیجه می‌گیرند:

[واقع‌گرایی اجتماعی بر این باور است که] اعمال اندیشه‌ورزان و اعمال تربیتی ضرورتاً واجد نظامی سلسله مراتبی و مراتب این نظام همواره و همه جا اجتماعی و سلیقه‌ای نیستند، و متخصصان نیز مخالف مردم‌سالاری و برابری اجتماعی نیستند (ص.۸).

نتیجه‌گیری: دلالت‌های دانش قدرتمند برای برنامه درسی دانش‌بنیان

با ارجاع به مبانی فلسفه واقع‌گرایی در مقام پارادایم نظری و بستر مفهوم‌پردازی دانش قدرتمند، برنامه درسی دانش‌بنیان، با ظرفیت‌ها و محدودیت‌هایی روبرو خواهد شد که می‌توان آن‌ها را به‌مثابه دلالت‌هایی به‌منظور تدوین برنامه درسی در نظر داشت. در پایان لازم است با ارجاع به آنچه بیان شد این دلالت‌ها یکجا احصا شوند:

-
1. Rational Ground
 2. Hierarchy

دلالت‌های تربیتی مفهوم دانش قدرتمند برای نظریه برنامه درسی

۱- از آنجا که بر مبنای پارادایم واقع‌گرایی، اشکالی از دانش، به‌واسطه شیوه‌های تولید، از اشکالی دیگر قدرتمندترند. بازتاب این اشکال در برنامه درسی اولویت و ارزش تبیینی دارد.

۲- از آنجا که بر مبنای پارادایم واقع‌گرایی شیوه‌های تولید دانش، برای تعیین ارزشمندی و قدرتمندی دانش، اولویت تبیینی دارند، بازتاب شیوه‌های تولید دانش، روش‌ها و فرآیندهای آن در برنامه درسی از اهمیت برخوردارند.

۳- از آنجا که بستر عقلانی برای داوری میان ادعاهای دانش، به‌نوعی دانش در باره دانش است، در بازتولید دانش نیز توجه به دانش مورد نیاز برای داوری، مهم است. بنابراین دانش برنامه درسی دانش‌بنیان، فراتر از دانش بیانی و دانش رویه‌ای، دانش فراشناختی^۱ را نیز دربر می‌گیرد.

۴- گرچه منطق تولید اندیشه‌بنیاد دانش و بازتولید تربیتی آن متمایزند با این رو از آنجا که در پارادایم واقع‌گرایی، میان روش، نظریه اجتماعی و فلسفه علوم اجتماعی همپوشانی برقرار است (سایر، ۱۲۸۸/۱۹۹۲، ص. ۴۰) و به باور یاسکار، «فلسفه و روش‌شناسی ورای علوم قائم به ذات نیستند و به‌مثابه کارگر فرودست^۲ و قابله خدمت می‌کنند.» روش دستیابی به دانش قدرتمند، نمی‌تواند رویه‌ای و مجزا از موضوع و محتوا باشد و از این رو باید بازتاب معتبری از روش تولید و همپوشان با اصول معرفت‌شناختی پشتیبان باشد.

۵- از آنجا که امر واقع در جهان‌های سه‌گانه بازتاب دارد، بنابراین واقعیت را نمی‌توان به تنها صور تجربی از جهان بیرونی یا صورت‌بندی ذهنی و تفسیری در نزد فرد فروکاست. امر واقع همچنین درباره صور نظری مستقل از صور عینی و ذهنی فردی و به بیان دیگر صورت‌بندی نظری بین‌الذهانی استدلالی است.

۶- از آنجا که بر مبنای پارادایم واقع‌گرایی نوع شناختی که می‌توان کسب کرد و روش‌های کسب آن، بر مبنای دیسیپلین علمی متفاوت است، برنامه درسی دانش‌بنیان، دربردارنده روش‌های گوناگون تولید و بازتولید بر مبنای دیسیپلین‌های متفاوت است. و از این رو این

1. Metacognitive Knowledge

2. Underlabourer

تمایز در هرگونه فعالیت عملی، حتی با وجه تلفیقی، باید آگاهانه مدنظر بوده، و تمایز دیسپلینی در برنامه درسی بازتاب یابد.

۷- از آنجا که بر مبنای پارادایم واقع‌گرایی، نسبت‌گرایی معرفت‌شناختی، جوهر محرز و ثابت و مطلق برای دانش را رد می‌کند، برنامه درسی دانش‌بنیان، باید همواره نسبت به ماهیت خطاپذیری دانش آگاه بوده، و اصول عقلانیت داورانه را درباره ادعای دانش و روش تولید آن بازتاب دهد و پذیرای رویکرد کثرت‌گرای معرفت‌شناختی در تولید و بازتولید دانش در نظام مدرسه‌ای و همچنین در روش‌شناسی مطالعات تربیتی باشد.

۸- از آنجا که بر مبنای پارادایم واقع‌گرایی دآوری میان ادعاهای دانش بر بنیانی عقلانی استوار است، و همچنین بستر اجتماعی برخاسته از ائتلاف ذهن اندیشمندان به لحاظ تاریخی در حوزه‌های دیسپلینی بازتاب دارد. و همچنین این بازتاب نه تنها شامل ادعای دانش، که مهم‌تر از آن درباره روش تولید دانش و همچنین سنجه‌ها و روش‌های سنجش صدق ادعا و صداقت^۱ روش‌شناسی است، مطالعات تربیتی و تدوین برنامه درسی دانش‌بنیان نیز بر این بنیان عقلانی و برخاسته از اجتماع ائتلاف ذهن دیسپلینی (در اینجا دیسپلین مطالعات برنامه درسی) استوار است.

۹- عالی‌ترین شکل بازتاب دانش در ائتلاف ذهن در دانش متخصصان گنجانده می‌شود. از این رو دانش در برنامه درسی دانش‌بنیان، بازتاب دانش محتوای^۲ دیسپلینی و همچنین دانش ضمنی اکتشافی^۳ متخصصان است. هدف نظام مدرسه‌ای گذر از دانش روزمره به‌سوی دانش متخصصان است و در تدوین برنامه درسی دانش‌بنیان باید اصول و توالی تربیتی برای این گذر (بازتولید دانش) لحاظ شود.

۱۰- باتوجه به تفاوت میان تولید و بازتولید دانش قدرتمند، در حالیکه محتوای دانش در برنامه درسی، بازتاب دانش دیسپلینی است، طراحی کلان برنامه درسی لزوماً می‌تواند بازتاب ساختار مجزای دیسپلینی نباشد. گذر از دانش روزمره به دانش قدرتمند، مسئله

1. Truthfulness
2. Content Knowledge
3. Heuristic

دلالت‌های تربیتی مفهوم دانش قدرتمند برای نظریه برنامه درسی

پداگوژیک است و طراحی کلان برنامه درسی واجد اقتضای تربیتی است. و به فراخور می تواند، دیسپلینی و یا تلفیقی باشد.

۱۱- از آنجا که بر مبنای پارادایم واقع‌گرایی معرفت به میزان زیاد - اگرچه نه منحصرأ - زبان‌شناختی است، ماهیت و ساخت (منطقی) زبانی و همچنین شیوه برقراری ارتباطات در بستر اجتماعی به‌ویژه در جامعه متخصصان، در برنامه درسی بازتاب دارد.

۱۲- از آنجا که بر مبنای پارادایم واقع‌گرایی ساختار موجد شرایط عاملیت است نه محدودکننده آن، بنابراین برنامه درسی دانش‌بنیان باید واجد ساختار نظام‌مندی باشد که پشتیبان عاملیت است و این برنامه درسی را نمی‌توان به تجربه روزانه یادگیرنده فروکاست. ۱۳- از آنجا که بر مبنای پارادایم واقع‌گرایی دانش قدرتمند، ماهیتی تمایز یافته از دانش روزمره دارد، این تمایز باید مد نظر برنامه درسی دانش‌بنیان باشد، برای این منظور فاصله‌گزینی-عینیت‌بخشی و نظام‌بخشی به دانش روزمره، و تلاش برای صورت‌بندی دانش نظام‌مند مسئله پیش روی پداگوژی دانش‌بنیان است. این مسئله به‌ویژه در جایی که دانش نظام‌مند فاقد مابه‌ازای انضمامی در تجربه روزمره یا تجربه عینی بی‌واسطه است، پیچیده‌تر نمایان می‌گردد.

۱۴- از آنجا که بر مبنای پارادایم واقع‌گرایی زمینه اجتماعی تولید دانش نقشی تعیین‌کننده و محدودگر در قدرت و اعتبار دانش دارد. برنامه درسی دانش‌بنیان باید نسبت به این نقش و اثر رویکردی انتقادی داشته باشد. این رویکرد هم نقد توان و ظرفیت زمینه اجتماعی و هم نقد نسبت و رابطه غیر معرفت‌شناختی زمینه اجتماعی با دانش را دربر می‌گیرد.

۱۵- از آنجا که بر مبنای پارادایم واقع‌گرایی، دانش ماهیتی برآینده دارد، و از شرایط اجتماعی تولید خود استعلا می‌یابد، برنامه درسی دانش‌بنیان باید بازتاب دانش نظری استعلا یافته و مورد پذیرش متخصصان باشد.

۱۶- از آنجا که پارادایم واقع‌گرایی به دسترسی برابر همگان به دانش قدرتمند اذعان دارد، و نظام تربیتی را به مثابه ابزاری برای این دسترسی می‌داند، برنامه درسی باید به‌منظور دستیابی و کسب دانش قدرتمند برای همگان فرصت‌های برابر و مرتبط تربیتی ایجاد کند. برنامه

درسی دانش‌بنیان نمی‌تواند به بهانه فردی سازی، یا ربط اجتماعی به شیوه‌ای طبقاتی، یا محتوایی، چندگونه باشد.

منابع

- بتون، ت.، کرایب، ی. (۱۳۸۴). *فلسفه علوم اجتماعی: بنیادهای فلسفی تفکر اجتماعی* (ش. مسمی‌پرست، م. متحد، مترجمان). تهران: آگه. (تاریخ انتشار اثر اصلی (۲۰۰۱).
- جمشیدی، م. (۱۳۸۹). *مبانی روش‌شناسی تبیین*، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق.
- سایر، آ. (۱۳۸۵). *روش در علوم اجتماعی، رویکردی رئالیستی* (ع. افروغ، مترجم). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. (تاریخ انتشار اثر اصلی ۱۹۹۲).
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). *کثرت روش‌شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟ پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۲ (۱)، ۲۷-۴۶.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed.). New York: Longman.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London ; Boston: Routledge & K. Paul.
- Bhaskar, R. (1975). *A realist theory of science*. York: Books.
- Berger, P. L. and T. Luckmann (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.
- Broudy, H. S.; Smith, B. O. and Burnett, J. R. (1964). *Democracy and Excellence in American Secondary Education*. Chicago: Rand McNally.
- Bruner, J. (1960). The importance of structure, In *The Process of Education*, New York, Vintage Books. pp. 1-32.
- Charlot, B. (2009). School and the pupils' work, *Educational Sciences Journal*, 10, pp. 87-94.
- Collins, A. (2005). Cognitive Apprenticeship. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*: (pp. 47-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coombs, J. R. and Daniels, L. B. (1991), *Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis*, In Short, E. C. (eds.) *Forms of Curriculum Inquiry*, SUNY Press, pp. 27-42.

- Durkheim, E., & Fields, K. E. (1967). *The elementary forms of religious life*. New York: Free Press.
- Farnham-Diggory, S. (1994). Paradigms of Knowledge and Instruction. *Review of Educational Research*, 64(3), 463-477.
- Foucault, M., & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge : selected interviews and other writings, 1972-1977* (1st American ed.). New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Hirst, P. (1974). The forms of knowledge: revisited. In *Knowledge and curriculum*. London, Routledge & Keagan Paul. pp. 84-100.
- Järvinen, P. (2004). *On research methods*, Opinpajan Kirja.
- Moore, R. (2000). "For Knowledge: Tradition, progressivism and progress in education—reconstructing the curriculum debate." *Cambridge Journal of Education* 30(1): 17-36.
- Moore, R. (2006). *Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein*. New York; London, Routledge.
- Moore, R. (2007). *Sociology of knowledge and education*. London; New York, Continuum.
- Moore, R. (2009). *Towards the sociology of truth*. London ; New York: Continuum International Pub. Group.
- Moore, R. (2013). Social Realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 333-353.
- Maton, K., & Moore, R. (2010). *Social realism, knowledge and the sociology of education : coalitions of the mind*. London ; New York: Continuum.
- Phenix, P. H. (1964). *Realms of Meaning*. New York, McGraw-Hill.
- Popper, K. (1978). *Three Worlds - The Tanner Lecture on Human Values - Delivered at The University of Michigan on April 7, Open Science Repository Philosophy*, Online(open-access), e70081900. doi:10.7392/openaccess.70081900.
- Schwab, J. (1962) the concept of the structure of a discipline, *Educational Record*, 43, 197-205.

- Shuell, T. J. (2001). Learning Theories and Educational Paradigms A2 - Smelser, Neil J. In P. B. Baltes (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 8613-8620). Oxford: Pergamon.
- Spencer, H. (1860) what knowledge is of most worth? In Ronald Gross (Ed) (1963). *The teacher and the Taught*. New York: Dell Publishing. pp. 69-100.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge,,: M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology.
- Young, M. (ed.) (1971) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier Macmillan.
- Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future : from the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London ; Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Young, M. (2008a). *Bringing knowledge back: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Young, M. (2008b) What are schools for?, in: H. Daniels, H. Lauder, J. Porter (Eds.) Knowledge, values and educational policy: A critical perspective. Vol. 2 (London, Routledge).
- Young, M. (2009). Education, globalization and the 'voice of knowledge', *Journal of Education and Work*, 22, pp. 193-204.
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 25(1), 7-13.
- Young, M., et al. (2015). *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, Bloomsbury Publishing.