



## ناملاتی پیرامون حوزه مغفول «فلسفه علم برنامه درسی»: رویکردی به پارادایم های حاکم بر عرصه

### نظریه پردازی و تحقیقات رشته مطالعات برنامه درسی

دکتر رحمت اله مرزوقی<sup>۱</sup>

#### چکیده:

تتبعات و بررسی اسناد علمی حاکی از آن است که صاحب نظران رشته مطالعات برنامه درسی کمتر به بررسی مقوله «فلسفه علم برنامه درسی» به طور مستقل پرداخته اند. در این مقاله سعی خواهد شد تا حدود و ثغور «فلسفه علم برنامه درسی» به عنوان یکی از قلمروهای «فلسفه علم» مورد بررسی قرار گیرد. مضافاً، پارادایم های حاکم بر عرصه نظریه پردازی و تحقیقات این رشته در خارج و داخل نیز مورد واکاوی قرار خواهد گرفت. جمع بندی اجمالی در این رابطه آن است که روند توسعه و تحقیقات رشته مطالعات برنامه درسی از همه پارادایم های علم هرچند نه به شکل متوازن و متوالی، بلکه به گونه ای هم افزایانه و در مواردی به صورت تقابلی اما با روند فزاینده ای بهره مند بوده است.

**کلید واژه:** فلسفه علم، فلسفه علم برنامه درسی، پارادایم، پارادایم های علم

#### مقدمه

تاریخ تولید و توسعه علم در جهان حاکی از آن است که «علم» همواره در بستر تاریخی و فرهنگی خود متأثر و مأخوذ از «جهان بینی» بوده است. به عبارت دیگر، هر علمی برمبنای «جهان بینی» خاصی شکل می گیرد و هر فلسفه ای نیز جهان بینی خاص خود را دارد و اساساً علم بدون جهان بینی و فلسفه نمی تواند ظهور خارجی پیدا کند (ایمان و ساداتی، ۱۳۹۲، ص ۴۴۷). از این منظر، می توان گفت که فرآیند تولید و توسعه علم ابتدا از عرصه جهان بینی به فلسفه، و پس از آن به پارادایم علم و آنگاه در نظریه های علمی تبلور می یابد. مآلاً نظریه های علمی نیز از طریق مدل سازی به تحلیل واقعیت و نهایتاً سیستم سازی می پردازند.

به هر حال، آنچه که به عنوان مبنا و بنیاد سلسله مراتب معرفتی تولید علم تلقی می شود، «فلسفه» یا دریک معنای دیگر، مآلاً «جهان بینی فلسفی» است. بنابراین علوم یا معرفت های علمی مختلف عمدتاً متأخر از فلسفه هستند. در این معنا هرشاخه یا رشته علمی همچون رشته علمی «مطالعات برنامه درسی» مبتنی بر

<sup>1</sup> نویسنده مسئول: عضو هیأت علمی دانشیار دانشگاه شیراز، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران.  
rmarzoghi@rose.shirazu.ac.ir



رویکرد یا جهت گیری های فلسفی است که «فلسفه علم برنامه درسی» قلمداد می گردد. به علاوه، پارادایم های علمی حاکم بر روند توسعه علم برنامه درسی نیز متأثر از «فلسفه» یا «فلسفه های» علم به طور کلی، و فلسفه برنامه درسی به طور ویژه تری هستند، که در این نوشتار مفاهیم و ابعاد مرتبط با آن مورد بررسی قرار می گیرد.

### معنا و مفهوم فلسفه علم برنامه درسی

به طور کلی گفته می شود که فلسفه علم در چند معنا به کار می رود. نخست به معنای صورتبندی، ترتیب و تنسيق جهان بینی هایی که با نظریه های علمی سازگاراند و از برخی جهات بر آن مبتنی هستند. از این منظر، فلسفه علم به تحقیق پیرامون مقوله های «هستی شناختی» می پردازد. به عبارت دیگر، فلسفه باید توضیح روشنی از حقایق ملموسی که علوم از آنها انتزاع کرده است، بدهد. در معنای دوم فلسفه علم به دنبال نمایان ساختن و ظاهر نمودن پیش فرض ها و تمایلات باطنی دانشمندان است. برای مثال دانشمندان مفروض می گیرند که طبیعت «بی نظم» نیست و پژوهشگر می تواند به شناخت قانون مندی آنها دست یابد. در سومین معنا فلسفه علم قلمرویی است که به مدد آن نظریه های علمی تحلیل و تشریح می شوند. یعنی رفع ابهام از واژه ها و اصطلاحاتی که در علم به کار می رود و آشکار سازی معانی مفاهیم مورد استفاده دانشمندان مورد نظر می باشد. در معنای چهارم فلسفه علم نوعی معیارشناسی جنبی تلقی می شود و به این پرسش ها جواب می دهد که چه چیزی پژوهش علمی را از سایر انواع پژوهش ها متمایز می سازد، دانشمندان در مطالعه پدیده ها چه روش هایی را باید اتخاذ کنند؟ تبیین صحیح علمی چه شرایطی دارد؟ و قوانین و اصول علمی از نظر شناخت یا معرفت بخشی چه مقام و موقعیتی دارند؟ (لازی، ۱۳۶۲، ص ۳-۱).

از نظر پوپر (۱۳۶۴، ص ۳۳-۳۴) فلسفه علم به تحلیل مسائل علمی، تئوریهها، شیوه ها و از همه مهمتر به بررسی تفحصات علمی می پردازد و ما را در فهم تاریخ تفکر علمی یاری می رساند. از این منظر، فلسفه علم یک سیستم فلسفی است که بررسی منظمی را درباره ماهیت به ویژه روشها، مفاهیم و پیش تصورات علمی و موقعیت آن را در نظام تعقلی انسان برعهده دارد (دهباشی، ۱۳۶۲، صفحه ۲۷). بنابراین فلسفه علم به معنای تبیین مبانی و اصول و به اصطلاح «مبادی» علم است و لذا مباحثی از جمله تاریخچه، بنیانگذاران، هدف، روش تحقیق و سیر تحول آن علم را مورد بررسی قرار می دهد و حتی نحوه آموزش، مباحث و موضوعات، تعریف و امثال ذلک را نیز در بر می گیرد (مصباح یزدی ۱۳۶۸، ص ۶۸). به علاوه، در فلسفه علم روابط بین علوم نیز مورد بررسی قرار می گیرد (جعفری، ۱۳۷۲، ص ۴۰). از نظر راین (۱۳۶۷، ص ۲۹) فلسفه علم پژوهشی درجه دوم است که به تبیین و تحلیل عقلانی روشها و محصولات درجه اول (درباره عینیات) می پردازد. فلسفه علم به پرسشهایی مانند اینکه علم چیست؟ چگونه تولید می شود؟ چگونه رشد می کند؟ روش و ابزار کاوش آن چیست؟ چه چیزی علمی



است؟ قانون مندی های علمی چگونه اند؟ تفسیر علمی یعنی چه؟ رابطه علم و متافیزیک چیست؟ و محدودیت های علم و روش شناختی آن در کجاست؟ پاسخ می دهد (سروش، ۱۳۸۵، ص ۲۱).

با عنایت به تعریف و کارکرد های کلی «فلسفه علم» می توان گفت که «فلسفه علم برنامه درسی» به عنوان یک فلسفه مضاف به بررسی و کالبدشکافی این موضوعات می پردازد که «علم برنامه درسی» چگونه به وجود آمده است؟ چه تحولاتی را تجربه و پیموده است؟ عوامل موجد این تحولات کدامند؟ و روش های پژوهش در این علم چگونه روش هایی هستند؟ فلسفه علم برنامه درسی از چگونگی، توانایی و مرزهای علم برنامه درسی سخن می گوید و به این پرسش ها پاسخ می دهد که آیا این علم، علمی تجربی است یا کاربردی؟ آیا تفاسیر مفاهیم برنامه درسی مانند تفسیر پدیده های فیزیکی هستند؟ آیا روش کاوش در این علم متدهای تجربی هستند؟ آیا می توان قوانینی را در خصوص پدیده برنامه درسی مطرح نمود؟ رابطه علم برنامه درسی با سایر قلمروهای علمی، چگونه است؟ در یک جمع بندی کلی می توان گفت که فلسفه علم برنامه درسی به تحلیل شناسنامه ویژگی ها، وظایف و مسئولیت های آن، تعریف، موضوع، مبانی، غایات، مکاتب، نهضت ها، ادوار و مراحل تاریخی و روش ها، پیش فرض ها، مفاهیم، نظریه ها، مرزها، قلمروها، روند تحولات و چالش های این علم می پردازد.

بدیهی است که پاسخ های گوناگونی به محورهای موضوعی مذکور و از منظر «فلسفه علم برنامه درسی» داده شده است. این بدان معناست که برای مثال تلقی های یکسانی در باره تعریف و انواع «برنامه درسی» به عنوان یک «پدیده» وجود ندارد. به گونه ای که انواع گوناگونی از «برنامه های درسی» که تعدد و تکثر آنها بالغ به دوست نوع می باشد، مطرح شده است (مرزوقی، ۲۰۱۶). مضافاً تلقی های یکسانی نیز از تعریف «نظریه»، «انواع نظریه ها» و «طبقه بندی» آن از دیدگاه صاحب نظران این رشته علمی وجود ندارد (مرزوقی، ۲۰۱۵، ص ۲۷-۱۸).

برای مثال آیزنر<sup>۱</sup> (۲۰۰۲، ص ۳۶-۳۶) دو نوع نظریه «توصیفی»<sup>۲</sup> و «هنجاری»<sup>۳</sup> را مطرح می کند و هریس<sup>۴</sup> (۱۹۸۵) نیز چهار نوع نظریه های تبیینی<sup>۵</sup>، دکترینی<sup>۶</sup>، کاربردی<sup>۷</sup> و عملی<sup>۸</sup> را مطرح می سازد. اما مبرهن است که ایجاد، توسعه و تحولات علم برنامه درسی از ابتدا تا کنون و از منظر فلسفه علم، عمدتاً تحت تاثیر «پارادایم های چهارگانه علم» یعنی پارادایم پوزیتویستی<sup>۹</sup>، پارادایم تفسیری<sup>۱۰</sup>، پارادایم انتقادی<sup>۱</sup> و پارادایم پست مدرنی<sup>۲</sup> بوده

- 1- Eisner
- 2- Descriptive
- 3- Normative
- 4- Harris
- 5- Explanatory
- 6- Doctrine
- 7- Applied
- 8- Practical
- 9- Positivistic Paradigm
- 10- Interpretative paradigm



است که پاسخ های گوناگون و متنوعی به پرسش های مورد نظر در «فلسفه علم برنامه درسی» ارائه نموده اند.

### نقش پارادایم های علم در توسعه و تحقیقات رشته مطالعات برنامه درسی

بدیهی است که هر فعالیت علمی و عملی انسان نیازمند «راهبری و راهبرد نظری» است. انگاره های علمی و راهبرد نظری در ورود به واقعیت، «پارادایم علم» تلقی می شود. به عبارت دیگر، «مدل منطقی علم»، پارادایم علم نامیده می شود. چرا که هر پارادایمی چشم اندازی متفاوت به هویت یابی علم و مسیر تولید علم دارد. از این منظر، می توان گفت که «پیش فرض های علم» که نقش اساسی در هویت بخشی به علم دارند، پارادایم علم قلمداد می شود. در حوزه پارادایم به چهار سؤال یا عنصر هستی شناسی، معرفت شناسی، روش شناسی و روش پاسخ داده می شود که می تواند خط مشی پارادایمی را در تحقیقات علمی توصیف نماید و درعین حال مدل «انسان» نیز در پارادایم ها مدنظر قرار می گیرد (ایمان، ۱۳۹۱، ص ۴۴-۴۳)

استعمال واژه «پارادایم» در علم عمدتاً به وسیله توماس کوهن<sup>۳</sup> مطرح شده است. وی این واژه را در نقد رویکرد پوزیتویسم به کار برد. از نظر کوهن هر رشته علمی یا هر دانشی در بستر یک پارادایم شکل می گیرد که در آن دیدگاه دانشمند نسبت به جهان و همچنین قواعد بازی در مکانیزم های تولید علم را معین می گردد (کوهن، ۱۹۷۰، ص ۳۶). پارادایم مجموعه قضایایی است که چگونگی درک و شناخت جهان را تبیین می کند. (پاتن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰، ص ۳۷). به عبارت دیگر، پارادایم یک نظام فکری برای اندیشمند و محقق فراهم می سازد تا وی از طریق آن بتواند سئوالات مهم و مورد نظر و معماها را حل کند و فنون تحقیقاتی لازم را مورد توجه قرار دهد. (نیومن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷، ص ۶۲)

در جمع بندی می توان گفت که صرفنظر از برخی از ابهامات، پیچیدگی ها و معانی گوناگون (مسترمن<sup>۶</sup>، ۱۹۷۰، ص ۵۹-۹۰)، پارادایم به معنای پیش فرض های هستی شناسانه، انسان شناسانه، معرفت شناسانه و روش شناسانه ای است که برگرفته از یک نظام فکری یا جهان بینی می باشد و فرایند تولید علم و تحقیقات علمی را هدایت می کند. سئوالاتی مانند اینکه «واقعیت» یا «هستی» چیست؟ و یا ماهیت انسان چگونه تعریف می شود؟ نیازمند پاسخی در سطوح انتزاعی فلسفی است. چرا که انتزعی ترین سطح تجزیه و تحلیل واقعیت اجتماعی، سطح فلسفی آن است که نگاه به «جهان»، «انسان» و «علم» براساس آن شکل می گیرد. سطوح پارادایمی که نزدیکترین سطح به حوزه «علم» قرار گرفته است، براساس این مفاهیم اساسی شکل می گیرد. از سطح فلسفه تا

1- Critical Paradigm

2- Post-,odermistic Paradigm

3-Kuhn

4- Patton

5-Neuman

6-Masterman



واقعیت پنج عنصر اساسی شامل فلسفه، پارادایم، نظریه، الگو(مدل) و واقعیت هستند، و برای ورود به سطح واقعیت از فلسفه باید نظام پارادایمیتشکیل شود تا این سطح بتواند ارتباط خود را با واقعیت حفظ کند. از این منظر است که می توان گفت هیچ علمی نمی تواند ادعای خنثی بودن داشته باشد. چرا که همه علوم بریک سلسله پیش فرض های هستی شناختی و معرفت شناختی استوارند که ارزش ها و ایدئولوژی هایی را در قالب پیش فرض ها و اصول بدیهی ابلاغ می کنند (ایمان و ساداتی، ۱۳۹۲، ص ۴۶۸).

سارانتاکوس (۱۹۹۳، ص ۳۱) معتقد است که سه نوع پارادایم اصلی در علوم اجتماعی و انسانی وجود دارد که شامل پارادایم پوزیتویستی با انشعابات پوزیتویسم جدید، پوزیتویسم روش شناختی و پوزیتویسم منطقی، پارادایم تفسیری با انشعابات کنش متقابل نمادی، پدیدار شناسی، روش شناسی قومی، هرمنوتیک، روان کاوی، قوم شناسی، قوم نگاری و زبان شناسی اجتماعی و پارادایم انتقادی با رویکردهای جامعه شناسی اقتصادی، مکتب تضاد، مارکسیسم و فمینیسم می باشند. اما به نظر می رسد که پارادایم دیگری تحت عنوان پارادایم پست مدرنی قابل بررسی باشد. لذا از این منظر می توان گفت که چهار پارادایم پوزیتویستی، تفسیری، انتقادی و پست مدرنی در حال حاضر فرآیند شکل گیری و توسعه علوم و دستاوردهای معرفتی را در درون رشته های علوم انسانی و تربیتی از جمله «رشته مطالعات برنامه درسی» هدایت می کنند. این بدان معناست که هرگاه قصد شناسایی یک مکتب فکری یا یک نظریه را در علوم مختلف و حوزه های معرفتی داشته باشیم، بایستی ملاحظه نمود که آن نظریه به چه پارادایمی تعلق دارد.

از منظر هستی شناسی و یا اینکه چه چیزی وجود دارد؟ پارادایم پوزیتویستی معتقد است که طبیعت مادی و مبتنی بر روابط علی و معلولی است و امکان کشف روابط وجود بین آنها وجود دارد. یعنی، واقعیت چیزی است که از طریق حواس قابل درک می باشد و امری واقعی است که خارج از انسان قرار دارد، و جنبه عینی و منظم دارد و به وسیله قوانین طبیعی تغییر ناپذیر اداره می شود. قوانین طبیعی قابل کشف و پیش بینی هستند، چرا که نوعی ثبات و پایداری دارند و نظم آنها غیر قابل تغییر است. لذا امکان مدل سازی از رفتار انسان وجود دارد. ماهیت انسان از منظر پوزیتویسم به عنوان موجودی ذاتاً منفعت طلب، لذت جو و منطقی تعریف می شود و رفتار آدمی تحت تاثیر نیروها و عوامل بیرونی تعیین می گردد. به عبارت دیگر، انسان نقش آفرین نیست، بلکه نقش پذیر است و براساس توانمندی عقلانی خود سراغ کشف واقعیت ها و قوانین می رود. ، و از آنجا که کشف قوانین به وسیله دانشمندان صورت می گیرد، برگزیدگان و نخبگان جای مردم را در اداره جامعه به دست می گیرند(ایمان، ۱۳۹۱، ص ۸۶-۷۸).

از منظر معرفت شناسی مقولاتی همچون توصیف، تبیین، کشف روابط علی و معلولی، پیش بینی و کنترل در جهت بهره برداری و پاسخ به نیازهای انسان مطرح می باشد (علی پور وحسنی، ۱۳۹۰، ص ۱۰۹-۱۱۰).



پوزیتویست ها با اعتقاد به اصالت عینیت، مروج علم عاری از ارزش هستند. یعنی مشاهده گر تنها معتقد به چیزی است که می بیند، نه آنچه که ارزشها، عقاید و گرایش های او را شکل می دهند (دیرکسن و گارتزل<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲، ص ۱۷۱۵). در رویکرد پوزیتویستی با بهره گیری از روش های کمی و تجربی مشاهده علوم طبیعی، سعی می کنند تا آن را در مطالعات انسانی به کار می گیرند. پارادایم پوزیتویستی تنها راه اعتبار و عینیت بخشیدن به علوم را تبعیت و بهره گیری از روش تجربی می داند. چرا که از نظر آنان فهم معقول تنها باید مبتنی بر روش و تبیین تجربی باشد (علی پور و حسنی، ۱۳۹۰، ص ۴۰).

در رشته مطالعات برنامه درسی متفکران و نظریه پردازان گوناگون وجود دارند که از پارادایم پوزیتویستی اتباع و ازتزاقت نموده اند. حتی می توان ادعا نمود که پیدایش و گسترش این رشته علمی بدو تحت تاثیر دیدگاه متفکرانی همچون رالف تایلر، فرانکلین بابیت، چارلز<sup>۲</sup>، جیمز یوفام<sup>۳</sup>، هنری هاراپ<sup>۴</sup>، رابرت کلاسر<sup>۵</sup>، کارل برایتر<sup>۶</sup>، هیلدا تابا<sup>۷</sup>، رابرت درینبن<sup>۸</sup> و جان دیویی بوده است که همگی منتسب به پارادایم پوزیتویستی هستند. چرا که اغلب آنان بر مفاهیمی همچون کاربرد روشهای علمی، کمی، اندازه گیری، عینیت، کارایی، شیوه خط تولید، استانداردهای عینی و امثال آن در طراحی و تولید برنامه های درسی و نظریه پردازی پیرامون آن معتقد می باشند.

رویکر تفسیرگرایی ریشه در تفکر فلسفی ماکس وبر<sup>۹</sup> و ویلهلم دلتای<sup>۱۰</sup> دارد. از نظر آنان علوم انسانی مبتنی فهم همدلانه یا تفهم است و واقعیت امری ذهنی است و نه عینی. در این دیدگاه آنچه اصالت دارد، دیدگاه افراد است که جایگزین مشاهده گر می شود. پارادایم تفسیری در پاسخ به این پرسش هستی شناختی که چه چیزی وجود دارد؟ معتقد است که آگاهی انسان پرمعناست و ادراکات ما متفاوت از دنیای طبیعی است. یعنی جهان به صورت ذهنی تجربه می شود و ادراک از جهان جنبه تفسیری دارد که به وسیله انسان خلق می شود. لذا بسترهای واقعیت تفسیری کاملاً سیال و انعطاف پذیر است و افراد نیز این موضوع را در یک فرایند مداوم ارتباط و گفتگو حفظ می کنند. یعنی انسان قدرت آفرینندگی در تفسیر و تحول معنا دارد (ایمان، ۱۳۹۱، ص ۷۸).

در پارادایم تفسیری معرفت به مجموعه ای از گزاره های حاصل از فهم دقیق و روشن پدیده های انسانی و

1-Derksen and Gartrell

2- W. W. Chartes

3- James Popham

4- HenreyHarap

5- Robert Glasser

6- Carl Bereiter

7- Hilda Taba

8-Robert Dreenben

9- Max weber

10-wilhemDilthey



اجتماعی اطلاق می شود که مستلزم توجه به فهم متعارف و رایج دانش عامه<sup>۱</sup> برای درک معنای صحیح متن می باشد. متن در معنای عام آن شامل اعمال فردی و اجتماعی و بررسی جایگاه و قصد و انگیزه آن است (علی پور، حسنی، ۱۳۹۰، ص ۱۰۶-۱۰۷). بنابراین واقعیت در درون ذهن و آگاهی انسان قرار دارد و از طریق تکامل کنشگران ساخته و مورد تفسیر آنان قرار می گیرد (حاقه<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰، ص ۸۹). پژوهش تفسیری به دنبال آن است تا کنش های همه کنشگران با یک سیستم معانی مشترک قابل فهم گردد. به عبارت دیگر، تبیین تفسیری به دنبال پاسخگویی به سؤال «چگونه<sup>۳</sup>» است نه اینکه به دنبال پرسش «چرایی<sup>۴</sup>» باشد. چرا که پرسش دومی ماهیتی پوزیتیویستی دارد. مثلاً اینکه انسان چگونه درباره خود فکر می کند، چگونه پزشک بیمار را درک می کند و مانند آن، این سئوالات را می توان در قالب تفسیر پاسخ داد. یعنی تبیین تفسیری<sup>۵</sup> محصول فرایند غیر کمی است و فرآیند تحقیق غیر کمی یا همان پژوهش با هدف کشف، سازماندهی و انتزاع معنا حاصل می شود. این یافته ها جنبه جهان شمولی ندارد، بلکه متعلق و منحصر به یک موقعیت یا مورد خاص اما به صورتی عمیق و پرمایه است (ایمان، ۱۳۹۱، ص ۱۱۱-۱۱۰). یعنی، ماهیت معرفت در پارادایم تفسیری مبتنی بردانش عامه است و علم و معرفت خصیصه فردی دارد و نه تعمیمی، معرفت صرفاً از طریق حواس به دست نمی آید، بلکه بر مبنای معانی و تفسیر است. لذا معرفت و علم خالی از ارزشی نیست و عاری بودن از ارزش امکانپذیر نیست (سارانتاکوس<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳، ص ۳۶). بدین منظور محقق تفسیری باید از قدرت خلاقیت و مهارت های تعامل سطح بالایی برخوردار باشد تا بتواند وارد دنیای زندگانی اجتماعی کنشگران و مردم گردد و به گردآوری اطلاعات با معنا و در نهایت به انتزاع بپردازد. این انتزاع همان «نظریه سازی» است که هدف نهایی تحقیق تفسیری است (ایمان، ۱۳۹۱، ص ۹۷).

در جمع بندی می توان گفت که در پارادایم تفسیری واقعیت در درون آگاهی انسان نهفته است و به شکل ذهنی تجربه می شود. واقعیت امری است که ساخته ذهن کنشگران است. چرا که انسان از منظر این پارادایم، موجودی آگاه، خلاق، آزاد و دارای تجربیات زیسته و با معناست. یعنی وی سازنده معنا و محیط زندگانی خویش است. بنابراین دانش عامه در زندگانی روزمره مردم، و نه براساس قوانین منتظم و متعین قبلی شکل می گیرد و نظریه ها در متن زندگانی اجتماعی نهفته است که باید کشف، استخراج و احصا گردد. به طور کلی در سلسله مراتب معرفتی در پارادایم تفسیری حرکت از سمت فلسفه به پارادایم و سپس از پارادایم به سمت مدل مفهومی و متعاقباً به سوی واقعیت ها صورت می گیرد.

1-Commonsense

2-Hughea

3- How

4- Why

5-Interpretative

6-Sarantakos



در «علم مطالعات برنامه درسی» متفکرانی وجود دارند که بر مبنای پیش فرض های پارادایم تفسیری به نظریه پردازی و انجام تحقیقات و مطالعات پرداخته اند. از جمله این افراد پل هرست<sup>۱</sup>، ریچارد پیترز<sup>۲</sup>، الیوت آیزنر<sup>۳</sup>، فیلیپ فنیکس<sup>۴</sup> و امثال اینها می باشند (آیزنر، ۲۰۰۲، ص ۸۰). آنان بر اساس پیش فرض های این پارادایم بر این باورند که انسان موجودی «نماد آفرین» و «نمادکاربر» است و علاوه بر اینکه تکثر در معرفت<sup>۵</sup> انسانی وجود دارد، تکثر در معنا<sup>۶</sup> و تکثر در هوش انسانی<sup>۷</sup> نیز وجود دارد (گاردنر<sup>۸</sup>، ۱۹۸۳). به علاوه، معنا در بافت زندگانی اجتماعی و کنش افراد وجود دارد که بایستی خلق، کشف و سازماندهی شود. ماکسین گرین<sup>۹</sup> (۱۹۷۱) به عنوان یکی از نظریه پردازان رشته مطالعات برنامه درسی بر اساس پیش فرض های مأخوذ از پارادایم تفسیری معتقد است که «معنا در هر لحظه به وسیله کنشی که افراد در محیط انجام می دهند خلق می شود، به گونه ای که این معنا مسبق به سابقه نمی باشد.» از نظر وی انسان یک موجود هوشیار<sup>۱۰</sup> است که همواره به دنبال خلق معنا و کشف آن است. از نظر گرین معنا در ذات برنامه های درسی وجود ندارد، بلکه فراگیرنده آن را در نظام هوشیاری<sup>۱۱</sup> خود می سازد. به عبارت دیگر، متربی همچون یک برنامه ریز درسی<sup>۱۲</sup> در معنا سازی<sup>۱۳</sup> و معنا آفرینی<sup>۱۴</sup> مشارکت دارد.

پارادایم انتقادی در علوم انسانی با ظهور مارکسیسم ایجاد گردید. اندیشمندان عمده این جریان افرادی همچون کارل مارکس، مارکسیت ها، نومارکسیت ها و اصحاب مکتب فرانکفورت همچون آدورنو، مارکوزه و هابرماس هستند. آنان بر این باورند که انسان در فضای اجتماعی خاصی زاده می شود که خود آن را نیافریده است. این فضا از طریق ایجاد و وضع ایدئولوژی هایی به سلطه خود بر افراد جامعه ادامه می دهد. بر این اساس، وظیفه علوم انسانی آن است که چنین ساختار های سلطه ای را شناسایی کند و درصدد حذف آن برآید (علی پور و حسنی، ۱۳۹۰، ص ۴۹).

رویکرد هستی شناختی<sup>۱۵</sup> در پارادایم انتقادی آن است که واقعیت خصیصه ای تاریخی، دو سطحی و خارج از انسان قرار دارد و سطح زیرین آن مهم است و باید با تکیه بر سنت های تاریخی کشف شوند. از منظر

- 
- 1- Paul Hirst
  - 2- Richard Peters
  - 3- Elliot Eisner
  - 4- Phillip Phenix
  - 5- Plurality of Knowledge
  - 6- Plurality of Meaning
  - 7- Plurality of Intelligence
  - 8- Gardner
  - 9- Maxine Greene
  - 10-Conscious Object
  - 11-Consciousness System
  - 12- Curriculum developer
  - 13-Meaning Making
  - 14- Meaning Production
  - 15-Antological





آنتوپولوژیک<sup>۱</sup> نیز انسان دارای توانمندیهای بالقوه ای برای تغییر است که بایستی با دادن "آگاهی راستین" به و زدودن "آگاهی‌های کاذب" از وی، او را در وضعیت انقلابی قرار داد. به عبارت دیگر انسان با دریافت علم و معرفت انتقادی قادر خواهد بود تا تحولات اساسی اجتماعی را ایجاد کند (ایمان، ۱۳۸۱، ص ۱۱۰-۱۱۲). در پارادایم انتقادی تمرکز بر «سطح پنهان» واقعیت هاست که مکانیزم تغییر اجتماعی در آن نهفته است. این دیدگاه حد فاصل بین اصالت عینیت و ذهنیت است، توجه به معانی ذهنی در شناخت واقعیت مهم است، اما نمی توان روابط عینی واقعیت ها را انکار کرد (سارانتاکوس، ۱۹۹۳، ص ۳۵). لذا مساله اصلی آن است که سطح "فریب گونه ظاهری" برای دستیابی به "ساخت واقعی" واقعیت ها کنار زده شود. شناخت واقعیت از طریق مشاهده مستقیم امکانپذیر نیست، جهان مملو از فریب، افسانه و تحریف است و آنچه که قابل مشاهده می باشد، تنها در اختیار انسانهای قدرتمند است. یعنی ایده مسلط در هر عصری، ایده طبقه حاکم است، طبقه ای که ابزارهای تولید مادی و ابزارهای تولید فکر را در اختیار دارد. بنابراین واقعیت لایه لایه است و محقق انتقادی باید لایه های زیرین، پنهان، عمیق و غیرقابل مشاهده را کشف نماید (ایمان، ۱۳۹۱، ص ۸۳). به همین دلیل، تبیین انتقادی مبتنی بر تبیین تضاد است و جنبه دیالکتیکی برای توضیح و تحلیل تغییرات و تحولات اجتماعی دارد.

هدف تحقیقات انتقادی ایجاد تغییر در جهان اجتماعی است. لذا متفکر انتقادی باید به دنبال ورود به سطح زیرین واقعیت ها باشد و روابط اجتماعی را آشکار سازی کند، افسانه ها و یا آگاهی های کاذب را برملا سازد و به مردم نشان دهد که زندگانی آنان چگونه باید باشد و چگونه می توانند به آن برسند، یعنی چگونه شرایط موجود را تغییر دهند. لذا در این دیدگاه تبیین انتقادی واقعیت ها در راستای توانمندسازی مردم برای تسلط بر آن است (لاتر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲، ص ۸۷). به همین دلیل باید آگاهی و ایده های کاذب از جامعه حذف شود. چرا که انسان خلاق و توانادر ایجاد تحولات است و منتقد قدرت و ساخت های نابرابری است که بر مردم تسلط یافته و موجب استثمار آنها شده است (سارانتاکوس، ۱۹۹۳، ص ۳۷). به عبارت دیگر، همه کوشش انتقادیون آن است که «آگاهی‌های کاذب<sup>۳</sup>» که بر مردم مستولی شده است را به «آگاهی‌های راستین<sup>۴</sup>» تبدیل کند و این امر در فرآیند یادگیری انتقادی در جامعه اتفاق می افتد. این یادگیری در خدمت رهایی از محدودیت ها و فریب ها در جامعه قرار می گیرد (سی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲، ص ۲۵۲).

از این دیدگاه معرفت نوعی «قدرت» است که می توان برای اعمال سلطه یا بهبود شرایط دیگران از آن استفاده کرد. با معرفت از واقعیت «موجود» باید سراغ واقعیت «موعد» رفت و لذا نقش یک روشنفکر انتقادی کسب و

1- Anthoropologic  
2-Lather  
3- False Knowledge  
4- True Knowledge  
5- Sayer



انتقال آگاهی و معرفت های راستین انتقادی و انقلابی برای ایجاد تحولات اجتماعی است. به همین قیاس است که می توان تعلیم و تربیتی که کانون " آگاهی و آزادی بخشی " است را از تعلیم و تربیت مرسوم و مبتنی بر مدل بخشی "استعماری" از یکدیگر منفک نمود. تعلیم و تربیت راستین مردم را به شعور و شور انقلابی فرا می خواند. اما تعلیم و تربیت کاذب مردم را به استضعاف، سکوت و فرمانبرداری فرا می خواند. تعلیم و تربیت کاذب نظام فرمانده و فرمانبرداری رانداوم می بخشد و تعلیم و تربیت سکوت، استعمار و استثمار است. چرا که فرایند استعمار فکری به استضعاف همه جانبه و در نهایت موجب فراهم آوردن شرایط استثمار و بهره کشی می شود، کاری که البته قدرت و ثروت استکباری و ظالمانه را تقویت ، تحکیم و تداوم می بخشد.

در رشته مطالعات برنامه درسی متفکرانی همچون پائولوفریره<sup>۱</sup>، ایوان ایلچ<sup>۲</sup>، مایکل ایل<sup>۳</sup>، هنری ژیرو<sup>۴</sup>، لوئیس آلتوسر<sup>۵</sup> و دیگران وجود دارند که تحت تاثیرپیش فرض های پارادایم انتقادی دیدگاههای خود را در حوزه تعلیم و تربیت و برنامه درسی مطرح نموده اند(مرزوقی، ۱۳۹۱، ص ۷۶-۷۵). آنان براین باورند که ساختارهای طبقاتی اقتصادی- اجتماعی موجود باعث تسلط طبقات بالاتر بر طبقات پایین تر می شود و لذا افراد تحت سلطه باید برای رهایی از این وضعیت به نوعی «تعلیم و تربیت آزادیبخش»<sup>۶</sup> روی آورند (اسلیتری<sup>۷</sup>، ۱۹۹۵، ص ۱۹۸). مایکل ایل (۱۹۷۵، ص ۱۱۴) تعلیم و تربیت را فعالیتی ذاتاً سیاسی می داند. وی معتقد است که مدارس و برنامه های درسی و دانش های آشکار و پنهان درون آن، در باز تولید نظم اجتماعی طبقاتی تأثیر دارند و به گونه ای موثر نابرابریهای اجتماعی، طبقاتی، نژادی و جنسیتی را ابقا می کنند. از نظر ایل نظام فرهنگی و تربیتی عصری مهم و استثنایی در حفظ روابط سلطه و استعماری در جوامع سرمایه داری می باشد (ایل، ۱۹۹۵، ص ۹). از نظر ژیرو (۱۹۹۲، ص ۸۲) مدارس و برنامه های درسی ابزار بالقوه ای برای ایجاد تغییرات اجتماعی هستند و معلمان نیز « روشنفکران تحول آفرین<sup>۸</sup> » هستند که با علائق سیاسی و ایدئولوژیکی خود سعی در مشروعیت بخشیدن به ارزشهای مورد نظر را دارند.

پارادایم پست مدرنیسم که عمدتاً در مقابل مدرنیسم<sup>۹</sup> مواضع خود را مطرح نموده است و از منظر هستی شناسی براین باور است که هیچ واقعیتی عینی نیست و امکان دسترسی به آن نیز وجود ندارد(گلن وارد<sup>۱۰</sup>، ۱۳۸۳، ص

- 
- 1- Paulo Freire
  - 2- Ivan Illich
  - 3- Micheal Apple
  - 4- Henry Giroux
  - 5- Louis Althusser
  - 6- Liberating Pedagogy
  - 7- Slattery
  - 8- Transformative
  - 2- Modernism
  - 3- Glenward
  - 4- Marsh and Stocker



۶۷-۷۲). به عبارت دیگر، ادراک حقیقت مطلق و یا حقیقت نسبی که در مدرنیسم برعهده عقل «خود بنیاد» است، در پست مدرنیسم مردود تلقی می شود و به جای آن حقایق در «گفتمان‌ها» شکل می گیرند. منظور از گفتمان سیستمی از معانی هستند که فهم مردم در جهان و جامعه بر مبنای آن شکل می گیرد. یعنی گفتمان به روشی اطلاق می شود که طی آن «آبژه» معنا می یابد و تفسیر می گردد (مارش و استوکر<sup>۱</sup>، ۱۳۸۷، ۱۹۶-۱۹۵). شکل گیری معنا در درون گفتمان‌ها نشان از ماهیت جوهرستیزی پست مدرنیسم دارد. چرا که اندیشه‌ها و معانی در گفتمان‌ها شکل می گیرند نه در ذهن انسان‌ها. گفتمان‌ها تصورات و فهم ما را از واقعیات جهان شکل می دهند و چنین وانمود می کنند که فهم انسانی همواره گفتمانی اند و لذا امری نسبی هستند (هورت، ۱۳۷۷، ص ۱۶۳).

پست مدرنیست‌ها به نسبی بودن حقیقت، عدم وجود هرگونه واقعیت نهایی، شک اندیشی، تکثر گرایی فرهنگی، زبان گرایی (زبان جایگزین عقل می شود)، نفی کلیت گرایی، توجه به عنصر غیریت و دیگران، عدم تعین، قداست زدایی، هویت سیال (که قابل تغییر است و از گفتمان‌های چند گانه مشتق می شود)، عدم اطمینان به پیشرفت عقلانیت، علم و واقعیت‌های عینی اعتقاد دارند (فرمهینی، فراهانی، ۱۳۸۳، ۲۵-۱۷). در پارادایم پست مدرنی با انکار واقعیت‌های عینی بر تفسیر پدیده‌های اجتماعی تاکید می گردد. واقعیت در طی زمان و در قالب گفتمان‌های مختلف ساخته می شوند و به شیوه‌های گوناگونی تفسیر می شوند. از این رو واقعیت مطلق وجود ندارد، بلکه این واقعیت‌ها در گفتمان‌ها ساخته می شوند (افضلی و امیری، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر، افراد می توانند تفسیر متفاوتی از واقعیت‌ها داشته باشند که همه این تفاسیر به طور نسبی معتبر هستند.

به عقیده میشل فوکو<sup>۲</sup> واقعیتی وجود ندارد و آنچه هست و آنچه درباره آن صحبت می کنیم «زبان» است و انسان در درون زبان سخن می گوید. لذا واحد هوشیاری یعنی فاعل شناسایی یا انسان، هویت و هوشیاری یکپارچه ای ندارد، بلکه به وسیله زبان ساختمان شده است (به نقل از وبستر<sup>۳</sup>، ۱۳۸۲، ص ۳۰۵). بنابراین تاکید بر شناخت جهان به وسیله زبان می باشد، چرا که زبان ابزار توصیف عینی جهان نیست، بلکه وسیله شناخت آن است. از منظر پست مدرنیسم انسان فاقد هرگونه جوهر از پیش تعیین شده است و اساساً از طریق روابط اجتماعی خاص زبان و فرهنگ شکل می گیرد. به همین دلیل انگاشت «انسانیت مشترک» توهمی بیش نیست (فرمهینی فراهانی، ۱۳۸۳، ص ۶۵-۵۷). بنابراین انسان فاقد هرگونه رسالت و مسئولیت است. چرا که انسان «سرور کائنات» نیست بلکه «شبان هستی» است. انسان تنها اهمیتش به مواجهه با هستی است، یعنی تنها «موجود» است که از «هستی» می پرسد. لذا مساله اصلی انسان بودن یا نبودن نیست، بلکه آن است که چگونه باشد، یعنی چه چیزی

5-Micheal Fouclut

6-Webster



را انتخاب کند (احمدی، ۱۳۸۵، ص ۱۱۲).

حقیقت از منظر پست مدرنیسم امری شخصی و نسبی است و واقعیت نیز پیچیده تر از آن است که تصور می شود و امری عینی نیز نمی باشد. واقعیت مطابق با نیازها، علایق و نسبت های فرهنگی خود شکل می گیرد. لذا معرفت شناسی و روش شناسی پست مدرنی مبتنی بر تفسیر است و به توضیح بی طرفانه تجربیات عاری از پیش فرض های نظری، باوری ندارد. لذا معرفت و شناخت وابسته به تفسیرگر است و مبنای ثابت و خدشه ناپذیری برای دانش وجود ندارد. پست مدرنها به زبان واحدی برای گزارش امور جهان قائل نیستند. از منظر آنان زبان نیز امر شفافی نیست و نمی توان جهان را بی واسطه آنچنان که هست، دریافت. بلکه تنها می توان آن را تفسیر کرد (معینی علمدار، ۱۳۸۵، ص ۱۳۷-۱۳۶).

در رشته مطالعات برنامه درسی نیز برخی از صاحب نظران با اتکا به پیش فرضها و اصول مورد نظر پارادایم پست مدرنی، دیدگاههای خود را مطرح نموده اند. در این رابطه افرادی همچون دایگنالت<sup>۱</sup>، تاب من<sup>۲</sup>، چری هولمز<sup>۳</sup> و دیگران در اوایل دهه ۹۰ تلاش نمودند تا دیدگاههای مرتبط با پست مدرنیسم را وارد حوزه مطالعات برنامه درسی نمایند (مرزوقی، ۱۳۹۱، ص ۹۶). اما تلاش برای مطالعه برنامه درسی به عنوان یک مقوله پست مدرنی به وسیله ویلیام دال<sup>۴</sup> (۱۹۸۸) آغاز گردید. وی در این باره مدلی تحت عنوان «برنامه درسی تحول آفرین<sup>۵</sup>» که نوعی خروج از تفکر مبتنی بر عقلانیت فن گرا<sup>۶</sup> را نشان می دهد و بر مفهوم «نظم گریزی<sup>۷</sup>» تاکید دارد، را مطرح نمود. از نظر وی نظم جدید در مقایسه با تلقی های پیشین پیچیده تر، تکثرگرا و غیرقابل پیش بینی است. از نظر دال برنامه درسی امری از قبل تعیین شده نیست، بلکه به عنوان مرحله ای از «تحول شخصی<sup>۸</sup>» تلقی میشود (به نقل از پاینار<sup>۹</sup>، ۱۹۹۶، ص ۴۹۸).

کینچلو و اشتاینبرگ<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۳) مدلی برای ساخت برنامه درسی پست مدرنی تحت عنوان مدل «تفکر فراصوری<sup>۱۱</sup>» ارائه نمودند که بر مسائلی همچون خویشتن اندیشی<sup>۱۲</sup> معلمان و متربیان، عدم تاکید بر تجارب گروههای مسلط به عنوان معیار عرضه تجارب، کنار گذاشتن آزمونهای استاندارد و تاکید بر کسب «شناخت» به جای تاکید بر حفظ و یادآوری را مورد توجه قرار دادند. اسلیتری (۲۰۰۶، ص ۲۲۴-۲۲۲) برخی از

1- While Daignault

2- Peter Tabman

3- Chary Holmes

4- William E. Doll

5- Transformative Curriculum

6- Technical Rationality

7- Chaotic

8- Rersonal Transformation

9- Willioam F. Pinar

10- J. kincheloe and S. Steinberg

11- Post formal Thinking

12- Self- Reflection



اصول مورد نظر پارادایم پست مدرنی را در برنامه درسی مطرح می سازد. از این منظر، برنامه درسی باید به گونه ای باشد که افراد را در «فرآیند شدن»<sup>۱</sup> درگیر نماید، فرآیندی که آدمی توانایی آن را دارد. لذا آموزش نوعی سفر اکتشافی معلم همراه با متریبیان تلقی می شود که به نتایج و اکتشافاتی دست یابند. به طور کلی می توان گفت که توجه به افق های وسیع تر معرفتی و انسان شناختی، تکثرگرایی فرهنگی، مقوله عدالت، آزادسازی، تحول و اجتناب از استیلای فرهنگی گروه های مسلط از جمله تاکیدات پست مدرنی در برنامه های درسی است (مرزوقی، ۱۳۸۳، ص ۷۷).

در جمع بندی کلی باید گفت که پارادایم های چهارگانه پوزیتویستی، تفسیری، انتقادی و پست مدرنی نقش اساسی در توسعه رشته مطالعات برنامه درسی ایفا می کنند. هر چند که در برخی از برهه های زمانی نقش یکی از پارادایم های مذکور تعیین کننده تر بوده است. برای مثال رشته مطالعات برنامه درسی در بدو پیدایش به عنوان یک رشته علمی عمدتاً متأثر از پارادایم پوزیتویستی بوده است. اما پس از فرآیند شکل گیری سایر پارادایم ها به تناوب به تناسب زمانی در توسعه علمی و تحقیقات این رشته نقش آفرین بوده اند. به هر حال، اساسی آن است که دیدگاه های نظری نظریه پردازان تحت تاثیر پیش فرض های این پارادایم ها و در ذیل آنها قابل بررسی و تفسیم بندی می باشد. و از این منظر می توان گفت، هر کدام از پارادایم های مذکور بخشی و سطحی از دانش علم مطالعات برنامه درسی را تولید و توسعه بخشیده اند.

### روند توسعه رشته مطالعات برنامه درسی در ایران

تاریخچه ایجاد، شکل گیری و توسعه «علم و رشته مطالعات برنامه درسی» در ایران، حدود قریب به چهاردهه را پشت سر گذاشته است. آنچه در این فرایند قابل توجه است آن است که در ایران حاکمیت پارادایم های چهارگانه البته با «رویکرد ترجمه ای» عمدتاً متأثر از محوریت پارادایم پوزیتویستی همراه با اندکی عنایت به سایر پارادایم ها بوده است. تحلیل کلی قریب به ۴۰۰ اثر ترجمه ای و تالیفی در حوزه برنامه درسی در ایران نشان می دهد که اولاً، کتابهای تالیفی که در حدود کمتر از ۲۰ درصد آثار مذکور را تشکیل می دهند نیز اغلب به نوعی گردآوری و بازتولید دیدگاه های صاحب نظران خارجی با اندکی شرح و بسط و یا سازماندهی مجدد پرداخته اند. ثانیاً، بخش عمده ای از آثار مذکور عمدتاً درباره فنون علمی طراحی برنامه ها و دوره های تحصیلی می باشد. ثالثاً، در آثار تالیفی منابعی که جهت گیری نظریه پردازانه داشته باشد، بسیار محدوداند. رابعاً، در برخی از این آثار همچنان بر تلفیق غیر تخصصی مفاهیمی همچون برنامه ریزی درسی و آموزشی تاکید دارند. خامساً، شاکله اصلی آثار برنامه درسی در ایران ترجمه ای هستند.

1- Becoming Process



به طور کلی رشته مطالعات برنامه درسی در ایران علاوه بر آنکه دارای فقر جدی نظریه پردازی است، لازم است که در ابعاد پارادایمی، نظریه پردازی، آموزشی، پژوهشی و ترجمه ای مورد آسیب شناسی اساسی قرار گیرد. مضافاً، در محافل داخلی هنوز مرزبندی مشخصی نیز به لحاظ تعلق محققان و مدرسان دانشگاهها در رشته مطالعات برنامه درسی به دلیل حاکمیت «ترجمه»، به هیچ پارادایمی «تعیین یافته» نمی باشد. همچنین، به نظر می رسد که زمان عبور از مرزهای ترجمه و ورود به عرصه تولید علم در رشته مطالعات برنامه درسی در ایران، هنوز راه دراز و ناپیموده فراوانی فرا روی متخصصان و محققان این رشته وجود داشته باشد. در جمع بندی اجمالی می توان موارد زیر را در خصوص روند توسعه رشته مطالعات برنامه درسی در ایران مطرح نمود:

- ۱- رشته مطالعات برنامه درسی همچنان در محدوده «ترجمه گرایی» محصور است و ورود جدی و قابل اعتنایی به فرآیند تولید علم و نظریه پردازی نداشته است.
- ۲- ترجمه کتب غربی عمدتاً مبتنی بر سلاقت و علایق مترجمان صورت گرفته است نه بر اساس رویکرد نظری یا پارادایمی آنان، به علاوه، در ترجمه ها و معادل یابی ها نیز مشکلات فراوانی مشاهده می گردد.
- ۳- جهت گیری نظری متخصصان، محققان و مدرسان دانشگاهی اغلب نامتعیین و عمدتاً جنبه التقاطی دارد و التزام و تعلق پارادایمی خاصی را نشان نمی دهد.
- ۴- به دلیل عدم تعین پارادایمی و مشخص نبودن نسبت فعالیت های علمی با تعلیم و تربیت کشور، کاربردهای متعینی نیز برای این فعالیتها به نحو نظام مند قابل تصور نمی باشد.
- ۵- مشکلات توسعه علمی رشته مطالعات برنامه درسی در تمامی سطوح ترجمه، تالیف، تحقیق و آموزش متعدد و همچنان لاینحل باقی مانده است.
- ۶- تالیف ها نوعی گردآوری و بازسازماندهی مجدد مفاهیم و دیدگاههای صاحب نظران خارجی است و فرآیند تولید علم را تسهیل نمی نماید.
- ۷- تحقیقات حوزه مطالعات برنامه درسی فاقد تعلقات پارادایمی است و روند حاکمیت روش شناختی پارادایم ها را به نحو مدون در انجام پژوهشها را نمی توان رصد و ارزیابی نمود.
- ۸- نظریه زدگی ناقص و عدم اشراف نظری بر پارادایم های توسعه علم در رشته مطالعات برنامه درسی در میان متخصصان، محققان و مدرسان معضلی مشهود و قابل توجه می باشد. بدیهی است که این مشکل آموزش رشته مطالعات برنامه درسی را نیز به نحو جدی و منفی تحت تاثیر قرار داده است.
- ۹- رشته مطالعات برنامه درسی در ایران نتوانسته است فاصله میان «نظر و عمل» را برطرف نماید و ارتباط تخصصی، متقن و وثیقی بین آنها برقرار نماید.
- ۱۰- جایگاه متخصصان و فارغ التحصیلان رشته مطالعات برنامه درسی در صحنه اجرا و عمل چندان متعین،



تخصصی و تعریف شده، نمی باشد.

**Some Reflections on "the Philosophy of Curriculum Science" as a Neglected Domain: An Approach to the Scientific Paradigms in the Field of Theorizing and Research of curriculum studies**

**Rahmatallah. Marzoghi<sup>1</sup>**

**Abstract:** Review of research and scientific documents indicate that curriculum scholar's have paid a little attention to study of the philosophy of curriculum science independently. Therefore, this article will study the areas and boundaries of "the philosophy of curriculum science" as one of the domain in "Philosophy of Science". In addition, dominant Paradigms of theorizing and research also will be analyzed in the world and in Iran. Tentative conclusions showed that research and development in curriculum studies is based and rooted in all of paradigms of science, although not parallel, sequential and sometimes in contrast, but general trend has been productive for the discipline, increasingly.

**Keyword:** Philosophy of science, Philosophy of Curriculum Science, Paradigms, Paradigm of Science.

**منابع:**

- ۱- احمدی، بابک (۱۳۸۵)، معمای پست مدرنیسم، جلد ۴
- ۲- افضلی، رسول وامیری، علی (۱۳۹۰)، بنیاد شناخت شناسی و روش شناسی نظریه های پست مدرن در جغرافیای سیاسی و ژئوپلتیک، پژوهش های جغرافیای انسانی، شماره ۷۷، ص ۳۹-۶۰
- ۳- ایمان، محمد تقی (۱۳۸۱)، تحقیق قوم نگاری در رویکردهای کمی و کیفی تحقیق، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تبریز، ص ۷۱-۵۲
- ۴- ایمان محمد تقی (۱۳۸۸)، مبانی پارادایمی روش کمی و کیفی تحقیق در علوم انسانی، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
- ۵- ایمان، محمد تقی (۱۳۹۱)، فلسفه روش تحقیق در علوم انسانی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
- ۶- ایمان، محمد تقی و کلاته ساداتی، احمد (۱۳۹۲)، روش شناسی علوم انسانی نزد اندیشمندان مسلمان، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ۷- پوپر، کارل (۱۳۶۴)، منطق اکتشاف علمی، جلد اول
- ۸- جعفری، محمد تقی (۱۳۷۲)، تحقیقی در فلسفه علم، دانشگاه صنعتی شریف
- ۹- دهباشی، مهدی (۱۳۶۲)، فلسفه علم، جلد اول، انتشارات پیمان
- ۱۰-راین، آلن (۱۳۶۷)، فلسفه علوم اجتماعی، ترجمه عبدالکریم سروش، انتشارات علمی فرهنگی

1- Associate prof. of Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: [rmarzoghi@rose.shirazu.ac.ir](mailto:rmarzoghi@rose.shirazu.ac.ir).



- ۱۱- سروش، عبدالکریم (۱۳۵۸)، فلسفه تاریخ، انتشارات طلوع آزادی
- ۱۲- علی پور، مهدی و حسنی، سید حمید رضا (۱۳۹۰)، پارادایم اجتماعی دانش دینی (پاد)، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
- ۱۳- فرمehینی فراهانی، محسن (۱۳۸۳)، پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، انتشارات آبیژ
- ۱۴- گلن، وارد (۱۳۸۳)، پست مدرنیسم، ترجمه فخر رنجبری و ابوذر کرمی، انتشارات ماهی
- ۱۵- لازمی، جان (۱۳۶۲)، درآمدی تاریخی به فلسفه علم، ترجمه علی پایا، مرکز نشر دانشگاهی
- ۱۶- مارش، دیوید واستوکر، جری (۱۳۸۷)، روش و نظریه در علوم سیاسی، ترجمه امیر محمد حاج یوسفی، پژوهشکده مطالعات راهبردی
- ۱۷- مرزوقی، رحمت اله (۱۳۸۳)، نظریه ها، روش ها و برنامه درسی تربیت سیاسی همراه با مطالعه موردی ایران، انتشارات مشکوه، شیراز
- ۱۸- مرزوقی، رحمت اله (۱۳۹۱)، مبانی، اصول و تحولات نوظهور تعلیم و تربیت در دوران معاصر، انتشارات آوای نور
- ۱۹- مصباح یزدی، محمد تقی (۱۳۶۸)، آموزش فلسفه، جلد اول
- ۲۰- معینی علمداری، جهانگیر (۱۳۸۵)، روش شناسی نظریه های جدید در سیاست (اثبات گرایی و فرا اثبات گرایی)، انتشارات دانشگاه تهران.
- ۲۱- هورات، دیوید (۱۳۷۷)، نظریه گفتمان، ترجمه سید علی اصغر سلطانی، فصلنامه علوم سیاسی، شماره ۲.
- ۲۲- وبستر، فرانک (۱۳۸۲)، نظریه های جامعه اطلاعاتی، ترجمه مهدی داودی، چاپ و انتشارات وزارت خارجه.
- 23-Apple,M. W. (1975). The hidden curriculum and the nature of conflict. Curriculum theorizing William pinar(ed). Mc Cutchan publishing corporation,U. S. A
- 24-Apple,M. W. (1995). Education and power. SecondEdition,New York : Rotledge
- 25- Derksen,L. andJ. Gartrell(1992). Scientific explanation. Encyclopedia of Sociology. Vol,4,Newyork Macmillan.
- 26- Eisner,E. W. (2002). The educational imagination: on the design and evaluation of school program. Merrill,Prentie Hall
- 27- Giroux,H. a. (1992). The emancipation of teaching. Richard,J. M. (ed). Innovation in education:Reforms and their critics:Allyn and Bacon,Boston
- 28-Harris,W.(1969),Report on the committee of fifteen on elementary education,NewYork,arno press.
- 29- Hughea,J. A. (1990). The philosophy of social research,London,Longmen
- 30- Gardner,H. (1983). Frames of mind:the theory of multiple intelligences. Newyork:Basic Books.





- 31- Greene,Maxine(1971). Curriculum and consciousness. Teacher College Report,vol 73. No,2.
- 32- Kuhn,T. S. (1970). The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago press.
- 33- Lather,P. (1991). Getting smart: feminist research and pedagogy with in the postmodern. NewYork:Routledge.
- 34- Masterman,Margaret (1970). The nature of Paradigm,criticism and the growth of knowledge. Cambridge,Eng: Cambridge University press.
- 35- Marzooghi, R. (2015). Curriculum sciences:New and future development. Avae Noor publication,Tehran,Iran.
- 36- Marzooghi,R. (2016). Curriculum typology. Technology Review Journal (in Press).
- 37-Neuman, L. (1997). Social research methods, qualitative and quantitative approach Uk:Alcyn and Bacon press.
- 38- Patton. M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury park,(A:sage publication).
- 39- Pinar,W. F. et al (2002). Understanding curriculum. Peter long publishing. INC,New York.
- 40- Sarantakos,s. (1993). Social science:research: Australia Melbourne: Mcmillan Education Australia Pty Ltb.
- 41- Sayer,A. (1992). Method in social science: A realist approach. New York: Routledge.
- 42- Slattery,Patrick(2006). Curriculum development in the postmodern era. Second edition Garland Publishing ,INC. New York and London.