



تبیین قابلیت‌های دیسیپلینی برنامه‌درسی و تعیین جایگاه آن در طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی

Explaining the disciplinary capabilities of curriculum and determining its position in the classification of academic disciplines

F.Sharifian(Ph.D)

M.Mehrmohammadi(Ph.D)

دکتر فریدون شریفیان^۱

دکتر محمود مهرمحمدی^۲

Abstract: In this paper, effort has been made to investigate the capabilities of curriculum as an academic discipline (CAD) and the question to be answered was whether curriculum could be seen as an academic discipline? This question has been answered in two parts. In the first part, the criteria of scientific disciplines were presented from the perspective of experts and after extracting the agreed criteria, they have been explored in CAD. In the second part, various classification of academic disciplines were presented, then disciplines that are congruent with CAD have been identified and linked with it. Discussions of part two have led to this result that curriculum is a soft, alive and functional discipline. This discipline has philosophical, social and organizational perspectives. In summary, three views were discussed. Two of these three points of view imply that education and curriculum are not considered as an academic discipline. At the end, the definition of curriculum as an academic discipline has been presented.

Keywords: Curriculum, Academic discipline, Disciplines criteria, Classification of disciplines, CAD (curriculum as an academic discipline).

چکیده: در این مقاله، قابلیت‌های برنامه‌درسی به‌عنوان یک دیسیپلین علمی بررسی و به این پرسش پاسخ داده شده است که آیا می‌توان برنامه‌درسی را یک دیسیپلین دانست؟ در محور اول مقاله، دیدگاه صاحب‌نظران درباره معیارهای دیسیپلین علمی مطرح و پس از استخراج معیارهای موردتوافق، میزان برخورداری برنامه‌درسی از این معیارها بررسی شده است. در محور دوم، طبقه‌بندی‌های مختلف دیسیپلین علمی ارائه شده است، سپس دیسیپلین‌هایی که برنامه‌درسی با آن‌ها سنخیت دارد، مشخص و نسبت برنامه‌درسی با این دیسیپلین‌ها تعیین شده است. بحث‌های محور دوم به این نتیجه منجر شده است که برنامه‌درسی دیسیپلینی نرم، زنده و کاربردی است که دارای دیدگاه‌های فلسفی، اجتماعی و سازمانی است. در جمع‌بندی، سه دیدگاه که دو مورد آن با تلقی تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی به‌عنوان دیسیپلین همسو نیست ارائه و درباره آن‌ها بحث شده است. درنهایت، برنامه‌درسی به‌عنوان یک دیسیپلین علمی تعریف شده است.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌درسی، دیسیپلین، معیارهای دیسیپلین، طبقه‌بندی دیسیپلین‌ها، دیسیپلین برنامه‌درسی.

مقدمه

باوجود پیشرفت‌های برنامه‌درسی، مباحث قلمروشناسی و تعیین جایگاه برنامه‌درسی در مجموعه دیسیپلین‌های علمی از مقوله‌هایی است که باید موردتوجه قرار گیرد. پرسش‌های اساسی این نوشتار عبارت‌اند از: آیا برنامه‌درسی از معیارهای یک دیسیپلین علمی^۱ برخوردار است؟ کدام صاحب‌نظران، برنامه‌درسی را یک دیسیپلین علمی دانسته‌اند؟ و آیا برنامه‌درسی با طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی انطباق دارد؟

در آثار منتشرشده از اصطلاحات مختلفی برای معرفی برنامه‌درسی استفاده شده است. از پرکاربردترین آن‌ها می‌توان به واژه‌های حوزه^۲ (هلبویش^۳، ۲۰۰۰؛ پاگانو^۴، ۱۹۹۹)، حوزه معرفتی (فتحی‌اجارگاه، ۱۳۸۶؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۸)، دیسیپلین (الیوا^۵، ۲۰۰۵؛ پاگانو، ۱۹۹۹)، حوزه مطالعاتی تربیتی^۶ (گودلد^۷، ۲۰۰۱) و حوزه مطالعاتی^۸ (گودلد، ۱۹۹۴) اشاره کرد. رسالت اصلی این مقاله، تعیین ماهیت برنامه‌درسی و میزان برخورداری آن از قابلیت‌های دیسیپلین علمی است. در محور اول، معیارهای دیسیپلین علمی از نگاه صاحب‌نظران مختلف ارائه و با استخراج معیارهای مشترک و موردتوافق، میزان برخورداری برنامه‌درسی از این معیارها بحث شده است. در محور دوم، طبقه‌بندی دیسیپلین‌ها معرفی و نسبت برنامه‌درسی با این طبقه‌بندی‌ها بررسی گردیده است.

محور اول: مفهوم و معیارهای دیسیپلین علمی

دیسیپلین معانی مختلفی دارد که شناخت برخی از آن‌ها برای درک مفهوم موردنظر این نوشتار ضروری است (ترنر^۹، ۲۰۰۶؛ کریشنان^{۱۰}، ۲۰۰۹). دیسیپلین در واژه‌نامه آکسفورد به‌عنوان یک شاخه یادگیری یا آموزش علمی تعریف شده است. همچنین، جنیس بیر^{۱۱} و توماس لدال^{۱۲}

1- academic discipline

2- field

3- Hlebowitsh

4- Pagano

5- Oliva

6- field of educational study

7- Goodlad

8- field of study

9- Turner

10- Krishnan

11- Beyer

12- Lodahl

تبیین قابلیت‌های دیسپلینی برنامه‌درسی و...

(به نقل از دل‌فاورو^۱، ۲۰۰۳، ص ۱۰)، دیسپلین را چنین تعریف کرده‌اند: ساختار دانشی که اعضای هیئت‌علمی در آن آموزش می‌بینند؛ وظایف آموزشی، پژوهشی و مدیریتی خود را انجام می‌دهند و برونده‌های پژوهشی و آموزشی تولید می‌کنند. به دلیل وجود برخی بحث‌ها و اختلاف‌نظرها درباره‌ماهیت دیسپلین، نویسندگان که در بین آنان برخی متخصصان برنامه‌درسی نیز حضور دارند ویژگی‌های دیسپلین علمی را تشریح کرده‌اند. معیارهای موردنظر هر یک از این افراد برای دیسپلین علمی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: معیارهای مختلف دیسپلین علمی

مطرح کنندگان	معیارهای موردنظر
واژه‌نامه تعلیم و تربیت استرالیا (۱۹۸۹)	۱- دانش، تعاریف و مفاهیمی که صاحب‌نظران آن‌ها را به رسمیت می‌شناسند ۲- نظریه‌هایی که به تبیین و پیش‌بینی می‌پردازند ۳- روش‌های پژوهش.
دل‌فاورو (۲۰۰۳)	۱- متخصصان ۲- سنت یا تاریخچه پژوهشی ۳- روش پژوهش ۴- تعریف الزامات دانش جدید ۵- شبکه ارتباطی.
لایلز، جانسون و مید (۱۹۹۶)	۱- قلمرو مطالعه ۲- دیدگاه یا پارادایم ۳- دیسپلین‌های مرجع برای بنا نهادن دیسپلین ۴- اصول و فعالیت‌های مربوط به دیسپلین ۵- پژوهش یا دستور کار تدوین نظریه ۶- اقدامات مؤثر آموزشی و ارتقاء سطح دانش حرفه‌ای.
کریشنان (۲۰۰۹)	۱- برخورداری از موضوع مطالعاتی خاص، گاه مشترک با دیسپلین دیگر ۲- دانش تخصصی خاص دیسپلین ۳- مفاهیم و نظریه‌ها ۴- اصطلاحات خاص و زبان فنی ویژه ۵- روش‌های پژوهش ۶- نمودهای سازمانی در شکل موضوعات مورد تدریس، دیپارتمان‌ها و نهادهای حرفه‌ای.
کینگ و برونل (۱۹۶۶)	۱- گروهی از افراد ۲- بیان یا تجلی تخیل انسانی ۳- قلمرو ۴- سنت ۵- ساختار روشی یا شیوه پژوهش ۶- ساختار مفهومی ۷- زبان خاص یا دیگر سمبل‌ها ۸- میراثی از آثار مکتوب ۹- نظرگاه ۱۰- اجتماع یاددهنده.
هیویت (۲۰۰۶)	۱- روش‌های پژوهش ۲- دیدگاه‌ها ۳- منطق ۴- زبان خاص ۵- ادبیات مکتوب ۶- ابزارهای ویژه.
شواب (به نقل از مان، ۱۹۶۸)	سه ساختار ۱- سازمانی ۲- مفهومی ۳- روشی.
الیوا (۲۰۰۵)	۱- اصول ۲- دانش و مهارت‌ها ۳- نظریه‌پردازان و دست‌اندرکاران عرصه عمل.

در بین افرادی که معیارهای دیسپلین علمی را برشمرده‌اند، تأکید کریشنان (۲۰۰۹، صص ۷-۱۱) بر اینکه تمام دیسپلین‌ها الزاماً از ویژگی‌های شش‌گانه موردنظر او برخوردار نیستند در تعیین میزان برخورداری برنامه‌درسی از قابلیت یک دیسپلین علمی کمک‌کننده است. او به‌عنوان

^۱- Del Favero

نمونه، زبان و ادبیات انگلیسی را ذکر می‌کند که اگرچه فاقد یک پارادایم نظری، روش واحد و موضوع پژوهشی باثبات است، به‌عنوان یک دیسپلین علمی پذیرفته می‌شود.

میزان بهره‌مندی برنامه‌درسی از معیارهای دیسپلین علمی

با تأمل بر معیارهای ارائه‌شده در جدول ۱، مشخص می‌شود که وجود برخی از این معیارها در برنامه‌درسی و دیسپلین‌های دیگر بدیهی است و بررسی آن‌ها چندان ضرورت ندارد. معیارهای دیگر که در اثبات جایگاه دیسپلینی برنامه‌درسی اهمیت دارد را می‌توان فارغ از نوع بیان و نگارش تا حد زیادی بین صاحب‌نظرانی که ویژگی‌ها را بیان کرده‌اند، مشترک دانست. این معیارها عبارت‌اند از: قلمرو مطالعاتی، فعالیت نظریه‌پردازی و نظریه‌ها، پژوهش، گروهی از صاحب‌نظران و نمودهای سازمانی. در ادامه، میزان وجود این ویژگی‌ها در برنامه‌درسی بررسی شده است.

۱- برخورداری برنامه‌درسی از قلمرو مطالعاتی

ضرورت برخورداری دیسپلین از قلمرو مطالعاتی تعریف‌شده، مورد تأکید لایلز^۱، جانسون^۲ و مید^۳ (۱۹۹۶)، کریشان (۲۰۰۹) و کینگ^۴ و بروئل^۵ (۱۹۶۶) قرار گرفته است. تلاش‌های مختلفی برای تعیین قلمرو و حیطه‌های برنامه‌درسی انجام‌شده است. به‌عنوان نمونه‌های مهم می‌توان به قلمروشناسی بی‌هار هرنشتاین^۶ (۱۹۹۴) و بی‌هار هرنشتاین و ارنشتاین^۷ (۱۹۹۴) در آثار انگلیسی و مهرمحمدی (۱۳۸۷) در منابع فارسی اشاره کرد. بی‌هار و ارنشتاین یازده حیطه برنامه‌درسی را برشمرده‌اند که عبارت‌اند از: ۱) فلسفه برنامه‌درسی ۲) نظریه برنامه‌درسی ۳) پژوهش برنامه‌درسی ۴) تاریخ برنامه‌درسی، ۵) تغییر برنامه‌درسی ۶) تدوین برنامه‌درسی ۷) طراحی برنامه‌درسی ۸) اجرای برنامه‌درسی ۹) ارزیابی برنامه‌درسی ۱۰) سیاست‌گذاری برنامه‌درسی و ۱۱) برنامه‌درسی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی.

¹ - Liles

² - Johnson

³ - Meade

⁴ - King

⁵ - Brownell

⁶ - Behar-Horenstein

⁷ - Ornstein

مهرمحمدی (۱۳۷۸) با بررسی کتاب‌های معتبر برنامه‌درسی مباحث بیست و نه‌گانه اساسی در قلمرو برنامه‌درسی را استخراج کرده است. این مقوله‌ها یا مباحث عبارت‌اند از: (۱) تاریخ (۲) بنیان‌های فلسفی (۳) بنیان‌های روان‌شناختی (۴) بنیان‌های اجتماعی (۵) بنیان‌های فیزیولوژیک (۶) دیدگاه‌ها، نظریه‌ها یا ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی (۷) طراحی برنامه‌درسی (۸) فرایند تولید برنامه‌درسی، سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری (۹) فرایند اجرا، تغییر و بهسازی برنامه‌درسی (۱۰) پژوهش در قلمرو برنامه‌درسی (۱۱) ارزشیابی برنامه‌درسی (۱۲) نظریه در برنامه‌درسی (۱۳) ماهیت تدریس (۱۴) تعریف برنامه‌درسی (۱۵) سطوح تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی (۱۶) برنامه‌درسی پنهان (۱۷) برنامه‌درسی پوچ (۱۸) نقش معلم در برنامه‌ریزی درسی (۱۹) عوامل و نهادهای سیاسی، اجتماعی و فرهنگی تأثیرگذار بر تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی (۲۰) عنصر هدف (۲۱) عنصر روش تدریس و الگوهای تدریس (۲۲) عنصر محتوا (۲۳) عنصر فعالیت‌های یادگیری (۲۴) عنصر ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان (۲۵) برنامه‌درسی حرفه‌ای (۲۶) برنامه‌درسی پیش‌دبستانی و ابتدایی (۲۷) برنامه‌درسی دوره اول متوسطه (۲۸) برنامه‌درسی دوره دوم متوسطه و (۲۹) برنامه‌درسی دوره آموزش عالی.

۲- وجود طیف وسیعی از فعالیت‌های نظریه‌پردازی و نظریه‌های برنامه‌درسی

بخش وسیعی از ادبیات برنامه‌درسی به نظریه‌ها اختصاص دارد. بنابراین، معیار وجود نظریه‌ها که در آثاری مانند واژه‌نامه تعلیم و تربیت استرالیا (۱۹۸۹)، لایلز، جانسون و مید (۱۹۹۶)، کریشنان (۲۰۰۹)، کینگ و برونل (۱۹۶۶)، هیویت^۱ (۲۰۰۶) و الیوا (۲۰۰۵) مطرح است در حد بالایی در برنامه‌درسی موردتوجه قرار گرفته است. تلاش‌های انجام‌شده در زمینه نظریه برنامه‌درسی در چند سطح زیر قابل بررسی است.

• **نقطه‌های آغاز و مفهوم‌پردازی نظریه برنامه‌درسی:** برای نظریه برنامه‌درسی باید دو منشأ و خاستگاه را روشن ساخت. نخست، فرد آغازگر و سپس اولین نشست رسمی در این زمینه است. آیزنر^۲ (۲۰۰۰، ص ۳۴۵) از فرانکلین بابیت^۳ به‌عنوان پدر نظریه برنامه‌درسی یادکرده است و ارنشتاین و هانکینز^۴ (شریفیان، ۱۳۹۱، ص ۱۵) معتقدند کتاب برنامه‌درسی

^۱ - Hewitt

^۲ - Eisner

^۳ - Bobbitt

^۴ - Hunkins

بایست به احتمال زیاد نقطه آغاز نظریه پردازی برنامه درسی است. اولین کنفرانس ثبت شده درباره نظریه برنامه درسی نیز سال ۱۹۴۷ در دانشگاه شیکاگو برگزار شد و هریک^۱ و تایلر^۲ مقالات ارائه شده را در سال ۱۹۵۰ به صورت یک تکنگاشت منتشر کردند (کلاین^۳، ۱۹۹۲، ص ۱۹۱). در دوره های گوناگون کوشش شده است تا معنای نظریه برنامه درسی روشن شود. این تلاش از پذیرش معنای علمی نظریه شروع شده و در سال های اخیر، پینار^۴ (۲۰۰۴، ص ۲) نظریه برنامه درسی را «مطالعه میان رشته ای تجربه تربیتی» تعریف کرده است. برخی از صاحب نظران که به چیستی نظریه برنامه درسی توجه کرده اند عبارت اند از: بوشامپ^۵ (ترجمه آفازاده، ۱۳۹۰)، پینار (۲۰۰۴)، مک کاجن^۶ (ترجمه امیر تیموری، ۱۳۸۷)، هونکی^۷ (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸)، کلیارد^۸ (۱۹۸۲)، مک دونالد^۹ (۱۹۸۲)، واکر^{۱۰} (۲۰۰۳) و چری هولمز^{۱۱} (۱۹۸۲).

• **نوع شناسی نظریه های برنامه درسی:** بخش دیگری از تلاش های انجام شده در زمینه نظریه برنامه درسی معطوف به معرفی نوع شناسی هاست. از این نکته نباید غفلت کرد که نقش نوع شناسی ها در هدایت عمل متفاوت است و برخی از آن ها در تعیین تکلیف برای عناصر یاددهی یادگیری، قابلیت بیشتری دارند. نوع شناسی های مطرح در برنامه درسی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: نوع شناسی های ارائه شده از نظریه های برنامه درسی

صاحب نظر	نوع شناسی
آیزنر و ولس	۱- رشد و توسعه فرایندهای ذهنی ۲- خردگرایی علمی ۳- خودشکوفایی ۴- بازسازی/ سازگاری اجتماعی
الیوت آیزنر	۱- جزمیت مذهبی ۲- انسان گرایی خردگرا ۳- پیشرفت گرایی ۴- نظریه انتقادی ۵- نومفهوم گرایی ۶- کثرت گرایی شناختی
جان میلر	۱- رفتاری ۲- موضوعی/ دیسیپلینی ۳- اجتماعی ۴- فرایند شناختی ۵- رشدگرا ۶- انسان گرایانه ۷- ماورای فردی

- 1- Herrick
- 2- Tyler
- 3- Klein
- 4- Pinar
- 5- Beauchamp
- 6- McCutcheon
- 7- Huenecke
- 8- Kliebard
- 9- Macdonald
- 10- Walker
- 11- Cherryholmes

صاحب‌نظر	نوع‌شناسی
دکر واکر	۱- عقلانی ساختن برنامه‌های درسی ۲- عقلانی کردن مراحل ساخت برنامه‌درسی ۳- مفهوم‌پردازی پدیده‌های برنامه‌درسی ۴- تبیین پدیده برنامه‌درسی
دورثی هونکی	۱- ساختاری ۲- عام‌نگر ۳- موضوعی
ویلیام پاینار	۱- سنت‌گرایان ۲- تجربه‌گرایان مفهومی ۳- نومفهوم‌گرایان ۱- سیاسی ۲- چندفرهنگی‌گرایی ۳- جنسیتی ۴- پدیدارشناختی ۵- فرانوی‌گرایی و فراساختارگرایی ۶- خودزیست‌نگاری ۷- زیبایی‌شناختی ۸- مذهبی
یوو همیر	۱- الگوهای مفهومی برنامه‌درسی ۲- نظریه‌های مشروعیت‌بخشی برنامه‌درسی ۳- نظریه‌های فرایندی برنامه‌درسی ۴- نظریه‌های ساختاری برنامه‌درسی ۵- نظریه‌های اجرای برنامه‌درسی
ارنشتاین و هانکینز	۱- نظریه اولیه در برنامه‌درسی ۲- نظریه در میانه قرن ۳- نظریه مک‌کیا ۴- نظریه جانسون ۵- نظریه مک‌دونالد ۶- نظریه ویلسون
الن ارنشتاین	۱- رفتاری ۲- مدیریتی ۳- عقلانی ۴- انسان‌گرا ۵- نومفهوم‌گرا
ویلیام راگا	۱- فلسفی-تجویزی (سنتی-علمی، پیشرفت‌گرا-تجربه‌گرا) ۲- حرفه‌ای- ایزاری ۳- تفسیری-علمی
فرانسیس کلاین	۱- سنتی ۲- بدیل (خودشناسی، تاکید بر نقش معلم، تاکید بر جامعه، تاکید بر برنامه‌درسی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی)
ژوزف و همکاران	۱- تربیت برای کار و بقاء ۲- قرار گرفتن در مدار دانش و ارزش معیار ۳- پرورش خویشتن و معنویت ۴- ساخت‌فهم ۵- مردم‌سالاری در بستر اندیشه و عمل ۶- مقابله با نظم حاکم
جورج پوزنر	۱- سنتی ۲- تجربی ۳- ساختار رشته‌های علمی ۴- رفتاری ۵- سازنده‌گرا
میلر و سلر	۱- انتقال ۲- داد و ستد ۳- تحول
گلائون و همکاران	۱- ساختارمدار ۲- ارزش‌مدار ۳- محتوامدار ۴- فرایندمدار
وسلی نال	۱- نظام‌مند ۲- وجودگرا ۳- حامی تغییرات اساسی ۴- عملگرا ۵- مبتنی بر عمل فکورانه و مشورتی
جیمز مک‌کران	۱- خردگرا-عقلانی ۲- مذهبی-الهی ۳- رمانتیک-اجتماعی ۴- رفتاری-فنی ۵- غمخوارانه-شخصی ۶- سیاسی-انتقادی
مایکل اسکایرو	۱- علمی تخصصی ۲- کارایی اجتماعی ۳- دانش‌آموزمحور ۴- بازسازی اجتماعی
ویلیام شوپرت	۱- توصیفی ۲- تجویزی ۳- انتقادی ۴- تاویلی ۵- فرانوی‌گرا ۶- شخصی ۱- سنت‌گرای عقلانی ۲- رفتارگرایی اجتماعی ۳- تجربه‌گرا
جسی گودمن	۱- سنت‌گرا ۲- سیاسی اجتماعی ۳- ضد تبعیض نژادی ۴- فمینیسم ۵- فرانوی‌گرایی و عمل‌گرایی
کالین مارش	۱- کنترل اجتماعی و فرهنگی، بازتولید اجتماعی و فرهنگی ۲- هنرمند خبره ۳- نظریه‌پردازی وجودگرایانه و روان‌کاوانه ۴- نظریه‌پردازی پدیدارشناختی ۵- نظریه‌پردازی خود زیست‌نگارانه و زیست‌نگارانه ۶- نظریه‌پردازی نژادی
جان مک‌نیل	۱- برنامه‌درسی انسان‌گرایانه ۲- برنامه‌درسی بازسازی‌گرایی اجتماعی ۳- فن‌آوری و برنامه‌درسی ۴- برنامه‌درسی موضوعات علمی
هربرت کلیبارد	۱- انسان‌گرایان ۲- رشدگرایان ۳- مربیان حامی کارایی اجتماعی ۴- اصلاح‌طلبان اجتماعی

همانگونه که در جدول ۲ مشخص است، شاخص‌ترین چهره‌ها آیزنر، میلر^۱، پاینار، ارشتاین، راگا^۲، پوزنر^۳، گلاتثورن^۴، نال^۵، اسکایرو^۶، شوبرت^۷ و ژوزف^۸ و همکاران هستند (شریفیان، ۱۳۹۱؛ ژوزف و همکاران، ترجمه مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۸۹؛ فتحی‌وآجارگاه، ۱۳۸۸؛ میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۷؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۷؛ الف؛ قادری، ۱۳۸۳؛ ملکی، ۱۳۸۲؛ سلسبیلی، ۱۳۸۲). باوجود تفاوت‌هایی که در نوع‌شناسی‌ها به چشم می‌خورد، همپوشی‌هایی نیز بین آن‌ها وجود دارد.

● **شکل‌گیری جریان‌های جدید نظریه‌پردازی برنامه‌درسی: تحت تأثیر نهضت** نومفهوم‌گرایی، نظریه‌ها و برداشت‌های مختلفی وارد حوزه برنامه‌درسی شد. پاینار و همکاران، نظریه‌ها را با عنوان متن برنامه‌درسی^۹ طبقه‌بندی کردند که عبارت‌اند از: برنامه‌درسی به‌عنوان متن تاریخی، سیاسی، نژادی، جنسیتی، پدیدارشناختی، فراساختارگرایی، خودزیست‌نگاری، زیست‌نگاری، زیبایی‌شناختی، دین‌گرایانه و نهادی (پاینار و همکاران، ۲۰۰۴). به باور مارش^{۱۰} (شریفیان، ۱۳۹۱، صص ۲۷۲-۲۷۰) برداشت‌های جدید برنامه‌درسی باعث افزایش بصیرت‌ها در مورد جریان‌های حاضر و تنوع موجود در عرصه نظریه‌پردازی می‌شود. البته جریان‌های جدید نظریه‌پردازی گاه از سوی برخی متخصصان برنامه‌درسی موردانتقاد واقع شده است. به باور تنر^{۱۱} و تنر، بسیاری از رویکردهای جدید نظریه‌پردازی، برداشت‌های تازه‌ای از نظریه‌پردازی‌هایی است که پیش‌تر وجود داشته و ادعای این رویکردها مبنی بر ایجاد انقلابی در عرصه نظریه‌پردازی اغواکننده است. فینبرگ^{۱۲} نیز تأکید می‌کند هرچند نظریه‌پردازان نومفهوم‌گرا ایده‌های هیجان‌انگیزی را عرضه کرده‌اند، اما تاکنون ایده‌های عملی ارائه نداده‌اند، چراکه هیچ مدرسه‌ای یک برنامه‌درسی نومفهوم‌سازی شده را به اجرا نمی‌گذارد.

1- Miller
2- Wraga
3- Posner
4- Glatthorn
5- Null
6- Schiro
7- Schubert
8- Joseph
9- curriculum text
10- Marsh
11- Tanner
12- Feinberg

در متن جریان‌های جدید نظریه‌پردازی، صاحب‌نظرانی قرار دارند که سخن‌گوی یک گفتمان خاص برنامه‌درسی هستند. به‌عنوان نمونه می‌توان به بنکر^۱ در چندفرهنگی‌گرایی، پاینار و گاف^۲ در بین‌المللی شدن، میلر و گرامت^۳ در فمینیسم و اسلتری^۴ در پست‌مدرنیسم اشاره کرد (فتیحی‌واجارگاه، ۱۳۸۶؛ پاینار و همکاران، ۲۰۰۴). پاینار از برجسته‌ترین صاحب‌نظرانی است که در سه عرصه مفهوم‌پردازی نظریه برنامه‌درسی، ارائه نوع‌شناسی و هدایت برخی گفتمان‌های معاصر برنامه‌درسی فعال بوده است.

۳- بهره‌مندی برنامه‌درسی از چارچوب‌ها، پارادایم‌ها و روش‌های پژوهش

معیار برخورداری دیسپلین علمی از روش‌های خاص پژوهش در واژه‌نامه تعلیم و تربیت استرالیا (۱۹۸۹)، دل‌فاورو (۲۰۰۳)، کریشنان (۲۰۰۹)، کینگ و بروئل (۱۹۶۶)، هیویت (۲۰۰۶) و شواب (به نقل از مان^۵، ۱۹۶۸) مطرح شده است. صاحب‌نظرانی را که در زمینه پژوهش برنامه‌درسی فعال بوده‌اند می‌توان به چند گروه تقسیم کرد:

• صاحب‌نظرانی که درباره چارچوب و متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی سخن گفته‌اند:

این گروه درصدد معرفی چارچوب‌های کاربردی و شناسایی متغیرهای عینی برای پژوهش‌های برنامه‌درسی بوده‌اند. از افراد فعال در این زمینه می‌توان به جانسون^۶، کیمپستون^۷، راجرز^۸ و پوزنر اشاره داشت.

• صاحب‌نظرانی که پژوهش تجربی را مطرح کرده‌اند: برجسته‌ترین شخصیت در این

گروه دکر واکر است. از دیدگاه واکر، پژوهش تجربی، مطالعه نظام‌مند پدیده‌های قابل مشاهده است. او پژوهش تجربی را از بررسی غیرمنظم و بدون سازمان‌دهی متمایز می‌کند. باوجوداین، می‌پذیرد که این‌گونه فعالیت‌های غیررسمی می‌تواند به فهم پدیده‌های تربیتی منجر شود و حتی شاید برای تمام پژوهش‌ها ضرورت داشته باشد.

1- Banks

2- Gough

3- Grumet

4- Slattery

5- Mann

6- Johnson

7- Kimpston

8- Rogers

• صاحب‌نظرانی که درباره دیدگاه‌های فلسفی یا پارادایم‌های پژوهش برنامه‌درسی صحبت کرده‌اند: این افراد تلاش کرده‌اند تا موضع هر پارادایم یا دیدگاه را نسبت به عناصر و مؤلفه‌های مختلف پژوهش مانند منشأ مسئله، نقش پژوهشگر، روش‌های پژوهش و اهداف پژوهش روشن سازند. بنابراین، فعالیت این افراد فراتر از روش‌های پژوهش قرار می‌گیرد. در این گروه، شوبرت، آئوکی^۱، کانلی^۲، کلاندینین^۳ و رید^۴ از صاحب‌نظران برجسته به شمار می‌روند.

• صاحب‌نظرانی که گونه‌ها یا روش‌های پژوهش برنامه‌درسی را مطرح کرده‌اند: شناخته‌شده‌ترین فرد در این گروه ادموند شورت^۵ است که در کتاب خود هفده گونه پژوهش را برای مطالعات برنامه‌درسی معرفی کرده است (شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). البته تحول فکری شورت و آثار دیگری که درباره پژوهش برنامه‌درسی نگاشته است دربردارنده نکات ارزشمندی است که در این مقاله امکان پرداختن به آن وجود ندارد.

۴- وجود اجتماعی از صاحب‌نظران

معیار دیگر دیسپلین علمی وجود صاحب‌نظران و متخصصانی است که در عرصه‌های مختلف به فعالیت می‌پردازند. دل‌فاورو (۲۰۰۳)، کینگ و بروئل (۱۹۶۶) و الیوا (۲۰۰۵) بر این معیار تأکید کرده‌اند. متخصصان برنامه‌درسی را می‌توان برحسب معیارهای مختلف دسته‌بندی کرد که به برخی از آن‌ها اشاره شده است:

• صاحب‌نظران منعطف و سخت برنامه‌درسی: مک‌نیل^۶ (۱۹۸۵) صاحب‌نظران برنامه‌درسی را به دو گروه منعطف و سخت تقسیم کرده است. به نظر او صاحب‌نظران منعطف برنامه‌درسی افرادی مانند ویلیام پاینار و نومفهوم‌گرایان دیگری هستند که از حوزه‌هایی مانند مذهب، فلسفه و نقد ادبی الهام می‌گیرند. صاحب‌نظران سخت برنامه‌درسی مانند دکر واکر و مائوریتز جانسون از رویکرد عقلانی تبعیت کرده و بر داده‌های تجربی تکیه می‌کنند.

¹- Aoki

²- Connelly

³- Clandinin

⁴- Reid

⁵- Short

⁶- McNeil

● **طبقه‌بندی سه‌وجهی پاینار:** او تمام نظریه‌پردازان برنامه‌درسی را در سه گروه سنت‌گرایان، تجربه‌گرایان مفهومی و نومفهوم‌گرایان دسته‌بندی کرده است. سنت‌گرایان افرادی مانند تایلر هستند که به کارآمدترین ابزارهای انتقال مجموعه ثابتی از دانش اهمیت می‌دهند. تجربه‌گرایان مفهومی مانند گانیه^۱، روش‌های پژوهش خود را از علوم طبیعی اخذ می‌کنند تا به تعمیم‌هایی دست یابند که بر اساس آن‌ها مربیان قادر شوند آنچه در مدارس اتفاق می‌افتد را کنترل و پیش‌بینی کنند. نومفهوم‌گرایان بر نظر شخصی، تجربه وجودی و هنر تفسیر به‌منظور آشکار ساختن تعارض طبقاتی و روابط نابرابر قدرت در جامعه تأکید می‌کنند (گلاشورن و همکاران، مندرج در شریفیان، ۱۳۹۱، صص ۱۴۰-۱۳۸).

● **مشاهیر متقدم و متأخر برنامه‌درسی:** این معیار در دانشنامه ایرانی برنامه‌درسی مطرح شده است. در این دانشنامه، صاحب‌نظران متقدم افرادی مانند دیویی^۲، چارترز^۳، بایت، راگ^۴، کزول^۵، تابا^۶، تایلر، بوشامپ، گودلد و مک‌دونالد هستند. برخی از متأخران معرفی شده در این دانشنامه عبارت‌اند از شورت، دال^۷، کلاین، آیزنر، کانلی، فولان^۸، گرامت، اپل^۹، واکر، ژيرو^{۱۰}، میلر، پاینار، شوبرت، رید، تنر و یانگ^{۱۱}.

۵- نموده‌های سازمانی برنامه‌درسی

این معیار که ناظر به جنبه‌های سازمانی و اجرایی دیسپلین‌های علمی است موردتوجه دل‌فاورو (۲۰۰۳)، کریشان (۲۰۰۹) و کینگ و برونل (۱۹۶۶) قرار گرفته است. زیر عنوان این معیار سه زیرمعیار موضوعات مورد تدریس، دیارتمان‌ها و انجمن‌های حرفه‌ای ذکر شده است که برنامه‌درسی از هر سه برخوردار است.

● **موضوعات مورد تدریس:** موضوعات یازده‌گانه و بیست‌ونه‌گانه‌ای که در محور قلمرو مطالعاتی برنامه‌درسی مطرح شد (بی‌هارهرنشتاین، ۱۹۹۴؛ بی‌هار هرنشتاین و ارنشتاین، ۱۹۹۴؛

- 1- Gagne
- 2- Dewey
- 3- Charters
- 4- Rugg
- 5- Caswell
- 6- Taba
- 7- Doll
- 8- Fullan
- 9- Apple
- 10- Giroux
- 11- Young

مهرمحمدی، ۱۳۷۸) در درس‌ها و گرایش‌های مختلف برنامه‌درسی تدریس می‌شود. شناخت برنامه‌درسی و به‌دست آوردن تصویر جامع از آن مستلزم این است که جنبه‌های مختلف آن‌که در قالب درس‌ها و گرایش‌های مختلف مطرح می‌شود به‌صورت عمیق بررسی شود.

● **دپارتمان‌های برنامه‌درسی:** از سال ۱۹۳۷ که نخستین گروه برنامه‌درسی و آموزش در دانشکده تربیت‌معلم دانشگاه کلمبیا تأسیس شد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷ ب، ص ۵۷) گروه‌های مختلفی در دانشگاه‌های بسیاری از کشورهای جهان شکل گرفته است. ایالات متحده، کانادا و استرالیا از کشورهایی هستند که گروه‌هایی با نام برنامه‌درسی یا مطالعات برنامه‌درسی در دانشگاه‌های آن‌ها به‌وجود آمده است.

● **انجمن‌های حرفه‌ای:** برنامه‌درسی در بسیاری از کشورهای جهان از جمله آمریکا، کانادا، ژاپن، چین، استرالیا، هلند و ایران دارای نهادهای حرفه‌ای است. در ایران، انجمن مطالعات برنامه‌درسی در راستای گسترش برنامه‌درسی تلاش‌های فراوانی انجام داده است. از میان فعالیت‌های این انجمن می‌توان به انتشار چند مجله برنامه‌درسی، برگزاری همایش‌های سالانه و آماده‌سازی دانشنامه ایرانی برنامه‌درسی اشاره کرد.

با توجه به مطالبی که تاکنون مطرح شد، نتیجه آزمون میزان برخورداری برنامه‌درسی از معیارهای دیسپلین علمی، مثبت است. همان‌گونه که پیش از این بیان شد، در بین ویژگی‌هایی که نویسندگان برای دیسپلین علمی مطرح کرده‌اند، موارد مشترک دیگری مانند تاریخچه، آثار مکتوب، زبان فنی و اصطلاحات خاص نیز وجود دارد که توضیح آن‌ها ضرورت نداشته است.

محور دوم: طبقه‌بندی دیسپلین‌های علمی

با شناخت طبقه‌بندی‌های مختلف دیسپلین‌های علمی، نسبت برنامه‌درسی با هر یک از آن‌ها مشخص می‌شود. در ادامه، برخی طبقه‌بندی‌های مطرح معرفی شده است.

طبقه‌بندی آنتونی بیگلان

طبقه‌بندی بیگلان^۱ (۱۹۷۳ الف) بر این ایده مبتنی است که دیسپلین‌های علمی بر حسب سطح اجماع یا توافقی که درباره آن‌ها وجود دارد با یکدیگر متفاوت هستند. بیگلان با استفاده از تحلیل چندبعدی، سه جنبه را برای دیسپلین‌های علمی مطرح کرده که عبارت‌اند از: ۱) جنبه

^۱ - Biglan

تبیین قابلیت‌های دیسیپلینی برنامه‌درسی و...

سخت یا نرم^۱، ۲) جنبه کاربردی یا محض^۲ و ۳) جنبه زنده یا غیرزنده^۳ (بیگلان، ۱۹۷۳ ب، ص ۲۰۲). قوی‌ترین جنبه یعنی، سخت یا نرم مبتنی بر سطح توسعه پارادایم در یک حوزه است. دیسیپلین‌های دارای توسعه پارادایمی بالا مانند شیمی، فیزیک و مهندسی زیرعنوان دیسیپلین‌های سخت و دیسیپلین‌های دارای توسعه پارادایمی پایین‌تر مانند جامعه‌شناسی، تاریخ و مدیریت آموزشی، در زمره دیسیپلین‌های نرم قرار می‌گیرند.

جدول ۳: طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی بر اساس سه جنبه موردنظر بیگلان

قلمرو فعالیت	سخت		نرم	
	سیستم غیرزنده	سیستم زنده	سیستم غیرزنده	سیستم زنده
محض	ستاره‌شناسی شیمی زمین‌شناسی ریاضیات فیزیک	گیاه‌شناسی حشره‌شناسی میکروب‌شناسی فیزیولوژی جانورشناسی	زبان انگلیسی زبان آلمانی تاریخ فلسفه زبان روسی ارتباطات	انسان‌شناسی علوم سیاسی روان‌شناسی جامعه‌شناسی
کاربردی	مهندسی عمران علوم کامپیوتر مهندسی مکانیک	کشاورزی علوم دامی باغبانی اقتصاد کشاورزی	حسابداری امور مالی اقتصاد	مدیریت و نظارت آموزشی آموزش متوسطه و مداوم آموزش کودکان با نیازهای خاص آموزش فنی و حرفه‌ای

منبع: بیگلان (۱۹۷۳ الف، ص ۲۰۷).

دو جنبه دیگر یعنی کاربردی یا محض و زنده یا غیرزنده بودن بر کاربردپذیری و سطح مشارکت دانش تخصصی در بررسی حیات مبتنی است (جونز^۴، ۲۰۱۱، ص ۱۶). در جدول ۳، طبقه‌بندی بیگلان از دیسیپلین‌های علمی معرفی شده است.

^۱ - hard/soft

^۲ - pure/applied

^۳ - life/nonlife system

^۴ - Jones

طبقه‌بندی تونی بچر

بچر^۱ (۱۹۹۴) در مقاله اهمیت فرهنگ‌های رشته‌ای، دیسپلین‌های علمی را طبقه‌بندی کرده است. او دیسپلین‌های علمی را در چهار طبقه علوم محض، علوم انسانی و اجتماعی محض، فناوری‌ها و علوم اجتماعی کاربردی قرار داده است. طبقه‌بندی او در جدول ۴ معرفی شده است.

جدول ۴: دانش و فرهنگ بر مبنای طبقه‌بندی دیسپلینی

طبقه‌بندی دیسپلین‌ها	ماهیت دانش	ماهیت فرهنگ دیسپلینی
علوم محض (مانند فیزیک): سخت-محض	انبوهشی، اتمی؛ مرتبط با جنبه‌های جهان‌شمول، کمیت‌ها، ساده‌سازی؛ به کشف و تبیین می‌انجامد.	رقابتی، گروهی؛ به لحاظ سیاسی دارای سازمان‌دهی مطلوب؛ نرخ بالای انتشارات علمی؛ ماموریت‌محور
علوم انسانی (مانند تاریخ و علوم اجتماعی محض (مانند انسان‌شناسی): نرم-محض	مبتنی بر تکرار کردن؛ کل‌گرا؛ مرتبط با جنبه‌های خاص، کیفیت‌ها، پیچیدگی؛ به فهم یا تفسیر منجر می‌شود.	فردی، کثرت‌گرایانه؛ دارای سازمان‌دهی ضعیف؛ نرخ پایین انتشارات علمی؛ فردمحور.
فناوری‌ها (مانند مهندسی مکانیک): سخت-کاربردی	مبتنی بر هدف مشخص؛ عمل‌گرا و کاربردی؛ مرتبط با تسلط بر محیط فیزیکی؛ به فنون یا محصولات منجر می‌شود.	مربوط به کارآفرینی، بین‌المللی؛ غلبه ارزش‌های حرفه‌ای؛ اختراعاتی که قابل جایگزین شدن انتشارات است؛ نقش‌محور.
علوم اجتماعی کاربردی (مانند تعلیم و تربیت): نرم-کاربردی	کاربردی؛ حامی تأثیرات عملی؛ مرتبط با بهبود عمل حرفه‌ای؛ به پروتکل‌ها یا روش انجام کار منجر می‌شود.	چشم‌انداز بیرونی؛ وضعیت متغیر؛ غلبه شیوه‌های فکری؛ نرخ انتشارات علمی به خاطر مشاوره‌هایی که انجام می‌شود پایین می‌آید؛ قدرت‌محور.

منبع: بچر (۱۹۹۴)، ص ۱۵۴.

بچر در نوع‌شناسی خود، ماهیت دانش و فرهنگ حاکم بر هر یک از دیسپلین‌ها را تشریح کرده است. ویژگی‌های فرهنگی مذکور، دلالت‌هایی برای بخش بعدی این مقاله دارد که به ماهیت برنامه‌درسی به‌عنوان یک دیسپلین علمی اختصاص داده شده است.

طبقه‌بندی داودی و پندلبوری

به نظر داودی و پندلبوری^۲ (۲۰۱۰، صص ۶۱۵-۶۱۴) دیسپلین‌ها سازه‌هایی اجتماعی هستند که طی فرایندهای تاریخی تحول‌یافته‌اند. دیسپلین‌ها از نظر معرفت‌شناسی دارای

^۱ - Becher

^۲ - Pendlebury

تبیین قابلیت‌های دیسیپلینی برنامه‌درسی و...

موضوعات خاص پژوهشی، مجموعه‌ای از دانش تخصصی انباشته‌شده، نظریه‌ها و مفاهیم برای سازمان‌دهی مؤثر دانش تخصصی و روش‌های پژوهش متناسب با ماهیت پژوهش‌های خود هستند. به لحاظ اجتماعی، دیسیپلین‌ها، اصطلاحات فنی، گفتمان‌ها و ابزارهای انتقال و انتشار نتایج پژوهش‌های خود را در اختیار دارند. همچنین، به لحاظ نهادی یا سازمانی، دیسیپلین‌ها دارای قابلیت بازآفرینی خود از یک نسل به نسل بعد در قالب سازمان‌دهی خود در شکل دوره‌ها و دروس دانشگاهی، دپارتمان‌ها، انجمن‌های حرفه‌ای و ابزارهای بحث علمی مانند مجلات و کنفرانس‌ها هستند.

میزان انطباق برنامه‌درسی با طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی

پس از آزمون قابلیت‌های دیسیپلینی برنامه‌درسی، در این قسمت تناسب برنامه‌درسی با طبقه‌بندی‌های ارائه‌شده از دیسیپلین‌های علمی بررسی شده است. در جدول ۵، مواردی از دیسیپلین‌ها که می‌توان برنامه‌درسی را با آن‌ها مرتبط دانست ارائه شده است. اگرچه نام برنامه‌درسی در هیچ‌یک طبقه‌بندی‌ها ذکر نشده است، ارتباط برنامه‌درسی با دیسیپلین‌های متجانس و نزدیک برقرار شده است.

جدول ۵: نسبت برنامه‌درسی با طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی

مطرح‌کننده	دیسیپلین‌هایی که برنامه‌درسی با آن‌ها سنخیت دارد
بیگلان (۱۹۷۳ الف)	دیسیپلین‌های کاربردی-نرم-سیستم زنده: مدیریت و نظارت آموزشی، آموزش متوسطه و مداوم، آموزش کودکان با نیازهای خاص، آموزش فنی و حرفه‌ای.
بچر (۱۹۹۴)	دیسیپلین‌های علوم اجتماعی کاربردی-نرم: ماهیت دانش (کاربردی؛ حامی تأثیرات عملی؛ مرتبط با بهبود عمل حرفه‌ای؛ به پروتکل‌ها یا روش انجام کار منجر می‌شود). ماهیت فرهنگ دیسیپلینی (چشم‌انداز بیرونی؛ وضعیت متغیر؛ غلبه شیوه‌های فکری؛ نرخ انتشارات علمی به خاطر مشاوره‌هایی که انجام می‌شود پایین می‌آید؛ قدرت‌محور).
داودی و پندلبوری (۲۰۱۰)	دیسیپلین‌ها سازه‌هایی اجتماعی هستند، طی فرایند تاریخی تحول‌یافته‌اند و از چند دیدگاه قابل بررسی هستند: معرفت‌شناختی: دیسیپلین‌ها دارای موضوعات پژوهشی، مجموعه دانش تخصصی، نظریه‌ها، مفاهیم و روش‌های پژوهش خاص هستند. اجتماعی: دیسیپلین‌ها اصطلاحات فنی، گفتمان‌ها و ابزارهای انتقال و انتشار نتایج را در اختیار دارند. نهادی یا سازمانی: دیسیپلین‌ها دارای قابلیت بازآفرینی خود از یک نسل به نسل بعد در قالب سازمان‌دهی خود در شکل دوره‌های دانشگاهی، دپارتمان‌ها، انجمن‌ها و ابزارهای بحث علمی هستند.

با بررسی طبقه‌بندی‌های ارائه‌شده از دیسیپلین‌های علمی این نتیجه حاصل می‌شود که قلمرو برنامه‌درسی با چارچوب تعریف‌شده برای برخی از آن‌ها سازگار است. به بیان دیگر، برنامه‌درسی را می‌توان از دیدگاه صاحب‌نظرانی که به طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی اقدام کرده‌اند دارای جایگاه دیسیپلینی دانست. برنامه‌درسی دیسیپلینی (۱) نرم و زنده، (۲) کاربردی و (۳) دارای جهت‌گیری فلسفی، اجتماعی و سازمانی است.

۱- نرم و زنده بودن دیسیپلین برنامه‌درسی

با استناد به طبقه‌بندی بیگلان (۱۹۷۳ الف) و بچر (۱۹۹۴)، برنامه‌درسی در زمره دیسیپلین‌های نرم قرار می‌گیرد. برخی تفاوت علوم سخت و نرم را در دقت روش‌شناسی^۱ آن‌ها می‌دانند. در دیسیپلین‌های نرم مسائل پیچیده‌ای بررسی می‌شود که نمی‌توان وضوح و روشنی مسائل مطرح در دیسیپلین‌های سخت را از آن‌ها انتظار داشت. این امر، دقت روش‌شناسی متفاوتی را باعث می‌شود. مسائل موردبررسی در برنامه‌درسی به‌عنوان یک دیسیپلین نرم از مسائل پیچیده‌ای است که عوامل انسانی و ارزشی مختلفی در آن‌ها دخیل است و به‌هیچ‌وجه نمی‌توان آن‌ها را در شرایط آزمایشگاهی که خاص برخی دیسیپلین‌های سخت است بررسی کرد. در مقابل، روش‌های پژوهش متناسب با این موضوعات، عمدتاً کیفی و مستلزم بررسی‌های عمیق است.

این نکته نیز قابل‌ذکر است که جنبه سخت و نرم دیسیپلین‌های علمی از نظر بیگلان (۱۹۷۳ الف) ناظر به سطح توسعه پارادایمی آن‌هاست. همچنین، برنامه‌درسی را بر اساس طبقه‌بندی بیگلان باید در گروه دیسیپلین‌های زنده جای داد. این دیسیپلین‌ها درصدد بررسی ارگانیسم‌های زنده مانند موجودات انسانی و زمینه‌های مرتبط با حیات هستند و از این منظر، برنامه‌درسی با ماهیت این گونه دیسیپلین‌ها همسوست.

^۱ - methodological rigor

۲- کاربردی بودن دیسپلین برنامه‌درسی

بیگلان (۱۹۷۳ الف) در تقسیم‌بندی دیسپلین‌ها، مدیریت و نظارت آموزشی، آموزش متوسطه و مداوم، آموزش و پرورش کودکان با نیازهای خاص و آموزش فنی و حرفه‌ای را عرصه‌های کاربردی دانسته است. بسیاری ازجمله بچر (۱۹۹۴) تعلیم و تربیت را نیز یک دیسپلین کاربردی می‌دانند. درباره کاربردی بودن دیسپلین برنامه‌درسی ذکر یک نکته ضرورت دارد. همان‌گونه که در بخش‌های قبل مقاله ذکر شد، یکی از ویژگی‌های دیسپلین‌های علمی ازجمله برنامه‌درسی، برخورداری از طیف وسیع مباحث نظری و نظریه‌هاست. ممکن است این پرسش مطرح شود که وجود این موضوعات در برنامه‌درسی نفی‌کننده کاربردی بودن یا زمینه‌ساز طبقه‌بندی آن در گروه دیسپلین‌های محض نیست؟ دو پاسخ برای این پرسش قابل طرح است. در پاسخ اول می‌توان به دیدگاه اسمارت^۱ و همکاران (۲۰۰۰)، به نقل از جونز، (۲۰۱۱) استناد کرد. به نظر آنان، بسیاری از دیسپلین‌های دانشگاهی یک طبقه اصلی یا اولیه و یک طبقه فرعی یا ثانویه دارند. بنابراین، بخشی از مباحث برنامه‌درسی مانند تاریخ، تعاریف و نظریه‌ها، دارای جهت‌گیری محض است.

در پاسخ دوم باید گفت، به نظر می‌رسد که در برنامه‌درسی، فعالیت‌های نظریه‌پردازی و خلق نظریه‌ها در راستای اهداف عملی معنا پیدا می‌کند. به‌عنوان نمونه، مواردی مانند راهنمایی برنامه‌ریزی و عمل معلم (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰، ص ۱۲۴)، موضع‌گیری درباره یاددهی‌یادگیری در ابعاد گوناگون نظری و عملی (میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ص ۶) و هدایت عمل، ازجمله این اهداف است. این‌گونه تأثیرات نظریه در عرصه عمل با ویژگی‌هایی که بچر (۱۹۹۴) برای ماهیت دانش در دیسپلین‌های نرم و کاربردی مطرح کرده است، قرابت دارد. به نظر او ماهیت دانش در این‌گونه دیسپلین‌ها، کاربردی و در راستای بهبود عمل حرفه‌ای است و به تعیین روش‌های انجام فعالیت‌ها منتهی می‌شود. این همسویی در دیدگاه بیگلان (۱۹۷۳ الف) نیز مشاهده می‌شود چراکه او رسالت این‌گونه دیسپلین‌ها را مشارکت دانش تخصصی در عرصه زندگی دانسته است.

نکته‌ای که ذکر آن مفید است، تفاوت میزان انتشارات علمی در دیسپلین‌های مختلفی است که بچر (۱۹۹۴) معرفی کرده است. در طبقه‌بندی او بیشترین تولیدات و آثار پژوهشی به

¹ - Smart

دیسپلین‌های سخت و محض مانند فیزیک و شیمی تعلق دارد و به‌عکس در دیسپلین‌های نرم و محض مانند تاریخ و نیز دیسپلین‌های نرم و کاربردی مانند تعلیم و تربیت، میزان بروندهای پژوهشی پایین است. از این واقعیت می‌توان به این نتیجه دست‌یافت که جدای از تلاش‌های اعضای هیئت‌علمی شاغل به فعالیت در دیسپلین‌های مختلف که می‌تواند در میزان بروندهای علمی تأثیرگذار باشد، نرخ پایین‌تر آن در دیسپلین‌های کاربردی مانند برنامه‌درسی تا حدود زیادی به ماهیت این دیسپلین‌ها بستگی دارد چراکه در آن‌ها جنبه‌های کاربردی، بخشی از زمان تولید آثار پژوهشی را به خود اختصاص می‌دهد^۱.

۳- فلسفی، اجتماعی و سازمانی بودن دیسپلین برنامه‌درسی

دیدگاه‌هایی که داودی و پندلبوری (۲۰۱۰) در زمینه دیسپلین‌های علمی مطرح کرده‌اند در عرصه برنامه‌درسی کاربرد دارد. نخستین دیدگاه، فلسفی یا معرفت‌شناختی است. برنامه‌درسی در زمره دیسپلین‌هایی است که به‌صورت وسیع و عمیق از مؤلفه‌های دیدگاه فلسفی برخوردار است. این دیدگاه، معرف معیارهایی است که در بخش تعیین میزان برخورداری برنامه‌درسی از معیارهای دیسپلین علمی به‌صورت مفصل به برخی از آن‌ها پرداخته شد. برخی مصادیق معرف دیدگاه فلسفی، برخورداری دیسپلین‌ها از موضوعات خاص پژوهشی، دانش تخصصی، نظریه‌ها، مفاهیم و روش‌های پژوهش است. برنامه‌درسی به لحاظ برخورداری از دیدگاه اجتماعی نیز دارای غنای قابل‌توجهی است. اگرچه برنامه‌درسی از دیسپلین‌های دیگر کمک می‌گیرد ولی دارای اصطلاحات فنی و ابزارهای انتشار دانش تخصصی و یافته‌های پژوهشی است. مصادیق دیدگاه نهادی یا سازمانی برنامه‌درسی نیز گسترده است. توان نهادی برنامه‌درسی متکی به دوره‌ها و درس‌های دانشگاهی، گروه‌های برنامه‌درسی، انجمن‌ها و بسترهای بحث علمی مانند مجلات و کنفرانس‌های متعدد است.

جمع‌بندی: اثبات ماهیت دیسپلینی برنامه‌درسی

با توجه به مباحثی که در دو بخش میزان برخورداری برنامه‌درسی از معیارهای دیسپلین علمی و حدود انطباق آن با طبقه‌بندی دیسپلین‌ها مطرح شد، می‌توان برنامه‌درسی را یک

^۱ - به دلیل وجود این ویژگی، در فرایند ارزیابی آثار پژوهشی بسیاری از رشته‌ها باید از تاکید صرف بر کمیت آثار خودداری کرد و معیارهایی مانند عمق، تأثیرگذاری و پیچیدگی را نیز لحاظ کرد.

تبیین قابلیت‌های دیسپلینی برنامه‌درسی و...

دیسپلین علمی دانست. خلاصه استدلال‌های مطرح برای تلقی برنامه‌درسی به‌عنوان دیسپلین علمی در جدول ۶ ذکر گردیده است.

جدول ۶: معیارهای برنامه‌درسی به‌عنوان دیسپلین علمی و تبیین ماهیت دیسپلینی آن

معیارهای معرف برنامه‌درسی به‌عنوان یک دیسپلین علمی	۱- برخورداری برنامه‌درسی از قلمرو مطالعاتی • حیطه‌های یازده‌گانه • حیطه‌های بیست و نه‌گانه ۲- وجود طیف وسیعی از فعالیت‌های نظریه‌پردازی و نظریه‌های برنامه‌درسی • نقطه‌های آغاز و مفهوم‌پردازی نظریه برنامه‌درسی • نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی • شکل‌گیری جریان‌های جدید نظریه‌پردازی برنامه‌درسی ۳- بهره‌مندی برنامه‌درسی از چارچوب‌ها، پارادایم‌ها و روش‌های پژوهش • صاحب‌نظرانی که درباره چارچوب و متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی سخن گفته‌اند. • صاحب‌نظرانی که پژوهش تجربی را مطرح کرده‌اند. • صاحب‌نظرانی که درباره دیدگاه‌های فلسفی یا پارادایم‌های پژوهش برنامه‌درسی صحبت کرده‌اند. • صاحب‌نظرانی که گونه‌ها یا روش‌های پژوهش برنامه‌درسی را مطرح کرده‌اند. ۴- وجود اجتماعی از صاحب‌نظران • صاحب‌نظران معطوف و سخت برنامه‌درسی • طبقه‌بندی سه وجهی پایتار • مشاهیر متقدم و متأخر برنامه‌درسی ۵- نمودهای سازمانی برنامه‌درسی • موضوعات مورد تدریس • دیپارتمان‌های برنامه‌درسی • انجمن‌های حرفه‌ای
ماهیت دیسپلینی برنامه‌درسی	برنامه‌درسی دیسپلینی است: • نرم و زنده • کاربردی • دارای جهت‌گیری یا دیدگاه‌های فلسفی، اجتماعی، سازمانی یا نهادی
تعریف دیسپلین	برنامه‌درسی دیسپلینی نرم، زنده، کاربردی و دارای جهت‌گیری‌های فلسفی، اجتماعی و سازمانی است. این دیسپلین، ویژگی‌های اصلی دیسپلین‌های علمی شامل (۱) قلمرو مطالعاتی، (۲) طیف وسیعی از فعالیت‌های نظریه‌پردازی و نظریه‌ها، (۳) چارچوب‌ها، پارادایم‌ها و روش‌های پژوهش، (۴) اجتماعی از صاحب‌نظران و (۵) نمودهای سازمانی را داراست.

در راستای وضوح‌بخشی بیشتر به ماهیت دیسپلینی برنامه‌درسی، چند تلقی دیگر نسبت به آن که به‌تبع قضاوت‌های مطرح دربارهٔ تعلیم و تربیت قابل بررسی است مورد بحث قرار می‌گیرد.

ویرجینیا ریچاردسون^۱ (۲۰۰۶، صص ۲۵۴-۲۵۳) به سه دیدگاه درزمینه تلقی تعلیم و تربیت به عنوان یک دیسیپلین علمی اشاره کرده است. در نخستین دیدگاه این عقیده وجود دارد که چون تعلیم و تربیت از دیسیپلین های سنتی عاریه می گیرد، با آن ها ترکیب می شود و اغلب بر عمل تأکید دارد نمی توان آن را یک دیسیپلین دانست بلکه باید آن را یک حوزه مطالعاتی یا دیسیپلین سطح دوم^۲ نامید. در دیدگاه دوم، بر اساس منطقی مشابه و ذکر اینکه حوزه های متعدد درون تعلیم و تربیت یک دیسیپلین سنتی را درون یک چارچوب تربیتی به وجود می آورند، تعلیم و تربیت یک قلمرو بین دیسیپلینی نامیده می شود. در دیدگاه سوم، این باور وجود دارد که چون تعلیم و تربیت مجموعه مسائل، سؤال ها، بنیادهای دانشی و رویکردهای پژوهش خاص خود را دارد می توان آن را به عنوان یک دیسیپلین پذیرفت.

دیدگاه سوم، همسو با جهت گیری این مقاله است و بر اساس آن می توان برنامه درسی را یک دیسیپلین علمی نامید. اگرچه مقاله حاضر شرح کامل این دیدگاه است، در تأیید آن فقط به ذکر شواهدی از نظرات پاینار اکتفا می شود. ویلیام پاینار (۲۰۰۴، صص ۱-۲) به ماهیت دیسیپلینی تعلیم و تربیت و برنامه درسی اشاره کرده است. او ضمن این که تعلیم و تربیت را یک دیسیپلین دانسته، این موضع را در مورد برنامه درسی نیز مطرح کرده است. عباراتی مانند «دیسیپلین ما متوجه فهم برنامه درسی است» و «مطالعات برنامه درسی به عنوان یک دیسیپلین»، حاکی از موضع اوست (پاینار، ۲۰۱۰، صص ۴-۸). به تبع موضعی که دیدگاه اول درباره تعلیم و تربیت دارد، به احتمال زیاد، برنامه درسی را نیز به این دلیل که از دیسیپلین های مختلف کمک می گیرد نمی توان یک دیسیپلین دانست و باید در حد یک حوزه مطالعاتی یا دیسیپلین سطح دوم از آن یاد کرد.

در پاسخ به کسانی که با استناد به دیدگاه اول، برنامه درسی را یک دیسیپلین علمی نمی دانند باید اذعان داشت که بهره گیری یک دیسیپلین از دیگر دیسیپلین ها با ماهیت دیسیپلینی آن مغایرتی ندارد. به عنوان نمونه، لایلز، جانسون و مید (۱۹۹۶) یکی از ویژگی های دیسیپلین را وجود مجموعه ای از دیسیپلین های مرجع برای بنا نهادن آن دانسته اند. شاید در پاسخ حامیان دیدگاه اول، همچنان استفاده از دیدگاه های پاینار مفید باشد. پاینار (۲۰۱۰، ص ۸) می گوید مطالعات برنامه درسی به عنوان یک دیسیپلین، تحت تأثیر دیسیپلین های مادر مانند روانشناسی

^۱- Richardson

^۲- second-level discipline

است. بنابراین، روشن است که او بهره‌گیری برنامه‌درسی از دیسیپلین‌های دیگر را نافی ماهیت دیسیپلینی آن نمی‌داند.

برای پاسخ به افرادی که تحت تأثیر دیدگاه دوم، برنامه‌درسی را دیسیپلین نمی‌دانند نیز می‌توان به دیدگاه‌های پاینار استناد کرد. به باور پاینار (۲۰۰۴، ص ۲)، مطالعات برنامه‌درسی به‌عنوان یک حوزه بین‌رشته‌ای می‌تواند یگانه دیسیپلین علمی درون حوزه تعلیم و تربیت باشد. درنهایت باید اذعان داشت برنامه‌درسی دیسیپلینی نرم زنده، کاربردی و دارای جهت‌گیری‌های فلسفی، اجتماعی و سازمانی است. این دیسیپلین، ویژگی‌های اصلی دیسیپلین‌های علمی شامل (۱) قلمرو مطالعاتی، (۲) طیف وسیعی از فعالیت‌های نظریه‌پردازی و نظریه‌ها، (۳) چارچوب‌ها، پارادایم‌ها و روش‌های پژوهش، (۴) اجتماعی از صاحب‌نظران و (۵) نمودهای سازمانی را داراست.

فهرست منابع

- باقری، خسرو و ایروانی، شهین. (۱۳۸۰). جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۲، ۱۳۸-۱۲۳.
- بوشان، جورج. (۱۳۹۰). نظریه برنامه‌درسی. ترجمه محرم آقازاده، تهران: آبیژ.
- ژوزف، پاملا بلوتین و همکاران. (۱۳۸۹). فرهنگ‌های برنامه‌درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی و دیگران، تهران: سمت.
- سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۲). دیدگاه‌های برنامه‌درسی، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- شریفیان، فریدون. (۱۳۹۱). نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی. اصفهان: آموخته.
- شورت، ادموند. (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و سمت.
- فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. تهران: بال.
- فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). برنامه‌درسی به سوی هویت‌های جدید. تهران: آبیژ.
- قادری، مصطفی. (۱۳۸۳). بسترهای فهم برنامه‌درسی، تهران: یادواره کتاب.
- مک‌کاجن، گیل. (۱۳۸۷). نظریه برنامه‌درسی چیست؟ ترجمه محمدحسن امیرتیموری. مندرج در: محمود مهرمحمدی (پدیدآورنده). برنامه‌درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: سمت و آستان قدس رضوی.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۲). برنامه‌ریزی درسی: راهنمای عمل. مشهد: پیام اندیشه.

- مهرمحمدی، محمود. (پدیدآورنده). (۱۳۸۷ الف). برنامه‌درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: سمت و آستان قدس رضوی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷ ب). سنت‌های تاریخ‌نگاری و تاریخچه تکوین رشته برنامه‌درسی. مندرج در: محمود مهرمحمدی (پدیدآورنده). برنامه‌درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: سمت و آستان قدس رضوی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۸). بازشناسی حدود و ثغور موضوعی برنامه‌درسی به‌عنوان یک حوزه معرفتی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ۱۳ و ۱۴، ۴۰-۱۷.
- میلر، جان. (۱۳۸۷). نظریه‌های برنامه‌درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19 (2), 151-161.
- Behar, L. (1994). An empirical analysis of curriculum domains: Implications for program development and evaluation. *Peabody Journal of Education*, 69 (4), 100-112.
- Behar, L. & Ornstein, A. C. (1994). Domains of curriculum knowledge: An empirical analysis. *The High School Journal*, 77 (4), 32-329.
- Biglan, A. (1973a). Relationships between subject matter characteristics and the structure and the output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 204-213.
- Biglan, A. (1973b). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 195-203.
- Cherryholmes, C. (1982). What is curriculum theory? A special problem in social theory. *Theory into Practice*, 21 (1), 28-33.
- Davoudi, S. & Pendlebury, J. (2010). The evolution of planning as an academic discipline. *Town Planning Review*, 81 (6), 613-645.
- Del Favero, M. (2003). Academic disciplines, In: J. W. Guthrie (Ed). *Encyclopedia of education*. USA: Macmillan Reference.
- Eisner, E. W. (2000). Those who ignore the past...: 12 easy lessons for the next millennium, *Curriculum Studies*, 32 (2), 343-357.
- Goodlad, J (2001). Curriculum as a field of educational study. In: N. Smelser & P. B. Baltes (Eds). *International encyclopedia of social & behavioral sciences*, Oxford: Pergamon.

- Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. In: T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds). *The international encyclopedia of education*, Oxford: Pergamon Press.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Thousand Oaks: Sage.
- Hlebowitsh, P. (2000). The common unity and the progressive restoration of the curriculum field. In: J. Glanz & L. Behar-Horenstein (Eds). *Paradigm debates in curriculum and supervision*. London: Bergin & Garrey.
- Jones, W. A. (2011). Variation among academic disciplines: An update on analytical frameworks and research. *The Journal of the Professoriate*, 6 (1), 9-27.
- King, A. & Brownell, A. (1966). *The curriculum and the disciplines of knowledge: A theory of curriculum practice*. New York: Wiley.
- Klein, M. F. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31 (3), 191-197.
- Kliebard, H. (1982). Curriculum theory as metaphor. *Theory into Practice*, 21 (1), 11-17.
- Krishnan, A. (2009). *What are academic disciplines? Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate*. University of Southampton: National Centre for Research Methods.
- Liles, D. Johnson, M. & Meade, L. (1996). The enterprise engineering discipline. In: *Proceedings of the fifth annual industrial engineering research conference*.
- Macdonald, J. (1982). How literal is curriculum theory. *Theory into Practice*, 21 (1), 55-61.
- Mann, J. S. (1968). A discipline of curriculum theory. *The School Review*, 76 (4), 359-378.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pagano, J. A. (1999). The curriculum field: Emergence of a discipline. In: W. F. Pinar (Ed). *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT*. New York: Peter Lang Publishing.
- Penguin books. (1989). *The Penguin Macquarie dictionary of Australian education*. Australia: Penguin Books Australia Ltd.
- Pinar, W. F. (2010). Introduction. In: W. F. Pinar (Ed). *Curriculum studies in South Africa*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Pinar, W. F. Reynolds, W. M. Slattery, P. & Taubman, P. M. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, New York: Peter Lang.
- Richardson, V. (2006). Stewards of a field, stewards of an enterprise. In: C. Golde & G. Walker (Eds). *Envisioning the future of doctoral education: Preparing stewards of the discipline*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Turner, B. S. (2006). Discipline. *Theory, Culture & Society*, 23 (2-3), 183-197.
- Walker, D. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.