دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال هشتم، شمارهٔ ۱۵، بهار و تابستان ۱۳۹۹، ۷۰-۳۷

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.15 (8); 2020, 37-70

نظریه‌پردازی در برنامهٔ درسی: تبیینِ تفهمی تجربه‌های تربیتی[۱]

Curriculum Theorizing: Understanding Explanation of Educational Experience

علیرضا هوشمند[۲]، دکتر بختیار شعبانی ورکی [۳]، دکتر مقصود امین خندقی [۴]، دکتر علی مقیمی [۵]

A.Hooshmand, B. ShabaniVaraki (Ph.D), M. AminKhandaghi (Ph.D), A. Moghimi (Ph.D)

چکیده : نظریه‌پردازی در برنامهٔ درسی روش‌شناسی تدوین نظریه است. در این مقاله دو ساختار تبیینی و تفهمی برای تدوین نظریه‌ها تشخیص داده شده است. نظریه‌های تبیینی به سیاق علوم تجربی و نظریه‌های تفهمی با در نظر گرفتن درجاتی از درگیرشدنِ شخصی، بی همتایی مربوط به تکرارناپذیری و فهم پیچیدگی پدیدارهای تربیتی، تدوین می‌شوند. در این مقاله دو رویکرد نظریهپردازی عینیت‌گرا- کاهش‌گرا و ذهنیت‌گرا- رمز و رازگرا به همراه یک شاخهٔ فکری مربوط به آن که با نو مفهوم-گرایی شناخته می‌شود، بررسی و در انطباق با نظریه¬های تبیینی و تفهمی قرار داده شده‌اند و نابسندگی آنها در مواجهه با ساحت¬های حیات انسانی بررسی شده است. عصب¬پدیدارشناسی به‌عنوان درمان نابسندگیِ بخشینگری و تفکیکِ منابع معرفتی عینی و ذهنی از یکدیگر، زمینهٔ الهامبخش برای نظریه‌پردازی و تبیینِ تفهمی تجربه‌های تربیتی است که با نظر به روش‌شناسی محدودیت‌های متقابل توضیح داده شده است.

واژگان کلیدی: نظریه‌پردازی، نظریهٔ برنامهٔ درسی، تبیین، تفهم، تبیینِ تفهمی، عصب‌پدیدارشناسی

Abstract: Curriculum theorizing is the methodology of the theory development. We recognize, two approaches to curriculum theorizing; explanation and understanding. Explanation resemble the processes of theorizing like natural scientist does and understanding is an approach to theorizing with its personal engagement consideration, uniqueness evolve from the complexity of and unrepeatable educational phenomena. In this article, two main ideas, objectivism-reductionism, subjectivism-mysterianism and a branch of the second idea so called; conceptualism are examined. It is discussed that all three ideas are corresponding with the explanation or understanding and so their deficiency in human life is determined. It is argued that neurophenomenology could be considered as a remedy for the fragmental deficiency and incompetence of the current dominant positions in curriculum theorizing. We called the neurophenomenology inspired theorizing as; "understanding explanation" and explain it in reference to the Varela's methodology of reciprocal constraints.

Keywords: theorizing, curriculum theory, explanation, understanding, understanding explanation, neuro-phenomenology

---

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری است.. – تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۲۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۲۶

۲. **دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه فردوسی مشهد، رایانامه** : hooshmad.tmu@gmail.com

۳. **استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه فردوسی مشهد. (نویسنده مسئول).رایانامه** : bshabani@um.ac.ir

۴. **دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه فردوسی مشهد ، رایانامه** : aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir

۵. **استاد دانشکده علوم. دانشگاه فردوسی مشهد. رایانامه**: moghimi@um.ac.ir

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مقدمه

نظریه‌پردازی برنامهٔ درسی از نظر ماهیت، پاسخ به سؤالات اساسی در مورد برنامهٔ درسی است (یانگ[۱]، ۲۰۱۴: ۱۹۱). با نظر به برداشت‌های مختلفی که از نظریهٔ برنامهٔ درسی وجود دارد (مهرمحمدی و امین خندقی، ۱۳۸۸)، مانند دیدگاه[۲] به‌عنوان چتر فلسفی (مک-نیل[۳]، ۲۰۱۵)، رویکرد[۴]، به‌عنوان مجموعه‌ای از دیدگاه‌های افراد در مورد جهان و اولویت-ها دربارهٔ دانش (مارش و ویلیس[۵]، ۱۳۹۷: ۱۲۶–۱۲۵) و ایدئولوژی[۶] به‌عنوان مجموعه‌ای از عقاید و روش نگریستن به مسائل برای عمل (اسکایرو[۷]، ۱۳۹۳) و برداشت‌هایی از قبیل چشم‌انداز[۸] و یا جهت‌گیری[۹]، مواجههٔ فلسفی، مقدمهٔ نظریه‌پردازی (شعبانی ورکی، ۱۳۷۹: ۱۴) و فلسفه تعلیم و تربیت زمینه مناسبی برای آن است (بود[۱۰]، ۱۹۲۷). علاوه بر این، از منظر روش‌شناسی و به‌عنوان روش تدوین نظریه، نظریه‌پردازی با دو دستهٔ سنت گرا و پیشرفت‌گرا (دال[۱۱]،۱۹۹۲: ۲۴–۲۶) مرتبط است. بر این اساس، رویکردهای نظریه پردازی برنامهٔ درسی را می‌توان در دو طیف کمی و کیفی قرار داد. نظریه‌پردازی با رویکرد کمّی، بیشتر برنامه‌ای و خطی است و با تأکید بر اندازه‌گیری، صبغهٔ آزمایشی[۱۲] دارد، در حالی که نظریه‌پردازی مبتنی بر فهم و تفسیر با نظر به تجربهٔ[۱۳] انسانی صورت می‌پذیرد. در این مقاله نظریه‌های برنامهٔ درسی، ذیل دو مفهوم کلی تبیینی[۱۴] و تفهّمی[۱۵]

[1] Michael Young
[2] view
[3] McNeil
[4] approach
[5] Marsh and Willis
[6] ideology
[7] Schiro
[8] perspective
[9] orientation
[10] Boyd Henry Bode
[11] Ronald C. Doll
[12] experimental
[13] experiential
[14] explaining
[15] understanding

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

صورت‌بندی می‌شوند و در برابر انفکاک و تحویلِ رویکردهای نظریه‌پردازیِ مربوط به آن ها و با ابتنای به عصب‌پدیدارشناسی[1]، نظریه‌پردازی برنامهٔ درسی توضیح داده می‌شود.

نظریه‌های تبیینی برنامهٔ درسی

تبیین[2] یکی از غایت‌های علم و راهبردی بنیادین در تدوین نظریه[3] به‌عنوان گروه منسجمی[4] از گزاره‌های عمومی[5] مشتمل بر اصول تبیین[6] و بیان رابطهٔ میان رخدادها است. علم موضوعات مختلفی مانند طبیعت را با روش تعمیم و پیش‌بینی مورد بررسی قرار می-دهد و تبیین هدف نهایی چنین فعالیتی است. ارکان اساسی علم[7] را می‌توان موضوع، روش و غایت آن دانست. کاپالدی[8] فیلسوف علم بیان می‌کند:

> «علم بر مبنای به سه رکن اصلی آن یعنی موضوع علم، روش علم و غایت علم تعریف می‌شود. موضوع علم، طبیعت با قابلیت به تجربهٔ انسانی در آمدن و روش علمی از احکام عام یا تعمیم‌هایی[9] فراتر از امکان پیش‌سنجی[10] یا پیش‌بینی[11] فراتر از شواهد[12] آغاز کننده، قابل تشخیص است. غایت علم نیز تبیین طبیعت به‌گونه‌ای است که همهٔ امور واقع معلوم را فرا گیرد و البته با هر امکانی هم سازگار نباشد» (کاپالدی، ۱۳۹۰: ۳۲).

---

[1] neurophenomenology
[2] explanation
[3] theory
[4] coherence group
[5] general propositions
[6] principles of explanation
[7] science
[8] Nicholas Capaldi
[9] generalization
[10] prognosis
[11] prediction
[12] evidence

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

تبیین به‌عنوان غایت علم، راهبردی بنیادین در تدوین نظریه[1] است. برای تبیین، لیندبرگ[2] (۲۰۰۷: ۲۰) به عمومیت و تکرارِ بیشتر که مساوی با ارزشِ بیشتر است و گی و وی ور[3] (۲۰۱۱) و آرگریس و شون[4] (۱۹۹۶ و ۱۹۷۴) به اصل سادگی[5] اشاره می‌کنند. ویژگی‌هایی نظیر آزمون‌پذیری[6]، خطرپذیری تجربی[7]، پیش‌بینی، گزیده و مختصر بودن[8]، انسجام درونی[9]، یکتایی[10]، قابلیت تعمیم[11] و پویایی[12] نیز قابل ذکر هستند (گی و وی یر، ۲۰۱۱). هابرماس[13] (۱۹۸۷) در کتاب خود با عنوان معرفت و تعلّقِ خاطرهای بشری[14]، علوم تجربی و به تعبیر او علوم اثباتی را زادهٔ تعلّق به مهار و پیش‌بینی[15] می‌داند و آن را مربوط به زمانی می‌داند که ما می‌خواهیم موضوعی را که در اختیار داریم، حرکتِ آینده-اش را پیش‌بینی کنیم. نسبتی که در این تعلّق وجود دارد نسبتِ ذهن- عین[16] است؛ یعنی یک طرفِ آن موجودِ برخوردار از شعور و طرفِ دیگر آن موضوعی بی بهره از شعور است و همهٔ تعلّقِ تجربه معطوف به آن است (حقی، ۱۳۹۵). چنین مفروضه‌هایی در نظریه‌پردازی علوم اجتماعی، آن را منطبق با منطق عقلانی و فناورانهٔ علوم تجربی قرار می‌دهد که آبشخورهای فلسفی آن به‌طور عمده عینیت‌گرایی[17]، ماشین‌گرایی دکارتی[18] و

---

[1] theory
[2] David Lindberg
[3] Gay & Weaver
[4] Argyris & Schon
[5] the principle of simplicity
[6] testability
[7] empirical riskiness
[8] parsimony
[9] internal consistency
[10] uniqueness
[11] generalizability
[12] dynamic
[13] Habermas
[14] Knowledge and Human Interest
[15] control and predication
[16] subject-object
[17] objectivism
[18] mechanism

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

صوری از شناخت‌گرایی[1] و کارکردگرایی[2] است. بر این اساس، برنامهٔ درسی، امری عینی فرض می‌شود که از طریق قوانین علمی تبیین می‌شود. کار تایلر[3] (۱۹۴۹) مبتنی بر چنین رویکردی از نظریه‌پردازی است. نظریه‌هایی که ساختار مفهومی[4] دارند، مانند نظریهٔ برنامهٔ درسی با ساختار شناختی[5] که ریشه در نظریهٔ پیاژه[6] دارد، نظریه‌هایی با ساختار تجربی[7] که به داده‌های آزمایشی توجه دارند، نظریهٔ تقویت اسکینر[8] و نظریهٔ دیویی[9] در زمینهٔ ارتباط دانش و عمل نمونه‌های دیگری از دست هستند (هاریس[10]، ۱۹۸۵). نظریه‌های برنامهٔ درسی مبتنی بر رویکرد شناختی که با الگو قرار دادن ساعت تا کامپیوتر به موضوع مطالعه یعنی انسان می‌پردازند (هاوارد[11]، ۱۹۸۳)، نظریه‌های مربوط به رویکرد سنتی یا عقلانی-سازی برنامهٔ درسی[12] (واکر[13]، ۲۰۰۳)، نظریه‌های موضوعی یا رشته‌ای[14] (میلر[15]، ۱۳۸۸)، بخش‌هایی از نظریهٔ رشد فرایندهای شناختی[16] (آیزنر[17]، ۱۹۷۹) و بیان یانگ (۲۰۱۴) از نظریه‌پردازی متفاوت تکنیکی و نخبه گرایانه که بر مبنای مدیریت علمی تیلور[18] و کارایی در صنعت[19] است، نیز منطبق با نظریه‌پردازی تبیینی است.

---

[1] cognitivism
[2] functionalism
[3] Ralph Tyler
[4] conceptual structure
[5] cognitive structure
[6] Piaget
[7] empirical structure
[8] Skinner's reinforcement theory
[9] Dewey theory
[10] Harris
[11] Howard
[12] rationalizes curriculum programs
[13] Walker
[14] subject discipline
[15] J. P. Miller
[16] developing of cognitive processes
[17] Elliot W. Eisner
[18] scientific management of F. W. Taylor
[19] efficiency

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ساختار منطقی[1] (موریس و هام[2]، ۱۹۷۶)، ماهیت تحویل‌گرایانه (بلاک[3]، ۱۹۵۲) و فایده‌مندی تجربی و عمل‌گرایی[4] (هاریس، ۱۹۸۵) از ویژگی‌های نظریه‌های تبیینی برنامهٔ درسی است. در نظریه‌های تبیینی ارزش‌ها خنثی و راه‌های فعالیت محدود هستند و به‌طورکلی بهبود صرف، بیش از درک و فهم تعلیم و تربیت مد نظر است (دابسون و دابسون[5]، ۱۹۸۷). نظریه‌های هنجاری[6] که با پیروی از استانداردهای خاص صورت‌بندی می‌شوند (یانگ، ۲۰۱۴)، صورتی از نظریه‌های تبیینی هستند که پاچیکو[7] (۲۰۱۲) آن‌ها را نظریه‌هایی هماهنگ با نظریهٔ تایلر می‌داند. اندیشه‌های گودلد و ریچتر[8] (۱۹۶۶)، مک‌نیل (۱۹۷۷)، سیلور و الکساندر[9] (۱۹۷۴)، تابا[10] (۱۹۶۲)، تنر و تنر[11] (۱۹۸۰) و پوزنر و رادنیتسکی[12] (۱۹۸۱) را می‌توان مبتنی بر این رویکرد دانست. نظریه‌پردازی ساختاری[13] که در آن ارتباط خطی میان وسایل و اهداف در نظر گرفته می‌شود و برنامهٔ درسی همچون بسته‌ای شامل محتوا، اهداف، نتایج، ساختار، فعالیت‌ها و ارزشیابی برای ارائه به دانش‌آموز تدوین می‌شود و بر اساس آن عمل تربیتی نوعی علم تلقی می‌شود و تمام پیچیدگی‌های مربوط به یادگیری بشری در طرحی به نام برنامهٔ درسی به‌عنوان یک عمل عقلانی از قبل مشخص و مورد کنترل واقع می‌شوند (هیونکی، ۱۹۸۲)، مثال دیگری از این نظریه‌های تبیینی است. نظریهٔ ساخت و کارکرد اجتماعی[14] به‌طور عام و نظریهٔ برنامهٔ

[1] logical structure
[2] Morris and Hamm
[3] Black
[4] experimental and pragmatic cast
[5] Russell L. Dobson a & Judith E. Dobson
[6] critical
[7] José Augusto Pacheco
[8] Goodladand Richter
[9] Saylor & Alexander
[10] Taba
[11] Tanner & Tanner
[12] Posner and Rudnitsky
[13] structural
[14] social function

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

درسی بابیت[1] به‌طور خاص که بر اساس علم مدیریت و استانداردسازی است (کلیبارد[2]، ۱۹۷۵) و رفتارگرایی[3]، از برجسته‌ترین نظریه‌های تبیینی برنامهٔ درسی هستند. رفتارگرایی، در مقایسه با رویکردهای کارکردگرایی و سازنده‌گرایی، مفروضه‌های برنامهٔ درسی را قطعی و لایتغیر می‌داند (دابسون و دابسون، ۱۹۸۷: ۲۷۸). ارنشتاین و هانکینز[4] (۲۰۱۸) رویکردهای منطقی[5]، تجربی ـ مفهومی[6]، آزمایشی[7]، علمی ـ عقلانی[8] و فن‌سالارانه[9] در برنامهٔ درسی را مترادف با رویکرد رفتارگرایی می‌دانند. آن‌ها ضمن همسو دانستن رویکردهایی مانند رفتارگرایی، رویکرد مدیریتی[10]، رویکرد علمی[11] و نظام دار[12]، آن‌ها را تحت عنوان رویکردهای علمی ـ فنی[13] دسته‌بندی می‌کنند. تلاش‌هایی مانند گزارش ملتی در خطر[14] (۱۹۸۳) که خواستار توجه به استانداردها به‌منظور حفظ رقابت‌های اقتصادی در بازار جهانی است زمینهٔ رشد و توسعهٔ نظریه‌پردازی تبیینی برنامهٔ درسی در دوران معاصر را فراهم ساخته‌اند.

نظریه‌های تفهّمی برنامهٔ درسی

[1] Bobbitt
[2] Herbert Kliebard
[3] behavioralism
[4] Ornstein and Hunkins
[5] logical
[6] conceptual-empiricist
[7] experientialist
[8] rational-scientific
[9] technocratic
[10] managerial approach
[11] scientific
[12] systems approach
[13] technical/scientific
[14] A Nation at Risk

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

در علوم اجتماعی رویکرد دیگری است که به جای تبیین، تفهم[1] را در شناخت پدیده‌های اجتماعی دنبال می‌کند و درجاتی از درگیر شدنِ شخصی و انواعِ علائق توجه به بی همتایی بر آمده از تکرارناپذیری را به‌عنوان خصیصهٔ مشترکِ همهٔ تجربه‌های انسانی در نظر دارد. بر این اساس حضور انسانی و تأثیرات آن در علم انکارناپذیر و قلمرو علم[2] و حیات تفکیک‌ناپذیر تلقی می‌شوند (فوراستیه[3]، ۱۳۷۱: ۱۰). این رویکرد نظریه‌پردازی مبتنی بر تعلق فهم است که هابرماس (۱۹۸۷) طرفین مواجهه را ذهن– ذهن[4] و فهم و کشف را به جای قصد مهار کردنِ موضوع، مد نظر می‌داند. همچنین پیش‌بینی و مهار در آن وجود ندارد (حقی، ۱۳۹۵). در دوران معاصر با نقد تجربه‌گرایی علمی و قطعیت[5] چنین ایده‌ای دنبال شده است. قطعیت چنانکه انشتاین[6] بیان می‌کند در قوانین عالم ریاضیات و نه در عالم طبیعت، وجود دارد (دابسون و دابسون، ۱۹۸۷). بر این اساس، دانش دارای ماهیتی غیرقطعی و متراکم شونده با معنایِ ذهنیِ است. نظریه‌های استقرایی– سنتزی[7] که مشتمل بر نظریه‌های تفریدی[8]، داده مبنا[9]، سازنده‌گرا[10] و نظریهٔ تفسیری[11] است (گی و ویر، ۲۰۱۱: ۲۶) به این رویکرد نظریه‌پردازی مربوط می‌شوند. گوبا و لینکلن[12] (۱۹۹۴) و لاک و دیگران[13] (۲۰۰۶) در بیان فلسفه و ماهیت روش‌های پژوهشی به پارادایم‌های تدوین چنین نظریه‌هایی اشاره می‌کنند. عده‌ای این رویکرد را واکنشی به رویکردهای علمی– فنی می‌دانند که در آن علمی و عقلانی نمودن برنامهٔ درسی با عدم

[1] understanding
[2] science
[3] Jean Fourastie
[4] subject- subject
[5] certainty
[6] Einstein
[7] inductive-synthesis
[8] idiographic
[9] grounded theory
[10] constructivism
[11] interpretive theory
[12] Guba and Lincoln
[13] Locke, L., Silverman, S., & Spirduso, W.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

توجه به ماهیت اجتماعی و فردی انسان، نادیده گرفتن فرهنگ، هنر و طبیعت و غفلت از فعالیت‌های روانی و اجتماعی همراه می‌شود از این جهت چنین نظریه‌هایی را غیرعلمی- غیر فنی[1] و چنین رویکردی را حرکتی پیشرو[2] در این حوزه می‌دانند که مشتمل بر رویکرد انسان‌گرایانه[3] و پست‌مدرن[4] است. رویکرد پست‌مدرن یا نو مفهوم‌گرایی[5] به‌طور وسیعی گسترش رویکرد انسان‌گرایی را در دستور کار دارد (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۸). پاچیکو (۲۰۱۲) پس از گونه‌شناسی تایلری نظریه‌های برنامهٔ درسی، به تغییر جهت نظری به سمت نو مفهوم‌گرایی اشاره می‌نماید که از دههٔ ۱۹۷۰ سمت و سوی مشخصی یافته است. پاینار[6] (۲۰۰۴: ۲۰) نومفهوم‌گرایی را راهبرد متفاوتی در نظریه‌پردازی برنامهٔ درسی می‌داند که درک و فهم برنامهٔ درسی را با گزینه بین رشته‌ای[7] در نظریه‌پردازی برنامهٔ درسی برای مطالعهٔ تجربه‌های تربیتی همراه ساخته است. این نظریه‌ها ماهیتی پدیدارشناسانه دارند (بارون[8]، ۱۹۸۲) و به فلسفه‌هایی نظیر اگزیستانسیالیسم[9] توجه دارند (موریس و هام، ۱۹۷۶). هیونکی (۱۹۸۲) علاوه بر نظریه‌های ساختاری و عمومی[10] از نظریه‌های محتوایی[11] نام می‌برد. وی ضمن اشاره به اینکه نظریه‌های عمومی متوجه فضای بیرونی و عواملی مثل فلسفه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی هستند که از بیرون بر تعلیم و تربیت اثر می‌گذارند، نظریه‌های ساختاری و عمومی را به دلیل اینکه وجود انسانیِ دانش‌آموز را به نوع خاصی از یادگیرنده کاهش می‌دهند، کاهش‌گرا می‌داند. از نظر او، نظریه‌های محتوایی اغلب به مسائلی که از قلم افتاده‌اند از قبیل تغییر توجه از آینده به

[1] nontechnical/nonscientific
[2] avant-garde
[3] humanistic approach
[4] postmodern approach
[5] reconceptualism
[6] interdisciplinary
[7] Pinar
[8] Barone
[9] existentialism
[10] generic theorizing
[11] substantive theories

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

زندگی حال و کنونی، تلاش برای پرورش انسان برتر به کمک جستجوی معنا در زندگی و همچنین کلیت و جوانب مختلف انسانی توجه دارند. نظریه‌های سازنده‌گرای اجتماعی[1] و نظریه‌های مطالعهٔ موردی[2] (توراکو[3]، ۲۰۰۲) با این رویکرد همخوانی دارند. تحول در نگرش افرادی مانند یانگ (۲۰۰۸) در توجه به یک برنامهٔ درسی واحد برای همهٔ دانش-آموزان یا وایت[4] (۱۹۷۳: ۵۱) برای برنامهٔ درسی کودک محور یادآور چنین رویکردی هستند. در رویکرد تفهمی، نظریه‌پردازی برنامهٔ درسی کاری ارزش‌مدار[5] تلقی می‌شود (دابسون و دابسون، ۱۹۸۷: ۲۷۷) و شاخص اخلاقی[6] و خدمت رسانی[7] (هیووت[8]، ۲۰۰۶)، مشارکتی و تفسیری بودن (جانسون[9]، ۱۹۶۷: ۱۲۸) و پیشرو و در لحظه بودن[10] (دابسون و دابسون، ۱۹۸۷) در آن قابل توجه است. به نظر می‌رسد گونهٔ دیگری از تعلقات بشری که هابرماس (۱۹۸۷) آن را تعلّق رهایی می‌نامد و از طریق مرتبط نمودن فاعل با خودش صور انتقادی، دیالکتیکی[11] و هرمنوتیکی را با هم جمع می‌کند قابل قرار دادن در این دسته باشد. نظریه‌های انتقادی[12] مانند نظریه‌های رادیکال[13]، نئو مارکسیست[14]، نظریهٔ عدالت اجتماعی[15] و نظریه‌های افرادی مانند هیوبنر[16] (۱۹۷۵) با عنوان قدرت زبان[17] و نظریهٔ نقد سیاسی[1] برنامهٔ درسی اپل[2] (۱۹۷۵) مصادیق مناسبی

[1] social constructionist theory
[2] case study theory
[3] Torraco
[4] white
[5] value based
[6] morality
[7] Serviceability
[8] Thomas W. Hewitt
[9] Maurtiz Johnson
[10] immediate
[11] dialectic
[12] critical theory
[13] radical
[14] neo-Marxist
[15] social justice theory
[16] Huebner
[17] power of language

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

برای این نوع از نظریه‌ها هستند که به بیان و تحلیل مسائل زندگی به‌طور کیفی می‌پردازند.

نقد نظریه‌پردازی تبیینی و تفهمی برنامهٔ درسی

تبیین به‌عنوان اصل اساسی نظریه‌پردازی تبیینی، رگه‌هایی از سوگیری را به همراه دارد و تبیین محض اساساً امکان‌پذیر نیست (ساپی[3]، ۱۹۷۴). نیدهام[4] (۱۹۷۸) با ماشینی خواندن تبیین، آن را دلیل کاهش‌گرا بودن نظریه‌های علمی می‌داند و از تبیین زنده[5] به جای آن سخن می‌گوید. به‌علاوه این نظریه‌ها به‌طور کاهش‌گرایانه‌ای معطوف به عینیت و غافل از ذهنیت افراد هستند و پدیده‌های اجتماعی دارای تصویری واحد فرض می‌شوند. نکته بعدی ساده‌سازی پدیدارها و حذر از توجه به پیچیدگی‌ها در نظریه‌های تبیینی است. نیدهام (۱۹۷۸) گی و وی‌ور (۲۰۱۱) آرگریس و اسکاون (۱۹۹۶ و ۱۹۷۴) اشاره نموده‌اند که ساده‌سازی در نظریه‌ها باعث می‌شود تا فقط بخش محدودی از پدیده‌ها مورد توجه قرار گیرند. تیغ اوکام[6] به‌عنوان اصلی روش‌شناختی در تبیین[7] (کاپالدی، ۱۹۳۰: ۷۶) ساده‌سازی و پرهیز از پیچیدگی در نظریه‌پردازی تبیینی را توجیه می‌کند و بر اساس آن نظریه پردازی تبیینی با کمترین پیچیدگی و توجه به سادگی دنبال می‌شود. در نظریهٔ تدوین شده توسط تایلر (۱۹۴۹) به‌رغم اینکه او تلاش کرده است سه منبع یادگیرنده، جامعه و

---

[1] analysis of the political
[2] Michael Apple
[3] Suppe, F
[4] Needham
[5] organic
[6] Ockham's razor
[7] تیغ اوکام بیان گر یک اصل روش‌شناختی است که توسط دانشمند انگلیسی ویلیام اوکمی (۱۳۴۹-۱۲۹۰ م) صورت بندی شده است و ناظر بر این است که از میان تبیین‌های مختلف با فرض مساوی بودن شرایط موجود برای آنها، تبیین ساده‌تر احتمالا صحیح است و از این جهت از میان تبیین‌های مختلف، تبیینی که کمترین پیچیدگی را دارد پذیرفته می‌شود.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

موضوع درسی را یکپارچه کند، اما در مقابل پیچیدگی‌های موجود در برنامهٔ درسی رویه-ای کاملاً خطی را برگزیده است (دابسون و دابسون، ۱۹۸۷).

نکتهٔ دیگر در مورد نظریه‌های تبیینی، موضع این نظریه‌ها دربارهٔ ارزش‌ها است. در حالی که نظریه‌پردازی تبیینی با ویژگی نا وابستگی به زمان و مکان بر مفهوم تعمیمی[۱] تأکید می‌کند کاپلان[۲] (۱۹۶۴)، فان دی ون[۳] (۱۹۸۹) و لینام[۴] (۲۰۰۰) ارزش‌ها را تحت‌الشعاع زمینه و کاربرد آن‌ها و هیووت (۲۰۰۶، ۱۳۴-۱۳۳) شاخص‌های اخلاقی[۵] مبتنی بر ارزش‌ها را شکل دهنده نظریهٔ برنامهٔ درسی می‌دانند به عبارتی جهت‌گیری و مواجهه با ارزش‌ها از اولویت‌های نظریه‌پردازی برنامهٔ درسی است (مک کاچن[۶]، ۱۹۸۲).

در نظریه‌پردازی با رویکرد تبیینی، به واسطهٔ انفکاک از عمل، به ابزارهایی که در پیرامون قوای شناخت و قضاوت ما وجود دارند توجه نمی‌شود؛ مثلاً نظریه‌های شناختی با ابتنا به داده‌های حاصل از موقعیت‌های آزمایشگاهی و ساختگی به جای موقعیت‌های واقعی صورت‌بندی می‌شوند (نیسر[۷]، ۱۹۷۶) و اعمال ناشی از انگیزه‌های پیچیده را همچون برنامه‌های بی‌هیجان کامپیوتری در نظر می‌گیرند (گلمن[۸]، ۱۹۸۳: ۵۷) در حالی هر آنچه برای شناخت لازم است در جسم و بدن کودک به‌عنوان ابزارهای لازم وجود دارد. رفتارگرایی نیز با انکار ذهن و تجربه هوشیار، نظریه‌پردازی برنامهٔ درسی را به سمت ساده‌سازی بی ارجی می‌برد که پیچیدگی فرایند کسب رفتار را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد.

به رویکرد نظریه‌پردازی تفهمی نیز انتقادهایی وارد است. در بخش عظیمی از آن فرد به تنهایی شاخص کار و عمل تربیتی قرار می‌گیرد و از بین رفتن ظرفیت‌های فعالیت-های گروهی قوت می‌گیرد در حالی که ویژگی اساسی تعلیم و تربیت جنبهٔ اجتماعی و

[1] nomothetic
[2] Kaplan
[3] Van De Ven
[4] Susan A. Lynham
[5] morality
[6] McCutcheon
[7] Ulric Neisser
[8] Goleman

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

تعامل در آموختن است (فینبرگ و فینبرگ[1]، ۱۳۹۳: ۱۰۱-۹۳). در بخشی از جنبش شناختی که هماهنگ با نظریه‌پردازی تفهمی است، محرک‌ها اموری ادراکی و درک معنا فرایندی ذهن‌گرایانه فرض می‌شود (شولتز و شولتز[2]، ۱۳۸۹: ۵۴۲) و به هوشیاری، درک معنا و دیگر مقوله‌هایی که کیفیت‌های یکپارچه و در هم تنیده‌ای در حیات انسانی هستند همچون محتوای مولکولی[3] نگاه می‌شود. از طرفی عدم توجه به شواهد عینی یا کمرنگ نمودن تعمدی آن‌ها در نظریه‌پردازی تفهمی باعث می‌شود تا ماهیت علمی در سایهٔ توجه مطلق به سایر ابعاد، تهدید شود. ویلسون[4] (۱۹۷۱) در کتاب خود با عنوان دسترسی آزاد به برنامهٔ درسی[5] انسان‌گرا بودن را بهانه‌ای برای تک بعدی نمودن برنامهٔ درسی می‌داند (نقل شده در بوشامپ[6]، ۱۳۹۰: ۶۴). چنین اندیشه‌ای نمی‌تواند قابلیت دستیابی به یک نظریهٔ مشخص را داشته باشد زیرا یک مکتب فکری و یا نظریه‌ای که توسط فلسفه علم در آن شناخته شود موجود نیست (کانینگهام[7]، ۱۹۸۵: ۱۸). در نظریه‌پردازی انتقادی نیز یک انشقاق در مورد بیرون و درون فرد یا همان توجه به فرد یا جامعه انجام می‌گیرد هسته اصلی انتقادها بر نظریه‌های انتقادی برنامهٔ درسی را می‌توان در توصیف فوکو[8] (۱۹۹۱، نقل شده در یانگ، ۲۰۱۴) به‌عنوان یکی از نظریه‌پردازان انتقادی برنامهٔ درسی یافت که رویکرد انتقادی را شامل هیچ راه حل یا پیشگویی دربارهٔ حل مسائل نمی‌داند.

بررسی دو رویکرد نظریه‌پردازی تبیینی و تفهمی برنامهٔ درسی سازوار با موضع لاندشیر[9] (۱۹۹۷) نشان می‌دهد، یک پارادایم به‌خصوص برای مواجهه با مسائل حوزهٔ تعلیم و تربیت کافی نیست. رشته‌های علمی با عدم استفاده از معنا و کارکرد کشف و فهم

[1] Eleanor Feinberg and Walter Feinberg
[2] Schultz, Duane and Schultz, Sydney Ellen
[3] molecular
[4] Wilson
[5] The Open Access Curriculum
[6] Beauchamp
[7] Cuningham
[8] Foucault
[9] Landsheere

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

جهان و پدیدارهای آن، به زوال می‌روند (هارینگتون[1]، ۲۰۰۵: ۳) از طرفی، ذهن نیز به‌واسطهٔ ماهیتش قادر نیست همه چیز را کشف کند و پژوهش‌های آزمایشی هم لازم است (لیکاف و جانسون[2]، ۱۹۹۹). بر این اساس دیلتای[3] (۱۹۷۰) فهم در علوم انسانی و اجتماعی را با تبیین ویژهٔ علوم تجربی، متفاوت و حتی آن‌ها را غیر قابل پیوند می‌داند؛ در حالی که همپل[4] (۱۹۶۵) بررسی شواهد ادعاهای مبتنی بر فهم به وسیلهٔ روش‌های علوم تجربی از قبیل وابستگی علّی را پیش تأییدی برای یگانگی همهٔ علوم[5] می‌داند. وبر[6] صورت دهی به یک واسطه[7] بین علوم تجربی با علوم انسانی و اجتماعی را که ماهیتی روش‌شناختی دارد علاج این اختلاف می‌داند و آن را تبیین تفسیری یا تبیین تفهمی[8] می‌نامد. او نظراتی مشابه به نظر دیلتای را انفکاک مخرب ایدئولوژیکی[9] بیش نمی‌داند. وبر با در نظر گرفتن پیش‌فرض‌های عمل‌گرایانه، چنین واسطه‌سازی را دنبال می‌کند. او فرضیه‌های کمی و کیفی را قابل حذف از علوم اجتماعی نمی‌داند و کیفیت استفاده و ترتیب قرار گرفتن آن‌ها را موجد فرضیه‌های ترکیبی مختلفی[10] می‌داند. وی انگیزه‌های قابل فهم از معنا را علت‌هایی از عمل می‌داند که با آن‌ها روابط علت معلولی[11] ساخته می‌شوند همان‌طور که (اپل[12]، ۱۹۸۷) هر اقدام اجتماعی به‌عنوان یک رخداد را معلول قصدهای انسانی می‌داند. بدین ترتیب وبر با متمایز دانستن ابژه‌های عینی و سوبژه‌های ذهنی از یکدیگر، اصول اساسی علوم تجربی از جمله اصل علّت و معلولی را به حوزهٔ علوم انسانی و اجتماعی وارد می‌نماید و تلاش می‌کند تا تفهم را به وسیلهٔ تبیین‌های

[1] Austin Harrington
[2] Lakoff and Johnson
[3] Wilhelm Dilthey
[4] C. G. Hempel
[5] unity of science
[6] Max weber
[7] mediation
[8] interpretive explanation or verstehende erklarungen
[9] ideologically destructive separation
[10] explanatory and exploratory
[11] Causally effective
[12] Apel, Karl Otto

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

تجربی توجیه نماید اما با نظر به جهان واقعی، گویا پیوستگی میان ساحت‌های انسانی فراتر از واسطه‌سازی میان آن‌ها است و تعلیم و تربیت به‌طور ویژه نیازمند انسجام معنایی پویاتری میان تبیین‌ها و توصیف‌ها است (سالیوان[1]، ۱۹۸۳).

عصب‌پدیدارشناسی[2]، همجوشی تبیین و تفهم

از اواخر دههٔ ۱۹۹۰ کوشش‌هایی برای یکپارچه‌سازی در مواجهه با پدیدارهای جهان شکل گرفته است این رویکرد که توسط فرانسیس وارلا[3] (۲۰۰۱-۱۹۶۴) زیست‌شناس و پدیدارشناس آمریکای جنوبی پایه‌ریزی و بسط داده شده است با نام عصب‌پدیدارشناسی شناخته می‌شود و طرحی نوآورانه میان جهان عینی و ذهنی را با خود دارد (تامسون، لاتز و کاسملی[4]، ۲۰۰۵). وارلا بر این باور است که در درک پدیدارها، منابع معرفتی عینی و ذهنی صورتی یکپارچه دارند که انفکاک میان آن‌ها، شناخت جامع را منتفی می‌سازد. به عبارتی، اتکاء انحصاری به علم ــ آزمایشی ــ و نیز تجربهٔ زیسته به تنهایی، جامعیت را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند؛ بنابراین ابتنا انحصاری به راهبرد علوم تجربی، به بیگانگی از تجربه زیسته و معنای ژرف زندگی منتهی می‌شود و تکیه انحصاری بر تجربه‌های زیسته، به نادیده گرفتن دقت علمی می‌انجامد. (تامپسون، ۲۰۰۴). به این ترتیب عصب-پدیدارشناسی تبیین تک ساحتی و کاهش‌گرایانه از مسائل مربوط به حوزهٔ انسانی را به چالش می‌کشد (وینیمون[5]، ۱۳۹۵). رادروف و دیگران[6] (۲۰۰۳: ۲۱-۵۹) عصب-پدیدارشناسیِ وارلا را چارچوبی برای زیست ـ فیزیک وجود[7] می‌دانند که استعاره‌ای برای شمولیت در مواجهه با کلیت انسانی است. شمولیت از این اندیشه حمایت می‌کند که در جهان یگانه‌ای زندگی می‌کنیم که پیشرفت‌های آن مرهون ارتباط میان مفاهیم ذهنی و

[1] Graeme Sullivan
[2] neurophenomenology
[3] Francisco Varela
[4] Thompson, Lutz and Cosmelli
[5] Vignemont, Frédérique de
[6] Rudrauf and others
[7] biophysics of being

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

عینی یا حرکت در جهت آن است (سرل[1]، ۱۳۹۲: ۳۵). همسو با چنین اندیشه‌ای کن ویلبر[2] (۱۹۹۷) جهان را کلیتی واحد می‌داند که در آن منابع شناخت یکپارچه و درهم تنیده هستند و بر این اساس یک فلسفه کلی برای یک جهان کلی[3] را تحت عنوان فلسفهٔ انتگرال[4] مطرح می‌کند (فیلیپسون[5]، ۲۰۰۳: ۹۴). فلسفه ویلبر یا همان فلسفه انتگرال[6]، رویکردی فلسفی است که حوزه‌های فلسفه، روان‌شناسی، علوم طبیعی و انسان‌شناسی را یکپارچه و تجمیع می‌سازد (هارگنز و زیممرمان[7]، ۲۰۰۹: ۱۳). جامعیت، توجه به کلیت حیات انسانی و پرهیز از جزئی‌نگری به‌عنوان اصول اساسی عصب‌پدیدارشناسی، توجه به **شمولیت** را به‌عنوان یکی از الزامات نظریه‌پردازی با ابتنای به چنین رویکردی ضروری می‌سازد.

اشتیاق فلاسفه برای پیگیری سؤالات غامض و سنتی فلسفی، از طریق راهی به‌جز دوئالیسم[8] کاهش‌گرای دکارتی، همکاری بین رشته‌ای[9] و تعامل با علوم تجربی را مورد توجه قرار داده است، به‌طوری‌که تجمیع رشته‌های علمی ذیل چتر واحدی برای بقا در علوم اجتماعی از دهۀ ۱۹۲۰ مورد توجه قرار گرفته است (شعبانی ورکی و بابادی، ۱۳۹۳). علوم اعصاب شناختی[10] با کاهش خلأهای بین دو عرصه فکری ذهن و بدن (شانگو و ریکوئر[11]، ۲۰۰۰) و قالب‌هایی از قبیل چند رشته‌ای[12] و میان‌رشته‌ای[13]، نگرشی

[1] Searle
[2] Ken willber
[3] a holistic philosophy for a holistic Cosmos
[4] Integral philosophy
[5] Anta Filipsone
[6] integral philosophy
[7] Sean Esbjörn-Hargens and Michael E. Zimmerman
[8] dualism
[9] crossdesciplinary
[10] Neuro-Cognitive Sciences
[11] Changeux and Ricoeur
[12] multidisciplinary
[13] interdisciplinary

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

یکپارچه به مسائل را دنبال می‌کنند (کلاین[1]، ۱۳۸۹ ترجمهٔ موسی‌پور و اعتمادی). عصب-پدیدارشناسی که استعاره از یکپارچه‌سازی علوم اعصاب با پدیدارشناسی است (مک اینرنی[2]، ۲۰۱۳: ۲۶) و هدف آن عجین نمودن تجربه‌های ذهنی در زیست‌شناسی است (تامپسون، ۲۰۰۷: ۱۵) صورت مدرنی از وحدت یافتگی میان حوزه‌های عین و ذهن را فراهم می‌آورد که می‌توان آن را با عنوان استلزام **فرارشته‌ای** برای نظریه‌پردازی بر اساس این رویکرد در نظر داشت.

در عصب‌پدیدارشناسی، شناخت به جای اینکه محصول یک خرد ناب بر پایهٔ مفروضه‌های پیشینی باشد برخاسته از فعالیتی **بدنمند**[3] فرض می‌شود و در ساختارهایی که به ماهیت بدن و محیط زندگی وابسته است ایجاد، مقید و تفسیر می‌شود (وارلا، تامپسون و روش[4]،۱۹۹۱). در این رویکرد به فرض‌های تجربی[5] و آزمایشگاهی[6] به‌عنوان زمینهٔ شناخت تکیه می‌شود. وارلا و شییر[7] (۱۹۹۹) برای توصیف فلسفه بدنمند، ذهن، و بدن را با هم در نظر می‌گیرند و از ذهنِ بدنمند[8] نام می‌برند. بدنمندی، انسان را به‌عنوان یک کل، عامل شناخت می‌داند و حوزه‌های متعددی در علوم مانند ریاضی، زیست‌شناسی، تصویربرداری مغزی و سیبرنتیک[9] تحت تأثیر این رویکرد قرار گرفته‌اند (گالاگهر[10]، ۲۰۱۶)؛ بنابراین شناخت، مبتنی بر بدنمندی، در هم تنیدگی با محیط، عاملیت فعال و درآمیختگی با ابزارها و فناوری‌های محیطی است.

[1] Klein
[2] McInerney
[3] embodied
[4] Rosch
[5] experiential
[6] experimental
[7] Shear
[8] mind embodiment
[9] cybernetic
[10] Gallagher

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

درآمیختگی با ابزارها و فناوری‌های موجود در محیط و اتصال یا الحاق آن‌ها که منجر به توسعهٔ بدن می‌شود با مفهوم شناخت بسط یافته[1] یا ذهن بسط یافته در ارتباط است (کلارک[2]، ۲۰۰۸). طبق فرضیه ذهن توسعه‌یافته، مکانیسم‌های شناختی یا ماشین شناختی شامل قطعاتی مشتمل بر محیط، ابزارها و فناوری‌هایی است که ما برای انجام وظایف شناختی استفاده می‌کنیم. برای مثال، مداد و کاغذ برای انجام تکالیف ریاضی و دفتر یادداشت و وسایل دیجیتالی کمکی[3] مثل تبلت، برای به یادسپاری، ممکن است مانند پروتزهای[4] مصنوعی که در بدن گذاشته می‌شوند، به‌عنوان بهبود دهنده‌های شناختی به بدن ملحق شوند (گالاگهر، ۲۰۱۶). چنین دیدگاهی نه فقط در علوم شناختی بلکه در روان‌درمانی و روان‌پزشکی هم تأثیر دارد (گالاگهر و پاین[5]، ۲۰۱۴، گالاگهر و وی ور[6]، ۲۰۰۴، روهریچ و دیگران[7]، ۲۰۱۴) و در هرمنوتیک و هنرها نیز مورد تأیید قرار گرفته است (اندرسون[8]، ۲۰۱۵). بدین ترتیب **بدنمندی** استلزام دیگر این رویکرد نظریه‌پردازی است. در پرتو توجهات نوآورانه به بدنمندی، نظریهٔ **فعالیت**[9] شکل می‌گیرد. اصطلاح رویکرد فعالیت[10] اولین بار توسط وارلا مورد استفاده قرار گرفت (منار‌ی[11]، ۲۰۰۷: ۴۱–۴۰) و بر اساس آن ادراک عمل محور[12] یا مبتنی بر فعالیت است (گالاگهر، ۲۰۱۶). چنین رویکردی روش‌های تفکر ما در مورد بدن، مغز و ذهن را شدیداً تحت تأثیر قرار می‌دهد (گالاگهر و وارلا، ۲۰۰۱) و فعالیت، یکای عصب پدیدارشناختی تبیین مغز ـ بدن ـ محیط می‌شود و عجین یافتگی هستی شناختی بدن، موقعیت و مغز بر مبنای آن دنبال می‌شود.

---

[1] distributed cognition
[2] Clark
[3] personal digital assistants
[4] prosthetics
[5] Payne
[6] Væver
[7] Röhricht, Gallagher, Geuter, & Hutto
[8] Anderson
[9] enactive theory
[10] enactive approach
[11] Menary
[12] action oreinted

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

در هم تنیدگی جنبه‌های زیستی- فیزیکی انسان، برای او ماهیتی فراگیر[1] ساخته - است و مانند سیستم عصبی که درآمیخته با محیط و موقعیت است (تامپسون و همکاران، ۲۰۰۵) از او موجودی وابسته به موقعیت ساخته است. با موقعیت‌مندی منابع شناخت، گسترده و نسبی می‌شوند. **نسبیت**، زمینهٔ توجه به استلزامی با همین عنوان است. مانسفیلد[2] (۲۰۱۳) نسبیت را در ارتباط نزدیکی با نظریهٔ پیچیدگی[3] می‌داند که بر اساس آن مرزهای از قبل فرض شده، بی ثبات می‌شوند. کوهن[4] (۲۰۰۸) پیچیدگی را پارادایمی برای تبیین تازگی، نظم و تکامل در جهان می‌داند. دیدگاه‌های نیومن[5] (۱۹۶۶) در نظریهٔ سیستم‌های خود باز تولیدکننده[6]، فورستر[7] (۱۹۶۰) در نظریهٔ نظم از بی‌نظمی[8] و نظریهٔ آشوب[9] پریگوژین[10] مؤید توجه به **پیچیدگی** به‌عنوان جایگزینی برای تبیین‌های خطی، عینی و اثبات‌گرا است. در رویکرد عصب‌پدیدارشناسی پیچیدگی به‌عنوان یک استلزام‌های نظریه پردازی مورد توجه است.

وارلا ضمن بهره‌گیری از نظریهٔ سیستم‌ها و سیبرنتیک (رادرواف، ۲۰۰۳) تناقضات احتمالی را قابل پیگیری و حل می‌داند. ارگانیسم انسانی همچون سیستم خودمختاری[11] است که خودش به تنهایی و بر اساس قوانین خودش امور یا تطابق‌های لازم جهت ادامهٔ حیات را انجام می‌دهد. در خودمختاری، سازماندهی و سامان‌دهی وجود دارد که این دو ویژگی با هم تحت عنوان **خود نوسازی**[12] شناخته می‌شوند (ماتورانا[1] و وارلا، ۱۹۸۰).

---

[1] equmerical
[2] Mansfield, D
[3] complexity theory
[4] Kuhn
[5] Van Newmann
[6] automates auto-reproducters
[7] Van Forster
[8] order from noise
[9] chaos theory
[10] Prigogine
[11] autonomous systems
[12] autopoiesis

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

خود نوسازی به‌رغم نوسانات مؤثر، ظرفیت حفظ هویت را دارد و به‌عنوان استلزامی دیگر، به پذیرش، جذب و همسان‌سازی هر تجربه نوظهور کمک می‌کند.

عصب‌پدیدارشناسی به‌عنوان بستری برای نظریه‌پردازی برنامهٔ درسی، فراتر از دو ایده مطرح شده در این مقاله است. ایدهٔ عینیت‌گرا- کاهش‌گرا[۲] برای نظریه‌های تبیینی که ساز و کارهای کنترلی ویژگی آن‌هاست (پرکینسون[۳]، ۱۹۹۳) و ایدهٔ مبتنی بر ذهنیت-گرایی- رمز و رازگرایی[۴] که با دیدگاه‌هایی از قبیل پدیدارشناسی و انسان‌گرایی به جای عینیت‌ها و شواهد آزمایشگاهی، به اول شخص و تجربهٔ انسانی توجه دارد یا با تأکید بر مفاهیم موجود در این حوزه نظریه‌پردازی را تلاشی برای فهم برنامهٔ درسی به مثابه یک متن می‌داند (شکل ۱).



شکل ۱- دو ایدهٔ اصلی نظریه‌پردازی که در آن نومفهوم‌گرایی قسمتی از ایده ذهنیت-گرایی ـ رمز و رازگرایی است.

[1] Maturana
[2] objectivism-reductionism
[3] Perkinson
[4] subjectivism-mysterianism

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

از منظر عصب‌پدیدارشناسی برنامهٔ درسی به‌عنوان یک پدیدار غیرکاهش‌گرا[1] و یکپارچه است و نظریه‌پردازی امتزاج مسائل اصلی[2] و مسائل ***موقعیتی***[3] برای نیل به چنین برنامهٔ درسی است. مسائل اصلی عبارت‌اند از یادگیرنده، معلم، موضوعات علمی و محیط و جامعه. مسائل موقعیتی عبارت است از هر آنچه در حاشیهٔ[4] برنامهٔ درسی وجود دارد. به عبارتی مسائل اصلی و موقعیتی در بافت برنامهٔ درسی با دارا بودن کیفیت‌های متنوع، ساختار علمی ـ پدیداری برای برنامهٔ درسی و مسائل آن را رقم می‌زنند؛ مثلاً یادگیرنده علاوه بر وجه تجربی زیست‌شناختی، حالت‌های گوناگونی به خود می‌گیرد که در فرایند برنامهٔ درسی علنی و تفسیر می‌شوند. برای یکپارچگیِ مسائل اصلی و موقعیتی روش‌شناسی محدودیت‌های متقابل[5] استفاده می‌شود که بر اساس آن تجربه‌های انسانی قابلیت پیوند با داده‌های علوم تجربی را دارند (وارلا، ۱۹۹۶: ۳۴۳-۳۴۴). با امتزاج یادگیرنده با موقعیت، زمان، محیط و هر موضوع حاشیه‌ای دیگر، کلیتی شکل می‌یابد و با نوعی موازنه مبتنی بر تأمل[6] صیقل می‌یابد. از منظر علوم تجربی، حالت‌های پدیداری[7] به مثابه ساختاری[8] (ماشینی و سیستمی) هستند که همه چیز در مورد آن‌ها مشخص و قابل اندازه‌گیری است در حالی که از منظر پدیدارشناسی آن‌ها حالت‌هایی ناظر به محتوا[9] و متفاوت از چنین ساختارهایی هستند. ارتباط این هویت ترکیبی[10] و ماهیت معنایی[11] از

[1] irreducible
[2] large issues
[3] local issues
[4] fringe
[5] methodology of reciprocal constraints
[6] reflective equilibrium
[7] phenomenal states
[8] structure
[9] content-bearing states
[10] syntactic entities
[11] semantic

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

طریق راه‌های مولد[1] حالت‌های پدیدارشناختی که نظریهٔ فعالیت بیان می‌کند تحقق می‌یابد. مراد از هویت ترکیبی، ساختاری واحد است که اجزای سازنده در ترکیب با هم شکل می‌دهند به‌عنوان مثال نه مغز و نه بدن به تنهایی، انسان یادگیرنده نیستند. منظور از ماهیت معنایی نیز حالت‌های متنوع برای این هویت ترکیبی است که در موقعیت‌های مختلف ظهور می‌یابد. به‌عنوان مثال یادگیرنده از منظر مادی، هویت ترکیبی دارد که در مقایسه با دیگر افراد ممکن است دارای ویژگی‌های کمابیش مشابه و یا حتی منحصر به فرد باشد. برای این هویت ترکیبی به‌واسطهٔ فعالیت یا حضور و قرار گرفتن در موقعیت‌های مختلف، حالت‌های مختلف پدیداری قابل تصور است. یادگیرنده ممکن است در خانواده فرزند آخر، در گروه همسالان یک عضو همانند دیگران و در تیم فوتبال ممکن است سر گروه باشد؛ بنابراین در موقعیت و با نظر به فعالیت، ماهیت‌های معنایی متنوعی برای یک هویت ترکیبی شکل می‌گیرد. راهبرد اساسی برای توجه به محتوا یا حالت‌های پدیدار، راهبرد توصیفی[2] است که طبق آن، تمام آنچه به حوزهٔ تجربهٔ اول شخص مربوط است از توضیحات قبلی و قابل انتظار پاک می‌شود و به عبارتی هیچ یافته‌ای از قبل برای آن لحاظ نمی‌گردد و ضمن تعلیق پدیدارشناختی مجدداً توصیف می‌گردد.

با استفاده از مدل‌های مبتنی بر ریاضیات می‌توان مجموعه‌ای مشتمل بر ساختار و حالت‌ها تصور نمود که یادآور شبکه بیزی[3] برای مسائل اصلی و موقعیتی برنامهٔ درسی است و در آن مسائل از طریق حالت‌های پدیدارشناختی با هم مرتبط می‌شوند. شعبانی ورکی (۱۳۸۵: ۱۶۶) ریاضیات را به مثابه ابزار نیرومندی برای پدیدارهای اجتماعی و

---

[1] generative passage

[2] descriptive strategy

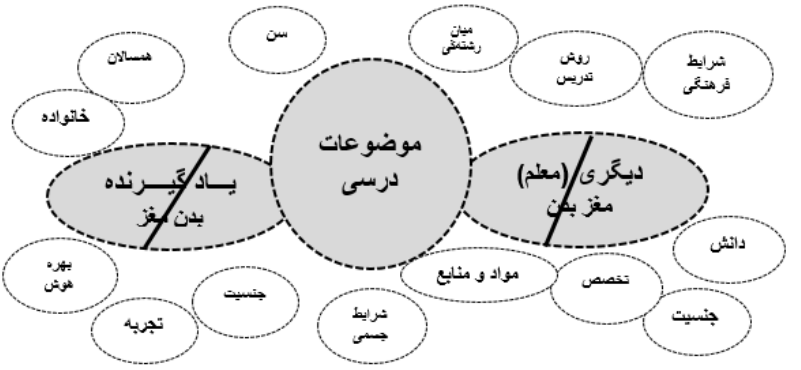
[3] bayesian network. ناظر بر شبکه‌ای از روابط است که به واسطه ارتباط با یکدیگر مشروط می‌شوند. فرمول بیز از لحاظ فلسفی و تعبیر احتمال به طریق شخصی دارای اهمیت است (بهبودیان، ۱۳۸۶). بر این اساس یک معلول به مجموعه‌ای از علت‌های بهم وابسته متکی است که در اینجا حالت‌های ناظر به محتوا را می‌توان متناظر با آنها دانست که در ترکیب با ساختار تجربی پدیدار، منتج به یک معلول می‌شوند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

تربیتی می‌داند که قادر است شبکه‌ای از ویژگی‌ها و وجوه پدیدارها را برای آن‌ها مطرح سازد. بر اساس ایده بیزی، تنوع معنایی برای مفاهیم یا پدیدارهای مختلف، تالی موقعیت-های مختلف خواهد بود. به عبارتی ساختار تجربی پدیدارها و حالت‌های ناظر بر محتوا به مثابه خشت‌های متعددی در نظر گرفته می‌شوند که با هم شمولیتی را شکل می‌دهند و هیچ کدام به تنهایی نه نمایانگر شمولیت هستند و نه به‌واسطهٔ نقشی که دارند امکان نسبت دادن شمولیت به آن‌ها وجود دارد[1]. یکپارچگی شواهد عینی و حالات پدیدارشناختی با نظر به موقعیت منطبق بر نظر صاحب نظرانی است که گذر از محدودیت و توجه به تکثر مبتنی بر عدم قطعیت را مطرح می‌کنند (شعبانی ورکی و همکاران، ۲۰۱۵). به‌عنوان مثال یادگیرنده به‌عنوان یک مسئلهٔ اصلی، در آنِ واحد چندین محتوا یا حالت مختلف از قبیل سن، جنسیت، تجربه، هوش و... را به خود می‌گیرد. شکل ۲ نمایانگر طرح اولیه برای قرار گرفتن مسائل اصلی و مسائل موقعیتی برنامهٔ درسی در محیط است. در این شکل یادگیرنده و معلم، هویت‌های ترکیبی مشتمل بر مغز و بدن هستند که توسط ماهیت‌های معنایی به برنامهٔ درسی وارد می‌شوند.

[1]. بر اساس این ایده، تالی‌های مختلف در استدلال منطقی، بر آمده از اجزای مختلفی هستند که همچون بلوکه‌هایی در ساختن مقدم‌ها نقش دارند. در حقیقت ترکیب مقدم-های گوناگون با هم نتایج مختلف را سبب می‌شود. این ایده توسط پولاک (Polak, 1981 و Polka & Polakova, 1982) تحت عنوان Production System Block مطرح شده است (شعبانی ورکی و همکاران، ۲۰۱۵).

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

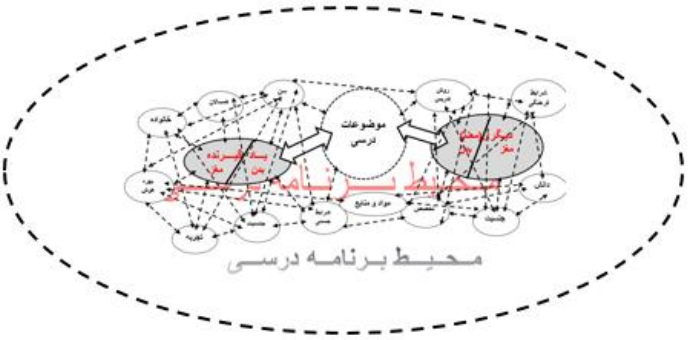


شکل ۲- نمای اولیه از مسائل اصلی برنامهٔ درسی با هویت‌های ترکیبی و ماهیت‌های معنایی آن‌ها در محیط

با ارتباط مسائل اصلی با یکدیگر و یا ارتباط‌های میان ماهیت‌های معنایی هر یک از مسائل اصلی شبکه‌ای پیچیده و در هم تنیده‌ای شکل می‌گیرد که مملو از روابط احتمالی، مشروط و حتی از قبل نامشخص میان عناصر و مؤلفه‌های مختلف برنامهٔ درسی است (شکل ۳). راهبرد مشخص برای پیوند وجوه مختلف پدیدارها، راهبرد امتزاج یا همجوشی[1] است. بر طبق آموزه‌های عصب‌پدیدارشناسی، روابط از مسائل موقعیتی یا فرعی به اصلی و برعکس[2] یا از سمت وجه پدیداری به علمی[3] و برعکس[4] برقرار می‌شوند.

[1] fusion strategy
[2] local-to-global
[3] upward
[4] downward

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]



شکل ۳- شبکه بیزی از بازنمایی ارتباطات متقابل میان هویت‌های ترکیبی (شواهد عینی و تجربی) و ماهیت‌های معنایی (محتوای پدیدارشناختی) تعاملات در بستر محیط برنامهٔ درسی

با توجه هم‌زمان به اول شخص و سوم شخص، وجه علمی برنامهٔ درسی به وسیله شواهد اول شخص هدایت می‌شود، زیرا در پدیدارشناسی روش‌های مبتنی بر اول شخص در حوزهٔ ذهن به دقت روش‌های سوم شخص در نظر گرفته می‌شود (باین[1]، ۲۰۰۴). به‌عنوان مثال موضوعاتی از قبیل شکاف مطرح شده توسط ویگوتسکی[2] (۱۹۷۸) تحت عنوان منطقهٔ تقریبی رشد[3] با نظر به چنین امتزاجی بر طرف می‌شود بدین معنا که از طریق یکپارچگی میان محتوای پدیدارشناختی دانش‌آموز و معلم در مورد یک موضوع خاص، یادگیری به وقوع می‌پیوندد. بر اساس آموزه‌های عصب پدیدارشناختی وارلا (۱۹۹۶: ۳۴۴) گزارش‌های مربوط به اول شخص صرفاً گزارش‌های اتفاقی[4] یا اطلاعات خود ره یابنده[5] نمی‌باشند و یک معنا و نفوذ محدودیت دو طرفه[6] یا متقابل در همین است که گزارش‌ها و گزارش دهنده در فرایند قرار گرفتن و ارتباط با علوم تجربی رشد و نمو پیدا می‌کنند و این را می‌توان صیقل دهندگی متقابل آن‌ها بر یکدیگر دانست.

[1] Bayne
[2] Vygotsky
[3] Zone of Proximal Development
[4] coincidental
[5] heuristic information
[6] mutual constraints

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

نتیجه‌گیری

برای جبران نابسندگی در نظریه‌پردازی برنامهٔ درسی، رویکرد یکپارچه‌نگر عصب-پدیدارشناسی که کلیت حیات انسانی را قطعه قطعه نمی‌داند مناسب به نظر می‌رسد. نظریهٔ بر آمده از این رویکرد نظریه‌ای تبیینی ـ تفهمی است که نه بر اساس فلسفه‌های پیشینی دوران گذشته[1] و نه فلسفه‌های تجربه‌گرای[2] معاصر بلکه بر اساس فلسفه‌ای بدنمند با ماهیتی فراگیر است که در آن تجربهٔ علمی و تجارب انسانی یگانه تلقی می‌شود. تبیین تفهمی تجربه‌های تربیتی ناظر بر معرفت‌شناسی روشی[3] در برابر معرفت‌شناسی مبتنی بر نتیجه[4] به‌عنوان بحث مسلط علوم تجربی در حوزهٔ علوم اجتماعی است. بر این اساس، در برنامهٔ درسی مسائل اساسی و موقعیتی، برآمده از حالت‌های مختلفِ ناظر بر محتوایی است که از طریق فعالیت و حضور در موقعیت، امکان‌های مشروطی برای یکدیگر به‌وجود می‌آورند. این مسائل پیرامون اصل محدودیت‌های متقابل تفسیر می‌شوند و از طریق امتزاج هویت‌های ترکیبی و ماهیت‌های معنایی، یکپارچگی دنبال می‌شود.

منابع

اسکایرو، مایکل استیون (۱۳۹۳)، نظریهٔ *برنامهٔ درسی*، ترجمهٔ محسن فرمیهنی فراهانی و رضا رافتی، تهران، انتشارات آییژ.

بوشامپ، جورج (۱۳۹۰)، نظریهٔ *برنامهٔ درسی*، ترجمهٔ محرم آقازاده، تهران، انتشارات آییژ.

[1] priorism of the past
[2] experimental philosophy
[3] procedural epistemology
[4] result-based epistemology

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

بهبودیان، جـواد (۱۳۸۶)، *آمـار و احتمـال مقـدماتی*، چـاپ سـی‌ام، مشـهد، انتشـارات دانشگاه امام رضا.

حقی، علی (۱۳۹۵)، *سه فرهنگ*، مقالهٔ منتشر نشده، مشـهد، دانشـکده الاهیـات شـهید مطهری دانشگاه فردوسی.

سرل، جان (۱۳۹۲)، *اختیار و عصب‌زیست‌شناسی، تـأملاتی دربـارهٔ ارادهٔ آزاد، زبـان و قدرت سیاسی*، ترجمهٔ محمد یوسفی، تهران، نشر ققنوس.

شعبانی ورکی، بختیار؛ بابادی، امین (۱۳۹۳)، تکثر رشته‌ای؛ علیه فهم رایج از همکـاری رشته‌ها، *فصلنامهٔ علمی-پژوهشی مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسـانی*، دورهٔ ۷، ش ۱، زمستان ۱۳۹۳: ۲۵-۱.

شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۷۹)، *رویکردهای یاددهی-یادگیری (مفاهیم، بنیادها و نظریه-ها)*، مشهد، نشر آستان قدس رضوی.

شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۵)، *منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت گیری نوین*، مشهد: انتشارات به نشر.

شولتز، سیدنی آلن؛ شولتز، دوان (۱۳۸۹)، *تاریخ روانشناسی نوین*، ترجمهٔ حسـن پاشـا شریفی، علی‌اکبر سیف و خدیجه علی‌آبادی، تهران: نشر دوران.

فوراستیه، ژان (۱۳۷۱)، *وضع و شرایط روح علمی*، ترجمهٔ علی‌محمد کـاردان، تهـران: انتشارات دانشگاه تهران.

فینبرگ، النور؛ فینبرگ، والتر (۱۳۹۳)، *پنجاه اندیشمند علوم تربیتـی*، ترجمـهٔ کـدیور و همکاران، تهران: انتشارات سمت.

کاپالدی، نیکلاس (۱۳۹۰)، *فلسفهٔ علم*، ترجمهٔ علی حقّی، چاپ سوم، تهران: انتشارات سروش.

کلاین، جولی تامسون (۱۳۸۹)، *فرهنگ میان‌رشته‌ای در آموزش عالی*، ترجمـهٔ هـدایت الله اعتمادی‌زاده و نعمت‌الله موسی پور، تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مارش، کالین؛ ویلیس، جورج (۱۳۹۷)، *مبانی نظری و عملی برنامهٔ درسی*، ترجمهٔ احمد مدنی، تهران: انتشارات سمت.

مهر محمدی، محمود؛ امین خندقی، مقصود (۱۳۸۸)، مقایسه ایدئولوژی های برنامهٔ درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر، *فصلنامهٔ مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، دوره دهم، ش ۱

میلر، ج. پی (۱۳۸۸)، *نظریه‌های برنامهٔ درسی*، ترجمهٔ محمود مهرمحمدی، تهران: سمت.

وینیمون، دی فردیکو (۱۳۹۵)، *بدن آگاهی*، ترجمهٔ مریم خدادادی، تهران: انتشارات ققنوس.

همپل، کارل (۱۳۸۰)، *فلسفهٔ علوم طبیعی*، ترجمهٔ حسین معصومی همدانی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

A Nation at Risk. (1983). The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education. United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education.

Anderson, M. (2015). **The renaissance extended mind**. Berlin: Springer.

Apel. Karl Otto. (1987). **Dilthey's Distinction between "Explanation" and "Understanding" and the Possibility of Its "Mediation"**. Translated by John Michael Krois. Journal of the History of Philosophy. Vol 25 (1). Pp 131-149.

Apple, M. W. (1975). **Scientific interests and the Nature of Educational Institution**. In William Pinar. (Ed.) (1975). Curriculum Theorizing: The Recoceptualists. Pp. 120-130. Berkeley, Calif.: McCutchan Publishing Corporation.

Argyris, C, & Schon, D. A. (1974). **Theory in practice: Increasing professional effectiveness**. San Francisco: Jossey-Bass. 4. 486–489.

Argyris, C., & Schon, D. A. (1996). **Organizational learning II. Theory, method, and practice**. New York: Addison-Wesley.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Barone, Tom. (1982). **Insinuated theory from curricula-in-use**. In Theory into practice, 21 (1), Pages 38-43. Published online: 05 Nov 2009. 10.1080/00405848209542979.

Bayne, Tim. (2004). **Closing the Gap? Some Questions for Neurophenomenology**. Phenomenology and the Cognitive Sciences, 3(4), 349-364.

Black, Hugh C. (1952). **Confusion and conflict in educational theory: An analysis**. Peabody Journal of Education. Houston, Texas Published online: 02 Nov 2009. Peabody Journal of Education, 30(3). Pp, 153-160. DOI: 10.1080/01619565209536404.

Bode, Bod. (1927). **Modern Educational Theory**. New York: Macmillan.

Changeux, P. and Ricoeur, P. (2000). **What's Makes Us Think?** Trans. M. B. DeBevoise. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Clark, A. (2008). **Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension**. Oxford: Oxford University Press.

Cuningham. S (1985). **Humanistic celebrate gains, goals**. APA Monitor, pp. 16-18.

Dobson, Russell L. & Dobson, Judith E. (1987). **Curriculum Theorizing**. The Educational Forum Publication details, including instructions for authors and subscription information.e: http://dx.doi.org/10.1080/00131728709335702.

Doll, Ronald. (1992). **Curriculum Improvement, Decision Making and Process**. 8th. Ed. Allyn and Bacon Inc. Boston.

Eisner, Elliot. (1979). **The Educational Imagination**. U.S.A: Macmillan Publishers. Co. Inc.

Filipsone, Anta (2006). **The Integral Philosophy of Ken Wilber and Religious Education**. In International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education. M. de Souza et al. (eds.), pp.93-106.

Foerster, Von. H. (1960). **On Self-Organizing Systems and Their Environments**. In M.C. Yovits and S. Cameron (eds.), Pergamon Press, London, pp. 31–50 (1960).

Gallagher, S. (2016). **Theory, practice and performance**. Connection Science. Journal homepage: http://www.tandfonline.com/loi/ccos20.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Gallagher, S. and Varela, F. (2001). **Redrawing the map and resetting the time: Phenomenology and the cognitive sciences**. In S. Crowell, L. Embree and S. Julian (eds). The Reach of Reflection: Issues for the Phenomenology's Second Century. Center for Advanced Research in Phenomenology.

Gallagher, S., & Payne, H. (2014). **The role of embodiment and intersubjectivity in clinical reasoning**. Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 10(1), 68–78. doi:10.1080/17432979.2014.980320.

Gallagher, S., & Væver, M. (2004). **Disorders of embodiment**. In J. Radden (Ed.), The philosophy of psychiatry: A companion (pp. 118–132). Oxford: Oxford University Press.

Gay, Bruce & Weaver, Sue. (2011). **Theory Building and Paradigms: A Primer on the Nuances of Theory Construction**. American International Journal of Contemporary Research Vol. 1 No. 2; September 2011.

Goleman, D. (1983). **A Conversation with Ulric Neisser**. Psychology Today, pp. 54-62.

Goodlad, John. I. and Richter, Maurice. (1966). **The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction**. Cooperative Research Project N.454. U.S. Office of Los Angeles Calif.: University of California at Los Angeles.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). **Competing paradigms in qualitative research**. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 105-117). London: Sage.

Esbjörn- Hargens, Sean. & Zimmerman, Michael E. (2009). Integral ecology: Uniting multiple perspectives on the natural world. New York: Random House/Integral Books.

Harrington, Austin. (2004). **Modern Social Theory: An Introduction**. Oxford University Press.

Harris, Ilene B. (1985). **An Explanation of the Role of Theories**. Journal of curriculum and Supervision. 1(1). pp, 27-55.

Hewitt, Thomas W. (2006). **Understanding and shaping curriculum: what we teach and why.** Sage publication, California, United States of American.
https://books.google.com/books?isbn=1452261938

Howard, D. V. (1983). **Cognitive psychology: Memory, language and thought**. New York: Macmillan.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Hubermas, Jurgen. (1971). Knowledge and Human Interests, Beacon Press.

Huebner, D. (1975). **Curricular Language and Classroom Meaning**. In William Pinar. (Ed.) (1975). Curriculum Theorizing: The Reconeptualists. Pp. 217-236. Berkeley, Calif.: McCutchan Publishing Corporation.

Huenecke, Dorothy. (1982). **What Is curriculum Theorizing?** What Are Its Implications for Practice? Educational Leadership, v39 n4 p290-94.

Johnson, Maurtiz. (1967). **Definitions and Models in curriculum theory**. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1967.tb00295.x.

Kaplan, A. (1964). **The conduct of inquiry: methodology behavioral science**. Transaction Publishers. U. S. A. New Brunswick.

Kliebard, Herbert M. (1975). **Bureaucracy and curriculum theory**. In Vernon Haubrich (Ed.), Freedom, Bureaucracy, and Schooling (74-93). Washington, DC: ASCD. Reprinted in William F. Pinar (Ed.) Curriculum Theorizing: The Reconceptualization (51-69). Berkeley: McCutchan. Reference is to the reprinted version.

Kuhn, L. (2008). **Complexity and educational research: A critical reflection**, In M. Mason (Ed.), Complexity theory and the philosophy of Education (pp. 169-180). UK: John Wiley & Sons Ltd.

Lakoff, G. Jahnson, M. (1999). **Philosophy in the Flesh the Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought**. New York, Basic Book.

Landsheere, G. (1997). **History of educational research.** In John. P. Keeves (Ed.), Educational research, methodology, and measurement: An international Handbook. (pp.8-16). London: Pergamon.

Lindberg, David C. (2007). **The Beginnings of Western Science: The European Scientific Tradition in Philosophical, Religious, and Institutional Context, Prehistory to A.D. 1450**. 2nd Edition. Chicago, University of Chicago Press.

Locke, L. E., Silverman, S. J. & Spirduso, W. W. (2006). **Types of research**, In Booth, Charles and Harrington, Jane. (Eds.), Developing Business Knowledge. Sage Publications Ltd; First Edition (April 30, 2006). Retrieved Jan 19, 2009, http://books.google.com/books.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Lynham, S. A. (2000). **Theory building in the human resource development profession**. Human Resource Development Quarterly, 11(2), 159-178.

Mansfield D. (2003). **Complexity Theory and Educational Leadership**. Nottingham: National College for School Leadership. http://www.ncsl.org.uk/media/F7B/99/randd-practitioner-award-mansfield.pdf.

Maturana, H., & Varela, F. (1980). **Autopoiesis and cognition: The realization of the living**. Dordrecht, UK: Reidel. (Original work published 1972).

McCutcheon, Gail. (1982). **What in the world is curriculum theory?** Theory into Practice, vpl 21(1). Pp. 18-22.

McInerney, R. G. (2013). **Neurophenomenological Praxis: Its Applications to Learning and Pedagogy**. In S. Gordon (Ed.), Neurophenomenology and Its Applications to Psychology, DOI 10.1007/978-1-4614-7239-1_2, © Springer Science+Business Media New York 2013.

McNeil, J. D. (1977). **Designing Curriculum**. Boston, Little Brown.

McNeil. J. D. (2015). **Contemporary curriculum**: in thought and action (8th Ed.). New York: John Wiley and Sons.

Menary, Richard. (2007). **Cognitive Integration: Mind and Cognition Unbounded**. Published by PALGRAVE MACMILLAN.

Morris, Robert C. and Hamm, Russell. (1967). **Toward a curriculum theory.** In Association for Supervision and Curriculum Development. Jauuary 1967, Pp. 299-300.

Neisser, U. (1976). **Cognition and reality**. San Francisco: W. H. Freeman.

Neumann, von. J. (1966). **Theory of Self-Reproducing Automata**. In A.Burks. (ed.). University of Illinois Press.

Ornstein, Allan C. and Hunkins, Francis P. (2018). **Curriculum Foundations, Principles, and Issues.** Seventh Edition. England. Pearson Education. St. John's University.

Pacheco, José Augusto. (2012). Curriculum Studies: What is The Field Today? Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies - Volume 8, 2012

Perkinson, H.J. 1993. **Teachers without goals, students without purposes**. New York: McGraw-Hill.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Pinar, W. F. (2004). **What is Curriculum Theory?** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Posner, George J. Rudnitsky, Alan N. (1981). **Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers**. New York, London, longman.

Robert C. Morris., Russell Hamm. (1967). **Toward a curriculum theory**. In Association for Supervision and Curriculum Development**.**

Röhricht, F., Gallagher, S., Geuter, U., & Hutto, D. D. (2014). **Embodied cognition and body psychotherapy.The construction of new therapeutic environments.** Sensoria: A Journal of Mind, Brain&Culture 10, 11–20.

Rudrauf, David., Lutz, Antoine., Cosmelli, Diego., Lachaux, jean-philippe and Van Quyen, Michel le. (2003). **From autopoiesis to neurophenomenology: Francisco Varela's exploration of the biophysics of being**. Biol Res 36, 21-59.

Saylor, J. G., Alexander, W. M. (1974). **Planning curriculum for Schools**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Shabani Varaki, Bakhtiar. Floden, Robert E. & Tahereh Javidi Kalatehjafarabadi. (2015). **Para-quantitative Methodology: Reclaiming experimentalism in educational research**. Open Review of Educational Research.Volume 2, 2015 - Issue 1, Pp. 26-41. DOI: 10.1080/23265507.2014.986189.

Sullivan, Graeme. (1983). **A Formal Approach to Curriculum Theory Analysis**. Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education. Volume 2, Issue 1. Pp, 49-54.

Suppe, F. (1974). **The search for philosophic understanding of scientific theories**, In the Structure of Scientific Theories.

Taba, H. (1962). **Curriculum Development: Theory and Practice**. New York. Harcourt, Brace & world.

Tanner, D., & Tanner, L. (1980). **Curriculum development: Theory into practice**. Columbus, OH: Merrill.

Thompson, evan. (2004). Life and mind: form autopoiesis to neurophenomenology. Aeribute to Francisco Varela. Phenomenology and cognitive sciences. 3. pp. 381-398.

Thompson, E. (2007). **Mind in Life**. **Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Thompson, E., Lutz, A., & Cosmelli, D. (2005). **Neurophenomenology: An introduction for neurophilosophers**. In A. Brook & K. Akins (Eds.), Cognition and the brain: The philosophy and neuroscience movement (pp. 40–97). New York, NY: Cambridge University Press.

Torraco, R. (2002). **Research methods for theory building in applied disciplines: A comparative analysis.** Advances in Developing Human Resources, 4, 355-376.

Tylor, Ralph W. (1949). **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. University of Chicago Press.

Van de Ven, A.H., (1989). **Nothing is quiteso practical as a good theory**. Acad. Manage. Rev. Vol. 14, No. 4, Pp. 486-489.

Varela, F.J. (1996). **Neurophenomenology: a methodological remedy to the hard problem**. Journal of Consciousness Studies 3, 330-350.

Varela, F.J. and Shear, J. (1999). **The View from Within: First-Person Approaches to the Study of Consciousness**. Thorverton, UK: Imprint Academic.

Varela, F.J., Thompson, E., and Rosch, E. (1991). **The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience.** Cambridge, MA: The MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, Decker F. (2003). **Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism.** Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.

White. J. P. (1973). **Towards a compulsory curriculum**. London: Routledge & Kegan Paul.

Wilber, Ken. (1997). **the eye of spirit,** Foreword by Jack Crittenden, pp. vii-xii.

Young, M. F. D. (2008). **Bring knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of knowledge**. London: Routledge.

Young, M. F. D. (2014). **Curriculum Theory What It Is and Why It Is Important.** Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.191-201 jan./mar. 2014.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]