

## پسانوفهم‌گرایی: کاوش دوران نوین در عرصه مطالعات برنامه‌درسی<sup>۱</sup>

مینا محمدصالحی<sup>۲\*</sup>، کورش فتحی و اجارگاه<sup>۳</sup>، سعید صفایی موحد<sup>۴</sup>، مصطفی قادری<sup>۵</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی چابکی و چرایی دوران پسانوفهم‌گرایی مطالعات برنامه‌درسی به عنوان موج جدیدی در مطالعات برنامه‌درسی و شناسایی گفتمان‌های حاکم بر آن است. رویکرد حاکم بر این پژوهش کیفی است که با روش هرمنوتیک از نوع فلسفی انجام گرفته است. هدف هرمنوتیک فلسفی تبیین ماهیت فهم است. مبنای مورد استفاده در این پژوهش رویکرد گادامر بوده است. موضوع و سؤال تازه‌ای که در حوزه مطالعات برنامه‌درسی مطرح است و این مقاله درصدد پاسخ‌گویی آن است مربوط به چابکی دوران پسانوفهم‌گرایی و طرح موضوعات، مفاهیم جدید و شناسایی گفتمان‌های پسانوفهم‌گرایی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی با توجه به مطالعه کتاب‌ها، مقالات، اسناد و مدارک است. به‌همین منظور متون مرتبط با معنا و اهداف پسانوفهم‌گرایی با نگاهی تفسیری از اواخر دهه ۱۹۸۰ تا سال ۲۰۲۳ از ۱۰ کتاب و ۱۲ مقاله مورد بررسی قرار گرفته‌اند. از نتایج حاصل از بررسی آثار ۱۶ گزاره استخراج شد و با توجه به گزاره‌های تفسیر شده، ۶ گفتمان شناسایی شد که عبارتند از: ۱- گفتمان آگاهی انتقادی ۲- گفتمان عشق و مراقبت ۳- گفتمان عدالت اجتماعی ۴- گفتمان بین‌المللی‌سازی مطالعات برنامه‌درسی ۵- گفتمان نئوکلاسیک ۶- گفتمان تعدد و تکثر. این موضوع از درنگ در پارادایم‌های برنامه‌درسی و ضرورت پرداختن به پساگفتمان‌ها و کاوش دورانی جدید در عرصه مطالعات برنامه‌درسی به ذهن متبادر شده است.

واژه‌های کلیدی: مطالعات برنامه‌درسی، نوفهم‌گرایی، پسانوفهم‌گرایی، گفتمان‌های پسانوفهم‌گرایی

<sup>۱</sup> این مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان «تبیین دوران پسانوفهم‌گرایی در عرصه مطالعات برنامه‌درسی» در دانشگاه شهید بهشتی است.

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌درسی آموزش عالی، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

<sup>۳</sup> استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

<sup>۴</sup> مشاور آموزش و توسعه منابع انسانی شرکت ملی نفت ایران.

<sup>۵</sup> دانشیار گروه مطالعات برنامه‌درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

\* نویسنده مسئول مقاله: [m\\_mohammadsalehi@sbu.ac.ir](mailto:m_mohammadsalehi@sbu.ac.ir)

### مقدمه

رشته مطالعات برنامه‌درسی از ابتدای پیدایش خود دچار تغییر و تحولات بسیار زیادی شده است و از برنامه ریزی درسی به سمت نوفهم‌گرایی حرکت کرده است. حال پس از گذشت چند دهه از رشد و توسعه جریان نوفهم‌گرایی و با توجه به تحولات عظیم و پیچیده‌ای که در حوزه مطالعات برنامه‌درسی اتفاق افتاده است، دامنه انتقادات و ارزیابی‌ها نسبت به این جریان اثرگذار، گسترده‌تر شده است و زمزمه‌های دوران پسانوفهم‌گرایی شنیده می‌شود. از نظر متخصصان و کنشگران نوفهم‌گرایی گرا زمان پسانوفهم‌گرایی یا به عبارتی بهتر موج دیگری برای ازنوفهمیدن در رودخانه نوفهم‌گرایی فرا رسیده است. گذار از پارادایم تغییر و نوفهم‌گرایی به عنوان یک فرایند مستمر و پیش‌رونده و نه صرفاً به عنوان یک رویداد این فرصت را فراهم کرده است که درمورد اموری که تاکنون انجام داده‌ایم جایی که اکنون ایستاده‌ایم و آنچه باید برای آینده برنامه‌ریزی کنیم، فکر کنیم. موضوع و سؤال تازه‌ای که هم‌اکنون در حوزه مطالعات برنامه‌درسی مطرح است و این پژوهش درصدد پاسخ‌گویی و تبیین آن است مربوط به چیستی دوران پسانوفهم‌گرایی و طرح موضوعات، مفاهیم جدید در حوزه مطالعات برنامه‌درسی است. درواقع، دی‌گر زمان آن رسیده است که رشته را جهت تفکر مجدد درباره نظریات و اعمال‌مان در پرتو شرایط متغیر اقتصادی، سیاسی، فرهنگی که شامل جنبش‌ها، بین‌المللی سازی برنامه‌درسی، نوآوری‌های فنی و تداوم‌پذیری محیطی میان سایر مسائل و رویدادها به چالش بکشیم و با نگاه نواندیشانه به استقبال گفتمان‌های جدید و متنوع و پیشرفت‌های فکری جهت اعتلای رشته قدم برداریم.

### سیر تحول مطالعات برنامه‌درسی

از زمان پیدایش رشته برنامه‌درسی تا کنون، این رشته فراز و فرودهای متعدد و متنوع را به خود دیده است. دهه‌های ۱۹۵۰-۱۹۷۰ دهه‌های بسیار تاثیرگذار بر این حوزه بوده است. هنگامی که جوزف شواب در اواخر دهه ۱۹۶۰، حوزه سنتی مطالعات برنامه‌درسی را "روبه زوال"<sup>۱</sup> تشخیص داد (Schwab, 1969)، جنبش نوفهم‌گرایی منجر به یک تغییر پارادایمی شد که به موجب آن، برنامه‌های-درسی عمدتاً به دنبال درک برنامه‌درسی در اشکال چند وجهی و پیچیده آن بودند (Pinar, 1978). سپس نوفهم‌گرایان این زمینه را در قلمرو بی‌کران و گسترده مطالعات فرهنگی قرار دادند (Ruzgar, 2018; Pinar, 2008a, 2008b; Deng, 2018). از زمان جنبش نوفهم‌گرایی، برنامه‌های درسی به دنبال درک برنامه‌درسی "تاریخی، سیاسی، نژادی، اتوبیوگرافی، یا بیوگرافی، زیبایی‌شناسی، دینی، نهادی و بین‌المللی، و همچنین، از نظر جنسیت، پدیدارشناسی، پست مدرن و پساساختارگرایی"

<sup>1</sup> moribund

بوده‌اند. با توجه به این تغییر، بیش‌تر برنامه‌ریزان درسی از اختصاص دادن بخشی یا کامل دانش خود به توسعه برنامه‌ریزی درسی، رویکرد رفتاری تجربه‌گرایانه سنتی و تکنیکی مرتبط با رالف تایلر و دپارتمان آموزش در دانشگاه شیکاگو دست کشیدند. در عوض، بیش‌تر برنامه‌ریزان درسی مشتاق بررسی و تشخیص معانی شدند که کار برنامه درسی را با استفاده از انبوهی از دیدگاه‌های نظری و شیوه‌های پژوهش به‌گرددش در می‌آورد.

سال‌ها پس از اینکه جنبش نوفهم‌گرایی به رسمیت شناخته شد، پاینار و همکاران (1995) چندین گفتمان برنامه درسی را ثبت کردند و اظهار داشتند که "برنامه‌درسی را نمی‌توان درک کرد مگر اینکه در متن دیده شود". "مراد پاینار از طرح ضرورت استقبال از سومین چرخش پارادایمی آن است که برنامه درسی به عنوان یک حوزه دیسپلینی موجودی زنده و پویا و مانند هر دیسپلین دیگری همواره در حال گذر، تکامل و شدن است. این ویژگی سبب می‌شود به داشته‌های مفهومی، هرگز به عنوان مقوله‌های ثابت و غیرقابل دستکاری نگریسته نشود، بلکه با واکاوی‌ها و بررسی‌های مکمل عمودی (عمق زمان و تاریخ) و افقی (در پهنه زندگی معاصر) به خانه تکانی مفهومی دست زد تا بدین گونه زمینه برای توسعه و پیشرفت مفهومی در آینده فراهم شود. صورتبندی ناظر به ترکیب نگاه سنتی و نواندیشانه در زمینه برنامه‌ریزی درسی را هم شاید بتوان مصداقی از این خانه تکانی دانست" (Mehrmohammadi, 2013). زیرا همان‌گونه که گاف بر این باور است کار برنامه درسی ذاتا آینده محور است (Gough, 2007).

### پسانوفهم‌گرایی مطالعات برنامه‌درسی

از دیدگاه پاینار، پسا نوفهم‌گرایی یک "دوران جدید" یا "عصر جدید" است که بوسیله پروژه پست مدرن به عنوان پروژه ای برای درک و فهم برنامه درسی در قالب چند حوزه مباحثات (Pinar, Reynolds, Slattry & Taubman, 1995) تعریف شده است. پسا نوفهم‌گرایی از نظر پاینار فرایندی است که بسوی درک و فهم برنامه درسی جریان دارد و با این حال، مسائلی چون نژاد، جنسیت در ارتباط با خشونت و سیاست‌های نژادی در آن غلبه‌ای بیش‌تر دارند. مطالعات برنامه درسی علیرغم دارا بودن رویکردهای نظری گسترده و التقاطی (یعنی پدیدارشناسی، خود شرح حال‌نویسی، ماهیت‌گرایی، پژوهش مبتنی بر هنر، پراگماتیسم، ساختارشکنی، نظریه انتقادی در حوزه نژادی، پسا ساختارگرایی، فمینیسم، هرمونوتیک، نظریه پیچیدگی و نظریه انتقادی) (Pinar et al., 1995) به گونه‌ای گسترده در راستای جنبش‌های پست مدرن، پسا استعمار و پسا ساختارگرایی حرکت می‌کند، فرزندی که بسیار به گفتمان‌ها و جنبش‌های فلسفی، تجزیه و تحلیل روانی و فرهنگی نزدیک است اما همه اینها در قالب یک دیدگاه کیهان‌شناسی<sup>۱</sup> مستقل قرار می‌گیرند. در قلب

<sup>۱</sup> Cosmological

مطالعات برنامه‌درسی در دوران پست مدرن، نوعی تعهد نسبت به بررسی دقیق مسائل فرهنگی، قومیتی، جنسیتی و هویت وجود دارد و با این حال، بر منحصر به فرد بودن و خاص بودن تک تک افراد، منش، وقایع، فرهنگ‌ها و ... تأکید می‌کند (Slattery, 2006).

مالوسکی (2010, b) اعتراف می‌کند که اصطلاح "پسانوفهم‌گرایی"، "گمراه‌کننده" است، اگرچه او سعی می‌کند آن را از راه جشن گرفتن و نه ابراز تأسف از شکست این حوزه در بیان ماموریت و ماهیت‌اش، مطرح کند. او هم‌چنین، (2010, a) بیان می‌کند که پسانوفهم‌گرایی "در حال دور شدن از بازنمایی‌های سنتی این حوزه و در کنار هم قرار دادن دیدگاه‌ها به منظور تحریک چندگانگی خوانش‌هاست". مالوسکی اشاره می‌کند که پسانوفهم‌گرایی به این معنا نیست که نوفهم‌گرایی تمام شده است بلکه می‌خواهد "این تصور را مختل کند که عصر بعدی در این زمینه به یک نسل تعلق دارند یا اینکه پسانوفهم‌گرایی لزوماً به عنوان چیزی که بعد از نوفهم‌گرایی می‌آید تفسیر می‌شود". موریس نیز بر این است مفهوم پسانوفهم‌گرایی نشان می‌دهد که به یک معنا، نوفهم‌گرایی به پایان رسیده و با این حال، ردپایی از آن وجود دارد و پیکربندی جدیدی از این حوزه به طور مستمر پدیدار شده و تغییر می‌کند بنابراین، وی ترجیح می‌دهد از (post) برای مشخص کردن همپوشانی بین آنچه که در فازهای اولیه نوفهم‌گرایی رخ داد و کاری که امروز انجام می‌شود استفاده کند. واژه post به این معنا نیست که نوفهم‌گرایی از بین رفته است بلکه صرفاً به این معنی است که تغییر کرده است و به تغییر ادامه خواهد داد (Morris, 2015).

برخلاف محافظه‌کاری که در قالب برنامه‌درسی ملی استاندارد مطرح شده است، پسانوفهم‌گرایی به چندین روش جدید و خلاقانه برای ادامه مطالعات در آموزش و یادگیری توجه دارد (Kridel, 2010). هم‌چنین، پسانوفهم‌گرایی به تقویت پژوهش‌های بین رشته‌ای و قابلیت انعطاف در آن‌ها کمک می‌کند (Kridel, 2010).

حال این سوال مطرح می‌شود: "دوران بعدی"<sup>۱</sup> به چه کسانی تعلق دارد و چه کسانی مسئول پیدایش آن هستند؟ مفهوم «دوران یا عصر»<sup>۲</sup> در خصوص انسجام زمانی زیسته شده اغراق می‌کند زیرا هرکسی در همان زمان حال یا گذشته‌ای که دیگران زندگی کرده‌اند، زیست نمی‌کنند (Hlebowitsh, 2005; Wraga, 1999; Hlebowitsh and Wraga, 2003)، اما ابزاری مفید برای توانمندسازی ما برای متمرکز شدن بر شرایط کنونی است. در پست مدرن، «دوران یا عصر بعدی» نه بخش‌های یک کل، بلکه ابعاد مجزا و نامرتب‌بندی هستند که برخی از آنها دوره‌هایی را که ما طی یک دهه قبل داشته ایم را به یاد می‌آورند (درک تاریخی برنامه‌درسی، بین‌المللی) برخی دیگر بعد از آن

<sup>1</sup> next moment

<sup>2</sup> moment

ظاهر شده اند (پسا استعمار، مطالعات جنوب) یا حتی برجسته تر شده اند (درک برنامه‌درسی از لحاظ زیبایی‌شناسی، اکولوژیکی، نژادی، تکنولوژیکی، روان‌کاوی). این مطالعه به منظور پاسخ‌گویی به این سوال تدوین شده است که: معنا و مفهوم پسانوفهم‌گرایی چیست؟ و گفتمان‌های حاکم بر آن کدام است؟

### روش پژوهش

این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش هرمنوتیک از نوع فلسفی صورت گرفته است. هرمنوتیک را عموماً به معنای علم تفسیر یا تاویل متن دانسته‌اند. به بیان دیگر، هرمنوتیک با فهم متن سروکار دارد و قلمرو آن نوشتار و گاه گفتار است. هرچند نوشتار و گفتار در محدوده علم هرمنوتیک قرار دارد، اما دایره این علم وسیع است و شامل تفسیر و تاویل کنش‌ها، رویدادها، نشانه‌ها، و حتی خواب و رویا هم می‌شود. در واقع هرمنوتیک خوانش و نظریه فهم گفتمان‌ها در ارتباط با تفسیر متن است (Ricoeur, 1981). به بیان دیگر، هرمنوتیک هنر فهم گفتمان‌هایی همچون زبان، متون و توضیح معنای این گفتمان‌هاست (Gadamer, 2006).

هدف هرمنوتیک فلسفی، تبیین ماهیت فهم است. هرمنوتیک تلاش می‌کند تا چارچوبی برای تفسیر ارائه دهد. مبنای مورد استفاده در این پژوهش رویکرد گادامر است. یکی از مباحث مهم در فلسفه هرمنوتیک اصطلاح معروف امتزاج افق‌ها<sup>۱</sup> که توسط گادامر مطرح شده است. برای گادامر قضاوت پیشینی (پیش‌داوری) لغتی منفی و بد نیست، بلکه نشانه‌ای است دال بر اینکه ما تنها می‌توانیم دنیا را درون یک "افق" خاص معنایی که نقطه عزیمت اعمال و افکار ماست بفهمیم (Safaei Movahhed & Mohabbat, 2012). فهم میان اشخاص فقط به میزانی که آدم‌ها بتوانند مکالمه‌ای بین خود برقرار کنند و امتزاجی از افق‌های گوناگون برای یک فهم جدید مشترک به وجود بیاورند، ممکن است (Mehrmoammadi, 2013). در نتیجه او بر این باور است که فهم محصول گفت‌وگوی مفسر با متن است و اظهار می‌کند که معنای متن چیزی جز توافق صورت گرفته میان افق معنایی مفسر و افق معنایی متن نیست (Safaei Movahhed & Mohabbat, 2012). بنابراین، در این نوشتار پژوهشگر از راه بررسی مبنای نظری و ادبیات موجود در پی مفهوم‌پردازی و شناسایی گفتمان‌های موجود در پسانوفهم‌گرایی است. به همین منظور، متون مرتبط با معنا و اهداف پسانوفهم‌گرایی با نگاهی تفسیری از اواخر دهه ۱۹۸۰ تا سال ۲۰۲۳ از ۱۰ کتاب و ۱۲ مقاله مورد بررسی قرار گرفته‌اند. جهت تبیین مفهوم پسانوفهم‌گرایی و شناسایی گفتمان‌ها بر اساس دیدگاه تفسیری گادامر اقداماتی صورت گرفت که منجر به شکل‌گیری امتزاج افق‌ها شد بدین گونه که محقق به شناخت فهم و

<sup>۱</sup> اصل امتزاج افق‌ها به عقیده گادامر مواجهه واقعی و درست با سنت مستلزم چیزی با نام امتزاج افق‌هاست (fusion of horizons)

پیش فهم‌های خود پرداخت. بعد سراغ شناخت متن رفت. محقق به مطالعات عمیقی در مورد متن پرداخت. سپس محقق از رویکرد پژوهش و تفاسیر موجود برای فهم بیش‌تر و آزمون دیدگاه‌های خویش استفاده کرد و در نهایت به امتزاج افق‌ها بر اساس یک رابطه من-تویی پرداخته شد. در این رابطه به خود متن رجوع شده و با آن به گفتگویی دیالکتیک پرداخته و حاصل آن را در زمینه امتزاج افق‌ها پدید آمد. امتزاج افق‌ها در دیدگاه گادامر (1976) امتزاج زبانها و پدید آیی زبان مشترک است که باید زبان مشترکی میان افق‌های گوناگون برقرار شود. لازم به ذکر است مواردی که ذکر شد به صورت خطی و مرحله به مرحله صورت نگرفته است بلکه از راه چرخش هرمنوتیکی انجام شده است. شکل‌گیری امتزاج افق‌ها، افزون بر برقراری رابطه من و تویی میان افق امروز و افق گذشته میتواند از راه شکل‌گیری چرخش هرمنوتیکی میان افق‌ها صورت گیرد. در پایان به منظور بررسی اعتبار یافته‌ها از روش ارزیابی همتایان استفاده شد بدینگونه که یک نفر از دانشجویان دکتری برنامه-درسی به بررسی یافته‌ها و اظهارنظر درباره آن‌ها پرداخت. این اظهار نظر و بررسی به منظور حصول یا عدم حصول توافق در گزاره‌های حاصله انجام گرفته است که در ادامه به آن اشاره می‌شود.

### یافته‌های پژوهش

بر اساس جدول ۱ که در ادامه به آن پرداخته شده است ۱۶ گزاره استخراج شد با توجه به گزاره‌های تفسیر شده، ۶ گفتمان شناسایی شد که عبارتند از: ۱- گفتمان آگاهی انتقادی ۲- گفتمان عشق و مراقبت ۳- گفتمان عدالت اجتماعی ۴- گفتمان بین‌المللی‌سازی مطالعات برنامه‌درسی ۵- گفتمان نئوکلاسیک ۶- گفتمان تعدد و تکثر.

جدول ۱. گزاره‌های مرتبط با پسانوفهم‌گرایی

کد	گزاره‌های پسانوفهم‌گرایی	منابع
۱	پسانوفهم‌گرایی موج دیگری از نوفهمی است و در امتداد آن قرار دارد	پاینار، ۲۰۲۲
۲	پسانوفهم‌گرایی یک جنبش متنوع، تقلیل‌ناپذیر و متکثر است	پاینار، ۲۰۲۲ پاچکو، ۲۰۲۲، ۲۰۱۲
۳	پسانوفهم‌گرایی به دنبال اصلاح گذشته است	پاینار، ۲۰۲۲
۴	پسانوفهم‌گرایی با توجه به شرایط معنای متفاوتی می‌یابد.	پاینار، ۲۰۲۲ پاچکو، ۲۰۲۲، ۲۰۱۲
۵	پسانوفهم‌گرایی حساسیت‌های جدیدی در وضعیت برنامه درسی ایجاد می‌کند	مالوسکی، ۲۰۱۰

۶	پسانوفهم گرایی درصدد خلق پژوهش و پژوهش به روشی جدید و پیش بینی نشده است	مالوسکی، ۲۰۱۰
۷	نو/چندبسترسازی منجر به درک پسانوفهم گرایی می شود	فتیحی واجارگاه، ۱۴۰۰
۸	پسانوفهم گرایی به تقویت پژوهش های بین رشته ای و قابلیت انعطاف در آن ها کمک می کند	کریدل، ۲۰۱۰ پاینار، ۲۰۰۶
۹	پسانوفهم گرایی به عنوان اقدام اخلاقی جمعی عمومی در نظر گرفته می شود	کوتینو، ۲۰۲۳
۱۰	پسانوفهم گرایی به دنبال پاسخگویی به نیازهای واقعی و نسل جدیداست	پاینار، ۲۰۲۲
۱۱	دو کانوی سازی خود و کار منجر به درک پسانوفهم گرایی می شود	کوتینو، ۲۰۲۳
۱۲	پسانوفهم گرایی به نوعی بازگشت به برنامه ریزی درسی است	فتیحی واجارگاه، ۱۴۰۰ قادری، ۱۳۹۲
۱۳	پسانوفهم گرایی منجر به ایجاد تعهدات اخلاقی می شود	کوتینو، ۲۰۲۲
۱۴	در پسانوفهم گرایی سبک نظریه پردازی تغییر پیدا می کند	مالوسکی، ۲۰۱۰
۱۵	پسانوفهم گرایی به روش های جدید و خلاقانه برای ادامه مطالعات در آموزش و یادگیری توجه دارد	کریدل، ۲۰۱۰
۱۶	آبشخور فکری پسانوفهم گرایی به پست مدرن نزدیک است	پاینار، ۲۰۰۶ فتیحی واجارگاه، ۱۴۰۰ قادری، ۱۳۹۲

### گفتمان های حاکم بر پسانوفهم گرایی مطالعات برنامه درسی

#### گفتمان آگاهی انتقادی

این گفتمان با استفاده از روش خودشناسی و ویژگی تاریخی خودشناسی بیان می کند که چگونه بازسازی ذهنی خود همراه با مطالعه تاریخی از راه دوکانونی سازی می تواند تحول آفرین باشد و به واسطه آن میتواند منجر به تغییرات اجتماعی شود. پاینار و گرومت با بیان روش *currere* در سال ۱۹۷۵ زمینه های نظری شکل مصدر برنامه درسی- که به معنای دویدن است- را توضیح دادند (Pinar & Grumet, 1976). روش *currere* افراد را تشویق می کند تا به منظور افشای تجربیات زیسته درونی خود از ساختارهای بیرونی اجرای دوره «خود را به عنوان داده در نظر بگیرند» (Pinar &

(Grumet, 1976). در معنای ساده‌تر و البته روشن‌تر، Currere نوعی ضرورت را در پیش پای ما نظریه‌پردازان، پژوهشگران و معلمان قرار می‌دهد- تفکر درباره گذشته و نگاه به آینده (Ghaderi, 2016).

سال‌ها بعد با الهام از کار هیوبنر، پاینار با بیان اینکه "مطالعه" آکادمیک، محل واقعی آموزش است، تصریح کرد: با بررسی متون گوناگون و دانش‌های دانشگاهی و هم‌چنین، با استفاده از تجربیات روزمره می‌توان به سوژکتیویته<sup>۱</sup> در اتوبیوگرافی دست یافت (Pinar, 2015). بنابراین، هنر درک معانی پسانوفهم‌گرایان که کار برنامه‌درسی را در درون و در میان متن‌ها به گردش در می‌آورد، نمی‌تواند از هنر درک "خود"<sup>۲</sup> جدا شود زیرا رابطه‌ای بین این دو ماهیت وجود دارد: تمام کار برنامه‌درسی، اتوبیوگرافیکال است (Cooper & White, 2012; Taliaferro-Baszile, 2010). تالیافرو - باسزیل (2010) می‌نویسد: "همه ما تاریخ‌ها، امیدها و خواسته‌های طبقه‌بندی شده خود را به پروژه برنامه‌درسی می‌آوریم".

بنابراین، از برنامه‌ریزان انتظار می‌رود تاجهت پیشبرد پسانوفهم‌گرایی به (۱) دو کانونی سازی<sup>۳</sup> "خود" و "کار" در اجرای دوره توسعه و (۲) مختل کردن "افکار واحد" در آموزش؛ (۳) مقابله با ترس‌های مرتبط با چنین اختلالاتی؛ ایجاد تقویت یک "پیوند" عشق که از آن گفتگوهای پیچیده دور می‌شود و بر روی تفاوت‌ها کار می‌کند و "انکار" را رد می‌کند، در حالی که بر خطرات غلبه می‌کند، روی آورند. بنابراین پسانوفهم‌گرایی "پیوند" و "نزدیکی" را در جهانی تفرقه‌انگیز و متضاد تبدیل شدن (ها) ترویج می‌دهد. (Coutinho, 2023).

در طول رویارویی‌های روزانه ما، همان‌گونه که ماواژه اتوبیوگرافی را ایجاد می‌کنیم و درگیر تغییر هستیم، ما باید دو کانونی‌سازی "خود" و "کار" را در داخل و در سراسر زمینه‌های متقابل سازنده‌ای که در آن نظریه، سیاست و عمل تولید و مذاکره می‌شوند دنبال کنیم. در انجام این کار، ما باید خطر شناسایی و نام‌گذاری امتیازات، سوگیری‌ها، ذهنیت و هویت‌های متقابل خود را همان‌گونه که نظریه‌پردازی می‌کنیم، تولید می‌کنیم، می‌نویسیم، اجرا می‌کنیم، پژوهش می‌کنیم، و کار برنامه‌درسی را در میان تفاوت‌ها ارزیابی می‌کنیم و به طور اصولی در یک عمل سیاسی عشق، مهمان‌نوازی و همبستگی درگیر می‌شویم، به جان بخریم (Coutinho, 2023). همان‌گونه که گزتامبید فرناندز (2004) پیشنهاد کرده است، برنامه‌درسی به عنوان یک "فعالیت اخلاقی عمومی" به دنبال ریسک‌پذیری است. این ریسکی است که اگر می‌خواهیم امید را در دوره پسانوفهم‌گرایی به فعلیت برسانیم، باید در آغوش بگیریم. نگرانی که وجود دارد این است که اگر ما در گفتگوی پیچیده بدون ارزیابی انتقادی

<sup>1</sup> subjectivity

<sup>2</sup> self

<sup>3</sup> bifocalize

<sup>4</sup> "single thoughts"



ساخت "خود" ذهنی در مقابل مفاهیم سازنده متقابل درگیر شویم که در آن زندگی و کار آشکار می‌شوند، ما ممکن است تولید (مجدد) افکار واحد را تقویت کنیم، یعنی، تقدم درک واحد در قالب پدرسالاری، نژادپرستی، جنسیت گرایی، منطق‌های نئولیبرالی و ...

همه ما در حال تبدیل شدن و تحقق بخشیدن هویت‌های عدالت اجتماعی خود هستیم. در واقع ما "خود" خود را در مطالعه خود دو کانونی می‌کنیم، همان‌گونه که یاد می‌گیریم خودمان و جهان را "بزرگ" و در تحول گسترده با دیگران در عوام ببینیم. دوکانونی‌سازی، اشتیاق و حرکتی است که به ما اجازه می‌دهد معانی جدید و رابطه‌ای را برای "خود" و "کار" در واژه اتوبیوگرافی خود بیابیم، به طوری که پیوند دوستی و همراهی در میان تفاوت‌ها در کار برنامه‌درسی (و فراتر از آن) ممکن می‌شود. دوکانونی‌سازی نه تنها از افراد می‌خواهد که "خود" را از دید دیگران نگاه کنند (Du Bois & Griffin, 2003) بلکه بیش‌تر به دنبال زمینه‌های گفتگمانی و مادی متعدد، حتی آن‌هایی که به طور آشکار بخشی از خود فرد نیستند، است. این جستجو از آشکار شدن "خود" رابطه‌ای و متنی، و "همراهی" با "چیزی فراتر از [ ما ]" پشتیبانی می‌کند. بنابراین، دوکانونی‌سازی به مثابه جستجو و آشکار کردن یک آگاهی "چند بعدی" است، آگاهی که از حال و گذشته، عینی و انتزاعی و غیره فراتر می‌رود.

ارتباطاتی که فرد از راه برخوردهای انعکاسی و اخلاقی ایجاد می‌کند در نهایت منجر به درک اتوبیوگرافیک می‌شود. هنگامی که ما برنامه‌درسی را به صورت رابطه‌ای درک می‌کنیم - چه در ارتباط با مردم دیگر باشد، چه اشیا طبیعی، صور خیال، تمایلات خارجی و نیات، ترتیبات سیاسی و اجتماعی و غیره - ما در نهایت می‌توانیم درک ارتباطی را در میان تفاوت‌ها پرورش دهیم و در نتیجه، پراکسیس خود و هم‌چنین، خطوط برنامه‌درسی را تغییر دهیم (Apple, 2018; Evans, 2002; Freire, 1970; Gaztambide-Fernández & Arraiz-Matute, 2013). به طور کلی، زمانی که یک برنامه‌ریز درسی در مورد "خود" مذاکره می‌کند، او زبانی را برای تعریف تعهداتش در جهان تنظیم می‌کند، زبانی که خطوط برنامه‌درسی را به عنوان یک متن سیاسی شکل می‌دهد و در نهایت، اثر خود را بر سیاست‌ها و شیوه‌های آموزشی می‌گذارد، سیاست‌هایی که بعداً در رویارویی‌ها و تجربیات رابطه‌ای دانش‌آموزان در جهان تعدیل خواهد شد (Coutinho, 2022).

دوکانونی‌سازی از برنامه‌ریزان‌درسی می‌خواهد تا انتقادپذیری را سرلوحه کار خود قرار دهند (Coghlan & Brydon-Miller, 2014). عدم تقریب "خود" و "کار" به دو کانونی شدن معادل با پذیرش و تکرار ویژگی‌های آسیب‌محور، کمبود محور، مستعمره‌محور مانند «بی‌طرفی» و «عینیت» است که در حوزه سیاست آموزشی بسیار غالب هستند (Fine, 2016; Fine et al., 2018; Gaskell, 2008; Tuck & Vecchio, 2018; Thomas, 2016; Lather, 2004).

در مجموع، اپل از برنامه ریزان می‌خواهد از تمام جنبه‌های زندگی تا "حوزه تلاش‌های آموزشی انتقادی" را در "تقاطع‌های نظریه، سیاست، و عمل" گسترش دهند (Apple, 2018).

### گفتمان عشق و مراقبت

یکی از مهم‌ترین موضوعات در حیات اجتماعی امروز انسانی مسئله عشق و کمرنگ‌تر شدن آن است به گونه‌ای که پائینار اذعان می‌دارد که عشق از حوزه عمومی دور شده است. او به پژوهش‌هایی اشاره می‌کند که بیش از ۱۵۰۰۰۰ موزیک محبوب منتشر شده در ایالت متحده را بین سال‌های ۱۹۶۵ تا ۲۰۱۵ تجزیه و تحلیل کرد. در آن دوره استفاده از کلمه عشق در ۱۰۰ موزیک برتر ۵۰ درصد کاهش یافته بود. در همین حال میزان بروز موزیک‌هایی با احساسات منفی به ویژه آن‌هایی که نفرت را منتقل می‌کند به شدت افزایش یافته است (Gough, 2023). حال این سوال پیش می‌آید که عشق چه ارتباطی با برنامه‌درسی دارد؟ کوتینو در پژوهش خود به بررسی چگونگی مطالعه و تحقق عشق به عنوان جزئی از نظریه‌پردازی برنامه‌درسی می‌پردازد. کوتینو (2023) از برنامه‌ریزان درسی می‌خواهد تا پسانوفهم‌گرایی را به عنوان یک "اقدام اخلاقی جمعی عمومی" در نهادهای دموکراتیک به عنوان یک واژه<sup>۲</sup> و عمل / برای عشق و آشتی<sup>۳</sup>، در زمینه‌های شمال و جنوب جهانی، پیش ببرند. به زعم وی نیاز اصلی اخلاقی در مطالعات برنامه درسی عشق‌ورزی است. او همچنین، آشتی را به عنوان یک پدیده در حال تکامل تصور می‌کند - یک واژه و پراکسیس برای با وجدان شدن (و عشق) در جهان (Freire, 1970) - و ایجاد روابط احترام متقابل - که به اوج خود می‌رسد و در نهایت، می‌تواند شکلی نوین از به اشتراک‌گذاری انرژی و قدرت را در جهان اعمال کند. در واقع، آشتی به عنوان عملی برای عشق ورزیدن در جهان: سوژه<sup>۴</sup> و نوعی بازسازی اجتماعی است که منجر به تغییر طرز فکر و نگرش در تعامل جمعی ما با تغییر در ساختارهای سلسله مراتبی، خصمانه و رنج‌آور جوامع، به ویژه جوامع (نئو)لیبرال می‌شود. به عبارت دیگر آشتی به عنوان حالتی از تبدیل شدن در نظر گرفته می‌شود که در آن افراد از تمام اقشار زندگی به طور جمعی شیوه‌های زندگی خود را تغییر می‌دهند و "فضاوت‌های خود" را به تقویت عشق و ترک مکالمات پیچیده خود از همان پیوند عشق - مراقبت و در مورد "خود"<sup>۵</sup>، "تغییر"<sup>۶</sup>، "طبیعت"<sup>۷</sup> و "کیهان"<sup>۸</sup> تغییر می‌دهند (Coutinho, 2023). با عشق هریک از ما می‌تواند شامل انبوهی باشد.

<sup>1</sup> collective public moral enterprise

<sup>2</sup> lexis

<sup>3</sup> reconciliation

<sup>4</sup> Subject

<sup>5</sup> self

<sup>6</sup> alterity

<sup>7</sup> nature

<sup>8</sup> cosmos

معلوم می‌شود که معانی زیادی از عشق در تاریخ فکری مطالعات برنامه درسی پنهان شده است. کوتینیو نیز این موارد را بررسی می‌کند و تلاش‌های خود را در قالب "روش‌شناسی پسانوفهم گرایان" با تاکید بر "به‌کارگیری مجاورت" مطرح می‌کند که با استفاده از آن به دنبال "فهم" است که "پیوند" را تغذیه می‌کند. او این کار را از راه "ادبیات علمی" تولید شده توسط پژوهشگران در داخل و خارج از مطالعات برنامه درسی برای کنار هم قرار دادن تفسیرها و معانی انجام می‌دهد و در نتیجه "یک متن سینوپتیک جدید" را می‌سازد، راهی که ما در مورد عشق ورزیدن در کار برنامه-درسی پیش می‌بریم به تصویر می‌کشد.

به طور قابل ملاحظه‌ای به جای گسست از نوفهم‌گرایی ۱۹۷۰، پسانوفهم گرایان فضایی را برای "گفتگوهای پیچیده" در مورد عشق در درون و بیرون از متن (متون) باز می‌کنند. هم‌چنین، «مراقبت»<sup>۱</sup> برای پسانوفهم‌گرایی (Burns, 2018) و برای «پیوند عشق» بر اساس دیدگاه‌های عشق، مهمان‌نوازی و همبستگی بسیار مهم بوده است. با این حال، مانند خود "عشق"، مفهوم "مراقبت" مملو از چندگانگی معانی (و اقدامات) است (for example Noddings, 2013). نادینگز مراقبت را شامل توجه‌کردن، علاقه‌داشتن، اهمیت‌دادن و عشق‌ورزیدن می‌داند. روشی که ما در مورد اهمیت دادن به مواجهه روزمره مان پیش می‌بریم در میان افراد، گروه‌ها، جوامع و دولت‌ها و ملت‌ها متفاوت است. نادینگز بر این باور است که پرورش روحیه مراقبت بایستی بنیانی برای آموزش و تعلیم‌وتربیت باشد تا فرد بتواند از راه آن وارد جامعه شود و همین رویکرد اخلاقی را دنبال نماید (Smith, 2003). توجه به خود و دیگران در واقع، یک مکالمه پیچیده است. از این تلاش‌های عشقی، جالز کوتینیو (2022) نتیجه می‌گیرد که "مراقبت" همان چیزی است که "کار ما را به عنوان یک تلاش جمعی در پسانوفهم‌گرایی و بین‌المللی‌سازی گرد هم می‌آورد - کار عشق ما را از مذاکره به سوی تکثیر تغییر می‌دهد. "چنین" تکثیر" عشق را به عنوان "پیوند" اجرا می‌کند، مفهومی که نه تنها شخصی بلکه عمیقاً سیاسی نیز هست. همان‌گونه که چه گوارا<sup>۳</sup> می‌دانست، "انقلابی واقعی توسط احساسات قوی عشق هدایت می‌شود".

با تشخیص زوال عشق به عنوان عمیق‌ترین بحران برنامه درسی، هماهنگ با تفاوت‌های منتسب به «مراقبت» و با در نظر گرفتن تعارض‌های احتمالی که چنین ناسازگاری‌هایی می‌تواند در برخوردهای روزانه (با ناشناخته‌ها) ایجاد کند، باید تلاش کرد تا برخی از معانی که به عشق به عنوان یک اخلاق مراقبتی در آموزش نسبت داده شده است را کشف کرد. کوتینو از برنامه‌ریزان درسی دعوت می‌کند تا «همگرایی در واگرایی‌ها» را به عنوان فرصتی برای درک «پیوستگی» و «تقویت» در کار برنامه درسی ایجاد کنند. ما در دنیایی پارادوکسیکال پر از پیچیدگی‌ها زندگی می‌کنیم که فقط به دلیل

<sup>1</sup> Care

<sup>2</sup> proliferation

<sup>3</sup> Che Guevara

تفاوت‌ها می‌تواند وجود داشته باشد. با این حال، ما همیشه باید تلاش کنیم تا به دنبال «کل» باشیم و درحالی‌که مسیر گفت‌وگوی پیچیده توسعه را پیش می‌گیریم، از واگرایی‌ها همگرایی ایجاد کنیم. در مجموع، تقویت عشق، برای مراقبت از درون است. ما تنها زمانی می‌توانیم به این کار عشق و آشتی، پسانوفهم‌گرایی دست یابیم که آگاهانه در مورد هر یک از ارتباطاتی که در این مسیر ایجاد می‌کنیم - با "خود"، "تغییر"، "طبیعت" و "کیهان" - با این پرسش انتقادی فکر کنیم: آیا می‌توانیم جهانی بسازیم که در آن عشق مورد مذاکره قرار نگیرد، بلکه تنها تکثیر شود؟ چنین استحکام و گسترش عشق ممکن است ما را به جایی برساند که در آن مربیان، دانش‌آموزان، مدیران، و سیاست‌گذاران در همه جا فرصت آن را دارند که زندگی نامه‌های خود را بازنمای کنند و در مسیر تکامل، از پیوند مستحکم عشق، به سوی عدالت و آشتی گام بردارند: کاری که می‌تواند از عمر خود فراتر رود و دستاوردهای ارزشمندی را برای مطالعات برنامه‌درسی به ارمغان آورد.

### گفتمان عدالت اجتماعی

با توجه به پتانسیل گسترده یک گفتگوی بلند مدت برای نظریه پردازان برنامه‌درسی، رهبران آموزشی و سیاست‌گذاران در مورد ابعاد کار در مدارس، موسسات پژوهشی و محافل سیاسی، این سوال‌ها مطرح می‌شود که مشارکت در گفتگوی پیچیده کار برنامه‌درسی در عصر پسانوفهم‌گرایی به چه معناست؟ چگونه از راه بحث‌های پیچیده در قالب الزاماتمان برای نظریه‌پردازی به تفکر می‌پردازیم و چگونه در آن باید بطور اخلاقی به روش مرتبط بودن زبان، فرهنگ و جوامع متعهد باشیم؟ پایدار برنامه‌درسی را به عنوان یک مباحثه پیچیده فهم می‌کند و گفتمان‌های جدید و متنوعی را در دوران نوفهم‌گرایی و پسانوفهم‌گرایی شناسایی می‌کند که با یکدیگر هم‌پوشانی دارند. در حقیقت پیچیدگی برنامه‌درسی یکی از ویژگی‌های اصلی رشته مطالعات برنامه‌درسی است و نه یک نقطه ضعف آن (Fathi Vajargah, 2021a). در واقع، ورود به یک مکالمه آگاهانه در مورد معنای آن به خودی خود یک پروژه پیچیده است. با وجود این، علی‌رغم بسیاری از احتمالات، کوتینو (2022) ادعا می‌کند که ما باید به طور جمعی تلاش کنیم تا لحنی برای این بحث پیچیده ایجاد کنیم، به خصوص اگر قرار باشد کار برنامه‌درسی را به عنوان یک "فعالیت اخلاقی عمومی جمعی" تصور کنیم - سوی بر این باور است که این لحن باید تعهد ما را برای جستجو و ترویج عدالت در کار برنامه‌درسی در دوره‌ای که عمیقاً با نابرابری‌های ساختاری و بی‌عدالتی‌های سیستماتیک از جمله تبعیض جنسیتی، دگرگرایی و نژادپرستی مشخص شده است، آشکار سازد (Gaztambide-Fernández, 2004).

وضعیت کنونی رشته بنظر می‌رسد که به اندازه کافی متفاوت شده که نتیجه بگیریم آنچه دانشمندان مطالعات برنامه‌درسی مشترکاً داشته‌اند در حال حاضر وجود ندارد، اما در گذشته بوده

است، شاید به این دلیل است که می‌توان تاریخ برنامه درسی را به‌عنوان تخصصی‌گرایی در نظر گرفت. (Pinar, 2008a). علی‌رغم مرکزیت آن در تلاش‌های فهم حال حاضر، تاریخ برنامه‌درسی در زمینه‌ای که مورد حملات سیاست‌مداران بدخواه بوده و توسط همکاران فرصت طلب تحت شعاع قرار گرفته باقی مانده است. رشته کنونی کاملاً بدون تاریخچه نیست؛ بلکه توسط جهت‌گیری بهبودیافته‌ای تحت تاثیر قرار گرفته است (Kliebard & Pinar, 2000). و سواس آموزشی در باره «عدالت اجتماعی»<sup>۱</sup> این ادعا را بازگو می‌کند که مدارس نه دولت، مسئول جامعه‌پوشاندن به نابرابری‌های کنونی می‌باشند (Malewski, 2010).

از میان متفکران و صاحب‌نظران، کار برنامه‌درسی به یک منبع برای جویندگان تبدیل می‌شود، افرادی که پیوسته در تلاش‌اند تا اندیشه‌های منفرد را از هم بپاشند و این گفت و گوی پسانوفهم-گرایانه را به سوی عدالت سوق دهند و در عین حال، به جای آن که دیدگاهی تلخ برای تحصیل‌داشته باشند، تصویری خوش‌بینانه به وجود آورند (Coutinho, 2023) تا از این رهگذر بتوان با آگاهی متقابل بر تغییر پارادایمی به سمت آموزش عدالت اجتماعی، برنامه‌درسی زنده، و آموزش‌رهایی‌بخش گام برداشت. در واقع، به رسمیت شناختن بی‌عدالتی‌های این دنیای سلسله‌مراتبی و رقابتی و سیستم‌های پنهان و نه‌چندان پنهان امتیاز و ظلم و ستم، و دوست داشتن "دیگری" ممکن است بزرگ‌ترین آزمایشی باشد که در انتظار "خود" ما در این مسیر است. متأسفانه، ما یاد گرفته‌ایم که دوست نداشته باشیم، بلکه یاد گرفته‌ایم که از خودمان بترسیم و از خودمان در برابر خودمان محافظت کنیم.

### گفتمان بین‌المللی‌سازی مطالعات برنامه درسی

در اثر درک برنامه‌درسی، پاینار، رینولدز، اسلاتری، و تابمن (1995) مفاهیم برنامه‌درسی را در وضعیت تاریخی و فعلی مطالعات برنامه‌درسی آمریکا مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که این مفاهیم "بسیار نمادین"<sup>۲</sup> است، محلی که در آن "نسل‌ها برای تعریف خود و جهان تلاش می‌کنند" و "چیزی که نسل قدیمی‌تر انتخاب می‌کند به نسل جوان‌تر بگوید". با گذشت زمان و ورود به عصر جهانی‌شدن، دیگر محدود به معامله و مبادلات بین فرهنگی نیست. در این دوره، همان‌گونه که اسمیت<sup>۳</sup> (2003) تصریح کرد، سرمایه جهانی تحت فشار همگن شدن، از بین رفتن هویت ملی، و زبان‌ها و فرهنگ‌های بومی از دست رفته قرار دارد. چنین موقعیتی ما را به بازخوانی خود و جهان و بازخوانی آنچه باید به نسل جوان بگوییم، فرا می‌خواند. درک برنامه‌درسی به عنوان متن بین‌المللی<sup>۱</sup> نباید به یک نسخه علمی از ناسیونالیسم آمریکایی و استعمارنو تقلیل یابد. هم‌چنین، نباید از آن فقط

<sup>1</sup> social justice

<sup>2</sup> "highly symbolic"

<sup>3</sup> Smith

برای بیان نکات سیاسی داخلی استفاده شود، همان‌گونه که بسیاری برای انتقاد از تحصیل در آمریکا انجام داده‌اند " (Pinar et al., 1995). در عوض، بیدار شدن از کابوس خودمان مانند روش *currere* و ارتباط با دیگران (Li, 2002, 2005, 2006, in press)، به نظر می‌رسد که مهم‌تر از همیشه باشد (Pinar, 2004).

تعامل با دیگران به عنوان یک اصل مهم در توسعه جوامع انسانی متنوع و انعطاف‌پذیر و ساختن برنامه بین‌المللی می‌تواند ما را به دوران پست‌مدرن هدایت کند. چنین جوامعی با خودسازی مداوم خود را حفظ می‌کنند و خلاقیت را به عنوان اخلاقیات و اکولوژی عمیق گرامی می‌دارند. مطالعه خلاقیت تا همین اواخر به حاشیه رانده شده بود (Sternberg & Lubart, 2004). در سنت غربی، "خلاقیت تعامل بین استعداد، فرآیند، و محیطی است که توسط آن یک فرد یا گروه یک محصول محسوس تولید می‌کند که هم جدید و هم مفید است، همان‌گونه که در یک بافت اجتماعی تعریف شده است (Plucker et al., 2004). این مفهوم محصول محور خلاقیت همتای فرآیند محور خود را در شرق می‌یابد. خلاقیت در سنت شرقی شامل حالت تحقق شخصی، ارتباط با قلمرو ازلی، یا بیان ماهیت درونی یا واقعیت نهایی است (Kuo, 1996). تائوئیسم همدلی، خلاقیت و صلح را به عنوان مفاهیم به هم پیوسته در نظر می‌گیرد (Chang, 1963).

از دست دادن خود فرهنگ‌پذیری، به معنای بازبودن برای خلاقیت است. لحظه‌ای که یک خود، دیگری را از نقطه نظر دیگری درک می‌کند، تعلیق یا از دست دادن خود فرهنگ‌پذیری فرد رخ می‌دهد. چنین خلاقیتی با ایجاد یک برنامه درسی خلاقانه همراه است. هم‌چنین، پاینار پس از فهم برنامه‌درسی به عنوان مکالمه و مباحثه پیچیده اذعان داشت بایستی پنجره‌های فرهنگی را گشود و پیچیدگی‌های فرهنگی را در نظر گرفت و تلاش کرد تا انجمن‌های بین‌المللی با حضور اندیشمندان و متخصصان مطالعات برنامه‌درسی در خصوص رشته مطالعات برنامه‌درسی به عنوان نوعی گفتگوی پیچیده بین‌المللی برگزار نماید (Pinar, 2005). پسانوفهم‌گرایی پیشرفت‌های جهانی و فرهنگی - اجتماعی را به عنوان ماده اولیه نظریه‌پردازی برنامه‌درسی در نظر می‌گیرد و برنامه‌درسی را به عنوان بخشی از پیشرفت‌های جهانی و فرهنگی - اجتماعی در نظر می‌گیرد (Wright, 2011).

گاف مسئله بین‌المللی کردن مطالعات برنامه‌درسی را از درون‌مایه این سوال پاینار (2005) پی‌گیری کرده است که: چگونه فرصت‌هایی فراهم کنیم که گفت‌وگوهای پیچیده و در پراتنز گذاشتن (حذف پیش‌فرض‌ها، تعصبات و پیش‌داوری‌ها) اندیشه در زمینه بین‌المللی کردن مطالعات برنامه‌درسی - درسی تحقق پیدا کند؟ نوئل گاف این سوال پاینار را در محدوده‌ی پست‌مدرن و به ویژه کارهای ژیل

دلوز یعنی اصطلاح ریزوماتیک<sup>۱</sup> یا ریشه‌وار مطالعه کرده است. تفسیر گاف (2007) در واقع، نوعی گفت‌وگوی ریشه‌وار یا ریزومی و بدون میان‌تنه میان فرهنگ و زبان برنامه‌درسی است. آن‌گونه که گفت‌وگو بین متخصصان برنامه‌درسی در کشورهای گوناگون بدون سلسله‌مراتب بیانگر نوعی ارتباط، پیچیدگی و وابستگی باشد. ایده‌های فرهنگی به‌سان ریشه‌ها در مکان خود با ایده‌های دیگر در ارتباط‌اند و بنا بر جغرافیا و موقعیت خود با برخی بیش‌تر و برخی کمتر ارتباط برقرار می‌کنند، ولی همه ایده‌های ریزومی و ریشه‌وار بالاخره باهم در یک شبکه پیچیده به هم گره خورده‌اند. هر ریشه یا ایده که از یک فرهنگ فرصت بروز پیدا می‌کند و در حال ایفای یک نقش یا گفتن و یا به صدا در آوردن یک ضرب آهنگ و یا نشان دادن یک علامت است، لذا ریشه‌ها همچون ایده‌های فرهنگی در فضای بین‌المللی با هم سخن می‌گویند. شبکه‌ایده‌ها پیچیده است به گونه‌ای که نمی‌توان سر رشته یا انتهای برای آن متصور شد (Ghaderi, 2013).

### گفتمان نئوکلاسیک

اگر نوفهم‌گرایی با مرگ برنامه‌ریزی درسی پا به عرصه گذاشت چنانچه در دهه ۵۰ و ۶۰ مرگ رشته اعلام شد، پسانوفهم‌گرایی دوباره به سمت برنامه‌ریزی درسی یا ساخت برنامه‌ی درسی بازگشته است که منجر به کاربردی‌تر شدن و حرفه‌ای‌تر شدن رشته می‌شود.

پایان بر این باور است در دوران جدید تولید کتاب‌های درسی میان‌رشته‌ای و کتاب‌های درسی موجز جانشین تولید کتاب‌های کپی‌شده در مقیاس زیاد و کتاب‌های ساختمان‌محتمل مجزا می‌شوند. پاینار (2006) در اثری که درباره‌ی کتاب‌های درسی موجز نوشته می‌نویسد:

پیش از نوفهم‌گرایی، برنامه‌ریزی درسی اصولاً رویه‌ای بود و در چهارسوال معروف تایلر (1949) خلاصه می‌شد [سوالات در مورد هدف، محتوا، تدریس و ارزشیابی]. بیست‌وپنج‌سال بعد از نوفهم‌گرایی پیشنهاد می‌کنم که برنامه‌ریزی درسی هم‌زمان قائم به ذات و ترکیبی باشد. موضوعات درسی در این نوع برنامه‌ریزی به جای اینکه دیوانسالارانه و رویه‌ای باشند، باز و گشوده خواهند بود. امروزه ساختار ترکیبی برنامه‌درسی گرچه محدود به تاریخ روشنفکری نیست بلکه ادامه جریان روشنفکری است. بنابراین کتاب‌های درسی موجز را لازم می‌دانم تا معلمان به صورت مختصر نتایج پژوهش‌های تازه را در برنامه‌درسی هنر، علوم انسانی، علوم اجتماعی، علوم طبیعی و به‌همان اندازه در رشته‌های میان‌رشته‌ای مورد توجه قرار دهند (Ghaderi, 2013).

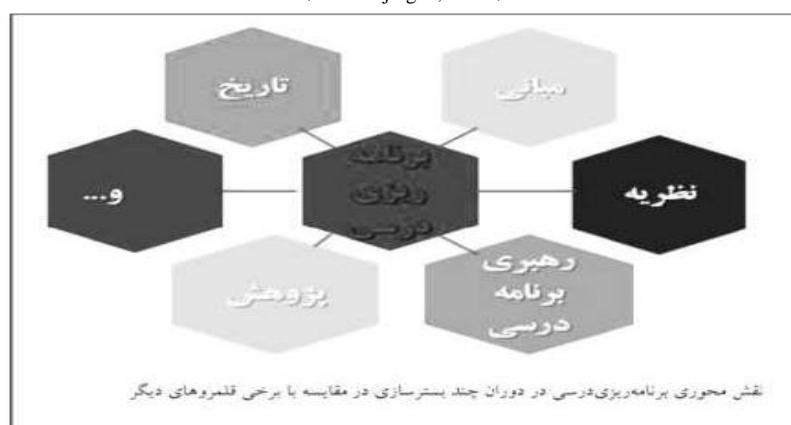
<sup>۱</sup> ریزوم اصطلاحی گیاه‌شناسی در فلسفه ژیل دلوز (Deleuze Gilles) و فلیکس گاتاری (Gattari Felix)، است که تصویری از وضعیت پست مدرن ارائه می‌کند. تفکر ریزوماتیک که در مقابل تفکر درختی قرار می‌گیرد. به جای تکیه کردن بر منطق بنیادگرایانه و اصولی ثابت، بر تنوع، کثرت، چندگانگی، تفاوت و پویایی تأکید دارد.

از نظر پاینار (2006) ایده‌ی استفاده از کتاب‌های موجز (کتاب‌هایی که به صورت میان‌رشته‌ای خلاصه پژوهش علمی را به صورت جامع در خود دارند) معلمان را قادر می‌سازد که دوباره حیطه عمومی را در کلاس درس خود احیا کنند و خود و شاگردان آن‌ها فقط مصرف‌کننده دانش نباشند؛ بلکه به عنوان مشارکت‌کنندگانی فعال در گفت‌وگویی پیچیده خودشان را در کلاس‌های درس هدایت کنند. پاینار نوعی سه ضلعی را در تدوین برنامه‌درسی ترسیم می‌کند: دانش آکادمیک، ذهنیت فردی و جامعه. این سه ضلع گرچه شبیه سه منیع تشخیص نیاز در ایده‌ی تایلیسیسم یعنی موضوع درسی، جامعه و فراگیرند، اما به شدت نوسازی شده‌اند. منظور پاینار (2006) از این سه مقوله، دانش آکادمیک روشنگرانه، استقلال ذهنیت فردی و گفتگوی پیچیده در مورد مسائل پیچیده اجتماعی است (Ghaderi, 2013).

آنچه که رشته در دوران جدید به آن نیاز دارد نوعی رویکرد آمیخته و دومرحله‌ای است یعنی به جای رویکرد تک قطبی دوران کلاسیک از توجه صرف به فعالیت تولید یا عمل برنامه ریزی درسی یا به حاشیه راندن برنامه‌ریزی درسی و تأکید عمده بر درک و فهم برنامه درسی در دوران نوفهمی، لازم است از رویکردی دو مرحله‌ای یا ترکیبی از نظریه و عمل استفاده شود که فتنی و اجارگاه از آن به عنوان گفتمان "نووکلاسیک" یاد می‌کند. آنچه که کلید حل این دوگانگی یا معادله این یا آن فهم و عمل برنامه درسی است، مسئله استفاده از حداکثر ظرفیت و داشته‌های رشته است بدینگونه که به صف آرای جدید یا آرایش جدید رشته از لحاظ فن و فهم و یا جنبه سخت و نرم برنامه درسی پردازد. به عبارت دیگر رشته علی‌الخصوص در دوران پسانوفهمی توجهی مطلوب به این دو عرصه باید داشته باشد و از برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر درک پیچیده استفاده کند (Fathi Vajargah, 2021b).

جدول ۲. جایگاه برنامه‌ریزی درسی در جنبش نو/چندبسترسازی مطالعات برنامه‌درسی

(Fathi Vajargah, 2021b)



۱. رجوع شود به فتنی و اجارگاه، کورش. (2021)، برنامه‌درسی محیط کار؛ حدود و ثغور. سخنرانی ارائه شده در کنفرانس دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکز. تهران



از سوی دیگر، موسی پور (2022) که از یکی از طرفداران دانش برنامه‌ریزی درسی است در اثر خود بیان می‌کند حضور مهندسان آموزشی ایرانی در بخش فنی و حرفه‌ای آموزش و پرورش در دهه شصت و نظاره دنیای آموزش و برنامه‌درسی از منظر مهندسی باعث ایجاد سلسله مراتب و فلوچارت شد به گونه‌ای که نظام آموزش را در حدافراط تمرکز پیش بردند و جای معلم را چنان تنگ کردند که او خود را پرکاهی در مصاف تندباد مرکز نشینان خیابان ایرانشهر می‌دید. در چنین شرایطی، دانشگاه تربیت معلم ایران تلاش کرد تا دانش برنامه‌ریزی درسی را به شکل آکادمیک به کارشناسان نظام رسمی آموزش و برنامه‌درسی بیاموزاند ولی دودیده منجر به شکست ایده تربیت متخصص برای تغییر نظام آموزش و برنامه‌درسی بود: یکی به دلیل هم‌زمانی آشنایی این گروه با نهضت‌های جدید این حوزه از دهه ۷۰ میلادی در آمریکا و اروپا به نقد برنامه‌ریزی سنتی نشسته و برای آن سنگ قبر در نظر گرفتند و دیگری تربیت متخصصان سطح عالی سبب شد تا امکان جذب آنان به موسسات تولید برنامه‌های درسی حوزه رسمی آموزش و پرورش به دو علت فراهم نشود: تحصیلات و نوع تعلقات. در نتیجه جدایی و دوری متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کارشناسان سازمانی زیان‌های اساسی به دانش برنامه‌ریزی درسی زد (Mousapour, 2022). بنابراین، دوران جدید به نوعی بازگشت به برنامه‌ریزی درسی است که برنامه‌ریزی درسی در کانون قرار می‌گیرد و به عنوان قلمرو اصلی رشته برنامه‌درسی با سایر حوزه‌ها ارتباط برقرار می‌کند و از تمام داشته‌ها و ظرفیت‌های رشته در حوزه طراحی و عمل بهره می‌برد. با وجود این، پسانوفهم‌گرایی به سوال اصلی مطالعات برنامه‌درسی برمی‌گردد که به عنوان یک مسئله روش‌شناختی و نه یک مسئله جامعه‌شناختی، کدام دانش بیش‌ترین ارزش را دارد؟ به این ترتیب پژوهش جدید برنامه‌درسی می‌بایست مستند و قابل انجام باشند و نیز انتقادی و تحولی باشند.

### گفتمان تعدد و تکثر

پاینار، رینولدز، اسلتری و تابمن (1995) خاطر نشان می‌سازند که رشته برنامه‌درسی مملو از "هزاران صدا" و یا دیگه است که از آن می‌توان تحت عنوان "تکثر گفتمان‌ها" نام برد و از این رو رشته برنامه‌درسی را "رشته‌ای پراثری<sup>۲</sup>" تعریف می‌کنند زیرا در آن مباحثات پیچیده‌ای در جریان است. از دید آن‌ها این رشته دیگر محدود نبوده و در حال احتضار<sup>۳</sup> نیست بلکه عملاً یک "فضای - چندوجهی"<sup>۴</sup> است که در آن نوعی حرکت و تغییر نسبتاً سریع از پارادیم تایلری به پارادیم فهم برنامه‌درسی مشاهده می‌شود، این وضعیت به گونه‌ای است که انگار رشته از نوعی "وحدت

<sup>1</sup> proliferation of discourses

<sup>2</sup> energetic field

<sup>3</sup> moribund

<sup>4</sup> Hybrid space

پارادیمی<sup>۱</sup> به سوی تکثرگرایی حرکت کرده است. اینکه بخواهیم وضعیت رشته را مشخص کنیم، به سادگی بررسی یک سیاهه از کارهای گذشته نیست بلکه نوعی تجزیه و تحلیل پیچیده از آن چیزی است که در رشته برنامه‌درسی در حال تغییر و تحول است این کار: اولاً، مستلزم تدوین چشم‌اندازی از آینده است که گفتمان‌های در حال تغییر را به تصویر بکشد.

ثانیاً، نیازمند توسعه و ارتقای تجزیه و تحلیل انتقادی هویت رشته مطالعات برنامه‌درسی و مشخص کردن جنبه‌های مشترک و متفاوت در بین گروه‌ها و افراد گوناگون فعال در حوزه مطالعات برنامه‌درسی است. همان‌گونه که پاینار می‌نویسد، رشته برنامه‌درسی متضمن دیدگاه‌ها و صداهای گوناگون است (Pinar, 2010).

همان‌گونه که مالوسکی (2010, c) اذعان می‌دارد، به نظر می‌رسد که هیچ محتوای مفهومی برای اصطلاح پسانوفهم‌گرایی وجود ندارد: "پسانوفهم‌گرایی" به جای یک وقفه یا تغییر [یا یک ایده] در شرایط برنامه‌درسی، به نظر می‌رسد که حساسیت‌های جدیدی را در این زمینه مطرح می‌کند. مالوسکی بر این باور است که می‌توان جنبش پسانوفهم‌گرایی را نه براساس یک تحلیل وحدت‌گرایانه افراطی بلکه براساس یک جنبش متنوع، چندگانه، تقلیل‌ناپذیر و نیز تحلیل‌های دارای هم‌پوشانی می‌توان نظریه‌پردازی کرد.

به بیان دیگر، بررسی پسانوفهم‌گرایی درصدد مشخص کردن راهبرد درست برای عصر یا دوران بعدی در رشته نیست، بلکه تأسی از رویکرد تکثر و تعدد می‌تواند منجر به دستیابی به تجربه و فهم یکسان و ضروری برای دست زدن به اقدامات آتی شود. این وضعیت به معنای عصر بعدی در مطالعات برنامه‌درسی می‌باشد. اینجا ما (۱). تلاش می‌کنیم در جهت راهبرد معناسازی درباره برداشت‌های مان از تعهدات سیاسی موجود در خوشه‌های متعدد نظریه‌پردازی و (۲) در جهت فهم محدودیت‌های نظریه‌پردازی و عملکردمان در تلاش برای برآورده‌سازی تحقق دموکراسی حرکت کنیم. آنچه ما داریم چیزی بیش از فهم متعالی نیست، هم‌چنین، نظریات متعدد ما را قادر به هدایت به سمت حقیقت کرده است. در عوض، در عصر کنونی و آینده در رشته ما باید بفهمیم چگونه از شکست‌ها و نقائص در تلاش به سمت تحولات آموزشی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی درس بگیریم (Malewski, 2012).

در عصر پسانوفهم‌گرایی چگونه می‌توان بین مفاهیمی که برای رشته بسیار مهم اند و مفاهیمی که می‌توانند به ما اجازه دهند آنچه اهمیت دارد را بهتر ببینیم، تمایز قائل شویم؟ چنین سوالی در قلب گفتمان‌های برنامه‌درسی با خوشه‌های متعدد نظریه‌پردازی‌های یک یا چند مورد از موارد زیر باقی می‌ماند: نیروهای سیاسی، فرهنگی، اجتماعی؛ نیروهای ذهنیت و تجربه وجود یا «بودن» در

<sup>1</sup> Paradigmatic unity

جهان»<sup>۱</sup> یا ظرفیت زبان برای نقشه بندی واقعیت ها و احتمال ها. با کار روی ویرانه های آنچه بعد از گفتمان موجود باقی مانده، عمل نوفهم‌گرایان با گفتمان های خاص توسعه یافته، و دوباره پیکر بندی شده است (Pinar et al., 1995). اگر currere ذهنیت را رواج دهد و بر ناهشیار بیش‌تر از تجربه‌گرایی ارزش بگذارد، ساختارگرایی بر فرایندها و چهارچوب‌ها بیش‌تر از ذهنیت اهمیت دهد و پسا ساختارگرایی از زبان برای منطق‌هایی استفاده می‌کند که در آن ساختار، زبان و ناهشیار مخالف هم نیستند بلکه به هم مرتبطند، لذا در عصرهای بعدی بحث‌های معاصر و تاریخی به روش‌های خاصی برای ارائه خوانش‌های دارای سبک و مجزا کاربرد می‌یابد. موریس بر این باور است که پژوهشگران پسانوفهم‌گرایی نیز از چارچوب‌های نظری مانند ادبی، کیهان‌شناسی، پسا استعمار، معنویت، مطالعات فرهنگی، بوم‌شناسی و نظریه روان‌کاوی استفاده می‌کنند (Morris, 2015).

سون بیرکرتس<sup>۲</sup> (2006) استدلال می‌کند که تفکر "نوعی سفر روایی" است. تفکر از راه این چارچوب‌های نظری رقیب در مطالعات برنامه‌درسی، تجربه‌ای در "سفر روایی" است. روایت‌های هر یک از این چارچوب‌های نظری متفاوت است و در طول زمان تغییر می‌کند. هر روایت متفاوتی یک داستان متفاوت را بیان می‌کند. مسافران در زمینه برنامه‌درسی او را با تقاطع‌های پیچیده نظریه‌های جاری آشنا می‌کنند. جان سالیس<sup>۳</sup> (2006) اظهار می‌کند که "روایات سفر به گشایش‌های افشاگرانه گرایش دارند". مطالعات برنامه‌درسی با تمامی پیچیدگی‌های آن، "گشایش"<sup>۴</sup> را در مطالعه میان رشته‌ای تشویق می‌کند. این یک زمینه کاملاً باز است و این زمینه را می‌توان به روش‌های متعددی پیکربندی کرد. هر بار که یک چارچوب نظری جدید معرفی می‌شود، "فرصت‌های" جدیدی در تفکر پدیدار می‌شوند. فردریک گراس<sup>۵</sup> (2014) می‌نویسد:

شما با قدم زدن در میان این کلان‌شهرهای جدید [یا چارچوب‌های نظری جدید] از مناطقی عبور می‌کردید که مانند جهان‌های گوناگون، جدا از هم بودند. همه چیز می‌تواند متفاوت باشد: اندازه و سبک معماری ساختمان‌ها، کیفیت و بوی هوا، شیوه زندگی، محیط، نور، توپوگرافی اجتماعی.

#### نو/چندبستر سازی یا تکثر بسترها در عرصه مطالعات برنامه‌درسی

مفهوم "بازآرایی رشته در عرصه های جدید در قالب نو/چندبستر سازی" یا "تکثرگرایی بسترهای مطالعات برنامه‌درسی"<sup>۶</sup> توسط فتحی و اجارگاه (2018) مطرح شد. این مفهوم به معنای معرفی، کاربرد و درگیر کردن رشته مطالعات برنامه‌درسی در عرصه‌ها، زمینه‌ها و زیست‌بوم‌های جدید و دارای

<sup>1</sup> being in the world

<sup>2</sup> Sven Birkerts

<sup>3</sup> John Sallis

<sup>4</sup> openings

<sup>5</sup> Frederic Gros

<sup>6</sup> Recontextualisation/Multicontextualisation of Curriculum Field

ظرفیت نظری و عملی مناسب، افزون بر زمینه یا بستر اصلی یا اولیه (نظام آموزش و پرورش) می‌باشد. در این معنا رشته مطالعات برنامه درسی این مجال را می‌یابد که در عرصه‌های نوین، بازآرایی شود. در سایه چنین حضوری و بواسطه پیوند حوزه مطالعات برنامه درسی در قلمروها و زیست بوم‌های جدید، درک و فهم‌های عمیق و متفاوت و نیز کاربردهای دیگرگونی از آنچه که در زیست بوم اولیه وجود داشته است، می‌تواند حاصل شود (Fathi Vajargah, 2020).

مجموعه مفاهیمی که این جنبش را تعریف می‌کند، شامل مهاجرت رشته‌ای<sup>۱</sup>، سرزمین بدون مرز، تمدن‌های برنامه درسی و متخصصان برنامه‌درسی در تبعید یا جلای وطن<sup>۲</sup> است. استعاره‌ای که در این زمینه می‌تواند به ما کمک کند، مفهوم مهاجرت رشته‌ای از قلمرو اصلی یعنی آموزش و پرورش به عنوان سرزمین مادری به اقلیم‌ها و زیست بوم‌های جدید است تا از این رهگذر ضمن تمرکز بر ضرورت گشودن دروازه‌های نظام آموزشی به روی صاحب‌نظران و دانش‌آموختگان برنامه درسی، بسترهای جدیدی چون حوزه‌های مشاوره برنامه درسی، برنامه درسی در محیط کار، برنامه درسی آموزش عالی و بزرگسالان، تربیت معلم، مهندسی، فنی و حرفه‌ای، کارآفرینی، برنامه درسی در حوزه آموزش و ترویج کشاورزی، محیط زیست، فناوری، رسانه‌ها و غیره مورد کاوش و توجه بیش‌تری به عنوان مقاصد بعدی رشته مطالعات برنامه درسی قرار گیرند (Fathi Vajargah, 2021b).

### بحث و نتیجه‌گیری

پسانوفهم‌گرایی سوالاتی را در خصوص وضعیت رشته مطالعات برنامه درسی پس از جریان نوفهم‌گرایی دهه ۱۹۷۰ مطرح می‌کند. به طور خاص این اصطلاح پس از کنفرانس سال ۲۰۰۶ با عنوان "شکل‌دهی دوران (فعالی) بعدی"<sup>۳</sup> اهمیت پیدا کرد و پسانوفهم‌گرایی که بر بررسی پژوهش معاصر در این زمینه متمرکز بود، اهمیت یافت. چیزی که هم در این کنفرانس و هم در مقالات مجلات که اصطلاح پسانوفهم‌گرایی را مورد استفاده قرار داده، آشکار شده است این است که اگرچه جنبش پسانوفهم‌گرایی به تصویب رسیده است - و آنچه باقی مانده است بحث‌هایی در مورد اهمیت آن است - ولی پسانوفهم‌گرایی خود محل بحث و مناظره است زیرا هنوز در حال شکل‌گیری است. با مطالعه متون و ادبیات موجود در زمینه پسانوفهم‌گرایی به عنوان موج جدید مطالعات برنامه درسی<sup>۶</sup> گفتمان شناسایی شد. گفتمان آگاهی انتقادی با اشاره به currere و بازسازی ذهنی در تلاش جهت دوکانونی‌سازی خود و کار است که منجر به پیوند دوستی و هم‌گامی در میان تفاوت‌ها در کار برنامه‌درسی و فراتر از آن است. یکی از دلایلی که برنامه درسی به عنوان یک فعالیت اخلاقی

<sup>۱</sup> . رجوع شود به فتحی‌واجارگاه، کورش (2018): به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران: حرکت به فراسوی نومفهوم‌گرایی، در جستجوی تکثرگرایی در اقلیم‌های برنامه‌درسی. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی.

<sup>۲</sup> . رجوع شود به فتحی‌واجارگاه، کورش (2022b): رویای نو/چند بسترسازی مطالعات برنامه‌درسی در قرن جدید. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران.

<sup>۳</sup> Articulating the (Present) Next Moments

جمعی در نظر گرفته می‌شود آن است که یک پروژه جمعی است و سایر برنامه‌ریزان می‌توانند جهت پیشبرد دیگر بخش‌های متن شرایط بهتری ایجاد کنند. بنابراین، با توجه به حلقه مفقوده برنامه درسی که همان عشق‌ورزی است، درگفتمان عشق و مراقبت بایستی افراد تغییری در سبک زندگی خود ایجاد کنند و قضاوت‌های خود را به تقویت عشق تغییر دهند تا بتوانند از درون مراقبت کنند. آنچه در گفتمان عدالت اجتماعی مورد توجه است این است که از برنامه‌ریزان درسی می‌خواهد با نابرابری‌های ساختاری و بی‌عدالتی‌های سیستماتیک از جمله تبعیض جنسیتی، دگرگرایی، نژادپرستی مقابله کند و به برابری و عدالت اجتماعی متعهد باشند و به نوعی از تبعیض ممانعت به عمل آورد که در این راستا باید به گفتمان بین‌المللی سازی مطالعات برنامه درسی اشاره کرد که یک پروژه کلان برای حال و آینده مطالعات برنامه‌درسی است. به این معنا که بایستی از تمام پتانسیل موجود در سراسر جهان در راستای اعتلای رشته استفاده کرد و همه متخصصان و برنامه‌ریزان از مرزهای جغرافیای خود عبور کنند و پیچیدگی‌های فرهنگی و زمینه‌های اجتماعی متفاوت را در نظر بگیرند تا بتوانند برنامه‌درسی را به عنوان یک متن بین‌المللی درک کنند و صدایی متفاوت در ادبیات برنامه درسی ایجاد کنند. گفتمان نئوکلاسیک با هدف حرفه‌ای تر شدن و کاربردی‌تر کردن رشته به برنامه ریزی درسی بازمی‌گردد بدین گونه که افزون بر فهم برنامه‌درسی که در دوران نوفهم‌گرایی بسیار مدنظر است، بایستی به حوزه عمل هم توجه شود و تلفیقی از نظریه‌پردازی و عمل را مدنظر قرار دهد، در واقع از برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر درک پیچیده استفاده کند. با توجه به کثرت صداها و ایده‌ها و مباحثات پیچیده‌ای که در رشته برنامه‌درسی وجود دارد که این نشان از پویایی و سرزندگی رشته دارد، سبک‌های نظریه‌پردازی و چارچوب‌های نظری جدید با خوانشی متفاوت در دوران پسانوفهم‌گرایی مطرح می‌شود که باعث ایجاد زایش اندیشه‌ای نوین در رشته می‌شود. یکی از این تفکرات جدید نو/چندبستر سازی یا تکثر بسترها در عرصه مطالعات برنامه‌درسی است که به معنای کاربرد و درگیر کردن رشته در زمینه‌ها، زیست‌بوم‌های جدید و دارای پتانسیل نظری و عملی افزون بر بستر اصلی و اولیه (نظام آموزش و پرورش) است. این زیست‌بوم‌ها و قلمروهای جدید عبارتند از حوزه‌های مشاوره برنامه درسی، برنامه درسی در محیط کار، برنامه درسی آموزش عالی و بزرگسالان، تربیت معلم، مهندسی، فنی و حرفه‌ای، کارآفرینی، برنامه درسی در حوزه آموزش و ترویج کشاورزی، محیط زیست، فناوری، رسانه‌ها و غیره. در پایان ذکر این نکته لازم است که ما وارد فاز جدیدی در تئوری سازی مطالعات برنامه‌درسی شده‌ایم و از راه برنامه درسی باید دست به این انتخاب بزنیم که چه چیز را درباره حال باور داشته باشیم؛ چه چشم انداز و افقی را نیز درباره آینده رشته مدنظر قرار دهیم.

## منابع

- Apple, M. W. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 685–690. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537373>.
- Birkerts, S. (2006). *The Gutenberg elegies*. New York: Farber & Farber.
- Burns, J. P. (2018). *Power, curriculum, and embodiment: Re-thinking curriculum as counter-conduct and counter-politics*. Palgrave Macmillan.
- Chang, C. Y. (1963). *Creativity and Taoism: A study of Chinese philosophy, art, and poetry*. New York: Harper & Row.
- Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). *The Sage encyclopedia of action research*. <https://doi.org/10.4135/9781446294406>.
- Cooper, K., & White, R. E. (2012). *Qualitative research in the post-modern era: Contexts of qualitative research*. Springer Netherlands.
- Cornbleth, C. (1988). Curriculum in and out of context. *Journal of curriculum and supervision*, 3, 85–96
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: Crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691–710. doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537376>.
- Du Bois, W. E. B., & Griffin, F. J. (2003). *The souls of black folk*. Barnes & Noble Classics.
- Eisner, E. (1984). No easy answer: Joseph Schwab's contributions to curriculum. *Curriculum Inquiry*. Vol 14. No 2. Pp 201-210
- Evans, K. (2002). *Negotiating the Self: Identity, Sexuality, and Emotion in Learning to Teach* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315023489>
- Fathi Vajargah, K (2021, a). *Curriculum Identities: An introduction to contemporary theories of curriculum professor*. Aeeizh Publication.
- Fathi Vajargah, K. (2021, b). The position of curriculum planning in the future of the field of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 16 (13).
- Fathi Vajargah, K (2020). Beyond Reconceptualization: Recontextualization /Multicontextualization of Curriculum Studies in Iran (toward new curriculum ecosystems). *Transnational Curriculum Inquiry* 17 (2) p.57-72 <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/index> <
- Fathi Vajargah, K. (2022,a). The Re/Multicontextualization of Curriculum Studies in the New Century. *Journal of Curriculum Studies (J. C. S)* Vol. 17 (65); 2022, 7-26.
- Fathi Vajargah, K (2022, b) *Basic principles and concepts of curriculum planning*. Elme ostadan Publication.
- Fine, M. (2016). Just methods in revolting times. *Qualitative Research in Psychology*, 13(4), 347–365. doi: <https://doi.org/10.1080/14780887.2016.1219800>.
- Fine, M., Torre, M. E., Frost, D., Cabana, A., & Avory, S. (2018). Refusing to check the box: participatory inquiry at the radical rim. In K. Gallagher (Ed.), *The methodological dilemma revisited: creative, critical and collaborative approaches to qualitative research for a new era* (pp. 11–31). Essay, Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gadamer, H. G. (2006). *Classical and Philosophical Hermeneutics*. *Theory, Culture, Society*. 23, 29-56.
- Gadamer, H. G. (1976). *Truth and Method*. Sheeh and Warelo: London.
- Gaskell, J. (2008). A measure of trust in an era of distrust: informed consent meets critical analysis in the study of effective schools. In K. Gallagher (Ed.), *The Methodological dilemma: creative, critical and collaborative approaches to qualitative research* (pp. 121–135). Essay, Routledge.

- Gaztambide-Fernández, R., & Arraiz-Matute, A. (2013). Pushing against: Relationality, intentionality, and the ethical imperative of pedagogy. In J. Burdick, J. Sandlin, & M. O'Malley (Eds.), *Problematizing public pedagogy* (pp. 52–64). Routledge.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2004). Introduction. In Gaztambide-Fernández, R. A., & Sears, J. T. (Eds.). *Curriculum work as a public moral enterprise*. Introduction, Rowman & Littlefield.
- Ghaderi, M (2013). *Reconceptualism in Curriculum Studies*. Avaye Nour Publication.
- Ghaderi, M (2016). A Historical Analysis of Currere as an Autobiographical Course in Reconceptualist. *Journal of Foundations of Education* Vol. 5, No 2, Autumn & Winter 2016, 44-61.
- Gough, N. (2007). Changing planes: Rhizosemiotic play in transnational curriculum inquiry, *Studies in Philosophy Education* (2007) 26(3):279-294. DOI:10.1007/s11217-007-9034-6
- Gough, N. (2023). The next (postcolonial?) moment in transnational curriculum studies, *International Conference of the Asian Qualitative Inquiry Association*. October 2023
- Gros, F. (2014). *A philosophy of walking*. New York: Verso.
- Hlebowitsh, P.S. (2005) *Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation*, *Curriculum Inquiry*, 35:1.
- Hlebowitsh, P.S., & Wraga, W. G. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory: Reconsidering the Dialogue on Dewey. *Educational Theory*, 42(1), 69-82.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and Curriculum Specialists In: *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*, edited by Philip W. Jackson, 3-40, New York: Macmillan.
- Jales Coutinho, A. M. (2022). *Curriculum work and social justice leadership in a post-reconceptualist era: Attaining critical consciousness and learning to become* (1st ed.). Routledge.
- Jales Coutinho, A. M. (2023). *Love in the post-reconceptualist era of curriculum work: deliberations on the meanings of care*; New York, NY: Routledge.
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. SAGE Publication.
- Kuo, Y. Y. (1996). Taoist psychology of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 30(3), 197–212.
- Lather, P. (2004). This is your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 15–34. <https://doi.org/10.1177/1077800403256154>.
- Li, X. (2002). *The Tao of life stories: Chinese language, poetry, and culture in education*. New York: Lang.
- Li, X. (2005). A Tao of narrative: Dynamic splicing of teacher stories. *Curriculum Inquiry*, 34(3), 339–366.
- Li, X. (2006). Becoming Taoist I and Thou: Identity-making of opposite cultures. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 3(2), 193–216.
- Li, X. (in press). Black and white may make a rainbow: Cultural creativity from opposites. *Multicultural Perspectives*.
- Malewski, E. (2010, a), *Curriculum Studies Handbook: "The Next Moment"* (pp. 231-235). New York: Routledge.
- Malewski, E. (2010, b), *Curriculum Studies Handbook: "Introduction"* In *Curriculum Studies Handbook: The Next Moment*. New York: Routledge.
- Malewski, E. (2010, c), "The Unknown: A Way of Knowing in the Future of Curriculum Studies". *The Next Moment*. New York: Routledge.
- Malewski, E. (2012), *M/othering as under studied in curriculum studies: An epilogue*. In S. Springgay & D. Freedman (EDS). *Mothering a bodied curriculum*. (pp.341-360). University of Toronto Press.

- McNeil, J. D. (1978). Curriculum. A Field Shaped by Different Faces. *Educational Researcher*, 7 (8), 19-23.
- Mehrmohammadi, M. (2013). A Reflection on Curriculum Development with an emphasis on Eisner's View: An outdated or an up to date mission. *New Educational Approaches*. Volume 8, Issue 1 - Serial Number 1.
- Moreira, A. F. B. (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Papyrus Editora. Morigiwa, Y., Stolleis, M., & Jean-Louis, H. (2013). *Interpretation of law in the age of enlightenment: From the rule of the king to the rule of law*. Springer.
- Morris, Marla. (2015). *Curriculum studies guidebooks: concepts and theoretical frameworks*. Vol 1. Peter Lang.
- Mosapour, N. (2022). Henchman or disciple? What is the Path of Education and Curriculum ? in Iran in the Fourteenth Century and Where is it Headed. *Journal of Curriculum Studies (J. C. S)* Vol. 17 (64); 2022, 1-56.
- Nel Noddings, (2013). *the ethics of care and education*. Available at: <https://infed.org/mobi/nel-noddings-the-ethics-of-care-and-education/>.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Noel Gough (1987) *Futures in curriculum: The anticipatory generation of alternatives*, *Melbourne Studies in Education*, 29:1, 23-34, DOI: 10.1080/17508488709556219
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205–214
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Pinar, W. F. (2005). Complicated conversation: Occasions for intellectual breakthrough in the internationalization of curriculum studies. *Journal of curriculum studies [Taiwan]*, 1(1).
- Pinar, W. F. (2008a). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 491–513). Sage.
- Pinar, W. F. (2008b). *Intellectual advancement through disciplinarity: Verticality and horizontality in curriculum*. Sense
- Pinar, W. F. (2015). *Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity: The selected works of William F. Pinar*. Routledge.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Kendall & Hunt.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205–214.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychology? Potentials, pitfalls and future directions in creativity research. *Educational Psychology*, 39(2), 83–96.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and The Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ruzgar, M. E. (2018). On matters that matter in the curriculum studies: An interview with Ian Westbury. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 670–684. doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537374>
- Safaei Movahhed, S ; Mohabbat, H (2012). Philosophical Hermeneutics and the Curriculum. *Journal of Educational Innovations*. Volume:11 | Issue:41 Page(s): 113-135.
- Sallis, J. (2006). *Topographies*. Bloomington: Indiana University Press.



- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, Vol 78, No1. Pp 1-23
- Short, E. C. (1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. Translated by Mehrmohammadi and Colleagues (2013). Samt Publication.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Smith, A. D. (2000). *Talk to me: Listening between the lines*. New York: Random House.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp 35–52). Mahwah, NJ: Erlbaum,
- Sternberg, R. J., & Lubart, R. I. (2004). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 1–15). New York: Cambridge University Press.
- Taliaferro-Baszile, D. (2010). In Ellisonian Eyes, what is curriculum theory? In E. Malewski (Ed.). *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 483–495). Routledge.
- The Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015). *Honouring the truth, reconciling for the future: Summary of the final report of the truth and reconciliation commission of Canada*. The Government of Canada.
- Thomas, G. (2016). After the gold rush: Questioning the “gold standard” and reappraising the status of experiment and randomized controlled trials in education. *Harvard Educational Review*, 86(3), 390–411. doi: [https://doi.org/ 10.17763/1943-5045-86.3.390](https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.390).
- Tuck, E., & Vecchio, D. D. (2018). Representing refusals: dilemmas in making photo-based research with migrant youth. In K. Gallagher (Ed.), *The methodological dilemma revisited: creative, critical and collaborative approaches to qualitative research for a new era* (pp. 76–90). essay, Routledge.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Wraga, W. G. (1999). Extracting sun-beams out of cucumbers: The retreat from practice of reconceptualized curriculum studies. *Educational Researcher*, 28, 4–13.
- Wright, Handel. (2011) Everything Old Ought to Be New Again: Postreconceptualization Curriculum as Presentist Praxis, *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 8:1, 19-22, DOI: 10.1080/15505170.2011.57248.

## Extended Abstract

### Post-Reconceptualization: Exploring the Modern Era in the Area of Curriculum Studies

Mina Mohammad Salehi<sup>\*1</sup>, Kouros Fathi Vajargah<sup>2</sup>, Saeid Safaei  
Movahhed<sup>3</sup>, Mostafa Ghaderi<sup>4</sup>

**Introduction:** The purpose of this study is to investigate why the post-reconceptualization era of curriculum studies is a new wave in curriculum studies and to identify the discourses governing it. From the point of view of experts, the time of post-reconceptualization has arrived, or in other words, another wave for understanding in the river of reconceptualization. The transition from the paradigm of change and reconceptualization as a continuous and progressive process and not just as an event has provided the opportunity to think about what we have done so far, where we stand now and what we should do for the future. A new topic and question that is currently being discussed in the field of curriculum studies, and this study is trying to answer and explain, it is related to what is the era of post-reconceptualization and the design of topics, new concepts in the field of curriculum studies. In fact, it is high time to rethink our ideas and practices in light of changing economic, political, and cultural conditions that include movements, curriculum internationalization, technical innovations, and environmental sustainability among other issues and events.

**Research questions:** 1- What is the meaning and concept of post-reconceptualization?

2- What are the ruling discourses of post-reconceptualization?

**Methods:** The employed approach of this study is qualitative, which has been conducted using an interpretive hermeneutic method. The purpose of interpretive hermeneutics is to explain the nature of understanding. The basis used in this study is Gadamer's approach. Therefore, in this article the texts related to the meaning and goals of post-reconceptualization have been studied from the late 1980s to 2023, including 10 books and 12 articles.

**Results:** From the results of the review of the works, 16 propositions were extracted and according to the propositions identified by the interpreter, 6 discourses were identified; they include: 1- Critical awareness discourse 2- Love and care discourse 3- Social justice discourse 4- The internationalization of curriculum studies discourse 5- Neoclassical discourse 6- Multiplicity and plurality discourse.

---

<sup>1</sup> Ph.D. Student of Curriculum in Higher Education, Department of Higher Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

<sup>2</sup> Professor, Department of Higher Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

<sup>3</sup> Human Resource Development Advisor, National Iranian Oil Company (NIOC).

<sup>4</sup> Associate Professor, Department of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

\* Corresponding Author: [m\\_mohammadsalehi@sbu.ac.ir](mailto:m_mohammadsalehi@sbu.ac.ir)

**Discussion:** Post-reconceptualization raises questions about the status of the field of curriculum studies after the reconceptualization trend of the 1970s. Specifically, this term gained importance after the 2006 conference entitled "Shaping the next (moment) era" and post-reconceptualization, which focused on examining contemporary research in this field, gained importance. What has become clear both at this conference and in the journal articles that have used the term Post-reconceptualization is that although the Post-reconceptualization movement has passed—and what remains are debates about its significance, the Post-reconceptualization itself is a place of discussion and debate because it is still being formed.

By studying the existing texts and literature in the field of Post-reconceptualization, six discourses were identified as the new wave of curriculum studies. The discourse of critical awareness with reference to currere and mental reconstruction is an effort to bifocalize self and work, which leads to the bond of friendship and synchronicity among differences in curriculum work and beyond. One of the reasons why the curriculum is considered a collective moral activity is that it is a collective project, and other curricularists can create better conditions to advance other parts of the text. Therefore, according to the missing link of the curriculum, which is love, in the discourse of love and care, people should make a change in their lifestyle and change their judgments to strengthen love so that they can take care from within. What is of interest in the discourse of social justice is that it asks the curriculum curricularists to deal with structural inequalities and systematic injustices such as gender discrimination, heterosexuality, racism, and to be committed to equality and social justice and to address a kind of discrimination. In this regard, we should mention the discourse of internationalization of curriculum studies, which is a big project for the present and future of curriculum studies. This means that all the potential available around the world should be used to improve the field, and all specialists and experts should cross their geographical boundaries and consider the cultural complexities and different social contexts to be able to develop the curriculum as an international text to understand and create a different voice in curriculum literature. Neoclassical discourse returns to curriculum development with the professional goal of sharpening and making the field more practical. In this way, in addition to understanding the curriculum, attention should also be paid to the field of practice, and a combination of theory and practice should be considered. In fact, curriculum development based on complex understanding should be used. Considering the multiplicity of voices, ideas, and complex debates that exist in the field of curriculum, which is a sign of the dynamism and vitality of the field, new theorizing styles and theoretical frameworks with a different reading in the post-reconceptualization era can lead to the birth of new ideas in the field. One of these new ideas is the Re/Multicontextualization of Curriculum Studies. This concept means to introduce, apply, and engage the curriculum studies in new fields, areas, and ecosystems with suitable theoretical and practical capacity in addition to the main or primary context (i.e., the educational system). In the end, it is necessary to mention that we have entered a new phase in theorizing curriculum studies, and through the curriculum, we have to choose what to believe about the present and what perspective and horizon we should consider about the future of the field.

**Keywords:** Curriculum Study- Reconceptualization- Post-  
Reconceptualization