

رویی نو / چند بسترسازی مطالعات برنامه درسی در قرن جدید^۱:

(از رشته بی سرزمین تا رشته بدون مرز)

The Re/Multicontextualization of Curriculum Studies in the New Century

تاریخ دریافت مقاله: ۲۵/۰۳/۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۲/۰۵/۱۴۰۱

K. Fathi Vajargah (Ph.D)**کوروش فتحی واجارگاه^۲**

Abstract: The field of curriculum studies is traditionally tied to theory and practice in the field of education. Examining the status of the field of curriculum studies in Iran and the world shows that the distance between the experts in the field of curriculum and the decision-makers and practitioners of these programs has increased significantly. This article argues that, practically, at the international level, withdrawal from schools in the form of re-conceptualism movement was intentional, while in Iran, this distance was not intentional and it was created as a result of the existing limitations, indicating to the phenomenon of curriculum experts in exile. Practically due to such obstruction and lack of connection between the field and the motherland (especially in Iran); The field is in a situation that lacks a territory like many interdisciplinary and professional areas. Although this landlessness requires taking critical actions, challenging the factors that create this situation and putting efforts to open the closed doors to the experts and graduates of this field; at the same time, it gives us an opportunity to search for new platforms for the field in other fields of human life apart from the educational system. Taking an auto-biographical approach, this article seeks to encourage and draw the movement outside the defined borders by using concepts such as getting lost, getting rid of the ruling intellectual structures and the concept of curriculum civilizations, and in this regard, it discusses different levels of civilization in the curriculum. It also raises the necessity of moving from re-conceptualism to multi-conceptualism in curriculum studies.

Keywords: Re/multicontextualization of curriculum, curriculum specialists in exile, landlessness, field without borders, curriculum civilizations

چکیده: رشته مطالعات برنامه درسی بطور سنتی با نظریه و عمل در حوزه تعلیم و تربیت گره خورده است. بررسی وضعیت رشته مطالعات برنامه درسی در ایران و جهان نشان می‌دهد که فاصله میان متخصصان حوزه برنامه درسی و تصمیم‌گیران و مجریان این برنامه‌ها، بطور قابل توجهی افزایش یافته است. این مقاله استدلال می‌کند که عملاً در سطح بین‌المللی عقب نشینی از مدارس در قالب جنبش نوفهم‌گرایی، خود خواسته بوده در حالیکه در ایران این فاصله دگر خواسته و بنا به محدودیت‌های موجود شکل گرفته است و پدیده متخصصان برنامه درسی در تبعید را نشان می‌دهد. عملاً بواسطه چنین انسدادی و عدم ارتباط بین رشته و سرزمین مادری (خصوصاً در ایران)؛ رشته در وضعیتی قرار گرفته که فاقد سرزمینی همانند بسیاری از حوزه‌های بین رشته‌ای و حرفه‌ای است. این بی سرزمینی اگر چه نیازمند اقدامات تقادانه و به چالش کشیدن عوامل ایجاد کننده این وضعیت و تلاش برای گشودن درهای بسته به روی متخصصان و دانش‌آموختگان این رشته است؛ اما در عین حال فرصتی برای جستجوی بسترهای جدید برای رشته در عرصه‌های دیگر حیات بشری به غیر از نظام آموزشی را فرا روی ما قرار می‌دهد. مقاله با رویکردی خود زیست‌نگارانه تلاش می‌کند تا حرکت به بیرون مرزهای تعریف شده را با استفاده از مفاهیمی چون گم شدن، رهایی از ساختارهای فکری حاکم و مفهوم تمدن‌های برنامه درسی، تشویق و ترسیم نماید و در این راستا، سطوح مختلف تمدنی در برنامه درسی را بحث می‌کند و ضرورت حرکت از نوفهم‌گرایی به چند فهم‌گرایی در مطالعات برنامه درسی را مطرح می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: نو/چند بستر سازی برنامه درسی، متخصصان برنامه درسی در تبعید، بی سرزمینی، رشته بدون مرز، تمدن‌های برنامه درسی

۱. این مقاله نسخه کامل شده سخنرانی انجام شده در ۲۳ دی ماه ۱۴۰۰ به شرح زیر است:

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۴۰۰) در جستجوی بسترهای جدید در برنامه درسی (از رشته بی سرزمین تا رشته بدون مرز).

سخنرانی ارائه شده. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکز. دی ماه ۱۴۰۰

۲. استاد دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول)

زمینه تاریخی بحث

رشته مطالعات برنامه درسی به عنوان حوزه‌ای نوپا در ایران، نسبت به بسیاری از رشته‌های علوم تربیتی در سطح دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران از گستردگی مناسبی برخوردار است. مفاهیم موجود در این رشته کمتر در ایران خلق و مدون شده و بیشتر تلاش‌ها متمرکز بر ترجمه و واردات ایده‌ها و مفاهیم رشته از سایر ممالک (عمدتاً غربی) بوده است.

اگرچه فرایند شکل‌گیری و بسط رشته مطالعات برنامه درسی در ایران با توجه به شرایط و زمینه‌های موجود توأم با فراز و نشیب‌های متعددی بوده است و در طی دوران مختلف اندیشمندان، محققان و سازمان‌های بسیاری در آن نقش ایفا نموده‌اند، اما با گذر زمان و توسعه رشته و شکل‌گیری نهادهای مختلف بتدریج نتایج چنین فرایندی بیش از پیش در کانون توجه قرار گرفته است.

همانطور که قبلاً در نوشتارهای مرتبط با این بحث بدان اشاره شده است^۱، رشته مطالعات برنامه درسی علیرغم توفیقات بسیار در گسترش دانش برنامه درسی، تربیت نیروی انسانی متخصص، نهادسازی، شکل‌دهی انجمن‌ها و محافل علمی و پژوهشی، نشریات و کتب، رویدادها و نشست‌ها و غیره دارای ناکامی‌هایی نیز در حوزه‌های مختلف چون دامن زدن به اندیشه، تفکر و ایفای نقش در نظریه برنامه درسی در سطح جهانی، بیکاری گسترده فارغ التحصیلان و عدم توجه به نیازهای واقعی در بخش‌های خارج از نظام آموزش رسمی کشور بوده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۷).

این وضعیت سبب شکل‌گیری جنبشی تحت عنوان «جنبش نو/چند بسترسازی» در ایران شده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶) و طیف گسترده‌ای از تلاش‌ها برای کشف و یا توسعه نظریه و عمل برنامه درسی در قلمروها یا اقلیم‌های جدید به غیر از نظام آموزش و پرورش شکل و توسعه یافته است و عملاً چتر تلاش‌های برنامه درسی به فراسوی نظام‌های آموزش رسمی گسترش داده شده است. این وضعیت بنظر می‌رسد اگر چه با دلایل متفاوت؛ ولی

۱. برای مثال به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی، ۱۳۹۷؛ بنیان‌های نظری نو/چند بستر سازی، ۱۳۹۹ و سوء تفاهمات اساسی در رابطه با جنبش نو/چندبستر سازی، ۱۴۰۰

رویای نو/چند بسترسازی مطالعات برنامه درسی در قرن جدید ...
مختص ایران بوده و در بسیاری از موارد دامنه و عمل این تلاش‌ها در جهاتی گسترده‌تر از ایران بوده است.

بعد از دو دهه تلاش سازمان یافته در این زمینه و انتشار بخشی از آن تحت عنوان جنبش نو/چند بسترسازی در ایران: جهت‌گیری‌های نظری و دستاوردهای عملی (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۹) و آثار بسیاری از این دست (عارفی، ۱۳۸۴؛ نوروززاده، ۱۳۸۷؛ صفایی موحد، ۱۳۹۷، و ...)، و نیز پس از گذشت چند سال از طرح و برجسته کردن این تلاش‌ها در سطح کشور در قالب نشست‌ها و هم‌اندیشی‌ها (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۶؛ ۱۳۹۷؛ ۱۳۹۹) و مقالات (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۷؛ ۱۳۹۹) و در سطح بین‌المللی (فتحی واجارگاه، ۲۰۲۰)؛ واکنش‌ها در رابطه با این جنبش و جهت‌گیری‌های نظری آن متفاوت و متغیر بوده است. این تلاش‌ها برای تبیین ضرورت و به تصویر کشیدن تحقیقات و مطالعات رشته به عنوان حوزه‌ای چند بستری، نوعی حرکت و جهت‌گیری به دوران پسا تک بستری رشته مطالعات برنامه درسی بوده است.

معنا و مفهوم نو/چند بستر سازی در مطالعات برنامه درسی

همانند هر مفهوم نوظهوری در حوزه مطالعات برنامه درسی، این مفهوم نیز دست‌مایه تعبیر و تفسیرها و نیز دستخوش تغییر و تحولات با توجه به گذر زمان و تعمیق دانش و یافته‌ها در رابطه با آن بوده است. با این‌همه نو بسترسازی اگر چه می‌تواند ماهیت بین‌المللی داشته باشد و افراد دیگری با نام‌ها و عناوین متفاوت این نوع نگاه را برای رشته مطالعات برنامه درسی برگزیده باشند^۱ اما نو/چند بسترسازی بیشتر از آنکه یک مفهوم وارداتی باشد بیشتر تلاش برای مفهوم‌پردازی یک جنبش نه چندان منسجم در طی دهه‌های گذشته و بطور اخص با یک رویکرد تعریف شده برای جامعه ایران است که البته می‌تواند پیام‌ها و دستاوردهایی برای رشته در سطح بین‌المللی نیز داشته باشد. به عبارت روشن‌تر، نو/چند بسترسازی تلاشی برای نام‌گذاری و برجسته کردن حرکتی است که حوزه مطالعات برنامه درسی را در بسترها و اقلیم‌های جدید دنبال می‌کند و در صدد است تا زیست بوم‌های جدیدی را در عرصه‌های مختلف کسب و کار، صنعت، فناوری، خدمات و مانند آن برای رشته شناسایی کند.

۱. برای مثال نگاه کنید به:

همانطور که در جدول زیر مشاهده می‌شود، نو بسترسازی در معنای عام آن به عنوان یک مفهوم دارای سابقه قابل توجه در رشته مطالعات برنامه درسی است، اما جنبش نو/چند بسترسازی دارای بار معنایی متفاوت و یا حداقل جهت‌گیری متمایزی نسبت به نو بسترسازی محض است. جدول زیر برخی از برداشت‌های ارائه شده از مفهوم نو بسترسازی در معنای تاریخی رشته مطالعات برنامه درسی را نشان می‌دهد:

جدول ۱: برداشت‌های مختلف از مفهوم نو بسترسازی

واژه بکار برده شده	فرد بکار گیرنده	معنای واژه
نو بسترسازی برنامه درسی	برنستین، ۲۰۰۱	بکارگیری مفاهیم و گفتمان‌ها از یک متن به متن دیگر و از یک برنامه درسی به برنامه درسی دیگر
نو بسترسازی برنامه درسی	پاینار (۲۰۱۵)	بکارگیری دانش و یافته‌های رشته مطالعات برنامه درسی از یک کشور خاص که دارای موقعیت سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و ... خاص است به کشور دیگر به عنوان بخشی مکمل از فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه درسی و برای کمک به سازگار کردن مفاهیم جهانی در سطح محلی
نو بسترسازی برنامه درسی	هودلی و مولر (۲۰۱۷)	بررسی و جایجایی سنت‌های برنامه درسی آمریکایی و غربی در کشورهای خاصی نظیر آفریقای جنوبی
نو بسترسازی برنامه درسی	ماسو (۲۰۱۸)	بکارگیری دانسته‌ها و مفاهیم از یک سطح تصمیم‌گیری به سطوح پایین‌تر نظیر مدرسه همراه با تدارک اقدامات پشتیبانی و حمایتی
نو/چند بسترسازی	فتحی و اجارگاه (۱۳۹۶)؛ ۱۳۹۷؛ ۱۳۹۹ فتحی و اجارگاه (۲۰۲۰)	تلاش برای حضور رشته مطالعات برنامه درسی در زیست بوم‌های جدید علاوه بر نظام آموزش و پرورش عمومی و توسعه بسترهایی چون برنامه درسی محیط کار، برنامه درسی آموزش عالی، برنامه درسی آموزش و ترویج کشاورزی، مشاوره برنامه درسی و غیره

همانطور که ملاحظه می‌شود شاید چند بسترسازی واژه مناسب‌تری برای توصیف جنبشی باشد که بطور اخص در ایران از رنگ و بوی متمایزی برخوردار است و نسبت به سایر برداشت‌های دارای سابقه، از معنا و جهت‌گیری متفاوتی برخوردار است. این دیدگاه بنظر

رویای نو/ چند بسترسازی مطالعات برنامه درسی در قرن جدید ...

می‌رسد که در آغاز راه و نیازمند آن است تا هرچه بیشتر در خصوص دلایل و جهت‌گیری‌های اصلی آن تبیین و روشن‌سازی صورت گیرد.

نو/چندبسترسازی در مطالعات برنامه درسی؛ روایت شخصی

شاید یکی از راه‌های تبیین یک نظریه یا دیدگاه در حوزه‌های مختلف بویژه در مطالعات برنامه درسی، مدد گرفتن از روش خودزیست‌نگاری و تلاش برای استخراج جهت‌گیری‌ها برای معماری آینده باشد (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵). بوضوح این رویکرد در آثار اندیشمندان برجسته‌ای چون ژاک دیگنو، جوآن پاگانو و بسیاری دیگر از صاحب‌نظران برنامه درسی یافت می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۱) در این نوشتار برای تبیین رویکرد اصلی دیدگاه نو/چند بسترسازی از این روش متداول بهره گرفته می‌شود:

«زندگی من سرشار از دوگانگی‌های تعلق و گسستن، ماندن و دل‌کندن، ادامه دادن و رها کردن، حفظ داشته‌ها و کشف ندانسته‌ها، آرامش و هیجان بوده است.

به یاد تصاویر مردمان زحمتکش کشاورز در دوران کودکی؛ باران‌های بی‌پایان و زمین‌های همیشه نمناک، تصویر چراغ خوراک پزی نفتی با قابلمه‌ای از غذا روی آن، صدای اره برقی از دور دست که ناله کنان به جان درختی افتاده، تصویر دستگاه خرمن کوب برنج با صدای ناهنجار متغیر و هوای خاک آلود خانه کاهگلی و زن و مردهای در حال کار برای کیسه کردن برنج از ماشین خرمن‌کوبی، و مشق‌های بی‌پایان که همه زمان فراغت از مدرسه را به خود اختصاص داده بود، همه این‌ها ناخشنودی از شرایط موجود و ضرورت تغییر وضعی که در آن بودم را به من می‌آموخت و به اینکه به بودن به شیوه دیگری فکر کنم.

کمی که بزرگ‌تر شدیم همیشه حسرت یک روز با پدر و مادر درخانه بودن را داشتیم، صبح‌ها راهی مدرسه روستایی بودیم در قالب صف که از دم در خانه به آن ملحق می‌شدیم و عصر با همان صف برمی‌گشتیم؛ با مبصری قد بلند و زورگو و والدینی که صبح‌ها زودتر از ما سر مزرعه چای بودند و عصرهایی که باید در ایوان خانه به دور دست‌ها خیره می‌شدیم تا از دور نشانی از پدر و مادر را ببایم و دیوانه‌وار به سمت آنها که از فرط خستگی نای راه رفتن را نداشتند، بدویم...»

این تجربیات شورش بر علیه وضع موجود و شیوه مرسوم و بستر مقبول را در وجودم شعله‌ور و وادارم می‌کرد به شیوه و بستر جایگزین فکر کنم. در مقام یک کودک و سپس نوجوان، سئوالات بسیاری ذهن من را بخود مشغول می‌کرد:

چرا مردم این منطقه تا بدین حد درسختی و رنج هستند؟ چرا همواره روزها را برای دستیابی به فردایی بهتر بدون تغییر در شرایط و شیوه عمل خود تکرار می‌کنند؟ چرا به فرصت‌ها و امکاناتی که دور تا دور آنها برای زیست بهتر وجود داشت کمتر فکر می‌کردند؟ برای مثال چرا نباید از فرصت‌های موجود در زمین‌های کشاورزی خود برای کشت‌های متعدد استفاده می‌کردند تا هم درآمد بیشتری داشته باشند و هم زندگی آنها همراه با اوقات فراغت و معنای بیشتری باشد؟ بی تردید احساس من این بود که مردمان آن سرزمین از توجه به فرصت‌های موجود و استفاده بهینه از آن برای بهبود شرایط غافل بودند و درگیر تکرار شیوه عمل از گذشته تا به امروز بودند.

هنگامی که وارد دانشگاه شدم از اینکه مسیری متفاوت را می‌پیمودم، بسیار راضی و خشنود بودم؛ اما دیری نپایید که با نزدیک شدن به زمان فراغت از تحصیل درک کردم همه آنچه که با شوق و ذوق در دانشگاه برای ورود به نظام آموزشی خوانده‌ام از دو جهت کاربردی ندارد؛ از یک سو نظام آموزشی از همان زمان روی خوش چندانی به دانش‌آموختگان رشته نشان نمی‌داد و از سوی دیگر کور سوی امیدی که گاه‌گاهی برای ورود به نظام آموزشی بوجود می‌آمد، نشان می‌داد که آنچه آموخته‌ام تناسبی با نیازها و مطالبات واقعی مدارس ندارد.

شوق تحصیل علیرغم رقابت‌های فشرده آن زمان برای ورود به تحصیلات تکمیلی در رشته‌ای که برنامه‌ریزی درسی خوانده می‌شد، این دو برداشت را در من قوی‌تر کرد: نظام آموزشی روی خوشی به ما نشان نمی‌دهد؛ و آنچه که ما می‌خوانیم تناسبی با واقعیت‌های مدارس و نظام برنامه‌ریزی درسی ندارد!

چرخه تجربیات در اوان کودکی و نوجوانی گویی دوباره در دوره تحصیلات دانشگاهی باز تولید می‌شد. رشته‌ای بدون ارتباط با محیط بیرونی و در خود فرومانده، علیرغم همه ظرفیت‌ها و توانمندی‌هایی که دانش و عمل این رشته برای اثرگذاری در بسترهای مختلف داشت و

رویای نو/ چند بسترسازی مطالعات برنامه درسی در قرن جدید ...

درگیر تکرار چرخه‌ها، فرایندها و سنت‌های گذشتگان بود. موضوعی که آنرا همانطور که در یکی از مقالات گذشته در این زمینه بیان کردم، «آتیسیم زمینه‌ای رشته برنامه درسی» می‌توان نامید (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۹)؛ رشته‌ای در خود فرومانده بدون ارتباط پویا و قابل توجه با محیط پیرامون و درگیر تکرار... .

قاعدتاً تحصیل در رشته‌ای نظیر مطالعات برنامه درسی باید به دانش آموختگان خود امکان استقلال فکر و عمل، شخصیت حرفه‌ای و دستیابی به فرصت‌های مناسب برای ارائه خدمات ارزشمند به جامعه را بدهد و این‌چنین بود که مجدداً احساس شورش نسبت به رویه‌های تکراری در من، شاید همانند برخی از همکاران دیگر تقویت شد.

با کمال تعجب وقتی ناتوان از یافتن فرصتی برای خدمت در سرزمین مادری یا نظام آموزش و پرورش شدم، به ناچار و به طور تصادفی، برای گذران زندگی به عنوان دانشجویی که منابع مورد نیاز را باید خود فراهم می‌کرد؛ به عرصه‌های دیگری وارد شدم. ابتدا وارد دفتری در جهاد کشاورزی تحت عنوان «آموزش روستائیان» شدم. با ورود به چنین زیست بومی متوجه شدم که مسائل و دغدغه‌های مرتبط با رشته با تفاوت‌هایی چند در اینجا نیز یافت می‌شود، البته بکارگیری دانش برنامه درسی در این محیط با مشکلاتی نیز همراه بود. ما هیچ‌وقت درگیر عمل برنامه درسی نشده بودیم؛ و ضمناً زیربنای طراحی برنامه درسی آن چیزی بود که ما امروز آن را پداگوژی می‌خوانیم و نه آندراگوژی یا هیوتاگوژی. تلاش‌ها برای ورود به این عرصه با کمتر کمکی از سوی استادانم در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد و بر اساس آزمون و خطا همراه بود. با این‌همه به تدریج با تلاش برای پیوند دانش و عمل برنامه درسی با آموزش بزرگسالان، وارد نهادهایی شدم که درگیر آموزش مدیران و کارکنان در بخش‌های مختلف خصوصاً اقتصاد، صنعت، بانکداری، نفت، آموزش عالی، صنایع نظامی، پلیس، کشاورزی و ... بودند و اما همچنان به عنوان یک دانشجوی دکترا و پس از آن عضو هیات علمی همان دانش و اطلاعات سنتی را به دانشجویانم می‌آموختم.

تصویر رشته مطالعات برنامه درسی

تصویری که از رشته مطالعات برنامه درسی در ذهن ما نقش بسته، برخاسته از روایت‌هایی است درباره حضور رشته در سرزمین آموزش و پرورش که عمدتاً در منابع شفاهی بدان‌سان

که در کلاس‌های درس استادان درک کرده‌ایم و یا منابع مهم و اثرگذاری چون اصول اساسی برنامه درسی و آموزش تایلر (۱۹۴۹) که منطق تایلری را به تصویر می‌کشد و یا دستنامه برنامه درسی جکسون (۱۹۹۲) و کتاب فهم برنامه درسی پاینار و دیگران (۱۹۹۵) و حتی آثار متأخری چون راهنمای برنامه درسی موريس (۲۰۱۶) که دوران نوفهمی و پس از آن را نمایندگی می‌کنند، جملگی روایت‌هایی توصیفی، مفهومی یا تجویزی از حضور رشته در سرزمین مادری است.

در مقام دانشجوی این رشته و یا در نقش مدرس و متخصص؛ همواره درباره مطالعات برنامه درسی در نظام آموزشی خوانده‌ایم و یا به دانشجویان آموزش داده‌ایم، اما اعترافی سخت و تلخ وجود دارد و آن اینکه برخی اوقات درباره اثربخشی آنچه که به دانشجویانم درباره برنامه درسی در نظام آموزشی می‌گویم، به شدت دچار تردید می‌شوم.

متخصصان برنامه درسی در تبعید^۱ یا جلای وطن

فاصله گرفتن متخصصان برنامه درسی از مدارس موضوعی نیست که مختص ایران باشد. چه آن را از نگاهی نوفهمی و عقب نشینی آگاهانه و تعمدی از مدارس بدانیم، چه از سر محدودیت و عدم پذیرش متخصصان و دانش‌آموختگان رشته در محافل تصمیم‌گیری در نظام آموزشی. در این راستا می‌توان به گفتار پاینار استناد کرد که نوفهمی را با فرمان عقب نشینی از مدارس بواسطه بهم ریختن رابطه بین متخصصان برنامه درسی و معلمان و عدم پذیرش آنها و دیدگاه‌های آنها در مدارس توصیف می‌کند و بر این باور است که رابطه بین متخصصان برنامه درسی و معلمان و مجریان خراب شده و بسیاری، آنچه که در دانشگاه‌ها گفته می‌شد را مناسب و مطلوب نمی‌دانستند؛ از این‌رو نوفهمی با انگیزه عقب نشینی از مدارس برای تجدید قوا و درک بهتر برنامه درسی به عنوان یک پدیده پیچیده است (پاینار، ۲۰۱۵)؛ یعنی جدا شدن از سرزمین مادری برای اندیشه بهتر درباره آن! و نوعی عمل تبعید خود خواسته به شمار می‌رود.

۱. واژه تبعید در ادبیات درسی عمدتاً به آثار جوآن پاگانو بر می‌گردد که آن را برای زنان و در بستری فمینیستی بکار برده است ولی من در اینجا آن را برای متخصصان برنامه درسی در معنای جلای وطن و دور ماندن از سرزمین مادری یعنی آموزش و پرورش بکار گرفته‌ام.

رویای نو/ چند بسترسازی مطالعات برنامه درسی در قرن جدید ...

در ایران اما این دور ماندن از سرزمین مادری نه عمل تبعید خود خواسته، بلکه تبعید شدن از روی محدودیت، ناگزیر بودن و رانده شدن است. صرف نظر از امکان حضور محدود، گزینشی و پیچیده برخی از فارغ‌التحصیلان و متخصصان رشته، عملاً رشته مطالعات برنامه درسی فاقد بستری مناسب برای مطالعه، تحقیق، اثرگذاری و تعامل بسان سایر رشته‌ها چون مهندسی، پزشکی و ... است. موضوع مطالعه برنامه درسی در دسترس نیست و ما داستان‌هایی درباره آن می‌خوانیم و همان‌ها را به دانشجویان منتقل می‌کنیم. رشته مطالعات برنامه درسی گویی رشته‌ای بی‌سرزمین است چه در نگاه تبعید خود خواسته و چه دگر خواسته!

این بی‌سرزمینی بویژه برای جامعه مطالعات برنامه درسی در وهله اول ناخوشایند بنظر می‌آید و باید با همه توان و با رویکردی انتقادی فضا را برای حضور بیشتر و موثر رشته و فارغ‌التحصیلان در فضای نظام آموزشی مهیا کرد.

با این‌همه طرح ایده بی‌سرزمینی در واقع تئوریزه کردن یک واقعه برای حصول به اهداف زیر است:

۱. محافل اجرایی را تشویق کند تا فضا را برای حضور متخصصان و فارغ‌التحصیلان این رشته باز کنند.
۲. محافل علمی را بر آن دارد تا دستور پیشروی و نقادی وضع موجود را در دستور کار قرار دهند و ساختار بسته نظام آموزش و پرورش را به چالش بکشند و یا راهکارهایی ابتکاری برای حضور متخصصان برنامه درسی در حوزه آموزش و پرورش بیابند.
۳. دانشجویان و دانش‌آموختگان را بر انگیزد تا بسترهای جدید را جستجو و آزمایش کنند.
۴. متخصصان را برانگیزد تا در صدد برنامه‌های دو یا چند زیستی/دو یا چند بستری و اجرای آنها در محافل علمی و دانشگاهی باشند.
۵. آحاد جامعه را برای اعتنا به دانش برنامه درسی برای بهبود تربیت فرزندان این سرزمین حساس کند.

همانطور که گفته شد آنچه که در رابطه با عقب نشینی از مدارس در آمریکای شمالی است نوعی عمل تبعید خود خواسته است ولی آنچه که در ایران عملاً اتفاق افتاده است نوعی دگر تبعیدی است بدین معنا که دور ماندن رشته از سرزمین اصلی بواسطه خواست خود ما نیست؛ بلکه ساختارها، نظام سیاسی و فرهنگی آن را ایجاد کرده‌اند.

مهم این است که این تبعید خود یا دگر خواسته، هرچه که هست باید بستر ساز تعالی رشته باشد. تجربه این عقب نشینی در غرب در قامت جنبش نوفهم‌گرایی برای درک بهتر برنامه درسی به عنوان پدیده و امر پیچیده است و دستاوردهای گسترده‌ای برای توسعه و بسط نظری رشته داشته است. در همین راستا پیوند رشته با عرصه‌های مختلف فلسفه، سیاست، روانشناسی، جامعه‌شناسی و غیره توأم با طرح هویت‌ها و بینش‌های تازه برای رشته بوده است؛ اما در عین حال هنوز مشکل ارتباط و تعامل بین متخصص و مشتری بدان‌سان که پاینار از آن یاد می‌کند را بهتر نکرده است و حتی در پاره‌ای از موارد ضمن زیر سؤال بردن انسجام رشته نسبت به دوران تایلری، بستر ساز خطر فروپاشی رشته از لحاظ حدود و ثغور رشته بوده است. غرق شدن در حوزه‌های نظری دیگر عملاً رشته را مبدل به حوزه‌ای تئوری زده و در برخی موارد توأم با گفتمان‌های گنگ و بدون ارتباط با سرزمین اصلی کرده است.^۱

در عوض ما در ایران در شرایطی قرار داریم که این تبعید غیر خود خواسته و یا به تعبیری رانده شدن از سرزمین مادری می‌تواند و باید دستمایه جابجایی مرزهای رشته و مورد تشکیک قرار دادن حدود و ثغور پذیرفته شده رشته مطالعات برنامه درسی باشد.

هدف اصلی البته احیای حضور رشته در سرزمین مادری است؛ اما استراتژی باید فرمان پیشروی و نقد اقدامات و پررنگ کردن ضرورت حضور رشته در محافل برنامه‌ریزی درسی در سطح نظام آموزشی و تلاش برای بسط حضور رشته در سایر بسترهای بالقوه در عرصه‌های مختلف باشد. فرمان نو/ چند بسترسازی از یک سو بازبینی در عملکرد ما نسبت به نظام آموزش عمومی و از سوی دیگر تدارک و زمینه‌چینی حضور رشته در اقلیم‌های جدید است.

بطور خلاصه دوران نوفهم‌گرایی به معنای وام گرفتن رشته از سایر دیسپلین‌ها برای غنای نظری رشته در راستای فهم برنامه درسی است درحالی‌که دوران نو/ چند بسترسازی توسعه حضور رشته در شرایط و زیست‌بوم‌های جدید است.

بی سرزمینی: فرصت یا تهدید؟

واقعیت این است که ما تبعید شدگان از سرزمین مادری هستیم. خواه این تبعید خود خواسته باشد یا به اجبار. راهکار نوفهمی، استفاده از رشته‌های علمی دیگر برای غنای برنامه درسی در

۱. برای مثال نگاه کنید به آثار نوفهمی و پسانوفهمی خصوصاً دوران بعدی مالوسکی (۲۰۱۰)

رویای نو/ چند بسترسازی مطالعات برنامه درسی در قرن جدید ...

سرزمین مادری در هنگام تبعید خود خواسته است. اما آیا این همه واقعیت در شرایط موجود است و توانسته است وضعیت موجود رشته را بهبود بخشد؟ برای توضیح مساله از داستان برادران گریم^۱ که در مقاله‌ای تحت عنوان «برنامه درسی به عنوان آفیشیست فرهنگ و هویت مردمی» توسط آلن بلاک برای تبیین معنای کنترل در برنامه درسی مدارس و ضرورت مقابله با آن با تاسی از مفهوم گم شدن مطرح شده است، وام می‌گیرم^۲

داستان «هنسل و گرتل»^۳ اینگونه است که آنها شب هنگام متوجه گفتگوی مادر/نامادری با پدر می‌شوند که او را تشویق می‌کند تا برای راحت شدن از دست فرزندان و استفاده بیشتر از غذای موجود، آنها را به جنگل ببرند و از دست آنها خلاص شوند. هیزم شکن با اکراه قبول می‌کند؛ اما بچه‌ها که این گفتگو را شنیده‌اند سنگ ریزه‌های سفیدی جمع‌آوری می‌کنند و مسیر را علامت‌گذاری می‌کنند و بعد از ترک والدین، شب هنگام زیر نور ماه با درخشش سنگ‌ها، مسیر خانه را پیدا می‌کنند و در میان خوشحالی بی حد و حصر پدر به خانه بر می‌گردند. اما مادر/نامادری عصبانی از پدر می‌خواهد این بار آنها را به اعماق جنگل ببرد و شب قبل از رفتن هم در راه به روی آنها قفل کند، تا نتوانند سنگ‌ریزه جمع‌آوری کنند. بچه‌ها این بار برای علامت‌گذاری از خرده‌های نان استفاده می‌کنند؛ اما وقتی در جنگل رها می‌شوند در هنگام بازگشت متوجه می‌شوند که پرندگان خرده نان‌ها را خورده‌اند و آنها گم می‌شوند. در این گم شدن فریب می‌خورند و اسیر جادوگر در جنگل می‌شوند اما با از بین بردن او با جواهرات و هدایای فراوان راه خانه را پیدا می‌کنند.

از نظر بلاک (۲۰۱۴) برنامه درسی مدارس با ساختار کنترل و تکالیف نوشتاری و قواعد و مقررات، عملاً نقش سنگ ریزه‌ها را ایفا می‌کند که مدام دانش‌آموز باید در راستای آنها حرکت کند (بلاک، ۲۰۱۴ به نقل از پاینار، ۱۴۰۱).

با الهام از این داستان وضعیت ما در رشته مطالعات برنامه درسی بی شک بدون شباهت به داستان برادران گریم نیست. رشته مطالعات برنامه درسی برای دانشجویان و پژوهشگران در

۱. Grimm

۲. نگاه کنید به مقاله آلن بلاک در کتاب: پاینار، ویلیام (۱۴۰۱) هویت‌های نوپدید در برنامه درسی. ترجمه کورش فتحی و اجارگاه و همکاران. تهران: انتشارات آبیژ

۳. Hänsel und Gretel

راستای خطوط کلی آنچه توسط سنت‌گرایان و بطور اخص منطق تایلری پایه‌گذاری شده بود مدت‌ها بسان سنگ ریزه‌هایی، مسیر رفت و آمد در رشته برنامه درسی را تعریف می‌کرد. این خطوط کلی در دوران نوفهمی و بطور اخص تبیین نظری از نقشه رشته توسط پاینار و همکاران (۱۹۹۵) به جای یک مسیر، یک اتوبان چند مسیری، رفت و آمد ما را در قالب قلمروهای مختلف سیاسی، فمینیستی، هنری، خود شرح حال نویسی و غیره توسعه داد اما همچنان در مسیر تعریف شده در حال حرکت هستیم و با بی میلی و اضطراب به بیرون از این سنگ‌ریزه‌ها نگاه می‌کنیم و دانشجویان خود را تشویق می‌کنیم تا در چارچوب این مسیرهای تعریف شده، حرکت کنند. بطور اخص در کشور ما دائماً در این مسیر تعریف شده به سرزمین مادری نزدیک می‌شویم و از دور درباره آن صحبت می‌کنیم. حتی تدبیر نوفهم‌گرایی نیز نتوانسته است ما را به حقیقت آنجا که به آن تعلق داریم، وصل کند.

از رشته بی سرزمین تا رشته بدون مرز

تصور من این است که بی‌سرزمینی تنها یک تهدید نیست اگر بتوانیم آن را به فرصت تبدیل کنیم. اگر شهامت و اراده آن وجود داشته باشد تا سنگ ریزه‌ها را نادیده بگیریم و به فراتر از مرزهای سرزمینی حرکت کنیم. برخی از گذشته، سرزمین مادری را نشانمان می‌دهند که ما را نمی‌پذیرد، آیا یک تجربه سرگستگی می‌تواند مقدمه یک پیدا شدن در بسترهای نو باشد؟ اگر به جای آنکه مدام به سرزمین مادری بنگریم و با حسرت درباره آن صحبت کنیم؛ بتوانیم عامدانه وارد سرزمین‌های جدید شویم و در سرزمین‌های ناشناخته گم شویم، چه اتفاقی خواهد افتاد؟ آنچه که ما نیاز داریم نه خطوط سفت و سخت برای پیدا شدن در مسیرهای موجود؛ بلکه گم شدن در سرزمین‌های جدید، مخاطره کردن برای کشف و بدست آوردن هدایا (دانش، مهارت و نگرش یا آنچه که می‌توان سواد برنامه درسی نامید) و ارمغان آوردن آن برای سرزمین مادری است

ما نیاز داریم که به مسیرهای تعیین شده به عنوان رویکردهای غیر قطعی نگاه کنیم و آن‌ها را به چالش بکشیم و نگاهی دوباره و البته نو به بیرون سنگ‌ریزه‌ها و جهان پیرامونمان داشته باشیم و از این رهگذر مرزهای جدید و افق‌های دور و شناخته نشده را ببینیم. ما نیاز داریم به

رویای نو/ چند بسترسازی مطالعات برنامه درسی در قرن جدید ...

جای سر به زیر بودن و تبعیت بی چون چرا در پیمودن مسیرهای سستی، در مقام یک شورشی و عصیان‌گر به این مرزها بنگریم، موفقیت در شکستن قالب‌ها و عبور از باورهای به ظاهر قطعی است.

شاید در پس اعماق سرزمین‌های ناشناخته و مخاطره آمیز «تمدن های جدید برنامه درسی»^۱ در انتظار ما باشند که از سطوح متفاوتی از پیشرفت نسبت به رشته اصلی مطالعات برنامه درسی برخوردار باشند. نقش اساتید و متخصصان برنامه درسی در چنین گم شدنی چه می‌تواند باشد؟ قطعاً این نقش با آنچه که هم‌اکنون بسیاری از ما در حال ایفای آن هستیم، متفاوت است.

عناصر موفقیت در این رویکرد همانطور که سولنیت در کتاب «نقشه‌هایی برای گم شدن» می‌گوید عبارتند از چشم داشتن به افق‌های دور دست، لبریز بودن از اشتیاق و حسرت (سولنیت، ۱۳۹۹) و البته شهامت و ریسک‌پذیری. این بیان، ماهیت نقش ما را به عنوان متخصص و دانش آموخته رشته برنامه درسی، تبیین می‌کند. او می‌نویسد:

سال‌های سال شیفته آبی دورترین کرانه چیزهای چشم‌رس بوده‌ام، رنگ آفاق، رشته‌کوه‌های دور و هر چیز دور دست. آبی دور دست رنگ یک حس است، رنگ تنهایی و رنگ حسرت، رنگ آن جایی که از این‌جا پیداست، رنگ جایی که خودت آن‌جا نیستی و رنگ جایی که هیچ وقت نمی‌توانی بروی، چون این آبی کیلومترها دورتر بر لبه افق ننشسته، بلکه در فاصله بین تو و آن کوه‌هاست ...

ما میل و اشتیاق را مسئله‌ای می‌دانیم که باید حلش کنیم. این‌که بر ماهیت و حس اشتیاق تمرکز کنیم، دنبال این هستیم که ببینیم مشتاق چه شده‌ایم و متمرکز می‌شویم بر آن چیز و نحوه به‌دست‌آوردنش. هر چند اغلب همین فاصله بین ما و آنچه مشتاقش هستیم فضای مابین را با آبی حسرت پر می‌کند. گاهی از خودم می‌پرسم می‌شود با کمی تغییر دیدگاه این حس را هم همچون حسی مستقل پاس داشت یا نه، چون این حسرت همان قدر ذاتی وضعیت انسان است که آبی ذاتی دور دست‌ها. می‌توانی به دور دست نگاه کنی و نخواهی نزدیک‌تر بیاوری‌اش...؟ (سولنیت، ۱۳۹۹)

رشته بدون مرز: برنامه درسی در همه جا و برای همه

در پس این نوع نگرش و گم شدن در بیرون سنگ‌ریزه‌ها و یا کنترل‌هایی که از سوی پیشینیان برنامه درسی به عنوان سنت درباره حدود و ثغور و مرزها به ما به ارث رسیده است توانایی دستیابی به افق‌ها و سرزمین‌های جدید وجود دارد. در چنین رویکردی، اشباح برنامه درسی، واژه‌ای که از دال وام می‌گیرم (دال، ۲۰۰۲) خصوصاً آنهایی که تسلط بیشتری بر مسیرهای ما در مطالعه، پژوهش و عمل برنامه درسی دارند بازشناسی و به چالش کشیده می‌شوند. بی تردید شیخ یا روح تایلری یا آنچه که منطق تایلر می‌خوانیم، دهه‌ها بر ادبیات رشته و در جسم و روح دانش‌آموختگان رشته، حضور موثری داشته است؛ اما با ظهور جریان نوفهمی این وضعیت تغییر کرده و شیخ یا روح پایناری جای منطق تایلری را گرفته است.

در دنیای معاصر، رشته مطالعات برنامه درسی ایران ما در تسخیر این دو شیخ است که خطوط فکر کردن و حرکت ما را تعیین می‌کنند. اگرچه رویکرد نوفهمی بیشتر مورد اقبال است و به جرات می‌توان گفت دنیای ما به جهان پایناری و غیرپایناری تقسیم شده و مبنای وجاهت بخشیدن به فکر و عمل ما در درجه تناسب آن با طبقه‌بندی‌ها و قرائت‌های مطرح شده در این نگاه است. مراد من از شیخ پایناری تنها ناظر بر آنچه که او و همکارانش در کتاب فهم برنامه درسی و در قالب گفتمان‌های معاصر مطرح کرده‌اند نیست؛ بلکه در معنای وسیع‌تر، رویکرد نوفهم‌گرایی که توسط بسیاری در این رشته از جمله موریس (۲۰۱۶) شرح و بسط داده شده است، می‌باشد. در بیشتر این آثار صرف نظر از پاره‌ای استنادات به اقدامات در بیرون سنگ‌ریزه‌ها (بسترهای جدید)، روایت آنها عمدتاً متمرکز بر نظام آموزشی و مدرسه است.

وضعیت موجود رشته، چه در جهان و چه در ایران مستلزم آن است که خود را از اشغال و تسخیر اشباح برنامه درسی که حضور و عمل ما را تنها در درون خطوط و سنگ‌ریزه‌ها مشروع و موجه تعریف می‌کنند، رها کنیم. چنین رها سازی مستلزم پا بیرون نهادن از مرزهای تعریف شده و گم شدن در سرزمین‌های جدید با تمام مخاطرات و تبعات ناشی از آن است.

با چنین رویکردی، برنامه درسی، رشته ای بدون مرز خواهد بود که قابلیت و صلاحیت ورود به همه عرصه‌های حیات از جمله تعلیم و تربیت، خانواده، سیاست، صنعت، تجارت، کشاورزی، محیط زیست، رسانه و غیره را خواهد داشت. حتی برنامه درسی در انحصار انسان نیست و می‌تواند موضوع بحث برای طبیعت و همه موجودات در جهان باشد. برنامه درسی در

رویای نو/ چند بسترسازی مطالعات برنامه درسی در قرن جدید ...

همه جا و برای همه، آینده رشته را رقم خواهد زد. تجربه زیسته من در این راستا شاید کمی وضعیت را به نحو بهتری ترسیم کند:

حضور من در دانشگاه شهید بهشتی به عنوان یکی از گروه‌های نوآور در حوزه تعلیم و تربیت که مباحث آموزش عالی، آموزش بزرگسالان و منابع انسانی را در دستور کار داشت؛ همسو با روحیات و تجربیات من شد. نمی‌دانم وجود چنین گرایشی در من شوق پیوستن به این گروه را افزود و یا اینکه شرایط و تجربیات من زمینه ساز پیوستنم به این گروه و یادگیری واقعی از اساتید و صاحب‌نظران پیشکسوتی شد که به باور و خواست من برای حرکت به فراسوی وضع موجود رشته، دامن زدند. در این راستا بود که به جریان تاسیس رشته آموزش عالی با گرایش برنامه درسی پیوستم و با فرصت‌های تدارک دیده شده توانستم با حضور در برخی از دانشگاه‌های خارجی با این نوع حرکت بیشتر آشنا شوم. پس از آن با راه‌اندازی رشته آموزش و بهسازی منابع انسانی که بخش قابل توجه محتوای آن مرتبط با برنامه درسی و آموزش در محیط کار بود و نیز کمک به تأسیس انجمن آموزش و توسعه منابع انسانی و راه‌اندازی فصلنامه‌های مطالعات برنامه درسی در آموزش عالی و آموزش و توسعه منابع انسانی و نیز مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی که همگی فراسوی وضع موجود را نشانه گرفته بودند در این زمینه تلاش کنم و در عین حال بخش عمده‌ای از پژوهش‌ها، مقالات و رساله‌های دانشجویان را نیز در این عرصه و بسترهای نو هدایت کردم. کم‌کم این شهادت در من ایجاد شد که دروسی را تحت عنوان برنامه درسی در محیط کار از سال‌ها قبل در دانشگاه تربیت مدرس، دانشگاه خوارزمی و دانشگاه شهید بهشتی در قالب برنامه‌ریزی درسی ۲ (دوره دکترا) ارائه نمایم. اگرچه در آغاز هر یک از این اقدامات، توأم با تردید و شک بودم و با روحیه‌ای نه چندان مطمئن در کلاس‌ها و برنامه‌ها حاضر می‌شدم؛ اما با کمال تعجب با بازخوردهایی از سوی سازمان‌ها، دانشجویان و سفارش‌دهندگان طرح‌ها مواجه می‌شدم که قابل توصیف نبود و آنچه که امروز از آن تحت عنوان چندبسترسازی نام برده می‌شود؛ عملاً همسو با تجربه زیسته‌ام در سالیان متوالی تدریس، پژوهش و حضور در سازمان‌های مختلف به عنوان کارشناس یا متخصص برنامه درسی بوده است. تجربه زیسته‌ای مملو از گم شدن‌ها و پیدا شدن‌ها و عدم قطعیت‌ها و چالش‌های بی پایان .

تمدن‌های برنامه درسی^۱

شاید تجربه گم شدن‌ها و پیدا شدن‌ها در قالب نوعی روایت جمعی بتواند سیمای متفاوتی را برای رشته رقم بزند. تصور من برخاسته از تجربه محدود حضور در بسترهای جدید است و نشان داده است که تمدن‌های برنامه درسی در سرزمین‌های مختلف در انتظار مهاجران برنامه درسی است. برای تغییر اساسی در رشته برنامه درسی، باید در جستجوی گم شدن در سرزمین‌های جدید برای رشته مطالعات برنامه درسی باشیم.

تمدن برنامه درسی چیست؟

در تعریف تمدن آمده است: تمدن عبارت است از جامعه‌ای که به خوبی سازمان یافته و توسعه یافته باشد و به طور خاص تمدن درباره یک جامعه خاص در یک مکان و زمان خاص بکار می‌رود (فرهنگ لغت لانگمن، ۲۰۲۲). به عبارت روشن‌تر تمدن مشتمل بر دستاوردهای نرم افزاری و سخت افزاری یک جمع است که هویت فرهنگی آن اجتماع را تشکیل می‌دهد (اکبریانی و مزینانی، ۲۰۱۸) با چنین برداشتی می‌توان از تمدن‌های برنامه درسی در سرزمین‌های دیگر صحبت کرد و دستاوردهایی که آنها در پاسخ به پرسش‌های برنامه درسی داشتند.

تمدن برنامه درسی بیانگر ساختار تشکیلاتی، الگوها و افراد اثرگذار، شیوه‌های فعالیت و درآمدزایی، روابط قدرت و اختیارات در محافل برنامه درسی، شیوه‌های تعامل و فرهنگ برنامه درسی و غیره است. با این نوع نگاه، واژه تمدن برنامه درسی ما را در برابر پرسش‌های زیر قرار می‌دهد:

- درجه پیشرفته بودن تمدن‌های برنامه درسی در زیست بوم‌های دیگر به چه میزان است؟
- کدامیک از آنها در مقایسه با حوزه مطالعات برنامه درسی محض، پیشرفته‌تر و یا عقب مانده‌تر هستند؟
- واژگان فنی برنامه درسی در این تمدن‌ها چیست؟

۱. الهام گرفته شده از جستجوی تمدن‌های جدید در آثار فیزیک خصوصاً Stephan Hawking

رویای نو/ چند بسترسازی مطالعات برنامه درسی در قرن جدید ...

- سیر تحول تاریخی آنها، پارادیم‌های اساسی، افراد و منابع مهم اثرگذار، مخاطبان آنها، میزان توفیق آنها، انجمن‌های علمی مهم و نشریات مهم آنها کدامند؟
- ما چه درس‌هایی می‌توانیم برای آنها داشته باشیم؟ آنها چه آموزه‌هایی برای ما می‌توانند داشته باشند؟
- برخی زیست‌بوم‌ها نزدیک و شبیه و برخی دورتر و متفاوت‌تر هستند. با این‌همه توسعه تمدن برنامه درسی در زیست‌بوم‌های دیگر (خصوصاً برای زیست‌بوم‌های متفاوت) ممکن است امری نیازمند تمهید مقدمات، برنامه‌ریزی و ممارست در نظریه پردازی و عمل برنامه درسی باشد.



شکل ۱. بسترهای برنامه درسی در سطوح مختلف

همانطور که در شکل فوق ملاحظه می‌شود حوزه‌های مختلفی که در آن مطالعات برنامه درسی می‌تواند فرصت حضور داشته باشند را می‌توان دست کم به سه حوزه کلی تقسیم بندی کرد:

۱. حوزه‌های نسبتاً جدید: در طی دهه‌های گذشته مطالعات و تلاش‌های چندی برای حضور رشته در این بسترها صورت گرفته است. این قلمروها عبارتند از آموزش عالی، آموزش پزشکی، آموزش مهندسی، بزرگسالان، فنی و حرفه‌ای و مانند آن. همانطور که ملاحظه می‌شود این بسترها اگرچه نسبت به نظام آموزش و پرورش عمومی، نسبتاً برای رشته مطالعات برنامه درسی جدید به شمار می‌روند؛ اما همچنان در حوزه نهاد آموزشی قرار دارند. بی تردید این بسترها از لحاظ متغیرهای اصلی برنامه درسی تفاوت‌ها و تشابهات مهمی با حوزه مطالعات برنامه درسی آموزش عمومی دارند.

۲. حوزه‌های جدید: این حوزه‌ها نسبت به سطح قبلی کمتر حضور صاحب‌نظران برنامه درسی را به خود دیده است. ویژگی مهم این حوزه آن است که از نهاد آموزشی جدا شده و نهادهای خانواده، سیاست، اقتصاد، صنعت و غیره را در بر می‌گیرد. قلمروهای اصلی در این سطح عبارتند از محیط کار، آموزش و ترویج کشاورزی، مشاوره برنامه درسی و کنکور، محیط زیست، رسانه، کارآفرینی و ...

در این سطح گاهی تنها حضور و ایجاد تعامل با بسترهای موجود می‌تواند سر آغاز تحول و بالندگی رشته برنامه درسی و بستر مورد نظر باشد. نظیر برنامه درسی محیط کار یا آموزش و ترویج کشاورزی و گاهی نیز نیاز است تا در بستری بکر، نظیر مشاوره برنامه درسی، فرهنگ سازی شود و با توجه به نیازهای بدون پاسخ مانده، فرهنگ جدیدی برای برنامه درسی بنیان نهاده شود.

۳. حوزه‌های کاملاً جدید: این حوزه‌ها زندگی ما را در آینده تحت تأثیر قرار خواهد داد و تا کنون کمتر شاهد حضور رشته مطالعات برنامه درسی بوده است. قلمروهایی چون بلاک‌چین، LXP و رایانش ابری، اگر چه بر زندگی و نظام تعلیم و تربیت در آینده بسیار تأثیر خواهند گذاشت؛ اما از نگاه و منظر برنامه درسی نیازمند کشف و تأثیرگذاری و تأثیر پذیری است.

نکته شایان توجه اینکه ممکن است در بسترهای دیگر دغدغه‌های مرتبط با برنامه درسی نه با نام برنامه درسی بلکه با عناوین و مفاهیم دیگری مورد توجه و بحث قرار گیرد. به این دلیل می‌توان گفت که ما در دوران جدید نه فقط باید بدنال نوفهم گراییم بلکه باید بدنال چندفهم‌گرایی^۱ هم باشیم، این بیان بدان معناست که آنچه که ما برنامه درسی می‌نامیم می‌تواند در سایر بسترها با عناوین و مفاهیم دیگری چون دوره/برنامه آموزش و یادگیری، برنامه آموزش و ترویج، برنامه یاددهی و یادگیری و مانند آن مورد بحث قرار گیرد. به عبارت دیگر باید از دوران نوفهم‌گرایی به دوران تنوع در فهم برنامه درسی و تکثر در مفاهیمی که برنامه درسی را در بسترهای مختلف نمایندگی می‌کنند(البته با حفظ دستاوردهای دوران نوفهمی) وارد شویم.

۱. بحث گذر از نوفهم‌گرایی به چند فهم‌گرایی در مطالعات برنامه درسی نیازمند مقاله ای جداگانه است.

نتیجه‌گیری

چرخش مطالعات برنامه درسی در قرن جدید بسوی عرصه‌های کمتر متعارف و جدید بی‌تردید نقطه عطف در مطالعات برنامه درسی خواهد بود. چنین رویکردی ریشه در جنبشی خواهد داشت که آن را نو/ چند بسترسازی می‌توان نامید و در صدد کشف اقلیم‌های جدید برای رشته برنامه درسی است. توفیق در تحقق چنین چشم اندازی مستلزم کنار گذاردن باورها و رویه‌های مرسوم در مطالعات برنامه درسی و ساختارشکنی و ریسک‌پذیری برای جابجایی مرزهای برنامه درسی و گسترش آن به همه عرصه‌های زندگی و نه فقط آموزش و پرورش است.

نقطه آغاز برای چنین حرکتی می‌تواند محدودیت‌ها و ناکامی‌های رشته و یا فرصت‌هایی باشند که فراروی این حوزه معرفتی قرار دارند. حرکت با دو بال محدودیت‌ها و فرصت‌ها برای دستیابی به افق‌ها و سرزمین‌های جدید نیازمند آن است که بطور جدی امکانات پیرامون را بررسی کنیم و در نقش‌ها و وظایف خود به عنوان متخصصان و کارشناسان برنامه درسی دست به تجدید نظر اساسی بزنیم. همواره رها کردن حاشیه امن و روش‌های تعریف شده و ورود به حوزه‌ها و قلمروهای کمتر شناخته شده دشوار است؛ اما آینده رشته و نیز پاسخگویی آن به انتظارات و نیازهای جامعه، در ورای رویه‌های معمول و آزمایش و تلاش برای گسترش مطالعات برنامه درسی در زیست بوم‌های جدید نهفته است.

منابع

- پاینار، ویلیام. (۱۴۰۰). به سوی هویت‌های نوپدید در مطالعات برنامه درسی. ترجمه کورش فتحی و اجارگاه و دیگران. تهران: انتشارات آبیژ.
- سولنیت، ربکا. (۱۳۹۹). نقشه‌هایی برای گم شدن. ترجمه نیما اشرفی. تهران: انتشارات اطراف
- صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۷). الگویی برای برنامه درسی محیط کار بر مبنای رویکرد هیوتاگوژی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. ۵۱(۱۳).
- عارفی، محبوبه. (۱۳۸۴). برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه شهید بهشتی.
- فتحی و اجارگاه، کورش و همکاران. (۱۴۰۰). هویت‌های برنامه درسی. جلد دوم. تهران: انتشارات آبیژ
- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۹۷). به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران: حرکت به فراسوی نومفهوم گرایی، در جستجوی تکثرگرایی در اقلیم‌های برنامه درسی. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. ۱۸(۲).

- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۹). **بنیان های نظری نو/چند بسترسازی در مطالعات برنامه درسی: از برنامه درسی آکواریومی تا نظریه جهان های موازی**. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. ۲۲(۱۱).
- نوروززاده، رضا و فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۷). **در آمدی بر برنامه ریزی درسی دانشگاهی**. تهران: انتشارات موسسه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی.
- Akbarian, M and Mazinani, Z (2018). **Elements of civilization and relationship civilization with culture**. American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences. 18(1)
- Bernstein, B. (2001). **From pedagogies to knowledges**. In A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Eds). **Towards a sociology of pedagogy**. The contribution of Basil Bernstein to research (pp. 363-368). New York: Peter Lang
- Doll, W., & Gough, N. (2002). **Curriculum visions**, pp. 1-305, Peter Lang, New
- Fathi Vajargah, Kourosch (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> <
- Jackson, P.W. (1992). **Handbook of Research on Curriculum**. New York: Mcmillan
- Longman Dictionary (2022). **Definition of Civilization**. Available at: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/civilization#:~:text=From%20Longman%20Dictionary%20of%20Contemporary,particular%20time%20%E2%86%92%20civilized%20modern>
- Malewski, E. (Ed.). (2010). **Curriculum studies handbook: The next moment**. New York, NY: Routledge.
- Mathou, C. (2018) **Decontextualizing curriculum policies: a comparative perspective on the work of mid-level actors in France and Quebec**, Journal of Curriculum Studies, 50:6, 789-804, DOI: 10.1080/00220272.2018.1513567
- Morris, M. (2016). **Curriculum Studies Guidebooks**. Vol 1.2. Peter Lang.
- Muller, J and Hoadley,U (2017). Pedagogic modality and structure in the recontextualising field of curriculum. In: Knowledge, Curriculum and Equity. NY: Routledge
- Pinar, W. F. (1978). **The reconceptualization of curriculum studies**. Journal of Curriculum Studies, 10(3), 205-214. DOI:10.1080/ 0022027780100303
- Pinar, W. F. (2015). **Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity (The selected works of William F. Pinar)**. New York, NY: Rutledge.
- 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**. New York: Peter Lang
- Stark, J. S., & Lattuca, L. R. (1997). **Shaping the college curriculum academic plans in action**. London: Allyn and Bacon.
- Tyler, R.W. (1949). **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. The University of Chicago Press. Chicago & London.po