

دکتر مصطفی قادری<sup>۱</sup>

نومفهوم گرایی بیشتر یک جریان پیگیر و مداوم فکری با کثرت عقاید نو است که باید آن را نه یک جنبش بلکه جریانی نامید که در پی نومفهوم سازی اندیشه و عمل در برنامه درسی است.

(پاینار، ۱۹۷۵، ص ۱)

## فلسفه پیدایش و بنیان گذارن

پایه‌های نومفهوم گرایی را در دهه ۱۹۶۰ سه مربی یعنی دواین هیوبنر<sup>۲</sup>، پل کلور<sup>۳</sup> و جیمز مک‌دونالد<sup>۴</sup> با نقد تعبیر سنتی - مدیریتی در برنامه‌های درسی آمریکا بنیاد نهادند. در دهه ۱۹۷۰ اولین زمزمه‌های نومفهوم گرایی در مطالعات برنامه درسی شنیده شد. پیشتازان نخستین این جنبش در دهه هفتاد افرادی مانند کلیبارد<sup>۵</sup>، آیزنر<sup>۶</sup>، گرین<sup>۷</sup>، برمن<sup>۸</sup> و پاینار بودند که مبانی رفتارگرایانه و علم گرایی را رد کردند. مهم‌ترین شخصیت اثر گذار در این جنبش ویلیام پاینار بوده است. پاینار شاگرد هر سه مربی مشهور در نومفهوم گرایی یعنی دوایان هیوبنر، پل کلور و جیمز مک‌دونالد بوده و با تدوین مقالات و گردآوری تاریخچه و آثار فعالان این جنبش در یک اردو، بیشترین تأثیر را در معرفی نومفهوم گرایی ایفا کرده است. اندکی بعد گروه جدیدی از مربیان سرشناس مانند مایکل اپل، هنری ژیرو<sup>۹</sup>، نل نادینگر<sup>۱۰</sup>، مادلین گرومت به گروه نوفهم گرایان اضافه شدند که هر چند شیوه‌های نگاه گوناگونی نسبت به حوزه‌ی برنامه درسی داشتند و نیت جنبش‌سازی نیز در آن‌ها ضعیف بود، اما اغلب در برخی ویژگی‌ها مانند نقد فن‌سالاری و نقد رویکردهای ساده انگارانه و اثبات گرایانه دید مشترکی داشتند. اغلب آنها به جای برنامه‌ریزی درسی به فهم برنامه درسی در حوزه‌های گوناگون مرتبط با مطالعات برنامه‌درسی مشغول بودند. همچون فهم برنامه درسی به عنوان یک متن نژادی، جنسیتی، پساساختارگرایانه، پدیدارشناسانه، زیبایی شناسانه، خودشرح حال نگارانه، خدانشناسانه، مؤسسه‌ای و متن بین‌المللی. طی دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ مطالعه‌ی حوزه‌ی سیاسی و اجتماعی مورد علاقه‌ی اغلب متفکران و حتی نسل جدید متخصصان برنامه درسی قرار گرفت و به همین دلیل از نظر آن‌ها ارزش دانش به صورت چشم‌گیری در سایه ساخت فرهنگی و اجتماعی و به ویژه به عنوان شکلی از ((فهمیدن<sup>۱۱</sup>)) نگریسته شد. در عین حال از نظر آن‌ها فهم برنامه درسی چنان پیچیده بود که از عهده شاغلین مدرسه‌ای به تنهایی بر نمی‌آمد و نیازمند فهم دانشگاهی و پژوهشگرانه‌ی<sup>۱۲</sup> برنامه درسی و نیز فهم برنامه درسی به عنوان یک امکان<sup>۱۳</sup> بود.

کنفرانس روچستر<sup>۱۴</sup> در سال ۱۹۷۳ را می‌توان به عنوان مکان تولد نومفهوم گرایی در نظر گرفت. در این کنفرانس بود که دغدغه فهم برنامه درسی نه فقط بر چشم انداز روانشناختی و فنی بلکه به حوزه هرمنوتیک و اگزیستانسیالیسم نیز معطوف شد. این کنفرانس را پاینار و برخی افراد علاقه مند تغییر با دعوت از سه استاد مهم طلایه‌دار یعنی هیوبنر، کلور و مک‌دونالد برگزار کردند تا مواضع جدید جنبشی که طالب نومفهوم سازی در حوزه بود مشخص شود.

mostafa\_ghaderi@yahoo.com

۱. هیأت علمی دانشگاه کردستان

2. Dwayne Huebner

3. Paul Klohr

4. James MacDonald

5. Klibard

6. Eisner

7. Green

8. Berman

9. Giroux

10. Noddings

11. Understanding

12. Scholarly understanding

13. Curriculum-as-possibility

14. Rochester Conference



در سال ۱۹۸۱ پاینار به همراه هنری ژيرو و آنتونی پینا<sup>۱</sup> به بازبینی ماهیت اداری برنامه درسی<sup>۲</sup>، مدل تایلری درباره‌ی کارآیی برنامه درسی و عقلانیت فنی و کارکرد مدیریتی برنامه درسی می‌پردازد (ژيرو، پینا<sup>۳</sup> و پاینار، ۱۹۸۱، ص ۱-۲). همه آنان به شدت مخالف نگاه مدیریتی- اداری به برنامه درسی بودند.

### سیر تحول تاریخی

طی دهه‌های بعد جنبش نومفهوم گرایی به یک حوزه‌ی پیچیده و بحث برانگیز تبدیل شده بود. دیگر نظریه‌ی برنامه درسی یک حوزه‌ی ساده نبود. به همت کتاب‌ها و مقالات تاثیر گذار نویسندگان نوفهم گرا نظریه‌ی برنامه درسی بیشتر به گفت و گوهای پیچیده‌ی<sup>۴</sup> فرهنگی تبدیل شده بود. تا پایان دهه‌ی ۱۹۸۰ نومفهوم سازی مانند یک جریان تاریخی که ایده‌های جدیدی به حوزه‌ی برنامه درسی معرفی کرد نوعی حس، دریافت و سبک خاص مخصوص به خود را در یک چرخه‌ی تاریخی عرضه کرده بود. معنای برنامه درسی به گذر زندگینامه‌ای در بطن تجارب یادگیری مدرسه‌ای تغییر کرده بود و روش شناسی آن در حوزه فردی بیشتر پدیدارشناسانه و مبتنی بر خود شرح حال نگاری بود؛ و در حوزه‌ی اجتماعی مبتنی بر نقدهای فرهنگی.

از دهه هشتاد به بعد، توقفی در حرکت جنبش نومفهوم گرایی پدید آمد. بحث‌های نومفهوم سازی به شکل تکرارگونه‌ای تکثیر می‌شدند ولی بحث‌ها همان بحث‌های گذشته در دهه‌ی هفتاد بودند. مباحث در دهه‌های آتی یعنی دهه‌ی ۹۰ و ۲۰۰۰ به دو دسته‌ی پست مدرن و پسا ساختارگرا<sup>۵</sup> تقسیم شدند. لذا برخی در دهه ۹۰ ترقی تازه‌ای را مشاهده کردند که شبیه پسا نومفهوم گرایی<sup>۶</sup> و شبیه موج تازه‌ای از پروژه‌ی فهمیدن بود. ولی همان طور که قبلاً اشاره شد از نظر اغلب نوفهم گرایان هنوز جریان نوفهمی تکمیل نشده بود و شاید پسانومفهوم گرایی<sup>۷</sup> از دید برخی واژه‌ی بی مسمایی به نظر می‌رسید. ویلیام رینولدز (۲۰۰۳) که خود یک نوفهم گراست و در جریان نومفهوم سازی حوزه مشارکت داشته می‌نویسد: «معتقدم که پسا نومفهوم گرایی واژه‌ی غلط و بی مسمایی است... قطعاً صداها‌ی بسیاری در دامن جریان نومفهوم سازی باعث غنی تر شدن حوزه شده‌اند اما غنا امری نسبی است و لذا نوفهمی در حوزه هنوز متوقف نشده است» (ص ۸۶).

اغلب نوفهم گرایان از ابتدا بر این باور بوده‌اند که نومفهوم گرایی هنوز به یک جنبش با پیروان مشخص و ایده‌های مشابه تبدیل نشده است و هنوز در اول راه خود است. خاصیت اصلی نومفهوم گرایی هم این است که دنبال یک نظریه یا نظام فکری نیست. خود پاینار (۱۹۷۵) نیز معتقد است که نومفهوم گرایی بیشتر یک جریان پیگیر و مداوم فکری با کثرت عقاید نو است که باید آن را نه یک جنبش بلکه جریانی نامید که در پی نومفهوم سازی اندیشه و عمل در برنامه درسی است (ص ۱). پاینار معتقد بود که افراد درگیر در نومفهوم گرایی در حالی که در موضوعات و انگیزه‌های خاصی اشتراک دارند، در عین حال تمایل ندارند در هیچ امر بین فردی مشترکی هم جهت شوند. لذا بعدها در دهه‌ی ۹۰ و ۲۰۱۰ از اعلام یک جنبش با نام نومفهوم گرایی اعلام پشیمانی می‌کند و به جای **نومفهوم گرایی** چونان یک نام از اصطلاح **نومفهوم سازی** چونان یک مصدر استفاده می‌کند. نومفهوم سازی یک فعل است و یک عمل، پس می‌تواند جانشین یک اسم یا نام یک جنبش نیز باشد، از این جهت که مانیفست نومفهوم گرایی در راه بودن و تکمیل شدن دائمی است.

در دهه‌های ۹۰ به بعد پاینار به این باور رسیده بود که باید چیزهای جدیدی موضوع نوفهمی در حوزه باشند. او از طرفی نمی‌توانست پایان فرایند نوفهمی را اعلام کند ولی از سویی چسبیدن به جریان نوفهمی دهه‌ی شست و هفتاد و تکرار آن‌ها را هم دوست نداشت. بسیاری از گفتمان‌ها نظیر گفتمان‌های سیاسی، نژادی، پست مدرن، پدیدارشناسانه، الهیات و زیبایی شناسی در جلوی ویتترین نومفهوم گرایی مانند شوهای قدیمی تر دهه‌ی ۷۰ و ۸۰ آراسته شده بودند، اما این گفتمان‌ها تا ابد نمی‌توانستند تنها سناریوی نومفهوم سازی باشند. لذا در تمام دهه‌ی ۱۹۸۰ پاینار تولد **پسا نومفهوم سازی**<sup>۸</sup> را به صورت ضمنی بررسی می‌کرد (موریس، ۲۰۰۵، ص ۳). او برای راه اندازی موج جدیدی در رودخانه نومفهوم سازی نیاز به پروژه‌ی جدیدی برای فهمیدن داشت. به همین دلیل دست

1. Penna
2. Administrative Nature Of The Curriculum
3. Penna
4. Complicated Conversations
5. Post-Structuralist
6. Post-Reconceptualism
7. Post-Reconceptualization
8. Morris

به دامن ایده‌های پست مدرنیستی شد. از نظر خود پاینار (۲۰۰۷) نقدهای پست مدرن بر نقدهای‌های مارکسیستی که او در دهه‌ی ۷۰ از آن‌ها فاصله گرفته بود، می‌چربید؛ زیرا پست مدرن علاوه بر چیزهای بسیار جذابی که در خود داشت، مانند همان نظریه‌ها سیاست‌های سفید پوستی<sup>۱</sup>، نژاد، جنسیت و خشونت را در برنامه‌های درسی پررنگ‌تر کرده و جنبش فهم برنامه درسی<sup>۲</sup> را قوی‌تر می‌ساخت (ص XXV). همین میل باعث شد که پاینار از پژوهشگر پست‌مدرن برنامه درسی یعنی ویلیام دال<sup>۳</sup> و شاگرد او پاتریک اسلاتری دعوت به ایجاد موج دوم کند. اسلاتری (۲۰۰۶) درباره‌ی پروژه‌ی جدید نومفهوم سازی در حوزه می‌نویسد:

رویکردهای درهم بافته‌ی التقاطی و نظری متنوع مانند پدیدارشناسی، خود شرح حال نگاری، اگریستانسیالیسم، پژوهش هنر محور، پراگماتیسم، ساختار زدایی، نظریه‌ی هویت‌های جنسی چندگانه<sup>۴</sup>، نظریه‌ی نژادی-انتقادی<sup>۵</sup>، پسا ساختارگرایی، فمینیسم، هرمنوتیک و نظریه‌ی پیچیدگی<sup>۶</sup> خود به خود حوزه‌ی برنامه درسی را به حوزه‌ی پست مدرن، پسا استعماری<sup>۷</sup> و پسا ساختارگرا نزدیک‌تر ساخته‌اند (ص ۱۹۰).

همان طور که قبلاً گفتیم جنبش نومفهوم گرایی سیاست‌ها و ادراکات جدید و متنوع و اشکال پژوهشی جدیدی پدید آورد و این تنوع نظرگاه‌ها راه را برای درک پست مدرن آماده می‌کرد؛ اما پسا نوفهمی در حوزه، تمایزهای دیگری با نوفهمی داشت که چونان یک قصه‌ی کوتاه جدید خودنمایی می‌کرد. تفاوت اصلی پسانوفهمی و نوفهمی در چهار بعد قابل ذکر بود:

- گسترش رویکردهای پژوهشی جدید مانند خود شرح حال نگاری و روش گذر زندگی‌نامه‌ای یا Currere در حوزه‌های هنری و پدیدارشناسی و ادبیات.
  - قوی‌تر ساختن مباحث روان تحلیل‌گری در برنامه درسی مانند تقدم ذهنیت و نظرات شخصی<sup>۸</sup> یا سوپژکتیویته که اصطلاحی روانکاوانه است و منظور از آن این است که من یا Ego مالک خانه‌ی خود نیست. این اصطلاح در آثار اخیر پاینار برای تأکید نومفهوم گرایی بر استقلال ذهنیت فردی دانش آموز، معلم و متخصصان برنامه درسی به کار می‌رود.
  - پیدا کردن معنایی جدید برای برنامه‌ریزی درسی<sup>۹</sup> مانند تولید کتاب‌های درسی موجز یا دایره‌المعارفی<sup>۱۰</sup>، برنامه‌های درسی ترکیبی و میان رشته‌ای و متون درسی روشنفکرانه.
  - برنامه درسی به عنوان نوعی گفت و گوی پیچیده بین المللی.
- اگر نومفهوم سازی با مرگ برنامه ریزی درسی<sup>۱۱</sup> پا به عرصه گذاشت، چونانچه در دهه‌ی ۵۰ و ۶۰ مرگ رشته توسط هیوبنر و شواب اعلام شد، برعکس، پسا نوفهمی دوباره به سمت برنامه‌ریزی درسی یا ساخت برنامه درسی<sup>۱۲</sup> باز گشته است. تولید کتاب‌های درسی میان رشته‌ای<sup>۱۳</sup> و کتاب‌های درسی موجز<sup>۱۴</sup> جانشین تولید کتاب‌های کپی شده در مقیاس زیاد و کتاب‌های ساختمند مجزا می‌شوند. کتاب‌های کتاب‌های موجز یا دایره‌المعارفی برخلاف کتاب‌های درسی سنتی امکان فهم متکثر، چند بعدی و حتی متعارض را پدید می‌آورند و قدرت درک فراگیران را بیشتر فراهم می‌کنند. پاینار (۲۰۰۶) در اثری که درباره‌ی کتاب‌های درسی موجز نوشته می‌نویسد:
- امروزه ساختار ترکیبی برنامه‌ریزی درسی گرچه محدود به تاریخ روشنفکری<sup>۱۵</sup> نیست ولی ادامه‌ی جریان روشنفکری است. من الحاق کتاب‌های درسی موجز تخصصی<sup>۱۶</sup> را لازم می‌دانم تا معلمان به صورت مجمل نتایج

- 
1. Whiteness
  2. Moment Of Understanding Curriculum
  3. Doll
  4. Queer Theory
  5. Critical Race Theory
  6. Complexity Theory
  7. Post-Colonial
  8. The Primacy Of Subjectivity
  9. Curriculum Development
  10. Synoptic Books
  11. Curriculum Development
  12. Curriculum Construction
  13. Interdisciplinary Textbooks
  14. Synoptic Texts
  15. Intellectual History
  16. Scholarly Summaries

پژوهش‌های تازه را در برنامه‌های درسی هنر، علوم انسانی، علوم اجتماعی و طبیعی و به همان اندازه در رشته‌های میان رشته‌ای مورد توجه قرار دهند (ص ۱۰).

از نظر پاینار (۲۰۰۶) ایده‌ی استفاده از کتاب‌های موجز (کتاب‌هایی که به صورت میان رشته‌ای خلاصه‌ی تحقیقات علمی را به صورت جامع در خود داشته باشند) معلمان را قادر می‌سازد که دوباره حیطه‌ی عمومی را در کلاس درس خود احیا کنند و خود و شاگردان آن‌ها فقط مصرف کننده‌ی دانش نباشند؛ بلکه چونان مشارکت کنندگانی فعال شاگردان خود را در گفت و گوهای پیچیده کلاس‌های درس هدایت کنند. پاینار نوعی سه ضلعی را در تدوین برنامه درسی ترسیم می‌کند: دانش آکادمیک<sup>۱</sup>، ذهنیت فردی<sup>۲</sup> و جامعه. این سه ضلع گرچه شبیه سه منبع تشخیص نیاز در ایده‌ی تایلریسم یعنی موضوع درسی، جامعه و فراگیر اند اما به شدت نوسازی شده‌اند. از دید پاینار (۲۰۰۶) هر یک از این سه ضلع برای ساخت برنامه درسی در عنصر رهایی بخشی و رفع تلقین مشترک هستند؛ این در حالی است که در رویکرد تایلری از موضوع رهایی مثلا نگرانی نسبت به تلقین، سعادت بشری و عدالت سخنی به میان نیامده است. پاینار مانند تایلر مهم‌ترین کار برنامه درسی را، تدریس یا ارزشیابی و یا تعیین هدف فرض نمی‌کند. از نظر پاینار پاسخ به این سؤال قدیمی (سؤال هربرت اسپنسر) مهم‌ترین کار در ساخت برنامه درسی است: چه دانشی برای یادگیری در مدرسه ارزشمندتر است؟ تولید دانش ارزشمند مهم‌ترین کار در برنامه درسی است و دانش ارزشمند از نظر او دانشی است که «به رهایی بشر و استقلال ذهنیت فردی حساس باشد» (ص ۸۰). پاینار (۲۰۰۶) درباره‌ی لزوم استقلال ذهنیت فردی و رویکرد برنامه‌ریزی درسی در پسا نومفهوم گرایی می‌نویسد:

[دانش ارزشمند] علاوه بر دانش آکادمیک عمومی، باید درباره‌ی استقلال ذهنی دانش آموزان و فهم تجربه‌ی اجتماعی زیست شده‌ی آن‌ها نیز صحبت کند. برای رسیدن به این غایت ما ممکن است خود را وقف پژوهش در رشته‌های علمی دانشگاهی<sup>۳</sup> کنیم به جای این که این موضوعات درسی کپی شوند. به علاوه تدوین کتاب‌های درسی میان رشته‌ای برای معلمان که رشته‌های علمی را کنار گذاشته‌اند، به ویژه وقتی درباره‌ی معانی استقلال ذهنیت فردی و معانی اجتماعی صحبت می‌کنند، ضروری به نظر می‌رسد (ص ۱۳).

پاینار (۲۰۱۰) درباره‌ی وضعیت فعلی حوزه‌ی برنامه درسی می‌نویسد:

موقعیت فعلی حوزه برنامه درسی به اندازه‌ی کافی متنوع است تا از این گوناگونی‌ها نتیجه‌گیری کنیم که مربیان این رشته درک مشترکی درباره‌ی زمان حال ندارند اما در مورد گذشته این درک مشترک حاصل آمده است. شاید به همین دلیل است که تاریخ برنامه درسی به صورت یک تخصص کلیدی ظهور کرده است. جدای از در مرکز قرار گرفتن تلاش‌ها برای فهم زمان حال، تاریخ برنامه درسی به وسیله‌ی سیاست مداران بدخواه و همکاران فرصت طلب<sup>۴</sup> به شکل ناخوشایندی هنوز عقب نگاه داشته شده است (ص ۵۳۶).

در صورتی که همین امروز سخن گفتن از پسانومفهوم گرایی مشروع باشد، پروژه‌ی جدید پسانوفهمی نیز میراث ناکامی‌های نومفهوم گرایی خواهد بود. ناکامی درباره‌ی عمل برنامه درسی، پژوهش برنامه درسی، مسائل جهانی، آموزش‌های اقلیمی و محیط زیست و تعاملات بین المللی - فرهنگی هنوز ادامه دارند و باز جزو جدی‌ترین مباحث نومفهوم گرایان در دهه‌های آتی خواهند بود. به اعتقاد نگارنده هنوز موج دوم نومفهوم سازی در حوزه نیاز به زمان بیشتری دارد و شاید تا دو دهه‌ی دیگر نیز این موج در اوج قرار نگیرد. آن چه مسلم است این است که موج جدید به شدت تحت تأثیر یاددهی - یادگیری در فضای آنلاین و حوزه‌های بین‌المللی خواهد بود و ایده‌های پسا ساختارگرا و پست مدرن نیروی اولیه و نه لزوماً نیروی نهایی این موج جدید را در آینده‌ی نهضت نومفهوم گرایی ایجاد می‌کنند.

## منابع

Giroux, H. Penna, A., and Pinar, W.F. (1981). Curriculum & Instruction. Alternatives in Education, Berkeley, CA: McCutchan.

1. Academic Knowledge
2. Subjectivity
3. Academic Disciplines
4. Opportunistic Colleagues



- Morris, M. (2005). Back up Group: Here Comes the (Post)Reconceptualization. *Journal of Curriculum Theorizing*, 21(4), 3-12.
- Pinar, W.F. (1975). *Sanity, Madness, and the School*. Curriculum Theorizing: The Reconceptualists. Berkeley: McCutchan.
- Pinar, W. F. (2006). *The Synoptic Text Today and Other Essays*. Curriculum Development after Reconceptualization, New York: Long.
- Pinar, W. F. (2007). *Intellectual Advancement through Disciplinarily; Verticality and Horizontality in Curriculum Studies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pinar, W. F. (2010). *The Next Moment*. In E, Malewski (Ed.), *Curriculum Studies Handbook. The Next Moment* (pp. 528-533). New York: Routledge.
- Reynolds, W. (2003). *Curriculum: A river runs through it*, New York: Peter Lang.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era*. 2nd edition. New York: Routledge.

### منابع تکمیلی

- Mostafa, G. (2013). Historical Analyzing of Reconceptualism: implication and intentions related to it in Curriculum Field, *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, Vol.1 1, 49-72.
- Pinar, W. F. (2005). Complicated conversation: Occasions for 'intellectual breakthrough' in the internationalization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies [Taiwan]*, 1(1), 1-26.
- Pinar, W. F. (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W.F. (2001). Response: Gracious submission. *Educational Researcher*. 28, 14-15.
- Pinar, W.F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang