

## تبیین مبانی نظریهٔ متامدرن و دلالت‌های آن در تعریف عناصر برنامه‌درسی<sup>۱</sup>

مصطفی زبان‌دان<sup>۲</sup>، عین‌الله عابدی<sup>۳</sup> و مصطفی قادری<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش معرفی برنامه‌درسی متامدرن و توانمندسازی معلمان برای فراتر رفتن از گرفتاری‌ها و عوارض جانبی برنامه‌های درسی مدرن و پست‌مدرن است. به همین منظور جهت پاسخ‌گویی به سؤالات از رویکرد چند روشی مشتمل بر روش اسنادی، تحلیل مفهوم از نوع تفسیر مفهوم و استنتاجی از نوع پیش‌رونده استفاده شده است. در بخش یافته‌های این پژوهش علاوه بر آشکار کردن بحران‌های موجود در برنامه‌درسی مدرن و پست‌مدرن به تبیین الگوی برنامه‌درسی متامدرن و ارائه عناصر برنامه‌درسی متامدرن پرداخته شده است؛ به گونه‌ای که به واسطه این برنامه‌درسی، جامعه معلمان و دانش‌آموزان، بازتاب یادگیری در اندیشه‌ها و اقدامات در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و نهادی را مدنظر قرار می‌دهند و فرصت‌های متمایز برای افراد دارای مهارت ذهنی و افراد دارای مشکلات یادگیری فراهم می‌شود. نتیجه این پژوهش، ارائه مبانی سه‌گانه برای تدوین برنامه‌درسی متامدرن است که شامل این موارد می‌شود: ۱. برنامه‌درسی مدرن و پست‌مدرن به مثابه تجارب تاریخی مؤثر ۲. برنامه‌درسی متامدرن به مثابه رویکرد مراقبتی ۳. برنامه‌درسی متامدرن به مثابه امید.

**واژگان کلیدی:** متامدرنیسم، مبانی، برنامه‌درسی، آموزش، پست‌مدرن.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: 1401/11/29 تاریخ پذیرش: 1402/11/25

<sup>۲</sup> دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد تهران (نویسنده مسئول)؛

zabandan.edu@gmail.com

<sup>۳</sup> دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد تهران؛

abedinet.ir@gmail.com

<sup>۴</sup> دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشیار گروه مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه علامه طباطبایی، ایران؛ m.ghaderi@atu.ac.ir

## مقدمه

«متامدرنیسم» که مجموعه‌ای از تحولات در فلسفه، زیبایی‌شناسی و فرهنگ است، از پسامدرنیسم منتج می‌شود و نسبت به آن واکنش نشان می‌دهد. متامدرنیسم به عنوان مداخله‌ای در پسامدرنیسم در سال ۲۰۱۰ توسط آکر و ورمولن مطرح شد (آزرم، محمد، ۱۳۹۸). بنابراین با پیشینه و تاریخ نه چندان زیاد متامدرنیسم نمی‌توان برای آن ادبیاتی غنی در زمینه برنامه‌درسی در نظر گرفت به گونه‌ای که از سال ۲۰۱۰ تا به حال هیچ مقاله و تحقیق ثبت شده‌ای در مورد برنامه‌درسی متامدرنیسم در بانک‌های اطلاعاتی داخل و خارج ثبت نشده است. اما از جستجوی مقالات و تحقیقات علمی قبل از سال ۲۰۱۰ در مورد برنامه‌درسی متامدرن این نتیجه به دست آمد که در سال ۲۰۰۶ یعنی قبل از این که اصطلاح متامدرنیسم، رنگ و بوی یک فلسفه فرهنگی به خود بگیرد در زمینه فلسفه برنامه‌درسی<sup>۱</sup> به کار گرفته شده است. پژوهشی که در سال ۲۰۰۶ توسط مری کوتسلینی<sup>۲</sup> منتشر شد، در موضوع خود، از اصطلاح «متامدرن»<sup>۳</sup> به معنای «فرا رفتن از پست‌مدرن» استفاده کرده است. موضوع این پژوهش «به سوی یک پارادایم<sup>۴</sup> برنامه‌درسی متامدرن» نام داشت. در این مقاله به مفهومی از متامدرن اشاره می‌شود که چهار سال بعد، یعنی سال ۲۰۱۰ توسط ورمولن و آکر اعلام شد. البته با وجود این تقدم و تأخر، می‌توان مفاهیم مطرح شده توسط کوتسلینی در این مقاله را به طور چشم‌گیری منطبق با نظریه متامدرنیسم آکر و ورمولن در نظر گرفت. چرا که کوتسلینی (۲۰۰۶) هدف برنامه‌درسی و توانمندسازی معلمان در پارادایم متامدرن را فراتر رفتن از گرفتاری‌ها و عوارض جانبی منفی رویکردهای مدرن و پست‌مدرن در جهت اصلاح برنامه‌درسی می‌داند. بنابراین مشخص می‌شود که مبانی مورد نظر کوتسلینی در مورد متامدرنیسم با آنچه در سال ۲۰۱۰ توسط ورمولن و آکر مطرح شد، هم‌پوشانی زیادی دارد. از نظر کوتسلینی، رویکرد متامدرن، تمرکز بر مشارکت معلمان و دانش‌آموزان در شبکه‌ای از روابط است که باعث حمایت از بینش‌های جدید در حیطه درک و شیوه‌های برنامه‌درسی می‌شود (کوتسلینی، ۲۰۰۶). بنابراین در رویکرد متامدرن، جوامع معلمان و دانش‌آموزان، بازتاب یادگیری در اندیشه‌ها و اقدامات در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و نهادی را مورد نظر قرار می‌دهند و همچنین از تشویق و کمک در جهت ارائه فرصت‌های متمایز، برای افراد دارای مهارت ذهنی و افراد دارای

---

1. Curriculum

2. Mary Koutselini

3. Meta-modern

4. paradigm

مشکلات یادگیری با توجه به قانون آموزشی «هیچ کودکی نباید از آموزش عقب بماند»<sup>۱</sup> حمایت می‌کند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). کوتسلینی از این طریق به این نتیجه می‌رسد که طرح قانون «هیچ کودکی نباید از آموزش عقب بماند» (NCLB, 2003)، از عدم تناسب و پاسخ‌گویی الگوهای مدرن و پست‌مدرن ناشی می‌شود.

این قانون، برای فراهم کردن محیط آموزشی مراقبتی برای همه دانش‌آموزان به مسائلی چون تعادل بین برابری و کیفیت، رابطه مشکل‌ساز بین کنترل بیرونی سیاست و انگیزه برای پاداش دادن به تدریس و تقاضا برای استانداردهای بالا اشاره دارد. کوتسلینی بیان می‌کند که قانون «هیچ کودکی نباید از آموزش عقب بماند» به دنبال ترویج فرصت‌های برابر برای افراد مختلف است به گونه‌ای که در عمل با اصل اروپایی «به کسانی که کمتر دارند بیشتر بدهید»<sup>۲</sup> همراه است. البته کوتسلینی اجرای این سیاست جدید را مشروط به ایجاد بینش‌های فلسفی جدید و شیوه‌های جدید در سطح خرد می‌داند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). بنابراین، استدلال می‌کند که مدرنیته و پسامدرنیته برای ارائه بینش‌ها و شیوه‌های مورد نیاز برای پاسخ‌گویی به واقعیت‌های جدید ناکافی به نظر می‌رسند. کوتسلینی با حمایت خود از ایده تمرکز مجدد بر مجموعه‌ای سنتی از ایده‌های مترقی، معتقد است که این دیدگاه باعث پدیدار شدن دیدگاهی متامدرن از برنامه‌درسی می‌شود (کوتسلینی، ۲۰۰۶). وی فکر می‌کند که تئوری و شیوه‌های متامدرن، می‌تواند خواسته‌های آموزش و پرورش امروز را پوشش دهد چرا که نظریه‌های مدرن و پست‌مدرن برنامه‌درسی، اکنون قادر به جامه عمل پوشاندن به این خواسته‌ها نیستند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). کوتسلینی با مورد مثال قرار دادن شواب<sup>۳</sup> (۱۹۷۰) دلیل این امر را توانایی برنامه‌درسی متامدرن برای کمک به نظریه‌پردازان و عاملان به خاطر عدم اتکا به یک نظریه واحد می‌داند.

موضوع نابسندگی نظریه و عمل برنامه‌درسی در آثار متفکرانی مانند پاینار (۲۰۰۴)، به نقل از قادری، (۱۳۹۱) به عنوان غفلت‌های مدرن- پست‌مدرن به چشم می‌خورد. پاینار پروژه فهم برنامه‌درسی را نوعی پروژه میان‌رشته‌ای، فرهنگی و بین‌المللی تلقی می‌کند که نیازمند گفت و گوهای پیچیده<sup>۴</sup> نمایندگان همه فرهنگ‌ها و کشورهای مختلف است. به نظر می‌رسد گفت و

<sup>۱</sup>. یکی از قوانین دولت آمریکا برای نیل به عدالت و کیفیت آموزشی؛ No Child Left Behind (NCLB)

<sup>۲</sup> Give More to Those who Have Less

<sup>۳</sup> Schwab

<sup>۴</sup> Complicated conversation

گوهای پیچیده میان فرهنگی در رشته مطالعات برنامه‌درسی چه در حوزه عملی برنامه‌درسی و چه در حوزه نظری برنامه‌درسی تاکنون اتفاق نیفتاده است؛ بنابراین همان‌گونه که نظریه‌های مدرن و پست‌مدرن برنامه‌درسی، اکنون قادر به جامه عمل پوشاندن به خواسته‌های آموزش و پرورش امروز نیستند و هم‌پوشانی این وضعیت در مورد برنامه‌درسی حال حاضر نظام تعلیم و تربیت کشور خودمان هم دیده می‌شود، می‌توان ضرورت ارائه الگوی برنامه‌درسی متمادرن را درک کرد. به همین دلیل، با توجه به جدید بودن و بدیع بودن موضوع برنامه‌درسی متمادرن در محافل علمی داخلی و خارجی، تبیین نظریه برنامه‌درسی متمادرن برای ارائه عناصر الگوی برنامه‌درسی متمادرن، به عنوان مسأله اصلی این پژوهش انتخاب شده است.

### سؤالات پژوهش

- ۱- چه تبیینی از بحران در برنامه‌درسی مدرن - پست‌مدرن می‌توان ارائه داد؟
- ۲- تبیین متمادرنیسم به عنوان مبنای نظریه برنامه‌درسی چگونه است؟
- ۳- تبیین نظریه برنامه‌درسی متمادرن برای آموزش و یادگیری چگونه است؟
- ۴- براساس تبیین نظریه برنامه‌درسی متمادرن چه استنتاج‌هایی در ارائه عناصر الگوی برنامه‌درسی متمادرن می‌توان به دست آورد؟

### روش پژوهش

در این پژوهش برای پاسخ‌گویی به سؤالات از روش ترکیبی اسنادی، تحلیل مفهومی از نوع تفسیر مفهوم و استنتاجی از نوع پیش‌رونده، استفاده شده است؛ بنابراین برای پاسخ به سؤال اول، دوم و سوم از روش اسنادی و تحلیل مفهوم به گونه‌ای استفاده شده است که ضمن گردآوری نظریات در مورد متمادرنیسم و برنامه‌درسی متمادرنیسم به تحلیل مفهوم اصطلاحات به کار رفته در متمادرنیسم و برنامه‌درسی متمادرنیسم شامل مبانی فلسفی متمادرنیسم، مبانی برنامه‌درسی، اهداف برنامه‌درسی، آموزش و یادگیری، ارزشیابی و توسعه برنامه‌درسی و توانمندسازی معلمان پرداخته است. در معرفی اجمالی و کلی تحقیق به روش تحلیل مفهومی اساس کار فلسفی، جستجو و کاوش راجع به معانی، تعاریف آن معانی و ماهیات معانی است. برای پاسخ به سؤال چهارم از روش استنتاجی از نوع پیش‌رونده استفاده شده است. شایان ذکر است که پیش‌فرض اساسی این رویکرد این است که میان دیدگاه‌های بنیادین وجودشناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی هر مکتب با مواضع و دیدگاه‌های تربیتی مأخوذ و مستنتج از آن، رابطه‌ای منطقی و ضروری وجود دارد.

## یافته‌های پژوهش

۱- چه تبیینی از بحران در برنامه‌درسی مدرن-پست‌مدرن می‌توان ارائه داد؟ طبق نظر کوتسلینی، احساس بحران در حوزه برنامه‌درسی (وستبری<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹)، از ایدئولوژی‌های مختلف مربوط به نقش آموزش در جامعه معاصر سرچشمه می‌گیرد. ایدئولوژی‌هایی که به شدت با تفکر مدرن و پست‌مدرن و سبک زندگی پیوند خورده است. وی مدرنیته را به عنوان یک سبک زندگی و اندیشه که همچون جنبشی ظاهر می‌شود در نظر می‌گیرد. این جنبش، قداست‌زدایی از دانش، حمایت از تفکر علمی و سازماندهی دولت و مدرسه را به شیوه‌ای عقلانی به عنوان هدف مطرح می‌کند. کوتسلینی با استناد به بلک<sup>۲</sup>، ۱۹۶۶؛ کوون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶؛ گیدنز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰؛ هاروی<sup>۵</sup>، ۱۹۸۹ بیان می‌کند که تخصص، اندازه‌گیری، آزمایش و مدل‌های خطی و متوالی توسعه برنامه‌درسی قابل اندازه‌گیری، بر سودمندی عمل‌گرایانه تمرکز می‌کند و به دنبال ایجاد ساختارهای قابل درک، قابل مشاهده و مهم‌تر از همه قابل پیش‌بینی در دنیای اسرارآمیز و غیرمنتظره است. وی برنامه‌درسی کنونی را منعکس‌کننده بسیاری از اصول مربوط به دوره روشنگری می‌داند که بر قابل پیش‌بینی بودن، قابل اندازه‌گیری بودن و عقلانیت فرآیندهای علمی تأکید دارد. اواخر مدرنیته از نظر کوتسلینی، انگیزه اقتصادی انتخاب و آموزش شغل، به تدریج تقویت شد به گونه‌ای که «قوی‌ترین زوج ایدئولوژیک بین اقتصاد بین‌المللی و تلاش برای سوق دادن سیستم آموزشی به عرصه رقابت دانش شکل-گرفت» (کوون، ۱۹۹۶، ص: ۱۶۲). وی به تأسی از فوکو (۱۹۶۱، ۱۹۷۹، ۱۹۸۰) به این نتیجه می‌رسد که جنبش نوسازی در طول تاریخ، دارای چهره دوگانه آزادی و بردگی بوده است. چرا که به قول هاروی در سال ۱۹۸۹، تلاش برای عقلانی کردن دانش و سازمان اجتماعی با هدف رهایی افراد، خود به واسطه نتایج از پیش تعریف شده، مرزهای جدیدی را بر ارتباطات و خلاقیت انسانی تحمیل کرد. علاوه بر این، کوتسلینی با اشاره به روند متأخر مدرن بیان می‌کند که این روند آموزش را صرفاً متولی اقتصاد، وسیله‌ای برای اشتغال و عاملی برای تولید دانش مفید از نظر فنی قرار می‌دهد که باعث ترسیم اشکال جدیدی از مسخ شخصیت معلمان و دانش‌آموزان شده است (کوتسلینی، ۱۹۹۷). با این وصف جهان و درون این جهان، علوم‌انسانی،

<sup>1</sup> Westbury

<sup>2</sup> Blac

<sup>3</sup> Cowen

<sup>4</sup> Giddens

<sup>5</sup> Harvey

تعلیم و تربیت و مدرسه به عنوان یک نظام جبری ظاهر شد که در آن قانون علت و معلول بر منحصر به فرد بودن زندگی اجتماعی و شخصی برتری یافت. نتیجه این امر در تفکر کوتسلینی با توجه به نظرگیدنز در سال ۱۹۹۱، از خود بیگانگی افراد تحت کنترل بوروکراتیک<sup>۱</sup> بود. این روند با افراد به عنوان اشیاء با تعهدات معمول در یک سیستم مکانیکی رفتار می‌کرد. این رویکردها از نظر کوتسلینی، برنامه‌های درسی را به تدریج تبدیل به یک حوزه تخصصی کرد که تمرکز آن بر تکنیک برنامه‌ریزی درسی، رویه‌ها و مدل‌های تکنوکراتیک<sup>۲</sup> بود. این مؤلفه‌ها به عنوان عامل تولید اثر بخش کردن سیستم و توانایی آن‌ها برای دستیابی به اهداف و رویه‌های از پیش تعیین شده، در نظر گرفته شدند. بنابراین آموزش به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌ها و تکنیک‌های عملی قابل اندازه‌گیری تلقی شد. به گفته لیوتار<sup>۳</sup> در این پارادایم عملکردی، مفاهیم حقیقت با مفاهیم مصرف، جایگزین می‌شوند تا برنامه‌های درسی، اشیایی را تولید کنند که در موقعیت‌های از پیش تعیین شده در سیستم تولید و مصرف قرار گیرند. طبق نظر پینار و رینولدز<sup>۴</sup> در این سیستم عقلانی و الگوریتمی<sup>۵</sup>، تکنوکراتیک و ابزاری، برنامه‌های درسی به عنوان ابزار تولید و «فارغ التحصیلان به عنوان محصولات قابل فروش در نظر گرفته می‌شوند» (پینار و رینولدز، ۱۹۹۲، ص: ۱). کوتسلینی با ذکر مثال‌هایی از یانگ<sup>۶</sup>، ۱۹۷۱؛ گودسون<sup>۷</sup>، ۱۹۸۷؛ اپل<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳ و ۱۹۹۵، مدعی می‌شود که بحث تمرکز بر تأثیر و منافع متقابل عوامل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی بر برنامه‌درسی به کلی نادیده گرفته می‌شود. مفاهیم برابری و کیفیت بر اساس معیارهای قابل اندازه‌گیری، تجزیه و تحلیل می‌شوند که از قضا باعث ایجاد نابرابری در بین دانش‌آموزان و تکنیک‌های معمول در بین معلمان می‌شود. از نظر کوتسلینی، برنامه‌های درسی خصوصی و فردی نشده، تقویت کننده حفظ محتوا و همچنین برگزاری امتحانات پایانی به منظور قبولی یا عدم قبولی دانش‌آموزانی که آموزش تولید انبوه دریافت کرده‌اند، باعث کاهش دسترسی اکثریت آن‌ها به مدارس رایگان شده است. عملکرد معلمان در این سیستم باعث یک تناقض می‌شود. به این مفهوم که معلمان موظف به آموزش

---

<sup>1</sup> bureaucratic

<sup>2</sup> Technocratic

<sup>3</sup> Lyotard

<sup>4</sup> Pinar and Reynolds

<sup>5</sup> algorithmic

<sup>6</sup> Young

<sup>7</sup> Goodson

<sup>8</sup> Apple

استانداردهای اقتصادمحوری می‌شوند که به دلیل نداشتن منبع کنترل داخلی، از آن رضایت‌مندی و خشنودی ندارند. در نتیجه این روند، معلمان از ریشه‌های آموزشی حرفه خود و جنبه تفسیری تدریس طبق نظر کلافکی<sup>۱</sup> (۱۹۹۵)، بیگانه می‌شوند. این رویه‌های معمول کنترل بیرونی و اندازه‌گیری فرآیند آموزشی بر عمق شکاف بین افراد توانمند و افراد کم‌توان در پیشرفت و به عبارتی بین کودکان برخوردار از زمینه‌های اجتماعی - اقتصادی و نابرخوردار در این زمینه‌ها، افزوده است. در واقع مدیریت‌گرایی و فرآیندهای نظارتی تقویت شده، این نابرابری‌ها را عمیق‌تر می‌کند. چرا که معلمان بی‌اختیار و بی‌هویت، مطالب را بدون توجه به عواقبی که ایجاد می‌کند، پوشش می‌دهند و باعث عقب‌نگه داشته شدن دانش‌آموزان به اشکال گوناگون می‌شوند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). کوتسلینی بیان می‌کند که عوارض جانبی و منفی مدرنیزاسیون<sup>۲</sup> باعث ارتجاع پست‌مدرن و واکنش به قاعده محدودکننده عقل‌گرایی شد. عقل‌گرایی مورد نظر، به مفهوم نظر کارشناسی فاقد روحیه فلسفی است که افراد را تولیدکننده و مصرف‌کننده می‌داند و بر برنامه‌های درسی تکنوکراتیک و ابزاری تکیه می‌کند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). از نظر تاریخی از سال ۱۹۶۰ پست‌مدرنیسم به دنبال عبور از بدبختی‌های مدرنیزاسیون بوده است. اگرچه کوتسلینی تأیید می‌کند که بسیاری از انتقادات و سؤالات از پست‌مدرنیسم ناشی شده است، ولی مدعی می‌شود که هیچ پاسخ یا تعریف ساده‌ای توسط پست‌مدرنیسم ارائه نشده است. البته این امر قابل انتظار است، چرا که پست‌مدرنیست‌ها به نظام و ساخت ایده‌ها نمی‌پردازند و صرفاً پست‌مدرنیسم را به عنوان دیدگاهی مخالف مدرنیسم و مدرنیته<sup>۳</sup> ترویج می‌کنند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). کوتسلینی هم‌عقیده با پست‌مدرنیسم، بازنمایی و تأمل را نقطه قوت پست‌مدرنیسم می‌داند و آن را فرآیندی خنثی نمی‌داند چرا که سیاستی در بازنمایی وجود دارد که به واسطه آن، همه اشکال بازنمایی و تأمل فرهنگی در مبارزه با قدرت و سلطه دخیل هستند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). در دیدگاه پست‌مدرن به طور فزاینده‌ای تشخیص داده می‌شود که همه ادعاهای دانش به جای جهانی و غیر تاریخی بودن، جزئی، محلی، تاریخی و خاص هستند. بنابراین، پست‌مدرنیته شامل آگاهی از اهمیت زبان، گفتمان و مبانی اجتماعی - فرهنگی در ایجاد هر کدام از آنهاست. به طور کلی از نظر کوتسلینی، پست‌مدرنیته علاوه بر این که نشان‌دهنده شکست زمانی، ذهنی و عاطفی ایمان به عقلانیت حمایت‌کننده از مدیریت‌گرایی است، همچنین نشان‌دهنده شکست سنجش علمی است که فراموش‌کننده

<sup>۱</sup> Klafki

<sup>۲</sup> Modernization

<sup>۳</sup> Modernity

تأثیر افراد و ساختار تکنولوژیکی امور اجتماعی به علت غایت‌گرایی استبدادی از پیش تعریف شده است (کوتسلینی، ۲۰۰۶).

۲- تبیین متامدرنیسم به عنوان مبنای نظریه برنامه‌درسی چگونه است؟

«متامدرنیسم» مجموعه‌ای از تحولات در فلسفه، زیبایی‌شناسی و فرهنگ است که از پسامدرنیسم منتج می‌شود و نسبت به آن واکنش نشان می‌دهد. بنا به یک تعریف، متامدرنیسم وضعیتی میان مدرنیسم و پسامدرنیسم است. در سال ۲۰۱۰، نظریه‌پردازان فرهنگی، تیموتئوس ورمولن و رابین وون‌دن آکر، متامدرنیسم را به عنوان مداخله‌ای در پسامدرنیسم، مطرح کردند. استفاده از پیشوند «متا» در عنوان متامدرنیسم، از «متاکسیز» افلاطون نشأت می‌گیرد که اشاره به توصیف وضعیت درونی انسان دارد و نوسان و هم‌زمانی را بین قطب‌های مخالف، متضاد و فراتر از آن بیان می‌کند (آزرم، ۱۳۹۸). نقطه شروع برای متامدرنیسم از نظر تاریخی به اوایل سال ۱۹۷۵ برمی‌گردد، زمانی که مسعود زوارزاده از آن برای توصیف خوشه‌ای از زیبایی‌شناسی یا نگرش‌هایی که از اواسط دهه ۵۰ در روایت‌های ادبیات آمریکا ظهور کرده بود استفاده کرد (زوارزاده، ۱۹۷۵، ص: ۸۳-۶۹).

## مبانی فلسفی متامدرنیسم

### هستی‌شناسی<sup>۱</sup>

با استناد به نظر ورمولن و آکر، ۲۰۱۰ و به نقل از (زبان دان، میرزامحمدی و فرمهینی فراهانی، ۱۴۰۱)، متامدرنیسم در مبحث هستی‌شناسی از معادله هر دو - هیچ‌کدام، جهت مفهوم‌سازی استفاده می‌کند. به این معنی که متامدرنیسم هم‌زمان می‌تواند مدرن و پست‌مدرن محسوب شود و یا حتی می‌تواند شامل هیچ‌کدام از این دو رویکرد نباشد و صورتی جدید به خود بگیرد. به عبارت دیگر متامدرنیسم با خصیصه نوسان هستی‌شناختی، بین مدرنیسم و پست‌مدرنیسم در نظر گرفته می‌شود و این به معنای تعادل بین این قطب‌ها نیست بلکه همچون یک نوسان مستمر آونگ است که به صورت مذاکره بین مدرنیسم و پست‌مدرنیسم آشکار می‌شود. از نظر آنان در هستی‌شناسی متامدرنیسم، ما در واقعیت به شکلی مداوم بین مدرن و پست‌مدرن در نوسان هستیم. بنابراین، واقعیت بین حالت پویا و ایستا، بین اشتیاق و کنایه، بین بی‌تفاوتی و همدلی و بین امید و ناامیدی در نوسان است (ورمولن، آکر، ۲۰۱۰).

<sup>1</sup>. Ontology



### معرفت‌شناسی<sup>۱</sup>

متامدرنیسم در معرفت‌شناسی با پست‌مدرن همراهی می‌کند ولی از رویکرد «گویی» بهره می‌برد به گونه‌ای که جهان زندگی ما را هم عینی و هم غیرعینی، قابل مشاهده، ساخته شده، اجتماعی، پویا، پیچیده، قابل تغییر، ایستا، ساختاریافته، سلسله مراتبی، مرتبط، در حال تحول، تصادفی و خود سازمان دهنده در نظر می‌گیرد (ون دن آکر و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین متامدرن به عنوان «ایده‌آلیسم عمل‌گرایانه» (ورمولن و آکر، ۲۰۱۰، ص: ۵)، گویا مستلزم توجه به معرفت‌شناسی پراگماتیسم است و در واقع، عبارت «ایده‌آلیسم عملی» از جان دیویی سرچشمه می‌گیرد. بنابراین مطابق با نظر توفیق یوسف<sup>۲</sup> (۲۰۱۷): رهنما، زبان‌دان (۱۴۰۱) و زبان‌دان و میرزامحمدی (۱۴۰۲) می‌توان معرفت‌شناسی متامدرنیسم را علاقه‌مند به شناختن منشاء و علت و به دنبال واقعیت و کلی‌گرا در نظر گرفت که اگر چه به دنبال اعتبار، سندیت و اصالت است اما به تزلزل و تردید در معنی هم باور دارد. بنابراین متامدرنیسم هر دو روایت معرفت‌شناسی مدرن و پست‌مدرن را می‌پذیرد. با این توصیفات، می‌توان متامدرنیسم را به عنوان یک پارادایم یا مدل یا طرح‌واره‌ای متشکل از فلسفه‌ای در نظر گرفت که شامل خانواده‌ای از ایده‌ها درباره هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، زیبایی‌شناسی و اخلاق است.

### ارزش‌شناسی<sup>۳</sup>

متامدرنیسم شامل خانواده‌ای از ارزش‌های مدرن، پست‌مدرن و سنت است (فریناخت، ۲۰۱۷). متامدرنیسم ارزش‌هایی مطابق با چالش‌های زمانه را شامل می‌شود تا قادر باشد برای آن‌ها راه‌حلی پیدا کند؛ به عبارت دیگر، ارزش‌های متامدرنیستی باید با سه چالش قرن بیست‌ویکم؛ یعنی پایداری، نابرابری و بیگانگی مطابقت داشته باشد (فریناخت، ۲۰۱۷). ارزش‌شناسی متامدرنیسم، شامل وجود لایه‌ای از ارزش‌هاست که از ترکیب و اخلاط مجدد، به خانواده‌ای از ترکیبات مختلف تبدیل می‌شود (فریناخت، ۲۰۱۹). کوتسلینی با بیان این نکته که پست‌مدرنیست‌ها به دلیل ضد واقع‌گرایی و ساختارشکنی گاه پوچ‌گرایانه دانش‌بنیادی، به شدت زیر سؤال رفته‌اند از وجود دو نقص عمده در پست‌مدرنیسم پرده برمی‌دارد. اولین نقص، این واقعیت است که یادگیرنده را از هر نوع عینیت‌گرایی محروم می‌کند و هیچ اختیاری به دانش‌آموز/تولیدکننده دانش، برای تولید دانش نمی‌دهد. دومین نقص این است که پست‌مدرنیسم روابط قدرت در جامعه را بیش از حد ساده می‌کند (کوتسلینی، ۲۰۰۶).

<sup>1</sup> Epistemology

<sup>2</sup> Tawfiq Yousef

<sup>3</sup> Axiology

کوتسلینی بیان می‌کند که اگرچه هیچ‌کس نمی‌تواند انکار کند که تجربه، از نظر اجتماعی توسط قوانینی تشکیل شده است که افراد یاد گرفته‌اند آن‌ها را درونی کنند، باز هم سوالات اساسی دیگری باقی می‌ماند. به این مفهوم که آیا درونی‌سازی همیشه به نفع کسانی است که «کنترل» دارند؟ و آیا همبستگی درونی‌سازی، دانش و کنترل براساس مدل «علت - معلول» قابل پیش‌بینی و خطی است؟ اگرچه پست‌مدرنیست‌ها این را پیشنهاد می‌کنند، اما با این وجود، گفتمان خود، مبتنی بر انکار نتایج علت-معلولی در مطالعات اجتماعی و به ویژه در آموزش را زیر سؤال می‌برند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). اعتقاد کوتسلینی بر این است که در پاسخ به این سوالات می‌توان از دریچه‌ای غیر از پست‌مدرنیسم همان‌طور که دیویی<sup>۱</sup> قبلاً پیشنهاد کرده بود با مواضع افراد مربوطه مخالفت کرد. همچنین با وجودی که ژيرو<sup>۲</sup> استدلال می‌کند که سلطه و مقاومت از طریق رابط پیچیده نژاد، جنسیت، طبقه و نقش‌های دیگر، با روابط نابرابر قدرت منتقل می‌شوند، اما آموزش رهایی‌بخش ژيرو (۱۹۸۳) خود بر علیه ستم‌دیدگان عمل کرده است. بنابراین براساس بحث فوق و همچنین دیدگاه انتقادی دریدا<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) مبنی بر ضرورت تعیین کردن حد و مرز برای ساختارشکنی (کوتسلینی، ۱۹۹۷، ۲۰۰۱)، کوتسلینی، مفهوم متامدرنیسم را حداقل از دیدگاه خودش به عنوان مبنای یک الگوی برنامه‌درسی جدید با هدف «ترکیبی جدید از درک و تمرین برنامه‌درسی» (وراگا و هلبوویتش<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳، ص: ۴۵۶) پیشنهاد می‌کند. از نظر کوتسلینی، متامدرنیته از سنت فلسفی یونان (افلاطون) و همچنین از ادبیات آلمانی (کلافکی) نشأت می‌گیرد که براساس آن معلمان در مرکز فرآیند یاددهی-یادگیری قرار گرفته‌اند. در پارادایم متامدرن از نظر کوتسلینی، معلمان باید فرآیند تدریس را در یک زمینه آموزشی خاص تفسیرکنند و در آن زمینه تأمل کنند (کلافکی، ۱۹۹۵، ۲۰۰۰). تا نیازهای دانش‌آموزان خاص را برآورده سازند. در مقابل مدرنیته، اهداف از پیش تعریف شده را در اولویت قرار می‌دهد تا به گروهی متمایز نشده از دانش‌آموزان ایده‌آل غیرموجود، آموزش داده شود؛ بنابراین، طبق این روند، مدرنیته به ترویج نوعی از برنامه‌درسی می‌پردازد که منظم بودن روال‌های مشابه در برنامه‌درسی در همه مدارس و برای تمام ساعات مدرسه را سرمشق خود قرار دهد. از سوی دیگر، پسامدرنیته از نظم و در کنار آن هرگونه پایان و هدف آموزشی تبدیل‌کننده دانش‌آموزان به چیزی ناشناخته و غیرموجود، ساختارشکنی می‌کند (کوتسلینی،

<sup>1</sup> Dewey

<sup>2</sup> Giroux

<sup>3</sup> Derrida

<sup>4</sup> Wraga and Hlebowitsh

۲۰۰۶). اما طبق نظر کوتسلینی، ما بعد از نقد پسامدرن، دیگر قادر نیستیم که روابط انسانی و رفتار شخصی را اخلاق‌زدایی و سیاست‌زدایی کنیم و همچنین توسعه برنامه‌درسی، صرفاً فرآیندی نیست که با هدف دستیابی به نتایج خاص از پیش تعریف شده، یاد گرفته و اجرا شود. ولی فراتر از همه این توصیفات، برنامه‌درسی می‌تواند ابزاری برای دستیابی به موقعیت، شرایط و مقررات تأیید مجدد هستی‌شناختی هر فرد در جامعه و همچنین هر اجتماع خاص در جامعه و در سراسر جهان باشد (کوتسلینی، ۲۰۰۶). به اعتقاد کوتسلینی پیشوند «پست» در پست‌مدرنیته به معنای پذیرش دوره‌بندی است، اما نظریه‌پردازان و فیلسوفان آموزشی همچون هاروی (۱۹۹۱) و فدرستن<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، این واژه را نه تنها برای بیان تغییرات دوره‌ای به کار بردند، بلکه از آن برای نشان دادن نگرش‌های مخالف هر دوره، همان‌طور که در آثار فوکو تجلی یافته است، استفاده کردند. از نظر کوتسلینی، متامدرنیته را نمی‌توان در مرزهای ترتیب زمانی وقوع، درک کرد و البته در اصطلاح آموزشی، شکل ترکیبی «متا» بیانگر تکرار مفهوم بعدی است و به معنای فرآیند یا عملکردی است که درک و کنترل آن مفهوم بعدی را عملی می‌کند. به عنوان مثال می‌توان از متاتحلیل، متاشناخت، متا‌رزیابی نام برد (کوتسلینی، ۲۰۰۶). کوتسلینی بیان می‌کند که فرم ترکیبی متا، این‌که «بعد» چه اتفاقی می‌افتد را نشان نمی‌دهد، بلکه نشانگر وجود چیزی «فراتر از» یک واقعیت، یک رویه، یک ایده است که می‌تواند کنترل‌کننده عملکرد و عوارض جانبی آنها باشد. در این زمینه متامدرنیته به معنای مدرن شدن مدرنیته، فراتر رفتن از نقاط ضعف آن و شخصی‌سازی عملکرد تکنوکراتیک آن است (اسمیت و وکسلر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵). بنابراین، متامدرنیته شامل ایده‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌هایی است که به دنبال انتقاد نیست، بلکه از راه‌های جدید برای درک جهانی معنادار (در مقابل هرج و مرج)، حمایت می‌کند (کوتسلینی، ۱۹۹۷). بین ویژگی‌های متامدرنیته، «باز بودن» به عنوان بارزترین آن، از سیستم بسته قطعی واقعیت فیزیکی، فراتر می‌رود و از تغییر، تعامل و معامله پشتیبانی می‌کند. از نظر کوتسلینی، متامدرنیته که در آن، فرد هنوز نقش اصلی را بر عهده دارد، متضمن تغییر در نحوه تفکر ما در مورد رابطه انسان با جهان است، تغییری که ما را به فراتر از درک متوالی و قابل‌سنجش از کیهان سوق می‌دهد و تجربه شبکه‌ای از روابط را ارتقا می‌بخشد. در نتیجه، آزمایش و تأملات در مورد تجربه، به جای نتایج کمی، بر فرآیندهای کیفی تأکید دارد. همچنین، پیچیدگی عصر ما این دیدگاه را تأیید می‌کند که هیچ نظریه واحدی نمی‌تواند پایه

<sup>1</sup> Harvey

<sup>2</sup> Featherstone

<sup>3</sup> Smith and Wexler

و اساس کافی برای عمل آموزشی فراهم کند. اگرچه ایدئولوژی‌ها را نمی‌توان ترکیب کرد ولی ایده‌ها قابلیت ترکیب شدن دارند. بنابراین پذیرفتن کارهای قبلی می‌تواند به ما کمک کند تا اصول و ایده‌های فراتر از نظریه‌ها و ایدئولوژی‌ها را بشناسیم (راگا و هلبوویتش، ۲۰۰۳، ص: ۴۲۷). به این ترتیب، کوتسلینی، شالوده معرفت‌شناختی یک الگوی متامدرن از برنامه‌درسی و آموزش را اول مبتنی بر کار هابرماس<sup>۱</sup> (۱۹۷۲) در مورد علایق رهایی‌بخش، قرار می‌دهد زیرا با دانش پوزیتیویستی<sup>۲</sup> ابزاری مخالف است. همچنین به عنوان مبنای دوم مثل آئوکی<sup>۳</sup> (۱۹۹۲)، ون مانن<sup>۴</sup> (۱۹۸۶)، پینار (۱۹۷۵) و پدیدارشناسی مارتون<sup>۵</sup> (۱۹۸۱، ۱۹۸۴)، عمل می‌کند؛ یعنی به واسطه یادگیری از طریق فرآیندهای بازتابی که توسط پدیدارشناسی پشتیبانی شده است، بر روی تغییر مفهوم زمینه‌ای مبتنی بر کاوش مستقیم در تجربه معلمان و دانش‌آموزان کار می‌کند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). با این حال کوتسلینی معتقد است، این فرآیندها نمی‌توانند بدون چارچوب‌های مورد توافق توسعه، کار کنند. زیرا یادگیری باید به عنوان تعامل نیروها به جای یک بازی در نظر گرفته شود. همچنین به عنوان مبنای سوم، پارادایم متامدرن، با تأکید بر بهبود شرایط اجتماعی، از طریق کنش پژوهی مثل فریره<sup>۶</sup> (۱۹۷۲)؛ گراندی<sup>۷</sup> (۱۹۸۷)؛ ژيرو (۱۹۹۱)؛ از آموزش انتقادی استقبال می‌کند. مبنای چهارم شامل ساخت‌گرایی اجتماعی- فرهنگی، تئوری‌ها و عملکردهای مربوط به آموزش و یادگیری است که بر ضرورت بازسازی، توسعه دائمی و تعدیل یادگیری به صورت شخصی و معنادار باور دارد. سرانجام مبنای پنجم، موقعیت‌گرایی حمایت‌کننده از جوامع عملی و نظریه‌پردازی همچون هارگریوز<sup>۸</sup> (۱۹۹۲) است که در آن یادگیری معتبر، باید در زمینه‌های معنادار حل مسأله و ساختارمند تجربه شود. همان‌طور که قبلاً کوتسلینی بیان کرد، رویکرد متامدرن یک فرضیه جدید نیست، بلکه یک ترکیب است. بنابراین وی، رویکردهای متامدرن را مبتنی بر ایده‌های سازنده و تعاملی دیویی و ویگوتسکی<sup>۹</sup> در نظر می‌گیرد. کوتسلینی اضافه می‌کند که بازنگری نظریه‌های برنامه‌درسی نباید تنها به عنوان تصدیق کار قبلی در نظر گرفته شود بلکه باید به عنوان یک رویه ضروری برای زمینه‌سازی

---

<sup>1</sup> Habermas

<sup>2</sup> positivist

<sup>3</sup> Aoki

<sup>4</sup> Van Manen

<sup>5</sup> Marton

<sup>6</sup> Freire

<sup>7</sup> Grundy

<sup>8</sup> Hargreaves

<sup>9</sup> Vygotsky

نظریه برنامه‌درسی و عمل در جوامع در حال تغییر، برای تغییر معلمان و دانش‌آموزان در نظر گرفته شود (کوتسلینی، ۲۰۰۶). در این زمینه، متامدرنیته در برنامه‌درسی، بیانگر نگرش و توجهی به دنیای مدرسه است که توسط معلمان و دانش‌آموزان تجربه می‌شود و تجربیات در داستان شخصی و فرهنگی بزرگتر، زمینه‌سازی می‌شوند. همچنین آنچه را فوکو اخلاق می‌نامد، در نظر می‌گیرد، سیستمی از اصول اخلاقی و قواعد رفتاری که در همه جوامع انسانی یافت می‌شود. متامدرنیته معنای اجتماعی و آموزشی برنامه‌درسی را می‌شناسد (وستبری<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). البته نه به عنوان فهرستی از موضوعاتی که باید آموزش داده شوند بلکه به عنوان وسیله‌ای که برای رشد و درک هر دانش‌آموز در یک زمینه مراقبتی در نظر گرفته می‌شود. جایی که منحصر به فرد بودن دیگری، شناسایی و ارزش‌گذاری می‌شود (ون مانن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). به اعتقاد کوتسلینی جوامع امروزی که باید در چارچوب‌های نهادی گسترده‌تری فعالیت و همکاری کنند، از پارادایم متامدرن برنامه‌درسی حمایت می‌کنند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). بنابراین چارچوب‌های نهادی امروزی همچون اتحادیه اروپا و جهانی شدن، دیدگاه روشنگری و مدرنیستی را به شدت به چالش می‌کشد و شرایط متفاوتی از وجود هستی‌شناختی و اخلاق‌گرایی جوامع و مردم را پیشنهاد می‌کند. در ادامه، کوتسلینی فرآیند غالب مشارکت در بازسازی اقتصاد جهانی را که از طریق آموزش، معلمان و مدارس، صورت می‌پذیرد به شیوه تفکر تکنیکی و ابزاری می‌داند. شیوه‌ای که استقلال آموزشی را کاهش می‌دهد و سؤالات مبتنی بر ارزش را به حاشیه می‌راند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). کوتسلینی بیان می‌کند که باید به جای در نظر گرفتن دانش‌آموزان به عنوان محصولات قابل فروش، بر رشد همه جانبه افراد تمرکز کنیم. به افرادی نیاز داریم که نه تنها از گفتمان استفاده کنند بلکه ایجاد کننده آن هم باشند؛ به این معنی که افراد بتوانند در رویه‌های تصمیم‌گیری مشارکتی دخیل باشند و در تمام جنبه‌های جدید نظارت، یعنی کنترل فنی در مدارس، نقش اساسی داشته باشند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). با وجود قدرت اغراق‌آمیز احزاب سیاسی و اتحادیه‌های حرفه‌ای، به حاشیه رانده شدن توسط صاحبان قدرت و شخصیت‌زدایی بوروکراتیک دنیای جهانی شده، جایی که صلح را با جنگ تحمیل می‌کنند!<sup>۳</sup> ما باید اقرار کنیم که یک فرد امروز نمی‌تواند به طور کامل توسعه یافته و خود را شکوفا سازد، مگر این که دانش و مهارت‌های لازم برای به دست آوردن شغل را داشته باشد. با این حال ما نباید از دیدگاهی که افراد را به عنوان محصولات قابل

<sup>۱</sup> Westbury

<sup>۲</sup> Van Manen

<sup>۳</sup> where peace is imposed by war!

فروش در نظرمی‌گیرد، حمایت کنیم ولی در عین حال نباید مهارت‌های قابل‌فروشی که توسط افراد کسب می‌شود را بی‌اهمیت تلقی کنیم. بنابراین با توجه به یافته‌هایی که تا به حال در پاسخ به دو سؤال ابتدایی این پژوهش بیان شد می‌توان به نقل از رهنما و زبان‌دان (۱۴۰۱) با استناد به پژوهش توفیق یوسف (۲۰۱۷)، برای درک بهتر تفاوت‌های سه رویکرد فلسفی مدرنیسم، پست‌مدرنیسم و متامدرنیسم، به ارائه جدولی تطبیقی به صورت زیر اقدام کرد.

مقایسه ویژگی‌های سه رویکرد فکری		
متامدرنیسم	پست‌مدرنیسم	مدرنیسم
اعتقاد به چیزهای واقعی	باور غیرمطلق	اعتقاد به تفکر عقلانی
علاقه به منشاء و علت	خند علمی	تأکید بر علم
اعتقاد به اسلاط	اعتقاد به ارزشهای محلی	اعتقاد به ارزش‌های جهانی
اعتقاد به اخق‌های گریزان	تجزیه و فروپاشی را می‌پذیرد	حمایت از سازمان
اعتقاد به هستلگرای	به چندفرهنگی اعتقاد دارد	اعتقاد به فردگرایی
اعتقاد به اعتبار، سندی و اصالت	پرچ و بی‌معنی بودن زندگی	هدفمند بودن زندگی
اعتقاد به تزلزل و تردید در معنی	اعتقاد به ذهنی و شخصی بودن معنی	اعتقاد به عینی بودن معنی
حمایت از مفاد پر واقعی / اساسی	حمایت از پیچیدگی و تنوع	طرفداری از سادگی و زیبایی
به دنبال واقعیت است	اعتقاد به شانس	اعتقاد به رابطه علت و معلول
اعتقاد به قطب‌های مخالف	تفکر تصادفی و دلخواه	تفکر خطی
اعتقاد به نوسان	اعتقاد به بی‌ثباتی و ناپایداری	اعتقاد به ثبات و پایداری
اجتماعی‌گرا	سیاسی‌گرا	غیرسیاسی
به دنبال درگیری است	به دنبال طنز و تردید	به دنبال حقیقت و یقین
تکتیر، ازدیاد	کثرت	وحدت و پیوستگی
خلوص	شکاکیت	امیدواری
نامزدی	بی‌تفاوتی، بی‌عاطفگی	همدلی
هر دو روایت را می‌پذیرد	پذیرش روایت‌های کوچک	پذیرش روایت‌های بزرگ در مورد انسان
علاقه به وجود	علاقه به منابزیک	علاقه به انسان
برپایه تاریخ	بر پایه آزمایش	برپایه حلاکت
علاقه به همه زمان‌ها	علاقه به گذشته	علاقه به زمان حال
تأکید بر ارتباط انسان با طبیعت و فرهنگ	تأکید بر روابط انسان با اشیاء دیگر	تأکید بر روابط انسانی
پاراسازی‌گرای	خند ساختار‌گرای	ساختار‌گرا
حمایت از دوگانگی	تعدد / انواع متنوع	حمایت از یک نواختی و خلوص
به حافظه اجتماعی علاقه مند هستند	علاقه به تقلید شهری و ادبی	مخالفت با تاریخ
متماثل به سرچشمه و مبدأ و علت	متماثل به متنی و میان‌متنی	متماثل به کتابه و اشاره
تعلق به عصر اینترنت	تعلق به عصر تلویزیون	تعلق به عصر رادیو

جدول شماره ۱: مقایسه سه رویکرد فکری

### ۳- تبیین نظریه برنامه‌درسی متامدرن برای آموزش و یادگیری چگونه است؟

متامدرنیسم که از حوزه زیبایی‌شناسی، فرهنگ، هنر، ادبیات و معماری سرچشمه گرفته خود را در حوزه آموزش و یادگیری نیز نشان داده است. برای پی بردن به زمینه‌های آموزش و یادگیری در متامدرنیسم باید به توسعه تاریخ نظریه آموزشی، به عنوان مبارزه بین دو پارادایم با مفروضات متضاد اشاره کرد (اولکز، ۱۹۹۴)، به گونه‌ای که در این نظریه می‌توان، پارادایم

اول را «پارادایم تأثیر خارجی»<sup>۱</sup> و پارادایم دوم را «پارادایم توسعه‌درونی» یا «پارادایم خود تنظیمی»<sup>۲</sup> نامید. بنابراین، با وجودی که قبل از جنگ جهانی دوم، نظریه رفتارگرایانه یادگیری، بر اهمیت تنظیم بیرونی در فرآیند یادگیری تأکید می‌کرد ولی در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، در اروپا حرکتی از جامعه «صنعتی» یا «پسا صنعتی»<sup>۳</sup> به سوی جامعه «اطلاعاتی»<sup>۴</sup> صورت گرفت که دانش‌آموزان منفعل را به دلیل رفتارگرایی<sup>۵</sup> و مقررات بیرونی مورد انتقاد قرار می‌داد. در نتیجه «مفهوم جدیدی برای دانش» و «ایده جدیدی برای یادگیری» اتخاذ شد (سیلجاندر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). این حرکت، تغییری از رفتارگرایی به طرز تفکرشناختی- ساخت‌گرایانه<sup>۷</sup> بود که بر اصلاحات مدرسه تأثیر گذاشت تا سرانجام، یادگیری خودتنظیمی به اصل کلیدی مفهوم یادگیری جدید، تبدیل شد. بنابراین یادگیرنده، به عنوان یک «موضوع خودتنظیم و خودمختار» پذیرفته می‌شود که به طور فعال اطلاعات را برای یادگیری خود می‌سازد، به گونه‌ای که این تغییر در تفکر آموزشی، باعث تغییر از پارادایم مقررات خارجی به پارادایم مقررات داخلی می‌شود. این دیدگاه جدید برای مدارس، بر نقش فعال دانش‌آموز در ایجاد دانش خود از طریق ایده سازنده‌گرایانه<sup>۸</sup> یادگیری تأکید می‌کند. به این مفهوم که خودتنظیمی یادگیری، تأکید تفکر آموزشی را از معلم به دانش‌آموز و از آموزش به یادگیری منتقل می‌کند. بنابراین، نظریه‌های سازنده‌گرایانه یادگیری بر «گرامر جدید» یا زبان جدید آموزش تأکید می‌کند (سیلجاندر، ۲۰۱۷)؛ به عنوان مثال، آموزش، از مدرسه‌ای با رویکرد دایره‌المعارفی<sup>۹</sup>، به مدرسه‌ای دانش‌آموزمحور، براساس ایده‌های برگرفته از آموزش مترقی آمریکایی، تغییر کرد (الستاد، ۲۰۱۶)<sup>۱۰</sup>. بنابراین در دهه ۱۹۶۰ همه چیز در مورد اهداف یادگیری، علمی و برنامه‌های درسی بود. همچنین اگرچه فرآیند باسواد بودن و دانستن عملیات ریاضی اولیه، در دوره مدرن، جای خود را به دانش و درک فناوری‌های کامپیوتری و ارتباطی، در دوره پست‌مدرن داد، اما این پایان کار نبود چرا که در حال حاضر، فناوری کامپیوتری و ارتباطی، جای خود را به استفاده از دانش و نظریه در حل

<sup>1</sup> external influence

<sup>2</sup> Self-regulation

<sup>3</sup> post-industrial

<sup>4</sup> information

<sup>5</sup> Behaviorism

<sup>6</sup> Siljander

<sup>7</sup> Cognitive-constructivist

<sup>8</sup> Constructivist

<sup>9</sup> Encyclopaedic

<sup>10</sup> Elstad

مسأله واگذار کرده است. بنابراین اکنون همه چیز در مورد استانداردها و شایستگی‌های آموزشی است (فوکس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷، ص: ۲۳۷-۲۳۸). به گونه‌ای که امروزه استانداردهای آموزشی جایگزین اهداف آموزشی قدیمی شده است. این امر باعث می‌شود که آموزش از طریق شیوه‌های آموزشی جدید، خلق فضای یادگیری جدید و یادگیری دیجیتال، اصلاح شود (سیلجاندر، ۲۰۱۷). این بازآفرینی و هماهنگی محیط‌های آموزشی و کیفیت‌های آموزشی متناسب با وضعیت مدرسه، کلاس، مدیر و معلم با توجه به انتقال محتوای تدریس به فضای مجازی، از طریق فناوری‌های مجازی انجام گرفته است. بنابراین اکنون که تغییر در شیوه‌های کاری مدرسه، محیط‌های یادگیری و تدریس با توجه به برنامه‌های کاربردی رسانه‌های دیجیتال، به عنوان هسته جدید آموزش متامدرن تلقی شده است (سیلجاندر، ۲۰۱۷)، می‌توان در آموزش متامدرن، احساس کرد که عملکرد دانش‌آموزان برای یادگرفتن روش‌های مختلف، در قالب حاکمیت روندی دیجیتال شکل می‌گیرد. این مفهوم شامل تأکید بر یادگیری تعامل گروهی در داخل کلاس درس و تشویق استفاده از فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر فناوری دیجیتال در خارج از کلاس درس می‌شود (بیشاپ و ورلگر، ۲۰۱۳)<sup>۲</sup>؛ به عبارت دیگر، همان‌گونه که متامدرنیسم به دنبال نوسان بین تضادهای مدرنیسم و پست‌مدرنیسم مانند وحدت و کثرت، کلیت و چندپارگی، جهانی و محلی، کلی و جزئی، استاندارد و انعطاف‌پذیری، سادگی و پیچیدگی، ساخت و ساز و ساختارشکنی است (ورمولن و ون دن آکر، ۲۰۱۰)، در سیستم آموزشی متامدرن نیز توسعه درک فردی و جمعی دانش‌آموزان، کمک به آن‌ها برای درک روابط کلی و جزئی، درک دیدگاه‌ها و ارزش‌های جهانی و محلی و تشویق آن‌ها به ارزیابی روایت‌های تاریخی از طریق انتقاد و پرسش‌گری، از اهمیت بالایی برخوردار است. علاوه بر این، بازتاب‌های متامدرنیسم در آموزش به دانش‌آموزان، این امکان را می‌دهد که فرا روایت‌ها<sup>۳</sup> را دوباره درک کنند، جهان، رویدادها و حقایق را با حقایق مطلق و ذهنیت‌های آن‌ها تفسیر کنند، به چیزهای مختلف افتخار کنند و درک بخشی از یک کل بودن را توسعه دهند. متامدرنیسم به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا محصولات آموزشی خود را ایجاد کنند، برای یادگیری و توسعه مهارت‌های بین‌رشته‌ای از طریق استفاده از برنامه‌های کاربردی دیجیتال همکاری کنند. بنابراین، متامدرنیسم با ساده‌سازی پیچیدگی‌ها، ارائه انعطاف‌پذیری با استانداردهای معین، و اجازه دادن استقلال در برنامه‌درسی و مدیریت آموزش، یک درک مجدد ساخت‌گرایانه از

<sup>1</sup> Fuchs

<sup>2</sup> Bishop and Verleger

<sup>3</sup> Metanarratives



آموزش را فراهم می‌کند. همچنین اگر در مکتب پست‌مدرن، وظیفه اصلی آموزش، ارائه آگاهی انتقادی و فضیلت به کودکان به جای حفظ ساختار اجتماعی و وضعیت موجود توسط مدرسه مدرن بود (ژیرو، ۱۹۸۳، ۱۹۸۸)، اکنون از دانش‌آموزان انتظار می‌رود، هم به صورت انفرادی و هم به صورت گروهی کار کنند و برای یادگیری و افزایش مهارت‌های بین‌رشته‌ای خود همکاری کنند (اسلاوین و همکاران، ۲۰۱۳).<sup>۱</sup> علاوه بر این در مکتب متامدرن به دانش‌آموزان آگاهی کوری ارائه نمی‌شود که نتواند فراتر از بخشی از نقد باشد. پارادایم متامدرن در سیاست‌های آموزشی و رفاهی از نگاهی عملی به همراه راه‌حل‌های واقع‌بینانه مؤثر، نسبت به مسائل، رویدادها و پدیده‌ها از منظرهای مختلف با آگاهی انتقادی برخوردار است و بر این اساس، وظیفه معلم در مدرسه متامدرن، درک مسئولیت دانش‌آموزان در قبال پایداری و طبیعت، توسعه اعتماد به نفس، پایبندی به اصول اخلاقی و اخلاق، توسعه روحیه هنری، زیبایی‌شناختی و موسیقیایی، افزایش کنجکاوی، خلاقیت و تخیل در نظر گرفته شده است. بنابراین، آموزش متامدرن به جای آشکار ساختن دسته‌بندی‌های هویتی یا برجسته کردن تأکید بر یک مقوله (همان‌طور که در مدرنیسم انجام می‌گرفت)، مردم را حول درک «انسانی» متحد کرده است. علاوه بر این، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که مسئولیت کافی برای یادگیری خود داشته باشند تا بتوانند برنامه فردی خود را طراحی کنند. متامدرنیسم برای تنوع، ارزش قائل است. بنابراین، مسئولیت‌های آموزش‌وپرورش در این دوره از زندگی مشترک مسالمت‌آمیز، تساهل نسبت به سایر اقوام و مذاهب و مدیریت دقیق منابع طبیعی در نظر می‌گیرند (شینیش، ۲۰۱۷).<sup>۲</sup> همچنین، ریچنباخ<sup>۳</sup> با استناد به پیشنهاد ورمولن و ون‌دن آکر (۲۰۱۵)، مبنی بر زنده نگه داشتن میل برای جهانی بهتر، در برابر شکست روایت‌های بزرگ مدرنیسم و ضد روایت‌های پست‌مدرنیسم، بیان می‌کند که نگرش‌های آموزش داده شده امروز، حس جامعه فردا را شکل می‌دهد، بنابراین، مدارس باید روحیه جامعه را برای جهانی بهتر ارتقا دهند (ریچنباخ، ۲۰۱۰). بر این اساس، ما باید با تحقق بخشیدن به زمینه‌هایی که فرصت‌های برابر، همکاری و همبستگی را ترویج می‌کند (تلهاگ و همکاران، ۲۰۰۶)<sup>۴</sup>، برای زندگی بهتر و جهانی بهتر تلاش کنیم و فرزندان خود و نسل‌های جدید را در این راستا آموزش دهیم. البته در جهت تأیید امر مذکور و انگیزه‌بخشی، به این عقیده ورمولن و آکر استناد می‌شود که اگرچه در نهایت، به خود

<sup>1</sup> Slavin

<sup>2</sup> Schönig

<sup>3</sup> Reichenbach

<sup>4</sup> Telhaug

آرمان‌شهر به دلیل یک «امکان غیرممکن» بودن، هرگز نمی‌توان رسید ولی باید با وجود «بدون مکانی» بودن، فرض کنیم که گویا، به معنای واقعی کلمه وجود دارد (برونتون، ۲۰۱۸؛ ورمولن و ون دن آکر، ۲۰۱۵).<sup>۱</sup> بنابراین می‌توان از یادگیری مادام‌العمر، رویکردهای مستند به توسعه فناوری، مهارت‌های دنیای واقعی و گنجاندن کدنویسی و رباتیک؛ آنلاین، یادگیری سیار و ترکیبی، تنوع زمینه یادگیری خلاق، همسو با بازی‌ها و بازی‌گونه‌سازی، پرینت سه‌بعدی، فناوری‌های یادگیری تطبیقی، واقعیت ترکیبی، فناوری‌های هوش مصنوعی، نمایشگر هولوگرافیک و فناوری اصیل، به عنوان رویکردهای آموزش و یادگیری متامدرن نام برد (بیکر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین کوتسلینی، نیاز به بینش نظری جدید را به منظور تعیین دانش معتبر و ارزشمند برای همه دانش‌آموزان امروزی اعلام می‌کند. وی نیاز به بینش نظری و جدیدی را توصیه می‌کند که به شدت با عمل در دنیای معاصر پیوند خورده باشد، عملی که احساسات و واکنش‌های فرد یادگیرنده را در برابر محصول و مصرف‌کننده پنداشتن یادگیرنده، در نظر بگیرد (کوتسلینی، ۲۰۰۶). این امر نه تنها نقش محوری معلم و یادگیرنده را به علاوه نیاز به بررسی استانداردهای تحمیلی بیرونی پیش‌فرض می‌گیرد بلکه نیازها، احساسات و ادراکات تک‌تک دانش‌آموزان و معلمان آنها را هم پیش‌فرض محسوب می‌کند. این از نظر کوتسلینی به این معنی است که نمی‌توان تفسیر قانون «هیچ کودکی نباید از آموزش عقب بماند» را به تلاش برای توسعه مهارت‌های قابل فروش در همه دانش‌آموزان تقلیل داد. بنابراین در متامدرن مورد نظر کوتسلینی تمام دانش‌آموزان دارای ظرفیت هستند و نقش تحصیل کردن، کمک کردن به دانش‌آموزان برای کشف قدرت خود است (کوتسلینی، ۲۰۰۶). از نظر کوتسلینی باید به معلمان و مدارس برای خودمختاری در تصمیم‌گیری کمک کرد تا بتوانند نیازهای ناشی از تعصبات و ضعف‌های تحصیلی، خانوادگی و اجتماعی هر دانش‌آموز را برآورده سازند. بنابراین در چنین تلاشی، فرآیندها به همان اندازه ورودی و خروجی مهم هستند. چنین تلاشی در درجه اول به جای حمایت از مدیریت استانداردهای برنامه‌درسی، اهداف، واقعیت‌ها، ابزارهای ارزیابی و نتایج دانش‌آموزان براساس استانداردهای جهانی تحمیل شده، که از بین برنده تمام تجربه‌های آموزشی است، از فرآیند یادگیری موقعیتی و زمینه‌ای حمایت می‌کند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). چرا؟ زیرا امروزه ما دارای انبوهی از ورودی‌های مدیریتی، برنامه‌های درسی تحمیلی و استانداردهای جهانی و کمبود درون‌نگری، تأمل و توسعه شخصی

<sup>1</sup> Brunton, Vermeulen and van den Akker

<sup>2</sup> Baker

در سطح خرد آموزش هستیم. بنابراین از نظر کوتسلینی ما نه تنها نمی‌توانیم اجرای قانون «هیچ کودکی نباید از آموزش عقب بماند» را از طریق آزمایش‌های دولتی و بحث در مورد نتایج، ارزیابی کنیم بلکه حتی نمی‌توانیم تفسیر کنیم؛ زیرا ما به جای اینکه در مورد چرایی یاد نگرفتن دانش‌آموزان بحث کنیم، همیشه در مورد آنچه که دانش‌آموزان باید بدانند، بحث می‌کنیم (کوتسلینی، ۲۰۰۶).

۴- براساس تبیین نظریه برنامه‌درسی متامدرن چه استنتاج‌هایی در ارائه عناصر الگوی برنامه‌درسی متامدرن می‌توان به دست آورد؟

جهت کلی در برنامه‌درسی متامدرنیسم عبور از تنگناهای مدرنیسم به همراه خروج از بن‌بست‌های پست‌مدرنیسم است. بر این اساس جهت ارزشی برنامه‌درسی سیر به سوی پیشرفت خواهد بود و توانمندسازی برنامه‌درسی متامدرن و معلمان با هدف عبور از گرفتاری‌ها و عوارض جانبی منفی هر دو رویکرد مدرن و پست‌مدرن پیش‌بینی می‌شود. اکنون با توجه به تبیین نظریه و الگوی برنامه‌درسی متامدرن، می‌توان با استفاده از روش استنتاجی از نوع پیش‌رونده، به عناصر برنامه‌درسی متامدرن دست یافت. بنابراین برای آموزش و یادگیری طبق الگوی برنامه‌درسی تبیین شده برای متامدرن باید به استخراج عناصر طرح برنامه‌درسی متامدرن پرداخت. طبق نظریات مطرح شده در تبیین متامدرن و الگوی برنامه‌درسی متامدرن می‌توان طرح برنامه‌ی درسی متامدرن را شامل عناصر زیر دانست:

### ۱- اهداف برنامه‌درسی متامدرنیسم

**هدف کلی:** تربیت افرادی است که قادر به تغییر اوضاع زندگی خود و دنیای اطراف باشند زیرا سرنوشت یک فرد متامدرن این است که افق‌هایی را که بی‌پایان رکود می‌کنند دنبال کند و اجازه دهد تغییراتی در زندگی ایجاد شود.

**اهداف جزئی:** در اینجا به صورت فهرست‌وار به اهداف خرد برنامه‌درسی متامدرنیسم اشاره می‌کنیم.

آمادگی برای ایجاد یک بازار کار در حال تغییر و تحول از طریق ایجاد ارتباط مستقیم بین مهارت‌هایی که مدرسه ارائه می‌دهد و نیازهای کارفرمایان (تربیت دانش‌آموزانی ماهر در فناوری دیجیتال).

آمادگی برای زندگی به عنوان شهروندان فعال در جوامع پیچیده و دمکراتیک مدرن (تربیت دانش‌آموزانی ماهر در امور مدنی و آشنا با زندگی شهروند دیجیتالی).

کسب شایستگی‌های جهانی در زمینه نوآوری و خلاقیت (تربیت دانش‌آموزانی خلاق و نوآور و آشنا با آخرین دستاوردهای خلاقانه جهانی).

رشد تفکر انتقادی (تربیت دانش‌آموزانی نقاد و ماهر در انتقاد تخصصی).  
توسعه ظرفیت یادگیری مشترک و کار گروهی (تربیت دانش‌آموزانی ماهر در کار گروهی).  
ارائه انعطاف‌پذیری و انواع مختلف تحرک (جغرافیایی، حرفه‌ای، فکری و احساسی). (تربیت دانش‌آموزانی سکون‌ناپذیر و ماهر در خروج از بن‌بست‌ها).  
تشکیل توانایی یادگیری مادام‌العمر (مرتبط‌کردن محیط‌های یادگیری خارج از مدرسه با محیط یادگیری درون مدرسه و از بین بردن مرزهای مصنوعی یادگیری).  
تضمین موفقیت در یادگیری برای همه (گذر از «یادگیری» به «یاددهی»).

## ۲- محتوای برنامه‌درسی

با توجه به مبانی و نظریات صاحب‌نظران متامدرن می‌توان محتوای برنامه‌درسی متامدرن را در موارد زیر خلاصه‌کرد:

تهیه محتوای فنی از رشته‌های مختلف بازار کار براساس رویکرد دیجیتالی؛ تهیه محتوای اجتماعی و مدنی با زمینه زندگی در جامعه دیجیتالی؛ تهیه محتوای هنری و ریاضی برای پرورش خلاقیت و تاریخ برای آشنایی با خلاقیت‌های قبلی؛ تهیه محتوای تعلیمات اجتماعی که مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه، تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، قضاوت و جمع‌بندی) را پرورش دهد؛ تهیه محتوایی مبتنی بر مهارت حل مسأله، ایفای نقش و هر آنچه کار گروهی را تقویت کند؛ تهیه محتوای انگیزشی شامل شرح حال بزرگان، روان‌شناسی، تاریخ و جغرافیا؛ تهیه محتوایی که موجب پیوند فعالیت‌های یادگیری درون مدرسه با فعالیت‌های بیرون از مدرسه شود مثل مصاحبه با شخصیت‌ها، فعالیت‌های اردویی، تحقیق کتابخانه‌ای، شرکت در انجمن‌های علمی و غیره؛ تهیه محتوایی که مرتبط با تجربیات قبلی دانش‌آموز باشد و یا باعث پیوند دروس مختلف با هم باشد مثل محتوای مدنی از طریق پیوند محتوای اجتماعی و جغرافیا، پیوند محتوای ورزش با محتوای اخلاقی.

## ۳- سازمان‌دهی محتوای برنامه‌درسی

در برنامه‌درسی متامدرن تأکید بر کیفیت محتوا به جای کمیت آن، ارائه محتوای مدون طبق اهداف تعیین شده، تناسب محتوا با هدف پرورش یادگیرنده مادام‌العمر، تأکید بر تناسب

محتوا با نیازهای جامعه، سازمان‌دهی محتوای درسی با توجه به تفاوت‌های فردی، مدنظر قرار دادن چهارچوب‌های نهادی امروز در سازمان‌دهی محتوا مدنظر است. همچنین استفاده ترکیبی از الگوهای سازمان‌دهی محتوا توصیه می‌شود؛ زیرا متامدرن یک فرضیه جدید نیست بلکه یک ترکیب است.

#### ۴- انتخاب و سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری<sup>۱</sup>

فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان را خود آن‌ها برنامه‌ریزی و انتخاب می‌کنند و یا اینکه قبل از هرگونه تصمیمی در این خصوص، معلم با دانش‌آموزان مشورت می‌کند. فعالیت‌های متناسب با این طرح، برنامه‌هایی است که دانش‌آموزان را به اشتغالی بس مؤثر و فعال فرامی‌خواند: از قبیل ساختن چیزی، مصاحبه کردن و یافتن مواد مورد نیاز خود و سازمان دادن منابع یادگیری. هر چند این فعالیت‌ها به منظور دستیابی به هدف‌هایی از پیش تعیین شده طراحی نشده‌اند، لیکن تمامی آن‌ها باید دانش‌آموزان را در جهت رسیدن به هدف‌های آموزشی<sup>۲</sup> خود یاری دهند. در برنامه‌درسی متامدرن یادگیری تنها زمانی اختصاصی، مربوط و معنادار تلقی می‌شود که در زمینه نیازها، علایق، توانمندی‌ها و تجربه‌های دانش‌آموز باشد. مدل‌های یادگیری متامدرن احتمالاً بر دانش‌آموزانی که در کنار هم کار می‌کنند، تأکید دارند تا پروژه‌هایی را ایجاد کنند که نه تنها مشخصه‌ای برای هر یک از اعضای گروه باشد بلکه همچنین مشخصه مناسبی برای خود گروه باشد.

#### ۵- گروه‌بندی یادگیرندگان

گروه‌بندی دانش‌آموزان براساس نیازها و علایق مشترک شکل می‌گیرد و استفاده بسیار از کار جمعی و گروهی (کمپته‌ای) به عمل می‌آید.

#### ۶- مواد و منابع یادگیری

به ترکیبی از منابع و ابزارهای آموزشی از الگوهای طراحی برنامه‌درسی می‌پردازد. همچنین منابع و ابزار آموزشی به صورت عام و گسترده در قالب هر آنچه دانش‌آموز برای یادگیری نیاز دارد، تعریف می‌شود. در برنامه‌درسی متامدرن کتاب‌های درسی همراه با نرم‌افزارهای الکترونیکی و دیجیتال، برای رهایی از منابع بسته و آشنایی با تغییرات مداوم متون درسی

<sup>1</sup> learning activities

<sup>2</sup> Educational objectives

پیش‌بینی شده است. بنابراین به انواع فراوان از مواد و منابع آموزش نیاز است تا به دانش‌آموز فرصت تفحص و تنظیم برنامه خود را بدهد.

### ۷- تولید مواد آموزشی

در تولید مواد آموزشی از دو روش متمرکز و غیرمتمرکز استفاده می‌شود؛ یعنی مواد آموزشی استاندارد شده و مواد آموزشی خودساخته معلم و دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

### ۸- فضا

فضای آموزشی از پیش سازمان نیافته و تعریف نشده است. البته محوطه کلاس به عنوان فضای مرکزی که آموزش در آن صورت می‌گیرد، مطرح است. لیکن جریان یادگیری ایجاب می‌کند دانش‌آموزان از بسیاری مکان‌ها و امکانات دیگر در محدوده مدرسه و یا جامعه بهره‌گیرند.

### ۹- زمان

معلم زمان را به صورت انعطاف‌پذیر و از پیش تعیین نشده نگاه می‌دارد. زمان به صورت منبعی که مسئولیت استفاده از آن و به نفع هدف‌های خویش به عهده دانش‌آموز است، مطرح است، یک زمان‌بندی ثابت نه تنها رعایت نمی‌شود که مطلوب نیز تشخیص داده نمی‌شود. زمان‌بندی یادگیری، محدود به اوقاتی نیست که دانش‌آموز در کلاس و یا برای انجام دادن تکالیف خارج از مدرسه صرف می‌کند. یادگیری موضوعاتی که دانش‌آموز مهم تشخیص می‌دهد، در هر موقعیت زمانی ممکن است.

### ۱۰- نقش معلم

متمدن‌نیت از سنت فلسفی یونان (افلاطون) و همچنین از ادبیات آلمانی ناشی می‌شود که براساس آن معلمان در مرکز فرآیند یاددهی-یادگیری قرار گرفته‌اند. معلمان باید برای انعکاس تأمین نیازهای دانش‌آموزان خاص، فرآیند تدریس را در یک زمینه خاص آموزشی تعبیه کنند. همچنین معلم موظف است تمهیداتی را از پیش بیندیشد تا امکانات لازم در دسترس دانش‌آموزان قرار گیرد و نظم خاصی بر محیط حاکم شود تا موجبات برخورد فعال دانش‌آموزان با امر یادگیری فراهم شود. طرح برنامه‌درسی متمدن مستلزم همکاری گسترده دانش‌آموزان با معلم است و از معلم این انتظار می‌رود که به عنوان شریک دانش‌آموز در یادگیری و تسهیل‌کننده جریان یادگیری برای وی ظاهر شود و راهبردهای تدریس متناسب با چنین نقشی را اتخاذ کند. هیچ روش و یا راهبرد خاصی برای ایفای چنین نقشی وجود ندارد.

و معلم در جریان یادگیری به هر نحو ممکن و در راستای نیاز هر یک از دانش‌آموزان به کمک آنان می‌شتابد.

### ۱۱- روش‌های یاددهی- یادگیری

یادگیری متامدرن از طریق تعامل نیروها ممکن می‌شود به گونه‌ای که پایه و اساس عمل آموزشی از تکیه بر یک تئوری تنها ساخته نمی‌شود. متامدرن برای بازسازی و توسعه و اصلاح مداوم یادگیری به روشی شخصی و معنادار از تعلیم و تربیت انتقادی استفاده می‌کند. همچنین رویکرد متامدرن در زمینه تجربه‌های یادگیری از زمینه‌های معنادار حل مسأله ساختار یافته استفاده می‌کند. یادگیری زمینه‌ای و محلی، یکی از ویژگی‌های بارز تعلیم و تربیت متامدرن محسوب می‌شود. الگوی یادگیری متامدرن با وجود تأکید بر شخص و ویژگی‌های شخصی از رویکرد مکالمه و تعامل، حل مسأله و بازتاب جوامع عمل‌گرا برای پیشرفت در تدریس و یادگیری استفاده می‌کند. همچنین متامدرن برای تغییر و تبادل ایده‌ها در بین دانش‌آموزان از گفتگوی مشارکتی به عنوان یک ساختار حمایتی استفاده می‌کند.

### ۱۲- تولید و تدوین برنامه‌درسی

از جمله ویژگی‌ها که باید در تولید و تدوین برنامه‌درسی متامدرن مدنظر قرار گیرد عبارتند از: عدم تمرکزگرایی در تدوین و تولید برنامه‌درسی و رویکرد پایین به بالا در تدوین برنامه‌درسی براساس مدل هیلدا تبا.

### ۱۳- اجرای برنامه‌درسی

در اجرای برنامه‌درسی متامدرن آزادی معلم در اجرای برنامه‌درسی و تعامل معلم و برنامه‌درسی مورد تأکید است.

### ۱۴- نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

در برنامه‌درسی متامدرن نظارت و کنترل برنامه‌درسی توسط بازخوردهای خانواده‌ها و آزمون‌های غیرمتمرکز کلاسی و آزمون متمرکز پایانی توسط معلم و مدیر مدرسه و نمایندگان آموزش و پرورش انجام می‌شود. همچنین ارزشیابی در برنامه‌درسی متامدرن ترکیبی از ارزشیابی در کلاس به صورت تلاش مشترک بین معلم و دانش‌آموز و ارزشیابی متمرکز، ملی و ایالتی است. خود ارزشیابی نیز به عنوان یک جریان بااهمیت در این الگوی برنامه‌درسی مطرح است.

**۱۵- ارزشیابی کلان برنامه‌درسی**

ارزشیابی نهایی برنامه‌درسی متامدرنیسم در سطح کلان توسط نتایج حاصل از آزمون‌های پایانی انجام می‌شود و دولت مرکزی برای رفع اشکالات در جهت تحقق اهداف برنامه‌درسی اقداماتی را انجام می‌دهد؛ این اقدامات شامل موارد تشویقی و تنبیهی در تخصیص بودجه و امکانات به مدارس می‌شود.

**۱۶- بازنگری و اصلاح برنامه‌درسی**

برنامه‌درسی پس از ارزشیابی پایانی و بررسی عواملی همچون ۱- یافته‌های جدید علمی و اطلاعات و دانش بشری توسعه یافته ۲- عدم تناسب برنامه با مناطق و شرایط مختلف ۳- عدم تحقق بخشی از هدف‌های آموزشی ۴- ناتوانی معلمان در اجرای برنامه، که ممکن است برنامه‌درسی را به تدریج تضعیف کنند، مورد بازنگری و اصلاح قرار می‌گیرد. عوامل دخیل در این بازنگری خانواده‌ها، دانش‌آموزان، معلمان و مسئولان متخصص وزارتخانه هستند.

**نتیجه‌گیری**

در این پژوهش با توجه به مباحث مطرح شده می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌درسی متامدرن بر سه مبنا استوار شده است. بر طبق مبنای اول برنامه‌درسی مدرن و پست‌مدرن به عنوان قطبی مؤثر در تدوین برنامه‌درسی متامدرن در نظر گرفته شده است به این مفهوم که برنامه‌درسی متامدرن حاصل نوسان بین برنامه‌های درسی مدرن و پست‌مدرن است ولی در موقعیت‌های جدید در ارائه عناصر برنامه‌درسی از رویکردی خلاقانه نیز استفاده می‌کند؛ بنابراین برنامه‌درسی متامدرن با استفاده از نوسان، به سمت و جهت پیشرفت‌گرایی خود جهت عبور از بحران‌های نوظهور دوران پست‌مدرن ادامه می‌دهد و در این مسیر از دستاوردهای برنامه‌درسی دوره‌های مختلف مکاتب فکری انسان استفاده می‌کند. این روش در برنامه‌درسی متامدرن به توانمندسازی معلمان برای فراتر رفتن از گرفتاری‌ها و عوارض جانبی منفی برنامه‌های درسی مدرن و پست‌مدرن کمک می‌کند. به عبارت دیگر، برنامه‌درسی متامدرن هم از دیدگاه‌های مدرن و هم از دیدگاه‌های پست‌مدرن برای خلق و طراحی برنامه‌درسی بهره می‌برد. با این تذکر که برنامه‌درسی مدرن و پست‌مدرن در دو سر یک پیوستار قرار ندارند بلکه نگاه متامدرن نوعی نگاه ترکیبی، هم‌زمان و نه خطی و متوالی بین مدرن و پست‌مدرن است. همچنین براساس مبنای دوم برنامه‌درسی متامدرن مبتنی بر «خود» و «مراقبت» است به گونه‌ای که بر ایجاد محیطی دلسوزانه برای آموزش تأکید می‌کند تا علاوه



بر جلوگیری از عقب‌ماندگی آموزشی کودکان دارای شرایط خاص در تخصیص منابع و خدمات آموزشی بیشتر به کسانی که کم‌تر از این منابع و خدمات برخوردار بوده‌اند به عدالت عمل شود. بنابراین به واسطه برنامه‌درسی متامدرن، جوامع معلمان و دانش‌آموزان، بازتاب یادگیری در اندیشه‌ها و اقدامات در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و نهادی را مورد نظر قرار می‌دهند و همچنین تشویق و کمک در جهت ارائه فرصت‌های متمایز برای افراد دارای مهارت ذهنی و افراد دارای مشکلات یادگیری را مورد حمایت قرار می‌دهند. اشکال این نوع برنامه‌درسی را می‌توان در برنامه‌درسی صدا، برنامه‌درسی اتوبیوگرافیکال، برنامه‌درسی روایت‌گرا، برنامه‌درسی عاطفه‌گرا یا غیرتکلیف‌گرا مشاهده کرد. در نهایت به عنوان سومین مبنا می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌درسی متامدرن مبتنی بر امید است. در واقع این مبنا باعث جلوگیری از سکون و بی‌حرکی برنامه‌درسی متامدرن می‌شود به گونه‌ای که شادابی و طراوت برنامه‌درسی متامدرن همیشه امید را برای عبور از مشکلات و سیر به سمت پیشرفت علمی و اخلاقی حفظ می‌کند. در جهت تحقق این امر علاوه بر این‌که برنامه‌درسی متامدرن بر افزایش مشارکت معلمان در روند تصمیم‌گیری و بررسی مجدد نقش معلمان به عنوان انتقال‌دهندگان برنامه‌های درسی و افزایش ظرفیت معلمان برای تأمل تأکید می‌ورزد، همچنین، به توسعه دانش‌آموزان دیجیتال، دارنده تفکر مدنی و تولیدکننده محتوا به طور مؤثر در فرهنگ مشارکتی شبکه‌ای هم اهمیت می‌دهد. بنابراین یکی از مهم‌ترین نتایج اجرای برنامه‌درسی متامدرن می‌تواند سیر به سوی تربیت دانش‌آموزانی دیجیتال باشد که به دنبال کسب، تولید و به اشتراک گذاشتن دانش در مدرسه باشند. براساس همین مبنا بررسی اهداف برنامه‌درسی متامدرن، نشانگر ترویج تفکر انتقادی و همکاری در عصر دیجیتال و چارچوبی جامع برای مشارکت مؤثر در رسانه‌های اجتماعی و جوامع آنلاین است به گونه‌ای که در برنامه‌درسی متامدرن فراگیران، در محیط‌های اجتماعی، از جمله جوامع مجازی، محتوای مسئولانه ایجاد می‌کنند؛ بنابراین برنامه‌درسی متامدرن، بر چندین نقش یادگیرنده متعارف فعال و چهار حوزه یادگیری، از جمله عاطفی (احساس)، رفتاری (عملکرد)، شناختی (تفکر) و فراشناختی (بازتابی) تأکید می‌کند. برنامه‌درسی متامدرن برخلاف رویکرد برنامه‌ریزی‌درسی<sup>۱</sup> و فهم برنامه‌درسی<sup>۲</sup> که نگاه قطبی به نظریه یا عمل دارند، دو نوع فهم بیگانه از نظریه و عمل برنامه‌درسی ایجاد می‌کند؛ به تعبیری دیگر عمل برنامه‌درسی و نظریه برنامه‌درسی در هم تنیده، هم‌جوار، ریزومی و بدون مرکز در

<sup>۱</sup> Curriculum planning

<sup>۲</sup> Understanding curriculum

ارتباطی پویا با فرهنگ، سیاست و اقتصاد قرار می‌گیرند. امروزه ورود هوش مصنوعی که هم‌زمان مظاهری مدرن و پسامدرن دارد، می‌تواند مشروعیت برنامه‌درسی متامدرن را بیش از پیش افزایش دهد. واقعیاتی مانند ربات-معلم، کتاب‌های درسی مبتنی بر هوش مصنوعی، چت‌بات‌هایی مانند چت‌جی‌پی‌تی ضرورت پیوند بین دانش مدرن و پست‌مدرن برنامه‌درسی را دو چندان ساخته است. آگاهی نسبت به ظرفیت‌های متامدرن و گسترش آن در قلمرو مطالعات برنامه‌درسی می‌تواند ظرفیت‌های فکری متخصصان برنامه‌درسی را برای تغییرات سرسام‌آور قرن بیست‌ویکم افزایش دهد. تغییرات سریعی که شبیه تغییر از موقعیت دویدن به موقعیت پرواز باشد.

## منابع

- آزم، محمد (۱۳۹۸): [www.honaronline.ir](http://www.honaronline.ir)
- رهنما، اکبر و زبان‌دان، مصطفی (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی دلالت‌های تربیتی در سه رویکرد مدرن، پست‌مدرن و متامدرنیسم. فصلنامه آموزش و پرورش تطبیقی، ۶(۱)، ۲۳۳۷-۲۳۴۹. doi: 10.22034/ijce.2023.381750.1467
- زبان‌دان، مصطفی و میرزاحمدی، محمدحسن (۱۴۰۲). متامدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات ماهواره.
- زبان‌دان، مصطفی؛ میرزاحمدی، محمدحسن و فرمehنی فراهانی، محسن (۱۴۰۱). ارائه مبانی، اهداف، اصول و روش‌های اخلاقی برای متامدرنیسم. غرب شناسی بنیادی: 13(2), 1-27. doi: 10.30465/os.2023.43495.1875
- قادری، مصطفی (۱۳۹۱). *نوفهم‌گرایی در مطالعات برنامه درسی: از نوفهمی تا پسا نوفهمی*. تهران: انتشارات آوای نور.
- Aoki, T. T. (1992). Layered voices of teaching. The uncannily correct at the elusively true, in W. Pinar, & W. Reynolds (Eds.). *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Texts*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. (1993). *Official Knowledge*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1995). *Education and Power*. London: Routledge.
- Becker, A., M. Cummins, A. Freeman, and K. Rose. (2017). *NMC technology outlook for Nordic*.
- *Schools: A horizon project regional report*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Brunton, J. 2018. Whose (meta) modernism?: Metamodernism, race, and the politics of failure. *Journal of Modern Literature* 41(3): 60–76. <https://doi.org/10.2979/jmode.lite.41.3.05>.
- Black, C.E. (1966). *The Dynamics of Modernization*. New York: Harper & Row.
- Bishop, J., and M. Verleger. 2013. *The flipped classroom: A survey of the research*. In Proceedings of the ASEE National Conference. Atlanta, GA: ASEE.
- Cowen, R. (1996). Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post – modernity. *Comparative Education*, 32(2), 151-170.
- Di Francesco, E. (2019). Circular Conversations. Available at: <https://www.circularconversations.com/conversations/metamodern-values-for-a-listening-society?format=amp> (Accessed 19 February 2019).
- Dumitrescu, A. (2011). "Interconnections in Blakean and Metamodern Space". On Space. Deakin University. Archived from the original on March 23, 2012. Retrieved September 15.
- Elstad, E. (2016). Educational technology in schools: Policymaking and policy enactment. In *Digital expectations and experiences in education*, ed. E. Elstad, 47–58. The Netherlands: Sense Publishers.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Featherstone, M. (Ed.) (1990). *Global Culture: nationalism, globalization and modernity*. London: Saga.
- Fein, E. (2020). Hanzi Freinacht (2017). *The Listening Society. A Metamodern Guide to Politics*. Book One. Metamoderna ApS. INTEGRAL REVIEW, 16(2).
- Foucault, M. (1961). *The History of Folly (Greek translation)*. Athens: Iridanos.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish*, London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1980). *The History of Sexuality: Vol. 1. An introduction*, New York: Vintage.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum Product or Praxis?* The Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in Education: A pedagogy of the opposition*, London: Heinemann Educational Books.

- Giroux, H.A. (1988). Border pedagogy in the age of postmodernism. *Journal of Education* 170(3): 162–181. <https://doi.org/10.1177/002205748817000310>.
- Giroux, H.A. (1990). *Curriculum Discourse as Critical Postmodernist Practice*, Geelong: Deaking University Press.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*, Cambridge: Polity Press.
- Goodson, I. F. (1987) *School Subjects and Curriculum Change*, New York: Falmer Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*, London: Heinemann.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*, Oxford: Blackwell.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Freinacht, H. (2019). *Nordic ideology: a metamodern guide to politics*, book two. Metamoderna ApS.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Fuchs, J.A. (2017). "It takes a village"—(Catholic) education in the 21st century. In *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice*, ed. P. Siljander, K. Kontio, and E. Pikkarainen, 241–254. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jordan, P. (2018). *Metamodernism and The idw*, [www.reddit.com](http://www.reddit.com).
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30.
- Pinar W., & Reynolds, W. (Eds.). (1992). *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*. New York: Teachers College Press.
- Kılıçoğlu, G & Yılmaz, D. (2020). The Birth of a New Paradigm: Rethinking Education and School Leadership with a Metamodern 'Lens'. *Studies in Philosophy and Education*. 39.10.1007/s11217-019-09690-z.
- Kolesnikova, I. A. (2019). Post-pedagogical syndrome of the digimodernism age, *Higher Education in Russia*, 28(8-9), 67- 82.
- Koutselini, M. (1997). Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: Towards a meta-modern Paradigm for Curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87- 100.
- Koutselini, M. (2001). The problem of discipline in light of the modern – postmodern debate. *Pedagogy, Culture and Society*, 10(3).
- Koutselini, M. (2006). Towards a Meta- modern Paradigm of Curriculum: Transcendence of a Mistaken Reliance on Theory. *Educational Practice and Theory*. 28. 55-68. 10.7459/ept/28.1.05.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conception of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F., D. Hounsell, N. & N. J. Entwistle (Eds.). (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Oelkers, J. (1994). Influence and development: Two basic paradigms of education. *Studies in Philosophy and Education* 13(2): 91–109. <https://doi.org/10.1007/BF01075817>.
- Reichenbach, R. (2010). Die Effizienz der Bildungssysteme und die Sinnkrise des schulischen Lernens. In *Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen*, ed. J. Warwas and D. Sembill, 1–16. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Siljander, P. (2017). School in transition: The case of Finland. In *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice*, ed. P. Siljander, K. Kontio, and E. Pikkarainen, 191–212. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schönig, W. (2017). The transformation of school in a changing society—A German example. In *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice*, ed. P. Siljander, K. Kontio, and E. Pikkarainen, 213–228. Rotterdam: Sense Publishers.
- Slavin, R., S. Sharan, S. Kagan, R.H. Lazarowitz, C. Webb, and R. Schumuck. (2013). *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Smith, R., & Wexler, P. (Eds.). (1995). *After post – modernism*. London: Falmer Press.
- Telhaug, A.O., O.A. Medis, and P. Aasen. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3): 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>.
- Yousef, T. (2017). Modernism, postmodernism, and metamodernism: A critique. *International Journal of Language and Literature*, 5(1), 33-43.
- Valerie J. H & Thomas P. M. (2021). *Embracing metaliteracy: Metamodern libraries and virtual learning communities*, [Hill] College & Research Libraries News <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/24939/32794>.
- Vermeulen, T & Van den Akker, R. (2010). “Notes on Metamodernism.” *Journal of Aesthetics & Culture*, Vol. 2, 2010. Print.
- Vermeulen, T., and R. van den Akker. (2015). Utopia, sort of a case study in metamodernism. *Studia Neophilologica* 87(1): 55–67, <https://doi.org/10.1080/00393274.2014.981964>.
- van den Akker, C., Vermeulen, T., & Hanusch, F. (2017). Metamodernism: Historicity, affect, and depth after postmodernism.
- Van Manen, M. (1986). *The Tone of Teaching*, Richmond Hill: Ontario: Scholastic Tab.
- Westbury, I. (1999). The burdens and the excitement of the “new” curriculum research: a response to Hlebowitsh’s “The burdens of the new curricularist”, *Curriculum Inquiry*, 29(3), 355-364.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.). (2000). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik tradition*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wraga, W., & Hlebowitsh, P. (2003b). Conversation, collaboration, and community in the US curriculum field, *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 453-457.
- Young, M. F. D. (Ed.). (1971). *Knowledge and Control*, London: Collier Macmillan.
- Zavarzadeh, M. (1975). The Apocalyptic Fact and the Eclipse of Fiction in Recent American Prose Narratives, *Journal of American Studies*, 9(1), 69-83.

