

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

## فلسفه دلوز- گتاری و برنامه درسی

---

مؤلف

مرجان میرشمیری

عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور



۱۴۰۰

سرشناسه	: میرشمشیری، مرجان، ۱۳۵۲ -
عنوان و نام پدیدآور	: فلسفه دلوز - گتاری و برنامه درسی / مرجان میرشمشیری.
مشخصات نشر	: تهران: راز نهران، ۱۴۰۰.
مشخصات ظاهری	: ۱۳۲ ص؛ ۵/۱۴×۵/۲۱ س.م.
شابک	: ۹۷۸-۶۲۲-۲۷۸-۲۹۱-۷
وضعیت فهرست نویسی	: فیپا
موضوع	: برنامه‌های درسی - فلسفه Education - Curricula - Philosophy
موضوع	: دولوز، ژیل، ۱۹۲۵ - ۱۹۹۵ م. -- نقد و تفسیر
موضوع	: Deleuze, Gilles -- Criticism and interpretation
موضوع	: گاتاری، فلیکس، ۱۹۳۰-۱۹۹۲ م. -- نقد و تفسیر
موضوع	: Guattari, Felix, 1930-1992 -- Criticism and interpretation
موضوع	: برنامه‌ریزی درسی - تحقیق Lesson planning -- Reasearch
موضوع	: برنامه‌های درسی - ارزشیابی Curriculum evaluation
رده بندی کنگره	: LB۱۵۷۰
رده بندی دیویی	: ۳۷۵/۰۰۱
شماره کتابشناسی ملی	: ۸۴۴۶۵۷۷

فلسفه دلوز- گتاری و برنامه درسی

مولف: مرجان میرشمشیری

نشر: راز نهران

صفحه آرا: اکرم ملک نژاد

طراح جلد: الویرا صیامی

نوبت چاپ: اول - ۱۴۰۰

شمارگان: ۱۰۰۰ جلد

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۲۷۸-۲۹۱-۷

قیمت: ۴۵۰,۰۰۰ ریال

شماره تماس: ۰۹۲۲۴۰۱۳۷۰۴ و ۰۲۱۶۶۹۳۲۲۴۵

تقدیم به

دست‌هایی که مرا پرورد



## فهرست مطالب

---

مقدمه.....	۷
فصل اول: پارادایم های پژوهش در حوزه برنامه درسی در جهان.....	۱۱
فصل دوم: روش های پژوهش در حوزه برنامه درسی ایران.....	۲۹
فصل سوم: دو رویکرد معرفت شناختی به حوزه برنامه درسی.....	۴۵
فصل چهارم: از معرفت به هستی: زندگی در کلاس درس.....	۶۱
فصل پنجم: چرخش پارادایمی در برنامه های درسی پساکرونا.....	۹۵
فصل ششم: ضرورت تربیت سیاسی دانش پژوهان نوین.....	۱۱۳



## مقدمه

به عنوان پژوهشگری بین رشته‌ای که برای سالیان، در عرصه‌های آموزش و پژوهش حوزه‌ی آموزش عالی حضور داشته است، دریافته‌ام که برای بسیاری از پژوهشگران حوزه‌های علوم اجتماعی و تربیتی، روش‌ها و ابزارهای آماده و شناخته شده‌ی کسب شناخت و معرفت، به گونه‌ای موجد نوعی اطمینان قلبی و آرامش خاطر است که عدول از آنها، پژوهشگر را با این سؤال هراس برانگیز مواجه می‌سازد که آیا اتفافی هولناک در حال رخ دادن است؟

در این رابطه لازم است یک بار دیگر تاکید کنیم که گستره‌ی جهان و امورات آن، بسیار فراتر از ادراک محدود ما از محیط پیرامونی است. در واقع به اندازه تعداد و انواع موجودات، تعداد و انواع شناخت و معرفت وجود دارد. این بزرگترین اصل زندگی است که آگاهانه و از روی عمد توسط انسان نادیده گرفته شده است.

شواهد حاکی از آن است که بشر در هر برهه‌ای از تاریخ، خود را به نوع خاصی از شناخت و ابزارهای کسب آن محدود نموده و سایر انواع شناخت و ابزارهای کسب آن را تقبیح و تکفیر نموده است. این امر تبعات ناگوار بی شماری را برای وی رقم زده است که کمترین آن، ناهمخوان

بودن معرفت و شناخت حاصل شده با واقعیت‌های زندگی فردی و اجتماعی می‌باشد.

در بررسی حاضر با مروری بر پارادایم‌های متداول پژوهش در حوزه‌ی تعلیم و تربیت، به ویژه برنامه‌ی درسی، دو رویکرد معرفت‌شناختی در این حوزه را مطرح نموده‌ام که دو نوع مختلف از هستی را رقم می‌زند. این دو رویکرد می‌تواند بنا بر مقتضیات زمانی و مکانی مکمل هم بوده و تجارب تربیتی و برنامه‌های درسی را غنا بخشد. دلوز و گتاری اندیشمندان برجسته‌ای هستند که دو رویکرد معرفت‌شناختی درخت - ریشه‌ای و ریزومی را در حوزه فلسفه معرفی نموده و با برشمردن مزایا و معایب آنها، این دو را در کنار هم قرار داده‌اند. کار فلسفه، کار نفی نیست. کار گشودن فصل‌های تازه است.

در فصل اول چهار پارادایم کمی، کیفی، آمیخته و بدون روش و ویژگی‌های آنها را که در سطح جهان در حوزه‌های علوم اجتماعی و تربیتی مطرح بوده است، به ترتیب بر شمرده‌ام. در فصل دوم، نحوه تمرکز و توجه پژوهشگران علوم اجتماعی و تربیتی ایران را بر این پارادایم‌ها با مستندات و شواهد ارائه نموده‌ام. این فصل به ما نشان می‌دهد که در کجای جهان قرار گرفته‌ایم و به کدامین سوی می‌رویم. فصل سوم آمیزه‌ای از دو رویکرد معرفت‌شناختی درخت - ریشه‌ای و ریزومی و مختصات آنها را به دست می‌دهد و فصل چهارم هستی‌نقش یافته از دو رویکرد معرفت‌شناختی یاد شده را در کلاس درس به تصویر می‌کشد. فصل پنجم درآمدی است بر نحوه ورود میهمان ناخوانده‌ی دهه‌های آغازین قرن بیست و یکم به نام کووید ۱۹ و لزوم چرخش

معرفت شناختی برای جوامع میزبان. فصل ششم، توصیه‌ای است پایانی برای تربیت سیاسی دانش پژوهان نوین در راستای کسب آمادگی برای میزبانی انواع میهمان‌های ناخوانده‌ی قرن بیست و یکم.

در موضوعات گردهمایی‌ها و مناظره‌های متخصصان و متفکران مختلف جامعه ایرانی، تربیت تقریباً آخرین اولویت به شمار می‌رود؛ اصلاً اگر اولویتی باشد. ولی همین متخصصان و متفکران را می‌بینیم که با ورود فرزندان‌شان به پایه‌های نخستین نظام آموزشی، هراسان در پی بهترین مدرسه، بهترین معلم و بهترین کلاس درس می‌باشند تا اطمینان قلبی یابند و با خاطری آسوده فرزندان خود را جهت تعلیم و تربیت به آنان بسپارند. طرفه جایی است دنیا اگر که علت آفرینش و هبوط انسان، آخرین معلول مورد نظر باشد.

" زندگی را زمانی می‌توانی دریایی که آماده‌ی ورود به ناشناخته باشی. اگر دو دستی به شناخته بچسبی، به ذهن چسبیده‌ای؛ و ذهن زندگی نیست. زندگی، غیر ذهنی و غیر عقلانی است، زیرا زندگی تام و مطلق است."

(اوشو)

پرده بگردان و بزین ساز نو  
هین! که رسید از فلک آواز نو  
تازه و خندان نشود گوش و هوش  
تا ز خرد در نرسد راز نو  
این بکند زهره که چون ماه دید  
او بزند چنگ طرب ساز نو  
خیز سبک رطل گران را بیار  
تا بزم شرم ز هنباز نو  
برجه ساقی! طرب آغاز کن  
وز می کهنه بنه آغاز نو

(مولوی)

# فصل اول

---

پارادایم های پژوهش در حوزه برنامه درسی در جهان

فلسفه اگر به "نظریه دانش" فروکاسته شود، در واقع چیزی نخواهد بود جز حکم-پرهیزی ترسویانه و دستور کف نفس. فلسفه‌ای خواهد بود که پای از آستانه فراتر نمی‌نهد و با رنج و زحمت حق ورود خویش را انکار می‌کند. (فردریش نیچه)

در فصل حاضر با بهره گیری از روش کاوشگری فلسفی - نقد توسعی، چهار پارادایم عمده پژوهشی در حوزه برنامه درسی شناسایی شده و ارائه گردیده است. این پارادایم ها عبارتند از کمی، کیفی، آمیخته و بدون روش. متأسفانه رواج نگاه کمی و اثبات گرایانه به مسائل حوزه تعلیم و تربیت به طور اعم و حوزه برنامه درسی به طور اخص منجر به سیطره رویکردهای کمی پژوهش در این حوزه‌ها گردیده است. این امر رفع مشکلات تربیتی و برنامه درسی، همچنین تولید، رشد و گسترش دانش‌های مرتبط با آنها را با محدودیت‌های جدی مواجه ساخته است. این مهم در حالی است که تولید و توسعه دانش تربیتی و برنامه درسی، مستلزم بکارگیری و توجه همزمان به پارادایم‌های پژوهشی بدیل می‌باشد که لازم است متناسب با مسائل و موقعیت‌های تربیتی مختلف مورد بهره‌گیری پژوهشگران قرار گیرد.

## مقدمه

سیطره روش‌های کمی<sup>۱</sup> و اثبات گرایانه<sup>۲</sup> پژوهش بر حوزه تعلیم و تربیت به طور اعم و حوزه برنامه درسی به طور اخص مانع رشد و گسترش این حوزه‌ها و موجب ناشناخته ماندن بسیاری از کیفیت‌های مهم تربیتی گردیده است. این کیفیات ناشناخته نه تنها بسیاری از مداخلات تربیتی یا برنامه درسی را در عمل با شکست مواجه می‌کند، بلکه تصویری نارسا و معیوب در ذهن فارغ التحصیلان این رشته‌ها راجع به نظریه و عمل تربیتی فراهم می‌آورد. مهرمحمدی در پیشگفتار ترجمه

---

1 Quantitative

2 Positivist

کتاب روش شناسی مطالعات برنامه درسی ادmond سی. شورت<sup>۱</sup> (۱۳۸۷) این وضعیت را «انحصار نامیمون» نامیده است. پژوهش کمی تنها یکی از پارادایم‌های پژوهش در حوزه برنامه درسی می‌باشد و برای موقعیت‌ها و مسائل ویژه‌ای مناسب است. پارادایم‌های دیگری نیز لازم است تا تصویر کاملتری از این حوزه‌ها بدست آید. روش کاوشگری فلسفی - نقد توسعی<sup>۲</sup> روشی است که می‌تواند در این زمینه ما را یاری رساند. کاوشگری فلسفی انتقادی یکی از روش‌های پژوهش در حوزه برنامه درسی است که عهده دار رسالت ابهام زدایی، شفاف سازی، بالا بردن فهم و درک، تدارک گزینه‌های بدیل، فراتر روی، راهبری به سوی عقلانیت در تقابل با عقلانیت افراطی، توجیه سیاست‌های برنامه درسی و سرانجام بهبود عمل تربیتی و برنامه درسی در ضمن آن است (هگرسون<sup>۳</sup>، ۱۳۷۸). توسع به معنای فراخی و وسعت قائل شدن (انوری، ۱۳۹۳) برای پارادایم‌ها یا سنت‌های پژوهشی است. مک میلان و گریسون<sup>۴</sup> (۱۹۸۴) در این باره می‌گویند: "مهم‌ترین خصیصه فلسفه جدید علم آن است که در آن توجه نه بر بیان مشاهدات، نظریه‌ها و تعمیم‌ها، بلکه بر پارادایم‌ها، برنامه‌های پژوهشی یا همانا سنت‌های پژوهشی متمرکز است. یک سنت پژوهشی متشکل از مجموعه‌ای از فرضیات کلی درباره پدیده‌ها و فرایندها در حوزه‌ای از پژوهش و نیز درباره روش‌های مناسب برای تحقیق درباره مسائل آن حوزه و نظریه پردازی در آن است. نقطه تمرکز کاوشگری‌ها را

---

1 Short

2 Philosophical Inquiry: Ampliative Criticism

3 Haggerson

4 MacMillan and Garrison

متون مکتوب، متون ناظر به اندیشه‌ها و اعمال در مطالعات برنامه درسی تشکیل می‌دهد (هگرسون، ۱۳۷۸). در سنت پژوهش تربیتی، از کاوشگری در متون مکتوب، با عنوان روش اسنادی یاد می‌شود. غرض از نقادی این متون ابهام زدایی و قابل فهم ساختن معانی آنها برای خوانندگان، سیاست‌گذاران و مصلحان آموزش و پرورش، نیز تبیین و توجیه موضع‌هایی بدیل و کمک به اعتلای عمل است (هگرسون، ۱۳۷۸). در بررسی حاضر پارادایم‌های پژوهشی حوزه برنامه درسی را با بهره‌گیری از روش کاوشگری فلسفی - نقد توسعی به شیوه اسنادی ذیل چهار طبقه مورد بررسی قرار می‌دهیم.

**الف) پارادایم کمی پژوهش در حوزه برنامه درسی: الگوهای کمی، روش‌هایی هستند که ویژگی‌های برنامه‌های درسی را در قالب اعداد و ارقام بیان می‌نمایند. این روش‌ها بر حسب نوع نمونه‌گیری و میزان کنترل متغیرهای مورد مطالعه عمدتاً به دو دسته آزمایشی و غیرآزمایشی (سرمد، بازرگان، حجازی، ۱۳۷۹) تقسیم می‌شود و مستلزم کاربست روش‌های آماری توصیفی و استنباطی (شیولسون<sup>۱</sup>، ۱۳۹۰؛ دلاور، ۱۳۹۲) و آزمون‌های معناداری آماری جهت بررسی پدیده‌های تحت مطالعه می‌باشد. در این روش‌ها نظریه‌های اندازه‌گیری جایگاه خاصی را به خود اختصاص می‌دهد و بر محاسبه روایی و اعتبار ابزار اندازه‌گیری (آلن و یین<sup>۲</sup>، ۱۳۷۴؛ بیکر<sup>۳</sup>، ۱۳۸۱) و تعمیم یافته‌های حاصل از کاربست این ابزار (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۲) تاکید فراوان می‌شود.**

---

1 Shavelson

2 Allen and Yen

3 Baker

رواج گسترده پژوهش‌های چند متغیری (هومن، ۱۳۸۰؛ کرلینجر ۱۳۸۴) و مدل سازی‌های معادلات ساختاری برآمده از این متغیرها (هومن، ۱۳۸۴؛ قاسمی، ۱۳۹۲، محسنین و اسفیدانی، ۱۳۹۲) سیطره روش‌های کمی پژوهش در حوزه‌های تعلیم و تربیت و برنامه درسی را شدت بخشیده است. تصور می‌شود که پژوهش‌های چند متغیری کاستی‌های موجود در پژوهش‌های تک یا دو متغیری را برطرف می‌کند.

شایان ذکر است که روش کاوش علمی و تبیین‌های برآمده از آن در حوزه‌های تربیت و برنامه درسی تاکنون بی تأثیر نبوده است. فوشی<sup>۱</sup> (۱۳۸۷) خاطر نشان کرده است که پژوهش‌های پیمایشی از گذشته تاکنون بر خط مشی و اقدامات مدارس اثرمعنی دار داشته است. این امر در مورد پژوهش‌های آزمایشی نیز صادق است. این مطالعات در زمینه مسائل مالی، سازمان مدرسه، موقعیت سیاسی که مدرسه در آن عمل می‌کند و نظایر آن بیشترین تأثیر را داشته است. بنابراین پارادایم کمی از ملزومات اساسی حوزه‌های تعلیم و تربیت و برنامه درسی به شمار می‌رود، ولی هنگامی که نگاهی کاهش گرایانه به خود می‌گیرد و تمام مسائل و موقعیت‌های حوزه برنامه درسی را منحصر به خود می‌کند، این حوزه با خطرات جدی مواجه می‌شود. روش کاوش علمی تنها یک امکان از مجموع امکانات پژوهشی در حوزه برنامه درسی است که به پژوهشگران در شناخت و بررسی مسائل این حوزه یاری می‌رساند.

ب) پارادایم کیفی<sup>۱</sup> پژوهش در حوزه برنامه درسی: بسیاری از مسائل برنامه درسی در تیررس پژوهش‌های کمی قرار نمی‌گیرد و به دلیل سیطره این نوع از پژوهش‌ها، نادیده گرفته می‌شود و لاینحل باقی می‌ماند. سیلور، الکساندر و لويس<sup>۲</sup> (۱۳۹۱) برنامه درسی را طرحی جهت آماده کردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت تعلیم تعریف کرده‌اند. این فرصت‌ها متعدد و متنوع‌اند و بررسی و مطالعه آنها نیز بنا بر ماهیت و بافت مورد نظر، روش‌های متنوع و متعددی را می‌طلبد. آیزنر<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) برنامه درسی را یک سری رویدادهای برنامه ریزی شده می‌داند که قصد دارد برای یک یا تعداد بیشتری از دانش آموزان پیام‌های تربیتی فراهم آورد. وی در این تعریف، برنامه درسی را به یک رویداد تبدیل می‌کند. رویداد همانگونه که از نام آن پیداست، امری است که در موقعیت روی می‌دهد و چنانچه بتوان بخشی از آن را در قالب اعداد و ارقام بیان نمود، همه آن را نمی‌توان به حوزه اعداد تقلیل داد. آیزنر (۲۰۰۲) در تعریفی دیگر، برنامه درسی عملیاتی را مجموعه‌ای یکتا از رویدادهایی می‌داند که در یک کلاس درس رخ می‌دهد. رخدادی بین معلمان و دانش آموزان و بین دانش آموزان با یکدیگر. وی تاکید دارد که جهت نقد یا ارزیابی این نوع برنامه درسی لازم است که فردی خبره فعالیت‌های کلاس درس را مشاهده کند. بخشی از این مشاهدات نظیر تعداد دفعاتی که دانش آموزان، معلم را مورد پرسش قرار می‌دهند، یا تعداد دفعاتی که معلم به پرسش‌های دانش آموزان پاسخ می‌دهد را

---

1 Qualitative

2 Saylor, Alexander and Lewis

3 Eisner

می‌توان در قالب کمیت بیان کرد، اما بدون تردید تمام تجربه آموزشی این رخداد را نمی‌توان کمی کرد. بخش دیگر برنامه درسی، برنامه درسی تجربه شده از سوی دانش آموزان است. کل تلاش نظام‌های تربیتی، والدین و معلمان و برنامه ریزان در راستای تجهیز کردن دانش آموزان به مهارتهایی است که برای زندگی مفید و مؤثر به آن احتیاج دارند. یونسکو (۱۳۷۸) این مهارتها را یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای با هم زیستن و یادگیری برای زیستن نامیده است. متأسفانه تجربه زیسته دانش آموزان در یادگیری این مهارتها به دلیل سلطه رویکردهای کمی پژوهش کمتر به حساب آمده است. برنامه درسی تجربه شده پدیده‌ای است که از طریق دریافت ادراک‌ها و برداشت‌های دانش آموزان پس از این که در معرض برنامه درسی قرار گرفتند، شکل می‌گیرد. این نوع برنامه نگرش‌های دانش آموزان نسبت به برنامه درسی و آموخته‌های آنان را در بر می‌گیرد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). پژوهش کمی یارای دریافت کل این تجربه را ندارد و رویکردهای بدیلی در این زمینه مورد نیاز است. فیلیپ جکسون<sup>۱</sup> (۱۹۶۸) از نخستین کسانی بود که در پی رویکردی بدیل بود. مطالعه او با عنوان زندگی در کلاس درس<sup>۲</sup>، از مهمترین آثار مبتنی بر رویکردهای پژوهشی غیرعلمی یا کمی است (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). در این مطالعه جکسون با ترکیب یک مطالعه مردم نگارانه از زندگی در کلاس درس و تحلیل تجارب معلمان و دانش آموزان آشکار ساخت که در مدارس چیزی

---

1 Jackson

2 Life in Classrooms

بیشتر از موضوع درسی آشکار تدریس می‌شود و درس‌هایی که ماندگار هستند، معمولاً قصد شده نیستند (بوستروم<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). این رویکرد نوین با عنوان پژوهش کیفی (مارشال و راس من<sup>۲</sup>، ۱۳۷۷) شناخته می‌شود. این شیوه تلاش دارد تا تحلیل منظم و روشمند را در داده‌هایی نظیر داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، مدارک و منابع حکایی، نوشته‌های غیررسمی، فیلم‌ها و صداها، مشاهدات مستقیم و دیگر موارد ناپایدار به کار گیرد (فوشی، ۱۳۸۷؛ شورت، ۱۳۸۷). آیزنر (۱۹۷۷) با معرفی روش کیفی نقادی و خبرگی آموزشی و شوبرت<sup>۳</sup> (۱۹۸۶) با معرفی چارچوب‌های مفهومی رقیب یعنی تحلیلی-تجربی، عملی-تفسیری و انتقادی-رهایی بخش در حوزه برنامه درسی در همین مسیر گام برداشته‌اند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). شورت (۱۹۹۱) در کتاب روش شناسی مطالعات برنامه درسی تعدادی از این روش‌های پژوهش کیفی از جمله روش‌های پژوهش فلسفی، روایی، قوم نگارانه، پدیدارشناختی و هرمنوتیک را با مثال‌هایی برای هر کدام معرفی کرده است.

ج) پارادایم پژوهشی آمیخته<sup>۴</sup> در حوزه برنامه درسی: خطر سلطه روش‌های پژوهش کیفی در حوزه‌های تعلیم و تربیت و برنامه درسی نیز، چیزی است که بایستی از آن احتراز کرد. هرتل (۲۰۱۰)

---

1 Boostrom

2 Marshall and Rossman

3 Schubert

4 Mixed

معتقد است که مطالعات پژوهشی خواه کمی، خواه کیفی نامیده شوند، مشتمل هستند بر واقعیت‌ها، ادعاها و متغیرها. واقعیت‌ها، ادعاها و متغیرهایی که به وسیله اعداد ارائه می‌شوند، پژوهش کمی و واقعیات، ادعاها و متغیرهایی که به شیوه روایی، طبقه‌ای یا اسمی ارائه می‌شوند، پژوهش کیفی را شکل می‌دهند. در اغلب مطالعات پژوهشی هر دو شکل بندی کمی و کیفی ارائه و تحلیل می‌شوند. برای نمونه بسیاری از پژوهش‌های کیفی مشتمل بر اعدادی هستند که پدیده مورد علاقه را توصیف می‌کند. مانند تعداد دفعاتی که یک رویداد خاص اتفاق می‌افتد، یا مقدار زمانی که به فعالیت‌های خاصی اختصاص می‌یابد. بسیاری از پژوهش‌های کمی نیز در شکل سازه‌هایی که مورد مطالعه، طبقه بندی یا بررسی قرار می‌گیرند یا توصیفی از بافتی به دست می‌دهند که مداخله در آن اتفاق می‌افتد، دربرگیرنده متغیرهای کیفی هستند. این پارادایم، پارادایم پژوهش‌های آمیخته در حوزه‌های تعلیم و تربیت (جانسون و کریستینسن<sup>۱</sup>، ۱۳۹۱) و برنامه درسی به شمار می‌رود و طرحی پژوهشی با مفروضات فلسفی و روش‌های کاوشگری می‌باشد. این طرح از آن جهت شامل مفروضات فلسفی است که به فرایند جمع آوری و تحلیل داده‌ها و تلفیق رویکردهای کمی و کیفی در بسیاری از مراحل فرایند پژوهش، جهت می‌دهد. نیز از آن جهت شامل روش‌های کاوشگری می‌باشد که بر جمع آوری، تحلیل و تلفیق داده‌های کمی و کیفی در یک مطالعه خاص یا یک سری از مطالعات تمرکز دارد. نکته اصلی در این است که به کارگیری رویکردهای کمی-کیفی به صورت ترکیبی در مقایسه با به

کارگیری هر یک از این دو روش به تنهایی به درک بهتری از مسائل مورد پژوهش منجر می‌شود (کرسول و کلارک<sup>۱</sup>، ۱۳۹۴). برای نمونه مطالعات موردی در حوزه برنامه درسی اغلب از طرح‌های پژوهشی آمیخته استفاده می‌کند و بر داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها و بررسی‌های گروه مدار و داده‌های کمی به شکل نمره‌های آزمون، شمارش رفتارهایی که در موقعیت مورد نظر رخ می‌دهد یا داده‌های پیمایشی خلاصه شده استوار است (هرتل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

**د) پارادایم اندیشیدن بدون روش<sup>۳</sup> در حوزه برنامه درسی (عبور از روش):** اخیراً پژوهشگران حوزه برنامه درسی از روش‌های آمیخته پژوهش در این حوزه نیز عبور کرده و پارادایم اندیشیدن بدون روش را مطرح ساخته‌اند (جکسون، ۲۰۱۷). این افراد با تاسی به نقد ژیل دلوز [و فلیکس گوتاری<sup>۴</sup>] (۲۰۰۵) راجع به تصویر دگماتیک اندیشه به دنبال ایجاد شرایطی هستند که ذیل آن مفاهیم جدید ابداع می‌شوند. پژوهشگران معتقد به پارادایم اندیشیدن بدون روش، روش‌های پژوهش را چارچوب‌هایی می‌دانند که به اندیشه تحمیل می‌شود و باید از آن احتراز کرد. دلوز و گوتاری (۲۰۰۵) تفکر ریزوماتیک را با تفکر ریشه-درختی مقایسه کرده‌اند. ریزوم بدیلی برای اندیشه ساختاری و سلسله مراتبی است و متضمن مجموعه‌ای از روابط است که در آنها هر یک از عناصر با هر عنصر دیگری ارتباط دارد، بی آنکه نظم سلسله مراتبی، کارکردی یا

---

1 Creswell and Clark

2 Haertel

3 Thinking Without Method

4 Deleuze and Guattari

متمرکز بر این روابط تحمیل شده باشد. فرایند ریزومی مرکب از فرایندهای جزئی و ناقص است که درون ساختاری به هم در نمی‌آمیزند و خط سیر آن را از راه شناختن عللی که بر فرایند تأثیر می‌گذارند، نمی‌توان پیش‌بینی کرد. در این نگاه، تعاملات و نهادهای اجتماعی در اصل ساختارهایی نیستند که با الگویی مطابقت داشته باشند، بلکه ترکیب‌های تکینه نیروهایی هستند که تنها از درون می‌توان به آنها اندیشید (دی‌یو<sup>۱</sup>، ۱۳۹۶). برجسته‌ترین جنبه اندیشه معرفت‌شناختی دلوزی روی آوردن وی از شیوه‌های استعلایی<sup>۲</sup> اندیشیدن به شیوه‌های درون‌ماندگار<sup>۳</sup> است. در شیوه استعلایی اندیشه، دانش و زمان در یک وضعیت کلی قدرت، معنا و قانون ساختاربندی می‌شود. در مقابل، در شیوه درون‌ماندگار، یک فرایند خلاقانه رویدنی<sup>۴</sup>، رویدادهایی را که تشخیص زمانی خود را دارند، محقق می‌کند (جاگودزینسکی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

### بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی حاضر پارادایم‌های پژوهش در حوزه برنامه درسی ذیل چهار طبقه کمی، کیفی، آمیخته و بدون روش قرار گرفته و مورد بحث قرار گرفت. اگر چه پارادایم کمی، منجر به حل برخی از مسائل این حوزه گردیده است (فوشی، ۱۳۸۷) اما مسائل و موقعیت‌های متعدد و متنوعی وجود دارد که شناسایی و درمان آن‌ها مستلزم به کارگیری رویکردهای

1 Due

2 Transcendental

3 Immanent

4 Emergent creative process

5 Jagodzinski

بدیل در حوزه برنامه درسی می‌باشد. هگرسون (۱۹۸۸) در مقاله‌ای مشابه با عنوان بازاندیشی کاوشگری در برنامه درسی: کاربرد پارادایم‌های پژوهش چندگانه به منظور بهبود مطالعه برنامه درسی، ضرورت توجه به این رویکردهای بدیل را خاطر نشان کرده است. هر یک از رویکردهای پژوهشی، یک امکان از مجموعه امکاناتی است که برای مطالعه برنامه‌های درسی و تولید و گسترش دانش در زمینه این برنامه‌ها وجود دارد. این امر در مورد پارادایم اندیشیدن بدون روش جکسون (۲۰۱۷) نیز صادق است. به زعم نگارنده، پارادایم اندیشیدن بدون روش پژوهش در حوزه برنامه درسی، چنانچه بر پایه‌های نظری مورد نیاز مبتنی نباشد، نتایجی سطحی و ناموثر را بدست خواهد داد. فوشی (۱۳۸۷) بیان می‌دارد که کار پژوهشی سیلبرمن<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) به نام بحران در کلاس درس<sup>۲</sup> که چیزی بیش از یک حکایت ژورنالیستی نیست، بر ساخت چند صد مدرسه «کلاس درس باز» با هزینه قابل توجه از محل درآمد عمومی تأثیر گذاشته است؛ اما این ساختمانها در انجام نقشی که برای آن طراحی شده‌اند، موفق نبوده‌اند. به عنوان نمونه دیگر، ورود کتاب چرا جانی نمی‌تواند بخواند<sup>۳</sup> (۱۹۶۶) به عرصه گفتمان رایج جامعه، معلول عنوان زیرکانه‌ای بود که فلیش<sup>۴</sup> برای کتاب خود انتخاب کرده بود. این امر موجب گردید که دیگر این حقیقت که نویسندگان از منابع اطلاعاتی مورد استفاده خود تفسیر نادرستی به عمل آورده است، مورد توجه قرار نگیرد.

---

1 Silberman

2 Crisis in the Classroom

3 Why Johnny Can't Read

4 Flesch

شواب<sup>۱</sup> (۱۹۷۸ و ۱۹۸۳) در رابطه با اتکاء به یک پارادایم یا نظریه در حوزه تعلیم و تربیت هشدار داده است. وی معتقد است که هر نظریه برداشت ناقصی از واقعیت تربیتی را عرضه می‌کند. مشکل استفاده از نظریه برای هدایت اقدامات عملی این است که دست‌اندرکاران اقدامات تربیتی ممکن است هر نظریه خاص را در برگیرنده کل واقعیت تلقی کنند و واقعیت و شقوق گوناگون اقدامات تربیتی را تنها در پرتو آن نظاره نمایند (هریس<sup>۲</sup>، ۱۳۸۷؛ شورت، ۱۳۷۸). پاینار (۲۰۰۳) در کتاب جهانی مطالعات برنامه درسی به انضمام چهار مقاله مقدماتی، سی و شش مقاله در زمینه مطالعات برنامه درسی در بین بیست و نه ملت جهان فراهم آورده است. تلاش وی موید آن است که فرصت‌های تربیتی و برنامه درسی در بافت‌های مختلف، متفاوت بوده و مستلزم توجه به پارادایم‌های بدیل مطالعاتی می‌باشد.

\* این بررسی در دومین کنفرانس علمی بین‌المللی علوم انسانی، روانشناسی، جامعه‌شناسی و علوم رفتاری در سال ۲۰۱۹ در شهر کلن آلمان ارائه گردیده است.

---

1 Schwab

2 Harris