

مفهوم‌پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی نومفهوم‌گرایانه

Conceptualization of "currere" and analysis of relationship between new conceptions and reconceptualist perspective

تاریخ دریافت مقاله: ۱۲/۰۵/۹۲؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۰۴/۱۲/۹۲

F. Sharifian (Ph.D)

فریدون شریفیان^۱

Abstract: In this paper, *currere* (origin of the term *curriculum*) has been explored from different perspectives. After the introduction, nature, foundations and stages of *currere* from perspective of reconceptualism movement are described. Reconceptualism movement is different from traditionalist authors' viewpoints, such as Bobbitt and Tyler. In recent years, in addition to the reconceptualist and traditional views, two groups of experts have entered into discussion of *currere*. One group are experts who belong to the field of curriculum. The second group include those who are not curriculum specialists but implications of their views by people belonging to the curriculum is explored. Participation of both groups led to the introduction of new interpretations and applications of *currere*. These perceptions are located in the path that is continuation of reconceptualist view of Pinar and Grumet or are different from their perceptions. Gough, Deleuze, Wallin and Kincheloe are outstanding experts who created new spaces or conceptions in *currere*.

Kew words: Currere, Reconceptualism, Postmodernist currere, Reactive currere, Active currere, Currere based teaching.

چکیده: در این مقاله از منظرهای مختلف به کورر یا خاستگاه اصطلاح برنامه درسی پرداخته شده است. پس از مقدمه، از نگاه نهضت نومفهوم‌گرایی که با تلقی سنت‌گرایانه افرادی مانند باییت و تایلر تفاوت دارد، ماهیت، مبانی و مراحل کورر شرح داده شده است. در کنار دو برداشت سنتی و نومفهوم‌گرایانه، طی سال‌های اخیر دو گروه از صاحب‌نظران به عرصه مباحث کورر وارد شده‌اند. یک گروه، صاحب‌نظرانی هستند که به رشته برنامه درسی تعلق دارند. گروه دوم، شامل افرادی است که متخصص برنامه درسی نیستند اما دلالت‌های دیدگاه آنان توسط افراد متعلق به برنامه درسی کاویده شده است. مشارکت هر دو گروه به مطرح شدن برداشت‌ها و کاربردهای جدید در زمینه کورر منجر گردیده است. این برداشت‌ها یا در مسیری قرار گرفته که ادامه تلقی نومفهوم‌گرایانه پاینار و گرامت است یا با تلقی آنان تفاوت دارد. نونل گاف، ژیل دلوز، جیسن والین و جو کینچلو صاحب‌نظران برجسته‌ای هستند که فضاها یا برداشت‌های جدیدی را در عرصه کورر آفریده‌اند.

واژه‌های کلیدی: کورر، نومفهوم‌گرایی، کورر پسامدرن، کورر انفعالی، کورر فعال، تدریس کورر محور.

مقدمه

طی دهه‌های اخیر، رویارویی نهضت نومفهوم‌گرایی^۱ با دیدگاه‌ها و اندیشه‌های صاحب‌نظران سنت‌گرا باعث تلقی‌های متفاوت یا تغییر برداشت در برخی مفاهیم برنامه درسی شده است. یکی از این مفاهیم، ریشه واژه «برنامه درسی» یعنی اصطلاح «کورر^۲» است. تفسیر دو گروه سنت‌گرایان و نومفهوم‌گرایان از کورر متفاوت است و بخشی از آثار موجود در راستای شرح این تفاوت‌هاست. طی سال‌های اخیر، فضاهای فکری و برداشت‌های جدیدی درباره کورر پدید آمده که در آثار فارسی ظهور پیدا نکرده است. اگر در جنبه نخست که تعیین تفاوت‌های میان تلقی سنتی و نومفهوم‌گرایانه کورر و تشریح مبانی و مراحل آن است نام صاحب‌نظرانی مانند پاینار^۳ و گرامت^۴ دیده می‌شود، در جنبه دیگر که برداشت‌های فکری جدیدتر درباره کورر است افرادی چون گاف^۵، دلوز^۶، والین^۷ و کینچلو^۸ در زمره شخصیت‌های اصلی هستند. در نوشتار حاضر، اندیشه‌های هر دو گروه متقدم و متأخر مطرح گردیده است. برخی افراد متعلق به گروهی که عرصه‌های جدیدی را در بحث کورر گشوده‌اند با حفظ و ادامه تلقی پاینار و بعضی با ارائه دیدگاه‌های متفاوت، به مباحث مطرح درباره کورر غنا بخشیده‌اند.

روش بررسی مفهوم کورر

این مقاله با هدف تحلیل مفهوم کورر و پاسخ‌گویی به چند پرسش اساسی نگاشته شده است. این پرسش‌ها عبارت‌اند از: (۱) مفهوم سنتی و نومفهوم‌گرایانه کورر چیست و چه تفاوتی بین آن‌ها وجود دارد؟ (۲) مبانی و مراحل کورر کدام است؟ (۳) در سال‌های اخیر، چه برداشت‌هایی در زمینه کورر مطرح شده و نسبت آن‌ها با تلقی نومفهوم‌گرایانه چگونه است؟ برای پاسخ‌گویی به این سوال‌ها ضمن مراجعه به آثار مختلف، بر معیار استفاده از منابع معتبر و اصیل و بیان طیف دیدگاه‌هایی که صاحب‌نظران برجسته درباره کورر بیان کرده‌اند تأکید شده است. در همین راستا

-
1. Reconceptualism
 2. Currere
 3. Pinar
 4. Grumet
 5. Gough
 6. Deleuze
 7. Wallin
 8. Kincheloe

مفهوم پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی نومفهوم‌گرایانه

با روش تحلیل مفهوم، معنای کورر در سه سطح شامل تلقی سنتی، نومفهوم‌گرایانه و برداشت‌های جدیدتر و دلالت‌های عملی، تحلیل گردیده و حاصل این تحلیل‌ها در بخش جمع‌بندی ارائه شده است.

معنای سنتی کورر و روند شکل‌گیری تلقی نومفهوم‌گرایانه

به زعم گراهام^۱ (۱۹۹۲، ص ۲۷) مانند بسیاری از جنبه‌های برنامه درسی که تأثیر اندیشه‌های دیویی^۲ در آن‌ها محسوس است، در مفهوم کورر نیز دیدگاه‌های او به چشم می‌خورد. به اعتقاد این نویسنده، ایده جان دیویی درباره برنامه درسی به عنوان تجربه، بسیاری از اهداف تربیتی کورر را در برمی‌گیرد. این دیدگاه دیویی که برنامه درسی نباید متشکل از فعالیت‌هایی باشد که اهداف یا نتایج از پیش تعیین‌شده را باعث می‌شوند، راه درک برنامه درسی به عنوان فرایند مداوم ساخت، بازسازی و نیز تأمل فعال بر تجربه شخصی را می‌گشاید. در برداشت سنت‌گرایانه کورر (اسمی) که افرادی مانند بابت^۳ و تایلر^۴ آن را نمایندگی کرده‌اند، میدان مسابقه‌ای در نظر است که دارای آغاز و انجام مشخص است و فراگیران باید برای کسب موفقیت آن را طی کرده و از عهده تکالیف یادگیری پیش‌بینی‌شده برآیند. در این برداشت، رسالت متخصصان برنامه درسی طراحی مسیر مسابقه یا برنامه‌ریزی درسی است. با شکل‌گیری نهضت نومفهوم‌سازی این ایده مطرح گردید که کیفیت پیمودن مسیر توسط فراگیران و تجربه آنان از این پیمودن اهمیت دارد و وظیفه متخصصان برنامه درسی به جای برنامه‌ریزی درسی، فهم تجارب فراگیران از مسیری است که می‌پیمایند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ص ۴).

برخی صاحب‌نظران به تغییر کانون توجه از برداشت اسمی به معنای فعلی اشاره کرده‌اند (هوگو^۵، ۲۰۱۰، ص ۵۶؛ شوبرت^۶، ۲۰۰۸، ص ۴۰۶). شوبرت (به نقل از اسلتری^۷، ۲۰۰۶، ص ۶۳) یکی از جدیدترین موضع‌گیری‌های ظهور یافته در فضای برنامه درسی را تأکید بر شکل فعلی کورر دانسته و علاقه‌مندان به این موضوع را به دیدگاه پاینار و مراحل کورر از نظر او

-
1. Graham
 2. Dewey
 3. Bobbitt
 4. Tyler
 5. Hugo
 6. Schubert
 7. Slattery

ارجاع داده است. صاحب‌نظران، شکل‌گیری ایده کورر به معنای نومفهوم‌گرایانه آن را حاصل تلاش‌های پاینار و گرامت دانسته‌اند (چیمبرز^۱، ۲۰۰۳، ص ۲۲۹). با وجود این، گرامت (۱۹۷۵، ص ۵) در مقاله «مبانی وجودگرایانه و پدیدارشناختی کورر^۲»، پاینار را به‌عنوان مطرح‌کننده این ایده معرفی کرد.

پاینار در سال ۱۹۷۵، در مقاله‌ای با نام «روش کورر^۳» به‌صورت مفصل مراحل چهارگانه کورر را شرح داد (پاینار، ۱۹۷۵ الف). همچنین، در کتاب «نظریه‌پردازی برنامه درسی^۴» فصل دیگری را با عنوان «کورر: به‌سوی نومفهوم‌سازی^۵» منتشر ساخت (پاینار، ۱۹۷۵ ب، ص ۴۰۰). او در این فصل به تلقی‌های متفاوت از برنامه درسی اشاره و سپس مفهوم موردنظر خود را از کورر ارائه کرده است. پاینار می‌گوید من معنای دیگری از برنامه درسی ارائه می‌دهم؛ معنایی که در واژه کورر ریشه دارد. به نظر او تفاوت در این است که کاربردهای کنونی این واژه بر جنبه قابل مشاهده و بیرونی تأکید دارد در حالی که بررسی و مطالعه کورر مستلزم کند و کاو در چستی تجربه فردی از عرصه‌های عمومی (افراد، اقدامات مختلف، مصنوعات) و مسیرها و سفرهای تربیتی است.

کورر مورد نظر پاینار، پیمودن را تنها برحسب میدان مسابقه و آمادگی دونده توصیف نمی‌کند بلکه درصدد فهم تجربه دویدن یک دونده خاص در یک مسیر مشخص، در یک روز خاص و در یک نوبت معین است (چنسلر^۶، ۲۰۱۰، صص ۱۹-۱۸). به باور پاینار (به‌نقل از گرامت، ۱۹۷۵، ص ۱۹) کورر در موقعیت ریشه دارد. در اینجا کورر، تفکر پائولو فریر^۷ را معرفی می‌کند که هر جنبه‌ای از تعامل فرد با فرهنگ، زبان و دیگر انسان‌ها انباشته از واقعیت‌های سیاسی است. ویلیام پاینار در فصلی با نام «در جستجوی یک روش^۸»، قصد دارد ذهنیت فرد و تأثیر محیط اجتماعی را بر این ذهنیت مورد بررسی قرار دهد. درحالی‌که کورر، استمرار «من^۹» که اهمیت قائل شدن برای تأثیر شرح‌حال بر انتخاب کنونی را توجیه می‌کند

1. Chambers
2. Existential and phenomenological foundations of currere
3. The method of currere
4. Curriculum theorizing
5. Curren: toward reconceptualization
6. Chancellor
7. Friere
8. Search for a method
9. Ego

مفهوم پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی نومفهوم‌گرایانه

مسلم می‌داند، همچنین نسبت به تأثیر محیط پیرامونی آگاه است و تلاش می‌کند تا به حال سیاسی و گذشته ذهنی به طور هم‌زمان بپردازد.

با وجود تأکید پاینار بر محیط پیرامونی و ابعاد سیاسی، یکی از نقدهای اساسی نسبت به دیدگاه او کم‌توجهی یا نادیده گرفتن جنبه‌های سیاسی به خاطر تأکید بر فرد است. پاینار به نقد مطرح‌شده اینگونه پاسخ می‌دهد که جنبه سیاسی نادیده گرفته نمی‌شود بلکه فرد تا زمانی که به این آگاهی نرسد که در حال حاضر کجا و در چه وضعیتی قرار دارد و قصد عزیمت به چه نقطه یا وضعیتی دارد نمی‌تواند در سطح سیاسی اقدام کند. این پاسخ پاینار با دیدگاه گلایزر^۱ و متزینگر^۲ هموست که در مقالات خود درباره کویسم^۳ اظهار کرده‌اند که فرد از طریق توانمند ساختن خود می‌تواند دست به غنا بخشیدن بزند. در واقع، این فرایند غنابخشی یا تکامل خویش در کانون تجربه هنرمندانه زیباشناختی قرار دارد. تا زمانی که هنرمند به طور مداوم در فرایند غنابخشی تجارب بصری خویش از طریق ابزارها و روش‌های مختلف درگیر نشود هرگز نخواهد توانست به بینش دیگران غنا و تکامل ببخشد. بنابراین، گفت و شنود خود و دیگران در کانون هنر و نظریه برنامه درسی معاصر قرار دارد (پیگهام^۴، ۱۹۸۸، ص ۳۷۴). اظهار نظر کینچلو (۱۹۹۸، ص ۱۳۰) نیز موید همین نکته است که تأکید پاینار بر اهمیت فرد و تجربه فردی با اهمیت عرصه‌های اجتماعی و سیاسی منافاتی ندارد. به باور او، پاینار دو دهه به درستی اصرار ورزیده است که گفتمان‌های عدالت اجتماعی و عدالت فردی، همچنین دغدغه‌های ناظر به جمع و فرد نباید گزینه‌هایی متعارض باشد بلکه همه آن‌ها تلاش‌هایی ملازم و مرتبط است. پدیدآیی نگاه نومفهوم‌گرایانه به کورر، محدود به بیان چپستی آن نیست بلکه تلاش‌هایی نیز در راستای تبیین مبانی و مراحل کورر صورت گرفته است. در ادامه به این دو موضوع پرداخته شده است.

-
1. Gleizes
 2. Metzinger
 3. Cubism
 4. Padgham

مبانی و مراحل کورر از منظر نومفهوم‌گرایانه

مبانی روان‌کاوانه، پدیدارشناسانه و وجودگرایانه کورر

کورر دارای مبانی مختلفی است. گرامت مبانی کورر را تحت عنوان سه مبانی روان‌کاوانه، پدیدارشناسانه و وجودگرایانه مطرح و بررسی کرده است. به لحاظ روان‌کاوانه، کورر مستلزم بررسی و تفسیر معانی آشکار و پنهان، تأمل بر محتوای آگاهانه و ناآگاهانه زبان و نیز توجه به دلالت‌های سیاسی چنین تأمل و تفسیری است (پاینار و همکاران، ۲۰۰۴، ص ۵۲۱). درک برنامه درسی به منزله کورر نیازمند مطالعه دقیق نظریه روان‌کاوی است. این نظریه یک الگوی تبدیل زبان خصوصی به زبان همگانی و آشکار ارائه می‌دهد و در نتیجه تجسم مجدد معنای خصوصی و عمومی را میسر می‌سازد. طی دوره پیشرفت‌گرا، تلاش‌هایی برای نظریه‌پردازی روان‌کاوانه در تعلیم و تربیت وجود داشت اما این تلاش‌ها از بین رفت چراکه تفکر کسب و کار و علایق سیاسی بر برنامه درسی مدارس مسلط شد (پاینار، ۲۰۰۴، صص ۵۷-۵۸).

درباره مبانی پدیدارشناسی کورر باید گفت، کورر نوعی پژوهش پدیدارشناسی است که بر تجربه تربیتی فرد به گونه‌ای که توسط او گزارش می‌شود تمرکز می‌کند. هنگام به کارگیری روش کورر بر تجربه زیسته تمرکز می‌شود که مبتنی بر دیدگاه ادموند هوسرل^۱ است. او اعتقاد دارد که یقین^۲ از آگاهی یا هشیاری انفعالی^۳ که در پژوهش تجربی وجود دارد حاصل نمی‌شود بلکه نتیجه روایت‌های فعال، بی‌واسطه و عمیق تجربه زیسته است. هوسرل شیوه تجربه‌گرایی در توصیف آگاهی یا هشیاری به عنوان دریافت منفعل ادراکات یا تأثیرات حسی را مورد نقد قرار می‌دهد و بر این باور است که در پدیدارشناسی، هشیاری منفعل نیست. پدیدارشناسی، هشیاری بی‌واسطه را بررسی می‌کند و می‌کوشد تا اندیشه‌های عینی را درک کرده و آن‌ها را به اندیشه‌های دیگر پیوند دهد. روش پژوهش کورر در جستجوی دانش به عنوان یک محصول یا نتیجه نهایی نیست؛ بلکه درصدد تحلیل و بررسی دقیق این دانش به منظور آشکار ساختن مبنا و خاستگاه آن است. روش پژوهش کورر شیوه‌ای را برای بررسی تجربه زیسته و بستری که تجربه در آن زیسته است فراهم می‌آورد و تأثیر محیط فردی و تجربه گذشته را در نظر می‌گیرد (پاینار و همکاران، ۲۰۰۴، صص ۴۱۶-۴۱۱).

1. Husserl
2. Certainty
3. Passive consciousness

مفهوم پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی نومفهوم‌گرایانه

مبنای وجودگرایانه کورر ناظر به تأکید بر ماهیت دیالکتیکی رابطه فرد با یک موقعیت خاص است. فهم گرامت از مبانی اصالت وجودی کورر او را به این مسیر رهنمون کرده است که تأکید کند تمام اقدامات آدمی در یک موقعیت یا وضعیت زیسته ریشه دارد (گراهام، ۱۹۹۲، صص ۳۴-۳۵). گرامت (۱۹۷۵، ص ۵) در تبیین مبانی کورر به این نکته اشاره نموده است که مبنای نظری کاوش کورر در تجربه تربیتی، از فلسفه انسان‌گرا، تأکید پدیدارشناسی بر رابطه متقابل ذهنیت و عینیت و نیز توجه وجودگرایی به رابطه بین فرد و موقعیتی که در آن به سر می‌برد نشأت می‌گیرد. او از سخن خود این‌گونه نتیجه گرفته است که از طریق بررسی پدیدارشناختی رابطه میان یک شخص با دنیای پیرامون او می‌توان با تجربه تربیتی مواجه شد و آن را ملاحظه کرد.

مراحل چهارگانه کورر

پاینار چهار مرحله را در کورر مطرح کرده و این مراحل را بر یک دیدگاه تکوینی^۱ مبتنی دانسته است. دوئر^۲ (۲۰۰۴، ص ۱۶) می‌گوید به راستی این مراحل حالت تکوینی دارد چرا که کورر فقط هنگامی مؤثر است که فرد مراحل چهارگانه را بر اساس نظمی که پاینار مطرح کرده است طی کند. این مراحل عبارت‌اند از: بازگشت به گذشته^۳، پیشرفت به سوی آینده^۴، تحلیل^۵ و ترکیب^۶ (پاینار، ۲۰۱۰، ص ۱۷۸؛ مالوسکی^۷ و ریشل^۸، ۲۰۱۰، ص ۴۲۷؛ میلر^۹، ۲۰۱۰، ص ۶۲؛ وانگ^{۱۰}، ۲۰۱۰، ص ۲۷۶؛ مارتین^{۱۱}، ۲۰۰۹، ص ۱۰۸؛ شوبرت، ۲۰۰۹، ص ۱۳۸؛ فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۶، ص ۱۴۴؛ کانو^{۱۲} و گلور^{۱۳}، ۲۰۰۶، صص ۱۰۵-۱۰۴؛ پیگهام، ۱۹۸۸، صص ۳۷۴-۳۷۳). مراحل چهارگانه موردنظر پاینار در ادامه توضیح داده شده است.

1. Developmental point of view

2. Doerr

3. Regression

4. Progression

5. Analysis

6. Synthesis

7. Malewski

8. Rishel

9. Miller

10. Wang

11. Martin

12. Kanu

13. Glor

مرحله اول: بازگشت به گذشته: در این مرحله، فرد تجربه گذشته خود را ثبت و مشاهده می‌کند. در مرحله بازگشت به گذشته، تحلیلی انجام نمی‌شود و فقط داده‌ها جمع‌آوری می‌شود. با ثبت مشاهدات، فرد گذشته را به عرصه حال می‌آورد. واژه‌های ثبت شده با هم ترکیب می‌شود و تصویری پدید می‌آید. فرد این تصویر را در برابر دیدگان خود قرار می‌دهد و جزئیات، شامل موارد موجود در تصویر، واکنش نسبت به آن تصویر و جنبه‌های حاکی از ارتباط گذشته با حال را بررسی می‌کند (دوئر، ۲۰۰۴، ص ۱۶). به عبارت دیگر، در مرحله بازگشت به گذشته، تجربه زیسته فرد به منبع داده‌ها تبدیل می‌شود. در تولید داده‌ها، از فن تداعی آزاد^۱ برای یادآوری و بسط گذشته و در نتیجه تغییر و تحول حافظه استفاده می‌شود. تداعی مستلزم این است که شخص برای بازآفرینی گذشته به همان شکل قبل به گذشته باز گردد (کانو و گلور، ۲۰۰۶، صص ۱۰۵-۱۰۴). به تعبیر پیگهام (۱۹۸۸، صص ۳۷۴-۳۷۳) در این مرحله فرد بر گذشته خود تمرکز و تلاش می‌نماید تا ضمیر ناخودآگاه را واکاوی کرده، به وقایعی از گذشته برگردد که از ضمیر ناخودآگاه سرچشمه می‌گیرد و سپس یافته‌ها را ثبت و ضبط کند.

مرحله دوم: پیشرفت به سوی آینده: پایتار در این مرحله اصطلاح ژست فکورانه را مطرح کرده است. فرد آینده را در قالب شیوه تداعی آزاد به تصویر می‌کشد. او در موقعیت‌های مختلف، خود را در یک وضعیت خیالی قرار می‌دهد؛ وضعیتی که در آن این امکان برای ذهن فراهم می‌شود که خود را در یک سال آینده، ده سال آینده یا سی سال آینده ببیند. فرد تمامی مشاهدات مربوط به آینده را ثبت می‌کند. او در این مرحله چیزی را ملاحظه می‌کند که در زمان کنونی مصداق ندارد. آینده همان زمان حال است درست همان‌گونه که گذشته، زمان حال به حساب می‌آید. آینده به صورت پیچیده بر زمان حال تأثیر می‌گذارد و به آن شکل می‌بخشد (دوئر، ۲۰۰۴، ص ۱۷). این مرحله، ناظر به آینده‌های فردی است و تلاش‌ها معطوف به آینده می‌باشد. به اعتقاد پایتار (۲۰۰۴، صص ۱۲۶-۱۲۵) مرحله پیشرفت به سوی آینده، با یکی از دو روش (الف) سبک ادیبانه^۲ و (ب) شیوه موضوعی^۳ رخ می‌دهد.

-
1. Free association
 2. Stylistic
 3. Thematic

مفهوم پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی نومفهوم‌گرایانه

الف) سبک ادیبانه: از طریق آزمایشگری ادیبانه شخص وضعیت خطی بودن^۱ را به هم می‌زند. یکی از راه‌های تحقق این امر استفاده از داستان تخیلی^۲ و هنر شاعری^۳ است. این دو روش اگرچه تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند اما هر دو از مطالب تخیلی حمایت می‌کنند. پاینار می‌گوید من به نوشته خیالی آویتا رونل^۴ می‌اندیشم که گفته است ادبیات بعضی اوقات می‌تواند نتایج تجربه زیسته را خلق و ارائه کند. به همین صورت، نظریه برنامه درسی می‌تواند برای خلق و ارائه نتایج تعلیم و تربیت اقدام کند. در این چارچوب، سیر و حرکت «من» به سوی وضعیت آتی مطرح می‌شود به گونه‌ای که آینده در زمان حال مجسم می‌گردد.

ب) شیوه موضوعی: روش دوم در مرحله پیشرفت به سوی آینده سبک موضوعی است. پیشرفت، معرف کاوش در مقوله‌ای است که در سیمای آینده مجسم می‌شود. از یک منظر با مجسم کردن آینده، این آینده به زمان حال تبدیل می‌شود. پاینار می‌گوید هر بخش در فصل پنجم کتاب «نظریه برنامه درسی چیست؟»^۵ چنین موضوع آتی را می‌کاود؛ موضوعی که در مرحله بازگشت به گذشته غایب است اما در عین حال نظر من این است که آن را در زمان حال مطرح کنم. او این‌گونه اظهار داشته است که من نظریه را برای کمک گرفتن از این موضوعات به امید رفع آنچه از حرکت ما به سوی آینده ممانعت به‌عمل می‌آورد به کار می‌برم. پاینار مثالی در این زمینه ذکر نموده و می‌گوید ممکن است دل‌مشغولی جدی نسبت به کاربرد «کامپیوترها در کلاس^۶» مورد احترام واقع شود ولی بی‌شک، مشغله فکری شدید در قبال کامپیوترها در کلاس به عنوان مانعی برای مشارکت تربیتی در حل مسائل سیاسی و فرهنگی کشور عمل می‌کند.

مرحله سوم: تحلیل: این مرحله ناظر به بررسی و نگاه به زمان حال است. در این مرحله سؤال‌هایی مطرح می‌شود که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: حیات فکری فرد چگونه است؟ و کدام حوزه‌های مطالعاتی مورد پذیرش واقع می‌گردد و کدام رد می‌شود؟ به‌نظر دوئر (۲۰۰۴، ص ۱۷) در مرحله تحلیل، تصویر دیگری خلق می‌گردد. در این مرحله، فرد سه تصویر از خود پدید

-
1. Linearity
 2. Fiction
 3. Poetry
 4. Avita Ronell
 5. What is curriculum theory?
 6. Computers-in-the-classroom

می‌آورد که هر تصویر نمایانگر گذشته، آینده و زمان حال اوست. او موضوعات و زمینه‌های موجود در این سه تصویر را ملاحظه می‌کند و با بررسی تصاویر در پی یافتن پاسخ این سؤال است که چه روابط متقابل چند وجهی را می‌تواند درون هر تصویر و بین سه تصویر پیدا کند.

مرحله چهارم: ترکیب: در این مرحله، فرد به باهم‌نگری تصاویر دست می‌زند. در مرحله ترکیب، شخص پرسش‌هایی را از خود می‌پرسد که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: سهم و نقش فعالیت پژوهشی، علمی و حرفه‌ای من در زمان حال چیست؟ آیا علایق فکری من آزاد می‌شوند و این علایق، امکان تغییر را فراهم آورده و آن را تشویق می‌کنند؟ آیا من فرهیختگی بیشتر و دانش و فهم عمیق‌تر از حوزه مطالعاتی که در آن فعال هستم پیدا کرده‌ام؟ (دوئر، ۲۰۰۴، ص ۱۷). در واقع، در مرحله ترکیب، فرد در حضور خویش نتایج کاوش‌هایی را که درباره گذشته، حال و آینده انجام داده است آشکار می‌سازد (پیگهام، ۱۹۸۸، ص ۳۷۴).

در جمع‌بندی مراحل چهارگانه کورر اشاره به این نکته مفید به نظر می‌رسد که پایانه برنامه درسی را یک گفتگوی مداوم و در حال تکوین می‌داند (پاینار، ۲۰۰۴، ص ۳۵). او چهار مرحله کورر را به مثابه راهبردی برای دانشجویان برنامه درسی ارائه داده است تا روابط بین دانش آکادمیک و گذشته زندگی را در راستای خودشناسی و بازسازی اجتماعی بررسی کنند.

برداشت‌های جدید و دلالت‌های عملی کورر

برخی صاحب‌نظران در سال‌های اخیر با بهره‌گیری از تلاش‌های افراد برجسته‌ای مانند پاینار و گرامت، برداشت‌های دیگری را در عرصه کورر پدید آورده‌اند. آثار و اندیشه‌های اخیر، بینش‌های جدیدی را باعث شده و قلمرو، دلالت‌ها و سطح پیچیدگی مفهوم کورر را ارتقاء داده است. در ادامه، برداشت‌های برخی صاحب‌نظران برجسته در زمینه کورر که معرف قلمروهای جدید در این عرصه می‌باشد در سه بخش برداشت مقید به تلقی نومفهوم‌گرایانه کورر، برداشت غیرمقید به تلقی نومفهوم‌گرایانه و برداشت مقید به دلالت‌های عملی کورر نومفهوم‌گرا مطرح شده است.

برداشت مقید به تلقی نومفهوم‌گرایانه کورر

نوئل گاف و داستان‌سرایی کثرت‌گرا و تحول‌آفرین در یک کورر پسامدرن
نوئل گاف از متخصصان برنامه درسی کشور استرالیاست. برخی حوزه‌های مورد علاقه او

مفهوم پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی نومفهوم‌گرایانه

آموزش محیط زیست، بین‌المللی‌شدن و کاربرد و نقش داستان علمی تخیلی^۱ در برنامه درسی است. گاف از منظری خاص و پیچیده به کورر نگریسته است.

گاف می‌گوید من کورر را براساس مبانی وجودگرایانه و پدیدارشناسانه توجیه نمی‌کنم اما معتقدم خود شرح‌حال نویسی می‌تواند منتقدان ادبی و فرهنگی حامی پسامدرن را به گفتمان مولدی مجهز کند تا از طریق آن درباره انسان و تعابیر مربوط به خویشتن نظریه‌پردازی کنند. وی چنین ادامه می‌دهد که من در ارتباط با «کورر پسامدرن»^۲ تجربه داشته‌ام؛ تجربه‌ای با استفاده از متون پسامدرن و شیوه‌هایی برای متفاوت و متکثر ساختن طرح و مسیر داستان‌هایی که از طریق نوشته‌های خود شرح‌حال‌گونه و روایت‌های شخصی خلق شده است. گاف اظهار می‌دارد که من دانشجویان رشته برنامه درسی را تشویق می‌کنم تا شرح‌حال خویش و دیگر داستان‌های شخصی را به نگارش درآورند و درباره آن‌ها تأمل کنند. با وجود این، راهبرد تربیتی تجدیدنظر شده من توسط به ارجاعات متقابل یا دو سویه و خواندن ساخت‌شکنانه متون فرهنگی و شخصی است (این کار در راستای خواندن داستان‌های مربوط به تجربه شخصی در چارچوب و نیز در نقطه مقابل داستان‌های مربوط به دنیای پیرامون ما انجام می‌شود).

گاف در تسهیل این فرایند، انواع داستان‌سرایی پسامدرن شامل فراداستان^۳، داستان‌های کارتونی که عمدتاً محتوای کم‌دی دارند^۴ و داستان علمی تخیلی پسامدرن^۵ را برتر می‌داند. استدلال او برای استفاده از این گونه‌های خاص، جستجوی روش‌هایی است که طی آن اسلوب‌های متفاوت داستان‌سرایی به وجود می‌آید و جهان از طریق آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. به عنوان مثال، بریان مک‌هال^۶ اعتقاد دارد که مشخصه داستان مدرن، غلبه عنصر

1. Science fiction

2. Postmodernist curre

3. Metafiction

تعریف‌های مختلفی برای فرا داستان ارائه شده است. در یک تعریف، داستانی است که روایت‌گر، آگاهانه به فرایند داستان نویسی و اینکه متن مورد مطالعه خواننده متنی داستانی است اشاره می‌کند تا بین او و داستان فاصله ایجاد نماید.

4. Graphic novel

5. Cyberpunk science fiction

یکی از انواع داستان‌های علمی تخیلی است. تمرکز در داستان سایبرپانک بر فناوری‌های پیشرفته مانند فناوری کامپیوتر و ارتباطات همراه با وجود از هم گسیختگی نظم اجتماعی است. موضوع این گونه داستان‌ها گاه ستیز میان هکرها و نبردهای مبتنی بر قدرت فناوری و کامپیوتر است.

6. McHale

معرفت‌شناختی^۱ است و طرح اصلی آن در راستای جستجو برای کشف یک جزء پنهان معرفت شکل می‌گیرد. بنابراین، ساختار و موضوع داستان مدرن مانند یک داستان پلیسی (کارآگاهی) اساساً با مسائل ناظر به دستیابی به دانش و انتشار آن سروکار دارد و ذهن فرد با یک واقعیت مبهم درگیر می‌شود. داستان مدرن ممکن است دیدگاه‌های چندگانه‌ای را درباره جهان مطرح کند اما این کار بدون برهم زدن وحدت وجودی فرد انجام می‌شود. هر دیدگاه در یک ذهنیت جای می‌گیرد که نسبتاً یگانه، متمرکز و باثبات است (گاف، ۱۹۹۸، صص ۱۱۱-۱۱۲).

مک‌هال، مشخصه داستان پست‌مدرن را در غلبه عنصر هستی‌شناختی^۲ می‌داند که در آن جهان و انسان، یک‌پارچه و طالب وحدت نیست. داستان پست‌مدرن این جنبه را مورد کاوش قرار می‌دهد که ما در بستر تجربه‌ای فعالیت می‌کنیم که به لحاظ هستی‌شناختی دارای وجوه و سطوح مختلفی است. براساس دیدگاه مک‌هال، جنبه مشخص و برجسته پست‌مدرنیسم، وجود داستان علمی‌تخیلی و گستره نامحدودی از موجودات و فرهنگ‌هاست که در این نوع داستان مطرح می‌شود:

داستان دارای جهت‌گیری معرفت‌شناختی (مدرنیسم، داستان پلیسی) مملو از سؤال‌هایی است مانند اینکه چه دانستنی‌هایی درباره جهان وجود دارد؟ چه کسی آن‌ها را می‌داند؟ چگونه می‌توان به این دانستنی‌ها اعتماد کرد؟ دانش چگونه منتقل می‌شود؟ و چگونه این انتقال به صورت موقتی انجام می‌شود؟ در مقابل، در داستان دارای جهت‌گیری هستی‌شناختی (پست‌مدرنیسم، داستان علمی‌تخیلی) سؤال‌های دیگری مطرح می‌شود که عبارت‌اند از جهان چیست؟ چگونه ساخته می‌شود؟ آیا جهان‌های بدیل دیگری وجود دارد؟ اگر چنین است آن‌ها چگونه شکل گرفته‌اند؟ جهان‌های مختلف چگونه فعالیت می‌کنند و بر چه اساسی از یکدیگر متفاوت می‌شوند؟ و هنگامی که شخص از یک جهان به جهان دیگر منتقل می‌شود چه اتفاق می‌افتد؟ (گاف، ۱۹۹۴، ص ۶۳).

به اعتقاد گاف، بسیاری از داستان‌های مطرح در پژوهش تربیتی مانند داستان‌های پلیسی است که در آن‌ها برای دست‌یابی به حقیقت مربوط به برنامه درسی، تدریس و یادگیری تلاش می‌شود. او می‌گوید، کورر را آن‌گونه که توسط پاینار و گرامت مطرح شده می‌توان به عنوان

1. Epistemological dominant
2. Ontological dominant

مفهوم پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی نومفهوم‌گرایانه

تلاشی برای انقطاع از سنت مدرن خود شرح حال نویسی لحاظ کرد. به نظر گاف، این دو نویسنده راهبردهایی را معرفی می‌کنند برای آشکار ساختن و نقد روش‌هایی که از طریق آن‌ها روایت‌های شخصی می‌توانند یک خط‌مشی هویتی را بازتولید نمایند که سلسله مراتب اجتماعی مربوط به طبقه، جنسیت و نژاد را تداوم می‌بخشد. پاینار و گرامت، همچنین شیوه‌هایی را شرح می‌دهند که از طریق آن‌ها داستان به نوشته خود شرح حال‌گونه، وضوح می‌بخشد و آن را توضیح می‌دهد اما چون آن‌ها تمایل دارند متون مدرن را انتخاب کنند نه متون پست‌مدرن، آنچه در این سبک دیده می‌شود تأمل درباره تاریخچه‌ها و موضوعات ثابت و پایدار داستان مدرن و انتقال آن به موقعیت‌های دیگر است تا تلاش برای ایجاد تحول و تفاوت^۱ در طرح و مسیر شرح حال خود. گاف به نمونه‌ای از آثار پاینار اشاره کرده و می‌گوید به‌عنوان مثال، پاینار، در اثر «مرگ در مقام مسئولیت و تصدی^۲» دشواری‌ها و ناامیدی‌هایی را توصیف می‌کند که او و همکارانش در راستای نومفهوم‌سازی مطالعات برنامه درسی طی دهه ۱۹۷۰ تجربه کردند و تهدیدهایی را ذکر می‌نماید که در دهه ۱۹۸۰ در مقابل این نهضت ظهور پیدا کرد (گاف، ۱۹۹۸، صص ۱۱۶-۱۱۲). پاینار، وضعیت نومفهوم‌گرایان را در قیاس با شخصیتی که در داستان پلیسی آماندا کراس^۳ با عنوان مشابه «مرگ در مقام مسئولیت و تصدی» به جسد مورد نیاز تبدیل می‌شود شرح می‌دهد. مقایسه، این امکان را به او می‌دهد تا خطرات حتمی و قریب‌الوقوعی را که متوجه نهضت نومفهوم‌گرایی است با استفاده از واژه‌هایی مانند «قتل^۴» و «خودکشی^۵» هشدار دهد. به نظر گاف، این اقدام پاینار یک نمونه از کاربست فکورانه داستان در خودپژوهشی پدیدارشناختی است اما همچنین، نکته موردنظر هاراوی^۶ را به ذهن متبادر می‌سازد که تأمل، مستلزم «جایگزین کردن کامل یک موضوع یا مورد در جای دیگر است». بنابراین، مفید بودن و اعتبار داستان پاینار

۱- *diffraction* از نظر گاف، استعاره‌ای است برای تلاش در راستای ایجاد تفاوت و تحول در جهان. به اعتقاد او این اصطلاح در مقایسه با واژه *reflection* مولد و زیاتر است چرا که در ارتباط با یک پدیده یا موضوع، نقش‌آفرینی و مداخله خلاقانه‌تری دارد.

2. Death in a tenured position

نخستین داستان پلیسی آماندا کراس برای پرداختن به موضوع فمینیسم است. طرح و محور اصلی داستان، استخدام یک زن برای تصدی یک پست رسمی دانشگاهی و رویدادهایی است که پس از آن اتفاق می‌افتد.

3. Cross

4. Murder

5. Suicide

6. Haraway

مبتنی است بر تصدیق اینکه داستان او دست کم به صورت غیر صریح، انعکاسی از داستانی است که کراس می گوید. گاف می گوید به هیچ وجه این مسئله عیب جویی از روش خود شرح حال نویسی پاینار نیست بلکه من اظهار می کنم که مورد مذاقه قرار دادن یک داستان شخصی در سایه داستان مدرن چیزی متفاوت از (نه ضرورتاً بهتر از) داستان های جدیدی را آشکار می کند که ممکن است در اثر خواندن شرح حال خویش از طریق عدسی های متکثر و تحول آفرین داستان پست مدرن یا علمی تخیلی ظهور پیدا کند (گاف، ۱۹۹۴، ص ۶۷؛ گاف، ۱۹۹۸، ص ۱۱۶).

گاف (۱۹۹۴، ص ۶۷) این گونه نتیجه گیری می کند که اگر من اکنون خود را در موقعیت مشابه با وضعیتی تصور کنم که ویلیام پاینار آن را توصیف می کند به احتمال زیاد تجربه ام را با روشی غیر از شیوه او روایت می کنم. من تجربه ام را به سبک داستان «پیکری از شیشه^۱» نوشته مارج پیرسی^۲ بیان می کنم نه به شیوه داستان پلیسی که کراس مطرح می کند. داستان پیرسی، درباره آینده نزدیک است که کشمکش های میان ابرقهرمان های خیالی^۳ را از یک سو به عنوان محصولات سایبرنتیک و فرایندهای کنترل گروهی و از سوی دیگر، به عنوان مظاهر مقاومت در برابر این فرایندها پی گیری می کند. این روش تا حدودی اولویت ها و ترجیحات روایت و خواندن شخصی مرا مشخص می کند اما علاوه بر این، اعتقاد من به قابلیت زایایی داستان سرایی کثرت گرا و تحول آفرین را هم نشان می دهد. گاف می گوید من رویای زندگی را به مثابه یک ابرقهرمان خیالی و یک بینش هدایتگر زنده می بینم تا نمودی از مرگ یا انحطاط در مقام تصدی و مسئولیت.

برداشت غیر مقید به تلقی نومفهوم گرایانه کورر

ژیل دلوز و جیسن والین: کورر انفعالی و فعال یا استعلاء در برابر درون بود

جیسن والین از متخصصان برنامه درسی است که در دانشگاه آلبرتا به فعالیت اشتغال دارد. او در کتابی با نام «رویکرد دلوزی به برنامه درسی: جستارهایی درباره حیات تربیتی^۴» (۲۰۱۰) دیدگاه های دلوز را بررسی کرده است. ژیل دلوز که محور اصلی کتاب والین را تشکیل می دهد از فیلسوفان معاصر به شمار می رود. او در سال ۱۹۲۵ به دنیا آمد و در ۱۹۹۶ درگذشت.

1. Body of glass

2. Piercy

3. Cyborgs

4. A deleuzian approach to curriculum: essays on a pedagogical life

مفهوم پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشتهای جدید با تلقی نومفهوم‌گرایانه

بیشترین بخش زندگانی دلوز در آموختن فلسفه صرف شد و در زمینه روانشناسی، روانکاوی، ادبیات و سینما نیز آثار اثرگذاری نوشت. همچنین، با همکاری فلیکس گوتاری^۱ آثار آموزنده‌ای ارائه داد. دلوز به کانت^۲، اسپینوزا^۳، برگسون^۴ و نیچه^۵ اهمیت زیادی می‌داد و درباره این فیلسوفان یا تفسیر مفهوم‌های فلسفی آنان کتاب‌ها و رساله‌هایی نوشته است (پاتون^۶، ترجمه دستغیب، ۱۳۷۹، ص ۸۲). اگرچه در برخی آثار کوشش شده است تا دلالت‌های اندیشه دلوز برای تعلیم و تربیت و برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد (هوو^۷، ۲۰۰۴؛ مورس^۸، ۲۰۰۴)، والین در کتاب خود، افکار دلوز را به‌صورت تفصیلی مطرح کرده است.

هر فصل کتاب، تلاشی است برای تجسم دوباره برنامه درسی به عنوان یک کورر فعال. در این اثر، برای انقطاع از شیوه‌های استعلایی و سلسله‌مراتبی تفکر، با بهره‌گیری از دیدگاه‌های دلوز و گوتاری چارچوبی برای مذاکره مجدد درباره برنامه درسی و تعلیم و تربیت ارائه شده است (ولفگانگ^۹، ۲۰۱۲، ص ۳۰۶). والین در این کتاب بارها اصطلاح کورر را مطرح کرده و از دیدگاه دلوز به آن پرداخته است. او در مقدمه می‌گوید مفهوم کورر در این اثر، حاکی از جدایی دست‌کشیدن از روش خود شرح‌حال‌نگاشتی است که گرامت و پاینار مطرح کرده‌اند. به نظر او کتاب به کورر به عنوان یک مفهوم برای اندیشه‌ورزی تربیتی^{۱۰} می‌پردازد و از قیود کمی، پدیدارشناسانه، ساختارگرایانه و تصویر جزمی از زندگی فاصله می‌گیرد (والین، ۲۰۱۰). تصویر جزمی به دنبال روشی است تا اندیشه را قادر به خلاصی از خطا کند در حالی که دلوز اندیشه را فعالیت‌دوطلبانه می‌داند که همواره متأثر از نیروها و عناصر خارجی است (سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۹۱، ص ۵۶). والین بر اساس اندیشه‌های دلوز دو تلقی انفعالی^{۱۱} و فعال^{۱۲} را از کورر مطرح و تبیین کرده است. معنای انفعالی یا سنتی کورر با مفهوم استعلاء^{۱۳} ارتباط دارد و تلقی فعال آن

-
1. Guattari
 2. Kant
 3. Spinoza
 4. Bergson
 5. Nietzsche
 6. Patton
 7. Hwu
 8. Morss
 9. Wolfgang
 10. Pedagogical thinking
 11. Reactive
 12. Active
 13. Transcendence

را می‌توان از منظر مفهوم درون‌بود یا درون‌بودگی^۱ تبیین کرد (ولفگانگ، ۲۰۱۲، ص ۳۰۷). به تعبیر جاگوزینسکی^۲ (۲۰۱۰، ص ۲۷۶) چشم‌گیرترین جنبه اندیشه دلوزی، جهت‌گیری نو و حرکت از استعلاء به شیوه‌های درون‌بود اندیشه است.

استعلاء یا برون‌بودگی به این معناست که عقل خارج از شبکه ارتباطات پویا با دیگر پدیده‌ها درک شود و درون‌بودگی یعنی این‌که عقل در تعامل پویا با دیگر پدیده‌ها قرار داده شود. آنچه دلوز انجام داد خروج عقل از برون‌بودگی و وارد ساختن آن در عرصه درون‌بودگی است. از نظر او برون‌بودگی یا استعلاء هنگامی رخ می‌دهد که پدیده‌ای را از شبکه ارتباطات پویا و همزیستی با پدیده‌های دیگر خارج کنیم که در این صورت چنین پدیده‌ای ماهیت متافیزیکی و بسته پیدا می‌کند (سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۹۱، صص ۶۶-۶۵). درک دو معنای انفعالی و فعال کورر مستلزم مطالعه فصل‌های مختلف کتاب والین است، لکن به صورت مختصر این دو تلقی توضیح داده شده است.

الف) کورر انفعالی

به نظر والین، تلقی محدود و ثابت از کورر در فعالیت‌های اولیه بابت و تایلر نمود پیدا کرد. اساس تلقی بابت از برنامه درسی، تحقق کورر به عنوان یک ابزار اولیه برای پاسخ‌گویی به مطالبات دنیای بزرگسالان بود (والین، ۲۰۱۱، ص ۲۹۳). منظور والین از کورر انفعالی تعیین میدانی است که فراگیران باید آن را بیمایند. مشخصه مفهوم‌پردازی سنتی یا انفعالی کورر، تعهد نسبت به امر فراتجربی یا برتر^۳ است. گفتمان‌هایی چون ساختارگرایی و پدیدارشناسی تصویری پیشینی از جهان به وجود می‌آورند و یک زمینه هستی‌شناسی ثابت را می‌پذیرند که مسیر حیات تربیتی از آن سرچشمه می‌گیرد. با این وصف، رویکردهای ساختارگرا به کورر از تصویر پیشینی مربوط به یک سیستم زیربنایی یا ساختار فراگیر حمایت می‌کنند که در مقابل تفاوت و ناهمسانی، اولویت و برتری دارد. به تعبیر دیگر، میراث ساختارگرایانه، وجود یک موضع یا هدف فراتجربی و متعالی را مسلم می‌داند (والین، ۲۰۱۰، ص ۱۵).

تصویر ساختارگرایانه کورر از این ایده دفاع می‌کند که تفاوت، به یک قلمرو یا بستر زیربنایی وابسته است. بنابراین، در شرایط ساختارگرایانه، تفاوت را فقط می‌توان براساس میزان وجود

1. Immanence
2. Jagodzinski
3. Transcendent commitment

مفهوم پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی نومفهوم‌گرایانه

تغییر یا اختلاف نسبت به تصویر زیربنایی از واقعیت درک کرد. این تصویر اساسی یا زیربنایی، عامل تعهد فلسفی به استعلاست. تلقی انفعالی از کورر مبتنی بر این تصمیم از پیش‌اندیشیده شده است که زندگی به طور طبیعی در راستای جستجوی حقیقت جهت‌دهی شده است (والین، ۲۰۱۰، ص ۱۷). تلقی انفعالی کورر تحت‌تأثیر مفهوم فعال آن، قلمروزدایی می‌شود (واترهاوس^۱، ۲۰۱۲، ص ۱۷۶). دلوز (به‌نقل از سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۹۱، ص ۵۷) قلمروزدایی را فرایند تعریف‌شده‌ای می‌داند که هر چیز با استفاده از آن از یک قلمرو مفروض می‌گریزد یا از آن فاصله می‌گیرد. بازقلمروسازی به معنای بازگشت به قلمرو اولیه نیست بلکه شیوه‌ای است که در آن عناصر قلمروزدایی‌شده دوباره با یکدیگر تلفیق می‌شوند و وارد رابطه جدیدی می‌شوند تا تلفیق‌های دیگری را به وجود آورند یا تلفیق‌های قبلی را تعدیل و اصلاح کنند.

ب) کورر فعال

در این مفهوم می‌توان تأثیر اندیشه‌های اسپینوزا را مشاهده کرد. دلوز، اسپینوزا را شاهزاده و مسیح فلاسفه نامیده و ادعا کرده است که بزرگی اسپینوزا را باید بر اساس دو جلوه اصلی تجربه‌گرایی در اندیشه او ارزیابی کرد. اسپینوزا این دو عامل را در یک حرکت متحد کرده است. نخست این‌که او امر استعلایی را در فلسفه خود مردود اعلام کرد و به جای آن به درون‌بود روی آورد و دوم آن‌که به نقد اخلاق به صورت متفاوت نگاه کرد. به این معنا که اخلاق را امری استعلایی محسوب نکرد بلکه معتقد بود باید آن را در کاربرد زندگی عادی ارزیابی کرد (ضمیران، ۱۳۸۳، صص ۵۳-۵۲). در واقع، اسپینوزا درصدد اصلاح خطا یا اشتباه استعلاء از طریق یک هستی‌شناسی درون‌بود است. او در اقدامی بدعت‌آمیز در برابر تفکر متعالی یا برتر، وحدت وجود را مطرح کرد. در حالی‌که استعلاء بر جاودانگی و استمرار یک فاصله هستی‌شناسانه بین خالق و مخلوق تأکید می‌کند، مفهوم وحدت وجود، تعهد یا التزام سلسله مراتبی را از بین می‌برد. مفهوم درون‌بود یا درون‌بودگی که اسپینوزا مطرح می‌کند نسبت به تفاوت و ناهمسانی موضعی باز و پذیرا دارد. به بیان دیگر، چون درون‌بود تلقی برتر و استعلایی ندارد، کورر مبتنی بر آن عرصه‌ای باز برای آزمایشگری و تجربه است (والین، ۲۰۱۰، صص ۲۵-۲۴).

منظور والین از کورر فعال، یک تجربه خلاق و آفرینشی است که انسانی را پدید می‌آورد که همچنان در حال «شدن» و علاقه‌مند به دانستن این نکته است که حیات تربیتی چگونه می‌تواند طی شود. با وجود شاخص بودن تلقی کورر به‌عنوان یک مسیر محصور و ثابت، نیروی فعال کورر اساساً شیوه متفاوتی را برای اندیشیدن درباره مسیری که طی می‌شود معرفی می‌کند. در اندیشه دلوز و تصویر فعال کورر، مفهوم «شدن» جایگاه برجسته‌ای دارد (واترهاوس، ۲۰۱۲، ص ۱۷۶). دلوز بین دو نوع تفکر درختی و ریزومی تفاوت قائل شده و معتقد است تفکر درختی از ویژگی خطی، سلسله‌مراتبی و ایستا برخوردار است و ناظر به تقسیم‌بندی‌ها و مرزبندی‌هاست. تفکر درختی معرف تفکر «بودن» است. تفکر ریزومی تفکر «شدن» است که متکثر، غیرخطی، پویا، در جهات مختلف و مرتبط به خطوط دیگر است (سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۸۸، صص ۵۰-۴۹). از نگاه «شدن» مورد نظر دلوز، فرایند تفکر تمام‌شدنی نیست، به جایی ختم نمی‌شود و همواره در حال دگرگونی است. برنامه درسی از منظر «شدن» مورد قبول دلوز دچار تحول اساسی خواهد شد. به اعتقاد روی^۱ برنامه درسی دلوزی یک برنامه درسی در حال «شدن» است. به‌نظر او بخشی از چالش‌های برنامه درسی خلاق و نوآور این است که مدام موقعیت‌ها را به‌سوی فرصت‌های یادگیری سوق دهد. برنامه درسی باید در ارتباط با «شدن» تولید شود که به آن «برنامه درسی در حال شدن» می‌گویند (سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۹۱، ص ۶۳). به زعم والین (به‌نقل از ولفگانگ، ۲۰۱۲، ص ۳۰۷) تأکیدی که در کورر فعال بر مفهوم درون‌بودگی وجود دارد باعث می‌گردد برنامه درسی امری متغیر دانسته شود و وابسته به ویژگی سلسله‌مراتبی متعلق به یک پدیده برتر تلقی نشود.

برداشت مقید به دلالت‌های عملی کورر نومفهوم‌گرا

جو کینچلو: روایتی از کلاس و تدریس کورر محور پاینار

جو کینچلو سال‌ها به‌عنوان عضو هیات علمی دانشگاه مک‌گیل فعالیت کرد و آثار مختلفی را در زمینه‌هایی مانند تعلیم و تربیت انتقادی، پژوهش تربیتی و برنامه درسی منتشر کرد. کینچلو از دریچه نگاه نومفهوم‌گرایانه به کورر نگریسته و اندیشه و عمل ویلیام پاینار، محور روایت اوست. به همین دلیل شاید نتوان دیدگاه او را در زمره برداشت‌های جدید از کورر به حساب آورد. با

مفهوم پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی نومفهوم‌گرایانه

وجود این، دست‌کم به این دلیل که کینچلو با استناد به دیدگاه‌های پاینار و مفهوم کورر مورد نظر او به تشریح چگونگی تدریس و جنس تجارب یادگیری پرداخته است، مطرح کردن دیدگاه او مناسب به نظر می‌رسد.

نمونه‌ای عینی از کاربرد مفهوم کورر در طراحی روند کلاس درس در تجربه‌ای که پاینار از کلاس خویش مطرح کرده و کینچلو آن را بیان نموده قابل مشاهده است. در واقع طرح درس در فضای کورر از شکل کنونی و مرسوم آن که یک طرح فنی برای تسهیل نظارت مدیریتی معلمان است فراتر می‌رود. پاینار به تجربه خود در طراحی درس و برنامه‌ریزی برای کلاس بر اساس جهت‌گیری کورر اشاره کرده و می‌گوید:

من اغلب بدون طرح درس قبلی پا به عرصه کلاس می‌گذارم. اگرچه درباره فلسفه وجودی خودم در کلاس، دیدگاهی کلی دارم ولی طرح‌های تفصیلی تهیه نمی‌کنم. به عنوان نمونه، سال گذشته یک درس مفدماتی درباره وجودگرایی را تدریس می‌کردم. وارد کلاس شدم، در کنار دانشجویان نشستم و به آنان گفتم اگر درباره فیلمی که جلسه قبل با هم دیدیم نظر یا سؤالی دارند، مطرح کنند. نکات و سؤال‌هایی وجود داشت و بخشی از زمان کلاس صرف تبادل نظر درباره فیلم، پرسش و پاسخ درباره نتیجه‌گیری‌های دانشجویان و ابراز تعجب درباره معنا و مفهوم نمادین فیلم شد. در نهایت، حاکم‌شدن سکوت مرا متقاعد کرد که دانشجویان نظر دیگری درباره فیلم ندارند. صفحاتی از کتاب *either/or* نوشته کی‌یرگارد^۱ را خواندم اما پس از طرح نظرات دانشجویان، خواندن کتاب را متوقف کردم. نظرات فراوانی وجود داشت. تجزیه و تحلیل‌هایی درباره متن کتاب انجام دادیم، اما در وهله اول دانشجویان شرح دادند که چگونه یک عبارت خاص کتاب، آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده و چه معنایی برای آنان داشته است. یکی از این توضیحات مرا سر شوق آورد. من نسبت به آن واکنش نشان دادم و به گذشته زندگی خودم اشاره کردم تا توافقم را با نظر دانشجو ابراز کنم. در زمان باقی‌مانده کلاس، دانشجویان نسبت به همان نکته خاص و نظرات یکدیگر واکنش نشان دادند و اکثر آنان جنبه‌های مطرح در گذشته زندگی خود را در این فرایند بازگو کردند (پاینار، ۱۹۹۴، به نقل از کینچلو، ۱۹۹۸، ص ۱۳۶).

به نظر کینچلو باید به تأکید پاینار بر شکل‌گیری هویت بر مبنای رابطه بین فعالیت آموزشی و حس آگاهی دانشجو توجه داشت. پاینار معتقد است در کلاسی که با رویکرد کورر هدایت

می‌شود، برنامه‌ریزی باید غیررسمی و شخصی^۱ باشد و فضایی برای معلم فراهم شود که با ویژگی‌ها، حالات و نیازهای فراگیران همسو شده و خود را با آن‌ها تطبیق دهد. به باور پاینار اگر تدریس نیازمند تبعیت از طرح‌های از پیش طراحی شده و فعالیت‌های تجویزی برای فراگیران است چرا از یک کامپیوتر یا سخنرانی تلویزیونی برای سازماندهی و ارائه مطالب آموزشی استفاده نمی‌شود؟ (کینچلو، ۱۹۹۸، ص ۱۳۶). پاینار اینگونه ادامه می‌دهد که آنچه درباره تدریس ویژه و خاص است تجربه لحظه به لحظه معلمان و فراگیران خاص در یک مکان معین و یک زمان مشخص است.

بحث و جمع‌بندی

در مقام جمع‌بندی می‌توان دو نکته را بررسی و تحلیل کرد. نکته اول، تفاوت معنای سنتی و نومفهوم‌گرایانه کورر و نکته دیگر، تعیین میزان همسویی و تفاوت برداشت‌های جدید با جهت‌گیری نهضت نومفهوم‌گرایی است (جدول ۱). در بررسی و تحلیل نکته اول باید فراتر از دیدگاه سنت‌گرایان و نومفهوم‌گرایان در زمینه کورر، به تفاوت موضع افرادی که زیر عنوان نهضت نومفهوم‌گرایی قرار می‌گیرند توجه داشت. این تفاوت، میزان توجه به عنصر انصاف در نقد عملکرد سنت‌گرایان است. اگرچه نومفهوم‌گرایی مانند پاینار شدیدترین انتقادات را نسبت به سنت‌گرایان مطرح کرده و پایان حاکمیت آنان را که معرف فعالیت برنامه‌ریزی درسی است، سال ۱۹۶۹ دانسته‌اند (پاینار و همکاران، ۲۰۰۴، ص ۶)، ولی این موضع را با چنین شدتی نمی‌توان به تمام آنان تعمیم داد. به‌عنوان نمونه، الیوت آیزنر^۲ که با صاحب‌نظران نهضت نومفهوم‌گرایی اشتراک موضع دارد (مالوسکی، ۲۰۱۲، ص ۱۹) در نقد عملکرد سنت‌گرایانی مانند بابیت معتقد است همواره بازگشت به گذشته و قضاوت درباره اینکه چه اقداماتی باید در دوره‌های قبل انجام می‌شد آسان است. او می‌گوید بابیت که شخصی محافظه‌کار و عمل‌گرا بود را باید در بستر زمانی خودش مورد قضاوت قرار داد و من تصور می‌کنم که او در روزگار خود باعث پیشرفت دیدگاه خویش و افراد هم‌فکرش شد (آیزنر، ۱۹۶۷، ص ۴۴). موضع منصفانه آیزنر در اثر برجسته او با عنوان تصورات آموزشی^۳ نیز قابل مشاهده است. مهرمحمدی (۱۳۹۲)

1. Informal and personal

2. Eisner

3. The educational imagination: on the design and evaluation of school programs.

مفهوم پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی نومفهوم‌گرایانه

با استناد به فصل ششم این کتاب با عنوان ابعاد برنامه‌ریزی درسی به اقدام آیزنر در جمع میان نواندیشی و سنتی‌ترین بحث حوزه برنامه درسی یعنی برنامه‌ریزی درسی پرداخته است. در این راستا با بررسی و دسته‌بندی دیدگاه‌های گوناگونی که صاحب‌نظران در این حوزه مطرح نموده‌اند از موضع به ظاهر متضاد آیزنر و همفکران او رمزگشائی نموده و صورتبندی جدیدی از چگونگی التزام همزمان به نواندیشی و سنت برنامه‌ریزی درسی ارائه کرده است.

جدول ۱: مقایسه برداشت‌های مختلف کورر و ویژگی‌های هر یک

برداشت‌ها	ویژگی‌های برجسته
برداشت سنتی	حاکمیت اندیشه‌های صاحب‌نظران سنتی برنامه درسی مانند بایبیت و تایلر، وجود میدان مسابقه دارای آغاز و پایان مشخص، تلقی فراگیران به عنوان دوندگان میدان مسابقه، پیش‌بینی تکالیف یادگیری مختلف برای فراگیران، در نظر گرفتن نقش برنامه‌ریزی درسی یا طراحی میدان مسابقه برای متخصصان برنامه درسی.
برداشت نومفهوم‌گرایانه	نقش‌آفرینی صاحب‌نظران نومفهوم‌گرا به‌ویژه پاینار و گرامت، به چالش کشیدن برداشت سنتی کورر، تأکید بر کیفیت پیمودن مسیر توسط فراگیران، توجه به تجربه شخصی هر یک از فراگیران، در نظر گرفتن رسالت فهم تجارب فراگیران برای متخصصان برنامه درسی، تأکید بر اهمیت محیط پیرامونی، تبیین مبانی سه‌گانه و مراحل چهارگانه کورر.
برداشت‌های جدید و دلالت‌های عملی کورر	وجود اندیشه‌های نوئل گاف، تأکید بر داستان‌سرایی کثرت‌گرا، توجه به خودشرح‌حال نویسی و کم‌توجهی به مبانی وجودگرایانه و پدیدارشناسانه کورر، تأکید بر کاربرد انواع داستان‌سرایی پسامدرن (فرا داستان، داستان‌های کارتونی و داستان‌های علمی تخیلی)، تلاش برای ایجاد تحول و تفاوت در جهان.
	محوریت اندیشه‌های دلوز و والین، مطرح شدن دو معنای انفعالی و فعال کورر، رد مفهوم انفعالی و پذیرش معنای فعال، پرهیز از شیوه‌های استعلایی و سلسله‌مراتبی تفکر، تأکید بر کورر به عنوان یک مفهوم برای اندیشه‌ورزی تربیتی، تأکید بر قلمروزدایی تلقی انفعالی کورر تحت تأثیر مفهوم فعال آن، اهمیت تفکر ریزومی (مفهوم شدن) و نفی تفکر درختی، تأکید بر مفهوم درون‌بودگی.
	تأکید بر تدریس کورر محور پاینار، فاصله گرفتن از طرح درس به عنوان یک طرح فنی و نظارتی، توجه به شکل‌گیری هویت بر مبنای رابطه بین فعالیت آموزشی و حس آگاهی فراگیر، تأکید بر برنامه‌ریزی غیررسمی و شخصی، ضرورت توجه به تجربه لحظه به لحظه معلمان و فراگیران.

اگر قرار باشد به تبع نگاه آیزنر، قضاوتی منصفانه درباره تلقی سنتی و نومفهوم‌گرایانه کورر انجام شود باید پیشرفت‌های پدید آمده از سوی نهضت نومفهوم‌گرایی و شخصیت‌هایی مانند پاینار و گرامت را که بر ضرورت فهم تجربیات تربیتی فراگیران تأکید می‌کنند، مهم و ارزشمند دانست. با وجود این، رسالت طراحی میدان مسابقه یا فعالیت برنامه‌ریزی درسی را نمی‌توان به طور مطلق رد کرد چرا که اگر قرار است فهمی نسبت به تجربیات تربیتی حاصل شود باید فرصت‌هایی برای تحقق چنین تجارب تربیتی فراهم گردد.

در بررسی نکته دوم و تعیین میزان تفاوت و تشابه تلقی نومفهوم‌گرایانه با برداشت‌های جدید کورر نیز مواردی قابل طرح است. وجه تشابه دیدگاه‌های گاف، دلوز، والین و کینچلو این است که تمام آنان از معنای سنتی کورر که به معنای طراحی میدان مسابقه است فاصله گرفته‌اند و چشم‌اندازهای جدیدی را برای آن ترسیم کرده‌اند. با وجود این، دور شدن از برداشت سنتی به معنای تعلق و پایبندی مطلق و همه‌جانبه آنان به تلقی نومفهوم‌گرایانه نیست. نگاه نوئل گاف حاکی از این است که او چارچوب کلی تلقی نومفهوم‌گرایانه از کورر را پذیرفته لکن از منظر اندیشه پسامدرن به آن پرداخته است. او به مانند پاینار، خود شرح‌حال‌نویسی را ابزار نیرومندی دانسته است اما با تکیه بر داستان‌سرایی، به‌ویژه استفاده از داستان‌های پسامدرن وارد عرصه‌ای شده است که عدم ورود پاینار به آن را هر چند به‌صورت غیرمستقیم و ظریف گوشزد کرده است.

زمانی که از منظر رویکرد دلوزی و روایت والین به مفهوم کورر فعال نگریسته شود جدایی از کورر مورد نظر پاینار دیده می‌شود. والین به صراحت در مقدمه کتاب رویکرد دلوزی به برنامه درسی، مسیر خود را در شرح مفهوم کورر از پاینار جدا کرده و معتقد است بر اساس رویکرد دلوز هیچ تأکیدی بر روش خود شرح‌حال‌نویسی پاینار و گرامت وجود ندارد بلکه کورر مفهومی برای اندیشه‌ورزی تربیتی است. در اینجا می‌توان شباهت و تفاوتی را بین دیدگاه گاف و رویکرد دلوزی یافت؛ به این معنا که گاف و والین که راوی نگاه دلوز به کورر است برای تبیین چیستی کورر وارد فضای پسامدرن و پساساختارگرایانه شده‌اند اما مواجهه پسامدرن گاف به معنای عدول کامل او از تلقی نومفهوم‌گرایانه کورر نیست حال آن‌که برداشت دلوزی حاکی از دست کشیدن از کورر مورد نظر پاینار است. در کنار این دیدگاه‌ها که عمدتاً در سطح مباحث

مفهوم پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی نومفهوم‌گرایانه نظری مطرح هستند، روایت کینچلو کاملاً مبتنی بر برداشت نومفهوم‌گرایانه از کورر و دیدگاه پاینار است و آموزه‌هایی برای برنامه‌ریزی و تدریس دارد. او با اشاره به دیدگاه پاینار درباره کورر، استدلال‌هایی را در مقابل تصور حاکم از برنامه‌ریزی برای کلاس که به معنای تعیین چارچوب دقیق فعالیت‌ها و زمان کلاس است مطرح می‌کند. بر اساس کورر موردنظر پاینار، معلم موفق در اندیشه طراحی دقیق و گام به گام کلاس نیست و تعامل با فراگیران و رعایت اقتضائات هر کلاس در برنامه‌ریزی و تدریس را ضروری می‌داند.

منابع

- پاتون، پل. (۱۳۷۹). فلسفه و تفکر از دیدگاه ژیل دلوز. ترجمه عبدالعلی دستغیب. *نامه فلسفه*، ۹، ۸۲-۹۹.
- سجادی، سید مهدی و ایمان‌زاده، علی. (۱۳۹۱). تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. شماره ۴، ۵۳-۸۰.
- سجادی، سید مهدی و ایمان‌زاده، علی. (۱۳۸۸). بررسی و تبیین فضای ریزوماتیک و دلالت‌های آن در برنامه درسی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. شماره ۱۲، ۴۸-۷۰.
- ضیمران، محمد. (۱۳۸۳). ژیل دلوز و فلسفه دگرگونی و تبیین. *کتاب ماه ادبیات و فلسفه*. شماره خرداد و تیر.
- فتحی‌اجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). *برنامه درسی به‌سوی هویت‌های جدید*. تهران: آبیژ.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر: مأموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامه درسی؟ *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۷، ۱-۲۰.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها و فرصت‌ها. *مجله آموزش عالی ایران*. ۳، ۱۸-۱.

- Chambers, C. (2003). As Canadian as possible under the circumstances: A view of contemporary curriculum discourses in Canada. In: W. F. Pinar (Ed.). *International handbook of curriculum research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Publishers.
- Chancellor, B. (2010). Cheonggyecheon: Streaming currere. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 1, 16-31.

- Doerr, M. (2004). *Currere and the environmental autobiography*. New York: Peter Lang.
- Eisner, E. (1967). Franklin Bobbitt and the science of curriculum making. *The School Review*. 75 (1), 29-47.
- Gough, N. (1998). Reflections and diffractions: Functions of fiction in curriculum inquiry. In: W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum toward new identities*. New York: Garland Publishing.
- Gough, N. (1994). Narration, reflection, diffraction: Aspects of fiction in educational inquiry. *Australian Educational Researcher*. 21 (3), 47-76.
- Graham, R. J. (1992). Currere and reconceptualism: The progress of the pilgrimage 1975-1990. *Curriculum Studies*. 24 (1), 27-42.
- Grumet, M. R. (1975). Existential and phenomenological foundations of currere: Self-report in curriculum inquiry. *Paper presented at the Annual Meeting of the AERA*. Washington, D.C. April.
- Hugo, W. (2010). Drawing the line in post-apartheid curriculum studies. In: W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum studies in South Africa*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hwu, W. S. (2004). Gilles Deleuze and Jacques Daignault: Understanding curriculum as difference and sense. In: W. Reynolds & J. Webber (Eds.). *Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flights*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Jagodzinski, J. (2010). Deleuzeian thought. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Kanu, Y., & Glor, M. (2006). Currere to the rescue? Teachers as amateur intellectuals in a knowledge society. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. 4 (2), 101-122.
- Kincheloe, J. L. (1998). Pinar's currere and identity in hyperreality: Grounding the post-formal notion of intrapersonal intelligence. In: W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum toward new identities*. New York: Garland Publishing, INC.
- Malewski, E. (2012). Reading the work of Elliot Eisner and the idea of reconceptualization in curriculum studies. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 9 (1), 17-20.
- Malewski, E., & Rishel, T. (2010). Difficult thoughts, unspeakable practices. In: E. Malewski (Ed.). *Curriculum studies handbook: The next moment*. New York: Routledge.

- Martin, J. V. (2009). Currere and the hours: Rebirth of the female self. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25 (1), 100-109.
- Miller, J. (2010). Autobiographical theory. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Morss, J. R. (2004). Gilles Deleuze and the space of education: Poststructuralism, critical psychology and schooled bodies. In: J. D. Marshal (Eds.). *Poststructuralism, philosophy and pedagogy*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Padgham, R. E. (1988). Correspondences: Contemporary curriculum theory and twentieth century art. In: W. F. Pinar (Ed.). *Contemporary curriculum discourses*. Scottsdale, Arizona: Gorsuch Scarisbrick, Publishers.
- Pinar, W. F. (2010). Currere. In: C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pinar, W. F. (1975a). The method of currere. *Paper presented at the Annual Meeting of the AERA*. Washington, D.C. April.
- Pinar, W. F. (1975b). Currere: Toward reconceptualization. In: W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Schubert, W. (2009). Currere and disciplinarity in curriculum studies: Possibilities for education research. *Educational Researcher*, 38, 136-143.
- Schubert, W. (2008). Curriculum inquiry. In: F. M. Connelly., M. F. He., & J. Phillion. (Eds.). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Thousand Oaks: Sage.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in postmodern era*. New York: Routledge.
- Wallin, J. (2011). What is curriculum theorizing: For a people yet to come. *Studies in Philosophy and Education*, 30 (3), 285-301.
- Wallin, J. (2010). *A Deleuzian approach to curriculum: Essays on a pedagogical life*. New York: Palgrave Macmillan.

- Wang, H. (2010). The temporality of currere, change and teacher education. *Pedagogies: An International Journal*, 5 (4), 275-285.
- Waterhouse, M. (2012). A Deleuzian approach to curriculum: Essays on a pedagogical life. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. 10 (2), 174-182.
- Wolfgang, C. (2012). A Deleuzian approach to curriculum: Essays on a pedagogical life. *Alberta Journal of Educational Research*. 58 (2), 306-308.