Journal of Educational Sciences *(JEDUS)*
Fall & Winter, 2025, *32*(2), 217-248
DOI: 10.22055/edus.2025.48058.3658

Rcceived: 02 Feb 2025
Accepted: 21 Jan 2025

Orginal Article

Educational Autoethnography and Teachers' Critical Action against a Centralized Curriculum: The Praxis of Fidelity to the Truth Event

Amin Izadpanah*

Abstract

This article advances a new theoretical formulation of how teachers can critically confront a centralized curriculum at the classroom level by positioning themselves as educational autoethnographers and constituting themselves as critical subjects. In many educational systems, curricula are treated as fixed, prescriptive frameworks that teachers are expected to implement faithfully, thereby limiting their professional agency and interpretive judgment. In the Iranian context, although the national document of *Fundamental Transformation of Formal Education* calls for a transition beyond a centralized educational system and curriculum, it does not provide a clear methodological pathway for realizing such a transformation. As a result, the call for decentralization remains largely rhetorical. Using a philosophical–critical inquiry approach, this article critiques the epistemological and political foundations of centralized curricula and proposes an alternative centered on teachers' critical praxis. In the first step, drawing on the work of Paulo Freire, the necessity of teachers' critical engagement with centralized curricula is articulated. Freire's concepts of dialogue, conscientization, and praxis frame education as a transformative, ethically charged practice grounded in reflection and action upon the world. From this perspective, teachers are not neutral transmitters of content but historical subjects capable of questioning and reshaping oppressive structures embedded in curricular mandates. In the second step, the article develops a theoretical account of educational autoethnography and identifies three of its constitutive foundations: (1) a reflective and entangled epistemology that situates knowledge within lived experience, (2) a change-oriented critical consciousness aimed at transformation, and (3) narrative as a mode of both self-examination and collective awareness-raising. Grounded in the concept of educational praxis, autoethnography is thus proposed as a methodological and ethical practice that enables teachers to interrogate centralized curricular norms from within their own classroom realities. Finally, drawing on Alain Badiou's concept of the "truth event," the article offers a theoretical articulation of how autoethnographic engagement can

* Associate professor of philosophy of education, School of education and psychology, Department of foundations of education, Shiraz University, Shiraz, Iran.
aizadpanah@shirazu.ac.ir

generate curricular transformation. A decentralized curriculum is understood as the outcome of a truth procedure emerging from classroom events. Through fidelity to these events and to students' voices, the teacher becomes a critical, transformative, and emancipatory subject who reconfigures curricular practice from within.

Keywords: Educational Autoethnography, Centralized Curriculum, Paulo Freire, Alain Badiou, Truth Event, Praxis

Extended Abstract

Introduction

In educational systems, curricula are often perceived as rigid directives that educators must strictly follow, which limits their agency and creativity. This article explores how teachers can critically engage with centralized curricula, emphasizing the ethical responsibility to adapt learning experiences to meet diverse student needs. Using a philosophical critique approach, it draws on Paulo Freire's ideas of dialogue, praxis, and conscientization, promoting an auto-ethnographic method for teachers to reflect on their practice and challenge centralized norms.

Method

This article deals with its subject using a philosophical inquiry approach, moving between theory and practice to critique centralized curricula. It utilizes Paulo Freire's perspective and proposes educational Auto-ethnography for teachers to engage critically. Alain Badiou's philosophical concepts are employed to theorize how Auto-ethnography can address the issues of a centralized curriculum.

Discussion

Freire conceives education as a dialogical and transformative practice rooted in lived social and cultural realities. Praxis, as reflective action, enables teachers and students to question dominant structures rather than reproduce them. From this perspective, centralized curricula tend to function as instruments of transmission, privileging predefined knowledge and limiting responsiveness to classroom plurality.

Auto-ethnography provides teachers with a methodological space to critically reinterpret their position within such structures. By narrating and analyzing their lived experiences in relation to broader institutional and

cultural networks, teachers move from passive compliance toward reflective agency. Yet this shift requires conceptual clarification. Here, Badiou's ontology of situation and Event illuminates the structural gaps within centralized curricula.

For Badiou, every structured "situation" appears unified but is inherently multiple. Its organizing structure—what he calls the "state of the situation"—determines which elements are represented and which remain unrecognized. In educational terms, the centralized curriculum functions as this structuring representation. While it organizes knowledge coherently, it inevitably excludes certain classroom realities: students' existential questions, local cultural expressions, unexpected dialogues, moments of resistance or creativity. These elements exist within the lived classroom but lack formal recognition. Such exclusions mark a symbolic void—an evental site where something new may emerge.

Badiou distinguishes between knowledge and truth. Knowledge is repeatable, transferable, and already structured; it corresponds to the stabilized content of curricula. Truth, by contrast, emerges as something singular and unforeseen, disrupting established frameworks. When a student's question unsettles a lesson plan or reveals the inadequacy of prescribed content, an Event becomes possible. The Event exposes what the existing curricular structure cannot account for.

However, Events do not automatically produce transformation. Badiou emphasizes fidelity: a sustained commitment to pursuing the consequences of the Event. Applied to education, fidelity means that teachers recognize the significance of emergent classroom moments and resist reducing them to curricular deviations. Through reflective engagement, they reconfigure pedagogical practice in response to these occurrences. In this sense, teachers become subjects not by merely occupying a professional role, but by committing themselves to truths that challenge dominant knowledge.

Educational auto-ethnography becomes a practical mode of sustaining such fidelity. Writing is not simply documentation but critical self-examination. By reflecting on classroom Events and their cultural context, teachers deepen their understanding of structural exclusions and their own participation in them. This reflective writing cultivates responsible listening—an openness to students' voices and silences—and enables teachers to reinterpret curricular mandates creatively rather than mechanically. The classroom thus becomes a space where truth procedures may unfold within, rather than outside, existing structures

Conclusion

Shifting from a centralized to a more dialogical curriculum cannot be

achieved through abrupt structural reform alone. Educational systems tend toward stability, and imposed change often reproduces existing hierarchies. A more sustainable path lies in transforming the teacher's role from executor to critical subject.

Educational auto-ethnography supports this transformation by fostering reflexivity, ethical responsibility, and cultural awareness. Through writing and critical self-analysis, teachers reconstruct their relationship with students, colleagues, and curricular structures. This process strengthens their capacity to evaluate centralized curricula critically and adapt them to students' lived realities. Writing also extends fidelity beyond the individual classroom: by sharing reflections, teachers sensitize others to overlooked possibilities and expand collective awareness.

Ultimately, this article argues that teachers become transformative agents when they remain faithful to emergent truths within their classrooms. Auto-ethnography offers both a methodological tool and an ethical orientation for sustaining this fidelity. By engaging critically with curricular structures and responding attentively to the multiplicity of classroom life, teachers can gradually open spaces for more meaningful, culturally responsive, and truth-oriented educational practices.

Keywords: Educational Autoethnography, Centralized Curriculum, Paulo Freire, Alain Badiou, Truth Event, Praxis

Author Contributions: The article is single authored.
Conflicts of interest: The author declares there is no conflict of interest in this article.
Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the author

تاریخ دریافت مقاله: ۱٤۰۳/۰۷/۱٤
تاریخ پذیرش مقاله: ۱٤۰۳/۱۱/۰۲

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱٤۰٤، دوره‌ی ششم، سال ۳۲
شماره‌ی ۲، ص‌ص: ۲٤۸-۲۱۷

مقاله پژوهشی

خودمردم‌نگاری آموزشی و کنش انتقادی معلمان در برابر برنامه درسی تمرکزگرا: پراکسیسِ وفاداری به رخداد حقیقت

امین ایزدپناه*

چکیده

هدف از این مقاله ارائه نوعی صورت‌بندی جدید از چگونگی مواجهه انتقادی معلمان با برنامه درسی تمرکزگرا در سطح کلاس درس، در نقش یک خودمردم‌نگار آموزشی و در قالب سوژه‌ای انتقادی است. اگرچه در مبانی نظری تحول بنیادین تعلیم‌وتربیت رسمی ج.ا. ایران، ضرورت گذر از نظام آموزشی و برنامه درسی تمرکزگرا مطرح شده اما راهکاری برای آن پیشنهاد نشده و در حد توصیه مانده است. در این مقاله از روش کاوش‌گری فلسفی-انتقادی برای نقد و ردّ برنامه درسی برآمده از نظام آموزشی تمرکزگرا و طرح جایگزینی برای آن با محوریت کنش انتقادی معلمان استفاده شده است. در گام نخست با اتکاء به آرای پائولو فریره ضرورت مواجهه انتقادی معلمان با برنامه درسی متمرکز مطرح شده است. در گام دوم ضمن مروری نظری بر خودمردم‌نگاری آموزشی سه ویژگی ۱- معرفت‌شناسیِ تأملی و هم‌آمیخته، ۲- آگاهیِ معطوف به تغییر و ۳- روایتِ تغییر و بسط آگاهی‌بخشی به عنوان بنیادهای خودمردم‌نگاری شناسایی و معرفی شده‌اند. بدین ترتیب و با اتکا به مفهوم پراکسیس تربیتی، خودمردم‌نگاری به عنوان روشی که تسهیل‌گر مواجهه انتقادی معلمان با برنامه درسی تمرکزگرا است پیشنهاد شده است. در گام سوم برای ارائه یک صورت‌بندی نظری از چگونگی پیوند خودمردم‌نگاری آموزشی و انجام آن از سوی معلمان برای مواجهه انتقادی با برنامه درسی تمرکزگرا، از مفهوم رخداد حقیقت از آلن بدیو، فیلسوف معاصر فرانسوی، استفاده شده است. در این صورت‌بندی نظری، برنامه درسی نامتمرکز به عنوان پیامد نوعی رویه حقیقت مطرح شده است که معلم در آن نقش حیاتی دارد و ضمن وفاداری به رخدادهای کلاس درس و صدای دانش‌آموزان به سوژه‌ای انتقادی، تحول‌آفرین و رهایی‌بخش تبدیل می‌شود.

واژه‌های کلیدی: خودمردم‌نگاری آموزشی، برنامه درسی تمرکزگرا، پائولو فریره، آلن بدیو، رخداد حقیقت، پراکسیس

* دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
aizadpanah@shirazu.ac.ir

مقدمه

در تصور بسیاری از دست‌اندرکاران امر آموزش‌وپرورش، برنامه درسی همچون دستور عملی تام است که بیشینه پیروی و پایبندی ممکن را از سوی مجریان و ناظران اجرایش طلب می‌کند؛ گویی پایبندی مطلق به مفاد و محتوای برنامه درسی تکلیف یا وظیفه‌ای است خدشه‌ناپذیر. در یک نظام تعلیم‌وتربیت تمرکزگرا و دیوان‌سالار، چنین تابعیت بی‌قید و شرطی را عملی حرفه‌ای می‌دانند و هرچه کوشش‌ها و فعالیت‌های شما بیشتر با این برنامه درسی همخوانی داشته باشد می‌توانید خود را در نگاه سازمان متبوع‌تان موفق‌تر، کارآمدتر و وظیفه‌شناس‌تر تصور کنید. اما مسأله اینجاست که در این وضعیت، سوژگی و عاملیت معلم و دانش‌آموزان اهمیتی ندارند. در نظام تمرکزگرا، کنترلی متمرکز در همه مراحل طراحی و تولید برنامه‌های درسی، از تبیین اهداف مدرسه و تدوین برنامه درسی تا اجرای برنامه درسی و ارزشیابی نتایج برنامه و آموخته‌های دانش‌آموزان وجود دارد (Salsabili et al., 2003). در برنامه درسی متمرکز معلم وظیفه‌ای در تهیه و گسترش برنامه درسی ندارد (AminKhandaghi & Dehghani, 2011). یکی از توجیه‌های دفاع از برنامه درسی تمرکزگرا این است که برنامه درسی متمرکز می‌خواهد از دانش‌آموزان در برابر روش‌های مخرب محافظت کند، اما Barrow (2015) ضمن رد این ادعا می‌گوید این مسیر برنامه‌ریزی درسی چارچوبی نامنعطف و ناپویا ایجاد می‌کند که خلاقیت معلم را از میان می‌برد. بر اساس برخی نظریه های معرفت شناختی، بخش بزرگی از موانع خالقیت مربوط به نگرش غیرخالق و غیرمنعطف است و نهادینه شدن تفکر خطی موجب خشک شدن چشمه خلاقیت می‌شود (Nikneshan, 2023, 181). Giroux (2020) در نقد برنامه درسی واحد، چنین برنامه‌ای را به دلیل عینیت‌گرایی فرهنگی و تلاش برای تثبیت یک ایدئولوژی یکپارچه مردود می‌شمارد. مرور تاریخی برنامه درسی متمرکز نیز نشان می‌دهد که اساساً فکر برنامه درسی متمرکز با هدف محدودسازی اختیارات مدارس و به عنوان ابزاری برای نظارت مطرح شده است (Madani, 2022). برخی بررسی‌های داخلی نیز از ایده‌های مسلطی هم چون تمرکزگرایی، هژمونی دولت، بازگشت به گذشته، حفظ و تثبیت نظم و توجه به ارزش‌ها به‌عنوان بستر اصلی سیاست‌گذاری آموزشی در ایران نام برده‌اند (Habibporgatabi, 2014). این در حالی است که با درک و پذیرش ماهیت رابطه‌مند از نسبت خود و دیگری، از جمله در امر آموزش، حقیقت و عقلانیت دیگر منحصر به نهادها و افراد

خاصی نیست؛ بلکه در شبکه‌ای علّی از روابط میان انسان‌ها و جهان توزیع یافته‌اند (Shahbazi, et al, 2025)

به‌رغم تکثر فرهنگی و اقلیمی در ایران، تمرکزگرایی بر شئون مختلف تعلیم و تربیت حاکی است. برای تغییر این رویه پیشنهادهایی مطرح شده است، از جمله، Khosravi and Mehrmohammadi (2012) برنامه درسی روییدنی را که با بطن زندگی ارتباط دارد پیشنهاد می‌کنند یا Piri et al. (2011) برنامه درسی مدرسه‌محور را پیشنهاد می‌دهند. Masouminejad (2024) نظام آموزشی را ترغیب می‌کند به دنبال پرورش مهارت‌های روایی معلمان، به عنوان یک ذهنیت توسعه‌دهنده در حوزه فعالیت‌های برنامه‌درسی باشد. این پیشنهادها اگرچه جذابند ولی کمتر به مقام عمل درآمده‌اند. شاید یک دلیل این ناکامی این باشد که این ایده‌ها بیشتر متوجه تغییر نگرش سیاست‌گذاران تربیتی و ترغیب آنان به کنار نهادن تمرکزگرایی هستند. با وجود تأکید اسناد کلان بر ضرورت فاصله‌گرفتن از تمرکزگرایی، جهت‌گیری عملی سیاست‌گذاران آموزشی همچنان بر تداوم سیاست‌های تمرکزگرایانه است؛ ازاین‌رو، این پیشنهادها کمتر مجال تحقق در عمل یافته‌اند

با توجه به مسئله‌ی طرح‌شده، ضروری است تأکید شود که در این مقاله نه قصد نقد تمرکزگرایی به‌عنوان یک رویکرد مسلط وجود دارد و نه هدف، تمجید از تمرکززدایی به‌مثابه بدیلی رهایی‌بخش است. همچنین تلاش می‌شود از گرفتارشدن در آنچه مهرمحمدی با رویکردی انتقادی «نگاه دوآلیستی» به تمرکزگرایی و تمرکززدایی در برنامه درسی می‌نامد، پرهیز شود .(Mehrmohammadi, 2007) بر این اساس، مقاله در پی پیشنهاد یا دفاع از نوع خاصی از برنامه درسی نیست؛ بلکه با اتکا به نوعی مسئله‌شناسی فلسفی، امکان و تمهیدی برای شخصی‌سازی مواجهه‌ی معلمان با برنامه درسی تمرکزگرا را صورت‌بندی می‌کند؛ امکانی که هدف آن ترغیب معلمان به مواجهه‌ای انتقادی، تأملی و فعال با الزامات برنامه درسی رسمی است، بی‌آنکه به دوگانه‌سازی ساده‌انگارانه میان تمرکز و عدم تمرکز تن دهد. پیش‌رانِ پرداختن به چنین مسأله‌ای نیز پرسش‌هایی است که در ذهن انتقادی افراد در مورد شیوه برخورد با برنامه درسی تمرکزگرا شکل می‌گیرد. اینکه رسالت معلمان در قبال برنامه درسی تمرکزگرا چیست و از چشم‌انداز مسئولیت اجتماعی، آنان چه مواجهه‌ای باید با این نوع برنامه درسی و محتوای آن داشته باشند؟ آیا معلمان باید خود را در مقام کارگزار و مجری این برنامه‌ها ببینند یا باید عاملیت

و دانش خود از میدان و اقلیم تربیتی–فرهنگی زیر نظرشان در مواجهه با این برنامه‌ها به‌کار گیرند؟ معلمان چگونه می‌توانند در میدان کنش آموزشی خود در کلاس درس برنامه درسی را به نحو مؤثری در خدمت نیازهای یادگیری دانش‌آموزان‌شان در بیاورند؟ در چنین برنامه‌ای چه سهمی برای دانش‌آموزان، با توجه به تکثر فرهنگی زیست‌بوم آنها، در نظر گرفته می‌شود و آیا اساساً آنها مشارکتی در این چنین برنامه‌ای دارند؟ این دست پرسش‌ها ما را به این اندیشه فرو می‌برد که مواجهه ما با برنامه درسی تمرکزگرا چگونه باید باشد و چه نسبتی باید با آن برقرار کنیم؟ بر این اساس هدف مقاله حاضر این است که با دیدی انتقادی و معطوف به عمل، به مطرح کردن رویکرد یا امکانِ نوعی مواجهه کنش‌مند معلمان با برنامه درسی در سطح کلاس درس بپردازد. آنچه اینجا به‌عنوان یک امکان نظری و عملی طرح می‌شود، پیشنهاد نوعی مواجهه با تمرکزگرایی در سطح کلاس درس است، که انسانی‌ترین سطح تلاقی و تماس برنامه درسی و مخاطبان آن به‌شمار می‌رود. در این سطح است که معلم با دیگری در واقعی‌ترین معنایش روبرو می‌شود و مسئولیت در قبال دیگری، به عنوان امری اخلاقی و گریزناپذیر، خود را بر ما آشکار می‌سازد. کوشش می شود نشاد داده شود که چگونه می‌توان در سطحی خرد برنامه درسی را به شکلی منعطف و امری پویا و در حالِ «شدن» درک کرد.

روش

این نوشتار را می‌توان نوعی کاوشگری فلسفی–انتقادی دانست. کاوشگری فلسفی ماهیتاً در پی فراتر رفتن از هنجارها و ارائه «ابتکار» و پیشنهاد گزینه‌های «بدیل» برای موارد نابسنده است؛ داشتن تصوری از بدیل‌ها به نقد بهتر و فکورانه کمک می‌کند (Haggerson, 1991, 49-50). در جریان این نوشتار، حرکتی رفت‌وبرگشتی میان عمل و نظر دنبال می‌شود و تلاش بر آن است که این دو در این مسیر به‌صورت مفهومی و تحلیلی با یکدیگر پیوند یابند. Macmillan and Garrison (1984, cited in Haggerson, 1991, 51-53) سه وظیفه برای پژوهش‌گر فلسفی–انتقادی برمی‌شمرد: اول، شرح پیش‌فرض‌های هستی‌شناختی سنت مورد بررسی. دوم، تطبیق یا مقایسه[1] است. این کار به درک تفاوت‌های بنیادی پارادایم‌های مورد بررسی کمک می‌کند. سوم، پیش‌روندگی[2] این ویژگی

1- comparison
2- progressiveness

مترادف با توان یک پارادایم یا روش برای پاسخگویی به پرسش‌ها یا مسأله‌ها است. در این نوشتار برنامه درسی تمرکزگرا به‌عنوان پارادایم یا موضوع مورد نقد مطرح است که به کمک نگاه پائولو فریره، آموزش تمرکزگرایانه مورد پرسش قرار می‌گیرد. در ادامه خودمردم‌نگاری، با توجه به قابلیت‌ها و کارکردهایش در تعلیم‌وتربیت، به عنوان راهی برای مواجهه معلمان با برنامه درسی تمرکزگرا مطرح می‌شود. سپس به کمک برخی مفاهیم کلیدی در فلسفه آلن بدیو، مواجهه خودمردم‌نگارانه و انتقادی با برنامه درسی صورت‌بندی نظری شده است و نشان داده خواهد شد که چگونه به لحاظ فلسفی، خودمردم‌نگاری آموزشی پاسخی است به مسأله طرح‌شده در این مقاله.

یافته‌ها

آموزش بانکدارانه در برابرآموزش رهایی‌بخش

Freire در کتاب آموزش ستمدیدگان[1] شیوه‌های تعلیم‌وتربیتی که مبتنی بر رابطه‌ای یک‌سویه هستند را به‌پرسش می‌کشد و در برابر آن تعلیم‌وتربیت انتقادی را پیش می‌کشد. Freire در این کتاب ضمن انتقاد از شیوه آموزشی که آن را «آموزش بانکدارانه»[2] می‌نامد، در تحلیل رابطه معلم و شاگرد در این شیوه آموزش می‌گوید:

این رابطه شامل یک سوژه‌ی روایت‌گر (معلم) و یک ابژه‌ی شنونده‌ی صبور (دانش‌آموز) است. محتوا، چه شامل ارزش‌ها باشد و چه جنبه‌های تجربی واقعیت، در جریان روایت معلم بی‌جان و متحجر می‌شود. معلم در جریان تربیت چنان سخن می‌گوید که گویی واقعیت چیزی است بی‌حرکت، ایستا و بخش‌بخش شده[3] و پیش‌بینی‌پذیر. یا آن‌که در مورد موضوعی کاملاً بیگانه با تجربه وجودی دانش‌آموزان داد سخن می‌دهد. کار معلم پر کردن دانش‌آموزان با محتوای روایت خودش است (Freire, 1997, 54).

در این تلقی، آموزشِ مبتنی بر انتقال یک‌سویه‌ی محتوا، نه فرایندی خنثی، بلکه سازوکاری در خدمت بازتولید روابط مسلط اجتماعی تلقی می‌شود؛ به‌گونه‌ای که یادگیرندگان در جایگاه دریافت‌کنندگانی منفعل قرار می‌گیرند و دانش را بدون مشارکت تفسیری، تأمل انتقادی یا امکان

1- Pedagogy of the Oppressed
2- Banking model of education
3- compartmentalized

بازاندیشی می‌پذیرند. در چنین الگویی، تعیین محتوای آموزشی و چارچوب‌های معنابخشی آن در اختیار ساختارهای مسلط قرار دارد و یادگیری به تجربه‌ای «بیگانه» و «بیگانه‌ساز» فروکاسته می‌شود؛ تجربه‌ای که نه‌تنها مجال اندیشیدن فراهم نمی‌آورد، بلکه امکان ایفای نقش فعال و مشارکت اجتماعی ـ سیاسی گروه‌های فرودست را نیز محدود می‌سازد .(Freire, 1997) افزون بر این، برنامه‌ی درسی از پیش تعیین‌شده، به‌لحاظ ماهیت، بر نوعی تبعیت حرفه‌ای معلمان استوار است و با تحدید کنجکاوی، تضعیف تفکر انتقادی و مهار خلاقیت یادگیرندگان، فرایند آموزش را به سازوکاری انضباطی تقلیل می‌دهد.(Aubrey & Riley, 2016, p. 132)

در الگوی جایگزینی که با عنوان آموزش مسئله‌محور[1] صورت‌بندی می‌شود، یادگیری به‌مثابه فرایندی برای تقویت توانایی فهم انتقادیِ وضعیت وجودی انسان در جهان در نظر گرفته می‌شود؛ وضعیتی که نه ایستا، بلکه پویا و در حال دگرگونی است .(Freire, 1979, pp. 64–65) در این تلقی، انسان نه تماشاگر منفعل جهان، بلکه موجودی درگیر با جهان و دیگران است و آموزش در برابر رویکرد بانکی، بر نفی فاصله‌گذاری میان انسان و واقعیت تأکید می‌گذارد. تأمل مشترک معلم و دانش‌آموز درباره‌ی خود و جهان، امکان دستیابی به گونه‌ای اصیل از اندیشیدن و عمل‌کردن را فراهم می‌سازد و یادگیری را به کنشی معنادار بدل می‌کند.

در این چارچوب، تعیین محتوای آموزشی نیز تابع نوعی روش‌شناسی گفت‌وگومند است؛ رویکردی که شناخت جهان و فهم زبان و تجربه‌ی دیگران را در کانون توجه قرار می‌دهد. انسان در این نگاه، موجودی تاریخی و موقعیتی است و آگاهی از شرایط اکنونی و تاریخی، زمینه‌ی فهم ژرف‌تر وضعیت انسانی را فراهم می‌آورد. از همین‌رو، آموزش به‌منزله‌ی نوعی پژوهش تلقی می‌شود؛ پژوهشی که در آن یادگیرندگان با همراهی مربی، به کاوش درباره‌ی خود و مسائل مرتبط با زیست‌جهان خویش می‌پردازند و از این طریق، آگاهی انتقادی آنان نسبت به واقعیت و خویشتن تعمیق می‌یابد.(Freire, 1979, pp. 97–116)

گفت‌وگو در این رویکرد، صرفاً یک تکنیک آموزشی نیست، بلکه بنیانی انسان‌شناختی دارد. بر اساس این تلقی، انسان موجودی اساساً ارتباطی است و هویت انسانی او در بستر رابطه و گفت‌وگو شکل می‌گیرد. هرگونه انسداد این ارتباط، به فروکاستن انسان به موجودی غیرانسانی می‌انجامد و آموزش را از کارکرد رهایی‌بخش خود تهی می‌سازد. از این منظر، گفت‌وگو امکان

1- Problem-posing

بازپس‌گیری حق سخن‌گفتن را فراهم می‌آورد و آموزش را از ابزاری برای تحمیل دیدگاه‌ها به فرایندی برای رهایی و خودآگاهی بدل می‌کند (Freire, 1979, pp. 85–146).

در نتیجه، آموزش مسئله‌محور به الگویی از برنامه درسی نیاز دارد که با زندگی و تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموزان پیوند خورده باشد و شکل‌گیری خودآگاهی انتقادی را پشتیبانی کند. در چنین الگویی، معلم و دانش‌آموزان به‌طور مشترک در فرایند گفت‌وگو، پرسش‌گری و تفکر انتقادی مشارکت می‌کنند و تجربه‌ی یادگیرندگان به‌عنوان منبعی معتبر برای یادگیری به رسمیت شناخته می‌شود. از این حیث، گفت‌وگو نقشی آزادی‌بخش[1] می‌یابد و آموزش به کنشی تبدیل می‌شود که امکان پرسش از ساختارهای مسلط و دگرگون‌سازی آن‌ها را فراهم می‌سازد (Freire, 1979, pp. 80–92).

روشن است که نظام آموزشی و ساختار تصمیم‌سازی و اجرایِ مبتنی بر نوعی مرکزیت و فراموش کردن حاشیه، در نگاه انتقادی فریره مردود است. از نگاه او آموزش یا به عنوان ابزاری برای ادغام نسل جدید در منطق نظام کنونی و ایجاد همرنگی به‌کارمی‌رود و یا به کنشِ آزادی تبدیل شده و ابزاری می‌شود که به وسیله آن افراد خلاقانه با واقعیت برخورد می‌کنند و کشف می‌کنند که چگونه در دگرگون‌سازی دنیای خود مشارکت کنند. رهایی‌بخشی از مسیر گفت‌وگو، پرسش، فرصتِ اندیشیدن و در نتیجه دستیابی به نوعی آگاهی است که تغییر را به دنبال می‌آورد. نظریه‌پردازان انتقادی در مسأله توانمندسازی معلمان از برنامه‌ای دفاع می‌کنند که به دنبال معلم تحول‌آفرین است و نه معلم واکنش‌گر[2] و این کار نیازمند ترغیب معلمان به تأمل در ایدئولوژی‌های استمراربخش کنش‌های تربیتی است (Gutek, 2020, 480). معلمان تحول‌آفرین صرفاً به کار انتقال میراث فرهنگی نمی‌پردازند بلکه در این میراث بازاندیشی می‌کنند (Ibid, 483). بنابراین، معلمان، نه به‌عنوان کارگزار نظام آموزشی بلکه به‌عنوان شهروند، در قبال آنچه انجام می‌دهند مسئولیت اخلاقی و اجتماعی دارند. برنامه درسی متمرکز از همه معلمان انتظاراتی همسان و مبتنی بر پیش‌فرض قراردادن ایجاد اقلیم آموزشی مشابه دارد. این نوع برنامه درسی معلم را به خدمت خود درمی‌آورد و معلم نیز دانش‌آموزان را به خدمت برنامه درسی درمی‌آورد. در ادامه، نشان داده می‌شود که چرا و چگونه خودمردم‌نگاری آموزشی

1- Liberation
2- reactive

می‌تواند به‌مثابه روشی در خدمت گفت‌وگو، آگاه‌سازی و پراکسیس تربیتی معلمان عمل کند؛ روشی که امکان شناخت بنیادهای فرهنگی، سیاسی و اجتماعیِ بافت کلاس درس و مدرسه را فراهم می‌آورد و زمینه‌ی مواجهه‌ای فعال و انتقادی با برنامه‌ی درسی تمرکزگرا را مهیا می‌سازد.

امکان‌مندی پراکسیس تربیتی از مسیر خودمردم‌نگاری آموزشی

در سنت تعلیم‌وتربیت انتقادی، دیالوگ، آگاه‌سازی[1] و پراکسیس به‌مثابه مؤلفه‌های بنیادی فرایندهای آموزشی‌ای تلقی می‌شوند که از دل واقعیت‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی معلمان و یادگیرندگان برمی‌خیزند. مفهوم پراکسیس، که ریشه در اندیشه‌ی یونان باستان دارد، ناظر به کنشی است که نه صرفاً به تولید یا تأمل نظری، بلکه به کنش‌ورزی آگاهانه‌ی انسانی معطوف است. در این سنت، پراکسیس به‌منزله‌ی پیوند تأمل و عمل فهم می‌شود؛ پیوندی که متوجه فهم انتقادی وضعیت موجود و امکان دگرگونی آن است.(Freire, 1970, p. 126)

در این چارچوب، پراکسیس به نقد انتزاعی یا افشاگری صرف فروکاسته نمی‌شود، بلکه مستلزم کنشی است که بر بنیان تأمل نظری و بازاندیشی مستمر شکل می‌گیرد. چنین کنشی، معلم را از مجری منفعل برنامه‌های از پیش تعیین‌شده به کنش‌گری تأمل‌ورز بدل می‌سازد که در پی دستیابی به نوعی خرد عملی[2] است .(hooks, 2003) این خرد عملی در بستر پرس‌وجوی کنجکاوانه[3] و گفت‌وگومند شکل می‌گیرد؛ فرایندی که در آن دانش امری ثابت و انتقال‌پذیر تلقی نمی‌شود، بلکه به‌طور پیوسته در تعامل با تجربه و زمینه، ساخته و بازساخته[4] می‌شود و یادگیرندگان به‌جای پذیرش منفعلانه‌ی واقعیت‌ها، مبانی و مفروضات آن را به‌صورت انتقادی مورد پرسش قرار می‌دهند (Aubrey & Riley, 2016, p. 131).

از این منظر، فرایند آموزشی ناگزیر بر واقعیت‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعیِ زیست‌جهان معلم و یادگیرنده استوار است و هر رویکردی که این واقعیت‌ها را نادیده بگیرد، امکان پراکسیس تربیتی را تضعیف می‌کند .(Apple & Gandin, 2001) بر همین اساس، خودمردم‌نگاری آموزشی می‌تواند به‌عنوان روشی همسو با این تلقی از پراکسیس فهم شود؛

1- Conscientization
2- Practical wisdom
3- Curious enquiry
4- Reconstructed

روشی که با قرار دادن تجربه‌ی زیسته‌ی معلم در کانون پژوهش، زمینه‌ی تأمل انتقادی، گفت‌وگو با بافت آموزشی و کنش آگاهانه در برابر ساختارهای مسلط برنامه‌ی درسی را فراهم می‌آورد.

Sirotnik (1991) مبتنی بر دیدگاه فریره، راهبردی ۵ بخشی را برای نوعی مواجهه انتقادی با مسائل تربیتی پیشنهاد می‌دهد که می‌تواند در صورت‌بندی مسأله راهگشا باشد. در این راهبرد، نخست لازم است مسأله با توجه به بافت کنونی‌اش شناسایی و درک شود. دوم، تاریخچه مسأله و روند پیدایی آن شناسایی شود. سوم، مشخص شود در وضع فعلی و از وضع فعلی چه کسانی نفع می‌برند و منافع چه کسانی تأمین نمی‌شود. چهارم، ببینیم برای اثرگذاری بر مسأله چه دانش و اطلاعاتی در اختیار داریم. و پنجم، پژوهش انتقادی ما باید رابطه اثرگذاری دو طرفه بین عمل و نظر داشته باشد؛ یعنی خاتمه و پایان‌بخشی بر تحول و تغییر متصور نیست. این الگوی مواجهه انتقادی با مسأله، به رغم ماهیت دیالکتیکی و انتقادی آن، دچار کاستی‌هایی است. اِشکال اصلی این راهبرد این است که نسبت فرد با مسأله یا وضعیت مسأله‌زا در آن دیده نشده است؛ یعنی، اینکه «من» چه سهمی در وجود یا استمرار مسأله یا مسأله‌مند شدن وضعیت دارم مد نظر قرار نگرفته است. در این راهبرد تمرکز بر خودِ مسأله است و بنا است آن را بفهمیم و حل یا برطرفش کنیم، ولی فراموش کرده‌ایم که «من» پیش از مسأله وجود دارد و لازم است این رابطه‌مندی بین من (یا سوژه) با مسأله‌ای که در کانون توجه من است مورد توجه قرار گیرد. بر اساس این تلقی، شکل‌گیری هر مسئله‌ی تربیتی منوط به حضور سوژه‌ای است که درون بافت یا میدان آموزشی قرار می‌گیرد، وضعیت را به‌مثابه امری مسئله‌مند بازمی‌شناسد و از رهگذر واکاوی پیشینه‌ها و مناسبات زمینه‌ای، امکان‌های دگرگونی آن را مورد کاوش قرار می‌دهد.

بنابر آنچه در بند پیشین آمد، برای کاوش در باب خودِ مسأله و نسبتش با انسان می‌توان سراغ خودمردم‌نگاری رفت چون این خصیصه رابطه‌مندی و تقدم سوژه در آن وجود دارد. از منظر تاریخی، در میان روش‌هایی که در پارادیم پژوهش کیفی می‌گنجند، مردم‌نگاری را می‌توان دیرینه‌ترین سنت و خودمردم‌نگاری را تازه‌ترین رویکرد دانست، رویکردی که همچنان در حال تکوین است (Patton, 2002, 84). خودمردم‌نگاری –به عنوانِ برابرنهادی برای autoehnography– از جنبه واژه‌شناسی از سه بخش ساخته شده‌است. در این ترکیب، خود (auto) به تجربه‌های

من/خود دلالت دارد، مراد از مردم (ethno) فرهنگ، زمینه فرهنگی و تجربه‌های افراد در این زمینه فرهنگی است و نگاری (graphy) هم حاکی از ماهیت توصیفی و تحلیلی پژوهش‌گر در ارائه تصویری از رخدادها و روابط درونِ زمینه فرهنگی است. Janesick (1991) چند خصلت بنیادین برای مردم‌نگاری برمی‌شمرد، از جمله چهره‌به‌چهره و بی‌واسطه بودن، توجه به روابط درون یک نظام یا فرهنگ، تمرکز بر فهم موقعیت اجتماعی، درگیری و سکنی‌گزینی طولانی مدت، و همزمانی گرداوری و تحلیل داده‌ها.

در ادامه، با مروری بر پیشینه نظری مرتبط با خودمردم‌نگاری، سه خصیصه بنیادین این شیوه پژوهشی شناسایی و معرفی می‌شود که از حیث مفهومی، قرابت قابل‌توجهی با شرایط تحقق پراکسیس تربیتی مورد نظر فریره دارند. در این چارچوب، تعلیم‌وتربیت نه صرفاً فرایندی انتقالی، بلکه ترکیبی از تأمل و کنش تلقی می‌شود که غایت آن دگرگون‌سازی ساختارهای مسلط است .(Freire, 1970, p. 126) پیامد چنین تأمل–کنشی، شکل‌گیری نوعی آگاهی انتقادی و حرکت در جهت رهایی است .(ibid., p. 36) بر این اساس، سه ویژگیِ ۱) معرفت‌شناسی تأملی و هم‌آمیخته، ۲) آگاهی معطوف به تغییر، و ۳) روایت تغییر و بسط آگاهی‌بخشی، به‌عنوان مؤلفه‌هایی معرفی می‌شوند که می‌توانند زمینه تحقق پراکسیس تربیتی را تسهیل کنند.

الف) معرفت‌شناسیِ تأملی و هم‌آمیخته

خودمردم‌نگاری گونه‌ای از شناخت را پی‌می‌گیرد که در آن چشم‌اندازها و ایستارهای مختلف درهم می‌آمیزند و تلاش می‌کند خود و دیگری را در شبکه فرهنگی درهم تنیده‌ای فهم کند. این رویکرد در تقابل با مردم‌نگاری نیز قرار می‌گیرد چون در حالی‌که مردم‌نگاری توصیه می‌کند موقعیت فرهنگی خود را بررسی نکنید، خودمردم‌نگاری رویه‌ای کاملاً متفاوت با این توصیه در پیش‌می‌گیرد. به بیان Patton (2002, 91)، در خودمردم‌نگاری، پژوهش‌گر از بیگانه‌ای میان مردمانی نامعمول و متمایز به فردی تبدیل می‌شود که در تلاش است صدای متمایز خود را در ثبت و مستندسازی تجربه‌هایش بیابد. بدین ترتیب خودمردم‌نگاری گونه‌ای از نوشتن و پژوهش است که لایه‌های مختلفی از آگاهی را می‌کاود و دو بعد «شخصی» و «فرهنگی» پدیده مورد بررسی را به هم پیوند می‌دهد (Ellis & Bochner, 2002). به‌عبارتی،

خودمردم‌نگار با درآمیختن با دیگر شرکت‌کنندگانِ درگیر در آن فرهنگ سعی در شناخت بهتر موقعیت دارد (Godall, 2000). از این نظر خودمردم‌نگاری درباره قرارگرفتن پژوهش‌گر در مرکز فهم عمیق‌تر خود و دیگران است. این کار نیازمند درون‌نگری[1] در خصوص احساسات و انگیزه‌ها، خودپرسش‌گری[2] و آمادگی برای رویارویی با تعارض‌هایی است که فرد با خود خواهد یافت (Ellis & Bochner, 2002, 739 & 754). مسأله تعارض و خودپرسش‌گری در این جا از اهمیت کلیدی برخورد ار است چراکه پژوهش‌گر را به داوری‌های جدی در خصوص نسبتش با موقعیت اجتماعی–فرهنگی مورد بررسی فرامی‌خواند و نمی‌تواند خنثی یا بی‌تفاوت باشد. خودمردم‌نگار سعی دارد با توصیف و بررسی نظام‌مند تجربه‌ی شخصی به فهمی از تجربه‌ی فرهنگی نائل شود بنابراین خودمردم‌نگاری به عنوان یک شیوه‌ی تحقیق هم فرایند است و هم محصول نهایی (Ellis et al., 2011). از این نظر، خودمردم‌نگار در دیالوگ مداوم با خود، دیگری و اقلیم فرهنگی‌ای است که در آن سکنی گزیده است. این دیالوگ به آگاهی و معرفت‌شناسی‌ای می‌انجامد که ماهیتی هم‌آمیخته دارد و فرد خود را با نگاهی انتقادی در موقعیت پیرامونی‌اش می‌شناسد.

یک مفهوم مهم در خودمردم‌نگاری خود–بازتابی[3] است. بازتابش[4] و خودبازتابی در خودمردم نگاری به عملِ بررسی انتقادی و تصدیق ذهنیت، سوگیری‌ها و موقعیت[5] خود در فرآیند تحقیق اشاره دارد. این کار شامل خودآگاهی و خود انتقادی پیوسته است که چگونه تجربیات شخصی، پیشینه و باورهای محقق ممکن است بر تفسیر داده‌ها و ساخت دانش تأثیر بگذارد. خودبازتابی برای حفظ شفافیت و دقت در تحقیقات خودقوم نگاری ضروری است است (Ellis et al., 2011).

در پژوهش خودمردم‌نگاری، محقق نخست باید آگاهانه در مورد مشارکت خود در روایت در حال شکل‌گیری تأمل کند. دوم اینکه ببیند صدای کدام افراد غیر از صدای نویسنده عمداً یا ناخواسته در روایت منعکس شده است. و سوم، چه کسانی ممکن است تحت تأثیر روایت ارائه‌شده قرارگیرند. این مسائل باید در سراسر گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل و گزارش

1- introspection
2- Self-questioning
3- Self-reflexivity
4- reflexivity
5- Positionality

رسمی خودمردم‌نگاری در نظر گرفته‌شود. بر این اساس، خودمردم‌نگاری متمرکز بر فهم موقعیت خود و دیگران در یک بستر فرهنگی اجتماعی و رسیدن به خودآگاهی است. در این وضعیت خودمردم‌نگاری به معلم کمک می‌کند در فرایندی پیوسته خویشتن را واکاوی کند و توانایی‌ها و کاستی‌های خود را بشناسد. ثبت مداوم تجربه‌ها و رخدادها راهی است برای پایش مداوم خویش و کمک می‌کند معلم با بازگشت مداوم به خویش و تأمل در کنش‌ها و ذهنیت‌هایش صدای متمایز خود را بیشتر و بهتر بیابد. در این حالت معلم برای خود فردیت ویژه‌ای قائل می‌شود و نمی‌پذیرد که همچون ابزار یا کارگزاری در خدمت برنامه درسی باشد، بلکه مواجهه‌ای کنش‌مند با آن خواهد داشت و نسبت به اینکه اجرای برنامه درسی چه اثری بر مخاطبش دارد حساس و متعهد است.

این معرفت هم‌آمیخته که در رابطه‌ای دیالوگی به دست می‌آید ماهیتی جمعی دارد و از این نظر متعلق به یک نفر نیست. تعامل رخ داده در جریات خودمردم‌نگاری آموزشی که میان معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر از سوی معلم تحلیل یا ثبت می‌شود، خصلتی جمعی دارد. اگرچه نمی‌توان منکر وجود نوعی ناتوازنی قدرت در ساختار کلاس درس و دینامیزم رابطه‌های موجود در آن شد، اما وقتی دانش/آگاهی را با تکیه بر صداهای مختلف بازتعریف می‌کنیم چشم‌انداز فراگیرتری از واقعیت به دست می‌آوریم. مبتنی بر جایگاه معلم در خودمردم‌نگاری آموزشی، آغاز حرکت برای به دست آوردن این معرفت جمعیِ نو از سوی معلم، محرّک دانش‌آموزان برای مشارکت در این فرآیند است. بدین نحو معلم و دانش‌آموزان به «عامل‌هایی انتقادی[1] در [فرآیند] کنشِ دانستن» (Shor & Freire, 1987, 33) تبدیل می‌شوند.

ب) آگاهیِ معطوف به تغییر

ویژگی دوم، گرایش به ایجاد تغییر پس از خودآگاهی است. چنانکه Ellis (2004, 124) می‌گوید، یکی از راهبردهای داوری اعتبار خودمردم‌نگاری این است که ببینیم آیا پژوهش به بهبود و ارتقای زندگی مشارکت‌کنندگان، خوانندگان و خود پژوهشگر منجر شده یا نه. باید دید داستان ارائه‌شده در خودمردم‌نگاری به چه کار می‌آید، یا چقدر سودمند است (Bochner, 2002). در اصل، خودمردم‌نگاری متضمن حالتی دوسویه از اثرگذاری یا برهم‌کنش فرد و زمینه

1- Critical agents

اجتماعی–فرهنگی است و چنانکه Ellis et al. (2011) می‌گویند، خودمردم‌نگار صرفاً تجربه‌های خود را روایت نمی‌کند بلکه با تحلیل و تفسیر تجربه‌ها تلاش می‌کند بفهمد او چگونه بر محیط اثر گذاشته و محیط چگونه بر او اثر گذاشته است. در خودمردم‌نگاری همیارانه[1] نیز، که افراد به صورت اشتراکی و گروهی به پژوهش خودمردم‌نگارانه می‌پردازند، اشتراک‌گذاری اندیشه‌ها، دریافت‌ها و تجربه‌های انفرادی با یکدیگر بینش بزرگتری در خصوص موضوع مشترک مورد علاقه برای محققان فراهم می‌سازد (Pretorius, 2023, 30, cited in Hardesky et al., 2022) و همین بینش جمعی می‌تواند به تغییر یا تحول بزرگتری در مقایسه با حالت انفرادی پژوهش بینجامد. روایت خودمردم‌نگارانه به گفت‌وگوی میان مشارکت‌کنندگان در تحقیق همچون عامل و محرک تغییر تعهد دارد (Jones, 2005). چنین نوشتاری می‌تواند خوانندگانش را از راه به تصویر کشیدن نقش و سهم‌شان در فرایندهای اجتماعی، که نسبت به آنها هوشیار نیستند، آگاه کند، بیدار سازد یا خاطرشان را مشوش سازد. وقتی آنها به این مسأله آگاه شوند ممکن است دریابند که پیامدهای مشارکت (یا عدم مشارکت‌شان) در این فرایندها رضایت‌بخش نیست و به دنبال راهی برای تغییر شرایط بگردند (Sparkes, 2002, 221). پراکسیس تربیتی دو مؤلفه آگاهی و آزادی را در خود دارد، به عبارت دیگر، پراکسیس یعنی عمل آگاهانه و آزادانه. صِرف آگاهی یافتن به واقعیت‌های پیرامونی کافی نیست و این آگاهی باید در خدمت تغییر وضع موجود باشد به نحوی که به رهایی بینجامد. البته آگاهی در این معنا ماهیتی جمعی دارد و چون به واسطه دیالوگ به دست می‌آید و نیازمند نوعی احترام متقابل و وجود موضع‌های برابر است، در خود نوعی رهایی‌بخشی ذاتی هم دارد. بنابراین، خودمردم‌نگری فرآیندی است که ضمن ایجاد آگاهی تدریجی، همزمان تغییر را نیز در افراد رقم می‌زد. اینجا باز می‌توان بازتاب پراکسیس، به معنی همزمانی یا دیالکتیک نظر و عمل را، در خودمردم‌نگاری آموزشی دید.

ج) روایتِ تغییر و بسط آگاهی‌بخشی

یکی از اهداف خودمردم‌نگاری همچون بیشتر پژوهش‌ها نشر آن است. در خودمردم‌نگاری این هدف متوجه روایت و نشر آگاهی کسب‌شده و بسط تحول است. Star (2010, 3) معتقد است این آگاهیِ افزوده نسبت به خود و نسبت به جهان پیرامونِ خود در گذشته و حال، در

1- Collaborative autoethnography

درجه اول قدرت تحول و رهایی‌بخشی (Emancipate) خود فرد مشارکت‌کننده در پژوهش را دارد اما از آنجا که حاصل کار او منتشر می‌شود و در دسترس مخاطبان بیشتری قرار می‌گیرد، این قدرت را نیز دارد که دیگران را هم متحول سازد. پژوهش‌گر خودمردم‌نگار می‌کوشد علاوه بر اینکه تجربه شخصی خود را به صورت معنادار و تجربه فرهنگی را به گونه‌ای درگیرکننده ارایه کند، مخاطب وسیع و عمومی‌تری را در نظر گیرد. صداقت یکی دیگر از ویژگی‌های یک خودمردم‌نگاری درست و اصیل است (hooks, 1994; Ellis, 2015; Bochner, 1997 & Godal, 2006). Ellis and Bochner (2002, 751) معتقدند اعتبار و صحت یک پژوهش خودمردم‌نگاری «بستگی دارد به اینکه یک نوشتار چقدر در مخاطب این احساس را ایجاد کند که تجربه‌های توصیف‌شده در آن قابل باور، امکان‌پذیر و واقعی باشند». یکی از جنبه‌های صداقت در هر نوع خودمردم‌نگاری و از جمله خودمردم‌نگاری پذیرش اشتباه‌ها، شکست‌ها، ضعف‌ها و ناامیدی‌ها و افشای آن در گزارش پژوهش است. هرچند اعتراف به آسیب‌پذیری از سوی بیشتر مردم نوعی نشانه ضعف تلقی می‌شود ولی گفتن و گزارش شکستها و ناکامی‌ها –هرچند در ظاهر ناامیدکننده می‌نماید– در واقع توانمندساز است. چون نشان می‌دهد لازم نیست همیشه موفق باشید یا همیشه بر مشکلات غلبه کنید. اعلام اینکه در مواقعی واقعاً درمانده شده‌اید نشان می‌دهد شما انسان هستید و از انسان بودن با همه سختی‌ها و موانع آن آگاه هستید. یادگیری نیز از طریق تجربه اتفاق می‌افتد و تدریس و یادگیری فرایند مداوم ساختن تجربه است که در شکل روایت ارائه می‌شود (Latta & kim, 2009, cited in Karami, 2022, 27). این ویژگی، ماهیت انسانی تجربه‌ها و فعالیت‌های پژوهشگر/معلم را یادآوری می‌کند و بعد ارتباطی آن –چه در زمان انجام پژوهش (نسبت دوسویه خو/دیگری و نسبت فرد با خود) و چه در زمان روایت/نگارش گزارش پژوهش (نسبت نویسنده با خواننده‌های ممکن)– را انسانی می‌سازد.

رویه و رخداد حقیقت در بستر تعلیم‌وتربیت

پس از طرح ویژگی‌های خودمردم‌نگاری، در این بخش با اتکا به دیدگاه آلن بدیو ، تلاشی برای ارائه صورت‌بندی تازه‌ای از مواجهه انتقادی و خودمردم‌نگارانه با برنامه درسی صورت می‌گیرد. آنچه تاکنون مطرح شد، ناظر به امکان یا امکان‌هایی بود که خودمردم‌نگاری برای چنین مواجهه‌ای فراهم می‌آورد؛ بااین‌حال، بهره‌گیری از این امکان‌ها مستلزم نوعی

صورت‌بندی مفهومی است. در این راستا، تلقی بدیو از حقیقت با برداشتی که در این نوشتار از ماهیت مواجهه انتقادی و خودمردم‌نگارانه با برنامه درسی ارائه شده، هم‌خوانی دارد و می‌تواند به روشن‌تر شدن آن یاری رساند. ازاین‌رو، نخست به‌اختصار چشم‌اندازی که بدیو از «رویه حقیقت» و مفاهیم مرتبط با آن ترسیم می‌کند، بازخوانی می‌شود.

در دستگاه فکری بدیو، هر آنچه خود را در تجربه عرضه می‌کند—خواه یک شیء، یک اثر هنری یا یک رویداد اجتماعی—بر اساس قاعده «یک‌شماری»، یک «وضعیت» تلقی می‌شود. هر وضعیت در ذات خود کثیر است و از مجموعه‌ای از زیرمجموعه‌ها تشکیل می‌شود؛ بااین‌حال، این کثرت به‌واسطه ساختاری که آن را سازمان می‌دهد، به وحدت می‌رسد. از همین‌رو، هر وضعیت را می‌توان «ساختاری کثرت‌مند» دانست. بدیو این ساختار را «حالتِ وضعیت» می‌نامد؛ مفهومی که بازنمایاننده نحوه روابط میان عناصر درون وضعیت است. بر این اساس، هر وضعیت در سطح «بود» یا «نمایش» خود متکثر است، اما در سطح «بازنمود» یا حالتِ وضعیت، به‌مثابه واحدی سامان‌یافته ظاهر می‌شود.

پس از طرح ویژگی‌های خودمردم‌نگری، تلاش می شود به کمک دیدگاه آلن بدیو[1] فیلسوف فرانسوی معاصر، درباره حقیقت، صورت‌بندی جدیدی از این نوع مواجهه انتقادی و خودمردم‌نگارانه با برنامه درسی متمرکز ارائه شود. در واقع آنچه تا اینجا مطرح شد طرح امکان یا امکان‌هایی است که خودمردم‌نگاری برای مواجهه انتقادی با برنامه درسی فراهم می‌آورد. اما این مواجهه به کمک این امکان‌ها نیازمند نوعی صورت‌بندی نیز هست. تصور می شود که دیدگاه بدیو در باب حقیقت، با برداشتی که اینجا از ماهیت مواجهه انتقادی و خودمردم‌نگارانه با برنامه درسی ارائه شد، تناسب دارد و می‌خواهم آن را روشن سازم. نخست لازم است به‌طور مختصر چشم‌اندازی که بدیو از رویه حقیقت و مفاهیم وابسته به آن پیش می‌کشد ارائه شود.

از نظر بدیو، هر چیزی را که تصور می‌کنیم، هر چیزی که خود را بر ما عرضه می‌کند (چه یک شیء باشد، چه یک اثر هنری، چه یک مهمانی و غیره)، طبق قاعده یک‌شماری[2]، یک وضعیت[3] است. هر وضعیتی در ذات خود کثیر است و متشکل از زیرمجموعه‌های آن وضعیت است. اما این وضعیت کثیر دارای ساختار است و به واسطه ساختار وحدت می‌یابد، پس هر

1- Alain Badiou
2- Count-as-one
3- Situation

وضعیتی یک ساختارِ کثرت‌مند است. بدیو ساختار هر وضعیت را حالت وضعیت[1] می‌نامد که در واقع حالت روابط بین عناصر درون وضعیت را بازنمایی می‌کند. در واقع، بنابر هستی‌شناسی بدیو، هر وضعیتی زیر وضعیت‌هایی دارد (یا هر مجموعه زیر مجموعه‌هایی دارد) که به واسطه ساختار وحدت یافته و به عنوان «یک» شناخته می‌شود. پس هر وضعیت در «بود» یا «نمایش»[2] خود متکثر یا کثیر[3] است و در «بازنمود»[4] یا حالت وضعیتش واحد است.

مبتنی بر همین هستی‌شناسی، بدیو سه شکل از حضور و غیاب را مطرح می‌کند یکی شکل نرمال یا بهنجار که طبق آن، عنصری هم در مجموعه اول/نمایش/وضعیت[5] وجود دارد و هم در زیرمجموعه/بازنمود/حالت وضعیت. شکل دوم، شامل عناصری است که در مجموعه اول (یا نمایش) حضور دارند ولی در مجموعه دوم (یا بازنمایی) اثری از آنها دیده نمی‌شود. او این موارد یا عناصر را تکین[6] می‌نامد، یعنی مواردی استثنایی که بهره‌ای از بازنمایی ندارند و در عرصه‌های نمادین مانند سیاست، فرهنگ و ایدئولوژی حذف شده‌اند. یعنی اگرچه این موارد در واقعیت وجود (بود) دارند اما بازنمایی (نمود) ندارند. شکل سوم نیز مواردی را شامل می‌شود که در وضعیت یا واقعیت اجتماعی (پیشانمادین) وجود ندارند ولی در حالت وضعیت بازنمایی دارند.

در ارتباط با موضوع این نوشتار و با استفاده از شکل دومی که از بیان بدیو مطرح شد، هر نظام آموزشی و همه زیرمجموعه‌های آن، از جمله یک کلاس درس، مجموعه‌ای است که در ذات خود کثیر است اما در ساختار یا همان حالت وضعیتش همه آن کثیرها نمود نیافته‌اند؛ یعنی برخی عناصر در بازنمایی یا حالت وضعیت حذف شده یا از آنها چشم‌پوشی شده است. بر همین مدار، هر برنامه درسی، از جمله برنامه درسی متمرکز، را می‌توان بازنمایی وضعیتی ذاتاً متکثر دید، که به هر دلیل، عناصری فرصت نمود یا بازنمایی در آن پیدا نکرده‌اند. بنابراین در در هر دو حالت ما با یک خلاء[7] در عرصه نمادین روبروییم که برخی عناصر ممکن و موجود یک وضعیت، در بازنمایی از قلم افتاده‌اند. از نگاه او همین خلاء محل بروز چیزی است که او آن را رخداد[8] می‌نامد به همین دلیل این خلاء را عرصه

1- State of situation
2- presentation
3- consistent multiple
4- re presentation
5- situation
6- singular
7- void
8- event

رخدادپذیر[1] می‌نامد (Badiou, 2005, 175) در این عرصه صرفاً «احتمال» رخداد وجود دارد، نه اینکه ضرورتاً رخدادی وجود خواهد داشت. البته می‌توان به شکل سوم نیز نظر داشت چون گاهی در برنامه درسی (وضعیت نمادین) عناصری بازنمایی می‌شوند که در وضعیت اجتماعی یا پیشانمادین وجود ندارند. در هر حال، رخدادها را می‌توان امکان‌های از پیش رقم‌خورده‌ای دانست که ممکن است ناگهان بروز کنند.

برای فهم رخداد، میان دو مقوله «حقیقت» و «معرفت» تمایز گذاشته می‌شود. از میان این دو، حقیقت امری نو و تکین است، در حالی که معرفت ماهیتی تکرارشونده، قابل انتقال و قابل تصاحب دارد. در این چارچوب، حقیقت پیش از هر چیز با نوپدیدی تعریف می‌شود؛ آنچه منتقل می‌شود و قابلیت تکرار دارد، در قلمرو معرفت قرار می‌گیرد، و از همین‌رو حقیقت چیزی است که معرفتِ موجود درباره آن چیزی نمی‌داند .در همین راستا تصریح می‌شود که حقیقت تنها در تقابل با افکار مسلط قابل دست‌یابی است؛ افکاری که معمولاً در خدمت منافع گروهی خاص‌اند، نه در خدمت همگان .(Badiou, 2002, p. 37) بر این اساس، معرفت همواره شامل برخی عناصر است و برخی دیگر را—به دلایل مختلف—در بازنمایی خود حذف می‌کند. از همین‌جا است که «آغاز فرایند حقیقت در گرو وقوع یک اتفاق است (Badiou, 2009, p. 144)؛ اتفاقی که همان رخداد نامیده می‌شود .رخداد از آن‌رو امری ناشناخته تلقی می‌شود که در ساختار معرفتی موجود جای ندارد و به‌مثابه گسستی در آن عمل می‌کند. بااین‌حال، در صورت‌بندی‌ای که پیش‌تر مطرح شد—یعنی فقدان نمود به‌رغم بود—امر ناشناخته به معنای مطلق ناشناختگی نیست، بلکه یکی از همان کثرت‌های وضعیت است که در «حالتِ وضعیت» مجال ظهور نیافته است .اگر این تحلیل به حوزه آموزش، برنامه درسی و تحقق عملی آن منتقل شود، برنامه درسی در قلمرو معرفت قرار می‌گیرد، نه در ساحت حقیقت. به بیان دقیق‌تر، برنامه درسی—به‌ویژه در شکل متمرکز آن—با امر ناشناخته نسبتی ندارد؛ تکراری است، شکلی مسلط دارد و همواره حاضر است. هنگامی که چنین برنامه‌ای با همین ویژگی‌ها وارد عرصه عمل آموزشی می‌شود، امکان‌های از پیش موجود را مسدود می‌کند و اجازه ظهور شکل‌های تازه‌ای از دانش را نمی‌دهد. این نوع برنامه درسی در پی حفظ و تداوم حالتِ وضعیت یا واقعیت موجود است و روابط میان عناصر دخیل در فرایند آموزشی را

1- Evental site

بازتولید می‌کند؛ ازاین‌رو، در چنین برنامه‌ای و کنش آموزشی برآمده از آن، مجالی برای رخداد باقی نمی‌ماند.

وفاداری معلم به رخداد حقیقت

چنان‌که بدیو تأکید می‌کند، صرف وقوع یک اتفاق یا رخداد، به‌تنهایی برای ایجاد تغییر کفایت نمی‌کند. هر رخداد تنها در صورتی می‌تواند به حقیقت بدل شود که کسانی بر پایه آن رخداد، در پی بازتعریف ساختار موجود و دگرگون‌سازی آن برآیند. این افراد «وفاداران» نامیده می‌شوند؛ ازاین‌رو، پس از رخداد، وفاداری دومین مؤلفه اساسی هر «رویه حقیقت» ـ (Truth Procedure) به‌شمار می‌آید. هر رخداد نیازمند کنشگرانی است که با تعهد و مخاطره‌پذیری، بکوشند امر ناشناخته‌ای را که در رخداد پدیدار شده است، پی‌گیری کرده و به حقیقت بدل سازند. در این چارچوب، حقیقت امری صرفاً عینی یا دانشی انباشتی نیست، بلکه تجربه‌ای سوبژکتیو است؛ تجربه‌ای که همواره مستلزم حضور کسانی است که نسبت به رخداد شهادت می‌دهند. از این منظر، نظریه‌پردازی یا ساختن حقیقت، خود شکلی از تأمل در باب رخداد حقیقت است .افزون بر این، اخلاق سوژه نیز اخلاقی است که امکان رویارویی با رخداد و تحمل وفادار ماندن به آن را فراهم می‌کند .(Farhadpour, 2004, p. 69) فهم رخداد مستلزم نوعی گشودگی، گسست از منافع تثبیت‌شده و رهایی از پیوند چسبناک نظم اجتماعی با واقعیت موجود است؛ امری که همواره با مخاطره و انتخاب همراه است .(ibid., p. 64) سوژه‌شدن نتیجه تصمیمی است مبنی بر این‌که بپذیریم با امری در وضعیت مواجه شده‌ایم که اگرچه با نظم موجود بیگانه و نابهنجار به نظر می‌رسد، اما به همان وضعیت تعلق دارد و ازاین‌رو نمی‌توان آن را نادیده گرفت (Feltham & Clemens, 2009, p. 20).

اگر همین صورت‌بندی را به عرصه تعلیم‌وتربیت وارد سازیم و آن کنش انتقادی معلم را نیز بدان بفزاییم، معلم تا پیش از رخداد سوژه و عامل نیست. شاید بتوان او را کارگزاری در خدمت برنامه درسی دانست که در چارچوب معرفت اسیر مانده و حقیقت و معرفت برایش به یک معنا است. رخدادها در واقع در کلاس درس پیش می‌آیند، مثل زمانی که دانش‌آموزان پرسش‌های وجودی خود را طرح می‌کنند، یا بی‌رغبتی و ناکارآمدی معرفت/برنامه درسی را سخن جسورانه یا محجوبانه، در آزمون‌ها، در ماندگاری اثر تدریس، در خستگی‌ها و

ناامیدی‌هایشان بروز می‌دهند. هنگامی که اشتیاق‌شان به چیزی که خود مطرح می‌کنند را بروز می‌دهند، پرسش‌های ما را با پرسشی تازه پاسخ می‌دهند، با خود کتابی، وسیله‌ای، یا چیز تازه‌ای به کلاس می‌آورند، فرهنگ بومی خود را در پوشش، ادبیات، هنر و دیگر شکل‌های بازنمایی صدا بازتاب می‌دهند و غیره، ما شاهد رخدادهایی هستیم که در خلاء یا شکاف وضعیت اتفاق می‌افتند. برنامه درسی متمرکز به ما فرمان می‌دهد که از اینها بگذر و چارچوب موجود را متابعت کن. در تابعیت، سوژگی معنا ندارد؛ سوژه‌شدن موکول به وفاداری به این رخدادها است. این رخدادها، چنانکه آمد، امکان‌های از پیش رقم خورده‌ای هستند که وفاداری به آنها می‌تواند از معلم سوژه بسازد و در پایان حقیقتی تازه متبلور شود. حقیقتی که از آن صحبت می‌کنیم در گرو وفاداری به همین صداهایی است که می‌خواهند شنیده شوند. وفاداری و در نتیجه به فعلیت درآمدن این امکان‌های رخ نموده، برنامه درسی متمرکز را ساخت‌زدایی کرده و حقیقت جای معرفت را می‌گیرد.

وقتی سخن از وفاداری به میان می‌آید، در واقع پای تصمیم و انتخاب به میان می‌آید چون آنچه با آن مواجه شده‌ایم با معرفت موجود و آشنا نسبتی ندارد و در صورتی که آن را به عنوان یک رخداد، یک امر نو، تصدیق کنیم نمی‌توان در همین حد متوقف ماند؛ «سوژه شدن» ما را موظف می‌کند به «کاوشی دامنه‌دار و طولانی در پیامدهای چنین رخدادی» که «نه تنها پای دگرگون کردن فعّالانه وضعیت [...] را به میان می‌کشد، که در عین حال تحول فعّالانه نوع بشر را لازم می‌آورد» (Feltham & Clemens, 2009, 20). در این تلقی، سوژه امری از پیش مقدر تلقی نمی‌شود؛ بلکه محوریت با مفهوم وفاداری است، به‌گونه‌ای که تداوم وفاداری نسبت به رخداد، خود شرط تداوم عاملیت و سوژه‌بودن به‌شمار می‌آید. همچنین، مطابق این نگاه، صادق/درست بودن چیزی وابسته به زمان نیست، یعنی این گذر زمان نیست که به واسطه‌اش درستی چیزی آشکار می‌شود؛ در واقع، «چیزی درست است» و تنها نیازمند سوژه یا سوژه‌هایی است که با معرفت مسلط مبارزه کنند تا زمانی که دیگران هم بتوانند آن آشکارگی نهایی حقیقت[1] را تجربه کنند (Miller, 2011, 89). مبتنی بر این صورت‌بندی، خودمردم‌نگاری کمک می‌کند اولاً رابطه «خود» با عناصر شبکه فرهنگی که در آن موجودیت دارد به فهم دوباره درآید. یعنی من بتوانم وضعیت و حالت وضعیت را بهتر درک کنم. البته این به تنهایی کافی

1- ultimate revelation of truth

نیست؛ اگر خود را در وضعیت بیابم و آن را تایید کنم، سوژه نیستم. بلکه جزیی از آن وضعیت، تابع معرفت موجود در آن و بازتولیدکننده محض آن خواهم بود. اگر به شیوه‌ای انتقادی خود را در این وضعیت فهم کنم و معرفت مسلط من را راضی نکند و آن را ناکافی بشمارم خود را آماده ساخته‌ام با رخدادها روبرو شوم. مواجهه معلم و برنامه درسی نیز در همین صورت‌بندی و با همین توضیحات معنی می‌یابد. معلم یا تابع برنامه و نظام آموزشی است –که در این صورت خود و سوژگی‌اش را منتفی می‌سازد– و از رخدادها غافل است، یا زمانی که با رخدادی نو مواجه می‌شود آن را پاس می‌دارد و بدان وفادار می‌شود. خودمردم‌نگاری و توانایی انجام آن در عرصه آموزش، با توجه ویژگی‌هایی که از آن برشمردیم، شیوه و اسلوبی برای تداوم این وفاداری است. رخدادها بروز می‌کنند و محو می‌شوند مگر آنکه وفادارانی ثابت قدم وجود داشته باشند که رخدادها را به حقیقت تبدیل کنند. کلاس درس همین عرصه رخدادپذیر است و معلم خودمردم‌نگار، چون میل به سوژه شدن دارد و آگاهی‌بخشی و تغییر را طلب می‌کند، وفاداری‌اش را با دقت و به شکل مستمر ادامه می‌دهد. برای این کار، معلمان نیازمند نوعی شنیدن مسئولانه هستند. این شنیدن، صرفاً شنیدن با گوش و یک حواس نیست. شنیدن از این دیدگاه شامل شیوه‌ها و گذرگاه‌های شناختی مختلفی است. همچنان‌که در خودمردم‌نگاری، پژوهشگر مقیم و ساکن میدان پژوهش است و می‌کوشد شناختی همه‌جانبه کسب کند و خود را در ارتباط با دیگری و برعکس درک می‌کند. از نگاه نظری، رخدادها به ندرت پیش می‌آیند و آنانی که رخدادی را می‌بینند ممکن است از آن غافل باشند یا اهمیتش را درک نکنند. پس در بُعد عملی، اینکه معلمی چقدر رخدادها را جدی بگیرد و یا اصلاً آنها را به عنوان رخدادی که لازم است پاس داشته شود و بر مبنای آن تغییری ایجاد شود در نظر آورد، امری کلیدی در این بحث است. در واقع یک رخداد بدون پیامدهایش هیچ است؛ رخداد چیزی است نو در دل چیزی قدیم و تنها در صورتی که بتواند به شکل قابل توجهی به بازنمایی راه یابد می‌توان آن را واقعی به حساب آورد.

سوژگی و کنش‌گری انتقادی معلم خودمردم‌نگار

تحقق تحول در نظام‌هایی که مبنای انسانی و زنده دارند رخدادی غیردستوری است و نمی‌توان آن را با تکیه بر قدرت به وجود آورد؛ بنابراین تغییر نگاه از معلم در مقام کارگزار به

معلم تحول‌آفرین نیازمند گشودن راه‌هایی است که معلمان نیز بتوانند صدای خود را بازتاب دهند (Izadpanah, 2023, 275). معلمان باید سوژه‌ای باشند که صدای دانش‌آموزان خود را شنیده، آن را بازتاب می‌دهند و به عمل تربیتی خود وارد می‌سازند. بخشی از این کنشِ در خدمت حقیقت و مواجهه انتقادی با برنامه درسی به مدد نوشتن ممکن می‌شود و به ثمر می‌نشیند. خودمردم‌نگاری آموزشی، چون مستلزم نویسندگی و نشر آن به هر شکل است، این امکان را فراهم می‌سازد. وقتی معلمی چنین شیوه‌ای را برای مواجهه‌ای انتقادی با برنامه درسی تمرکزگرا برگزیند و نسبت به رخدادهای کلاس درس و محیط آموزشی خود بی‌تفاوت نماند، به شرط نوشتن درباره این رخدادها و رساندن آن به دیگران، دیگران را نیز نسبت به رخدادهای پیرامون خود حساس می‌سازد. این کار می‌تواند دایره وفاداران به رخدادها را گسترش دهد و معلمان دیگری از چیرگی برنامه درسی متمرکز بیرون بیایند. این کار به معلمان کمک می‌کند سوژگی خود را بنا کنند. البته نوشتن در این معنا صرفاً ثبت و ضبط رخدادها نیست. چنانکه در ذکر ویژگی‌های خودمردم‌نگاری آمد، این کار نیازمند تأمل و خودبازتابی است. در واقع در چنین نوشتنی من/معلم رابطه‌اش با دیگران/دانش‌آموزان/همکاران/برنامه درسی را در یک بافت فرهنگی مشخص و به صورت صادقانه و حتی خودافشاگرانه روایت می‌کند. این کار معلمان را در مسیری قرار می‌دهد که Fazeli (2011) «فرهنگی شدن» می‌خواند و نقش پیشِ روی معلمان را بازگشت به همین نقش فرهنگی‌شان می‌داند. Fazeli ضمن بررسی گفتمان‌های تاریخی معلمی در ایران بیان می‌کند که از دهه ٤٠ خورشیدی به بعد –یعنی زمانی که آموزش در ایران همگانی می‌شود– «ساختار» نقش محوری پیدا می‌کند و معلمان آرام‌آرام هویت فرهنگی سابق خود را از دست می‌دهند. دانشی که در این ساختار به معلمان ارائه‌می‌شود غیرخلاق است و معلم کانون تربیت نیست بلکه نقشی مکانیکی در زنجیره آموزش پیدا می‌کند. در این ساختار، مدرسه نیز در خدمت تربیت شهروند حکومت‌محور است. او همچنین توضیح می‌دهد که چگونه عوامل اقتصادی، مصرف‌گرایی و اهمیت درآمد باعث می‌شوند طبقه اجتماعی علاقه‌مند به معلمی تغییر کند (Fazeli, 2011, 17). به عبارتی این روند، اولویت را به ساختار، یا همان وضعیت می‌دهد و سوژگی را از معلم می‌ستاند. این روند جایگاه معلم را به کارگزار تقلیل می‌دهد و مجری صرف و تابع دستورات برنامه درسی متمرکز می‌شود.

Fazeli (2018, 85) در جستاری دیگر، چالش جدی دیگری را نیز در همین فضای

تعلیم‌وتربیت آشکار می‌سازد و معتقد است در مدرسه و دانشگاه «هاله معنایی» و «هویت انسانی» معلمی بسیار کمرنگ و بی‌جان شده و به حرفه‌ای معمولی تبدیل شده‌است. بخشی از بی‌جانی به ناتوانی در نوشتن بازمی‌گردد. از نظر Fazeli به دلیل چیرگی رسانه‌های تصویری و دیجیتال، توانای‌هایی ما در نوشتن به‌مرور ضعیف شده‌اند و تفکر انتزاعی ما به سطح نازلی از تفکر بصری سقوط کرده است. این وضعیت به «بحران نوشتن» در این گروه انجامیده و به‌عبارتی معلمان و حتی استادان دانشگاه در حال دور شدن از نوشتن و نویسندگی هستند (ibid, 86-89).

یکی از علت‌های توجه به امکان‌هایِ اثرگذاریِ خودمردم‌نگاری و امیدواری به معلم، به‌عنوان عامل تغییر، آن است که تغییر در ساختارها عموماً زمان‌بر است و ساختارها همواره در برابر تغییر مقاومند. برخلاف ساختارهای اداری و دیوانی، «ساحت فرهنگی، ازآن جهت که با انسان به‌طور مستقیم‌تری ارتباط دارد خود از ماهیتی گفت‌وگویی برخوردار است و تغییر آن وابسته به ارتباطات انسانی و تلاش برای آگاهی‌بخشی است» (Izadpanah, 2022, 66). اگر کلاس درس را ساحتی فرهنگی که محل دیدار و گفت‌وگو است در نظر آوریم، و نه محیطی دیوانی و اداری، امید به فرهنگی شدن معلم نیز بیشتر می‌شود. به تعبیر Fazeli (2011, 21)، مدرسه مولد فرهنگ و معناست و معلمان کسانی هستند که به این منابع معنا دسترسی آسان و بدون واسطه دارند. مدرسه در حقیقت منشور جامعه است و طیف گسترده‌ای از گروههای اجتماعی با همهٔ تنوع‌ها و پویایی‌های جامعه در آن گرد هم می‌آیند. در این حالت مدرسه مرکزی فرهنگی است و ماهیتاً برای همین کار درست شده است که در آن با معنا و تجربه سروکار داشته باشیم تا بنویسیم، بیاموزیم، یاد بدهیم و یاد بگیریم. به باور فاضلی، معلم در محیطی زندگی می‌کند که جامعه از او می‌خواهد درباره این تجربه‌ها سخن بگوید، آنها را بازنمایی کند و جدی بگیرد. بنابراین، مدرسه میدانی است انباشته از معناها و معلم در نقش فرهنگی‌اش و به‌عنوان نویسنده/مؤلف می‌تواند تجربه‌هایش را از مدرسه گردآوری کند. با این کار، معلم هم در زمینه ارتقای سرمایه فرهنگی فردی خودش کار بزرگی انجام داده و هم به سرمایه فرهنگی جامعه می‌افزاید. معلم با این کار عادت‌های خلاقانه‌ای مثل نوشتن، اندیشیدن، پرسیدن، کنجکاو بودن، مولّد بودن (و نه مصرف‌کننده بودن) ایجاد می‌کند. در واقع معلم این موقعیت را دارد که در نظام مدرسه به عنوان مؤلف خود را بازتعریف کند (ibid). در تطبیق نویسندگی و معلمی می‌توان سه مقوله اندیشیدن، عشق‌ورزیدن و توجه کردن را در کنار هم دید و معلم فکور و نویسنده هر دو، به جهت

علاقه‌شان، اندیشه‌ورزی هم می‌کنند (Fazeli, 2018). بدین ترتیب، توجه عاملی است که معلم را نسبت به رخدادهای جهان تربیتی و فرهنگی مشترکش با دانش‌آموزان حساس و هشیار می‌سازد، با عشق ورزیدن به این رخدادها، وفاداری‌ش به حقیقت در حال پیدایش را نشان داده و پیگیری می‌کند و با اندیشه در این رخدادها و نوشتن درباره آنها می‌کوشد به بازنمایش رخدادها و جلب توجه دیگران بپردازد. وارد شدن به این رویه حقیقت است که معلم را به سوژه، سوژه فرهنگی و سوژه‌ای تحول‌آفرین تبدیل می‌کند.

نتیجه‌گیری

تغییر از برنامه‌ای تمرکزگرا به برنامه‌ای نامتمرکز یا نیمه متمرکز کار ساده‌ای نیست. تمایل نظام‌ها به وضع موجود در کنار انتظار/تصوری دستوری از هرگونه تغییر نزد کسانی که باید تغییر را رقم بزنند یکی از موانع تحول است. مشارکت دادن معلمان در این تغییر یا دعوت از آنان به کنش‌گری بیشتر به جای پیروی و فرمانبرداری رویکردی است که می‌تواند این مسیر را تسهیل کند. این نکته از آن جهت نیز شایان توجه است که پس از دهه‌ها استمرار نظام آموزشی متمرکز و برنامه درسی تمرکزگرا، چرخش‌های سریع یا شتاب‌زده نه ممکن است و نه سودمند. با تغییر نقش و کارکرد معلمان، از کارگزار به کنش‌گر تربیتی، و دعوت از آنان به تأمل بر کار خود و رخدادهای کلاس درس‌شان می‌توان مسیری آرام و سنجیده برای رهایی از تمرکزگرایی و برنامه‌های درسی متمرکز پیمود. این کار ممکن است از دیدگاه نظام‌های آموزشی و تصمیم‌سازان آن نوعی اختلال به حساب آید، اما وقتی به یاد آوریم که وضعیت‌های موجود صرفاً بخشی از حقیقت را بازتاب می‌دهند و در ساختار خود فقط برخی از عناصر و امکان‌های تربیتی و یادگیری را قالب‌بندی کرده‌اند، اشتیاق ما برای دیدن، شنیدن و بازنمایی امکان‌های دیگر بیشتر می‌شود.

خودمردم‌نگاری آموزشی، به‌واسطه ویژگی‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی‌اش، معلم را از چند جنبه مسئول و پاسخ‌گو می‌سازد و بدین ترتیب به‌جای اینکه منفعلانه همچون ابزاری در خدمت برنامه درسی متمرکز باشد او را به سوژه‌ای منتقد، پرسش‌گر، کاوشگر و خلاق تبدیل می‌کند. صورت‌بندی چنین مواجهه‌ای با برنامه درسی، با کمک اندیشه‌های آلن بدیو، روشن می‌سازد که چگونه معلم می‌تواند از یک «فرد» به «سوژه» تبدیل شود و عاملیت یابد. معلم با فهم و تفسیر انتقادی ساختار و بافت فرهنگی اجتماعی کنش‌ها و رخدادهای آموزشی، بیش از گذشته

متوجه مسئولیتش در قبال دیگری (دانش‌آموزان) می‌شود و تلاش می‌کند آنان را نیز در ساختار و بافت عمل آموزشی و تدریس خود بازنمایی کند. چنین مواجهه‌ای از بنیاد اخلاقی است و سوژه برآمده از آن نیز سوژه‌ای اخلاقی است که خود را وفادار به پیدایش حقیقت می‌داند و درگیر کوشش‌های جدی برای حفظ سوژگی خود و برکشیدن رخدادی نو است. در واقع معلم به‌عنوان سوژه‌ای آگاه و اخلاقی خود را وفادار به پاسداری از رخدادهای کلاس درس و آگاهانیدن دیگران از چنین رخدادهایی می‌داند.

اهمیت نوشتن و نشر آن در خودمردم‌نگاری آموزشی یکی از راه‌های پایبندی عملی به این وفاداری و نیز جلب وفاداری دیگران به رخدادهایی است که حقیقتی نو را نوید می‌دهند و راهی برای تغییر/تحول هستند. همچنین نوشتن راهی است برای تقویت سوژگی معلم؛ نوشتن طریقی است برای خود بودن در خلال آفرینش یافتن صدای شخصی، توانایی تحلیل موقعیت فرهنگی و اجتماعی خود و دیگران در پیوند با هم، افزونیِ خودآگاهی، آگاهی‌بخشی، رهایی‌بخشی، نشر آگاهی و تحول‌آفرینی را می‌توان از پیامدهای پرداختن معلمان به خودمردم‌نگاری آموزشی دانست. آشناساختن معلمان با این شیوه پژوهشی راهی است برای برون‌رفت از سلطه برنامه درسی متمرکز و توانمندسازی معلمان در به‌خدمت‌گرفتن برنامه درسی و عناصر آن به‌شکلی انتقادی و کنش‌گرانه در جریان تدریس. همچنین خودمردم‌نگاری آموزشی می‌تواند معلمان را به ارزیابی انتقادی و تطبیق خلاقانه برنامه‌های درسی متمرکز برای اطمینان از اینکه آیا این برنامه‌ها واقعاً در خدمت منافع دانش‌آموزان هستند توانمند سازد. این مسیر می‌تواند فرهنگ‌آگاهی و تجربه‌های همدلانه میان معلم و دانش‌آموزان را تقویت کند تا تدریس و یادگیری‌های معنادارتر و به حقیقت نزدیک‌تری را موجب شوند.

سهم مشارکت نویسندگان: پژوهش حاضر صرفاً یک نویسنده داشته است.

تضاد منافع: نویسنده مقاله اذعان دارد که در این مقاله هیچگونه تعارض منافعی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگر بوده است.

References

Adams, T., Jones, S. H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.

Amin Khandaghi, M., & Dehghani, M. (2011). Reflection on Centralization, Decentralization and Recentralization and Explanation of Their Implications for Iran's Curriculum System: A New Perspective. ***Foundations of Education***, *011*(2), Doi: 10.22067/fe.v11i2.2495

Apple, M., & Gandin, L. A. (2001). Paulo Freire. In J. Palmer, L. Bresler, & D. E Cooper (Eds.) *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*. Psychology Press.

Badiou, A. (2005). *Being and Event*. (O. Feltham, Trans.). Continuum.

Badiou, A. (2009). On the truth process: Interview with Allain Badiou (Trans. S Najafi). In, M. Farhadpour, S. Najafi & A. Abbasbeigi (Eds.), *Allain Badiou: Philosophy, Politics, Art and Love.* 143-164. Farhang-e-Saba. [Persian]

Badiou, A. (2002). *Ethics: An essay on the understanding of evil*. Verso.

Barrow, R. (2015). *Giving Teaching Back to Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory*. Routledge Revivals.

Bochner, A. P. (1997). It's about time: Narrative and the divided self. ***Qualitative Inquiry,*** *3*(4), 418-438. https://doi.org/10.1177/107780049700300404

Bochner, A. P. (2002). Perspectives on inquiry III: The moral of stories. In Mark L. Knapp & John A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (3rd ed., 73-101). Sage.

Ellis, C. (1995). *Final negotiations: A story of love, loss, and chronic illness*. Temple University Press.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. ***Historical Social Research/Historische Sozialforschung,*** *36*(4), 273–290. http://www.jstor.org/stable/2303229

Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed., 733–768. Sage.

Farhadpour, M. (2004). Alain Badiou and the truth event. ***Literature and Philosophy Monthly Journal***, 89 & 90, 58-71. [Persian]

Fazeli, N. (2018). Essay and teaching: an anthropological approach to the necessity of essay lessons. In, M Nazari (Ed.), *Death of the School: Critical Essays on Irabian Education.* (79-106). Mashgh-e-Shab. [Persian]

Fazeli, N. (2011). The future of Teachering. ***Roshd-e-Madreseh Farda***, *7*(8), 12-21. [Persian]

Feltham, O., & Clemens, J. (2009). An Introduction to Alain Badiou's Philosophy. In, M. Farhadpour, S. Najafi & A. Abbasbeigi (Eds.), *Allain Badiou: Philosophy, Politics, Art and Love.* 15-58. Farhang-e-Saba. [Persian]

Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Oppressed*. (New Revised 20th-Anniversay Ed.). Continuum Publishing Company.

Freire, P. (1979). *Pedagogy of the oppressed.* Trans. S. Daad & A. Birashk. Kharazmi. [Persian]

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Goodall, B .H.L. (2006). *A need to know: The clandestine history of a CIA family*. Left Coast Press.

Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy* (Second Edition). Bloomsbury Academic.

Gutek, G. L. (2020). Philosophical and ideological perspectives on education.Trans. M. J. Pakseresht. 20th edition. SAMT. [Persian]

Habibporgatabi, K. (2014). Sociology of Educational Policy in Iran through Governmentality Lens. ***Social Development & Welfare Planning,*** *5*(21), 223-284. Doi:10.22054/qjsd.2014.1426 [Persian]

Haggerson, N. L. (1991). Philosophical inquiry: Ampliative criticism. In, Short, E. C. (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*, 43-60. SUNY Press.

Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.

Hooks, B. (2000). *Where we stand: Class matters*. Routledge.

Izadpanah, A. (2023). A Critical Analysis of the Opportunities and Possibilities for Inclusive Pedagogy in the Theoretical Foundations of Iranian Formal Education. ***Journal of Curriculum Research***, *12*(2), 256-278. https://doi.org/10.22099/jcr.2023.6964 [Persian]

Izadpanah, A. (2022). Teacher-Focused Dialogical Education: Moving between Centripetal and Centrifugal Positions. ***Foundations of Education,*** *11*(2), 56-76. Doi:10.22067/fedu.2022.67395.1000 [Persian]

Janesick, V. J. (1991). Ethnographic inquiry: Understanding culture and experience. In Edmund C. Short, (ed.), *Forms of Curriculum Inquiry*, 101-119. SUNY Press.

Jones, S. H. (2005). Autoethnography: Making the personal political. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *the Sage Handbook of Qualitative Research* (763-791). Sage.

Karami, Z. (2022). An analysis on the acquisition of teacher knowledge through narrative inquiry based on the model of Kohler and Mishra. ***Journal of Educational Sciences,*** *29*(2), 23-42. Doi:10.22055/edus.2022.39413.3314

Khosravi, R., & Mehrmohammadi, M. (2012). The emergent curriculum: a critical reflection on the concept of predetermined curriculum. ***Journal of Curriculum Studies,*** *7*(25), 5-26. [Persian]

Madani, S. A. (2022). The Roots of Centralized Curriculum: The Political and Social Concerns of Early Educational Supervisors and the Emergence of Curriculum Studies. ***Journal of Curriculum Studies,*** *17*(64), 157-188. https://dorl.net/dor/20.1001.1.17354986.1401.17.64.5.1 [Persian]

Masouminejad, R. (2024). Analyzing the concept of reparation narrative in the direction of developing teachers' true self in the curriculum: an autobiographical identity. ***Journal of Educational Sciences***, 31(2), -. doi: 10.22055/edus.2024.46284.3572

Mehrmohammadi, M. (2007). Simultaneous management of decentralization degrees in curriculum development. *Journal of Curriculum Studies. 1*(4), 1-16. [Persian]

Miller, C. F. (2011). Horton Hears Badiou! Ethics and an Understanding of Dr. Seuss's Horton Hears a Who!. In, P. R. Costello (Ed.), *Philosophy in Children's Literature,* pp. 83-100. Lexington Books.

Nikneshan, S. (2023). Academic Human and Academic Slavery. ***Journal of Educational Sciences***, *30*(1), 169-188. doi: 10.22055/edus.2023.42632.3417

Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation* methods (3rd Ed.). Sage Publications.

Piri, M., Attaran, M., Kiamanesh, A., & Hosseinnejad, Gh. (2011). School-centered curriculum, a strategy to decentralize the curriculum planning system. ***Journal of Curriculum Research***, *1*(1), 1-27.

Pretorius, L. (2023). A harmony of voices: The value of collaborative autoethnography as collective witnessing during a pandemic. In *Research and Teaching in a Pandemic World: The Challenges of Establishing Academic Identities During Times of Crisis* (25-33). Springer Nature Singapore.

Riley, A., & Aubrey, K. (2016). *Understanding and using educational theories*. Sage.

Salsabili, N., et al. (2003). *The statement and Charter of Reform in education System of Iran*. Ministry of Education. [Persian]

Shahbazi, K., Karimi, M. H., Shamshiri, B. & Izadpanah, A. (2025). Reconceptualizing Education in Light of Davidson's Relational Concept of the "Self". ***Journal of Educational Sciences***, (), -. doi: 10.22055/edus.2025.49635.3757 [Persian]

Shor, I. & Freire, P. (1987*). A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Bergin & Garvey.

Sirotnik, K. A. (1991). Critical Inquiry: A Paradigm for Praxis. In Edmund C. Short, (Ed.), ***Forms of Curriculum Inquiry***, (243-258). SUNY Press.

Sparkes, A. C. (2002). Autoethnography: Self-indulgence or something more? In A. P. Bochner & C. Ellis (Eds.), ***Ethnographically speaking*** (209-232). AltaMira.

Starr, L. J. (2010). The Use of Autoethnography in Educational Research: Locating Who We Are in What We Do. ***The Canadian Journal for New Scholars in Education,*** *3*(1), 1-9.

© 2025 Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0 license) (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).