Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.9 (5); 2017, 5-36

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال پنجم، شمارهٔ ۹، بهار و تابستان۱۳۹۶، ۳۶-۵

# تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان مایکل یانگ[۱]

# Conceptualizing Powerful Knowledge according to Michael Young's Knowladge-baced Curriculum Theory

**علی زند قشلاقی[۲]، دکتر محمود مهرمحمدی[۳]، دکتر هاشم فردانش[۴]**

**A.Zand Ghashghaei, M.Mehr Mohammadi (Ph. D), H. Fardanesh (Ph.D)**

**چکید**:مفهوم دانش قدرتمند، مفهوم بنیادین در نگاه مایکل یانگ در مقام جامعه‌شناس برنامهٔ درسی است. او در خلال چهار دهه با صورت‌بندی این مفهوم، کوشیده است چارچوبی نظری برای برنامهٔ درسی دانش‌بنیان فراهم آورد. با این همه نسبت این مفهوم با مؤلفه‌های نظریهٔ برنامهٔ درسی، نظام مدرسه‌ای و امر تربیتی در میان تألیفات و کارهای پژوهشی فردی و مشترک یانگ، پراکنده‌اند. صورت‌بندی نظریهٔ برنامهٔ درسی بر اساس این مفهوم نخست نیازمند صورت‌بندی یکپارچه و جامعی از آن و استنتاج دلالت‌هایی است که بتواند مؤلفه‌های بنیادین و مؤلفه‌های ساختاری یک چارچوب نظری را تبیین نماید. این نوشتار می‌کوشد تا با ارجاع به کارهای یانگ، به تبیین و تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بپردازد، برای این منظور قریب به اکثر نوشته‌های یانگ به همراه آثاری از منتقدان و موافقان آرای او، در یک پژوهش فلسفی مطالعه شده‌اند. در این مطالعه از روش کیفیِ تحلیلی مفهومی استفاده‌شده است. معرفت‌شناسیِ پشتیبان مفهوم دانش قدرتمند بررسی شده و ارتباط این مفهوم با جامعه‌شناسی، نظام مدرسه‌ای و امر تربیتی بیان شده است. در پایان با رویکردی نظری، دلالت‌های تربیتی این مفهوم برای ساخت یک نظریهٔ برنامهٔ درسی استنتاج گردیده است تا مبنایی برای نظر ورزی و پژوهش بیشتر باشد.

**واژگان کلیدی**: برنامهٔ درسی دانش‌بنیان، پژوهش فلسفی، تفسیر مفهوم، نظام مدرسه‌ای، مایکل یانگ

**Abstract**:
"Powerful Knowledge" is the main concept in Michael Young's Knowledge-based curriculum theory. For more than 4 decades, he has been developing a variety of educational Ideas under the shadow of the concept. This paper tries to take out its implications for Curriculum theory, by reviewing most of annotated bibliography which was published by Young. The paper also covers some remarks and critiques on the concept and reflects them in a classified manner, and making inferences from them to conclude the most important implications of the concept for theory and practice.

**Keywords**: Knowledge-based Curriculum, Powerful Knowledge, Sociology of Curriculum, Schooling, Michael Young.

---

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان تبیین طرح‌واره مفهومی آموزش‌شناسیِ برنامه‌درسی دانش‌بنیان براساس نظر مایکل یانگ است. تاریخ دفاع: ۹۶/۲/۲۳
۲.دانشجوی دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، رایانامه : zand.edu@gmail.com
۳.استاد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، رایانامه : mehrmohammadi_tmu@hotmail.com
۴.دانشیار دانشکده علوم انسانی ،دانشگاه تربیت مدرس، رایانامه : fardan_h@modares.ac.ir



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

**مقدمه**

مایکل یانگ[1] در مقام یک جامعه‌شناس برنامهٔ درسی، در خلال چهار دهه کوشیده است صورت‌بندی جدیدی از پرسش‌ها و چالش‌های پیش روی نظریهٔ برنامهٔ درسی را برجسته سازد. او در مکتب جامعه‌شناسی نوین تربیت[2] که خود بنیان‌گذار آن است، انگاره‌ها و باورهای معرفت‌شناسی نظریه‌های نوین تربیتی به‌ویژه دو دیدگاه پسامدرن و انتقادی را به چالش کشیده و از منظر این نقد، دلالت‌هایی برای نظریهٔ برنامهٔ درسی استنتاج می‌کند. توجه به این نکته ضروری است که مفهوم‌پردازی یانگ با نقد جامعه‌شناختی دو دیدگاه دیگر همراه است و همچنین توجه ویژه‌ای به مفهوم «عدالت اجتماعی» (یانگ، ۲۰۰۸) دارد. این مفهوم دست‌کم در تمامی نگاه‌های جامعه‌شناسی نوین تربیت، مفهومی بنیادین است (یانگ، ۱۹۷۱).

یانگ به اردوگاه واقع‌گرایی اجتماعی- به تعبیر مور[3] (۲۰۰۷) زیرشاخه‌ای از واقع‌گرایی انتقادی – تعلق دارد و از منظر این رویکرد نظری می‌کوشد تا با صورت‌بندی نظریه‌ای دربارهٔ دانش، وظیفه و هدف نظام مدرسه‌ای[4] را تبیین نماید. انگارهٔ «دانش قدرتمند»، دست‌کم در بریتانیا، انگاره‌ای وحدت‌بخش به تلاش‌هایی محسوب می‌شود که در میان دوگانه نظام سنتی و شکل نومحافظه‌کار امروزی‌اش و نظام پیشرفت‌گرای تحت تأثیر دیدگاه برساخت‌گرایی، در پی رهیافت سومی به تدوین برنامهٔ درسی هستند.

بِک[5] (۲۰۱۳)، مدعی می‌شود که «ویلاهان[6] (۲۰۰۷)، برای نخستین بار ترکیب دانش قدرتمند را به کار می‌برد ولی بی‌تردید تمرکز بر دوگانهٔ دانش قدرتمند/ دانش قدرتمندان، ابداع یانگ است» (ص ۱۷۸). یانگ (۲۰۱۳b) در پاسخ به این ادعای بِک خاطرنشان می‌شود که ریشه‌های جامعه‌شناختی و فلسفی اندیشهٔ او در معرفی و تمرکز بر این دوگانه نقش بسزایی داشته است (ص ۱۹۷). در واقع تاریخچهٔ این ریشه‌ها به

1 Young
2 New Sociology of Education
3 Moore
4 schooling
5 Beck
6 Wheelahan



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

دهۀ ۷۰ و به نخستین کار او پس از فراغت از تحصیل در دورۀ دکتری در تلفیق این دو حوزه بازمی‌گردد.

## بیان مسئله و چارچوب نظری

هدف اصلی مدرسه آن است که برای همۀ دانش‌آموزان امکان کسب دانشی را فراهم آورد که ایشان را از تجربه‌هایشان فراتر ببرد. منظور دانشی است که در خانه، در جمع دوستان و یا در جوامعی که در آن زندگی می‌کنند، در دسترس‌شان نیست. دسترسی به این دانش، حق همۀ شاگردان به‌مثابه شهروندان آینده است(یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

یانگ (۲۰۱۳a) بر این باور است که نقش دانش در فراتر رفتن از تجربۀ روزمره، «میراث برجای‌مانده از جوامع نخستین فاقد مدرسه و نیز نظام‌های مدرسه‌ای اولیه در جوامع متأخر» است (ص ۱۰۲). به باور او نخستین اشکال مدرسه‌ای حتی با محتوای ثابت و برنامۀ درسی اغلب دینی، می‌کوشیده‌اند تا تجربۀ یادگیرندگان را از دامنۀ محدود و بی‌واسطۀ جهان پیرامونی بسط داده و به مرزهایی ورای روزمرگی توسعه دهند. از همین رو دانش مدرسه‌ای در نزد او متمایز از دانش روزمره است.

نقطه عزیمت توجه یانگ (۲۰۰۹a) به دانش و نظام مدرسه‌ای با این پرسش گره خورده است که «دانش‌آموزان خواه در دوران ابتدایی و خواه در دوران متوسطه حق یادگیری چه چیزی را دارند؟». در این پرسش می‌توان ریشه‌های تلفیق دیدگاه جامعه‌شناختی و معرفت‌شناختی او را بازیافت. او برای پاسخ به این پرسش رویکرد معرفت‌شناسی واقع‌گرای اجتماعی را اختیار می‌کند تا هم از حق برابر یادگیری دفاع کند و هم برای یافتن آن دانش (چیز) مورد نظر، محدود به گزینه‌های صرفاً مورد پسند اجتماعی نباشد. از این رو با صورت‌بندی مفهوم دانش قدرتمند و تبیین رابطه آن با امر تربیتی به تبیین اهداف نظام تربیتی و در پی آن تبیین نظریۀ برنامۀ درسی دانش‌بنیان اهتمام می‌ورزد.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

وابستگی متقابل دو هدف «انتقال دانش گذشته» و «توانایی استفاده از آن برای تولید دانش جدید» و نیز گسترش این ظرفیت به بخش بیشتری از یادگیرندگان، به پیدایش مسائلی دشوار در نزد نظریه‌پردازان و طراحان برنامهٔ درسی و نیز معلمان می‌گردد. این امر مستلزم نقض یا دست‌کم «حرکت فراسوی» دو رویکرد غالب تربیتی است که ما از گذشته به ارث برده‌ایم. (یانگ، ۲۰۱۳a)

مسئلهٔ پیش روی این نوشتار با ارجاع به بند بالا، فهم و تبیین چنین دانشی در نظر یانگ است. دانشی که او از آن با نام دانش قدرتمند یاد می‌کند. در واقع پرسش پیش روی این نوشتار آن است که منظور از دانش قدرتمند در نزد یانگ چیست؟ و در پی آن؛ پذیرش چنین مفهومی (دانش قدرتمند) واجد چه دلالت‌هایی برای نظام مدرسه‌ای است؟

تفسیر دانش قدرتمند، در مقام عنصر بنیادین[1] برنامهٔ درسی دانش‌بنیان، به تبیین مؤلفه‌های ساختاری این برنامهٔ درسی کمک شایانی خواهد کرد. بر این اساس، مؤلفه‌هایی همچون، هدف نظام مدرسه‌ای، محتوای برنامهٔ درسی، چارچوب پداگوژیک هم‌سو، عناصر اجرای برنامهٔ درسی و راهبردهای یاددهی-یادگیری و همچنین ارزش‌یابی، با مفهوم‌پردازی دانش قدرتمند، تبیین می‌شوند. این مفهوم و نسبت آن با فلسفهٔ پشتیبان و دیدگاه جامعه‌شناختی نظری‌اش، همچنین با ارجاع به مفاهیم ثانوی، به روشن شدن روابط میان مؤلفه‌های اصلی و ساختاری نظریهٔ برنامهٔ درسی دانش‌بنیان، کمک می‌کند. از این رو پژوهش حاضر، گام نخستین، در صورت‌بندی نظریهٔ برنامهٔ درسی دانش بنیان به شمار می‌آید.

**روش پژوهش**

برای یافتن چیستی دانش قدرتمند، این مفهوم در آثاری مرتبط و هم‌سنخ مورد مطالعه قرار گرفته است. برای این مطالعهٔ روش پژوهش فلسفی از نوع تحلیل مفهومی[2] اختیار

1 essential elements
2 conceptual analysis



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

شده است. کومبز[1] و دنیلز[2] (۱۹۹۱) بیان می‌دارند که هدف از این جنس پژوهش عبارت است از «فهم و بهبود بخشیدن به مجموعهٔ مفاهیم یا ساختارهای مفهومی که ما برحسب آن‌ها تجربه را تفسیر می‌نماییم، مقاصد را بیان می‌داریم، مسائل را ساخت‌بندی می‌کنیم و پژوهش‌ها را به اجرا درمی‌آوریم» (ص ۲۸). از همین رو تفسیر مفهوم دانش قدرتمند، مدنظر قرارگرفته است. برای این منظور تبیینی موجه از دامنه ارجاع‌های مربوط به یک اصطلاح در زبان نظری پیگیری شده است و در این مقام آثار پژوهشی و تألیفی یانگ از ۱۹۷۹ تا ۲۰۱۵ به همراه برخی از آثار در نقد یا تبیین اندیشه او مدنظر بوده‌اند. در واقع تلاش بر این بوده است تا به این موضوع توجه گردد که در آثار یانگ – و نیز آثار هم‌سنخی که مفهوم دانش قدرتمند را با فهم یانگ به کارگرفته‌اند، تفسیرها، قصدها و ساخت‌بندی مسائل گوناگون امر تربیتی با ارجاع به این مفهوم چگونه صورت پذیرفته است. روشن است که هدف از ارجاع به آثار دیگران لزوماً نقد یانگ نبوده بلکه تبیین و روشنگری در باب مفهوم دانش قدرتمند اولویت داشته است. همچنین لازم به ذکر است که در این مطالعه روش تحلیل مفهومی از نوع قیاسی[3] (ژاروی‌نِن[4]، ۲۰۰۴) مورد استفاده قرارگرفته است. چرا که ماهیت واقع‌گرایانهٔ دانش قدرتمند به‌مثابه اصل موضوع[5]، مفروض انگاشته شده و ساخت‌بندی و ارتباط دیگر مؤلفه‌های تربیتی، با پذیرش مفهوم بنیادین دانش قدرتمند مد نظر قرار گرفته است.

در استنتاج دلالت‌های تربیتی اما تبیین عقلانی[6] از نوع قیاسی مدنظر بوده است، در اینجا منظور از تبیین، فعالیتی منظم است که از تعدادی معلومات تصوری یا تصدیقی و یا به عبارت دیگر از مفروضات و دانسته‌های روشن و قطعی شروع می‌شود و به یاری استنتاج یا استنباط و به کشف نادانسته‌ها یا توضیح و آشکارسازی امر مبهم منجر می‌گردد (جمشیدی ۱۳۷۸). همچنین باید در نظر داشت که تبیین یک کنش سادهٔ

1 Coombs
2 Daniels
3 deductive
4 Järvinen
5 axiom
6 rational explanation



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

پژوهشی نیست، بلکه یک فرآیند و جریان پژوهشی است که از طرح مسئله یا مواجهه با مسئله آغاز می‌گردد و به بیان واضح و آشکار آن پس از جمع‌آوری داده‌ها و تنظیم و ترتیب آن‌ها در کنار هم و قرار دادن آن‌ها در قالب یک استدلال «غالباً قیاسی» حاصل می‌شود. از این رو تبیین یک فرآیند عقلی و ذهنی است (ص ۶۰).

فرآیند تبیین عقلانی (فلسفی) در یافتن دلالت‌های تربیتی مفهوم دانش قدرتمند، به دلالت پژوهی انجامیده است. «مطالعات دلالت پژوهی»، به منظور «اقتباس، برای تدقیق، بهبود، یا بسط دانش» در میان «رشته‌های همگون و ناهمگون» و با ارجاع به «آثار مکتوب و شفاهی اندیشمندان، مکاتب، فلسفه‌ها، پارادایم‌ها، نظریه‌ها، مدل و فنون و ایده‌های پراکنده» با توجه به «عنصر فلسفی نهفته» در آثار علمی، رخ می‌دهد (دانایی فرد، ۱۳۹۵). با توجه به دو طرح پژوهشی نظام‌مند و برآیندی[1]، مطالعات دلالت پژوهی، باید خاطرنشان کرد که در این پژوهش، گونهٔ دوم مدنظر بوده است؛ از این رو، آثار یانگ بر اساس سیر تاریخی، بررسی و مطالعه شده‌اند و ضمن مفهوم‌پردازی دانش قدرتمند، وجوه مرتبط با مقولات تربیتی تبیین شده‌اند. باید خاطرنشان کرد که از آنجا که مفهوم دانش قدرتمند، خود سیر تحولی در آرای یانگ دارد، مطالعهٔ آثار به صورت خطی نبوده و با برگشت چندباره همراه شده است. به این معنی که با پیشرفت تاریخی، به دلیل ارجاع‌های محقق به آثار پیشین خود، نیاز به مطالعهٔ دوباره و گاهی تطبیقی آثار همواره وجود داشته است. از سوی دیگر گرچه چارچوب مفهومی پیش‌فرضی برای مطالعه در دست نبوده است، در این نوشتار، چارچوبی پسینی برای ارائهٔ گزارش مدنظر قرارگرفته است. به این منظور و با نگاه کلان به خرد، ابتدا جامعه‌شناسی و معرفت‌شناسی دانش قدرتمند و در پی آن دانش قدرتمند، در نظام مدرسه‌ای، برنامهٔ درسی و دانش مدرسه‌ای مطالعه و گزارش شده‌اند. در پایان بیانیه دلالت با ارجاع به یافته‌های بخش‌های گوناگون، بازآفرینی شده است.

ازآنجاکه این روش پژوهش در زمرهٔ روش‌های پژوهش فلسفی است، به‌منظور اعتباریابی، یافته‌های آن (بیانیهٔ دلالت) در معرض داوری متخصصان و نظریه‌پردازان

1 emergent



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

قرار گرفته است. مقالهٔ حاضر مستخرج از پایان‌نامه‌ای است که اساتید راهنما و مشاور در طول مراحل کار، روش‌شناسی و یافته‌های آن را معتبر دانسته‌اند، همچنین برای حفظ بی‌طرفی به داوری متخصصان بیرونی سپرده شده است.

## ۱- جامعه‌شناسی دانش قدرتمند

جامعه‌شناسی دانش، ابزار مفهومی مهمی را در اختیار می‌گذارد که ما را از غرق شدن در انبوه خط‌مشی‌های خاص و فرعی بازمی‌دارد و به ما یادآور می‌شود، پرسش‌های اصلی دربارهٔ چگونگی نیل به برابری بیشتر، جدای از پرسش دربارهٔ ساختار دانش و شرایط دستیابی به آن نیست (یانگ، ۲۰۰۸).

در نزد یانگ، جامعه‌شناسی دریچه‌ای برای فهم بهتر مسائل تربیتی و دست‌یابی به پاسخ‌های کاراتر در مواجهه با چالش‌های قرن بیست و یکم است. او در مقام یک جامعه‌شناس، مکتب نوینی را بنیان‌گذاری و نمایندگی می‌کند که برخلاف دیدگاه کلاسیک کارکردگرایی ساختاری در سنت انگلیسی، بر درک و دریافت کنش‌های متقابل اجتماعی روزانه کلاس درس و دانش مدرسه‌ای تأکید دارد. در این دیدگاه معنا هم به فهم و دریافت دانش‌آموزان و معلمان در امر تربیت دلالت دارد و هم به دیدگاهی که تدوین برنامهٔ درسی را بخشی از یک بافت وسیع‌تر اجتماعی و فرهنگی قلمداد می‌کند (وکسلر ۲۰۰۲). جامعه‌شناسی نوین تربیت البته هم مورد توجه دیدگاه مارکسیستی و هم پدیدارشناسی بنیادین قرار گرفته است، به‌ویژه در آمریکا که با تلاش مایکل اپل با نگاهی متمایز از انگلستان رشد می‌یابد.

در دیدگاه آشناتر انتقادی چپ یا بازسازی‌گرایی اجتماعی[1] (اسکایرو، ۲۰۰۸)، «دانش (حقیقت) برساخته‌ای اجتماعی است و به‌صورت فرهنگی میانجی‌گری شده و موقعیتی تاریخی دارد و حوزهٔ گفتمان (اجتماعی) مشخص می‌کند که چه چیزی

1 social reconstructionist



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

درست، مهم و مرتبط است» و دانش ارزشمند همواره از تعاملات اجتماعی برای اهداف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی، اعتبار می‌یابد (ص ۱۶۸).

اما یانگ گرچه باور دارد نمی‌توان بهره‌مندی طبقات فرادست یا قدرتمندان از دانش و اثر آن‌ها بر تولید و داوری گزاره‌های دانش را انکار کرد، با این همه ادعای این‌همانیِ دانش و قدرت را فاقد دیدگاهی جوهری دربارهٔ دانش و اساساً ادعایی سیاسی و معرفت‌شناختی می‌داند و بر این باور است که دیدگاه چپ انتقادی و همچنین برساخت‌گرایی پسامدرن دانش را به داننده فرو می‌کاهد. بر این اساس صورت‌بندی او از دانش مشخصاً با صورت‌بندی جریان چپ انتقادی که تحت تأثیر آرای فوکو[1] (۱۹۸۰)، دانش را به‌مثابه قدرت می‌داند، فاصله می‌گیرد و از همین رو، دلالت‌های او برای جستجوی دانش در برنامهٔ درسی گرچه همچنان در مواجهه با دانش رشته‌ای مفروض، ماهیتی انتقادی دارد، ولی با رویکرد تربیت انتقادی که در کارهای چپ انتقادی، بازتاب یافته و به مفاهیم طبقاتی ارجاع می‌دهد، بسیار متفاوت است.

یانگ می‌کوشد برنامه‌ای نظام‌مند را برای جستجوی دانش ارزشمند و اختیار آن به‌مثابه محتوای برنامهٔ درسی تدوین کند. او در تلاش برای صورت‌بندی دانش مدرسه‌ای است و از آن‌جا که مدرسه را نهادی اجتماعی می‌داند، در مقام یک جامعه‌شناس تربیتی، گرچه به کشف ارتباطات دانش با طبقات گوناگون اجتماعی علاقه‌مند است، ولی در پی آن است که از پس کشف این رابطه، توجه خود را به تولید و بازتولید دانش و همچنین سنجه‌ها و شرایط این تولید و بازتولید در بستری اجتماعی–تاریخی خود، معطوف سازد. او می‌خواهد درنهایت آن دانشی که می‌تواند از محدودیت‌ها و ویژگی‌های مکان و زمان تولید خود استعلا یابد و ملاک‌ها و سنجه‌های ساختاریافته موردپذیرش بین‌الاذهانی را در میان متخصصان کسب کند، به‌مثابه دانش قدرتمند، در دل برنامهٔ درسی بنشاند.

تفاوت نگاه یانگ با دیدگاه چپ انتقادی به‌هیچ‌روی به معنای بی‌تفاوتی او به مسائل اجتماعی و عدم پرداختن به آن‌ها از منظر تربیتی نیست. او با پذیرش هم‌زمانی تاریخی

1 Foucault



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

پیدایش دو «الگوی افزایش نابرابری اجتماعی و تخصصی شدن برنامهٔ درسی»، «تبیین علّی» این هم‌زمانی را خطا می‌داند (مور و یانگ، ۲۰۱۰) و با اشاره به‌عنوان مقاله‌ای از برنشتاین (۱۹۷۰) که «تربیت نباید تاوان جامعه را باز پس دهد»[1]، مدعی می‌شود که «ریشه نابرابری موجود را باید در اجتماع جست نه در برنامهٔ درسی» (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

یانگ دسترسی برابر همهٔ دانش‌آموزان به دانش قدرتمند و کسب آن را مصداق عدالت اجتماعی می‌داند و معتقد است که «اگر دانش بهتری وجود دارد، پس بی‌تردید دسترسی به آن حق همه است» (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴) و دانش قدرتمند، «اصل موضوعه در عدالت برنامهٔ درسی است» (ص ۸۱). او ادعا می‌کند که ایجاد دسترسی متفاوت به دانش برای طبقات گوناگون به‌ویژه تمرکز بر تجربهٔ روزمره، بی‌تردید به زیان کودکان طبقات فرودستی خواهد بود که از غنای تجربه‌ای پایین‌تری نسبت به کودکان طبقات متوسط و فرادست برخوردارند (یانگ، ۲۰۱۱a). این مهم به‌ویژه در موضوع تربیت حرفه‌ای و تربیت برای اشتغال و تمایز آن با تربیت برای ورود به دانشگاه نمایان است.

اما همان‌گونه که اشاره شد، این اصل نه‌تنها از منظر جامعه‌شناختی که از منظر معرفت‌شناختی نیز پشتیبانی می‌شود. چراکه قواعد و اصول معرفت‌شناسانهٔ دانش قدرتمند، تفاوت‌های فردی را علتی برای تمایز در برنامه‌های‌درسی ارائه شده نمی‌داند.

(دانش قدرتمند) سرآغاز یک نظام برابر، منصف[2] و عادل است؛ منصف و عادل چراکه بر پایهٔ معتبرترین سنجه‌های «بهتری دانش» موجود بنا شده و برای همه دانش‌آموزان یکسان است. چنین اصلی در برنامهٔ درسی جایی برای تفاوت قائل شدن برای ادراک یا اندازه‌گیری توانایی‌ها، منش[3]، انگیزش، علاقه یا دانش پیشینی باقی نمی‌گذارد (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

1 Education cannot Compensate for Society
2 fair
3 disposition

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

از این رو به ایدهٔ برنامهٔ درسی موضعی[1] و متمایز شده[2] می‌تازد و می‌گوید، چنین برنامه‌ای بر پایهٔ تفاوت‌های فردی و فرهنگی، به نابرابری اجتماعی خواهد انجامید (ص ۸۴). در این باره بارزترین شکل مخالفت او با تمایز میان تربیت حرفه‌ای و تربیت دانشگاهی بروز یافته است.

یانگ در کاری مشترک با هاویه‌سان[3] و دیگران (۱۹۹۷) در مخالفت با جدایی تربیت حرفه‌ای از تربیت دانشگاهی، می‌نویسد: «تقسیم‌بندی کنونی بین مسیرهای حرفه‌ای و مسیرهای دانشگاهی، بازتاب دهنده و تقویت‌کنندهٔ تقسیم‌بندی نابرابر و ناعادلانه اجتماعی است» (ص ۶). از این رو او در جستجوی خط‌مشی‌هایی است که به «یکپارچه‌سازی»[4] این مسیر بیانجامد. در واقع او مخالف فروکاستن امکان کسب دانش قدرتمند در برنامه‌های‌درسی تربیت حرفه‌ای است.

برنامهٔ درسی تربیت حرفه‌ای همواره دربردارندهٔ دو هدف است (و یا باید باشد)؛ نخست آنکه به منظور تغییر شغل، دسترسی به دانش (رشته‌ای) را ممکن سازد و دوم آنکه به کسب مهارت‌ها و دانش مخصوص-شغل بیانجامد. هدف اول به کسب دانش نابسته به زمینه[5] و هدف دوم به کسب دانش-وابسته به زمینه[6] و بخش‌های کاری ویژه وابسته است (یانگ ۲۰۰۸).

**۲- معرفت‌شناسی دانش قدرتمند**

بااین‌همه صورت‌بندی دانش قدرتمند تنها جنبه اجتماعی ندارد، یانگ مشخصاً از منظر معرفت‌شناختی، دیدگاه برساخت‌گرایی دربارهٔ دانش را به چالش می‌کشد. زیر عنوان کتاب بازگشت دانش، «از برساخت‌گرایی اجتماعی به واقع‌گرایی اجتماعی در

1 localized
2 differentiated curricula
3 Howieson
4 unifying
5 context-independent
6 context-dependent

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

جامعه‌شناسی تربیت» نشان از پایگاه نظری او در این عرصه دارد. نکتهٔ مهم آنکه در نقد برساخت‌گرایی، یانگ در واقع به نقد پسامدرنیسم همت می‌گمارد.

در واقع او برای صورت‌بندی دانش قدرتمند، ۵ پیش‌فرض اساسی را مدنظر قرار می‌دهد. نخست آنکه دانش در همهٔ اشکال و انواع خود محصولی انسانی است و در دوره‌های زمانی و جایگاه اجتماعی و برای معنا بخشی[1] به تجربهٔ ما از جهان تولید شده است. دوم آنکه دانش ماهیتی پیشرفت گرا[2] دارد و می‌توان مدعی شد در بیشتر موارد و حوزه‌ها، دانش نسل کنونی از دانش نسل‌های پیشین متمایز و بهتر است.

سوم آنکه چون دانش محصولی انسانی است برای همه ابنا بشر دست‌یافتنی و قابل کسب و به‌جز در مواردی نادر و با توجه به مشکلات یادگیری مشخص، کودکان در لحظهٔ تولد در توانایی کسب دانش با یکدیگر متفاوت نیستند و به کنایه می‌نویسد ایده‌ها و مفاهیمی همچون «هوش اندازه‌پذیر»[3] نمی‌تواند این وضع را تغییر دهد. چهارم آنکه دست‌کم در دو قرن گذشته شیوه‌های کشف و تولید دانش تازه به‌شدت تخصصی شده است، از این رو دیگر کسی نمی‌تواند علامهٔ دهر باشد.

پنجم و پیش‌فرضی مهم در حوزهٔ برنامهٔ درسی آنکه دانش با فهم همگانی[4] و باور، متفاوت است و برخلاف فهم همگانی نمی‌تواند مفروض و یا وابسته به یک بستر خاص در نظر آید. به بیان دیگر دانش خطاپذیر و همواره نسبت به پرسش باز است (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

«خطاپذیری دانش همچنین آن را از دانش برخاسته از جبرگرایی یا یقین گرایی ایدئولوژیک متمایز می‌سازد. دانش نمی‌تواند همواره بر پایهٔ نیروهای درونی و بیرونی در برابر چالش‌ها پایدار بماند» (ص ۱۷).

یانگ بیان می‌دارد (۲۰۱۳a) که «در تمامی حوزه‌های پژوهش، دانش بهتر، دانش معتبرتر، دانش نزدیک‌تر به حقیقت (...) وجود دارد. این دانش ثابت یا مفروض نیست؛

1 make sense
2 progressive
3 measurable intelligence
4 Common sense



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

همواره خطاپذیر و در معرض چالش است» (ص ۱۰۷، تأکید از نویسنده)؛ اما برای پرهیز از وضعیت دشوار این دوگانهٔ معتبرتر و خطاپذیری ادامه می‌دهد:

«خطاپذیری به معنای «روایی همه‌چیز»[1] نیست، در هر اجتماع تخصصی دانش، قوانین و مفاهیمی وجود دارند که همواره در معرض برخی پرسش‌ها پابرجا می‌مانند. از این رو به منظور تجربه کردن خطاپذیری دانش، شما باید بخشی از اجتماع مذکور باشید» (ص ۱۰۸).

دانش متخصصان از نظر یانگ و مولر[2] (۲۰۱۳) به شیوه‌ای نظام‌مند مورد بازبینی قرار می‌گیرد (ص ۲۳۶). این شیوهٔ بازبینی نظام‌مند ضامن خطاپذیری ماهیت دانش است. همین بازبینی نظام‌مند همچنین تمایزهای میان ادعا و اشکال دانش را برای ما آشکار می‌سازد. با این همه باید توجه داشت که نظام بازبینی واجد درجه‌ای از توافق درون رشته‌ای یا درون اجتماعی است که تمایز میان اشکال معتبرتر ادعاهای دانش را میسر می‌سازد. مولر (۲۰۱۰) مدعی است که حتی جوامع رشته‌ای[3] با بیشترین میزان عدم توافق در سنجه‌های داوری «مطلوبیت»[4]، نیز می‌توانند دربارهٔ نوآوری‌های درون رشته‌ای خود با درجهٔ بالایی از توافق، داوری کنند.

دانش متخصصان همچنان ماهیتی «برآینده»[5] دارد، به این معنا که ارزش ادعای دانش، مستقل از خاستگاه آن و عاملیت افراد خواهد بود. این از یک‌سو به این معناست که «دانش متخصصان بر بستر و در شرایطی اجتماعی تولید می‌شود ولی نمی‌توان آن را به این بستر و شرایط فروکاست» (یانگ و مولر، ۲۰۱۳) و دیگر آنکه با ارجاع به ادعای دورکیم در رسالهٔ خودکشی که معتقد است: «گرچه رخ‌داده‌ای اجتماعی همچون اعتصاب‌ها، شورش‌ها، انقلاب‌ها و نهادها با اعمال فردی ما ساخته می‌شوند ولی

1 anything goes
2 Muller
3 disciplinary communities
4 best-ness
5 emergent

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

نمی‌توان واقعیت اجتماعی آن‌ها را به اعمال افراد فروکاست»، باید بیان کرد که دانش متخصصان نیز واقعیتی اجتماعی ورای عملکرد هریک از ایشان دارد.

در نهایت دانش متخصصان ماده‌باور و اجتماعی است و در «چارچوبی اجتماعی-معرفت‌شناختی» (یانگ و مولر، ۲۰۱۳) تولید می‌شود. چارچوبی که به بهترین شکل در دیسیپلین‌ها و رشته‌های دانشگاهی بازتاب یافته‌است و تولید دانش دارای هنجارها، قواعد و سلسله مراتب مورد پذیرش در این چارچوب است. این چارچوب دوگانه، هم‌زمان با پذیرش ماهیت سبک فرهنگی مختص رشته‌ها به تعبیر بِچِر[1] (۱۹۹۴) بر ماهیت سبک‌شناختی[2] پژوهش در هر رشته و درهم تنیدگی این دو ماهیت تأکید دارد. (ص ۱۵۳)

به بیان دیگر دانش قدرتمند، واجد ماهیتی ذاتاً اجتماعی و جمعی[3]، واجد پیچیدگی در زمینهٔ اندیشه بنیاد و فرآیندهای تولید و انتقال و واجد عدم تقارن[4]، میان علایق شناختی و دیگر علایق دخیل در کسب و تولید است. (مولر و یانگ، ۲۰۱۰)

### ۲-۱ دانش قدرتمند و دانش روزمره

یانگ تمایز میان دانش قدرتمند و دانش روزمره را با ارجاع به دو اندیشمند اثرگذار نخست دورکیم، جامعه‌شناس ساختارگرا و دیگری ویگوتسکی، روان‌شناس تحولی روس صورت‌بندی می‌کند. او البته در این ارجاع به تلفیق نگاه ایشان روی می‌آورد. از نظر یانگ در حالی که ساختارگرایی دورکیمی، نظریه‌ای دربارهٔ دانش را با توجه به جوهر اجتماعی آن صورت‌بندی می‌کند که ولی هم‌زمان نقش فعالیت اجتماعی را دراین‌باره نادیده می‌گیرد، از این رو با توجه با نظریهٔ فعالیت اجتماعی ویگوتسکی دربارهٔ دانش، این نقیصه را می‌توان جبران می‌سازد. (یانگ، ۲۰۰۸)

1 Becher
2 cognitive styles
3 collective
4 asymmetry



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

یانگ نخست در ارجاع به دورکیم، مفهوم دانش قدرتمند را بیش از همه وام‌دار این فرض او می‌داند که انسان نه‌تنها موجودی اجتماعی که موجودی «تمایزگذار»[1] و «طبقه‌ساز»[2] است (یانگ و مولر، ۲۰۱۳). سپس تمایز میان دانش قدرتمند و دانش روزمره را با ارجاع به دو مفهوم امر دنیوی[3] و امر قدسی[4] از کتاب «*صور بنیادین حیات دینی*»[5] (۱۹۹۵/۱۹۱۲) صورت‌بندی می‌کند. در نزد دورکیم، این تمایز میان تجربهٔ روزمره که به امور دنیوی مربوط است و میان باورهای مذهبی که به امور قدسی مرتبط است، نه‌تنها زیربنای سازندهٔ جوامع ابتدایی که زیربنای سازندهٔ جوامع غیردینی و مدرن نیز هست. از این منظر دورکیم اشکال اولیهٔ تفکر پیشادینی را نیای تفکر علمی با ماهیت انتزاعی و مفهومی می‌داند (یانگ، ۲۰۰۹b).

درواقع ما نه تنها دانش خود را از اشکال عقیده یا تجربه متمایز می‌سازیم که شکل‌های گوناگون دانش را نیز از یکدیگر متمایز می‌سازیم. یانگ البته امر قدسی را به معنایی گسترده‌تر از دورکیم به کار می‌برد و آن را محدود به دین نمی‌داند. در نزد او «هر معنایی که از مسائل زندگی روزمره، همچون تأمین غذا و بقا، جداست» (یانگ، ۲۰۱۳a) در زمرهٔ امر آسمانی قرار دارد.

یانگ همچنین با ارجاع به دورکیم مدعی می‌شود که «همچون تمامی پیشرفت‌های مربوط به بشر، راه‌های بهتر دانستن، همواره در پیوند با تخصص‌گرایی هستند» (یانگ و مولر، ۲۰۱۳). دو انگارهٔ تمایز و تخصص در نزد او به تکوین استعاره مرز[6]، می‌انجامد، از این رو یانگ (۲۰۱۳a) در بیان دو ویژگی مهم دانش قدرتمند به یاری این استعاره می‌نویسد:

«دانش (قدرتمند)، تخصصی شده است، چه در شیوه‌ای که تولید می‌شود و چه در شیوه‌ای که در مدارس و نهادهای آموزشی انتقال می‌یابد. این تخصصی شدن در

1 differentiating
2 classifying
3 Profane
4 sacred
5 The Elementary forms of Religious Life
6 boundary



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

مرزهایی میان رشته‌ها و حوزه‌های گوناگون بازتاب می‌یابد؛ به عبارت دیگر، دانش عام[1] نیست. این بدان معنا نیست که مرزها ثابت و غیرقابل تغییرند؛ اما مطالعه و یادگیری میان‌رشته‌ای، به (کسب) دانش رشته‌ای وابسته است... (همچنین) این دانش، با تجربه‌هایی که دانش‌آموزان به مدرسه یا به دبیرستان و دانشگاه می‌آورند، تمایز دارد. این تمایز در مرزهای مفهومی میان مدرسه و دانش روزمره نشان به چشم می‌خورد». (ص ۱۰۸)

اما در تمایز میان مرزهای دانش مدرسه‌ای و دانش روزمره، یانگ بی‌تردید، وامدار، لو ویگوتسکی است. ویگوتسکی روان‌شناس تحولی روس، به تمایز میان دو دستهٔ مفاهیم روزمره (خودجوش)[2] و مفاهیم علمی (نظری)[3]، هدف از پداگوژی در نظام مدرسه‌ای را کمک به کودک برای گذر از دستهٔ اول به دوم برمی‌شمارد. در نزد ویگوتسکی، مفاهیم روزمره نتیجهٔ تعمیم[4] تجربیات کودک در زندگی روزمره، در نبود یک تدریس نظام‌مند[5] است و بنابراین دانش روزمره، غیر نظام‌مند، تجربی،[6] ناآگاهانه،[7] و در بیشتر موارد نادرست است؛ در حالی که مفاهیم نظری پیامد عمومیت بخشی به تجربیات بشری بازتاب یافته در علم (علوم تجربی و انسانی) و آگاهانه و بر اساس یک نظام مرتبط و روشن کسب می‌شود (کارپوف،[8] ۲۰۰۵).

نکتهٔ اساسی در تمایز این دو مفهوم، نه در محتوای آن‌ها که در فرآیند تولید و کاربست‌شان در نزد آدمی است. ویگوتسکی به ویژه بر کاربست نظام‌مند مفاهیم علمی تأکید دارد. در نزد او این دست از مفاهیم تنها مفاهیمی انتزاعی و جهان‌شمول در برابر

1. General knowledge
2 everyday (spontaneous) concepts
3 scientific (theoretical) concepts
4 generalization
5 Systematic instruction
6 empirical
7 non-conscious
8 Karpov



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

مفاهیم انضمامی و اینجا و اکنونی نیستند. آنچه برای ویگوتسکی اهمیت دارد دسته‌ای از مفاهیم باقابلیت تفسیر جهان به‌عنوان ابزارهای روان‌شناختی است.

برابرنهاده‌های روان‌شناختی[1] مفاهیم را نباید در بازنمایی‌های عام، در ادراکات مطلق و در نمودارهای راست‌نما[2] جستجو کرد. آن‌ها را حتی نمی‌توان در تصاویر کلامی انضمامی که جایگزین بازنمایی‌های عام هستند، جست. آن‌ها را باید در نظامی از داوری جست که مفاهیم در آن‌ها نمایان شده‌اند (ویگوتسکی، ۱۹۸۸، ص ۵۵، به نقل از دری[3]، ۲۰۱۴).

به بیان دیگر، ویگوتسکی بر کاربست مفاهیم تأکید دارد. او بر این نظر است که استفاده از مفاهیم در نظام داوری، نشانه‌ای از کسب دانش نظام‌مند است. در نزد ویگوتسکی ابزار روان‌شناختی همان عملکردهای سطح عالی ذهنی هستند که در موقعیت حل مسئله خود را بروز می‌دهند. از همین رو بازنمایی عام یا ادراک پدیده‌ها به تنهایی نمی‌توانند بیانگر کسب یک مفهوم به عنوان ابزار روانشناختی باشند.

یانگ این دو دست مفاهیم را مرتبط با دو دسته دانش غیرمدرسه‌ای[4] و دانش مدرسه‌ای، می‌داند و بر این باور است که بچه‌ها گرچه با دانش غیرمدرسه‌ای وارد مدرسه می‌شوند، ولی کسب دانش مدرسه‌ای (قدرتمند) هدف اصلی تربیت و موضوع اصلی در فهم فرآیندهای یادگیری و تدریس است. این تمایز همچنین به اهمیت توجه به «تمایز میان برنامهٔ درسی که مرتبط با کسب دانش تازه است – و پداگوژی – که به فعالیت‌های تدریس و یادگیری در فرآیند کسب مرتبط است»، تأکید دارد (یانگ، ۲۰۰۹b). با این همه در نزد یانگ، ایده ویگوتسکی بیش از آنکه به مباحث برنامهٔ درسی مرتبط باشد، به پداگوژی همسو با برنامهٔ درسی دانش‌بنیان، مرتبط است (یانگ و

---

1 psychological equivalent

۲ orthoscopic diagram - منظور از راست‌نما در اینجا اشاره به لنزی است که ارنست آبه (Abbe) برای تدقیق کیفیت بینایی نزدیک اختراع کرد. این ابزار میزان وسعت میدان دید را بسیار (۴۰ تا ۵۰ درجه) کاهش می‌دهد.

3 Derry

4 non-school knowledge



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

مولر، ۲۰۱۳) و از این رو مکمل ایدهٔ امر اجتماعی دروکیم است. او همچنین مدعی است که گذر از دانش روزمره به دانش قدرتمند، بیش از آنکه مسئله برنامهٔ درسی باشد، مسئله پداگوژی است. (یانگ، ۲۰۰۹a، ص ۲۲۵)

از نظر یانگ تفاوت بین دانش قدرتمند و تجربه‌های روزمره، بازتاب تفاوت بین حقیقت در معنای معرفت‌شناختی و باور در ارزش فرهنگ‌شناختی آن است. یانگ سنجه‌های معرفت‌شناختی دانش قدرتمند را ارجاع به ساختار و عملکرد[1] اشکال دانش و در واقع ارجاع به حقیقت بر می‌شمارد.

تفاوت میان حقیقت و ارزش، مسئولیتی را بر دوش معلمان می‌گذارد تا میان دانشی که شاگردان با خود به مدرسه می‌آوردند، دانشی که بازتاب فرهنگی است که از آن می‌آیند و به چالش کشیدن اعتبار تبیین‌های ایشان از جهان بر اساس سنجه‌های برنامه درسی موضوع محور تمایز بگذارند (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

بر این اساس او خواهان آن است که «با کاهش نقش فعال دانش‌آموز (نسبت به رویکردهای کودک محور) و با اهمیت دادن به بازبافت‌بندی[2] دانش مدرسه‌ای در پداگوژی» (یانگ، ۲۰۰۹b)، چارچوبی جدید برای نظام مدرسه‌ای تدوین نماید. منظور یانگ از بازبافت‌بندی، قرار دادن موضوع در بافت (زمینهٔ) متفاوت یا جدید است، در واقع در نزد او، دانش مدرسه‌ای گرچه از دانش متخصصان سرچشمه می‌گیرد، اما در بافت و زمینهٔ مدرسه کسب و تولید می‌شود. از همین رو او از انگارهٔ بازتولید دانش[3] در مدرسه سخن می‌گوید و بر این ادعاست که باید برای کسب و بازتولید دانش‌قدرتمند در مدرسه، دانش متخصصان را در بافتی جدید و متفاوت از بافت خود به کار گرفت.

## ۳- دانش قدرتمند و نظام مدرسه‌ای

یانگ به همراه مولر (۲۰۱۰) سه سناریو برای نظام مدرسه‌ای در آینده را پیش‌بینی می‌کنند و می‌کوشند تا این آینده را با توجه به جایگاه و نظریه دانش، در دل هر کدام،

1 function
2 recontextualization
3 Reproduction pf knowledge



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

صورت‌بندی کنند. سناریو نخست (آینده-۱) که به اردوگاه نومحافظه‌کاران و رویکردهای نخبه‌گرای تربیتی تعلق دارد، مرزهای رشته‌ای در دانش را ثابت و مفروض[1] می‌پندارد و مفهوم دانش را با رویکردی طبیعت‌گرایانه[2] و فاقد نگاه جامعه‌شناختی صورت‌بندی می‌کند. روشن‌ترین نمونه از این سناریو، در سواد فرهنگی[3] هرش[4] بازتاب یافته است. به‌ویژه در این ادعای مقدمهٔ ویرایش سوم که «سواد حقیقی وابسته به دانش اطلاعات خاصی است که در گفتمان عمومی ما بدیهی انگاشته شده است» (هرش، کِت[5]، ترفیل[6]، ۲۰۰۲، ص xii، تأکید از نویسنده). آینده-۱، مدعی است که «دانش واجد ارزش ذاتی» است (یانگ، ۲۰۱۱b) و «برنامهٔ درسی بدنه‌ای از دانش مفروض است که باید به همهٔ دانش‌آموزان منتقل شود» (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

سناریو دوم (آینده-۲)، به از بین رفتن مرزهای بین‌رشته‌ای تن می‌دهد و مفهوم دانش در آن به‌شدت اجتماعی شده است. این دیدگاه به‌ویژه از سوی معرفت‌شناسی نسبیت‌گرای پسامدرن و نظریه دیدگاه پشتیبانی می‌شود و هدفش بیش از همه دربرگرفتن طبقات فرودست و حاشیه‌ای است. در این سناریو تحت تأثیر «خط‌مشی‌های شمول اجتماعی» و با توجه به این واقعیت که «موضوعات دانشگاهی سنتی چندان برای دانش‌آموزان مشغول به تحصیل کنونی، جذاب نیست» (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴) به جای آنکه تربیت واجد «ذات ارزشمند درونی»[7] تلقی شود، با رویکردی ابزارگرایانه «وسیله‌ای برای رسیدن به هدف»[8] دانسته می‌شود (ص ۶۰). در آینده-۲، دانش برساختی اجتماعی است، بنابراین «محصولی در پاسخ به نیازهای اقتصادی و اجتماعی در حال تغییر (محیط) است» و از همین روست که این سناریو بر افزایش «دسترسی[9]»

1 given
2 naturalized
3 cultural literacy
4 Hirsch
5 Kett
6 Trefil
7 worthwhile in itself
8 means to an end
9 access



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

تمرکز دارد و «تمایز میان مرزهای موضوعی، میان دانش مدرسه و دانش روزمره و میان برنامهٔ درسی دانشگاهی و حرفه‌ای را نادیده می‌گیرد» (یانگ، b۲۰۱۱).

سناریو سوم (آینده-۳)، اما نگهداشت[1] مرزهای رشته‌ای را بر گذر از مرزها مقدم می‌شمارد. در این نگاه مفهوم دانش میان این دو امکان و با توجه به شرایط تولید و دستیابی به اشکال جدیدش صورت‌بندی می‌شود. در آینده-۳ برخلاف آینده-۱، موضوعات درسی، ماهیتی غیراجتماعی و مفروض به‌حساب نمی‌آیند. از سویی برخلاف آینده-۲، تردیدگرایی دربارهٔ موضوعات وجود ندارد. در سناریو سوم، موضوعات درسی رواترین ابزارها برای دستیابی به دانش و معنابخشی به تجربهٔ زیست در جهان هستند (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴). در این نگاه دانش هم در منشأ تولیدش و هم در عینیت‌اش ماهیتی اجتماعی دارد و این عینیت است که در موضوعات درسی در برنامهٔ درسی مدارس و در رشته‌های تخصصی در دانشگاه‌ها بازتاب می‌یابد (یانگ، b۲۰۱۱). در آینده-۳، مفاهیم، باید با محتوا و مهارت‌های پرداختن به آن محتوا به پیوند درآیند و کسب دانش، یادگیرندگان را از مرزهای تجربه فردی، فراتر ببرد. صورت‌بندی یانگ و مولر از سه آینده و سه سناریوی تربیتی در جدول ۳- ۱ خلاصه شده است.

1 maintenance



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

جدول ۳-۱، سناریوهای سه گانه مدنظر یانگ و مولر و نسبت آن‌ها با یکدیگر بر اساس مؤلفه‌های برنامهٔ درسی

| فلسفه پشتیبان | آینده-۱ | آینده-۲ | آینده-۳ |
|---|---|---|---|
| | اثبات گرایی | برساخت‌گرایی خام | واقع‌گرایی اجتماعی |
| محتوای برنامهٔ درسی | دانش مفروض | دانش تولید شده در نزد فرد | دانش قدرتمند |
| هدف نظام مدرسه‌ای | کسب دانش مفروض | دسترسی به دانش سودمند | بازتولید دانش متخصصان |
| ابزار دسترسی به دانش | موضوعات درسی | تجربه‌های فردی | موضوعات درسی |
| ساخت‌مندی نظام دانشگاهی | رشته‌های مجزا | بین رشته‌ای | تأکید بر استقلال رشته‌ها با پذیرش ماهیت ارتباطی میان آن‌ها |
| ماهیت موضوعات درسی | غیراجتماعی | اجتماعی | اجتماعی |

در آینده-۳، یانگ بر اصالت برنامهٔ درسی به‌عنوان سندی اذعان دارد که نظام تربیتی را هدف می‌داند و می‌کوشد از درافتادن به ورطهٔ دیدگاه ابزاری که برنامهٔ درسی را با سوگیری‌های اقتصادی و سیاسی، در بستر اجتماعی صورت‌بندی می‌کند، دور بماند. در نزد او ارزیابی برنامه‌های‌درسی برای توجه به نیازهای اجتماعی به منظور نیل به نظام اجتماعی برابر و نیز افزایش مشارکت علاقه‌مندی‌های شناختی، بیشترین کسانی است که درگیر تولید و انتقال دانش هستند. او همچنین خواهان تغییر جهت توجه به مباحثات برنامهٔ درسی، از پیامدهای یادگیری و آزمون به سوی نقش اجتماعات و شبکه‌های متخصصان و قالب‌های عمل[1] ایشان در نظام مدرسه‌ای است (مولر و یانگ، ۲۰۱۰).

1 codes of practice



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

**۴- دانش قدرتمند و برنامهٔ درسی**

یانگ بیش و پیش از همه باور به نیاز ما به نظریهٔ برنامهٔ درسی دارد. نظریه‌ای که در دل خود باید «واجد نظریه‌ای دربارهٔ دانش باشد» (مور و یانگ، ۲۰۱۰). برای او وظیفهٔ اصلی نظریهٔ برنامهٔ درسی آن است که به «تدوین ایده‌هایی دربارهٔ اینکه چه چیزی و چگونه برای یادگیری جوانان لازم است، بیانجامد. نظریه همچنین باید به‌عنوان منبعی بالقوه برای معلمان و معلم ارشد[1] در ایفای نقش، به‌عنوان متخصص برنامهٔ درسی به کار آید» (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

ارتباط تنگاتنگ دانش و برنامهٔ درسی در نزد یانگ، به صورت‌بندی اجتماعی ـ معرفت‌شناختی از برنامهٔ درسی منجر می‌گردد. او با ارجاع به لمبرت، مدعی می‌شود که «برنامهٔ درسی احتمالاً ممتازترین ایدهٔ تربیتی در نزد ماست» (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴)، با وجود ماهیت نهادی، خانواده، بیمارستان، دادگاه‌ها، کارخانه‌ها، این تنها مدارس (و دیگر نهادهای تربیتی) هستند که چنین جوهری را در خود جای‌داده‌اند. برنامهٔ درسی چیزی است که کودکان بدون آنکه نامش را بدانند، متوجه وجودش در مدرسه می‌شوند. از این رو برنامهٔ درسی را نمی‌توان یکی از مواردی دانست که برای مثال معلمان دربارهٔ آن مسئولیت دارند. «برنامهٔ درسی اهداف مدرسه و مسیر سفری را تعریف می‌کند که مدرسه خواهان انجام آن برای شاگردان است» (ص ۴۴).

با چنین فهمی باید گفت که در نزد یانگ (۲۰۱۴) برنامهٔ درسی یک «امر اجتماعی»[2] (ص ۷) است. او برای تبیین این موضوع می‌کوشد، میان این دو انگاره که برنامهٔ درسی می‌تواند «به‌مثابه یک امر»، یا «به‌مثابه یک عمل» دیده شود، تمایز گذارد و در نقد نگاه فریره که طرفدار انگاره دوم است، از قول وی انگاره نخست را به «غیرانسانی‌سازی»[3] و «ابهام‌آفرینی»[4] دربارهٔ فرآیند یادگیری متهم می‌کند، با این همه می‌گوید نگاه فریره را

1 headteachers
2 Social fact
3 dehumanizing
4 mystifying



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

«یک واکنش بیش‌ازحد[1] به فراگیر شدن انگاره‌های مرتبط با برنامهٔ درسی موضوع محور، اشکال دانش و اهداف عینی یادگیری» می‌خواند که خود «شکلی از ابهام‌آفرینی را به همراه دارد» (یانگ، ۱۹۹۸).

در نزد یانگ (۲۰۱۵) «نظریهٔ برنامهٔ درسی، همچون نظام مدرسه‌ای از تفکر عصر روشنگری ریشه می‌گیرد و از این رو اولویت را به توان آدمی در خردورزی معطوف می‌دارد» (ص ۸۳۴) و از آنجا که وظیفهٔ نظام مدرسه‌ای پالایش تمایز به نفع دانش قدرتمند یا دانش تخصصی‌شده و ایجاد امکان کسب دانش برای همه کودکان است، برنامهٔ درسی باید به این تمایز حساس باشد. از این رو به باور او چهار پرسش کلیدی پیش روی برنامه ریزان درسی وجود دارد که عبارت‌اند از:

- تمایزها بین اشکال گوناگون دانش متخصصان و ارتباط بین آن‌ها کدام است؟
- دانش متخصصان از دانشی که در زندگی روزمره به دست می‌آید چگونه متمایز می‌شود؟
- ارتباط دانش روزمره و دانش متخصصان چگونه است؟
- ماهیت پداگوژی دانش متخصصان چیست؟ (یانگ، ۲۰۰۹C)

درواقع او حساسیت به این تمایز و یافتن شیوه‌ای برای گزینش و ایجاد دسترسی به دانش قدرتمند را پیش روی متخصصان برنامهٔ درسی قرار می‌دهد و از این رو مدعی است که «دانش باید هنجار[2] برنامهٔ درسی باشد» (یانگ، ۲۰۰۸).

**۵- دانش و رشته‌های دانشگاهی**

اما دانش متخصصان، یا دانش تخصصی‌شده، در نزد یانگ بیش از همه در ارتباط تنگاتنگ با دانش مورد پذیرش رشته‌های دانشگاهی بازتاب یافته است. این بخش از ادعای یانگ، بیشترین نقد را به خود دیده است و این ابهام که او به شیوه‌ای نرم از بازگشت دانش مفروض و تسلط نظام دانشگاهی دفاع می‌کند را برانگیخته است. یانگ

1 over-reaction
2 norm

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

و مولر (۲۰۱۰)، استدلال می‌کنند که رشته‌ها، نخست در شیوهٔ «رشد مفهومی»[1] و دوم در شیوهٔ «عینیت» از یکدیگر متمایز می‌شوند (ص ۲۰). این تمایزی است که باید در برنامهٔ درسی بازتاب یابد و نمی‌توان با انگارهٔ خام تلفیق، آن را نادیده انگاشت. از این رو مسائل بین‌رشته‌ای باید با حفظ هویت رشته‌ای و تأکید بر این تمایزها صورت‌بندی شوند.

مایکل یانگ در برابر این نقد که با صورت‌بندی تازه‌ای، همچنان از مرجعیت و اقتدار نظام دیسیپلینی/ رشته‌ای و جایگاه آن در برنامهٔ درسی دفاع می‌کند، نخست «منطق مسلم رشته‌های منسجم»[2] (هرست، ۱۹۶۷) در نزد نومحافظه‌کاران را رد می‌کند و فاصلهٔ خود با ایشان را نمایان می‌سازد. او همچنین ادعا می‌کند، با پذیرش خطاپذیری دانش قدرتمند و اتخاذ رویکرد واقع‌گرای اجتماعی، می‌توان از انگاره‌های جزم‌اندیشانه و اثبات‌گرا دربارهٔ دانش فاصله گرفت (یانگ، ۲۰۰۸). با اتخاذ این موضع در نزد او «رشته‌ها نزدیک‌ترین و اثربخش‌ترین راه برای شکل دادن و راهنمایی پژوهش‌های ما برای کشف حقیقت هستند و از این رو برای تولید دانش جدید از اولویت توجه و بنیادی برخوردارند» (۲۰۱۳b). او همچنین نه بر محتوای رشته‌ها که بر روش تولید دانش در رشته‌ها تأکید دارد.

پژوهش رشته‌ای و یا به شکل وسیع‌تر آن در بیان پولانی[3] «کشف حقیقت»، برای بیش از دو سدهٔ گذشته، پایداری خود را در مقام اشکال نظام‌مند پژوهش‌ها، در جستجوی حقیقت و در میان اجتماعات پابرجا با قواعد خود- حکمران[4] درونی، به اثبات رسانده‌اند. در این پژوهش‌ها حقیقت با دو جنبهٔ «بقا در برابر آزمون‌های زمان خود» و همچنین «راهبری به سوی معتبرترین دانش موجود در هر زمان»، جستجو شده است (مولر و یانگ، ۲۰۱۴).

1 conceptual advance
2 indisputably logically cohesive disciplines
3 Polany
4 self-government

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

از این رو شیوهٔ کشف حقیقت در تولید دانش قدرتمند در رشته‌های دانشگاهی و با ارجاع به علایق شناختی در فرهنگ متخصصان درون رشته است که باید در بازتولید دانش در برنامهٔ درسی موضوع محور نظام مدرسه‌ای بازتاب یابد.

**۶- دانش و موضوعات درسی**

یانگ تمایز میان دو انگارهٔ تولید و بازتولید دانش قدرتمند را با تمایز میان رشته‌ها و موضوعات درسی صورت‌بندی می‌کند.

مهم‌ترین نکته دربارهٔ موضوعات درسی همچون رشته‌ها آن است که آن‌ها دربردارندهٔ اشکال تخصصی‌شده از دانش هستند و این اشکال بر پایهٔ قواعد مشترک در میان اجتماع‌های موضوعی که در آن سؤال‌ها، روش‌ها، مفاهیم و سنجه‌ها به بحث و تبادل‌نظر گذاشته می‌شوند، تولید می‌گردند (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

از این رو در نزد یانگ، موضوعات درسی هم‌زمان اشکالی از «سازمان اجتماعی» و نیز «سازمان مفهومی» به شمار می‌آیند؛ همچنین «واجد درجه‌ای از عینیت به‌مثابه روش‌های معتبری هستند که برای انتقال دانش قدرتمند توسعه یافته‌اند» (یانگ، ۲۰۱۱b). یانگ اعتقاد دارد که پیدایش برنامهٔ درسی موضوع محور در مدارس، به‌مثابه یک پدیدهٔ اجتماعی و با هدف جامعه‌پذیر کردن جوانان، هم‌راستا با پیدایش رشته‌های نسبتاً مجزای دانشگاهی و در پی تجمع و توسعهٔ دانش در شبکه‌های اجتماعی در قرن ۱۹ میلادی رخ داده است (مور و یانگ، ۲۰۱۰) و دربارهٔ نسبت میان موضوعات درسی و رشته‌ها می‌نویسد:

موضوعات درسی، برآمده از بازبافت‌بندی رشته‌هایی هستند که منابع اولیه در یک جامعه برای دانش جدید به شمار می‌آیند. رابطهٔ میان موضوعات و رشته بهترین تضمین است که کسب دانش در مدرسه تنها بر مرجعیت فردی معلم استوار نباشد و معلم به‌عنوان عضوی از جامعه موضوعی متخصصان به شمار آید (یانگ، ۲۰۱۳a).

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

در این بند یانگ هم‌زمان به دو مسئلهٔ اهمیت موضوعات درسی و همچنین تخصصی شدن آن‌ها اشاره دارد. برای او این تخصصی شدن در مدرسه البته واجد ویژگی‌های مخصوص به خود است.

نخست آنکه، مدل مسلط موضوع محور است نه رشته محور. دوم آنکه، موضوعات درسی از رشته‌های دانشگاهی برخاسته‌اند (برای بیان چگونگی این مسئله مفهوم بازبافت‌بندی کارآمد می‌نماید)، در حالی که رشته‌ها برای کشف دانش جدید (تولید) مناسب‌اند، موضوعات درسی برای انتقال دانش (بازتولید) مناسب‌اند و باید مراحل تحول کودک و چگونگی گزینش، گام‌برداری[1] و تعیین توالی محتوای دانش یک رشته، با توجه به نظریه‌های گوناگون یادگیری مرتبط و دیگر عناصر اثرگذار بر پیشرفت دانش‌آموزان را در نظر آورند (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

مولر (۲۰۰۹) بیان می‌دارد که بازبافت‌بندی در نزد برنشتاین، برابر با فرآیند «روان‌پرداختی»[2] در نزد دیویی[3]، «تبدیل»[4] در نزد برونر[5] و «برگردان»[6] در نزد شواب[7] است، با این همه برنشتاین این ترکیب را برای تأکید بر تمایز بافتاری، زمینهٔ تولید دانش (دانشگاه) و زمینهٔ بازتولید آن (مدرسه و کلاس درس) انتخاب کرده است (ص ۲۱۵).

از سوی دیگر یانگ بر این باور است که موضوعات درسی می‌توانند به‌آسانی تبدیل به سنگواره‌ها شده و به جای دانستن، تنها بر کسب امور واقع تأکید کنند (یانگ، ۲۰۱۱b). از این رو در طراحی برنامهٔ درسی باید به دو ویژگی موضوعات درسی توجه داشت.

موضوعات درسی، نخست دربردارندهٔ دسته‌ای از مفاهیم نسبتاً یکپارچه همراه با ارتباط‌های مجزا و آشکار با یکدیگرند. روشن است که هر موضوع درسی با مرزهای

1 pace
2 psychologising
3 Dewey
4 conversion
5 Bruner
6 translation
7 Schwab



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

مشخصی از دیگر موضوعات، مستقل و با پیوندهایی با آن‌ها مرتبط می‌شود. از سوی دیگر و دوم. موضوعات درسی (متعلق به) «اجتماعاتی حرفه‌ای» با تاریخچه و سنت‌های متمایزند. در این اجتماعات معلمان در مدارس و سنت‌های گوناگون با یکدیگر و در دانشگاه‌ها با کسانی که به تولید دانش جدید، مشغول‌اند، پیوند می‌یابند (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

در نزد یانگ موضوعات درسی نخست واجد تاریخچهٔ پویایی هستند که در طول زمان هم به سبب تحولات درونی با نظر متخصصان و هم با فشارهای بیرونی غالباً خط‌مشی‌گذارانه تغییر می‌کنند و دوم آنکه برای کسب دانش موضوعات درسی این تنها کافی نیست که دانش‌آموزان به محتوا و قواعد آن موضوع تسلط پیدا کنند، ایشان باید بخشی از جامعهٔ متخصصان در آن موضوع درسی باشند. به بیان دیگر یک دانش‌آموز در درس فیزیک باید بیش از مفاهیم و قوانین موضوعه علم فیزیک، درکی از چگونگی مواجهه فزیک‌دانان با پدیده‌های جهان طبیعت داشته باشد و به این معنی شکلی از آن مواجهه را در مقیاسی دیگر بازتاب دهد. این دو ویژگی میان آنچه او از آن دفاع می‌کند و مقوله موضوعات درسی در دیدگاه سنتی تمایز ایجاد می‌نماید.

یانگ همچنین میان موضوعات درسی، با مضامین[1] و مباحث[2] تمایز قائل است. از منظر او انتخاب موضوعات درسی بر اساس جنبه‌های تخصصی دانش معلمان و پژوهش‌های توسعه‌یافته در طول زمان رخ می‌دهد؛ اما انتخاب مضامین و مباحث دلبخواهی و بر اساس تجربهٔ فردی معلمان است؛ یانگ مدعی است که در برنامه‌های‌درسی با تسلط مضمونی و مبحثی، معلمان بیشتر بر مرجعیت موقعیتی خود در مدرسه متکی هستند، اما در برنامه‌های درسی موضوعی ایشان بر دانش موضوعات تخصصی، تأکید بیشتری دارند (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

1 themes
2 topics

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

## جمع‌بندی

در طول چهار دهه، مایکل یانگ، مجموعه‌ای از آرا و اندیشه‌های خود را پیرامون مفهوم دانش‌قدرتمند، در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی، پرورانده است. او با اتخاذ انگاره‌ای اجتماعی- معرفت‌شناختی دربارهٔ دانش قدرتمند آن را خطاپذیر، برآینده، مادی‌گرا و اجتماعی می‌داند. وی معتقد است که دانش قدرتمند، دانش تخصصی‌شده‌ای است که در اجتماع عمل[1] دانشمندان رشته‌ای تولید می‌شود. ایشان با ارجاع به سنجه‌های تولید و روش‌های پژوهش و گذاره‌های معتبر مبتنی بر حقیقت که در تفسیر جهان به مثابه واقعیت زیست‌شده، مورد توافق آن هاست، به تولید این دانش می‌پردازند.

دانش قدرتمند، دانشی نظام‌مند است که در تمایز با دانش روزمره قرار دارد و تجربهٔ زیستی بی‌واسطه و بدون تأمل به آن رهنمون نمی‌شود. این دانش در دو سطح اجتماعی و روان‌شناختی بازتولید می‌گردد و نظام مدرسه‌ای وظیفه دارد دسترسی به آن را ایجاد و امکان کسب آن را فراهم آورد. این دسترسی باید برای همگان برابر باشد تا عدالت اجتماعی را تضمین کند؛ هرچند کسب دانش در افراد گوناگون برابر نیست، اما تلاش برای کسب حداکثری در سرلوحهٔ پداگوژی هم‌سو با برنامهٔ درسی دانش‌بنیان قرار دارد.

دانش قدرتمند، جوهر برنامهٔ درسی دانش بنیان است و ساختار و شیوه‌های عمل آن در برنامهٔ درسی موضوع محور بازتاب می‌یابد. موضوعات برنامهٔ درسی بازتابی از رشته‌های واجد هویت مستقل دانشگاهی هستند؛ باید در نظر داشت که پداگوژی، روش‌های تدریس و یادگیری در چنین نگاهی با چارچوب اجتماعی- معرفت‌شناختی پشتیبان مفهوم دانش قدرتمند، هم‌خوان باشد.

در پایان ذکر این نکته اهمیت دارد که با تفسیر مفهوم دانش قدرتمند و با پذیرفتن جایگاه آن به عنوان مفهوم بنیادین و سنگ بنای برسازنده نظریهٔ برنامهٔ درسی دانش‌بنیان و در پی تبیین دیگر مفاهیم اصلی و ساختاری این نظریه، صورت‌بندی طرح‌واره

1 community of practice



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

مفهومی پداگوژیک دانش‌بنیان، می‌تواند و می‌باید گام بعدی باشد. در واقع، با استنتاج دلالت‌های تربیتی و تبیین انگاره‌های برسازنده نظام مدرسه‌ای، می‌توان به تدوین راهبردهای یاددهی ـ یادگیری متناسب با این انگاره‌ها همت گماشت. این مسئله نیازمند پژوهشی نظریه‌ای به منظور خلق و نقد طرح‌واره مفهومی مورد نیاز نظریهٔ برنامهٔ درسی دانش‌بنیان خواهد بود.

**منابع:**

- جمشیدی، م (۱۳۸۹)، *مبانی روش‌شناسی تبیین*، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق.

-دانایی‌فرد، حسن (۱۳۹۱)، روش‌شناسی مطالعات دلالت پژوهی در علوم اجتماعی و انسانی: بنیان‌ها، تعاریف، اهمیت، رویکردها و مراحل اجرا، ***روش‌شناسی علوم انسانی***، ۲۲ (۸۶): ۷۱-۳۹.

- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161. doi:10.1080/03075079412331382007

- Beck, J. (2013). Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 177-193. doi:10.1080/0305764X.2013.767880

- Bernstein, B. (1970, 1970 Jan 01). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15, 387.

- Coombs, J. R. and Daniels, L. B. (1991), Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis, In Short, E. C. (eds.) *Forms of Curriculum Inquiry*, SUNY Press, pp. 27-42.

- Derry, J. (2014). Abstract rationality in education: from Vygotsky to Brandom, In M. Young, & J. Muller (eds). *Knowledge, expertise and the professions.* London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group. pp. 33-46

- Durkheim, E. (1995). *The elementary forms of religious life* (K. E. Fields, Trans.). New York: Free Press.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon Ed. 1st American ed.). New York: Pantheon Books.

- Hirsch, E. D., Kett, J. F., & Trefil, J. (2002). *The new dictionary of cultural literacy* (Completely rev. and updated, 3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

- Hirst, P. H. (1967), The logical and psychological aspects of teaching a subject, in R. S. Peters (eds), The concept of education. London: Routledge & Kegan Paul.

- Howieson, C., Raffe, D., Spours, K., & Young, M. (1997). Unifying Academic and Vocational Learning: the state of the debate in England and Scotland. *Journal of Education and Work*, 10(1), 5-35. doi:10.1080/1363908970100101

- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

- Järvinen, P. (2004). *On research methods*, Opinpajan Kirja.

- Moore, R. (2007). *Sociology of knowledge and education.* London; New York: Continuum.

- Moore, R., & Young, M. (2010). Reconceptualizing Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education. In K. Maton, & R. Moore (eds). *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind.* London; New York: Continuum. pp.14-34.

- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22(3), 205-226. doi:10.1080/13639080902957905

- Muller, J. (2010) Social life in disciplines, in: G. Ivinson, B. Davies, J. Fitz (eds) *Knowledge and identity: Concepts and applications in Bernstein's sociology* (Oxford, Routledge), pp.69–78.

- Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns.* Los Angeles, Calif.: Sage Publications.

- Wexler, Philip. (2002), Sociology and Education, New. In D. L. Levinson & P. W. Cookson. *Education and Sociology: An Encyclopedia* (pp.593-597) New York: Routledge Falmer.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

- Young, M. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education.* London: Collier-Macmillan.

- Young, M. (1998). *The curriculum of the future: from the "new sociology of education" to a critical theory of learning. London*; Philadelphia, PA: Falmer Press.

- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education.* London; New York: Routledge.

- Young, M. (2009a) Curriculum theory and the problem of knowledge: a personal journey and an unfinished project. In L. Waks and E. Short (eds), *Leaders in Curriculum Studies; Intellectual Self Portraits* (Rotterdam: Sense Publishers), pp.219-230

- Young, M. (2009b). Education, globalisation and the 'voice of knowledge'. *Journal of Education and Work,* 22(3), 193-204. doi:10.1080/13639080902957848

- Young, M. (2009c). What are schools for? In H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter, (eds). *Knowledge, values, and educational policy: a critical perspective.* London; New York, NY: Routledge.

- Young, M. (2011a), Curriculum Policies for a Knowledge Society?. In L. Yates, & M. R. Grumet, (eds). *World yearbook of education 2011: curriculum in today's world: configuring knowledge, identities, work and politics.* London; New York; Routledge Taylor & Francis Group.

- Young, M. (2011b). National vocational qualifications in the United Kingdom: their origins and legacy. *Journal of Education and Work,* 24(3-4), 259-282. doi:10.1080/13639080.2011.584686

- Young, M. (2013a). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. doi:10.1080/00220272.2013.764505

- Young, M. (2013b). Powerful knowledge: an analytically useful concept or just a 'sexy sounding term'? A response to John Beck's 'Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge'. *Cambridge Journal of Education,* 43(2), 195-198. doi:10.1080/0305764X.2013.776356

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 25(1), 7-13. doi:10.1080/09585176.2014.902526

- Young, M. (2015a). Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 820-837. doi:10.1080/00220272.2015.1101493

- Young, M., & Lambert, D. (2014). *Knowledge and the future school: curriculum and social justice.* New York: Bloomsbury Academic.

- Young, M., & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27. doi:10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x

- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250. doi:10.1002/rev3.3017

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30 ]