

نگاه فرانوگرایان به برنامه درسی و شناسایی عوامل مغفول آنها با تأکید بر آموزه‌های اسلامی

صادق زارع صفت *

رضوان حکیم زاده **

دریافت مقاله: ۹۴/۲/۱۴

پذیرش نهایی: ۹۴/۵/۱۸

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نگاه فرانوگرایان به برنامه درسی و شناسایی عوامل مغفول آنها با تأکید بر آموزه‌های اسلامی است. این پژوهش بر اساس ماهیت کیفی - اکتشافی، مبتنی بر هدف، کاربردی و از لحاظ گردآوری داده‌ها توصیفی - تحلیلی است. داده‌ها به‌منظور تحلیل پس از جمع‌آوری مبتنی بر آرای برنامه درسی اسکایرو، نال و جی‌میلر عواملی چون هدف، محتوای آموزشی، نقش مربیان، راهبردهای یاددهی - یادگیری، یادگیرندگان، فناوری آموزشی و ارزشیابی، مقوله‌بندی و ارائه شد. نتایج این پژوهش حاکی است که مبناهایی در عوامل هدف، روش آموزش، محتوای آموزش و ارزشیابی مغفول مانده است. فرانوگرایان با ردّ میراث ارزشمند به نقادی اصول، روشها و سبکهای ارزشیابی می‌پردازند و به‌طور کلی تلاشهای برنامه درسی فرانوگرا در گفتمان خلاصه می‌شود. در تبیین عوامل برنامه درسی (هدف، روش، محتوا و ارزشیابی) مبتنی بر توحید محوری و با تأکید بر تعلیم و تربیت اسلامی انسان امروزی می‌تواند با پیروی از آن، نیازهای خود را پاسخ دهد. برنامه درسی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی، دارای ویژگیهایی نظیر هدف نهایی آن قرب الهی، انتخابهای آن زمینه‌ساز تقرب به ربّ خویش، محتوا مبتنی بر آموزه‌های قرآنی بوده و ارزشیابی نیز وقتی مطلوب است که با ارزشهای اسلامی متناسب است و فرد به تمام روابط چهارگانه ارتباط با خدا، خود، دیگران و طبیعت توجه کند. **کلید واژه‌ها:** نقد فرانوگرایی، عوامل برنامه درسی، نقاط قوت و ضعف برنامه درسی توحید محوری.

zaresefat@ut.ac.ir

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران

hakimzadeh@ut.ac.ir

** دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

مقدمه

امروزه جهان گذرگاه عبور نظریه‌های گوناگونی است که با عبور هر جریان، شاخصه‌هایی را با خود به ارمغان می‌آورد. نظریه نوگرا نیز از دیرباز مورد توجه بسیاری از دولتها در غرب قرار گرفت و مدتی جولانگاه مفاهیمی مبتنی بر جریان روشنفکری^۱ بود. دستاورد چنین حضوری در برنامه‌های درسی منتج به ظهور اندیشه‌هایی چون عقلانیت، قانون و نظم برنامه، منطبق تایلری^۲ (خطی و گامهای مشخص) در طراحی برنامه، برنامه درسی مبتنی بر رفتارگرایانه^۳، هدفهای مستقل از متن، ارزشیابی بیرونی، هدفهای صریح و روشن و از قبل تعیین شده و روش خطی در انتقال دانش ارزشمند (اسلتری^۴ به نقل از پیرتو^۵، ۱۹۹۹: ۳۲۴) از معلم به شاگرد است. این مکاتب با پیروی از اندیشه‌های پایه‌گذارانش با ترس از فرایندهای بازسیستمی و تأکیدی بر فراروایتها^۶ (۱) و اقیاعات جهان را بر روابط علت - معلولی و مکانیکی (قادری، ۱۳۸۳: ۱۵۷-۱۵۵) در آموزش، بنیان نهادند. از رویکردهای غالب در پژوهش در چنین رهیافتی درک اثباتگرایانه دانش (تعریف، طبقه‌بندی، تجزیه و تحلیل و... علم است به نقل از بابوک^۷، ۲۰۱۲: ۱۴۴) بود که با دکتترین پیشرفت، نظم اقتدارگرایانه و اقتصادگرایی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۲۶۹) به دنبال حل معضلات جامعه جهانی برآمده بود.

تجددگرایی پیامدهای مثبت بسیاری همچون پیشرفت علم و فناوری و بهبود وضع مادی و رفاه جوامع را به همراه داشت. اما جنبه‌های منفی بیشتری داشت که می‌توان به اختلافات طبقاتی، از بین رفتن ارزشهای انسانی، کشتار اقلیت‌ها، سلطه‌جویی حکومت‌های مستبد و بروز جنگهای جهانی اول و دوم (ربانی و بدری، ۱۳۸۷) اشاره کرد؛ با وجود این نوگرایی مظهر اندیشه‌هایی شد که نهایتاً به ترویج اندیشه‌های مادیگرا، تزلزل باورها، بردگی فکری و خود باختگی، شکاف گسترده طبقاتی (پورشافعی و آراین، ۱۳۸۸) منجر شد و با گذشت دو قرن، نوگرایی از تحقق بسیاری از اهداف و آرمانهای خود عاجز ماند و وعده‌هایی که برای سعادت بشری داده بود،

-
- 1 - Enlightenment
 - 2 - Tyler rationality
 - 3 - Curriculum Baised Behaviorism
 - 4 - Slattery
 - 5 - Pirtto
 - 6 - Metanarrative
 - 7 - Boboc

نتوانست زمینه سعادت بشر را فراهم سازد. دستاوردهای نوگرایی در عصر انقلاب صنعتی زمینه ساز جنبشی شد که بعدها به فرانوگرایی (فراتجددگرایی، پسااختارگرایی و...) نام گرفت و با زیر سؤال بردن مشروعیت دانش، مرجعیت عقل و مرکزیت انسان، نفی روایت‌های برتر یا فراروایت‌ها (نجاریان و دیگران^۱، ۲۰۰۲) خود را محیط سازنده محیط زیست، صلح و امنیت، جنبش‌های آزادی‌بخش و فمینیسم‌گرا (گرفین^۲، ۱۹۹۳ به نقل از پیرتو، ۱۹۹۳: ۳۲۴) و مانع دانش‌های سنتی/سفارشی (بابوک، ۲۰۱۲: ۱۴۵) معرفی کرد. جونز^۳ (۲۰۱۴) فرانوگرایی را مفهومی می‌داند که با نوگرایی گره خورده و مجموعه‌ای از وقایع است که شناخت ما را به ناشناخته‌ها انتقال می‌دهد (جونز، ۲۰۱۴: ۱۶۰). بنابراین "فرا" در عنوان "فرانوگرایی" به معنای "بر فراز نوگرایی ایستادن" و آن را مشاهده نمودن است.

دغدغه امروز جوامع، جهانی‌سازی از جنگ و برقراری صلحی پایدار است. آنچه امروزه در جهان حاکم شده، تسلط صاحبان قدرتی است که دائماً از دموکراسی و احترام به حقوق دیگران (بشری)، تمرکز بر ارزش‌های دیگران، مطالعات بین فرهنگی و... ساز خود را کوچک می‌کنند. اگر نیک بیندیشم این ساز مدتی است که ناکوک شده است و جریان قدرت به دلیل تسلط و نفوذی که بر جریان دانش ساز دارند، آن را به نفع خود دائماً ترجمه می‌کنند. جنبش‌های وال استریت، تبعیض‌های نژادی در غرب، ظهور ادیان ساختگی، جنگ و خونریزی وحشیانه و... همه و همه نشان از عدم کارایی این جنبش دارد. از سویی آموزه‌های روح بخش اسلامی در تمامی ابعاد از دیرباز خود را به گونه‌ای مطرح می‌کند که برای تمامی ادوار چراغ راهنما و راه حل نهایی است.

قرآن کریم معتقد است مشیت الهی بر این تعلق گرفته است که در آینده، فقط صالحان وارثان زمین خواهند بود و آنان حکومت جهان و اداره آن را به دست خواهند گرفت و حق و حقیقت در موضع خود استوار خواهد بود و باطل بر آن پیروز نخواهد شد و همه جهانیان زیر لوای حکومت صالحان قرار خواهند گرفت و حکومت واحدی بر جهان مستولی خواهد شد؛ چنانکه می‌فرماید: *وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِي الزَّبُورِ مِنْ بَعْدِ الذِّكْرِ أَنَّ الْأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ الصَّالِحُونَ*^(۲). در آیات متعدد نیز خداوند دین اسلام را پیروز واقعی در آینده‌ای نه چندان دور خوانده و مؤمنان را به این امر بشارت داده است (طه/۱۳۲؛ توبه/۳۳؛ صف/۹). از سویی برنامه درسی به دو دلیل قلب آموزش است: اول اینکه

1 - Najjarian and ect
2 - Griffin
3 - Jones

برنامه درسی چیزی است که باید آموخته شود. دوم برنامه درسی ترکیبی از یادگیری، فعالیت و اهداف است (نال^۱، ۲۰۱۱: ۵). پس برنامه درسی جنبه‌های عینی و محسوس اهداف است که با رصد آنها می‌توان نسبت رسیدن به اهداف را مشخص کرد. با این نگرش به دنبال شناسایی ناکارآمدی دلایل جریان نوگرا هستیم تا در این رهگذر بتوانیم مبتنی بر آموزه‌های اسلامی مسیر خود را با گامهایی جامع و کامل، روشن کنیم. در راستای این پژوهش، این سؤالات مطرح می‌شود:

سؤال اصلی ۱ - فرانوگرایان به عوامل اصلی برنامه درسی چه نگاهی دارند؟

سؤال اصلی ۲ - عوامل مغفول در برنامه درسی فرانوگرا با تأکید بر دیدگاه اسلامی کدام است؟

روش پژوهش

این پژوهش بر اساس ماهیت کیفی، مبتنی بر هدف کاربردی و از لحاظ گردآوری داده‌ها توصیفی - تحلیلی است و با رویکردی اکتشافی مبتنی بر آموزه‌های تعلیم و تربیت اسلامی اندیشه فرانوگرا را مورد بررسی قرار داده است. به منظور استخراج و اجماع بر عوامل برنامه درسی به نظر متخصصان و اندیشمندان مراجعه شد. مایکل اسکایرو^۲ (۲۰۰۸) در کتاب خود^۳ پس از معرفی جهتگیریهای چهارگانه (پژوهشگری علمی، رفتارگرایی، کودک محوری و بازسازی اجتماعی) برنامه درسی را در عواملی چون هدف، دانش، یادگیری، ماهیت کودک، تدریس یا آموزش، ارزشیابی تحلیل می‌کند. و سلی نال در کتابش^۴ پس از معرفی پنج دیدگاه، برنامه درسی آنان را از دریچه‌هایی چون معلمان، دانش آموزان، موضوع درسی، محتوا و چگونگی ساخت برنامه درسی ارزیابی می‌کند. جی‌پی میلر^۵ (۱۹۸۳) در کتاب نظریه‌های برنامه درسی هفت دیدگاه رایج برنامه درسی را معرفی می‌کند و با تمرکز بر کانون توجه، اهداف دیدگاه، تلقی آن نسبت به یادگیری، فرایند آموزش و ارزشیابی آنها را باز تعریف، و بررسی می‌کند؛ لذا در این پژوهش عوامل مشترک محتوای مفید، یادگیرنده، معلمان، ارزشیابی به عنوان عوامل نقش‌آفرین^۶ برنامه درسی تعیین شد و

1 - Null, wesly

2 - Michael Schairo

3 - Curriculum Theory (conflicting visions and eduring concerns)

4 - Curriculum from Theroy to practice C

5 - John P. Miller

6 - Common places

سایر عوامل (اهداف تربیت، فرایند تدریس، فناوری آموزشی، ساخت برنامه درسی و ماهیت شناختی یادگیرنده) مورد واکاوی نظر اندیشمندان فرانوگرا قرار خواهد گرفت. در بخش دوم پژوهش و در پاسخ به سؤال دوم، عوامل اصلی برنامه درسی از دید ملکی (۱۳۹۲: ۳۴) شامل هدف، روش، محتوا و ارزشیابی بررسی خواهد شد.

یافته‌ها

سؤال اصلی ۱ - فرانوگرایان به عوامل اصلی برنامه درسی چه نگاهی دارند؟

ژان فرانسوا لیوتار در وضعیت فرانوگرا (۱۹۸۴) تعریف ساده‌ای از آن ارائه می‌کند و آن را "تردید درباره فراروایتها" می‌داند (اوزمن و کراور، ۱۹۹۵، ترجمه بهشتی، ۱۳۸۵: ۲۵). فردریک جیمسون (۱۹۸۸) اساس این تفاوتها را در "روابط انگلی فرانوگرا با نوگرا" می‌داند و می‌گوید: "موضوعی شدیداً مورد اختلاف است" (همان، ۲۲). این چالشها، جریان پژوهشی را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد؛ پس به ناچار اشتراکات دیدگاهی متفکران در هر محور ارائه می‌شود.

هدف تربیتی

ویژگی مشخص و خاص انسان از دیدگاه فلاسفه فرانوگرا می‌تواند اهداف واسطه‌ای تربیت در نظر گرفته شود. اینکه انسان، ماهیت معین ندارد در انتخاب ماهیت خویش نیز کاملاً مختار نیست. او با انتخاب بازیهای زبانی به نقشی مشروط است که عبارات بازیها تعیین می‌کند. به تعداد عبارات، جهان داریم و او با ایفای نقش در هر عبارت، هویتی تازه می‌یابد. این نوع روبه‌رو شدن با متون، باید ما را به آنجا برساند که با عنصر «دیگری» آشنا شویم. از این رو فرانوگرایان گاهی تعبیر "تعلیم و تربیت صداها" را به کار می‌برند؛ یعنی تعلیم و تربیت مطلوبشان تعلیم و تربیتی است که در آن، صداها دیگر هم شنیده می‌شود (فرمینی فراهانی، ۱۳۸۳: ۱۳۹؛ باقری، ۱۳۸۶: ۴۲۳). بنابراین در دیدگاه فرانوگرا، واژه حقیقت کنار گذاشته می‌شود؛ در نتیجه پویش برای حقیقت، راه قرائتهای گوناگون، تفاسیر و تعبیر مختلف باز می‌شود؛ حقیقت، رنگ و گرایش نسبی به خود می‌گیرد و اتفاق نظر و اجماع، محور توافق قرار می‌گیرد.

محتوا / دانش و راهبرد آموزشی

ماهیت جدید دانش تنها در صورتی می‌تواند به صورت عملی و اجرایی درآید که جریان یادگیری به قالب اطلاعات عمومی برگردانده و ترجمه شود. در پیکره تثبیت‌شده دانش، هر چیزی که قابل برگرداندن (ترجمه) به این شکل نباشد، کنار گذاشته خواهد شد (آهنچیان، ۱۳۸۲: ۱۲۰). از این دیدگاه مواد درسی نباید به عنوان متن مقدس در نظر گرفته شود، بلکه باید در موقعیتهای مختلف از نو صورت‌بندی شود؛ چرا که معنی هر متن اغلب توسط نویسنده آن تعیین می‌شود و بازنمایی آن از سوی دانش‌آموز پوشیده می‌ماند یا معنی متن گم می‌شود و یا مخالفت‌های متنی ظهور می‌یابد. به نظر ده‌باشی و دیگران^۱ (۲۰۰۷) این نکته مهم است که در این دیدگاه، دانش‌آموزان فرصت بازگویی و امکان خلاصه‌سازی و گسترش روایت‌های متعدد از مفهوم را داشته باشند و برداشت‌های بیشتری از پدیده‌ها ارائه کنند. این چنین است که می‌توان در این دیدگاه مدعی شد که هیچ محتوایی نمی‌تواند به تنهایی صلاحیت علمی و تخصصی فراگیران را بالا ببرد. این ساختار شکنی است که در آن دانش‌آموزان می‌گویند: "بله، اما". به طور مداوم افکار جدیدی ایجاد می‌کنند و این گفتگو تمامی ندارد (جونز، ۲۰۱۴: ۱۶۱). به طور کلی فراوانگرایان بر این عقیده‌اند که محتوای برنامه‌ها نباید به صورت مجموعه‌ای از موضوع و رشته‌هایی بی‌ربط در نظر گرفته شود، بلکه باید در بردارنده مسائلی چون سیاست، تاریخ، هویت‌های فردی و گروهی، و سیاست فرهنگی باشد و به نقد اجتماعی منتهی شود و از آنجا که روایت‌های مسلط را مردود می‌شمارند، طرفدار گنجانیدن روایت‌های ویژه و اختصاصی کسانی هستند که به حاشیه رانده شده‌اند.

معلمان

معلمان از این دیدگاه، "اندیشمندانی تحول‌آفرین" هستند که واجد نقش‌های خاص سیاسی و اجتماعی هستند و به دانش‌آموزانشان در درک و ارتباط میان مفهوم شخصی از سویی و مفاهیم سیاسی و اجتماعی از سویی یاری می‌رسانند تا در سایه چنین حمایتی آنان بر استدلال و قضاوت‌های شخصی تشویق شوند. این حساسیت‌های زبانی مستلزم داشتن شایستگی‌هایی ارتباطی است و کارکرد چنین تدریسی کمک به شایسته سالاری دانش‌آموزان، توجه به سنت‌های مهم، عقاید و رفتار فردی و اجتماعی زیانبار را آشکار می‌کند و درباره عناصر مهم اجتماعی بیندیشند (اوزمن و کراور، ۱۹۹۵؛

1 - Dehbashi and ect

ترجمه بهشتی، ۱۳۸۵: ۵۱ - ۵۴). معلمان در چنین وضعیتی نیازمند تغییر در ابعاد رفتاری خود با دانش‌آموزانند به طوری که با توجه به مهارت گفتگو، باید صلاحیتهای لازم را در درک سخنان رابطه گفتگو - شونده دارا باشند و با یادگیرندگان در درک مفهومی مشترک تلاش کنند. این هنر، لازمه برخورد منعطفانه در رد هرگونه اقتدار و قاطعیت معلمی فرانوگراست (دال^۱، ۲۰۱۳). این هویت‌های روانی و اجتماعی معلمان و دانش‌آموزان مباحث آموزشی را شکل می‌دهد و بر جریان آموزش تأثیر می‌گذارد.

یادگیرندگان و محیط آموزشی

دانش‌آموزان موجودات ارزشمندی هستند که باید نگاه ویژه‌ای به آنان کرد. این نگاه به "عنصر دیگری" سرتاسر ادبیات فرانوگرا را پوشش می‌دهد. مفسران این دیدگاه در پی آن هستند تا انسان را موجودی توصیف کنند که به خلق ارزشها می‌پردازد و با نقد ارزشهای گذشته و کهن، ارزشهایی نو ایجاد می‌کند. این پویایی مداوم است که انسان برتر همواره با اندیشیدن در هستی، گفتمان زمان، شناخت بازی زبانی و نقد آن و سپس ارزش‌آفرینی همواره طی می‌کند. از این رو اهداف واسطه‌ای تربیت انسان برتر انتقادپذیری، تعامل‌گری و انتقادگری است (جاویدی کلاته آبادی و عالی، ۱۳۸۹). پس مدارس باید خود را برای شنیدن صدای دیگران آماده کنند (بیرمی پور و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۳). طرفداران فرانوگرایسم اعتقاد دارند از آنجا که میان انسانها از لحاظ وضع ظاهری، اجتماعی، اعتقادی و اقتصادی تفاوت هست، باید به تفاوت آنها ارج نهاد و لازمه احترام به تفاوت، ترویج اختلاف نظر و آزادی عقیده و عمل همه انسانها به طور کلی است و نباید به بهانه حفظ وحدت و انسجام و توافق همگانی بر تضادها و اختلاف میان انسانها سرپوش گذاشت؛ پس مدارس نقش آسان‌سازی و آماده‌سازی این فرایندها را بر عهده دارند.

فناوری آموزشی

فرانوگرایسم‌ها در مورد فناوریهای آموزشی، دیدگاهی دوگانه دارند. برخی از متفکران فرانوگرا از جمله اپل^۲ (۱۹۹۹) فناوریهای آموزشی را ابزاری دیگر برای انتقال دانش از پیش انتخاب شده در اذهان فراگیران می‌دانند و معتقدند اهداف تغییر نکرده است. اما بسیاری از آنها معتقدند که فناوریهای ارتباطی هم بر فرایند و هم بر پیامدهای آن اثر می‌گذارد و امکان برقراری

1 - Doll

2 - Appel

ارتباط‌های فراوان و چند منظوره را در اختیار یادگیرنده قرار می‌دهد. تداوم چنین جریانی به شکل‌گیری اجتماعهای کوچک و متعدد در مدرسه می‌انجامد (بیرمی‌پور و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۰). نقش فناوریهای اطلاعاتی در آموزش این است که یادگیری مستقل را در دانش‌آموزان تقویت کند تا از این طریق آنها دانش خود را بسازند و خود را در اعمال شناختی درگیر کنند؛ چیزی که انجام دادن آن با دیگر فناوریهای سنتی میسر نیست (لیم و چینگ^۱، ۲۰۰۴). فراگیران با آزادی کامل و بدون هیچ محدودیتی با هم ارتباط برقرار می‌کنند و بدون هیچ‌گونه مرز و مسیر از پیش تعیین‌شده‌ای به جستجو می‌پردازند و از هویت‌های گوناگون و زیادی تأثیر می‌پذیرند (مک دونالد^۲، ۲۰۰۴). رسانه‌ها و فناوریهای جهانی این امکان را فراهم می‌سازند که افراد به نظر و افکار خارج از فرهنگ خود دسترسی پیدا کنند (بیرمی‌پور و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۱) و زمینه تعامل میان فرهنگها و رسیدن به چندفرهنگ‌گرایی فراهم آید.

ارزشیابی

فرانوگرایان با رد هر نوع دانش از پیش تعیین‌شده رویکردهای ارزشیابی اثبات‌گرایانه مد نظر نوگرایان را رد، و آن را بی‌معنی تصور می‌کنند. در عوض آنان سبک‌هایی را می‌پسندد که بر رویکردهای طبیعت‌گرایانه و کیفی همراه با مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند ارزشیابی و خود ارزشیابی و رویکردهایی چون نقادی آیزنری تأکید کنند (جمشیدی خورشید و دیگران؛ ۱۳۹۲). نتیجه ارزشیابی گرفتن بازخوردهای شخصی و امکان دست یافتن به تصویری از وضعیت خود است. در اینجا جریانهای یادگیری یکسره فعال است و این امر، که با ارزشیابی مداوم از خود همراه است به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آنجا که احساس کنند به کسب صلاحیتهایی که خواهان آن بوده‌اند، ادامه دهند (حیدری فرد، ۱۳۸۹: ۱۴). از این دیدگاه، ارزشیابی فرایندی مستمرگونه و شکل‌های تکوینی به خود می‌گیرد که در آن معلمان با بازخوردهای گفتگو - مدار، فعالیتهای دانش‌آموزان را اصلاح می‌کنند و آنان را در رسیدن به اهداف شخصی توانا می‌سازند. بنابراین برنامه درسی مورد نظر متفاوت از رویکردهای خطی است که باید سلاقی مورد انتظار را با رفتارهایی منعطفانه و توأمان مشارکتی پوشش دهد. این برنامه درسی به معنای حسی از عدم قطعیت و عدم تصمیمات از پیش تعیین شده، و تفکری است که به سیستم‌های باز، ساختارهای پیچیده و

1 - Lim & Ching

2 - Macdonald

تغییر و تحولی متکی است که در آن یادگیرنده بر یادگیری‌های متغیرگونه تشویق می‌شود (ملینگ و یانگ^۱، ۲۰۱۴: ۸ به نقل از دال، ۲۰۰۳). بنابراین برنامه درسی با منطق تایلری سازگار نیست و باید تعابیری چون سیستم‌های باز، خودسازماندهی و خودنظم‌دهی را فراهم آورد (دال، ۱۹۹۳). جدول ۱ خلاصه برداشتهای برنامه درسی فرانوگرا را نشان می‌دهد:

جدول ۱: عناصر نقش‌آفرین برنامه درسی فرانوگرا

نقش‌آفرین	کانون توجه
اهداف	چند فرهنگ‌گرایی، ساختارشکنی جامعه، جهانی‌سازی برنامه، تفکر انتقادی و....
محتوا	سیاسی بودن متن، کثرت صدا، رد فراروایتها، میان رشته‌ای، ساخت دانش
راهبردها	فرایند انتقادی از فرهنگ و آموزش خود، شیوه‌های تعاملی محور، یادگیری موقعیتی
معلمان	اندیشمندان تحول‌آفرین، توجه به هویت‌های روانی و اجتماعی معلمان در تدریس
یادگیرندگان	انسان برتر، محصول گفتمان، محصول نیروها و بازیهای اجتماعی - سیاسی
ارزشیابی	ارزشیابی نقادانه و مداوم از خود و تکوینی
فناوری	آفرینندگی فضاهای مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات به منظور کسب دانش
برنامه درسی	برنامه درسی تحول‌آفرین، باز و خود سازمان ده، منعطف، متنوع

فرصتهای تربیتی

هر برنامه را نه باید با رویکرد جذمی یا دفعی دید. باید آن را از دید خرد نگریست تا بتوان فرصتها را بهتر مشاهده کرد. بنابراین می‌توان مواردی را از این باب در نظر داشت:

- تلاشهای این حرکت در زمینه اهمیت دادن به دیدگاهها و ارزشهای فرهنگی دیگران، ستودنی است (بهشتی، ۱۳۸۵: ۹۵؛ شکاری و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۴۴).

- این جنبه توجه به "دیگری" و گفتگوهای اجتماعی و تمرکز بر تفاوت‌های فرهنگی (اوزل و کراول، ۱۹۹۵، ترجمه بهشتی، ۱۳۸۵: ۵۴) یکی از جنبه‌هایی است که برای پیشبرد اهداف جامعه مردم سالار بر آن تأکید می‌شود (شکاری و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۴۵) و جنبه‌های اخلاقی نظام انتقادی را تشکیل می‌دهد (باقری، ۱۳۷۵: ۷۹).

- توجه به فرهنگ و رابطه آن با محیط و حساسیتهای بوم‌شناسی برای پرورش مسئولیت اجتماعی که در دیگر دیدگاهها نیست (اوزل و کراول؛ ۱۹۹۵؛ بهشتی، ۱۳۸۵: ۵۵).

- این گفتگو محوری امتیازهای بسیاری دارد که خواستار تقویت دانش‌آموزان نسبت به دیدگاه‌های مسلط و فراگیر است و ظرفیت شکیبایی آنان را در رویارویی با نظر ناسازگار تقویت می‌کند (شکاری و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۴۵؛ قادری؛ ۱۳۸۹: ۶۸؛ ربانی و بدری، ۱۳۸۷: ۴۶؛ بیرمی پور و دیگران؛ ۱۳۸۹: ۵۷).

- تمرکز بر نقش معلمان به عنوان عناصر نقش‌آفرین در کمک به دانش‌آموزان برای هویت‌سازی و درک جایگاه اجتماعی و برعهده گرفتن مسئولیت شخصی و اجتماعی آنان است (اوزل و کراول؛ ۱۹۹۵؛ بهشتی، ۱۳۸۵: ۵۶؛ شکاری و دیگران؛ ۱۳۹۳: ۱۴۵).

- شکستن ساختارها و شکل‌دهی دوباره متن و اینکه مطلوب واقعاً ممکن است مطلوب نباشد (باقری، ۱۳۷۵: ۸۰-۷۹؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۲۶۸؛ آهنچیان، ۱۳۸۲: ۵۳).

- برنامه درسی بر انعطاف‌پذیری، تطابق، ذره‌نگری در راستای کلی‌نگری، افزایش ظرفیتهای دانش‌آموزان و... مبتنی است (دنيس^۱، ۲۰۰۲: ۶۶).

محدودیت‌های تربیتی

موارد زیر نشان از محدودیت‌های تربیتی در برنامه درسی فرانوگرا دارد:

- این دیدگاه انباشته از دیدگاه‌هایی است که منسجم و همسو نیستند (اوزول و کراول، ۱۹۹۵؛ بهشتی، ۱۳۸۵: ۱۳ و ۵۵؛ فرمی‌هنی، ۱۳۸۳: ۲۴۸). در این چشم‌انداز مدرسه به سازمانی بدون ساخت، بدون مرز، بدون رده‌بندی قدرت، بدون اصل قطعی، بدون برنامه درازمدت بدل می‌شود (همان: ۲۴۹).

- زمان در نظر گرفته‌شده برای دوره‌های تحصیلی و برنامه مدرسه، اجازه درگیری طولانی را نخواهد داد (همان: ۲۵۵). چنین اجرایی در مدارس نیازمند معلمان توانا و چند بعدی است (دنيس، ۲۰۰۲: ۶۶؛ بابوک، ۲۰۱۲: ۱۴۹).

- تأکید قاطع و صریح بر تفاوتها و اختلافها متعصبانه و بیش از حد سیاسی است؛ چراکه تشابه‌ها نیز همچون تفاوتها از برتری برخوردار است که می‌تواند بیان‌کننده نکات تازه و جدید باشد (باقری، ۱۳۸۱: ۸۰؛ توانا و مولوی نسب، ۱۳۹۱: ۸۲؛ شکاری و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۴۶؛ ربانی و بدری، ۱۳۸۷: ۵۱).

1 - Dennis

- یکی از آثار منفی امواج ساختارشکنی، متزلزل کردن ساختارهای عینی و مفهومی است. اگر مرزی نباشد، آدمی می‌تواند به هر کاری مبادرت کند. در این صورت سخن گفتن از تربیت میسر نیست (فرمی‌هنی، ۱۳۸۳: ۲۴۹) و این واگذاری مسئولیت انتخاب دانش ارزشمند به فرد، می‌تواند زمینه انکسار و تکثر جامعه را نیز فراهم آورد و جریان گذر از وضع موجود به وضع مطلوب را به چالش بیندازد (قادری، ۱۳۸۹: ۶۸).

سؤال اصلی ۲- عوامل مغفول در برنامه درسی فرانوگرا با تأکید بر دیدگاه اسلامی کدام است؟ همان‌طور که اشاره شد، انضباط فکری و عقلانیت در فرانوگرا در حد گفتمان و تعامل خلاصه می‌شود و ساختارشکنی ارزشها نشان از ناتوانی در درک موقعیت‌های مختلف دارد. از سویی اسلام دین جامع و کاملی است که برای تمامی ادوار متناسب با نیاز جامعه، راه‌حلهای عملی و کاربردی ارائه می‌دهد. زندگی در دنیای فرانوگرا، زندگی در دنیایی صرفاً خطی و مادی است؛ دنیایی که در آن فقط ارزشهای انسانی در پیشرفت و میزان حصول در آن ترجمه می‌شود. اما طیفی که اسلام برای زندگی بشر به ارمغان می‌آورد، زندگی است که فرد می‌تواند به پرواز درآید و دامنه کوتاه عمرش را توسعه بخشد. در ادامه عوامل هدف، روش، محتوا و ارزشیابی برنامه درسی بر دیدگاه توحید - محوری، که بر آموزه‌های اسلامی مبتنی است، مورد واکاوی قرار خواهد گرفت.

هدف غایی (دین‌گریزی، دین‌ستیزی یا دین‌مداری)

سرانجام هر آموزشی تقویت ارزشهای جهانشمول است که فرد را در موقعیت‌های مختلف ثابت قدم نگاه دارد. نهایت تلاش تمامی آموزشها در بارور کردن اعتقادات و ریشه دوانیدن آن در لحظه لحظه زندگی است و عملکرد مطلوب در سایه توجه به اعتقادات عمیق و در رفتار عملی متجلی می‌شود.

یکی از این مقوله‌های ارزشی، دین است. فرانوگرایان، دین را به عنوان اصل کلی زیر سؤال می‌برند و آن را مورد انتقاد قرار می‌دهند. عرفانهای کاذب، شیطان پرستی و... محصول همین عصر است. برخی از متفکران بین دین و فرانوگرا، رابطه‌ای متقابل قائل شدند و معتقدند که: "احیاءگری قومی و مذهبی، هم علت و هم معلول فرانوگرایی است" (احمد، ۱۳۸۰: ۴۲). یکی از نقاط مشترک بین نوگرا و فرانوگرا برخورد انتقادآمیز با دین، اصول و مبانی آن است. در واقع فرانوگرا بر اساس اصول و ویژگیهایی مانند نفی امر ثابت نظیر حقیقت و نیز نفی فراروایتها و جهان بینی‌های کلی، دین را نیز بسان فراروایت و جهان بینی کلی به کنار می‌نهد (ابراهیم زاده؛ ۱۳۸۹: ۱۵). از دید

فرانوگرایی، دین (در معنای حقیقی آن) چیزی جز مقوله‌ای اخلاقی نیست و لذا نباید به آن به عنوان عامل نجات‌بخش بشریت و جهان‌شمول بودن نگریست. آیا صرف توجه به نگرانیهای فردی در مقوله دین می‌تواند نهایت برنامه درسی مطلوب را در مدارس به سوی یکتا پیروی و توجهات عمیق و پایدار رهنمون سازد؟ این موضوعی قابل توجه است.

روش یاددهی - یادگیری و نقش اخلاق در انتخاب

آموزش بر اصل انتخاب مبتنی است؛ یعنی انتخاب و برتری دادن یک روش بر روش دیگر. این راهبردهای آموزشی است که جریان و فرایند تدریس را متوجه خود می‌کند. از آنجا که در این تفکر، هرگونه فراروایتی نفی می‌شود، متفکران این حوزه، اخلاق را نسبی می‌دانند که بسته به اوضاع زمانی، مکانی، روحی، فرهنگی، اقتصادی و... از فردی به فرد دیگر متغیر است. بجز ویژگی زیبایی‌شناسانه، که در اخلاق فرانوگرا مطرح شد، ویژگی دیگر این نوع از اخلاق مرتبط بودن آن با عمل، منفعت و سود است. از آنجا که در جهان فرانوگرا هیچ حقیقت غایی وجود ندارد و همه چیز از جمله اخلاق نسبی می‌شود از احکام و ارزشهای اخلاقی قدسی‌زدایی، و در نتیجه معیار خوب و بد اخلاقی خود "فرد" می‌شود (گیبسنز؛ ۱۹۸۵: ۱۳۲).

از سویی تربیت اخلاقی اسلامی بر بنیانهایی استوار است که از نوعی استمرار و ثبات و تقدم برخوردار است. در حالی که در فرانوگرایی، هیچ مبنای نظری و پیشینی وجود ندارد. برخلاف تأکید فرانوگرایان بر انکار عقل و قوه شناسایی در آدمی و تأکید بر جنبه‌های عاطفی زیبایی‌شناختی تربیت اخلاقی و خروج فاعل شناسایی (انسان دارای عقل) از عرصه بحث و اندیشه و عمل است. اما تربیت اخلاقی در اسلام، هم جنبه عقلانی و هم جنبه زیبایی‌شناختی را داراست. نکته دیگر اینکه در تربیت اخلاقی اسلامی، تأکید بر تلفیق جنبه‌های نظری (گفتاری) و عملی (کرداری) است و حتی وزن عمل، بیش از گفتار و سخن است. در رویکردی که بر "گفتمان" به مثابه منبع نهایی رفتار اخلاقی تأکید می‌کند، آنچه از اخلاق گفته می‌شود، نه امری عینی و مشخص و مؤثر بر رفتار بشر، بلکه تعابیر و تفاسیری خاص، فردی، اتفاقی، موقعیتی و ناشی از گفتمان است. به همین دلیل، هیچ‌گاه اصول، مبانی و اعمال اخلاقی مشخص، عام و کلی وجود ندارد که هدایت‌کننده رفتار عام باشد (سجادی، ۱۳۷۹: ۸۸ - ۷۹). در اخلاق اسلامی برخلاف اخلاق فرانوگرا غایت و آرمانی نهایی وجود دارد. بر اساس اخلاق اسلامی، ارزش اخلاقی فعل اختیاری انسان تابع تأثیری است که این فعل در رسیدن انسان به کمال حقیقی انسانی دارد. کمال نهایی آدمی در اخلاق اسلامی، قرب الهی

است. راه رسیدن به این قرب نیز عمل کردن بر مبنای دستور و احکام اخلاقی اسلام است. از این رو معنای اخلاق و حتی زندگی فرد در گروهی میزان تقریبی است که به خداوند دارد (مصباح یزدی، ۱۳۸۴: ۳۳۹ و ۳۴۳).

روندهای تعلیم و تربیت

کار اصلی مربی این است که استعداد‌های درونی مخاطب مورد تربیت را شکوفا سازد؛ باید زمینه‌ای برای او فراهم آورد تا آنچه را در درون دارد به فعلیت رساند. تربیت دینی فرایندی است که از طریق آن استعداد کودک شکوفا می‌شود و سعی در شکوفا نمودن فطرت الهی داشته باشیم^(۳). بنابراین تربیت دینی به دنبال شکوفا شدن، ظاهر شدن و بالفعل شدن تواناییهاست. از دید تربیت دینی دو رویکرد مد نظر است از درون آن یا برون دین. رویکرد نخست بر آموزه‌ها و فرمانهای دینی متکی است در حالی که دیدگاه دوم بر تحلیلهای عقلانی متکی است و در اسلام آنچه بیش از همه مورد تأکید قرار می‌گیرد تحلیلهای عقلانی است. بهشتی و نیکویی هدف غایی تربیت دینی را قرب الهی و اهداف واسطی آن را یقین، تقوا، ایمان و اسلام بر می‌شمارند (بهشتی و نیکویی، ۱۳۹۰: ۱۷۲). باقری (۱۳۸۹) نیز هدف غایی تعلیم و تربیت اسلامی را ربوبی شدن و به تعبیر دیگر دست یازدین به حیات پاک (طیبه) می‌داند (باقری، ۱۳۸۹: ۹۹). این ربوبی شدن اتکا بر سه عنصر انتخاب آزاد، باور و شناخت و نهایتاً عمل به دستورها و فرمانهای الهی است. روش تعلیم و تربیت اسلامی درست است که بر روش گفت و شنود میان معلم - دانش آموز متکی است؛ یعنی تا پذیرنده‌ای نباشد، پردازنده‌ای هم نیست نه در دو طیف جدای معلم محوری یا دانش آموز محوری، بلکه در یک طیف؛ طیفی که رابطه دو سویه میان شاگرد و مربی برقرار، و محو شدن تام را در هر بخش، نفی می‌کند (همان: ۱۰۰ تا ۱۱۵).

محتوا و چگونگی ارزشیابی

انسان فرانواگرا محصول گفتمان و نیروهای اجتماعی و فرهنگی است که تنها ابعاد زیستی او را می‌پذیرند. در آموزه‌های دین اسلام پس از "خدا"، "انسان" در شمار محوری‌ترین مسائلی است که در قرآن کریم بدان اشاره شده است^(۴). چنین انسانی و سرنوشت او برای فرستادگان آسمانی و جهان هستی مورد احترام و تکریم است و ارزشهای وجودی او منشأ به وجود آمدن جهان آفرینش است. ابراهیم زاده آملی (۱۳۸۶) چنین انسانی را دارای کرامت ذاتی و روح خدایی و صاحب

اختیار خویشتن و قابل رشد و تعالی معنوی می‌داند (ابراهیم زاده آملی، ۱۳۸۶: ۶۸). مسئله قابل تأمل دیگر در اینجا انسان انتخابگر فرانوگرا است و اینکه آیا هر انتخاب او می‌تواند زمینه دستیابی به دانش ارزشمند را فراهم سازد؛ می‌توان میراث ارزشمند گذشته را دائماً نقد کرد؟ (فرانوگرایان میراث گذشته را دائماً در بوته نقادی قرار می‌دهند). نال (۲۰۱۱) در تحلیل این برداشتها بیان می‌کند که "غفلت از ارتباط دانش آموزان با این دانش، موجب زیان آنها می‌شود. نتیجه این فرایند افتادن در زندگی خطی است و..." (همان: ۸۶) و این با ارزشهای متعارف اجتماع در تضاد است. این انتخابهای اخلاقی باید متناسب با غایتهای نسل بشر چون صلح پایدار، حفظ محیط زیست و همزیستی مسالمت‌آمیز همراه شود. این موارد غایتهای اخلاقی جهانشمول است (قادری، ۱۳۸۹).

نکته دیگر در باب ارزشیابی مطلوب است. فرانوگرایان ارزشمندی ارزشیابی را در خود ارزشیابی و ارزشهای بر سبکهای فردی می‌نگرند. سبک ارزشیابی بیشتر فردی است و در این دیدگاه هم دموکراسی و مفهوم جامعه کم رنگ خواهد شد و این سبک نه مطلوب که زیانبار خواهد بود. ارزشیابی وقتی مطلوب است که با ارزشهای اسلامی متناسب است که فرد به تمام روابط چهارگانه ارتباط با خدا، خود، دیگران و طبیعت توجه کند و اهمیت هر یک از این تعاملات را در چارچوبی که دستورهای اسلامی مشخص کرده است، مد نظر داشته باشد و نسبت به آنها غفلت نرزد (معمدی، ۱۳۹۲: ۱۲۶). اتکا به کل کامل، بخشی دیگر است که در دنیای صرفاً مادی پیدا نمی‌شود. خداپاوران با خدا - محوری به درون خویش روشنی می‌دهند و با یاد خدا، جاده سلامت و سعادت را می‌پویند و دل آنان لبریز یاد خداست (اسحاقی، ۱۳۸۶: ۱۱). چنین انسانی مأوایش خداست و با یاد او پیوسته در آرامش است^(۵)؛ اضطراب، سستی، نگرانی و تشویش (که رهاورد امروز بشر برای بشر است) را به دل راه نمی‌دهد. هرچند دیدگاه فردگرایی و توجه به ارزشهای والای انسانی همان‌گونه که در نوشتار گذشت، مورد حمایت‌های دائمی اسلام است، بایسته‌های هدفی و اخلاقی ضعیفی در تلقی فرانوگرایان در این حوزه وجود دارد. بر اساس تربیت اسلامی، غایت رفتار آدمی و کمال حقیقی انسان تابعی از رسیدن به قرب الهی است و هر چه این میزان بیشتر باشد، درجات او نیز بالاتر است. این تقوا زمینه تربیت دینی را نه بسان دین، بلکه بسان تربیتی می‌داند که افراد می‌توانند سیره و روشی مناسب را در برنامه‌های درسی فراهم آورند که هدف آن تربیت شهروندان است.

بحث و نتیجه‌گیری

فرانوگرایان بیشتر مخالفان مکتب نوگرایی بودند تا پایه‌گذاران مبانی جدیدی در فلسفه. برنامه درسی به عنوان زمینه‌های ملموس و عینی، خواسته‌های بشر است که در فرایند آموزش نمایان می‌شود. در این رهیافت به دنبال راهگشایی عواملی بودیم که در این جریان مغفول مانده است. تمرکز اصلی بر آموزه‌های اسلامی بود و دلیل این انتخاب نیز محجور بودن اسلام در دنیای اسلام‌ستیز امروزی است.

همان‌طور که اشاره شد، مبانی فکری، هدفی، روشی و ارزشیابی در برنامه درسی فرانوگرا بسان چراغ تاریکی است که با نورافشانی خود، ظلمات را تقویت می‌کند. فرانوگرا هیچ غایت و آرمانی برای بشر قابل تصور نیست. نبودن غایت در اخلاق فرانوگرا از نقاط ضعف مهم است؛ چرا که وقتی در اخلاق به دنبال هدف و غایتی نباشیم، زندگی و اخلاقیات از معنا تهی، و آدمی در حیات خود دچار سردرگمی و احساس پوچی می‌شود در حالی که منشأ خیر و برکات در مبانی اسلامی، اخلاق است. فرانوگرایان دین را نیز بسان فراروایتها و جهان‌بینی کلی کنار می‌زنند و صورت‌تکه‌هایی فردی برای آن قائل هستند و آن را عامل نجات‌بخش قلمداد نمی‌کنند. دین را بسان "دین" می‌نگرند و نه بیشتر و تعبیر گوناگون از آن و ظهور دینهای جدید ناشی از همین نگاه به دین است. اما اسلام تربیت را بر ارزشهای دینی متکی می‌داند و دین و چنگ زدن به آن را معیار وحدت و یکپارچگی می‌داند. چنین سکویی ربوبی شدن را برای انسان به ارمغان می‌آورد که با معرفت دینی به انتخابهای اصیل و آزاد دست می‌زند و بر پایه این باور و شناخت به دستورها و فرمانهای الهی عمل می‌کند؛ پس تربیت دینی به دنبال شکوفا شدن قوه‌ها و استعدادهای درونی است تا فرد بتواند در راستای توحیدمحوری گامهایی عملی بردارد.

در بخش روشهای برنامه درسی بر روشهایی تأکید شد که چگونگی ارتباط انسان در حلقه‌های چهارگانه (ارتباط با خود، خدا، خلق و طبیعت) بروشنی نمایان باشد. روشهای اخلاق اسلامی دارای ثبات، در حوزه عمل و نه گفتمان مشهود است؛ از فرد به فرد دیگر تغییر مقام یا منزل نمی‌دهد و دارای یکپارچگی و ثبات است.

فرانوگرایان یادگیرندگان را محصول گفتمان و ناشی از فعالیت‌های فیزیکی خود می‌دانند درحالی که یادگیرنده اسلامی، انسانی سرشار از کرامت ذاتی و روح خدایی و صاحب اختیار

خویشتن، قابل رشد و تعالی معنوی است. این فراگیر به منظور تعالی مسیر و درک درست از روابط نیازمند هدایتگری روشن و همه‌جانبه است و این در آموزه‌های اسلامی در قرآن کریم متجلی می‌شود. قرآن پیام آوری است که همه را به سوی ربّ خویش همراه با خرد دعوت می‌کند. حال چنین میراثی را باید نقد، و بر پایه‌های فردی تفسیر کرد؟ چگونه این تفاسیر می‌تواند رهپویان خود را هدایت کند و آنان را به سر منزل مقصود رساند؟ قرآن هدایتگری است که همه انسانها را بر مبنای اخلاق به راهنمایی و هدایت دعوت می‌کند؛ این همان محتوای ارزشمندی است که مدت‌های طولانی است مورد غفلت واقع شده است.

مسئله انتخاب در تصمیمات مورد توجه فرانوگرایان و آموزه‌های اسلامی است؛ اما جنس و نوع انتخاب متفاوت است. انسان امروزی به انتخاب دست می‌زند که سبب تعالی معنوی او گردد و معیار چنین حالی که انسان اسلامی به انتخابی دست می‌زند که سبب تعالی معنوی او گردد و معیار چنین انتخاب مطلوبی، تقوای الهی است. دست یازدین به اولی اضطرابی مداوم می‌آورد، ولی دلباختن به دومی قلبی سرشار از آرامش به ارمغان می‌آورد. این سبک ارزشیابی مطلوب غفلت شده در دنیای فرانوگراست. سبکی که در آن خدا و آموزه‌های والایش محور همه چیز است و آدمی در چنین دنیایی دائماً در راستای رسیدن به رب خویش در حال غرق شدن و نزدیک شدن است و خدایی که در همین نزدیکیهاست (هو اقرب من حبل الوريد).

دوست نزدیکتر از من به من است
وینت مشکل که من از وی دورم
چه کنم با که توان گفت که او
در کنار من و من مهجورم
پس برنامه درسی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی هدف نهایی آن قرب الهی است. راهبردهای آن تأکید بر انتخابهایی است که زمینه‌ساز تقرب به رب خویش باشد. محتوای چنین برنامه درسی بر آموزه‌های قرآنی و مطالبی متکی است که او را به این توفیق رهنمون سازد. ارزشیابی نیز وقتی مطلوب است که با ارزشهای اسلامی متناسب است و فرد به تمام روابط چهارگانه ارتباط با خدا، خود، دیگران و طبیعت توجه کند و اهمیت هریک از این تعاملات را در چارچوبی مد نظر داشته باشد که دستور اسلامی مشخص کرده است و نسبت به آنها غفلت نرزد. طی این درجات معنوی بی شک مسیر دشواری است که بسادگی امکانپذیر نخواهد بود مگر توفیقات الهی سبب و زمینه ساز سعادت بشر را در دنیا و در جهان همیشه جاوید فراهم آورد.

یادداشتها

- ۱ - مقصود از فراروایت اعتقاد به اصول و مبانی جهانشمول و عامی است که برای همه انسانها در همه زمانها و مکانها ثابت و جاودانه باشد (حسینی بهشتی، ۱۳۷۷: ۷).
- ۲ - ما در کتاب زبور، پس از "ذکر" (شاید مقصود تورات باشد) چنین نوشتیم که در آینده، صالحان و پاکان وارثان زمین خواهند بود و صفحه جهان برای ابد از لوث وجود افراد ناصالح پاک خواهد شد.
- ۳ - برای کسب اطلاعات بیشتر رجوع کنید به مقاله کاوش‌هایی در باب فلسفه تربیت دینی از منظر اسلام نوشته بهشتی و نیکویی (۱۳۹۰).
- ۴ - ابراهیم/۱۴؛ بقره/۱۶۴ و ۱۸۵ و
- ۵ - أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ (رعد/ ۲۸)

منابع

- آهنجیان، محمدرضا (۱۳۸۲). آموزش و پرورش در شرایط پُست مدرن. تهران: انتشارات طهوری.
- ابراهیم زاده آملی، عبدالله (۱۳۸۶). انسان در نگاه اسلام و اومانیسم. قیسات. ش ۴۴: ۷۰ - ۵۱.
- ابراهیم زاده، حسن (۱۳۸۹). غرب شناسی. چ اول. تهران: انتشارات کانون اندیشه جوان.
- احمد، اکبر (۱۳۸۰). پست مدرنیسم و اسلام. ترجمه فرهاد فرهمندفر. تهران: انتشارات ثالث.
- اسحاقی، سید حسین (۱۳۸۶). نقش خدامحوری در زندگی انسان‌ها. طوبی. ش ۲۵: ۲۰ - ۱۰.
- اسکایرو، مایکل استیفن (۲۰۰۸). نظریه برنامه درسی (ایدئولوژی‌های برنامه درسی). ترجمه محسن فرمیپنی و رضا رأفتی. ۱۳۹۳. تهران: انتشارات آبیژ.
- اوزمن، هواردای؛ کراور، ساموئل ام. (۱۹۹۵). فلسفه، تعلیم و تربیت و چالش فرانویزبان. ترجمه سعید بهشتی (۱۳۸۵). روانشناسی تربیتی. ش ۴: ۶۲ - ۱۹.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات نشر علم.
- باقری، خسرو (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم. روانشناسی و علوم تربیتی. ش ۴: ۸۴ - ۶۳.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی جمهوری اسلامی ایران. چ اول. چ دوم. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۵). تبیین و نقد پست مدرنیسم در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر. مجموعه مقالات علوم تربیتی. تهران: همایش نکوداشت دکتر کاردان.
- بهشتی، سعید؛ نیکویی، روشنگر (۱۳۹۰). کاوش‌هایی در باب فلسفه تربیت دینی از منظر اسلام. روانشناسی تربیتی. ش ۱۸: ۱۷۸ - ۱۵۳.
- بیرمی پور، علی؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی؛ هاشمی، سید حسن (۱۳۸۹). فرانویزبان و اصلاحات برنامه درسی. رویکردهای نوین آموزشی. ش ۵: ۶۴ - ۳۱.

- پورشافعی، هادی؛ آریز، ناهید (۱۳۸۸). پست‌مدرنیسم و دلالت‌های آن در تربیت دینی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*. ش ۲: ۶۰ - ۵.
- توانا، محمدعلی؛ مولوی نسب، ملیحه (۱۳۹۱). وضعیت پست‌مدرنیسم و ارزش‌ها: نسبت‌سنجی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی پست‌مدرنیسم با تعلیم و تربیت اسلامی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*. ش ۲: ۸۴ - ۵۹.
- جاویدی کلاته آبادی، طاهره؛ عالی، مرضیه (۱۳۸۹). مبانی انسان‌شناسی پست‌مدرنیسم و دلالت‌های تربیتی آن. *آیین معرفت*. ش ۲۳: ۱۸۴ - ۱۶۵.
- جمشیدی خورشید، اصغر؛ صفری مطلق، حمید؛ پرچی شایسته، حمید (۱۳۹۲). بررسی و تبیین رویکرد پساساختارگرایی. *تحول در برنامه درسی*. چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. مشهد: فردوسی.
- حسینی بهشتی، سید علیرضا (۱۳۷۷). *پساتجددگرایی و جامعه امروز ایران*. تهران: انتشارات نشر فرهنگ اسلامی.
- حیدری فرد، رضا (۱۳۸۹). چشم انداز مدرسه در عصر فرانوگرایی. *مدیریت آموزشی*. ش ۶: ۱۲ - ۱۵.
- ریانی، رسول؛ بدری، احسان (۱۳۸۷). تحلیلی بر دیدگاه‌های تربیتی پسامدرن. *پژوهش‌نامه انقلاب اسلامی*. ش ۱۵: ۳۵ - ۵۶.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۷۹). تربیت اخلاقی از منظر پست‌مدرنیسم و اسلام (بررسی و نقد تطبیقی مبانی و اصول). *پژوهش‌های تربیت اسلامی*. ش ۲: ۹۰ - ۴۷.
- شکاری، عباس؛ احمد آبادی آرائی، نجمه؛ فتاحی، ندا (۱۳۹۳). تعلیم و تربیت مرزی با تأکید بر دلالت‌های تربیتی هنری ژیرو در تحولات تربیتی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*. ش ۴: ۱۳۱ تا ۱۵۰.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۲). *برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید (شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی)*. چ دوم. تهران: انتشارات آیین.
- فرمی‌هنی فراهانی، محسن (۱۳۸۳). *پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات آیین.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۳). *بسترهای فهم برنامه درسی*. فصل هفتم. فهم بستر فرانوگرایی. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۹). *چاره اندیشی برای مسئله نابودی انتخاب در برنامه درسی پست‌مدرنیسم*. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ش ۲: ۷۴ - ۵۳.
- گلن، وارد (۱۹۸۷). *پست‌مدرنیسم*. ترجمه قادر فخر رنجبری و ابوذر کرمی (۱۳۸۵). تهران: انتشارات ماهی.
- گیبیز، جان آر (۱۹۸۵). *سیاست پست مدرنیته*. ترجمه مسعود انصاری (۱۳۸۱). تهران: انتشارات نشر گام نو.
- مصباح یزدی، محمد تقی (۱۳۸۴). *نقد و بررسی مکاتب اخلاقی*. تهران: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- معتدلی، عبدالله (۱۳۹۲). *سبک زندگی مطلوب بر اساس دیدگاه ارتباطی (ارتباط انسان با خود، خداوند، دیگران*

و طبیعت). فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی. ش ۱۳: ۱۴۲ - ۱۲۵.

ملکی، حسن (۱۳۹۲). برنامه درسی (راهنمای عمل). ج هجدهم. مشهد: پیام اندیشه.

میلر، پی جان (۱۹۸۳). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی (۱۳۹۰). ج هشتم. تهران: سمت.

- Boboc, Marios(2012). The Postmodern Curriculum in a Modern Classroom. **International Journal of Education**. Vol. 4(1): 142- 152.
- Dehbashi, M., Jafari S E., & Mahmoudi M. T (2007). Post modern education based on Henry Giroux ideas. **Knowledge And Research in Curriculum Planning**.N 116.
- Dennis ,Koo Hok-chun(2002).Quality Education through a Post-modern Curriculum. **Hong Kong Teacher's Centre Journal**, Vol. 1: 56-73.
- Doll Jr., William (2013). An Exploration of “Ethics” in a Post-Modern,Complex, Global Society. **Transnational Curriculum Inquiry**. vol 10 (2).
- Doll Jr., William(1993).A **post-modern perspective on curriculum**. NewYork . Teacher College Press.
- Jones,.Thomas(2014).Chaos.Theory:Theology.andCurriculum:StrivingTowards the the Impossibility of the Gift. **Electronic Theses&DissertationsPaper** No1115.
- Lim, C. P. & Ching, S. C (2004). An activitytheoretical approach to research ICT integration in Singapore schools: orienting activities and learner autonomy. **Computer & Education**Vol 43 (3):215-236.
- Macdonald, D (2004) Curriculum change in health and physical education: the devil's perspective. **Journal of physical Education New Zealand**.Vol 37(1): 7084.
- MelanieYoung,j(2014).SystemsThinking and Global Education:Towards aframework for a transformative global education.**SIMON FRASER UNIVERSITY**:1-27.
- Najjarian, P, & Pakseresht,M& safai moghaddam ,M.(2002).Postmodernism content & its educational implications. **Education Journal of the University Shahid Chamran Ahvaz**.Vol 3(1).
- Null, Wesley(2011). **Curriculum,From Theory to Practice**, The paper used in this publication meets the minimum requirements of American National Standard for Information Sciences—Permanence of Paper for Printed Library Materials. ANSI/ NISO Z39.48-1992.
- Piirto, Jane(1999).Implications of Postmodern Curriculum Theory for the Education of the Talented.**Journal for the Education of the Gifted**. Vol. 22(4): 324–353.



پرتال جامع علوم انسانی