

# بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه زبان امکان در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی

■ طيبة تجری<sup>۱</sup>

## چکیده:

مقاله حاضر از نوع پژوهش فلسفی تحلیلی مفهومی بوده است. لذا نخست با روش «تفسیر مفهومی»، به بازشناسی مفهوم «زبان امکان» پرداخته و معانی گوناگون آن را به‌اجمال بررسی کرده است. بحث مقدماتی روشن ساخت که زبان امکان یک ظرفیت و قابلیت ارجمند به‌جای مطلق صحبت کردن است که فرضیه‌ها را به چالش می‌کشد و دانش‌آموزان را از تفکر محدود خود بیرون می‌آورد. سپس درباره کاربرد زبان امکان در برنامه‌های درسی و آموزش به روش مفهوم‌پردازی بحث شد. این موضوع متضمن پذیرش اصل تازه‌ای در طراحی آموزشی است تا چگونگی پاسخ‌گو بودن آموزش به قدرت زبان امکان را، به‌عنوان یک ابزار ذهنی و یک منبع مغتنم در فرایند یاددهی - یادگیری، در کانون توجه قرار دهد.

در بخش بعدی، به روش ارزیابی ساختار مفهومی، ضرورت پرورش زبان امکان معلمان در نظام‌های تعلیم و تربیت از ابعاد گوناگون مورد بحث واقع شده است. از جمله این ابعاد می‌توان به نقش برنامه درسی در فعلیت بخشیدن به ظرفیت‌های بالقوه ذهنی یا «ساختن ذهن» با استفاده از نظر دانش‌آموزان و معلمان، نقش زبان امکان معلمان در پرورش خلاقیت، طرح مسئله، و پرورش سوادهای چندگانه در دانش‌آموزان اشاره کرد. در آخرین بخش مقاله و در مقام جمع‌بندی، برای خروج از وضعیت نامطلوب کنونی ارائه طریق شده است.

زبان امکان، برنامه درسی، آموزش، دوره ابتدایی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۹/۴ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۱۰/۲۸ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۲/۱۲

\* استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول). ..... ati.tajari@yahoo.com

## مقدمه

لازم است در درجه نخست درباره مهم‌ترین مفهوم این نوشتار، یعنی مفهوم «زبان امکان<sup>۱</sup>»، تأمل کنیم. این مفهوم با معانی و اشکال متنوعی همچون «عاری از قطعیت بودن<sup>۲</sup>»، «حالت‌های ممکن<sup>۳</sup>»، «جهان‌های ممکن<sup>۴</sup>» و «احتمالات<sup>۵</sup>»، در منابع تخصصی معرفی شده است. در زبان امکان از کلمه‌هایی چون احتمال دارد، ممکن است، شاید، و احتمالاً استفاده می‌شود. به واسطه زبان امکان سؤال‌هایی مطرح می‌شوند که امکان‌پذیر بودن را نشان می‌دهند و به کمک آن‌ها می‌توان «حقیقت<sup>۶</sup>» را گسترش داد (لاتن برگ و برگن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). اسپیر و کوستا<sup>۸</sup> (۲۰۱۸)، بیان می‌کنند: «زبان امکان در کلاس درس به ایجاد یک فرض جدید منتهی می‌شود.»

با بیان پنج سؤال زیر و افزودن آن به مفهوم زبان امکان، ابعاد دیگری از این مفهوم آشکار می‌شوند و به همین نسبت پیچیدگی‌های بحث در این زمینه و به‌خصوص کاربردهای آموزش و پرورش آن روشن‌تر خواهند شد (پنی، هارلی و جسوپ<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶). این پنج سؤال عبارت‌اند از: چه می‌شود اگر؟ چگونه می‌تواند؟ چطور...؟ خوب نیست اگر؟ چه کسی دیگر؟ البته افعال بسیار دیگری نیز در این زمینه وجود دارند برای مثال به این جمله‌ها توجه کنید: «شما گفتید نمی‌توانید این کار را انجام دهید. آیا سعی کردید؟ بسیاری دیگر می‌توانند این کار را انجام دهند. شاید شما هم همین‌طور ... آن‌ها گفتند که نمی‌توان انجام داد. می‌دانید فکر می‌کنم ممکن است. ممکن است؟ اگر ما بتوانیم این ... کار را بکنیم چه؟» (لگو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۸). یا مثلاً در تدریس درس منابع انرژی کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم (فصل چهارم، صفحه ۳۳)، در تدریس با استفاده از زبان امکان معلم می‌گوید: «منابع انرژی که تا به حال کشف شده‌اند، این مواردند. ممکن است منابع انرژی دیگری هم وجود داشته باشند و یا به وجود آیند که ما هنوز کشف نکرده‌ایم و بسیاری دیگر در این مسیر در حال تلاش‌اند. شما هم همین‌طور، شما هم می‌توانید ...» در این زمان، امکان ایجاد بینش و فرضیه‌های جدید و نقد آن در کلاس درس به وجود می‌آید.

کوشان<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۳)، در توضیح مفهوم زبان امکان مطرح می‌کند: «زبان امکان به‌گونه‌ای در یک متن شعری به کار می‌رود که می‌تواند با مخاطب خود فراتر از همه داده‌ها ارتباط برقرار کند. به واژه‌ها چنان شخصیت شیئی می‌بخشد که یک عنصر ساده و ملموس و عینی، آرام به‌سوی عنصری فرازمانی و ذهنی کشیده می‌شود. یعنی مسائل عینی از طریق جایگاه زبان امکان ذهنی می‌شوند.»

در این راستا، شکری<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۶) اشاره می‌کند: «منظور از زبان به‌عنوان امکان، چگونگی استفاده از زبان و کنار هم قرار دادن نشانه‌هاست و نه فقط زبان به‌عنوان وسیله. در این معنا زبان فقط وسیله‌ای برای رسیدن به هدفی از پیش تعیین شده نیست. زبان در این صورت در خدمت خود زبان است. وسیله‌ای است در خدمت امکان خود یا هدفی درونی که با درهم آمیختگی مضمون و اندیشه متن معین می‌شود. وسیله‌ای است در خدمت چرایی انجام متن. در نهایت خواننده یا شنونده را حوالت می‌دهد به خویش، به کشف و شناخت خود، به سیر در تمام کهنه‌کنش‌های جهان کنونی که حاصل دریافتی نو می‌شود.»

همچنین، ژيرو<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۹) و فریره<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۴)، از منظری ديگر، مفهوم زبان امکان را زبانی مطرح می‌کنند که به معلمان و دانش‌آموزان اجازه می‌دهد به چیزی فراتر از وضع فعلی و موجود بیندیشند. زبان امکان معلمان را قادر می‌سازد، بین واقعیت به‌عنوان «حقیقت»<sup>۱۵</sup> و هستی‌ها به‌عنوان «امکان»<sup>۱۶</sup> تمایز قائل شوند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۵)، به تغییر امید داشته باشند (فریره، ۱۹۸۷) و بینش جدیدی در خصوص آنچه رهبری آموزشی را تشکیل می‌دهد، کسب کنند. معلمانی که بتوان به آن‌ها «تفکر انتقادی» را آموخت (فریره، ۱۹۹۴) تا بتوانند خود را در سرگذشت زندگی‌شان درک کنند (ژيرو، ۱۹۹۹) و مسئولیت اخلاقی و اجتماعی را در نقش معلمی خود و در هنگام پرداختن به نقد و اندیشه‌های تحول‌یابنده بر عهده بگیرند (ژيرو، ۱۹۹۷، اپیل<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۸).

مقوله امکان یکی از اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش برای رسیدن به شایستگی‌های مورد نظر است که در اجرا مغفول مانده است. چند ساحتی بودن رویکرد تعلیم و تربیت، منطق فازی حاکم (از- تا)، رویکرد تعاملی (ارائه و دریافت)، درک موقعیت توأم با لذت علمی، مشارکت دانش‌آموزان و معلمان، و هدایت از نشان دادن تا رساندن، از نشانه‌های آن در سند است که بر اساس آن، مقوله هدف‌نویسی باید باز گذاشته شود (تجری و لولایی، ۱۳۹۸). اما در مقام جمع‌بندی از این بحث مقدماتی چند نکته باید مورد تأکید قرار گیرد: نخست اینکه مفهوم‌شناسی زبان امکان پروژه‌ای ناتمام و البته ضروری است که باید به آن همت گمارد. این ظرفیت دارای جلوه‌های گوناگونی است که دامنه آن حوزه‌های برنامه درسی، روان‌شناسی، ادبیات، منطق، فلسفه، عرفان و هنر را در برمی‌گیرد. کاویدن و آشکار ساختن تمام ابعاد این ظرفیت، نه تنها ارزش و جایگاه آن را نزد اصحاب تعلیم و تربیت بیش از پیش مشخص خواهد ساخت، بلکه توجه به آن در برنامه‌های درسی و آموزش امری ضروری است. دوم اینکه به نظر می‌رسد، تمیز میان «زبان امکان معلمان» از یکسو و «گفتار معمولی معلمان»<sup>۱۸</sup> از سوی دیگر، ضرورتی انکارناپذیر است که در پروژه مفهوم‌شناسی باید به آن پرداخت.

## ■ مبانی نظری و پیشینه پژوهش

نظریه «ذهن پرورش‌یافته» (ایگان<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۷) را می‌توان به‌عنوان مبنای نظری مناسب برای عطف توجه به ظرفیت «تخیل» (مهرمحمدی، ۱۳۸۹)، به‌واسطه زبان امکان در دوره ابتدایی مورد استفاده قرار داد. ایگان در این نظریه مراحل پرورش ذهن و توانمندی‌های آن را به شکل متفاوتی تبیین کرده است و در این تبیین برای تخیل در دوره کودکی و به‌تبع آن دوره‌های بعدی، جایگاه ویژه‌ای قائل می‌شود؛ که به‌زعم نگارنده زبان امکان در این مسیر بسیار کارساز است. او تصریح می‌کند که گرچه در هر یک از مراحل پنج‌گانه تحول «ابزارهای شناختی»<sup>۲۰</sup> انسان متفاوت است و همین تفاوت مبنای تمایز میان مراحل تحول محسوب می‌شود، لیکن در نیل به مراحل بالاتر و توانمندی‌های بعدی، ذهن از تمسک به ابزارهای شناختی مراحل ماقبل، مانند تخیل، بی‌نیاز نمی‌شود. وی چنین تصویری را به همان اندازه نابجا و نادرست

می‌داند که گفته شود یک جامعه بی‌سواد پس از آشنا شدن با خواندن و نوشتن، استفاده از وسایل برقراری ارتباط شفاهی را که متعلق به مرحله قبلی بوده است، کنار می‌گذارد. مراحل پنج‌گانه تحول قابلیت‌های ذهن و ابزارهای شناختی در این نظریه به شرح زیر معرفی شده‌اند:

- فهم بدنی (تنی) یا ماقبل زبانی<sup>۲۱</sup>: که محصول کاربرد بدن و حواس است و به سنین صفر تا حدود دوسالگی تعلق دارد.
- فهم اسطوره‌ای<sup>۲۲</sup>: که محصول کاربرد زبان شفاهی و اتکا به داستان و شعر (وزن و قافیه) است و به سنین دو تا حدود هشت‌سالگی تعلق دارد.
- فهم عاشقانه<sup>۲۳</sup>: که محصول کاربرد زبان مکتوب است و به سنین حدود هشت تا پانزده‌سالگی تعلق دارد.
- فهم فلسفی<sup>۲۴</sup>: که محصول اتکا به انتزاعیات و نظریه است و به سنین حدود پانزده‌سالگی به بعد تعلق دارد.
- فهم منعطف و موقت<sup>۲۵</sup>: که محصول اتکا به انعطاف زبانی برای اهداف ارتباطی پیچیده است. حدود سنی خاصی برای نیل به این مرتبه مطرح نشده است.

طبق تعریف ارائه‌شده از هر یک از سطوح یادشده، تخیل، ظرفیت یا ابزار شناختی غالب در دوره‌های «فهم اسطوره‌ای» و «فهم عاشقانه» است و در دوره‌های بعد، همراه با ظرفیت‌ها یا ابزارهایی مانند منطق و استدلال، حضور خود را در ذهن تداوم می‌بخشد (مهر محمدی، ۱۳۸۹). این مهم محصول به‌کارگیری زبان امکان در کلاس درس دوره ابتدایی خواهد بود (تجری و لولایی، ۱۳۹۸).

در این راستا، هایدگر<sup>۲۶</sup> (۱۹۹۹) اشاره می‌کند: گفتار معمولی معلمان به صورتی است که برای گریز از مسائل مهم و جدی به کار می‌رود. از نظر دیوید جی. اسمیت<sup>۲۷</sup>، بسیاری از فعالیت‌های آموزشی از همین‌گونه گفتار معمولی استفاده می‌کنند. ادبیات حاکم بر حوزه آموزش، زبان را به‌عنوان ابزار ارتباط و نیز یک مهارت مد نظر قرار می‌دهد. چنین برداشتی از زبان از این امر جلوگیری می‌کند که فرد از زبان در راستای جهت‌دهی خود نسبت به جهان بهره بگیرد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵).

به‌زعم شریل و پاملا<sup>۲۸</sup> (۱۹۹۸)، زبان امکان یک ظرفیت و قابلیت ارجمند به‌جای مطلق صحبت کردن است. فرضیه‌ها را به چالش کشیدن و دانش‌آموزان را از تفکر محدود خود بیرون آوردن است. برای پرورش آن باید از مطلق‌گویی پرهیز کرد (پنی و همکاران، ۲۰۰۶). معلمان باید بتوانند فرصت‌های مطلق را رد کنند و بگویند: چرا نه؟ و سپس اعتراض خود را مطرح سازند. در این صورت آن‌ها فرصتی فراهم می‌کنند تا دانش‌آموزان آنچه را که اتفاق افتاده است، انکار کنند (الیوت<sup>۲۹</sup>، ۱۹۹۱). این تولید امکان‌ها ابزاری خلاق برای توفان مغزی می‌شود (شریل و پاملا، ۱۹۹۸، ایگان، ۲۰۰۶). مطلق‌انگاری آفتی در فضای ذهنی معلم و دانش‌آموز است (دپین<sup>۳۰</sup>، ۲۰۰۸ و رجبی، ۱۳۹۰)؛ همان‌گونه که کانت<sup>۳۱</sup>

می‌گوید: «ذهن ما اشیا را بر ادراک خود منطبق می‌سازد.» ما همواره دلمان می‌خواهد از امور کلی‌سازی کنیم و اصولاً یکی از آفات علم کلی‌سازی‌های غلط است. اولسون<sup>۳۳</sup> (۱۹۹۲) بیان می‌کند: دلیل این استنتاج آن است که معلمان از نظر روانی به ساختن امور کلی علاقه‌مند هستند. گرچه ممکن است به این ایده نقدهایی هم وارد باشد، اما این یک واقعیت است که کلی‌سازی از امور به‌راحتی قابل تحقق نیست (دپین، ۲۰۰۸ و رجبی، ۱۳۹۰، شریل و پاملا، ۱۹۹۸، پنی، ۲۰۰۷).

شریل و پاملا (۱۹۹۸) و لگو (۲۰۰۴) در نتایج پژوهش خود بیان می‌کنند که همیشه ابتدا قضاوت و سپس تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد و در آن تصمیم، نتیجه‌ای حاصل می‌شود که چیز غیرممکن دیگری نیست. هرگز اندیشیده نمی‌شود که راه‌های متفاوت دیگری هم وجود دارند که می‌توانند دانش‌آموزان را به اهدافشان برساند. کلی<sup>۳۳</sup> (۲۰۱۶) و لاتن برگ و برگن (۲۰۰۸) نیز در نتیجه پژوهش خود بیان می‌کنند، با در نظر گرفتن احتمال، شما از کودکان می‌خواهید، در مورد چیزهایی که سریعاً با مطلق‌گویی از ذهن خارج کرده‌اند یا شاید هرگز در مورد آن‌ها فکر نکرده‌اند، فکر کنند.

کوهن، پرات، کلارک، بای، لگو و مایر<sup>۳۴</sup> (۲۰۱۲) اصرار می‌ورزند، این کار می‌تواند ابتدا با مقاومت اولیه روبه‌رو شود، ولی کم‌کم راه روشنی برای اجرا در کلاس درس باز می‌شود. در حالی که گفتار معمولی معلمان این‌گونه است که گفته می‌شود: «همه شما باید این کار را انجام دهید... آیا این نیست؟ باید این باشد» (اساوربریک<sup>۳۵</sup>، ۲۰۱۱). منظور این است که فقط یک چیز می‌تواند درست باشد. در صورتی که می‌دانیم چیزهای دیگری هم می‌توانند درست باشند (شریل و پاملا، ۱۹۹۸)؛ چیزهایی که ارتباط کمی با تجربیات زیسته دانش‌آموزان و نیز معلمان دارند. زبان امکان فاصله گرفتن از واقعیت برای نیل به مراتب برتر وجودی (پنی، ۲۰۰۷)، یا خلق واقعیت‌های تازه (لگو، ۲۰۱۸) در ساحت‌های گوناگون تربیتی است که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به نام‌های ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، زیستی و بدنی، اجتماعی و سیاسی، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناورانه، و هنری و زیبایی‌شناختی معرفی شده‌اند (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

در این راستا تجری و لولایی (۱۳۹۸) نیز در نتیجه پژوهش خود بیان می‌کنند، در دوران ابتدایی «زبان امکان» است که می‌تواند به‌عنوان یک واقعیت مورد توجه و استفاده برنامه‌ریزان درسی و مربیان این دوره قرار گیرد. نتایج پژوهش آوکی<sup>۳۶</sup> (۲۰۰۵)، مایر و لگو<sup>۳۷</sup> (۲۰۰۹) کوهن و همکارانش (۲۰۱۲)، لگو (۲۰۰۴) و لگو (۲۰۱۸) نشان می‌دهد، این سنین معرف ظرفیت فاصله گرفتن از واقعیت یا دیدن حقایق و معانی فراتر از واقعیت‌های محسوس و ملموس باحالت‌های ممکن بسیار است. دانش‌آموزان اگر با زبان امکان معلمان آموزش نبینند، در مطلق‌گرایی خواهند ماند؛ تا جایی که همه چیز و همه‌کس و همه سخنان و همه یافته‌ها را با مطلق‌گویی که در ذهن دارند، می‌سنجند. با توجه به مباحث مطرح‌شده، سؤال پژوهش این است که: «چه نوع تفسیر، مفهوم‌پردازی و ارزیابی ساختاری از مفهوم زبان امکان در طراحی آموزشی و برنامه‌های درسی دوره کودکی می‌توان ارائه کرد؟»

## ■ روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس تحلیل فلسفی<sup>۳۸</sup> صورت پذیرفته است که یکی از روش‌های مطرح در روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی محسوب می‌شود. پژوهش تحلیلی فلسفی را نمی‌توان با هیچ روش‌شناسی مشخصی یکی دانست. زیرا شامل مجموعه متنوعی از سؤال‌ها، فنون و شیوه‌های پژوهشی است. آنچه این روش را از سایر انواع پژوهش متمایز می‌سازد، محصول یا فایده آن است. هدف پژوهش تحلیل فلسفی عبارت است: از فهم و بهبودی مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی<sup>۳۹</sup> که ما بر حسب آن‌ها تجربه را تفسیر، مقاصد را بیان، و مسائل را ساخت‌بندی می‌کنیم. این نوع پژوهش، بخش مهمی از هر تحقیق در حوزه برنامه درسی<sup>۴۰</sup> را تشکیل می‌دهد. ساختارهای مفهومی حاصل از آن نیز نوع سیاست‌گذاری برنامه درسی را مورد توجه قرار می‌دهد (شورت<sup>۴۱</sup>، ۱۳۹۸).

همه مقاصد، مشکلات و مسائل مهم تربیتی بر حسب مفاهیم زبان عادی صورت‌بندی می‌شوند. اگر نظر بر آن است که سیاست‌گذاری برنامه درسی تأثیری در حل مشکلات و نیل به مقاصدمان داشته باشد، باید بر تفسیرهای موجه و شایسته از این مفاهیم بنا شده باشد. یعنی تفسیرهایی که هم دقیق‌تر باشند، و هم از غنای کافی برخوردار باشند تا بتوانند پیچیدگی مفاهیم را نشان دهند. در روش مفهوم‌پردازی، از طریق تغییردادن یا بازسازی جنبه‌هایی از ساختارهای مفهومی موجود، مفاهیم مرتبط یا مفاهیم نوین ایجاد می‌شوند تا ما بتوانیم وظایفی را به انجام برسانیم که مفاهیم موجود برای انجام آن‌ها ناکافی به نظر می‌رسند. مفاهیم نوین برای نیل به یک یا چند مورد از انواع بسیار متفاوت مقاصد ساخته می‌شوند. برخی برای آن طراحی می‌شوند که مفاهیم مبهم را دقیق‌تر کنند و آن‌ها را در هدایت برنامه‌ریزی درسی قابل‌استفاده‌تر سازند.

در مفهوم‌پردازی لازم است به روشنی بدانیم که مفهوم مورد نظر چه کاری را انجام دهد. یعنی باید چه مشکل یا مشکلاتی را به کمک آن بتوانیم حل کنیم. استفاده‌ای که انتظار داریم از آن مفهوم به دست آوریم، ماهیت بازسازی مفهوم مورد نظر را تعیین می‌کند. در حیطه مطالعات برنامه درسی، وظایف مهمی وجود دارند که تنها به واسطه استفاده از پژوهش تحلیلی فلسفی می‌توان آن‌ها را به شکلی موجه به انجام رساند. سه نوع از آن‌ها عبارت‌اند از: تفسیر مفهوم، مفهوم‌پردازی و ارزیابی ساختار مفهوم. موفقیت در این پژوهش مستلزم استفاده از انواع فنون تحلیل است (بارو<sup>۴۲</sup>، ۱۹۹۰).

**نوع اول**، یعنی پژوهش از نوع تفسیر مفهوم، ناظر بر فراهم آوردن تفسیرهای عینی شایسته از مفاهیمی است که برای صورت‌بندی مطالعات و طرح‌های برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد و بر اساس آن، در این پژوهش به تفسیر مفهومی زبان امکان پرداخته شد. برای آنکه گزاره‌های مربوط به‌غایت، اهداف، و اصول بنیادی برنامه درسی مفید باشند، باید به اصطلاحاتی با میزان کمتری از انتزاع برگردان شوند و ناظر بر فراهم آوردن تبیینی موجه از دامنه ارجاع‌های مربوط به یک اصطلاح در زبان عادی باشند.

**نوع دوم**، مفهوم‌پردازی یا تکوین مفهوم، پژوهشی است که برای ابداع یک مفهوم یا ساختار مفهومی

و دفاع از آن طراحی می‌شود. در این مرحله برای زبان امکان تبیینی از دلایل موجه فراهم می‌آید که ما به واسطه آن، به فهم معتبری از معنای عادی زبان امکان یا مجموعه‌ای از مفاهیم آن دست می‌یابیم. تبیین صریح و روشن از معنای زبان امکان به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال تربیتی ما که داوری‌هایمان درباره آموزش، معلم و کلاس درس را شامل می‌شود، فراهم می‌آید. **نوع سوم**، یعنی ارزیابی ساختار مفهوم، ناظر بر ارزیابی موجه از ساختارهای مفهومی ایجادشده از زبان امکان است که از انسجام کافی برخوردار هستند و به‌صراحت می‌توان آن‌ها را در پژوهش مطرح و کفایت آن‌ها را برای استفاده در تحقیق‌های مربوط به برنامه درسی تعیین کرد.

## ■ یافته‌ها

### ● بخش اول: تفسیر مفهوم زبان امکان و نقش آن در طراحی آموزشی برای دوره کودکی

در این بخش، به «زبان امکان» به‌عنوان ظرفیتی بالفعل نگریسته شد و چگونگی بهره‌برداری از آن یا پاسخ‌گو کردن فرایند یاددهی - یادگیری نسبت به آن، از طریق برنامه‌های درسی و فرایند آموزش، مورد بحث قرار گرفت.

به اعتقاد دواین هیوبنر<sup>۳۳</sup>، معلم نگهبان و خدمتگزار زبان است (هیوبنر، ۱۹۶۹). به نظر وی، هنگامی که تدریس می‌کنیم، در حقیقت از طریق زبان با دانش‌آموزان در کلاس درس زندگی می‌کنیم. او خاطر نشان می‌سازد که ما در حقیقت چیزی نیستیم جز ارتباطاتمان با دیگران. او در این راستا چهار شکل مواجه شدن آدمیان با یکدیگر را شناسایی می‌کند:

۱. نکار یا گریز از تنهایی خود و یا دیگران.
۲. ادیده شمردن حضور دیگران.
۳. مطیع و فرمان‌بردار دیگران شدن.
۴. تسلط و غلبه بر دیگران (هیوبنر، ۱۹۶۲ و ۱۹۶۹).

از این رو، هنگامی که در یک محفل آموزشی قرار می‌گیریم، هوشیاری و آگاهی ما در خصوص نحوه حضور، متأثر از گذشته و آینده شکل و مورد تجدیدنظر قرار می‌گیرد (هیوبنر، ۱۹۸۷). مفهوم دیگر یا دیگری<sup>۳۴</sup> نقش بسیار مهمی از درک تعلیم و تربیت و برنامه درسی دارد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). دیگری می‌تواند دانش‌آموز یا معلم باشد که سؤالی ناپرسیده از من دارد و من هم همین‌طور. سؤالی که ما از هم داریم این است که: چرا من این‌طور هستم که الان هستم و چرا او این‌طور است که الان هست؟ زندگی او برای من در کلاس درس یک امکان است و همان‌طور که زندگی من برای او یک امکان محسوب می‌شود. در ملاقات ما دو نفر در محیط آموزشی، امکانی جدید برای هردوی ما وجود خواهد داشت و آن امکان «باندگی» است (هیوبنر، ۱۹۸۵).

اینکه آموزش را از آنجا آغاز کنیم که دانش‌آموزان قرار دارند، یا آغاز یادگیری‌های بعدی از طریق اتصال به آنچه پیشاپیش می‌دانند، به‌عنوان اصول تعلیم و تربیت مطرح شده‌اند (مهرمحمدی، ۱۳۸۹) و نظریه‌های طیف وسیعی از صاحب‌نظران بر آن‌ها استوار شده است. از آن میان می‌توان به اسپنسر<sup>۴۵</sup>، هربارت<sup>۴۶</sup> و دیویی<sup>۴۷</sup> اشاره کرد. تأکید بر این گزاره تا بدانجا امتداد یافته است که شاید بتوان از آن به‌عنوان یک اصل اول و غیرقابل تردید در تعلیم و تربیت مترقی در جهان امروز نام برد. لیکن سؤال اساسی اینجاست

که دانش‌آموزان و معلمان در طراحی آموزش یکجا قرار دادند؟ یا چه کارهایی را باید انجام دهند؟

در این زمینه می‌توان دو تفسیر ارائه کرد: یکی اینکه «قرارگاه» کودکان تجربیات محسوس، ملموس و عینی آن‌هاست و طبعاً تدابیر آموزشی باید از طریق تکیه صرف بر آن‌ها موفقیت در یادگیری‌های بعدی را تضمین کند. تفسیر رایج از این اصل در برنامه‌ریزی درسی و آموزش کودکان البته تفسیر نخست است (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). دیگر اینکه «قرارگاه» کودکان بسیار فراتر از حد است. این موضوع که نقش معلمان را متفاوت می‌سازد، تاکنون غفلت قرار گرفته است. در تفسیر دوم، معلمان به‌عنوان طراحان آموزشی باید دارای توانایی استفاده از زبان امکان باشند؛ زبانی که به آن‌ها اجازه می‌دهد، به چیزی فراتر از وضع فعلی و موجود در کلاس درس و محیط آموزشی فکر کنند، در مورد امور غیرقابل بیان حرف بزنند و روابط اجتماعی خارج از شکل و ترکیب قدرت را تصور کنند. آن‌ها در طراحی آموزشی باید قادر باشند بین واقعیت به‌عنوان حقیقت، و هستی به‌عنوان امکان، تمایز قائل شوند.

لازم است معلمان طراحی آموزشی را به نحوی انجام دهند که آن دسته از منابع فرهنگی را هم که دانش‌آموزان با خود به مدرسه می‌آورند، به حساب آورند و نظم و سازمان دهند (تجری و لولایی، ۱۳۹۸). این موضوع نه تنها به معنای جدی گرفتن و حداکثر استفاده از زبان، داستان‌ها و سرگذشت‌های بچه‌ها و تجربیات آن‌هاست، بلکه در واقع به معنی درهم‌تنیده کردن و تلفیق آن‌ها با پویایی زندگی روزمره است. معلمان باید قادر باشند، ایدئولوژی، ارزش‌ها و علاقه‌هایی را که سبب افزایش نقش آن‌ها به‌عنوان یک معلم و نیز سیاست‌های فرهنگی که سبب ارتقای کلاس درسی می‌شود، به‌طور انتقادی تجزیه و تحلیل کنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). در حقیقت تمام اقدامات معلمان بر مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌ها درباره این موضوع است که مدارس چقدر در تأیید گفتمان‌هایی که برای دیگران معنا و حسی از هویت و امکان ایجاد می‌کنند، استوارند. مقاله حاضر با الهام از مباحث هیوبنر (۱۹۷۵)، بر اصالت و اعتبار تفسیر دوم از اصل یادشده (که درعین حال نافی تفسیر نخست نیست)، مبتنی است.

هیوبنر (۱۹۷۵) بر این باور بود که زبان برنامه درسی با توجه به دو مؤلفه موجود در آن محدود شده و تحت الشعاع قرار گرفته است. این دو مؤلفه عبارت‌اند از: «یادگیری» و «مقصد یا هدف». یادگیری به‌عنوان امری مربوط به روان‌شناسی تربیتی و سنت تجربی تحلیلی شناخته می‌شود که در پرتوی آن به واژه‌ای فنی ناظر بر کنترل مبدل می‌شود. پاینار، رینولدز و اسلاتری<sup>۴۸</sup> (۱۹۹۵) در این رابطه بیان می‌کنند: کاربرد متداول یادگیری در مفهوم‌پردازی‌های برنامه درسی ریشه‌یابی می‌شود و خاستگاه



آن در تفکر سنتی برنامه‌درسی است. تایلر<sup>۴۹</sup> بر این باور است که مسائل برنامه‌درسی را می‌توان در چهار بخش طبقه‌بندی کرد: تهیه و تنظیم اهداف؛ انتخاب تجربیات یادگیری؛ سازمان‌دهی این تجربیات؛ ارزشیابی از آن‌ها. در صورتی‌که هیونز معتقد است در طراحی آموزشی مبتنی بر استفاده از زبان امکان، یادگیری و هدف‌ها باید جایگزین شوند. زبان یادگیری و هدف باید کنار گذاشته شود. برای این کار برنامه‌درسی باید به‌طور مستقیم با واقعیت مواجه شود، نه از طریق چارچوب‌های محدود شناختی یک نظام زبانی خاص (نظیر نظام فنی/تایلری). زبان حاضر برنامه‌درسی برای حل و فصل مسائل و نیز پیچیدگی‌های مربوط به زبان و معانی کلاس درس بسیار محدود است. مربی در طراحی آموزشی باید از طرح‌های محدودکننده خلاصی یابد تا از این رهگذر بتواند دانش‌آموزان را به دنیایی که برای برطرف کردن و حذف موانع فکری می‌کوشد، هدایت کند (به نقل از هیونز، ۱۹۷۵ و فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). از این رو، نقطه‌آغازین در آموزش مبتنی بر زبان امکان عبارت است از آموزش دانش‌آموزان برای درک مبتنی بر تحلیل (مظفری، ۱۳۹۸)، تا آن‌ها را قادر کند، محتوایی ملموسی را درک کنند و سپس آن را در قالب تصویری که می‌تواند احساسات را منتقل کند، شکل دهند (برودی<sup>۵۰</sup>، ۱۹۸۸، زویا<sup>۵۱</sup>، ۲۰۱۰). «تحلیل» یعنی اینکه تصور بر واژه‌ها و مفاهیم مقدم است. با تأسی از یک معرفت‌شناسی پدیدارشناسانه، برودی به این باور رسید که پرورش فکر و ذهن یا همان تولید، تجزیه و تحلیل یا ترکیب مفاهیم، مستلزم پرورش تخیل است. چنین تفسیری از «قرارگاه» کودکان می‌تواند منشأ رفع محدودیت‌ها و پیدایش تحولات مهمی در تعلیم و تربیت دوره‌کودکی شود.

برخی از مهم‌ترین تحولات یادگیری بر اساس باور به قدرت زبان امکان در طراحی آموزشی عبارت‌اند از:

۱. **زبان نظامی از نمادهاست:** که ماهیتاً مبتنی بر تصور است. بچه‌هایی که دارای خزانه‌تصورات غنی نیستند، کمتر می‌توانند مفاهیم را رمزگشایی کنند و به برداشت‌ها و ادراکاتشان انسجام بخشند (برودی، ۱۹۸۸). زبان در پست‌مدرنیسم از حد یک رسانه و ابزار فراتر رفته است و نقش بسیار مهم‌تری حتی نسبت به عقل بر عهده دارد. یعنی انسان‌ها توسط زبان می‌اندیشند و از طریق زبان دارای ذهنیت می‌شوند. از دید پست‌مدرنیسم، معنا تنها به کلمات وابسته نیست. لغات صرفاً نشانه‌هایی هستند که ویژگی‌های اشیا را بیان می‌کنند. بنابراین قطعیت زبان محدود است. هم از این روست که واژه‌ها و لغت‌ها همواره مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌گیرند. معنی هر لغت را تنها می‌توان به وسیله لغت‌های بیشتر توضیح داد. از این رو معنی نوعی تأخیر بی‌پایان است (دریدا<sup>۵۲</sup>، ۱۹۷۶، به نقل از فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). لغات به‌خودی‌خود معنا را به دنبال ندارند، بلکه معنا حاصل نحوه ارتباطی است که ما بین لغات و کلمات برقرار می‌کنیم.
۲. **خواندن علیه متن<sup>۵۳</sup>:** چالش تربیتی برای کودکان خلق‌کننده زمینه‌ای است برای آنکه دانش‌آموزان مفروضات معرفت‌شناختی را که زیربنا و شاکله اصلی هستند، شناسایی و بررسی کنند. وقتی از

دانش‌آموزان خواسته می‌شود علیه متن بخوانند، معلم از آن‌ها دعوت می‌کند به فراتر از معنای آشکار و ظاهراً منطقی متن و کلمات توجه کنند (سالویو<sup>۵۴</sup>، ۱۹۹۵).

**۳. انتقال<sup>۵۵</sup>: گرامت<sup>۵۶</sup> (۱۹۹۲)** مفهوم انتقال را به روابط بین معلم و دانش‌آموز توسعه می‌دهد و در ارتباط با معلم می‌نویسد: «از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که بدانند این انتظار از دانستن از وابستگی اولیه و اصلی به والدین ناشی می‌شود و به معلم انتقال می‌یابد. با این همه، واسطه و میانجی همان زبان یا دستور نمادین است. در کلاس درس همه رو به روی خود به چشمان مربی می‌نگرند. آنچه سرمایه و پشتوانه توجه ماست، امید ماست. ما انتظار داریم، دانش‌آموز در بستر نگاه معلم رشد کند، اما همیشه شک داریم که او آیا واقعاً دارد به ما نگاه می‌کند و یا به کس دیگری می‌نگرد.»

سخن پایانی این بخش آن است که در تدریس سنتی، به علت تمایل آن به برنامه درسی به عنوان هدف، برنامه درسی در قالب کتاب درسی، بیشتر بر امور نمادین به جای امور عینی که دربرگیرنده کودکان است، تمرکز دارد. تدریس سنتی مبتنی بر این باور است که درک و فهم دانش‌آموز گمراه‌کننده و ناکافی است و به ندرت خواننده‌ها و مطالعه دانش‌آموز موضوع گفت‌وگوی کلاس درس قرار می‌گیرد. در حقیقت دنیایی که دانش‌آموزان تجربه کرده‌اند و معمولاً از طریق زبان امکان می‌تواند منتقل شود، از کلاس‌های درس غایب است. اگر تدریس دربردارنده انتقال معلم و دانش‌آموزان است، باید از نگاه اصلی که تحت نگاه هویت شکل گرفته است، آگاه شویم. پس یادگیری تدریس مستلزم مطالعه انتقالات قابل استفاده و عملی در کلاس‌های درس است.

### ● بخش دوم: مفهوم‌پردازی زبان امکان و اقتضانات آن برای برنامه‌های درسی دوره کودکی

در بخش مفهوم‌پردازی، نگاه به مقوله زبان امکان نگاهی اثباتی است. بدین معنا که این ظرفیت باید موضوع پرورش و رشد قرار گیرد تا زمینه دستیابی به آموزش پویاتر، مولدتر، رضایت‌بخش‌تر و توأم با شادابی و موفقیت بیشتر برای دانش‌آموزان فراهم شود. به دیگر سخن، استفاده از زبان امکان به عنوان یک موضوع اساسی در «رویکرد تربیت محور» که هدف نهایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است، مطرح می‌شود (تجری و لولایی، ۱۳۹۸) که زمینه‌سازی برای کاربرد آن توسط معلمان و دانش‌آموزان، باید از جمله اهداف تعلیم و تربیت در همه دوره‌های تحصیلی باشد و برنامه‌های درسی باید برای به‌کارگیری آن بکوشند. اکنون دلایل توجیه‌کننده این مفهوم‌پردازی را به اختصار بررسی می‌کنیم.

نخست اینکه برنامه درسی آن چیزی است که دانش‌آموز در حقیقت تجربه می‌کند (اپل، ۱۹۹۲). درک و فهم برنامه درسی در عرصه‌ها، متن‌ها و گفتمان‌های متفاوتی صورت می‌پذیرد (ویلپس<sup>۵۷</sup>، ۲۰۰۱). فهم برنامه درسی در یک بستر، متن، عرصه و گفتمان معین، هویت متفاوتی به برنامه درسی می‌بخشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). متن در برداشت‌های جدید نه تنها یک نوشته، بلکه تا حد بیشتری به واقعیت‌ها و بسترهای اجتماعی اطلاق می‌شود (تنر و تنر<sup>۵۸</sup>، ۱۹۸۰).

هنگامی که از بستر یا متن در برنامه درسی صحبت می‌کنیم، همان گفتمان است. این بیان تا حد زیادی

نقش و اهمیت زبان را در برداشت «سپاسااختارگرایانه» مطرح می‌سازد. هم از این روست که تأکید می‌شود، برنامه درسی در بسترها و زمینه‌های مختلف با هویت‌های متفاوت فهمیده شود (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵). به عبارت روشن‌تر، برنامه درسی رشته‌ای وابسته به زمینه و متن، شامل مجموعه‌ای از مباحثاتی است که در بسترهای متفاوت می‌باید مورد تفسیر و تعبیر قرار گیرند (مک لارن<sup>۵۹</sup>، ۱۹۹۵). بنابراین فهم برنامه درسی مستلزم مطالعه و تفسیر آن مباحثاتی است که در رشته برنامه درسی و در قالب بسترهای مختلف تولید می‌شود. در این راستا، مباحثی را که در ارتباط با برنامه درسی مثلاً در زمینه سیاست مطرح می‌شوند، می‌توان به‌عنوان هویت سیاسی برنامه درسی تفسیر کرد (فتحی و واجارگاه، ۱۳۹۵).

مک لارن (۲۰۰۶)، و اپل، کریستن<sup>۶۰</sup> و اسمیت (۱۹۹۱) بیان می‌کنند: برنامه درسی امری سیاسی است. از این رو تلاش دارند این حقیقت بنیادی را گوشزد کنند که درک جامع و کامل برنامه درسی تنها با عنایت به زمینه‌ها و بسترهای دربرگیرنده آن امکان‌پذیر است (اپل و همکاران، ۱۹۹۱). جدا کردن برنامه درسی از بسترهایش که معمولاً چندگانه و پیچیده هستند، و تلاش برای فهم آن بدون توجه به این زمینه‌ها، تلاشی بیهوده و عبث است (کورنبلت<sup>۶۱</sup>، ۱۹۸۸). در سال ۱۹۸۵، تلاش‌های پژوهشی برای فهم برنامه درسی به‌عنوان یک متن سیاسی، از نظریه‌های بازتولید و مقاومت، به سمت مسائل مرتبط با عمل سیاسی و آموزشی تغییر مسیر داد. این تغییر از نظریه مقاومت به سؤالات مرتبط با سواد، هنرها و آموزش و پرورش تحول‌یابنده یا انتقادی، در آثار ژيرو و کاملاً آشکار است (فتحی و واجارگاه، ۱۳۹۵). ژيرو (۱۹۸۹) اشاره می‌کند: در زبان برنامه درسی زبان امکان ضروری است. شناسایی و تأکید بر این ساحت تربیتی جزو شاهکارهای صاحب‌نظران برنامه درسی و اصحاب تعلیم و تربیت است و مربیان باید بیشتر به روشن‌فکران در حال تغییر تبدیل شوند تا تکنسین‌های ماهر (آرنوویتس<sup>۶۲</sup> و ژيرو، ۱۹۸۵).

آرنوویتس و ژيرو (۱۹۹۱)، و ژيرو (۱۹۸۱) در همین رابطه، برای زبان امکان که هم‌راستا با آموزش و پرورش انتقادی و تحول‌یابنده است، در مطالعات سیاسی برنامه درسی جایگاه رفیعی قائل شده‌اند و پرورش آن را در نظام‌های آموزشی مورد تأکید قرار داده‌اند. زیرا این تغییر بر عاملیت معلمان و دانش‌آموزان تأکید دارد و موجی جدید در مطالعات سیاسی برنامه درسی ایجاد می‌کند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توجه به این ساحت تربیتی در نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر آموزش و پرورش انتقادی، یک رهاورد ممتاز مطالعات سیاسی برنامه درسی است.

دومین نکته یا دفاعیه قابل ذکر در مفهوم‌پردازی زبان امکان این است که صاحب‌نظران انتقادی اصرار داشتند، نظر و دیدگاه‌های معلمان و دانش‌آموزان، به‌واسطه تلاش‌های محافظه‌کاران برای اجرا و اشاعه برنامه درسی ویژه‌ای که «برنامه درسی مقاوم در برابر معلم» می‌نامیدند، خاموش شده و مورد بی‌توجهی قرار گرفته است (مک لارن، ۲۰۰۶). پیتیر مک لارن (۱۹۹۵) تأکید می‌کند: آموزش و پرورش انتقادی تا اندازه‌ای از طریق مطالبی بیان می‌شود که معلمان و دانش‌آموزان به یکدیگر می‌گویند. از این رهگذر، «عقبه» به عنصری کلیدی در آموزش و پرورش انتقادی تبدیل شده است. زیرا سبب می‌شود، معلمان درک کنند که تمام گفتمان‌ها دارای

بستری تاریخی هستند و در قالب ابزارهای فرهنگی منتقل می‌شوند. نظر و عقیده در حقیقت «دستور زبان فرهنگی»<sup>۴۳</sup> و «دانش زمینه‌ای»<sup>۴۴</sup> است که معلمان و دانش‌آموزان برای فهم و درک تجربه به کار می‌گیرند. در همین راستا، مک لارن و فرهمندپور (۲۰۰۵) نیز بین نظر دانش‌آموزان و معلم تمایز قائل می‌شوند. آن‌ها می‌گویند: نظر و عقیده یک دانش‌آموز ناشی از تأمل در یک کار معین نیست، اما یک نیروی شکل‌دهنده است که فعالیت‌ها و روابط قدرت ساخته‌شده در طول زمان را تغییر و شکل می‌دهد. صدا و نظر معلم منعکس‌کننده ارزش‌ها، ایدئولوژی‌ها و اصول ساختاری است که معلمان برای فهم سوابق، داستان‌ها و فرهنگ‌های دانش‌آموزانشان مورد استفاده قرار می‌دهند. چنین عملی معلمان و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد در شکل‌گیری ذهنیت‌هایشان دخالت کنند، و علاقه‌های خود را در تغییر شرایط ایدئولوژیکی و مادی مسلط در فعالیت‌های اجتماعی دخالت دهند؛ به نحوی که توانایی اجتماعی را ارتقا بخشند و امکانات بالقوه برای تغییر را نشان دهند (ژیرو، ۱۹۸۹). همان‌طور که فریره (۱۹۹۶) گفته است: «آینده چیزی نیست که در گوشه‌ای پنهان شده باشد. آینده چیزی است که در حال حاضر می‌سازیم.»

### ● بخش سوم: ارزیابی ساختار مفهوم و جایگاه زبان امکان در دوره کودکی

به‌منظور ارزیابی ساختاری مفهوم زبان امکان در نظام تعلیم و تربیت، می‌توان به «رهایبی از بانکداری آموزشی» اشاره کرد. فریره (۱۹۸۷) شرایطی را توصیف می‌کند که تقریباً در اکثر کلاس‌های درس وجود دارد؛ شرایطی که او از آن تحت عنوان بانکداری آموزشی یاد می‌کند. در این ارزیابی مفهوم، معلم در هر جلسه مطالبی را نزد دانش‌آموز به ذخیره می‌گذارد که باید توسط دانش‌آموز دریافت، حفظ و بازگویی شود. درست مانند بانک‌ها که افراد با افتتاح حساب بانکی، در هر بار مراجعه، مقدار مشخصی پول در حساب شخصی خود پس‌انداز می‌کنند. وظیفه بانکدار نگهداری و بازپس‌دهی پول سپرده‌شده در زمان مورد انتظار است. در تشبیه چنین فرایندی است که پائولو فریره می‌گوید: «دانش‌آموز تنها وظیفه دریافت، نگهداری، حفظ و بازپس‌دهی را بر عهده دارد و هرگونه استفاده و درگیر شدن با دانش به امانت سپرده‌شده، ممنوع است. هر قدر که آن‌ها بیشتر در مطالب داده‌شده درگیر شوند، و مبالغ پول مورد نظر که به آن‌ها برای نگه‌داری داده‌شده بیشتر باشد، آن‌ها کمتر به درک و فهم، آگاهی، هوشیاری و تفسیر اطلاعات می‌پردازند و بیشتر مشغول نگهداری، حفظ و بازپس‌دهی خواهند بود. دیگر فرصتی برای مداخله، فهم و تغییر آنچه به آن‌ها داده‌شده است، وجود ندارد» (فریره، ۱۹۹۶).

این الگو که مانع خلاقیت می‌شود و در مقابل گفت‌وگو و مفاهیم مقاومت می‌کند، اساساً رویکردی جزمی است. فریره (۱۹۹۷) نیز تأکید می‌کند: «در گستره روش مبتنی بر زبان امکان، محتوای برنامه درسی امری تحمیلی نیست که تکه‌های اطلاعاتی را همانند وجه پول در بانک به دانش‌آموزان بسپارد، بلکه سازمان‌دهی، تلخیص، تدوین و بیان مجدد چیزهایی به افراد است که آن‌ها می‌خواهند بیشتر در موردشان بدانند. فرایند داد و ستد ایده‌ها با شریک شدن در عقاید است. شما نمی‌توانید گفت‌وگو کنید و در عین حال

برای تحمیل عقاید خود به دیگران تلاش کنید. شما تنها می‌توانید درباره عقاید خود و دیدگاه‌های دیگران گفت‌وگو کنید» (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵).

دومین مقوله قابل استناد در زمینه ارزیابی ساختار مفهومی زبان امکان، به نسبت گسست‌ناپذیر و ارتباط تنگاتنگ آن با «خلاقیت» بازمی‌گردد. خلاقیت بدون تردید به‌عنوان یکی از مهم‌ترین هدف‌های تعلیم و تربیت در جهان امروز مطرح است (ایگان، ۲۰۰۶) و نقش ویژه‌ای در ارتقای کیفیت زیست بشر دارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). توجه به این هدف از دیگر دلایلی است که بر پایه آن می‌توان به جایگاه حقیقی زبان امکان در آموزش و پرورش انتقادی در نظام‌های تعلیم و تربیت پی برد. آنچه نقش واقعی مدارس امروز را تشکیل داده است، نوعی فهم و درک عمیق انتقادی توأم با خلاقیت نیست (ایگان، ۲۰۰۳). مدرسه تنها محلی برای نگهداری دانش آموزان است؛ محلی که به والدین کمک می‌کند برای چند ساعتی به فکر مراقبت فرزندانشان نباشند. مدارس امروزی بیشتر انبارها و پارکینگ‌های شبانه‌روزی‌اند تا مکان‌هایی برای یادگیری (اپل، ۱۹۹۸). رگ و هوب<sup>۶۵</sup> نیز تأکید می‌کنند: «مدارس باید به دانش آموزان فرصت دهند، ضمن ارج‌گذاری به تفاوت‌ها در عرصه‌های گوناگون، به تجزیه و تحلیل و ارائه ایده‌های نو دست بزنند» (به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). از نظر ژيرو (۱۹۹۶)، معلمان با بهره‌گیری از زبان امکان باید بکوشند دانش آموزان برای رهایی از چنین سلطه‌ای در کلاس درس آماده شوند و این مستلزم آماده شدن آنان به‌عنوان شهروندان فعال و منتقد است. از نظر او، گفتمان بازتولید، فرهنگی از ناامیدی و گفتمانی از یاس را در کلاس درس برای دانش آموزان به ارمغان آورده است. در عوض باید به فلسفه امکان و آموزش و پرورش انتقادی با هدف پرورش خلاقیت دانش آموزان اندیشید (ژيرو، ۱۹۹۶). نظر و عقیده دانش آموزان در تربیت انتقادی نقش مهمی ایفا می‌کند (ژيرو، ۱۹۹۲). مک لارن (۱۹۹۴) نیز بر این باور است که نظر دانش آموزان به‌واسطه فقدان زمینه بروز در نطفه خفه می‌شود. افراد به واسطه ترس و یا فقدان آگاهی از امکاناتی که در زبان‌ها و تجربیات مختلف برای ابراز نظر و تغییر وضع موجود وجود دارد، سکوت پیشه می‌کنند و به تبع آن، خلاقیت زایل می‌شود. ژيرو (۱۹۹۳) مصرانه از معلمان می‌خواهد، نقش‌هایی را که موجب تغییر و دگرگونی سیاسی و اجتماعی می‌شوند، بر عهده بگیرند و به جای انتقال صرف دانسته‌ها، بازاندیشی و تفکر انتقادی به‌منظور ایجاد خلاقیت را در دانش آموزان پرورش دهند.

در این راستا، گودمن<sup>۶۶</sup> (۱۹۹۲) اصرار می‌ورزد: معلمان باید برنامه‌های درسی را به نحوی تدوین کنند که منابع فرهنگی را که دانش آموزان با خود به مدرسه می‌آورند، به حساب آورند و نظم و سازمان دهند. این امر تنها به معنای جدی گرفتن و حداکثر استفاده از زبان، داستان و سرگذشت بچه‌ها، تجربه‌ها و نظر آن‌هاست، بلکه درهم‌تنیده کردن و تلفیق آن‌ها با پویایی زندگی روزمره نیز محسوب می‌شود. از نظر هنری ژيرو و مک لارن (۱۹۹۴)، معلمان باید قادر باشند، ایدئولوژی، ارزش‌ها و علاقه‌هایی را که سبب ارتقای نقش آن‌ها به‌عنوان معلم، و نیز سیاست‌های فرهنگی را که سبب ارتقای کلاس درس با هدف پرورش خلاقیت می‌شوند، به‌طور انتقادی تجزیه و تحلیل کنند.

سومین و آخرین موضوعی که در جهت ارزیابی ساختاری مفهوم ضرورت پرورش زبان امکان در این نوشتار مورد توجه قرار می‌گیرد، نسبت زبان امکان با مقوله پرورش سواد چندگانه دانش‌آموزان است. آموزش و پرورش انتقادی بر اهمیت پرورش سوادهای چندگانه تأکید فراوان دارد. کاربرد زبان امکان در آموزش و پرورش انتقادی، سواد اجتماعی را در کودکان پرورش می‌دهد که کاربرد فرهنگی و انتقادی نیز دارد. در این برداشت، ما به سوادهایی نیاز داریم که هم اهمیت تفاوت‌های فرهنگی و هم اهمیت افراد را در ارتباط با مرزهای مختلف اجتماعی، فرهنگی و سیاسی مورد توجه و تأکید قرار دهند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). مریان و دانش‌آموزان به آن نوع سواد نیاز دارند که افراد را قادر سازند، فناوری‌هایی را که از طریق رسانه‌های عمومی، تلویزیون و فیلم زندگی روزمره را شکل می‌دهند، به‌طور انتقادی تجزیه و تحلیل کنند. برای انجام چنین کاری باید به‌طور کامل مدارس و برنامه‌های درسی مورد تجدیدنظر قرار گیرند. در اینجا مدارس در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان نیز نقش مهمی پیدا می‌کند (گرامت، ۱۹۸۸).

### ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مدارس باید برای جامعه‌ای که در آن قرار دارند، منبعی مهم باشند. می‌توان با هنری ژيرو در این برداشت همراه شد و هم‌صدا با او، غفلت نسبت به نقش معلمان و دانش‌آموزان را در کاربرد زبان امکان مورد نکوهش قرار داد. به‌زعم نگارنده، این گزاره را باید چنین تفسیر کرد که فعالیت‌های مدرسه باید مبتنی بر یک فلسفه عمومی برخاسته از شرایط ایدئولوژیک باشد؛ شرایطی که در آن تعیین تجربه‌های روزمره بر اساس توانایی‌های بخش‌کنیری از دانش‌آموزان، آینده نظام آموزشی مدرسه‌ای را تعریف کند. به‌طورکلی، آموزش و پرورش انتقادی مبتنی بر زبان امکان بر آن است که از طریق تأکید بر فروریختن رشته‌های مجزا و خلق دانش بین‌رشته‌ای، اشکال جدید دانش را ایجاد کند و برتری و تقدم را در تعیین و تعریف زبانی که معلمان در تدریس و تولید فعالیت‌های فرهنگی به کار می‌برند، نشان دهد (روزاریو<sup>۶۷</sup>، ۱۹۸۸). اکنون و در مقام نتیجه‌گیری تحلیل، بجاست از زاویه‌ای دیگر به این بحث پرداخت که تأکید بر دوره ابتدایی یا کودکی، برای استفاده از ظرفیت زبان امکان و پرورش آن، از چه توجیهی برخوردار است. همچنان که در بخش‌های پیشین آمد، به باور نگارنده در این سنین ظرفیت‌هایی وجود دارند که باید از آن‌ها حداکثر استفاده را به عمل آورد.

در این راستا مهر محمدی، شریف، امیر تیموری، میرشمشیری، فتحی و اجارگاه، نصر اصفهانی، خویی نژاد، کیامنش، میرلوحی، موسی پور، صادق‌زاده قمصری، امام‌جمعه و حاتمی (۱۳۸۸) نیز تأکید می‌کنند: «برنامه‌های درسی و فرایند آموزش، اگر به این ظرفیت‌ها بها ندهند، و البته اگر آن‌ها را به شکل صحیح هدایت و تعدیل نیز نکنند، امکان دوام و بقای

آن‌ها در فرد و در نتیجه توجه به آن‌ها در سطوح بعدی آموزش، به‌عنوان ظرفیت‌های والای ذهنی به‌شدت کاهش می‌یابد. نباید اجازه داد این ظرفیت‌های کودکی در سایه اندیشه حاکم بر برنامه درسی، یعنی تأکید بر عینیات، محسوسات، واقعیات، معقولات، حاکمیت منطق علمی و مطلق‌انگاری، دچار غبار غربت و مهجوریت شود و شفافیت و درخشندگی خود را از دست بدهد. باید کوشید معلمان با کاربرد زبان امکان در تدریس، در این سنین در کودکان تحولی عمیق در راستای تفکر انتقادی ایجاد کنند».

نتایج این بخش، با نتایج تحقیق بدیعی (۱۳۹۸) هم‌خوانی دارد. معلمان باید برنامه‌های درسی را به نحوی تدوین کنند که منابع فرهنگی ای را که دانش‌آموزان با خود به مدرسه می‌آورند، به‌حساب بیاورند و نظم و سازمان دهند. آنان باید در قبال اقداماتشان فکورانه برخورد کنند و پاسخ‌گوی آن‌ها باشند.

نتایج این بخش با نتایج تحقیق تجری و لولایی (۱۳۹۸) نیز هم‌خوانی دارد. بر این اساس، تعلیم و تربیت کودکی اگر بخواهد به بالندگی فرهنگ و تمدن بشری یاری رساند، لاجرم باید در چارچوب سازه‌ای از کودکی عمل کند که پاسداشت و پرورش خلاقیت، سواد چندگانه و پرورش انتقاد، جزء مهمی از آن باشد. در غیر این صورت باید در انتظار سرنوشتی نشست که به سراغ تمدن‌های زوال‌یافته در تاریخ بشر آمده است. نتایج پژوهش مهرمحمدی (۱۳۸۹)، روزاریو (۱۹۸۸) و یانگ<sup>۶۸</sup> (۲۰۰۳) و اوکی (۲۰۰۵) نیز با نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش تقریباً هم‌خوانی دارد.

بحث پایانی این نوشتار به ارائه طریقی برای خروج از وضعیت نامطلوب کنونی اختصاص دارد. حقیقت این است که نظام آموزشی و برنامه‌های درسی به‌طور صریح و ضمنی غل و زنجیرهایی بر ذهن دانش‌آموزان می‌زنند و آنان را در مطلق‌ها، و باید و نبایدهایی نگه می‌دارند که تنها با شکستن آن‌ها ذهن آزاد می‌شود و به پرواز درمی‌آید (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). استفاده از زبان امکان، با هدف پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان، به‌ویژه با تبیینی شبیه تبیین فریره را شاید بتوان شاهبیت راهبردهای ناظر بر ایجاد تحول در شرایط کنونی معرفی کرد (فریره، ۱۹۷۰). برنامه ریزان درسی پیشرفت‌گرا باید کار خود را با حل تناقضات معلم- دانش‌آموز آغاز کنند و اول از همه باید این دو قطب متضاد را باهم آشتی دهند؛ به‌طوری‌که هردوی آن‌ها به‌طور هم‌زمان هم معلم باشند و هم دانش‌آموز (فریره، ۱۹۹۷). در این زمینه نتایج پژوهش فریره (۱۹۷۰)، فریره (۱۹۹۷) و یانگ (۲۰۰۳) با نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش هم‌خوانی دارد.

در این راستا برنامه درسی و معلمان پیشرفت‌گرا باید به دانش‌آموزان در کسب بیداری و تفکر انتقادی کمک کنند و بیدارسازی به معنای شکستن اسطوره‌های حاکم در راستای دستیابی به سطوح جدید هوشیاری در علم جدید، و مبدل نشدن به مفعول و منفعل در

جهان است. برخلاف روش‌های بانک‌داری، برنامه‌ریزان و مربیان پیشرفت‌گرا باید از روش‌های طرح مسئله استفاده کنند. در آموزش و پرورش مسئله محور، افراد نیروی خود را در راستای درک انتقادی نحوه زندگی و حیات خود در جهانی که با آن سر و کار دارند و در آن خود را می‌یابند، به کار می‌گیرند. آن‌ها جهان را نه به‌عنوان یک واقعیت ایستا، بلکه واقعیتی در جریان و در حال تغییر و تحول می‌بینند. معلم و دانش‌آموز به‌طور مداوم در مورد خودشان و جهان می‌اندیشند تا شکلی اصیل و درست از تفکر و عمل را به وجود آورند (فریره، ۱۹۹۴). در این راستا نتایج پژوهش فریره (۱۹۹۶)، آرنوئیس و ژيرو (۱۹۹۳) و فریره (۱۹۹۴)، با تحلیل فلسفی به‌دست‌آمده از پژوهش هم‌خوانی دارد.

تنها از این طریق است که آموزش و پرورش می‌تواند به‌جای ایستا بودن، بازسازی شود و به افراد کمک کند تا با امید به جلو بنگرند و برای آینده برنامه‌ریزی کنند. آموزش و پرورش مبتنی بر مسئله نمی‌تواند در خدمت منافع مطلق‌گرایی باشد و نخواهد بود. به‌زعم نگارنده، استفاده از زبان امکان در کلاس درس خود نوعی «آینده‌پژوهی در آموزش» است که اهمیت بالایی دارد. ساختمان‌های مدرسه از لحاظ اندازه باید محدود باشند تا معلمان و دانش‌آموزان و سایر افراد احساس زندگی و کار در یک جامعه دموکراتیک را تجربه کنند. به عبارت روشن‌تر، در کنار تقویت هر چه بیشتر معلمان برای تعامل و تماس با محیط خارج از مدرسه و اعطای قدرت و اختیار بیشتر به آن‌ها، باید زمینه‌های لازم برای حفظ و تداوم تماس با مؤسسه‌های خارج از مدرسه فراهم شوند. در این رابطه نتایج تحقیق، با نتایج پژوهش اپل (۱۹۹۸) تقریباً هم‌خوانی دارد. او بیان می‌کند: نظام‌های موجود آموزش مدرسه‌ای باید به معلمان قدرت و امکانات بیشتری بدهند تا بتوانند شرایط کاری‌شان را کنترل کنند و نیز برنامه‌های آموزشی مشترکی را با دانشگاه‌ها و سایر گروه‌های اجتماعی که می‌توانند از طریق مشارکت با آن‌ها، مسائل اجتماعی موجود را شناسایی و برطرف کنند، به اجرا درآورند. معلمان در کلاس درس باید در قبال اقداماتشان فکورانه برخورد کنند و پاسخ‌گویی آن‌ها باشند. آن‌ها باید بتوانند روابط خود را با جامعه دربرگیرنده مدرسه تجزیه و تحلیل کنند. معلمان به‌عنوان طراحان برنامه درسی باید دارای توانایی استفاده از زبان امکان باشند؛ زبانی که به آن‌ها اجازه می‌دهد به چیزی فراتر از وضع فعلی و موجود بیندیشند. معلمان باید قادر باشند، بین واقعیت به‌عنوان حقیقت، و هستی‌ها به‌عنوان امکان، تمایز قائل شوند. باید امید به تغییر در آنان وجود داشته باشد. بدون امید تنها فلسفه پوچی حاکم است. ما باید تا آنجا که امکان دارد، از آموزش معلمان برای اینکه مجریان و تکنسین‌های مؤثری باشند، فاصله بگیریم. ما به نسل جدیدی از معلمان با بینشی نو از رهبری آموزشی نیاز داریم. معلمانی که بتوانیم به آن‌ها تفکر انتقادی را بیاموزیم، تا بتوانند خود را در سرگذشت زندگی خود و دانش‌آموزانشان درک کنند.



## منابع

- بدیعی، فاطمه. (۱۳۹۸). رابطه زبان امکان معلمان و پرورش سوادهای چندگانه دانش آموزان با توجه به میانجی‌گری نقش فراساختاری مدارس (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد علی‌آباد کتول، علی‌آباد کتول.
- تجری، طیبه؛ لولایی، محمدمهدی. (۱۳۹۸). اثربخشی زبان امکان معلمان بر پرورش سوادهای چندگانه دانش آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، ۱۹(۷۳)، ۲۵۷-۲۹۹.
- دپین، ایرمگارد؛ رجبی، احمد. (۱۳۹۰). رهایی از مطلق‌انگاری فلسفه‌های مدرن. فهم متقابل فرهنگ با فلسفه میان‌گروهی. سوره، اندیشه بهار. ۵۰-۵۱.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰).
- شورت، ادموند سی. (۱۳۹۸). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی، (ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی و همکاران). تهران: انتشارات سمت.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۵). برنامه‌درسی به‌سوی هویت‌های جدید. تهران: انتشارات آبیژ.
- مظفری، محسن. (۱۳۹۸). بررسی رابطه دانش زیبایی‌شناختی و سوادآموزی زبان‌شناختی با توجه به نقش میانجی درک مبتنی بر تحلیل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان گلستان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد علی‌آباد کتول، علی‌آباد کتول.
- مهرمحمدی، محمود؛ شریف، مصطفی؛ امیر تیموری، محمدحسن؛ میر شمشیری، مرجان؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ خوبی‌نژاد، غلامرضا؛ کیامش، علیرضا؛ میرلوحی، حسین؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ صادق زاده قمصری، علی‌رضا؛ امام‌جمعه، محمدرضا؛ حاتمی، جواد. (۱۳۸۸). برنامه‌درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۱(۱)، ۵-۲۰.
- Aoki, T.T. (2005). Curriculum in a New Key: The collected works of Ted. T. Aoki (W.F. Pinar & R.L. Irwin, Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Apple, M.W., & Christan Smith, L.K. (1991). The Politics of the Textbook. New York: Routledge.
- Apple, M.W. (1998). Knowledge, Pedagogy and the Conservative Alliance. Studies in Literary Imagination, 31(1), 5-23.
- Apple, M.W. (1992). Computers in Schools: Salvation or Social Disaster? Education Digest, 57(6), 47-52.
- Arnowitz, S., & Girroux, H.A. (1993). Education Still under Siege. 2nd. Critical Studies in Education and Culture. Westport, CONN. Bergin & Garvey.
- Arnowitz, S., & Girroux, H.A. (1985). Education under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling. South HADLY Mass.: Bergin & Garvey.
- Arnowitz, S., & Girroux, H.A. (1991). Postmodern Education: Politics, Culture and Socialcriticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barrow, R. (1990). The Role of Conceptual Analysis in Curriculum Inquiry: A Holistic approach. Journal of Curriculum and Supervision, 5, 265-278.
- Broudy, H.S. (1988). Aesthetics and Curriculum. In W. Pinar. (Ed.), Contemporary Curriculum Discourses (332-342). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Cornbleteth, C. (1988). Curriculum in and out of Context. Journal of Curriculum and Supervision. v3 n2 p85-96.
- Cohen, A., Porath, M., Clarke, A., Bai, H., Leggo, C., & Meyer, K. (2012). Speaking of Teaching: Inclinations, Inspirations and Innerworkings. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- CheryL. R., & Pamela, S, P. (1998). Becoming a Member of the Teaching Profession: Learning a Language of Possibility. Teaching and Teacher Education, 14 (3), 283-303.
- Elliott, J., (1991). A Model of pProfessionalism and its Implications for Teacher Education. British Journal of

- Educational Research, 19(4): 309–318. [Taylor & Francis Online].
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago. The University of Chicago Press.
  - Egan, K. (2003). *Start with What the Student Knows or with What the Student Can Imagine?* Phi Delta Kappa International.
  - Egan, K. (2006). *An Imaginative Approach to Teaching*. Jossey-Bass Books.
  - Friere, P. (1987). *Literacy: Reading the Word & the Word*. Boston, Massachuset: Bergin & Garvey Publishers.
  - Friere, P. (1994). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. NewYork: Continuum.
  - Friere, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflection on my Life and Work*. New York: Routledge.
  - Friere, P. (1989). *Learning to Question: Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum Press.
  - Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, N.Y.
  - Friere, P. (1997). *Teacher as Cultural Workers. Letters to those Who Dare to Teach*. Boulder, CO: Westview Press.
  - Giroux, Henry, A. (1999). *The Mouse that Roared: Disney and the end of Innocence*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
  - Giroux, Henry, A. (1997). *Channel Surfing: Race Talk and the Destruction of Today s Youth*. First Ed. New York: St. Martin s Press.
  - Giroux, Henry, A., & Shannon, P. (1997). *Education and Cultural Studies: Toward a Performative Practice*. New York: Routledge.
  - Giroux, Henry, A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling: A Critical Reader the Edge, Critical Studies in Educational Theory*. Boulder, Colo: West view Press.
  - Giroux, Henry A., & McLaren. P. (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle Teacher Empowerment and School Reform*. Albany: State University of New York Press.
  - Giroux, Henry A. (1989). *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in Modern Age*. London: Routledge.
  - Giroux, Henry A. (1981). *Ideology, Culture & the Process of Schooling*. Philadelphia London: Temple University Press, Falmer Press.
  - Giroux, Henry A. (1996). *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York: Routledge.
  - Giroux, Henry A. (1993). *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference Counterpoints, Vol. 1*. New York: P Lang.
  - Giroux, Henry A., & McLaren, P. (1994). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York, London: Routledge.
  - Giroux, Henry A. (1992). *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York, London: Routledge.
  - Goodman, J. (1992). *Elementary Schooling for Critical Democracy*. Albany, NY: State University of New York Press.
  - Grumet, M. (1988). *Women and Teaching: Homeless at Hom*. In W. Pinar (Ed), *Contemporary Curriculum Discourses*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
  - Grumet, M. (1992). *Existential and Phenomenological Foundations of Autobi Ographical Method*. In W. Pinar & W. Reynolods, *Understanding Curriculum Phenomenological and Deconstructed Text*. New York: Teacher Colleg Press.
  - Heidegger, M. (1999). *Contributions to Philosophy (From Enowning)*, trans Emad,P &Maly,K, Indiana University Press.
  - Hubner, D.E. (1969). *Language and Teaching: Reflections in the Light of Heidegger s writing about Language*.

- Paper Presented at the Union Theological Seminary in New York. Also Published as Chapter 13 in of the Transcendent.
- Hubner, D.E. (1962). Politics and the Curriculum. In A. Passow(Ed), Curriculum Crossroads (87-95). New York: Teachers College Press.
  - Hubner, D.E. (1987). Practicing the Presence of God. Religious Education, 82(4), 569-577.
  - Hubner, D.E. (1985). The Redmtion of Schooling: The Work of James B. Macdonald. JCT, 6(3), 28-34.
  - Hubner, D.E. (1975). Curricular Language and Classroom Meaning. In W. Pinar (ed.), Curriculum Theorizing: The Reconceptualists, (217-237). Berkeley, CA: McCutchan.
  - Hubner, D.E. (1996). Teaching as Moral Activity. Journal of Curriculum and Supervision. 11(3), p 267-275. An Early Version of This Article was presented at Summer Institute on Teaching, Teacher Leadership and Moral Values in Education Teachers COLLEGE, Columbia University.
  - Kelly, R. (2016). Creative Development: Transforming Education through Design Thinking, Innovation, and Invention. Edmonton, AB: Brush Education.
  - Koshan. M. (2013). Frogh Frokhzad - Literary Collections. H & S Media, 148 pages.
  - Koshan. M. (2013). Ahmad shamlo- Literary Collections. H & S Media, 156 pages.
  - Leggo, C., (2004). The Curriculum of Becoming Human: A Ruminaton. International Journal of Whole Schooling, 1(1), 28-36.
  - Leggo, C. (2018). Poetry in the Academy: A Language of Possibility. Canadian Journal of Education. Special Capsule Issue: Teaching Creativity, Creatively Teaching. Poetry in the Academy.
  - Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher Reflection: the Development of a Typology. Teachers and Teaching, Theory and Practice Journal, 14(5), 543-566. Doi:10.1080/13540600802583713
  - Meyer, K., & Leggo, C. (2009). Imagining other Wise: Tantalizing Tales from the Centre. In P. Lewis & J. Tupper (Eds.), Challenges Bequeathed Taking up the Challenges of Dwayne Huebner, 39-50. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
  - McLaren, P. (2006). Rage Hope: Interviews with Peter McLaren on War, Imperialism, Critical Pedagogy. Peter Lang Publishing.
  - McLaren, P. (1989). Life in School: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education. New York: Longman.
  - McLaren, P., & Frahmandpur, R. (2005). Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: Acritical Pedagogy. Rowman and Littlefield.
  - McLaren, P. (1995). Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a postModern era. London. New York: Routledge.
  - Olson, J. (1992). Understanding Teachers, Milton Keynes. Open University Press.
  - Penny, Alan J., L. Harley, K., & S. Jessop, T., (2006). Towards a Language of possibility: Critical Reflection and Mentorship in Initial Teacher Education. Teachers and Teaching, 2(1), 1996.
  - Penny, A.J. (2007). Critical Moments: Towards a Language of Possibility in Initial Teacher Education. Paper Presented at the Kenton Conference. University of Fort Hare, Alice.
  - Pinar, W.F., Reynolds, W., & Slattery, P. (1995). Understanding Curriculum. New York: Peter Lang.
  - Rosario, J. (1988). Harold Ruggon How We came to Know: Aview of his Acsthetics. In W. Pinar (Ed.), Contemporary Curriculum Discourses (343-58). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
  - Spear A., Costa, M., & Romina, B. (2018). Potential for Transformation? Two Teacher Training Programs Examined through a Critical Pedagogy Framework. Teaching and Teacher Education. 69. 202-209.
  - Salvio, P. (1995). On the Forbidden Pleasures and Hidden Dangers of Covert Reading. English Quarterly, 27(3). 8-15.
  - Shokri, A. (2016). The Beaty is Glorious of Truth. Literary Criticism. H & S Media, 140 pages.

- Swarbrick, A. (2011). Languages: Building on Firm Foundations. *The Curriculum Journal*, 22, 227-241.
  - Tanner, D., & Tanner, L. (1980). *History of School Curriculum*. New York. Mcmillan.
  - Taylor & Francis. (1996). Towards a Language of Possibility: Ccritical Reflection and Mentorship in Initial Teacher Education. *Teacher and Teaching*, 2(1), 57-69.
  - Willis, P. (2001). Centre and Periphery an Interview with Paul Willis, *Cultural Anthropology*, 16(3).
  - Young, L.P. (2003). The Problem with Power of Imagination. *English Journal*.
- Zvia, F., (2010). Effects of Communities of Reflecting Peers on Student-Teacher Development – Including in-Depth Case Studies. *Teachers and Teaching*, 16(6), 679-701.

## پی‌نوشت‌ها

- |   |   |
|---|---|
| 1. Language of Possibility                    | 35. Swarbrick                                 |
| 2. Uncertain                                  | 36. Aoki                                      |
| 3. Possible Modes                             | 37. Meyer & Leggo                             |
| 4. Possible Worlds                            | 38. Philosophical Analysis                    |
| 5. Probabilities                              | 39. Conceptual Structures                     |
| 6. Fact                                       | 40. Curriculum Policies                       |
| 7. Luttenberg & Bergen                        | 41. Short                                     |
| 8. Spear & Costa                              | 42. Barrow                                    |
| 9. Penny, Harley & Jessop                     | 43. Hubner                                    |
| 10. Leggo                                     | 44. Other                                     |
| 11. Koshan                                    | 45. Spencer                                   |
| 12. Shokri                                    | 46. Herbart                                   |
| 13. Giroux                                    | 47. Dewey                                     |
| 14. Giroux & Friere                           | 48. Pinar, W.F., Reynolds, W., & Slattery, P. |
| 15. Reability as a Fact                       | 49. Taylor                                    |
| 16. Existences as a Possibility               | 50. Broudy                                    |
| 17. Apple                                     | 51. Zvia                                      |
| 18. Ordinary Teachers' Speech                 | 52. Derrida                                   |
| 19. Egan                                      | 53. To Read Against the Text                  |
| 20. Cognitive Tools                           | 54. Salvio                                    |
| 21. Somatic Understanding                     | 55. Transference                              |
| 22. Mythic Understanding                      | 56. Grumet                                    |
| 23. Romantic Understanding                    | 57. Willis                                    |
| 24. Philosophic Understanding                 | 58. Tanner & Tanner                           |
| 25. Ironic Understanding                      | 59. McLaren                                   |
| 26. Hidegger                                  | 60. Apple & Christan Smith                    |
| 27. Smith                                     | 61. Cornbleth                                 |
| 28. Chery & Pamela                            | 62. Arnowitz                                  |
| 29. Elliott                                   | 63. Cultural Grammer                          |
| 30. Depin                                     | 64. Background Knowledge                      |
| 31. Kant                                      | 65. Roge & Hope                               |
| 32. Olson                                     | 66. Goodman                                   |
| 33. Kelly                                     | 67. Rosario                                   |
| 34. Cohen, Porath, Clarke, Bai, Leggo & Meyer | 68. Young                                     |