

رویکردهای نوین آموزشی  
دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان  
سال پنجم، شماره یک، شماره پیاپی ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۸۹  
ص ۶۴-۳۱

## پست مدرن و اصلاحات برنامه درسی

علی بیرمی پور\*، دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان

a\_b\_613@yahoo.com

حسنعلی بختیار نصرآبادی، استادیار علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

سید حسن هاشمی، دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه اصفهان

### چکیده

این مقاله، ضمن نقد و بررسی اصلاحات برنامه درسی در عصر پست مدرنیسم، با طرح دیدگاه‌های فلسفی پست مدرن و ارایه رویکردهای اصلاح برنامه درسی، ویژگی‌های برنامه‌های درسی منتج از این دیدگاه را مورد امعان نظر قرار داده است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که هر گونه تغییر در برنامه‌های درسی، از قبیل: اصلاح مدیریت اجرای تغییر برنامه‌های درسی، کنترل آن، اجرای برنامه‌های درسی مدرسه محور و یا مشارکتی، با در نظر داشتن تفکر مدرنیستی نمی‌تواند به تغییرات اساسی و تأثیرگذار منتج گردد. عمده این اصلاحات، پروژه‌هایی هستند که با گذر از فضای مدرنیستی به دنیای پست مدرنیسم، پاسخ‌گوی نیازهای واقعی فراگیران نیستند. پست مدرنیسم، با داشتن دو ابزار شالوده شکنی و نظریه پردازی خود انعکاسی و بنابراین با به چالش کشاندن چگونگی برنامه درسی مدرنیسم، بر تنوع رشته‌های درسی، توجه به برابری و تفاوت‌ها، باز تولید قدرت مسلط بر جامعه و تأثیر فناوری‌های نوین در برنامه درسی تأکید می‌کند که پاسخگوی نیازهای فراگیران در عصر کنونی (پست مدرنیسم) بشمار می‌آیند.

**واژه‌های کلیدی:** پست مدرنیسم، مدرنیسم، اصلاحات برنامه درسی



شرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

شواهدی در دست است که دنیا در حال شکستن پارادایم مدرنیسم است. الگوهای قدرت کمتر از گذشته سخت و ثابتند؛ فناوری‌های جدید در حال ظهورند؛ صنایع جدیدی در حال رونق گرفتن هستند؛ فرهنگ‌های تازه خلق می‌شوند؛ قدرتهای سیاسی جدید پا می‌گیرند؛ و همه این تغییرات با سرعتی باور نکردنی پیش می‌روند. هیچ کس نمی‌تواند واقعاً پیش‌بینی کند که در دهه آینده چه اتفاقاتی رخ خواهد داد. در عصری که بارزترین ویژگی آن تغییر و انعطاف‌پذیری است، به نظر می‌رسد که نظام تعلیم و تربیت از قافله تغییرات و سازگاری با شرایط جدید عقب مانده است (چنگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۷ و کومار<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵) و چیزی که برنامه‌درسی مدرن ارایه می‌کند، دیگر نمی‌تواند دانش آموزان را برای بقا و توسعه بیشتر در عصر پست مدرن آماده سازد.

به‌رغم دانش و تجربه گسترده‌ای که برنامه‌ریزان درسی در مورد اجرای تغییرات مؤثر در برنامه‌های درسی دارند، اما ساختار، منابع و سنت‌های مدرنیستی موجود، اهداف و فرآیندهای تغییر برنامه درسی را با محدودیت‌های خاصی روبرو می‌کند. به همین دلیل، مدارس همیشه برای رفع نیاز واقعی جوانان و جامعه نمی‌توانند از مطلوبیت لازم برخوردار باشند.

در همین رابطه، آیزنر<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) معتقد است که دانش و فعالیتهای از قبل مشخص شده، هر گونه فرصتی را برای بروز ایده‌های خلاقانه از بین می‌برد. به علاوه، با توجه به بحران در مسایل آموزشی و بویژه در فرآیند اصلاحات برنامه درسی، بحث‌های انتقادی فراوانی پیرامون مطالعات برنامه درسی، تئوری‌پردازی‌ها و تغییرات برنامه درسی برانگیخته شده؛ از این رو دانشمندان این حوزه، رشته برنامه درسی را با مضامینی چون: قلمرو بی‌شکل<sup>۴</sup> (آیزنر، ۱۹۹۴)، دارای بحران چیستی (گودلد<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱)، اغتشاش و سردرگمی<sup>۶</sup>، در گل مانده<sup>۷</sup>، دارای

---

1-Cheng  
2- Kumar  
3- Eisner  
4- amorphous  
5- Goodlad  
6- disarry  
7- floundering

گسیختگی<sup>۱</sup> و اختلاف و تفرقه<sup>۲</sup> (رید<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸، هلبوویش<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹، مک گین<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹ و وستبری<sup>۶</sup>، ۱۹۹۹) توصیف می کنند.

برخی از افراد، مثل راگا<sup>۷</sup> (۱۹۹۹) اعلام کردند که برنامه‌های درسی انباشته از مباحثه های ضد و نقیض، چندپارگی علایق و نگرانی‌هایی در مورد جدا بودن تئوری و عمل است. افراد دیگری آینده را به مثابه آنچه امروز در جریان است فرض نموده، تناقض‌های پیچیده و عقاید مخالف و فرصت‌هایی بی‌شماری را که از بررسی و تحلیل برنامه درسی، آموزش و حتی پیشرفت‌هایی که در مدیریت برنامه درسی ممکن است در آینده رخ دهد، در نظر نمی گیرند. به نظر می‌رسد که برنامه‌ریزان درسی تمام تمرکز و نیرویشان را صرف کنترل هرج و مرج‌های رو به افزایش حاصل از اصلاحات برنامه درسی نموده و از توجه به مواردی اساسی و مهمتر غافل مانده‌اند (وستبری، ۱۹۹۹).

امروزه برنامه ریزان برای پیش برد پروژه‌های اصلاحی برنامه‌های درسی شیوه‌هایی در پیش گرفته اند، اما نسبت به بسیاری از مواردی که پست مدرنیست‌ها بر آنها تأکید دارند، بی‌توجه بوده‌اند. در حال حاضر این موضوع که جوانان در کجا چه چیزی را و چگونه یاد می‌گیرند، در برنامه‌های اصلاحی نادیده گرفته می‌شود. هرگونه تغییر در برنامه‌های درسی از قبیل: اصلاح مدیریت اجرای تغییر برنامه‌های درسی، کنترل آن، اجرای برنامه‌های درسی مدرسه محور و یا مشارکتی، با در نظر داشتن تفکر مدرنیستی نمی‌تواند به تغییرات اساسی و تأثیر گذار منتهی گردد. عمده تغییرات برنامه های درسی، پروژه‌های مدرنیستی هستند که با حرکت دنیا به سمت پست مدرن، آنچه به فراگیران می‌آموزد، نسبت به نیازهای واقعی آنان برای زندگی در دنیای پست مدرنیستی پاسخ گو نیست.

---

1- failure  
2- schism  
3- Reid  
4- Hlebowitsh  
5- McGinn  
6- Westbury  
7- Wraga

## مفهوم پست مدرنیسم

پست مدرن، عصیان اندیشه متفکرانی است که می‌پندارند مکتب‌ها و دستگاه‌های فلسفی مدرن و کلاسیک پاسخگوی انسان امروزی نیست. پست مدرن اصطلاح مفیدی است که به هر حال به عنوان چارچوبی برای فهم قضاوت‌های کلی و روبه افزایش در مورد جهان به کار می‌رود (گریجسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). ایده جهانی پست مدرن منعکس کننده تغییرات اساسی در نگرش‌ها، سبک‌ها و رشته‌های علمی است که بعد از جنگ جهانی دوم در فرهنگ غرب پدیدار گشته است (گلدستون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۴). این واژه در فارسی، به اشکال متفاوتی مانند: پسانوگرایی، فرانوگرایی، پسامدرنیسم، پساتجددگرایی، پسامدرنیته، فرامدرنیته، و پست مدرنیته ترجمه شده است (نوذری، ۱۳۷۹). پست مدرنیسم، چالش فکری در اروپاست که بعد از دوران روشنگری قرن هفدهم پدیدار گشت و آن، همانا تردید و ناباوری است درباره فرا داستان‌ها. از این دیدگاه پست مدرنیسم، جنبشی چندمنظوره است که نارضایتی خود را از دانش و عقیده‌ای که خویش را جهانی می‌انگارد، اظهار می‌دارد (گود<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). پست مدرنیسم با نفی نگرش به جهان به مثابه کلیتی به هم پیوسته، منسجم و فراگیر، نفی انتظار هرگونه راه‌حل‌های نهایی و پاسخ‌های قطعی و بالاخره به عنوان روحیه کثرت‌گرایی و پلورالیسم و ناباوری به مدرنیسم و با زیر سؤال بردن مشروعیت دانش، مرجعیت عقل، محوریت انسان در جهان و طبیعت و حاکمیت اندیشه‌های مسلط، تحولی در افکار جهانیان پدید آورده است (نوذری، ۱۳۷۹).

نخستین متفکرانی که در قرن نوزدهم مفاهیم مدرنیستی را نقد کردند، نیچه<sup>۴</sup> و هایدگر<sup>۵</sup> بودند. نیچه با نقد عقل مدرن، عدم اعتقاد به حقیقت غایی و ارزش‌های ذاتی، تأکید بر تفاوت‌ها و تمرکز زدایی، و هایدگر با به چالش کشیدن سلطه تکنولوژی بر انسان، زمینه ظهور اندیشه پست مدرنیسم را فراهم ساختند (نجاریان و همکاران، ۱۳۸۲). اما اوج شکوفایی پست مدرن در

---

1- Gregson  
2-Goldstone  
3-Good  
4-Nietzsche  
5-Heidegger

دهه هفتاد میلادی بود که فیلسوفان فرانسوی نظیر: لیوتار<sup>۱</sup>، فوکو<sup>۲</sup> و دریدا<sup>۳</sup>، مدرنیسم را مورد انتقاد قرار دادند. هرچند که پست مدرنیسم بیشتر در فرانسه و آن هم در ارتباط با هنر آغاز گردید، ولی به سرعت به خارج از اروپا و نیز علاوه بر هنر، به سایر رشته‌ها و علوم نیز گسترش یافت و اکنون پست مدرنیسم در آمریکا کاربرد عملی و حرفه‌ای یافته و در نظام آموزشی، مدیریت، برنامه‌ریزی، سازماندهی، محیط زیست و صنایع، سیاست‌گذاری‌های هنری- فرهنگی و جنبش‌های زنان نقش مؤثری دارد (آذرننگ، ۱۳۷۶). در ایران، اندیشه پست مدرنیسم هنوز جنبه کاربردی نیافته، ولی بتدریج مضامین آن در افکار و اندیشه‌های متفکران بروز یافته است.

امروزه نگرش پست مدرنیسم تمام زندگی بشر را تحت تأثیر قرار داده است. این نگرش یک جریان فلسفی، یک نیروی فرهنگی و یک چارچوب ذهنی است (احمدی، ۱۳۷۰) که گزینش‌گرایی، ابهام، عدم قطعیت، پیچیدگی، چندفرهنگ‌گرایی و اشکال متعدد درک و فهم از جهان و متون را مورد تأکید قرار می‌دهد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). کلیو<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) معتقد است پست مدرنیسم دیدگاه فلسفی و اجتماعی جدیدی است که در آثار متفکران مطرح شده است. این دیدگاه، همچنان که در قلمرو مختلفی چون: فلسفه، سیاست، هنر، فرهنگ و علوم اجتماعی به مسایل و مباحث تازه‌ای پرداخته، در عرصه تعلیم و تربیت نیز پرسش‌ها و نگرش‌های جدیدی را به میان آورده است. حال سؤال اینجاست که چه ارتباطی میان این دو مکتب فکری وجود دارد؟ برخی پست مدرنیسم را جریانی علیه مدرنیسم می‌دانند؛ و برخی دیگر پست مدرنیسم را به عنوان تداوم و تکمیل مدرنیسم می‌دانند. گروهی دیگر نیز پست مدرنیسم را تلاشی برای یافتن راهی برای خروج از بحران‌هایی می‌شمارند که مدرنیسم به وجود آورده است (نوذری، ۱۳۷۹).

در ارتباط با موارد بالا، عضدانلو (۱۳۷۳) اظهار می‌دارد: «مناظره جدی دو مکتب فکری مدرنیسم و پست مدرنیسم، که هر دو از فرزندان خلف دوران معاصر غرب هستند، از اوایل دهه

---

1-Lyotard  
2- Foucault  
3- Derrida  
4- Clive

۱۹۸۰ با سخنرانی پراهمیت هابرماس<sup>۱</sup> که در آن شمشیر تیز خود را به سمت طرفداران مدرنیته گرفته بود، آغاز می‌شود» (ص، ۲۸). ایشان، عنوان می‌کند که پست مدرن تهدیدی علیه پایه‌های دموکراسی است. رورتی<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) معتقد است اگر بخواهیم به اندیشه‌هایی دست یابیم که مدرنیسم ترسیم می‌کرد، لازم است به تردیدها، تأمل‌ها و مسائلی که پست مدرنیسم مطرح می‌کند، بیندیشیم و این کار را جدی بگیریم؛ و این خود در واقع، تحکیم کننده حرکت مدرنیسم خواهد بود. به علاوه، طیف سومی نیز وجود دارند که پست مدرنیسم را به عنوان جریانی در نظر می‌گیرند که وجودش بسیار ضروری است، زیرا بن‌بست‌های مدرنیسم را نشان می‌دهد؛ مثلاً خود لیوتار<sup>۳</sup> (۱۹۸۴) معتقد است که پست مدرنیسم منظری برای نقد و بسط مدرنیسم فراهم می‌آورد. براین اساس، او اعتقاد دارد که پست مدرنیسم، بخشی از مدرنیسم است و به این معنا، پایان مدرنیسم نیست، بلکه وضعیت آغازین آن است. باقری (۱۳۸۱) نیز معتقد است که پست مدرنیسم به عنوان یک حرکت ما بعد تجدد چنین نیست که مرحله تاریخی بعد از مدرنیسم باشد، بلکه به معنای نوعی بازنگری در آرمان‌ها یا مبناهای مدرنیسم است. البته، باید اذعان نمود که به خاطر ناکامی مدرنیسم در دستیابی به خلق دنیایی بهتر که وعده‌اش را داده بود، امروزه بعضی‌ها به پست مدرنیسم هم با بی‌اعتمادی می‌نگرند (نیکرباکر و پروگ من<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸)

### ویژگی‌های پست مدرنیسم

در اینجا لازم است به ویژگی‌های عمده پست مدرن به طور گذرا اشاره‌ای شود. لزوم طرح این بخش، در واقع ما را در تبیین هرچه بهتر اصلاحات مورد نظر یاری خواهد کرد. این ویژگی‌ها را به اختصار می‌توان در مقوله‌های زیر بیان نمود:

---

1-Habermas

2- Rorty

3- Layotard

4- Knickerbocker & Brueggeman

شک‌گرایی درباره فراروایت‌ها یا روایت‌های کلان: فرض اصلی پست مدرنیسم، عدم اعتقاد به کلیت یا فراروایت‌هاست (دلآوری به نقل از لیوتار، ۱۳۸۲)، بنابراین هیچ سخن برتری نیست تا با آن سرانجام سخن‌های دیگر روشن شود. به باور فوکو<sup>۱</sup> هیچ سخن و نظری جهانی و فرآیند نیست، در عوض گونه‌گونی و فراوانی عقل‌ها و نظریه‌ها درباره مسایل ویژه و محلی است (باقری، ۱۳۸۱). به عقیده ایشان، عقل قادر به ارایه یک الگوی جهانی واحد و معتبر نیست، بلکه تنها می‌تواند به الگوهای محلی و خاص اقدام نماید (هرست و وایت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). بنابراین پست مدرنیست‌ها با انکار فراروایت‌ها و عقل جهانی، براین باورند که اندیشه اخلاقی نیز نمی‌تواند در یک زمینه جهانی انجام گیرد (فوکو، ۱۹۸۰). هولاب<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) بر آن است که در دوران مدرنیسم مفهوم مدرن، نوعی معرفت است که با روایت کلان و جامع، به خود مشروعیت بخشد. بر این بنیاد، پست مدرنیته به مبارزه با این اندیشه برخاسته و به شدت اندیشه کلیت‌گرایی را نقد، و - از لحاظ سیاسی و فکری - هرگونه رژیم خودکامه را محکوم می‌کند (هرست و وایت، ۱۹۹۸).

تأکید بر انگاره‌های متضاد: پست مدرنیسم اندیشه‌ای مبتنی بر انگاره‌های متضاد است. اندیشه پست مدرن، تمایل ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها را از میان می‌برد؛ بدین معنی که هیچ هنجار ارزشمند و معتبری و هیچ واقعیت خارجی معتبر وجود ندارد که بتواند به هدایت رفتارها و اعمال ما کمک کند (سجادی، ۱۳۷۹). نفی فراروایت‌ها نزد اندیشمندان پست مدرن، نگرش به همه روایت‌ها، داستان‌ها و نظرهاست. بدین گونه، جامعه فراروی، گونه‌ای چند آوایی است که در آن همه دیدگاه‌ها را می‌توان شنید، اما هیچ یک را نمی‌توان از دیگری برتر دانست. بنابراین، دیگر مفهومی به نام ارزش و ضد ارزش وجود نخواهد داشت، بلکه موقعیت فرد یا دیگر زمینه‌ها، خوب و بد را تعیین می‌کند. بدین گونه، در متافیزیک پست مدرن هیچ گونه سلسله مراتب ارزشی وجود ندارد. در پست مدرن ارزش سیال و متغیر است و بر پایه متن و شرایط

---

1-Foucauh  
2-Hirst & White  
3-Holub



تفسیر می‌شود (موراسکی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶). بر همین اساس، نزد اینان دانش و آگاهی هیچ‌گاه بر جنبه‌های واقع‌گرایانه استوار نخواهد بود. بنابراین دانش هیچ‌گاه نمی‌تواند به جنبه‌های واقع‌گرایانه منجر شود، چرا که دانش، امری غیر نمادین است (هرست و وایت، ۱۹۹۸)، بنابراین:

- جهان از آن ماست و ما آن را در زبان و گفتار بیان می‌کنیم. آنچه که بر زبان ما جاری است، تجارب فردی خودمان است. "جهان در زبان ما و لغاتی که به کار می‌بریم، نهفته است. واقعیت فی‌نفسه باید خودش را با واقعیتی که برای ما وجود دارد، منطبق سازد (سجادی، ۱۳۷۹).

- جهان، متعدد و مبتنی بر انگاره‌های متضاد است. بدین معنی، تصویری که ما از حقیقت داریم، محصول داستان‌هایی است که ما می‌گوییم. بنابراین، چون داستان‌هایی که ما خلق می‌کنیم، متفاوت است، پس جهان نیز متعدد است؛ و چون داستان‌های ما متفاوت است، پس ممکن است این داستان‌ها همدیگر را نفی و رد کنند. بر این اساس، حقایقی که درباره جهان وجود دارد، ناقص و واقعیات نیز غیر مشترک خواهد بود. جهان، ساخته شده؛ نه کشف شده است (پارکر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷).

نگرش بر زبان: به عقیده پست مدرنیسم بنیاد، نگرش و ذهنیت انسان را می‌بایست بر پایه زبان گزارش کرد. یعنی انسانها از طریق زبان اندیشه می‌کنند و از طریق زبان دارای ذهنیت می‌شوند. از نظر پست مدرن‌ها معنا تنها وابسته به کلمات نیست. لغات به خودی خود معنا را به دنبال ندارند بلکه معنا به نحوه ارتباطی است که ما بین لغات و کلمات برقرار می‌کنیم (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). به سخن دیگر، معنی در زبان به زمینه اجتماعی و نوع رابطه‌های موجود در آن وابسته است (باقری، ۱۳۸۱).

کثرت‌گرایی و مخالفت با هرگونه وحدت‌گرایی: در واقع، از بین رفتن کلیت‌گرایی راه‌گشای نگرش به دیگران و مهم دانستن دیگر فرهنگ‌هاست؛ به این معنی پست‌مدرنیسم با گونه‌گونی فرهنگی گره خورده است. جوهره اصلی اندیشه تنوع‌فرهنگی، پذیرفتن هویت و فرهنگ دیگر است، اگرچه خرده‌فرهنگ به‌شمار آید. بدین سان، فرهنگ خرد و ویژه، اهمیت بسیار می‌یابد و کثرت‌گرایی بر جامعه چیره می‌شود (باقری، ۱۳۸۱ و فرمینی‌فراهانی، ۱۳۸۳). از این رو، پست‌مدرنیست‌ها با تأکید بر تنوع، تکثر انشعاب؛ توجه به دیگر فرهنگ‌ها و تمدن‌ها و گروه‌های مختلف انسانی و فرهنگی و تکثر موجود در جوامع، دفاع از مظلومان و ستمدیدگان، زنان، نژادهای اقلیت و... را شعار خود قرار داده، با هرگونه مرکز‌گرایی، اقتدار‌گرایی و مرجعیت‌باوری مخالفت می‌ورزند.

برخی بر این باورند که پست‌مدرن پیش از آنکه مجموعه‌ای از اصول و فعالیت‌های منسجم باشد، بیشتر نوعی نگرش و یا طرز فکر است؛ که البته این دیدگاه بسیار موجه و قابل قبول است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). اگرچه تعریف نظریه برنامه درسی مبتنی بر پست‌مدرن دشوار و یا حتی به اعتقاد برخی غیر ممکن است اما حقیقت این است که می‌توان بسیاری از جنبه‌های نظریه پست‌مدرن در برنامه درسی را توصیف و درک کرد و ایده‌های مرتبط با آن را در برنامه درسی به کار گرفت.

### رویکردهای اصلاح برنامه‌های درسی

اعتقاد بر این است که طراحی و اجرای اصلاحات آموزشی، با افزایش کیفیت برنامه‌های آموزشی، میزان یادگیری فراگیران را افزایش خواهد داد (مک‌گین، ۱۹۹۹). اصلاحات آموزشی، دارای تاریخچه‌ای طولانی است که معمولاً به شکل طبیعی در سطحی گسترده، به شکل مستمر و با رویکردی خوش‌بینانه انجام می‌گردد؛ اما اصلاحات زیر بنایی در برنامه‌های درسی، توأم با چالش‌هایی شدید است: به این که چه چیزی در برنامه‌های درسی بایستی گنجانده شود؛ فرآیند انتخاب باید به چه شکل عملی شود؛ این انتخاب توسط چه کسانی و با

چه قصدی باید انجام پذیرد و آنچه انتخاب شده چه نتایجی را به دنبال خواهد داشت (مک دونالد، ۲۰۰۴).

کشمکش در مورد برنامه درسی و مدیریت آن تا حدودی بر سر این موارد است: آموزش برای چیست؟ دانش چه کسی از همه ارزشمندتر است؟ دانش آموزان، والدین، معلمان یا اولیاء امور برنامه‌های درسی؟ آنچه امروزه در جریان اصلاحات برنامه درسی دیده می‌شود، این است که اصلاحات برنامه درسی از طرف کسانی انجام می‌گردد که ایده و نظرشان محدود به ساختارهای مدرنیستی است؛ که متأسفانه این ایده‌های مدرنیستی نیز اغلب در توجیه افراد جوان و برآوردن نیازهای آنان موفق نیستند (بروکر و مک دونالد، ۱۹۹۸). در ادامه، سه مدل تغییر و اصلاح برنامه‌های درسی تبیین گردیده است. این مدل‌ها نشان می‌دهند که تأثیر گروه‌های قدرتمند در تأثیرگذاری بر آنچه دانش آموزان در مدارس می‌آموزند، چگونه است.

*برنامه ریزی از بالا به پایین*: تلاش‌ها در مورد اصلاح برنامه‌های درسی در امریکایی شمالی و بریتانیا در طی دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ سبب توسعه و ایجاد بسترهای مناسب برنامه درسی مقاوم در مقابل معلم، گردید. همان گونه که از ظاهر عبارت "مقاوم در مقابل معلم" بر می‌آید، هدف از کاربرد چنین اصطلاحی به حداقل رساندن تأثیر معلم بر اصلاحات برنامه‌های درسی از طریق ایجاد رابطه‌ای محکم بین اهداف، محتوا و ابزار ارزشیابی برنامه درسی است. برنامه درسی به صورت بسته‌هایی شامل: مجموعه‌ای از مواد یا اسناد توسط متخصصان و برنامه‌ریزان درسی تولید شده، به مدارس ارسال می‌گردد. هدف فقط اجرای وفادارانه برنامه‌های درسی قصد شده است؛ یعنی تبدیل به عمل هر آنچه به شکل نظری برای مدرسه و معلم مشخص شده است (مک دونالد، ۲۰۰۳). برای مثال، در کشور فرانسه، برنامه درسی تربیت بدنی با متن‌های تخصصی که توسط گروه فنی، شامل پرسنل آموزشی، معلمان، انجمن‌های ادبی یا افراد کلیدی دیگر تهیه می‌شد. رؤوس مطالب درس تربیت بدنی، محدوده فعالیت‌ها، زمان

تخصیص یافته و ارزشیابی تمام دانش‌آموزان فرانسوی را تعیین می‌کرد (آماندی-اسکات<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). به همین ترتیب، اجرای برنامه درسی ملی در انگلستان و ولز نیز تا حدودی منعکس کننده رویکردی متمرکز نسبت به اصلاحات برنامه درسی بود، که هدف آن داشتن برنامه درسی دقیق و مشخصی بر اساس اهداف معین بود. این برنامه درسی دارای نظم اجتماعی جدید و جامعی بود که منعکس کننده عقاید گروه‌های غالب و قدرتمند در تصمیم‌گیری به شمار می‌رفت. پنی و ایوانز<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) نشان دادند که چگونه تولید متمرکز و وسیع اسناد ملی و رسمی الزام‌آور بر خلاف ادعاهای گسترده متولیان، موجب تهدید نتایج بازی‌ها و ورزش‌های رقابتی در برنامه درسی تربیت بدنی شده بود.

*برنامه ریزی از پایین به بالا:* تحقیقات انجام شده در مورد توسعه برنامه‌های درسی در طی دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ نشان دهنده دشوار بودن دسترسی به اهداف برنامه‌های درسی مقاوم در مقابل معلم، از بالا به پایین، است. اصلاحات برنامه درسی گاه به تئوری و گاه عمل توجه داشته است و قدرت‌های محلی شامل: معلم و محیط مدرسه نقش بسیار زیادی در اشتباهات رخ داده در جریان تبدیل تئوری به عمل داشته‌اند. اصلاحات برنامه درسی نتوانست عوامل فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی را که در فراهم‌سازی امکانات تغییر و عملی نمودن آن در هر بافت و زمینه‌ای نقش اساسی دارد، مورد توجه قرار دهد؛ و همین امر موجب محدود شدن و عدم توانایی در ایجاد اصلاحات گردید (کرک<sup>۳</sup>، ۱۹۸۸).

برای بهبود فرآیند اصلاحات برنامه درسی، محققان از نقش مرکزی معلمان در اصلاحات برنامه‌های درسی و نیاز معلمان به داشتن حس تملک و تعلق خاطر در اصلاحات، از تغییرات مورد نظر طرفداری کردند. در اواخر دهه ۱۹۸۰، ظهور رویکردهای جدید نسبت به اصلاح برنامه‌های درسی، مثل: توسعه برنامه درسی مدرسه محور و تحقیق ضمن عمل، مسیر تازه‌ای را به سمت قرار دادن مدارس و معلمان در مرکز تلاش‌های اصلاحات برنامه‌های درسی آغاز

کردند. برای بسیاری از طرفداران برنامه درسی مدرسه محور، این شیوه برنامه ریزی در واقع بیانگر توجه به دموکراسی در برنامه ریزی درسی بود که در آن متخصصان واقعی؛ یعنی معلمان، توسعه برنامه درسی را کنترل می کردند (کمیس و مک تاگارت<sup>۱</sup>، ۱۹۸۸). با وجود این، چیزی که در بسیاری از ایالات استرالیا و امریکا رخ داد، برنامه ای بود که کمتر مورد استقبال قرار گرفته؛ از نظر منابع مورد نیاز چندان حمایت نشده بود و ارزشیابی از آن به شکل منسجم صورت نمی گرفت. برای مثال، برنامه درسی که برای درس تربیت بدنی تدارک دیده شده بود، مورد حمایت همه جانبه قرار نگرفت. ویکرز<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) در این مورد می گوید در جاهایی که برنامه های محلی در تربیت بدنی مورد توجه واقع شد، بسیاری از افرادی که با آموزش فعالیتهای ورزشی در ارتباط بودند، در خارج از برنامه درسی رسمی مدارس قرار داشتند که از جمله این برنامه ها می توان به برنامه هایی که برای افراد جوان در معرض خطر توسط افرادی مثل هلیسون<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۰) تهیه شده بود، اشاره کرد.

برنامه ریزی درسی مشارکتی<sup>۴</sup>: در طی سال های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ بررسی، انتقاد و ارزیابی مجدد استراتژیهای مدرسه محور برای ایجاد اصلاحات، باعث گردید که روش برنامه ریزی از پایین به بالا برای اصلاح برنامه های درسی توجه همگان را به ماهیت مشکل آفرین نقش معلمان به عنوان عامل تغییر معطوف نماید. تحقیقات در مورد اصلاحاتی که معلمان آغازگر آنها بودند، نشان داد که حتی در این مورد نیز بین آنچه به شکل نظری برای ابداع و نوآوری مشخص شده بود، با آنچه در عمل به وقوع می پیوست، تفاوت وجود داشت (فولن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹). طرفداران تحقیقات ضمن عمل، نیز به نتایج پژوهش های ضمن عمل را شک و تردید نموده، بر آن شدند که امکان تغییر مدارس از طریق این استراتژی را ارزیابی مجدد نمایند (تینینگ<sup>۶</sup> و همکاران، ۱۹۹۶).

---

1-Kemmis & McTaggart

2- Wickers

3-Hellison

4- partnerships

5-Fullan

6-Tinning

در نتیجه، مدل جدیدی از اصلاحات برنامه درسی که در بر دارنده روابط همکارانه بین مدیران، برنامه ریزان درسی، انجمن‌های حرفه‌ای، محققان، مربیان، معلمان، والدین و به طور کلی همه متولیان بود، ارائه گردید. به نظر فولن، چنین مشارکتی همکاری عرضی (علاوه بر طولی) را نیز در بر می‌گرفت. برای مثال، انیس<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) در مورد برنامه درسی نوآورانه‌ای که برای آموزش صلح در ایالات متحده طراحی شده بود و "ورزش برای صلح" نامیده می‌شد، توضیح داده و بیان نموده است که این برنامه ابتکاری توسط مقامات آموزشی منطقه، گروه‌های اجتماعی، معلمان، محققان و بویژه دانش آموزان هدایت می‌شده است. از ویژگی‌های این مدل تغییر، همکاری بین مدارس، توسعه و پیشرفت حرفه‌ای معلمان، ورود دانش آموزان و جامعه برای مرتفع کردن نیازها، جمع‌آوری اطلاعات به طور سیستماتیک، نظارت و اصلاح درست است.

با وجود این، کسانی مثل آدامز<sup>۲</sup>، (۲۰۰۰)؛ چنگ من لو<sup>۳</sup>، (۲۰۰۱)؛ فولن، (۱۹۹۹) و مک گین، (۱۹۹۹) به مواردی دیگر اشاره می‌کنند. آنان می‌گویند که تغییر برنامه‌های درسی چند بعدی و سخت‌تر از آن است که بسیاری تصور می‌کنند، زیرا اجرای آن بستگی زیادی به بافتی دارد که در آن اجرا شکل می‌گیرد. بنابراین، این برنامه‌ها اگر با مشارکت معلمان کلاس صورت بگیرد، بسیار مؤثرتر خواهد بود. فولن معتقد است که مشارکت معلمان در فرآیند تدوین برنامه درسی اجرای اصلاحات را آسان می‌کند، زیرا مشارکت آنان شانس پذیرش برنامه‌های اصلاحی توسط سایر معلمان را افزایش خواهد داد (هریس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). منظور آنان این است که برنامه‌ریزی باید هم از بالا به پایین (متمرکز) و هم از پایین به بالا (نامتمرکز) باشد.

زمانی که اصلاحات برنامه درسی ناموفق می‌ماند، منتقدان اغلب از اجرای نادرست معلمان، طراحی نامناسب و هدف‌گذاری‌های نادرست انتقاد می‌کنند. آنها به ندرت فرضیه‌های خود را در مورد مدارس، یادگیری و افراد جوان مورد سؤال قرار می‌دهند؛ از این رو مدل‌ها و مطالب

---

1-Ennis  
2-Adams  
3-Cheng-Man Lau  
4-Harris

ارایه شده در بالا با مجموعه‌ای غیر قابل انعطاف از فرضیه‌های مربوط به سیستم آموزشی مدرنیستی، تنظیم شده‌اند (میلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر، مسأله اصلاح برنامه‌های درسی با این تصورات از آموزش تنظیم شده که آموزش:

- در مورد زمان و مکان بسیار منظم و قانونمند است؛  
- دانش را چیزی عقلایی، خطی و سازمان یافته می‌داند که در مجموعه‌های مجزا و مشخصی مرتب شده است؛

- دانش آموزان را به عنوان مصرف کنندگان برنامه‌های درسی رسمی مدرسه می‌داند؛

- هدف اصلاحات، ایجاد نظم اجتماعی تساوی گرا، دموکراتیک و قابل کنترل است؛

به طور کلی، سیاست‌های معاصر در مورد اصلاحات برنامه‌های درسی، بر اساس فرضیه‌هایی چون نتایج از قبل تعیین شده، کنترل شونده، خطی و طرح‌های سازماندهی شده صورت گرفته که بسیاری از مسایل مورد تأکید پست مدرنیست ها را نادیده می‌گیرد.

### دیدگاه پست مدرنیستی تغییر برنامه درسی

اصلاح برنامه درسی به شیوه مدرنیستی، خواه از بالا به پایین، خواه از پایین به بالا و خواه مشارکتی با تغییرات دستوری، نتیجه گرا، سیستماتیک و تعمودی همراه است؛ حتی در جایی که برای تغییرات برنامه درسی، از چارچوب‌های نظری معاصر مثل: نظریه شخصیت<sup>۲</sup> (اپل<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹) یا استدلال‌های تربیتی<sup>۴</sup> (برن اشتاین<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶) استفاده می‌شود، با دیدگاه خاصی در مورد مدرسه، یادگیری و فراگیران روبه رو می‌شوید که الزاماً بر اساس دیدگاه مدرنیستی هستند. وجود چنین ایده‌هایی بسیاری از شرایط دنیای فوق مدرن را که گیدنز<sup>۶</sup> (۱۹۹۱) به آنها اشاره نموده است و واقعیات دنیای پست مدرن هستند، نادیده می‌انگارد.

---

1-Miller  
2- identity theory  
3-Apple  
4-pedagogic discourse  
5- Bernstein  
6- Giddens

در اینجا پست مدرن به عنوان ایده‌ای که به تفاوت‌ها اهمیت می‌دهد، به منعطف بودن زمان یادگیری، مکان یادگیری و از میان برداشتن محدودیت‌ها می‌پردازد، تصور می‌شود. باید اذعان نمود که معلمان باید در مواجهه با مباحث پست مدرنیستی با احتیاط رفتار نمایند. برای مثال، مک لارن و فرهمندپور<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) ادعا کردند که موقعیت پست مدرنیسم بسیار فردگرا بوده، بیش از حد بر خط مشی‌های شخصیت، مصرف گرایی، چندگانگی و انتخاب تأکید و بازتولید قدرت و ساختارهای حاکم بر جامعه را رد می‌کند. بعضی معتقدند که پست مدرنیسم فقط ایده‌ای مبهم و تاریک بوده (بارو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹) یا چیزی بیش از یک نظریه فریبنده (مک لارن و فرهمند پور، ۲۰۰۰) نیست. مک لارن و فرهمندپور (۲۰۰۰) اعتقاد دارند که پست مدرنیست‌ها باید به خاطر داشتن ایده‌هایی مثل: انتقاد از باز تولید قدرت مسلط بر جامعه، جهانی سازی دانش و فرهنگ و نوع نگاهشان به آموزش به عنوان یک کار فرهنگی مورد تقدیر و تفقد قرار بگیرند.

قدر مسلم ایده‌های مطرح در نظریه پست مدرنیسمی می‌تواند القا کننده نگرش تغییر کامل پیش فرض‌های مسلم در برنامه درسی تلقی شود. بنابراین برای تغییر برنامه درسی به نظر می‌رسد که پست مدرنیست‌ها از دو ابزار اساسی استفاده می‌کنند:

۱- شالوده شکنی: بر اساس نظر پست مدرنیسم، از طریق شالوده شکنی برهان و معکوس کردن پیش فرض‌های بنیادین آن، می‌توان فضا را برای پیش فرض‌هایی که قبلاً مورد توجهی قرار نگرفته‌اند، باز کرد (نظرپوری، ۱۳۸۷). شالوده شکنی مدعی است که هر نظام فکری مبتنی بر یک سلسله تضادهاست. بنابراین، هر بیانی در بردارنده بیانهای متعدد و متضادی است. پس متون نه یک چیز خاص، بلکه چیزهای مختلفی بیان می‌کنند (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۸۳). بنابراین، از این نظر رابطه سنتی بین متن و معنا گسسته می‌شود و شالوده شکنی بیانگر آن است که یک متن می‌تواند روایت‌های جدید و متفاوتی را بازگو کند. از نظر شالوده شکنی، معنی همانند سنگ صاف و مسطحی است که در روی



سطح آب جهش نموده، فقط رد پاها و موج‌های کوچک و ناپایداری از خود به جای می‌گذارد. بنابراین، در برنامه درسی نباید به دنبال معانی ثابت از امور رفت؛ معنی ناپایدار و زودگذر است، مگر آنهایی که مستبدانه و به زور تحمیل می‌شوند (پاینار<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶). به قول هلمز<sup>۲</sup> معانی متفرق، متفاوت و در حال تغییرند (چیرالدلی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). در اینجا شیوه پست مدرنیسمی، ابزاری برای غلبه بر تحکم یک نگاه یا ایده است و از این رو از دانش برای رهایی به جای کنترل استفاده می‌کند. در این رابطه، دریدا از خواننده می‌خواهد متنی را که می‌خواند، نقادی کرده، با ارتقا بخشیدن به ظرفیت نقادی در خود، آمادگی لازم برای تغییر شکل‌های سیاسی و اجتماعی را پدید آورد. مطالعه دقیق همراه با نگرش انتقادی از مطالب و مباحث نویسنده به فراگیران کمک خواهد کرد تا ساختارهای تحمیلی یک متن بر آنها تأثیر نگذارد (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۸۳).

پست مدرنیسم با تأکید بر گفتمان (گفتمان عمومی) به عنوان روشی برای مطرح شدن پیش فرض‌های جدید اصرار دارد، چرا که در گفتمان یک گروه موضوع‌های بحث انگیز پیچیده‌ای را از منظرهای گوناگون می‌شکافند. افراد نسبت به پیش فرض‌های خود مردد می‌شوند، اما پیش فرض‌های خود را آزادانه انتخاب می‌کنند. در گفتمان افراد مشاهده‌گران اندیشه خود می‌شوند؛ بنابراین، یک ایده برای خلق نوآوری و ایجاد تغییر و تحول، استفاده از گفتمان است. گفتمان فرصت‌های بیشتری را برای برنامه درسی و در نتیجه تغییر مجدد فراهم می‌آورد. گفتمان از آن جهت مورد تأکید پست مدرنیست‌هاست که وسیله‌ای برای تقویت و گسترش تعامل‌های اجتماعی است. از نظر آنها، گفتمان محور شناخت و حتی وسیله‌ای برای تولید دانش است. توجهی که در مدارس مبتنی بر اصول تربیتی دیویی به گفتمان می‌شود، در مدرسه پست مدرن جلوه‌های تازه‌تری پیدا می‌کند و به کانون فعالیت‌های مدرسه تبدیل می‌شود؛ به طوری که همه افراد و گروه‌های درون و برون مدرسه را مستقیم و غیر مستقیم در بر می‌گیرد. بسیاری از

مفاهیمی که در مدرسه پست مدرن توصیه می‌شود، همچون چند صدایی و چند فرهنگی، با مفهوم گفتمان در آمیخته است. به کارگیری روش گفتمان در مدرسه پست مدرن، ارتقای گرایش به همکاری، اقدام جمعی و افزایش تحمل و صبر در برابر دیدگاه‌های مخالف، بالندگی اندیشه جمعی و رشد روش‌های نو برای حل مسأله را به دنبال خواهد داشت (کارتر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵).

۲- نظریه پرداز خود انعکاسی: در نظریه پرداز خود انعکاسی، افراد باورها و اندیشه‌های خود (پارادایم‌های ذهنی) را نقد و ارزیابی می‌کنند (نظریوری، ۱۳۷۸)؛ برنامه درسی پیش فرض‌ها و ارزش‌های زیر بنایی خود را زیر سؤال برده، آموختن را یاد می‌گیرد. بر این اساس، همه دانش ما، دانش از خود یا خود دانشی است که برای شناخت پدیده‌های پیرامون خود، آن را باز تولید می‌کنیم. همه اینها مستلزم این امر است که فرد با توجه به وجود دیدگاه‌های متناقض و پارادوکس گونه با داشتن تفکر خود نگرانه و به کارگیری شیوه‌های خاص برای درک و کشف جهان پیرامون (به‌جای پیروی محض از یک پارادایم ذهنی واحد)، به موجودی فرصت طلب (به معنای مثبت) و خواهان تغییر و تحول مداوم تبدیل شود (برن اشتاین، ۱۹۹۶).

خود انعکاسی، از اهداف تعلیم و تربیت در نظر پست مدرنیست‌هاست. این هدف، به‌خصوص نزد فوکو بیشتر به چشم می‌خورد. او ابراز وجود را از طریق خودانعکاسی امکان پذیر می‌داند و معتقد است که خودانعکاسی از طریق نقد فرهنگ و نقد خود باید به عنوان یک هدف مهم تربیتی مورد توجه قرار بگیرد. از نظر فوکو ذات پایدار و ابدی برای بشر وجود ندارد. ما انسان‌ها آزادیم که ذات خود را از نو دریافت کنیم و بفهمیم (ژیرو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). با توجه به این دو ابزار، یک برنامه درسی پست مدرن را به شکل زیر می‌توان در نظر گرفت:

- حرکت به سمت یک سیستم باز با تغییرات مستمر و تعاملات پیچیده است؛

- مستلزم چهارچوب‌های کلی و تعاملی برای یادگیری که دانش‌آموزان به جای مصرف‌کنندگان دانش، تولیدکنندگان دانش هستند. همان‌گونه که دال<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) می‌نویسد: یک برنامه درسی پست مدرن، توانایی دانش‌آموزان برای سازمان‌دادن، ساختن و سازماندهی را می‌پذیرد و بر این توانایی به عنوان یک نکته اصلی در برنامه درسی تأکید دارد؛

- با توجه به تغییرات، برنامه درسی قابل تغییر است. در واقع، به برنامه درسی به گونه‌ای نگاه نمی‌شود که با افزایش چنین تغییراتی خطاها، بی‌نظمی‌ها و عدم اطمینان در اعمال یادگیرندگان رو به فزونی بگذارد. به علاوه، پست مدرنیست‌ها معتقدند که باید کنترل‌های بروکراتیک را در برنامه‌های اصلاحی مدارس کنار گذاشت (مک دونالد، ۲۰۰۴).

از این رو، اصلاحات پست مدرنیسمی دیدگاهی را از برنامه درسی ارایه می‌دهد، که می‌توان حول چهار موضوع به بحث پرداخته، از این چهار زاویه برنامه‌های اصلاحی را نقد و بررسی کرد. به نظر نویسندگان این مقاله، اگر چه اصلاحات اخیر برنامه درسی به دنبال مشارکت همه افراد مرتبط با برنامه درسی بوده، اما مهمترین مسایلی را که باید به آنها توجه می‌ککرد، در بر ندارد (عمدتاً بر مطالب حاشیه‌ای تأکید می‌کند). در ادامه، مسایلی که امروزه باعث ایجاد چالش میان یادگیری فراگیران و تلاش‌های اصلاحی برنامه درسی می‌شود، تبیین گردیده است.

### از بین رفتن موضوعهای درسی

اکنون زمان آن فرا رسیده که دانش تخصصی (رشته‌ای) و ارایه آن به عنوان موضوعهای درسی در مدارس مورد ملاحظه دوباره قرار بگیرد. موانع و محدودیتهای یک رشته عملی چیست؟ چگونه می‌توان بیشترین ارتباط را با دانش تخصصی (رشته‌ای) داشت؟ ساختار رشته‌های علمی به شکل کنونی در دانشگاه‌ها و انتقال این وضعیت به مدارس در دهه ۱۹۶۰، توسعه پیدا کرد. فلاسفه تعلیم و تربیت اظهار کردند که رشد عقلانی انسان، از طریق فراگرفتن

حوزه‌های معتبر دانش شکل می‌گیرند که این دانش‌ها توسط متخصصانی که اغلب استادان دانشگاه‌ها هستند، تهیه شده، سپس به صورت رشته‌های مجزا در مدارس استفاده می‌گردند. با وجود این، همان‌گونه که گودسان<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) بیان می‌کند، اسناد برنامه‌های درسی معاصر، چیزی بیش از یک رشته علمی نیستند که توسط گروهی از متخصصانی که قدرت دانشگاهها را در اختیار دارند، تهیه شده و یک نسخه تربیتی آن در مدارس استفاده شده است. متخصصان تعلیم و تربیت در سراسر دنیا در تلاشند تا مجموعه‌ای از موضوعهای درسی را در قالب حوزه‌های یادگیری که فراتر از رشته‌های علمی هستند، مورد توجه قرار دهند. در استرالیا و نیوزیلند، این مجموعه موضوعهای درسی به سمت ایجاد زمینه‌های یادگیری کلیدی در حال توسعه است. برای مثال، تربیت بدنی همراه با آموزش بهداشت، آموزش خارج از خانه، اقتصاد خانواده و آموزشهای مذهبی در زیر چتر بهداشت و تربیت بدنی قرار گرفته‌اند (مک دونالد و گلوور<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷).

به نظر می‌رسد ارزش رشته‌های علمی سنتی و شیوه‌هایی که در آن رشته‌های علمی، موضوعهای مدرسه‌ای را شکل می‌داد و همچنین، توجه به اعتبار کلی مدارس با توجه به رشته‌ها تغییر یافته است. از بررسی ادبیات و تاریخچه مدارس راهنمایی که برای رفع نیازهای افراد ۹-۱۵ سال است نیز مورد انتقادات فراوانی قرار گرفته است؛ زیرا این رشته‌های علمی که در مدارس راهنمایی آموزش داده می‌شوند، بیشتر در راستای نیازهای جوانان است تا فراگیران دوره راهنمایی. هنوز هم اکثر پروژه‌های اصلاح برنامه درسی تربیت بدنی تأکید بر رشته علمی خاصی را مد نظر قرار می‌دهند. نهادینه کردن دانش از طریق رشته‌ها و موضوعهای علمی، امکان آزادی، یا خود مختاری معلمان، دانش‌آموزان و همچنین امکان ایجاد ارتباطات معنادار در مدارس را محدود می‌نماید. برای مثال، در ایالت کوئینزلند استرالیا، به تازگی بررسی<sup>۳</sup> اصول جدید یعنی شیوه‌های جدید اولویت‌بندی و سازماندهی یادگیری‌های بین رشته‌ای که فراتر از

---

1-Goodson  
2-Mcdonald & Glover  
3-new basics

توجه صرف به رشته‌های علمی هستند، به وجود آمده است. این اصول جدید عبارت بودند از شیوه‌های زندگی، ویژگی‌های اجتماعی، رسانه‌های ارتباطی، شهروند فعال، محیط زیست و تکنولوژی (آموزش و پرورش کویزلند<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). یانگ<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) این موارد جدید را برنامه درسی آینده می‌داند. وی بیان می‌کند که برای ایجاد یادگیرندگان با سواد بایستی افراد دانش تخصصی را در ارتباط با فناوری، اقتصاد، سیاست، فرهنگ و درک جامعه شناختی یاد بگیرند. سؤال این جاست که اصلاحات برنامه‌های درسی موضوع محور با توجه به چنین شیوه‌های جدید تفکر در مورد سازماندهی دانش دارای چه جایگاهی است؟

به نظر می‌رسد پست مدرنیست‌ها به نوعی طرفدار برنامه درسی بین رشته‌ای هستند. دریدا از جمله صاحب‌نظران پست مدرن مرزبندی‌های فرهنگی مانند: تقسیم حوزه‌های تحقیقی به روانشناسی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، علوم سیاسی و تاریخ را تقسیم‌بندی طبیعی نمی‌داند و معتقد است که این تقسیم‌بندی‌ها فقط برای هدف‌های خاصی سودمند هستند. وی حتی تقسیم‌بندی جامعه به طبقات و گروه‌های اجتماعی و این که هر گروهی وظیفه‌ای خاص در جامعه دارند را نیز قراردادی و برای اهدافی خاص می‌داند (اکهلم<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹).

### توجه به برابری

اگر نقش یک مدرسه به عنوان پروژه‌ای مدرن کمک به تمام دانش‌آموزان برای رسیدن به استعدادهای بالقوه فردی آنهاست، تاکنون مدارس در ایفای چنین نقشی به طور آشکارا شکست خورده‌اند. اصلاحات برنامه‌های درسی جدید که تأکید عمده آنها بر مدارس و معلمان است، در از بین بردن تأثیرات آنچه دانش‌آموزان با خود به مدرسه می‌آورند - همسایگان، وضعیت اجتماعی، اقتصادی، جنسیت و قومیت - با شکست روبه‌رو شده است (مک دونالد، ۲۰۰۴). مدارس، فضای بسته‌ای بوده که دارای محدودیت‌هایی خاص برای

---

1-Education Queen sland

2-Young

3-Okholm

فراگیران هستند. به همین دلیل، بسیاری از کودکان در این فضاهاى خاص به موفقیت دست نمى یابند.

در نگاه پست مدرنیسمی، حقیقت این است که آموزش و به موجب آن برنامه‌های درسی مدارس، به طور کلی فرآیندی بازتولیدی<sup>۱</sup> هستند که در بازتولید روند اقتصادی و فرهنگی حاکم بر جامعه فعالیت می‌کنند (بورديو<sup>۲</sup>، ۱۹۷۴ و برن اشتاین، ۱۹۹۶). از نظر آنان، هیچ مکان یا جایگاه خنثی و بی‌طرفی و هیچ متن فوق‌العاده‌ای در برنامه درسی وجود ندارد. آنچه واضح و بدیهی به نظر می‌رسد، به وسیله زبان و دیگر نظام‌های نشانه‌ها ایجاد شده و به آنها وابسته است (چری<sup>۳</sup>، ۱۹۸۸). بنابراین، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید فضاهاى جدیدی را برای دانش‌آموزان ایجاد نمایند که مؤثرتر و درگیر کننده‌تر باشند؛ اما باید توجه شود که برای دستیابی به این فضاهاى جدید به چیزی فراتر از برنامه‌ریزی درسی رسمی فعلی و پروژه‌های اصلاحی با روندهایی تازه نیاز است. اگر قرار باشد برنامه درسی مدارس برای هر گروه از دانش‌آموزان یک تجربه آزادی بخش باشد، این امر مستلزم دخالت افراد بیشتری مثل: والدین، کارمندان، معلمان و دانش‌آموزان است که در برنامه‌های اخیر ارتباط مستقیمی با برنامه درسی مدرسه نداشته‌اند (یانگک، ۱۹۹۸).

این نگرش، در واقع مبین این نکته است که برنامه‌های درسی رسمی که توسط متخصصان (استادان دانشگاه‌ها) تهیه می‌شوند، تغییر یابد و با دخیل نمودن افراد بیشتری از اجتماع (آن هم از طریق گفتمان) به همراه متخصصان برای غنی نمودن یادگیری افراد اقدام شود. پروژه‌های اصلاح برنامه‌های درسی باید با دخیل نمودن افراد بیشتری فرآیند برنامه‌ریزی را وسعت بخشیده، تلاش نمایند فضاهاى جدیدی برای یادگیری فراگیران بیافرینند (لاسون<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸).

### برنامه درسی و باز تولید قدرت مسلط بر جامعه

---

1- Reproduction  
2- Bourdieu  
3- Cherry  
4- Lawson

در هر فضایی، مثل نظام آموزشی و یا حتی فضای یک مدرسه، هویت‌های فرهنگی متنوعی به دیده می‌شود. این امر زمانی که از برنامه‌ریزان درسی خواسته می‌شود که مجموعه‌ای از نگرش‌های فرهنگی، دانش، مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌ها را برای انتقال آگاهانه از طریق برنامه‌های درسی انتخاب نمایند، مسأله‌ای درخور توجه می‌شود. اگر چه انجام یک انتخاب و قرار دادن آن در یک برنامه درسی که متناسب با نیازهای متنوع جوانان باشد، بسیار چالش‌زاست، اما طراحان برنامه‌های درسی همان گونه که در مورد تربیت بدنی در بریتانیا اشاره شد، ناگزیر به انجام چنین کاری هستند (پنی و ایوان، ۱۹۹۹).

بیشتر انتقاد پست مدرنیسم این است که چه معنا دارد دانش آموز مدرسه‌ای باشید، اما از طریق قدرت غالب در جامعه کنترل شوید. با تجاری شدن فرهنگ، تنها نوع شهروندی که جوامع بزرگسالان در اختیار کودکان قرار می‌دهد، مصرف‌گرایی است (ژيرو، ۲۰۰۰). آموزش و پرورش و به پیرو آن برنامه‌های درسی مدارس همچنان در راستای بازتولید قدرت کنونی مسلط بر جامعه و آماده‌سازی فراگیران برای پذیرش این قدرت مسلط در تلاشند (بورگس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). تعامل جوانان با برنامه‌های درسی، مانند تعامل مشتری و محصول شده است (رایت<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). برای بسیاری از جوانان، سرگرمی مورد علاقه آنها در خارج از مدرسه، با چیزی که برنامه‌های درسی رسمی مدرسه پیشنهاد می‌دهد منطبق نیست و علت این امر آن است که آنها به میزان فزاینده برنامه‌های درسی را بی‌ربط ارزیابی می‌کنند و از روش‌ها و مکان‌های متنوع و متفاوتی برای یادگیری مطلع می‌شوند. آنها به عنوان اصلی‌ترین مشتریان نظام آموزشی، برنامه‌های درسی از پیش انتخاب شده را کنار گذاشته، به دنبال راهکارهایی تازه خواهند بود. بنابراین، اگر روند فعلی اصلاحات برنامه درسی، ادامه یابد، محصولات مصنوعی برنامه‌های درسی ایالات متحده، یا ملت‌هایی که به دنبال ایجاد هویت‌های اجتماعی یکسانی هستند، بی‌فایده خواهد بود (راس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰).

تلاش برای فهم برنامه درسی به عنوان یک متن پست مدرن از دهه ۱۹۸۰ آغاز شده است. متفکران پست مدرن در حوزه برنامه درسی نظریه افرادی، چون: تایلر، شوآب و بلوم<sup>۱</sup> را مورد انتقاد قرار داده‌اند و معتقدند که نظریه تایلر بر مسایلی چون نظم، سازماندهی، عقلانیت، تصحیح خطا، بی طرفی سیاسی و تخصص گرایی مبتنی است که باید فوراً بازنگری شود. از نظر اینان، برنامه درسی باید به دنبال نوعی تربیت تحولی باشد که موجب شود معلمان و دانش آموزان در یک سفر اکتشافی به بررسی مسایل پردازند (پاینار، ۱۹۹۶). متفکران پست مدرنیست‌ها معتقدند که برنامه درسی باید از حالت انحصاری و متمرکز خارج شود تا بتوان صداهای مختلف و غالباً فراموش شده را هم شنید. بنابراین، از نظر این عده برنامه درسی باید منعطف، سازگار و مشارکتی باشد (مک گرگور<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲).

### تکنولوژی جهانی و یادگیری آزادانه

پست مدرنیست‌ها در مورد فناوری‌های آموزشی دیدگاهی دوگانه دارند. برخی از متفکران پست مدرن، از جمله: اپل فناوری‌های آموزشی را ابزاری دیگر برای انتقال دانش از پیش انتخاب شده در اذهان فراگیران می‌دانند و معتقدند که اگرچه فناوری‌های آموزشی بهتر از کتاب‌های درسی خشک و روش آموزش به شکل سخنرانی است، اما اهداف تغییر نکرده است (اپل، ۱۹۹۲). در همین رابطه، نیکولز<sup>۳</sup> معتقد است که فناوری‌های آموزشی به تعلیم و تربیت و محیط زیست زیان می‌رساند، زیرا متخصصان فناوری‌های آموزشی دانسته و خودسرانه مسایل نابرابری‌های آموزشی و بوم شناختی را نادیده می‌گیرند (به نقل از آقازاده و دبیری اصفهانی، ۱۳۸۰). اما باید توجه داشت که همه متفکران پست مدرنیسم در رابطه با فناوری‌های آموزشی نگاه منفی ندارند، بلکه بسیاری از آنها معتقدند که فناوری‌های ارتباطی هم بر فرآیند و هم بر پیامدهای آن اثر گذاشته، امکان برقراری ارتباط‌های فراوان و چند منظوره را در اختیار

2-Tyler, Schwab & Bloom

3-Mac Gregor

4-Nichols



یادگیرنده قرار می‌دهد که تداوم آن به شکل‌گیری اجتماع‌های کوچک و متعدد در مدرسه یاری می‌رساند (مک کرمیک، و اشکریمشا، ۲۰۰۱). یکی از انگیزه‌های اصلی تلفیق فناوری اطلاعات در آموزش این است که یادگیری مستقل را در دانش‌آموزان تقویت نمایند تا از این طریق آنها دانش خود را ساخته، خود را در اعمال شناختی درگیر نمایند؛ چیزی که انجام آن در یک کلاس درس به شیوه سنتی میسر نیست (لیم و چینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). فناوری پیشرفته‌ای چون اینترنت مسیر بزرگراه‌های اطلاعاتی را از دانشگاه‌ها به سوی دبستان‌ها و دبیرستان‌ها می‌کشاند. اینترنت، فرصت‌های تازه‌ای را برای تمرین نوع دموکراسی جدید فراهم می‌سازد که در آن همه فرهنگ‌ها و همه واحدهای انسانی قادر به تبلیغ و پخش اندیشه‌ها و نقدهای خود هستند. در شرایط پست مدرن دولت‌ها شانس کمتری برای پالایش سلیقه‌ای اطلاعات دارند. اینترنت باعث نفوذپذیری دیواره‌های کلاس درس شده، مدرسه را به بزرگی همه دنیا با همه آدم‌هایش وسعت می‌بخشد.

همان‌گونه که قبلاً نیز مطرح شد، افراد دارای شیوه زندگی و مجموعه عقایدی هستند که آنها را قادر می‌سازد اکثر یادگیریشان در خارج از مدرسه شکل بگیرد. تحول در اطلاع‌رسانی و تعلیم و تربیت عمومی، می‌طلبد که به طور جدی فناوری، فعالیت‌های تولید دانش و فضاهای آموزشی جدیدی که در آن شکل‌های یادگیری و مهارت‌های انتقادی هم برای جوانان و هم برای بزرگسالان فراهم باشد، مورد توجه قرار بگیرند (ژیرو، ۲۰۰۰). در دنیای رایانه با استفاده از اینترنت، فراگیران با آزادی کامل و بدون هیچ محدودیتی با هم ارتباط برقرار نموده، بدون هیچ‌گونه مرز و مسیر از پیش تعیین شده‌ای به جستجو می‌پردازند و از هویت‌های متنوع و زیادی تأثیر می‌پذیرند (مک دونالد، ۲۰۰۴). رسانه‌ها و تکنولوژی‌های جهانی این امکان را فراهم می‌سازند که جوانان به نظرات و ایده‌های خارج از فرهنگ خود دسترسی پیدا کنند. رید (۱۹۹۸) در این زمینه اظهار می‌کند که مواد و ابزارهای آموزش فردی و برقراری ارتباط برای

همه در دسترس است. این در حالی است که اکثر اصلاحات برنامه درسی بر مدرسه به عنوان تنها مکان یادگیری معنادار متمرکز شده است.

کرزویل<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) که مشاور برخی از بزرگترین شرکت‌های فناوری جهان بوده است، خواهان تغییرات آموزشی موازی و همپا با تغییرات در تکنولوژی است. وی پیش‌بینی می‌کند که تا سال ۲۰۳۰ یادگیری بشر با استفاده از معلمان مجازی انجام خواهد گرفت. با افزایش شبکه‌های موجود، یادگیری تقویت خواهد شد؛ گرچه بحث ازدیاد شبکه‌های یادگیری کمی زود است، اما کرزویل بر توسعه سریع و تغییرناپذیر فناوریهای یادگیری و در نظر داشتن آنها برای برنامه‌ریزی‌های درسی آینده تأکید می‌کند.

### نتیجه‌گیری

گفتگو درباره آینده برنامه درسی، کاری پیچیده است که نیازمند توجهی خاص است (موریس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰)، اما اگر متولیان برنامه‌های درسی بخواهند به مسایل مرتبط با یادگیری جوانان؛ یعنی مسایلی چون: ارتباط، شمول و انتخاب برنامه درسی را توجه کنند، توجه به چنین مواردی ضروری است. در حالی که بررسی تاریخچه برنامه درسی نشان می‌دهد که ایجاد تغییرات معنادار در ساختارهای موجود مدارس مشکل می‌باشد، اما اکثر اصلاحات و تغییرات ایجاد شده، مسایل بسیار مهم و بزرگی را در مورد تغییرات نادیده گرفته‌اند؛ از جمله این که جوانان موجود در مدرسه چه کسانی هستند؟ آنها چه چیزی را، در کجا و چگونه یاد می‌گیرند؟ اگر اصلاحات برنامه‌های درسی بر ساختارهای مدرنیستی مدارس بوده، به مسایلی چون رشته‌های درسی، باز تولید قدرت مسلط بر جامعه اصرار ورزد و تفاوتها، یادگیری معنادار و تأثیر تکنولوژی را در نظر نگیرد، برنامه‌های اصلاحی با زندگی واقعی جوانان نامربوط‌تر شده و ابهام، اشتباه و شکست در برنامه‌های درسی اصلاحی و به طور کلی در نظام آموزشی محتمل خواهد بود. از این رو، نظام آموزشی ما می‌تواند با تأکید بر اصلاحات برنامه‌های درسی مطرح

در دیدگاه پست مدرنیستی، با توجه به شرایط موجود هر چه بیشتر در راستای برآورده نمودن نیازهای واقعی فراگیران اقدام نماید.

برنامه درسی پست مدرن بر مباحثی تأکید دارد که موجب افزایش آگاهی فرهنگی، تاریخی، سیاسی، بوم‌شناختی، زیبایی‌شناختی و الهیاتی می‌شود؛ بدین معنی که این نوع برنامه درسی به بافت و شرایط کلی حیات انسان متکی است. در واقع، محتوای برنامه درسی باید به گونه‌ای باشد که افراد را در فرآیند «شدن» قرار دهد. برنامه درسی باید به دنبال نوعی تربیت تحولی باشد که باعث شود معلمان و دانش‌آموزان در یک سفر اکتشافی و امیدواری به کشف، به بررسی مسایل پردازند.

همچنین، آگاهی و حساسیت نسبت به مسایل زیست - محیطی بخش‌های مسلمی از پیشنهادها پست مدرن در برنامه درسی هستند. برنامه درسی پست مدرن به منظور به کارگیری دوباره روش گفتگویی معلم با یادگیرنده مذاکره‌ای و تعاملی است. همچنین، در زیر ساخت برنامه درسی پست مدرن این نوع برنامه با کلیت مخالف بوده، یادگیری را منحصر به انتقال دانش نمی‌داند، برنامه درسی میان رشته‌ای است، هیچ هدفی را بهتر از اهداف دیگری نمی‌داند و تنها ملاک برتری را توجه به تفاوت، تنوع، ابهام و دیگری می‌داند، افشاگر است، اما هیچ راه‌حل نهایی ارایه نمی‌کند، زیرا نتیجه چنین تلاشهایی را ایجاد نظامی سرکوبگر می‌داند.

در ضمن این نکته نیز از دیدگاه پست مدرنیسمی دریافت می‌شود که پست مدرنیسم به همان میزان که در نگاه فلسفی - اجتماعی خود گسترده و در قسمت‌هایی مبهم است، در برنامه درسی نیز دیدگاه منسجمی ندارد. البته، می‌توان با توجه به آنچه از دیدگاه متفکران این جریان فکری به دست می‌آید، خطوط کلی برنامه درسی را از دیدگاه پست مدرنیسم ترسیم کرد. از این رو، به نظر می‌رسد که برنامه درسی پست مدرنیسمی چهار مسأله را می‌تواند بررسی نماید که این عبارتند از:

۱- ماهیت اقتدار گرایانه فراروایت‌ها: از نظر پست مدرنیست‌ها، فراروایت‌های مشروع باید درهای خود را به روی دنیا، اشخاص و جوامع بگشایند و زمینه را برای تحلیل‌هایی که

اجازه بیان تفاوت‌ها را می‌دهد، فراهم کنند و بدون آن که راه را به روی فکر و عمل سازنده سد کنند، تفکر خلاق را ترغیب کنند. پست مدرنیست‌ها این نظر را که دانستن، یک راه دارد و آن راه مشروع است، نمی‌پذیرند، بلکه ادعا می‌کنند که ما باید تعیین کنیم کدام رویکرد درباره دانستن با علایق و نیازهای خاص تناسب دارد.

۲- توجه به دیگران: پست مدرنیست‌ها بر این عقیده‌اند که مدارس باید خود را برای شنیدن صدای دیگران آماده کنند. اینک مریان تدوین‌کنندگان برنامه درسی و نویسندگان کتاب‌های درسی نه تنها باید صدای دیگران را بشنوند، بلکه باید گوش فرا دادن را آغاز کنند.

۳- جامعه اطلاعاتی (تکنولوژی آموزشی): طرفداران پست مدرنیسم می‌گویند فناوری اطلاعات نه تنها با استفاده از رایانه‌ها، مودم‌ها و روش‌های تله فاکس مرزها را در نورددیده است، بلکه ابزارهای اطلاعاتی آموزش و پرورش را نیز تحت سلطه خود درآورده است. ما باید معلوم کنیم تا چه حد فناوری جدید آزادی‌بخش است و تا چه حد در خدمت منافع تجارت مبتنی بر بهره‌کشی است.

۴- هنر و زیبایی‌شناسی در زندگی روزمره: در مدرنیسم هنر و زیبایی‌شناسی با نام تخصص راه خود را از علم، اخلاقیات و قانون جدا کرده است، در حالی که پست مدرنیسم طرفدار پیوند دوباره این حوزه‌ها به یکدیگر است. از این رو و با توجه به چهارمسئله بیان شده، به نظر می‌رسد که دیدگاه مدرنیسمی ضروریات زیر را در برنامه درسی برای ما می‌تواند به دنبال داشته باشد:

- تدوین برنامه درسی از طریق گفتمان (مشارکت معلم و دانش‌آموزان) نکته ارزشمندی است که (چه کم و چه کیف) نظام آموزشی فعلی از آن غفلت کرده و باید مورد توجه قرار گیرد.

- تفکر انتقادی از آن دسته گزاره‌هایی است که متولیان امر آموزش کشور به آن توجه چندانی ندارند، بنابراین، برنامه درسی می‌بایست با تأسی از پست مدرنیسم، پرورش نگرش انتقادی را در بستر خلاقیت و باروری علمی مورد توجه قرار دهد.

- توجه به دیدگاه اصلاحی پست مدرنیسمی برنامه درسی؛ یعنی بازتولید قدرت مسلط بر جامعه و تأکید بر تفاوتها؛ با نظر به اینکه جامعه ما متشکل از اقلیت‌های قومی، دینی و زبانی است؛ برنامه درسی باید در محتوای برنامه درسی به این گونه‌گونی توجه داشته باشد. گنجاندن شرح مراسم، باورها و عناصر فرهنگی و هنری اقلیت‌های گوناگون در متون درسی، گامی در راستای ارج نهادن به اقلیتهاست. بدین منظور، برنامه درسی باید منعطف، سازگار و مشارکتی باشد.

### منابع

آذرنگ، عبدالحسین. (۱۳۷۶). مدرنیته، پست مدرنیته، تمدن غرب، نگاه نو، ش ۳۵، صص ۴۵-۵۹.

آقازاده، محرم و دبیری اصفهانی، عذرا. (۱۳۸۰). اندیشه‌های نوین در آموزش و پرورش، تهران: انتشارات آبیژ.

احمدی، بابک. (۱۳۷۰). ساختار و تأویل متن، ج ۲، تهران: نشر مرکز.

باقری، خسرو. (۱۳۸۱). تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم، مندرج در: م. مهرمحمدی (پدید آورنده)، برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: آستان قدس.

دلآوری، رضا. (۱۳۸۲). پست مدرنیسم یعنی چه؟، فصلنامه حوزه و دانشگاه، ش ۶، صص ۱-۹.

رورتی، ریچارد. (۱۹۹۵). اختلاف هابرماس و لیوتار در باب وضع پست مدرن، ترجمه مهدی صفری، نامه فرهنگ، ش ۱۸، ص ۶۲.

سجادی، سید مهدی. (۱۳۷۹). تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیسم و اسلام، فصلنامه تربیت اسلامی، ش ۲، تابستان ۱۳۷۹، صص ۴۴-۴۸.

عضدانلو، حمید. (۱۳۷۳). کانت، مدرنیته و فرامدرنیته در زمینه مفاهیم، مجله اطلاعات سیاسی - اقتصادی، ش ۸۳-۸۴، صص ۲۸-۲۹.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). **برنامه درسی به سوی هویت های جدید**، تهران: انتشارات آیت.

فرمehنی فراهانی، محسن. (۱۳۸۳). **پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت**، تهران: انتشارات آیت. نجاریان، پروانه؛ پاک سرشت، محمد جعفر و صفائی مقدم، مسعود. (۱۳۸۲). **مضامین پست مدرنیسم و دلالت های تربیتی آن**، **مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز**، ش ۱، صص ۸۹-۱۰۶.

نظریوری، امیر هوشنگ. (۱۳۷۸). **فلسفه های سه گانه تغییر سازمانی**. برگرفته از سایت [http://www.ayandeh.com/page1.php?news\\_id=4329](http://www.ayandeh.com/page1.php?news_id=4329) نوذری، حسین علی. (۱۳۷۹). **پست مدرنیته و پست مدرنیسم: تعاریف - نظریه ها و کاربردها**، تهران: انتشارات نقش جهان.

Adams, J. E. (2000). **Taking charge of curriculum: teacher networks and curriculum implementation**. New York: Teachers College Press.

Amande-Escot, C. (1997). Selection criteria for physical education teachers in France from 1947-1989. **European Physical Education Review**, 3 (1), 49-57.

Apple, M. W. (1999). **Power, meaning and identity: essays in critical educational studies**. New York: Peter Lang.

Barrow, R. (1999). The need for philosophical analysis in a postmodern era. **Interchange**, 30 (4), 415-432.

Bernstein, B. (1996). **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique**. London: Taylor & Francis.

Bourdieu, P. (1974). **The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities**. In J. Eggleston (ed.) contemporary research in the sociology of education. London: Methuen, 32-46.

- Brooker, R. & Macdonald, D. (1998). Did we hear you? Issues of student voice in a curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (1), 83–97.
- Burgess, T. (2002). *The devil's dictionary of education*. London: Continuum.
- Carter, R. (1995). *Keywords in language literacy*. London: Rotledge.
- Cheng, K. W. (2005). A research on the inherent limitation for enrollment in accounting education in Taiwan universities. *The Business Review, Cambridge*, 4 (2), 114-122.
- Cheng, T. W. (2007). The curriculum design in universities from the perspective of providers in accounting education. *Education*, 127 (4), 581-590.
- Cheng-Man Lau, D. (2001). Analyzing the curriculum development process: Three models, *Pedagogy, Culture and Society*, 9 (1), 29-44.
- Cherry, H. (1988). *Power and criticism*. Post structural investigation in education. Retrived from [www.auestia.com](http://www.auestia.com).
- Chiraldelli, B. (2000). *Postmodenism and education*. Blackwell: Oxford and Camberidge.
- Clive, B. (2002). *Postmodernism, pedagogy, and philosophy of education*. Ontario: Ontario Institute in Education.
- Doll, W. E. (1989). Foundations for a postmodern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (3), 243–253.
- Education Queensland. (2000). *2010: Queensland state education (Brisbane: Education Queensland)*. [Http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/#](http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/#) (visited 14 February 2006).

- Eisner, E. (1994). *Educational imagination: On the design and evaluation of school programs (3rd)*. New York: Macmillan Collage Publishing Company.
- Eisner, E. W. (2000). Those who ignore the past 12 'easy' lessons for the next millennium. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 343–357.
- Ennis, C. D. (1999). Communicating the value of active, healthy lifestyles to urban students. *Quest*, 51 (2), 164–169.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The Sequel*. London: Falmer.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giroux, H. A. (1999). Cultural studies as public pedagogy *encyclopedia of philosophy of education*.
- Giroux, H. A. (2000). *Stealing innocence: youth, corporate power, and the politics of culture*. New York: St. Martin's Press.
- Goldstone, B. P. (2002). What up with our books? Changing codes and teaching implications. *The Reading Teacher*, 55, 362-370 .
- Goldstone, B. P. (2004). The postmodern picture: a new subgenre. *Language Arts*, 81(3), 196-204.
- Good. R. (1996). *Perspectives of postmodernism and science education*. U.S.A. Louisiana: Anaheim.
- Goodlad, J. I. (1991). Curriculum as a field of study, in: *International encyclopedia of curriculum*, Pergman press.
- Goodson, I. F. (1988). *The making of curriculum: Collected Essays*. London: Falmer.
- Gregson, I. (2004). *Postmodern literature*. London: Arnold.



- Harris, C. (2003). Syllabus development in NSW: curriculum control and its impact on teachers. *Curriculum perspectives*, 32 (1), 50-55.
- Hellison, D. R., Cutforth, N. J., Kallusky, J., Martinek, T. J., Parker, M. & Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical Activity: Linking Universities and Communities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hirst, J. & White, M. (1998). *Philosophy of education (Discours or moral action?)*. London: Routledge. Vol.III.
- Hlebowitsh, P. (1999). The burdens of the new curricularist. *Curriculum Inquiry*, 29 (3), 343-354.
- Holub, R. C. (1991). *Jurgen habermas: critic in the public sphere*. London: Routledge.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kirk, D. (1988). *Physical education and curriculum study: a critical introduction*. London: Croom Helm.
- Kirk, D. (1998). *Physical education and curriculum study: a critical introduction*. London: Croom Helm.
- Knickerbocker, J. L. & Brueggeman, M. A. (2008). Making room on the shelf: The place of postmodern young adult novels. *American secondary education*, 37(1), 65-79.
- Kumar, N. (2005). Assessing the learning culture and performance of educational institutions. *Performance Improvement*, 44 (9), 27-32.
- Kurzweil, R. (1999). *The age of spiritual machines: when computers exceed human intelligence*. New York: Viking.
- Lawson, H. A. (1998). Here today, gone tomorrow? a framework for analyzing the development, transformation, and disappearance of helping fields. *Quest*, 50 (2), 225-237.

- Lim, C. P. & Ching, S. C. (2004). An activity-theoretical approach to research ICT integration in Singapore schools: orienting activities and learner autonomy. *Computer & Education*, 43 (3), 215-236.
- Lyotard, J. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the postmodern world: is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Curriculum Studies*, 25 (2), 139-149.
- Macdonald, D. (2004). Curriculum change in health and physical education: the devil's perspective. *Journal of physical Education New Zealand*, 37 (1), 70-84.
- Macdonald, D. & Glover, S. (1997). Subject matter boundaries and curriculum change in the health and physical education key area. *Curriculum Perspectives*, 17 (1), 23-30.
- MacGregor, S. (1992). *Postmodernism, art education and art educators*. ERIC digests.
- McCormick, R. & Scrimshaw, P. (2001). Knowledge and technology. *Education, communication and information*, 1(1).23-34.
- McGinn, N. (1999). What is required for successful education reform? learning from errors. *Education Practice and Theory*, 21 (1), 7-21.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2000). Reconsidering Marx in post-marxist times: a requiem for postmodernism? *Educational Researcher*, 29 (3), 25-33.
- Miller, J. L. (2000). What's left in the field a curriculum memoir? *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 253-266.
- Morawski, S. (1996). *The troubles with postmodernism*. London: Routledge.

- Morris, M. (2000). The pit and the pendulum: taking risks talking about the future of the curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 16 (3), 3–6.
- Okholm, L. D. (1999). Postmodernism in our every day lives. *Family and ministry*, 5 (4), 71-84.
- Parker. S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world*. Open university press .
- Penney, D. & Evans, J. (1999). Politics, *policy and practice in physical education*. London: E& FN Spon.
- Pinar, W. (1996). *Understanding curriculum*. New York: Peterlang Publishing, Inc.
- Reid, W. A. (1998). Erasmus, gates, and the end of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 30 (5), 499–501.
- Ross, A. G. (2000). *Curriculum: construction and critique*. London: Falmer.
- Tinning, R. I., Macdonald, D., Tregenza, K. & Boustead, J. (1996). Action research and the professional development of teachers in the health and physical education field. *Journal of Educational Action Research*, 4 (3), 389–405.
- Vickers, J. (1992). While Rome burns-meeting the challenge of the reform movement in education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (7), 80–87.
- Westbury, I. (1999). The burdens and the excitement of the ‘new’ curriculum research: a response to Hlebowitsh’s ‘The burdens of the new curricularist’. *Curriculum Inquiry*, 29 (3), 355–364.
- Wraga, W. (1999). Extracting sun-beams out of cucumbers: the retreat from practice in reconceptualized curriculum studies. *Educational Researcher*, 28 (1), 4–13.
- Wright, J., Macdonald, D. & Groom, L. (2003). Young people and their engagement in physical culture. *Sport, Education and Society*, 8 (1), 17-34.

Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: from the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی