

تبیین وجوه تعمیق تربیت دینی حسب رویکرد فرامتن (با تأکید بر نظریه پساساختارگرایی)

نویسندگان: نجمه احمدآبادی آرانی^۱، دکتر مهدی سبحانی نژاد^۲

پذیرش: ۱۳۹۶/۰۵/۰۸

دریافت: ۱۳۹۵/۱۰/۲۰

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین وجوه تعمیق تربیت دینی حسب رویکرد فرامتن با تأکید بر نظریه پساساختارگرایی است تا بتواند سهمی در افزایش دانش‌های بنیادین در این حوزه معرفتی داشته باشد. روش پژوهش از نوع بنیادی-کاربردی ضمن مطالعه توصیفی از نوع اسنادی است.

نتایج پژوهش بیان‌گر آن است که فرامتن تنها یک رسانه بدیل نیست؛ بلکه تولید معرفت پویایی است که می‌تواند جای انتقال اطلاعات سلسله‌مراتبی را بگیرد. از طریق فرامتن، توانایی جستجوهای هوشمندانه و چندگانه فراهم می‌شود و روابط بینابینی متن‌ها شدت گرفته و گفتگو و ارتباط میان علوم و معارف دینی از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شود. در این راستا، فرامتن به عنوان سازه فرهنگی جدید با کسب تجارب متنوع، امکان تبادل نظر و گفتگو میان ادیان، ارتباط محتوایی و مطالعات میان رشته‌ای، پرورش رویکرد انتقادی و نمایان شدن روش‌های متنوع تدریس و روش حل مسئله در تعلیم و تربیت دینی می‌تواند نقش تسهیلی داشته باشد.

واژگان کلیدی: تربیت دینی، فرامتن، پساساختارگرایی

مقدمه

طی سال‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی در اروپا، جریان‌های فکری متفاوتی در حوزه‌های مختلف دانش بشری به ویژه علوم انسانی پدید آمد و از جمله این جریان‌ها می‌توان به ظهور دیدگاه پساساختارگرایی اشاره نمود.

۱. دانش‌پژوه دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور، najmeh.ahmadabadi@gmail.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، sobhaninejad@shahed.ac.ir

دیدگاه پساساختارگرایی از مباحثی است که در عرصه‌های گوناگون از جمله فلسفه، روانشناسی، سیاست و اقتصاد تحولات گسترده‌ای از جمله تحول در ماهیت دانش، حقیقت و معرفت ایجاد کرده است. (نورانی و همکاران، ۱۳۹۳)

برخی معتقدند تاریخ ثابت کرده است هر تغییری در فناوری شناختی به دگرگونی در رابطه انسان با معرفت و سرانجام در نوع نگاه نسبت به خود، منجر می‌شود (heim, 1993) تا جایی که از نیمه دوم قرن ۲۰ میلادی، ظهور عصر اطلاعات و گسترش شبکه اینترنتی، جهان را به دهکده کوچکی تبدیل کرده است.

یکی از این فناوری‌های مربوط به رایانه و اینترنت، ظهور فرامتن^۱ است. از آن زمان، واژه «چاپی» به تدریج جای خود را به واژه «الکترونیکی»^۲ داد. این رسانه جدید بر خلاف متن چاپی، مسیرهای متعدد و ناپایدار را برای نوشتن و خلق معانی فراهم می‌کند و به کاربر/یادگیرنده/خواننده، توانایی غوطه‌ور شدن در اقیانوسی از اطلاعات را می‌دهد. (ترمس، ۱۳۸۹)

طرفداران نظریه فرامتن به ویژه جورج لاندو^۳ معتقدند فناوری فرامتن تجلی عصر پست مدرنیسم^۴ است. ویژگی‌های فرامتن بر حسب نظر لاندو همگرایی با نظریه‌های پست مدرنیسم، پساساختارگرایی و نظریه انتقادی است؛ اما مهم‌ترین این همگرایی‌ها در تغییر انگاره‌ها دیده می‌شود که نوعی حرکت به سوی معرفت‌شناسی جدیدی است که بسیاری آن را معرفت‌شناسی پساساختارگرایی می‌نامند.

لاندو معتقد است تغییر پارادایم در تکنولوژی متنی، فرصت‌هایی برای عملی کردن نظریه‌های پساساختارگرایی در عرصه متافیزیک حضور ارائه می‌کند و اظهار می‌کند فرامتن مشترکات زیادی با نکات عمده‌ای از نظریه ادبیات معاصر و نشانه‌شناسانه دارد؛ همچنین می‌توان رابطه‌ای میان فرامتن، پساساختارگرایی و سازنده‌گرایی

-
1. Hy Pertext
 2. Electronic Word
 3. George Landow
 4. Postmodernism

پیدا کرد که سه مدل مختلف از فرامتن هستند و تفاوتشان در طرز نوشتن و چاپ کردن است. (Landow, 1992)

در این مورد دانکن اشاره می‌کند، فرامتن می‌خواهد استفاده کنندگان را به یک تفکر مختلف و متکثر تشویق کند و آن‌ها را از عملیات خواندن سنتی خارج کند و بدین ترتیب ساختارزدایی را رایج نماید. (Duncan, 1997)

فرامتن بر خلاف متن، امروزه به دو معنا مورد نظر است: از یکسو به نوع خاصی از فناوری رایانه اشاره می‌کند و از سوی دیگر، به شکل جدیدی از متن اشاره دارد. از نظر لاندو، فرامتن تنها یک رسانه بدیل نیست؛ بلکه تولید معرفت پویایی است که می‌تواند جای انتقال اطلاعات سلسله‌مراتبی را بگیرد. بنابراین، اگر در تعلیم و تربیت دینی به رسانه متن چاپی اتکا باشد، خود را در محدوده فیزیکی این متن محصور کرده‌ایم؛ آنگاه روش‌های ما سنتی خواهند ماند و با ظهور فناوری‌های پیشرفته مانند فرامتن، با چالش روبرو خواهیم شد؛ چالش‌هایی از قبیل نبودن منابع گسترده و تدریس و پژوهش در بررسی آثار معدود. (Landow, 1992)

فرامتن و پایگاه‌های اطلاعاتی گسترده می‌توانند به سبک پژوهش دینی، صورت دیگری داده و از طریق فرامتن توانایی جستجوهای هوشمندانه و چندگانه فراهم شود و روابط بینابینی متن‌ها شدت گرفته و گفتگوها و ارتباط میان علوم و معارف دینی از اهمیت بیشتری برخوردار شود. (ترمس، ۱۳۸۹)

با اذعان به این‌که دیدگاه پساساختارگرایی از مباحثی است که امروزه در عرصه‌های گوناگون تحولات گسترده‌ای ایجاد کرده است؛ از جمله تحول در ماهیت دانش و معرفت، مسئله اصلی پژوهش این است که رویکرد فرامنتی مبتنی بر فلسفه پساساختارگرایی با ارائه مبانی فلسفی و معرفت‌شناسی جدید تا چه اندازه در تعمیق‌بخشی تربیت دینی می‌تواند تأثیرگذار باشد؟

ضرورت این پژوهش برای سیاستگذاران و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت، دعوت به ژرف‌اندیشی و پرهیز از سطحی‌نگری از منظر روش‌شناسی در فرایند تعلیم و تربیت است. در این زمینه پژوهش‌هایی که با این موضوع سنخیت دارد، می‌توان به پژوهش‌های زیر اشاره کرد:

- «تعلیم و تربیت از منظر پست‌مدرنیسم»، باقری، ۱۳۷۵
- «چالش‌های اساسی تربیت دینی در فضای ریزوماتیک»، سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۸۶
- «تبیین و تحلیل تعلیم و تربیت از منظر پساساختارگرایی»، سجادی و دشتی، ۱۳۸۷
- «تبیین و نقد رویکرد متنی و فرامتنی به فهم دینی و دلالت‌های آن در تربیت دینی»، ترمس، ۱۳۸۹
- «مبانی فلسفی فرامتن به عنوان پارادایم جدید و تبیین دلالت‌های آن در فرایند تعلیم و تربیت»، سجادی و ترمس، ۱۳۸۹

با توجه به تحقیقات فراوان صورت گرفته، در عین حال پژوهشی در زمینه تعمیق تربیت دینی بر حسب رویکرد فرامتن صورت نگرفته است؛ لذا هدف پژوهش حاضر تبیین وجوه تعمیق تربیت دینی حسب رویکرد فرامتن با تأکید بر نظریه پساساختارگرایی است تا بتواند سهمی در افزایش دانش‌های بنیادین در این حوزه معرفتی داشته باشد.

سؤال‌های پژوهش

۱. ویژگی‌های فرامتن با تأکید بر نظریه پساساختارگرایی چیست؟
۲. چالش‌های متن‌چاپی در تعلیم و تربیت دینی چیست؟
۳. وجوه تعمیق تربیت دینی حسب رویکرد فرامتن با تأکید بر نظریه پساساختارگرایی چگونه است؟

روش پژوهش

روش پژوهش از نوع بنیادی با رویکرد کیفی است که از روش توصیفی استفاده شده است. در این روش، اطلاعاتی که از طریق بررسی اسناد، مدارک و کتاب‌ها به دست می‌آید، به گونه‌ای سامان داده می‌شود که بتوان به پرسش‌های پژوهشی پاسخ داد. (سرمد و همکاران، ۱۳۷۶)

بر این اساس، به منظور پاسخگویی به سؤالات اصلی پژوهش، داده‌های مورد نیاز به روش اسنادی و با بهره‌گیری از منابع که عبارتند از آثار مکتوب و مقالات مربوط درباره موضوع تحقیق، جمع‌آوری می‌شود و مورد بررسی تحلیلی قرار می‌گیرد.

ویژگی‌های فرامتن با تأکید بر نظریه پساساختارگرایی

ایده اساسی فرامتن به سال ۱۹۴۵ میلادی و تلاش‌های وانوار بوش^۱ مربوط می‌شود. او در همان سال دیدگاه خود را راجع به ابزار جدید برای سازماندهی مقدار وسیعی از اطلاعات در دسترس محققان در مقاله‌ای با عنوان «چگونه ممکن بود فکر کنیم»^۲، طرح‌ریزی کرد.

در این زمینه جورج لاندو اشاره می‌کند، بوش پیکربندی دوباره متن را با اضافه سه عنصر جدید ارائه داد: پیوندها، توالی پیوندها و مجموعه یا شبکه‌هایی از این قبیل پیوندها؛ (Morgan, 1985) اما در سال ۱۹۶۰ میلادی با اختراع اینترنت، فرامتن از بعد تکنولوژیکی قدرت ظهور یافت و بعداً در قالب شبکه‌های جهان گسترده توسعه پیدا کرد. این مقوله فرامتن توسط تد نلسون^۳ ابداع شد و در سال ۱۹۷۰ میلادی پروژه «زانادو»^۴ نلسون اولین تلاش برای یک سیستم فرامتن حقیقی بود؛

-
1. Vannevar Bush
 2. How We Might Think?
 3. Ted Nelson
 4. Xanadu

اما رؤیای نسلون توسط داگلاس انگلبارت^۱ محقق شد و اولین نمونه از سیستم فرامتن توسط انگلبرت در مرکز تحقیقات علمی دانشگاه استنفورد ساخته شد. در نحوه تعامل با فرامتن، دو رویکرد مدرن و پست مدرن قابل مشاهده است؛ در نگاه مدرنیسم، فرامتن صرفاً فنی است و مکنایت معتقد است فرامتن به عنوان فراهم آوردن دسترسی سریع و آسان به بیشترین کمیت از متن مورد استفاده قرار می‌گیرد، (Mcknight and Others, 1996) ایسپین^۲ نیز اذعان می‌کند فرامتن با همه بسته‌بندی‌ها و نظریه‌های آن، یک مفهوم ساده شگفت‌انگیز است و آن صرفاً اتصال و ارتباط مستقیم از یک وضعیت در یک متن به وضعیت دیگر در متن دیگر است. فرامتن به واسطه فرایوندها نه فقط صفحه‌ها و متن‌های مجازی، ابژه‌های موجود در شبکه-وب-را با هم متصل می‌کند؛ ابژه‌هایی مثل متن، تصاویر، صدا، ویدئو و به طور کلی فرارسانه^۳ را در بر می‌گیرد. بنا به نظر نمولر نیز فرامتن به حدود پیوندها و ارتباط ظاهری متن‌ها متوقف نمی‌شود؛ این رویکرد شامل مواد چندرسانه‌ای پیوند داده شده و رویکردهای فرامتن جایگزین مانند فرارسانه‌ای زمان‌محور^۴ و فرامتن فضایی^۵ نیز می‌شود. (Neumuller, 2004)

از طرف دیگر، رویکرد پست مدرنیسم شامل سیستم‌ها و شبکه‌های به هم پیوسته متن‌ها با خصیصه چندگانگی گشودگی و تکتیری است و اجازه می‌دهد هر کاربر با تک متنی از هر کتاب یا با تعداد زیادی از کاربران تعامل کند و با داشتن تفاسیر همجوار از آن جهت که دسترسی آسان است، به بسط دیالکتیک منجر شود. این امر فرصت می‌دهد همواره ضد و نقیض در یک فضای فرارسانه‌ای همجوار مطرح شود و نیز مجموعه‌های ارزشی مخالف، همجوار همدیگر قرار گیرند.

-
1. Douglas Engelbart
 2. Espn
 3. Hypermedia
 4. Time-Based
 5. Spatial

به طور کلی، نقش فرامتن در متون تعلیم و تربیت شامل گسست ارتباط بین مؤلف و خواننده و یا به تعبیر فوکو مرگ مؤلف و جدا کردن دانش آموز از معلم در فضای تعلیم و تربیت است.

انگلیت به فرامتن هم چون متن های پیوند شده با استفاده از ارتباطات به واسطه رایانه نگاه می کند و اتکای او بر علوم شناختی به منظور ساختن فرامتن جهت توسعه پردازش اطلاعات انسانی وظیفه کاربر، نه برای ساختن معنا بلکه برای بازیابی اطلاعات محدود است.

از نظر بارت^۱ نیز فرامتن فضایی چند بعدی است که طیف متنوعی از نوشته ها، بدون آن که هیچ یک اصیل باشند، در هم آمیخته و با هم مصادف می شوند و متن یافته ای از نقل قول های برگرفته از مراکز بی شمار فرهنگ است.

به نظر سجادی و ترمس، فرامتن چگونگی فکر کردن انسان پیرامون واقعیات را تغییر می دهد و همان طور که لاندو اشاره می کند، کاربر فرامتن برای نظریه پردازان انتقادی آزمایشگاه جدیدی فراهم خواهد کرد تا بتواند توسط آن ایده های خود را آزمون کند. (Landow, 1992) همچنین از نظر دریدا^۲ فرامتن یک متن نزدیکتر به تجربه های زنده انسان است که در آن زمینه ها^۳ به عنوان مقوله های معنا ساز جای حقیقت های غیر زمینه ای یا مرکزیت های ساختاری را می گیرد. (Derrida, 1979) بدین ترتیب از منظر روش شناختی، فرامتن زنده همواره در حال بازسازی است؛ چرا که فرامتن شبکه ای از اطلاعات است و شکل بیولوژیک پردازش، سازماندهی، بازسازی اطلاعات توسط ذهن آدمی است. (Terrett, 1994: 42)

نتیجه آن که نظریه پردازان فرامتن و پست مدرن هر دو معتقدند نظام های مفهومی را نباید بر ایده هایی چون مرکز حاشیه، سلسله مراتب و خطی بودن بنا نمود.

-
1. Barthe
 2. Derrida
 3. Context

در این راستا لاندو روشن می‌کند آن‌چه باید از آن رها شد، نظام‌های مفهومی مبتنی بر ایده‌هایی مانند حاشیه، سلسله‌مراتب و خطی بودن است و باید آن را با چندگانگی، گره‌ها، پیوندها و شبکه‌ها جایجا نمود. (Landow, 1992)

این تغییر پارادایم نشانه‌ای از ظهور انقلاب در تفکر انسانی است که به فرامتن همچون پاسخگویی به نقاط ضعف و قوت کتاب‌های چاپی نگاه می‌کند.

چالش‌های متن چاپی در تعلیم و تربیت دینی

اگر در تعلیم و تربیت دینی به رسانه متن چاپی اتکا شود، خود را در محدوده فیزیکی این متن محصور کرده‌ایم و آن‌گاه روش‌های ما سنتی خواهند ماند. از طرف دیگر با ظهور فناوری‌های پیشرفته مانند فرامتن، چالش‌هایی ایجاد می‌شود که به موارد زیر اشاره می‌شود:

۱. فقدان کل‌نگری

به دلیل انحصار آموزش در یک متن، این احتمال وجود دارد که دانش آموز از درک کلیت نظام فلسفی دینی محروم بماند. به نظر می‌رسد اکتفا به محتوای کتاب‌ها و متون چاپی، جهان‌بینی کاملی به دانش آموز نمی‌دهد.

۲. فقدان نگاه متکثر

با وجود اقبال جدید و گسترده به مطالعات میان‌رشته‌ای، یادگیرنده با اتکا بر متن از آشنایی با ارتباط دین و معارف دینی با دیگر شاخه‌های معرفت باز می‌ماند. علاوه بر این، از اطلاع داشتن از دیدگاه دیگر ادیان محروم می‌ماند و هیچ مطالعه تطبیقی میان ادیان انجام نمی‌گیرد. این مسئله باعث می‌شود دانش آموز از جریانات و مکاتب فکری اطلاعاتی نداشته باشد یا این‌که تنها از نگاه عده خاصی - استاد و مدرسه - مسائل و معارف را ببیند که این موارد به تنگ‌نظری دانش آموز منجر می‌شود. (ترمس، ۱۳۸۹)

۳. محدود بودن فیزیکی و محتوایی متن چاپی

منظور این است که در هر کلاس آموزشی، یک متن یا کتاب خاصی با محتوای معین انتخاب و تدریس شود. آموزش این متن بر اساس مطالعه سطر به سطر و فصل به فصل کتاب پیگیری می‌شود یا این‌که در محدود بودن معنای متن، دانش آموز در اقیانوسی از متن‌ها غرق نمی‌شود و برای امتحان دادن به مطالعه این کتاب اکتفا می‌کند. این مؤلفه سبب می‌شود دانش آموز به یک نوع تفکر قالبی و از پیش تعیین شده هدایت شود و به خودش زحمت ندهد به متونی خارج از آنچه مقرر است، نگاه کند. بنابراین اگر روش‌های تدریس از این منظر به مسائل و محتوای دینی بنگرند، دین به مجموعه‌ای از معارف برای به خاطر سپردن مبدل می‌گردد.

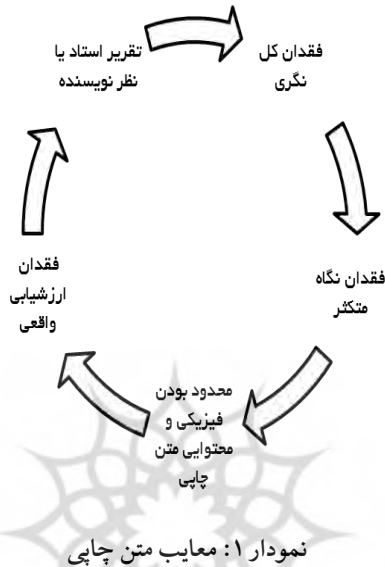
۴. تقریر استاد یا نظر نویسنده

با توجه به این‌که متن به یاری تفسیر استاد خوانده می‌شود یا از آن‌جا که متون خاصی برای مطالعه دانش آموز انتخاب می‌شود، امکان آن هست که نگاه استاد و یا سیاست نظام مدرسه یا تعلقات فکری استاد یا مدرسه با برجسته کردن برخی مطالب و نادیده انگاشتن دیگر موارد، به کژتابی متن منجر شود. در تعلیم و تربیت دینی، شیوه معرفی متون دینی به ویژه متن‌های درجه دوم مانند معارف یا تفاسیر سبب می‌شود با متن به مثابه امری مقدس و دست‌یافتنی برخورد شود و چنان در ارزش‌های آن مبالغه شود که دانشجو، مفسر را چون مراد ببیند و در هر بار مراجعه با متن سعی کند با تأویل‌های متفاوت، اشتباهات آن را پنهان نماید. (ترمس، ۱۳۸۹)

۵. فقدان ارزشیابی واقعی

دستیابی به ارزشیابی در رویکرد متنی آسان است؛ چون بیشتر توسط به خاطر سپردن مطالب یا توسط امتحان دادن دانش آموز در ارزیابی می‌شود؛ اما چگونه در علوم انسانی و به طور خاص در مسائل دینی از ارزشیابی عینی مطمئن شویم؟

این نوع ارزشیابی واقعیت را منعکس نمی‌کند؛ بلکه بر عکس واقعیت را دگرگون می‌کند و کیفیت و مقدار سطح فهم دانش آموز را نشان نمی‌دهد.



وجوه تعمیق تربیت دینی حسب فرامتن در نظریه پسا ساختارگرایی

از طریق فرامتن توانایی جستجوهای هوشمندانه و چندگانه فراهم می‌شود و می‌تواند گفتگوها و ارتباط میان علوم و معارف دینی از اهمیت بیشتری برخوردار شود. فرامتن و پایگاه‌های اطلاعاتی گسترده می‌توانند به سبک پژوهش در عرصه تعلیم و تربیت دینی، صورت دیگری بدهد که در زیر به مهم‌ترین وجوه تعمیق بخشی فرامتن در تعلیم و تربیت دینی اشاره می‌شود:

۱. کسب تجارب متنوع

فرامتن ویژگی ریزوم دارد. ریزوم یک نظام و سیستم غیر متمرکز از روابط غیر قطعی است که هر لحظه این روابط در حال شدن است و به جای حرکت در یک مسیر واحد

در جهات مختلف رشد می‌کند و خطوط خود را گسترش می‌دهد. بدین ترتیب، فرامتن با ویژگی ریزوماتیک خود بیان‌گر نظریه تحقیق تجربی جان دیویی است.

تحقیق طبیعت‌گرایانه یک تحقیق هدف-باز است که همیشه در حال رشد است. دیویی^۱ تعلیم و تربیت را نوسازی تجربیات فردی می‌داند؛ به نحوی که اگر تجربه فردی به عنوان آنچه فرد در جریان برخورد با محیط کسب کرده تلقی شود، در این صورت مشاهده می‌شود که هر فرد در هر مرحله از رشد، عادات و تمایلات و افکار، مهارت و ادراک متفاوتی از امور دارند.

یک تجربه همواره بدان سبب تجربه است که تعاملی میان فرد و آنچه در هر زمان تشکیل دهنده محیط اوست، صورت گیرد. (دیویی، ۱۳۶۹)

به عبارت دیگر، محیط شامل هر گونه شرایطی است که با نیازها، امیال، اهداف و توانایی خلق و کسب هر تجربه‌ای تأثیر متقابل داشته باشد؛ لذا اگر فرد در برخورد با امور تازه تجربیات گذشته را مورد تجدید نظر قرار دهد و تغییرات لازم را در آنها به وجود آورد و سپس به تشکیل مجدد آنها اقدام نماید، پیوسته در حال پیشرفت خواهد بود. (شریعتمداری، ۱۳۷۷)

تعلیم و تربیت مبتنی بر فرامتن تشویق‌کننده تجربه است. در این اقیانوس اطلاعات، فرد همیشه در معرض بمباران اطلاعات جدید قرار می‌گیرد که این اقتضا می‌کند همواره حالت تزلزل و عدم تعادل در اطلاعات قدیمی داشته باشد. بدین ترتیب فرد همیشه دنبال راه حل برای این عدم تعادل که خودش یک نوع تجربه است، می‌گردد. بر حسب نظریه دیویی، مردم تشویش و عدم تعادل را تجربه می‌کنند و به دنبال راه حل برای خروج از این تعادل هستند (تحقیق) و بدین صورت از این تجربه یاد می‌گیرند (رشد)؛ لذا تحقیق، فرض‌ها را برای دوباره برقرار کردن تعادل اقتضا می‌کند که این فرض‌ها همان اهداف هستند. (دیویی، ۱۳۶۹)

این نوع یادگیری، سایه خودش را بر تعلیم و تربیت دینی نیز می‌افکند. در این راستا فرامتن می‌تواند در مسیر مطالعه ادیان گوناگون کمک کند؛ اما بدین اکتفا نمی‌کند، چون فرامتن به فرد فرصت گفتگو به طور مستقیم و غیرمستقیم می‌دهد؛ بدین معنا که با پیروانش مباحثه کند و از دیدگاه آنها اطلاع پیدا کند و نیز به گفتگو با متن‌ها، داستان‌ها و آداب و تجربه‌های این ادیان می‌نشیند؛ چون فرامتن همیشه در حال نوسازی خود است، پس هر لحظه و در هر زمان نقشه‌های جدیدی خلق می‌کند. بدین ترتیب، فرامتن در تعلیم و تربیت دینی بیشتر بر جنبه‌های تجربی ادیان تأکید می‌کند و به دنبال این است که دانش آموز بتواند خودش معنا بسازد نه این‌که معنای خاصی را به طور از پیش آماده در آن قالب‌گیری کند.

بنابراین، تعلیم و تربیت دینی مبتنی بر فرامتن نسبت به جنبه‌های عملی- دستوراتی- دین توجه چندانی ندارد؛ چون بر اساس نگاه تکثرگرایانه آن، مهم این است که ادیان همه متضمن تغییر و تبدیل افراد از خودمحوری به خدامحوری باشند و شیوه‌های انجام این تغییر در ادیان مختلف، امری عرضی است. (لنگهاوزن^۱، ۱۳۷۹)

۲. امکان تبادل نظر و گفتگو میان ادیان

در فرامتن امکان تبادل نظر به شیوه‌های مختلفی وجود دارد؛ برای مثال فرستادن پیام‌های متنی و شفاهی از طریق اتاق‌های محاوره، استفاده از پست الکترونیکی، شرکت در کنفرانس‌های آنلاین، استفاده از ویدئوی تعاملی و میزگردهایی که در آن- همزمان یا ناهمزمان- می‌توان از حضور خبرگان، دانش آموزان و استادان استفاده نمود و با آنها مذاکره و مباحثه نمود. همچنین استفاده از راهنماها یا لیست سؤالات پُرتکرار^۲ نیز برای دستیابی به پاسخ‌های مورد نیاز و استفاده از قابلیت جستجو به انحاء مختلف امکان تبادل نظر از فرامتن را در حجم گسترده‌ای مهیا می‌کند؛ لذا فرامتن بر تعامل جمعی در فرایند آموزش تأکید دارد.

1. Legenhausen

2. FAQ

به نظر لیمیک فرامتن می‌تواند به آموزش و مهارت آموزی دانش آموزان در اینکه چگونه به عنوان اعضا با هم ارتباط برقرار کنند، کمک کند. (Lemke, 1993)

گیبسون نیز اشاره می‌کند که فرامتن به عنوان رسانه دموکراتیک در حیطه تربیتی و یادگیری، دگرگونی در مسئولیت‌پذیری به وجود خواهد آورد؛ چون فرامتن اجازه می‌دهد یادگیرنده به تولید، ارائه و رمزگشایی دسترسی داشته باشد. به عبارتی، فرایند دموکراسی همان قابلیت انتخاب است. (Gibson, 1993)

همان‌طور که لاندو اشاره دارد، چرخش ایده‌ها به طور فزاینده افزایش خواهد یافت؛ به ویژه در تحقیقات مدارس؛ علاوه بر این، از دیگر امتیازات این محیط به خصوص در تأمین فضای گفتگو و دموکراتیک، اقلیت‌گرا بودن آن است. فرامتن تفاوت‌ها و ناهمسانی‌ها را ابراز می‌کند و هر نوع محدودیت زبانی، قومی، نژادی و دینی را رفع می‌کند.

در بستر فرامتن تنوع بافت‌ها و ویژگی‌های ارزشی، اعتقادی و فرهنگی هر اجتماع اقلیت وجود دارد و فرصت نمایان شدن می‌یابد؛ همچنین حرکت جستجوهای مستقل دانش آموزان را با توانایی‌ها و گزینش‌های گوناگون بدون محدودیت زمان و مکان تسریع و برانگیخته می‌کند. (Miall, 1995)

بنابراین فرامتن، تفسیر و تولید دانش را در دست‌های فراگیران در هر سنی و با هر قابلیت و هر قومی و دینی قرار می‌دهد؛ بدین ترتیب با یک موزاییک از تفاسیر و بافت‌های فرهنگی و دینی مواجه هستیم که به غنای قابلیت‌های یادگیرنده و تأمین نیازهای متعدد و ابعاد متعدد وی منجر می‌شود.

این مسئله باعث می‌شود اصول تربیتی واحد و ثابتی برای همه نظام‌های تربیتی در نظر نگرفت که این امر موجب می‌شود متخصصین تربیتی در تدوین و برنامه‌ریزی تعلیم و تربیت، گفتمان و بافت اجتماعی و فرهنگی جامعه را در نظر بگیرند و در

تدوین برنامه درسی علایق و نیازهای فراگیران و ملاحظات گروه‌ها و اقلیت‌ها نیز لحاظ شود که منجر به ایجاد نظام تربیتی عادلانه خواهد شد.

۳. ارتباط محتوایی، خواندن غیر متوالی و تشویق برنامه چندرشته‌ای

در فرامتن هر صفحه از متن، پیوندهای متن، تصاویر و دیگر رسانه‌ها برای وارد کردن داده‌ها ترکیب شده است. با پیوند متن از متن به پیوندهای دیگر، از قسمتی از یک متن به قسمتی وابسته دیگر بروید بدون اینکه به توالی اهمیت بدهید. بنابراین فرامتن ارتباط درون‌متنی و برون‌متنی را فراهم می‌کند و مزیتش این است که خواننده/یادگیرنده به ساخت و تفسیر باز و انعطاف‌پذیر از کتاب دسترسی پیدا می‌کند.

در فرامتن، خواننده با انتقال از هر پیوند به پیوندی دیگر، معنا و مفهوم دیگری به دست می‌آورد. ایجاد مفاهیم، عمل و کارکرد تجربه است و از ادراکات و تأثرات جدانشدنی است. در هر پیوندی تجربه‌ای حاصل می‌شود و بالتبع تفسیر معنایی جدیدی خلق می‌شود؛ لذا در فرامتن می‌توان از یک پیوند به پیوند دیگر و از قسمتی به قسمتی دیگر حرکت کرد بدون آن‌که به توالی آن اهمیت داده شود. بدین ترتیب یادگیرنده ملزم نیست بر خلاف یادگیری متنی به طور متوالی و به صورت تسلسلی، پیگیری کند.

بر این اساس، در مطالعات دینی و ارتباط درونی می‌توان به نشانه‌گذاری اضافی اشاره کرد که در تفسیر قرآن کمک می‌کند؛ اما در ارتباط بیرونی ارتباط نشانه‌ها با متون دیگر شکل می‌گیرد؛ مانند حدیث و عرفان.

بدین ترتیب، نشانه‌های دینی در دو سطح درونی و بیرونی بسط داده می‌شود؛ همچنین فرامتن توانایی معین کردن متن اساسی و تحلیل، رشته یادداشت (تفسیر) متعاقب داخل فضاها را هم‌جوار را فراهم می‌آورد؛ لذا هر موضوع دینی یا غیر دینی می‌تواند با ده‌ها موضوع دیگر وصل شود و نظریه‌های متفاوتی راجع به آن جمع‌آوری شود. هر حوزه نیز می‌تواند با دیگر صفحات و منابع در سراسر جهان

رابطه داشته باشد؛ لذا این شرایط جایگزین زندگی واقعی و تماس واقعی با افراد دیگر نمی‌شود، بلکه نوعی بهبود به حساب می‌آید. (دانکن^۱، ۱۳۸۳)

۴. پرورش رویکرد انتقادی

یکی از نقاط مثبت فرامتن، تأکید بر مسیرهای ریزوماتیک است. مطابق با فضای ریزوماتیک، چشم اندازه‌های معرفت‌شناختی جدیدی ایجاد می‌شود که در آنها مسیرهای طی نشده‌ای وجود دارند؛ وقایعی که اتفاق نیفتاده‌اند و مفاهیمی که تاکنون تحلیل نشده‌اند که از این منظر فضای از پیش تعریف شده‌ای وجود ندارد.

گولد^۲ معتقد است بیشترین قسمت‌های یک شبکه را فناوری‌هایی تشکیل می‌دهد که برای اهداف متنوع و متفاوت ساخته شده‌اند؛ پس فرامتن معرفت شبکه‌ای به وجود می‌آورد که بر اساس قلمروسازی و قلمروزدایی، گسیختگی معنایی بروز می‌یابد. همچنین بستری تأمین می‌کند تا در روند کنش متقابل، معانی موضوعات موجود در جهان خود را مورد مذاکره قرار داد که با توجه به فضای گسترده و گزینش‌های متعدد، بستر مناسبی برای زایش معنا از متون دینی و غیر دینی فراهم می‌کند.

اسپیرو^۳ و همکاران فرامتن را همچون ابزار آموزشی موثری ارائه می‌دهند؛ چون انعطاف‌پذیری بیشتری برای نویسنده و خواننده در سازماندهی اطلاعات و بنا کردن معرفت و پشتیبانی از انعطاف‌پذیری با حل مسئله نشان می‌دهد.

کثرت و گوناگونی اطلاعات که از طریق فرامتن فراهم می‌شود به آموزش انتقادی منجر می‌شود؛ این نوع آموزش می‌خواهد خوانندگان/ یادگیرندگان ایدئولوژی‌های اجتماعی را که در آن غرق شدند را زیر سؤال ببرد.

-
1. Duncan
 2. Gould
 3. Espeero

اسپیرو برای نظریه انعطاف‌پذیری شناختی خود استعاره ویتگنشتاین^۱- تقاطع کردن دورنما- را بکار می‌برد. این اصطلاح بدین معناست که یادگیرنده دورنمای ذهنی قلمرو محتوایی را تقاطع می‌کند که از طریق نگاه کردن به این دورنمای ذهنی توسط دیدگاه‌های مختلف رخ می‌دهد. (Spiro and Other, 1987)

به عنوان مثال؛ یادگیرنده در تربیت دینی با استفاده از فرامتن با دیدگاه‌های مختلف و متضادی مواجه می‌شود که این امر برای او چالش‌انگیز و مسئله‌زاست و او را وادار می‌کند به دنبال حل آن برود؛ البته بر اساس بحث هرمنوتیک تلفیقی، یادگیرنده باید به سراغ متن دینی به عنوان متن اصیل برود و از آن پاسخ خود را بطلبد، هر چند بعد از اینکه مدل ذهنی و حدس‌های خود را بسازد و موقعی که پاسخ خود را بیابد، می‌توان گفت معرفت خاص خود را ساخته است. (ترمس، ۱۳۸۹)

۵. نمایان شدن روش‌های متنوع تدریس

فناوری‌های ابرمتنی، رابطه فرد با محیط خود در فرایند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ از جمله ایجاد تغییر در ماهیت کلاس، محیط کلاس، نقش معلم و فعالیت‌های دانش‌آموزان، ورود صدا و تصاویر به داخل کلاس برای یادگیری مستقل و سرانجام شکافی را که توسط رشته‌های آکادمیک سنتی تحمیل شده، بین فناوری و علوم انسانی، علم و هنر، بین مغز راست و چپ پُر خواهد کرد. (Negroponte, 1995: 81)

در این راستا فرامتن در تعلیم و تربیت دینی بر معنایی مبتنی بر بافت تأکید می‌کند که این محیط به روش‌های متنوع اجازه نمایان شدن می‌دهد؛ برخی از این روش‌ها عبارتند از روش سخنرانی، حل مسئله، تفسیر، گفتگو، قصه‌گویی و خواندن نوشتنی.

۶. روش حل مسئله

این روش عبارت است از هر سلسله‌ای هدف‌گرا از عملیات شناختی که برای کشف مجهول هدایت شده بکار می‌رود.

جوناسن^۱ اشاره می‌کند که این عملیات دو مشخصه اساسی دارد:

- ارائه مدل ذهنی را از مسئله و زمینه بافت آن اقتضا می‌کند؛ به این نحو که فرد حل‌کننده مسئله، ارائه مدل ذهنی از مسئله می‌سازد و این امر به فضای مسئله معروف است. مدل ذهنی عبارت است از مجموعه‌ای چندنمایی از ارائه‌ها شامل معرفت ساختاری، رویه‌ای و فکری؛ بدین ترتیب مدل‌های ذهنی مرکب هستند از معرفت رایج به ساختار مسئله و معرفت چگونگی اجرای آزمایش‌ها و دیگر فعالیت‌های حل مسئله.
- اقتضا می‌کند یادگیرنده به طور فعال، مدل‌های خود را آزمون کند و حل مسئله موفق مستلزم این است که یادگیرندگان راه حل‌ها را در ذهنشان یا فضاهای مسئله را تولید و خوب آزمایش کنند قبل از اینکه در جهان فیزیکی بیرونی آن را امتحان کنند. (Jonassen, 2004)

فهم متون دینی مانند فهم هر متنی، فرایند حل مسئله است و از منطق خاصی پیروی می‌کند. مفسر در هر مرحله‌ای برای فهم معنای متن، فرضیه‌های معناشناختی و کاربردشناختی را بر اساس شواهد موجود پیش می‌کشد و آنها را به محک آزمون می‌زند. اگر این فرضیه‌ها از آزمون سربلند بیرون نیایند، او سراغ فرضیه‌های دیگری می‌رود و این حرکت دور میان شواهد معناشناختی و کاربردشناختی و فرضیه‌های مربوطه را تا بدان‌جا ادامه می‌دهد که به فهمی مقبول از متن دست یابد. (Leech, 1983)

به طور کلی در فرایند حل مسئله، چهارگانه مسئله/تفسیرها، فرضیه‌ها، بررسی و تفسیر مطرح می‌شود. این فرضیه‌ها بر پایه اطلاعات زبانی و درون‌متنی و اطلاعات بافتی مطرح می‌شود و به مفسر کمک می‌کند به تدریج لوازم معنایی و کاربردی را به دست آورد.

منطق فهم این گزاره‌ها از منطق ارسطویی پیروی نمی‌کند و تابع منطق خاصی است. نشانه‌شناسان برای ایضاح منطق فهم قیاس فرضی یا حدس پیرس^۱ را بکار می‌برند؛ قیاس، استقرا و قیاس فرضی.

قیاس و استقرا در منطق ارسطویی تعریف شده است؛ اما به نظر پیرس نوع دیگری از استدلال وجود دارد که کارایی بیشتری دارد و آن قیاس فرضی است. (Deledalle, 2000)

در قیاس فرضی، فرضیه‌ای برای تبیین موردی خاص پیش کشیده می‌شود. این نوع قیاس، فرایندی استنتاجی است که به کمک آن فرضیه‌ها شکل می‌گیرد. در این فرایند، قاعده‌ای که واقعی‌تی یا موردی خاص را تبیین می‌کند، فرضیه‌پردازی می‌شود؛ از این رو قیاس فرضی فرایند تشکیل فرضیه‌های تبیینی است و تنها عملیات منطقی که ایده‌ای جدید را به دست می‌دهد، همین قیاس است، بر خلاف استقرا و قیاس که ایده‌های جدیدی به دست نمی‌دهد. به بیان دیگر، منطق فهم همان منطق قیاس فرضی است.

خواننده/ مفسر/ یادگیرنده، نخست حدس‌هایی معناشناختی و کاربردشناختی می‌زند تا قانونی برای تبیین یک نتیجه بیابد؛ بدین صورت در حال فعلیت بخشیدن به نشانه‌های متن است و معانی جدید و ابداعی را بر آن معانی قبلی از طریق شواهد و توانایی‌هایی که متن به مفسر برای اثبات حرف خود می‌دهد، اضافه می‌کند؛ لذا چنین قانون‌هایی، نشانه‌های پنهان متن هستند که با تحریک مفسر به ظهور آمدند. (ترمس، ۱۳۸۹)

نتیجه آن‌که محدودیت‌های شناختی به نوعی نتیجه محدودیت قالب/ شکل فناوری متن چاپی هستند. بنابراین انقلاب در فناوری به انقلاب در ظرفیت با توانایی‌های شناختی منجر می‌شود و استفاده از رسانه فرامتن می‌تواند موجب شود چالش‌های متن چاپی را همپوشانی کند.

در مجموع، فرامتن سازنده توانایی برای کنش‌های لازم را دارد؛ از جمله خلاقیت، تغییر و بازیافتن رویارویی‌های معرفت‌شناختی که می‌تواند در روند پیشرفت و تعمیق‌بخشی تربیت دینی مفید واقع شود.

در این راستا، فرامتن به عنوان سازه فرهنگی جدید با کسب تجارب متنوع، امکان تبادل نظر و گفتگو میان ادیان، ارتباط محتوایی و مطالعات میان‌رشته‌ای، پرورش رویکرد انتقادی و نمایان شدن روش‌های متنوع تدریس و روش حل مسئله در تعلیم و تربیت دینی می‌تواند نقش تسهیلی داشته باشد.

جدول ۱: بررسی وجوه تعمیق‌بخشی رسانه فرامتن در تربیت دینی

کارکردهای دینی	وجوه تعمیق‌بخشی فرامتن
تأکید بر جنبه تجربی ادیان؛ این‌که افراد بتوانند معنارا بسازند نه اینکه معنای پیش‌آماده‌ای را قالب‌گیری کنند.	کسب تجارب متنوع
تأمین فضای آزاد گفتگو و غنابخشی بافت‌های فرهنگی و دینی	امکان تبادل نظر و گفتگو میان ادیان
فراهم کردن ارتباطات درون و برون‌متنی و امکان تفسیر باز و انعطاف‌پذیری بالا	ارتباط محتوایی، خواندن غیر متوالی و تشویق برنامه چندرشته‌ای
قابلیت تفکر انتقادی نسبت به دیدگاه‌های مختلف دینی	پرورش رویکرد انتقادی
نمایان شدن روش‌های مختلف با توجه به تنوع بافت و زمینه‌های مختلف دینی	نمایان شدن روش‌های متنوع تدریس
رویکرد حل مسئله در فهم متون دینی در فرضیه‌ها و تفسیر	روش حل مسئله

نتیجه‌گیری

بیش از یک دهه است که تفکر پسا‌ساختارگرایی آموزه‌های تربیتی را تحت تأثیر قرار داده است. پسا‌ساختارگرایی از نظریه‌های اصلی پست‌مدرنیسم است که تکثرگرایی، چندگانگی و ساختارشکنی از مفاهیم معرفت‌شناسی آن به شمار می‌رود. همگرایی پارادایم فرامتن با نظریه پسا‌ساختارگرایی و پست‌مدرنیستی، تعابیر سنتی و سلسله‌مراتبی مربوط به مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت را در سطوح مختلف آموزشی متحول می‌کند.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد، اگر در تربیت دینی فقط به رسانه متن چاپی اتکا شود، خود را در محدوده فیزیکی این متن محصور کرده‌ایم؛ آنگاه روش‌های ما سنتی خواهند ماند که با ظهور فناوری‌های پیشرفته مانند فرامتن با چالش‌هایی روبرو خواهیم شد؛ از قبیل فقدان کل‌نگری، فقدان نگاه متکثر، محدود بودن فیزیکی و محتوایی متن، تکرار استاد یا نظر نویسنده و فقدان ارزشیابی واقعی. محدودیت‌های شناختی به نوعی نتیجه محدودیت قالب/ شکل فناوری متن چاپی هستند که در این راستا استفاده از رسانه فرامتن می‌تواند موجب شود چالش‌های متن چاپی را همپوشانی کند.

فرامتن با کسب تجارب متنوع بر جنبه‌های تجربی ادیان تأکید می‌کند و بیشتر به دنبال این است که دانش آموز بتواند خودش معنا را بسازد نه این‌که معنای خاصی را به طور از پیش آماده در آن قالب‌گیری کند؛ هم‌چنین در تبادل نظر و گفتگو میان ادیان، امکان تفسیر و تولید دانش را در دست‌های فراگیران در هر سنی و با هر قابلیت‌ها و هر قوم و دینی قرار می‌دهد که به غنای قابلیت‌های یادگیرنده و تأمین نیازهای متعدد وی منجر می‌شود.

فرامتن در ارتباط محتوایی و مطالعات میان رشته‌ای، توانایی معین کردن متن اساسی و تحلیل، رشته یادداشت (تفسیر) متعاقب داخل فضاها را هم‌جوار را فراهم می‌آورد که هر موضوع دینی می‌تواند با ده‌ها موضوع دیگر وصل شود و نظریه‌های متفاوتی راجع به آن جمع‌آوری شود.

فرامتن بر روش‌های متنوع تدریس مبتنی بر معنایی بافت تأکید می‌کند که این محیط به روش‌های متنوع اجازه نمایان شدن می‌دهد؛ برخی از این روش‌ها عبارتند از روش سخنرانی، حل مسئله، تفسیر، گفتگو، قصه‌گویی و خواندن نوشتنی.

هم‌چنین در تربیت دینی، فهم متون دینی مانند فهم هر متنی، فرایند حل مسئله است و از منطق خاصی پیروی می‌کند تا جایی که مفسر در هر مرحله برای فهم معنای متن، فرضیه‌های معناشناختی و کاربردشناختی را بر اساس شواهد موجود

پیش می‌کشد و آن‌ها را به محک آزمون می‌زند. اگر این فرضیه‌ها از آزمون سربلند بیرون نیایند، به سراغ فرضیه‌های دیگری می‌رود و این حرکت دور- میان شواهد معناشناختی و کاربردشناختی و فرضیه‌های مربوطه- تا بدان جا ادامه می‌یابد که به فهمی مقبول از متن دست یابد.

بنابراین، از طریق فرامتن توانایی جستجوهای هوشمندانه و چندگانه فراهم می‌شود و روابط بینابینی متن‌ها شدت گرفته و گفتگوها و ارتباط میان علوم و معارف دینی از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شود که می‌توانند به سبک پژوهش در عرصه تعلیم و تربیت دینی، صورت دیگری دهند.

استفاده از فرامتن در فرایند تعلیم و تربیت دینی بدین معنا نیست که متن کتاب و ساختارهای سنتی یادگیری و خواندن بهبوده‌اند؛ بلکه باید به فرامتن به عنوان سازه فرهنگی جدیدی که در اختیار تعلیم و تربیت است که می‌تواند بخشی از اطلاعات لازم را در اختیار فراگیر بگذارد و یا همچون فضایی برای بهبود و تعمیق بخشی تربیت دینی به آن نگریست؛ لذا تأکید بر این نکته می‌شود که فناوری اطلاعات و ارتباطات در تعلیم و تربیت نقش تسهیلی دارد.

فهرست منابع

۱. باقری، خسرو (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در منظر پست‌مدرنیسم. کتاب برنامه درسی، نظریه‌ها، رویکردها و چشم اندازها. محمود مهرمحمدی، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۲. ترمس، محمد (۱۳۸۹). تبیین و نقد رویکرد متنی و فرامتنی به فهم دینی و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت دینی. رساله دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۳. دانکن، گری (۱۳۸۳). اینترنت در مدرسه. ترجمه مریم ناخدا. تهران: انتشارات مؤسسه توسعه فناوری آموزشی.

۴. دیوبی، جان (۱۳۶۹). تجربه و آموزش و پرورش. ترجمه سید اکبر میرحسینی. تهران: نشر کتاب.
۵. سجادی، سید مهدی. و زهرا دشتی (۱۳۸۷). تبیین و تحلیل تعلیم و تربیت از منظر پسا ساختارگرایی. اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره ۲. شماره ۲-۱: ۹۷-۸۱.
۶. سجادی، سید مهدی. و علی ایمان‌زاده (۱۳۸۶). چالش‌های اساسی تربیت دینی در فضای ریزوماتیک. علوم تربیتی و روانشناسی. دوره ۳. سال ۱۴. شماره ۴: ۲۰-۱.
۷. سجادی سید مهدی. و محمد ترمس (۱۳۸۹). مبانی فلسفی فرامتن به عنوان پارادایم جدید و تبیین دلالت‌های آن در فرایند تعلیم و تربیت. تهران: مجموعه مقاله‌های برگزیده همایش اول انجمن فلسفه تعلیم و تربیت.
۸. سرمد، زهره. بازگان، عباس. و الهه حجازی (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
۹. شریعتمداری، علی (۱۳۷۷). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. چاپ ۱۲. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۱۰. لگنهاوزن، محمد (۱۳۷۹). اسلام و کثرت‌گرایی دینی. ترجمه نرجس جواندل. قم: انتشارات طه.
۱۱. نورانی، خدیجه. سرمدی، محمد رضا. و عیسی ابراهیم‌زاده (۱۳۹۳). دلالت‌های آموزشی ایده ساختار شکنی دریدا در آموزش مجازی. پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی. سال ۱. شماره ۴: ۶۸-۵۵.

12. Derrida, Jacques (1979). "Living On", Trans. James Hulbert. Deconstruction And Criticism. New York: Seburaypress: 75-176.
13. Deledalle. Gerard (2000). Charles S. Peirce's Philosophy of Signs: Essays in Comparative Semiotics. USA: Indiana university Press.
14. Terrett, Andrew (1994). Hypertext-New Paradigm in Legal Education. University of Warwi. Coventry: 9th BILETA Conference the Changing Legal Information Environment: 1-9.

15. Duncan, Barbara (1997). **Hypertext and Education: Post Structural Transformations**. Philosophy of Education. USA: University of Illinois.
16. Gibson, Stephane (1993). **The Pedagogy of Hypertext**. Paper at the Annual at Meeting of the Speech Communion Association.
17. Heim, Michael (1993). **The Meaphysics of Virtual Reality**. New York: Oxford University Press.
18. Jonassen, David (2004). **Learcising to Slove Problem: An Instrucational Design Guide**. San Francisco: Pfeiffer.
19. Landow. George (1992). **Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Technology (Parallax: Re-Visions of Culture and Society)**. Baltimore: The Johns Hopkins University Pres.
20. Lemke, Jay (1993). **Hypermedia and Higher Education**. Interpersonal Computing and Techneology Journal. Vol. 1 (Issue. 2): 1-28.
21. Leech, Geoffery (1983). **Principls pf Pragmatic (Longman Linguistics Library)**. Routledge.
22. Miall, David (1995). **Representating and Interpreting Literature by Computer**. Yearbook of English Studies. Vol. 25: 199-212.
23. Morgan, Thaïs (1985). **Is there an Inter Text in this Text? Literacy and Interdisciplinary Approaches to Inter Text Utility**. The American journal of Semiotics. Vol. 3 (Issue. 4): 1-40.
24. Mcknight, Cliff. Dillon, Andrew. and John Richardson (1996). **User-Centered Design of Hypertext/Hypermedia for Education**. Handbook of Research for Educational Communications and Technology. A Project of the Association for Educational Communications and Technology (622-633). New York: Simon and Schuster Macmillan.
25. Negroponte, Nicholas (1995). **Being Digital**. New York: Alfreda Konpf.
26. Neumuller. Moritz (2004). **Hypertext Semiotics in the Commercialized Internet**. Reasony Palabra. Vol. 38 (Issue. 9): www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n38/mneumuller.html

27. Spiro, Rand. Feltovich, Paul. Lorne Coulson, Richard. and Jihn-Chang Jehng (1987). **Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer of Training in III-Structured Domains**. USA: University of Illinois at Urbana-Champaign.

