

Examining and Comparing Valuable Knowledge from the Perspective of Two Ideologies: Social Efficiency and Social Reconstruction

Arash Ebrahimzadeh 

Ph.D. Student in Curriculum Development
Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Accepted: 26/02/2025

Abstract

The new structure of societies has led to a broad division of labor. In previous societies, the responsibility for education and upbringing rested with parents. However, with societal advancements, increasing cultural complexities, the specialization of tasks, and the expansion of knowledge, this crucial responsibility has largely been entrusted to schools. The fundamental question, "which knowledge is more valuable?" is a core issue in curriculum studies, first seriously raised by Herbert Spencer. This study aimed to examine valuable knowledge in the curriculum from the perspective of two ideological frameworks—social efficiency and social reconstruction—which have historically been in opposition to one another. The research method conducted was documentary-library-based and of an analytical-descriptive nature. Data collection was conducted through text analysis, and data analysis was performed using content analysis. Following extensive studies and reviews, the findings indicate that knowledge within the social efficiency curriculum is empirical in nature and primarily associated with elites and specialists. It is based on technical rationality, creativity, progress, individualism (the primacy of the individual), process-orientation, and both present- and past-oriented perspectives. It also preserves the status quo, is rooted in a culture of production and consumption (supply and demand), is

Received: 16/02/2023

ISSN: 2476-5783

eISSN: 2476-5791

– Corresponding Author: arash.ebr69@gmail.com

How to Cite: Ebrahimzadeh, A. (2024). Examining and Comparing Valuable Knowledge from the Perspective of Two Ideologies: Social Efficiency and Social Reconstruction, *Qualitative Research in Curriculum*, 5(15), 25-55. DOI: 10.22054/qric.2025.72657.364

specialization-focused, and seeks cultural reproduction. From this perspective, such knowledge is considered appealing to the general public because incorporating public interests in the curriculum mainly enhances learners' awareness of the cycles of production, consumption, and daily life, thereby strengthening social cohesion and sustaining everyday life. On the other hand, knowledge within the social reconstruction ideology and its associated schools of thought, such as the Frankfurt School, is society-centered (prioritizing the social aspect), outcome-focused, future-oriented, transformative, revolutionary, and event-driven. Each of these two ideological approaches can be successfully implemented depending on the specific temporal and spatial conditions. If the goal is to maintain the status quo, transmit culture to the next generation (cultural reproduction), socialize children, and ensure economic progress and societal welfare, the social efficiency curriculum can be utilized. However, if the objective is cultural reconstruction rather than cultural reproduction, societal transformation, and individual self-awareness, then the social reconstruction knowledge framework should be employed.

Keywords: Valuable knowledge, Curriculum, Social efficiency, Social reconstruction.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی

سال پنجم، شماره ۱۵، تابستان ۱۴۰۳، ص ۲۵ تا ۵۵

www.qric.atu.ac.ir

DOI: 10.22054/qric.2025.72657.364

بررسی و مقایسه دانش ارزشمند از منظر دو ایدئولوژی کارآیی اجتماعی و بازسازی اجتماعی

آرش ابراهیم‌زاده  * | دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

ساختار جدید جوامع منجر به تقسیم کار در سطح گسترده شده است. در جوامع پیشین وظیفه تعلیم و تربیت به عهده والدین بود، اما امروزه با پیشرفت جوامع، پیچیده شدن فرهنگ‌ها، تخصصی شدن وظایف و همچنین گسترده شدن دانش این امر خطیر تا حد زیادی به مدارس سپرده شده است. این پرسش که «کدام دانش ارزشمندتر است؟» پرسش بنیادین و اساسی در برنامه درسی است که نخستین بار از سوی هربرت اسپنسر بطور جدی مطرح شد. این پژوهش با هدف بررسی دانش ارزشمند برنامه درسی از منظر دو ایدئولوژی کارآیی اجتماعی و بازسازی اجتماعی که همواره در تقابل تاریخی با یکدیگر قرار داشته‌اند، پرداخته است. روش پژوهش حاضر اسنادی-کتابخانه‌ای و از نوع تحلیلی-توصیفی بوده است. روش گردآوری داده‌ها از طریق تحلیل متن و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق تحلیل محتوا بوده است. پس از مطالعات و بررسی‌های فراوان بعمل آمده، نتایج حاکی از آن است که دانش در برنامه درسی کارآیی اجتماعی، از نوع دانش تجربی و مربوط به گروه خواص و نخبگان بوده که مبتنی بر عقلانیت فنی و خلاقیت، پیشرفت، فردمحور (اصالت فرد)، فرآیندمحور، حال‌نگر و گذشته‌نگر، حافظ وضع موجود، مبتنی بر فرهنگ تولید و مصرف (عرضه و تقاضا)، تخصص‌محور و به دنبال بازتولید فرهنگی است. این دانش از این منظر عامه‌پسند است که علائق عمومی در برنامه درسی تنها باعث افزایش آگاهی فراگیران درباره چرخه تولید، مصرف و زندگی روزمره می‌شود و همبستگی عمومی را تقویت و زندگی روزمره را می‌چرخاند. از طرف دیگر، دانش در برنامه درسی ایدئولوژی بازسازی اجتماعی و مکاتب برخاسته از آن نظیر مکتب

*نویسنده مسئول: arash.ebr69@gmail.com

فرانکفورت، جامعه‌محور(اصالت اجتماعی)، نتیجه‌محور، آینده‌نگر، تحول‌گرا، انقلابی و حادثه‌ساز است. هر یک از این دو ایدئولوژی به اقتضای شرایط زمانی و مکانی مورد نظر و مورد نیاز خود می‌توانند به گونه‌ای موفقیت‌آمیز عمل کنند. اگر به دنبال حفظ وضعیت موجود، انتقال فرهنگ به نسل بعدی(بازتولید فرهنگی) و جامعه‌پذیری کودکان و البته پیشرفت اقتصادی و رفاه جامعه هستیم، می‌توانیم از دانش ایدئولوژی کارآیی اجتماعی برنامه‌ی درسی بهره ببریم در حالی که اگر به دنبال بازسازی فرهنگی بجای بازتولید فرهنگی، تحول در جامعه، خودآگاهی فردی هستیم، می‌توانیم از دانش بازسازی اجتماعی استفاده نماییم.

کلیدواژه‌ها: دانش ارزشمند، برنامه درسی، کارآیی اجتماعی، بازسازی اجتماعی.



مقدمه و بیان مسئله

آموزش و یادگیری بخش مهمی از زندگی هر انسان را تشکیل می‌دهد و همه انسان‌ها در طول زندگی خود به عناوین مختلف، تحت تعلیم و آموزش قرار می‌گیرند. این امر در مقاطع تحصیلی و سنین مختلف صورت می‌گیرد. تعلیم و تربیت صحیح می‌تواند فرد را به اوج ارزش‌ها برساند و اگر صحیح نباشد، وی را به سقوط بکشانند. به لحاظ اینکه دانش و محتوای برنامه درسی که در آن به امر آموزش و یادگیری پرداخته می‌شود، تأثیر بسیار مهمی در امر یادگیری دارد، دقت در ساخت و یا گزینش این دانش باید مورد توجه قرار گیرد تا به بهترین شکل بتوان برنامه درسی را طراحی کرد.

برنامه درسی از زمان پیدایش این رشته در ایالات متحده آمریکا و حتی پیش از آن، به عنوان محور فعالیت‌های تربیتی، همواره عرصه شدیدترین بحث‌ها و جدل‌ها درخصوص تصمیم‌گیری درباره دانش ارزشمند و محتوای برنامه درسی حول محور آن بوده است. دست‌اندرکاران و متخصصان طرح‌ریزی و سازماندهی برنامه درسی سوالاتی از این قبیل مطرح می‌کنند: «کدام دانش ارزشمندتر است؟ چه دانشی را باید در اختیار یادگیرنده قرارداد؟ معیارهای گزینش دانش کدام است؟ برای یادگیرنده به عنوان فرد و عضو جامعه چه چیزی با ارزش تلقی می‌شود؟» (گوتک^۱، ۱۹۶۹؛ دنگ^۲، ۲۰۱۵).

از منظر هر یک از اندیشمندان و صاحب‌نظران، دانش ارزشمند دارای مشخصات مخصوص به خود است. دانش ارزشمند از نظر افلاطون دانشی است که از یک سو تفکر منطقی و انتزاعی را پرورش دهد و از سوی دیگر مهارت‌های عملی را در نظر داشته باشد. افلاطون به ریاضی و موسیقی توجه ویژه دارد. ارسطو نیز معتقد است که دانش باید به تربیت فکری و پرورش اخلاقی بپردازد. کمنیوس معتقد است که دانش باید با توجه به واقعیات عینی و محسوس و تقدم شی بر کلمات و فعالیت تجربی فراگیران باشد. او از اولین کسانی است که محتوای مصور را مطرح نمود. کانت در برنامه درسی بر کاربرد مهارت‌ها و تفکر و چگونه اندیشیدن بر روی مسائل تأکید می‌نماید (سلیمانپور، ۱۳۸۳؛

1 Gutek

2 Deng

ص ۸۲).

پستالوتسی^۱ چنین اظهار می‌دارد که محتوا باید به پرورش قوای درونی و استعداد های طبیعی انسان بطور هماهنگک پردازد. او به انسان شدن و آموزش از نقطه نظر انتقادی توجه دارد و تأکید دارد که محتوا باید منجر به فعالیت‌ها و تجربه‌اندوژی فراگیران گردد. هربارت^۲ بر علاقه و رغبت تأکید می‌نماید و برنامه درسی را فرصت‌هایی برای ایجاد و فعال شدن علاقه می‌داند. او شرایط دانش و به تبع آن محتوای آموزشی را عبارت از محسوس و عینی، دائمی و پیوسته، پیشرو و ارتقاء دهنده و محتوای فعال و کاربردی می‌داند. جان دیوئی^۳ و پیرو او تایلر^۴ محتوایی را در نظر دارند که به زندگی عملی و تجربه فعال و نیاز فراگیران توجه داشته باشد (سلیمانپور، ۱۳۸۳؛ ص ۸۲).

هر کدام از نظریات و ایدئولوژی‌های برنامه‌ی درسی که به پرسش «دانش دارای بیشترین ارزش» پاسخ درخور تأمل می‌دهند، باید ضمن بررسی و تجزیه و تحلیل ماهیت دانش، انتخاب‌های ما را در مورد آنچه تدریس می‌کنیم توجیه نموده و راهنمای عملی برای آن ارائه نمایند. دانش‌پژوهان آکادمیک^۵ معتقدند دانش ارزشمند برنامه درسی دارای بیانیه‌های آموزشی و دیدگاه‌هایی مطابق با اصول رشته‌های علمی است و چنین دانشی به کودک توانایی درک کردن می‌دهد. منبع چنین دانشی واقعیت عینی بوده که توسط رشته‌های علمی تفسیر شده و اختیارات خود را از رشته علمی مربوط به خود بدست می‌آورد. به اعتقاد مریان پیرو ایدئولوژی کارآیی اجتماعی^۶ دانش ارزشمند برنامه درسی توانایی حرکت و انجام فعالیت را در بطن خود دارد و به واسطه آن کودکان می‌توانند به فعالیت پردازند. اختیارات آن از تأثیری که در جامعه می‌گذرد و برای افراد مختلف مهارت ایجاد می‌کند تا بتوانند برای جامعه فعالیت نمایند، برگرفته می‌شود (اسکایرو^۷، ۲۰۰۸؛ ص ۲۵۴).

1 Pestalozzi

2 Herbart

3 Dewey

4 Tylor

5 Scholar Academic ideology

6 Social Efficiency ideology

7 Schiro

به زعم مربیان یادگیرنده-محور^۱، دانش ارزشمند به شکل معانی شخصی است و به واسطه آن یادگیرندگان به خودباوری دست پیدا می کنند و منبع چنین دانشی تجربه مستقیم دنیای اطراف و دیدگاه خلاقانه افراد و واکنش آن ها نسبت به تجارب کسب شده و مفاهیمی است که در نتیجه چنین تجاربی برای خود ایجاد می نمایند. و در آخر مربیان و طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی^۲ چنین بیان می دارند که دانش ارزشمند برنامه درسی هم گویای حقیقت است و هم نمایانگر ارزش (هم موضع اخلاقی و هم موضع عقلانی). به واسطه علم و دانش کودکان این توانایی را کسب می کنند که جامعه خود را تفسیر کرده و مورد بازسازی قرار دهند. منبع دانش تفسیر مربیان در مورد حال، گذشته و آینده جامعه می باشد. اختیارات چنین دانشی از دیدگاههای مربیان و دانش آموزان در مورد آینده خوب و ایده آل در آینده اتخاذ می شود (اسکایرو، ۲۰۰۸؛ ص ۲۵۴).

وسعت برنامه درسی با ویژگی های معرفتی آن رابطه مستقیم دارد. با توجه به اینکه از طریق برنامه درسی فراگیرندگان به عنوان مجموعه ای از انسان ها تحت تأثیر قرار می گیرند و متحول می شوند. هر قدر به توانایی شناخت شناسانه بیشتری در فراگیرنده قائل باشیم، به همان اندازه بر توانایی و نفوذ برنامه درسی افزوده ایم. در مجموع هر قدر بعد معرفت شناسانه برنامه را تقویت کنیم، به همان اندازه ابعاد معرفتی مخاطبان برنامه را تقویت نموده ایم. فلسفه های مختلف دیدگاه های متفاوتی در معرفت شناسی و نظریه دانش دارند. با همان ویژگی هایی که به انسان و جهان می نگرند به معرفت شناسی نیز توجه دارند و قلمرو خاصی برای شناخت فرد قائل هستند (ملکی، ۱۳۹۹، ص ۷۲).

بنابراین با توجه به آنچه گفته شد و ضرورت این نکته که کدام دانش در برنامه درسی قرار بگیرد، حائز اهمیت فراوانی بوده و از طرف دیگر با توجه به اینکه تاکنون پژوهش داخلی در این زمینه انجام نگرفته و تعداد پژوهش های خارجی که در این خصوص صورت گرفته بسیار انگشت شمار بوده و از طرف دیگر دو مکتب لیبرالیسم و نئومارکسیست از زمان پیدایش همواره در این خصوص ستیز و تقابل تاریخی و دیرینه ای با یکدیگر

1 Learner-centered ideology

2 Social Reconstruction ideology

داشته‌اند، بنابراین نگارنده بر آن شد تا در این پژوهش به پرسش بنیادی رشته مطالعات برنامه درسی پردازد که «کدام دانش ارزشمندتر است؟» و پاسخ این پرسش را براساس دیدگاه‌های دو مکتب لیبرالیسم و نئومارکسیست بررسی نماید. براین اساس در ابتدا مفهوم دانش برنامه درسی و سپس موضع‌گیری فلسفه‌های لیبرالیسم و نئومارکسیسم درباره معرفت‌شناسی و متافیزیک مطرح می‌گردد.

اهمیت و ضرورت پژوهش

مناقشه اصلی در رشته مطالعات برنامه درسی بر سر دانشی است که قرار است تدریس شود و هر نظریه و ایدئولوژی برنامه درسی با مشخص کردن مفاهیمی که در بر می‌گیرد و با تجزیه و تحلیل ماهیت چنین نگرشی و آنچه که پس از آن بعنوان مسائل چنین ساختاری برمی‌خیزد، باید توجیه‌کننده انتخاب‌های ما از آنچه تدریس می‌کنیم بوده و راهنمای عملی برای آن ارائه نماید (کلیارد^۱، ۱۹۹۲).

یانگ^۲ مدافع یک «رویکرد مبتنی بر دانش به برنامه درسی» با بیان این که بیش از همه، آنچه نظریه برنامه درسی به آن نیاز دارد، «نظریه دانش» است. یانگ اجتناب طولانی مدت برنامه درسی از سؤالات دانش را به عنوان زمینه اصلی برای بحران مداوم آن شناسایی می‌کند. او این بحران را از یک سوانحی از رویکرد تکنسین به کارآیی برنامه درسی و از سوی دیگر ناشی از واکنش به تکنیک‌گرایی از سوی نظریه‌پردازی مجدد مفهوم گرا و برنامه درسی مرتبط توصیف می‌کند (فریزن^۳، ۲۰۱۸).

منظور از دانش برنامه درسی آن است که دانش یک رشته طی تغییرات بسیاری برای یک برنامه تدریس آماده می‌شود. این فرآیند تهیه برنامه درسی از سوی گروه برنامه‌ریزی درسی انجام می‌گیرد. اعضای این گروه الزاماً مدرس نیستند و غالباً متخصصان رشته‌های گوناگون‌اند. در آمریکای شمالی و همچنین در اروپا برنامه‌ها در قالب کتابهای درسی و دفاتر تمرین از سوی ناشران گوناگون به چاپ می‌رسد. این کتاب‌ها به عنوان راهنمای

1 Kliebard

2 Young

3 Friesen

بررسی و مقایسه دانش ارزشمند از منظر دو ایدئولوژی کارآیی اجتماعی و بازسازی اجتماعی: ابراهیم زاده | ۳۳

معلم برای برنامه درسی، بخش دیگری از ذخیره دانش معلم را تشکیل می‌دهد (گوتیه و تاردیف، ۱۳۹۴).

نسخه‌های ضعیف ساخت اجتماعی یا دیدگاه‌های واقع‌گرای اجتماعی توصیه می‌کنند که: دانش به صورت اجتماعی تولید می‌شود، اما در عین حال ظرفیت فراتر رفتن را دارد شرایط اجتماعی که تحت آن تولید می‌شود. خاصیت پدیدآورنده دانش، خود ذاتاً اجتماعی است - این چیزی است که مردم به روشی خاص و سازمان یافته اجتماعی انجام می‌دهند. این بستگی به «پیکربندی متمایز از ارزش‌ها، اصول و رویه‌های اجتماعی دارد که نهادهای شده و به استقلال کافی از مکان‌های سنتی قدرت (دولت، مذهب) دست یافته است تا خود را به عنوان یک فرهنگ و الگوی سازمان اجتماعی به خودی خود تشکیل دهد (مور، ۲۰۰۷، ص ۱۸).

مسئله‌گزینش دانش ارزشمند که در گذشته بر واقعی بودن و و عینی بودن متکی بود، در عصر حاضر و در برنامه درسی پست‌مدرنیستی مرکز ثقل قابل‌اتکایی نداشته و حول هیچ مرکزی نمی‌گردد. در برنامه درسی پست‌مدرنیستی، می‌توان از اصطلاح قضاوت و داوری به جای انتخاب و گزینش دانش ارزشمند سخن گفت. چنین بنظر می‌رسد که دوران انتخاب برنامه‌های درسی با گسترش روزافزون و بیکران دانش، افسانه‌ای شدن علم، تفسیری شدن حقیقت، حاکمیت پول و قدرت و معرفی زبان بعنوان ناخودآگاه به ورطه‌ی نابودی کشیده شده است. اما چنین استدلالی با ذات و غایت تعلیم و تربیت سنخیت ندارد چرا که تعلیم و تربیت بدون انتخاب و جهت‌گیری، تهی از معنا شده و یا گرایش آنارشستی پیدا خواهد کرد (قادری، ۱۳۸۸، ص ۱۷۱).

از این رو با توجه به آنچه ذکر شد، انجام این پژوهش می‌تواند دارای آثار و پیامدهای مثبت ذیل باشد:

۱- غنی‌تر شدن ذخایر تحقیقاتی و پژوهشی رشته برنامه‌ریزی درسی از بعد پژوهش‌های مربوط به دانش.

۲- پرداختن به دانش به عنوان عنصر زیربنایی در برنامه درسی که تاکنون توجهی به آن

نشده است.

۳- بین‌رشته‌ای بودن پژوهش از باب توجه به مسائل حوزه برنامه درسی و فلسفه تعلیم و تربیت.

ادبیات پژوهش

دانش و شرایط اجتماعی

اگر بخواهیم به بحث و بررسی درباره دانش در پیشرفته‌ترین جامعه‌ی معاصر بپردازیم، باید به این پرسش مقدماتی پاسخ دهیم که کدام بازنمود روش‌شناختی را باید در جامعه مذکور به کار بست. در اینجا لیوتار (۱۹۷۹) با توصیف جامعه، دو الگوی بازنمایی زیربنایی برای جامعه متصور می‌شود:

الگوی اول بر آن است که جامعه از یک کل یکپارچه تشکیل شده که با فروپاشیدن آن، دیگر جامعه‌شناسان حرفی برای گفتن نخواهند داشت. الگویی که نخستین بار توسط تالکوت پارسونز^۱ ارائه شد و اکثر جامعه‌شناسان فرانسوی نیز بعدها آن را تبیین نمودند. در چنین جوامعی، دانش نوع اثبات‌گرایانه (کارکردی) که مستقیماً می‌توان آن را در مورد تکنولوژی‌های مربوط به انسان و مواد بکار بست، و به عنوان نیروی خلاقه و تولیدی اصلی و ضروری در درون نظام خود را وقف عمل (اجرا) می‌کند، به کار برده می‌شود.

الگوی دوم جامعه‌ای است که از سوی جریان مارکسیستی ارائه شد (تمام نحله‌های تشکیل دهنده آن، علیرغم تفاوت‌ها و اختلافاتی که با هم دارند)، بر دو اصل مبارزه طبقاتی و دیالکتیک به عنوان دوگانگی یا ثنویتی که در درون جامعه عمل می‌کنند، اتفاق نظر داشته و آن را می‌پذیرند. طبعاً دانشی که در چنین جوامعی مطرح است، دانش نوع انتقادی، تأملی، یا هرمنوتیکی است - که با تأمل و اندیشه‌ورزی مستقیم یا غیرمستقیم درباره ارزش‌ها یا اهداف، در برابر هرگونه «تجدیدقوا و بازیابی» از این دست مقاومت خواهد نمود.

1 Parsonz

ایدئولوژی بازسازی اجتماعی

طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی، متوجه مشکلات جامعه و بی عدالتی‌هایی هستند که نسبت به افراد رواداشته می‌شود. از جمله، می‌توان به بی عدالتی‌هایی اشاره کرد که از نابرابری‌های نژادی، جنسیتی، اجتماعی و اقتصادی نشأت می‌گیرد. آنان معتقدند که هدف تعلیم و تربیت، تسهیل فرایند ساخت یک جامعه جدید و عادلانه‌تر است که حداکثر رضایت و خشنودی را برای تمام اعضای خود فراهم می‌نماید.

حامیان ایدئولوژی بازسازی اجتماعی از یک دیدگاه اجتماعی به برنامه درسی می‌نگرند. آنان ابتدا می‌پذیرند که جامعه کنونی ناسالم و بقای این جامعه در معرض تهدید است. در گام دوم، تصدیق می‌کنند که می‌توان برای حفظ جامعه از نابودی اقداماتی انجام داد. تحقق این وضعیت مستلزم تدوین چشم‌اندازی برای جامعه است که از وضعیت کنونی آن بهتر باشد؛ جامعه‌ای که در آن، مشکلات و تعارض‌ها حل می‌شود. در مرحله سوم، متعهد می‌شوند که برای بازسازی جامعه براساس مسیرهای پیشنهاد شده چشم‌انداز مطلوب، باید اقداماتی انجام شود.

به باور بازسازی‌گرایان اجتماعی، تعلیم و تربیت فرایندی اجتماعی است که از طریق آن، جامعه بازسازی می‌شود. آنان معتقدند که تعلیم و تربیت از طریق ابزار برنامه درسی می‌تواند این نگاه را در افراد ایجاد کند که جامعه خود را به صورتی ببیند که بتوانند چشم‌اندازی از یک جامعه بهتر تدوین کرده و در راستای تحقق این چشم‌انداز تلاش کنند.

از آنجا که بازسازی‌گرایان اجتماعی، تعلیم و تربیت را از منظر اجتماعی می‌نگرند، ماهیت موجود و مطلوب جامعه به عامل تعیین‌کننده مفروضات آنان تبدیل می‌شود. آنان تصور می‌کنند که تجربه انسانی تحت تأثیر عوامل فرهنگی شکل می‌گیرد و معانی و زندگی افراد را تجارب اجتماعی آنان مشخص می‌کند. طرفداران بازسازی اجتماعی بر این باورند که حقیقت و دانش مبتنی بر مفروضات فرهنگی است و از منظر آنها تعریف می‌شود.

به باور این گروه، هیچ انسان نیک، تعلیم و تربیت مطلوب و دانش، جدای از برداشت‌های مربوط به ماهیت جامعه مطلوب وجود خارجی ندارد. از آنجا که جامعه دستخوش بحران است در نتیجه انسان نیک، تعلیم و تربیت مطلوب و دانش نیز در معرض بحران قرار دارند. هدف بازسازی گرایان اجتماعی اصلاح این وضعیت از طریق حذف ابعاد نامطلوب فرهنگ و جایگزین کردن ارزش‌های اجتماعی مطلوب است. آنان با این اقدام درصدد بازسازی فرهنگ خود هستند تا اعضای آن فرهنگی حداکثر رضایت را در زمینه خواست‌های مادی، معنوی و فکری خود به دست آورند.

ایدئولوژی کارآیی اجتماعی

حامیان ایدئولوژی کارآیی اجتماعی بر این باورند که هدف آموزش مدرسه‌ای تحقق نیازهای جامعه است. برای تحقق این نیازها به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود تا در آینده به عنوان اعضای بالغ جامعه در رفع نیازها مشارکت کنند. هدف طرفداران این ایدئولوژی آن است که به دانش‌آموزان مهارت‌ها و روش‌های مورد نیاز محیط کار و زندگی را آموزش دهند. این آموزش‌ها به منظور بهره‌مندی آنان از یک زندگی مولد و کسب قابلیت تداوم بخشی به کارکردهای جامعه است.

افراد متعهد به ایدئولوژی کارآیی اجتماعی معتقدند که ماهیت دانش‌آموزان منوط به صلاحیت‌ها و فعالیت‌هایی است که می‌توانند انجام دهند. تعلیم و تربیت جوانان به این معناست که آنان چگونگی انجام فعالیت‌های ضروری برای تحقق بهره‌وری اجتماعی را می‌آموزند. معلمان، آموزش کلاسی را با انتخاب و کاربست راهبردهای آموزشی مدیریت می‌کنند که برای کمک به دانش‌آموزان طراحی گردیده تا رفتارهای تعیین شده در برنامه درسی را کسب نمایند. در این ایدئولوژی، آموزش از طریق اهداف رفتاری که به صورت روشن تعریف شده، هدایت می‌گردد و دانش‌آموزان باید برای کسب خبرگی در مهارت‌ها و حفظ آن، تمرین بسیاری داشته باشند.

وظیفه نخست مربیان معتقد به ایدئولوژی کارآیی اجتماعی، تعیین نیازهای جامعه یا دیگر مشتریان خاص تر است. آنچه به این نیازها واقعیت می‌بخشد، اهداف نهایی برنامه

بررسی و مقایسه دانش ارزشمند از منظر دو ایدئولوژی کارآیی اجتماعی و بازسازی اجتماعی؛ ابراهیم زاده | ۳۷

درسی است. در ادامه، مربیان باید مؤثرترین روش تولید یک محصول - فرد تحصیلکرده - که اهداف نهایی برنامه درسی را محقق می‌سازد و به هدف‌های جامعه یا دیگر مشتریان جامعه عمل می‌پوشاند را بیابند.

به باور علاقه‌مندان به ایدئولوژی کارآیی اجتماعی، کارآمدترین روش تحقق اهداف نهایی برنامه درسی از کاربرست خط‌مشی‌های روش علمی برنامه‌ریزی درسی نشأت می‌گیرد. نکته اساسی ایده‌های کارآیی اجتماعی در مورد روش علمی این است که تغییر در رفتار انسانی یا همان یادگیری، در درون یک موقعیت علت و معلول کنش و واکنش و محرک و پاسخ رخ می‌دهد. بنابراین، مربیان حامی کارآیی اجتماعی باید از قبل روابط بین علت و معلول، کنش و واکنش و محرک و پاسخ را تعیین کرده و علت‌ها، کنش‌ها و محرک‌ها (تجارب یادگیری را که به تحقق معلول‌های واکنش‌ها و پاسخ‌های مطلوب منجر خواهد شد، پیش‌بینی نمایند. در نتیجه، سه عاملی که نقش مهمی در ایدئولوژی کارآیی اجتماعی ایفا می‌کند، عبارت‌اند از: مفهوم یادگیری یا (تغییر در رفتار انسانی)، طراحی تجارب یادگیری و تعیین توالی آنها (علت‌ها، کنش‌ها و محرک‌هایی که به تحقق معلول‌ها، واکنش‌ها و پاسخ‌های مطلوب منجر می‌شوند) و پاسخگویی به مشتریانی که مربیان برای خدمت به آنان فعالیت می‌کنند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از روش اسنادی - کتابخانه‌ای به صورت توصیفی تحلیلی استفاده شد. زیرا به دلیل نیاز به بررسی و تحلیل اسناد، متون، دیدگاه‌ها، تجارب و نظرات جامعه پژوهش، از روش اسنادی - کتابخانه‌ای به صورت توصیفی تحلیلی استفاده شد. پژوهش اسنادی Documentary research استفاده از منابع و اسناد بیرونی برای پشتیبانی از نظریه یا دیدگاهی در مطالعات دانشگاهی است. روش پژوهش اسنادی هم به منزله روشی تام و هم تکنیکی برای تقویت سایر روش‌های کیفی در پژوهش‌های علوم انسانی و اجتماعی مورد توجه بوده است. در این روش، پژوهشگر داده‌های پژوهشی خود را درباره کنشگران، وقایع و پدیده‌های اجتماعی، از بین منابع و اسناد گردآوری می‌کند. روش اسنادی می‌تواند

شیوه‌های اجرایی لازم برای بررسی پیشینه پژوهش را فراهم آورد. با وجود اهمیت این روش و کوشش پژوهشگران جهت بکارگیری آن، خط‌مشی منسجم و نظام‌مندی در استفاده از این روش اتخاذ نشده است (کرسول^۱، ۲۰۱۴). دلیل انتخاب روش اسنادی کتابخانه‌ای برای این پژوهش نیز این بود که اساساً مطالعه مباحث نوین نیاز به تفسیر و دیدگاه تفسیری دارد که پژوهشگر در جریان تحلیل داده‌های احصائی این تفسیرها را انجام داد.

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل پژوهش‌ها و مطالعات انجام شده مرتبط در حوزه الگوی جامعه محور و ایدئولوژی‌های مترتب بر آن، می‌باشد. جهت مشخص کردن مقالات و اسناد، در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی مانند پایگاه مجلات تخصصی نور (نورمگز)، بانک اطلاعات نشریات کشور (مگیران)، مرجع دانش (سیویلیکا)، پایگاه گنج، و موتور جستجوی علمی فارسی (علم‌نت) و همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی بین‌المللی همچون Ebsco، IEEE، scholar، Google، PubMed، Scopus، Springer و Sciencedirect جستجوی نظام‌مند صورت گرفت و همانطور که ذکر گردید ملاک تعیین حجم نمونه رسیدن به اشباع نظری داده‌ها بود؛ بدین معنی که فرایند گزینش نمونه تا جایی ادامه یافت که دیگر هیچ داده جدیدی پدیدار نشد.

در این پژوهش جهت جمع‌آوری داده‌های موردنیاز از ابزار تحلیل متن استفاده شد. در واقع می‌توان گفت که محقق، مفسر متن یا متون انتخابی است. بر اساس فرضیات تحلیل متنی، تعداد نامحدودی از تفاسیر در مورد یک متن معین وجود دارد و هر متن تا حدی که مفاهیم مربوط به متن را توسط مفسر، منعکس سازد، معتبر است. بنابراین، تفسیر محقق تنها یکی از تفاسیر معتبر ممکن از یک متن معین است. در تحلیل متنی، محقق به ندرت، تفسیرهای دیگران را جستجو می‌کند، لذا تفسیر خود محقق برجسته است. سه نوع کلی از تحلیل متنی وجود دارد که هر کدام اندکی دیدگاه متفاوتی روی مفهوم دارند: دیدگاه بیانی (ابلاغی)، دیدگاه مطالعات انتقادی و دیدگاه تحلیل مباحثه‌ای:

≠ دیدگاه بیانی روی ترغیب و تاثیر متمرکز می‌شود. فرض پایه ای دیدگاه بیانی این است

که متن‌ها، مفهوم هستند و مفاهیم بر مردم تأثیر می‌گذارند.
≠ دیدگاه مطالعات انتقادی، متون را برای آشکارسازی مفاهیم اساسی و مکنون، بررسی می‌کنند.

≠ دیدگاه تحلیل مباحثه‌ای، ادعا می‌کند که دریچه برای درک یک فرهنگ خاص، گروه اجتماعی خاص یا پدیده از طریق تحلیل جزئی محاورات و حکایت‌ها است. در این پژوهش از هر سه نوع تحلیل استفاده شده است.

روایی و پایایی ابزارهای گردآوری داده

روایی عبارت از قضاوت درباره اعتبار دعاوی معرفتی پژوهشگر تفسیرگراست (گال و همکاران، ۱۳۸۴). مقصود از روایی آن است که وسیله‌ای اندازه‌گیری بتواند خصیصه و ویژگی مورد نظر را اندازه بگیرد. اهمیت روایی از آن جهت است که اندازه‌گیری‌های نامناسب و ناکافی می‌تواند هر پژوهش علمی را بی‌ارزش و ناروا سازد. روایی (اعتبار) در اصل به صحت و درستی اندازه‌گیری محقق بر می‌گردد (خاکی، ۱۳۹۳).

پایایی نیز عبارت از میزان دستیابی به نتایج مشابه از جانب سایر پژوهشگران است، اگر مورد واحدی را با راهکارهای یکسانی مطالعه کنید (گال و همکاران، ۱۳۸۴: ۹۹۴). اگر بنا بر این است که نتایج پژوهش معتبر باشد، داده‌هایی که پایه و اساس آن‌ها هستند، افراد مشمول در تحلیل محتوا و اعمالی که نتایج را به بار می‌آورد باید از پایایی برخوردار باشند. به قول کاپلان و گولدمن، اهمیت پایایی از آنجاست که تضمین می‌کند داده‌ها مستقل از عمل اندازه‌گیری، ابزار یا فرد به دست آمده‌اند. طبق تعریف، داده‌های پایا داده‌هایی هستند که در سراسر تغییرات در فرایند سنجش ثابت می‌مانند (کریندورف، ۱۳۸۳، ص ۱۷۵).

در پژوهش حاضر که از تحلیل متن برای گردآوری داده‌ها استفاده شد برای بررسی روایی و پایایی براساس این چهار معیار عمل شد.

≠ اعتبار: داده‌ها و یافته‌های پژوهش‌های کیفی بایستی قابل پذیرش و قابل اعتماد باشند و این در گرو جمع‌آوری داده‌های حقیقی است. بنابراین برای مقبولیت و اعتبار پژوهش

حاضر از بررسی مستمر داده‌های حاصل از ابزارهای مختلف گردآوری داده، خودبازبینی محقق، روش توافق درون‌موضوعی و درگیر نگه داشتن همه اعضا جهت نظر دادن استفاده شد. در روش توافق درون‌موضوعی دو کدگذار از یک محقق خبره دیگر نیز درخواست می‌شود تا به عنوان همکار پژوهش (کدگذار) در پژوهش شرکت کنند. سپس این دو پژوهشگر به کدگذاری می‌پردازند و درصد توافق درون‌موضوعی محاسبه می‌گردد.

≠ انتقال‌پذیری: قابلیت انتقال و تعمیم نتایج به دست آمده به سایر گروه‌ها و محیط‌های مشابه را انتقال‌پذیری می‌نامند. البته در این مورد نیز گروهی قائل به معنادار بودن قابلیت تعمیم در پژوهش‌های کیفی نیستند، چرا که معتقدند هر فردی که انتخاب می‌شود، ذره‌ای تجربه منحصر به فرد از دنیایی از تجربه است. در حقیقت سؤال اصلی این معیار این است که آیا یافته‌های پژوهش، قابل انتقال به سایر افراد نیز می‌باشد؟ (سیاهکالی مرادی، ۱۳۹۷). موردی که می‌تواند به تناسب داده‌ها کمک کند، ارائه جزئیات بیشتری از شرکت‌کنندگان و مصاحبه‌شوندگان و خصوصیات و ویژگی‌های آنان است. بنابراین در پژوهش حاضر نیز برای انتقال‌پذیری سعی شد تا ویژگی‌های کلی متون ارائه شود.

≠ اطمینان‌پذیری: از نظر مفهومی، اطمینان‌پذیری بسیار شبیه پایایی است. اگر یافته‌های یک مطالعه نزدیک و در ارتباط با یکدیگر باشند، بدین معناست که خواننده قادر خواهد بود که کفایت تجزیه و تحلیل را از طریق پیگیری فرآیند تصمیم‌گیری پژوهشگر، ارزشیابی نماید. اطمینان‌پذیری زمانی حاصل می‌شود که محقق، دقت علمی یافته‌ها را اثبات کرده باشد. اطمینان‌پذیری بدون اعتبار حاصل نمی‌شود. برای رسیدن به بعضی مقیاس‌های اطمینان‌پذیری، وجود یک رویه و ثبات در جمع‌آوری داده‌ها ضروری است (استومل و ویلیس، ۲۰۰۴). در پژوهش حاضر، ابتدا تمامی متون اصلی تحلیل شده توسط خود محقق یادداشت‌برداری شد. همچنین متون انتخابی نیز ثبت شده و برای بازبینی مجدد از آن استفاده شد و در نهایت تمامی داده‌ها نیز به متن تبدیل شد. همچنین ابزار گردآوری داده‌ها و اصل فایل اسناد مورد بررسی بود که در پیوست ارائه شده است.

≠ تأییدپذیری: یکی دیگر از معیارهای موثق بودن داده‌ها، تأییدپذیری است. تأییدپذیری

بررسی و مقایسه دانش ارزشمند از منظر دو ایدئولوژی کارآیی اجتماعی و بازسازی اجتماعی؛ ابراهیم زاده | ۴۱

یک معیار فرآیندی تدریجی و مداوم است. ثبت مرحله به مرحله داده‌ها و توالی زمانی فرآیند جمع‌آوری داده‌ها در تأییدپذیری بسیار اهمیت دارد. در پژوهش حاضر نیز جهت تأییدپذیری، تمامی یافته‌های پژوهش و چگونگی تفسیر و تحلیل آن‌ها مستند شده و در هر مرحله ثبت و گزارش شده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر از روش تحلیل محتوا از نوع توصیفی استفاده شد. در این روش پژوهشگر تلاش می‌کند ماهیت پدیده تحت بررسی را بشناسد. وقتی تحلیل محتوای کیفی انجام می‌شود، پژوهشگر باید داده‌های جمع‌آوری شده از بعد خنثی را در نظر بگیرد و هدف آن‌ها را بررسی کند. اگرچه پژوهشگر انتخاب بین سطح پنهان و آشکار را دارد؛ اما عمق تحلیل به این بستگی خواهد داشت که چگونه داده‌ها جمع‌آوری شده‌اند. به عنوان بررسی نهایی، پژوهشگر باید در نظر بگیرد چگونه و چقدر یافته‌های جدید با آثار موجود هم‌خوانی دارند و این که آیا نتیجه، منطقی و معقول است؟ (خنیف‌ر و مسلمی، ۱۳۹۸؛ ص ۹۰).

یافته‌ها

با توجه به آنچه که در قسمت مبانی نظری ذکر شد، اکنون در این قسمت با توجه به فنون فیش برداری، نظریات دو ایدئولوژی پیرامون دانش برنامه درسی، خصوصیات و ویژگی‌های آن و سایر حوزه‌های مربوط به آن تلخیص می‌شود تا در قسمت بحث و نتیجه‌گیری (گزارش) مورد استفاده قرار گیرد.

۱- یکی از پرسش‌های اساسی و بنیادین در برنامه‌درسی این است که «کدام دانش ارزشمندتر است؟» یا «دانش چه کسی ارزشمندتر است؟» برای پاسخ به این پرسش سه پاسخ اساسی مطرح می‌شود. پاسخ اول به این سوال دانش و فرهنگ نخبگان و آوانگاردهای سیاسی، دینی و علمی است. پاسخ دوم ممکن است متأثر از دانش فرهنگ عامه‌پسند و نیازهای کوچ‌و بازار باشد و پاسخ سوم ترکیبی از خواص هر دو دانش طبقه

نخبگان و عامه‌پسند را به نسبتی خاص دارا باشد. پاسخ مکتب لیبرالیسم به پرسش فوق از این قرار است که دانش و فرهنگ طبقه والا (نخبگان) دارای اهمیت بوده و دانش طبقه توده‌ای و فرودست اهمیتی نداشته و از آن گریزانند. در جبهه مقابل از نظر مارکس دانش ارزشمند، دانشی است که باعث معرفت، آگاهی و رهایی طبقه کارگر شده و جامعه بی‌طبقه را موجب شود. بنابراین آنچه مورد توجه قرار می‌گیرد، دانش و فرهنگ طبقه عامه‌پسند است. البته گروهی از نئومارکسیست‌ها بخصوص اندیشمندان مکتب فرانکفورت مانند تئودور آدورنو که از اصول نئومارکسیست بهره جستند، معتقدند که دانش ارزشمند را تعامل میان دو گروه نخبگان و عوام دانسته اما در عین حال حقیقت متعالی را در درون گروه فرهیختگان و روشنفکران جستجو می‌کند.

۲- در ایدئولوژی کارآیی اجتماعی اعتقاد بر این است که دانش ارزشمند، قابلیت کاربرد دارد و به دانش‌آموزان توانایی انجام امور مختلف را می‌دهد. خاستگاه و منشأ دانش، واقعیت عینی تجویزی است که اعضای جامعه آن را تفسیر می‌کنند. دانش، اعتبار خود را از نقشی که در زنده نگه داشتن جامعه ایفا می‌کند به دست می‌آورد. این امر از طریق ارائه مهارت‌هایی که افراد برای اقدام در درون جامعه بدان نیاز دارند، محقق می‌شود. درستی و صحت دانش از طریق تعیین میزان همسویی آن با واقعیت تجربی که اعضای جامعه آن را تفسیر می‌کنند، اثبات می‌گردد.

۳- بازسازی گرایان اجتماعی معتقدند که دانش مفید، نشان‌دهنده هر دو جنبه واقعیت و ارزش و نیز هوش و موضع اخلاقی است. دانش این توانایی را به دانش‌آموزان می‌دهد که جامعه خود را تفسیر کرده و آن را بازسازی کنند. خاستگاه دانش، تفسیرهای مرییان (و به واسطه‌ی تفسیرهای مرییان، تفسیرهای دانش‌آموزان) از جامعه گذشته، حال و آینده است. دانش اعتبار خود را از بینش‌های مرییان (و به تبع بینش‌های مرییان، بینش‌های دانش‌آموزان) در مورد جامعه مطلوب آینده کسب می‌کند. صحت و درستی دانش بر اساس باورهای مرییان، در مورد قابلیت دانش برای بهبود وضعیت جامعه‌ی موجود تأیید می‌شود. بهبود جامعه در راستای برداشت‌های مربوط به جامعه موجود تأیید می‌شود. بهبود

جامعه در راستای برداشت‌های مربوط به جامعه‌ی مطلوب آینده است.

۴- دانشی که توسط مربیان پیرو ایدئولوژی کارآیی اجتماعی دارای ارزش می‌باشد دارای دو ویژگی است. اول ظرفیت انجام کاری است که می‌توان آن را به یادگیرندگان آموزش داد. دوم، شناسایی و ارزش آن به پذیرش دوگانگی واقعیت عینی و ذهنی نیاز دارد. از منظر کارآیی اجتماعی دانش یعنی ظرفیت انجام کاری که قابل شناسایی باشد (گانه ۱۹۶۲: ۳۵۵). دانش یک مهارت است. چیزی است که فرد یاد می‌گیرد تا انجام دهد. دانش از دیدگاه رفتاری مطرح می‌باشد. از منظر چنین مربیانی «دانش»، «دانایی»، «بینش»، «درک» مساوی است با رفتار. زیرا تنها مدک ملموسی که از دانش، دانایی، نگرش و درک داریم مدرک رفتاری است و تنها نشانه‌ی یادگیری این است که فرد در شرایط خاص چگونه رفتار می‌کند.

۵- داشتن رفتار صحیح بیشتر مورد تأکید است تا داشتن اطلاعات صحیح. برخورداری از رفتار صحیح به برخورداری از اطلاعات صحیح اولویت دارد. مربیان پیرو کارآیی اجتماعی معتقدند دانش را می‌توان دانش را می‌توان اتمی کرد یا به یکسری رفتارهای مستقل تقسیم کرد یعنی «کارهای بزرگ به کارهای مستقل کوچکتر تقسیم می‌شوند». تجزیه و تحلیل فعالیت‌ها یعنی تجزیه دانش به عناصر اتم‌سازی شده کوچک، این روش یکی از بخش‌های مهم طراحی برنامه درسی در ایدئولوژی کارآیی اجتماعی می‌باشد. مربیان بیش از آنکه به علم و دانش توجه داشته باشند به فرآیند یادگیری اهمیت می‌دهند. از بسیاری جهات آنها دانش را از دیدگاه یادگیری در نظر می‌گیرند.

۶- اگرچه مربیان ایدئولوژی کارآیی اجتماعی دوگانگی واقعیت عینی و ذهنی را قبول دارند اما معتقدند که واقعیت عینی از اهمیت بیشتری برخوردار است بنابراین دنیای اطراف خود را یک دنیای تجربی می‌بینند و با رفتاری که قابل مشاهده یا قابل اندازه‌گیری نباشد، طوری مواجه می‌شوند که انگار وجود خارجی ندارد. آنچه مشاهده نمی‌شود مانند ابعاد «روحي روانی» انسان مورد بررسی قرار نمی‌گیرد. دانش موجود در برنامه درسی از واقعیت عینی مخاطبان برگرفته می‌شود و با محاسبه عددی نیازهای اکثریت اعضا جامعه قابل

کشف است. ارزش چنین دانشی در توانایی آن در برآوردسازی نیازهای دنیای عینی است. ۷- معیارهای مهم شناسایی علم و دانش ارزشمند به خود آنها یا منابعی که از آنها برگرفته شده‌اند مربوط نمی‌شوند بلکه قدرتی که این علم و دانش به مخاطبان برنامه درسی می‌دهد تا نیازهای خود را برآورده سازند و قدرتی که به دارندگانش می‌دهد تا نیازهای مخاطبان برنامه درسی را برآورده سازند مربوط می‌شود. اگر چیزی فراتر از اهداف مخاطبان باشد باید آن را در برنامه درسی در نظر گرفت.

۸- طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی معتقد هستند دانش ارزشمند در سطح جامعه به وجود می‌آید. در اینجا (دانش «حقیقت» در جامعه کسب می‌شود، تحت تأثیر فرهنگ قرار می‌گیرد و در طول تاریخ جریان دارد و گفتمان‌های اجتماعی مسلط، مشخص‌کننده آنچه که واقعی و مهم و مرتبط است، می‌باشد. بعلاوه دانش ارزشمند از طریق روابط اجتماعی برای اهداف سیاسی، اقتصادی یا فرهنگی به وجود می‌آید. در حقیقت دانش یک ساختار اجتماعی است که در روابط قدرت ریشه دارد، دانش محصول توافق بین افراد است. از طرف دیگر می‌توان گفت دانش یک ساختار اجتماعی ارزشمند یا غنی از ارزش است. دانش هم واقعیت را در بر می‌گیرد و هم دربردارنده ارزش‌هاست. دانش و ارزش دو مقوله مرتبط به هم می‌باشند. این ارتباط از دیدگاه بازسازی اجتماعی در مورد واقعیت، بحران اجتماعی و جامعه خوب و ایده‌آل سرچشمه می‌گیرد. با در نظر گرفتن ساختار جامعه ایده‌آل، خوب و بد، ارزشمند و بی‌ارزش، اخلاقی و غیر اخلاقی مشخص می‌شود.

۹- در این ایدئولوژی دانش یک کیفیت بی‌طرف نیست و دانستن آن به صورت بیطرفانه و خنثی امکان‌پذیر نمی‌باشد. دانش ارزشمند است زیرا در تحقق آینده‌ای ایده‌آل تأثیر دارد. کسب علم و دانش یک فعالیت اخلاقی است که با فعالیت فرهنگی و تلاش برای تحقق جامعه ایده‌آل مرتبط می‌باشد. از طرف دیگر، از منظر این مربیان نیز هم‌مانند مربیان ایدئولوژی کارآیی اجتماعی، واقعیت‌های عینی و ذهنی جدا از هم می‌باشند اما آنها بر خلاف مربیان کارآیی اجتماعی معتقدند که دانش ارزشمند از بطن واقعیت ذهنی افراد و جامعه بیرون می‌آید. موضوعات انتزاعی و خیالی جایگاهی ندارد زیرا آنها در ذهن فرد

هستند. دانش چیزی است که پس از یادگیری به آن می‌رسیم. دانش نتیجه درک فرد است و منحصر به اوست. دانش ارزشمند خارج از فرد قرار ندارد. دانش در کلمات خارج از بطن افراد نمی‌باشد. دانش در مفهوم ذهنی فرد قرار دارد.

۱۰- برای طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی آنچه جامعه و مردم معتقدند، واقعیت دارد. دانش در درون خود قرار دارد و مبدا پیدایش آن تعاملات فرد در محیط افراد است. حقیقت دانش و ارزش در جامعه تعیین می‌شود. آنچه که اکثر اعضا جامعه آن را درست و واقعی می‌دانند برای آن افراد حقیقی و درست است. دانش ماهیت نسبی‌گرایانه دارد، و حقیقت و ارزش آن به جامعه مربوطه‌اش بستگی دارد. برای طرفداران بازسازی اجتماعی، دانش مطلق وجود ندارد که تمام شرایط و تمام فرهنگ‌ها برای تمام مردم صدق داشته باشد. دانشی که به تجربه و تحلیل مربیان در مورد جامعه گذشته، جامعه فعلی و دیدگاه موجود در مورد جامعه آینده بپردازد از همه ارزشمندتر است. و علما و مربیان تمایل دارند جامعه آنها را بپذیرد و در سطح جامعه توافقی بر سر آنها وجود داشته باشد.

۱۱- در ایدئولوژی بازسازی اجتماعی دانش خود به خود به وجود نمی‌آید و به صورت غیرفعال در واقعیت‌های عینی نهفته نمی‌باشد. بلکه زمانی که فرد فعالانه به بررسی اطلاعات مشغول می‌باشد و بری خود معنی‌سازی می‌کند به وجود می‌آید و در درون فرد جای می‌گیرد. اطلاعات حسی یا عینی که بدون ارزش کسب شوند نام دانش به خود نمی‌گیرند. بنابراین ساختار معنایی، نقش‌های ادراکی و تفسیری فرد برای طرفداران بازسازی اجتماعی حائز اهمیت می‌باشند زیرا به وسیله آن‌ها دانش معنی و ارزش پیدا می‌کند. از طرف دیگر مبنای دانشی که برنامه‌ریزان درسی در برنامه‌های خود جای می‌دهند تفسیر ذهنی آنها از ماهیت جامعه در گذشته، حال و آینده است و از تحلیل شخصی مربیان در مورد دنیای اطراف برگرفته می‌شود. چنین دانشی در برنامه درسی گنجانده می‌شود تا عقاید کودکان همانند عقاید برنامه‌ریزان درسی ود و به بازسازی جامعه تمایل پیدا کنند.

۱۲- دانش یک کمیت کاملاً خردمندانه و عقلانی نیست. دانش «ساده» و «خردمندانه» هر دو حائز اهمیت می‌باشد و به هم مرتبط هستند. هم دانش «غیرمنطقی» و هم دانش «منطقی»

ارزشمندند. دانش هم شناختی است و هم ماهیت تجربی دارد. دانش تنها «اطلاعات» در مورد یک موضوع نیست بلکه «تجربه آن» موضوع را نیز در بر دارد. از طرف دیگر، طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی به دانش جامعه نیز توجه دارند. مریان و علما سعی دارند با بازسازی دیدگاه‌های جامعه، آن را دچار تحول کنند و تغییر دهند. طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی برای بررسی دانش از روش گشتالتی استفاده می‌کنند و آن را در ارتباط با علوم دیگر بررسی می‌کنند. دانش دارای معنی و رزش است زیرا با ساختار یا الگویی مطابقت دارد. تکه‌های اطلاعات که به دیدگاه یا برنامه کلی مرتبط نیستند، ارزش چندانی ندارند.

۱۳- در دیدگاه بازسازی اجتماعی دانش دارای ماهیت بین‌رشته‌ای است و اصول تمام رشته‌ها را مورد توجه قرار می‌دهند. این دیدگاه به شکستن مرزهای بین رشته‌ها و ایجاد فضایی جدید برای کسب علم و دانش تأکید دارد و بدین صورت اشکال جدیدی از دانش را به وجود می‌آورد. طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی به ابعاد اخلاقی و سیاسی دانش توجه دارند و معتقد هستند در مدارس، «فرهنگ، قدرت و دانش در کنار هم قرار می‌گیرند» و این دیدگاه نسبت به آینده است که مشخص می‌کند که چه دانشی را باید صحیح، اخلاقی و ارزشمند تلقی کنیم.

نتیجه‌گیری

در ابتدا باید گفته شود که در هر دو ایدئولوژی محور کانونی بحث، جامعه است و در هر دو مسائل و موضوعات اجتماعی مورد توجه است. ایدئولوژی کارآیی اجتماعی بدنبال تامین نیازهای جامعه و از طرف دیگر بدنبال جامعه‌پذیری دانش‌آموزان است در حالی که ایدئولوژی بازسازی اجتماعی بدنبال افزایش تحقق عدالت اجتماعی و رفع فاصله طبقاتی، ساخت یک جامعه ارزشمند که در آن همه آحاد جامعه راضی و خشنود باشند، است. از طرف دیگر در هر دو ایدئولوژی دانش عینی و ذهنی از هم جدا بوده اما در ایدئولوژی کارآیی اجتماعی اصالت با دانش تجربی است در حالی که در ایدئولوژی بازسازی اجتماعی اصالت با دانش ذهنی است.

بررسی و مقایسه دانش ارزشمند از منظر دو ایدئولوژی کارآیی اجتماعی و بازسازی اجتماعی: ابراهیم زاده | ۴۷

با توجه به آنچه گفته شد ابتدا به بررسی ویژگی‌های دانش برنامه درسی از منظر دو ایدئولوژی کارآیی اجتماعی و بازسازی اجتماعی می‌پردازیم و سپس ارزشمندی دانش را براساس ملاک داورى عقلانى اسپنسر بررسی می‌کنیم. به این صورت که داورى عقلانى دانش برنامه درسی را از این منظر که تا چه حد از پس کارکردهای عقلانى خود برآمده است، بررسی می‌کنیم و در پایان به سوال پژوهش پاسخ می‌دهیم که کدام دانش ارزشمندتر است؟

دانش در برنامه درسی ایدئولوژی کارآیی اجتماعی دانش طبقه خواص و نخبگان بوده که مبتنی بر عقلانیت فنی و خلاقیت، پیشرفت، فردمحور (اصالت فرد)، فرآیندمحور، حال‌نگر و گذشته‌نگر، حافظ وضع موجود، مبتنی بر فرهنگ تولید و مصرف (عرضه و تقاضا)، تخصص‌محور و به دنبال بازتولید فرهنگی است. این دانش از این منظر عامه‌پسند است که علائق عمومی در برنامه درسی تنها باعث افزایش آگاهی فراگیران درباره چرخه‌ی تولید، مصرف و زندگی روزمره شده، همبستگی عمومی را تقویت کرده و زندگی روزمره را می‌چرخاند.

دانش در برنامه درسی ایدئولوژی بازسازی اجتماعی جامعه‌محور (اصالت اجتماعی)، نتیجه‌محور، آینده‌نگر، تحول‌گرا، انقلابی و حادثه‌ساز است. البته نظریه‌پردازان مکتب انتقادی مانند هورکهایمر و مارکوزه همسو با هگل و مارکس در اوایل کار اصالت را به اجتماع دادند اما بعدها با منکوب شدن فردیت در اثر توجه بیش از حد ورزیدن به اجتماع، مخالفت ورزیدند و اصطلاحاتی همچون «انگاره‌ی خود تعیین‌گر» و «انگاره‌ی خود سالار» از نظر مارکوزه وضع گردید.

حال که دانستیم که هر کدام از دانش‌های برنامه‌ی درسی دو مکتب کارآیی اجتماعی و بازسازی اجتماعی چه ویژگی‌هایی دارند، اکنون به این مساله می‌پردازیم که دانش این دو مکتب تا چه اندازه از پس کارکردهای عقلانى موردنظر خود برآمده است؟ با توجه به آنچه ذکر گردید، چنین به نظر می‌رسد ایدئولوژی کارآیی اجتماعی همزمان با عصر روشنگری توانسته روح خرافه‌پرستی و جهل را در مدارس از بین ببرد.

برنامه درسی کارآیی اجتماعی توانسته است از حقوق و آزادی‌های افراد طبق ضوابطی که به روشنی تعریف شده است، پاسداری کند، رفاه افراد جامعه را بهبود ببخشد و تعادل اجتماعی_سیاسی‌ای را که روابط آزادانه متقابل را میسر می‌سازد، حفظ کند. این برنامه درسی که بر پایه‌ی فرهنگ تولید و مصرف مبتنی است تا حدودی توانسته پیشرفت‌های صنعتی و اقتصادی را در غرب به ارمغان بیاورد. چنین دانش برنامه درسی توانسته در انتقال فرهنگ نسل گذشته به نسل حاضر و جامعه‌پذیری کودکان کاملاً موفق عمل نماید. دانش لیبرالیستی از نوع «فراگیر» و «همه‌جا باش» تلقی می‌شود و فرآیند تعلیم و تربیت در لیبرالیسم فرآیندی خنثی و بی‌طرفانه تلقی شده و از طرف دیگر یک فعالیت غیرسیاسی است. از سویی در دانش برنامه درسی ایدئولوژی کارآیی اجتماعی بر هوش کلامی بسیار تأکید شده و زبان‌های محلی به‌نوعی حذف گردیده است.

تأکید افراطی بر تخصص‌گرایی و حرفه‌ای‌گرایی شدید، دستکاری غیرطبیعی و دخالت در سرتاسر زندگی شاگردان، فرهنگ تولید و مصرف (صنعت‌گرایی)، انباشتگی نیازهای کاذب، برنامه‌های درسی مجزا و موضوعات تخصصی ریز و همچنین تحت تأثیر قرار گرفتن برنامه درسی مدرسه از فرهنگ بازرسی و فرهنگ بازار کار، بشدت باعث انزوای طلبی شهروندان، از هم پاشیدن شخصیت اجتماعی آن‌ها، مختل ساختن هم‌فهمی و همدلی و به نوعی منجر به شی‌شدگی (شی‌واری) سوژه انسانی (تبدیل سوژه به ابژه) می‌شود.

در نظام سرمایه‌داری بهره‌کشی از طبیعت و سایر انسان‌ها به نحو مستقیم و غیرمستقیم غایت برنامه‌های درسی فعلی است. ذهن و روان انسان تربیت‌یافته نظام سرمایه‌داری، با عقده‌های رقابت، سرکوب و خودخواهی سرریز می‌شود، تا جایی که در ضمیر انسان تک بعدی و منزوی امروزی، چیزی جز ترس، تنفر و اضطراب از دیگری وجود ندارد. انسان منزوی امروزی ارتباط خود را با دیگران تنها براساس سود تنظیم می‌کند و برنامه درسی مدرسه تنها عقل معاش او را تیزتر و تیزتر می‌کند.

وجه تولیدی و اقتصادی برنامه‌های درسی ضمن اینکه باعث بازتولید موقعیت سلطه

در جامعه می‌شوند، ساختارها و موقعیت‌هایی غیرانسانی پدید می‌آورند. نظریه تضاد، نظریه‌ی انتقادی، نظریه طبقاتی، بازتولید ایدئولوژی، روان‌تحلیل‌گری فرویدی و شخصیت اقتدارطلب مارکوزه مفاهیمی هستند که معرف مفهوم نقد موقعیت‌های سلطه در روابط اجتماعی هستند. بنابراین تأکید زیاد برنامه‌های درسی بر حرفه‌گرایی و کار فنی خود عاملی برای مشروعیت سلطه و نادیده گرفتن سایر علائق انسانی است. در برنامه درسی جوامع سرمایه‌داری ارزش‌ها وابسته به فنون و عقلانیت قرار می‌گیرد و عقلانیت فنی، انسان را بیش از پیش از سرنوشت انسانی خویش دورتر و بی‌خبرتر ساخته است.

از طرف دیگر به برنامه‌های درسی بازسازی اجتماعی نیز نقدهای فراوانی وارد است. از جمله اینکه لیبرال‌ها در برابر نظریه‌هایی همچون بازسازی اجتماعی و نقادی، که به نوعی اصلاحات گام‌به‌گام لیبرال‌ها را به دلیل تدریجی بودن و نداشتن قدرت تغییر شکل جامعه مورد حمله قرار داده‌اند، پاسخ می‌دهند که دستورالعمل‌های تغییرات ضربتی وسیع، که عموماً بیشتر جنبه جنجالی دارند تا واقعی، از شرایط موجود بر نمی‌آیند و ضرورت برقراری رابطه مداوم بین وسیله و هدف را جوابگو نیستند.

یکی دیگر از نقدهای وارد شده به برنامه درسی انتقادی این است که اگر برنامه درسی کارگری نوعی برنامه درسی برای توسعه جامعه‌ی بدون طبقه باشد، نمی‌تواند همه اهداف یک برنامه درسی آزاد و انتقادی را محقق سازد. روشن‌گری طبقه کارگری نمی‌تواند چراغ یک برنامه درسی آزاد و مرفقی را روشن نگه دارد. چگونه کسانی که از همه سو در معرض تلقین هستند و به اندازه کافی در معرض آموزش و فرهیختگی جسمی و روحی نبوده‌اند، قادر خواهند بود ایده برنامه‌های درسی مرفقی و آزاد را محقق سازد.

از طرف دیگر در یک جامعه فقط طبقه کارگر (پرولتاریا) و طبقه سرمایه‌دار (بورژوا) وجود نداشته بلکه جامعه از طبقات گوناگون و مشاغل مختلفی بوجود آمده که هر کدام بنا به شرایط و اقتضائات خود فرهنگ و سطح درآمد مخصوص به خود را دارند. بنظر می‌رسد جامعه‌ی بدون طبقه‌ی مارکس خواب و خیالی بیش نباشد. چنین هدفی (جامعه بدون طبقه) اگر هم امکان‌پذیر باشد، هزینه‌های گزافی خواهد داشت همانند تصفیه‌های

وسیع استالین یا حکومت روبسپیر در فرانسه. دیدگاه‌های افراطی برای اصلاح‌گرایی منجر به عوارض جبران‌ناپذیر اجتماعی و فرهنگی می‌شوند. تغییرات تند و انقلابی نه تنها موجب درهم شکستن ساختارهای ظالمانه خواهد شد بلکه ممکن است موجب ترک‌خوردگی و صدمه نهادهای مدنی نیز شود.

پوپر با انتقاد از آرمانگرایی، تاریخی‌پردازی و اجبارگرایی که در فلسفه‌های هگل، مارکس و در مانیفست حزب کمونیست یافت می‌شود و نیز با انتقاد شدید از مدینه فاضله افلاطونی، بازسازی رادیکال و انقلاب‌ها به سخره می‌کشد و از تحول تدریجی و کسب تجربه دفاع می‌کند. معنای سخن پوپر در برنامه درسی این است که در برنامه درسی باید از تغییرات شتابنده، رادیکال و آرمانگرایانه خودداری کنیم. بر این اساس مهندسی خرده‌کار و برنامه‌ریزی خرد در برنامه درسی به جای برنامه درسی آرمانی، افراطی و انقلابی توصیه می‌شود. از نظر پوپر جریان تاریخی رشد انسان که از سوی جناح چپ توصیه می‌شود نوعی جبرگرایی است. تاریخ نمی‌تواند ویژگی انسان را مشخص کند و خصوصیات تربیتی نیز تعیینی و از قبل قابل پیش‌بینی نیستند.

از طرف دیگر یکی از ایرادهای مهم نسبت به اردوگاه‌های جناح چپ بخصوص مکتب فرانکفورت و بازسازگرایان اجتماعی وارد می‌آید این است که نظریه انتقادی حداقل در تعلیم و تربیت، طرحی برای جایگزینی آینده ندارد و تنها یک نظریه سلبی است. درحقیقت نظریه انتقادی و جناح چپ در باغ تعلیم و تربیت گلی نمی‌کارد بلکه صرفاً از رویش علف‌های هرز جلوگیری می‌کند. برنامه درسی رهایی‌بخش نمی‌تواند طبقاتی باشد و گروه روشنفکران و نخبگان تنها در تولید و اجرای آن سهیم شوند.

در اندیشه انتقادی، خودآگاهی مانند غول چراغ جادویی است که حلال همه مشکلات است. بعبارت دیگر اعضای مکتب فرانکفورت درباره ایمان واقعی به خودآگاهی بشری، دچار زیاده‌گویی شده‌اند زیرا بنا بر عقاید فروید و روان‌تحلیل‌گری، آگاهی به خود در اغلب مواقع برای فرد ناممکن و قطع‌یقین برای جامعه محال است. از طرف دیگر شرایط گفت و گو در نظریه‌ی فرانکفورتی که برای محیط‌های کلاس درس و

موقعیت‌های یاددهی-یادگیری توصیه می‌شوند، بسیار آرمانی به نظر می‌رسند. یکی دیگر از نقدهای وارده بر برنامه درسی جناح چپ این است که معلم در برنامه درسی ایدئولوژی بازسازی اجتماعی بعنوان منتقد فرهنگی عمل می‌نماید نه صرفاً انتقال دهنده دانش. حال باید پرسید که آیا معلم به عنوان یک جیره‌خوار تعلیم و تربیت (و البته فرهنگ) که ایضاً در فرهنگ حاکم بر جامعه غرق شده است، می‌تواند از عهده انجام چنین وظیفه‌ی خطیری برآید؟ اگر چنین وظیفه‌ای را بپذیریم تکلیف جامعه‌پذیر نمودن و انتقال فرهنگ‌های نسل گذشته به نسل حاضر چه می‌شود؟ چرا که تمامی ارزش‌ها و فرهنگ‌ها که نامناسب نیستند و همواره برای حفظ بنیان جامعه باید ارزش‌ها و فرهنگ‌ها به نسل بعد انتقال یابد. سوال بعدی در این زمینه این است که آیا جای این کار در مدرسه است؟ و آیا فرصت انجام این کار باتوجه به گستردگی حوزه‌ی فرهنگ وجود دارد؟ اساساً دولت‌ها از مدارس بعنوان ابزار انتقال فرهنگی به منظور بقای خود استفاده می‌نمایند نه آنکه تیشه بر ریشه آنها زده شود. فی الواقع باید پرسید که کدام حکومت حاضر به انجام چنین کاری خواهد شد؟

هابرماس در کتاب *شناخت و علائق انسانی* (۱۹۷۲)، موضوع علائق انسانی را به سه شکل به موضوع شناخت ربط می‌دهد و براساس علائق انسانی سه نوع شناخت معرفی می‌کند. علائق فنی که بر فعالیت‌های تکنیکی، نیازهای مادی و نیازهای روزمره زندگی انسان وابسته‌اند و شناخت معرف آنها شناخت یا معرفت مربوط به علوم تجربی - تحلیلی است. دوم علائق عملی که مربوط به روابط بین افراد و گروه‌های اجتماعی می‌شود. شناخت معرف این علائق، شناخت تاریخی-تأویلی است. سوم علائق آزادی‌بخش و رهایی‌بخش که بر نقد روابط نامشروع قدرت وابسته‌اند. شناخت مبین این نوع علائق علوم انتقادی و رهایی‌بخش مانند روانکاوی و جامعه‌شناسی هستند (قادری، ۱۳۸۸: ۴۶). هابرماس مشروعیت دانش را ناشی از اجماع دانسته که دارای دو فرمول‌بندی است:

در وجه نخست، اجماع توافقی است بین انسانها، به معنای اذهان شناساگر و داننده و اراده‌های آزاد، که از طریق گفتگو و همپرسه تحقق می‌یابد. این شکلی است که توسط هابرماس تدوین و ارائه شده است، لیکن برداشت وی بر اعتبار رهایی‌بخش استوار است.

در وجه دوم، اجماع از اجزاء متشکله نظام بشمار می‌رود، که به منظور حفظ و بهبود عملکرد اجرایی نظام به اداره امور آنان می‌پردازد. در اینجا اجماع به تعبیر لومان موضوع رویه‌های اداری و مدیریتی است. در این مورد، تنها اعتبار آن به منزله ابزاری است که باید در راستای نیل به هدف واقعی بکار گرفته شود، یعنی در جهت نیل به قدرت، چیزی که موجب مشروعیت نظام می‌شود. در حالیکه به اعتقاد لیوتار بدلیل پاره‌گفته‌های کژریخت (مصادقی، تجویزی، اجرایی، فنی، سنجشی و غیره) تشکیل شده است و بدلیل اینکه از سادگی کاربردشناسی علمی برخوردار نیست. به همین دلیل تبعیت از هابرماس نه امکان‌پذیر است و نه عقلانی.

در مجموع تصمیم‌گیری در این خصوص که کدامیک از این دو دانش ارزشمندتر است، بسیار دشوار می‌نماید، زیرا هر یک از این دو ایدئولوژی به اقتضای شرایط زمانی و مکانی مورد نظر و مورد نیاز خود می‌توانند به گونه‌ای موفقیت‌آمیز عمل کنند. اگر به دنبال دانش طبقه خواص و نخبگان، حفظ وضعیت موجود، انتقال فرهنگ به نسل بعدی (بازتولید فرهنگی) و جامعه‌پذیری کودکان و البته پیشرفت اقتصادی و رفاه جامعه هستیم، می‌توانیم از دانش برنامه‌ی درسی کارآیی اجتماعی بهره ببریم. در حالی که اگر به دنبال بازسازی فرهنگی بجای بازتولید فرهنگی، تحول در جامعه، مقاومت، هویت و خودآگاهی فردی هستیم، می‌توانیم از دانش ایدئولوژی بازسازی اجتماعی استفاده نماییم. نظریه انتقادی و مکتب فرانکفورت با طرح ایده‌هایی همچون «انگاره‌ی خودسالار» و «انگاره‌ی خودتعیین‌گر»، خودآگاهی و دانش رهایی‌بخش می‌تواند رهیافت ارزشمندی برای سایر الگوها و مکاتب برنامه‌ی درسی فراهم نماید.

تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

منابع

- آربلاستر، آنتونی، ۱۳۶۷، *ظهور و سقوط لیبرالیسم غرب*، ترجمه عباس مخبر، تهران، مرکز.
- آسولیوان، نوئل (ویراستار)، ۱۳۸۸، *نظریه سیاسی در گذار*، ترجمه حسن آب نیکی، تهران، کویر.
- اسکایرو، مایکل، *نظریه‌های برنامه درسی (ایدئولوژی‌های برنامه درسی)*، ترجمه محسن فرمehینی فراهانی، رضا رافتی، تهران، ۱۳۹۱، تهران، آبیژ.
- بشیری، حسین، ۱۳۷۸، *تاریخ اندیشه سیاسی در قرن بیستم*، تهران، نشر نی، ج ۲.
- خاکی، غلامرضا، ۱۳۹۳، *روش تحقیق با رویکرد پایان‌نامه نویسی*، تهران، انتشارات فوزان.
- خنیفر، حسین و مسلمی، ناهید، ۱۳۹۸، *اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی*، جلد اول، تهران، نگاه دانش.
- خنیفر، حسین و مسلمی، ناهید، ۱۳۹۸، *اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی*، جلد دوم، تهران، نگاه دانش.
- سندل، مایکل، ۱۳۷۴، *لیبرالیسم و منتقدان آن*، ترجمه احمد تدین، تهران، شرکت انتشارات علمی فرهنگی.
- فتحی واجارگاه، کوروش، ۱۳۹۹، *هویت‌های برنامه درسی*، تهران، آبیژ.
- شریفیان، فریدون، ۱۳۹۱، *نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه درسی*، اصفهان، آموخته
- قادری، مصطفی، ۱۳۸۸، *نظریه‌ی انتقادی تعلیم و تربیت (نقد برنامه‌ی درسی مدرنیته و سرمایه‌داری متاخر)*، تهران، یادواره کتاب.
- کلوسکو، جرج، ۱۳۹۲، *تاریخ فلسفه سیاسی (از ماکیاولی تا منتسکیو)*، ترجمه خشایار دیهیمی، تهران، نی.
- کرسول، جان، ۲۰۱۴، *طرح پژوهش (رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی)*، ترجمه علیرضا کیامنش و دانای طوس، تهران، جهاد دانشگاهی.
- کرپندورف، کلوس، ۱۳۸۳، *تحلیل محتوا (مبانی روش‌شناسی)*، ترجمه هوشنگ نایی، نشر نی.
- کونل، راینهارت، ۱۳۵۴، *لیبرالیسم، منوچهر فکری ارشاد*، تهران، توس.
- گال، مردیت؛ و همکاران، ۱۳۸۴، *روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*، جلد یک و دو، ترجمه نصر و همکاران، تهران، سمت.

گوتک، جرال‌ال، ۱۳۹۴، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه دکتر محمد جعفر پاک‌سرشت، تهران، سمت.

گوتیه؛ کلرمون، تاردیف؛ موریس، ۱۳۹۴، پداگوژی (علم و هنر یاددهی از دوران باستان تا به امروز)، ترجمه فریده مشایخ، تهران، سمت.

لسناف، مایکل، ایچ، ۱۳۸۵، فیلسوفان سیاسی قرن بیستم، ترجمه خشایار دیهیمی، تهران، نشر ماهی. محقر، ملکی؛ محمدحسن، افشاری و سیاهکالی‌مرادی، جواد. (۲۰۱۰). به کارگیری فرایند تحلیل شبکه ای برای شناسایی ریسک رفتارهای خطا در سیستم های کاری. مدیریت فرهنگ سازمانی، ۲۲ (۸)، ۵-۲۰.

ملکی، حسن، ۱۳۹۸، برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران، نشر پیام اندیشه. ملکی، حسن، ۱۳۹۹، نظریه فطرت‌گرایی توحیدی در برنامه درسی، تهران، انتشارات مدرسه. مهرمحمدی، محمود و همکاران، ۱۳۹۹، برنامه درسی؛ نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران، سمت.

همپتن، جین، ۱۳۸۰، فلسفه سیاسی، ترجمه خشایار دیهیمی، تهران، نشر نی.

References

- Apple, M. W. (2005). Are markets in education democratic? Neoliberal globalism, vouchers, and the politics of choice. *Globalizing education: Policies, Pedagogies, & Politics*, 209-230.
- Apple, M. W. (2005). Audit cultures, commodification, and class and race strategies in education. *Policy Futures in Education*, 3(4), 379-399.
- Apple, M. W. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical quarterly*, 47(1 2), 11-29.
- Hamilton, David (1995), *Curriculum History*, Australia, Victoria: Deakin University Press, pp.3-4 & 19-45.
- Horkheimer, M. (1972). Traditional and critical theory. *Critical theory: Selected essays*, 188(243), 1-11.
- Horkheimer, M. (1972). *Critical theory: Selected essays* (Vol. 1). A&C Black.
- Singh, M., Kenway, J., & Apple, M. W. (2005). Chapter 1: Globalizing education: Perspectives from above and below. *Counterpoints*, 280, 1-29.
- Spencer, H. (1884). *What knowledge is of most worth* (Vol. 3, No. 138). JB Alden.

بررسی و مقایسه دانش ارزشمند از منظر دو ایدئولوژی کارآیی اجتماعی و بازسازی اجتماعی؛ ابراهیم‌زاده | ۵۵

- Steinberg, S. R., Apple, M. W., Kincheloe, J. L., Kenway, J., & Singh, M. (Eds.). (2005). *Globalizing education: Policies, pedagogies, & politics* (Vol. 280). Peter Lang.
- Stommel M, Wills CE, (2004). clinical research: concepts and principles for advanced practice nurses. Philadelphia. lippincott Williams and Wilkins.



استناد به این مقاله: ابراهیم‌زاده، آرش. (۱۴۰۳). بررسی و مقایسه‌ی دانش ارزشمند از منظر دو ایدئولوژی کارآیی اجتماعی و بازسازی اجتماعی، فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی، ۵۵(۱۵)، ۲۵-۵۵. DOI: 10.22054/qric.2025.72657.364



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License..



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی