

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۰۴/۱۰
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۰/۰۶/۱۵
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۱۲/۰۵

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۱، دوره‌ی ششم، سال ۲-۱۹
شماره‌ی ۱، صص: ۵-۲۲

بررسی و نقد نگاشت سوم سند برنامه‌ی درسی ملّی جمهوری اسلامی ایران با تکیه بر ایده‌ی جهان- محلی شدن را برتسون

* محمود مهر محمدی

** ادریس اسلامی

چکیده

هدف این مقاله، بررسی و نقد نگاشت سوم سند برنامه‌ی درسی ملّی جمهوری اسلامی ایران با تکیه بر ایده‌ی جهان- محلی شدن را برتسون است. با استفاده از روش‌های تحلیل مفهومی، استنتاج و توصیفی- انتقادی، مباحث در ۳ بخش ارائه شده است. ابتدا، نظریه‌ی جهانی شدن را برتسون ارائه شده، سپس با بیان ضعف و کاستی‌های موجود در نظریه‌ی جهانی شدن، به معرفی ایده‌ی تکامل‌یافته‌تر «جهان- محلی شدن» را برتسون پرداخته شده است. در پایان، با تکیه بر این ایده که هم به امر جهانی نظر دارد و هم به امر محلی، مدل مطلوب سند برنامه‌ی درسی ملّی، جهان- محلی تلقی گشته است. بر این اساس، نگاشت سوم سند برنامه‌ی درسی ملّی جمهوری اسلامی ایران مورد بررسی و نقد قرار گرفته است. یافته‌ها حکایت از آن دارد که این سند منطبق با معیارهای اسلامی و بومی، فرصت‌های یادگیری را برای فراغیران فراهم آورده است. بنابراین، روح یا منطق حاکم بر این سند، بازگشت به خود، اجتناب از خودبیگانگی و احیای ارزش‌های اسلامی- ایرانی می‌باشد. علاوه بر این، تصوّر و برداشت رایج و نادرست در باب جهانی شدن و هویت موجب شده است این برنامه به سوی امر محلی و خاص‌گرایی تمایل پیدا کند و از مدل مطلوب جهان- محلی فاصله داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: جهانی شدن، جهان- محلی شدن، را برتسون، سند برنامه‌ی درسی ملّی، نگاشت سوم سند برنامه‌ی درسی ملّی جمهوری اسلامی ایران.

mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

* استاد دانشگاه تربیت مدرس تهران

** عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مهاباد، گروه آموزش ابتدایی (نویسنده‌ی مسئول)
edrisislami2003@yahoo.com

مقدمه

جهانی شدن^۱، ابعاد مختلفی دارد لکن بیشتر نظریه‌پردازی‌ها در چهار بعد اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی صورت گرفته است. نظریه‌های ناظر به بعد اجتماعی، جهانی شدن را فرایند یکپارچه شدن جهان می‌دانند؛ پارسیز، کر، دانلپ، هاربیسن و لوهمان^۲، نظریه‌پردازان این دسته‌اند (گل محمدی، ۱۳۸۶، صص ۳۶-۳۸)؛ دسته‌ی دوم، به بعد سیاسی آن پرداخته‌اند و به نقش و جایگاه دولت در فرایند جهانی شدن اهمیت می‌دهند؛ مانند نظریه‌ی برتن، بول و روزنا^۳ (همان، ص ۴۰)؛ دسته‌ی سوم، به بعد اقتصادی آن توجه دارند و تحت تأثیر آموزه‌های سوسيالیسم، اقتصاد را زیربنای جهانی شدن می‌دانند؛ سمیرامین و والشتاین^۴ را می‌توان در این گروه جای داد (عاملی، ۱۳۸۸، صص ۴۰-۳۵). دسته‌ی چهارم، نظریه‌های ناظر به بعد فرهنگی جهانی شدن است که توجه زیاد به ابعاد سیاسی و اقتصادی جهانی شدن را ناپسند دانسته، به فرهنگ محوریت می‌بخشند؛ افرادی مانند مک لوهان، تاملینسون، گیدنز و رابرتسون^۵ جزو این دسته‌اند (گل محمدی، ۱۳۸۶، صص ۴۵-۴۲).

سندهای برنامه‌ی درسی ملی^۶، چارچوب کلان و اصول کلی و مشترکی است که جنبه‌ی هدایت‌گرایانه دارد (بچر، ۱۹۸۹، نقل در عصاره و آغازده، ۱۳۸۷، ص ۳۸۹) و در عین حفظ وحدت ملی جامعه، به نیازهای واقعی یک جامعه‌ی متکثّر و چند فرهنگی نیز پاسخ می‌دهد. در نظام آموزش و پرورش ایران که جامعه‌ی متکثّر را پوشش می‌دهد، از اسفند ۱۳۸۴ طرح سندهای برنامه‌ی درسی ملی، تصویب و پس از آن، در شورای عالی آموزش و پرورش، تدوین و سرانجام، در اردیبهشت ۱۳۸۹ نگاشت سوم آن برای اجرا آماده شده است (دبیرخانه‌ی شورای عالی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۹، صص ۸-۷).

پس از آن، پژوهش‌هایی در باب نگاشت سوم انجام گرفته است؛ صادق‌زاده قمصری (۱۳۸۹) به بررسی و نقد این سندها از لحاظ سازگاری آن با مفاد «بنیان نظری تحول راهبردی در

1- Globalization

2- Parsons, Kerr, Dunlup, Harbison, & Luhman

3- Burton, Bull, & Rosenau

4- S.Amin & Wallerstein

5- McLuhan, Tomlinson, Giddens, & Robertson

6- National Curriculum Document

7- Becher

نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» پرداخته و نشان داده است که مؤلفان سند در برخی موارد نسبت به مضامین آن بی‌توجه بوده‌اند. محمدحسنی (۱۳۸۹) از منظر الگوی هدف‌گذاری به بررسی و نقد سند پرداخته و بیان می‌کند که به رغم ابتکار در به‌کارگیری روش هرمی / آرایه‌ای، در برخی بخش‌ها ناسازگاری بیرونی و درونی وجود دارد. مهرمحمدی (۱۳۸۹) سند برنامه‌ی درسی ملی را از دو منظر تمرکزدایی و تلفیق مورد نقد قرار داده و پیشنهاد می‌کند که این سند برای پاسخگویی به نیازهای واقعی جامعه‌ی تربیتی ایران باید از این دو مؤلفه بهره گیرد. موسی‌پور و صابری (۱۳۸۹) به اقتضای اجرایی برنامه‌ی درسی ملی نظر دارند و نتیجه گرفته‌اند که متولیان آن به تجربه‌ی جهانی بی‌توجه بوده‌اند. آنچه از این مطالعات می‌توان دریافت، فقدان پژوهش در باب رابطه‌ی نگاشت سوم سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با جهانی شدن است. این مطالعه می‌کوشد بر اساس ایده‌ی جهان- محلی شدن را برطرف نماید تا در ارزشیابی سند در مرحله‌ی اجرا کمکی به بانیان امر شود.

هدف تحقیق

هدف این مطالعه، بررسی و نقد نگاشت سوم سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با تکیه بر ایده‌ی جهان- محلی شدن را برتسون است.

پرسش تحقیق

آیا نگاشت سوم سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، امر جهانی و امر محلی را با هم مورد توجه قرارداده است یا بیشتر به امر محلی نظر دارد؟ چرا؟

روش تحقیق

در این مطالعه، از سه روش تحلیل مفهومی، استنتاج و توصیفی- انتقادی استفاده شده است. از طریق روش اول، مفاهیم نظری مقاله چون جهانی شدن، جهان محلی شدن، برنامه‌ی درسی ملی و سند برنامه‌ی درسی ملی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. با استفاده از روش دوم، از ایده‌ی جهان- محلی شدن را برتسون به عنوان یک بنای جامعه‌شناسنخانی، مدلی مطلوب برای

حوزه‌ی برنامه‌ی درسی استنتاج می‌گردد. سرانجام، روش سوم برای بررسی، توصیف و نقد تاریخ نظام آموزشی ایران و سومین نگاشت سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به کار گرفته شده است.

تعريف و تاریخ جهانی شدن از دید رابرتسون

رابرتسون، جهانی شدن را چنین تعریف می‌کند: در هم فشرده شدن جهان و تراکم آگاهی نسبت به جهان به عنوان یک کل (رابرتسون، ۱۳۸۵، ص ۳۵). این تعریف، بر دو وجه عینی و ذهنی جهانی شدن تأکید دارد و تفاوت آن با دیگر تعاریف، تمرکز بر عنصر ذهنی و آگاهی است.

رابرتسون، روند جهانی شدن را پنج مرحله می‌داند: ۱- نطفگی^۱ (از اوایل قرن پانزدهم تا نیمه‌ی قرن هجدهم)؛ آغاز رشد اجتماعات ملی و نزول نظام ورا ملی قرون وسطی. ۲- آغاز^۲ جهانی شدن (از نیمه‌ی قرن هجدهم تا دهه‌ی ۱۸۷۰)؛ گرایش شدید به ایده‌ی دولت واحد همگن و تبلور انگاره‌ی روابط رسمی بین‌المللی. ۳- خیزش^۳ (از ۱۸۷۰ تا ۱۹۲۰)؛ تبدیل شدن گرایش‌های جهانی کننده‌ی پیشین به قالبی واحد شامل چهار مرجع جوامع ملی، فرد، جامعه‌ی بین‌الملل و نوع بشر. ۴- مبارزه برای هژمونی^۴ (از نیمه‌ی دهه‌ی ۱۹۲۰ تا اواخر دهه‌ی ۱۹۶۰)؛ منازعه و جنگ بر سر وضعیت مسلط جهانی شدن. ۵- بلا تکلیفی یا عدم قطعیت^۵ (از اواخر دهه‌ی ۱۹۶۰ تا اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰) و بالا گرفتن آگاهی نسبت به جهان در اواخر دهه‌ی ۱۹۶۰ (همان، صص ۱۳۱-۱۳۲).

نظريه‌ی جهانی شدن رابرتسون

نظريه‌ی جهانی شدن رابرتسون، نظريه‌ی جامعی است که برای فهم آن، مؤلفه‌های اساسی زیر مورد بررسی قرار خواهد گرفت:

فرهنگ محوری: رابرتسون، به وجوده فرهنگی جهانی شدن اهمیت می‌دهد (رابرتسون و

1- Germinal

2- Incipient

3- Take off

4- Struggle for Hegemony

5- Uncertainty

حق خُندکر^۱، ۱۳۸۸، ص ۶۳). وی فرهنگ را یکی از نشانه‌های جهانی شدن و ابزار فهم آن می‌داند؛ چون جهانی شدن با مسئله‌ی هویت ارتباط دارد و یکی از وجوده هویت، فرهنگ است پس جهانی شدن فرهنگ نیز اهمیت دارد (سلیمی، ۱۳۸۶، صص ۲۷۵-۲۷۷).

دیالکتیک عام- خاص: پاره‌ای از نظریات مربوط به جهانی شدن فرهنگی، با تأکید بر اشتراکات و ویژگی‌های عام فرهنگی جوامع، حضور در عرصه‌ی جهانی را امری مبارک می‌دانند. این نظریات بر وحدت، تعامل، تساهل، مدارا و امر جهانی تأکید می‌ورزند که به «عام گرایان»^۲ معروفند. در مقابل، پاره‌ای دیگر، جهانی شدن را تهدید به شمار می‌آورند و با آن به شکل تدافعی برخورد می‌کنند. این دسته، بر تکرر، تفاوت، مقاومت، خلوص فرهنگی و امر محلی پای می‌فشارند که به «خاص گرایان»^۳ معروفند (گل محمدی، ۱۳۸۶، صص ۱۴۷-۱۲۷). در حالی که این دو گروه راه افروط و تغیریط را در پیش گرفته‌اند، رابرتسون راهی میانه و موضوعی اعتدالی اتخاذ کرده و به دیالکتیک دو وجهی عام- خاص^۴ معتقد است (سعیدی و کیا، ۱۳۸۵، ص ۹۲)؛ «باید هم به خاص و تفاوت و هم به عام و انسجام هر دو توجه کامل کنیم» (رابرتسون، ۱۳۸۵، ص ۲۱۳). وی نه تنها امر عام را تهدیدی برای امر خاص نمی‌داند بلکه آن را مقوم امر خاص دانسته و تصوّراتی که جهانی شدن را فرایندی همگن‌ساز می‌دانند، نمی‌پذیرد (رابرتسون و حق خُندکر، ۱۳۸۸، ص ۶۲).

توجه به شرق و دین: رابرتسون با جامعه‌شناسی‌ای که به شرق و دین بی‌مهری ورزد^۵ شدیداً مخالف است. وی جامعه‌شناسی تاریخی را دو بخش می‌داند: ۱- جامعه‌شناسی تاریخی کلاسیک که از اندیشه‌های هگل، مارکس، ویر و والرستاین نشأت می‌گیرد و در آن، غرب و آمریکا در متن قرار دارند و شرق در حاشیه. ۲- جامعه‌شناسی تاریخی جدید که ریشه در افکار کسانی چون تامپیسون^۶ و اندیشمندان آمریکایی ۱۹۶۰ به بعد دارد که در آن غرب محوریت‌زدایی شده است (رابرتسون، ۲۰۰۷، ص ۲-۱). رابرتسون به دسته‌ی دوم تعلق دارد و به سه دلیل به جوامع شرقی علاقه‌مند است؛ نخست، آنان وارد شوندگان متأخر به فرایند مدرن شدن هستند. دوم، آنان هر کدام با مفهوم دین رایج در غرب سر و کار داشته‌اند. سرانجام، آنان

1- Haque Khondker

2- Universalists

3- Particularists

4- Universal - Particular

5- Thompson

دارای تاریخ بلندی از سازگاری ترکیبی با اندیشه‌ها و باورهای دینی هستند (گارت، ۱۹۹۲، ص ۲۹۸). همچنین، رابرتسون برای دین، نقش حلقه‌ی میانه قابل است و دین را برخوردار از راهبردهای متنوعی می‌داند که افراد و جوامع ملّی را به نظم جهانی پیوند می‌دهد (همان، ص ۳۰۰). گرایش او به دین بیشتر ناشی از نقشی است که آن در جذب یا دفع جهانی شدن ایفا می‌کند.

جهانی شدن، غربی شدن نیست: رابرتسون برخلاف پاره‌ای از نظریات مربوط به جهانی شدن که آن را معادل با غربی شدن، آمریکایی شدن و مک دونالدی شدن و ... دانسته‌اند، معتقد است که نظریه‌ی جهانی شدن، معیار توسعه‌یافتگی را تغییر داده است و تقسیم جهان به اول، دوم و سوم را برنمی‌تابد. برخلاف دیدگاه رایج، مدرن شدن این نیست که همان راهی را که غرب برای توسعه‌یافتگی پیموده، دیگر جوامع نیز باید پیمایند. نظریه‌پردازانی که چنین اندیشیده‌اند، تفسیری جبری و مکانیستی از جهان ارائه داده‌اند؛ «در عین تصدیق- و در واقع تأکید- اینکه نظام جهانی درون اجتماعی دارای ویژگی‌های ساختاری خود است و از این‌رو، جوامع تحت محدودیت‌ها و قیود جهانی عمل می‌کنند (همچنان که تحت محدودیت‌های درونی)، همچنین باور بر این است که عنصری قوی از انتخاب در جهت‌گیری‌های تغییر اجتماعی و آشکال درگیری جهانی وجود دارد» (رابرتسون، ۱۹۸۷، ص ۳۸). باید گفت که سیر جهانی شدن دو موج داشته است: موج اول آن، از غرب و آمریکا شروع شده است و موج دوم آن، مبدأ ندارد بلکه مبنی بر نوعی مشارکت جهانی و درهم تندیگی تجارب جوامع است. گرچه می‌توان پذیرفت که موج اول جهانی شدن از غرب آغاز شد اما باید اذعان کرد که به آن متنه‌ی نگردید. جهانی شدن، مکان را به فضا تبدیل کرده است و در فضا، سخن گفتن از مبدأ و انتهای بی معناست.

از جهانی شدن تا جهان- محلی شدن

رابرتسون معتقد است که از سال ۲۰۰۰، جهان وارد ششمین مرحله از جهانی شدن گشته است که اساساً مشخصه‌ی آن درهم تندیگی یا تلفیق فزاینده‌ی امر محلی- جهانی می‌باشد (گیولیانوتی^۱ و رابرتسون، ۲۰۰۷ ب، ص ۱۶۹)؛ یعنی رابرتسون به پنج مرحله از تاریخ

جهانی شدن، مرحله‌ی دیگری افزود و به این مرحله، عنوان جهان- محلی شدن می‌دهد. رابرتسون درباره‌ی دلیل این افزودگی اظهار کرده است: «اساساً برخاسته از ضعف‌هایی است که به اعتقاد من در اکثر موارد در کاربرد اصطلاح جهانی شدن به چشم می‌خورند. به ویژه سعیم بر آن بوده تا از آن گرایشی فراتر روم که ایده‌ی جهانی شدن را در قالب تنشی اجتناب ناپذیر با ایده‌ی محلی شدن طرح می‌کند» (رابرتسون، ۱۳۸۸، ص ۲۲۲).

واژه‌شناسی جهان- محلی شدن

واژه‌ی جهان- محلی شدن برگرفته از اصطلاح ژاپنی *dochakuka* است که از لحاظ لغوی، زیستن در زمین خویش و از لحاظ اصطلاحی «محلی شدن جهانی^۱» یا بنابر اصطلاحات بازارخُرد، سازگار کردن محصولات و خدمات جهانی با ذائقه‌های خاص فرهنگی است (گیولیانوتی و رابرتسون، ۲۰۰۷ الف، ص ۱۳۴). بستر اولیه‌ی این واژه، حوزه‌ی تجارت است که به اواخر دهه‌ی ۱۹۸۰ برمی‌گردد (گیولیانوتی و رابرتسون، ۲۰۰۷ ب، ص ۱۶۸). «این اصطلاح به لحاظ مفهومی در دو حوزه‌ی عام علوم اجتماعی مطرح شده است: در بین عالمنان فرهنگی علوم اجتماعی که اساساً توسط رابرتسون وضع شده است و در بین اقتصاددانان سیاسی و جغرافی دانان انتقادی که به ویژه توسط اسوینینگدو^۲ وضع شده است» (همان).

ایده‌ی جهان- محلی شدن

گزاره‌های محوری جهان- محلی شدن عبارتند از: ۱- کثرت، ذات حیات اجتماعی است. ۲- جهانی شدن همه‌ی تفاوت‌ها را نابود نمی‌سازد. ۳- استقلال تاریخ و فرهنگ، معنایی از یگانگی را به تجارب گروه‌های مردم می‌بخشد اعم از اینکه ما آنها را به عنوان فرهنگ‌ها، جوامع یا ملل تعریف کنیم. ۴- جهان- محلی شدن اندیشه‌ای است که این ترس را از بین می‌برد که جهانی شدن همچون موجی همه‌ی تفاوت‌ها را نابود و محو می‌کند. ۵- جهان- محلی شدن، وعده‌ی جهانی فارغ از تعارض را نمی‌دهد بلکه یک فهم اساساً تاریخی از جهان ارائه می‌دهد (حق خندکر، ۲۰۰۴، ص ۵).

جهان- محلی شدن، ترکیب هماهنگی است که دو امر جهانی و محلی را در کنار هم قرار می‌دهد؛ «ما جهان- محلی شدن را برای اشاره به تلاش‌های «جهان واقعی» جهت زمینه‌ای کردن پدیده‌های جهانی یا بزرگ کردن فرایندها با توجه به فرهنگ محلی می‌فهمیم» (گیولیانوتی و رابرتسون، ۲۰۰۷ ب، ص ۱۶۹). در جهان- محلی شدن، پدیده‌های جهانی و عام مناسب با ذاته‌ی ارزشی و فرهنگی جامعه‌ی خاص، بازسازی و جذب می‌گردد. از سوی دیگر، پدیده‌ی محلی و خاص منطبق با تجارب مشترک و انگاره‌های عام و جهانی بسط می‌یابد؛ مثلاً، جوامعی که به شکل ملی سازمان می‌یابند، به لحاظ وجود، شکل و ساختارشان عمدتاً از کنش‌های مافق محلی ناشی می‌شوند یا مفروضات نهفته در پس ایده‌ی وحدت نزادی اتحادیه‌ی آفریقا تا اندازه‌ای برگرفته از تجربه و خاطره و عقاید غیرآفریقائیان در باب آفریقا و مردمان آن است. همچنین، ظهور جنبش‌های جهان‌گستر احیای دینی یا قومی می‌تواند به مثاله‌ی عام گردانیدن خاص یا جهانی کردن اندیشه‌ها، اعمال و نهادهای محلی تلقی شود (رابرت‌سون، ۱۳۸۸، صص ۲۲۵-۲۲۹ و حق خندکر، ۲۰۰۴، ص ۴).

ایده‌ی جهان- محلی شدن رابرتسون و تعلیم و تربیت به طور عام و برنامه‌ی درسی به طور خاص

چنان‌که گفته شد، رابرتسون، دیدگاهی فرهنگی به جهان- محلی شدن دارد و این بعد مهمترین بعد از نظر تأثیرگذاری بر نظام آموزش و پرورش است (عصاره و آقازاده، ۱۳۸۷، ص ۳۸۸). اگر تعلیم و تربیت دارای وظایفی چون انتقال، انتقاد و بسط فرهنگ باشد (شریعتمداری، ۱۳۸۱، صص ۵۱-۴۷) پس با فرهنگ سر و کار دارد. از این‌رو، میان خصیصه‌ی فرهنگی جهان- محلی شدن رابرتسون و فرهنگی بودن تعلیم و تربیت، قرابت وجود دارد. شایان ذکر است که این تعریف از تعلیم و تربیت، اوئین و آخرین تعریف نیست اما مهمترین تعریف است. فرهنگ، در این معنا، شامل «کلیه‌ی رفتارهایی» است که آدمی در زندگی از راههای گوناگون می‌آموزد (همان، ص ۲۸) و هم فرهنگ محلی را در بر می‌گیرد و هم فرهنگ جهانی. همچنین، سر و کار داشتن با فرهنگ و موظّف بودن به حفظ و انتقال آن یکی نیست؛ زیرا ممکن است که تعلیم و تربیت با فرهنگ سر و کار داشته باشد، اما آن را تغییر دهد. علاوه بر این، ایده‌ی جهان- محلی شدن، درهم تبیین‌گی امر جهانی و بومی را نشان می‌دهد. از سوی

دیگر، اگر تعلیم و تربیت با رویکردی «درون تربیتی» بررسی شود، امکان سخن گفتن از «تعلیم و تربیت جهانی و بومی» نیز قابل پیگیری است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، صص ۴۱۸-۴۱۷). برنامه‌ی درسی هم از این امر مستثنی نیست. آن ارزش‌های فرهنگی جامعه را به مثابه‌ی فرصت‌هایی در خدمت یادگیرنده‌گان قرار داده تا در فرایند فرهنگی شدن مشارکت نمایند. بنابراین، جهان- محلی شدن با برنامه‌ی درسی نیز خویشاوندی دارد. علاوه بر این، با توجه به درهم تنیدگی امر جهانی و امر بومی ایده‌ی جهان- محلی شدن می‌توان از برنامه‌ی درسی جهانی و بومی نیز سخن گفت، اگر آن را با رویکرد درون تربیتی مورد مطالعه قراردادیم (همان).

سند برنامه‌ی درسی ملّی

یکی از انواع برنامه‌ی درسی، برنامه‌ی درسی ملّی است که از دهه‌ی ۱۹۸۰ رواج یافته و کشورهای انگلستان، استرالیا، ولز و ... اقدام به طراحی و اجرای آن کرده‌اند. «یک برنامه‌ی درسی ملّی، بدنی دانش، مهارت‌ها و فهمی را معین می‌کند که یک جامعه می‌خواهد کوکان و جوانانش آنها را تجربه کنند» (house of commons 2009). این برنامه برای معتبر بودن در یک فضا و شرایط محلی آزمایش و مشخص شده و در جوامع ملی مختلف، متفاوت است (شاپیشه‌فر، میرشاه جعفری و شریف، ۱۳۸۷، ص ۳۹۹).

متخصصان، برنامه‌ی درسی ملّی را غیر از سند برنامه‌ی درسی ملّی می‌دانند. داوکینز^۱، سند را چارچوب عمومی برنامه‌ی درسی جامعه می‌داند که ملاک‌های تعیین محتوا در حوزه‌های مختلف موضوعی، ملاک‌های ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه‌ی درسی و چارچوب طراحی برنامه‌های درسی و آموزشی را فراهم می‌کند. بچر نیز با داوکینز هم‌عقیده است؛ برنامه‌ی درسی ملّی، صرفاً جنبه‌ی تجویزی دارد درحالی که سند جنبه‌ی هدایت‌گرایانه دارد؛ برنامه‌ی درسی ملّی از مرکز به پیرامون در نظر گرفته می‌شود درحالی که سند به عنوان چارچوب مشترک بین برنامه‌های درسی در سطح جامعه تلقی می‌شود که با الزامات انتخاب‌ناپذیر برنامه‌ی درسی ملّی همراه نیست (عصاره و آقازاده، ۱۳۸۷، ص ۳۸۹). گرایش به طراحی برنامه‌ی درسی ملّی، نوعی تمرکزگرایی است که منجر به استانداردسازی برنامه‌های درسی

می‌گردد در حالی که تدوین سند زمینه را برای تحقق انطباق متقابل در سطح جامعه‌ی ملی و محلی فراهم می‌سازد (اسمایل^۱، ۱۹۹۴ و بردی، ۱۹۹۵، نقل در عصاره و آقازاده، ۱۳۸۷، صص ۳۹۰-۳۸۹).

سند برنامه‌ی درسی ملی به مثابه‌ی جهان- محلی شدن

با توجه به اینکه سند برنامه‌ی درسی ملی جنبه‌ی هدایت‌گرایانه دارد، این سؤالات مطرح می‌شود که آن چه جهت‌گیری‌ای باید داشته باشد تا بتواند این ویژگی را حفظ کند؟ از چه مدلی باید پیروی کند تا به دام معایب برنامه‌ی درسی ملی نیفتند؟ بر مبنای ایده‌ی جهان- محلی شدن، می‌توان سه مدل برای سند برنامه‌ی درسی ملی استنتاج کرد که تنها یکی از آنها مطلوب است:

اوی‌ی، به عام‌گرایی شهرت دارد که در آن، سند برنامه‌ی درسی ملی به امر عام، جهانی و تجارب مشترک انسانی توجه می‌نماید. تلقی این سند از دانش، مطلق‌گرایانه است؛ یعنی نسبت به نمونه‌ها و موارد خاص و جزئی بی‌مهر است و بیشتر بر قوانین و نظریه‌های جهان شمول تأکید دارد. این مدل قابل نقد است؛ زیرا به امر محلی و خاص و تجارب ویژه‌ی فرهنگی جوامع و عناصری که جهان شمول نیستند و در مکان و زمان خاص و محدودی یا یک جامعه و فرهنگ خاص کاربرد دارد، بی‌توجه است. مدل دوّم، خاص‌گرایی است. سندی که بر پایه‌ی این مدل طراحی می‌شود، بر امر محلی تأکید می‌کند و امر جهانی را انهدام‌گر فرهنگ ملی و قومی خود می‌داند. بنابراین، برای مقابله با آن بر ویژگی‌های فرهنگی و ملی، تاریخ و سنت محلی و خلوص فرهنگی خود تأکید می‌ورزد. تلقی این نوع سند از دانش، نسبی‌گرایانه است؛ چون بر مفاهیم، گزاره‌ها، تجارب و انگاره‌هایی استوار است که تنها در مکان و زمان خاصی معتبر است و نمی‌توان آنها را جهان شمول و ثابت دانست بلکه از جامعه‌ای به جامعه‌ی دیگر تفاوت پیدا می‌کند و متغیر است. این مدل نیز قابل نقد است؛ زیرا به امر عام و جهانی و دستاوردهای بشری توجه نمی‌کند و اگر هم توجه کند، آن را در مقام دوّمین وتبعی قرار می‌دهد. مدل سوم، به عام‌گرایی - خاص‌گرایی شهرت دارد. سندی که مبتنی بر این مدل باشد، هم شامل عناصر و مؤلفه‌های مطلق، عام و جهان شمول است و هم شامل عناصر و مؤلفه‌های

نسبی، محدود به بوم و فرهنگ. آن به عام گردانیدن خاص و خاص گردانیدن عام بسیار وقوع می‌نهد؛ نه امر جهانی را انهدام‌گر تفاوت و ارزش‌های فرهنگی جامعه تلقی می‌کند، نه صرفاً بر امر خاص تکیه دارد. بنابراین، این نوع سند بسان پدیده‌ای «جهان- محلی» تلقی می‌شود. در این سند، دانش نیز امری جهان- محلی است زیرا از تجارب و عناصر عام و خاص برخوردار است. از دید این مطالعه، سندی که مبتنی بر این مدل باشد، مطلوب است؛ زیرا هم ضعف‌های دو الگوی قبلی را ندارد و هم منطبق با وضعیت زمانی ماست.

بررسی و نقد نگاشت سوم سند برنامه‌ی درسی ملّی جمهوری اسلامی ایران و نسبت آن با مدل مطلوب

نظام آموزشی ایران، از مشروطه به بعد، دارای دو دوره بوده است: نظام آموزشی پیش از انقلاب جمهوری اسلامی ایران و پس از آن؛ دوره‌ی اول، از نظام ارزشی غرب تغذیه می‌کرده و بر جهان‌بینی و فلسفه‌های آن استوار بود. شاهد این ادعای گزارش «هیأت مشاوران ماوراء بخار» درباره‌ی وضعیت تعلیم و تربیت ایران است که ضعف سازمان فرهنگی ایران را در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و سرمشق‌گیری از سیستم فرهنگی فرانسه دانسته است (طوسی، ۱۳۴۰، ص ۲۴). تحلیل گران ایرانی هم بحران تعلیم و تربیت را بحران نظام ارزش‌ها دانسته‌اند (راسخ، ۱۳۴۰، نقل در شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۷، ص ۱۹). با رسوخ نظام ارزشی و جهان‌بینی غرب در نظام آموزشی، «تردید نسبت به ضرورت، امکان، کارآمدی و جامعیت تربیت دینی اظهار می‌شد. همچنین، انتقاد از تربیت جدید نیز از همان موقع ولی به تدریج جریان یافت» (علم الهدی، ۱۳۸۴، ص ۱۱).

ظهور انقلاب اسلامی در بهمن ۱۳۵۷، نظام آموزشی جدیدی را اقتضا می‌کرد. بنابراین، طرح «تغییر و تحول بنیادین نظام آموزشی»، دل‌مشغولی اساسی مسؤولان سیاسی و تربیتی شد. بحث پیرامون فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در بیستم تیرماه ۱۳۵۸، نقطه‌ی آغاز تدوین این طرح بود سپس شورای عالی آموزش و پرورش، ستاد انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش، شورای مشرک برنامه‌ریزی آموزش و پرورش، شورای تغییر یا اصلاح نظام آموزشی و کمیسیون آموزش و پرورش مجلس شورای اسلامی، همگی به مسأله‌ی تغییر و تحول بنیادین نظام آموزشی پرداختند اما توفیق چندانی عاید نگشت (شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و

پرورش، ۱۳۶۷، صص ۲۹-۳۳) تا اینکه در تاریخ ۱۳۶۴/۱۲/۱۳، براساس مصوّبی پنجاه و نهمین جلسه، شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش تشکیل شد. شورا به صورت جدی از سال ۱۳۶۵ دست به کار شد که حاصل آن، نگاشت نهایی طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۶۷ بود. با تدوین این طرح، اهداف، اصول، روش‌ها و محتوای تربیتی، صبغه‌ی اسلامی به خود گرفت. به بیان دیگر، «اسلامی کردن برنامه‌ها و محتوای دروس در دوره‌ی جمهوری اسلامی نوعی گستالت مهم نسبت به سمت‌گیری گذشته‌ی نظام آموزشی به شماره‌ی رود» (پیوندی، ۱۳۷۸، ص ۷۳۰).

اما باز نظام آموزشی با کاستی و چالش‌های جدی رویه‌رو بود که عبارت بودند از ناهمانگی نسبی با مبانی و ارزش‌های اسلامی و تعالیم تربیتی اسلام، کم‌توجهی به مقتضیات فرهنگی و ملی جامعه‌ی اسلامی ایران، ضعف و ناتوانی در پاسخ‌گویی مناسب به نیازهای فردی و اجتماعی متربیان، فقدان تعامل اثربخش با سایر بخش‌های فرهنگی جامعه، نبود جامع‌نگری در فرآیند سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و اجرا و دچار شدن به یک‌سونگری و اعمال اصلاحات جزیی و حتی صوری، فقدان همسویی و ارتباط معنادار میان کوشش‌های اصلاحی صورت پذیرفته با یک‌دیگر و در نتیجه وجود ناهمانگی آشکار بین سیاست‌ها و برنامه‌های اصلاحی در بخش‌های گوناگون و زمان‌های مختلف و ضعف ارتباط مشخص با سیاست‌ها و آرمان‌های توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی کشور در چشم‌اندازی درازمدت (دیرخانه‌ی شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۹، ض). با توجه به مباحث پیشین، آشکار می‌شود که این چالش‌ها ریشه در نبود یک جهت‌گیری کلان و مدون فلسفی و نظری برآمده از مبانی ارزشی و فرهنگی جامعه‌ی ایران دارد که هم قبل از انقلاب جمهوری اسلامی ایران شاهد آن بودیم و هم دوره‌ای بعد از آن.

این چالش‌ها سبب احیای دویاره‌ی تغییر و تحول بنیادی نظام آموزشی شد. رهبر انقلاب اسلامی ایران حوالی سال ۱۳۸۵، تحول بنیادی نظام آموزشی را «ضرورت» خواند. در راستای این پیام، وزارت آموزش و پرورش و سایر نهادها بسیج شدند و «طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش» تصویب شد. در این راستا، بخش «بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی»، که نگاشت نهایی خود را در اردیبهشت ۱۳۸۹ عرضه کرد، به تبیین فلسفه‌ی تربیت جمهوری اسلامی ایران پرداخت و توانست گزاره‌های فلسفی و ارزشی برآمده از متون اسلامی

را ارائه دهد. بخش دیگری از این تلاش‌ها، «تدوین سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» بود که سومنین نگاشت آن، در اردیبهشت ۱۳۸۹، ارائه گردید و برای اجرا آماده شد.

با توجه به این سیر تاریخی، نظام آموزشی پیش از انقلاب، بر الگوی «اسلامی - ایرانی» استوار نبوده است اما پس از آن، کوشیده است به این الگو، متعهد باشد و آن را عملی سازد. تدوین سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، گامی است در جهت عملی ساختن این الگو. بنابراین، «روح و منطق» حاکم بر این سند، الگوی اسلامی - ایرانی است که بر تمام اجزاء و مؤلفه‌های آن پرتو افکنده است. در تأیید این نتیجه، از سومنین نگاشت سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران می‌توان شواهدی ارائه داد: «اصل تقویت هویت ملی: برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه‌ی ارتقاء هویت ملی را از طریق توجه و تقویت باورها و ارزش‌های اسلامی، فرهنگ و تمدن اسلام و ایران، زبان و ادبیات فارسی، ارزش‌های انقلاب اسلامی، میهن‌دوستی، وحدت و استقلال ملی فراهم نماید و تلاش کند که هویت متربیان را به سطح هویت الهی ارتقاء دهد... نیازها: ۲/۴/۱/۱ - شناخت هویت ملی و احساس تعلق به آن... ۲/۴/۱/۲۱ - شناخت آداب و رسوم اسلامی و ایرانی... ۲/۵/۱/۱ - آگاهی و علاقه نسبت به تاریخ، جغرافیا، فرهنگ و تمدن اسلام و ایران در سطح محلی و ملی... ۲/۶/۴/۹ - تلاش پیوسته جهت دست‌یابی به هویت یکپارچه در ابعاد محلی، دینی، انتقالی و انسانی خود بر اساس معیارهای اسلامی ... فدآکاری در راه آرمان‌های دینی، اسلامی و ملی [هدف تفصیلی برنامه‌های درسی و تربیتی مرحله دوم دوره‌ی متوسطه (نظری)]» (کمیسیون راهبری تولید و تدوین برنامه‌ی درسی ملی، ۱۳۸۹، صص ۳۳، ۴۰-۴۴، ۴۸ و ۶۲). همچنین در راستای تقویت الگوی اسلامی - ایرانی مضامینی چون بازگشت به خود و پرهیز از خودبیگانگی بسیار مورد تأکید قرار گرفته است؛ خودی که از دوره‌ی مشروطه به بعد به تدریج از دست رفته یا فراموش شده است: ۲/۵/۱/۹ - شناخت تهاجم فرهنگی و راههای مقابله با آن... ۲/۵/۲/۶ - شناخت هویت ملی (اسلامی و ایرانی) خویش و قدرت تحلیل آن برای شکل‌دهی زندگی مطلوب» (همان، صص ۴۴-۴۵).

با توجه به وجود الگوی اسلامی - ایرانی به عنوان منطق و روح حاکم بر سند و شواهد بالا، می‌توان نتیجه گرفت که مدل حاکم بر سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، خاص‌گرایانه است و از مدل مطلوب برنامه‌ی درسی که جهان - محلی

باشد، دور گسته و فاصله دارد. دلیل اینکه آن خاص گرایانه خوانده می‌شود، این است که ارزش‌ها والگوی اسلامی - ایرانی برای نظام تربیتی، امری بومی و محلی می‌باشد. به بیان دیگر، از آنجا که این سند بر اساس مضامین قومی، سُنّت و آداب ایرانی و ارزش‌های اسلامی که مؤلفه‌ی غیر قابل انکار هویت ایرانی گشته است می‌کوشد فرصت‌های یادگیری برای فراگیران فراهم سازد، آن را خاص گرایانه و محلی دانسته‌ایم.

علاوه بر این، می‌توان علل بیرونی دیگری را نیز برای خاص گرا بودن آن برشمرد: نخست، تصور مان از جهانی شدن، تعیین‌کننده‌ی چگونگی عمل ماست. بیشتر کشورهای اسلامی مانند ایران، جهانی شدن را اساساً پژوهه‌ای غربی و آمریکائی تلقی می‌کنند که فرهنگ‌های غیر خودی را نابود و محو کند و آن را شیوه‌ی جدید استعمار و استثمار تلقی کرده‌اند (محمدی، ۱۳۸۷، صص ۱۷۶-۱۷۴). در نقد این تصور باید گفت که جهانی شدن، هر چند در موج اول خود پژوهه‌ای غربی و آمریکائی است اما در موج دوّم، خود غرب هم مشمول قواعد و قوانین آن است و در آن جذب می‌شود. همچنین، بر اساس نظریه‌ی جهان- محلی شدن رابرتسون، این تصور که امر محلی در مقابل امر جهانی است، سوء تفاهم است. جهانی شدن نابود‌کننده‌ی تفاوت، خاص و امر محلی نیست تا ناچار باشیم دست به خاص گرایی بزنیم. دوّم، برداشتی که از مسئله‌ی حیاتی هویت ارائه می‌شود باز تعیین‌کننده‌ی چگونگی عمل ماست. هرگاه هویت را صرفاً بر اساس مضامین مربوط به مکان، خانه و بوم تعریف کنیم، قطعاً با جهانی شدن که هویت را بر اساس مضامین مربوط به فضا تعریف می‌کند، مخالفت می‌شود. اما باید گفت، جهانی شدن برای هویت خطرآفرین نیست بلکه یکی از زمینه‌های بازسازی هویت است. آن سبب می‌شود هویت خود را بر اساس قواعد عام و ملاحظات خاص مورد بازسازی قرار دهیم و این چیزی جز فرصت نیست؛ میان بازسازی و تهدید فرسنگ‌ها فاصله است.

بحث و نتیجه‌گیری

رابرتسون به تحلیل جهانی شدن از بُعد فرهنگی پرداخته است و آن را فرآیندی دو وجهی می‌داند. از دیدگاه او در جهانی شدن، امکان تنفس میان امر جهانی با محلی وجود دارد. از این‌رو، ایده‌ی جهان- محلی شدن را مطرح ساخت تا هم این کاستی را برطرف سازد و هم متناسب با وضعیت جهان از سال ۲۰۰۰ به بعد باشد.

از آنجا که ایده‌ی جهان- محلی شدن را برتسون از خصیصه‌ی توجه به فرهنگ برخوردار است، دلالت‌های خوبی برای حوزه‌ی تعلیم و تربیت و برنامه‌ی درسی دارد. بر مبنای آن، مُدل جهان- محلی برای سند برنامه‌ی درسی ملّی استنتاج گردید و با تکیه بر این مُدل به عنوان سنجه و معیار، نگاشت سوم سند برنامه‌ی درسی ملّی جمهوری اسلامی ایران مورد بررسی و نقد قرار گرفت که نتیجه‌ی به دست آمده حکایت از آن دارد که این سند به دلیل وجود روح یا منطق اسلامی- ایرانی و تصوّر رایج و نادرستی در باب جهانی شدن و هویت از مُدل مطلوب جهان- محلی فاصله دارد و بیشتر به امر محلی و خاص تمایل دارد.



منابع

- پیوندی، سعید(۱۳۷۸). واقعیت‌های نظام آموزشی امروز ایران. *مجله‌ی ایران نامه*، شماره‌ی ۶۹ و ۶۸، صص ۷۶۴-۷۲۹.
- دیرخانه‌ی شورای عالی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۹). *بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی* (گزارش). تهران: مؤلف.
- رابرتسون، رولند و حق خنذرک، حبیب (۱۳۸۸). گفتمان‌های جهان شدن ملاحظات مقدماتی. *ترجمه‌ی مسعود مظاہری* (۱۳۸۸). *فصلنامه‌ی فلسفی، ادبی، فرهنگی ارگنون*. شماره‌ی ۲۶، صص ۵۹-۷۷.
- رابرتسون، رولند (۱۳۸۵). *جهانی شدن- تئوری‌های اجتماعی و فرهنگ جهانی*. ترجمه‌ی کمال پولادی (۱۳۸۵)، چاپ سوم، تهران: ثالث.

رابرتسون، رولند (۱۳۸۸). جهان- محلی شدن: زمان- فضا و همگونی- ناهمگونی. ترجمه‌ی مراد فرهادپور (۱۳۸۸)، *فصلنامه‌ی فلسفی، ادبی، فرهنگی ارغون*، شماره‌ی ۲۴، صص ۲۳۹-۲۱۱.

سعیدی، رحمان و کیا، علی اصغر (۱۳۸۵). نقش جهانی شدن و رسانه‌ها در هویت فرهنگی. تهران: خجسته.

سلیمی، حسین (۱۳۸۶). *نظریه‌های گوناگون درباره‌ی جهانی شدن*. تهران: سمت.
شاپیسته‌فر، عباس؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و شریف، سید مصطفی (۱۳۸۷). جهانی شدن و برنامه‌ی درسی ملی. *مجموعه‌ی مقاله‌های همايش جهانی شدن و بومی ماندن در برنامه درسی: چالش‌ها و فرصت‌ها*، مازندران: دانشگاه مازندران.

شریعتمداری، علی (۱۳۸۱). *جامعه و تعلیم و تربیت مبانی تربیت جدید*. چاپ بیستم، تهران: امیرکبیر.

شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (۱۳۶۷). طرح کلیات نظام آموزش و پرورش *جمهوری اسلامی ایران* [گزارش]، تهران: مؤلف.

صادقزاده قمصری، علیرضا (۱۳۸۹). بررسی و نقد فلسفی- نظری «برنامه‌ی درسی ملی» بر اساس مفاد «بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»، *مجموعه‌ی چکیده مقالات همايش برنامه‌ی درسی ملی: نقد و نظر*. تهران: دانشگاه تربیت معلم.

طوسی، محمد علی (۱۳۴۰). خلاصه‌ای از گزارش مشاوران مأموراء بحار. *نشریه‌ی شورای مطالعه در هدف فرهنگی ایران*، شماره‌ی ۱، صص ۳۰-۲۳.

عاملی، سعید رضا (۱۳۸۸). *جهانی شدن‌ها: مفاهیم و نظریه‌ها*. *فصلنامه‌ی فلسفی، ادبی، فرهنگی ارغون*، ۲۴، صص ۵۹-۱.

عصاره، علیرضا و آقازاده، محروم (۱۳۸۷). *جهانی شدن و برنامه‌ی درسی ملی: مجموعه مقاله‌های همايش جهانی شدن و بومی ماندن در برنامه درسی: چالش‌ها و فرصت‌ها*. مازندران: دانشگاه مازندران.

علم الهدی، جمیله (۱۳۸۴). *مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی بر اساس فلسفه*

- صدرا، تهران: دانشگاه امام صادق.
- کمیسیون راهبری تولید و تدوین برنامه‌ی درسی ملی (۱۳۸۹). سومین نگاشت سند برنامه‌ی درسی ملی ایران [گزارش]. تهران: مؤلف.
- گل محمدی، احمد (۱۳۸۶). *جهانی شدن، فرهنگ، هویت*. تهران: نی.
- محمدی، علی (۱۳۸۷). *جهانی شدن و استعماری دوباره*. تهران: نی.
- موسى پور، نعمت‌الله و صابری، حسین (۱۳۸۹). ارزش‌یابی استلزمات و اقتضانات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی*. سال ۵، شماره‌ی ۱۸. صص ۶۲-۸۸.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). نقدی و نظری بر نگاشت سوم سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی*. سال ۵، شماره‌ی ۱۸، صص ۳۱-۸.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). بازبینی روایت جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی از منظر اشکال بازنمائی دانش. *مجموعه مقاله‌های همایش جهانی شدن و بومی ماندن در برنامه درسی: چالش‌ها و فرصت‌ها*. مازندران: دانشگاه مازندران.
- Garrett, W. R. (1992). Thinking Religion in the Global Circumstance: A Critique of Roland Robertson's Globalization Theory. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 31 (3), 296-332.
- Giulianotti, R. & Robertson, R. (2007a). Forms of Glocalization: Globalization and the Migration Strategies of Scottish Football Fans in North America. *Sociology*, 41 (1), 133-152.
- Giulianotti, R. & Robertson, R. (2007b). Recovering the Social: Globalization, Football and Transnationalism *Global Networks*, 7 (2), 166-187.
- Haque Khondker, H. (2004). Glocalization as Globalization: Evolution of a Sociological Concept *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 1 (2), 1-10.
- House of Commons. (2009). *National Curriculum*. [Report]. London: Author.
- Robertson, R. (1987). Globalization and Societal Modernization: A Note on Japan and Japanese Religion *Sociological Analysis*, 47, 35-42.

Robertson, R. (2007). The New Global History: A Sociological Assessment in *the III Regional Conference on Global Change*. South America: The Institute's Research Group on Environmental Sciences.

