

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 ۱۹-۲
شماره‌ی ۱، صص: ۲۲-۵

بررسی و نقد نگاشت سوّم سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با تکیه بر ایده‌ی جهان- محلی شدن رابرتسون

محمود مهرمحمدی *

ادریس اسلامی **

چکیده

هدف این مقاله، بررسی و نقد نگاشت سوّم سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با تکیه بر ایده‌ی جهان- محلی شدن رابرتسون است. با استفاده از روش‌های تحلیل مفهومی، استنتاج و توصیفی- انتقادی، مباحث در ۳ بخش ارائه شده است. ابتدا، نظریه‌ی جهانی شدن رابرتسون ارائه شده، سپس با بیان ضعف و کاستی‌های موجود در نظریه‌ی جهانی شدن، به معرفی ایده‌ی تکامل‌یافته‌تر «جهان- محلی شدن» رابرتسون پرداخته شده است. در پایان، با تکیه بر این ایده که هم به امر جهانی نظر دارد و هم به امر محلی، مُدل مطلوب سند برنامه‌ی درسی ملی، جهان- محلی تلقی گشته است. بر این اساس، نگاشت سوّم سند برنامه‌ی درسی ملی 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 فراگیران 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 مُدل مطلوب جهان- محلی فاصله داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: جهانی شدن، جهان- محلی شدن، رابرتسون، سند برنامه‌ی درسی ملی، نگاشت سوّم سند برنامه‌ی درسی ملی 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 بُعد اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی صورت گرفته است. نظریه‌های ناظر به بُعد اجتماعی، جهانی شدن را فرایند یکپارچه شدن جهان می‌دانند؛ پارسنز، کر، دانلپ، هاربیسن و لوهمان^۲، نظریه‌پردازان این دسته‌اند (گل محمدی، ۱۳۸۶، صص ۳۸-۳۶)؛ دسته‌ی دوم، به بُعد 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 بُعد اقتصادی آن توجه دارند و تحت تأثیر آموزه‌های سوسیالیسم، اقتصاد را زیربنای جهانی شدن می‌دانند؛ سمیرامین و والرشتاین^۴ را می‌توان در این گروه جای داد (عاملی، ۱۳۸۸، صص ۴۰-۳۵). دسته‌ی چهارم، نظریه‌های ناظر به بُعد 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 جزء این دسته‌اند (گل محمدی، ۱۳۸۶، صص ۴۵-۴۲).

سند برنامه‌ی درسی ملی^۶، چارچوب کلان و اصول کلی و مشترکی است که جنبه‌ی هدایت‌گرایانه دارد (بچر^۷، ۱۹۸۹، نقل در عصاره و آقازاده، ۱۳۸۷، ص ۳۸۹) و در عین حفظ وحدت ملی جامعه، به نیازهای واقعی یک جامعه‌ی متکثر و چند فرهنگی نیز پاسخ می‌دهد. در نظام آموزش و پرورش ایران که جامعه‌ی متکثری را پوشش می‌دهد، از اسفند ۱۳۸۴ طرح سند 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 سند 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. محمدحسینی (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 تمرکززدایی 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 اقتضائات 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 سوّم سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با جهانی شدن است. این مطالعه می‌کوشد بر اساس ایده‌ی جهان-محلی شدن رابرتسون این کاستی را برطرف نماید تا در ارزشیابی سند در مرحله‌ی اجرا کمکی به بانیان امر شود.

هدف تحقیق

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

پرسش تحقیق

آیا نگاشت سوّم سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، امر جهانی و امر محلی را با هم مورد توجه قرار داده 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 دوّم، از ایده‌ی جهان-محلی شدن رابرتسون به عنوان یک مبنای جامعه‌شناختی، مُدلی مطلوب برای

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

تعریف 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 جهانی‌کننده‌ی 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- بلاتکلیفی 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 ۱۳۲-۱۳۱).

نظریه‌ی جهانی شدن رابرتسون

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

فرهنگ محوری: رابرتسون، به وجوه 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 جهانی‌شدن و ابزار فهم آن می‌داند؛ چون جهانی‌شدن با مسأله‌ی هویت ارتباط دارد و یکی از وجوه هویت، فرهنگ است پس جهانی‌شدن فرهنگ نیز اهمیت دارد (سلیمی، ۱۳۸۶، صص ۲۷۷-۲۷۵).

دیالکتیک عام - خاص: پاره‌ای از نظریات مربوط به جهانی‌شدن 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 «عام‌گرایان^۲» معروفند. در مقابل، پاره‌ای دیگر، جهانی‌شدن را تهدید به شمار می‌آورند و با آن به شکل تدافعی برخورد می‌کنند. این دسته، بر تکثر، تفاوت، مقاومت، خلوص فرهنگی و امر محلی پای می‌فشارند که به «خاص‌گرایان^۳» معروفند (گل‌محمدی، ۱۳۸۶، صص ۱۴۷-۱۲۷). در حالی که این دو گروه راه افراط و تفریط را در پیش گرفته‌اند، رابرتسون راهی میانه و موضعی 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 مقوّم امر خاص دانسته و تصوّراتی که جهانی‌شدن 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، شدیداً مخالف است. وی جامعه‌شناسی تاریخی را دو بخش می‌داند: ۱- جامعه‌شناسی تاریخی کلاسیک که از اندیشه‌های هگل، مارکس، وبر و والرش‌تاین 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 تامپسون^۵ و اندیشمندان آمریکایی ۱۹۶۰ به بعد دارد که در آن غرب محوریت‌زدایی شده است (رابرتسون، ۲۰۰۷، ص ۱-۲). 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 قایل است و دین را برخوردار از راهبردهای متنوعی می‌داند که افراد و جوامع ملی 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، دوّم و سوّم را برنمی‌تابد. برخلاف دیدگاه رایج، مدرن شدن این نیست که همان راهی را که غرب برای توسعه یافتگی پیموده، دیگر جوامع نیز باید بپیمایند. 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 دوّم آن، مبدأ ندارد بلکه مبتنی بر نوعی مشارکت جهانی و درهم تنیدگی تجارب جوامع است. گرچه می‌توان پذیرفت که موج اول جهانی شدن از غرب آغاز شد اما باید اذعان کرد که به آن منتهی نگردید. جهانی شدن، مکان را به فضا تبدیل کرده است و در فضا، سخن گفتن از مبدأ و انتها بی‌معناست.

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 تنیدگی یا تلفیق فزاینده‌ی امر محلی - جهانی می‌باشد (گیولیانوتی^۱ و رابرتسون، ۲۰۰۷ ب، ص ۱۶۹)؛ یعنی رابرتسون به پنج مرحله از تاریخ

1- Giulianotti

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 سَعیم بر آن بوده تا از آن گرایش فراتر روم که ایده‌ی جهانی شدن را در قالب تنشی اجتناب‌ناپذیر با ایده‌ی محلی شدن طرح می‌کند» (رابرتسون، ۱۳۸۸، ص ۲۳۲).

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 بازارخرد، 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 عالمان فرهنگی علوم اجتماعی که اساساً توسط رابرتسون وضع شده است و در بین اقتصاددانان سیاسی و جغرافی‌دانان انتقادی که به ویژه توسط اسوینگدو^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).

1- Global Localization
2- Swyngedouw

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» (گیولی‌نوتی و رابرتسون، ۲۰۰۷، ب، ص ۱۶۹). در جهان- محلی شدن، پدیده‌های جهانی و عام متناسب با ذائقه‌ی ارزشی و فرهنگی جامعه‌ی خاص، بازسازی و جذب می‌گردد. از سویی 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 مافوق محلی ناشی می‌شوند یا مفروضات نهفته در پس ایده‌ی وحدت نژادی 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 مثابه‌ی عام‌گرداندن خاص یا جهانی کردن اندیشه‌ها، اعمال و نهادهای محلی تلقی شود (رابرتسون، ۱۳۸۸، صص ۲۲۹-۲۲۵ 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، اولین 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 موظف 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 تنیدگی 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 یادگیرندگان 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 قرار دهیم (همان).

سند برنامه‌ی درسی ملی

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

متخصصان، برنامه‌ی درسی ملی را غیر از سند برنامه‌ی درسی ملی 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 ملی، صرفاً جنبه‌ی تجویزی دارد درحالی‌که سند جنبه‌ی هدایت‌گرایانه دارد؛ برنامه‌ی درسی ملی از مرکز به پیرامون در نظر گرفته می‌شود درحالی‌که سند به عنوان چارچوب مشترک بین برنامه‌های درسی در سطح جامعه تلقی می‌شود که با الزامات اجتناب‌ناپذیر برنامه‌ی درسی ملی همراه نیست (عصاره و آقازاده، ۱۳۸۷، ص ۳۸۹). گرایش به طراحی برنامه‌ی درسی ملی، نوعی تمرکزگرایی است که منجر به استانداردسازی برنامه‌های درسی

1- Dawkins

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 آفازاده، 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 نیفتد؟ بر مبنای ایده‌ی جهان- محلی شدن، می‌توان سه مدل برای سند برنامه‌ی درسی ملی استخراج کرد که تنها یکی از آنها مطلوب است:

اولی، 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 دوم، 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 سنن 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 دومین و تبعی 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 وقع 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 مُدل باشد، مطلوب است؛ زیرا هم ضعف‌های دو الگوی قبلی را ندارد و هم متناسب و منطبق با وضعیّت زمانه‌ی ماست.

بررسی و نقد نگاشت سوّم سند برنامه‌ی درسی ملّی جمهوری اسلامی ایران و نسبت آن با مُدل 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 اوّل، از نظام ارزشی غرب تغذیه می‌کرده و بر جهان‌بینی و فلسفه‌های آن استوار بود. شاهد این ادعا، گزارش «هیأت مشاوران ماوراء بحار» درباره‌ی وضعیّت 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). تحلیل‌گران 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» (علم‌الهدی، ۱۳۸۴، ص ۱۱).

ظهور انقلاب اسلامی در بهمن ۱۳۵۷، نظام آموزشی جدیدی را اقتضا می‌کرد. بنابراین، طرح «تغییر و تحوّل 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 مشترک برنامه‌ریزی آموزش و پرورش، شورای تغییر یا اصلاح نظام آموزشی و کمیسیون آموزش و پرورش مجلس شورای اسلامی، همگی به مسأله‌ی تغییر و تحوّل بنیادین نظام آموزشی پرداختند اما توفیق چندانی عاید نگشت (شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و

پرورش، ۱۳۶۷، (صص ۲۹-۳۳) تا اینکه در تاریخ ۱۳/۱۲/۱۳۶۴، براساس مصوبه‌ی 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، صبغی اسلامی به خود گرفت. به بیان دیگر، «اسلامی کردن برنامه‌ها و محتوای دروس در دوره‌ی جمهوری اسلامی نوعی گسست مهم نسبت به سمت‌گیری گذشته‌ی نظام آموزشی به شمار می‌رود» (پیوندی، ۱۳۷۸، ص ۷۳۰).

اما باز نظام آموزشی با کاستی و چالش‌های جدی روبه‌رو بود که عبارت بودند از ناهماهنگی 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 متریان، فقدان تعامل اثربخش با سایر بخش‌های فرهنگی جامعه، نبود جامع‌نگری در فرآیند سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرا و دچار شدن به یکسوی‌نگری و اعمال اصلاحات جزئی و حتی صوری، فقدان هم‌سویی و ارتباط معنادار میان کوشش‌های اصلاحی صورت پذیرفته با یکدیگر و در نتیجه وجود ناهماهنگی 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 (دبیرخانه‌ی 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 دوباره‌ی 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 سوّمین 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 سوّمین 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 متریان 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 ملی، دینی، انقلابی و انسانی خود بر اساس معیارهای اسلامی ... فداکاری 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، ۴۴-۴۰، 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 ۴۵-۴۴).

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

باشد، دور گشته و فاصله دارد. دلیل اینکه آن خاص‌گرایانه 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، سنن و آداب ایرانی و ارزش‌های اسلامی که مؤلفه‌ی غیر قابل انکار هویت ایرانی گشته است می‌کوشد فرصت‌های یادگیری برای فراگیران فراهم سازد، آن را خاص‌گرایانه و محلی دانسته‌ایم.

علاوه بر این، می‌توان علل بیرونی دیگری را نیز برای خاص‌گرا بودن آن برشمرد: نخست، تصورمان از جهانی‌شدن، تعیین‌کننده‌ی چگونگی عمل ماست. بیشتر کشورهای اسلامی مانند ایران، جهانی‌شدن را اساساً پروژه‌ای 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 جهانی‌شدن، هر چند در موج اول خود پروژه‌ای غربی و آمریکایی است اما در موج دوم، 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. جهانی‌شدن نابودکننده‌ی تفاوت، خاص و امر محلی نیست تا ناچار باشیم دست به خاص‌گرایی بزنیم. دوم، برداشتی که از مسأله‌ی 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 جهانی‌شدن که هویت را بر اساس مضامین مربوط به فضا تعریف می‌کند، مخالفت می‌شود. اما باید گفت، جهانی‌شدن 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 جهانی‌شدن از بُعد فرهنگی پرداخته است و آن را فرآیندی دو وجهی می‌داند. ازدیدگاه او در جهانی‌شدن، امکان تنش میان امر جهانی با محلی وجود دارد. از این‌رو، ایده‌ی جهان- محلی‌شدن 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 رابرتسون از خصیصه‌ی توجّه 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 ملی استنتاج گردید و با تکیه بر این مُدل به عنوان سنجه و معیار، نگاشت سوّم سند برنامه‌ی درسی ملی 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.
- دبیرخانه‌ی شورای عالی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۹). *بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی* (گزارش). تهران: مؤلف.
- رابرتسون، رولند و حق خُندِکِر، حبیب (۱۳۸۸). گفتمان‌های جهان شدن ملاحظات مقدماتی. ترجمه‌ی مسعود مظاهری (۱۳۸۸). *فصلنامه‌ی فلسفی، ادبی، فرهنگی ارغنون*. شماره‌ی ۲۴، صص ۷۷-۵۹.
- 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 ارغنون*، 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.
شایسته‌فر، عباس؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و شریف، سید مصطفی (۱۳۸۷). جهانی شدن و برنامه‌ی درسی ملی. *مجموعه مقاله‌های همایش 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 همایش برنامه‌ی درسی ملی: نقد و نظر*. تهران: دانشگاه تربیت معلّم.

طوسی، محمد علی (۱۳۴۰). خلاصه‌ای از گزارش مشاوران ماوراء 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 ارغنون*، ۲۴، صص ۵۹-۱.

عصاره، علیرضا و آقازاده، محرم (۱۳۸۷). جهانی شدن و برنامه‌ی درسی ملی. *مجموعه مقاله‌های همایش 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*

صدر، 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 معماری دوباره*. تهران: نی.

موسی‌پور، نعمت‌الله و صابری، حسین (۱۳۸۹). ارزش‌یابی استلزامات و اقتضانات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی*. سال ۵، شماره‌ی ۱۸. صص ۸۸-۶۲.

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 بازنمایی 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.