



Spiritual Curriculum from the Perspective of Dwayne Huebner: From Thematic Shift to Pluralism

Neda Mirzakhani¹ , Maghsoud Amin Khandaghi²

1. Ph.D. Student, Department of Curriculum Studies and Education, Ferdowsi University, Mashhad, Iran.

neda.mirzakhani@mail.um.ac.ir

2. Associate Professor, Department of Curriculum Studies and Education, Ferdowsi University, Mashhad, Iran (corresponding author).

aminkhandaghi@gmail.com

Received: 2023/07/05; Accepted: 2024/06/02

Extended Abstract

Introduction and Objectives: Dwayne Huebner is a contemporary and prominent scholar in curriculum studies in general and spiritual curriculum in particular; He is known for shaking the foundations of the curriculum field. Scholars like Pinar regard him as a paragon and believe that understanding his views is essential for the development of curriculum studies. This study familiarizes with Huebner and his views on spiritual curriculum. Specifically, it seeks to answer the following questions: What is Huebner's spirituality? What are the characteristics of spiritual education from his perspective? What are the features of the spiritual curriculum in Huebner's theory?

Method: This study employs an analytical-inferential method of transcendental logical analysis. This type of analysis, suitable for transcendental activities, is characterized by generality and necessity, as it discusses the necessary conditions for realizing something. This method involves two stages: description and determination of required conditions. A phenomenon is described in the first stage, and the conditions for such a description are addressed in the second stage. In other words, in this study, the characteristics of the spiritual curriculum from Huebner's perspective are described initially, followed by an explanation of the necessary condition for this phenomenon, which is the nature of spiritual education from Huebner's viewpoint. Finally, the second condition, from Huebner's perspective on spirituality, is inferred.

Findings: After years of effort and study in politics, Huebner, recognizing the importance of spirituality in the curriculum, shifted his approach and presented the transcendence theory. He made a thematic shift towards the theology of the curriculum and spent the rest of his research life explaining this topic. For him, spirituality is postmodern, encompassing a wide range and not fitting into a single category of existing classifications of spirituality. The spirituality he envisions is both religious and secular, traditional and humanistic, and also includes affirmative postmodernism. He believes in a spirituality that is independent of religious law (*Sharia*), and his view of spirituality





Research Institute of
Hawzah and University

Islamic Education

Journal homepage: <https://islamicedu.rihu.ac.ir/>



Original Article

can be considered pluralistic. This perspective is reflected in the concept of spiritual education from Huebner's viewpoint and, consequently, in the components of the spiritual curriculum. From his perspective, spiritual education has ten characteristics: 1. It should be religious. 2. It should lead to duty. 3. It should involve giving importance to Allah. 4. It should be accompanied by respect. 5. It should be a means of the lure of transcendence. 6. It should involve holistic. 7. It should be personal, participatory, and external. 8. It should be attentive to the stranger. 9. It should understand the necessity of love. 10. It should understand the limits of ignorance and knowledge. Huebner's view of spirituality and spiritual education should not be overlooked when examining the components of the spiritual curriculum. The meaning and characteristics of each are rooted in Huebner's thoughts and beliefs about spirituality and are embedded throughout his transcendence theory and spiritual curriculum. He considers educational perspectives as goals with great freedom within a specific path. He views content as a stranger, evaluation as critical, and the teacher as a loving companion.

Conclusion: Huebner's curriculum theories and their connection to spirituality can guide and assist in our formulation and utilization of Islamic spirituality in the field of education. However, our intention in this study is not necessarily practical application but to explain that the new theoretical perspective Huebner has opened towards the curriculum can provide a suitable platform for dialogue and entry into the discussion of curriculum knowledge. The legacy Huebner has left behind opens the way for a theological view of the curriculum and the fundamental reform that specialists in this field in our country are considering. After spending half of his research life, Huebner courageously abandoned his specialized field of curriculum policy and turned to the theology of the curriculum, indicating the importance of this topic. Attention should also be paid to how such theories are approached. Generally speaking, these theories are either accepted and revered by specialists or rejected without consideration. However, it should be noted that unreasonable rejection and irresponsible acceptance of Western theories will not help the progress of education in our country. This research and similar studies can create a platform for dialogue.

Keyword: Dwayne Huebner, Spiritual Curriculum, Transcendence Theory, Pluralism, Spirituality.

Cite this article: Neda Mirzakhani & Maghsoud Amin Khandaghi. (2024), "Spiritual Curriculum from the Perspective of Dwayne Huebner: From Thematic Shift to Pluralism", *Islamic Education*, 19(49), 85-107.



برنامه درسی معنوی از منظر دوآین هیوبنر: از چرخش موضوعی تا تکثرگرایی^۱

ندا میرزاخان^۱، مقصود امین خندقی^۲

۱. دانشجوی دکترا، گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.

neda.mirzakhan@mail.um.ac.ir

۲. دانشیار، گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول).

aminkhandaghi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۱۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۱۳

چکیده گسترده

مقدمه و اهداف: دوآین هیوبنر صاحب نظر معاصر و برجسته رشته مطالعات برنامه درسی به طور عام و برنامه درسی معنوی به طور خاص است که به لرزه انداختن بر مبانی رشته برنامه درسی شناخته می شود. شخصیتی که صاحب نظرانی مانند پائینار او را اسوه قلمداد کرده و از درک وی بدون رشد و توسعه حوزه مطالعاتی برنامه درسی ناامیدند. پژوهش حاضر با هدف آشنایی با هیوبنر و آرای وی در خصوص برنامه درسی معنوی است؛ به عبارتی این پژوهش در پی پاسخ به این سؤالها است که ماهیت معنویت هیوبنر چگونه است؟ تربیت معنوی از نگاه وی چه ویژگی هایی دارد؟ و مولفه های برنامه درسی معنوی در نظریه هیوبنر دارای چه خصوصیات هستند؟

روش: این پژوهش از حیث روش، تحلیلی - استنتاجی از نوع تحلیل منطقی فرارونده است. در این نوع تحلیل که مناسب فعالیت هایی از نوع استعلایی است با ویژگی هایی چون کلیت و ضرورت ملازم است؛ چرا که از شرط های لازم تحقق یافتن چیزی سخن به میان می آورد. این روش دارای دو مرحله توصیف و تعیین شرط لازم است. در مرحله نخست پدیده ای توصیف می شود و در مرحله دوم با این سوال روبه رو که شرط یا شروط لازم برای وجود چنین توصیفی چه می باشد و به عبارتی نقطه آغاز چه بوده است؟ به عبارت دیگر، در روند این پژوهش، در مرحله ابتدا ویژگی های برنامه درسی معنوی در نگاه هیوبنر توصیف، و در مرحله بعد، شرط لازم برای این پدیده یا همان برنامه درسی معنوی وی، که ماهیت تربیت معنوی از نگاه هیوبنر است تشریح و در مرحله انتهایی، شرط لازم دوم یعنی شرط لازم برای چنین ماهیتی برای تربیت معنوی که همان نوع نگاه هیوبنر به معنویت است، استنتاج می گردد.

یافته ها: هیوبنر بعد از سالها تلاش و پژوهش در حوزه سیاست، با درک اهمیت معنویت در برنامه درسی تغییر رویه داده و نظریه تعالی خود را در این باب ارائه می کند. در واقع او در حیطه تخصصی خود چرخش موضوعی به سمت الهیات برنامه درسی دارد و باقی عمر پژوهشی خود را به تبیین این موضوع می گذراند. معنویت از منظر او معنوی پست مدرن است که حیطه وسیعی دارد و در انواعی از طبقه بندی های موجود از معنویت در یک طبقه واحد نمی گنجد. معنویت مدنظر وی هم دینی است و هم سکولار؛ هم سنتی است و هم انسان گرا و البته پست مدرن تأییدگرا را هم در خود جای داده است. او معنا باوری فارغ از شریعت است؛ و نگرش او را به معنویت می توان از نوع تکثرگرایانه دانست. نگرشی که نتیجه آن را در مفهوم تربیت معنوی از منظر هیوبنر و به تبع آن مولفه های برنامه درسی معنوی می توان مشاهده کرد. تربیت معنوی از منظر وی دارای ده ویژگی

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته مطالعات برنامه درسی در دانشگاه فردوسی مشهد با عنوان «مقایسه تطبیقی آرای صاحب نظران برنامه درسی معنوی: دوآین هیوبنر و جیمز مک دونالد» می باشد.





نوع مقاله: پژوهشی

است. ۱. مذهبی باشد. ۲. به وظیفه منجر شود. ۳. همراه با اهمیت دادن به خداوند. ۴. همراه با احترام. ۵. وسیله جذبۀ تعالی باشد. ۶. همراه با گشودگی. ۷. از نوع شخصی، مشارکتی و بیرونی. ۸. متوجه غریبه. ۹. درک ضرورت عشق. ۱۰. درک حدود جهل و دانش. نوع نگاه به معنویت و تربیت معنوی از دید هیوبنر را نباید در بررسی مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی نادیده گرفت؛ بلکه معنا و ویژگی‌های هر یک مرهون تفکر و باورهای هیوبنر از معنویت بوده و در تمام نظریه تعالی و برنامه درسی معنوی از منظر وی ریشه دوانده است. او چشم‌اندازهای آموزشی را اهدافی با آزادی بسیار در مسیری مشخص می‌داند. محتوا را غریبه، ارزشیابی را نقادانه و معلم را همسفری عاشق قلمداد می‌کند.

نتیجه‌گیری: نظریات برنامه درسی هیوبنر و نوع پیوندشان با معنویت می‌تواند در صورت‌بندی و بهره‌برداری ما از معنویت اسلامی در حوزه تعلیم و تربیت راهنما و کمک‌کننده باشد؛ اما مراد ما از طرح این مسئله الزاماً بهره‌برداری عملی نیست، بلکه تبیین این نکته است که دریچه نظری جدیدی که هیوبنر نسبت به برنامه درسی گشوده است می‌تواند بستری مناسب برای گفتگو و ورود به بحث دانش برنامه درسی باشد. میراثی که هیوبنر از خود به جای گذاشته است بازکننده راه و مسیر نگاه الهیاتی به برنامه درسی و آن اصلاح بنیادینی می‌باشد که مدنظر متخصصان این حوزه در کشور است. هیوبنر بعد از صرف نیمی از عمر پژوهشی خود، به طور جرات‌ورزانه حیطه تخصصی خود که بحث سیاست برنامه درسی بود را رها کرد و به الهیات برنامه درسی روی آورد؛ این امر نشان از اهمیت این موضوع دارد. همچنین باید به نوع مواجهه‌ای که با این نوع نظریات می‌شود توجه کرد. به طور معمول این نظریات یا به طور مقتبسانه قبول و مورد سجدۀ اهل تخصص قرار می‌گیرند و یا بدون تاملی بر آن‌ها به طور تکفیری رد می‌شوند؛ درحالی‌که باید توجه داشت که رد غیرمعتولانه و پذیرش غیرمسئولانه نظریات غربی کمکی در پیشرفت تعلیم و تربیت کشور نخواهد داشت. این پژوهش و پژوهش‌های مشابه می‌تواند زمینه گفتگو را ایجاد کنند.

واژگان کلیدی: دوآین هیوبنر، برنامه درسی معنوی، نظریه تعالی، تکثرگرایی، معنویت.

استناد: ندا میرزاخان؛ مقصود امین خندقی، (۱۴۰۳)، «برنامه درسی معنوی از منظر دوآین هیوبنر: از چرخش موضوعی تا تکثرگرایی»، مجله تربیت اسلامی، ۱۹(۴۹)، صص ۸۵-۱۰۷.

۱. مقدمه

معنویت یکی از نیازهای درونی انسان و عنصر حیاتی عملکرد اوست (حق پرست لاتی، نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۷، ص ۱۵۰) که در معنای کلی آن، شامل معناجویی و هر نوع تلاش برای فراروی از ظاهر می‌باشد (شاکر نژاد، ۱۳۹۴، ص ۱۶). برخی از صاحب‌نظران بر این اعتقادند که پس از دوران طولانی تسلط ماده‌گرایی، دوباره شاهد بازگشت و تسلط سریع معنویت در عرصه‌های زندگی اجتماعی و فرهنگی آدمی هستیم (یارمحمدیان و دیگران، ۱۳۹۱، ص ۸۴). هر چند متاسفانه این روند سریع، فقط در غرب است و در مشرق‌زمین نگاه معنوی به برنامه درسی همچنان مورد غفلت است و شاید بتوان گفت، شرقیان کماکان در زمین اقتباسی گذشته‌گریبان گیر کرده‌اند. گرایش به معنویت در عرصه‌های تربیتی و فرهنگی غرب بیش از عرصه‌های دیگر به چشم می‌خورد. این امر از دو دلیل منشاء می‌گیرد: اولاً حوزه تعلیم و تربیت بهترین موقعیت و فرصت را برای تبلور معنویت در انسان به وجود می‌آورد و ثانیاً موضوع معنویت ذاتاً موضوعی تربیتی است. عمده تربیت نسل امروزی در جوامع مختلف توسط مدارس و به تبع آن، به مدد برنامه درسی انجام می‌گیرد (صفامانش، ۱۳۹۷، ص ۸)؛ بنابراین، حرکت به سوی اندیشه‌های روحانی، معنوی و دینی در جهان غرب و موضوعیت دادن به آن‌ها در حوزه تعلیم و تربیت، خصوصاً برنامه درسی اندیشه‌ای ژرف و متحول‌کننده است که نشانگر پیدایش رگه‌هایی از تحول بنیان‌برانداز و نوساز است؛ نگرشی که نویدبخش احیای ارزش‌های معنوی در جهان مادی غرب به حساب می‌آید (مهر محمدی و امین خندقی، ۱۳۸۷، ص ۳۵). برنامه درسی مجموعه درهم‌تنیده‌ای از طرح‌ها و تجارب است که دانش‌آموز تحت هدایت و راهنمایی مدرسه برعهده می‌گیرد (مارش و ویلیس، ۱۳۹۸، ص ۳۹). از نظر متخصصان تعلیم و تربیت تولد معنویت با اجرای برنامه درسی معنوی^۱ صورت می‌گیرد. برنامه درسی معنوی نوعی از برنامه درسی است که خواهان رسیدن به سطوح بالاتر آگاهی و معنابخشی به زندگی می‌باشد (مرادی، سیدکلان و عیاری، ۱۳۹۳، ص ۱۲۲). البته با درک و فهمی که هر یک از صاحب‌نظران از معنویت دارند، می‌توان تفاوت‌های بنیادینی را در نظریه‌های آنان از برنامه درسی معنوی مشاهده کرد. مسئله اساسی در پژوهش حاضر بررسی آرای هیوبنر در خصوص برنامه درسی معنوی است؛ به عبارتی این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال‌ها است که ماهیت معنویت هیوبنر چگونه است؟ تربیت معنوی از نگاه وی چه ویژگی‌هایی دارد؟ و مولفه‌های برنامه درسی معنوی در نظریه هیوبنر دارای چه خصوصیتی هستند؟ لازم به ذکر است که هیوبنر یکی از صاحب‌نظران برجسته حوزه برنامه درسی است که اندیشه‌های وی تاکنون بسیار تأثیرگذار در این حوزه بوده و نیز زیربنای بسیاری از تحولات آینده برنامه درسی را پی‌ریزی کرده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵، ص ۲۳۵)؛ با این حال، آرای وی در کشور ما مغفول مانده است و تاکنون پژوهشی در مورد نظریات وی در کشور صورت نگرفته است. در تأثیرگذاری هیوبنر همین بس که پاینار^۲ در مورد وی چنین می‌گوید: «هیوبنر اهمیت نظریه‌های سیاسی در برنامه درسی را یک دهه قبل از آن‌که نظریه‌های سیاسی در برنامه درسی مورد بحث قرار گیرند، تشخیص داد. پانزده سال قبل از آن‌که پدیدارشناسی در نزد مریبان ظهور کند، هیوبنر در مقالات خود به تحلیل و مطالعه نظرات هایدگر^۳ و یاسپرس^۴ پرداخت و در نوشته‌هایش به آن‌ها ارجاع داد. حدود یک دهه قبل از شواب^۵، در مورد این‌که رشته مطالعات برنامه درسی در حال افول است و خالی از جذابیت شده است، به قضاوت نشست. بیست سال قبل از آن‌که مطالعات الهیاتی به‌عنوان بخشی از نظریه برنامه درسی شکل بگیرد، هیوبنر مشغول مطالعه نظریه تعالی^۶ بود و در دوره‌ای تحت عنوان سمینار یزدان‌شناسی جهانی تدریس می‌کرد. سرانجام، هیوبنر و نه شواب گذرگاهی برای نومفهوم‌گرایی گشود» (نقل در کانلی، فنگ و فیلین، ۲۰۰۸^۷، ص ۵۰۲).

همچنین از افتخارت وی این است که در سال ۱۹۸۸، از جمله افرادی بود که به سبب ایجاد تفاوتی قابل اثبات در مطالعات برنامه درسی در انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا معرفی شد (براون، ۲۰۰۹^۸، ص ۳)؛ به عبارت دیگر، هیوبنر صاحب‌نظری است که در طرح افکار

1 spiritual curriculum

2. Pinar

3. Heidegger

4. Jaspers

5. Schwab

6. Transcendence

7. Connelly, Fang & Phillion

8. Brown

انقلابی و به لرزه انداختن مبانی رشته برنامه درسی و تربیت دانشجویانی که خود تحول آفرین بوده‌اند، همت مؤثر داشته است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵، ص ۲۳۶). همچنین، پاینار به صراحت بیان می‌کند که آیندگان در مورد وی به قضاوت خواهند نشست و شاید او را مهم‌ترین ذهن در حوزه برنامه درسی معنوی معرفی کنند (هیوبنر، ۱۹۹۹، ص ۲۴)؛ چون سختی زبان فلسفی و استعاره‌ای این صاحب‌نظر منجر به عدم اقبال به هیوبنر و پژوهش‌های او و عدم درک درست ایده‌ها و پژوهش‌های وی توسط پژوهشگران و متخصصان این حوزه شده است، پژوهش حاضر می‌تواند سبب آشنایی با هیوبنر، ایده‌ها، تفکرات و تأملات وی در موضوع برنامه درسی معنوی شود.

در ضرورت پژوهش در باب برنامه درسی معنوی عموماً می‌توان به فقر منابع علمی در زمینه برنامه درسی معنوی، نبود پژوهشی جامع و دقیق در این خصوص و از طرفی، کمک این نوع تحقیقات به تبیین درست از نظریه برنامه درسی معنوی اشاره کرد. به عبارتی دیگر، با توجه به این‌که جنبش معنویت‌گرایی، جریانی رو به رشد است که عرصه‌های مختلف زندگی را تحت تأثیر قرار داده است حتی برخی بر این باور هستند که باید معنویت را بخش مهمی از برنامه درسی به شمار آورد. همچنین نو بودن نگرش و گفتمان اندیشه‌های معنوی در دنیای امروز و نیز ارتباط همیشگی ما با این موضوع به لحاظ خاستگاه بومی و ارزشی مان، بررسی این مهم ضروری محسوب می‌شود تا با بررسی‌های متعدد به سازگاری یا ناسازگاری این نظریات با ارزش‌های خودی پی ببریم. این بررسی‌ها می‌تواند به ما در تبیین نظری جدید از برنامه درسی معنوی، درک حیطه‌ها و موضوعات اساسی آن، فهم اندیشه‌های معنوی متفاوت و همچنین رویکردهای متعددی که به تبع آن‌ها قابل طرح است، کمک کند و به روشن شدن بدفهمی‌های عمیق بعضی افراد از برنامه درسی معنوی موجود در غرب منجر شود که گاهی برخی آن را به نظام فرهنگی برنامه درسی کشور ما نیز تسری می‌دهند.

این پژوهش از حیث روش، تحلیلی - استنتاجی از نوع تحلیل منطقی فرارونده است. در این نوع تحلیل که مناسب فعالیت‌هایی از نوع استعلایی است با ویژگی‌هایی چون کلیت و ضرورت ملازم است چرا که از شرط‌های لازم تحقق یافتن چیزی سخن به میان می‌آورد. این روش دارای دو مرحله توصیف و تعیین شرط لازم است. در مرحله نخست پدیده‌ای توصیف می‌شود و در مرحله دوم با این سوال روبه‌رو می‌شویم که شرط یا شروط لازم برای وجود چنین توصیفی چه می‌باشد و به عبارتی نقطه آغاز چه بوده است؟ (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۹۹، ص ۱۳۵-۱۳۷). به عبارت دیگر، در روند این پژوهش، در مرحله ابتدا ویژگی‌های برنامه درسی معنوی در نگاه هیوبنر توصیف، و در مرحله بعد، شرط لازم برای این پدیده یا همان برنامه درسی معنوی وی، که ماهیت تربیت معنوی از نگاه هیوبنر است تشریح و در مرحله انتهایی، شرط لازم دوم یعنی شرط لازم برای چنین ماهیتی برای تربیت معنوی که همان نوع نگاه هیوبنر به معنویت است، استنتاج می‌گردد. لازم به ذکر است که برای سهولت درک، نوع نگارش این پژوهش نه به ترتیب روند پژوهشی بلکه از کلیات به جزئیات آورده شده است.

۲. آیا هیوبنر به درستی شناخته شده است؟

دوآین هیوبنر^۱ در ناحیه گرند راپیدس^۲ میشیگان آمریکا و در ۱۶ اکتبر ۱۹۲۳ به دنیا آمد. مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد خود را در رشته آموزش و پرورش دوره ابتدایی به اتمام رساند. سپس وارد دوره دکتری در رشته جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت در دانشگاه ویسکانسین در مدیسن^۳ شد. او در سال ۱۹۵۹ از رساله دکتری خود تحت عنوان «از عمل کلاس درس تا نتایج آموزشی: جستاری در نظریه تعلیم و تربیت»^۴ که بیشتر بنیان نظری و جامعه‌شناختی داشت دفاع کرد. در همین سال بود که عقاید او دچار تحول شد و از چشم‌انداز علمی - پوزیتیویستی به سمت فلسفه اخلاق و چشم‌انداز کیفی و به‌ویژه فلسفه دین تمایل پیدا کرد. پاینار و اپل^۵ هیوبنر را بنیان‌گذار نظریه‌های سیاسی برنامه درسی می‌دانند (قادری، ۱۳۹۲، ص ۱-۲).

او ضمن اینکه در عرصه‌های مختلف نظیر پدیدارشناسی، سیاست و مذهب در برنامه درسی در زمره بنیان‌گذاران محسوب می‌شود، با افکاری نو و بی‌بدیل در حوزه معرفت‌شناسی برنامه درسی، زیربنای بسیاری از تحولات آینده برنامه درسی را پی‌ریزی کرد (فتحی و اجارگاه،

1. Dwayne Huebner

2. Grand Rapids

3. University of Wisconsin at Madison

4. From Classroom Action to Educational Outcomes: an Exploration in Educational Theory

5. Apple

۱۳۹۵، ص ۲۳۵). در کتابی با عنوان جذبه تعالی^۱ که مقالات هیوبنر را شامل می‌شود و توسط ویلیام پاینار در سال ۱۹۹۹ جمع‌آوری و چاپ شده است، ۳۵ پژوهش هیوبنر از سال ۱۹۵۹ تا سال ۱۹۹۵ آمده است. این کتاب شامل تمام آثار هیوبنر نمی‌باشد و با جستجوی عمیق‌تری می‌توان آثار دیگری را نیز از او پیدا کرد؛ ولی این کتاب مشتمل بر مهم‌ترین پژوهش‌های وی است. موضوعات عمده این پژوهش‌ها در سه دسته سیاست در برنامه درسی، آموزش و برنامه درسی و در آخر معنویت در برنامه درسی است.

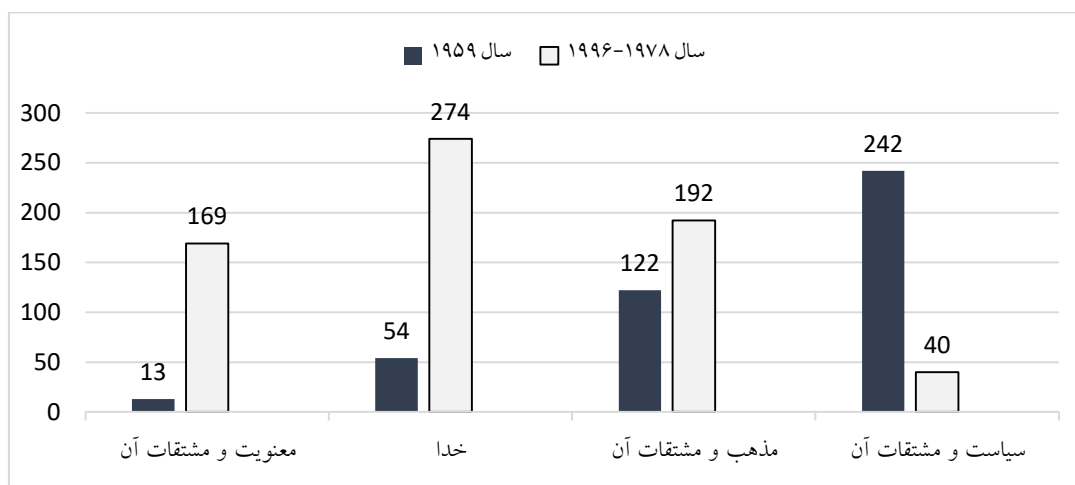
پس از تحلیل محتوا و استنتاجاتی که نویسندگان این پژوهش بر روی آثار دست اول هیوبنر که اکثر این آثار در کتاب «جذبه تعالی» گردآوری شده است، انجام دادند و نتایج تحلیل آن آثار در جدول شماره ۱ و نمودار شماره ۱ و ۲ نشان داده شده است، بر حسب شواهد می‌توان نتیجه گرفت که هیوبنر مانند بسیاری از صاحب‌نظران، چند حیطه را در دست پژوهش نداشته، بلکه چرخش موضوعی داشته است. به عبارت دیگر، هیوبنر در آثار پژوهشی با موضوعات مختلفی مانند سیاست برنامه درسی، پدیدارشناسی، آموزش در برنامه درسی و برنامه درسی معنوی و دیگر موارد شناخته شده است. با این حال، این توجه وی به این موضوعات هم‌زمان نبوده و تمرکز جدی هیوبنر در سال‌های متفاوت متغیر بوده است و این اشتباه است که بخواهیم حیطه مشخصی را برای کار پژوهشی وی در سال‌های متفاوت در نظر بگیریم. آثار جمع‌آوری شده هیوبنر در این کتاب مربوط به بازه زمانی سال‌های ۱۹۵۹ تا ۱۹۹۶ هستند و بازه زمانی مقالات و آثار هیوبنر از ابتدا تا انتها به ۳۷ سال می‌رسد. این ۳۷ سال، به دو دوره ۱۸/۵ ساله تقسیم شد. دوره اول از سال ۱۹۵۹ تا انتهای سال ۱۹۷۷ و دوره دوم از سال ۱۹۷۸ تا سال ۱۹۹۶. در این دو دوره، کلیدواژه‌هایی مشتق‌شده از دو مفهوم سیاست و معنویت (همچنین مذهب و خدا که در ذیل معنویت قرار می‌گیرند) جست‌وجو شد و تعداد آن‌ها مورد مقایسه قرار گرفت. کلیدواژه‌های جست‌وجوشده و شمار آن‌ها به‌قرار جدول ۱ است.

جدول ۱: کلیدواژه‌های مشتق‌شده از معنویت و سیاست در دو دوره زمانی در آثار هیوبنر

کلیدواژه‌ها	سال‌های ۱۹۷۸-۱۹۵۹	سال‌های ۱۹۹۶-۱۹۷۸
روح و معنا ^۲ - روحانی و معنوی ^۳ - معنویت ^۴ - روح‌گرایی ^۵ - معنویت‌گرایی ^۶ - به لحاظ معنوی ^۷	۱۳	۱۶۹
خدا ^۸	۵۴	۲۷۴
مذهب ^۹ - مذهبی ^{۱۰}	۱۲۲	۱۹۲
سیاست ^{۱۱} - سیاسی ^{۱۲} - دیپلماسی و سیاسی ^{۱۳} - از لحاظ سیاسی ^{۱۴} - سیاستمدار ^{۱۵} - غیرسیاسی ^{۱۶} - حکومت ^{۱۷} - سیاسی اجتماعی ^{۱۸}	۲۴۲	۴۰

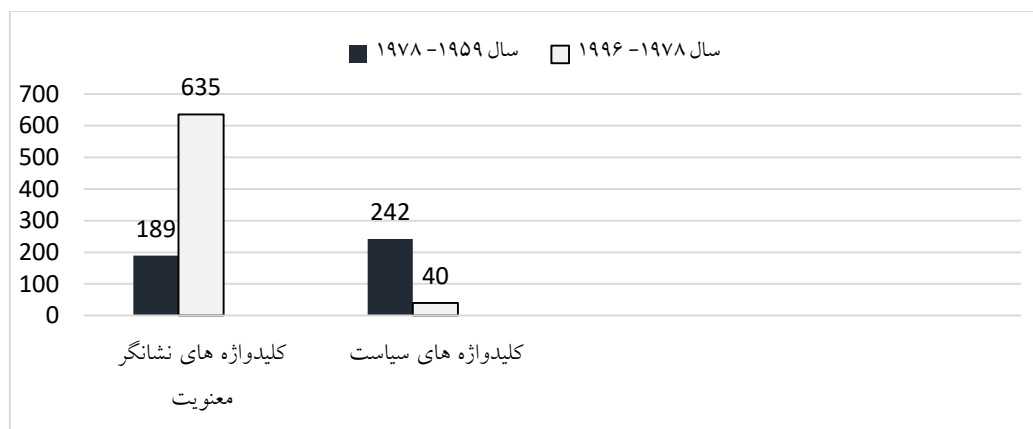
1. The Lure of the Transcendent
2. Spirit
3. Spiritual
4. Spirituality
5. Spiritism
6. Spiritualism
7. Spiritually
8. God
9. Religion
10. Religious
11. Policy
12. Political
13. Politic
14. Politically
15. Politician
16. Nonpolitically
17. Polity
18. Sociopolitical

به عبارت دیگر می‌توان این تفاوت مشهود را در نمودار ۱ مشاهده کرد.



نمودار ۱: کلیدواژه‌های مشتق شده از معنویت و سیاست در دو دوره زمانی در آثار هیوبنر

همچنین در نگاهی دیگر، کلیدواژه‌های معنویت با کلیدواژه‌های سیاست و مشتقات آن‌ها به‌طور کلی مقایسه شده‌اند. این مقایسه در نمودار ۲ به تصویر کشیده شده است.



نمودار ۲: کلیدواژه‌های مشتق شده از معنویت و سیاست در دو دوره زمانی آثار هیوبنر در نگاهی دیگر

طبق اطلاعات این نمودار، هیوبنر چرخشی از پژوهش در باب سیاست به پژوهش در باب معنویت در این بازه زمانی داشته است. به عبارتی، وی بعد از ۱۸ سال تجربه و پژوهش در موضوع سیاست برنامه درسی، به اهمیت معنویت در برنامه درسی پی برده و پژوهش‌ها و فعالیت‌های خود را روی این حوزه متمرکز کرده است. در دوره اول (سال‌های ۱۹۷۸-۱۹۵۹) مشاهده می‌شود که هیوبنر روی سیاست برنامه درسی متمرکز است و در دوره دوم (سال‌های ۱۹۷۸-۱۹۹۶) این تمرکز بر برنامه درسی معنوی است. وی در این رابطه می‌گوید: «با گذشت سالیان متمادی، بیشتر و مستقیم‌تر به کار و مطالعه بر روی تربیت دینی و الهی هدایت شدم» (هیوبنر، ۱۹۸۵a، ص ۴۶۰). در جدول ۱ نیز مشاهده شد که مجموعاً در مقالات او ۲۸۲ بار از مشتقات سیاست و ۸۲۴ بار از مشتقات معنویت استفاده شده است؛ این نشان از واقف شدن هیوبنر بر اهمیت برنامه درسی معنوی دارد.

اما سؤالی که مطرح می‌شود آن است که چه اتفاق، رویداد و تأملی، هیوبنر را متوجه بحث عمیق معنویت کرده است؟ استادان هیوبنر در دانشگاه ویسکانسین، از جمله هریک،^۱ گرث^۲ و ابرمن^۳ او را تشویق می‌کردند تا حوزه‌های مختلف فراتر از علوم را کشف کند. هیوبنر که در میدان این چالش فکری حضور داشت، هنگامی که آماده برگشت به دیار خود، میشیگان بود، برای آخرین بار به کتابخانه دانشگاه شیکاگو می‌رود و با مرور قفسه‌ها به کتاب عشق، قدرت و عدالت: تحلیل هستی‌شناختی و کاربردهای اخلاقی،^۴ نوشته پل تیلیخ^۵ (۱۹۵۴) و کتاب من و تو،^۶ نوشته مارتین بوبر^۷ (۱۹۵۸) برمی‌خورد. این آغاز کاوش هیوبنر در الهیات و معنویت بود. در نتیجه، علت جذب اولیه هیوبنر به ادبیات معنویت حاصل تعقیب و جستجوی معنوی نبوده است (کیسر،^۸ ۲۰۲۰، ص ۸۲ و ۲۲۶).

۳. معنویت: از مذهب تا سکولار

گرچه معنویت معمولاً با مذاهب همراه است و سنت‌های مختلف دینی، معنویت را جنبه جداناپذیری از زندگی می‌داند؛ اما از منظر هیوبنر، این تمام معنویت نیست. معنویت وسیع‌تر از دین و مذهب است. معنویت از ریشه معناست. معنا و روح، اصلی تحریک‌کننده در انسان و حیوان است؛ به عبارت دیگر، معنویت باعث حیات و زندگی است. روحیه داشتن نیز به همین امر اشاره می‌کند. هیوبنر از شجاعت، خرد، خوش بینی، داشتن امید، شوق، پذیرش و خلاقیت به عنوان روح‌هایی در افراد نام می‌برد. روحیه داشتن در ارتباط بودن با نیروهایی از زندگی است که امکان جدیدی را پیش روی انسان قرار می‌دهند؛ امکان راه‌های جدید، دانش جدید، روابط جدید، آگاهی‌های جدید و زندگی جدید؛ به عبارتی، روحیه‌های افراد باعث حرکت آن‌ها به سوی دنیای جدید اطراف می‌شود و این امر نشان‌دهنده فراتر بودن زندگی از صورت‌های موجود است. به عبارتی، هر اندازه شکل و صورت از زندگی وجود دارد، تنها بخشی از اشکالی است که زندگی می‌تواند داشته باشد و انسان بی‌نهایت شکل از زندگی را در خود جای داده است. پس انسان فراتر از صورت‌های زندگی است و بی‌نهایت روحیه نیز می‌توان در وجود انسانی یافت. اشکال زندگی تجلیات و بخشی از زندگی هستند.

باز بودن و این‌که بدانیم دانش و شناخت ما قطعی نیست، راهی برای رسیدن به معنویت است (هیوبنر، ۱۹۸۵a، ص ۴۶۹). روحیه باز بودن یا گشودگی^۹ در افراد مختلف ممکن است به صورت‌های مختلفی بروز کند؛ مثلاً در کودکان به شکل کنجکاوی و در دانشمندان به شکل پرسشگری. پس افراد تمایل به پذیرش چیز جدیدی فراتر از آنچه تاکنون داشته‌اند و دانسته‌اند دارند. کودک با نشان دادن کنجکاوی از خود این را به صورت ضمنی بیان می‌کند که هر آنچه می‌دانم و هستم و دیده‌ام، تمام چیزها نیست. گشودگی یکی از اصلی‌ترین روحیاتی است که برای رسیدن به معنویت ضروری است. در نتیجه، به عقیده هیوبنر، هر زمان که از معنویت و روح صحبت می‌کنیم، لزوماً بحث خداوند و مذهب مطرح نیست، بلکه معنویت درباره واقعیت زندگی است. معنویت امری است که قابلیت تجربه شدن دارد؛ پس این جهانی است؛ هر چند ممکن است چنین که ما در حال حاضر زندگی می‌کنیم، واجد معنویت نشود (هیوبنر، ۱۹۸۵a، ص ۴۶۴).

هیوبنر در سال ۱۹۸۷ مقاله‌ای با عنوان "تربیت مذهبی: تمرین حضور خدا"^{۱۰} منتشر می‌کند که در آن به تبیین دیدگاهش نسبت به خداوند پرداخته است. او بیان می‌کند که تمرین حضور خدا، برای اکثر افراد، محدود به لحظات دعا و عبادت است. کارهای ما از خدا منحرفمان می‌کند. حضور خدا با نمادهای ساختارهای اجتماعی و کالاهای مادی ما که او آن‌ها را بت می‌نامد، سلب شده است. او تربیت دینی را راهی برای تمرین حضور خداوند مطرح می‌کند.

1. Herrick
2. Gerth
3. Eberman
4. Love, Power, and Justice: Ontological Analysis and Ethical Applications
5. Paul Tillich
6. I and Thou
7. Martin Buber
8. Kyser
9. openness
10. Religious education: Practicing the presence of God

فارغ از این که هیوبنر تربیت را کار انسانی نمی‌داند و معتقد است که این امر الهی است و انسان تنها می‌تواند در این ماجرا مشارکت کند، این مشارکت را تصویرسازی از آینده و تلاش برای شکل دادن به آینده، براساس ارزش‌گذاری ما به گذشته شخصی و جمعی می‌داند؛ بنابراین، تعبیر تربیت دینی اشاره‌ای به مکان‌ها، زمان‌ها، فن‌ها، محتوا و مواد، سازمان‌ها یا فعالیت‌ها نیست؛ بلکه به طرز تفکر در مورد آنچه انجام می‌دهیم و این که چگونه با خدا و دیگران در این دنیا هستیم مربوط می‌شود. بدین ترتیب، نوع نگاه به تربیت مستقیماً به نوع نگاه به خداوند مرتبط است. زندگی تاروپودی از فرد و جامعه است که جدایی ما از آن امکان‌پذیر نیست و این تنها در ذهن ماست که خود را از آن انتزاع می‌کنیم و به عبارتی، این توهم انتزاعی از فردگرایی است که محصول نظام‌های اقتصادی و فرهنگی است که به سبک زندگی تبدیل شده است. به همین دلیل، فرد تمایل دارد به ایمان فردی و رشد آن ایمان بیاندیشد؛ درحالی که از منظر هیوبنر ما قوم خدا هستیم و تمرکز بر تاروپود زندگی تمرکز بر قلمرو خداست. به عبارت دیگر خدا بین مردم است و نه درون یک فرد.

زبان تعلیم و تربیت دینی باید راهی برای بیان رابطه ما به عنوان یکی از موهبت‌های خداوند باشد. روشی که به ما امکان دهد، فردگرایی و جدایی خود از دیگران را به عنوان شکستی در تصدیق فیض خداوند و عشقی بدانیم که ما را در درون و از طریق خدا به یکدیگر پیوند می‌دهد. این تاروپود دارای دو بافته است. اول روابط مبتنی بر صمیمیت^۱ که در آن ما به درونیات یکدیگر - شامل نیازها، احساسات و سایر جنبه‌های به اصطلاح ذهنی یا درونی زندگی - پیوند خورده و پاسخ می‌دهیم؛ مثل روابط والدین و فرزندان. دوم بافت اجتماعی^۲ که دارای سه دسته عوالم^۳ است. عوالم کار^۴ که دنیا را مسکنی برای مردم می‌سازد که در آن پناه گیرند و از آنان مراقبت شود. این دنیایی است که مردم در طول قرن‌ها به سختی ساخته‌اند و با مراکز قدرت مختلف، درگیری‌ها و غیره قرین است. عوالم بزرگداشت و آفرینش مجدد^۵ که در آن از کار خود عقب‌نشینی می‌کنیم و به خلقت خود نگاه می‌کنیم و از آن شادمان می‌شویم و به نوعی دوباره خلق می‌شویم. سومین عالم، عوالم عبادت^۶ است. در این عالم به روی قدرت دگرگون‌کننده خداوند گشوده می‌شویم و از طریق ستایش، توبه، شرکت در مناسک، تأمل در گفتار و کردار خداوند و نیز از طریق سرگذشت انسان خود را به سرچشمه‌های زندگی و عشق باز می‌کنیم و همان چیزی می‌شویم که می‌توانیم باشیم و اما به دلیل سقوط و اشتباهات خود نیستیم.

کاری که برای تربیت دینی باید صورت بگیرد، همین موشکافی روابطی است که داریم؛ اینکه چگونه خدا در این روابط حضور دارد یا غایب است؟! و در ادامه تمرین کنیم که حضور خداوند را در این روابط بیاوریم. در بافت صمیمیت باید با کاوش در عشق انسانی به عنوان تجلی و البته تحریف‌شده عشق خدا شروع کنیم. برای نمونه، در رابطه مبتنی بر عشق والدین و نوزاد، عشق خداوند قرار دارد؛ درحالی که خداوند به عنوان منشاء آن محبت فراموش می‌شود. سنت‌های دینی اینجا باید آورده شود که یادآور شود که عشق انسان به خاطر عشق خداوند است. ما می‌توانیم ببخشیم و بخشش را بپذیریم؛ زیرا خداوند خداوندی بخشنده و پذیرنده است. واضح است زمان و مکان خاصی برای آموزش تمرین حضور خدا در خانواده نیاز نیست.

از روابط صمیمیت که فزاینده می‌رویم و به بافت اجتماعی می‌رسیم، وظیفه آموزشی نیز تا حدودی یکسان است. تاروپود اجتماع شاید کمتر از تاروپود صمیمیت مشخص یا قابل مشاهده باشد؛ زیرا ما جامعه را زیر تعصبات فردگرایی خود پنهان می‌کنیم. به عنوان مثال، فکر می‌کنیم به جهت حمایت از خانواده کار می‌کنیم یا برای رهایی از فشار تفریح می‌کنیم، یا برای تجدید روحیه عبادت می‌کنیم؛ اما این تفکر محدود به جهت خودمحوری و کوتاه‌بینی و نادیده‌انگاری بافت‌های بزرگ‌تر است. درست است که کار کردن حمایت از خانواده است؛ اما مشارکت در زندگی‌ای است که خداوند به ما داده است. همچنین تفریح به جهت تصدیق خوب بودن خلقت خداوند نیز هست تا سرحال شویم و البته عبادت، برای بودن با دیگرانی است که عهدی را که خداوند با ما بسته است پذیرفته‌اند. از نظر تربیتی، بخش دینی کار آموزشی ما این است که به خود و دیگران کمک کنیم تا حضور خدا را در همه کارهایمان در این دنیا تمرین کنیم. بخش آموزشی کار تربیتی دینی ما

1. relationships of intimacy

2. community fabric

3. worlds

4. worlds of work

5. worlds of celebration & re-creation

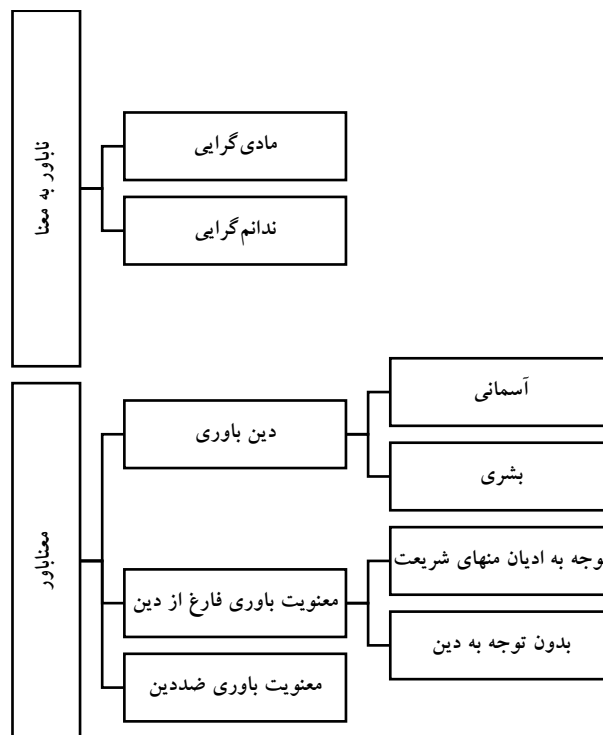
6. worlds of worship

این است که بر آن عاداتی غلبه که بت‌های متنوع ما برای منع حضور خدا در میان ما می‌شود و ایجاد عادات جدید به‌گونه‌ای مناسب‌تر، در قلمرو خدا و طبق عهد خدا با ما (هیوبنر، ۱۹۸۷، ص ۳۹۰-۳۹۵).

براین اساس می‌توان گفت که درک هیوبنر از خداوند درک پدیدارشناختی است. خداوندی است که خارج از انسان وجود ندارد؛ بلکه درون وی و دقیقاً مابین روابط او با دیگران است. او خدایی است که دغدغه غایی محسوب می‌شود و براساس تجارب درک می‌شود. به قول کیسر، در تعلیم و تربیت هیوبنر، معنا و معنویت نیازی به صحبت در رابطه با خدا ندارند؛ بلکه درباره واقعیت زیسته، تجربه و امکان تجربه است (کیسر، ۲۰۲۰، ص ۲۴۳). همچنین جهان موضوعی لاینقطع در پروژه آموزش دینی هیوبنر است. او معتقد بود که قوم خدا فراخوانده شده‌اند تا در جهان باشند و بودن با خدا به معنای بودن در جهان است.

یادآور می‌شود که در دیدگاه پدیدارشناختی، پدیده‌های واحد برای هر شخص به شیوه‌ای متفاوت پدیدار می‌شوند و این پدیدار شدن مطابق است با موقعیت‌های پدیدارشناختی متفاوتی که هر کس برای دیدن آن چیز واحد اتخاذ می‌کند. ارتباط ما با جهان با عین جهان نیست، بلکه با جهان ظاهرشده بر ماست. این نوع نگاه پدیدارشناسانه به خداوند در تمام موضوعات و مواضع هیوبنر در رابطه با برنامه درسی ریشه دوانده است و این رویکرد را می‌توان مبنای تبیین‌های وی از برنامه درسی دانست (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۱).

در تحلیلی دیگر، معنویت از نگاه هیوبنر را می‌توان براساس طبقه‌بندی‌های موجود از معنویت بررسی کرد. باغگلی (۱۳۹۲) معتقد است که مواجهه‌های موجود با معنویت بر روی طیفی از نگرش دیندارانه تا نگرش سکولار قرار دارد. وی دسته‌بندی از مواجهه‌های مختلف با معنویت ارائه کرده است که شامل دو دسته کلی ناباور به معنا و معنا‌باور می‌باشد. در رویکرد ناباور به معنا که بر روی طیفی از ماده‌گرایی تا ابراز ندانم‌گرایی در فهم معنا در هستی قرار می‌گیرد، نگاهی از شکاکیت درباره معنا و متعاقب آن تلاش برای دستیابی به زندگی مناسب بدون معنویت در این هستی مشاهده می‌شود. در مقابل، رویکرد معنا‌باوری بر روی طیفی از دین‌باوری تا معنویت‌باوری فارغ از دین و معنویت‌باوری ضد‌دین قرار می‌گیرد. وجه مشترک آن‌ها باور داشتن به وجود نیرویی فراتر از نیروی قابل‌درک در طبیعت و مداخله آن نیرو در امور این هستی است (نمودار ۳).

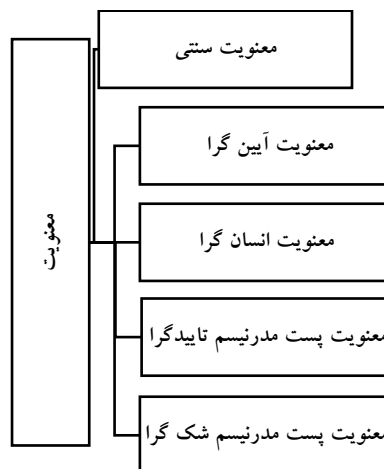


نمودار ۳: طبقه‌بندی معنویت (باغگلی، ۱۳۹۲)

اگر بخواهیم هیوبنر را درجایی از این دسته‌بندی قرار دهیم بی‌شک او در دسته معنا‌باوران قرار خواهد گرفت. هیوبنر به‌صورت مشخص معنویت را ریشه در معنا و معنا را اصلی تحریک‌کننده در زندگی می‌داند (هیوبنر، ۱۹۸۵b، ص ۱۶۱). او معتقد است که معنویت‌گرایی در درجه اول با سنت‌های متنوع دینی همراه است. مذاهب بودیسم، هندوئیسم، اسلام، یهودیت، مسیحیت، مذاهب بومیان آمریکایی و مردمان آفریقا معنویت را جزو جدایی‌ناپذیر زندگی انسان می‌دانند. همچنین اذعان می‌دارد که نباید به ورطه خرافات و ادیان کاذب انسان‌ساخته افتاد؛ به‌عبارتی، ادیان حقیقی همراه با معنویت هستند؛ اما راه‌هایی نیز برای گفتگو در مورد معنویت وجود دارد که منعکس‌کننده سنت‌های خاص دینی نیست؛ راه‌هایی که نشان می‌دهد که چگونه این جنبه‌های زندگی انسان به‌وسیله دیگرانی داخل یا خارج از سنت‌های مذهبی تأیید و تجربه شده‌اند. هر زمان که از روح و معنویت صحبت می‌شود، لزوماً بحث از خداوند و مذهب نیست؛ هرچند که سنت‌هایی که در آن‌ها از معنویت بیشتر استفاده می‌شود، سنت‌های مذهبی هستند؛ اما نباید فراموش کرد که معنویت درباره واقعیت زندگی، تجربه و احتمال تجربه آن است و به‌عبارتی، معنویت امری است که قابلیت تجربه شدن دارد (هیوبنر، ۱۹۸۵b، ص ۱۶۳)؛ بنابراین هیوبنر درعین حال که دین‌باور است و ادیان آسمانی و البته ادیان بشری را جزو ادیان همراه با معنویت می‌داند، معنویت را خلاصه در ادیان نمی‌کند و معتقد است، غیر از ادیان نیز معنویت می‌تواند تجربه شود و با اتخاذ رویکرد تکثرگرایانه تلفیقی از معنا‌باوری، معنویت باوری فارغ از دین با رویکرد توجه به ادیان منهای شریعت را مطرح کرده است.

البته باید به این مسئله توجه داشت که وقتی از منظر هیوبنر به معنویت نگاه می‌شود، معنویت وی فارغ از دین است و به‌عبارتی هنگامی که از وی پرسیده شود آیا معنویت شما می‌تواند ضد دین باشد او صراحتاً این موضوع را رد خواهد کرد، چرا که او معتقد به معنویت ادیان هست؛ اما به نظر می‌رسد اگر از منظر مشخص اسلامی به این موضوع نگاه شود معنویت خارج از چهارچوب دینی، نوعی مواجهه با معرفت دینی است و این امر سؤالی است که می‌توان به طبقه‌بندی باغکلی وارد کرد.

در طبقه‌بندی بردلی و کانویی^۱ (۲۰۰۳) از معنویت، پنج دسته مطرح شده است. دسته اول معنویت سنتی است که معنویت با توجه به وابستگی و تعلق داشتن به یکی از ادیان شناخته‌شده جهان تعریف می‌شود. دسته آیین‌گرا معنویت را وابسته به ادیان عصر جدید تعریف می‌کند. دسته انسان‌گرا معنویت را وابسته به خودتحویلی، شفقت، صداقت و عباراتی که ارتباط با دیگران و ارزش دادن به آن‌ها را شامل می‌شود، می‌داند. در دسته پست مدرنیسم تأییدگرا هم می‌توان معنویت را از منظر ارزش دادن به خود با واژه‌هایی مثل حال خوب تعریف کرد و در آخرین دسته که پست مدرنیسم شک‌گراست، نگرش منفی به معنویت وجود دارد و معنویت را ابزاری برای استثمار رهبران و صاحبان قدرت تعریف می‌کند (نمودار ۴).

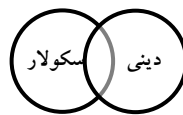


نمودار ۴: طبقه‌بندی بردلی و کانویی (۲۰۰۳) از معنویت

همان‌طور که مطرح شد هیوبنر ادیان حقیقی را همراه با معنویت می‌داند و معتقد است که باید از ادیان کاذب و خرافی دوری جست. همچنین معتقد به عشق ورزیدن به دیگران و مراقبت است و اذعان دارد که در یک رابطه باید دو طرف نسبت به هم علاقه و مراقبت داشته باشند تا بتوانند به شناخت برسند.

همچنین بیان شد که روحیه داشتن از ویژگی‌های فردی و درونی هستند که می‌توانند در راستای معنویت باشند (هیوبنر، ۱۹۸۵b، ص ۱۶۱)؛ بنابراین می‌توان اذعان کرد که معنویت از منظر هیوبنر در این دسته‌بندی محدود به یک دسته نشده و جمع بین معنویت سنتی، معنویت انسان‌گرا و معنویت پست‌مدرنیسم تأییدگرا است. این دیدگاه از آن جهت سنتی محسوب می‌شود که ادیان الهی در نگاه هیوبنر تأیید شده و دارای روح معنویت هستند و از آن جهت انسان‌گراست که هیوبنر تأکید بر غریبه (هر آنچه غیر از من) به‌عنوان محتوا و البته تربیت در محیط اجتماعی و نگاه مراقبتی و عاشقانه دارد. همچنین پست‌مدرنیسم تأییدگراست و انواع ویژگی‌های مثبت فردی را با عنوان روحیه برای کسب معنویت لازم می‌داند.

دالتون، ایبرهاردت، برکن و ایکلز^۱ (۲۰۰۶) نیز دو شکل از معنویت را مطرح می‌کنند: «معنویت دینی و معنویت سکولار» (نمودار ۵). در معنویت دینی معنویت درون دین یا یک سنت خاص دینی یا حتی در یک زمینه چنددینی قرار می‌گیرد و در معنویت سکولار یا غیردینی، معنویت ارتباطی با دین خاصی ندارد و از منظر غیردینی و خارج از متن یک دین به معنویت نگاه می‌شود. از این دو شکل از معنویت، چهار نوع معنویت ایجاد می‌شود: جستجوگران دینی که معنویت را در یک زمینه دینی دنبال می‌کنند، شامل جستجوگران ایمان‌محور که در چارچوب سنت‌های خاص دینی خود به دنبال معنویت هستند و جستجوگران چنددینی که در پی معنویت در بین ادیان و اکتشافات چنددینی هستند. جستجوگران سکولار نیز خود شامل دو طیف جستجوگران ذهن‌آگاهی و جستجوگران سلامتی هستند. دسته اول معنویت را از طریق افزایش آگاهی خود دنبال می‌کنند و دسته دوم، افرادی هستند که به فعالیت‌های معنوی مشغول می‌شوند.



نمودار ۵: طبقه‌بندی دالتون، ایبرهاردت، برکن و ایکلز (۲۰۰۶) از معنویت

طبق این دسته‌بندی نیز معنویت هیوبنر هم در دسته جستجوگران ایمان‌محور قرار دارد و نیز در جستجوگران ذهن‌آگاهی. او هر دو روش را در رسیدن به معنویت مؤثر می‌داند؛ بنابراین هیوبنر نه سکولار مطلق است و نه دینی مطلق و هم قائل به سکولار و هم معنویت دینی است.

۴. ماهیت و ویژگی‌های تربیت معنوی از دیدگاه هیوبنر

تربیت ابعاد مختلفی دارد که یک بعد آن تربیت معنوی است (اوجی نژاد و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۳۰) در تربیت معنوی ارتباط انسان با عالم معنا و یا بهره‌گیری از ظرفیت‌های غیرمادی برای حل امور جاری حیات او مورد مطالعه قرار می‌گیرد (باغگلی، ۱۳۹۲، ص ۱۰). هیوبنر در مقاله «استعاره‌های مذهبی در زبان تربیت»^۲ ویژگی‌هایی کلیدی برای تربیت را بیان می‌کند که شاید در نگاه سطحی به متن اصلی نتوان این ویژگی‌ها را تمیز داد. این ویژگی‌ها شامل موارد ذیل است.

۱. مذهبی^۳ باشد. هیوبنر معتقد است، نظرات وایتهد^۴ در مورد ماهیت مذهبی تربیت درست است و نتیجه می‌گیرد که اگر ما این اصل را در مورد تربیت بپذیریم، باید به دنبال زبانی باشیم که متناسب با این ماهیت باشد. به عبارتی دیگر، او زبان دینی یا زبانی را که تجربه دینی را بیان می‌کند، متناسب با ماهیت مذهبی تربیت می‌داند (هیوبنر، ۱۹۸۵a، ص ۴۶۲). پس در مورد هر نوع ماهیتی باید با زبان خاص خود

1. Dalton, Eberhardt, Bracken & Echols

2. Religious metaphors in the language of education

3. religious

4. Whitehead

آن ماهیت سخن گفت. او اذعان دارد که «تربیت مذهبی نشانگر طرز تفکر در مورد آنچه انجام می‌دهیم و نحوه ارتباط ما با خداوند و دیگران در دنیا نیز هست... همه ما به شیوه‌های تربیتی مذهبی در مورد این مسائل فکر نمی‌کنیم و این همان چیزی است که می‌خواهم توجه را به آن جلب کنم». (هیوبنر، ۱۹۸۷، ص ۳۸۹)؛

۲. به وظیفه یا تکلیف^۱ منجر شود. این وظیفه از ظرفیت بالقوه کنترلی ما در طول حوادث زندگی نشأت می‌گیرد. ما بالقوه می‌خواهیم حوادث اطرافمان را کنترل کنیم و این یعنی همان احساس تکلیف ما. همچنین این احساس وظیفه به احساس ما نسبت به دیگران و حتی سرزمین مان اشاره می‌کند؛ این که بخواهیم از دیگران مراقبت کنیم، دیگران را دوست بداریم و به آن‌ها کمک کنیم. چون تربیت ماهیتی مذهبی دارد، به دنبال ایجاد این حس وظیفه نیز هست. در مذاهب و سنت‌های گوناگون به‌وفور در مورد این احساس وظیفه صحبت شده است. در همین راستا، هیوبنر بیان می‌کند که در جایی که دانش قابل دستیابی مشکلی را تغییر می‌دهد، نادانی گناه بدی است (هیوبنر، ۱۹۸۵a، ص ۴۶۲)؛ زیرا این به معنای احساس وظیفه نکردن و در نتیجه، جمود فرد است؛

۳. اهمیت دادن به غیریت مطلق.^۲ غیریت مطلق یا متعالی دیگر، یعنی چیزی فراتر از همه ظواهر و شرایط؛ یعنی خداوند. ما باید خداوند را دوست داشته باشیم و این دوست داشتن یعنی دوست داشتن متعالی مطلق. تعالی از متعالی سرچشمه می‌گیرد. اگر متعالی را در دل نداشته باشیم، تعالی را نیز نداریم. وجود تعالی در ما اصلی اساسی در تربیت است که فقدان آن یعنی اساساً امکان تربیت از بین می‌رود. به عبارتی تا زمانی که نپذیریم می‌توانیم رشد کنیم، فراتر برویم و از هر آنچه هستیم، متفاوت شویم، اشتیاق و ایمانی به حرکت نداریم. روحیه حرکت در ما با تأیید احتمال تعالی به وجود می‌آید. منظور از غیریت چیزی است که ما نیستیم. تفاوت‌ها تجلی غیریت هستند و این تفاوت‌ها هم دعوتی به سوی تربیت هستند. اگر احتمال تعالی را نپذیریم، هیچ‌گاه این دعوت‌ها را که از تفاوت‌ها ناشی می‌شود، درک نخواهیم کرد. اگر فرض کنیم، غیریت را می‌شناسیم و از تفاوت‌ها رد شویم و به دیگری‌ها به‌عنوان آنچه تصویری از ما هستند نگاه کنیم، هیچ‌گاه دعوت‌ها را نخواهیم شناخت و در نتیجه، تربیتی صورت نمی‌گیرد.

غیریت تنها در محیط بیرون نیست. غیریت درونی، مانند افکار، رویاها، آرزوها و تمایلاتی هستند که ما را شگفت‌زده می‌کنند و برای ما جدید هستند. این‌ها چیزهایی‌اند که قبلاً در وجود ما نبوده و یا کشف نشده‌اند؛ اما یک‌باره با آن‌ها روبه‌رو می‌شویم. در این موضوع می‌توان به تمایلات جنسی در طول نوجوانی اشاره کرد. در همین راستا، دانشمند هم کسی است که در انتظار فراخوان است و همیشه به روی غیریت که هدف کار اوست، گشوده است و الا دانش جدید هیچ‌گاه شکل نمی‌گیرد؛ زیرا دانش علمی مستلزم پاسخ به دیگری است؛

۴. منجر به احترام^۳ شود. احترام یعنی بنیاد متعالی تربیت را فراموش نکنیم و آن را نتیجه‌ای انسانی ندانیم. این که بدانیم جایگزینی برای غیریت مطلق و اهمیت آن در تربیت ما نیست. این فکر که تربیت عاملیت انسانی دارد اشتباه است. اگر تعالی در ما نباشد، تربیتی در کار نیست. درک این موضوع منجر به احترام به غیریت مطلق به‌عنوان سرچشمه ما می‌شود. درک نکردن این امر منجر به افتادن به ورطه تعصب و دور شدن از منبع تربیت می‌شود و در نتیجه، امکان تربیت را از دست می‌دهیم؛

۵. وسیله جذب تعالی^۴ است. جذب تعالی یعنی همیشه ما می‌توانیم چیز دیگری باشیم و در همان حال، به نظر می‌رسد که این چیزی نیست که ما برای آن هستیم؛ و مجدد می‌توانیم چیز دیگری باشیم و این چرخه دائماً ادامه‌دار است. تربیت وسیله جذب تعالی است. ما برای به دست آوردن چیزی که نیستیم، به سمت تربیت می‌رویم، آموزش می‌بینیم و آن را برای خود تصاحب می‌کنیم و سپس باز چیزهایی هستند که می‌توانیم باشیم و اکنون نیستیم و این دوباره ما را به سمت تربیت سوق می‌دهد. اشتباه است که فکر کنیم تعالی نقطه پایانی دارد. متعالی مطلق خداوند است. انسان تا زمان مرگ کامل نیست و باید به سمت تعالی حرکت کند؛

۶. مستلزم گشودگی است. تربیت نوعی اعتراض است به آنچه هست و بدین وسیله حال را به سوی اصلاح و دگرگونی ترغیب می‌کند. هیوبنر این را که تغییرپذیری زندگی انسان به یادگیری (تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار یا توان انسانی) نام برده می‌شود و اهداف عینی رفتاری را

1. duty

2. absolute otherness

3. reverence

4. lure of the transcendent

وسيله تغيير زندگانی انسان می‌داند، پاسخی محقر در برابر مشارکت بشریت در الوهیت و ابدیت می‌داند (هیوبنر، ۱۹۸۵a، ص ۴۶۴). انسانی که به دنبال تعالی است، باید به سوی آن گشوده باشد. اگر انسان گشوده و باز نباشد، تربیت معنایی ندارد؛ زیرا فرد به از دست دادن آنچه هست و قبول آنچه نبوده است، به‌عنوان بخشی از خود فکر نمی‌کند؛

۷. شخصی، مشارکتی و بیرونی بودن. تربیت برای هر فرد به‌صورت مجزا و تنها در بستر اجتماع اتفاق می‌افتد. هیچ‌کس نمی‌تواند به‌جای فرد دیگر تربیت شود. به‌عنوان مثال، نمی‌توان فردی را به مدرسه فرستاد و انتظار داشت که برادر او باسواد شود. تربیت کسی را که در معرض آن قرار گیرد، تربیت می‌کند؛ افراد باید در معرض غریبه‌ها و دیگری‌ها قرار بگیرند، تفاوت‌ها را ببینند و به سمت تربیت بروند. همچنین تربیت هدایتی بیرونی است؛ هدایتی که توسط غیریّت که منبع تعالی ماست انجام می‌شود و هدایتی است از آنچه من هستم به سوی آنچه من نیستم. دیگری‌ها انسان را به سمت جدا شدن از خود می‌کشانند. تربیت نیز امری مشارکتی است. با توجه به این‌که تربیت مستلزم گشودگی و دست برداشتن از آنچه که اکنون هستیم است، مشارکت ما در این امر ضرورت دارد. همچنین جنبه دیگر این مشارکت در مواجهه با تعالی و غریبه به‌عنوان مظهری از دیگری است. کسی نمی‌تواند بدون مشارکت ما در این امر، ما را به دیگری که قبلاً نبوده‌ایم و به حیاتی که قبل از آن نداشته‌ایم بکشاند. تأیید احتمال تعالی نیز امری درونی است. پذیرش دیگران در این مسئله اهمیتی ندارد. باید هر فرد خود در درون خود این امر را تصدیق کند؛

۸. اهمیت تربیتی غریبه. ^۱ غریبه به هرکسی گفته می‌شود که متفاوت از من باشد. در نتیجه، تمام افراد برای یک فرد غریبه هستند. نقش غریبه در تربیت پررنگ است و دلیل آن ایجاد این سؤال در ذهن آدمی است که چرا من این‌طور هستم و چرا او این‌طور است که هست؟ این سؤال در ذهن افراد امکان تغییر و حیات متفاوت را ایجاد می‌کند و نتیجه آن، شکل‌گیری احتمال تعالی در افراد می‌باشد. همچنین در درون خودمان غریبه‌هایی داریم. تمایلات سرکوب‌شده و احساسات صدمه‌دیده از جمله غریبه‌های درونی ما هستند؛

۹. ضرورت عشق^۲ در تربیت. دست برداشتن از چیزی که هستیم به خاطر چیزی که هنوز نمی‌دانیم و هنوز نیستیم، تهدیدآمیز است. اینکه بخواهیم خودمان را برای به دست آوردن چیزی که آن را دقیق نمی‌شناسیم و جزئی از ما نیست رها کنیم، نگران‌کننده است. در برابر این تهدیدات به حمایت احتیاج داریم. حمایت از طریق اطمینان صورت می‌گیرد. این اطمینان که نابود نمی‌شویم و زندگی به سمت بهبودی حرکت می‌کند. این اطمینان همان عشق است.

از دیدگاه هیوبنر، ما در سنت‌ها و رسوممان در طول قرن‌ها عشق را آموزش دیده‌ایم. هنگامی که با چیز جدیدی روبه‌رو می‌شویم و می‌خواهیم آنچه هستیم یا بخشی از خودمان را به ورطه مرگ بکشانیم، عشق این اطمینان را به ما می‌دهد که نابود نخواهیم شد. برای مثال، وقتی با فرد غریبه‌ای مرتبط می‌شویم (مثلاً با ازدواج)، وحدت درونی فکر، احساس و عمل بر هم می‌خورد. اگر رابطه‌ای مبتنی بر عشق در بین باشد که رابطه‌ای مبتنی بر اطمینان است که این غریبه بر ما غلبه نخواهد کرد راحت‌تر بخشی از وجود که به خاطر پاسخ به غریبه از خودمان دور می‌کنیم، با دیگری ناشناخته‌ای که مورد تأیید غریبه است، مصالحه می‌کند؛

۱۰. جهل^۳ و دانش^۴، دغدغه‌های اصلی تربیت. هیوبنر معتقد است، جهل یعنی امکان فساد و دانش آن چیزی است که وابسته به وظیفه است (هیوبنر، ۱۹۸۵a، ص ۴۶۸). در بیش از ۳۳ مقاله‌ای که در این باب بررسی شد، هیوبنر تنها در موضوعات اندکی از این کلمات استفاده کرده است و این نشان از آن دارد که استفاده هیوبنر از معنای این کلمات دقیق بوده است.

اولین معنای جهل از نظر هیوبنر تعصب^۵ است (هیوبنر، ۱۹۶۲، ص ۶۳). تعصب به معنای جانب‌داری کردن، به چیزی دل‌بسته و مقید بودن و سخت از آن دفاع کردن و البته کینه و دشمنی است (عمید، ۱۳۷۳، ذیل مدخل تعصب). تعصب افراد را از دیدن واقعیات محروم

1. stranger
2. love
3. ignorance
4. knowledge
5. prejudice

می‌کند. تعصب تعالی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ زیرا با این ویژگی نمی‌توانیم از آنچه هستیم و جزئی از ما هست، دست بکشیم تا چیزی دیگری را به دست بیاوریم؛ یعنی حاضر به تغییر آن نیستیم. در نتیجه، تعصب با تعالی در تضاد است.

معنای دیگری که هیوبنر برای جهل در نظر دارد، خطا^۱ است (هیوبنر، ۱۹۶۶، ص ۱۲۵). خطا به معنای سهو، اشتباه، ناصواب و نادرست است (عمید، ۱۳۷۳، ذیل مدخل خطا). خطا در موضوعات مختلف تفاوت می‌کند و بسته به موضوع مورد نظر بیان‌کننده پیامدهایی است که مدنظر فاعل آن فعل نبوده است. خطا عمدتاً عمدی نیست؛ ولی عمدۀترین دلیل برای خطا همان جهل است.

آخرین معنایی که هیوبنر برای جهل می‌آورد، ناتوانی کنترل و پیش‌بینی است. او بیان می‌کند که به همین دلیل جهل با خجالت و ترس و لرز همراه است (هیوبنر، ۱۹۸۵b، ص ۱۶۵). این که فردی نتواند مسئله‌ای را کنترل یا پیش‌بینی کند، ناشی از جهل او نسبت به آن است.

به‌هر حال، اگر فرد در هر کدام از معناهای ذکر شده جاهل باشد آن فرد به فساد کشیده می‌شود. معنای فساد تنها یک چیز بیان شده است: گناه (هیوبنر، ۱۹۸۵a، ص ۴۶۱؛ ۱۹۸۵b، ص ۱۶۴). هیوبنر معتقد است که گناه به معنای دور شدن از خداوند و خارج شدن از مسیر اوست (هیوبنر، ۱۹۹۳، ص ۴۰۶)؛ به عبارت دقیق‌تر، اگر فرد نسبت به مسائل مختلف تعصب نشان دهد، به دلیل ناآگاهی اشتباه کند و توانایی کنترل بر موقعیت‌ها را نداشته باشد، از مسیر خداوند دور خواهد شد. همان‌طور که بیان شد، دانش نیز به وظیفه وابسته دانسته شده است. تربیت منجر به وظیفه می‌شود و این وظیفه خود پیگیری دانش را همراه دارد. این که افراد به دنبال دانش می‌روند، ناشی از احساس وظیفه‌ای است که بر دوش خود حس می‌کنند.

نتیجه آنکه کار تربیتی تعیین اهداف، آماده‌سازی محیط یادگیری، تدوین و آموزش معلمان نیست؛ بلکه امر تربیت یعنی مشارکت در پاک کردن درهم‌ریختگی‌ها و آثار مخروبه وجودمان، از بین بردن روح ناپاک و چرخش توجه از عادت‌هایی که ما را از خداوند جدا می‌کند، از طریق ایجاد ساختاری که در راه تصدیق و ستایش خداوند حاصل می‌شود. ما نباید به دنبال کنترل تربیت باشیم؛ زیرا تربیت در اصل فعالیت انسانی نیست؛ بلکه تعلیم و تربیت کار خداوند است و وظیفه ما این است که بگذاریم خداوند کار خودش را بکند. به‌عبارت‌دیگر، مشارکت ما در امر تربیت این است که صورت‌های از قبل مشخص شده را فراموش کنیم تا بتوانیم مسیر را با وضوح بیشتری بینیم (هیوبنر، ۱۹۹۱، ص ۳۹۸). هیوبنر از این عمل به نقد نبوی^۲ یاد می‌کند. نقد نبوی یعنی مشارکت ما در امر تربیت از طریق انتقاد از دنیای خودساخته خود و تأیید حضور خداوند در کارهای تربیتی مان (هیوبنر، ۱۹۹۱، ص ۳۹۹)؛ این که ما بتوانیم خود و ساختارهای وجودی و هر آنچه را که جزئی از من است به چالش و نقد بکشانیم و سپس خود را برای دریافت تربیت از خودمان خالی کنیم.

۵. تبیین ویژگی‌های برنامه درسی معنوی در نظریه تعالی هیوبنر

نوع نگاه به معنویت از دید هیوبنر را نباید در بررسی مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی نادیده گرفت؛ بلکه معنا و ویژگی‌های هر یک مرهون تفکر و باورهای هیوبنر از معنویت بوده و در تمام نظریه تعالی و برنامه درسی معنوی از منظر وی ریشه دوانده است.

۱. چشم‌انداز آموزشی (اهدافی با آزادی بسیار در مسیری مشخص): تصاویر گوناگون از یک منظره باعث می‌شود بتوانیم با جزئیات بیشتر آن منظره آشنا شویم و امکانات، روابط و پدیده‌های جدید را در آن قاب بینیم (هیوبنر، ۱۹۹۳، ص ۴۰۴). هر چشم‌اندازی در ابتدا ناآشناست؛ ولی بعد از مدتی افراد استفاده‌کننده از آن با آن آشنا می‌شوند. اگر می‌خواهیم چشم‌انداز آموزشی معنویت‌گرا ارائه کنیم، آن چشم‌انداز نباید خیلی بیگانه باشد تا افراد به سمت حرکت در مسیر آن سوق داده شوند و همچنین با درک بهتر آن، امکانات و محدودیت‌هایش را بشناسند. همچنین، هر چشم‌انداز آموزشی براساس مشکلاتی است که قبلاً به وجود آن‌ها پی برده شده است و آن مشکلات مواردی آشنا هستند.

هیوبنر در بخش چشم‌اندازها، زندگانی را به سفری تشبیه می‌کند و آموزش را راهی برای مراقبت از این سفر که همان سفر به نفس است، می‌خواند. اهداف غایی مشخص شده را بت‌ها و محدودیت‌های تحمیل‌شده را بردگی‌های ما می‌نامد. او اذعان می‌کند که چشم‌انداز

1. error

2 Prophetic criticism

آموزشی می‌تواند در شناسایی این بت‌ها و این بردگی‌ها و البته محدودیت‌ها و امکانات کمک کند. او به این امر که زندگانی و به جهت آن سفر ما با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی محصور شده است، اشاره می‌کند و وجود تصاویری روشن از ساختارهای اجتماعی و سیاسی آموزش را در چشم‌انداز آموزشی ضروری می‌داند. در همین راستا، مجدداً به ماهیت شخصی و در بستر اجتماع این سفر و آموزش که راهی برای ملازمت با آن سفر است تأکید و بیان می‌دارد که این سفر هرگز سفری انفرادی نیست. در مسیر این سفر عده‌ای جلوتر از ما و عده‌ای همراه ما و عده‌ای نیز عقب‌تر از ما هستند و ما باید در عین همراهی با آن‌ها، نسبت به آن‌ها محتاط باشیم. آن‌ها هم می‌توانند راه را به ما نشان دهند و نیز ما را گمراه کنند. هیوبنر تأکید دارد که دیگران نمی‌توانند سفر ما را انجام دهند و هیچ جایگزینی برای فردیت مورد نظر نیست. با وجود این، دیگران منبع همه جلوه‌های تعالی (امید، آسایش، عشق) و البته سلطه هستند. همچنین اگر مشکلاتی در محتوا داشته باشیم، در چشم‌انداز آموزشی مان خود را به صورت انسداد در مسیر، انحراف از مسیر و گرفتاری در مسیرهای عبوری به وضوح نشان می‌دهند. این به معنای دور شدن از خدا و یا حتی خارج از شدن از مسیر اوست. هیوبنر چشم‌انداز آموزشی را مؤلفه‌ای مؤثر در برنامه‌ریزی می‌داند و اولین فایده آن را تکرار نشدن مطالب آموزشی بیان می‌کند (هیوبنر، ۱۹۹۳، ص ۴۰۶).

نگاه تکثرگرایانه هیوبنر در بحث آموزش و چشم‌اندازهای آموزشی نیز رخنه کرده است. او بسیار مبسوطانه چشم‌انداز می‌چیند و حتی فرهنگ و اجتماع را سد و مانعی برای این اهداف می‌داند و آن‌ها را بتی می‌خواند که باید شناسایی شده و برای زدودن آن‌ها هشدار می‌دهد که نکند فرد هر نوع محدودیتی را بپذیرد که به‌زعم وی بردگی آن را کرده است؛ به عبارت دیگر او طرح چشم‌اندازهای آزاد را روشی برای شناسایی محدودیت‌هایی می‌داند که باید از قید آن‌ها رهایی یافت.

۲. محتوا (غریبه‌ای برای من شدن): در نگاه هیوبنر، محتوا نوعی تجلی دیگری است و بدان از جانب و زوایای متفاوتی نگریسته می‌شود. نوعی حیات جدید که ما هنوز بخشی از آن نشده‌ایم؛ پس مربوط به آینده است؛ آینده‌ای که هنوز من جزئی از آن نیستم و نیز به‌عنوان دیگری که هنوز جزئی از من نشده است. ما در محتوا باید فرد را در معرض غریبه قرار دهیم. به عبارتی، غریبه به‌خودی‌خود محتوای (هیوبنر، ۱۹۸۵a، ص ۴۶۵). تربیت نتیجه مواجهه با چیزی غریب است. پس وظیفه در ایجاد محتوا رونمایی از شرایط غریب با توجه به فرد است. باید توجه افراد را به سوی کسانی که نادیده گرفته شده‌اند یا خارج از حوزه توجه آنان هستند جلب کرد و وسیله این کار نظام‌های ارتباطی و رسانه‌ای است. محتوا دیگری است و شناخت، فرآیند ارتباط با دیگری است و دانش، انتزاعی از آن فرآیند است. به عبارت دیگر، برای این‌که بتوانیم با دیگری‌ها مرتبط شویم باید بتوانیم آن‌ها را بشناسیم.

هیوبنر علت این مشکل را که چیزی برای افراد غریب به نظر نمی‌رسد و کسی غریبه نیست و افراد فرض می‌کنند، همه چیز را می‌شناسند، نتیجه اهداف غایی از پیش تعیین شده (بت‌ها) و محدودیت‌هایی است که از جانب دیگران تحمیل می‌شود (بردگی‌ها) بیان می‌کند. این اهداف از پیش تعیین شده به معنای تعصب و عدم گشودگی است؛ چیزی که با ماهیت تربیت در تضاد است و اگر تربیت نباشد، محتوایی لازم نیست (هیوبنر، ۱۹۹۳، ص ۴۰۵).

پس در مرحله اول، هیوبنر وجودهای انسانی دیگر یا غریبه را به‌عنوان محتوا مطرح می‌کند؛ دیگرانی که دنیا را متفاوت می‌بینند، متفاوت صحبت می‌کنند، متفاوت عمل می‌کنند و با متفاوت بودنشان، خود مخصوص من را نقد می‌کنند؛ در نتیجه، دیگران برای من امکاناتی هستند به سمت آینده متفاوت من.

تأکید هیوبنر بعد از غریبه در بحث محتوا بر نمایش جذاب دیگری از طریق بازی است. فرد از طریق بازی شروع به شناسایی قدرت و خوشی جدیدی می‌کند. بازی کردن فرد را تدریجاً جلو می‌برد و با پیچیدگی، قدرت و لذت‌های بیشتری آشنا می‌کند. بازی غیر تهدیدآمیز است و این مسئله باعث می‌شود، او با اطمینان وارد قوانین و اشکال محتوا شود (هیوبنر، ۱۹۹۳، ص ۴۱۱). کودک با بازی کردن با چیزهای جدید آشنا می‌شود؛ یعنی دیگری‌هایی که در غیر از بازی احتمال دیده شدن و ارتباط با کودک را ندارند. همچنین، بازی برای کودک این اطمینان را می‌دهد که این بازی است و لاغیر و در نتیجه، نگران‌کننده نیست. پس کودک دست به تجربه می‌زند و محتوا را بهتر و عمیق‌تر کنکاش می‌کند. هیوبنر معتقد است که کار در مدرسه و مطالعه اهمیت خود را از دست داده‌اند؛ زیرا این‌ها نوعی از دست دادن خود برای دیگران هستند، نه برای پیدا کردن خودم، آینده‌ام، قدرتم و سفرم. افراد باید مطالعه کنند تا خواسته‌های دیگران را برآورده کنند و این احساس از خودبیگانگی

را در افراد ایجاد می‌کند (هیوبنر، ۱۹۹۳، ص ۴۱۱). البته اکنون به نظر می‌رسد که قدرت‌ها با آرایش‌ها و بزرگ‌دادن به اهداف خود سعی دارند این حس از خودبیگانگی کمتر ایجاد شود؛ مثلاً این‌که قدم برداشتن در راستای اهداف قدرت‌ها پاداش‌هایی را دربردارد که این پاداش‌ها خود برای افراد تحت سلطه در حوزه اهداف فرار می‌گیرد.

نکته‌ای که در این بنیاد فکری دیده نمی‌شود، این است که دقیقاً چه غریبه‌هایی را می‌شود به‌عنوان محتوا به ذهن دانش‌آموز آورد؟ آیا غلط و درست برای تمایز بین غریبه‌ها که ممکن است به سمت تجارب غلط و درست سوق دهند معنایی در این اندیشه ندارد؟ آیا باید بین غریبه‌های مختلف تمایز قائل شد؟ به‌عبارت‌دیگر، در هر مرحله‌ای چه الگویی به نیاز دانش‌آموز جواب می‌دهد؟ آیا باید غریبه‌ها را سطح‌بندی کرد؟ با توجه به این‌که ارتباط با دیگری و غریبه در کل زندگی ما ادامه دارد، آیا این غریبه‌های مختلف به یکپارچگی فرد لطمه نمی‌زند؟ این موضوع خصوصاً در دوران مدرسه که افراد درگیر هویت‌یابی خود هستند، چگونه توجیه می‌شود؟

در نگاه هیوبنر، غریبه و محتوا از پیش تعیین‌شده و یکسان برای همگان نیستند. لزومی بر تعیین محتوا وجود ندارد و همین‌که فرد در مقابل آنچه با او متفاوت است قرار بگیرد، می‌تواند به سمت آن حرکت کند و آن را جزئی از خود کند و بدین ترتیب، یادگیری، آموزش یا تربیت صورت گرفته است؛ به‌عبارت‌دیگر، تجارب یادگیری در این نگاه براساس فرد و البته با انتخاب او صورت می‌گیرد. دانش‌آموز جدای از محتوا و تجربه یادگیری نیست. او کسی است که فرض می‌شود باید خودش تجربه کند و کسی جز خودش نمی‌تواند این راه را برای او بیاماید.

۳. ارزشیابی (تفکری انتقادی، متضمن گشودگی): هیوبنر انتقاد را یکی از روش‌های ارزشیابی می‌داند. ارزشیابی نوعی عقب‌گرد و نگاه مجدد به فرآیند است. فرآیند برنامه درسی سنتی شامل اهداف، محتوا، تدریس و سپس ارزشیابی است. همانند چشم‌انداز آموزشی که روش‌های دیگر تفکر و نگاه را پیشنهاد می‌دهد، فرد می‌تواند عناصر برنامه درسی را شامل همان برنامه درسی سنتی بداند و آگاه باشد که شیوه‌های دیگر تفکر و نگاه نیز هستند و از روش‌های دیگری نیز می‌توان به ارزشیابی نگریست.

در ارزشیابی به این سؤال پرداخته می‌شود که چگونه در این اقدام آموزشی کار شود؟ هیوبنر به قبضه شدن ارزشیابی در دست قدرت‌ها اشاره می‌کند و معتقد است که دانش‌آموزان و معلمان قربانیان اصلی نظام سلطه هستند. آنان ضعیف‌ترین افراد از نظر سیاسی ارزشیابی می‌شوند و متأسفانه گاه مواد و تشکیلات، عمری طولانی‌تر نسبت به آنان دارند. او با اشاره به این‌که امکانات اصلاح مدارس در دست کسانی است که در آن زندگی نمی‌کنند، نتیجه این امر را حذف انتقاد می‌داند و این امر را نیز نتیجه کار کسانی می‌داند که در ایجاد چشم‌انداز آموزشی کار می‌کنند (هیوبنر، ۱۹۹۳، ص ۴۱۳).

با توجه به این‌که مهم‌ترین منبع ارزشیابی، انتقاد مشارکت‌کنندگان در فرآیند تربیت است، وجود ابزارهای مختلف ارزشیابی نشان از ضعف سایر مشارکت‌کنندگان در انتقاد و اصلاح تربیت است. اگر انتقادهای جایگاه خودشان را داشتند و مؤثر می‌بودند، بسیاری از این ابزارها کارایی خودشان را از دست می‌دادند. انتقاد تنها آن چیزی نیست که به زبان گفته می‌شود. انتقادهای می‌توان دید و حتی ناگفته شنید. مشکلات دانش‌آموزان نوعی انتقاد به مدرسه و نظام تربیتی است. مشکلات معلمان و حتی شکایات والدین نیز همگی نمونه‌هایی از انتقادهایی هستند که توجه به آن‌ها ضرورت دارد. در نقد نبوی نیز همین بحث مطرح می‌شود. در این مورد، فرد خود را با نگاهی منتقدانه ارزیابی می‌کند.

۴. معلم (هم‌سفری عاشق): هیوبنر معتقد است که هر چند از نظر سنت‌های مذهبی، حرفه‌ها دعوتی از جانب خداوند هستند، بدون توجه به این سنت‌ها نیز می‌توان حرفه معلمی را فراخوان و دعوت دانست. معلم از سه حوزه دعوت می‌شود و پاسخ به هر یک از این دعوت‌ها، فی‌نفسه کاری متفاوت است (هیوبنر، ۱۹۹۳، ص ۴۱۱). حوزه اول دانش‌آموز است و پاسخ معلم به آن، عشق است. این فراخوان معمولاً برای معلمان مقطع ابتدایی بیشتر است. معلم با مراقبه با دانش‌آموز رفتار می‌کند؛ به‌خوبی به دانش‌آموز گوش می‌کند و او را با دیگری‌های جهان آشنا می‌کند. معلم اطمینان لازم برای مواجهه با غریبه را به دانش‌آموز می‌دهد. در مواجهه با دیگری، به او اطمینان می‌دهد که آسیب‌پذیری ناشی از آن موقتی خواهد بود و معلم در کنار وی خواهد بود تا از این مرحله بیرون بیاید. در آموزش عشق ضرورت دارد و کسی که می‌خواهد آموزش ببیند، باید از طریق عشق حمایت لازم را کسب کند.

حوزه دوم محتواست و پاسخ معلم به آن، حقیقت است. حقیقت نوعی کار نظارتی است. معلم سعی می‌کند راستی و مفید بودن محتوا را حفظ کند. متأسفانه، قدرت‌ها و بنیادگرایان زبان و نمادهای محتوا را در دست می‌گیرند و آن را به چیزی که می‌خواهند تحریف می‌کنند.

کار معلم صیانت از محتوایی است که اگر به مرحله تعصب رسیده است، مورد انتقاد و تجهیز قرار بگیرد و محتوا ذات اصلی خودش را حفظ کند و دست‌مایه قدرت‌ها نباشد و به عبارتی، تحریف نشود. با توجه به این‌که غریبه به‌عنوان مهم‌ترین محتوا مطرح می‌شود، صیانت از ذات او نیز اهمیت دارد؛ بنابراین، معلم باید بتواند فرق بین ذات غریبه و صورت‌های نمادین آن‌ها را تشخیص دهد. این مسئله و این‌که چگونه می‌توان بین صورت‌های نمادین یا واقعی و مبتنی بر ذات غریبه‌ها تمایز قائل شد و آن‌ها را تشخیص داد، اهمیت دارد؛ ولی هیوبنر از پرداختن به آن‌ها غافل مانده است.

سومین حوزه‌ای که معلم را فرامی‌خواند، نهاد است و پاسخ معلم باید عدالت باشد. مدارس مکانی بی‌طرف نیستند؛ بلکه دقیقاً برعکس، منطقه درگیری تناقضات بین منافع هستند. شکل اکنون هر نهاد با به تعادل رسیدن منافع مختلف مقدور است. در نتیجه، در زمان‌ها و شرایط مختلف، نهادهای مختلفی شکل می‌گیرند؛ زیرا این تعادل ایجاد شده از مسائل مختلفی نشأت گرفته است. در این‌بین، داشتن عدالت در میان این منافع که رقیب یکدیگر نیز هستند ضروری است. عدالت ارزش مطلق نیست و همیشه نیازمند قضاوت در مورد ادعاهای رقیب نیز هست. معلم باید بتواند تشخیص دهد و قدرت تحلیل داشته باشد. اگر عدالت به‌درستی رعایت نشود، یک یا چند منفعت یا قدرت، کنترل را در دست می‌گیرند و منافع دیگر را نیز آن‌ها کنترل می‌کنند. کار معلم تأثیر زمینه اجتماعی و سیاسی را مطلقاً فاش می‌کند. در اینجا مشخص می‌شود که معلم باید سیاست‌ورز و جامعه‌شناس باشد. او باید قدرت تحلیل در این زمینه را نیز داشته باشد.

در این سه فراخوان، بنیادگرایان و قدرت‌ها می‌توانند کنترل را به دست بگیرند و معلم را به کارمندی محض تنزل دهند؛ معلمی که به‌جای استفاده از اسطوره عشق رستگاری،^۱ اسطوره خشونت رستگاری^۲ را که بر آن است با خشونت افراد را به رستگاری برساند، در گوش دانش‌آموز می‌خواند و در سفر زندگی، دانش‌آموز را محدود و محصور به این زمینه می‌کند. او یک عامل قدرت برای استفاده از دانش‌آموزان در راه قدرت است. معلمی که نتواند از محتوای اصیل صیانت کند و محتواهای تحریف شده را در اختیار دانش‌آموز قرار دهد و توان مبارزه برای عدالت را نداشته باشد و بی‌انصافی پیشه کند، مزدور حکمرانان است تا اهداف آنان را برای پرورش فرد میسر کند. (هیوبنر، ۱۹۹۳).

۵. مسائل سیاسی - اجتماعی برنامه درسی: زمینه سیاسی - اجتماعی سفر زندگی را برای بسیاری از افراد از پیش تعیین کرده است و حتی عده‌ای در این سفر محصور این زمینه هستند. هیوبنر در این زمینه از بنیادگرایان^۳ نام می‌برد. بنیادگرایان قدرتی هستند که اصول مشخصی را تعیین کرده‌اند و نمی‌توانند نسبت به دیگری گشوده باشند. آن‌ها قائل به آزادی محض و به‌نوعی تک‌تک‌گرایی نیستند. آنان از طریق قدرتی که در دست دارند، راه گشودگی را برای افراد تحت سلطه خویش می‌بندند و خدمتشان به خدا نیست و بلکه به وجود انسانی است. آن‌ها ما را با تعیین اهداف، به سمت اهداف خودشان و نه هدف غایی که سفر نفس است سوق می‌دهند.

هیوبنر با نقد آموزش لیبرال بیان می‌کند که هرچند لیبرالیسم شکلی از محدودیت‌های یک فرهنگ یا یک جامعه را آزاد می‌کند، اما نمی‌توان مقام والای آزادی‌بخشی را به آن نسبت داد. لیبرال‌ها به دنبال غلبه بر محدودیت‌های بنیادگرایان و قدرت‌ها هستند، ولی بیشتر در مرحله ادعا هستند و چون حرکت آن‌ها سمت‌وسویی مذهبی ندارد، صدالبته خودشان باعث محدود شدن این سفر می‌شوند. او دو ایراد اساسی به لیبرالیسم می‌گیرد. اول آن‌که لیبرال ایراد گفتمانی دارد. زمانی که می‌خواهیم مشکلی را به‌عنوان عضوی فعال در مدرسه حل کنیم، باید با نگاه مدرسه‌ای نیز وارد شویم. اگر مشکل آزادی‌بیان در جامعه وجود دارد، باید به فکر کلاس‌های آزاد بود، فکر ساختن جوامع آزاد اشتباه است. اگر جامعه‌ای کلاً به بن‌بست رسیده باشد، باید به فکر مدارس جایگزین، نه جایگزین کردن جامعه جدید بود. در گفتمان لیبرالیسم، فردگرایی شعاری اساسی است؛ ولی بیشتر به پروپاگاندا شبیه است. آن‌ها فردگرایی را تا جایی می‌خواهند که در خدمت جامعه مدنظرشان باشد. ادبیات آنان ادبیات جوامع آزاد است و می‌خواهند مشکلات را از همان ادبیات شروع به حل کنند. می‌خواهند انسانی تربیت کنند که وفادار به جامعه مدنظرشان باشد و نه انسانی که توانایی بررسی، انتقاد و کشف جوامع جدید را داشته باشد؛ بنابراین، گفتمان لیبرال‌ها گفتمانی نیست که دانش‌آموزان را برای هدایت به سمت جامعه و بهتر ساختن آن سوق دهد. هیوبنر در رابطه با برنامه درسی که

1. Myth of redemptive love

2. Myth of redemptive violence

3. principalities

مدنظر لیبرال‌هاست، می‌گوید: عبارت «برنامه درسی برای افراد»^۱ یک عبارت شبه‌علمی است که سلطه سیاست و این‌که مدرسه مکانی برای کنترل و جامعه‌پذیری است را از اذهان پاک می‌کند (هیوبنر، ۱۹۷۵، ص ۲۳۳). او همچنین ایراد دومی نیز به لیبرالیست‌ها دارد و آن دوگانگی در تعهدات است. معلم‌ها ابزار قدرت هستند و می‌توانند در ساخت آینده افراد نقش تعیین‌کننده داشته باشند. این مسئله در درون خودش می‌تواند تضاد منافع داشته باشد. معلم دانش‌آموز را وفادار به جامعه‌ای که خودش مطلوب می‌داند، تربیت می‌کند یا فارغ از همه وابستگی‌ها به تربیت و آموزش او همت می‌گمارد؟ لیبرالیسم به تعیین کدام نظام آموزشی و کدام معلم می‌پردازد؟ آیا اسم این آزادی است؟ هیوبنر همچنین نظام سلطه را به سخره می‌گیرد؛ نظامی که می‌خواهد رستگاری را با اعمال خشونت به جهانیان هدیه دهد؛ درست مانند سیستم‌های نظامی که با تهدید به انواع خشونت‌ها می‌خواهند صلح را در جهان حفظ کنند؛ ولی انواع سلاح‌ها را به ملت‌های جهان سوم می‌فروشند. درحالی‌که در سنت‌های مذهبی ما مدام از جهان بدون سلطه صحبت می‌شود و این یعنی شکستی بزرگ برای سنت‌های دینی که نتوانسته‌اند این مسئله را درونی کنند (هیوبنر، ۱۹۹۳).

۶. نتیجه‌گیری

دوآین هیوبنر، صاحب‌نظری برجسته و از جمله بنیان‌گذاران برنامه درسی معنوی است. دیدگاه‌های این صاحب‌نظر از جمله دیدگاه‌های بنیادینی است که مبدا تحولات اساسی در حوزه برنامه درسی شده است؛ هرچند که ما در کشور خود، از این تحولات ناآگاه هستیم. معنویت از منظر او معنویتی پست‌مدرن است که حیطة وسیعی دارد و در انواعی از طبقه‌بندی‌های موجود از معنویت در یک طبقه واحد نمی‌گنجد. معنویت مدنظر وی هم دینی است و هم سکولار؛ هم سنتی است و هم انسان‌گرا و البته پست‌مدرن تأییدگرا را هم در خود جای داده است. او معنا‌باوری فارغ از شریعت است؛ و معنویت او را می‌توان از نوع تکثرگرایانه دانست. این نگاه به معنویت در ایده‌های او به برنامه درسی معنوی نیز ریشه دوانده است.

فارغ از این‌که اندیشه‌های هیوبنر دریچه و نگاه تازه‌ای را به حوزه برنامه درسی می‌گشاید و شاید چنین نگاهی تاکنون به‌طور اساسی و بنیادین در دیدگاه‌های مختلف صاحب‌نظران دیده نشده است، با این حال در بخش‌هایی، این نوع نگاه را می‌توان نزدیک به فرهنگ تعلیم و تربیت حاکم بر کشورمان دانست و به همین دلیل سعی بر این بوده است تا پنجره‌ای به سوی این نظریه باز کرده و نشان داده شود از این زوایا نیز می‌توان در این قضایا و دیدگاه‌ها تأمل کرد. همچنین برای آنکه زمینه بدفهمی را دور و فهم درست را پیشه راه ساخته و نیز زمینه‌ای برای گفتگو فراهم شود تا از طرفی به‌صورت شتاب‌زده و تعجیلی به این مباحث نگاه نشود و از جانب‌دیگر رویکرد انکاری عجولانه نیز اتخاذ نگردد، می‌بایست مفروضات بنیادین و اساسی نظریه هیوبنر را با رویکردهای مطرح و بنیادین الهیاتی مانند علامه طباطبایی، علامه جوادی‌آملی و یا سایر صاحب‌نظران دیگر در این زمینه در ورطه تعامل و گفتگو قرارداد.

به‌عنوان مثال اگر با نگاه علامه جوادی‌آملی وارد نظریه هیوبنر شده و به کثرت‌باوری هیوبنر نگرسته شود می‌توان نوع نگاه ایشان به دین و معنا را یکی از انواع در کثرت‌باوری هیوبنر دانست. به‌زعم هیوبنر نگاه دینی از نوع الهیاتی می‌تواند راه رسیدن به معنویت باشد ولی همه راه‌ها نیست؛ معنویت خلاصه نشده در دین الهی تمایز اساسی نگاه جدید هیوبنر و نگاه علامه جوادی‌آملی به معنویت است که در برنامه درسی معنوی نیز تأثیر و تأثر دارد. به عقیده علامه جوادی‌آملی رسالت دین بشری (مجموعه عقاید، اخلاق و قوانین و مقرراتی که بشر با فکر خود و برای خویش تدوین کرده است) با دین الهی (مجموعه عقاید، اخلاق و قوانین و مقرراتی اجرایی که خداوند آن را برای هدایت بشر فرستاده است) متفاوت است (جوادی‌آملی، ۱۳۹۹، ص ۲۴ و ۲۶). تفاوتی که هیوبنر قائل به آن نیست. درحالی‌که به‌زعم علامه جوادی‌آملی این‌ها متناقض و متباین هستند (همان). این مباحث بخش اندکی از موضوعاتی است که می‌تواند موجب رشد دانش برنامه درسی شود.

مراد ما از طرح این مسئله الزاماً بهره‌برداری عملی نیست، بلکه تبیین این نکته است که دریچه نظری جدیدی که هیوبنر نسبت به برنامه درسی گشوده است می‌تواند بستری مناسب برای گفتگو و ورود به بحث دانش برنامه درسی باشد؛ هیوبنری که توسط پاینار مهم‌ترین ذهن در برنامه درسی خوانده می‌شود بعد از گذران نیمی از عمر پژوهشی خود، به این نتیجه می‌رسد که نگاهی تازه به دانش برنامه درسی لازم

است و از مباحث دیگر برنامه درسی دست کشیده و تمرکز خود را به نگاه الهیاتی به دانش برنامه درسی می‌دوزد و باقی عمر خود را صرف تبیین و گسترش این منظر نظری می‌کند. این عمل هیوبنر بیانگر ضرورت و اهمیت ویژه این نوع نگاه به دانش برنامه درسی است که قابل چشم‌پوشی برای متخصصان برنامه درسی نیست. در واقع یکی از مهم‌ترین آثار طرح این مسئله تصریح اهمیت نگاه الهیاتی در برنامه درسی است تا متخصصان در کشور به این سمت و سو سوق داده شده و بستر نظریه‌پردازی مبتنی بر منظر زیست جهان بومی یعنی الهیات اسلامی ایجاد شود. به عبارتی این سنتی را که هیوبنر ایجاد کرده است که در غرب نیز تازه و نو می‌باشد معرفی و سپس تشخیص ویژه‌ای به آن داده که ویژه و خاص تعلیم و تربیت زیست‌بوم خویش باشد که بدین ترتیب آموزش و پرورش از سیطره هژمونی مدرنیسم و نگاه‌های خشک و صرفاً فنی به تربیت و برنامه درسی رهایی یابد.

همچنین، نظریات برنامه درسی هیوبنر و نوع پیوندشان با معنویت می‌تواند در صورت‌بندی و بهره‌برداری ما از معنویت اسلامی در حوزه تعلیم و تربیت راهنما و کمک‌کننده باشد. به عبارتی هنگامی که با نظریات برنامه درسی معنوی آشنایی وجود داشته باشد در جامعیت نگاه به این موضوع تأثیری شگرف خواهد داشت. بنابراین می‌توان گفت میراثی که هیوبنر از خود به‌جای گذاشته است بازکننده راه و مسیر نگاه الهیاتی به برنامه درسی و آن اصلاح بنیادینی می‌باشد که مدنظر متخصصان این حوزه در کشور است.

بدین ترتیب همیشه رد غیر معقولانه و پذیرش غیر مسئولانه نظریات غربی کمکی در پیشرفت تعلیم و تربیت کشور نخواهد داشت. این باور وجود دارد که این پژوهش و مواردی شبیه آن می‌تواند زمینه‌ساز گفتگوهای سازنده برای بازگشایی معنویت حقیقی در برنامه درسی کشور باشد. ما از زیرساخت‌های دینی و معنوی غنی هستیم و بنابراین، می‌توانیم متناسب با خاستگاه دینی و ارزشی خود نظریات ارزشمندی ارائه کنیم.

منابع

۱. اوجی نژاد، احمدرضا؛ یارمحمدیان، محمدحسین و عباس قلناش (۱۳۹۴). برنامه درسی و تربیت معنوی. مرودشت: دانشگاه آزاد اسلامی.
۲. باغگلی، حسین (۱۳۹۲). مطالعه انتقادی «تربیت معنوی» در دنیای معاصر: مقایسه رویکردهای دینی و نوپدید در عرصه تربیت. پایان نامه دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
۳. باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و طیبه توسلی (۱۳۹۹). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۴. جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۹). انتظار بشر از دین. قم: نشر اسراء.
۵. حق پرست لاتی، طیبه، نادری، عزت‌ا. و مریم سیف‌نراقی (۱۳۹۷). الگوی برنامه درسی معنوی در درس مطالعات اجتماعی به منظور توسعه سلامت معنوی فراگیران. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۱، شماره ۳، ۱۵۰-۱۵۷.
۶. رحیمی، سیدمهدی، پاکمهر، نیره و علی اکبر سام‌خانیا نی (۱۳۹۴). تحلیل ظرفیت پدیدارشناسی رویکرد به خداوند در نوبه‌الثانیه و الثالثه کشف الاسرار. پژوهش زبان و ادبیات فارسی. شماره ۳۸، ۱-۳۸.
۷. شاکرنژاد، احمد (۱۳۹۴). مفهوم‌شناسی معنویت در عصر پست مدرن. رساله برای دریافت درجه دکتری رشته کلام گرایش فلسفه دین و مسائل جدید کلامی. دانشگاه قم: قم.
۸. صفامنش، نرگس (۱۳۹۷). چالش‌های پیش روی برنامه درسی معنوی براساس مدل تایلر و امکان‌سنجی اجرای آن در دوره ابتدایی. پایان نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه پیام‌نور: مرکز مشهد.
۹. عمید، حسن (۱۳۷۳). فرهنگ فارسی عمید. ج ۴. تهران: امیرکبیر.
۱۰. فتحی‌وآجارگاه، کوروش (۱۳۹۵). برنامه درسی به‌سوی هویت‌های جدید شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی. تهران: نشر آبیژ.
۱۱. قادری، مصطفی (۱۳۹۲). دوآین هیوبنر. مشاهیر برنامه درسی. دانشنامه برنامه درسی.
۱۲. مارش، کالین و ویلیس، جرج (۱۳۹۸). مبانی نظری و عملی برنامه‌ریزی درسی. ترجمه: سید احمد مدنی. تهران: انتشارات سمت.
۱۳. مرادی، مسعود، سیدکلان، میرمحمد و لیلا عیاری (۱۳۹۳). طراحی الگوی برنامه درسی معنوی در راستای تربیت زمینه‌ساز؛ راهبردها و راهکارهای اجرایی. پژوهش‌های مهدوی. سال سوم، شماره ۹، ۱۱۷-۱۳۹.
۱۴. مهرمحمدی، محمود و مقصود امین‌خندقی (۱۳۸۷). مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی. دوره دهم، شماره ۱، ۲۷-۴۵.
۱۵. یارمحمدیان، محمدحسین، فروغی ابری، احمدعلی، میرشاه جعفری، ابراهیم و احمدرضا اوجی نژاد (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی رویکردهای تربیت معنوی با توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی در چند کشور جهان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. شماره ۹، ۸۳-۱۰۲.
16. Bradley, Jaqui & King Kauanui, Sandra (2003). Comparing spirituality on three southern California college campuses. *Journal of Organizational Change Management*, 448-463.
17. Brown, Douglas (2009). Foucault and the Lure of the Transcendent: Curriculum Knowledge, Schooling, and the Public World. In: *Challenges Bequeathed*, 143-160. Brill Sense.
18. Buber, Martin (1958). *I and Thou*. Simon and Schuster.
19. Connelly, Michael, Fang He, Ming & Phillion, JoAnn (2008). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*, Sage Publication.
20. Dalton, Jon & Eberhardt, David & Bracken, Jillian & Echols, Keith (2006). Inward journeys: Forms and patterns of college student spirituality. *Journal of College and Character*, 7(8), 1-22.
21. Huebner, Dwayne (1962). knowledge and the curriculum. *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*, 44-65.

22. Huebner, Dwayne (1966). facilitating change as the responsibility of the supervisor. *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*, 118-130.
23. Huebner, Dwayne (1975). Poetry and power: The politics of curricular development. *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, 231-240.
24. Huebner, Dwayne (1985a). Religious metaphors in the language of education. *Religious Education*, 80(3), 460-472.
25. Huebner, Dwayne (1985b). Spirituality and knowing. *Learning and teaching the ways of knowing*, 159-173.
26. Huebner, Dwayne (1987). Religious education: Practicing the presence of God. *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*, 388-395.
27. Huebner, Dwayne (1991). Educational Activity and Prophetic Criticism. *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*, 396-400.
28. Huebner, Dwayne (1993). Education and spirituality. *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*, 401-416.
29. Huebner, Dwayne (1999). *The Lure of the Transcendent: Collected Essays by Dwayne E. Huebner*. Psychology Press, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
30. Kyser, Joseph (2020). An intellectual biography of Dwayne E. Huebner: biography, curriculum history, and understanding curriculum as theological, Doctoral dissertation, University of British Columbia.
31. Tillich, Paul (1954). *Love, power, and justice: Ontological analyses and ethical applications*. Oxford University Press, USA.