

ماهیت دانش از دیدگاه پل هرست و دلالت‌های آن بر انتخاب محتوای تعلیم و تربیت

سمیرا حیدری^۱

فاطمه زیبا کلام مفرد^۲

محمدعلی میرزاییگی^۳

چکیده

انتخاب محتوای تعلیم و تربیت همواره در زمره مسائل مهم مورد بحث فیلسوفان و اندیشمندان عرصه تعلیم و تربیت بوده است. این مسئله امروزه با توجه به افزایش روزافزون دانش جایگاه ویژه‌ای پیدا نموده است و همواره این پرسش مطرح است که از میان فوج عظیم دانش‌های عصر حاضر کدام دانش‌ها برای ارائه در نهادهای تعلیم و تربیت اهمیت دارد. پل هرست یکی از فیلسوفان برجسته قرن بیستم در انگلستان و یکی از بنیان‌گذاران مکتب فلسفی و تربیتی لندن، نظریه «اشکال دانش» را در حوزه معرفت‌شناسی ارائه داد و این اشکال را به‌عنوان محتوای تعلیم و تربیت همگانی معرفی نمود. در این مقاله با روش توصیفی-تحلیلی، نظریه «اشکال دانش» هرست مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است و اصول انتخاب محتوا مبتنی بر شکل‌گیری نظریه معرفت‌شناسی مذکور ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: تعلیم و تربیت، محتوا، هرست، نظریه اشکال دانش.

۱. دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول) s_heidari2001@yahoo.com

f.ziba.m@gmail.com

۲. دانشیار دانشگاه تهران؛

mbeigi@ut.ac.ir

۳. دانشیار دانشگاه تهران؛

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۹۰/۳۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۱/۲۵

مقدمه

تعیین دانش و معرفتی که باید در جریان تعلیم و تربیت انتقال یابد همواره در سیر تکوینی تعلیم و تربیت مسئله‌ای مهم تلقی شده است. در عصر حاضر که با افزایش روزافزون دانش روبرو هستیم، مسئله انتخاب دانش مناسب برای ارائه به متریان نهادهای تعلیم و تربیت اهمیتی خاص پیدا کرده است. آنچه در اینجا اهمیت اساسی پیدا می‌کند دیدگاه نظام‌های تعلیم و تربیت نسبت به دانش است که به‌طور اساسی در حوزه معرفت‌شناسی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

درواقع، در باب ماهیت یا چیستی دانش دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد که در مبحث معرفت‌شناسی یا نظریه دانش مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرند. امروزه معرفت‌شناسی یکی از پرمهم‌ترین مباحث تحقیقاتی بشر محسوب می‌شود. رشد تحقیقات فلسفی و علمی به قدری چشمگیر بوده است که نه تنها علوم متفاوتی به آن می‌پردازند بلکه این مباحث خود نیز به شاخه‌های متعددی تقسیم شده است. با این وصف، به‌رغم دادوستد میان فلسفه و علم، تمایز میان نظریه فلسفی و نظریه علمی در باب ماهیت دانش همچنان باقی است (هملین، ۱۳۷۴: ۳). از سویی دیگر، مبانی فلسفی، مبانی روان‌شناختی، مبانی جامعه‌شناختی و مبانی تاریخی بنیان‌های اساسی تعلیم و تربیت، به‌ویژه در حیطه برنامه درسی محسوب می‌شوند و مبنای معرفت‌شناختی می‌تواند در بستر مبانی فلسفی مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد (یارمحمدیان، ۱۳۹۰: ۳۸). در این مقاله تلاش شده است نظریه «اشکال دانش» هرست در فلسفه قرن بیستم مورد بررسی قرار گیرد و نسبت نظریه مذکور با محتوای تعلیم و تربیت تبیین گردد.

بسیاری از صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان برنامه درسی معتقدند فلسفه یکی از مبانی مهم در برنامه درسی است، زیرا گرایش فلسفی‌ای که توسط یک مدرسه و مسئولین آن مورد حمایت قرار می‌گیرد، هدف‌های غایی، هدف‌های کلی، محتوا و سازمان‌دهی برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (میرزاییگی، ۱۳۸۰: ۳۴). برای مثال، وندنبرگ ادعا می‌کند نظریه دانش یا معرفت‌شناسی در پاسخ به این پرسش بنیادی که چه نوع دانشی باید در مدارس لحاظ گردد، با حوزه تعلیم و تربیت رابطه‌ای تنگاتنگ پیدا می‌کند (Vandenberg, 1966, 1). شفلر نیز

انتقال و پیشبرد دانش را از وظایف اساسی تعلیم و تربیت می‌داند، حال آنکه ماهیت آن در معرفت‌شناسی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. یک نظام فلسفه تربیتی باید به‌طور گسترده به مسائل معرفت‌شناسی پردازد و این معرفت‌شناسی است که در زیربنای اجزای نظام تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد (Scheffler, 1965, 1-2).

مربیان و فیلسوفان تعلیم و تربیت در طول تاریخ، بر اساس دیدگاه خود درباره ماهیت انسان، ماهیت دانش و ماهیت تعلیم و تربیت و اهداف آن، تلاش کرده‌اند به انتخابی مناسب در زمینه محتوای تعلیم و تربیت دست یابند، به‌طوری که آن محتوا بتواند تجلی‌گاه اهداف تعلیم و تربیت باشد. بدیهی است که تناسب اهداف و محتوای تعلیم و تربیت، امکان ایجاد انسجام و هماهنگی را در ساختار نظام تربیتی به‌وجود می‌آورد.

در بحث انتخاب محتوای تعلیم و تربیت، فلاسفه تعلیم و تربیت دیدگاه‌های متفاوتی دارند؛ برخی محتوا را بر اساس علاقه و نیاز مربی انتخاب نموده‌اند یا آنکه محتوای تعلیم و تربیت را با تجربیات زندگی روزمره تربی مرتبط دانسته و آن را یک اصل مهم تلقی می‌کنند. برخی نیز تناسب محتوا را با مشکلات جامعه و نیازهای آن می‌سنجند. برخی دیگر، محتوایی را در تعلیم و تربیت مهم می‌شمارند که شاگردان را با امور پایدار و دائمی جهان آشنا گرداند (یارمحمدیان، ۱۳۹۰: ۵۲-۵۴). محتوای تعلیم و تربیت با توجه به چنین اصولی در انتخاب محتوای تعلیم و تربیت از دیدگاه اندیشمندان گوناگون متفاوت بوده است.

بدیهی است در مباحث برنامه درسی علاوه بر مبانی فلسفی، مبانی دیگری همچون مبانی روان‌شناختی و جامعه‌شناختی نیز حائز اهمیت است. در نهایت متخصصان برنامه درسی با توجه به این مبانی و اصولی که از هر کدام به‌دست می‌آید، درباره اصول نهایی و انتخاب محتوا تصمیم می‌گیرد.

هرست تلاش نمود بر اساس دیدگاه‌های فلسفی خود، محتوایی را در تعلیم و تربیت آزاد رقم بزند که برای ارائه در تعلیم و تربیت همگانی مدارس مناسب باشد. نظریه «اشکال دانش» او نه تنها در نظام تعلیم و تربیت انگلستان بلکه در کشورهای دیگر نیز نفوذ داشته است (Carr,)

6, 1998). او تعلیم و تربیتی را مطرح کرده است که تعریف و توجیه آن بر اساس ویژگی، ماهیت و اهمیت خود دانش است نه بر حسب تمایلات و نیازهای متریان یا نیازهای جامعه و هوا و هوس سیاستمداران (Hirst, 2010b, 32). بررسی دیدگاه هرست از این جهت اهمیت دارد که اندیشه فلسفی-تربیتی او واکنشی به موج پیشرفت‌گرایی در آموزش و پرورش غرب بوده است. اندیشه اغلب پیشرفت‌گرایان در حوزه تعلیم و تربیت بر مبانی فلسفی پراگماتیستی استوار بود و در عمل به‌نوعی نسبی‌گرایی و افول در حوزه علمی و اخلاقی نهادهای تربیتی منجر شده بود.

در مقاله حاضر، با توجه به اهمیت مباحث معرفت‌شناسی در قلمرو تعلیم و تربیت و ارتباط آنها با مسائل بنیادی نظام تعلیم و تربیت، به سه پرسش زیر پاسخ داده شده است:

الف) ماهیت دانش از دیدگاه پل هرست چیست؟

ب) بر اساس دیدگاه هرست چه اصولی برای انتخاب محتوای تعلیم و تربیت می‌توان ارائه داد؟

ج) دیدگاه هرست در باب ماهیت دانش و محتوای تعلیم و تربیت چه نقاط قوت و ضعفی دارد؟

در بحث ماهیت دانش از دیدگاه هرست، دو موضع معرفت‌شناسی وحدت‌گرا و کثرت‌گرا به‌عنوان مفروضات بحث الزامی به نظر می‌رسد. برخی از فیلسوفان و نظریه‌پردازان همسو با هرست، نسبت به دانش دیدگاهی کثرت‌گرا دارند و برخی دیگر را می‌توان در جرگه دیدگاه وحدت‌گراها قرار داد.

وحدت‌گرایی معرفت‌شناسی

منظور از وحدت‌گرایی دانش آن است که دانش تقسیم‌پذیر به حوزه‌های مختلف که هر یک دارای اصول و روش‌های معرفتی و متمایزی باشند، نیست بلکه ساختار دانش یک‌دست و یکپارچه است (باقری، ۱۳۸۲: ۱۸۲).

پوزیتیویست‌های منطقی^۴ (از شاخه‌های فلسفه تحلیلی) و پراگماتیست‌ها^۵ در این دسته قرار می‌گیرند. پوزیتیویست‌های منطقی در حیطه معرفت‌شناسی فقط قضایای ترکیبی، مانند قضایای علوم تجربی و قضایای تحلیلی، مانند قضایای ریاضی را مورد قبول دانستند. آنها با پذیرفتن «تقلیل‌گرایی»^۶، تمامی مفاهیم و قضایای موجود در علوم انسانی را به مفاهیم عینی و محسوس تقلیل دادند و بر وحدت‌گرایی معرفت‌شناختی تأکید نمودند. پراگماتیست‌ها نیز به وحدت‌گرایی معرفت‌شناختی نظر داشته‌اند. آنها نیز معرفتی را معتبر می‌شمارند که قابل تقلیل به معرفت تجربی باشد. به نظر آنها هر کلمه یا گزاره باید قابل تبدیل به تعریف عملیاتی باشد تا بتوان آن را در حوزه معرفت‌شناسی پذیرفت (باقری، ۱۳۸۲: ۱۹۳).

کثرت‌گرایی معرفت‌شناسی

در کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی قلمرو دانش به حوزه‌های مختلف تقسیم می‌گردد؛ حوزه‌هایی که سنخیت و یک‌دستی میان آنها وجود ندارد. از نحله‌های فکری‌ای که قائل به چنین دیدگاهی هستند می‌توان از اگزیستانسیالیسم و فلسفه تحلیلی نام برد. هرست نیز به‌عنوان فیلسوفی تحلیلی به نوعی معرفت‌شناسی کثرت‌گرا قائل بود (همان).

نظریه «اشکال دانش» هرست

هرست در حیطه کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی، نظریه «اشکال دانش» را ارائه داده است. به نظر وی سخن گفتن از دانش و اشکال مختلف آن تنها در معناداری و بی‌معنایی قضایا خلاصه نمی‌شود بلکه مسئله صدق و اعتبار قضایا در این اشکال مطرح می‌شود.^۷ بدین ترتیب، بر اساس دیدگاه هرست، دانش به اشکال متمایز تقسیم‌پذیر است. این اشکال

^۴ Logical Positivists

^۵ Pragmatists

^۶ Reductionism

^۷ ریشه فلسفی «اشکال دانش» هرست، «اشکال زندگی» ویتگنشتاین است. هر دو قائل به نوعی «بازی زبانی» در اشکال هستند. اختلاف آنها آن است که ویتگنشتاین متأخر در «اشکال زندگی» فقط قائل به معناداری و بی‌معنایی قضایا است حال آنکه در «اشکال دانش» معیار صدق و کذب قضایا نیز مطرح است.

چیزی فراتر از مجموعه اطلاعات اند و بیشتر متضمن روش‌های پیچیده تجربه ادراکی هستند که انسان تاکنون به دست آورده است. اشکال دانش هر کدام دارای روشی روشن و متمایزند و در آنها تجربیات انسان پیرامون نمادهای مورد قبول عام ساختار یافته است. در نتیجه، رشدی تدریجی از تعدادی توصیف‌های نمادین آزمون‌پذیر به وجود می‌آید. به این ترتیب، تجربه با گسترده شدن و دقیق شدن در کاربرد نمادها معنایی ژرف می‌یابد و در نتیجه ادراکی بهتر و با ساختاری منسجم‌تر برای انسان میسر می‌شود. اشکال متمایز دانش را می‌توان در سطحی پایین‌تر و در دانش معمول از جهان در زندگی روزمره انسان مشاهده کرد.

بدین ترتیب، اشکال مبسوط دانش پدید می‌آید و با برگرفتن عناصری از دانش معمول ما به عنوان مبنا، به نحوی متمایز رشد می‌یابد (بارو و وودز، ۱۳۹۱: ۳۲). معیارهایی که هر یک از این اشکال دانش را تعیین می‌کنند از این قرار هستند:

۱. هر یک از اشکال دانش دارای مفاهیم مرکزی یا طرح‌واره‌های مفهومی هستند که منحصر به نوعی خاص از دانش است و قابل تحویل به هیچ نوع دیگری نیست؛ مانند خدا، گناه، معاد و جبر و اختیار در الهیات و نیروی جاذبه، شتاب و سرعت در علوم فیزیکی.

۲. هر یک از اشکال دانش دارای یک ساختار منطقی مشخص است. مفاهیم در هر یک از این اشکال، شبکه‌ای را به وجود می‌آورند که نمایانگر جنبه‌هایی خاص از تجربه است. در واقع، در این ساختارهای منطقی، تجربیات بشر می‌تواند معنادار باشد.

۳. هر یک از اشکال دانش دارای اصطلاحات، ساختارها و تقریراتی است که از طریق تجربه آزمون‌پذیر است.

۴. هر یک از اشکال دانش دارای فنون و مهارت‌هایی هستند که می‌تواند تجربه را شکوفا کند و طرز تلقی آنها از تجربه را بسنجد (همان، ۳۳).

در مقالات بعدی، هرست معیار چهارم را حذف کرده است. به نظر وی، تفاوت در روش‌ها و فنون به کار رفته، در ایجاد تمایز بین ساختارهای گوناگون دانش نقشی نخواهد داشت. ولی یقیناً تفاوت‌ها در روش‌شناسی باقی است که در تعلیم و تربیت و پژوهش اهمیت دارد

(Hirst, 2010d, 26). در اینجا می‌توان به دیدگاه فایر آیند در قلمرو فلسفه علم اشاره کرد. به نظر او در پژوهش علمی روش تحقیق واحد و مطلق وجود ندارد بلکه هر چیزی رواست^۸ و هر کس می‌تواند از هر روشی در پژوهش علمی استفاده کند. از دیدگاه فایر آیند چنین کثرت‌گرایی‌ای امری گذرا است و در واقع تدبیری است برای مطلق‌گرایی در معرفت‌شناسی و از همین حیث می‌توان آن را نمونه‌ای از کثرت‌گرایی به‌منزله روش به‌حساب آورد (باقری، ۱۳۸۲: ۱۴۴).

با توجه به معیارهای نام برده شده، هرست اشکال دانش را چنین معرفی می‌کند: ریاضیات، علوم فیزیکی، علوم انسانی، دین، فلسفه، اخلاق، تاریخ، ادبیات و هنرهای زیبا. از سویی دیگر، هرست دانشی همچون جغرافیا را «حوزه دانش»^۹ می‌خواند. در حوزه‌های دانش - برخلاف اشکال دانش - تشکیل ساختار خاصی از تجربه مورد نظر نیست بلکه موضوعی مورد بررسی قرار می‌گیرد که چندین شکل دانش در ساختن آن سهم هستند. برای مثال، در جغرافیا به‌عنوان مطالعه رابطه انسان با محیط، مطالعه نظری و مهندسی صورت می‌گیرد (Hirst, 2010b, 46).

در مورد تاریخ و علوم اجتماعی، هرست به این نتیجه رسیده است که آنها دارای یک شکل متمایز ویژه نیستند بلکه هر کدام ترکیبی از انواع قضایای نامبرده‌اند. در تاریخ، بر حسب آنکه موضوع مطرح در آنچه باشد، مفاهیم متفاوتی ظهور می‌کند (Rogers, 1972, 32). برای مثال، مفاهیم در تاریخ هنر در یک دوره تاریخی، مثلاً تاریخ هنر در دوران باستان با تاریخ علم در اروپای مدرن با هم تفاوت دارد. بنابراین، مفاهیم تاریخ به‌طور اساسی مفاهیم علوم سیاسی، هنر، اقتصاد و غیره را در برمی‌گیرد و این بستگی دارد به اینکه کدام موضوع در تاریخ مورد مطالعه قرار بگیرد. لازم به ذکر است که این مفاهیم در تعامل و ارتباط درونی با یکدیگر نیز هستند به‌طوری که بتوانند جلوه‌گر رخداد‌های تاریخی در مقاطع گوناگون زمانی باشند (همان، ۷۸). بنابراین، به نظر می‌رسد با توجه به آنکه تاریخ و علوم اجتماعی از یک شکل متمایز و

^۸. Anything goes

^۹. Field of knowledge

ویژه خود برخوردار نیستند بلکه هر کدام ترکیب قضایا هستند، می‌توان آنها را جزو حوزه‌های دانش قلمداد کرد.

درباره هنر و ادبیات نیز هرست به این نکته اشاره دارد که مشخصات عینی و قابل مشاهده‌ای به صورت نماد وجود دارد که دارای معنا هستند و ساختار گزاره‌ای هنر و ادبیات با آنها شکل می‌یابد. صدق و کذب این گزاره‌ها می‌تواند مورد قضاوت قرار گیرد. بدین ترتیب، هنر و ادبیات جزو اشکال دانش قرار می‌گیرند. همان‌طور که ممکن است دانش ریاضی پیش فرض دانش طبیعی قرار گیرد، دانش هنری هم ممکن است بر اساس انواع دیگر دانش استوار شود. برای مثال، یک داستان یا رمان ممکن است حقایق زیادی را درباره دنیای مادی یا زندگی شخصی و اجتماعی در برگیرد (همان، ۱۵۳). از سویی، به نظر وی آثار هنری بیانگر حقایق دنیای مادی هستند، درعین حال بیانگر ویژگی‌هایی هستند که به صورتی متمایز و غیرقابل تقلیل می‌یابند.

آنچه در مطرح نمودن هنر و ادبیات به عنوان شکلی از دانش اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند، مسئله معیار صدق گزاره‌هاست. هرست در این باره می‌گوید: اگر نمادها در آثار هنری در ارتباط با ماهیت خود انسان، محیط مادی و اجتماعی با تمام پیچیدگی‌هایش - به کار روند، آنگاه قضاوت‌های عینی درباره صدق و اعتبار گزاره‌های هنری امکان‌پذیر خواهد بود (Hirst, 2010e, 161). برای مثال، در برخی داستان‌ها، گزاره‌هایی وجود دارد که به یک زمینه تاریخی خاص اشاره دارد.

رابطه ذهن و دانش از دیدگاه هرست

از دیدگاه هرست تعلیم و تربیت همواره پیشرفت شاگردان حین یادگیری را هدف قرار می‌دهد و این پیشرفت به ساختار ذهن عقلانی آنها مربوط می‌شود. البته منظور وی این نیست که تعلیم و تربیت به معنای وسیع آن، تنها رشد ذهن را در برمی‌گیرد بلکه منظور آن است که رشد و شکوفایی در انسان با ذهن عقلانی شاگردان سروکار دارد. برای مثال، تربیت بدنی قسمتی از زندگی یک انسان عاقل را تشکیل می‌دهد و در واقع فعالیت‌های بدنی بخشی از

زندگانی عقلانی است و همین زندگانی عقلانی است که منجر به سعادت‌مندی می‌شود (Hirst, 1969, 142).

با پیگیری دانش، خیال و وهم جای خود را به تشخیص حقیقت می‌دهد و خواسته‌های واقعی جانشین آرزوهای غیرعقلانی شده و واکنش‌های احساسی جای خود را به عملکردهای توجیه‌پذیر می‌دهد. بدین ترتیب، کسب دانش، عقلانیت انسان را توسعه می‌دهد (همان، ۱۴۳). از دیدگاه وی ذهن به‌طور منفعل به پذیرش ایده‌ها و ادراک از دنیای خارج نمی‌پردازد بلکه می‌توان گفت انسان با ساختارمند نمودن مفاهیم به ادراک صحیح نائل می‌آید. بنابراین، رشد ذهن با مفاهیم ساختارمند و سازمان‌دهی شده میسر است.

از سویی دیگر، به نظر او کسب دانش جدید همانند تهیه مبلمانی جدید برای یک اتاق نیست؛ اتاق تمثیل مناسبی برای ذهن نیست که با تغییر اثاثیه اتاق بدون تغییر باقی بماند (همان، ۱۵۳). او معتقد است بدون دانش، ذهنی وجود نخواهد داشت؛ دانش محتوایی است که ذهن برای عملکرد خود به آن نیاز دارد و ویژگی‌های ذهن بدون دانش قابل تبیین نیست. دانش دارای جاری ذهن نیست بلکه ویژگی خود ذهن است. بنابراین، شکست در کسب دانش به منزله شکست در کسب ذهن عقلانی است. آنچه در کسب دانش اهمیت دارد تمرین فرآیندهای ذهنی ویژه نیست بلکه درک رابطه بین قضایا و شناسایی معیارهای صدق و کذب آنهاست و بدین ترتیب، ذهن به عقلانیت دست می‌یابد.

محتوای تعلیم و تربیت از دیدگاه هرست

چنانکه ذکر شد، هرست را می‌توان از جمله فیلسوفان نوارسطویی قرن بیستم به حساب آورد. او با شرح و بررسی بیانات ارسطو، ویژگی‌های زیر را برای محتوای تعلیم و تربیت آزاد^{۱۰} در نظر می‌گیرد:

۱. محتوای تعلیم و تربیت فراتر از فعالیت‌های روزمره ذهن و بدن است؛ درواقع، نیازمند تلاشی بیشتر در متریان است و بخشی از زندگی سعادت‌مندان به حساب می‌آید.

¹⁰. Liberal

۲. محتوای تعلیم و تربیت آزاد به دلیل سودمندی آنها مطالعه نمی‌شود. آنها ممکن است دارای فواید علمی باشند ولی آنچه محتوای چنین تعلیم و تربیتی را ممتاز می‌گرداند، پیگیری آنها به دلیل ارزش درونی آنهاست. پس این موضوعات به دلیل ارزش درونی آنها دنبال می‌شوند نه ارزش بیرونی.

۳. در تعلیم و تربیت آزاد سعی بر آن نیست که انسان در یک موضوع تخصص پیدا کند و ذهنش محدود گردد بلکه ذهن او درگیر موضوعات متفاوتی می‌شود که همگی ارزش یکسان دارند و برای زندگی سعادت‌مندانة مفیدند.

۴. محتوای تعلیم و تربیت آزاد و مطالعه آنها به خودی خود ارزش درونی دارند و متریان نیز آن را به دلیل ارزش درونی آن دنبال می‌کنند نه برای خودنمایی یا گذران زندگی (Hirst, 2010a, 510).

از دیدگاه ارسطو محتوای تعلیم و تربیت آزاد لذت ذهن را به ارمغان می‌آورد ولی نه آنکه به اوقات فراغت اختصاص یابد. ویژگی مهم محتوای تعلیم و تربیت آزاد ارزش درونی آن است. به بیانی دیگر، در تعلیم و تربیت آزاد چنین محتوایی به دلیل ارزش درونی و فارغ از ارزش بیرونی آن دنبال می‌شود (همان، ۵۰۶).

چنین محتوایی دانشی است که خودش هدف قرار می‌گیرد، مانند دانش نظری که حاصل فعالیت عقل نظری است و قادر است واقعیت‌ها را بشناسد و اصول و قوانین حاکم بر آن را کشف کند. فعالیت‌های غیرآزاد، هدفی خارج از خود دارند، مانند دانش تولیدی که برای ساختن چیزی که در عمل سودمند افتد به کار می‌رود.

اشکال دانش به‌عنوان محتوای تعلیم و تربیت

بین مفهوم ذهن و دانش رابطه‌ای منطقی وجود دارد به طوری که دانش ویژگی اصلی خود ذهن است. پس در تعلیم و تربیت باید رشد و شکوفایی ذهن را به‌عنوان هدف در نظر گرفت. از سویی، قلمرو و محتوای ذهن توسط خود دانش تعیین می‌گردد. محتوای تعلیم و تربیت آزاد را اشکال دانش تشکیل می‌دهد و تدریس اشکال دانش با شکوفایی و تعالی ذهن در ارتباط

است (Yoo, 2001, 625).

آنچه از دیدگاه هرست، در ارائه اشکال دانش به عنوان محتوای تعلیم و تربیت اهمیت دارد، تمایز زبان‌شناختی و روش‌شناختی اشکال دانش است و اینکه شاگردان در درک تجربیات، از راه‌های منحصر به فرد هر یک از اشکال دانش استفاده کنند. برای مثال، مضامین هنری را در همان حیطه هنر با توجه به مفاهیم و روش‌های آن درک کنند.

هر شکل دانش دارای ساختار منطقی خاص خود است ولی تنها یک روش روان‌شناختی خاص برای کسب آن وجود ندارد. به نظر وی، ساختار منطقی هر یک از اشکال دانش تنها شبکه‌ای از مفاهیم را به ما نشان می‌دهد که نمایانگر جنبه‌های خاصی از تجربه است و از راه‌های گوناگونی می‌توان به درک و فهم چنین شبکه‌هایی دست یافت (O' Hear, 1981, 91). میان ساختارهای اشکال دانش تفاوت‌ها و تمایزاتی وجود دارد که به موجب آن تجربیات فرد ساختارمند^{۱۱} معنی‌دار^{۱۲} و سازمان‌دهی^{۱۳} می‌شود. محتوای تجربیات فردی بدون یادگیری اشکال دانش برای وی روشن و صریح نخواهد بود. بنابراین، اهداف ویژه برنامه درسی باید چنان باشد که این تمایزات و تفاوت‌ها را مد نظر قرار دهد.

منطق حاکم بر هر یک از اشکال دانش تنها ساختار شبکه‌ای آن ماده درسی را فراهم می‌آورد. ولی باید توجه داشت که چنین منطقی تنها راه ادراک آن ماده درسی نیست زیرا ممکن است بر اساس این ساختارهای شبکه‌ای، مفاهیم کلی و بنیادی - که انتزاعی محسوب می‌شود - در هر یک از اشکال دانش قبل از مفاهیم عینی و ملموس قرار گیرند، حال آنکه در محتوای تعلیم و تربیت سازمان‌دهی مفاهیم از عینی به انتزاعی یا از آسان به سخت، متریبان را در کسب اشکال دانش با توفیق بیشتری روبرو می‌کند (همان، ۹۶).

از سویی دیگر، از لحاظ منطقی برخی از اشکال دانش برخی دیگر را پیش‌فرض قرار می‌دهند. به عنوان مثال، برخی اصول منطق در ریاضیات پیش‌فرض قرار می‌گیرد ولی این بدین

¹¹. Structured

¹². Meaningful

¹³. Organized

معنا نیست که ریاضیات قبل از فهم و ادراک دقیق اصول منطقی قابل فهم نیست بلکه از لحاظ روان‌شناختی به نظر می‌رسد عکس چنین حالتی در تعلیم و تربیت مطرح است (O' Hear, 1981, 96)، زیرا ممکن است اصول و قواعد منطقی که در ریاضیات پیش فرض قرار می‌گیرند، نسبت به مفاهیم ریاضی انتزاعی‌تر باشند.

در ضمن، هرست حوزه‌های دانش را نیز به‌عنوان محتوای تعلیم و تربیت توصیه می‌کند. در حوزه‌های دانش، تا حد امکان، باید با جنبه‌های مرتبط اشکال دانش آشنا شد. متریان ضمن یادگیری حوزه‌های دانش، به جایی می‌رسند که باید به یادگیری اشکال دانش شرکت‌کننده در هر یک از حوزه‌های دانش بپردازند. بنابراین، اهمیت حوزه‌های دانش به‌عنوان محتوای تعلیم و تربیت در آن است که متریان، ارتباط هر یک از اشکال دانش را با دیگر اشکال دریابند. به نظر هرست، در ارائه حوزه‌های دانش به‌عنوان محتوای تعلیم و تربیت، طراحی برنامه‌های درسی به‌صورت پروژه نقش مؤثری دارد ولی موفقیت چنین برنامه‌ای دانش و توانایی وسیع مربیان را می‌طلبد و در صورت ناکافی بودن کفایت مربی، طرح‌های پروژه‌ای به فعالیت‌هایی تبدیل می‌شوند که اگرچه جالب هستند ولی ارزش تربیتی ندارند یا ارزش تربیتی آنها ناچیز است (Peters & Hirst, 1971, 68).

نکته‌ای که هرست به آن تأکید دارد این است که در یک برنامه درسی -چه مبتنی بر اشکال مستقل و متمایز دانش باشد چه مبتنی بر ارتباط چند شکل دانش- امکان استفاده از روش‌های متنوع و جدید به‌طور برابر وجود دارد. برای مثال، بحث گروهی، استفاده از ابزارهایی برای تدریس، نشان دادن فیلم و بازدیدهای علمی یا تدریس به کمک گچ و تخته و سخنرانی کردن، همه می‌توانند همراه با برنامه درسی موضوعی یا تلفیقی، به‌طور مساوی مورد استفاده قرار گیرند (همان، ۶۹).

توجیه هرست برای کسب اشکال دانش

از زمان افلاطون، پرورش قوه عقلانیت انسان هدفی روشن برای تعلیم و تربیت بوده است و سنت افلاطونی بر اهمیت قوه تعقل به‌منظور کسب حقیقت تأکید داشته است. سپس از زمان

کانت، عقلانیت به عنوان شرطی لازم برای کسب خودمختاری و یک روش عملی برای آنکه انسان بتواند به اهداف زندگی خود برسد، قلمداد گردید. در امتداد همین سنت، در مکتب لندن، قوه تعقل و ادراک بشری بسیار مورد توجه قرار می‌گیرد. انسان این توان را دارد که به کسب دانش پردازد و جهان پیرامون خود را بشناسد. در واقع، انسان دارای قابلیت‌ها و استعداد‌های گوناگون است، از جمله این استعداد را دارد که بدون هیچ گونه انگیزه بیرونی به کسب دانش پردازد. در مکتب لندن، هدف اصلی تعلیم و تربیت رسیدن به یک زندگی سعادت‌مندانه است و در این زندگی سعادت‌مندانه انسان قادر است به انتخاب‌ها و قضاوت‌های عقلانی دست یابد (Winch & Gingel, 1999, 199-200).

بر اساس همین مبنا، قضایای زیر را می‌توان به عنوان مبانی تعلیم و تربیت آزاد از دیدگاه هرست در نظر گرفت:

۱. تعلیم و تربیت به زندگی سعادت‌مندانه منجر می‌گردد.
۲. زندگی سعادت‌مندانه زندگی همراه با عقلانیت است.
۳. برای زندگی عقلانی، پرورش عقلانیت الزامی است.
۴. اشکال دانش موجب تعالی عقلانیت می‌شود.

بنابراین، پیگیری دانش در تعلیم و تربیت ضروری به نظر می‌رسد (Yoo, 2001, 205). هرست در پاسخ به این پرسش که چه توجیهی برای کسب نمودن اشکال دانش وجود دارد، معتقد است خود این پرسش مبتنی بر پیش فرضی است که عبارت است از تعهد نسبت به دانش عقلانی. به عبارت دیگر، کسی که در پی به دست آوردن توجیهی برای اکتساب دانش عقلانی است، تعهد خود را نسبت به اکتساب دانش عقلانی نشان می‌دهد؛ طرح همین پرسش، چنین تعهدی را در خود نشان می‌دهد زیرا با این کار به اکتساب دانش عقلانی پرداخته است. بدین ترتیب، هرست تلاش کرده است اهمیت اکتساب دانش عقلانی و پرداختن به اشکال مختلف آن را نشان دهد. چنین برهانی را برهان یا احتجاج استعلایی می‌گویند. سابقه برهان استعلایی را در آثار کانت می‌توان یافت. بر اساس بیانات کانت، روش تحلیل استعلایی طی مراحل زیر

انجام می‌پذیرد:

(۱) نخست موقعیت معینی در نظر گرفته می‌شود.

(۲) سپس با نظر به آنچه در موقعیت مذکور لحاظ شده، این پرسش مطرح می‌شود که قبول موقعیت مذکور، در گرو قبول ضروری چه امور دیگری قرار دارد؟

(۳) پاسخ این پرسش، به‌منزله پیش‌فرض ضروری موقعیت مذکور در نظر گرفته می‌شود. از سویی، باید توجه نمود که بر اساس بیانات هرست، در نظر گرفتن تعلیم و تربیت آزاد به‌صورت کسب اشکال گوناگون دانش است که این اشکال با وجود تمایزهایی که با هم دارند برگرفته از دانش کلی روزانه ما هستند و از یک جهان واحد سخن می‌رانند. با وجود این، آنچه که هرست بر آن تأکید دارد این است که نتیجه تعلیم و تربیت آزاد، ایجاد ساختارهای متمایز و مشخص بین تجربیات است؛ او بر وحدت ذهن بشری تأکید ندارد (O' Hear, 1981, 106). به نظر وی، اشکال مختلف دانش ریشه در دنیای مشترکی دارد که ما همه در آن سهیم هستیم و از طریق راه و روش‌های عقلانی آنها به جهان مشترک میان انسان‌ها پی می‌بریم.

اشکال دانش به‌عنوان محتوای آموزش همگانی

در اینجا این پرسش مطرح می‌شود که آیا اشکال دانش به‌عنوان محتوای تعلیم و تربیت برای همه شاگردان مناسب است؟ با توجه به آنکه از دیدگاه هرست، کسب و فراگیری دانش به‌طور منطقی اساس رشد و اعتلای ذهنی و عقلانیت انسان است و از سویی، دامنه دانش شامل تعداد محدودی از اشکال متمایز می‌شود، پس در نظر گرفتن اشکال دانش به‌عنوان محتوای تعلیم و تربیت حائز اهمیت است و در ارائه اشکال دانش به‌عنوان محتوای تعلیم و تربیت، اهداف شناختی است که مهم قلمداد می‌شود. اگر در برنامه درسی اهداف شناختی به‌خوبی در نظر گرفته نشود، رشد و تحول شاگردان نه تنها از جنبه‌های شناختی بلکه از جنبه‌های دیگر که اهداف شناختی را پیش‌فرض قرار می‌دهند، محدود می‌شود یا خدشه‌دار می‌گردد (Hirst, 2010d, 28).

در اینجا باید به طبقه‌بندی اهداف از دیدگاه بلوم که به سه حیطه شناختی، عاطفی^{۱۴} و روانی - حرکتی^{۱۵} تقسیم شده‌اند توجه کرد. حیطه شناختی شامل دانش، معلومات، توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی است؛ در حیطه عاطفی، میل به پاسخ‌گویی و علاقه به یادگیری و لذت بردن از آن و مراحل ارزش‌گذاری را در بر می‌گیرد و حیطه روانی-حرکتی به فعالیت‌ها و مهارت‌هایی مربوط می‌شود که هم جنبه روانی و هم جنبه جسمانی دارند.

هرست معتقد است طبقه‌بندی بلوم، درباره روابط بین انواع مختلف اهداف آموزشی اطلاعاتی در اختیار ما قرار نمی‌دهد. آنچه که مهم است، فهم ساختار یا الگوی روابط بین اهداف آموزشی است. طرح اهداف آموزشی به این صورت، کار فلسفی پیچیده‌ای است که تحلیل دقیق‌تری را در معرفت‌شناسی و فلسفه ذهن می‌طلبد (Peters & Hirst, 1971, 60-61).

با این وجود، به نظر هرست بنیادی‌ترین اهداف آموزشی، نوع شناختی آنهاست که دانش، توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی را مد نظر قرار می‌دهد و اهداف دیگر بر اساس آنها یا در ارتباط با آنها تدوین می‌شوند. برای مثال، لذت بردن و ارزش نهادن به هنرها که در حیطه عاطفی مطرح می‌شود بدون درک مفاهیم مربوط به زیبایی‌شناسی غیرممکن است و درک این مفاهیم در حیطه شناختی صورت می‌گیرد.

بنابراین، در ارائه اشکال دانش باید بر اهداف شناختی تأکید کرد که موجب پرورش مهارت‌ها و توانایی‌های ذهن انسان می‌شود و باید ایجاد و رشد حالات مطلوب ذهن در همه شاگردان با ضریب هوشی معمولی برای تعلیم و تربیت همگانی در نظر گرفته شود. آنچه که باید در نظر گرفت تفاوت تعلیم و تربیت همگانی و تعلیم و تربیت تخصصی است. در تعلیم و تربیت تخصصی، شاگرد درباره همه مفاهیم، مهارت‌ها و آزمون‌های مربوط به رشته تخصصی خود، به تفصیل آگاهی پیدا می‌کند به طوری که به تدریج دانش و تجربه‌اش در حیطه مورد نظر از مسائل روزمره فراتر می‌رود. ولی اهداف تعلیم و تربیت عمومی باید چنان باشد که تسلط

¹⁴. Cognitive

¹⁵. Objectives

فراگیر و جامعی را در بر نداشته باشد بلکه توجه شاگردان را به حد کافی به هر یک از اشکال دانش جلب کند تا ماهیت هر یک را درک کنند، با مفاهیم اصلی هر یک از اشکال در متن زندگی آشنا شوند، برای فهم آنها وقت صرف کنند و تمایل به پیگیری آن داشته باشند (همان، ۶۶).

از دیدگاه هرست اینکه چگونه می‌توانیم به‌طور دقیق اشکال دانش را با در نظر گرفتن بنیادی‌ترین اهداف آموزشی که همان اهداف شناختی است به اکثریت شاگردان آموزش دهیم و کسانی که از توانمندی و استعداد کمتری برخوردار هستند به حال خود رها نشوند، به درستی مشخص نیست. مسلم است که باید تدریس اشکال دانش برای شاگردانی که از توانمندی و استعداد کمتری برخوردار هستند را نیز متوقف نسازیم و اهداف شناختی را در آنان هم دنبال کنیم. باید توجه داشت که هرست در فرآیند تدریس، علاوه بر آنکه عزم و اراده مربی را در ارائه محتوایی خاص مهم تلقی می‌کند، بر این عقیده است که مربی باید از دانش روان‌شناسی و روش‌هایی که به شناخت بهتر او از شاگرد کمک می‌کند برخوردار باشد و نسبت به تفاوت‌های فردی شاگردان آگاهی داشته باشد (Hirst, 2010b, 16). برای مثال، اگر یک مربی با عزم و اراده، کتابی همچون *دیوان حافظ* را برای ارائه به کودکان شش ساله انتخاب کند، با وجود آنکه مربی بر چنین محتوایی تسلط دارد ولی این محتوا متناسب با وضعیت ذهنی و روان‌شناختی شاگردان نیست و بدین ترتیب، از دیدگاه هرست معیارهای تدریس برقرار نشده است.

نقاط قوت و ضعف نظریه اشکال دانش هرست و پیامدهای آن در انتخاب محتوا

با توجه به بحث کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی از دیدگاه هرست، انتظار می‌رود تمامی موضوعات و مواد درسی به‌صورت مجزا به متریان ارائه شود حال آنکه از دیدگاه هرست برخی از مواد درسی صورت و فرم تلفیقی دارند، مانند جغرافیا. بدین ترتیب، هرست ارائه محتوا را هم به‌صورت مجزا و هم به‌صورت تلفیقی پیشنهاد کرده است. از سویی، موضوعات و مواد درسی که هرست برای ارائه به شاگردان پیشنهاد می‌کند چنان است که اگر شاگردان در

آینده به حرفه‌های سهل الوصول مشغول شوند، باز هم زمینه آن را خواهند داشت که به مسائل برتر ذهنی مانند شعر و متافیزیک نیز پردازند. پس اینکه محتوایی که هرست برای تعلیم و تربیت ارائه می‌دهد، می‌تواند به صورت مجزا و تلفیقی باشد و از سویی می‌تواند بدون در نظر گرفتن شغل آینده شاگردان قابل ارائه به تمامی آنها باشد، از نقاط قوت دیدگاه هرست است. ولی همچون هر دیدگاهی، دیدگاه هرست نیز از نقاط ضعفی برخوردار است. از جمله، کاربرد احتجاج استعلایی که هرست در توجیه کسب اشکال دانش جهت پرورش عقلانیت به کار برده است، متقاعدکننده نیست.

در محتوایی که هرست ارائه داده است، جایگاه حوزه‌های مهمی همچون تربیت بدنی و پرورش شخصیت شاگردان مشخص نیست. از سویی، با انتخاب اشکال دانش به‌عنوان محتوای تعلیم و تربیت تنها بر بعد شناختی در ماهیت انسان تأکید شد و ابعاد دیگر، مانند احساسات، عواطف و غیره اهمیت چندانی ندارد.

در برخی از «اشکال دانش» نیز، با توجه به معیارهای آن، بیش از یک ساختار دانش وجود دارد. برای مثال، در روان‌شناسی که یکی از شاخه‌های علوم انسانی است، روان‌شناسی فروید و روان‌شناسی رفتارگرایان^{۱۶} هرکدام دارای مفاهیم مرکزی، روابط منطقی و آزمون‌های متفاوتی هستند و بر اساس معیارهای هرست به‌سختی می‌توان مشابهت‌هایی بین آنها پیدا کرد^{۱۷} (Philips, 1993, 81). در برخی از اشکال دانش همچون ریاضیات نیز از معیار سوم اشکال دانش، یعنی آزمون‌پذیری در قبال تجربه نمی‌توان صحبت کرد.

اصول انتخاب محتوای تعلیم و تربیت بر اساس دیدگاه هرست

از آنجایی که اشکال دانش با هدف تعلیم و تربیت از دیدگاه هرست ارتباط محکمی دارد، می‌توان اصولی را بر اساس هدف و مبنا تدوین نمود. در ادامه به صورت‌بندی اصول انتخاب محتوا از دیدگاه هرست می‌پردازیم:

¹⁶. Behaviorist

¹⁷. Phillips, D.C.

آنچه از دیدگاه هرست در ارائه اشکال دانش، به عنوان محتوای تعلیم و تربیت اهمیت دارد، تمایز زبان شناختی و روش شناختی اشکال دانش است. در واقع، آنچه هرست بر آن تأکید دارد این است که شاگردان با یادگیری اشکال دانش، تجربیات خود را به صورت ساختارهای متمایز و سازمان یافته در آورند. از آنجایی که محتوای تعلیم و تربیت از دیدگاه هرست اشکال دانش است که برای رسیدن به زندگی سعادتمندانه که هدف تعلیم و تربیت است، امری ضروری است. از سوی دیگر، اشکال دانش موجب می شود تجربیات شاگردان به صورت ساختارهای متمایز و سازمان یافته در آید. بنابراین از جمله اصول آن است که:

۱. محتوای تعلیم و تربیت باید تجربیات متریبان را به صورت ساختارهای متمایز و سازمان یافته در آورد.

از سویی دیگر، از آنجایی که از دیدگاه هرست بدون دانش، ذهنی وجود ندارد و دانش به عنوان محتوایی است که ذهن نیازمند آن است به طوری که خصوصیات ذهن بدون دانش قابل تبیین نیست و دانش موجب رشد و شکوفایی ذهن می شود. پس می توان اصل دوم را چنین پیشنهاد نمود:

۲. محتوای تعلیم و تربیت باید چنان باشد که موجب رشد و شکوفایی ذهنی شاگردان شود.

از آنجایی که هرست به جز اشکال دانش، حوزه های دانش را هم به عنوان محتوا مطرح می کند و حوزه های دانش تأکید بر ارتباط اشکال دانشی است که بر اساس موضوع کنار هم قرار گرفته اند، پس دلالت ضمنی این نگرش هرست چنین است:

۳. رئوس مطالب و مواد درسی باید به نحوی تدوین شود که تا حد امکان شاگردان را با جنبه های مرتبط هر یک از اشکال دانش آشنا کند.

در ضمن، در مکتب لندن هدف اصلی تعلیم و تربیت رسیدن به یک زندگی سعادتمندانه است که انسان در این سعادتمندی قادر است به انتخاب ها و قضاوت های عقلانی دست پیدا کند. از دیدگاه هرست نیز شاگردان با یادگیری اشکال دانش می توانند به این زندگی سعادتمندانه که همراه با قضاوت ها و انتخاب های عقلانی است دست پیدا کنند. پس می توان

اصلی دیگر، برای انتخاب محتوای تعلیم و تربیت پیشنهاد نمود:

۴. محتوای تعلیم و تربیت باید چنان باشد که شاگردان را قادر به قضاوت‌ها و انتخاب‌های عقلانی نماید.

از سویی، اشکال دانش محتوای تعلیم و تربیت‌اند و اهداف شناختی در ارائه آنها محوریت دارد، به طوری که رشد و تحول شاگردان را نه تنها از جنبه‌های شناختی بلکه از جنبه‌های دیگر که اهداف شناختی را پیش فرض قرار می‌دهند تحت تأثیر قرار می‌دهد. بر این اساس می‌توان اصلی دیگر برای انتخاب محتوای تعلیم و تربیت در نظر گرفت:

۵. محتوای تعلیم و تربیت باید چنان باشد که بر اهداف شناختی تأکیدی بیشتر داشته باشد.

بر اساس دیدگاه هرست دریافتیم که هر یک از اشکال دانش دارای ساختار منطقی خاص خود هستند. در عین حال، راه‌های زیادی برای کسب آن و فهم ساختار منطقی اشکال دانش وجود دارد و در واقع، سازمان‌دهی یک ماده درسی باید بر اساس خصوصیات روان‌شناختی شاگردان صورت گیرد، به طوری که برای شاگردان قابل یادگیری باشد. پس به عنوان یک اصل می‌توان گفت:

۶. محتوای تعلیم و تربیت باید چنان باشد که برای شاگردان قابل یادگیری باشد.

چنانکه ذکر شد، از آنجایی که هرست: (۱) هدف نهایی تعلیم و تربیت را رسیدن به زندگی سعادت‌مندانه می‌داند، (۲) و زندگی همراه با عقلانیت را موجب رسیدن به زندگی سعادت‌مندانه تلقی می‌کند و از سویی اشکال دانش را موجب پرورش عقلانیت می‌داند، (۳) در توجیه خود برای کسب اشکال دانش یا دانش عقلانی از احتجاج استعلایی استفاده کرده است، پس می‌توان گفت هرست تلاش نموده است محتوایی متناسب با هدف ارائه دهد و این می‌تواند یک اصل دیگر باشد:

۷. محتوای تعلیم و تربیت باید متناسب با هدف تعلیم و تربیت باشد.

نتیجه گیری

از دیرباز تاکنون دیدگاه‌های فلسفی، به‌ویژه مباحث معرفت‌شناسی در انتخاب محتوای تعلیم و تربیت از اهمیت زیادی برخوردار بوده است. هرست به‌عنوان فیلسوف برجسته قرن بیستم در مکتب لندن، به بحث‌های معرفت‌شناسی این مکتب پرداخته و با ارائه نظریه اشکال دانش، تلاش کرد محتوای مناسبی را برای تعلیم و تربیت ارائه دهد. ولی همچون هر نظریه‌ای، نظریه اشکال دانش هرست نیز قابل بررسی، تحلیل و نقد است. در این مقاله به بررسی «نظریه اشکال دانش» هرست پرداخته شد و بر اساس این نظریه اصولی برای انتخاب محتوا ارائه شد که در تحقیقات پیشین ارائه نشده بود.

مسلماً هدف از چنین بررسی و تحلیل‌هایی اقتباس از آرای نظریه‌پردازان نیست بلکه امید است بر اساس چنین تحقیقاتی بتوان به زمینه‌ها و چشم‌اندازهای نوینی در نظام تعلیم و تربیت کشور خودمان برسیم.

به نظر می‌رسد بررسی مقایسه‌ای آرای هرست با اندیشمندان مسلمان قدیم یا معاصر یا دیگر نظریه‌پردازان مکتب لندن یا پراگماتیسم بتواند در ابعاد نظری بحث‌های تعلیم و تربیت مفید واقع شود. این تحلیل و تطبیق درباره دیدگاه‌های فلسفی در باب برنامه درسی، با توجه به آنکه در کشور ما هنوز مبانی فلسفی منسجمی برای برنامه درسی به‌چشم نمی‌خورد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

منابع

- بارو، رابین و ودز، رونالد (۱۳۹۱) *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه دکتر فاطمه زیباکلام، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲) *هویت علم دینی*، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- میرزاییگی، محمدعلی (۱۳۸۰) *برنامه‌ریزی درسی و طرح درس*، تهران: نشر یسپرون.
- نوردنبو، س.ا. (۱۳۷۶) «فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب»، ترجمه محمد عطاران، *در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر*، تألیف، انتخاب و ترجمه خسرو باقری و محمد عطاران، تهران: مؤسسه محراب قلم.
- هملین، دیوید (۱۳۷۴) *تاریخ معرفت‌شناسی*، ترجمه شاپور اعتماد، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۰) *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- Carr, David (1998) *Toward a Re-Evaluation of the Epistemology in the Professional Education of Teacher*, Edinburg: University of Edinburg.
- Hirst, P. H. (1969) "The Logic of Curriculum", *Journal of Curriculum Studies*, 1(2): 142-158.
- (1971) "Liberal Education" in Lee C. Deighton (ed.), *The Encyclopedia of Education*, New York: Macmillan.
- (2010b) "Liberal Education and the Nature of Knowledge", in R. S. Peters (ed.), *Knowledge and the Curriculum*, London: Routledge and Kegan Paul.
- (2010d) "Forms of Knowledge Revisited", in R. S Peters (ed.),

- Knowledge and the Curriculum*, London: Routledge and Kegan Paul.
- (2010e) "Literature and the Fine Arts as a Unique Form of Knowledge", in R. S. Peters (ed.), *Knowledge and the Curriculum*, London: Routledge and Kegan Paul.
- O' Hear, A. (1981) *Education, Society and Human Nature*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Peters, R. S. & Hirst, P. H. (1971) *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Phillips, D. C. (1993) "Paul Hirst's Structure or the Users and Abuses of a Over Worked Concept", in Barrow, R. and White, P. (eds.), *Beyond Liberal Education: Essays in Honor of Paul H. Hirst*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Rogers, P. J. (1972) "History", in Keith Dixon (ed.), *Philosophy of Education and the Curriculum*, Oxford: Pergamon Press.
- Scheffler, Israel (1965) *Conditions of Knowledge*, Atlanta: Scott Foresman.
- Vandenberg, Donald (1966) *Theory of Knowledge and Problems of Education*, London: Illinois Press.
- Yoo, Jae-Bong (2001) "Hirst's Social Practices View of Education", *The Journal of Philosophy of Education*, 35(4): 615-626.