



Quarterly Scientific Journal of *Islamic Perspective on Educational Science*
Vol. 12, No. 26, Fall 2024, *Research Article*

Organization of Curriculum Content Based on the Analysis of the Concept of Science in the Perspectives of John Dewey and Allameh Tabatabai

Ebrahim Rastiyan¹, Mahdi Shariatzadeh²

DOI: 10.30497/esi.2024.245358.1693



Abstract

The aim of this research was to clarify and analyze the organization of curriculum content from the perspectives of John Dewey and Allameh Tabatabai. This analysis is based on each of their interpretations of the meaning and concept of science. Both perspectives describe a process of the formation of science that begins with a problem. This study was conducted using the deductive method of rational necessity and logical analysis of library data. After a detailed analysis of the process of scientific formation from the viewpoints of both thinkers, it was concluded that this process could significantly impact the organization of curriculum content. Therefore, the prevailing approach to the organization of content in both perspectives was problem-centered; however, this paper presents arguments showing that the problem-centeredness of Allameh Tabatabai and John Dewey fundamentally differs. This difference is rooted in each of their understandings of the meaning of science. While John Dewey confines the meaning of science to empirical science, his issues remain at that level. In contrast, Allameh Tabatabai defines science at a broader level, giving problems a more extensive meaning. In relation to his approach, Dewey critiques the subject-centered approach and emphasizes only integrative organization. The results of this research indicate that Allameh Tabatabai's intellectual system, with his interpretation of the meaning and levels of issues, can integrate both subject-centered and integrative organization and provide more comprehensive suggestions concerning various issues faced by students.

Keywords: content organization, problem-oriented, curriculum, the concept of science, John Dewey, Allameh Tabatabai.

1. Ph.D in Transcendent Wisdom, University of Isfahan, Isfahan, Iran (Corresponding Author).
Ebrahimrastiyan@gmail.com

2. M.A in Islamic philosophy and theology, Imam Sadeq University, Tehran, Iran.

m.shariatzadeh@isu.ac.ir

سازماندهی محتوای برنامه درسی بر اساس واکاوی مفهوم علم در نگاه جان دیویی و علامه طباطبایی

ابراهیم راستیان^۱
مهدی شریعتزاده^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۳۱

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، تبیین و تحلیل سازماندهی محتوای برنامه درسی از منظر جان دیویی و علامه طباطبایی بود. این تحلیل بر اساس نگاه هر یک از دو به معنا و مفهوم علم به دست آمده است. هر دو دیدگاه، فرایندی از شکل‌گیری علم را بیان کرده که شروع آن با مسئله است. پژوهش حاضر با استفاده از روش استنتاجی ضرورت عقلی و با تحلیل منطقی داده‌های کتابخانه‌ای مورد مطالعه انجام شد. در این نوشته پس از تحلیل تفصیلی فرایند شکل‌گیری علم از نگاه هر دو اندیشمند این نتیجه حاصل شد که فرایند مذکور می‌تواند در سازماندهی محتوای برنامه درسی تأثیر به‌سزایی داشته باشد. به همین جهت رویکرد حاکم بر سازماندهی محتوای هر دو دیدگاه، مسئله محوری بود؛ لکن در این نوشتار استدلال‌هایی بیان شده است که نشان می‌دهد مسئله‌محوری از نگاه علامه طباطبایی و جان دیویی با یکدیگر تفاوت‌های بنیادی دارند. علت این امر هم به فهم هر یک از ایشان از معنای علم برمی‌گردد. از آنجایی که جان دیویی معنای علم را منحصر در علم تجربی کرده است مسائل او هم در همان سطح باقی می‌مانند؛ لکن علامه طباطبایی علم را در سطحی فراگیرتر معنا می‌کند و مسئله از نگاه او معنای گسترده‌تری پیدا می‌کند. دیویی ناظر به رویکرد خود، به نقد رویکرد موضوع‌محوری پرداخته و صرفاً سازماندهی تلفیقی را مورد تأکید قرار می‌دهد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نظام فکری علامه طباطبایی با تقریری که از معنا و سطوح مسئله ارائه می‌دهد، می‌تواند سازماندهی موضوع‌محور و تلفیقی را جمع کرده و ناظر به مسائل مختلف دانش‌آموزان، پیشنهادات جامع‌تری ارائه نماید.

واژگان کلیدی: سازماندهی محتوا، برنامه درسی، مفهوم علم، مسئله‌محوری، جان دیویی، علامه طباطبایی.

۱. دکتری حکمت متعالیه دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول).

Ebrahimrastiyani@gmail.com

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد فلسفه و کلام اسلامی دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران.

m.shariatzadeh@isu.ac.ir

بیان مسئله

مفهوم علم و نسبت آن با عمل همواره یکی از دغدغه‌های ذهنی اندیشمندان علی‌الخصوص متخصصین تعلیم و تربیت بوده است؛ زیرا همان معنایی که از علم در نهاد آدمی نهادینه شده باشد، قصد انتقال و تعلیم همان را خواهد داشت. از همین جاست که تفاوت نگاه‌ها درباره علم اختلاف‌های اساسی در رویکردهای برنامه درسی ایجاد می‌کند. در یک بررسی کلی می‌توان برنامه درسی را به شش عنصر اهداف، محتوا، سازماندهی، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، ارزیابی و فضا تقسیم کرد (ملکی، ۱۴۰۲، ص. ۲۷). در نگاه مرسوم طراحی برنامه درسی، پس از انتخاب هدف و محتوا سراغ سازماندهی محتوا می‌رویم.

سامان بخشیدن به محتوای آموزشی به دلیل تأثیر مستقیمی که بر کیفیت و کارآمدی فرآیند تعلیم و تربیت دارد، از اهمیت زیادی برخوردار است. در فرایند سازماندهی، مواد درسی در سطح افقی و عمودی با یکدیگر مرتبط هستند. سازماندهی عمودی محتوا، سامان بخشی اجزای درون یک ماده درسی و سازماندهی افقی، به نحوه ارتباط میان محتوای یک ماده درسی با محتوای سایر دروس می‌پردازد (صمدی و مهرمحمدی، ۱۳۸۰). مقصود ما از سازماندهی محتوای برنامه درسی در این مقاله سازماندهی افقی محتوا بود. به بیان دیگر نباید سازماندهی را صرفاً در نگاه سنتی آن و به معنای نحوه چینش مطالب کتاب فهم کرد.

مشهورترین مدل سازماندهی محتوای برنامه درسی، سازماندهی موضوع‌محور است. این رویکرد که از محوریت علوم با دسته‌بندی کاملاً مجزا در فرایند تعلیم سخن به میان می‌آورد، مورد تأیید جان دیویی قرار نمی‌گیرد. چرا که جدی‌ترین ایده او در برنامه درسی مسئله‌محوری است. این ایده که از پیشینه‌های مبنایی او سرچشمه می‌گیرد، بر رشد کودک به عنوان عنصر محوری آموزش دست می‌گذارد. در نگاه او اگر به علائق و تجارب کودکان در طراحی برنامه درسی توجه نشود و طراحی آن کاملاً پیشینی باشد، هدف مطلوب محقق نخواهد شد. در واقع آموزش باید از علاقه ذاتی شاگردان و در زندگی عملی آن‌ها شروع شود (ژوزف، ۱۳۹۹، ص. ۱۹۱-۱۹۲).

با توجه به مبانی مورد نظر علامه طباطبایی به نظر می‌رسد ایشان هم قائل به مسئله‌محوری در فرایند تعلیم و تربیت باشند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۵، ص. ۲۹۱). هرچند که ظاهر کلام ایشان به سخن جان دیویی نزدیک است؛ اما با تقریری که از نگاه ایشان خواهیم داشت

متوجه خواهیم شد مسئله محوری علامه طباطبایی با مسئله محوری جان دیویی تفاوت‌های بنیادینی دارد چرا که تفاوت‌های بنیادی در نگاه ایشان به علم وجود دارد. توضیح آنکه دیویی اساس و بنیان فرایند تعلیمی خود را بر مقوله علم قرار می‌دهد و بر همین اساس و نگاهی که به مفهوم علم دارد برنامه درسی مد نظر خود را سامان می‌دهد.

به جهت انجام یک مقایسه تطبیقی ما نیز باید مفهوم علم را بررسی کنیم؛ اما توجه به این نکته هم ضروری است که علم در نگاه جان دیویی و پارادایم فکری او تفاوتی کاملاً اساسی با علم در منظومه فکری علامه طباطبایی دارد. به بیان دیگر علم در نگاه علامه بیش از آنکه یک مسئله معرفت‌شناسانه تلقی شود، یک حقیقت هستی‌شناسانه و بلکه انسان‌شناسانه خواهد بود که به حقیقت وجودی انسان گره خواهد خورد. نهایتاً باید بیان کرد این مقاله به دنبال پاسخ به این مسئله است که اولاً دیدگاه جان دیویی و علامه طباطبایی چه سطح از علم و آگاهی را برای انسان ترسیم می‌کند؟ ثانیاً این سطح از علم و آگاهی اگر در سازماندهی محتوای برنامه درسی دخیل شود چه دستاوردی به دنبال خواهد داشت؟

روش پژوهش

روش انجام پژوهش حاضر، روش استنتاجی با رویکرد ضرورت عقلی بود. در روش استنتاج بر پایه ضرورت عقلی فیلسوف تربیت می‌تواند از مبانی متافیزیکی خود، مدل‌های تربیتی متنوعی را استخراج کند. در واقع در فرایند تحلیل و استنتاج میان مبانی متافیزیکی و دلالت‌های استخراج شده، استفاده از ضرورت عقلی اهمیت پیدا می‌کند (رضایی، ۱۳۹۹). این دلالت‌گیری و فهم ضرورت بر اساس فرمان عقل انجام می‌شود و برای فهم عمیق‌تر این روش در واقع باید علم منطق را واکاوی کرد. تمامی ضرورت‌هایی که در فرایند استدلال در علم منطق مورد توجه قرار می‌گیرد از این جنس هستند. به همین جهت این پژوهش با رهیافتی تلفیقی، ابتدا به توصیف مبانی معرفتی اندیشه‌های جان دیویی پیرامون ماهیت و فرایند شکل‌گیری علم پرداخته است و سپس با تحلیل منطقی داده‌های کتابخانه‌ای مورد مطالعه، چارچوب‌های تبیینی سازماندهی محتوای برنامه درسی از نگاه دیویی را استخراج و تحلیل کرده است. در قسمت دوم مقاله، مبانی دیدگاه علامه طباطبایی را پیرامون حقیقت علم و فرایند شکل‌گیری آن، تقریر نموده و در نهایت با بررسی انتقادی مبانی و مسائل جان دیویی، به سازماندهی مطلوب محتوای برنامه درسی از منظر علامه طباطبایی دست یافته است.

یافته‌های پژوهش

۱. علم در نگاه جان دیویی

فهم ماهیت علم از نگاه جان دیویی به دو جهت دشوار است: اول اینکه جان دیویی مانند ویتگنشتاین^۱ سه دوره جهان‌بینی و ایدئولوژی را تجربه کرده و آثار او به سه دوره متمایز اولیه، میانی و متأخر تقسیم می‌شود (رهنمایی، ۱۳۹۴). ثانیاً دیویی با نفی دوگانه‌های موجود در علوم سعی کرده است به سمت وحدت‌انگاری میان دوگانه‌ها برود و از انتخاب نظریه‌هایی که در دو سر طیف قرار دارند به شدت پرهیز کند (انصاری و شایگان‌فر، ۱۳۹۸) به همین جهت کاملاً خطاست که اگر از دیویی به‌عنوان پراگماتیست یاد می‌شود اینطور تصور کنیم که علم برای او ارزشی ندارد. همچنین اگر دیویی توجه زیادی به تجربه کرده است، او را تجربه‌گرا بنامیم. در ادامه تلاش شده است نگاه اصیل دیویی نسبت به علم تفریر شود.

۱-۱. تجربه‌گرایی یا عقل‌گرایی؟

در تاریخ فلسفه، علم آنقدر از اهمیت زیادی برخوردار است که بنابر روش کسب آن، می‌توان فلاسفه را در دو مکتب اصالت عقل و اصالت تجربه جایابی کرد. فلاسفه عقل‌گرا مانند دکارت علم را ناشی از تصورات فطری‌ای می‌دانستند که این تصورات از تجربه حسی و جزئی حاصل نمی‌شد (کاپلستون، ۱۳۸۶، ص. ۱۰۸) در مقابل، تجربه‌گرایان علم واقعی را پس از ارتباط و شکل‌گیری تجربه و تعامل با محیط بیرونی معنا می‌کردند. جان دیویی با نقد هر دو گروه سعی می‌کند در فرایند شکل‌گیری علم هم ذهن و هم تجربه را دخیل کند. در نگاه دیویی (1938, p. 19) «عملیات عقلانی^۲ از فعالیت‌های ارگانیک رشد می‌کنند». او با استناد به نظریه تکامل طبیعی داروین که انسان را جزء طبیعت و علم انسان را همگام با طبیعت می‌داند، بیان می‌کند که تمام شناخت‌های انسانی باید از دل یک امر غیرشناختی که همان طبیعت است حاصل شود (Dewey, 1925, p. 23)، در واقع تا زمانی که انسان تعامل جدی‌ای را با محیط شروع نکند و به اصطلاح او «تجربه^۳» را آغاز نکند، فرایند تشکیل علم شروع نمی‌شود.

1. Ludwig Wittgenstein
2. rational operations
3. Experience

این شدت از توجه به تجربه در شکل‌گیری علم ممکن است ما را وادار کند که او را تجربه‌گرا بدانیم؛ اما این همه حرف دیویی نیست. او با عقل‌گرایان از این جهت همراه است که ذهن آدمی را در شکل‌گیری علم دخیل می‌دانند، چرا که بدون فعالیت عقلانی و ایده‌های ذهنی یک سری تجربه‌های از هم‌گسسته و بی‌ربط وجود خواهد داشت؛ اما عقل‌گرایان را از این جهت مورد سرزنش قرار می‌دهد که ایده‌ها را از تجربه و واقعیت جدا کردند (Dewey, 1938, p. 113). به این ترتیب او با اهمیتی که برای تفکر قائل می‌شود و معنای جدیدی که از تجربه ارائه می‌دهد، سعی در جمع عقل و تجربه دارد.

به نظر او تجربه زمانی تجربه است که فعالیت فاعل شناسا لحاظ شود. توضیح آنکه تجربه شامل دو وجه فعال^۱ و منفعل^۲ است. انسان هنگامی که با محیط پیرامونی تعامل می‌کند برخلاف تفکر تجربه‌گرایان، فقط گیرنده و منفعل نیست بلکه خود او نیز در حال فعالیت است (Dewey, 1916, p. 145). انسان به وسیله عقل به ساماندهی تجربیات می‌پردازد و مجدداً با عرضه کردن فرضیات به تجربه علم را کامل می‌کند. لذا آغاز علم تجربه است و نهایتاً با تجربه هم تأیید می‌شود و به وسیله تجربه نیز گسترش می‌یابد (Dewey, 1929, p. 204). پس تجربه به عنوان عنصر محوری علم، از آغاز شکل‌گیری علم تا پایان این فرایند حضور پررنگ دارد. در ادامه مؤلفه‌های موقعیت، تفکر و عمل‌گرایی به عنوان سه عنصر محوری در فهم علم دیویی بررسی خواهد شد.

۱-۲. موقعیت اجتماعی مسئله‌ساز

اساساً چه زمانی انسان در مقام یادگیری و دانستن قرار می‌گیرد؟ در نگاه دیویی زمانی که انسان مشتاق تعامل با محیط است. در این حالت او کاری به دانش درست و حقیقت ندارد و فقط می‌خواهد تجربه کند، بشناسد و بداند (Stromnes, 1991). این تجربه خاص در یک موقعیت باعث می‌شود انسان گم‌شده‌ای در زندگی خود به اسم مسئله یا مشکل پیدا کند که برای رفع آن مجبور است از علم، آگاهی و دانش استفاده کند. لذا آغاز علم اصیل از یک موقعیت مسئله‌برانگیز است. دیویی می‌گوید: «اگر بخواهیم تاریخ علم را به اندازه کافی ردیابی کنیم، به زمانی می‌رسیم که در آن اقداماتی صورت گرفته که با یک موقعیت

1. active
2. passive

مشکل ساز^۱ سروکار داشته‌اند ... دقیق‌ترین روش پژوهش آزمایشگاهی در عصر حاضر، بسط و اصلاح همین عملیات ساده اولیه است» (Dewey, 1929, p. 123).

البته این موقعیت را هم باید یک موقعیت و محیط اجتماعی فهم کرد. لذا مسئله‌ای هم که در این فضا شکل می‌گیرد مسئله‌ای عام است و نه شخصی. حل مسئله‌ای که صرفاً ناظر به اهداف شخصی یا منفعت فردی باشد، از نگاه دیویی نمی‌تواند علم را محقق کند. (کاپلستون^۲، ۱۴۰۰، ص. ۳۹۸) حال که انسان در این موقعیت بغرنج قرار گرفت باید فرضیه‌هایی را که ممکن است مشکل او را حل کند مطرح و مجدداً در تعامل با محیط آزمایش و تجربه کند. اگر فرضیه‌ای او در حل مشکل موفق بود تولید علم کرده است.

۱-۳. تفکر ابزاری برای حل مسئله

بیان شد که دیویی فعالیت عقلانی را نفی نمی‌کند اما آن را ابزاری برای حل مسئله^۳ می‌داند. پس از تشخیص مسئله در یک موقعیت بغرنج، انسان در پی حل آن بر می‌آید. اینجاست که عقل و ایده ذهنی خودش را نشان می‌دهد. فعالیت عقلانی برای سازماندهی تجربه‌های انسانی و تحلیل موقعیت به کار می‌آید. لذا دیویی ایده را آن چیزی می‌داند که ناظر به عمل باشد و منجر به تغییراتی در جهان شود (کاپلستون، ۱۴۰۰، ص. ۴۲). تفکری که برای حل مسئله فعال نشود، غرق در موهومات خواهد شد و به علم نخواهد رسید.

در ادامه باید گفت دیویی (1925, p. 128) علم پیدا کردن و درک یک شیء خارجی یا یک رویداد را به شناخت ذات آن شیء یا رویداد متوقف نمی‌کند، بلکه درک صحیح از پدیده‌های خارجی را این‌گونه تفسیر می‌کند: «دیدن آن شیء در روابطش با چیزهای دیگر... توجه به اینکه چگونه عمل می‌کند، چه پیامدهایی از آن ناشی می‌شود، چه چیزی باعث آن می‌شود و چه استفاده‌هایی می‌توان از آن کرد» (Dewey, 1933, p.137). مثلاً میزی که در مقابل ما وجود دارد مهم نیست چوب است یا هر چیز دیگر، آن‌چه مهم است این است که من از آن به عنوان میز استفاده می‌کنم و برایم کاربرد دارد. به همین جهت است که دیویی

1. troublesome situation
2. Copleston
3. Problem Solving

علم اصیل را تا زمانی که شیء به خاطر کیفیات ذاتی‌اش^۱ مورد ادراک قرار بگیرد، ناممکن می‌داند (Dewey, 1925, p. 12).

۱-۴. عمل‌گرایی و مبنا‌گرایی

مشخص شد که جان دیویی ادراک را در یک فرایند دوطرفه میان انسان و محیط با تأکید بر تجربه‌ای که نقش فعال دارد، توضیح می‌دهد. اگر این ادراک منجر به حل مسئله‌ای عام شد علم محقق شده است. لذا آنچه در علم به عنوان معیار مطرح می‌شود، حل مسئله و سوددهی در عمل است. دقیقاً به همین جهت است که او را پراگماتیست می‌نامیم. دیویی می‌گوید: «فرضیه صادق، فرضیه‌ای است که کارایی دارد» (Dewey, 1917, p.156). در جای دیگر صراحتاً بیان می‌کند به همان اندازه‌ای که موقعیت‌های مشکل‌ساز حل شوند، دانش وجود خواهد داشت (Dewey, 1929, p. 221).

حال که او عمل‌گرا شد، در منطق فکری‌اش علم ثابت و پایدار نیست و اساساً نباید باشد. مؤید دیگر این کلام، مبنای دیویی است. او به عنوان یک فیلسوف داروین‌گراست عالم طبیعت را شامل اصل تکامل می‌داند. اگر بناست علم از طبیعت دائماً در حال تغییر به دست بیاید پس باید هم متغیر باشد. دیویی انسان را جزئی از طبیعت دانسته و به تبع علوم انسانی را هم شامل این قاعده می‌داند (Dewey, 1916, p. 286).

۲. سازماندهی محتوای برنامه درسی در نگاه جان دیویی

در یک نگاه کلی الگوهای سازماندهی محتوا را می‌توان به موضوع‌محور و تلفیقی^۲ تقسیم کرد. الگوی دیسپلینی یا سازماندهی بر اساس رشته‌های علمی^۳ به عنوان شایع‌ترین الگو از گذشته، تنظیم محتوای برنامه‌های درسی را به خود اختصاص داده و اکنون نیز در بسیاری از کشورها، مبنای سازماندهی محتوا همین الگوست (ملکی، ۱۴۰۲، ص. ۱۴۰).

در مقابل این نگاه، سازماندهی تلفیقی وجود دارد که اغلب در رویکردهای دانش‌آموز محور مورد^۴ استفاده قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد با توجه به نگاه جان دیویی نسبت به علم و فرایند شکل‌گیری آن، مؤلفه‌ها و مفروضات موضوع‌محوری را بر نمی‌تابد و با ارائه تلقی

1. intrinsic qualities
2. integration
3. Discipline-based Organization
4. Student-based

خاص مسئله‌محوری در برنامه درسی، ذیل سازماندهی تلفیقی قرار می‌گیرد (علم‌الهدی، ۱۳۸۴). در ادامه مؤلفه‌های موضوع‌محوری، نقد دیویی به این مؤلفه‌ها و سازماندهی تلفیقی دیویی بیان می‌شود.

۱-۲. مؤلفه‌های الگوی موضوع‌محور

برای فهم دقیق‌تر الگوی موضوع‌محور لازم است ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی که این الگو دارد و اثراتی که این نگاه در برنامه درسی برجای می‌گذارد را مرور کنیم. هرچند که می‌توان ذیل الگوی موضوع‌محور خرده‌الگوهای را ذکر کرد و برای هر کدام مؤلفه‌هایی را نام برد؛ اما در یک نگاه کلی همه این خرده‌الگوها از ویژگی‌های زیر برخوردار هستند:

- برنامه درسی با موضوعات مجزا سامان می‌یابد: در نگاه موضوع‌محور دانش‌آموز برای کسب دانش‌های بشری در کلاس درس حاضر می‌شود. دانش‌هایی که از فضای دانشگاه به مدرسه سرازیر شده‌اند. گنجینه‌ای از محتواهای درسی به صورت کاملاً دسته‌بندی شده وجود دارد که شاگردان باید این مطالب را یاد بگیرند و حفظ کنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵، ص. ۱۷۴).

- انتخاب محتوای درسی کاملاً پیشینی است: تمامی موضوعات درسی بر اساس رشته‌های آکادمیک، پیش از حضور معلم در کلاس مشخص و معین شده است. این محتواها غالباً از سنت علمی گذشتگان سرچشمه می‌گیرد که منطبق با ساختار فعلی دانش و با رعایت توالی منطقی ارائه می‌شود (تقی‌پورظهیر، ۱۴۰۲). به همین جهت است که از معلم انتظار می‌رود قبل از شروع تدریس، محتوای درسی را کاملاً آماده داشته باشد و طرح درس مشخصی را بر اساس اهداف آموزشی تعیین شده بنویسد.

- کتاب، محور کلاس درس است: در این نگاه محتوا محوریت دارد و معلم باید تمام تلاش خود را در تدریس صحیح موضوعات درسی به کار بندد. لذا کار اصلی معلم انتقال اطلاعات است. حتی دیگر عناصر برنامه درسی مثل روش و ارزشیابی نیز در کنار محتوا فهم می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). ارزش معلم به تسلط او بر موضوعات درسی شناخته می‌شود و او به‌عنوان مخزن اطلاعات و حقایق علمی مطرح است. محتوا آنقدر جدی است که حذف آن منجر به تعطیلی نظام آموزشی می‌شود (مجموعه نویسندگان، ۱۳۸۵، ص. ۳۹۴).

- روش‌های آموزش نوعاً منفعلانه است: جدی‌ترین روش مورد استفاده در سازماندهی موضوع محور، سخنرانی است. از دیگر روش‌های آموزشی مانند ایفای نقش، بازی‌های شبیه‌سازی و فعالیت‌های مبتنی بر حرکت به ندرت ممکن است استفاده شود چرا که این سازماندهی اساساً این نوع روش‌ها را بر خود نمی‌تابد. در بهترین حالت از روش‌هایی همچون کنفرانس، مباحثه، مناظره و نظایر آن استفاده می‌شود (میلر، ۱۳۹۴، ص. ۴۹).

۲-۲. نقد الگوی سنتی توسط دیویی و ارائه الگوی جدید

- از آنجایی که دیویی تجربه کودک را در فرایند تعلیم اصل می‌داند، نمی‌تواند قبول کند که موضوعات درسی کاملاً مجزا از یکدیگر مطرح شوند. او صراحتاً بیان می‌کند: «مطالعات طبقه‌بندی شده^۱، در یک کلام، محصول علمی است که در دوران‌های مختلف تولید شده است، نه تجربه کودک» (Dewey, 1909, p.11). در نگاه دیویی کودک عالم را طبقه‌بندی شده نظاره نمی‌کند. بلکه او در تعامل خود با دنیای بیرون با همه موضوعات درگیر است. او با نقد نظام سنتی بیان می‌کند که مدرسه دنیا را برای کودکان تکه‌تکه می‌کند در حالی که عالم یک کل است که باید تجربه کرد (Dewey, 1909, p.10).

- همانطور که بیان شد دیویی اثرات محیطی را در فرایند شکل‌گیری علم بسیار مؤثر می‌داند. اگر بناست دانش‌آموزان تعلیم ببینند باید به این نکته توجه کرد. در این نگاه دیگر محتوای آموزشی امری قبل از آموزش نیست. بلکه بخش جدی آن حین آموزش شکل می‌گیرد. در نگاه دیویی هر چقدر کودکان به محیط نزدیک‌تر باشند بهتر یاد می‌گیرند. در این حالت است که دانش، دانش واقعی‌تر و مؤثرتر است (Dewey & Dewey, 1915, p. 63). این امر آنقدر پررنگ می‌شود که دیویی وظیفه معلم را فراهم کردن محیطی می‌داند که کودک در آن مسئله-مند شود. در واقع تعلیم حقیقی در یک موقعیت مسئله برانگیز محقق می‌شود و ایجاد چنین محیطی کار معلم است (Dewey, 1916, p. 188). به دنبال همین نگاه است که دیویی ایده یگانگی میان شاگرد و برنامه درسی را مطرح می‌کند.

- دیویی مسئله را آغاز علم می‌داند. طبیعی است که رشد علمی کودک را هم باید با شکل‌گیری مسئله بداند. در نگاه او تا زمانی که کودکان علائق خود را دنبال نکنند، آموزش شکل نمی‌گیرد. در این نگاه نه محتوا بلکه رشد کودک و تجربه او محور برنامه درسی است

(Dewey, 1909, p.15). به نظر جان دیویی برنامه درسی باید بر اساس رشد طبیعی باشد و به دانش‌آموز اجازه داده شود تا آنچه را که برای او معنا دارد بیاموزد؛ بنابراین، یک برنامه درسی یکپارچه که رشد کامل دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و نیازهای فعلی شاگرد را برآورده می‌کند، مطلوب‌تر از یک برنامه درسی موضوع‌محور است.

– اگر بیان شد که در نظر دیویی تجربه، محور برنامه درسی است، طبیعتاً سازماندهی برنامه درسی هم باید به گونه‌ای باشد که شاگردان در آن فعال باشند و فعالیت کنند. مشارکت فعال دانش‌آموزان در برنامه درسی، آن را محقق می‌کند. همینجاست که یادگیری عملی مطرح می‌شود و با مبنای پراگماتیستی او کاملاً همخوان است. دیویی استدلال می‌کند که برنامه درسی باید حول فعالیت‌های اجتماعی و کار گروهی در کلاس و مدرسه سازماندهی شود (Yaşar & Aslan, 2021).

– شاید سؤال شود جایگاه علوم در برنامه درسی تلفیقی دیویی چیست؟ در نگاه سنتی علوم مانند یک بت در مقابل معلم و دانش‌آموز قد علم می‌کند؛ اما دیویی با معنای جدیدی که از علم ارائه کرده است، علوم را در خدمت عمل معنا می‌کند. برخی اینگونه بیان می‌کنند که دیویی اساساً علوم را مردود می‌شمارد؛ اما این نگاه رادیکال صحیح نیست. او علوم را به عنوان کمک و یآوری برای معلم می‌داند که معلم بتواند به شایستگی تجربه‌های دانش‌آموز را سازماندهی کند و براساس آن برنامه درسی خود را پیش ببرد. تجربه گذشتگان پایان دانش نیست بلکه صرفاً وسیله‌ای برای آموزش در زمان حال است. در واقع دانش چیزی است که شاگردان از تجربیات خود می‌آموزند (Roberts, 2003). در یک جمله باید گفت جان دیویی تجربه را با تکیه بر مسئله‌محوری به عنوان عنصر اساسی در فرایند سازماندهی تلفیقی مدنظر قرار می‌دهد.

۳. علم در نگاه علامه طباطبایی

یکی از محوری‌ترین عناصر در فهم جهان‌بینی علامه طباطبایی، علم است. هر چند به ظاهر بحث در مورد علم یک بحث معرفت‌شناسانه قلمداد می‌شود؛ اما رویکرد انفسی علامه به علم، بحث از علم را به یک بحث انسان‌شناسانه و حتی هستی‌شناسانه تبدیل می‌کند. به همین خاطر باید همه جوانب نگاه به علم را بررسی کرد تا ثمره آن به‌درستی در برنامه درسی

آشکار شود. در ادامه با تلاش بر محوریت بحث کیفیت تکون علم و اقسام آن، به تقریر علم در نگاه علامه طباطبایی پرداخته شده است.

۳-۱. فرایند شکل‌گیری علم

همانطور که علم در نگاه دیویی یک فرایندی را طی می‌کند تا شکل بگیرد، از نظر علامه طباطبایی نیز فرایندی در این مسیر حاکم است. در نگاه علامه هرچند قوام علم به توجه نفس است اما هر توجهی نیازمند بستر و موقعیتی است. به بیان دیگر توجه علت حقیقی شکل‌گیری علم و موقعیت، علت اعدادی برای توجه است (طباطبایی، ۱۳۷۱، ج ۶، ص. ۳۷۷). انسان‌ها از اولین حضورشان در یک موقعیت متوجه اموری می‌شوند. این توجه به معنای حضور نفس انسانی در آن موقعیت و اتحاد با متوجه الیه است (طباطبایی، ۱۴۲۸، ص. ۳۸۷). در این شرایط انسان به نحو حضوری معلوم خارجی را درک می‌کند. در ادامه دستگاه ادراکی انسان مشغول صورت‌پردازی از واقعیات خارجی می‌شود که این صور معقولات اولی نام دارد. سپس با تأمل در معقولات اولی، معقولات ثانیه شکل می‌گیرد. معقولات ثانیه که برخلاف معقولات اولی مابه‌ازای خارجی ندارند، اگر منشأ انتزاعشان در خارج باشد مانند علیت، معقولات ثانیه فلسفی، و اگر منشأ انتزاعشان در ذهن باشد مانند جنس و فصل معقولات ثانیه منطقی نام دارند (طباطبایی، ۱۳۸۷، ج ۱، ص. ۸۵-۸۷). به این سه دسته ادراکات، ادراکات حقیقی گفته می‌شود.

دسته‌ای از این ادراکات حقیقی شامل تصورات و تصدیقاتی است که وضع موجود و مطلوب انسان را ترسیم می‌کند. مثلاً اینکه الآن تشنه هستم و نیازمند یک لیوان آب هستم. در واقع انسان در این فرایند نیاز خود را فهم می‌کند، آنچه نیازش را هم برطرف می‌کند درک می‌کند. در شرایطی که انسان فاصله وضع موجود و مطلوب را درک می‌کند، مسئله شکل می‌گیرد؛ اما آیا صرفاً این سنخ ادراکات هستاری انسان را به عمل و حل مسئله مذکور می‌رساند؟ حقیقت این است که اگر هزاران گزاره هستاری کنار هم قرار دهیم به حل مسئله نمی‌رسیم الا زمانی که گزاره‌های هنجاری و مجموعه‌ای از بایدها را اعتبار کنیم. به این بایدها که مقابل ادراکات حقیقی و از سنخ ادراکات اعتباری هستند، اعتبار وجوب می‌گویند (طباطبایی، ۱۴۲۸، ص. ۳۴۵) پس از اینکه انسان وجوب را اعتبار کرد، در صورت نبود مانع لاجرم علم او به عمل تبدیل می‌شود و ممکن خواهد بود مسئله مذکور حل شود. حال باید

گفت خود عملی که باعث حل مسئله می‌شود موقعیتی را فراهم می‌کند که توجه‌ساز و به تبع آن علم‌ساز است و مجدداً این فرایند شکل‌گیری علم به عمل منتهی می‌شود. در واقع فرایند کشف و حل مسئله یک فرایند دورانی بین علم و عمل است.

۲-۳. مراتب مختلف مسئله

همانطور که ذکر شد حضور در یک موقعیت سبب شکل‌گیری مسئله‌ای برای انسان می‌شود. لکن با توجه به نظام معرفتی علامه طباطبایی نیازها، غایات، مسائل، روش حل مسائل و در نهایت علمی که شکل می‌گیرد که کاملاً متفاوت نسبت به نگاه دیویی است؛ چرا که نیازهای انسانی سطوح متفاوتی دارد و در سطح تجربی چنانکه دیویی بیان می‌کند، متوقف نمی‌شود. اولین مسائل و نیازهای انسان در دنیا که اساساً حرکت انسان به واسطه همین نیازهاست، نیازهای طبیعی از جمله نیاز به خوردن و آشامیدن است (طباطبایی، ۱۳۸۷، ص. ۹۴)؛ اما انسان در ادامه رشد خود متوجه نیازهای فطری خویش می‌شود که از مصادیق بارز آن می‌توان خوردورزی، محبت، عبودیت و ایثار را نام برد.

حال که نیازهای انسانی سطوح متعددی پیدا کرد طبیعتاً مطلوبات او هم فقط مادی نخواهد شد. اگر وضع موجود و وضع مطلوب مراتبی دارد به تبع مسئله انسان هم در یک سطح و مرتبه محصور نمی‌ماند (راستیان، ۱۳۹۷). لازم به ذکر است که با تفکیک نیازهای طبیعی و فطری نباید آن‌ها را دو مقوله کاملاً مجزا فهم کرد بلکه نیازهای طبیعی رابطه‌ای جدی با نیازهای فطری دارند. این رابطه بدین صورت است که حقیقت نیازهای طبیعی به نیازهای فطری باز می‌گردد. به بیان دیگر فطرت دارای مراتبی است و نیازهای طبیعی بخشی از فطرت انسانی را شامل می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۱، ص. ۱۷۸-۱۸۶). جان دیویی در عین اینکه اصل مسئله محوری را که ایده صحیحی است بیان می‌کند اما با غفلت از مرتبه فطری مسائل انسان، تقریر ناقصی از مسئله ارائه می‌دهد. از این بیان مشخص می‌شود که اگر مسائل سطوح مختلفی دارند پس روش‌های حل مسئله هم مختلف است. روش حل مسئله محصور در روش تجربی نمی‌شود. بلکه از روش‌های دیگر مثل رجوع به عقل و نقل نیز می‌توان بهره برد. ماحصل این فرایند شکل‌گیری علم است؛ علمی که ناظر به همه مراتب وجود انسان است.

۳-۳. تجربه مرتبه‌ای از عقل

در نگاه علامه طباطبایی از آنجایی که انسان در دنیا و مرتبه ماده قرار دارد، شروع فرایند شکل‌گیری علم حصولی با معقولات اولی است (طباطبایی، ۱۴۲۸، ص. ۲۲۴). دیویی نیز آغاز را از همین مسیر می‌داند منتها بنابر ادبیات حکمای اسلامی اولاً او همه علم را خلاصه در علم حصولی کرده و از علم حضوری غافل شده است. ثانیاً به نظر می‌رسد عقل در پارادایم فکری دیویی همان معقولات ثانیه منطقی علامه طباطبایی است و واقع‌نگری عقل که همان معقولات ثانیه فلسفی است مورد توجه دیویی قرار نگرفته است.

توضیح آنکه دیویی تجربه را حاکم بر عقل و فرایند عقلانی را صرفاً ابزاری در خدمت تجربه می‌داند و هیچ منشأ انتزاع خارجی برای عقل قائل نیست. حال آنکه با توجه به نگاه علامه طباطبایی عقل گستره فراتری دارد و فی‌ذاته می‌تواند واقعیت را نشان دهد. دیویی با آنکه می‌خواست پس از تجربه‌گرایان عقل را به جایگاه رفیع خود برگرداند؛ اما با لحاظ کردن حیثیت ابزاری برای آن، اتفاقاً ارزشش را فروکاست (نواک، ۱۴۰۱). در مقابل، علم در نگاه علامه طباطبایی اساساً یک حقیقت نوری است که غایت آن رسیدن انسان به بالاترین سطح کمال یعنی مقام بندگی و عبودیت است؛ به همین جهت تحلیل فوق‌ناید ما را از این حقیقت باز دارد که بنیاد علم یک امر مجرد است که موجب نورانیت وجود انسان و قرب او به خداوند خواهد شد.

هرچند که دیویی متوجه فرایند تقدم زمانی حس بر معقولات شده است؛ اما از این تقدم صرفاً به ابزار بودن عقل رسیده است؛ در حالی که عقل از منظر علامه طباطبایی دارای مراتبی است و از آنجا که عقل حقیقتی باطنی است و انسان در مرتبه طبیعت و حس حضور دارد، ابتدا معقولات اولی که همان صور حسی است برای او شکل می‌گیرد و در گام بعدی معقولات ثانیه که یک سطح بالاتر از محسوسات است، محقق می‌شود؛ بنابراین اینکه معقولات اولی آغازگر علم حصولی و مقدم بر دیگر معقولات است دلیل بر این نیست که همه علم انسانی از حس و تجربه ناشی می‌شود. در حقیقت این تقدم زمانی حس بر عقل به معنای تقدم رتبی حس نیست بلکه به معنای بسترسازی حس و تجربه برای کشف حقائق عقلی است. به بیان دیگر تجربه مقدمه‌ای برای فهم و کشف دیگر مراتب عقل است (طباطبایی، ۱۳۸۷، ج ۲، ص. ۱۴-۱۵؛ طباطبایی، ۱۴۱۶، ص. ۲۵۶-۲۵۸).

۳-۴. نسبت علم و عمل

در نگاه دیویی عمل آنقدر پررنگ می‌شود که علم معنای اصیل خود را از دست می‌دهد و به سطح ابزار تنزل پیدا می‌کند؛ اما از نظر علامه طباطبایی هر دو مهم و در جای خود مؤثر و رابطه دَوْرانی با یکدیگر دارند. اگر این رابطه دَوْرانی به خوبی فهم شود اهمیت بخشی به هر کدام موجب کم‌اهمیت کردن دیگری نمی‌شود. به نظر علامه علم علت ایجاد عمل و عمل علت اعدادی شکل‌گیری علم است. توضیح آنکه هر توجه نفس به واقعیات خارجی به تصور و تصدیقی در دستگاه ادراکی منجر می‌شود. اگر فرایند شکل‌گیری مسئله که پیش از این ذکر شد، طی شود، درون انسان شوق به حل مسئله ایجاد می‌شود. حال در صورتی که مانعی وجود نداشته باشد، این توجه، به عمل و حل مسئله می‌رسد. رابطه بیان‌شده رابطه‌ای ایجاد می‌کند. همچنین خود عمل موقعیتی را فراهم می‌کند که برای انسان علم‌ساز است (راستیان، ۱۳۹۷).

۴. سازماندهی محتوای برنامه درسی از نگاه علامه طباطبایی

همانطور که پیش از این گفته شد علامه طباطبایی فرایند تکوین علم را همراه با مسئله می‌داند. اکنون باید اشاره کرد به نظر می‌رسد ایشان در فرایند تعلیم هم مطابقت محتوا با نیاز و مسئله شاگرد را امری ضروری می‌دانند: «القای یک نظریه علمی در هنگام احتیاج و رسیدن هنگام عمل در دل شاگردی که می‌خواهد آن را بیاموزد بهتر ثبت می‌شود و در قلب می‌نشیند، و پابرجاتر هم خواهد بود و به زودی فراموش نمی‌شود، مخصوصاً در معارفی که فطرت بشری هم مؤید آن باشد و بشر را بدان رهنمون شود که در چنین معارفی فطرت، آماده پذیرفتن آن است، چون نسبت به آن احساس احتیاج می‌کند» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۵، ص. ۲۹۱). در ادامه امتداد این مسئله‌محوری در سازماندهی محتوا به موازات مؤلفه‌هایی که در قسمت سازماندهی محتوا از نگاه دیویی ذکر شد، بررسی و تبیین شده است.

۴-۱. امتداد سطوح مسئله در سطوح علوم

جان دیویی علمی را که مستقیماً با مسائل دنیایی انسان گره نمی‌خورد یا اساساً در فرایند آموزش وارد نمی‌کند یا اگر وارد کند موضوع محور توضیح می‌دهد. به عنوان مثال دیویی نیاز انسان به خدا را مسئله حقیقی حساب نمی‌کند. چنانکه با آموزش مذهب در مدرسه مخالفت ورزیده است (احمدی‌فر، ۱۳۸۶). چه می‌شود دیویی خدا را به عنوان حقیقتی در

عالم - هرچند غیرمتافیزیکی - قبول دارد (رهنمایی، ۱۳۹۴)؛ اما اجازه نمی‌دهد از او در کلاس درس بحث شود؟ به نظر اشکال اساسی «ضیق معنای مسئله» از نگاه دیویی است. همین امر موجب می‌شود که فرایند تعلیم مسئله‌محور او سراسر دنیای علم را شامل نشود. در حالی که با توجه به عقبه معرفتی علامه طباطبایی، مسئله تمام سطوح علم را شامل می‌شود. اگر از دیدگاه ایشان معلومات انسان از مرتبه حس و تجربه فراتر است، پس مسائل انسان هم سطوح مختلفی پیدا می‌کند. اگر عقل در مقام کشف واقع برمی‌آید و صرفاً ابزاری برای تجربه نیست، پس عقل هم می‌تواند مسائل خاص خود را داشته باشد.

طبق همین نگاه می‌توان مسائل انسانی را به مسائل عمومی، تخصصی و فراتخصصی تقسیم کرد. در سطح عمومی، مسائل دانش‌آموزان به نحوی انتخاب می‌شود که بتواند هدف‌های آموزشی متعددی را در حوزه‌های مختلف علمی تحت پوشش قرار دهد. چرا که اساساً سطح مسائل عمومی شاگردان ناظر به دانش، تمایلات و مهارت‌هایی است که به دانش‌آموز این امکان را می‌دهد که مسائل زندگی فردی و اجتماعی خود را حل نماید. مشکلات واقعی انسان معمولاً محدود به یک حوزه خاص نیستند، بلکه به ترکیبی از علوم متفاوت برای حل آن‌ها نیاز است. گرچه در این سطح به علوم تخصصی به صورت جدی پرداخته نمی‌شود، اما ارزش و اصالت علم حفظ می‌شود چرا که هر علمی ناظر به مسئله است و در این دوره سطح عمومی مسائل دانش‌آموزان پاسخ داده می‌شود و در نتیجه سطحی از آموزش علم شکل گرفته است.

در مرحله تخصصی به تدریج دانش‌آموز با مسائل عمیق‌تر و باطنی‌تری روبرو می‌شود. هرچند آموزش در این سطح از مسائل محسوس کمی دور می‌شود اما آموزش مسائل تخصصی، باز هم از سنخ مسائل واقعی هستند که با واسطه در زندگی انسان اثرگذار هستند. بدین معنا که اگر ریشه‌های مسائل عمومی را پی بگیریم و عمیق شویم به این سنخ مسائل می‌رسیم. در نهایت پس از پاسخ به مسائل تخصصی باید بازگشت متخصصانه به مسائل فراگیر جامعه داشته باشیم. در سطح فراتخصصی انسان با نگاهی کل‌نگر به مجموع مسائل نظر می‌کند و در فرایند حل مسائل اجتماعی گام برمی‌دارد.

۴-۲. رابطه مسئله و موقعیت

همانطور که انتخاب پیشینی همه محتوا اشتباه است، انتخاب پسینی کل مطالب نیز محل اشکال است. در سازماندهی مبتنی بر مسئله، انتخاب محتوا باید با توجه به سطوح و مراتب مختلف مسئله و موقعیت صورت گیرد؛ چرا که به نظر علامه طباطبایی «توجه» به عنوان اولین مرحله از شکل‌گیری علم، در فرایند تعلیم و تربیت، عنصری حیاتی به حساب می‌آید. میزان قوت توجه دانش‌آموز به مسئله خود و میزان قوت توجه دانش‌آموز به موقعیت مسئله‌ساز می‌تواند مشخص کند که چه میزان از محتوا باید توسط معلم به صورت پیشینی تعیین شود.

در سطوح ابتدایی، مربی باید مسئله را انتخاب کرده و دانش‌آموزان را در مسیر یادگیری هدایت کند و به تناسب نیاز او محتوای مورد نیاز را هم تأمین کند. با پیشرفت دانش‌آموز به سطوح بالاتر، مربی نقش موقعیت‌ساز دارد و دانش‌آموزان باید توانایی انتخاب مسائل خود را پیدا کنند. در نهایت در سطوح پیشرفته‌تر، مربی باید زمینه‌ای را فراهم کند که دانش‌آموزان به‌طور مستقل هم مسائل و هم موقعیت‌های یادگیری خود را انتخاب کنند. در این مرحله است که تعلیم به معنای ثبت شدن علم در نهان دانش‌آموز محقق می‌شود. به این ترتیب، انتخاب مناسب محتوا و ترتیب آن با توجه به نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان، به ارتقاء فرآیند یادگیری کمک می‌کند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۵، ص. ۲۹۲).

۴-۳. انسان‌محوری در یادگیری

همانطور که ذکر شد به نظر علامه طباطبایی مسئله، محور تعلیم است. مسئله هم تابع انسان است. لذا مبنای مسئله‌محوری انسان‌محوری است. پرواضح است در سازماندهی محتوا بر اساس مسئله‌محوری، علائق دانش‌آموز از محوریت خاصی برخوردار است؛ اما به این بهانه کم‌اهمیت نشان دادن محتوای برنامه درسی و نقش معلم امر صحیحی نیست. در نگاه علامه طباطبایی آنچه محور است انسان است. این بدان معناست که با توجه به شرایط و اقتضائات، از جهتی معلم به عنوان محور اصلی، انتخاب می‌شود و از جهتی نیز دانش‌آموز به عنوان مرکز برنامه درسی ایفای نقش می‌کند. این نقش‌ها در تعلیم و تربیت بستگی به محتوا و فرآیند آموزش دارد.

از این حیث که معلم باید ناظر به نیازها و مسائل دانش آموز برنامه درسی را طراحی کند، دانش آموز به عنوان محور برنامه درسی قرار می گیرد؛ اما از این جهت که معلم واجد علم است و نیازهای مخاطب را تشخیص می دهد معلم به عنوان محور اصلی ظاهر می شود. در این مدل، کتاب و منابع آموزشی فقط به عنوان ابزارهایی در دست معلم تلقی می شوند تا به شکل مناسبی توانمندی ها و نیازهای مختلف دانش آموزان را پاسخ دهد. به طور خلاصه، در این مدل سازماندهی آموزشی، تعامل پویا و تعادل بین نقش های دانش آموزان و معلمان با استفاده از منابع مختلف برای بهبود فرآیند یادگیری و تربیت ارائه می شود.

۴-۴. پرهیز از تک روشی

روش های مرسوم تربیت از جمله روش سخنرانی، روشی یک طرفه است که دانش آموز را به صورت فعال وارد عرصه یادگیری نمی کند. فعال کردن توجه دانش آموز امر مهمی است که کلان روش مسئله محور عهده دار آن است. در نگاه علامه طباطبایی روش های عمل محور و به تعبیری یادگیری در عمل نیز از اهمیت زیادی برخوردار است: «یکی از مطالبی که به طور قطع به ثبوت رسیده و تجربه قطعی نیز آن را تأیید نموده این است که علوم... وقتی می تواند در مرحله عمل به طور کامل نتیجه دهد که فراگرفتنش در ضمن تمرین و آزمایش باشد؛ زیرا کلیات علمی اگر بر جزئیات و مصادیقش تطبیق نشود تصدیق آن و ایمان به صحتش برای نفس سنگین و دشوار خواهد بود» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۶، ص. ۳۶۸).

لکن همانطور که سطوح متعددی در فرایند تولید محتوا و به عبارت دیگر کشف و حل مسئله ذکر کردیم، در فعالیت های یاددهی-یادگیری نیز نباید از این نکته مهم غافل شد. به تعبیر دیگر همانطور که تأکید صرف بر روش های مرسوم غلط است، تأکید بر روش های فعالیت محور هم نابجاست. تک روشی شدن یکی از آفاتی است که صاحبان دیدگاه «یادگیری در عمل» دچار آن شده اند. روش های تعلیم و تربیت از نگاه علامه طباطبایی طیف وسیعی از روش ها را شامل می شود که یکی از آنها روش عملی است (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷). بر این اساس باید ناظر به استعداد و ظرفیت شاگرد در فهم و حل مسئله از روش های تربیتی انتخاب شود. اگر شاگرد در سطحی قرار دارد که به کمک بیشتری نیاز دارد طبیعتاً نمی توان فقط و فقط از روش های فعالیت محور استفاده کرد. این کار اتفاقاً ممکن است دانش آموز را در فرایند تربیت دچار یأس و ناامیدی کند. همچنین اگر دانش آموزی در سطوح

بالاتری قرار دارد که می‌تواند مسائل خود را کشف کند، نباید کاملاً با او منفعلانه برخورد کرد.

به بیان دیگر به میزانی که مسائل برای دانش‌آموز درونی شده و خود او به دنبال کشف آن‌هاست معلم باید روش‌های فعالانه را در پیش گیرد و نقش تسهیل‌گری‌اش پررنگ‌تر می‌شود. همچنین به اندازه‌ای که هنوز مسئله برای شاگرد مبهم است و درونی نشده، باید معلم سعی در درونی کردن مسئله کند. در نتیجه، راهبرد مناسب در تعلیم و تربیت این است که معلمان با توجه به سطح توانمندی هر دانش‌آموز، ترکیب مناسبی از روش‌های فعال و منفعل را برگزینند.

جدول ۱. مقایسه رویکردهای سازماندهی محتوای برنامه درسی (نگارنده)

مؤلفه‌ها نوع سازماندهی	رویکرد	مبنا	سطوح مسئله	انتخاب محتوا	محوریت برنامه درسی	روش
سازماندهی در نگاه جان دیویی	مسئله‌محوری	نفی متافیزیک	سطح عمومی	اغلب پسینی	شاگرد محوری	اغلب فعالانه
سازماندهی در نگاه علامه طباطبایی	مسئله‌محوری	پذیرش متافیزیک	سطوح عمومی، تخصصی و فرا تخصصی	لابشرط و ناظر به سطوح و مسائل شاگردان	انسان‌محوری	لابشرط و ناظر به سطوح و مسائل شاگردان

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس آنچه ارائه شد می‌توان گفت جان دیویی «تجربه» را به‌عنوان اصلی‌ترین عنصر در شکل‌گیری ایده‌های ذهنی بیان می‌کند. این ایده‌ها اگر با تفکر و فرایند عقلانی سازماندهی شود می‌تواند دوباره به تجربه عرضه شود و اگر در رفع مسائل انسانی فائق آید، علم واقعی شکل گرفته است. همین نگاه در سازماندهی محتوا، دانش‌آموزان را به سمت مسئله‌محوری سوق می‌دهد و سازماندهی تلفیقی جایگزین سازماندهی موضوع‌محور می‌شود؛ منتها با توجه به نگاه محدودی که دیویی نسبت به علم دارد مسئله‌محوری او در سطح عالم ماده خلاصه

می‌شود و همه نیازهای انسانی را شامل نمی‌شود. این در حالی است که علامه طباطبایی با گسترش معنای علم و وسعت‌بخشی به محدوده علم انسانی، سطح کلان‌تری از مسئله را مطرح می‌کند.

به بیان دیگر هرچند رویکرد هر دو اندیشمند مسئله‌محوری است لکن بدین جهت که از لحاظ مبانی متفاوت هستند این مسئله‌محوری معنا و ظهور مختلفی پیدا می‌کند. جان دیویی با نفی متافیزیک، سطح مسائل شاگردان را در سطح مسائل عمومی محدود می‌کند؛ اغلب فرایند انتخاب محتوا را پسینی بیان کرده و روش تدریس را هم فعالانه توصیه می‌کند. همچنین به جهت اهمیت زیادی که برای تجربه دانش‌آموز قائل است، شاگرد را محور برنامه درسی خود قرار می‌دهد. در مقابل علامه طباطبایی با پذیرش متافیزیک می‌تواند سطوح مسائل را فراتر از مسائل عمومی به تخصصی و فراتخصصی نیز گسترش دهد. همچنین با توجه به نوع نگاه ایشان به رابطه استاد و شاگرد، انسان و رشد او را محور برنامه درسی قرار می‌دهد و دقیقاً به همین جهت روش تدریس و انتخاب محتوا ناظر به سطوح مسئله دانش‌آموزان انتخاب می‌شود.

در نتیجه می‌توان گفت طبق مسئله‌محوری علامه طباطبایی سازماندهی مطلوب محتوای برنامه درسی باید ناظر به همه سطوح نیازهای شاگردان شکل بگیرد. اگر مسئله‌ای مانند نیاز به محبت و پرستش، مادی و محسوس نیست، نباید دست به حذف آن زد بلکه باید اتفاقاً این جنس نیازها را بیشتر بها داد تا هدایت نیازهای مادی هم منجر به سعادت انسان شود. مسئله‌محوری از نگاه علامه طباطبایی کلاس درس را به مثابه بستری برای رشد و تعالی معلم و شاگرد فهم می‌کند لذا با نفی کتاب‌محوری فقط به شاگرد‌محوری یا معلم‌محوری منجر نمی‌شود چرا که اقتضائات مختلف مسئله، تعیین‌کننده محوریت کلاس است. همین اقتضائات مسئله نحوه انتخاب محتوا به صورت پیشینی و پسینی را هم معین می‌کند.

در نهایت پیشنهاد می‌شود در مقام سیاست‌گذاری آموزشی به رویکرد مسئله‌محوری به عنوان پاسخ‌دهنده به مسائل متعالی انسانی توجه ویژه شود. همچنین مطلوب است که این نگاه برای معلمان به زبان کاربردی‌تر ذکر شود تا آنان هم با اطلاع از این رویکرد، به تربیت متعالی شاگردان بپردازند؛ چرا که تا معلم در مقام شناخت و فهم نیازهای متعالی دانش‌آموز

برنیاید و متناسب با همین نیازها به تربیت نپردازد، رشد واقعی دانش‌آموزان محقق نخواهد شد.

منابع

- احمدی‌فر، مهرداد (۱۳۸۶). تبیین رویکرد پیشرفت‌گرایی در برنامه درسی (با تأکید بر معرفت‌شناسی جان دیویی) و نقد آن براساس رئالیسم اسلامی (علامه طباطبائی) (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
- انصاری، مهناز؛ و شایگان‌فر، نادر (۱۳۹۸). تبیین نسبت معرفت‌شناسی ابزارانگارانۀ جان دیویی و رهیافت هرمنوتیکی. *دوفصلنامه فلسفی شناخت*، ۱۲ (۲)، ۴۸-۲۹.
- پاملا بلوتین ژوزف و دیگران، (۱۳۹۹). *فرهنگ‌های برنامه درسی* (محمود مهرمحمدی و دیگران، مترجم). تهران: سمت.
- تقی‌پورظهیر، علی (۱۴۰۲). *مقدمه‌ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی*. تهران: نشر آگه.
- راستیان، ابراهیم (۱۳۹۷). *تقریر انسان‌شناسانه اعتباریات بر اساس ماجرایی هیبوط انسان از منظر علامه طباطبائی*. (رساله دکتری). دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
- رضایی، مهدی (۱۳۹۹). تبیین روش‌شناسی پژوهش استنتاجی ضرورت عقلی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۸ (۹۴)، ۸۵-۱۱۹.
- رهنمایی، سیداحمد (۱۳۹۴). نقد و بررسی فلسفۀ تربیتی جان دیویی. *دوفصلنامه تحول در علوم انسانی*، ۲ (۴)، ۳۶-۶۴.
- صالحی، اکبر؛ و یاراحمدی، مصطفی (۱۳۸۷). تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبائی با تأکید بر هدف‌ها و روش‌های تربیتی. *تربیت اسلامی*، ۳ (۷)، ۲۳-۵۰.
- طباطبائی، سید محمد حسین (۱۳۷۴). *ترجمه تفسیر المیزان* (جلد ۶ و ۱۵)، (سیدمحمدباقر همدانی، مترجم). قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه‌ی مدرسین حوزه علمیه قم.
- طباطبائی، سید محمد حسین (۱۳۸۷). *اصول فلسفه و روش رئالیسم* (جلد ۱ و ۲). قم: مؤسسه بوستان کتاب.
- طباطبائی، سید محمد حسین (۱۳۸۷). *بررسی‌های اسلامی* (جلد ۱). قم: مؤسسه بوستان کتاب.
- طباطبائی، سید محمد حسین (۱۴۱۶). *نهایة الحکمة*. قم: مؤسسه النشر الاسلامی التابعة لجماعة المدرسين.
- طباطبائی، سید محمد حسین (۱۴۲۸). *رسالة الاعتباریات: نظرية الاعتبار*. قم: باقیات.
- طباطبائی، سیدمحمد حسین (۱۳۷۱). *المیزان فی تفسیر القرآن* (جلد ۶ و ۱۶). قم: محمدی.

۱۰۰ فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، دوره دوازدهم، شماره بیست و نهم، پاییز ۱۴۰۳

- طباطبایی، سیدمحمد حسین (۱۴۲۸). مجموعه رسائل العلامة الطباطبائی (صبح ربیعی، محقق). قم: باقیات.
- علم الهدی، جمیله (۱۳۸۴). مبانی تربیت اسلامی و برنامه ریزی درسی بر اساس فلسفه صدررا. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
- فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۹۵). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. تهران: آبیژ.
- کاپلستون، فردریک چارلز (۱۳۸۶). تاریخ فلسفه: از دکارت تا لایب نیتس (جلد ۴) (غلامرضا اعوانی، مترجم). تهران: سروش.
- کاپلستون، فردریک چارلز (۱۴۰۰). تاریخ فلسفه: از بنتام تا راسل (جلد ۸) (بهاءالدین خرمشاهی، مترجم). تهران: سروش.
- مجموعه نویسندگان (۱۳۸۵). کتاب درسی دانشگاهی: ساختار و ویژگیها. تهران: سمت.
- ملکی، حسن (۱۴۰۲). مقدمات برنامه ریزی درسی. تهران: سمت.
- مهرمحمدی، محمود؛ و صمدی، پروین (۱۳۸۰). برنامه‌های درسی تلفیقی، رویکردی متفاوت با برنامه‌های درسی موضوع محوری/دیسیپلینی (شیوه سنتی). فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی، ۱۱(۳۹)، ۲۰۰-۲۱۷.
- میلر، جی بی (۱۳۹۴). نظریه‌های برنامه درسی (محمود مهرمحمدی، مترجم). تهران: سمت.
- نواک، جورج (۱۴۰۱). پراگماتیسم در سنجش با سوسیالیسم علمی (پرویز بابایی، مترجم). تهران: روزآمد.
- Asmund L. Stromnes (۱۹۹۱). DEWEY'S VIEW ON KNOWLEDGE AND ITS EDUCATIONAL IMPLICATIONS. CRITICAL CONSIDERATIONS. University of Trondheim, Norway
- Dewey, J & Dewey. (۱۹۱۵) schools of tomorrow. New York: Dutton and company
- Dewey, J. (1902). The child and the curriculum. The university of Chicago
- Dewey, J. (1916) Democracy and. education. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1917). The Need for a Recovery of Philosophy. <http://www.gutenberg.org>
- Dewey, J. (1929). The quest for certainty. New York: perigee.
- Dewey, J. (1933). How we think: HEATH
- Dewey, J. (1938). Logic: The theory of inquiry. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1925). Experience and Nature. New York: Dover.
- Gülşah Coşkun Yaşar•Berna Aslan(2021) Curriculum Theory: A Review Study www.ijocis.com
- T. Grady Roberts (2003). An Interpretation Of Dewey's Experiential Learning Theory.