

در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا

(زمینه‌ای برای بحث پیرامون مسأله محتوای آموزش)

نوشته: دکتر سیدحسین میرلوحی

معرفی مقاله

یکی از مسائل مهمی که همواره افکار فلاسفه، علماء و نظریه پردازان تعلیم و تربیت و نیز دست‌اندرکاران نظامهای آموزشی را به خود مشغول داشته این است که دانش‌آموزان چه چیزهایی باید بیاموزند؟

در شرایط حاضر، با توجه به ترازد روزافزون دانش بشری و تحولات سریعی که پیوسته در عرصه‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی ما صورت می‌گیرد، طرح این مسأله و تلاش برای یافتن پاسخهای صحیحی برای آن از درجه اهمیت و فوریت بسیار بیشتری برخوردار می‌شود.

نوشته‌ای که در پیش رو دارید کوشیده است با به بحث گذاردن این موضوع و همچنین معرفی معیارهایی برای انتخاب محتوای آموزش، در حد خود به یافتن پاسخهایی در این زمینه کمک کند.

مقاله در ابتدا ضمن اشاره به اهمیت و نقش محتوا در برنامه‌های آموزش و پرورش، مرزبندی و محدوده بحث را مشخص می‌کند. سپس به منظور نشان دادن وجود نظرات مختلف در باره اینکه بچه‌ها در مدرسه چه چیزهایی را باید بیاموزند، از نتایج یک نظرخواهی بهره می‌گیرد. پس از آن یک بررسی تاریخی در باره معیارهای انتخاب محتوا از دیدگاه برخی از فلاسفه، علماء و مربیان

تعلیم و تربیت و نظریه پردازان آموزشی انجام می شود. به دنبال آن سه معیار عمده و فراگیر در زمینه انتخاب محتوا، که نسبت به آنها اشتراک نظر بیشتری وجود دارد، معرفی و صحت اعتبار آنها مورد بررسی قرار می گیرد. بخش پایانی مقاله به نتیجه گیری از بحثهای ارائه شده اختصاص یافته است.

این مقاله توسط آقای دکتر سیدحسین میرلوحی، عضو هیأت علمی مرکز تحقیقات آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی تهیه و در اختیار فصلنامه قرار گرفته است، که بدینوسیله از ایشان قدردانی می شود.

"فصلنامه"



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

محتوا به عنوان عنصر اصلی و هسته مرکزی برنامه‌های تعلیمی و تربیتی همواره مورد توجه فلاسفه، علما و مربیان تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازان آموزشی بوده است. این توجه ناشی از این حقیقت است، که هر اندازه هم که اهداف تعلیم و تربیت عالی بوده و دقیق هم مشخص شده باشند، بدون داشتن محتوایی خوب و مناسب امکان تحقق این اهداف وجود نخواهد داشت. اینکه محتوا باید چگونه باشد و بر اساس چه اصول و معیارهایی انتخاب شود، مسأله‌ایست که مقاله در صدد طرح و به بحث گذاردن آن است.

مسأله مورد بحث این مقاله می‌تواند هم برای برنامه‌ریزان برنامه‌های درسی مدارس و هم برنامه‌ریزان برنامه‌های درسی دانشگاهها از موضوعیت و اهمیت یکسانی برخوردار باشد؛ زیرا محتوا در هر برنامه درسی، صرفنظر از نوع، مقطع و یا سطح تحصیلی، همواره به عنوان عنصر اصلی برنامه درسی که نقش تعیین‌کننده‌ای هم در تحقق اهداف آموزشی دارد، مطرح خواهد بود.

اگرچه طرح مسائل نظری محتوا در سطح جامعه تعلیم و تربیت ما با تأخیر نسبتاً طولانی انجام می‌گیرد ولی می‌توان امیدوار بود که با شرکت فعال استادان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران برنامه‌های درسی در این بحث، نه تنها غفلتهای گذشته جبران گردد و به روشن شدن ابعاد موضوع محتوا و اهمیت و جایگاه واقعی آن در آموزش کمک نماید، بلکه موجبات غنا و ارتقاء مباحث تئوریک در این زمینه را نیز به همراه داشته باشد. در باره موضوع مورد بحث و برای پیشگیری از هر گونه ابهام احتمالی، اشاره به دو نکته ضروری به نظر می‌رسد: اول اینکه منظور ما از محتوا مجموعه مسائل، امور و یا چیزهایی می‌باشند که به طور کلی قابلیت تبدیل شدن به موضوعهای درسی را داشته باشند. و تلقی ما از معیار، آن مقیاسها، میزانه‌ها، ملاکها و اصولی می‌باشند که دارای اعتبار بوده و در انتخاب محتوای آموزش می‌باید مبنای گزینش قرار گیرند. بنابراین ما در اینجا با اصول حاکم بر تنظیم محتوا، که می‌تواند در قدم بعد و در رابطه با اهداف مشخص آموزشی صورت گیرد، سر و کاری نخواهیم داشت. دوم اینکه از آنجایی که اهداف و محتوای آموزش در ارتباطی تنگاتنگ بوده و ماهیتاً از یکدیگر تفکیک‌ناپذیر می‌باشند، از این رو معیارهای انتخاب محتوا می‌توانند برای اهداف آموزشی نیز معتبر باشند. برای مثال وقتی می‌گوییم "محتوا باید به گونه‌ای باشد که به توانایی انتقادی کمک کند." درست مانند این است که بگوییم "هدف آموزش باید ایجاد توانایی انتقادی باشد." و یا هنگامی که بیان می‌داریم که "هدف آموزش باید ایجاد خلاقیت در رفتار باشد"، معنای آن این است که "محتوا باید به گونه‌ای باشد که موجب خلاقیت در رفتار گردد." حتی در آنجایی که صحبت از وظایف مدرسه می‌کنیم و می‌گوییم یکی از وظایف مدرسه "اجتماعی کردن" و یا "ایجاد مهارت و تخصص" می‌باشد این بدان معناست که محتوای آموزشی و تربیتی مدرسه باید به گونه‌ای باشد که پاسخگوی این وظایف باشد. همانطوریکه ملاحظه می‌گردد تفکیک دو

مقوله محتوا و هدف در برنامه درسی امکان پذیر نبوده و اصولاً محتوای بدون هدف و هدف بدون محتوایی معنی می‌باشد. بنابراین اگر در بخشهایی از مقاله مشاهده می‌شود که معارها و یا اظهارات مطرح شده از جانب فلاسفه، علما و مربیان تعلیم و تربیت و نظریه پردازان آموزشی می‌توانند در باره اهداف آموزش نیز صادق باشند دلیل آن همین ماهیت انفکاک ناپذیر محتوا و هدف می‌باشد.

چند جمله‌ای هم در باره انتظام مقاله: مقاله این چنین پیش می‌رود که پس از این مقدمه، موضوع مورد بحث مقاله در قالب یک مسأله مطرح می‌گردد، که در آن برای نشان دادن پیچیدگی و دشواری امر انتخاب محتوا و لزوم داشتن معیارهای معتبری برای این کار از نتایج یک نظرخواهی کمک گرفته شده است. پس از طرح مسأله، در گامی نخست به منظور آشنایی خواننده با سابقه موضوع در مباحث تعلیم و تربیت، گذاری تاریخی بر نظرات فلاسفه، علما و مربیان تعلیم و تربیت و نظریه پردازان آموزشی خواهیم داشت. در این مرور تاریخی سعی گردیده است ضمن رعایت اصل اختصار، عمده ترین و مرتبط ترین نظرات و دیدگاههای موجود در خصوص موضوع مورد بحث ارائه گردد. این بخش از مقاله در حقیقت زمینه و مبنای بخشهای بعدی مقاله را تشکیل می‌دهد. سپس درگامی دیگر سه معیار اساسی و فراگیر در انتخاب محتوای آموزشی به بحث گذاشته می‌شود که در آن صحت و اعتبار معیار اول و دوم عمدتاً با استفاده از نظرات فلاسفه و علمای تعلیم و تربیت، ارائه شده در بخش پیشین و یا برخی از اصول آموزش و پرورش مستند می‌گردند ولی از آنجایی که مباحث مربوط به معیار سوم در مقایسه با دو معیار اول و دوم جدید می‌باشد، بررسی میزان صحت و اعتبار آن نیز با استفاده از اظهارات علما و نظریه پردازان جدیدتری صورت می‌گیرد. در بخش پایانی مقاله که به جمع بندی اختصاص یافته است، ابتدا نتایج کلی و در عین حال مشخص بدست آمده از بحث بیان گردیده و کنار آن به یکی از مشکلات اساسی آموزش و پرورش ایران نیز اشاره می‌شود.

طرح مسأله

اگر ما این سؤال را مطرح کنیم که "بچه‌های ایرانی عصر حاضر در مدرسه چه چیزهایی باید بیاموزند؟" با پاسخهایی از این قبیل مواجه خواهیم شد:

- روش صحیح زندگی و روابط متقابل انسانها نسبت به یکدیگر
- آمادگی شغلی و حرفه‌ای با توجه به نیازهای جامعه
- احساس مسئولیت نسبت به جامعه و روحیه مسئولیت پذیری
- وظایف یک فرد مسلمان برای رسیدن به سعادت دنیوی و اخروی
- آمادگی لازم برای مقابله با مسائل و مشکلات
- چیزهایی که به شکوفایی استعدادها و استقلال فکری منجر شود
- تعهد و مسئولیت نسبت به خدا و جهان و عمل به تعهدات خود

- همه چیز را برای خود نخواهند و به دیگران هم بیاندیشند
 - صحیح نوشتن، خوب صحبت کردن، شیوه بحث کردن
 - احساس تعهد و مسئولیت نسبت به کاری که به آنها واگذار می‌شود
 - آداب معاشرت و اجتماعی شدن
 - درس‌هایی که متناسب با مقتضیات زمان و جهان پیشرفته امروز باشد
 - الگو شدن در محبت نسبت به دیگران
 - آمادگی برای مسائل اجتماعی، فرهنگی و شغلی آینده
 - روحیه زیبایی شناسی، پرستیدن و عشق ورزیدن
 - آشنایی کامل با یک کار عملی
 - زبان و ادبیات و فرهنگ ایرانی
 - روش مطالعه و تحقیق
 - تابع قانون و مقررات بودن و نه تابع روابط
 - یادگیری چگونگی انتقاد
 - یادگیری هدف‌داری در زندگی و تلاش برای رسیدن به آن اهداف
 - شناخت محیط طبیعی و اجتماعی خویش
 - احساس شخصیت و حس اتکاء به خود
 - نظم و انضباط و اجرای قانون
 - آداب، رسوم، فرهنگ و اعتقادات اصیل اسلامی - ایرانی
 - علوم تجربی مانند ریاضی، فیزیک، شیمی و صنایع مختلف
 - آشنایی با مسائل دینی، درک و فهم صحیح اسلام و توانایی بحث در باره مسائل اسلامی
 - چیزهایی که به خود کفایی کمک می‌کند
 - فهم و درک اینکه در چه دوره‌ای از زمان و علم و تکنیک واقع شده‌اند
 - یادگرفتن چگونگی برنامه‌ریزی صحیح در زندگی فردی
 - احساس مسئولیت نسبت به ملت خود
 - بهداشت و نظافت
 - آموختن چیزهایی که آنها را محقق بار بیاورد^(۱).
- اگر این نظرخواهی در سطحی وسیعتر و از گروهها و اقشار مختلف مردم و بخشهای اجتماعی ذینفع در آموزش و پرورش نیز به عمل آید مسلماً پاسخهای متنوع و متعدد دیگری نیز به این لیست افزوده خواهد گردید که هر کدام بیانگر خواست و یا دیدگاهی می‌باشند.
- حال مسأله‌ای که در اینجا مطرح می‌شود این است که کدام یک از این پاسخها صحیح می‌باشند و یا از حقانیت و یا اولویت بیشتری برخوردار هستند؟ از طرف دیگر با توجه به

اینکه جامعه و کشور ما سهم عظیمی از امکانات مادی و معنوی خود را به تعلیم و تربیت نسل آینده اختصاص داده و بدان امیدها بسته است، این سؤال اساسی نیز مطرح می‌گردد که: چیزهایی که دانش‌آموزان ما در طول سالهای تحصیل و در بهترین مراحل زندگی خویش فرامی‌گیرند، از چه ارزش و اهمیتی برخوردار می‌باشند؟

برای پاسخگویی به سؤالهای فوق، ما جداً به معیارهایی معتبر برای انتخاب محتوا نیازمند می‌باشیم تا به کمک آنها از نظرات شخصی و تصمیمات دلخواه در هنگام انتخاب محتوا پرهیز نموده و محتوای آموزشی مدارس خود را بر مبنای صحیحی استوار نماییم. اینکه این معیارهای معتبر کدامند، چیزیست که مقاله در پی یافتن آنها می‌باشد.

گذاری تاریخی بر معیارهای انتخاب محتوا

ما در این بخش از مقاله یک بررسی کوتاه تاریخی در زمینه معیارهای انتخاب محتوا از دیدگاه فلاسفه، علما و مربیان تعلیم و تربیت انجام می‌دهیم، تا ضمن ارائه سابقه‌ای تاریخی در باره موضوع مورد بحث، به اهمیت موضوع در نزد هر یک از آنها نیز پی برده و نقش تعیین‌کننده محتوا در فعالیتها و برنامه‌های تعلیمی و تربیتی بیش از پیش روشن گردد. در این بررسی اجمالی اگرچه ترتیب تاریخی را رعایت نموده‌ایم اما در بعضی از مقاطع پرشهای بلند و کوتاه تاریخی نیز صورت گرفته است که این "جستنها" یا ناشی از اهمیت کمتر و یا مشابه بودن اظهارات در آن مقطع تاریخی نسبت به دیگر مقاطع بوده و یا اینکه پرداختن به آنها از چارچوب وظیفه و هدف این بخش از مقاله، که صرفاً ارائه "نمونه‌هایی" از نظرات موجود در زمینه موضوع مورد بحث ما می‌باشد، خارج بوده است. با این وجود نگارنده کوشیده است تا آنجایی که برای وی مقدور بوده است، نظرات شخصیت‌های بزرگ تاریخ تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازان معروف آموزشی که در خصوص موضوع مورد بحث ما اظهارات مشخصی نموده‌اند، مورد اشاره قرار گیرند. البته نظر به اینکه بازگویی تمامی اظهارات آنها در باره محتوا در این مقاله امکان‌پذیر نبود، از این رو ما صرفاً به عمده‌ترین و صریح‌ترین نقطه‌نظرات آنها و آنهم با رعایت اختصار کامل اشاره و تکیه می‌نماییم. حال پس از این توضیحات گذار تاریخی خود را از افلاطون شروع می‌کنیم:

افلاطون که نظرات او در باره برنامه درسی به عنوان اولین کوشش آگاهانه در زمینه تئوری برنامه درسی ارزیابی می‌گردد^(۱)، نخستین سؤالی که در خصوص برنامه درسی مطرح می‌سازد، مسأله محتوا می‌باشد: چه چیز؟ و این خود دلالت بر اهمیتی است که افلاطون برای محتوا و تقدم آن در برنامه درسی قایل است. در رابطه با اصول انتخاب درسه‌ها^۱، از جمله اصولی که افلاطون بیان می‌کند این است که "محتوای انتخاب شده باید از یکسو تفکر منطقی و انتزاعی را پرورش دهد و از سوی دیگر از نظر نظامی (مهارتها و تواناییهای عملی در آن زمان) حایز اهمیت باشد"^(۲) این اصل که تلفیق و وحدت

آموزشهای نظری و عملی را در پی دارد، از جمله اصول بااهمیتی است که در برنامه درسی افلاطون جلب نظر می‌نماید. با توجه به همین اصل است که در برنامه درسی رسمی و دولتی او^۳ درسهای حساب، هندسه، نجوم و موسیقی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار گردیده و برنامه درسی او گرایش ریاضی^۴ دارد. زیرا این درسهای آن طور که خود او می‌گوید "هم برای فیلسوف آینده برای رسیدن به حقیقت و هم برای جنگجو، فن^۵ کاملاً مفیدی خواهند بود."^(۴)

ارسطو^۶ در کتاب هشتم سیاست که آن را کلاً به مسائل برنامه درسی اختصاص داده است^(۵)، به یکی از اساسی‌ترین مسائل برنامه درسی که همان مسأله انتخاب محتوا می‌باشد، این چنین اشاره می‌کند: "در زمان مادر باره موضوعات (مواد آموزش) وحدت نظر وجود ندارد و در باره اینکه جوانان باید برای کسب فضیلت^۷ و یا بهترین روش زندگی^۸ آموزش یابند همه یکسان فکر نمی‌کنند، و همچنین روشن نیست که آیا تربیت^۹ بیشتر باید به پرورش فهم^{۱۰} و یا به پرورش قلب^{۱۱} پردازد و ... انسان نمی‌داند که آیا به جوان آن چیزی را آموزش بدهد که برای زندگی عملی او مفید می‌باشد یا آن چیزی که به فضیلت راه می‌برد و یا چیزهای عالی و چشمگیر، زیرا همه این نقطه نظرات و کلای خود را پیدا کرده‌اند."^(۶) ارسطو سپس راه حل مسأله را در تلفیق این دو می‌بیند و آن را به نظرات اخلاقی خود که فضایل اخلاقی^{۱۲} را به عمل و فضایل فکری^{۱۳} را به نظر مربوط می‌داند، استوار می‌گرداند، زیرا معتقد است که کهنه سعادت زندگی^{۱۴} هر دو شکل فضیلت را در بر می‌گیرد. از جمله اصولی که ارسطو برای انتخاب محتوا بیان می‌دارد "از چیزهای مفید آنچه ضرور می‌باشد"^(۷) است. ارسطو در زمینه محتوای برنامه درسی گرایش ادبی - انسانی^{۱۵} دارد و بر خلاف استاد خود که برای درسهای ریاضی اهمیت و نقش اساسی قایل بود، او بر زبان و ادبیات تأکیدی خاص می‌ورزد و دستور زبان^{۱۶} و خواندن و نوشتن را پیش شرط اجتناب ناپذیری برای چیزهای دیگر می‌داند^(۸) و از همین دریچه به تبیین ارزش و فایده فن سخنوری و بلاغت^{۱۷} که نزد افلاطون از اهمیت ناچیزی برخوردار بود، می‌پردازد^(۹).

سنکا^{۱۸} فیلسوف رواقی رومی، اصل استراتژیک و شعارگونه "مانه برای مدرسه که برای زندگی می‌آموزیم"^{۱۹} را مطرح می‌سازد^(۱۰)، و بر همین اساس "در نظر او دروسی که حاوی تجربیات عملی برای زندگی است، بیش از همه اهمیت دارند."^(۱۱)

آوگوستینوس قدیس^{۲۰} صاحب کتاب "شهر خدا" به دلیل اهمیتی که برای درک و فهم انجیل و تفسیر آن قایل بود، درسهایی مانند زبان شناسی^{۲۱}، لغت شناسی^{۲۲}، سبک شناسی^{۲۳} و دانش مصطلحات^{۲۴} را مورد توجه قرار می‌دهد. از جمله اصولی^{۲۵} که آوگوستینوس در ارتباط با محتوا توصیه می‌کند اصل کلی "اجتناب از زیاده‌روی"^{۲۶} می‌باشد^(۱۲).

ویوس^{۲۷} در کتاب برنامه درسی^{۲۸} خود با نگرش روان‌شناختی کودک را مورد توجه قرار داده و آموزش را بر فعالیت شاگرد و زندگی مبتنی می‌سازد. معیار تعیین‌کننده‌ای که ویوس برای محتوای آموزشی مورد تأکید قرار می‌دهد "نیاز زندگی"^{۲۹} می‌باشد^(۱۳).

راتکه^{۳۰} از اصلاح‌گران تعلیم و تربیت ضمن بیان قاعده کلی "همه چیز بر اساس نظم و روال طبیعت^(۱۴)" هنگامی یک آموزش را طبیعی می‌داند که سعی داشته باشد به طور کلی همه چیز را از طریق تجربه^{۳۱} و از تجربه کودک استنتاج نماید.^(۱۵) او همچنین زبان مادری^{۳۲} را مبنا دانسته و آن را مقدمه و شرط آموزشهای بعدی در علوم دیگر می‌داند.^(۱۶) کمنیوس^{۳۳} از علمای برجسته تاریخ تعلیم و تربیت که نقش و تأثیر او را در عالم تربیت همانند نقش کپرنیک و یا گالیله (در ایجاد انقلاب در عالم علوم طبیعی) ارزیابی می‌گردد^(۱۷)، از افکاری با صبغه نوافلاطونی - مسیحی - عرفانی^{۳۴} برخوردار بوده است. او که ایده آل تربیتی خود را در "انسان خداگونه"^{۳۵} جستجو می‌نمود و طراح دانش فراگیر^{۳۶} و تربیت فراگیر^{۳۷} بوده و صاحب کتاب معروف دانش بزرگ آموزش^{۳۸} است، در زمینه محتوای برنامه درسی "واقعیات عینی"^{۳۹} را معیار اصلی می‌داند زیرا طبق نظریات او، اشیاء^{۴۰} بر کلمات^{۴۱} تقدم دارند، و تا زمانی که کسی شیئی را قبلاً ندیده باشد نمی‌تواند آن شیء را به درستی توصیف کند^(۱۸). کمنیوس همچنین به این نکته اشاره می‌کند که "هرگز چیزی که تنها جنبه درسی داشته باشد و از نظر زندگی مفید نباشد تعلیم داده نشود.^(۱۹)"

روسو^{۴۲} با افکار تربیتی شدیداً متأثر از طبیعت‌گرایی^{۴۳} بانگ بازگشت به طبیعت^{۴۴} سر می‌دهد و هیچگونه دخالتی را در تربیت کودک جایز نمی‌داند، معیار روسو "انسان" است و به او نه به عنوان وسیله^{۴۵} بلکه به عنوان خود هدف^{۴۶} می‌نگرد و به بالندگی و خودجوشی درونی انسان^{۴۷} ایمان دارد و تنها به پرورش و ساختن انسان^{۴۸} می‌اندیشد و "انسان شدن" را بر هر شغل و حرفه‌ای مقدم می‌دارد^(۲۰).

کانت^{۴۹} فیلسوف عصر روشنگری^{۵۰} یکی از اصول پراهمیتی را که به برنامه‌ریزان برنامه‌های تربیتی یادآوری می‌کند این است که "کودکان نباید صرفاً برای حال^{۵۱} بلکه باید برای شرایط بهتر ممکن آینده^{۵۲} نوع انسان ... تربیت شوند^(۲۱)".

تراپ^{۵۳} از مریان بشردوست^{۵۴} معیاری را که در هنگام تهیه برنامه درسی توصیه می‌کند "توجه به وضع آینده جوان" می‌باشد که این خود سه جنبه را در بر می‌گیرد: به عنوان یک شهروند، به عنوان دارنده یک شغل و به خصوص به عنوان یک فرد انسان.^{۵۵}(۲۲)

پستالوتسی^{۵۶} که معتقد به پرورش قوا و استعدادهای طبیعی انسان به طور هماهنگ است، وظیفه تربیت را پرورش سه جنبه فکری^{۵۷}، بدنی^{۵۸} و اخلاقی^{۵۹} انسان می‌داند. او در نظرات خود در باره برنامه درسی که عمدتاً در کتاب معروف او "آن‌طور که گرتروود فرزندانش را آموزش می‌دهد"^{۶۰} آمده است، همانند روسو بر اصل "انسان شدن" تأکید می‌ورزد و این تأکید در این اظهار نظر انتقادی او در باره روش آموزش متداول آن زمان کاملاً هویدا می‌باشد: "البته انکار نمی‌کنم که یک چنین روشی می‌تواند خیاطهای خوب، کفاشهای خوب، بازرگانهای خوب و سربازهای خوب به وجود آورد؛ ولی من (این را) انکار می‌کنم که این (روش) بتواند یک خیاط و یا یک بازرگانی را به وجود بیاورد که به معنای اعلای کلمه یک انسان باشد.^(۲۳)"

شلاير ماخر^{۶۱} فیلسوف دین شناس و مربی آلمانی در باره انتخاب محتوا چنین اظهار می‌دارد: "هر چیزی که در آموزش با نظر به آینده انتخاب می‌شود، همزمان باید ارضای متریبی را در زمان حال نیز تضمین کند، و به جوان نباید چیزی داده شود که ارزش آن صرفاً برای آینده باشد و یا چیزی که در زندگی اعتبار خود را از دست بدهد." (۲۴) او همچنین وظیفهٔ مدرسه را در این می‌داند که "به طور مساوی هم به مهارت آموزی و هم به رشد فکری دانش آموز کمک کند و او را برای زندگی آماده نماید (۲۵)".

هربارت^{۶۲} در نظرات خود در باره برنامهٔ درسی بر مفهوم علاقه^{۶۳} که در فلسفه و روان‌شناسی او از معنای خاصی برخوردار است تکیه می‌کند. او علاقه را به دو بخش تقسیم می‌کند:

الف: شناخت^{۶۴} که شامل:

۱- تجربی^{۶۵} در برابر تنوع واقعیت

۲- ذهنی^{۶۶} در برابر قانونمندیهای واقعیت

۳- زیبایی^{۶۷} در برابر نسبتهای واقعیت

ب: حضور و مشارکت^{۶۸} که شامل:

۴- همدردی و همنوایی^{۶۹} در قبال بشریت و نیازهای او

۵- اجتماعی^{۷۰} در قبال جامعه و نیازهای او

۶- مذهبی^{۷۱} در قبال محدودیت و وابستگی هر دو به یک بالاترین وجود (۲۶).

هربارت معتقد است که "برنامهٔ درسی از ابتدا تا انتها باید تمامی طبقه‌بندیهای اصلی علاقه را به طور همزمان مورد توجه قرار دهد." (۲۷) تأکید او بر روی عنصر علاقه به حدی است که در کتاب آموزش و پرورش عمومی^{۷۲} خود، برنامهٔ درسی را تدارک فرصتهایی برای بوجود آمدن و فعال شدن علایق می‌داند. ارکان اصلی برنامهٔ درسی هربارت را ریاضیات و زبان و ادبیات تشکیل می‌دهند و درسهای دیگر نقش جنبی دارند. ریاضیات پاسخگوی علایق ۱ و ۲ و ادبیات پاسخگوی دیگر علایق می‌باشد <علایق ۶ - ۳>. درسهایی که در ردیف سوم قرار می‌گیرند مانند تاریخ طبیعت^{۷۳} و جغرافیا^{۷۴} و غیره به علایق مختلف دیگر پاسخ می‌گویند (۲۸).

اسپنسر^{۷۵} فیلسوف انگلیسی که دارای نگرشی اثباتی و تحصیلی^{۷۶} می‌باشد و نظرات تربیتی او بر برداشتی منفعت‌طلبانه و سودانگاران^{۷۷} از تعلیم و تربیت مبتنی است، اصلی‌ترین معیاری را که مطرح می‌سازد، میزان ارزش و اهمیتی است که هر دانش برای زندگی انسان دارد و به همین دلیل با ارزش‌ترین دانشها را مبنا قرار داده و از با ارزش‌ترین دانشها پرسش می‌کند^{۷۸}. اسپنسر در کوششهای خود برای شناسایی فعالیت‌های عمدهٔ زندگی انسان و انتظام آنها بر اساس اهمیتی که دارند به پنج فعالیت مشخص دست می‌یابد:

۱- فعالیت‌هایی برای حفظ مستقیم خود

۲- فعالیت‌هایی برای حفظ غیرمستقیم خود

- ۳- فعالیتهایی که به تربیت و آموزش نسل بعد مربوط می شود
- ۴- فعالیتهایی که برای حفظ مناسبات اجتماعی و سیاسی ضروری می باشد
- ۵- فعالیتهای مبتنی بر علاقه و ذوق در اوقات فراغت زندگی (۲۹).
- محتوای برنامه درسی نیز با توجه به همین نظم و ترتیب تعیین می گردد. یعنی دانشهای اساسی در یک رشته تحصیلی بر دانشهای نیمه اساسی مقدم بوده و به آنها اولویت داده می شود. بنابراین با توجه به فعالیتهای پنجگانه انسان، درسهای علوم تجربی^{۷۹} و علوم اجتماعی^{۸۰} در برنامه درسی اسپنسر از جایگاه ویژه ای برخوردار می گردند (۳۰).
- دیویی^{۸۱} فیلسوف و مربی آمریکایی که نگرش جدیدی در تعلیم و تربیت وارد نمود که اساس آن را اصالت عمل - ابزاری^{۸۲} تشکیل می دهد. او دستها و ارزشهای ثابت را رد می کند و به دنبال توانا ساختن ذهن انسان برای پیشرفت مستمر در جهان در حال تحول می باشد. او معتقد است مدرسه نه محل آماده سازی برای زندگی آینده، بلکه خود یک جریان زندگی است^{۸۳}، و از این رو می توان از ترتیب ثابت درسها به مفهوم متداول آن در یک برنامه درسی ایده آل اجتناب نمود (۳۱). نظرات دیویی مخصوصاً در زمینه توجه به طبیعت و نیازهای کودک و تکیه او بر زندگی حال، تأثیرات عمده ای را در آموزش و پرورش آمریکا به همراه داشت که از جمله آنها می توان به مرزبندی دو نوع برنامه درسی موضوع محور و کودک محور اشاره نمود (۳۲).
- بایت^{۸۴} از پدران برنامه ریزی درسی آمریکا (۳۳) از معیارهایی را که در رابطه با برنامه درسی مطرح می سازد، قابلیت و کارایی عملی در دنیای عمل می باشد (۳۴).
- تایلر^{۸۵} از پیروان فکری دیویی و طرفدار علمی نمودن تعلیم و تربیت پیشرو^{۸۶} است که دارای گرایش رفتارگرایانه ای^{۸۷} نیز می باشد او در کتاب معروف خود "اصول اساسی برنامه درسی و آموزش"^{۸۸} که برای اولین بار در سال ۱۹۴۹ انتشار یافت، کودک (نیازها و علایق او)، علم و فرهنگ (سنن فرهنگی و علوم و رشته های تخصصی) و جامعه (هنجارها، مناسبات اقتصادی، اجتماعی و سیاسی آن) را به عنوان منابع تهیه برنامه درسی معرفی می کند (۳۵).
- هتیک^{۸۹} از صاحب نظران اصلاح نظام آموزشی در آلمان، معتقد است که دانش آموزان باید چیزهای مطلق را یاد بگیرند نه چیزهایی که در اینجا و حالا معتبر می باشد؛ همچنین آنها باید به شناخت بیشتر برسند و نه به اطلاعات بیشتر (۳۶).
- رُت^{۹۰} از مریبان و روان شناسان تربیتی معروف آلمان، در باره محتوای مدرسه چنین اظهار می دارد: مدرسه می باید به تواناییهای شناختی کمک نموده و باعث ایجاد توسعه ساختارهای شناختی از قبیل: دانستن و توانستن، فهمیدن و فکر کردن، بکار بردن و تولید کردن، مشاهده، قضاوت و ارزیابی کردن، گردد. مدرسه همچنین باید تفکر مستقل و انتقادی و تفکر و روش علمی را ایجاد نموده و تقویت کند (۳۷).
- رُبن زُن^{۹۱} از نظریه پردازان معروف برنامه درسی دهه ۶۰ میلادی در آلمان سه معیار

اساسی برای انتخاب محتوای آموزشی مطرح می‌کند که عبارتند از:

۱- اهمیت یک موضوع در ساختار علم و اهمیتی که به عنوان پیش‌نیاز می‌تواند برای ادامه تحصیل و آموزش داشته باشد.

۲- استعداد و سهمی^{۹۲} که یک موضوع برای فهم جهان^{۹۳} دارد، یعنی برای جهت‌گیری^{۹۴} در داخل یک فرهنگ و تفسیر پدیده‌های آن.

۳- کارکرد^{۹۵} یک موضوع در موقعیتهای ویژه زندگی شخصی و زندگی اجتماعی^(۳۸).

کلافکی^{۹۶} از نظریه‌پردازان بنام آموزشی آلمان، در بحثهای خود در زمینه تحلیل محتوا^{۹۷} این معیارها را برای انتخاب محتوا مبنا قرار می‌دهد:

اهمیت یک موضوع برای حال^{۹۸}، اهمیت یک موضوع برای آینده^{۹۹} و اهمیت نمونه‌ای^{۱۰۰(۳۹)}

حال پس از این آشنایی مختصر با برخی از نظرات فلاسفه، علما و مربیان تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازان آموزشی در باره موضوع محتوا و پی بردن به سابقه و قدمت این بحث در تاریخ تعلیم و تربیت و با وجودی که در تحقیقات و مباحث جدیدتری که پیرامون مسأله محتوا صورت گرفته است، از دیدگاههای مختلف تعلیمی و تربیتی معیارهای متعددی برای انتخاب محتوا عنوان شده‌اند^(۴۰)، ما در اینجا کوشش می‌کنیم از میان نظرات معرفی شده در این بخش از مقاله و یا نظرات دیگری که در جریان بحث به آنها افزوده خواهند گردید تنها در جستجو و استنتاج آن معیارهایی باشیم که نسبت به آنها اشتراک و وحدت نظر بیشتری در بین فلاسفه، علما و مربیان تعلیم و تربیت و یا نظریه‌پردازان آموزشی وجود داشته، و به عبارتی دیگر از اجماع و یا اعتبار بیشتری برخوردار باشند. گرچه معیارهایی که در باره آنها چنین اشتراک نظری وجود دارد می‌توانند متعدد باشند، ولی ما در اینجا به دلیل محدودیت و چارچوبی که برای مقاله در نظر گرفته‌ایم، تنها به معرفی سه معیار عمده و اساسی خواهیم پرداخت:

معیار اول: محتوا باید برای اوضاع زندگی حال یا آینده مهم باشد

اگرچه اهمیت این معیار و لزوم رعایت آن در انتخاب محتوای آموزشی به دلیل روشن و بدیهی بودن آن نیازی به اثبات نداشته و واقعیات زندگی فردی و اجتماعی و همچنین استدلال عقلی و دلایل منطقی، درستی این معیار را تأیید می‌کنند، با وجود این ما کوشش می‌کنیم از دو طریق صحت این معیار را مورد بررسی قرار دهیم: یکی از طریق نظرات و اظهارات فلاسفه، علما و مربیان تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازان آموزشی و دیگری از طریق استناد به اصول آموزش و پرورش.

ما در جستجوی خود برای یافتن معیارهایی برای انتخاب محتوا و در هنگام بررسی نظرات و یا تحلیل برنامه‌های درسی فلاسفه، علما و مربیان تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازان

آموزشی با نظرات و شواهدی برخوردار نمودیم که به طور کاملاً مشخص و یا ضمنی مؤید این نظر بودند که مواد و محتوای تعلیم و تربیت باید در ارتباط با زندگی حال و آینده بوده و از ارزش و اهمیت لازم برخوردار باشند. ما در اینجا برای پرهیز از تکرار مجدد همه نظرات، تنها به برخی از آنها اشاره کرده و از شرح و تفسیر آنها نیز صرف نظر می‌کنیم. در بررسی نظرات تربیتی سنکا، به این اصل بسیار با اهمیت پی بردیم که "آموختن برای زندگی" می‌باشد و بر مبنای این اصل درسهایی که حاوی تجربیات عملی برای زندگی است از اهمیت برخوردار می‌گردند. ویوس نیز معیار "نیاز زندگی" را اساس قرار داده بود. کانت، علاوه بر توجه به زمان حال کودک، گوشزد می‌کند که آینده او مورد غفلت قرار نگیرد. شلایرماخر نیز رعایت وضع حال و آینده را مورد تأکید قرار داده بود و به طور کاملاً مشخص و صریحی بیان داشته بود که هر چیزی که در آموزش، با نظر به آینده انتخاب می‌گردد، می‌باید همزمان پاستخگویی نیازهای کودک در زمان حال نیز باشد. اسپنسر هم توجه اصلی خود را بر فعالیتهای عمده زندگی انسان معطوف ساخته بود. اما در میان فلاسفه و مربیان تعلیم و تربیت جان دیویی بیش از همه به وضع زندگی حال توجه خود را معطوف ساخته است و از این رو می‌توان او را پدر تعلیم و تربیت حال‌گرا نامید^(۴۱). در نظرات باییت و تایلر نیز بر زندگی عملی و یا نیازهای کودک تأکید می‌گردد. رُبین زُن موقعیتهای زندگی شخصی و اجتماعی را در انتخاب محتوا مورد توجه قرار داده بود و بالاخره کلافکی دو معیار "اهمیت برای حال" و "اهمیت برای آینده" را مطرح می‌سازد. همه این نظرات بیانگر این می‌باشند که معیار عنوان شده از طرف ما، از جانب فلاسفه علمای تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازان آموزشی و برغم تفاوت دیدگاههای تربیتی آنها مورد تأیید می‌باشد و جنبه اجماع دارد؛ و شاید نتوان در تعلیم و تربیت نظری را پیدا کرد که صحت این معیار را انکار کند.

این معیار، از طرف دیگر با اصول آموزش و پرورش^(۴۲) نیز مطابقت دارد. در آموزش و پرورش، اصلی وجود دارد به نام اصل نزدیکی با زندگی^{۱۱} یا اصل کنونی بودن^{۱۲}. این اصل دقیقاً ناظر بر شرایط و اوضاع زندگی حال و آینده کودک می‌باشد. اصل کنونی^(۴۳) بودن یا نزدیکی با زندگی سه جنبه را در بر می‌گیرد: نزدیکی روانی^{۱۳} که ناظر بر شرایط منحصر به فرد کودک، تواناییها و استعدادهای فردی، قدرت کساری، تجارب و مشاهدات و نیازهای حال و آینده او می‌باشد. نزدیکی مکانی^{۱۴} دایره زندگی کودک و محیط او مانند خانواده، محله، شهر، کشور، ملت و جهان را مورد توجه قرار می‌دهد و نزدیکی زمانی^{۱۵} به زمان و عصری که کودک در آن واقع شده نظر دارد^(۴۴).

همانظوری که ملاحظه می‌گردد، هم نظرات فلاسفه و علمای تعلیم و تربیت و هم اصول آموزش و پرورش، صحت و اعتبار این معیار را مورد تأیید قرار می‌دهند. از آنجایی که یکی از وظایف اصلی آموزش و پرورش آماده کردن دانش آموز برای زندگی شخصی و اجتماعی با توجه به وضع حال و آینده او می‌باشد. بنابراین محتوا باید به گونه‌ای

باشد که برای اوضاع زندگی حال یا آینده دانش آموز مفید بوده و از اهمیت لازم برخوردار باشد.

معیار دوم: محتوا باید برای اوضاع شغلی حال یا آینده مهم باشد

اگرچه می توان این معیار را به عنوان یکی از وجوه معیار اول تفسیر نمود، ولی از آنجایی که در بین علمای تعلیم و تربیت، در باره این مسأله که وظیفه و رسالت مدرسه (و به تبع آن محتوای آموزش) باید در جهت آموزشهای صرفاً عمومی باشد و یا اینکه به مهارت و تخصص در حرفه‌ای منتهی گردد، دیدگاههای متفاوتی وجود دارد، و در بحثهای مفصلی که تاکنون در این زمینه صورت گرفته است، همواره به عنوان یک معیار مستقل تلقی گردیده است، ما نیز در اینجا آن را جداگانه مورد بحث قرار می‌دهیم.

محتوا باید به گونه‌ای باشد که متناسب با تواناییها و علایق دانش آموز، زمینه‌ها و آمادگیهای لازم شغلی و حرفه‌ای را در او به وجود آورده و در ارتباط با اوضاع شغلی حال یا آینده او باشد.

این معیار نیز، با توجه به حقایق زندگی انسان و واقعیات جوامع بشری، از گذشته‌های دور مورد عنایت فلاسفه و مرییان تعلیم و تربیت واقع بوده و هر کدام به شکلی اهمیت آن را مورد تأکید قرار داده‌اند که در اینجا به روال بحث گذشته به برخی از اظهارات آنها در این باره اشاره می‌گردد.

ما در مطالعه خود پیرامون نظرات افلاطون در باره معیارهای انتخاب محتوا با این نکته برخورد کردیم که محتوای برنامه درسی باید به گونه‌ای در نظر گرفته شود که به فنون و مهارتهای عملی نیز کمک کند. در بررسی دیدگاههای تربیتی روسو، معلوم گردید با اینکه او انسان را مبنا قرار می‌دهد و عمدتاً به پرورش آزاد انسان می‌اندیشد، نه تنها با موضوع کسب مهارت شغلی و حرفه‌ای مخالفتی ابراز نمی‌دارد، بلکه آن را تأیید نیز می‌کند، و در زمان تربیتی خود، در بحثی زیر عنوان "امیل نجار می‌شود"، ضرورت داشتن حرفه و شغلی را در جامعه مورد تأکید قرار می‌دهد^(۴۵) ارنست کریستیان تراپ هم در نظرات خود در باره برنامه‌ریزی درسی توجه به وضع آینده جوان و شغل او را مبنای کار تهیه برنامه درسی قرار داده بود. پستالوتسی در نظرات خود ضمن اصرار به انسان شدن و اولویت آن در اهداف و اقدامات تربیتی، جنبه‌های حرفه‌ای و شغلی تربیت را نیز به طور جدی مورد تصدیق قرار می‌دهد و بیان می‌دارد: "هر چیزی که در مدرسه انجام می‌گیرد باید در ارتباط با آن چیزی باشد که کودکان بعداً باید انجام دهند؛ یعنی برای شغل آنها"^(۴۶). شلایرماخر نیز در رابطه با وظیفه مدرسه بیان داشته بود که مدرسه به همان میزان که به رشد فکری اهمیت می‌دهد، باید به جنبه‌های مهارت آموزی نیز توجه کند. حتی انسان‌گرایان نوینی^{۱۰۶} مانند ویلهلم فن هومبلت^{۱۰۷} که به مخالفت جدی با اندیشه‌های منفعت‌اندیشانه و سودگرایانه^{۱۰۸} در تعلیم و تربیت که ایده آل تربیتی خود را صرفاً در صنعت‌گران لایق و مفید^{۱۰۹} جستجو

می نمودند، برخاست و معتقد به پرورش و رشد همه تواناییهای انسان به طور کامل و در تمامیت^{۱۱۰} آن بود، با جنبه‌های آموزش حرفه‌ای و شغلی مخالفت نمی‌ورزد و صرفاً بر اساس دیدگاه انسان‌گرایانه خود مصر است که آموزش و پرورش عمومی^{۱۱۱} باید بر آموزش حرفه‌ای و شغلی^{۱۱۲} تقدم داشته باشد و این دو نوع آموزش نباید با هم مخلوط گردند^(۴۷). اما در میان علما و مربیان تعلیم و تربیت بیش از همه گئورگ کِرشن اشتاینر^{۱۱۳} به طور مفصل و مدونی در باره جنبه‌های حرفه‌ای و شغلی تعلیم و تربیت سخن گفته است. کِرشن اشتاینر که خود از مربیان و پیشگامان جنبش مدرسه کار^{۱۱۴} بوده، و از پدران و نظریه پردازان معروف تعلیم و تربیت حرفه‌ای و شغلی می‌باشد، در یکی از کتابهای خود به نام "مفهوم مدرسه کار" بحث جامعی پیرامون مفهوم مدرسه کار (مدرسه فعال) ارائه نموده و آن را از دیدگاه فلسفه تربیت و اجتماع به تفصیل مورد تبیین قرار می‌دهد که پرداختن به آن ما را از چارچوب در نظر گرفته شده برای این مقاله خارج می‌سازد. ما در اینجا به طور اختصار، تنها به آن نکاتی که می‌تواند در ارتباط با معیار مورد بحث ما مطرح باشد، اشاره می‌کنیم. کِرشن اشتاینر در این کتاب نخست ضمن استناد به نظرات پستالوتسی در باره مدرسه کار و اینکه او همواره خواستار این بود که زندگی شغلی^{۱۱۵} جایگزین زندگی کتابی مدرسه^{۱۱۶} شود؛ و اینکه پستالوتسی هیچگاه از تکرار این وظیفه اصلی مدرسه که همانا آموزشهای شغلی و حرفه‌ای می‌باشد خسته نمی‌گردید، خود به استدلال و توجیه این وظیفه می‌پردازد. کِرشن اشتاینر سپس با بیان تعریفی از شهروند مفید^{۱۱۷} که بر اساس آن شهروند مفید به شهروندی گفته می‌شود که یک کارکردی در پیکر اجتماع داشته باشد^(۴۸)، به تشریح وظایف مدارس دولتی^{۱۱۸} می‌پردازد. او وظایف مدارس دولتی (همگانی) را که به اعتقاد او در عین حال دربرگیرنده تمامی مقاصد تربیت^{۱۱۹} نیز می‌باشند در سه چیز خلاصه می‌بیند:

- ۱- وظیفه آموزش حرفه‌ای و شغلی و یا حداقل آماده‌سازی برای آن
- ۲- وظیفه هنجاری و اخلاقی نمودن^{۱۲۰} آموزش حرفه‌ای و شغلی
- ۳- وظیفه هنجاری و ارزشی نمودن آن اجتماعی که در آن حرفه و شغل انجام می‌پذیرد^(۴۹).

کِرشن اشتاینر تأکید می‌کند که این وظایف به شکل تفکیک‌ناپذیری به هم بستگی داشته و نمی‌توان یکی را بدون در نظر گرفتن آن دو دیگر، تأمین کرد^(۵۰).

همان‌گونه که ملاحظه می‌گردد، بسیاری از علما و مربیان تعلیم و تربیت بر وظیفه تعلیم و تربیت در زمینه ایجاد مهارت و آمادگی شغلی تأکید می‌ورزند و این تأکید تنها به علما و مربیان کلاسیک اختصاص ندارد و در بحثهای امروزی هم که در باره وظایف و محتوای آموزشی مدرسه انجام می‌گیرد، از جمله وظایف عمده‌ای که برای مدرسه بر شمرده می‌شود، کارکرد ایجاد صلاحیتهای تخصصی^{۱۲۱} می‌باشد^(۵۱).

با استناد به این نظرات که در خصوص توجه به جنبه‌های شغلی و حرفه‌ای آموزش

اظهار گردیده‌اند و همچنین با تکیه به اشارات و روایات اسلامی که از جمله دلالت بر این دارند که افراد مؤمن باید دارای شغل و حرفه‌ای باشند^(۵۲)، می‌توان نتیجه گرفت که معیار مورد بحث ما نیز که اوضاع شغلی حال و آینده دانش‌آموز را مورد توجه قرار می‌دهد، معیاری معتبر بوده و باید در انتخاب محتوای آموزشی رعایت گردد.

معیار سوم: محتوا باید نمونه‌ای، مبدئی و اساسی باشد

موضوع مورد بحث این معیار دقیقاً در ارتباط با یکی دیگر از عمده‌ترین مسائل و مشکلات آموزش و پرورش ما می‌باشد؛ یعنی "حجم زیاد مواد درسی"، که ضرورت یافتن راه حل عاجلی برای آن بر استادان تعلیم و تربیت و دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی کشور پوشیده نیست.

ما در ابتدا به تعریف مسأله پرداخته و سپس آن را به بحث می‌گذاریم. شاید بهتر باشد که تعریف مسأله را از زبان کانت بیان کنیم: "مطالب علمی در زمان ما رو به افزایش‌اند؛ به زودی توانایی ما بسیار ضعیف و عمر ما بسیار کوتاه خواهد بود که حتی مفیدترین جزء آن را درک کنیم^(۵۳)". و در زمان ما که به عصر "انفجار دانش" معروف گردیده و علم و دانش هر روز با سرعت بیشتری در حال گسترش و توسعه می‌باشد، این گفته کانت مصداق بیشتری پیدا می‌کند، و با توجه به این واقعیت که در هر زمانی مسلماً چیزهای آموختنی بسیار زیادتری از آنچه دانش‌آموزان بتوانند بیاموزند وجود دارد؛ و از طرف دیگر دوران تحصیل آنها نیز محدود می‌باشد، ما در برابر سؤال پس چه باید کرد؟ و یا چه می‌توان کرد؟ قرار می‌گیریم. آیا می‌توان همچنان معتقد بود که دانش‌آموز بالاخره از هر چیزی یک ذره یا به اصطلاح از هر موضوعی یک نامی به گوشش بخورد؟ این کار اگر فرضاً امکان‌پذیر هم باشد، منجر به آن خواهد شد که دانش‌آموز مجبور باشد با توجه به حجم زیاد مطالب درسی از یکسو و کمبود وقت از سوی دیگر، با عجله و شتاب از این درس به آن درس و از این موضوع به آن موضوع دویده و در نهایت به آگاهیهای سطحی و پراکنده دست یابد و فرصت تعمق و تفکر و کشف ارتباط و پیوند مطالب و موضوعات را پیدا نکند و به آن پروانه‌ای مانند گردد که از گلی به گلی پر می‌کشد ولی هیچگاه صورت کلی باغ را در نمی‌یابد^(۵۴). همانظوری که ملاحظه می‌گردد مسأله "حجم زیاد مواد درسی" یک مشکل صرفاً کمی نبوده و جنبه کیفی را نیز دربر می‌گیرد؛ بدین معنا که حجم زیاد مواد درسی تأثیر مستقیم بر روی کیفیت یادگیری خواهد گذاشت.

حال پس از تعریف مسأله و روشن شدن موضوع بحث، ببینیم که کشورهای دیگر با این مشکل چگونه برخورد نموده و چه راه حلی را برگزیده‌اند. در این زمینه تجربه کشور آلمان را به طور اختصار مورد بررسی قرار می‌دهیم.

سابقه بحث پیرامون مشکل "حجم زیاد مواد درسی"^{۱۲۲} در آلمان به شکل جدیدش، باز می‌گردد به نظرات مارتین واگن‌شاین^{۱۲۳} نظریه پرداز علم آموزش فیزیک^{۱۲۴} و مقاله‌ای

که او در سال ۱۹۵۰ با عنوان "کمتر بیشتر است" می‌نویسد^(۵۵). همچنین قطعنامه معروف توینگن در سال ۱۹۵۱^{۱۲۵} که در این قطعنامه نمایندگان معلمان دبیرستانها و استادان دانشگاهها احساس خطر می‌کنند که "حیات فکری به وسیله حجم انبوه مواد درسی خفه شود"^(۵۶) و درخواست می‌کنند که در زمینه محتوا به طور اساسی عمل شود^{۱۲۶} و به محدود نمودن مواد درسی مبادرت گردد، و از نظریه پردازان علم تدریس^{۱۲۷} می‌خواهند که هر یک از درسها را مورد بررسی قرار داده ببینند چگونه می‌توان "پدیده‌های اصلی و اولیه دنیای ذهنی"^{۱۲۸} را از طریق ارائه یک نمونه مثالی^{۱۲۹} که موضوع آن توسط دانش آموز واقعاً درک شده باشد روشن نمود^(۵۷). و بدین ترتیب راه حل مشکل "حجم زیاد مواد درسی" و بالابردن کیفیت یادگیری در ارائه مطالب به شکل نمونه‌ای جستجو می‌گردد^(۵۸).

نمونه^{۱۳۰} از واژه لاتینی اگر می‌لوم^{۱۳۱} به معنای برداشتن و جدا کردن مقدار کم و جزئی از چیزی زیاد و کلی مشابه یا به عبارت دیگر همان مثل "مشت نمونه خروار" بودن است. مفهوم ساده معیار نمونه‌ای عمل کردن در انتخاب مواد و موضوعهای درسی این است که ما از حجم انبوه محتوای آموزشی که در برابر خود داریم از طریق انتخاب "نمونه‌ای مناسب" تا آنجایی که امکان دارد دست به کاهش مواد درسی بزنیم، با رعایت این شرط که موضوعهای انتخاب شده در هر یک از زمینه‌ها و شناخت و یا مهارتی که از طریق آنها بدست می‌آید، خصوصیت تعمیم‌پذیری داشته و داوای ویژگی عمومی^{۱۳۲}، عمده^{۱۳۳}، ساختاری^{۱۳۴}، اصولی^{۱۳۵}، نوعی^{۱۳۶}، قانونمندیها^{۱۳۷} و ارتباطات فراگیر^{۱۳۸} باشند^(۵۹).

واکنش‌های با به آزمایش گذاردن برخی از موضوعهایی که به طور نمونه‌ای از درس فیزیک انتخاب شده بودند، با دانش آموزان دبیرستانی خود که در آن دانش آموزان با کار عمیق و اساسی بر روی بخشی از موضوع به تجارب یادگیری و شناخت بنیادین رسیده بودند به این جمع‌بندی و تزیید که "هر کس نقطه ثقل را بگیرد کل را حمل می‌کند"^{۱۳۹} یعنی دانش آموز از طریق یک موضوع "نمونه" به یک بینش و شناخت نسبت به کل آن موضوع و درس می‌رسد، زیرا این نمونه آیینة کل^{۱۴۰} است. واکنش‌های این کاهش^{۱۴۱} موضوعهای درسی قابل دسترسی را که به وسیله یک نمونه مثالی که نماینده^{۱۴۲} موضوعهای بسیار دیگری هستند به عنوان یک اصل آموزشی قلمداد می‌کند^{۱۴۳}.

مارتین واگن‌شاین، مطالعات و آزمایشهای خود را در این زمینه ادامه داد و با راه انداختن جلسات بحث و گفتگو با دانشجویان خود پیرامون آموخته‌های آنها در دوران تحصیل و اینکه چه مقدار از آنها هنوز برای آنها باقی مانده است، و با طرح سؤالهای ساده‌ای از قبیل: چرا هنگامی که ما با ماشین در حرکت هستیم ماه از کنار خیابان به مانند سگی به همراه ما می‌دود؟ و چرا آدمهایی که تا زانو در آب صافی ایستاده‌اند ساق پای آنها اینقدر کوتاه به نظر می‌رسد؟ و یا چرا ماه که ظاهر آگرند است می‌تواند مثل یک داس هم به نظر برسد و ... به این نتیجه گیری می‌رسد که دانشجویان، بسیاری از خوانین، فیزیکی را می‌دانند^{۱۴۴} بدون اینکه آنها را بفهمند^{۱۴۵} بنابراین دانستن مساوی فهمیدن نیست^(۶۰).

از مشخصه‌های بارز آموزش نمونه‌ای قابلیت انتقال‌پذیری^{۱۴۶} آن می‌باشد. برای مثال اگر دانش‌آموزی در رابطه با یک آزمایش و یا یک قانون، ماهیت آن آزمایش و یا قانونمندی را به درستی فهمیده و درک کرده باشد، همزمان قادر خواهد بود که شناخت و تجربه بدست آمده را به تکالیف و یا مواد درسی مشابه و به موقعیتهای جدید منتقل نموده و بکار گیرد. موارد انتقال‌پذیر می‌توانند: روشهای حل، روشها و تکنیکهای کار، کشف قوانین و روابط علی باشند^(۱۴۷).

از طریق کاهش مواد آموزشی، که از محسنات آموزش نمونه‌ای می‌باشد، زمان بیشتری برای یادگیری عمیق و اساسی موضوعات درسی ایجاد گردیده و دانش‌آموز این امکان را می‌یابد تا با کار مستقل فردی به خودآموزی و خودکاری برسد.

نظریه آموزشی دیگری که با نظریه آموزشی نمونه‌ای هم‌ریشه می‌باشد، نظریه آموزشی مبدئی است. مبدأ^{۱۴۷} از واژه لاتینی المتنا^{۱۴۸} به معنای اصل و مبدأ هر شیء گرفته شده است. این نظریه برمی‌گردد به روش مبدئی^{۱۴۹} پستالوتسی که براساس آن هر محتوای آموزشی ضمن اینکه به شکل کاملاً ساده اولیه آن می‌باشد در عین حال باید به گونه‌ای عمومیت داشته باشد که ظهور و نمود آن در همه پدیده‌ها^{۱۵۰} قابل یافتن باشد. این نظریه که بیشتر به ادوارد شپرانگر^{۱۵۱} از علمای معروف تعلیم و تربیت نظری^{۱۵۲} نسبت داده می‌شود^(۱۵۳)، از جمله معیارهایی است که رعایت آن در انتخاب محتوا و برنامه‌های درسی و روش آموزش توصیه می‌گردد. این معیار مبتنی بر اصل کل‌گرایانه^{۱۵۳} می‌باشد و به دنبال این است که یک دید اساسی و کلی نسبت به موضوع مورد آموزش، به دانش‌آموز بدهد. برای مثال برای آموزش پیچیده‌ترین دستگاه می‌توان آن را به تفکر ساده تکنولوژیک اولیه^{۱۵۴} آن بازگشت داد. مثلاً شیوه و دستگاه نخریسی ساده اولیه، مبدأ تفکر تکنولوژیک همه ماشینهای بافندگی بعدی و حتی پیشرفته‌ترین و مدرن‌ترین آنها می‌باشد. یا برای آموزش متنوع‌ترین و پیچیده‌ترین روابط اقتصادی در دنیای امروز می‌توان آن را به شکل ساده و اولیه آن یعنی قانون عرضه و تقاضا بازگشت داد. یعنی با نشان دادن روابط و قوانین کلی و عمومی حاکم بر پدیده‌ها در شکل اولیه و مبدئی، می‌توان آن را به شرایط پیچیده و متنوع جدید تعمیم داد^(۱۵۴). همانطور که ملاحظه می‌گردد، موضوع آموزش ابتدا با یک مطلب کاملاً ساده شروع می‌شود و سپس به چیزهای پیچیده‌تر، مرتبط و متصل می‌گردد، با رعایت این نکته که این ساده‌سازی نباید به صورت تجزیه مکانیکی انجام گیرد، این ساده‌سازی همواره باید آن شکل کلی را که حاوی نظریه عمومی، شناخت و یا تجربه کلی است، در بر داشته باشد. بر اساس این دیدگاه "فقط آن کس که (چیز) کاملاً ساده (اولیه) را درک کرده باشد، کلیدی را در دست خواهد داشت که با آن (می‌تواند) پیچیده‌ترین ارتباطات را به روی خود بگشاید^(۱۵۵)".

از نظریه‌های آموزشی دیگری که در همین چارچوب نظری مطرح می‌باشند، نظریه اساسی^{۱۵۵} می‌باشد، از واژه لاتینی فوندامتوم^{۱۵۶} به معنای جوهر، پایه و اساس آموزش

مبتنی بر اساسی بودن تلقی خاصی از یادگیری انسان داشته و آن را در یک رابطه تفکیک‌ناپذیر میان من و جهان^{۱۵۷} می‌بیند. بر اساس تعریفی که هرمان نول^{۱۵۸} ارائه داده است فوندامنتالیا^{۱۵۹} "جهت‌های بزرگ اساسی وجود ذهنی ما می‌باشند"^(۱۶۰). و بر اساس تعریف اریش و نیگر^{۱۶۱} "تجارب و مشاهدات اساسی که در آنها ارتباط زندگی تجلی می‌یابد"^(۱۶۱). این تجارب اساسی (فوندامنتالیا) در ارتباط مستقیم با جهان به شکل اولیه^{۱۶۱} و در یک توافق نهایی^{۱۶۲} با وجود^{۱۶۳} و حقیقت^{۱۶۴} بوده و سپس در قالب گرایشهای فکری اساسی به تدریج از هم متمایز گردیده و در رشته‌های مختلف درسی مانند رشته‌های فنی - تکنیکی^{۱۶۵}، اجتماعی، هنری، تاریخی، فلسفی - ریاضی و تجربی تبلور می‌یابند^(۱۶۷). نوع و تعداد فوندامنتالیا به تقریب تعیین‌پذیر می‌باشند. تعدادی از آنها از این قبیل می‌باشند: زندگی و مرگ، گرسنگی و تشنگی، جنگ و صلح، شهامت و مبارزه، اعتقاد و شک، سعادت و عشق، تقصیر و ناکامی، محدودیت‌های شناخت انسانی و غیره. این تجارب اساسی (فوندامنتالیا)، معنادار بودن زندگی را می‌شناساند و به استنتاج جنبه‌های ارتباط انسان و واقعیت منجر می‌شوند؛ مثلاً از واقعیت اقتصادی، اجتماعی و تکنیکی به روابط کلی که میان این بخشها و زمینه‌ها یعنی بین اقتصاد، جامعه و سیاست وجود دارد، پی برده می‌شود^(۱۶۸).

محتوایی که با رعایت این معیار تهیه و آموزش داده شود، موجب می‌گردد که یادگیرنده در برخورد با آن، تجارب اساسی^{۱۶۶} و مشاهدات اساسی^{۱۶۷} و عام‌ترین اصول ساختاری^{۱۶۸} یک حیطه وسیع از دانش را بشناسد^(۱۶۹).

علاوه بر این معیارها که هرکدام مبتنی بر نظریه آموزشی مشخص و در عین حال نزدیک به هم می‌باشند، مناسبت دارد که در اینجا به یک نظریه آموزشی دیگر که در راستای همین نظرات قرار می‌گیرد و شاید نوع توسعه‌داده‌ای از آنها نیز محسوب شود، اشاره داشته باشیم و آن آموزش مقوله‌ای^{۱۶۹} می‌باشد. از نظریه پردازان معروف این نظریه آموزشی، ولفگانگ کلافکی می‌باشد (به صفحات قبل نگاه شود). این دیدگاه تلقی خاصی از آموزش و یادگیری دارد. بر اساس تعریفی که تئودرلیت^{۱۷۰} از آموزش^{۱۷۱} می‌دهد، آموزش با پرورش یافتگی "آن حالتی از انسان است که او را قادر می‌سازد که هم خود را و هم از تباطاتش با جهان را به نظم درآورد"^(۱۷۰). بر اساس این تعریف آموزش به عنوان یک عمل هدفدار و ارتباطی^{۱۷۲} تلقی گردیده و شخص^{۱۷۳} و جهان^{۱۷۴} را در یک ارتباط دوقطبی قرار می‌دهد. این وجود مشترک دوقطبی شخص و جهان، این نکته صریح را در خود دارد که انتظام شخص بدون فهم و استنتاج جهان^{۱۷۵} قابل اکتساب نیست؛ بنابراین یک رابطه درک و استنتاج دوجانبه^{۱۷۶} بین انسان و جهان مطرح می‌باشد^(۱۷۱). این درک و استنتاج دوجانبه، در حقیقت همان رابطه انسان^{۱۷۷} از یکسو و قوانین، تجارب و مشاهدات عمومی از سوی واقعیت^{۱۷۸} می‌باشد. به عبارت دیگر، آموزش مقوله‌ای چیزی جز "مرئی شدن محتویات عمومی^{۱۷۹} از سوی جهان و کسب مقوله‌ها^{۱۸۰} از طرف شخص

نیست (۷۲). "از جمله خصوصیات آموزش مقوله‌ای این است که در حد درک و فهم پدیده‌ها به شکل مبدئی و اساسی آن باقی نمانده بلکه مبادرت به یک بازشناسی مجدد^{۱۸۱} آن چیز فراگرفته شده در شرایط و روابط پیچیده جدید امروزی نموده و با کشفی مجدد^{۱۸۲} به مقوله‌های فکری جدیدی می‌رسد. برای مثال، اگر انقلاب فرانسه بر اساس معیار نمونه‌ای برای نشان دادن قانونمندیهای حاکم بر همه انقلابها، مورد آموزش قرار بگیرد، روش آموزش مقوله‌ای در حد فهم و ادراک این قانونمندیها و تعمیم‌پذیر بودن آن به سایر انقلابها باقی نمانده بلکه به دنبال کشف روابط جدید و ساختن مقوله‌های جدید فکری در ارتباط با این انقلاب در شرایط فعلی امروزی می‌باشد (۷۳).

اگر بخواهیم از بحثی که زیر عنوان "محتوا باید نمونه‌ای، مبدئی و اساسی باشد" ارائه نمودیم یک نتیجه‌گیری کلی و اجمالی داشته باشیم، این نتیجه چنین خواهد بود:

با توجه به نامحدود بودن علم و دانش از یکسو و محدود بودن زمان تحصیل دانش آموز از سوی دیگر و با آگاهی از این حقیقت که تواناییهای انسان در برابر دامنه وسیع و بیکران علم و شناخت بسیار محدود می‌باشد (و شاید بر اساس همین واقعیت بوده باشد که ارسطو در انتخاب محتوای آموزشی، معیار "از چیزهای مفید آنچه ضرور می‌باشد" را توصیه می‌کند) و با توجه به مشکل "حجم زیاد مواد درسی" که آموزش و پرورش ما سخت گرفتار آن است و پیامدهای تربیتی و آموزشی ناگواری را نیز در پی دارد، چنین به نظر می‌رسد که معیار مورد بحث ما که از پشتوانه علمی و منطقی قابل قبولی برخوردار است، راه حل مناسبی برای غلبه بر این مشکل باشد.

جمع‌بندی

هدف مقاله طرح و به جریان انداختن یکی از بااهمیت‌ترین مسائل آموزش و پرورش در سطح استادان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزان برنامه‌های درسی کشور و ارائه زمینه‌ای برای ورود به موضوع مورد بحث بود. اما آن چیزی که علی‌الحساب از این بحث دستگیرمان شد این بود که ما در برخورد اولیه با این موضوع، به این حقیقت پی بردیم که مسأله محتوا در طول تاریخ آموزش و پرورش، همواره مورد توجه فلاسفه، علما و مربیان تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازان آموزشی بوده است و این دقیقاً به دلیل نقش تعیین‌کننده‌ای است که محتوا در فرایند آموزش و پرورش و تحقق اهداف آن ایفا می‌کند، نقشی که عدم توجه جدی به آن، هر تلاش تربیتی و آموزشی را با شکست و ناکامی مواجه می‌سازد. همچنین ما به این استنتاج رسیدیم که صرف درک اهمیت و نقش محتوا در برنامه‌های درسی و فرآیند آموزش به خودی خود مشکل ما را نمی‌تواند حل کند و ما باید در جستجوی معیارها و اصولی باشیم که با اتکاء بر آنها بتوان در برخورد با مسأله انتخاب محتوا هر چه صحیح‌تر و اصولی‌تر عمل نموده، از نظرات و تصمیمات شخصی پرهیز کنیم. البته ما در جستجو و بررسیهای خود به معیارها و اصولی نیز دست یافتیم که می‌توانند مبنای مناسب و خوبی

برای انتخاب محتوای آموزشی مدارس ما باشند. همچنین می‌توان محتوای کتابهای درسی و آموزشی موجود را بر اساس این معیارها مورد بررسی قرار داد و میزان تطابق و تناسب آنها را ارزیابی نمود و از این طریق به غربال انبوه موضوعات درسی مبادرت ورزیم و به حل مشکل "حجم زیاد مواد درسی" کمک کنیم. البته کاهش مواد درسی بر مبنای معیارهای معرفی شده، ضرورت تجدیدنظر و اصلاح اساسی روشهای آموزشی موجود را نیز طلب می‌کند که این خود مستلزم بازنگری اساسی در نظام آموزشی تربیت معلم و آموزش عالی می‌باشد.

البته مسائلی که در این مقاله مطرح شدند، برای استادان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزان درسی چیزهای جدیدی نبوده و شاید صرفاً جنبه یادآوری داشته باشند؛ که این نیز مفید خواهد بود، فذکران نفع‌الذکر.

ولی آن چیزی که به صورت سؤال غامضی رخ می‌نماید و ما را به تفکر و تأمل وامی‌دارد، این است که با وجودی که جامعه تعلیم و تربیت ما در زمینه میزان اطلاعات و دانش آموزش و پرورش (و عمدتاً از طریق ترجمه کتابهای مختلف این دانش) با مشکل جدی روبرو نبوده و دانش و اطلاعات نظری نسبتاً کافی در زمینه مسائل تعلیم و تربیت در داخل این جامعه وجود دارد، هنوز آموزش و پرورش ما در عمل و در مقایسه با همین مقدار دانش موجود بسیار عقب بوده و با مشکلات عدیده عملی روبرو می‌باشد. معماً هنگامی غامض تر می‌شود که می‌بینیم پیش‌کسوتان آموزش و پرورش ایران و کسانی که سالها مصدر امور فرهنگی و تصمیمات آموزشی بوده‌اند، خود نیز از مسائل و مشکلات آموزش و پرورش ایران آگاهی و شناخت کافی داشته‌اند. برای نمونه شاید عجیب باشد که یکی از مشکلات امروزی ما که زیاد هم بر زبان رانده می‌شود، و در رابطه با موضوع مورد بحث مقاله نیز می‌باشد، حدود ۵۰ سال پیش نیز مورد توجه دست‌اندرکاران فرهنگی وقت بوده است: "پیوسته منادی این ندا بودم که اطفال را باید برای زندگانی کامل تربیت کرد نه اینکه تنها حافظه آنان را از اطلاعات و معلوماتی انباشته نمود که هیچگاه به درد زندگانی نمی‌خورد و مورد استعمال پیدا نمی‌کند" (۷۴).

آیا ما باید برای یافتن علل اساسی این عدم بکارگیری دانش و شناخت موجود در حل مسائل و مشکلات و برنامه‌ها و صحنه‌های عملی تعلیم و تربیت خود کماکان "زنخدان به جیب تفکر فرو برده" و همچنان به تأمل و اندیشه مشغول باشیم؟

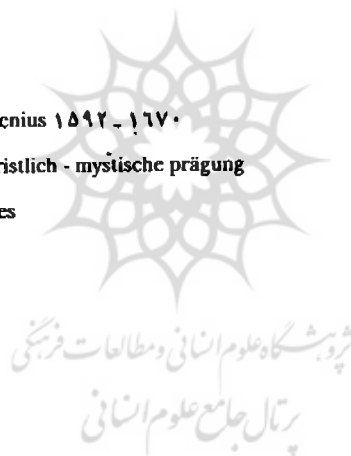


پی نوشتها

- 1 - Platon ۴۲۷ - ۳۴۷ ق . م
- 2 - Prinzipien der Fächer Auswahl
- 3 - Der platonische Staatslehrplan
- 4 - Mathematik
- 5 - Technai
- 6 - Aristoteles ۳۸۴ - ۳۲۲ ق . م
- 7 - Tugend
- 8 - Lebensführung
- 9 - Erziehung
- 10 - Verstandesbildung
- 11 - Herzenbildung
- 12 - Die ethischen Tugenden
- 13 - Die dianoetischen Tugenden
- 14 - Das Lebensglück
- 15 - Literarisch - humanistisch
- 16 - Gramatik
- 17 - Rhethorik



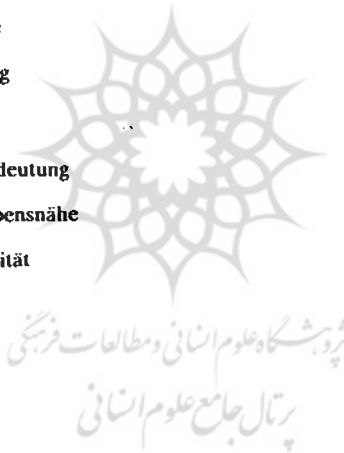
- 18 - Lucius Annaeus Seneca م. ۶۵ - ق. ۴ م.
- 19 - Non Scholae sed vitae discimus
- 20 - Aurelius Augustinus ۳۴۵ - ۴۳۰ م. ب.
- 21 - Sprachkunde
- 22 - Etymologie
- 23 - Stilistik
- 24 - Phrasologie
- 25 - Grundsatz
- 26 - Nur kein Übermass
- 27 - Johannes ludovicus lives ۱۴۹۲ - ۱۵۴۰
- 28 - De disciplinis , ۱۵۳۱
- 29 - Das lebensbedürfnis
- 30 - Wolfgang Ratke ۱۵۷۱ - ۱۶۳۵
- 31 - Erfahrung
- 32 - Die Muttersprache
- 33 - Johann Amos Comenius ۱۵۹۲ - ۱۶۷۰
- 34 - Neuplatonisch - christlich - mystische prägung
- 35 - Das Ebenbild Gottes
- 36 - Pan - Sophia
- 37 - Pan - paideia
- 38 - Didaktik Magna
- 39 - Realien
- 40 - Die Dinge
- 41 - Die Worte
- 42 - Jean - Jacques Rousseau ۱۷۱۷ - ۱۷۷۸
- 43 - Naturalismus
- 44 - Zurück zur Natur
- 45 - Mittel
- 46 - Selbstzweck
- 47 - Spontancität
- 48 - Menschenbildung
- 49 - Immanuel Kant ۱۷۲۴ - ۱۸۰۴
- 50 - Aufklärung



- 51 - Gegenwart
- 52 - Zukunft
- 53 - Ernst christian Trapp ۱۷۴۵ - ۱۸۱۸
- 54 - Philanthrop
- 55 - Mensch als Mensch
- 56 - Johann Heinrich pestalozzi ۱۷۴۶ - ۱۸۲۷
- 57 - Intellektuellen
- 58 - Physischen
- 59 - Sittlichen
- 60 - Wie Gertrud Ihre kinder lehrt , ۱۸۰۱
- 61 - Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher ۱۷۶۸ - ۱۸۳۴
- 62 - Johann Friedrich Herbart ۱۷۷۶ - ۱۸۴۱
- 63 - Interesse
- 64 - Der Erkenntnis
- 65 - empirisches
- 66 - Spekulatives
- 67 - ästhetisches
- 68 - Der Teilnahme
- 69 - Sympathetisches
- 70 - Soziales
- 71 - Religiöses
- 72 - Allgemeine pädagogik
- 73 - Naturgeschichte
- 74 - Erdkunde
- 75 - Herbert spencer ۱۸۲۰ - ۱۹۰۳
- 76 - Positivismus
- 77 - Utilitarismus
- 78 - What knowledge is of most worth?
- 79 - Naturwissenschaft
- 80 - Gesellschaftskunde
- 81 - John Dewey ۱۸۵۹ - ۱۹۵۲
- 82 - Pragmatisch - instrumentalistisch
- 83 - a process of living and not a preparation For Future living



- 84 - Franklin Bobbitt
- 85 - Ralph W. Tyler متولد ۱۹۰۲
- 86 - Progressive pädagogik
- 87 - Behavioristisch
- 88 - Basic principls of Curriculum and Instruction
- 89 - Hartmut von Henting متولد ۱۹۲۵
- 90 - Heinrich Roth متولد ۱۹۰۶
- 91 - Saul B. Robinsohn ۱۹۱۶ - ۱۹۷۲
- 92 - Leistung
- 93 - Weltverstehen
- 94 - Orientierung
- 95 - Funktion
- 96 - Wolfgang Klafki متولد ۱۹۲۷
- 97 - Didaktische Analyse
- 98 - Gegenwartsbedeutung
- 99 - Zukunftsbedeutung
- 100 - Exemplarische Bedeutung
- 101 - Grundsatz der Lebensnähe
- 102 - Prinzip der Aktualität
- 103 - Psychische Nähe
- 104 - Räumliche Nähe
- 105 - Zeitliche Nähe
- 106 - Neuhumanisten
- 107 - Wilhelm von Humboldt ۱۷۶۷ - ۱۸۳۵
- 108 - Utilitarismus
- 109 - Brauchbarer Handwerker
- 110 - Totalität
- 111 - Allgemeinbildung
- 112 - Berufsbildung
- 113 - Georg Kerschensteiner ۱۸۵۴ - ۱۹۳۲
- 114 - Arbeitsschulbewegung
- 115 - Berufsleben
- 116 - Bücherleben



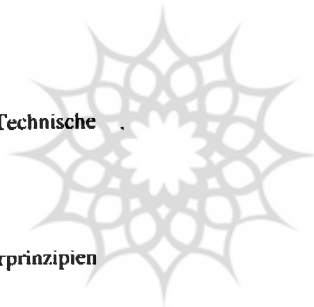
- 117 - Brauchbarer Bürger
 118 - Öffentliche Schule
 119 - Zweck der Erziehung
 120 - Versittlichung
 121 - Qualifikationsfunktion
 122 - Stofffülle
 123 - Martin Wagenschein
 124 - Physikdidaktiker
 125 - Tübinger Resolution
 126 - Gründlichkeit
 127 - Didaktiker
 128 - Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt
 129 - Exempel
 130 - Exemplar
 131 - exemplum
 132 - Allgemeines
 133 - Wesentliches
 134 - Strukturelles
 135 - Prinzipielles
 136 - Typisches
 137 - Gesetzmässigkeiten
 138 - Übergreifendenzusammenhänge
 139 - Wer den Schwerpunkt fasst trägt das Ganze
 140 - Der spiegel des Ganzen
 141 - Reduktion
 142 - Repräsentativ
 143 - Das didaktische prinzip der exemplarischen lehren und lernen
 144 - Wissen
 145 - Verstehen
 146 - Übertragbarkeit
 147 - Das Elementare
 148 - elementa
 149 - Elementarmethod



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی

- 150 - Erscheinungen
- 151 - Edward Spranger ۱۸۸۲ - ۱۹۶۳
- 152 - Geisteswissenschaftliche Pädagogik
- 153 - Ganzheitsprinzip
- 154 - Technologischen Urgedanken
- 155 - Das Fundamentale
- 156 - fundamentum
- 157 - Ich und Welt
- 158 - Herman Nohl ۱۸۷۹ - ۱۹۶۰
- 159 - Fundamentalia
- 160 - Erich Weniger ۱۸۹۴ - ۱۹۶۱
- 161 - Ursprüngliches
- 162 - Übereinstimmung
- 163 - Sein
- 164 - Wahrheit
- 165 - Das Handwerklich - Technische
- 166 - Grunderfahrung
- 167 - Grunderlebnisse
- 168 - Allgemeinste strukturprinzipien
- 169 - Kategoriale Bildung
- 170 - Theodor Litt ۱۸۸۰ - ۱۹۶۲
- 171 - Bildung
- 172 - Kommunikativ
- 173 - Person
- 174 - Welt
- 175 - Erschliessung der Welt
- 176 - Doppelseitige Erschliessung
- 177 - Subjekt
- 178 - Wirklichkeit
- 179 - Allgemeine Inhalte
- 180 - Kategorien
- 181 - Wiedererkennen
- 182 - Wiederentdecken



شوربشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



مآخذ و منابع

۱ - اینها از جمله پاسخهایی هستند که ۸۴ نفر از دانشجویان ترم آخر رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه تربیت معلم تهران در پاسخ به سؤال مزبور داده‌اند. این نظرخواهی توسط نگارنده و در نیمسال اول سال تحصیلی ۷۱ - ۱۳۷۰ انجام گردیده است. در ردیف کردن پاسخها هیچگونه طبقه‌بندی و یا ضابطه خاصی در نظر نبوده و تقدم و تأخر هر یک به معنی اولویت آنها نسبت به یکدیگر نمی‌باشد.

2 - Josef Dolch , Lehrplan des Abendlandes , Zweieinhalb jahrtausende seiner Geschichte,

Ratingen 1965 S.29

(یوزف دولش، برنامه درسی مغرب زمین، تاریخ ۲۵۰۰ ساله آن صفحه ۲۹)

زیوزف دولش (۱۹۷۱-۱۸۹۹) از شاگردان برجسته گئورگ کرشن اشتاینر مری مشهور آلمانی می‌باشد، در آن زمانی که کرشن اشتاینر در دانشگاه مونیخ درس نظریه برنامه درسی (Lehrplanteorie) ارائه می‌داده است. دولش در مقدمه همین کتاب ابتدا به چگونگی تألیف کتاب که سالها به طول انجامید و به علت وقوع جنگ جهانی دوم در تدوین آن وقفه ایجاد گردید اشاره می‌کند و ضمن تذکر این نکته که کرشن اشتاینر در تئوری برنامه درسی خود به جنبه‌های تاریخی این موضوع توجهی ننموده است، این کتاب را به رسم احترام و قدردانی به استادش تقدیم می‌نماید. دولش رساله استادی خویش را (Habilitationsschrift) در رشته تعلیم و تربیت با عنوان "مطالعاتی در تئوری و تاریخ برنامه درسی" به تشویق و راهنمایی فیشر (Aloys Fischer 1880 - 1937) از مریان معروف آلمانی (که استاد دکتر محمدباقر هوشیار هم بوده است) آغاز می‌کند، و پس از اینکه این رساله در سال ۱۹۴۲ توسط (Oswald Kroh 1887 - 1955) مورد پذیرش قرار می‌گیرد به استادی رشته تعلیم و تربیت دانشگاه مونیخ پذیرفته می‌شود. دولش از زمره علمای تعلیم و تربیت تاریخی محسوب می‌گردد (Die historische Pädagogik).

۳- دولش، همان جا، صفحه ۳۳

۴- همان جا؛ همچنین نگاه شود به: ژوزف مورو، افلاطون و تعلیم و تربیت، در: ژان شاتو، مریان بزرگ، ترجمه غلامحسین شکوهی، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۹ صفحه ۱۷، برای آشنایی بیشتر با برخی از نظرات تربیتی افلاطون رجوع شود به: میرعبدهالحسین نقیب‌زاده، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، انتشارات طهوری، چاپ: سوم تهران ۱۳۶۸ صفحه ۶۲-۳۸

۵- دولش، همان جا، صفحه ۴۰

۶- دولش، همان جا، صفحه ۴۱؛ همچنین نگاه شود به: قلیپ جی. اسمیت، فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه سعید بهشتی، انتشارات آستان قدس، چاپ اول ۱۳۷۰ صفحه ۶۱

۷- همان جا، عبارت به آلمانی چنین است:

Von den nützlichen Dingen das Notwendige

۸- همان جا

۹- دولش، همان جا، صفحه ۴۰؛ همچنین برای آشنایی با پارهای از نظرات ارسطو در زمینه تعلیم و تربیت نگاه شود به: چارلز حامل، ارسطو، ترجمه علی شریعتمداری در: نمای تربیت (فصلنامه تربیتی یونسکو) جلد ۱ شماره ۱، دوره جدید، تابستان ۱۳۷۰ صفحه ۱۵۸-۱۴۸

به نقل از: 10 - Klaus Westphalen, Lehrplan - Richtlinien - Curriculum, Stuttgart 1985 S. 35 (کلاس و ستفالن، برنامه درسی (متداول) - دستورالعملهای (آموزشی) - برنامه درسی (جدید) صفحه ۳۵)

۱۱- مورس شاورده، استادان بزرگ تعلیم و تربیت، ترجمه احمد قاسمی، کمیسیون ملی یونسکو،

تهران ۱۳۵۱ صفحه ۱۹

۱۲- دولش، همان جا، صفحه ۷۷

۱۳- دولش، همان جا، صفحه ۲۳۱؛ برای اطلاع از شرح حال و برخی از نظرات تربیتی ویوس رجوع شود به: ویکتور گاریسهاوز، ژان لوئی ویوس مری مغرب زمین، در: شاتو همان جا، صفحه ۵۱-۲۹

14 - Albert Reble . Geschichte der pädagogik . Stuttgart 1969 S. 103

(آلبرت ربله، تاریخ تعلیم و تربیت صفحه ۱۰۳)

"Alles nach Ordnung und Lauf der Natur"

عبارت به زبان آلمانی:

۱۵ - همان جا

۱۶ - دولش، همان جا، صفحه ۲۷۸

۱۷ - شاورده، همان جا، صفحه ۴۸

۱۸ - دولش، همان جا، صفحه ۲۸۶

۱۹ - ژ.ب. پیوینتا، ژان آموس کمینوس، در: شاتو: همان جا، صفحه ۱۳۵

۲۰ - دولش، همان جا، صفحه ۳۳۶، ربه، همان جا، صفحه ۱۴۳، همچنین رجوع شود به: ژان ژاک

روسو، امیل (آموزش و پرورش)، ترجمه غلامحسین زیرکزاده، تهران ۱۳۵۵، صفحه ۱۵

21 - Immanuel Kant. Über pädagogik, Hrg. Von Hermann Holstein, 3. Auflage, verlag f.

kamp Bochum (O.J.) S. 33.

(ایمانوئل کانت، در بارهٔ تعلیم و تربیت صفحه ۳۳)

همچنین رجوع شود به: امانوئل کانت، تعلیم و تربیت، ترجمهٔ غلامحسین شکوهی، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۸

صفحه ۹؛ این جملهٔ کانت از نظر مضمون شباهت به این سخن حضرت امام علی علیه السلام دارد: "لا تفسروا اولادکم

علی آدابکم، فانهم مخلوقون لزمان غیر زمانکم". شرح ابن ابی الحدید، جلد ۲۰ کلمه ۱۰۲، صفحه ۲۶۷. در اینجا به

نقل از: مرتضی فرید، روایات تربیتی از مکتب اهلیت (ع) بخش سوم، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، چاپ سوم (۱۳۶۷)

صفحه ۱۱۰

۲۲ - دولش، همان جا، صفحه ۳۱۳

۲۳ - دولش، همان جا، صفحه ۳۴۳

24 - Wolfgang Klafki, Studien Zur Bildungstheorie und Didaktik, weinheim, Berlin, Basel

1970 S. 75

(ولنگانگ کلافکی، مطالعاتی در بارهٔ تئوری آموزشی و علم روش تدریس صفحه ۷۵)

۲۵ - دولش، همان جا، صفحه ۳۴۹

۲۶ - دولش، همان جا، صفحه ۳۴۶ و ۳۴۷

۲۷ - همان جا، صفحه ۳۴۷

۲۸ - همان جا

29 - Herbert spencer, Education, Intellectual, Moral, and physical, ch. I Appleton, New

York 1914

در اینجا به نقل از دولش، همان جا، صفحه ۳۵۳، همچنین رجوع شود به: محمدباقر هوشیار، اصول آموزش و

پرورش، چاپ سوم، تهران ۱۳۳۵ صفحه ۲۴ و ۲۵

۳۰ - دولش، همان جا، صفحه ۳۵۳

31 - Therefore, no Succession of Studies in the Ideal Curriculum

J. Dewey, my pedagogik Greed 1887

رجوع شود به:

در اینجا به نقل از: دولش، همان جا، صفحه ۳۵۹

32 - Subject - centered and Child - centered Curriculum

رجوع شود به:

Curriculum - Making: past and present (Jearbook 26 N. S.S.E., 1927)

در اینجا به نقل از دولش، همان جا، صفحه ۳۵۹

۳۳- محمود مهرمحمدی، دیدگاههای برنامه درسی و مدل‌های تدریس: در جستجوی یک رابطه منطقی، در: فصلنامه تعلیم و تربیت (نشریه وزارت آموزش و پرورش)، سال هفتم، شماره ۲، تابستان ۱۳۷۰، شماره مسلسل ۲۶، صفحه ۶۴

34 - efficient practical action in a practical world

رجوع شود به:

Franklin Bobbitt, the Curriculum. Mifflin, Boston 1918, P.3

در اینجا به نقل از:

Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Darmstadt 1972 S.29

(رئین زُن، اصلاح آموزشی از طریق تجدیدنظر در برنامه درسی، صفحه ۲۹)

۳۵- برای اطلاع بیشتر در این باره رجوع شود به: رالف. و تایلر، اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزش، ترجمه ابراهیم کظیمی، مرکز تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش، تهران ۱۳۵۱

36 - Hartmut von Hentig, platonisches Lehren, Bd. I., Stuttgart 1966 S. 145

(هنتینگ، تعلیم افلاطونی، صفحه ۱۴۵)

در اینجا به نقل از: رُین زُن، همان جا، صفحه ۲۰

37 - Heinrich Roth, stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Frank Achtenhagen,

Hilbert L. Meyer. (Hrg), Curriculum - revision, Möglichkeiten und Grenzen, München, 1971 S. 48

(رُت، آیا برنامه‌های درسی آلمان هنوز درست می‌باشند؟ صفحه ۴۸ در: آختن هاگن و مایر، تجدیدنظر در برنامه درسی، امکانات و محدودیتها، صفحه ۴۸)

۳۸- رُین زُن، همان جا، صفحه ۴۷

39 - Wolfgang Klafki, Die bildungstheoretische Didaktik in: Herbert Gudjons, Rita Teske,

(Hrg.) Diadktische Theorien, Hamburg, 1986 S. 15ff.

کلافکی، آموزش مبتنی بر نظریه تعلیمی و تربیتی، در: گوجونس و تسکه، نظریه‌های علم روش آموزش صفحه ۱۵)

۴۰- یکی از پژوهشگران برنامه درسی به نام بکر در مطالعه و تحقیقی که پیرامون معیارهای انتخاب محتوا از دید گروههای مختلف معلمان و متخصصان علوم تربیتی انجام داده است از نوزده معیار نام می‌برد که معیارهای معرفی شده از جانب ما را نیز شامل می‌شود. در این رابطه رجوع شود به:

Becker, G.E. Planung von Unterricht, Handlungsorientierte Didaktik. Teil I, Weinheim 1991 S.

36ff

(بکر، برنامه‌ریزی تدریس، راهنمای عملی آموزش، ص ۳۶ به بعد)

۴۱- ولفگانگ کلافکی در یک مطالعه تاریخی در باره آموزش و پرورش، جریانهای مختلف تعلیم تربیت

مغرب زمین را که هر کدام کوشیده‌اند راه حل مشخصی را برای تربیت ارائه نمایند به سه دسته تقسیم می‌کند: تعلیم و تربیت سنت‌گرا (Der Pädagogische Traditionalismus) - تعلیم و تربیت حال‌گرا (Der Pädagogische Aktualismus) و تربیت تخیلی و ایده‌آل‌گرا (Der Pädagogische Utopismus).
برای اطلاع بیشتر در این زمینه رجوع شود به:

Wolfgang Klafki, Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, in: Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, Berlin, Basel 1970 S. 9 ff.

(کلافکی، تعلیم و تربیت در میدان کشاکش گذشته، حال و آینده، در: مطالعاتی در باره تنوری آموزشی و دیداکتیک، صفحه ۹ به بعد).

۴۲- اصول آموزش و پرورش در یک تعریف کلی به آن دسته از اصول متعارفی (Axiome) گفته می‌شود که یکبار کشف شده‌اند و اعتبار آنها غیرقابل انکار بوده و تعیین‌کننده اعمال و اقدامات تربیتی و آموزشی می‌باشند، مانند: اصل تناسب و تطابق (تفرد)، اصل خودکاری (فعالیت)، اصل قابل تصور و مشاهده بودن، اصل رغبت، اصل کنونی بودن و غیره. در این باره رجوع شود به:

Lexikon der pädagogik III, Verlag Herder, Freiburg 1954, S. 954 unter: pädagogische Prinzipienlehre

(دایرةالمعارف تعلیم و تربیت، زیرواژه دانش اصول آموزش و پرورش)

۴۳- دکتر شکوهی این اصل را با عنوان "اصل تناسب عمل و وضع" مورد بحث قرار داده است. رجوع شود به: غلامحسین شکوهی، مبانی و اصول آموزش و پرورش، انتشارات آستان قدس رضوی ۱۳۶۸ صفحه ۱۸۲ به بعد

44 - Franz Huber. Allgemeine unterrichtslehre, Bad - Heilbrunn 8 1963. S. 85

(هوبر، دانش عمومی تدریس، صفحه ۸۵)

برای روشن تر شدن مفهوم اصل کنونی بودن و اهمیت آن در آموزش بیان دو نقل قول مناسب می‌نماید: یکی این که "آموزگاری که درست به فلسفه تعلیم و تربیت پی برده و لزوم ارتباط مدرسه را با زندگی معمولی کاملاً احساس کرده باشد همیشه سعی می‌کند که ارتباط هر درسی را با زندگی محسوس روشن کند." به نقل از جان دیویی، مدرسه و اجتماع، ترجمه مشفق همدانی، تهران ۱۳۲۷، صفحه ۶۸؛ و دیگر اینکه "معلم باید در آموزش خود را با دانش آموز تطبیق دهد. او اجازه ندارد اینطور فکر کند، هر چیزی که برای او جالب است باید برای دانش آموز هم جالب باشد یا چیزی که برای او مهم است باید برای دانش آموز هم مهم باشد یا چیزی که خود او مشاهده و تجربه نموده است باید دانش آموزان هم مشاهده کرده باشند یا چیزی که برای او دشوار نیست باید برای دانش آموزان آسان باشد. معلم باید خودش را به جای دانش آموزانش احساس کند او باید مراحل رشد، قدرت درک و آموزش‌پذیری را مورد توجه قرار دهد." به نقل از: هوبر، همان جا، صفحه ۸۶

۴۵- رجوع شود به: روسو، همان جا، صفحه ۱۴۵ به بعد

46 - Karl Müller, Johann Heinrich Pestalozzi, Eine Einführung in Seiner Gedanken,

Darmstadt 1967 S.91

(کارل مولر، یوهان هینریش پستالوتسی، درآمدی بر افکار او، صفحه ۹۱)

47 - Hermann Giesecke, Einführung in die pädagogik, Weinheim, Munchen, 1991 S. 79f

(هرمان گیزکه، درآمدی بر تعلیم و تربیت، صفحه ۷۹ به بعد). همچنین برای آشنایی بیشتر با برخی از آراء تربیتی هومبالت رجوع شود به: ویلهلم فلیتشر: گیوم دو هومبالت، در: شاتو، همان جا، صفحه ۲۵۲ - ۲۳۸. البته بسیاری از علما و مریبان تعلیم و تربیت معتقد بوده‌اند که محتوای آموزش باید به گونه‌ای باشد که هم ویژگی مفید بودن (Brauchbarkeit) و هم ماهیت تکاملی را (Vollkommenheit) در بر داشته باشد، از علما و مریبان تعلیم و تربیت آلمان که بیش از همه کوشیده‌اند بین آموزش عمومی و آموزش حرفه‌ای و شغلی هماهنگی و وحدت ایجاد کنند می‌توان از: Ernst Kriek (1882 - 1947), Theodor Litt, Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner, Aloys Fischer (1884 - 1952) نام برد.

Friedrich Schlicper, Allgemeine Berufspädagogik, Feriburg im Breisgau: به رجوع شود به: 1963, S. 41

(فریدریش شلیپر، کلیات تعلیم و تربیت حرفه‌ای و شغلی، صفحه ۴۱)

48 - Georg Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, Hrg. von: J. Dolch, München,

Düsseldorf 1961 S. 12

(گِرِش آشتاینر، مفهوم مدرسه کار، صفحه ۱۲)

۴۹ - همان جا، صفحه ۱۵

۵۰ - همان جا

51 - Arnim Kaiser/Ruth Kaiser, Studienbuch Pädagogik, Frankfurt am Main 1987 S. 149

(کایزر، کتاب مطالعاتی تعلیم و تربیت، صفحه ۱۴۹)

۵۲ - ان‌الله یحب المؤمن المحترف، وسائل، ۱۲ و ۱۳، در اینجا به نقل از: مرتضی مطهری، تعلیم و تربیت در

اسلام، انتشارات صدرا، ۱۳۶۷ صفحه ۴۱۱

53 - Lauxmann, F: Weniger Wissen Mehr Verstehen, Stuttgart 1977

(لاکسمان، کمتر بدانیم بیشتر بفهمیم): در اینجا به نقل از:

Uwe Sandfuchs, Unterrichtsinhalte, Auswahlen und Anordnen, Bad Heilbrunn/OBB, 1987

S. 7

(اودو زاندفوکس، محتوای آموزشی، انتخاب کردن و منظم نمودن صفحه ۷)

۵۴ - این تشبیه را از اقبال (۱۹۳۸ - ۱۸۷۳) اقتباس نموده‌ام. نگاه شود به: محمد اقبال لاهوری، سیر فلسفه

در ایران، ترجمه ا.ح. آریان‌پور، مؤسسه انتشارات امیرکبیر، تهران ۱۳۵۷ صفحه ۷

55 - Wagenschein, M: Weniger ist mehr. in: Hessische Beiträge zur Schulreform, 2. Jg., 1950,

Heft 21

56 - Reble, A(I.G.) zur Geschichte der Höheren Schule Band II, Bad Heilbrunn 1975, S.

157 f.

(رِبَلِه، در باره تاریخ مدارس متوسطه، صفحه ۱۵۷ به بعد) در اینجا به نقل از زاندفوکس، همان جا، صفحه ۵۰

57 - Lexikon der Pädagogik, Ergänzungsband, Herder. Freiburg, Basel, Wien 1964, S. 206

unter: exemplarische

(دایرةالمعارف تعلیم و تربیت، جلد تکمیلی، صفحه ۲۰۶)

۵۸ - دکتر شکوهی نیز در باره این مشکل و راه حل آن (ولی در ارتباطی دیگر) نظرانی ابراز نموده است. نگاه شود به: غلامحسین شکوهی، ماهیت مراحل رشد و فلسفه دوره‌های تحصیلی، در: فصلنامه تعلیم و تربیت (نشریه وزارت آموزش و پرورش) سال پنجم، شماره ۲، تابستان ۱۳۶۸ شماره مسلسل ۱۸، صفحات ۲۰ - ۱۸

۵۹ - زاندفوکس - همان جا، صفحه ۵۰

60 - Martin Wagenschein, was bleibt? in: pathologie des Unterrichts, Hrg. Johannes Flüggc, Bad

Heilbrunn/OBB 1971 S. 74 ff.

(واگن شاین، آنچه می‌ماند؟ در: مرض‌شناسی آموزش صفحه ۷۴)

۶۱ - دایرةالمعارف تعلیم و تربیت، جلد تکمیلی، همان جا، صفحه ۲۰۷

62 - Hugo Möller, Was ist Didaktik? Verlag. F. Kamp. 3. Auflage. Bochum (O.L.) S. 101

(هوگومولر، بدانکه‌یک چیست؟ صفحه ۱۰۱)

علمای تعلیم و تربیت نظری به آندسته از علمای تعلیم و تربیت اطلاق می‌گردد که روش علمی آنها در شناخت و تفسیر مایل تربیتی غیر تجربی (Empirik) بوده و عمدتاً از روش هرمنیوتیک (Hermeneutik) استفاده می‌کنند.

۶۲ - همان جا

۶۳ - هوگومولر، همان جا، صفحه ۱۰۲

۶۵ - دایرةالمعارف تعلیم و تربیت، جلد تکمیلی، همان جا، صفحه ۲۴۶

۶۶ - همان جا

۶۷ - همان جا

۶۸ - زاندفوکس، همان جا، صفحه ۵۴

۶۹ - همان جا

70 - Bildung ist "diejenige Verfassung dse Menschen, die ihn in den Stand Setz, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen"

به نقل از: گیزکه، همان جا، صفحه ۸۳

71 - Wolfgang Klafki, Kategoriale Bildung, a.a.o.s. 43

(کلافکی، آموزش مقوله‌ای، در: کلافکی، مطالعاتی در باره ...، همان جا، صفحه ۲۵ به بعد)

۷۲ - کلافکی، همان جا، صفحه ۴۳

۷۳ - هوگومولر، همان جا، صفحه ۱۱۳

۷۴ - از مقدمه‌ای که دکتر عیسی صدیق وزیر فرهنگ وقت بر ترجمه کتاب مدرسه و شاگرد جان دیویی نگاشته است. رجوع شود به: جان دیویی، مدرسه و شاگرد، ترجمه مشفق همدانی، چاپ دوم، تهران ۱۳۲۶، همچنین نگاه شود به مقدمه دکتر علی‌اکبر سیاسی در همان جا، مخصوصاً صفحه ۳