

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره بیست و دوم، شماره سوم، پاییز ۱۳۸۴ (پیاپی ۴۴)
(ویژه‌نامه علوم تربیتی)

مبنای نظری تلفیق برنامه درسی براساس حکمت متعالیه صدرالمتالهین

دکتر جمیله علم‌الهدی*
دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

برنامه درسی مفهومی وسیع‌تر از سازماندهی زمان مدرسه جهت وقوع برخی تجربیات تربیتی دارد و شامل همه عناصر اساسی تعلیم و تربیت نظیر اهداف، محتوا، روش، ارزشیابی و غیره می‌باشد. از این‌رو، میان پایگاه فلسفی و موضع معرفت‌شناختی هر نظام تربیتی، با روش تدوین در برنامه درسی، ارتباط مستقیمی برقرار است. هر تعریفی از موضوع، ساختار و فرآیند علم مقتضی نوع خاصی از برنامه کسب علم است و دست‌کم، با رویکرد ویژه‌ای در برنامه درسی بیشتر تلائم دارد. به نظر می‌رسد، مبانی فلسفه اصالت وجود از رویکرد تلفیقی در برنامه درسی حمایت می‌کند، زیرا اصل وحدت تشکیکیه (شخصیه) وجود و اصل مساوقت علم با وجود، در نظریه صدرالمتالهین، وحدت تشکیکیه علم را به جهت موضوع به اثبات می‌رسانند؛ درحالی‌که اصل حرکت جوهری و اصل قیام صدور نفس، بر وحدت علم از جهت ارتباط با فاعل شناسا، دلالت دارند. نظریه صدرالمتالهین در زمینه همراهی علم حضوری با علم حصولی نیز اعتبار مرزهای ساختاری، مفهومی و روشی رشته‌های دانش را محدود می‌سازد. بدین‌تربیب، همه اشکال دانش به خودی‌خود مرتبه‌ای از وجودشناسی است که طی حرکت جوهری (اشتداد وجودی) انسان شناسایی جلوه‌های گوناگون هستی را ممکن می‌سازد و در تکامل او که فی‌الواقع معرفتی است - یاری می‌رساند. بنابر رویکرد وحدت‌گرایانه اصالت وجود یادگیری دانش‌ها بهتر است، با توجه به مناسبات وجودشناختی آنان صورت پذیرد و آموزش رشته‌های گوناگون علم دربستر نوعی وحدت تشکیکی پیرامون مفهوم وجود تلفیق یابد.

واژه‌های کلیدی: ۱. تلفیق برنامه درسی ۲. صدرالمتالهین ۳. حکمت متعالی

۱. مقدمه

اندیشه تلفیق در برنامه درسی، از سال ۱۸۹۵ و نشست انجمن ملی هربار به‌طور رسمی در مباحث تربیتی مطرح شد. به‌طور کلی از اوایل قرن نوزدهم، حرکت‌های اصلاحی در تعلیم و تربیت، در پی برخی جنبش‌های اجتماعی وسیع‌تر آغاز گردید که در زمینه برنامه درسی، دست‌کم، سه جنبش اصلاحی قابل شناسایی است. این سه جنبش اصلاحی که با وجود برخی اختلافات، همه آنها برنامه تلفیقی را، به‌عنوان طریق مطلوبی جهت سازماندهی تجربیات تربیتی مورد تأکید قرار می‌دهند، عبارتند از: ۱. جنبشی که تحت تأثیر انفجار صنعت و توسعه تجارت به وجود آمد و برکارآمدی اجتماعی به‌منظور تربیت متخصصان صنعتی شایسته و آماده‌سازی کودکان جهت پذیرش نقش‌های گوناگون در دنیای بزرگسالان نظر داشت. این جنبش که در حقیقت جنبش کارآمدی اجتماعی است، تلفیق دانش فنی و دانش نظری (یا آکادمیک) همچنین بکارگیری آن در زمینه‌های زندگی واقعی را مورد توجه قرار می‌دهد. ۲. جنبشی که تحت تأثیر رمانتسیم روسو تا مطالعات علمی استنلی‌هال درباره کودک، بوجود آمد و رشد کودک (Child Center Development)

* استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

را مدنظر قرار داد. این جنبش نیز ایده‌هایی نظیر تلفیق شخصی، برنامه‌ریزی معلم - شاگردی و یادگیری طرح محور، را شعار خود معرفی کرد. ۳. جنبشی که تحت تأثیر تکامل اجتماعی اسپنسر و ایده‌های آزادی‌خواهانه و حرکتهای سیاسی برای توسعه دموکراسی بوده است و به بازسازی اجتماعی توجه دارد. این جنبش نیز بر تلفیق البته از نوع تلفیق اجتماعی و برنامه‌ریزی مشارکتی و استفاده از برنامه عملیاتی برای تربیت دموکراتیک، تأکید می‌ورزد. (بی‌ین، ۲۲- ۲۰: ۱۹۹۷)

البته همچنان که انگیزه‌های توجه به برنامه تلفیقی متفاوت است، تعریف آن نیز متفاوت می‌باشد، یعنی تلفیق برنامه درسی در ارتباط با ایده‌هایی همچون تلفیق اجتماعی، کلاس‌های دموکراتیک، نظریه یادگیری کل‌گرایانه و غیره، تفاوت می‌کند. زیرا بنا بر تصریح بی‌ین، میان چرخش کنونی علایق به برنامه درسی تلفیقی با نوع اولیه آن در اهداف اجتماعی زیرساز، تفاوت اساسی وجود دارد. (بی‌ین، ۳۵: ۱۹۹۷) و در اواخر قرن بیست ((اندیشه تلفیق برنامه درسی به ماده‌ای برای تصحیح محتوا و مهارت‌های برخاسته از حوزه‌های موضوعی مختلف، پیرامون برخی مضامین تنزل یافته است)). (بی‌ین، ۱۰: ۱۹۹۷) با این همه، به نظر می‌رسد چون هنوز ایده‌های دوران اول یعنی اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، برای توجه به تلفیق برنامه درسی کمابیش وجود دارند، تعریف برنامه درسی تلفیقی نیز همچنان متأثر از آن ایده‌های اجتماعی است؛ زیرا در هنگام تبیین ضرورت تلفیق، گاه به گاه ارجاع‌هایی به آن ایده‌ها توسط نویسندگان این حوزه صورت می‌گیرد.

در هر صورت، برای توجیه ضرورت تلفیق برنامه درسی دو نوع رویکرد وجود دارد. در یک رویکرد، توصیه برای تلفیق برنامه درسی متکی به پیامدهای برنامه رشته‌ای و موضوع محور است و به پیش‌بینی‌هایی درباره اصلاح این پیامدها، در پرتو برنامه تلفیقی نظر دارد. کانون توجه این رویکرد بر سرزنش گسسیختگی و انفکاک در برنامه درسی، نگرانی از حصارهای موضوعی، طرد دانش تخصصی شده بی‌ارتباط با مسائل واقعی استوار است.

در حالیکه در رویکرد دوم، دلالت‌های تربیتی فلسفه علم و حوزه معرفت‌شناسی به منزله تکیه‌گاه استدلال، برای ترجیح سازماندهی رشته‌ای یا تلفیقی برنامه درسی واقع می‌شود. این رویکرد، مبتنی بر دو پیش‌فرض است:

برنامه درسی مفهوم وسیعی دارد و بیش از جدولی برای سازماندهی زمان مدرسه جهت تجربه‌های تربیتی است. (رگرز، ۶۸۵: ۱۹۹۷) به عبارت دیگر، برنامه درسی تنها ساز و کار تقسیم زمان نیست؛ بلکه مبنای تحقیق و مجموعه‌ای از روابط با محیط وسیع‌تر اقتصادی، اخلاقی، اجتماعی یا مجموعه اهداف فعال یادگیری و... را شامل می‌شود (بی‌ین، ۱۳: ۱۹۹۷). در حقیقت، برنامه درسی، متأثر از فلسفه تربیتی است و دربردارنده تصمیم در خصوص عناصر اساسی تعلیم و تربیت، یعنی اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی می‌باشد. (گودلاد، ۳-۴۲: ۱۹۸۵) این در حالی است که برای برخی نظریه‌پردازان در حوزه عمومی‌تر، اصلاح مدرسه، تلفیق برنامه درسی بیشتر به‌عنوان یک تکنیک مطرح است تا به‌عنوان بخشی از یک فلسفه تربیتی پیشرو و قابل درک. (بی‌ین، ۳۵: ۱۹۹۷) و یا آن را یک برنامه درسی سازمان یافته‌ای متفاوت از برنامه رشته‌ای در پیرامون مضمون‌های جدید می‌دانند. (بی‌ین، ۱۳: ۱۹۹۷)

ب. میان موضع معرفت‌شناختی ما با دیدگاهمان درباره برنامه درسی ارتباط مستقیمی وجود دارد. به عبارت دیگر، هر تعریفی از دانش، بدون واسطه، مستلزم موضعی درباره برنامه درسی است. جنبه‌های معرفت‌شناختی برنامه درسی، تحت تأثیر بازسازی مفهوم دانش است و تجدیدنظر درباره برنامه درسی، وابسته به نظام‌های جدید معرفت‌شناختی می‌باشد. در حقیقت، دیدن برنامه درسی از منظر مواضع گوناگون فلسفه علم، به نحو مؤثری نگاه فلسفی به تعلیم و تربیت و برنامه درسی را شکل می‌دهد و بر تصمیم‌گیری‌های تربیتی تأثیر می‌گذارد. تحقیق حاضر، در راستای همین رویکرد که نوعی رویکرد فلسفی یا به‌طور خاص معرفت‌شناختی به تلفیق برنامه درسی است، قرار دارد.

از جمله مهم‌ترین مباحث فلسفه علم، مناقشاتی است که بر موضوع اصالت و اعتبار مرزهای علم، تمرکز یافته است. این مباحث که به صف‌بندی دست‌کم دو قطب از نظریه‌های وحدت‌گرا و کثرت‌گرا انجامید، تأثیر مستقیمی بر سازماندهی برنامه‌های درسی دارد. نظریه‌های وحدت‌گرا متناسب با برنامه تلفیقی. می‌باشند؛ ولی نظریه‌های کثرت‌گرا دلالت‌هایی برای برنامه‌های رشته‌ای وموضوع محور، به همراه دارند.

گرچه تاریخچه حضور برنامه درسی رشته‌ای، به زمان ارسطو و به برنامه سه بخشی - (تولیدی، نظری و عملی) - او، ارجاع داده شده است (جاکوبز، ۸-۷: ۱۹۸۹)؛ ولی این نوع برنامه درسی، تلویحاً توسط برخی نظریه‌های کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی نیز مورد حمایت قرار می‌گیرد؛ زیرا در آراء کوهن، هرست، ویتگنشتاین و حتی رورتی، می‌توان حمایت‌هایی برای برنامه درسی رشته‌ای پیدا کرد. مثلاً بنابر ساختار الگوهای علمی کوهن، هر رشته دانشی با ساختار متمایز خود، بینش‌های تفاهم‌ناپذیری را نسبت به واقعیت به‌دست می‌دهد که برای فهم آن باید آن رشته را به‌طور کامل و متخصصانه آموخت. در نتیجه، وجود یک موضوع درسی چند رشته‌ای اصیل یعنی آمیزه یکپارچه‌ای از حضور مختلف دانش، منطقاً غیرممکن است. (فیلیپس: ۱۹۸۱) حتی تصور تلفیق رشته‌های گوناگون توسط گزینش شاگردان، براساس مسأله زندگی یا فعالیت که مدنظر برنامه‌های شاگرد محور است نیز برخاست؛ چون به قول وایت که همراه با هرست و پیترز متأثر از نظریه کوهنی است، یک شاگرد بی‌اطلاع از موضوعات علمی و رشته‌های معرفتی، دلایل موجهی برای انتخاب ندارد (فیلیپس: ۱۹۸۱) البته هرست نیز در نظریه شکل‌های دانش متأثر از کوهن می‌باشد و در حقیقت، نظریه او یکی از موارد آشکار تأثیر مستقیم ایده‌های معرفت‌شناختی بر جریان تعلیم و تربیت است. (فیلیپس: ۱۹۸۱) برای هرست هر صورت دانشی، ساختار شناختی، دلایل و شواهد متمایزی جهت بررسی صدق گزاره‌ها دارد و از این‌رو، آمیزش صورت‌های دانشی، تعبیرات بی‌معنایی ایجاد می‌کند؛ در نتیجه، معرفت شامل حوزه‌هایی مجزا با تشخیص خاص است که باید با حفظ همان تشخیص به یادگیرندگان منتقل شوند. در نظریه ویتگنشتاین نیز حمایت‌هایی برای برنامه رشته‌ای یافت می‌شود، چون برای ویتگنشتاین نیز هم کل علم و هم رشته‌های مختلف علمی صورت‌هایی از زندگی یا بازی‌هایی از زبان هستند که دارای تشخیص ویژه می‌باشند و آمیزش آنها بی‌معناست.

به‌طور خلاصه، برای طیف معرفت‌شناسی‌های کثرت‌گرا، علم بشری شامل حوزه‌های وسیعی است که از جهت موضوع، روش، هدف، مفاهیم کلیدی و ساختار منطقی متمایز می‌باشند. این تفاوت‌ها، در مرز علوم طبیعی با علوم انسانی برجسته‌تر می‌گردند؛ به‌طوری‌که موضوع علوم انسانی اعمال انسانی و پدیده‌های اجتماعی است و موضوع علوم طبیعی پدیده‌های طبیعی است. همچنین هدف علوم انسانی فهم و ادراک و تفاهم است؛ ولی هدف علوم طبیعی پیش‌بینی و کنترل. در نتیجه روش علوم انسانی، تفسیر می‌باشد؛ چون اعمال انسانی و پدیده‌های اجتماعی معنا دارند و تبیین معنا از قبیل قضایای تجربی نیست از قبیل تبیین‌های علی هم نیست^۱ بلکه کشف معنای پدیده‌های اجتماعی از طریق انسجام درونی تفسیرها و سازگاری آنها با عقاید و شرح‌های فاعلان از عمل خویش امکان‌پذیر می‌باشد؛ ولی روش علوم طبیعی، روش تجربی اعم از تبیین‌های علی و استدلال‌های استقرایی است و عینیت که عبارت از مطابقت با واقع است، درباره آنها مطرح می‌باشد؛ ولی تفاوت در مفاهیم و ساختار، نه تنها بین دو حوزه علوم انسانی و علوم طبیعی؛ بلکه در میان رشته‌های گوناگون نیز، واضح و آشکار است.

برخلاف نظریه‌های معرفت‌شناختی کثرت‌گرا در قطب مقابل که شامل طیفی از نظریه‌های معرفت‌شناختی وحدت‌گراست؛ می‌توان به صراحت بنیادهای فلسفی حمایت از تلفیق برنامه درسی را دریافت. برای مثال، نظریه اثبات‌گرایی با وجود رویارویی با انتقادات وسیعی که جایگاه آن‌را در میان نظریه‌های فلسفه علم کاهش داده‌اند، مبنای برخی ایده‌های برنامه درسی تلفیقی قرار گرفته است. عموم این نوع ایده‌ها خواستار توسعه روش‌های علوم تجربی به علوم اجتماعی و آموزش علوم اجتماعی در بستر مفاهیم و ساختارهای علوم طبیعی هستند؛ زیرا شکاف دانش و در نتیجه، بی‌نظمی در جهان‌شناسی، انعکاس دنیای واقعی نیست؛ بلکه حاصل تخصصی شدن رشته‌های مختلف علوم طبیعی است. (ویلسون، ۴۸-۱۶: ۱۹۹۹)؛ در حالیکه مسائل عمده زندگی مربوط به هیچ‌یک از حوزه‌های تخصصی دانش به تنهایی نیستند؛ بلکه این حوزه‌ها، دایره‌های هم مرکزی را تشکیل می‌دهند که عمده‌ترین مسائل زندگی ما نزدیک به بخش‌های مرکزی این دایره‌ها، واقع شده است؛ یعنی نزدیک به مرکزی که این حوزه‌ها با یکدیگر تلاقی دارند. بنابراین، حل این مسائل مستلزم حذف مرزهای رشته‌ای و ایجاد حوزه‌های سیال دانش در درون علوم طبیعی است (ویلسون، ۱۲-۱۱: ۱۹۹۹) بنابراین، حل مشکلات اجتماعی در صورت تلفیق (consilience) دانش طبیعی با علوم اجتماعی و انسانی و عبور از مرزهای علمی که به نگرش روشن و واقعی از جهان منتهی می‌گردد، امکان‌پذیر است. (ویلسون، ۴۹: ۱۹۹۹)

همچنین در فضای فلسفه تاویل‌گرایی، اگر پس از شرح تفصیلی چگونگی انعکاس سه نوع علایق علم - علاقه فن‌شناختی، علاقه کیهان‌شناختی، علاقه روش‌شناختی - در دو نوع عمل قصدی/ عقلانی و تأویلی/ متنی، محدود شدن برنامه درسی را به عمل قصدی/ عقلانی علم و پرداختن به علایق فن‌شناسانه مورد انتقاد قرار می‌دهد و غفلت از عمل (تأویلی متنی) و در نتیجه، سرکوب علایق کیهان‌شناختی، نقص اساسی برنامه درسی تلقی می‌کند. او می‌گوید: برنامه‌های درسی به گونه‌ای تنظیم شده که به شاگردان بیش از آنکه بگویند جهان چگونه است؛ می‌گویند علم چیست و چگونه است. (ای‌گر، ۲۰: ۱۹۸۹) در این برنامه درسی، پرسش‌های کیهان‌شناختی در برابر آموزش‌های علمی، امری جانبی و مزاحم محسوب می‌گردند؛ زیرا برنامه رشته‌ای، عمل ابزاری و قصدی - عقلانی را که در نگرش تخصصی بیش از نگرش کل‌گرایانه تأمین می‌شود، در کانون توجه خود دارد.

برجسته‌ترین جلوه از انعکاس وحدت‌گرایی معرفت‌شناختی در دیدگاه‌های برنامه‌درسی، مربوط به تلقی خاص دیوئی از برنامه درسی تلفیقی است که به لحاظی اولین رویکرد جدی به این نوع برنامه درسی نیز محسوب می‌شود (بی‌ین، ۱۰: ۱۹۹۷) دیوئی در فضای معرفت‌شناسی وحدت‌گرای عمل‌گرا، ریشه خطاهای برنامه سنتی را، در تکثرگرایی که میراث معرفت‌شناختی ارسطو است، می‌داند؛ زیرا تقسیم دانش به نظری و علمی، توسط ارسطو، موجب دوگانگی و تمایز دانش‌نظری از دانش عملی شد که به نوبه خود، به ثنویت میان شناسنده و موضوع شناسایی، نظر و عمل، جسم و ذهن، اقتدار و آزادی و غیره تفصیل یافت. در حقیقت، طرد ثنویت و تکثر معرفتی اساس تحلیل‌های دیوئی، از مسائل تربیتی است. مطلوب‌ترین جلوه این طرد، در تأکید او بر موقعیت مسأله خیز و جهت‌یابی حل‌مسأله در تولید معرفت نمایان می‌شود؛ زیرا ارزش و اعتبار دانش‌ها نیز تنها در میزان تأثیری است که بر حل مسأله‌ها می‌گذارند. (بی‌ین، ۱۴۴: ۱۹۹۷) براین اساس، تلقی دیوئی از تلفیق برنامه درسی نیز بر مسأله محوری تأکید دارد و روش حل مسأله اساس تلفیق برنامه درسی را تشکیل می‌دهد.

به نظر می‌رسد، مبانی معرفت‌شناختی در فلسفه اصالت وجود نیز نوع ویژه‌ای از وحدت‌گرایی معرفت‌شناختی را تبیین می‌کند و می‌تواند، برای تلفیق برنامه درسی دلالت‌های اساسی داشته باشد. از این‌رو، تحقیق حاضر، به کمک به برخی اصول فلسفه اصالت وجود، ابتدا معرفت‌شناسی وحدت‌گرای صدرالمتهلین را شرح می‌کند و سپس دلالت‌های آن را برای تلفیق برنامه درسی نتیجه‌گیری می‌کند.

۲. وحدت‌گرایی معرفت‌شناختی در فلسفه اصالت وجود

در فلسفه اصالت وجود، امتیاز حوزه‌های علم از جهت موضوع، ساختار منطقی، روش و مفاهیم کلیدی، تمایزهایی روبنایی می‌باشد. این تمایزها، در بستر وحدت حوزه‌های دانشی از جهت علایق وجود شناختی و همچنین از جهت تأثیرات تکاملی در فاعل شناسایی و از جهت آمیختگی شهود و تعقل، قرار می‌گیرند، زیرا برآیند اصول وجودشناسی و معرفت‌شناسی صدرالمتهلین (صدرا) مانع از برجسته‌شدن مرزهای آگاهی حضوری و حصولی، همچنین تفاوت حوزه‌های گوناگون علوم اکتسابی است. به‌طور کلی بنیادهای وحدت‌گرایی معرفت‌شناسی صدرا یا مبانی نظری تلفیق برنامه درسی از منظر فلسفه اصالت وجود عبارتند از اصول وحدت تشکیکیه وجود، مساوقت علم با وجود، حرکت جوهری و نظریه صدرا درباره قیام صدور نفس و همراهی علم حضوری با حصولی.

۳. اصل وحدت تشکیکیه وجود

فلسفه صدرایی، پس از تصدیق واقعیت به عنوان مرز جدایی از شکاکیت و یافتن امور واقعیت‌دار، به‌عنوان تکثیر اصل کلی واقعیت هست؛ بی‌درنگ، به جنبه اشتراک امور واقعیت‌دار که در زبان فلسفی «جود» نامیده می‌شود، از جنبه اختلاف آنها که در زبان فلسفی «ماهیت» نام دارد و بر مجموعه ویژگی‌های خاص هر دسته از اشیاء دلالت دارد، متوجه می‌گردد. (طباطبایی، ۴۴: ۱۳۷۲) اشتراک امور واقعیت‌دار در وجود، از نظر صدرا، یک اشتراک معنوی است؛ نه لفظی که مستغنی از اثبات است و از جمله امور بدیهی محسوب می‌شود. جنبه اشتراک «امور واقعیت‌دار که همین وجود

است، اصالت دارد نه جنبه اختلاف آنها که «ماهیت» است.^۲ البته منظور از اصالت در فلسفه، حقیقت، عینیت و منشأیت اثر است و به معنای واقعیت خارجی داشتن است؛ نه به معنای با اهمیت بودن. «منظور این است که وجود در تحقق و عینیت اصل است و ماهیت تابع آن به شمار می‌آید» (دینانی، ۱۵۴: ۱۳۷۹).

به عبارت دیگر، اصالت وجود مربوط به این بحث است که در جهان واقعی وجود منشأ اثر است و هر تحول و تغییر و هر جعل و ایجاد و هر شدت و ضعفی و هر تقدم و تأخری، از آن وجود است نه ماهیت؛ زیرا ماهیت واقعیتی ندارد و تنها مرز وجود است یا حد و نفاذ وجود است. (آشتیانی، ۳۲-۳۵: ۱۳۷۷) آنچه در مصداق واقعی اشیاء، یعنی عین خارجی اصیل است و منشأ اثر می‌باشد وجود است نه ماهیت.

وجود برای صدرا حقیقت واحدی است که تشکیک دارد و درجات و مراتب متعددی را شامل می‌باشد. تشکیک در حقیقت واحد وجود، کثرت در کمیت، کثرت در حد، کثرت در تعریف، کثرت در قوه و فعل، کثرت در تقسیمات وجودی نظیر (ذهنی، عینی، واجب، ممکن، رابط، مستقل) و غیره را بوجود می‌آورد. (جوادی آملی، ۲۹۱: ۱۳۷۹) بنابراین، در میان کثرت‌های جهان، غیریت و بیگانگی ذاتی برقرار نیست و وحدت، کثرت را طرد نمی‌کند؛ بلکه وحدت مشرف بر کثرت و دربرگیرنده آن است. (دینانی، ۲۹۱: ۱۳۷۹) بدین ترتیب، در فلسفه صدرا، هم وحدت حقیقی است و هم کثرت. کثرت پیامد نگاه احول نیست؛ سراب هم نیست - آن گونه که مولوی اذعان داشته - بلکه کثرت واقعی است و لازمه تشکیکی بودن وجود است. «اساس حکمت متعالیه بر تشکیک وجود است که در سراسر آن کثرت حقیقی آمیخته با وحدت حقیقی است.» (جوادی آملی، ۳۹: ۱۳۸۰).

اگرچه همین اندازه برای اثبات وحدت‌گرایی هستی‌شناختی در فلسفه صدرا کافی است؛ ولی بد نیست بدانیم که نظریه وحدت تشکیکیه وجود، برای صدرا مقدمه‌ای بود در جهت اثبات «وحدت شخصی وجود» که صورت تکامل یافته و متعالی وحدت تشکیکیه می‌باشد؛ زیرا «آنچه واقعیت دارد، یک واحد شخصی است که دارای شئون، تجلیات، صفات و اوصاف کثیر است» (جوادی آملی، ۴۹۶: ۱۳۸۰) یعنی وجودات متعین در جهان، شئون و تظاهرات وجود حقیقی هستند و موجودات نحوه‌های تجلی و ظهور وجود حقیقی می‌باشند.

نظریه وحدت شخصی وجود، یکپارچگی و وحدت جهان را که موضوع معرفت بشری است، به‌طور کامل ارائه می‌دهد. و البته وحدت موضوع معرفت می‌تواند مبنایی برای وحدت و یکپارچگی خود معرفت نیز باشد. دانش چه از نوع حصولی باشد و چه از نوع حضوری و دانش حصولی چه از نوع تجربی باشد، چه از نوع استدلالی و عقلی و چه متکی به نقل باشد در هر صورت دانشی است درباره جهان هستی که به رغم تمام اختلاف‌هایش مظهر یک حقیقت است و آن حقیقت وجود است. از این‌رو، به یک معنا می‌توان گفت تمام معرفت بشری، راجع به هستی یا وجودشناسی است و تفاوت میان معرفت‌های بشری صرفاً تفاوت میان مراتب وجودشناسی است. وجودشناسی گاه در مرتبه وجودهای طبیعی است که به آن «علوم طبیعی» می‌گویند و گاه وجودشناسی در مرتبه علم به وجود انسانی است که به آن «علوم انسانی» می‌گویند و گاه وجودشناسی در مرتبه علم به وجودهای غیرجسمانی است که به آن علوم «مابعدالطبیعه» می‌گویند؛ وجودشناسی طبیعی نیز گاه در مرتبه وجودشناسی اجسام فیزیکی است و گاه در مرتبه وجودشناسی اجسام آلی است و گاه در مرتبه وجودشناسی اجسام زیستی (بیولوژیک) (است؛ ولی در هر صورت، وجودشناسی است و مطالعه مظهري از مظاهر وجود را کانون توجه خود قرار داده است، همچنین وجودشناسی انسانی و وجودشناسی فراطبیعی نیز مراتبی دارد که خواهد آمد. در مجموع، می‌توان گفت که فلسفه اصالت وجودی صدرا، مستلزم وحدت‌گرایی معرفت‌شناختی است و نمی‌توان اصالت وجودی بود و ماهیات و کثرت‌ها را اعتباری دانست؛ ولی در معرفت‌شناسی جهت وجودی معرفت و جهت وحدت معرفت را نادیده گرفت؛ بنابراین، می‌توان تصور کرد تخصص و جدایی رشته‌های معرفتی پذیرفته است؛ ولی در بستر یک وجودشناسی فراگیر که بتواند رشته‌های معرفت را در پیوند با یکدیگر و به منزله حوزه‌های شناخت مظاهر گوناگون یک حقیقت ارائه کند.

۱.۳. اصل مساوت علم با وجود

برطبق این اصل، علم با وجود تنها در مفهوم متفاوتند؛ ولی مصداق و حیثیت صدق آنها یکی است^۳ پس تشکیک در حقیقت وجود، به حقیقت علم نیز راه می‌یابد. حقیقت تشکیکی علم در مراتب گوناگون علم حصولی (تجربی یا

غیرتجربی) و همچنین در مراتب علم حضوری (حسی، مثالی، عقلی) بازتاب حقیقت تشکیکی وجود است. بنابراین، تفاوت علوم از یکدیگر نیز تباین مرتبتی، نه یک تفاوت ذاتی واصلی، است. اصالت وجود، نه تنها تفاوت موجودات را به کثرت در عین وحدت باز می‌گرداند؛ بلکه تفاوت قلمروهای علم را نیز به تباین مرتبتی یک حقیقت ذات مراتب ارجاع می‌دهد؛ زیرا علم از هر نوع که باشد حاصل اتحاد عالم (نفس) با معلوم - که وجود عینی یا وجود ذهنی شیء است - می‌باشد. از سوی دیگر، فعلیت ذات انسان به علم بستگی تام دارد؛ بنابراین، نه تنها رابطه عالم با معلوم رابطه عینی است نه رابطه مکانی یا موقعی؛ بلکه معلوم نیز چه تجربی باشد چه غیرتجربی و چه حصولی باشد چه حضوری، وجودی متشخص و مستقل از عالم ندارد؛ یعنی نفس انسان محل وقوع علم یا مکان تولید و ذخیره‌سازی معلومات نیست؛ بلکه علم و معلوم مستقل از عالم یا نفسی که به آن علم داشته باشد، حقیقتی ندارند. اتحاد عالم و معلوم نشان می‌دهد که آنها عین یکدیگرند.

اصل مساوقت علم با وجود، در فلسفه صدرا، در تعیین حقیقت علم از منظر معرفت‌شناسی اسلامی، تحولی بنیادین پدید آورد. صدرا بر خلاف فیلسوفان گذشته، علم را از مقوله ماهیات و کیفیات نفسانی ندانست؛ بلکه آن را مساوق وجود معرفی کرد. نتیجه فوری این تحول بنیادین، این بود که چون در همه موجودات، براساس نظریه اصالت وجود، وجود اصل و محقق است و ماهیت در همراهی با وجود و به تبع آن حاصل می‌گردد، پس آنچه در حقیقت در معرض ادراک نفس واقع می‌شود، وجود اشیاء است و ماهیت آنها به تبع وجودشان معلوم می‌شود. با انتقال علم از حوزه ماهیت به وجود، تعریف علم از صورت حاصل از شیء نزد عقل به «هستی حاضر در نزد نفس» تغییر کرد. از این‌رو، انسان با واسطه ادراک حضوری یک وجود خارجی که همان وجود عینی علم است، صورتی را در ذهن به‌طور خصوصی دریافت می‌کند. این صورت علمی، به حکایت از ماهیت یا مجموعه ویژگی‌های یک شیء خارجی می‌پردازد که وجود آن، از طریق دریافت شهودی پیش از این ادراک گردیده است. (جوادی آملی، ۳۲۷-۳۲۵: ۱۳۸۰)

صدرا معتقد است که چون هر موجودی دارای دو جهت است «جهتی که بدان موجود است و واجب به غیر خودش و او به این اعتبار با تمام موجودات، در وجود مطلق، بدون تفاوت اشتراک دارد و جهت دیگری که بدان، هویت وجودش تعیین پیدا می‌کند. و آن به اعتبار بودنش است، در هر درجه‌ای از درجات وجود، از حیث قوه وضعف و کمال و نقص» (خواجوی، ۳۴۰: ۱۳۷۹) پس نگرستن به موجودات از جهات گوناگون، ممکن است. «تخست، نگرش و ملاحظه ذات ممکن است، به گونه مجمل و فشرده، بدون تحلیل به آن دو جهت... دوم، نگرش و ملاحظه موجود بودنش است، مطلقاً بدون تعیین و تخصص و ویژگی به مرتبه‌ای از مراتب وحدی از حدود... سوم، ملاحظه و نگرش نفس تعیین اوست که از طبیعت وجود منفک و جداست و آن جهت تعیین اوست.» (خواجوی، ۳۴۰: ۱۳۷۹)

به نظر می‌رسد، غفلت از ملاحظه موجودات از منظر نگرش دوم، نقصی است که تعلیم و تربیت رایج به آن مبتلاست. این غفلت، موجب قطع رابطه علوم تجربی از وجودشناسی و تبدیل جهان‌شناسی ربانی به جهان‌شناسی مادی است. برنامه درسی در تعلیم و تربیت فن‌آورانه رایج، بر اساس تفکیک علوم تجربی از آموزه‌های وجودشناسی تنظیم گردیده و موجب شده؛ جریان تربیت از علایق وجود شناختی دور بماند.^۴ از این‌رو، اقتضای فلسفه اصالت وجود، احیاء ملاحظه جهان از منظر دوم است؛ به‌گونه‌ای که این نوع نگرش فضای کلی دانش‌های مربوط به منظر سوم را، تأمین نماید و یگانگی علم را نشان دهد.

مساوقت علم با وجود در فلسفه صدرا، سبب می‌شود که علم، چه در حوزه علوم تجربی باشد و چه در حوزه علوم اجتماعی و چه از نوع حصولی باشد یا حضوری، در همه مراتب علمی، از سنخ وجود باشد. در این صورت، چون علم و وجود مساوقند و مصداق و حیثیت صدق آنها یکی است؛ معلوم علم هم در مراتب گوناگون علم حصولی تجربی یا غیرتجربی) و هم در مراتب علم حضوری (حسی، مثالی، عقلی)، خود وجود است. تفاوت علم حضوری با علم حصولی^۵، به این است که معلوم در علم حضوری، وجودی است که عین واقعیت خارجی است؛ ولی در علم حصولی، وجودی است که به‌طور ثانویه از یک متعلق دیگر (ماهیت) حکایت می‌کند و متعلق خود را آشکار می‌کند. «حقایق وجودیه‌ای که نفس انسان‌ها با آنها متحد می‌شود، گاه از امور ذات الاضافه‌ای هستند که امر مفهومی و یا ماهوی دیگری را که زائد بر وجود است، روشن می‌کنند و گاه فاقد حکایت می‌باشد.» (جوادی آملی، ۱۱۵: ۱۳۸۰).

۳.۲. «وحدت ذاتی انسان»

طبق این اصل، حقیقت انسان نفس است؛ ولی نفس چیزی جدای از جسم و در جسم نمی‌باشد؛ بلکه وجود مجردی است که در طول وجود مادی انسان می‌باشد. «النفس صوره کمالیه للبدن لا جوهر مفارق عنه» (اسفار ج ۸ ص ۳۸۴)، «ترکیب النفس مع البدن اتحادی عندنا» (اسفار، ۲۵۰) بنابراین، حقیقت انسان وجود مجرد است نه ماهیت مجرد. از این رو، حقیقت انسان مجموعه‌ای مرکب از قوا و عقول گوناگون نمی‌باشد؛ بلکه چون حقیقت انسان وجودی است، پس می‌تواند تشکیکی باشد و در طول حیات مراتب گوناگونی را شامل شود. مراتب گوناگون حقیقت واحد نفس، به صورت استعدادها، خاص ظهور می‌نماید و آثاری از خود نشان می‌دهد. تعبیر «النفس فی وحدتها کل القوی» به این معناست که استعدادها، مراتب وجودی حقیقت مجرد نفس می‌باشند، یعنی وجود مجرد نفس در یک مرتبه وجودی، به صورت عقل نظری تجلی می‌کند و در مرتبه دیگر، به صورت عقل عملی و حتی گاه به شئون نفس حیوانی جلوه‌گر می‌گردد. «الانسان واحد شخصی من نوعه قد یکون له اکوان متعدده (طبیعی، نفسانی، عقلی) مع وحدته الشخصیه بخلاف سائر الحيوانات» (اسفار، ۹۶)

وجه امتیاز انسان یا به تعبیر فلسفی «فصل» انسانیت در انسان‌شناسی صدرایی «علم» معرفی می‌گردد. ادراک کلیات و فرآیندهای فکری ممیز نفس انسانی از نفس حیوانی و نباتی است. نفس انسانی، افزون بر انجام اعمال و تکالیف نفس نباتی و نفس حیوانی در حوزه تدبیر بدن، مسؤول دو عمل ویژه نیز هست که عبارتند از: پذیرش علوم از نشئه مافوق یا «عالم عقول» و تصرف در نشئه مادون یا «عالم اجسام». (الشواهد الربوبیه، ۲۹۹، ۱۳۷۵)

براساس این دو امتیازی که نفس ناطقه نسبت به نفوس حیوانی دارد، دو قوه برای نفس ناطقه معرفی می‌شود که عبارتند از: عقل نظری و عقل عملی. عقل نظری، شامل توانمندی نفس در ادراک مفاهیم یا تصورات و تنظیم گزاره‌ها یا تصدیقات و داوری است؛ در حالی که عقل عملی، توانمندی نفس در انجام اعمال و ایجاد صنایع و گزینش نیک و بد است. البته بینونت ذاتی از دیدگاه صدرا، میان این دو قوه نیست؛ بلکه آنها با یکدیگر ارتباط تنگاتنگی دارند به نحوی که در نهایت تصمیمها، رفتارها و قضاوت‌های انسان، محصول تعامل آنهاست؛ زیرا در هر مورد، آمیزه‌ای از قاعده‌ای کلی که از عقل نظری می‌آید، با رأیی جزئی که از عقل عملی منشأ گرفته است؛ فرد را آماده تصمیم و انجام یا ترک می‌کند.

۳.۳. «حرکت جوهری»

صدرا، براساس حقیقت تشکیکی وجود که تمایز مراتب وجود را، به اشتداد وجودی آنها ارجاع می‌دهد، حرکت را ذاتی وجود دانست. او در اساس مفهوم اشتداد را، به معنی حرکت در وجود بازگرداند و براساس وابستگی وجودی اعراض هر شیء به جوهر آن، حرکت‌های عرضی چهارگانه؛ یعنی حرکت در کمیت، کیفیت، وضعیت و مکان را، بهترین شاهد بر وجود حرکت جوهری معرفی کرد.

بنابراین در انسان نیز به تبع دیگر مراتب هستی نه تنها حرکت جوهری رخ می‌دهد؛ بلکه حقیقت وجود انسان، عین حرکت است؛ ولی حرکت جوهری انسان که عالیترین درجه عالم جسمانیت است، ازسویی، علمی و مشروط به خروج از محدودیت‌های عالم جسمانی است. ازسوی دیگر، برخلاف حرکت جوهری سراسر عالم، آزاد است.

نفس انسانی با حفظ وحدت و بساطت در طول حیات و به‌طور مستمر، در حال صعود و نزول در سلسله مراتب وجودی خویش اعم از شئون مربوط به جسمانیت انسان و شئون مربوط به امور معنوی اوست. این‌گونه حرکت برای نفس که نوعی اشتداد وجودی است، حرکت جوهری محسوب می‌شود. اشتداد وجودی یا حرکت جوهری نفس، توسط ادارک صورت می‌گیرد. در حقیقت هر ادراک، فعلیت جدیدی است برای نفس که واقعیت آن را تحول می‌بخشد؛ یعنی صیوروت جوهری نفس طی فرآیندهای ادارکی با فعالیت حواس آغاز می‌گردد و در طی مراحل بعدی، ادارکی تکامل یافته تا فعلیت جدیدی را کسب نماید «صور علمیه، همان اشتداد جوهری نفسند... توارد صور به نحو لبس بعد لبس است نه خلع و لبس. فعلیت لاحق بر نفس نسبت به فعلیت سابق بر این فعلیت همان تبدیل حد ناقص به کامل است» (شرح حال و آرای فلسفی ملاصدرا، ۱۵۰ : ۱۳۷۷)

۳.۴. آمیختگی علم حضوری با علم حصولی

که از برجسته‌ترین نقاط معرفت‌شناسی صدرایی است، بیش از پیش ما را به وحدت‌گرایی معرفت‌شناختی

می‌خوان زیرا فاعل‌شناسا بخش تفکیک‌ناپذیر رابطه‌ای است که میان عالم و معلوم (یعنی علم) برقرار می‌گردد و در حقیقت، چون به لحاظ وجودی بخشی از مجموعه سازنده علم است و مقوم کل رابطه‌ای است که مفهوم علم بر آن مبتنی است؛ پس اگر برای خود نامعلوم باشد، یک طرف این رابطه حذف می‌گردد و حذف آن، سبب نابودی کل رابطه می‌شود و مفهوم علم بی‌معنا می‌گردد. بنابراین، علم فاعل‌شناسا به خویشتن که به اتفاق فیلسوفان، از نوع علم حضوری است، زیرساز هر ادراک یا علم حصولی خواهد بود (طباطبایی، ۴۵-۵۵: ۱۳۷۲). در حقیقت نسبت فاعل‌شناسا با این خود آگاهی، عینیت است که فرض انقطاع در مورد این نسبت با فرض نابودی آن، یکی است. (حائری یزدی: ۱۳۷۹).

نظریه «قیام صدور صورت‌های علمی به نفس» در معرفت‌شناسی صدرایی ثابت می‌کند که صورت‌های ادراکی یا علم از هر نوع، معلول نفس می‌باشند و نفس آفریننده آنها در برخی موارد و یا آشکارکننده آنها در برخی مراتب ابتدایی است. هرگاه چیزی صورتی را ایجاد کند، آن صورت ایجاد شده برای آن شیء حاصل است و به بیان دیگر، معلول برای علت ایجاد خود حاصل است (جوادی آملی، ۱۸-۱۹: ۱۳۸۰).

افزون بر دریافت شهودی فاعل‌شناسا نسبت به خویشتن که در هر ادراک به‌طور مستمر و تفکیک‌ناپذیر جریان دارد، نوع دیگری از دریافت شهودی نیز همه ادراکات علمی را همراهی می‌کند. این نوع علم حضوری مربوط به دریافت شهودی هستی‌اشیاء و مدرکات قبل از دریافت حصولی چیستی آنهاست، در علوم اجتماعی، طبیعی، دریافت‌های هنری و غیره، همواره ادعان ضمنی به وجود مدرکات که ناشی از علم حضوری به وجود آنهاست، امکان جستجوی چیستی آنها را فراهم می‌آورد.

به نظر می‌رسد آن سنت فکری که ادراک حضوری را بخشی مجزا از ادراک حصولی معرفی می‌نماید، ناشی از رویکردی است که فرآیند شهود را در برابر یا هم عرض فرآیندهای مربوط به عقل و حس قرار می‌دهد؛ در حالی که قرار دادن شهود در عرض عقل و حس که سبب تفکیک آنها از یکدیگر است، بر طبق معرفت‌شناسی صدرا پذیرفته نیست؛ زیرا شهود، عقل و حس، سه منبع شناختی منفک نمی‌باشند، بلکه شهود مراتبی دارد که پایین‌ترین آن شهود حسی است، سپس شهود مثالی و پس از آن شهود عقلی و در نهایت شهود کلی واقع شده است و هیچ یک از این مراتب، از دیگران تفکیک نمی‌شود.

برای مثال شهود حسی که مناط علوم تجربی است، همواره آمیخته با مفاهیم کلی که حاصل شهود معقولات است، می‌باشد. چون شهود حسی یا شهود جزئی، مربوط به وجود متعین است و وجود متعین، تشخیص هویتی دارد، در نتیجه فاقد هویت‌های جزئی دیگر است. از این‌رو، یک شهود جزئی به هیچ شهود جزئی دیگری منتهی نمی‌شود؛ زیرا از شهودهای جزئی دیگر هم نتیجه نمی‌گردد. یعنی هر شهود حسی، نسبت به شهودهای حسی دیگر، کاشفیت ندارد بلکه هر شهود حسی تنها به همان شهود حسی رهنمون است و چیزی بیشتر از آنرا اثبات نمی‌کند؛ حتی نمی‌تواند درباره صدق و کذب خود نیز حکمی دهد.

نه تنها شهود حسی فارغ از استدلال عقلی توجیهی بر صدق خود ندارد، بلکه حتی شهود کلی نیز اگرچه برتر از عقل و شهود حسی است؛ ولی از جهتی خاص مستلزم همراهی مراتب پایین‌تر ادراکی می‌باشد. شناسائی شهود کلی، تطبیق شهودهای جزئی با آن و ضرورت رجوع به شهود کلی، حتی بهره‌برداری از شهود کلی مستلزم داوری عقل است؛ بنابراین، می‌توان تصور کرد که در هر حال، اعتبارسنجی دانش شهودی به اجمال یا به تفصیل با دانش مفهومی است. در نتیجه، تربیت متأثر از فلسفه اصالت وجود، قبل از به رخ کشیدن کثرت‌های اعتباری و ماهیت‌ها یا مفاهیم تبیین وجود شناختی و وحدت اصیل در برنامه آموزش عمومی کانون توجه قرار می‌دهد. شناسایی مرزها و ویژگی‌های موجودات در تربیت عمومی، درجه دوم توجه را به خود اختصاص می‌دهد. در تربیت اصالت وجودی، لازم است، تکثرها و تمایزهای ماهیتی در بستر وسیع مراتب وجودی کم‌رنگ شوند؛ زیرا آنچه کودک به راحتی نمی‌تواند بدان دست یابد، و در عین حال، در موضع‌گیری‌های او در زندگی نقش بسیار اساسی دارد، گذشتن از کثرت‌های ظاهری و یافتن ارتباط عمیق میان اجزاء و حوادث جهان است. از این‌رو، تعلیم و تربیت، در جهت کمک به کودکان برای یافتن راه‌حل مشکلات خویش لازم است، پیوند میان انسان با طبیعت، تاریخ، آفریننده و مقصد آفرینش را تبیین کند. و تسهیلات

لازم جهت دریافت عقلانی ارتباطات میان خویشتن با اجزاء جهان و حوادث گوناگون را برای او فراهم کند. حتی تبیین و تعریف مسأله‌های اجتماعی که در ایده‌های بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت به تبع اندیشه دیوئی و نهضت پیشرفت‌گرایان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، تنها در سایه توجه به تفسیرهای وجود شناختی ممکن است؛ زیرا با توجه به موضع فلسفی هر فرد، معنای مسائل زیست اجتماعی تغییر می‌کند؛ و در نتیجه حوزه جستجو برای راه‌حل عوض خواهد شد؛ زیرا توجه دیوئی و پیروانش به شاگرد محوری و فعالیت دانش‌آموز نیز از علایق وجود شناختی آنها درباره آزادی انسان، برتری انسان، فردیت انسان و... گسیخته نیست. بدون تردید، تغییر موضع وجود شناختی فرد درباره آزادی و اقتدار به راحتی، حیث مسأله بودن خیلی از مسائل و همچنین ضرورت بسیاری از راه‌حل‌ها را دچار تحول می‌کند.

۴. تلفیق برنامه درسی براساس مفهوم وجود

قبل از هر چیز، باید دانست که برنامه درسی تلفیقی چیزی در برابر برنامه درسی رشته‌ای به صورت یک‌سند جدید، معین و تمام شده نیست؛ می‌توان گفت، برنامه درسی تلفیقی بیش از آنکه یک شیء معین و تمام شده باشد، فرآیندی است که یک سر آن در قالب‌ها و رویکردهای فلسفی است و سر دیگرش در تصمیم‌گیری‌های تربیتی و عملیات آموزشی. (پالمر، ۵۵: ۱۹۹۵). از این‌رو، برنامه تلفیقی به‌طور ثابت و معین از یک روش تلفیقی خاص حمایت نمی‌کند؛ بلکه براساس اینکه روش‌های گوناگون تلفیق رشته‌های علمی را، به منزله پیوستاری از کمترین تلفیق تا بیشترین اتحاد می‌نگرد (جاکوبز: ۱۹۸۹)، می‌تواند، برحسب عوامل گوناگون روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، معرفت‌شناختی و تربیتی، حتی عوامل اجرایی و پیچیدگی‌های عملی، به استفاده مقتضی از هر یک از این روش‌ها بپردازد (فوگارگی، ۶۳: ۱۹۹۱).

اگرچه استفاده از روش‌های مختلف تلفیق، برای ایجاد ارتباط میان رشته‌های گوناگون علمی، بنا بر مقتضیات اجرایی و توجیهات نظری، مطلوب به نظر می‌رسد، ولی در هر صورت این روش‌های گوناگون، باید در بستر یک عامل وحدت‌بخش ویژه، سازمان‌دهی شوند. براساس نظر جرالدهولتن (۹: ۱۹۷۸) دست‌کم سه نوع تلفیق مضمونی امکان دارد که عبارتند از:

مضمون فرضیه‌ای *Thematic hypothesis* که در آن یک فرضیه، مضمون محوری برنامه درسی تلفیقی قرار می‌گیرد. شاید پیشنهادات ویلسون را بتوان نمونه‌ای از این نوع تلفیق دانست که در آن فرضیه تکامل طبیعی، مضمون برتر مسلط بر برنامه تلفیقی است و بر اساس آن، روش‌های تحویل‌گرا و کل‌گرای بیولوژی به تمام علوم توسعه می‌یابد و نظریه تکامل ژنی فرهنگی را در علوم اجتماعی به وجود می‌آورد.

مضمون روش‌شناختی *Methodological Themata* که در آن یک روش تحقیقی ویژه در یک حوزه معرفتی همچون چتری کل برنامه تلفیقی را فرا می‌گیرد و مضامین کوچکتر برای تحقق و توسعه آن روش ایجاد می‌شوند؛ نظیر ایده دیوئی درباره تلفیق برنامه درسی بر اساس روش حل مسأله. (بی‌ین، ۴۴: ۱۹۹۷)

مضمون مفهومی *Thematic Concept*: در این رویکرد، مفاهیم اساسی در جایگاه مضمون برتر قرار می‌گیرند و گزینش و سازماندهی کل برنامه تلفیقی را که شامل انواع روش‌های تلفیقی و برنامه‌های تلفیقی محدود و معین است متأثر می‌سازد؛ به‌طور مثال، ماریون مضمون (بقا) را انتخاب می‌کند «بیائید آنچه را باید آموخته شود به، وسیله اندازه‌گیری دخالت اجتماعی آن در بقای انسانی انتخاب کنیم... من نمی‌گویم که فیزیک کوانتوم، تاریخ کهن و جبر مهم نیست یا نباید آموخته شود؛ بلکه می‌گویم اینها به برنامه درسی تربیت عمومی ربطی ندارند.» (برادی: ۱۹۹۶) نمونه دیگری از رویکرد مضمونی را، در برنامه پیشنهادی که تحت عنوان برنامه درسی تلفیقی برای تعلیم و تربیت سال ۲۰۰۰ ارائه شد، می‌توان دید. (شوماکر: ۱۹۹۱)

به‌طور کلی بسته به دیدگاه تربیتی مربیان، مفاهیم مضمونی می‌تواند متفاوت باشد. اگر دیدگاه دانش‌آموز محوری طراحی برنامه تلفیقی را بر عهده بگیرد، لازم است، شناخت خویشتن در یک زمینه فرهنگی، به‌عنوان عمیق‌ترین نیاز شاگرد مضمون اصلی برنامه شود. اگر دیدگاه تربیتی جامعه محور، طراح برنامه تلفیقی باشد، مضمون‌ها بیشتر شامل

شهروندی، مسئولیت اجتماعی، دموکراسی و... می‌باشد. با این همه، به نظر می‌رسد که در برنامه تلفیقی مضمونی، می‌توان مضمون‌های وابسته به دیدگاه‌های گوناگون را به‌طور هماهنگی در زیر یک مضمون کلی قرار داد. بدیهی است، مضمون کلی‌تر نه تنها وحدت‌بخش کل برنامه و مضمون‌های خاص آن است؛ بلکه حتی معنای مضمون‌ها را دچار تحول می‌کند. اگرچه ممکن است، انتخاب یک مضمون و سپس بکاربردن رویکرد متنوع و چند روشی جهت یافتن محتوا از رشته‌های گوناگون و انتقال آن به طرح برنامه درسی، فهم آن مضمون را تسهیل نماید و فراگیری آن را مورد حمایت قرار دهد؛ ولی پیوندهای میان رشته‌های گوناگون را به خوبی استوار ننماید. (بارتون: ۲۰۰۱)

در ادبیات برنامه درسی تلفیقی، حمایت کافی برای تلفیق مضمونی چه از نوع مضمون مفهومی چه از نوع مضمون روش‌شناختی و حتی در سال‌های اخیر تلفیق مضمونی ترکیبی (مفهومی- روش‌شناختی) وجود دارد؛ ولی در رویکرد الگوهای ارائه شده یا تحقیق‌های انجام شده نسبت به زمینه انتخاب مضمون‌محوری، البته تفاوت و تنوع مشاهده می‌گردد و گرچه عموم مضامین وحدت‌بخش انتخاب شده، به زندگی اجتماعی مربوط می‌باشند؛ با این حال، این مضمون‌ها از جهت فراگیری و همچنین اهمیت در زندگی اجتماعی، درس‌طوح گوناگونی قرار دارند. (آریکسن، ۱۴۲: ۱۹۹۵)؛ به‌طور مثال، در برخی موارد سیرک، هنر آفریقایی، حمل و نقل، شهر من و ... مضمون وحدت‌بخش یک برنامه است و در موارد دیگر، مفاهیم اساسی‌تری همچون تغییر، عدالت، آزادی و غیره. مسأله این نیست که در ارزش و اعتبار برنامه‌های مبتنی بر مضمون‌هایی که از جهت فراگیری و اهمیت در سطح پایین‌تری هستند، تردید شود؛ بلکه نکته قابل توجه این است که هر مضمون وحدت‌بخشی که برای یک برنامه کوتاه مدت تلفیقی گزینش می‌شود، لازم است ارتباطش با مضمون یا مضامین سطوح عالی‌تر که وحدت‌بخش کل برنامه درسی تلفیقی هستند، آشکار گردد. به عبارت دیگر، اگر برنامه‌های تلفیقی، به‌طور گسیخته از اهداف کلی برنامه درسی تنظیم گردند، نوعی گسیختگی جدید فراهم خواهد شد. زیرا نیل پُست من از فقدان اصل متحد‌کننده و معنابخش در برنامه‌های تلفیقی شکایت دارد و می‌گوید ما بیشتر درگیر تحلیل و مقوله‌پردازی در پاره‌های دانش هستیم نه زنجیره کردن آنها و وظیفه خویش را در ترکیب آموخته‌ها گم کرده‌ایم.

بدین ترتیب، ضروری است، برنامه‌های تلفیقی مقطعی در بستر یک برنامه تلفیقی کلان یا فرابرنامه درسی (meta curriculum) طراحی گردند و در نتیجه، ارتباط مضمون‌های وحدت‌بخش آنها با سطوح گوناگون مضمون‌های کلان فرابرنامه درسی به وضوح، آشکار شود؛ زیرا نه تنها مطلوبیت رویکرد یک‌سویه به فرآیندهای تفکر و یادگیری قابل تردید است بلکه حتی ترکیب مفاهیم و مضامین با فرآیندها نیز به تنهایی کفایت نمی‌کند و نمی‌تواند، جهت دریافت بینش فراگیری برای تبیین موقعیت‌های زندگی و همچنین بکارگیری فرآیندهای تفکر و یادگیری، به شاگردان کمکی برساند؛ در حالی که کنترل موقعیت‌های زندگی و کنترل بکارگیری فرآیندهای یادگیری و تفکر، مستلزم وجود بینش عمیقی از پیوندها و ارتباطات جهان هستی، به‌طور کلی است.

«فراگیری مضمون» معیار مشترک نظریه‌پردازان برنامه درسی تلفیقی، درباره، گزینش مضمون وحدت‌بخش است. برای مثال، پرکینز «فراگیری» را به‌عنوان اولین معیار مضمون وحدت‌بخش یا به تعبیر او «عدسی وحدت‌بخش» معرفی می‌کند. هر مضمون منتخبی همچون یک عدسی است که ما از طریق آن، به موضوعات مختلف می‌نگریم و یک عدسی خوب «به‌طور فراگیر و گسترده به کار می‌رود...؛ به‌طور نافذ و عمیق بکار می‌رود ... ؛ طرح‌های زیربنایی را آشکار می‌سازد ... ؛ تشابهات و تضادها را نشان می‌دهد...؛ معلمان و شاگردان را فریفته می‌کند» (پرکینز، ۷۰-۷۱: ۱۹۸۹). بنابراین، اگر فراگیری و قدرت نفوذ برای انتخاب مضمون وحدت‌بخش همراه با توانمندی مضمون، در جذب یادگیرندگان و معلمان، آشکارسازی طرح‌های اساسی، نمایش وجوه مشابه و متفاوت، معیارهای قابل توجه باشند؛ پس بازگشت به مبانی نظری، تحلیل مضمون از جهت این معیارها را آسان می‌کند.

البته تأکید بر فراگیری مضمون‌های وحدت‌بخش، به معنای انحصار تلفیق برنامه درسی پیرامون مضمون‌های با فراگیری حداکثر نیست؛ بلکه منظور، تبیین ضرورت داشتن یک طرح منطقی یا یک ساختار سلسله‌مراتبی، برای مضمون‌های انتخاب شده است. به‌عبارت دیگر، لازم است، برنامه‌های درسی تلفیقی که به‌طور مقطعی برای گروه‌های خاص، زمان‌ها و مکان‌های خاص طراحی می‌شوند؛ در پیوند آشکار با اهداف یک فرابرنامه تلفیقی باشند. برقراری یا

تصریح چنین ارتباطی، البته مستلزم ایجاد هرم مضمونی یا ایجاد حلقه‌های مرتبط و بلکه متداخل از مضمون‌هایی با درجات مختلف فراگیری است، زیرا توسعه ایده‌های هرم مفهومی آژوبل به ساختار مضمونی برنامه‌های تلفیقی، هم اکنون جریان دارد.

بدین ترتیب، پیشنهاد می‌شود، برای دستیابی به یک فرابرنامه درسی تلفیقی، فراگیرترین مفهوم وحدت‌بخش، برای قرار گرفتن در رأس هرم مفهومی انتخاب شود و سپس در زیر چتر آن مفهوم فراگیر، مضمون‌های مفهومی و همچنین مضمون‌های روش‌شناختی گوناگون در سطوح مختلف و با حفظ ساختار سلسله مراتبی قرار گیرند؛ به طوری که میان آنها با یکدیگر و با مضامین سطوح بالاتر و پایین‌تر، پیوندها و ارتباطات متنوع برقرار باشد. سپس برای هر مضمون موضوع‌های (Topics) مختلف در نظر گرفته و جهت تسهیل آموزش این موضوعات که شامل مفاهیم، فرآیندها و روش‌های ادراکی است، از روش‌های دهگانه فوگارتی (فوگارتی، ۱۹۹۱: ۶۳) برای پیوند محتوای رشته‌های علمی بهره جست. به این ترتیب، هم فضای سلسله مراتبی حاکم بر فلسفه اصالت وجود که به صورت وحدت تشکیکیه مراتب وجود وحدت تشکیکیه انواع معرفت جریان داشت، در تعلیم و تربیت نیز به صورت وحدت تشکیکیه مضامین، متبلور گردد و هم از گسیختگی و بی‌ارتباطی برنامه‌های درسی تلفیقی که به طور مقطعی و برای زمان، مکان، مرحله تحصیلی و موضوع خاصی طراحی می‌شود، پرهیز کرد و آنها را در یک نظام از درون مرتبط کلان با پیوندهای آشکار به اهداف تربیتی قرار دهیم.

از آنجا که بنا بر فلسفه اصالت وجود، هر دانشی در هر زمینه‌ای درحقیقت، معرفتی است درباره چهره‌های وجود و بنابراین وجودشناسی تمام معرفت بشری است، پس مضمون فراگیر و محوری در برنامه درسی متناسب با این فلسفه، مضمون وجود است. البته این بدان معنا نیست که وجودشناسی به مفهوم فلسفی آن، باید به طور مستقیم بخشی یا تمام محتوای برنامه را دربرگیرد؛ بلکه منظور از وجودشناسی در اینجا، معنای عامی است که شامل انواع دانش‌های تجربی، هنری، فلسفی، عرفانی و غیره می‌گردد و جلوه‌های مختلف یک حقیقت را، از زاویه‌های گوناگون می‌نگرد. بدیهی است، محتوای برگزیده برنامه درسی مورد نظر با توجه به معیارهای مختلف تربیتی، روان‌شناختی، جامعه‌شناسی، ارزش‌شناختی و غیره، انتخاب و سازمان‌دهی می‌گردد و هیچ ضرورتی، برای تلازم محتوای وجودشناختی فلسفی با برنامه درسی برخاسته از فلسفه اصالت وجودی مشاهده نمی‌شود. زیرا گزینش محتوای آموزشی به طور طبیعی، از معیارهای سازمان‌دهی برنامه درسی تبعیت نمی‌کند. و محوریت مضمون وجود در برنامه درسی، تلفیقی مستلزم آموزش مباحث پیچیده فلسفه اصالت وجود نیست؛ بلکه برعکس پیام اصلی این فلسفه این است که چون هرچه هست وجود است؛ دانش شما از هر دست هم که باشد، وجودشناسی است؛ حتی اگر خودآگاهی نسبت به آن نداشته باشید. محوریت مفهوم وجود تنها از جهت وحدت‌بخشی و نقش مؤثری که در ایجاد انسجام در برنامه درسی تلفیقی دارد، مورد توجه است؛ زیرا فراگیری گسترده مفهوم وجود، می‌تواند، انواع مختلف دانش‌های تجربی، انسانی، فلسفی، عرفانی، هنری و غیره را، پوشش دهد. با این همه، انعکاس مضمون وجود در محتوای آموزشی، یکی از ضروری‌ترین گام‌های تحقق این نوع برنامه است که مستلزم تحقیقات وسیع‌تر بعدی است.

الگوی برگزیده برای برنامه درسی تلفیقی که مطالعات درباره وجود را سازمان می‌دهد، همان طرح کالیدسکوپ (Kaleidoscope) در اشکال ده‌گانه فوگارتی است. طبق این الگو، می‌توان وجود را از زاویه سازمان‌دهنده‌های گوناگون که همچون آینه‌های کالیدسکوپ، به طور متناسب با یکدیگر جایگزین شده‌اند و زاویه آنها همچنین درجه انعکاس نور از روی آنها قابل تغییر است، شناسایی کرد. در اینجا بیشتر به الگوی کالیدسکوپی که قبلاً توسط هارتر و ژرک توصیف گردیده، توجه می‌شود. (هارتر، ۱۸-۱۲: ۱۹۸۹) آنها می‌گویند، این برنامه درسی در هر زمان، می‌تواند به وسیله تعداد نامحدودی آینه، سازماندهی شود و خود، شش سازمان‌دهنده را، به عنوان آینه‌های کلیدسکوپ برنامه درسی پیشنهاد کرده‌اند. این آینه‌ها، ساختارهایی را که جهت تلفیق تجربیات یادگیری می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد، نمایان می‌کنند.

به نظر می‌رسد، الگوی برنامه درسی تلفیقی براساس مفهوم وجود نیز می‌تواند مشا به الگوی هارتر و ژرک، کالیدسکوپی است که برای یادگیرندگان امکان مشاهده وجود را از پس آینه‌های تغییرپذیری که هم از جهت تعداد و

هم از جهت جنس متنوعند، فراهم می‌آورد. برای محدود کردن زمینه نامحدود معرفت به طریقی که کالیدسکوپ برنامه درسی را در رصد کردن مضمون «وجود» یاری رساند، پیشنهاد می‌شود که در سطح بعدی و زیرچتر مضمون وجود، چهار مضمون فرهنگ، هنر، دین و دانش قرار بگیرند. مضامین یاد شده، درحقیقت، عبارتند از چهار رویکرد اصلی و تاریخی انسان به وجود و تورهایی هستند که همواره مردم برای به دام انداختن مضمون وجود بکار برده‌اند؛ زیرا صرف نظر از شهود وجود عینی، مردم همگی با واسطه مضامین مربوط به سنت‌ها، عناصر و آداب فرهنگی، مضامین مربوط به دانش تجربی و استدلالی، مضمون‌های هنری و مضامین متعلق به تجربه دینی با وجود تماس داشته‌اند. به عبارت دیگر، مضمون وجود به روش معمول، از طریق یکی از این چهار آینه برای انسان تجلی کرده است. بدیهی است، این مضمون‌ها مرز مشخصی از یکدیگر ندارند؛ بلکه آنها دایره‌های متقاطعی را در اطراف کالیدسکوپ برنامه درسی تشکیل می‌دهند. همچنین در زیر هر یک از این مضمون‌های کلان، بی‌نهایت مضامین وجود دارد که شامل مضمون‌های مفهومی، فرآیندی، ایده‌ای و حتی فرضیه‌ای هستند که هم با یکدیگر و هم با مضامین زیرمجموعه‌های دیگر، دایره‌های متقاطع کوچک‌تری تشکیل می‌دهند. مضمون‌های یاد شده افزون بر روابط عرضی و شبکه‌ای که با یکدیگر دارند، در برخی روابط طولی با مضمون‌های بسیار دیگری که در زیرمجموعه آنها واقع می‌شوند، شرکت می‌کنند.

به این ترتیب، شبکه سه بعدی و در هم تنیده‌ای از مضمون‌ها تشکیل خواهد شد که ماده آینه‌های کلیدسکوپ را فراهم می‌آورد؛ برای مثال، سازمان دهنده‌های برنامه درسی تلفیقی یا آینه‌های کالیدسکوپ، می‌توانند شامل موارد زیر باشند:

۱. مفاهیمی نظیر حرکت، حیات، تولد، نور، خداوند، آینه، فرشته، روح، آسمان، تاریخ.
۲. مضمون‌هایی نظیر تغییرات رشدی گیاهان و جانوران، فاصله ستاره‌ها، حدود و اندازه سیارات، شگفتی‌های اعماق زمین یا اقیانوس‌ها، سیاست‌های اطلاع رسانی.
۳. آموزه‌های انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی قرآن، حدیث و اندیشه‌های بزرگ درباره حقوق بشر، جنسیت، نژاد، عدالت و غیره.
۴. مسایل احتمالی زندگی آینده و چالش‌های اعتقادی.
۵. نظریه‌های روان‌شناختی درباره مراحل رشد، ساختار ذهن، فرآیندهای کسب اطلاعات و غیره.
۶. اقتضائات جامعه از حیث روابط عاطفی، تهدیدهای واقعی، امکانات رشدی و غیره.
۷. تحول تاریخی حوزه‌های گوناگون دانش، تاثیرگذاری آنها بر زندگی و روابط مفهومی، روش‌شناختی آنها با یکدیگر.

با وجود نقش تعیین کننده آینه‌های کالیدسکوپ برنامه درسی در چگونگی رصد شدن مفهوم وجود، به نظر می‌رسد، آخرین سازمان‌دهنده برنامه درسی ذهن یادگیرنده یا به اصطلاح چشمان مشاهده‌گری است که در پس این کالیدسکوپ قرار گرفته‌است؛ زیرا اگرچه نقش علایق و ویژگی‌های شخصی و مهارت‌های تخصصی برنامه‌ریزان درسی، متولیان تربیتی و معلمان در میزان و جهت بکارگیری سازمان‌دهنده‌ها بسیار است؛ ولی ویژگی‌های شخصیتی و توانمندی‌های منحصر به فرد هر یادگیرنده در هنگام مواجهه با تجلیات وجود از روزه کلیدسکوپ برنامه درسی نیز تعیین کننده است. در هر صورت، طرح کلیدسکوپ یک الگوی کلی برای تلفیق برنامه درسی تربیت اسلامی ذیل مفهوم وجود است و می‌تواند، به‌عنوان راهکار اساسی برای برنامه‌ریزی‌های گوناگون مورد توجه قرارگیرد، ولی پیشنهاد و تنظیم سازمان‌دهنده‌ها همچنین بکارگیری متنوع آنها، مستلزم تحقیقات وسیع و مستمری می‌باشد و لازم است، هر بار و در شرایط گوناگون، طراحان برنامه درسی تلفیقی اعم از معلمان و برنامه‌ریزان و یا خود یادگیرندگان با استفاده از این ماده، زمینه‌ای که توسط چهار مضمون متداخل دانش، هنر، دین و فرهنگ فراهم گشته است، آینه‌های سازمان‌دهنده را انتخاب و بر حسب زوایه مطلوب و با هماهنگی موردنظر در دستگاه کلیدسکوپ برنامه درسی قرار داده و برای مطالعه وجود در اختیار یادگیرندگان قرار دهند.

یادداشت‌ها

۱. ر.ک: صادق لاریجانی، زبان دین و زبان علم فدیسم ویتگنشتاین، نشریه حوزه و دانشگاه، ش ۱۶-۱۷، ص ۱۳۷۷
۲. ان الوجود عندنا اصیل دلیل من خالفنا علیل - ر.ک. مرتضی مطهری، شرح منظومه سبزواری، ج ۱. تهران، حکمت، ۱۳۶۰، ص ۳۴
۳. مساوقت تعبیری فلسفی است به این معنا که لفظ و مفهوم دو موضوع متعدد است ولی مصداق واقعی آنها و حیثیت صدقشان یگانه است. در حالی که در مساوات هم لفظ، هم مفهوم و هم حیثیت صدق دو موضوع متعدد است و تنها مصداق واقعی آنها یکی است.
۴. اگرچه برنامه درسی آشکار فارغ از بحث‌های وجودشناختی است و درباره مبدا و منت‌های هستی یا آفریدگار جهان موضع خاصی نمی‌گیرد ولی برنامه درسی پنهان حاوی آموزه‌های وجودشناختی ویژه‌ای است که برخاسته از بنیادهای سکولار تربیت مدرن می‌باشد. بدیهی است آموزش‌های دینی الحاق شده به تربیت مدرن به دلیل تعارض ذاتی با دلالت‌های وجودشناختی پنهان در آن همواره به‌طور مجزا در حاشیه مانده و نتوانسته‌اند با بدنه اصلی برنامه درسی پیوند برقرار کنند.
۵. حداقل چهار تفاوت میان علم حضوری و حصولی از معرفت‌شناسی صدرا قابل استنباط است. ر.ک مهدی حائری یزدی، علم حضوری و علم حصولی، پیشین، ص ۴۹ و علی شیروانی، شرح نه‌ایة الحکمة، مرحله دوم و مرحله یازدهم.
- «فظاهر بین ان علم الانسان بنفسه و ذاته اول العلوم و اقدمها و هو حاضر دائما غیر منفک عنه ابدًا» (اسفار . ج ۴، ص ۴۲۹).
- حداقل چهار تفاوت میان علم حضوری و حصولی از معرفت‌شناسی صدرا قابل استنباط است. ر.ک مهدی حائری یزدی، علم حضوری و علم حصولی، پیشین، ص ۴۹ و علی شیروانی، شرح نه‌ایة الحکمة، مرحله دوم و مرحله یازدهم.
- کلیت شهود کلی با کلیت مفاهیم کلی متفاوت است زیرا مفهوم کلی ویژگی افراد و مصداق‌های خود را می‌گیرد ولی کلیت شهود کلی از نوع اطلاق سعی است که هرگز ویژگی‌های افرادش را به خود نمی‌گیرد (جوادی آملی، معرفت‌شناسی در قرآن، صفحه ۲۸۲)

منابع

الف: فارسی

- آشتیانی، جلال‌الدین. (۱۳۷۷). شرح حال و آرای فلسفی ملاصدرا، قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
- آشتیانی، جلال‌الدین. (۱۳۶۳). هستی از نظر فلسفه عرفان، تهران، نهضت زنان مسلمان.
- ابراهیمی، دنیایی، غلامحسین. (۱۳۷۹). ماجرای فکر فلسفی در جهان اسلام، تهران، طرح نو.
- جوادی آملی، عبدا، شرح حکمت متعالیه، قم، اسراء، ۱۳۸، بخش ۵ جلد ۲، ص ۴۷-۵۰.
- جردن، تریس. (۱۳۷۶). موضوعات طرحواره‌ها: نگرش فلسفی به تدریس علوم به روش بین رشته‌ای، فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، ترجمه خسرو باقری و محمد عطاران، تهران، سوره.
- حائری یزدی، مهدی. (۱۳۷۹). نظریه شناخت در فلسفه اسلامی، تقریر عبدالله نصری، تهران، اندیشه، معاصر.
- حائری یزدی، مهدی. (۱۳۷۹). علم حضوری و علم حصولی، ترجمه محسن حسینی، نشریه ذهن، ش ۱.
- خواجوی، محمد. (۱۳۷۹). ترجمه اسفار اربعه، مولی.
- شیروانی، علی (۱۳۷۴). شرح نه‌ایة الحکمة علامه طباطبایی، قم، دفتر تبلیغات اسلامی، ج ۳.
- صدرالدین شیرازی، محمدبن‌ابراهیم، الاسفار الاربعه، قم، مصطفوی.

طباطبایی، محمد حسین. (۱۳۷۲). **اصول فلسفه و روش رئالیسم**، ج ۷، تهران، صدرا.
 مطهری، مرتضی. (۱۳۶۰). **شرح منظومه سبزواری**، ج ۱، تهران، حکمت.
 مصلحی، جواد، (۱۳۷۵). **ترجمه الشواهد الربوبیه**، تهران، سروش.
 مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹). **تلفیق برنامه درسی، تاریخچه، ضرورت معیارها و اشکال**، نشریه پژوهش در مسائل
 تعلیم و تربیت، ش ۱۱ و ۱۲.

ب: انگلیسی

- Holto, G. (1978). **The Scientific Imaginat: Case Studies**. Cambridge.
- Jacobs, H. H. (1989). **Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation**. ASCD.
- Mayhew K. C., Edwards, A. C. (1936). **The Dewey School: The laboratory School of the University of Chicago 1896-1903**, New York: D. Appleton Century.
- Varas, F. (1991). *Integrated Curriculum in Historical Perspective*. **Educational Leadership**, 2, 14-15.
- Beane, J. A. (1997). **Curriculum Integration**. New York: Teachers College Press.
- Peters, R. S. (1975). **The Philosophy of Education**, Oxford.
- U.R.L: Superdis. htm, **A Supradisciplinary Curricutum**.
- U.R.L: Integration 1.htm, Marion Brady, **Single Discipline Schooling**.
- Rogers, B. (1997). *Informing the Shape of Curriculum: New Views of Knowledge and Its Representation in Schooling*, **Journal of Curriculum Studies**, 6, 21-23.
- Eger, M. (1989). *The Interests of Science and the Problem of Education*, **Syntheses**, 819, 81.
- URL: **A Seamless Curriculum**, P.1.htm
- Smith, W. A. (1935). *Integration: Potentially Most Signification in the History of Secondary Education*, **Journal of Secondary Education**.
- Perkins, D. N. (1991). *Educating for Insight*. **Educational leadership**, 2, 4-8.
- Dehart Hurd, P. (1991). *Why We Must Transform Science Education*, **Educational leadership**, 2, 16-19.
- Goodlad, J. I. (1985). *Curriculum as a Field of Study International*. **Encyclopedia of Education**.
- Frederick, F. (1988). **Introduction to Positive Philosophy**. Indianapolis, Hakeh P.C.
- Edward, W. (1999). **Consilience: The Unity of Knowledge**, New York, Vintage Book.
- Shattuck, R, and Wilson. Q. J. (1998). **Reflection on the Unity of Knowledge**. Academic Questions.
- Donald Batler, J. (1968). **Four philosophies and their Practice in Education and Religion**. New York, Row Harper.
- Fililge, the vain for Unity: Dewey's' Socialand, J. (1959). *Education the uyht in Retrospect*, **Proceedinjs of the Philosophy of Educdtion Society**.
- Burton, L. H. (2001). *Interdisciplinary Curriculum: Retrospect and prospect*, **Music Educators Journal**, 87 (2), 11-13.
- Palmer, J. M. (1995). **Interdisciplinary Curriculum - Again. Toward A Coheret Cueeculumed: Jame A Bean**. ASCD year Book.
- Harter, P. D. and Gehrke, N. J. (1989). **Integratire Curriculum: A Kaledidoscope of**

Alternative, Educational Horizons.

Fogarty, R. (1991). *Ten Ways to Intergrate Curriculum*. **Educational leadership**, No 2, 61-65

Lynn EricKson, H. (1995). **Sting the Head Heart and Soul**, California, Corwin press.

Shoemaker, B. J. E. (1991). *Education 2000 Inteyrated Curriculum*.

Elizabeth Nielsen, M. (1989). **Integrative learniny for Young Children: A Thematic Approach**, Educationa Horizons.

Perkins, D. N. (1989). **Selecting Fertirl Themes for Intergrated learning**, *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implemntion*. ed: Heidi Hayes, ASCD.

Harter, P. D. and Nathalie J. G. (1989). **Intgrative Curriculum: Akaleidoscope of Alternative**, Educational Horizone.