

عقلانیت نظری و عملی در برنامه درسی و ارتباط آن دو با نگرش به فلسفه اسلامی

حسین کارآمد*

چکیده

این پژوهش که با تکیه بر روش توصیفی و تحلیلی و با هدف تبیین عقلانیت نظری و عملی در جهت گیری‌های عقلانی برنامه درسی و نیز به منظور بررسی ارتباط بین آن دو با نگرش به عقل نظری و عملی در فلسفه اسلامی انجام شده است، بر این فرض مبتنی است که عقلانیت به عنوان یکی از جهت گیری‌های برنامه درسی از مبانی گوناگون به ویژه از مبانی فلسفی سرچشمه می‌گیرد.

یافته‌ها نشان می‌دهد که جهت گیری‌های عقلانی برنامه درسی بر یکی از دو عقلانیت نظری یا عملی استوار هستند؛ در حالی که عقل‌گرایی آکادمیک مورد نظر آیزنر و ولنس، سنت‌گرایی عقلانی شوبرت و عقلانیت ابزاری تایلر، بیشتر ریشه در عقلانیت نظری دارند و عمل فکورانه شواب با دوری جستن از عقلانیت نظری، عقلانیت عملی را در موقعیت‌های ویژه به کار می‌بندد. براساس دیدگاه بسیاری از فلاسفه اسلامی، با وجود تمایز عقل نظری و عملی، این دو با هم مرتبط هستند. عقل عملی با کمک و پشتوانه عقل نظری، به درک امور جزئی می‌پردازد و صنایع و اعمال را از آن استنباط می‌نماید. در نتیجه، برنامه‌ریزان درسی هم با باورهای عقلانی، آرای کلی، تصمیم‌گیری‌ها و اهداف از پیش تعیین شده مواجه‌اند و هم در راستای باورهای کلی، روش‌ها و وسایل مختلفی را در موقعیت‌های ویژه برمی‌گزینند و حتی تغییراتی را در اهداف واسطی و جزئی به وجود می‌آورند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، عقلانیت، عقل نظری و عملی، عقلانیت در برنامه درسی، جهت گیری‌های برنامه درسی، فلسفه اسلام.

* استادیار گروه علوم تربیتی مجتمع آموزش عالی علوم انسانی وابسته به جامعه المصطفی العالمیه و دانش‌آموخته دکتری علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
hkaramadbi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۵/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۲/۲۶

مقدمه

بحث از جهت‌گیری برنامه درسی^۱ که در پیشینه آن با واژه‌ها و عبارات‌های گوناگونی همچون نظریه^۲ (Beauchamp, 1981)، رویکرد،^۳ ایدئولوژی،^۴ سنت،^۵ دیدگاه،^۶ چشم‌انداز^۷ (اسکایرو، ۱۳۹۳، ص ۳) و به‌تازگی فرهنگ^۸ برنامه درسی (Bolotin and others, 2000) نیز از آن یاد می‌شود، یکی از مباحث اساسی این حوزه به شمار می‌آید (Eisner, 1994, p53). این جهت‌گیری و یا نظریه هنجاری برنامه درسی^۹ که از زیربناهای مختلفی همچون روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، باورهای دینی و فرهنگی جامعه و به‌ویژه مبانی فلسفی سرچشمه می‌گیرد، بر کل ساختار و عناصر اصلی برنامه درسی اثر می‌گذارد (Ornstein and Hunkins, 2004, Noddings, 1998, p.98-119)؛ گریز، ۱۳۸۳، ص ۱۸۴-۲۲۲؛ محسن‌پور، ۱۳۹۰، ص ۲۰-۳۰؛ سلسبیلی، ۱۳۸۲، ص ۵).

در بین جهت‌گیری‌های گوناگون برنامه درسی ناشی از مبانی فلسفی، از آنجاکه مهم‌ترین کار تعلیم و تربیت، آموزش تفکر مؤثر به یادگیرندگان می‌باشد (فیشر، ۱۳۸۵، ص ۲۰)، جهت‌گیری‌هایی که بر عقل و عقلانیت و کارکردهای آن پای می‌فشارند، از اهمیت فراوانی برخوردارند. با وجود این، عقل و عقلانیت از جمله مفاهیم پیچیده‌ای است که اختلاف‌نظرهای زیاد و گاه اساسی در مورد آن مطرح است. این اختلافات را می‌توان در حوزه‌های مختلف معرفتی مشاهده نمود که فلسفه یکی از آن حوزه‌ها به شمار می‌رود. در این حوزه، افزون بر اینکه معانی گوناگونی برای عقل بیان شده است، از انواع و اقسام آن نیز سخن به میان می‌آید که یکی از مهم‌ترین و قدیمی‌ترین آنها تقسیم عقل به نظری^{۱۰} و عملی^{۱۱} بوده و فلاسفه تفسیرهای متفاوتی از آن دو ارائه داده‌اند. با توجه به این توضیح، اکنون این پرسش مهم مطرح می‌شود که عقلانیت^{۱۲} مورد نظر در این نوع جهت‌گیری‌ها و رویکردهای برنامه درسی برگرفته از مبانی فلسفی چه نوع

-
1. curriculum orientation
 2. theory
 3. approach
 4. ideology
 5. tradition
 6. vision of view
 7. perspective
 8. culture
 9. normative curriculum theory
 10. theoretical
 11. practical
 12. rationality

عقلانیتی است؟ آیا در این نظریه‌ها و دیدگاه‌ها بر عقلانیتی تأکید می‌ورزند که بیشتر انتزاعی، نظری و فراتر از وقایع و رویدادهای بیرونی است و یا عقلانیتی که با عمل و زندگی آدمی در محیط کسب و کار و ایجاد قوانین و مقررات اجتماعی سروکار دارد و یا ترکیبی از این دو است؟

به نظر می‌رسد در رویکردها و دیدگاه‌های برنامه درسی برگرفته از مبانی فلسفی که بیشتر بر محور عقلانیت دور می‌زنند، می‌توان ریشه‌هایی را از هر دو نوع عقل نظری و عقل عملی به دست آورد. به عنوان نمونه، عقل‌گرایی آکادمیک^۱ در طبقه‌بندی دیدگاه‌های برنامه درسی از نظر آیزنر^۲ و شاگردش ولنس^۳ (1974, p.60-78) و سنت‌گرایی عقلانی^۴ مطابق با دسته‌بندی شوبرت^۵ (۱۹۹۶)، بیشتر با عقل نظری سازگارند. همچنین، دیدگاه تایلر^۶ (۱۳۹۲) در مورد برنامه درسی که به منطق تایلری^۷ معروف است، او را به سمت نظری سوق می‌دهد. در مقابل، شوآب^۸ (۱۹۶۹) بر این باور است که هنگامی نوزایی در برنامه درسی رخ خواهد داد که این حوزه به‌طور گسترده از شیوه‌های نظری جدا شود و به عمل فکورانه^۹ روی آورد.

همان‌گونه که اشاره شد، مبانی اختلاف دیدگاه‌ها را می‌توان در عقل نظری و عقل عملی از نظر فلاسفه مشاهده نمود. برخی از جهت‌گیری‌های برنامه درسی عقل نظری را مبنای اندیشه خود قرار می‌دهند و بر عقلانیت و تفکری در برنامه درسی تأکید می‌ورزند که با مفاهیم ذهنی سروکار دارند. در برابر این نوع جهت‌گیری‌ها، عده‌ای چنین عقلانیتی را نمی‌پذیرند و تنها به خردورزی در عمل پایبندند. این مقاله می‌کوشد تا به تبیین این دو نوع عقلانیت در جهت‌گیری‌های عقلانی برنامه درسی بپردازد و با نگرش به عقل نظری و عملی در فلسفه اسلامی، در صورت امکان، بین آن دو پیوندی برقرار نماید.

چیستی عقلانیت و انواع آن

در زبان انگلیسی، واژه عقلانیت «rationality» انشقاقی از کلمه «rational» به معنای عقلانی است (داورپناه، ۱۳۸۹) که از ریشه اصلی آن، یعنی واژه عقل «intellect» سرچشمه می‌گیرد.

1. academic rationalism
2. Eisner
3. Vallance
4. intellectual traditionalism
5. schubert
6. Tyler
7. Tyler rationale
8. Schwab
9. deliberative

مفاهیمی همچون معقول بودن، منطقی بودن و خردورزی نیز از جمله مفاهیمی اند که با این کلمه ارتباط معنایی دارند. با اینکه معنای عقل و عقلانیت و کلمات و مفاهیم مرتبط با آن تا حدی روشن به نظر می‌رسد و می‌توان آن را نیرویی ادراکی دانست که از طریق آن تفکر و استدلال و شناخت حقایق صورت می‌گیرد، ولی تعریف‌ها و تقسیم‌های گوناگون و متفاوت اندیشمندان از عقل نشان می‌دهد که این واژه با ابهام‌ها و پیچیدگی‌هایی همراه است. به‌عنوان نمونه، عقل به‌معنای قوه تمییز میان امور پسند و ناپسند، کتاب برهان، علم‌النفوس، عرفی، تجربه‌های اکتسابی ناظر به مصالح جمعی، مجرد تام یا فعال، از جمله معانی و مصادیق مختلف عقل نزد فلاسفه اسلامی هستند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶، ص ۲۲۴؛ ۱۴۲۳ق، ج ۳، ص ۴۱۸-۴۱۹؛ ابن‌سینا، ۱۴۰۰ق، ص ۸۸-۸۹).

درواقع، عقل که در لغت عرب به‌معنای منع و جلوگیری استفاده می‌شود (جوهری، ۱۳۹۹)؛ به‌گونه‌ای که صاحبش را از کردار زشت (ابن‌فارس، بی‌تا) و انحراف و کجروی باز می‌دارد (جرجانی، ۱۴۰۸ق، ص ۶۵)، در دانش‌های متعددی همچون جامعه‌شناسی، اخلاق، کلام، منطق، فلسفه و معرفت‌شناسی، به معانی گوناگونی به‌کار می‌رود (حسین‌زاده، ۱۳۸۶، ص ۲۳۶). در هر یک از این حوزه‌ها، معنایی خاص و گاه چندین معنا از عقل در نظر گرفته می‌شود. به سخن ماکس وبر^۱ در اثر گذشت زمان، مفهوم عقلانیت قلمروی وسیع پیدا کرد و هاله‌ای از ابهام آن را فرا گرفت؛ به‌نحوی که به مفهومی تاریخی تبدیل شد (آزاد ارمکی، ۱۳۷۵، ص ۴۰). در اینجا، برای اینکه مفهوم عقلانیت آشکار و به‌طور نسبی تعریف مشخصی از آن ارائه شود، این مفهوم در دو حوزه جامعه‌شناسی و فلسفه که در طول تاریخ از مهم‌ترین حوزه‌های توجه جدی و اساسی به عقل و عقلانیت به‌شمار می‌آید (عیوضی و کشیشیان سیرکی، ۱۳۹۰، ص ۷۲) بررسی می‌شود و از انواع آن سخن به میان می‌آید.

وبر چهار نوع عقلانیت نظری، عقلانیت عملی، عقلانیت ذاتی^۲ و عقلانیت رسمی یا صوری^۳ را شناسایی کرد. مبنای شناخت و آگاهی در عقلانیت نظری به مفاهیم مجرد و انتزاعی باز می‌گردد، نه فرایند عمل. شناخت حاصل از این نوع عقلانیت شناخت مفهومی است، نه شناختی که از طریق کنش‌ها به‌دست می‌آید. عقلانیت عملی در تأمین منافع خودخواهانه فرد نقشی ویژه ایفا می‌کند و به وی در اداره و تنظیم مسائل روزمره زندگی یاری می‌رساند. با برخورداری از چنین عقلی، شخص با گردن نهادن به برخی واقعیت‌ها و برای نیل به اهداف معین، مناسب‌ترین و به

1. Max Weber

2. substantive rationality

3. formal rationality

صرفه‌ترین وسیله را با احتیاط و دقتی فزاینده برمی‌گزیند. عقلانیت ذاتی شامل بهترین روش برای رسیدن به اهداف مورد نظر در داخل یک نظام ارزشی سازگار است. این نوع عقلانیت همچون عقلانیت عملی به بررسی غیرمستقیم کنش‌ها و اعمال - البته از طریق ارزش‌ها و بر مبنای معیارهای هنجاری - می‌پردازد. عقلانیت رسمی، عقلانیت بوروکراتیک^۱ است؛ این نوع عقلانیت محاسبه‌ای از اهداف و روش‌هاست؛ ولی نه مانند محاسبات فردی عقلانیت عملی، بلکه محاسباتی که بر مبنای قوانین عام و قواعد پذیرفته شده همگان صورت می‌گیرد (همان، ص ۷۵-۷۶؛ نوذری، ۱۳۸۱، ص ۱۷۹-۱۸۰؛ اسدپور و مزیدی، ۱۳۹۳، ص ۶۴-۶۶).

هابرماس^۲ در مقابل اعتقاد وبر که کنش معقول و هدف‌دار یعنی کار را بارزترین فعالیت بشری دانسته و فعالیت انسان را به کار تنزل داده است، کنش ارتباطی یا عمل تفاهمی را مطرح می‌کند. به باور وی، نوعی از فعالیت انسانی وجود دارد که به‌طور اساسی از کار ابزاری متمایز است (ریترز، ۱۳۸۸، ص ۲۱۲). این همان فعالیتی است که از طریق آن انسان‌ها تلاش می‌کنند با یکدیگر تماس برقرار و همکاری کنند. این نوع کنش که با هدف رسیدن به تفاهم ارتباطی دنبال می‌شود، ناظر به ارتباط دو جانبه‌ای است که در آن افراد کنشگر به‌هیچ‌وجه در فکر موفقیت شخصی خود نبوده، بلکه کنشگران توقع دارند که اغراض و افعال متفاوت‌شان را از طریق اجماعی که محصول ارتباط و مفاهمه است، هماهنگ کنند. هابرماس میان عقلانیت کنش هدف‌دار (عقلانیت ابزاری)^۳ و عقلانیت کنش ارتباطی (عقلانیت ارتباطی)^۴ تمایز قائل می‌شود و عقلانیت کنش ارتباطی را راه‌حل مسئله عقلانیت کنش معقول و هدف‌دار قلمداد می‌کند (هابرماس، ۱۳۸۴، ص ۳۹۰). عقلانیت وبری، عقلانیتی است که بی‌توجه به ارزش‌ها، ساده‌ترین و ارزان‌ترین راه را برای رسیدن به هدف انتخاب می‌کند و فقط می‌خواهد کارها به بهترین شکل (منظم با حساسگری دقیق و مدیریت علمی) انجام گیرد. هابرماس در مقام نقد عقلانیت ابزاری، معتقد است که عقلانیت ابزاری در عصر سرمایه‌داری باعث تضعیف و نابودی حیات فکری، فرهنگی و معنوی انسان‌ها شده است.

به‌طور کلی، می‌توان سه سطح نظری، کنشی، و اجتماعی-ساختاری را برای عقلانیت در نظر گرفت که گونه‌های مختلف عقلانیت را دربردارد. سطح نظری عقلانیت، بیشتر به حوزه فلسفه ارتباط پیدا می‌کند و به‌لحاظ تاریخی بر انواع دیگر مقدم است؛ زیرا پژوهشگران پیش از آنکه به مظاهر عقل در رفتار و کنش افراد بپردازند، توجه خویش را به مبادی ذهنی و تئوریک عقل‌گرایی در

1. bureaucratic

2. Habermas

3. instrumental rationality

4. communicative rationality

قلمرو فلسفه معطوف کرده‌اند. این سطح از عقلانیت بر ریشه‌های فلسفه قدیم، یونان و اسلام، ابتدا یافته است. سطح کنشی عقلانیت، تنها به بررسی و تحقیق جلوه‌ها و تظاهرات عقل در کردارهای عمل کنشگران و اعضای جامعه پرداخته است. این سطح شامل عقل عملی فلاسفه^۱ عقلانیت عملی و ذاتی جامعه‌شناسان و حتی عقلانیت ارتباطی هابرماس می‌باشد. سطح اجتماعی-ساختاری عقلانیت، عبارت از ساختارهایی است که مردم در آن زندگی می‌کنند و به آنان امر می‌شود چه بکنند. مردم باید از قوانین، قواعد و فرمان‌های ساخت اجتماعی و نظام پیروی نمایند. کارآیی،^۲ محاسبه‌پذیری^۳ و قابلیت پیش‌بینی،^۴ ویژگی‌های مهم این نوع عقلانیت است. بنابراین، جهت‌گیری نهایی تمامی گونه‌های عقلانیت بیشتر یا به سطح نظری برمی‌گردد و یا اینکه به سطوح کنشی منتهی می‌شود (محمدی، ۱۳۸۲، ص ۵۲-۵۷). البته، برخی همچون هرست^۵ نظری را به معنای هرگونه فعالیت گزاره‌ای عقل در نظر گرفته‌اند که این مفهوم آن قدر وسیع است که چیزی برای عقل عملی باقی نمی‌گذارد و فعالیت عقل را به‌طور کلی نظری به شمار می‌آورند. در مقابل، ویلفرد کار^۶ عقل عملی را تا جایی توسعه می‌دهد که فعالیت‌های نظری عقل را نیز دربردارد (باقری، ۱۳۸۶، ص ۹۷ و ۹۹).

عقلانیت نظری و عملی در برنامه درسی

مطابق با دیدگاه ارنستاین و هانکینز^۷ (۲۰۰۴، ص ۸)، جهت‌گیری‌های هنجاری برنامه درسی بیشتر بر مبانی فلسفی مکاتب تربیتی استوارند. جهت‌گیری‌های هنجاری برنامه درسی در پی مستدل ساختن مجموعه‌ای از ارزش‌ها و توجیه اهداف آموزشی مانند رشد و پرورش قدرت تفکر و استدلال یادگیرندگان هستند (مهرمحمدی و امین‌خندقی، ۱۳۸۸، ص ۳۰). مکاتب تربیتی قدیمی‌تر چون ایدئالیسم^۸ و رئالیسم^۹ درصدد پرورش استدلال و عقل آدمی به منظور درک ساختار جهان می‌باشند (گریز، ۱۳۸۳، ص ۱۴۰).

۱. همان‌گونه که در صفحات بعد خواهد آمد، با اینکه اساس عقل عملی در فلسفه بنا شده است، ولی متأسفانه در این حوزه تحقیق کاربردی جدی صورت نگرفته است.

2. efficiency

3. computability

4. predictability

5. Hirst

6. Carr

7. Ornstein and Hunkins

8. idealism

9. realism

براساس این، دست‌اندرکاران برنامه درسی می‌توانند یادگیرندگان را فعالانه با آثار و دستاوردهای عقل بشری مانند کتاب‌های بزرگ درگیر نمایند و بدون توجه به عرصه عمل و محیط آنان، تنها خرد نظری را پیروانند و علوم نظری را به آنان آموزش دهند (داودی، ۱۳۹۴، ص ۴۷). این در حالی است که در مکاتب تربیتی جدیدتر همچون پراگماتیسم،^۱ عقل با تجربه گره می‌خورد و برنامه درسی بر محور پرورش عقل عملی دور می‌زند. مطابق با عمل‌گرایی دیویی،^۲ به جای دستاوردهای عقل بشری، باید به فرایندها توجه نمود و آنها را محور آموزش و پرورش قرار داد. هدف برنامه درسی فرایندی، تقویت مهارت‌هاست تا یادگیرندگان بتوانند به بررسی مسائل پردازند؛ راه‌حل‌های گوناگون را از نظر بگذرانند؛ آنها را ارزشیابی نمایند؛ یکی از راه‌حل‌ها را برگزینند و سپس آن را اجرا و نتیجه را ارزشیابی کنند (شریعتمداری، ۱۳۹۳، ص ۱۲۵-۱۳۰).

در این صورت، برخی از جهت‌گیری‌های برنامه درسی بر عقلانیت نظری و برخی دیگر بر عقلانیت عملی تأکید می‌کنند. به‌عنوان نمونه، در سنت‌گرایی عقلانی مورد نظر شوپرت (۱۹۹۶)، آثار بزرگ و دانش سازمان‌یافته در قالب دیسیپلین و رشته‌های علمی مورد تأکید قرار گرفته، خرد و عقلانیت انباشته شده تمام اعصار از همه مناطق جهان، محور اصلی برنامه درسی را تشکیل می‌دهد. از این طریق، می‌توان بشر را به آن چیزی وارد کرد که در تمدن انسانی فضیلت شمرده می‌شود (سلسبیلی، ۱۳۸۲، ص ۳۱). به‌طورکلی، در سنت‌گرایی عقلانی، توسعه ذهنی یادگیرندگان محور اصلی آموزش است (قادری، ۱۳۸۸، ص ۷۸). افزون‌براین، در میان ایدئولوژی‌های شش‌گانه اصول‌گرایی مذهبی،^۳ انسان‌گرایی خردگرا یا عقلانی،^۴ پیشرفت‌گرایی، نظریه انتقادی، نومفهوم‌گرایی^۵ و کثرت‌گرایی شناختی^۶ آیزنر (۱۹۹۴، ص ۵۶-۸۳)، طرفداران ایدئولوژی انسان‌گرایی خردگرا بر این باورند که باید برنامه درسی به نحوی طراحی شود که عقل و تفکر یادگیرندگان به رشد و شکوفایی برسد. همچنین، در دیدگاه‌های چهارگانه برنامه درسی به‌عنوان توسعه و تحول شناختی،^۷ عقل‌گرایی آکادمیک، ارتباط شخصی یا خودشکوفایی^۸ و بازسازی اجتماعی یا تطابق اجتماعی^۹ آیزنر و شاگردش ولنس (۱۹۷۴، ص ۶۰-۷۸)، کارکرد و نقش اصلی

1. pragmatism
2. Dewy's pragmatism
3. religious orthodoxy
4. rational humanism
5. reconceptualism
6. cognitive pluralism
7. curriculum as cognitive development
8. personal relevance or self actualization
9. social reconstruction or social adaptation

مدرسه براساس دیدگاه عقل‌گرایی آکادمیک، تقویت و رشد قوای ذهنی دانش‌آموزان در آن دسته از موضوعات درسی است که ارزش یادگیری زیادی دارند.

با چشم‌پوشی از برخی تمایزات جزئی، می‌توان گفت که سنت‌گرایی عقلانی شوبرت و انسان‌گرایی عقلانی یا عقل‌گرایی آکادمیک آیزنر که بیشتر در مبانی فلسفی قدیمی و به‌ویژه رئالیسم^۱ ریشه دارند (گوتک، ۱۳۹۳، ص ۴۳۲)، همگی بر تقویت و رشد تفکر و قوای ذهنی در آن دسته از موضوعات علمی و درسی معتبر تأکید می‌ورزند که ارزش یادگیری زیادی دارند. کارکرد منطقی مدارس، پرورش عقل فرد از طریق انتقال فرهنگی و فراهم کردن زمینه فراگیری قوی‌ترین و غنی‌ترین دستاوردها و آثار عقلی بشر است. حامیان این دیدگاه‌ها معتقدند که پرورش قوای عقلی از طریق مواجه شدن با قوی‌ترین و بالاترین آثار عقلی و ذهنی بشر همچون ریاضیات یا کتاب‌های بزرگ^۲ دنیای غرب به‌دست می‌آید. بین موضوعات درسی مختلف از حیث ارزش تفاوت ذاتی وجود دارد. در هر موضوع درسی، بهترین محتوا و مهم‌ترین اندیشه‌ها، مقوله‌هایی‌اند که باید به دانش‌آموزان عرضه شود. در واقع، هدف اساسی و محوری در این دیدگاه عبارت است از: پرورش قوای عقلی یا عقلانیت انسان از طریق مواجه کردن او با عقاید و اندیشه‌ها و پدیده‌هایی که معرف بالاترین دستاوردهای عقل بشری است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸، ص ۱۰۴-۱۰۵).

در برابر دیدگاه‌های یادشده برنامه درسی که بیشتر از مبنای عقلانیت نظری سرچشمه می‌گیرند، می‌توان از مبنای عقلانیت عملی در برنامه درسی سخن گفت که به‌طور مشخص در دیدگاه عمل رایزنانه یا فکورانه شوآب آشکار می‌شود. شوآب با این ادعا که قلمرو برنامه درسی در شرف مرگ و نیستی است، نخستین پایه‌های نظریه خود را بنا نهاد. وی علت مرگ و نابودی برنامه درسی را تئوری‌زدگی این رشته و بی‌توجهی به مسائل و پدیده‌های عملی می‌داند. غوطه‌ور شدن صاحب‌نظران و دانشمندان برنامه درسی در مجادلات نظری و انتزاعی، هویت را از این رشته سلب کرده است. به همین دلیل، برای بازگرداندن هویت آن، متخصصان باید به صحنه‌های عملی تصمیم‌گیری در برنامه درسی بازگردند و با پرهیز از ورود به حوزه نظری و دوری جستن از هرگونه نظریه‌پردازی و تولید دانش، تصمیمات معقول و سنجیده‌ای را در موقعیت خاص بگیرند. هدف، دست‌یازیدن به انتخاب^۳ و در سایه آن مبادرت کردن به اقدام و عمل^۴ است. مهم‌ترین ویژگی‌های این نوع برنامه درسی اتکای آن بر عقلانیت یا خرد شناخته شده است که به‌نظور دستیابی به بهترین

1. realism

2. Great Books

3. choice

4. action

یا قابل دفاع‌ترین تصمیم و به دنبال آن اقدام و عمل انجام می‌گیرد (همو، ۱۳۸۱، ص ۲۳-۲۶). براساس چنین دیدگاهی، در جریان تصمیم‌گیری‌های عملی، به جای اینکه تنوری‌ها و نظریه‌های علمی مخدوم موقعیت‌های خاص واقع شوند، می‌توان آنها را به‌عنوان خادم در فرایند تصمیم‌گیری در برنامه درسی به‌کار گرفت. به‌دیگرسخن، اگرچه گریزی از مساعدت نظریه‌ها نیست، ولی فقدان دستورالعمل مشخص، عدم قطعیت، نظام‌دار نبودن، دشوار بودن و پاسخ‌گویی به موقعیت‌های ویژه، از خصوصیات بارز انتخابی بودن فرایند عمل فکورانه است که وجود هر نوع نظریه و یا فرانظریه از پیش تعیین شده و حاکم بر عمل برنامه درسی را منتفی می‌کند (همان، ص ۲۸-۳۰). برخلاف نظریه که تنها برداشت‌هایی جزئی و ناقص از واقعیت‌های آموزشی ارائه می‌دهد و ممکن است شقوق مختلف اقدامات آموزشی را در نظر نگیرد (Harris, 1991, p.254)، عمل فکورانه، هنر کشف مسائل برنامه درسی، تفکر همراه با عمل و تولید راه‌حل‌هایی برای آنهاست (Reid, 2006, p.388).

شوآب با الهام از ایده‌های ارسطو،^۱ ماهیت مسائل برنامه درسی را از سنخ عملی و اخلاقی^۲ می‌داند و روش عملی^۳ را برای آنها توصیه می‌نماید. در این روش، رابطه میان تفکر و عمل مورد تأکید قرار می‌گیرد و فرد در پی راه‌حلی می‌گردد که بتواند شکاف‌های بین وضعیت موجود و مطلوب را هموار کند. از نظر شوآب، تصمیم مؤثر در برنامه درسی مستلزم وجود بیشترین تعداد ممکن و گوناگونی راه‌حل‌های جایگزین بوده، همچون فضیلت‌های اخلاقی با انتخاب و داوری همراه می‌باشد؛ ولی تنها برای موقعیتی به‌کار می‌رود که تصمیم درباره آن گرفته شده است (Schwab, 1969, p.280). در نخستین گام، مسائل شناسایی می‌شوند و سپس، راه‌حل‌های بدیل برای موقعیت‌های پیچیده و دشوار فراهم می‌شود و سرانجام، اقدامات لازم براساس بهترین آنها به عمل می‌آید. افزون‌براین، نمایندگان و عناصر نقش‌آفرین شامل معلم، دانش‌آموز، موضوع درسی و محیط در فرایند عمل فکورانه و تصمیم‌گیری برنامه درسی نقش اساسی بر عهده دارند. گروه‌های برنامه‌ریزی درسی با مشارکت تمامی این عناصر و مشورت و مذاکره بر سر موضوع مورد بحث تشکیل می‌شوند. درواقع، عمل فکورانه، قطعنامه گروه از طریق بحث و تبادل نظر در مورد یکی از مسائل برنامه درسی است (Dillon, 1994, p.198).

عمل فکورانه، در برابر سنت نظری دیگر الگوهای برنامه درسی همچون رویکرد تایلری قرار دارد. برخلاف رویکرد تایلری که فرایند برنامه‌درسی به شیوه خطی ثابت و از پیش تعیین‌شده و

1. Aristotle

2. ethical

3. practical method

نظام‌دار می‌باشد، عمل فکورانه فرایندی بازگشتی، پویا و غیرنظام‌دار بوده، تلاش می‌شود تا به دیدگاه‌های نمایندگان مختلف توجه شود و توافق آنان بر سر اهداف برنامه درسی به‌دست آید (Chapman, 2007, p.145). از نظر شوآب، منطق تایلر در قلمرو نظری گام برمی‌دارد و بی‌اعتنا به رویدادها، موفقیت‌ها و شکست‌های عملی و تشخیص بیماری‌های برنامه‌درسی، در پی هدف و تبیین عناصر برنامه درسی می‌گردد (Schwab, 1969, p.17). در واقع، مسائل برآمده از نظری با امور ذهنی انجام می‌شوند و با آگاهی فرد از نادانسته‌های مستقل از خواست بشر در ارتباط‌اند؛ درحالی‌که مسائل عملی با رویدادهای واقعی وابسته به خواست و اراده آدمی سروکار دارند؛ به‌نحوی‌که می‌توان نقش تعیین‌کننده تفکر و دانش را در هر موقعیت ویژه برنامه درسی به‌طور جداگانه مشاهده کرد و به قضاوت و داوری از طریق تبادل نظر میان افراد و گروه‌ها نائل آمد. مطابق با تأکید ارسطو بر وسایل به‌جای اهداف در علوم عملی، برنامه‌ریزان درسی نیز به‌جای پیروی از الگوی خطی و کاربرد اصول نظری برای محیط‌های آموزشی متضاد و گوناگون، باید در مورد وسیله‌ها فکر کنند و خود برنامه و ویژگی‌های آن را مورد کندوکاو قرار دهند و در صورت لزوم حتی تغییراتی را در اهداف به‌وجود آورند. ازاین‌رو، آنان نباید تن به نظریه‌ها یا ایده‌های معین دهند؛ بلکه در عوض باید درباره بهترین ابزار برای یک هدف مشخص، یک برنامه درسی مشخص و در یک محیط آموزشی مشخص بیندیشند (Chapman, 2007, p.176).

شیوه‌ای که شوآب برای عمل فکورانه در برنامه درسی ترسیم می‌کند، مصداق بارز به‌کارگیری عقلانیت ارتباطی مورد نظر هابرماس است و رویکرد مورد حمله و نقد وی، یعنی الگوی تایلری، نمونه عینی کاربست عقلانیت ابزاری در برنامه‌ریزی درسی می‌باشد (سلطانی کفرانی، ۱۳۹۵، ص ۱۸۴ و ۱۹۱). در عقلانیت ابزاری، برنامه‌ریزان اهداف را تعیین و سپس با تحلیل اطلاعات، روش‌های رسیدن به اهداف را مشخص می‌کنند. عقلانیت تنها در مورد ابزارها و روش‌های تحقق اهداف کاربرد دارد و تلاش جمعی بر سر اهداف چندان موضوع بحث نیست. در مقابل، عقلانیت ارتباطی با هم‌رأیی و توافق پیوند می‌یابد و ویژه گفتمان‌هایی است که به دنبال توافق بوده، اهداف نیز موضوعی برای بحث و گفتگوی عقلانی به شمار می‌آیند. لازمه چنین عقلانیتی شرکت تمامی عوامل نقش‌آفرین در فرایند برنامه‌ریزی و گفتگو میان آنان برای رسیدن به توافق بر سر اهداف برنامه است (عسگری، ۱۳۹۱، ص ۱۷۸). شوآب با تأکید بر این نکته که برنامه درسی مجموعه نامحدودی از اهداف از پیش تعیین شده نیست که از سوی برخی در مرکزی همچون مسکو مشخص شود و برای استفاده برخی دیگر در استان‌ها تجویز شود، با عقلانیت ابزاری در برنامه درسی به مخالفت برخاست. از نظر او برنامه‌ریزی درسی باید در حالت رفت و برگشت بین

اهداف و وسایل انجام گیرد و حرکت خطی از اهداف به وسایل بی معنا خواهد بود (Schwab, 1983, p.240).

عقلانیت (عقل) نظری و عملی در فلسفه اسلامی

همان گونه که گذشت، مهم ترین سطوح عقلانیت یعنی، نظری و کنشی، نخست در فلسفه های قدیم و پس از آن در فلسفه اسلامی مطرح شد. تقسیم عقل به نظری و عملی که از سوی ارسطو به عمل آمد و بعدها تأثیراتی نیز در علوم تربیتی و از جمله در برنامه درسی بر جای گذاشت، از همان آغاز با پرسش ها و ابهاماتی در مورد ماهیت و چیستی روبرو بود. هریک از شارحان وی به سهم خود کوشیدند تا این ابهام را برطرف کنند. فیلسوفان مسلمان نیز با اتخاذ دیدگاه های مختلف، تفسیرهای گوناگونی از عقل نظری و عملی ارائه دادند. به طور کلی، درباره چیستی عقل نظری و عملی و نسبت و چگونگی ارتباط بین این دو، می توان سه دیدگاه اصلی را مشخص کرد:

برخی معتقدند که قوای نفس انسانی، همانند قوای مدرک و محرک در حیوان، به عالم و عامل تقسیم می شود که عقل نظری به ادراک و عقل عملی نیز به عمل می پردازد. عقل نظری، نیروی ادراکی است که هست ها، نیست ها، باید ها، نبایدها، امور کلی، جزئی، عملی و نظری را درک می کند. در مقابل، عقل عملی از سنخ علم و ادراک نبوده و حتی اطلاق عقل بر آن نیز مجاز و اشتراک در لفظ است. کار این عقل، تنها تحریک می باشد و با عمل و کوشش سروکار دارد. براین اساس، عقل نظری هدفی را تصور و تصدیق می کند و سپس به عقل عملی فرمان اجرا می دهد تا با استفاده از قوای دیگر، آن را به انجام برساند. این دیدگاه را می توان در کلام و سخنان بهمنیار یافت (بهمنیار، ۱۳۴۹، ص ۷۸۹-۷۹۰). وی به طور مشخص، عقل عملی را نیرویی عامله و غیرادراکی می داند که در قوای بدن تصرفاتی به عمل می آورد. به نظر می رسد که قطب رازی نیز به این دیدگاه گرایش دارد. وی ادراک را تنها به عقل نظری نسبت می دهد و عقل عملی را محل صدور افعال در نظر می گیرد (قطب الدین، ۱۳۷۵، ج ۲، ص ۳۵۲).

بسیاری دیگر از فلاسفه بر این باورند که عقل نظری و عقل عملی هر دو، هم به درک امور کلی و هم به درک امور جزئی می پردازند. با وجود این، تفاوت آن دو در این است که عقل نظری با هست ها و نیست ها و یا با علوم نظری سروکار دارد؛ ولی عقل عملی ناظر به باید ها و نبایدها و یا علوم عملی می باشد (حسین زاده، ۱۳۸۶، ص ۲۴۰). مطابق این دیدگاه، در واقع، عقل یکی است؛ ولی مدرکات متعددی دارد. عقل نظری به مصالح و مفاسد واقعی می نگرد و به عنوان مثال، عدل را موجب قوام جوامع انسانی و ظلم را باعث از بردن آنها می داند. براساس چنین نگرشی، عقل

عملی، قانون کلی خوبی عدل و بدی ظلم را استخراج و درک می‌کند و سپس آن را در مصادیق مختلف به اجرا در می‌آورد و از احکام باید و نباید امور جزئی سخن می‌گوید. بنابراین، عقل عملی با مراجعه به عقل نظری که کارش تنها درک واقعیت‌هاست، به درک حکم کلی عملی نائل می‌شود و پس از آن، به درک دیگری می‌رسد و حکم کلی خود را بر موارد و مصادیق جزئی تطبیق می‌دهد. به نظر می‌رسد که بتوان این دیدگاه را به خواجه نصیر نسبت داد. از ظاهر کلمات او در شرح اشارات (ابن‌سینا، ۱۳۷۵، ج ۲، ص ۳۵۳) به دست می‌آید که وی ادراک کلی عقل عملی را می‌پذیرد. ابن‌باجه، ابن‌رشد، محقق اصفهانی، مظفر، شهید صدر، شهید مطهری و مصباح یزدی نیز این دیدگاه را انتخاب نمودند (سروش، ۱۳۹۳، ص ۱۳۶). همچنین، در بین فلاسفه غرب، کانت^۱ را می‌توان در این دسته قرار داد (Kant, 1972, p.57). وی عقل را تا آنجا که بر فعل اثر می‌گذارد یا فعل را متعین می‌کند، عقل عملی می‌نامد.

سرانجام، دسته بزرگ دیگری از فلاسفه نیز دیدگاه سوم را برگزیدند و معتقد شدند که درک احکام کلی علوم نظری و همچنین علوم عملی به عهده عقل نظری است، و عقل عملی تنها به ادراک علوم جزئی عملی می‌پردازد. این دیدگاه که از رایج‌ترین دیدگاه‌ها نزد فیلسوفان مسلمان و از جمله ابن‌سینا (۱۴۰۰ق، ص ۸۸) و ملاصدرا (۱۴۲۳ق، ج ۹، ص ۸۲) می‌باشد، عقل عملی را نیرویی ادراکی و معرفت‌بخش می‌داند و قلمرو آن را تنها به ادراکات جزئی حوزه عمل منحصر می‌کند. بدین‌سان، در برابر عقل نظری که به باورها و آرای کلی اختصاص می‌یابد و در آنها به تفکر و استدلال می‌پردازد و درستی و نادرستی آنها را تشخیص می‌دهد، نیروی ادراکی دیگری وجود دارد که در امور جزئی اعم از امور اخلاقی و حرف و صنایع تأمل می‌نماید و منافع را از مضار، بایسته را از نبایسته، شایسته را از ناشایسته و زیبا را از زشت، تمییز می‌دهد.

با وجود این، عقل نظری به کمک عقل عملی می‌شتابد و آن را از نتایج کلی خود بهره‌مند می‌کند. عقل عملی نیز با بهره‌گیری از نتایج کلی حاصل از عقل نظری و با تشکیل قیاس و استدلال، به امور جزئی منتقل می‌شود و به احکام آنها دست می‌یابد (ابن‌سینا، ۱۳۷۵، ج ۲، ص ۳۵۲). پس از حصول این حکم، قوای شوقی یا باعته و تحریکی یا عامله نفس به کار می‌افتند و حکم عقل عملی را به اجرا در می‌آورند. بنابراین، نفس انسانی از راه عقل عملی در قوای بدنی تصرف می‌کند. عقل عملی نیز براساس استنباط از دستاوردهای عقل نظری، قوای بدنی را تدبیر و کنترل می‌نماید. در اینجا، از دوگونه قوای محرکه سخن به میان می‌آید که یکی از سنخ ادراک و دیگری از سنخ تحریک می‌باشد. شناخت‌های مربوط به عقل عملی باعث ایجاد شوق می‌شوند و

1. Immanuel Kant

درواقع، عامل و مبدأ بعید تحریکند. قوای محرکه دوم که عامل و مبدأ قریب تحریک هستند، در عضلات بدنی جای دارند. میان این دو نوع عامل، رابطه علی و معلولی برقرار است. براین اساس، عقل عملی خود عامله نیست و خود اقدام به تحریک نمی‌کند؛ بلکه تحریک‌کنندگی آن به اعتبار ادراک عملی بوده و ادراک یکی از مبادی تحریکی است.

علت تجهیز نفس به عقل نظری این است که روابط نفس با مافوقش را تنظیم کند؛ یعنی واسطه ارتباط نفس با مبادی عالی و جواهر عقول باشد و بدین وسیله فیوضات الهی و علوم را که همان صورت عقل و معانی کلی هستند، برای انسان به ارمغان آورد. البته، همه افراد به یک اندازه دریافت فیض نمی‌کنند و میزان دریافت هر فرد به میزان ارتباطش با عقل فعال از طریق مراتب عقل نظری بستگی دارد (ملاصدرا، ۱۳۶۶، ص ۲۲۳-۲۲۴؛ و ۱۳۵۴، ص ۲۵۸ و ۱۳۶۰، ص ۱۹۹-۲۰۸). همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، این نکته نباید مورد غفلت قرار گیرد که بین عقل نظری و قوه عامله، عقل عملی و شوق مؤکد واسطه‌اند. نقشی که عقل نظری در حکمت عملی فعلی دارد تنها در منشأ است؛ یعنی تصورات و تصدیقات کلی را عقل نظری سامان می‌دهد (سروش، ۱۳۹۳، ص ۱۷۵). برخلاف عقل نظری که جزء یا مرتبه منفعل و متأثر نفس می‌باشد، عقل عملی یکی از اجزای یکی از مراتب فعال و مؤثر نفس است. همان‌گونه که نفس به عقل نظری تجهیز شده تا روابط نفس با مافوقش یعنی با مبادی عالی و جواهر عقول را تنظیم و علوم را دریافت کند، همچنین به عقل عملی تجهیز شده تا روابط خود را با مادونش، یعنی بدن تدبیر کند. سنخ ادراکات کلی این‌گونه است که چون توسط عقل فعال افاضه می‌شوند، نفس در دریافت آن تنها قابل و منفعل است؛ ولی ادراکات جزئی از نفس انسانی صادر می‌شوند و همان‌گونه که نفس نسبت به ادراکات جزئی حسی و خیالی شبیه به مبدع است، در ادراکات جزئی عملی مستنبط از کلیات نیز چنین است. به‌دیگرسخن، نفس در مرتبه عملی با تلاش خود کبرای کلی را از عقل نظری و صغرای جزئی را از واهمه برمی‌گیرد و خود به نتیجه جزئی می‌رسد. کار عقل عملی در یک کلمه استنباط است (همان، ص ۱۸۲-۱۸۵). کارکرد عقل عملی در کوتاه‌ترین جمله، رأی جزئی فراهم شده برای به‌کار بستن در عمل است که مستنبط از حکم کلی عقل نظری است (ملاصدرا، ۱۳۵۴، ص ۲۵۸).

ارتباط عقلانیت نظری و عملی در برنامه درسی

براساس آنچه که در فلسفه اسلامی و به‌ویژه دیدگاه سوم گذشت، عقل عملی و همه قوای مادون در خدمت عقل نظری‌اند (همان، ۱۳۶۰، ص ۲۰۰). عقل عملی واسطه اجرای احکام کلی عقل نظری است؛ یعنی اگر عقل عملی نمی‌بود، هیچ‌یک از احکام قوه عالمه اجرایی نمی‌شدند و تحقق

نمی‌یافتند. عقل عملی خدماتش را در قالب استنباط و ادراک جزئی عملی ارائه می‌دهد. عقل عملی برای استنباط و فکر نیاز به کبرا و صغرا دارد، که کبرای خود را از عقل نظری و صغرای خود را از قوای مادون و مابعد، یعنی از خیال و وهم می‌گیرد (سروش، ۱۳۹۳، ص ۱۹۸). در واقع، ما در هیچ‌یک از ادراکات جزئی از ادراکات کلی بی‌نیاز نیستیم؛ چنان‌که در هیچ تحریکی از عقل عملی بی‌نیاز نیستیم؛ پس همه مدرکات به نوعی در ذیل عقل نظری می‌گنجند. عقل عملی فکر را در صنایع به‌کار می‌گیرد؛ صناعی را که به‌خاطر خیر بودن اختیار می‌کند (ملاصدرا، ۱۳۵۴، ص ۲۵۸؛ ۱۳۶۰، ص ۱۹۹؛ ابن‌سینا، ۱۳۷۹، ص ۳۳۱ و ۱۳۶۳، ص ۹۶). همچنین، عقل عملی با کمک عقل نظری به آرایی دست می‌یابد که به اعمال تعلق دارند؛ مانند اینکه دروغ و ظلم زشت است. استنباط اعمال نیز همچون استنباط صنایع از آن جهت که حکم جزئی عملی مستنبط از حکم کلی عقل نظری را در پی دارد، از مصادیق کارکرد عقل عملی است. به‌دیگرسخن، استنباط صنایع و اعمال در حقیقت عبارت‌اند از: فکر و تعقل و استنباط در امور جزئی که این امور جزئی یا صنایع هستند و یا غیرصنایع که غیرصنایع مربوط به افعال اخلاقی می‌شود (همان، ۱۳۶۰، ص ۱۹۹).

در این صورت، برنامه درسی که به اذعان شوآب از سنخ عملی و اخلاقی است، نمی‌تواند با کنار گذاشتن و عبور از عقل نظری و تنها با گام نهادن در مسیر عقل عملی بدون ارتباط با آن، از مرگ و نابودی نجات یابد و به حیات خود ادامه دهد. در این دیدگاه، عقل نظری و عقل عملی با وجود کثرت و تنوع (در برابر دیدگاه برخی از اندیشمندان مسلمان که عقل عملی را همان عقل نظری به شمار می‌آورند. ر.ک: باقری، ۱۳۸۶، ص ۱۰۶)، پیوند ناگسستنی با یکدیگر دارند و به نوعی به هم وابسته‌اند. از یک‌سو، عقل نظری در رأس قرار دارد و از طریق ارتباط با عالم بالا به درک کلیات و ذهنیات می‌پردازد و به کمک عقل عملی می‌شتابد تا او را در استنباط امور یاری رساند و از دگرسو، با تکیه بر عقل عملی کلیات را به جزئیات اجرایی تبدیل و آنها را دست‌یافتنی می‌کند که می‌تواند در زندگی دنیوی کارساز باشد. از این‌رو، در برنامه درسی، عقلانیت یکی از این دو نوع بدون دیگری معنا ندارد؛ بلکه باید از هر دو نوع عقلانیت به نوبه خود بهره برد و آن دو را در برنامه‌ریزی درسی به‌کار گیرد. با عقلانیت نظری باید در کلیات، نظریه‌ها و اهداف نهایی برنامه درسی تفکر و تعقل نمود و با عقلانیت عملی این کلیات، نظریه‌ها و اهداف را وارد عرصه عمل کرد. چنانچه برنامه درسی بر عقلانیت نظری تمرکز یابد و از عقلانیت عملی دوری جوید، چنین برنامه‌ای تنها به کلیات و ذهنیات بسنده می‌کند و در میدان عمل حرفی برای گفتن وجود نخواهد

داشت. در مقابل، اگر در برنامه‌ای تنها از عقلانیت عملی سخن به میان آید و عقلانیت نظری به فراموشی سپرده شود، پشتوانه نظری و علمی این نوع برنامه با مشکل روبه‌رو می‌شود. مطابق با نوع و چگونگی ارتباط میان عقل نظری و عقل عملی در فلسفه اسلامی، برخلاف دیدگاه شوآب که عقلانیت نظری و دیدگاه‌ها و نظریه‌های علمی برآمده از آن را خادم موقعیت‌های خاص به شمار می‌آورد، عقلانیت نظری مخدوم عقلانیت عملی در برنامه درسی خواهد بود. در نتیجه، جایگاه و محور اصلی در برنامه درسی عقل نظری است و برنامه‌ریزان درسی باید بکوشند تا این محور را به فراموشی نسپارند و آن را در موقعیت‌های خاص و گوناگون مورد توجه دهند. در گام نخست، عقلانیت نظری مستلزم این است که برنامه‌ریزان درسی با همکاری دیگر اندیشمندان و متفکران در زیربناها و مبانی مختلف همچون مبانی فلسفی، علمی و دینی بیندیشند و اهداف و در صورت امکان، دیدگاه‌ها و ایده‌هایی را از درون آنها بیرون بکشند و آنها را همچون سنگ‌بنا در نظر گیرند که نتوان در موقعیت‌های خاص خدشه‌ای را در آن وارد کرد؛ در گام دوم، آنان با به خدمت گرفتن عقلانیت عملی خویش در جهت تحقق ایده‌ها و آرمان‌های کلی حاصل از عقلانیت نظری، در هر موقعیت ویژه‌ای از برنامه درسی به تفکر و تأمل می‌پردازند تا اهداف واسطی و جزئی مستنبط از عقلانیت نظری و متناسب با آن موقعیت را ترسیم نمایند و راه‌ها و شیوه‌هایی را برگزینند که به نحو مطلوبی در آن موقعیت کارساز باشد.

با این نگرش و با توجه به برخوردار بودن برنامه درسی از دو نوع عقلانیت متمایز نظری و عملی، برنامه‌ریزان هم با باورهای عقلانی، آرای کلی، تصمیم‌گیری‌ها و اهداف از پیش تعیین شده مواجه‌اند و هم در موقعیت‌های ویژه تصمیم‌های سنجیده‌ای را می‌گیرند. با تکیه بر عقلانیت نظری و اعتبار عقلانی باورها و اهداف پیشین، می‌توان برنامه درسی را بر اساسی بنیان نهاد که فارغ از هنجارها، ضابطه‌ها، معیارهای اجتماعی و زمینه‌های عملی جامعه قرار گیرد و از نسبی‌گرایی^۱ عمل فکورانه شوآب دور ماند. در واقع، دیدگاه شوآب عناصر مهمی از عمل‌گرایی دیویی را دارد که این رویکرد خود بر تجربه‌گرایی^۲ مبتنی می‌باشد (نواک، ۱۳۸۴، ص ۱۲۵). دیویی با پایبندی به دیدگاه تجربی معرفت و محدود کردن حقیقت به صحنه عمل، مجموعه علوم و معارف را تجربی و فرضیه‌هایی موقت درباره دنیای تجربه و نسبی و قابل رد شدن می‌دانست. وی با گنجانیدن مفهوم تفکر در تجربه و آمیختن آن دو با یکدیگر، بر این باور بود که بسیاری از گرفتاری‌های تربیتی زمان او ناشی از اعتقاد به جدایی معرفت عقلانی از معرفت تجربی است. به همین دلیل، یادگیری تنها

1. relativism

2. empiricism

در تعامل بین یادگیرنده و محیط به دست می آید و فرایندهای تجربی و عقلانی باید به هم پیوندند تا معرفتی را شکل دهند که محصول فعالیت ذهن انسان بر روی داده‌های تجربی باشد (الیاس، ۱۳۸۵، ص ۴۱-۴۴). این در حالی است که براساس عقلانیت نظری در فلسفه اسلامی، تفکر و تعقل در برنامه درسی از زمینه‌های عملی و محیط اجتماعی صاحب نظران و برنامه‌ریزان فراتر می‌رود و از این حیث، از نسبی بودن می‌گریزد.

با این همه، دور بودن اهداف، اصول و قوانین کلی برنامه درسی از نسبی‌گرایی به معنای فروغلتیدن در مطلق‌گرایی^۱ کامل نیست. عقلانیت عملی، مطلق‌گرایی را از برنامه درسی می‌زداید و دست برنامه‌ریزان درسی را باز می‌گذارد تا آنان تصمیم‌های متفاوت و متمایزی را در موقعیت‌های مختلف جزئی بگیرند که البته، تمامی آنها در راستای جهت‌گیری و دیدگاه کلی حاصل از به‌کارگیری عقلانیت نظری در برنامه درسی است. براین اساس، با اینکه برنامه درسی در سطح کلان از الگوی خطی از بالا به پایین و عقلانیت ابزاری تایلری پیروی می‌کند، ولی در سطح جزئی از این خط یک‌سویه خارج می‌شود و همچون فرایند عمل فکورانه شواب مسیر دوسویه هدف و وسائل و یا روش‌ها را می‌پیماید. در این طریق رفت و برگشت، گروه‌های برنامه‌ریزی درسی با مشارکت تمامی عناصر نقش‌آفرین شامل معلم، دانش‌آموز، موضوع درسی و محیط تشکیل می‌شود تا در مورد وسائل و روش‌ها به بحث و مذاکره بپردازند و یا تغییراتی را در اهداف به‌وجود آورند و به تصمیمات جمعی در موقعیت ویژه دست یابند. همان‌گونه که اشاره شد، تمامی این اقدامات و فعالیت‌ها در چارچوب موقعیت‌شناسی^۲ عقل عملی در برنامه‌درسی صورت می‌گیرد و منافاتی با عقل نظری ندارد.

نتیجه‌گیری

بررسی جهت‌گیری‌ها و دیدگاه‌های برنامه درسی نشان می‌دهد که در کنار مبانی مختلف اجتماعی، روان‌شناسی و دینی، فلسفه نقش اساسی در تکوین و شکل‌گیری آنها داشته است. در بین جهت‌گیری‌های برنامه درسی ناشی از مبانی فلسفی، جهت‌گیری‌هایی که بر عقلانیت و رشد و پرورش مهارت‌های عقلانی و کارکردهای مهم آن یعنی، قدرت تفکر آدمی پا می‌فشارند، از اهمیت فراوانی برخوردارند. در این نوع جهت‌گیری‌ها، هدف اصلی از برنامه‌های درسی این است که بتواند توان عقلانی و فکری یادگیرندگان را بپروراند و قدرت استدلال منطقی را در آنان تقویت کند.

1. absolutism

۲. فرونیسیس (phronesis)، به تعبیر ارسطو، که می‌توان آن را حکمت‌ورزی عملی و یا موقعیت‌شناسی اخلاقی ترجمه کرد، به معنای استعداد تشخیص خیر در موقعیت‌های عملی است (باقری، ۱۳۸۶، ص ۹۱ و ۱۰۶).

با این همه، اینکه عقلانیت مورد نظر در این دیدگاه‌ها از جهت فلسفی چه نوع عقلانیتی می‌باشد، مسئله مهمی است که جا دارد بررسی شود. از زمانی که ارسطو با نگاه فلسفی عقلانیت را به دو قسم نظری و عملی تقسیم نمود، بحث‌های زیادی از سوی فیلسوفان و دیگر اندیشمندان در حوزه‌های مختلف علمی درباره آن مطرح شد. متفکران و فیلسوفان تعلیم و تربیت با تکیه بر این نوع از اندیشه‌های ارسطو و فلاسفه پس از او، ایده‌های مهمی را در این عرصه ارائه کردند. صاحب‌نظران برنامه درسی نیز با الهام از تقسیم عقلانیت به نظری و عملی، فرصت را غنیمت شمردند و از دیدگاه‌هایی همچون عقل‌گرایی آکادمیک و سنت‌گرایی عقلانی در برابر عمل‌گرایی و عمل‌فکورانانه سخن به میان آوردند.

هریک از این دو دسته از جهت‌گیری‌های برنامه درسی تنها بر یک نوع از عقلانیت نظری و با عقلانیت عملی تأکید و دیگری را رها می‌کنند؛ جهت‌گیری‌هایی که بر پایه عقلانیت نظری بنا شدند، باورها و اهداف از پیش تعیین شده‌ای را بیان می‌کنند که در چارچوب زمان و مکان نمی‌گنجد و از جامعه و زمینه‌های اجتماعی فراتر می‌رود. صاحب‌نظران این دسته از نظریه‌های برنامه درسی همواره از کلیاتی همچون توسعه ذهنی، پرورش توان عقلانی، رشد و تقویت تفکر و قوای عقلی یادگیرندگان از طریق روبه‌رو کردن آنان با عقاید و اندیشه‌های معرف بالاترین دستاوردهای عقل بشری، سخن می‌گویند و از تعیین جزئیات بیشتر خودداری می‌کنند. در عوض، حامیان دسته دوم با رد هرگونه اهداف از پیش تعیین شده و شیوه خطی ثابت در برنامه درسی، عقلانیت را به صحنه عمل می‌کشاند و می‌کوشند تا با همکاری تمامی عناصر نقش‌آفرین، دست به عمل فکورانانه بزنند و تصمیم‌گیری‌های عقلانی را تنها در موقعیت‌های ویژه برنامه درسی بگیرند. با نگرش به عقل نظری و عملی در فلسفه اسلامی، می‌توان به نوعی بین این دو دسته از جهت‌گیری‌ها آشتی برقرار کرد و از نگاهی در برنامه درسی سخن گفت که با برخورداری از عقلانیت نظری و عملی، ویژگی‌های مثبت هر دو نوع جهت‌گیری را دارا باشد و از کاستی‌هایی همچون مطلق‌گرایی دسته اول و نسبی‌گرایی دسته دوم در برنامه درسی دوری جوید. به اعتقاد بسیاری از فلاسفه اسلامی، عقل عملی و همه قوای مادون در خدمت عقل نظری‌اند و عقل عملی واسطه اجرای احکام کلی عقل نظری است؛ یعنی اگر عقل عملی نمی‌بود، هیچ‌یک از احکام قوه عالمه اجرایی نمی‌شدند و تحقق نمی‌یافتند. عقل عملی خدماتش را در قالب استنباط و ادراک جزئی عملی ارائه می‌دهد. در این صورت، در سطح کلان با تکیه بر عقلانیت نظری و اعتبار عقلانی باورها و اهداف پیشین، می‌توان برنامه درسی را بر اساسی بنیان نهاد که فارغ از هنجارها، ضابطه‌ها، معیارهای اجتماعی و زمینه‌های عملی جامعه قرار گیرد و از نسبی‌گرایی دور ماند. در

سطوح پایین‌تر نیز عقلانیت عملی مطلق‌گرایی را از برنامه درسی می‌زداید و دست برنامه‌ریزان درسی را بازمی‌گذارد تا آنان تصمیم‌های متفاوت و متمایزی را در موقعیت‌های مختلف جزئی بگیرند که البته، تمامی آنها در راستای جهت‌گیری و دیدگاه کلی حاصل از به‌کارگیری عقلانیت نظری در برنامه درسی است.

منابع و مأخذ

۱. ابن سینا، (۱۳۶۳)، المبدأ و المعاد، به اهتمام عبدالله نورانی، تهران: مؤسسه مطالعات اسلامی.
۲. _____ (۱۳۷۵)، الاشارات و التنبیها، با شرح خواجه نصیرالدین طوسی و فخررازی، قم: نشرالبلاغه.
۳. _____ (۱۳۷۹)، النجاه من الغرق فی بحر الضلالات، مقدمه و تصحیح محمدتقی دانش‌پژوه، تهران: دانشگاه تهران.
۴. _____ (۱۴۰۰ق)، رسائل، قم: بیدار.
۵. الیاس، جان (۱۳۸۵)، فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)، ترجمه عبدالرضا ضرابی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
۶. ابن فارس، احمد (بی تا)، معجم مقاییس اللغة.
۷. اسدپور، سارا و محمد مزیدی (۱۳۹۳)، «بررسی صورت‌های عقلانیت و کارکردهای آن در برنامه‌درسی»، پژوهش‌های برنامه‌درسی انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران، دوره ۴، ش ۲، ص ۵۵-۹۱.
۸. اسکایرو، مایکل استیفن (۱۳۹۳)، نظریه‌های برنامه‌درسی (ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی)، ترجمه محسن فرمهینی فراهانی و رضا رأفتی، تهران: آبیژ.
۹. آرون، ریمون (۱۳۶۶)، مراحل اساسی اندیشه در جامعه‌شناسی، ترجمه باقر پرهام، تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
۱۰. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۷۵)، «جامعه‌شناسی عقلانیت»، فلسفه و کلام «قبسات»، ش ۱، ص ۲۹-۵۳.
۱۱. باقری، خسرو (۱۳۸۶)، «جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۶، ش ۲۰، ص ۸۷-۱۰۸.
۱۲. بهمنیار، ابوالحسن (۱۳۴۹)، التحصیل، تصحیح مرتضی مطهری، تهران: دانشگاه تهران.
۱۳. تایلر، رالف (۱۳۹۲)، اصول اساسی برنامه‌درسی و آموزشی، ترجمه علی تقی‌پور ظهیر، تهران: آگه.
۱۴. جرجانی، علی بن محمد (۱۴۰۸ق)، التعریفات، بیروت: دارالکتب العلمیه.

۱۵. جوهری، اسماعیل بن حماد (۱۳۹۹ق)، الصحاح، تاج الغه و صحاح العربیه، بیروت: دارالعلم للملایین.
۱۶. حسین زاده، محمد (۱۳۸۶)، کاوشی در ژرفای معرفت‌شناسی: منابع معرفت، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته.
۱۷. داودی، محمد (۱۳۹۴)، فلسفه تعلیم و تربیت مشاء، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۸. داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۹)، فرهنگ جامع علوم تربیتی و زمینه‌های وابسته، مشهد: به‌نشر.
۱۹. ریتز، جورج (۱۳۸۸)، نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: علمی.
۲۰. سروش، جمال (۱۳۹۳)، عقل عملی و کارکرد آن در حکمت عملی از دیدگاه صدرالمتهلین، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته.
۲۱. سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲)، دیدگاه‌های برنامه‌درسی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت آموزش و پرورش.
۲۲. سلطانی کفرانی، اصغر (۱۳۹۵)، «جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شوآب در اندیشه‌های ارسطو، دیویی و هابرماس»، نظریه و عمل در برنامه‌درسی، سال ۴، ش ۷، ص ۱۶۷-۱۹۶.
۲۳. شریعتمداری، علی (۱۳۹۳)، رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی، تهران: سمت.
۲۴. ملاصدرا (۱۴۲۳ق)، الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه، بیروت: اعلمی.
۲۵. _____ (۱۳۶۰)، الشواهد الربوبیه فی المناهج السلوکیه، مشهد: مرکز الجامعی للنشر.
۲۶. _____ (۱۳۶۶)، شرح اصول کافی، تصحیح و ترجمه محمد خواجوی، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
۲۷. _____ (۱۳۵۴)، المبدأ و المعاد، تصحیح سیدجلال‌الدین آشتیانی، تهران: انجمن حکمت و فلسفه ایران.
۲۸. عسگری، علی (۱۳۹۱)، نظریه برنامه‌ریزی: دیدگاه سنتی و جدید، تهران: آگه.
۲۹. عیوضی، محمدرحیم و گارینه کشیشیان سیرکی (۱۳۹۰)، «تبیین مسئله عقلانیت ابزاری، ارتباطی و دینی از نگاه امام خمینی و یورگن هابرماس»، اندیشه‌های نوین دینی، سال ۷، ش ۲۵، ص ۷۱-۸۸.
۳۰. فیشر، رابرت (۱۳۸۵)، آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیان‌زاده، اهواز: ریش.

۳۱. قادری، مصطفی (۱۳۸۸)، بسترهای فهم برنامه‌درسی، تهران: یادواره کتاب.
۳۲. قطب‌الدین، محمد بن رازی (۱۳۷۵)، المحاکمات، قم: البلاغه.
۳۳. گریز، آرنولد (۱۳۸۳)، فلسفه تربیتی شما چیست؟ ترجمه بختیار شعبانی ورکی و همکاران، مشهد: به‌نشر.
۳۴. گوتک، جرالده. ال (۱۳۹۳)، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: سمت.
۳۵. محسن‌پور، بهرام (۱۳۹۰)، رویکرد اسلامی به علوم تربیتی و تعلیم و تربیت، تهران: مدرسه.
۳۶. محمدی، رحیم (۱۳۸۲)، درآمدی بر جامعه‌شناسی عقلانیت، تهران: باز.
۳۷. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی، در: برنامه‌درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران و مشهد: سمت و به‌نشر، ص ۱۱۲-۱۴۷.
۳۸. _____ (۱۳۸۱)، «پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی؛ نظریه عمل‌گرای شوآب»، نوآوری آموزشی، ش ۱، ص ۲۱-۳۸.
۳۹. محمود مهرمحمدی و مقصود امین‌خندقی (۱۳۸۸)، «مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر»، مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ش ۳۵، ص ۲۷-۴۶.
۴۰. نواک، جورج (۱۳۸۴)، فلسفه تجربه‌گرا (از لاک تا پوپر)، ترجمه پرویز بابایی، تهران: آزادمهر.
۴۱. نوذری، حسین‌علی (۱۳۸۱)، بازخوانی هابرماس (درآمدی بر آرا و اندیشه‌ها و نظریه‌های یورگن هابرماس)، تهران: چشمه.
۴۲. هابرماس، یورگن (۱۳۸۴)، نظریه کنش ارتباطی: عقل و عقلانیت جامعه، ترجمه کمال پولادی و توماس مک‌کارتی، تهران: مهر.
43. Beauchamp, G.A., (1981), *curriculum theory*, Wilmette illionois: The Kagg Press.
44. Bolotin, Bravmann, Windschitl, Mikel and Green, (2000), *cultures of curriculum*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey: Publishers Mahwah.
45. Chapman, S. A., (2007), *A theory of curriculum development in the professions: an integration of Mezirow's transformative learning theory with Schwab's*

- deliberative curriculum theory*, Antioch University: Unpublished Doctoral Dissertation.
46. Dillon, J. T., (1994), *the questions of deliberation*, in J. T. Dillon, *deliberation in education and society*, Norwood. NJ: AbleX Publishing Corporation.
47. Eisner, Elliot, W., & Vallance, E., (1974), *Conflicting conceptions of curriculum*, Berkeley: Mc cutchan.
48. Eisner, Elliot, W., (1994), *The educational imagination on the design and evaluation of school programs*, New York.
49. Harris, I., (1991), *deliberative inquiry: the arts of planning*, in E.c. Short, *forms of curriculum inquiry*, New York: State university of New York Press.
50. Kant, Immanue, (1972), *groundwork of metaphysic of morals*, tr. H.J. Poton, 53-123, in: *The Moral Law*, Houtchinson university library, Landon.
51. Noddings, Nel, (1998), *Philosophy of education*, Westview Press.
52. Ornstein, Allan c. and Hunkins, Frnacis p., (2004), *curriculum foundations: principles and issues*, Boston: Allyn and Bacon Inc.
53. Reid, W., A., (2006), “*The vice of the practical: Schwab as correspondent*”, *Journal of curriculum studies*, 31(4), 385-397.
54. Schubert, William., H., (1986), *Curriculum: perspective, paradigm and possibility*, New York: Macmillan publishing.
55. Schubert, William, H., (1996), “*Perspectives on four curriculum traditions*”, *Educational Horizons*, Vol. 74, N.4.
56. Schwab, J. J., (1969), “*the practical: a language for curriculum*”, *The School Review*, 78(1), 1-23.
57. _____ (1983), “*The practical 4: something for curriculum professors to do*”, *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.