

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء^س

تاریخ دریافت: ۸۷/۲/۴

دوره ۶، شماره ۱

بهار ۱۳۸۹

صص ۹-۲۹

تاریخ پذیرش: ۸۹/۲/۲۳

تاریخ بررسی: ۸۷/۴/۴

فرونسین و پژوهش در تعلیم و تربیت

دکتر مهین چناری*

استادیار دانشگاه قم، دانشکده علوم انسانی، گروه علوم تربیتی

چکیده

اهمیت ارسطو برای تعلیم و تربیت موضوع جدیدی نیست. او همچنین بر مباحث اخلاقی در تعلیم و تربیت بسیار تأثیرگذار بوده است. فرونسیس^۱ در اخلاق نیکوماخوس مبحث مهمی را تشکیل می‌دهد. مقاله حاضر ابتدا تفاسیر مختلف اصطلاح فرونسیس در اخلاق عملی ارسطو را بررسی و سپس دلالت‌های آن را برای پژوهش در تعلیم و تربیت استنتاج کرده است. این مقاله نشان می‌دهد که تفسیر فرونسیس با توجه به عقلانیت، ادراک مبتنی بر موقعیت و منش اخلاقی می‌تواند منشأ پژوهش‌های متفاوتی در تعلیم و تربیت باشد. تفسیر فرونسیس در ارتباط با عقلانیت منشأ پژوهش‌های مرتبط با بررسی فرایندهای تفکر، استدلال عملی و نیز تعیین میزان تبحر معلمان، تفسیر این واژه با توجه به ادراک مبتنی بر موقعیت، پژوهش‌های مربوط به تعیین عوامل دخیل در موقعیت‌های منحصر به فرد در کلاس و تفسیر فرونسیس با توجه به منش اخلاقی منشأ پژوهش‌های مربوط به ویژگی‌های معلمان می‌تواند قرار گیرد.

کلید واژه‌ها:

ارسطو، فرونسیس، عقلانیت، ادراک مبتنی بر موقعیت، منش اخلاقی، تعلیم و تربیت، پژوهش.

* نویسنده مسئول mahin.chenari@gmail.com

1. phronesis

۱- مقدمه

ارسطو، فرونیسیس^۱ را در کتاب "اخلاق نیکوماخوس"، "وضعیت صحیح و معقول توانایی انجام عمل با توجه به چیزهایی که برای انسان خوب یا بد هستند"، تعریف می‌کند^۲ (ترجمه راس^۳، ۱۹۸۴، ب ۱۱۴۰). با این حال، این واژه، را با عبارات متفاوتی تعریف و تفسیر کرده‌اند. ترجمه‌هایی که از فرونیسیس ارائه شده است، مفاهیمی همچون عقل عملی^۴، حکمت عملی^۵، بینش اخلاقی^۶ و مآل اندیشی^۷ و تدبیر را در بر می‌گیرند. هر کدام از این ترجمه‌ها به جنبه‌های متفاوتی از مفهوم ارسطویی فرونیسیس اشاره می‌کند. برخی از این ترجمه‌ها بر عقلانیت تأکید می‌کند، برخی به ماهیت ادراک و بصیرت توجه دارد و برخی دیگر ویژگی اخلاقی فردی را با اهمیت می‌کند، که بر اساس فرونیسیس عمل می‌کند. هر کدام از این مفاهیم که به عنوان ترجمه فرونیسیس به کار برده شود به مجموعه متفاوتی از مفروضات دلالت دارد. در نتیجه، با وجود مفروضات متفاوت، رویکردهای متفاوتی برای پژوهش در تعلیم و تربیت پدیدار می‌شود.

برخی از محققانی که درباره آثار ارسطو تحقیق کرده‌اند، نبود وضوح و انسجام را در ترجمه فرونیسیس تصدیق کرده‌اند. آدی^۸ اظهار می‌کند عقل عملی در نوشته‌های فلسفی، هویتی چندگانه دارد (آدی، ۱۹۸۹، ص ۳). او معتقد است برای مطالعه این مفهوم، باید مفاهیم مربوط به آن را بررسی کند که با توجه به مفروضات مختلف به وجود می‌آیند. راز^۹ درباره تفاسیر چندگانه فرونیسیس می‌گوید: "در دوره ای، بسیاری از فلاسفه، تقریباً به تشت آراء درباره عقل

۱. در سراسر مقاله همه جا از اصطلاح فرونیسیس استفاده شده است، زیرا ترجمه‌های متفاوت آن، به جنبه‌های متفاوتی از این واژه اشاره دارند.

۲. محمد حسن لطفی تبریزی در ترجمه «کتاب نیکوماخوس فرونیسیس را چنین تعریف کرده است: "حالت استعداد عمل کردن پیوسته با تفکر درست در حوزه اموری که برای آدمی بد یا نیکاند." (ارسطو، ترجمه لطفی تبریزی، ص ۲۱۶).

3. Ross
4. Practical reasoning
5. Practical wisdom
6. Moral insight
7. prudence
8. Audi
9. Raz

عملی رسیدند و در نتیجه وحدت نظر دربارهٔ عقل عملی از دست رفت" (راز، ۱۹۷۸، ص ۱). در تاریخچهٔ مختصری که از فرونسیس بیان شد، می‌توان اختلاف نظرهای موجود در بحثهای مربوط به این مفهوم را مشاهده کرد. ویگینز^۱ حوزه‌های مختلفی را مشخص کرده که دربارهٔ مفهوم فرونسیس در آنها بحث شده است. او می‌نویسد که مفهوم ارسطویی فرونسیس به صورت مکرر توسط "نظریه پردازان عقلانیت، اخلاق و عمل" مطالعه شده است (ویگینز، ۱۹۸۰، ص ۱۵۰ پی نوشت).

۲- تفسیر فرونسیس

فرونسیس بخشی از مکتوبات مفصل ارسطو در باب اخلاق است. به طور خاص، این مفهوم بر نحوهٔ عمل انسان در موقعیت‌های روزمره دلالت دارد و با مد نظر قرار دادن این پرسش که "در این موقعیت چه باید انجام داد؟"، عمل انسان را بر حسب موقعیت‌های عملی بررسی می‌کند. در این جا به سه رویکرد مختلف اشاره می‌شود که به این سؤال به سه شیوهٔ مختلف پاسخ می‌دهند.

تعریفی که به طور معمول برای فرونسیس به کار برده می‌شود همانی است که در ابتدای این مقاله آورده شده است. این تعریف را راس از «کتاب نیکوماخوس» ترجمه کرده است. اسکاچمن^۲ تعریف کوتاه تری دارد، او فرونسیس را چنین تعریف می‌کند: "توانایی خوب فکر کردن به خاطر خوب زیستن" (اسکاچمن، ۱۹۸۰، ص ۳۳)، اما تفاسیر مختلف این تعریف اصلی، که ارسطو آن را در «کتاب نیکوماخوس» ارائه کرده است، نشان‌دهندهٔ جهت‌گیری‌های مختلفی است که مباحث مرتبط با فرونسیس می‌توانند به خود بگیرند. در ادامه سه نمونه از این ترجمه‌ها از راس (ارسطو، ۱۹۸۴)، اروین^۳ (ارسطو، ۱۹۸۵) و اسکاچمن (۱۹۸۰) ارائه می‌شود. ارسطو در مبحث مرتبط با فرونسیس به این نکته اشاره می‌کند که اگر بخواهیم مفهوم فرونسیس را درک کنیم باید به شخصی نگاه کنیم که رفتار او واجد فرونسیس است. او چنین کسی را *phronimos* می‌نامد.

-
1. Wiggins
 2. Schuchman
 3. Irwin

راس درباره فرونیسیس می‌گوید: "چنین بر می‌آید که علامت انسانی که عقل عملی دارد این باشد که بتواند درباره آنچه که برای او خوب و مناسب است، بدرستی بیندیشد. این اندیشیدن، مربوط به یک جنبه خاص، برای مثال، درباره این نیست، که چه چیزهایی تندرستی یا توانمندی را موجب می‌شوند، بلکه درباره اموری است که به زندگی خوب، به طور کلی، منجر می‌شوند." (راس، ۱۹۸۴، ص ۱۴۲).

اروین درباره فرونیسیس می‌گوید: "به نظر درست می‌آید کسی که باهوش است، بتواند درباره آنچه که برای او خوب و مفید است، به خوبی تعمق کند و نه در حوزه محدودی - برای مثال درباره آنچه که تندرستی یا توانمندی را افزایش می‌دهد - بلکه درباره آنچه که به خوب زندگی کردن، به طور کلی، کمک می‌کند" (اروین، ۱۹۸۵، ص ۱۵۳).

اسکاچمن در این باره می‌گوید: "به نظر می‌آید [نشانه] انسان با بصیرت این باشد که بتواند به درستی درباره چیزهای خوب و مفید برای خودش تعمق کند نه در یک بخش - برای مثال چه چیزهایی با سلامتی یا قدرتمندی مرتبط هستند - بلکه آن چیزهایی که به طور کلی با زندگی خوب، مرتبط هستند" (اسکاچمن، ۱۹۸۰، ص ۲۶-۲۵).

در هر کدام از ترجمه‌های فوق از فرونیسیس، می‌توانیم مفاهیمی را بیابیم که هر کدام از سه تفسیر مورد بحث، بر مبنای آنها قرار گرفته‌اند. در تفسیر فرونیسیس بر مبنای "عقلانیت"، بر تعمق و استراتژی‌های متفکرانه تأکید شده است. این مفهوم در هر سه ترجمه یافت می‌شود. اصطلاح بصیرت که اسکاچمن از آن استفاده کرده است، به علاوه توجه هر سه مترجم به تعیین آن چه که انجام دادن آن مناسب خواهد بود، به "ادراک و بینش فرد از موقعیت" اشاره می‌کند. در نهایت، دغدغه ارسطو درباره "زندگی خوب" یا "خوب زیستن" می‌تواند به عنوان بخش مهم این ترجمه‌ها، نشانه "منش اخلاقی" در مفهوم فرونیسیس باشد.

قبل از ادامه بحث باید این نکته را متذکر شد که هر سه تفسیر ارائه شده، ضرورتاً با یکدیگر مرتبط هستند و هدف از تفکیک اعتباری بین عقلانیت، ادراک و بینش فرد از موقعیت و نیز منش اخلاقی در این مقاله، شرح جزئیات هر کدام از آنها و اهمیت دادن به موضوعاتی است که در بحثهای مرتبط با این تفاسیر وارد می‌شوند و در نهایت بحث در باب استنتاج دلالت‌های این مباحث برای پژوهش در تعلیم و تربیت است.



۳- تفسیر فرونسیس بر مبنای عقلانیت

محققی که فرونسیس را بر مبنای عقلانیت تفسیر می‌کند، از منظر عقلانیت، با این سؤال مواجه است، که "در این موقعیت چه باید انجام داد؟" در بررسی نحوه توضیح انسانها درباره عمل خود محقق، عقلانیت آشکار موجود در اعمال و تبیین‌های افراد را بررسی خواهد کرد. آدی این نکته را روشن می‌کند که منظور از پاسخ دادن به سؤال فوق بر مبنای این تفسیر چیست. او با طرح سؤالاتی، نحوه بکارگیری تفسیر فرونسیس بر مبنای عقلانیت را درباره عمل انسان نشان می‌دهد. این سؤالات عبارت است از:

- "چگونه یک مسئله عملی به صورت عقلانی پاسخ داده می‌شود؟" (آدی، ۱۹۸۹، ص ۶)

- "به چه دلیل فرد بر اساس یک استدلال عمل می‌کند؟" (همان)

- "آیا الگویی برای استدلال وجود دارد که بدان وسیله همه اعمال عمدی و آگاهانه بتوانند

توضیح داده شوند؟" (همان، ص ۷)

- "آیا می‌توانیم ساختار عمل کردن بر اساس یک استدلال را چنان معین کنیم، که اعمال

مبتنی بر استدلال بتوانند، در سایه آن استدلال، بوضوح و در نگاه اول، مستدل دیده شوند؟" (همان).

در حقیقت، این رویکرد را می‌توان رویکرد دلیل آوری برای تحلیل عمل انسان نامید.

تعریف آدی از فرونسیس، در این تفسیر، عقلانیتی را آشکار می‌کند، که با زمان حاضر و شرایط کنونی مرتبط است.

"[عقل عملی] اعمالی را به وجود می‌آورد که بر اساس استدلال عملی

فهم‌پذیر بوده و با قضاوت عملی فرد مطابق است. این اعمال، به نوبه خود،

حداقل بر یک قضیه (مقدمه کبرا) مبتنی است، که به عنوان اصل راهنما در

نظر گرفته می‌شود و از نظر یک فرد معقول، حداقل در نگاه اول صحیح

است." (همان، ص ۲۸)

با توجه به این تفسیر، در چارچوب تبیین عمل انسان و با عنایت به عقلانیت، ابتدا باید

روشن کرد که قیاس عملی چیست؟ سپس درباره این موضوع بحث کرد که تعمق و هدف از

آن چیست و در نهایت این مسئله را بررسی کرد، که استدلالهای مرتبط با عمل چگونه ارزیابی

می‌شوند. درباره این موضوعات در زیر بحث و بررسی می‌شود.

۱-۳- قیاس عملی

اولین شکل "قیاس عملی" را ارسطو در مکتوب خود به نام "درباره حرکت حیوانات"^۱ توضیح داده است. این شکل از استدلال شامل یک مقدمه کلی است، که مقدمه کبرا نامیده می‌شود. بخش بعدی قیاس عملی، حاوی ادراک فرد از موقعیتی است که عملاً در آن قرار دارد، که به آن مقدمه صغرا گفته می‌شود. محتوای این مقدمه، یک گزینه از مجموعه گزینه‌های ممکن در آن موقعیت خواهد بود. این مقدمه، اعتقادی است که فرد، بر اساس ادراکات خود از یک موقعیت خاص، درباره آن چیزی دارد که در این موقعیت امکان پذیر است. نتیجه این استدلال قیاسی، گزاره‌ای درباره انجام دادن یک عمل است.

در این جا ارتباط این شکل از قیاس با مفهوم استدلال عملی اهمیت خاصی دارد. کوپر^۲ ارتباط بین قیاس و فرایند توصیف عمل انسان را بدین شکل بیان می‌کند:

"اگر انجام دادن عمل از سوی فرد، مستلزم آن باشد که بداند چه چیزی را و به چه علت انجام می‌دهد، پس باید بتواند، تا حد زیادی، عمل خود را شرح داده و حتی آن را توجیه کند... پس وقتی کسی از طریق تعمق، به تصمیمی رسیده باشد، فرایند دفاع یا توصیف آن تصمیم، شکل بازسازی جریان تعمقی را که فرد از آن طریق به آن تصمیم رسیده، به خود خواهد گرفت. این تعمق، دربردارنده استدلال فرد برای انجام دادن عمل است." (کوپر، ۱۹۸۶، ص ۹).

۲-۳- تعمق

خواه قیاس عملی، استدلال واقعی فرد را هنگام تصمیم‌گیری درباره "چه باید انجام دهم"، به طور صحیح بازنمایی کند یا نکند، عمل تعمق در تفسیر فرونسیس بر مبنای عقلانیت نقشی اساسی دارد. یک جنبه این تعمق، همان چیزی است که انگبرگ-پدرسن^۳ آن را "دریافت غایت" می‌نامد. او بیان می‌کند که فرونسیس مستلزم دو چیز است: (۱) توانایی تعمق و (۲)

1. de motu animalium
2. Cooper
3. Engberg-Pederson

داشتن تصویری روشن، اما کلی از غایتی که تعمق در جهت آن است." (انگبرگ - پدرسن، ۱۹۸۳، ص ۲۲۴). آن چه در فرایند تعمق روشن است زنجیره‌ای از استدلال است که از میل اولیه به تصمیم نهایی برای انجام دادن عمل ختم می‌شود. آدی این زنجیره را که زنجیره‌ای از تعمق است، "زنجیره غایت نگر" می‌نامد. او در توصیف این زنجیره، می‌گوید: "زنجیره غایت نگر، همه اعمال ما را در ارتباط با هدف نهایی ما هماهنگ می‌کند" (آدی، ۱۹۸۹، ص ۳۳). او معتقد است وجود چنین زنجیره‌ای زیر بنای عمل است و اگر از ما سؤال شود که چرا چنین کاری را انجام داده ایم، می‌توانیم از این زنجیره به عنوان ابزار تبیین عمل خود، استفاده کنیم (همان).

۳-۳- ارزیابی استدلالهای مرتبط با عمل

با تأکید بر زنجیره تعمق، به عنوان ابزار تبیین عمل، باید شیوه ای برای تعیین صحت یا کفایت استدلالهایی وجود داشته باشد، که مبنای انجام عمل قرار می‌گیرند. راز اظهار می‌کند: "نکته مهم این است که [استدلال عملی] به منظور پیروی از معیارهای منطقی انجام می‌گیرد. این بدان معنی است که نتیجه تنها زمانی موجه تلقی می‌شود که به وسیله مقدماتی که خود آنها صحیح، معتبر و توجیه پذیر است به قدر کفایت تأیید شود" (راز، ۱۹۷۸، ص ۴). اما چگونه این ارزیابی از استدلال انجام می‌گیرد؟ آدی توضیح می‌دهد که مجموعه‌ای از معیارهای فلسفی برای تعیین میزان صحت استدلال عملی وجود دارد. او بیان می‌کند "ارزیابی کامل استدلال عملی مستلزم بکارگیری معیارهای منطقی، استنتاجی، معرفت شناختی و تجربی است" (آدی، ۱۹۸۹، ص ۱۸۹). هنگام استفاده از این معیارها برای ارزیابی، "باید استانداردهای قیاسی و استقرایی و نیز معیارهای تجربی را برای تعیین صدق و کذب مقدمات و نتیجه به کار بگیریم" (همان).

۴- پژوهش در تعلیم و تربیت بر اساس تفسیر فرونسیس بر مبنای عقلانیت

از تفسیر مبتنی بر عقلانیت فرونسیس می‌توان برای اصلاح و بهبود تعلیم و تربیت، به طور کلی و برای بهبود عمل تدریس، به طور خاص، استفاده کرد. اولین بار، چنین موضوعی را توماس گرین^۱ (۱۹۷۶) مطرح کرد. او معتقد است که فرونسیس می‌تواند راهنمای معلمان در

1. Green

فهم فرایندهای تفکر شاگردان باشد. فنسترماخر^۱ (۱۹۸۶) از فرونسیس برای بررسی فرایندهای تفکر معلمان استفاده کرد و نول^۲ (۱۹۹۳) آن را برای بررسی تفکر انسانها به طور کلی به کار گرفت.

گرین، در ارتباط با موقعیت عملی تدریس در کلاس، استدلال عملی را با تبحر مورد نیاز برای تدریس مؤفقت آمیز گره زده و می‌گوید: "اگر بگوییم آموزش متبحرانه و با مهارت انجام شده است، مانند آن است که بگوییم فعالیت‌های مرتبط با آموزش، به وسیله عقل عملی هدایت شده اند؛ یعنی به وسیله استدلال‌های عملی خاصی که در ذهن معلم وجود دارند" (گرین، ۱۹۷۶، ص ۲۵۰).

با استفاده از این تفسیر می‌توان در تعلیم و تربیت پژوهش کرد. بدین ترتیب که استدلال عملی را به منزله ابزاری برای درک فرایند تفکر در شاگردان و نیز بررسی نحوه تفکر معلم به کار گرفت.

پژوهش‌های مرتبط با استدلال عملی معلم کاملاً بر تفسیر فرونسیس بر مبنای عقلانیت مبتنی هستند. چنین پژوهشهایی، نمونه‌ای از بکارگیری این مفهوم ارسطویی در تعلیم و تربیت است. عنصر کلیدی این نوع پژوهش، بازشناسی استدلال‌های عملی مستتری است که زیر بنای عمل هستند، استدلال‌های مستتری که بعد از انجام دادن عمل می‌توانند بازسازی شوند. این امر روشن می‌کند که معلم وقتی در محیط تربیتی قرار می‌گیرد ابتدا بر اساس هدفی از پیش تعیین شده مواردی را برای انجام عمل پیش بینی می‌کند و بر این اساس دست به عمل می‌زند، اما بررسی عمل و پژوهش درباره آن تنها پس از انجام دادن عمل و تحقق یافتن آن میسر است. چنین پژوهشی که مبتنی بر فعل تربیتی است در نهایت به بهبودی عمل تربیت منجر می‌شود. در این پژوهش‌ها، استدلال‌های عملی معلم، یا زنجیره برهان‌های عملی مربوط به این استدلال‌ها، می‌تواند بعد از انجام گرفتن تدریس بازسازی شود. فنسترماخر و ریچاردسون نحوه استفاده از استدلال‌های عملی را این گونه توضیح می‌دهند:

"اگر از ما خواسته شود که عملمان را توضیح دهیم، می‌توانیم استدلال‌های خود را به شیوه‌ای بیان کنیم که محقق بفهمد چرا این کار را انجام می‌دهیم،

1. Fenstermacher
2. Noel



چرا این شیوه عمل را انتخاب کرده ایم، و چگونه این عمل با هدفی که در صدد تحقق آن بوده ایم، سنخیت و تناسب دارد. ما می‌توانیم این تبیین را استدلال عملی بنامیم؛ به این معنی که این تبیین، که بر مبنای زنجیره‌ای از استدلالهاست که می‌تواند به عنوان مقدمات در نظر گرفته شوند، این مقدمات را به عمل نهایی مرتبط می‌کند" (فنسترمایر و ریچاردسون، ۱۹۹۳، ص ۱۰۳).

با توجه به آن چه که بیان شد، استدلال عملی را می‌توان به عنوان روشی برای تعیین میزان تبحر و مهارت معلمان در عمل تدریس یا به منزله ابزاری برای بررسی نحوه تفکر معلمان به کار گرفت. هر چند فنسترمایر و ریچاردسون (۱۹۹۳) معتقد هستند استدلالی که به این شیوه بازسازی شود تنها بخشی از استدلال عملی را نشان می‌دهد، اما جای استدلال واقعی را که رخ داده، نمی‌گیرد. به هر حال، این امید وجود دارد که تفکر معلم درباره نحوه عملکرد او در کلاس درس، از طریق اصلاح مقدمات استدلالهای عملی او بهبود یابد. مقدماتی که بعد از تدریس بازسازی شده‌اند، می‌تواند اصلاح و بسط داده شوند یا با روشهای مختلف به هم پیوندند و این امر فرایند استدلال معلم را بهبود می‌دهد. واسکز-لوی^۱ نیز معتقد است "معلمان می‌توانند، از طریق بررسی اعتقادات خود، استدلالهای عملی خود را بهبود بخشند" (واسکز-لوی، ۱۹۹۳، ص ۱۳۷). بدیهی است چنین الگویی برای پژوهشهای تربیتی ایجاد فهمی جامع از عمل تربیت را موجب شده و آن را نتیجه بخش تر می‌کند.

۵- تفسیر فرونسیس بر اساس ادراک فرد از موقعیت

تفسیر فرونسیس بر اساس ادراک فرد از موقعیت نیز به این سؤال پاسخ می‌دهد، که "در این موقعیت چه کاری باید انجام داد؟" در این تفسیر، هم جنبه عقلانیت فرونسیس که در بالا درباره آن بحث شد و هم جنبه اخلاقی فرونسیس که بعداً درباره آن بحث می‌شود. ارسطو با مرتبط ساختن ادراک با حکمت عملی، به اهمیت ادراک در مفهوم فرونسیس تأکید می‌کند. محققانی که در رابطه با ارسطو تحقیق می‌کنند به نکاتی در ارتباط با اهمیت ادراک اشاره کرده‌اند. ویگینز (۱۹۸۰) توجه ما را به نکاتی جلب می‌کند که باید در عمل ادراک

فرد از موقعیت مد نظر قرار گیرد. شرمن^۱ (۱۹۸۹) اصطلاح "تمیز"^۲ را برای فهم بهتر معنی ادراک به کار می‌گیرد، در حالی که اسکاچمن (۱۹۸۰) از اصطلاح "بصیرت"^۳ استفاده می‌کند. دان^۴ (۱۹۹۳) برای شرح بهتر عمل ادراک در موقعیت عملی، از اصطلاح "بینش فرونسیسی"^۵ استفاده می‌کند. برای روشن تر شدن این تفسیر از فرونسیس، در زیر، مؤلفه‌های ادراک، بصیرت و بینش نسبت به موقعیت خاصی که فرد در آن قرار دارد و نیز مطابقت اعمال با این موقعیت خاص، بررسی خواهد شد.

۱-۵- ادراک

شاید ساده ترین تعریف از فرونسیس، با توجه به تفسیر این واژه بر اساس ادراک فرد از موقعیت، از ریو^۶ است. او می‌گوید: "فردی که فرونسیس دارد، درک عملی مورد نیاز را برای تشخیص این دارد. که در چه موقعیتی است و چه عملی را باید انجام دهد" (ریو، ۱۹۹۲، ص ۹۷). این درک عملی، ضرورتاً تشخیص انواع عناصر گوناگون موجود در این موقعیت را در بر می‌گیرد که باید به آن توجه شود. اسکاچمن این نکته را چنین توضیح می‌دهد: "فرونسیس که یک دانش "عملی" است، گوناگونی و تنوع خواسته‌های انسان، موقعیت‌ها، تصمیمات و اعمال را در بر می‌گیرد" (اسکاچمن، ۱۹۸۰، ص ۲۳). اما ویگینز بر عناصر مختلف یک موقعیت تأکید کرده است، که باید مدنظر قرار گیرند، او می‌نویسد "کسی که بیشترین عقل عملی را دارد کسی است که در یک موقعیت، بیشترین تعداد موضوعات و عوامل کاملاً مرتبط و مناسب را، متناسب با اهمیت آن موقعیت به کار گیرد" (ویگینز، ۱۹۸۰، صص ۱۴۷-۱۴۶). ویگینز و پندلبری^۷ در این خصوص مفهوم "درک مرتبط با موقعیت" را به کار برده اند (ویگینز، ۱۹۸۰؛ پندلبری، ۱۹۹۳). آنها معتقد هستند موقعیت‌های مستلزم انجام عمل، اغلب پر از امکانات و احتمال‌های مختلف هستند و کسی که حکمت عملی دارد این اعمال احتمالی و ممکن را درک

-
1. Sherman
 2. discrimination
 3. discernment
 4. Dunne
 5. Phronetic insight
 6. Reeve
 7. Pendlebury



کرده و سپس به عمل اقدام می‌کند. چنین فردی می‌تواند با توجه به این اعمال احتمالی تفکر کرده و معین کند برای رسیدن به هدفی که انتخاب کرده، انجام چه اعمالی امکانپذیر است. با توجه به آنچه که بیان شد تفسیر فرونسیس بر اساس درک فرد از موقعیت، به وضوح با تفسیر این واژه بر اساس عقلانیت و تاکید او بر عناصر زنجیره‌تعمقی مرتبط است.

۲-۵- بصیرت

توجه به بصیرت به جای تأکید بر ادراک، تمایزی ظریف در تشخیص جنبه‌های مختلف موقعیتی به وجود می‌آورد، که قرار است در آن عملی انجام گیرد. به جای صرفاً درک آن چه که در موقعیت حضور دارد، بصیرت، مستلزم فهم دقیق تر ویژگی‌های موقعیت است. برای روشن شدن مفهوم بصیرت، لازم است دو واژه ارسطویی *krisis* (قوة تشخیص)^۱ و *phantasia* (تخیل)^۲ و ارتباط آن با فرونسیس بررسی شود.

شرمن (۱۹۸۹) و نوسباوم^۳ (۱۹۷۸) واژه *krisis* را بصیرت ترجمه کرده‌اند. شرمن می‌نویسد: "عقل عملی مستلزم تشخیص (*krisis*) شرایط خاص در ارتباط با عمل و ارزشیابی است" (شرمن، ۱۹۸۹، ص ۱۳). بصیرت با ادراک فرق دارد. بصیرت، ورای ادراک صرفاً جنبه‌های مختلف یک موقعیت و تخیل مرتبط با آن، توجه را به نحوه ظهور امور مختلف بر فرد جلب می‌کند. تخیل، توانایی‌ای است که ما نه تنها برای درک یک پدیده، بلکه برای بیان این داریم که ما آن پدیده را به منزله نمود امری خاص می‌بینیم. نوسباوم در این باره می‌گوید: "تخیل، استعداد یا قوه‌ای است که بدان وسیله، حیوان، هدف خود را به منزله هدفی خاص می‌بیند" (نوسباوم، ۱۹۷۸، ص ۲۵۵). بنابراین، تخیل، ورای صرفاً ادراک یک تصویر، در جهت قدرت تفسیری فرد برای دیدن آن هدف، به منزله امری خاص حرکت می‌کند. به علاوه، ارسطو تخیل را یکی از مؤلفه‌هایی می‌داند که در زیر مقوله‌تعمقی قرار می‌گیرد. مقوله بیرون کشیدن تمایزات یا به زبان نوسباوم و شرمن، مقوله وارد شدن در بصیرت. پندلبری درباره ادراک مرتبط با موقعیت، هم جهت با دیدگاه نوسباوم درباره تخیل

1. judgment
2. Imagination
3. Nussbaum

برحسب قوه تشخیص می‌نویسد:

”هم هیجان‌ات و هم تخیل در درک صحیح موقعیت‌ها نقش اصلی را به عهده دارند... از نظر ارسطو، کار تخیل، به جای خلق عدم واقعیت از طریق خیالپردازی آزاد، توجه به واقعیت، با تأکید بر همه جزئیات واقعی آن است. ما از طریق تخیل، یک پدیده را به منزله چیزی که باید در جستجوی آن بود یا از آن اجتناب کرد، تشخیص می‌دهیم.“ (همان، ص ۱۴۷).

۳-۵- مطابقت اعمال با شرایط خاص

فرونسیس، در تفسیر بر اساس ادراک فرد از موقعیت، به میزان زیادی بر اشراف فرد بر نحوه آرایش عوامل موجود در موقعیت عملی تأکید دارد. از آنجا که این تفسیر، بر عقلانیت متکی نیست، بلکه بر فرایندهایی مانند بینش تکیه دارد، بنابراین، در این تفسیر، ارزیابی فرایند استدلال عملی فرد، به عنوان موضوعی کلیدی مد نظر نیست. با این حال، این تفسیر مشخص می‌کند که استدلال عملی فرد باید اعمال را با شرایط خاص تطبیق دهد. فردی که حکمت عملی دارد باید موقعیت را بررسی کرده و تناسب پاسخ با آن موقعیت را تشخیص دهد (اسکاچمن، ۱۹۸۰، ص ۵۱). مکیتایر انطباق اعمال را با شرایط خاص این چنین به تصویر می‌کشد:

”هر قیاس عملی، انجام دادن عملی به وسیله فردی خاص بر اساس یک موقعیت خاص است. با توجه به این واقعیت که این شخص خاصی است که قیاس را به زبان می‌آورد؛ قیاسی که صحت آن از طریق مقدمات آن و نیز بوسیله عمل آن شخص، مشخص می‌شود، این قیاس عملی به آن موقعیت خاص محدود خواهد بود. در واقع، این عمل نتیجه مقدماتی است که باید به وقوع بپیوندد. به این دلیل، صحت قیاس عملی، به شخصی که آن را بیان می‌کند و نیز به آن موقعیت خاص بستگی دارد“ (مکیتایر، ۱۹۸۸، ص ۱۲۹).

۶- پژوهش در تعلیم و تربیت بر اساس ادراک فرد از موقعیت

از نظر دان بینش مبتنی بر فرونسیس از طریق تجربه در فرد به وجود می‌آید. به عقیده او ما به علت داشتن تجارب و نیز ارتباطات فردی و شخصی با پیچیدگی‌های موجود در موقعیت‌های عملی خاص، بینشهای منحصر به فردی نسبت به آن موقعیت‌ها بدست می‌آوریم



(دان، ۱۹۹۳، ص ۳۰۱). اکنون این سؤال مطرح است که با توجه به این تفسیر چگونه می‌توان در محیط تربیتی پژوهش کرد؟ مواجهه معلمان در کلاس با مواردی مانند آنچه که در ذیل می‌آید، امری متداول است: "هنگامی که ترس غیر معمول و بیش از اندازه شاگرد از شکست، مانع بروز توانایی‌های او می‌شود"، "شاگردانی که اغتشاش در کلاس را موجب می‌شوند تنها به این دلیل که کلاس برای آنها خسته کننده است". معلمی که بینش مبتنی بر فرونسیس دارد، چنین شاگردانی را به عنوان موارد خاص و در شرایط خاص مد نظر قرار می‌دهد. چنین معلمی با مطالعه و بررسی این شاگردان خاص در این موقعیت کلاسی خاص، می‌تواند دیدگاهها و بینشهای منحصر به فردی نسبت به این شاگردان و علت رفتار آنها در کلاس بدست آورد و در نهایت مشکل را رفع کند. درک خاص معلم از این موقعیت‌ها آن چنان منحصر به فرد خواهد بود که ممکن است حتی برای دیگران حاضر در موقعیت به هیچ وجه آشکار نباشد. بینش مبتنی بر فرونسیس شاید تنها الگویی باشد که بدان وسیله بتوان در چنین مواردی پژوهش و به رفع آنها اقدام کرد. پندلبری بر توجه به اجزاء موقعیت عملی تأکید می‌کند. او وجود چنین جزئیات و موارد خاصی را در موقعیت عملی تدریس، مواردی پیچیده و بغرنج می‌داند که با وجود بغرنج و پیچیده بودن غنی تر شدن موقعیت آموزشی را موجب می‌شوند (پندلبری، ۱۹۹۳، ص ۱۵۰). چنین جزئیات و موارد خاصی را تنها از طریق تجربه و وارد شدن در عمل تعلیم و تربیت می‌توان شناسایی کرد.

فریما الباز^۱ در تحقیق خود در بررسی ادراک مبتنی بر موقعیت و جهت گیری بینشی از اصطلاح فرونسیس استفاده نکرده است. او واژه دانش عملی را به کار برده، زیرا معتقد است این واژه بر ماهیت عملی و تصمیم گیرندگی موقعیت معلم بیشتر تأکید دارد. در حقیقت چنین دانشی پاسخ فرد به آن موقعیت است (الباز، ۱۹۸۳، ص ۵). از آنجا که این رویکرد به هماهنگی عمل با موقعیت خاص توجهی زیاد دارد، الباز جهت گیری‌هایی را که روشنگر ماهیت پیچیده هماهنگی اعمال با موقعیت عملی تدریس است چنین بر می‌شمارد:

"(۱) اولین جهت گیری، جهت گیری دانش [عملی] به سوی موقعیت عملی است که معلم با آن مواجه است (جهت گیری به سوی موقعیت)؛ این دانش

در پاسخ به این موقعیت‌ها- کلاس، مدرسه، برنامه درسی کلاس- ارائه می‌شود. (۲) دومین جهت گیری، جهت گیری دانش عملی به سوی خویشتن است... (۳) دانش عملی جهت گیری اجتماعی دارد. چنین دانشی بوسیله قیود اجتماعی شکل می‌گیرد و واقعیت اجتماعی یادگیرنده را می‌سازد. (۴) دانش عملی با توجه به تجارب خاصی معتبر است که از طریق آنها به دست آمده، و جهت آن به سوی تجربه است و تجربه یادگیرنده را شکل می‌دهد. (همان، ص ۱۰۱).

الباز منشاء کسب دانش عملی را موقعیت‌های متنوعی می‌داند که معلم خود را در آن می‌یابد. او در توصیف جهت گیری به سوی موقعیت می‌گوید: "موقعیت کلاس به وسیله معلم و بر اساس لزوم هماهنگی مداوم او با موارد متنوع بسیار زیاد، مشخص می‌شود" (همان، ص ۱۱۱).

سرانجام در اهمیت پژوهش بر اساس ادراک مربوط به موقعیت و تفسیر بینش فرونسیس همین بس که چنین پژوهشهایی امکان آگاهی معلمان را از دانش عملی خود فراهم می‌کند به گونه‌ای که می‌توانند این دانش عملی را به تصویر بکشند و در نتیجه چنین فرایندی می‌تواند به فهم بهتر و بیشتر خود و نیز بهبود عملکرد معلم در حرفه اش هنگام مواجهه با موارد خاص و منحصر به فرد منجر شود.

۷- تفسیر فرونسیس با توجه به منش اخلاقی

در تفسیر فرونسیس با توجه به منش اخلاقی نیز به این سؤال پاسخ داده می‌شود که "در این موقعیت چه کاری باید انجام داد؟" البته، پاسخ به چنین سؤالی از این منظر، لاجرم با این که من کیستم، مرتبط است. باید توجه داشت که چنین سؤالی را منش و شخصیتی مطرح می‌کند، که رشد اخلاقی دارد. منشی که به پاسخ، جهت خاصی می‌بخشد. دان می‌نویسد، "ارتباطی دوسویه بین فرونسیس و منش اخلاقی وجود دارد" (دان، ۱۹۹۳، ص ۲۸۳). او معتقد است فرونسیس بدون منش اخلاقی و منش اخلاقی بدون فرونسیس وجود ندارد. دان فرونسیس را، در حوزه این تفسیر، چنین تعریف می‌کند: فرونسیس "فردی را توصیف می‌کند، که می‌داند چگونه درست زندگی کند. فرونسیس ویژگی کسی است که می‌داند چگونه درست زندگی کند. فرونسیس، دانشی فردی است که، در زندگی فرد، مشخص می‌کند که او کیست"

(همان، ص ۲۴۴).

همان گونه که آشکار است چنین تفسیری از فرونسیس، با عقلانیت و نیز ادراک مبتنی بر موقعیت مرتبط است. مکتوباتی نیز که در رابطه با این تفسیر نگاشته شده‌اند، ارتباط بین عقلانیت و ادراک مبتنی بر موقعیت و ماهیت و منش اخلاقی فرد دارای فرونسیس را آشکار می‌کنند. شرمن معتقد است برای تحقق فرونسیس، همه تفاسیر مذکور باید در هم ادغام شوند. او می‌گوید: "اعمال عقل عملی با توجه به جنبه‌های مختلف آن (یعنی ادراکی، تعمقی و همکاری) شیوه‌ای خواهد بود که بدان وسیله، کسانی که اخلاقی عمل می‌کنند، مفهومی از زندگی خوب را به وجود می‌آورند" (شرمن، ۱۹۸۹، ص ۱۰). توصیف او از جنبه‌های مختلف فرونسیس مستقیماً با سه تفسیر ذکر شده در این مقاله هماهنگ است. جنبه ادراکی مورد نظر او به درک مرتبط با موقعیت و تعمقی بودن به دیدگاه عقلانیت اشاره می‌کند. شرمن همکاری را به منزله شیوه‌ای برای فهم منش اخلاقی فرد دارای فرونسیس و نیز رشد بیشتر آن می‌داند. با توجه به این تفسیر، اکنون ارتباط دو سویه بین فرونسیس و منش اخلاقی و نیز رشد منش اخلاقی بررسی می‌شود.

۱-۷- ارتباط دو سویه بین فرونسیس و منش اخلاقی

منش اخلاقی بدون استفاده از فرونسیس نمی‌تواند در موقعیت‌های عملی خود را آشکار کند. به همین ترتیب، فرونسیس نیز نمی‌تواند بدون وجود منش اخلاقی مد نظر قرار گیرد. این مفهوم شبیه این گفته ارسطو است که "بدیهی است که غیر ممکن است عملاً بدون خوب بودن عاقل بود"^۱ (راس، ۱۹۸۴، الف ۱۱۴۴). بنابراین، فرونسیس مفهومی نیست که بتوان آن را جدای از فرد نشان داد، ارزیابی کرد، به کار گرفت یا تعیین کرد، بلکه فرونسیس بخشی از کسی است که فرونسیس دارد؛ بخشی از شیوه‌ای که او در زندگی روزمره در پیش می‌گیرد. دان می‌گوید: "فرونسیس یک توانایی شناختی نیست که فرد داشته باشد، بلکه بسیار مرتبط است با این که این فرد چه نوع فردی است" (دان، ۱۹۹۳، ص ۲۷۳). اعمال ما و توانایی‌های ما تنها در

۱. در کتاب اخلاق نیکوماخوس، ترجمه ابوالقاسم پورحسینی این جمله چنین ترجمه شده است: "فرزانگی بدون فضیلت محال است." (ص ۴۱)

موقعیت‌های خاص خود را بروز می‌دهند، در طی گذشته ما و در ارتباط با دیگران شکل می‌گیرند و بوسیله تکرار قوت می‌یابند. از آنچه گفته شد مفهومی از فرونسیس بدست می‌آید که هم در بردارنده روشی برای شرح یا تعیین اعمالی است که در موقعیت‌های عملی انجام می‌شوند و هم نحوه تحقق یافتن خود فرد است. بنابراین، ارتباط دو سویه‌ای بین فرونسیس و منش اخلاقی فرد مشاهده‌پذیر است. در این معنی، فرونسیس شخصیت فرد را می‌سازد؛ شخصیتی که "منشاء در آداب و رسوم معین دارد و خصیصه‌ها و عادات مطلوب دارد" (همان).

۲-۷- رشد منش اخلاقی

به نظر می‌آید چنین تفسیری از فرونسیس، منش اخلاقی را کاملاً از دو تفسیر دیگر متفاوت می‌کند، بدین معنی که این تفسیر، به وضوح به اهمیت توانایی شناختی یا عقلی فرد اشاره ندارد. با این حال، در بحث درباره منش اخلاقی، این منش باید در موقعیت‌های خاص بررسی شود. البته، در این تفسیر بر نقش تجارب در رشد فرونسیس تأکید می‌شود، که تاحدی شبیه به تفسیر فرونسیس بر اساس ادراک موقعیت است که فرد اعمال خود را با موقعیتی هماهنگ می‌کند که در آن قرار دارد. در این تفسیر، فرونسیس تنها می‌تواند در درون موقعیت‌های عملی رشد یابد، که فرد دارای فرونسیس در درون آن موقعیت‌ها عمل می‌کند. دان معتقد است: "فرونسیس تنها در موقعیت‌هایی مشاهده‌پذیر است، که فرد وارد عمل می‌شود." (همان، ص ۲۶۸). این بدان معنی است که ما از طریق تجربه در زندگی یاد می‌گیریم به صورت اخلاقی عمل کنیم و از طریق انجام دادن اعمال اخلاقی، منش اخلاقی را در خود تثبیت می‌کنیم. طبق این تفسیر، عمل مبتنی بر فرونسیس، در دو سویه بودن تجربه و منش اخلاقی شکل می‌گیرد. چنان که شرمن می‌گوید:

"ما می‌دانیم که یک فاعل اخلاقی [برای این که] کارآمد [باشد] باید در معرض مجموعه‌ای از شرایط متنوع قرار گیرد، زیرا داشتن ویژگی‌های یک منش خوب، به تنهایی کافی نیست. علاوه بر آن، فرد باید بداند چه وقت و چگونه این ویژگی‌ها را آشکار کند. یک فاعل نه تنها به خاطر داشتن فضایل اخلاقی، بلکه به خاطر اعمال آن فضایل در شرایط عینی ستوده می‌شود."

(شرمن، ۱۹۸۹، ص ۵۰)



نکته دیگری که در ارتباط با منش اخلاقی باید ذکر کرد این است که از نظر ارسطو، شخص دارای فرونسیس نه تنها درست بودن اعمال را برای خودش به عنوان یک فرد مد نظر دارد، بلکه برای جامعه هم درست بودن آنها را در نظر می‌گیرد. شرمین با بیان این موضوع که افرادی که دارای فضائل اخلاقی هستند، بهزیستی خود را در بهزیستی دیگران می‌بینند (همان، ص ۶)، توجه ما را به این نکته جلب می‌کند که انسان‌ها در جوامع با یکدیگر زندگی می‌کنند و فرد دارای فرونسیس، وقتی که بر اساس فرونسیس عمل می‌کند، جامعه و نیازهای آن را نیز در نظر می‌گیرد. او سرانجام به جنبه دیگری از تفسیر این واژه بر اساس منش اخلاقی اشاره کرده و می‌نویسد: "مسلماً، از نظر ارسطو، عمل کردن بر اساس دلایل درست، عمل کردن بر اساس حکمتی است که بصیرت و نیز حساسیت احساسات را در درون خود داراست. انتخاب مبتنی بر اخلاق، از چنین حکمتی ناشی می‌شود." (همان، ۱۹۸۹، ص ۲).

بنابراین، در این تفسیر، نمی‌توان عقلانیت و منش، تعمق و منش یا ادراک و منش را از یکدیگر جدا کرد. خلاصه آن که فرونسیس و منش اخلاقی کسی فرونسیس دارد، از یکدیگر جدایی ناپذیر هستند. دان این موضوع را چنین شرح می‌دهد: "موضوع این نیست که فرد در ابتدا منش پسندیده داشته و سپس بتواند فرونسیس داشته باشد، بلکه دارای فرونسیس بودن، خود، بخشی از داشتن منش پسندیده است" (دان، ۱۹۹۳، ص ۲۹۰).

۸- پژوهش در تعلیم و تربیت با توجه به تفسیر فرونسیس بر اساس منش اخلاقی

بسیاری از محققان تعلیم و تربیت را فی نفسه عملی اخلاقی تلقی می‌کنند. برای مثال، آلن تام^۱ (۱۹۸۴) کتابی تحت عنوان "تعلیم و تربیت به منزله عملی اخلاقی" نگاشته است. او درباره تعلیم و تربیت به منزله عملی اخلاقی اظهار می‌کند آموزش اخلاق نه تنها از طریق آموزش رسمی اخلاق، بلکه از طریق طرح سؤالاتی مانند "در زندگی فرد، چه چیزی اهمیت اساسی دارد؟" یا "هدف فرد در زندگی چیست؟" انجام می‌گیرد، که هر کدام از ما معلمان در ضمن آموزشهای دیگر برای شاگردان مطرح کنیم (تام، ۱۹۸۴، ص ۷۸).

برای پژوهش بر اساس این تفسیر از فرونسیس، می‌توان به ویژگیهای اخلاقی معلمان

توجه کرد و نه تنها معین کرد معلمانی که با توجه به این مفهوم از فرونسیس عمل می‌کنند، چه ویژگی‌هایی دارند، بلکه می‌توان نشان داد که چگونه آنها اخلاق را در زندگی روزمره به کار می‌بندند. در این صورت می‌توان این موضوع را بررسی کرد که چگونه انسانها به طور اعم و معلمان به طور اخص، مجموعه خاصی از ویژگی‌های اخلاقی را که در طی زندگی خود به وجود آورده‌اند، مبنای زندگی خود و تربیت دیگران قرار می‌دهند. در این رابطه می‌توان به ویژگی‌هایی مانند انعطاف پذیری، جدیت در کار، صداقت، عدالت، شجاعت و صبوری اشاره کرد. نل نادینگز^۱ (۱۹۸۴) و باربارا تایر-بیکن^۲ (۱۹۹۳) ویژگی اصلی معلمان را غمخواری^۳ و دیوید هانسن^۴ (۱۹۹۴) آن را صلاحیت می‌نامد. ماکس ون مانن^۵ یکی از این ویژگی‌های معلمان را "درایت" ذکر می‌کند.

ون مانن معتقد است منش فرد نه تنها اعمال او را هدایت می‌کند، بلکه از همین اعمال ناشی می‌شود. او با توجه به آن چه که آن را "عمل متفکرانه" یا "درایت" می‌نامد، می‌گوید "اعمال روزمره با توجه به جهت گیری ما در زندگی انجام می‌گیرند نه این که بوسیله دستة خاصی از مهارت‌های تکنیکی یا شایستگی‌ها تعیین شوند" (ون مانن، ۱۹۹۱، ص ۵۳۲). او اظهار می‌کند:

"...عملی که مشخص کننده تجارب ملموس میان معلم و شاگردان در محیط‌های تربیتی است، ممکن است بر اساس تفکر به معنی تصمیم گیری متفکرانه نباشد. با این حال، این عمل باید از تفکر منتفع شود. من همین توانایی انجام دادن عمل متفکرانه را، درایت آموزشی می‌نامم." (همان، ص ۵۱۹).

ون مانن معتقد است اعمال روزانه ما نشان‌دهنده کیستی ما هستند. از نظر او درایت به منزله شکلی از تعامل، به این معنی است که ما در یک موقعیت خاص، ضرورتاً به لحاظ احساسی، عمل و تفکر فعال هستیم" (همان، ص ۵۲۰). او می‌نویسد:

-
1. Nel Noddings
 2. Barbara Thayer-Bacon
 3. caring
 4. David Hansen
 5. Max Van Manen



”عمل همراه با درایت نمی‌تواند از قبل برنامه ریزی یا طراحی شود- این عمل همیشه خود را در موقعیت‌های غیر منتظره یا پیش بینی ناپذیری که فرد خود را در آن می‌یابد و باید در آن به دیگری کمک کند یا پاسخ دهد یا خدمت کند، تحقق می‌بخشد. گرچه درایت برنامه ریزی ناپذیر است، اما فرد می‌تواند خود را برای آن آماده کند.“ (همان، ص ۵۳).

۹- نتیجه‌گیری

بحث ارسطو درباره‌ی فرونسیس بخشی از کل تئوری اخلاقی او را تشکیل می‌دهد. ارسطو، فرونسیس را به عنوان بخشی از فعالیت انسان معرفی می‌کند، که هدف او خیر برای نوع انسان است. از فرونسیس تفاسیر مختلفی ارائه شده است که هر کدام بر جنبه‌ای از این اصطلاح تأکید دارد. برخی از این تفاسیر بر عقلانیت، برخی دیگر بر ادراک فرد از موقعیت و برخی دیگر بر ویژگی اخلاقی فردی توجه می‌کند، که بر اساس فرونسیس عمل می‌کند. در تفسیر عقلانیت، که می‌توان آن را رویکرد دلیل‌آوری برای تحلیل عمل فرد نامید، تعمق نقشی اساسی دارد. چنین رویکردی در پژوهش‌های تربیتی محقق را بر آن می‌دارد تا باورها، میلها و اعمال معلمان را هنگام تصمیم‌گیری بررسی کند درباره‌ی آن چه باید در کلاس انجام دهند. با انجام دادن چنین کاری که بر بازشناسی استدلالهای عملی مستتری مبتنی است که زیربنای عمل معلم هستند، می‌توان میزان تبحر معلم را در تدریس مشخص کرد. ادراک وابسته به موقعیت فرایند استدلال فعالانه‌تری را بازنمایی که معلم در محیط تربیتی به کار می‌گیرد. این تفسیر، که بر قدرت تشخیص جزئیات موجود در موقعیت و عناصر منحصر به فرد آن تأکید دارد، الگویی برای تحقیق در مسائل خاص و منحصر بفرد موجود در محیط آموزشی فراهم می‌آورد. فرونسیس، در تفسیر منش اخلاقی، ویژگی یک فرد است؛ چیزی که باید یاد گرفته و مبنایی برای منش و شخصیت فرد قرار گیرد. پژوهش بر اساس این تفسیر می‌تواند راهنمایی برای بررسی ویژگی‌های اخلاقی معلمان باشد.

منابع

اخلاق نیکوماخوس، (۱۳۷۸). ارسطاطالیس، ترجمه محمد حسن لطفی تیریزی، تهران، طرح نو.

- Aristotle, trans. D. Ross, (1984). *Nicomachean Ethics*, New York, Oxford University Press.
- Aristotle, trans. T. Irwin, (1985). *Nicomachean Ethics*, Indianapolis, Hackett.
- Audi, R, (1989). *Practical Reasoning*, New York, Routledge.
- Cooper, J, (1986). *Reason and human Good in Aristotle*, Indianapolis, Hackett.
- Dunne, J, (1993). *Back to the Rough Ground: practical judgment and the lure of technique*, Notre Dame, IN, University of Notre Dame Press.
- Elbaz, F, (1983). *Teacher Thinking; a study of practical knowledge*, London, Croom Helm.
- Engberg-Pedersen, T, (1983). *Aristotle's Theory of Moral Insight*, New York, Clarendon Press.
- Fenstermacher, G.D, (1986). Philosophy of research on teaching: three aspects, in: M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edn, New York, Macmillan.
- Fenstermacher, G.D. & Richardson, V, (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching, *Journal of Curriculum Studies*, 25 (2), pp. 101-114.
- Green, T.F, (1976). Teacher competence as practical rationality, *Educational Theory*, 26, p. 249-258.
- Hansen, D, (1994). Teaching and the sense of vocation. *Educational Theory*, Vol. 44, no. 3. pp. 259-275.
- MacIntyre, A, (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame, IN, University of Notre Dame Press.
- Noddings, N, (1984). *Caring, a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press.
- Noel, J, (1993). Intentionality in research on teaching, *Educational Theory*, Vol. 43, No. 2, pp. 123-145.
- Nussbaum, M, (1978). *Aristotle's "De motu Animalium"*, Princeton, Princeton University Press.
- Pendlebury, S, (1993). Practical arguments, rationalization and imagination in teachers' practical reasoning: a critical discussion, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 25, No. 2. pp. 145-151.
- Raz, J, (Ed.) (1978). *Practical Reasoning*, Oxford, Oxford University Press.
- Reeve, C.D.C, (1992). *Practices of Reason: Aristotle's Nicomachean Ethics*, Oxford, Clarendon Press.
- Schuchman, P, (1980). *Aristotle and the Problem of Moral Discernment*, Berne, Peter Lang.
- Sherman, N, (1989). *The Fabric of Character; Aristotle's theory of virtue*, Oxford, Clarendon Press.



-
- Thayer-Bacon, B, (1993). Caring and its relation to critical thinking. *Educational Theory*, Vol. 43, No. 3. pp. 323-340.
- Tom, A. R, (1984). *Teaching as Moral Craft*, New York, Longman.
- Van Manen, M, (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 23, No. 6. pp. 507-536.
- Vasquez-Levy, D, (1993). The use of practical arguments in clarifying and changing practical reasoning and classroom practices: two cases, *Journal of Curriculum Studies*, 2, pp. 125-143.
- Wiggins, D, (1980). Deliberation and practical reason, in: A.

