

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۱/۲۰

تاریخ بررسی: ۹۱/۲/۳

دوره ۸، شماره ۲

تابستان ۱۳۹۱

صص ۴۰-۹

تاریخ پذیرش: ۹۱/۶/۵

عمل زمینه‌ساز تربیتی: تحت‌هدایت تفکر متعارف یا تأملی؟

فژسه آل حسینی* و محمود مهرمحمدی**

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بهبود فهم خود از عمل زمینه‌ساز تربیتی در پرتو دیدگاه‌های موسوم به عملی بود. بدین منظور، سه عمل زمینه‌ساز فلسفه‌ورزی، برنامه‌ریزی درسی و تدریس از این منظر بررسی شد. فرض بر آن بود که دیدگاه‌های عملی برخی محدودیت‌های فهم ما از اعمال زمینه‌ساز ما را آشکار می‌کنند، و در تلاش برای این آشکارسازی طریقی برای فائق آمدن بر این محدودیت‌ها ارائه می‌شود. با نگاه به تربیت به‌عنوان عمل (پرکسیس) و نقش تفکر عملی در بهبود و ارتقاء این عمل، فیلسوف تربیتی، برنامه‌ریز درسی و معلم درصدد رفع محدودیت‌های تفکر متعارف و دستیابی به فضیلت عملشان از طریق تأمل بر عمل خود برمی‌آیند. انتظار این است که طریقی رهایی از این محدودیت‌ها را در امکانات ذاتی رویکرد عملی بتوان یافت.

کلیدواژه‌ها

فلسفه عملی؛ رویکرد عملی؛ تفکر تأملی؛ فلسفه تربیت؛ برنامه‌ریزی درسی؛ تدریس

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس

Falehoseini@yahoo.com

** استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

رویکرد عملی با هدف احیای سبک تعقل عملی و مقابله با نگرش ابزاری و فروگاشی به تربیت رخ داده است. مسأله پژوهش، از رهگذر آشنایی با این رویکرد بدیل در حوزه مطالعات تربیتی ناظر بر نوعی امکان‌پردازی است. پژوهشگران قصد داشتند، از طریق امکانات رویکرد عملی امکان حرکتی آزادانه را در محدوده یک ساختار یا یک نظام محدودکننده مثل نظام تعلیم و تربیت پیگیری کنند.

نظام تعلیم و تربیت، از یک سو، به دلیل حاکمیت روح کنترل در آن، تضعیف‌کننده عاملیت افراد به نحو ضمنی، تدریجی و فرسایشی است. از سوی دیگر، به دلیل غلبه فهم نهادی از آن نیازمند آن است که برای حفظ استقلال و هویت خود در برابر برداشت‌های ابزاری، فناورانه و فروگاشی ایمن شود. با بهره‌گیری از امکانات رویکرد عملی از امکان حرکتی آزادانه در این نظام محدودکننده می‌توان سخن گفت، و به عاملان تربیت برای تقویت عاملیت و ایمن‌سازی خود در برابر این نگرش فروگاشی کمک کرد. با توجه به تأکید فراوانی که درخصوص «زمینه‌سازی» برای حرکت «آزادانه» افراد به سوی «زندگی پاک» در سند تحول بنیادین وجود دارد، لازم است اعمال زمینه‌ساز تربیتی نیز بهره‌ای از این حرکت «آزادانه» داشته باشند. به این دلیل، هدف این بود سه عمل زمینه‌ساز فلسفه‌ورزی، برنامه‌ریزی درسی و تدریس از منظر «عملی» بررسی شود، با این فرض که رویکرد عملی می‌تواند برخی محدودیت‌های فهم ما از اعمال به اصطلاح زمینه‌ساز ما را آشکار کند و طریقی برای فائق آمدن به این محدودیت‌ها ارائه کند. این محدودیت‌ها می‌تواند محدودیت‌های تفکر متعارف^۱ باشد. متعارف، عادت‌های فکری ما هستند که به گونه‌ای غیرتأملی اعمال ما را هدایت می‌کنند. مفروضات تفکر متعارف، مسلم فرض شده، به میراث رسیده و ناآزموده هستند. آن‌ها به ندرت به شیوه‌های صریح بیان و تفکر صورت‌بندی شده هستند، و ما نیز به ندرت به شیوه‌های صریح بیان و تفکر از آن آگاهی می‌یابیم (کار و کمیس، ۱۹۸۶).

ضرورت توجه به این موضوع، به دلیل وجود دوگانه‌هایی است که در رویکرد نظری ما امکان وجود یافته‌اند. این دوگانه‌ها برخاسته از فهم مدرن ما از تربیت به عنوان یک نهاد است،

1. conventional thinking

از جمله دوگانه نظریه‌پردازی/اجرا. تضاد اصلی میان دوگانه‌ها مسأله «ربط» است. در رویکرد نظری، در بهترین حالت عده‌ای نظریه‌پردازی می‌کنند و عده‌ای باید نظریه‌ها را به کار ببرند. در بدترین حالت، عده‌ای سیاستگذاری می‌کنند (تصمیم‌گیری می‌کنند)، عده‌ای سیاست‌ها را سند می‌کنند (توجیه می‌کنند)، عده‌ای سند را برنامه می‌کنند (عملیاتی می‌کنند)، و عده‌ای هم تصمیمات و تدابیر دیگران را اجرا می‌کنند. مسأله ربط در هر یک از اتصالات حلقه‌های این زنجیره می‌تواند به ظهور برسد. رویکرد نظری در دو حالت بهترین و بدترین خود، ربط را به‌عنوان یک مسأله در بطن خود می‌پرورد.

در رویکرد عملی، با نگاه به تربیت به‌عنوان عمل و نقش بی‌بدیل تفکر عملی در هدایت این عمل، فیلسوف، برنامه‌ریز و معلم درصدد رفع محدودیت‌های تفکر متعارف برمی‌آیند و در جریان تأمل بر عمل خود به «خویش‌فهمی» نائل می‌شوند. فائق آمدن بر بسیاری از محدودیت‌های تفکر متعارف در گرو این خویش‌فهمی است. این پژوهش، به تفکیک در سه بخش فلسفه تربیت، مطالعات برنامه‌دستی و تدریس انجام شد. در هر بخش، ضمن اشاره به این محدودیت‌ها، امکانات رویکرد عملی و سرمایه‌های مفهومی آن برای بهبود فهم ما از یک عمل زمینه‌ساز تربیتی بررسی می‌شود.

فلسفه تربیت و مسأله ربط

فلسفه تربیت با یک مسأله جدی، مسأله ربط، مواجه است: «فلسفه چندان ربطی به تربیت ندارد، و تربیت از فلسفه جدا افتاده است» (کار، ۲۰۰۴). از نظر کار^۱ عارضه انزوای فلسفه تربیت یک عارضه درون‌دیسپلینی است؛ به این معنا که علت عارضه را در چارچوب‌های مفهومی حاکم بر فهم فیلسوفان تربیت از رشته و عمل خود باید جستجو کرد. به این دلیل، حل این مسأله در توان فیلسوفانی است که به محدودیت‌های ذاتی فهم معاصر خود از رشته پی می‌برند و قادر هستند خود درباره این چارچوب‌ها پرسش کنند:

«این مسائل توسط فیلسوفانی حل می‌شود که با بروز نوعی تخیل فلسفی قادرند با بهره‌گیری از منابع عقلی که از درون این چارچوب قابل دستیابی نیست، خود این چارچوب را

مورد پرسش قرار دهند. فیلسوفان تربیت، صرفاً از طریق ابراز قابلیت تخیل‌ورزی، در ایستادن خارج از چارچوب وجودی خویش فهمی^۱ خود قادرند در پی یافتن موضع برتر بیرونی برآیند، و با فرا رفتن از حدود تحمیلی از سوی این چارچوب مفروضات ذاتی نهفته در خویش فهمی خود را وضوح بیش‌تری بخشیده در معرض تردید قرار دهند» (کار، ۲۰۰۴).

تردید در چارچوب‌های مفهومی حاکم بر فهم، یعنی ممکن شدن یک پرسش تأملی برای فیلسوف تربیت معاصر درباره عمل خود. این سؤال که آیا این صورت از فلسفه که من به آن اشتغال دارم و قصد آشکار آن هدایت فعالیتی عملی چون تربیت است، باید تابع سنت‌های فلسفه نظری باشد؟

با ممکن شدن این پرسش تأملی، به محدودیت‌های فهم خود از رشته پی می‌بریم. چون تصور هر اشتغال دیگری غیر از این فعالیت نظری و تابعیت وفادارانه به فلسفه نظری برای فیلسوف تربیت معاصر دشوار است. به این دلیل، از خود پرسش غفلت می‌کند. از نظر کار و کمیس (۱۹۸۶) یکی از کارکردهای مهم تفکر متعارف این است که برای پرسش‌گری محدودیت ایجاد می‌کند، و پرسش‌ها را برحسب مشروع/نامشروع یا مجاز/غیرمجاز طبقه‌بندی می‌کند. گرایش به تفکر متعارف تربیتی از یک چیز اطمینان حاصل می‌کند: اجتناب از امکان ارزیابی نقادانه درباره شایستگی‌هایش به گونه‌ای نظام‌مند.

اما، فیلسوف تربیت دیگر نمی‌تواند به غفلت از این پرسش ادامه دهد، چون سرانجام این پرسش پرسیده شده است. عده‌ای توانستند به مدد وزن خویش و نیروی گریز از مرکز سرانجام از این دایره بسته بگریزند، و از طریق تأمل بر عمل خود به وجود این محدودیت‌ها پی ببرند. کار بر آن است که دیگر نمی‌توان به غفلت از این سؤال ادامه داد، چون هر قدر به

۱. self-understanding خودشناسی فلسفی است، معادل خویش فهمی برای آن انتخاب شده است، چون «فهم» در علوم انسانی مفهوم دقیق‌تری از «شناخت» در علوم طبیعی را می‌رساند. انسان می‌پندارد که به احساسات و عقایدش دسترسی مستقیم دارد و آن‌ها را حقیقتاً می‌شناسد، که از جهاتی همین‌طور است. اما فهم عمیق‌تری وجود دارد، در خصوص این که چرا آنچه را انجام می‌دهم انجام می‌دهم، آنچه را احساس می‌کنم احساس می‌کنم، آنچه را انتخاب می‌کنم انتخاب می‌کنم، و آنچه را باور می‌کنم باور می‌کنم؛ این درک فراتر از عمل، احساس، انتخاب، باور و در نهایت خود ماست. فهم خود از طریق تأمل در خود است. منظور از خودشناسی فلسفی فهم خویش‌ترن خویش است.

غفلت از این پرسش ادامه دهیم، به باقی ماندن در ابتلاء عمیق به یک «فرهنگ فلسفه» ادامه داده‌ایم. فرهنگی که در حال حاضر، تنها صورت «نظری» فلسفه را به رسمیت می‌شناسد و صورت «غیرنظری» آن را نادیده می‌گیرد (کار، ۲۰۰۴). سبکی از فلسفه‌ورزی که احیاء آن در برهه کنونی حیاتی به نظر می‌رسد، چون به باور کار می‌تواند از تمامیت تربیت به منزله یک عمل اخلاقی و تأملی در برابر برداشت‌های فناورانه سیاسی و اقتصادی و فروکاسته شدن به نظامی ابزاری حفظ و حراست کند.

به اختصار، ماجرای کنونی فلسفه تربیت برای علاقه‌مندان به مسأله ربط از این قرار است: مسأله عمیق‌بودگی عملی رشته مطرح می‌شود، یک طرف ادعا می‌کند راه‌حلی برای آن یافته است، راه‌حلی که به واسطه آن حتی راسخ‌ترین و باورپذیرترین باورهای ما، از جمله ماهیت نظری فعالیتی که بدان اشتغال داریم، به مواجهه انتقادی با دعوی سنت‌های رقیب فرا خوانده می‌شود، تا از این طریق خطاهای موجود در خویش فهمی ما برملا شود و با وارد شدن در یک گفتگوی انتقادی بتوان درباره فلسفه تربیت و افق‌های آن اندیشید. پس، این دعوی خانوادگی آن‌چنان بالا نگرفته است که اعضاء خانواده در پی حذف فیزیکی و معنوی یکدیگر از صحنه برآیند، بلکه آنچه بدان فراخوانده شده‌اند، مواجهه انتقادی بر سر مسأله ربط است.

فلسفه تربیت به‌عنوان فلسفه عملی

از نظر کار تعبیر فلسفه تربیت به‌عنوان شکلی از فلسفه نظری، تبدیل مسائلی آموزشی به مسائلی فلسفی به نحوی ساده‌انگارانه است. زیرا به سادگی نمی‌توان اشتغالات ذهنی عامل تربیتی را با اشتغالات ذهنی فیلسوف نظری یکسان پنداشت.

«... فهم معاصر ما از رشته از دیدگاهی در باب «چیستی فلسفه»، فارغ از هرگونه دقت نظر در باب «چیستی تربیت» به وجود آمده است... فهم معاصر ما از رشته در انحصار صورتی از فلسفه نظری است که تربیت را از خصیصه ذاتاً عملیش محروم می‌کند. [به این دلیل است که] فلسفه تربیت معاصر اکنون تأثیر عملی بسیار کمی دارد» (کار، ۲۰۰۴).

با این که به لحاظ نظری از ماهیت عملی تربیت آگاهی داریم، اما آنچه در عمل بر فهم مدرن ما از چیستی تربیت غلبه دارد، تربیت به‌عنوان یک نهاد است، نه یک عمل. شکلی از فلسفه‌ورزی در باب تربیت که منحصر به تفکر نظری است، با غفلت از ماهیت عملی تربیت به

این انحصارگرایی دامن می‌زند. نه تنها قادر نیست به تربیت برای حفظ خود از محاصره عقلانیت فنی و فروکاسته شدن به نظامی ابزاری کمک مؤثری بکند، بلکه خودش نیز برای غلبه بر رخنه نظریه/عمل ماهیتی ابزاری یافته است. از نظر کار، ابزاری شدن فلسفه تربیت، استفاده ابزاری از فلسفه برای توجیه دیدگاهی است که بنا بر مصالح سیاسی، منافع شخصی یا روابط قدرت، نه اصول عقلانی، از قبل اتخاذ شده است. و برای کسب مشروعیت لازم است به آرایشی فلسفی نیز مزین شود. رابطه وارونه‌ای که می‌توان آن را تقدم وجودی سیاست تربیتی بر فلسفه تربیتی نامید.

محدود شدن فلسفه تربیت به شکل نظری فلسفه، مانع از آن می‌شود که پاسخی مؤثر برای مسائل عملی بیابد، چون فاقد منابع لازم برای پاسخگویی به این گونه مسائل است. به عبارت دیگر، فیلسوفان تربیتی صرفاً از ظرفیت خود در تفکر نظری برای تأمل در مسائل تربیتی بهره می‌گیرند، و از ظرفیت بی‌بدیل تفکر عملی بدون دلیلی موجه چشم‌پوشی می‌کنند. ظرفیتی که از نظر کار عواملان فلسفه تربیت را قادر می‌کند،

«به سؤالات پیش رو درباره ارتباط رشته‌شان با تربیت به نحو مقتضی پاسخ گویند، و این عمل را به نحو تأملی از طریق بازبایی مفروضات تاریخی رسوب‌یافته و مسلم فرض شده در عمل موجود خود انجام دهند» (کار، ۲۰۰۴).

با امکانات رویکرد نظری، فیلسوف مجال می‌یابد با ورود به مباحث مطرح تربیتی درباره باورهای بنیادین تربیتی به استدلال و روشنگری اقدام کند. غافل از این که آنچه واقعاً بنیادین است، باورهایی است که مباحث کنونی را ممکن کرده است، بی‌آنکه درباره خود آن مناقشه شود (کار، ۲۰۰۶). از این رو، لازم است فیلسوف تربیت از تأمل در این سطح بنیادی غفلت نکند، اما چه چیز مانع از تأمل فیلسوف در این سطح بنیادی می‌شود؟ چه چیز می‌تواند اراده تأمل در این سطح را برای فیلسوف ممکن کند؟ چه چیز می‌تواند فلسفه تربیت را تا این حد حساس و تأملی کند؟ آنچه می‌تواند فلسفه تربیت را تا این حد حساس و تأملی کند، فلسفه عملی است. فلسفه عملی از امکانات منحصر به فردی بهره‌مند است و می‌تواند فقر عملی فلسفه تربیت را درمان کند. یکی از این امکانات تأملی بودن آن است.

فلسفه عملی و امکانات آن

ارسطو در کتاب ششم «اخلاق نیکوماخوسی»^۱ میان دو سبک تفکر غیرنظری فنی (تخنه)^۲ و عملی (فرونیسس)^۳ تمایز قائل می‌شود. تفکر فنی، تفکر درباره نحوه دستیابی به اهداف معین به مؤثرترین شیوه است (پویسیس)^۴، در حالی که تفکر عملی، تفکر درباره عمل اخلاقی آگاهانه است (پرکسیس)^۵. تفکر فنی به «ساختن»^۶ معطوف است و تفکر عملی به «انجام دادن»^۷. ساختن برای دستیابی به هدفی است، مثل ساختن وسیله‌ای برای اندازه‌گیری طول یا زمان، اما هدف عمل اخلاقی با انجام دادن کاری محقق می‌شود، مثل راست گفتن یا بخشیدن. دانش عملی یک دانش شخصی است و نمی‌توان انتظار داشت دانش عملی یک شخص به سادگی از آن شخص دیگر شود، چون این دانش تنها از طریق تجربه و درگیری در عمل کسب می‌شود (ارسطو، ترجمه کریسپ، ۲۰۰۴). اما، می‌توان انتظار داشت عاملان خیره در جستجوی بی‌پایان خود برای یافتن خیر در موقعیت‌های عملی خود با عمل خود رده‌بایی به جا گذارند، معیارهایی که پیش از عمل ایشان وجود نداشت.

بنابر نظر ارسطو، تفکر عملی به‌طور مشخص ظرفیتی است که هنگام جستجو و تلاش فرد برای تشخیص خیر در موقعیت‌های عملی در او امکان بروز و رشد می‌یابد. وظیفه مهم فلسفه عملی، کمک به عاملان برای رشد و بهبود تفکر عملی و به‌کارگیری آن در موقعیت‌های حساس انتخاب و تصمیم برای اقدام و عمل شایسته اخلاقی آگاهانه است.

«... تفکر عملی مهارتی روش‌مند و تابع قاعده نیست که بتوان نخست آن را «در نظر» آموخت، سپس «در عمل» به کار بست. بلکه، ظرفیتی است که تنها توسط شخصی می‌تواند کسب شود که در جریان یک عمل خاص پی می‌برد، آنچه به آن مشغول است، به نحو گریزناپذیری معطوف به پیگیری «خیری» است که ربط چندانی به ارضای نیازهای ضروری و

1. Nicomachean Ethics
2. techne
3. phronesis
4. poeisis
5. praxis
6. making
7. doing

علائق او ندارد و ذاتی عمل است، اما اگر شخص خواهان پیشرفت برای دستیابی به فضیلت^۱ عمل خود باشد، آنچه این عامل نوآموز باید بیاموزد، اندیشیدن و عمل کردن بر اساس تفکر صحیح عملی است. اندیشیدن درباره این که چه چیز در یک موقعیت خاص واقعی بیان درستی از این خیر است. ارسطو این قابلیت را فرونیسس می‌نامد. فرونیسس بر خلاف تخرنه مهارتی نیست که بتوان آن را جدا از عمل آموخت، سپس در عمل به کار بست. بلکه، فرونیسس فضیلتی اخلاقی و عقلی است که ریشه در استعدادی طبیعی در انسان دارد، «انجام امور درست، در مکان درست، در زمان درست، و به شیوه درست» (مک‌ایتایر، ۱۹۸۱، ص ۱۴۱). از این جهت، صرفاً از طریق عمل و بر اساس تجارب عملی می‌تواند کسب شود» (کار، ۲۰۰۴).

با به رسمیت شناختن تربیت به عنوان پرکسیس، فلسفه تربیت نیز به نوعی خویش فهمی می‌رسد و خود را به عنوان عملی اخلاقی و تأملی باز می‌شناسد. اخلاقی است، چون همانند تربیت در جستجوی خیر است و به عاملان تربیت برای مواجهه با خویش فهمی، دستیابی به فضیلت عمل و ارتقاء معیارهای عمل آن‌ها کمک می‌کند. تأملی است چون به آن‌ها برای یافتن مفروضات ضمنی و رسوب یافته در عمل خود و آزمون مجدد آن‌ها برای بهبود عمل خود کمک می‌کند. فلسفه تربیت به عنوان فلسفه عملی می‌تواند به تقویت تفکر عملی تربیتی کمک کند. از نظر کار، فلسفه تربیت در شکل عملی خود می‌تواند امکان رسیدن به مرتبه‌ای از خویش فهمی و ورود به سبکی از پژوهش تأملی را برای عاملان تربیت فراهم کند. کار معتقد است که عاملان می‌توانند درس‌هایی را به واسطه فلسفه عملی و از خود فلسفه عملی بیاموزند:

«آنچه عاملان در ابتدا به واسطه فلسفه عملی می‌آموزند، این است که عملی که به آن اشتغال دارند تاریخی دارد. از این جهت، آن‌ها وارثان یک سنت تاریخی هستند که خیر درونی اعمالشان را ارج می‌نهد. از طریق سنت، بخش وسیع زمینه دانش عملی غیرمصرح و معیارهای ضمنی فضیلت اعمال منتقل می‌شود. اما، فلسفه عملی علاوه بر آموزش عاملان برای اندیشیدن درباره عمل خویش از حیث تاریخی، به آن‌ها می‌آموزد، این فهمی که از طریق تاریخ و سنت به ایشان به میراث رسیده است، نه تغییرناپذیر است و نه پایدار. [به آن‌ها می‌آموزد] در جریان

تاریخ عملشان سابقاً سبک‌های مستقر دانش عملی و فهم وجود داشت که دائماً توسط نسل‌های پیشین عاملان به هنگام یافتن پاسخ به سؤالاتی که به ناچار با آن مواجه می‌شدند، مورد تفسیر و درک مجدد قرار می‌گرفت - سؤالاتی که آن‌ها صرفاً از طریق بازنگری تأملی^۱ و بازسازی فهم ماقبل - تأملی^۲ عمل‌شان که سنت برای آن‌ها^۳ فراهم کرده بود، می‌توانستند به آن‌ها پاسخ گویند. بدین ترتیب، آنچه فلسفه عملی به عاملان می‌آموزد، این است که ماهیت امرانه سنت تاریخی که اعمالشان در بستر آن جای دارد، به این معنا نیست که باید دانش عملی را خودکار پذیرفت یا منفعلانه تأیید کرد. یک سنت به نحوی پیش‌رونده نمو می‌کند. از خلال فرآیندی که در آن عاملان از طریق کوشش برای حرکت به سوی دستیابی به فضیلت اعمالشان از دانش عملی ماقبل - تأملی به میراث رسیده سنت به مرتبه آگاهی تأملی نائل می‌شوند تا بر محدودیت‌های آنچه تاکنون در درون سنت اندیشیده، گفته و انجام شده فائق شوند. به این معنا، فلسفه عملی در کمال سادگی نامی برای سنت فلسفه تأملی^۴ است که هر نسل از عاملان را قادر می‌کند در جهت دستیابی به فضیلت اعمال خود پیشرفت کنند. و بدین وسیله، از تداوم سنت قوام‌بخش اعمال خود به سوی پیشرفت و بالندگی اطمینان حاصل کنند» (کار، ۲۰۰۴).

۱- از پیروی به فراروی

یکی از مبانی مفهومی فلسفه عملی که کار به مدد ارسطو به شایستگی از عهده تفسیر آن بر آمده است، معیارهای فضیلت عمل است. بر اساس آن، می‌توان از امکان حرکتی حیاتی برای فعال کردن عاملیت افراد سخن گفت.

از نظر ارسطو، تفکر عملی مهارتی فاقد روش است. آیا این گفته او به این معناست که عاملان چیزی برای آموختن و توصیه به یکدیگر ندارند؟ اگر تفکر عملی به شدت وابسته به

1. Reflective

2. pre-reflective thinking

مرتبه نازل تفکر در فلسفه عملی است و مقدمه‌ای است برای گذار به مرتبه بالاتر که همان تفکر تأملی یا فلسفی است.

۳. تأکید کار بر ضمایر فاعلی، ملکی و مفعولی they, their, them اشاره به رابطه دیالکتیکی میان عامل، عمل و سنت است. به نظر می‌رسد، پایداری یا ناپایداری سنت‌ها و سبک‌های تفکر عملی و فهم در موازنه روابط این سه و در پی حضور تعیین‌کننده عامل در نقش فاعل، مالک عمل یا تجربه، و مفعول رقم می‌خورد.

4. reflective philosophy

زمینه^۱، وابسته به تجارب و ظرفیت‌های فرد و ظرفیتی است که از طریق قرار گرفتن در موقعیت، تجربه و درگیری در عمل حاصل می‌شود، پس چه چیز برای به اشتراک گذاشتن باقی می‌ماند؟ فلسفه عملی چه درسی برای آموختن دارد؟ چگونه به رشد و بهبود تفکر عملی کمک می‌کند وقتی پرکسیس (عمل اخلاقی)، آن گونه که ارسطو آن را تبیین می‌کند، در سرحدات و مرزهای نهایی خود در تماس با واقعیت کاملاً شخصی و وابسته به ظرفیت‌ها و تجارب عامل است؟ آیا این وضعیت فارغ از نظریه، فارغ از روش، فارغ از کاربرد، عامل را به نسبی‌گرایی و تنهایی علاج‌ناپذیر در موقعیت تربیتی مبتلا نمی‌کند؟

با تفسیر کار از آراء ارسطو، آنچه در جریان عمل و بعد از آن به اشتراک گذاشته می‌شود تجربیات نیستند، بلکه معیارها هستند. معیارهایی که با تحقق عمل اخلاقی و آگاهانه توسط عاملان خبره^۲ ثبت شده‌اند، و در فلسفه عملی به آن معیارهای عالی یا معیارهای فضیلت عمل می‌گویند. این معیارهای عالی توسط عاملان خبره به ثبت رسیده‌اند و به‌عنوان راهنمای عمل برای عاملان نوآموز به شمار می‌آیند. البته، این معیارها تا وقتی ثابت هستند که معیار ممتاز دیگری به ثبت نرسیده باشد. بنابراین، یکی از درس‌های مهم فلسفه عملی برای عاملان خبره این است که پیروی^۳ از معیارهای ثابت عمل یا سرمشق قرار دادن آن‌ها در مرتبه پایین‌تری از فراروی^۴ یا تخطی کردن از آن‌ها قرار دارد. این بدان معناست که عامل در مسیر دستیابی به خبرگی عملی در مرتبه پیروی یا تابعیت نعل به نعل از معیارهای ثابت فضیلت عمل باقی نمی‌ماند، بلکه به محض رویارویی با مسائل عملی سرکش درصدد فراتر رفتن یا تخطی از این معیارها برمی‌آید. درست به مانند دوندۀ ای که در مسیر قهرمانی (فضیلت عمل)، ابتدا در تکاپوی رسیدن به رکورد ثبت شده جهانی (معیار ثابت عمل) است؛ و پس از نیل به آن، به منظور تثبیت قهرمانی بلامنازع خود در تکاپوی شکستن رکورد (معیار سابقاً ثابت عمل) و ثبت رکورد خویش است. به همین دلیل، ثبات معیارهای فضیلت عمل امری موقتی است و لفظ «سابقاً ثابت» برای آن به کار می‌رود. عامل خبره در مسیر فائق آمدن بر محدودیت‌های فهم

1. context-based
 2. phronimoi
 3. emulate
 4. exceed



خود در مواجهه با مسائل سرکش، معیارهای فضیلت عمل را نیز ارتقاء می‌دهد.

«... تنها کسانی که آموخته‌اند ابتدا خیر درونی عمل خود را بشناسند، سپس از معیارهای ثابت فضیلت عملشان پیروی کنند، قادرند توان و استعداد تفکر خردمندانه و مصلحت‌اندیشانه برای تحقق این خیر درونی را رشد دهند. به همین ترتیب، تنها کسانی که در تفکر عملی خبره شده‌اند (فرونیموها) وقتی با یک نیاز عملی مواجه می‌شوند، با فراروی از معیارهای سابقاً ثابت فضیلت^۱ می‌توانند در مرتبه‌ای قرار بگیرند که محدودیت‌های فهم عملشان را که بر اساس تجربه عملی‌شان کسب کرده‌اند از لحاظ فلسفی مورد تأمل قرار بدهند» (کار، ۲۰۰۴).

پس، درس فلسفه عملی به عاملان نوآموز، شناخت معیارهای ثابت فضیلت عمل و پیروی از آن‌ها است. اما، آنچه این عاملان نوآموز در مسیر خبرگی از فلسفه عملی می‌آموزند، ورود به سبکی از پژوهش تأملی است که آن‌ها را قادر می‌کند تا مفروضات مسلم فرض شده ضمنی در عمل خویش را افشاء و بررسی کنند (کار، ۲۰۰۴). با ممکن شدن تأمل بر عمل، امکان بازسازی فهم از عمل و در نتیجه بهبود عمل و از آن مهمتر، ارتقاء معیارهای فضیلت عمل میسر می‌شود.

از دیدگاه یک فیلسوف عملی، ارتقاء بخشیدن به معیارهای فضیلت عمل یک تعهد اخلاقی و یک رسالت اجتماعی است. زیرا، نه تنها موجب حفظ سرمایه‌های دانش عملی به میراث‌رسیده از نسل‌های پیشین عاملان خبره می‌شود، بلکه بر این سرمایه دانشی می‌افزاید و موجب بقا و بالندگی سنتی می‌شود که اعمال ما در بستر آن قوام یافته است.

این رسالت از این جهت بسیار با اهمیت است که دانش نظری و دانش فنی را می‌توان در کتاب‌ها و در کتابخانه‌ها ضبط کرد، اما دانش عملی را نمی‌توان به هیچ وجه به این طریق ضبط کرد. زبان عملی را به دشواری می‌توان به زبان نظری یا فنی ترجمه کرد. به تعبیری، دانش عملی دانش سینه به سینه است. دانشی است که با شاگردی کردن^۲ نزد یک استاد آموخته می‌شود، با عمل محقق می‌شود، در عمل ضبط می‌شود و از طریق عمل به نسل‌های بعد منتقل می‌شود. با این تفسیر می‌توان پی برد، چطور بسیاری از سرمایه‌های دانش عملی به میراث رسیده از نسل‌های پیشین عاملان، توسط نسل‌های بعد بر باد می‌رود، و چطور یک سنت بارور

1. previously established standards of excellence
2. apprenticeship

و غنی به لحاظ دانش عملی می‌تواند در همین نظام تعلیم و تربیت نابارور و فقیر شود؛ و چرا باید درس‌های فلسفه عملی در خصوص «پیروی» و «فراروی» از معیارهای فضیلت عمل را برای یک عمل زمینه‌ساز تربیتی جدی گرفت.

امکانات رویکرد عملی برای برنامه درسی

بسیاری از دستاوردهای رویکرد عملی به تربیت در حوزه مطالعات برنامه درسی به ظهور رسیده است. این پژوهش، در این جا با شواهد آغاز می‌شود و با آیزنر پایان می‌یابد. دلیل آن نیز روشن است: «عملی»^۱ در حوزه مطالعات برنامه درسی به نام شواب و «هنری»^۲ به نام آیزنر سکه خورده است. هم نظریه عملی هم نظریه هنری از مباحث آکادمیک مطرح در رویکرد عملی به برنامه درسی هستند.

شواب و نظریه عملی او سیمای آکادمیک دو وجهی دارند. این دو وجهی بودن به مناسبت او و نظریه‌اش به بحث ما می‌افزاید. شواب را هم به عنوان نظریه پرداز برنامه درسی می‌شناسند، هم به عنوان فیلسوف تربیت. این دو سیما بی‌ارتباط با یکدیگر نیستند و دو طرف یک سکه هستند. نظریه شواب که در سلسله مقالات موسوم به عملی طی سال‌های ۱۹۶۹ الی ۱۹۸۳ ارائه شد، او را به یک نظریه پرداز معروف حوزه مطالعات برنامه درسی و یک فیلسوف تربیتی بارز مبدل کرد. از او به عنوان فیلسوف تربیت به دلیل نقدهای نافذش از بنیادهای تربیتی یاد می‌کنند (رابی، ۲۰۰۷). از نظر شواب، عملی همان اکسیری است که باید به برخی عناصر حوزه برنامه درسی، از جمله زبان یا تفکر برنامه درسی افزود تا شاید حیات به پیکره در آستانه مرگ رشته بازگردد. واقعیت تفکر برنامه درسی «عملی» است و این حوزه به خطا این واقعیت را «نظری» پنداشته است و حجم زیادی از انرژی خود را مصروف آن کرده است. این اعتماد عمیق و نآزموده به نظریه‌هایی که حتی در خوشبینانه‌ترین حالت با فرض مناسبت برای حل مسائل عملی رشته کفایت نمی‌کنند، مانع از آن می‌شود تا زمانی که رویکرد و جهت‌گیری از نظری به «عملی»، «شبه عملی»^۳ و «به‌گزینی»^۴ تغییر نکند، وضعیت امور تغییر کند (شواب، ۱۹۶۹).

1. The Practical
2. The Artistry
3. quasi-practical
4. eclectic

در حالی که شناخت درست‌ترین کار عقل نظری است، گزینش بهترین کار عقل عملی است. تأکید شواب بر عملی از این جهت است که این دو ضرورتاً بر یکدیگر منطبق نیستند. زیرا، در حال حاضر حقیقت در سیطره علم است و درست را نظریه‌های علمی تعیین می‌کنند. نظریه‌ها این امر خطیر را با وجود محدودیت‌های ذاتی و اجتناب‌ناپذیر خود لزوماً معصومانه و مسئولانه انجام نمی‌دهند. آن‌ها جوانبی را می‌بینند و جوانبی را ناگزیر نادیده می‌گیرند. آنچه با به‌کارگیری روش‌های سختگیرانه عقل نظری عاید می‌شود، چیزی جز نتایج تأیید شده^۱ علمی نیست. در حالی که ما در مواجهه با یک مسأله عملی بیش از هر چیز نیازمند یک «تصمیم قابل دفاع»^۲ هستیم (شواب، ۱۹۶۹). این تصمیم صرفاً با تمسک به آن نتایج تأیید شده علمی قابل دفاع نمی‌شود، چون نظریه هوشمند ما حتی در صورت مناسبت، فاقد کفایت لازم و ناتوان از مشاهده برخی جوانب موقعیت کنونی ماست. از نظر شواب، وقتی امیدی هر چند اندک نه اکنون، نه در آینده نزدیک برای دستیابی به یک نظریه واحد یا یک فرانظریه‌ای وجود ندارد که به ما بگوید نظریه‌ها را به لحاظ اهمیت و فوریتی که برای برنامه درسی دارند چگونه جمع یا در یک ساختار سلسله‌مراتبی نظام ببخشیم، پس «آنچه به‌عنوان یک بدیل امکان‌پذیر باقی می‌ماند، اتحادیه‌ها^۳ و ارتباطات غیرنظام‌مند، دشوار، عمل‌گرایانه و غیرقطعی در پرتو به‌گزینی (اکلکتیک) است» (شواب، ۱۹۶۹).

نباید چنین تصور کرد که رویکرد عملی معصومیت از دست‌رفته رشته برنامه درسی را به آن باز می‌گرداند و آن را در وضعیت «بری از نظریه»^۴ قرار می‌دهد. دست‌کم چنین رایحه‌ای از نظریه شواب به مشام نمی‌رسد، به‌ویژه با دفاع کاملاً نظری و تمام‌عیار او از عملی، اما می‌توان انتظار داشت عاملان رشته را از ارتکاب خطاهای گذشته باز دارد. مثل این خطای مشهود که هر نظریه روان‌شناختی، جامعه‌شناختی یا مردم‌شناختی را به خطا نظریه برنامه درسی تلقی کنند، آنگاه با برآورده نشدن انتظارات از درک وضعیت پیچیده پیش‌آمده درمانده بر جای خود عاجز بمانند یا به نظریه‌های دیگر متوسل شوند. این همان وضعیتی است که در آن بحران به

1. warranted conclusions
2. defensible decision
3. unions
4. theory-innocence

ظهور می‌رسد و می‌گوییم گویا وضعیت بحرانی است. اما بحرانی، نه از جهت وضعیت پیچیده پیش‌رو، بلکه بحرانی از جهت عجز و ناتوانی ما از درک پیچیدگی، به دلیل گرفتار شدن در قالب و چارچوب‌های تفکر متعارف یا همان اصول پذیرفته شده نآزموده و نگرش جافتاده و مستقر. آنچه شواب آن را «بحران اصل» می‌خواند، بحرانی که هر رشته علمی و هر فعالیت نظامند فکری ممکن است گرفتار آن شود، چون ناگزیر باید تلاش‌های خود را با اعتماد و تکیه بر یک سری اصول نآزموده آغاز کند (شواب، ۱۹۶۹). بحران اصل، اشاره به بی‌خاصیتی و فرسودگی اصول حاکم بر یک رشته علمی است، وقتی تمام پرسش‌ها و پاسخ‌های مجاز به پرسیدن و پاسخ داده شده توسط این اصول سرانجام به پایان می‌رسند، یا وقتی دیگر توان و کفایت لازم برای برانگیختن پژوهش و یورش به مسائل ما را ندارند (شواب، ۱۹۶۹).

۲- از تأمل نظری به عمل تأملی

بر اساس نظریه عملی، می‌توان از امکان حرکتی حیاتی برای اصلاح یک نقیصه بینشی در پژوهش‌ها و گزینش‌های حوزه برنامه درسی سخن گفت: از تأمل نظری به عمل تأملی. در واقع، نظریه شواب با روشن کردن برخی اصول نآزموده کار در حوزه مطالعات برنامه درسی و حکم به بی‌کفایتی رویکرد نظری در برآوردن مقاصد رشته مطالعات برنامه درسی، گویی کار را برای متخصصان این رشته پیچیده‌تر و دشوارتر می‌کند، نه آسان‌تر. نظر آیزنر عیناً همین است: شواب پاسخ‌های آسانی ارائه نکرده است که کار را برای متخصصان برنامه درسی آسان‌تر کند.^۲ از نظر آیزنر (۱۹۸۴)، درس مهم شواب به متخصصان درسی این است که به آن‌ها فهماند ماهیت رشته آن‌ها و پژوهش در این حوزه با بقیه رشته‌ها متفاوت است. مطالعات برنامه درسی یک رشته عملی است و قبول این واقعیت احتمالاً برای بسیاری از متخصصان برنامه درسی که

1. crisis of principal

۲. آیزنر در مراسم بزرگداشتی که برای شواب در زمان حیاتش برگزار شد گفت: شواب به یادمان آورد که ما متخصصان برنامه درسی، روان‌شناس یا کارمند دون پایه روان‌شناسی نیستیم؛ به صنف جامعه‌شناسان و فیلسوفان هم تعلق نداریم، بلکه کارمان بهبود بخشیدن به کار و برنامه مدارس از طریق همکاری کردن با مدیران و معلمان است. او ما را از این که دنبال مقام و احترام دانشگاهی؛ یا کارمند دون پایه همکارانمان در دپارتمان‌های دیگر باشیم بر حذر داشت. پس، اگر می‌خواهیم کارمان را درست انجام دهیم، نخست باید بدانیم کی هستیم و چه باید بکنیم. «جوزف شواب زندگی را برای ما آسان‌تر نکرده است» (آیزنر، ۱۹۸۴).



وجههٔ یک رشتهٔ علمی را در نظری بودن آن می‌دانند واقعیتی دردناک است. البته به نظر می‌رسد، این از ویژگی‌های ستودنی یک نظریهٔ خوب تربیتی است. نظریه‌های خوب تربیتی همواره کارها را دشوارتر می‌کنند، نه آسان‌تر. آن‌ها با آشکار کردن جوانب مغفول، ناندیشیده و ناآزموده گویی از پیچیدگی اوضاع می‌کاهند و بر ظرافت و پیچیدگی‌های تفکر و اعمال ما می‌افزایند. مشاهدات را هوشمندانه‌تر و تخصصی‌تر می‌کنند و توان درک و تحلیل موقعیت را افزایش می‌دهند. همهٔ این‌ها در چارچوب نظریهٔ عملی شواب و با توجه به راهکار او، در گرو قرار گرفتن در موضع برائت از رویکرد نظری (نه نظریه)، و به‌کارگیری هنر غیرنظامند و دشوار، اما کاربرپذیر به‌گزینی (اکلکتیک) برای استفادهٔ بهتر از ظرفیت و توان نظریه‌ها برای حل مسائل برنامهٔ درسی است (شواب، ۱۹۶۹).

هنر غیرنظام‌مند و دشواری که شواب به نام *eclectic* از آن نام می‌برد، نوعی هنر آمیختن است یا به تعبیری، هنر به‌کارگیری بجای، شایسته و «خادمانه» (مهرمحمدی، ۱۳۸۷) نظریه‌هایی است که هر یک از زوایای مختلف و منظر خاص خود مسائل را در کانون توجه قرار می‌دهند. به این دلیل، در نظریهٔ شواب استقرار رشته در «موضع برائت»^۱، با وجود مفهوم اساسی اکلکتیک، نمی‌تواند به هیچ وجه به معنای طرد نظریه از حوزهٔ برنامهٔ درسی تفسیر شود، بلکه صرفاً یک جابه‌جایی از استفادهٔ «مخدومانه» و حاکمیت انحصارگرایانهٔ نظریه‌ها به سوی استفادهٔ «خادمانه» و تکتگراییانهٔ آن‌ها است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). البته ناگفته نماند، هر دو بهره‌گیری از ویژگی تأملی بهره‌مند است، اما نکتهٔ شایان توجه این است که این تأمل توسط عقل در کدام وضعیت خود صورت می‌گیرد و ناظر به چه چیز است؟ شاید توجه به تمایز مفهومی تأمل نظری^۲ و تأمل عملی^۳ به درک این موضوع کمک کند.

تأمل نظری با عقل نظری انجام می‌شود و برای رسیدن به آگاهی و دانش است. اما تأمل عملی با عقل عملی انجام می‌شود و برای رسیدن به بهترین تصمیم ممکن با توجه به شرایط موجود است. همسایهٔ دیوار به دیوار تأمل عملی، تصمیم عملی و عمل سنجیده است. به این دلیل، گسیختگی و شکافی میان نظر و عمل آن چنان که در فلسفهٔ نظری مطرح شده پدید

-
1. state of innocence
 2. reflection
 3. deliberation

نمی‌آید. از این نظر می‌توان *deliberation* یا «تأمل عملی» را معادل «عمل تأملی»^۱ در نظر گرفت. مقاله «عملی» دوم شواب (۱۹۷۱) به این امر اختصاص یافته است و هشدار برای برحذر ماندن از وقف پژوهش برنامه‌درسی به پژوهش نظری است. پژوهش نظری، با هدف تأمل در نظریات موجود و انتخاب بهترین آن‌ها (به لحاظ علمی) انجام می‌شود و اغلب با این خطر همراه است که ذهن برنامه‌ریز به جای استقرار در مدار مسأله در مدار نظریه‌های علمی قرار بگیرد و اغلب با این خطا همراه است که نظریه نماینده کل واقعیت در نظر گرفته شود و مسأله در پرتو آن نظاره شود. شواب هشدار می‌دهد که منظر نظریه یک «منظر تونلی»^۲ است (شواب، ۱۹۷۱) که پرتوهای واقعیت با عبور از مدخل تنگ آن به چشم ناظر می‌رسند و منظرهای ناتمام واقعیت را به او نشان می‌دهند. در واقع، اکلکتیک برای رفع این نقیصه بینشی پیشنهاد شده است. اگر نظریه برداشتی ناقص^۳ از واقعیت است که تنها پرتو خود را بر بخشی از واقعیت می‌افکند، پس اکلکتیک هنر آمیختن و ترکیب خواهد بود تا از این طریق بهترین پرتو ممکن بر واقعیت افکنده شود (شواب، ۱۹۷۱).

با برحذر ماندن از منظر نظریه، همه چیز در وهله نخست و در سرآغاز یک پژوهش تأملی به نگاه محقق و کیفیت مشاهده او بستگی دارد. مشاهده تأملی^۴ یا عملی یک مشاهده کاملاً تخصصی در پژوهش‌های عملی است. مشاهده عملی^۵، همچون مشاهده علمی^۶ در بند پیراستن و خلوص نیست، بلکه در پی جمع بستن و با هم آوردن^۷ است. مشاهده عملی، از ویژگی فشردگی بهره‌مند است، چون پرتوهای ساطع شده از کانون‌های متعدد نظریه‌های علمی را با

۱. در باب تعریف، ماهیت و حدود *deliberation* می‌توان به مباحث سودمند ارسطو در کتاب ششم، باب نهم / اخلاق نیکوماخوسی رجوع کرد. از نظر ارسطو *deliberation* نوعی تحقیق است که گرچه خود با دقت و تأنی همراه است، اما نتیجه بلافصلی دارد که همان عمل تأملی یا سنجیده است. به این سبب می‌گویند، شخص (در موقعیت عملی خود) باید با تأنی و دقت تأمل کند، اما به نتیجه تأمل خود زود عمل کند (ارسطو، ترجمه کریسپ، ۲۰۰۴).

2. tunnel vision

3. incomplete view

4. deliberative

5. conspectus

6. observation

۷. پیشوند *con* در زبان انگلیسی به معنای «باهم» است، *spect* نیز به معنای نگاه کردن است. از این رو *conspectus* جمع کردن منظرهای متعدد یا باهم‌نگری است. *polyfocal* بر فشردگی و چگالی این نوع مشاهده می‌افزاید.

هم جمع می‌کند و از چگالی بسیار بالا بهره‌مند می‌شود. مشاهده دشواری که شواب با افزودن وصف چندکانونی آن را «مشاهده چندکانونی»^۱ می‌نامد (شواب، ۱۹۷۱).

هم «به‌گزینی» هم «عمل تأملی» به دلیل تمرکز بر «مسائل عملی» به جای نظریه‌ها دشوار هستند. «مسائل عملی»، مسائلی هستند که نیازمند تصمیم و عمل هستند. دشواری عمل تأملی از این جهت است که «مسائل عملی» به سادگی بر آگاهی انسان پدیدار نمی‌شوند. به قول شواب، «مسائل عملی در حالی که کارت‌های شناسایی‌شان را بر گردن‌هایشان آویخته‌اند، خودشان را عرضه نمی‌کنند» (شواب، ۱۹۶۹). «آن‌ها داده نمی‌شوند، بلکه دریافت می‌شوند»^۲ (شواب، ۱۹۸۳). مسأله‌ای که در ابتدا صرفاً احساس می‌شود، از طریق «هنرهای ادراک»^۳ و سپس «هنرهای مسأله‌کاوی»^۴ (شواب، ۱۹۷۱، ۱۹۸۳) به ادراک در می‌آید. مسائل عملی تا زمانی حل ناشدنی هستند که از احساس به ادراک در نیامده‌اند و مادامی که حل نشوند عامل را در «موقعیت مسأله‌دار»^۵ خود می‌آزارند، چون در هر صورت احساس می‌شوند.^۶ به این دلیل، لازم است عامل در رشته پیچیده عملی^۷ پیش از «هنر به‌گزینی» (اکلکتیک)، به تحصیل

1. polyfocal conspectus

2. "they are not given but taken"

3. arts of perception

۴. arts of Problemation حل مسأله در وهله نخست، مستلزم ادراک، شناسایی و صورت‌بندی مسأله است. هنرهای مسأله‌کاوی شامل تشخیص و صورت‌بندی مسأله است. شواب با ارجاع به عبارت دیویی مبنی بر «عرضه موقعیت مسأله به آگاهی» اظهار می‌کند، «ما ممکن است از وجود مسأله آگاهی داشته باشیم، اما نمی‌دانیم مسأله چیست» (شواب، ۱۹۶۹). منظور دیویی نیز از بیان آگاهی از «موقعیت مسأله» همین بود. او با بیان دیگری از تبدیل problematic situation به problem situation سخن گفته بود. از نظر شواب، با به‌کارگیری هنرهای مسأله‌کاوی، مسأله به خوبی درک می‌شود (شواب، ۱۹۸۳)، یا به تعبیر دیویی «موقعیت مسأله‌دار» به «موقعیت مسأله» مبدل می‌شود.

5. problematic situation

۶. درست به مانند کودک خردسالی که درد را احساس می‌کند و از درد فریاد می‌زند، اما قادر نیست بگوید درد در کدام ناحیه است، چون هنوز از جغرافیای بدن خود آگاهی ندارد.

۷. شواب در مقاله «عملی» (۱)، مقصود خود را از «عملی» به صراحت بیان می‌کند و آن را یک رشته یا دیسپلین پیچیده می‌خواند. رشته‌ای که برای دانشگاہیان نسبتاً ناشناخته است و به نحو بنیادی با رشته‌های نظری تفاوت دارد. تفاوت بنیادین رشته عملی با رشته‌های نظری را باید در موضوع و روش‌های آن‌ها جستجو کرد. رشته عملی با انتخاب و عمل سروکار دارد، درحالی که رشته‌های نظری با دانش سروکار دارند. روش‌های رشته عملی به تصمیمات قابل دفاع و روش‌های رشته‌های نظری به نتایج تأییدشده علمی منتهی می‌شوند (شواب، ۱۹۶۹).

«هنرهای عملی» دشوار و شاق اقدام کند. نخست باید «هنرهای ادراک» و «هنرهای مسأله‌کاوی» را بیاموزد. هنرهای عملی مکمل نظریه‌ها هستند و از ترکیب هنرهای عملی و نظریه‌هاست که هنر به‌گزینی امکان می‌یابد.

در نظریه شواب عمل برنامه‌ریزی درسی و عمل پژوهشی سرانجام وحدت می‌یابند (هریس، ۱۳۸۷) و برنامه‌ریزی درسی دیگر چیزی نیست، جز یک پژوهش معطوف به عمل تأملی. به‌گزینی (اکلکتیک) نیز روشی است که هر محقق برنامه‌ریزی درسی در رشته عملی باید مهارت به‌کارگیری آن را همچون هنرهای عملی طی تحصیل خود در یک رشته عملی (مثل تدریس و برنامه‌ریزی درسی) کسب کند.

۳- از تصمیم‌پذیری به تصمیم‌سازی

رویکرد عملی آیزنر به تربیت و برنامه‌ریزی درسی زمینه‌ساز این امکان است. به این دلیل، پس از اشاره مختصر به دیدگاه دورگه عملی/هنری او به برنامه‌ریزی درسی، امکانی را بررسی می‌کنیم که پدید می‌آورد.

از نظر آیزنر، حداکثر آنچه که از نظریه‌ها می‌توان انتظار داشت، این است که آن‌ها تأملات ما در برنامه‌ریزی درسی را دشوارتر کرده و به تدارک برنامه‌های غنی‌تر کمک کنند، نه آن که دستورالعمل صادر کنند. «ما باید به این ایده‌ها به‌عنوان ابزار بنگریم، نه نقشه‌کار و از آن‌ها باید استفاده کنیم، نه پیروی» (آیزنر، ۱۹۹۷). او تجویز دستورالعمل در تربیت را برای پیروی چندان مطلوب نمی‌داند و به جای آن پیشنهاد می‌کند، فهم و برداشت‌های خود را با یکدیگر به اشتراک بگذاریم. از نظر آیزنر، کار ارزشمندی که یک محقق با پژوهش خود انجام می‌دهد، گسترش فهم از طریق برانگیختن حساسیت دیگران به مفاهیم و امکاناتی است که او طی مطالعات و پژوهش‌هایش بدان دست یافته است.

نقش تفکر تأملی در طرح آیزنر در باب عمل برنامه‌ریزی درسی بسیار بارز است. به‌ویژه، وقتی که آشکارا برای اجتناب از آفات رویکرد نظری از کاربرد مفهوم نظریه برای نظریه تربیتی خود اجتناب می‌کند و آن را یک فهم یا «تصور تربیتی» معرفی می‌کند. یا وقتی که برنامه‌ریزی درسی را فرآیند تبدیل تصورات و آرزوهای ما در باب تربیت به برنامه تعریف می‌کند. گرچه،

این تصورات از نظر او، در آغاز فرآیند برنامه‌ریزی درسی، کلی، مبهم، فزّار، مملو از تناقض^۱ و در نهایت وصف‌ناپذیر هستند، اما هرکس که با تربیت سروکار دارد، از جمله فیلسوف، برنامه‌ریز و معلم تلاش می‌کند تصورات و ایده‌های مبهم و وصف‌ناپذیر خود را به زبان توصیف درآورد. البته، این عمل هرگز به صورت تام و تمام تحقق نمی‌یابد و همواره فهمی و رای این فهم نوشتاری و گفتاری وجود دارد که در مواجهه با موقعیت تربیتی و در لحظات انتخاب و تصمیم به مدد تفکر عملی پدید می‌آید.

به نظر می‌رسد، با مشخص شدن نقش تفکر عملی در طرح آیزنر بتوان محدودیت و آزادی (ابتکار عمل) را با یکدیگر جمع کرد. این ایده که برنامه درسی حتی از نوع مدون و کاملاً کنترل شده می‌تواند بستری برای زایش تصمیمات باشد. تصمیماتی که می‌تواند در نوع فرصت‌های یادگیری و تجربه کودکان تأثیر حیاتی داشته باشند. مثل وقتی که معلم در یک فضای محدود شده و کنترل شده با مواد و متون درسی از پیش تعیین شده درباره نحوه به‌کارگیری این مواد و انواع فرصت‌های یادگیری و تجربیاتی که می‌تواند برای دانش‌آموزان تدارک ببیند، فرصت انتخاب و تصمیم‌گیری دارد. نقش معلم در برنامه‌ریزی درسی مورد نظر آیزنر بسیار مهم است. زیرا، این معلم است که سیاست تربیتی را می‌فهمد و تفسیر می‌کند. اوست که با وجود همه محدودیت‌ها در کلاس درس قدرت تصمیم‌گیری و از آن مهم‌تر، قدرت تصمیم‌سازی دارد. معلم با تفکر عملی خود درگیر برنامه‌ریزی درسی می‌شود، که نوعی پژوهش و «تأمل عملی شخصی»^۲ به حساب می‌آید (آیزنر، ۱۹۹۷). تأمل عملی شخصی معلم بر برنامه درسی، محرک توان تصمیم‌سازی و آغاز حرکت حیاتی او برای غلبه بر شماری از محدودیت‌هاست. با این تفسیر به خوبی می‌توان درک کرد، چطور معلمان، اهل این نوع تأملات در پشت درهای بسته کلاس درس، سیاست‌های کور تربیتی را اصلاح و جرح و تعدیل می‌کنند و سرانجام بینا می‌شوند.

۱. مملو از تناقض هستند، چون تلاش می‌کنیم اجبار و آزادی را با هم جمع کنیم. به عنوان مثال، هم علاقه‌مند هستیم بچه‌ها صاحب مهارت‌های اساسی شوند، هم دوست داریم آن‌ها ابتکار عمل داشته باشند، و احساس نکنند اسیر قوانین ما هستند. قوانینی که ممکن است تخیل، کنجکاوی یا خلّاقیت آن‌ها را خاموش کند (آیزنر، ۱۹۹۷).

۴- از متعارف به تأملی

بسیاری از عادت‌های فکری متعارف برنامه‌ریزی درسی گویی به قراردادهای ضمنی بدل شده‌اند. نمونه‌هایی از این قراردادهای ضمنی تربیتی را در تأملات عملی آیزنر در برنامه‌ریزی درسی می‌توان یافت و با الهام از آن‌ها می‌توان به امکان‌پردازی اقدام کرد. پس از اشاره به دو مورد از آن‌ها، امکانات پدید آمده بررسی خواهد شد.

یکی از این قراردادهای ضمنی مانع از آن می‌شود که سبک‌های متنوع بیان در تربیت مشروعیت یابد، و دیگری برای تجربه کردن جهان محدودیت ایجاد می‌کند. نخستین آن‌ها، مانع از آن می‌شود که ما کارکردهای منحصر به فرد معرفت‌شناختی را تشخیص دهیم که اشکال گوناگون بیان را ممکن می‌کنند. مثل وقتی که می‌دانیم جهان به اشکال گوناگون به آگاهی انسان عرضه می‌شود و به اشکال گوناگون می‌تواند بیان شود، اما اجازه می‌دهیم یک شیوه بیان بر دیگر شیوه‌ها سیطره یابد (آیزنر، ۱۹۹۷). مثال مورد علاقه آیزنر که در چند جا آن را برای بیان مقصود خود به کار برده است، پاییز است:

«پاییز در قالب گزاره‌های علمی به صورت تغییرات شیمیایی درختان، در قالب گزاره‌های نجومی به صورت موقعیت سیاره زمین نسبت به خورشید، در بیان شاعرانه به صورت رایحه سوختن برگ‌های پاییزی، در تصاویر بصری به صورت رنگ‌های چشم‌نواز مناظر پاییزی، و در اشکال صوتی به صورت خش‌خش برگ درختان در زیر گام‌های رهگذران به آگاهی انسان عرضه می‌شود، یعنی به شیوه‌های گوناگون شناخته می‌شود و در طیف گسترده‌ای از اشکال بیانی نیز قابل بیان است» (آیزنر، ۱۹۹۷).

اگر چنین باشد و دانش‌آموزان فهم جهان را به شیوه‌های گوناگون کسب و تجربه می‌کنند، پس در نحوه بیان آنچه می‌دانند باید آزادی انتخاب داشته باشند، اما چنین نیست و آن‌ها آشکارا به سبک گفتاری و نوشتاری محدود می‌شوند. برای مرئی کردن این قرارداد پنهانی کافی است به ارزشیابی‌های خود نگاهی بیاندازیم، آنگاه خواهیم دید که نوشتار تنها وسیله مشروع و مجاز برای نشان دادن این است که دانش‌آموز چه چیز می‌داند.

قرارداد ضمنی دیگر، مربوط به کیفیات بیانی ذاتی خود حوزه‌های دانش است، که این نیز برای تجربه جهان محدودیت ایجاد می‌کند. مثل این که مورخ به نثر می‌نویسد، فیزیکدان فهم خود را به صورت معادلات بیان می‌کند، موسیقیدان آن را با صوت و تصنیف نشان می‌دهد، و

نقاش تصاویر بصری خلق می‌کند. هر یک از این شیوه‌ها، شیوه‌های بیانی ذاتی رشته‌های علمی و متخصصان آن‌هاست، اما ما به خطا برای تشخیص این که شخص فیزیک می‌داند، از او می‌خواهیم تا یک نظریه فیزیکی را توضیح دهد، یا یک آزمایش فیزیک انجام دهد.

وضعیت وقتی حادث می‌شود که فیلسوف یا برنامه‌ریز درسی با تکیه بر یک دیدگاه فلسفی به این دلالت برسد که دانش‌آموزان باید برطبق قرارداد میان جامعه متخصصان به بینش درباره موضوع درسی برسند. به‌عنوان مثال، هدف درس تاریخ را «دستیابی به دانش و بینش تاریخی» معرفی کنند، اما وسیله دستیابی به آن را بر طبق قراردادهای پذیرفته شده و مرسوم میان جامعه دانشگاهی مورخان تعیین کنند. مثلاً انتظار داشته باشند دانش‌آموزان با بررسی مدارک و اسناد تاریخی به بازپردازی واقعیت‌های تاریخی و داوری درباره آن‌ها اقدام کنند (باقری و سجادیه، ۱۳۹۰)؛ یا مثلاً انتظار داشته باشند یک پژوهش تاریخی بنویسند و پژوهش تاریخی آن‌ها حاوی شواهد و براهین راستین تاریخی باشد (یک تجربه شخصی). پذیرش قراردادهای آکادمیک از فهم این موضوع ممانعت می‌کند که بینش تاریخی به چه شیوه‌های ممکن دیگر می‌تواند دریافت شود و به دنبال آن، برای تجربه جهان محدودیت ایجاد می‌کند. آیزنر (۱۹۹۷) استدلال می‌کند که خود این بیان مشروعیت یافته برای یک متخصص، جانشین چیزی است که او به روش‌های دیگر ممکن است آن را دریافت کرده باشد، روش‌هایی که ممکن است غیرکلامی باشند. به‌عنوان مثال، به سرگذشت نیوتن، سقوط سیب و قانون جاذبه یا ارشمیدس، حمام و قانون چگالی؛ یا غزالی، نظامیه و بینش فلسفه‌ستیزی می‌توان اشاره کرد.

به دشواری می‌توان تصور کرد بینش تاریخی برای کودکان و نوجوانان همچون مورخان با بررسی مدارک و اسناد تاریخی و بازپردازی واقعیت‌های تاریخی و داوری درباره آن‌ها رخ دهد؛ اما به راحتی می‌توان تصور کرد این گونه بینش‌ها در تجربیات ساده یادگیری در جریان یک زندگی کودکان یا نوجوانان در لحظه حضور در یک موزه یا یک مکان باستانی، با لمس کردن یک شیء قدیمی در زیرزمین خانه، خواندن سرگذشت دایناسورها در یک شب طوفانی پر رعد و برق، دیدن نمایش عروسکی ضحاک و کاوه در قاب کوچک تلویزیون یا دیدن فیلم حمله مغول‌ها در پرده بزرگ سینما با صدای بلند و هیجان‌انگیز، یا دیدن نمایش زنده عروسکی سیاوش در سایه روشن صحنه تئاتر شهر یا حضور مجازی در صحنه‌های خونین و دلهره‌آور یک نبرد تاریخی در یک بازی کامپیوتری دسته‌جمعی سه‌بعدی رخ بدهد. در تربیت

رسمی، هم می‌توان این گونه فرصت‌های یادگیری را به رسمیت شناخت، هم می‌توان به شکل هدفمند و قصد شده زمینه وقوع آن‌ها را فراهم کرد. همان طور که برخی محققان متوجه اهمیت و تعیین‌کنندگی این گونه تجربیات در ایجاد بینش درباره موضوع در افراد شده‌اند و از ظرفیت‌ها و فرصت‌های یادگیری تربیت در موزه^۱ یا تدریس در موزه^۲ با حرارت سخن می‌گویند (برنهام و کابی کی، ۲۰۱۱). بنابراین، در توافق با آیزنر (۱۹۹۷) باید تصدیق کنیم، پذیرفتن این گونه قراردادهای ضمنی نوعی محدودیت به وجود آورده است و هر قدر تلاش کنیم دانش‌آموزان تجربیات خودشان را در محدوده سبکی که ذاتی یک رشته تخصصی است بیان کنند، آن سبک سیطره می‌یابد و به دنبال آن تجربه فهم جهان قراردادی، محدودتر و در نتیجه فقیرتر می‌شود.

برنامه‌ریز درسی با آگاهی و غلبه بر این محدودیت تفکر متعارف می‌تواند امکان تحرک بیابد. حرکت از انعقاد قراردادهای موجود به سوی انعقاد قراردادهای جدید. قرار گرفتن در چنین وضعیتی (یعنی تردیدکردن درباره این قراردادهای ضمنی) می‌تواند سرآغاز یک پژوهش تأملی باشد. این پژوهش تأملی می‌تواند برنامه‌ریز درسی را از فروبستگی یا انعقاد در قراردادهای موجود و از بایگانی‌نشینی نظام تربیت رسمی برهاند. با توجه به شواهد و استدلال‌های نافذ درباره وجود این عادت‌های فکری و عملی، شاید بتوان بسیاری از فروبستگی‌های برنامه‌های درسی را با گشودن فروبستگی‌های عقل عملی و خویش فهمی برنامه‌ریزان درسی گشود.

امکانات رویکرد عملی برای تدریس

بویر^۳ (۱۹۹۰) با اشاره به این حکمت ارسطویی که «تدریس عالی‌ترین شکل فهم است»^۴ دیدگاه نافذی را مطرح می‌کند مبنی بر این که دیگر نمی‌توان به سهولت ادعا کرد دانش تنها از طریق پژوهش کسب شدنی است، بلکه شقوق دیگری هستند که دانش از طریق آن‌ها به عالی‌ترین شکل کسب می‌شود، مهمترین آن‌ها تدریس است. تمام کسانی که تدریس را شکلی

-
1. Museum Education
 2. Teaching in Museum
 3. Boyer
 4. teaching is the highest form of understanding (Aristotle)

از اشکال «دانش‌پژوهی»^۱ (بویر، ۱۹۹۰)، «هنرهای عملی» (شواب، ۱۹۶۹، ۱۹۷۱)، ابداع هنری (آیزنر، ۲۰۰۲) یا «عمل تأملی»^۲ (شون، ۱۹۸۳) می‌دانند، دست‌کم در یک چیز با یکدیگر اشتراک دارند و آن این است که تدریس به فهمی نیاز دارد و رای آنچه نظریه‌ها تدارک می‌بینند. این فهم در یک موقعیت عملی در لحظه انتخاب و تصمیم به دست می‌آید، توسط عاملانی که محدودیت‌های تفکر متعارف را به ناگاه درمی‌یابند و با تسلیم نشدن به معیارها و رویه‌های از پیش تعیین‌شده حرکتی را برای اصلاح خویش فهمی خویش (کار، ۲۰۰۴) در همان لحظه تجربه (شون، ۱۹۸۳، ۱۹۸۷) آغاز می‌کنند. حرکتی که شون^۳ آن را «تأمل - در - کنش»^۴ می‌نامد. پیش از توجه به امکانات رویکرد عملی شون و آیزنر در باب تدریس، به ضرورت تدریس تأملی از دیدگاه کار (۲۰۰۵ [۱۹۸۹]) اشاره می‌شود.

ضرورت و اهمیت تدریس تأملی از این جهت است که تدریس علاوه بر این که یکی از اشکال مختلف فهم است، خود در معرض اشکال مختلف فهم است. این تنها فیلسوف تربیت نیست که بر تدریس تأمل می‌کنند. درباره تدریس بسیاری از کسانی، که حرفه تربیتی ندارند، یا بهتر است بگوییم اغراض و دیدگاه تربیتی ندارند، تأمل می‌کنند و آن را تفسیر می‌کنند. از جمله، سیاست‌مداران، اقتصاددانان، کارفرمایان و غیره. هر گروه از چشم‌انداز خودش تربیت را تفسیر می‌کند، و بر پایه این تفسیر استانداردهایی را برای تدریس وضع می‌کند. با وجود تفاسیر متعدد دیدگاه‌های مختلف، همه این گروه‌ها در یک چیز مشترک هستند و آن این است که اساساً تربیت را ابزاری برای دستیابی به اهداف خارجی می‌دانند، اهدافی چون تأمین منافع ملی، نیازهای اقتصادی جامعه یا نیازهای بازار کار. بر این اساس، استانداردهایی وضع می‌شود تا دستیابی به این اهداف تضمین شود، اما از نظر کار، اشکال اساسی این تفاسیرها و اهداف و استانداردهای وضع شده در این است که خودشان از دیدگاه تربیتی آزمون و داوری نشده‌اند و ارزش تربیتی آنها معلوم نشده است (کار، ۲۰۰۵). آنها صرفاً سؤال‌های فنی مطرح می‌کنند، مبنی بر این که چگونه می‌توان به اهداف از پیش تعیین‌شده به مؤثرترین شیوه دست یافت؟ یا

1. scholarship
2. reflective practice
3. Schon
4. reflection-in-action

(خطوط پیوند، برای نشان دادن وقوع توأمان تأمل و کنش و در لحظه بودن این کنش تأملی است)

چگونه می‌توان استانداردهایی را برای تدریس و بهبود عملکرد مربیان و استادان، و در نتیجه، بالا بردن کیفیت تدریس ایشان وضع کرد، اما از این سؤال اساسی غفلت می‌کنند که چطور کیفیت تدریس را تفسیر می‌کنند و می‌فهمند (کار، ۲۰۰۵).

به ایندلیل، مادامی که یک گفتمان غیرتربیتی بر گفتمان تربیتی حاکم است، تأملات تربیتی بر عناصر حیاتی تربیت رسمی از جمله، برنامه درسی و تدریس از سوی عاملان تربیت ضرورت و اهمیت دارد. از نظر کار، یکی از جنبه‌های گفتمان غیرتربیتی که مانع از تردید و سؤال درباره آن می‌شود، جنبه سخنورانه^۱ و اقناع‌کننده آن است. مباحث آن در لغاف شعارها و سخنان مسحورکننده پیچیده شده است. از قضا، یکی از توانایی‌های فلسفه تربیت که می‌تواند عیار تربیتی مباحث مورد علاقه گفتمان غیرتربیتی را مشخص کند، جنبه استدلالی^۲ و توجیه‌کننده آن است (توانایی است که ممکن است فعال نباشد). در فلسفه تربیت، همه عناصر تربیت از جمله اهداف، اصول، برنامه درسی، تدریس و نظایر آن در پرتو اصول عقلانی و بر اساس ارزش تربیتی آن‌ها آزمون و توجیه می‌شوند، نه بر اساس سلائق، علائق و مصالح شخصی. با این که این گونه پژوهش‌های تأملی از علائق خاص فیلسوفان تربیت است، اما به ایشان اختصاص ندارد و می‌تواند و البته، مطلوب است که مورد علاقه و توجه عاملان تربیت هم باشد. شون، از جمله کسانی است که در رویکرد عملی خود، از اهمیت تربیت عامل تأملی^۳ در همه رشته‌ها، از جمله تربیت سخن گفته است. شماری از امکانات بی‌بدیل رویکرد عملی به تربیت را در دو کتاب مشهور او «عامل تأملی» (۱۹۸۳) و «تربیت عامل تأملی» (۱۹۸۷) می‌توان یافت. در این جا به مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود.

۵- از حل مسأله به مسأله‌پردازی

بخش جالب‌توجهی از پژوهش‌های شون معطوف به تدریس در شکل حرفه‌ای و هنرمندانه آن است. از نظر او، معرفت‌شناسی تربیت به طور کلی، و تدریس به طور خاص، با عقلانیت فنی انجام می‌شود و آن نیز صرفاً صورت‌بندی و حل مسأله فنی را ممکن می‌کند. بنابراین، وقتی موردی خاص خارج از مقولات عقلانیت فنی و نظریه‌های موجود پدید می‌آید،

1. rhetoric
2. dialectic
3. reflective practioner



عامل نمی‌داند چگونه با آن مواجه شود. دستورالعمل مواجهه با موارد خاص «در کتاب» یافت نمی‌شود. اما، اگر عامل بخواهد به گونه‌ای شایسته با این گونه موارد مواجه شود، باید بتواند با تدبیر خودش به‌طور ابتکاری عمل کند، و راهبردهای عمل را در موقعیت آزمون کند (شون، ۱۹۸۷). این درست همان کاری است که به دلیل محدودیت‌های اعمال شده از سوی عقلانیت فنی و نگرش ابزاری قادر به انجام دادن آن نیست. عقلانیت فنی بر حل مسئله تأکید می‌کند، در صورتی که از نظر شون -بر خلاف تأکید دیویی بر حل مسئله- فقط مسئله «حل مسئله» نیست، بلکه در درجه اول ما باید توان «مسئله‌پردازی»^۲ داشته باشیم و این تنها از طریق «عملی» و «تأملی» ممکن است.

پیشنهاد شون تهدیدی جدی برای معرفت‌شناسی، الگوها و اشکال متداول در اعمال تربیتی است که ما به شدت به آن‌ها عادت داریم، تا حدی که حتی با بروز بحران قادر به تردید در آن‌ها نیستیم. ما به جای سؤال کردن آن‌ها، عاجزانه به دنبال راهبردهای حل مسئله درون چارچوب‌های موجود می‌گردیم، غافل از این که عجز ما در «حل مسئله» نیست، بلکه در «مسئله‌پردازی» است. توان چارچوب‌بندی مجدد^۳ موقعیت مسئله‌دار خود را نداریم و نمی‌توانیم مسئله خود را بر اساس آنچه اکنون تجربه می‌کنیم و آنچه واقعاً می‌خواهیم تغییر دهیم صورت‌بندی کنیم. در چنین شرایطی، «مسئله‌پردازی» فرایندی است که بر اساس آن، تصمیمات، اهداف و وسائط رسیدن به آن اهداف درون همین موقعیت مسئله‌دار تعریف و انتخاب می‌شوند. فرایندی که طی آن، آنچه بررسی می‌شود، و چارچوبی که در آن بررسی می‌شود، در تعامل متقابل قرار می‌گیرند (زایخنر و لیستون، ۱۹۹۶؛ به نقل از شون، ۱۹۸۳).

شون تلاش می‌کند، نشان بدهد چطور موضوع به همان اندازه که به موقعیت وابسته است به چارچوب‌های ذهنی ما نیز وابسته است. این چارچوب‌ها هستند که تعیین می‌کنند به چه جنبه‌هایی از موضوع توجه نشان دهیم یا آن‌ها را ارج نهمیم. چارچوب‌هایی که شون از آن‌ها با عنوان «نظام‌های ارج‌گذاری»^۴ نام می‌برد. اگر نتوانیم باب یک گفتگوی حیاتی با موقعیت را

-
1. problem solving
 2. problem setting
 3. reframing
 4. appreciative systems

برقرار کنیم و همچنان تحت انقیاد «نظام‌های ارج‌گذاری» به موضوع خود بنگریم، برخی جوانب آن را ارجمند و جوانبی دیگر را اگر نگوئیم نادیده، خوار می‌شماریم، و بدین طریق دچار ناتوانی در «مسأله‌پردازی» و توهم «حل مسأله» می‌شویم. یکسره نمی‌توان با زبان نظریه بی‌توجه به زبان موقعیت با موقعیت به گفتگو کرد، چون نتیجه آن این می‌شود که زبان ما را نمی‌فهمد و برایمان ناکامی به بار می‌آورد. چنانچه، عامل درگیر یک مسأله عملی بتواند به جای گوش سپردن به باورها، نظریه‌ها و نظرات همه جا حاضر خود به موقعیت گوش بسپارد و زبان آن را بفهمد، نخستین کاری که انجام می‌دهد چارچوب‌بندی مجدد مسأله بر طبق مختصات و مطالبات موقعیت است.

با این که فهم درون چارچوب‌ها رخ می‌دهد و بدون آن‌ها ممکن نیست، اما هنرمندی یک عامل خوب به‌رغم محدودشدگی فهمش درون همین چارچوب‌ها آشکار می‌شود. وقتی شمار زیادی از اطلاعات را به صورت گزینشی سامان‌دهی می‌کند، یا وقتی که می‌تواند زنجیره‌های طولانی از ابتکارات و استنتاجات را تفصیل دهد، یا قادر است در یک لحظه شیوه‌های گوناگون برای نگرستن به امور اختیار کند بی‌آنکه در جریان پژوهش او خللی وارد شود (سلوین، ۲۰۰۸؛ به نقل از شون، ۱۹۸۳). به عبارت ساده، او قادر است مسأله را در چارچوب‌های جدید صورت‌بندی کند و این یعنی توان مسأله‌پردازی.

۶- از عملی به هنری

شون جنبه هنرمندانه تدریس را در «مسأله‌پردازی» پیگیری می‌کند، و آیزنر با برداشتن گامی دیگر آن را تا عمل‌پردازی پیش می‌برد و امکان دیگری را پدید می‌آورد: امکان نوسان میان عملی و هنری. حال که عامل به لزوم به‌کارگیری عقلانیت عملی به جای عقلانیت فنی در موقعیت عملی خود پی می‌برد، و آن را برای چارچوب‌بندی مجدد موقعیت خود حیاتی می‌یابد، باید گامی دیگر بردارد و دست به یک ابداع بزند و تصمیم و عمل خوب خود را هنرمندانه به اجرا بگذارد.

از نظر آیزنر، تأملات ما در عمل تدریس در تفکر عملی محصور نمی‌ماند، بلکه از آن فراتر می‌رود و با امکانات تفکر خلاق (مولد^۱) به یک ابداع هنری مبدل می‌شود. آنچه «عملی»

است به «هنری» نیز مزین می‌شود. «هنری» می‌شود چون از نظر آیزنر، این کافی نیست تنها خوب را تشخیص و آن را انجام دهیم (شواب)، بلکه باید بتوانیم خوب (عملی) را به نحو خوب^۱ (هنری) انجام دهیم (آیزنر، ۲۰۰۲). در اینجا تفکر خلاق می‌تواند نقش‌آفرینی کند، چون سخن از نحوه و چگونگی است. دیگر سخن از عمل و پیگیری خیر^۲ نیست، بلکه سخن از ساختن و خوب ساختن است. در تصور تربیتی آیزنر «عمل کردن» با «ساختن» همراه است. از این رو، «فرآیند» سرانجام به «محصول» می‌انجامد و چیزی بیگانه و جدای از آن نمی‌ماند. معلم - حتی در برنامه درسی کنترل‌شده - عمل تدریس را با «برنامه درسی قصدشده»^۳ آغاز می‌کند، اما آنچه در نهایت به اجرا در می‌آید از ارزشی افزوده بهره‌مند است، زیرا او در جریان تدریس خود علاوه بر «عمل» (تدریس) به «تولید» (برنامه درسی) نیز اشتغال دارد، به گونه‌ای که می‌توان امضای او را خواه درخشان و پررنگ، خواه محو و کم‌رنگ در پای اثرش، یعنی برنامه درسی عملی شده^۴ بازشناخت.

حسن «تدریس» نظریه آیزنر را در ملموس و عینی بودن^۵ آن باید جستجو کرد. صرفاً از مقوله عمل نیست که بتوان آن را در حین عمل مشاهده و داوری کرد، بلکه همانند یک اثر هنری به یک اثر مادی مبدل می‌شود که همواره اندیشه و تخیل خالق خود را در معرض دید و قضاوت علاقه‌مندان هنرهای عملی می‌گذارد. امکان ثبت معیارهای فضیلت عمل (ثبت رکورد) را فراهم می‌کند و در نتیجه، نقادی و ارتقاء معیارهای فضیلت عمل را میسر می‌کند (شکستن رکورد).

آنچه در این جا باید بر آن تأکید کنیم این است که با پرهیز از عوارض فلج‌کننده رویکرد نظری و اتخاذ رویکرد عملی، نباید این بار به عوارض جانبی رویکرد عملی مبتلا شد. از این رو، امکان توصیف و به اشتراک گذاشتن تجربیات را نباید به هیچ وجه منتفی دانست. بر

۱. «خوب» اولی از مقولات عقل عملی است و دومی از مقولات عقل مولد.

۲. در تقسیم‌بندی ارسطو پیگیری خیر کار عقل عملی است و تدبیر برای انجام‌دادن امور به بهترین نحو کار عقل فنی یا مولد.

3. intended curriculum
4. operational curriculum
5. concrete

اساس راه‌کار آیزنر، همواره می‌توان فرآیند را به محصول تبدیل کرد و آن را در معرض نقادی «خبرگان تربیتی» قرار داد. «خبرگان تربیتی» کسانی هستند که قادر به درک کیفیات برتر مندرج در اثر و قدرشناسی از آن هستند، و از آن مهم‌تر قادر هستند آن را برای دیگران ملموس و قابل درک کنند (آیزنر، ۱۹۹۱). «خبرگی تربیتی» و نقش «نقادانه» خبره تربیتی در رویکرد «هنری» آیزنر مهم است، چون ارزشیابی و به اشتراک گذاشتن ارزش‌ها و فضیلت‌های به ظهور رسیده توسط «عاملان خبره» مهم است. این ارزش‌ها و فضیلت‌ها نباید همان‌طور که دیویی (۱۹۲۹) اظهار نگرانی می‌کرد، در محدوده زندگی حرفه‌ای یک معلم خوب مجبوس بماند. کار ارزشیابانه و ارزشمند یک خبره تربیتی بین‌الذهانی کردن این ارزش‌ها و در نتیجه، نقدپذیر و رقابت‌پذیر کردن آن‌هاست.

بحث و نتیجه‌گیری

یک عمل زمینه‌ساز تربیتی، هرچند در خدمت آرمانی عالی چون «زندگی پاک»، می‌تواند تحت هدایت تفکر متعارف تربیتی، غیرتأملی، بی‌ربط و غیر اثربخش باشد. دشوار می‌توان از عمل زمینه‌ساز تربیتی بدون توجه به فهم خود از آن سخن گفت. در این مقاله، با تأکید بر مفهوم کلیدی «زمینه‌سازی» به‌عنوان یکی از ویژگی‌های اصلی فرایند تربیت در سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)، توجه خود را به اعمال زمینه‌ساز فلسفه‌ورزی، برنامه‌ریزی درسی و تدریس و فهم‌افزایی از آن‌ها در پرتو دیدگاه‌های عملی معطوف کردیم. این کار ضروری به نظر می‌رسد، چون گرایش‌ها و عادات‌های فکری ما نسبت به رشته و حرفه تربیتی ما چنان است که می‌پنداریم با اخذ جواز و مدرک صوری زمینه‌سازی تربیتی از آموزش عالی، مأمور به هدایت اعمال تربیتی هستیم، بی‌آنکه نیازمند تأمل در نگرش و عمل خویش یا ملزم به ارتقای معیارهای فضیلت عمل خویش باشیم. عقلانیت فنی و نگرش ابزاری به تربیت چنان تفکر و اعمال ما را به تسخیر خود در آورده است که در اکثر مواقع حتی قادر نیستیم تحکیمات آن را تشخیص دهیم، تا چه رسد به این که درباره درستی و کفایت آن‌ها تردید کرده و آن را آزمون کنیم. با وجود نشانه‌های انکارناپذیر مبنی بر گرایش‌هایی چون مدرک‌گرایی، نخبه‌گرایی و حرفه‌گرایی در آموزش عالی، یا ناهنجاری‌هایی چون تربیت طبقاتی (مدارس غیرانتفاعی)،

تربیت رسمی و عمومی به‌عنوان آماده‌سازی برای کنکور^۱ و پدیده‌های نوظهوری چون تدریس دو کیفیت^۲ در مدارس و پژوهش‌های زودبازده^۳ در دانشگاه‌ها به سختی می‌توان گفت، رویکرد ما به تربیت یک رویکرد اخلاقی است تا چه رسد به این که ادعا کنیم یک رویکرد دینی است. زمینه‌سازان تربیتی مأمور به پژوهش، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرا هستند، بی‌آن‌که متعهد به پژوهش و تأمل در نگرش‌ها، کنش‌ها و اعمال خود باشند. به بیان ساده، ما غافل از خویش فهمی خویش هستیم. به این دلیل، لازم است مقدماتی دیگر نیز برای زمینه‌سازی برای رسیدن به زندگی پاک تدارک دید و حرکت‌هایی حیاتی را آغاز کرد: از تأمل بر تربیت، به تأمل بر فهم خود از تربیت؛ از تلاش بی‌نتیجه برای هدایت اعمال تربیتی، به تأمل بر اعمال زمینه‌ساز تربیتی. حرکاتی که با تکیه بر دیدگاه‌های عملی به آن‌ها اشاره شد، حرکاتی بی‌بازگشت نیستند، بلکه صرفاً تأکید بر لزوم استقرار در هر دو وضعیت خطیر تربیتی است. به‌ویژه، در وضعیت کنونی که اوضاع قدری پیچیده‌تر از گذشته به نظر می‌رسد. زیرا، تعارض اهداف و ارزش‌های متولیان تربیت رسمی و عمومی و متریان آشکارتر از گذشته شده و باعث شده است که مسأله ربط بیش از گذشته در ثقل آگاهی ما قرار بگیرد. سؤال‌هایی سر بر آورده‌اند که برخی جرأت بر زبان آوردن آن‌ها را دارند، و برخی همچنان آن‌ها را انکار می‌کنند. مثل این سؤال که با وجود سخن‌سرایی از آرمان‌های عالی تربیت اسلامی، چرا نسل جدید این همه از ما و آرمان‌های عالی ما فاصله دارند؟ یا اگر بخواهیم در چارچوب مسأله ربط آن را بیان کنیم: چرا تا این حد بی‌ربط هستند؟ بی‌ربطی نسل جدید با آرمان‌های عالی تربیت اسلامی از گسیختگی فرآیند تربیت از غایات تربیتی حکایت می‌کند و این گسیختگی به نوبه خود از بی‌ربطی آزارنده نظریه و عمل و ناتوانی متولیان تربیت اسلامی در هدایت اعمال تربیتی حکایت می‌کند. پس، احتمالاً جایی خطایی در کار است. احتمالاً از خاطر برده‌ایم نتایج از مقدمات تبعیت می‌کنند، نه از آرزوها و آرمان‌ها که این طور عاجزانه از حل مسائل تربیتی خود درمانده‌ایم.

۱. اشاره به دوره سرنوشت‌ساز تربیت رسمی و عمومی که استقلال خود را از دست داده است و با همه امکانات و فرصت‌هایش تحت‌الشعاع آموزش عالی قرار گرفته است.

۲. اشاره به یک معلم با دو کیفیت تدریس؛ تدریس بی‌کیفیت صبح در مدرسه دولتی و تدریس با کیفیت بعدازظهر در کلاس‌های خصوصی و آمادگی کنکور.

۳. اشاره به سیاست ارتقاء شغلی دانشگاهیان بر اساس انتشار مقاله.

شاید لازم است، علاوه بر تأملات نظری بر اهداف، اصول و روش‌های تربیت، به تأملات عملی بر اعمال زمینه‌ساز تربیتی نیز توجه و علاقه نشان بدهیم. شاید لازم است، مشاهده تخصصی عملی را به خوبی مشاهده تخصصی نظری بیاموزیم، بلکه مشکلات مزمن تربیتی ما به صورت مسأله بر ما آشکار شوند و سرانجام قادر به حل آن‌ها شویم. شاید لازم است، جریان متعارف فکر خود را از حل مسأله در چارچوب‌های کنونی به سمت مسأله‌پردازی در چارچوب‌های جدید هدایت کنیم. و از همه مهم‌تر، رابطه میان حوزه نظر و عمل را بر طبق عادات‌های فکری خودمان به خطا یکسویه از بالا به پایین تصور نکنیم.

مورد اخیر ضرورت و اهمیت بیشتری دارد، چون فرض اساسی ما در سند تحول بنیادین این است که حرکت «آزادانه» افراد به سوی زندگی پاک باید در نظام تربیت زمینه‌سازی شود، و این امر خطیر وقتی میسر می‌شود که اعمال عاملان تربیت نیز از این حرکت آزادانه بهره کافی داشته باشد. در غیر این صورت، این حرکت فرمایشی هم چیزی نخواهد بود، جز یک سکون تحمیلی که به ردای آزادی در آمده است، و البته این بار به توجیهی فلسفی مزین شده است. پس، لازم است در نظام تعلیم و تربیت عاملیت عاملان محترم شمرده شود و حتی این امر بیش از نظام‌های دیگر مطلوب ما باشد. فعال شدن عاملیت عامل در گرو حساس بودن او نسبت به خویش‌فهمی و تأملی بودن نسبت به عمل تربیتی خویش است.

بررسی ما از رهگذر آگاهی از برخی از دستاوردهای رویکرد عملی در سه حوزه فلسفه تربیت، مطالعات برنامه‌دستی و تدریس برای ایجاد انتظارات بیش‌تر از خود است. با بهره‌گیری از امکانات رویکرد عملی، از امکان حرکتی آزادانه در نظام محدودکننده تعلیم و تربیت می‌توان سخن گفت. نظامی که به دلیل حاکمیت روح کنترل در آن و غلبه فهم نهادی بر آن، تضعیف‌کننده عاملیت افراد به نحو ضمنی، تدریجی و فرسایشی است. نتایج این پژوهش در شش حرکت خلاصه می‌شود: (۱) از پیروی به فراروی؛ (۲) از تأمل نظری به عمل تأملی؛ (۳) از تصمیم‌پذیری به تصمیم‌سازی؛ (۴) از متعارف به تأملی؛ (۵) از حل مسأله به مسأله‌پردازی؛ (۶) از عملی به هنری.



منابع

- باقری، خ و سجادیه، ن. (۱۳۹۰). هدف‌های درس تاریخ بر اساس رویکردی اسلامی در فلسفه برنامه‌دستی، پژوهش‌های برنامه‌دستی، ۱: ۱، ۱۳۸-۱۱۱.
- گروه مؤلفان. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۷). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرآیند برنامه‌ریزی درسی: نظریه عمل‌گرای شوآب، در محمود مهرمحمدی و همکاران (پدیدآورندگان). برنامه‌دستی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویراست دوم)، تهران: سمت.
- هریس، آ. (۱۳۸۷). «پژوهش معطوف به عمل فکورانه: هنرهای برنامه‌ریزی»، ترجمه محمود مهرمحمدی و لطفعلی عابدی، در ادموند سی. شورت (پدیدآورنده) روش‌شناسی مطالعات برنامه‌دستی، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: سمت.
- Aristotle (2004). *Nicomachean Ethics*, R. Crisp (trans. and ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Revisited: priorities of the professoriate*, Princeton NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Burnham, R & Kai-kee, E. (2011). *Teaching in the Art Museum: Interpretation and Experience*, Los Angeles, CA: The J. Paul Getty Museum.
- Carr, W. (2006). Education without Theory, *British Journal of Educational Studies*, 54:2, 136-159.
- Carr, W. ([1989] 2005). *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*, UK: The Falmer Press.
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education, *Journal of Philosophy of Education*, 38:1, 55-73.
- Carr, W & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*, London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*, New York: Horace Liveright.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 18: 375-385.
- Eisner, E. W. (1997). *Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd Edition). New York: Macmillan College Publishing.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, New York: Macmillan Publishing Co.
- Eisner, E. W. (1984). No Easy Answers: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum, *Curriculum Inquiry*, 14:2, 201-210.
- MacIntyre, A. C. (1981). *After Virtue: a Study in Moral Theory*, London: Duckworth.



- Roby IV, T. W. (2007). 'A Dissertation is a Publication': A Review of Theses in Education Supervised by Joseph Schwab, Paper given at The 2007 Annual meeting of The Society for the Study of Curriculum History.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Schwab, J. J. ([1969] 2004). 'The Practical: A Language for Curriculum', in D. J. Flinders; S. J. Thornton (eds.) *The Curriculum Studies Reader* (2nd Edition). New York: Routledge Falmer.
- Schwab, J. J. (1971). The Practical: The Art of Eclectic, *The School Review*, 79: 4, 493-542.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do, *Curriculum Inquiry*, 13: 3, 239-265.
- Selvin, A. M. (2008). Performing Knowledge Art: Understanding Collaborative Cartography, In A. Okada; S. J. Buckingham Shum; T. Sherborne (eds.) *Knowledge Cartography*, London: springer.
- Zeichner, K. M. ; Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.