



## بررسی فلسفی دیدگاه خردگرایانه با تکیه بر اصول عقلی و منطقی در اندیشه، رفتار و گفتار

شهین امیری<sup>۱</sup> | محسن ایمانی<sup>۲</sup> | عباسعلی رستمی نسب<sup>۳</sup> | روح الله کریمی خویگانی<sup>۴</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی فلسفه از دیدگاه خردگرایی (عقل‌گرایی) با تکیه بر اصول عقلی و منطقی در اندیشه، رفتار و گفتار، به منظور تدوین الگویی برای دانشجویان رشته فلسفه تعلیم و تربیت انجام شد. پژوهش حاضر بر مبنای هدف از نوع کاربردی، از نظر نوع توصیفی-تحلیلی و روش آن روش تحلیل محتوای کیفی بود. ابزار پژوهش حاضر جهت جمع‌آوری داده‌های لازم برای پاسخگویی به فرضیات تحقیق مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از داده‌های کیفی گردآوری شده از فرایند اجرای مصاحبه‌های نیمه ساختارمند با افراد نمونه کدگذاری باز انجام شد. در نتیجه اجرای فرایند کدگذاری باز از روی داده‌های کیفی گردآوری شده ابتدا به استخراج تعداد زیادی ویژگی و مفهوم منجر شد، سپس با بررسی‌های مجدد و بازنگری‌های انجام شده بر اساس مشابهت‌ها و اشتراکات مفهومی، این مفاهیم و ویژگی‌های تقلیل یافته و دسته‌بندی شد. با مرور مبانی نظری و دیدگاه صاحب‌نظران سه پدیده محوری (اندیشه، رفتار و گفتار) در تدوین الگو برای دانشجویان رشته فلسفه تعلیم و تربیت از منظر خردگرایی که با تکیه بر اصول عقلی و منطقی است حاصل شد، همچنین مطالعات و یافته‌ها نشان دادند که کدهای حاصل از کدگذاری باز مشتمل بر ۲۱۰ کد بود، این الگو دارای پنج شاخص اهداف، شیوه‌ها، چالش و خلأها، عناصر و پیامدها بود. در قدم بعدی با استفاده از تقلیل داده‌ها به موارد مشترک از سه پدیده محوری و پنج شاخص، در بخش محوری اندیشه و هر شاخص (۵ بعد)، در بخش محوری رفتار هر شاخص (۶ بعد) و در پدیده محوری گفتار و هر شاخص (۶ بعد) شناسایی شدند.

کلیدواژه‌ها: اندیشه؛ خردگرایی؛ رفتار؛ فلسفه؛ گفتار.

DOR: 20.1001.1.22516972.1401.30.55.3.0

۱. دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. Eimanim@modares.ac.ir

۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران.

۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران.

## مقدمه

فلسفه، روش درست اندیشیدن، راه خردمندانه زیستن و کوشش برای شناختن هستی است. تمام شاخه‌های فلسفه، خاصه شاخه‌ای از آن که فلسفه تربیت است، از یک سو منبع روشنی‌بخش همه اهداف و برنامه‌ها و کارکردهای آموزشی و تربیتی و از سوی دیگر عهده‌دار هدایت آموزش فلسفه زندگی و روش درست اندیشیدن و راه خردمندانه زیستن به افراد به‌ویژه جوانان و نوجوانان است. دانشگاه‌ها به‌عنوان سازمان‌های تولید دانش، تربیت و آموزش تخصصی و باکیفیت، پژوهش و خدمت به جامعه و همچنین التزام این نهاد علمی به معرفی و ارائه الزامات اخلاقی و اجتماعی و آموزش دانشجویان برای مبدل شدن به شهروند دموکرات، دلسوز، خلاق و مسئول (جوزف<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲: ۲۴۳) با افت قابل توجهی در آمارهای اخیر اروپایی و انگلیسی به‌واسطه سست شدن پایگاه‌های ارزش‌مدارانه مواجه‌اند (ویل فورد<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰: ۳۳۴). به‌علاوه، انتقادات عدیده‌ای بر دانشگاه‌های مدرن به‌واسطه تمرکز تقریباً انحصاری و بیش‌ازحد بر دانش حرفه‌ای و فنی به‌جای تمرکز بر اصالت دانش، کم‌توجهی برنامه‌های درسی طراحی‌شده دانشگاهی به این مبحث و هم‌چنین فرسایش مداوم ارزش‌های انسانی و اخلاقی وارد شده است (کومار و شیرواستاوا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷: ۱۰۴). در نتیجه، اندیشمندان تعلیم و تربیت به این نتیجه رسیده‌اند که به‌واسطه آنچه در جهان امروزی و خصوصاً نهاده‌ای علمی رخ داده است، امروزه جوانان آن‌چنان‌که باید به دانش‌شناختی یا خردگرایی مسلط نیستند (تروژون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). در همین راستا، اسلاوتری<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) چنین بیان داشته است که مریبان باید از طراحی برنامه‌هایی که فقط به جنبه مادی و بیرونی و آمادگی برای آینده نامطمئنمی می‌پردازد، بپرهیزند. بنابراین، شایسته است که اعضای هر جامعه، به این مبحث توجه بیشتری نمایند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۰۶). نظر به این‌که بنیان‌نگرش خردگرایی بر استقلال دانش نظری از دانش عملی و تقدم بر آن، بنا شده است و رکن اساسی تعلیم و تربیت را انتقال گزاره‌های شناختی به فراگیران قرار داده و خردگرایی در عرصه

1. Joseph
2. Wilford
3. Kumar & Shrivastava
4. Turgeon
5. Slattery

تعلیم و تربیت از همان ابتدا، دانش نظری را به‌عنوان مهم‌ترین بخش و رکن نظام تعلیم و تربیت در نظر می‌گیرد، این برداشت از تعلیم و تربیت بر جایگاه دانش و اکتساب آن به‌خاطر خود دانش تأکید ورزیده و به‌واسطه قائل بودن ارزش ذاتی و درونی برای دانش، محیط دانشگاه را محلی برای رشد قوای ذهنی و رشد قوه نقد و قضاوت عقلانی می‌بیند؛ لذا همان‌گونه که از نام خردگرایی نیز برمی‌آید، اهتمام به گنجانیدن رشته‌های درسی، مانند فلسفه تعلیم و تربیت که با استدلال‌های عقلانی تجربیدی سروکار دارند، در بطن این نوع از برنامه‌ریزی خردگرایانه در دروس دانشگاهی ضرورت یافته است (عباسی و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۰۷). افزون بر این، از سویی خردگرایی در تعلیم و تربیت، به‌واسطه این‌که همواره در جستجوی دستیابی دانش‌پژوهان به استقلال شخصی است، (غدیر و سلیمان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، تعلیم و تربیت، همراه با سیاست، اقتصاد، علم و فناوری جریان نسبتاً یکپارچه‌ای از تحولات برنامه‌ریزی شده را تحت عنوان توسعه فراهم آورده‌اند؛ بنابراین تصور بر این است که میان نظام آموزشی، اعم از آموزش عمومی و عالی و توسعه، رابطه مستمر و پیچیده‌ای برقرار است و نظر به این‌که دانشگاه به‌عنوان نهاد اصلی جهت دهنده دانش و تربیت متخصصان و محققین شناخته می‌شود، علی‌رغم نقش برجسته رسانه‌ها در فرهنگ‌سازی، علم‌گرایی و پرورش مهارت‌های استدلال، جستجو، کسب اطلاعات و داوری در خصوص آن‌ها، کماکان در اختیار و بر عهده دانشگاه است (علم‌الهدی، ۱۳۹۱: ۲۱۱).

از آنجا که رویکرد فلسفه تعلیم و تربیت به‌گونه‌ای تحلیلی نیز هست، این رویکرد در تلاش است تا به کشف و تفسیر مفاهیم موجود در اندیشه، رفتار و گفتار تربیتی بپردازد. نمونه‌های اساسی این رویکرد عبارت است از کتاب/اخلاق در تعلیم و تربیت اثر ریچارد پیترز، زبان تعلیم و تربیت اثر اسکفلر و فعالیت‌های تدریس اثر توماس گرین. به‌علاوه رشته فلسفه تعلیم و تربیت در بیان مسائل ناشی از تعلیم و تربیت، همانند تنظیم اهداف، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، تعلیم و تعلم، روش شناختی تحقیق (روش تحقیق)، منطق نظری تحقیق و مسائل اخلاقی، از یک نقش تربیتی برخوردار است و برای انجام این امر مهم، باید تحلیل خود را شفاف و روشن سازد (الیاس، ۱۳۸۵). بر این اساس با مرور مطالعات پیشین و تأکیدی که بر اهمیت توجه به خردگرایی و بهره‌گیری از آن در تعلیم و تربیت به‌منظور تقویت و رشد قوای ذهنی و نقد و قضاوت عقلانی در

1. Qadir & Suleiman

دانشگاه لحاظ گردیده است، به منظور تحقق معیار و شیوه‌نامه‌ای برای این رویکرد خردمندانانه، ضرورت فاصله گرفتن از شیوه سنتی تدریس فلسفه تعلیم و تربیت و تدوین الگو به منظور ارائه نمونه‌ای برای این تحلیل احساس می‌شود. افزون بر این، انجام این مطالعه قادر است متخصصان برنامه‌های درسی دانشگاهی را با برنامه‌ریزی‌های صحیح، در جهت توسعه استقلال شخصی در دانش پژوهان، ایجاد بستر مناسب برای گزینش‌های مدیرانه، ارائه مواد مناسب‌تر آموزشی که پاسخگوی نیازهای جامعه علمی و فراگیران این رشته است یاری نماید. از سوی دیگر، نظر به این که طبق جستجوهای انجام شده در موتورهای جستجوی در دسترس، پژوهش‌هایی که به این مقوله پرداخته باشد، یافت نشد؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی فلسفه از دیدگاه خردگرایی (عقل گرایی)، با تکیه بر اصول عقلی و منطقی در اندیشه، رفتار و گفتار به منظور تدوین الگویی برای دانشجویان رشته فلسفه تعلیم و تربیت ضرورت پیدا می‌کند.

### خردگرایی از دیدگاه فلاسفه

خردگرایی از دیرباز همراه و همزاد انسان‌ها بوده است و منحصر به انسان غربی نیست، اما در گذشته، تعقل فکر انکار حقایق برتر را در سر نداشت، بلکه انسان را به سوی معرفتی که سرچشمه آن، شهود و حضور بود، رهنمون می‌ساخت. مع‌هذا به‌طور اخص می‌توان چنین بیان داشت که، در سده‌های میانه با سلطه کلیسا در غرب، به تدریج شعله‌های هدایت فطری خاموش شد و زمینه را فراهم ساخت تا در دوران رنسانس که با فراموشی کامل واقعیت الهی، همراه بود، دو جریان فکری نوین پدید آید: نخست، عقل‌گرایی بود که با دکارت (۱۵۹۶-۱۶۵۰) آغاز شد و با افرادی چون اسپینوزا و لایب‌نیتس ادامه یافت و با هگل به پایان رسید. دکارت با اصالت‌بخشی به عقل، مسیر فلسفه را منحرف ساخت. در فلسفه مدرن، خدایان غایب شدند و گرایش فلسفه بیشتر از هستی‌شناسی به معرفت‌شناسی سوق یافت. بدین جهت، با آنکه به شکل عرضی به کنکاش در ریزترین مسائل پرداختند و فلسفه را در حصر تجربی و شناخت را با متد علمی محصور نمودند، در روند طولی از مسیر اندیشه در شناخت متافیزیک بازماندند (رضوی، ۱۳۹۶: ۸۷).

بعد از رنسانس، ویژگی بارز عقل‌گرایی، هر نوع معرفت فراعقلی و نفی و تردید در ابعاد هستی انکار شد با این توجیه که فراتر از افق ادراک عقلی انسان می‌باشد. فلسفه دکارت با تردید در همه

چیز آغاز و با تفسیر عقلانی از جهان پایان یافت. او هر چند واقعیت فراسوی عقل را پذیرفت، لکن آن را ناشناختنی خواند. هگل نیز که برای هستی، واقعیتی عقلانی فرض کرد، با آشکار کردن آنچه در اندیشه دکارت بالقوه و نهان بود، معتقد بود هر چه هست، اندیشیدنی است. بدین ترتیب، در قرون هفده و هجده میلادی که دوران حاکمیت عقل‌گرایی بود، همه باورها و تمام ابعاد زندگی فردی و اجتماعی انسان، با حذف مبانی آسمانی و الهی، در صدد توجیه عقلانی خود برآمدند و ایدئولوژی‌های بشری جایگزین سنت‌هایی شد که چهره دینی داشتند. خردگرایی به‌عنوان محور مدرنیته، در فرایند روش‌شناسی پوزیتیویسم، انواع متعددی به خود گرفت که چنانچه گذشت، از بینش رنه دکارت منبعث می‌گردند. این رویکرد در همه صورت‌های خود، اساساً از روی اعتقاد به برتری عقل تعریف و در آن «عقل» به منزله «اصلی حقیقتاً جزمی اعلام شد و متضمن نفی هر امر فوق فردی و مخصوصاً نفی شهود فکری محض و از نظر منطقی، طرد هر نوع معرفت مابعدالطبیعی راستین است. نتیجه دیگر این نفی، در قلمرو دیگر، انکار هر گونه مرجعیت روحانی است که بالضروره از عالم «مافوق بشری» سرچشمه می‌گیرد. باید گفت که این فلسفه در بعد انسان‌شناسی با مذهب اصالت فرد یا فردگرایی نسبتی دارد و به‌زعم گنون آن دو مذهب آن‌چنان با یکدیگر ارتباط دارند که با یکدیگر مختلط و مشتبه می‌شوند (گنون، ۱۳۹۴: ۱۰۲).

در دوران اوج عقل‌گرایی (سده‌های ۱۷ و ۱۸)، همه باورها و ابعاد زندگی فردی و اجتماعی انسان، با حذف مبانی آسمانی، در صدد توجیه عقلانی خود برآمدند و ایدئولوژی‌های عقلی بشری، جایگزین سنت‌هایی شدند که در چهره‌ای دینی از مکاشفات ربانی انبیاء الهی تغذیه می‌کردند و یا جایگزین بدعت‌هایی شدند که با تقلب مدعیان کاذب، رنگ سنت به خود گرفته بودند. پس از آن عقل با همه قدرتی که داشت، پس از قطع ارتباط با حقیقتی که محیط بر آن بود نتوانست جایگاه مستقل خود را حفظ کند و به‌سرعت، راه افول را پیمود و زمینه را برای ظهور و تسلط جریان فکری دیگری که در طی این دو سده رشد کرد، فراهم ساخت (پارسانیا، ۱۳۹۶: ۱۲۳).

جریان فکری دوم، حس‌گرایی بود که با فرانسیس بیکن (۱۵۶۱-۱۶۲۶) آغاز و با لاک، برکلی، کنت و استوارت میل ادامه یافت که در نهایت در حوزه‌های علمی غرب برترین دیدگاه محسوب گشت. فلسفه نوگرایی در میانه راه و با عبور از خردگرایی و رسیدن به تجربه‌گرایی، بر تجربه به‌عنوان مهم‌ترین و برترین شیوه تحصیل شناخت تأکید نمود. نقطه عزیمت عصر رنسانس،

اندیشه تأسیس و پایه‌گذاری روش علمی و تجربی، به‌عنوان شیوه تحصیل معرفت، از سوی فرانسیس بیکن در رویارویی با روش‌های سنتی و کلاسیک افلاطونی و ارسطویی است (پارسایان، ۱۳۹۶: ۱۲۴).

از سوی دیگر، از دوره اصحاب دائرةالمعارف در قرن هجده میلادی، آنان که با سرسختی تمام هرگونه واقعیت فوق‌محسوس را نفی می‌کردند، به‌طور اخص، تمایل به تمسک به عقل در هر مقوله داشتند و خود را «پیرو فلسفه تعقلی» اعلام نمودند؛ بنابراین، متجددان به نام علم و فلسفه‌ای که آن را متصف به وصف عقلی نمودند، مدعی حذف هر نوع راز از عالم شدند، آن‌چنان که خود تصور می‌نمودند. افزون بر این مذهب پروتستان با وارد کردن موضوع «متابعت عقل و تجربه» که خود نوعی عقیده به اصالت عقل بود، راه را برای فلسفه تعقلی هموار ساخت (نوربخش، ۱۳۸۹).

فلاسفه جدید در دوره هفدهم به دو دسته تقسیم گردیدند: کسانی که کوشیدند تا مابعدالطبیعه‌ای جدید را جایگزین مابعدالطبیعه قدیم؛ یعنی مابعدالطبیعه مدرسی نمایند و کسانی که رکود علم در دوره میانه را ناشی از رویکرد مابعدالطبیعه‌ای به علم و پیشرفت‌های علم در دوره جدید را ناشی از رویکرد تجربه‌گرایانه به علم دانسته؛ بنابراین به طرد مابعدالطبیعه اقدام نمودند. فرانسیس بیکن را باید پیشرو این حرکت دانست و هابز و لاک را ادامه‌دهندگان آن. مهم‌ترین مدافع این رویکرد در سده هجدهم بود.

نخستین اثری که دکارت منتشر کرد گفتار در روش راه بردن عقل و جست‌وجوی حقیقت در علوم نام داشت و کتابی بود هم در فلسفه و هم در علم. دکارت در مقدمه این کتاب کوشید تا ابتدا توجیه عقلانی جدیدی از شناخت انسان درباره خود و جهان ارائه دهد و این بخش از کتاب است که در قلمرو فلسفه است و به کتاب کلاسیکی در فلسفه تبدیل گردیده و در فصول بعدی کتاب، شناخت جدیدی درباره خود و جهان ارائه داده و این قسمت از کتاب است که در قلمرو علم است. مقدمه خود به دو بخش تقسیم می‌شود: قسمتی که به مباحثه دوم فلسفه؛ یعنی مباحثه عقل‌گرایی با مرجعیت‌گرایی مربوط می‌شود و بخش‌های اول تا سوم را شامل می‌شود و این قسمت از مقدمه را باید دفاع دکارت از عقل‌گرایی انتقادی دانست و قسمتی که به مباحثه دوم فلسفه؛ یعنی عقل‌گرایی با تجربه‌گرایی مربوط می‌شود و بخش چهارم مقدمه را شامل می‌شود و دکارت در آن از عقل‌گرایی استعلایی یا مابعدالطبیعه‌گرایی دفاع می‌کند. دکارت اصل نخستین

فلسفه خود را چنین بیان می‌کند «من می‌اندیشم پس هستم» این اصل نه تنها قائل به استقلال ذهن یا اندیشیدن از حواس است که حتی حواس را تابع ذهن می‌داند. سپس دکارت این اصل را در کتاب تأملات در فلسفه اولی بسط داد (فروغی، ۱۳۸۳: ۱۴۳). دکارت مابعدالطبیعه و فلسفه اولی را به‌طور مترادف به کار می‌برد. سرول مابعدالطبیعه دکارت را به‌درستی و روشنی به‌صورت زیر وصف نموده است:

در بخش چهارم گفتار برهانی که می‌باید تکیه‌گاه مستقلی برای فیزیک دکارت فراهم بیاورد به‌اجمال عرضه شده است. در کانون این برهان این قضیه که انسان آفریده خدایی است به‌غایت خیرخواه که عقلی از نوع عقل خود در ما آفریده است. خداوند تصورات ساده‌ای در عقل ما به ودیعه نهاده است که با توجه به خیرخواهی او، احتمال درستی در آن‌ها نمی‌توان داد (سرول، ۱۳۹۵: ۱۹۴).

در ادامه به مفهوم عقل‌گرایی انتقادی در فلسفه دکارت می‌پردازیم. این مفهوم عقل را در فلسفه دکارت، به زبان خود او در عبارت زیر می‌توان خلاصه نمود:

«نسبت به عقایدی که تا آن زمان در خاطر پذیرفته بودم هیچ به از آن ندیدم که یک مرتبه عزم کنم بر اینکه همه آن‌ها را از ذهن بیرون سازم تا از آن‌ها پس عقاید درست‌تر به‌جای آن‌ها بگذارم یا همان عقاید پیشین را پس از آنکه به میزان عقل سنجیدم و مطابق نمودم، دوباره اختیار کنم. جزماً معتقد شدم که به این وسیله زندگانی خود را بهتر پیش خواهیم برد تا اینکه بر پای‌بست کهنه عمارت بسازم و بر اصولی که در جوانی به ذهن گرفته و صحت آن‌ها را تحقیق نموده‌ام اعتماد کنم» (دکارت، ۱۳۹۴: ۱۲۸).

دکارت در بخش پنجم گفتار از ارسطو نام می‌برد و او را به درخت تشبیه می‌کند و فلاسفه و دانشمندان زمان خویش را به گیاه عشقه که هیچ‌گاه از درختی که به آن پیچیده است بالاتر نمی‌رود، بلکه غالباً چون به سر آن رسید به زیر برمی‌گردد و تنزل می‌کند (دکارت، ۱۳۹۴: ۱۳۲). همین ترقی معکوس نصیب ابنای زمان ماست. از این جهت است که باید دکارت را بنیان‌گذار عقل‌گرایی انتقادی در دوره جدید دانست (برت، ۱۳۸۹: ۶۷). با این حال در انتهای قرن هفدهم بود که تجربه‌گرایی مدافعی همتای دکارت یافت، جان لاک در رساله‌ای درباره فهم بشر استدلال نمود که جهان معقول و جهان محسوس و بنابراین شناخت عقلی و شناخت تجربی در یک پیوست

قرار دارند و به عبارتی برتری جهان معقول به جهان محسوس و برتری شناخت عقلی به شناخت تجربی، در درجه است و نه در نوع. لاک عقل را چنین تعریف نمود: عقل عبارت است از کشف یقین یا احتمال گزاره‌ها یا حقایقی که ذهن از طریق قیاس روی تصورات به آن‌ها نائل می‌شود، تصوراتی که از طریق قوای طبیعی؛ یعنی احساس و انعکاس به دست آورده است (خوارزمی و همکاران، ۱۳۹۶: ۳۲).

استدلال لاک چنین است که ما دارای دو دسته تصورات هستیم: تصورات ساده و تصورات مرکب و بر همین اساس دارای دو دسته احوال هستیم: حال‌های ساده و حال‌های مرکب. تصورات و حال‌های ساده نشان‌دهنده شناخت تجربی و تصورات و حال‌های عقلی نشان‌دهنده شناخت عقلی هستند. با اولی شناسا منفعل است و تنها می‌تواند شیئی را آن‌گونه که وجود دارد بشناسد و در دومی شناسا فعال است و می‌تواند شیئی را آن‌گونه که می‌تواند یا باید وجود داشته باشد، بشناسد. لاک همچنین در عبارتی دیگر به‌طور خاص آنچه جاندار پنداری نامیدیم، مورد بحث و نقد قرار داده است. لاک در رساله جستاری در فهم بشر در دفاع از عقل‌گرایی انتقادی بیان می‌دارد:

«من در جریان تحقیق آنچه را قدما گفته‌اند و اکنون مقبول عام است نه انکار نه پیروی می‌کنم، چرا که هدف من تنها حقیقت است و هر جا که پدیدار شود اندیشه من با کمال بی‌طرفی در پی آن خواهد رفت، بدون اعتنا به اینکه دیگری این راه را رفته است یا نه. این بدان معنا نیست که من در پی بی‌احترامی به عقاید دیگران هستم، بلکه در هر حال بزرگ‌ترین احترام متعلق به حقیقت است.»

لاک خواهان آن است که برای جست‌وجوی حقیقت به‌جای اتکا به مرجعیت به خود واقعیت مراجعه کنیم:

ما برای پیشرفت بیشتر در دستیابی به شناخت عقلانی و فکری لازم است به مبادی رجوع کنیم؛ یعنی خود چیزها را مورد توجه قرار دهیم و یافته‌های خود را ملاک قرار دهیم تا گفته‌های دیگران را. به همان اندازه که ما خودمان حقیقت و عقل را مورد توجه قرار دهیم و بفهمیم به همان اندازه می‌توانیم به شناخت واقعی و حقیقی دست یابیم (نقل از خوارزمی و همکاران، ۱۳۹۶: ۳۵).



## فلسفه تعلیم و تربیت به‌عنوان رشته‌ای دانشگاهی

فلسفه تعلیم و تربیت به‌عنوان رشته‌ای دانشگاهی، تاریخ کوتاهی دارد. در تاریخ‌نگاری این رشته دو دیدگاه وجود دارد. نخست، دیدگاهی که آغاز این تاریخ را در قرن نوزدهم میلادی می‌داند که طرفداران اندکی دارد و دیدگاه دیگری که آغاز این تاریخ را در قرن بیستم میلادی می‌داند و از اعتبار بیشتری برخوردار است. دیدگاه معتبرتری که به تاریخ‌نگاری رشته فلسفه تعلیم و تربیت می‌پردازد، سرآغاز تکوین و شکل‌گیری این رشته را در قرن بیستم، مصادف با تأسیس «انجمن جان دیویی»<sup>۱</sup> در آمریکا، می‌داند. به‌زعم کامینسکای (۱۹۸۸)، فلسفه تعلیم و تربیت مربوط به قرن بیستم است. استفاده از فلسفه در پاسخگویی به مسائل ناشی از آموزش و پرورش مدرسه‌ای، موضوع جدیدی است. تاریخچه این رشته فقط به‌اندازه سازمان‌های معاصرش قدمت دارد. همچنین مطالعه منظم فلسفه تعلیم و تربیت در ایالات متحده در سال ۱۹۳۵ آغاز شده است. طبق این دیدگاه، سرآغاز تاریخی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در روز یکشنبه ۲۴ فوریه سال ۱۹۳۵ میلادی در هتل ترایمور<sup>۲</sup> در آتلانتیک سیتی<sup>۳</sup> واقع در ایالت نیوجرسی<sup>۴</sup> آمریکا بوده است. این تاریخ مصادف با تأسیس انجمن جان دیویی در آمریکا است (کامینسکای، ۱۹۸۸). در این تاریخ عده‌ای از اندیشمندان و متفکرینی که در باب مسائل آموزش و پرورش دغدغه داشته و بحران‌های سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی آن دوران آنان را نسبت به آن مسائل نگران کرده بود، دور یکدیگر جمع شده و سعی در ایجاد انجمنی برای بازنگری در مسائل بنیادین تعلیم و تربیت و در نتیجه بازسازی جامعه خود داشتند.

در بررسی تاریخچه رشته فلسفه تعلیم و تربیت نیز نباید از ملاحظه این عناصر غافل ماند. که یکی از آن‌ها فلسفه تعلیم و تربیت است و بدین ترتیب زمینه‌ای را برای مناسبات حرفه‌ای متخصصان این رشته فراهم می‌کنند. در توضیح گرایش‌ها و رویکردهای موجود در فلسفه تعلیم و تربیت در عرصه بین‌المللی نیز می‌توان از سه رویکرد اصلی یاد کرد. در رویکرد نخست که از آن با عناوین «رویکرد سنتی» یا «رویکرد استنتاجی» یاد می‌شود، دیدگاه فیلسوفان و اندیشمندان

1. The John Dewey Society
2. Traymore Hotel
3. Atlantic City
4. New Jersey

مختلف یا نظریات مکاتب مختلف فلسفی به‌عنوان مبنایی برای استنتاج و استنباط دیدگاه‌های تربیتی به حساب می‌آید. این رویکرد که در دهه‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۵۰ رواج داشت مورد انتقاد قرار گرفته و رویکرد دوم با عنوان «فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت» که مجموعه تلاش‌هایی جهت ایضاح و تحلیل مفاهیم و گزاره‌های اساسی تعلیم و تربیت بود، در این عرصه غلبه یافت (کامبلیس، ۱۹۹۶). در دهه‌های اخیر نیز از رویکردهای «پساتحلیلی» سخن به میان آمده است. در اواخر قرن بیستم، با ظهور و گسترش نظریه‌ها و فلسفه‌های گوناگونی مانند «فلسفه‌های پدیدارشناختی»، «نظریه انتقادی»، «فمینیسم»، «نوع‌گرایی»، «پساساختارگرایی» و «فلسفه‌های پست‌مدرن» شاهد دیدگاه‌های جدیدی در حوزه تعلیم و تربیت هستیم (شعبانی و رکی و همکاران، ۱۳۹۰).

## مسلمان مصادیقی از فیلسوفان خردگرای مسلمان

### خردگرایی از نظر فارابی

- برای تبیین دیدگاه فارابی راجع به خردگرایی، نخست باید معانی و اصطلاحات مختلف عقل نزد وی را بیان کنیم. فارابی شش معنای مختلف برای عقل ذکر کرده است که عبارت‌اند از:
۱. معنای متعارف عقل که عامه مردم در گفتگوی خود به کار می‌برند و بدین معنا برخی از کسان را عاقل می‌نامند.
  ۲. معنای مصطلح نزد متکلمان، آنجا که می‌گویند عقل چنین ایجاب می‌کند یا عقل این مطلب را رد می‌کند.
  ۳. معنای مصطلح در منطق که ارسطو در کتاب برهان آورده است.
  ۴. معنای مصطلح در اخلاق که در مقاله ششم از کتاب اخلاق ارسطو آمده است.
  ۵. معنای مصطلح در کتاب درباره نفس ارسطو
  ۶. معنای مصطلح در کتاب مابعدالطبیعه ارسطو
- چهار معنای اول خارج از موضوع تحقیق فلسفی است و تنها دو معنای آخر به موضوع بحث فلسفی مرتبط است. عقلی که موضوع تحقیق و پژوهش فلسفی است، به معنای موجود مجردی است که ذاتاً و فعلاً هیچ نوع تعلق و وابستگی‌ای به ماده و امور مادی ندارد (داوودی، ۱۳۸۷):

۲۳۳). حوزه فعالیت این عقل ادراک کلیات است و در مقابل «نفس» قرار دارد، هر چند که ذاتاً مجرد است، لیکن جهت تدبیر بدن ناچار است با ماده مرتبط باشد و از این نظر در مقام فعل تجرد خود را از دست می‌دهد، چون مجبور است با ماده و جسم و حرکت کار کند. مفهوم عقل در پژوهش فلسفی و عقلانی شامل چهار مرتبه و مرحله است:

۱) عقل بالقوه: نفس ناطقه در این مرحله از تمام معقولات تهی است، لیکن مستعد ادراک آن‌هاست. از این جهت آن را بالقوه نامیده‌اند که در مقابل «عقل بالفعل» قرار گرفته است. آن را عقل «هیولانی» نیز نامیده‌اند، چون مشابهت با «هیولای اولی» دارد، در اینکه همانند آن صرف القوه و خالی از صور نوعیه و جسمیه است (فارابی، ۱۳۶۶: ۸۴).

۲) عقل بالملکه: مرتبه‌ای که عقل، تصورات و تصدیقات بدیهی را تعقل می‌کند. علت نام‌گذاری آن این است که در این مرحله استعداد انتقال از بدیهیات به نظریات در نفس رسوخ می‌کند و در واقع ملکه‌ای نفسانی برای نفس حاصل می‌شده و چنان در نفس راسخ می‌شود که به آسانی زایل نمی‌شود.

۳) عقل بالفعل: در این مرحله عقل نظریات را توسط بدیهیات ادراک می‌کند، به طوری که هر گاه بخواهد نظریات را بدون احتیاج به اکتساب جدید یا شنیدن از معلم مطالعه و مشاهده کند، قدرت و توان ادراک آن‌ها را دارد. عقل بالفعل در مقابل عقل بالقوه است، و وجه تسمیه آن این است که نفس معقولات را بالفعل در خود دارد.

۴) عقل مستفاد: هر گاه عقل بتواند صور مفارق از ماده را که همواره فعلیت داشته‌اند و هرگز با ماده در نیامیخته‌اند ادراک کند، آن را عقل مستفاد نامند، به تعبیر دیگر، هر گاه نفس معقولاتی را که از بدیهیات حاصل شده‌اند و همه نزد نفس حاضرند ادراک کند عقل مستفاد نامیده می‌شود، نفس در این مرحله به مرحله تجرد و عقل مفارق نائل می‌شود، زیرا دیگر مشغول تدبیر بدن (جسم و ماده) که مانع اصلی وصول آن به تجرد و عقل مفارق است نیست. علت نامیدن آن به عقل مستفاد این است که نفس در این مرحله از عقل فعال استفاده می‌کند و عقل فعال از طریق افاضه فیض الهی و فعلیت رساندن به نفس سود می‌رساند.

۵) عقل فعال: اما مهم‌ترین بخش دیدگاه فارابی که ارتباط مستقیم با موضوع بحث دارد، نظریه وی در باب عقل فعال است. توجه به این نکته ضروری است که عقل فعال جزء مراتب عقل

نیست، بلکه موجودی مجرد و مفارق و دارای فعلیت و مستقل از عالم است و خداوند به وسیله آن فیوضات و برکات خود را به انسان افاضه می کند. فارابی می نویسد:

«کار عقل فعال عنایت و توجه به انسان و رساندن او به عالی ترین مراتب کمالی است که اختصاص به انسان دارد، تا او را به سعادت نهایی برساند و کمال و سعادت آدمی به این است که به مرتبه عقل فعال نائل (و متصل) گردد... عقل فعال موجودی است که بایسته است، گفته شود همان روح الامین و روح القدس [جبرئیل فرشته وحی] است».

عقل فعال خدمتگزار انسان است، هم قوه ناطقه انسان را از قوه به فعلیت می رساند، و هم سایر اشیا را برای انسان به صورت معقولات بالفعل درمی آورد و در اثر آن انسان به صورت عقل بالفعل درمی آید که عقل و عاقل و معقول در وی متحد می گردد و با نائل شدن به مرحله اتحاد در رتبه عقل فعال قرار می گیرد و در نتیجه به سعادت کامل می رسد (همان، ص ۳۵). همچنین نفس ناطقه انسان، بالقوه معقولات را ادراک می کند؛ یعنی مستعد پذیرش صور معقوله است، و این عقل فعال است که آن را به مرحله معقول بالفعل درمی آورد (فارابی، ۱۳۴۶: ۳۶).

از آنجا که فارابی به عنوان یک حکیم تنها قیاس برهانی را مفید یقین می داند، برای قیاس استقرائی به این دلیل که مفید ظن است، ارزش و اعتباری قائل نیست. نکته قابل توجه در سخن او این است که در مقام مثال و تطبیق از شرعیات نیز نام می برد و این نشان می دهد که دغدغه این حکیم همواره این بوده است که بتواند برای اصول اساسی دین پوششی عقلانی بسازد که مبتنی بر قیاس برهانی باشد و نه بر قیاس تمثیلی و یا استقرائی (بهارنژاد، ۱۳۹۳: ۷۶).

### خردگرایی ابن سینا

در طول تاریخ فلسفه، اختلاف در مورد میزان و مقدار تأثیر حس و عقل در معرفت، نزاع تجربه گرایی و عقل گرایی را به دنبال داشت و فیلسوفان را به تجربه گرا و عقل گرا تقسیم نمود. ابن سینا در تصورات جزئی همانند تجربه گرایان بر نقش حس و تجربه تأکید می کند و آن را اصل قرار می دهد. در این حوزه، معرفت انسان با احساس و ادراک حسی آغاز می گردد، سپس، فعالیت هایی روی آن صورت می گیرد و به ادراک خیالی و پس از آن به ادراک وهمی ارتقا می یابد که با معانی جزئی سروکار دارد، با وجود این، ادراکات حسی، هر چند به صورت کمرنگ به نوعی

تحت تأثیر فعالیت‌های ذهنی و عقلانی نیز هست. در مقایسه با تصورات جزئی، دخالت عقل در تصورات کلی، آشکار و روشن است. با اینکه تصورات کلی، کار عقل است، عقل در این کار از حس بی‌نیاز نیست. ادراکات حسی، جزئیاتی را برای انسان فراهم می‌آورد که عقل کلیاتی را از آن‌ها انتزاع می‌کند. در مجموع در حوزه تصورات کلی، ابن‌سینا را نمی‌توان در هیچ‌یک از دو گروه عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی جای داد، بلکه وی در گروه سومی قرار دارد که از هر یک از دو منبع حس و عقل بهره‌مند می‌شود (امین خندقی، ۱۳۸۷).

در اندیشه ابن‌سینا، عقل بیشتر به عقل عملی شباهت دارد. برخلاف عقل نظری، که به درک امور کلی و شناخت حقایق و معارف نظری اختصاص می‌یابد، عقل عملی با امور جزئی در ارتباط است و به تدبیر رفتار انسان در زندگی مادی و دنیایی می‌پردازد. این عقل، که یکی از مهم‌ترین منابع معرفت بشری به شمار می‌آید، امروزه منشأ آثار علمی گسترده‌ای در عرصه دانش‌های تجربی و انسانی شده است. با اینکه ابن‌سینا چنین دستاوردهایی را می‌پذیرد و با علوم جدید و رشته‌های مختلف علمی مخالفتی نمی‌ورزد، عقل عملی را به تنهایی برای این کار کافی نمی‌داند. وی بر این باور است که عقل نظری به کمک عقل عملی می‌شتابد و آن را از نتایج کلی خود بهره‌مند می‌سازد تا به پشتوانه آن، قطعیت و اطمینان در این علوم به دست آید. وی از عقلی سخن می‌گوید که یقین را به ارمغان می‌آورد و تنها در چنگ تجربه گرفتار نمی‌گردد، بلکه از تجربه تا عقل فعال و متعالی امتداد می‌یابد و سرانجام، خود را به عقل کل می‌رساند تا به حقایق جهان هستی پی ببرد (کارآمد و بهشتی، ۱۳۹۲: ۶۷).

در گستره تصدیقات، که بیشتر مورد نزاع است، ابن‌سینا از یک سو، تمامی شناخت‌ها و تصدیقات انسان را ناشی از حواس و به‌گونه‌ای وابسته به آن‌ها می‌داند، حس را منشأ علوم و معارف در نظر می‌گیرد، حدود آن را رعایت می‌کند و معتقد است که حس، نه تمام، بلکه مبدأ بسیاری از معقولات است. می‌توان می‌گفت مواردی که در آن‌ها ابن‌سینا بر وابستگی عقل و حس پافشاری می‌کند، ناظر به معقولاتی است که از عالم مادی و محسوسات کسب می‌شود. در این حوزه که بیشتر علوم و معارف بشری را تشکیل می‌دهد، شناخت‌ها و تصدیقات انسان به‌نوعی بر حس متوقف است. در مقابل، اندکی از معقولات محض نیز هست که به‌هیچ‌وجه بر حس متوقف نیست. به‌طور کلی، مطابق با دیدگاه ابن‌سینا، بیشتر شناخت‌ها و معرفت‌های انسان بر پایه حس و

تجربه‌های حسی می‌روید و به نوعی به آن‌ها بازمی‌گردد. در این میان، معرفت‌های جزئی و برخی از معرفت‌های کلی تصدیقی هم چون علوم تجربی به‌طور مستقیم بر حس مبتنی است. سایر معرفت‌های کلی تصویری و تصدیقی به صورت غیرمستقیم از حس گرفته می‌شود، با وجود این، نمی‌توان گفت که تمام علوم و معارف بشری از حواس سرچشمه می‌گیرند، چون برخی از شناخت‌های انسان، عقلی محض است و هیچ نسبتی با حواس ندارد؛ بنابراین، نمی‌توان شیخ را مطلقاً تجربه‌گرا دانست، همان‌طور که نمی‌توان او را عقل‌گرا به معنای دکارتی و یا افلاطونی نامید. در این دیدگاه، انسانیت انسان با ادراکات عقلی، تحقق می‌یابد. آدمی باید بکوشد تا با بهره‌مندی هرچه بیشتر از ادراکات حسی، ادراکات عقلی بیشتری را به دست آورد (کارآمد و بهشتی، ۱۳۹۲: ۷۲).

### خردگرایی ابن رشد

فیلسوف بزرگ اندلس بر این باور بود که انسان به حسب ذات و سرشت خود جویای حقیقت بوده و برای رسیدن به این حقیقت راهی به جز عقل ندارد. وی درباره رابطه عقل و دین چنین گفته: چنانچه از یافته‌های عقلی در دین و آموزه‌های دینی اثری نباشد، میان عقل و دین تعارض اصلاً نخواهد بود و همچنین اگر درباره مطالبی عقلی و برهانی از سوی دین اظهار نظر شده باشد و گفته دین و عقل یکی باشد، باز تعارضی نخواهد بود، اما اگر آنچه در ظاهر آموزه‌های دینی است، با مفاد برهان عقلی هماهنگ نباشد، باید ظاهر دین را تأویل کرد و جانب عقل را برتری داد (کاپلستون، ۱۳۸۵: ج ۱: ۸۷).

### خردگرایی از منظر ملاصدرا در حکمت متعالیه

در فلسفه صدرایی و حکمت متعالیه، خرد یا عقل به منزله‌ی یکی از قوا و مراتب نفس به شمار می‌آید. بنابراین، قبل از ورود به بحث عقل، ابتدا باید بر تصویری که مشی فلسفی از نفس و قوای آن ارائه می‌کند، توجه نمود. ملاصدرا در آثار مختلف خود به بیان و تعریف عقل عملی و نظری و اقسام و مراتب آن پرداخته است. وی عقل عملی را این‌گونه تعریف می‌نماید: برای نفس انسان به اعتبار داشتن مزیت قبول و فراگیری علوم از مافوق خویش یعنی عالم عقول و قدرت بر تدبیر و تصرف در مادون خویش، دو قوه دیگر است به نام قوه‌ی علامه و قوه‌ی عماله که با قوه‌ی اول تصورات و تصدیقات را ادراک می‌کند، و حق و باطل را در مورد آنچه تعقل و ادراک

می‌کند تشخیص می‌دهد و به صحت یا بطلان آن‌ها پی می‌برد و این قوه عقل نظری نامیده می‌شود.

### خردگرایی از دیدگاه شهید مطهری

استاد شهید مرتضی مطهری معتقد است تفکر قوه‌ای است در انسان، ناشی از داشتن عقل و خرد. انسان چون موجود عاقلی است، موجودی متفکر است و قدرت دارد در مسائل تفکر کند، به واسطه تفکری که در مسائل می‌کند، کشف حقایق تا حدود زیادی برایش مقدور است، حال هر نوع تفکری باشد: تفکر به اصطلاح استدلالی و استنتاجی و عقلی، یا تفکر تجربی. خداوند به انسان این چنین نیرویی داده است، به انسان عقل داده است که با آن فکر می‌کند؛ یعنی مجهولات را کشف می‌کند انسان جاهل به دنیا می‌آید. در این آیه شریفه می‌فرماید: «وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا» خداوند شما را خلق کرد، درحالی که چیزی نمی‌دانستید (نحل: ۷۸) انسان جاهل به دنیا می‌آید، وظیفه دارد که علم شود. چگونه عالم شود؟ با تفکر، اندیشه، خردورزی و تعقل، یعنی انسان در هر مسئله‌ای تا حدودی که استعداد آن را دارد باید تعقل کند و از طریق علمی آن مسئله را حل نماید. یکی از واجبات در اسلام تعقل و تفکر است (مطهری، ۱۳۹۴: ۲۰).

### روش پژوهش

پژوهش حاضر بر مبنای هدف از نوع کاربردی، از نظر نوع توصیفی-تحلیلی و روش آن روش تحلیل محتوای کیفی بود. روش تحلیل محتوای کیفی بر تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم ناظر است و امکان بررسی عمیق داده‌های جمع‌آوری شده را فراهم می‌آورد و می‌تواند رابطه متغیرها و شبکه ارتباطات آن‌ها را، نه تنها در سطح، بلکه در عمق مشاهده کرد (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). در این مطالعه تحقیقاتی از روش کتابخانه‌ای برای جمع‌آوری مبانی نظری و پیشینه تحقیق و از مصاحبه نیمه ساختاریافته برای جمع‌آوری اطلاعات لازم به منظور تحلیل فرضیه‌ها استفاده شد. لازم به ذکر است این مطالعه در دو مرحله انجام پذیرفت که به شرح زیر است، در مرحله اول برای شناسایی وضعیت موجود و تکمیل مبانی نظری از طریق بررسی و مطالعه متون علمی، کتب، مجلات، پایان‌نامه‌ها، تجارب ملی و

بین‌المللی اقدام می‌گردد. در مرحله دوم، تلاش شد تا با بهره‌گیری از نظر متخصصان و همچنین از طریق مصاحبه اکتشافی نیمه ساختاریافته با متخصصان و صاحب‌نظران این حوزه، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها شناسایی و کدگذاری شد.

همچنین جامعه آماری مطالعه، شامل استادان هیئت‌علمی، متخصصان و صاحب‌نظران رشته فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات برنامه درسی و دانشجویان دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت در سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰ در دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات می‌باشند، و در این پژوهش ۱۰ نفر از اساتید هیئت‌علمی فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات برنامه درسی و دارای مدرک دکتری و ۵ نفر از دانشجویان سال آخر مقطع دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت برای مصاحبه نیمه ساختاریافته به صورت هدفمند انتخاب شدند.

### پیشینه تحقیق

با توجه به اینکه تاکنون تحقیقی مشابه پژوهش حاضر صورت نپذیرفته است، مع‌هذا پژوهش‌های معدودی در خصوص خردگرایی و الگوی برنامه درسی در نظام آموزشی ایران انجام پذیرفت که از این پژوهش‌ها می‌توان به مطالعات بهرنگی و همکاران (۱۳۹۸)، کرد نوقابی و همکاران (۱۳۹۷)، عقیلی و همکاران (۱۳۹۷)، رشیدی و همکاران (۱۳۹۶)، بهلولی فسخودی و همکاران (۱۳۹۶)، جوکار و همکاران (۱۳۹۵)، کارآمد و بهشتی (۱۳۹۲)، آگوازورو (۲۰۱۹)، لینچ (۲۰۱۷)، اکانم و همکاران (۲۰۱۴)، دیترو و همکاران (۲۰۱۳) و چن و همکاران (۲۰۱۴) اشاره کرد. این مطالعات عمدتاً، بیشتر به جنبه‌های نظری و تئوریک معطوف بوده و طرح‌های تحقیقی انجام‌شده در خصوص تدوین و طراحی الگو، در حوزه آموزش و پرورش، محتوای برنامه درسی، فضای آموزشی می‌باشند. آن‌چنان‌که از یافته‌های مطالعه در الگوی تدوین شده حاصل می‌گردد، این الگو همگرا با روش‌های تعلیم و تربیتی همچون، الگوسازی، روش فعال (حل مسئله)، روش گفت‌و شنود (دیالوگ) و روش علمی است. این الگو از طریق سازمان‌دهی مجموعه پراکنده اطلاعات از طریق تلخیص و تقلیل داده به دنبال ساده‌سازی و درک مطلب برای خواننده است.



## یافته‌های پژوهش

مفهوم الگو در خصوص تعلیم و تربیت، برحسب سطحی که در آن موردنظر قرار گیرد می‌تواند انواع مختلفی داشته باشد. در بالاترین سطح می‌توان الگو را به انتزاعی‌ترین ایده سامان‌دهنده به جریان تعلیم و تربیت اطلاق کرد. در این حالت الگو را می‌توان همسنگ فلسفه تعلیم و تربیت دانست زیرا ایده فلسفی خاصی در باب ماهیت تعلیم و تربیت است به نحوی که سامان‌دهنده همه افکار و فعالیت‌هایی بوده که در سطوح پایین جریان دارند. در سطح میانی و فروتر می‌توان الگو را ناظر به طرح‌های انتزاعی دانست که تنظیم‌کننده یا هدایت‌کننده برنامه‌های آموزشی و درسی برای نظام آموزشی است (باقری، ۱۳۹۲). الگوی موردنظر در این پژوهش هدایت‌کننده سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌های آموزشی است. این پژوهش در پاسخ به سؤال اول از مجموعه سؤالات، مصاحبه و مباحث قابل‌بررسی به منظور تدوین الگو فلسفه از دیدگاه خردگرایی، سه مقوله اندیشه، رفتار و گفتار را مورد مذاقه قرار داده است. عطف توجه به این مباحث در راستای اهداف پژوهش و با توجه به حوزه عمل هر کدام از این سه مؤلفه انجام پذیرفت. چنانکه پیش‌تر نیز بیان شد اندیشه به واسطه ارتباط دادن بین معلومات با امور مجهول موردتوجه و فرایند تبدیل به معلوم تعریف شده (ابن بابویه، ۱۳۸۵)، که با توجه به این تعریف در هر پژوهشی به‌ویژه از نظر فلاسفه که همواره به دنبال کشف این فرایند تبادلی بوده‌اند و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت به واسطه علاقه به سیر اکتشافی کسب معلومات از امور مجهول و ارائه شیوه‌نامه تربیتی بر اساس این معلومات می‌باشد. از سویی، همان‌گونه که برخی از پژوهشگران تعبیر نموده‌اند تفکر، نوعی گفتار ساکت و پل ارتباطی میان اندیشه و زبان است، بنابراین زبان و گفتار به‌عنوان مورد قابل‌بحث از این سؤال و به‌عنوان تفکری در قالب واژگان و ساختار که قصد صاحب اندیشه را افشا می‌نماید در این الگو موردبررسی قرار گرفت (آقاگل زاده، ۱۳۸۲: ۵۸). همچنین زبان و گفتار به دلیل ایجاد تفاهم به تفهیم این الگو نزد همه صاحب‌نظران و متخصصان این رشته کمک خواهد نمود. به‌علاوه بنابر گفته هایدگر (۱۹۷۱) شکل‌گیری افراد هنگامی است که زبان به کار برده می‌شود، و این زبان است که به پدیدآیی انسان می‌انجامد و انسان را به وجود می‌آورد (ماتسون، ۱۳۹۲). این نکته از آن جهت در تدوین الگو درخور توجه است که به نحو محسوسی به تغییرات استحصالی حاصل

از این الگو در دانشجویان رشته فلسفه تعلیم و تربیت اشاره دارد. سومین مبحث قابل بررسی در این الگو رفتار است، چراکه رفتار به عنوان تجلی عملی آنچه ارگانسیم انجام می دهد (ریس و همکاران، ۱۹۷۸) به مشاهده عملی نتایج و پیامدهای تدوین این الگو کمک می کند. آن چنان که از بررسی روند آموزش فلسفه در دانشگاه های ایران برمی آید، طیف گسترده ای از دانش آموختگان رشته فلسفه تعلیم و تربیت، با وجود آشنایی با فلسفه فیلسوفان بزرگ، فاقد توانایی فلسفه، اندیشه ورزی، تحلیل و ترکیب مسائل فلسفی، ارائه راه حل های فلسفی برای بسیاری از مسائل، گمانه زنی های عقلانی و تولید فلسفی اند. از این رو مطالعه فلسفه از منظر خردورزی و تدوین الگو برای آن، با تمرکز بر حیطه رفتارشناسی، مخاطب قرار دادن قوه اندیشه و تحلیل دانشجو و تجسم واژگانی افکار گامی مؤثر در جهت بهبود این روند می باشد (پیک حرفه، ۱۳۸۸)، بنابراین مباحث قابل بررسی به منظور تدوین الگو برای دانشجویان رشته فلسفه تعلیم و تربیت از منظر خردگرایی با تکیه بر اصول عقلی و منطقی مشتمل بر اندیشه، رفتار و گفتار می باشد.

سؤال دوم پژوهش به دنبال کسب آگاهی در خصوص اهداف تعیین شده جهت تدوین الگویی برای دانشجویان رشته فلسفه تعلیم و تربیت از منظر خردگرایی با تکیه بر اصول عقلی و منطقی در اندیشه، رفتار و گفتار می باشد.

از نظر ارنستاین و هانکینز (۱۳۸۴: ۳۴) نظریه هایی که در طراحی برنامه درسی مطرح می شود، غالباً بر مبانی فلسفی استوار است، و فلسفه تعلیم و تربیت همانند دیگر رشته های تعلیم و تربیت، شامل اهداف نظری و عملی است (بک، ۱۹۷۴: ۳۱۴).

بر اساس، مرور مطالعات نظری آیزنر و شاگردش ولنس (۱۹۷۴: ۶۴) این اهداف را مشتمل بر رشد و توسعه فرایندهای عقلی و ذهنی (استنباط، تحلیل، حل مسئله، حافظه)، خردگرایی علمی، خودشکوفایی و بازسازی یا تطابق اجتماعی دانسته است. مطابق با این دیدگاه ذهن افراد از طریق رشد و پرورش توانایی ها و استعدادها خود قادر به حل مسائل به طور کارآمد می باشند. همچنین در دیدگاه عقل گرایی علمی، کارکرد و نقش اصلی آموزش، تقویت و رشد قوای ذهنی دانش پژوهان در مباحث قابل یادگیری است.

همچنین آیزنر در کتاب تصورات تربیتی خود (۱۹۹۴: ۷۱) ایدئولوژی های شش گانه جزمیت مذهبی، انسان گرایی خردگرایانه عقلانی، پیشرفت گرایی، نظریه انتقادی، نو مفهوم گرایی و

کثرت‌گرایی شناختی در عرصه برنامه درسی را مورد بررسی قرار داد. در این طبقه‌بندی، طرفداران ایدئولوژی انسان‌گرایی خردگرا بر این باورند که باید برنامه درسی به گونه‌ای طراحی شود که عقل و تفکر فراگیران به رشد و شکوفایی برسد. آنان مراکز علمی را به باد انتقاد می‌گیرند و مدعی هستند که مراکز آموزشی بیش‌ازاندازه به حفظ مطالب و اطلاعات از سوی دانشجویان اهمیت می‌دهند. در عوض، آنان بر روش‌های استدلالی مانند فرایندهای تعمیق و ژرف‌نگری تأکید می‌ورزند. همچنین مطابق با رویکرد عقل‌گرایی ابن‌سینا، رشد و تقویت مهارت‌های تفکر و استدلال، هدف اساسی برنامه درسی است، ابن‌سینا در پیوستاری، تمامی علوم تجربی و عقلانی را در نهایت به عقل فعال متصل می‌کند و شناخت و قرب به خدا هدف غایی برنامه درسی معرفی می‌نماید. از نظر بوعلی، معرفت‌های حسی و ادراکات عقلی در ارتباطی متقابل و در جهت به فعلیت رسیدن، گام‌های مختلفی را سپری می‌کند در این گام‌های متوالی، سرانجام، عقل انسانی می‌تواند به عقل فعال اتصال یابد و با ارتباط مستقیم با آن، بدون واسطه، دانش‌ها و حقایقی را مورد مشاهده قرار دهد که عقل فعال آن‌ها را از عقول و عالم بالاتر و در نهایت از خداوند دریافت می‌کند. در عنصر محتوای برنامه درسی، ابن‌سینا هر نوع دانش تجربی و غیرتجربی را در چارچوب استدلال منطقی توجیه می‌کند. در این روش، هر قضیه‌ای از ماده و صورت تشکیل شده، معیار صدق آن بر یقین استوار است. اگر گزاره‌ای خود بدیهی و یقینی باشد و یا از نظر محتوا و ماده و همچنین، شکل و صورت استدلال به گزاره یقینی بازگردد، صدق آن محرز می‌شود. افزون بر این، توان فهم و یادگیری محتوای برنامه درسی نیز یکی از ویژگی‌های مشترک دیدگاه‌های عقلی و شناختی برنامه درسی است. آموزش و یادگیری نیز تحت تأثیر رویکرد عقل‌گرایی ابن‌سینا قرار می‌گیرد. در این مورد، می‌توان به فعال‌سازی فراگیران و توجه به نقش حواس در آموزش و یادگیری اشاره کرد. تمرکز بر عقل به‌عنوان معیار معرفت، ابن‌سینا را بیشتر به سمت دیدگاه‌هایی در برنامه درسی سوق می‌دهد که در آن‌ها رشد توان فکری، پرهیز از حفظ و انباشت اطلاعات و درگیری فعالانه بادانش و اطلاعات مورد تأکید قرار می‌گیرد و الگوها و روش‌های یاددهی و یادگیری فعال حائز اهمیت است. در این دسته از روش‌های یاددهی و یادگیری، فراگیر، نقش اصلی را در فرایند یادگیری دارد و مدرس تسهیل‌گر آن به شمار می‌آید.

در خصوص سؤال سوم از بخش سؤالات بستری و شیوه‌های تدوین الگو برای دانشجویان رشته فلسفه تعلیم و تربیت از منظر خردگرایی با مرور مباحث نظری و نظرسنجی از صاحب‌نظران این رشته می‌توان چنین اظهار داشت، نظر به اینکه شیوه‌های ناظر بر بخش اندیشه در تدوین الگو معطوف به توسعه فرایندهای ذهنی، خودشکوفایی و تقویت استعدادها می‌باشد، به‌منظور مدیریت این استعدادها لازم است تا به جذب و بهسازی این استعدادها توجه بیشتری معطوف گردد به‌منظور کشف استعدادها، رهبری و جانشین پروری آن، در محیط دانشگاه، لازم است تا این الگو با رعایت مسائل مربوط به استعداد تدوین و ارائه شود. از نظر پژوهشگران گام اول در این باره شناسایی استعدادها از طریق ارزیابی شایستگی‌ها در محیط دانشگاهی است. در این شیوه به‌منظور مستندسازی بهسازی فردی فراگیران مراحل زیر قابل اجراست:

۱. ۱) مستندسازی تمایلات و آمال و آرزوهای فراگیر (بلندمدت و کوتاه‌مدت)
۲. ۲) مستندسازی نقاط قوت فراگیر
۳. ۳) مستندسازی حوزه‌های توسعه و بهسازی

در این شیوه مدرسان به‌منظور بهسازی فراگیر با وی بحث نموده و استراتژی‌های متفاوت و مؤثر در یادگیری به کمک دانشجو تهیه می‌شود. در این راستا مسئولیت یادگیری مباحث درسی به دانشجو واگذار می‌شود، از جمله شیوه‌های قابل استفاده در این خصوص، درخواست از دانشجویان جهت پژوهش در مباحث قابل بحث آموزشی و ارائه یافته‌های تحقیقاتی در قالب گزارش تحصیلی، مقالات و همچنین کنفرانس‌های کلاسی است (حجتی و همکاران، ۱۳۹۸).

شواهد و بررسی‌ها مؤید آن است که اقداماتی برای مطالعه، تحلیل و بهبود رویه‌ها و فرآیندها در این خصوص در دانشگاه‌ها انجام پذیرفته است. در این زمینه می‌توان به تشکیل، اهداف و وظایف کارگروه اصلاح ساختار آموزشی اشاره نمود (دانشگاه شاهد، ۱۳۹۰). در این شیوه‌نامه متناسب‌سازی و منطقی ساختن مفاهیم آموزشی به‌عنوان بخشی از این روش‌ها معرفی شده‌اند. بدیهی است تحقق و اجرای این روش‌ها در گرو ارائه فهرست صحیح و جامع از مؤلفه‌های استعداد و مدیریت آن در فراگیران است (خورشیدی و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین به‌منظور انطباق مواد آموزشی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت، همسو نمودن مفاهیم آموزشی با نیازهای فعلی و آتی دانشجویان این رشته لازم است. به‌علاوه در راستای مدیریت و شکوفایی استعدادها و جانشین

پروری، ایجاد فرصت‌های رشد شخصی، ایجاد فرصت‌های مشارکت در تصمیم‌گیری در خصوص موضوعات و مباحث مطرح شده برای دانشجویان، برنامه‌ریزی جهت برخورداری از نظام ارزیابی عملکرد در قالب آزمون‌های کتبی و فضای هم‌اندیشی ضرورت دارد. دیگر مقوله قابل توجه در این عرصه، اعتبارسنجی دقیق در تدوین برنامه‌ها و کتب درسی است. با توجه به اینکه شناخت نیازهای فراگیران و رفع خلأهای موجود مبنا و اساس تعیین اهداف است، اجرای کامل و صحیح این فرایند، اهداف محتوای آموزشی این رشته را محقق خواهد نمود، توجه به اصول و قواعد اهداف آموزشی در برنامه‌های درسی رشته فلسفه تعلیم و تربیت یعنی واضح بودن، قابل اندازه‌گیری و در دسترس بودن، واقع‌گرایانه بودن و در نظر گرفتن زمان‌بندی صحیح برای تحقق توانمندی دانشجویان، منسجم بودن سطوح اهداف، متناسب بودن اهداف با نیازها، توجه به علایق و تفاوت‌های فردی یادگیرندگان هر دوره تحصیلی و... تدوین محتوای برنامه‌های درسی که علاوه بر جنبه‌های رفتاری، جنبه‌های معرفتی نیز در آن لحاظ شده باشد و منشأ آثار اجتماعی و فرهنگی در دانشجویان باشد، پرهیز از کمیت‌گرایی و وابستگی نظام ارزشیابی به نمره و توجه به فرایند مداری و کیفیت، جایگزینی چگونه‌آموزی به جای چه‌آموزی در فرایند یاددهی و یادگیری، از دیگر شیوه‌های قابل طرح در این مقوله‌اند (روشندل، ۱۳۹۷: ۱۲۴).

با توجه به بررسی و مرور نظرات حاصل از مصاحبه با متخصصان و مطالعه منابع و متون عناصر الگو برای هریک از ابعاد به شرح زیر استخراج گردید: این عناصر در بعد اندیشه الگوی خردگرایانه مشتمل بر:

۱. جایگزینی فرآیندهای عقلی (استنباط، تحلیل، حل مسئله، حافظه) به جای محفوظات‌گرایی
۲. تدوین برنامه درسی بر اساس هدف، محتوا، نقش مدرس و ارزشیابی
۳. توجه به علمی، اختصاصی، ساده، بدیع، و واقع‌نگری مواد درس
۴. تطابق مفاهیم درسی با نیازهای یادگیرندگان و مقتضیات اجتماعی، روان‌شناختی، زمانی و مکانی
۵. ایجاد ارتباط بین آموخته‌های پیشین و جدید
۶. ایجاد چالش در مباحث درسی و تقویت خودآموزی و استقلال نظری دانشجو

۷. تقویت تفکر انتقادی در دانشجو و تشویق کثرت آراء به منظور کشف و استخراج مفاهیم علمی نوین
۸. سوق دادن دانشجو به خود اظهاری از طریق تکالیف درسی به جای آموزش تلقینی ایجاد معیار برای شناسایی استعدادها
۹. خود سنجی و خودارزیابی و بازخورد آگاهانه مشخص و سودمند و به موقع است.

در بعد رفتاری الگویی خردگرایانه مشتمل بر عناصری چون:

- ۱) برنامه ریزی صحیح برای تدوین الگوی رفتاری و انتقال تجارب و دانش به طور تلفیقی،
- ۲) تفکیک و توجه به نقش دانشجو و مدرس در یادگیری، ۳) تقویت مهارت قضاوت و داوری دانشجو، ۴) استفاده از برنامه های عملی و کاربردی و رسانه های آموزشی نوین، ۵) ارائه محتوای آموزشی با نظرسنجی از صاحب نظران تعلیم و تربیت، ۶) نظام ارزشیابی غیر کمی، ۷) کیفیت گرایی و تغییر نظام سنتی، ۸) انطباق برنامه های درسی با فرهنگ غالب جامعه، ۹) شایسته گرایی و توجه به جانشین پروری، ۱۰) توجه به ادراک، علایق، عواطف و توانایی دانشجو در تدریس و یادگیری، ۱۱) توجه به امکانات فضای آموزشی، ۱۲) توجه به افتراقات افراد و پرهیز از افراط و تفریط در یکسان نگری و یکنواختی آموزش، و ۱۳) تقویت مهارت های تعمیم ذهنی، شهود، تخیل خلاق در دانشجو می باشد.

همچنین عناصر استحصالی از بعد گفتاری الگوی خردگرایانه به شرح زیر می باشد:

۱. تقویت و آموزش فنون مباحثه در دانشجویان
۲. بهره جویی از مهارت سخنوری به منظور ایجاد انگیزه یادگیری در دانشجو
۳. توجه مدرس به تفاوت فردی، سن و مراتب رشد یادگیرندگان در انتقال مفاهیم آموزشی
۴. ارائه دروس تخصصی به زبان انگلیسی برای تقویت مهارت پژوهش دانشجو
۵. دیالوگ و گفتگوی تعاملی در کلاس درس به منظور تقویت نقش فعال دانشجو در یادگیری
۶. استفاده از استعاره و آشنایی دانشجو به کاربرد آن در تبیین مفاهیم
۷. ارائه دروسی برای ایجاد سلامت دانشجو
۸. اجتناب از تفسیر به رأی در زبان به منظور جلوگیری از انطباق افراطی و توسعه مفاهیم متضاد

۹. تلاش برای دستیابی به زبان مشترک در آراء فلاسفه
۱۰. آموزش فنون بحث آزاد به روش سقراطی
۱۱. محیط کلاسی برانگیزاننده، رقابت و همکاری با دیگران برای تقویت فنون تعاملی در دانشجویان
۱۲. بهره‌گیری از سبک قیاسی برانگیختن قوای ذهنی دانشجویان در جهت کشف مجهولات و یافتن راه‌حل.

جدول ۱. تلخیص عناصر برآمده از مصاحبه با متخصصان و مطالعه منابع و متون

ردیف	عناصر	پدیده محوری
۱	جایگزینی محفوظات با فرآیندهای عقلی	اندیشه
۲	نیازسنجی در مفاهیم درسی	
۳	جامعیت و کاربردی بودن مواد آموزشی	
۴	تقویت تفکر انتقادی و استقلال نظری دانشجو	
۵	بهبودسازی ارزیابی استعداد و جانشین‌یابی	
۶	ارزیابی و بازخورد مناسب	
۷	تلفیق و انتقال دانش و تجارب (پیشین و جدید)	رفتار
۸	تفکیک نقش مدرس (تسهیل‌گر) و دانشجو (فعال) در یادگیری	
۹	تدوین محتوای درسی با نظرات متخصصان	
۱۰	عملی و کاربردی نمودن مفاهیم درسی (تعمیم اطلاعات)	
۱۱	کیفیت‌گرایی و تحول نظام سنتی	
۱۲	بهره‌برداری از فناوری‌ها و دستاوردهای نوین آموزشی	
۱۳	انطباق مفاهیم درسی با تفاوت یادگیرندگان	
۱۴	آموزش فنون مباحثه	
۱۵	تقویت سخنوری و گفتگوی تعاملی	گفتار
۱۶	اختصاص زمان مناسب به دروس تخصصی انگلیسی	
۱۷	استعاره و آشنایی با آن	
۱۸	اجتناب از تفسیر به رأی در زبان	
۱۹	آموزش بحث آزاد (سقراطی)	
۲۰	سبک قیاسی در راستای کشف مجهولات	
۲۱	محیط برانگیزاننده تعامل در کلاس درس	

و در آخر، با توجه به بررسی و مرور نظرات حاصل از مصاحبه با متخصصان و مطالعه منابع و متون پیامدهای تدوین الگو برای هریک از ابعاد به شرح زیر استحصال گردید، این پیامدها در بعد اندیشه الگوی خردگرایانه مشتمل بر:

۱. توسعه مهارت دانشجو در استنباط، تحلیل، حل مسئله و حافظه
  ۲. تقویت ادراک و سطح توانایی و قابلیت یادگیری دانشجو
  ۳. هماهنگی برنامه درسی و محتوای آموزشی با اهداف موردنظر
  ۴. انطباق محتوای آموزشی دروس فلسفه تعلیم و تربیت با نیازهای دانشجو و مقتضیات حاکم
  ۵. تقویت و توسعه کثرت‌گرایی شناختی
  ۶. تقویت مهارت‌های تعمیم‌ذهنی، شهود، تخیل خلاق در دانشجو
  ۷. کمک به بهره‌گیری از سبک‌قیاسی و برانگیختن قوای ذهنی دانشجویان در جهت کشف مجهولات و یافتن راه‌حل، می‌باشد.
- در بعد رفتاری الگویی خردگرایانه مشتمل بر عناصری چون:
۱. انسجام شیوه‌های تعلیم و تربیت و مباحث رفتاری
  ۲. بهره‌برداری از نظرات صاحب‌نظران در تنظیم محتوا و مواد آموزشی
  ۳. استفاده مطلوب از ظرفیت‌های فضای آموزشی اعم از برنامه‌های درسی، جو مدرسه و روابط انسانی برای انتقال مفاهیم
  ۴. ایجاد معیارهای صحیح برای شناسایی استعدادها
  ۵. تلفیق محتوای دروس رشته فلسفه تعلیم و تربیت با کلیه آموخته‌ها و تجارب قبلی
  ۶. توسعه بعد عملی و کاربردی محتوای آموزشی
  ۷. ایجاد انگیزه دانشجویان در یادگیری به دلیل هماهنگی مواد آموزشی با مقتضیات زمان و نیازهای جامعه به‌منظور جذب در بازار کار
  ۸. توسعه تفکر انتقادی و خلاق در دانشجو
  ۹. توسعه مهارت قضاوت و داوری و تمیز در دانشجو
  ۱۰. افزایش توانمندی دانشجو در پژوهش و ارائه یافته‌های تحقیقاتی



۱۱. ایجاد کانال ارتباطی بین رشته فلسفه تعلیم و تربیت و سایر علوم
۱۲. ایجاد امکان ارزشیابی غیر کمی و تحول نظام سستی آموزش
۱۳. ارزشیابی پایشی و بررسی وضعیت رفتاری دانشجویان فراگیران
۱۴. تقویت مهارت خودارزیابی در دانشجو به کمک بازخورد مناسب
۱۵. بهره‌گیری مطلوب از حواس در یادگیری
۱۶. ایجاد فرصت‌های رشد از طریق خود اظهاری و جرئت‌مندی در دانشجو و جانشین‌پروری استعدادی
۱۷. تسهیل ایفای نقش فعال یادگیری توسط دانشجو به کمک مدرس
۱۸. تقویت فرهنگ یادگیری مشارکتی
۱۹. لحاظ نمودن سبک‌های یادگیری و هوش‌های چندگانه در فرآیند آموزش، می‌باشد. همچنین پیامدهای استحصالی در بعد گفتاری الگوی خردگرایانه به شرح زیر می‌باشد:
  ۱. کمک به ایجاد زبان مشترک در توصیف مفاهیم
  ۲. تحول در شیوه‌های تدریس و تنوع و احتراز از یکنواختی ارائه مطالب
  ۳. افزایش سلامت و روانی گفتار در دانشجو
  ۴. توسعه دیالوگ و گفتگوی تعاملی در کلاس درس و افزایش نقش فعال دانشجو در یادگیری
  ۵. انطباق تدریس با رشد و استعداد و تفاوت‌های فردی فراگیران
  ۶. ایجاد رابطه نزدیک و کانال ارتباطی بین مدرس و دانشجو
  ۷. آشنایی با استعاره و کاربرد آن در تبیین مفاهیم توسط دانشجو
  ۸. کسب مهارت فنون بحث آزاد به روش سقراطی توسط دانشجو
  ۹. تقویت مهارت‌های پژوهشی و جستجو در دانشجویان این رشته از طریق ارائه دروس تخصصی به زبان انگلیسی
  ۱۰. دستیابی به زبان مشترک در آرای فلاسفه
  ۱۱. عدم تفسیر به رأی در زبان که از انطباق افراطی و توسعه مفاهیم متضاد جلوگیری می‌نماید.

جدول ۲. پیامدهای استحصالی از مصاحبه با متخصصان و مطالعه منابع و متون

ردیف	پیامدها	پدیده محوری
۱	توسعه مهارت دانشجو در استنباط، تحلیل، حل مسئله و حافظه	اندیشه
۲	تقویت ادراک و سطح توانایی و قابلیت یادگیری دانشجو	
۳	هماهنگی برنامه درسی و محتوای آموزشی با اهداف	
۴	انطباق محتوای آموزشی دروس فلسفه تعلیم و تربیت با نیازهای دانشجو و مقتضیات حاکم	
۵	تقویت و توسعه کثرت‌گرایی شناختی	
۶	تقویت مهارت‌های تعمیم ذهنی، شهود، تخیل خلاق در دانشجو	
۷	کمک به بهره‌گیری از سبک قیاسی و برانگیختن قوای ذهنی دانشجویان در جهت کشف مجهولات و یافتن راه‌حل	
۸	انسجام شیوه‌های تعلیم و تربیت و مباحث رفتاری	رفتار
۹	بهره‌برداری از نظرات صاحب‌نظران در تنظیم محتوا و مواد آموزشی	
۱۰	استفاده مطلوب از ظرفیت‌های فضای آموزشی اعم از برنامه‌های درسی، جو مدرسه و روابط انسانی برای انتقال مفاهیم	
۱۱	ایجاد معیارهای صحیح برای شناسایی استعدادها	
۱۲	تلفیق محتوای دروس رشته فلسفه تعلیم و تربیت با کلیه آموزه‌ها و تجارب قبلی	
۱۳	توسعه بعد عملی و کاربردی محتوای آموزشی	
۱۴	انگیزه دانشجویان در یادگیری به دلیل هماهنگی مواد آموزشی با مقتضیات زمان و نیازهای جامعه به‌منظور جذب در بازار کار	
۱۵	توسعه تفکر انتقادی و خلاق در دانشجو	
۱۶	توسعه مهارت قضاوت و داوری و تمییز در دانشجو	
۱۷	افزایش توانمندی دانشجو در پژوهش و ارائه یافته‌های تحقیقاتی	
۱۸	ایجاد کانال ارتباطی بین رشته فلسفه تعلیم و تربیت و سایر علوم	
۱۹	ایجاد امکان ارزشیابی غیر کمی و تحول نظام سنتی آموزش	
۲۰	ارزشیابی پایشی و بررسی وضعیت رفتاری دانشجویان فراگیران	
۲۱	تقویت مهارت خودارزیابی در دانشجو به کمک بازخورد مناسب	
۲۲	بهره‌گیری مطلوب از حواس در یادگیری	
۲۳	ایجاد فرصت‌های رشد از طریق خوداظهاری و جرئت‌مندی در دانشجو و جانشین‌پروری استعدادی	
۲۴	تسهیل ایفای نقش فعال یادگیری توسط دانشجو به کمک مدرس	
۲۵	لحاظ نمودن سبک‌های یادگیری و هوش‌های چندگانه در فرآیند آموزش	
۲۶	تقویت فرهنگ یادگیری مشارکتی	
۲۷	کمک به ایجاد زبان مشترک در توصیف مفاهیم	

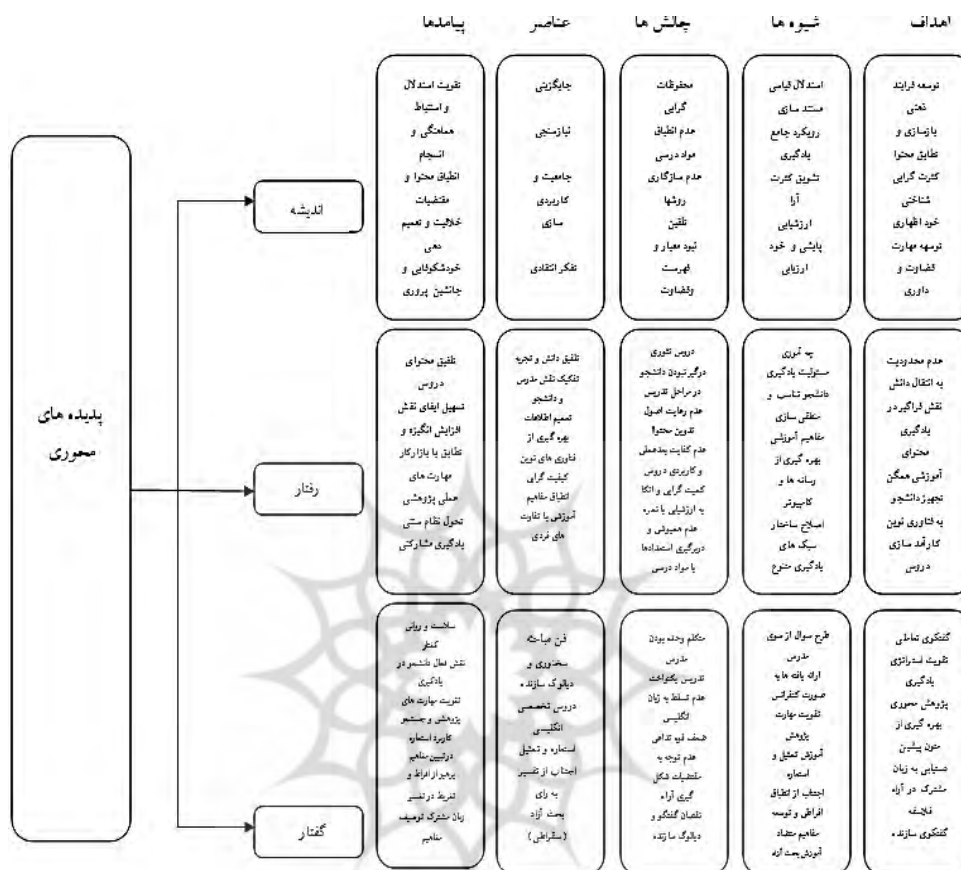
ردیف	پیامدها	پدیده محوری
۲۸	تحول در شیوه‌های تدریس و تنوع و احتراز از یکنواختی کلام و ارائه مطالب	گفتار
۲۹	افزایش سلامت و روانی گفتار در دانشجو	
۳۰	توسعه دیالوگ و گفتگوی تعاملی در کلاس درس و افزایش نقش فعال دانشجو در یادگیری	
۳۱	انطباق تدریس با رشد و استعداد و تفاوت‌های فردی فراگیران	
۳۲	ایجاد رابطه نزدیک و کانال ارتباطی بین مدرس و دانشجو	
۳۳	آشنایی با استعاره و کاربرد آن در تبیین مفاهیم توسط دانشجو	
۳۴	کسب مهارت فنون بحث آزاد به روش سقراطی توسط دانشجو	
۳۵	تقویت مهارت‌های پژوهشی و جستجو در دانشجویان این رشته از طریق ارائه دروس تخصصی به زبان انگلیسی	
۳۶	دستیابی به زبان مشترک در آرای فلاسفه	
۳۷	عدم تفسیر به رأی در زبان که از انطباق افراطی و توسعه مفاهیم متضاد جلوگیری نماید.	

از مرور مبانی نظری و صاحب‌نظران سه پدیده محوری (اندیشه، رفتار و گفتار) در تدوین الگو برای دانشجویان رشته فلسفه تعلیم و تربیت از منظر خردگرایی با تکیه بر اصول عقلی و منطقی استحصال شد، همچنین مطالعات و یافته‌ها نشان دادند که کدهای حاصل از کدگذاری باز ۲۱۰ کد بود و این الگو مشتمل بر پنج شاخص اهداف (۳۳ مورد)، شیوه‌ها، (۶۹ مورد) چالش و خلأها (۵۰ مورد)، عناصر ۲۱ مورد به تفکیک (اندیشه ۶ عنصر، رفتار ۷ عنصر، گفتار ۸ عنصر) و پیامدها ۳۷ مورد و تفکیکی (اندیشه ۷ پیامد، رفتار ۱۹ پیامد و گفتار ۱۱ پیامد) می‌باشند، در قدم بعدی با استفاده از تقلیل داده‌ها به موارد مشترک از سه پدیده محوری و پنج شاخص، در بخش محوری اندیشه و هر شاخص (۵ بعد)، در بخش محوری رفتار و هر شاخص (۶ بعد) و در پدیده محوری گفتار و هر شاخص (۶ بعد) شناسایی شدند.

جدول ۳. تقلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با متخصصان و مطالعه منابع و متون

اهداف	شیوه	چالش‌ها	عناصر	پیامد	پدیده محوری
توسعه فرآیند ذهنی	استدلال قیاسی	محفوظات گرای	جایگزینی	تقویت استدلال و استنباط	اندیشه
بازسازی و تطابق محتوا	مستندسازی	عدم انطباق مواد درسی	نیازسنجی	هماهنگی و انسجام	
کثرت‌گرایی شناختی	رویکرد جامع یادگیری	عدم سازگاری روش‌ها	جامعیت و کاربردی سازی	انطباق محتوا و مقتضیات	
خوداظهاری	تشویق کثرت آراء	تلقین	تفکر انتقادی	خلاقیت و تعمیم دهی	
توسعه مهارت قضاوت و داوری	ارزشیابی پیشی و خودارزیابی	نبود معیار و فهرست	استعدادیابی	خودشکوفایی و جان‌نشین‌پروری	
عدم محدودیت به بعد انتقالی دانش	چه آموزی به‌جای چگونه آموزی	جنبه تئوری دروس	تلفیق دانش و تجربه	تلفیق محتوای دروس	رفتار
نقش اصلی فراگیر در یادگیری	واگذاری مسئولیت یادگیری به دانشجو	درگیر نبودن دانشجو در مراحل تدریس	تفکیک نقش مدرس و دانشجو	تسهیل ایفای نقش	
محتوای آموزشی همگن	متناسب‌سازی و منطقی سازی مفاهیم آموزشی	عدم رعایت اصول تدوین محتوا	تعمیم اطلاعات	افزایش انگیزه و تطابق با بازار کار	
تجهیز دانشجو به تجهیزات و فناوری‌های نوین	بهره‌گیری از رسانه‌ها و دانش الکترونیک و کامپیوتر	عدم کفایت بعد عملی و کاربردی دروس	بهره‌گیری از فناوری‌های نوین	افزایش مهارت‌های عملی در پژوهش	
کارآمد سازی دروس	تشکیل کارگروه اصلاح ساختار	کمیت‌گرایی و اتکا به ارزشیابی با نمره	کیفیت‌گرایی	تحول نظام سنتی آموزش	

اهداف	شیوه	چالش‌ها	عناصر	پیامد	پدیده محوری
همگن‌سازی محتوای آموزشی با تفاوت‌ها	توجه به سبک‌های یادگیری متنوع و هوش‌های چندگانه	عدم همپوشی و درگیری استعدادها با مواد درسی	انطباق مفاهیم آموزشی با تفاوت‌های فری	تقویت فرهنگ یادگیری مشارکتی	
تقویت گفتگوی تعاملی	طرح سؤال از سوی مدرس	متکلم وحده بودن مدرس	فن مباحثه	افزایش سلاست و روانی گفتار در دانشجو	گفتار
تقویت استراتژی یادگیری	ارائه یافته‌های پژوهشی به صورت کنفرانس توسط دانشجو	تدریس یکنواخت	سخنوری و دیالوگ سازنده	افزایش نقش فعال دانشجو در یادگیری	
پژوهش محوری	تقویت مهارت پژوهش دانشجو	عدم تسلط به زبان انگلیسی	دروس تخصصی انگلیسی	تقویت مهارت‌های پژوهشی و جستجو در دانشجویان	
توانایی بهره‌گیری از متون پیشین	آموزش تمثیل و استعاره	ضعف قوه تداعی دانشجو	استعاره و تمثیل	کاربرد استعاره در تبیین مفاهیم توسط دانشجو	
دستیابی به زبان مشترک در آرای فیه	اجتناب از انطباق افراطی و توسعه مفاهیم متضاد	عدم توجه به مقتضیات شکل‌گیری آراء	اجتناب از تفسیر به رأی	پرهیز از افتادن به دام افراط و تفریط در تفسیر	
تعامل و گفتگوی سازنده	آموزش فنون بحث آزاد	نقصان گفتگو و دیالوگ سازنده	بحث آزاد (سقراطی)	کمک به ایجاد زبان مشترک در توصیف مفاهیم	



شکل ۱. الگوی کیفی تدوین الگویی برای دانشجویان رشته فلسفه تعلیم و تربیت از منظر خردگرایی با تکیه

بر اصول عقلی و منطقی در اندیشه، رفتار و گفتار

## بحث و نتیجه گیری

همان گونه که نتایج پژوهش مشخص ساخت، الگوی تدوین شده با هدف بررسی فلسفه از دیدگاه خردگرایی، یا عقل گرایی، با تکیه بر اصول عقلی و منطقی در اندیشه، رفتار و گفتار برای دانشجویان رشته فلسفه تعلیم و تربیت، مشتمل بر سه پدیده محوری و پنج شاخص، در بخش محوری اندیشه و هر شاخص (۵ بعد)، در بخش محوری رفتار و هر شاخص (۶ بعد) و در پدیده محوری گفتار و هر شاخص (۶ بعد) را نشان دادند.

از آنجا که دستیابی به تربیت عقلانی از طریق نظام آموزش و پرورش میسر بوده و غایت نظام آموزش و پرورش، تدوین الگوی کاربردی و دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت با رویکرد خردگرایانه می‌باشد. این مطالعه تحقیقاتی متر بیان را به متخصصانی توانمند در گذار از شکل سنتی به شکل نوآورانه یاری نموده و ضمن تحول نظام سنتی آموزش، توسعه مهارت‌های استنباطی و استدلالی، همخوانی برنامه درسی و محتوای آموزشی با اهداف الگوی تدوینی، منطبق ساختن محتوای آموزشی دروس با نیازهای دانشجو و مقتضیات حاکم و ایجاد انگیزه دانشجو و همگن سازی وی با نیازهای بازار کار، برانگیختن قوای ذهنی دانشجویان در جهت کشف مجهولات، بهره‌برداری از نظرات متخصصان در تنظیم محتوا و مواد آموزشی و هدفمندسازی مواد آموزشی، شناسایی و تدوین معیارهای صحیح برای شناسایی استعدادها و آماده ساختن دانشجویان برای اخذ فرصت‌های مطالعاتی و شغلی در کادر علمی دانشگاه و آموزش عالی، کاربردی نمودن و پژوهش محور شدن محتوای آموزشی، توسعه و گسترش تفکر انتقادی و خلاق در دانشجو و افزایش مهارت داوری و تمیز در دانشجو، ارزشیابی پایشی و کیفی ساختن ارزیابی، تسهیل ایفای نقش فعال یادگیری توسط دانشجو و تقویت یادگیری مشارکتی، ایجاد زبان مشترک در توصیف و درک همگن مفاهیم، سازگار نمودن تدریس با رشد و استعداد و تفاوت‌های فردی دانشجویان، دستیابی و تسلط دانشجویان به فنون بحث آزاد به روش سقراطی، تقویت مهارت‌های پژوهشی و جستجو در دانشجویان این رشته از طریق ارائه دروس تخصصی به زبان انگلیسی و دستیابی به آرای فلاسفه به کمک بهره‌گیری از زبان مشترک کمک خواهد نمود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## فهرست منابع

- قرآن کریم.
- ابن بابویه، محمد بن علی. (۱۳۸۵). الخصال (ترجمه یعقوب جعفری). تهران: اندیشه هادی.
- ارنستاین، آلن و هانکینز، فرانسیس پی. (۱۳۸۴). مبانی، اصول و مسائل برنامه درسی (ترجمه قدسی احقر). تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- آقا گل زاده، فردوس. (۱۳۸۲). نگاهی به تفکر و زبان. تازه‌های علوم شناختی، ۱(۵)، ۵۷-۶۴.
- الیاس، جان. (۱۳۹۵). فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر) (ترجمه عبدالرضا ضرابی). قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- باقری، خسرو. (۱۳۸۴). تام لاتی در بازپردازی، بازاندیشی و نظریه‌پردازی در علوم تربیتی سخنرانی. مجموعه مقالات اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی (صفحات ۱۴۱-۱۳۷)، دانشگاه فردوسی مشهد.
- باقری، خسرو. (۱۳۹۲). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بهرنگی، محمدرضا؛ مرادی، امیر و کردلو، محسن. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی دانشگاه فرهنگیان در داربست مراحل الگوی رهبری و مدیریت آموزش بر یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۸(۲)، ۱۳۰-۱۰۳.
- بهشتی، سعید. (۱۳۸۵). فلسفه تعلیم و تربیت در جهان امروز. قیاسات، دوره ۳، ۴۰-۳۹.
- بهشتی، سعید. (۱۳۸۹). تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی، شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.
- بهشتی، محمد. (۱۳۹۶). محدودیت و ناتوانی‌های عقلانی عقل از دیدگاه امام خمینی (س). پژوهشنامه متین، شماره ۶۱، ۸۲-۴۱.
- بهلولی فسخودی، محسن؛ ضرغامی، سعید؛ قائدی، یحیی و برخوردار، رمضان. (۱۳۹۵). خردگرایی و ضد خردگرایی در تعلیم و تربیت. فصلنامه ارزش‌شناسی در آموزش، ۱(۱)، ۵۹-۵۱.
- جوکار، حمیدرضا؛ مفخمی، آناهیتا و اناری‌نژاد، عباس. (۱۳۹۴). فلسفه تعلیم و تربیت و تدوین الگوی اسلامی ایرانی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه، شرکت طلای سبز، انجمن پایش، کرمان.
- حجتی، اکرم؛ خورشیدی، عباس؛ فرمهبینی فراهانی، محسن و محدودی، امیرحسین. (۱۳۹۸). ارائه الگوی مدیریت استعداد برای کارکنان دانشگاه شاهد. فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر، ۱۳(۳)، ۱۷۴-۱۵۳.
- روشندل، علی‌اکبر. (۱۳۹۷). علم و هنر یاددهی - یادگیری. معلم، ۱۲۵-۱۱۶.



- زارغان، محمدجواد؛ ساجدی، ابوالفضل و خطیبی، حسین. (۱۳۹۱). رویکردهای رایج به تربیت ارزش‌های دینی و مقایسه آن‌ها با رویکرد اسلامی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۴(۲)، ۳۱-۹.
- سجادی، سید مهدی. (۱۳۷۹). رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی. پژوهش‌های فلسفی-کلامی، دوره ۸، شماره ۳، شماره ۳، ۱۵۰.
- سعدی، مصلح‌الدین. (۱۳۸۵). بوستان (به اهتمام منصور مهرنگ). تهران: انتشارات دست.
- عباسی، ذکریا؛ ملکی، حسن و بهشتی، سعید. (۱۳۹۵). طراحی الگوی تربیت اخلاقی در آموزش عالی بر مبنای آموزه‌های اخلاقی قرآن کریم از دیدگاه تفسیر المیزان بر اساس روش داده بنیاد. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵(۲)، ۹۹-۱۲۲.
- علم‌الهدی، جمیله. (۱۳۹۱). ضرورت بازتعریف نقش عقل برای تحول در نظام آموزشی. راهبرد فرهنگ، شماره ۱۷-۱۸، ۲۴۲-۲۰۵.
- کارآمد، حسین و بهشتی، سعید. (۱۳۹۲). رویکرد عقل‌گرایی در برنامه درسی بر اساس معرفت‌شناسی ابن‌سینا. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، شماره ۲۱، ۸۲-۵۹.
- Chambliss, J. J. (1996). History of Philosophy of Education. In: Chambliss, J. J. (Ed) Philosophy of Education: an Encyclopedia, New York: Garland.
- Higgs, P. (1998). Philosophy of Education in South Africa: A re-vision. Studies in Philosophy and Education, 17, 1-16.
- Joseph, C. (2012). Internationalizing the curriculum: Pedagogy for social justice. Current Sociology, 60(2), 239-257.
- Kumar, S., Shrivastava, Sh. (2017). Promotion of Moral Values through Education. International Research Journal of Social Sciences, 7(6), 103-108.
- Kaminsky, J. S. (1988). Philosophy of Education in Australasia: Looking back and looking Forward 8(10)769-801.
- Qadir, J., Suleiman, M. (2018). Teaching Ethics, (Islamic) Values and Technology: Musings on Course Design and Experience. Computer and Communication Engineering (ICCCE) , Montreal Canada.
- Rorty, Richard. (1990). The Dangers of Over-Philosophication - Reply to Arcilla and Nicholson. Educational Theory, 40, no. 1 Computer and Communication Engineering (ICCCE)
- History, Educational Philosophy and and Theory, (20)1, 12-26.
- Turgeon, W. (2019). The Challenge of Moral Education. Available from: <https://philosophynow.org>
- Wilford, J. (2010). Sacred Archipelagos: Geographies of Secularization. Progress in Human Geography, 34(3), 328-348 .



الاقتضائات الفقهية في التربية القائمة على العادات، تحليل اجتهادي عن وجهة نظر  
الإمام علي (ع)

شهبين أميرى<sup>١</sup> | محسن إيماني<sup>٢</sup> | عباس علي رستمى نساب<sup>٣</sup> | روح الله كرمي<sup>٤</sup>

الملخص

أجرى هذا البحث بهدف فحص الفلسفة من وجهة نظر العقلانية، والاعتماد على المبادئ العقلانية والمنطقية في الفكر والسلوك والكلام، من أجل صياغة نموذج لطلاب فلسفة التربية. اعتمد البحث الحالي على الغرض من النوع التطبيقي من حيث النوع الوصفي التحليلي وكانت طريقته طريقة تحليل المحتوى النوعي. كانت أداة البحث الحالي عبارة عن مقابلة شبه منظمة لجمع البيانات اللازمة للإجابة على فرضيات البحث. من أجل تحليل البيانات من البيانات النوعية التي تم جمعها من عملية إجراء مقابلات شبه منظمة مع عينة من الناس، تم إجراء الترميز المفتوح. نتيجة لذلك، أدى تنفيذ عملية الترميز المفتوح من البيانات النوعية التي تم جمعها أولاً إلى استخراج عدد كبير من الميزات والمفاهيم، ثم مع عمليات إعادة الفحص والمراجعات وبناءً على أوجه التشابه والقواسم المشتركة المفاهيمية، كانت هذه المفاهيم والميزات مخفضة ومصنفة. من خلال مراجعة الأسس النظرية وآراء الخبراء، تم الحصول على ثلاث ظواهر مركزية (الفكر والسلوك والكلام) في صياغة نموذج لطلاب فلسفة التربية من منظور العقلانية التي تقوم على مبادئ عقلانية ومنطقية. أظهرت الدراسات والنتائج أن الأكواد تكونت نتيجة الترميز المفتوح من ٢١٠ رمزاً، وكان لهذا النموذج خمسة مؤشرات للأهداف والأساليب والتحديات والثغرات والعناصر والنتائج. في الخطوة التالية، عن طريق اختزال البيانات إلى عناصر مشتركة من ثلاث ظواهر مركزية وخمسة مؤشرات، في الجزء المركزي من الفكر وكل مؤشر (٥ أبعاد) ، في الجزء المركزي من سلوك كل مؤشر (٦ أبعاد) وفي ظاهرة الكلام المركزية وتم تحديد كل مؤشر (٦ أبعاد).

الكلمات الرئيسية: الفكر والعقلانية والسلوك والفلسفة والكلام.

٥٥

المجلد ٣٠  
الصفحة ١٤٤٣

ورقة البحث

الواردة:  
٤ محرم ١٤٤٣  
المقبولة:  
٧ جمادى الثانية ١٤٤٣  
صص: ١-٣-٧١



DOR: 20.1001.1.22516972.1401.30.55.3.0

١. طالب دكتوراه في فلسفة التربية، جامعة آزاد الإسلامية، وحدة العلوم والبحوث، طهران، إيران.
٢. المؤلف المراسل: أستاذ مشارك، قسم العلوم التربوية، جامعة تربية مدرسة، طهران، إيران
٣. أستاذ بقسم العلوم التربوية، جامعة الشهيد باهنار، كرمان، إيران.
٤. أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، جامعة أمين لعلوم الشرطة، طهران، إيران.

Mona\_afzali14@yahoo.com

## A Philosophical Investigation of the Rationalist Point of View Based on Rational and Logical Principles in Thought, Behavior and Speech

Shahin Amiri<sup>1</sup> | Mohsen Imani<sup>2</sup> | Abbasali Rostami Nesab<sup>3</sup> | Ruhollah Karimi<sup>4</sup>

Research Paper

Received:  
13 August 2021  
Accepted:  
10 January 2022  
P.P: 71-103



### Abstract

This study was conducted to study philosophy from the perspective of rationalism (rationalism) based on rational and logical principles in thought, behavior and speech, in order to develop a model for students of philosophy of education | The method of the present study was semi-structured interview to collect the necessary data to meet the research hypotheses, and to analyze the data from the qualitative data collected from the semi-structured interviews with open sample individuals. The implementation of the open coding process from the collected qualitative events first led to the extraction of a large number of features and concepts | Experts obtained three central phenomena (thought, behavior and speech) in developing a model for students of the philosophy of education from the perspective of rationalism, relying on rational and logical principles | also studies and findings They showed that the codes obtained from open coding contained 210 codes | This model had five indicators of objectives, methods, challenges and gaps, elements and consequences, in the next step by reducing the data to common items of three central phenomena and five indicators | In the central part of the idea and each indicator (5 dimensions) | In the axial part, the behavior of each index (6 dimensions) and in the axial phenomenon of speech and each index (6 dimensions) were identified.

**Keywords:** Thought, Rationalism, Behavior, Philosophy, Speech.

DOR: 20.1001.1.22516972.1401.30.55.3.0

1. Ph.D. Candidate, Department of Philosophy of Education, Islamic Azad University, Science and Research Unit, Tehran, Iran.
2. Corresponding Author, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. Eimanim@modares.ac.ir
3. Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran.
4. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Police Sciences Amin University, Tehran, Iran.