

رویکرد عقلگرایی در برنامه درسی بر اساس معرفت‌شناسی ابن‌سینا

حسین کارآمد *

سعید بهشتی **

دریافت مقاله: ۹۲/۵/۲۸

پذیرش نهایی: ۹۳/۲/۱۴

چکیده

این پژوهش، که با استفاده از روش تحلیلی و استنتاجی و با هدف بررسی رویکرد عقلگرایی حاکم بر برنامه درسی مطابق با معرفت‌شناسی ابن‌سینا انجام شده، بر این فرض مبتنی است که دیدگاه‌های معرفت‌شناختی فیلسوفان بر کل ساختار و عناصر برنامه درسی اثر می‌گذارد و رویکرد متمایزی را فراروی آن قرار می‌دهد. در این تحقیق، مشخص شد که معرفت‌شناسی ابن‌سینا با عقل و تجربه آمیخته است؛ با وجود این، وی تجربه‌های حسی را مقدمه‌ای برای کسب معرفت عقلانی و برخوردار از قدرت تفکر و استدلال می‌داند و جایگاه رفیع و کارکردهای مهمی را برای عقل در نظر می‌گیرد. از نظر او با اینکه حس و عقل در بیشتر موارد به هم وابسته است، عقل معیار معرفت است و تجربه و روشهای تجربی در صورتی اعتبار می‌یابد که از پشتوانه عقلی برخوردار شود. چنین نگرشی، رویکرد عقلگرایی را در برنامه درسی در پی داشت که برای تبیین و توضیح آن از مهمترین ویژگیهای جهتگیری فرایند شناختی میلر، دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی آیزنر و ولنس و ایدئولوژی انسانگرایی خردگرای آیزنر، کمک گرفته شد. به‌رغم ویژگیهای مشترک، تفاوتی نیز بین رویکرد عقلگرایی ابن‌سینا و دیگر رویکردهای شناختی و عقلی برنامه درسی به‌دست آمد که برخی از آنها بیان شد و تأثیر آن بر مهمترین عناصر برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفت.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی و معرفت‌شناسی، ابن‌سینا و رویکرد برنامه درسی، ابن‌سینا در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی.

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت پژوهشگاه حوزه و دانشگاه hkaramadbi@gmail.com

** دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی (ره) beheshti@atu.ac.ir

مقدمه

بحث دربارهٔ رویکرد برنامه درسی^۱، که در آثار و منابع موجود با مفاهیم و اصطلاحاتی هم‌چون نظریه برنامه درسی^۲، ایدئولوژی برنامه درسی^۳، سنت برنامه درسی^۴، جهتگیری برنامه درسی^۵ و فرهنگ برنامه درسی^۶ نیز از آن یاد شود، یکی از مباحث اساسی این حوزه است (آیزنر^۷، ۱۹۹۴: ۵۳). تعیین رویکرد برنامه درسی مطابق با زیربناهای روانشناسی، اجتماعی و فلسفی، یکی از مهمترین و حساسترین مراحل برنامه‌ریزی درسی است.

بین مبانی مختلف فلسفی، مبانی معرفت‌شناختی، که از مسائل اساسی شناخت هم‌چون چیستی، امکان، ابزار و ارزش و اعتبار مطلق شناخت بحث می‌کند و در صدد تفسیر علم و دانش و توجیه باورها و اندیشه‌های بشری است، بر کل ساختار و عناصر برنامه درسی تأثیر بسیار عمیقی بر جای می‌گذارد. این تأثیر به گونه‌ای است که می‌توان رویکردهای مختلف را در این عرصه ناشی از اختلاف دیدگاه‌ها در مبانی معرفت‌شناختی دانست. در این مورد، نادینگر^۸ (۱۹۹۸: ۱۱۹ - ۹۸)، گوتک^۹ (۱۳۸۶: ۸-۶) و گریز^{۱۱} (۱۳۸۳: ۱۸۴-۲۲۲)، علاوه بر شاخه‌های مختلف فلسفه، نقش معرفت‌شناسی در برنامه درسی را نیز به‌طور جداگانه بررسی کرده‌اند.

در نگاهی کلی، می‌توان دیدگاه‌های صاحب‌نظران برنامه درسی را بر حسب مبانی معرفت‌شناختی اثبات‌گرایی^{۱۱} و مابعد اثبات‌گرایی^{۱۲} دسته‌بندی کرد. در آغاز پیدایش دانش برنامه درسی، دانشمندی مانند باییت^{۱۳} و چارترز^{۱۴} و سپس تایلر^{۱۵} بر اساس نگرش اثبات‌گرایانه به این

-
- 1 - Curriculum approach
 - 2 - Curriculum theory
 - 3 - Curriculum ideology
 - 4 - Curriculum tradition
 - 5 - Curriculum orientation
 - 6 - Culture of curriculum
 - 7 - Eisner
 - 8 - Noddings
 - 9 - Gutek
 - 10 - Griese
 - 11 - Positivism
 - 12 - Post positivism
 - 13 - Bobitt
 - 14 - Charters
 - 15 - Tyler

حوزه پرداختند و دیدگاهی متناسب با آن ارائه کردند. در مقابل، افرادی مانند هیوبنر^۱، مک‌دونالد^۲ و آیزنر با انتقاد از مبانی معرفت‌شناختی اثباتگرایی، رویکردی هم‌چون نومفهوم‌گرایی^۳ و زیباشناختی^۴ را در برنامه درسی برگزیدند که از مبانی معرفت‌شناختی مابعد اثباتگرایی سرچشمه می‌گیرد.

در این میان، معرفت‌شناسی در اندیشه ابن‌سینا از ویژگیهای منحصر به فردی برخوردار است که نمی‌توان آن را در قالب اثباتگرایی یا مابعد اثباتگرایی محدود کرد. در این معرفت‌شناسی، عقل در جایگاه برتر قرار دارد و بر تمامی کارها و از جمله برنامه درسی حاکم و ناظر است. با اینکه در برخی از دیدگاه‌ها و رویکردهای برنامه درسی نیز از عقل و خردگرایی سخن به میان می‌آید به نظر می‌رسد که آنها از یکدیگر متمایز، و عقلگرایی حاکم بر معرفت‌شناسی ابن‌سینا با دیدگاه‌های دیگر متفاوت است. در معرفت‌شناسی ابن‌سینا، تجربه، نقش مهم و اساسی بر فرایند تفکر و استدلال آدمی بر جای می‌گذارد و بیشتر شناختها و معرفت‌های انسان به حس و تجربه‌های حسی باز می‌گردد؛ ولی تنها در صورتی مفید یقین منطقی است که مقدمه عقلی به آنها ضمیمه شود و در جهت رشد و توسعه قوای ذهنی و استدلال عقلانی به کار رود. ابن‌سینا در مقایسه با دیدگاه‌های مختلف شناختی و عقلی از عقلی سخن می‌گوید که قطعیت را به ارمغان می‌آورد و تنها در چنگ تجربه گرفتار نمی‌شود، بلکه از تجربه تا عقل فعال و متعالی امتداد می‌یابد و سرانجام، خود را به عقل کل می‌رساند تا حقایق جهان هستی را بشناسد.

چنین نگرشی در معرفت‌شناسی، برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و رویکرد عقلگرایی متمایزی را فراروی آن می‌نهد که با دیگر رویکردهای حتی شناختی و عقلی برنامه‌درسی نیز تفاوت دارد. بررسیها در مورد موضوع پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون کار قابل توجهی در این زمینه صورت نگرفته است و پیشینه‌ای ندارد؛ با وجود این، پژوهشگر می‌کوشد تا با نظر به رویکردها و دیدگاه‌های مختلف برنامه‌درسی و هم‌چنین با استفاده از روش تحلیلی^۵ و استنتاجی^۶، ویژگیهای مهم معرفت‌شناسی ابن‌سینا را در آثار وی مورد بررسی قرار دهد و دلالت آن را در

- 1 - Huebner
- 2 - Macdonald
- 3 - Reconceptualism
- 4 - Aesthetic
- 5 - Analytic method
- 6 - Derivative method

رویکرد حاکم بر برنامه‌درسی به‌دست آورد. بر این اساس در این مقاله، پس از بیان برخی از مهمترین ابعاد معرفت‌شناسی ابن‌سینا و جایگاه عقل در میان آنها، نخست به اجمال، مهمترین رویکردها و دیدگاه‌های برنامه‌درسی مبتنی بر مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی، بررسی شود و سپس از رویکرد برنامه‌درسی حاصل از معرفت‌شناسی ابن‌سینا، شباهتها و تفاوت‌های آن با دیگر رویکردها و تأثیر آن بر عناصر برنامه‌درسی، سخن به میان می‌آید و در پایان، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری مباحث ارائه می‌شود.

معرفت‌شناسی ابن‌سینا و جایگاه عقل در آن

با اینکه تعریف‌های مختلف و گوناگونی از معرفت‌شناسی ارائه شده است، بسیاری از دیکشنری‌ها (آوودی^۱، ۱۹۹۵: ۲۷۳)، دایرة‌المعارفها (ادواردز^۲، ۱۹۶۷: ۹)، فرهنگها (لاسی^۳، ۱۹۸۹: ۹۴) و منابع تخصصی (پوژمن^۴، ۱۹۹۳: ۱؛ دنسی^۵، ۱۹۸۶: ۱) بر این موضوع توافق دارند که معرفت‌شناسی، علم توجیه باورهاست و ماهیت معرفت و توجیه باور را مورد بررسی قرار می‌دهد. در واقع، معرفت‌شناسی علمی است که در مورد شناخت انسان، ابزار، انواع و تعیین مناط صحت و خطای آن بحث می‌کند (مصباح‌یزدی، ۱۳۷۰: ۱۵۳؛ بهشتی، ۱۳۸۸: ۱۶۲). دغدغه اصلی این شاخه از دانش، ارزش شناخت و بررسی درستی معرفت‌های بشر است.

دانش مدون معرفت‌شناسی عمر زیادی ندارد و شاید بتوان تدوین کتاب رساله‌ای در فهم بشر^۶ از سوی لاک^۷ در جهان غرب (فروغی، ۱۳۶۷: ۱۴۱) و اصول فلسفه و روش رئالیسم (۱۳۶۴) از سوی علامه طاطبایی در جهان اسلام را نقطه آغاز آن دانست (فیاضی، ۱۳۸۶: ۲۹ و ۳۰)؛ با وجود این، مباحث معرفت‌شناسی در آثار فیلسوفان گذشته از جمله ابن‌سینا بوده است.

ابن‌سینا اثر مشخص و مستقلی را به معرفت‌شناسی اختصاص نداده است، ولی مهمترین مباحث آن را در آثار گوناگون خود به کار برده که نشان‌دهنده اهمیت زیاد این موضوع برای او است. وی

-
- 1 - Audi
 - 2 - Edwards
 - 3 - Lacey
 - 4 - Pojman
 - 5 - Dancy
 - 6 - Essay concerning human understanding
 - 7 - Locke

در کتابهای مختلف فلسفی، منطقی و علم‌النفس خویش، مسائل اساسی معرفت‌شناسی را مورد بررسی قرار داده است. بر این اساس در این مقاله، موضوعات مهمی هم‌چون انواع و مراتب معرفت، ابزار کسب معرفت، وابستگی حس و عقل و ارزش و معیار معرفت از نظر ابن‌سینا، بحث خواهد شد تا مشخص شود که عقل در بین آنها چه جایگاهی دارد.

انواع و مراتب معرفت

ابن‌سینا پس از تقسیم اصلی علم به حضوری و حصولی (۱۱۴۰۴ الف: ۱۸۹) و بیان انواع مختلف علوم حصولی هم‌چون تصویری و تصدیقی (۱۱۴۰۵ الف، ج ۱: ۱۷) از مراتب معرفت حصولی سخنی می‌گوید و آن را به ترتیب در چهار مرتبه حسی، خیالی، وهمی و عقلی قرار می‌دهد (۱۳۶۳: ۱۰۲). معرفت حسی، شناختی است که از راه حواس ظاهری و در سایه برقراری ارتباط مستقیم آنها با محسوس خارجی به‌دست می‌آید. در این نوع از معرفت، ویژگیهای مادی محسوس مانند این، وضع، کیف و کم، نزد مدرک حضور می‌یابد و به محض قطع رابطه حواس با شیء مورد نظر، معرفت نیز از میان می‌رود. معرفت خیالی هرچند به حضور شیء مادی مشروط نیست، همانند معرفت حسی، جزئی، و از ویژگیهای مادی برخوردار است (۱۴۰۶ ق، النفس: ۵۱). معرفت وهمی، معانی جزئی و نامحسوس است که از صورتهای محسوس به‌دست می‌آید. بر خلاف معرفت حسی و خیالی، که متعلق آنها صورت اشیای خارجی است، معرفت وهمی با معنا سر و کار دارد. بر اساس دیدگاه ابن‌سینا، معرفت کلی از راه تجرید و انتزاع و توسط عقل به‌دست می‌آید (۱۳۶۳: ۱۰۳).

اگرچه معرفتهای کلی به معرفتهای جزئی حسی، خیالی و وهمی مسبوق است، عقل، آنها را از این دست مفاهیم و معرفتها تجرید و انتزاع می‌کند. این دسته از معقولات و ادراکات عقلی بالفعل وجود ندارد، بلکه در جهت رسیدن به آن، گامهای مختلفی را سپری می‌کنند. در مرتبه نخست، عقل، هیولانی و استعداد محض است. در مرتبه دوم، عقل، بالملکه می‌گردد و از قوه محض بیرون می‌آید. در مرتبه سوم، عقل به فعلیت می‌رسد و سرانجام، عقل انسانی به عقل فعال متصل می‌گردد و با آن ارتباط مستقیم برقرار می‌کند و بدون واسطه، دانشها و حقایق را مورد مشاهده قرار می‌دهد. این مرتبه از عقل را عقل مستفاد می‌نامند (۱۳۷۹: ۳۴۱)؛ بنابراین، علم و معرفت آدمی مراتبی دارد

که ادراک حسی، خیالی و وهمی، تنها از راه حواس به دست می‌آید. هم‌چنین، مراتب برتری از معرفت به نام مراتب عقلانی نیز در بیشتر موارد بر ادراکات حسی متوقف است (الف، ۱۴۰۵، ج ۳، برهان: ۲۲۰). ابن‌سینا سه مرحله نخستین را معرفت می‌نامد و علم را تنها به مرحله چهارم اختصاص می‌دهد (الف: ۲۳ و ۸۲) که این نشان‌دهنده اهمیت عقل و معرفت‌های عقلانی نزد ایشان است.

ابزار کسب معرفت

بر اساس دیدگاه ابن‌سینا با اینکه می‌توان در برخی موارد بدون استفاده از ابزارهای ادراکی به معرفت‌هایی نائل شد بجز این موارد اندک، دستیابی به علم و معرفت تنها با ابزار و منابع حواس و عقل امکانپذیر است (۱۳۷۵، ج ۲: ۲۹۴). هر یک از حواس بیرونی و درونی انسان، هم در ادراکات جزئی و هم در ادراکات کلی و عقلی نقش مهمی دارد. هر کس که حسی از حواس را نداشته باشد، همان‌طور که قدرت درک و احساس جزئی ندارد، قدرت ادراک عقلی و کلی آن را نیز ندارد. به دلیل اهمیت اساسی این ابزار است که ابن‌سینا به تأسی از ارسطو، انسان فاقد یکی از حواس را فاقد علم می‌داند (الف، ۱۴۰۵، ج ۳، برهان: ۲۲۰).

به‌رغم اهمیت حواس و ادراک‌های حسی، عقل و ادراک‌های عقلی در دستگاه معرفت‌شناسی ابن‌سینا در جایگاه برتر و بالاتر از قوای حسی قرار دارد. شناخت حقیقی و کمال واقعی انسان در شناخت عقلی وی نهفته است و شناخت حسی را باید مقدمه‌ای برای رسیدن به این شناخت دانست. برای روشن شدن این مطلب، لازم است توضیحات بیشتری در مورد حس و عقل ارائه شود و محدودیتها، کارکردها و نسبت میان آن دو مورد شناسایی قرار گیرد.

کارکردها و محدودیت‌های حواس

بجز تأمین نیازهای زیستی و بدنی، حس، کارکردهای دیگری نیز دارد که بیشتر به انسان و تعقل و تفکر وی اختصاص می‌یابد. یکی از کارکردهایی که ابن‌سینا بر آن تأکید می‌کند، این است که معرفت‌های حسی جزئیاتی را برای انسان فراهم می‌آورد که عقل، کلیاتی از آنها را از طریق عمل تجرید انتزاع می‌کند. یکی دیگر از کارکردهای معرفت‌های حسی، زمینه‌سازی برای ادراک نسبت‌های ایجابی و سلبی میان کلیات از سوی عقل است. افزون بر این، تحصیل مقدمات قضایای

تجربی نیز به کمک معرفت‌حسی انجام می‌گیرد؛ هم‌چنین، معرفت‌های حسی در تأمین بخشی از مقدمات متواترات دخالت دارد (۱۴۰۶ق، النفس: ۱۹۷)؛ با این همه با تمام اهمیتی که حواس و معرفت‌های حسی در معارف بشری دارد، حدود و ثغوری دارد و با محدودیت‌هایی هم روبه‌روست. ابن‌سینا ضمن اینکه بین علم و معرفت فرق می‌گذارد و مقام علم را در مقایسه با معرفت بالاتر و برتر به حساب می‌آورد، علم را حاصل تلاش‌های عقلانی و معرفت را محصول حواس حسی می‌داند (۱۴۰۴الف: ۲۳ و ۸۲). افزون بر این از طریق حس تنها می‌توان ظاهر اشیا و عوارض و حالات آنها را درک کرد. اگر آدمی بخواهد از شناخت عمیق و گسترده‌تری برخوردار شود، ناگزیر باید از عقل خود بهره جوید.

کارکردهای عقل

منظور از عقل در اینجا، عقل به معنای معرفت‌شناختی آن است که در عقل فعال ریشه دارد و مدرکات آن، کلی و قطعی است. به‌طور کلی، می‌توان گفت که عقل در حوزه معرفت‌شناسی به نیروی ادراکی اطلاق می‌گردد که با آن می‌توان حقایق را به نحو کلی درک کرد و به شناخت آنها دست یافت (حسین‌زاده، ۱۳۸۶: ۲۳۸). عقل کارکردهای معرفت‌شناختی بسیار زیادی دارد تا آنجا که حتی ادراکات حسی نیز بدون دخالت عقل کارایی نخواهد داشت. تجرید و انتزاع مفاهیم کلی و ادراک آنها، تفکر، تعریف یا تحلیل و استدلال، مهمترین کارکردهای عقل است.

عمل تجرید یکی از فعالیت‌های نیروی ادراکی عقل و به معنای تأمل عقلانی بر صورتهای حسی و مقایسه آنها با هم است. این تأمل، نفس را مساعد می‌کند تا از امور حسی فراتر رود و زمینه را برای دریافت افاضه صورتهای کلی و عقلی از سوی عقل فعال مهیا سازد. با اینکه در ادراکات حسی، خیالی و وهمی نیز عمل تجرید رخ می‌دهد، این کار در آنها به شکل کامل تحقق نمی‌یابد. در مقابل، ادراک عقلی با تجرید کامل از تعلق ماده و همه عوارض آن همراه است.

تعریف، که در دانش منطق از آن به نام تحلیل و تجزیه نیز یاد می‌شود، یکی از شیوه‌های تفکر و بخشی از کارکردهای عقل است. شناختی که از تعریف به‌دست می‌آید به وسیله حواس امکان‌پذیر نیست که با ظاهر اشیا سر و کار دارد. شناخت ذات مرکب، که میان چند حقیقت محسوس مشترک است، تنها با شناسایی ذاتیات آن (۱۴۰۵الف، ج ۱، مقولات: ۲۲۱) امکان‌پذیر

می‌گردد که تنها عقل می‌تواند با استفاده از ابزار تعریف به این حوزه راه یابد. نتیجه‌ای که از تعریف به دست می‌آید، همان فرایند تفکر است که مفاهیم مجهول و ناشناخته از طریق مفاهیم شناخته شده، کشف و معلوم می‌شود (ابن سینا، ۱۳۷۵، ج ۱: ۱۰-۱۴). تفکر در حوزه تصور، فعالیتی ذهنی است که در آن با استفاده از تصوراتی تصور نامعلوم، معلوم می‌گردد که از قبل برای ذهن، معلوم است. (حسین زاده، ۱۳۸۶: ۲۵۹-۲۶۱).

مهمترین کارکرد عقل، استدلال است. استدلال نیز نوعی زایش فکری است که با ترکیب و چینش چند قضیه معلوم در کنار یکدیگر به دست می‌آید. به طور کلی، می‌توان گفت تفکر، که هر دو کارکرد عقلانی تعریف و استدلال را در بر دارد از طریق کنار هم نهادن مفاهیم و ترکیبات آنها به دست می‌آید. بدین ترتیب، هم تعریف و هم استدلال به نوعی ترکیب و تفکر است و در نتیجه از کارکردهای مهم عقل به شمار می‌رود. با تعریف، مفهوم جدید و با استدلال، گزاره تازه‌ای کسب می‌گردد. بر این اساس، استدلال در تصدیقات همانند تعریف در تصورات است؛ همان‌گونه که مهمترین نوع تعریف، حد تام است، قیاس برهانی نیز، که از لحاظ محتوا و صورت یقینی است، مهمترین نوع استدلال را تشکیل می‌دهد (کرد فیروزجایی، ۱۳۹۲: ۸۵).

وابستگی حس و عقل

در طول تاریخ فلسفه، اختلاف در مورد میزان و مقدار تأثیر حس و عقل در معرفت، نزاع تجربه‌گرایی و عقل‌گرایی را به دنبال داشت و فیلسوفان را به تجربه‌گرا و عقل‌گرا تقسیم نمود. عقل‌گرایان بر این باورند که آدمی می‌تواند به شناخت و معرفتهایی دست یابد که به حس و تجربه وابسته نیست. دکارت^۱ (۱۳۶۹) برخی از تصورات را ذاتی و فطری عقل می‌داند. در مقابل، تجربه‌گرایان تصورات فطری و ذاتی عقل را انکار می‌ورزند. لاک (۱۹۶۱) از اندیشمندان برجسته این گروه، ذهن آدمی را هم‌چون لوح سفید و بی‌نقشی می‌داند که بتدریج از راه حواس، نقشهایی را می‌پذیرد.

ابن سینا در تصورات جزئی^(۱)، همانند تجربه‌گرایان بر نقش حس و تجربه تأکید می‌کند و آن را اصل قرار می‌دهد. در این حوزه، معرفت انسان با احساس و ادراک حسی آغاز می‌گردد؛ سپس،

1 - Rene Descartes

فعالیت‌هایی روی آن صورت می‌گیرد و به ادراک خیالی و پس از آن به ادراک وهمی ارتقا می‌یابد که با معانی جزئی سر و کار 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.

در گستره تصدیقات، که بیشتر مورد نزاع است، ابن‌سینا از یک سو، تمامی شناختها و تصدیقات انسان را ناشی از حواس و به گونه‌ای وابسته به آنها می‌داند (۱۴۰۵ الف، ج ۳، برهان: ۲۲۰ و ۲۲۲) از سوی دیگر با اینکه شیخ در پیروی از ارسطو (۱۳۷۷: ۳)، 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 به نوعی بر حس متوقف است. در مقابل، اندکی از معقولات محض نیز هست که به هیچ وجه 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 باز می‌گردد. در این میان، معرفت‌های جزئی و برخی از معرفت‌های کلی تصدیقی هم‌چون علوم تجربی به‌طور مستقیم بر حس مبتنی است. سایر معرفت‌های کلی تصویری و تصدیقی به‌صورت غیرمستقیم از حس گرفته می‌شود؛ با وجود این، نمی‌توان گفت که تمام علوم و معارف بشری از حواس سرچشمه می‌گیرد، 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 به‌دست آورد.

عقل، معیار معرفت

همان‌گونه که پیشتر گفته شد، مهمترین مسئله دانش معرفت‌شناسی، معیار معرفت، و همه مباحث و مسائل معرفت‌شناسی، مقدمه‌ای برای این مسئله است. با توجه به اینکه تمامی ادراکات و معرفت‌هایی که انسان به دست می‌آورد، درست و مطابق با واقع نیست، بلکه گروهی از آنها حقیقت و گروهی دیگر خطا است، ناگزیر باید حقیقت و خطا مورد شناسایی قرار گیرد و معیار و توجیهی برای تشخیص حقایق از خطاها در نظر گرفته شود.

ابن‌سینا همانند بسیاری از فیلسوفان مسلمان و حتی غیر مسلمان، حقیقت و صدق را مطابقت با واقع در نظر می‌گیرد. وی در برخی از آثارش آشکارا این اصطلاح را مورد استفاده قرار می‌دهد و آن را درباره حق و حقیقت به کار می‌بندد. شیخ در منطق شفاء (ابن‌سینا، ۱۴۰۵ الف، ج ۱، مدخل: ۱۷) به تعریف تصدیق و تکذیب می‌پردازد و تصدیق را مطابق بودن صورت ذهنی با شیء واقعی و تکذیب را خلاف آن می‌داند. وی در منطق‌المشرفیین (ابن‌سینا، ۱۴۰۵ ب: ۶۰). نیز از صدق و کذب سخن به میان می‌آورد و بر این باور است که صادق بودن در گرو مطابقت با وجود خارجی است. افزون بر این، شیخ در الهیات شفاء (ابن‌سینا، ۱۴۰۴ ب: ۴۸)، ضمن بیان معانی و کاربردهای مختلف حق، یکی از معانی آن را گفتار و عقیده مطابقت با واقع در نظر می‌گیرد.

بر این اساس، علم و معرفت در صورتی درست و صادق خواهد بود که بر وجود خارجی منطبق شود. این دیدگاه در مقام ثبوت می‌تواند برای تشخیص و تعریف حقیقت مفید واقع شود، ولی در مقام اثبات هنوز برای کشف حقیقت کافی نیست. با اتخاذ نظریه مطابقت^۱، راهی برای نظریه‌های دیگر مانند عملگرایی یا سازگاری^۲ باقی نخواهد ماند، ولی همواره این پرسش هست که در موارد مختلف جزئی، چگونه و با چه ملاک و معیاری می‌توان به حقیقت پی برد و آن را از خطا متمایز ساخت.

در پاسخ به این پرسش در ادراکات تصدیقی، که محور اصلی بحث است، ابن‌سینا معنای خاصی از مبتناگرایی^۳ را در برابر انسجام‌گرایی^۴ بر می‌گزیند. از نظر وی، قضایا و معرفت‌های تصدیقی به دو نوع گزاره‌های پایه و بی‌نیاز از تفکر و استدلال و گزاره‌های وابسته به تفکر و

1 - Correspondence theory

2 - Coherence theory

3 - Foundationalism

4 - Coherentism

استدلال تقسیم می‌شود. گزاره‌های دسته نخست، بدیهی و یقینی است و از مبادی استدلال به شمار می‌رود و از اعتبار لازم برخوردار است؛ ولی گزاره‌های دسته دوم با ارجاع به بدیهیات، یقینی و معتبر می‌شود (ابن‌سینا، ۱۴۰۵ الف، ج ۳، برهان: ۷۷).

به‌طور کلی در بحث از توجیه تصدیقات، می‌توان ابن‌سینا را از لحاظ ماده و شکل قضایا عقلگرا دانست. از نظر او، تجربه بر فرایند تفکر آدمی نقش اساسی و بنیادین بر جای می‌گذارد، ولی تنها در صورتی مفید یقین منطقی است که مقدمه عقلی به آن ضمیمه گردد. برخی از علوم نیز بدیهی عقلی محض است که هیچ نسبتی با حس و تجربه ندارد. این دسته از بدیهیات که مبادی علم به شمار می‌رود^(۲)، از ویژگی‌هایی برخوردار است که صرف تصور موضوع و محمول برای صدور حکم و تصدیق بدان کفایت می‌کند. از لحاظ شکل و صورت قضایای تصدیقی نیز ابن‌سینا قیاس از نوع برهان را روش یقینی در تصدیقات به شمار می‌آورد (ابن‌سینا، ۱۴۰۵ الف، ج ۳، برهان: ۵۱ و ۷۸) که با رعایت شرایط منطقی، می‌تواند آدمی را از خطای احتمالی در فرایند تفکر حفظ کند. با اینکه بوعلی از استقرا نیز سخن به میان می‌آورد با امکان‌پذیر نبودن استقرای کامل، استقرای ناقص را از طریق قیاس خفی و با شرط و محدودیت معتبر می‌داند که این همان معنای تجربه است. در واقع با اینکه شیخ روشهای تجربی را می‌پذیرد، این روشها در عقل ریشه دارد و بر پایه آن ارزش می‌یابد.

رویکردها و دیدگاه‌های برنامه‌درسی

از نظر ارنستاین و هانکینز^۱ (۱۳۸۴: ۳۴)، رویکردهای برنامه درسی، موضعی کلگرایانه است که ابعاد مختلف و از جمله مبانی برنامه درسی را در بردارد. مطابق با دیدگاه آنان، رویکردها و نظریه‌هایی که در طراحی برنامه‌درسی^۲ مطرح می‌شود، بیشتر بر مبانی فلسفی استوار است.^(۳) همانند دیگر رشته‌های تعلیم و تربیت، که شامل دانش نظری و بعد عملی است (بیک^۳، ۱۹۷۴: ۳۱۴)، در برنامه درسی نیز رویکردها و دیدگاه‌هایی هست که چارچوب و دانش نظری آن را تشکیل می‌دهد و بنیاد و شالوده عمل آن را فراهم می‌آورد.

در آثار و منابع موجود، رویکردها و دیدگاه‌های مختلفی در برنامه درسی به چشم می‌خورد که

1 - Ornstein and Hunins
2 - Curriculum designing
3 - Beck

از مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی سرچشمه می‌گیرد. وجود دیدگاه‌های گوناگون و متعدد در حوزه برنامه درسی، باعث شده است عده‌ای از متفکران آنها را طبقه‌بندی^۱ کنند. با توجه به گستردگی طبقه‌بندیها و دیدگاه‌ها در اینجا تنها می‌توان چند نمونه از آنها را مورد اشاره قرار داد و بیشتر به توضیح رویکردهایی در این نوع دسته‌بندیها متمرکز شد که در جهت توضیح رویکرد حاکم بر معرفت‌شناسی ابن‌سینا به کار گرفته می‌شود.

بر این اساس، آیزنر و شاگردش ولنس^۲ (۱۹۷۴: ۶۰-۷۸) دیدگاه‌های برنامه درسی را به چهار دسته رشد و توسعه فرایندهای عقلی و ذهنی^۳، عقلگرایی علمی^۴، خودشکوفایی یا ارتباط شخصی^۵ و بازسازی یا تطابق اجتماعی^۶ تقسیم کرده‌اند. مطابق با نخستین دیدگاه، ذهن آدمی از مجموعه‌ای تا حدودی مستقل از تواناییها و استعدادها مانند استنباط، تحلیل، تعیین و حل مسئله و حافظه تشکیل می‌شود. انسان تنها از طریق رشد و پرورش این تواناییها و استعدادها می‌تواند مسائلی را حل کند که در زندگی با آن روبه‌رو است. در برخورد با مسائلی از این دست، انباشت دانش و اطلاعات در ذهن افراد، راه به‌جایی نمی‌برد، بلکه مناسبترین راه، تقویت تواناییها و استعدادهایی است که در حل مسائل آینده کارا است. در دیدگاه عقلگرایی علمی، کارکرد و نقش اصلی مدرسه، تقویت و رشد قوای ذهنی دانش‌آموزان در آن دسته از موضوعات درسی است که ارزش زیاد یادگیری دارد.

شوبرت^۷ (۱۹۹۶) از نظریه‌های برنامه درسی به‌نام سنتها یاد، و آنها را در چهار دسته سنت‌گرایی عقلانی^۸، رفتارگرایی اجتماعی^۹، تجربه‌گرایی^{۱۰} و بازسازی‌گرایی انتقادی^{۱۱} طبقه‌بندی می‌کند. هم‌چنین او (۱۹۸۶: ۱۷۰ و ۱۷۱) برنامه درسی را در سه پارادایم تحلیلی - تجربی^{۱۲}، عملی - تفسیری^{۱۳} و انتقادی - رهایی‌بخش^{۱۴} قرار می‌دهد. از نظر وی، سنت‌گرایی عقلانی به عقلگرایی

- 1 - Classification
- 2 - Vallance
- 3 - Curriculum as cognitive development
- 4 - Academic rationalism
- 5 - Personal relevance or self actualization
- 6 - Social reconstruction or social adaptaion
- 7 - Schubert
- 8 - Intellectual traditionalist
- 9 - Social behaviorist
- 10 - Experientialist
- 11 - Critical reconstructionism
- 12 - Empirical - analytic
- 13 - Hermeneutic - practical
- 14 - Critical - emancipatory

علمی آیزنر و ولنس شباهت دارد. در این سنت، آثار بزرگ و دانش سازمان‌یافته در قالب نظم و رشته‌های علمی مورد تأکید قرار می‌گیرند.

آیزنر در کتاب تصورات تربیتی^۱ خود (۱۹۹۴: ۵۶ - ۸۳) ایدئولوژیهای ششگانه جزمیت مذهبی^۲، انسانگرایی خردگرا یا عقلانی^۳، پیشرفت‌گرایی^۴، نظریه انتقادی، نومفهوم‌گرایی^۴ و کثرت‌گرایی شناختی^۵ 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 بیشتر مدارس را به باد انتقاد می‌گیرند و مدعی هستند که مدارس و مراکز آموزشی بیش از اندازه به حفظ مطالب و اطلاعات از سوی دانش‌آموزان اهمیت می‌دهند. در عوض، آنان بر روشهای استدلالی مانند فرایندهای تعمیق و ژرف‌نگری تأکید می‌ورزند.

سرانجام، میلر^۶ (۱۳۸۶: ۱۷-۲۶۰) در دسته‌بندی جامعی جهت‌گیریهای هفتگانه رفتاری^۷، موضوعی یا دیسیپلینی^۸، اجتماعی^۹، رشدگرا^{۱۰}، فرایند شناختی^{۱۱}، انسان‌گرایانه^{۱۲} و ماورای فردی^{۱۳} را مطرح ساخت و آنها را در سه فرادیدگاه سنت‌گرایی^{۱۴}، پژوهش / تصمیم‌گیری^{۱۵} و دگرگونی و تحول طبقه‌بندی کرد. در این طبقه‌بندی، هدف اساسی جهت‌گیری فرایند شناختی، که در فرادیدگاه پژوهش / تصمیم‌گیری جای دارد، رشد و تقویت مهارتهای شناختی و پرورش استقلال عقلانی است. در این جهت‌گیری، برنامه‌ریزان درسی بر تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و دیگر مهارتهای ذهنی تأکید می‌ورزند. در واقع، حل مسئله یکی از مهمترین مهارتهایی است که این جهت‌گیری بر

4 - Educational Imagination

5 - Religious orthodoxy

6 - Rational humanism

7 - Reconceptualism

8 - Cognitive pluralism

9 - Miller

10 - Behavioral

11 - Subject or discipline

12 - Social

13 - Developmental

14 - Cognitive process

15 - Humanistic

16 - Transpersonal

17 - Traditionalism

18 - Inquiry / decision making

آن پا می‌فشارد. برایترا^۱ یکی از شاخصترین سخنگویان رویکرد فرایند شناختی، افزون بر شرح و توصیف چگونگی آموزش مهارتهای فکری بر این باور است که این مهارتها باید کانون توجه نظام آموزشی را تشکیل دهد. استدلال کردن، تولید اندیشه، پژوهش و حل مسئله، مهمترین مهارتهای تفکر است که در برنامه‌های آموزشی باید به پرورش آنها همت گماشت.

بار دیگر خاطر نشان می‌شود که نقطه کانونی طبقه‌بندیهای یادشده، بعد فلسفی و بویژه بعد معرفت‌شناختی برنامه درسی است^(۴). آیزنر (۱۹۹۴: ۵۵) نیز تصریح می‌کند که همه نظریه‌ها و ایدئولوژی‌هایی که وی آنها را دسته‌بندی می‌کند ناظر بر مبانی فلسفی برنامه درسی است و با سایر ابعاد این حوزه سر و کار ندارد. این تاثیر گسترده مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی بر برنامه درسی را می‌توان در طبقه‌بندی جهتگیریهای میلر نیز مشاهده کرد. جهتگیریها و دیدگاه‌هایی که میلر در زیر فرادیدگاه‌ها قرار داده است از حیث فلسفی به دیدگاه‌های فلسفی متفاوتی مربوط می‌شود؛ به‌عنوان نمونه، دیدگاه‌های فلسفی پندارگرایی^۲، واقعگرایی^۳ و زیر مجموعه آن دو ماهیت‌گرایی^۴ و پایدارگرایی^۵ با فرادیدگاه سنت‌گرایی، دیدگاه‌های فلسفی اثباتگرایی، فلسفه تحلیلی^۶ و عمل‌گرایی^۷، با فرادیدگاه پژوهش / تصمیم‌گیری و دیدگاه‌های فلسفی اگزیستانسیالیسم^۸، مارکسیسم^۹ و نو مارکسیسم^{۱۰} با فرادیدگاه تحول و دگرگونی در ارتباط است (باقری، ۱۳۸۹: ۱۲).

رویکرد عقلگرایی ابن‌سینا در برنامه درسی

بررسیها درباره معرفت‌شناسی ابن‌سینا، نشان می‌دهد که علم و دانش بر کانون عقل و تفکر دور می‌زند. در هر یک از موضوعات و مباحث اصلی دانش معرفت‌شناسی با اینکه حس و تجربه در ادراکات انسان نقش مهمی ایفا می‌کند و بیشتر علوم و معارف بشری بر تجربه مبتنی است و به حس و تجربه‌های حسی باز می‌گردد، تفکر و استدلال از اهمیت اساسی برخوردار است. ابن‌سینا تا

- 1 - Carl Bereiter
- 2 - Idealism
- 3 - Realism
- 4 - Essentialism
- 5 - Perennialism
- 6 - Analytical philosophy
- 7 - Pragmatic
- 8 - Existentialism
- 9 - Marxism
- 10 - Neo - marxism

آنجا پیش می‌رود که حتی بین علم و معرفت فرق می‌گذارد و مقام علم را در مقایسه با معرفت بالاتر و برتر در نظر می‌گیرد. وی علم را حاصل تلاش‌های عقلانی و معرفت را محصول حواس می‌داند. همان‌طور که مشاهده شد در یکی از مهمترین مباحث معرفت‌شناسی یعنی معیار معرفت نیز ابن‌سینا از لحاظ ماده و شکل قضایا عقلگرا است.

در میان رویکردها و دیدگاه‌های گوناگونان برنامه درسی به نظر می‌رسد که رویکردهای شناختی و عقل‌محور با رویکرد برنامه درسی برگرفته از معرفت‌شناسی ابن‌سینا از تناسب بیشتری برخوردار است و می‌تواند در تبیین و توضیح آن مؤثر واقع شود. بین طبقه‌بندی‌های مختلف برنامه درسی، این رویکرد بیشتر با جهتگیری فرایند شناختی میلر، دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی آیزنر و ولنس و ایدئولوژی انسانگرایی خردگرا آیزنر، مرتبط است. در این رویکردها و دیدگاه‌ها، مهمترین مهارتها و کارکردهای عقل مانند قدرت تفکر و رشد توان فکری، توانایی استدلال، طبقه‌بندی، تجزیه و تحلیل، ترکیب، استنباط، تعمیم، حل مسئله، یادگیری معنادار و ارتباط مطالب جدید با مطالب پیشین، درگیری فعالانه با دانش و اطلاعات، فهم و درک مطالب، پرهیز از حفظ و انباشت اطلاعات و تعمیق و ژرف‌نگری، مورد تأکید واقع شده است.

ویژگیهای مشترک رویکرد عقل‌گرایی ابن‌سینا

بسیاری از ویژگیهایی که در رویکردها و دیدگاه‌های عقلگرای برنامه درسی مطرح است به نوعی در رویکرد عقلگرایی ابن‌سینا مورد توجه قرار گرفته است. بیشتر این ویژگیها را می‌توان بر کارکردهای عقل از نظر ابن‌سینا تطبیق کرد. همان‌گونه که پیشتر گفته شد، تفکر یکی از کارکردهای مهم عقل است که در قالب تعریف و استدلال بروز می‌کند. در این دو مقوله از طبقه‌بندی یا تقسیم، تجزیه و تحلیل و ترکیب سخن به میان می‌آید. هم‌چنین با تکیه بر انواع و شکلهای گوناگون استدلال مانند قیاس و استقراء، می‌توان نتایجی را استنباط کرد و به تعمیماتی دست یافت. بوعلی فکر را به کشف مجهول از طریق مفاهیم و گزاره‌های معلوم تعریف می‌کند که می‌توان آن را با روش حل مسئله مرتبط دانست. اگرچه در این تعریف به مراحل مختلف حل مسئله تصریح نشده است با اندک تأملی می‌توان آنها را از این تعریف بیرون کشید. در این روش، دانش‌آموز با مجهول و مسئله‌ای روبه‌رو می‌شود و آن را مورد شناسایی قرار می‌دهد و سپس به

معلومات پیشین خود مراجعه می‌کند تا در میان آنها، بهترین را برای کشف و حل آن به کار بندد. در این فرایند، فراگیر ژرف‌نگرانه به واکاوی مفاهیم و گزاره‌ها می‌پردازد و فعالانه و با پرهیز از حفظ و انباشت معلومات، با دانش و اطلاعات درگیر می‌شود و مطالب جدید را با مطالب پیشین خود گره می‌زند.

افزون بر این، رویکرد عقل‌گرایی ابن‌سینا با برخی دیگر از دیدگاه‌ها، که به ظاهر در عرض آن قرار می‌گیرد، ناسازگار نیست. در طبقه‌بندی میلر، رویکرد عقل‌گرایی ابن‌سینا، که با جهت‌گیری فرایند شناختی وی هماهنگ است با جهت‌گیریهای دیسیپلینی و موضوعی این طبقه‌بندی نیز می‌سازد. جهت‌گیری دیسیپلینی یکی از جهت‌گیریهای فرادیدگاه تصمیم‌گیری / پژوهش است که در آن بر پرورش مهارت‌های پژوهش، شناسایی مسائل، انتخاب راه‌حلهای گوناگون، تجزیه و تحلیل اطلاعات و تصمیم‌گیری تأکید می‌شود. این ویژگیهای عقلانی را می‌توان در چارچوب رشته‌های علمی به کار گرفت و در نتیجه، دیدگاه دیسیپلینی هم‌چون دیدگاه فرایند شناختی خواهد بود که بر محور عقلانیت و تفکر می‌چرخد. با چشم‌پوشی از تفاوت جزئی بین جهت‌گیری موضوعی و دیسیپلینی، جهت‌گیری موضوعی نیز، که میلر آن را زیر مجموعه فرادیدگاه سنت‌گرایی به شمار می‌آورد بر کانون موضوعات و مواد درسی مدارس دور می‌زند و هم‌چون جهت‌گیری دیسیپلینی، راهبردهای پژوهش و حل مسئله، که از ویژگیهای تفکر و عقلانیت به شمار می‌رود در آن کارایی خواهد داشت. با توجه به این توضیحات، رویکرد پیشنهادی برگرفته از معرفت‌شناسی ابن‌سینا با سنت‌گرایی عقلانی شوبرت و عقل‌گرایی علمی آیزنر و ولنس نیز سرسبز ندارد؛ هم‌چنین با نظر به نقش و اهمیت حس و تجربه در معرفت‌شناسی ابن‌سینا، رویکرد یادشده با آن دسته از دیدگاه‌های برنامه درسی بی‌ارتباط نیست که بر تجربه تأکید می‌کند. در این مورد، می‌توان به تجربه‌گرایی شوبرت مثال زد. به اعتقاد وی (۱۹۹۶: ۱۷۳)، در سنت تجربه‌گرا، برنامه درسی از تجربه‌هایی ترکیب می‌یابد که به کسب مهارت‌ها، مجموعه‌ای از دانش‌ها و ارزش‌ها یا باورها منجر می‌شود. طرفداران این سنت، تمامی تجربه‌ها را در حکم ساختمانی به هم پیوسته می‌نگرند. از نظر آنان، مدرسه جای زندگی است و دانش‌آموزان باید یادگیری و تدریس را به شیوه طبیعی تجربه کنند.

ویژگیهای متمایز رویکرد عقل‌گرایی ابن‌سینا

با اینکه رویکردها و دیدگاه‌های مختلف عقل‌گرای برنامه درسی و رویکرد عقل‌گرایی ابن‌سینا از ویژگیهای مشترکی برخوردار است که همین ویژگیهای مشترک می‌تواند به یاری رویکرد عقل‌گرایی ابن‌سینا در برنامه درسی بشتابد و در تبیین و توضیح ساختار و عناصر برنامه درسی مؤثر واقع شود، تفاوت‌هایی نیز بین این دو دسته از رویکردها هست. در هر یک از این دو دسته از رویکردها از عقل و مهارتها و کارکردهایی از آن سخن به میان می‌رود که از برخی از جهات با یکدیگر هم‌خوانند، ولی در برخی جهات دیگر چندان با هم سازگار نیستند. به نظر می‌رسد که تمایز عمده و اساسی میان آنها را باید بیشتر در لایه‌های زیرین و بویژه مبانی معرفت‌شناختی آنها جستجو کرد.

در گام نخست باید سراغ خود عقل رفت و مشخص کرد که آیا اتفاق نظری در مورد ماهیت و چیستی آن وجود دارد یا نه. در پاسخ باید گفت عقلی که رویکردها و دیدگاه‌های شناختی و عقل‌گرای برنامه درسی بر محور آن می‌چرخد، از عقل مورد نظر ابن‌سینا متفاوت است. منظور از عقل در دیدگاه‌های یادشده، بیشتر شبیه به عقل عرفی و تجربی است که جزئی‌نگر است و از تجربه‌های انسانی به دست می‌آید. فرد برخوردار از چنین عقلی می‌تواند به اداره زندگی خود پردازد و تصمیمات عاقلانه‌ای بگیرد.

این عقل در اندیشه ابن‌سینا، بیشتر به عقل عملی شباهت دارد. بر خلاف 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 می‌بشتابد 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

بی ببرد.

بر اساس چنین نگرشی، مهارتها و کارکردهای عقل در اندیشه معرفت‌شناختی ابن‌سینا و رویکردها و دیدگاه‌های عقل‌گرای برنامه‌درسی نیز از یکدیگر متفاوت است. از نظر بوعلی، تفکر بر پایه یقین استوار است. در تجزیه و تحلیل و ترکیب مفاهیم و گزاره‌ها، بدیهی بودن همواره اصل اساسی است که باید در جستجوی آن بود. مفاهیم نظری با ارجاع به مفاهیم بدیهی تعریف می‌شود. مقدمات استدلال نیز یا بدیهی است و یا با بازگشت به بدیهیات، یقینی می‌شود. در رویکردها و دیدگاه‌های عقل‌گرای برنامه‌درسی در بیشتر موارد و بویژه در علوم تجربی، استدلال از راه استقرا صورت می‌گیرد که نتایج و تعمیمات آن یقینی نیست؛ این در حالی است که ابن‌سینا قیاس برهانی را کانون استدلال قرار می‌دهد و علوم تجربی را نیز بر قیاس پنهان عقلی مبتنی می‌داند.

در این صورت در روش حل مسئله مطابق با دیدگاه ابن‌سینا نیز باید از معلومات پیشینی سخن گفت که یا بدیهی است و یا در نهایت با ارجاع به بدیهیات، یقینی می‌شود و مجهولات را نیز یقینی می‌سازد. افزون بر این، حل مسئله، که در دیدگاه‌ها و رویکردهای گوناگون و بویژه در جهت‌گیری میلر مورد تأکید واقع شده است از عمل‌گرایی و ابزارانگاری عمل‌گرایی مانند دیویی^۱ و رورتی^۲ سرچشمه می‌گیرد. مطابق با نظریه عمل‌گرایی، صدق و گزاره یا باور در گرو کارایی و سودمندی آن است. هر گزاره یا باور در صورتی صادق است که بتواند در عمل به نتیجه برسد و کارایی و سودمندی خود را در عمل نشان دهد. در واقع، عمل‌گرایان، واقعیت و حقیقت را نمی‌پذیرند و تنها کارآمدی را ملاک درستی گزاره‌ها می‌دانند که چنین دیدگاهی با نظریه مطابقت ابن‌سینا در تضاد است؛ هم‌چنین با اینکه حس و تجربه در رویکرد عقل‌گرایی ابن‌سینا نقش مهمی ایفا می‌کند، نمی‌توان آنها را با سنت تجربه‌گرایی شوبرت یکی دانست. تجربه از نظر ابن‌سینا با استقرا تفاوت دارد و با عقل و استدلال قیاسی آمیخته است که در شرایط تجربه شده یقین‌آور و اطمینان‌بخش است. در سنت تجربه‌گرایی شوبرت، تجربه و روشهای تجربی مفهوم دیگری دارد و بیشتر در مورد استدلال غیرقیاسی هم‌چون استقرا به کار می‌رود. علاوه بر این، سنت تجربه‌گرایی در اندیشه‌های دیویی ریشه دارد که از جهت معرفت‌شناختی با نظریه صدق ابن‌سینا قابل جمع نیست؛ با وجود این همان‌گونه که پیش از این نیز گفته شد، این سنت از لحاظ محور قرار دادن تجربه، می‌تواند با

1 - Dewey

2 - Rorty

بخشی از دیدگاه معرفت‌شناختی ابن‌سینا ارتباط پیدا کند که در آن حواس و تجربه‌های حسی از اهمیت اساسی برخوردارند.

تأثیر رویکرد عقلگرایی ابن‌سینا بر عناصر برنامه درسی

رویکرد عقلگرایی ابن‌سینا هم‌چون دیگر رویکردها و دیدگاه‌های برنامه درسی بر عناصر آن اثر می‌گذارد. در این رویکرد، اگرچه عقل و حس مهمترین ابزار معرفت، و از اهمیت اساسی برخوردار است، عقل در جایگاه برتر قرار دارد و بر برنامه درسی و عناصر آن حاکم است. با اینکه پژوهشگر در صدد نیست در این مقاله به تأثیر این رویکرد بر عناصر برنامه درسی بپردازد و این کار را به تفصیل در مقاله دیگری تحت عنوان «ارتباط عقل و حس در اندیشه معرفت‌شناختی ابن‌سینا و نقش آن در برنامه درسی» انجام داده است در اینجا می‌توان به اجمال به برخی از تأثیرات آن بر مهمترین عناصر برنامه درسی شامل هدف، محتوا و روش اشاره کرد.

مطابق با رویکرد عقلگرایی ابن‌سینا، رشد و تقویت مهارتهای تفکر و استدلال، هدف اساسی برنامه درسی است؛ با وجود این، با توجه به اینکه ابن‌سینا در پیوستاری، تمامی علوم تجربی و عقلانی را در نهایت به عقل فعال متصل می‌کند، شناخت و قرب به خدا هدف غایی برنامه درسی خواهد بود. از نظر بوعلی، عقل فعال مراتب مختلف معرفت حسی و عقل انسانی را تحقق می‌بخشد و به سوی هدف غایی سوق می‌دهد. 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، اهمیت و اعتبار دانش و معرفت به مستدل بودن و عقلانیت آن وابسته است. 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.

روش 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 با دانش و اطلاعات مورد تأکید قرار می‌گیرد و الگوها و روشهای یاددهی و یادگیری فعال^۱ حائز اهمیت است. در این دسته از روشهای یاددهی و یادگیری، دانش‌آموز، نقش اصلی را در فرایند یادگیری دارد و معلم آسان‌کننده آن به شمار می‌آید؛ هم‌چنین با توجه به اینکه بیشتر علوم و معارف بر پایه حس و معرفتهای حسی می‌روید، در آموزش و یادگیری نمی‌توان از این دست از ابزار معرفت چشم‌پوشی کرد. بنابراین در روشهای آموزش و یادگیری تا حد ممکن باید حواس دانش‌آموزان را به کار انداخت و آنان را برای مراحل بالاتر فراگیری علم و دانش، مهیا ساخت. به هر میزان که معلم بتواند حواس مختلف دانش‌آموزان را به حقایق عالم هستی جلب کند و آنان را با دنیای واقعی آشنا سازد، شناخت و آگاهیهای آنان بیشتر و بهتر خواهد شد.

نتیجه‌گیری

بررسی رویکردها و نظریه‌های برنامه درسی نشان می‌دهد که در کنار مبانی مختلف اجتماعی، روانشناسی و فلسفی، معرفت‌شناسی در تکوین و شکل‌گیری آنها نقش بسیار مهم و اساسی داشته است. هر یک از دیدگاه‌های معرفت‌شناختی صاحب‌نظران و فیلسوفان به دلیل ارائه تفسیری خاص از حقیقت علم و دانش و توجیه اندیشه‌های بشری به مثابه پایه و ستون برنامه درسی به شمار می‌آید و بر کل ساختار و عناصر آن تأثیر عمیقی بر جای می‌گذارد.

بر اساس این فرض، معرفت‌شناسی در اندیشه ابن‌سینا نیز می‌تواند در برنامه درسی مؤثر واقع شود و رویکرد متمایزی را فراروی آن قرار دهد. با اینکه ابن‌سینا اثر جداگانه و مشخصی را به دانش معرفت‌شناسی اختصاص نداد در کتابها و آثار مختلف خود از مهمترین مسائل و موضوعات

1 - Active teaching and learning

آن سخن گفت. در دیدگاه معرفت‌شناختی وی، هم تجربه حسی و هم عقل از اهمیت اساسی برخوردار است و به این دلیل می‌توان او را هم تجربه‌گرا و هم عقلگرا نامید. از یک سو، ابن‌سینا با اتخاذ نظریه تجرید و انتزاع، بیشتر علوم و معارف بشری را بر حس و تجربه مبتنی می‌کند و به آن باز می‌گرداند؛ از سوی دیگر، عقل و خردورزی را ویژگی ذاتی و اصلی انسان در نظر می‌گیرد که او را از حیوان جدا می‌سازد و هویت او را تحقق می‌بخشد. در نتیجه، معرفت‌شناسی وی با عقل و تجربه آمیخته است؛ با این همه، ابن‌سینا تجربه‌های حسی را مقدمه‌ای برای کسب معرفت عقلانی و برخوردار از قدرت تفکر و استدلال می‌داند. آدمی باید بکوشد تا با بهره‌مندی هرچه زیادتر از تجربه‌های حسی، ادراکات عقلی بیشتری را به دست آورد و مراتب معرفت عقلی را یکی پس از دیگری سپری کند و به سرچشمه علوم و معارف یعنی، عقل فعال برسد و به حقایق هستی آگاهی یابد. بوعلی در مباحث اساسی معرفت‌شناسی، عقل را در مرتبه برتر قرار می‌دهد و در مقایسه با محدودیتهای حواس، کارکردهای مهمی هم‌چون تجرید، انتزاع، تفکر و استدلال را برای آن می‌شمارد. از نظر او با اینکه حس و عقل در بیشتر موارد به هم وابسته است، عقل معیار معرفت است و تجربه و روش تجربی در صورتی اعتبار می‌یابد که از پشتوانه عقلی برخوردار شود. بر این اساس، ابن‌سینا را می‌توان عقلگرا نامید، ولی عقلگرایی وی با وابستگی عقل به تجربه‌های حسی سرسبز ندارد و به نوعی با برخی از ابعاد تجربه‌گرایی نیز می‌سازد؛ به عبارت دیگر، می‌توان گفت که عقلگرایی او بر تجربه حسی مبتنی است و تا بالاترین سطح از معرفت عقلی امتداد دارد.

مطابق با این دیدگاه، رویکرد حاکم در برنامه‌درسی نیز عقلگرایی خواهد بود. بین طبقه‌بندیها و رویکردهای برنامه‌درسی با اینکه نمی‌توان رویکردی را یافت که به‌طور کامل بر رویکرد عقلگرایی ابن‌سینا تطبیق کرد و با تمامی ابعاد مبانی معرفت‌شناختی آن بسازد، می‌توان از برخی از آنها در جهت توضیح و تبیین آن یاری گرفت. به نظر می‌رسد که جهت‌گیری فرایند شناختی میلر، دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی آیزنر و ولنس و ایدئولوژی انسانگرایی خردگرای آیزنر از تناسب و سازگاری بیشتری با رویکرد عقل‌گرایی برخوردار است. در نتیجه، توانایی استدلال، قدرت تفکر و رشد توان فکری، حل مسئله، یادگیری معنا دار و ارتباط مطالب جدید با مطالب پیشین، درگیری فعالانه با دانش و اطلاعات، درک و فهم مطالب و پرهیز از حفظ و انباشت اطلاعات، که محور اصلی رویکردهای یادشده را تشکیل می‌دهد، مهمترین ویژگیهای رویکرد عقلگرایی ابن‌سینا به شمار خواهد آمد. این ویژگیها کل ساختار برنامه‌درسی را تحت تأثیر قرار

می‌دهد و در عناصر آن بویژه در هدف، محتوا و روشهای آموزش و یادگیری، بروز پیدا می‌کند.

یادداشتها

- ۱ - چارچوب کلی بحث در مورد وابستگی حس و عقل در تصورات و تصدیقات از پژوهش در حال اجرای رضایی و حسین‌زاده (۱۳۸۹: ۸۳ تا ۱۰۶) استفاده شده است.
- ۲ - اما البینات بانفسها فلا یمكن بیانها فی ذلک العلم و لافی علم آخر و اما ما لیس بینا بنفسه فانما یمكن بیانها فی علم آخر و خصوصا فی علم اعلی. و مبادئ العلم الاعم الذی سائر العلوم تحته جلها بینة بنفسها (ابن‌سینا، ۱۴۰۵ الف، ج ۳، برهان: ۱۸۴)؛ بدین ترتیب، علوم دارای نوعی ارتباط طولی معرفتی است که در مراتب طولی در هر علم و دانش بالاتر، مبادی علم فروتر اثبات می‌شود. ولی این مراتب در اوج خود به علم و دانشی ختم می‌گردد که مبادی سایر دانشها به وجه عام در آن بحث می‌شود. این دانش، فلسفه اولی است (محمدزاده، ۱۳۸۷: ۴۱).
- ۳ - برنامه‌ریزان پیش از اینکه به شیوه‌های اجرایی و عملی و یا مهندسی برنامه درسی بپردازند، باید در مورد عناصر برنامه‌ریزی تصمیم‌گیری کنند و به طراحی برنامه درسی دست بزنند. آنان با توجه به نگرشی که به برنامه درسی دارند در مورد عناصر آن تصمیم می‌گیرند (ملکی، ۱۳۸۰: ۲۹).
- ۴ - برخی (مهرمحمدی، ۱۳۸۷: ۲۵۷؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۱۱۱-۱۱۲؛ امین خندقی، ۱۳۸۷: ۲۴۰) این نظریه‌ها را نظریه‌های هنجاری می‌نامند. این گونه نظریه‌ها دیدگاه ما را در باب آنچه خوب یا مناسب است، معین می‌سازند. بنابراین، چنین نظریه‌هایی از تأملات و افکار انسانی نسبت به آنچه در زندگی خوب است و ارزش به دست آوردن دارد، سرچشمه می‌گیرد.

منابع فارسی

- ابن‌سینا، حسین‌بن عبدالله (۱۳۶۳). *المبدأ و المعاد*. به اهتمام عبدالله نورانی. تهران: مؤسسه مطالعات اسلامی.
- ابن‌سینا، حسین‌بن عبدالله (۱۳۷۵). *الاشارات و التنبیها*. با شرح خواجه نصیرالدین طوسی و فخررازی. قم: نشرالبلاغه.
- ابن‌سینا، حسین‌بن عبدالله (۱۳۷۹). *النجاة من الفرق فی بحر الضلالات*. مقدمه و تصحیح محمدتقی دانش‌پژوه. تهران: دانشگاه تهران.
- ابن‌سینا، حسین‌بن عبدالله (۱۴۰۰). *رسائل*. قم: بیدار.
- ابن‌سینا، حسین‌بن عبدالله (۱۴۰۶). *الشفاء - الطبیعات*. ج ۲. با تحقیق سعید زاید. قم: کتابخانه مرعشی نجفی.
- ابن‌سینا، حسین‌بن عبدالله (۱۴۰۴ الف). *التعلیقات*. تحقیق عبدالرحمان بدوی. قم: مکتب‌الاعلامی الاسلامی.
- ابن‌سینا، حسین‌بن عبدالله (۱۴۰۴ ب). *الشفاء - الالهیات*. با تصحیح سعید زاید و الاب قنوانی. قم: کتابخانه مرعشی نجفی.

- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۴۰۵ق). الشفاء - المنطق. قم: کتابخانه مرعشی نجفی.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۴۰۵ق). منطق‌المشرقیین. قم: مرعشی نجفی.
- ارسطو (۱۳۷۷). متافیزیک. ترجمه شرف‌الدین خراسانی. ج دوم. تهران: گفتار.
- ارنستاین، آلن و هانکینز، فرانسیس. پی (۱۳۸۴). مبانی، اصول و مسایل برنامه‌درسی. ترجمه قدسی احقر. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- امین خندقی، مقصود (۱۳۸۷). تبیین ماهیت نظریه در حوزه برنامه درسی و ارائه طبقه‌بندی مفهومی جدید از نظریه‌های معتبر در این حوزه. رساله دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران. ج ۲. تهران: علمی و فرهنگی.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۸). تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
- حسین‌زاده، محمد (۱۳۸۶). کاوشی در ژرفای معرفت‌شناسی: منابع معرفت. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- دکارت، رنه (۱۳۶۹). تأملات. ترجمه احمد احمدی. تهران: نشر دانشگاهی.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۴). اصول فلسفه و روش رئالیسم. با مقدمه و پاورقی مرتضی مطهری. قم: مؤسسه مطبوعات دارالعلم.
- فروغی، محمدعلی (۱۳۶۷). سیر حکمت در اروپا. تهران: زوار.
- فیاضی، غلامرضا (۱۳۸۶). معرفت‌شناسی. تدوین و نگارش مرتضی رضایی و احمدحسین شریفی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- کرد فیروزجایی، یارعلی (۱۳۹۲). درآمدی بر فلسفه اسلامی. (pdf).
- گریز، آرنولد (۱۳۸۳). فلسفه تربیتی شما چیست؟ ترجمه بختیار شعبانی ورکی و همکاران. مشهد: به‌نشر.
- گوته، جرالد. ال (۱۳۸۶). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.
- محمدزاده، رضا (۱۳۸۷). میناگروی سینوی. دو فصل‌نامه حکمت سینوی (مشکوٰۃ‌النور). س ۱۲. بهار و تابستان.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۰). آموزش فلسفه. ج ۱. چ چهارم. قم: سازمان تبلیغات اسلامی.
- ملکی، حسن (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). چ سوم. مشهد: پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). برنامه‌درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: به‌نشر.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه‌درسی. در: جمعی از نویسندگان: زیر نظر علی محمد کاردان، علوم تربیتی: ماهیت و قلمرو آن. تهران: سمت.
- میلر، جی. پی (۱۳۸۶). نظریه‌های برنامه‌درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.

منابع انگلیسی

- Audi, Robert (1995), **The Cambridge dictionary of philosophy**, London: Cambridge.
- Beck, Clive (1974), **Educational philosophy and theory: an introduction**, Canada: Little, Brown and Company.
- Dancy, Jonathan (1986), **An introduction to contemporary epistemology**, New York: Basil Blackwell Inc.
- Edwards, Paul (1967), **The encyclopedia of philosophy**, vol.3, London: Collier Macmillan Press.
- Eisner, Elliot.W & Vallance. E (1974), **Conflicting conceptions of curriculum**, Berkeley: Mc cutchan.
- Eisner, Elliot.W (1994), **The educational imagination on the design and evaluation of school programs**, New York.
- Lacey, A.R (1989), **A dictionary of philosophy**, London: Routledge and Keyan Paul.
- Locke, J (1961), **An essay concerning human understanding**, London: Yaton.
- Noddings, Nel (1998), **Philosophy of education**, Westview Press.
- Pojman, L.P (1993), **The theory of knowledge: classical and contemporary readings**, California: Wadsworth Press.
- Runes, Dagobert.D (1942), **A dictionary of philosophy**, London: Peter Owen: Vision Press.
- Schubert, William.H (1986), **Curriculum: perspective, paradigm and possibility**, New York: Macmillan publishing.
- Schubert, William.H (1996), **Perspectives on four curriculum traditions**, Educational Horizons, Volume 74, Number 4.

