

بررسی صورت‌های عقلانیت و کارکردهای آن در برنامه درسی

دکتر محمد مزیدی**

سارا اسدپور*

چکیده

سخن گفتن از مفاهیمی چون عقل و عقلانیت مانند بسیاری از مفاهیم دیگر ما را به وادی اختلاف- نظرهای اساسی که گاهی به تشتت منجر می‌شوند می‌کشاند. چنان‌که مفهوم عقلانیت در اثر گذشت زمان، به‌عنوان مفهومی تاریخی تلقی گردیده و تعابیر گوناگونی در مورد آن مطرح شده است و در بسیاری از سطوح به‌کارگیری مفهوم عقلانیت توأم با گمراهی و ابهام در فهم معنی و مصداق آن بوده است. از سویی نکته قابل توجه این است که تعلیم و تربیت در رایج‌ترین کاربرد خود بر عقلانیت یعنی پرورش اندیشه دلالت دارد و بر این امر تأکید می‌شود که اساساً نباید بعد عقلانی را در عرض سایر ابعاد وجودی انسان تلقی کرد؛ بلکه باید آن را تنها وجه جدایی انسان از سایر موجودات و محور فعالیت‌هایی دانست که انسانیت انسان را به ظهور می‌رساند. سؤالی که مطرح می‌شود این است که این تعقل و عقلانیتی که در برنامه درسی بر آن تأکید می‌شود چه نوع عقلانیتی است و چه ماهیتی دارد؟ چرا که در هر نظام تربیتی، برنامه درسی است که محتوا و جریان رسمی و غیررسمی که از طریق آن یادگیرندگان تحت نظارت مدرسه، معلومات و شیوه‌ی درک و فهم را به‌دست می‌آورند یا مهارت‌ها را فرا می‌گیرند و یا نگرش و ارزش‌گذاری یا نظام ارزشی خود را تغییر می‌دهند، مشخص می‌کند. بنابراین بسته به این‌که این برنامه‌درسی چه معنایی از عقلانیت را پذیرفته، شکل نظام تربیتی هم متفاوت خواهد بود. از این‌رو در این پژوهش تلاش گردید که انواع عقلانیت در یک سیر تاریخی مورد بررسی و مذاقه فرار گیرد و سپس کارکردهای هر یک از این انواع عقلانیت در برنامه‌درسی مشخص گردد. چنان‌که در بررسی صورت گرفته می‌توان انواع عقلانیت را در سه - سطح طبقه‌بندی کرد که عبارتند از: سطح نظری عقلانیت، سطح کنشی عقلانیت (عقلانیت ارتباطی و عقلانیت انتقادی) و سطح ساختاری عقلانیت یا عقلانیت رسمی. کارکردهای هر یک از این سه سطح در برنامه‌درسی متفاوت است.

* دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز: sara.asadpour62@yahoo.com

** دانشیار دانشگاه شیراز، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی: mmazidi52@gmail.com

کلید واژه‌ها: عقلانیت نظری، عقلانیت ارتباطی، عقلانیت انتقادی، عقلانیت رسمی، برنامه درسی، نظام تعلیم و تربیت.

مقدمه

سخن گفتن از مفاهیمی چون عقل و عقلانیت مانند بسیاری از مفاهیم دیگر ما را به وادی اختلاف‌نظرهای اساسی که گاهی به تشتت منجر می‌شوند می‌کشاند. به نظر می‌رسد که این درگیری بیش از هر چیز برخاسته از ویژگی ارزش‌گذارانه‌ی انسان باشد؛ انسان موجودی است که سره و ناسره می‌کند. اما این ویژگی کلی در حوزه‌های معرفتی مختلف صورت‌های گوناگون به خود می‌گیرد. فیلسوفان به‌گونه‌ای با این مسأله درگیر بوده و درگیرند و عالمان به‌گونه‌ای دیگر. حتی در حوزه‌های علمی نیز این مسأله به صور گوناگون رخ نموده است. بنابراین هرگونه بررسی جامع پیرامون این مفهوم، علاوه بر آنکه باید رویکرد تاریخی در پیش گیرد، باید تجلی‌های گوناگون آن را نیز در نظر آورد و تعاطی و تعامل آن‌ها را بنمایاند (کلانتری، ۱۳۸۴: ۲۴).

مفهوم عقلانیت در اثر گذشت زمان، به‌عنوان مفهومی تاریخی تلقی گردیده و تعبیر گوناگونی در مورد آن مطرح شده است. در بسیاری از سطوح به‌کارگیری مفهوم عقلانیت توأم با گمراهی و ابهام در فهم معنی و مصداق آن بوده است، ماکس وبر^۱ در این باره می‌گوید: «عقل‌گرایی یک مفهوم تاریخی است که بدون این‌که امر و موضوع واحدی را بازگو کند، حیطة‌ی وسیعی از امور متفاوت را در بر گرفته است و از این‌رو هاله‌ای از ابهام آن را فرا گرفته است» (آزاد ارمکی، ۱۳۷۵: ۴۰).

از سویی، این دیدگاه وجود دارد که تعلیم و تربیت در رایج‌ترین کاربرد خود بر عقلانیت یعنی پرورش اندیشه دلالت دارد، تربیت عقلانی با دانش، فهم، ژرف‌اندیشی و قضاوت ارتباط دارد. انواع گوناگون تربیت که در اصطلاح اخلاقی، سیاسی، زیباشناختی، مدنی و مانند آن نام گرفته‌اند، همه مؤلفه‌های شناختی یا عقلانی دارند (الیاس، ۱۳۸۰: ۴۰).

به تربیت عقلانی که نیروی عقل یا ذهن را افزایش می‌دهد، عقلی یا شناختی هم می‌گویند؛ چون هم با اشخاص خردمند تناسب دارد و هم عقل و قدرت استدلال افراد را افزایش می‌دهد. به این شکل از تعلیم و تربیت، «تعلیم و تربیت عمومی» هم اطلاق می‌شود.

شود، زیرا عمومی‌ترین حوزه دانش را که انتظار می‌رود یک شخص از آن برخوردار باشد، شامل می‌شود (همان).

اساساً نباید بعد عقلانی را در عرض سایر ابعاد وجودی انسان تلقی کرد؛ بلکه باید آن را تنها وجه جدایی انسان از سایر موجودات و محور فعالیت‌هایی دانست که انسانیت انسان را به ظهور می‌رساند. نیروی عقلانی، کامل و تام نیست؛ بلکه باید در مسیر زندگی به کمال برسد. به بیان دیگر قوه‌ی عقلانی تربیت‌پذیر است؛ یعنی می‌تواند و باید تربیت شود. بر این اساس باید از تربیت عقلانی سخن گفت، تربیتی که جهت‌گیری اصلی آن پرورش قوای عقلانی و توجه به بعد عقلانی شخصیت، چونان رکن اساسی همه ابعاد وجود آدمی است (دهقان سیمکانی، ۱۳۹۱: ۲۴).

اما مسأله اصلی این است که عقلانیت در یک فراز و نشیب تاریخی معناها و ماهیت متفاوتی به خود گرفته است. بنابراین بسته به این که عقلانیت چه ماهیتی دارد برای نظام تعلیم و تربیت به-ویژه برنامه درسی کارکردهای متفاوتی دارد چرا که در یک نگاه، تعلیم و تربیت تعهد به عقلانیت است، بنابراین توجه به آن در برنامه درسی ضروری به نظر می‌رسد؛ زیرا در هر نظام تربیتی، برنامه درسی است که محتوا و جریان رسمی و غیررسمی مدرسه را مشخص می‌کند. بنابراین بسته به این که این برنامه درسی چه معنایی از عقلانیت را پذیرفته، شکل نظام تربیتی هم متفاوت خواهد بود.

بیان مسأله

برای دنیای امروز که آرام آرام، پوستین پسامدرنیسم را بر سر می‌کشد، ویژگی‌های مهمی برشمرده‌اند که مهم‌ترین آن غیاب معنای غایی است، آن جاودانگی که سراسر جهان را در برگیرد به کناری نهاده شده است و بحران سوژه در بدنه جامعه مدرن بسط و تسری یافته است.

چنانچه کریمی بیان می‌کند:

در جهان حاضر، دیگر هیچ مفهومی، سخن غایی و کلام فرجامین به شمار نمی‌آید، مفاهیمی چون پیشرفت، توسعه، عقلانیت، آزادی، برابری و غیره، گو اینکه هنوز هم محل التفات و توجه علائق عام بشر است؛ اما از خصلت منجی‌بودن تهی شده‌اند، این مفاهیم تنها و تنها جزو مستلزمات زیست مطلوب بشری تلقی می‌شوند به گونه‌ای که حیات انسانی با انضمام آن‌ها، اندکی مطبوع‌تر، خواستنی‌تر و شرافتمندانه‌تر می‌شود (کریمی، ۱۳۸۰: ۲۴).

در تربیت نوین، با سه رکن عقلانیت، مدنیت و معنویت می‌توان به توسعه‌ی آموزش و پرورش

و شکوفایی انسان‌ها کمک کرد. تنها با این ویژگی‌هاست که استعدادها و قابلیت‌های آدمی فرصت و امکان ظهور، بروز و شکوفایی می‌یابد و انسان در جریان تکوین خویش به دور از انجماد و جزمیت به عمیق‌ترین و سیال‌ترین لایه‌های وجودی خویش که همانا فطرت خداجوی خویش است دست می‌یابد و این همه در پرتو عقلانیت، جامعه مدنی و معنویت اخلاقی حاصل می‌شود. در چنین شرایطی است که فرد، خودسامان می‌شود، بر خودسامانی خود پای می‌فشارد، نسبت به جهان پیرامون خود نیز رابطه محکم داشته و می‌تواند آزادانه بیندیشد، اظهار نظر و عمل کند و این‌جاست که این مقدمات موجب بروز خلاقیت و نوآوری در افراد می‌شود(همان).

حال، با توجه به اهمیت عقلانیت و نقش تعلیم و تربیت در پرورش آن، سؤال می‌شود که مطرح می‌شود این است که این تعقل و عقلانیتی که بر آن تأکید می‌شود چه نوع عقلانیتی است و چه ماهیتی دارد؟ چرا که مفهوم عقلانیت، مفهومی تاریخی است بسته به این‌که این عقلانیت چه معنایی به خود گرفته شکل نظام تربیتی هم متفاوت خواهد بود. از این‌رو در این پژوهش تلاش می‌شود که انواع عقلانیت را در یک سیر تاریخی مورد بررسی و مذاقه قرار گیرد و سپس کارکردهای هر یک از این انواع عقلانیت در برنامه درسی مشخص گردد؛ چرا که در هر نظام تربیتی، برنامه درسی است که محتوا و جریان رسمی و غیررسمی مدرسه را مشخص می‌کند.

سوالات تحقیق

۱. انواع عقلانیت کدام‌اند؟
۲. کارکرد هر یک از انواع عقلانیت در برنامه درسی چگونه است؟

روش پژوهش

پارادایم تحقیق کیفی است زیرا بر اساس دیدگاه مورس^۱ (۱۹۹۹) ماهیت این پدیده مورد بررسی یعنی بررسی صورتهای عقلانیت و کارکرد آن در برنامه درسی، تناسب چندانی با سنجش کمی ندارد و از طریق کیفی بهتر می‌توان این تحقیق را انجام داد(کرسول، ۱۹۹۴: ۱۴۶). طرح تحقیق، حدوثی^۲ یا پیدایشی است زیرا، کار تجزیه و تحلیل داده‌ها همزمان با گردآوری آن‌ها صورت گرفته است.

1. Morse
2. Emergent

روش گردآوری داده‌ها به صورت اسنادی است و محققان ضمن گردآوری اسناد به روش هدف-مند^۱، خود به عنوان ابزار تحقیق^۲ عمل کرده‌اند. بدین گونه که هم مسؤولیت گردآوری داده‌ها و هم تبیین واحدهای معنایی آن‌ها را بر عهده دارند و سپس با استفاده از روش تحلیل محتوای رابطه‌ای^۳ (مزیدی، ۱۳۸۸ به نقل از پالم کویست و همکاران، ۱۹۹۷) یا تحلیل محتوای استقرایی^۴ (مایرینگ، ۲۰۰۰) موارد را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده و سپس به استنتاج نتایج پرداخته‌اند.

پیشینه پژوهش

اکثر تحقیقاتی که در زمینه عقلانیت و کارکرد آن صورت گرفته به صورت مجزا به یک نوع عقلانیت پرداخته‌اند و هیچ یک به صورت کلی به انواع عقلانیت و کارکردهای آن‌ها بر تعلیم و تربیت نپرداخته‌اند در این جا به چند پژوهش داخلی می‌پردازیم. پایا (۱۳۸۶) در مقاله‌ای تحت عنوان «عقلانیت نقادانه و منطق موقعیت: رهیافتی کارآمد برای روش شناسی دانش آموزش و پرورش» ضمن بررسی عقلانیت نقاد به کارکرد آن در آموزش و پرورش پرداخته، به این امر توجه کرده که در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر عقلانیت نقادانه و آموزش به نیت تربیت شهروندانی مسؤول، کوشش می‌شود ایده‌آل‌های معرفتی و اخلاقی، از جمله توجه به نقادی، پرهیز از جزم‌اندیشی؛ احترام به غیر و برابردانستن وی در انسانیت؛ آمادگی برای قبول انتقاد؛ دفاع از تنوع آراء و اندیشه‌ها؛ حساسیت در برابر تبعیض، ستم، و استبداد؛ پای بندی به عدالت و حقیقت، دفاع از آزادی؛ و عشق به زیبایی و معنویت، در ذهن و ضمیر افراد جای گیر شود.

آهنچیان (۱۳۸۵) در مقاله «افت تحصیلی و رابطه آن با آموزش و پرورش مدرن» ادعا می‌کند که علت‌های افت تحصیلی در بنیادهای فکری و آرای تربیتی مدرنیته قرار دارد، پس مادامی که آموزش و پرورش، نظام خود را بر چنین بنیادهایی استوار سازد امکان پیش‌گیری از افت تحصیلی کمتر وجود دارد. این بنیادها عبارتند از: عقل‌باوری، فردگرایی، قاعده‌پردازی، یک‌دست‌سازی، تمرکزبخشی و غالب‌پروری.

صمدی (۱۳۹۲) در پایان‌نامه خود تحت عنوان «تحلیل و بررسی نظریه کنش ارتباطی

1 . Purposive Sampling

2 . Human as Instrument

3 .Relational Content Analysis

4 . Inductive Content Analysis

هابرماس و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت» به بررسی نظریه کنش ارتباطی هابرماس و دلالت‌های آن در هدف و روش تعلیم و تربیت پرداخته و دلالت‌های این نظریه در هدف تعلیم و تربیت «پرورش علائق‌رهایی بخشی» در یادگیرندگان می‌داند که بالاترین ارزش انسانی تلقی می‌شود. منظور از علائق‌رهایی بخش، نجات و آزاد کردن انسان از قید و بندها است که: خوددانی (خودآگاهی)، رشد و آزادی را موجب می‌شود. بهترین روش دستیابی به این هدف در نظریه هابرماس روش تدریس انتقادی است.

منافزاده (۱۳۸۹) در پایان‌نامه خود «تبیین و نقد نظریه ارتباطی هابرماس در تعلیم و تربیت به منظور ارائه راهکارهای کار بست این نظریه در تعلیم و تربیت ایران» معتقد است که نظریه تربیتی ارتباطی هابرماس می‌تواند در رسیدن به تفاهم، همدلی و تعالی بخشیدن روابط و فرهنگ انسانی - چه در سطح کلاس و چه در سطح وزارت آموزش و پرورش - نقش اساسی ایفا کند.

بحث و بررسی

- انواع عقلانیت

مفهوم عقلانیت، انشاقی از "Rational" به معنی عقلانی است. واژه‌های عقل‌گرایانه^۱ و عقلانی‌شدن^۲ نیز از همین کلمه مشتق شده است (آزاد ارمکی، ۱۳۷۵: ۴۰). مفهوم عقلانیت با گذشت زمان، به‌عنوان مفهومی تاریخی تلقی گردیده و تعبیر گوناگون در مورد آن به‌وجود آمده است، البته در بسیاری از سطوح، استعمال مفهوم عقلانیت توأم با گمراهی و ابهام در معنی و مصادیق بوده است. ماکس وبر در این مورد می‌گوید: «عقل‌گرایی یک مفهوم تاریخی است و بدون آن که امر و موضوع واحدی را بازگو کند، حیطة وسیعی از امور متفاوت را در بر گرفته، از این‌رو هاله‌ای از ابهام آن را فرا گرفته است» (همان). اما آن‌چه که اهمیت دارد این است که عقل تنها استعدادی فردی نیست، بلکه پدیده‌ای است دارای هویت جمعی. در این زمینه محمدی این‌چنین بیان می‌کند که:

اگر عقل صرفاً یک استعداد شخصی بود فقط در حوزه‌ی روان‌شناسی و پزشکی به آن می‌پرداختند، در حالی که عقل یا عقل‌گرایی در کلام، فلسفه، تاریخ و جامعه‌شناسی نیز مقوله‌ای بنیادین بوده و نظریه‌های فراوان و گاه متعارض در طول زمان درباره آن ارائه شده است.

1 . Rationalistic
2 . Rationalization

افزون بر آن، مفاهیمی چون معقول بودن، عقلانیت، خردورزی، عقل‌گرایی، خردباوری و منطقی بودن نشان از هویت جمعی عقل است. درست است که عقل یک استعداد ذاتی برای انسان محسوب می‌شود ولی در اثر «ارتباطات گوناگون» و مناسبت‌های اجتماعی، شکل گرفته و استعلا می‌یابد. تعامل‌های اجتماعی و محاورات گوناگون در اشکال متنوع در یک اجتماع، میانی خردمندی و اصول عقلی مشترک را به وجود می‌آورند که بیش از فعالیت‌های مغزی یک انسان بوده و حاکی از هویت جمعی است. هم‌چنین، تحولات دائمی عقل و تحول نسبی آن از نسلی به نسل دیگر و از اجتماعی به اجتماع دیگر، بعد تاریخی آن را سامان می‌دهد و همانند یک هستی جاری و مستمر اشکال و مراحل مختلف آن را نمایان می‌سازد و از ایستایی و انقطاع آن جلوگیری می‌کند (محمدی، ۱۳۸۲: ۱۳).

شایان یاد است که جوامع گوناگون با توجه به ویژگی‌های خاص خود، اصول عقلانیت را پی‌ریزی می‌کنند و فرهنگ‌های گوناگون هر کدام پاسخ ویژه خود را به نحوه‌ی بسط عقلانیت ارائه می‌دهند. بنابراین، فرهنگ و تمدن ملت‌ها و فلسفه‌های گوناگون بخشی از فضای معنایی عقلانیت را رشد و بسط داده‌اند.

هگل (۱۸۳۱-۱۸۷۰) معتقد بود: «هر آنچه در اثر اندیشیدن به دست نیامده باشد خرد نیست» (مارکوزه، ۱۳۶۷: ۷). در نظر هگل، عقل قوه‌ای کشف‌شونده است که در هر مرحله از تاریخ، بخشی از هستی خویش را کشف می‌کند و به همین خاطر، به هر مرحله از تجلی عقل، نام مشخصی می‌نهد.

امروزه دامنه‌ی مطالعات و تحقیقات درباره عقل و عقل‌گرایی بسیار گسترده و در سطوح گوناگون از غنای بیشتری برخوردار شده است که در این جا به معرفی انواع عقلانیت در قلمرو فلسفه و جامعه‌شناسی می‌پردازیم:

۱. عقلانیت نظری و عملی در آرای فلاسفه متقدم

عقل نظری و عملی از قدیمی‌ترین تقسیم‌بندی‌هایی است که در قلمرو فلسفه و در میان فلاسفه یونان باستان و مسلمان رایج بوده است. این سنخ‌شناسی به معلم اول، ارسطو منسوب است. اما «هر چند وی نخستین کسی است که به این مسأله توجه داشته، ولی آن چه او آورده پیچیده و مشوش است. همه شارحان فلسفه‌ی ارسطو حتی کندی نیز بدان پرداخته است، ولی تنها فارابی توانست مکتبی روشن و دستگاهی منسجم بنا نهد که در فلسفه غرب و اسلام تأثیر به‌سزایی داشته باشد» (فاخوری و جر، ۱۳۷۳: ۴۲۶).

عقل نظری دستگاهی از نظام عقلی است که از امور واقع و عینیات کاملاً مفارق است یا وجودش منوط به وجود مادی و امور واقع نیست بلکه صورت مفارقه‌ای است که از امر واقع فاصله گرفته و بدان جهت به آن صورت مفارقه می‌گویند که هستی‌اش کاملاً معقول است. بنابراین، ایده‌هایی چون «مدینه فاضله» و کمال مطلوب‌های آرمانی، بخشی از مراتب عقل نظری هستند. مرتبه‌ی دیگر از عقل نظری، مفاهیم انتزاعی یا «معقولات مجرد» است که هستی خویش را از امور واقع یا تعینات خارجی گرفته ولی به مقدار کافی حالت تجربیدی و انتزاعی دارند. اندیشه‌ها و نظریه‌های متعددی که در علوم و اندیشه‌های نوین یا در گذشته در فلسفه‌های سیاسی وجود داشته، همین بخش از عقل نظری هستند. عقل نظری در این مرتبه ضمن این که ناظر به تعینات خارجی است، خود فرآیند جدیدی از قبیل کشف روابط علی، تعمیم، قیاس و تشبیه را نیز انجام می‌دهد که اموری معقول و ذهنی‌اند (محمدی، ۱۳۸۲: ۲۹).

در مقابل عقل عملی، که عقل معاش و معاشرت است به چگونگی زندگی کردن در جامعه، خانواده و محیط کار و در محیطی که انسان در آن زندگی می‌کند، به تنظیم مقررات، ایجاد امکانات و تنظیم روابط توجه دارد. عقل عملی در فضای لایتناهی و معقول سیر نمی‌کند و به کمال مطلوب و دستگاه منظم فلسفی نظر ندارد بلکه به امر معاش و زندگی در این دنیای خاکی ارتباط دارد. عقل عملی چون ناظر به امر حیات و دنیای خاکی است، فلاسفه کلاسیک از آن غافل شده‌اند، زیرا به نظر آنان عقل عملی «عقل کارگر» است و هدف نهایی آن اداره زندگی است. بنابراین قدما آن را شایسته تحقیق و تأمل نمی‌دانستند (همان، ۳۰-۲۹).

ناصر در معرفی اندیشه سیاسی ابن خلدون برای تبیین عقل نظری و عملی چهار مفهوم را معرفی می‌کند: «آن چهار مفهوم از این قرارند: تصور سیاسی (آرمان سیاسی) که شامل اصول و هدف‌های حاکم بر عمل سیاسی است؛ اندیشه سیاسی یعنی همه جنبه‌های سیاست که به شکل یک «نظریه» منظم شده باشد؛ شناخت سیاسی یا مجموع برداشت‌ها و شیوه‌های مأخوذ از تجربه که مربوط به واقعیت قدرت هستند؛ و بالاخره، عمل سیاسی که می‌تواند به صورت اعمال واقعی قدرت یا کوشش برای این عمل ظاهر شود (ناصر، ۱۳۶۶: ۲۸).

آرمان سیاسی همان کمال مطلوب یا جست‌وجوی مدینه فاضله است، اندیشه سیاسی نیز یک دستگاه منسجم نظری است که در قلمرو ذهنیات و مجردات قرار دارد. پس این دو در حوزه عقل نظری قرار دارند ولی شناخت و عمل سیاسی که در قلمرو امور واقع و تجربیات عینی هستند در

حوزه عقل عملی قرار دارند. اما به نظر نصار، ابن خلدون که دانشمندی عمل‌گرا بوده و در خدمت سیاست قرار داشته نه تنها دارای آرمان سیاسی یا مدینه فاضله نبوده، بلکه عملاً از این کار هم احتراز کرده است (همان، ۳۱).

اشاره ابن‌خلدون به سودمندی عملی دانش، حاکی از نگرش عمل‌گرایانه اوست. زیرا توقع فایده‌گرایی در پرتو عقل عملی قابل درک است نه عقل نظری (محمدی، ۱۳۸۲: ۳۴). چنان‌که گذشت، آرا نظری و کلی فیلسوفان متقدم «فرا زمان» و «فرامکان» است و ابعاد زمینی و زمانی در اندیشه فیلسوفان نظری مغفول است (همان، ۳۵).

۲- ماهیت عقل در عصر جدید

یکی از ویژگی‌های اندیشه‌ی جدید که دقیقاً در کانون ایده مدرنیته واقع می‌شود، تحولی است که در ماهیت عقل رخ داده است. عقلانیت قدما با خصلت نظری آن، ضمن اینکه از ابعاد تاریخی مسأله غافل بود، صرفاً در بالاترین سطح دیالوگ عقل نظری سیر می‌کرد. تحولی که در عصر جدید در ماهیت عقل رخ داد به تغییر قلمروهای تعقل انجامید. قلمروهای جدیدی که موجب تعامل زندگی دنیوی و عقل بشر شد.

۲-۱- ماکس وبر^۱ و انواع عقلانیت

عقلانیت را مضمون تقریباً اصلی آثار ماکس وبر دانسته‌اند. وبر برداشت عمیق و نسبتاً گسترده‌ای از عقلانیت داشت. پس مشکل می‌توان تعریف روشنی از «عقلانی شدن» در آثار وی اقتباس کرد. تا حد زیادی خود وبر مسؤول عدم وضوحی است که تحلیل وی از «عقلانیت» و تأثیر متقابل فرآیندهای چند وجه عقلانی شدن در تاریخ را احاطه کرده است. بحث‌های پراکنده و مجزای او راجع به این مضمون، به احتمال بیشتر، به‌جای روشن‌گری، موجب سردرگمی می‌شوند (کالبرگ، ۱۳۸۳: ۴۶).

وی در تعریف عقلانیت میان دو نوع متمایز از عقلانیت تفاوت قائل شده است: «عقلانیت معطوف به هدف» و «عقلانیت معطوف به ارزش» این دو مفهوم دقیقاً متناظر به دو نوع کنش است.

ریمون آرون چهار نوع کنش مورد نظر وبر را این‌گونه بر می‌شمارد: «کنش عقلانی معطوف به هدف؛ کنش عقلانی معطوف به ارزش؛ کنش عاطفی یا انفعالی و کنش سنتی» (آرون، ۱۳۶۶: ۲۹۹).

1. Max Weber

اینک به توضیح چهارگونه عقلانیت از دیدگاه وبر می‌پردازیم:

۱- عقلانیت عملی^۱: وبر هرگونه شیوه‌ی زندگی را که فعالیت دنیایی را به لحاظ منافع فردی

در وجه صرفاً عمل‌گرایانه خودخواهانه‌اش می‌نگرد و داوری می‌کند، واجد عقلانیت عملی می‌نامد. شیوه‌ی زندگی مبتنی بر عقلانیت عملی، متضمن الگوهای کنش نیست که به نیابت از نظام ارزشی مطلق، مثلاً برخی از امور عادی، زندگی روزمره را فعالانه در کنترل داشته باشد بلکه به برخی از واقعیات گردن می‌نهد و به صرفه‌ترین وسیله را برای غلبه بر مشکلاتی که آن واقعیات پیش می‌آورند در نظر می‌گیرد. کنش عمل‌گرایانه بر حسب منافع روزمره، رو به بالا دارد، و برای نیل به اهداف عملی معین باید مناسب‌ترین وسیله را با احتیاط سنجید و با دقتی فزاینده در نظر گرفت. بنابراین این نوع عقلانیت جلوه‌ای از توانایی انسان برای کنش عقلانی ناظر به وسیله - هدف است (همان، ۴۷).

۲- عقلانیت نظری^۲: عقلانیت نظری کوشش شناختی و ادراکی است که ترجیحاً واقعیت‌ها

را از طریق مفاهیم فوق‌العاده انتزاعی و مجرد شناسایی می‌کند و شناخت حاصل از آن شناختی مفهومی است نه شناختی که از طریق کنش‌ها حاصل شده باشد (محمدی، ۱۳۸۲: ۴۰).

کالبرگ در تعریف این نوع عقلانیت چنین می‌نویسد:

این نوع عقلانیت، متضمن مهار کردن آگاهانه واقعیت است، نه از طریق کنش بلکه از طریق ساختن مفاهیم انتزاعی دارای دقت فزاینده. چون در اینجا مواجهه شناختی شخص با تجربه‌اش مانند فرآیندهای فکری از قبیل قیاس و استقرای منطقی، فراوان رخ می‌دهد، اسناد علیت و ایجاد «معانی» نمادین، اموری عادی‌اند. به‌طور کلی‌تر، تمام فرآیندهای انتزاعی مربوط به شناخت، در تمام صورت‌های فراگیر و فعالشان، نشانه‌های عقلانیت نظری‌اند (کالبرگ، ۱۳۸۳: ۴۸).

وبر انواع فراوانی از متفکران نظام‌ساز را یافت که این نوع عقلانیت را اختیار می‌کردند. در

نخستین مراحل تاریخ، جادوگران و روحانیان مناسک‌پرست در پی وسیله‌ای انتزاعی برای مهار کردن طبیعت و امور فوق طبیعی بودند. با پیدایش ادیان مبتنی بر رستگاری اخلاقی، روحانیان اخلاقی، راهبان و الاهیات‌دانان، ارزش‌هایی را که به طور ضمنی در آیین‌ها وجود داشتند در قالب

1. Practical Rationality
2. Theoretical Rationality

مجموعه‌های ارزشی دارای انسجام درونی یا جهان‌بینی‌ها، عقلانی کردند؛ این مجموعه‌های ارزشی و جهان‌بینی‌ها، تداوم رنج را به طور جامع تبیین می‌نمودند.

۳- عقلانیت ذاتی^۱: عقلانیت ذاتی از این نظر که کنش را مستقیماً به سوی الگو هدایت

می‌کند مشابه عقلانیت عملی است، هر چند شباهتی به عقلانیت نظری ندارد. اما این هدایت‌گری نه بر پایه بررسی راه‌های حل مسائل روزمره از طریق محاسبه محض وسیله - هدف، بلکه در ارتباط با «اصلی ارزشی» که در گذشته، حال یا بالقوه موجود است صورت می‌گیرد. اصل ارزشی نه صرفاً یک ارزش واحد مثل ارزش‌گذاری مثبت بر ثروت یا اجرای وظیفه بر مجموعه‌های کاملی از ارزش‌ها دلالت دارد که از حیث جامعیت، انسجام درونی و محتوا متفاوتند. بنابراین، این نوع عقلانیت نشانه قابلیت ذاتی انسان برای کنش ارزشی عقلانی است (همان، ۴۹).

عقلانیت ذاتی شامل بهترین روش‌ها برای رسیدن به اهداف موردنظر در داخل یک «نظام

ارزشی سازگار» است (محمدی، ۱۳۸۲: ۴۲). نامحدود بودن اصول ارزشی ممکن، به وجه مهمی از تصور وبر از عقلانیت ذاتی اشاره دارد که مفهومی به شدت چشم‌اندازگرایانه^۲ است. از نظر او عقلانیت ذاتی و فرآیندهای عقلانی شدن مبتنی بر آن، همیشه به دیدگاه‌ها یا «جهت‌گیری‌های» نهایی برمی‌گردند؛ هر دیدگاه متضمن ترکیب مشخصی از ارزش‌هاست؛ این ترکیب، تعیین‌کننده جهت فرآیند عقلانی شدن است که بالقوه در آینده روی خواهد داد. در این چشم‌اندازگرایی، وجود فرآیند عقلانی شدن بستگی دارد به این که فرد به طور تلویحی یا صریح، ناآگاهانه یا آگاهانه، برخی ارزش‌های نهایی را ترجیح دهد و کنش خود را برای انطباق با این ارزش‌ها نظام‌مند سازد (کالبرگ، ۱۳۸۳: ۴۹). این جستار، درصدد است ماهیت چند بعدی مفهوم «عقلانیت» را نشان دهد که فقط در ظاهر، ساده می‌نماید.

۴- عقلانیت رسمی یا صوری^۳: برخلاف خصلت بین‌تمدنی و فراعصری انواع عقلانیت

عملی، نظری و ذاتی، عقلانیت صوری به طور کلی مرتبط است با عرصه‌های زندگی (به‌خصوص عرصه‌های اقتصاد، حقوق و علم) و ساختار سلطه (به‌خصوص شکل دیوان‌سالارانه سلطه) که فقط همراه با صنعتی شدن، حدود و ثغور آن‌ها دقیق و مشخص گشتند. محمدی در رابطه با این نوع عقلانیت این‌چنین بیان می‌کند:

1. Substantive Rationality
2. perspectivism
3. Formal Rationality

این نوع عقلانیت، دارای دو ویژگی بسیار مهم است، اولاً این‌که در آن، هم اهداف و هم وسایل در اکثر بخش‌ها عقلانی‌اند، از این‌رو، این بحث در ذیل «عقلانیت معطوف به هدف» قرار می‌گیرد، دیگر آن‌که این نوع عقلانیت دارای حالت ساختاری-اجتماعی است و در آن هم اهداف و هم وسایل به شکل کاملاً جمعی در سطح مقررات اجتماعی و قواعد کاربردی جامعه وارد شده و اعضای جامعه را از بیرون به شکل الزام‌آوری تحت سیطره خویش می‌گیرد. در جوامع جدید، نهادهای اجتماعی به‌ویژه بوروکراسی و نظام سرمایه‌داری عاملان عمده‌ی بسط این عقلانیت‌اند. این نوع عقلانیت، محاسبه‌ای از اهداف و روش‌هاست؛ اما نه مثل عقلانیت عملی که این محاسبات بر اساس تشخیص فردی است بلکه، در عقلانیت رسمی محاسبات اهداف و روش‌ها در مقررات و قواعد عمومی جامعه که از آن به ساخت-های اجتماعی تعبیر می‌کنیم، واقع شده است (محمدی، ۱۳۸۲: ۴۱).

و بر، سلطه دیوان‌سالارانه را واجد عقلانیت صوری می‌داند چون کنش منطبق با قواعد و قوانین عامی که به لحاظ نظری قابل تحلیل باشند، و نیز انتخاب مناسب‌ترین وسیله برای پیروی مستمر از آن‌ها، در این نوع سلطه برجسته‌تر است. از دیدگاه فنی، «عقلانی»ترین نوع سلطه در دیوان‌سالاری یافت می‌شود، فقط بدان دلیل که هدف دیوان‌سالاری چیزی بیش از این نیست که دقیق‌ترین و کارآترین وسیله را برای حل مسائل از طریق قرار دادن آن مسائل در تحت مقررات عام و انتزاعی طراحی کند (کالبرگ، ۱۳۸۳: ۵۱).

چنان‌که ماکس وبر اذعان کرده بود: «جلوه‌های متفاوتی از عقلانی بودن در تمام فرهنگ‌ها وجود دارد، بنابراین، برای شناخت تفاوت‌ها باید دید چه بخش‌هایی و در چه جهتی عقلانی شده‌اند» (وبر، ۱۳۹۰: ۳۶) زیرا یک قاعده کلی‌تر در اندیشه وبر نهفته است که «رفتار بشری فی‌نفسه رفتاری معقول است و این ناشی از استعداد و آگاهی انسان است» (آرون، ۱۳۶۶: ۵۴۵).

بر این اساس، عقلانیت ساختاری یا رسمی که وبر آن را عقلانیت بوروکراتیک می‌نامد اختصاص به تمدن غرب دارد. زیرا شرایط شناختی، اجتماعی و فرهنگی خاصی در اروپای جدید به‌وقوع پیوست و زمینه را برای این نوع عقلانیت مهیا ساخت. این نوع از عقلانیت موجب انتقادات شدیدی از جوامع نوینی که حامل عقلانیت رسمی است شده زیرا در جامعه عقلانی جدید، عقل به شکل ابزار در خدمت نیروهای سلطه درآمده و به‌جای این‌که عامل رهایی باشد عامل سرکوب انسان‌ها شده است. به‌نظر مارکوزه «این جامعه در کل غیرعقلانی است، زیرا جهان عقلانی نبود کننده افراد، نیازها و توانایی‌هایشان شده است، صلح تنها از طریق تهدید همیشگی به جنگ حفظ می‌شود و با وجود فراوانی امکانات، مردم فقیر، سرکوب‌شده، استثمار شده و ناتوان از

استعدادهایشان باقی مانده‌اند» (ریتزر^۱، ۱۳۹۰: ۲۰۳).

عقلانیت رسمی که جلوه‌گاه آن جوامع صنعتی مدرن و نهادهای اجتماعی آن است دارای

شش ویژگی اصلی است که ریتزر این ویژگی‌ها را این‌چنین برمی‌شمارد:

نخست این‌که نهادها و ساختارهای عقلانی به شکل رسمی (صوری) بر محاسبه‌پذیری^۲ نظام تأکید می‌ورزند یعنی چیزهایی که می‌توان آن‌ها را شمرد یا میزان‌شان را تعیین کرد؛ دوم این‌که کارایی^۳ در کانون توجه قرار دارد که همانا یافتن بهترین روش و کم‌هزینه‌ترین راه برای دستیابی به یک هدف معین است؛ سوم این‌که قابلیت پیش‌بینی^۴ مورد توجه زیادی است یعنی آن چیزهایی است که در شرایط مختلف مکانی و زمانی به‌صورت یکنواخت و همگون عمل می‌کنند؛ چهارم این‌که در نظام عقلانیت رسمی به‌طور روزافزونی استفاده از فنون و تکنولوژی غیردستی جای تکنیک‌های دستی را می‌گیرد زیرا تکنیک‌های غیر دستی به‌صورت عمومی مبتنی بر قواعد عام عمل می‌کنند مثل شبکه‌های کامپیوتری؛ پنجم این‌که نظام‌های عقلانیت رسمی به دنبال کنترل مجموعه‌ای از "عدم اطمینان‌ها" هستند. مثلاً در یک سازمان بوروکراتیک، سازمان تلاش می‌کند عدم اطمینان‌هایی که ممکن است بر کارمندان و خدمات‌بگیران عارض شود از پیش کنترل و جلوگیری کند و ششم این‌که نظام‌های عقلانی همواره دارای یک‌سری پیامدها و نتایج غیرعقلانی برای اعضای نظام و کل جامعه هستند (ریتزر و گودمن^۵ به نقل از محمدی، ۱۳۸۲: ۴۴).

کالبرگ معتقد است به‌رغم قابلیت مشترک انواع عقلانیت در مهار کردن آگاهانه واقعیت، انواع

عقلانیت با واقعیات نامتجانس به گونه‌ای آشکار متفاوت برخورد می‌کنند و یک‌نواختی‌های کنش را

با درجات تأثیرگذاری متفاوت ایجاد می‌کنند (کالبرگ، ۱۳۸۳: ۵۴).

۳- عقلانیت انتقادی پوپر: عقلانیت نقاد نامی است که به‌وسیله کارل ریموند پوپر^۶،

فیلسوف نام‌دار اتریشی الاصل انگلیسی، بر نظریه‌ی معرفت‌شناسانه مهم و تأثیرگذاری نهاده شده

است که به‌وسیله خود وی طی دهه‌های متمادی در قرن بیستم پرورانده شده است.

این نظریه‌ی انقلابی که برخی از جنبه‌های اصلی آن، در ذیل بازگو می‌شود، همانند هر

1 . Ritzer

2 . Calculability

3 . Efficiency

4 . Predictability

5 . Goodman

6 . Karl Popper

پیشرفت دیگر در قلمرو معرفت بشری، از اندوخته‌های معرفتی پیشینیان بهره‌های فراوان برده است، اما به شرحی که خواهد آمد بخش اعظم این بهره‌ها، به شیوه‌ای لقمان‌وار، در راستای پرهیز از خطاهای گذشتگان و فراگذری نقادانه از چشم اندازه‌های محدودنگرانه آنان بوده است. محصول تلاش فیلسوف وینی، که البته به دست شماری از شاگردان مبرز وی شرح و بسط بیشتری یافته، طرحی نو در قلمرو معرفت‌شناسی است که تأثیراتی بنیادین و دیرپا در عرصه‌های مختلف نظر و عمل به همراه داشته است.

بن مایه نظریه‌ی عقلانیت نقادانه این آموزه است که معرفت، بر خلاف آنچه بسیاری از متفکران در قرون گذشته و حال به تبعیت از افلاطون مدعی شده اند «باور صادق موجه» نیست. اشکال تغییریافته این صورت‌بندی نیز که به وسیله‌ی معرفت‌شناسان در قرن بیستم برای تعریف معرفت پیشنهاد شده، نظیر «باور موجه قابل اعتماد»، یا «باور موجه تحقیق پذیر» و امثالهم نیز تعاریفی درخور برای مفهوم معرفت و مصادیق عینی آن به شمار نمی‌آیند. معرفت همچنین نه مجموعه‌ای است از آموخته‌های قطعی و یقینی و نه انبوهی از گزاره‌های بدیهی. آنچه که در شهودها و تجربه‌های شخصی برای افراد حاصل می‌شود نیز، از دیدگاه عقلانیت نقاد، «معرفت» (در معنای فنی این اصطلاح) به شمار نمی‌آید، هرچند که این قبیل امور، به تفصیلی که فیلسوف وینی و دیگر فیلسوفان عقل‌گرای نقاد ارائه می‌دهند، می‌توانند به افراد در کسب معرفت مدد رسانند (پایا، ۱۳۸۶: ۱۳).

فیلسوفان عقل‌گرای نقاد توضیح می‌دهند که معرفت عبارت است: از حدس‌ها و فرض‌هایی که از جانب کنش‌گرانی که واجد توانایی‌های ادراکی هستند برای فهم و شناخت واقعیت (در هر عرصه و حیطة‌ای خواه فیزیکی، اجتماعی و غیر آن) فرافکنده می‌شود (همان).
پوپر این دیدگاه را با عقلانیت غیرانتقادی یا فراگیر مقایسه می‌کند، یعنی دیدگاهی که تنها به صدق آنچه با عقل یا تجربه به دست می‌آید، معتقد است. استدلال پوپر آن است که عقلانیت فراگیر از عهده تبیین چگونگی برهان بر نمی‌آید و منجر به تناقض می‌شود. امروزه عقلانیت انتقادی فرآیند توسعه‌یافته رویکرد پوپر در همه حوزه‌های فکر و عمل است. وظیفه‌محوری عقلانیت انتقادی در هر رشته جایگزین کردن روش اثباتی با روش نقدی است (وترستن^۱، ۲۰۰۷).
پوپر در مقدمه کتاب «اسطوره چارچوب»، عقلانیت انتقادی را این‌گونه تعریف می‌کند: «تعقل

درباره امور مختلف و آمادگی برای گوش سپردن به استدلال‌های نقادانه و جست‌وجو برای یافتن اشتباهات خود و درس آموختن از آن‌هاست» (پوپر، ۱۳۸۴: ۳۱).

برای پوپر، عقلانیت نقاد، یک چرخه‌ی بی‌پایان و روبه‌جلو انتقاد از قاعده‌سازی، تحریف و فرمول‌بندی جدید در تولید دانش مشروط و موقت در علم است و به چالش کشیدن تمرکز قدرت اقتصادی و استبداد در عرصه سیاسی و اجتماعی است. برای وی، هدف، بهبود و آنچه که «پیشرفت» نامیده می‌شود، است؛ اما پیشرفت خود با اعتقاد راسخ در امکان‌ناپذیری دستیابی به اطمینان نهایی و کمال حاصل می‌شود (بنت^۱، ۲۰۰۹: ۳۶۹).

به اعتقاد عقل‌گرایان نقاد، چنین نیست که اذهان آدمیان، آنگونه که فلاسفه تجربه‌گرا نظیر لاک^۲، هیوم^۳ و یا برخی نویسندگان متأخر، نظیر ویتگنشتاین^۴ (در دوره دوم فعالیت فلسفی خود) مدعی بوده‌اند، هم‌چون لوح نانوشته‌ای باشد که تنها پس از حضور در اجتماع، نقوشی را که محیط بر آن حک می‌کند پذیرا گردد. بلکه آدمیان با ظرفیت‌های ادراکی و توانایی‌های شناختی که محصول یک فرآیند طولانی‌تطور است به دنیا می‌آیند. این ظرفیت‌ها و توانایی‌ها در تعامل با محیط پیرامون مستمراً بسط می‌یابد و جلوه‌های متنوع‌تری از آن آشکار می‌شود (پایا، ۱۳۸۶: ۱۴). عقلانیت انتقادی به مثابه یک رویکرد، آمادگی شخص برای تصحیح باورهای خود است. از نظر پوپر این نوع عقلانیت در پیشرفته‌ترین صورت فکری خود، عبارت است از آمادگی برای بحث درباره‌ی باورهای خود به نحو نقادانه و تصحیح آن‌ها در پرتو بحث نقادانه با دیگران (ساعی، ۱۳۹۲: ۱۸۰).

پایا در در تعریف عقلانیت انتقادی این‌چنین بیان می‌کند که:

عقل‌گرایی نقاد نوعی شیوه زیست است که در آن توجه به حقیقت و رهایی با استعانت از دانایی و کسب آزادی معنوی از این رهگذر، یک جنبه آن را تشکیل می‌دهد و جنبه دیگر این شیوه زیست، این نکته است که با در نظر گرفتن آن‌که هر بیان و توصیف خاصی از حقیقت می‌تواند خطا و نارسا باشد در آن صورت می‌باید همه رویکردها، اندیشه‌ها، نهادها، سنت‌ها، معرفت‌ها را به گونه‌ای غیر جازمانه مورد نقادی قرار داد. جنبه دیگر این شیوه زیست، آمادگی برای یادگیری از دیگران و توجه به این امر است که دیگران می‌توانند منابع بالقوه‌ای برای عرضه اطلاعات و یا ارائه آموزه‌ها و استدلال‌های نقادانه باشند (پایا، ۱۳۸۶: ۴۲).

1 . Bennet

2 . Locke

3 . Hume

4 . Wittgenstein

و رویکرد شخص در قبال دیگری می‌باید مبتنی بر این آموزه باشد که "من ممکن است بر خطا باشم و دیگری بر صواب، و با سعی و کوشش هر دو می‌توانیم به حقیقت نزدیک‌تر شویم" (پوپر، ۱۳۸۴: ۳۱).

۳-۱- الزامات عقلانیت انتقادی

- حقیقت امری انحصاری نیست. این پیش‌فرض عقلانیت انتقادی را می‌توان با این کلام پوپر روشن کرد که: «حرف شما ممکن است درست و حرف من غلط باشد، اما احتمالاً می‌توانیم از طریق یک تلاش به حقیقت نزدیک شویم» شاید من اشتباه کنم و شما بر حق باشید در هر حال هر دو ما می‌توانیم امیدوار باشیم که بعد از این بحث هر دو مسائل را روشن‌تر از قبل ببینیم و این فقط تا زمانی است که به‌خاطر داشته باشیم نزدیک شدن به حقیقت مهم‌تر از آن است که سؤال کنی چه کسی بر حق است (ساعی، ۱۳۹۲: ۱۸۰).
- حقیقت در دسترس ما نیست و نزدیکی به آن نیازمند اقامه‌ی استدلال منطقی است، استدلال نیز متضمن انتقاد از دیگران و هنر گوش‌دادن به انتقاد دیگران است.
- یادگیری از طریق نقد، به‌ویژه نقد توسط دیگران و انتقاد از خود^۱ صورت می‌گیرد.
- آگاه بودن به حدود توان و فروتنی فکری و عقلی و فهمیدن خطای خود.
- ایجاد یک نظام ارتباطی که در آن ایده‌ها امکان انتقاد بیابند و در واقع عقلانیت به‌واسطه امکان ایجاد یک ارتباط و گفتمان فارغ از فشار بیرونی و ترس و تهدید به‌وجود می‌آید.
- نقد سنت‌های رایج و عدم تعصب به میراث فرهنگی بلکه مناسب‌ترین بخش‌های میراث فرهنگی را برای وضع و حال و موقعیتی که کنش‌گران در آن قرار دارند پالایش کرد و به منظور افزایش بهره‌های معرفتی مورد استفاده قرار دهد.
- در عقلانیت انتقادی، هدف، پذیرش یا رد یک اندیشه نیست، بلکه این امکان را می‌دهد که یک اندیشه را از جهات مختلف ببینیم و داوری درستی درباره آن ارائه دهیم.
- لازمه‌ی بلوغ عقلانی افراد این است که بیاموزند به عوض نابود ساختن یکدیگر، تئوری و اندیشه خویش و دیگران را مورد نقادی قرار دهند. ما می‌توانیم فرضیه‌های موقت خود را از طریق بحث نقادانه حذف کنیم، بدون آن‌که خود یا دیگران را حذف کنیم. این نکته هدف عقلانیت نقادانه است (ساعی، ۱۳۹۲: ۱۸۲).

- فراهم آوردن شرایط خطاپذیری و استفاده مثبت از اشتباهات رشددهنده، زیرا عقل نقاد و فعال زمانی به رشد و توسعه می‌رسد که امکان خطا و اصلاح بالندهی آن توسط عامل وجود داشته باشد.

- بنیان عقلانیت انتقادی، «پرسش‌گری» و نگرش «بده و بستان»^۱ است.

۳- عقلانیت ارتباطی در نظریه‌ی هابرماس^۲

هابرماس، نظریه‌پرداز و جامعه‌شناس منتقد آلمانی، به دنبال احیای جریان ماتریالیسم؛ این سنت نسبتاً دیرینه تمدن غربی است. ولی به‌زعم او در سال‌های واپسین مدرنیسم، ماتریالیسم به کهنوت و زوال گراییده است. از این‌رو او مجرای احیای این جریان قدیمی را در پالایش و بازسازی عقلانیت جست‌وجو می‌کند. به این سبب وی ضمن بررسی‌های انتقادی که در نظریه‌های اجتماعی، به‌ویژه مارکس و وبر از یک‌سو و مطالعه انتقادی واقعیت‌های جامعه نوین غربی از دیگر سو انجام داده، به تمایزات و تفکیک جدیدی در مفهوم عقلانیت دست یافته است. وی این تمایزات را در قالب «عقلانیت ابزاری و عقلانیت ارزشی یا فرهنگی» طبقه‌بندی کرده است (محمدی، ۱۳۸۲: ۴۵). به‌عبارت دیگر، «هابرماس در توصیف تاریخ نوسازی غرب، اصطلاحی از عقلانیت را به‌کارگرفته و از عقلانیت ابزاری در مقابل عقلانیت فرهنگی صحبت می‌کند... به نظر او آنچه در هیچ تجربه توسعه‌ای به معنای کامل اتفاق نیفتاده است عقلانیت فرهنگی است، یعنی گسترش توانایی‌های کلامی و زبان انسان و به اصطلاح مفاهمه که مبنای همه وجوه توسعه را تشکیل می‌دهد» (بشیریه، ۱۳۷۱: ۵).

از نظر هابرماس، عقلانیت به معنای از میان برداشتن موانعی است که ارتباط را تحریف می‌کنند و به‌طور کلی در کنش ارتباط، افکار آزادانه ارائه می‌شوند و در برابر انتقاد حق دفاع دارند. طی این دو نوع استدلال، توافق غیرتحمیلی توسعه می‌یابد. در واقع وی عقلانیت انتقادی را سوار بر عقلانیت ارتباطی می‌داند (عباسپور، ۱۳۹۰: ۳۷). به تعبیر هابرماس، عقلانیت انتقادی در راستای علاقه‌ی رهایی مطرح می‌شود و زمانی که انسان خواهان رسیدن به حقیقت است از طریق عقلانیت انتقادی به نقد و بررسی می‌پردازد (عبوضی و کشیشان سیرکی، ۱۳۹۰: ۷۶).

برای هابرماس عقلانیت کردن عرصه زندگی به معنای ایجاد یک نظام ارتباطی است که در آن

1 . give and take

2 . Habermas

ایده‌ها امکان انتقاد بیابند و در واقع عقلانیت مورد نظر او به واسطه امکان ایجاد یک ارتباط و گفتمان فارغ از فشار بیرونی و ترس و تهدید به وجود می‌آید و مهم‌ترین شرط عقلانی، انتقادپذیری و دلیل‌پذیری می‌باشد. عقلانیت در عرصه کنش ارتباطی، به ارتباط رها از سلطه و ارتباط آزاد و باز انجامیده و مستلزم رهاسازی و رفع محدودیت‌های ارتباط می‌باشد. ایجاد این نوع عقلانیت در جامعه به عقیده هابرماس مشروط به وجود کنش ارتباطی که بر توافق و اجماع عقلانی متکی بوده، در سطح جامعه است (عضدانلو، ۱۳۸۶: ۴۲۶-۴۲۴).

از جمله مؤلفه‌های اساسی در نظریه هابرماس، نقد درمانی و نقد عقل ابزاری است که به توضیح هر یک از این مؤلفه‌ها می‌پردازیم:

۴-۱- نقد درمانی^۱

نقد، یکی از ابزارهای اصلی هابرماس و هم‌فکران او در مکتب انتقادی است. وی از یک سو انتقادات خویش را متوجه نظریه‌های اجتماعی کرده و از سوی دیگر، از واقعیات جامعه نوین انتقاد می‌نماید.

هابرماس با الهام از روان‌کاوی فروید که عوامل سرکوب‌گر را موجب تحریف شخصیت فرد می‌دانست به بازسازی نظریه نقددرمانی در سطح اجتماعی اقدام نمود (ریترز، ۱۳۹۰: ۲۱۳). زیرا نقد اجتماعی مسیر تکامل جامعه را تعیین و نیروهای سرکوب‌گر را فاش می‌سازد. به اعتقاد هابرماس یک نظریه پرداز انتقادی تلاش می‌کند تا از طریق نقدهایی که در سطوح گوناگون "نظام و کنش" به عمل می‌آورد به نقد درمانی که در واقع یک نوع برهان در خدمت توضیح خودفریبی سیستماتیک است به عموم مردم کمک کند تا بر عواملی که موجب تحریف ارتباط می‌شوند فائق آیند (هابرماس، ۱۹۸۴: ۲۱).

در بعد نظری هابرماس بنا به اذعان خویش «سال‌ها هدفش این بوده است که برنامه‌ای نظری در جهت بازسازی مادی اندیشی تاریخی تنظیم کند» (همان، ۲۱۰). بنابراین او برای نائل شدن به چنین مقصودی نظرش را معطوف به "کنش متقابل اجتماعی" یا به تعبیر دیگر کنش ارتباطی کرد. به نظر وی "ارتباط" ریشه‌ای‌ترین موضوع علوم اجتماعی و جوامع بشری است؛ در نتیجه بررسی و شناخت عوامل محدودکننده و عوامل سالم سازی آن، موضوع کار هابرماس قرار گرفت.

۴-۲- نقد عقل ابزاری

انتقاد از عقل‌گرایی مدرن که در خدمت نیروهای سلطه و محدودکننده قرار گرفته یکی از وظایف محوری هابرماس است. به نظر او عقل‌گرایی مدرن در بهترین حالت، استخدام یک‌سری ابزارها و وسایل مناسب جهت رسیدن به اهداف و مقاصد است که صاحبان زر و زور آن‌ها را تعیین کرده‌اند. هدف و ارزش‌هایی که در جامعه کنونی به شکل هنجاری و از سوی نظام اجتماعی بر اندیشه و جهان زندگی تحمیل می‌شوند، اعمال سلطه‌ای بیش نیست که جهان زندگی و ارتباطات اجتماعی را مقهور و مغلوب می‌سازد. آن‌چه که در تحلیل نهایی هابرماس را قانع می‌سازد تکاملی از جامعه و ارزش‌هاست که در اثر توافق آزاد، رها از سلطه، خردمندانه و جمعی پدید آمده باشد (محمدی، ۱۳۸۲: ۴۷).

هابرماس در رابطه با حوزه عقلانیت ابزاری و پیشرفت جامعه معتقد است:

پیشرفت جامعه را باید هم بر حسب کار یا کنش ابزاری و هم بر حسب تعامل یا کنش ارتباطی سنجید. این دو حوزه ضمن ارتباط با یکدیگر، هر یک عقلانیت خاص خود را دارند. در جامعه سرمایه داری، عقلانیت ارتباطی با عقلانیت ابزاری در تضاد قرار می‌گیرند؛ این تضاد به صورت بحران مشروعیت متجلی می‌شود (پولادی، ۱۳۸۳: ۵۲).

هابرماس به کمک هم‌فکرانش در مکتب انتقادی، نظیر آدرنو، هورکهایمر و مارکوزه به نقد پدیده‌هایی هم‌چون چیزوارگی، مشروعیت ایدئولوژی، حجیت علم و تکنولوژی، سلطه نیروهای اقتصادی و سیاسی می‌پردازد.

۴-۳- نظریه کنش و نظام اجتماعی هابرماس

جهان زندگی، جهان سطح خرد است و در آن کنش‌گران ضمن ارتباط مستقیم با یکدیگر در مورد امور مختلف تفاهم می‌کنند، اما نظام اجتماعی، هنجاربخش و گسترده است. عقلانیت جهان زندگی از کنش‌های متقابل اجتماعی است که تحت هدایت توافق‌های مبتنی بر هنجارها نیستند، بلکه مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر توافق‌هایی هستند که از رهگذر تفاهم ارتباطی پدید می‌آیند. در واقع، عقلانیت جهان زندگی، برقراری مداوم ارتباط سالم و رها از سلطه است. در مقابل عقلانیت نظام اجتماعی دارای یک نظام نهادینه و هنجاربخش است که به شکل الزام‌آور و بیرونی خود را بر جهان فردی و جهان ارتباطات اجتماعی تحمیل می‌کند. بنابراین یکی از نکات مورد توجه

هابرماس، تفکیک و تمایز میان دو نوع کنش بود: کنش معقول و هدف‌دار مثل کار و کنش متقابل اجتماعی یا کنش ارتباطی (محمدی، ۱۳۸۲: ۴۹-۴۸).

به نظر هابرماس، کنش معقول و هدف‌دار می‌تواند به دو شکل وسیله‌ای^۱ و استراتژیک^۲ رخ نماید. کنش در شکل وسیله‌ای؛ کاملاً فردی، خویش‌اندیشانه و مصلحت‌گراست که همان عقلانیت عملی ماکس وبر است، اما کنش در حالت استراتژیک شکل اجتماعی و ساختاری دارد، یعنی قواعد و هنجارهای اجتماعی جامعه را به اهداف پیش‌بینی شده سوق می‌دهند که وبر آن را عقلانیت رسمی می‌نامد (همان، ۴۹).

اما کنش معقول و هدف‌دار که نایل شدن به موفقیت خودخواهانه، جهت‌گیری اصلی آن را تشکیل می‌دهد، کنش ارتباطی دارای جهت‌گیری مفاهمه‌ای است. بنابراین، «کنش‌های افراد مرتبط نه از طریق حساب‌گری‌های خودخواهانه موفقیت، بلکه از طریق کنش‌های تفاهم‌آمیز هماهنگ می‌شود. پس افراد درگیر در کنش ارتباطی، در بند موفقیت‌های شخصی نیستند بلکه اهدافشان را در شرایطی تعقیب می‌کنند که بتوانند برنامه‌های کنشی‌شان را بر مبنای تعریفی از «موفقیت مشترک» هماهنگ سازند» (هابرماس، ۱۹۸۴: ۲۸۶).

بدین‌سان، جهت‌گیری کنش ارتباطی، مفاهمه است که از طریق گفت‌وگو آزاد، به دور از سلطه حاصل می‌شود. گاهی نیز ارتباط علاوه بر گفت‌وگو از طریق معادل‌های غیرشفاهی مثل مکتوبات، اشارات و انواع دیگر ارتباط برقرار می‌شود. و بدین‌گونه، پرورش نظام کمتر محدودکننده نوین، جان کلام نظریه هابرماس را درباره‌ی تکامل اجتماعی تشکیل می‌دهد و تکامل اجتماعی را از طریق گفت‌وگوی اجتماعی و وفاق جمعی میسر می‌داند (محمدی، ۱۳۸۲: ۵۰).

چنان‌که در بررسی انواع عقلانیت مشاهده شد، برخی از گونه‌ها مشابه هم هستند و عملاً نمی‌توان بحث را با معرفی این انواع به پایان رساند؛ بنابراین ضرورت دارد که به بازخوانی و بازاندیشی این گونه‌ها پرداخت و یک طبقه‌بندی جدیدی ارائه داد که بتوان آن‌ها را در نظام تعلیم و تربیت به کار گرفت. محمدی به‌طور کلی سه سطح عقلانیت را که همه‌ی گونه‌های عقلانیت در بردارد مطرح می‌کند:

- 1 . Instrumental Action
- 2 . Strategic Action

۱. سطح نظری عقلانیت:

که بیشتر مربوط به حوزه‌ی فلسفه یا فلسفه تاریخ می‌شود و به لحاظ سابقه تاریخی بر انواع دیگر مقدم است زیرا محققین قبل از آن که به مظاهر عقل در رفتار و کنش افراد بپردازند توجه خویش را معطوف به مبادی ذهنی و تئوریک عقل‌گرایی در قلمرو فلسفه کرده بودند. این سطح عقلانیت بر ریشه‌های فلسفه قدیم، یونان و اسلام ابتدا یافته و در دوران جدید به‌وسیله‌ی فلاسفه‌ی معاصر به‌ویژه هگل، فیلسوف آلمانی به مرحله‌ی کامل‌تری رسیده است.

۲. سطح کنشی عقلانیت:

این سطح بر خلاف سطح پیشین که در قلمرو فلسفه بود، این سطح در زمینه جامعه‌شناسی قرار دارد. سطح کنشی شامل سه نوع از گونه‌های عقلانیت یعنی عقل عملی فلاسفه که البته از تحقیق جدی دور مانده و عقلانیت عملی و ذاتی جامعه‌شناسان است. البته با اندکی تسامح عقلانیت انتقادی پوپر و عقلانیت ارتباطی هابرماس نیز در این سطح واقع می‌شود. این سطح صرفاً به بررسی و تحقیق جلوه‌ها و تظاهرات عقل در کردارهای عملی کنش‌گران و اعضای جامعه پرداخته است.

۳. سطح اجتماعی - ساختاری عقلانیت (عقلانیت رسمی):

این نوع عقلانیت عبارت است از ساختارهایی که مردم در آن زندگی می‌کنند و به آن‌ها امر می‌شود که چه بکنند. مردم نمی‌بایستی خودشان در جست‌وجوی روشی مناسب برای رسیدن به هدفی معین بروند، بلکه روش‌های بهینه پیشاپیش در قالب قوانین، قواعد و ساختارهای جامعه نهادینه شده و مردم باید از قوانین، قواعد و فرمان‌های ساخت اجتماعی و نظام پیروی نمایند. و مهم‌ترین ویژگی‌های این عقلانیت «کارآیی»، «محاسبه‌پذیری» و «قابل پیش‌بینی» بودن، است. بنابراین همه سنخ‌ها و گونه‌شناسی‌هایی که از عقلانیت به منصفه‌ی ظهور رسیده به‌رغم پراکندگی زیادی که در این گونه‌شناسی وجود دارد، جهت‌گیری نهایی هر کدام یا به سطح نظری برمی‌گردد و یا آن که به سطوح کنشی و ساختاری منتهی می‌شود (محمدی، ۱۳۸۲: ۵۷-۵۲).

در جدول زیر انواع عقلانیت و صورت‌های هر یک از انواع آن آورده شده است:

صورت‌های انواع عقلانیت	سطوح عقلانیت
	عقلانیت نظری
<p>بر کارآیی و سودمندی تأکید دارد و هدف اصلیش این است که بهترین و کم‌هزینه‌ترین ابزار برای تأمین پر منفعت‌ترین اهداف به کار گرفته شود.</p> <p>این نوع عقلانیت دو ویژگی مهم دارد: ۱- در آن هم اهداف و هم وسایل در اکثر بخش‌ها عقلانی‌اند بنابراین معطوف به هدف است و دیگر این‌که این نوع عقلانیت دارای ساختار سیاسی- اجتماعی است که در آن هم اهداف و هم وسایل به شکل کاملاً جمعی در سطح مقررات اجتماعی و قواعد کاربردی جامعه وارد شده و اعضای جامعه را از بیرون به شکل الزام‌آوری تحت سیطره خویش می‌گیرد</p> <p>منضم به قید و بندهای زمانی و مکانی است و در تعامل با زندگی دنیوی است.</p> <p>این نوع عقلانیت معطوف به هدف است و دارای حالت مبتنی بر محاسبه‌پذیری، کارآیی و قابلیت پیش‌بینی است.</p>	عقلانیت ساختاری- اجتماعی (رسمی)

<p>این سطح صرفاً به بررسی و تحقیق جلوه‌ها و تظاهرات عقل در کاردهای عملی کنش‌گران و اعضای جامعه می‌پردازد.</p> <p>عقلانیت انتقادی و ارتباطی زیرمجموعه این نوع عقلانیت هستند.</p> <p>عقلانی کردن عرصه زندگی به معنای ایجاد یک نظام ارتباطی است که در آن ایده‌ها امکان انتقاد بیابند و در واقع عقلانیت به واسطه امکان ایجاد یک ارتباط و گفتمان فارغ از فشار بیرونی و ترس و تهدید به وجود می‌آید.</p> <p>مهم‌ترین شرط عقلانی، انتقادپذیری و دلیل‌پذیری می‌باشد.</p> <p>در عقلانیت نقاد هدف، "رشد معرفت" است و نه "معرفت به خودی خود"</p> <p>"رشد معرفت" همچنین به این معناست که در تکاپو برای دستیابی به شناخت کارآمدتر، کثرت‌گرایی معرفتی در قیاس با تک‌گویی معرفتی، رویکردی کارآمدتر است.</p> <p>عقلانیت عبارت است از آمادگی برای بحث درباره‌ی باورهای خود به نحو نقادانه و تصحیح آن‌ها در پرتو بحث نقادانه با دیگران</p> <p>لازمه‌ی بلوغ عقلانی افراد این است که بیاموزند به عوض نابود ساختن یکدیگر، تئوری و اندیشه خویش و دیگران را مورد نقادی قرار دهند. ما می‌توانیم فرضیه‌های موقت خود را از طریق بحث نقادانه حذف کنیم، بدون آن‌که خود یا دیگران را حذف کنیم. این نکته هدف عقلانیت نقادانه است.</p> <p>بنیان این عقلانیت «پرسش‌گری» و نگرش «بده و بستان» است.</p> <p>عقلانیت در عرصه کنش ارتباطی، به ارتباط رها از سلطه و ارتباط آزاد و باز انجامیده و مستلزم رهاسازی و رفع محدودیت‌های ارتباط می‌باشد. ایجاد این نوع عقلانیت در جامعه به عقیده هابرماس مشروط به وجود کنش ارتباطی که بر توافق و اجماع عقلانی متکی بوده، در سطح جامعه است</p>	<p>عقلانیت کنشی (عقلانیت انتقادی و ارتباطی)</p>
---	---

آنچه را که در ادامه مورد مذاقه قرار می‌گیرد، کارکردهای عقلانیت نظری، انتقادی – ارتباطی و رسمی در برنامه درسی است. همان‌گونه که در ابتدا گفته شد، تعلیم و تربیت تعهد به عقلانیت است بنابراین توجه به آن در برنامه درسی ضروری به نظر می‌رسد زیرا در هر نظام تربیتی، برنامه درسی است که محتوا، مهارت‌ها و نگرش و ارزش‌گذاری یا نظام ارزشی، نظام تربیتی را مشخص می‌کند. بنابراین بسته به این‌که این برنامه‌درسی چه معنایی از عقلانیت را پذیرفته، شکل نظام تربیتی هم متفاوت خواهد بود. حال می‌خواهیم به بررسی ویژگی‌های برنامه‌های درسی‌ای بپردازیم که هر یک از این گونه‌های عقلانیت بر آن حاکم است.

برنامه درسی مبتنی بر عقلانیت نظری

در نظام‌های تعلیم و تربیتی که صرفاً به بعد نظری عقلانیت توجه می‌شود تمایل بارزی به ثنویت‌گرایی دارند، در واقع ماهیت انسان را مرکب از جسم و روح می‌دانند که روح برتر از جسم است و پرورش قوای آن مهم‌تر از پرورش قوای جسمانی است و همین دوگرایی منجر به جدایی دو حوزه اندیشه و عمل می‌شود که در برنامه درسی مطالب و موضوعات نظری بر موضوعات عملی برتری دارند.

هدف غایی این نظام‌ها، حقیقت‌جویی یا پرورش استعدادهای انسان در جهت رسیدن به سعادت می‌باشد. در واقع، آموزش و پرورش آماده شدن برای آینده است.

برنامه‌درسی، اغلب مجموعه‌ای از موضوعات فکری یا معارف تخصصی هستند که به صورت منظم و مرتبی تهیه شده‌اند. این نظام‌ها فراگیری مهارت‌های بنیادی را به مثابه ابزارهای ضروری تلقی می‌کنند که قدرت متعلمان را برای مطالعه آتی موضوعات پیچیده‌تر آماده می‌کند، برنامه‌های درسی بیشتر بر موضوع و محتوا تمرکز دارند. به طور کلی برنامه درسی، در چهارچوبی از مباحث قابل یادگیری، به عنوان ابزاری برای انتقال میراث فرهنگی به نسل نابالغ است تا این نسل بتواند در فرهنگ مشارکت کند.

بنابراین برنامه درسی به صورت سلسله‌مراتبی است که موضوعات کلی‌تر که مهم‌تر تلقی می‌شوند نسبت به موضوعات دیگر از اولویت برخوردارند، تنظیم سلسله‌مراتب موضوعات درسی به مفهوم خاصی از واقعیت و ارزش بستگی دارد که زمینه‌ی برنامه‌درسی را تشکیل می‌دهند (گوتک، ۱۳۸۴: ۱۴).

روش تدریس بر مبنای عقلانیت نظری بیشتر؛ روش پرسش و پاسخ، مناظره و گفت‌وگو و سخنرانی است که معلم نقش محوری دارد زیرا معلم به عنوان مرجعی تلقی می‌شود که در زمینه محتوا و روش تدریس و حوزه‌ای از معرفت، صاحب‌نظر است.

برنامه درسی مبتنی بر عقلانیت رسمی

عقلانیت رسمی محصول مدرنیته است. مدرنیسم به آن دسته اصول کلی که از راه عقل به دست می‌آید اعتقاد دارد و آن را برترین وسیله برای دستیابی به واقعیت و حقیقت می‌داند. در واقع عقل «وسیله‌ای است که انسان مدرن حتی می‌تواند با به کار بردن آن خود و دنیا را نجات دهد» (هارکین، ۱۹۹۸: ۳۲۸). یا «از راه کاربرد عقل به حقیقت دست پیدا کند» (هلینکا، ۲۰۰۱: ۴). از

جمله ویژگی‌های مدرنیسم، توسل به اصول و معیارهای مسلم، قطعی و کلی است که هیچ‌گونه خللی نمی‌پذیرند چرا که این‌گونه اصول و معیارها نشأت گرفته از وهمیات و تخیلات افراد انسانی نیستند بلکه به‌گونه‌ای انعکاس واقعیت‌های جهان می‌باشند. به تعبیر دیگر اصول و معیارهای حاکم بر عقلانیت انسان چیزی جز قانون‌های حاکم بر جهان نیستند. از این‌رو، عقلانیت به‌نوعی به‌گزاره-های تحلیلی (ریاضیات و منطق) و یا تجربی (علمی) محدود شده و هیچ‌گونه ملاک و معیاری را که از بیرون بر آن تحمیل شود، پذیرا نخواهد بود (شمشیری، ۱۳۸۵: ۲۴۸-۲۴۷). بنابراین یکی از مهم‌ترین اندیشه‌های مدرنیته تحولی است که در ماهیت عقل رخ داد. بر خلاف عقلانیت نظری که فرا زمانی و فرامکانی بود و در فضای لایتناهی و مابعدالطبیعه سیر می‌کرد؛ عقلانیت رسمی با شرایط واقعی زندگی و تعامل با دنیا در ارتباط است. در واقع عقلانیت رسمی بر قدرت عقل انسانی برای حل مشکلات و بهبود زندگی و اجتماع صحنه می‌گذارد و بر این امر اصرار می‌ورزد که روش علمی را می‌توان درباره زندگی و مسائل بی‌شمار اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی به‌کار بست. تمرکز مدرنیسم بر عقلانیت پیامدهایی چون علم‌باوری، قطعی‌انگاری دستاوردهای علمی، اصالت عمل و سودگرایی در پی داشت.

عقلانیت مدرنیسم یا عقلانیت رسمی دو وجه دارد یکی؛ عقلانیت رسمی که در رویکرد رفتارگرایی مطرح است و دیگری عقلانیتی که در رویکردهایی هم‌چون پراگماتیسم و پیشرفت-گرایی حاکم است.

رفتارگرایان آن دیدگاه سنتی که انسان را موجود مستقلی می‌بیند که با ادراک جهان، در آن نفوذ و تأثیر می‌کند تا آن را بشناسد، آن را دریابد و بفهمد، مخالفند و معتقدند که در حقیقت، دانستن، تأثیر محیط بر ماست و به میزان پاسخ به محرک‌های هم‌گرایی طبیعی، درک و شناخت پیدا می‌شود. برجسته‌ترین ویژگی این رویکرد «علمی بودن» آن می‌باشد. بنابراین انسان نظام (سیستم) پیچیده‌ای است که به شیوه‌های قانونی و قابل مشاهده رفتار می‌کند و در خلال دو فرآیند تکاملی و تدریجی رشد می‌کند: یکی فرآیند بیولوژیکی است که سازنده انسان است و دیگری فرآیند فرهنگی تکامل که عمدتاً انسان آن را خلق کرده است. از این‌رو مهم‌ترین چیز، محیط اجتماعی است که حتی می‌توان گفت محیط اجتماعی، فرهنگ است و می‌توان گفت که در تحول فرهنگی، آنچه واقعاً تحول می‌یابد، تجاربی است که در موقعیت‌های اجتماعی حاصل شده است (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹: ۳۴۱-۳۳۸).

هدف مهم تعلیم و تربیت از دید رفتارگرایان شرطی‌سازی است، در واقع، آنان هیچ تمایزی بین تعلیم و تربیت و شرطی‌سازی قائل نیستند و معتقدند که هر نوع قضاوت نقادانه یا پذیرش اندیشه‌ها که از سوی شاگردان انجام می‌گیرد، دلالت بر اندیشه‌هایی دارد که قبلاً شرطی شده است. آنان معتقدند که چون بخش زیادی از تعلیم و تربیت کنونی شامل فراگیری طوطی‌وار یا یادگیری حفظی است، ابزارهای الکترونیکی و مکانیکی نیز می‌تواند نقش بسیار مهمی ایفا کند زیرا برنامه‌هایی که برای ابزارهای الکترونیکی هم‌چون ماشین‌های تدریس تهیه می‌شود به شیوه‌ای تدوین شده که یادگیری منظم‌تری را امکان‌پذیر می‌سازد و نیز انواع تقویت‌های فوری را میسر می‌سازد اگر چه ماشین‌های تدریس می‌توانند شکل‌های بسیار گوناگونی داشته باشند ولی همه‌ی آن‌ها بر اساس این نظریه ساخته شده‌اند است که باید انواع واکنش‌های مطلوب را پاداش دهیم و باید این پاداش فوراً عرضه شود (همان، ۳۴۸-۳۴۷).

هدف اصلی تکنیک‌های رفتاری، تغییر رفتار و هدایت آن به جهات مطلوب‌تر است که این روش اصلاح رفتار شامل مراحل زیر است:

۱. مشخص نمودن نتیجه‌ی دلخواه، چیزی که نیازمند تغییر است و چگونگی ارزیابی آن؛
۲. ایجاد محیطی مطلوب با رفع محرکات نامطلوب که می‌تواند یادگیری را پیچیده کند؛
۳. انتخاب تقویت‌کننده‌های مناسب برای جلوه‌های رفتار مطلوب؛
۴. شروع به شکل دادن تقویت‌کننده‌های فوری برای رفتار مورد نظر؛
۵. کاهش تعداد موارد تقویت یا کاهش شمار زمان‌های تقویت به محض آغاز الگوی رفتاری مطلوب؛

۶. ارزیابی نتایج و ارزیابی مجدد برای برنامه‌های آینده (همان، ۳۵۱).

بنابراین برنامه درسی یک فهرست کامل از فعالیت‌های انسان است و اصرار بر این است که محصول نهایی برنامه درسی با خصوصیات معینی شرح داده شود. اگر مشخصه‌ی علم، دقت، صحت و درستی است پس ساخت برنامه درسی علمی هم باید از طریق اهداف مشخص شده، خود را به صورت دقیق نشان دهد از این‌رو، تدریس به معنای استفاده از ابزار استاندارد که توسط آن نتایج قابل پیش‌بینی را می‌توان به دست آورد تعریف می‌شود و توسعه برنامه درسی، مشخصات محصولات و مقررات برای تولید کارآمد خواهد بود و تربیت معلم به نوبه خود فرآیندی است که اشخاص را به

تولیدکنندگان کارآمد تبدیل کند (فلیندرز^۱ و تورنتن^۲، ۲۰۰۴: ۴۴-۴۱-۴۰).

همان‌طور که گفته شد رویکرد پراگماتیست و پیشرفت‌گرایی نیز بر عقلانیت رسمی تأکید می‌کنند منتها با آزادی عمل بیشتر نسبت به رفتارگرایان. مهم‌ترین ویژگی این رویکردها این است که؛ شناخت جنبه آزمایشی پیدا می‌کند که با حواس و تجربه به‌دست می‌آید و تجربه به‌معنای تعامل فرد با محیط است.

در برابر تصور دوگرانه واقعیت بر تجربه انسان تأکید می‌کند که نظریه و عمل در هم می‌آمیزند و در فعالیت‌های انسانی به‌کارگرفته می‌شوند.

این رویکردها، گرایش رویکردهای سنتی به برنامه‌های آموزشی را که در آن‌ها دانش از تجربه مجزا شده، رد کرده‌اند چرا که نتیجه تجزیه این بوده است که قبل از هر چیز مضامین مورد توجه بوده نه محتوای تجربه‌ی خود کودک و در مدارس، موادی به کودکان ارائه می‌شود که از تجارب واقعی آنان به‌دور است؛ از این‌رو کودکان اغلب خودبین، خودمحور و تجارب آنان آشفته، مبهم و نامطمئن است در حالی که موادی که در مدرسه با آن روبه‌رو می‌شوند، دنیا را خوش‌نظام، مطمئن و قابل پیش‌بینی ارائه می‌کند.

با توجه به این ضعف برنامه درسی سنتی این رویکردهای تربیتی بیشتر بر فرآیند یادگیری توجه می‌کنند تا کسب محتوای برنامه، این روش برنامه‌ریزی فرآیندمدار اغلب به‌عنوان برنامه مبتنی بر فعالیت و تجربه یا مشکل‌گشایی خوانده شده است. روش برنامه‌ریزی فرآیندمدار سعی دارد مهارت‌های روش‌شناختی را در متعلمان ایجاد کند تا به مدد آن‌ها تجربه‌های نامتعیین انسان را سازماندهی کند. یکی از این برنامه‌ها، برنامه‌ای است که بر اساس روش دیویی شکل گرفته است که این روش از مراحل مشکل‌گشایانه‌ای تشکیل می‌شود که بر نیازها و علایق متعلم و اوضاع و مسائل اجتماعی مبتنی است.

در موقعیت یادگیری، نقطه آغاز هر فعالیتی نیازی است که متعلم احساس می‌کند. این رغبت ذاتی که با نیازهای حقیقی مرتبط است؛ در واداشتن متعلم به انجام تلاش لازم برای ارضای نیاز و حل مسائل مؤثرتر است. در واقع این نظام تربیتی کودک‌محور است و روش‌های تدریس اغلب روش حل مسأله و روش پروژه بر مبنای فعالیت‌های گروهی همیارانه می‌باشد.

1 . Flinders
2 . Thornton

برنامه درسی مبتنی بر عقلانیت کنشی (ارتباطی و انتقادی)

عقلانیت ارتباطی به معنای درک و فهم چگونگی برقراری ارتباط با دیگران و ایجاد تفاهم است. این نوع عقلانیت از علایق ناشی از علایق ارتباطی انسان و بازیگران اجتماعی، معطوف به تفاهم، مفاهمه و مبادله‌ی بیناذهنی بوده و برای فهمیدن است، نه کنترل و تسلط بر دیگران. این گونه علایق در زبان به صورت کنش کلامی متقابل یا کنش ارتباطی تجلی می‌یابند؛ هدف آن هم تحقق و توسعه‌ی فهم متقابل یا بیناذهنی است که کنش ارتباطی بر پایه آن شکل می‌گیرد. از این رو عقلانیت ارتباطی معلول و محصول مناسبات اجتماعی و تعامل بیناذهنی است. همان‌طور که گفته شد برای هابرماس عقلانی کردن عرصه زندگی به معنای ایجاد یک نظام ارتباطی است که در آن ایده‌ها امکان انتقاد بیابند و در واقع عقلانیت مورد نظر او به واسطه امکان ایجاد یک ارتباط و گفتمان فارغ از فشار بیرونی و ترس و تهدید به وجود می‌آید و مهم‌ترین شرط عقلانی، انتقادپذیری و دلیل‌پذیری می‌باشد. بنابراین عقلانیت ارتباطی زمینه حضور عقلانیت انتقادی را به وجود می‌آورد. بنابراین این دو نوع عقلانیت مکمل همدیگر هستند.

"همان‌گونه که در توضیح عقلانیت انتقادی گفته شد، در عقلانیت انتقادی هدف، «رشد معرفت» است و نه «معرفت به خودی خود». «رشد معرفت» به معنی ازدیاد شمار حدس‌ها و گمانه‌ها برای فهم واقعیت و شتاب بخشیدن به فرآیند حذف گمانه‌های با دقت کمتر و محتوای واقع‌نمای اندک‌تر و کوشش برای تولید گمانه‌هایی دقیق‌تر که در عین در بر داشتن جنبه‌های قوت گمانه‌های قبلی، واجد جنبه‌های بدیع و نو باشد (پایا، ۱۳۸۶: ۱۹)

«رشد معرفت» همچنین به این معناست که در تکاپو برای دستیابی به شناخت کارآمدتر، کثرت‌گرایی معرفتی در قیاس با تک‌گویی معرفتی، رویکردی کارآمدتر است. هرچه شمار و تنوع گمانه‌ها و حدس‌هایی که برای فهم و شناخت واقعیت عرضه شده‌اند بیشتر باشد؛ شانس این که در میان آنها به گمانه‌هایی واقع‌نماتر دست یابیم افزایش می‌یابد (همان).

عقل‌گرایان نقاد با نظر به اهمیت مسأله‌ی معرفت، بر اتخاذ رویکرد صحیح نسبت به مسأله‌ی فراگیری تأکید دارند. در مورد فراگیری، مدل‌ها و الگوهای مختلفی از سوی فرهنگ‌ها و سنت‌ها و نیز نظریه‌پردازان مختلف ارائه شده است. از جمله این الگوها، الگوی حفظ و انتقال دانش است که در فرهنگ‌های سنتی بر آن تأکید می‌شود. از دیدگاه عقل‌گرایان نقاد، سنت و آنچه که معرفت سنتی نامیده می‌شود و مسأله‌ی حفظ و انتقال دانسته‌ها، همگی از اهمیت بسیار زیاد در رشد

معرفت و در نتیجه افزایش ظرفیت‌های مثبت در افراد و جوامع برخوردارند به این شرط که با این مفاهیم به شیوه‌ای صحیح، آن‌گونه که توضیح داده می‌شود، برخورد گردد. این مجموعه‌ی عظیم دستاورد بشری را می‌باید در قالب‌های مناسب محفوظ نگاه داشت. اما در هر دوره می‌باید با رویکردی انتقادی مناسب‌ترین بخش‌های این مجموعه را برای وضع و حال و موقعیتی که کنش-گران در آن قرار دارند پالایش کرد و به منظور افزایش بهره‌های معرفتی مورد استفاده قرار داد.

در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر عقلانیت کنشی (نقاد و ارتباطی)، آموزش به نیت تربیت شهروندانی مسؤول، کوشش می‌شود ایده‌آل‌های معرفتی و اخلاقی، از جمله توجه به نقادی، پرهیز از جزم اندیشی؛ احترام به غیر و برابردانستن وی در انسانیت؛ مقابله با بت‌های فکری؛ گرایش به نوآوری؛ تکیه به استدلال (و نه به طور مثال به برجستگی رگ‌های گردن یا ستبری بازو) در تعاملات اجتماعی؛ آمادگی برای قبول انتقاد، درس‌گیری از اشتباهات و تصحیح آنها؛ دفاع از تنوع آرا و اندیشه‌ها؛ حساسیت در برابر تبعیض، ستم، و استبداد؛ پای بندی به عدالت و حقیقت، دفاع از آزادی؛ و عشق به زیبایی و معنویت، در ذهن و ضمیر افراد جای‌گیر شود (همان، ۴۳).

در چارچوب کلاس درس و در قالب برنامه‌های کلاسی نیز، بر پرهیز از انباشتن ذهن دانش-آموزان از محفوظات و تشویق پرورش آنان در مقام خردگرایی نقاد که با چشمی مسأله‌یاب و ذهنی خلاق در اندیشه یافتن راه‌حل‌های مناسب برای مسائل نظری و عملی هستند، و ایده‌آل‌های معرفتی و اخلاقی را درونی کرده اند، تأکید دارد.

برنامه درسی مبتنی بر این نوع عقلانیت، به افراد فرصت می‌دهد که خود را آن‌گونه حس و تجربه کنند که هستند، نه آن‌گونه که جامعه تحمیل می‌کند، و یا اجبارها و الزام‌های تاریخی، نژادی و قومی طلب می‌کند. در فرایند تجربه‌ی خود، توسعه خود و نقد و تحلیل خود است که می‌توان فراتر از خود قدم برداشت و خود را از پیش خود برداشت.

در چنین فضای آموزشی باید شرایط خط‌پذیری و استفاده مثبت از اشتباهات رشددهنده را فراهم آورد، زیرا عقل نقاد و فعال زمانی به رشد و توسعه می‌رسد که امکان خطا و اصلاح بالنده‌ای آن توسط عامل وجود داشته باشد.

یکی از راهبردهای اصلی در تربیت مبتنی بر عقلانیت ارتباطی، اهمیت دادن به فرهنگ گفت-وگوست. گفت‌وگو متضمن بردباری در «هنر شنیدن»، بلندنظری در «فرآیند اندیشیدن» است. در فرهنگ «گفت‌وگو» بیش از گفتن به شنیدن نیاز است، رابطه معلم و شاگرد در مدار فرهنگ گفت-

وگو، تمام مناسبات خطی و یک‌سویه در تعلیم و تربیت را به هم می‌زند. تحکم و تلقین و تحمیل مستبدانه جای خود را به تحمل و تکریم و تمکین فروتنانه می‌دهد. فضای تعلیم و تربیت در فرهنگ گفت‌وگو، با آزادی، امنیت و اعتماد متقابل همراه می‌شود. صمیمیت، خلوص و صداقت، عناصر اولیه‌ی یک گفت‌وگو ثمربخش است. با گفت‌وگو؛ فرهنگ مفاهمه و تعامل گسترش می‌یابد و ذهن برای تولید اندیشه آماده می‌شود (کریمی، ۱۳۸۰: ۱۴۹).

در جدول زیر برنامه‌های درسی مبتنی بر هر یک از انواع عقلانیت به تصویر کشیده شده است:

برنامه درسی مبتنی بر انواع عقلانیت	انواع عقلانیت
<p>اعتقاد به ثنویت‌گرایی که ماهیت انسان را مرکب از جسم و روح می‌داند. و این دوگرایی منجر به جدایی دو حوزه اندیشه و عمل می‌شود که در برنامه درسی مطالب و موضوعات نظری بر موضوعات عملی برتری دارند.</p> <p>هدف غایی این نظام‌ها، حقیقت‌جویی یا پرورش استعدادهای انسان در جهت رسیدن به سعادت می‌باشد.</p> <p>در واقع، آموزش و پرورش آماده شدن برای آینده است.</p> <p>برنامه‌درسی، اغلب مجموعه‌ای از موضوعات فکری یا معارف تخصصی هستند که به‌صورت منظم و مرتبی تهیه شده‌اند. برنامه‌های درسی بیشتر بر موضوع و محتوا تمرکز دارند.</p> <p>برنامه درسی به‌صورت سلسله‌مراتبی است که موضوعات کلی‌تر که مهم‌تر تلقی می‌شوند نسبت به موضوعات دیگر از اولویت برخوردارند، تنظیم سلسله‌مراتب موضوعات درسی به مفهوم خاصی از واقعیت و ارزش بستگی دارد که زمینه‌ی برنامه‌درسی را تشکیل می‌دهند</p> <p>روش تدریس بیشتر، روش پرسش و پاسخ، مناظره و گفتگو و سخنرانی است و معلم نقش محوری دارد</p>	<p>عقلانیت نظری</p>

<p>برنامه درسی مبتنی بر عقلانیت رسمی دو وجه دارد یکی عقلانیت ابزاری که در رویکرد رفتارگرایی مطرح است و دیگری عقلانیتی که در رویکردهایی هم‌چون پراگماتیسم و پیشرفت‌گرایی حاکم است. هدف مهم تعلیم و تربیت از دید رفتارگرایان شرطی‌سازی است. در این رویکرد، برنامه درسی یک فهرست کامل از فعالیت‌های انسان است و اصرار بر این است که محصول نهایی برنامه درسی با خصوصیات معینی شرح داده شود چرا که ساخت برنامه درسی علمی باید از طریق اهداف مشخص شده، خود را به‌صورت دقیق نشان دهد؛ از این رو، تدریس به‌معنای استفاده از ابزار استاندارد که توسط آن نتایج قابل پیش‌بینی را می‌توان به‌دست آورد تعریف می‌شود و توسعه برنامه درسی، مشخصات محصولات و مقررات برای تولید کارآمد خواهد بود و تربیت معلم به‌نوبه خود فرآیندی است که اشخاص را به تولیدکنندگان کارآمد تبدیل کند.</p> <p>رویکرد عمل‌گرایانه و پیشرفت‌گرایی نیز بر عقلانیت ساختاری و اجتماعی یا به عبارتی عقلانیت ابزاری تأکید می‌کنند منتها با آزادی عمل بیشتر نسبت به رفتارگرایان. مهم‌ترین ویژگی این رویکردها این است که؛ شناخت جنبه آزمایشی پیدا می‌کند که با حواس و تجربه به‌دست می‌آید و تجربه به‌معنای تعامل فرد با محیط است.</p> <p>رویکردهای بیشتر بر فرآیند یادگیری توجه می‌کنند تا کسب محتوای برنامه، این روش برنامه‌ریزی فرآیندمدار اغلب به‌عنوان برنامه مبتنی بر فعالیت و تجربه یا مشکل‌گشایی خوانده شده است. روش برنامه‌ریزی فرآیندمدار سعی دارد مهارت‌های روش‌شناختی را در متعلمان ایجاد کند تا به مدد آن‌ها تجربه‌های نامتعیین انسان را سازماندهی کند. یکی از این برنامه‌ها، برنامه‌ای است که بر اساس روش دیویی شکل گرفته است که این روش از مراحل مشکل‌گشایانه‌ای تشکیل می‌شود که بر نیازها و علایق متعلم و اوضاع و مسائل اجتماعی مبتنی است.</p>	<p>فراپژ: ساختاری - اجتماعی (رسمی)</p>
--	--

عقلانیت کنشی (ارتباطی و انتقادی)	<p>در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر این نوع عقلانیت، آموزش به نیت تربیت شهروندانی مسؤول، کوشش می‌شود ایده‌آل‌های معرفتی و اخلاقی، از جمله توجه به نقادی؛ پرهیز از جزم اندیشی؛ احترام به غیر و برابردانستن وی در انسانیت؛ مقابله با بت‌های فکری؛ گرایش به نوآوری؛ تکیه به استدلال در تعاملات اجتماعی؛ آمادگی برای قبول انتقاد، درس‌گیری از اشتباهات و تصحیح آنها؛ دفاع از تنوع آراء و اندیشه‌ها؛ حساسیت در برابر تبعیض، ستم، و استبداد؛ پای بندی به عدالت و حقیقت، دفاع از آزادی؛ و عشق به زیبایی و معنویت، در ذهن و ضمیر افراد جای‌گیر شود.</p> <p>در چارچوب کلاس درس و در قالب برنامه‌های کلاسی نیز، بر پرهیز از انباشتن ذهن دانش‌آموزان از محفوظات و تشویق پرورش آنان در مقام خردگرایی نقاد که با چشمی مسأله‌یاب و ذهنی خلاق در اندیشه یافتن راه‌حل‌های مناسب برای مسائل نظری و عملی هستند، و ایده‌آل‌های معرفتی و اخلاقی را درونی کرده‌اند، تأکید دارد.</p> <p>برنامه درسی مبتنی بر این عقلانیت، به افراد فرصت می‌دهد که خود را آن‌گونه حس و تجربه کنند که هستند، نه آن‌گونه که جامعه تحمیل می‌کند، و یا اجبارها و الزام‌های تاریخی، نژادی و قومی طلب می‌کند. در فرایند تجربه‌ی خود، توسعه خود و نقد و تحلیل خود است که می‌توان فراتر از خود قدم برداشت و خود را از پیش خود برداشت.</p> <p>رابطه معلم و شاگرد در مدار فرهنگ گفت‌وگو، تمام مناسبات خطی و یک‌سویه در تعلیم و تربیت را بهم می‌زند. تحکم و تلقین و تحمیل مستبدانه جای خود را به تحمل و تکریم و تمکین فروتنانه می‌دهد. با گفت‌وگو؛ فرهنگ مفاهمه و تعامل گسترش می‌یابد و ذهن برای تولید اندیشه آماده می‌شود.</p>
----------------------------------	---

نتیجه‌گیری

همان‌طور که گفته شد، از یک‌سو، تعلیم و تربیت در رایج‌ترین کاربرد خود بر عقلانیت یعنی پرورش اندیشه دلالت دارد از این‌رو در برنامه‌های درسی تأکید بسیاری بر عقلانیت و پرورش آن دارد و از سوی دیگر مفهوم عقلانیت در اثر گذشت زمان، به‌عنوان مفهومی تاریخی تلقی گردیده است و تعبیر گوناگونی در مورد آن مطرح شده است و در بسیاری از سطوح به‌کارگیری مفهوم عقلانیت توأم با گمراهی و ابهام در فهم معنی و مصداق آن بوده است. در بررسی‌هایی که صورت گرفته است عقلانیت در یک بستر تاریخی معناها و مصداق‌های متفاوتی به‌خود گرفته است که به‌طور کلی می‌توان آن را در سه سطح تقسیم‌بندی کرد. این سطوح عبارت‌اند از: سطح نظری عقلانیت، سطح کنشی و سطح ساختاری و اجتماعی.

با توجه به این‌که کدام یک از این گونه‌های عقلانیت در نظام تعلیم و تربیت حاکم باشد برنامه درسی آن نظام متفاوت می‌شود و هر یک، اهداف و روش و محتوا متفاوتی ارائه می‌دهند. چنان‌که

اگر در یک برنامه درسی عقلانیت نظری حاکم باشد مهم‌ترین هدف این نظام حقیقت‌جویی و رسیدن به سعادت دنیوی یا معنوی و یا هر دو است. همان‌طور که اشاره شد رویکرد این برنامه درسی موضوع محوری است و بیشتر بر معارف و علوم نظری جهت پرورش استعداد عقلانی تأکید دارد. از سویی در برنامه درسی که عقلانیت رسمی حاکم باشد بر کارآیی و سودمندی نظام تأکید دارد و هدف اصلی این است که بهترین و کم‌هزینه‌ترین ابزار برای تأمین پر منفعت‌ترین اهداف به کار گرفته شود هم‌چنین در این نظام بر فعالیت خود دانش‌آموز تأکید می‌شود که بر اساس تجربه به اهداف مورد نظر برسد. اما در فضای آموزشی و برنامه درسی که عقلانیت انتقادی و ارتباطی حاکم است پیش از هر چیز بر درک و فهم چگونگی برقراری ارتباط با دیگران و در چنین فضایی به نقد و انتقاد اندیشه‌ها و ایجاد تفاهم استوار است و هدف آن هم تحقق و توسعه فهم متقابل یا بینادهنی است که کنش ارتباطی بر پایه آن شکل می‌گیرد. در یک بررسی تطبیقی به این نتیجه می‌رسیم که هر یک از این عقلانیت‌ها علاوه بر محاسن و مزیت‌هایی که دارند یک‌سری محدودیت‌ها هم دارند. چنان‌که عقلانیت نظری، کنش‌گر را ملزم می‌سازد که در تلاش برای فهم جهان به عنوان یک هستی معنادار از واقعیات معمولی زندگی فراتر رفته و به سطوح شناختی و نظری دست یابد. باید گفت تأثیر عقلانیت نظری بر کنش‌ها محدود است و فقط می‌تواند فرآیندهای شناختی را در بر گیرد و ضرورتاً بر کنش‌های صادر شده از افراد مؤثر نیست و شاید بتوان گفت الگوهای جدیدی از کنش را به شکل غیرمستقیم معرفی نماید و این چنین محدودیتی بر نظام تعلیم و تربیتی که در تلاش است کنش افراد را هدایت کند نمی‌تواند پاسخ‌گو باشد. هم‌چنین عقلانیت رسمی به اعتقاد وبر فرایندی افسون‌زدا یا توهم‌زدا از جهان است، ولی با نگاه عمیق‌تر و دقیق‌تر، این پیشرفت و عقلانیت، به رشد نیمه‌مستقل علوم و تکنولوژی تبدیل شده، عنان ما را به دست می‌گیرد و ما را به جای رهنمون شدن به امکانات بیشتر، از مسیری عبور می‌دهد که یک‌راست به قفس آهنین سرمایه‌داری متأخر ختم می‌شود (پیوزی، ۱۳۷۸: ۵۹)؛ بنابراین، عقل به‌عنوان ابزاری در خدمت نیروهای سلطه درآمده و به‌جای این‌که عامل رهایی باشد عامل سرکوب انسان‌ها شده است. به‌نظر هابرماس، عقلانیت ابزاری در بهترین حالت، استخدام یک‌سری ابزارها و وسایل مناسب جهت رسیدن به اهداف و مقاصدی است که صاحبان زر و زور آن‌ها را تعیین کرده‌اند و هدف و ارزش‌هایی که در اجتماعات کنونی به شکل هنجاری بر زندگی افراد تحمیل می‌شود اعمال سلطه‌ای بیش نیست که ارتباطات اجتماعی را مغلوب می‌سازد. هم-

چنین عقلانیت رسمی با تأکید بر این امر که تنها گزاره‌های منطقی، ریاضی و علمی و تجربی، عقلانی و جهان‌شمول هستند. این عقلانیت در برابر سایر دستاوردهای بشریت و جوامع گوناگون سکوت اختیار کرده و یا حتی آن‌ها را طرد و نفی می‌کند. بنابراین دایره عقلانیت بسیار محدود می‌شود و علاوه بر این تأکید بیش از حد بر علم در حوزه آموزش و پرورش پیامدهای منفی هم‌چون استاندارد کردن از طریق آزمون‌های استاندارد برای همه دانش‌آموزان، القای نقش‌های اجتماعی و اقتصادی (یعنی تعلیم و تعلم را به صورت یادگیری برای ایفای نقش تبدیل کردن) به بار آورده است. به هر حال، نمی‌توان منکر تأثیرگذاری هر یک از این عقلانیت‌ها و پیامدهای مثبتی که داشتند و دارند شد اما مسأله این است که از هر یک از این انواع عقلانیت‌ها در جایگاه و حوزه‌ی خود استفاده شود. اما به نظر می‌رسد که حضور عقلانیت انتقادی و ارتباطی در کنار همه‌ی انواع عقلانیت، انسان را به نتایج بهتری خواهد رساند و امکان به وجود آمدن تعصب و سلطه را کم می‌کند. چنان‌که همواره مسائل فرامادی و معنوی وجود دارند که ذهن و فکر انسان را درگیر کرده است و با پرسش‌هایی هم‌چون از کجا آمده‌ام به کجا خواهم رفت روبه‌رو می‌نماید. پاسخ این پرسش‌ها با عقلانیت رسمی که در حوزه‌ی مادیات است؛ امکان‌پذیر نیست و این‌جاست که عقل نظری می‌تواند پاسخ‌گوی چنین مسائلی باشد زیرا این‌چنین عقلانیتی به دنبال حقیقت‌جویی است و می‌تواند به ذهن و فکر انسان برای رسیدن به حقیقت انسجام بخشد و برای او آرامش به ارمغان آورد. اما با استفاده از گفتگو و ارتباط با یکدیگر و بحث بر سر مسأله حقیقت و نقد اندیشه‌ها در این حوزه، زمینه را برای نداشتن تعصب و این‌که تنها یک راه برای رسیدن به حقیقت وجود دارد را کم می‌کند و در مقابل زمینه را برای صلح و کنش متقابل با همه‌ی اندیشه‌ها برای رسیدن به توافق بر سر حقیقت، مهیا می‌کند. پیشرفت در حوزه‌ی اقتصاد، صنعت و پزشکی منوط بر حاکمیت عقلانیت رسمی است زیرا با توجه و ویژگی‌های عمده‌ای (هم‌چون کارایی و محاسبه‌پذیری و قابلیت پیش‌بینی) که در این عقلانیت دیده می‌شود، رشد و پیشرفت در این زمینه‌ها و حوزه‌ها سرعت می‌بخشد البته داشتن عقلانیت انتقادی و ارتباطی نیز این روند پیشرفت را افزایش می‌دهد چون داشتن چنین عقلانیتی امکان رشد معرفت و دریافت اشتباهات و سامان‌دهی حیات اقتصادی-اجتماعی را فراهم می‌کند و هم‌چنین در حوزه‌ی اجتماعی و حل مسائل اجتماعی عقلانیت انتقادی و ارتباطی است که می‌تواند زمینه را برای فهم و درک بهتر و کنش متقابل برای رسیدن به مفاهمه و ایجاد تغییر و تحول و رسیدن به رهایی از سلطه فراهم کند. رهایی رابطه‌ی تنگاتنگی با مفهوم تأمل و تفکر دارد از آن

جهت که رهایی مستلزم تفکر انسان درباره چگونگی شکل‌گیری غلطها و ابهاماتی است که در طول تاریخ بشری شکل گرفته‌اند و سپس غلبه بر آنها از طریق تغییر رفتار و عمل صورت گرفته است.

پیشنهادات

بر اساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر، موارد ذیل را می‌توان به عنوان پیشنهاد در حوزه های نظری، عملی یا کاربردی برای پژوهش‌گران علاقه‌مند و دست‌اندرکاران در آتیه مطرح نمود:

- بررسی جایگاه هر یک از انواع عقلانیت در برنامه درسی جهت به‌تصویر کشیدن یک برنامه درسی ایده‌آل.

- تدوین برنامه‌ای بر اساس مشخص نمودن مرزهای هر یک از انواع عقلانیت در آن.

- بررسی مفهوم عقلانیت مطرح در نظام تعلیم و تربیت ایران و تأثیر آن بر فرآیند برنامه

درسی

منابع

الف. فارسی

۱. آرون، ریمون (۱۳۶۶). *مراحل اساسی اندیشه در جامعه‌شناسی*. ترجمه‌ی باقر پرهام. تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
۲. آهنچیان، محمدرضا (۱۳۸۵). *افت تحصیلی و رابطه آن با بنیادهای فلسفی آموزش و پرورش مدرن*. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، شماره ۳ و ۴ ویژه فلسفه تعلیم و تربیت، صص ۸۳-۱۰۳
۳. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۷۵). *جامعه‌شناسی عقلانیت*. *فلسفه و کلام «قبسات»*، شماره ۱، صص: ۵۳-۳۹
۴. الیاس، جان (۱۳۸۰). *تربیت عقلانی*. ترجمه‌ی: عبدالرضا ضرابی، *نشریه ادیان و عرفان «معرفت»*، شماره ۴۴، صص ۳۹-۴۹.
۵. اوزمن، هواردا، کراور، ساموئل ام (۱۳۷۹). *مبانی فلسفی تعلیم و تربیت*. ترجمه‌ی غلامرضا متقی فر و دیگران، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۶. بشیریه، حسین (۱۳۷۱). *نهادهای سیاسی و توسعه فرهنگ توسعه*، شماره ۳، سال ۷۱، صص ۱۱-۴.

۷. پایا، علی (۱۳۸۶). عقلانیت نقادانه و منطق موقعیت: رهیافتی کارآمد برای روش‌شناسی دانش‌آموزش و پرورش. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، شماره‌ی ۲۱، سال ششم، صص ۴۸-۱۱.
۸. پوپر، کارل (۱۳۷۴). *شناخت عینی*. ترجمه‌ی احمد آرام، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
۹. پیوزی، مایکل (۱۳۷۸). *یورگن هابرماس*. ترجمه احمد تدین، تهران: هرمس.
۱۰. دهقان سیمکانی، رحیم (۱۳۹۱). تربیت عقلانی محور اساسی در تبلیغ دینی. *نشریه علمی-تخصصی پژوهش‌نامه تبلیغ*، سال اول پیش شماره اول، صص ۴۴-۲۳.
۱۱. ریتزر، جورج (۱۳۹۰). *نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر*. ترجمه‌ی محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی.
۱۲. ساعی، علی (۱۳۹۲). *عقلانیت دانش علمی: روش‌شناسی انتقادی*. تهران: نشر آگه.
۱۳. شمشیری، بابک (۱۳۸۵). *تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان*. تهران: طهوری.
۱۴. صمدی، معصومه (۱۳۹۲). تحلیل و بررسی کنش ارتباطی هابرماس و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. *پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکزی تهران*، دانشکده علوم اجتماعی.
۱۵. عباس‌پور، ابراهیم (۱۳۹۰). بررسی روش‌شناسی نظریه‌ی کنش ارتباطی هابرماس با رویکرد انتقادی. *معرفت فرهنگی/اجتماعی*، سال دوم، شماره دوم، صص ۶۴-۳۵.
۱۶. عضدانلو، حمید (۱۳۸۶). *آشنایی با مفاهیم اساسی جامعه‌شناسی*. تهران: نی، چاپ دوم.
۱۷. عیوضی، محمدرحیم، کشیشان سیرکی، گارینه (۱۳۹۰). تبیین مسأله عقلانیت ابزاری، ارتباطی و دینی از نگاه امام خمینی و هابرماس. *فصلنامه علمی و پژوهشی اندیشه نوین دینی*، سال ۷، شماره ۲۵، صص ۸۸-۷۱.
۱۸. فاخوری، حنا، جر، خلیل (۱۳۷۳). *تاریخ فلسفه در جهان اسلامی*. ترجمه‌ی عبدالمحمد آیتی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۹. کالبرگ، اشتفان (۱۳۸۳). عقلانیت از دیدگاه ماکس وبر؛ بنیادهایی برای تحلیل فرآیندهای عقلانی شدن در تاریخ. ترجمه‌ی مهدی دستگردی، *مجله معرفت*، شماره ۸۰، صص ۶۳-۴۵.
۲۰. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۰). *سازه‌های تربیت و دموکراسی (عقلانیت، مدنیت، معنویت)*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۲۱. کلانتری، عبدالحسین (۱۳۸۴). *بحران در جامعه‌شناسی عقلانیت*. کتاب ماه علوم اجتماعی،

شماره ۹۰ و ۹۱، صص ۲۷-۲۴.

۲۲. گوتک، جرالده (۱۳۸۴). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*. ترجمه‌ی: محمدجواد پاک‌سرشت، تهران: سمت.

۲۳. مارکوزه، هربرت (۱۳۶۷). *خرد و انقلاب*. ترجمه‌ی محسن ثلاثی، تهران: نشر نقره.

۲۴. محمدی، رحیم (۱۳۸۲). *درآمدی بر جامعه‌شناسی عقلانیت*. تهران: انتشارات باز.

۲۵. مزیدی، محمد (۱۳۸۸). *کلیات روش تحقیق کمی و کیفی*. جزوه‌ی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.

۲۶. منافزاده، بهرام (۱۳۸۹). *تبیین و نقد نظریه ارتباطی هابر ماس در تعلیم و تربیت به منظور ارائه راهکارهای کاربردی این نظریه در تعلیم و تربیت ایران*. *پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه پیام‌نور استان تهران*، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

۲۷. نصار، ناصف (۱۳۶۶). *اندیشه واقع‌گرایی ابن‌خلدون*. ترجمه‌ی یوسف رحیم‌لو، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

۲۸. وبر، ماکس (۱۳۹۰). *اخلاق پروتستان و روح سرمایه‌داری*، ترجمه‌ی عبدالمعبود انصاری، تهران: سمت.

ب. انگلیسی

29. Bennett, D. (2009). *International Encyclopedia of Human Geography*. Oxford: Elsevier. Pp 369-378.
30. Creswell, J. (1994). *Research Design Qualitative & Quantitative Approaches*. London: SAGE PUBLICATION
31. Flinders, David J & Thornton, Stephen J. (2004). *The Curriculum Studies Reader*. New York and London: Routledgefalmer.
32. Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press, Vol 1.
33. Harkin, J. (1998). In Defence of Modernist Project in Education. *British Journal of Education Studies*. Vol.46. No.4. Pp 428-439.
34. Hlynka, P. (2001). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. Association for Educational Communication and Technology, at: www.Aect.org.
35. Maryrig, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research*.
36. Wetteresten, John, (2007). *Karl Popper and critical Rationalism*. The Internet Encyclopedia of Philosophy.

