

## جایگاه عقلانیت و معنویت در برنامه درسی

حسین کارآمد/ استادیار گروه علوم تربیتی، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی وابسته به جامعه المصطفی

hkaramadbi@gmail.com

دریافت: ۱۳۹۷/۰۱/۱۲ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۰

### چکیده

این پژوهش، که با روش تحلیلی و استنتاجی، و با هدف بررسی عقلانیت و معنویت در برنامه درسی با نگرش به فلسفه اسلامی انجام شد، بر این فرض اساسی مبتنی است که جهت گیری های هنجاری برنامه درسی، بر مبانی فلسفی استوارند. یافته ها حاکی از آن است که جهت گیری های عقلانی و معنوی برنامه درسی، به ترتیب، بیشتر از مبانی فلسفی عمل گرایی و انسان گرایی سرچشمه می گیرند. برخلاف این جهت گیری ها که در آن ها ارتباط روشنی بین عقلانیت و معنویت، و به ویژه معنویت دینی وجود ندارد، در جهت گیری عقلانیت معنوی برنامه درسی برگرفته از فلسفه اسلامی، عقلانیت و معنویت به هم مرتبط اند. عقلانیت مراتبی دارد که از پایین ترین مرتبه، یعنی عقلانیت ابزاری تا دستیابی به عقل فعال و درک پروردگار متعال امتداد می یابد. برقراری ارتباط بین پایین ترین تا بالاترین مرتبه عقلانیت در برنامه درسی، هدف غایی در برنامه درسی را الهی می کند و اهداف واسطی را نیز معنوی می سازد. همچنین، جهت گیری عقلانیت معنوی، جامعیت و یکپارچگی را برای محتوای برنامه درسی رقم می زند و در جهت نیل به کمال و سعادت واقعی، فضای آکنده از شوق و انگیزه در فراگیران ایجاد می کند.

**کلیدواژه ها:** عقلانیت، معنویت، جهت گیری عقلانی برنامه درسی، جهت گیری معنوی برنامه درسی، جهت گیری عقلانیت معنوی برنامه درسی.

امروزه با وجود تخصص‌گرایی و پیشرفت علم در عرصه‌های گوناگون و امکان بهره‌مندی حداکثری بشر از منافع مادی، با تکیه بر عقلانیت خویش، نیازمندی وی به معنویت نیز فزونی یافته است تا جایی که برخی (میلر، ۱۳۸۰، ص ۶) از رنسانس معنوی و یا بیداری جهانی سخن می‌گویند. در این عصر، معنویت‌گرایی که پیش از این، بیشتر به حوزه فلسفه و دین محدود بود، در سطح گسترده‌ای از جهان و در حوزه‌های وسیعی از علوم، همچون جامعه‌شناسی، مدیریت، مشاوره، روان‌شناسی و علوم تربیتی راه یافت و رویکرد متمایزی را در برابر رویکردهای موجود در این عرصه‌ها به خود اختصاص داد (میلر، ۲۰۰۷؛ ناندی، ۱۹۹۸؛ ماسلو، ۱۹۷۶؛ زهر و مارشال، ۲۰۰۰). از آنجاکه برنامه‌درسی، یکی از مهم‌ترین شاخه‌های علوم تربیتی، نقش مهمی در رشد و پرورش ابعاد شناختی و روانی فراگیران به عهده دارد، این حوزه در چند دهه اخیر، در مقایسه با حوزه‌های دیگر بیشتر در معرض معنویت‌گرایی قرار گرفت و از جهت‌گیری عقلانی عبور کرد و از آن فراتر رفت. در واقع، برنامه‌درسی می‌تواند زمینه‌ها و فرصت‌های مناسبی را برای پرورش همه‌جانبه فرد فراهم آورد و او را به عقلانیت و معنویت سوق دهد. در این حوزه، گرایش به عقلانیت و معنویت در قالب یکی از جهت‌گیری‌ها مطرح شد (کوتینگ و مارتا، ۲۰۰۵؛ میلر، ۲۰۰۰؛ کسلر، ۲۰۰۰؛ گلارز، ۱۹۹۹). بحث از جهت‌گیری برنامه‌درسی که در ادبیات و پیشینه برنامه‌درسی با واژه‌ها و عبارات‌های گوناگونی همچون نظریه بیوجامپ (Beauchamp) (۱۹۸۱)، رویکرد، ایدئولوژی، سنت، دیدگاه، چشم‌انداز (اسکایرو، ۱۳۹۳، ص ۳) و به تازگی فرهنگ برنامه‌درسی بلوتین و دیگران (۲۰۰۰) نیز از آن یاد می‌گردد، یکی از مباحث اساسی این حوزه به‌شمار می‌آید (ایسنر، ۱۹۹۴، ص ۵۳). این جهت‌گیری و یا نظریه‌هنجاری برنامه‌درسی که از زیربناهای مختلفی همچون روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، باورهای دینی و فرهنگی جامعه، و به‌ویژه مبانی فلسفی، سرچشمه می‌گیرد، بر کل ساختار و عناصر اصلی برنامه‌درسی اثر می‌گذارد (گریز، ۱۳۸۳، ص ۲۲۲-۱۸۴؛ محسن‌پور، ۱۳۹۰، ص ۳۰-۲۰؛ سلسیلی، ۱۳۸۲، ص ۵۱).

اکنون باید دید با فرض اینکه جهت‌گیری‌های هنجاری برنامه‌درسی از مبانی فلسفی سرچشمه می‌گیرند، اندیشمندی که از جهت‌گیری عقلانی و یا معنوی در برنامه‌درسی حمایت می‌کند، بر چه مبانی فلسفی آن را توجیه می‌کند و چه ویژگی‌ها و عناصری را برای آن برمی‌شمارند؟ آیا معنویت که آنان از آن سخن می‌گویند با دین و عقلانیت سازگار است؟ چنانچه این جهت‌گیری‌ها بر اساس عقلانیت و معنویت در فلسفه اسلامی بنا شوند، از چه ویژگی‌ها و عناصری برخوردار می‌گردند؟ در این صورت، آیا می‌توان عقلانیت و معنویت را به هم گره زد و این دو را به دین مرتبط ساخت؟

این مقاله درصدد است تا با استفاده از روش تحلیلی و استنتاجی، ابتدا به توصیف و تحلیل جهت‌گیری‌های عقلانی و معنوی در برنامه‌درسی بپردازد، و در گام مهم‌تر، با تکیه بر عقلانیت، و به‌ویژه

عقل نظری و عقل عملی در فلسفه اسلامی، جهت‌گیری عقلانی برگرفته از این فلسفه را در برنامه‌درسی توضیح دهد و به ارتباط آن با معنویت بپردازد.

بررسی‌های به‌عمل آمده پیرامون موضوع پژوهش نشان می‌دهد بجز مواردی که در آنها عقل دینی و یا عقل‌گرایی فلسفه اسلامی با عقل و عقل‌گرایی از نظر اندیشمندان برنامه‌درسی مورد مقایسه قرار گرفت (ملکی-ب، ۱۳۸۷؛ کارآمد، ۱۳۹۶) و یا برنامه‌درسی معنوی با توجه به منابع اسلامی (قاسم‌پور دهقانی و نصر اصفهانی، ۱۳۹۰؛ میرزاحانی، ۱۳۹۱) و یا فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی (ملکی-الف، ۱۳۸۷) به بحث گذاشته شد؛ تاکنون کار قابل توجهی در این زمینه صورت نگرفته است و این موضوع از پیشینه قابل توجهی برخوردار نیست. براین اساس، در این مقاله، پس از تبیین مفهوم عقلانیت و معنویت و ارتباط بین آن دو، نخست، هر یک از جهت‌گیری‌های عقلانی و معنوی در برنامه‌درسی به‌طور جداگانه مورد بررسی واقع می‌شوند و سپس، از جهت‌گیری عقلانیت معنوی مبتنی بر فلسفه اسلامی در برنامه‌درسی و تأثیر آن بر برخی از عناصر اصلی برنامه‌درسی سخن به‌میان می‌آید و در پایان، نتیجه‌گیری از مباحث ارائه می‌گردد.

### تبیین مفهوم عقلانیت و معنویت

هریک از جهت‌گیری‌های عقلانی و معنوی در برنامه‌درسی، به‌ترتیب، بر عقلانیت و معنویت تأکید می‌ورزند. در این بخش، به‌خاطر روشن شدن چستی مفهوم عقلانیت و معنویت و نیز تشخیص ارتباط بین آن دو، نخست، مفهوم عقلانیت و معنویت به‌طور جداگانه تعریف می‌شوند و سپس، ارتباط آن دو بر اساس فلسفه اسلامی تبیین خواهد شد.

### عقلانیت

در زبان انگلیسی، واژه عقلانیت «rationality» انشقاقی از کلمه «rational» به‌معنای عقلانی است (داورپناه، ۱۳۸۹) که از ریشه اصلی آن، یعنی واژه عقل «ratio» یا «intellect» سرچشمه می‌گیرد. عقل به‌معنای منع و نهی و جلوگیری است (جوهری، ۱۴۰۴ق). آنچه در انسان وجود دارد و به‌آن عقل گفته می‌شود، از همین ریشه است، چون عقل انسان را از رفتن به‌سوی زشتی و پستی باز می‌دارد (ابن‌فارس، ۱۴۰۴ق). تعریف‌ها و تقسیمات گوناگون و متفاوت اندیشمندان و متفکران از عقل، نشان می‌دهد که این واژه با ابهامات و پیچیدگی‌هایی همراه است. به‌عنوان نمونه، قوه تمیز میان امور پسند و ناپسند، کتاب برهان، علم‌النفوس، عرفی، تجربه‌های اکتسابی ناظر به مصالح جمعی، مجرد تام یا فعال، از جمله معانی و مصادیق مختلف عقل نزد فلاسفه اسلامی هستند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶، ص ۲۲۴؛ همو، ۱۴۲۳ق، ج ۳، ص ۴۱۹-۴۱۸؛ ابن‌سینا، ۱۴۰۰ق، ص ۸۸۹).

ماکس وبر چهار نوع عقلانیت نظری، عقلانیت عملی، عقلانیت ذاتی و عقلانیت رسمی یا صوری را شناسایی کرد (عبوضی و کشیشیان سیرکی، ۱۳۹۰، ص ۷۶-۷۵). بر اساس تعریف عقلانیت نظری، به‌عنوان عقلانیت‌های

ناظر به باورها، هر باوری زمانی عقلانی است که شخص معتقد به آن بتواند بر پایه حقایق بدیهی (عقلانیت شهودی) استدلال‌هایی در دفاع از آن ارائه نماید (نوذری، ۱۳۸۶، ص ۱۷۹). عقلانیت عملی، عقلانیتی ناظر به تصمیم‌گیری و عمل است و تصمیم‌گیری و عمل نیز یا مربوط به انتخاب اهداف است و یا مربوط به انتخاب وسایل رسیدن به آن اهداف. بنابراین، عقلانیت عملی خود به دو دسته عقلانیت ناظر به اهداف و عقلانیت ناظر به وسایل تقسیم می‌شود (فناپی، ۱۳۸۴، ص ۳۷). بسیاری از فیلسوفان، عقلانیت عملی را با عقلانیت ابزاری یکی گرفته‌اند (گیرت، ۱۹۹۵، ص ۶۷۵؛ ملکیان، ۱۳۹۶، ص ۳۷۲). عقلانیت ذاتی شامل بهترین روش برای رسیدن به اهداف موردنظر در داخل یک نظام ارزشی سازگار است. این نوع عقلانیت همچون عقلانیت عملی به بررسی غیرمستقیم کنش‌ها و اعمال - البته از طریق ارزش‌ها و بر مبنای معیارهای هنجاری - می‌پردازد. عقلانیت رسمی، عقلانیت بوروکراتیک می‌باشد. این نوع عقلانیت محاسبه‌ای از اهداف و روش‌هاست که بر مبنای قوانین عام و قواعد پذیرفته‌شده همگان صورت می‌گیرد (اسدپور و مزیدی، ۱۳۹۳، ص ۶۶-۶۴).

بر این اساس، عقلانیت را نباید تنها به معنای ابزاری آن به کار برد و معتقد شد که عقل همه‌چیز را در خدمت دستیابی به اهداف انسان درمی‌آورد. در عقلانیت ابزاری، فقط می‌توان ارتباط ابزارها با اهداف را ارزیابی کرد، ولی ارزیابی خود اهداف، بیرون از حوزه عقلانیت است. در برابر چنین برداشتی از عقلانیت، استن‌مارک (۱۹۹۵، ص ۳۵) معنایی جامع از عقلانیت را مطرح می‌کند که هم ابزارها و هم اهداف را شامل می‌شود. وی این عقلانیت را عقلانیت کل‌نگر می‌نامد. بر طبق این برداشت از عقلانیت، انسان عاقل کسی است که هم می‌تواند اهداف مناسبی را انتخاب کند و هم می‌تواند ابزارهای متناسب با آن اهداف را تعیین کند. در نتیجه، عقلانیت کل‌نگر دارای ابعاد نظری - عملی و ارزش‌شناختی است. در بعد نظری - عملی، با برقراری روابط مناسب میان ابزارها و اهداف و در بعد ارزش‌شناختی، با یافتن ارزش‌ها و اهداف مطلوب سروکار دارد (قائمی‌نیا، ۱۳۸۳، ص ۱۱-۱۰؛ صادقی، ۱۳۸۶، ص ۶۹-۶۳). در صورتی که این عقلانیت در حوزه دین به کار رود، می‌توان آن را عقلانیت مقدس نامید.

### معنویت

در لغت، معنویت مصدر جعلی و از واژه معنوی ساخته شده است. معنوی نیز با افزودن یای نسبت به آن، از مصدر میمی معنی به معنای مقصود مشتق شده است. از این رو، معنوی یعنی منسوب به معنی و حقیقت و در مقابل لفظی و ظاهری می‌باشد (ابن منظور، ۱۴۰۵ق). در واقع، هنگامی که از متنی معنادار سخن به میان می‌آید، کلمات و عباراتش به حقایق اشاره دارد. رفتار و عمل معنادار نیز برای رسیدن به مقصود و هدفی از فاعل سر می‌زند (مصباح، ۱۳۸۹، ص ۲۴-۲۳). مترادف با واژه معنویت در زبان انگلیسی، واژه «spirituality» به کار می‌رود. این واژه از کلمه لاتین «spiritus» به معنای نفس از ریشه «spirare» به معنای دمیدن یا نفس کشیدن می‌آید. «spiritualis» یا شخص معنوی، به فردی گفته می‌شود که روح‌القدس یا روح خدا زندگی‌اش را نظم می‌بخشد و بر آن تأثیر می‌گذارد (وولف، ۱۳۸۶، ص ۳۸).

در اصطلاح، طیف گسترده‌ای از تعریف‌ها برای معنویت وجود دارد؛ از عالی‌ترین رابطه انسانی تا جست‌وجوی یک معنای وجودی تا بعد متعالی انسان تا نظرات و رفتارهای شخصی که حس تعلق به یک بعد متعالی یا چیزی فراتر از خود را بیان می‌کند (دماری، ۱۳۸۸، ص ۱۶؛ مصباح، ۱۳۸۹، ص ۲۴). این گستردگی باعث سردرگمی‌هایی در مورد معنا و مفهوم واقعی معنویت شده است، تعریف آن را به‌عنوان یک اصطلاح با مشکل بسیار جدی مواجه کرده است (بست، ۲۰۰۸، ص ۳۲۱). جوزف هافمن (۱۹۹۷) به برخی از برداشت‌های متفاوت از معنویت اشاره می‌کند و می‌گوید: در حالی که برای برخی، معنویت ناظر به فرم و ساختار زندگی عبادانه است، برای برخی دیگر، به معنای نوعی کل‌گرایی است و برای گروهی دیگر، مراد از معنویت جست‌وجوی معناست (به نقل از: صفایی مقدم، ۱۳۹۰، ص ۹۱-۹۰).

معنویت می‌تواند دربرگیرنده موضوعات و مفاهیمی همچون روح، دین، مذهب، احساس و عاطفه، مهرورزی، ایمان، عبادت، عدالت، عقاید و افکار، شعایر مذهبی، اخلاق، آزادی، هنر، از خودگذشتگی و ایثار باشد (اکبری لاکه، ۱۳۹۲، ص ۱۱۶). میهن (۲۰۰۲، ص ۲۲) معنویت را جوهر و اساس وجود انسان می‌داند. آدمی به‌دنبال معنا، هدف و جهت در زندگی است، و رشد معنوی با چنین فرآیندی در ارتباط می‌باشد. افزون بر این، معنویت عمق زندگی فراتر از جسم و جهان مادی را نشان می‌دهد. از نظر هیلز (۲۰۰۱)، معنویت تلاشی است در جهت حساسیت نسبت به خویشتن، دیگران، موجودات غیرانسانی و نیروی برتر؛ و یا کاوشی است در جهت آنچه برای انسان شدن مورد نیاز است (به نقل از: عابدی جعفری و رستگار، ۱۳۸۶، ص ۱۰۵).

در حالی که تعریف‌های کلاسیک از معنویت بر مذهب و موضوع‌های مرتبط با روح متمرکزند؛ مطالعات معاصر پیرامون این حوزه، تنها به شعایر مذهبی یا دینی اختصاص ندارند و همه جنبه‌های زندگی و تجربه انسان را دربر می‌گیرند (ساندرز، ۲۰۰۷، ص ۹۳). تروسدال (۲۰۰۴، ص ۱۲۳)، دو رویکرد مبنایی جست‌وجوی خدا یا خدامحوری و راه طبیعی ارتباط با جهان را برای معنویت در نظر می‌گیرد. تیسدل و تولیور (۲۰۰۶، ص ۳۸)، با متمایز دانستن معنویت و دین، معنویت را راهی به‌سوی تمامیت می‌دانند که در همه ادیان نیز مورد توجه واقع شده است. وولف (۱۳۸۶، ص ۴۰) معتقد است که در معنویت امروز آنچه آشکارا جدید است، غیاب مکرر و روشن وجودی متعالی در بیرون از «خود» است. در معنویت جدید، زندگی دیگر نه در ارتباط با خواست روح‌القدس یا دیگر نیروهای الهی، بلکه با ارجاع به امکانات روح آدمی و با نگرش انسان‌گرایانه تنظیم می‌شود.

همان‌گونه که مشاهده می‌گردد، تعریف‌هایی که به‌عنوان نمونه بیان شد و نیز دیگر تعریف‌ها، بسیار گسترده‌اند. گاهی دامنه این تعریف‌ها چنان گسترده است که هرگونه احساس تلخ و شیرین و رازآلود متفاوت با جریان زندگی روزمره و غیرقابل تبیین با علم تجربی را شامل می‌شود و قلمرو آن از احساس دل‌تنگی در مشاهده غروب آفتاب و برخی تخیلات درونی تا مکاشفات و مشاهدات وحیانی پیامبران را دربر می‌گیرد. بی‌گمان بسیاری از مصادیق معنویت به‌معنای وسیع آن، هیچ نسبتی با دین ندارند (محمدی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۹). به‌نظر می‌رسد برای جلوگیری از

این نوع آشفته‌گی‌ها و برداشت‌های متفاوت و گاهی متضاد، باید به معیار و یا معیارهایی دست زد و یا از مبانی مشخصی از معنویت سخن گفت؛ هم‌چنان که معنویت‌گرایی جدید، بیشتر از مبانی انسان‌گرایی سرچشمه می‌گیرد. برخی از اندیشمندان مسلمان (ملکیان، ۱۳۹۶) نیز تحت عنوان عقلانیت و معنویت، معنویت را بر عقلانیت استوار می‌کنند و می‌کوشند تا اساسی برای معنویت بیابند. ادعای عقلانیت و معنویت مطلوب است؛ ولی پرسش مهم این است که آیا این عقلانیت با دین می‌سازد و یا تعالیم آن را غیرعقلانی می‌داند؟ برای روشن شدن این موضوع و دستیابی به پاسخی مشخص، لازم است تا ارتباط عقلانیت و معنویت مورد بحث قرار گیرد.

### ارتباط عقلانیت و معنویت

با اینکه عقل و عقلانیت در اندیشه فیلسوفان مسلمان از اهمیت اساسی برخوردار است، ولی هیچ‌گاه از معنویت و دین بریده نیست. هابرماس، عقلانیت را نقطه اوج یک حرکت تکاملی در اندیشه بشر می‌پندارد که از دره‌های اسطوره‌پردازی آغاز شده، از سنگلاخ‌های متافیزیک و دین گذشته، و بر قلله‌های عقلانیت صعود کرده است (مصباح، ۱۳۸۲، ص ۱۳۹-۱۳۸). از نظر فیلسوفان مسلمان، به‌ویژه فیلسوفان مشاء، سعادت و کمال بالاترین خیر و غایت زندگی آدمی است که از طریق پرورش قوای عقلانی و در نهایت، با شناخت پروردگار و تقرب و عمل به دستورات او، حاصل می‌شود. از مجموع کلمات و سخنان آنان پیرامون سعادت و کمال می‌توان به این نتیجه دست یافت که سعادت واقعی انسان در گرو کمالی قرار دارد که در دو بعد عقل نظری و عقل عملی به‌بار می‌نشیند (ابن‌سینا، ۱۳۲۶، ص ۱۵۲). با کمال عقل نظری می‌توان با عقل فعال مرتبط شد و حقایق را از طریق آن به‌دست آورد. کمال عقل عملی نیز در صورتی حاصل می‌شود که با دوری از وهم و شهوت و غضب، در تشخیص خوبی‌ها و بدی‌ها و انجام امور جاری از یافته‌های عقل نظری پیروی نماید. شناخت حقایق هرچه از محسوسات فراتر رود، کمال انسان بیشتر می‌شود تا جایی که وی می‌تواند به معرفت علت نخستین، یعنی خداوند نایل آید و از مقام نبوت برخوردار گردد. در این سیر کمالی، هنگامی که به جهان مادون می‌نگرد، به لذت‌های معنوی و روحانی می‌رسد و از رنج و الم رهایی می‌یابد (بهشتی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۲۴).

درواقع، عقلانیت مراتبی دارد که از پایین‌ترین تا بالاترین مرتبه امتداد یافته، مرتبه بالاتر از چنان گستردگی برخوردار است که معنویت را نیز پوشش می‌دهد. در صورتی که ارتباط بین سلسله مراتب عقلانیت برقرار گردد، مراتب پایین‌تر نیز از مراتب بالاتر بهره می‌برند و رنگ معنویت به‌خود می‌گیرند. برخلاف عقلانیت ابزارگری مدرن، در فلسفه اسلامی عقلانیت ابزارگری در طول عقلانیت اساسی و بنیادین است و از محتویات نظری آن تغذیه می‌کند (رحیم‌پور ازغدی، ۱۳۸۸، ص ۸۶). عقلانیت ابزارگری هنگامی که زیر پوشش مراتب برتر عقلانیت قرار گیرد، از معنویت و حقیقت واقعی بهره‌مند می‌شود، ولی زمانی که ارتباط خود را با آن مراتب قطع کند، تنها می‌تواند به‌عنوان ابزارگری برای زندگی روزمره دنیوی و حل مسائل و مشکلات آن به‌کار رود. برترین مرتبه عقل، عقل قدسی است که

در پرتو اشراق و افاضه‌ مستقیم الهی، وحی و کلام خداوند را به بشر عرضه می‌کند (پارسایان، ۱۳۸۱، ص ۱۶-۱۵). در نتیجه، نه عقلانیت با دین و معنویت سر ستیز دارد و نه دین و معنویت از عقلانیت می‌گریزد. اگر نزاعی وجود داشته باشد، نزاعی است که عقل با خودش دارد؛ یعنی یک مرتبه از عقل با مرتبه دیگر درگیر است. کسی که عقل را در عقل تجربی خلاصه می‌کند، طبیعتاً آن را با عقل وحیانی در تعارض می‌بیند؛ ولی اگر کسی بداند که این یک، جلوه‌ای از عقل، و آن دیگری هم جلوه دیگری از عقل است، خودبه‌خود این تعارض برداشته می‌شود. عقل وحیانی همان متعلق عقل را از یک افق وسیع‌تر، و عقل تجربی همان را از افقی تنگ‌تر، می‌نگرد. درواقع، دین و معنویت جلوه‌ای از عقلانیت می‌باشند (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۳، ص ۱۵۸-۱۵۱)، و عقل در درون هندسه معرفت دینی قرار دارد. در صورتی که علوم تجربی مبتنی بر عقلانیت ابزاری در مسیر افقی حرکت کند و از سیر عمودی و صعودی به سمت خالق جهانیان باز ماند، از فلسفه الهی و دین جدا می‌گردد (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۷۳ و ۱۳۵).

با این توضیح، معنویت منحصر به آرامش و شادی و امید نیست و عقلانیت نیز تنها پیروی از استدلال صحیح نمی‌باشد. معنویت با ماوراء طبیعت، عالم غیب، پروردگار و راه یافتن به باطن و حقیقت عالم مرتبط است؛ که با تفکر، ایمان، طهارت و زندگی در چارچوب اراده الهی حاصل می‌شود (فناپی اشکوری، ۱۳۸۴، ص ۱۴۱) و در فرد نشاط، امید، رضایت‌مندی، آرامش و عشق و محبت با خود، دیگران و جهان پیرامون ایجاد می‌کند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۲۰). عده‌ای با منحصر کردن معنویت به آرامش، شادی و امید و دوری از درد و رنج (ملکیان، ۱۳۹۶، ص ۳۷۵؛ همو، ۱۳۸۶- الف، ص ۳۱۷) و محدود کردن عقلانیت به پیروی از استدلال صحیح (همو، ۱۳۹۶، ص ۲۶۵)، معنویت را زاییده چنین عقلانیتی می‌دانند، و می‌گویند تا با بیرون راندن معنویت از چارچوب ادیان الهی (همو، ۱۳۸۶- ب، ص ۴۹)، معنویت دینی موردنظر خویش را به‌نوگرایی نزدیک سازند. با این توجیه، معنویت از سنخ امور مادی و طبیعی است و ارتباط بین مرتبه پایین عقلانیت با مراتب بالاتر قطع خواهد شد؛ در نتیجه، معنویت تنها از عقلانیت مرتبه پایین سرچشمه می‌گیرد. همان‌گونه که گفته شد، عقلانیت و معنویت دینی در فلسفه اسلامی، سازگار و معاضد یکدیگرند؛ عقلانیت به معنویت دینی می‌انجامد و معنویت دینی نیز عقلانیت را رشد می‌دهد.

با این همه، معنویت از ظواهر و پوسته دین عبور می‌کند و به باطن و هسته آن می‌رسد. ممکن است فردی به‌رسم عادت، و یا چون در خانواده و محیط مذهبی زندگی می‌کند، بدون اینکه در مورد باورها و رفتارها و مناسک دینی خود بیندیشد و در محتوای آن تفکر کند، اعمالی مطابق با آن انجام دهد. چنین شخصی در ظاهر از خود رفتارهای دینی نشان می‌دهد و چه‌بسا که پروردگار مهربان و بخشاینده نیز آن را بپذیرد؛ ولی هرگز به معنویت و باطن دین راه نیافته است، تا هستی و خالق آن را درک کند و به آن محبت بورزد، و در اثر چنین درک و محبتی، خود و دیگران، و حتی تمام موجودات جهان هستی را دوست داشته باشد و به آنان احترام بگذارد. در فلسفه اسلامی، و به‌ویژه در فلسفه مشاء، دستیابی به چنین جایگاهی از طریق طی نمودن مراتب عقلانیت امکان‌پذیر می‌شود. آدمی هرچه از مراتب پایین عقلانیت به سمت مراتب بالاتر آن حرکت کند، بهتر می‌تواند به جهان هستی

پی ببرد و هم‌چنان که ابن‌سینا می‌گوید: «به‌خداوند متعال ببیندیشد و روحش را با نظر به او تقویت کند، و به چشم نفس خود روشنایی بخشد، و در پیش‌گاه او فروتنانه سر تعظیم فرود آورد، و با عقل خویش در ملکوت‌اعلی که در آن نشانه‌های بزرگی از پروردگار وجود دارد، سیر کند» (ابن‌سینا، ۱۴۰۵ق، مقدمه، ص ۳۸).

### جایگاه عقلانیت و معنویت در جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی

مطابق با دیدگاه ارنستاین و هانکینز (۲۰۰۴، ص ۸)، جهت‌گیری‌های هنجاری برنامه‌درسی که در پی مستدل ساختن مجموعه‌ای از ارزش‌ها هستند (مهرمحمدی و امین‌خندقی، ۱۳۸۸، ص ۳۰)، بیشتر بر مبانی فلسفی استوارند. در اینجا می‌توان به چند مورد از این نوع جهت‌گیری‌ها اشاره کرد. به‌عنوان نمونه، آیزنر با همکاری شاگردش ولنس (۱۹۷۴، ص ۶۰-۷۸)، دیدگاه‌های برنامه‌درسی را به چهار دسته رشد و توسعه فرایندهای عقلی و ذهنی، عقل‌گرایی آکادمیک، خودشکوفایی یا ارتباط شخصی، و بازسازی یا تطابق اجتماعی تقسیم کرده‌اند. هم‌چنین، میلر (۱۳۹۵، ص ۱۷-۲۶) در دسته‌بندی جامعی جهت‌گیری‌های هفت‌گانه رفتاری، موضوعی یا دیسیپلینی، اجتماعی، رشدگرا، فرایند شناختی، انسان‌گرایانه و ماورای فردی را مطرح کرد و آنها را در سه فرادیدگاه: سنت‌گرایی، پژوهش / تصمیم‌گیری و تحولی طبقه‌بندی کرد.

در این طبقه‌بندی‌ها، دیدگاه‌های عقل‌گرایی آکادمیک و فرایند ذهنی و شناختی برنامه‌درسی بیشتر بر عقلانیت و جهت‌گیری ماورای فردی بر معنویت، تأکید می‌ورزند. اینکه در این دیدگاه‌ها منظور از عقلانیت و معنویت چیست و آیا می‌توان آنها را به هم گره زد یا نه، به مبانی فلسفی طرفداران آن وابسته است. در این مقاله، پژوهشگر می‌کوشد پس از نگاهی گذرا به جهت‌گیری عقلانی و جهت‌گیری معنوی و اشاره به مبانی فلسفی آنها، جهت‌گیری عقلانیت معنوی برنامه‌درسی را با توجه به ارتباط متقابل بین عقلانیت و معنویت در فلسفه اسلامی، مورد بحث قرار دهد.

### جهت‌گیری عقلانی برنامه‌درسی

جهت‌گیری عقل‌گرایی آکادمیک آیزنر که بیشتر در مبانی فلسفی واقع‌گرایی ریشه دارد، بر تقویت و رشد تفکر و قوای ذهنی در آن دسته از موضوعات علمی و درسی معتبر تأکید می‌ورزد که از ارزش بالایی یادگیری برخوردارند. درواقع، هدف اساسی و محوری در این دیدگاه عبارت است از پرورش قوای عقلی یا عقلانیت انسان از طریق مواجه ساختن او با عقاید و اندیشه‌ها و پدیده‌هایی که معرف بالاترین دستاوردهای عقل بشری است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸، ص ۱۰۴-۱۰۵). هاجینز و آدلر وجه تمایز انسان از حیوان را توان و ظرفیت استدلال وی می‌دانند، که به معیارهای تجربی وابسته نیست؛ بلکه بر تفکر منطقی استوار است. برای گسترش توان و نیروهای عقلانی، به‌جای روش‌های انتقال و حفظ اطلاعات، باید فرایندهای تعمیق و ژرف‌نگری آدلر مورد استفاده قرار گیرد. این فرایندها، عمیقاً دانش‌آموزان را در فرایند منطق و استدلال پیرامون منابع مطالعاتی، درگیر می‌کند. بر این اساس، با توجه به اینکه



عقلانیت، والاترین ویژگی گوهر انسانی است، پرورش عقل از طریق کشف حقایق بزرگ در آثار کلاسیک تمدن غربی، عالی‌ترین هدف تعلیم و تربیت در مراکز آموزشی می‌باشد (گوتک، ۱۳۹۳، ص ۴۲۱ و ۴۳۲).

طرفداران جهت‌گیری‌های شناختی نیز، همچون جهت‌گیری‌های عقلانی، بر رشد و تقویت قوای عقلی تأکید می‌ورزند و مخالف سرسخت انتقال اطلاعات و دانش به فراگیران‌اند. باوجوداین، برنامه‌دستی مبتنی بر این جهت‌گیری، بیشتر از نوع برنامه‌های مسئله‌محور است، که از عقلانیت ابزاری و تجربه‌گرایی و فلسفه عمل‌گرایی دیویی حاصل شده است، و به‌جای محور قرار دادن محتوای دستاوردهای عقل بشری، به فرایندها توجه می‌کند و آنها را محور آموزش و پرورش قرار می‌دهد. در حقیقت، حل مسئله یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که این جهت‌گیری بر آن پا می‌فشارد. هدف برنامه‌دستی فرایندی، تقویت مهارت‌هاست تا فراگیران بتوانند به بررسی مسائل پردازنده، راه‌حل‌های گوناگون را از نظر بگذرانند، آنها را ارزشیابی کنند، یکی از راه‌حل‌ها را برگزینند، سپس آن را اجرا، و نتیجه را ارزشیابی کنند (شریعتمداری، ۱۳۹۳، ص ۱۳۰-۱۲۵).

در این نوع جهت‌گیری، مهم‌ترین هدف آموزشی این است که فراگیران چگونگی یادگیری را بیاموزند و به فرایند یادگیری به‌عنوان یک فرایند مستمر و دائمی توجه کنند. طرفداران شناختی بر این باورند که مواجهه ساختن فراگیران با موقعیت‌های یاددهی و یادگیری مختلف، مانند مفهوم‌سازی، تحلیل اطلاعات، برخورد با موقعیت‌های نامعین، شناخت منابع اطلاعاتی و ارزیابی فعالیت‌های انجام شده، منجر به استفاده مطلوب و مؤثر از توانایی‌های ذهنی و عقلی آنان خواهد شد. بنابراین، مهم‌ترین نقش معلم در برنامه‌های درسی آن است که فراگیران را با موقعیت‌های پیچیده و مهم مواجهه سازد و آنان را به مراحل و مراتب عمیق‌تری از شناخت و یادگیری هدایت کند (هاشمی‌مقدم، ۱۳۸۷، ص ۱۵۳-۱۵۰).

#### جهت‌گیری معنوی برنامه‌دستی

همان‌گونه که گفته شد، میلر (۱۳۹۵، ص ۲۳۹-۲۳۱) در طیفی فراگیر از جهت‌گیری‌های برنامه‌دستی، از جهت‌گیری ماورای فردی و روحانی در برنامه‌دستی سخن به میان می‌آورد. وی با تأکید بر آموزش و پرورش و برنامه‌دستی کل‌نگر، در بین ابعاد گوناگون عقلانی، عاطفی، جسمی، اجتماعی و زیباشناسی، معنویت را مهم‌ترین جنبه برنامه‌دستی کل‌نگر به‌حساب می‌آورد که می‌تواند روح را وارد آموزش و پرورش کند و مدرسه و کلاس درس را پرنرژی، بامعنا، هدف‌مند و سرشار از عشق و محبت سازد، و نشاط و شادمانی را برای معلمان و دانش‌آموزان به ارمغان آورد (میلر، ۲۰۰۵، ص ۲).

بجز میلر، کسانی چون بوچانان (۲۰۰۹)؛ مبین (۲۰۰۲)؛ بایرز (۱۹۹۲)، گلازر (۱۹۹۹)، کسلر (۲۰۰۰)، لانتیری (۲۰۰۱) و کوتینگ (۲۰۰۵) نیز از معنویت در آموزش و پرورش، برنامه‌دستی و کلاس درس سخن به میان می‌آورند. می‌توان گفت که نگاه کل‌نگر و درک عمیق از هستی، ارتباط با خود، دیگران، طبیعت و وجود متعالی، مهربانی و غم‌خواری، از جمله مهم‌ترین ویژگی‌های معنویت نزد این اندیشمندان می‌باشد. آنان بر این باورند که

برنامه‌ی درسی کل‌نگر باعث می‌گردد تا تمامی عناصر آموزش به صورت کلیت واحدی درک شوند. با توجه به این یکپارچگی و یگانگی، می‌توان شاهد ارتباط عمیق درونی و محیطی آکنده از مهر و محبت در مدرسه و کلاس درس و نیز میان معلم و شاگرد و موضوع درسی بود و بین عوامل درونی و بیرونی تعادل ایجاد نمود.

جهت‌گیری برنامه‌ی درسی معنوی بیشتر جنبه‌ی انسان‌گرایی دارد و در پی خودشکوفایی کمال‌های ذاتی نهفته در انسان می‌باشد (حمیدیه، ۱۳۹۱، ص ۳۳۸) و یا بر جنبه‌ی تعالی‌گرایانه فلسفه‌ی اگزیستانسیالیسم مبتنی است، که افرادی چون کی‌یرکگور از آن حمایت می‌کنند (باقری، ۱۳۸۹، ص ۵۲). کی‌یرکگور یکی از بنیان‌گذاران اگزیستانسیالیسم با نگاه دینی و مذهبی، شناخت خدا را تنها از راه ایمان، و نه عقل، امکان‌پذیر می‌داند. وی بر این باور است که ایمان انتخاب کاملاً شخصی و از مقوله‌ی شور و اشتیاق و دل به دریا زدن و جهش غیرعقلانی و سرسپردن به خداوند است و نمی‌توان آن را در چارچوب عقل و منطق گنجاند. به همین دلیل، در بحث ایمان و عقل، وی جانب ایمان را می‌گیرد و شعار معروف کانت را که: «عقل را کنار زدم تا جا را برای ایمان بازکنم»، در خود تثبیت می‌کند (اصغری، ۱۳۸۸، ص ۱۰۸-۱۱۰). هم‌چنان که کاپوتو (۲۰۰۱، ص ۵۱) می‌گوید: چون کی‌یرکگور عقلانیت نوگرایی را به نقد می‌کشاند، می‌توان او را پدربزرگ پسانوگرایی دانست. دال و اسلاتری در توضیح رویکرد پسانوگرایی و مواجهه آن با برنامه‌ی درسی، مفهوم ناعقلانیت را جایگزین عقلانیت می‌کنند و بر این باورند که در آموزش علوم از دل وضعیت‌های بی‌نظم، نظم‌هایی نوین برمی‌آید (باقری، ۱۳۸۹، ص ۵۶).

### جهت‌گیری عقلانیت معنوی برنامه‌ی درسی

همان‌گونه که در بحث از تبیین ارتباط بین عقلانیت و معنویت گذشت، بر خلاف مبانی فلسفی جهت‌گیری عقلانی و معنوی برنامه‌ی درسی که در آنها ارتباط روشنی بین عقلانیت و معنویت وجود نداشت، در فلسفه‌ی اسلامی عقلانیت و معنویت با یکدیگر هم‌پوشانی دارند. عقلانیت به معنویت می‌انجامد و معنویت نیز عقلانیت را می‌پروراند. در این صورت، جهت‌گیری برنامه‌ی درسی حاصل از چنین فلسفه‌ای، عقلانیت معنوی خواهد بود، که هم دربردارنده جهت‌گیری عقلانی و هم جهت‌گیری معنوی است. این جهت‌گیری، از یک‌سو، بر عقلانیتی در برنامه‌ی درسی تأکید می‌ورزد که فراگیران را فعال، دقیق و متفکر بارمی‌آورد و از سوی دیگر، آنان را به معنویت در برنامه‌ی درسی سوق می‌دهد که در سایه شناخت، برانگیختگی و عمل به دستورات پروردگار در قالب دین الهی، می‌کوشند تا از پوسته‌ی دین به هسته‌ی آن راه یابند، و اندیشمندانه در مسیر وجود هستی‌بخش و نامتناهی قرار گیرند و از صفات و ویژگی‌هایی برخوردار گردند که آن وجود متعالی به کامل‌ترین شکل ممکن از آن برخوردار است. در تلاش و کوشش عاقلانه و متفکرانه جهت دستیابی به چنین جایگاهی، آنان جهان هستی و خالق و پروردگار جهانیان را بهتر می‌شناسند و به‌او محبت می‌ورزند و در پرتو چنین درک و محبتی، خویشتن، معلمان و هم‌کلاسی‌ها را دوست می‌دارند و فضای آکنده از تفکر، انگیزش و مهربانی را در یادگیری پدید می‌آورند.

در جهت‌گیری عقلانیت معنوی برنامه‌درسی، چنین اهدافی با دستیابی به سعادت و کمال انسانی و در نهایت قرب الهی، از طریق رشد و پرورش عقل نظری و عقل عملی تحقق می‌یابد. هدف اصلی از این جهت‌گیری آن است که یادگیرندگان با تکیه بر عقل نظری و عقل عملی خویش، به سعادت و کمال واقعی برسند. براین اساس، سلسله مراتب هدف‌های برنامه‌درسی در مرتبه عقلانیت ابزاری متوقف نمی‌گردد؛ بلکه ورای آن، هدف دیگری به نام سعادت وجود دارد که غایت هدف‌هاست (داودی، ۱۳۹۴، ص ۲۳). سعادت و خوشبختی نفس در این است که از چنین کمالی برخوردار باشد. هنگامی که نفس به این مرتبه از کمال نایل آید و آن را درک نماید، از آن لذت می‌برد؛ لذتی که نمی‌توان آن را با هیچ لذت دیگری مقایسه کرد. براین اساس، سعادت و خوشبختی بالاترین و باارزش‌ترین چیزی است که انسان در پی کسب آن می‌باشد و سعادت واقعی نیز قرب الهی است. پس کمال و سعادت انسان چیزی جز شناخت و تقرب به خدا نیست، و این دو با یکدیگر پیوندی ناگسستنی دارند و نمی‌توان یکی را از دیگری جدا کرد. به عبارت دیگر، در اینجا تنها یک هدف غایی قابل تصور است، که آن نیز شناخت و تقرب به خداست؛ و سعادت، شأنی از شئون آن به حساب می‌آید. در نتیجه، می‌توان اوج رشد و شکوفایی عقلانی در برنامه‌درسی را قرب به خدا دانست.

بجز هدف غایی یادشده، که دربردارنده بالاترین مرتبه عقلانیت و معنویت است، اهداف واسطی را نیز می‌توان در جهت‌گیری عقلانیت معنوی برنامه‌درسی در نظر گرفت. به‌طور کلی، پرورش نیروی تعقل و تفکر جهت شناخت نظام حاکم بر جهان، دستیابی به عقل فعال به‌عنوان عالی‌ترین مرحله رشد انسانی، ایجاد عادت به اندیشیدن در ذات امور جهان و مطالعه جدی و عمیق در آن، پرهیز از انباشت ذهن از اطلاعات، و اعتلای روحیه لذت بردن از کسب دانش و اندیشه‌ورزی (زیباکلام مفرد و حیدری، ۱۳۸۷، ص ۱۰۱)، مهم‌ترین اهداف واسطی عقلانی و معنوی مربوط به عقل نظری هستند که باید در اهداف برنامه‌درسی گنجانده شوند.

به این مجموعه از اهداف برنامه‌درسی، باید اهداف دیگری را نیز افزود که به‌جای امور کلی، به جزئیات و حوزه عمل مرتبطاند و در نتیجه ناظر به رشد و شکوفایی عقل عملی‌اند. باوجوداین، این دسته از اهداف واسطی برنامه‌درسی از عقل نظری بی‌نیاز نیستند و در مرحله اجرایی، عقل نظری به یاری عقل عملی می‌شتابد و آن را از نتایج کلی خود بهره‌مند می‌سازد. در عقل عملی، بجز اهداف مربوط به رشد و پرورش فضایل اخلاقی، باور و احترام به خویش، معلمان و دانش‌آموزان و برخورداری از نشاط و شادی، انگیزه و انرژی بالا، اهداف واسطی دیگری نیز وجود دارند که در برنامه‌درسی باید مورد توجه واقع شوند. همان‌گونه که پیش از این گفته شد، برخی عقل عملی را عقلانیت ابزاری به حساب می‌آورند، که با تکیه بر آن می‌توان تصمیم‌گیری‌های خردمندانه‌ای را در عمل اتخاذ نمود. به همین خاطر، اهداف مرتبط با بخش صنعت و حرفه، از جمله مواردی هستند که فارابی در برخی از آثارش (۱۴۰۵ق، ص ۲۹) از آنها سخن می‌گوید. در نتیجه، اهداف مربوط به علوم مختلف کاربردی و تجربی که در زندگی فردی و اجتماعی بشر مورد نیازند و از کارایی لازم برخوردارند، در برنامه‌درسی لحاظ می‌گردند. این دسته از اهداف،

افزون بر اینکه عقلانی‌اند، از آنجاکه در راستای تحقق مراتب بالای عقلانیت قرار دارند، معنوی نیز می‌باشند. محتوای برنامه درسی نیز تحت تأثیر جهت‌گیری عقلانیت معنوی و اهداف غایی و واسطی آن هستند. چون عقلانیت و معنویت ریشه در اساس وجود انسان و سعادت و کمال وی دارد، برنامه درسی معنوی کل‌نگر و یکپارچه می‌باشد. آدمی از ابعاد مختلفی چون عواطف و احساسات، ارزش‌ها، باورها، رفتارها، آموخته‌ها و توانایی عقلانی برخوردار است. کل‌نگری به این معناست که برنامه درسی معنوی همه این ابعاد را مورد توجه قرار می‌دهد و محدود به برخی از آنها نیست. یکپارچگی در برنامه درسی معنوی نیز به وحدت و یگانگی تجربه‌های یادگیری بازمی‌گردد (میهن، ۲۰۰۲، ص ۲۲). مک لافلین تمامیت در تعلیم و تربیت را به دو شکل تفسیر می‌کند. گاهی تمامیت در برابر محدود بودن قرار می‌گیرد. در این صورت، برنامه درسی تنها منحصر به بُعد عقلانی نیست؛ بلکه ابعاد گسترده‌ای از وجود فرد را شامل می‌شود، و در نتیجه، چنین برنامه‌ای در تعادل و توازن به‌سر می‌برد. گاهی نیز منظور از تمامیت، وحدت و یگانگی در مقابل پراکندگی و گسیختگی است. برنامه درسی با این ویژگی، جوانب گوناگون دانش‌آموز را به‌نوعی به هم می‌پیوندد و می‌کوشد تا تمامی تجربه‌های او را به هم گره زند و یگانه سازد. بنابراین، برنامه درسی که درصدد است تا معنویت دانش‌آموزان و فراگیران را به رشد و شکوفایی برساند، باید از جامعیت و یکپارچگی لازم برخوردار باشد (همان، ص ۱۸).

جامعیت و یکپارچگی باعث می‌شود تا دامنه و قلمرو محتوای برنامه درسی به وسعت ابعاد وجود آدمی و کمالات واقعی وی گسترش یابد و تمامی آنها در جهت یگانگی، یعنی عقلانیت توأم با معنویت پیش رود. محتوای برنامه درسی باید به نحوی انتخاب و سازمان‌دهی شود که ساحت‌های مختلف فرد را بپوشاند و آنها را بر محور مشخصی یگانه سازد. در صورتی که محتوای برنامه درسی تنها با برخی از ابعاد شخصیت دانش‌آموزان و فراگیران سازگار باشد و از دستیابی آنان به مراتب عقلانیت و معنویت جلوگیری کند، چنین برنامه‌ای از جامعیت و یکپارچگی لازم برخوردار نخواهد بود. از این‌رو، عقلانیت و معنویت تنها به برخی از موضوعات درسی چون ریاضی و فلسفه و یا تعلیمات دینی منحصر نیست؛ بلکه موضوعات بسیار زیادی را دربر می‌گیرد که چه‌بسا در نخستین نگاه نتوان آنها را با عقلانیت و معنویت توجیه کرد. حتی موضوعاتی چون علوم فنی و تجربی که در ظاهر به معنویت ارتباطی ندارد و به پایین‌ترین مرتبه عقلانیت، یعنی عقلانیت ابزاری اختصاص دارد، چنانچه از آنها به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به مراتب بالاتر عقلانیت معنوی و سعادت و کمالات انسانی استفاده گردد، بخشی از محتوای برنامه درسی به حساب می‌آیند که نیازهای اولیه فرد را برآورده می‌سازند.

افزون بر این، در انتخاب محتوای برنامه درسی باید به اصل سودمندی و مفید بودن نیز توجه کرد. در صورتی محتوای برنامه درسی برای فراگیران سودمند و مفید است که دست‌کم، بخشی از کمال و سعادت آنان را تحقق ببخشد و در جهت نیل به آن، در آنان شوق و لذت به‌وجود آورد. وقتی چیزی برای فرد کمال و ارزش به حساب آید و او نیز کمال و ارزشمندی آن را بفهمد، در وی شوق ایجاد می‌شود تا به هر طریق ممکن خود را به آن برساند و پس

از رسیدن و بهره‌مندی از آن، لذتی را در خود احساس کند. سعادت فرد هنگامی به‌وقوع می‌پیوندد که او پس از برخورداری از کمال، آن را درک کند و با شوق و اشتیاق از آن لذت ببرد. ابن‌سینا (۱۳۷۹، ص ۶۸۲) بر این باور است که هریک از قوای نفس با لذت و خیر و همچنین، رنج و شری، همراه‌اند که خاص آنها می‌باشد و آنها را از یکدیگر متمایز می‌سازد. درواقع، خیر و لذت هر قوه‌ای را باید در فعل خاص آن پی‌گرفت که کمال مطلوب وی به‌شمار می‌رود. بر این اساس، اصل سودمندی در انتخاب محتوای برنامه‌دستی می‌تواند در مراحل و مراتب مختلفی رخ دهد که تمامی آنها با عقلانیت و معرفت انسان در ارتباط‌اند. در پایین‌ترین سطح، محتوای برنامه‌دستی با تجربه و حس ظاهری آدمی گره می‌خورد و دربردارنده‌ی مطالبی است که کمال و نیازهای این قوه را تأمین می‌کند. علوم تجربی که اجسام و اشیای مادی را مورد بررسی قرار می‌دهند، در همین سطح جای دارند و فواید و منافع مادی را برای دانش‌آموزان و دانشجویان فراهم می‌آورند.

### نتیجه‌گیری

عقلانیت منهای دین و معنویت، یکی از ویژگی‌های بارز عصر نوگرایی است. در این دوران، با اینکه آدمی با تکیه بر عقل و توانایی خویش پیشرفت‌های مهمی در صنعت و علوم مختلف به‌دست آورد، ولی این پیشرفت‌ها او را از دین و معنویت جدا کرد و نتوانست نیازهای روحی و معنوی وی را برآورده سازد تا بتواند به سعادت و کمال واقعی نایل شود. بشر عصر جدید، عقلانیت را تنها به عقلانیت ابزاری و تجربی منحصر کرد و همه‌ی وسائل و ابزارها را در جهت تحقق اهداف و خواسته‌های مادی خویش به‌کار گرفت. این نگرش زیربنایی، در علوم گوناگون و از جمله علوم تربیتی و به‌ویژه برنامه‌دستی اثر گذاشت و عقلانیت را از بالاترین مرتبه به پایین‌ترین مرتبه کاهش داد، و جهت‌گیری عقلانیت ابزاری و تجربی جدای از معنویت را در این حوزه به‌بار نشانید. در دوران پسانوگرایی، بسیاری از اندیشمندان به نواقص و کاستی‌های عصر نوگرایی پی‌بردند و چنین برداشت محدودی از عقلانیت را مورد انتقاد قرار دادند. در چند دهه‌ی اخیر، عده‌ای نیز با نگرش مادی‌گرایانه و انسان‌گرایانه از معنویت سخن می‌گویند و قرن بیست و یکم را رنسانس معنوی می‌نامند و معتقدند که نیازمندی بشر امروزی به معنویت رو به فزونی است.

در برابر این تحولات تاریخی، عقلانیت در فلسفه اسلامی از جایگاه مهمی برخوردار است و از دین و معنویت الهی بریده نیست. عقلانیت مراتبی دارد که از پایین‌ترین تا بالاترین مرتبه امتداد یافته است، مرتبه بالاتر، از چنان وسعت و گستردگی برخوردار است که معنویت را نیز پوشش می‌دهد. در صورتی که ارتباط بین سلسله مراتب عقلانیت برقرار گردد، مراتب پایین‌تر نیز از مراتب بالاتر بهره می‌برند و رنگ معنویت به‌خود می‌گیرند. برخلاف عقلانیت مدرن، در فلسفه اسلامی، عقلانیت ابزاری در طول عقلانیت متعالی و بنیادین قرار دارد و از محتویات نظری آن تغذیه می‌کند. سعادت و کمال واقعی انسان در گروه کمالی است که در دو بعد عقل نظری و عقل عملی به‌بار می‌نشیند و او را به پروردگار جهانیان نزدیک می‌کند. با کمال عقل نظری، می‌توان با عقل فعال مرتبط شد و

حقایق را از طریق آن به دست آورد. کمال عقل عملی نیز در صورتی حاصل می‌شود که با دوری از وهم و شهوت و غضب، در تشخیص خوبی‌ها و بدی‌ها و انجام امور جاری، از یافته‌های عقل نظری پیروی کند. در نتیجه، نه عقلانیت با دین و معنویت سر ستیز دارد و نه دین و معنویت از عقلانیت می‌گریزد.

با این توضیح و با فرض اینکه برنامه‌دستی به‌ویژه بر مبانی فلسفی استوار است و لایه‌های زیرین فلسفی در جهت‌گیری آن اثرگذارند، جهت‌گیری برنامه‌دستی حاصل از چنین نگرشی، عقلانیت معنوی خواهد بود. این جهت‌گیری با جهت‌گیری عقل‌گرایی در برنامه‌دستی و یا جهت‌گیری عقلانی مبتنی بر عقلانیت ابزاری و حتی جهت‌گیری معنوی که معنویت را از دین و عقلانیت جدا می‌سازد، متمایز است. در این جهت‌گیری، افزون بر عقلانی و منطقی بار آوردن فراگیران، دست‌یافتن آنان به احساس عمیق‌تر و پربارتر را فراهم می‌کند و انرژی و نیرویی در آنان پدید می‌آورد تا از تفکر و شیوه‌های معمول اندیشه‌ورزی، در آموزش فراتر روند. برنامه‌دستی حاصل از این جهت‌گیری بر محور شناخت پروردگار، توحید، ایمان، عبادت، وارستگی از دنیا، نشاط، امید، آرامش و ارتباط با دیگران و جهان پیرامون از روی عشق، اعتماد، صداقت، احترام، فداکاری و دلسوزی، استوار است. همچنین، در جهت‌گیری عقلانیت معنوی برنامه‌دستی، محتوا از جامعیت و یکپارچگی لازم برخوردار می‌باشد و در یادگیرندگان انگیزه یادگیری ایجاد می‌کند. محتوای برنامه‌دستی تنها منحصر به بُعد عقلانی نیست، بلکه ابعاد گسترده‌ای از وجود دانش‌آموزان و دانشجویان را شامل می‌شود و تمامی آنها را بر محور عقلانیت معنوی به هم می‌پیوندد و در جهت نیل به سعادت و کمالات واقعی، در آنان شوق و انگیزه ایجاد می‌کند. از این‌رو، عقلانیت معنوی تنها به برخی از موضوعات درسی چون ریاضی و فلسفه و یا تعلیمات دینی اختصاص ندارد؛ بلکه حتی موضوعات مربوط به علوم فنی و تجربی را نیز دربر می‌گیرد، که چه بسا در نخستین نگاه، نتوان آنها را با عقلانیت و معنویت توجیه کرد.

- ابن سینا، حسین بن عبدالله، ۱۳۲۶، *تسع رسائل فی الحکمة و الطبیعات*، قاهره، دارالعرب.
- \_\_\_\_\_، ۱۴۰۰ق، *رسائل*، قم، بیدار.
- \_\_\_\_\_، ۱۴۰۵ق، *منطق المشرقیین*، قم، مرعشی نجفی.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۷۹، *النجاة من الغرق فی بحر الضلالات*، مقدمه و تصحیح محمدتقی دانش‌پژوه، تهران، دانشگاه تهران.
- ابراهیمی دینانی، غلامحسین، ۱۳۸۳، *عقلانیت و معنویت*، تهران، مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
- ابن فارس، احمد بن فارس، ۱۴۰۴ق، *معجم مقاییس اللغة*، تحقیق عبدالسلام هارون، قم، مکتب الاعلام الاسلامی.
- ابن منظور، ۱۴۰۵ق، *لسان العرب*، قم، نشر ادب و حوزه.
- اسدپور، سارا و مزیدی، محمد، ۱۳۹۳، «بررسی صورت‌های عقلانیت و کارکردهای آن در برنامه‌دستی»، *پژوهش‌های برنامه‌دستی*، دوره چهارم، ش ۲، ص ۹۱-۵۵.
- اسکاپرو، مایکل استیفن، ۱۳۹۳، *نظریه‌های برنامه‌دستی* (ایدئولوژی‌های برنامه‌دستی)، ترجمه محسن فرمهبینی فراهانی و رضا رأفتی، تهران، آبیژ.
- اصغری، محمد، ۱۳۸۸، «رابطه آشتی‌ناپذیر عقل و ایمان در اندیشه سورن کی‌یرکگور»، *حکمت و فلسفه*، سال پنجم، ش ۳، ص ۱۱۶-۱۰۳.
- اکبری لاکه، مریم و همکاران، ۱۳۹۲، «معنویت و تعالی معرفتی و رفتاری در آموزش عالی»، *اخلاق پژوهشی*، ش ۲۶، ص ۱۳۴-۱۱۵.
- باقری، خسرو، ۱۳۸۹، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران*، ج ۲، تهران، علمی و فرهنگی.
- بهشتی، محمد و همکاران، ۱۳۹۵، *آرای اندیشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، ج ۲، تهران، سمت.
- پارسانیا، حمید، ۱۳۸۱، «از عقل قدسی تا عقل ابزاری»، *علوم سیاسی*، ش ۱۹، ص ۱۶-۷.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۶، *منزلت عقل در هندسه معرفت دینی*، قم، اسراء.
- جوهری، اسماعیل بن حماد، ۱۴۰۴ق، *الصحاح*، بیروت، دارالعلم للملایین.
- حمیدیه، بهزاد، ۱۳۹۱، *معنویت در سبب مصرف*، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- داودی، محمد، ۱۳۹۴، *فلسفه تعلیم و تربیت مشاء*، ج ۲، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- دماری، بهزاد، ۱۳۸۸، *سلامت روانی*، تهران، طب و جامعه.
- رحیم‌پور ازغدی، حسن، ۱۳۸۸، *عقلانیت، بحثی در مبانی جامعه‌شناسی توسعه*، تهران، مؤسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر.
- زیباکلام مفرد، فاطمه؛ حیدری، سمیرا، ۱۳۸۷، «بررسی دیدگاه ابن سینا در تعلیم و تربیت: مبانی، اصول، اهداف، محتوا، روش»، *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال ۳۸، ش ۳.
- سلسبیلی، نادر، ۱۳۸۲، *دیدگاه‌های برنامه‌دستی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها*، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت آموزش و پرورش.
- شریعتمداری، علی، ۱۳۹۳، *رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی*، تهران، سمت.
- صادقی، هادی، ۱۳۸۶، *عقلانیت ایمان*، قم، کتاب طه.

- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم، ۱۳۶۶، *شرح اصول کافی*، تصحیح و ترجمه محمد خواجهوی، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- \_\_\_\_\_، ۱۴۲۳ق، *الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعة*، بیروت، اعلمی.
- صفایی مقدم، مسعود، ۱۳۹۰، «مطالعه تحلیلی نهضت معنویت‌گرایی و ارائه رویکردی برای آموزش عالی معنویت‌گرا: رویکردی اخلاقی‌بنیان»، *راهبرد فرهنگ*، ش ۱۳/۱۲، ص ۸۷-۱۱۰.
- عابدی جعفری، حسن و رستگار، عباسعلی، ۱۳۸۶، «ظهور معنویت در سازمان‌ها»، *علوم مدیریت*، سال دوم، ش ۵.
- عباسی، محمود و همکاران، ۱۳۹۲، *درآمدی بر سلامت معنوی*، تهران، حقوقی.
- عبوضی، محمدرحیم و کشیشیان سیرکی، گارینه، ۱۳۹۰، «تبیین مسئله عقلانیت ابزاری، ارتباطی و دینی از نگاه امام خمینی و یورگن هابرماس»، *اندیشه‌های نوین دینی*، سال هفتم، ش ۲۵، ص ۸۸-۷۱.
- فارابی، ابونصر محمد، ۱۴۰۵ق، *فصول منتزعه*، تحقیق و تعلیق فوزی متری نجار، تهران، مکتبه الزهراء.
- فنايي، ابوالقاسم، ۱۳۸۴، «عقلانیت سنتی و عقلانیت مدرن»، *مدرسه*، ش ۱.
- فنايي اشکوری، محمد، ۱۳۸۴، *بحران معرفت: نقد عقلانیت و معنویت تجددگرا*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ع.
- قاسم‌پور دهقانی، علی و نصر اصفهانی، احمدرضا، ۱۳۹۰، «رویکرد معنوی و برنامه‌ریزی درسی»، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، سال نوزدهم، ش ۱۳، ص ۹۲-۷۱.
- کارآمد، حسین، ۱۳۹۶، «ابعاد و اهداف جهت‌گیری‌های عقلانی و شناختی برنامه‌دروسی و مقایسه آن با عقل‌گرایی ابن‌سینا»، *مطالعات فقه تربیتی*، ش ۷، ص ۱۲۰-۹۱.
- گریز، آرنولد، ۱۳۸۳، *فلسفه تربیتی شما چیست؟*، ترجمه بختیار شعبانی ورکی و همکاران، مشهد، به‌نشر.
- گوتک، جرال. ال، ۱۳۹۳، *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران، سمت.
- محسن‌پور، بهرام، ۱۳۹۰، *رویکرد اسلامی به علوم تربیتی و تعلیم و تربیت*، تهران، مدرسه.
- محمدی، عبدالله، ۱۳۹۰، «نقد نظریه تباین دین و معنویت»، *معرفت کلامی*، سال دوم، ش ۳، ص ۱۳۶-۱۱۵.
- مصباح، علی، ۱۳۸۲، «دین، عقلانیت و تحول معرفت»، *معرفت فلسفی*، ش ۲، ص ۱۷۶-۱۳۷.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۸۹، «واکاوی مفهومی معنویت و مسئله معنا»، *اخلاق پژوهشی*، سال چهارم، ش ۱۴، ص ۳۹-۲۳.
- ملکی، حسن، ۱۳۸۷ - الف، دیدگاه برنامه‌دروسی فطری - معنوی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، در: *کنگره ملی علوم انسانی*.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۸۷ - ب، «مقایسه عقل دینی و عقل مدرن و تأملی در نظریه‌های برنامه‌دروسی»، *مقالات همایش برنامه‌دروسی و پرورش تفکر*، به‌کوشش حسن ملکی، تهران، انجمن اولیا و مربیان، ص ۱۲۹-۱۰۵.
- ملکیان، مصطفی، ۱۳۸۶ - الف، *مشتاقی و مهجوری*، تهران، نگاه معاصر.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۸۶ - ب، *دین، معنویت و روشنفکری دین*، تهران، پایان.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۹۶، *راهی به راهی: جستارهایی در باب عقلانیت و معنویت*، تهران، نگاه معاصر.
- مهرمحمدی، محمود، ۱۳۸۸، *ایدئولوژی‌های برنامه‌دروسی در برنامه‌دروسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران و مشهد، سمت و به‌نشر، ص ۱۱۲-۱۴۷.



- مهرمحمدی، محمود و امین خندق، مقصود، ۱۳۸۸، «مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه‌دستی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر»، *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، دوره دوازدهم، ش ۱.
- میرزاخانی، مهدی، ۱۳۹۱، *ارزش و جایگاه معنویت در قرآن و روایات اسلامی و دلالت‌های برنامه‌دستی بر مبنای آن*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
- میلر، جان. پی، ۱۳۸۰، *آموزش و پرورش و روح: به سوی یک برنامه‌دستی معنوی*، ترجمه نادرقلی قورچیان، تهران، فراشناختی اندیشه.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۹۵، *نظریه‌های برنامه‌دستی*، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران، سمت.
- نوذری، حسین علی، ۱۳۸۶، *بازخوانی هابرماس*، تهران، چشمه.
- وولف، دیویدام، ۱۳۸۶، *روان‌شناسی دین*، ترجمه محمد دهقانی، تهران، رشد.
- هاشمی مقدم، شمس‌الدین، ۱۳۸۷، «رشد فرایند شناختی: رویکرد مؤثر در برنامه‌ریزی درسی در جهت پرورش نیروی تفکر»، *مقالات همایش برنامه‌دستی و پرورش تفکر*، به کوشش حسن ملکی، تهران، انجمن اولیا و مربیان، ص ۱۳۱-۱۶۸.
- Astin, H.s (2004), role of spirituality in transformational leadership, Newslettes, 1(4).
- Beauchamp, G.A (1981), curriculum theory, Wilmette illionois: The Kagg Press.
- Best, Ron (2008), in defence of the concept of spiritual education: a reply to Roger Marples, International Journal of Children,s Spirituality, Vol. 13, No.4, 321-329.
- Bolotin, Bravmann, Windschitl, Mikel and Green (2000), cultures of curriculum, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey: Publishers Mahwah.
- Buchanan, Michael T. (2009), the spiritual dimension and curriculum change, International Journal of Children,s Spirituality, Vol. 14, No.4, 385-394.
- Caputo, John D. (2001), on religion, New York: Routledge.
- 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.
- Gert, Bernard (1995), rationality, in the Cambridge Dictionary of Philosophy, by Rober Audio, Cambridge: Cambridge University Press.
- Glazer, S. (1999), the heart of learning: spirituality in education, New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.
- Kessler, R. (2000), The soul of education: helping student find connection, compassion and character at school, Alexandria,VA: Association for Supervision and curriculum Development.
- Koetting,J.Randall & Combs, Martha (2005), spirituality and curriculum reform: the need to engage the word, in Taboo: The Journal of Culture and Education, V9 n1, pp81-91.

- Maslow, A.H (1976), religions, values and peak experiences, New York: penguin.
- Meehan, Christopher (2002), promoting spiritual development in the curriculum, an international journal of personal, social and emotional development, Vol. 20, No.1, 16-24.
- Miller, John P. (2000), education and the soul: toward a spiritual curriculum, New York: Stare University of New York Press.
- \_\_\_\_\_, (2007), the holistic curriculum, second edition, Toronto: Oise Press.
- Nandy, Ashis (1998), the politics of secularism and the recovery of religious tolerance, in Rajeev of Bhargava, secularism and its critics, Delhi: Oxford university press, pp27-326.
- Noddings, Nel (1998), Philosophy of education, Westview Press.
- Ornstein, Allan c. and Hunkins, Francis p. (2004), curriculum foundations: principles and issues, Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Saunders, SM. (2007), introduction to the special issue on spirituality and psychotherapy, Journal of chin psycho, 63, 117-127.
- Stenmark, Mikaeak (1995), rationality in science, religion and everyday life, University of Notre Dame Press.
- Tisdell, Elizabeth.J & Tolliver, Derise E. (2006), engaging spirituality in the transformative higher education classroom, New Directions for Adult and Continuing Education, N. 109.
- Trousdale, A.M. (2004), black and white fire: the inter play of stories imagination and children's spirituality, international journal of children's spirituality, 2, 177-188.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000), SQ: spiritual intelligence approaches, Journal of children spirituality, N.5, pp101-127.