



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Rereading the relationship between theory and action based on the views of Schwab and Arendt in order to extract the model of intellectual and practical education teacher

S. R. Jarchi¹, A. Rahnama^{*2}, M. Sobhaninejad³, R. Barkhordari⁴

¹ PhD student of Philosophy of education, Shahed University, Tehran, Iran

² Assistant Professor of Shahed University, Tehran, Iran

³ Assistant Professor of Shahed University, Tehran, Iran

³ Assistant Professor of Kharazmi University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Background and Objectives: The field of education constantly grapples with challenges and decision-making regarding its adaptability to specific situations. In contemporary times, curriculum and education have captured the attention of intellectuals, who have focused on the interplay between action and theory. A cross-disciplinary dialogue within the humanities has the potential to enrich the literature in this domain. This paper, from the perspectives of Hannah Arendt in political thought and Joseph Schwab in education, concentrates on researching the relationship between theory and action. **Methods:** Employing Coombs and Daniels' philosophical analysis approach, this research addresses inquiries about the connection between theory and action. **Findings:** Despite conceptual differences between Arendt and Schwab, the research reveals a conceptual distinction between theory and action, both broadly and specifically, within the realms of education and curriculum. Both scholars view this distinction as leading to inefficiency or estrangement from life and society. **Conclusion:** Schwab proposes a dialectical approach between theory and action, utilizing the metaphor of flight. In contrast, Arendt emphasizes the need to differentiate thinking from action for optimal functionality. The term "tactful flight" symbolizes the minimal common ground in these two perspectives, highlighting the nuanced interplay between theory and action in education.

Keywords:

- Arendt
- Schwab
- curriculum
- intellectual practice
- practice

1 .Corresponding author
✉rahnama_akbar43@yahoo.com

ISSN (Online): 2645-7717

DOI: [10.48310/itt.2024.15763.880](https://doi.org/10.48310/itt.2024.15763.880)


Received: 2024/02/07

Reviewed: 2024/06/02

Accepted: 2024/07/03

PP: 265- 279

Citation (APA): Jarchi, S. R., Rahnama, A., Sobhaninejad, M., Barkhordari, R. (2024). Rereading the relationship between theory and action based on the views of Schwab and Arendt in order to extract the model of intellectual and practical education teacher. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 10 (17), 265 -279.

 <https://doi.org/10.48310/itt.2024.15763.880>



بازخوانی رابطه نظر و عمل بر مبنای دیدگاه های شواب و آرنست به منظور ارائه الگوی تربیت معلم فکور عمل‌ورز

مقاله پژوهشی

سید رضا جارچی^۱، اکبر رهنما^{۳*}، مهدی سبحانی نژاد^۲، رمضان برخوردار^۴

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد، تهران، ایران

۲. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

۳. دانشیار برنامه درسی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

۴. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: حوزه تعلیم و تربیت همواره با چالش‌ها و تصمیم‌گیری‌هایی در خصوص تناسب با موقعیت مواجه است. در دوران معاصر، برنامه درسی و تعلیم و تربیت توجه برخی از متفکران را به خود جلب کرده و آن‌ها بر روی ارتباط میان عمل و نظر تمرکز کرده‌اند. گفتگو در حوزه‌های مختلف علوم انسانی می‌تواند به غنای ادبیات این حوزه بیافزاید. مقاله حاضر اندیشه سیاسی هانا آرنست و آرا و نظرات تعلیم و تربیت جوزف شواب را در ارتباط با نظر و عمل بررسی می‌کند. **روش‌ها:** در این تحقیق از رویکرد تحلیل فلسفی کومبز و دنیلز برای پاسخ به سوالات پژوهش استفاده شده است. **یافته‌ها:** تحقیق حاضر نشان می‌دهد که با وجود تفاوت در مبانی مفهومی آرنست و شواب، تمایز مفهومی در زمینه نظر و عمل به صورت عام و خصوصی در حوزه تعلیم و تربیت و برنامه درسی وجود دارد. آن‌ها این تمایز را موجب ناکارآمدی یا بیگانگی از زندگی یا جامعه می‌دانند. **نتیجه‌گیری:** در رویکرد شواب، راه‌حلی برای مواجهه با این تفاوت از طریق دیالکتیک نظر و عمل با استفاده از مفهوم پرواز پیشنهاد شده است. اما در دیدگاه آرنست، تمرکز بر تمایز تفکر از عمل به منظور بهبود عملکرد آن و نادیده گرفتن عمل نهایی مورد تأکید قرار گرفته و اصطلاح پرواز به عنوان نشانه‌ای از اشتراک حداقلی در این دو دیدگاه معرفی شده است.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.



DOI: [10.48310/itt.2024.15763.880](https://doi.org/10.48310/itt.2024.15763.880)

واژه‌های کلیدی:

- آرنست
- شواب
- برنامه درسی
- عمل فکورانه
- عمل

۱. نویسنده مسئول

rahnama_akbar43@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۱۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۳/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۱۳

شماره صفحات: ۲۶۵-۲۷۹

COPYRIGHTS



©2024 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

سرتاسر فعالیت‌های تربیتی با اعمال^۱ کنشگران مختلف انسانی آمیخته شده است. در همه فعالیت‌های تربیتی به صورت آشکار یا پنهان اعمالی سر می‌زند که می‌تواند در راستای اهداف تربیتی، خنثی کننده آن باشد. آگاهی از چیستی، چرایی و چگونگی برای همه عوامل انسانی حائز اهمیت است. اندیشمندان مهمی در حوزه تعلیم و تربیت و خارج از آن در مورد عمل تربیتی و عمل به معنای عام سخن گفته‌اند. تامل درباره مفهوم عمل در تاریخ تربیت جدید، خود تاریخچه‌ای شگرف دارد. از جمله اندیشمندان تربیتی معاصر که در مورد عمل تربیتی با قید فکورهانه سخن گفته، جوزف شواب^۲ است. وی در مقاله خود، با عنوان امر عملی: زبانی برای برنامه درسی^۳ از ضرورت بازنگری در مفهوم‌پردازی نظریه‌های برنامه درسی سخن به میان آورده است. اگرچه نظر وی مربوط به دهه هفتاد است اما آموزش و پرورش فعلی نیز تاکنون کم و بیش با موضوعات وی کماکان دست به گریبان است.

بنا به تعریفی کلی، عمل فکورهانه یک فرایند یادگیری با کسب بینش جدید نسبت به خود و اعمال خود است که از طریق تجربه حاصل می‌شود (Mezirow & Associates, 2000). مفهوم‌پردازی پنداره عمل، در اندیشه شواب با توجه به الگوی غالب در قلمرو برنامه درسی قابل فهم است. نگاه شواب، معطوف به نقد ناکارآمدی رشته‌ها در تبیین حوزه‌های شناختی بوده است. وی بخشی از حوزه مطالعات برنامه درسی را در مورد ماهیت رشته‌ها مسئول تامل این وضعیت می‌داند. تاریخ عمومی معاصر به نوعی با تاریخ تحولات سیاسی پیوندی ناگسستنی دارد و در حوزه سیاسی نیز متفکران بسیاری آثار متعددی پدید آورده‌اند که منتج به پدید آمدن نظام‌های سیاسی تمامیت خواه شده است. از نمونه‌های آن فاجعه جنگ‌های جهانی اول و دوم و همچنین خسارت‌های مادی و معنوی بی‌شمار آن‌ها برای بشریت بوده است. یکی از مهمترین متفکرانی که در حوزه فلسفه سیاسی به مفهوم‌پردازی تاریخ تحولات معاصر و طرح مفهوم عمل پرداخته، هانا آرنت^۴ است. به نظر می‌رسد ایجاد پیوند میان دو عرصه فکری در مطالعات برنامه درسی و وکاوای نظام‌های سیاسی با قدر مشترک مفهوم عمل می‌تواند درک گسترده‌تری از چیستی، چرایی و چگونگی در حوزه مطالعات آموزش و پرورش به دست دهد. فلسفه به روش‌های مختلف می‌تواند در موضوعات تربیتی نقش‌آفرینی کند. یکی از این رویکردها استفاده از ظرفیت‌های فلسفه میان رشته‌ای است (Mohammad Aqaey, 2016). از سوی دیگر در پژوهش‌های مربوط به تاثیر باورهای معلمان بر اعمال حرفه‌ای آن‌ها (Kunac, 2020) نشان داده شده است که نظام باورهای معلمان به گونه‌ای اساسی اعمال آن‌ها را هدایت می‌کند. چنین تاثیراتی در سطوح مختلف مانند سطح تامل تعدیل شده مورد بررسی و تایید قرار گرفته است (Day, Webster & Killen, 2022). پژوهش حاضر بر این مطلب تاکید دارد که چه مولفه‌های همبسته‌ای میان رویکرد شواب و آرنت در مفهوم‌پردازی عمل می‌توان برقرار کرد. ارائه یک الگوی تلفیقی و انتقادی میان رشته‌ای می‌تواند گستره وسیع‌تری از نظام تبیین را در برگیرد. از سوی دیگر این الگوی بسط داده شده در شکل‌دهی به باورهای منسجم معلمان درباره ماهیت تدریس و حرفه معلمی می‌تواند موثر باشد. لازم به یادآوری است که رویکرد شواب در تعلیم و تربیت به معنای عام و برنامه درسی به معنای خاص و نظریه هانا آرنت در حوزه تفکر سیاسی کاربرد دارد. به نظر Connelly (2013) اگرچه اندیشه‌های شواب در دهه ۷۰ طرح شده است اما امروزه می‌توان به عنوان بازاندیشی مورد توجه قرار گیرد و برگردانی پست مدرن از آن صورت گیرد و به نحو خلاقانه‌ای مورد استفاده قرار گیرد. از این رو با تکیه بر نظر کانلی مبنی بر ضرورت بازخوانی اندیشه‌های شواب، در مقاله حاضر تلاش می‌شود این بازخوانی با محور تربیت معلم و نگاه به اندیشه‌های هانا آرنت که تاملین کننده جنبه انتقادی آن است صورت پذیرد. در مورد چیستی آن، با توجه به زمینه‌های گسترده‌تر می‌توان درک

۱ در مقاله حاضر کلمات عمل و کنش که معادل action هستند به صورت مترادف به کار رفته است.

2 Joseph J. Schwab(1909-1988)

3 The Practical: A Language for Curriculum1

4 Hannah Arendt(1906-1975)

عمیق تری از آن به دست آورد. از این رو دو پرسش پژوهش حاضر عبارتند از:

- عناصر مشترک و متفاوت مفهوم‌پردازی عمل در رویکرد شواب و آرنست چیست؟
- با مقایسه عرصه مشترک و تفاوت‌های مفهوم‌پردازی شواب و آرنست چه الگوی مفهومی از عمل برای تربیت معلم می‌توان مطرح کرد؟

پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی در داخل و خارج از کشور در زمینه تربیت فکورانه عمل‌ورز انجام شده است. مهرمحمدی (۱۳۸۱) به بررسی نظریه شواب، توانایی‌ها و قابلیت‌های اساسی فرایند پژوهش معطوف به عمل فکورانه و برنامه‌ریزی درسی پرداخته است. یونسی و تدین‌راد (۱۳۸۸) در مقاله‌ای با عنوان سیاست و اگزستانسیالیسم، به جستجو و بررسی روش آرنست در مفهوم عمل پرداخته‌اند و به این نتایج رسیده‌اند که آرنست مهمترین چالش‌های قرن بیستم را ترور، جنگ، خشونت، دیکتاتوری و توتالیتاری می‌داند و برای پاسخگویی به این مسائل، مفهوم ویژه‌ای از عمل را طرح می‌کند و آن را راه حل عبور از مصائب و مشکلات می‌داند. خسروی و همکاران (۱۳۹۳) به بحث درباره الزامات تعهد به عمل فکورانه، اجتماعات و عناصر تصمیم‌گیری مبتنی بر عمل فکورانه در تربیت معلمان پرداخته‌اند. ایشان عناصر، هدف، محتوا، روش تدریس و راهبردهای یادگیری معلم را در عمل فکورانه دخیل می‌دانند.

امانی (۱۳۹۴) به بررسی مفهوم و ابعاد تدریس فکورانه و همچنین ویژگی‌های معلم فکور پرداخته است و عمل فکورانه را شامل سه بعد تامل، تامل حین و پس از عمل و گفتگوی فکورانه می‌داند. وی معتقد است که تأمل پس از عمل رایج‌ترین نوع تأملی است که در دانشگاه‌ها یا مراکز تربیت معلم، افراد را به آن ترغیب می‌کنند. یافته‌های پژوهش جمشیدی توانا و همکاران (۱۳۹۵) نشان می‌دهد که کارورزی مبتنی بر عمل فکورانه در تربیت معلمان منتج به توسعه شایستگی‌ها موثر آنها می‌شود. قاسمی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با بررسی الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه به این نتیجه رسیدند که روش‌های جدید با تجربه مستقیم و ایجاد انگیزه یادگیری، موجب تحقق اهداف و بسط مفاهیم آموزشی می‌شود. احمدی و الهامیان (۱۳۹۹) به بررسی برنامه درسی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور پرداختند و نتایج آن‌ها نشان داد که راهبرد مشاهده تاملی توانسته است بر کاهش فاصله نظر و عمل دانشجویان تأثیرگذار باشد. خروشی و رحیمی (۱۴۰۰) نیز با ارائه یک مدل مفهومی در زمینه تربیت معلم فکور به این نتیجه رسیدند که درس پژوهی در تربیت معلم فکور نقش اساسی دارد. همان گونه که از مرور پژوهش‌های داخلی برمی‌آید تحقیقی در مورد بازخوانی اندیشه‌های شواب و آرنست آن‌هم با نگاهی تلفیقی و انتقادی با محوریت تربیت معلم صورت نگرفته است.

در میان تحقیقات خارجی هم رابطه بین تئوری و عمل، در دیدگاه شواب و آرنست مورد بحث قرار گرفته است. دیدگاه شواب در مورد آموزش بر اهمیت تغییر مسیر مطالعات آموزشی از یک پیگیری نظری صرف به تلاش‌های عملی که آموزش را در دنیای واقعی مدرسه بهبود می‌بخشد، تأکید می‌کند. وی از تمایز ارسطویی بین رشته‌های نظری و رشته‌های عملی استفاده می‌کند و پیشنهاد می‌دهد که آموزش باید به عنوان یک رشته «عملی» مورد استفاده واقع شود (Deng, 2021). رویکرد شواب پرداختن به بحران در نظریه آموزشی با به کارگیری چارچوبی پزشکی از علائم، تشخیص و تجویز است که می‌تواند به عنوان الگویی برای مقابله با مشکلات عملی در آموزش دیده شود (Noordegraaf-Eelens et al, 2019). از سوی دیگر، آرنست بر نقش آموزش در آماده‌سازی افراد برای مشارکت در «احساس مشترک» جامعه تمرکز می‌کند. نگرانی او این است که آموزش و پرورش نباید فضایی منزوی برای دانش آموزان ایجاد کند (Siegel, 2023). دیدگاه شواب و آرنست با تأکید بر لزوم استقرار آموزش در دنیای عملی و آماده سازی افراد برای مشارکت فعال در جامعه، الگوی تربیت فکری و عملی را بیان می‌کند (Siegel & Daumiller, 2021). ادغام تئوری و عمل در تعلیم و تربیت، آن گونه که از نگاه شواب و آرنست دیده می‌شود، مدلی را برای آموزش فکری و

عملی فراهم می‌کند که به واسطه آن مربیان می‌توانند در تمرین تأملی شرکت کنند و درک انتقادی خود را در شکل‌دهی به تجربیات آموزشی بهبود بخشند. با مرور پژوهش‌های خارجی به نظر می‌رسد که تحقیقی با ارئه الگوی تلفیقی اندیشه‌های شواب و نگاه انتقادی آرنست با محوریت یافتن مدلی برای تربیت معلم صورت پذیرفته است. در این تحقیق ما برآنیم که ضمن بسط اندیشه‌های سیاسی آرنست و بهره بردن از دغدغه‌های اندیشمندانی مانند شواب به یکی از مسایل کاربردی تعلیم و تربیت یعنی تربیت معلم فکورانه عمل‌ورز پردازیم. این مهم می‌تواند به منزله رویکردی اساسی در تربیت معلم و شکل‌دهی به باورهای معلمان نقش ایفا کند.

روش

روش اصلی این پژوهش عبارت است از پژوهش فلسفی که کومبز و دنیلز (۱۹۹۱) آن را معرفی کرده‌اند. آن‌ها از سه نوع پژوهش تفسیر مفهومی^۱، مفهوم‌پردازی^۲ و ارزیابی ساختار مفهومی^۳ در ذیل عنوان پژوهش تحلیل فلسفی یاد می‌کنند. نوع اول یعنی پژوهش از نوع تفسیر مفهوم، ناظر بر مهیا نمودن تفسیرهای عینی مناسبی است که جهت صورت‌بندی مطالعات برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در مفهوم‌پردازی، مفاهیمی ایجاد می‌شود که جایگزین مفاهیم قبلی گردد به این دلیل که مفاهیم قبلی از کفایت لازم برخوردار نبودند. در این نوع پژوهش از روش تغییر و بازسازی جهت ایجاد مفاهیم نوین استفاده می‌شود. ارزیابی ساختار مفهومی نیز ناظر به تعریفی موجه از ساختار مفاهیمی است که به روشنی ایجاد شده است تا برنامه درسی و پژوهش را در مورد آن تنظیم کنیم. این مفهوم فقط شامل فهم ساختار مفهومی یک نظریه، الگو یا برنامه پژوهشی نیست بلکه تعیین حدود آن جهت بهره‌مندی در تحقیق برنامه درسی است. (C.short, 1991) هدف پژوهش تحلیل فلسفی در مطالعه حاضر عبارت است از فهم و بهبود بخشیدن به مجموعه مفاهیمی که ما بر حسب آن‌ها تجربه عمل فکورانه را بررسی کرده‌ایم. در حیطه مطالعات برنامه درسی، وظایفی وجود دارد که با پژوهش تحلیل فلسفی می‌توان آن‌ها را به نحو کفایت‌مندانه‌ای به انجام رساند (Coombs & Daniels, 2008). در پژوهش حاضر از هر سه نوع این فعالیت تحلیلی فلسفی به تناسب استفاده شده است.

در مرحله بیان مولفه‌های مشترک برای پاسخ به پرسش اول نظام مفهومی شواب و آرنست از «تفسیر مفهومی» استفاده شد. در این مرحله ارتباط عناصر مفهومی در اندیشه‌های هر دو نظریه پرداز به منظور طرح افق مورد نظر آن‌ها بررسی و احصا شد و برای شناسایی معنای مفاهیمی چون تامل و عمل با نظر به زمینه نظری و فکری و نیز سابقه تاریخی آنها تلاش شد جایگاه آنها روشن شود. برای پاسخ به پرسش دوم، از مفهوم پرداززی و ارزیابی ساختار مفهومی استفاده شد. در مفهوم پرداززی از خلق مفاهیم متکی به نظام نظری برای تبیین ویژگی‌های اساسی هر یک از دیدگاه‌ها بهره گرفته شد و این به معنای سازمان دهی مجدد اندیشه‌های آرنست و شواب به منظور پاسخ به سوال اول بود. و برای نتیجه‌گیری نهایی از مقایسه ساختارهای فکری این دو دیدگاه، از ارزیابی ساختار مفهومی استفاده شد در این مرحله، مقایسه تشابهات و تفاوت‌های هر یک از مفاهیم محوری آرنست و شواب در زمینه عمل و تامل بود که با انجام گام‌هایی که در قسمت‌های قبل ذکر شد مقدمات ارزیابی آن برای پاسخ به سوال دو فراهم آمد.

یافته‌ها

رابطه نظر و عمل در اندیشه فیلسوفان سابقه‌ای طولانی دارد و می‌توان در یونان باستان به اندیشه‌های افلاطون و ارسطو اشاره کرد. در نگاه ارسطو همه انسان‌ها ذاتاً جویای معرفت هستند (Aristotle, 1999). اگرچه مرتبه شناخت، در همه انسان‌ها یکی نیست. دیدگاه افلاطون بر این است که ما به اشیا خاص، آنگاه معرفت داریم که آن‌ها را

1 concept interpretation

2 Concept development

3 Concept structure assessment

مصادیق امر کلی ببینم اما در نظر ارسطو این فرایند بر عکس است یعنی ما از طریق امر جزئی است که به کلیات پی می‌بریم. از یک سو بدون معرفت هیچ چیز را نمی‌توان آموخت و از طرف دیگر، فعال شدن توان عقلی باید با یکی از صور خیالی باشد. در نظام اخلاقی ارسطو، عمل به خودی خود دارای ارزش است چرا که با عمل است که معلوم می‌شود ما چه هستیم (Aristotle, 2000). از آنجا که مهمترین بحث در اخلاق ارسطویی نیل به سعادت است، بیان کلی او این است که آن را نمی‌توان به دست آورد مگر اینکه اهل عمل باشیم. چنین چالشی همواره در حوزه تعلیم و تربیت که با عمل سر و کار داریم به نحو جدی‌تری مطرح است.

کار^۱ (۱۹۹۲) از معلمانی سخن می‌گوید که حس ناکامی از آموختن دانش‌های نظری دارند و تصور می‌کنند که آنچه که آموخته‌اند در شرایط واقعی به طور محسوس قابل استفاده نیست (Carr, 1999).

باقری و ایروانی (۱۳۸۰) در یک بررسی، جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم را تبیین کرده‌اند. به نظر آن‌ها آنچه که باعث می‌شود آموخته‌های معلمان در میدان عمل چندان کارا نباشد عبارتند از: معلمان عموماً نگرش واقع بینانه‌ای نسبت به نظریه‌ها ندارند. نظریه‌های تربیتی کارکردهای گوناگونی دارند و یکی از آن‌ها کارکرد راهنمایی است که در نتیجه آن اقداماتی صورت می‌پذیرد اما ویژگی که باید در نظر داشت، در کاربست نظریه‌ها با واسطگی آن‌ها است به این معنی که به طور مستقیم قابل استفاده نیستند (Irvani & Baqeri, 1999).

۱. شواب و بحران برنامه درسی

جوزف شواب در جنبش اصلاحات زیست‌شناسی آمریکا در دهه ۱۹۶۰ سهم عمده‌ای داشت. وی اصطلاحاتی چون بلاغت نتایج^۲ و روایت پژوهش^۳ را به مباحث علوم در مدرسه وارد کرد. وی متأثر از آموزش‌های دیویی^۴ و رالف تایلر^۵ بود. مدتی هم تحت تاثیر رویکرد کتاب‌های بزرگ (مانندگار)^۶ که از سوی کسانی چون هاجینز^۷ و موتیمر آدلر^۸ بود. اما شواب از تاملات علوم اجتماعی در حوزه آموزش عمومی غافل نبود (De & George, 2014). در سال‌هایی که مشغول ایده‌پردازی اصلاح برنامه درسی علوم بود با نوشتن مقاله *امر عملی: زبان برنامه درسی*، از نارضایتی خود به عنوان یک بحران یاد کرد.

۱.۱. رهیافت شواب در میانه بحران مفهومی و کارکردی برنامه درسی

شواب (۱۹۶۹) در مقاله عمل: زبانی برای برنامه درسی، اشاره دارد که به دلیل اینکه برنامه درسی نمی‌تواند با مبانی موجود فعالیت خود را توجیه کند، حوزه‌ای در احتضار است و دلیل اصلی‌اش این است که بر نظریه اتکا کرده است (Schwab, 1969). وی شرط احیا را بازگشت به عمل، شبه عمل^۹ و التقاط^{۱۰} می‌داند و مقصودش از التقاط، هنر تمرکز بر مجموعه‌ای از مسائل بود که از نظریه‌ها ناشی می‌شود. وی این زبانی که از آن به عنوان برنامه درسی سخن می‌گوید را از عمل به معنایی که مدیران مدرسه از آن سخن می‌گویند، متمایز می‌کند. مراد وی از عمل، نوعی دیسپلین برای محیط‌هایی است که اقتضای عمل دارند. روش‌های دیسپلین عمل، به تصمیم‌گیری‌های قابل دفاع و دیسپلین‌های نظری به نتایج اطمینان بخش می‌انجامد. وی نشانه‌های این بحران را گریز از مشکل در هر حوزه و پرداختن به آن‌ها از جانب عاملان اسمی آن حوزه می‌داند. گریز دوم گریز از سطح پرداختن به موضوع و گفتمان‌های حوزه و دیسپلین است. گریز سوم بازگشت به موضوع‌ها و مشکلات حوزه بدون توجه به مسائل واقعی که دست به گریبان آن و استقرار در همان موضع اولیه است. گریز چهارم، رفتن به حاشیه متخصصان برنامه درسی و نقش ناظر و

1 Carr

2 rhetoric of conclusions

3 narrative of enquiry

4 John Dewey

5 Ralph Tyler

6 Great Books approach

7 Robert Maynard Hutchins

8 Mortimer Adler

9 quasi-practical

10 eclectic

منتقد را ایفا کردن است. گریز پنجم، حفظ دانش پیشین در قالب زبان جدید و گریز نوع ششم، افزایش گفت‌وگوهای ستیزه‌جویانه و هیجانی است. به نظر شواب این شش نشانه را می‌توان به‌عنوان نشانه‌های بحران در نظر داشت و البته که همه این نشانه‌ها در یک سطح نیستند و انواعی از این نشانه‌ها نباید مورد ملامت قرار گیرند. به حاشیه رفتن و تکرار دانش پیشین قابل دفاع نیستند اما چهار نوع دیگر هر یک به نوعی می‌توانند در نوسازی حوزه بحران‌زده برنامه درسی کمک کنند.

به نظر شواب، اصول و مبانی حوزه برنامه درسی ظرفیت این را ندارند که مشکلات را شناسایی کنند چرا که این حوزه ماهیتی نظری داشته است. وی از رویکرد تلفیقی هربرت و برنر^۱ یاد می‌کند که اولی نظریه‌ای درباره ذهن و دومی درباره دانش است. جنبه ناکارآمد این تلفیق از این رو نیست که دو حوزه نظری متمایز را به هم متصل کرده است بلکه راه حل‌های شتاب زده‌ای است که از مجرای تلفیق این دو رویکرد به دست آمده است (Schwab, 1969).

پیشنهاد وی برای رویارویی با چالش: انجام پژوهش در حوزه برنامه درسی برحسب موضوع و بهره‌گیری از ظرفیت رشته‌ها در علوم اجتماعی برای پاسخ به آن بر حسب عمل، شبه عمل، گزینش و التقاط نظریه و عمل است. تکمیل‌کننده نظریه، هنر عمل است که نظریه را رویت‌پذیر می‌کند. سه گونه هنر عمل را می‌توان در این راستا بر شمرد. هنرهایی که ناهمسانی بین موردهای عینی و نمونه‌های انتزاعی را تبیین می‌کنند، هنرهایی که نظریه را در روند کاربردی‌اش تعدیل می‌کنند و هنرهایی که شامل در بر گرفتن بسیاری از ابعاد عینی است (Schwab, 1969).

نظر اساسی شواب در ارزیابی خود از ماهیت پژوهش‌ها در حوزه تعلیم و تربیت این است که یک نمونه شبیه‌سازی شده از رفتار واقعی انسان را به دست می‌دهد و هیچ‌گاه نمی‌تواند نماینده رفتار واقعی انسان باشد. اما با راهبردهای یاد شده، می‌توان به میزان قابل توجهی رابطه موثر میان آن‌ها و جهان نمونه‌های واقعی ایجاد کرد. درباره هنرهای عمل، می‌توان گفت که آن‌ها نه قیاسی‌اند که در پی تعمیم باشند و نه صرفاً مثال‌های معین بلکه هدف آن‌ها، اتخاذ یک تصمیم در موقعیت می‌باشد.

۲،۱ رابطه تامل با عمل

از نظر شواب، وضعیت آرمانی فعالیت در حوزه تعلیم و تربیت بنا به توصیفی که از چیستی عمل شد، ضمن اینکه با تامل رابطه‌ای تنگاتنگ دارد اما تمایزهای ظریفی دارد. تامل فعالیتی است که همزمان به اهداف و وسایل نیل به آن‌ها توجه دارد. تامل باید مصادیق مطلوب را تعیین کند و راه‌حل‌های بدیل را ترسیم و نیز پیامدهای ممکن را پیش‌بینی کند (Schwab, 1969).

در دیدگاه شواب براساس ارزیابی راه حل‌ها در فعالیت متاملانه بهترین انتخاب‌ها باید به دست آید و نه درست‌ترین؛ چرا که درست‌ترین راه حل وجود ندارد. ویژگی دیگر تامل، توجه داشتن به متنوع‌ترین راه حل هاست. اما سوالی که مطرح است اینکه آیا با این نوع نگرستن به مساله ی تامل و رابطه‌اش با عمل، شواب در پی امتناع از تخصص است؟ وی معتقد است که هدف من از این گونه صورت‌بندی، چیستی، تامل امتناع از تخصص و سر باز زدن از مسئولیت‌های حرفه‌ای نیست بلکه بر عکس اگر قرار باشد معلمان به دانشی مناسب دست یابند که متناسب با نیازهای واقعی‌شان باشد لازم است رویه‌های خود را در مورد تامل ارتقا دهند. هدف این است که عوامل انسانی متعدد در مدرسه را متوجه مشکل‌های عام‌تر برنامه درسی کنیم (Schwab, 1969).

برای نزدیک کردن آنچه که شواب درباره عمل و تامل در برنامه درسی گفت دو مورد پیشنهاد می‌گردد: انتشار مجلاتی که مخاطبان آن معلمان باشند و در آن‌ها دیدگاه‌های خود را به اشتراک بگذارند. راهبرد دوم برگزاری سمینارهایی است که معلمان از رشته‌های مختلف پس از طرح دیدگاه‌های خود به گفت‌وگو در مورد آن‌ها می‌پردازند. برآیند این دو راهبرد می‌تواند معلمان را در فرایند تصمیم‌گیری دخیل کند.

۲. خاستگاه نظریه عمل در اندیشه آرنست

اهمیت طرح دیدگاه آرنست درباره عمل و اتصال آن با حوزه تعلیم و تربیت از این نظر است که وی چپستی عمل را در تمایز با فعالیت‌های دیگر و در متن تحولات سیاسی قرن بیستم بررسی می‌کند و این امر می‌تواند درک متفاوت‌تری از چپستی عمل در اختیار متفکران تربیت در قیاس با فعالان درون خود نهاد تعلیم و تربیت قرار دهد. آرنست در متن رویدادهای بزرگ این عصر قرار داشته و با تمام وجود جنگ، ترور، تمامیت خواهی، خشونت، آوارگی، نژاد پرستی، پوچ‌گرایی و سیاه‌اندیشی روشنفکران را درک کرده است. وی در مهمترین کتاب‌های انتشار یافته خود با عناوین «خشونت»^۱، «ریشه‌های و خاستگاه‌های توتالیتاریسم»^۲، «انقلاب»^۳، «وضعیت بشری»^۴، «حیات ذهن»^۵ و «انسان‌های قرن‌های تاریک»^۶ به فراز و فرودهای تحولات سیاسی قرن بیستم در لایه‌های فکری افراد جامعه پرداخته است تا دریابد که چگونه وضع بشر بدین جا رسید و تحت چه شرایطی می‌توان از بهبود آن سخن گفت.

در نگاهی فراگیر، می‌توان گفت که آرنست در آثار خود که به مسائل متفاوت انسان قرن بیستم پرداخته است اعتقاد دارد که دلیل عمده آن مشکلات، فراموشی «عمل» در عرصه عمومی است. «تمامیت خواهی» بر بستر جامعه توده‌ای که خود حاصل فقدان و فراموشی عمل است، شکل می‌گیرد و سوار بر موج خروشان پیکره بی‌مغز جامعه توده‌ای به پیش می‌تازد و با خشونت و ترور و ارباب در پوشش ایدئولوژی بس زیبا بر همه امور تسلط می‌یابد. در این میان از «عمل» در معنای مورد نظر آرنست خبری نیست (Younesi & Tadayonrad, 2009). بنا به نظر هال^۷ (۲۰۰۲) رویکرد فکری آرنست محصول اختلاط وجوه مختلف زندگی در خلال تحولات تاریخی است و تلاش می‌کند به نحوی پدیدارشناسانه با برگرفتن ایده‌های اساسی به توضیح آن بپردازد (Hull, 2002). آنچه از در هم آمیزی عناصر مختلف در بررسی‌های آرنست اهمیت پیدا کرده است، مفهوم عمل است، چرا که در عمل می‌تواند روزهایی برای آگاهی و در نتیجه آن تجربه زندگی توأم با آزادی را دریافت. لازم به یادآوری است منظور آرنست از آزادی، آزادی‌های لیبرالیستی که به نظر ایشان جز تعاریف آزادی‌های منفی محسوب می‌شود، نیست. بلکه آرنست آزادی را در تکرر و با هم بودگی‌های انسان‌های برابر و ناشی از سخن گفتن و دلیل اصلی خشونت را در صامت بودن و عدم گفتگو افراد در اجتماع می‌داند. در نگاه آرنست مفاهیم عمل، آزادی، تکرر و سیاست در جامعه دارای ربط و پیوستگی مستقیم و سازنده با یکدیگر هستند. از رهگذر این بررسی‌ها آرنست (۱۹۶۸) در کتاب "میان گذشته و آینده: هشت تمرین، در اندیشه سیاسی"^۸ از ظهور فرهنگ توده‌ای صحبت می‌کند. در فرهنگ توده‌ای افراد سخنی از خود جهت ارایه و بیان در جامعه ندارند و صرفاً تکرارکننده اهداف و شعارهای از پیش تعیین شده هستند که معمولاً معنا و دریافت درستی از این خواسته‌ها ندارند.

به نظر راجرز (۲۰۱۴) فلسفی‌ترین تبیین‌های آرنست از سیاست را در کتاب **وضع بشر** می‌توان یافت (Rogers, 2014). وی از تمایزهای سه فعالیت بنیادین انسان سخن می‌گوید. این تمایزهای بنیادین در ارتباط با مفهوم زندگی **وقف عمل**^۹ تبیین می‌شود. از نظر وی زندگی وقف عمل سه فعالیت بنیادین بشر است: زحمت، کار و عمل. این سه مقوله، از آن رو بنیادی هستند که هر یک با یکی از شرایط اساسی که تحت آن‌ها آدمی بر روی کره خاکی حیات می‌یابد تناظر دارد. زحمت^{۱۰} فعالیتی متناظر با روند زیستی بدن انسان است که رشد خود انگیخته، سوخت و ساز و روال آن در فرجام ضروریات حیاتی است که زحمت آن‌ها را ایجاد و وارد روند زندگی کرده است. کار فعالیتی است که

1 On violence (1970)

2 The Origins of Totalitarianism (1973)

3 On Revolution (1963)

4 The Human conditions (1958)

5 The life of the mind (1981)

6 Men In Dark Times (1970)

7 Hull

8 Between past and future (eight exercises in political thought)

9 Vita active

10 Labor

متناظر با غیرطبیعی بودن وجود بشر در چرخه حیات بی‌انقطاع نوع بشر جای ندارد. کار^۱ جهانی مصنوع از اشیاء فراهم می‌آورد که به نحوی مشخص با محیط طبیعی فرق دارد. عمل^۲ آن یگانه‌فعلیتی است که بدون واسطه اشیاء یا مواد، فقط در میان انسان‌ها جریان دارد (Arendt, 2017). زحمت در بین انسان و سایر حیوانات مشترک بوده و شامل روند زیستی موجودات زنده است. کار در بین انسان و خدای صانع دارای وجه اشتراک است، لیکن تنها عمل مختص انسان است.

دو مولفه‌ای که نقشی اساسی در ساختن عمل به عنوان بنیادی‌ترین تمایز انسان از خدا و سایر موجودات دارند عبارتند از: زادگی^۳ و تکثر^۴. این دو مولفه صرفاً مختص انسان است و باعث شده انسان‌ها قصه‌گو و تاریخ‌مند باشند. به نظر لوینسون (۲۰۱۰) این دو عنصر بنیادی به اختصار، بیان‌گر ابتکار عمل انسان در اندیشه آرنست است (Levinson, 2010). زادگی ظرفیت همه انسان‌ها در مواجهه با جهان است و تکثر به معنای تکینه بودن و غیر قابل جایگزین بودن انسان‌هاست. از آنجا که در این دو عنصر عمل انسان نمود پیدا می‌کند می‌توان گفت که با وجود این دو عنصر انسان‌ها در جهان مشترک به تعاملی از جنس فرایند و نه فرآورده می‌پردازند. برخلاف زحمت و کار، که فرآورده اهمیت و عینیت دارد. اما با وجود اینکه عمل اهمیت زیادی در هویت بخشیدن به انسان دارد، ولی از تفکر جداست و نمی‌توان آن را با تفکر یکی دانست. ویژگی مهمی که تفکر دارد این است که نمود حقیقی‌اش را در رابطه با جهان مشترک به دست نمی‌آورد در حالی که این ویژگی عمل در جهان مشترک نمودار می‌شود.

در نتیجه دو نوع فعالیت اول نمی‌تواند بی‌واسطگی باشد و همین که به واسطه عامل زیستی یا مصنوعی انجام می‌شود از قدرت ایجاد پیوندهای انسانی برخوردار نیست. آرنست در کتاب حیات ذهن (۱۹۸۱) تلاش می‌کند رابطه عمل را با تفکر این گونه توضیح دهد. به نظر وی عمل را با نقطه مقابلش یعنی تفکر و یا نظر بهتر می‌توان دریافت. چیزی که در زندگی وقف عمل توجه او را به خود جلب کرد این بود که انگاره ضد آن یعنی خاموشی کامل در زندگی وقف نظر، به قدری فراگیر بود که در قیاس با این سکون همه تفاوت‌های دیگر بین فعالیت‌های گوناگون در زندگی وقف عمل، رنگ می‌باختند. در مقایسه با این سکون، دیگر اهمیتی نداشت که زحمت می‌کشیدید و زمین را زیر کشت می‌بردید یا کار می‌کردید و اشیایی برای استفاده و مصرف می‌ساختید یا همراه با دیگران عمل می‌کردید (Arendt, 2022).

در این میان وضعیت جامعه جدید به سبب تحولات اجتماعی و صنعتی به ظهور پدیده‌ای به نام پدیده توده‌ها انجامیده است. مساله فرهنگ توده‌ای پیش از همه، مشکل بنیادی دیگری را در قالب رابطه بسیار پیچیده بین جامعه و فرهنگ مطرح می‌کند. آشکار است که جامعه توده‌ای وقتی پدید می‌آید که توده‌های جمعیت جزء جامعه می‌شوند. جامعه توده‌ای در واقع حاکی از آن است که توده‌های جمعیت آن قدر از قید کار فرساینده بدنی رها شده‌اند که زمان فراغت کافی برای اختصاص دادن به فرهنگ داشته باشند. جامعه توده‌ای و فرهنگ توده‌ای با هم ارتباط دو جانبه دارند؛ اما جنبه مشترک آن‌ها توده نیست بلکه جامعه‌ای است که توده‌ها هم جزء آن‌ها شده‌اند (Arendt, 2022). از طرف دیگر آرنست اهمیت نظریه و نظروری را بیان می‌کند و از ریشه‌های یونان باستانی آن سخن می‌گوید. در تدریس فکورانه این مسئله کاملاً آشکار است که معلمان با دامنه وسیعی از اعتقادات ایدئولوژیک که تدریس فکورانه را پذیرفته‌اند و بر این اعتقاد هستند که معلمان فکور از معلمانی که صرفاً توسط سنت و اقتدار و ایدئولوژی حمایت می‌شوند کارآمدترند (Monfaredi Raz et al, 2015).

با این حال به نظر آرنست، برتری نظروری در هر نوع فعالیت نسبت به عمل را نمی‌توان به بر آمدن باورهای مسیحی نسبت داد. در واقع این برتری و تقدم را باید در فلسفه سیاسی افلاطون جستجو کرد که در آن کل

1 work

2 action

3 natality

4 plurality

سازمان‌دهی مجدد آرمانی حیات پولیس نه تنها با بصیرت برتر فیلسوف هدایت می‌شود بلکه غایتی جز مقدر ساختن شیوه زندگی فیلسوف ندارد. خود بخش‌بندی ارسطو در باب شیوه‌های گوناگون زندگی که در ترتیب آن زندگی وقف لذت جایگاهی کم اهمیت دارد، آشکارا آرمان‌نظورزی را راهنما گرفته است. فیلسوفان به آزادی باستانی از قید حوائج زندگی و از یوغ قهر دیگران، آزادی و فراغت جستن از فعالیت سیاسی را افزودند، به گونه‌ای که دعوی مسیحی متاخر، آزادی از گرفتاری در امور دنیوی، آزادی از کار و بار این جهان، به طور کلی برخاسته از سیاست‌گریزی فیلسوفانه اواخر عهد باستان و مسبوق به آن بود. چیزی که پیش‌تر خواسته معدودی بود اکنون حق همگان به شمار می‌رفت (Arendt, 2017).

با بررسی زمینه‌های فکری و اجتماعی اندیشه‌های شواب و آرت، که هر یک از دو زمینه و آبشخور متفاوت فکری بودند می‌توان نتایجی را به عنوان زمینه بازخوانی مفهوم عمل در نظر داشت. به نظر می‌رسد که در اندیشه‌های شواب بیشتر ردپای تفکر پراگماتیستی ناشی از اندیشه‌های دیویی به چشم می‌خورد. از این رو شواب، ضمن اعتقاد به شکافی بزرگ در عرصه مطالعات برنامه درسی، طرح پیشنهادی‌اش به نوعی عرصه همکاری‌های بین رشته‌ای با موضوعیت مسائل مشترک می‌باشد. شواب در کنار اینکه محقق و تحصیل‌کرده زیست‌شناسی است و نقش مهمی در یک دوره اصلاحات برنامه درسی در امریکا داشت، می‌توان از او به عنوان یک متفکر تربیتی یاد کرد؛ چرا که یکی از محورهای مهم تاملات او مربوط به ساختار رشته‌ها و ماهیت دانش است به نحوی که نوشته‌های وی برای کسی مانند الیوت آیزنر^۱ هم الهام‌بخش بوده است (Connelly, 2013).

استعاره پرواز^۲ یکی از رهیافت‌هایی است که در نوشته‌های شواب دیده می‌شود و برای پیوند میان نظریه و عمل استفاده می‌گردد. به نظر وی متخصصان برنامه درسی، برای آن‌که بتوانند موثرتر به حرفه خود عمل کنند باید همواره در عرصه نظر و عمل پرواز کنند و قلمروهای این دو وضعیت را مدام بررسی نمایند. نتیجه این پرواز، بر فراز میان نظریه و عمل نوعی کارآمدی حرفه‌ای برنامه درسی را به دنبال خواهد داشت.

شش گونه پرواز در این نوع استعاره قابل درک است: پرواز جانبی^۳ به دیگر رشته‌های مانند روان‌شناسی، آزمون پیشرفت تحصیلی، پرواز رو به بالا^۴ مانند رشته‌های درباره رشته‌ای دیگر، پرواز رو به پایین^۵ مانند وضعیت پیش تفسیر خام، پرواز موازی^۶ مانند تاریخ، نقادی، تفسیر، پرواز درجا^۷ مانند بازنویسی، پرواز اکتشافی و ستیزه‌جویانه^۸ (Connelly, 2013).

پرواز جانبی به این معنی است که حل مسائل و مشکلات مربوطه به برنامه درسی به متخصصان سایر رشته‌ها مانند روان‌شناسان، مشاوران و جامعه‌شناسان سپرده می‌شود. در پرواز رو به بالا به جای بهره بردن از اصول برنامه درسی صرفاً به بحث پرداخته می‌شود و این امر موجب خواهد شد که از نظری به نظری‌تر شدن برنامه درسی بیانجامد. در پرواز رو به پایین بازگشت به عصر موضوعات و غفلت کردن از دستاوردها می‌شود. نشانه پرواز موازی تنزل جایگاه متخصصان برنامه درسی به مفسر یا مورخ است. پرواز درجا به مفهوم تکرار دانش قدیم در لوای جدید است. در پرواز ستیزه‌جویانه بحث و جدل بر روی حواشی مانع از پرداختن به اصول اصلی برنامه درسی می‌شود (Khakbaz, 2017). شواب ضمن اینکه تمایزی میان عرصه نظر و عمل می‌دید اما در نهایت با تاسی از دیویی نوعی رابطه دیالکتیکی میان آن‌ها قابل تصور بود و نیز با تاسی از مک‌کیون که یکی از شاگردان دیویی و از مفسران اندیشه‌های ارسطو به شمار می‌آمد در حوزه تقسیم‌بندی علل به علل چهار گانه، بر این باور بود که عرصه برنامه درسی، به عنوان

1 Elliot Eisner

2 flight

3 Sideways

4 upward

5 downward

6 sidelines

7 perseverance

8 heuristic, contentious

یک علت صوری و آنچه که بدان صورت می‌بخشد ویژگی عملی بودن آن است (Connelly, 2013). در مقایسه با نظر شواب در مفهوم‌پردازی عمل، آرنت به عنوان یک متفکر سیاسی در واکاوی رابطه نظر و عمل در آرا و نظراتش شاهد بازگشت به ریشه‌های تاریخی وقوع این موضوع و مراجعه به یونان باستان است. اگرچه در ارزیابی رابطه نظر و عمل در اندیشه‌های شواب صراحتاً باید دنبال نوعی تصمیم‌گیری به منظور اقدام بود. در اندیشه‌های آرنت بیشتر نوعی فهم به واسطه بررسی تاریخی و پدیدارشناسانه از این دو مقوله به دست می‌آید. وی در کتاب وضع بشر بر این باور است که اختراع سفینه فضایی نشان از نارضایتی بشر از زندگی در زمین است زیرا که زمین را زندان ابدان می‌داند و در پی یافتن نقطه اتکای ارشمیدسی خارج از زمین است. تسخیر فضا محصول و برآیند چه سازوکاری است که اکنون در زمین حس آرامش ندارد و آرامش را در کرات دیگر جستجو می‌کند. این وضعیت، به نظر آرنت وضعیتی دشوار است که نشان‌دهنده ناکامی انسان در فهم مسائل خویش است و به بیان شواب، رشد رشته‌ها یا تفکر رشته‌ای در عرصه عمومی به دشواری این وضعیت دامن زده است.

زبان شواب و آرنت برای بیان مساله وضعیت دانش، در جامعه جدید متفاوت است. قلمرو بحث شواب تا حد زیادی محدود به عرصه تعلیم و تربیت و برنامه درسی است، اما آرنت چنین وضعیتی را در تمامیت جامعه جدید مشاهده و بررسی می‌کند. در مقدمه کتاب **وضع بشر**، مارگارت کنوون^۱ چنین مضمونی را در اندیشه آرنت این گونه بیان می‌کند:

از آنجا که شکاف، بین قدرت و مسئولیت به نظر فراخ تر از هر زمان دیگری می‌رسد، تذکر آرنت درباره قابلیت بشر برای عمل و اهتمام او به اینکه «به آنچه می‌کنیم فکر کنیم» فوق العاده به هنگام است. با این حال، باید به دقت به آنچه آرنت می‌گوید گوش بسپاریم، زیرا به آسانی ممکن است پیام او را به غلط دعوت بشریت به کنار نهادن کاهلی و رخوت خویش و به عهده گرفتن مسئولیت رویدادها و ساختن آگاهانه آینده‌مان دریابیم. اشکال این طرح شبه مارکسیستی، این است که «بشریتی» در کار نیست که بتواند به این طریق مسئولیت بپذیرد. افراد بشر، متکثر و میرا هستند و همین ویژگی‌های وضع بشر است که سیاست هم‌گشودگی و نامختومی اعجاز آمیزش و هم امکانی بودن نومیدکننده‌اش را می‌بخشد (Arendt, 2017).

در بیان دیدگاه شواب، گفته شد که او به اندیشه‌های ارسطو برای توضیح استعاره پرواز اشاره دارد و به علل چهارگانه می‌پردازد. اما آنچه که برای آرنت در اندیشه‌های ارسطو قابل توجه است و می‌تواند به واسطه آن، مفهوم عمل را توضیح دهد قدرت دانش لیبرال است. وی با ارجاع به ارسطو این سه شیوه را این گونه بیان می‌کند:

ارسطو میان سه شیوه زندگی تمیز می‌نهد. سه شیوه زندگی که انسان‌ها درحالت آزادی یعنی در استقلال کامل از حوائج زندگی و روابط ناشی از آن‌ها ممکن است انتخاب کنند. این شرط آزادی همه آن شیوه‌های زندگی را که عمدتاً مصروف زنده نگه داشتن خویشتن می‌شوند از دور خارج می‌کند نه فقط زحمت شیوه زندگی بردگان را که مقهور ضرورت زنده ماندن هستند تحت تاثیر قرار می‌دهد بلکه زندگی شغلی صنعتکاران، پیشه‌وران آزاد و زندگی مال‌اندوزانه سوداگران را نیز کنار می‌نهد. سه شیوه زندگی این وجه اشتراک را دارند که سر و کارشان با امور «زیبا» است یعنی با چیزهایی که نه ضروری‌اند و نه صرفاً مفید. زندگی مصروف تمتع از لذات جسمانی که در آن زیبا آن‌چنان که داده شده است گسارده یا مصرف می‌شوند. زندگی که وقف امور پولیسی می‌شود که در آن فضل یا سرآمدی کردارهای زیبا می‌آفریند و زندگی فیلسوف که مصروف کاوش و تامل در امور ابدی است که زیبایی لایزال آن‌ها نه ممکن است از طریق مداخله مولدانه انسان به وجود آید و نه امکان دارد که به واسطه گساردن یا مصرف شدن آن‌ها به نزد انسان، دستخوش تغییر شود (Arendt, 2017).

به نظر دوارت (۲۰۰۱) کلمه قصاری که آرنت در انتهای کتاب وضع بشر و ابتدای کتاب حیات ذهن از متفکری به

نام کاتو^۱ نوشته است، در نهایت به نوعی بیانگر نگرش آرنت درباره رابطه نظر و عمل و یا چیستی این دو مقوله است (Duarte, 2001):

آدمی هیچ‌گاه به اندازه وقتی که عملی انجام نمی‌دهد، اهل عمل نیست و هرگز به اندازه زمانی که با خویشتن به سر می‌برد از تنهایی فاصله نگرفته است (Arendt, 2017).

بحث و نتیجه‌گیری

• عناصر مشترک و متفاوت مفهوم پردازی عمل در رویکرد شواب و آرنت چیست؟
می‌توان گفت که با مقایسه دو دیدگاه مهم درباره عمل با آبشخورهای متفاوت و البته مشابه شباهت‌ها و تفاوت‌های قابل توجهی را ذکر کرد که می‌تواند در زمینه مفهوم پردازی در حوزه رابطه عمل و نظر مفید واقع شود. (جدول ۱)

جدول ۱. شباهت‌ها و تفاوت‌های آرنت و شواب در مفهوم پردازی عمل

مقایسه	شباهت در مفهوم پردازی عمل	تفاوت در مفهوم پردازی عمل
آرنت و شواب	در نظر آرنت و شواب عمل و نظر حوزه‌های متمایزی هستند و هیچ‌یک قابل فروکاستن به دیگری نیست گسستگی علوم از هم در عرصه عمومی می‌تواند به نوعی نا کارامدی یا از بیگانگی انسان از جهان منتهی شود	راه حل شواب در پیوند نظر و عمل نوعی دیالکتیک نظر و عمل الهام گرفته از دیویی است پایه‌های فکری شواب بیشتر پراگماتیستی پایه‌های فکری آرنت اگزیستانسیالیستی و پدیدارشناسانه است راه حل آرنت تقویت دیالوگ با خود برای تقویت تفکر

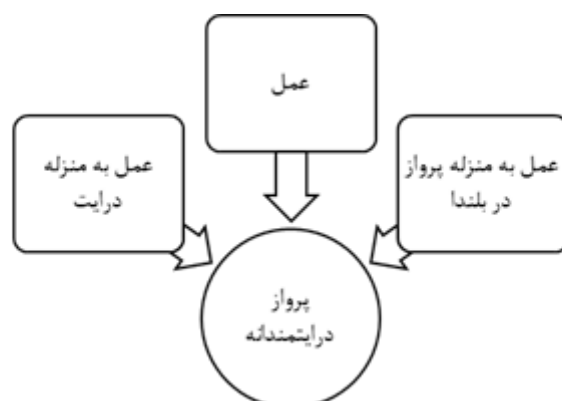
در واقع در مورد زمینه‌های مشترک می‌توان گفت:

- در نظر آرنت و شواب عمل و نظر حوزه‌های متمایزی هستند و هیچ‌یک قابل فروکاستن به دیگری نیست.
- گسستگی علوم در عرصه عمومی از هم، می‌تواند به نوعی ناکارآمدی یا به بیگانگی انسان از جهان منتهی شود.

زمینه‌های تفاوت

- راه حل شواب نوعی دیالکتیک نظر و عمل الهام گرفته از دیویی است.
- پایه‌های فکری شواب بیشتر پراگماتیستی است.
- پایه‌های فکری آرنت اگزیستانسیالیستی و پدیدارشناسانه است.
- اگرچه میزان ژرفای واکاوی آرنت به‌ویژه آنجا که از زوایای مختلف به پدیدار شناسی مفهوم عمل می‌پردازد، قابل قیاس با شواب نیست اما آن‌چه که می‌تواند زمینه‌های مشترکی برای گفتگو میان اندیشه‌های این دو را فراهم کند، عرصه تعلیم و تربیت است که برای هر دو اهمیت قابل توجهی داشته است. اگرچه در حوزه تعلیم و تربیت، شواب تمرکز بیشتری در نقد رویکرد رشته‌ای در برنامه درسی و نقشی که در تحولات مطالعات برنامه درسی داشته است. از این رو در پاسخ به سوال دوم:
- با مقایسه عرصه مشترک و تفاوت‌ها چه مفهوم جدید از عمل می‌توان مطرح کرد؟
با برگرفتن عناصر مشترک نظر آرنت و شواب می‌توان به یک الگوی مفهومی رسید (شکل ۱): الگوی مفهومی بر اساس عناصر مفهومی مشترک شواب و آرنت)

شکل ۱. الگوی مفهومی بر اساس عناصر مفهومی مشترک شواب و آرنت



به هر روی اگر بتوان بر حسب قدر مشترکی از اندیشه‌های آرنت و شواب از مفهومی چون تربیت فکورانه سخن گفت، این الگو برحسب همان استعاره‌ای که خود شواب بیان کرده است به نوعی ممکن است بتوان با عنوان پرواز درایتمندانه از آن یاد کرد. در حوزه پداگوژی پدیدارشناسانه، مکس فان منن^۱ یکی از محققانی است که از تدریس و تعلیم و تربیت با عنوان نوعی درایت^۲ یاد کرده است (Borkharadari, 2018). البته استفاده از مفهوم درایت، در حوزه تعلیم و تربیت سابقه طولانی‌تر دارد و به تعبیر فان منن (۲۰۱۶) شاید هربارت به شکل قابل توجهی در آثارش به کار برده است اما به نظر می‌رسد نحوه استفاده هربارت از فان منن با استفاده‌ای که شواب از مفهوم تصمیم‌گیری داشته باشد شباهت بیشتری دارد و جنبه پراگماتیسمی و ابزاری آن بارز باشد در حالی که درایت را در ترکیب پرواز درایتمندانه با توجه به اندیشه‌های آرنت بیان کرد، بیشتر به اندیشه‌های گادامر شباهت بیشتری داشته باشد و این همان تمایز خاستگاه‌های فکری شواب و آرنت است که در این مقایسه به خوبی نمودار می‌شود. در هر صورت با حداقلی از شباهت به نظر می‌رسد اصطلاح پرواز در بلندا که توام با درایت است (پرواز درایتمندانه) با نظر به اندیشه‌های شواب و آرنت علی‌رغم تفاوت در سنت‌های فکریشان، بتواند نحوه رابطه نظر و عمل را به گونه‌ای که ترکیبی از هر دو باشد نشان دهد.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

References

- Ahmadi, A., & Elhamian, N. (2021). A study of the internship curriculum with the approach of educating reflective teachers from the perspective of professors of Farhangian University. *Research in Teacher Education (RTE)*, 3(2), 37-9. [In Persian]
- Amani, F. (2015). Dimensions of thinking and its importance in Training Thoughtful teacher. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 1(1), 37-52. [In Persian]
- Arendt, H. (2016). *The life of the mind*. (Translated by Masoud olya). Tehran: Ghoghnoos. [In Persian]
- Arendt, H. (2017). *The human condition*. (Translated by Masoud olya). Tehran: Ghoghnoos. [In Persian]
- Arendt, H. (2021). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Tehran: Akhtarar. (5th ed.) [In Persian]
- Aristotle. (1999). *Nicomachean ethics*. (Translated by Mohammad Hassan Lotfi). Tehran: Tarh-e No. .[In Persian]

1 Max van Manen

2 Tact

- Aristotle. (2000). *Metaphysics*. (Translated by Sharaf al-Din Khorasani) (2nd ed.). Tehran: Hekmat. [In Persian]
- Borkharadari, R. (2018). Teaching wisdom (book introduction). *Philosophy of Education Journal*, 3(3), 163-173. [In Persian]
- C.short, E (1991). *Forms of curriculum inquiry*(translated by mehrmohammadi et al, 1392). Albany, state university of New York Press,346 pages.
- Carr, D. (1992). Practical enquiry, values and the problem of educational theory. *Oxford Review of Education*, 18(3), 241–251. doi:10.1080/0305498920180305
- challenges of teaching for the world as it is. *Teachers College Record*, 112(2), 464-487.
- Connelly, F. M. (2013). Joseph Schwab, curriculum, curriculum studies and educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 622-639. DOI: 10.1080/00220272.2013.798838
- Coombs, G.A., Daniels, L.R. (2008). *Philosophical research: A conceptual analysis*. (Translated by Khosrow Baqeri). In Short, E. C. (Ed.), *Curriculum studies methods* (Persian edition, Mahmoud MehrMohammadi Ed.). Tehran: SAMT. (Original work published in 2008), [In Persian]
- Day, D.S., Webster, C.M., & Killen, A. (2022). Exploring initial teacher education student teachers' beliefs about reflective practice using a modified reflective practice questionnaire. *Reflective Practice*, 23, 437 - 451.
- De Boer, G. E. (2014). Joseph J. Schwab: His work and his legacy. In *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (pp. 2433-2457). Springer Netherlands.
- Deng, Z. (2021). Constructing 'powerful' curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*. Informa UK Limited. <http://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887361>.
- Duarte ,Eduardo (2001)*The Eclipse of thinking: an Arendtian Critique of cooperative Learning: in :Hannah Arendt and Education: renewing our common world*, Mordechai Gordon, Westview press
- F. Michael Connelly (2013) Joseph Schwab, curriculum, curriculum Studies and educational reform, *Journal of Curriculum Studies*, 45:5, 622-639, DOI: 10.1080/00220272.2013.798838
- Ghasemi, M., Mousapour, N., Haji-Hosseinnejad, G., & Hossenikhah, A. (2018). Designing of Curriculum Model for Training Teacher Educator based on Competencie's Reflective Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 13(50), 45-74. [In Persian]
- Hull, M. (2002). *The Hidden Philosophy of Hanna Arendt*. London and New York: Rutledge Curzon, Taylor and Francis Group
- Irvani, S., & Baqeri, K. (1999). The gap between theory and practice in education. *Madreseh*, 3(3), 39-52. [In Persian]
- Jamshidi, T., Aazam, A., & Imam Jomeh, M.R. (2016). The impact of reflective practice in the teacher education curriculum on the development of student teachers' competencies. *Curriculum Research*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.22099/jcr.2016.3838>[In Persian]
- KHAKBAZ, A.S.. (2017). SCHWAB'S PRACTICAL THEORY: INTEGRATE OF THEORY AND PRACTICE. *JOURNAL OF THEORY AND PRACTICE IN CURRICULUM*, 4(8), 5-26. SID. <https://sid.ir/paper/241900/en>
- Khorooshi, P, & rahimi, H. (2022). Analysis of lesson study with the approach of reflective teacher training in the curriculum of farhangian university and presenting its conceptual model. *Research in teacher education*, 5(1), 87-117. Sid. <https://sid.ir/paper/963424/en>[In Persian]
- Khosravi, R., Mehrmohammadi, M., Mousapour, N., & Fathi, K. (2014). An Essay on " Schwab's Practical Theory" and its Implications for Decentering Decision Making about Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 9(32), 127-158. [In Persian]
- Kunac, S. (2020). EDUCATION PHILOSOPHIES—THE KEY TO UNDERSTANDING THE ROLE OF TEACHER'S BELIEFS IN EDUCATION PRACTICE. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 69(2), 553-572.
- Levinson, N. (2010). A "more general crisis": Hannah Arendt, world-alienation, and the
- Mehrmohammadi, M. (2002). Action Research in the Curriculum Development Process: The Shoravian Action-Research Approach. *Educational Innovations*, 1(1), 21-38. [In Persian]
- Mezirow, J. and Associates (2000) *Learning as Transformation Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco: Jossey- Bass.

- Mohammad Aqaey, M. (2016). Reflective Teacher and Action Research: Linking Educational Practice with Living Theory. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 2(4), 99-112.
- Monfaredi Raz, B.A., Suleimanpour Omran, M., Abbasi Joshghan, E and Sangsafidi, Reza (2015). The role of Farhangian University in training thoughtful teacher with ICT oriented curriculum approach. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 1(1), 15-36. [In Persian]
- Noordegraaf-Eelens, L., Kloeg, J., & Noordzij, G. (2019). PBL and sustainable education: addressing the problem of isolation. *Advances in Health Sciences Education*. Springer Science and Business Media LLC. <http://doi.org/10.1007/s10459-019-09927-z>.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slatery, P., & Taubman, P. (1995). Understanding curriculum as historical text (1950-1970). In W. Pinar (Ed.), *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (pp. 151-177). New York: Peter Lang.
- Rogers, Carrie. (2014). Beginning and Becoming: Hannah Arendt's Theory of Action and Action Research in Education. i.e.: inquiry in education: Vol. 5: Iss. 1, Article 2. Retrieved from: <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol5/iss1/2>
- Schwab, Joseph (1969). *The practical: A language for curriculum*. In David Flinders Stephen Thornton (2004) *the curriculum reader*. Second edition, New York: Taylor and Francis Books. Ink. pp103-117.
- Siegel, S. T., & Daumiller, M. (2021, April 23). Students' and Instructors' Understandings, Attitudes and Beliefs about Educational Theories: Results of a Mixed-Methods Study. *Education Sciences*. MDPI AG. <http://doi.org/10.3390/educsci11050197>.
- Van manen, Max (2016) *The Tact of Teaching the Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, Routledge
- Younesi, M., & Tadayonrad, A. (2009). Politics and existentialism: A study of Hannah Arendt's approach to the concept of "action." *Theoretical Politics Research (Political Science Research)*, New Series (6), 95-122. [In Persian]
- Younesi, M., & Tadayonrad, A. (2009). Politics and existentialism: a study of Hannah Arendt's approach to action. *Pizhuhish-i siyosat-i nazari: research in political science*, new(6), 95-122. Sid. <https://sid.ir/paper/136119/en> [In Persian]