



بازاندیشی مفهومی پرورش تفکر همچون بستر فرهنگی تحول نظام آموزشی بر بنیاد نظریه انسان به منزله عامل

پدیدآورده (ها) : ضرغامی، سعید؛ سجادیه، نرگس؛ قاندى، یحیی
علوم اجتماعی :: راهبرد فرهنگ :: بهار و تابستان 1391 - شماره 17 و 18 (علمی-
پژوهشی/ISC)
از 123 تا 152

آدرس ثابت : <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/940820>

دانلود شده توسط : زهرا عسگری
تاریخ دانلود : 14/11/1394

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) جهت ارائه مجلات عرضه شده در پایگاه، مجوز لازم را از صاحبان مجلات، دریافت نموده است، بر این اساس همه حقوق مادی برآمده از ورود اطلاعات مقالات، مجلات و تألیفات موجود در پایگاه، متعلق به "مرکز نور" می باشد. بنابر این، هرگونه نشر و عرضه مقالات در قالب نوشتار و تصویر به صورت کاغذی و مانند آن، یا به صورت دیجیتالی که حاصل و بر گرفته از این پایگاه باشد، نیازمند کسب مجوز لازم، از صاحبان مجلات و مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) می باشد و تخلف از آن موجب پیگرد قانونی است. به منظور کسب اطلاعات بیشتر به صفحه [قوانین و مقررات](#) استفاده از پایگاه مجلات تخصصی نور مراجعه فرمائید.



پایگاه مجلات تخصصی نور

هدف پژوهش حاضر ترسیم خطوط کلی پرورش تفکر با نظر به مفهوم، چیستی، ویژگی‌ها و عناصر تفکر، نقش آن در زندگی انسان و چگونگی پرورش آن در برخی دیدگاه‌های مطرح و بر بنیاد نظریه «انسان به‌منزله عامل» بوده است. در این پژوهش چنین فرض شده است که پرورش تفکر در فراگیران، عامل بنیادی تحول در نظام آموزشی کشورمان است و در این راه نظریه انسان به‌منزله عامل، زمینه فرهنگی چنین تحولی را فراهم می‌کند.

برای دستیابی به هدف‌های پژوهش از روش تحلیل تطبیقی و نیز قیاس عملی بهره گرفته شده است. در این راه برخی مبانی نظری و بنیادی و از جمله مفهوم و ماهیت تفکر به‌ویژه در دو نگرش کلی وجودشناسانه و غایت‌شناسانه بررسی شده است. سپس مؤلفه‌ها و عناصر تفکر در نظریه انسان به‌منزله عامل و نسبت آن با عمل تبیین شده است. سرانجام و بر بنیاد یافته‌های پژوهش، برای پرورش تفکر در فراگیران اشاره‌ها و استلزام‌هایی چون نگاه کل‌گرایانه به فراگیر، آزمون تبیین‌ها و استنباط‌ها بر بنیاد شواهد و تجربه‌ها، طرح و رویارویی با مسئله از جنبه‌های چندگانه و گوناگون، پرورش خلاقیت فراگیران و فراهم کردن شرایط و موقعیت‌هایی برای تحلیل، داوری و انجام عمل اخلاقی پیشنهاد شده است.

■ واژگان کلیدی:

پرورش تفکر، تحول فرهنگی، انسان به‌منزله عامل، میل، اراده

بازاندیشی مفهومی «پرورش تفکر» همچون بستر فرهنگی تحول نظام آموزشی بر بنیاد نظریه انسان به‌منزله عامل

سعید زرغامی

استادیار دانشگاه خوارزمی
Zarghamii2005@yahoo.com

نرگس سجادیه

استادیار دانشگاه تهران

یحیی قانندی

استادیار دانشگاه خوارزمی
yahyaghaedi@yahoo.com

۱. مقدمه

هر نظام تربیتی اهدافی را پیش‌روی خویش تصویر می‌کند و برنامه‌های خویش را برای تحقق آنها طراحی می‌کند. یکی از اهدافی که در همه نظام‌های تربیتی از اولویت بالایی برخوردار بوده، تربیت انسان‌هایی متفکر است که قادر به رویارویی با موقعیت‌های منحصر به فرد زندگی خویش و کشف و صورت‌بندی راه‌حل‌های یکتای معطوف به آنها باشند. این هدف، در نظام آموزشی ایران نیز مدنظر بوده و بر آن تأکید شده است. چنانکه در مجموعه اهداف آموزش و پرورش مصوب سال ۱۳۷۷ این هدف مورد توجه قرار گرفته و سپس در اهداف هر مقطع نیز به آن اشاره شده است.

دو عامل بیش از عامل‌های دیگر سبب شده‌اند تا تفکر و آموزش آن در قلب فعالیت‌های تربیتی معاصر قرار گیرد. از سویی، گوناگونی موقعیت‌های واقعی زندگی هر فرد، گویای نیاز فرد به تفکر است. در همین باره به کارگیری اطلاعات نظری در موقعیت‌های عملی و تلاش برای برخورد خردمندانه با مسائل، برای نخستین بار با آرای جان دیویی مطرح شد. دیویی در نظریه خویش، عمل را به دو دسته عادی و خردمندانه بخش می‌کند (دیویی، ۱۹۳۳) و بر این باور است که عمل خردمندانه، برخلاف عمل عادی که فقط وابسته به سنت‌ها و عادت‌هاست، رشد‌یابنده است و به‌طور ضمنی بر انعطاف، تجزیه و تحلیل دقیق و آگاهی اجتماعی نیز دلالت دارد.

از سوی دیگر تفکر در بستری اجتماعی رخ می‌دهد یا دست‌کم بخشی از آن در جامعه و به‌صورت دست‌جمعی اتفاق می‌افتد. در این صورت تفکر با فرهنگ رابطه پیدا می‌کند زیرا فرهنگ برای قوام و دوام عمل اجتماعی پدیدار می‌شود و در همان بستر اجتماعی نیز آزمون شده و به‌تدریج تغییر می‌کند. بر چنین زمینه‌ای میزان فرهیختگی و کارایی فرهنگی برای ارضای نیازهای اجتماعی بستگی به سطح اندیشندگی افراد جامعه دارد و بنابراین هم تحول فرهنگی در گرو ارتقاء سطح اندیشه‌ورزی در جامعه است و هم به‌طور متقابل تحول مفهومی و مصداقی در اندیشه‌ورزی نیز وابسته به تحول فرهنگی است. چنین است که باید از رابطه متقابل فرهنگ و تفکر سخن گفت به‌گونه‌ای که زمینه فرهنگی ویژه، معنا و جهت ویژه‌ای به تفکر می‌دهد و از سوی دیگر تفکر می‌تواند زمینه‌ساز تحول در همان شرایط فرهنگی ویژه شود.

اما پیچیدگی مسائل اجتماعی و سیاسی معاصر، ورود خردمندانه به قلمروهای

تصمیم‌گیری را ضروری‌تر ساخته است. به‌گونه‌ای که جوامع مردم‌سالار و مردمی امروزی که مبنای مشروعیت خویش را بر آرای مردمی قرار داده‌اند، باید بتوانند با ارتقای درک عمومی، روند تصمیم‌های جمعی و داوری‌های مردمی را به‌سمت مطلوب جهت دهند (سریخ‌القلم، ۱۳۸۲). این امر، خود مستلزم تربیت نیروی تفکر افراد و تقویت رویارویی فکورانه با امور اجتماعی و سیاسی است. این نیاز به‌خصوص در کشورهای در حال توسعه بیشتر مطرح است. این کشورها هنوز به نظام‌های سیاسی و اجتماعی کارآمد مجهز نشده‌اند و در عین حال مقتضیات فرهنگ بومی آنها نیز اجازه کمی‌برداری صرف از نظام‌های موجود کشورهای توسعه یافته را نمی‌دهد؛ بنابراین ناگزیرند با نیروهای متفکر خویش، نظام‌هایی متناسب با شرایط بومی و در عین حال منسجم با سایر نظام‌های جهانی صورت‌پردازی کنند.

در این میان، اهمیت تفکر از سویی و عدم ارائه تصویری روشن و دقیق از مؤلفه‌ها، ویژگی‌ها و عناصر آن از سوی دیگر، گونه‌ای اغتشاش و ابهام مفهومی را در این قلمرو پدید آورده است که می‌تواند آشفتگی‌های عملی را نیز در سیاست‌گذاری و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی در پی داشته باشد. نوشتار حاضر در پی آن است تا بر اساس مبانی انسان‌شناسانه و شناخت‌شناسانه برگرفته از بینشی اسلامی، مفهوم تفکر را در این دیدگاه بازتعریف کند و بر بنیاد آن راهبردهایی جهت پرورش تفکر همچون مقدمه و ضرورت هر تحولی در نظام آموزشی ارائه کند.

در این راستا، ابتدا دیدگاه‌های فلسفی رایج درباره تفکر و مؤلفه‌های آنها بیان و بخش‌بندی خواهند شد. سپس تلاش می‌شود تا بر اساس نظریه انسان به‌منزله عامل (باقری، ۱۳۸۲)، سازهای فرهنگی از مفهوم تفکر تکوین شود. پس از ترسیم چنین سازه‌ای، اصولی جهت پرورش تفکر همچون زمینه و مقدمه بنیادین تحول در نظام آموزشی ایران بر مبنای این نظریه استنتاج و پیشنهاد خواهد شد.

۲. روش پژوهش

این پژوهش ماهیتی فلسفی دارد و از همین‌رو لازم است برای پاسخ به پرسش‌های آن روشی فلسفی را برگزید. اما از آنجا که روش‌های پژوهش در قلمرو فلسفه و فلسفه تربیت گوناگون‌اند (گیون^۱، ۲۰۰۸ و هیتینگ^۲، ۲۰۰۱)، لازم است بر بنیاد هدف‌های ویژه این

1. Given
2. Heyting

پژوهش، روش (یا روش‌های) ویژه‌ای برگزیده شود. بر چنین زمینه‌ای روش پژوهش حاضر، تحلیلی و استنتاجی است که با برداشتن گام‌هایی به این شرح انجام خواهد شد: نخست چستی، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های تفکر و چگونگی پرورش آن در دیدگاه‌های فلسفی موجود بررسی و بخش‌بندی می‌شود و با طرح نظریه انسان به‌منزله عامل درباره تفکر، زمینه مقایسه این چشم‌اندازها با یکدیگر فراهم می‌شود. برای این منظور محتوای سندهای معتبر و مرتبط با موضوع پژوهش، تحلیل کیفی خواهند شد. اما از آنجا که برای تحلیل محتوای کیفی^۱ همچون یکی از رویکردهای کیفی پژوهش، روش‌های گوناگونی هست (گیون^۲، ۲۰۰۸)، در پژوهش حاضر و برای تبیین و مقایسه پیش‌گفته، از روش تحلیل تطبیقی^۳، بهره گرفته می‌شود.

به باور ریوکس^۴ (۲۰۰۶)، تحلیل تطبیقی، مقایسه تحلیلی میان افراد، گفت‌وگوها، گزاره‌ها، مجموعه‌ها، موضوع‌ها، گروه‌ها یا دوره‌های زمانی است که شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها را آشکار می‌کند. در دانشنامه پژوهش کیفی گیون، بخش اصلی تحلیل تطبیقی، «تحلیل تطبیقی پیوسته»^۵ خوانده شده و آمده است: «در فرایند تحلیل تطبیقی پیوسته، بخشی از داده‌ها همچون یک مفهوم یا یک گزاره، با دیگر مفهوم‌ها یا گزاره‌ها، مقایسه می‌شود تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها آشکار شود. با جداسازی و مقایسه پیوسته مفهوم‌ها و گزاره‌ها، امکان گسترش الگوی مفهومی مهیا می‌شود که نشان‌دهنده رابطه‌های گوناگون میان مفهوم‌ها یا گزاره‌ها است» (گیون، ۲۰۰۸: ۱۰۰).

بر چنین زمینه‌ای در پژوهش حاضر مفهوم‌ها یا گزاره‌های توصیف‌کننده تفکر و چگونگی پرورش آن در دیدگاه‌های فلسفی موجود، با گزاره‌های توصیف‌کننده تفکر و چگونگی پرورش آن در نظریه اسلامی عمل، پس از جداسازی، به روش تحلیل تطبیقی پیوسته، مقایسه می‌شوند تا بدین ترتیب، شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها آشکار شود.

در گام دوم، لازم است بر بنیاد بینش به‌دست آمده درباره عناصر و ویژگی‌های تفکر در نظریه انسان به‌منزله عامل، اشاره‌ها و استلزام‌های آن برای پرورش تفکر استنتاج شود. گفتنی است به باور هاگرسون^۶ (شورت^۷: ۴۵-۴۳) در پژوهش‌های فلسفی^۸، دست‌کم

1. Qualitative Context Analysis
2. Given
3. Comparative Analysis
4. Rihoux
5. Constant Comparative Analysis
6. Haggerson
7. Short
8. Philosophical Inquiries

چهار گونه استنتاج قیاسی (آن چنانکه در منطق ارسطویی دیده می‌شود)، خردمندان^۱ (آن چنانکه به‌طور معمول فیلسوفان استدلال می‌کنند)، تجربی و آماری (آن چنانکه در تعمیم‌ها و نظریه‌های علمی دیده می‌شود) و منطقی و قیاسی دیده می‌شود. هاگرسون ریشه گونه چهارم را در منطق صوری و نیز قلمرو فلسفه علم دانسته و مثال می‌زند که برای نمونه از این فرض که «هر چه وجود دارد قابل اندازه‌گیری است» می‌توان به شیوه قیاسی و منطقی نتیجه گرفت که «همه جنبه‌های آموزش رسمی باید هم کمیت‌پذیر باشد و هم اندازه‌گیری شده؛ زیرا اندازه‌گیری عامل اصلی شکل‌گیری اطلاعات برای صورت بندی و تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی است» (شورت: ۶۸). گرچه تفاوت اشاره شده بین نوع اول و چهارم استنتاج به‌طور دقیق روشن نیست و از این رو، ابهام‌هایی روبرو است ولی به‌نظر می‌رسد مثال پیش‌گفته گویای آن است که منظور هاگرسون از گونه چهارم استنتاج همان قیاس عملی است. برای روشن‌نگری بیشتر قیاس عملی، باقری (۱۳۸۷) اشاره می‌کند ارسطو قیاس را به دو بخش قیاس نظری و قیاس عملی بخش می‌کند. در قیاس نظری، مقدمه‌ها گزاره‌هایی توصیفی هستند و نتیجه نیز توصیفی است. اما در قیاس عملی یکی از گزاره‌های مقدماتی گزاره‌ای تجویزی است که سبب می‌شود نتیجه‌ای تجویزی به‌دست آید که منطقیاً درست است. این نوع قیاس در قلمرو دانش‌های کاربردی مثل قلمرو تعلیم و تربیت کاربرد زیادی دارد. برای نمونه تجویز هر گونه پیشنهادی برای معلم یا نظام آموزشی می‌تواند با بهره‌گیری از این گونه قیاس باشد. در پژوهش حاضر نیز با چنین شیوه‌ای، اشاره‌های تبیین مؤلفه‌ها، عناصر و ویژگی‌های تفکر برای پرورش تفکر به‌ویژه در بخش‌هایی چون محتوا و روش‌های آموزش استنتاج می‌شود.

۳. تفکر و پرورش آن: تحلیل تطبیقی چیستی، عناصر و ویژگی‌ها

هر یک از رویکردهای پرورش تفکر با برگزیدن بینشی درباره چیستی، عناصر و ویژگی‌های تفکر، راهکارهای خویش را برای پرورش آن پیشنهاد می‌کنند. در همین باره هینز (۱۳۷۵) اشاره می‌کند سه رویکرد کلی را می‌توان در قلمرو چیستی تفکر و به‌دنبال آن چگونگی پرورش آن بازشناسی کرد:

در رویکرد نخست، که می‌توان آن را رویکرد منطق صوری تعلیمی^۲ خواند، مؤلفه

1. Rational
2. Didactic

محوری تفکر انتقادی^۱، مهارت استدلال قیاسی است. نسخه نخستین این رویکرد را می‌توان در منطق ارسطویی، شکل‌های قیاس و تمرین آنها با محتواهای گوناگون یافت. همچنان که گلدمن^۲ (۲۰۰۷) اشاره می‌کند، ارسطو استدلال را به سه‌گونه قیاسی، استقرایی و دیالکتیکی^۳ بخش می‌کند. استدلال استقرایی که به تعبیر ارسطو از جزء به کل رسیدن است، بر بنیاد مشاهده و تجربه موارد ویژه و تعمیم به کل استوار است. اما از آنجا که مشاهده و تجربه بنیاد استدلال استقرایی است، این‌گونه استدلال نمی‌تواند درستی نتیجه استدلال را تضمین کند. چنین است که دانش حاصل از استدلال استقرایی احتمالی است و بنابراین حتی به فرض درستی مقدمه‌های استدلال، دانش حاصل ممکن است درست نباشد. استدلال دیالکتیکی، گونه‌ای استدلال است که بر بنیاد پذیرش درستی پیش فرض‌هایی است که درباره درستی آن به‌طور منطقی اطمینان نداریم. در این‌گونه استدلال که در زندگانی عملی کاربردهای معینی دارد، چه‌بسا از شیوه‌های توجیه غیرمنطقی نیز بهره گرفته می‌شود. گلدمن برای نمونه به استدلال‌های وکیلی اشاره می‌کند که در دادگاه و برای تبرئه موکل خود از تحریک احساسات، تهدید و هرگونه استدلال عمل‌گرایانه بهره می‌گیرد. او حتی اشاره می‌کند که استدلال فرضیه‌ای در علوم می‌تواند از گونه استدلال دیالکتیکی باشد. برای نمونه ممکن است فرض الف را بپذیریم و بررسی کنیم که چه پیامدهایی به دنبال خواهد داشت.

نکته جالب توجه اینکه سوفیست‌ها از این دو گونه استدلال بهره فراوانی می‌گرفتند. اما به باور ارسطو و همچون فیلسوفانی چون سقراط و افلاطون، فقط استدلال قیاسی برای دستیابی به دانش حقیقی، لازم و ضروری است. دانش حقیقی دانشی است که قطعی^۴، ضروری^۵ و جهانی^۶ باشد و تنها گونه استدلال یا اندیشه‌ورزی که چنین دانشی را ممکن می‌کند، استدلال قیاسی است. در این دیدگاه مؤلفه اساسی تفکر، تحلیل و ترکیب گزاره‌ها در شکل استدلال قیاسی است. در واقع، تفکر گونه‌ای به‌هم پیوستن اندیشه‌های گوناگون در نظر گرفته می‌شود که دقت در این پیوند و صحت و انسجام آن، شرط اساسی درستی

۱. در سال‌های اخیر، مفهوم تفکر بیشتر در پیوند با واژه «تفکر انتقادی» بحث و بررسی شده است که بررسی این تغییر رویه، خود محتاج واکاوی دیگری است.

2. Goldman
3. Dialectical
4. Certain
5. Necessary
6. Universal

فرایند اندیشه‌ورزی را تأمین می‌کند. از این‌رو، نقطه تمرکز این دیدگاه در مفهوم تفکر، امری شناختی از گونه منطق و قیاس‌های صوری است.

این رویکرد که تلاش دارد گونه صوری شده‌ای از تفکر نقاد را در برنامه درسی بگنجاند، در سال‌های اخیر از سوی اندیشمندانی چون انیس^۱ و گلیزر^۲ مطرح گردیده است. برای نمونه انیس (۱۹۸۷) تفکر انتقادی را تفکری منطقی و مستدل می‌داند که به تصمیم‌گیری و داوری درباره باورها و اعمال مرتبط می‌شود. در واقع منطق و استدلال قیاسی، عناصر بنیادی تفکر هستند که در مقام اساسی‌ترین توصیف‌های آن به کار رفته‌اند. همچنین واتسون^۳ و گلیزر (۱۹۸۰) ویژگی‌های تفکر انتقادی را به این ترتیب بازگو می‌کنند: ۱. استنباط، ۲. شناسایی مفروضه‌ها، ۳. استنتاج، ۴. تعبیر و تفسیر، ۵. ارزشیابی استدلال‌های منطقی. این نوع نگاه به ویژگی‌های تفکر نیز نشان از محوریت تفکر منطقی - قیاسی در دیدگاه گلیزر است. فهم قالب‌های منطق صوری و استدلال و بازشناسی و به‌کارگیری آنها در جریان اندیشه‌ورزی، هدف اصلی است که در این دیدگاه برای پرورش تفکر مدنظر است. هینز (۱۳۷۵) بر این باور است که با وجود تلاش این افراد در جهت نزدیک ساختن این الگو به زبان طبیعی و استدلال‌های عامیانه و استقرایی، مؤلفه محوری آن، همچنان استدلال قیاسی و منطق صوری باقی‌مانده است.

رویکرد دوم که مربوط به تلقی عمل‌گرایانه از تفکر نقاد است، گونه‌ای سازگاری اجتماعی را همچون عنصر و ویژگی ماهوی تفکر قرار می‌دهد و مهارت ارضای نیازهای اجتماعی را برجسته می‌سازد. زمینه‌های این دیدگاه، را می‌توان در نظریه‌های دیویی یافت. عمل‌گرایی دیویی با نگاهی ارگانیستی به آدمی و محیط پیرامون وی، بر این باور است با قرار گرفتن آدمی در موقعیتی نامعین، در تعادل ارگانیسم اختلالی پدید می‌آید و همین اختلال و عدم تعادل، نقطه آغاز فعالیت‌هایی می‌شود که در جهت بازیابی تعادل از دست رفته است (کرتیس^۴، ۱۹۸۵). این فعالیت‌ها در آدمی همان تفکر، پیدایش ایده و ابداع فرضیه برای حل مسئله پدید آمده است.

تأکید عمل‌گرایی دیویی بر موقعیت ارگانیک انسانی سبب می‌شود تا وی آدمی را به‌عنوان موجودی ارگانیک در نظر گیرد که در رویارویی با مشکل‌ها و تنش‌ها، تعادل

1. Eniss
2. Glaser
3. Watson
4. Curtis

خویش را از دست می‌دهد و در تلاش است تا با بازسازی، تعادل از دست‌رفته را بازیابد (باقری، ۱۳۶۶). در این نگاه، اندیشه‌ها ابزاری برای حل این تنش‌ها خواهند بود. به باور دیویی، تفکر پاسخ غیرمستقیم به محیط است و منشأ این پاسخ در رفتار بیولوژیکی سازگاران قرار دارد؛ همچنین کارکرد غایی آن، کنترل پیش‌رونده شرایط محیطی است (مورفی^۱، ۲۰۰۰). در توضیح دقیق‌تر به نظریه عمل‌گرایانه دیویی، اشاره به مفهوم ذهن، تفکر و رابطه آن با عمل لازم به نظر می‌رسد.

دیویی به همراه می‌د در مقام عمل‌گرایانه اجتماعی، نظریه‌ای در باره ذهن دارند که بر مبنای شناخت‌شناسی عمل‌گرایانه و اجتماعی شکل گرفته است (گریسون^۲، ۲۰۰۹). این مبنای شناخت‌شناسانه، مفهومی کارکردگرایانه از ذهن را نشان می‌دهد به گونه‌ای که ذهن امری پدیدار شونده است. در نظریه طبیعت‌گرایانه و پدیدار شونده دیویی از ذهن، «طبیعت بی‌جان» همچون طبیعت فیزیکی و شیمیایی و «زندگی» همچون طبیعت فیزیکی و اجتماعی در مقام نظامی کارکردی جهت حفظ و بازتولید تعادل حیاتی و «ذهن» همچون حیات قادر به مدیریت اجتماعی و زبانی معانی تعریف می‌شوند. دیویی، خود می‌نویسد: «شخصیت، خویشتن و ... کارکردهای مشروطی‌اند که در طول تعامل‌های سازماندهی شده بدنی آشکار می‌شوند» (دیویی، ۱۹۸۱: ۱۶۲).

به باور او ماهیت از پیش و به‌عنوان ذهن وجود ندارد بلکه ذهن، به تدریج پدیدار می‌شود. به سخن دیگر، ذهن هنگامی پدیدار می‌شود که زبان از سوی موجودات اجتماعی و با پیچیدگی‌های بیولوژیک خویش به کار گرفته می‌شود. از نگاه وی «ذهن ... کارکردی از تعامل‌های اجتماعی ... و ویژگی اصیل وقایع طبیعی است» (دیویی، ۱۹۸۱: ۶). بر این اساس، می‌توان ذهن را موجودی دوگانه حاصل تعامل‌های اجتماعی - زبانی و رخدادهای طبیعی دانست.

دیویی بر این باور است که «معنا بدون زبان، وجود ندارند و زبان، خود وجود فرد را در فهمی مشترک پیش‌فرض می‌گیرد» (دیویی، ۱۹۸۱: ۲۲۶). سپس دیویی می‌نویسد که «فرد از راه زبان خود را با فعالیت‌ها و کردارهای بالقوه تعریف می‌کند؛ آدمی نقش‌های متفاوتی ایفا می‌کند... بنابراین ذهن (در این فعالیت‌ها و نقش‌ها) پدیدار می‌شود» (دیویی، ۱۹۸۱: ۱۳۵). در نظریه دیویی «ذهن به معنای داشتن معانی و پاسخ به آنهاست؛ فرایندی

1. Murphy
2. Garrison

دو طرفه و تعاملی» (گریسون، ۲۰۰۹: ۱۲۴). اما از آنجا که معانی، دستاوردهای اجتماعی، زبانی‌اند و محصول بازی در صحنه‌های نمایش اجتماعی به‌شمار می‌روند، ذهن داشتن به‌معنای دستیابی به توانایی مشارکت مؤثر در فعالیت‌های گفتمانی در فرهنگی خاص است (گریسون، ۲۰۰۹: ۱۲۴). در این نظریه، تقدم هستی‌شناختی دیگران و در معنایی کلی‌تر فرهنگ، بر آدمی و ذهن او نمایان می‌شود.

بر چنین اساسی دیوئی پس از بیان معناهای رایج درباره تفکر، مفهوم تفکر بازتابی^۱ را همچون شیوه مطلوب تفکر پیشنهاد می‌کند. به باور او (۱۹۱۰) افکار می‌توانند یکی پس از دیگری و به شکلی متوالی از ذهن انسان بگذرند بدون آنکه رابطه مشخصی بین آنها برقرار باشد. اما آنچه که وی آن را تفکر استنتاجی می‌نامد، سلسله افکاری است که هر یک از آنها برخاسته و نتیجه افکار قبلی بوده و رابطه‌ای استنتاجی بین آنها برقرار است. دیوئی تفکر استنتاجی را همچون بهترین شیوه تفکر این‌گونه تعریف می‌کند: «ملاحظه فعال، دقیق و مداوم هر باور یا دانش فرض‌شده در پرتو زمینه‌های ایجاد و پیامدهای آن» (گریسون، ۲۰۰۹: ۹). وی از راه توصیف تفکر ژرف یا بازتابی همچون فرایندی فعال، آن را با گونه دیگری از تفکر همچون فرایندی منفعل مقایسه می‌کند که در آن، ایده‌ها و اطلاعات از فرد دیگری کسب می‌شوند. همچنین بهره‌گیری از مفهوم‌های «مداوم» و «دقیق» برای تمیز این‌گونه تفکر، از انواع تفکر غیربازتابی است. برای نمونه، هنگامی که بدون ژرف‌اندیشی کافی نتیجه‌گیری می‌کنیم، یا تصمیمی عجولانه می‌گیریم، در حال تفکر ژرف و بازتابی نیستیم. البته گاهی لازم است عجولانه تصمیم بگیریم، یا نتیجه‌گیری کنیم، زیرا باید به‌سرعت تصمیم خود را بگیریم یا موضوع آنچنان مهم نیست که نیازمند تفکر بادقت باشد؛ اما اغلب هنگامی مرتکب این عمل می‌شویم که باید صبر کرده و فکر کنیم (تامس گیج، ۱۳۸۸).

دیوئی بر اساس دیدگاه خویش درباره ذهن، تفکر را نیز در بستر تعامل‌های انسانی با محیط‌های طبیعی و اجتماعی پیرامون خویش معنا می‌کند. از نظر او، تفکر در رویارویی آدمی با محیط خویش و هنگام عدم تعادل آغاز می‌شود. در این اندیشه، با برگرفتن نگاه تاریخ‌گرایانه، نخست وظیفه بازنمایی حقیقت از دوش علم و فلسفه برداشته می‌شود و سپس همه چیز در پرتو حل مسئله به‌نوعی یگانگی می‌رسد. در این دید تاریخ‌گرایانه، هنرها و علم‌ها، مسائل تمیز درست از غلط و نهادهای اجتماعی تلاش‌هایی در راستای

1. Reflexive Thinking

پیدایش و گسترش حقیقت، خیر یا زیبایی نیستند. «آنها تلاش‌هایی در راستای حل مسائل‌اند. اصلاح باورها، آرزوها و فعالیت‌ها به‌گونه‌ای خواهد بود که نتیجه آن خوشبختی بیشتر برای وضعیت کنونی است» (رورتی، ۱۹۹۴: ۱۶ به نقل از سجادیه، ۱۳۸۴). در این دیدگاه، تفکر و فلسفه، نه از منظری افلاطونی بلکه از دیدگاهی سودگرایانه نگریده می‌شود. رورتی در این باره می‌گوید «دیویی... همانند افلاطون، وانمود نمی‌کرد که شاهد تمامی زمان‌ها و ابدیت است، بلکه او از فلسفه همچون ابزار تغییر اجتماعی سود می‌جست» (رورتی، ۱۹۹۴: ۷۴).

نتیجه این دیدگاه آن است که دیوئی دیدگاه سنتی رابطه سلسله‌مراتبی نظریه و عمل را رد کرده و این دور را مکمل و متأثر از یکدیگر می‌داند. اصالت عمل و تجربه برای او چنان است که عمل را خاستگاه نظریه دانسته و بوجه نقد آن نیز به‌شمار می‌آورد. او فراتر از سایر عمل‌گرایان در پی آن است که حتی فلسفه را نیز با ابزار عمل محک زده و آن را با عمل در آمیزد. دیوئی جستجوی انسان برای دستیابی به یقین را بیپوده دانسته و از او می‌خواهد که فقط و تا آنجا که ممکن است به دنبال دستیابی به روش‌هایی برای هدایت فرایند تعامل نظریه و عمل باشد (گوتک، ۱۳۸۲).

بدین ترتیب دیوئی تفکر را بر خلاف دیدگاه بسیاری از دبستان‌های فلسفی نه ابزاری برای شناخت و رسیدن به حقیقت، بلکه ابزاری کاربردی برای خروج انسان از موقعیتی نامطمئن و ناپایدار به موقعیتی آرامش‌بخش و خشنودکننده می‌داند. فرایند عمل آدمی در نظر دیویی، با احساس رنج ارگانیک از موقعیت نامعین آغاز می‌گردد. این احساس رنج و تمایل به رسیدن به آرامش، او را وادار به عمل برای حل مسئله، رهایی از موقعیت نامعین و دستیابی دوباره به آرامش و سازگاری با محیط می‌کند (سجادیه، ۱۳۸۴). در این میان، پیشنهاد دیویی و ابزار او برای حل این موقعیت، روش علمی پنج‌مرحله‌ای اوست.

در حیطه اخلاق نیز، تفکر برای دیویی، مفهومی هم‌سنگ با دارندگی خردمندانه می‌یابد. وی بر این باور است که «آدمی دوست دارد همواره بر اساس افراط و تفریط بیندیشد؛ سرشت وی چنان است که عقایدش را بر اساس «یا این یا آن»، تنظیم می‌کند و هیچ امکان بینابینی در آن نمی‌بیند» (دیویی، ۱۳۶۹). اما تفکر که همواره با تأمل و صبر همراه است می‌تواند انسان را از قید این افراط و تفریط رها سازد. دیویی با تعریف

عمل همچون «تعویق آنی عمل»، تلاش دارد تا مانع بروز این افراط و تفریط‌ها گردد. به اعتقاد وی، «تفکر، به معنای توقف نمایش آنی انگیزه است... بنابراین تفکر، نوعی توقف آنی انگیزه است در حالی که کنترل درونی انگیزه را از طریق مشاهده و حافظه تحت تأثیر قرار می‌دهد. این اتحاد تفکر است... آنچه گفته شد، مفهوم اصطلاح کهن «خویشتنداری» یا کنترل خویشتن را بیان می‌کند. آرمان یا هدف غایی آموزش و پرورش، ایجاد قدرت خویشتنداری است» (رورتی، ۱۹۹۴: ۷۵-۷۴).

این دیدگاه که در راستای تبیین ماهیت علم تجربی و چگونگی پیدایش و گسترش آن در فرهنگ غربی، پدید آمده است، تفکر را از پس عینک علم تجربی و پژوهش تجربی می‌نگرد و آن را در پی جویی روش علمی نمایان می‌کند. حاکمیت روش علمی در این دیدگاه و الزام ویژه به پیروی الگوریتمی از این روش، چارچوب مشخصی بدان می‌بخشد. همچنین طرح مسائل علمی و زیستی و نه مناقشات اخلاقی، همچون موضوع اصلی تفکر، سبب می‌شود تا این چارچوب چندان دستخوش دگرگونی نشود.

پس از بیان دو رویکرد ارسطویی و عمل‌گرایانه، می‌توان به رویکرد سوم مورد نظر هینز نیز اشاره‌ای داشت. رویکرد سوم که هینز آن را مدل سقراطی تفکر انتقادی می‌نامد در تلاش است تا نوعی فضای آزاد را در کلاس تدارک ببندد و سنت‌های فرهنگی لازم برای تبادل نظر را فراهم کند. این‌گونه اندیشیدن خودانگیخته، اکتشافی و ناظر به مسئله است. رویکردهایی که بر گرایش به تفکر در اجتماع پژوهشی^۱ تأکید می‌کنند، در این قلمرو قرار می‌گیرند. یکی از بینش‌های مهم در این رویکرد، برنامه «فلسفه برای کودکان» لیپمن است.

این جریان، با وجود اثرپذیری از دو رویکرد نخست، از جنبه‌هایی با آنها متفاوت است. دو دیدگاه پیشین به ترتیب با تمرکز بر قابلیت‌های منطقی و زیستی کودکان، فرایند آموزش تفکر را به پیش می‌برند و دیدگاه اخیر، بانظر به چنین امکان‌هایی و نیز با آغاز نمودن از ایده‌های خود کودکان و در جریان گفتگو، پرورش تفکر را در قالب پنج هدف اصلی ۱. بهبود توانایی استدلال؛^۲ ۲. رشد خلاقیت؛^۳ ۳. رشد [توانایی‌های] فردی و میان

۱. در این رویکرد کلاس‌های درس تبدیل به حلقه‌های کندوکاو یا اجتماع پژوهشی می‌شود که در آن از رابطه دوستی و همکاری جهت مشارکت مثبت در فضای آموزشی استقبال می‌شود (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۰-۹).

2. Reasoning Ability

3. Development of Creativity

فردی^۱؛ ۴. پرورش فهم اخلاقی^۲ و ۵. پرورش توانایی معنایابی در تجربه^۳ (لیپمن، ۱۳۸۰: ۵۳). رسالت برنامه خود می‌خواند. سرانجام اینکه چنین برنامه‌ای به گونه‌ای بازسازی الگوی تفکر دیویی است.

۴. تبیین تفکر بر اساس نظریه انسان به منزله عامل

در راستای دسته بندی رویکردها درباره ماهیت عقل، علم‌الهدی (۱۳۸۶) به دو تفسیر کلی وجودشناختی و غایت‌شناختی از عقل، اشاره می‌کند. در تفسیر وجودشناختی، عقل ماهیتی فعال، ضروری، ابدی، مستقل از اشیاء مادی و مخصوص به انسان دارد که شناخت و دانش حقیقی را ممکن می‌کند. در این تفسیر عقل فرامادی است به گونه‌ای که از سوی آنچه مادی است، پدید نمی‌آید و بر ماده برتری دارد. چنین تفسیری از عقل از یونان باستان و با فلسفه سقراط، افلاطون و ارسطو آغاز می‌شود و به شکل‌هایی در فلسفه‌های هندی، اسلامی، مسیحی، خردگرا و گاه واقع‌گرا، پی گرفته می‌شود.

اما در تفسیر دوم از عقل برتری و ناوابستگی عقل به امور مادی پذیرفته نمی‌شود. عقل در جریان کنش‌های متقابل اجتماعی و فرایندهای روزمره زندگی به‌ویژه رفتارهای زبانی و از راه ادراک حسی و فرایندهای زیست‌شناختی و روان‌شناختی به تدریج پدید می‌آید و رشد می‌کند. آدمی بر حسب استعداد نمادسازی و بهره‌گیری از زبان و نیز توانایی ابزارسازی و به سبب برخورداری از نظام پیچیده مغزی، امکان شناخت را دارد. بر این اساس، شناخت شبکه پیچیده‌ای از نمادها است که امکان واکنش دقیق و حساب شده به محیط طبیعی و اجتماعی را برای آدمی فراهم می‌کند. در این تفسیر عقل نه تنها از نهادهای اجتماعی و فرایندهای زندگی روزمره و ابزارهای مادی اثر می‌پذیرد بلکه فقط در تعامل با آنها شکل می‌گیرد. نسخه نخستین چنین بینشی را سوفیست‌ها در یونان باستان فراهم کردند و در دوره معاصر نیز به‌ویژه پوزیتیویست‌ها و عمل‌گرایان این گونه بینش را پی گرفته‌اند.

با مقایسه دیدگاه‌های پیش گفته درباره انواع رویکردها به ماهیت تفکر و عناصر و ویژگی‌های آن، به نظر می‌توان دو رویکرد کلی را رویاروی هم گذارد. در رویکرد نخست تفکر

1. Personal & Impersonal Growth
2. Development of Ethical Understanding
3. Development of the Ability to Find Meaning in Experience

ماهیتی معنوی، حقیقت جو و فراتاریخی دارد که شناخت حاصل از آن نیز ضروری، قطعی و جهان شمول است. اما در رویکرد دوم تفکر ماهیتی مادی، زیستی/اجتماعی و تاریخی دارد که شناخت حاصل از آن کاربردی، ناقطعی و وابسته به موقعیت است. تقسیم‌بندی سه‌گانه هینز را نیز می‌توان با کمی انعطاف به این دسته‌بندی دوگانه فروکاست: رویکرد سومی که هینز بدان اشاره می‌کند همان رویکرد لیپمن است که به‌گونه‌ای همان رویکرد دیویی و ارائه نسخه اصلاح‌شده‌ای از آن است.

پس از تبیین ماهیت تفکر و عناصر و ویژگی‌های آن در دو دیدگاه غالب فلسفی موجود و به‌ویژه دیدگاه دیویی که در زندگانی کنونی بشر تأثیر گسترده‌ای داشته است، اکنون نوبت تبیین تفکر بر اساس نظریه‌ای با عنوان «انسان به‌منزله عامل» (باقری، ۱۳۸۲) است. نظریه انسان به‌منزله عامل، به خاستگاه شناخت‌شناسانه و انسان‌شناسانه ویژه‌ای وابسته است که بر بنیاد برداشتی از متون اسلامی مطرح شده است (باقری و سجادیه، ۱۳۹۰). در ادامه نخست جنبه انسان‌شناسانه این نظریه و سپس جنبه شناخت‌شناسانه آن تبیین می‌شود.

خاستگاه انسان‌شناختی این دیدگاه، عاملیت آدمی^۱ است. در این دیدگاه (باقری، ۱۳۸۲) برآیند همه عناصر و نیروهای گوناگون در شخصیت انسان، عمل او است. عملی که از سویی از آن آدمی است و از سوی دیگر سازنده هویت اوست. در این رویکرد، آدمی فعال است و هویت خود را با عمل خویش و با تعامل با محیط پیرامونش رقم می‌زند. چنین عملی دارای سه عنصر و مقوله اصلی شناخت، میل و اراده است. مقوله شناخت، دربردارنده مفهوم‌ها و جنبه‌های انگاره، باور و گمان است. مقوله میل نیز دربردارنده مفهوم‌ها و جنبه‌هایی مانند امید، خشنودی خاطر، دل‌بستگی، بیم و گریزانی است. سرانجام نیت، خواست و اختیار از گونه اراده هستند. اکنون می‌توان پرسید عملی که از آدمی سر می‌زند چگونه توجیه‌پذیر یا به سخن دیگر تبیین‌پذیر است؟ باقری (۱۳۸۲) تبیین غایت‌گرایانه را سبک بنیادین در تبیین عمل آدمی، یاد می‌کند. به باور او چنین تبیینی بر اساس اصل معقولیت ممکن است (باقری، ۱۳۸۲: ۲۸۴): عمل فرد از آن روی سر می‌زند که او آن را معقول می‌پندارد و می‌تواند دلایل خود را برای انجام آن بازگوید. در این باره نکته اینجاست که دلایل موردنظر فرد به‌ضرورت منطقی و عقلانی نیست

۱. این دیدگاه در مقام سخت هسته‌ای جهت تکوین روانشناسی اسلامی به‌تفصیل در کتاب هویت علم دینی تالیف دکتر خسرو باقری (۱۳۸۲) بیان گردیده است.

بلکه او چنین می‌انگارد که آنها معقول و قابل دفاع‌اند و بر بنیاد آنها نیز عمل می‌کند. جایگاه مرکزی عمل در این نظریه و مبتنی کردن آن بر مبادی سه‌گانه، منجر به نگاهی چندبعدی می‌شود. اما نکته اینجاست که در این دیدگاه هر عملی گرچه دربردارنده شناخت، میل و اراده است ولی به‌ضرورت مطلوب نیست و این ممکن است به‌سبب مطلوب نبودن مبادی سه‌گانه پیش‌گفته باشد. در این نظریه مطلوب نبودن مبدأ میل به‌سبب نیروها و عناصر گوناگون در وجود آدمی است. به سخن دیگر در آدمی از سویی تمایلی به حقیقت وجودی هستی و پدیدآورنده آن وجود دارد و از سوی دیگر تمایلی به برآوردن نیازهای غریزی وجود دارد و این میل چنان نیرومند است که گاه ممکن است سبب شود آدمی برای برآوردن نیازهای خود اخلاق را نیز زیرپاگذارد (باقری، ۱۳۸۲).

اما باقری (۱۳۸۷) در تبیین شکل مطلوب مبدأشناختی، نظریه شناخت‌شناسانه واقع‌گرایی سازه‌گرا را پیشنهاد می‌کند. چالمرز (۱۹۹۹) در واکاوی دیدگاه‌های گوناگون شناخت‌شناسانه معاصر، این دیدگاه‌ها را به طیفی مانند می‌کند که در یک‌سوی آن دیدگاه واقع‌گرایی و در سوی دیگر آن دیدگاه ضدواقع‌گرایی قرار دارد. او، تارسکی، پوپر و لاکاتوش را نماینده معاصر دیدگاه واقع‌گرا و کوهن، ون فرسن^۱ و فایرابند را نماینده معاصر دیدگاه ضدواقع‌گرایی می‌خواند. واقع‌گرایان با طرح معیار انطباق، حقیقت گزاره‌های علمی را در انطباق آنها با واقعیت می‌سنجند. در سوی دیگر ضدواقع‌گرایان بر این باورند که محتوای هر گزاره علمی فقط مجموعه‌ای از ادعاها است که می‌تواند با تجربه یا مشاهده، تأیید شود. بدین ترتیب در نگرش بسیاری از ضدواقع‌گرایان، نظریه‌های علمی فقط ابزارهایی هستند که با بهره‌گیری از آنها می‌توانیم مشاهده‌ها یا تجربه‌ها را به هم مربوط کنیم یا آنها را پیش‌بینی کنیم. چنین است که در نگرش ابزارگرایانه ضدواقع‌گرا، سخن از درستی یا نادرستی گزاره‌ها روا نیست.

هر یک از این دیدگاه‌ها از سوی برخی منتقدین، به پرسش گرفته شده‌اند. دیدگاه واقع‌گرایی بیشتر از آن‌رو به پرسش گرفته شده است که توان تبیین واقعیت نظریه‌ها و مدل‌های علمی و تغییر و تحول آنها را ندارد و دیدگاه ضدواقع‌گرایی بیشتر از آن‌رو که به نسبی‌گرایی می‌انجامد، به پرسش گرفته شده است. پژوهشگران معاصر قلمرو فلسفه علم با نظر به این نقدها و پرسش‌ها و در نتیجه ناکافی دانستن نگرش‌های سنتی پیش‌گفته علم در تبیین ماهیت علم و دانش، دیدگاه‌های دیگری را پیشنهاد کرده‌اند که نه واقع‌گرایی

و نه ضدواقع‌گرایی محض است (والنر^۱، ۱۹۹۸). از جمله این نظریه‌پردازان می‌توان به اندیشمندی چون باسکار^۲ (باسکار و همکاران، ۱۹۹۸)، هریسون و هانا^۳ (کراز^۴، ۲۰۰۰) و والنر (۱۹۹۸) اشاره کرد. نظریه واقع‌گرایی سازه‌گرا نیز از این‌گونه نظریه‌هاست که در ادامه بررسی می‌شود.

در این دیدگاه و در فرایند تفکر و پیدایش دانش، آدمی فعال است و با ساختن سازه‌های متفاوت، تلاش می‌کند واقعیت را در چنگ خویش آورد. دیدگاه واقع‌گرایی سازه‌گرا در پی آن است تا اکتشافی بودن و واقع‌گرایی علم و سازه‌های بودن علم یا تناظر آن با نیازهای آدمی را در کنار یکدیگر جمع نماید. نحوه جمع این دو جنبه این‌گونه است (باقری، ۱۳۸۷): واقعیت اشیاء از منظر آدمی، پوشیده و پیچیده است. هنگامی که وی قصد دستیابی به این واقعیت را دارد، تلاش می‌کند تا با ساختن طرحواره‌های ذهنی گوناگون و تطبیق آنها با واقعیت مذکور، آن را فراچنگ خویش آورد. در این حالت، فراچنگ آوردن واقعیت به معنای نائل شدن به ساخت طرحواره‌ای است که از نگاه انسان با واقعیت موجود متناسب باشد. البته باید توجه داشت که سنجش میزان این تناسب نیز به‌گونه‌ای مستقل از آدمی ممکن نیست و همواره میزانی از مداخله انسان باقی خواهد ماند. ویژگی اکتشافی و ابداعی علم، در اینجا درهم‌تنیده است و فروکاستن یکی به دیگری به از دست رفتن جنبه‌ای از فرایند تکوین و اعتباربخشی دانش خواهد انجامید (سجادیه، ۱۳۸۹).

بر همین بنیاد، در حیطه‌شناختی تفکر، آدمی باید از سویی با واقعیت‌ها در آمیزد، درباره آنها بیندیشد و از منظرهای گوناگون بدانها بنگرد و از سوی دیگر، با ساخت سازه‌های گوناگون، از زوایای مختلف به این واقعیت‌ها نزدیک شود و تلاش کند تا آنها را با نگاه از ابعاد مختلف، فراچنگ آورد. بنابراین، در قلمروشناختی تفکر، آدمی همانگونه که نیازمند برقراری ارتباط مؤثر با محیط پیرامون خویش و امور مورد مطالعه خویش است، محتاج خیال‌ورزی و توانمندی ابداع و خلق نیز هست. ارتباط میان سازه‌های ذهنی و مشاهده‌های واقعی و بررسی میزان انطباق آنها نیز از جمله موارد مهم در این قلمرو است. توانایی مشاهده در انواع شیوه‌های خردورزی و مبتنی ساختن باورها و ادعاها بر شواهد و تجربه‌ها، امری است که ارتباط شناخت را با واقعیت مستحکم می‌کند. نظام

1. Wallner
2. Bhaskar
3. Harrison & Hanna
4. Krausz

حسی هر فرد، ابزارهایی برای او فراهم می‌آورند که از راه آنها می‌تواند دنیای پیرامون خود را تجربه کند. از این‌رو، می‌توان گفت تجربه مبنای مستحکمی است که مفاهیم و معانی بر بنیاد آن بنا می‌شوند. همچنین به‌سبب وابستگی این تجربه‌ها به توانایی ما در به‌چنگ آوردن نمودهای محیطی، معناها و مفهومی‌هایی که ما قادر به ساخت آن هستیم، به درجه حساسیت و ظرافت و دقت ذهن وابسته است تا در فرایند گزینشگری خود به‌طور کامل درگیر شکار نمودهای محیطی شود (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). در این نگاه، چشم و دیگر حواس آدمی بخشی از ذهن در نظر گرفته می‌شوند (آیزنر، ۱۹۹۸: ۱۱۷) که نیازمند تقویت‌اند.

اکنون می‌توان پرسید با این نگرش چگونه می‌توان میان دو جنبه واقع‌گرایانه و سازه‌گرایانه، تعادل برقرار کرد؟ در این باره به‌نظر می‌رسد بازخوانی و بازیابی داده‌ها با تأکید بر مشاهده‌ها و تجربه‌های دیگران و نیز داده‌های گردآوری شده موجود می‌تواند جنبه نخست یعنی برقراری ارتباط مؤثر و واقع‌گرایانه با محیط پیرامون و موضوع مورد مطالعه، را برآورده سازد. از سوی دیگر، تقویت خیال‌ورزی برای تحقق جنبه دوم یعنی خلق الگوهای جهت‌ابداً مدلی برای شناخت واقعیت است. توانایی تغییر نگاه در بررسی پدیده‌های گوناگون و نیز امکان ارائه تبیین‌های گوناگون درباره پدیده‌ای واحد، از جمله راهکارهای پیشنهادی است. توجه به این نکته‌ها درباره دو جنبه واقع‌گرایانه و سازه‌گرایانه شناخت، می‌تواند تفاوت سنتی میان تربیت تفکر‌محور و تربیت مبتنی بر حفظ کردن را از میان بردارد و حفظ کردن و بازخوانی اطلاعات گذشته را در راستای فراهم آوردن مواد خام تفکر تفسیر کند.

اما چگونگی ارتباط میان سازه‌ها و مشاهده‌ها و تجربه‌های واقعی، مرحله دیگری است که بر اساس دیدگاه واقع‌گرای سازه‌گرا، باید پیمود تا به‌شناختی روا دست یافت. چگونگی پیوند این دو مجموعه و نیز واکاوی، نقادی و بازسازی سازه‌ها در راستای نزدیک شدن به واقعیت است که فرایند تفکر را از سکون و رکود رها می‌کند و حرکت فرارونده آن را پشتیبانی می‌کند. در این میان، تحلیل و ترکیب از یک‌سو، بر آن‌اند تا با موضوع قرار دادن مشاهده‌ها یا خیال‌ورزی‌ها، منظومه‌های بزرگ‌تری از ابداع یا کشف را فراهم آورند و هر یک از دو منظومه ارتباط با واقعیت یا خیال‌ورزی را گسترش دهند. از سوی دیگر، استنتاج و قواعد آن، در پی آن است تا این دو جنبه یعنی مشاهده‌ها

و تجربه‌های واقعی و سازه‌های انسانی را به یکدیگر پیوند دهد و ادعاها را به شواهد و تجربه‌ها مربوط کند.

پرسشگری و نقادی در مرحله بعدی، این رابطه را واکاوی می‌کند و فرایند ارتقای تفکر را فراهم می‌کند. در این مرحله، دریافت‌های پیشین مورد تردید و بازبینی قرار می‌گیرد، میزان کارایی و هماوایی سازه‌ها با واقعیت‌ها سنجش می‌شود و در نتیجه، احتمال هدایت جریان تفکر به سوی حقیقت افزون می‌شود. همچنین از آنجا که نقادی، همواره محتاج تکیه بر معیارهایی است، پذیرش معیارهایی کلی و تکیه بر آنها در جریان تفکر، مؤلفه دیگری در این بخش خواهد بود که فرایند نقد را نظام‌مند می‌کند.

پس از تبیین بنیادهای انسان‌شناسانه و شناخت‌شناسانه جنبه‌ها و مؤلفه‌های شناختی، میلی و ارادی، اکنون می‌توان نکته‌های دیگری را درباره این جنبه‌ها افزود. نکته نخست اینکه مؤلفه حقیقت‌جویی همچون مؤلفه‌ای میلی، فرایند تفکر را از اراده‌های ناروا دور می‌کند و می‌تواند اعتبار آن را تا اندازه‌ای تضمین نماید. از سوی دیگر کنترل حب و بغض و حفظ تعادل گرایشی درباره موضوع نیز بر روایی جریان آن تأثیر مثبت خواهد داشت. نکته دوم اینکه، در قلمرو اراده‌ورزی، مؤلفه حق‌پذیری می‌تواند جریان تفکر را از تمرکز بر خودمحوری به تمرکز بر حقیقت سوق دهد. تفاوت حق‌پذیری با حق‌جویی در آن است که در اولی، فرد به دنبال حق است اما در دومی، اراده عمل‌بدان را نیز دارد. در این حالت، فرد نه تنها به دنبال حقیقت است و نسبت‌بدان‌گرایش دارد، بلکه پس از یافتن نشانه‌هایی از آن، در برابر آن سر تسلیم فرود می‌آورد و خود را با آن تطبیق می‌دهد.

بر بنیاد آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت که تربیت در نظریه «انسان‌به‌منزله عامل»، امری چندبعدی و فراتر از عمل‌شناختی صرف است. در این عمل، سه مؤلفه شناختی، میلی و ارادی هر سه حضور دارند و برای پرورش انسان باید به هر سه این عنصرها توجه کرد. بنابراین تمرکز بر بعدشناختی و مهارت‌های مربوط چنانچه بی‌توجه به مؤلفه‌های دیگر باشد، می‌تواند به پرورش کودکانی بینجامد که از توان فکری مطلوبی برای دستیابی به خواسته‌های خود، برخوردار نیستند و از سوی دیگر تأکید بر امیال بی‌توجه به میزان برخورداری آنها از حقیقت نیز به نگرش کارکردگرایانه و عمل‌گرایانه محض منتهی می‌شود که برای نظام تعلیم و تربیت ناکافی و گاه نامطلوب است.

۵. اشاره‌هایی برای پرورش تفکر همچون عامل تحول در نظام آموزشی

توجه ویژه به تفکر در نظریه «انسان به‌منزله عامل» و تبیین آن در مقام عمل، اشاره‌های ویژه‌ای را برای پرورش تفکر فراگیران در راستای تحول نظام آموزش و پرورش خواهد داشت. در ادامه این اشاره‌ها بیان خواهند شد.

۱.۵. نگاه کل‌گرایانه به فراگیر در پرورش تفکر

اشاره شد که در نظریه پیش‌گفته، عمل انسان، واجد مبادی شناختی، میلی و ارادی است. از این‌رو در برنامه‌های درسی برای پرورش تفکر صحیح، نه تنها قابلیت‌های شناختی از جمله کفایت دلایل و اتقان شواهد بلکه مؤلفه‌های میلی و ارادی نیز باید مورد توجه قرار گیرند. در همین راستا یکی از ویژگی‌های ماهوی آدمی به‌ویژه در کودکان، برجستگی تمایلات است. به سخن دیگر تمایلات و گرایش‌ها در دوران کودکی در نبود یا ضعف نیروی اراده، بس نیرومند است. تمایلات از سویی فراگیران را به کنجکاوی و فهم حقیقت و از سوی دیگر به ارضای تمایلاتی فرا می‌خواند که ممکن است اخلاق را زیر پا بگذارند. درباره جنبه نخست، معلمان باید زمینه کنجکاوی هر چه بیشتر فراگیران را فراهم کرده و آن را تشویق کنند. برای این منظور لازم است معلمان زمینه‌هایی را فراهم کنند که فراگیران با میل و رغبت به مطالعه خود و جهان پیرامون روآورند.

اما درباره تمایلات ناروا، تدبیر اخلاقی تمایلات درونی لازم است (باقری، ۱۳۸۷). بر این اساس، نظام تربیتی و نیز معلمان باید تلاش کنند تا فراگیران، به‌سوی اخلاقی شدن حرکت کنند و قادر باشند نوعی زندگی اخلاقی برای خویش سامان دهند. در این‌باره یکی از راهکارها پرورش بعد زیباشناختی است. در این راه باید تلاش شود تا فراگیر ذائقه تشخیص و تمیز امور زشت از زیبا را داشته باشد و قادر باشد تا زندگی خویش را بر بنیاد زیبایی‌ها سامان بخشد. با این کار عمل آنها متفکرانه و مطلوب خواهد بود.

این اصل، معلم را بر آن می‌دارد تا در جریان تدریس و نیز تنظیم فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان، علاوه بر اندیشه آنان به گرایش‌ها و اراده‌ورزی‌های آنها نیز توجه کند و طرح‌هایی را جهت ساماندهی آنها داشته باشد. توجه به این اصل باعث می‌شود تا معلم در جریان این گفتگوها و اتخاذ مواضع، آنها را در شبکه‌ای کلی از شناخت‌ها، گرایش‌ها و اراده‌ها بنگرد و در تحلیل آنها از دیدی جامع برخوردار باشد. در این حالت است که گاه

به مشکل‌هایی در امیال و اراده‌ها پی خواهد برد که علاجی غیرشناختی نیز می‌طلبند که باید بدان‌ها توجه داشت.

۲.۵. آزمون تبیین‌ها و استنباط‌ها بر بنیاد شواهد و تجربه‌ها

از آنجا که اعتبار استنباط‌ها و باورها به شواهد و تجربه‌های پشتیبان آنها است، آزمون آنها با بهره‌گیری از شواهد و تجربه‌ها، ضروری است. بر چنین بنیادی است که علم آزمون‌پذیر است و در این راستا مشاهده، نقش پسینی اساسی در آزمون ایده‌ها و استنباط‌های علمی دارد (بازقندی و ضرغامی‌همراه، ۲۰۱۱). از این منظر نیز علم جنبه‌ای واقع‌گرایانه دارد. بر چنین بنیادی معلمان نیز باید به فراگیران خود بیاموزند که تبیین‌های آنها آزمون‌پذیر است. از همین‌رو، معلم باید در جریان تدریس و یادگیری به گونه‌ای مبتنی بر شواهد حرکت کند و تبیین‌های خویش را با شواهد کافی موجه سازد. بر همین اساس، همه صاحبان ادعا، باید برای اثبات ادعای خویش دلایل و شواهد کافی داشته باشند. این نکته گویای جنبه واقع‌گرایانه علم است.

ابتنای تبیین‌ها و ادعاها بر شواهد کافی، فراگیران را قادر می‌کند تا میان ادعاهای بی‌اساس و تبیین‌های متقن تفاوت بگذارند و نیز بتوانند ادعاهای خویش را مبتنی بر شواهد و مدارک کافی بیان نمایند. بر این اساس، تبیین‌ها و ادعاهای مطرح‌شده در جریان تدریس و یادگیری باید مبتنی بر شواهد کافی باشند. معلم باید از سویی، ادعاها و داورهای خویش را بر شواهد و تجربه‌ها استوار سازد و از سوی دیگر، از فراگیران نیز خواست مشابهی داشته باشد. بنابراین جایگاه تحقق این اشاره بیشتر در فرایند تدریس و یادگیری خواهد بود.

استنباط‌ها بیش از تکیه بر مشاهده‌ها و تجربه‌ها، باید از نظر ادراکی و منطقی نیز شرایط ویژه‌ای داشته باشند تا روا انگاشته شوند. استنباط‌های ادراکی بر توجه و تمرکز بر حواس تأکید می‌کند. بدین ترتیب لازم است فرد به دریافت‌های حسی خویش توجه کند و به پیام‌هایی که این دریافت‌ها با خود دارند، حساس باشد. برای نمونه، ممکن است کودکی از شنوایی کامل برخوردار باشد اما نسبت به بوق ماشین و پیامی که با خود دارد (به کنار رفتن) بی‌توجهی کند. بنابراین لازم است توجه به ادراک‌ها و نیز استنباط‌های برآمده از آنها پرورش یابند. بر این اساس، محتوا و کلاس درس باید موقعیت‌هایی فراهم

کند که فراگیران به تمرین این گونه استنباطها بپردازند و نسبت به اهمیت آنها آگاه شوند. استنباطهای منطقی نیز گونه دیگری از استنباطاند که خطپذیرند. این گونه استنباطها که با به کارگیری سوره‌های گوناگون همراه‌اند، می‌توانند با مغالطه در سوره‌ها و بسیاری مغالطه‌های دیگر، به صورت خطا به کار روند. برای نمونه هنگامی که گفته شود: «بعضی از افراد بلندقد هستند»، نمی‌توان به‌طور منطقی نتیجه گرفت که «همه مردم بلندقد هستند» و یا حتی «برخی مردم کوتاه‌قد هستند». تمرکز بر انواع سوره‌ها و تمرین نوع روابط آنها و نوع معتبر استنباطهای مبتنی بر آنها، از وظایفی است که در محتوا باید بدان پرداخته شود. بر این اساس، محتوا و کلاس درس باید شامل موقعیت‌هایی جهت طرح و تمرین این نوع استنباطها و گونه‌های روای به کارگیری سوره‌ها باشد.

۳.۵. طرح و رویارویی با مسئله از جنبه‌های چندگانه و گوناگون

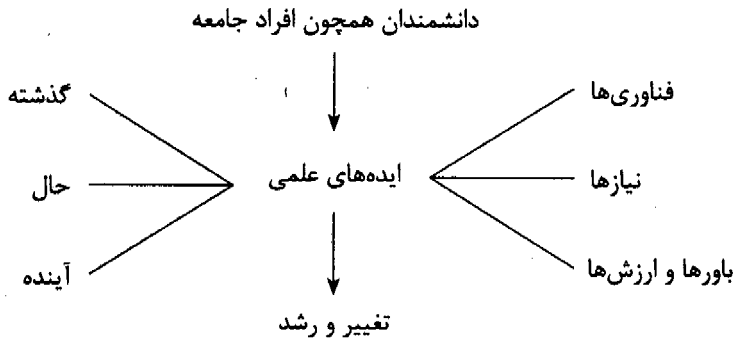
زوایای گوناگون و چندگانه مسئله که در گفت‌وگوهای کلاسی برای فراگیران نمایان می‌شود جرأت آنها را برای ساخت سازه‌های جدید دانشی افزایش می‌دهد؛ آنها را از نگاه‌های تک‌قطبی به مسائل بازمی‌دارد و نیز تبیین‌های بدیلی را پیش‌روی آنها می‌گشاید. این تبیین‌های بدیل، می‌توانند به واقعیت نزدیک‌تر باشند و نگاهی جامع‌تر به آن داشته باشند. چنین واگویی‌هایی سبب می‌شود تا جنبه‌های ناگفته و نادیده مسئله برای فراگیران آشکار شود و بدین ترتیب آنها به‌طور ضمنی در می‌یابند که چگونه تفکر از جنبه‌های آشکار و پیدایا به جنبه‌های ناآشکار و ناپیدا راه می‌یابد.

بر این اساس معلم باید تلاش کند تا به جای طرح بسته و تعریف‌شده و تمام‌شده امور، آنها را از زوایای گوناگون بررسی کند تا ابعاد چندگانه و متفاوت آنها روشن شوند و تصویری جامع از آنها پدید آید. نگاه به هر مسئله از زوایای گوناگون، از منظر انسان‌های متعدد و با پیش فرض‌های گوناگون، مسئله را واقعی‌تر می‌سازد و می‌تواند فراگیران را برای زندگی در جامعه و در کنار افراد گوناگون، آماده کند. چنین درسی فراگیران را از جزمی‌نگری و انحصارطلبی برکنار می‌دارد و میزان همدلی آنها را با دیگران افزایش می‌دهد.

دلالیت ضمنی مرتبط دیگر این نوع نگاه، نمایانی ماهیت موقتی و تحول‌یابنده دانش است. نات و ولینگتون^۱ (در) با اشاره به ویژگی‌هایی چون تغییر و رشد برای ایده‌های

1. Not & Wellington

علمی، عوامل و عناصر نقش آفرین در شکل‌گیری ایده‌های علمی با چنین ویژگی‌های ماهوی را در نمودار زیر نشان داده اند (مک کومس^۱، ۲۰۰۰: ۲۹۵).



در این نمودار ایده‌های علمی از سوی دانشمندان همچون افراد جامعه خلق می‌شود و با تعامل با فرهنگ، شامل فناوری‌ها، نیازها و باورها و ارزش‌ها و نیز شامل گذشته، حال و آینده دستخوش تغییر و رشد می‌شود. طرح مسائل از دیدگاه‌ها و زوایای گوناگون می‌تواند چنین ویژگی‌های سازه‌ای دانش را بیشتر نمایان کند.

۱۴۳

۴.۵. پرورش خلاقیت فراگیران

همچنان که اشاره شد دانش جنبه‌ای ابداعی دارد و به سخنی محصول خلاقیت دانشمندان در طول تاریخ بوده است و این همان جنبه سازه‌گرایانه دانش است. بر چنین زمینه‌ای پرورش تفکر مستلزم پرورش خلاقیت فراگیران است. در این باره به‌ویژه نقش محتوا و نیز توجه معلمان ضروری است. بر این اساس، فعالیت‌های یادگیری باید به‌گونه‌ای سامان بخشیده شوند که در آنها موقعیت‌هایی جهت خیال‌ورزی کودکان در نظر گرفته شود. همچنین معلم باید با در نظر گرفتن این موقعیت‌ها و توجه به آنها، زمینه را برای تمرین خیال‌ورزی کودکان فراهم سازد. در این باره توجه به یافته‌های پژوهشگرانی که درباره خلاقیت پژوهش کرده اند، راهگشا است. برای نمونه استرنبرگ^۲ (۲۰۰۳) بر این باور است که فعالیت خلاقانه ترکیبی از قدرت ابتکار، انعطاف‌پذیری و حساسیت است که فرد را قادر می‌کند به نتیجه‌های متفاوت و مولد برسد. در چنین فعالیتی نیروهایی چون خرد،

1. Mc Comas
2. Sternberg

احساس، شهود، تصور و خیال نقش آفرینی می‌کنند. بدین ترتیب همین نکته‌ها می‌توانند راهنمای آموزش معلمان باشند. برای نمونه فراهم کردن شرایط تجربه‌های نو و بیان باورهای متفاوت نیز می‌تواند زمینه‌ای باشد برای اینکه فراگیران حصارها، محدودیت‌های ذهنی و تعصب‌های خود را گشوده و تغییر دهند و بدین شکل رویدادها را از زاویه‌ای نو و متفاوت بنگرند. در این راه طرح ایده‌های دانشمندانی که در طول تاریخ با تغییر نگاه، تحولاتی را پدید آورده‌اند، سودمند خواهد بود. یکی از این نمونه‌ها، تغییر نگاه اینشتین به مفهوم زمان از امری مطلق، آن‌چنان که نیوتن باور داشت، به امری نسبی است که خود به ایده‌ای نو یعنی نظریه نسبیت انجامیده است.

نکته دیگری که باید به آن توجه داشت، فراهم کردن زمینه عاطفی و روانی تغییر است. بحث در این باره از قلمرو پژوهش حاضر خارج است ولی در حد اشاره می‌توان به راهکارهایی چون پرسش، چالش برانگیزی، پذیرش ایده‌های عجیب و تحریک خطرپذیری فراگیران اشاره کرد که از سوی اسپکتور و همکاران^۱ (۲۰۰۰) در تدریس و ارزشیابی مطرح شده‌اند (ریاضی، ۱۳۹۰).

نکته مرتبط دیگر کل‌نگری است. یکی از راه‌های برون‌رفت از روش‌ها و قالب‌های معمول، جستجوی چگونگی ارتباط هر مسئله و موضوع با زمینه وسیع‌تر است. در همین راستا معلمان نیز باید تلاش کنند دانش‌آموزان را به کل‌نگری تشویق کنند به گونه‌ای که آنها ترغیب شوند درباره ارتباط رویدادها در طبیعت و نیز در جامعه، اندیشه و فعالیت کنند. چنین تلاشی سبب برقراری ارتباط‌های جدید بین رویدادها می‌شود.

سرانجام نکته پایانی، توجه توأمان به احساس و اندیشه‌ورزی است. همچنان که ریاضی (۱۳۹۰) نیز اشاره می‌کند بسیاری از ایده‌های خلاقانه محصول نگرستن مشتاقانه به طبیعت و درک زیبایی آن بوده است. این نکته سرآغاز بحث فعالیت و روش هنری و ویژگی‌های آن است.

استلی^۲ (۱۹۹۹) در تبیین ویژگی‌های ماهوی قواعد و رسوم هنری، آنها را موقتی، ناکامل، محدود، استثناپذیر و محلی می‌داند. چنین ویژگی‌هایی بیشتر سلبی است و از این‌رو گویای ویژگی‌های ایجابی روش یا به سخن دیگر، روش‌های هنری نیست. تبیین چنین ویژگی‌هایی خود نیازمند پژوهش یا پژوهش‌های دیگری است ولی به‌عنوان نمونه

1. Spector
2. Staley

در روشنگری بیشتر می‌توان پیشنهاد کرد که معلم به ایده‌های متفاوت و افق‌های گوناگون که چه بسا تاکنون تجربه‌پذیر نبوده و نیستند و نیز با باور همگان و نظریه‌های موجود رویارو هستند نیز احترام گذارده و در آموزش نیز آنها را تشویق کند. همچنین او می‌تواند با طرح پرسش‌های بیشتر و پاسخ‌های غیرمستقیم و پرسش برانگیز راه برای دقت و نیز فعالیت خلاقانه فراگیرانش باز کند.

چنین فرصت‌هایی باید در راستای موضوع‌های خاص یا به‌صورت‌های آزادتر برنامه‌ریزی شوند. تقویت خیال‌ورزی فراگیران را قادر می‌سازد تا برای مسائل و امور پیرامون خویش راه‌حل‌های بدیع و بدیل ساماندهی کنند. همچنین قدرت خیال‌ورزی می‌تواند جلوه‌های بدیعی از هستی را پیش‌روی فراگیران نهد و آنها را به دریافت رازهای دیگری از هستی هدایت کند.

۵.۵. فراهم کردن شرایط و موقعیت‌هایی برای تحلیل، داوری و انجام عمل اخلاقی

یکی از هدف‌های برآمده از نظریه انسان به‌منزله عامل، تدبیر اخلاقی زندگانی از سوی فراگیران است. در همین راستا پیشنهاد می‌شود معلمان زمینه پرورش توان تحلیل، داوری و نیز به‌دنبال آن عمل اخلاقی در فراگیران را فراهم کنند. بر همین اساس معلمان نه تنها باید موقعیت‌هایی جهت تحلیل عمل اخلاقی از دیدگاه‌های گوناگون و داوری درباره آنها را فراهم کنند بلکه باید فرصت‌هایی را نیز در راستای تشویق به عمل اخلاقی مبتنی بر شناخت ایجاد شده، فراهم کنند.

در تحلیل و داوری‌های اخلاقی، یکی از نکته‌های مهم، توجه به تمایز میان علت و دلیل است که در نظریه انسان به‌منزله عامل به آن توجه شده است (باقری و خسروی، ۱۳۸۶). البته به‌نظر می‌رسد چنین تفاوتی نخستین بار به‌ویژه در اندیشه‌های دیلتی^۱ درباره تفاوت بنیادی علم‌های طبیعی و انسانی بیان شده است که خود برگرفته از اندیشه‌های شلایر ماخر^۲ درباره تفاوت بررسی زبانی و روان‌شناختی متن و نیز اندیشه‌های برگسون است (ضرغامی، ۱۳۹۰). به باور شلایر ماخر (ادمن و کرمن، ۱۳۸۶) در بررسی زبانی، واژه‌ها و نسبت میان آنها سنجیده می‌شوند ولی در بررسی روان‌شناختی، اندیشه‌ها و احساس‌های نویسنده با دریافتی شهودی نگریسته می‌شوند تا دریافت معنا ممکن شود.

1. Dilthey

2. Schleiermacher

برای این کار باید با زندگی و موقعیت پدیدآورنده یکی شد و معنای گفته شده را بازسازی کرد. او تأکید می‌کند فرایند فهم در بردارنده هر دو جنبه زبانی و روان‌شناختی است و رابطه میان این دو دیالکتیکی است. از سوی دیگر دیلتی همچون برگسون از فیلسوفان زندگانی است. در همین باره هوسن^۱ (۱۹۹۷) این اندیشه برگسون را که خرد نمی‌تواند واقعیت زندگانی را درک کند و در این راه به شهود^۲ نیاز است همسو با اندیشه‌های دیلتی درباره فهم زندگانی می‌داند. به باور دیلتی (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷) تفاوت بنیادی علم‌های طبیعی و انسانی در آن است که اولی در جستجوی «تبیین»^۳ رابطه علی و بستگی میان رویدادهایی است که در «بیرون» آدمی رخ می‌دهند؛ در این قلمرو پژوهشگر از سوئی با مفهوم‌هایی چون ماده، زمان، مکان، علت^۴ و نیرو سروکار دارد و از سوی دیگر به سخنی در بیرون موضوع می‌ماند و از بیرون می‌نگرد. اما در علم‌های انسانی پژوهشگر با مفهوم‌هایی چون پویایی، تحول، انگیزه، مقصود، دلیل^۵، غایت و به‌ویژه مفهوم‌های ارزشی و معنایی سروکار دارد؛ این مفهوم‌ها از سوئی در پیوند با زندگانی آدمی و جنبه‌های گوناگون آن‌اند و از این‌رو برآمده از تحول تاریخی‌اند و از سوی دیگر شمار معینی ندارند. بر همین بنیاد در علم‌های انسانی سخن بر سر «فهمیدن»^۶ یا دریافتن «تجربه زندگانی» است و از همین‌رو باید به درون راه یافت و از درون دریافت.

اما بر اساس «نظریه انسان به‌منزله عامل» نیز تفاوت بین علت و دلیل می‌تواند دوگونه تبیین علت‌جو و دلیل‌نگر یا غایت‌نگر را از یکدیگر جدا کند که دومی میل، انگیزه، نیت و اراده انسانی را در پس رویدادها جستجو می‌کند و دلایل انسانی را از علت‌های طبیعی و مادی متمایز می‌سازد. این تفاوت کشف روابط و دلایل رویدادها و پدیده‌ها را نیز ممکن می‌کند و بنابراین تفکر انسانی را به واقعیت پدیده‌های انسانی نزدیک‌تر می‌سازد.

با چنین بینشی همچنین فراگیر خواهد توانست تحلیل کند که برخی از امور و رویدادها و اعمال بر اساس نیت‌های ویژه رخ می‌دهند و برخی دیگر نیز زاییده شرایط هستند و انگیزه و خواست انسانی در آنها نقشی ندارد. تفاوت میان این دوگونه رویداد در داوری و به‌دنبال آن در کل روابط بین فردی تأثیرگذار است. از این‌رو، توجه به این

1. Husen
2. Intuition
3. Erklären
4. Cause
5. Reason
6. Versiehen, Understanding

تمایز در راستای بهبود روابط بین فردی و پرورش داوری اخلاقی مطلوب خواهد بود. بر همین اساس و برای نمونه، محتوای آموزشی نیز باید با دقت در چنین تفاوتی، موقعیت‌های به‌ظاهر مشابهی را نمونه بیاورد که در واقع و به‌سبب همین تفاوت میان علت و دلیل، با یکدیگر متفاوت‌اند و بنابراین داوری‌های متفاوتی را نیز می‌طلب‌اند. از آنجا که این تفاوت بیشتر در قلمرو روابط انسانی و اجتماعی نمایان می‌شود، به‌کارگیری مثال‌هایی از اعمال به‌ظاهر مشابه مبتنی بر نیت‌های متفاوت می‌تواند چنین تفاوتی را نمایان کند (ضرغامی و همکاران، ۱۳۹۰). در همین راستا تمایز میان حسن فعلی و فاعلی، گویای چنین تفاوتی است.

سرانجام و پس از اشاره به نکته‌های درباره تحلیل و داوری اخلاقی، می‌توان به نکته‌ای درباره عمل اخلاقی نیز اشاره‌ای کرد. هنگامی که فرد در موقعیت‌هایی، خود عمل کند و در مرحله بعد به درون‌نگری و واکاوی این عمل و انگیزه‌های آن بپردازد، بیش از فهم ابعاد چندگانه عمل اخلاقی، اراده و گرایش‌های ناظر به عمل اخلاقی را نیز تجربه خواهد کرد و قادر خواهد بود در آینده این گرایش‌ها و اراده‌ها را در خویش باز یافته و چه‌بسا آنها را مدیریت کند. فراهم کردن موقعیت‌های مناسب جهت عمل اخلاقی، مانند کمک به همکلاسی‌ها در انجام تکالیف، شرکت در فعالیت‌های خیرخواهانه جمعی و نظایر آن، یکی از وظایفی است که معلم بر عهده خواهد داشت تا زمینه را برای اراده‌ورزی‌ها و انجام عمل اخلاقی فراهم آورد.

عمر نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر نخست مفهوم تفکر، ویژگی‌های ماهوی و چگونگی پرورش آن در دو دیدگاه کلی وجودشناسانه و غایت‌شناسانه تبیین شد. سپس عناصر و ویژگی‌های تفکر در نظریه انسان به‌منزله عامل توضیح داده و تبیین شد و اشاره‌ها و استلزام‌های آن در پرورش تفکر در فراگیران، پیشنهاد شد. در این راه نظریه انسان به‌منزله عامل بستر و زمینه فرهنگی لازم برای پرورش تفکر همچون شرط و مقدمه بنیادی تحول در نظام آموزشی را فراهم کرده است. اکنون و در نتیجه‌گیری از یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان به نکته‌هایی اشاره کرد. نخست اینکه مؤلفه بنیادی فرهنگی مورد نیاز برای تحول در نظام آموزشی ما، ترغیب فراگیران به تفکر و پرورش آن و تنظیم سازوکارهای نظری

و عملی لازم و نیک در این راستا است. در این باره معیار لزوم و نیکی، همان شرایط فرهنگی حاکم بر هر جامعه‌ای است که البته همان‌طور که اشاره شد در جای خود وابسته و محصول تفکر و اندیشه‌ورزی صاحبان فکر و اندیشه است.

نکته دیگر اینکه به‌نظر می‌رسد در کنار جنبه‌های مشترک فرهنگی، زمینه‌های گوناگون فرهنگی نیز، در تکوین مفهوم و ماهیت تفکر، عناصر و ویژگی‌های آن و نیز چگونگی پرورش آن نقش دارند. در حالی که در نگرش ارسطویی، به تبع اندیشه‌های سقراط و افلاطون، هدف از دستیابی به دانش، دستیابی مطلق به حقیقت است و از این‌رو دانش دارای ارزش ذاتی است، زمینه فرهنگی عمل‌گرایی، تفکر را در بستر موقعیت‌های زیستی و اجتماعی می‌نگرد و آن را ابزاری برای کنترل بهینه و کارآمد شرایط زیستی می‌انگارد. اما در نظریه انسان به‌منزله عامل، تفکر مایه فراتر رفتن از زمینه زیستی و پیوستن به‌عالم معنا نیز پنداشته می‌شود. از این‌رو، حقیقت در این جریان، در سه مقام شناخت، گرایش و اراده‌ورزی و عمل، نقشی اساسی می‌یابد و تفکری خواهد توانست به فراروی آدمی کمک کند که حقیقت را در جنبه‌های شناختی، میلی و ارادی طلب کند. در این دیدگاه نگرش سه بعدی به عمل، می‌تواند زمینه ساز انسجام شخصیت و هماهنگی نظر و عمل در فرایند تربیت باشد.

در این بینش، نگاه کل‌گرایانه به فراگیر، فراهم کردن شرایط و موقعیت‌هایی برای تحلیل، داوری و انجام عمل اخلاقی، آزمون تبیین‌ها و استنباط‌ها بر بنیاد شواهد و تجربه‌ها، طرح و رویارویی با مسائل از زوایای چندگانه و گوناگون و پرورش خلاقیت فراگیران، از سویی حاصل توجه به خواسته‌ها، طلب‌ها و اراده‌ورزی‌ها و بازشناسی، گزینش و پالایش آنها در فرایند تفکر و از سوی دیگر در گروهی توجه متعادل به دو جنبه واقع‌گرایانه و سازه‌گرایانه دانش خواهد بود.

منابع

۱. ادمن، پی. جی؛ کردم، دی. (۱۳۸۶). هرمنوتیک. سعید بهشتی در: زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات.
۲. باقری، خسرو. (۱۳۶۶). بررسی اندیشه‌های مهم تربیتی جان دیویی. نشریه علوم تربیتی دانشگاه تهران. سال دهم. شماره ۲-۱. ۱۰۷-۹۳.
۳. باقری، خسرو. (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۴. باقری، خسرو. (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۵. باقری، خسرو و نرگس سجادیه. (۱۳۹۰). اهداف درس تاریخ بر اساس رویکردی اسلامی در فلسفه برنامه درسی. مجله پژوهش‌های برنامه درسی. دانشگاه شیراز. شماره ۱. بهار و تابستان ۱۳۹۰. ۱۳۸-۱۱۱.
۶. باقری، خسرو و زهره خسروی. (۱۳۸۶). پژوهش تربیتی: چیستی و روش‌شناسی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. سال ششم. شماره ۲۱. ۷۶-۴۹.
۷. تامس گنج، پیتز. (۱۳۸۸). عقل و بحث: اشاراتی در تفکر نقادانه. فاطمه مینایی. تهران.
۸. دیویی، جان. (۱۳۶۹). تجربه و آموزش و پرورش. اکبر میرحسینی. تهران: مرکز نشر و ترجمه کتاب.
۹. سجادیه، نرگس. (۱۳۸۹). نقد و بررسی رویکرد تبارشناسی و ارائه چارچوبی از آن برای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. رساله دکتری. تهران: دانشگاه تهران.
۱۰. سجادیه، نرگس. (۱۳۸۴). بررسی تطبیقی عاملیت انسان در دیدگاه نوع‌عمل‌گرا. (ریچارد رورتی) و متون اسلامی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تهران.
۱۱. سریع‌القلم، محمود. (۱۳۸۲). عقلانیت و آینده توسعه‌یافتگی ایران. تهران: مرکز پژوهش‌های علمی و مطالعات استراتژیک خاورمیانه.
۱۲. ضرغامی، سعید؛ نرگس سجادیه و یحیی قانندی. (۱۳۹۰). الگوی نظری فلسفه برای کودکان در ایران. گزارش پژوهشی. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
۱۳. ضرغامی، سعید. (۱۳۹۰). فلسفه پژوهش تربیتی: بررسی بنیادهای فلسفی رویکردهای تبیین، فهم و انتقاد و تحلیل نقش و جایگاه هر یک در پژوهش تربیتی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۱. (۱). ۹۸-۷۵.
۱۴. علم‌الهدی، جمیله. (۱۳۸۶). درآمدی بر مبانی اسلامی روش تحقیق. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. سال ششم. شماره ۲۱. ۲۰۲-۱۷۳.
۱۵. گوتک، جرال‌ال. (۱۳۸۲). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.

۱۶. مهرمحمدی، محمود؛ زهرا نیکنام و نرگس سجادیه. (۱۳۸۷). اشکال بازنمایی و شناخت در برنامه درسی: بازکاوی نظریه کثرت‌گرایی شناختی. فصلنامه تعلیم و تربیت. پاییز ۸۷ شماره ۹۵، ۵۲-۲۹.
۱۷. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۷). *نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده بیستم*. تهران: طهوری.
۱۸. هینز، فلیسیتی. (۱۳۷۵). به‌سوی یک باستان‌شناسی از تفکر نقاد. خسرو باقری در: *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات نقش هستی.

19. Bhaskar, R; M. Archer; L. Collier; T. Lawson & A. Lorrie. (1998). *Critical Realism: Essential Readings*. London: Routledge.
20. Bazghandi, P; S. Zarghami Hamrah. (2011). The Principles of Teaching Science based on the Ideas of Feyerabend Regarding the Nature of Science and the Manner of its Expansion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 29: 969- 975
21. Curtis, S. J. (1985). *An Introduction to the Hilosophy of Education*. London: University Tutorial Press.
22. Dewey, John. (1933). *How we Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Hery Begnery. Chicago .
23. Dewey, John. (1981/1925). Experience and Nature, In Jo Ann Boydston. (ed.), *John Dewey: The Later Works 1925-1953*. Volume 1. Carbondale. IL: Southern Illinois University Press.
24. Eisner, E. W. (1998). *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*. Portsmouth: Heinemann.
25. Ennis, R. H. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In J. Baron & R. Sternberg. (Eds.). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. (pp. 9–26). New York: Freeman.
26. Garrison, J. (2009). Dewey's Constructivism: From the Reflex arc Concept to Social Constructivism. In L. A. Hickman; S. Neubert; K. Reich. (Eds): *John Dewey between Pragmatism and Constructivism*. New York: Fordham University Press.
27. Given, L. M. (2008). *Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. California & London: Sage Publications.
28. Goldman, S. L. (2007) *Great Scientific Ideas that Changed the World*. Virginia: The Teaching Company.
29. Heyting, F. (2005). Methodological Traditions in Philosophy of Education. In F. Heyting; D. Lenzen; J. White. (Eds). *Methods in Philosophy of Education*. London & New York: Routledge.
31. Haggerson, N. L. (1991). Philosophical Inquiry: Ampliative Criticism. In E. C. Short. (Eds). *Forms of Curriculum Inquiry*. New York: State University of New York Press.
32. Heidegger, M. (1977). The Question Concerning Technology in *The Question Concerning Technology & other Essays*. Translated by William Lovitt. New York: Harper Torch Books.
30. Husen, T. (1997). Research Paradigms in Education. In L. J. Saha. (ed). *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Pergamon Press.
33. Husen, T. (1997). Research Paradigms in Education. In *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Ed. by L. J. Saha. Pergamon Press.
34. Krausz, M. (2000). *Limits of Rightness*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
35. Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
36. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Second Edition. Cambridge: Cambridge

University Press.

37. Lyotard, J-f. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Trans G. Bennington; B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.
38. Murphy, J. P. (2000). *Pragmatism: From Peirce to Davidson*. Boulder: West View Press.
39. Nott, M & J. Welington. (2000). A Program for Developing Understanding of the Nature of Science in Teacher Education. In *The Nature of Science in Science Education: Rationals and Strategies*. Ed by William F. McComas. London: Kluwer Academic Publishers.
40. Rihoux, B. (2006). Qualitative Comparative Analysis. (Qca) And Related Systematic Comparative Methods: Recent Advances and Remaining Challenges for Social Science Research. *Journal of International Sociology*. Vol. 21. PP 670-706.
41. Staley, K. W. (1999). Logic, Liberty, & Anarchy: Mill & Feyerabend on scientific Method. *The Social Science Journal*. 36. (4). 603-614.
42. Sternberg, J. R. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York :Cambridg University Press.
43. Wallner, F. (1998). *A New Vision of Science. 20th World Conference of Philosophy*. Boston, Massachusetts. USA.
44. Watson, G: B. & E. M. Glaser. (1980). WGCTA Watson- Glaser Critical Thinking. *Appraisal Manual: Forms A and B*. San Antonio: The Psychological Corporation.





مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی