

## پرورش بردباری در داوری (تفکر)؛ منظر پدیدارشناختی

رمضان برخورداری\*

فرزین بانکی\*\*

### چکیده:

پرورش قوه‌ی تفکر در دانش‌آموزان همواره یکی از دغدغه‌ها و اهداف مهم نظام‌های آموزش و پرورش رسمی بوده است. کلیدی‌ترین عنصر در تفکر داوری کردن است که معطوف به موضوعات مختلف است. غالباً داوری شتابزده به عنوان آفت تفکر شناخته شده است. از بدو پیدایش نظام‌های تعلیم و تربیت در عصر جدید به منظور پرورش تفکر رویکردهای مختلفی به این موضوع وجود داشته است که متأثر از پرسش از ماهیت خود تفکر و انتظاراتی که می‌توان از تعلیم و تربیت با توجه به این برداشت‌های مختلف داشت است. عمده رویکردهایی که مطرح بوده‌اند توجه خود را به مهارت‌های تفکر که در زیرمجموعه قواعد منطقی گرد هم آمده‌اند معطوف کرده‌اند. در مقاله‌ی حاضر ضمن تأیید اهمیت تعلیم قواعد منطقی برای درست اندیشیدن تلاش بر آن است با مولفه‌هایی از رویکرد پدیدارشناختی برخی از کاستی‌های رویکردهای موجود را جبران نماید و زمینه را برای پرورش بردباری در داوری فراهم کند. این مولفه‌ها عبارتست از: حیث التفاتی و بیناذهنیت که در پرتو آنها رویکرد پدیدارشناختی به پرورش بردباری در تفکر (داوری) تبیین می‌شود.

**واژگان کلیدی:** تفکر انتقادی، پدیدارشناسی، حیث التفاتی، بیناذهنیت

\* استادیار، عضو هیات علمی دانشگاه خوارزمی [ramazanbarkhordari@gmail.com](mailto:ramazanbarkhordari@gmail.com)

\*\* استادیار، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی [fbanki@gmail.com](mailto:fbanki@gmail.com)

تاریخ دریافت: 91/9/6 تاریخ پذیرش: 91/11/16

## مقدمه

آرمان‌های تعلیم و تربیت رسمی انعکاس مطلوب‌های سیاست‌گذاران است و سیاست‌گذاران انتظارات و امیدهایی از مطرح کردن این آرمان‌ها در تعلیم و تربیت دارند. اولین و مهم‌ترین گامی که مقوم فعالیت‌های بعدی (هدف‌های خُرد، عینی، روش‌ها، تربیت معلم...) است به دست دادن تعریفی مشخص از اهداف می‌باشد. بدون تردید جمله فعالیت‌ها در تعلیم و تربیت به تفکر وابسته است و در همه اشکال تفکر به صورت صریح یا ضمنی گونه‌ای داوری وجود دارد. آنچه آشکار است شتابزدگی در داوری غالباً خطاهای بزرگ و کوچکی را برای کسی که داوری (تفکر) می‌کند به همراه خواهد داشت؛ از این رو بردباری در داوری یکی از عوامل مهمی است که امکان داوری‌های سنجیده‌تر را در مورد موضوعات گوناگون افزایش می‌دهد. اما چرا امروز پرورش تفکر انتقادی به صورت یک هدف مشخص مجزا با برنامه‌هایی خاص در تعلیم و تربیت مطرح می‌شود؟ منظور از این نوع تفکر چیست؟ آیا می‌توان از پیش فرض‌هایی عمومی و یا مشترک در رویکردهایی که در مورد پرورش تفکر انتقادی مطرح شده است و مولفه‌هایی برای آن در نظر گرفته شده است سخن گفت؟ با توجه به اینکه منطق ابزاری مهم در پرورش تفکر است، رابطه‌ی منطق با تفکر و تفکر با معنا چیست؟ رویکرد پدیدارشناختی (Phenomenological approach) چه قابلیت‌هایی را در خود دارد که کاستی‌های احتمالی رویکردهای موجود را جبران کند؟ و پرورش تفکر از منظر پدیدارشناختی چگونه خواهد بود؟ این موارد سوالاتی است که تلاش می‌کنیم در این مقاله به آنها بپردازیم.

### 1. ضرورت‌ها و رویکردهای پرورش تفکر انتقادی

پرورش تفکر اگر چه در زمانه‌ی ما تأکیدی خاص یافته است، اما در تاریخ و سنت اندیشه مغرب زمین همواره مورد توجه بوده است. از نخستین حکیمان یونان باستان، سقراط که می‌گفت زندگی نیازموده ارزش زیستن ندارد تا افلاطون که تفکر برای او دیالکتیک بود و ارسطو که کنجکاوی را مُحَرِّک تفکر می‌دانست تا دوران مدرن که دکارت رسالت فکر فلسفی خود را بررسی آراء دیگر متفکران و به یقینی آرامش بخش رسیدن می‌دانست تا هیوم که در دست داشتن بیینه (evidence) برای باور داشتن را

رسالت تفکر می‌دانست و کانت که نفس اندیشیدن برای او مطرح بود. اما مُحرک دغدغه‌های امروزین طرح آموختن تفکر و یا تفکر انتقادی، پرورش فیلسوف و یا منطق‌دان نبوده است. ماتیولپمن (M.Lipman) از پیشگامان برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» (philosophy for Children (p4c)) است. جوسو اشاره می‌کند که پیش از اینکه لیپمن توجه اش به طور خاص به مقوله تفکر در تعلیم و تربیت معطوف شود «زمینه‌های اجتماعی چون تردید در اثر بخشی آموزش دوره‌های منطق در دانشگاه - چرا که آغاز آن را بسیار دیر هنگام می‌دانست - شورش 1968 دانشگاه و همچنین هنگامی که مشاهده می‌کرد مدیریت دانشگاه کلمبیا، دانشگاه و فارغ‌التحصیلانش قادر به فائق آمدن به آشفتنگی و نامعقول بودن وضع موجود نبودند» (Juuso, 2007, 17-18) در شکل‌گیری توجه جدی اش به مقوله تعلیم و تربیت و پرورش تفکر در کودکی موثر بود. از این رو در سال‌های 1970 مسائلی را در نظام تعلیم و تربیت امریکا احساس کرد که عمیق‌تر از مسائل پیشین بود. اگر چه بحران نظام تعلیم و تربیت عموماً شناخته شده بود و از سوی طرفداران روان‌شناسی پیازه‌ای رو به افزایش بود، راه علاج‌هایی که از سوی حلقه‌های محافظه کار ارائه می‌شد لیپمن را خشنود نمی‌کرد... تعلیم و تربیت صرفاً ارزش ابزاری داشت مانند یک دستمال کاغذی که به محض رفع نیاز دورانداخته می‌شود، از نظر لیپمن این راه حل‌های محافظه‌کارانه مانند فهرست کردن چیزهایی که هر فرد تعلیم دیده‌ای باید در آن خیره شود خنده‌دار است و اقدامی خام... مدارسی که پارادایم معیارها (standard paradigm) را دنبال می‌کنند، چگونه اندیشیدن را در باب خود اندیشیدن را نمی‌آموزند، دانش‌آموزان تنها اندیشیدن به چیزهایی را می‌توانند دریابند که به آنها تعلیم داده شده است (Juuso, 2007)

پژوهش‌هایی که در ایران صورت گرفته است یادآور فضای آموزشی زمانه‌ی لیپمن است؛ به عنوان مثال بهمنی و همکاران (1384) در پژوهشی که در مورد دانشجویان علوم پایه (پزشکی، دندانپزشکی و داروسازی) که در واقع در زمره‌ی نفرات برتر آزمون‌های ورودی دانشگاه هستند، انجام داده‌اند نشان می‌دهند که عملکرد آنها در «تفکر انتقادی» با توجه به نتایجی که در آزمون تفکر انتقادی به عمل آمد عملکردی ضعیف بوده است. مهری‌نژاد (1386) نیز در بخش نتیجه‌گیری مقاله‌ی «انطباق و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا» اشاره می‌کند که سطح نمرات

دانشجویان نمونه‌ی ایرانی در مقایسه با نمرات دانشجویان دانشگاه‌های غربی بسیار پایین بوده است و با توجه به نتیجه‌ی این تحقیق اظهار می‌کند که مهارت‌های تفکر انتقادی در نظام آموزشی ایران به اندازه کافی پرورش داده نمی‌شود. فارغ از مولفه‌های خاصی که در این آزمون‌ها برجسته شده است (که البته در مقاله‌ی حاضر نظر بر آن است که این مولفه‌ها اگرچه لازم ولی کافی نیست) نتایج پژوهش مذکور دلالت بر فقدان قابلیت‌های تفکر انتقادی در جامعه آماری مورد پژوهش است. با توجه به اینکه بسیاری از اندیشمندان از جمله «دیویی، راسل، وایتهد و... هدف غایی تعلیم و تربیت را دارا بودن قابلیت تفکر انتقادی می‌دانند.» (Hare, 1999:86) و میشل پیترز آن را محور تربیت می‌داند، (peters, 2008) نبود قابلیت انتقادی در میان دانشجویان مورد پژوهش دال بر ضعف‌های اساسی در زمینه پرورش تفکر انتقادی می‌باشد.

کسانی که از طرح برنامه‌های آموزش تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت سخن می‌گفتند و می‌گویند با این زمینه‌ی فکری و بیشتر اجتماعی و مدنی رو به سوی هدف‌گذاری چنین برنامه‌هایی کردند و بیشتر مانند لیپمن مقصودشان این بود که تعلیم و تربیت به صورتی مکانیکی انجام نگیرد و با انباشته کردن ذهن دانش‌آموزان از اطلاعات یکی انگاشته نشود؛ بلکه تعلیم و تربیت علاوه بر آموختن اطلاعات باید بصیرت را در دانش‌آموز نسبت به ماهیت و نحوه‌ی تحصیل شناخت و علم به دست آورد آنچنان‌که به مثابه‌ی یک توانایی بر فراز همه‌ی رشته‌های درسی و در متن همه‌ی رشته‌های درسی جاری شود، به گونه‌ای که هم در شکل فردی رضایتی از زندگی فراهم آورد و هم در عرصه‌ی حیات جمعی بتواند بردباری، شکیبایی (tolerance) و پرداختن به مسائل مشترک را تحقق بخشد. اگر چه برنامه‌های پرورش تفکر انتقادی و برنامه‌ی فلسفه برای کودک با دو زمینه متفاوت ظهور و بروز پیدا کرده است، به نظر می‌رسد نمی‌توان مرز قاطعی میان برنامه‌های مطرح شده برای پرورش تفکر انتقادی و برنامه‌ای که پس از لیپمن تحت عنوان فبک توسعه پیدا کرده است تصور کرد. اگر انتقاد را اساس فکر فلسفی بدانیم بنابراین هرگونه برنامه آموزش فلسفه به کودکان بدون تردید درون مایه‌ای انتقادی خواهد داشت؛ همانگونه که خود لیپمنجوهر آموزش فلسفه به کودکان را تفکر انتقادی می‌داند. از نظر وی «از آنجا تفکر انتقادی بر ملاک‌هایی تکیه دارد، خود اصلاحگر است و به زمینه [داوری] توجه دارد اساس قضاوت سنجیده به شمار

می‌رود» (Lipman, ۱۹۹۱: ۱۱۶) نیز به این امر اذعان دارد. در راستای محقق کردن این امر مهم، در تعلیم و تربیت معاصر گرایش‌های مختلفی از سوی مربیان و اندیشمندان مطرح شده است که اهم آنها را می‌توان به صورت گرایش‌های ذیل نشان داد.

## 2. مرور رویکردهای موجود در پرورش تفکر

به نظر می‌رسد بتوان مجموع دیدگاه‌هایی که در مورد پرورش تفکر در نیمه دوم قرن بیستم به بعد به وجود آمده‌اند را در ذیل دو رویکرد اساسی دسته‌بندی کرد رویکردهای فلسفی، رویکردهای روان‌شناختی - تربیتی.

در رویکردهای فلسفی اندیشنده‌ای تصور شده است که در بردارنده فهرستی از ویژگی‌هاست و نه رفتارها یا کنش‌هایی که اندیشنده باید از خود بروز دهد. کسانی که در این سنت قرار می‌گیرند نیز بر معیارهای اندیشه نیز تاکید می‌کنند. (Lai, ۲۰۱۱) به زعم این محققان آموختن منطقی به واسطه‌ی بررسی ساختار قضایا و گزاره‌ها ابزاری نقادانه و چارچوبی عینی برای نقد در اختیار قرار می‌دهد. به عنوان نمونه، Bowell (Kemp & ۲۰۰۵) از جمله کسانی هستند که در اثری تحت عنوان «تفکر انتقادی: یک راهنمای دقیق» (Critical thinking: a concise guide) بر آن هستند که برای متخصصان و دانش‌آموزان متنی را عرضه کنند که مهارت‌های تعقل و استدلال را تأمین کند. در واقع باول و کمپ بر چگونگی استدلال‌ورزی تاکید می‌کنند. نویسندگان دیگری هم چون (Ennis, 1996)، (Paul, 1992) (Fisher, 2001) رویکردی مشابه به پرورش تفکر دارند. در واقع نقطه‌ی مشترک میان همه‌ی این محققان که از پرورش تفکر سخن گفته‌اند نوعی آموزش مهارت‌های تفکر منطقی به واسطه‌ی ابزار منطقی است. (Moon, ۲۰۰۸) رابرت انیس دوازده جنبه‌ی این مهارت‌ها را شناسایی کرده است به عنوان مثال آیا این عبارت معنادار است؟ آیا ابهامی در نحوه‌ی استدلال وجود دارد؟ آیا نتیجه به دست آمده نتیجه‌ای منطقی است و... ریچارد باول نیز مجموعه‌ای از اصول اساسی تفکر انتقادی به همراه روش‌هایی برای پرورش این مهارت‌ها در شیوه تدریس روزانه پیشنهاد می‌کند از جمله راهبردهای عاطفی (استقلال داشتن)، توانایی‌های کلان (تعریف دقیق کلمات و...). (فیشرفصافی مقدم و نجاریان، 1385) میان این محققان دو نظر اساسی درباره نحوه‌ی پرورش تفکر انتقادی - و استفاده از منطق - وجود دارد؛

یک دسته مانند مک پک اعتقاد دارند که نمی‌توان تفکر انتقادی را به صورت یک ویژگی عام و عمومی آموزش داد؛ وی اظهار می‌کند که رشته‌های تخصصی میوه‌های تفکر انتقادی در حوزه‌های تجربه بشر هستند؛ علاوه بر این تجسم معنای تفکر انتقادی هستند. چیزی از قبیل تفکر انتقادی به معنای عام وجود ندارد (McPeck, 1981) و دسته دیگر کسانی هستند که اعتقاد دارند عناصر تفکر انتقادی همچون تشخیص ضرورت‌ها، ارتباط بین فرض‌ها و نتایج، تشخیص مغالطات، را بدون در نظر داشتن رشته تخصصی خاصی می‌توان آموزش داد از جمله این افراد (Sieggel, 1985) هستند. به نظر نادینگز دشواری موضع مک پک این فرض اوست که همه‌ی مسائل روزمره به رویکردهای رشته‌ای قابل تحویل خواهد بود. بسیاری از اندیشمندان امروزه بر این باورند که مسائل اساسی بشری‌ای وجود دارد که به سادگی در رشته خاصی جای نمی‌گیرد. حتی اگر مک پک به این اذعان کند و چشم‌اندازهای چندگانه‌ای را فرا بخواند این دشواری به قوت خود باقی است. دست‌کم قابل تصور است که رویکردهای رشته‌ای ممکن است مانع حل مسائل روزمره شود، و همچنانکه برخی از فمینیست‌ها اظهار کرده‌اند قلمروی از تجربه‌ی انسان (تا حدی زنانه) وجود دارد که حتی در درون رشته‌ها ناپود یا کاملاً حذف می‌شود. (Noddings, 1998) از سوی دیگر نادینگر بر وجود عامل اخلاقی (چون سوگیری نداشتن، تعهد معلم به استقلال دانش آموز و...) در پرورش تفکر انتقادی تاکید می‌کند که عواملی فراتر از استدلال‌ورزی و منطق‌آموزی‌های متعارف هستند و برای ایجاد شرایط تفکر ضروری هستند. از این منظر تفکر انتقادی فراخ‌تر از استدلال کردن است و حتی از استدلال کمال یافته با فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی نیز گسترده‌تر است. این نوع تفکر به نوعی تفکر می‌انجامد همچنانکه ژاک دریدا (Jacques Derrida) می‌گوید «روا می‌دارد دیگری با تمامی «غیریت» (otherness) خود [حضور] داشته باشد. (Ibid) شارپ نیز بر ساحت دیگر عقل - یعنی عواطف - در پرورش تفکر از طریق فلسفه‌ورزی تاکید می‌کند. به نظر شارپ هدف خودآگاهی (self-awareness) در تفکر انتقادی از مسیر پرورش عواطف حاصل می‌شود. (sharp.2009)

رویکرد دیگر روان‌شناختی - تربیتی است که عمدتاً از روان‌شناسی شناختی متأثر است. تفاوت‌های مهمی که رویکرد روان‌شناختی - تربیتی با رویکرد فلسفی دارد این

است که به جای اینکه از تفکر انتقادی به گونه مثالی و ایدئال سخن بگویند از اینکه افراد چگونه می‌اندیشند پرسش می‌کنند و بیشتر متمایل است تفکر انتقادی را با فهرستی از مهارت‌ها و رویه‌های مشخص که از افراد سر می‌زند معین کنند (Lewis & Smith, ۱۹۹۳). به عنوان مثال هالپرن تفکر انتقادی را از این منظر، استفاده از مهارت‌ها یا راهبردهای شناختی می‌داند که احتمال یک برون داد مطلوب را افزایش می‌دهد (Halpern, ۱۹۹۸, p. ۴۵۰) از منظر تربیتی نیز به نظر بنیامین بلوم و همکارانش تفکر انتقادی در هرم معروف رده‌بندی اهداف شناختی در راس هرم؛ یعنی در مقوله ارزیابی قرار می‌گیرد (فیشر، همان) رویکرد روان‌شناختی غالباً از سوی فیلسوفان به عنوان رویکردی تقلیل‌گرا (reductionist) مورد نقد واقع شده است؛ به این معنا که ترکیب پیچیده‌ی شناخت و مهارت‌ها را به مجموعه‌ای از گام‌ها یا رویه‌های بدون ارتباط با هم فرو می‌کاهد (Sternberg, ۱۹۸۶) نیز برخی دیگر از منتقدان اظهار می‌کنند که تفکر انتقادی را به عنوان مجموعه‌ای از گام‌ها یا مهارت‌های گسسته تعریف کردن سوء فهمی بنیادی در مورد ماهیت تفکر انتقادی است که؛ چراکه فرایند واقعی اندیشه قابل مشاهده نیست (Facion, 1990, Bailin, 2002 and Van Gelder, ۲۰۰۵)

### 3. بررسی رویکردهای مذکور در پرورش تفکر

غالب رویکردهایی که در درون پارادایم پرورش تفکر قرار دارند از دو مفهوم کلیدی **توانایی و مهارت** استفاده می‌کنند و تلاش می‌کنند زمینه و یا موادی را فراهم کنند که این دو مفهوم را تحقق بخشد. یعنی یا تفکر را عبارت از دارا بودن مجموعه‌ای از توانایی‌ها می‌دانند که باید در برنامه درسی تلاش کرد که توانایی‌های مفروض را محقق سازند و یا از مهارت‌هایی سخن می‌گویند که باید بر فراز و یا ضمن برنامه درسی عرضه شود و پرورش تفکر را محقق سازد. به نظر می‌رسد در غالب گرایش‌ها نوعی غلبه‌ی **منطق‌آموزی** مشاهده می‌شود؛ یعنی فرض بر آن است که با تحلیل گزاره‌های فرد و آوردن آنها در قالب استدلال‌های منطق می‌توان کفایت و یا عدم کفایت یک مدعا را مشخص نمود. این موضوعی است که میشل پیترز نیز به آن اذعان دارد که گرایش‌های جنبش تفکر انتقادی بیشتر به سوی غیرتاریخی (a historical) دیدن تفکر و فرایندی جهان شمول بودن (universal processes) متمایل دارد. (Peters, ۲۰۰۸: ۱۳)

جای آن پیترز خود به تأسی از نیچه، هایدگر و ویتگنشتاین از الگوهای تعقل (styles of reasoning) سخن می‌گوید. «برخی از مطالعات تجربی نیز نشان‌دهنده عدم رابطی تنگاتنگ میان منطق و مهارت‌های تفکر انتقادی است. به عنوان نمونه مطالعات مک پک (Mc peck) (1981) و هاچینز (1972) نشان داده است که بین درک مهارت‌های منطق و کاربرد فنون انتقادی در رشته‌های دیگر رابطی اندکی وجود دارد». (مایرز/ ابیلی، 1386: 10) این اشکال در رویکرد حل مساله‌ای (problem-solving) به عنوان یک مهارت یا رویه در تفکر انتقادی - که در ذیل رویکردهای روان‌شناختی قرار می‌گیرد - نیز وجود دارد. (مایرز، همان) (۲۰۰۴، Starkey) از جمله کسانی است که به طور خاص رویکردی حل مساله‌ای به پرورش تفکر انتقادی داشته است.

به نظر می‌رسد در رویکردهای فلسفی بیشتر منطق‌آموزی غلبه دارد و در رویکردهای روان‌شناختی - تربیتی بیشتر آموختن مهارت‌ها و گام‌هایی مشخص برای تفکر انتقادی برجسته شده است. اگر چه در درستی این امر نمی‌توان تردید داشت که منطق به مثابه یک ابزار می‌تواند معیاری برای تشخیص گزاره‌های درست از نادرست باشد، اما نباید فراموش کرد که منطق از بدو پیدایش و تأسیس آن توسط ارسطو به عنوان یک ابزار نگریسته می‌شده است. ارگانون (Organon) و یا ارغنون هم که واژه‌ای یونانی است ناظر بر حیث ابزاری بودن آن است. لذا همان‌گونه که برای فهم آغاز پارادایم پرورش تفکر به ریشه‌های اجتماعی و تاریخی آن اشاره‌ای شد، در مورد منطق لازم است اشاره شود در فضای فکری و زمانه ارسطو موقعیتی ایجاد شد که سوفسطائیان با فن **جدول** محیط تعلیمی ناسالمی را ایجاد کرده بودند که هدف در این فضا نه کشف حقیقت بلکه غلبه‌ی بر طرف مقابل گفتگو (که در ادبیات فلسفه‌ی اسلامی خصم نامیده می‌شود و به اصطلاح غلبه بر خصم مشهور است) می‌باشد. حتی خود ارسطو با وجود ابداع ارگانون به عنوان ابزاری برای مبارزه با مغالطات این جریان، پژوهش‌هایی در مورد امور طبیعی (زیست‌شناسی، کیهان‌شناسی و...) دارد و شواهد تجربی متعددی از این امور را گردآوری کرده بود و این خود نشان‌دهنده‌ی این است که به حدود کاربست منطق آگاه بود. به تعبیر مارتا نوسباوم غلبه پیدا کردن منطق در قرون وسطی به مثابه ابزار اساسی تعقل نشانه‌ی انحراف از اندیشه فراگیر ارسطو است. (نوسباوم/ فولادوند، 1374) دامنه‌ی این انحراف تا جایی است که در دوره رنسانس اندیشمندی چون فرانسیس بیکن از



نوارغنون (nova organon (new organon) سخن بگوید. مقصود بیکن از نوارغنون ارائه روشی برای پرداختن به پژوهش در طبیعت بود وارغنون ارسطویی را فاقد توانایی برای کشف امور بدیع در طبیعت می‌دانست. «کریستوفر وینچ» اظهار می‌کند که باید حدودی برای کاربرد منطق در پرورش تفکر قائل شد؛ چرا که منطقی بودن قضایای منطقی به محتوای قضایا و جزئیات ویژه موضوعی سرو کار دارد (وینچ/امیری، 1386) بنابراین با در نظر داشتن زمینه‌های تاریخی شکل‌گیری هردو گفتمان منطق و تفکر انتقادی، حال این سوال مهم مطرح است که آیا دغدغه‌هایی که با منطق به مثابه یک ابزار پاسخ می‌یابد می‌توان به همان میزان دغدغه‌های شکل‌گیری پارادایم پرورش تفکر انتقادی را پاسخ گفت؟

#### 4. داوری، پدیدارشناسی و پرورش بردباری در داوری

یکی از اهدافی که پرورش تفکر انتقادی دنبال می‌کند ایجاد حس بردباری و شکیبایی نسبت به غیر (other) است. رویکردهایی که مولفه‌های محوری و اساسی را در پرورش تفکر به واسطه ابزار منطق قابل تحقق می‌دانند این پیش‌فرض مهم را دارند که منطق محک عقلانیت یک ایده و یا اظهار است. مساله‌ای که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا می‌توان قلمرو امر معنادار را به منطق فروکاست؟ و آیا با ابزار منطق می‌توان تمام قلمرو بررسی در معنا را تحت پوشش قرار داد؟ و به تبع این مسائل به عنوان نتیجه‌ای عملی می‌تواند چارچوبی برای ایجاد حس مدارا و بردباری نسبت به آراء دیگران فراهم آورد. مدعای مقاله حاضر این است که قلمرو معنا (Meaning) گسترده‌تر از منطق و حتی زبان است. اندیشه‌ی پدیدارشناسی با تبیینی ویژه چارچوبی برای فهم واقعیت تکثر (plurality) در اختیار می‌نهد که رویکردهای منطق محور اعم از اصالت عقل و اصالت تجربه کمتر به آن پرداخته‌اند.

به تعبیر اریک ماتیوز (Eric Matthews) پدیدارشناسی تلاشی است برای گریز از سازه‌های نظری، علم و فلسفه، که به وسیله آن ما در پی تحصیل کنترل عقلی بر تجربه‌مان هستیم، و بازگشت به توصیف ساده درگیری پیش‌تأملی (Pre-reflective) با جهان که در آن سازه‌های نظریه‌ای خود منشاء معنای خود است. (ماتیوز/ برخورداری، 1388) مقصود ماتیوز از درگیری پیش‌تأملی (نظری) آن چیزی است که در آگاهی ما

پیش از ورود سازه‌های [عقلانی] بشری ایجاد می‌شود. از این رو پدیدارشناسی عبارت است از مطالعه‌ی نحوه‌ی مقوم شدن پدیده‌ها در آگاهی. موران در مورد اهمیت جنبش پدیدارشناسی در فلسفه معاصر اشاره می‌کند که چشم‌اندازهای معاصر قاره‌ای در باب آگاهی کلاً و یا جزئاً از پدیدارشناسی نشأت گرفته است و از سنت‌های حاکم بر جنبش‌های فلسفی معاصر است. از جمله فلاسفه‌ی عمده قرن بیستم اروپایی از جمله هایدگر، سارتر، مرلوپونتی و گادامر عمیقاً از آن متأثر هستند؛ همچنین در آمریکای شمالی و آسیا نمایندگانی دارد (Moran, ۲۰۰۰). از جمله مفاهیم الهام بخش در نگرش پدیدارشناختی **حيث التفاتی** (intentionality) و **بینادھنیت** (intersubjectivity) است که در سطور آتی به بررسی نسبتی که با موضوع پرورش تفکر پیدا خواهد کرد می‌پردازیم. البته با طرح دو مفهوم مذکور در متن ادبیات مربوط به پدیدارشناسی مقصود ما این نیست که در مقاله حاضر طرح کاملی از نگرش پدیدارشناختی ارائه شده است بلکه این دو مفهوم نیز باید در چارچوب گسترده‌تر اندیشه و نگرش پدیدارشناختی که خود نیز روایت‌های مختلفی پیدا کرده است دریافت شود. دو مولفه یاد شده به مثابه راهبردهایی برای پرورش تفکر در نظر گرفته شده است که می‌تواند رویکردهای منطقی محور و مسئله محور را نیز در خود به مثابه **حيث التفاتی**‌های مختلف جای دهد. بنابراین **حيث التفاتی** و بینادھنیت مهارت‌های خطی خاصی نیست که طی مراحل مشخصی باید آموخته شود بلکه به عنوان راهبردهایی برای اندیشیدن به موضوعات مختلف در نظر گرفته می‌شوند.

#### 1.4- **حيث التفاتی (روی آورندگی، قصدیت)**<sup>1</sup>

یکی از مفاهیم مطرح در رویکرد پدیدارشناس «**حيث التفاتی (روی آورندگی)**» است. ادمنند هوسرل (Edmund Husserl) به عنوان مؤسس پدیدارشناسی از استادش برنتانو

1. در برگردان لغت intentionality به فارسی اتفاق نظری وجود ندارد و به همین دلیل معادل‌های معمولی که عمدتاً در زبان فارسی استعمال می‌شود با هم آمده است و در جا‌های مختلف متن به تناسب یکی بر گزیده شده است، اما به نظر می‌رسد با توجه به این که سوگیر آگاهی به اعیان عموماً با اراده قبلی صورت نمی‌گیرد قصدیت (رشیدیان 1384) از سایر معادل‌ها دورتر از معنای آن و روی آورندگی (قربانی 1383) و **حيث التفاتی** (داوری 1376) به مضمون این اصطلاح نزدیک‌تر باشد. و نیز گفته شده است که نخستین بار در آثار ابن سینا این معنا مورد توجه بوده است.

(Brentano) آموخته بود که اولاً آگاهی منشاء همه تجارب انسان است و ثانیاً آگاهی همواره معطوف به چیزی (درباره چیزی) (aboutness) است. (ibid) (هوسرل در اثر «پژوهش‌های منطقی» (Logical Investigation) در بحث مربوط به معنا، «تجارب مربوط به معنا را به عنوان اعمال طبقه‌بندی می‌کند و عنصر معنایی یا معنادار را اساساً در تجربه عمل آگاهی و نه در ابژه یا متعلق این عمل جست و جو می‌کند.» (رشیدیان، 1384: ص 24) مقصود هوسرل از حیث التفاتی این است که آگاهی همواره معطوف به یک عین (object) است. عین در اینجا محدود به عین قابل مشاهده نیست؛ بلکه ممکن است آگاهی معطوف به عینی باشد که قابل مشاهده نباشد؛ مانند کودکی که از لولو می‌ترسد یا معطوف بودن اندیشه من راجع به برنامه کاری چند روز آینده و... در واقع به تعبیر اسمیت «آنچه که از منطق، معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی مراد می‌کنیم در ساختار آگاهی که حیث التفاتی نامیده می‌شود تعریف می‌شود.» (Smith, 2007: 237) ادراک، حافظه و تخیل از جمله نمونه‌های برجسته در حیث التفاتی هستند. مهمترین دستاورد فلسفی این ایده در تاریخ فلسفه خروج از معضل خود تنها باوری (solipsism) در مساله‌ی شناخت است که باکسانی چون دکارت مطرح شده بود. (ساکالوفسکی / فریانی، 1384) از این رو معنا در آگاهی مقرر است و تکلیف پدیدارشناسی این است که ساختار معنایی که ما در تجارب آگاه دیدن، تفکر و اراده کردن می‌یابیم را تحلیل کند. در نتیجه ذهن قابلیت در خود فرومانده نیست که نحوه‌ی ارتباط و اتصال آن با جهان معضل حل ناشدنی‌ای باشد؛ بلکه همواره در گشودگی و التفات داشتن به بیرون عمل می‌کند و تفکر همواره معطوف به چیزی است و از منظر پدیدارشناسی تفکر متزع از عالم و عالم آنچنان که پیش‌تر تحت عنوان فکر مطلق مطرح می‌شد توجیهی ندارد.

#### 2.4- حیث التفاتی و پرورش تفکر

جان وایت (J. White) از منظر تربیتی تا حدودی اهمیت این خصوصیت تفکر را نشان می‌دهد. وی اظهار می‌کند که چهار مولفه را می‌توان برای تفکر برشمرد؛ التفاتی بودن، فعالیت، کاربست مفاهیم و مهارتی بودن (White, 2003) اما اشکالی که در بررسی وایت به نظر می‌آید این است که وی حیث التفاتی را به عنوان خصوصیتی از میان چندین خصوصیت دیگر آورده است، درحالی که از منظر پدیدارشناختی حیث التفاتی آگاهی

در انسان آنچه‌ان اهمیت دارد که دیگر مولفه‌هایی که می‌توان برای تفکر برشمرد با توجه به این خصوصیت بررسی و تعریف می‌شود.

ما در نگرش پدیدارشناسی شاهد گسترش پیدا کردن معنای عین و تجربه هستیم. برخلاف رویکردهایی که تفکر را ضرورتاً وابسته به شواهد تجربی می‌دانند و یا رویکردهایی که تفکر را با توجه به مفاهیم و صور استدلال تحلیل می‌کنند، عین در اندیشه‌ی هوسرل با توجه به مفهوم حیث التفاتی منحصر به شواهد تجربی و عقلی نمی‌شود بلکه هر آنچه که به آگاهی در می‌آید موضوع مطالعه پدیدارشناختی است. لذا حیث التفاتی هویت بخش تفکر است و مانند چتری است که بر همه‌ی رویدادهای آگاهی حاکم است. از این رو در پرتو بصیرتی که نگرش التفاتی به آگاهی حاصل کرده است این نتیجه‌ی مهم برای مریبان و معلمانی که دغدغه پرورش تفکر و خلاقیت دارند حاصل می‌شود که ملاک اعتبار برای تفکر را آنچه‌ان به شاخص‌های منطق و مشاهده تجربی محدود نکنند که از دیگر حیث التفاتی‌های آگاهی غفلت شود. یکی از مواردی دیگر که با توجه به رویکرد التفاتی به مقوله آگاهی در نگاه پدیدارشناسان برجسته شده است حیث التفاتی یا روی آوردی دلالتی (مقوله‌ای) است. به تعبیر ساکالوفسکی روی آورد مقوله‌ای یعنی روی آوردهایی که به واژه‌ها مربوط می‌شوند، عملاً ما را در نحو و شکل مقوله‌ای قرار می‌دهد. اگر ما تنها یک واژه را ادا کنیم، نه تنها یک واحد زبانشناختی عملی، بلکه یک دشنام یا فریاد خواهیم داشت. (ساکالوفسکی، همان) مثلاً در فرهنگ ایرانی - اسلامی گفتن یاالله! در یک خانه از سوی کسی که وارد خانه می‌شود از نظر اعمال گفتاری (speech act) که «اوستین» (Austin) آن را مطرح کرده است و حیث التفاتی و عین‌های مقوله‌ای پدیدارشناسان چند کارکرد دارد که غیر از معنای تحت الفظی آن است؛ نخست اینکه کسی وارد خانه شد، دوم؛ کسی که وارد خانه شد مرد است، سوم؛ کسی که وارد خانه شد مرد بالغ است و پنجم اینکه اگر زنی در خانه وجود دارد و بالغ و نامحرم است به صورت محجب ظاهر شود. لذا گزاره‌ها و واژگانی که انسان‌ها در شرایط مختلف ادا می‌کنند معانی یکسانی ندارند چرا که حیث التفاتی‌های مختلفی به واژگان در شرایط مختلف می‌توان داشت. به عنوان نمونه گزاره‌ها صرفاً از منظر منطق و نسبت‌های منطقی که می‌توان میان آنها برقرار کرد قابل التفات نیستند؛ بلکه گزاره‌ها

را می‌توان از منظر التفات زیبایی‌شناختی و نیز تأثیر ذوقی که بر انسان می‌نهد مورد التفات قرار داد و یا اینگونه نیست که پیکر انسان را صرفاً به عنوان موضوعی برای تحلیل زیست‌شناختی صرف مورد نظر داشت؛ بلکه پیکر انسان را می‌توان به عنوان هیأتی موزون و متناسب التفات داشت که باعث برانگیختن حس زیبایی‌شناختی می‌شود. اینگونه است که پیکرترشان و شاعران با توجه به حیث التفاتی متفاوت از زیست‌شناس به ما یاد آور می‌شوند که به گونه‌ای دیگر نیز می‌توان به یک عین واحد التفات داشت. در واقع پدید آمدن نگرش چند رشته‌ای (multidisciplinary) در برنامه درسی حاصل دریافتن محدودیت‌های تک رشته‌ای نگرستن به پدیده‌های مختلف و روی آوردن نگرش پدیدارشناختی است. از این حیث است که باید هوسرل را مُحق دانست که خود را کاشف قاره جدیدی می‌دانست و این قاره چیزی نبود جز قاره‌ی آگاهی. از این رو در پرورش تفکر از منظر پدیدارشناختی با توجه به چشم‌اندازی که هوسرل با استفاده از تحلیل حیث التفاتی به ما نشان می‌دهد دو نکته‌ی مهم قابل استنتاج است؛ اولاً تفکر ارادی همواره معطوف به یک عین است و ثانیاً ما به گونه‌های مختلف می‌توانیم به یک عین روی آوریم. در ادبیات مربوط به مباحث پرورش تفکر انتقادی ویلیام هار چالش‌هایی را برای مدافعان پرورش تفکر به عنوان صرف یک قابلیت مطرح می‌کند و آن همانا مساله «لزوم محتوایی برای پرورش تفکر است و این که بدون زمینه‌ای به عنوان محتوا، صرف سخن گفتن از پرورش تفکر انتقادی نه تنها قابل دفاع نیست بلکه اساساً قابل مطرح شدن نمی‌تواند باشد». (Hare, ۱۹۹۹: ۹۳) باتوجه به دربارگی آگاهی و تفکر ارادی به عنوان شکلی از آگاهی در واقع انتقاد «هار» انتقادی موجه به نظر می‌آید؛ چراکه تفکر نیز مانند سایر اشکال آگاهی ضرورتاً باید معطوف به چیزی باشد و در اینجا است که به بیان پدیدارشناختی باید پدیده یا عین تفکر برای روی آوردن برای تفکر را مشخص کرد. با توجه به دومین نکته‌ای که استنتاج شد از منظر پدیدارشناختی این دستاورد مهم برای پرورش تفکر حاصل می‌شود که التفات‌ها و یا روی‌آوردهای مختلفی نسبت به یک عین یا پدیده می‌توان داشت. «ساکالوفسکی» در این مورد اظهار می‌کند که همان طور که مُکعب به بُعدی تعلق دارد که با وجه‌ها، جنبه‌ها و نماها متفاوت است، معنا یا واقعیت نیز به بُعدی وابسته است که با بُعدی که از طریق چندگانگی اظهارات یا گفته‌ها داده می‌شود تفاوت دارد... بنابراین معنای یگانه

می‌تواند از طریق جمله‌ها و اظهارات بی‌شمار، برای مثال در زبان‌های نشانه‌ای، از طریق ژست‌ها و نمادهایی که هنوز بیان نشده‌اند نیز ارائه شود». (ساکالوفسکی، همان: 78) لذا با توجه به این رویکرد مقوله «معنا» مقوله‌ای گسترده در نظر گرفته می‌شود که اظهارات زبانی و یا صور استدلال که در زبان نمود می‌یابد یکی از گونه‌ها و اشکال مختلف معنا می‌باشد. مثلاً انقلابی که در جامعه معینی روی داده است توسط اشخاصی که در آن شرکت داشته‌اند به یک شیوه، توسط مردمی که آن را به یاد می‌آورند، کسانی که آن حادثه را بر اساس گزارش‌های روزنامه‌ها و یا کتاب‌هایی که در مورد آن نوشته شده است، کسانی که در جشن یادبود آن حادثه شرکت کرده‌اند، کسانی که فیلم مستند آن را دیده‌اند، و یا کسانی که پس پرده آن حوادث بوده‌اند به شیوه‌های مختلف تجربه شود. و شیوه‌های بسیار متعدد دیگری نیز از نحوه تجربه آن توسط افراد مختلف وجود دارد که نشان‌دهنده روی آورده‌های مختلف به یک عین یا پدیده واحد است. با توجه به این ویژگی روی آوردگی و یا حیث التفاتی آگاهی است که ساکالوفسکی پدیدارشناسی را «توصیف چندگانگی و یا کثرت متناسب با یک عین خاص». (همان: 82) و یا آندره دارتیگ آن را «بررسی نحوه تقویم اشیاء در آگاهی می‌داند». (دارتیگ / نوالی، 1370: 28) هولفیش و اسمیت نیز از منظر تحلیلی و عمل‌گرایانه در مورد ماهیت تفکر به این نکته تفتن یافته‌اند که «تفکر صورت‌های مختلفی خلق می‌کند و تفکر اساسی‌تر بیشتر به الگوی حل مساله و روندی منطقی گرایش دارد». (هولفیش و اسمیت / شریعتمداری، 1380: 47) اما تفاوتی که رویکرد پدیدارشناختی دارد این است که آگاهی و حیث التفاتی آن را مبنای تحلیل خود از تفکر به عنوان شکلی از آگاهی قرار داده است و نه تفکر به عنوان قوه‌ای متمایز. نکته‌ی دیگری که در پرورش تفکر از منظر پدیدارشناختی با توجه به التفاتی بودن آگاهی می‌توان استنتاج کرد این است که می‌توان از حیث التفاتی‌های پُر و خالی سخن گفت. به این معنا مثلاً زمانی که ما به منطق‌های خاص در مسیر رفتن به آنجا در مورد آن منطقه با همسفران خود سخن می‌گوییم التفات ما به یک عین (آن منطقه خاص) است، اما التفاتی خالی است و همین که به آن منطقه خاص رسیدیم و موضوعاتی که در مورد آنها سخن گفتیم را خود مشاهده کردیم التفات آگاهی ما پُر می‌شود و این در واقع معنای شهود از منظر پدیدارشناختی است. این امر نشان‌دهنده این است که می‌توان در مورد چیزی سخن گفت، اندیشید (اشکال مختلف آگاهی) که برای

ما حضور (شهود) ندارد. مجموع آنچه که در مورد حیث التفاتی گفته شد در واقع با گسترش معنای عین و تجربه به نوعی گسترش خود معنای تفکر در پرتو مفهوم آگاهی و حیث التفاتی است. لذا آنچه که از منظر پدیدار شناختی حائز اهمیت است این است که خود مقوله تفکر را به عنوان شکلی از اشکال آگاهی در نظر می‌گیرد، از این روتفکر اولاً شکلی از آگاهی است و ثانیاً آگاهی به تفکر محدود نمی‌شود. با توجه به این تحلیل به این نتیجه مهم از منظر پدیدارشناختی می‌توان دست یافت که حتی در خود حوزه تفکر ارادی به عنوان شکلی از آگاهی هم به موضوعی معطوف هستیم و هم به گونه‌های مختلف می‌توان بدان معطوف بود؛ بنابراین در خود پرورش تفکر هم باید به موضوع التفاتی‌های مختلف به عین یا پدیده واحد توجه داشت و گذشته از آن اگر به تفکر انتقادی به عنوان موضوعی برای یادگیری بنگریم و توجه (attention) را به تعبیر کریستوفروینچ «با توجه به اهمیت آن در ایجاد فضای یادگیری محوری بدانیم» (Winch, ۱۹۹۸: ۱۳۵) به عناصر تاثیرگذار غیرعقلی در تفکر به عنوان دیگر اشکال حیث التفاتی‌های آگاهی که آشکارا همه آنها در یک شخص جای گرفته است نیز توجه داشت چرا که آگاهی صرفاً به تفکر ارادی محدود نمی‌شود.

### 3.4- بینادهنیت

طرح موضوع بینادهنیت ارتباط مستقیمی بامساله عینیت (objectivity) دارد که نشان دهنده تبیینی متفاوت در مقایسه با جریان‌های اصالت عقل (rationalism) و اصالت تجربه (empiricism) در فلسفه به این موضوع است. همانگونه که ماتیسون راسل می‌گوید: «بینادهنیت یا تجربه بینادهنی شیوه‌ای از تجربه جهان است که در آن تجربه فرد به وسیله آگاهی تجارب دیگران از همان چیز میانجی می‌شود» (Russell, ۲۰۰۵: ۱۶۳) اما به تعبیر ساکالوفسکی این یک جنبه از بینادهنی بودن است؛ یعنی بینادهنیتی که معطوف به یک عین غیر از انسان می‌باشد است. (ساکالوفسکی. همان) اما می‌توان بینادهنی بودن را در مورد دیگر (انسان‌ها) و یا به تعبیر پدیدار شناختی دیگر اگوها (من‌ها) (ego) مطرح کرد. بحث عمده‌ی هوسرل در این مورد در اثر تاملات دکارتی (Cartesian meditation) فصل پنجم مطرح می‌شود. در دیدگاه‌های تجربه‌گرا و عقل‌گرا عینیت از انسان استقلال دارد. عینیتی که تجربه‌گرایان از آن سخن می‌گویند

عینیتی قابل بررسی تجربی است و عینیتی که عقل‌گرایان بدان اعتقاد دارند عینیتی عقلی است که فارغ از انسان‌های مختلف استقلال دارد. اما هوسرل «برخلاف دیدگاه‌هایی که به عقیده او در طبیعت‌گرایی فلسفی (philosophical naturalism) اسیرند و جهان طبیعت یا طبیعت عینی را مقدم بر آگاهی می‌دانند با چرخشی کپرنیکی نشان می‌دهد که بدون تجربه از دیگری و بر پایه آن شکل‌گیری اشتراک بین الاذهان، تجربه از چیزی به نام جهان عینی، جهان طبیعی و اصولاً هرگونه خارجیت امکان‌پذیر نخواهد بود.» (رشیدیان، 1386:402) و در واقع ادعایی که هوسرل دارد این است که «آنچه در نخستین مرحله به صورت اشتراک متقوم می‌شود و بنیان کلیه اشتراکات بین الاذهانی دیگر قرار می‌گیرد مشترک بودن «طبیعت» است، که مشترک بودن بدن دیگری (other) و من روان - تنی‌اش را که با من روان - تنی خودم جفت و جور شده است شامل می‌شود.» (هوسرل/رشیدیان، 1386:184) همانگونه که از نظر هوسرل در مورد ماهیت عینیت بر می‌آید نمی‌توان از عینیت سخن گفت مگر به مدد دیگر آگوها چرا که اساساً انسان موجودی اجتماعی است و عینیت در سطوح مختلف (طبیعی، فرهنگی) با توجه به تشارک اذهان مختلف در مورد پدیده‌هایی که بدان التفات دارند حاصل می‌شود. در واقع به تعبیر لاگوست «این واقعیت وجود دیگری به عنوان «من دیگر» جواز ورود به علمی را می‌دهد که دیگر عالم تجربه خصوصی محض نیست، بلکه عالم «روابط میان فاعل‌های شناسایی» (alter ego) است و همه در این عالم شریکند.» (لاگوست/داوری، 1376: 68)

#### 1.3.4. بیناذهنیت در پرورش تفکر

دستاوری که رویکرد بیناذهنیت به مقوله عینیت برای مریبان در باب پرورش تفکر دارد این است که دانش آموز را همواره به این مقوله‌ی مهم آگاهی دهد که همواره آنچه که عینی می‌نامیم حاصل مشارکت من و دیگری است و بدون این مشارکت که بین الاذهان خوانده می‌شود و مورد وفاق من و دیگری است چه در عرصه علوم طبیعی که ما همواره می‌پنداشتیم استقلال قاطعی از ما دارد و چه در عرصه مقولات فرهنگی در ورطه‌ی خودتنها باور می‌خواهیم افتاد که از هیچ‌گونه عین و عینیتی نمی‌توان سخن گفت. مثلاً وقتی در زیست‌شناسی از مفهوم رشد (Development) یک گیاه سخن گفته



می‌شود، رشد در اینجا مفهومی نیست که استقلالی قاطع از برساخته‌های زیست‌شناسان داشته باشد بلکه رشد در اینجا سازه‌ای است که زیست‌شناسان برای بررسی حالات یک گیاه در دوران‌های مختلف در نظر گرفته‌اند و در مورد آن به توافق رسیده‌اند و یا همین مفهوم رشد در حوزه اقتصاد و علوم اجتماعی مفهومی نیست که کاملاً مُنْفَك از مُحققان اقتصاد و علوم اجتماعی باشد بلکه رشد در اینجا سازه‌ای است که عالمان این حوزه‌ها با در نظر داشتن ویژگی‌هایی خاص برای شرایطی اجتماعی و اقتصادی خاص وضع کرده‌اند و به اتفاق رسیده‌اند. این برداشت از عینیت که پیامد طرح بینادهنیت است دو نتیجه مهم برای پرورش تفکر دربردارد: نخست آن که عینیت به زعم تجربه باوران و یا عقل‌گرایان امرختی ولا اقتضایی نیست، بلکه عینیت حاصل تشارک اذهان راجع به پدیده مورد التفات آگاهی‌های آگوها می‌باشد و دوم این که آنچه را که عینیت می‌نامیم همواره عامل آگوی دیگر در آن حضور دارد. در دست داشتن چنین رویکردی به تفکر و در نتیجه آن پرورش تفکر این نتیجه مهم را به دنبال دارد که باعث تجدید نظر در آنچه که به طور جزمی عینی خوانده شده است داشته باشیم و ضرورت توجه به دیگری به عنوان عامل موثر در تقوم عینیت را یاد آور می‌شود.

### نتیجه‌گیری و بحث

در مقاله حاضر تلاش نمودیم نشان دهیم که عمده‌ی رویکرد‌هایی که سخن از پرورش تفکر می‌گویند در مقوله‌ای به گونه‌ای ضمنی توافق دارند و آن همانا آموختن شیوه‌ی استدلال کردن و به نوعی منطق‌آموزی بود. با برشمردن و تحلیل دو مولفه از مولفه‌های مهمی که از اندیشه پدیدارشناسی الهام گرفتیم یعنی **حیث التفاتی** و **بینادهنیت** نشان دادیم که با مطرح شدن موضوع آگاهی در پدیدارشناسی ضمن این‌که خود تفکر با توجه به حیث التفاتی‌های مختلفی که پیدا می‌کند صور مختلفی به خود می‌گیرد، خود یکی از اشکال مختلف آگاهی است. دریافتن و اذعان به ابعاد مختلف آگاهی این دستاورد مهم را در پرورش تفکر برای مربیان به همراه دارد که از دیگر ابعاد و حیث التفاتی‌های تفکر به طور خاص و دیگر حیث التفاتی‌های آگاهی به طور عام و تاثیر متقابل آنها در ایجاد رفتار نباید غفلت ورزید و در بحث بینادهنیت به مقوله عینیت به عنوان مشارکت آگوهای (من‌ها) مختلف اشاره شد. حاصلی که نگرش بینادهنی برای پرورش تفکر به

همراه دارد پرهیز از گرایش به جزمیت‌های متعارف عقل‌گرا و تجربه‌گرا در مورد ماهیت عینیت و برجسته شدن نقش دیگران در تقوم عینیت می‌باشد که راهبردهای مشارکتی را در پرورش تفکر و یادگیری پیش رو می‌نهد.

به نظر می‌رسد با در نظر داشتن مولفه‌های اساسی در نگرش پدیدارشناختی مانند حیث التفاتی و بینادهنیت که خود در چارچوب وسیع‌تری که نظریه پدیدارشناسی بر آن استوار است قابل فهم است، با توجه به اینکه مبنایی فراگیر و نظری فراهم می‌آورد، بتوان برنامه‌های پرورش تفکر انتقادی یا فلسفه برای کودک را مجدداً بازتعریف و بر پیش فرض‌های اندیشه پدیدارشناختی بنا کرد. به عنوان مثال هم در بخش مربوط به اشکال مختلف استدلال‌های درست و مغالطات و هم در بخش مربوط به داشتن ملاک‌هایی برای محتوا برای آموزش تفکر انتقادی یا فلسفه برای کودکان با توجه عناصر حیث التفاتی (این همانی در چند گانگی و موقعیتمندی سوژه آگاهی‌مند) و بینادهنیت معیارهایی به دست داد. مریبان با توجه به نگرش پدیدارشناختی بصیرت‌هایی از نگرش پدیدارشناختی بیاموزند از جمله مشخص کردن پدیده مورد نظر برای بررسی (پدیده با توجه به گسترشی که معنای عین پیدا کرد می‌تواند وابسته به ادراک، حافظه و یا تخیل باشد و یا مربوط به عین‌های گزاره‌ای (مقوله‌ای) باشد)، پدیده و التفاتی که برای نگریستن به آن مشخص شده است به طور ضمنی زمینه را برای نگریستن از التفاتی دیگر فراهم می‌کند و نقش معلم در اینجا فراهم کردن طرح التفات‌های دیگر به پدیده مورد نظر برای نیل به تصویری فراگیرتر از پدیده مورد نظر می‌باشد، درخواست از دانش‌آموزان برای توصیف پدیده مورد نظر و توصیف پدیده مورد نظر از سوی دانش‌آموزان آشکارکننده حیث التفاتی دانش‌آموز خواهد بود، استفاده از استعاره مکعب برای نشان دادن چند وجهی بودن پدیده مورد بررسی، ایجاد فضای گفتگو و مشارکت برای رسیدن به امر بینا ذهنی به مثابه عینیت مورد وفاق، گفتگو اگرچه همواره در تفکر انتقادی مورد توجه بوده اما از منظر پدیدارشناختی علاوه بر گفتگوی بیرونی و با دیگران شامل گفتگو درونی با توجه عامل حیث التفاتی نیز می‌شود و در گفتگوی بیرونی عامل بینادهنیت که همانا عینیت از منظر پدیدارشناختی را تحقق می‌بخشد شکل می‌گیرد. با امر بینادهنی حاصل شده و مقایسه آن با تصویری که بیشتر از مقوله عینیت در ذهن دانش‌آموزان وجود داشت، ایجاد شرایط قضاوت

پدیدارشناختی و غنی ساختن قضاوت با در نظر داشتن حیث التفات‌های دیگران با توجه به واحد بودن عین پژوهش و روی‌آوندهای مختلف به آن شرایط مناسب‌تری برای داوری در مورد موضوعی خاص پدید خواهد آمد. نقد رویکرد منطقی محور در رویکرد فلسفی و تقلیل‌گرا (مهارت‌آموزی) روان‌شناختی در پرورش تفکر و معرفی کردن چارچوب پدیدارشناختی به مثابه چارچوبی فراگیر و راهبردی برای پرورش تفکر مهمترین دستاوردهایی است که در پرتو نگرش پدیدارشناختی حاصل می‌شود.

یکی از پیامدهای مهم اتخاذ رویکرد پدیدارشناختی که در مقاله حاضر به سبب محدودیت مقال تنها بر دو مقوله مهم آن تمرکز شد به وجود آمدن حالتی روان‌شناختی است که شاید بتوان آن را فضیلت همنشین تفکر (داوری) دانست و آن همانا بردباری در تفکر (داوری) است. از آنجا که در برنامه‌های فیک (فلسفه برای کودک) داستان‌ها همواره محمل مناسبی برای طرح موضوعات و مسائل فلسفی بوده است، با اتخاذ نگرش پدیدارشناختی به ویژه دربارگی یا التفاتی بودن آگاهی و التفات‌های پُر و خالی و تمثیل مکعب درباره‌ی اعیان آگاهی می‌توان به طراحی داستان‌هایی پرداخت که بتواند زمینه را برای پرورش فضیلت بردباری در تفکر (داوری)، هر چه بیشتر فراهم کند. در زمینه عمل نیز اگر چه اجتماع پژوهی یکی از راهبردی‌های پرورش تفکر در فیک بوده است؛ اما در پرتو نگرش پدیدارشناختی چارچوب فلسفی موجهی می‌یابد و ملاک‌های مشخص‌تری برای اجتماع پژوهی عرضه می‌کند. به عنوان مثال بیان تجربیات به صورت اول شخص و مطرح کردن آن در میان گروه اجتماع پژوهی و مقایسه تجربیات فردی (ذهنی) و بینافردی (ذهنی) می‌تواند فرصتی برای بروز التفات‌های فردی و جمعی و آگاهی در مورد نحوه رسیدن به عینیت به صورت بیناذهنی را برای کودک فراهم کند.

## منابع و مأخذ:

- بهمنی، فرود و همکاران (1384). مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در مواجهه با متون علمی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. پاییز وزمستان. دارتینگ. آندره (1373). پدیدار شناسی چیست؟ ترجمه‌ی: محمود نوالی. تهران: انتشارات سمت
- رشیدیان، عبدالکریم (1384). هوسرل در متن آثارش، تهران: نی
- ساکالوفسکی، رابرت (1384). درآمدی بر پدیدار شناسی، ترجمه‌ی محمدرضا قربانی. تهران: گام نو
- فیشر، رابرت (1385). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه‌ی مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز، رشن.
- لاکوست، ژان. (1376). فلسفه در قرن بیستم. ترجمه‌ی: رضا داوری اردکانی. تهران: سمت. چ دوم
- ماتیوز، اریک (1388). درآمدی به اندیشه‌های مرلوپونتی. ترجمه‌ی: رمضان برخوردار. تهران: گام نو
- مایرز، چیت (1386). آموزش تفکر انتقادی، ترجمه‌ی خدایار ابیلی. تهران: سمت
- مهری‌نژاد، سید ابوالقاسم (1386). انطباق و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا، تازه‌های علوم شناختی، سال 9، شماره 3، 63-72
- نوسبام، مارتا (1374). ارسطو. ترجمه‌ی عزت‌الله فولادوند. تهران: طرح نو
- وینچ، کریستوفر (1386). استقلال، آموزش و تفکر انتقادی، ترجمه‌ی افشار امیری، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- هوسرل، ادموند (1386). تاملات دکارتی، ترجمه‌ی: عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشرنی
- هوسرل، ادموند (1381). بحران علم اروپایی و پدیده شناسی استعلایی. ترجمه‌ی کاهران ساسانی. (مجموعه از مدرنیسم تا پست مدرنیسم ویراسته لارنس کهون، ویراستار فارسی عبدالکریم رشیدیان) تهران: نشر نی. چ اول 1381
- هوسرل، ادموند (1388). بحران علوم اروپایی و پدیدار شناسی استعلایی. ترجمه‌ی غلام عباس جمالی، تهران: گام نو
- هوسرل، ادموند. (1378). فلسفه و بحران غرب. ترجمه‌ی: محمدرضا جوزی (مجموعه فلسفه و بحران غرب)، تهران: هرمس
- هولفیش، گوردون. اسمیت، فیلیپ (1380). تفکر منطقی: روش تعلیم و تربیت. ترجمه‌ی: علی شریعتمداری. تهران: سمت
- Bailin, S. (۲۰۰۲). Critical thinking and science education. Science & Education, ۱۱(۴), ۳۶۱-۳۷۵.
- Bowell, Tracy. Kemp, Gary (2005). Critical Thinking: A Concise Guide: 2nd ed. London. Routledge
- Cottrell, Stella (2005). Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument,

London, Palgrave Macmillan.

Facione, P. A. (۱۹۹۰). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA: The California Academic Press.

Golding, Clinton (2009). Epistemic Position and Philosophy for children, Farhang (Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies), vol. 22, No 69, Spring

Halpern, D. F. (۱۹۹۸). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. American Psychologist, ۵۳(۴), ۴۴۹-۴۵۵.

Hare, William (1999). Critical Thinking as an aim of education (from; the aims of education / edited by Roger Maples. London & New York

Hughes, William (2000). Critical Thinking: An Introduction to the Basic Skills 3rd Ed. Broadview Press

Juuso, Hannu (2007). Child, Philosophy and Mind; Discussing the International Source of Philosophy for Children. Oulu University Press

Lai, Emily R (2011). Critical Thinking: A Literature Review Research Report. Retrieved from: <http://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/CriticalThinkingReviewfinal.pdf>

Lewis, A., & Smith, D. (۱۹۹۳). Defining higher order thinking. Theory into Practice, ۳۲(۳), ۱۳۱-۱۳۷.

Lipman, Mathew (1991). Thinking in Education, Cambridge University Press.

Margaret Sharp, Anne (2009). The child as Critic, Anne, Farhang (Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies), vol. 22, No 69, Spring.

Margaret Sharp, Anne (2009). The Other Side of Reason: the World of Emotions, Farhang (Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies), vol. 22, No 69, Spring.

McPeck, John E. (۱۹۸۱) Critical Thinking and Education. Oxford: Martin Robertson.

Moon, Jennifer (2008). Critical Thinking : An exploration of theory and practice. London. First published by Routledge.

Moran, Dermot. (2000). Introduction to Phenomenology. London. First published by Routledge.

Noddings, Nel (1998). Philosophy of education, United States of America, Westview Press.

Peters, Michael (2008). Kinds of Thinking, Styles of Reasoning (from; Critical thinking and learning) edited by Mark Mason. Singapore, Blackwell Publishing.

Philosophy and Education) Edited by Paul H. Hirst and Patricia White, London. London and New York

Philosophy of education; Major Themes in the Analytic Tradition (Volume I

Russell, Matheson. (2006). Husserl (A guide for the perplexed). London. Continuum.

Siegel, Harvey (1985). A critique of McPeck and a sketch of an alternative View, American

- Philosophical association Newsletter on teaching philosophy  
Smith, David Woodruff(2007).Husserl, London& newyork, Routledge  
Starkey, Lauren(2004) . Critical Thinking Skills Success , New York, Learning Express.  
Van Gelder, T. (۲۰۰۵).Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science.  
College Teaching, ۳۲(۱), ۴۱-۴۸.  
White ,John (2002).Child's Mind. London. London & Network.  
William, Hughes (2000).Critical Thinking: An Introduction to the Basic Skills 3Rd Ed,  
Broadview Press  
Winch, Christopher (1998). The Philosophy of Human Learning. London & Newyork.  
Routledge.

