

تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
سال سوم، شماره دوم، پاییز و زمستان 1391، صص 27-46

پرورش بُردباری در داوری (تفکر)؛ منظری پدیدارشناختی

* رمضان برخوردار

** فرزین بانکی

چکیده

پرورش قوه 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 مقاله حاضر ضمن تأیید اهمیت تعلیم قواعد منطقی برای درست اندیشیدن تلاش بر آن است با مؤلفه‌هایی از رویکرد پدیدارشناختی برخی از کاستی‌های رویکردهای موجود را جبران کند و زمینه را برای پرورش بردباری در داوری فراهم کند. این مؤلفه‌ها عبارت است از: حیث التفاتی و بینادهنیت که در پرتو آن‌ها رویکرد پدیدارشناختی به پرورش بردباری در تفکر (داوری) تبیین می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تفکر انتقادی، پدیدارشناسی، حیث التفاتی، بینادهنیت.

* استادیار دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول) ramazanbarkhordari@gmail.com

** استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی fbanksi@gmail.com

تاریخ دریافت: 1391/9/6، تاریخ پذیرش: 1391/11/16

1. 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 دست‌دادن تعریفی مشخص از اهداف است. 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 این‌رو 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 پیش‌فرض‌هایی عمومی و یا مشترک در رویکردهایی که در مورد پرورش تفکر انتقادی مطرح شده است و مؤلفه‌هایی برای آن در نظر گرفته شده است سخن گفت؟ با توجه به این‌که منطق ابزاری مهم در پرورش تفکر است، رابطه منطق با تفکر و تفکر بامعنا 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 سؤالاتی است که تلاش می‌کنیم در این مقاله به آن‌ها بپردازیم.

2. ضرورت‌ها و رویکردهای پرورش تفکر انتقادی

پرورش تفکر اگرچه در زمانه ما تأکیدی خاص یافته است، اما در تاریخ و سنت اندیشه مغرب‌زمین 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 مُحرک تفکر می‌دانست تا دوران مدرن که دکارت رسالت فکر فلسفی خود را بررسی آرای دیگر متفکران و به یقینی آرامش‌بخش رسیدن می‌دانست تا هیوم که در دست داشتن بیینه (evidence) برای باورداشتن را رسالت تفکر می‌دانست و کانت که نفس اندیشیدن برای او مطرح بود. اما مُحرک دغدغه‌های امروزیین طرح آموختن تفکر و یا تفکر انتقادی، پرورش فیلسوف و یا منطق‌دان نبوده است. ماتیولپمن

۲۹ رمضان برخورداری و فرزین بانکی

(M.Lipman) از پیشگامان برنامه «فلسفه برای کودکان» (philosophy for Children (p4c)) است. جوسو اشاره می‌کند که پیش از این که لیپمن توجه‌اش به طور خاص به مقوله تفکر در تعلیم و تربیت معطوف شود «زمینه‌های اجتماعی چون تردید در اثربخشی آموزش دوره‌های منطقی در دانشگاه - چراکه 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 آشفتگی و نامعقول بودن وضع موجود نبودند» (Juuso, 2007: 17-18). در شکل‌گیری توجه جدی‌اش به مقوله تعلیم و تربیت و پرورش تفکر در کودکی مؤثر بود. از این رو در سال‌های 1970 مسائلی را در نظام تعلیم و تربیت امریکا احساس کرد که عمیق‌تر از مسائل پیشین بود. اگرچه 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 محافظه‌کار ارائه می‌شد لیپمن را خشنود نمی‌کرد ... تعلیم و تربیت صرفاً ارزش ابزاری داشت مانند یک دستمال کاغذی که به محض رفع نیاز دور انداخته می‌شود، از نظر لیپمن این راه حل‌های محافظه‌کارانه مانند فهرست کردن چیزهایی که هر فرد تعلیم‌دیده‌ای باید در آن خیره شود خنده‌دار است و اقدامی خام ... مدرسی که پارادایم معیارها (standard paradigm) را دنبال می‌کند، 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 زمانه 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 زمره نفرت 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 به مقاله «انطباق و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا» اشاره می‌کند که سطح نمرات دانشجویان نمونه ایرانی در مقایسه با نمرات دانشجویان دانشگاه‌های غربی بسیار پایین بوده است و با توجه به نتیجه این تحقیق اظهار می‌کند که مهارت‌های تفکر انتقادی در نظام آموزشی ایران به اندازه کافی پرورش داده نمی‌شود. فارغ از مؤلفه‌های خاصی که در این آزمون‌ها برجسته شده است (که البته در مقاله حاضر نظر بر آن است که این مؤلفه‌ها 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 دارابودن [پرورش] چون در واقع قابلیت تفکر مد نظر است» (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 است.

کسانی که از طرح برنامه‌های آموزش تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت سخن می‌گفتند و می‌گویند با این زمینه فکری و بیش‌تر اجتماعی و مدنی رو به سوی هدف‌گذاری چنین برنامه‌هایی کردند و بیش‌تر مانند لیمن مقصودشان این بود که تعلیم و تربیت به صورتی مکانیکی انجام نگیرد و با انباشته‌کردن ذهن دانش‌آموزان از اطلاعات یکی انگاشته نشود؛ بلکه تعلیم و تربیت علاوه بر آموختن اطلاعات باید بصیرت را در دانش‌آموز نسبت به ماهیت و نحوه تحصیل شناخت و علم به دست آورد. آن‌چنان‌که به مثابه یک توانایی بر فراز همه رشته‌های درسی و در متن همه رشته‌های درسی جاری شود، به گونه‌ای که هم در شکل فردی رضایتی از زندگی فراهم آورد و هم در عرصه حیات جمعی بتواند بردباری، شکیبایی (tolerance) و پرداختن به مسائل مشترک را تحقق بخشد. اگرچه برنامه‌های پرورش تفکر انتقادی و برنامه فلسفه برای کودک با دو زمینه متفاوت ظهور و بروز پیدا کرده است، به نظر می‌رسد نمی‌توان مرز قاطعی میان برنامه‌های مطرح‌شده برای پرورش تفکر انتقادی و برنامه‌ای که پس از لیمن با عنوان فبک توسعه پیدا کرده است تصور کرد. اگر انتقاد را اساس فکر فلسفی بدانیم بنابراین هرگونه برنامه آموزش فلسفه به کودکان بدون تردید درون‌مایه‌ای انتقادی خواهد داشت؛ همان‌گونه که لیمن جوهر 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» (لیمن، 1991: 116). نیز به این امر اذعان دارد. در راستای محقق‌کردن 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.

3. 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 دربردارندهٔ 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 تأکید می‌کنند (Lai, 2011). به‌زعم این محققان آموختن منطق به واسطهٔ بررسی ساختار قضایا و گزاره‌ها ابزاری نقادانه و چهارچوبی عینی برای نقد در اختیار قرار می‌دهد. به عنوان نمونه (Bowell and Kemp, 2005) از جمله کسانی هستند که در اثری با 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 تأکید می‌کنند. نویسندگان دیگری هم چون (Ennis, 1996)، (Paul, 1992)، و (Fisher, 2001) رویکردی مشابه به پرورش تفکر دارند. در واقع نقطهٔ مشترک میان همهٔ این محققان که از پرورش تفکر سخن گفته‌اند نوعی آموزش مهارت‌های تفکر منطقی به واسطهٔ ابزار منطق است (Moon, 2008). رابرت انیس دوازده جنبهٔ این مهارت‌ها را شناسایی کرده است. به عنوان مثال آیا این عبارت معنادار است؟ آیا ابهامی در نحوهٔ استدلال وجود دارد؟ آیا نتیجهٔ به دست آمده نتیجه‌ای منطقی است و ... ریچارد پاول نیز مجموعه‌ای از اصول اساسی تفکر انتقادی به همراه روش‌هایی برای پرورش این مهارت‌ها در شیوهٔ تدریس روزانه پیشنهاد می‌کند از جمله راهبردهای عاطفی (استقلال داشتن)، توانایی‌های کلان (تعریف دقیق کلمات و ...) (فیشر؛ صفایی مقدم و نجاریان، 1385). میان این محققان دو نظر اساسی دربارهٔ نحوهٔ 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 تجربهٔ بشرند؛ علاوه بر این تجسم معنای تفکر انتقادی هستند. چیزی از قبیل تفکر انتقادی به معنای عام وجود ندارد (McPeck, 1981) و دستهٔ دیگر کسانی هستند که اعتقاد دارند عناصر تفکر انتقادی همچون تشخیص ضرورت‌ها، ارتباط بین فرض‌ها و نتایج، تشخیص مغالطات، را بدون در نظر داشتن رشتهٔ تخصصی خاصی می‌توان آموزش داد از جملهٔ این افراد (Sieggel, 1985) هستند. به نظر نادینگر دشواری موضع مک پک این فرض اوست که همهٔ 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 مک‌پک 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 همچنان که برخی از فمینیست‌ها اظهار کرده‌اند قلمروی از تجربه انسان (تا حدی زنانه) وجود دارد که حتی در درون رشته‌ها نابود یا کاملاً حذف می‌شود (Noddings, 1998). از سوی دیگر نادینگر بر وجود عامل اخلاقی (چون سوگیری نداشتن، تعهد معلم به استقلال دانش‌آموز و...) در پرورش تفکر انتقادی تأکید می‌کند که عواملی فراتر از استدلال‌ورزی و منطق‌آموزی‌های متعارف هستند و برای ایجاد شرایط تفکر ضروری هستند. از این منظر تفکر انتقادی فراخ‌تر از استدلال‌کردن است و حتی از استدلال کمال‌یافته با فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی نیز گسترده‌تر است. این نوع تفکر به نوعی تفکر می‌انجامد همچنان که 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 تأکید 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 گونه‌ی مثالی و ایده‌ئال 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, 1993). به عنوان مثال هالپرن تفکر انتقادی را از این منظر، استفاده از مهارت‌ها یا راهبردهای شناختی می‌داند که احتمال یک برون‌داد مطلوب را افزایش می‌دهد (Halpern, 1998: 450). از منظر تربیتی نیز به نظر بنیامین بلوم و همکارانش تفکر انتقادی در هرم معروف رده‌بندی اهداف شناختی در رأس هرم؛ یعنی در مقوله‌ی 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, 1986). 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؛ چراکه فرایند واقعی اندیشه قابل مشاهده نیست (Facion, 1990; Bailin, 2002; Van Gelder, 2005).

4. 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 غلبه 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 کرد. این موضوعی است که میشل پیترز نیز به آن اذعان دارد که گرایش‌های جنبش تفکر انتقادی بیشتر به سوی غیر تاریخی (a historical) دیدن تفکر و فرایندی جهان‌شمول بودن (universal processes) تمایل دارد (Peters, 2008: 13). به جای آن پیترز خود به تأسی از نیچه، هایدگر، و ویگنشتاین از الگوهای تعقل (styles of reasoning) سخن می‌گوید. «برخی از مطالعات تجربی نیز نشان‌دهنده عدم رابطه تنگاتنگ میان منطق و مهارت‌های تفکر انتقادی است. به عنوان نمونه مطالعات مک پک (Mc Peck, 1981) و هاجینز (1972) نشان داده است که بین درک مهارت‌های منطق و کاربرد فنون انتقادی در رشته‌های دیگر رابطه اندکی وجود دارد» (مایرز و ایلی، 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). استارکی (Starkey, 2004) از جمله کسانی است که به طور خاص رویکردی حل مسئله‌ای 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. اگرچه در درستی این امر نمی‌توان تردید داشت که منطق به‌مثابه 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 نگرینسته 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 زمانهٔ ارسطو موقعیتی ایجاد شد که سوفسطائیان با فن جدل محیط تعلیمی ناسالمی را ایجاد کرده بودند که هدف در این فضا نه کشف حقیقت بلکه غلبه بر طرف مقابل گفت‌وگو (که در ادبیات فلسفهٔ 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 نشان‌دهندهٔ این است که به حدود کاربست منطق آگاه بود. به تعبیر مارتا نوسباوم غلبه پیدا کردن منطق در قرون وسطی به‌مثابهٔ ابزار اساسی تعقل نشانهٔ انحراف از اندیشهٔ فراگیر ارسطوست (نوسباوم، فولادوند، 1374) دامنهٔ این انحراف تا جایی است که در دورهٔ رنسانس اندیشمندی چون فرانسیس بیکن از نوآرغنون (nova organon / new organon) سخن بگوید. مقصود بیکن از نوآرغنون ارائهٔ روشی برای پرداختن به پژوهش در طبیعت بود و ارغنون 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؛ چراکه منطقی‌بودن قضایای منطقی به محتوای قضایا و جزئیات ویژهٔ موضوعی سروکار دارد (وینچ، امیری، 1386). بنابراین با در نظر داشتن زمینه‌های تاریخی شکل‌گیری هردو گفتمان منطق و تفکر انتقادی، حال این سؤال مهم مطرح است که آیا دغدغه‌هایی که با منطق به‌مثابهٔ یک ابزار پاسخ می‌یابد می‌توان به همان میزان دغدغه‌های شکل‌گیری پارادایم پرورش تفکر انتقادی را پاسخ گفت؟

5. 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 مؤلفه‌های محوری و اساسی را در پرورش تفکر به واسطهٔ ابزار منطق قابل تحقق می‌دانند این پیش‌فرض مهم را دارند که منطق محک

عقلانیت یک ایده و یا اظهار است. مسئله‌ای که در این جا مطرح می‌شود این است که آیا می‌توان قلمرو امر معنادار را به منطق فروکاست؟ و آیا با ابزار منطق می‌توان تمام قلمروی بررسی در معنا را تحت پوشش قرار داد؟ و به تبع این مسائل به عنوان نتیجه‌ای عملی می‌تواند چهارچوبی برای ایجاد حس مدارا و بردباری نسبت به آرای دیگران فراهم آورد. مدعای مقاله حاضر این است که قلمروی معنا (meaning) گسترده‌تر از منطق و حتی زبان است. اندیشه پدیدارشناسی با تبیین ویژه چهارچوبی 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 ماتئوز (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 پیشاتأملی (Pre-reflective) با جهان که در آن سازه‌های نظریه‌ای خود منشأ معنای خود است. (ماتئوز، برخورداری، 1388) مقصود ماتئوز از درگیری پیشاتأملی (نظری) آن چیزی است که در آگاهی ما پیش از ورود سازه‌های [عقلانی] بشری ایجاد می‌شود. از این رو پدیدارشناسی عبارت است از مطالعه نحوه 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 نشئت گرفته است و از سنت‌های حاکم بر جنبش‌های فلسفی معاصر است. از جمله فلاسفه عمده قرن بیستم اروپایی از جمله هایدگر، سارتر، مرلوپونتی و گادامر عمیقاً از آن متأثر هستند. همچنین در امریکای شمالی و آسیا نمایندگان دارد (Moran, 2000). از جمله مفاهیم الهام‌بخش در نگرش پدیدارشناختی حیث التفاتی (intentionality) و بینادهنیت (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 چهارچوب گسترده‌تر اندیشه و نگرش پدیدارشناختی که خود نیز روایت‌های مختلفی پیدا کرده است دریافت شود. دو مؤلفه یادشده به‌مثابه راهبردهایی برای پرورش تفکر در نظر گرفته شده است که می‌تواند رویکردهای منطق محور و مسئله محور را نیز در خود به‌مثابه حیث التفاتی‌های مختلف جای دهد. بنابراین حیث التفاتی و بینادهنیت مهارت‌های خطی خاصی نیست که طی مراحل

مشخصی باید آموخته شود بلکه به عنوان راهبردهایی برای اندیشیدن به موضوعات مختلف در نظر گرفته می‌شوند.

1.5 حیث التفاتی (روی‌آوردگی، قصدیت)¹

یکی از مفاهیم مطرح در رویکرد پدیدارشناس «حیث التفاتی (روی‌آوردگی)» است. ادmond هوسرل (Edmund Husserl) به عنوان مؤسس پدیدارشناسی از استادش برتانو (Brentano) آموخته بود که اولاً آگاهی منشأ 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 اُبژه یا متعلق این عمل جست‌وجو می‌کند» (رشیدیان، 1384: 24). مقصود هوسرل از حیث التفاتی این است که آگاهی همواره معطوف به یک عین (object) است. عین در این جا 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. در واقع به تعبیر اسمیت «آنچه از منطق، معرفت‌شناسی، و هستی‌شناسی مراد می‌کنیم در ساختار آگاهی که حیث التفاتی نامیده می‌شود تعریف می‌شود» (Simth, 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 خودتنهاآوری (solipsism) در مسئله شناخت است که با کسانی چون دکارت مطرح شده بود (ساکالوفسکی، قربانی، 1384). از این‌رو 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 نحوه 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 متزعز از عالم و عالم آن‌چنان که پیش‌تر با عنوان فکر مطلق مطرح می‌شد توجیهی ندارد.

2.5 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 مؤلفه را می‌توان برای تفکر برشمرد؛ التفاتی‌بودن، فعالیت، کاربست مفاهیم، و مهارتی‌بودن (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، در حالی که از منظر پدیدارشناختی حیث التفاتی آگاهی در انسان آن‌چنان اهمیتی دارد که دیگر مؤلفه‌هایی 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 اندیشه هوسرل با توجه به مفهوم حیث التفاتی منحصر به شواهد تجربی و عقلی نمی‌شود بلکه هر آنچه به آگاهی در می‌آید موضوع مطالعه پدیدارشناختی است. لذا حیث التفاتی هویت بخش تفکر است و مانند چتری است که بر همه رویدادهای آگاهی حاکم است. از این‌رو در پرتو بصیرتی که نگرش التفاتی به آگاهی حاصل کرده است این نتیجه مهم برای مربیان و معلمان که دغدغه پرورش تفکر و خلاقیت دارند حاصل می‌شود که ملاک اعتبار برای تفکر را آن‌چنان به شاخص‌های منطقی و مشاهده تجربی محدود نکنند که از دیگر حیث التفاتی‌های آگاهی غفلت شود. یکی از موارد دیگر که با توجه به رویکرد التفاتی به مقوله آگاهی در نگاه پدیدارشناسان برجسته شده است حیث التفاتی یا روی‌آوردی دلالتی (مقوله‌ای) است. به تعبیر ساکالوفسکی روی‌آورد مقوله‌ای یعنی روی‌آوردهایی 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 تحت‌اللفظی آن است؛ نخست این که کسی وارد خانه شد، دوم؛ کسی که وارد خانه شد مرد است، سوم؛ کسی که وارد خانه شد مرد بالغ است و چهارم کسی که وارد خانه شد مرد بالغ نامحرم است و پنجم این که 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؛ چراکه حیث التفاتی‌های مختلفی به واژگان در شرایط

مختلف می‌توان داشت. به عنوان نمونه گزاره‌ها صرفاً از منظر منطقی 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 هیئتی موزون و متناسب التفات داشت که باعث برانگیختن حس زیبایی‌شناختی می‌شود. این‌گونه است که پیکرتراشان و شاعران با توجه به حیث التفاتی متفاوت از زیست‌شناس به ما یادآور می‌شوند که به گونه‌ای دیگر نیز می‌توان به یک عین واحد التفات داشت. در واقع پدیدآمدن نگرش چندرشته‌ای (multidisciplinary) در برنامه‌ی درسی حاصل دریافتن محدودیت‌های تک رشته‌ای نگرستن به پدیده‌های مختلف و روی آوردن نگرش پدیدارشناختی است. از این حیث است که باید هوسرل را مُحِق دانست که خود را کاشف قاره‌ی جدیدی می‌دانست و این قاره چیزی نبود جز قاره‌ی آگاهی. از این‌رو 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 مسئله «لزوم محتوایی برای پرورش تفکر است و این‌که بدون زمینه‌ای به عنوان محتوا، صرف سخن‌گفتن از پرورش تفکر انتقادی نه تنها قابل دفاع نیست بلکه اساساً قابل مطرح‌شدن نمی‌تواند باشد» (Hare, 1999: 93). با توجه 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 این جاست 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 روی آوردن‌های مختلفی نسبت به یک عین یا پدیده می‌توان داشت. ساکالوفسکی در این مورد اظهار می‌کند که همان‌طور که مکعب 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 معناست. 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 تقوم اشیا در آگاهی می‌داند» (دارتیگ، نوالی، 1370: 28). هولفیش و اسمیت نیز از منظر تحلیلی و عمل‌گرایانه در مورد ماهیت تفکر به این نکته تظن یافته‌اند که «تفکر صورت‌های مختلفی خلق می‌کند و تفکر اساسی‌تر بیشتر تر به الگوی حل مسئله 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. نکته 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 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 از منظر پدیدارشناختی حائز اهمیت

است این است که خود مقوله تفکر را به عنوان شکلی از اشکال آگاهی در نظر می‌گیرد، از این رو تفکر 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 کریستوفر وینچ «با توجه به اهمیت آن در ایجاد فضای یادگیری محوری بدانیم» (Winch, 1998: 135). به عناصر تأثیرگذار غیر عقلی در تفکر به عنوان دیگر اشکال حیث التفاتی‌های آگاهی که آشکارا همه آن‌ها در یک شخص جای گرفته است نیز توجه داشت؛ چراکه آگاهی صرفاً به تفکر ارادی محدود نمی‌شود.

3.5 بینادهنیت

طرح موضوع بینادهنیت ارتباط مستقیمی با مسئله عینیت (objectivity) دارد که نشان‌دهنده 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, 2005: 163). اما به تعبیر ساکالوفسکی این یک جنبه از بینادهنی بودن است؛ یعنی بینادهنیتی که معطوف به یک عین غیر از انسان است (ساکالوفسکی، همان). اما می‌توان بینادهنی بودن را در مورد دیگر (انسان‌ها) و یا به تعبیر پدیدارشناختی دیگر آگوه‌ها (من‌ها) (ego) مطرح کرد. بحث عمده هوسرل در این مورد در اثر تأملات 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 بین‌الذهان،

تجربه از چیزی به نام جهان عینی، جهان طبیعی و اصولاً هرگونه خارجیت امکان‌پذیر نخواهد بود» (رشیدیان، 1386: 402) و درواقع ادعایی که هوسرل دارد این است که «آنچه در نخستین مرحله به صورت اشتراک متقوم می‌شود و بنیان کلیه اشتراکات بین‌الذهانی 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 برمی‌آید نمی‌توان از عینیت سخن گفت مگر به مدد دیگر آگوها؛ چراکه 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. درواقع 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 شریک‌اند» (لاگوست، داوری، 1376: 68).

1.3.5 بینادهنیت در پرورش تفکر

دستاوردی که رویکرد بینادهنیت به مقوله عینیت برای مریبان در باب پرورش تفکر دارد این است که دانش‌آموز را همواره به این مقوله مهم آگاهی دهد که همواره آنچه عینی می‌نامیم حاصل مشارکت من و دیگری است و بدون این مشارکت که بین‌الذهان 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 ورطه خودتنهاباوری خواهیم 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 بر ساخته‌های 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 مُنفک 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 دربر دارد: نخست آن‌که عینیت به‌زعم تجربه‌باوران و یا عقل‌گرایان امر حثی و لاقضایی نیست، بلکه عینیت

حاصل تشارک اذهان راجع به پدیده مورد التفات آگاهی‌های آگوها است و دوم این‌که 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 به طور جزمی عینی خوانده شده است داشته باشیم و ضرورت توجه به دیگری به عنوان عامل مؤثر در تقوم عینیت را یادآور می‌شود.

6. نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر تلاش کردیم نشان دهیم که عمده رویکردهایی که سخن از پرورش تفکر می‌گویند در مقوله‌ای به گونه‌ای ضمنی توافق دارند و آن همانا آموختن شیوه استدلال کردن و به نوعی منطق‌آموزی بود. با برشمردن و تحلیل دو مؤلفه از مؤلفه‌های مهمی که از اندیشه پدیدارشناسی الهام گرفتیم یعنی حث التفاتی و بینادهنیت نشان دادیم که با مطرح شدن موضوع آگاهی در پدیدارشناسی ضمن این‌که خود تفکر با توجه به حث 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 مریبان به همراه دارد که از دیگر ابعاد و حث التفاتی‌های تفکر به طور خاص و دیگر حث التفاتی‌های آگاهی به طور عام و تأثیر 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 است که راهبردهای مشارکتی را در پرورش تفکر و یادگیری پیش رو می‌نهد.

به نظر می‌رسد با در نظر داشتن مؤلفه‌های اساسی در نگرش پدیدارشناختی مانند حث التفاتی و بینادهنیت که خود در چهارچوب وسیع‌تری که نظرگاه 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 کودکان را مجدداً بازتعریف و بر پیش‌فرض‌های اندیشه پدیدارشناختی بنا کرد. به عنوان مثال هم در بخش مربوط به اشکال مختلف استدلال‌های درست و مغالطات و هم در بخش مربوط به دست داشتن ملاک‌هایی برای محتوا برای آموزش تفکر انتقادی یا فلسفه برای کودکان با توجه عناصر

حیث التفاتی (این‌همانی در چندگانگی و موقعیت‌مندی سوژه آگاهی‌مند) و بیناذهنیت معیارهایی به دست داد. مریدان 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 نگرستن به آن مشخص شده است به طور ضمنی زمینه را برای نگرستن 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 است، 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 نشان‌دادن چندوجهی بودن پدیده مورد بررسی، ایجاد فضای گفت‌وگو و مشارکت برای رسیدن به امر بیناذهنی به مثابه عینیت مورد وفاق، گفت‌وگو اگرچه همواره در تفکر انتقادی مورد توجه بوده اما از منظر پدیدارشناختی علاوه بر گفت‌وگوی بیرونی و با دیگران شامل گفت‌وگوی درونی با توجه عامل حیث التفاتی نیز می‌شود و در گفت‌وگوی بیرونی عامل بیناذهنیت که همانا عینیت از منظر پدیدارشناختی را تحقق می‌بخشد شکل می‌گیرد. با امر بیناذهنی حاصل شده و مقایسه آن با تصویری که پیش‌تر از مقوله عینیت در ذهن دانش‌آموزان وجود داشت، ایجاد شرایط قضاوت پدیدارشناختی و غنی‌ساختن قضاوت با در نظر داشتن حیث التفات‌های دیگران با توجه به واحد بودن عین پژوهش و روی‌آوردهای مختلف به آن شرایط مناسب‌تری برای داوری در مورد موضوعی خاص پدید خواهد آمد. نقد رویکرد منطق‌محور در رویکرد فلسفی و تقلیل‌گرا (مهارت‌آموزی) روان‌شناختی در پرورش تفکر و معرفی کردن چهارچوب پدیدارشناختی به مثابه چهارچوبی فراگیر و راهبردی برای پرورش تفکر مهم‌ترین دستاوردهایی است که در پرتوی 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 بُردباری در تفکر (داوری) است. از آن‌جا که در برنامه‌های فیک (فلسفه برای کودکان) داستان‌ها همواره محمل مناسبی برای طرح موضوعات و مسائل فلسفی بوده است، با اتخاذ نگرش پدیدارشناختی به ویژه درباره‌ی یا التفاتی بودن آگاهی و التفات‌های پُر و خالی و تمثیل

مکعب دربارهٔ اعیان آگاهی می‌توان به طراحی داستان‌هایی پرداخت که بتواند زمینه را برای پرورش فضیلت بردباری در تفکر (داوری)، هرچه بیش‌تر فراهم کند. در زمینهٔ عمل نیز اگرچه اجتماع‌پژوهی یکی از راهبردهای پرورش تفکر در فبک بوده است؛ اما در پرتوی نگرش پدیدارشناختی چهارچوب فلسفی موجهی می‌یابد و ملاک‌های مشخص‌تری برای اجتماع‌پژوهی عرضه می‌کند. به عنوان مثال بیان تجربیات به صورت اول شخص و مطرح کردن آن در میان گروه اجتماع‌پژوهی و مقایسهٔ تجربیات فردی (ذهنی) و بینافردی (ذهنی) می‌تواند فرصتی برای بروز التفات‌های فردی و جمعی و آگاهی در مورد نحوهٔ رسیدن به عینیت به صورت بیناذهنی را برای کودک فراهم کند.

پی‌نوشت

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 برگزیده شده است، اما به نظر می‌رسد با توجه به این‌که سوگیر آگاهی به اعیان عموماً با ارادهٔ قبلی صورت نمی‌گیرد قصدیت (رشیدیان، 1384) از سایر معادل‌ها دورتر از معنای آن و روی‌آوردگی (قربانی، 1383) و حیث 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.

منابع

- بهمی، فرود و همکاران (1384). «مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در مواجهه با متون علمی»، *مجلهٔ ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، پاییز و زمستان. دارتیک، آندره (1373). *پدیدارشناسی چیست؟*، ترجمهٔ محمود نوالی، تهران: سمت.
- رشیدیان، عبدالکریم (1384). *هوسرل در متن آثارش*، تهران: نشر نی.
- ساکالوفسکی، رابرت (1384). *درآمدی بر پدیدارشناسی*، ترجمهٔ محمدرضا قربانی، تهران: گام نو.
- فیشر، رابرت (1385). *آموزش تفکر به کودکان*، ترجمهٔ مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رشن.
- لاکوست، ژان (1376). *فلسفه در قرن بیستم*، ترجمهٔ رضا داوری اردکانی، تهران: سمت.
- ماتیوز، اریک (1388). *درآمدی به اندیشه‌های مرلوپونتی*، ترجمهٔ رمضان برخوردار، تهران: گام نو.
- مایرز، جیت (1386). *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمهٔ خدایار ابیلی، تهران: سمت.
- مهری‌نژاد، سیدابوالقاسم (1386). «انطباق و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا»، *تازه‌های علوم شناختی*، س 9، ش 3.

- نوسبام، مارتا (1374). ارسطو، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران: طرح نو.
- وینچ، کریستوفر (1386). استقلال، آموزش و تفکر انتقادی، ترجمه افشار امیری، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- هوسرل، ادموند (1386). تأملات دکارتی، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.
- هوسرل، ادموند (1381). بحران علم اروپایی و پدیده‌شناسی استعلایی، ترجمه کامران ساسانی، مجموعه از مدرنیسم تا پست‌مدرنیسم، ویراسته لارنس کهن، ویراستار فارسی عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.
- هوسرل، ادموند (1388). بحران علوم اروپایی و پدیدارشناسی استعلایی، ترجمه غلام‌عباس جمالی، تهران: گام نو.
- هوسرل، ادموند (1378). فلسفه و بحران غرب، ترجمه محمدرضا جوزی (مجموعه فلسفه و بحران غرب)، تهران: هرمس.
- هولفیش، گوردون، فیلیپ اسمیت (1380). تفکر منطقی: روش تعلیم و تربیت، ترجمه علی شریعتمداری، تهران: سمت.

- Bailin, S. (2002). "Critical Thinking and Science Education", *Science & Education*, 11(4).
- Bowell, Tracy. Kemp, Gary (2005). *Critical Thinking: A Concise Guide*, London: Routledge.
- Cottrell, Stella (2005). *Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument*, London, Palgrave Macmillan.
- Facione, P. A. (1990). *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, No6 9, Spring.
- Halpern, D. F. (1998). "Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring", *American Psychologist*, 53(4).
- Hare, William (1999). *Critical Thinking as an Aim of Education*, from the aims of education, edited by Roger Maples, London & Newyork
- 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/CriticalThinkingReviw final.pdf](http://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/CriticalThinkingReviw%20final.pdf)
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). "Defining Higher Order Thinking", *Theory into Practice*, 32(3).
- 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, No6 9, Spring.
- Margaret Sharp, Anne (2009). "The Other Side of Reason: the World of Emotions", *Farhang* (Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies), Vol. 22, No6 9, Spring.

- McPeck, John E. (1981). *Critical Thinking and Education*, Oxford: Martin Robertson.
- Moon, Jennifer (2008). *Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice*, London: 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. (2005). "Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science", *College Teaching*, 53(1).
- White, John (2002). *Child's Mind*, London. London & New York.
- William, Hughes (2000). *Critical Thinking: An Introduction to the Basic Skills*, 3rd Ed, Broadview Press.
- Winch, Christopher (1998). *The Philosophy of Human Learning*, London & New York: Routledge.