

تبیین عناصر بنیادی پرورش تفکر

دکتر بابک شمشیری

استادیار دانشگاه شیراز

چکیده

هدف مقاله حاضر، شناسایی مؤلفه‌های بنیادی تربیتی مؤثر در پرورش تفکر است. به عبارت دیگر، این مقاله تحلیلی در صدد است که نقش تعلیم و تربیت را در پرورش تفکر تبیین نماید. برای این منظور حرکت از بنیادی‌ترین موضوع یعنی تبیین ماهیت تفکر، به شیوه ای گام به گام آغاز شده است. در این سیر منطقی، به تدریج عوامل مؤثر و وابسته به تفکر و همچنین شرایط ایجاد آن مورد شناسایی قرار گرفته اند. نتایج حاصل از این بررسی دلالت بر آن دارند که ابعاد مختلف اندیشه یعنی تفکر منطقی، تحلیلی، انتقادی، خلاق و حتی شهودی، به سادگی قابل تفکیک از یکدیگر نبوده و لذا به منظور نیل به موفقیت، همگی آنها باید مورد توجه قرار گرفته و پرورش یابند. برای پرورش این ابعاد نیز لاجرم می‌بایست کلیت یکپارچه‌ی فرد مورد ملاحظه قرار گیرد. چرا که فرایند تفکر بدون تعامل عاطفی و عملی فرد اندیشنده با موضوع اندیشه، تحقق نمی‌یابد. در گام بعدی مشخص شد که تعامل عاطفی و عملی فرد در شرایط تجربه یعنی مواجهه با موقعیت‌های حل مسئله ای امکان‌پذیر است. مواجهه‌ی تجربه‌گرایانه و تداوم آن در مرتبه‌های بعدی، زمینه را برای تغییرات درونی فرد و تشکیل برخی منش‌ها و سازه‌های شخصیتی در وی فراهم می‌آورد. منش‌هایی که به نوبه‌ی خود شرط لازم برای پرورش تفکر هستند. از سوی دیگر، در بخش بعدی مقاله‌ی شرایط اجتماعی یا به تعبیری، فرهنگی لازم برای ایجاد آمادگی‌های ضروری در فرد مورد بحث و بررسی قرار گرفت. به طور خلاصه نتایج نشان می‌دهد که فرهنگ دموکراتیک هم در مقوله‌ی سیاست و هم در بعد تعلیم و تربیت، عمده‌ترین و دربرگیرنده‌ترین مؤلفه‌ی فرهنگی پیش‌نیاز برای پرورش تفکر است.

کلیدواژه‌ها: تعلیم و تربیت، تفکر، تفکر انتقادی، تفکر منطقی، خلاقیت، شهود، فرهنگ دموکراتیک.

مقدمه

اصولاً، تفکر و اندیشه سر آغاز هر گونه تولید و ساخت و سازی در عالم انسانی می باشد. شاید به همین دلیل است که در سیر تاریخ اندیشه های فلسفی چه در مغرب زمین و چه مشرق به این قابلیت انسانی و محصول مستقیم آن یعنی دانایی، این همه توجه نشان داده شده است. دانایی برای سقراط به قدری اهمیت دارد که وی خود را فیلسوف، یعنی دوستدار دانایی می داند (نقیب زاده، ۱۳۷۸: ۹). به همین سیاق، افلاطون نیز والاترین فضیلت و هنر اخلاقی را رسیدن به دانایی می داند و به همین دلیل، مقام برتر تربیت، همانا رو کردن به فهم و شناسایی است (نقیب زاده، ۱۳۷۷: ۴۳). برای دکارت، پدر فلسفه‌ی نو نیز عقلانیت مهم ترین ویژگی و چراغ راه انسان در زندگی محسوب می شود. در اصل، هویت اصیل انسان، همانا جوهر اندیشنده‌ی وی می باشد (نقیب زاده، ۱۳۷۸: ۱۸۷-۱۸۶). کانت فیلسوف شهیر قرن هجدهم یعنی کسی که بیش از اندیشمندان پیشین خود به تجزیه و تحلیل عقلانیت انسان و جایگاه آن پرداخته است، تا جایی پیش می رود که در آراء تربیتی خود چنین اظهار می دارد که تعلیم و تربیت به جای آموزش اندیشه ها می بایست بر آموزش اندیشیدن به عنوان یک هدف تربیتی تمرکز یابد. وی بر این باور است، در مدرسی که تفکر و اندیشیدن، مورد توجه قرار نمی گیرد، حداکثر محصول آنها دانشمندی قلابی هستند که دارای معلومات زیاد ولی فهم و ادراک کم هستند (کانت، ۱۳۷۴: ۳).

همان طور که اشاره شد، توجه به تفکر اختصاص به مغرب زمین نداشته بلکه در اندیشه‌های شرقی نیز بسا بیش از غرب، دیده می شود. برای مثال در جهان اسلام می توان به اندیشمندی همچون فارابی، بوعلی سینا، ابن مسکویه، امام محمد غزالی و خواجه نصیر الدین توسی نام برد. برای نمونه، فارابی مشهور به معلم ثانی فیلسوف مسلمان قرن سوم و چهارم هجری قمری می باشد. به نظر وی هستی دارای شش مرتبه است: ۱) وجود مبدا اول و ذات لایزال الهی، ۲) عقول، ۳) عقل فعال، ۴) نفس و روح انسان، ۵) صورت، ۶) ماده. بدین ترتیب انسان در مرتبه‌ی چهارم هستی قرار دارد و مربی اصلی وی (عقل فعال) است و علوم مختلف در ارتباط با این عقل حاصل می شود. (کاردارن، اعرافی، پاک سرشت، حسینی و ایرانی، ۱۳۷۲: ۲۶۴).

غزالی متفکر بزرگ قرن پنجم هجری قمری نیز بر این باور است که علم از طرق گوناگونی حاصل می شود که یکی از این طرق، تفکر می باشد. او می گوید: نفس آن گاه که ریاضت علم را تحمل کند و رنج تحصیل را بر خود هموار سازد و سپس در

معلومات خود به تفکر و اندیشه بپردازد، درهای غیب به رویش گشوده می شود (ابراهیمی دینانی، ۱۳۷۵: ۱۹۲-۱۹۰). همان طور که مشاهده شد، فیلسوفان و اندیشمندان اسلامی و ایرانی هم صدا با متفکرین غربی، تفکر را یکی از مهم ترین عوامل کسب علم و دانش می دانند. البته می بایست خاطر نشان ساخت که دیدگاه اندیشمندان مسلمان صرفاً متأثر از فلاسفه یونان باستان نمی باشد. چرا که توجه به نقش تفکر، ریشه در دین اسلام و تعلیم زرتشت یعنی دین ایرانیان باستان دارد. در بسیاری از آیات قرآن کریم به شیوه ها و تعبیر مختلف، به اندیشیدن اشاره شده است. برای مثال، در سوره یونس، آیه ۱۰۰، خداوند پلیدی و زشتی را نتیجه ی عدم تعقل و خردورزی معرفی می کند. در سوره انفال، آیه ۲۲ نیز قرآن کسانی را که اندیشه ی خود را به کار نمی گیرند، جزء حیوانات به شمار می آورد (قرآن کریم).

یکی از اصول سه گانه ی دین زرتشتی، اندیشه ی نیک است که همیشه در اوستا پیش از گفتار و کردار می آید و این بدان معنی است که زرتشت اساس و پایه ی هر گفتار و کرداری را اندیشه دانسته و معتقد است که اول اندیشه و سپس گفتار (شهزادی، ۱۳۶۷: ۴۷).

در مجموع، گفتار بالا نشان داد که پرورش تفکر و به تبع آن دانایی را چه با در نظر گرفتن روش استدلالی، چه با استناد به دیدگاه ها و اندیشه های فلسفی متفکرین دینی و غیر دینی و حتی تعلیم ادیان مختلف می توان از اهداف بنیادی تلقی کرد. اما مشکل به همین جا ختم نمی شود، بلکه این خود آغاز راه است، چرا که تا اینجا هنوز چگونگی پرورش تفکر روشن نشده است. به عبارت دیگر، چگونه می توان تفکر را پرورش داد؟ برای رسیدن به پاسخ این پرسش بهترین راه این است که در درجه ی اول، ماهیت و چیستی تفکر تبیین شده و سپس مؤلفه های بنیادی پرورش آن تشریح شود.

از این رو برای پاسخ گویی به پرسش مطالعه ی حاضر از دو روش می توان به نتیجه رسید. در روش اول، کافی است که با رجوع به مطالعات و پژوهش هایی که به صورت مستقیم و غیر مستقیم به این موضوع و سایر مباحث مرتبط و نزدیک پرداخته اند، فهرستی منطقی از مجموعه ی عوامل و عناصر دخیل در پرورش تفکر فراهم کرد. این روش در محدوده ی مطالعات مروری کتابخانه ای قرار دارد. در روش دوم، سعی بر آن است که علاوه بر شناسایی مؤلفه ها، تاحدودی ارتباطات منطقی و سلسله مراتبی بین این عناصر گوناگون دخیل در پرورش تفکر، مشخص گردند. بدین ترتیب، امکان طرح و ارائه ی نوعی مدل برای بررسی جامع تر و عمیق تر مؤلفه های مختلف در تحقیقات و مطالعات آتی فراهم می آید. در این مقاله سعی بر این است که از روش دوم استفاده شود، بدین

ترتیب مطالعه‌ی حاضر از نوع مطالعات فلسفی است که از رویکردی توصیفی - تفسیری^۱ تبعیت می‌نماید. دراین رویکرد، محقق یک گام فراتررفته و سعی می‌نماید به تفسیر آنچه که توصیف کرده بپردازد (میکات^۲ و مورهایس^۳، ۱۲۲: ۱۹۹۴). به عبارت دیگر دراین رویکرد برای محقق علاوه بر توصیف، بحث درباره‌ی چگونگی و چرایی اهمیت دارد. از سوی دیگر با توجه به این که موضوع مطالعه‌ی حاضر، تفکر و چگونگی پرورش آن است، بالطبع این مطالعه به مباحث معرفت‌شناسی^۴ که ازجمله مقوله‌های بنیادین مطالعات فلسفی است، مربوط می‌شود، چرا که کاملاً روشن است بحث درباره‌ی تفکر مرتبط با مبحث شناخت و شناخت‌شناسی است.

بحث و بررسی

ماهیت تفکر

در فرهنگ فارسی معین، اندیشه کردن به معنای رسیدن به درک و فهم، معنا شده است (معین، ۱۳۸۱: ۱۴۰۸) و تفکر در فرهنگ آکسفورد، برای تعریف تفکر چنین آمده است: "به کار گرفتن فعالانه‌ی ذهن برای شکل دادن به ایده‌های مرتبط" (کاوی^۵، ۱۹۸۹: ۱۳۳۳). باوجود این تعریف‌ها، معنا و مفهوم تفکر هنوز در پرده‌ای از ابهام قرار دارد. این ابهام به ویژه در قلمرو تعلیم و تربیت که می‌خواهد رسالت سنگین اندیشه پروری را بر دوش بکشد، بیشتر احساس می‌شود. برای آن که معنا و مفهوم اندیشه ورزی روشن تر بشود، ابتدا باید مفاهیم مرتبط با آن مشخص گردد. هرگاه سخن از تفکر است، یکی از مفاهیم استدلال، تجزیه و تحلیل، درک و فهم، قضاوت، استنباط و استنتاج و بالاخره ساخت با آن تداعی می‌شود. به نظر می‌رسد که اندیشیدن فرایندی است که ثمره‌ی آن دستیابی به یکی از مفاهیم فوق می‌باشد. بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که اندیشه پروری یعنی کار کردن در خصوص هر یک از ثمرات آن از قبیل استدلال، قضاوت و استنتاج. در واقع این ثمرات یاد شده، همان‌هایی هستند که امروزه تحت عنوان ابعاد تفکر شناخته می‌شوند. بنابراین برای شناخت ماهیت و چستی تفکر، بهتر آن است که ابعاد آن تبیین گردد. امروزه ابعاد مختلفی را برای تفکر قایل می‌شوند که عبارتند از تفکر منطقی، تحلیلی، شهودی، انتقادی و بالاخره خلاق. هر چند هر کدام از این ابعادو مباحث پیرامون آن ریشه‌های محکمی در تاریخ اندیشه‌های بشری دارند، اما شکل دهی و نظم بخشی به آنها امری است جدید که در دوران معاصر به ویژه توسط متفکران تربیتی صورت گرفته است.

¹ - Interpretive- Descriptive

² - Maykut

³ - Morehouse

⁴ - Epistemology

⁵ - Cowie

هرگاه صحبت از تفکر منطقی می شود، ارسطو و منطق ارسطویی تداعی می شود. هر چند به نظر می آید که ارسطو نخستین کسی باشد که ابزاری منظم و سازمان بندی شده تحت عنوان منطق را برای تفکر معرفی می نماید، اما منظور از تفکر منطقی تنها اندیشیدن بر اساس قواعد و چارچوب هایی که ارسطو معرفی کرده است نمی باشد. در اصل تفکر منطقی، به وسیله ی هدف، راهنمایی و کنترل می شود. یعنی اندیشیدن فرایندی گام به گام است که با در نظر داشتن هدف یا غایتی معین و از پیش تعیین شده صورت می گیرد (اسمیت و هولفیش، ترجمه ی علی شریعتمداری، ۱۳۷۱: ۴۲). در نتیجه، این سیر مرحله به مرحله، لزوماً مطابق قواعد و موازین معرفی شده توسط ارسطو پیش نمی رود. مهم آن است که این فرایند برای دستیابی به هدف معینی پیش برود. بدین ترتیب، منطق تنها به منطق ارسطویی محدود نشده و سایر چارچوب های منطقی جدید مثل منطق یا روش حل مسئله ی دیویی را نیز در بر می گیرد.

عده ای دیگر از اندیشمندان تربیتی معاصر (برونر^۱، ۱۹۶۰: ۵۵ و آرنه ایمل^۲، ۱۹۸۵: ۷۷) تقسیم بندی دیگری از وجوه تفکری را تحت عنوان تفکر تحلیلی^۳ و تفکر شهودی^۴ مطرح می نمایند. تفکر تحلیلی، نوعی اندیشیدن است که در آن، رسیدن از مقدمات معلوم به نتیجه ی مجهول با طی گام های آشکار و متمایز از یکدیگر صورت می گیرد. در حالی که در شهود، به هیچ وجه نمی توان مراحل و گام های فرایند اندیشیدن را تشخیص داد. به طوری که پاسخ و یا راه حل به صورت ناگهانی و حتی بدون در نظر گرفتن مقدمات لازم به ذهن اندیشنده خطور می کند. البته از جهت توجه به مقدمات معلوم و همچنین فرایند گام به گام تفکر شهودی یا به تعبیر دیگر از جهت منطقی بودن آن اختلاف نظرهایی وجود دارد. برای مثال از نظر برونر و آرنه ایمل (منابع پیشین)، در تفکر شهودی همچون تفکر تحلیلی، مقدمات معلوم و فرایند گام به گام وجود دارد، اما سرعت سیر این مراحل به قدری بالا است که به سادگی قابل تشخیص و تمیز نمی باشند. لذا تصور بر این است که هیچ گونه عملیات منطقی صورت نگرفته است.

از سوی دیگر، اکثر قدا به ویژه پیروان دیدگاه های عرفانی، قایل به تفاوت ماهوی تفکر تحلیلی و شهودی بوده اند. از نظر آنان در شهود نیازی به مقدمات معلوم نمی باشد، بلکه شهود حتی نوعی ادراک است که به امور غیر مادی و نامحسوس که طبعاً معلوم نیز نمی باشند، تعلق می گیرد. به همین دلیل یعنی تفاوت اصولی بین این دو نوع تفکر،

1. Bruner
2. Arnheim
3. Analytic thinking
4. Intuitional thinking

پرورش تفکر منطقی نیز نمی‌تواند به مکاشفات شهودی کمک نماید (شمشیری، ۱۳۸۳: ۳۰).

از دیگر وجوه اندیشه، تفکر نقاد یا انتقادی^۱ می‌باشد. تقریباً نخستین صاحب نظرانی که در حوزه‌ی تعلیم و تربیت به بحث مستقیم در باره‌ی تفکر انتقادی پرداخته‌اند، ماکس بلاک^۲ و رابرت انیس^۳ بوده‌اند. در ابتدا تعاریف تفکر انتقادی معمولاً بر اساس انواع گوناگون منطق، و یا به خصوص در سال‌های دهه‌ی ۷۰ میلادی بر اساس مهارت‌های کلی حل مسئله ارائه شده بودند. اما امروزه تمایل بر آن است که بین تفکر منطقی چه با رویکرد منطق ارسطویی و یا رویکرد حل مسئله‌ای دیویی با تفکر انتقادی تفاوت و تمایز قایل شوند. برای مثال، مایرز معتقد است که عامل اصلی در تفکر انتقادی، توانایی طرح پرسش‌های مرتبط و نقد و بررسی راه‌حل‌ها بدون مطرح نمودن جایگزین‌هاست (مایرز، ۱۳۷۴: ۱۱).

آخرین وجه تفکر عبارت است از خلاقیت. خلاقیت عبارت است از استعداد و قابلیت انسان در تولید اثرهای ابتکاری، نوآورانه و سودبخش (استرنبرگ^۴ و لوبارت^۵، ۱۹۹۹: ۸۵). به نظر روان‌شناسان آمریکایی، هوش و خلاقیت دو سازه‌ی متمایز هستند، اما روان‌شناسان انگلیسی مانند برت^۶ و ورنون^۷ عقیده دارند که خلاقیت، مستلزم برخورداری از درجه‌ی معینی از هوش بالا است (پاشاشریفی، ۱۳۸۳: ۱۴).

در مجموع با توجه به تشریح و تبیین ابعاد یا وجوه گوناگون تفکری، مشخص می‌شود که هر گاه صحبت از تفکر به میان می‌آید، یکی از ابعاد آن مد نظر می‌باشد. بدین ترتیب یعنی با در نظر گرفتن این ابعاد، ماهیت آن تا حدودی روشن‌تر خواهد شد. اکنون در رابطه با نقش تعلیم و تربیت در پرورش تفکر، می‌توان به دو صورت جمع بندی نمود. نخست این که رسالت آموزش و پرورش تمرکز جداگانه بر ابعاد تفکر می‌باشد. به دیگر سخن، هر یک از این ابعاد تفکر را می‌توان به صورت مستقل سرلوحه‌ی کار قرار داده و به پرورش آن پرداخت. در این نوع جمع بندی به نظر می‌آید که همچون غالب دیدگاه‌های آمریکایی، تمایل به تمایز گذاری و جداسازی وجوه گوناگون فکری از یکدیگر دیده می‌شود. در نتیجه پرداختن به هر یک از این ابعاد بدون ارتباط با سایرین امکان پذیر است. برای مثال فرد می‌تواند از نظر خلاقیت در حد بالایی باشد، در حالی که از نظر تفکر انتقادی ممکن است در سطح پایینی باشد.

5. Critical thinking

6. M.Black

7. R.Ennis

4. Sternberg

5. Lubart

6. Burt

7. Vernon

ممکن است صورت بندی فوق در قلمرو فن آوری و علوم مرتبط به آن و هنرهای گوناگون صدق کند (هر چند در این قلمروها نیز چگونگی ارتباط ابعاد مختلف تفکر جای بحث و بررسی بیشتری دارد). برای مثال، یک مخترع، لزوماً اندیشمندی منتقد نیست و یا یک نقاش و یا کارگردان سینمایی نوآور نیازی به تفکر انتقادی در قلمرو مکاتب هنری ندارد. به طوری که چنین کارگردان خلاق ممکن است به هیچ وجه منتقد سینمایی خوبی نباشد. این در حالی است که حوزه‌ی علوم انسانی و حتی علوم تجربی محض مثل فیزیک و شیمی از این نظر با فن آوری و هنر تفاوت دارد. به طوری که فرد نمی تواند به سطح نقد برسد، مگر آن که توانایی تجزیه و تحلیل و یا به تعبیری تفکر منطقی را داشته باشد، چرا که برای رسیدن به تجزیه و تحلیل نیاز به منطق (چه قدیم و چه جدید)، وجود دارد. ابداع و نوآوری در این حوزه ها نیز به نوبه‌ی خود مستلزم نقد نظریه ها، دیدگاه ها و الگوهای پیشین است. در واقع هر نظریه، دیدگاه و یا الگوی جدیدی بر اساس نقد وضعیت موجود و کشف نارسایی نظریه ها، دیدگاه ها و یا الگوهای قبلی، شکل می گیرد.

این واقعیتی است که در سیر تاریخی اندیشه ها و نظریه های گوناگون علوم به ویژه علوم انسانی، قابل بررسی است. اندیشه ها و مکاتب فلسفی گوناگون که در طول تاریخ به دنبال هم آمده اند، مثال بسیار خوبی برای بیان این واقعیت می باشد. شاید به همین خاطر است که نقیب زاده (۱۳۷۹)، فلسفیدن را (نقد و نظر)) می داند. به دیگر سخن، کار فلسفه خلق نظریه هایی است که به دنبال نقد نظریه های پیشین می آید. نقد نیز به نوبه‌ی خود محصول شناخت عمیق یک اندیشه و یا نظریه است. در این خصوص، نقیب زاده (۱۳۷۹: ۱۱)، چنین می گوید: (... نکته‌ی بنیادی این است که نقد هیچ اندیشه ای روا نیست، مگر آن که نخست به معنایش راه یافته و آن را به درستی دریافته باشیم)). کاملاً آشکار است که شناخت عمیق اندیشه ها و دریافت آنها مستلزم تفکر تحلیلی و منطقی می باشد.

بدین ترتیب ملاحظه می شود که تجزیه و تحلیل منطقی، نقد و سرانجام خلاقیت به دنبال یکدیگر می آیند. به عبارت دیگر، تفکر منطقی، انتقادی و خلاق، ابعادی منفک از یکدیگر نبوده، بلکه وجوهی از یک امر واحد هستند که در ارتباط با یکدیگر معنا پیدا می کنند. با این نتیجه گیری می توان فهمید که چرا در سنت غرب، تفکر انتقادی را از قدیم با منطق یکی می دانستند و یا برخی از صاحب نظران معاصر در این حوزه، تفکر انتقادی را بر اساس توانایی حل مسئله تعریف می کنند (مایرز، ۱۳۷۴: ۱۰). بدین ترتیب می توان، جمع بندی تربیتی دوم را به این صورت عنوان کرد که رسالت آموزش و پرورش برای

نبیل به هدف پرورش تفکر در نظر گرفتن تمامی ابعاد آن به صورت مرتبط و پیوسته به هم می باشد. یعنی نهاد تعلیم و تربیت باید پرورش این ابعاد مرتبط را سرلوحه‌ی کار خویش قرار دهد.

از سوی دیگر، همان طور که روشن است، پرورش این ابعاد به معنای پرورش اندیشیدن^۱ یا به عبارت دیگر، فرایند تفکر تلقی می گردد. بدین ترتیب می توان نتیجه گرفت که فرایند تفکر از محتوای آن که به تعبیر کانت همان اندیشه ها^۲ و یا به دیگر سخن دانش است، اولویت دارد. لیکن می بایست توجه داشت، همان طور که نمی توان به سادگی ابعاد تفکر را از یکدیگر جدا تلقی کرد، محتوا و فرایند فکر را نیز نمی توان منفک از یکدیگر در نظر گرفت. به تعبیر دیگر، این دو مؤلفه، با یکدیگر همبسته و عجین می باشند. بدین ترتیب می توان نتیجه گرفت که برای دستیابی به تفکر تحلیلی، نقاد و خلاق، محتوای تفکر نیز باید غنی باشد. به دیگر سخن فراگیر دانش و اطلاعات لازم را کسب کرده باشد، مطلب فوق، مورد توجه برخی از صاحب نظران نیز قرار گرفته است، برای مثال، شریعتمداری (الف: ۱۳۷۶: ۱۲۰) می گوید: «افزون براین، مؤلفان فرایند تفکر را جدا از فرایند کسب دانش تلقی می کنند و براین اساس تفکر را مهم تر از دانش می دانند، در صورتی که به نظر ما، تفکیک این دو فرایند صحیح نیست. وقتی دانش را از طریق تفکر کسب کردیم، هم قدرت تفکر رشد می کند و هم از این طریق می توانیم دانش تازه بیاموزیم».

بدین ترتیب می توان چنین استنتاج کرد که برای فرایند و محتوای تفکر، نمی توان رابطه‌ی مقدم و مؤخر قائل شد، بلکه این دو لازم و ملزوم یکدیگرند. به دیگر سخن دانش باید از طریق تفکر به دست آید. درعین حال، دانش نیز به نوبه‌ی خود منجر به رشد تفکر می گردد.

با این جمع بندی به نظر می رسد که مؤلفه های بنیادی، مکشوف شده و نقش آموزش و پرورش در پرورش تفکر آشکار شده باشد. اما با کمی تأمل، این سؤال مطرح می شود که آموزش این ابعاد تفکری چگونه امکان پذیر است؟ به تعبیر دیگر، آیا اصولاً این ابعاد آموزش پذیر می باشند؟ این پرسشی است که خواه ناخواه نارسایی مطلب را تا به اینجا نشان داده و ضرورت پرداختن به بخش بعدی را یادآور می شود.

رابطه‌ی تفکر و عواطف

در تاریخ سیر اندیشه های فلسفی مغرب زمین، عواطف، معمولاً نشانگر خوی حیوانی انسان بوده است. بنا به باور اغلب فیلسوفان و اندیشمندان غربی، رابطه‌ی عقل و عاطفه،

^۱ - Thinking

^۲ - Thought

به مثل مانند رابطه‌ی (سرور و خدمتگزار)) می باشد. به همین دلیل، عواطف می بایست تحت فرمان و سیطره‌ی عقل قرار گیرند. برخی از دلایل این نوع رابطه عبارتند از: نخست آن که عواطف معمولاً به صورت هیجانی بروز کرده و اتکای کمتری به عقل دارند. دوم، عواطف جنبه‌ی بدوی انسان هستند. و بالاخره سوم آن که یک خط مرز طبیعی و متمایز بین جنبه‌ی عقلانی و عاطفی انسان وجود دارد (سالومون^۱، ۲۰۰۰: ۳).

این طرز تلقی منجر به آن شده است که در تاریخ فلسفه، بررسی عواطف در درجات بسیار پایین اهمیت قرار گیرد و به همین خاطر فلاسفه چندان وقعی به آن ننهند. ادامه‌ی چنین برداشتی در حوزه‌ی روان شناسی و تعلیم و تربیت هم مشاهده می شود. برای مثال، بلوم در طبقه بندی خود، سه حیطه‌ی شناختی، عاطفی و روانی حرکتی را کاملاً از یکدیگر متمایز می سازد (بلوم، انگلهارت، فرست، هیل و کراتول، ۱۳۶۵). وی مطابق این الگو، به توصیف و تعریف اهداف رفتاری جداگانه در هر حیطه می پردازد. طبقه بندی بلوم به قدری رشد و گسترش پیدا کرد که بسیاری از نظام های تعلیم و تربیت دنیا از جمله ایران از آن الگو گرفتند. بدین ترتیب، سعی برآن شد که در برنامه های درسی، اهداف شناختی، عاطفی و عملی متمایزی تعریف گردد. به دنبال آن و به دلیل دشواری دستیابی به اهداف عاطفی و حرکتی، به علاوه، مشکلات عدیده در راه ارزیابی آنها و پاره ای نارسایی های دیگر، همگی باعث شدند که این اهداف در عمل مورد فراموشی آگاهانه و ناآگاهانه قرار گیرند. در نتیجه، تعلیم و تربیت تنها به آموزش و آموزش نیز تنها به حیطه‌ی شناختی تقلیل پیدا کرد. این نکته ای است که از چشم صاحب نظران غربی پنهان نمانده است، به طوری که مورد نقد آنها قرار گرفته است. برای مثال، بست^۲ (۲۰۰۰: ۴)، پس از نقد وضعیت موجود، براین نکته تأکید می ورزد که آموزش و پرورش می بایست کلیت فرد را مورد توجه قرار دهد.

در اصل ریشه‌ی این مشکلات را باید تا حد زیادی در این نوع طرز تلقی یعنی جداسازی تصنعی حیطه‌ی شناختی، عاطفی و حرکتی جستجو کرد. تفکیکی که به نوبه‌ی خود، متأثر از سنت فلسفی مغرب زمین می باشد. برای حل این تعارضات باید مرزبندی را کنار گذاشت و به عقل و عواطف به عنوان یک ماهیت واحد نگاه کرد. این چرخشی است که در دهه های اخیر در حوزه‌ی روان شناسی و تعلیم و تربیت پیدا شده است. نظریه پردازان انسان گرا، ازجمله پیش گامانی هستند که معتقدند یادگیری شناختی، عاطفی و روانی حرکتی با یکدیگر در ارتباط متقابل قرار دارند (میلر، ۱۳۷۹: ۲۰۵). البته ریشه های قدیمی تر این حرکت را می توان در اندیشه های برخی از فیلسوفان متقدم و متأخر

1. Solomon
2. Best

جستجو کرد. روسو فیلسوف قرن هجدهم- بر این باور بود که یادگیری انسان از خلال فعالیت عملی و درگیری ابعاد عاطفی احساسی وی در موضوع یادگیری، حاصل می شود (وینچ^۱، ۱۹۹۸: ۲۲). وایتهد- فیلسوف تربیتی معاصر نیز معتقد است که بدون علاقه، رشد فکری ناممکن است. چرا که علاقه، جزء لاینفک توجه و درک می باشد (وایتهد^۲، ۱۹۲۹: ۳۷).

مطلب بالا دلالت بر آن دارد که پرورش تفکر بدون در نظر گرفتن جنبه‌ی عاطفی، بی معنا است. به دیگر سخن، در صورتی اندیشیدن اتفاق افتاده و به بار می نشیند که اندیشنده همان گونه که روسو می گوید به لحاظ عاطفی در گیر^۳ در موضوع شود. چرا که (اندیشیدن)) به معنای عام، اعتبار چندانی ندارد. در حقیقت، اندیشیدن (درباره‌ی ۰۰۰)) معنا پیدا می کند. یعنی فکر کردن به موضوعی خاص و معین. در این صورت، فرایند اندیشه کامل نخواهد شد، مگر آن که عواطف فرد در این فرایند وارد گردد. درگیری عاطفی به اشکال مختلفی آشکار می گردد. حساسیت نسبت به موضوع اندیشه، ایجاد انگیزه و عشق و علاقه در قبال آن از جمله نمودهای عاطفی می باشند.

نقش عواطف در پرورش تفکر مورد توجه صاحب نظران متأخر نیز قرار گرفته است. برای مثال، مایرز، ۱۳۷۴: ۵۱)، پرورش علاقه و انگیزه را یکی از مراحل اساسی آموزش تفکر انتقادی تلقی کرده است.

منصور (۱۳۶۰: ۳۴)، در باره‌ی ارتباط پیشرفت های علمی با عواطف گفتار جالب توجهی دارد. وی براین باور است که از نظر تاریخی، علم در آغاز مرهون آن عده متفکرانی بوده است که عاشق جهان و طبیعت بوده اند و دیوانه وار به زیبایی های شگفت انگیز آن عشق می ورزیده اند. در این میان، رابطه‌ی عواطف و خلاقیت بیش از سایر ابعاد تفکری مورد توجه قرار گرفته است. به طوری که برخی از صاحب نظران و محققین، انگیزه‌ی درونی را مهم ترین عامل در خلاقیت دانسته اند (به نقل از نوری، ۱۳۸۳: ۵). از نظر این محققین، آنچه انگیزه‌ی درونی را از انگیزه های بیرونی متمایز می کند، عشق، تعهد، ترکیبی از کار و بازی و بالاخره تمرکز در پیگیری فعالیت مورد نظر است (منبع پیشین).

شاید به همین دلیل باشد که برخی از صاحب نظران بین هنر و تفکر به ویژه تفکر خلاق رابطه برقرار می‌نمایند (دولت آبادی و عشایری، ۱۳۷۶: ۵۵). چرا که هنر نیز ریشه در عواطف و احساسات انسانی دارد. در واقع به تعبیری هنر نوعی ابزار عواطف تجربه

3. Winch
1. Whitehead
2. Involve

شده‌ی هنرمنداست (تولستوی ۱۳۷۶-۱۳۷۰). پرکینز^۱ که در حال حاضر به عنوان یکی از برجسته ترین روان شناسان شناختی معاصر، مطرح می باشد، با تکیه بر اهداف شناختی بر این باور است که هنر می تواند در شکل گیری شخصیت یا منش شخصیتی فکور تأثیر بسیار شگرفی داشته باشد. بنا به اعتقاد وی نگرستن به هنر مستلزم تفکر است (به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۱: ۲۵۹-۲۵۷).

در این بخش مشخص شد که پرداختن به تفکر و پرورش آن بدون در نظر گرفتن عواطف، امکان پذیر نمی باشد. چرا که فکر و عاطفه را نمی توان از هم جداکرد. از طرف دیگر مشخص شد که توجه به هنر و آموزش آن نیز بی ارتباط با تفکر نمی باشد، چرا که وجه اشتراک هر دو، عواطف و حس زیبایی شناسی است. اسمیت و هولفیش (ترجمه‌ی علی شریعتمداری، ۱۳۷۱: ۴۳)، چنین می نویسند که تفکر مؤثر و کارا، فرایندی است که در آن، میان احساس، حافظه و تخیل (عنصر زیربنایی هنر)، با در نظر گرفتن هدف مورد نظر، تعادل برقرار گردد. با توجه به این نتیجه گیری اکنون این سؤال اساسی مطرح می گردد که چگونه می توان درگیری عاطفی فرد با موضوع تفکر را ایجاد کرد؟ آیا این درگیری و تعامل، امری کاملاً شخصی است که آموزش و پرورش به هیچ وجه نمی تواند در آن مداخله کند؟ در این صورت، نقش آموزش و پرورش در پرورش تفکر چه خواهد بود؟ و یا آن که راهی برای مداخله وجود دارد؟ پاسخ گویی به این پرسش ها خواه ناخواه ادامه‌ی بحث را به بخش بعدی موکول می کند.

رابطه‌ی عمل و تفکر

هرچند جنبه‌ی عاطفی، حیطه ای درونی و بسیار شخصی است، اما این سخن به معنای خنثی بودن نقش تعلیم و تربیت در این خصوص نمی باشد. البته وارد شدن به این حیطه با روش های سنتی، تقریباً ناممکن به نظر می رسد. از این رو بازنگری در شیوه های تربیتی، شاه کلید ورود به آن است. به تعبیر دیگر تازمانی که تعلیم و تربیت تنها به آموزش های نظری، آن هم با استفاده از روش هایی همچون سخنرانی، یادسپاری و نظایر آن، اکتفا کند، درگیری عاطفی فراگیر در موضوع یادگیری و پرورش ابعاد تفکری، به وقوع نخواهد پیوست. برای این منظور، شرایطی را باید تدارک دید که فراگیر بتواند با موضوع، تعامل برقرار کرده و کاملاً در آن درگیر شود. در این صورت، موضوع تنها جنبه‌ی نظری نخواهد داشت، بلکه علاوه بر آن، جنبه‌ی عملی نیز وارد کار می شود. اکنون این سؤال پیش می آید که این نوع تعامل و درگیری عملی با موضوع از چه طریقی امکان پذیر است؟

اگر در رویکردهای گوناگون یاددهی یادگیری تأمل کنیم، خواهیم دید که رویکرد تجربه‌گرایانه و حل مسئله‌ای دیویی، نزدیک‌ترین و بهترین رویکردی است که درگیری عملی با موضوع را امکان‌پذیر می‌سازد. چرا که این رویکرد، ماهیتی عمل‌گرا و فعالیت‌مدارانه دارد. اصولاً از نظر دیویی تعلیم و تربیت عبارت از تجدید نظر در تجربیات قبلی و بازسازی آنها است. این دوباره‌سازی به منظور معنا بخشی به تجربیات فرد و همچنین هدایت تجربیات بعدی وی صورت می‌گیرد (شریعتمداری، ب۱۳۷۶: ۶۱). بنا به دیدگاه دیویی، تجربه‌ی عملی است که از ویژگی منحصر به فرد بودن برخوردار بوده و در برابر یک (موقعیت مسئله‌ای و مبهم)) و به منظور حل آن، انجام می‌شود (گوتک، ۱۳۸۴: ۱۳۳).

مفهوم تجربه چند ویژگی اساسی را با خود به همراه دارد که با توجه به مباحث قبلی حائز اهمیت هستند. نخست آن که تجربه چنانچه گفته شد، نوعی عمل است. دوم، تجربه، جنبه‌ی شخصی دارد. به همین خاطر، از آن خود شخص است. سوم، تجربه‌ی عملی است که شخص با تمام وجود یعنی کلیت یکپارچه‌ی خود وارد آن می‌شود. در این صورت نوعی اتحاد بین شخص عمل‌کننده، موضوع و خود عمل به وجود می‌آید. به طور ی که موضوع جزئی از عمل و عمل نیز جزئی از خود فرد به شمار می‌آید و بالاخره این که تجربه همواره از یک نوع تازگی برخوردار است. به همین علت، تجربه همواره در نزد دیویی، همراه با مسئله و موقعیت مبهم معنا پیدا می‌کند.

در نظر گرفتن ویژگی‌های فوق، نقش تجربه‌گرایی و رویکرد حل مسئله‌ای را در ایجاد درگیری عاطفی فراگیر در موضوع، آشکار می‌سازد. مسلم است که درگیری عاطفی جزء همیشه ثابت هر تجربه‌ای است. حال این تعامل عاطفی به اشکال مختلف، نمایان می‌شود. برای مثال، باعث برانگیختگی درونی فرد شده و به تبع آن منجر به انگیزش درونی می‌شود. این انگیزش درونی به نوبه‌ی خود، باعث ایجاد حساسیت و در نتیجه برانگیختن حس کنجکاوی شده که بالطبع، تفکر، پی‌آمد آن می‌باشد. این مطالب دلالت بر آن دارند که در نزد دیویی، جداسازی حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی، عاری از هر گونه حقیقت (در چارچوب فلسفه‌ی پراگماتیسم) می‌باشد. به طوری که تفکر از عاطفه و عمل، جدایی‌ناپذیر است. از اینرو، می‌توان استنباط کرد که در چارچوب دیدگاه دیویی، ماهیت‌های مستقل از هم تحت عنوان تفکر منطقی تحلیلی، انتقادی و خلاق وجود ندارند، بلکه تنها یک ماهیت به نام تفکر اعتبار دارد که در تجربه یعنی فرایندی عملی برای حل یک مسئله نمود پیدا می‌کند. این فرایند، گاهی به شکل تحلیل و یا نقد و سرانجام برخی اوقات به صورت خلاقیت دیده می‌شود. در مجموع، می‌توان

چنین نتیجه گیری کرد که تجربه گرایی و رویکرد حل مسئله ای دیویی، پلی است که ارتباط بین حیطه‌ی نظر و عمل را برقرار می سازد.

هر چند دیویی، تجربه و تجربه گرایی را نظم و سازمان بخشید و به شکل یک نظریه معرفی کرد، لیکن باید خاطر نشان ساخت که توجه به نقش تجربه‌ی عملی، پیشینه ای قدیمی تر از این نظریه دارد. چنان که پیشتر اشاره شد، روسو فعالیت عملی را شرط لازم یادگیری می داند (وینچ، ۱۹۹۸: ۲۲). در جهان اسلام از همان سده های نخستین هجری قمری اهل تصوف به نقش تجربه‌ی عملی پی برده و از آن در برنامه های تربیتی خانقاهی بهره می برده اند. برای مثال در تذکره الاولیاء عطار نیشابوری آمده است که (جنید) از مشایخ صوفیه در قرن سوم هجری قمری شاگرد خود یعنی (شبلی خراسانی) را برای مدت یک سال به کبریت فروشی واداشت. پس از یک سال متوجه شد که شبلی در این یک سال، سود نسبتاً خوبی به دست آورده و این کار باعث غرور و ارضای نفس او شده است. جنید به شبلی گفت: تو زمانی امیری کرده ای و زمانی نیز تجارت، پس هنوز ورود در سیر و سلوک زود است، در نتیجه برای یک سال دیگر بایستی در بغداد گدایی کنی. البته منظور حقیقی جنید این بود که شبلی در اثر عمل و تجربه درک نماید که به خودی خود در نزد مردم چیزی نیست و اگر مردم پیش از این به وی اعتنایی داشتند به خاطر منصب امیری وی و فرمانداری شهر بوده است. پس از گذشت یک سال در روزگی، برنامه های تربیتی- تجربی وی به پایان نرسید. به طوری که جنید او را امر فرمود که برای مدت چهار سال بایستی به خلق خدمت نماید. بدین منظور که پس از چهار سال به درک خویشتن واقعی خویش نایل شود (عطار نیشابوری، ۱۳۷۹: ۶۱۶-۶۱۵).

اصولاً تجربه گرایی برخی پی آمدهای ریشه ای و درازمدتی را برای شخص در پی دارد. در واقع، هر تجربه تنها به دانستن سطحی منجر نشده، بلکه علاوه بر این که منجر به درک و فهم می شود، همچنین زمینه‌ی تغییر و تحولی را در شخصیت فرد ایجاد می کند. حال اگر این تجربیات ادامه یابند، به تعبیر دیویی از اصل ادامه یا پیوستگی^۱ تبعیت کنند (شریعتمداری، ۱۳۷۶: ۶۹)، می توانند به شکل دهی برخی سازه های شخصیتی و یا به تعبیر دیگر، منش های^۲ معینی در فرد منجر شوند.

به نظر نگارنده، (چالش جویی^۳)، (خطرپذیری^۴)، (انعطاف پذیری^۵)، (خود باوری^۶) و (اعتماد به نفس^۷) از جمله ی این منش ها یا سازه های شخصیتی می باشند. برخی از این سازه ها توسط محققین به عنوان ویژگی های شخصیتی لازم برای خلاقیت معرفی شده اند. برای نمونه، استرنبرگ و لوبارت (۱۹۹۹: ۱۱۲-۱۱۹)، خطرجویی، پشت کار

1. Principle of Continuity

2. Characters

1. Challenging

برای غلبه بر موانع، بردباری در برابر ناکامی و مشکلات و خودکارآمدی^۱ را جزء ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با خلاقیت معرفی کرده‌اند. با اندکی تأمل می‌توان درک کرد که این ویژگی‌های شخصیتی، مرکب از سه جزء شناختی، عاطفی و رفتاری (عملی) هستند. به تعبیر دیگر، هریک از این ویژگی‌ها، زمانی تحقق پیدا کرده و معنا می‌یابند که این سه جزء در کنار یکدیگر و توأمان وجود داشته باشند. بدین ترتیب می‌توان استدلال کرد که این ویژگی‌های نامبرده به طریق اولی منشهای لازم و زیر بنایی برای کسانی است که می‌خواهند در عرصه‌ی اندیشه ورزی وارد شوند. همان طور که روشن شد، شیوه‌ی شکل دهی به این سازه‌ها نیز تنها از طریق تجربه‌گرایی و شیوه‌ی حل مسئله در نظام تعلیم و تربیت امکان پذیر است.

تا این بخش از بحث، فرد و شرایط لازم برای وی از جهت نیل به تفکر، کانون توجه بوده است. به طوری که روشن شد، در مواجهه با یک موضوع معین علمی، فرد باید با تمامی ابعاد وجودی خود یا به عبارت دیگر با کلیت یکپارچه‌ی خود وارد تعامل شود. در مرتبه‌ی بعد این تعامل به گونه‌ای صورت می‌گیرد که مرز میان فرد اندیشنده و موضوع از میان برداشته شده و به نوعی وحدت می‌رسند. همچنان که گفته شد، این یکپارچگی از طریق تجربه امکان‌پذیر است. نکته‌ی قابل تأمل این است که تجربه یا به طور دقیق‌تر، تعامل فرد و موضوع در خلأ، روی نمی‌دهد. اصولاً هر تجربه‌ای نیاز به یک بستر و زمینه دارد. یعنی تجربه در یک محیط معین اتفاق می‌افتد. با این مقدمه، ضرورت پرداختن به بخش بعدی مقاله یعنی محیط اجتماعی و مؤلفه‌های متعلق به آن که مرتبط با تفکر و پرورش آن است، آشکار می‌گردد.

تفکر و جامعه

به نظر می‌آید که بتوان، جامعه و عناصر متعلق به آن را با یک اصطلاح عام و جامع توصیف کرد. در واقع، هرگاه بحث بر سر عناصر اجتماعی است، خواه ناخواه سخن از (فرهنگ) به میان می‌آید. فرهنگ مفهومی است که نشانگر تمامی مشخصه‌های یک جامعه‌ی معین می‌باشد. پس برای آن که بحث، سمت و سویی مشخص پیدا کند، به جای رابطه‌ی تفکر و جامعه می‌توان از رابطه‌ی فرهنگ و تفکر سخن گفت. چرا که تجربه و یا به تعبیر دیگر، تعامل فرد با موضوع، در فرهنگ رخ می‌دهد. اکنون سؤال این است که کدام ویژگی‌های فرهنگی در تجربه‌گرایی نقش مثبت داشته و در نهایت بستر مناسبی را برای پرورش سازه‌های شخصیتی مرتبط با آن فراهم می‌آورند؟

2. Self- efficacy

مسلم است که برخی ظرفیت های فرهنگی مثل توانایی ایجاد فرصت برابر برای همه ی افراد در کسب تجربه (مشارکت همگانی در تجربه)، ارج نهادن تجربه گرایی، خطرپذیری و همچنین چالش جویی، ایجاد فضای امن و آزاد برای مواجه شدن افراد با موضوعات گوناگون علمی (آزادی اندیشه)، حفظ منزلت و کرامت انسانی و نظایر آن از جمله مهم ترین خصایص فرهنگی هستند که رابطه ی مستقیم و تنگاتنگی با تفکر و شکل دهی سازه های شخصیتی مرتبط با آن دارند.

با کمی دقت می توان تمامی ظرفیت های فوق را زیر چتر یک مفهوم یا سازه ی عام و ریشه ای تر، به نام ((دموکراسی)) گرد آورد. به راستی فرهنگ دموکراتیک، بهترین بستری است که زمینه را برای پرورش تمامی وجوه تفکر فراهم می آورد. به همین دلیل است که دیویی توجه شایانی به آن نشان داده است. در واقع جامعه ی دموکراتیک، بیش از هر چیز زمینه ای است برای ایجاد منش دموکراتیک در همگان. منش دموکراتیک نیز به نوبه ی خود منجر به آزادی اندیشه در فرد می گردد که به نظر دیویی معنای حقیقی دموکراسی است (شریعتمداری، ۱۳۶۲: ۸۸). بدین ترتیب، دموکراسی در جامعه به لحاظ فراهم آوردن زمینه های لازم برای آزادی فرد و رها شدن اندیشه ی او از اسارت، پیش نیاز به حساب می آید. از جنبه ی توجه عمیق به آزادی فردی، خصوصاً با تکیه بر نقش آن در ساختن شخصیت و منش افراد، دیدگاه دیویی به نظریه ی کانت نزدیک می شود. چراکه کانت نیز بنیاد کردار اخلاقی را بر گزینش و از این رو بر آزادی می داند. از این دیدگاه، آنچه تربیت اخلاقی می نامیم، فقط و فقط فراهم آوردن زمینه ای است برای کردار اخلاقی. یعنی زمینه ای برای بیدار شدن و به کارآمدن وجدان انسانی. از نظر کانت این زمینه همان است که منش نامیده می شود. وی پرداختن به آن را نخستین گام تربیت می نامد (نقیب زاده، ۱۳۷۷: ۱۳۴-۱۳۳).

برتراند راسل اندیشمند معاصر و از جمله بنیانگذاران فلسفه ی تحلیل منطقی نیز که پرورش هوش را از بزرگ ترین و مهم ترین اهداف آموزش و پرورش می داند، به نقش آزادی در رسیدن به این هدف کاملاً واقف بوده و معتقد است که سرشت آزاد و هوش در کنار یکدیگر به کار می آیند. از نظر وی پرورش هوش، همانا پدید آوردن هنرهای هوشی از جمله کنجکاوی و اندیشه ی باز^۱ است (منبع پیشین: ۱۷۸-۱۷۷). این هنرها را به تعبیری می توان همان منش یا سازه های شخصیتی تلقی کرد. چرا که از حالت موقتی، ناگهانی و هر از گاهی بسیار فراتر بوده و از یک ثبات نسبی برخوردار می باشند. همان گونه که خودرسل نیز متذکر می شود، این هنرهای هوشی یا منش ها را در شرایطی که میل به

1. Open_mindedness

القاء و تحمیل عقاید و اندیشه‌ها وجود داشته باشد، نمی‌توان به وجود آورد (منبع پیشین: ۱۷۶-۱۷۵).

از بحث دیویی در خصوص نسبت میان دموکراسی و تعلیم و تربیت، چند نکته‌ی اساسی قابل استنباط است. نخست آن که تجربه‌گرایی و دموکراسی همبسته می‌باشند. چرا که هسته‌ی مرکزی هر دو اندیشه، فرد و فردیت است. دوم، به تبع استنتاج قبلی، تفکر، فرایندی است که در قلمرو فردی محقق می‌شود. در اصل، فرهنگ جامعه یا همان فرهنگ دموکراتیک، بستری است که فضای لازم را برای فرد به وجود می‌آورد. به تعبیر کریمی (۱۳۸۳: ۳۰)، تربیت مبتنی بر دموکراسی، به افراد فرصت می‌دهد که خود را آن گونه حس و تجربه کنند که هستند و نه آن گونه که جامعه تحمیل می‌کند. سوم، دموکراسی سیاسی و تربیت مبتنی بر دموکراسی، منفک و مستقل از یکدیگر نمی‌باشند. در واقع، دموکراسی حقیقی زمانی حاکم می‌شود که از حالت تصنعی یعنی تحمیل توسط بیگانه خارج شده و به صورت فرهنگ در آمده باشد. به تعبیر دیگر برای همگان درونی شده باشد. برای رسیدن به این مرحله، آموزش و پرورش، نقش خطیری را می‌تواند بر عهده بگیرد یعنی تلاش در جهت ساخت منش دموکراتیک. البته نباید ارتباط دو سویه‌ی تربیت و سیاست را هیچ گاه از نظر دور داشت، چرا که سیاست نیز به نوبه‌ی خود، می‌بایست شرایط اجتماعی را به گونه‌ای مهیا سازد که نهاد تعلیم و تربیت بتواند از عهده‌ی مسئولیت سنگین خود یعنی پرورش منش دموکراتیک بر آید. از همین جا رابطه‌ی فلسفه‌ی سیاسی و تربیتی آشکار می‌شود. شاید به همین خاطر باشد که فلسفه‌ی سیاسی و تربیتی دیویی را باید، فلسفه‌ی ای‌یگانه به شمار آورد. همچنان که در نزد افلاطون نیز، فلسفه‌ی سیاست با تربیت در هم می‌آمیزد و پیوندی ناگسستنی می‌یابند (نقیب زاده، ۱۳۷۷: ۴۱). بدین سان به روشنی می‌توان دریافت که پرورش تفکر بدون توسعه‌ی فرهنگی و سیاسی تحقق نمی‌یابد.

جمع بندی و نتیجه گیری

در این مقاله سعی بر آن شد تا مؤلفه‌های بنیادی تربیتی مؤثر در پرورش تفکر، توصیف و تبیین شوند. در این واری، مشخص شد که وجوه مختلف اندیشه یعنی تفکر منطقی، تحلیلی، انتقادی، خلاق و حتی شهودی، به سادگی قابل تفکیک از یکدیگر نیستند و لذا به منظور دستیابی به هدف پرورش تفکر، همگی آنها باید مورد اهتمام قرار گرفته و پرورش یابند. برای پرورش این ابعاد تفکری نیز، لاجرم باید کلیت یکپارچه‌ی فرد مورد ملاحظه قرار گیرد. چرا که فرایند تفکر بدون درگیری عاطفی و همچنین عملی، محقق نمی‌شود. در گام بعدی، دیده شد که تعامل عاطفی و عملی فرد اندیشمند در شرایط

تجربه یعنی مواجهه با موقعیت های حل مسئله ای، امکان پذیر می باشد. مواجهه‌ی تجربه گرایانه و تداوم آن در مرتبه های بعدی، زمینه را برای تغییرات درونی فرد و تشکیل برخی منش ها و سازه های شخصیتی در وی فراهم می آورد.

از سوی دیگر، در بخش بعدی مقاله، شرایط اجتماعی یا به تعبیری شرایط فرهنگی لازم برای ایجاد آمادگی های ضروری در فرد، مورد بحث و بررسی قرار گرفت. به طور خلاصه فرهنگ دموکراتیک هم در مقوله‌ی سیاست و هم در بعد تعلیم و تربیت، عمده ترین و دربرگیرنده ترین مؤلفه‌ی فرهنگی پیش نیاز برای هدف پرورش تفکر است. اکنون با توجه به این جمع بندی، می توان استدلال کرد، آنچه که نهاد تعلیم و تربیت را در راه انجام رسالت خود، یعنی پرورش تفکر در کشور یاری می دهد، همانا تکیه بر تربیت و پرورش است و نه آموزش صرف. یعنی بعدی که متأسفانه بجد مورد غفلت قرار گرفته است. همان طور که ملاحظه شد، دستیابی به پرورش تفکر، نیاز به افرادی دارد که ویژگی های شخصیتی آنها در این جهت شکل گرفته باشد. شکل گیری شخصیتی نیز بسی فراتر از حد آموزش^۱ نظری آن هم تنها با تکیه بر برنامه‌ی درسی کتاب محور^۲ می باشد. شایان ذکر است که این امر از دید صاحب نظران غربی هم پنهان نمانده است، به طوری که برخی از آنها مثل بست (۲۰۰۰: ۱)، برنامه‌ی درسی کتاب محور را به شدت مورد نقد قرار داده‌اند. این صاحب نظر، معتقد است که در نتیجه‌ی این گونه برنامه ها، دیگر حیطه های وجودی دانش آموزان از قبیل اخلاقی، معنوی و فرهنگی فراموش خواهند شد. به همین خاطر، امروزه متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت به جای تکیه بر یاد دادن مهارت های تفکری گرایش به مقوله‌ی پرورش منش فکور (پرکینز، به نقل از محمود مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۲۵۷) دارند. این هدف نیز، به دلیل اهمیت نقش شرایط اجتماعی و فضای حاکم بر مدرسه در شکل‌گیری شخصیتی و منشی دانش آموزان، از طریق کار بر روی فرهنگ مدرسه پیگیری می شود.

در مجموع می توان گفت که تفکر تنها محصول حیطه‌ی شناختی نیست، چرا که حیطه‌ی شناختی، عاطفی و رفتاری کاملاً درهم تنیده اند. از این رو پرورش سطوح بالای شناختی یا همان ابعاد تفکری (مثل تجزیه و تحلیل، نقد و ارزیابی خلاقیت) بدون در نظر گرفتن حیطه‌ی عاطفی و رفتاری، تلاشی بیهوده است. درواقع، تفکر، نتیجه‌ی شکل گیری سازه های شخصیتی مربوط به تفکر یا به عبارت دقیق تر «منش فکور» است. به علاوه، تفکر و ابعاد مختلف آن، صرفاً ماهیتی فردی نداشته بلکه جمعی نیز است. بنابراین پرورش منش مذکور نیازمند ایجاد بستر فرهنگی و اجتماعی مناسب می باشد. ایجاد بستر

1. Instruction
2. Text book_oriented

مناسب نیز به نوبه‌ی خود نیازمند تعامل و تلاش جمعی است. در پایان پیشنهاد می‌شود که نهاد تعلیم و تربیت به عنوان بخشی از جامعه که به صورت مستقیم با پرورش تفکر سروکار دارد، برای انجام رسالت خویش به بازنگری در اهداف، برنامه‌ها، روش‌ها، ساختارها و هر آنچه که مرتبط با آنها (مثل ارزش‌یابی‌ها) است، بپردازد. باید در نظر داشت که صرفاً با تغییرات صوری در برخی از کتب درسی و یا احیاناً اضافه کردن یک یا چند درس مثل منطق، آشنایی با مهارت‌های تفکر انتقادی و نظایر آن به برنامه‌ی درسی، نه تنها به هدف مورد نظر نزدیک نخواهیم شد، بلکه در نهایت با شکست سنگین مواجه می‌شویم. دراین میان همان‌طور که اشاره شد، به دلیل نقش خطیر تلاش جمعی و تعاملی در پرورش تفکر، نظام تعلیم و تربیت، به ویژه برنامه‌ی درسی باید در جهت مشارکت و گفتمان تغییر یابد. به کارگیری روش‌های مشارکتی در فرایند یاددهی-یادگیری، مثال بارزی از این نوع تغییرات در برنامه درسی تلقی می‌شود.

منابع

- ابراهیمی دینانی، غ (۱۳۷۵). *منطق و معرفت در نظر غزالی*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- اسمیت، جی. ف و هولفیش، گ، اچ (۱۳۷۱). *تفکر منطقی: روش تعلیم و تربیت*. ترجمه‌ی علی شریعتمداری. تهران: انتشارات سمت.
- بلوم، بی. اس. انگلهارت، ام. دی، فرست، ای. جی، هیل، دلبو، اچ. و کراتول، دی. آر. (۱۳۶۵). *طبقه بندی هدف های پرورشی: حوزه شناختی*. ترجمه‌ی علی اکبر سیف و خدیجه علی آبادی. تهران: انتشارات رشد.
- پاشا شریفی، ح (۱۳۸۳). *رابطه‌ی خلاقیت و ویژگی های شخصیتی دانش آموزان دبیرستان های تهران*. فصلنامه‌ی نوآوری های آموزشی. سال سوم. شماره‌ی ۷. ص ۱۱۳۱.
- تولستوی، ل (۱۳۷۶). *هنر چیست؟* ترجمه‌ی کاوه دهگان. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- دولت آبادی، ش و عشایری، ح (۱۳۷۶). *زیرساخت های عاطفی هیجانی هنر و بینش علمی در کتاب پرورش بینش علمی در آموزش و پرورش*. ویراسته‌ی منصورعلی حمیدی. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت. شریعتمداری، ع (۱۳۷۶الف). *رسالت تربیتی و عملی مراکز آموزشی*. تهران: انتشارات سمت.
- شریعتمداری، ع (۱۳۷۶ ب). *اصول تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- شریعتمداری، ع (۱۳۶۲). *جامعه و تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شمشیری، ب (۱۳۸۳). *بررسی مبانی معرفت شناسی عرفان اسلامی و اثرات آن بر آموزش و پرورش*. پایان نامه‌ی دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
- شهزادی، ر (۱۳۶۷). *جهان بینی زرتشتی*. تهران: انتشارات فروهر.
- عطار نیشابوری، ف (۱۳۷۹). *تذکرة الاولیاء*. تصحیح محمد استعلامی. تهران: انتشارات زوار. قرآن کریم.
- کاردان، ع، اعرافی، ع، پاک سرشت، م، حسینی، ع و ایرانی، ح (۱۳۷۲). *فلسفه‌ی تعلیم و تربیت* (جلد اول). تهران: انتشارات سمت.
- کانت، امانوئل (۱۳۷۴). *تعلیم و تربیت: اندیشه های در باره آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی غلامحسین شکوهی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- کریمی، ع (۱۳۸۳). *سازه های تربیت و دموکراسی*. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- گوتک، ال. ج (۱۳۸۴). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه‌ی محمد جعفر پاک سرشت. تهران: انتشارات سمت.
- مایرز، چ (۱۳۷۴). *آموزش تفکر انتقادی*. ترجمه‌ی خدایار ایلی. تهران: انتشارات سمت.
- معین، م (۱۳۸۱). *فرهنگ فارسی*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- منصور، ح (۱۳۶۰). *جهان بینی علمی*. تهران: انتشارات آگاه.

- مهر محمدی، م (۱۳۸۱). *پرورش منش (روشن) تفکر ممتاز از طریق برنامه‌ی درسی هنر*. در مجموعه برنامه ریزی درسی و پرورش تفکر. به کوشش حسن ملکی. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- میلر، پی. ج (۱۳۷۹). *نظریه های برنامه‌ی درسی*. ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات سمت.
- نقیب زاده، م (۱۳۷۷). *نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.
- نقیب زاده، م (۱۳۷۸). *درآمدی به فلسفه*. تهران: انتشارات طهوری.
- نقیب زاده، م (۱۳۷۹). *نقد فلسفی و آموزش فلسفه*. تهران: مؤسسه‌ی تحقیقاتی_ تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- نوری، ز (۱۳۸۳). *بررسی تفاوت های جنسیتی با توجه به رابطه‌ی خلاقیت و عملکرد تحصیلی در دروس ریاضی، علوم و ادبیات دانش آموزان*. [پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد]. شیراز: دانشگاه شیراز.
- Arnheim, Roudolf (1985). **The double- edge mind: Intuition and the intellect**. In the Learning and teaching the ways of knowing, part 2., by Elliot Eisner (ed). U. S. A. The University Of Chicago Press.
- Best, Ron (2000). **Education for spiritual, social and cultural development**. London, Continuum.
- Bruner, Jerome (1960). **The process of education**. U. S. A. Harvrd College Press.
- Cowie, P. A. (chief Ed), (1989). **Oxford advanced learner's dictionary**. Oxford University Press.
- Maykut, P. and Morehouse, R. (1994). **Beginning Qualitative research: A Philosophical and practical guide**. London The Falmer Press.
- Solomon, R. C. (2000). **The philosophy of emotions**. In the Handbook of Emotio ns by M. Lewis and J. M. Haviland (Eds). U. S. A. Guilford.
- Sternberg, R. and Lubart, T. (1999). **The concept of creativity: Prospects and paradigms**. In R. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity. Cambridge University Press.
- Whitehead, A. N. (1929). **The aims of education**. New York. Free Press.
- Winch, Cristopher (1998). **The philosophy of human learning**. London, Routledge Falmer.