



سجادیه، نرگس؛ مدنی فر، محمدرضا؛ یادری دهنوی، مراد (۱۳۹۲). تحلیل فلسفه‌های تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران از منظر مفهوم تفکر. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۱)، ۱۸۰-۱۵۹.

تحلیل فلسفه‌های تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران از منظر مفهوم تفکر^۱

نرگس سجادیه^۲، محمدرضا مدنی فر^۳، مراد یاری دهنوی^۴

تاریخ دریافت: ۹۱/۸/۲۴ تاریخ پذیرش: ۹۲/۸/۱۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تحلیل اسناد نظری پشتیبان برنامه درسی از منظر مفهوم تفکر می‌باشد. برای دست‌یابی به این هدف از روش پژوهش تحلیلی (تحلیل زبان فنی-رسمی) بهره گرفته شد. در این راستا، فلسفه‌های تربیت پیشنهادی بر اساس سازه تفکر مبتنی بر انگاره اسلامی عمل، تحلیل محتوا شدند. در این دیدگاه، تفکر دارای سه مبنای شناختی، میلی و ارادی است. سازه بازسازی شده تفکر دربردارنده مقوله‌های مشاهده، بازخوانی و بازیابی، تحلیل، خیال ورزی، نقادی، معیارگرایی و حقیقت‌جویی می‌باشد. نتایج تحلیل محتوای مضمونی-کمی فلسفه‌های مورد مطالعه نشان داد که میزان توجه فلسفه اول به تفکر و مقوله‌های آن بیش از فلسفه‌های دوم و سوم می‌باشد؛ زیرا این فلسفه فرایند تربیت را در کانون توجه قرار داده است، درحالی‌که دو فلسفه دیگر، بیشتر به نظام مدیریت و مقتضیات حقوقی-سیاسی تربیت رسمی و عمومی پرداخته‌اند. همچنین، در هیچ یک از فلسفه‌ها توجه متعادلی به همه مقوله‌های سازه تفکر صورت نگرفته و برخی مقوله‌های آن از جمله بازیابی کمترین میزان توجه و برخی دیگر چون مشاهده و نقادی بیشترین توجه را به خود اختصاص داده‌اند. علاوه بر این، در فلسفه‌های یاد شده، زیر مقوله پرسشگری در مقام مؤلفه ای مهم از سازه تفکر کمترین میزان توجه را داراست.

واژه‌های کلیدی: فلسفه تعلیم و تربیت، اعضای هیئت علمی، دانشگاه‌های دولتی شهر تهران

^۱. این مقاله برگرفته از پژوهشی است که در مرکز جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران صورت گرفته است.

^۲. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، n.sajadieh@gmail.com

^۳. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

^۴. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه کرمان

مقدمه

اهمیت اندیشه و تفکر در زندگی آدمی از دیر باز مورد توجه اندیشمندان و مریبان قرار داشته است. قرار گرفتن نقطه تمایز انسان و حیوان بر قدرت نطق و تفکر^۱ توسط ارسطو (پیترز، ۱۹۷۶) و تلاش‌های افلاطون در جهت بارور ساختن آن به مدد تمرین‌های ذهنی مختلف مانند ریاضی (کاپلستون، ۱۳۷۵) از جمله شواهد این ادعا به شمار می‌روند. در سال‌های اخیر، توجه به تفکر عمیق و حتی انتقادی و خلاق و ضرورت پرداختن به آن در حوزه آموزش مورد تاکید بسیاری از محققان و اندیشمندان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. در حالی که تا پیش از این - قرن نوزدهم - بیشتر جنبه‌های فردی و شناختی آثار تفکر مورد تاکید قرار می‌گرفت، در سال‌های اخیر، جنبه‌های اجتماعی و ظهور جمعی تفکر نیز مد نظر قرار گرفته^۲ و همین امر، ضرورت پرداختن به آن را در نظام تربیت افزون ساخته است. از سوی دیگر، پرداختن به نقش تفکر در نظام‌های تربیتی و اصلاح رویکردها مستلزم بررسی وضع موجود آنهاست. بر این اساس، مسئله اساسی این پژوهش آن است که بدانند نسبت اسناد پشتیبان برنامه درسی فعلی جمهوری اسلامی ایران (فلسفه‌های تربیتی نگاشته شده) با هدف پرورش تفکر و مقتضیات آن چگونه است. با استفاده از یافته‌های این پژوهش می‌توان نقاط ضعف را شناسایی نمود و برای رفع آنها به تبیین، طراحی و برنامه ریزی پرداخت.

نشانه‌های اولیه به دست آمده از برخی مطالعات بین‌المللی نشان از وجود پاره‌ای مشکلات در نظام تربیتی کشور داشته و بررسی‌های دقیق در این زمینه را ضروری می‌سازد^۳. توجه به این نتایج و در نظر

^۱. The Man as a Rational Animal

^۲. برای نمونه، یکی از مولفه‌های اساسی جوامع توسعه یافته، شهروندانی فکور و دقیق است که انتخاب‌های مناسب و فکورانه‌ای را انجام دهند و امور را به صورتی منطقی و عقلانی به پیش برند. در چنین جوامعی تصمیم‌گیری‌ها باید تابع شناخت، محاسبه و آینده‌نگری باشد (سریع‌القلم، ۱۳۸۲). به همین دلیل تصمیم‌سازان - همه افراد جامعه - باید به پیش نیازهای این نوع تصمیم‌گیری مجهز باشند. مالکوم نالز^۲ از این منظر بیان می‌دارد که به منظور ایجاد تحول‌های اجتماعی روزافزون، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید در پی بازنگری نقش خویش باشند و فعالیت‌های خویش را بر ایجاد مهارت‌ها و روش‌هایی متمرکز سازند که شاگردان برای پژوهش مستقل بدان احتیاج دارند (مایرز، ۱۳۷۴). این مهارت‌ها که بیشتر ناظر بر توانمندی تفکر مستقل دانش‌آموزان در بافت‌ها و موقعیت‌های مختلف می‌باشند، ضرورت توجه بیشتر نظام‌های تربیتی به تقویت تفکر را افزون می‌سازد.

^۳. از جمله این موارد می‌توان به نتایج مطالعه بین‌المللی تیمز^۳ اشاره نمود که بر فهم دانش‌آموزان از ریاضی و علوم تاکید دارد. این امر نشان می‌دهد که بروندهای دانش‌آموزان ایرانی در سطوح بالای تفکر^۳ حدودیک درصد موفق‌اند (مارتین^۳ و همکاران، ۲۰۰۳). این میزان موفقیت در سطح بالای تفکر که مربوط به ارتباط دادن مطالب علمی با مسائل زندگی روزمره

گرفتن آرمان‌های جمعی جامعه ما در راستای حرکت در مسیر توسعه و پیشرفت^۱ نشان از عدم هم‌خوانی وضعیت موجود آموزش و پرورش با آرمان‌های ملی دارد و همین امر بازنگری و تغییر نظام رسمی آموزش را ضروری می‌سازد. بنابراین، در این پژوهش نخست، بافت‌ها و موقعیت‌های متنوع ظهور تفکر مورد توجه قرار می‌گیرد. سپس، با توجه به این بافت‌ها و نیز بر مبنای نظریه اسلامی عمل، فلسفه‌های تربیتی نگاشته شده در این نظام تربیتی که جهت بخش حرکت‌های آتی آن خواهند بود، مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرند. در پایان، بر اساس این تحلیل محتوا پیشنهادهایی ارائه می‌شوند.

تفکر: بافت‌ها و مفهوما

در این بخش، ابتدا زمینه‌های مختلف زندگی واقعی که نیازمند تفکرند مورد بحث قرار می‌گیرد و بر این اساس، بافت‌های مختلف تفکر بیان می‌شود و سپس منظرهای مختلف به تفکر و پرورش آن بررسی می‌شوند تا زمینه برای تحلیل مفهوم تفکر در بستر اندیشه اسلامی فراهم آید.

الف) تفکر: بافت‌ها و زمینه‌ها

به نظر می‌رسد ضرورت نخست پرورش تفکر در مدارس، منحصر به فرد بودن موقعیت‌های واقعی زندگی هر فرد است. فرایند تربیت همواره از سوی نسل پیشین بر نسل‌های حاضر و آینده صورت می‌پذیرد. در این فرایند، هدف آن است که این نسل‌ها برای زندگی در دنیای خود آماده شوند. اما نکته قابل توجه آن است که آیا می‌توان در فرایند تربیت، موقعیت‌های واقعی زندگی را ایجاد نمود و راه حل هر یک از آنها را بیان کرد؟ آیا می‌توان برای لحظه به لحظه زندگی دانش‌آموزان دستورالعملی را تهیه و

است، نشان از عدم توجه کافی نظام آموزشی کشور به مساله پرورش تفکر یا ناکامی آن در پرداخت به این موضوع است. این وضعیت دانش‌آموزان ایرانی در مقایسه با میانگین عملکرد جهانی -۷ درصد- و نیز جایگاه ایران در میان سایر کشورها -رتبه ۲۶ از میان ۲۸ کشور- نمایانگر بحرانی است که عدم توجه به آن می‌تواند وضعیت را بیش از پیش دشوار سازد. همچنین در مطالعه دیگری با عنوان پرلز^۲ که در سال ۲۰۰۱ بین ۳۵ کشور جهان در مورد سواد خواندن صورت گرفت نیز بالاترین تفاوت میان پاسخهای حفظی و پاسخهای استنباطی مربوط به کشور ما بوده است (کریمی، ۱۳۸۳). این امر بیانگر آن است که دانش‌آموزان ایرانی در ارائه پاسخهای استنباطی ضعیف‌تر از سایر کشورهای مورد مطالعه بوده‌اند.

^۱. آرمانهای مطرح شده در بند ۲ از سند چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴ می‌توانند نماینده بخشی از این آرمان‌ها باشد: جامعه ایرانی در افق این چشم‌انداز باید برخوردار از دانش پیشرفته، توانا در تولید علم و فناوری، متیکی بر سهم برتر منابع انسانی و سرمایه اجتماعی در تولید ملی باشد (سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴، ۱۳۸۲).

به آنان آموزش داد؟ تفاوت‌های فردی و منحصر به فرد بودن موقعیت‌های عملی زندگی هر فرد مانع از آن می‌شود تا راه حل‌های کلیشه‌ای کارایی داشته باشند و بتوانند به طور موثر مشکلات فرد را حل نمایند.

به‌کارگیری اطلاعات نظری در موقعیت‌های عملی و تلاش برای برخورد فکورانه با مسائل، در دنیای غرب با آرای جان دیویی و سپس دونالد شون^۱ مطرح شد. دیویی در نظریه خود، عمل را به دو دسته عادی و فکورانه تقسیم می‌کند (دیویی، ۱۹۳۳) و معتقد است عمل فکورانه برخلاف عمل عادی که تنها متکی بر سنت‌ها و عادت‌ها صورت می‌پذیرد، رشد‌یابنده است و به طور ضمنی بر انعطاف، تجزیه و تحلیل دقیق و آگاهی اجتماعی دلالت دارد. شون نیز با طرح مفهوم «عامل فکور^۲» بر این نکته تأکید می‌کند که نظام‌های آموزشی باید رسالت خویش را تربیت چنین افرادی قرار دهند (شون، ۱۹۸۷). این‌گونه افراد در مواجهه با موقعیت‌های عملی به بازنگری دانش‌های گذشته خویش می‌پردازند و با پردازش دوباره آنها در راستای حل مسائل جدید، به راه حل‌های نو دست می‌یابند. مشکلات عرصه عمل به گونه‌ای نیستند که خوب ساختاربندی و چهارچوب‌بندی شده باشند، بلکه به صورت توده‌ای از موقعیت‌های به هم ریخته جلوه می‌کنند که فرد خود باید با نگاه دقیق به آنها و دیدن جنبه‌هایی ویژه، مسئله‌ای را از دل آنها بیرون بکشد و مشخص نماید (امام جمعه، ۱۳۸۵)، سپس راه حل مناسبی برای آن ارائه دهد. یکی از مؤلفه‌های اساسی این‌گونه بازنگری‌های مولد، برخورداری افراد از نیروی تفکر قوی است.

ضرورت دیگر پرداختن به پرورش تفکر مربوط به شتاب دنیای امروز است. تا هنگامی که روند تغییرات جهان از سرعت زیادی برخوردار نباشد و امور کمابیش به صورت پیشین به پیش بروند، بدیهی است که بشر با مسائل کمتر و ساده‌تری روبرو خواهد بود. اما هنگامی که امور همواره در حال تغییر و تحول باشند و اوضاع به صورتی پرشتاب تغییر نماید، موقعیت‌ها پیچیده‌تر شده و راه‌حل‌های معمول کمتر مفید خواهند بود. امروزه زندگی بشری شتاب فوق‌العاده یافته و هر روز مسائل جدیدی فرا روی او به وجود می‌آید (سینگ^۳، ۲۰۰۸)؛ مسائلی که هر یک نیازمند راه‌حل‌های تازه‌ای هستند.

بنابراین، از یک سو، پیچیدگی مسائل اجتماعی-سیاسی معاصر ورود فکورانه به عرصه‌های تصمیم‌گیری را ضروری ساخته است؛ جوامع مردم‌سالار و مردمی که مبنای مشروعیت خویش را بر آرای مردمی قرار داده‌اند، باید بتوانند با ارتقای درک عمومی، روند تصمیم‌های جمعی و قضاوت‌های مردمی را به سمت بهینه‌جهت‌دهی نمایند (سریع‌القلم، ۱۳۸۲). این امر، خود مستلزم تربیت نیروی تعقل و

^۱. Schon

^۲. deliberating practitioner

^۳. Y. K. Singh

تفکر افراد و تقویت مواجهه عقلانی و فکورانه با امور اجتماعی و سیاسی است. این نیاز به خصوص در کشورهای در حال توسعه بیشتر مطرح است. از سوی دیگر، فروپاشی مرزهای فرهنگی و فروریختن بسیاری از قالب‌ها و معیارهای اخلاقی - فرهنگی باعث شده است تا قضاوت‌های اخلاقی و نیز تنظیم و صورت بندی معیارها به گونه ای منعطف و کارآمد به امری خطیر و دشوار تبدیل شود. افراد جامعه باید قادر باشند با تفکر عمیق، به تحلیل دقیق عناصر فرهنگی - اخلاقی و دستیابی به جوهره آنها پردازند و بتوانند این جوهره را در قالب روز حفظ نمایند. در عرصه اقتصادی نیز تأثیرپذیری مؤلفه های اقتصادی از تحول‌های سیاسی - اجتماعی و پیچیدگی و تعدد عوامل موثر در آنها باعث شده تا توسعه اقتصادی بر محور دانایی و هوشمندی شکل گیرد و نتواند فقط با تکیه بر دانش‌های پیشین به پیش رود.

ب) تفکر: مفهوم پردازی‌ها و دیدگاه‌ها

تفکر از منظرهای مختلف و با کارکردهای متنوعی مد نظر قرار گرفته و بر این اساس، مهارت‌های مختلفی در ادامه آن برشمرده شده است. آشمن^۱ و کان وی^۲ (۱۹۹۷) با بررسی انواع مختلف این منظرها، معتقدند انواع منظرهایی که تفکر از آنها قابل بررسی است، عبارتند از: فراشناخت، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، فرایندهای شناختی، مهارت‌های شناختی و فهم دانش محتوایی.

۱) **فراشناخت:** این مهارت‌ها دو بعد را شامل می‌شوند (بوکرز^۳ و سیمونز^۴، ۱۹۹۳ به نقل از مزلی^۵ و همکاران، ۲۰۰۶). بعد نخست ناظر بر آگاهی فرد نسبت به کارکردهای شناختی خویش است و بعد دوم، معطوف به طراحی، کنترل و ارزشیابی کارکردهای شناختی و تفکر است. فرا مهارت‌های مایر^۶ (۱۹۹۸) و مؤلفه تمایل به فراشناخت گر بودن پرکینز^۷، جی^۸ تیشمن^۹ (۱۹۹۳) را می‌توان از جنس مهارت‌های فراشناختی به شمار آورد. این نوع نگاه به تفکر به طور غالب از زمینه روان شناختی برخاسته است.

^۱ . Ashman

^۲ . Conway

^۳ . Bockaerts

^۴ . Simons

^۵ . Moseley

^۶ . Mayer

^۷ . Perkins

^۸ . Jay

^۹ . Tishman

(۲) **تفکر انتقادی:** نگرستن به تفکر از منظر انتقادی نیز رویکردی بوده که متناسب با نیازهای شهروند قرن بیستم و در میان روانشناسان تربیتی مطرح شده است. از جمله مهم‌ترین تعریف‌های تفکر انتقادی را نزد انیس می‌توان یافت. انیس (۱۹۸۵، ۴۵) معتقد است «تفکر انتقادی و مدلل معطوف به تصمیم‌گیری درباره امری است که باید به آن باور داشت یا به آن عمل نمود.» به اعتقاد انیس علاوه بر توانمندی‌های لازم برای تفکر انتقادی، وجود تمایلاتی نیز برای تحقق آن لازم است. از جمله تمایل به احراز درستی تا حد امکان و نیز تمایل به شفافیت و صداقت نسبت به همه افراد. همچنین، واتسون^۱ و گلیزر (۱۹۸۰) ویژگی‌های تفکر انتقادی را به ترتیب شامل استنباط، شناسایی مفروضه‌ها، استنتاج، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی استدلال‌های منطقی می‌دانند. این نوع نگاه به ویژگی‌های تفکر نشان از محوریت تفکر منطقی-قیاسی در دیدگاه گلیزر است. فهم قالب‌های منطق صوری و استدلال و بازشناسی و به‌کارگیری آنها در جریان اندیشه ورزی، هدف اصلی است که در این دیدگاه برای پرورش تفکر مد نظر است.

(۳) **تفکر خلاق:** این نوع از تفکر بیشتر معطوف به خلق راه‌های جدید و یافتن راه‌های برون رفت تازه است. دوبونو^۲ (۱۹۹۲) معتقد است که «هدف اساسی نظام‌های آموزش خلاق که از روش آموزش سبک تفکر استفاده می‌کنند، آن است که افراد قادر باشند در حین مواجهه با مشکلات، موانع را بشناسند و آنها را از پیش پا بردارند تا در نهایت، به رشد ذهنی و انعطاف‌پذیری لازم برای ارتقای سطح کیفی زندگی دست یابند.» دیدگاه‌های اولیه معطوف به تفکر خلاق (از جمله گیلفورد^۳، ۱۹۵۹) خلاقیت را خصیصه‌ای ذاتی می‌دانستند که فردی و تقریباً غیرقابل تغییر است (جهانی، ۱۳۸۷). در مقابل، دیدگاه‌های جدیدتر (امابایل^۴، ۱۹۸۳؛ اکوال^۵، ۱۹۹۳؛ زنت می‌هایلی^۶، ۲۰۰۳) بر زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی تفکر خلاق تاکید می‌ورزند و در تلاش اند تا با دست‌کاری این زمینه‌ها، تفکر خلاق را دست‌خوش تغییر و تحول سازند. استرنبرگ^۷ (۲۰۰۱) مهارت‌های متناظر با تفکر خلاق را شامل ابداع^۸، کشف^۹، ابتکار^{۱۰}، تصویرسازی^{۱۱}، تصور کردن^۱ و فرضیه‌سازی^۲ می‌داند. همچنین،

^۱. Watson

^۲. Debono

^۳. Guildford

^۴. Amabile

^۵. Ekvall

^۶. Zentmehylie

^۷. Strenberg

^۸. creating

^۹. discovering

^{۱۰}. invention

^{۱۱}. imaging

همچنین، هالپرن (۱۹۹۴) معتقد است که تفکر خلاق شامل باز تعریف مسئله و هدف به روش های گوناگون، یافتن شباهت ها، سامان دهی موضوع های مرتبط، بارش مغزی، تولید و استفاده از راه حل های مختلف، سامان دهی ویژگی ها، برشمردن ویژگی های منفی، مثبت و جالب راه حل های مختلف و قابلیت نگرستن به امور از منظرهای مختلف است.

(۴) **فرایندهای شناختی (مانند حل مسئله و تصمیم سازی):** رویکرد دیگری که به طور غیرمستقیم به پرورش تفکر مربوط می شود، بررسی فرایندهای شناختی و مؤلفه های اساسی آن است (مزلی و همکاران، ۲۰۰۶). این رویکرد با شناسایی مراحل یک تفکر موفق و تبدیل آنها به مقوله هایی قابل اندازه گیری، بر آن است تا پرورش تفکر را از این طریق پی جویی کند. این رویکرد را می توان ترکیبی از نظریه های رشد شناختی مانند نظریه پیازه و ویگوتسکی با تحلیل فرایند تفکر و تصمیم سازی به شمار آورد. در این میان، برخی دیدگاه ها چون دیدگاه مارزانو و همکاران (۱۳۸۰) بیشتر معطوف به برنامه درسی است. فرایندهای شناختی از نظر مارزانو و همکاران شامل تدوین مفهوم، تدوین اصل، درک مطلب، حل مسئله و تصمیم گیری است.

(۵) **مهارت های هسته ای تفکر (مانند بازنمایی و خلاصه سازی):** فرایند تفکر می تواند از منظر توانش های خاص پیش نیاز نیز قابل ملاحظه باشد. در این حالت، توانمندی های ویژه ای مد نظر قرار می گیرد که می توانند فرایند تفکر را به سرمنزل مقصود رسانند. در این رویکرد، محورهای اصلی تفکر، مهارت هایی هستند که برای کارکرد سایر ابعاد اساسی به کسار می روند. به سخن دیگر، این مهارت ها وسیله ای در خدمت فراشناخت، فرایندهای ادراکی، تفکر خلاق یا تفکر نقاد هستند. تمایز بین فرایندها و مهارت ها به طور عمده بر حسب این پرسش صورت می گیرد که آیا «هدف» هستند و یا «وسیله نیل به هدف؟». افراد باید برای تدوین مفهوم، درک مطلب، حل مسئله و ... مهارت های مختلفی را به کار برند. در واقع به خاطر خود خلاصه کردن نیست که خلاصه کردن انجام می شود، بلکه با هدف نیل به یک نتیجه خاص، مهارت ها مورد استفاده قرار می گیرند. ادبیات تفکر دامنه وسیعی از عنوان های مهارت ها را پوشش می دهد. یکی از دیدگاه های جامع در باب مهارت های تفکر مربوط به مارزانو و همکاران (۱۳۸۰) می باشد. از نظر آنها مهارت های تفکر را می توان شامل تمرکز، جمع آوری اطلاعات، یادآوری، سازماندهی، تحلیل، ابداع، یکپارچه سازی و ارزیابی دانست. لیپمن

¹. supposing

². hypothesising

(۱۹۹۱، ۴۵) نیز مهم‌ترین مهارت‌های مربوط به تفکر را که باید در هدف‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرند، شامل کندو کاو^۱، استدلال^۲، تدوین مفهوم^۳ و ترجمه^۴ می‌داند.

(۶) **تاکید بر فهم نقش دانش محتوایی:** در مقابل رویکردهای بریده از زمینه در تفکر که تلاش دارند تفکر را در سطحی فراتر از موضوع خود مورد بررسی قرار دهند، دیدگاه‌های دیگری هم هستند که معتقدند، تفکر چیزی جز فهم و به‌کارگیری دانش محتوایی نیست. خاستگاه این رویکرد بیشتر فلسفه و یکی از دیدگاه‌های مطرح در این دسته را می‌توان دیدگاه هرست دانست. در دیدگاه هرست، هر دانش ساختار خویش را دارد و متفکر شدن در هر حیطة مستلزم فهم عناصر این ساختار است. این ساختار عبارتند از (۱) مفهومی‌های مرکزی، (۲) شبکه ارتباطات خاص میان مفهومی‌های مرکزی و (۳) مهارت‌ها و فنونی خاص برای تجربه و آزمون (هرست، ۱۹۷۴).

نهاد رسمی تعلیم و تربیت و تفکر

نظام رسمی آموزش و پرورش، مهم‌ترین کانونی است که موظف است تا نیروهای انسانی یک جامعه را به صورتی جدی مورد تربیت و آموزش قرار دهد. باید توجه داشت که آموزش و پرورش نیروی انسانی به گونه‌ای نیمه رسمی، نیمه منسجم و غیر قصد شده در خانواده، مؤسسات غیردولتی و غیررسمی و نیز در رسانه‌ها صورت می‌گیرد، اما در این میان، نظام رسمی آموزش و پرورش تنها نهادی است که به صورت هدفمند، برنامه ریزی و امکانات رو به سوی هدف‌های تربیتی دارد (پیترز و هرست، ۱۳۸۹، ۵).

بنابراین، هرگونه نیاز تربیتی در بدنه این نظام است که می‌تواند به شکلی جدی مطرح و باید در اجزای آن جاری شود. پرورش تفکر نیز به عنوان یک نیاز اساسی برای تمام مخاطبان آموزش و پرورش اعم از شهروندان و نیروی انسانی با همین منطبق وارد نظام رسمی آموزش و پرورش می‌شود. هنگامی که نسل حاضر به عنوان یادگیرنده وارد نظام برنامه درسی رسمی می‌شود، یکی از دغدغه‌های مهم، پرورش نیروی تفکر و آماده کردن او برای مواجهه با مسائل جدید است. متخصصان برنامه درسی با توجه به این هدف و برای دستیابی به آن، به دو نتیجه مهم و راهکار اساسی دست یافته‌اند. از یک سو برخی از آنها- از جمله طرفداران پیشرفت گرایی^۶- بر تغییر برنامه درسی متناسب با زمان و مکان دانش آموز و فرایند حل این

¹ . enquiry

² . reasoning

³ . concept formation

⁴ . translation

⁵ . Peters & Hirst

⁶ . progressivism

مسائل تاکید می‌ورزند (آیزنر^۱، ۱۹۸۵) و معتقدند محتوا باید برآمده از نیازهای او باشد. در این رویکرد، از دیدگاه‌هایی که بر حفظ مطالب درسی اصرار می‌ورزند، اجتناب می‌شود و بیشتر بر تعریف مسائلی از جنس زندگی دانش آموز و هدایت نسبی او در جهت به‌کارگیری تفکر و دیگر قوا در حل آن تاکید می‌شود. این رویکرد در قرن نوزدهم با آثار وایتهد جان گرفت و در قرن بیستم با اندیشه‌های دیویی به اوج رسید و بسیاری از رویکردهای برنامه درسی را تحت تأثیر قرار داد. از سوی دیگر برخی - از جمله متفکران انتقادی^۲ و نیز انسان‌گرایان خرد محور^۳ - بر پرورش قدرت تفکر افراد برای مواجهه صحیح با موقعیت‌های جدید تاکید می‌ورزند (آیزنر، ۱۹۸۵). باید توجه داشت که تغییر محتوای برنامه درسی برای دستیابی به هدف یاد شده - نظر پیشرفت‌گرایان - لازم، اما ناکافی است. به همین دلیل، توجه به پرورش تفکر همچنان باید مد نظر قرار گیرد تا فراگیران قادر باشند با مسائل عملی و جدید به نحوی موثر و کارآمد مواجه شوند و از عهده حل مسائل مربوط به خویش برآیند. در این رویکرد، قوای فکری دانش‌آموزان، اموری فرض می‌شود که می‌توان با به‌کارگیری در درس‌هایی نظیر ریاضی، علوم و نیز حل مسائل اجتماعی آنها را ورزیده ساخت و امیدوار بود تا در آینده از پس حل مسائل پیش رو برآیند.

تحلیل محتوای فلسفه‌های تربیتی از منظر پرورش تفکر

یکی از منابع نظری پشتیبان فعالیت‌های تربیتی که جهت بخش و معیار نظام تربیتی و حرکت‌های آن به شمار می‌رود، فلسفه تعلیم و تربیت است. به سخن دیگر رسالت هر نظام آموزشی و نقاط تمرکز برنامه درسی و چشم انداز آن در هدف‌ها، مبانی و اصول آن بازنمایانده می‌شود. اسناد پشتیبان نظام آموزشی می‌توانند حالت آرمانی آن را منعکس سازند. این‌گونه اسناد که آرمان‌ها و زیرساخت‌های نظام آموزشی را فراهم می‌آورند، نقطه شروع بررسی هر نظامی خواهند بود و هرگونه کاستی یا عدم انسجام آنها به گونه‌ای عمیق و وسیع در نظام آموزشی منعکس خواهد شد. به همین دلیل یکی از مراحل بررسی و ارزیابی وضع موجود یک نظام آموزش، بررسی اسناد پشتیبان آن است. از این منظر، اسناد پشتیبان یک نظام عبارتند از فلسفه و مبانی زیرساز آن، غایت‌ها و هدف‌های آن و نیز اصولی که نظام را از مبانی به سمت هدف‌ها رهنمون می‌سازد. این هدف‌ها و اصول نیز به نوبه خویش در راهنماهای برنامه‌های درسی بازتاب می‌یابند. این نوع ارزیابی کلان می‌تواند جهت‌گیری‌های کلان یک نظام آموزشی را در مورد یک

^۱. Eisner

^۲. critical theory

^۳. rational humanism

مسئله مشخص سازد و نیز ضعف‌های بنیادین آن را معلوم نماید. البته باید توجه داشت که بسنده کردن به این نوع بررسی و نادیده گرفتن ارزیابی‌های عملی و کارکردی و بررسی هدف‌های پنهان حاکم بر نظام آموزشی و برنامه درسی پنهان می‌تواند منجر به نوعی اعوجاج در فرایند بررسی و رفتن به سمت نوعی ایده‌آل‌گرایی خام و کلی‌گرایی مبهم شود. در عین حال، این نوع بررسی اسنادی می‌تواند در کنار بررسی‌های کارکردی، تصویری روشن از وضعیت یک نظام آموزشی ترسیم سازد. تصویری که نمایانگر ضعف‌ها، قوت‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای پیش روی آن است (رضایان، ۱۳۸۳) و می‌تواند متخصصان را در شناخت و رفع کاستی‌ها و فهم و تقویت قوت‌ها یاری کند.

بنابراین، این پژوهش با تمرکز بر سه فلسفه تعلیم و تربیت نگاشته شده در نظام تربیتی جمهوری اسلامی ایران در تلاش است تا این اسناد را بر اساس سازه‌ای از تفکر تحلیل نماید. این سه سند عبارتند از «پژوهش برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»، نوشته خسرو باقری (۱۳۸۰)، «فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی» نوشته جمیله علم الهدی (۱۳۸۶) و «فلسفه آموزش و پرورش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» نوشته گروه کمیته نظری سند ملی آموزش و پرورش (۱۳۸۸).^۱ در این نوشتار، این سه فلسفه به ترتیب با نام‌های فلسفه اول، دوم و سوم شناخته می‌شوند. در ادامه، ابتدا این سازه و مقوله‌های آن تبیین می‌شود، سپس نتایج به دست آمده از تحلیل محتوا مورد بررسی قرار می‌گیرند.

تدوین سازه

مرور مفهوم پردازی‌های مختلف در باب تفکر نشان می‌دهد که از منظرهای مختلف و با پیش فرض‌های متعدد می‌توان تفکر را مورد تحلیل قرار داد و مؤلفه‌های قوام بخش آن را سامان بخشید. در این میان، مبانی معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی بیش از سایر مبانی در تکوین این سازه نقش دارند. برای نمونه، هنگامی که در نگاه معرفت‌شناختی، سازه‌گرایی ترجیح می‌یابد - به ویژه در دیدگاه‌های مربوط به تفکر خلاق (طبقه بندی هالپرن و استرنبرگ) - بیشتر تولید و ابتکار مد نظر قرار می‌گیرد و هم‌آوایی با واقعیت به حاشیه می‌رود. بر این اساس، مشخص ساختن موضع مختار در میان سامان‌های مختلف مبانی

^۱ هر یک از این اسناد ویراست‌های متعددی داشته‌اند. ویراست‌های مورد استفاده در تحلیل محتوای صورت گرفته در این پژوهش عبارتند از: «فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» نوشته خسرو باقری (۱۳۸۷) انتشارات علمی-فرهنگی «نظریه اسلامی تعلیم و تربیت»، نوشته جمیله علم الهدی، انتشارات دانشگاه امام صادق (ع) و سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش و «بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»، نوشته علیرضا صادق زاده و همکاران (۱۳۸۸).

انسان شناختی و معرفت شناختی، امری ضروری است. بدون داشتن چنین مبنایی، انتخاب یک سازه متناسب از میان سازه های موجود یا سامان بخشی به سازه ای جدید امکان پذیر نخواهد بود.

سازه مورد استفاده در این نوشتار بر اساس نظریه اسلامی عمل و با تحلیل مفهومی مفهوم تفکر تدوین یافته است. نظریه اسلامی عمل که زمینه ای فلسفی برای علوم انسانی- اسلامی به شمار می رود، منظر معرفت شناختی و انسان شناختی ویژه ای را ایجاد می کند. منظر معرفت شناختی دیدگاه یاد شده، واقع گرایی سازه گرا و دیدگاه انسان شناختی آن، انسان عامل است. تعبیر واقع گرایی سازه گرایانه، به طور عمده، در زمینه معرفت شناسی به کار می رود. این دیدگاه که از نسبت ویژه ای میان واقع گرایی و سازه گرایی حکایت دارد در سال های اخیر در اردوگاه واقع گرایان و جهت تعدیل موضوع آن به کار رفته است. افرادی چون فریتز والتر^۱ و خسرو باقری نسخه های متنوعی از آن را ارائه نموده اند. در این نوشتار، نسخه ای از این دیدگاه مورد استفاده قرار گرفته که توسط باقری (۱۳۸۹) ارائه شده است. دیدگاه واقع گرایی سازه گرا در پی آن است تا اکتشافی بودن و واقع گرایی علم و سازه ای بودن علم یا تناظر آن با نیازهای آدمی را در کنار یکدیگر جمع نماید. نحوه جمع این دو جنبه این گونه است: واقعیت اشیاء از منظر آدمی، پیچ در پیچ و پوشیده است. هنگامی که او قصد دستیابی به این واقعیت را دارد، تلاش می کند تا با ساختن طرحواره های ذهنی مختلف و تطبیق آنها با واقعیت یاد شده، آن را فراچنگ خویش آورد. در این حالت، فراچنگ آوردن واقعیت به معنای نائل شدن به ساخت طرحواره ای است که از نگاه انسان با واقعیت یاد شده متناسب باشد. البته باید توجه داشت که سنجش میزان این تناسب نیز به گونه ای مستقل از آدمی امکان پذیر نیست و همواره میزانی از مداخله انسان باقی خواهد ماند. در اینجا ویژگی اکتشافی و اختراعی علم به شدت در هم تنیده اند و فرو کاستن یکی به دیگری به از دست رفتن جنبه ای از فرایند تکوین و اعتباربخشی معرفت خواهد انجامید. زیرا حتی احراز کشف نیز در قالب سازه های ابداعی و در نظام ساماندهی شده توسط آنها صورت می گیرد.

خاستگاه انسان شناختی این دیدگاه نیز با تاکید بر عامل بودن انسان در فرایند شناخت بر نقش سازه های بر ساخته عالمان در مواجهه آنها با واقعیت تاکید می ورزد و آدمی را آینه منفعل واقعیت نمی داند. این دیدگاه، در مقابل معتقد است که عالمان با صورت بندی سازه هایی در تکوین معرفت دخالت می کنند و نقشی فعال در این عرصه ایفا می نمایند. به سخن دیگر، در یک سو، واقعیتی قرار دارد که دغدغه عالم، شناخت آن است و در سویی دیگر، عالمی قرار دارد که قرار گرفتن آن در زمینه تاریخی- اجتماعی

^۱. Walner

خاص، او را بر آن می‌دارد تا دنیا را از پشت این قاب متافیزیکی ویژه بنگرد. این پیش فرض‌های متافیزیکی در ساخت سازه‌ها به کار می‌آیند و در نهایت، با همین سازه‌هاست که واقعیت - بخشی از واقعیت - به چنگ می‌آید (باقری و سجادی، ۱۳۹۰).

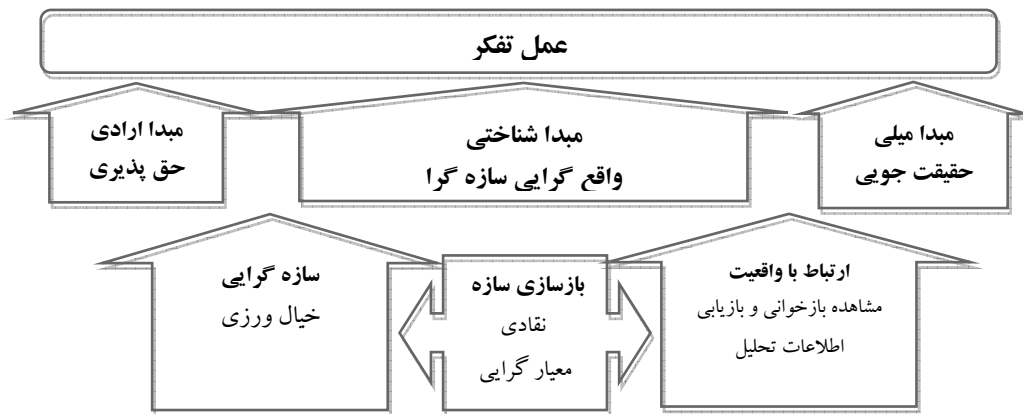
از سوی دیگر، جایگاه مرکزی عمل در این نظریه و مبتنی ساختن آن بر مبادی سه‌گانه منجر به نگاهی چند بعدی به امور مختلف از جمله تفکر می‌شود. این نگاه، تفکر را از منظومه شناختی صرف خارج ساخته و نیروهای میلی و در نهایت ارادی را نیز در آن وارد می‌سازد. در این حالت، نهادینه گشتن تفکر علاوه بر زمینه‌ها و مهارت‌های شناختی نیازمند بسترهای میلی و ارادی ویژه‌ای نیز خواهد بود. در سال‌های اخیر بسیاری از اندیشمندان با توجه به زمینه‌های انگیزشی و میلی تفکر، پرداختن به آنها را از پرداختن به زمینه‌های شناختی تفکر مهم‌تر و اولی‌تر دانسته‌اند. از جمله پرکینز، جی و تیشمن (۱۹۹۵) با طرح مفهوم «فرهنگ تفکر»^۱ آن را بیشتر امری از جنس گرایش و تمایل دانسته و تلاش نموده‌اند تا با جهت بخشی به گرایش‌های دانش‌آموزان، تفکر را در کلاس درس نهادینه و فراگیر سازند. مبنای مؤلفه‌های شناختی تفکر بر اساس این دیدگاه، نظریه واقع‌گرای سازه‌گراست. از این رو، در حیطه شناختی تفکر، آدمی باید از یک سو با واقعیت‌ها در آمیزد، در مورد آنها بیندیشد و از منظرهای مختلف به آنها بنگرد و از سوی دیگر، با ساخت سازه‌های متنوع و متعدد از زوایای مختلف به این واقعیت‌ها نزدیک شود و تلاش نماید تا آنها را با تورهای مختلف خویش شکار کند. بنابراین، در حیطه شناختی تفکر، آدمی همان‌گونه که نیازمند برقراری ارتباط موثر با محیط پیرامون خویش و امور مورد مطالعه خویش است، محتاج خیال‌ورزی و توانمندی ابداع و خلق نیز هست. مشاهده، بازخوانی و بازیابی اطلاعات و نیز تحلیل بیشتر در پی برآوردن هدف نخست - برقراری ارتباط موثر و واقع‌گرایانه با محیط پیرامون و امور مورد مطالعه - و خیال‌ورزی و تحلیل بیشتر معطوف به تحقق نیاز دوم - خلق الگوهای جهت‌مدل نمودن واقعیت - هستند. از سوی دیگر، نحوه پیوند این دو مجموعه و نیز واکاوی، نقادی و بازسازی سازه‌ها در راستای نزدیک شدن به واقعیت، امری است که فرایند تفکر را از سکون و رکود رها می‌سازد و حرکت فرا رونده آن را حمایت می‌کند. پرسشگری، نقادی و معیار گرایی، مشاهده‌های واقعی را به سازه‌های انسانی پیوند می‌زنند، دریافت‌های پیشین را مورد تردید و بازبینی قرار می‌دهند، میزان کارایی و هم‌آوایی سازه‌ها با واقعیت‌ها را می‌سنجند و در نتیجه، جریان تفکر را به سوی حقیقت هدایت می‌کنند. زیرا از

^۱. Culture of thinking

حقانیت و درستی سازه‌ها می‌پرسند، آنها را در چهارچوب‌هایی نقد می‌کنند و از این طریق، تناسب، انسجام و همگرایی سازه‌ها با واقعیت را می‌سنجند.

همان‌گونه که بیان شد نظریه اسلامی عمل، تفکر را نیز به صورت عملی صورت بندی می‌کند که علاوه بر مؤلفه های شناختی، نیازمند مؤلفه های میلی و ارادی نیز هست. مؤلفه حقیقت جویی در مقام مؤلفه ای میلی، جریان تفکر را از اراده های کزتابانه برکنار می‌دارد و می‌تواند جریان صحت و اعتبار آن را تا اندازه ای تضمین نماید. مؤلفه های ارادی تفکر که بیش از سایر مبادی نزدیک به وقوع عمل واقعی هستند، بیشتر در زمینه سازی عملی و ایجاد موقعیت‌هایی واقعی جهت تفکر تجسم می‌یابند. این مؤلفه‌ها بیشتر به صورت حق پذیری ظهور می‌یابند. ارتباط مبادی عمل تفکر با مقوله های سازه تفکر در شکل (۱) نشان داده شده است

شکل ۱: ارتباط مبادی عمل تفکر با مقوله های سازه تفکر



بدین ترتیب سازه ای متشکل از هفت مؤلفه یا مقوله اصلی را می‌توان در نظر گرفت که مؤلفه‌های مورد نیاز در فرایند جامع تفکر را در بر دارد. این مؤلفه‌ها عبارتند از: مشاهده، بازخوانی و بازیابی اطلاعات، تحلیل، خیال ورزی، نقادی، معیار گرایی، حقیقت جویی و حق پذیری.

مقایسه این سازه با دیدگاه‌های مختلف از تفکر نشان می‌دهد که این سازه به شکل حاضر در هیچ یک از طبقه بندی‌ها (۳۵ طبقه بندی ذکر شده در گزارش) حضور ندارد. از سوی دیگر، این سازه را می‌توان متأثر از دیدگاه‌های مختلف دانست. در حالی که در بخش خیال ورزی، بیشتر ویژگی‌های تفکر خلاق مد نظر قرار گرفته است؛ بخش نقادی، متوجه ویژگی‌های تفکر انتقادی بوده است. آنچه در این

میان باید مد نظر قرار گیرد، مبتنی بودن این سازه بر اساس مبانی معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی اسلامی است که در بخش‌های پیشین مورد بحث قرار گرفت.

در مرحله بعد، این سازه متناسب با فضای فلسفه‌های تعلیم و تربیت، بازبینی و متناسب‌سازی می‌شود. مطالعه اولیه فلسفه‌ها و نیز بررسی مؤلفه‌ها نشان داد که برخی مؤلفه‌ها ظرفیت پرداخت در فلسفه‌ها را نداشته‌اند. برای نمونه، انتظار می‌رود بحث تحلیل به دلیل ادغام با مؤلفه‌های دیگر نظیر ارتباط با واقعیت بازخوانی اطلاعات به صورت متمایز در فلسفه‌ها مورد نظر قرار نگیرد. همچنین مؤلفه‌هایی چون حق‌پذیری که ارتباط نزدیک‌تری با دنیای واقعی دارند، ردپای کم‌رنگی در عالم نظر دارند. از این رو، از فلسفه‌های تعلیم و تربیت انتظار نمی‌رود که به گونه‌ای صریح به آنها پردازند. بر اساس ملاحظه‌هایی از این دست، سازه تدوینی در این بخش نسبت به سازه عمومی تفکر، خاص‌تر و شامل برخی مقوله‌های گزیده از آن است. خرده‌مقوله‌های هر یک از این مؤلفه‌های اصلی به کمک روش تحلیل مفهومی و برقراری رابطه اندارجی میان آنها تدوین شده‌اند. در تدوین این خرده‌مقوله‌ها نحوه تجسم آنها در فلسفه‌های تعلیم و تربیت نیز مورد توجه قرار گرفته است. برای نمونه مؤلفه حقیقت‌جویی خود به دو زیرمؤلفه حیرت‌زا بودن برنامه درسی و نقش پرسشگری معلم و شاگرد تقسیم شده است. مقوله‌های سازنده سازه تفکر و زیرمقوله‌های آن به طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: سازه تفکر مورد تحلیل در فلسفه‌ها و مقوله‌های آن

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها
مشاهده	اعتبار شواهد در فرآیند تفکر
	ضرورت ارتباط با پدیده‌ها
بازخوانی و بازایی	جایگاه حافظه در تعلیم و تربیت
خیال و ورزی	خیال ورزی در تعلیم و تربیت
	زمینه‌های هنری تسهیل‌کننده خیال ورزی
	فرضیه‌سازی
نقادی	شک، طعن ورزی و نقادی
معیار‌گرایی	معیار در نقد، قضاوت و انتخاب
حقیقت‌جویی	حیرت‌زا بودن برنامه درسی
	پرسشگری

تحلیل محتوا

تحلیل محتوای سه فلسفه یاد شده به صورت مضمونی-کمی صورت گرفته است. در روش تحلیل محتوا، پس از تعیین فرضیه‌ها یا پرسش‌های تحقیق، تدوین روش مقوله بندی ضروری است (گال و همکاران، ۱۳۸۴). در این راستا، پس از تدوین سازه تفکر و مقوله های مربوط به آن، تحلیل فراوانی‌های هر از یک از مقوله‌ها نمایانگر حضور یا عدم حضور آن مقوله در نظر گرفته شده است. پژوهشگران در این بخش در شمارش تعداد حضور یا عدم حضور، از شمارش واژگان فراتر رفته و هر پاراگراف را به صورتی کل گرایانه و تحلیلی مورد توجه قرار داده‌اند. بر این اساس، حضور یا عدم حضور مقوله یاد شده به گونه ای تحلیلی-مضمونی مورد توجه قرار گرفته است.^۱

یافته‌ها

پس از شمارش نشانگرهای تحلیل سازه تفکر در هر یک از سه فلسفه مورد مطالعه، فراوانی موارد یافت شده چنانکه در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، گزارش شدند. نتایج بدست آمده حاکی از آن است که میزان پرداخت فلسفه نخست به تفکر و مقوله های آن بیش از دو فلسفه دیگر است. یک دلیل این تفاوت، توجه فلسفه نخست به امر تعلیم و تربیت و بسط توجه دو فلسفه دیگر به نظام مدیریت و مقتضیات حقوقی-سیاسی تربیت رسمی و عمومی است. از این رو، می‌توان گفت در حالی که فلسفه نخست، تنها به فرایند تعلیم و تربیت صورت گرفته میان مربی و متربی متمرکز است، دو فلسفه دیگر، نظام‌های بالاسری این فرایند را نیز مد نظر قرار داده‌اند و همین امر از میزان تمرکز آنها بر فرایند تعلیم و تربیت خالص کاسته است. این بسط توجه از فعالیت درجه نخست به فعالیت‌های درجه دوم، در فلسفه دوم در فصلی مجزا (فصل چهارم) و در فلسفه سوم به صورتی آمیخته صورت گرفته است. به نظر می‌رسد، پرداختن به این وجوه تربیت رسمی و عمومی در فلسفه‌هایی مجزا یا حداقل فصل‌هایی مجزا باعث حفظ انسجام فلسفه و تبیین کافی و وافی فرایند اساسی تربیتی صورت گرفته خواهد شد.

^۱. باید توجه داشت، تدوین و انتخاب این سازه بر اساس مبانی معرفت شناختی و انسان شناختی نظریه اسلامی عمل و انتساب یکی از فلسفه های مورد تحلیل به صاحب این نظریه- خسرو باقری- به دلایل زیر باعث سوگیری این بررسی نشده است: نخست آنکه مبانی یاد شده در فلسفه مورد بررسی به صورت ضمنی و گاه ناقص مورد توجه قرار گرفته اند. نتایج به دست آمده در بخشهای بعد و ضعف این فلسفه در یکی از بخش های مهم سازه- خیال ورزی- مؤید این ادعاست. دوم اینکه، توسعه دیدگاه عمل، تفسیر تفکر به منزله کنشی انسانی و تحلیل آن از این منظر، امری جدید است که در فلسفه یاد شده اثری از آن نیست. سوم اینکه مبانی معرفت شناختی و انسان شناختی یاد شده به صورت ضمنی در دو فلسفه دیگر نیز مطرح بوده اند و نمی توان آنها را تنها به یکی از فلسفه ها منتسب دانست. برای نمونه فلسفه دوم (علم الهدی، ۱۳۸۶، ۹۹-۹۷) در تبیین چرخه ترجمه آیات که کل فعالیت های معطوف به تعقل انسانی را در بر می گیرد، هم بحث صدق ادعا و مطابقت با نفس الامر را مطرح می سازد- وجه واقع گرایی- و هم زاویه ی نمادین بودن عالم و تجلی بخشی قالب‌های مختلف ساخت انسان - وجه سازه گرایی- را مد نظر قرار می دهد. در فلسفه سوم نیز در بخش مبانی معرفت شناختی (صادق زاده و همکاران، ۱۳۸۸، ۲۲) مبنای ۴-۳- ۱ آمده است: «علم در عین کشف از واقع (از منظر معلوم)، محصول ابداع (از منظر عالم) است». در این بیان نیز واقع گرایی سازه گرا به خوبی قابل ملاحظه است.

جدول ۲: نتایج اولیه تحلیل محتوا

مقوله‌ها	زیر مقوله‌های سازه تفکر	فلسفه ۱	فلسفه ۲	فلسفه ۳	جمع
	تعداد صفحات	۳۳۸	۶۸۵	۳۷۴	
مشاهده	اعتبار شواهد در فرآیند تفکر	۱۴	۲۵	۰	۹
	ضرورت ارتباط با پدیده‌ها	۳۸	۴۱۲	۰	۲۰
بازخوانی و بازبایی	جایگاه حافظه در تعلیم و تربیت	۵۳	۶۱	۰	۴
خیال ورزی	خیال ورزی در تعلیم و تربیت	۷۱	۸۴	۰	۵
	زمینه‌های هنری تسهیل‌کننده خیال ورزی	۰	۹۳	۱۱۲	۵
	فرضیه سازی	۱۱۲	۰	۰	۲
نقدی	شک، طعن ورزی و نقادی	۱۲۵	۱۳۲	۱۴۳	۱۰
معیار گرایی	معیار در نقد، قضاوت و انتخاب.	۱۵۸	۱۶۹	۱۷۳	۲۰
حقیقت جویی	حیرت زا بودن برنامه درسی	۱۸۱	۱۹۱	۲۰۱	۳
	پرسشگری	۱۱۱	۰	۲۲۲	۳

۱. برای نمونه صفحه ۱۷۲ در بحث از مبنای مطابقت علم با واقع، صفحه ۱۹۰ در بحث از تکیه بر شواهد.
۲. برای نمونه در صفحه ۲۳۱ در بحث از اثبات واقعیت و نیز در صفحه ۳۳۳- در بحث از نظر شهید صدر در مبتنی شدن یقین موضوعی بر شواهد.
۳. برای نمونه در صفحه ۱۸۹ ارتباط با امر مورد مطالعه و نیز در صفحه ۱۷۲ مبنای اکتشافی بودن علم.
۴. برای نمونه در صفحه ۳۳۷ تاکید بر این امر که مشاهدات خاستگاه معرفت اند و نیز در صفحه ۱۸۹- در بحث از آغاز شدن فرایند ادراک با فعال شدن حواس.
۵. برای نمونه در صفحه ۱۹۲ در بحث از تکیه بر حقایق/ذخیره در حافظه.
۶. در صفحه ۳۳۹ در بحث از خاستگاههای معرفت.
۷. در صفحه ۱۸۰ مبنای ابداعی بودن علم/سازه پردازی.
۸. برای نمونه در صفحه ۱۲۴- در بحث از نحوه اتحاد افراد با عقل فعال که از طریق خیال ورزی صورت می گیرد.
۹. برای نمونه در صفحه ۲۳۸، در تاکید بر بیان هنری.
۱۰. برای نمونه در صفحه ۲۱۵ در تاکید بر خیال ورزی در تربیت هنری.
۱۱. برای نمونه در صفحه ۱۹۴ اصل فرضیه پروری.
۱۲. برای نمونه در صفحه ۱۵۵ لحاظ کردن خصیصه نقادی در عقل ورزی.
۱۳. برای نمونه در صفحه ۴۸۲ پرداختن به ضرورت ایجاد زمینه بحث های انتقادی در مورد ماهیت دانش.
۱۴. برای نمونه در صفحه ۱۷۰ بیان اهمیت پرورش نگرش نقادی در تربیت.
۱۵. برای نمونه در صفحه ۱۱۳ تاکید بر ارائه معیارها به متری.
۱۶. برای نمونه در صفحه ۲۲۰ در بحث از تربیت عقلانی ارزش مدار و وابستگی آزادی با معیار و تربیت.
۱۷. برای نمونه در صفحه ۱۷۰ بیان اهمیت مراجعه به معیارها در تفکر انتقادی.
۱۸. برای نمونه در صفحه ۱۷۹ در بحث از نگاه نمادینی و آیت گونه به همه موجودات.
۱۹. برای نمونه در صفحه ۲۲۱ در تاکید بر رمز آلود بودن عالم و نیز محتوای تربیتی.
۲۰. برای نمونه در صفحه ۲۸۹ الزام به مسئله محوری برنامه درسی.
۲۱. برای نمونه در صفحه ۱۹۶ در این بحث که سوال آغاز پژوهش است.
۲۲. برای نمونه در صفحه ۲۵۶ قرار دادن پرسشگری جزء هدف های تربیتی است.

کل موارد مرتبط با سازه تفکر	۳۳	۳۷	۱۱
-----------------------------	----	----	----

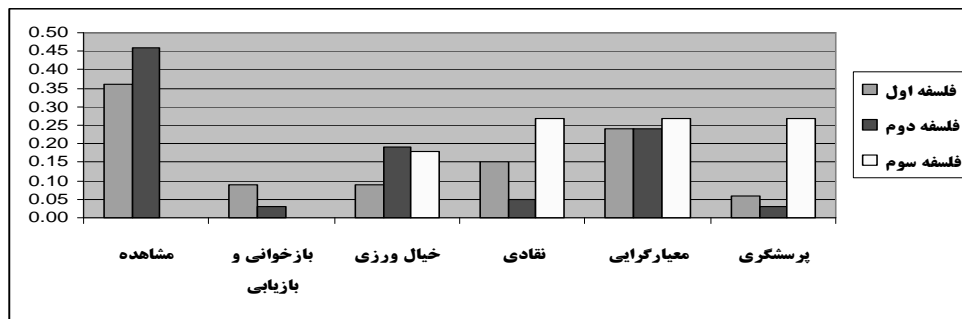
همچنین، از منظر نتایج به دست آمده می توان به مقایسه میان فلسفه های مختلف و میزان توجه آنها به مقوله های مختلف سازه تفکر پرداخت. توجه به نقش مشاهده در ارتباط یافتن با پدیده ها و نیز اعتبار داعیه های فکری در فلسفه نخست بیش از بقیه صورت گرفته است. نکته قابل تأمل در این مقوله، عدم پرداخت به آن در فلسفه سوم است. مقوله بازخوانی و بازیابی اطلاعات نیز در فلسفه سوم مورد توجه قرار نگرفته است. این بی توجهی و نیز توجه اندک فلسفه دوم به این مقوله را می توان بازتابی از واکنش فضای علمی تعلیم و تربیت ایران به نقش حافظه در تفکر به شمار آورد. واکنش تند این فضا در سال های اخیر به مسئله حافظه گرایی باعث شده تا توجه حداقلی به آن در این دو سند مهم شاهد باشیم. امری که می تواند نوعی بریدگی از واقعیت های پیشین را در امر تعلیم و تربیت به دنبال داشته باشد.

مقوله مهم دیگری که زایا بودن فرایند تفکر را بر عهده دارد، خیال ورزی است. این مقوله و زیر مقوله های معطوف به آن در فلسفه دوم بیش از دو فلسفه دیگر مورد توجه قرار گرفته است. عدم توجه به زیر مقوله های خیال ورزی در تعلیم و تربیت و فرضیه سازی در فلسفه سوم در مقام سندی رسمی نیز زنگ هشدار است که می تواند از هم اکنون در مورد نظام تربیتی مبتنی بر این سند به صدا درآید. همچنین عدم پرداخت به زمینه های هنری تسهیل کننده این امر در فلسفه نخست، توجه این فلسفه بدان را به نوعی توجه نظری صرف و دور از عمل تبدیل ساخته که نمی تواند در فعالیت های عملی تربیتی به ایفای نقش موثر پردازد. مقوله های نقادی و معیار گرایی از جایگاه مناسبی در هر سه فلسفه برخوردارند و به اندازه کافی به آنها پرداخته شده است. مقوله حقیقت جویی نیز در مقایسه با سایر مقوله ها کمتر مورد توجه قرار گرفته است. شناختی دیدن امر تفکر و عدم توجه به زمینه های میلی آن را می توان از علل این کم توجهی به شمار آورد. یکی دیگر از بحث های مطرح در نتایج میزان تعادل فلسفه ها در پرداختن به مقوله های مختلف مداخله کننده در فرایند تفکر است. چنانکه در نمودار (۱) ملاحظه می شود، فلسفه اول شامل همه مقوله هاست و میزان توجه فلسفه سوم به مقوله های حاضر- غیر از مشاهده و بازخوانی و بازیابی اطلاعات- از تعادل بیشتری برخوردار است. منظر دیگری که در بررسی فلسفه ها رخ می نمود، غلبه زمینه تربیتی اثر سوم در مقابل زمینه های فلسفی دو اثر نخست بود. به نظر می رسد، وجود اثری با زمینه های تربیتی جهت پیوند زدن لایه نظری به لایه سیاست گذاری، یکی از لوازم سند نویسی است. مقایسه فراوانی های به دست آمده از تحلیل محتوای سه فلسفه یاد شده به طور خلاصه در جدول (۳) و نمودار (۱) نشان داده شده است.

جدول ۳: نتایج قابل مقایسه تحلیل محتوا

مقوله‌ها	زیر مقوله های سازه تفکر	فلسفه ۱	فلسفه ۲	فلسفه ۳
مشاهده	اعتبار شواهد در فرآیند تفکر	۱۱٫۸	۷٫۳	۰٫۰
	ضرورت ارتباط با پدیده‌ها	۲۳٫۷	۱۷٫۵	۰٫۰
بازخوانی و بازیابی	جایگاه حافظه در تعلیم و تربیت	۸٫۹	۱٫۴	۰٫۰
خیال ورزشی	خیال ورزشی در تعلیم و تربیت	۳٫۰	۵٫۸	۰٫۰
	زمینه های هنری تسهیل کننده خیال ورزشی	۰٫۰	۴٫۳	۵٫۳
	فرضیه سازی	۵٫۹	۰٫۰	۰٫۰
نقادی	شک، طعن ورزشی و نقادی	۱۴٫۸	۲٫۹	۸٫۰
معیارگرایی	معیار در نقد، قضاوت و انتخاب.	۲۳٫۷	۱۳٫۱	۸٫۰
حقیقت جویی	حیرت زا بودن برنامه درسی	۳٫۰	۱٫۵	۲٫۷
	پرسشگری	۳٫۰	۰٫۰	۵٫۳
کل موارد مرتبط با سازه تفکر - به صورت قابل مقایسه		۹۷٫۸	۵۴٫۱	۲۹٫۴

نمودار ۵: مقایسه وضعیت سازه تفکر در سه فلسفه مورد مطالعه



نتیجه گیری

چنانکه اشاره شد، تفکر و مقوله های مربوط به آن از جمله مؤلفه های اساسی نظام های تربیتی است که در زمره هدف های اساسی به آنها پرداخته می شود. این پژوهش ضمن بررسی سه فلسفه تربیتی

نگاشته شده در نظام تربیتی جمهوری اسلامی ایران، سازه تفکری خویش را بر اساس نظریه اسلامی عمل تکوین بخشید. تحلیل محتوای سه سند یاد شده بر اساس این سازه نشان می‌دهد که پرداخت متعادل به مقوله های سازه تفکر صورت نگرفته و برخی مقوله های آن از جمله بازیابی و بازخوانی اطلاعات کمترین میزان توجه و برخی دیگر چون مشاهده و نقادی بیشترین توجه را خویش اختصاص داده‌اند. همچنین، در فلسفه های یاد شده به زیر مقوله پرسشگری در مقام مؤلفه ای مهم از سازه تفکر کمترین میزان توجه شده است. نادیده گرفته شدن مقوله بازخوانی و بازیابی اطلاعات در فرایند تفکر را می‌توان نوعی واکنش در فضای علمی تعلیم و تربیت ایران به بحث حافظه محوری به شمار آورد که در دهه های اخیر، الگوی کلان مطرح در عمل تربیتی کشور بوده است. مقوله دیگری که به ویژه در دو فلسفه نخست و دوم، کمترین میزان توجه را بعد از بازیابی و بازخوانی اطلاعات به خود جلب نموده، مقوله حقیقت جویی و به ویژه زیر مقوله پرسشگری است. مطرح بودن پرسش در مقام، آغازگر فرایند تفکر و پیش برنده آن، این توجه اندک را زنگ هشدار قلمداد می‌کند که فرایند تفکر را با چالش مواجه خواهد ساخت. به سخن دیگر، عدم توجه به پرسشگری و به دنبال آن حقیقت جویی به عنوان موتور محرک فرایند تفکر و نیز ضامن صحت آن در عین افزایش احتمال توقف فرایند تفکر، اعتبار و صحت آن را نیز خدشه دار خواهد کرد.

میزان توجه به مقوله مشاهده در دو فلسفه نخست و دوم نشان از فراهم سازی مناسب زمینه های اولیه تفکر در زمینه های مختلف است. ضرورت ارتباط اولیه با پدیده‌ها از جمله زمینه های اساسی اولیه فرایند تفکر در هر عرصه است که در این دو فلسفه مورد توجه کافی قرار گرفته است. نکته قابل تأمل در مورد این مقوله، عدم توجه فلسفه سوم در مقام سندی رسمی است. به نظر می‌رسد، این عدم توجه فرایند تفکر را به صورتی خیالی و جدا از واقعیت شکل دهد و همین امر، واقع گرایی این فرایند را با چالش مواجه می‌سازد و آن را به صورتی فارغ از زمینه های واقعی پیش خواهد برد. از این رو، این عدم توجه را باید جدی گرفت و برای آن چاره ای اندیشید.

نقادی و معیار گرایی دو مقوله ای هستند که فرایند تفکر را به ویژه در زمینه های اجتماعی و اخلاقی هدایت می‌کنند و آن را از یک سو به گذشته مرتبط می‌سازند- مقوله معیار گرایی این وظیفه را بر عهده دارد- و از سوی دیگر به افق‌های پیش رو متصل می‌سازند- مقوله نقادی این امر را محقق می‌سازد. توجه مناسب به این دو مقوله در فلسفه‌ها و به ویژه فلسفه سوم، تفکر اجتماعی و اخلاقی را در این فلسفه‌ها از قوت ویژه برخوردار ساخته است.

در نگاهی کلی و با در نظر گرفتن دیدگاه معرفت‌شناختی پشتیبان سازه-واقع‌گرایی سازه‌گرا-می‌توان گفت که قطب واقع‌گرایی در فلسفه‌های مورد بررسی، قوی‌تر از قطب سازه‌گرایی است. این امر می‌تواند با توجه نامتعادل به واقعیت و دور ماندن از تخیل و فرضیه‌پردازی، نظام آموزشی را به ورطه واقع‌زدگی کشاند و افق‌های تغییر، تحول و نوآوری را در دانش‌آموزان از دسترس دور سازد. این وضعیت، نشانگر ضعف جهت‌گیری‌های کلی در ضمانت تحقق تفکر به ویژه خلق اندیشه‌های نو است. یافته‌های این پژوهش مسیرهای پژوهشی جدیدی را نیز پیش روی پژوهشگران می‌گشاید. بر اساس این نتایج، در فلسفه‌های پشتیبان نظام آموزشی مقوله پرسشگری کمترین میزان توجه را به خود داشته است. عدم پرداخت فلسفی به این مقوله، باعث بروز آشفتگی مفهومی در به‌کارگیری آن در حیطه‌های برنامه‌درسی خواهد شد. امری که باید مورد توجه بیشتر قرار گیرد. همچنین، عدم تبیین انواع پرسش در اسناد فلسفی باعث می‌شود تا حضور مؤثری در تدریس از آن نبینیم. پیشنهاد این تحقیق بر تبیین فلسفی پرسش و جایگاه آن در تقویت تفکر است. از سوی دیگر، نادیده‌انگاشتن بازخوانی و بازیابی اطلاعات در فرایند تفکر می‌تواند باعث ظهور گونه‌های آسیب‌زایی از آن در برنامه‌درسی شود. پرداختن به این مقوله و تلاش در جهت تبیین فلسفی و متعادل آن از جمله پیشنهادهایی است که باید توسط فیلسوفان تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد. توجه به مقوله خیال‌ورزی و تبیین فلسفی آن در اسناد پشتیبان نیز از جمله پیشنهادهای دیگری است که باید در سطح سیاست‌گذاری به آن توجه داشت. پژوهش‌های آینده می‌توانند با سازه‌هایی متفاوت صورت گیرند و هدف تفکر را در سایر اسناد پشتیبان برنامه‌درسی پی‌جویی نمایند. در این میان تأکید بر فرایندهای ترکیبی تفکر از جمله حل مسئله و پژوهش از جمله موارد اساسی است که در این پژوهش مورد توجه قرار نگرفته است. از سوی دیگر، مجموعه آسیب‌شناسی‌های تفکر در نظام تربیتی باید با انجام مشاهده‌های میدانی در عرصه عمل تعلیم و تربیت کامل شود.

منابع

- امام جمعه، سید محمد رضا (۱۳۸۵). *نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکوران: ارائه چهارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران*. (رساله دکتری منتشر نشده) دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *درآمدی به فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران*. جلد ۲، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس (۱۳۹۰). *اهداف درس تاریخ بر اساس رویکردی اسلامی در فلسفه برنامه درسی*. پژوهش های برنامه درسی، ۱(۱)، ۱۱-۱۳۸.
- پیترز، آراس و هرست، پل (۱۳۸۹). *منطق تربیت*. ترجمه فرهاد کریمی، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۷). *آموزش تفکر خلاق به نوجوانان: رویکرد پژوهش محور*. اندیشه های نوین تربیتی (۳)، ۴-۲۹-۵۳.
- سریع القلم، محمود (۱۳۸۲). *عقلانیت و آینده توسعه یافتگی ایران*. تهران: مرکز پژوهش های علمی و مطالعات استراتژیک خاورمیانه.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۳). *بررسی اجمالی نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گال، مردیت و همکاران (۱۳۸۴). *روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی*. ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، چاپ دوم، تهران: انتشارات سمت.
- مارزانو، رابرت جی. (۱۳۸۰). *ابعاد تفکر در برنامه ریزی درسی و تدریس*. ترجمه قدسی احقر، تهران: انتشارات یسپرون.
- مایرز، چت (۱۳۷۴). *آموزش تفکر انتقادی*. ترجمه خدایار ابیلی، تهران: انتشارات سمت.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press: Colorado.
- Ashman, A. F. & Conway, R. N. F. (1997). *An introduction to cognitive education: Theory and applications*. London: Routledge.
- Debono, E. (2003). *Serious creativity Power Lateral thinking to Create New Ideas*. New York: Harper Business.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Hery Begnery.
- Eisner, E.W. (1985). *Cognition and curriculum*. New York: Teacher Colleg Press.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ekval, G. (1993). *Innovation and creativity*. London: Open University Press.
- Gilford, J. (1959). *Trends in creativity*. New York: John Wiley Press.
- Halpern, D. F. (1994). A national assessment of critical thinking skills in adults: Taking steps towards the goal. In A. Greenwood, (Ed.), *The National assessments of the college student learning: Identification of the skills to be taught, learned and assessed*. Washington, D. C: National center for educational statics.

- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, M. O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J. (2004). *Timss 2003 international science report*. IEA.
- Moseley, D., Baumfield V, Elliott J, Higgins S, Miller J, Newton DP (2006). *Frameworks for thinking: A handbook of teaching and learning*. London: Cambridge Press.
- Peters, R. S. (1987). *The logic of education*. London: Routledge.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Sanfrancisco: Josey Bass.
- Strenberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179.
- Tishman, S., Perkins, D. N., & Jay, E. (1995). *The thinking classroom: Learning and teaching a culture of thinking*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Watson. G. B. & Glaser. E. M. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual. Forms A and B*, San Antonio, TX: psychological corporation.
- Zentmehylie, T. (2003). *A system perspective on creativity*. London: Sage publication.