

آموزش فلسفه با رویکرد پرورش تفکر انتقادی و مقایسه آن با سبک سینیو^۱

جمیله فاطمی^۲

چکیده

یکی از شیوه‌های فعال و نوین آموزش تفکر فلسفی، روش «تفکر انتقادی» است. این شیوه از ابداعات ماتیو لیپمن و رابرت انیس است که مبتنی بر اصول کنجکاوی اندیشمندان، عینیت‌گرایی، انعطاف‌پذیری، گستردگی فکر، شک‌گرایی معقول و روشمند بودن است. مسئله مهم و قابل طرح این است که فیلسوفان اسلامی و به طور مشخص ابن‌سینا به عنوان فیلسوف مروج تفکر فلسفی تا چه اندازه شیوهی تفکر انتقادی را در مسیر ترویج فلسفه و رشد تفکر فلسفی به کار بسته است. با بررسی آثار ابن‌سینا و شیوه‌های عملی او مشخص می‌شود که وی در نقد و تحلیل اندیشه‌های عوام و خواص، در نحوه برخورد با نقادان معاصرش، در مناسبات علمی با شاگردانش، در تثبیت و ترویج تفکر منطقی (برهانی) در فلسفه به شیوهی «تفکر انتقادی» برخورد کرده است.

واژگان کلیدی

آموزش فلسفه، تفکر فلسفی، تفکر انتقادی، ابن‌سینا

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۷/۲۹؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۲/۱۳

۲- عضو هیأت علمی گروه فلسفه و کلام دانشگاه پیام نور

طرح مسئله

ناکارآمدی روش سنتی سخنرانی در تدریس فلسفه، در پرورش افرادی متفکر، خلاق، نقاد و استدلالگر، اساتید این درس را در کشوهای پیشرفته به کاربرد سبک‌های نوین از جمله سبک تفکر انتقادی برانگیخته است. از نظر ادی نهمیاس، استاد فلسفه دانشگاه فلوریدا، سخن از چگونگی تدریس فلسفه، دارای ارزش و مستلزم تفکری عمیق است. او خود سبکی جدید را برگزیده است (فاطمی، ۱۳۹۲، ص ۴۳-۴۷).

لیپمن نیز به عنوان استاد فلسفه در دانشگاه کلمبیا، با مشکل فقدان یا نقصان قدرت استدلال، قضاوت و داوری نزد دانشجویان خود روبرو شد و از سال ۱۹۶۰ تا ۱۹۹۰ مطالعات فراوانی را در تحلیل این مشکل و رفع آن سامان داد. از نظر وی دانشجویان امروزی از نظر توانایی تفکر انتقادی و خلاق پرورش نیافته‌اند. وی برای حل این مشکل از میان سبک‌های نوین آموزش سبک آموزش فلسفه با رویکرد پرورش تفکر انتقادی را برگزید. به علاوه در نظریه خود سبک‌های آموزش دوره کودکی را مورد انتقاد قرار داد و به منظور تقویت قوای فکری افراد نظریه «آموزش فلسفه به کودکان» را مطرح کرد. به دنبال او، دیگر اساتید دانشگاه‌های آمریکا نیز به همین روش روی آوردند. بعدها انجمنی به نام تفکر انتقادی توسط ریچارد پاول تشکیل شد که هم اکنون نیز فعال است. "ICAT" نیز نام مرکزی بین‌المللی است که سال‌هاست برای ارزیابی نظام برتر تفکر تأسیس شده است. در پایگاه الکترونیکی انجمن و مؤسسه مذکور، فعالیت‌های آن‌ها، به همراه مقالاتی در مورد تفکر انتقادی قابل مشاهده است (همان، ص ۶۰-۶۱).

از مهم‌ترین اهداف تفکر انتقادی پرورش قوه نقد و استدلال، تفکر خلاق، مهارت پژوهشگری، مهارت حل مسئله، خودآگاهی و خوداندیشی، استقلال در اندیشه‌ورزی و دوری از سطحی‌نگری و در نهایت پرورش انسان‌های اندیشه‌ورز است. ذکر این نکته حائز اهمیت است که واژه «انتقادی» به معنای نگاه اعتراض‌آمیز داشتن نیست، بلکه معنای عامی دارد که نقد تیزبینانه و بی‌طرفانه تنها بعدی از ابعاد آن است. در متن مقاله به تعاریف گوناگونی که اندیشمندان این حوزه ارائه کرده‌اند، اشاره خواهد شد. از عمده‌ترین نظریه‌پردازان آن رابرت انیس، ماتیو لیپمن و رابرت اشتن برگ هستند. از نظر لیپمن، معلمان و اساتید باید فرایندهای شناختی این شیوه را درک کنند و با وظایف و مهارت‌ها و موقعیت‌هایی که این فرایندها به کار گرفته می‌شوند، آشنا باشند و فعالیت‌های متنوع کلاس درس که این فرایندها را بارور می‌سازند، به کار گیرند (Lipman, 1997, P.245).

ضرورت ایجاد تغییر در روش سنتی تدریس فلسفه در ایران

امروزه در برخی از کشورها حتی دروس حفظی چون تاریخ، از پایین‌ترین مقطع (ابتدایی) تا مقاطع دانشگاهی با روش‌های فعال و نوین از جمله روش تفکر انتقادی تدریس می‌شود. بدیهی است اگر چنین روش‌های فعالی برای دروس حفظی قابل اجرا و ثمر بخش بوده است، طبعاً برای دروس تحلیلی هم‌چون فلسفه از کارایی بیش‌تری برخوردار خواهد بود. از آن گذشته بنا به دلایل زیر به هیچ وجه روش سخنرانی صرف برای درس فلسفه مناسب نیست.

۱- نخستین فیلسوفان یونانی چون سقراط و افلاطون، هم‌چنین برخی از فلاسفه اسلامی آرا خود را در قالب سخنرانی صرف ارائه نمی‌کردند، بلکه روش آنان غالباً پرسش و پاسخ یا مباحثه و مناظره با مخاطبان یا شاگردان بوده است. علاوه بر آن که از ایراد شک و شبهه و طرح پرسش توسط شاگردان و نقدهای آنان استقبال کرده و بادقت و صرف وقت و حوصله بدیشان پاسخ داده‌اند. البته ما قصد نادیده گرفتن زحمات اساتید فلسفه را نداریم، بلکه معتقدیم که مسئله پرورش قوای فکری به عنوان بخش مهمی از برنامه آموزشی اساتید تلقی نمی‌شود؛ زیرا آن‌ها بیش‌تر وقت کلاس را به ارائه اطلاعات اختصاص می‌دهند و برای تقویت خردورزی دانشجویان کم‌تر تلاش می‌کنند.

۲- روش سخنرانی صرف با ماهیت و هدف فلسفه هم‌خوانی ندارد و در واقع نوعی نقض غرض است؛ زیرا ماهیت اصلی فلسفه اندیشه‌ورزی و هدف اصلی آن درست اندیشیدن و کشف حقیقت است نه انتقال اندیشه‌ها به دیگران. صرف تبیین آرا فلسفی هیچ شاگردی را فیلسوف یا نقاد یا اهل مناظرات فلسفی نمی‌کند، گرچه تا حدودی به تنویر افکار دانشجویان کمک می‌کند. شاید به همین دلیل است که کانت، کار فلسفه را آموختن اندیشیدن می‌داند نه آموزش اندیشه‌ها (برنر، ۱۳۸۰، ص ۹) و ویتگنشتاس فلسفه را نوعی فعالیت و پیکار علیه حیرت و سردرگمی عقل و هوش فرض می‌کند (کالینسون، ۱۳۷۹، ص ۳۴). بنابراین به کار بستن روش سخنرانی و عدم رویکرد به سبک‌های نوین و فعال به نقض غرض فلسفه منتهی خواهد شد.

۳- تدریس فلسفه در قالب سخنرانی عملاً در طی سال‌های متمادی از بوته امتحان ناموفق بیرون آمده است. نگاهی گذرا به موضوعات پایان‌نامه‌های دانشجویی در مقاطع کارشناسی ارشد و حتی دکتری به خوبی بیانگر ناکارآمدی این روش است. بسیاری از فارغ‌التحصیلان این رشته در پایان‌نامه‌های خود یا به تبیین و تشریح و تطبیق آراء می‌پردازند یا سیر تاریخی مباحث فلسفی را بررسی می‌کنند و نتیجه کارشان کم‌تر به ارائه ایده‌های جدید ختم می‌شود.

۴- با مقایسه کردن روش سخنرانی با روش‌های فعال و نوین تدریس، معایب اصلی این شیوه به صورت‌های زیر نمود پیدا می‌کند: عدم فعالیت دانشجویان در فرآیند تدریس؛ ترویج و تثبیت سبک

انفعالی؛ بی‌توجهی به پرورش تفکر نقاد و خلاق دانشجویان؛ عدم رشد استعداد‌های کلامی و استدلالی؛ ناتوانی آنان در به کار بستن اندیشه خود برای حل معضلات فلسفی و رفع ابهامات احتمالی. بدیهی است برخی از این معایب به عدم رعایت مراحل و شرایط این روش مربوط می‌شود. به عنوان مثال جمع‌بندی و نتیجه‌گیری در آخر سخنرانی و پرسش از دانشجویان درباره برخی نکات مهم و پاسخ به سؤالات دانشجویان از آخرین مراحل این روش است. در حالی که تعدادی از اساتید سخنرانی خود را تا دقایق پایانی کلاس ادامه می‌دهند و به محض اتمام سخنرانی کلاس را ترک می‌کنند. به هر حال شاید بتوان روش سخنرانی را برای کلاس‌های پرجمعیت مناسب دانست؛ اما در کلاس‌های کم‌جمعیت مانند کلاس‌های کارشناسی ارشد و دکتری که امکان اجرای روش‌های فعال وجود دارد، چندان مناسب نیست.

تاریخچه تفکر انتقادی و روش‌های فلاسفه در پرورش تفکر

توجه به تفکر انتقادی و علاقه به رشد قوای فکری در محافل آموزشی پدیده جدیدی نیست و منشاء آن به مکتب سقراط و افلاطون بر می‌گردد. سقراط با پرسش‌های ماهرانه، مخاطبان را به تفکر و بیان افکار برمی‌انگیخت. روش وی که به روش پرسش و پاسخ سقراطی معروف شد، از بهترین راهبردهای آموزش تفکر انتقادی به شمار می‌رود. افلاطون نیز با طرح نظریه دیالکتیک زمینه رشد توانایی‌های ذهنی شاگردان خود را فراهم ساخت. ارسطو با ابداع علم منطق به ارائه قوانینی پرداخت که رعایت آن ذهن را از خطا در مقام تعریف و استدلال باز می‌داشت. فلاسفه بعدی نیز به نوعی در فعال‌سازی قوای ذهنی شاگردان خود کوشیدند. فرانسیس بیکن سعی کرد شاگردان خود را به شکستن بت‌های خرافه و موهومات و اشتباهات ذهنی ترغیب کند (دورانت، ۱۳۶۹، ص ۱۱۹-۱۲۲) و (بریه، ۱۳۸۵، ص ۴۰) دکارت با طرح شک در امور، به عنوان تنها راه دستیابی به حقیقت به فعال‌سازی و غربالگری ذهن‌های منفعل مخاطبان خود کمک کرد (حلی، ۱۳۷۷، ص ۸۷). دیویی ماهیت و ذات تفکر را قضاوت معلق یا تردید سالم تعریف کرد. به عقیده او، تفکر انتقادی شامل دو مرحله است: مرحله نخست، حالت شک و تردید و پیچیدگی است که در آغاز تفکر به کار می‌رود؛ مرحله دوم، عمل کنجکاوی و پیدا کردن مطالب و مواد جهت بیرون آمدن از آن حالت شک و تردید و پیچیدگی است (Diuee, 1982, P. 74)

به دنبال آن کارکنان کالج آلورنو در آمریکا بینش‌های وی را در برنامه آموزشی خود منعکس کردند (Loacker. G and others, 1984, P. 3). بدین ترتیب تفکر انتقادی با تکیه بر سبک‌های مختلف خردورزی بنا شد و با هایدگر و ویتگنشتاین ادامه یافت و در دیدگاه اندیشمندان انتقادی و

فیلسوفان پسا ساختارگرایی فرانسوی^۱ بسط یافت.

امروزه در آمریکا و بسیاری از کشورهای اروپایی، حتی دروس عادی، مانند تاریخ و علوم از پایین‌ترین مقطع تا سطوح دانشگاهی، با همین شیوه و با انگیزه پرورش این بعد مهم از تفکر تدریس می‌شود. اما در مدارس و دانشگاه‌های ایران از لزوم ایجاد و رشد چنین فرایندی تنها در سال‌های اخیر سخن به میان آمده است و تحقیقات معدودی صورت گرفته است.

تعاریف تفکر انتقادی

برخی چون سیمون و کاپلن تفکر انتقادی را صورت بندی استنتاج‌های منطقی دانسته‌اند و به همین دلیل است که در اوایل سده بیستم تعاریف تفکر انتقادی غالباً بر اساس اقسام مختلف منطقی ارائه می‌شد اما امروزه تمایل بر آن است که بین تفکر منطقی چه با رویکرد منطق ارسطویی و یا رویکرد حل مسئله دیویی با تفکر انتقادی تفاوت و تمایز قائل 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، ۱۳۸۶، ص ۱۱).

ریچارد پاول تفکر انتقادی را این‌گونه تعریف می‌کند:

«هنر اندیشیدن درباره تفکر تان، وقتی که شما می‌اندیشید تا تفکر خود را بهبودی بخشید؛ یعنی

آن را روشن‌تر، درست‌تر و قابل توجیه‌تر بیان کنید» (Stoner, 1999, P.6).

استرنبرگ تفکر انتقادی را فرایندی می‌داند که در آن به بررسی و جست‌وجوی دلایل، تحلیل مباحث، تصمیم‌گیری و استنتاج و در نهایت به حل مسائل پرداخته می‌شود (sternberg, 1978, P.76).

جان دیویی در کتاب چگونه فکر می‌کنیم، ماهیت و ذات تفکر انتقادی را «قضاوت معلق» یا تردید سالم تعریف می‌کند. به عقیده او تفکر انتقادی شامل دو مرحله است. مرحله نخست، حالت شک و تردید و پیچیدگی است، که در آغاز تفکر به کار می‌رود و عمل کنجکاوی و تحقیق و پیدا کردن مطالب و مواد جهت بیرون آمدن از آن حالت تردید و پیچیدگی، مرحله دوم آن است (Diuee, 1982, P.74).

۱- ساختارگرایی فلسفی نوعی مقابله با تفکر اگزیستانسیالیستی و مارکسیستی و تفکر هگلی و مدرنیته تاریخی است که در فرانسه، بین دو جنگ و پس از جنگ جهانی دوم شکل گرفت؛ اما کسانی چون فوکو و ژاک دریدا از ساختارگرایی هم فراتر رفتند و ابداعاتی در ساختارگرایی فرانسوی پدید آوردند که سبب تصرف در ساختارگرایی کلاسیک شد. آنان به پسا ساختارگرایان فرانسوی مشهور شدند (خاتمی، ۱۳۸۶، ص ۵۲۳-۵۲۷).

ویژگی‌های یک متفکر انتقادی

از نظر چمستر و جانسون، انسانی که تفکر انتقادی‌اش رشد یافته است، از ویژگی‌های زیر برخوردار است:

الف - کنجکاوی اندیشمندانه، داشتن حس کنجکاوی برای جست‌وجوی دقیق و گسترده پاسخ پرسش‌های ذهنی.

ب - عینیت‌گرایی، به معنای بهره‌گیری از عوامل عینی و عدم تأثیرپذیری از احساسات.

پ - گستردگی فکر، خواهان بررسی و گستره وسیعی از عقاید است، به هر دو طرف قضیه توجه می‌کند و از یک دیدگاه خاص طرفداری بدون دلیل نمی‌کند.

ت - انعطاف‌پذیری، یعنی نشان دادن تمایل برای تغییر دادن عقاید با شیوه‌های بررسی و تحقیق.

ث - شک‌گرایی معقول، فرد دیدگاه‌هایی را که دلیل و مدرک کافی برای آن‌ها وجود نداشته باشد، مورد پرسش و تردید قرار می‌دهد تا زمانی که به حقیقت دست یابد.

ج - صداقت خردمندانه، قبول اظهارات درست حتی اگر مغایرت با مصلحت فردی‌اش باشد.

چ - روشمند بودن، پیروی مداوم از یک خط مشی منطقی تا رسیدن به یک نتیجه.

ح - استقامت به هنگام تلاش برای حل مسائل.

خ - مصمم بودن برای رسیدن به یک نتیجه تا زمانی که مدارک آن را توجیه کند.

د - احترام قائل شدن برای سایر دیدگاه‌ها (ملکی و حبیبی پور، ۱۳۸۶، ص ۱۰۱-۱۰۴ به نقل از

Zechmeister and Johnson, 1992, P.6-7)

این ویژگی‌ها در دانشجویان فلسفه بدون ایجاد تمهیدات لازم توسط اساتید و برنامه‌ریزان آموزشی حاصل نمی‌شود. همچنین توجه به روش‌های آموزشی که فلاسفه بزرگ در طول تاریخ فلسفه برای آموزش و ارائه آراء خود به شاگردان اتخاذ کرده‌اند نیز قابل اهمیت است؛ از این‌رو، در این‌جا ضمن بررسی سبک ابن‌سینا در رشد و ترویج تفکر فلسفی، شیوه ابن‌فیلسوف با محورهای اساسی تفکر انتقادی مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

محورهای اساسی تفکر انتقادی در فلسفه ابن‌سینا

بررسی آثار فلسفی و مطالعه شرح حال ابن‌سینا روشن می‌سازد که این دانشمند بزرگ نه تنها خود از تمامی ویژگی‌های یک متفکر انتقادی مانند کنجکاوی اندیشمندانه، انعطاف‌پذیری، شک‌گرایی معقول، صداقت خردمندانه و سایر صفاتی که ارائه‌دهندگان نظریه تفکر انتقادی برشمرده‌اند، برخوردار بوده است، بلکه در رواج این شیوه از تفکر نیز نقش به‌سزایی داشته است. به علاوه تمامی محورهای

تفکر انتقادی در فلسفه او مورد لحاظ قرار گرفته است.

چت مایرز نویسنده کتاب تفکر انتقادی ایجاد عواملی چون طرح یک مسئله، بحث و مناقشه پیرامون آن، پرسش و پاسخ به منظور نقد وارزبابی نظریات و دعوت به تعمق و کنش متقابل بین شاگردان و اساتید را از جمله محورهای تفکر انتقادی مطرح می‌کند (مایرز، ۱۳۸۶ ص ۱۲۳-۱۸۰). تمامی این محور ها در فلسفه ابن سینا مورد توجه بوده است. اثبات این مسئله با طرح موضوعات زیر در فلسفه ابن سینا امکان پذیر خواهد بود:

۱- روش ابن سینا در نقد اندیشه‌ها؛ ۲- ابن سینا و نقادان و خرده‌گیران؛ ۳- کنش متقابل بین شاگردان و استاد؛ ۴- تعمق ابن سینا در فهم و نقد متون فلسفی.

۱- روش ابن سینا در نقد اندیشه‌ها

مطالعه آثار ابن سینا نشان می‌دهد که او در طول حیات خود به نقد و تحلیل منطقی دو دسته از افکار عوام و خواص پرداخته است. این فیلسوف مهم‌ترین ملاکی را که برای سنجش افکار عوام ارائه کرده است، ملاک توقف نامیده است. بدین معنی که نه در تصدیق و نه در انکار نباید شتاب کرد و نباید بدون دلیل آرا آنان را زیر سؤال برده یا حتی تأیید کرد. شیخ‌الرئیس این نکته را پیش از بیان خاتمه و وصیت تحت عنوان «نصیحه» در فصل سیزدهم از نمط دهم کتاب *اشارات* آورده است: «دوری کن از این که ذکاوت و کیاست و تبری تو از عامه مردم این باشد که اعتراض کنی و هر چیز را انکار کنی. این سبکی و ناتوانی است و تندروی تو در تکذیب آنچه هنوز برای تو روشن نشده، کم‌تر از تندروی تو در تصدیق امر بی‌دلیل نیست. تو باید به رشته توقف چنگ بزنی، هر چند که استنکار و بعید شمردن آنچه شنیده‌ای تو را تحریک می‌کند، مگر آن که دلیل بر محال بودن آن را داشته باشی. پس بهتر است که امثال این سخنان را در حوزه امکان قرار دهی تا آن که برهان آن را مردود سازد» (ابن سینا، ۱۴۰۳ هـ ص ۴۱۸).

او خود به عنوان الگویی تمام عیار در *اشارات* و *تنبیهات*، همین روش را برای نقد افکار مردم زمانه به کار می‌گیرد. وی در بخش‌هایی از آن کتاب تحت عنوان «وهم و تنبیه» در ابتدا عقیده‌ای نادرست یا پرسشی باطل را که در ذهن عوام مطرح بوده است، بیان می‌کند و بلافاصله برای اثبات نادرستی آن، مطالبی را با دلیل تحت عنوان تنبیه یا اشاره می‌آورد. بهره‌گیری برهان حتی در رد افکار عوام جای بسی تأمل است. گویی این استاد بزرگ بر آن بوده است که فکر محدود و سطحی‌نگر مردم را به سمت عمق‌نگری و اندیشه شاگردان خود را به سمت کاربرد هرچه بیش‌تر استدلال‌های منطقی و رعایت چارچوب صحیح نقد و تحلیل آراء سوق دهد.

شیخ‌الرئیس در نقد و تحلیل آراء خواص نیز ضمن استفاده هر چه بیش‌تر از استدلال منطقی و عقل‌پسند، برای اثبات یا ابطال آن‌ها به شرح و تفسیر هر چه بیش‌تر مطلب پرداخته و به تنبیه یا اشاره بسنده نکرده است. با نگاهی به کتب *شفا* و *اشارات* می‌توان به این نکته پی برد. او در کتاب *اشارات* در چنین مواردی شروح بیش‌تری را تحت عناوین تکمله، زیاده تبصره، زیاده تحصیل، فائده، هدایه و حکایه آورده است. به علاوه نقش مهم بوعلی در رواج برهان در مباحث فلسفه اسلامی از یک سو و پرورش تفکر منطقی مخاطبان با رویکرد او به بسط و شرح مباحث منطق ارسطو از سوی دیگر غیر قابل انکار است. ویژگی دیگر ابن‌سینا داشتن بیانی صریح، پرهیز از نقد متعصبانه و اجتناب از ابهام و دوپهلوگویی است. طرح مسائلی چون قانع‌کننده نبودن مفهوم نفس در فلسفه ارسطو به عنوان کمال اول جسم آلی، رد نظر کندی درباره ارتباط بین وحی و معرفت عقلی، نقد نظر مشائیان در مورد نفوس فلکی و نقد نظر متکلمان درباره مناط نیاز معلول به علت و یکی فرض نکردن عقل فعال با مفهوم خدا بر خلاف اسکندر افرویدی تنها نمونه‌ای از این موارد است. بر عکس در مورد هر یک از نظریات فلاسفه پیشین که مورد قبول او بوده است، به شرح و بسط بیش‌تر آن‌ها پرداخته است. ابن‌سینا ابداعات و ابتکارات خاصی را نیز ارائه کرده است که از دید اهل فن پنهان نیست و این نکته مبین تفکر خلاق این فیلسوف است. البته مهم‌ترین نوآوری او تألیف آثاری چون رسائل سه گانه تمثیلی عرفانی است که گرایش او را به حکمت مشرقیه و رویگردان شدن از حکمت مشاء در اواخر عمر خود نشان می‌دهد. در این رسائل از طریق تمثیل و رمز به بیان سفر روح از مغرب (ظلمت نفسانی) به سوی مشرق آن پرداخته و در نمط *اشارات* تحت عنوان مقامات‌العارفین به شرح و توصیف این سفر و مراحل آن اقدام کرده است (سلیمانی، ۱۳۹۲، ص ۷۱). همچنین دانشنامه بزرگ او به نام کتاب *الانصاف* مشتمل بر بیست و هشت هزار مقاله در بیست مجلد بوده است که در آن ابن‌سینا مشکلات آثار فیلسوفان را با فلسفه خاص خود یعنی حکمت مشرقیه سنجیده است. این اثر هفت سال پیش از مرگ او زمانی که سلطان مسعود غزنوی بر اصفهان مسلط شد و اثاثیه شیخ‌الرئیس به غارت رفت، نابود شد. از این دانشنامه عظیم چند فقره بیش‌تر باقی نمانده است (کرین، ۱۳۸۱، ص ۲۳۹). به هر حال او با این کار امکان تلفیق شهود با فلسفه و امکان رشد این ویژگی را در انسان نشان داد، به طوری که شکل تکامل یافته‌تر آن در فلسفه سهروردی تحقق یافت. روان‌شناسان نیز این بعد از استعداد انسان را تفکر شهودی نامیده‌اند. بنابراین در فلسفه ابن‌سینا و سبک خاص وی در آموزش فلسفه و رشد تفکر فلسفی، تمام ابعاد مورد نظر روان‌شناسان یادگیری یعنی تفکر انتقادی، تفکر منطقی، تفکر خلاق و تفکر شهودی تجلی یافته است؛ در حالی که در نظریه تفکر انتقادی لیپمن و دیگران بیش‌تر بر یک بعد از تفکر (تفکر انتقادی) تأکید شده است.

۲- ابن سینا و نقادان و خرده‌گیران

برخی از معاصران ابن سینا پس از مطالعه آثار وی با پرسش‌ها و مشکلاتی روبرو می‌شدند که به ناچار از او حل آن‌ها را درخواست می‌کردند. برخی نیز با لحنی تند و خشن بر او انتقاد می‌کردند. ابن فیلسوف در مواجهه با این دو گروه با دقت نظر، دور از هرگونه جمودگرایی و تعصب و با همت والا و صرف وقت فراوان پاسخ می‌گفت. در این‌جا به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود.

الف - «وقتی بخش منطق کتاب نجات به شیراز رسید علمای فارس مطالعه‌اش کردند. یکی از ایشان که اعلم قوم بود در آن چندین شبهه کرد و آن شبهات را توسط ابوالقاسم کرمانی در اصفهان نزد شیخ فرستاد. ابوالقاسم آن را در روزی گرم نزدیک غروب آفتاب به محضر شیخ رسانید. شیخ به مطالعه آن شبهات پرداخت و جواب نوشتن آغازید و در آن شب که از شب‌های کوتاه تابستان بود، پنج جزوه ده ورقی، در آن باب کتابت نمود. آنگاه خوابید و چون نماز گزارد، آن را برای علمای شیراز فرستاد. بزرگان شیراز چون آن جزوات را بدیدند و کیفیت تحریر آن را شنیدند، شگفتی‌ها نمودند. همین ابوالقاسم کرمانی که واسطه رساندن مکتوب علمای شیراز بوده است، خود رساله‌ای به شیخ رئیس نوشته و در آن ده مسئله از وی پرسش کرده و در حل و رفع آن‌ها از وی کمک خواسته است» (ابراهیمی دینانی، ۱۳۷۹، ص ۱۵۹).

ب - یازده پاسخ ابن سینا به ابوسعید ابی‌الخیر میهنی که یازدهمین آن‌ها الواسعه و الفضاء است (ابن سینا، ۱۳۷۹، دیباچه ص ۷۸-۷۹).

ج - پاسخ ابن سینا به هجده پرسش ابوریحان بیرونی که او ده پرسش دیگر هم کرده که با کمک فقیه معصومی^۱ به آن‌ها جواب داده شده است (همان، ص ۹۰).

د- همچنین می‌توان از پاسخ وی به جعفر کیا و ابوالحسین احمد سهلی نام برد (همان، ص ۷۸). ابن سینا به همه موارد فوق کتبی و در قالب رساله پاسخ گفته است. مورخان فلسفه همچنین از گفت‌وگوهای شفاهی وی نیز با علمای معاصر که بیش‌تر در قالب پرسش و پاسخ بوده است، گزارشاتی را نقل کرده اند. عاملی در حاشیه شفا (ابن سینا، ۱۳۹۵ هـ، ص ۳۹۹) از ابوالحسن عامری و ابوالخیر نحوی یاد کرده است (همو، ۱۳۷۹، ص ۷۹). چنین مواردی اهمیت و جایگاه پرسش و پاسخ را در نظام آموزشی ابن سینا برای اثبات و تثبیت و ترویج تفکر فلسفی نشان می‌دهد. جایگاه این امر در نظام آموزشی تفکر انتقادی پیش از این بیان شد.

۱- او ابو عبدالله معصومی است که ابن سینا کتاب العشاق را برای او نوشته است (دیباچه دانش پژوه بر کتاب النجات، ۱۳۷۹، ص ۹۰).

۳- کنش متقابل ابن سینا و شاگردان

چنانچه پیش از این مطرح شد یکی از محورهای اساسی تفکر انتقادی، کنش متقابل بین شاگردان و استاد در امر آموزش است. همچنین این روش به دلیل فعالیت دانشجویان در امر آموزش به عنوان یکی از روش‌های فعال تلقی می‌شود. این چنین امری موجبات رشد تفکر فلسفی و تقویت قدرت استدلالگری را در آن‌ها ایجاد می‌کند. از نظر مایرز برای پرورش حداکثر استعداد‌های مربوط به تفکر انتقادی باید بین معلم و شاگرد کنش متقابل برقرار باشد (مایرز، ۱۳۸۶، ص ۱۶) همچنین از نظر او شاگردان باید به اتفاق استاد خود با مسائل و معضلات در ستیز باشند (همان‌جا).

نمونه‌ای از کامل‌ترین ارتباط و ایده‌آل‌ترین کنش متقابل بین شاگرد و معلم را می‌توان در شرح حال ابن سینا و شاگردانش جست‌وجو کرد. این ارتباط محدود به یک رابطه رسمی و محدود به ساعات کلاسی نبوده است. برخی از شاگردان او شبانه برای نگارش و قرائت برخی از آثار استاد در خدمت وی بوده‌اند. گویند زمانی که ابن سینا در همدان به امر وزارت مشغول بود، یکی از شاگردانش به نام جوزجانی از او درخواست کرد تا شرحی بر آثار ارسطو بنویسد. در همین زمان در همدان کار خسته‌کننده‌ای آغاز شد. استاد روزها به امر سیاست مشغول بود و شب‌ها به کار جدی‌تر علمی می‌پرداخت. جوزجانی صفحاتی از طبیعیات شفا و شاگرد دیگری صفحاتی از قانون را برایش قرائت می‌کرد. این وضع تا دیر وقت در شب ادامه پیدا می‌کرد (کربن، ۱۳۸۸، ص ۲۳۹). شاگردان مجد و وفادارش برخی از رساله‌های استاد را نیز برایش نگارش و ترجمه می‌کردند.

جوزجانی رساله *حی بن یقظان* را ترجمه و شرح کرد. او همچنین رساله قدر را به فارسی نگاشت. حسین بن زیله اصفهانی از دیگر شاگردانش همان رساله *حی بن یقظان* را به عربی شرح کرد (کربن، ۱۳۸۸، ص ۲۴۶-۲۴۷).

معصومی شاگرد محبوبش ده پرسش از بیست و هشت پرسش ابوریحان را پاسخ گفته است. در عوض شیخ‌الرئیس نیز برخی از آثار خود را به شاگردان خود اختصاص داده است. مانند تألیف رساله *العشاق* به عشق شاگرد محبوبش ابو عبدالله معصومی که استاد در حق شاگرد خود گفته است: «مقام ابو عبدالله نسبت به من، چون ارسطو نسبت به افلاطون است» (ابن سینا، ۱۳۷۹، ص ۷۹) همچنین می‌توان به رساله المباحثات برای پاسخگویی به پرسش‌های بهمنیار اشاره کرد (همو، ۱۳۷۱، ص ۹) او رساله *الانتفاء عن ما نسب الیه من معارضه القرآن* را برای ابو عبید جوزجانی که از دیگر شاگردانش بود، تألیف کرد (همو، ۱۳۷۹، ص ۷۹).

۴- تعمق ابن سینا در فهم و نقد متون فلسفی

معروف است که ابن سینا مابعدالطبیعه ارسطو را چهل بار مطالعه کرده و فهم آن را مدیون مطالعه کتاب اغراض ارسطو فی مابعدالطبیعه فارابی دانسته است. هانری کوربن در کتاب تاریخ فلسفه اسلامی چنین نقل کرده است:

«مابعدالطبیعه ارسطو بر ابن سینا سخت دشوار می‌نموده است؛ چنانچه چهل بار آن را خواند ولی چیزی بر او روشن نشد و سرانجام با قرائت رساله‌ای از فارابی که به تصادف به آن دست یافته بود، پرده از پیش چشمان او برداشته شد. اعتراف به این قدردانی را با علاقه ثبت کرده‌اند» (کوربن، ۱۳۸۱، ص ۲۳۸).

آنچه ابن سینا با مطالعه کتاب ارسطو انتظار داشته چیزی بیش از یک فهم ساده بوده است. مطالعه مکرر او آن هم تا چهل بار، به طور قطع به منظور درکی عمیق و ژرف و گسترده بوده است. همان درکی که بعدها مقدمات ابطال یا اثبات نظریات ارسطو و یا شرح و بسط آن نظریات را فراهم کرده است. به هر حال این استاد و دانشمند بزرگ فلسفه، ناخواسته بدینسان الگوسازی کرده است که برای فهم کامل متون فلسفی و نقد و تحلیل آن‌ها، باید هنگام مطالعه متون فلسفی، حوصله و پشتکار و دقت نظر و سعه صدر داشت.

ابعاد تفکر و نسبت آن‌ها با تفکر انتقادی

ابعاد مختلف تفکر عبارت است از: تفکر منطقی، تحلیلی، شهودی، انتقادی و بالاخره خلاق. هر چند هر کدام از این ابعاد و مباحث پیرامون آن ریشه‌های محکمی در تاریخ اندیشه‌های بشری دارند، اما شکل‌دهی و نظم‌بخشی به آن‌ها امری است جدید که در دوران معاصر به ویژه توسط متفکران تربیتی صورت گرفته است (شمسیری، ۱۳۸۶، ص ۴۴).

امروزه تفکر منطقی تنها به منطق ارسطویی محدود نشده و منطق جدید و روش حل مسئله دیویی را نیز در بر می‌گیرد. در شهود به هیچ وجه نمی‌توان مراحل و گام‌های فرآیند اندیشیدن را تشخیص داد، به طوری که پاسخ یا راه حل ناگهانی حتی بدون در نظر گرفتن مقدمات لازم به ذهن اندیشنده خطور می‌کند. البته از جهت توجه به مقدمات معلوم و همچنین فرآیند گام به گام تفکر شهودی یا به تعبیر دیگر از جهت منطقی بودن آن اختلاف نظرهایی وجود دارد. برای مثال از نظر برونز آرنهایم در تفکر شهودی هم‌چون تفکر تحلیلی مقدمات معلوم و فرآیند گام به گام وجود دارد، اما سرعت سیر این مراحل به قدری بالاست که به سادگی قابل تشخیص نیست. از این رو، تصور بر

این است که هیچ‌گونه عملیات منطقی صورت نگرفته است. از سوی دیگر اکثر قدا به ویژه پیروان دیدگاه‌های عرفانی، قائل به تفاوت ماهوی تفکر تحلیلی و شهودی بوده‌اند. از نظر آنان در شهود نیازی به مقدمات معلوم نیست، بلکه شهود نوعی ادراک است که به امور غیر مادی و نامحسوس که طبعاً نامعلوم است، تعلق می‌گیرد.

یکی دیگر از وجوه اندیشه، تفکر نقاد یا انتقادی است. تقریباً نخستین صاحب‌نظرانی که در حوزه تعلیم و تربیت به بحث‌مستقیم درباره تفکر انتقادی پرداختند، «ماکس بلاک» و «رابرت انیس» بوده‌اند. تفکر انتقادی، در آغاز معمولاً بر اساس انواع گوناگون منطق بود ولی در دهه ۷۰ میلادی بر اساس مهارت‌های کلی حل مسئله ارائه شده بود. امروزه نیز تمایل بر آن است که بین تفکر منطقی چه با رویکرد منطق ارسطویی و چه با رویکرد حل مسئله 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 راه حل‌ها بدون مطرح کردن جایگزین‌هاست. آخرین وجه تفکر، خلاقیت است. خلاقیت عبارت است از استعداد و قابلیت انسان در تولید اثرهای ابتکاری و نوآورانه و سودبخش (sternberg and Lubart, 1999, P.96).

ابعاد مختلف اندیشه یعنی تفکر منطقی، تحلیلی، انتقادی، خلاق و حتی شهودی به سادگی قابل تفکیک از یکدیگر نیست و از این رو، به منظور نیل به موفقیت، همگی آن‌ها باید مورد توجه قرار گیرد و پرورش یابد (شمشیری، ۱۳۸۶ ص ۴۱).

ابن‌سینا در زمینه سوق مخاطبان خود به تمامی ابعاد تفکر از قبیل تفکر انتقادی، تفکر منطقی، تفکر خلاق و همچنین شهود عرفانی سهم فراوانی داشته است. او با نقد افکار عوام و خواص معاصرش و فلاسفه پیش از خود و نیز با پاسخگویی به پرسش‌های شاگردان و منتقدان معاصرش، با سبکی خاص به رشد تفکر انتقادی مخاطبان کمک کرده است. گرایش او به منطق صوری ارسطو و شرح و بسط آن و نهادینه کردن کاربرد برهان در اثبات مسائل فلسفی به رشد تفکر منطقی مخاطبانش منجر شده است. اگر بتوان ارائه ایده‌های جدید و یافتن راه حل‌های لازم برای برون رفت از چالش‌های فکری را از ویژگی‌های بارز تفکر خلاق فرض کرد، در این صورت، ابن‌سینا به دلیل داشتن چنین ویژگی خاصی از جمله متفکران خلاق است. توجه وی به مسئله وجود و ماهیت، توجه به مسئله امکان معرفت و مقابله با سفسطه، تبیین جایگاه معرفتی مابعدالطبیعه، تفصیل بسیاری از مباحث منطق و بسط بسیاری از مباحث الهیات با عنایت به آموزه‌های اسلامی و مباحث کلامی، افزودن مباحث نبوت به مسائل فلسفی همچنین طرح مسئله معاد، از جمله ابداعات بوعلی است (گنجی، ۱۳۸۶، ص ۱۴۱). او همچنین با طرح حکمت مشرقیه و تبیین مراحل سیر عرفانی در نمط نهم اشارات (تحت عنوان مقامات العارفین)،

دوستداران فلسفه را به رغم انتظارشان، به امکان طی مراتب نفسانی و رشد شهود باطنی آگاه ساخته است.

آموزش فلسفه با رویکرد پرورش تفکر انتقادی

آموزش فلسفه با انگیزه پرورش قوای فکری دانشجویان پیش از هر چیز مستلزم مدیریت زمان در کلاس و بالا بودن درجه تحمل و صبر اساتید است. همچنین با توجه به این که تحقق این هدف از طریق فعالیت گروهی و انفرادی دانشجویان و شرکت آن‌ها در بحث‌های کلاسی میسر می‌شود، قطعاً برای ایجاد چنین فرصتهایی به ناچار باید محتوای دروس فلسفه کاهش یابد. اما این مسئله نباید موجب نگرانی اساتید شود؛ زیرا اگر فرآیند رشد فکری دانشجویان در کلاس‌های فلسفه به نحوی صحیح صورت پذیرد و همزمان ترویج فرهنگ خودباوری و تقویت اعتماد به نفس نیز از محورهای اصلی کار اساتید قرار گیرد، در آن صورت به تدریج انگیزه و علاقه دانشجویان برای مطالعات شخصی خارج از کلاس و کسب اطلاعات بیش‌تر افزایش می‌یابد.

نکته حایز اهمیت دیگر این است که ممکن است دانشجویان برای این شیوه از تدریس آمادگی کافی نداشته باشند؛ چون تاکنون فقط روش سخنرانی را تجربه کرده‌اند. حتی ممکن است برخی از اساتید نیز به دلایلی چون عادت داشتن به روش مذکور و نیز پذیرفتن این پیش فرض اصلی که استاد باید مرجع ارائه اطلاعات باشد و ارائه اطلاعات تنها در قالب سخنرانی امکان‌پذیر است، از آموزش فلسفه با شیوه‌های فعال و نوین پرهیز کنند. بنابراین لازم است برنامه‌ریزان نظام آموزشی کشور پیش از هر چیز فواید این روش و شیوه‌های عملی آن را برای اساتید تبیین کنند تا آنان نیز به نوبه خود دانشجویان را به فواید و اهداف آموزشی آن آگاه کنند. مایرز برای پرورش نیروی تفکر شاگردان به ویژه تفکر انتقادی و تحقق آن توجه به امور زیر را پیشنهاد می‌کند:

- ۱- هر جلسه درس با طرح یک مسئله یا پرسش آغاز شود. طرح یک مسئله در ابتدای جلسه برای جلب علاقه شاگردان و تشویق آن‌ها برای شرکت در بحث می‌تواند مفید واقع شود.
- ۲- برای تشویق شاگردان به تعمق از سکوت استفاده کنید. متأسفانه در بیش‌تر کلاس‌های دانشگاهی از سکوت خلاق چندان استفاده‌ای نمی‌شود. حتی استادانی که با سرگرم کردن شاگردان به بحث و گفت‌وگو در کلاس احساس راحتی می‌کنند، غالباً از سکوت ناراحت‌اند. با وجود این، آن‌ها به خوبی می‌دانند که لازمه تفکر جدی، سکوت، تعمق و «رشد نهفته» است.^۱ بهترین وقت برای مکث به

1- incubation

منظور سکوت، در هنگام پرسش اتفاق می‌افتد. وقتی که شاگردان داوطلبانه به پرسش‌ها جواب نمی‌دهند، لازم نیست استادان برای پر کردن خلأ ایجاد شده در پاسخ به پرسش‌ها عجله کنند.

۳- فضای کلاس باید طوری طراحی شود که موجب تسهیل در امر تفکر انتقادی شود. در کلاس‌های سنتی صندلی‌ها معمولاً در یک صف مستقیم پشت سر هم قرار دارند؛ زیرا فرض بر این است که این استاد است که منبع همه چیزهای مهم است، پس همگی باید او را ببینند. استاد با قدری خلاقیت و تلاش می‌تواند وضعیت کلاس را اصلاح و فضایی ایجاد کند که باعث تبادل افکار در بین شاگردان بشود. این در صورتی است که صندلی‌ها در کف کلاس پیچ نشده باشند. در کلاس‌های کوچک یا استاندارد، میز و صندلی‌ها را می‌توان به شکل‌های مختلف دایره‌ای، چهارگوش، U شکل یا نیم دایره مرتب کرد.

۴- فکر انتقادی زمانی پرورش می‌یابد که شاگردان وقت کافی برای تعمق و تفکر داشته باشند. بر اساس نظر مایرز جلسات ۵۰-۶۰ دقیقه‌ای مدارس برای این کار کافی نیست، اما جلسات ۹۰ دقیقه‌ای دانشگاه مناسب این روش است.

۵- محیطی پذیرا ایجاد کنید. تلاش برای تشویق شاگردان به بحث و تبادل افکار اساساً به منزله این است که کلاس‌های درس به صورت محیطی‌پذیرنده در آید؛ یعنی جایی که هم شاگردان و هم استادان بتوانند احساس امنیت کنند و اعتماد به یک‌دیگر را افزایش دهند. آن‌ها با دقت بسیار منتظرند که ببینند استادان تا چه حد به اظهار نظرهای آن‌ها احترام می‌گذارند. آن‌ها به سرعت با اشاره‌های غیر لفظی آشنا می‌شوند که این اشاره‌ها نشان می‌دهند تا چه حد استادان پرسش‌ها و کمک‌های شاگردان را با آغوش باز می‌پذیرند (مایرز، ۱۳۸۶، ص ۷۳-۷۹).

تکالیف درسی و آزمون‌های میان نیمسال و پایان نیمسال

بسیار مشاهده شده است که هدف اصلی اساتید در نظام امتحانات و تکالیف درسی، تنها سنجش میزان اطلاعات کسب شده توسط دانشجویان است. آن‌ها معمولاً در پرسش‌های خود میزان رشد فکری و اندیشه‌ورزی یا ابداع و خلاقیت و حتی قدرت تجزیه و تحلیل یا نقد دانشجویان خود را محک نمی‌زنند. دانشجویان فعال و علاقه‌مند نیز تنها در هنگام انجام کارهای تحقیقی است که قوای فکری خود را در قالب مقایسه کردن ایده‌های مختلف یا تحلیل و نقد اندیشه‌ها به نمایش می‌گذارند. گاهی نیز از دانشجویان در کل دوران تحصیل تنها انجام تعداد بسیار اندکی پژوهش انتظار می‌رود و متأسفانه در مورد همین تعداد اندک نیز کارهای تصحیح شده به دانشجویان عودت داده نمی‌شود. بنابراین، آن‌ها از ضعف یا نقص احتمالی کار خود مطلع نمی‌شوند، در حالی که اگر از

دانشجویان در طول هر نیمسال انجام سلسله‌ای از تکالیف نوشتاری کوتاه مثلاً یک صفحه‌ای به شیوه‌ای منظم و زنجیره‌ای در قالب فعالیت انفرادی یا گروهی خواسته شود و اساتید به نوبه خود با اشتیاق و صرف وقت لازم بازخورد این‌گونه تکالیف را به دانشجویان ارائه کنند، طبعاً این کار به دانشجویان کمک می‌کند تا از فرآیند پیشرفت فکری خود بیش‌تر آگاه شوند و نقایص کار خود را در تکالیف بعدی مرتفع سازند. این تکالیف کوتاه و زنجیره‌ای می‌تواند در الگوهای مختلفی چون مقالات کوتاه، خلاصه‌های کوتاه (مانند خلاصه یک نظریه یا نقد و تحلیل آن در منزل) و نیز مقاله آخر ترم ارائه شود.

در مورد این دسته از تکالیف چند نکته حایز اهمیت است:

۱- تکالیف هر چه کوتاه‌تر و در عوض به تعداد بیش‌تر باشد، بهتر است؛ زیرا تصحیح تکالیف کوتاه و اظهار نظر درباره آن‌ها توسط اساتید سریع‌تر انجام می‌شود و طبیعی است بازخورد فوری و آگاه ساختن دانشجویان از نقاط قوت و ضعفشان نقش مهمی در بهبود روند رشد قوای فکری ایشان خواهد داشت.

۲- همان‌گونه که بیان شد اثربخشی چنین تکالیفی منوط به استمرار و نظم‌بخشی آن تکالیف در طول ترم است.

۳- ارائه بازخورد نوشتاری چنین تکالیفی کارآمدتر از بازخورد شفاهی آن‌ها خواهد بود.

۴- پیش از ارائه تکالیف اساتید باید به دانشجویان اطمینان خاطر دهند که آنچه بیش از هر چیز دیگری برایشان مهم است، فعالیت فکری و تعمق و تأمل آن‌ها در مسئله مورد نظر است؛ بنابراین لازم است در جهت تقویت اعتماد به نفس و خودباوری و قدرت جسارت دانشجویان تلاش کنند. پیشنهاد می‌شود اساتید بخشی از سؤال‌های پایان ترم و میان ترم را به محک سنجی قوای فکری و اندیشه‌ورزی و قدرت نقد و استدلال دانشجویان اختصاص دهند و هدفشان در این‌گونه پرسش‌ها، ارائه نظرهای شخصی دانشجویان باشد، حتی اگر آن نظرها صائب و مقرون به حقیقت نباشد.

بدیهی است این پیشنهادها تنها به منظور تجدید نظر در نظام تدریس، آزمون و تکالیف دانشگاهی ارائه شده است و به هیچ وجه تلاش و زحمات صادقانه اساتید فلسفه در تبیین و تحلیل نظریه‌های فلسفی قابل اغماض نیست.

ارائه دروسی چون منطق کاربردی، روش تحقیق (در قالب واحد عملی)، نقد متون فلسفی، سمینار و پایان‌نامه در تمامی مقاطع دانشگاهی می‌تواند در رشد قوای فکری دانشجویان مؤثر واقع شود. ارائه چنین دروسی فرصت شرکت فعالانه دانشجویان را فراهم می‌کند و زمینه‌های توسعه نظریه‌پردازی و ارائه ایده‌های نو را مساعد می‌کند.

نتیجه گیری

موارد زیر از جمله نتایجی است که از این نوشتار برآمده است:

۱- چنان که بیان شد سبک خاص ابن سینا در تعاملاتش با شاگردان و نقادان همچنین روش او در نقد آراء عوام و خواص مبین گرایش وی به تثبیت و ترویج تفکر انتقادی است و تلاش او برای رواج تحلیل و استدلال منطقی (برهان) در فلسفه، تمایل وی به پرورش تفکر منطقی مخاطبان را نشان می دهد. همچنین ارائه ابداعات خلاقانه در حل برخی معضلات فلسفی و گرایش به نوآوری در پاره ای از مسائل فلسفی مبین تفکر خلاق اوست. به علاوه تمایل وی به اشراق و حکمت مشرقیه در اواخر عمر، بر خورداری وی از تفکر شهودی را روشن می سازد. بنابراین می توان چنین نتیجه گرفت که در فلسفه ابن سینا رشد تمام ابعاد تفکر یعنی «تفکر انتقادی، تفکر منطقی، تفکر خلاق و تفکر شهودی» مورد توجه قرار گرفته است. در حالی که در نظریه تفکر انتقادی لیپمن و دیگران بیش تر بر یک بعد از تفکر یعنی تفکر انتقادی تأکید شده است و ابعاد دیگر مورد غفلت قرار گرفته است. بدیهی است به کار بستن سبک تفکر انتقادی در کلاس های فلسفه به تنهایی هیچ دانشجویی را فیلسوف یا نظریه پرداز نمی کند و توجه به راهکارهای علمای تربیتی برای رشد تمامی ابعاد تفکر ضروری به نظر می رسد. لیپمن برای برون رفت از این چالش به لزوم آموزش فلسفه در دوران کودکی پی برد و تنها راه پرورش تفکر انتقادی و خلاق را همین امر دانست.

۲- تفکر انتقادی لیپمن مؤید تأکید وی بر فعالیت هر چه بیش تر شاگردان در کلاس درس است. این ویژگی در تعاملات علمی ابن سینا و شاگردانش به کمال خود رسیده است، به حدی که شاگردان در کتابت آثار فلسفی مورد اعتماد استاد قرار گرفته و استاد نیز متقابلاً برخی از آثار خود را به عشق آنها و یا به منظور اقناع ذهن ایشان به رشته تحریر در آورده است.

۳- در روش لیپمن و دیگر نظریه پردازان تفکر انتقادی بر لزوم پرسش و پاسخ تنها در محیط کلاس تأکید می شود. در حالی که ابن سینا از این هم فراتر رفته و علاوه بر محیط کلاس چه به صورت کتبی و چه به صورت شفاهی تا پاسی از شب وقت خود را به پاسخگویی به پرسش های پرسندگان یا اعتراض خرده گیرندگان اختصاص می دهد.

۴- در نظریه لیپمن و دیگر نظریه پردازان حوزه تفکر انتقادی بر آموزش نقادانه دروس و در نتیجه رشد روحیه نقادی شاگردان و پذیرفتن آراء فاقد دلیل و مدرک تأکید شده است. این شیوه در آموزش و ترویج فلسفه در مکتب ابن سینا به اوج خود می رسد. نگاهی گذرا به وهم و تنبیهات کتاب *اشارات* و *تنبیهات* و شیوه استدلالی ابن فیلسوف در ابطال افکار باطل عوام و نیز نقد آراء خواص برای تأیید این مطلب کافی است.

۵- در نظریه تفکر انتقادی عادت دادن شاگردان به تفکر استدلالی مورد تأکید قرار گرفته است. در نظام آموزشی ابن سینا این امر به فعلیت کامل رسیده است، به طوری که تلاش فراوان ابن فیلسوف برای ترویج برهان منطقی در فلسفه موجب شهرت او نزد عوام و خواص شده است.

۶- آموزش فلسفه با شیوه تفکر انتقادی یا هر یک از شیوه‌های فعال و نوین، تنها در حوزه تدریس مطرح نمی‌شود، بلکه همان‌گونه که نشان داده شد، مستلزم ایجاد تغییر لازم در دیگر عناصر و عوامل آموزشی از جمله سرفصل دروس و آزمون و تکالیف درسی و مطالعه و نقد و تحلیل متون فلسفی است.

۷- بدیهی است ایجاد تغییر در هر برنامه سنتی و رایج که اساتید و دانشجویان سال‌ها بدان خو گرفته‌اند، در آغاز، امری مشکل یا غیر ممکن می‌نماید، اما وقتی آنان به ضرورت و فواید آن پی برده و کارایی آن را عملاً تجربه کنند، قطعاً گرایششان به چنین روشی یا حداقل یکی دیگر از روش‌های فعال تدریس بیش‌تر خواهد شد.

۸- ممکن است طرح مسئله آموزش فلسفه با رویکرد تفکر انتقادی موجب این توهم شود که این شیوه از آموزش منجر به ترویج شک‌گرایی یا نسبی‌گرایی در دانشجویان می‌شود. اما با توجه به معنا، تعاریف و اهدافی که از تفکر انتقادی ارائه شد، این توهم از بین خواهد رفت. حتی اگر گروهی از اساتید و برنامه‌ریزان آموزشی مخالف اجرای چنین روشی باشند یا آن را در نظام آموزشی کنونی و با امکانات آموزشی فعلی میسر ندانند، نمی‌توانند اهمیت تفکر و تدبیر در دین اسلام و نیز ضرورت پرورش تفکر و خردورزی را به عنوان هدف اصلی فلسفه و نیز به عنوان مهم‌ترین عنصر زمینه ساز تولید علم و نظریه‌پردازی فلسفی انکار کنند. همچنین این حقیقت را نیز نمی‌توانند انکار کنند که آموزش فلسفه با شیوه سنتی سخنرانی، در عمل در امر پرورش دانشجویان متفکر و خردورز یا نظریه‌پرداز، ناموفق و ناکارآمد بوده است. تجربه چندین ساله آموزش فلسفه در دانشگاه‌های ایران این مسئله را اثبات کرده است.

۹- گرچه ممکن است آموزش فلسفه با رویکرد پرورش تفکر و خردورزی در کلاس‌های پرجمعیت به طور کامل قابل اجرا نباشد، اما در کلاس‌های کم‌جمعیت مانند کلاس‌های مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری قابل اجراست.

۱۰- بدیهی است استفاده از تجارب آموزشی کشورهای پیشرفته می‌تواند رهگشای راه برنامه‌ریزان آموزشی و اساتید کشورمان باشد.

۱۱- محورهای اصلی آموزش فلسفه با شیوه پرورش تفکر، شرکت فعال دانشجویان در بحث‌های کلاسی، نقدآراء فلسفی توسط آنان و انجام تکالیف مستمر و منظم اما کوتاه و اثربخش است. بدیهی

است فراهم کردن تمهیدات لازم برای اجرای چنین اموری، مستلزم مشارکت اساتید فلسفه و برنامه‌ریزان آموزشی کشور و مشورت با علمای مجرب تربیتی و روان‌شناسان آگاه است.

۱۲- با توجه به تنوع گوناگون سبک‌های نوین تدریس، گذراندن دوره‌های آموزشی جهت آشنایی با این سبک‌ها برای اساتید ضروری به نظر می‌رسد. اجرای چنین برنامه‌هایی نیاز به هم‌اندیشی با علمای تربیتی کشورمان و نیز بهره‌گیری از تجارب دیگر کشورها دارد. انجام برنامه‌های شتابزده و کارگاه‌های یک روزه یا دو روزه چندان کفایت نمی‌کند.

منابع و مأخذ

- ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۷۹)، *ماجرای فکر فلسفی در اسلام*، تهران، طرح نو
- ابن سینا، حسین (۱۴۰۳هـ)، *الاثارات و التنبيهات*، شرح نصیر الدین الطوسی، بی‌جا، دفتر نشرالکتاب
- _____ (۱۳۷۱)، *المباحثات*، با مقدمه و تحقیق محسن بیدارفر، قم، بیدار، چاپ نخست
- _____ (۱۳۷۹)، *النجاه من العرق فی بحر الضلالات*، با مقدمه و تصحیح محمد تقی دانش‌پژوه، تهران، دانشگاه تهران، چاپ دوم
- _____ (۱۳۹۵هـ)، *الشفاء*، تحقیق از جورج قنواتی و سعید زاید، القا، المکتبه العربیه
- برنر، ویلیام اچ (۱۳۸۰)، *عناصر فلسفه جدید*، ترجمه حسین سلیمانی، تهران، حکمت
- بریه، امیل (۱۳۸۵)، *تاریخ فلسفه قرن هفدهم*، ترجمه اسماعیل سعادت، تهران، هرمس
- حلبی، علی اصغر (۱۳۷۷)، *سه فیلسوف (دیوژن، دکارت، ولتر)*، تهران، اساطیر
- خاتمی، محمود (۱۳۸۶) *مدخل فلسفه غربی معاصر*، تهران، نشر علم
- دورانت، ویل (۱۳۶۹) *تاریخ فلسفه*، ترجمه عباس زریاب خوئی، تهران، آموزش انقلاب اسلامی
- سلیمانی، فاطمه (۱۳۹۲)، *حکمت مشرقی ابن سینا*، فصلنامه تاریخ فلسفه، ش ۱۲
- شمشیری، بابک (۱۳۸۶) *تبیین عناصر بنیادین پرورش تفکر*، اندیشه های نوین تربیتی دوره ۳، شماره ۳ و ۴، ص ۴۱-۶۰
- فاطمی، جمیله (۱۳۹۲)، *بررسی و تحلیل روش های نوین تدریس و آزمون فلسفه و مقایسه آن ها با روش های سنتی*، طرح پژوهشی اتمام یافته، دانشگاه پیام نور استان فارس مرکز فیروزآباد
- کالینسون، دایانه (۱۳۷۹)، *۵۰ فیلسوف بزرگ از تالس تا سارتر*، ترجمه محمد رفیعی مهرآبادی، تهران، عطایی
- کوربن، هانری (۱۳۸۸)، *تاریخ فلسفه اسلامی*، ترجمه سیدجواد طباطبایی، تهران، کویر
- گنجی، محمد حسین (۱۳۸۶)، *کلیات فلسفه*، تهران، سمت

- مایرز، چت (۱۳۸۶)، *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمه خدایار ابیلی، تهران، سمت
- ملکشاهی، حسن (۱۳۶۳)، *ترجمه و شرح اشارات و تنبیهات ابن سینا*، تهران، سروش، چاپ نخست
- ملکی حسن و حبیبی پور، مجید (۱۳۸۶)، «*پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت*»، فصل نامه نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، شماره ۱۹

منابع انگلیسی

- Diuee. J (1982) *How we Think* , Lexigton , Mass , Health
- lipman ,Matthew, (1997), *Thinking in Education*, Cambridge mass Cambridge university press
- Loacker. G and others, (1984), *Analysis and communication at Alverno, An Approach to Critical Thinking*, Milwau Kee, Sanfransisco, Alverno Productions
- Nelson, T. O, (2001), *Meaning of Critical thinking , Critical Thinking and Education*,Cambridge, Cambridge university press
- sternberg, R and Lubart,T, (1999), *The concept of creativity: prospects and paradigms*, In R Sternberg(Ed) handbook of reativity, Cambridge, Cambridge university press
- Sternberg,R, (1978), *On Improving through instruction*, Educational Leadership, V43
- Stoner, smith , Marilyn, (1999), *Critical Thinking activities for nursing* ,Philadelphia, Lippincott Williams & Wilking press
- Stoner, smith , Marilyn, (1999), *Critical Thinking activities for nursing*, Philadelphia,Lippincott Williams
- Zechmeister, Eugeneb &James e.Johnson, (1992), *Critical Thinking functional approach*, California, Brooks - Cole press

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.