

درآمدی بر جایگاه، معنا،

آثار و چشم‌اندازهای تفکر انتقادی

دکتر حسنعلی بختیار نصرآبادی^۱

رضا علی نوروزی^۲

چکیده

یکی از گسترده‌ترین مفاهیمی که در حوزه‌ی تعلیم و تربیت مطرح شده تفکر انتقادی است که با توجه به گسترش و تغییرات مداوم دانش و اطلاعات در جهان امروزی، ضرورت آموزش آن برای نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف آشکار شده است. البته تفکر انتقادی در تاریخ فلسفه‌ی غرب از جایگاهی خاص برخوردار بوده است و فیلسوفانی چون سقراط، دکارت، کانت و پوپر به این امر توجه کرده‌اند. امروزه صاحب‌نظران فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، با استفاده از رویکرد تحلیل زبانی، تفکر انتقادی را واژه‌ای تمایلی یا مرحله‌ای در نظر می‌گیرند که هر یک منافع و مسائل خاص خود را دارد. نویسندگان مقاله معتقدند که تفکر انتقادی، اگر در جایگاه مناسب خود مورد استفاده قرار گیرد، نقش مهمی در رشد فراگیران در آینده بر عهده و آثار شناختی، روانی، اجتماعی و علمی ارزنده‌ای را به همراه خواهد داشت.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، آموزش، تعلیم و تربیت، فلسفه

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس تهران

مقدمه

سقراط^۱ (۴۷۰ - ۳۹۹ ق.م.) با طرح پرسش‌های عقلانی، ذهن جوانان یونانی را به زایش اندیشه دعوت می‌کرد و به چالش می‌کشاند؛ زیرا معتقد بود که ذهن در حال سیلان است و باید پیوسته بجوشد تا زنده بماند. به تبع این ایده‌ی سقراط، فلسفه برای افلاطون^۲ (۴۲۷ - ۳۴۷ ق.م.) همان دیالکتیک و ذات دیالکتیک همان حرکت تفکر بود؛ از این رو طبیعت دیالکتیک هرگونه سیستم بسته‌ی اندیشه را در هم می‌شکست و راهی برای رفتن بازمی‌کرد. دیالکتیک اندیشیدنی بود که آدمی به یاری آن از قلمرو چیزهای دیدنی، جزئی و گذرنده، بسیار فراتر می‌رفت و به ایده، یعنی حقیقت و معنای یگانه‌ی آنها می‌رسید (نقیب‌زاده، ۱۳۸۰، ص ۱۳۹). ولی این معنای یگانه راهی نبود که بعد از آن دیگر اندیشه‌ای نباشد، بلکه مانند نمایان شدن یکی پس از دیگری قله‌ها، در کوه‌نوردی بود که وقتی کوهنورد به قله‌ی اول می‌رسد، دومین قله سر بر می‌آورد و الی آخر. ایده‌ی افلاطونی نیز همین طور است، یعنی در عین حال که دست‌یافتنی است، به محض رسیدن به آن، اندیشه‌ی دیگری مطرح می‌شود و ایده‌ی دیگری نمایان می‌گردد و رشد ذهنی حاصل می‌شود.

شاید افلاطون برای حل مسئله‌ی وحدت و کثرت، و عین و ذهن، این امر را در ذهن‌ها قوت بخشید که ایده اساس عالم است و جهان یا عالم کثرت از آن به وجود می‌آید. یک‌سونگری افلاطون و اهمیت ندادن او به عالم ماده باعث شد که فلاسفه‌ی بعدی به دنبال حل این مسئله باشند تا راهی برای مشکل ارتباط عالم ماده با ایده بیابند؛ لذا برخی از فلاسفه مانند آگوستین^۳ (۳۵۴ - ۴۳۰ م) و نوافلاطونیان به دنبال بیان حقایق ثابت بودند ولی آنان نیز نتوانستند با به جریان انداختن اندیشه، مسئله‌ی واقعیت جهان را حل کنند.

بعد از رنسانس، به علت به‌وجود آمدن نگرش‌های جدید در مورد طبیعت و انسان و جهان، علم‌گرایی رشد کرد و با نشستن علم بر اریکه‌ی قدرت، از مقام فلسفه کاسته شد و ایده‌های افلاطونی با کشف قانونمندی طبیعت، رنگ ریاضی به خود گرفت و کلید طلایی که بشر سال‌ها به دنبال آن بود، پیدا شد؛ به طوری که برخی از فلاسفه، مانند پیر

1. Socrates

2. Plato

3. Augustine

بل^۱ (۱۷۰۶-۱۶۴۷م.) و دیگران، نقادی خود را از فلسفه و مخصوصاً متافیزیک آغاز کردند و مشکل شناخت فلسفه را در روشن نبودن شیوه‌ی معرفت دانستند. پیر بل معتقد بود که مشاجرات، آلوده به اشتباه و خطاست؛ به طوری که گاهی در برخی مقولات، انسان به راحتی به وجود تفاوت‌هایی پی می‌برد و در جاهای دیگر معتقد به وجود ارتباط پایدار میان نگرش‌ها و فرضیات مختلف می‌شود، حال آن‌که هرگز چنین روابطی میان آن پدیده‌ها نیست. به این ترتیب، دوام و شدت بسیاری از مشاجرات، ناشی از تعصب و فقدان داوری روشن است. به عقیده‌ی او، «عقل آدمی» برای پی‌بردن به اشتباهات خود سازگارتر است تا برای کشف حقیقت؛ و این حکم مخصوصاً در مورد متافیزیک صادق است. اما واقع امر این است که با این پیش‌فرض همه‌ی دلایل عرضه شده در مورد مباحث متافیزیکی، در معرض انتقادات ویرانگرانه قرار می‌گیرد که اندیشمندان از پاسخ‌گویی به تردیدها ناتوان‌اند (کاپلستون، ۱۳۷۵، ص ۲۰-۲۱). با به وجود آمدن چنین سؤالات و نگرش‌هایی زمینه‌ی نقد و انتقاد و به چالش کشیدن تفکر ایجاد می‌گردد که محققین به دنبال بررسی آن هستند؛ به عبارت دیگر، هدف این مقاله معرفی تفکر انتقادی و نشان دادن چشم‌اندازهای آن در عمل و معناست.

سیر تاریخی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی به شیوه‌ی امروزی، مقوله‌ای جدید است، اما اساس آن قدمتی به اندازه‌ی تاریخ اندیشه‌ی بشری دارد. زمانی که سوفیست‌ها نسبی‌گرایی را در یونان باب نمودند و سقراط مجبور شد مسئله‌ی حقیقت را طرح نماید و به دنبال او ارسطو^۲ (۳۸۴-۳۲۲ ق. م) منطق صوری را بنا نهاد، تفکر انتقادی ایجاد گشت. در قرون وسطی این تفکر کاربرد محدودی داشت و فقط برای منازعات متخصصان و افراد صاحب‌نفوذ استفاده می‌شد. در نیمه‌ی اول قرن هفدهم دکارت^۳ (۱۶۵۰-۱۵۹۶م.) در مقابل دیدگاه‌های انتقادی، در این فکر بود که فلسفه را به علم نزدیک نماید و با نزدیک کردن قضایای فلسفی به اندیشه‌های آکسیوماتیک، راهی برای نیل به این مقصود پیدا کند؛ که البته ناکام ماند. در این دوران و در پی کام‌یابی علوم طبیعی و پیشرفت آن‌ها، علم فیزیک چنان در عرصه‌های زندگی انسان وارد شد که بر هیچ‌کس این شک باقی نماند که علم همان روش

1. Pierre Bayle

2. Aristotle

3. Descartes

برتر شناخت جهان و طبیعت است؛ چنان‌که کانت^۱ (۱۸۰۴-۱۷۲۴م) از هستی‌شناسی به معرفت‌شناسی رو کرد و تمهیدی برای شناخت متافیزیک‌های علم‌صفت نوشت. کانت معتقد بود رو کردن به پرسش‌های متافیزیکی از یک نیاز ژرف درونی و معنوی سرچشمه می‌گیرد، ولی سخن گفتن از آن به عنوان یک دانش، نارواست؛ لذا به جست‌وجوی طبیعت ذهن آدمی برآمد و به جای پرداختن به موضوع شناسایی، به نقد و بررسی توانایی‌های شناختی انسان پرداخت و ارزش‌دآوری‌ها را آزمود. کانت از یک سو سنجش‌دآوری‌ها در زمینه‌های نظری، اخلاقی و ذوقی و از سوی دیگر، زیاده‌روی و نادرستی نظریه‌ی تجربی، ساده‌انگاری نظریه‌ی خردگرایی و ناستواری متافیزیک جزمی را آشکار کرد (نقیب‌زاده، ۱۳۸۰، ص ۲۰۶-۲۰۵).

او معتقد بود که تجربه‌ی حسی، زمینه‌ی شناسایی است، ولی بنیاد آن نیست؛ یعنی شناسایی ما با تجربه آغاز می‌شود، ولی همه‌ی این شناسایی از تجربه حاصل نمی‌شود. برخی از شناسایی‌ها به جای آن‌که یافته‌ی ما باشند، ساخته‌ی ذهن ما هستند؛ لذا چیزها آن‌گاه به طور نسبی شناخته می‌شوند که رنگ مقولات شناسایی را به خود گرفته باشند؛ بنابراین شناخت ما از امور یک شناخت عریان نیست و در هاله‌ای از مقولات ذهنی قرار دارد.

کانت در تأکید بر این نکته که شناسایی، نتیجه‌ی با هم بودن ذهن و عین است، می‌گوید: نگرش‌ها «بی‌مفهوم» کورند و مفهوم‌ها «بی‌نگرش» میان‌تهی. پس، اندیشیدن به هم پیوستن و روشن کردن نگرش‌هاست. او مدعی است طبیعت خرد به گونه‌ای است که شوق رسیدن به کمال و بنیاد چیزها را دارد و لذا حوزه‌ی آزمون ممکن را در این منطقه رها می‌سازد تا به خدا، روان و جهان، چون کل بیندیشد؛ از این رو فیلسوفانی که اصول صحیح و درست اندیشه در حوزه‌ی آزمون ممکن را به حوزه‌ی فراتر برده‌اند، متافیزیک را به میدان ستیزه‌های بی‌پایان بدل کرده‌اند. کانت می‌گوید: این نه ستیزه‌ی فیلسوفان (خردگرا) با یکدیگر، بلکه ستیزه‌ی خرد با خود است و این را نشانه‌ی ناستواری درست اصل‌های خرد نمی‌داند، بلکه نشانه‌ی کاربرد ناروای آن‌ها و دلیلی بر این می‌داند که حتی دقیق‌ترین اصل‌های اندیشه نیز اگر بیرون از حوزه‌ی آزمون باشند، بی‌فایده‌اند؛ لذا هیچ‌یک از بخش‌های بنیادی متافیزیک جزمی، دانش حقیقی نیست

1. Kant

(نقیب‌زاده، ۱۳۸۰، ص ۲۰۹-۲۱۰).

بنابر نظر کانت، شناسایی پدیده‌ها بستگی به افق دید و تصویر شیء بیرونی دارد که از دریچه‌ی مقولات ذهنی ما می‌گذرد و بنابراین شناخت‌های ما نسبی و متفاوت و قابل نقدند. کانت علامت سؤالی در شناخت انسان و به‌خصوص شناخت علمی ایجاد کرد، لیکن شگفتی قوانین علمی تا جایی بود که علوم انسانی نیز خود را به علم تجربی نزدیک کرد و ویلهلم ونت^۱ (۱۹۲۰-۱۸۳۲ م.) در آلمان، روان‌شناسی را به محیط آزمایشگاه فراخواند و علت‌کاوی را جانشین معناکاوی کرد.

این حرکت و صدها حرکت دیگر، علوم انسانی را به سمت علت‌کاوی سوق داده بود، لیکن در مقابل بسیاری از حالات انسانی که معناکاوی بودند، این نظریه‌ها بی‌جواب می‌ماندند. معناکاوی به دنبال دلیل‌کاوی و اعتبارکاوی و گاه قاعده‌کاوی کشیده شد و درک ظاهر رفتار را نیازمند فهم باطن کرد. افرادی مانند ماکس وبر^۲ (۱۹۲۰-۱۸۶۴ م.) در آلمان کوشیدند تا علت‌کاوی و معناکاوی را با هم آشتی دهند و به هم نزدیک کنند.

در معناکاوی، جامعه، متنی مکتوب بود که معنای لغات در داخل آن جست‌وجو می‌شد و در علت‌کاوی، جامعه، قسمتی از طبیعت بود که مشرب‌های تبیین آماری، ساختاری و زندگی معیشتی از این نوع بودند. در معناکاوی می‌توان به اندیشه‌های هابرماس و دیگر فلاسفه و اندیشمندان اشاره کرد.

تحلیل مارکس (۱۸۸۳-۱۸۱۸ م.) از مبارزه‌ی طبقاتی بر سر کنترل ابزارها و شیوه‌های تولید، برای حل نظریه‌ی تعارض، نقطه‌ی عطفی برای نظریه‌ی انتقادی بود؛ چون با توجه به این نظریه بود که در اروپای غربی نظریه‌پردازان نئومارکسیستی، هم‌چون آنتونیو گرامشی و یورگن هابرماس نوعی تحلیل ارائه دادند که با آنچه در شوروی سابق پیاده می‌شد فرق داشت.

مکتب جامعه‌شناسی فرانکفورت هم به دلیل طرح انگاره‌های جدید در جامعه‌شناسی، در رشد اندیشه‌ی انتقادی مؤثر بود و پیشگام این اندیشه‌ی انتقادی شناخته شد. در ایالات متحده، براساس تحولات دهه‌ی شصت، مواردی مانند توجه به حقوق مدنی، مسائل زیست‌محیطی، زن‌سالاری، مقابله با گذشته و به وجود آمدن نهضت‌های صلح‌گرا، نقادی‌ها در مورد فرهنگ، اجتماع و آموزش آغاز شد و دو گروه

1. Weelholm Wundt

2. Max Webber

بنیادگرا و محافظه‌کار در مقابل هم قرار گرفتند، به طوری که بین دو گروه تقابل جدی به وجود آمد و دو حرکت نوگرایی و بنیادگرایی در مقابل هم ظاهر شدند. در این تقابل، نظریه‌ی انتقادی بهتر شناخته و دامنه‌ی نقادی به علم هم کشیده شد و دیدگاه پوزیتیویستی نیز در معرض انتقاد قرار گرفت. کارل پوپر^۱ (۱۹۹۴-۱۹۰۲م) با طرح عقل‌گرایی انتقادی در حوزه‌ی روش‌شناسی علم، معیار تجربی بودن علم را به جای تأییدپذیری به ابطال‌پذیری و یا نقدپذیری کشاند. وی مدعی بود که انتقاد هم برای رشد دانش و هم برای ایجاد عقلانیت ضروری است. او انسان را به کوشش در جهت انتقاد در تمام زمینه‌ها دعوت کرد و مدعی بود صرفاً در دوستی و روابط انسانی است که پذیرش غیرانتقادی شکل‌های خاصی از رفتار وجود دارد. پوپر معتقد بود که فرهنگ انتقادی برترین فرهنگ است و در آن، روابطی انتخاب می‌شود که مبنای آن خواست مردم است. در این نوع فرهنگ، ضمن این که مردم گام‌هایی برای حل مشکلات خود برمی‌دارند، راه‌حل‌هایشان همیشه موقتی است؛ لذا فردی که انتقادی عمل می‌کند باید تشویق گردد و فردی که با انتقاد و تفکر انتقادی می‌جنگد، مانع رشد خویش و دیگران می‌گردد. به نظر پوپر، یادگیری، یک فرآیند روان‌شناسی صرف نیست، بلکه انتقاد و نظم دادن به نظریه‌ها قسمت اعظم یادگیری است (هالیدی، ۲۰۰۱، ص ۵۵).

نظریه‌پردازان نقاد دیگر نیز با ارائه‌ی تحلیل‌هایی درباره‌ی مؤسسات و موقعیت‌های اجتماعی، واژگانی متشکل از اصطلاحاتی چون قیمومیت، کنترل اجتماعی، نظریه‌ی تعارض و توانمندسازی را در گفتمان‌های تربیتی به وجود آوردند. در نظر آنان، مدرسه، برنامه‌ی درسی و آموزش و پرورش عوامل و فعالیت‌هایی هستند که از امور علمی فراتر رفته و دارای معانی سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی‌اند و باید زمینه‌ی تغییر همه‌جانبه در جامعه را فراهم نمایند (گوتک، ۱۳۸۰، ص ۴۸۶). نظریه‌ی انتقادی با کشاندن علوم به زمینه‌های اثرگذار و با ازمیان برداشتن حس برتری یک روش‌شناسی نسبت به روش‌های دیگر، سوی خاصی گرفت که این سوگیری به میدان سیاست نیز کشیده شد و مدعی شد که استیلای کنونی علم و ظهور تکنولوژی و دیوانسالاری که ناشی از توسعه‌ی سرمایه‌داری متأخر است و به‌طور فزاینده‌ای بر زندگی اجتماعی سایه‌افکننده باید از میان برداشته شود و جهانی دیگر بر پایه‌ی تفکر انتقادی ساخته شود.

1. Karl Popper

در جهان انتقادی، ساختارهای اجتماعی به هم می‌ریزد و ساختارهای جدید جانشین ساختارهای گذشته می‌گردد. در گذشته، ساختارهای اجتماعی بر حسب پدیده‌ها و بر اساس علت‌کاوی تبیین می‌شد. این‌گونه تبیین‌ها را تبیین درشت^۱ می‌گفتند که در آن، پدیده‌های اجتماعی را مترتب بر افعال و نیات می‌دیدند. در این تبیین‌ها هیچ دلیل قانع‌کننده‌ای وجود نداشت که ثابت کند مفاهیم جمعی را باید به مفاهیم فردی تحویل کرد یا تبیین‌های اجتماعی را باید از دل قوانین فردی بیرون آورد.

اندیشمندان مکتب فرانکفورت، هم‌چون آدورنو،^۲ هابرماس و... با وجود اختلاف‌نظرهای خود معتقد بودند که نظریه‌ی اجتماعی صورت پیچیده‌ای از انتقادگرایی فرهنگ است که باید جواب‌گوی مسائل اجتماعی زمان خود باشد و نظریه‌های ایده‌آلیستی و آرمانی از این مسئله عاجزند. هورکهایمر، آدورنو و مارکوزه، به خاطر رد فرضیات اصولی و معین مارکسیسم، که به دنبال چیرگی تاریخی، خودکامگی، یک‌تازی و ظهور جامعه‌ی مصرف‌گرا در غرب بود، سعی نمودند تئوری‌های سیاسی - اقتصادی مارکس را زیر سؤال ببرند و بر نحوه‌ی شکل‌گیری ذهنیت و چگونگی پیدایش پهنه‌های جدید سلطه‌جویی زندگی روزمره‌ی اجتماعی تأکید ورزیدند (آقازاده و دبیری اصفهانی، ۱۳۸۰، ص ۲۱-۲۳).

علاوه بر جنبه‌ی اجتماعی تفکر انتقادی، جنبه‌ی عاطفی آن نیز مهم است؛ چراکه این جنبه با جنبه‌ی شناختی و اجتماعی به هم آمیخته و می‌تواند اثرگذار باشد. به عقیده‌ی مک پک، تفکر همیشه به منزله‌ی فکرکردن درباره‌ی چیزهای مجهول است و این چیز مجهول هرگز نمی‌تواند کلی باشد، بلکه همیشه باید جزئی و با جنبه‌های دیگر تفکر درگیر باشد. وی معتقد است تفکر انتقادی الزاماً باید در شاخه‌های مختلف وارد شود؛ چون دانش بنیادی یا شناختی یک رشته‌ی اصلی تفکر انتقادی است، ولی همه‌ی آن نیست.

در چنین موقعیت‌هایی کشف نگرش‌های متنوع در آموزش تفکر انتقادی چندان تعجب‌آور نیست. چون نه تنها تفکر انتقادی در ادبیات با تفکر انتقادی در فیزیک و سایر رشته‌ها تفاوت خواهد داشت، بلکه دو استاد ادبیات که در یک رشته تدریس می‌کنند نیز تعریف مشابهی از تفکر انتقادی نخواهند داشت یا مهارت‌های تفکر انتقادی را دقیقاً به

1. macro explanation

2. Adorno

یک روش آموزش نخواهند داد؛ چون جنبه‌های دیگری نیز در این امر دخیل‌اند. حال هرچند استادان در رشته‌های علوم طبیعی، به ناچار از روش‌های نسبتاً یک‌نواختی استفاده می‌کنند، رویکردهای متنوع و مشابهی در رشته‌های مختلف یافت می‌شود (مایرز، ۱۳۸۰، ص ۱۲-۱۳).

به طور کلی می‌توان گفت، داشتن چشم‌انداز و چارچوبی مشخص از عنصر شناختی برای تجزیه و تحلیل مواد، وسایل و محتوای یک رشته‌ی تحصیلی در تفکر انتقادی مهم است، ولی باید در نظر داشت که عناصر اجتماعی و عاطفی به همان اندازه در این مقوله اهمیت دارند. این عناصر، شامل گرایش‌های مربوط به طرح پرسش‌ها، وقفه در قضاوت‌های شخصی و برخورداری از اسرار و پیچیدگی‌هاست که در نقد اثرگذارند. با این دیدگاه می‌توان به این نکته پی برد که تفکر انتقادی در هاله‌ای از عاطفه، احساس و جنبه‌های اجتماعی قرار دارد که نگرش انتقادی را به متفکر نقاد ارتباط می‌دهد و در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توان به این مطلب اشاره کرد که به یک نگرش انتقادی - استعلایی نزدیک می‌شویم.

معنا و جایگاه تفکر انتقادی

یکی از صاحب‌نظران که به معنا و جایگاه تفکر انتقادی پرداخته مک کارتی است. او با به کار بردن رویکرد زبانی، بین واژه‌های «تمایلی^۱» و «مرحله‌ای^۲» تمایز قایل می‌شود و مشخص می‌سازد که «تفکر انتقادی» فقط واژه‌ای مرحله‌ای است، در حالی که «متفکر نقاد» و «عقلانیت» هر دو، تمایلات را در نظر می‌گیرند. از نظر او متفکر نقاد دارای ارزش اخلاقی است و رفتار اخلاقی او به طور غیرمستقیم به عقلانیت اشاره دارد و این بدین مفهوم است که هرگاه فردی رفتار اخلاقی نشان دهد، چنین فردی منطقی و عقلانی نیز خواهد بود (انیس، ۱۹۹۲، ص ۱).

۱. dispositional بدان معناست که فرد باید با تمایل و اختیار و خواسته‌ی خود به دنبال یادگیری تفکر انتقادی باشد و کسی حق ندارد تا موقعی که این تمایل وجود ندارد، در مورد تفکر انتقادی و اصول و قواعدش با وی صحبت نماید.

۲. episodic بدان معناست که فرد باید در هر مرحله و فضایی از زندگی‌اش به تفکر انتقادی بپردازد و اصول و قواعد آن را یاد بگیرد. البته ممکن است فرد در آن مرحله یا صحنه حتی درک درستی از قواعد نداشته باشد و بعدها درک و آگاهی صحیح را به دست آورد و بتواند آن‌ها را در زندگی خویش به کارگیرد، اما این نکته نباید مربیان را از آموزش تفکر انتقادی بازدارد.

مک کارتی در توجیه این بحث چند موضوع را در نظر می‌گیرد:

۱. آیا این تصور رایج از تفکر انتقادی مبنی بر این که «تفکر انتقادی یک صفت تمایلی است که متفکر نقاد آن را داراست»، صحیح است؟
۲. آیا واقعاً برای متفکر نقاد، ارزشی در انتقادی فکر کردن، وجود دارد؟ اگر چنین است، آن ارزش از چه نوعی است؟
۳. آیا بین تفکر انتقادی، عقلانیت و اخلاق رابطه‌ای وجود دارد؟ اگر وجود دارد، چگونه است؟

او در پاسخ به سؤال اول می‌گوید: درحالی‌که عقلانیت در بهترین تفسیر خود، یک صفت تمایلی تعبیر می‌شود، برعکس، تفکر انتقادی به عنوان پدیده‌ای مرحله‌ای بهتر درک می‌گردد؛ چرا که آموزش و آزمون تفکر انتقادی مرحله‌ای مقدر و مطلوب است، اما تلاش برای آموزش و آزمون عقلانیت، نه مقدر است و نه مطلوب.

او در پاسخ به سؤال دوم می‌گوید که تفکر انتقادی قطعاً دارای ارزش است، اما این ارزش نقش ابزاری دارد؛ یعنی فرد باید به صورت انتقادی فکر کند، صرفاً به این دلیل که این نوع تفکر سودمند است، نه این‌که ارزشمند نیز هست.

سؤال سوم در این مورد بحث می‌کند که، اگر چه تفکر انتقادی از لحاظ ابزاری بودن به خودی خود مرحله‌ای و موجه است، ولی باید امیدوار بود که فرد نهایتاً تمایلی ذاتی به انتقادی فکر کردن را در خود رشد دهد؛ چرا که این تمایل مستقیماً با عقلانیت در ارتباط است. علاوه بر آن، تمایل فرد به انتقادی فکر کردن، یعنی عقلانیت وی، شرطی لازم و در حوزه اخلاق، شرطی کافی برای فرد است؛ بنابراین، اگر درست باشد که تفکر انتقادی مرحله‌ای برای عقلانیت ضروری است و عقلانیت به نوبه‌ی خود برای رفتار اخلاقی لازم است، پس تفکر انتقادی و آموزش آن، نه تنها از لحاظ ابزاری بودن، بلکه از لحاظ زمینه‌های اخلاقی قابل توجیه خواهد بود، مشروط بر این‌که خود رفتار اخلاقی توجیه شده باشد (نصرآبادی، نوروزی و حبیبی، ۱۳۸۳، ص ۳۹-۴۱).

این که پاره‌ای از ویژگی‌های فرد متفکر در ایده‌ی تفکر انتقادی لحاظ شده باشد، به عنوان شرطی لازم برای نگرش فرد به فعالیت تفکر یا تمایل وی به سوی آن، بیان می‌گردد و تفکر انتقادی را ارزشمند می‌سازد. اما این مسئله که آیا این امر نوعی نگرش و دیدگاه مورد نیاز در فرد است - که در این صورت مرحله‌ای است - و یا این‌که یک تمایل ذاتی است، از حیث مفهومی تفاوت قابل ملاحظه‌ای در تفکر انتقادی به وجود می‌آورد.

این شرط که بر اساس آن، تفکر انتقادی تفکری همراه با نگرشی ویژه معرفی می‌گردد، با تفسیر مرحله‌ای بودن تفکر انتقادی سازگار است و می‌تواند به خوبی صحت داشته باشد که در این حالت فرد نمی‌تواند بدون فهم هنجارهای تفکر انتقادی و تمایل به کاربرد این هنجارها، آن‌ها را به کار بندد، مگر این‌که به نگرش مطمئن و قابل قبولی در این خصوص رسیده باشد.

اما این شرط که تفکر انتقادی بر اساس تمایل افراد بنا نهاده شده است، حالتی پیچیده می‌یابد؛ چراکه در این حالت تمایل و نگرش افراد، شرطی لازم برای متفکر نقاد بودنشان در نظر گرفته می‌شود که مشکلات مفهومی زیر را در بردارد: اول آن‌که، با تفسیر تفکر انتقادی به عنوان یک تمایل ذاتی، فرد سیر قهقراپی نامحدودی را در نظر خود ایجاد می‌کند. این بدان معناست که اگر تفکر انتقادی تمایل ذاتی فرد به درگیر شدن در این نوع تفکر است، در این صورت، تفکر انتقادی تمایل ذاتی فرد به درگیر شدن در خیلی از فعالیت‌های دیگر نیز هست که این یک مسئله‌ی نامحدود می‌سازد و به منظور گریز از چنین مشکلی، یا باید مقوله‌ای غیر از تفکر انتقادی، به عنوان چیزی که متفکر نقاد به آن تمایل دارد مشخص گردد و یا این‌که معنای واژه‌ی تفکر انتقادی به مفهوم «مرحله‌ای» محدود شود و تمایل به انتقادی فکر کردن به عنوان چیزی که فقط با «عامل» مربوط است، نه با «عمل»، مورد توجه قرار گیرد (مک کارتی، ۱۹۹۲، ص ۲).

مشکل مفهومی دیگر این است که هرگاه واژه‌ی تفکر انتقادی به عنوان چیزی که اشاره به تمایلات ذاتی دارد در نظر گرفته شود، فرد نمی‌تواند به صورتی منطقی تصویری از یک فکر انتقادی منفرد، مجزا و تکرارناپذیر داشته باشد؛ یعنی برای انتقادی فکر کردن، در اولین موقعیت این فعالیت، نقطه‌ی شروعی وجود نخواهد داشت و کسی نه می‌تواند بگوید که افراد گاهی انتقادی فکر می‌کنند و نه می‌تواند بگوید که آن‌ها قادر به این کار هستند، اما به ندرت بدان اقدام می‌کنند. دوباره برای گریز از چنین پیامدی، توصیف «مرحله‌ای» تفکر انتقادی ضروری به نظر می‌رسد.

سومین مشکل مفهومی این است که اگر تفکر انتقادی به عنوان یک تمایل ذاتی مطرح شود به صورت معنادار فقط می‌تواند به نوعی «موجود زنده» نسبت داده شود، و این مشکل را به دنبال دارد که تفکر به صورت مطلق باید به عنوان یک فعالیت یا فرآیند تعبیر گردد و نمی‌تواند در همه حال به یک «موجود زنده» نسبت داده شود؛ از این رو نه «تفکر» و نه «تفکر انتقادی» به صورتی معنادار، یک تمایل ذاتی ویژه‌ای نیستند و مسئله

روشن نمی‌شود. اما درک تفکر از نظرگاه تمایل ذاتی و این‌که فردی که اغلب یا همیشه براساس عادت و تحت پاره‌ای شرایط واقعاً درگیر تفکر انتقادی می‌شود، به عنوان متفکر نقاد محسوب می‌شود، قطعاً مفهوم پیدا می‌کند (مک کارتی، ۱۹۹۲، ص ۲-۳). بنابراین تفکر انتقادی می‌تواند در متفکر نقاد به وجود آید و مرحله‌ای باشد ولیکن نمی‌تواند ذاتی فرد متفکر نقاد باشد. علاوه بر این، ابهامات دیگری در نظر مک کارتی وجود دارد که دیدگاه وی را با مشکل مواجه می‌سازد.

مک کارتی معتقد است که تفکر انتقادی که به صورت مرحله‌ای درک شده است، باید به صورت ابزاری توجیه شود، یعنی «فرد باید انتقادی فکر کند، صرفاً به این دلیل که این نوع تفکر سودمند است» (سیگل، ۱۹۹۲، ص ۳) و از چیزی که تحت عنوان «دام‌های توجیهی، تحلیلی و بی‌حاصل» است باید اجتناب کند. این دام‌ها دام‌هایی هستند که هدف آنها توجیه توصیفی تمایلی از تفکر انتقادی است و او تلاش‌های دیگران را برای ایجاد چنین دام‌هایی مورد انتقاد قرار می‌دهد اما تحلیل خود وی از چنین دام‌هایی در امان نیست.

علاوه بر این، تمایزی که مک کارتی بین تفکر انتقادی و عقلانیت قایل می‌شود، مسئله را مشکل می‌سازد. به نظر او، تفکر انتقادی، مرحله‌ای، و عقلانیت تمایلی است. اما او توجه ندارد که تمایز مرحله‌ای و تمایلی به طور مستقیم هم برای تفکر انتقادی و هم برای عقلانیت به کار می‌رود، یعنی هر دو می‌توانند به صورت مرحله‌ای و تمایلی درک شوند (سیگل، ۱۹۹۲، ص ۴).

اظهارات مک کارتی در مورد این‌که آموزش نباید به عنوان یک تمایل، هدف قرار گیرد، و نباید برای آموزش تمایل به صورت مستقیم، حداقل به روشی که باعث جلوگیری از بررسی انتقادی آن توسط فراگیر شود، تلاش گردد. خطر تلقینی که مک کارتی به آن اشاره می‌کند، واقعی است. اما با وجود این، او تصدیق می‌کند که هدف نهایی که فرد از آموزش تفکر انتقادی دارد، هدف تمایلی است که مسئله را با ابهام روبه‌رو می‌کند.

سیگل، یکی دیگر از متخصصان فلسفه‌ی تعلیم و تربیت است که به تفکر انتقادی پرداخته و متفکر نقاد را فردی می‌داند که دارای «تمایل ذاتی به تطبیق قضاوت و عمل با قاعده کلی» و دارای «ترکیب احساسی غنی از تمایلات، عادات ذهنی، ارزش‌ها، ویژگی‌های شخصیتی و احساساتی است» (سیگل، ۱۹۸۸، ص ۳۹-۴۰). او صریحاً به

تمایز بین خصوصیات تمایلی فرد متفکر و مفهوم خود تفکر انتقادی و در نتیجه ترکیب این دو ادامه نمی‌دهد و اظهار می‌دارد: «ایده‌ی تفکر انتقادی که در این جا ارائه می‌شود، به همان میزان که ایده‌ای منسوب به افراد است، می‌تواند ایده‌ای منسوب به برخی فعالیت‌ها و مهارت‌ها نیز محسوب شود، هرگاه مسئولیت آموزش تفکر انتقادی در افراد را به عهده بگیریم و خود را متعهد به چیزی کمتر از رشد دادن فردی خاص نکنیم» چه «ایده‌ای که بر اساس دلایل منطقی باشد، ایده‌ای است که، نه تنها به فعالیت معینی می‌پردازد، بلکه به فرد معینی نیز می‌پردازد» (سیگل، ۱۹۸۸، ص ۴۱-۴۲).

متخصصان و نظریه‌پردازان در زمینه‌ی مسئله‌ی توجیه تفکر انتقادی معتقدند که تعبیر تمایلی از این تفکر مشکلاتی را ایجاد می‌نماید؛ چرا که از این دیدگاه یک «تمایل» باید توجیه گردد، نه یک «عمل مرحله‌ای»؛ به طور مثال، وقتی سیگل این پرسش را مطرح می‌سازد که «چرا متفکرین نقاد باید متمایل به تفکر انتقادی باشند؟»، چند روش برای پاسخ‌گویی به آن وجود دارد: اول آن‌که، فرد ممکن است فقط بگوید که به دور از یک قضیه‌ی معماگونه، در این خصوص این یک نکته‌ی کاملاً تحلیلی است. هرگاه با گفتن این عبارت که یک فرد «یکی از افراد به‌خصوص» است، منظورمان صرفاً این باشد که آن فرد قطعاً بر اساس عادت، فعالیت مورد بحث را معمولاً با درجه‌ای از مهارت انجام می‌دهد، پس یک متفکر نقاد، فردی به جز شخص دارای چنین تمایلی، نیست.

اما در این جا این پرسش مطرح می‌شود که چرا باید فردی که در حال حاضر یک متفکر نقاد نیست، چنین متفکری بشود؟ با در نظر گرفتن ایده‌ی سیگل در مورد تفکر انتقادی، یعنی «تمایل فرد به تغییر موضع دادن شایسته به واسطه‌ی دلایل منطقی»، دوباره پاسخی تحلیلی مطرح می‌گردد. هرگاه منظور فرد از عبارت «تغییر موضع دادن شایسته» صرفاً این باشد که «فرد در جهتی تغییر موضع می‌دهد که باید تغییر موضع دهد»، باز این مسئله از دید تحلیلی و ضرورت امر صحیح است که، هر فردی باید دقیقاً در همان جهتی تغییر موضع بدهد که باید تغییر موضع بدهد؛ یعنی درست در جهت مناسب. بنابراین دوباره و براساس این تعبیر، از دیدگاه تحلیلی این مسئله صحت دارد که فرد باید یک متفکر نقاد باشد. اما این نتیجه‌گیری گرچه انکارناپذیر است، عملاً سودمند نیست؛ چرا که فرد توجیه عملی را می‌پسندد که به واسطه‌ی اشاراتی که به جهان واقعی دارد صحیح است، نه توجیهی که صرفاً از دید تحلیلی درست است (نصرآبادی، نوروزی و حبیبی، ۱۳۸۳، ص ۴۶). با توجه به دو دیدگاه مطرح شده، می‌توان به این نظر

رسید که مک کارتی تفکر انتقادی را شرط لازم عقلانیت می‌داند و این حسن را دارد که از دیدگاه سیگل متفاوت باشد؛ زیرا سیگل معتقد است تفکر انتقادی و عقلانیت هم‌ارزش هستند و هر دو نقد شدنی‌اند؛ زیرا بسیاری از اعمال ممکن است عقلانی باشند ولی انتقادی نباشند و یا برعکس ممکن است اعمال و اندیشه‌هایی انتقادی باشند ولی از عقلانیت برخوردار نباشند. اما نکته‌ی مهم این است که عقلانیت شرط لازمی برای تفکر انتقادی است و در غیر این صورت تفکر انتقادی ارزش و کارایی خود را از دست خواهد داد؛ یعنی تفکر انتقادی از زیرگروه‌های رفتارها و اعمال عقلانی به حساب می‌آید.

قلمرو آموزش تفکر انتقادی

یکی دیگر از مسائلی که در زمینه‌ی تفکر انتقادی مطرح شده این است که آیا آموزش تفکر انتقادی، با توجه به ضرورت آن، در تمامی زمینه‌ها مفید و اثربخش است یا در برخی از حوزه‌ها می‌تواند مشکلاتی را به وجود آورد؟

به نظر می‌رسد آموزش تفکر انتقادی در حوزه‌های مختلف، هم عواقب مثبت دارد و هم عواقب منفی؛ یعنی هم می‌تواند زمینه‌ساز تحول شود و هم مشکلات ویژه و جدیدی را به وجود آورد؛ لذا باید مورد بررسی و تأمل بیشتری قرار گیرد.

آنچه در ابتدای امر به نظر می‌رسد آن است که آموزش تفکر انتقادی با فرآیند تربیت اخلاقی در نقاط خاصی تعارض می‌یابد. توضیح آن‌که، در مورد تربیت اخلاقی این نکته را می‌توان بیان کرد که تربیت اخلاقی به طور اجتناب‌ناپذیری، تلقین‌کننده است؛ زیرا از جهتی عقایدی را که مطابق تفکر انتقادی شواهد قاطعی دال بر صحت آنها وجود ندارد، در ذهن متریان تثبیت می‌کند، به نحوی که آن عقاید بعداً به آسانی از ذهن متربی خارج نمی‌شوند. علاوه بر این، تصور می‌شود که بالفعل شدن عقل در کودکان، به زمان نیاز دارد و تا زمانی که این فعلیت صورت نگیرد، عقاید آنها از لحاظ تأثیرپذیری هم‌چنان آسیب‌پذیر می‌ماند. نکته‌ی دیگری که در افکار افلاطون و ارسطو نیز مشهود است این است که کودکان بدون تربیتی که آنها را با الگوهای خوب و مناسب احاطه نماید و به سوی عادات شایسته هدایت کند، نسبت به عقل و منطق نه شایسته و خوب عمل می‌کنند و نه نسبت به آنها پاسخ‌گو می‌گردند. بر این اساس، بدیهی به نظر می‌رسد، فردی که در چنین نظام تربیتی‌ای پرورش یافته است، توانایی و صلاحیت داوری و

قضاوت بی‌طرفانه در مورد عقاید و رفتارها را ندارد؛ چرا که چنین شخصی به طور طبیعی مایل است چیزهایی را که به آن خو گرفته است، به عنوان امور خوب و ارزشی مد نظر قرار دهد.

مسئله یا دغدغه‌ی دیگر این است که تربیت اخلاقی که معمولاً با اجبار و اکراه همراه است، حق انتخاب، اختیار و آزادی را از متربی سلب می‌کند، در حالی که با اعمال و آموزش تفکر انتقادی، دیگر تلقین و خوگیری از طریق اجبار و اکراه در کار نخواهد بود و فرد آگاهانه به انتخاب یا رد یک عقیده یا رفتار دست خواهد زد.

نکته‌ی دیگر آن‌که در بحث آموزش تفکر انتقادی این نگرانی وجود دارد که با گسترش این شیوه‌ی تربیتی، همه‌ی افراد تربیت یافته در این قالب، به راحتی وارد بازی‌های فلسفی و منطقی شوند و گسترش این امر می‌تواند حتی بادوام‌ترین تارهای اخلاقی را که حفظ نظام فرهنگ و اخلاقی جامعه وابسته به آن است، از هم بگسلد. به هر حال ابهامات چندی در زمینه‌ی آموزش تفکر انتقادی - که به برخی از آنها در بالا اشاره شد - وجود دارد که طرفداران آموزش تفکر انتقادی را به بررسی و تأمل در چگونگی و قلمرو آموزش تفکر انتقادی وامی‌دارد.

لذا به نظر نویسندگان این مقاله در آموزش و کاربرد تفکر انتقادی باید به خطوط قرمزی توجه شود؛ چرا که کاربرد بدون ضابطه‌ی تفکر انتقادی مشکلاتی را به وجود خواهد آورد که نه تنها باورها و اندیشه‌ها را از بین خواهد برد، بلکه خود تفکر انتقادی نیز قربانی این مسئله خواهد شد. در همین راستا به نظر می‌رسد که حوزه‌ی اندیشه و عمل آدمی به سه منطقه بخش‌پذیر باشد:

اولین منطقه منطقه‌ی تیره است؛ جایی که در آن شناخت و آگاهی و روشنی، چه به لحاظ عملی و چه به لحاظ نظری، وجود ندارد؛ لذا کاربرد و آموزش تفکر انتقادی در این حوزه نمی‌تواند مفید باشد و تنها بر مشکلات خواهد افزود. در این منطقه اخلاق به صورت بدوی است و افراد به پیروی کورکورانه از دیگران مبادرت می‌ورزند و فرهنگ اندیشه از جایگاهی شایسته و رشد یافته برخوردار نیست، بنابراین استفاده از تفکر انتقادی نیز کورکورانه و با اخلاق بدوی همراه شده و ثمرات لازم را نخواهد داشت.

منطقه‌ی دوم منطقه‌ی خاکستری است. این بخش یا حوزه، حد فاصل توسعه‌نیافتگی و توسعه‌یافتگی است؛ یعنی افراد از لحاظ عملی و نظری، و اخلاقی و عقلی، بین تیرگی مطلق و روشنی مطلق قرار دارند. سیاست، فرهنگ و اندیشه در حال رشد و توسعه

است، اما از رشد کافی برخوردار نیست. در چنین منطقه‌ای تفکر انتقادی چنانچه با آگاهی و تأمل و بررسی و دقت نظر کافی آموزش داده و به کار گرفته شود، می‌تواند زمینه‌ی رشد و بالندگی افراد را در پی داشته باشد و سرعت توسعه را افزایش دهد. منطقه‌ی سوم منطقه‌ی روشن است. این منطقه جایی است که اعمال و اندیشه‌های موجود در آن از روشنی کافی و مناسب برخوردارند و مسائل و مباحث اخلاقی با آگاهی و رشدیافتگی کافی انتخاب می‌گردند و مورد توجه قرار می‌گیرند و عقلانیت مناسب و شایسته‌ای بر افراد حاکم است. به نظر می‌رسد که در این منطقه نیز تفکر انتقادی از کاربرد و جایگاه استعلایی برخوردار باشد؛ زیرا تمام اندیشه‌ها و اعمال افراد از منطق و عقلانیت بالا پیروی می‌کنند و ضرورتی برای کاربرد تفکر انتقادی در سطح معمولی وجود ندارد (رک: محور رشد و توسعه‌ی اندیشه و فرهنگ آدمی). شایان ذکر است که هرچه از انتهای پیوستار به سوی مرکز حرکت شود کارایی و اثربخشی آن بیشتر خواهد بود و هرچه این امر در دو سوی محور به کار رود کم‌اثرتر خواهد بود.

محور رشد و توسعه‌ی اندیشه و فرهنگ آدمی

توسعه‌نیافتگی کامل

توسعه‌یافتگی کامل

منطقه‌ی روشن	منطقه‌ی خاکستری	منطقه‌ی تیره
--------------	-----------------	--------------

محل کاربرد اثربخش و سازنده‌ی تفکر انتقادی

آثار مثبت و سازنده‌ی تفکر انتقادی

امروزه همه می‌دانند که تمام اعمال زندگی روزمره باید به وسیله‌ی اندیشه توصیف گردند و انتظار دارند که این امر به عنوان یک امر درست و حقیقی به افراد زیادی آموزش داده شود. اگر قرار باشد که تفکر انتقادی به صورتی گسترده و موفقیت‌آمیز آموزش داده شود، اعمال انفرادی در زندگی روزمره تحت قلمرو اندیشه‌ی غیرانفرادی قرار خواهد گرفت و این کار برای اولین بار یک بیان منطقی و معقول یافته (مک کارتی، ۱۹۹۳ الف) و زمینه‌ساز رشد و تعالی زندگی فردی و اجتماعی انسان‌ها می‌شود و ضرورت توجه به آن دوچندان می‌گردد. اما باید توجه داشت که هر چند با رشد علم، تکنولوژی و به وجود

آمدن شرایط جدید در حیات آدمیان ضرورت ورود تفکر انتقادی به زندگی عامه مورد توجه قرار گرفته و حدود و ثغور آن نیز تا حدودی روشن شده است، اما هر روز مسائل و مشکلاتی مطرح می‌شود که مستلزم تأمل و بررسی بیش‌تر متخصصان و نظریه‌پردازان فلسفه‌ی تعلیم و تربیت است. با عنایت به این نکته روشن است که تفکر انتقادی با تمام مشکلات آثار گسترده‌ای دارد که در زیر به چند مورد اشاره می‌گردد.

الف) آثار شناختی

روشن است که خطر کردن، بخش اجتناب‌ناپذیر زندگی روزمره است و ارزیابی این امر مستلزم این است که فرد احتمال وقوع حوادث آتی را ارزیابی نماید. به دلیل عدم رشد شناختی ناشی از به کار نگرفتن تفکر انتقادی، مشکلات، زیان‌ها و عوارض ناخوشایند بسیاری در زندگی افراد به وجود می‌آید. در حالی که با آموزش تفکر انتقادی، شاهد بهبودی «استدلال روزمره» (نیسبت و راس، به نقل از مک کارتی، ۱۹۹۳، ص ۱) و در نتیجه، شاهد از بین رفتن حداقل بخشی از عوارض منفی ناشی از تصمیم‌گیری ناصحیح هستیم. در واقع با بهره‌گیری از فرمول‌ها و روش‌های تفکر انتقادی، فراگیران می‌آموزند که قدرت استدلال و قدرت احتساب میزان احتمال یک مسئله را ارتقا دهند که این خود ناشی از رشد شناختی افراد است؛ به عبارت دیگر، با بهره‌گیری از تفکر انتقادی، فرد به مرور قدرت درک، تجزیه و تحلیل خود را افزایش می‌دهد. برای این که بتوان یک متفکر نقاد شد، باید ادراکی از هنجارهای منطقی و شایستگی در توسعه و تحلیل مناظرات را به دست آورد. برنامه‌های تفکر انتقادی منطبق بر این تفسیر، بر شکل دادن مباحث قیاسی معتبر و شناخت از استدلال‌های غلط غیرصوری و اجتناب از آن تأکید دارد. از نظر مک پک «متفکر نقاد» کسی است که دارای توانایی عمیق فکر کردن، توانایی جویای مؤثر مسائل شدن و توانایی کنار گذاشتن موقتی قضاوت یا باور در مورد دانش مورد نیازی است که مسئله را شکل می‌دهد. فرد وقتی دقیقاً یک متفکر نقاد است که دارای «تمایل و مهارت» کنار گذاشتن موقتی این باور خویش باشد که «مدرک موجود که از عرصه‌ی مربوط یا ناحیه‌ی مشکل دار گرفته شده است... برای اثبات حقیقت یا اعتبار کافی است» (مک پک، ۱۹۹۰، ص ۲۸).

مک پک معتقد است که در ارزیابی اهمیت یک مدرک، هنجارهایی کلی و ضروری وجود ندارد. این درحالی است که هنجارهای استدلال احتمال‌گرایانه، قطعاً یک دسته

شرایط لازم خنثی را برای قضاوتی خوب در این امر خطیر فراهم می‌آورد. درک این هنجارها قطعاً برای فرد یک رویه‌ی تصمیم‌گیری بدون تدبیر را فراهم نمی‌آورد، بلکه وی را قادر می‌سازد تا استنباط‌های گمراه‌کننده‌ی آشکار را تشخیص دهد و از آنها اجتناب نماید (مک پیک، به نقل از نصرآبادی، نوروزی و حبیبی، ۱۳۸۳، ص ۹۸).

لویسنسون معتقد است که ما در دنیایی از احتمالات زندگی می‌کنیم و اگر می‌خواهیم هوشمندانه زندگی کنیم، باید بدانیم که چگونه هوشمندانه خطر کنیم و برای این منظور باید قوانین احتمال را بدانیم و درک کنیم (مک کارتی، ۱۹۹۳، ص ۷)؛ که این امر نیز تنها با بهره‌گیری از فرمول‌ها و قواعد تفکر انتقادی ممکن است.

ب) آثار اجتماعی

اوج تفکر انتقادی، دستیابی به خودسنجی است و متفکر نقاد واقعی کسی است که نه تنها آرا و ایده‌های دیگران را به نحو احسن نقد و بررسی می‌کند، بلکه می‌تواند به نحو شایسته‌ای به نقد و بررسی و بازسازی نظرها و باورهای خویش مبادرت ورزد، البته بدیهی است که دستیابی به این سطح از تفکر انتقادی، مستلزم گذر از مراحل پایین‌تر مبنی بر نقد اعمال و آرای دیگران است و این مهم نیز، جز در سایه‌ی تعاملات اجتماعی به دست نخواهد آمد و تعاملات، چه مثبت و چه منفی، می‌توانند زمینه‌ساز رشد اجتماعی افراد باشند؛ زیرا هنگامی که افراد به دنبال نقد و بررسی اعمال و اندیشه‌های دیگران هستند، اولین گام، مشاهده و مطالعه‌ی دقیق و همه‌جانبه‌ی اعمال و اندیشه‌های دیگران است که این امر خود زمینه‌ساز رشد همه‌جانبه، به‌ویژه رشد اجتماعی آنان می‌گردد؛ بدین‌گونه که افراد با مشاهده و مطالعه‌ی دقیق دیگران، از آنان مطالبی خواهند آموخت و شخصیت اجتماعی خود را از این طریق توسعه خواهند داد. علاوه بر این، هنگامی که افراد آرا و افکار دیگران را نقد و بررسی می‌کنند، باید این نقد را به آنان منتقل نمایند؛ چراکه این عمل موجب رشد اجتماعی افراد می‌گردد.

نکته‌ی دیگر این‌که، در سایه‌ی نقد و بررسی و تفکر انتقادی است که افراد به مرور می‌آموزند که اختلاف سلیقه، نظر و فکر، یک امر ضروری و اجتناب‌ناپذیر است و این امر خود زمینه‌ساز رشد آنان می‌گردد؛ در پرتو تفکر انتقادی افراد یاد می‌گیرند که به صورت صحیح با دیگران و نظریاتشان برخورد کنند و به آنان احترام بگذارند و در عین حال و با حفظ فرهیختگی به نقد نظریات آنان مبادرت ورزند و هیچ اندیشه‌ای را

اندیشه‌ی نهایی و یا به صورت مطلق صحیح تصور نکنند و از استبدادزدگی و رشد تفکرات اثبات‌گرایانه جلوگیری نمایند.

ج) آثار روانی

یکی از مشکلات جوامع امروزی و به طور خاص جامعه‌ی ما، این است که افراد کم‌تر نقد و انتقاد را می‌پذیرند و تاب تحمل هیچ انتقادی را ندارند. تنها راه اصلاح و بهسازی این جو، آموزش تفکر انتقادی در مدارس و دانشگاه‌هاست. اگر تفکر انتقادی به فراگیران آموزش داده شود و در کلاس‌ها شرایط برای نقد و بررسی آرا و دیدگاه‌های آنان از سوی دیگران مهیا گردد، آنها به مرور به لحاظ روانی رشد می‌کنند و این رشد از چند جهت صورت می‌گیرد:

۱. فراگیران در حین نقد و بررسی آرای دیگران (با بهره‌گیری از تفکر انتقادی) به مرور می‌آموزند که اصول اخلاقی و جو فرهیختگی را رعایت نمایند.
۲. فراگیران در نقد آرای دیگران و خود، به مرور یاد می‌گیرند با سعه‌ی صدر بیش‌تری نظر دیگران را تحمل نمایند.

د) آثار اخلاقی

با نگاهی به سنت فلسفی غرب به فیلسوفانی چون سقراط و اسپینوزا برمی‌خوریم که هر دو به اصل توازن شناخت و اخلاق معتقد بودند (شایان ذکر است که این دو فیلسوف جایگاه رفیعی در فلسفه‌ی اخلاق دارند که این خود می‌تواند نشان‌دهنده‌ی اهمیت اندیشه‌ی آنان در این زمینه‌ی خاص باشد)؛ تا آن‌جا که سقراط مدعی است که اگر آدمی حقیقت نیک و بد را بشناسد، به بدی نخواهد گرایید. بدکاری از نادانی است و کسی، دانسته بد نمی‌کند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۰، ص ۱۶). با پذیرش این دیدگاه از یک سو و با پذیرش این نکته که تفکر انتقادی زمینه‌ساز شناختی بهتر، عمیق‌تر و گسترده‌تر است، به راحتی می‌توان به این نتیجه رسید که تفکر انتقادی آدمی را از پیروی کورکورانه‌ی قوانین اخلاقی رها کرده و به جایی می‌رساند که به اندیشه‌ی کانت مبنی بر گزینش معیار و قانون اخلاقی با آزادی و به منظور احترام گذاشتن به آن نزدیک شویم. متأسفانه افراد بسیاری تنها برای دست‌یابی به منافع یا فرار از عوارض منفی ترک امور اخلاقی، به مسائل اخلاقی‌گردن می‌نهند، در حالی که چنین اعمالی فاقد ارزش اخلاقی است. با پذیرش

این دیدگاه، ضرورت تفکر انتقادی برای رشد اخلاقی بیش از پیش روشن می‌گردد؛ زیرا با آموزش آن، افراد یاد می‌گیرند که ضمن احترام به آرای دیگران به نقد، تحلیل و ارزیابی نظریات آنان و یا حتی خودشان اقدام نمایند و به همه چیز در سایه‌ی نقد بنگرند و هیچ چیزی را بدون بررسی و ارزیابی همه‌جانبه نپذیرند. با این دیدگاه چنانچه فرد به قانونی اخلاقی دست یابد و بدان عمل نماید، آن عمل دارای ارزش اخلاقی برتر است.

و) آثار علمی

یکی از میدان‌گاه‌هایی که ضرورت آموزش تفکر انتقادی را به خوبی به تصویر کشیده بحث نیاز جوامع به رشد علمی است. نیاز کشورها به تولید علم، با توجه به تأثیرگذاری آن بر تمام شئون زندگی، یکی از نیازهای مهم جوامع امروزی است. از طرف دیگر، با توجه به تأکیدات دیدگاه‌های پُست پوزیتیویسم، به ویژه طرف‌داران نظریه‌ی انتقادی مبنی بر توجه به علایق رهایی‌بخشی علم، ضرورت آموزش تفکر انتقادی و توجه به آن در مباحث معرفت‌شناختی دوچندان شده است.

نظریه‌پردازان انتقادی در تمام شرح‌ها و گزارش‌های خود اثبات‌گرایی را روشی «غیرمنطقی» و «غیرانتقادی» معرفی می‌کنند و معتقدند که به منظور مواجهه‌ی کامل با اثبات‌گرایی نیازمند آن هستند که روشی را که بدان وسیله دانشمندان در مورد خود دانش فکر می‌کنند، اصلاح نمایند (اندرس، ۱۹۹۷، ص ۱).

به طور خلاصه می‌توان گفت آموزش تفکر انتقادی از چند جهت زمینه را برای رشد علمی مهیا می‌سازد:

۱. اگر تفکر انتقادی مطرح شود، قطعاً با نقد آرا، نظریه‌ها و اندیشه‌ها، رشد علمی سریع‌تر اتفاق خواهد افتاد؛ زیرا وقتی افراد ببینند که نظر آنها نقد می‌شود، می‌کوشند که به نقدها پاسخ گویند و یا تلاش خود را برای بازسازی نظریه‌ی خود به کار گیرند که در هر دو صورت، زمینه برای تحرک علمی مهیا، و تولید علم و نظریه‌پردازی تسریع خواهد شد.

۲. وقتی تفکر انتقادی در جامعه حاکم باشد افراد با دقت نظر بیشتری به تولید علم و نظریه خواهند پرداخت.

۳. وجود جو تفکر انتقادی در مراکز علمی و پژوهشی از ورود افراد غیرمتخصص جلوگیری کرده، با این کار شرایط لازم را برای شادابی، نشاط و پویایی این مراکز مهیا، و زمینه‌ی بهتری را برای رشد علم و نظریه‌پردازی فراهم می‌سازد و نخبگان و شایستگان را نیز به میدان نوآوری می‌کشاند.

نتیجه‌گیری

وجود تفکر انتقادی، برای دستیابی آدمی به رشد و بالندگی ضروری است و موجبات رشد و توسعه‌یافتگی اجتماع بشری را فراهم می‌سازد. البته این مهم در صورتی ممکن خواهد بود که معنا و جایگاه تفکر انتقادی روشن شود و افراد آن را در جایگاه مناسب مورد استفاده قرار دهند. بنابر نظر نویسندگان، در قلمرو اندیشه و عمل آدمیان سه منطقه وجود دارد. مناطق اول و سوم که با عناوین تیره و روشن نام‌گذاری شده‌اند، به دلیل عدم آگاهی و رشد افراد موجود در آن (منطقه‌ی تیره) یا به دلیل آگاهی و رشد یافتگی کامل افراد (منطقه‌ی روشن) نیاز کم‌تری به تفکر انتقادی دارند؛ بنابراین تنها در منطقه‌ی بین این دو، یا به عبارت دیگر، منطقه‌ی خاکستری است که می‌توان به صورت بهینه از تفکر انتقادی بهره‌گرفت و زمینه‌ساز رشد علمی، اخلاقی، اجتماعی، روانی و شناختی افراد و جامعه شد.

تفکر انتقادی، با فراهم‌سازی زمینه برای دقت‌نظر و بررسی اعمال خود و دیگران، موجبات رشد‌شناختی افراد؛ با بهینه‌سازی و افزایش تعاملات، زمینه‌ساز رشد اجتماعی؛ با افزایش تحمل و سعه‌ی صدر، زمینه‌ساز رشد روانی؛ با رشد احترام به نظریات و اعمال دیگران و افزایش جو فرهیختگی، زمینه‌ساز رشد اخلاقی؛ و با افزایش دقت‌نظر و نقد و انتقاد علمی، زمینه‌ساز توسعه و رشد علمی جامعه و افراد می‌گردد. البته خود نظریه و تفکر انتقادی نیز فارغ از نقد نیست و شاید یکی از اشکالات مهم آن این است که این دیدگاه از فراهم آوردن معیارهایی که بتواند درستی آن و یا برتری‌اش را بر دیگر انگاره‌های دانش، علم و عمل ثابت کند، ناتوان است. به علاوه، این دیدگاه دارای زبانی پیچیده و مشکل است و می‌تواند به اندازه‌ی عقل‌گرایی و دیوان‌سالاری تنگ‌نظرانه و سرکوب‌گرایانه باشد.

با تمام این اوصاف، تفکر انتقادی نظریه‌ای مثبت است؛ زیرا می‌تواند به آدمی این نوید را بدهد که در تمام عمر باید بیندیشد، چون با نقد اندیشه و ساخت مجدد آن، زمینه برای اندیشیدن مداوم که جوهره‌ی اصلی انسان است فراهم می‌شود. ناگفته نماند که نوشته‌ی حاضر میدانگاهی برای به چالش کشیدن اندیشه‌ها و زورآزمایی در میدان‌های مختلف است؛ میدان‌هایی که فضیلت، اخلاق، آموزش، علم و امور اجتماعی را به هم پیوند می‌زند و تفکر انتقادی را به عنوان قهرمانی جلوه‌گر می‌سازد که در همه‌ی میدان‌ها وارد شده و زمینه را برای بهتر دیدن آدمی می‌گشاید.

منابع و مأخذ

- آقازاده، محرم، و عذراء دبیری اصفهانی، (۱۳۸۰). اندیشه‌های نوین در آموزش و پرورش. تهران، آبیژ.
- کاپلستون، فردریک، (۱۳۷۵). تاریخ فلسفه: از ولف تا کانت. ترجمه‌ی اسماعیل سعادت و منوچهر بزرگمهر. چ دوم. تهران، سروش.
- گوتک، ج. ال. (۱۳۸۰). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. ترجمه‌ی محمدجعفر پاک سرشت. تهران، سمت.
- مایرز، چت (۱۳۸۰). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه‌ی خدایار ایلی. چ دوم، تهران، سمت.
- نصرآبادی، حسنعلی، رضاعلی نوروزی و ناصر حبیبی (۱۳۸۳). انگاره‌های جدید در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. قم، انتشارات سما قلم.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین، (۱۳۸۰). درآمدی به فلسفه. چ پنجم، تهران، کتابخانه‌ی طهوری.
- هالیدی، جان، (۲۰۰۱). «پوپر و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت»، ترجمه‌ی رضاعلی نوروزی و علی عبداللهی، مجله‌ی پرنیان، ش ۲ و ۳، ص ۵۳-۶۰.
- Endres, B. J. (1997). "Ethics & Critical Theory of Education" in *philosophy of Education*. (Champaign, III.: Philosophy of education society, 1998).
- Ennis, Robert H. (1992). "Critical Thinking: what Is It?" in *Philosophy of Education*. ed. H. A. Alexander. (Champaign, III.: Philosophy of education society, 1993).
- Mc Carthy, C. (1992). "Why Be Critical?" in *philosophy of Education*. ed. H. A. Alexander. (Champaign, III.: Philosophy of education society, 1993).
- Mc Carthy, C. (1993a). "The Chronometry of Thought: Wittgenstein and Critical Thinking", in *Philosophy of Education*. (Champaign, III: Philosophy of education society, 1994).
- Mc Carthy, C. (1993b). "Probabilistic Reasoning and Teaching for Critical Thinking", in *Philosophy of Education*. (Champaign, III.: Philosophy of education society, 1994).
- Mc Peck, John (1990). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*. New York: Rutledge, Chapman and Hall.
- Siegel, Harvey (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Rutledge.
- Siegel, Harvey (1992). "On Definition of Critical Thinker & Justification of Critical Thinking", in *Philosophy of Education*. ed. H. A. Alexander (Champaign, III.: Philosophy of education society).