

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء^س

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱۱/۶

دوره ۱۰، شماره ۴

زمستان ۱۳۹۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۸/۱۰

تبیین انگاره‌های مکتب‌پرورش تفکر انتقادی و الزامات عملی ناظر بر آن

منصوره حاج حسینی*

چکیده

تفکر انتقادی به لحاظ ماهیت معرفت‌شناختی خود، در حوزه فلسفه شناخت تبیین‌پذیر است و از آنجایی که رویکردهای فلسفی گوناگون در پرتو انگاره‌ها و زوایای متفاوتی به اقامه معنا درباره آن اقدام کردند، دلالت‌های معنایی و مصداقی آن برحسب انواع افق‌های معرفتی تفاوت یافته است. از این حیث تفکر انتقادی با سوء برداشت‌ها و ابهاماتی مواجه شده که شناسایی جایگاه آن در آموزش را با چالش مواجه می‌کند. برای این اساس در مقاله حاضر به شیوه تحلیلی-تفسیری رویکردهای تبیینی بازبینی شد و ضمن شناسایی تنوع و تکثر موجود در انگاره‌های زیربنایی آن‌ها، تلاش شد به واسطه طرح چارچوبی از الزامات عملی ناظر بر تفکر انتقادی، معنایی تفسیری برای آن فراهم شود.

کلید واژه‌ها: تفکر انتقادی؛ رویکردهای فلسفی؛ انگاره‌ها؛ الزامات عملی

مقدمه

هر چند امروزه استفاده از واژه تفکر انتقادی^۱ در کتاب‌ها، متون و محافل گوناگون علمی بسیار متداول شده، اما آن یک مفهوم بدون ابهام و کاملاً روشنی نیست، که همه از آن برداشت مشابه‌ای داشته باشند. بلکه با سوء تفاهم‌های بسیاری همراه است. برخی انتقادی بودن را نوعی بدبینی و بدگمانی تلقی می‌کنند که با بهانه‌جویی دستاورد دیگری را نابود می‌کند، برخی بر پایه مضمون اساسی آن مبنی بر پرسش‌پذیری، آن را به گرفتار آمدن در حالتی از نسبی‌گرایی و شک افراطی نسبت می‌دهند. گروهی براساس نظریه انتقادی - اجتماعی مکتب فرانکفورت آن را به دیدگاه سیاسی چپ نسبت می‌دهند و بسیاری هم از آنجائیکه نوشته‌های علمی در زمینه تفکر انتقادی بر تحلیل استدلال تمرکز دارد، به سادگی نتیجه می‌گیرند که تفکر انتقادی برای به چالش کشیدن فلسفی بوده و مربوط به کسانی است که فلسفه و منطق را دنبال می‌کنند.

افزون بر آن مفهوم تفکر انتقادی با عدم توافقی‌های بسیاری مواجه شده و بحث‌هایی را نیز برانگیخته است. چرا که رویکردهای فلسفی گوناگون بر پایه مفروضات و مبانی خاص خود به طرق متفاوتی انگاره‌های آن را تبیین می‌کنند. از این روی در انعکاس رویکرد فکری و پیش زمینه موضوعی استفاده‌کننده آن، فهم و چگونگی کاربرد تفکر انتقادی نیز تغییر می‌کند. برای نمونه، درحالی‌که بعضی متأثر از فلسفه و منطق تحلیلی، تفکر انتقادی در محیط کار را به عنوان فرایندی توصیف می‌کنند که با سنجش دقیق مفروضات و ارزیابی درست منابع به بازبینی تصمیمات در راستای افزایش تولید اقدام کرده و در نهایت بیش‌ترین سود را فراهم می‌آورد، برخی دیگر بر بنیان تئوری انتقادی و با استدلالی کاملاً متفاوت، به بازبینی روابط انسانی در محیط کار اقدام کرده و به جای تلاش برای افزایش سود، می‌کوشند به واسطه نقد روابط قدرت در محیط کار، دستیابی به حقوق انسانی نیروی کار را ممکن کنند (بروکفیلد، ۲۰۱۳).

چنین تفاوت‌هایی ما را در فهم تفکر انتقادی و در بحث پیرامون آن با چالش جدی مواجه می‌کند. آیا تفکر انتقادی انجام عمل آگاهانه‌ای است که به حل مسئله منجر شده و بیش‌ترین فایده را دارد، یا نقد تیزبینانه‌ای است که کنش انسانی را در جهت آگاهی به جایگاه خود موجب می‌شود یا شاید مهارت در حیل‌های فکری است که نقد را به مثابه ابزاری برای تخریب دیگری و تسلط یافتن خود به کار می‌گیرد. در واقع رویکردهای فکری گوناگونی

1. Critical thinking

وجود دارند که به طور ملاحظه‌پذیری از هم متفاوت بوده و می‌توانند فهم ما درباره تفکر انتقادی را به طرق متفاوت و حتی گاهی متضاد با یکدیگر شکل دهند (وایلینگام ۲۰۰۷). شاید این خود یکی از دلایل عدم موفقیت تلاش‌های گوناگون در پرورش تفکر انتقادی باشد و شاید لازم است قبل از هر کوششی در جهت پرورش آن بر پایه رویکرد فلسفی برگزیده خود، انگاره‌ها و تبیین‌های مبتنی بر آن‌ها بازشناخته و سپس درباره اهداف، ساختار و شیوه مؤثر آن بحث شود.

از این روی باید پرسید؛ اساساً تفکر انتقادی بر پایه کدام مبانی فلسفی تبیین‌پذیر است؟ انگاره‌های زیربنایی هر کدام چیست و مطابق با هر کدام چگونه می‌توان درباره لزوم یا عدم ضرورت پرورش تفکر انتقادی اظهار نظر کرد؟ افزون بر آن با توجه به تنوع دیدگاه‌ها در این حوزه، آموزش تفکر انتقادی در هر رویکرد بر چه انگاره‌هایی تکیه داشته و با چه چالش‌هایی مواجه است؟

در پاسخ به این پرسش‌ها نوشتار حاضر می‌کوشد، به بازبینی تنوع و تکثر موجود در انگاره‌های زیربنایی تفکر انتقادی اقدام کرده و برای نیل به بینشی جامع که بتواند پاسخگوی سوء برداشت‌های موجود باشد، عناصر و مضامین تفکر انتقادی در آن‌ها را شناسایی کند. در این رهیافت به تبیین تفکر انتقادی از منظر چهار رویکرد فلسفی - فلسفه دانش‌پژوهی در علوم طبیعی، فلسفه و منطق تحلیلی، عمل‌گرایی و رویکرد انتقادی - اقدام و به روش تحلیلی تفسیری، تبیین‌ها و دلالت‌های آموزشی حاصل از هر کدام مقایسه شد.

فلسفه دانش‌پژوهی

از مؤثرترین رویکردهای فکری که تا به امروز چگونگی فهم تفکر انتقادی را تحت تأثیر قرار داده، بنیان فلسفی پژوهش در شاخه‌های مختلف علوم طبیعی است که فرانسیس بیکن^۱ در کتاب «ارغنون جدید»^۲ آن را بنا نهاده است. بیکن اعتقاد داشت مشاهده و آزمایش پایه‌های تفکر هستند، علم چیزی جز گردآوری دقیق واقعیات نیست و دانشمند کسی است که بدون هرگونه تعصب و پیش‌داوری مشاهده می‌کند (زیبا کلام، ۱۳۹۰). بر این اساس او روش فرضی -

1. Francis Bacon
2. Novum Organum

قیاسی^۱ مبتنی بر مشاهده دقیق، صورت‌بندی فرضیه و سپس آزمودن آن را مطرح کرد که با آن، ابتدا به واسطه مشاهده درباره چگونگی ارتباط مجموعه‌ای از پدیده‌ها، توضیح قابل قبولی مفروض شده، سپس درستی آن به بوته آزمایش گذاشته شده و بر اساس نتایج، فرضیه تأیید یا باطل می‌شود. در صورت رد، فرضیه جدیدی طرح شده و فرایند دوباره تکرار می‌شود. به این ترتیب تنها راه اثبات درستی یک فرضیه، گردآوری دقیق شواهد بوده و هیچ اندیشه متعصبانه‌ای نمی‌تواند جلوی رد فرضیه را بگیرد.

این رویکرد با «اصل ابطال پذیری»^۲ کارل پوپر^۳ (۱۳۵۰) تکمیل شده و به جوهره مفهوم تفکر انتقادی نزدیک می‌شود. چراکه اولاً با تأکید بر اهمیت مشاهده و گردآوری شواهد، به عنوان زیربنای استدلال علمی و ارزیابی درستی فرضیه، ضرورت عنصر اساسی تفکر انتقادی یعنی بررسی شواهد زیربنایی را مطرح می‌کند و ثانیاً با پذیرفتن اصل ابطال‌پذیری، گشایش فکری و باز بودن، امکان هر نوع نقد و بازبینی مجدد بر پایه شواهد و استدلال منطقی را فراهم می‌آورد. از نظر پوپر (۲۰۰۲) یک قضیه حقیقتاً علمی آن است که قابل ابطال بوده و آزمون تجربی در نهایت بتواند آن را رد کند. بر این اساس هر الگو یا باور قطعی و خطاناپذیر، که مانع بازبینی مجدد و واسازی موضوع بشود، مخالف دانش‌پژوهی است. مطابق با پوپر، هر نظام فکری مبتنی بر قواعد معینی از فرمول‌های نظری، در برابر هر پرسش جدید مقاومت کرده و راه را در برابر دانش جدید می‌بندد. درحالی‌که بر پایه پذیرش اصل خطاپذیری، همیشه امکان توضیحات جدیدی برای موضوع وجود دارد و این تحولات آینده است که ممکن است خلاف باورهای کنونی را نشان دهد.

مطابق با نظر پوپر (۲۰۰۲) هدف از تجربه، داوری انتقادی درباره فرضیه است و در این رهیافت آزمون فرضیه، تلاش برای ابطال آن از طریق جست و جوی شواهد ناسازگار است. از این روی می‌توان گفت؛ اساس دستگاه معرفتی پوپر بر عقلانیت انتقادی نهاده شده و در پرتو آن برای نزدیک شدن به حقیقت می‌باید جسورانه فرضیه داده و سرسختانه برای یافتن جنبه‌های خطاآمیز آن تلاش کرد. «هر کشفی از خطا پیشرفت در معرفت ماست... هیچ معرفتی

-
1. Hypothetico- deductive method
 2. Falsifiable statements
 3. Karl Popper

حجیت ندارد و هیچ معرفتی معاف از خطا نیست» (پوپر ۱۳۶۹: ۵۶۱).

عقلانیت در نزد پوپر قابلیت هر چه بیش‌تر برای درس آموختن از اشتباهات خود و دیگران بوده و تلاش مستمر برای نقد آگاهانه معرفت پیشین، تضمین‌کننده ظهور معرفت جدید است (ساعی، ۱۳۹۲). در تأکید بر همین نکته است که پوپر هر نوع بنیادگرایی فکری معتقد به پیش‌بینی و بیان تاریخ انسان به شیوه خاص خود را به عنوان نمونه‌هایی از نظام‌های بسته در برابر پژوهش واقعی تلقی کرده، و در کتاب «فقر تاریخ‌گرایی»^۱ (پوپر، ۱۳۵۰) ادعا می‌کند، که تمام چنین نظام‌های فلسفی، از جبرگرایی تاریخی رنج برده و به طور اجتناب‌ناپذیر منجر به سرکوب مخالفت و بسته شدن افق‌های فکری می‌شوند (پوپر، ۱۳۸۰ الف، ب) و در این رهیافت او وجود نهادهای اجتماعی برای صیانت از آزادی انتقاد و به تبع آن آزادی انسان را ضروری می‌داند. به بیان دیگر، پوپر پیش شرط عقلانیت انتقادی را بنیان تحول در هر دو حوزه، معرفت‌شناختی و سیاست اجتماعی قرار می‌دهد و در همین راستا او دموکراسی را به عنوان شرط لازم عقلانیت اجتماعی قلمداد کرده و همانند نظریه‌پردازان انتقادی آن را به عنوان ضرورت احیاء کنش فعال افراد در اصلاح اجتماعی مطرح می‌کند. مضمونی که می‌تواند به مثابه نقطه تلاقی دیگر فلسفه دانش‌پژوهی با تفکر انتقادی لحاظ شود.

افزون بر آن کار پوپر در مرتبط ساختن اصل ابطال‌پذیری به نقدپذیری، درحالی‌که نوعی مطابقت طبیعی میان روش علمی و تفکر انتقادی را نشان می‌دهد، خود تأکیدی بر ویژگی ضروری متفکر نقاد در «نقد خود» است. به گونه‌ای که یک متفکر نقاد در تعریف، کسی است که همیشه در برابر پرسش‌های اصلاح‌کننده و به چالش کشیدن مفروضات پیشین خود آماده است و به طور بدیهی می‌پذیرد که مهم نیست او چقدر به چیزی اعتقاد راسخ داشته باشد، بلکه این شواهد موجود و استدلال مقابل است که ممکن است خلاف آن را نشان دهد. نه به این خاطر که باورها نباید با احساسات پرشور همراه باشند، بلکه به این معنی که هر باوری در هر سطح از احساسات برای تجدید نظر باز است و در برابر شواهد پرسش‌کننده‌ای که نشان دهد آن‌ها اشتباه هستند، تسلیم می‌شود.

بر این اساس می‌توان دریافت که وقتی معلم در کلاس درس برای فعال کردن شاگردان به

1. Poverty of Historicism

2. Self-criticism

سوی پژوهش، گردآوری هر چه بیش‌تر شواهد را ارج نهاده، شاگردان را به طرح پرسش و نقد نظریه‌ها دعوت کرده و بر پایه پذیرش احتمال وجود خطا پیوسته آن‌ها را به بازبینی مفروضات و بررسی درستی و تناسب شواهد وامی‌دارد و در این راستا آن‌ها را به پذیرش جایگاه والای نظریه پرداز ملزم نمی‌کند، به پرورش تفکر انتقادی در این رویکرد اقدام کرده است. با این حال تمرکز بر طبیعت موقتی دانش و به خصوص نظریه‌های علمی، چیزی است که هرچند با مفهوم انتقادی بودن عجین شده، اما وقتی نوبت به تدریس آن در کلاس درس فرا می‌رسد آماده ساختن شاگردان برای این وضعیت باز فکری معلم را با مشکل مواجه می‌کند. چراکه اغلب شاگردان انتظار دارند از معلم خود به جای طرح پرسش‌های جدید، پاسخ‌های درست و مطمئن را دریافت کنند. در این صورت معلمان معتقد به پرورش تفکر انتقادی که به طور مداوم طرح پرسش‌های انتقادی را تشویق می‌کنند و به جای ارائه پاسخ‌های معین، آن‌ها را به کنکاش در عناصر مغفول مانده هدایت می‌کنند، نیاز دارند تا برای احساس سردرگمی و ابهام فراگیر شاگردانی که منتظر دریافت پاسخ قطعاً درست معلم بوده‌اند، چاره‌جویی کنند. این در واقع همان چالشی است که برخی معلمان را به جای پرسش پروری به ورطه ارائه پاسخ درست غلطانیده و از پرورش تفکر انتقادی دور می‌کند.

فلسفه عمل‌گرایی^۱

رویکرد دیگری که در بحث تفکر انتقادی می‌توان به آن توجه کرد، رویکرد عمل‌گرایی است. این رویکرد با تأکید بر اهمیت تجربه مداوم، معرفت‌شناسی خود را بر پایه مفهوم پویایی از درک و فهم قرار داده و ارزش مفید آن را در حل مسئله جستجو می‌کند. از این روی مدافعان عمل‌گرایی تفکر را نه صرفاً به عنوان ابزاری برای درک حقیقت انتزاعی موضوع که کنشی هدفمند متمرکز بر حل مشکلات واقعی دانسته و برای آن ضرورت تغییر، نقد خود و اصلاح را می‌پذیرند. بر این اساس دیویی^۲ (۱۳۶۹) که خود را فیلسوف «پیشرفت‌گرایی^۳» می‌نامد، آموزش و پرورش را به جای انتقال دانش، مؤلف به پرورش هوشیاری ذهنی می‌داند و معتقد است آموزش و پرورش باید با فراهم کردن تجربه و عمل شاگردان در موقعیت

-
1. Pragmatism
 2. Dewey
 3. Progressivism

واقعی، آن‌ها را افراد منطقی و انعطاف‌پذیری تربیت کند، که به واسطه تحلیل انتقادی موقعیت کنونی به جستجوی عمده اطلاعات و امکانات جدید اقدام کرده و با آموختن از خطاهای پیشین خود و دیگران، در مسیر پیشرفت گام برمی‌دارند.

جهت‌گیری عمل‌گرایانه دیویی مبنی بر پیشرفت بر پایه تحلیل انتقادی مداوم از مفروضات، دلیلی است که وست^۱ (۱۹۹۳) در حمایت از عمل‌گرایی تحت عنوان تلاش برای خود انتقادی مطرح می‌کند؛ «عمل‌گرایی با فراخواندن خود، در به پرسش گرفتن هر شکلی از تعصب و اعتقادش در یک صورتی از جایز الخطاء بودن مبنی بر اینکه هر ادعایی برای اصلاح باز است تعریف می‌شود» (ص. ۴۳). برای عمل‌گراها «قواعد، مفروضات قبلی، و فرایندها... هیچگاه در برابر اصلاح در امان نیستند» (ص. ۲۰). و جهت‌گیری عمل‌گرایانه «به طور مداوم مفروضات ضمنی برای پیش‌داوری‌های ابتدایی را به پرسش گرفته و قواعدی را که بر آن‌ها صحنه گذارده، راه‌حلی را که پیشنهاد می‌دهند و تصویرهایی که از خود به جای می‌گذارند، را مورد مذاقه قرار می‌دهد» (وست، ۱۹۹۳، ص. ۲۰).

چنین برداشتی از عمل‌گرایی در تقابل با تلقی بیش‌تر مردم از آن مبنی فرصت‌طلبی خودخواهانه و دنبال کردن اهداف خود به هر شیوه ممکن است، چراکه عمل‌گرایی با درآمیختن جوهره تجربه با نتایج غنی از بازیابی مداوم، بر تعامل دائم میان تفکر و عمل تأکید کرده و آن را از صرف عمل فایده‌گرا به کنش مبتنی بر نقد هوشمندانه مبدل می‌کند. آن‌طور که دیویی (۱۹۸۲) می‌گوید: «تفکر و فرایندهای استدلالی از عمل ناشی شده و به منظور مهار بهتر اعمال تغییر می‌کنند» (ص. ۴۳۵). به بیان دیگر عمل‌گرایی بر اهمیت تجربه مداوم برای ایجاد شکل‌های بهتر و به اصطلاح عمل‌گرایان، پیشرفته‌تر، تأکید دارد. آن می‌گوید در ساخت یک جامعه پیشرفته، ما به طور مداوم تجربه کرده، تغییر نموده، و اصلاح می‌کنیم و بخش و جزئی از این تلاش، کشف جایز الخطاء بودن خود و دیگران است. به بیان وست، (۱۹۹۳)؛ عمل‌گرایی «می‌کوشد تا فکر را گسترش دهد و آن را به عنوان سلاحی برای عمل مؤثرتر توانمند کند» (ص. ۸۲).

در این صورت مطابق با نظر دیویی (۱۳۴۱) آموزش و پرورش دیگر تنها ابزاری برای انتقال بهترین دانش‌ها نبوده و فرایندی است که می‌بایست از طریق تربیت افرادی منطقی و

انعطاف‌پذیر همه اعضای جامعه را در انتخاب کنش بهبود یابنده، فعال کند. این مضمون می‌تواند نشانه نقطه پیوندی میان عمل‌گرایی و تفکر انتقادی باشد که با تأکید بر ضرورت تربیت اندیشه مستقل فرد، سه اصل تجربه مداوم، پذیرش جایز الخطاء بودن خود و دیگران و آموختن از خطاها را زیربنای آموزش و پرورش خود قرار می‌دهد.

افزون بر آن مدافعان عمل‌گرایی، کنش بهبود یابنده را با تصورات زیبایی‌شناسی خود بیان کرده و لذا خوب زندگی کردن را به عنوان ساختن زیبا و خلّاق جهان تلقی می‌کنند (لیندمن، ۱۹۶۱). از این روی دیویی در کتاب «هنر و تجربه»، هدف عمل‌گرایی را بر مبنای توصیف زیبایی‌شناختی خود بیان کرده و در آن فایده باوری فردگرایانه را در بستر فرصت برابر تجربه و نقد همگان، به تجارب مؤثر در وفاق اجتماعی کثرت‌گرایانه مبدل می‌کند. چراکه از نظر او در بستر چنین جامعه‌ای است که انتخاب هوشمندانه انسان اولویت می‌یابد، باب پرسش و پژوهش بر روی گسترده‌ترین طیف صداها گشوده شده و آن به رهنمودهایی منتهی می‌شود که قادر است همه را در حصول نتایج مؤثر سهیم کند. بنابراین، عمل‌گرایی تجربه معمول روزانه را موضوع پژوهش قرار داده و در تلاش برای حل مسئله، هم‌فکری تمام افراد سهیم را فرا می‌خواند. عمل‌گرایی پژوهش را به عنوان فرایند مداوم آموختن رویکردهای جدید و ترکیب دیدگاه‌های پیشین با بینش‌های جدید می‌بیند و حصول به نتایج ثمربخش را در امکان‌های گسترده‌ای از تفسیرهای جدید و بینش‌های گوناگون جستجو می‌کند و در این رهیافت است که به وضوح نقطه مشترک دیگری میان عمل‌گراها و مدافعان تفکر انتقادی به عنوان عمل سیاسی اجتماعی، نمود می‌یابد. آنجا که دیویی جامعه باز دموکراتیک را ملازم پیشرفت باوری عمل‌گرایانه خود دانسته و فراتر از آن آموزش و پرورش را مؤلف به تمرین شهروندی در نظام دموکراتیک می‌داند و آن‌طور که چری هولمز^۱ (۱۹۹۹) می‌نویسد «عمل‌گرایی به دموکراسی نیاز دارد» چراکه گشایش اجتماعی، شمول، تحمل و تجربه، از بسته بودن، انحصاری بودن و اندیشه متعصبانه، نتایج بهتری را به دنبال دارد» (ص. ۳۹).

بر این اساس می‌توان از سهم متمایز عمل‌گرایی در ساخت مفهوم تفکر انتقادی در سه حیطه سخن گفت؛ اولاً عمل‌گرایی با تأکید بر تجربه معمول روزانه، باب پرسش، پژوهش و تفکر انتقادی را در مسائل معمول روزانه می‌گشاید، ثانیاً در ضرورت حصول نتایج ثمربخش،

لزوم بهره‌مندی از نقدها، تفسیرهای جدید و بینش‌های گوناگون از جانب همه افراد درگیر در موضوع را مطرح می‌کند و بالاخره در تلاش برای فراهم آوردن بستری برای پیشرفت و شکوفایی همگان، فرصت برابر در جامعه دموکراتیک را دنبال می‌کند.

دغدغه اصلی هر دو تفکر انتقادی و عمل‌گرایی، فهم تجربیات روزانه است. هر دو به مجموعه امکان‌های گسترده‌ای از تفسیرها ارزش نهاده و هر دو پژوهش را به عنوان یک فرایند مداوم آزمایش و ترکیب دیدگاه‌های جدید می‌بینند. بنابراین، این رویکرد قائل به برتری یادگیری فعال و روش‌های تجربی است که شاگردان را به جای اجبار در شنیدن سخنرانی، به شکل فعالی در بحث شرکت می‌دهد. بر این اساس آن‌جا که معلم معتقد به پرورش تفکر انتقادی از شاگردان خود می‌خواهد برای کشف راه حل مطلوب در مسائلی که زندگی آن‌ها را به ستوه آورده، به تحلیل انتقادی تجارب خود اقدام، مفروضات خود را بازبینی و از زوایایی دیگر بازسازی کنند، رویکردی عمل‌گرایانه برای پرورش تفکر انتقادی برگزیده و می‌خواهد با نقد تجربه، آن‌ها را به عمل مؤثر هدایت کند. از جمله تلاش‌های تجربی مبتنی بر این رویکرد می‌توان به شیوه عمل‌گرایانه لیندمن^۱ (۱۹۶۱) و هورتن^۲ (۲۰۰۳) اشاره کرد، که شاگردان را به مثابه کنش‌گران واقعی در موضوع به بازبینی و فهم تجربه خود در حلقه‌های بحث^۳ واداشته و کشف راه حل برای مسائل‌شان را به عنوان منبع ارزشمند مبارزه برای عدالت اجتماعی قلمداد می‌کنند.

با این حال نمی‌توان انتظار داشت که همیشه تشویق شاگردان به بازبینی منتقدانه مسائل، تضمین‌کننده نقد منصفانه خویش نیز باشد. چراکه دستیابی به بهترین و مؤثرترین پیامد می‌تواند آن‌ها را به گزینش دقیق‌ترین استدلال و بهترین شواهد برای پرفایده‌ترین نتیجه شخصی هدایت کند. در این صورت ممکن است آموزش تفکر انتقادی با جهت‌گیری عمل‌گرایانه در کشمکش میان سودمندی و نقد منصفانه خود، به درک سطحی از عمل‌گرایی اکتفا کرده و به منفعت‌جویی خودخواهانه تنزل کند.

-
1. Lindeman
 2. Horton
 3. Conversation circles

فلسفه و منطق تحلیلی

این رویکرد که از فلسفه تحلیلی راسل^۱ و شاگردش ویتکنشتاین^۲ نشأت گرفته، از مؤثرترین رویکردهای فکری است که تا به امروز چگونگی فهم و تدریس تفکر انتقادی را شکل بخشیده است. راسل که در آثارش از تفکر انتقادی با تعابیر مختلفی چون نگرش انتقادی^۳، قضاوت نقادانه^۴، بررسی موشکافانه^۵ و قوه درک غیر جزمی نقادانه یاد می‌کند، آن را به عنوان یکی از آرمان‌های اصیل تعلیم و تربیت علمی مورد توجه دارد (طالب زاده، میرلو و موسوی ۱۳۹۰). این آرمان در دو عنصر عقلانی و اخلاقی معرفت‌شناسی راسل یعنی آزادی اندیشه و استقلال رأی نهفته و بر اساس آن مهارت‌های استدلالی و منش منتقدانه موجود در تفکر انتقادی، از مؤلفه‌های اصلی تعلیم و تربیت از نظر او هستند. آنچه او در بیان اهداف تعلیم و تربیت با واژگانی چون فراخ اندیشی^۶، استقلال فکری^۷ و حس تهور عقلانی^۸ مطرح می‌کند.

افزون بر آن راسل (۱۳۶۲) در توضیح تعلیم و تربیت مبتنی بر تفکر، هدف آن را در بعد فردی، پرورش خرد و تقویت حس تهور عقلانی می‌داند که به جای القاء باور در اذهان غیر فعال، روح جستجوگری را در شاگردان فعال تقویت می‌کند. او با نکوهش تعلیم و تربیت تلقینی باور ناشی از آن را القاء عقیده نامیده و معتقد است آن در برابر هرگونه پرسش و پژوهش مقاومت کرده و حاصل آن در نهایت تسلط کامل تعصب است. درحالی‌که راسل با طرح مفهوم «شک سازنده»^۹، بر بنیان پرسش‌پذیری و خصیصه موقتی بودن دانش تأکید کرده و از این حیث اساس پژوهش بی‌طرفانه علمی را در تفکر انتقادی قرار می‌دهد. همچنانکه با تأکید بر واژه سازنده، میان تفکر انتقادی و شک‌گرایی افراطی نیز تمایز قائل می‌شود. آن‌طور که

-
1. Russell
 2. Wittgenstein
 3. Critical
 4. Critical judgment
 5. Critical scrutiny
 6. Critical undogmatic receptiveness
 7. Open- mindedness
 8. Independence of mind
 9. Sense of intellectual adventure
 10. Constructive doubt

در توصیف فرد نقاد، پرهیز از افتادن در دام شکاکیت را به عنوان ویژگی ضروری مطرح می‌کند.

مضامین موجود در دیدگاه راسل و به ویژه مفهوم شک سازنده او در پیوند با دیدگاه ویتگنشتاین نسبت به زبان به مثابه یک پدیده اجتماعی، زمینه‌ساز رویکرد مفهومی دیگری برای تفکر انتقادی شده که نقطه اصلی تمرکز خود را به تحلیل وجوه مختلف استدلال و کشف معنای نهفته در زبان قرار می‌دهد. چراکه مطابق با این رویکرد، روابط اجتماعی به عنوان بازی کلمات در نظر گرفته شده، کنش اجتماعی به عنوان شرکت در کنش گفتاری^۱ درک می‌شود و بر اساس آن فهم اجتماعی معادل توانایی افراد در گشودن معانی چندگان زبان و استفاده از آن است (سرل ۱۹۹۵ به نقل از بروکفیلد ۲۰۱۳).

در حال حاضر متأثر از این رویکرد متون بسیار زیادی با عنوان «تفکر انتقادی» ارائه شده که از موضعی روان‌شناختی-منطقی فرایندهای فکری دخیل در مهارت‌های زبانی را مورد توجه قرار می‌دهند. کسانی چون الیس، بیر، پال، الدر و... در توصیف تفکر انتقادی بر توانایی افراد در شناخت سفسطه‌های منطقی، تشخیص میان تعصب و واقعیت، تمایز میان عقاید و شواهد، قضاوت و نتیجه‌گیری معتبر و ماهر شدن در استفاده از شکل‌های مختلف استدلال (استنتاجی، استقرایی، رسمی، غیر رسمی، قیاسی و غیره) تمرکز می‌کنند و مؤسسه تفکر انتقادی کالیفرنیا و آثار منتشر شده آن‌ها با عناوین خاصی چون: تفکر تحلیلی (الدر و پل ۲۰۱۰)، طرح پرسش‌های سقراطی^۲ (پل و الدر ۲۰۰۷ الف)، یافتن حیل‌های ذهنی^۳ (پل و الدر، ۲۰۰۶ الف) و... نشان دهنده سرآمدی توجه به تحلیل منطقی زبان در این رویکرد است (نقل از بروکفیلد ۲۰۱۳).

این معنا در ابتدا ممکن است رویکرد فلسفه و منطق تحلیلی در تفکر انتقادی را در سطح تکنیک‌هایی برای کنار هم قرار دادن استدلال و جدا ساختن آن‌ها تقلیل دهد، اما در واقع با دو مؤلفه اخلاقی و انسانی نهفته در مضمون تفکر انتقادی یعنی آزادی اندیشه و استقلال رأی در ارتباط است. چرا که استدلال این رویکرد این است که چنانچه یک نفر بتواند بفهمد چگونه

-
1. Speech act
 2. Detecting language tricks
 3. Socratic questioning

تعصب، به لباس مبدل حقایق تجربی و تفسیرهای عینی در آمده، خود بهتر می‌داند که به چه چیزی عقیده داشته و از آن دفاع کند. اگر او بداند که چگونه شواهد نامربوط به کمک حیل‌های زبانی، ظاهری معقول و فریبنده می‌یابند، قادر خواهد بود از اقناع دیگری بگریزد و آزادانه اندیشیده، تصمیم بگیرد و از منافع واقعی خود دفاع کند. دیستلر (۲۰۰۹) در این باره معتقد است که علت ارزیابی اعتبار یک استدلال آن است که یک نفر بتواند استدلال‌های زیربنایی، عناصر پنهان و شواهد غلط را کشف کرده و خود را در مقابل آن محافظت کند. دیستلر تأکید دارد که آشنایی با بازی‌های زبانی به فرد کمک می‌کند تا توانایی قوی زبان برای گمراه‌سازی و خارج ساختن تفکر از مسیر اصلی خود را بفهمد.

از این رو تفکر انتقادی مبتنی بر رویکرد فلسفه تحلیلی علاوه بر آنکه توصیف کننده فرایندی است که افراد را در ساخت و ساختار شکنی یک بحث ماهرتر می‌کند، آن‌ها را در ساخت معانی کنش اجتماعی نیز توانمند کرده و به کنشگران تحول‌گرا مبدل می‌کند (بروکفیلد ۲۰۱۳). آن‌طور که مدافعان تفکر انتقادی در این رویکرد به تأثیر آن در رشد قابلیت فکری افراد در مقابله با غوغاسالاران و عوام فریبان تبلیغاتی تأکید دارند. آنچه به بیان بروکفیلد (۲۰۱۳) به عنوان رشد آگاهی مردم از هژمونی^۱ مطرح می‌شود. او در این باره معتقد است واداشتن افراد به موافقت مشتاقانه و حتی پشتیبانی از شرایطی که به آن‌ها صدمه می‌زند، تنها در صورت نگه داشتن افراد در ناآگاهی و تحریف واقعیت، با استفاده از حیل‌های زبانی ممکن است. و از این روی آموزش افراد در بازشناسایی این حیل‌ها آن‌ها را در برابر پذیرش تسلط چنان قدرتی، فعال می‌کند. بر این اساس هرچند سنت فلسفه و منطق تحلیلی معمولاً به هیچ دیدگاه سیاسی خاصی مربوط نیست، اما به جهت آموزش افراد در بازشناسی این حیل‌های زبانی، می‌تواند از نظر سیاسی نیز پرسرودا باشد.

اما مدافعان این رویکرد، به تفکر انتقادی نه از این حیث، بلکه به عنوان حق اخلاقی و انسانی شاگردان در تعلیم و تربیت توجه می‌کنند. چراکه معتقدند اگر شاگردان بفهمند چگونه یک بحث را کنار هم بگذارند تا دیگران را درباره درستی ذاتی و عینی یک نقطه نظر خاص، متقاعد کنند، یا اینکه بفهمند چگونه بحث‌ها بسط داده شوند تا نتیجه خاص پر هزینه‌ای برای دیگری به دست آید، سپس آن‌ها در تشخیص زمان وقوع آن حیل‌ها و تصمیم‌گیری درباره

1. Hegemony

پذیرش یا رد آن بحث‌ها در جایگاه بهتری قرار می‌گیرند. با این حال گاهی در عمل، آموزش تفکر انتقادی که تنها به وسیله فلسفه و منطق تحلیلی شکل گرفته است، می‌تواند به شاگردان این احساس را القاء کند که آن‌ها به تمرین در بازی‌ها و حیل‌های فکری درگیر شده‌اند. در این صورت شاگردان آن را نه به مثابه ضرورت بینش علمی که به عنوان فرصتی برای آموختن حیل‌های زبانی و سفسطه‌های منطقی در نظر می‌گیرند که برخلاف مضمون اصلی تفکر انتقادی، شیوه‌ای برای فریب و اقناع زیرکانه دیگران خواهد بود. افزون بر آن تفکر انتقادی بدون پیوند با زندگی روزانه می‌تواند به تلقی شاگردان درباره تفکر انتقادی به عنوان فعالیت شناختی بیش از حد انتزاعی، غیر کاربردی و در نهایت بی‌فایده منجر شود.

رویکرد انتقادی - اجتماعی

منظری دیگر در تبیین تفکر انتقادی، رویکرد نظری حاصل از جنبش بین رشته‌ای اندیشمندان مکتب فرانکفورت (هورکهایمر^۱، آدورنو^۲، مارکوزه^۳ تا هابرماس^۴ و...) است که با تجدید نظر در اصول و آموزه‌های مارکسیسم سنتی، تحلیل خود را از مفهوم بنیادین مارکس در سلطه اقتصادی، به بررسی و نقد سلطه فرهنگی متمرکز ساخته و بر نقش اساسی خرد و آگاهی در تحول اجتماعی تأکید کردند. از این روی هرچند خود به طور مستقیم درباره تعلیم و تربیت نظر نداده‌اند، اما به دلیل تأکید بر تحول و دگرگونی جوامع به واسطه تغییر آگاهانه افراد، ماحصل اندیشه آن‌ها بر فرهنگ و تعلیم و تربیت بود. لذا نسل بعدی مدافعان این رویکرد به طور مستقیم به بررسی نظام‌های آموزشی و ارائه الگوی تعلیم و تربیت انتقادی^۵ اقدام کردند. عنصر اساسی این رویکرد در نقد سلطه فرهنگی، ریشه در انتقاد به رشد فزاینده هم‌نوایی و تسلیم منفعلانه در حوزه‌های فرهنگی عصر مدرن دارد که به ویژه از طریق آموزش موجب زوال شخصیت و فردیت انسانی شده و در نهایت به تثبیت هر چه بیش‌تر سلطه می‌انجامد.

1. Horkheimer
2. Adorno
3. Marcuse
4. Habermas
5. Critical pedagogy

نقدی که مارکوزه با ایده «فرهنگ انبوه»^۱ و گرامشی^۲ با مفهوم «هژمونی» مطرح می‌کند؛ متقاعد شدن به پذیرش شیوه‌ای از تفکر و عمل و فراتر از آن باور به نفع آن، در حالی که در واقع تنزل سرکوبگرایانه^۳ شخصیت آن‌هاست. از دید این رویکرد، فرد منتقد کسی است که می‌تواند وضعیت حاکم بر زندگی خود را شناسایی کرده و تشخیص دهد که چگونه نظام اجتماعی حاکم اصول و منطق ساختاری خود را به واسطه آموزش در اذهان یادگیرندگان القاء می‌کند. آن‌طور که آن‌ها با کم‌ترین مخالفت با شیوه زندگی ناعادلانه سازگار شده و با بهترین دلایل متقاعد می‌شوند که آن بهترین وضعیت برای منفعت همه است.

بر این اساس باید گفت؛ این رویکرد از منظری دیگر و با نگاهی تاریخی اجتماعی به تفکر انتقادی توجه کرده و نقد را به عنوان اصلی مهم جبرای روشنگری و راهنمای عمل متفکرانه به کار می‌گیرد. در این راستا تعلیم و تربیت انتقادی نیز به خردورزی و نقد به عنوان هدف‌های ارزشمند آموزشی توجه کرده و می‌کوشد با تحلیل انتقادی تضادهای اجتماعی که تعلیم و تربیت در آن دخیل است، به روشنگری اقدام کرده و در پی آن به اصلاح ساختارهای اجتماعی کمک کند (دیناروند و ایمانی ۱۳۸۷). به این ترتیب موضوع اصلی پرورش تفکر انتقادی در این رویکرد، تحول شاگردان به منزله کنش‌گرانی است که با آگاهی از وضعیت کنونی خود، موقعیت اجتماعی را به نفع خود تغییر می‌بخشند (مرزوقی ۱۳۸۳). از این حیث مدافعان این رویکرد (کسانی چون فریره، ژیرو، مک لارن و شور) با عناوینی چون تعلیم و تربیت انتقادی^۴، آموزش‌رهایی بخش^۵ و تعلیم و تربیت تحول‌آفرین^۶ و... بر هدف آماده‌سازی شهروندان آگاه و انتقادی تأکید کرده و بر پایه آموزش مبتنی بر اقدام آگاهانه (پراکسیس) میان نظر و عمل وحدت قائل می‌شوند و لذا محور کانونی آموزش خود را به نقد زندگی روزمره و مسائل واقعی آن اختصاص می‌دهند.

در این راستا فریره (۱۳۶۳) در الگوی سوادآموزی انتقادی، شاگردان را به هدف کشف واژگان آموزشی خود به تفحص انتقادی در واقعیت‌های زندگی روزمره دعوت می‌کند. چراکه

1. Mass- product culture
2. Gramsci
3. Repressive desublimation
4. Critical Pedagogy
5. Emancipatory education
6. Transformative Pedagogy

از نظر او آموختن سواد، آموختن چگونگی تشخیص، تحلیل و کشف راه حل مسائل است و اگر افراد نتوانند در ضمن آموزش، این گونه تحلیل را بیاموزند، کورکورانه پذیرای دیگران خواهند بود. فریره این وضعیت را «فرهنگ سکوت»^۱ نام نهاده و آن را محصول آموزش می‌داند (فریتز، ۲۰۰۸). او با نقد رابطه تسلطی دانا و نادان میان معلم و شاگرد در آموزش مرسوم، معتقد است اصل ضمنی آن پذیرش انفعال انسان است، یعنی پذیرش چیزی درباره واقعیت که او ندارد و از خارج به او داده می‌شود. در این وضعیت او نقشی برای خود نمی‌بیند، هویت سازنده خود را از دست داده و می‌پذیرد که واقعیت از خارج بر او، عمل کند. درحالیکه آموزش مطابق با اصل زیربنایی این رویکرد-پراکسیس- همانا یک کنش اجتماعی است، که در پیوند میان تفکر و عمل، واژه‌ها در معنای واقعی خود، تجربه جهان واقع را بازنمایی کرده و با ادراکی جامع نسبت به آن‌ها، فهم نابرابری‌ها و مسائل را ممکن می‌کنند و از این روی احیاگر اقدام آگاهانه دربازیابی منزلت انسانی و رهایی خود است (رابرتز، ۲۰۰۷).

این مضمون از تفکر انتقادی، برآمده از دو عنصر اخلاقی و عقلانی معرفت‌شناختی این رویکرد است که از سویی «نقد خود» را بنیان‌بازیبی شأن‌کنش‌گرانه انسان برای تثبیت نقش وجودی خود قرار می‌دهد، و از سویی دیگر حصول معرفت را در جریان اقدام آگاهانه^۲ (پراکسیس) برای اصلاح و تحول اجتماعی جستجو می‌کند. این رویکرد با توضیح و تبیین چگونگی نهادینه شدن ساختار قدرت و نفوذ آن در ارکان زندگی افراد، معتقد است تفکر انتقادی توانایی تشخیص و مقاومت در برابر دستکاری‌های ایدئولوژیک و عریان کردن سوءاستفاده‌ها از قدرت است. در این رهیافت تفکر انتقادی در این رویکرد صریحاً به ارتقاء درک عدالت اجتماعی و کشف و اصلاح نابرابری‌های قدرت گره خورده و آن را بسیار بیش‌تر از سایر رویکردها به نقد قدرت سیاسی درگیر می‌کند. بنابراین، در آموزش تفکر انتقادی به افراد می‌آموزند که فراسوی چهره عادی زندگی روزانه خود را ببینند و دریابند که چگونه برای ساکت کردن و به خط‌نگه داشته شدن، شیوه تفکر آن‌ها را تحت کنترل خود درمی‌آورند.

چنین برداشتی از تفکر انتقادی ضمن آنکه بر لزوم تعامل میان تفکر و عمل تأکید دارد، آن را به جوهره عمل‌گرایی و مفهوم فایده‌مدار تفکر انتقادی در آن نیز نزدیک می‌کند، با این حال

1. The culture of silence

2. Praxis

تأکید بر تشخیص چگونگی نهادینه شدن ساختار قدرت و نقد آن، هدف از انجام اقدام آگاهانه در این رویکرد را از دیگری متمایز می‌کند. آن‌طور که تفکر انتقادی مبتنی بر این رویکرد مقاومت در برابر دستکاری‌های فکری را دنبال کرده و کنش سیاسی اصلاح‌گرایانه را موجب می‌شود، درحالی‌که تفکر انتقادی عمل‌گرایانه با نقد دقیق مفروضات و تصمیمات مبتنی بر آن‌ها می‌تواند به خدمت سودمندترین تصمیم برای ساختار قدرت درآید.

افزون بر آن درحالی‌که تفکر انتقادی مبتنی بر عمل‌گرایی، دموکراسی را آرمان خود و شرط لازم برای نفع همگان می‌داند، در رویکرد انتقادی همان قدر به شکل سیاسی دموکراسی توجه می‌شود، که به نقد نابرابری‌های ساختاری و اقتصادی آن، و لذا کنترل طرز فکر به واسطه پذیرش حتمی اکثریت را به مثابه گونه دیگری از هژمونی مورد نقد خود قرار می‌دهد. به دیگر سخن درحالی‌که منتقدان انتقادی نیز هدف خود را کمک به آوردن دموکراسی ذکر می‌کنند، اما از آنجایی که نظریه انتقادی فرد منتقد را به عنوان کسی می‌بیند که برای خلق اشکال دموکراتیک‌تر، جمعی‌تر و اقتصادی‌تر وارد عمل می‌شود، در بسیاری موارد خود منتقد دموکراسی است (بروکفیلد، ۲۰۱۳).

این موضوع به ویژه موجب نقد مدافعان عمل‌گرایی به این رویکرد شده و آن را بر پایه پذیرش نقد دائمی به عنوان ویژگی ذاتی خود، در دورباطلی از انتقاد گرفتار می‌دانند. بر این اساس کسی که پرسش انتقادی مبتنی بر این رویکرد را تمرین می‌کند، برای خود این را خطر به وجود می‌آورد که به عنوان فردی بهانه‌جو و شکاک قلمداد شود. چراکه نقد دائمی ممکن است به عنوان مسئله‌سازی در نظر گرفته شده و فرد منتقد را به عنوان کسی معرفی کند که زمان را تلف کرده و بی‌دلیل و غیر سازنده در دسردست می‌کند.

درحالی‌که مدافعان این رویکرد با الهام از سنت دیالکتیک^۱ هگل، نقد را بن‌مایه کنش متقابل قرار داده و در بحث انتقادی شبکه اجتماعی، کنش معطوف به حقیقت را دنبال می‌کنند. آن‌طور که هابرماس بحث انتقادی را کنش تفاهمی نام نهاده و آن را به عنوان کنشی بین‌الذهانی و زاینده شناخت تأویلی می‌داند که به واسطه عقل جوهری نهفته در کلام امکان مفاهمه کنشگران و دستیابی به تفاهم و توافق را ممکن می‌کند (سوئینگ وود، ۱۳۷۹). به همین دلیل این رویکرد گفت و گوی انتقادی را به عنوان اصلی‌ترین روش آموزشی خود مطرح می‌کند؛ «گفت

و گویی که در آن نه جهل مطلق وجود دارد و نه دانایی مطلق، بلکه افراد در واقعیتی مشترک با یکدیگر همکاری کرده و به کمک هم چیزی بیش تر از عمل شخصی خود می‌آفرینند» (فریره، ۲۰۰۹)؛ نتیجه منطقی چنین گفت و گویی نیز یک رابطه افقی (در مقابل رابطه تسلطی) است، که متضمن اعتماد متقابل و ایمان به یکدیگر بوده، موجب رشد محبت، فروتنی و تفاهم می‌شود (رابرتز، ۲۰۰۷).

این مفهوم ضمن آن که بر آفرینش اندیشه نو بر پایه تفاهم و همکاری تأکید دارد، متضمن ویژگی اساسی متفکر نقاد در تمایل به خود انتقادی است که موجب می‌شود به هنگام گفت و گو در فضایی تعاملی، به جای مقاومت متعصبانه آماده پذیرش خطا و بازبینی شده و به تغییر و اصلاح بیانجامد. بر این اساس می‌توان پذیرفت که رویکرد انتقادی تمایل به خود انتقادی را از درون می‌پرورد و از این حیث باب پرسش، پژوهش و تجدید نظر پیوسته در آن باز است. به قول مارکوزه «نظریه انتقادی نسبت به خود و نیروی زیربنای آن، آخرین منتقد است و نه کم‌ترین» (۱۹۸۹، ص. ۷۲).

با این حال به نظر می‌رسد اصلی‌ترین انتقادی که می‌تواند به آموزش تفکر انتقادی در این رویکرد وارد شود، این است که آن در آرمان‌طلبی و کلی‌گویی محصور مانده و عملاً نمی‌تواند منظور خود را، در کلاس درس به کارگیرد. چراکه برگزیدن نقطه پایانی مبنی بر تربیت فرد منتقد، معلم پیرو این رویکرد را در کشاکش عمل برای حصول تفاهم و همدلی با چالش مواجه می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

آن‌طور که دیده شد، تفکر انتقادی از مباحث چالش‌برانگیزی است که از منظر رویکردهای فلسفی متفاوت تبیین‌پذیر است. هر رویکرد از منظر انگاره‌های خاص خود بدان پرداخته و از این حیث هر کدام زوایایی از شالوده مفهومی آن را آشکار می‌کنند:

- فلسفه دانش پژوهی در علوم طبیعی، ابتدا با تأکید بر اهمیت گردآوری شواهد به عنوان زیربنای طرح مفروضات و سپس بر اساس اصل خطاپذیری، بنیان رشد معرفت علمی را بر طرح و داوری دائمی مفروضات نهاده و از این روی ضرورت دو عنصر اساسی تفکر انتقادی یعنی داوری تجربی نقادانه و گشایش در برابر هر نوع

نقد و بازبینی مجدد بر پایه شواهد و استدلال منطقی را فراهم می‌آورد. بر این اساس تفکر انتقادی زیربنای نقد آگاهانه معرفت پیشین بوده و به واسطه آمادگی متفکر نقاد برای تجدید نظر در مقابل شواهد پرسش‌کننده، متضمن ظهور معرفت جدید است.

- این مضمون در رویکرد فلسفه و منطق تحلیلی، توسط راسل با عبارت «شک سازنده» مطرح شده و بر پایه آن ضمن آنکه به واسطه مفهوم سازنده، تفکر انتقادی را از شک‌گرایی افراطی متمایز می‌کند، بنیان پرسش‌پذیری و خصیصه موقتی بودن دانش را در تفکر انتقادی قرار می‌دهد. در این رهیافت و بر پایه انگاره دیگر این رویکرد مبنی بر زبان به مثابه کنش اجتماعی، شک سازنده متفکر نقاد بر شناخت سفسطه‌های منطقی متمرکز شده و او را قادر به تشخیص حیل‌های زبانی می‌کند که تعصب را ظاهری معقول و فریبنده می‌دهد. این معنا متضمن دو مؤلفه اخلاقی و انسانی نهفته در تفکر انتقادی یعنی آزادی اندیشه و استقلال رأی است مبنی بر این که آشنایی با بازی‌های زبانی به فرد کمک می‌کند تا پتانسیل قوی زبان برای گمراه‌سازی را درک کرده، استدلال‌های زیربنایی، عناصر پنهان و شواهد غلط را کشف کرده و خود را در مقابل القاء آن محافظت کند.
- داوری تجربی نقادانه و گشایش در برابر هر نوع نقد و بازبینی مجدد، در فلسفه عمل‌گرایی بر حل مشکلات واقعی متمرکز شده و بر اساس آن تفکر انتقادی به مثابه کنشی هدفمند برای تغییر و اصلاح قلمداد می‌شود که در نهایت نیل به پیشرفت را محقق می‌کند. لذا آموزش مبتنی بر حل مسئله در این رویکرد، بر سه انگاره تجربه مداوم، پذیرش جایز الخطاء بودن خود و دیگران و آموختن از خطاها، تفکر انتقادی را بنیان پیشرفت‌گرایی قرار می‌دهد. در این رهیافت عمل‌گرایی باب تفکر انتقادی را در مسائل معمول روزانه می‌گشاید و فراتر از آن به ضرورت حصول نتایج ثمربخش برای همگان، لزوم برابری فرصت در جامعه دموکراتیک را برای بهره‌مندی از نقدها، تفسیرها و بینش‌های گوناگون همه افراد درگیر در موضوع مطرح می‌کند.
- لزوم تعامل میان تفکر و عمل بن‌مایه داوری نقادانه در رویکرد انتقادی شده و آن را به سوی بازیابی شأن کنش‌گرانه انسان برای تثبیت نقش وجودی خود سوق می‌دهد.

از این روی تفکر انتقادی در این رویکرد بر تشخیص چگونگی نهادینه شدن ساختار قدرت و نقد آن متمرکز شده و به ضرورت اقدام آگاهانه در راستای آن، آموزش انتقادی را صریحاً به ارتقای درک عدالت اجتماعی و کشف و اصلاح نابرابری‌های قدرت پیوند می‌زند.

در این رهیافت و با توجه به تکثر موجود در انگاره‌های زیربنایی تفکر انتقادی و به تبع آن استنتاج‌های تربیتی حاصل از آن‌ها، به نظر می‌رسد ارائه استنتاج‌های تربیتی جامعی که معرف تمامی رویکردها بوده و بتواند پرورش تفکر انتقادی در تمامی ابعاد را شامل شود، ممکن نباشد. در این صورت لزوم معیارهای عملی تعیین کننده آموزش مؤثر برای پرورش تفکر انتقادی، می‌تواند موجب فراهم آوردن الزامات عملی شود که چارچوب معنایی عمل تربیتی برای پرورش تفکر انتقادی را معین می‌کند. این الزامات که حاصل معنایی تفسیری از تفکر انتقادی در رویکردهای یاد شده است، ناظر بر کنش عقلانی متفکر نقاد بوده و چارچوب عملی مبتنی بر پیکره مفهومی تفکر انتقادی را فراهم می‌آورد.

الزامات عملی ناظر بر تفکر انتقادی

داوری تجربی نقادانه: سهم متمایز فلسفه دانش‌پژوهی در تفکر انتقادی، ناشی از دو انگاره روش شناختی آن یعنی طرح مفروضات مبتنی بر مشاهده و داوری مبتنی بر ابطال‌پذیری است. از این حیث در تفکر انتقادی، تجربه لازمه شناخت علمی و نیز داور دائمی آن است. فرضیه مبتنی بر مشاهده بوده و شواهد تجربی معیار داوری درباره آن است. بر این اساس در نزد متفکر نقاد هر معرفت علمی فرضیه‌ای است که تاکنون شواهد تجربی آن را ابطال نکرده و لذا در برابر شواهد آینده، باب هرگونه پرسش، نقد و تجدید نظر درباره آن همیشه باز است.

تفحص در مفروضات و سنجش اعتبار آن‌ها: جوهره بنیادین تفکر انتقادی در «پرسش‌پذیری»، نه تنها بنیان داوری معرفت علمی به عنوان فرضیه کنونی است، که زیربنای التزام به تفحص در مفروضات پیشینی (پیش فرض) است که گزاره‌های استدلالی توصیف کننده واقعیت جهان را فراهم می‌آورند. چراکه آن‌ها، به مثابه چارچوب‌های معنایی مستتر در دورنمای ذهنی، قواعد تفسیری خود را بر واقعیت‌ها اعمال می‌کنند و از این روی متفکر نقاد بدون تفحص در

آن‌ها یعنی بدون تلاش برای کشف پیش‌فرض‌ها و سپس تلاش برای سنجش درستی، اعتبار و تناسب آن‌ها، نمی‌تواند به طور انتقادی داوری کند. این مضمون در پرتو تلاش برای دیدن مفروضات، باورها و اعمال از زوایای گوناگون ممکن شده و به واسطه آن مفروضات پنهان و گزاره‌های استدلالی ناشی از آن‌ها شناسایی می‌شوند.

نقد خود: در نزد متفکر نقاد، التزام به تفحص در مفروضات متضمن نقد خود، بازبینی در تصمیمات خود و به تبع آن پذیرش احتمال خطا در باورها و مفروضات زیربنایی آن‌ها است. از این روی تلاش برای کشف مفروضات و سپس قضاوت درباره اعتبار و تناسب آن‌ها، متضمن تلاش برای قضاوت درباره مفروضات و باورهای خود است. متفکر نقاد همیشه در برابر پرسش‌های اصلاح‌کننده و به چالش کشیدن مفروضات پیشین خود آماده است و به طور بدیهی می‌پذیرد که مهم نیست او چقدر به چیزی اعتقاد راسخ داشته باشد، بلکه این شواهد موجود و استدلال مقابل است که ممکن است خلاف آن را نشان دهد. این همان معنای مستتر در خطاپذیری است که متفکر نقاد را آماده می‌کند بر معیار شواهد تجربی جدید درباره مفروضات و باورهای خود به طور انتقادی داوری کرده و به جای مقاومت متعصبانه به نقد و بازبینی و مفروضات و باورهای خود اقدام کند.

اقدام آگاهانه: التزام به تفحص و ارزیابی مفروضات، نمی‌تواند به عنوان فرایندی از کارکردهای ذهنی مجزا از واقعیت عملی قلمداد شود. آن را نمی‌توان جدای از موضوع و از آنچه دقیقاً در حال وقوع است در نظر گرفت، بلکه معنای واقعی تفکر انتقادی به عنوان یک کنش در انجام عمل آگاهانه و در پیوند میان تفکر و عمل است. در واقع هدف اصلی عقلانیت انتقادی نه تمرین شیوه‌ای از استدلال که معنای آن در نقطه اعلای خود، یعنی اقدام برای اصلاح است. تفکر انتقادی فراتر از شیوه‌ای از تفکر، شیوه‌ای از عمل است. به دیگر سخن آنچه متفکر نقاد را به داوری نقادانه وامی‌دارد جستجوی خطا در جهت اقدام آگاهانه برای تغییر است. بر این اساس باید گفت؛ عقلانیت انتقادی به مثابه یک رویکرد، شیوه‌ای از تفکر است و به عنوان یک کنش، فرایندی مبتنی بر جستجوی دائمی خطا، آموختن از آن و در نهایت اقدام آگاهانه و اصلاح تدریجی است.

منابع

- پوپر، کارل (۱۳۸۰). *جامعه باز و دشمنان آن*، ترجمه عزت اله فولادوند، تهران: خوارزمی.
- پوپر، کارل (۱۳۶۹). *جامعه باز و دشمنان آن*، ترجمه علی اصغر مهاجر، تهران: طرح نو.
- پوپر، کارل (۱۳۵۰). *فقر تاریخ‌گرایی*، ترجمه احمد آرام، تهران: خوارزمی.
- دیناروند، حسن و ایمانی، محسن (۱۳۸۷). تبیین نظریه انتقادی، تعلیم تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره و زیرو و نقد آن، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، دانشگاه الزهراء، ۴(۳)، ۱۴۵-۱۷۶.
- دیویی، جان (۱۳۶۹). *تجربه و آموزش و پرورش*، ترجمه سد احمد میرحسینی، تهران: مرکز نشر و ترجمه کتاب.
- دیویی، جان (۱۳۴۱). *دموکراسی و آموزش و پرورش*، ترجمه امیرحسین آریان پور، تهران: مرکز نشر و ترجمه کتاب.
- راسل، برتراند (۱۳۶۲). *جهان‌بینی علمی*، ترجمه حسن منصور، تهران: امیرکبیر.
- زیبا کلام، فاطمه (۱۳۹۰). *سیر اندیشه فلسفی در غرب*، تهران: دانشگاه تهران.
- ساعی، علی (۱۳۹۲). *عقلانیت دانش علمی روش شناسی انتقادی*، تهران: آگه.
- سوئینگ وود، آلن (۱۳۷۹). *نظریه انتقادی، ایدئولوژی و جامعه شناسی*، بخشی از کتاب *مدرنیته و مدرنیسم*، ترجمه حسینعلی نوذری، تهران: نقش جهان.
- طالب زاده، محسن، میرلو، محمد مهدی و موسوی، سید حسین (۱۳۹۰). *تأملی بر آراء و اندیشه‌های تربیتی برتراند راسل، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، دانشگاه فردوسی مشهد، ۲(۱)، ۵۹-۸۲.
- فریره، پائولو (۱۳۶۳). *آموزش ستم‌دیارگان*، ترجمه علی شریعتمداری، تهران: چاپخش.
- مرزوقی، رحمت‌اله (۱۳۸۰). *رویکردی به تربیت سیاسی معلمان بر اساس اندیشه سیاسی امام خمینی(ره)*، *تربیت اسلامی (مجموعه مقالات)*، مرکز مطالعات تربیت اسلامی، معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش، ص ۵.
- Brookfield, S.D. (2013). *Teaching for Critical Thinking, tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Cherryholmes. , C. H.(1999). *Reading Pragmatism*. New York: Teachers College Press.

- Dewey, J. (1982). *How We Think, Mass, Heath*, Originally Published, (1910).
- Distler, S. (2009) *Becoming a Critical Thinker: A User Friendly Manual*. (5th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Freire, P. (2009). *Education for critical consciousness*, New York, Continuum, Originally published 1989.
- Fritze, C. (2008). *The Theory of Paulo Freire*, obtainable from, <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Freire>.
- Horton, M. (2003). *The Myles Horton Reader: Education for Social Chang*. Knoxville, TN: University of Tennessee Press.
- Roberts, P. (2007). *Ten Years on: Engaging the Work of Paulo Freire in the 21st Century*, Stud Philos Educe, 26: 505- 508.
- Popper, K.R. (2002). *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Routledge, Originally published 1959.
- Lindeman, E.C. L. (1961). *The Meaning of Adult Education*. Montreal: Harvest House.
- Marcuse, H. (1989). "Repressive Tolerance". In S.E. Bronner and D.M. Kellner (eds), *Critical Theory and Society: A Reader*, New York: Routledge.
- West, C. (1993). *Prophetic Thought in Postmodern Times*. Monroe, ME: Common Courage Press.
- Willingham, D. (2007). "Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?" *American Educator*, 31(2), 8-19.