



نبراس

فصلنامه علمی - پژوهشی

شماره ۱۳، بهار ۱۴۰۵

ISSN: 3106 - 4760 | ISSNe 3106 - 4779

ویژه تفکر انتقادی

- تفکر انتقادی: اندیشیدنِ اندیشه یا اندیشه اندیشیدن؟ / سید حسین اشراق
- تحلیل مفهوم رهایی و سلطه در نظریه انتقادی / دکتر محمد قاسم وفايي زاده
- رسانه‌ها و دشواره بازآفرینی اندیشه: بازخوانی انتقادی پیوندهای مکتب فرانکفورت و مطالعات فرهنگی / دکتر سید ابراهیم درویشیان و خیرالدین رحمانی
- تفکر انتقادی در تغییرات اقلیمی: رویکرد آموزشی - تحلیلی / دکتر تفسیره هاشمی
- حکمرانی الگوریتمی و مواجهه انتقادی در پلتفرم‌های دیجیتال / عبدالبصیر مصباح
- بازنگری در خاستگاه تفکر انتقادی / جو.وای. اف. لاو - برگردان به فارسی: مکارم داریوش
- تفکر انتقادی؛ بنیان‌های فلسفی و کاربست‌های آموزشی و اجتماعی / دکتر گلاب‌شاه امانی
- از عقلانیت توسعه تا توسعه عقلانیت: نقد هرمنوتیکال نوسازی و امواج نافرجام آن در افغانستان / دکتر سید عبدالصمد مشتاق و محمد ناطقی
- تفکر انتقادی در سیاست خارجی: چارچوب تحلیلی مدیریت بحران / دکتر سید محمد تقی موسوی
- بازخوانی انتقادی پروژه هابرماس و مسئله رهایی / جاوید راحل

ویژه نامه
تفکر انتقادی

نبراس



فصلنامه علمی - پژوهشی

شماره ۱۳، بهار ۱۴۰۵

صاحب امتیاز: مؤسسه مطالعات و تحقیقات نبراس

eshraq@nebras.eu

مؤسس و مدیر مسئول: سید حسین اشراق

razawi@nebras.eu

سرمدیر: عطیه رضوی

jawedhashemii@nebras.eu

مدیر اجرایی: جاوید هاشمی

وبسایت: www.nebras.eu

رایانامه: info@nebras.eu

تمامی حقوق برای مؤسسه مطالعات و تحقیقات نبراس محفوظ می باشد.

مشاوران علمی

(به ترتیب الفبا بر اساس نام خانوادگی)

دکتر سید حسن اخلاق

دکتر سید علی اقبال

دکتر گلاب شاه امانی

دکتر عاصف حسینی

دکتر سیدعلی حسینی

دکتر سید عبدالصمد مشتاق

دکتر سید عبدالحسین موسوی

دکتر تفسیره هاشمی

اعضای هیئت تحریر

(به ترتیب الفبا بر اساس نام خانوادگی)

دکتر افسون اشراق

مهندس سید سروش اشراق

دکتر سید برهان الطافی

دانشجوی فلسفه مکارم داریوش

دانشجوی دکتری رضا درخشان

دانشجوی دکتری جاوید راحل

همکاران فنی: سید احمد رضوی

نادیه فخری

برگ آرا و طراح جلد: کتابیون الهام

داوران علمی

(به ترتیب الفبا بر اساس نام خانوادگی)

دکتر نصیر آراین

استادیار دانشگاه پنسیلوانیا، دانشکده هنرهای آزاد

دکتر غوث‌الدین حافد

دکتری علوم سیاسی، دانشگاه اصفهان

دکتر سید ابراهیم درویشیان

استاد دانشگاه ملی - کابل

استاد سید سلیمان سادات

استادیار پیشین دانشگاه بغلان

دکتر محمد داوود عرفان

دکتری علوم سیاسی، دانشگاه فردوسی مشهد

استاد عبدالبصیر مصباح

استاد پیشین دانشکده روزنامه‌نگاری، دانشگاه بغلان

دکتر سید مهدی منادی

استاد دانشگاه ساینس پو پاریس

دکتر سید احمد جاوید موسوی

مدرس ارشد و مدیر ارزیابی، دانشگاه ماساچوست

- نبراس در راستای ترویج بینش میان‌فرهنگی، گسترش تفکر انتقادی و به‌رسمیت‌شناسی تنوع فعالیت می‌کند.
- نبراس مقالات علمی و پژوهشی صاحب‌نظران در حوزه‌های فرهنگ، حقوق، سیاست، تاریخ، صلح، حقوق بشر و توسعه را می‌پذیرد.
- دیدگاه‌های مطرح‌شده در مقالات لزوماً بازتاب‌دهنده مواضع نبراس نیستند.
- نبراس در تلخیص و ویرایش مقالات پذیرفته‌شده برای حفظ وضوح و انسجام متن آزاد است.
- نبراس از آرا و نظریات علمی دانشوران برای ارتقای کیفیت مقالات بهره می‌گیرد.
- نبراس رویکرد انتقادی خود را جزو هویت روشنفکری خویش می‌داند، وفادار به حقیقت و مستقل از منابع قدرت است.
- مقالات نبراس در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه می‌شوند.

فهرست

مقاله ها:

- **تفکر انتقادی: اندیشیدنِ اندیشه یا اندیشهٔ اندیشیدن**
سید حسین اشراق / ۱۰
- **تحلیل مفهوم رهایی و سلطه در نظریه انتقادی**
دکتر محمد قاسم وفایی زاده / ۳۱
- **رسانه‌ها و دشوارهٔ بازآفرینی اندیشه: بازخوانی انتقادی پیوندهای مکتب فرانکفورت و مطالعات فرهنگی** - دکتر سید ابراهیم درویشیان و خیرالدین رحمانی / ۵۴
- **تفکر انتقادی در تغییرات اقلیمی: رویکرد آموزشی-تحلیلی**
دکتر تفسیره هاشمی / ۷۶
- **حکمرانی الگوریتمی و مواجههٔ انتقادی در پلتفرم‌های دیجیتال**
سید عبدالصمد مصباح / ۱۰۰
- **بازنگری در خاستگاه تفکر انتقادی**
جو وای. اف. لاو - برگردان به فارسی: مکارم داریوش / ۱۱۶
- **تفکر انتقادی؛ بنیان‌های فلسفی و کاربردهای آموزشی و اجتماعی**
دکتر گلاب‌شاه امانی / ۱۳۳
- **از عقلانیت توسعه تا توسعهٔ عقلانیت: نقد هرمنوتیکال نوسازی و امواج نافرجام آن در افغانستان**
دکتر سید عبدالصمد مشتاق و محمد ناطقی / ۱۵۷
- **تفکر انتقادی در سیاست خارجی: چارچوب تحلیلی مدیریت بحران**
دکتر سید محمد تقی موسوی / ۱۸۶

- بازخوانی انتقادی پروژه هابرماس و مسئله‌رهای
جاوید راحل / ۲۰۷

گزارش‌ها:

- کنفرانس بین‌المللی «بحران و آینده افغانستان» در شهر برلین آلمان برگزار شد / ۲۲۴
- فروغ کریمی، نویسنده افغانستانی - هالندی، برنده جایزه کتاب‌فروشان هالند ۲۰۲۶ شد / ۲۲۶
- یورگن هابرماس، اندیشمند برجسته در سنت روشنگری درگذشت / ۲۲۸

معرفی کتاب‌ها:

- تفکر انتقادی - نویسنده: جاناتان هیبر / ۲۲۳۰
- تفکر انتقادی: مبانی - نویسنده استوارت هنسکامب / ۲۳۳

راهنمای نویسندگان

- شیوه نامه ارسال مقالات / ۲۳۵

English Section

Editorial Note by the Editor-in-Chief / 239

Abstracts of Articles / 242

تفکر انتقادی نه یک مهارت شناختی ساده یا ابزار تکنیکال، بلکه موقعیت هستی‌شناختی سوزه برای گذار از پذیرش بداهت‌های ذهنی به سوی بازاندیشی مستمر است. این صیروت، با سنت سقراطی و «پروای حقیقت» آغاز می‌شود؛ آنجا که پرسش‌گری نه یک فن، بلکه شیوه‌ای از زیستن برای واسازی پندارهای جزمی و مواجهه با «نادانی خودخواسته» گشت. این میراث در تبار غربی خویش، با کانت در قامت «سنجش مرزهای عقل» تداوم یافت تا خرد را به بازشناسی کرانمندی‌های خویش وادارد؛ در ساحت سیاسی، با فوکو به «هنر انقیادناپذیری» و با آدورنو به «دیالکتیک منفی» در برابر یکسان‌سازی عقل ابزاری بدل گردید، و در نگاه جان دیویی، در تلاقی نظر و عمل معنا یافت.

با این حال، محدود ساختن این پویش سقراطی به جغرافیای غرب، نوعی فروکاست تاریخی است؛ چه آنکه در حکمت شرق، این «واکاوی خردبنیاد» با رنگ وجودی در سیمای «پالایش آگاهی» و در جستارهای حکیمانی چون رازی، فارابی و ابن‌سینا، به مثابه پروای معرفت‌شناختی نسبت به «ناپیدایی کرانه‌های فهم» تشخیص یافته است. در افق دیگر، این هوشیاری در نگاه بیدل دهلوی فراخوانی برای گسستن از عادات ادراکی و ویران کردن زندان «وهم» است؛ جایی که پدیدارها نه برای پذیرش ایستا، بلکه برای فهم عمیق‌تر و فراروی مدام پیش‌کش شده‌اند:

اندکی بیدل به‌هوش آ، وهم و ظن در کار نیست
هرچه می‌بینی، نیاز عبرت ما کرده اند

در دوران کنونی، با چیره شدن کلان‌داده‌ها و انبوه آشفته اطلاعات، تفکر انتقادی از یک فضیلت ذهنی به ضرورتی برای «زیست خردمندانه» بدل گشته است تا راه‌هایی از استبداد تفاسیر تک‌گویانه را هموار کند. «نبراس» با نظر به این پویایی تاریخ‌مند، در پی تبیین تفکر انتقادی نه به مثابه ایده‌ای فرادست زمان، بلکه به عنوان «فراخوانی برای بازآفرینی مدام جهان معقول» است؛ امکان مشترک میان تمام سنت‌های فکری برای گذار از آگاهی ناهم‌ساز به سوی افق‌هایی که در آن حقیقت، نه یک ایستگاه پایانی، بلکه مسیر گشوده و تاریخی به بازخوانی جهان است.

تفکر انتقادی فراتر از یک مهارت شناختی یا شیوه‌ای خاص از استدلال منطقی، نحوه‌ای از بودن در جهان اجتماعی است؛ مسیری که در آن انسان می‌آموزد میان باور و داوری، قدرت و حقیقت و گفتمان و واقعیت، نسبت آگاهانه برقرار کند. این تفکر، ظرفیت پرسشگری از بدیهیات، تعلیق شتاب‌زدگی در قضاوت و سنجش دعاوی فکری و اجتماعی را در پرتو عقلانیت و مسئولیت‌پذیری ارتقا می‌بخشد؛ رویکردی که بیش از یک ابزار، موضع فلسفی و اخلاقی نسبت به جهان و جامعه است و امکان فهم متعهدانه و تصمیم‌گیری آگاهانه را فراهم می‌آورد.

در عصر کنونی که مناسبات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی بیش از هر زمان دیگر در قالب گفتمان و قدرت نرم شکل می‌گیرند، فقدان تفکر انتقادی به معنای ناتوانی در تشخیص سازوکارهای پنهان سلطه، اقناع و جهت‌دهی ذهن‌هاست. جامعه‌ای که از تفکر انتقادی بی‌بهره است، نه تنها در برابر قدرت سخت آسیب‌پذیر است، بلکه در برابر روایت‌ها، اسطوره‌سازی‌ها، ایدئولوژی‌ها و گرافه‌گویی‌های جذاب نیز خلع سلاح می‌شود. در چنین وضعی، زبان به جای وسیله‌ای برای فهم و گفتگو، به ابزاری برای بسیج هیجانی، حذف دیگری و بازتولید خشونت نمادین بدل می‌گردد.

تفکر انتقادی شرط امکان توسعه و پایداری است؛ زیرا توسعه بدون عقلانیت انتقادی به تقلید سطحی، مصرف‌گرایی فکری و ناپایداری ساختاری می‌انجامد و پایداری نیز بدون نقد، بازاندیشی و اصلاح مستمر، به رکود و انجماد بدل می‌شود. تنها از رهگذر تفکر انتقادی می‌توان میان سنت و نوآوری، هویت و تغییر، و امر محلی و امر جهانی نسبت سنجیده برقرار کرد و مسیر تحولات انسانی و اجتماعی را عقلانی و مسئولانه هدایت نمود.

در بافتار اجتماعی افغانستان که به دلایل تاریخی، سیاسی و ساختاری از بهره‌مندی شایسته از توسعه و پایداری بازمانده است، اهمیت تفکر انتقادی دوچندان می‌شود. فقدان این نگاه، زمینه را برای فروغلتیدن در دام‌های ایدئولوژیک، گرافه‌گرایی‌های متنوع، دوگانه‌سازی‌های کاذب و تضادهای فرساینده فراهم کرده است. در غیاب رویکرد انتقادی، بسیاری از باورها به جای آنکه موضوع سنجش عقلانی قرار گیرند، به انگاره‌هایی جزمی و پرسش‌ناپذیر بدل شده‌اند؛ امری که به جای انسجام اجتماعی، انحطاط فکری و گسست‌های عمیق ساختاری را در پی داشته است.

تفکر انتقادی، پیش از آنکه انکار ارزش‌ها یا ستیز با سنت و میراث باشد، امکان بازخوانش و فهم مسئولانه آن‌ها را فراهم می‌کند. جامعه‌ای که توان پرسش از خویشتن را ندارد، از اصلاح خود نیز ناتوان است؛ و جامعه‌ای که ظرفیت خوداصلاح‌گری را از دست بدهد، ناگزیر در چرخه تکرار بحران‌ها

گرفتار می‌شود. این سنخ از اندیشیدن، پیش‌شرط گفتگوی معنادار، همزیستی تفاوت‌ها و شکل‌گیری افق‌های مشترک است؛ گفتگویی که غایت آن نه تنها آشکارسازی کاستی‌ها، بلکه ترویج توسعه انسانی پایدار و مبتنی بر عقلانیت گفتگویی است.

تفکر انتقادی، پویایی سامان‌مند و پویاست که از طریق مفهوم‌سازی، تحلیل، ترکیب و داوری سنجش‌گرانه‌ی یافته‌ها قوام می‌یابد؛ یافته‌هایی که از مجرای مشاهده، تجربه، درنگ یا استدلال برآمده و افق‌گشای ساحت‌باور و کردار می‌شوند.

تفکر انتقادی، فرایند سامان‌مند و پویاست که با سنجشگری معطوف به مفهوم‌سازی، تحلیل، ترکیب و داوری یافته‌ها می‌پردازد؛ یافته‌هایی که از مجرای مشاهده، تجربه و درنگ یا استدلال برآمده و افق‌گشای گستره‌باور و کردار می‌شوند. این رویکرد، نیازمند پروراندن فضیلت‌های بنیادین فکری همچون فروتنی معرفتی، گشودگی در واکاوی، بی‌پیرایگی در سنجشگری و مسئولیت‌پذیری در روشنگری است؛ چرا که هیچ دستاورد ارزشمندی به‌آسانی به دست نمی‌آید و فضای فکری پر بار، تنها زمانی رخ می‌نماید که تفکر انتقادی در بنیان پیوندهای انسانی جای گیرد.

تفکر انتقادی، توانایی پرسشگری، به‌رسمیت شناختن تفاوت‌ها و تنقیح پیش‌فرض‌هاست. این فرایند با آزمودن ادعاها، تشخیص ابهام‌ها و واکاوی تفسیرها آغاز می‌شود و در ادامه به ارزیابی، استدلال و تأمل می‌انجامد. در نهایت، این مسیر به بازاندیشی و تصمیم‌گیری آگاهانه می‌انجامد و زمینه‌ساز شفاف‌سازی، صورت‌بندی و توجیه مواضع فکری می‌شود. این فرایند فراتر از انباشت اطلاعات است؛ زیرا مستلزم توانایی استنتاج پیامدها و حل مسئله بر پایه داده‌ها و شواهد است. چنین توانمندی‌ای جستجوی منابع معتبر را تسهیل کرده و با تکیه بر استدلال، بازنگری و خوداصلاح‌گری مستمر پیش می‌رود؛ رویکردی که از یک سو مغالطه‌ها و لغزش‌های منطقی را آشکار می‌سازد و از سوی دیگر، زمینه‌ساز تفاهم و کنش‌های سازنده می‌شود. این پویایی فکری، پیوند اندام‌وار با خلاقیت دارد. در واقع، تفکر انتقادی و نوآوری نه تنها با یکدیگر ناسازگار نیستند، بلکه مکمل یکدیگر به‌شمار می‌روند؛ زیرا تفکر انتقادی با ارزیابی، پالایش و صیقل دادن ایده‌های نو، امکان عملیاتی کردن خلاقیت را فراهم می‌آورد.

تفکر انتقادی، مهارت فرارشته‌ای و زیربنایی در ساحت دانش و گستره‌گنش است. توانایی اندیشیدن منقح و خردمندانه، در پیوند با گشودن نظام‌مند گره‌ها و واکاوی داده‌ها، سرمایه‌ای ساختاری در تراز آموزش، پژوهش و تمامی شئون حرفه‌ای است.

در روزگار دانش‌بنیان معاصر که جهان با دگرگونی‌های شتابان و وابستگی‌های متقابل روبه‌روست، این توانمندی دیگر نه یک انتخاب، بلکه ضرورت وجودی برای تداوم و مشارکت آگاهانه در چرخه زیست‌مشترک بر سیاره ما است. این رویکرد، افزون بر پالایش زبان و گذر بیان از پندار، بستر لازم را

برای شکوفایی خلاقیت فراهم می‌آورد؛ چرا که فراتر از ابزاری برای حل مسئله، بنیادی برای خویشتن‌پژوهی، بازنگری ارزش‌ها و اتخاذ تصمیم‌های خردمندانه است.

در نهایت، تفکر انتقادی زیربنای معرفت و جان‌مایه آزاداندیشی است. قوام دانش در گرو به‌کارگیری انتقادی خرد در آزمون نظریه‌هاست؛ همان‌گونه که آزاداندیشی، نیازمند ظهور پرسشگرانی خودآیین است. چنین کنشگرانی با شناسایی و چیرگی بر تعصب‌ها، اندیشه خویشتن را از سیطره پندار می‌رهانند تا داوری‌هایشان در باب تحولات مبرم جامعه، نه از سر عادت، که برآمده از آگاهی مسئولانه باشد.

بیاید روحیه سخت‌کوشی و دقت فکری را بازایبیم؛ زیرا با این کار، خود را به ابزارهای لازم برای مواجهه با دنیای پیچیده، به چالش کشیدن دگماها و فهم حقیقت مجهز می‌سازیم. تفکر انتقادی، در واقع نبردی در برابر افسون جزمیت‌هایی است که زیست‌جهان ما را دچار سوءتفاهم، جزمیت و خشونت‌های مفهومی کرده است.

در این شماره از فصلنامه علمی-پژوهشی نبراس، که محور اصلی آن به تفکر انتقادی اختصاص یافته است، نویسندگان محترم هر یک از زاویه‌ای متفاوت به مسئله نگرینسته و با رویکردهای فلسفی، اجتماعی و تحلیلی، افق‌های تازه‌ای گشوده‌اند. تنوع دیدگاه‌ها نه نشانه پراکندگی، بلکه بیانگر زنده‌بودن پرسش و گشودگی افق بحث است.

امید ما آن است که این شماره، در جان‌بخشی به انگاره تفکر انتقادی میان لایه‌های گوناگون جامعه سهمی ایفا کند و زمینه‌ساز مفاهیم مسئولانه، چندسویه و آینده‌نگر شود؛ جریانی که غایت آن، تجلی عقلانیت ارتباطی و شکوفایی خرد مکالمه‌ای است.

تفکر انتقادی: اندیشیدن اندیشه یا اندیشه اندیشیدن؟

سید حسین اشراق^۱

چکیده

در گستره اندیشه معاصر، تفکر انتقادی فراتر از مهارت شناختی در پردازش داده‌ها، وضعیت هستی‌شناختی و تجربه‌ای دیالکتیکی است؛ موقعیتی که در آن آگاهی نه در پی چیرگی بر موضوع، بلکه در جستجوی بازشناسی مداوم خویشتن در پیوند با جهان است. این پژوهش بر این باور استوار است که تحقق اصیل تفکر انتقادی در گرو دیالکتیک میان دو ساحت بنیادین است: نخست، «اندیشیدن اندیشه» که به بررسی محتوایی و سنجش منطقی براهین می‌پردازد؛ و دوم، «اندیشه اندیشیدن» که بازگشت نقادانه ذهن به سوی پیش‌انگاشت‌ها، تاریخی‌گری و بن‌بست‌های ناپیدای آگاهی خویش است. نویسنده با اتخاذ رهیافت تحلیلی-تأویلی استدلال می‌کند که غفلت از ساحت دوم (بازتابندگی)،

^۱. نویسنده و پژوهشگر فلسفه

تفکر را در ورطهٔ عقلانیت ابزاری و انسداد معنایی گرفتار می‌سازد؛ وضعیتی که در اکوسیستم داده‌بنیادِ معاصر، سوژه را در مواجهه با فرآورده‌های فکری بشری و الگوریتمی، در مخاطرهٔ از دست دادنِ «فرصتِ اصیلِ پرسشگری» و انفعالِ معرفتی قرار می‌دهد. افقِ این نوشتار نشان می‌دهد که مقصودِ تفکر انتقادی نه در صدور حکمِ قطعی، بلکه در توانِ «درنگ» در پرتوِ تنوعِ تأویل‌ها و صیانت از تعاملِ زاینده با حقیقت به‌مثابهٔ رخدادهای گشوده است. در نهایت، تفکر انتقادی نه یک ابزار تکنیکال، بلکه موقعیتِ وجودی است که سوژه را از بدیهی‌انگاری‌هایی بخشیده و نقد را نه به‌مثابهٔ پایان، بلکه به‌عنوانِ آغازِ پیوستهٔ فهم و حرکتِ ناتمام به سوی «خودآئینیِ معرفتی» صورت‌بندی می‌کند.

واژگان کلیدی: اندیشهٔ اندیشیدن، اندیشیدنِ اندیشه، بازتابندگی هرمنوتیکی، تفکر انتقادی، خودآئینی معرفتی، فرصتِ پرسشگری، رخدادِ حقیقت.

مقدمه

در جهانِ معاصر که با انباشتِ داده‌ها، تکثیرِ گفتمان‌ها و تعارضِ دیدگاه‌ها روبروست، اندیشیدنِ صرف دیگر نمی‌تواند ضامنِ دستیابی به فهمِ استوار یا تصمیم‌گیریِ خردورزانه باشد. تفکرِ متعارف، بیشتر فرایندِ غریزی و برآمده از واکنش‌های ناخودآگاه به محرک‌های محیطی و رسوباتِ ذهنی است. در این ساحت، سوژه اگرچه در جهان حضور دارد، اما در سیطرهٔ پیش‌فرض‌های نقدناشده قرار گرفته و واقعیت را تنها از روزهٔ باورهای پیشین بازنمایی می‌کند. در مقابل، تفکر انتقادی نه یک رخدادِ خودکار، بلکه گسستِ آگاهانه از بداهت‌های ذهنی و نوعی «نگاه فراتر از سطحِ آگاهی» (Chakraborty, 2017: 67) است؛ فرایندی که می‌توان آن را «اندیشهٔ اندیشیدن» یا «تأملِ ثانویه» دانست. در این رویکرد، خرد نه تنها به سوی ابژه، بلکه به سوی خاستگاهِ خویش بازمی‌گردد و سوژه را در مسیرِ بازشناسیِ مستمرِ پیش‌فرض‌های وجودی‌اش قرار می‌دهد. این ایستار مستلزم آن است که سوژه پیش از هر داوری، شیوهٔ مواجهه با حقیقت را از پرویزنِ سنجشِ عقلانی و بازتابی بگذرانند؛ چرا که تفکر انتقادی با واسازیِ مستمر ساختارهای ذهنی، راه را برای گذار از ادراک منفعلانه به سوی سنجشگریِ آگاهانه و مسئولانه هموار می‌سازد.

در این فرایند، سوژه تنها به تحلیل جهان بسنده نمی‌کند، بلکه با پویای خودآگاهانه خویشتن در نسبت با زمان و تجربه‌های زیسته، به توانایی مدیریت خردمندانه کنش‌های فردی و اجتماعی دست می‌یابد. در اینجا، عقلانیت نه یک سازوکار محاسباتی، بلکه پویای زاینده و رهاننده است؛ تنها از رهگذر چنین ایستاری است که سوژه می‌تواند به خودمختاری معرفتی دست یابد. در واقع، ادراک پویا زمانی شکل می‌گیرد که فرد، افزون بر نگرستن به موضوعات، بر «نحوه نگرستن خویش» نیز تأمل کند؛ این همان لحظه گذر از تنگنای عادت‌های ذهنی به افق فهم انتقادی است. تفکر انتقادی، موقعیت وجودی پایداری است که سوژه را به بازاندیشی مستمر، سنجش شواهد و فهم انعطاف‌پذیر فرا می‌خواند تا با شناخت کرانمندی مرزهای اندیشه خویش، مسیر گشودگی ذهنی را همواره باز نگه دارد.

تفکر انتقادی، به تعبیری، «هنر واکاوی و ارزیابی اندیشه با هدف بهسازی آن است» (Paul & Elder, 2014:4)؛ توانمندی بنیادینی که سنجش درون‌مایه باورها و داوری‌ها را دربرمی‌گیرد. این توانمندی، چنان‌که در سنت‌های هرمنوتیکی و تاریخ فلسفه تبیین شده است، تنها به نقد گزاره‌ها بسنده نمی‌کند، بلکه فرایند تکوین اندیشه را نیز در کانون توجه قرار می‌دهد. در واقع، ادراک پویا زمانی پدید می‌آید که آدمی، افزون بر نگرستن به پدیدارها، بن‌مایه‌های زایش‌پندار خویش را نیز به سنجش بکشد. آن‌جا که اندیشه از ایستایی و استواری ساختگی روزمرگی می‌گسلد و در رویارویی با لایه‌های نهان یافتن، کرانه‌ای فراخ‌تر از خودآگاهی بازکاوانه را می‌گشاید. از این منظر، هسته بنیادین گشودگی به جهان، نه در تثبیت چستی پدیده‌ها، بلکه در بازشناخت سازوکارهایی نهفته است که در پرتو آن‌ها، فهم پویانده شکل می‌گیرد و افق‌های شناخت گسترش می‌یابند.

بر این پایه، هرچند ویژگی‌هایی مانند انعطاف‌پذیری در برابر تجربه و مسئولیت‌پذیری، پیش‌نیازهایی بایسته برای گشایش فضای نقد به‌شمار می‌آیند، اما تنها از رهگذر مهارت‌های فراشناختی است که امکانات وجودی فرد به تفکر نقاد و بالنده بدل می‌شوند. این امکانات، اگرچه بستر پذیرا برای رویش تفکر می‌گسترند، اما بنیان بالقوه برای شکوفایی این مهارت‌اند؛ چرا که تفکر انتقادی نه امر

سرشتی، بلکه مهارت آموختنی است که در کشاکش پرسشگریِ روشمند و استدلالِ خردپذیر، استواری می‌یابد. از همین رو، ادوارد گلیرز^۱، پیشاهنگِ سنجشِ تفکرِ انتقادی در اثر کلاسیک خود با عنوان *آزمایشی در پرورش تفکر انتقادی*^۲، تأکید می‌کند که این توانمندی یعنی «توانایی تفکر انتقادی مستلزم آگاهی از روش‌های کاوش منطقی و استدلال است» (Glaser, 1941: 25). نقطهٔ کلیدی در اینجا، گذر از شناختِ انتزاعی و دستیابی به دانشِ عملیاتی نسبت به معیارهای درست‌اندیشی است» (Bailin et al. 1999: 285)، از همین رو، ارزشِ حقیقیِ تفکر نه در بیانِ صوری قواعد، بلکه در کاربستِ نظام‌مندِ آن‌ها در مواجهه با مسائلِ جهانِ واقعی استوار است.

در رویکردِ تحلیلی-هرمنوتیکی، دو ساحت برای تکاپوی فکری بازشناخته می‌شود: نخست، «اندیشیدنِ اندیشه» که به واکاویِ محتوا و پیشگیری از شتاب‌زدگی در نتیجه‌گیری می‌پردازد؛ و دوم، «اندیشهٔ اندیشیدن» که با تمرکز بر خودِ فرایندِ تفکر، افق‌های معنا و ساختارهای پنهانِ ذهن را آشکار می‌سازد. چشم پوشی از ساحتِ دوم، تفکرِ انتقادی را به یک عقلانیتِ ابزاری فرو می‌کاهد؛ در حالی که پیوندِ این دو سطح، می‌تواند زمینه‌سازِ خودآگاهیِ شناختی، رهایی از بندِ یکسونگری و شکوفاییِ تدریجیِ خردِ عملی باشد. بدین‌سان، تفکرِ انتقادی با افزودنِ پرسشِ «چرا» به لایه‌های توصیفی، در پیِ تکوینِ اندیشه‌ای است که افزون بر محتوا، به واکاویِ میانجی‌هایی میانِ ذهن و واقعیت نیز می‌پردازد. از این چشم‌انداز، مقالهٔ پیشِ رو نه تنها بر آن است تا مفاهیم بنیادینِ تفکرِ انتقادی را بازتعریف کند، بلکه پروبلماتیکِ اصلی را در این پرسش می‌جوید: آیا تفکرِ انتقادی باید در حصارِ ابژکتیویته (موضوع‌محوری) باقی بماند، یا برای دستیابی به اعتبارِ موقعیت‌مند، محتاجِ گذار به مرتبهٔ اندیشیدن در ماهیتِ پیوندِ میانِ سوژه و ابژه است؟ پاسخ به این پرسش، راه را برای تجلیِ تفکرِ خودآگاه هموار می‌کند که غایتِ آن، رهاییِ ذهن از جزمیت‌های ته‌نشین‌شده و میانجی‌هایِ مستورِ معرفتی است. این رهایی، نه تنها یک دستاورد فنی، بلکه نوعی تحول وجودی در سوژه است. در واقع، زمانی که فرد از حصارِ صرفِ قواعدِ منطقی فراتر می‌رود و آگاهیِ خود را با تعهد به گشودگی

1. Edward Maynard Glaser (1911- 1993)

2. *An Experiment in the Development of Critical Thinking* (1941)

حقیقت پیوند می‌زند، اینجاست که تفکر انتقادی از یک «تکنیک تحلیل»^۱ به یک «فضیلت معرفتی»^۲ ارتقا می‌یابد؛ تحولی که موجب می‌شود «تفکر انتقادی از معیارهای عقل‌گرایانه خود فراتر رود و بر فرایند پرسش‌گری تمرکز کند» (Bevan, 2009: 167). از این منظر، پرسش‌گری دیگر نه تنها یک ابزار برای حل مسئله، بلکه شیوه‌ای از زیستنِ خردورزانه است که در آن، پویاییِ مسیرِ جستجو بر ایستاییِ پاسخ‌های قطعیِ پیشی می‌گیرد.

بیان مسئله و پروبلماتیکِ موضوع

مسئله اصلی این پژوهش آن است که آیا تفکر انتقادی محدود به تحلیل و نقد اندیشه‌هاست، یا مستلزم تأمل بنیادی‌تر در شیوه و سازوکارهای خودِ اندیشیدن نیز هست؟ پژوهش‌های فلسفی و تجربه‌های معاصر نشان می‌دهد که بسیاری از خطاهای شناختی، سوگیری‌ها و انعطاف‌ناپذیری‌ها نه ناشی از فقدان اندیشه، بلکه نتیجه غفلت یا بی‌اعتنایی نسبت به فرایندهای اندیشیدن است. از این رو، لازم است تمایز روشن و مفهومی میان «اندیشیدنِ اندیشه» و «اندیشه‌اندیشیدن» برقرار شود تا فهم جامع‌تری از ماهیتِ تفکر انتقادی حاصل گردد.

مسئله‌مندی اصلی این جستار در یک تنش فلسفی نهفته است: این‌که انسانِ معاصر با وجود دسترسی گسترده به دانش و ابزارهای تحلیلی، همچنان در دام باورهای غیرانتقادی، استدلال‌های سطحی و تصمیم‌های ناعقلانی گرفتار می‌شود. پرسش محوری پژوهش این است که آیا این وضعیت ناشی از ضعف در محتواهای فکری است یا ریشه در ضعفِ خودآگاهی شناختی و غفلت از سازوکارهای اندیشیدن دارد؟.

فرض مقاله این است که حلقه مفقوده در تفکر انتقادی نه تنها اندیشیدن به اندیشه‌ها، بلکه «اندیشه‌اندیشیدن» است؛ یعنی توانایی بازاندیشی و خودآگاهی نسبت به فرایندهای ذهنی که اندیشه‌ها را تولید و بازتولید می‌کنند. فقدان این سطح از خودآگاهی شناختی

1. analytical technique

2. epistemic virtue

می‌تواند زمینه‌سازِ شکل‌گیری نوعی ذهنیتِ غیرانتقادی شود؛ ذهنیتی که در «گرایش به طرح‌های یوتوپیایی و کوشش برای مصون نگه داشتن باورها از نقد» (پوپر، ۱۳۵۰: ۱۱۰) نمود پیدا می‌کند. از این منظر، مسئلهٔ اساسی کمبود اطلاعات یا ضعف در محتوای معرفتی نیست، بلکه ناتوانی در بازاندیشی انتقادی نسبت به خودِ فرایندِ اندیشیدن است؛ یعنی فقدان آن سطح از خودآگاهی شناختی که فرد را قادر می‌سازد پیش‌فرض‌ها، الگوهای استدلال و سازوکارهای شکل‌گیری داوری‌های خود را مورد پرسش قرار دهد. در غیاب چنین بازاندیشی‌ای، حتی دسترسی گسترده به دانش و ابزارهای تحلیلی نیز به‌خودی‌خود به شکل‌گیری داوری‌های عقلانی و نقادانه نمی‌انجامد، زیرا مسئلهٔ اصلی نه وفور اطلاعات، بلکه نحوهٔ مواجههٔ ذهن با اطلاعات و توانایی نقد و ارزیابی فرایندهای فکری است که به داوری و تصمیم می‌انجامد.

پیشینهٔ پژوهش و تبارشناسی مفهومی

ریشه‌های تفکر انتقادی را می‌توان به لحاظ تاریخی در عصر پیشاسقراطی جستجو کرد؛ دورانی که فیلسوفانی چون هراکلیتوس^۱، پارمنیدس^۲ و زنون^۳ «با بهره‌گیری از استدلال‌های دیالکتیکی و به چالش کشیدن دگسا (باورهای عامیانه)، سنتِ آزمون نظریات و نقد پیش‌فرض‌ها را به عنوان شالوده تفکر انتقادی بنیان نهادند» (Rajiyung, 2024: 8)، این گسستِ بنیادین میان «اندیشیدن به موضوعات» و «بازاندیشی در سازوکارِ اندیشه»، در روش سقراطی صورتِ نوین و منسجم به خود گرفت؛ به‌گونه‌ای که تفکر انتقادی از یک ابزار هستی‌شناختی، به یک متدولوژی اخلاقی و معرفتی ارتقا یافت؛ جایی که پرسشگری پیوسته، نه تنها محتوای دانش، بلکه پیش‌فرض‌های نهفته در بن‌مایهٔ ذهنی را موضوع واکاوی قرار می‌داد و امکانِ خودآگاهیِ فلسفی را در سوژه برمی‌انگیخت.

1. Heraclitus of Ephesus (c. 535 - c. 475 BCE)

2. Parmenides of Elea (c. 515 c. 450 BCE)

3. Zeno of Elea (c. 490 - c. 430 BCE)

در ادامه این سنت، ارسطو^۱ با طرح مفهوم «حیرت در برابر امور توجیه‌ناپذیر» (ارسطو، ۱۳۸۹: ۲۶)، علت‌غایی‌گرایی‌گرایش آدمی به فلسفه و نقد را تبیین کرد. او نشان داد که پرسشگری منطقی، با عبور از سطح تحلیل محتوا، به آشکارسازی ساختارهای استدلال و مبانی پیش‌فرض می‌انجامد؛ بر همین اساس، وی در توپیکا^۲ با ارائه فنون جدل و بازشناسی تناقض‌ها، آشکار ساخت که چگونه می‌توان از طریق نقد مشهورات، مسیر دستیابی به حقیقت را هموار کرد.

در سده‌دهم دوران مدرن، این آگاهی در تأملات دکارت^۳ صورت‌بندی منسجمی یافت. او با برنشانندن «شک‌روش‌مند» به عنوان مبنای معرفت‌شناسی، بر مفهوم «استقلال فکر» (دکارت، ۱۳۹۱: ۱۳۴) تأکید ورزید. هرچند استقلال سوژه دکارتی مناقشه‌برانگیز است، اما همین چرخش به سوی سوژه، زمینه‌ساز نقادی کانت^۴ گردید. کانت با فراخوان «شجاعت در به‌کارگیری فهم خویش»^۵ (کانت، ۱۳۸۷: ۱۷)، حلقه اتصال میان «من‌اندیشنده» دکارتی و «خرید نقد» مدرن را ایجاد کرد. نقد خرد در نظام کانتی، خرد را از پذیرش الگوهای پیش‌ساخته بازداشته و به سوی سنجش مرزها و بنیان‌های خویش‌هدایت می‌کند؛ کنشی که همان گذار ضروری به سوی تفکر انتقادی مدرن است.

در سده بیستم، ریشه‌های معرفت‌شناختی این بحث در حوزه علوم تربیتی و اجتماعی، به‌ویژه در اندیشه جان دیویی^۶، بازتعریف شد. هرچند دیویی در نام‌گذاری این اصطلاح پیش‌گام نبود، اما در تبیین و گسترش آن نقش مهم ایفا کرد. در منظومه فکری او، تفکر انتقادی از یک «روش دیالکتیکی محدود» فراتر رفت و به «فضیلت عقلانی» و ابزاری برای بازاندیشی در ساختارهای ذهنی و الگوهای اندیشیدن بدل شد.

1. Aristotle (384 - 322 BC)

2. توپیکا (Topica): یا «طوبیقا»، بخش پنجم از ارگانون ارسطو و مشتمل بر صناعت «جدل» است که به طبقه‌بندی مواضع (Topoi) یا مخازن استدلال بر پایه «مشهورات» (Endoxa) می‌پردازد؛ هدفی که غایت آن توانمندسازی ذهن برای استدلال در امور فاقد برهان یقینی است.

3. René Descartes (1596 - 1650)

4. Immanuel Kant (1724 - 1804)

5. Latin: Sapere aude! | English: Dare to use your own understanding

6. John Dewey (1859 - 1952)

دیویی با طرح مفهوم «تأمل بازتابی»^۱ اندیشیدن را به ارزیابی تأملیِ باورها در پرتو مبادی و غایات‌شان پیوند زد. از نظر او، «تفکر بازتابی، کاوشِ پویا، پیوسته و دقیق در بنیان هر باور است؛ تأملی که بر پایه شواهدِ پشتیبان و پیامدهای ناشی از آن سامان می‌یابد» (Dewey, 1910: 6). بدین‌سان، دیویی این مفهوم را از ساحتِ انتزاعِ خارج و به مثابه روش‌شناسیِ حل مسئله در بطن تجربه زیسته و دموکراسی تثبیت نمود.

برای دیویی، تفکر انتقادی نه تنها ساحتِ نظری، بلکه فرایندِ عملی و بازتأملی است که در آن سوژه از طریق آزمون و بازبینی مداوم تجربه‌های زیسته به معناسازی می‌پردازد. این سنت در آرای متفکران مکتب فرانکفورت و پسا ساختگرایان صورت‌بندی‌های متفاوتی به خود می‌گیرد که در آن نقد به جای تمرکز بر تجربه فردی، بر تحلیل ساختارهای کلان اجتماعی و فرهنگی متمرکز می‌شود.

همسو با این نگاه، تئودور آدورنو^۲ هشدار می‌دهد که حتی در بستر کنش‌های رهایی‌بخش، خطر فروغلتیدن به ورطه عقلانیتِ تکنیکال وجود دارد. او بر این باور است که: «این دلخوشی که تفکر در بستر کنش جمعی بهبود می‌یابد، فریبنده است؛ چرا که تفکر، آن‌گاه که به ابزار صرف برای اقدامات کنشگرانه بدل شود، همچون هرگونه خردابزاری دیگری، دچار آتروفی^۳ (تحلیل‌رفتگی) می‌گردد» (Adorno, 2005: 292). از این منظر، تفکر انتقادی نوعی «دیالکتیک منفی» و مقاومت در برابر یکسان‌سازی است؛ ایستاری که مانع از فروغلتیدن سوژه در الگوهای تحمیل شده گذشته و گشودگی معنا را در برابر انسداد ناشی از عقلانیتِ ابزاری صیانت می‌کند. این بدان معناست که تفکر انتقادی نباید در منطقِ ضرورت‌های آنی عمل، استحاله شود؛ زیرا در غیر این صورت خود به بخشی از همان انسداد معنایی بدل می‌گردد که سودایِ واسازیِ آن را داشت. در ادامه همین مسیر و با گذر از رویکردِ روش‌شناختی به افق‌های سیاسی-تاریخی، میشل فوکو^۴ با افشای این نکته که حقیقت و دانش هرگز خنثی نبوده و همواره در شبکه‌های قدرت تنیده شده‌اند، نقد را به مثابه بررسی سازوکارهای سلطه و «هنر انقیادناپذیری» یا «اراده نافرمانی» (فوکو، ۱۳۸۹: ۲۷۳) بازتعریف می‌کند.

1. Reflective Thinking

2. Theodor W. Adorno (1903 - 1969)

3. atrophy

4. Michel Foucault (1926 - 1984)

در این رویکرد، خرد نه تنها به سوی ابژه، بلکه به سوی خود بازمی‌گردد؛ ایستاری که مستلزم بازاندیشی نظام‌مند در سازوکار اندیشه و بررسی مداوم پیش‌فرض‌هاست. تنها از رهگذر چنین بازاندیشی است که سوژه می‌تواند از ادراک متعارف به بازخوانی آگاهانه دست یابد و عقلانیت‌رهایی‌بخش شکل گیرد؛ عقلانیتی که توانایی بازسازی ساختارهای فکری و اجتماعی را دارد و سوژه را به سوی خودآگاهی ژرف، پویا و مستمر و کنش خردمندانه در جهان هدایت می‌کند.

این جریان فلسفی با تلاش‌های مکس بلک^۱ در تثبیت جایگاه آموزشی و نظری تفکر انتقادی و پژوهش‌های ادوارد گلیرز^۲ که بر یادگیری مهارت‌های نقادانه تأکید داشت، استحکام یافت. گلیرز بر این باور است که تفکر انتقادی، فراتر از یک استعداد ذاتی، «سنجش‌گریِ آموختنی» است که در کشاکش پرسشگریِ روش‌مند شکوفا می‌شود. این مهارت به سوژه امکان می‌دهد تا با گسست از پذیرش منفعلانه، سازوکارهای تولید و اعتبار دانش را بازکاوی کند. او گوهر این رویکرد را چنین صورت‌بندی می‌کند: «تفکر انتقادی، کوشش پایدار برای واکاوی هر باور یا صورت مفروض دانش، در پرتو شواهد پشتیبان و پیامدهای برآمده از آن است» (Glaser, 1941: 5).

همگام با این تحولات فلسفی، روان‌شناسی شناختی^۳ با ارائه انگاره «فراشناخت^۴» از سوی جان فلوول^۵ لایه‌ای نوین به این افق معنایی افزود. فراشناخت در اینجا نه تنها پاسخی به یک نیاز معرفت‌شناختی برای عبور از بن‌بست‌های فکری، بلکه گشودن امکانی تازه برای سوژه است. یافته‌های این حوزه نشان داد که دیدمبانی فعال و بازاندیشی در سازوکارهای ذهنی، عنصر سرنوشت‌ساز در تصمیم‌گیری خردورزانه است. این نگرش در آثار رابرت انیس^۶ با تعریف جامع و تلفیقی قوام یافت؛ وی تفکر انتقادی را فراتر از تحلیل منطقی دانست و بر «سنجشگری و بازاندیشی مستمر» تمرکز کرد. از منظر او: «تفکر انتقادی، اندیشیدن مستدل و بازتابی است که بر تصمیم‌گیری در باب آنچه باید باور داشت یا به انجام رساند، تمرکز می‌یابد» (Ennis, 2015: 32).

1. Max Black (1909 - 1988)

2. Edward M. Glaser (1911-1993)

3. Cognitive Psychology

4. Metacognition

5. John H. Flavell (1928 - 2023)

6. Robert H. Ennis (born 1927)

به این ترتیب، جریان نظری تفکر انتقادی با تلفیق مباحث فلسفی، آموزشی و روان‌شناختی، امکان گذار از ادراک متعارف به خردورزی خودآگاه و مسئولانه را فراهم می‌آورد و سوژه را در فرایند پیوسته و پویا به پویا درونی، سنجشگری عقلانی و کنش خردمندانه در جهان رهنمون می‌سازد. در این میان، هاروی سیگل^۱ با اتخاذ رهیافت استدلال‌گرا، تفکر انتقادی را مسیری برای رهایی از سوگیری‌های جزم‌اندیشانه و القائات ناخودآگاه قلمداد می‌کند. او با پافشاری بر خودآیینی معرفتی^۲ سوژه، هدف تفکر را سلطه عقلانی بر باورها و کنش‌ها می‌داند. سیگل در این مسیر نسبت به دو بن‌بست چالش‌برانگیز هشدار می‌دهد: «نخست، تقلیل‌گرایی ایدئولوژیک که پذیرش هر آرمان فکری را به تعهدات پیشینی مشروط می‌کند، و دوم، خطر تلقین که خودآگاهی را به نیستی می‌کشاند و امکان نقد را از بین می‌برد» (Siegel, 1988: 62-90). در نگاه او، تفکر انتقادی با زدودن این پیرایه‌ها، مسیر خودفرمانی عقلانی را هموار ساخته و سوژه را از وضعیت پیرو، به جایگاه کنشگر آگاه و گفتگو‌مند ارتقا می‌دهد. در این ساحت، استقلال فکر نه به معنای بریدن از بسترهای مشترک انسانی یا نفی دیگری، بلکه به مثابه توانمندی برای مشارکت در هم‌سخنی خردورزانه و بازخوانی مداوم بنیان‌هایی است که زیست‌جهان ما را شکل می‌دهند.

با وجود این پیشینه، بسیاری از مطالعات کنونی در یکی از دو ساحت «تحلیل منطقی گزاره‌ها» یا «آموزش‌های مهارتی» بازمانده اند. حلقه مفقوده این پژوهش‌ها، نبود یک ساختار هرمنوتیکی است که بتولند پیوندی میان «محتوای اندیشه» و «افق‌های معنایی‌اندیشنده» را تبیین کند. از این رو، نوشتار حاضر با رویکرد تحلیلی-هرمنوتیکی، در پی آن است تا تفکر انتقادی را نه تنها به عنوان یک فن، بلکه به مثابه پیوند پویای دو سطح بنیادین باز نماید:

نخست؛ اندیشیدن اندیشه: ساحت مهارت‌های استدلالی و منطقی (واکاوی استدلال‌ها و پیشگیری از شتاب‌زدگی در داوری).

دوم؛ اندیشه اندیشیدن: آشکارسازی ساختارهای ذهنی و بازسازی آن پیش‌فرض‌هایی که ادراک سوژه از جهان را صورت‌بندی می‌کنند.

¹. Harvey Siegel (1952)

². Epistemic Autonomy

تحقق این تلاقی، مستلزم به‌کارگیری پرسشگری سقراطی برای به چالش کشیدن بن‌مایه‌های ذهنی، یادگیری مسئله‌محور و تمرین‌های بازتابی برای شناسایی سوگیری‌هاست. این چارچوب نشان می‌دهد که تفکر انتقادی، فراتر از مهارت‌سنجش محتوا، نیازمند یک ایستار فلسفی است که در آن، نقد یافته‌ها با بازاندیشی در فرایند یافتن پیوند می‌خورد.

حاصل این آگاهی‌فراشناختی، گذار از بدیهی‌انگاری به سوی خرد‌سنجشگر است. تفکر انتقادی به ما می‌آموزد که برای بازخوانی بنیان‌های کنش در جهان، نخست باید از بند بدیهی‌انگاری رها شد؛ چرا که پایداری هر کنش مسئولانه، در گرو وضوح اندیشه‌ای است که به آن جهت و معنا می‌بخشد.

روش پژوهش

پژوهش پیش‌رو، جستار مفهوم‌بنیاد است که از منظر موضوعی در زمره علوم انسانی و حوزه فلسفه قرار می‌گیرد. در این راستا، رویکرد «تحلیلی - هرمنوتیکی» به‌عنوان روش تحقیق برگزیده شده است تا از طریق واکاوی زبانی و تفسیری، مفهوم تفکر انتقادی بازتعریف شود. تمرکز اصلی این پژوهش بر تبیین تعامل میان دو سطح بنیادین است: «اندیشیدن اندیشه» (به‌مثابه بررسی محصول و محتوای فکر) و «اندیشه‌اندیشیدن» (به‌مثابه تأمل بر فرایند و کنش فکر کردن). در این چارچوب: تحلیل مفهومی: متون فلسفی کلاسیک و معاصر، در کنار مطالعات روان‌شناسی شناختی و نظریه‌های فراشناخت، واکاوی شدند تا تمایز و پیوند میان «نقد محتوا» و «بازاندیشی فرایند اندیشیدن» شناسایی شود.

رویکرد هرمنوتیکی: فرایند تحلیل به صورت بازتابی^۱ و از طریق تفسیر متن‌ها دنبال شد تا نه تنها محتوای صریح، بلکه سازوکارهای ذهنی و افق‌های پنهان معنا آشکار گردند. سنتز نظری: در این پژوهش، سنت‌های فلسفی (از دیالکتیک سقراطی و شک‌دکارتی تا نقد کانتی، بازاندیشی دیویی و واسازی‌های آدورنو و فوکو) با نظریه‌های مدرن فراشناخت (تأکید بر آرای فلاول و انیس) تلفیق شده است تا چارچوب جامع برای تفکر انتقادی ترسیم گردد. این رویکرد تلفیقی امکان می‌دهد تا تفکر انتقادی نه تنها به مثابه یک مهارت، بلکه به عنوان فرایند چندلایه،

^۱. reflexive

شامل تحلیل محتوایی و سنجشگریِ فراشناختی در بسترِ اندیشیدن، صورت‌بندی شده و پیامدهای فلسفی، هرمنوتیکی و عملی آن تبیین گردد.

ادبیات موضوع

ادبیات رایج در حوزهٔ تفکر انتقادی، بیشتر بر مهارت‌هایی چون تحلیل و استدلال، ارزیابی شواهد و تشخیص مغالطات تمرکز دارد و تنها به اندیشیدن به اندیشه‌ها (نقد محتوا) بسنده می‌کند. این رویکرد، هرچند بایسته است، اما از بازنگری در خود فرایند اندیشیدن باز می‌ماند و تفکر را در سطح ابزاری نگاه می‌دارد. از همین رو ریچارد پاول^۱ با نقد این نگاه مکانیکی، استدلال می‌کند که نباید تنها بر «استدلال‌های اتمیک» (منفرد و انتزاعی) درنگ کرد؛ چرا که اندیشهٔ اصیل، جریان ریشه‌دار و اندام وار است. در واقع، تفکر انتقادی باید بر شبکه‌های استدلالی و تعاملات دیالکتیکی استوار باشد؛ جریانی که آرا و دیدگاه‌های معارض را به چالش می‌کشد. از نظر او، «این رویکرد زیربنای تکوین تفکر انتقادی با معنای قوی^۲ است؛ مرتبه‌ای از اندیشه که با فراروی از جهت‌گیری خودمحورانه (ایگوسنتریک^۳) و جامعه‌مداران (سوسیوسنتریک^۴) فراتر رفته و به سوی انصاف فکری^۵ میل می‌کند» (Paul, 1984: 8).

تحقق این «معنای قوی» مستلزم نوعی گذار ساختاری از شناخت به فراشناخت است؛ چراکه رهایی از سوگیری‌های درونی بدون نظارت، کنترل و تنظیم فرایندهای ذهنی ممکن نیست. در واقع ادبیات فراشناخت با تمرکز بر بازاندیشی در سازوکارهای ذهنی، در واقع ابزار اجرایی همان انصاف فکری است که پاول بر آن پای می‌فشارد. این سطح عالی از شناخت یا «اندیشیدن به اندیشه»، نه تنها پیش‌شرط هرگونه فهم سنجشگرانه، بلکه بنیان خودآگاهی هرمنوتیکی است. چنان‌که گادامر در نظریهٔ «امتزاج افق‌ها» مطرح می‌کند، فهم حقیقی ثمرهٔ آگاهی از پیش‌فرض‌ها و آمادگی برای تعامل دیالکتیکی با «دیگری» است؛ فرایندی که در آن، تفکر انتقادی از یک مهارت فنی به یک زیست فلسفی ارتقا می‌یابد. گادامر در تبیین این رخداد تفسیری تأکید می‌کند:

1. Richard W. Paul (1933 - 2015)

2. strong sense

3. egocentric

4. sociocentric

5. intellectual fair - mindedness

قرار دادن خود به جای دیگری... مستلزم حصول یک کمال فراگیرتر است که هم بر موقعیت پیشین من غلبه دارد و نیز از موقعیت دیگری فراتر می‌رود. به دست آوردن افق جدید بدین معناست که شخص می‌آموزد فراتر از آنچه می‌دید و در آن محصور بود، ببیند و آن را بهتر و بیشتر درک کند (Gadamer, 1994: 305).

نوشتار حاضر با تلفیق این دو حوزه، چارچوبی را پی می‌افکند که در آن، «اندیشیدن اندیشه» بر نقد محتوا و ارزیابی منطقی گزاره‌ها استوار است، در حالی که «اندیشه اندیشیدن» بر بازاندیشی در فرایندهای ذهنی و سنجش افق‌های معرفتی باشد.

تلفیق این دو سطح از منظر هرمنوتیکی، امکان فهم عمیق‌تر متن‌ها، باورها و تجربه‌های انسانی را فراهم آورده و تفکر انتقادی را به رهیافت پویا، بازاندیشانه و خودآگاه ارتقا می‌دهد. با این حال، جنبه حیاتی دیگری که باید بر آن درنگ کرد، «احترام به کرامت و ارزش‌های انسانی»، به‌ویژه در حوزه‌های تربیتی است. از همین رو، انیس تأکید می‌کند: «هر برنامه آموزشی که هدفش پرورش تفکر انتقادی باشد، اما به تمایل همبسته آن یعنی احترام به کرامت و ارزش هر انسان بی‌توجه بماند، نارسا و چه بسا خطرناک خواهد بود» (Ennis, 1996: 172).

اهمیت این بحث در سه سطح قابل بررسی است:

آموزشی: چنین چارچوبی به پرورش ذهن‌های خودآگاه، انعطاف‌پذیر و غیرجزمی کمک می‌کند؛ ذهن‌هایی که توان تحلیل و نقد محتوای اندیشه‌ها را با بازاندیشی در افق اندیشیدن ترکیب کنند و از جزم‌اندیشی و پذیرش بدون بررسی اطلاعات بپرهیزند.

اجتماعی و رسانه‌ای: در جهان معاصر، که با سیل اطلاعات و گفتمان‌های متنوع و متعارض روبه‌رو است، توانایی تفکر انتقادی تقویت‌شده با بازاندیشی، سواد انتقادی جامعه را افزایش می‌دهد، جلو پذیرش بی‌چون و چرای محتوای رسانه‌ای را می‌گیرد و تصمیم‌گیری عقلانی را تقویت می‌کند.

فلسفی و هرمنوتیکی: در حوزه‌های فلسفی، دینی و فرهنگی، این رویکرد امکان فهم غیرمتعصبانه و تأمل عمیق در متون و باورها را فراهم می‌کند و ظرفیت انسان را برای مواجهه با پیچیدگی‌های معنا و تفسیر افزایش می‌دهد.

به این ترتیب، اهمیت این پژوهش در آن است که تفکر انتقادی را به فرایند دوسطحی تبدیل می‌کند: سطح نخست ناظر به محتوا و گزاره‌ها و سطح دوم ناظر به خودِ جریانِ اندیشیدن؛ ترکیبی که امکان پرورش عقلانیت عملی و شناختی در جهان معاصر را فراهم می‌کند.

تحلیل و بحث

تفکر انتقادی در تلاقی دیالکتیکی دو ساحت شکل می‌گیرد: «اندیشیدن اندیشه» که معطوف به عینیت استدلال است و «اندیشه اندیشیدن» که به بازکاوی سوژکتیویته می‌پردازد. این تمایز نه انفکاکِ صوری، بلکه تفکیکِ روش‌مند در قلمروِ کنشِ مشترکِ آگاهی است؛ پیوندی که زمینه‌چندلایگی عقلانیت انتقادی را بدون فروکاستن یکی به دیگری، فراهم و آشکار می‌کند.

ساحت نخست، یعنی اندیشیدن اندیشه، بر واکاوی گزاره‌ها، باورها و ساختارهای استدلالی استوار است. در این تراز، سوژه با بهره‌گیری از معیارهایی چون منطق، سازگاری درونی، کفایت شواهد و انسجام مفهومی، داوری‌های خود را می‌سنجد و می‌کوشد آنها را از شتاب‌زدگی و مغالطه بپیراید. این سطح از تفکر امتداد سنت تحلیلی است که از پرسشگری سقراطی تا نقد خرد در فلسفه مدرن، بر ضرورت بازنگری در محتوای اندیشه‌ها تأکید داشته است. در این افق، خرد به مثابه داور استدلال عمل می‌کند و می‌کوشد گزاره‌ها را در معرض سنجشگری استوار سازد. با این همه، چنین کوششی هرچند شرطِ ضروری برای خردورزی است، اما به تنهایی کفایت نمی‌کند.

ترکیب پرسشگری بنیادین، تحلیل ساختاری و بازاندیشی تجربی، تفکر انتقادی را از یک «تکنیک» صوری به یک «ایستارِ رهایی‌بخش» بدل می‌کند. اگر ساحت نخست (اندیشیدن اندیشه) معطوف به سنجش منطقی گزاره‌ها باشد، در ساحت دوم، موضوع تأمل از سطح فرآورده‌ها فراتر رفته و به واکاوی افق‌های پیشینی فهم می‌پردازد. در این مقام، سوژه باید بیاموزد که به‌طور انتقادی با تمامی محصولات فکری - اعم از زاینده ذهن بشری یا برآمده از فرایندهای الگوریتمی - مواجه شود؛ چرا که در غیرشخص این صورت، «فرصت تمرین

و تجربه ارزش اصیل پرسشگری، یعنی درگیری عمیق با جستجو و ارزیابی اطلاعات را از دست خواهد داد» (Larson et al., 2024).

این پویه فراشناختی، با ایجاد نوعی خودآگاهی هرمنوتیکی، به همان موقعیت هستی‌شناختی اشاره دارد که سوژه را نسبت به پیش‌فرض‌ها و ساختارهای پنهان آگاهی می‌بخشد. در این حالت، سوژه نه تنها محتوای اندیشه، بلکه شرایط امکان اندیشیدن را نیز به پرسش می‌گیرد. تلاقی این دو ساحت مانع از آن می‌شود که تفکر به ساختار فروبسته و انسداد معنایی فروکاسته شود؛ بلکه امکان می‌دهد نقد، به مثابه آغاز پیوسته برای فهم، در افق آگاهی جاری بماند.

ساحت دوم، یعنی اندیشه اندیشیدن، تراز ژرف‌تر این پویه است. در این مرتبه، نگاه سوژه از تمرکز صرف بر «آنچه اندیشیده می‌شود» به سوی «چگونگی اندیشیدن» چرخش پیدا می‌کند. در ساحت دوم، موضوع تأمل از سطح گزاره‌ها فراتر رفته و به واکاوی افق‌های پیشینی فهم و نقد پیش‌ساختارهای تاریخی بدل می‌شود؛ یعنی همان ساختارهای پنهانی که امکان ادراک را صورتبندی می‌کنند. در این مقام، سوژه نه در پی دستیابی به یک رهایی پایان‌یافته، بلکه معطوف به استمرار گشودگی پرسش و پیشگیری از فروستگی معنا در چارچوب نظام‌های اعتباری است.

اندیشه اندیشیدن، گسست از پیش‌فرض‌ها به معنای نفی آن‌ها نیست، بلکه به معنای خودآگاه‌سازی آن‌هاست. ذهن در این سطح نمی‌کوشد از تاریخت خویش بگریزد، بلکه آن را به رسمیت می‌شناسد و در معرض بازنگری قرار می‌دهد. حاصل این دیلکتیک فراشناختی، نوعی خودآگاهی هرمنوتیکی است که در آن، افق سوژه در تعامل با افق معنا قرار می‌گیرد و فهم به رخداد پویا و بازآفرین بدل می‌شود. در اینجا اندیشیدن از سطح ابزار حل مسئله فراتر رفته و به تجربه وجودی تبدیل می‌شود؛ تجربه که در آن، گزاره‌پردازی پیش از آنکه حکمی درباره جهان باشد، بازتابی از جایگاه تاریخی و افق معنایی اندیشنده است.

تفکر انتقادی در معنای اصیل خویش، تنها زمانی تحقق می‌یابد که این دو ساحت در پیوند پویا قرار گیرند. اگر اندیشیدن اندیشه، عقلانیت تحلیلی را استوار می‌سازد، این اندیشه اندیشیدن است که امکان

گشودگی و خوداصلاحی را فراهم می‌آورد. انفکاک این دو، عقلانیت را یا به صورت گرایبی منطقی و یا به نسبی‌گرایی فاقد معیار فرو می‌کاهد؛ اما پیوند آن‌ها، سنخ‌ی از دیالکتیک بازتابی را پدید می‌آورد که در آن، نقد محتوا از واکاوی موقعیت‌مندی تاریخی و افق‌پیشینی نقاد جدایی‌ناپذیر است؛ فرایندی که در آن، اندیشه هم‌زمان بر «موضوع خویش» و «شرط امکان خویش» تأمل می‌کند.

از چشم‌انداز پژوهشی و عملی، چنین رویکردی زمینه‌ساز ارتقای عقلانیت در عرصه‌های آموزشی، اجتماعی و گفتمانی است. سوژه‌ای که به هر دو سطح مجهز باشد، نه تنها استدلال‌ها را می‌سنجد، بلکه موقعیت تاریخی و پیش‌فرض‌های خویش را نیز در معرض پرسش قرار می‌دهد؛ و همین امر او را برای مواجهه با پیچیدگی‌ها و تعارض‌های جهان معاصر آماده می‌سازد.

در چنین افقی است که پیامدهای تاریخی فقدان این دیالکتیک نمایان می‌شود. هرگاه که «اندیشه اندیشیدن» به تعلیق درآید و افق معنایی خود را به مثابه حقیقت مطلق تثبیت کند، امکان دیالوگ فرو می‌پاشد؛ در این وضعیت، «دیگری» از جایگاه هم‌افق، به سطح ابژه تهدیدآمیز تنزل می‌یابد. در این شرایط، ممکن است اندیشیدن اندیشه همچنان فعال باشد؛ دستگاه‌های استدلالی منسجم شوند، نظام‌های توجیهی سامان یابند و منطق درونی یک گفتمان استحکام یابد. اما این انسجام صوری، در غیاب بازاندیشی، می‌تواند به ابزار برای تثبیت جزم‌های جمعی بدل شود.

از این منظر، جنگ را می‌توان نمونه حاد فروپاشی تفکر انتقادی دوساحتی دانست. جنگ تنها نتیجه تعارض منافع نیست، بلکه حاصل انسداد افق‌های فهم و امتناع از بازاندیشی در پیش‌فرض‌های خویش است. آن‌گاه که نقد محتوا از نقد افق جدا می‌شود، خرد از میانجی گفتگو به ابزار مشروعیت‌بخشی به حذف بدل می‌گردد. تعلیق کرامت انسانی در وضعیت‌های جنگی، پیش از آنکه رخداد سیاسی باشد، نشانه‌ای معرفتی است: نشانه‌ای از توقف دیالکتیک خودآگاه و انسداد امکان امتزاج افق‌ها. بدین‌سان، تفکر انتقادی در معنای ژرف خود، تنها مهارت تحلیلی نیست، بلکه شرط امکان صیانت از انسانیت و ظرفیت خودآگاهی اجتماعی به شمار می‌آید. این نوع تفکر، زمینه‌ای است برای پیوند میان نقد محتوا و بررسی بنیادین پیش‌فرض‌ها؛ پیوندی که اجازه می‌دهد «دیگری»

در افقِ فهمِ باقی بماند و به نفعِ قطعیتِ سوژه، مصادره نشود؛ چرا که در این ساحت، حقیقت نه یک این‌همانی، بلکه رخدادِ گشودگی به دیگری است. تفکر انتقادی، از این رو، نه ابزاری برای تحلیل، بلکه ساختارِ بنیادینِ عقلانیتی است که دیالوگ را به مثابهٔ رخدادِ هستی‌شناختی در بطنِ خود دارد و امکانِ تعاملِ میانِ خود و دیگری را در تلاقیِ بی‌پایانِ افق‌ها فراهم می‌آورد.

این فرایند، به تعبیرِ هگل، مستلزم «درکِ زمانِ خویش در قلمرو اندیشه» (هابرماس، ۱۳۹۳: ۱۹۹) است، یعنی فهمی که گذشته و حال را در نسبت با افق‌های آینده بازتاب می‌دهد و عقلانیتِ خلاق و رهایی‌بخش پدید می‌آورد؛ عقلانیتی که توانایی بازسازی ساختارهای فکری و اجتماعی را دارد و سوژه را به زمان‌آگاهی و پویای خردمندانه در جهان هدایت می‌کند، به گونه‌ای که همزمان پویایی مستمر خویشتن و مدیریت هوشمندانهٔ جهان اجتماعی ممکن می‌شود.

یافته‌های تحلیلی پژوهش

یافته‌های این پژوهش بیانگر آن است که تفکر انتقادی، فراتر از یک ابزارِ منطقی، زمینهٔ زایندهٔ فهمِ بازتابی است. عقلانیت در این ساحت، نه در انباشتِ داده‌ها، بلکه در گروِ تعاملِ پویا میانِ نقدِ محتوا و بازاندیشیِ ساختاری است؛ پیوندی که اندیشه را از ایستایی می‌رهاند و آن را به سویِ درکِ «شرایطِ امکانِ معرفت» سوق می‌دهد. بر این مبنا، سه یافتهٔ بنیادینِ این رویکرد به شرح زیر تبیین می‌گردد:

۱. فروبستگیِ ساحتِ نخست؛ ایستاییِ معرفتی

یافتهٔ نخست نشان می‌دهد که نقد، آن‌گاه که تنها بر «اندیشیدنِ اندیشه» (واکاوی گزاره‌ها) متمرکز باشد، در معرضِ خطرِ «بنیادگراییِ روش‌شناختی» قرار می‌گیرد. در این سطح، ذهن اگرچه استدلال‌ها را به چالش می‌کشد، اما نسبت به «شرطِ امکانِ خویش دچارِ غفلت می‌ماند. بدونِ بازاندیشی، تفکر انتقادی به یک مکانیسمِ صوریِ تقلیل یافته و ناخودآگاه به بازتولیدِ پیش‌فرض‌های پنهان تن می‌دهد. این یافته مؤید آن است که تحلیلِ محتوا بدونِ بازتابندگیِ سوژه، تفکرِ «تک‌ساحتی» است؛ چرا که در عینِ پرسشگری از «دیگری»، از پرسشگری نسبت به «خویشتن» بازمانده است.

۲. بازتابندگی هرمنوتیکی؛ و اساسی افق سوژه

یافته دوم تبیین می‌کند که «اندیشه اندیشیدن»، شرط امکان فراروی از بدیهیات و بازگشت نقد به سوی فاعل شناساست. در این تراز، سوژه از تمرکز بر «موضوع شناسایی» فراتر رفته و بر «میان‌کنش دیالکتیکی» میان ذهن و عین معطوف می‌شود. پویایی این ساحت، به تکوین نوعی بازتابندگی هرمنوتیکی می‌انجامد؛ وضعیتی که در آن، فرد نه تنها به مرزهای افق معنایی خویش پی می‌برد، بلکه فروبستگی سوگیری‌های پنهان خود را نیز به چالش می‌کشد. این یافته تصریح می‌کند که توان تفکر انتقادی، نه در انباشت منطقی داده‌ها، بلکه در قابلیت و اساسی مداوم پیش‌فرض‌های خویشستن و صیانت از گشودگی افق فهم نهفته است.

۳. ستر بازتابی؛ دیالکتیک نظر و پراکسیس

این یافته تبیین می‌کند که تفکر انتقادی در تراز پویای خویش، محصول دیالکتیک مداوم میان دو ساحت پیشین است. در این مرتبه، «نقد محتوا» با و اساسی ساختارهای ایستای فکری، راه را برای نفوذ عقلانیت می‌گشاید؛ در حالی که «اندیشه اندیشیدن» با گشودن افق‌های بازاندیشی، امکان‌گذار از سوژکتیویته را فراهم می‌آورد. این فرایند، نه تنها یک کالبدشکافی ذهنی، بلکه نوعی «تجربه رهایی‌بخش» است که در آن ذهن با درهم‌شکستن «بت‌های پیش‌داوری که فاهمه بشری را تسخیر کرده‌اند» (بیکن، ۱۳۹۲: ۴۴)، به سوی خودآئینی معرفتی گام برمی‌دارد.

در این تراز، اعتبار عقلانیت نه در پیوند فرجام‌یافته، بلکه در توازن دیالکتیکی میان نظر و پراکسیس تحقق می‌یابد و نقد دیگر نه کنش‌گذار، بلکه به صورت نوعی «زیست خردورزانه» متجلی می‌شود؛ زیستی که در آن حقیقت نه در انتزاع و نه در عمل فاقد نظریه، بلکه در هم‌سویی میان‌کنشی این دو شکوفا می‌گردد. در چنین افقی، تفکر انتقادی به مسیری برای گشودگی ذهنی و استقلال فکری بدل می‌شود. از این منظر، سوژه می‌آموزد که برای رهایی از انقیاد «کلیت‌های تحمیلی» (آدرنو) یا «رژیم‌های حقیقت» (فوکو)، باید همواره در وضعیت بازاندیشی تجربی باقی بماند.

فرجام یافته‌ها؛ نقد به مثابه پویش وجودی

این پژوهش تبیین می‌کند که تفکر انتقادی نه یک اسلوب فنی، بلکه یک «پویش وجودی» است. دست‌یابی به رهایی اندیشه، در گرو گذار از لایه‌های سطحی و درآمیختن با ساحت بازاندیشی میان‌متنی است؛ ساحتی که در آن، تفکر نه در پی پاسخ‌های فرجامین، بلکه همچون فرایند گشوده و ناتمام در ساحت فهم پدیدار می‌شود.

این ناتمامی، بیانگر پویایی هستی‌شناختی عقلانیت و نشانی از خودآیندی معرفتی است؛ افقی که در آن، نقد نه پیرایه‌ای بیرونی، بلکه رکن پوینده زیست‌خردورزانه به شمار می‌آید. در این تراز، با بازنگری در دانسته‌های پیشین، «جهان» و «خود» در پیوستگی مدام، بار دیگر در نسبت با یکدیگر و در پرتو «برداشت تازه و آراستن تازه» (نیچه، ۱۳۷۷: ۹۶) بازتعریف شده و در نسبت با افق‌های گشوده معنا‌بازشناسی می‌گردند؛ به گونه‌ای که تفکر نه تکرار مدام مشهورات، بلکه آفرینش مدام امکان‌های نو برای زیستن در حقیقت و گشودگی همیشگی به سوی آینده است.

نتیجه

تفکر انتقادی در جهان معاصر، فراتر از یک مهارت شناختی، یک «ایستار هستی‌شناختی» و تجربه دیالکتیکی است. این پژوهش بر این باور استوار است که تحقق اصیل تفکر انتقادی در گرو تعامل پویا میان دو ساحت بنیادین است: نخست، «اندیشیدن اندیشه» که به بررسی محتوایی و سنجش منطقی گزاره‌ها می‌پردازد؛ و دوم، «اندیشه‌اندیشیدن» که بازگشت نقادانه ذهن به سوی پیش‌انگاشت‌ها، تاریخی‌گری و ساختارهای پنهان آگاهی خویش است.

نویسنده با اتخاذ رهیافت «تحلیلی-تأویلی» استدلال می‌کند که غفلت از ساحت دوم (بازتابندگی)، تفکر را در ورطه عقلانیت ابزاری و انسداد معنایی گرفتار می‌سازد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در عصر سلطه داده‌ها، تفکر انتقادی ضرورتی برای صیانت از «ارزش اصیل پرسشگری» در مواجهه با فرآورده‌های فکری بشری و الگوریتمی است؛ چرا

که بدون این بازاندیشیِ فراشناختی، سوژه در مخاطره از دست دادن فرصتِ درگیری عمیق با ارزیابیِ اطلاعات قرار خواهد گرفت. در نهایت، این نوشتار تفکر انتقادی را نه به‌مثابه پایان، بلکه به‌عنوان آغاز پیوسته برای «خودآئینی معرفتی» و مسئولیت‌پذیری در جهان متکثر صورت‌بندی می‌کند؛ فرایندی که با واسازیِ جزمیت‌های ته‌نشین‌شده، مسیرِ رهایی از انقیادِ رژیم‌های حقیقت را هموار می‌سازد.

منابع:

- ارسطو (۱۳۸۹). *مابعدالطبیعه* (متافیزیک)، ترجمه محمدحسن لطفی، تهران: طرح نو.
- بیکن فرانسیس (۱۳۹۲). *نوارغنون*، ترجمه محمود صناعی، تهران: جامی.
- پوپر کارل (۱۳۵۰). *فقر تاریخی‌گری*، ترجمه احمد آرام، تهران: نشر خوارزمی.
- دکارت رنه (۱۳۹۱). *گفتار در روش درست به‌کاربردن عقل*، ترجمه محمدعلی فروغی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- فوکو، میشل. (۱۳۸۹). *تئاتر فلسفه*، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهانانیده، تهران: نشر نی.
- کانت ایمانوئل (۱۳۷۷). *روشن‌نگری چیست*، ترجمه سیروس آری‌نپور، تهران: آگاه.
- نیچه فریدریش ویلهلم (۱۳۷۷). *تبارشناسی اخلاق*، برگردان داریوش آشوری، تهران: نشر آگه.
- هابرماس یورگن (۱۳۹۳). *تقد و قدرت؛ بازآفرینی مناظره فوکو و هابرماس*، ترجمه فرزانه سجودی، تهران: نشر اختران.

Adorno, T. W. (2005). *Critical models: Interventions and catchwords* (H. W. Pickford, Trans.). Columbia University Press.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>

Bevan, R. (2009). Expanding rationality: The relation between epistemic virtue and critical thinking. *Educational Theory*, 59 (2), 167–179. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00312.x>

Chakraborty, S. (2017). Critical thinking: An approach that synthesizes analytic philosophy. *Indian Philosophical Quarterly*, 44 (1), 67–78.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath.

Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18 (2–3), 165–182.

- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 31–47). Palgrave Macmillan.
- Gadamer, H. G. (1994). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshal, Trans.). Continuum.
- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Larson, B. Z., Moser, C., Caza, A., Muehlfeld, K., & Colombo, L. A. (2024). Critical thinking in the age of generative AI. *Academy of Management Learning & Education*. <https://doi.org/10.5465/amle.2024.0338>
- Paul, R. W. (1981). Teaching critical thinking in the “strong” sense: A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic*, 4 (2), 2–7. <https://doi.org/10.22329/il.v4i2.2766>
- Paul, R. W. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 42 (1), 4–14.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Rajiyung, B. (2024). From Mythos to Logos: Pre-Socratic Philosophers and the Birth of Rational Inquiry. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, 6 (3), 1–10.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. Routledge.

تاریخچه مقاله: دریافت: ۱۸ - ۰۱ - ۱۴۰۵ | بازنگری: ۰۱ - ۰۳ - ۱۴۰۵ | پذیرش: ۱۴ - ۰۳ - ۱۴۰۵

تحلیل مفهوم رهایه و سلطه در نظریه انتقادی

دکتر محمد قاسم وفايي زاده^۱

چکیده

نظریه انتقادی یکی از مهم‌ترین جریان‌های فکری معاصر است که با خاستگاه نئومارکسیستی، با هدف نقد ساختارهای سلطه و فراهم‌سازی زمینه‌های رهایی انسان شکل گرفته است. این رویکرد که ریشه‌های آن را می‌توان در اندیشه‌های ایمانوئل کانت، کارل مارکس و زیگموند فروید جستجو کرد، در مکتب فرانکفورت به صورت منسجم‌تری توسعه یافت. برخلاف نظریه‌های سنتی و اثبات‌گرایانه که به توصیف و تبیین ختای واقعیت اجتماعی می‌پردازند، نظریه انتقادی، دانش را همواره در پیوند با قدرت، ایدئولوژی و شرایط تاریخی و اجتماعی تحلیل می‌کند. در این چارچوب، مفهوم «نقد» تنها

^۱. استاد روابط بین‌الملل در دانشگاه کانازاواوی جاپان

به معنای ارزیابی نظری نیست، بلکه تلاش مستمر برای آشکارسازی سازوکارهای پنهان سلطه در عرصه‌های اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و رسانه‌ای است. این نوشته با تمرکز بر دو مفهوم بنیادی «سلطه» و «رهایی»، تحول تاریخی و فکری نظریه انتقادی را بررسی می‌کند. ابتدا زمینه‌های ظهور این رویکرد در واکنش به عقلانیت اثبات‌گرایانه و ناکامی‌های مدرنیته تبیین شده و سپس دیدگاه متفکران مکتب فرانکفورت، به‌ویژه هورکهایمر، آدورنو، مارکوزه و هابرماس، در خصوص اشکال جدید سلطه در جامعه مدرن مورد بحث قرار می‌گیرد. نظریه صنعت فرهنگی، مفهوم هژمونی فرهنگی گرامشی و تأثیر رسانه‌ها در بازتولید آگاهی و مشروعیت‌بخشی به نظم موجود، از مهم‌ترین محورهای این پژوهش است. با وجود انتقادهای جدی به نظریه انتقادی، با توجه به تحولات و توسعه فناوری‌های نوین که سازوکارهای سلطه را پیچیده‌تر و عمیق‌تر کرده‌اند، این رویکرد علمی همچنان ابزاری کارآمد برای فهم پویایی‌های (دینامیسم) فعال سلطه در جهان معاصر و دفاع از آزادی، آگاهی انتقادی و رهایی انسان به شمار می‌رود.

واژگان کلیدی: اثبات‌گرایی علمی، رهایی، سلطه، صنعت فرهنگی، کنش ارتباطی، مکتب فرانکفورت، نظریه انتقادی

مقدمه

نظریه انتقادی مجموعه‌ای از سنت‌های فکری، رویکردهای نظری و جریان‌های انتقادی است که در واکنش به دو گونه جزم‌گرایی مسلط در تاریخ اندیشه مدرن، یعنی جزم‌گرایی دینی و اثبات‌گرایی علمی، و در عین حال ناکامی مدرنیته در تحقق آزادی، عقلانیت و تغییر اجتماعی به تدریج شکل گرفت و توسعه یافت. این رویکرد به‌ویژه پس از جنگ جهانی دوم توجه گسترده محافل علمی و دانشگاهی را به خود جلب کرد و به یکی از جریان‌های تأثیرگذار فکری در علوم اجتماعی و انسانی بدل شد. هرچند نظریه انتقادی بیشتر با مکتب فرانکفورت و اندیشه متفکرانی چون هورکهایمر^۱، آدورنو^۲، مارکوزه^۳ و هابرماس^۴ شناخته می‌شود، اما دامنه آن به مرور زمان از این سنت فکری فراتر رفت و حوزه‌های متنوعی همچون فمینیسم، مطالعات پسااستعماری، نظریه نژاد، مطالعات فرهنگی و

1. Max Horkheimer (1895 - 1973)

2. Theodor W. Adorno (1903 - 1969)

3. Herbert Marcuse (1898 - 1979)

4. Jürgen Habermas (1929 - 2006)

حتی برخی قرائت‌های ساختارگرایانه و پسا ساختارگرایانه را نیز در بر می‌گیرد. از این رو، ارائه تعریف واحد و جامع از نظریه انتقادی یا معرفی آن به مثابه یک دستگاه فکری منسجم و یکپارچه، کاری دشوار است. با این حال، می‌توان گفت که دو مفهوم بنیادین «رهایی» و «مبارزه با اشکال گوناگون سلطه» قاعده مشترک تمامی رویکردهای انتقادی را تشکیل می‌دهند. نظریه انتقادی با تمرکز بر این دو مفهوم و با پرداختن به بنیادی‌ترین مسائل و چالش‌های جوامع مدرن، می‌کوشد نه تنها واقعیت اجتماعی را تبیین کند، بلکه امکان دگرگونی و رهایی از مناسبات سلطه را نیز آشکار می‌سازد. از این منظر، نظریه انتقادی تنها در پی توصیف جهان نیست، بلکه هدف آن نقد ساختارهای قدرت و فراهم ساختن زمینه‌های تغییر اجتماعی است.

مفهوم «نقد» هسته مرکزی نظریه انتقادی را تشکیل می‌دهد، اما این مفهوم در این سنت فکری معنایی بسیار فراتر از نقد متعارف و روزمره دارد. نقد در نظریه انتقادی تنها به معنای ارزیابی یا داوری درباره پدیده‌ها نیست، بلکه تلاشی است برای آشکار ساختن لایه‌های پنهان واقعیت، کشف سازوکارهای سلطه و نشان دادن پیوندهای عمیق میان آگاهی، قدرت و ساختارهای اجتماعی. ریشه‌های این تلقی از نقد را می‌توان در سنت ایده آلیسم آلمانی و به‌ویژه در آثار سه متفکر بزرگ جستجو کرد که هر یک از منظر متفاوت به بنیان‌گذاری اندیشه انتقادی یاری رسانده‌اند.

نخست؛ امانوئل کانت^۱ در اثر مشهور خود، *نقد عقل محض*^۲، نقد را به بررسی حدود و امکانات شناخت انسانی پیوند زد و کوشید تا نسبت میان جهان پدیدارها و توانایی‌های ادراکی و عقلانی انسان را روشن سازد. از دید کانت، نقد ابزاری برای سنجش شرایط امکان شناخت و تعیین مرزهای عقل است. دوم؛ کارل مارکس این مفهوم را از حوزه معرفت‌شناسی به عرصه مناسبات اجتماعی و اقتصادی منتقل نمود. در اندیشه مارکس، نقد به معنای آشکار ساختن پیوند میان پدیده‌های به ظاهر فردی زندگی اجتماعی و ساختارهای بنیادین نظام سرمایه‌داری است؛ ساختارهایی که روابط اقتصادی، نهادهای سیاسی و اشکال آگاهی را شکل می‌دهند. سوم؛ زگموند فروید از منظر روان‌کاوی نتیجه‌گیری نمود که رفتار و آگاهی انسان تنها از طریق انگیزه‌های آشکار قابل فهم نیست، بلکه نیروها و ساختارهای ناخودآگاه نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری شخصیت و کنش انسانی دارند. بدین ترتیب، نقد در اندیشه فروید به معنای نفوذ به لایه‌های پنهان ذهن و آشکار کردن سازوکارهای ناخودآگاه است که در پس رفتارهای ظاهری قرار دارند.

1. Immanuel Kant (1724 - 1804)

2. *Critique of Pure Reason*, 1781; 1787

نظریه انتقادی در واقع حاصل تلفیق و گفتگو میان این سه سنت بزرگ فکری است: نقد معرفت در فلسفه کانت، نقد جامعه و اقتصاد سیاسی در اندیشه مارکس، و نقد سوژه و ذهن در روان‌کاوی فروید. بر پایه این میراث نظری، نظریه انتقادی شیوه‌ای خاص از مواجهه با جهان اجتماعی را شکل می‌دهد که در آن رابطه میان سوژه و ابژه، فرد و جامعه، و آگاهی و ساختارهای قدرت به صورت دیالکتیکی مورد بررسی قرار می‌گیرد. از همین رو، این رویکرد در تقابل با الگوهای تنها تجربه‌گرایانه و اثبات‌گرایانه تعریف می‌شود؛ الگوهایی که واقعیت اجتماعی را مجموعه‌ای از داده‌های عینی و قابل مشاهده تلقی نموده و نیروهای تاریخی، ایدئولوژیک و سلطه‌گر نهفته در پس این داده‌ها در نظام تحلیلی و ادراکی دخیل نمی‌سازند. نظریه انتقادی با عبور از این محدودیت‌ها، می‌کوشد فهم عمیق‌تر از جامعه و مناسبات قدرت ارائه دهد و در نهایت، افق‌های رهایی و دگرگونی اجتماعی را پیش روی انسان معاصر بگشاید (Thompson, 2017).

گذار از اثبات‌گرایی علمی

از منظر تاریخی، فروپاشی تدریجی اقتدار فکری کلیسا در عصر روشنگری و دگرگونی بسیاری از مفاهیمی که تا آن زمان به‌عنوان اصول تغییرناپذیر در اندیشه اروپایی تلقی می‌شدند، تحولات بنیادینی را در حوزه معرفت‌شناسی، جهان‌بینی و فهم انسان از جهان پدید آورد. در این دوران، عقل نقاد به لایه‌های مختلف الهیات مسیحی نفوذ کرد و آموزه‌هایی را که قرن‌ها به‌عنوان حقایق قطعی و غیرقابل مناقشه پذیرفته شده بودند، در معرض پرسش و بازاندیشی قرار داد (McCarthy, 1978:9-10). دستاوردهای علمی متفکرانی چون کوپرنیک، گالیله و نیوتن و بعدها نظریه تکامل داروین، نه تنها مباحث فلسفی و کلامی را دگرگون ساخت، بلکه تصور انسان از منشأ جهان، جایگاه خویش در هستی، مفهوم زندگی و مرگ و حتی برداشت‌های رایج از بهشت و جهنم را نیز به شکل عمیق متحول کرد. در نتیجه، با تضعیف اقتدار کلیسا و ایجاد شکاف در بنیان‌های الهیات سنتی، اعتماد تازه‌ای به عقل و علم به‌عنوان منابع اصلی شناخت شکل گرفت.

این روند، اعتماد فزاینده‌ای به معرفت‌شناسی مبتنی بر عقل و یافته‌های علمی ایجاد کرد؛ تا جایی که نیچه مدعی «مرگ خدا» شد (Nietzsche, 1974) و آگوست کنت نیز با طرح نظریه مراحل سه‌گانه تحول اندیشه بشری، از گذار جامعه انسانی از مراحل الهیاتی و متافیزیکی به مرحله اثباتی^۱ یا علمی سخن راند.

^۱. Positivist

اثبات‌گرایان با اتکا به موفقیت‌های چشمگیر علوم طبیعی و تحولات عمیق فکری عصر روشنگری، به این نتیجه رسیدند که روش علمی قادر است شناخت عینی و معتبر از جهان، طبیعت و حتی رفتارهای فردی و جمعی انسان ارائه دهد. با این حال، پرسش اساسی این بود که آیا عقل و علم می‌توانند به شناخت جامع، نهایی و فرازمانی از واقعیت دست یابند؟ منتقدان اثبات‌گرایی بر این باور بودند که توانایی عقل انسانی همواره در چارچوب محدودیت‌های زمان و مکان عمل می‌کند. فهم انسان از جهان حاصل انباشت تدریجی تجربه‌ها، کشفیات و دستاوردهای نسل‌های مختلف است و هیچ دوره تاریخی نمی‌تواند مدعی دستیابی به حقیقتی کامل و مطلق باشد. افزون بر این، هر شناختی در بستر شرایط اجتماعی، فرهنگی و سیاسی معینی شکل می‌گیرد و از آن متأثر است. به علاوه، نخبگان در مهندسی شرایط و بازتعریف آن در قالب نظریه‌ها برای حفظ منافع خود دخیل اند.

تاریخ علم نیز مؤید همین نکته است. بسیاری از نظریه‌هایی که در دوره‌ای حقیقت قطعی و جهان‌شمول تلقی می‌شدند، بعدها با ظهور نظریات جدید اصلاح، محدود یا حتی کنار گذاشته شدند. برای مثال، نظریه نسبیت آلبرت اینشتین^۱ بسیاری از مفروضات بنیادین مکانیک نیوتنی درباره فضا، زمان و جاذبه را به چالش کشید و نشان داد که اعتبار قوانین نیوتنی به طور عمده به شرایط خاص جهان قابل مشاهده محدود می‌شود. این تحول تا حد زیادی بیانگر این اصل بود که دانش علمی نیز امر تاریخی و تحول‌پذیر است و نمی‌توان آن را به‌عنوان حقیقتی نهایی و فراتاریخی تلقی کرد.

در فلسفه کانت، زمان و مکان نه ویژگی‌های مستقل جهان خارج، بلکه قالب‌های ادراک انسانی‌اند که ذهن از طریق آنها تجربه را سازمان‌دهی می‌کند (Kant, 1998: A26 / B42). در سنت فلسفه اسلامی نیز متفکرانی چون ملاصدرا میان عقل استدلالی یا جزئی و عقل کلی یا عقل فعال تمایز قائل شده‌اند؛ عقل جزئی به جهان مادی و محدودیت‌های آن وابسته است، در حالی که عقل فعال و مجرد فراتر از قیود زمان و مکان قرار می‌گیرد و ماورای تفکر و فهم محدود ادمی است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۳: ۱۴۰-۱۴۵). آلبرت اینشتین نیز به گونه‌ای متفاوت به همین محدودیت اشاره می‌کند؛ آنجا که می‌نویسد: «انسان بخشی از کلی است که ما آن را جهان می‌نامیم؛ بخشی محدود در زمان و مکان». این تأکید بر محدودیت‌های شناخت انسانی بعدها به یکی از مبانی مهم نظریه انتقادی تبدیل شد (Sullivan, 1972). نظریه‌پردازان انتقادی بر این باورند که معرفت انسانی همواره در زمینه‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی خاصی شکل می‌گیرد و از همین رو نمی‌توان آن را یکسره مستقل از شرایط تولید آن در نظر گرفت.

^۱. Albert Einstein (1879-1955)

از این منظر، هرچند تأکید تجربه‌گرایان و اثبات‌گرایان بر تفکیک واقعیت از ارزش و تلاش برای دستیابی به قوانین عینی شناخت، سهم بزرگی در پیشرفت علوم داشت، اما این رویکرد در علوم انسانی و اجتماعی گاه به شکل‌گیری نوعی سلطه معرفتی نیز انجامید. در چنین وضعیتی، برخی نظریه‌ها و الگوهای علمی به معیارهای مطلق حقیقت تبدیل شدند و امکان طرح قرائت‌های بدیل و انتقادی را محدود ساختند. نظریه انتقادی به گونه‌ی دقیق در واکنش به این وضعیت اهمیت یافت؛ رویکردی که هدف آن مقابله با اشکال مختلف سلطه معرفتی و اجتماعی و گشودن افق‌های تازه‌ای برای آزادی و رهایی انسان بود.

نظریه انتقادی و زمینه‌های تاریخی و ایدئولوژیک فهم

نظریه انتقادی، آن‌گونه که توسط متفکران مکتب فرانکفورت صورت‌بندی شد، از سنت متعارف نقد فلسفی در اندیشه غرب فراتر می‌رود. اگر در سنت کانتی نقد معطوف به بررسی حدود و امکانات شناخت بود و در سنت دکارتی بر بنیان‌های یقین و عقل تأکید می‌شد، نظریه انتقادی این پروژه را به عرصه ساختارهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی گسترش داد. از این رو، هدف آن تنها نقد نظریه‌ها یا مفاهیم نیست، بلکه نقد شرایطی است که این نظریه‌ها در درون آنها شکل می‌گیرند و کارکرد می‌یابند.

بر اساس این رویکرد، هیچ دانشی درباره جامعه یکسره خنثی و بی‌طرف نیست. هر شکل از دانش در بستر شرایط تاریخی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی معینی تولید می‌شود و به همین دلیل، شناخت اجتماعی همواره با منافع، ارزش‌ها و روابط قدرت درهم تنیده است. نظریه انتقادی بر این نکته تأکید می‌کند که برای فهم جامعه، تنها مطالعه نهادها و ساختارهای اجتماعی کافی نیست؛ بلکه باید شرایط اجتماعی تولید دانش نیز مورد بررسی قرار گیرد (Thompson, 2017). شیوه‌ای که ما جهان اجتماعی را درک می‌کنیم، با نحوه درک ما از خود، جایگاه اجتماعی ما و مناسبات قدرتی که در آن قرار داریم پیوند جدایی‌ناپذیر دارد. از این رو، شناخت اجتماعی همواره دارای بُعد تاریخی و ایدئولوژیک است. نظریه انتقادی فراتر از نقد علمی یا روش‌شناختی حرکت می‌کند و به نقد ساختارهای فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی می‌پردازد؛ ساختارهایی که به بازتولید سلطه و نابرابری کمک می‌کنند. از این منظر، نقد تنها یک فعالیت نظری نیست، بلکه شکلی از آگاهی است که می‌تواند زمینه‌های دگرگونی اجتماعی را فراهم آورد (Held, 1980).

ریشه‌های این رویکرد را می‌توان در اندیشه کارل مارکس جستجو کرد. مارکس در تز مشهور خود درباره فوئرباخ تأکید می‌کند که وظیفه فیلسوفان تنها تفسیر جهان نیست، بلکه تغییر آن است. در اندیشه مارکس، مسئله سلطه به صورت عمده در قالب روابط اقتصادی و مبارزه طبقاتی مطرح می‌شود. او معتقد بود که طبقه سرمایه‌دار از طریق کنترل ابزار تولید، نه تنها اقتصاد، بلکه دولت، قانون، آموزش، فرهنگ و حتی شیوه‌های اندیشیدن را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین سلطه تنها پدیده‌ای سیاسی نیست، بلکه ساختاری است که در تار و پود زندگی اجتماعی بازتولید می‌شود. از نظر مارکس، رهایی انسان مستلزم آگاهی از این روابط سلطه و دگرگونی بنیادین ساختارهای اقتصادی و اجتماعی است (Marx, 1887: 57-61).

با این حال، تحولات قرن بیستم، به‌ویژه انقلاب روسیه در سال ۱۹۱۷ و سپس استقرار نظام استالینی، پرسش‌های تازه‌ای را درباره تفسیرهای ارتدوکس از مارکسیسم مطرح کرد. در این فضا، متفکرانی چون گیورک لوکاج^۱ و کارل گرش^۲ کوشیدند قرائت‌های رسمی و جزم‌اندیشانه از مارکسیسم را به چالش بکشند. انتشار کتاب *تاریخ و آگاهی طبقاتی*^۳ اثر لوکاج و *مارکسیسم و فلسفه*^۴ اثر گرش نقطه عطفی در این مسیر بود و افق‌های تازه‌ای را برای نقد جامعه سرمایه‌داری و همچنین نقد خود مارکسیسم گشود.

یکی از مهم‌ترین مفاهیم در اندیشه لوکاج، مفهوم «شیء وارگی»^۵ بود. او استدلال می‌کرد که در نظام سرمایه‌داری، روابط انسانی به روابط میان اشیاء و کالاها تقلیل می‌یابد. کارگران نه تنها کنترل خود را بر فرآیند کار از دست می‌دهند، بلکه آگاهی و هویت آنان نیز تحت تأثیر منطق بازار شکل می‌گیرد (Lukács, 1972). گرش نیز معتقد بود که مارکسیسم ارتدوکسی بیش از حد به یک علم اقتصادی تقلیل یافته و پیوند خود را با فلسفه، تاریخ و کنش انقلابی از دست داده است، در حالی که باید همچنان یک پروژه تاریخی، انتقادی و رهایی‌بخش باقی بماند (Korsch, 2013).

بخش مهمی از اندیشه مکتب فرانکفورت از همین سنت فکری الهام گرفت. متفکرانی چون هورکهایمر، آدورنو، مارکوزه و هابرماس بسیاری از دغدغه‌های لوکاج و گرش را بسط دادند و توجه خود را بر نقش ایدئولوژی، فرهنگ، رسانه‌ها و اشکال نوین سلطه در جوامع مدرن متمرکز ساختند.

¹. György Lukács (1885 - 1971)

². Karl Korsch (1886 - 1961)

³. *History and Class Consciousness* (1923)

⁴. *Marxism and Philosophy* (1923)

⁵. Reification

از همین رو، بر پایه دیدگاه نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت، سلطه در جوامع سرمایه‌داری تنها از طریق اجبار سیاسی یا اقتصادی اعمال نمی‌شود، بلکه از رهگذر فرهنگ، آموزش، رسانه و حتی زبان بازتولید می‌گردد. نظریه‌هایی چون «صنعت فرهنگ» آدورنو و هورکهایمر و «کنش ارتباطی» هابرماس را می‌توان ادامه همین تلاش برای فهم سازوکارهای پیچیده سلطه در جهان مدرن دانست.

مفهوم رهایی^۱، که هسته مرکزی نظریه انتقادی را تشکیل می‌دهد، با شناخت سازوکارهای سلطه ارتباط مستقیم دارد. از دید متفکران این سنت، هدف نظریه تنها توضیح جهان نیست، بلکه کمک به تغییر آن و فراهم کردن شرایط رهایی انسان از اشکال مختلف سلطه، استثمار و کنترل اجتماعی است. تحقق این رهایی مستلزم شناخت دینامیزم‌های فعال و در عین حال پنهان قدرت در اقتصاد، سیاست، فرهنگ، رسانه و زبان است. تنها از طریق چنین آگاهی انتقادی است که انسان می‌تواند در برابر نیروهای سلطه‌گر مقاومت کند و امکان شکل‌گیری افق‌های تازه‌ای از آزادی، عدالت و دگرگونی اجتماعی را فراهم آورد.

با اینکه نظریه انتقادی به عنوان نقد بنیادین بر خرد اروپایی و نظام اقتصاد صنعتی و اصول و پیامدهای سرمایه‌داری مدرن مطرح شد، اما با دگرذیسی‌های که در آن بویژه در میان نسل دوم متفکران نظریه انتقادی پدید آمد، به یک نظریه مهم برای نقد و بررسی کانونی‌ترین مسایل جهان معاصر و همچنین ساختارهای مختلف سلطه در نظام‌های ملی و مناسبات بین‌المللی تبدیل گردیده است.

تحلیل ساختارهای سلطه در نظریه انتقادی

یکی از دغدغه‌های اصلی نظریه انتقادی، تبیین سازوکارهای شکل‌گیری، بازتولید و تداوم سلطه در جوامع مدرن است. اگرچه این بحث، طوری که تذکر یافت، ریشه در تحلیل مارکس از روابط تولید و مالکیت ابزار تولید دارد، اما متفکران مکتب فرانکفورت با گسترش این چارچوب نظری استدلال نمودند که سلطه تنها در حوزه اقتصاد عمل نمی‌کند، بلکه در لایه‌های فرهنگی، رسانه‌ای، سیاسی و حتی روان‌شناختی جامعه نیز بازتولید می‌شود. از این رو، نظریه انتقادی کوشید ابعاد پنهان و پیچیده سلطه را آشکار سازد و راه‌های رهایی از آن را مورد بررسی قرار دهد. در این میان، سه رویکرد نظری در سنت فرانکفورت از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند: اهمیت ساختارهای روبنایی، نظریه صنعت فرهنگی و نظریه کنش ارتباطی.

^۱. Emancipation

اول: اهمیت ساختار های روبنایی

نظریه روبنا^۱، بخش اساسی از تحلیل ماتریالیستی مارکس^۲ از جامعه را تشکیل می‌دهد؛ چارچوبی که در آن، اقتصاد به عنوان موتور محرک تاریخ و زیربنا شناخته شده و امور دیگر، روبنایی قلمداد می‌شوند. اما تحلیل ارتباط میان امور زیربنایی و روبنایی در نوشته های متفکران مارکسیستی تا نظریه انتقادی تفاوت های اساسی و بسیار دارد. از نظر مارکس زیربنا شامل شیوه تولید، روابط اقتصادی و مالکیت ابزار تولید است، در حالی که روبنا نهادها و ساختارهای سیاسی، حقوقی، فرهنگی و ایدئولوژیک مانند دولت، قانون، دین، آموزش و رسانه را دربر می‌گیرد. از دیدگاه مارکس، روبنا تا حدی زیادی تحت تأثیر زیربنای اقتصادی شکل می‌گیرد و وظیفه آن حفظ و مشروعیت‌بخشی به نظم اقتصادی و منافع طبقه حاکم است. بدین ترتیب، ایده‌ها و ارزش‌های مسلط در هر جامعه بیشتر بازتاب منافع نیروهای اقتصادی حاکم بر آن جامعه‌اند.

هورکهایمر و آدورنو این مفهوم را گسترش دادند و استدلال کردند که روبنا تنها بازتاب منفعل اقتصاد و یا روابط اقتصادی نیست، بلکه فرهنگ، رسانه و ایدئولوژی نقش فعالی در بازتولید سلطه و کنترل اجتماعی دارند. به باور آنان، در جوامع سرمایه‌داری مدرن، صنعت فرهنگی و رسانه‌های جمعی از طریق شکل‌دهی آگاهی عمومی، مصرف‌گرایی و تضعیف تفکر انتقادی، نظم موجود را بازتولید می‌کنند. بنابراین، روبنا نه تنها محصول روابط اقتصادی، بلکه ابزار مؤثر برای تداوم قدرت و سلطه در جامعه مدرن محسوب می‌شود (Abromeit, 2018; Ritsert, 1982).

انتونیو گرامشی^۳ در میان متفکران نئومارکسیست، معتقد بود که طبقه حاکم تنها به وسیله اجبار سیاسی و سلطه اقتصادی نمی‌تواند اقتدار خویش را حفظ کند بلکه آنها بر علاوه به نهاد فرهنگی متکی‌اند که جهان بینی و دیدگاه های فردی و روزمره طبقه فرودست را شکل می‌دهند. در *دفترهای زندان*^۴، گرامشی روبنا ها را به دو دسته تقسیم می‌کند: نخست) جامعه سیاسی که ویژگی کلیدی آن در اختیار داشتن ابزار سرکوب است و از طریق نهادهای اداری، قانون و نیروهای اجرایی آن، برای تحکیم و تداوم سلطه فعالیت می‌کند. دوم) جامعه مدنی که مشخصه اصلی آن، جلب رضایت شهروندان است. طبقه حاکم با مهندسی و در اختیار گرفتن نهاد های مدنی از مکتب و دانشگاه و کلیسا و رسانه و زبان و فرهنگ تلاش می‌کند تا رضایت خودخواسته و اختیاری مردم را

1. Superstructure

2. Karl Marx (1818 - 1883)

3. Antonio Gramsci (1891 - 1937)

4. Prison Notebooks

بدست آورد (Gramsci, 2011). گرامشی این فرایند را «هژمونی» نامید؛ یعنی وضعیتی که در آن ارزش‌ها، باورها و جهان‌بینی طبقه حاکم به‌عنوان ارزش‌های طبیعی و عمومی جامعه پذیرفته می‌شوند. در نتیجه، افراد بدون آن‌که الزاماً احساس اجبار کنند، نظم موجود را مشروع و عادی تلقی می‌کنند.

گرامشی معتقد بود نهادهای جامعه مدنی مانند آموزش، رسانه‌ها، دین، خانواده و نظام فرهنگی نقش اساسی در بازتولید هژمونی دارند. این نهادها آگاهی و شیوه تفکر افراد را شکل می‌دهند و باعث می‌شوند سلطه سیاسی و اقتصادی پایدار بماند. از این‌رو، مبارزه اجتماعی تنها در عرصه اقتصاد یا سیاست صورت نمی‌گیرد، بلکه در حوزه فرهنگ و تولید معنا نیز جریان دارد. او بر نقش روشنفکران تأکید ویژه‌ای داشت و معتقد بود روشنفکران می‌توانند آگاهی انتقادی ایجاد کرده و زمینه شکل‌گیری هژمونی بدیل را فراهم سازند (Adamson, 1990).

دوم: نظریه صنعت فرهنگی

ماکس هورکهایمر و تئودور آدورنو در کار مشترک خود، یعنی کتاب *دیالکتیک روشنگری*^۱، زمینه‌ها و سامانه‌های فرهنگی سلطه را به‌عنوان «صنعت فرهنگی»^۲ تحلیل می‌کنند. به باور آنها از میان رفتن پشتوانه دینی و فروپاشی واپسین بقایای پیشا- سرمایه داری همراه با تخصص‌گرایی تحنیک‌ی و اجتماعی نه تنها به آشفتگی فرهنگی نینجامیده، بلکه با ظهور تکنالوژی‌های ارتباطی مدرن نظام جدید فرهنگی شکل گرفته است که به همه‌چیز رنگی از یکسانی و یکنواختی می‌بخشد (Horkheimer, Adorno, 2002: 94). با توجه به نوع و سطح تکنالوژی ارتباطی و فرهنگی در آن عصر، هورکهایمر و آدورنو می‌گویند:

در حال حاضر، فناوری صنعت فرهنگی خود را به استانداردسازی و تولید انبوه محدود کرده و آنچه را که زمانی منطق کار را از منطق جامعه متمایز می‌ساخت، قربانی کرده است. با این حال، این پیامدهای منفی را نباید به قوانین درونی خود فناوری نسبت داد، بلکه باید آن‌ها را ناشی از کارکرد فناوری در اقتصاد امروز دانست. هر نیازی که بتواند از کنترل مرکزی بگریزد، از طریق کنترل آگاهی فردی سرکوب می‌شود. گذار از تلفن به رادیو به‌روشنی تفاوت نقش‌ها را آشکار ساخته است. تلفن به‌گونه‌ای آزادانه به مشارکت‌کننده اجازه می‌داد نقش سوژه را ایفا کند، اما رادیو به‌ظاهر دموکراتیک، همه را به‌طور برابر

1. *Dialectic of Enlightenment*, 1947

2. Culture Industry

به شنونده تبدیل می‌کند تا آنان را به‌شکلی اقتدارگرایانه در معرض برنامه‌های یکسان پخش شده از ایستگاه‌های مختلف قرار دهد (Horkheimer, Adorno, 2002: 94-5).

هورکهایمر و آدورنو استدلال می‌کردند که صنعت فرهنگی از طریق سرگرمی و مصرف‌گرایی، نوعی رضایت کاذب در افراد ایجاد می‌کند و توانایی تفکر انتقادی را تضعیف می‌سازد. در نتیجه، افراد به جای پرسش از ساختارهای نابرابر قدرت و سلطه، در چرخه مصرف و سرگرمی ادغام می‌شوند. آنان این وضعیت را شکلی از سلطه ایدئولوژیک می‌دانستند که نه از طریق اجبار مستقیم، بلکه از راه کنترل آگاهی و خواسته‌های انسان عمل می‌کند. بدین ترتیب، نظریه صنعت فرهنگی نشان می‌دهد که سلطه در جوامع مدرن تنها اقتصادی یا سیاسی نیست، بلکه از طریق فرهنگ و رسانه نیز بازتولید می‌شود و همین امر نقد فرهنگ را به بخش مهمی از نظریه انتقادی تبدیل می‌کند (Adorno, 2020).

هربرت مارکوزه، یکی از برجسته‌ترین متفکران نظریه انتقادی در کتاب *انسان تک‌ساختی*^۱ نظر مشابهی را مطرح می‌کند و معتقد است که سرمایه‌داری مدرن فقط از طریق زور و سرکوب عمل نمی‌کند، بلکه با استفاده از تکنولوژی، مصرف‌گرایی، رسانه‌ها و رفاه نسبی، انسان‌ها را با نظام موجود سازگار و مطیع می‌سازد. در نتیجه، مردم تصور می‌کنند آزاد هستند، اما در واقع نیازها، سلیقه‌ها و حتی شیوه فکر کردنشان توسط نظام اقتصادی و فرهنگی شکل داده می‌شود. او این وضعیت را «تک‌ساختی شدن انسان» می‌نامد؛ یعنی انسان توانایی تفکر انتقادی و تصور بدیل‌های متفاوت برای جامعه را از دست می‌دهد و تنها در چارچوب نظم موجود فکر می‌کند. از نظر مارکوزه، فرهنگ توده‌ای، تبلیغات و صنعت مصرف باعث می‌شوند افراد به جای پرسش از ساختارهای سلطه، در سرگرمی و مصرف غرق شوند. به باور او، رهایی انسان زمانی ممکن است که افراد از این سلطه فرهنگی و روانی آگاه شوند و دوباره توانایی تفکر انتقادی و تخیل اجتماعی را به دست آورند (Marcuse, 2013).

نظریه صنعت فرهنگی تأثیر گسترده و عمیقی بر مطالعات رسانه ای داشت. مارشال مک لوهان از جمله پیشگامان نظریات انتقادی در مورد تأثیر رسانه ها و در کل نظام رسانه ای بود. او در جمله معروفی گفت که «وسیله، پیام است» و این مفهوم را رچارد رورتی در یک سخنرانی تأیید و توضیح داد که وقتی شما یک وسیله رسانه ای (رادیو و تلویزیون) را به خانه می آورید، تنها یک وسیله را نیاورده اید، بلکه مجموعه از فرآورده ها و پدیده های فرهنگی و نظام ارزشی و چهارچوبی برای دیدن

^۱. *One - Dimensional Man*, 1964

به جهان را با خود آورده اید. البته رورتنی نظر متفاوتی در مورد ارزش ها داشت و معتقد بود که ارزش ها ذاتی و دایمی نیستند و به عنوان اقتضائات تاریخی همواره با فرآورده های فرهنگی جدید تغییر می کنند و رسانه ها در باز تولید فرهنگی و زمینه سازی برای باز فهم جهان و راندن جامعه بسوی تغییر نقش مهمی را ایفا می نمایند (Curtis, 2013). اما مارشال مک لوهان^۱ دیدگاه انتقادی متفاوتی نسبت به تأثیر رسانه ها دارد و می گوید:

رسانه ها وجود ما را به تمام و کمال زیر و رو می کنند. دامنه رسوخ و پیامدهای آن ها در ابعاد فردی، سیاسی، اقتصادی، زیباشناختی، روانی، اخلاقی و اجتماعی چنان گسترده است که هیچ پاره ای از وجودمان را دست نخورده، بی تأثیر و دگرگون نشده رها نمی سازند (McLuhan, 2017: 390).

هرچند از میان کارهای برجسته اولیه در این زمینه جوزف کلایپر^۲ به تأثیر محدود تر رسانه ها معتقد بود و بر این باور بود که: «ارتباطات جمعی بیشتر به عنوان علت ضروری و کافی تأثیرگذاری بر مخاطبان عمل نمی کند، بلکه از طریق شبکه ای از عوامل میانجی عمل می نماید» (Klapper, 1960: 8). یکی از کارهای تأثیر گذار در این حوزه کتاب «واقعیت رسانه های جمعی»^۳ از نیکولاس لوهمن^۴ است. هرچند لوهمن تلاش نموده تا از دیدگاه های نظریه انتقادی در زمینه سلطه و عوامل آن فاصله بگیرد، اما در قالب تیوری سیستم های اجتماعی بر نقش رسانه ها در تولید واقعیت های اجتماعی و بازتولید ارزش های جدید فرهنگی تأکید می کند (Luhmann, 2000). در مجموع نظریه انتقادی و بخصوص بحث «صنعت فرهنگی» تأثیر عمیقی بر حوزه کار رسانه ها و مطالعات اجتماعی در این زمینه گردیده و نظریاتی مانند «تیوری کاشت»^۵ (Gerbner, 1998)، «ماریپیج سکوت»^۶ (Noelle-Neumann, 1974) و «تنظیم اجندا»^۷ (Coleman, Renita, et al., 2009) به نقش رسانه ها در تحکیم سلطه از طریق تنظیم و بازتولید ارزشها و اطلاعات می پردازند. ادوارد هرمن^۸ و نوام چامسکی^۹ در کتاب مشترکشان با عنوان «تولید رضایت: اقتصاد سیاسی رسانه های جمعی»^۹، به بررسی نقش رسانه ها در حفظ سلطه، القای ارزش های فرهنگی و باورهای سیاسی می پردازند. آن ها

1. Marshall McLuhan (1911-1980)

2. Joseph Klapper (1917- 1984)

3. *The Reality of the Mass Media*, 1995

4. Niklas Luhmann (1927 - 1998)

5. Cultivation theory

6. The Spiral of Silence

7. Agenda-setting theory

8. Edward S. Herman (1925 - 2017)

9. Noam Chomsky (1928 - Present)

10. *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*, 1988

معتقدند این فرآیند به منظور حفاظت از منافع و جایگاه نخبگان حاکم و نیز مهندسی تبعیت و رضایت عامه، از طریق فیلتر کردن اخبار و رویدادها صورت می‌گیرد. هرمن و چامسکی بر این باورند که اتحادی میان نخبگان سیاسی، شرکت‌های بزرگ اقتصادی و رسانه‌ها شکل گرفته است که تداوم سلطه نخبگان حاکم را تضمین می‌کند (Herman & Chomsky, 1988). این نظریه در کشور های مختلف با توجه به ساختار های سلطه تحت عنوان «مثلث آهنین»^۱ و امثال ان استفاده و باز آفرینی شده است که نشان دهنده ساختار بهم بافته سلطه در نظام اجتماعی معاصر است.

سوم: تیوری کنش ارتباطی

تیوری کنش ارتباطی^۲ یورگن هابرماس، نقطه عطفی در مکتب فرانکفورت و نظریه انتقادی معاصر محسوب می‌شود. نظریه کنش ارتباطی، بازسازی بنیادین پروژه نظریه انتقادی با هدف خروج از بن‌بست فکری و یأس فلسفی نسل اول مکتب فرانکفورت است. آدورنو و هورکهایمر در اثر کلاسیک خود، دیالکتیک روشنگری، تاریخ مدرنیته را به مثابه فرآیند گریزناپذیر بسط سلطه همه‌جانبه، فروپاشی سوژه و هضم شدن فرد در بتواره پرستی تکنولوژیک قلمداد می‌کردند و عملاً افق های رهایی‌بخشی را مسدود می‌دیدند (Adorno & Horkheimer, 1947 / 2002). هابرماس با نقد این نگاه تقلیل‌گرایانه، استدلال می‌کند که اخلاف او دچار «نقد تام» شده‌اند؛ چرا که خود ابزار نقد را نیز زیر پرسش برده‌اند (Habermas, 1984). او با بازتعریف نسبت میان سلطه و رهایی، ظرفیت رهایی‌بخش جامعه را نه در نفی مطلق عقلانیت مدرن، بلکه در درونی‌ترین لایه‌های حیات انسانی، یعنی در ساختار زبان و توان کنش ارتباطی بشر جستجو می‌کند. از دیدگاه او، زبان ذاتاً واجد یک غایت تفاهم‌آمیز است و مسیر رهایی از سلطه، از مجرای احیا و تحقق همین پتانسیل سرکوب‌شده عبور می‌کند.

در این چرخش پارادایمی، هابرماس فلسفه آگاهی یا «فلسفه سوژه» را که بر رابطه یک‌سویه میان یک سوژه شناسنده و یک شیء شناخته‌شده استوار بود، کنار می‌گذارد و به سمت «فلسفه بینا-سوژه‌ای» یا زبانی حرکت می‌کند (Habermas, 1987). سلطه در نگاه هابرماس، زمانی بازتولید می‌شود که ارتباط میان انسان‌ها مخدوش، تحریف‌شده و مشروط به پاداش و تنبیه مادی گردد. در مقابل، «ارتباط اصیل» موقعیتی است که در آن کنشگران به عنوان سوژه‌های برابر و مستقل، بدون اعمال فشار یا پنهان‌کاری ایدئولوژیک، با یکدیگر وارد تعامل می‌شوند. بنابراین، وظیفه نوین نظریه انتقادی، صورت‌بندی

1. Iron Triangle

2. Communicative Action

معیارهایی هنجاری برای شناسایی این تحریف‌های ارتباطی و فراهم کردن امکان نقد ساختارهایی است که مانع از شکل‌گیری یک گفتگوی آزاد، دموکراتیک و رها از سلطه در عرصه عمومی می‌شوند (Habermas, 1984).

هسته سخت این چرخش نظری، تفکیک مفهومی دقیق میان دو سنخ عقلانیت است که دو مسیر متفاوت را در تاریخ مدرنیته رقم زده‌اند: عقلانیت ابزاری (یا استراتژیک) و عقلانیت ارتباطی. عقلانیت ابزاری که بر کنش‌های هدف‌دار-عقلانی حاکم است، ریشه در محاسبات فنی و اقتصادی دارد. در این نوع عقلانیت، جهان پیرامون و حتی انسان‌های دیگر، تنها به مثابه «ابزار»، «اشیاء» یا ابژه‌هایی برای کنترل، پیش‌بینی و به حداکثر رساندن منفعت شخصی یا سازمانی نگریسته می‌شوند. این همان عقلانیتی است که بوروکراسی‌های مدرن و بازارهای سرمایه‌داری را هدایت می‌کند و پیوند مستقیمی با تولید دانش فنی و ابزارهای مادی قدرت دارد؛ اما زمانی که به تنها شکل مشروع عقلانیت در جامعه بدل می‌شود، به منبع اصلی سلطه و شیء‌وارگی حیات اجتماعی تبدیل می‌گردد (Habermas, 1984).

در جهت دیگر، عقلانیت ارتباطی قرار دارد که جهت‌گیری آن نه معطوف به موفقیت خودخواهانه، کارایی فنی و کنترل دیگری، بلکه معطوف به «تفاهم متقابل» است. در عقلانیت ارتباطی، زبان نه به عنوان ابزاری برای فریب، تبلیغات سیاسی یا اعمال قدرت، بلکه به عنوان بستری برای سنجش بینا-سوژه‌ای امور حقیقت، هنجار و صداقت عمل می‌کند. کنشگران در این وضعیت، با به رسمیت شناختن حقوق و منزلت یکدیگر، وارد گفتگویی عقلانی می‌شوند که هدف آن رسیدن به یک درک مشترک از جهان است. هابرماس این وضعیت را در قالب مفهوم پدیدارشناختی «وضعیت گفتار آرمانی» تبیین می‌کند؛ فضای فرضی و هنجاری که در آن هیچ نیرویی جز «نیروی استدلال برتر» تعیین‌کننده نهایی نیست و فرآیند اقناع، یکسره‌کاری از اجبارهای بیرونی و درونی صورت می‌گیرد (Habermas, 1984). البته هابرماس این اصل ارتباطی را در نظریه عرصه عمومی و کارکرد جامعه مدنی نیز بسط داده است.

هابرماس بر پایه این تمایز عقلانی، تصویر ساختاری جامعه مدرن را از طریق تفکیک دو قلمرو نابرابر، یعنی «نظام^۱» و «زیست‌جهان^۲» یا تبیین می‌کند (Habermas, 1987).

1. System

2. Lifeworld

زیست‌جهان، قلمرو بازتولید فرهنگی، مناسبات خانوادگی، اخلاق و فضاهای عمومی گفتگوست که به طور سنتی اشباع‌شده از عقلانیت ارتباطی است و همبستگی اجتماعی از طریق آن حفظ می‌شود. در نقطه مقابل، نظام، به عنوان شبکه‌ای از کنش‌های متقابل بوروکراتیک و اقتصادی تعریف می‌شود که نه از طریق زبان و تفاهم، بلکه از مجرای رسانه‌های فاقد زبان یعنی «پول» (در اقتصاد بازار) و «قدرت» (در دولت و بوروکراسی اداری) هماهنگ می‌گردد و کاملاً بر عقلانیت ابزاری استوار است (Habermas, 1987). مدرنیته عقلانی از نظر هابرماس، مستلزم تمایز متوازن میان این دو قلمرو است تا هر یک کارکرد خاص خود را ایفا کنند.

بحران بنیادین جامعه مدرن زمانی حاد می‌شود که سیستم فراتر از مرزهای عملکرد خود حرکت کرده و دست به «استعمار زیست‌جهان» می‌زند (Habermas, 1987). در این فرآیند استعماری، منطق بازار، محاسبات سودگرایانه و بوروکراسی اداری به زور وارد حوزه‌هایی مانند آموزش، نهاد خانواده، هنر، فرهنگ و رسانه‌ها می‌شوند؛ یعنی حوزه‌هایی که ذاتاً باید بر اساس تفاهم، ارزش‌های اخلاقی و عقلانیت ارتباطی اداره شوند. این رسوخ ساختاری، کنش‌های ارتباطی اصیل را با کنش‌های ابزاری و استراتژیک تعویض کرده و مناسبات انسانی را پولی و بوروکراتیک می‌سازد. پیامد مستقیم این پدیده، بروز عارضه‌هایی چون از خودبیگانگی، فروپاشی معنا، تضعیف شدید دموکراسی و در نهایت، تبدیل عرصه عمومی به بازاری برای دستکاری افکار عمومی است؛ فرآیندی که در آن، شهروندان فعال به مصرف‌کنندگان منفعل سیستم بدل می‌شوند و بدین‌سان، سلطه قوام و دوام می‌یابد.

مطالعات پسااستعماری، فمینیسم و ساختارگرایی

ظهور و گسترش نظریه انتقادی در شرایط پس از جنگ جهانی و عصر استعمار زدایی در نیمه دوم قرن بیستم سبب شد که این رویکرد از محدوده اولیه مکتب فرانکفورت فراتر رود و حوزه‌های جدیدی از نقد اجتماعی و فرهنگی را دربرگیرد. متفکران برجسته‌ای در حوزه‌های مختلف علوم اجتماعی و سیاسی با بهره‌گیری از رویکرد نظریه انتقادی به نقد سلطه در چهره‌های مختلف و متفاوت پرداختند. در این میان، مطالعات پسااستعماری، فمینیسم و ساختارگرایی از مهم‌ترین جریان‌هایی بودند که با وجود تفاوت‌های نظری، در نقد سلطه، ایدئولوژی و روابط قدرت با نظریه انتقادی اشتراکات عمیقی پیدا کردند. این جریان‌ها استدلال می‌کردند که سلطه تنها در قالب روابط

طبقاتی یا اقتصادی عمل نمی‌کند، بلکه در زبان، فرهنگ، جنسیت، قومیت، دانش و بازنمایی‌های اجتماعی نیز بازتولید می‌شود.

مطالعات پسااستعماری با بررسی میراث استعمار، تأثیرات پایدار آنرا بر فرهنگ، هویت، سیاست و دانش و نوعیت خودآگاهی جمعی در جوامع استعمارزده برجسته نموده است. متفکرانی چون ادوارد سعید^۱، گایاتری اسپیواک^۲ و فرانتر فانون^۳ نشان دادند که استعمار تنها یک سلطه نظامی و اقتصادی نبود، بلکه نظام معرفتی و فرهنگی نیز ایجاد کرد که از طریق آن غرب، شرق و جوامع غیرغربی را به‌عنوان «دیگری» تعریف و بازنمایی می‌کرد. ادوارد سعید در کتاب *شرق‌شناسی*^۴ استدلال می‌کند که دگرسازی غربی‌ها تنها یک سوءتفاهم نیست، بلکه یک سیستم معرفتی، علمی و ادبی سازمان‌یافته بنام شرق‌شناسی است. غرب با تولید کتاب، نقاشی، سفرنامه و رشته‌های دانشگاهی درباره شرق، روایتی از «دیگری» ساخت که استعمار نظامی و اقتصادی را به‌عنوان یک «رسالت تمدن‌ساز» کاملاً منطقی جلوه دهد (Said, 1976). فانون اما دگرسازی را از دید روان‌شناسی استعمار بررسی نموده و معتقد بود که رهایی از سلطه استعمار تنها با تغییر قوانین ممکن نیست، بلکه به یک استعمارزدایی روانی و گاهی مبارزه قاطع برای بازپس‌گیری کرامت انسانی نیاز دارد (Fanon, 1970). این رویکرد، پیوند مستقیمی با نظریه انتقادی دارد؛ زیرا هر دو بر این باورند که دانش و حقیقت اجتماعی همواره در بستر قدرت شکل می‌گیرند و باید از منظر تاریخی و ایدئولوژیک مورد نقد قرار گیرند. مطالعات پسااستعماری همچنین مفهوم «رهایی» را از سطح مبارزه طبقاتی فراتر برده و آن را به مبارزه علیه سلطه فرهنگی، نژادی و معرفتی نیز تعمیم می‌دهد.

در جانب دیگر، فمینیسم نیز یکی از مهم‌ترین جریان‌های نزدیک به نظریه انتقادی است که ساختارهای سلطه را از منظر جنسیت تحلیل می‌کند. نظریه‌پردازان فمینیست استدلال می‌کنند که نظام‌های اجتماعی مدرن نه تنها بر پایه سلطه طبقاتی، بلکه بر اساس روابط مردسالارانه و نابرابری جنسیتی نیز سازمان یافته‌اند. فمینیست‌هایی مانند سیمون دوبووار^۵، جودیت باتلر^۶ و نانس فریزر^۷ بر این باور بودند که زنان در طول تاریخ نه تنها در حوزه اقتصادی، بلکه در عرصه فرهنگ، زبان، سیاست و تولید دانش نیز به حاشیه رانده شده‌اند. بسیاری از متفکران فمینیست از نظریه انتقادی برای نقد ایدئولوژی، رسانه،

1. Edward Said (1935 - 2003)

2. Gayatri Chakravorty Spivak (1942 -)

3. Frantz Fanon (1925 - 1961)

4. *Orientalism*, 1978

5. Simone de Beauvoir (1908-1986)

6. Judith Butler (1956 -)

7. Nancy Fraser (1947 -)

فرهنگ توده‌ای و ساختارهای قدرت استفاده کرده‌اند. برای مثال، نانسی فریزر با بازخوانی اندیشه هابرماس، بر این باور است که عرصه عمومی مدرن در عمل همواره برای همه گروه‌ها به صورت برابر در دسترس نبوده و زنان، اقلیت‌ها و گروه‌های فرودست اغلب از مشارکت واقعی در آن محروم شده‌اند (Fraser, 2020). سیمون دوبوار در کتاب جنس دوم^۱ با حمله به ساختارهای مردسالار و سلطه پدرسالارانه، در جمله معروفی گفت: «بال‌های زنان را قطع نموده و آنگاه او را برای ناتوانی در پرواز ملامت می‌کنند» (Beauvoir, 2010: 618). در چارچوب فمینیسم موج دوم، کارول هانیش^۲ ساختارهای پدرسالارانه سیاسی، اقتصادی و اجتماعی و به‌ویژه نهاد مردسالارانه خانواده را به نقد کشید. از نظر او، این ساختارها همچون چتری برای بازتولید سلطه و تبعیض علیه زنان عمل می‌کنند و حتی مناسباتی را که پیش‌تر «خصوصی» پنداشته می‌شدند، مفصل‌بندی و کانالیزه می‌نمایند. گزاره مشهور وی مبنی بر اینکه «امر شخصی، امر سیاسی است» (Hanisch, 1970)، تجسد بخشیدن به روح محوری موج دوم فمینیسم و دال بر تمرکز این جنبش بر واکاوی ساختارهای کلان سلطه، تبعیض و محرومیت است. بر این اساس، فمینیسم با ادغام مقوله جنسیت در واکاوی ساختار قدرت، افق‌های تحلیلی نظریه انتقادی را به‌طور چشمگیری بسط داده است.

ساختارگرایی و سپس پساساختارگرایی نیز تأثیر مهمی بر تحول نظریه انتقادی داشته‌اند. ساختارگرایانی مانند کلود لویی-اشتروس^۳ در *انسان‌شناسی ساختارگرا*^۴ و رولان بارت^۵ در *اسطوره‌شناسی*^۶ بر این باور بودند که رفتار انسان و نظام‌های فرهنگی تحت تأثیر ساختارهای عمیق زبانی و نمادین قرار دارند. این رویکرد توجه نظریه اجتماعی را از فرد به ساختارهای پنهان فرهنگی و زبانی معطوف ساخت. بعدها متفکران پساساختارگرا مانند میشل فوکو^۷ و ژاک دریدا^۸، مفهوم قدرت را به شیوه‌ای رادیکال‌تر تحلیل کردند. فوکو معتقد بود که قدرت تنها در دولت یا طبقات اقتصادی متمرکز نیست، بلکه در شبکه‌ای از نهادها، گفتمان‌ها، دانش‌ها و شیوه‌های انضباطی پراکنده است (Foucault, 1977: 26-28). از دیدگاه او، دانش و قدرت به صورت متقابل یکدیگر را تولید می‌کنند و حتی علوم

1. *The Second Sex* (1949)

2. Carol Hanisch (1942-)

3. Claude Lévi-Strauss (1908 - 2009)

4. *Structural Anthropology*, 1958

5. Roland Barthes (1915 - 1980)

6. *Mythologies* (1957)

7. Michel Foucault (1926 - 1984)

8. Jacques Derrida (1930 - 2004)

انسانی و نهادهای مدرن مانند مدرسه، زندان، بیمارستان و رسانه‌ها در شکل‌دهی سوژه انسانی و بازتولید سلطه نقش دارند. هرچند فوکو نسبت به پروژه‌های کلان‌رهایی‌بخش بدبین بود، اما تحلیل او از پیوند قدرت و دانش تأثیر عمیقی بر نظریه انتقادی و مطالعات فرهنگی گذاشت. ژاک دریدا (۱۹۹۸) در تیوری ساختار شکنی تفکر غربی بر پایه تقابل‌های دوگانه^۱ بنا شده است که در آن همیشه یک طرف برتر و طرف دیگر فرودست است (مانند: عقل / احساس، فرهنگ/طبیعت، مرد/زن). در ساختار استعماری، این تقابل به شکل «غرب/شرق» یا «سفیدپوست/رنگین‌پوست» بازتولید می‌شود اما این تقابل‌ها پایدار نیستند، در شالوده شکنی دریدا، معنا همیشه لغزان و متکثر است و حاشیه همواره درون خودِ متنِ مرکز حضور دارد. این نظریه به پسااستعمارگرایان کمک کرد تا اقتدار متون استعماری را از درون متلاشی کنند. مطالعات پسا استعماری و بخصوص شالوده شکنی دریدایی، تأثیر گسترده بر تولید متون پسااستعماری و بازخوانی تاریخ استعماری مانند مطالعات بومی یا مطالعات فرودستان^۲ که توسط راجیت گوها^۳ و همکاران او پایه‌گذاری شد، انجامید (Spivak, 2012).

در مجموع، پیوند نظریه انتقادی با مطالعات پسااستعماری، فمینیسم و ساختارگرایی مبین آن است که مفهوم سلطه در جهان معاصر ابعاد بسیار پیچیده‌تر و چندلایه‌تری یافته است. سلطه نه تنها در اقتصاد و سیاست، بلکه در زبان، رسانه، فرهنگ، جنسیت، نژاد، آموزش و تولید دانش نیز حضور دارد. این جریان‌ها با وجود تفاوت‌های نظری، در تلاش برای آشکارسازی ساختارهای پنهان قدرت و فراهم‌سازی امکان‌رهایی و آگاهی انتقادی انسان اشتراک دارند.

با وجود تأثیر گسترده نظریه انتقادی، این رویکرد خود نیز با انتقادهای جدی مواجه شده است. منتقدان، به‌ویژه رئالیست‌ها و اثبات‌گرایان، معتقدند که نظریه انتقادی بیش از حد هنجاری و ایدئولوژیک است و فاقد شواهد تجربی کافی می‌باشد. برخی استدلال می‌کنند که نظریه‌پردازان انتقادی به‌جای ارائه توضیح علمی، نوعی آرمان‌گرایی سیاسی را دنبال می‌کنند (Geuss, 1981). باین‌حال، نظریه انتقادی همچنان یکی از مهم‌ترین جریان‌های فکری معاصر باقی مانده است، زیرا پرسش‌هایی بنیادین درباره قدرت، سلطه، آزادی، عدالت و امکان تغییر اجتماعی را مطرح می‌کند؛ پرسش‌هایی که همچنان در جهان امروز اهمیت اساسی دارند. شکاف‌های عمیق میان جنوب جهانی و شمال جهانی

1. Binary Oppositions

2. subaltern studies

3. Ranajit Guha (1923 - 2023)

و افزایش منازعات و جنگ های خونین برخاسته از ساختارهای انحصاری قدرت و تداوم سلطه گروه های مشخص قومی و زبانی و مذهبی و یا نیروهای اقتصادی و سیاسی، بیش از پیش اهمیت پرداختن انتقادی به مشکلات پیچیده جهانی و محلی را برجسته می سازد.

زوال کمونیسم و به تعقیب آن زوال لیبرال دموکراسی بعنوان نظام مسلط در مناسبات قدرت ملی و بین المللی، تشدید رقابت قدرت در سطح منطقه ای و جهانی و رقابت های اقتصادی در جهانی در حال گذار از تک قطبی به یک نظام بین الملل چند قطبی، بسیاری از نظریه ها و اندیشه های حاکم بر سرشت و سرنوشت ملت ها را زیر سؤال قرار داده است. این فراز و فرود های فکری و همزمان نگرانی های جدید نسبت به هوش مصنوعی و امکان ظهور سطوح پیچیده تری از اشکال سلطه بر مقدرات ملت ها و در کل انسان ها و تشدید رقابت های اقتصادی و تحول مناسبات سیاسی، نظریه انتقادی را بیش از پیش به تحلیل جهان ما و زندگی ما و در کل معرفت شناسی معاصر ارتباط می دهد و در کالبد شکافی نظام سلطه مدرن برجسته می سازد.

نتیجه گیری

نظریه انتقادی را می توان یکی از مهم ترین کوشش های فکری برای فهم و سنجش مناسبات قدرت، چیرگی و امکان های رهایی بخش در جهان نو دانست. این رویکرد، برخلاف نظریه های سنتی که بیشتر به توصیف و توضیح زندگی اجتماعی بسنده می کنند، در پی آشکار کردن سازوکارهای پنهان سلطه و شناسایی بازدارنده های آزادی و رهایی انسان است. در این چارچوب، «نقد» تنها به معنای مخالفت یا داوری نظری نیست، بلکه کوششی است برای راه یافتن به لایه های ژرف تر زندگی اجتماعی و شناخت نیروها، ساختارها و پیوندهایی که آگاهی، کنش و روابط انسانی را شکل می دهند. از این دیدگاه، نظریه انتقادی بر پیوند ناگسستنی دانش، قدرت و جامعه پای می فشارد و نشان می دهد که هیچ دستگاه دانشی را نمی توان کاملاً بی طرف، خنثی و جدا از پیوندهای قدرت و بسترهای تاریخی دانست.

بررسی تاریخی شکل گیری نظریه انتقادی نشان می دهد که این جریان فکری در واکنش به دو نوع سلطه عمده پدید آمد: نخست سلطه سنت های جزم اندیش دینی و دوم سلطه عقلانیت اثبات گرای مدرن که می کوشید جهان و انسان را تنها در قالب قواعد علمی و فنی توضیح دهد. متفکران نظریه انتقادی با الهام از کانت، مارکس و فروید، تلاش کردند نشان دهند که عقل مدرن، در کنار ظرفیت های رهایی بخش خود، می تولد به ابزاری برای کنترل، شیء وارگی و سرکوب نیز تبدیل

شود. تجربه نظام‌های توتالیتر، سرمایه‌داری پیشرفته، صنعت فرهنگ و گسترش بوروکراسی مدرن، این نگرانی را تقویت کرد که عقلانیت ابزاری و تکنولوژیک ممکن است انسان را از خود، جامعه و توان انتقادی‌اش بیگانه سازد.

در این میان، مکتب فرانکفورت با گسترش تحلیل مارکسیستی از اقتصاد به حوزه فرهنگ، رسانه و آگاهی، افق تازه‌ای برای فهم سلطه گشود. هورکهایمر، آدورنو و مارکوزه با قدرت افناع‌کننده‌ای در استدلال شان نشان دادند که سلطه در جهان مدرن تنها از طریق زور سیاسی یا کنترل اقتصادی اعمال نمی‌شود، بلکه رسانه‌ها، صنعت فرهنگ، مصرف‌گرایی و تولید رضایت اجتماعی نیز در بازتولید نظم مسلط نقش تعیین‌کننده دارند. بدین ترتیب، انسان مدرن ممکن است در ظاهر آزاد باشد، اما در عمل، خواسته‌ها، ارزش‌ها و حتی شیوه اندیشیدن او توسط ساختارهای فرهنگی و رسانه‌ای شکل داده شود. این تحلیل، اهمیت فوق‌العاده‌ای برای فهم نقش رسانه‌ها، تبلیغات، تکنولوژی و فرهنگ توده‌ای در جوامع معاصر دارد.

در ادامه این تحول فکری، هابرماس کوشید تا از بدبینی عمیق نسل نخست مکتب فرانکفورت عبور کند و امکان‌رهایی را در ظرفیت‌های ارتباطی و گفتگوی عقلانی انسان جستجو نماید. نظریه کنش ارتباطی او نشان می‌دهد که هنوز می‌توان از دل زبان، ارتباط آزاد و مشارکت دموکراتیک، زمینه‌های مقاومت در برابر سلطه را احیا کرد. از دیدگاه هابرماس، بحران اصلی جامعه مدرن زمانی رخ می‌دهد که منطق بازار و بوروکراسی به حوزه‌های انسانی و اخلاقی زندگی نفوذ کرده و «زیست‌جهان» را استعمار می‌کنند. بنابراین، دفاع از عرصه عمومی، گفتگوی آزاد و عقلانیت ارتباطی، بخشی اساسی از پروژه‌رهایی در نظریه انتقادی معاصر محسوب می‌شود.

در پایان با عنایت به این اصل در نظریه انتقادی که سلطه پدیده‌ای چندلایه و پیچیده است که در ساختارهای اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، رسانه‌ای و حتی زبانی بازتولید می‌شود، رهایی نیز تنها یک تحول سیاسی یا اقتصادی نیست، بلکه فرایند گسترده برای بازیابی آگاهی انتقادی، استقلال فکری و توانایی مشارکت آزادانه انسان در ساختن جامعه است. اهمیت نظریه انتقادی در جهان امروز، به‌ویژه در عصر رسانه‌های دیجیتال، سرمایه‌داری جهانی، گسترش فناوری‌های نظارتی و تولید انبوه اطلاعات و بخصوص هوش مصنوعی که امکان توسعه و تعمیق سلطه در شکل تازه‌ای را فراهم می‌سازد، بیش از هر زمان دیگری برجسته است. این نظریه همچنان ابزار نیرومند برای فهم اشکال نوین سلطه و دفاع از آزادی، کرامت انسانی و امکان شکل‌گیری جامعه‌ای عادلانه‌تر و آگاهانه‌تر

به شمار می‌رود. هرچند نظریه انتقادی در عبور از یک سنت چپ و یا مارکسیستی به یک روش فراگیرتر در دانش نظری دگرذیسی‌های بزرگی را پشت سر گذاشته است، و بخصوص نسل دوم متفکران این سنت انتقادی در بروزرسانی مبانی فکری این نظریه کارهای بزرگی انجام داده‌اند، اما هنوز زمینه‌های بازاندیشی آن برای پاسخگویی به ضرورت‌های برخاسته از تحولات بزرگ در جهان و مناسبات قدرت و ظهور پدیده‌های نو مانند هوش مصنوعی و پیچیدگی‌های بدیع در نظام سلطه ضرورت دارد.

منابع و مأخذ:

- Abromeit, J. (2018). Max Horkheimer and the early model of critical theory. In B. Best, W. Bonefeld, & C. O'Kane (Eds.), *The SAGE handbook of Frankfurt School critical theory* (pp. 19–38). Sage.
- Adamson, W. L. (1990). *Hegemony and revolution: Antonio Gramsci's political and cultural theory*. University of California Press.
- Adorno, T. W., & Bernstein, J. M. (2020). *The culture industry: Selected essays on mass culture*. Routledge.
- Barthes, R. (1972). *Mythologies* (A. Lavers, Trans.). Hill and Wang. (Original work published 1957).
- Beauvoir, S. de. (2010). *The second sex* (C. Borde & S. Malovany-Chevalier, Trans.). Alfred A. Knopf. (Original work published 1949).
- Coleman, R., McCombs, M., Shaw, D., & Weaver, D. (2009). Agenda setting. In K. Wahl-Jorgensen & T. Hanitzsch (Eds.), *The handbook of journalism studies* (pp. 167–180). Routledge.
- Comte, A. (1998). *Auguste Comte and positivism: The essential writings* (G. Lenzer, Ed.). Transaction Publishers.
- Comte, A. (2009). *The positive philosophy of Auguste Comte* (H. Martineau, Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1853).
- Curtis, W. M. (2015). Rorty's pragmatism: The critique of philosophy as authoritarian. In *Defending Rorty: Pragmatism and liberal virtue* (pp. 31–78). Cambridge University Press.
- Derrida, J. (1998). *Monolingualism of the other or, the prosthesis of origin* (P. Mensah, Trans.). Stanford University Press.
- Fanon, F. (1963). *The wretched of the earth* (C. Farrington, Trans.). Grove Press.
- Fanon, F. (1970). *Black skin, white masks* (C. L. Markmann, Trans.). Paladin. (Original work published 1952).

- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Vintage Books.
- Fraser, N. (2020). *Fortunes of feminism: From state-managed capitalism to neoliberal crisis*. Verso.
- Gerbner, G. (1998). Cultivation analysis: An overview. *Mass Communication and Society*, 1(3–4), 175–194. <https://doi.org/10.1080/15205436.1998.9677855>
- Geuss, R. (1981). *The idea of a critical theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge University Press.
- Gramsci, A. (2011). *Prison notebooks* (Vol. 2). Columbia University Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Vol. 1. Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Vol. 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press.
- Hanisch, C. (1970). The personal is political. In S. Firestone & A. Koedt (Eds.), *Notes from the second year: Women's liberation* (pp. 76–78).
- Held, D. (1980). *Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas*. University of California Press.
- Herman, E. S., & Chomsky, N. (1988). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. Pantheon Books.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2002). *Dialectic of enlightenment: Philosophical fragments* (G. S. Noerr, Ed.; E. Jephcott, Trans.). Stanford University Press. (Original work published 1947).
- Kant, I. (1998). *Critique of pure reason* (P. Guyer & A. W. Wood, Eds. & Trans.). Cambridge University Press.
- Klapper, J. T. (1960). *The effects of mass communication*. Free Press.
- Korsch, K. (2013). *Marxism and philosophy*. Verso.
- Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural anthropology*. Basic Books.
- Luhmann, N. (2000). *The reality of the mass media* (K. Cross, Trans.). Stanford University Press.
- Lukács, G. (1972). *History and class consciousness: Studies in Marxist dialectics* (R. Livingstone, Trans.). MIT Press.
- Marcuse, H. (2013). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Routledge.
- Marx, K. (1887). Capital: A critique of political economy. *To-Day: Monthly Magazine of Scientific Socialism*, 45, 57–61.
- McCarthy, T. (1978). *The critical theory of Jürgen Habermas*. MIT Press.

- McLuhan, M. (2017). The medium is the message. In E. Devereux, A. Haynes, & J. Breen (Eds.), *Communication theory* (pp. 390–402). Routledge. (Original work published 1964).
- Nietzsche, F. (1974). *The gay science* (W. Kaufmann, Trans.). Vintage Books.
- Noelle-Neumann, E. (1974). The spiral of silence: A theory of public opinion. *Journal of Communication*, 24(2), 43–51. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00367.x>
- Ritsert, J. (1982). On Theodor Adorno's contribution to the theory of ideology. In *Social classes, action & historical materialism* (pp. 381–403). Brill.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Spivak, G. C. (2012). Subaltern studies: Deconstructing historiography. In *In other worlds: Essays in cultural politics* (pp. 270–304). Routledge.
- Sullivan, W. (1972, March 29). The Einstein papers: A man of many parts. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/1972/03/29/archives/the-einstein-papers-a-man-of-many-parts-the-einstein-papers-man-of.html>
- Thompson, M. J. (2017). Introduction: What is critical theory?. In M. J. Thompson (Ed.), *The Palgrave handbook of critical theory* (pp. 1–14). Palgrave Macmillan.
- صدرالدين شيرازى، محمد بن ابراهيم (۱۳۸۳)، *الحكمة المتعالية في الاسفار العقلية الاربعة*، جلد ۸ و ۹. بيروت: دار احياء التراث العربى.

**رسانه‌ها و دشواری‌های بازآفرینی اندیشه:
بازخوانی انتقادی پیوندهای مکتب فرانکفورت
و مطالعات فرهنگی**

دکتر سید ابراهیم درویشیان^۱
خیرالدین رحمانی^۲

چکیده

این مقاله با هدف بازاندیشی در مفهوم «بازتولید اندیشه» در رسانه‌های معاصر، به بررسی پیوند نظری میان سنت انتقادی مکتب فرانکفورت و رویکردهای مطالعات فرهنگی بیرمنگام می‌پردازد. پژوهش با بهره‌گیری از چارچوب نظری «صنعت فرهنگ» در آثار تئودور آدورنو و ماکس هورکهایمر و نیز مدل «رمزگذاری/رمزگشایی» استوارت هال، می‌کوشد تبیین کند که رسانه‌های جریان اصلی، از منظر نظریه‌های انتقادی رسانه، ممکن است فراتر از بازتاب واقعیت، در فرایند تولید معنا و

^۱. پژوهشگر ارشد، دپارتمنت روابط بین‌الملل، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه ملی، کابل، افغانستان.

Email: darwishian.ebraheem@gmail.com | ORCID: 0000-0003-1506-5491

^۲. استاد ارتباطات دانشگاه کابل، افغانستان

Email: khairuddin.rahmnai@ku.edu.af ORCID: 0009-0009-6440-9407

شکل‌دهی به گفتمان‌ها و ادراک اجتماعی نیز نقش داشته باشند. روش پژوهش مبتنی بر مرور تحلیلی - نظری و سنتز مفهومی مطالعات پیشین در حوزه نظریه انتقادی رسانه است. بر پایه بررسی ادبیات موجود، به نظر می‌رسد برخی رویکردهای انتقادی رسانه بر این باورند که رسانه‌های معاصر، از طریق استانداردسازی زبان، قاب‌بندی ایدئولوژیک رویدادها، سلسله‌مراتب‌بخشی به بازنمایی رنج انسانی و عقلانی‌سازی مناسبات قدرت، در ترسیم «حلقه محدود رضایت» نقش ایفا می‌کنند؛ وضعیتی که در آن، کنش تفسیری مخاطب، علی‌رغم برخورداری ظاهری از آزادی انتخاب، تا حدی در چارچوب‌های معنایی از پیش صورت‌بندی‌شده هدایت می‌شود. در چنین فرایندی، اندیشه ممکن است بیش از آنکه در مسیر تولید خلاقانه و مستقل قرار گیرد، در قالب الگوهای بازتولیدشده معنایی سازمان یابد. در عین حال، تلفیق نظریه انتقادی فرانکفورت با رهیافت مطالعات فرهنگی نشان می‌دهد که نظام‌های رسانه‌ای را نمی‌توان به‌صورت کامل بسته و یک‌سویه تلقی کرد؛ زیرا امکان خوانش‌های مذاکره‌ای، تفسیری و حتی تقابلی از سوی مخاطبان همچنان وجود دارد، هرچند این فرایندها نیز در محدوده ساختارهای هژمونیک شکل می‌گیرند. از این منظر، می‌توان استدلال کرد که رسانه‌های معاصر، در برخی تحلیل‌های انتقادی، افزون بر کارکرد اطلاع‌رسانی، در بازتولید الگوهای نسبتاً همگون معنایی و جهت‌دهی به افق‌های ادراک اجتماعی نیز نقش دارند.

واژگان کلیدی: بازتولید اندیشه، رسانه و قدرت، رمزگذاری/ رمزگشایی، صنعت فرهنگ، هژمونی

رسانه‌ای

مقدمه

برخی رویکردهای انتقادی رسانه بر این باورند که رسانه‌های معاصر، با بهره‌گیری از فرم‌های جذاب و الگوهای روایی استاندارد، در بازتولید محتواهای نسبتاً همگون و دارای جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک نقش ایفا می‌کنند. در این چارچوب، حتی اشکال مختلف نقد نیز گاه در قالب‌هایی از پیش صورت‌بندی‌شده و سازگار با منطق رسانه‌ای بازنمایی می‌شوند؛ وضعیتی که ممکن است امکان فراروی اندیشه از چارچوب‌های مسلط را محدود سازد.

ژانرهای متنوع رسانه‌ای، از برنامه‌های اطلاعاتی - تفریحی گرفته تا سرگرمی‌ها و بازی‌های رسانه‌ای، بیشتر در قالب‌هایی جذاب و مخاطب‌پسند عرضه می‌شوند؛ با این حال، برخی نظریه‌پردازان معتقدند که در لایه‌های زیرین این فرم‌ها، نوعی گرایش به همسان‌سازی معنا و بازتولید روایت‌های مسلط قابل

مشاهده است. از این منظر، تکرار الگوهای معنایی مشابه می‌تواند، دست‌کم در برخی موارد، افق تحلیل انتقادی را محدود کرده و فرصت بازاندیشی مستقل را کاهش دهد.

در بستر انقلاب رسانه‌ای و شکل‌گیری مفهوم «دهکده جهانی»^۱ در اندیشه مارشال مک‌لوهان^۲، رسانه‌ها به‌عنوان ابزارهایی برای گسترش ارتباطات و فشرده‌سازی فاصله‌های جغرافیایی و فرهنگی فهم می‌شوند. با این حال، برخی منتقدان استدلال می‌کنند که همین فرایند جهانی‌شدن ارتباطات، ممکن است در کنار توسعه دسترسی و تبادل اطلاعات، به نوعی همسان‌سازی فرهنگی و تقویت الگوهای مسلط معنایی نیز بینجامد.

تئودور آدورنو^۳ و ماکس هورکهایمر^۴ (۱۹۴۴ / ۲۰۰۲) در کتاب *دیالکتیک روشنگری*^۵ هشدار دادند که صنعت فرهنگ، آگاهی را به کالا تبدیل می‌کند. از سوی دیگر، مکتب مطالعات فرهنگی بیرمنگام^۶ با پیشگامی استوارت هال^۷ (۱۹۸۰) معتقد است که رسانه فضای مبارزه برای هژمونی است. مک‌لوهان معتقد بود رسانه‌های معاصر امکان نوعی ادراک از جهان را فراهم می‌کنند که بدون وجود آن‌ها دست‌یافتنی نیست. از این منظر، رسانه‌ها نه تنها ابزار انتقال اطلاعات، بلکه شیوه‌ای برای صورت‌بندی جدید شناخت جهان‌اند که در نهایت «گیتی پهناور» را به «دهکده‌ای جهانی» تبدیل می‌کنند. با این حال، مسئله رقابت و کشمکش بر سر برتری فرهنگی در فضای رسانه‌ای معاصر نیز قابل توجه است. در همین زمینه، به باور ربکا هیوز، پژوهشگر مطالعات رسانه، چنین بیان می‌شود:

یکی از توانایی‌های اساسی در زندگی پست‌مدرن، فهم و تحلیل پروپاگاندا در قالب نوعی سواد انتقادی رسانه‌ای است. اطلاعات انسان‌ها از طریق الگوهای پخش و توزیعی منتشر می‌شود که از تبلیغ‌کنندگان و مخاطبان هدف‌گذاری شده آنان تشکیل شده‌اند؛ با این حال، شبکه‌های اجتماعی هم‌زمان نقشی مهم در گسترش گفت‌وگوی مدنی ایفا کرده‌اند (Grabbe, 2023: 8).

از منظر اقتصاد سیاسی ارتباطات، توان مداخله گفتمانی در مناسبات جهانی به میزان دسترسی به منابع بنیادین تولید بستگی دارد؛ بر این اساس، مبارزه نیازمند زیرساخت‌ها، دانش، مهارت و توانایی مالی است. در رابطه با رسانه‌ها، بخش عمده‌ای از شرایط و ابزارهای این فرآیند در اختیار

1. Global Village

2. Marshall McLuhan (1911-1980)

3. Theodor W. Adorno (1903 - 1969)

4. Max Horkheimer (1895 - 1973)

5. *Dialectic of Enlightenment* (1944)

6. Birmingham School of Cultural Studies

7. Stuart Hall (1932 - 2014)

کشورهای توسعه‌یافته قرار دارد؛ کانال‌هایی ارتباطی که پتانسیل بالایی در تبلیغ، ترویج و بسته‌بندی نوعی ایدئولوژی خاص در قالب اطلاعات استانداردسازی شده از خود نشان می‌دهند. برخی تحلیل‌های پسااستعماری، به‌ویژه در آثار ادوارد سعید^۱، بر این نکته تأکید دارند که بخشی از رسانه‌های جریان اصلی ممکن است در بازنمایی جهان، از دوگانه‌های ساده‌سازی‌شده‌ای چون «غرب/ غیرغرب» یا «خودی/ دیگری» بهره‌گیرند. از منظر این رویکرد، چنین صورت‌بندی‌هایی می‌توانند در شکل‌دهی به ادراکات فرهنگی و سیاسی مخاطبان نقش داشته باشند و برخی الگوهای معنایی مسلط را بازتولید کنند.

در مقابل، گسترش رسانه‌های دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی، امکان مشارکت گسترده‌تر گروه‌ها و جوامع کمتر بازنمایی‌شده را در فرایند تولید و توزیع محتوا فراهم ساخته است. این فضاها به کاربران اجازه می‌دهند تا افزون بر مصرف محتوا، در تولید، بازنشر و بازتفسیر پیام‌های رسانه‌ای نیز نقش فعال‌تری ایفا کنند. با این حال، برخی پژوهشگران رسانه معتقدند که پرسش از منشأ تولید محتوا، سازوکارهای توزیع و منطق حاکم بر پلتفرم‌های دیجیتال همچنان اهمیت اساسی دارد؛ زیرا بخش عمده‌ای از زیرساخت‌های ارتباطی و نظام‌های مدیریت محتوا در اختیار شرکت‌های بزرگ فناوری قرار دارد.

از این منظر، اگرچه رسانه‌های نوین می‌توانند امکان دیده‌شدن صداهای حاشیه‌ای را افزایش دهند، اما فرایند تنظیم محتوا، سیاست‌های نظارتی پلتفرم‌ها و معیارهای مرتبط با مدیریت اطلاعات نیز ممکن است بر میزان دسترسی، بازنمایی یا حتی تداوم حضور برخی محتواها و حساب‌های کاربری تأثیر بگذارد.

در واقع، این سازوکارها تنها به بازنمایی جهان محدود نمی‌شوند، بلکه در تولید و سازمان‌دهی آن نیز نقش دارند؛ به‌گونه‌ای که «یک شبکه کامل از منافع و نیروها در شکل‌گیری [گفتمان مربوط] آن دخیل است؛ شبکه‌ای که ناگزیر در هر نوع گفتار درباره‌ی شرق حضور دارد» (Said, 2023: 3). از همین رو، سعید با طرح مفهوم «خودآگاهی روش‌شناختی» بر این نکته تأکید می‌کند که «پژوهشگران بایستی به‌طور مداوم روش‌ها و پیش‌فرض‌های خود را بازبینی کنند تا از تحمیل پیش‌فرض‌های دگماتیک بر موضوع تحقیق جلوگیری شود» (Said, 2023: 327).

این تأکید ناظر بر نقد پیش‌فرض‌های برتری‌جویانه‌ای است که در بسیاری از رویکردهای علمی به‌طور ضمنی حضور دارند و از طریق تثبیت «برچسب‌های ژئو-فرهنگی از پیش ساخته» بازتولید

^۱. Edward Said (1935 - 2003)

می‌شوند (Waisbord and Mellado, 2014: 368). در چنین چارچوبی، تقسیم‌بندی‌های آماده و دوگانه‌ساز، به‌جای آن‌که ابزار تحلیل باشند، خود به بخشی از مسئله بدل می‌شوند و امکان فهم پیچیدگی‌های واقعی را محدود می‌کنند.

از همین منظر، در همین چارچوب، پژوهش «ردپای شرق‌شناسی در مطالعات رسانه‌ای» اثر رانجی^۱ (۲۰۲۱) «نیاز به افزایش بازاندیشی در مطالعات رسانه‌ای» تأکید می‌کند (Ranji, 2021: 1136). این رویکرد به معنای بازنگری در مفروضات نظری و پرهیز از بدیهی‌انگاری دوگانه‌های مسلط است؛ امری که به‌عنوان شرطی ضروری برای عبور از محدودیت‌های مفهومی در این حوزه مطرح می‌شود. در همین چارچوب، گونه‌شناسی‌های دوتایی از دید مکتب فرانکفورت - به‌ویژه در آثار آدورنو و هورکهایمر (۲۰۰۲) - به‌عنوان شیوه‌ای استاندارد، ایدئولوژیک و «قابل قبول»، در قالب کالای فرهنگی بازتولید می‌شوند. همچنین بر اساس مطالعات فرهنگی استوارت هال (۱۹۸۰)، این صورت‌بندی‌ها در قالب جذاب و مصرف‌پذیر به مخاطبان عرضه می‌گردند و بدین ترتیب، در بازتولید ایدئولوژیک در سطح فرهنگ توده‌ای نقش دارند.

در چارچوب دیگر، می‌توان برخی رویکردهای رسانه‌ای در بازنمایی منازعات غرب آسیا را نیز از منظر نظریه‌های انتقادی رسانه مورد بررسی قرار داد. به‌عنوان نمونه، برخی تحلیل‌های گفتمانی نشان می‌دهند که بخشی از رسانه‌های جریان اصلی و رسانه‌های همسو با قدرت‌های سیاسی، رویدادهای مرتبط با جنگ و تنش‌های منطقه‌ای را در قالب مفاهیمی چون «تهدید»، «امنیت» و «مهار تهدید» صورت‌بندی می‌کنند. از این منظر، بازتولید معنا تنها از طریق سانسور مستقیم یا محدودیت‌های آشکار دولتی انجام نمی‌شود، بلکه می‌تواند در قالب شیوه‌های ظریف‌تر چارچوب‌بندی، انتخاب واژگان و اولویت‌بندی روایت‌ها نیز تحقق یابد.

در پرتو دیدگاه‌های انتقادی تئودور آدورنو و ماکس هورکهایمر درباره «صنعت فرهنگ»، برخی پژوهشگران رسانه استدلال می‌کنند که نظام‌های رسانه‌ای مدرن ممکن است با بازتولید الگوهای تکرارشونده معنایی، دامنه برخی خوانش‌های انتقادی را محدود سازند. در همین راستا، تحلیل‌های گفتمانی رسانه نشان می‌دهد که زبان رسانه‌ای می‌تواند نقش مهمی در جهت‌دهی به ادراک مخاطبان ایفا کند؛ به‌گونه‌ای که برخی رخدادهای در قالب «تراژدی انسانی» برجسته می‌شوند، در حالی که رخدادهای مشابه در زمینه‌ای دیگر، ذیل

1. Banafsheh Ranji

2. Traces of orientalism in media studies, 2021

مفاهیمی چون «پیامدهای ژئوپلیتیکی» یا «هزینه‌های اجتناب‌ناپذیر منازعه» بازنمایی می‌گردند.

بر این اساس، مقاله حاضر می‌کوشد مسئله بازاندیشی در فرایند بازتولید معنا و اندیشه در رسانه‌ها را، با تأکید بر نحوه پوشش برخی رسانه‌های بین‌المللی از تحولات غرب آسیا، در چارچوب نظری مکتب انتقادی فرانکفورت و رهیافت مطالعات فرهنگی بیرمنگام مورد بررسی قرار دهد.

بیان مسئله

در دهه‌های اخیر، رسانه‌های جمعی به یکی از مهم‌ترین نهادهای تولید معنا در جوامع معاصر تبدیل شده‌اند؛ به گونه‌ای که ادراک افراد از واقعیت اجتماعی، سیاسی و فرهنگی تا حد زیادی در چارچوب بازنمایی‌های رسانه‌ای شکل می‌گیرد. در این میان، مسئله اصلی نه تنها انتقال اطلاعات، بلکه چگونگی تولید و بازتولید اندیشه در بستر نظام‌های رسانه‌ای است. این موضوع به‌ویژه در چارچوب نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت و مطالعات فرهنگی، به یکی از محورهای اساسی تحلیل رسانه تبدیل شده است.

از منظر نظریه صنعت فرهنگ، رسانه‌ها نه تنها سرگرمی تولید می‌کنند بلکه ساختار ادراک اجتماعی را نیز شکل می‌دهند. مکتب فرانکفورت و بویژه آدورنو معتقد است که مخاطب در برابر تولیدات استاندارد شده، احساس انتخاب آزاد دارد، در حالی که انتخاب‌های او از پیش توسط نظام رسانه‌ای هدایت شده است. از این رو، رسانه‌های مدرن را می‌توان بخشی از آن چیزی دانست که تئودور آدورنو و ماکس هورکهایمر در اثر کلاسیک *دیالکتیک روشنگری* از آن با عنوان «صنعت فرهنگ» یاد می‌کنند. در این چارچوب نظری، تولیدات فرهنگی در بستر سرمایه‌داری پیشرفته بیش از پیش در معرض فرایندهایی چون استانداردسازی، تکرار و کالایی‌شدن قرار می‌گیرند. از منظر تئودور آدورنو و هورکهایمر، صنعت فرهنگ با تولید انبوه محصولات فرهنگی، الگوهای مصرف و ادراک را همگن می‌کند و از این طریق، فرهنگ را در پیوندی تنگاتنگ با سازوکارهای اقتصادی و ایدئولوژیک قرار می‌دهد. آنان در این باره تأکید می‌کنند که:

چنین ادعا می‌شود که فرم‌های استاندارد شده در اصل برآمده از نیازهای مصرف‌کنندگان هستند و از همین رو، بدون مقاومت چندان پذیرفته می‌شوند. اما آنچه پنهان می‌ماند این است که بستر اقتدار فناوری بر جامعه، در واقع همان قدرت کسانی است که سلطه اقتصادی جامعه را در دست دارند (Horkheimer & Adorno, 2002: 95).

بر پایه این دیدگاه، فرهنگ در جوامع مدرن تنها عرصه‌ای مستقل برای خلاقیت و تأمل آزاد نیست، بلکه تا حد زیادی در چارچوب منطق تولید انبوه و مصرف توده‌ای عمل می‌کند. در نتیجه، یکی از پیامدهای احتمالی این فرایند می‌تواند محدود شدن ظرفیت نقد، تضعیف تفکر انتقادی و کاهش امکان مقاومت در برابر نظم مسلط باشد.

بر اساس این دیدگاه، رسانه‌ها با بهره‌گیری از الگوها، زبان یکسان‌ساز و فرم‌های تکرارشونده، نوعی «یکنواختی ادراکی» ایجاد می‌کنند که در آن با کاهش تفاوت‌های معنایی، امکان تفکر انتقادی محدود می‌شود. این وضعیت به تعبیر آدورنو، به شکل‌گیری نوعی «آگاهی از پیش تنظیم‌شده» می‌انجامد؛ وضعیتی که در آن مخاطب تصور می‌کند آزادانه دست به انتخاب می‌زند، در حالی که ترجیحات او از پیش در ساختار تولید رسانه‌ای قالب‌بندی شده‌اند. چرا که به باور او: «فرهنگ اکنون مهر یکسانی بر همه چیز می‌زند... و به صنعتی تبدیل شده که از همان قوانین تولید کالا تبعیت می‌کند» (Adorno, 2001: 9).

در ادامه سنت انتقادی مکتب فرانکفورت، هربرت مارکوزه^۱ در انسان تک‌ساختی^۲ استدلال می‌کند که فناوری و رسانه در جوامع صنعتی پیشرفته، با تثبیت «عقلانیت ابزاری»، به ابزارهای سلطه بدل شده‌اند. به تعبیر او: «عقلانیت تکنولوژیک، به عقلانیت سیاسی بدل شده است» (Marcuse, 2013: 9). این فرایند با اولویت‌بخشی به کارآمدی و انطباق، فضای نقد و تخیل اجتماعی را محدود می‌کند و اندیشه را به سوی «تک‌بعدی‌شدن» سوق می‌دهد؛ وضعیتی که در آن منطق مسلط فناورانه، هرگونه امکان صورت‌بندی دیدگاه‌های بدیل را از میان می‌برد. در این چارچوب، سلطه تکنولوژیک تنها بر ابزارهای تولید تمرکز ندارد، بلکه با نفوذ به لایه‌های درونی آگاهی، «نیازهای کاذب» را جایگزین نیازهای رهایی‌بخش کرده و با خنثی‌سازی پتانسیل نقد، فرد را در چرخه‌ای از مصرف و هم‌نوایی فراگیر قرار می‌دهد.

در مقابل فرآیندهای یکسان‌ساز، رویکرد مطالعات فرهنگی استوارت هال با نفی انفعال مخاطب، بستر تک‌بعدی شدن اندیشه را با به میدان آوردن ظرفیت تأمل انتقادی و آساز می‌کند. از این منظر:

اگرچه واقعیت در بیرون از زبان وجود دارد، اما همواره توسط آن میانجی‌گری می‌شود؛ به طوری که هیچ درجه صفری در زبان وجود ندارد و حتی نشانه‌های شمایی (تصویری) نیز ساختارهای

¹. Herbert Marcuse (1898 - 1979)

². *One-Dimensional Man* (1964)

کدگذاری شده هستند. از این رو، دانش گفتمانی محصول بازنمایی شفاف امر واقعی نیست، بلکه حاصل مفصل‌بندی زبان بر روی روابط واقعی قدرت است که تلاش می‌کند آگاهی مخاطب را به سمتی از پیش تنظیم شده سوق دهد (Hall, 1980: 121).

با این حال، هال در مدل معروف «کدگذاری/کدگشایی»^۱ آشکار می‌سازد که رسانه یک نظام یکسره بسته و توتالیتیر نیست؛ پیام‌ها اگرچه در فرآیند تولید در درون چارچوب‌های ایدئولوژیک حاکم کدگذاری می‌شوند، اما مخاطبان لزوماً آن‌ها را منفعلانه مصرف نمی‌کنند. تفکر انتقادی در سمت دریافت، با امکان سه نوع خوانش (مسلط، مذاکره‌ای و تقابلی) فعال می‌شود. در نتیجه، با شکستن رویکرد خطی و یک‌بعدی، رسانه به عرصه‌ای برای کشمکش معنایی و هژمونیک بدل می‌گردد که در آن مخاطب می‌تواند سلطه معنایی حاکم را به چالش بکشد.

از دل چنین تحلیلی است که مسئله اصلی در رسانه‌های معاصر، در نقطه تنش میان دو پارادایم قرار می‌گیرد: از یک سو، نظریه انتقادی با تمرکز بر ساختارهای کلان سلطه، استانداردسازی و بازتولید ایدئولوژی، اندیشه را رو به یک‌بعدی شدن می‌بیند؛ و از سوی دیگر، مطالعات فرهنگی بر امکان مقاومت و تکثر معنا در سطح مخاطب تأکید می‌کند. این رویارویی نظری، پرسش اساسی و سرگشاده‌ای را ایجاد می‌کند: رسانه‌های معاصر چگونه هم‌زمان هم ساختارهای اندیشه را بازتولید می‌کنند و هم امکان مقاومت معنایی را در خود جای می‌دهند؟

در این پژوهش بر مفهوم صنعت آگاهی تأکید شده است. برخلاف دوران آدورنو که رسانه بیشتر کارکرد سرگرمی داشت، رسانه‌های امروز حتی در قالب خبر نیز نقش «اندیشیدن» را بر عهده می‌گیرند. به بیان دیگر، رسانه به جای مخاطب فکر می‌کند و نتیجه را در قالب یک «فکر آماده» به او تحویل می‌دهد.

این وضعیت همان نقطه تلاقی نهایی میان مکتب فرانکفورت و رویکرد مطالعات فرهنگی است؛ جایی که تولید معنا و هدایت ادراک، به محور اصلی تحلیل رسانه تبدیل می‌شود.

این پژوهش از مخاطبان می‌خواهد میان واقعیت‌های عینی و واقعیت‌های رسانه‌ای شده تمایز قائل شوند و به سراغ مطالعات بدیل نیز بروند. بر اساس گزارش سالانه یونسکو (۲۰۲۲)، بیش از ۹۵ درصد کالاهای فرهنگی در کشورهای توسعه‌یافته تولید می‌شود، در حالی که سهم کشورهای کمتر توسعه‌یافته کمتر از ۱.۵ درصد است. این شکاف نشان می‌دهد که فرایندهای تولید معنا عمدتاً تحت تأثیر مراکز بزرگ تولید فرهنگ قرار دارند و به سمت همگون‌سازی هدایت می‌شوند. در نتیجه،

^۱. Encoding / Decoding

کالاهای فرهنگی در خدمت تثبیت ساختارهای مسلط گفتمانی قرار می‌گیرند. این روند در زنجیره تولید و عرضه خود، ظرفیت تأمل و بازاندیشی انتقادی را برای کنشگران محدود می‌کند. در سطح جهانی، تمرکز مالکیت و غلبه گفتمان‌های مسلط در رسانه‌های جریان اصلی، فرآیند تولید معنا را تحت تأثیر ساختارهای قدرت قرار داده است. رابرت دبلیو مک‌چسنی^۱ در کتاب *رسانه‌های ثروتمند، دموکراسی فقیر: سیاست ارتباطات در زمانه‌های مشکوک*^۲ نشان می‌دهد که رسانه‌ها به جای بازتاب واقعیت، شیوه اندیشیدن به آن را در چارچوب‌هایی از پیش تعیین شده هدایت می‌کنند. او تبیین می‌کند که انحصارهای رسانه‌ای چگونه پشت مفهوم «بازار ارتباطات» پنهان می‌شوند؛ اسطوره‌ای ایدئولوژیک که کارکرد واقعی آن، «سلب توان شهروندان برای درک وضعیت خود و اداره‌ی زندگی‌شان» (McChesney, 2015: 428) است. در تحلیل این وضعیت می‌توان گفت این منطق تجاری با ادعای برآوردن خواست مخاطب، فرآیند جهت‌دهی به افکار عمومی را پنهان می‌کند. این منظر، رسانه‌ها نه نهادهایی خنثی، بلکه بخشی از سازوکارهای بازتولید قدرت اجتماعی و سیاسی‌اند. بنابراین، مسئله اصلی این پژوهش آن است که نشان دهد چگونه می‌توان رابطه میان صنعت فرهنگ در نظریه انتقادی فرانکفورت و مفهوم هژمونی و رمزگشایی در مطالعات فرهنگی را برای توضیح فرایند بازتولید اندیشه در رسانه‌های معاصر به کار گرفت. به بیان دقیق‌تر، این پژوهش بررسی می‌کند که رسانه‌های معاصر چگونه از طریق استانداردسازی فرم و معنا به تولید الگوهای فکری مسلط کمک می‌کنند. در عین حال، نشان می‌دهد که همین رسانه‌ها امکان خوانش‌های بدیل و مقاومت معنایی را نیز - هرچند به صورت محدود - در خود حفظ می‌کنند.

هدف‌های پژوهش

این پژوهش با رویکرد مرور سیستماتیک، به بررسی و ترکیب یافته‌های مطالعات انجام‌شده درباره بازتولید اندیشه در رسانه‌ها می‌پردازد؛ به‌ویژه در چارچوب نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت و مطالعات فرهنگی. هدف اصلی، شناسایی الگوهای مفهومی مشترک و نیز برجسته‌سازی تفاوت‌های نظری میان این دو سنت فکری در تحلیل رسانه است.

در این راستا، پژوهش حاضر بر چهار محور اصلی متمرکز است: نخست، شناسایی و طبقه‌بندی مطالعات موجود درباره مفهوم «بازتولید اندیشه» در رسانه‌ها بر اساس چارچوب نظری مکتب

¹. Robert W. McChesney (1952 - 2025)

². *Rich Media, Poor Democracy: Communication Politics in Dubious Times*, 1999

فرانکفورت. دوم، تحلیل نحوه به‌کارگیری مفهوم «صنعت فرهنگ» در مطالعات رسانه‌ای معاصر و بررسی کارکرد آن در تبیین سازوکارهای ایدئولوژیک رسانه‌ها. سوم، بررسی شیوه استفاده از مدل «رمزگذاری / رمزگشایی» در تحلیل مخاطب و فرآیند دریافت پیام رسانه‌ای در چارچوب مطالعات فرهنگی. چهارم، مقایسه رویکرد ساختارگرا در مکتب فرانکفورت و رهیافت کنش‌گرا در مطالعات فرهنگی در توضیح فرایند تولید و بازتولید معنا در رسانه‌ها.

از این منظر، پژوهش تلاش می‌کند تصویر یکپارچه از نحوه مواجهه دو سنت نظری با مسئله تولید معنا در رسانه ارائه دهد و نقاط همگرایی و واگرایی آن‌ها را به صورت تحلیلی روشن سازد.

پرسش‌های تحقیق

این مقاله تلاش می‌کند به این مسئله اصلی پاسخ دهد که پیوند میان مفاهیم «صنعت فرهنگ» در نظریه انتقادی و «هژمونی» در مطالعات فرهنگی چگونه فرایند بازتولید اندیشه در رسانه‌های معاصر را تبیین می‌کند. برای دستیابی به این هدف، تلاش می‌شود به پرسش‌های زیر نیز پاسخ داده شود:

- در مطالعات انجام شده در این حوزه، مفهوم «صنعت فرهنگ» چگونه در تحلیل رسانه‌های معاصر به‌کار رفته است؟
- پژوهش‌های موجود چگونه نقش رسانه را در استانداردسازی و همسان‌سازی اندیشه توضیح داده‌اند؟
- مطالعات فرهنگی چگونه مفهوم «مخاطب فعال» را در برابر دیدگاه مخاطب منفعل فرانکفورت صورت‌بندی کرده‌اند؟
- چه شکاف‌ها و ناسازگاری‌های نظری میان یافته‌های مکتب فرانکفورت و مطالعات فرهنگی در ادبیات علمی وجود دارد؟
- آیا در ادبیات موجود الگوی تلفیقی برای توضیح هم‌زمان «سلطه ساختاری» و «مقاومت مخاطب» پیشنهاد شده است؟

چارچوب نظری: سنتز انتقادی ساختار و کنشگری در رسانه

این پژوهش بر مبنای ترکیبی از نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت با تمرکز بر ساختار تولید و مکتب مطالعات فرهنگی با تمرکز بر فرایند دریافت بنا شده است.

مکتب فرانکفورت بر «صنعت فرهنگ» و استانداردسازی آگاهی تأکید دارد؛ در این دیدگاه، رسانه‌ها به عنوان ابزاری برای بازتولید توده‌ای و یکسان‌سازی اندیشه تحلیل می‌شوند. هورکهایمر و آدورنو معتقد بودند که تولیدات فرهنگی با به‌کارگیری فرم‌های استاندارد، ذهن مخاطب را به سمت انفعال و پذیرش وضع موجود سوق می‌دهند. آن‌ها در تبیین چرخه‌ی فرساینده‌ی عقلانیت ابزاری روشن می‌سازند «آنجا که ماشین به ماشین کنترل بدل می‌شود، فناوری خود به ابزار سلطه تبدیل می‌گردد، به‌گونه‌ای که گرایش‌های فنی و اجتماعی، که همواره در هم تنیده‌اند، در احاطه همه‌جانبه‌ی انسان‌ها به هم می‌رسند» (Horkheimer & Adorno, 2002: 28). دیگر فضای مستقلی برای تفکر انتقادی باقی نمی‌ماند. در تحلیل این وضعیت می‌توان گفت این منطق تجاری و فناوری با ادعای برآوردن خواست مخاطب، فرآیند جهت‌دهی به افکار عمومی را پنهان می‌کند؛ از این منظر، رسانه‌ها نه نهادهایی خنثی، بلکه بخشی از سازوکارهای بازتولید قدرت اجتماعی و سیاسی هستند.

این سازوکار در پوشش خبری رسانه‌های غربی، در قالب «استفاده از فرمت‌های فنی مشابه» تجلی می‌یابد؛ امری که به زعم مارکوزه، در نهایت «به شکل‌گیری الگویی از اندیشه و رفتار تک‌ساحتی می‌انجامد که در آن، ایده‌ها، آرمان‌ها و اهدافی که ذاتاً فراتر از چارچوب مستقر گفتمان و کنش هستند، یا رانده می‌شوند و یا به زبان همین چارچوب فروکاسته می‌گردند» (Marcuse, 2013: 17).

در برابر رویکرد مارکوزه، مکتب مطالعات فرهنگی بیرمنگام با تأکید بر مفاهیم «هژمونی» و فرایند «رمزگذاری/رمزگشایی»، رسانه را نه کارخانه‌ای برای تولید معنای ثابت و یک‌سویه، بلکه عرصه‌ی منازعه بر سر معانی می‌داند. در این دیدگاه، حوزه‌های مختلف زندگی اجتماعی «به‌صورت سلسله‌مراتبی در قالب معانی مسلط یا ترجیحی سازمان‌یافته‌اند» (Hall, 1980: 136).

استوارت هال استدلال می‌کند که پیام‌های رسانه‌ای در فرایند رمزگذاری، همواره واجد یک «خوانش ترجیحی» هستند که نظم نهادی، سیاسی و ایدئولوژیک را در خود جای داده است. بر این اساس، رویدادهای نو یا بحرانی (مانند جنگ)، پیش از آنکه معنایی بیابند، باید به چارچوب‌های معنایی از پیش ساخته‌ای ارجاع داده شوند که برای مخاطب آشنا به ساختارهای اجتماعی، بدیهی به نظر می‌رسند؛ قالب‌هایی همچون «دفاع»، «حمله پیش‌دستانه» یا «تلافی» که رسانه با بهره‌گیری از آن‌ها، وضعیت را صورت‌بندی می‌کند.

با این حال، هال تأکید دارد که «مسلط» بودن یک خوانش به معنای «تعیین‌کنندگی» مطلق آن نیست؛ زیرا همواره امکان رمزگشایی‌های متکثر وجود دارد. اگرچه معانی

1. Preferred Reading

ترجیحی در بطن فرهنگ نهاده شده‌اند، اما مخاطب کنش‌گری است که می‌تواند با اتخاذ جایگاه‌های متفاوت (مذاکره‌شده یا مخالف)، در برابر این معانی ایستادگی کرده یا با قرائتی انتقادی، نظم ایدئولوژیک حاکم را وسازی کند.

در همین راستا، جان استوری^۱، از نظریه‌پردازان برجسته مطالعات فرهنگی، در کتاب *مقدمه‌ای بر نظریه فرهنگی و فرهنگ عامه*^۲ تأکید می‌کند که: «با استفاده از نظریه هژمونی، می‌توان پیکار میان مقاومت و ادغام را در درون و فراتر از متون و کنش‌های عامه‌پسند فردی جستجو کرد» (Storey, 2021: 11). این دیدگاه مؤید آن است که فرهنگ نه یک فرستنده یک‌سویه، بلکه عرصه تلاش مداوم برای جلب رضایت مخاطب است که همواره با پتانسیل مقاومت در برابر نیروهای هژمونیک روبه‌روست.

از ترکیب آرای این دو مکتب (مکتب فرانکفورت و مطالعات فرهنگی)، می‌توان پیوند میان تولید و مصرف رسانه‌ای را در بازه‌ای میان «آگاهی کاذب» تا «مقاومت» تبیین کرد. سنتز این دو دیدگاه نشان می‌دهد که اگرچه رسانه‌ها با استانداردسازی بازنمایی بحران‌ها و محدودسازی دایره واژگانی، در پی القای «آگاهی کاذب» هستند، اما مخاطب هرگز عنصر منفعل در این فرآیند نیست. مخاطبان با اتخاذ «خوانش‌های تقابلی»^۳، قادرند تناقض‌های نهفته در گزارش‌های رسانه‌ای - نظیر برخوردهای دوگانه با مقوله حقوق بشر - را رمزگشایی کرده و فضایی پویا برای تفکر انتقادی و بازاندیشی بگشایند.

در همین راستا، کلینر و دورهام (۲۰۰۶) بر ماهیت چندلایه متون فرهنگی تأکید کرده و می‌نویسند: «تمرین انتقادی ممکن است بر ایدئولوژی متن و شیوه‌هایی که متن‌ها اشکال مسلط سرکوب را مشروع و بازتولید می‌کنند متمرکز باشد؛ در حالی که خوانش دیگر ممکن است بر شیوه‌های مقاومت متون در برابر نهادها و ایدئولوژی‌های مسلط تأکید ورزد. همچنین، برخی متون هم‌زمان فرهنگ و جامعه مستقر را مشروعیت می‌بخشند و هم آن را به چالش می‌کشند» (Durham & Kellner, 2006, p. xi). این هم‌نشینی نظری نشان می‌دهد که عرصه فرهنگ پیکار دائمی میان هژمونی و مقاومت است و متون رسانه‌ای نه پیام‌هایی یک‌سویه، بلکه ساختارهای متناقض‌نما هستند که فضای کنش‌گری مخاطب را در بطن خود حفظ می‌کنند.

1. John Store (1950)

2. *An Introduction to Cultural Theory and Popular Culture*, 1993

3. *Oppositional Reading*

روش پژوهش

در این پژوهش روش مرور سیستماتیک پیشینه پژوهش^۱ به کار گرفته شده است. مبنای این روش، شناسایی، ارزیابی انتقادی و تلفیق (سنتز) آن دسته از مطالعات علمی است که به بررسی پیوند میان نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت و مکتب مطالعات فرهنگی در تحلیل رسانه‌ها پرداخته‌اند. مرور سیستماتیک یک رویکرد روش‌مند، شفاف و تکرارپذیر برای گردآوری و تحلیل دانش موجود است که با هدف کاهش سوگیری پژوهشگر و افزایش اعتبار علمی نتایج انجام می‌شود (Tranfield et al., 2003). این روش امکان می‌دهد تا مجموعه‌ای از مطالعات پراکنده، در قالب یک چارچوب تحلیلی منسجم ترکیب و یکپارچه شوند.

هدف اصلی این پژوهش، استخراج الگوهای نظری مرتبط با بازتولید اندیشه در رسانه‌های معاصر و تحلیل همگرایی یا واگرایی میان دو سنت نظری فرانکفورت و مطالعات فرهنگی است. با وجود ادبیات گسترده در هر دو حوزه، هنوز نوعی گسست نظری میان رویکرد ساختارگرای فرانکفورت و چارچوب مخاطب‌محور مطالعات فرهنگی دیده می‌شود؛ خلاء که مانع از درک هم‌زمان مکانیسم‌های کنترل رسانه‌ای و پتانسیل‌های تفسیری مخاطبان شده است.

از این رو، پیوند میان مکتب فرانکفورت و مکتب مطالعات فرهنگی، حوزه‌ای است که همچنان نیازمند بازخوانی‌های روشمند است تا پارادوکس بنیادین رسانه‌ها را رمزگشایی کند؛ پارادوکسی که نشان می‌دهد رسانه‌ها چگونه هم‌زمان با استانداردسازی معنا، امکان شکل‌گیری خوانش‌های متکثر را نیز فراهم می‌آورند. پژوهش حاضر با هدف پاسخ‌گویی به این ضرورت نظری، چارچوب تحلیلی و تلفیقی را از طریق روش «مرور سیستماتیک پیشینه تحقیق» تدوین کرده است تا تلاقی گفتمان رسانه‌ای و سازوکارهای بازتولید ایدئولوژیک را به شکلی جامع‌تر به بوته نقد بگذارد.

قالب‌بندی کلیشه‌ای؛ توجیه خشونت و هژمونی فرهنگی

در چشم‌انداز معاصر زیست‌بوم رسانه‌ای، برخی پژوهش‌های تحلیل گفتمان نشان داده‌اند که زبان رسانه‌ای در برخی موارد می‌تواند در عادی‌سازی یا مشروعیت‌بخشی به خشونت نقش داشته باشد. در این چارچوب، دال‌هایی مانند «پیش‌گیری»، «دفاع مشروع» یا «پاسخ متقابل» گاه به‌گونه‌ای برجسته‌سازی و صورت‌بندی می‌شوند که امکان پذیرش یا توجیه برخی اشکال خشونت سیاسی و

^۱. Systematic Literature Review (SLR)

ساختاری را در افکار عمومی افزایش دهند. از این منظر، نحوه انتخاب واژگان و چارچوب‌بندی رویدادها می‌تواند در شکل‌دهی به برداشت مخاطبان از مفاهیمی چون امنیت، تهدید و مشروعیت مؤثر باشد.

رسانه‌های جریان اصلی (سنتی و نوین) با بزرگ‌نمایی یک خطر و استفاده از شگرد موسوم به «توسل به ترس»^۱ (Black et al., 2001)، متوسل به تاکتیک‌هایی می‌شوند که ریشه در «مدل فرآیند موازی گسترش‌یافته»^۲ دارد؛ مدلی که بر چارچوب «کنترل خطر / کنترل ترس»^۳ و «نظریه انگیزش محافظتی»^۴ استوار است. این رسانه‌ها، توسل به قهر را برای دفع تهدیدات مفروض و تضمین امنیت، حیاتی جلوه داده و آن را به مثابه حق بدیهی و بی‌چالش، مشروعیت می‌بخشند.

اگرچه این شگرد رسانه‌ای بیشتر تحت لوای پیش‌گیری از رفتارهای هنجارشکنانه و حفظ نظم عمومی توجیه می‌شود، اما در حقیقت، بازتولیدکننده نوعی «قیم‌مآبی» است؛ نگرش نخبگانی که می‌کوشد ارزش‌های مطلوب خود را به صورت هنجار غالب بر دیگران تحمیل کند. تحلیل محتوای رسانه‌های بین‌المللی بیانگر آن است که تیتراها و پلات‌های خبری، به گونه‌ای عمده بر تبرئه و توصیف دلسوزانه «خودی‌ها» - به تعبیر ادوارد سعید - استوارند؛ در حالی که کنش «دیگری» (غیرخودی) در گفتمان بازیگران مختلف نظام بین‌الملل، همواره در چارچوب برجسب‌های امنیتی و واژگانی چون «تحریک‌آمیز» و «بی‌ثبات‌کننده» بازنمایی می‌شود.

به‌عنوان نمونه، نوآم چامسکی^۵ (۲۰۰۴) در تحلیل نظام رسانه‌ای ایالات متحده استدلال می‌کند که شکل‌گیری افکار عمومی در جوامع لیبرال تنها از طریق سانسور مستقیم دولتی صورت نمی‌گیرد، بلکه می‌تواند تحت تأثیر سازوکارهای نهادی، اقتصادی و گفتمانی نیز قرار داشته باشد. از این منظر، اگرچه در این نظام رسانه‌ای چارچوب‌های حقوقی مرتبط با آزادی بیان گسترده است، اما گفتمان عمومی غالباً در قالب مفاهیمی چون «مسئولیت اجتماعی»، «تعادل سیاسی» و «حفظ ارزش‌های جامعه» صورت‌بندی می‌شود؛ مفاهیمی که برخی پژوهشگران آن‌ها را بخشی از سازوکارهای تنظیم و هدایت فضای عمومی و رسانه‌ای تلقی کرده‌اند. این مفاهیم، به تعبیر سوتلانا مینچوا (۲۰۱۲) نظریه پرداز آزادی بیان، سازوکارهایی نرم برای پنهان‌سازی مصلحت‌اندیشی‌ها و «خودسانسوری نهادی» هستند که ریشه‌های آن بیش از آنکه اخلاقی باشد، ساختاری و سیاسی است.

1. fear appeal

2. extended parallel process mode (EPPM)

3. danger control / fear control

4. protection motivation theory

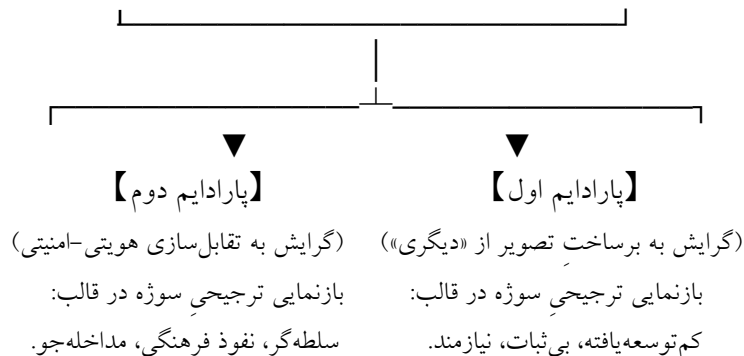
5. Noam Chomsky (1928)

این فرآیند در سایر نظام‌های رسانه‌ای جهان نیز بازتولید می‌شود: چین: دال‌های مرکزی بر «ثبات اجتماعی»، «وحدت ملی» و «امنیت جمعی» متمرکز است و رویکردهای تقابلی را تحت عنوان «مداخله خارجی» طرد می‌کند. روسیه: مفاهیمی چون «حاکمیت ملی»، «مقابله با نفوذ غرب» و «امنیت اطلاعاتی» ستون فقرات چارچوب‌بندی خبری را می‌سازند و دگراندیشی در قالب «بی‌ثبات‌سازی» روایت می‌شود. ایران: رویدادهای داخلی و بین‌المللی به صورت عمده از مجرای مفاهیمی چون «جنگ ترکیبی»، «نفوذ فرهنگی» و «تهدید نرم» مفصل‌بندی و تحلیل می‌شوند. بنابراین، زمان‌بندی، بسته‌بندی و برجسته‌سازی دلالت‌ها در نظام‌های مختلف سیاسی، علی‌رغم تمایزات ایدئولوژیک، به خروجی مشترکی تحت عنوان «صورت‌بندی گزینشی واقعیت» منتهی می‌شود. این کلیشه‌سازی نظام‌مند، پتانسیل فهم انتقادی و شکل‌گیری دیدگاه‌های بدیل را با محدودیت مواجه ساخته و روندهای ارتباطی را به سمت همگون‌سازی چارچوب‌های شناختی مخاطبان هدایت می‌کند.

دوگانه‌های پارادایمیک در بستر «صنعت فرهنگ»

این فرآیند بازتولید اندیشه، در چارچوب مفهوم «صنعت فرهنگ» هورکهایمر و آدورنو (۱۹۴۴) تبیین‌پذیر است؛ بستر و فضایی که در آن، پیام رسانه‌ای تا حدی به مثابه کالای فرهنگی برای همگون‌سازی توده‌ها تولید می‌شود. در این فضا، می‌توان به‌عنوان الگوهای تحلیلی و نه طبقه‌بندی‌های قطعی، از دو پارادایم سیال و غالب در بازنمایی رسانه‌ای سخن گفت که بسته به شرایط ژئوپلیتیک، مرزهای آن‌ها تغییر می‌کند:

الگوهای تحلیلی بازنمایی در زیست‌بوم رسانه‌ای



در این مدل‌های تحلیلی، سیاست‌های کلان توسعه و امنیت در قالب روایت‌هایی طبیعی‌سازی شده به خورد مخاطب داده می‌شوند تا نظم مستقر حفظ گردد. نمود عینی این امر در آرایش رسانه‌ای جهان حین تنش‌های ژئوپلیتیک آشکار است:

- طیف رسانه‌ای غرب (مانند CNN و BBC) به نظر می‌رسد در پوشش تقابل‌های نظامی، رویدادها را بیشتر در چارچوب‌های استراتژیک و تکنیکال صورت‌بندی می‌کنند. در این نوع روایت، تمرکز بر «موفقیت عملیاتی»، پتانسیل آن را دارد که پیامدهای انسانی را به ارقام انتزاعی تقلیل داده و با برجسته‌سازی نقل‌قول‌های رسمی دولتمردان، به تثبیت خوانش‌های ترجیحی کمک کند.
- طیف رسانه‌ای شرق (مانند RT، تاس، CGTN و شینخوا) در نقطه‌مقابل این جریان، تمایل دارند این رویدادها را با هدف به چالش کشیدن نظم تک‌قطبی معناگذاری کنند. دال مرکزی روایت آن‌ها به‌طور عمده بر کلیدواژه‌هایی چون «تنش‌آفرینی منظومه‌هژمونیک غرب»، «نقض حقوق بین‌الملل» و «بی‌ثبات‌سازی منطقه‌ای» استوار است تا از این طریق، اقدامات متقابل خود را در زمینه‌های موازنه اقتصادی، تحرکات دیپلماتیک و واکنش‌های نظامی، به عنوان «پاسخ‌های مناسب» بازنمایی کنند.
- از همین رو، عملکرد هر دو گفتمان رسانه‌ای بازتاب‌دهنده این احتمال است که گزینش‌گری در برجسته‌سازی برخی ابعاد و به حاشیه راندن ابعاد دیگر، نشانه‌ای از نقش فعال و سوگیرانه رسانه‌ها در «خلق واقعیت جهت‌دار» باشد.

هژمونی فرهنگی و انسداد خوانش‌های بدیل

ادوارد سعید با رویکرد پسااستعماری خود مبرهن می‌سازد که رسانه‌ها می‌توانند در بازتولید هژمونی فرهنگی نقش داشته باشند؛ جریانی که امروزه در عصر دیجیتال، شکل پیچیده‌تری از «سلطه پلتفرمی و بازآفرینی الگوریتمی» را به خود گرفته و گرایش به بازنمایی واقعیت در جهت همسویی با ساختارهای کلان قدرت دارد.

در نقطه‌مقابل، در برخی گفتمان‌های انتقادی واکنشی نیز نوعی رویکرد تقلیل‌گرایانه شکل می‌گیرد؛ به‌گونه‌ای که نقد قدرت، خود به بازتولید الگوهای ساده‌سازی شده منجر می‌شود. در چنین وضعیتی، برخی روایت‌های جایگزین - که انتظار می‌رود افق‌های تازه‌ای بگشایند - گاه خود به بازتولید

انگاره‌هایی مانند «سیمای جهل در غرب» می‌انجامند. هم‌زمان، برخی رویکردهای رسلنه‌ای با برجسب‌گذاری منفی و اعمال محدودیت‌های گفتمانی، امکان شکل‌گیری خوانش‌های بدیل را کاهش می‌دهند و این سازوکارها را برای مرزبندی‌های هویتی و فرهنگی به کار می‌گیرند. این فرآیندها، با تکیه بر تعصبات مذهبی و ایدئولوژیک، به بازتولید دوگانه‌سازی‌های سخت میان «خودی» و «دیگری» دامن می‌زند؛ دوگانه‌سازی‌هایی که در نهایت به تشدید چرخه‌های تقابل فرهنگی و انسداد کامل فهم انتقادی می‌انجامند.

اگرچه مخاطبان در مواردی دست به «خوانش‌های تقابلی و مقاومتی»^۱ می‌زنند، اما استراتژی مسلط رسانه‌ها برای مشروعیت‌زدایی از این نگاه‌های بدیل، بسیار کارآمد است. رسانه‌ها با برجسب‌زنی‌های گوناگون، منتقدان را منزوی و طرد می‌کنند؛ فرآیندی در چارچوب «مارپیچ سکوت» که هدف آن، سرکوب هرگونه تلاش برای رمزگشایی از وقایع، فراتر از روایت هژمونیک مستقر است.

مباحثه پیوند میان مکتب انتقادی و مکتب مطالعات فرهنگی

محتوای رسانه‌ها با رویکردهای نشراتی مبتنی بر چارچوب‌های ایدئولوژیک گوناگون نشان می‌دهد که در ساختارهای رسلنه‌ای، «بازتولید لندیشه» نه از طریق اجبار مستقیم، بلکه از رهگذر محدودسازی افق‌های قابل تصور و تنظیم مرزهای گفتمانی صورت می‌گیرد. در این وضعیت، رسانه‌ها مخاطب را وادار به پذیرش یک گزاره واحد نمی‌کنند، بلکه او را در چارچوبی از زبان، ارزش‌ها و هنجارها قرار می‌دهند که در آن، مفاهیم کلیدی مانند صلح، امنیت یا خشونت در نسبت با موقعیت گفتمانی هر نظام بازتعریف می‌شوند.

در تحلیل گفتمان گزارش‌های رسانه‌ای در سطح بین‌المللی و در میان دو الگوی عمده بازنمایی و صورت‌بندی خبری، می‌توان چند سازوکار مشترک در تولید و بازتولید معنا را شناسایی کرد: نخست، عقلانی‌سازی خشونت؛ در هر دو الگوی رسانه‌ای، خشونت با زبان‌های متفاوت صورت‌بندی می‌شود، با این تفاوت که در موارد مرتبط با کنش طرف مهاجم، در بسیاری از موارد شدت بیشتری از برجسته‌سازی، جزئی‌سازی عملیاتی و بهره‌گیری از زبان فنی و به‌ظاهر خنثی مشاهده می‌شود؛ به‌گونه‌ای که با واژگانی مانند «حملات دقیق»، «عملیات هدفمند» یا «تخریب زیرساخت‌های راهبردی» بازنمایی می‌گردد. در مقابل، در صورت‌بندی واکنشی یا دفاعی، خشونت با مفاهیمی چون «مقاومت مشروع»، «پاسخ

^۱. Oppositional Readings

دفاعی» یا «مقابله ضروری» چارچوب‌بندی می‌شود. در هر دو حالت، بُعد انسانی خشونت تا حدی به حاشیه رانده شده و در چارچوب‌های معنایی از پیش ساخته بازتفسیر می‌گردد. در چارچوب رهیافت مطالعات فرهنگی، رسانه‌ها در هر دو سوی گفتمان نقش تعیین‌کننده‌ای در این دارند که کدام جان‌ها در معرض همدلی بیشتری قرار گیرند. این فرایند با آنچه جودیت باتلر^۱ از آن با عنوان «قرار نگرفتن در موقعیت مرکزیت‌زدایی از من» (Butler, 2009: 7) یاد می‌کند، پیوند دارد؛ وضعیتی که در آن سوژه قادر نیست از جایگاه خود فاصله بگیرد تا رنج دیگری را به رسمیت بشناسد. در نتیجه، برخی سوژه‌ها در مقام قربانیان قابل‌همدلی بازنمایی می‌شوند، در حالی که برخی دیگر تنها به صورت ارقام، داده‌های نظامی یا پیامدهای جانبی ظاهر می‌گردند؛ امری که به شکل‌گیری سلسله‌مراتب در ارزش‌گذاری رنج و امکان سوگواری می‌انجامد.

سوم، چارچوب‌بندی و بسته‌بندی حقیقت؛ در هر دو الگوی رسانه‌ای، واقعیت نه به صورت خنثی، بلکه در قالب چارچوب‌های تفسیری از پیش ساخته ارائه می‌شود. این چارچوب‌ها، ضمن تعیین مقصر، نوع کنش و افق فهم مخاطب را نیز تا حد زیادی هدایت می‌کنند و امکان خوانش‌های بدیل را محدود یا جهت‌دار می‌سازند.

در مجموع، این فرایندها نشان می‌دهد که بازتولید اندیشه در رسانه‌های معاصر پدیده‌ای دوسویه و رقابتی است که در آن، هر دو اردوگاه رسانه‌ای از منطق‌های مقبول خود در صورت‌بندی واقعیت و تولید معنا بهره می‌گیرند، هر چند محتوای ایدئولوژیک و جهت‌گیری‌های ارزشی آن‌ها متفاوت باشد.

رسانه، قدرت و تولید معنا

نظام‌های رسانه‌ای معاصر دیگر تنها کانال‌های خنثی انتقال اطلاعات نیستند؛ بلکه به عنوان نهادهای پیچیده تولید معنا عمل نموده و تعیین می‌کنند واقعیت چگونه ادراک، تفسیر و به صورت اجتماعی ساخته شود.

در ادبیات مطالعات انتقادی رسانه، دو سنت نظری غالب برای توضیح این پدیده وجود دارد: نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت و مطالعات فرهنگی بریتانیا. مکتب فرانکفورت رسانه را بخشی از نظام گسترده‌تر تولید ایدئولوژی در سرمایه‌داری مدرن می‌داند، در حالی که مطالعات فرهنگی بر ماهیت چانه‌زنی‌شده و مناقشه‌آمیز تولید معنا توسط مخاطبان تأکید دارد.

^۱. Judith Butler (1956)

این پژوهش با تلفیق این دو سنت نظری، چارچوب دیالکتیکی برای فهم چگونگی بازتولید اندیشه در نظام‌های رسانه‌ای معاصر ارائه می‌کند. بنیان نظریه رسانه در مکتب فرانکفورت در کتاب دیالکتیک روشنگری اثر هورکهایمر و آدورنو شکل می‌گیرد؛ جایی که آنان مفهوم «صنعت فرهنگ» را صورت‌بندی می‌کنند. به باور آن‌ها، در سرمایه‌داری پیشرفته، تولید فرهنگی به تدریج صنعتی می‌شود و در نتیجه، کالاهای فرهنگی در فرآیندی از استانداردسازی و کالایی‌شدن قرار می‌گیرند. در چنین نظامی، رسانه‌ها نه تنها ابزار انتقال پیام، بلکه سازوکارهایی برای شکل‌دهی به الگوهای رفتاری و ذهنی‌اند. همان‌گونه که هورکهایمر و آدورنو تصریح می‌کنند: «تمام سازوکارهای تولید انبوه و صنعت فرهنگ، الگوی واحدی از رفتار را به افراد القا می‌کنند؛ الگویی که چنان جا می‌افتد که گویی تنها شکل درست، منطقی و پذیرفتنی رفتار انسانی است» (Horkheimer & Adorno, 2002: 21).

به این ترتیب، صنعت فرهنگ با تولید انبوه معنا و تجربه، نه تنها سلیقه و ذائقه عمومی را هدایت می‌کند، بلکه نوعی عقلانیت مسلط را نیز بازتولید می‌کند؛ عقلانیتی که در آن، آنچه مطابق الگوی استاندارد است «طبیعی» و «معقول» جلوه می‌کند و هر امر متفاوتی به حاشیه رانده می‌شود.

در چنین شرایطی، رسانه‌ها به جای تقویت آگاهی انتقادی، صورت‌های محتوایی از پیش قابل‌پیش‌بینی، تکرارشونده و همسو با ایدئولوژی‌های مسلط تولید می‌کنند. از منظر نظریه پردازان مکتب فرانکفورت، کالاهای فرهنگی به صورت انبوه و استاندارد تولید می‌شوند و مصرف رسانه‌ای، به جای پرورش کنشگران فعال، به بازتولید سوژه‌های منفعل می‌انجامد. در نتیجه، تفکر انتقادی نیز به تدریج جای خود را به تفسیرهای از پیش ساخت‌یافته و هدایت‌شده می‌دهد. این فرایند به چیزی منجر می‌شود که آدورنو آن را «فردیت کاذب»^۱ می‌نامد؛ یعنی مخاطبان تصور انتخاب دارند، اما در واقع در چارچوب‌های از پیش طراحی‌شده محصور هستند (Adorno, 2001 / 1991).

در عین حال، هربرت مارکوزه در کتاب *انسان تک‌ساحتی* استدلال می‌کند که جوامع صنعتی پیشرفته نوعی آگاهی تک‌بعدی تولید می‌کنند؛ جایی که تفکر انتقادی و مخالفت‌آمیز به طور سیستماتیک در ساختارهای ایدئولوژیک مسلط جذب و خنثی می‌شود. مارکوزه (۱۹۶۴/۲۰۰۲) معتقد است عقلانیت تکنولوژیک، رسانه‌ها را به ابزارهای کنترل اجتماعی تبدیل می‌کند؛ به گونه‌ای که دامنه گفتمان را محدود کرده و امکان اندیشه

^۱. Pseudo Individualism

بدلیل را به حاشیه می‌رانند. بنابراین رسانه‌ها تنها بازتاب‌دهنده ایدئولوژی نیستند، بلکه به‌گونه‌ای فعال افق‌های شناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و صورت ادراک و شیوه اندیشیدن را شکل می‌بخشند.

نتیجه‌گیری

تحلیل پیش‌رو بیانگر آن است که تبیین جامع زیست‌بوم رسانه‌ای معاصر، نیازمند سنتز دیالکتیکی میان تحلیل ساختاری مکتب فرانکفورت و رویکرد کارگزارمحور مطالعات فرهنگی است. این تلفیق مفهومی با محوریت تفکر انتقادی، امکان بازخوانی مناسبات قدرت را در سطوح تولید، توزیع و دریافت معنا تسهیل می‌کند؛ چراکه از یک سو، مکتب فرانکفورت نشان می‌دهد چگونه اقتصاد سیاسی فرهنگ از طریق استانداردسازی فرم و کالانگاری آگاهی، افق تفکر مستقل را به چالش می‌کشد، و از سوی دیگر، مطالعات فرهنگی بر پتانسیل مخاطب در فرآیند رمزگشایی و شکل‌گیری خوانش‌های مقاومتی تأکید می‌ورزد.

یافته‌های این واکاوی دلالت بر آن دارد که رسانه‌های جریان اصلی در مواجهه با بحران‌های ژئوپلیتیک، بیشتر از طریق سه سازوکار چارچوب‌بندی هنجاری کنش‌های سخت، مدیریت سلسله‌مراتبی عواطف رسانه‌ای و بسته‌بندی گزاره‌های پنداشت‌ی، به بازآفرینی واقعیت مبادرت می‌ورزند. این پویایی‌ها نشان می‌دهند که رسانه‌ها می‌توانند در بازتولید شرایط امکان یا امتناع اندیشیدن نقش داشته باشند. در چنین وضعیتی، محدودسازی تفکر نه از راه سانسور مستقیم، بلکه از طریق تثبیت نامرئی استعاره‌های زبانی و تکرار گفتمانی رخ می‌دهد. در این چارچوب، پیوند میان مفهوم صنعت فرهنگ و نظریه هژمونی نشان می‌دهد که سازوکارهای سلطه زمانی پایدار می‌شوند که به صورت «بدیهیات طبیعی شده» تجربه شوند.

با این حال، تحلیل روندهای نوین ارتباطی گویای آن است که ظرفیت مقاومت گفتمانی مخاطبان لزوماً به طور کامل انسداد نیافته است. رسانه‌های دیجیتال علی‌رغم محدودیت‌های ناشی از ساختارهای کلان قدرت، پتانسیل ایجاد بسترهایی برای تکرار آرا و خوانش‌های متنوع را دارا هستند؛ به طوری که گسترش فناوری‌های نوین و ارتقای سواد تفسیری مخاطبان، شکاف‌هایی در فرآیند بازتولید یکپارچه معنا ایجاد کرده است. از این منظر، افق پیش‌روی مطالعات رسانه، نه در تقابل دوگانه مخاطب فعال/ منفعل، بلکه در تحلیل پیچیده رابطه میان ساختارهای قدرت و ظرفیت‌های تفسیری کارگزاران تبیین‌پذیر است.

در نهایت، این نوشتار تأکید می‌کند که پژوهش‌های آتی باید بر توسعه مدل‌های سواد رسانه‌ای انتقادی در بحران‌ها، واکاوی اقتصاد سیاسی پلتفرم‌ها و تحلیل الگوریتمی تولید معنا متمرکز شوند. ضرورت این امر در واکاوی مکانیسم‌های ظریفی نهفته است که ساختارهای رسانه‌ای از طریق آن‌ها بر فرآیندهای ادراکی، فهم و الگوهای تفسیری مخاطبان تأثیر می‌گذارند؛ سازوکاری تدریجی از ساختاربخشی ذهنی که بازاندیشی در آن، پیش شرطِ بسطِ تفکر انتقادی و تحققِ امکان‌های بدیل به شمار می‌رود.

منابع

- Adorno, T. W. (2001). *The culture industry: Selected essays on mass culture* (J. M. Bernstein, Ed.). Routledge. (Original work published 1991)
- Black, D. R., Blue, C. L., Mattson, M., Galer-Unti, R. A., & Coster, D. C. (2001). An evaluation of the impact of a fear appeal message on college students' drinking behavior using the extended parallel process model. *American Journal of Health Behavior*, 25(5), 481–491.
- Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. Verso.
- Chomsky, N. (2004, January 2). *On the US and the Middle East*. Chomsky.info. <https://chomsky.info/20040102/>
- Durham, M. G., & Kellner, D. M. (Eds.). (2006). *Media and cultural studies: Keywords* (Rev. ed.). Blackwell Publishing.
- Grabbe, L. C., McLuhan, A., & Held, T. (Eds.). (2023). *Beyond media literacy* (Vol. 7). Büchner-Verlag.
- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (T. Burger, Trans.). MIT Press.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall (Ed.), *Culture, media, language: Working papers in cultural studies, 1972–79* (pp. 128–138). Unwin Hyman.
- Horkheimer, M. (1972). *Critical theory: Selected essays* (M. J. O'Connell, Trans.). Herder and Herder.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2002). *Dialectic of enlightenment: Philosophical fragments* (G. Schmid Noerr, Ed.; E. Jephcott, Trans.). Stanford University Press.
- Kellner, D. (2020). *Media culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and the post-modern* (2nd ed.). Routledge.
- Marcuse, H. (2013). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Marxists Internet Archive.

<http://www.marxists.org/reference/archive/marcuse/works/one-dimensional-man/index.html>
(Original work published 1964)

McChesney, R. W. (2015). *Rich media, poor democracy: Communication politics in dubious times*. The New Press.

Mintcheva, S. (2012). Scare tactics. *Index on Censorship*, 41(4), 173–177. <https://doi.org/10.1177/0306422012466990>

Moscato, S., Black, D. R., Blue, C. L., Mattson, M., Galer-Unti, R. A., & Coster, D. C. (2001). Evaluating a fear appeal message to reduce alcohol use among Greeks. *American Journal of Health Behavior*, 25(5), 481–491.

Ranji, B. (2021). Traces of orientalism in media studies. *Media, Culture & Society*, 43(6), 1136–1146. <https://doi.org/10.1177/01634437211022692>

Said, E. W. (2023). *Orientalism*. In *Social Theory Re-Wired* (3rd ed.). Routledge.

Storey, J. (2021). *Cultural theory and popular culture: An introduction* (9th ed.). Routledge.

Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by a means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>

Waisbord, S., & Mellado, C. (2014). De-westernizing communication studies: A reassessment. *Communication Theory*, 24(4), 361–372. <https://doi.org/10.1111/comt.12044>.

تفکر انتقادی در تغییرات اقلیم: رویکرد آموزشی-تحلیلی

دکتر تفسیره هاشمی^۱

چکیده

این مقاله به بررسی نقش تفکر انتقادی در مواجهه با چالش‌های تغییرات اقلیمی و پیشبرد اهداف توسعه پایدار، به‌ویژه در حوزه نظام‌ها و جوامع محیط‌زیستی می‌پردازد و بر اهمیت استفاده از مطالعه‌های موردی به‌عنوان ابزار آموزشی برای تقویت این مهارت تأکید می‌کند. با توجه به پیچیدگی، میان‌رشته‌ای بودن و ماهیت اجتماعی-علمی مسائل اقلیمی، تصمیم‌گیرندگان و پژوهشگران نیازمند توانایی تحلیلی داده‌ها، شناسایی سوگیری‌های شناختی، و ارزیابی انتقادی راه‌حل‌های پیشنهادی در چارچوب پیوند میان ابعاد محیط‌زیستی، اقتصادی و اجتماعی توسعه هستند. در این راستا، مطالعات موردی از طریق یادگیری فعال، سهم ساختن دانشجویان با موقعیت‌های واقعی و برجسته سازی داد و

^۱. استاد زیست‌شناسی در دانشگاه پیتزبورگ - آمریکا

سند موجود میان ابعاد مختلف محیط زیستی، اقتصادی و اجتماعی، زمینه‌ای برای پرورش تفکر مستقل، نتیجه محور و مبتنی بر شواهد فراهم می‌کنند. این رویکرد، به‌ویژه در شرایطی اهمیت می‌یابد که تصمیم‌های محیط‌زیستی بدون پشتوانه تحلیل علمی دقیق می‌تواند پیامدهای اقتصادی و اجتماعی گسترده و گاه جبران‌ناپذیر به‌همراه داشته باشند. نمونه‌هایی همچون گذار شتاب‌زده به زراعت کاملاً ارگانیک در سریلانکا و تعطیلی نیروگاه هسته‌ای ایندین پوینت^۱ در ایالات متحده، نشان می‌دهد که تصمیم‌گیری مبتنی بر رویکردهای ایدئولوژیک و بدون ارزیابی جامع شواهد علمی، می‌تواند به ناپایداری اقتصادی، اختلال در امنیت معیشتی و پیامدهای پیش‌بینی‌نشده منجر شود. این موارد بر ضرورت تحلیل انتقادی، ارزیابی داده‌های علمی و در نظر گرفتن ملاحظات اقتصادی و اجتماعی در طراحی سیاست‌های اقلیمی و توسعه‌ای تأکید دارند. این اهمیت به‌ویژه در کشورهایی با آسیب‌پذیری بالای اقلیمی برجسته‌تر است. افغانستان به‌عنوان کشوری با محدودیت منابع، وابستگی گسترده معیشت به منابع طبیعی و شرایط جغرافیایی شکننده، در برابر پیامدهای تغییرات اقلیمی به‌شدت آسیب‌پذیر است. گزارش‌های نهادهای بین‌المللی مانند برنامه محیط‌زیست سازمان ملل متحد و بانک جهانی نشان می‌دهد که این کشور با چالش‌هایی نظیر خشکسالی‌های مکرر، کاهش منابع آب، فرسایش خاک، تخریب جنگل‌ها و افزایش سیلاب‌های ناگهانی مواجه است؛ چالش‌هایی که پیامدهای مستقیم بر ثبات اقتصادی و توسعه انسانی دارند.

در چنین بستری، به‌کارگیری مطالعه‌های موردی مبتنی بر مسائل واقعی افغانستان، از جمله مدیریت منابع آب، احیای پوشش جنگلی و سازگاری با خشکسالی، می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای مهارت‌های تفکر انتقادی در میان دانشجویان، پژوهشگران و سیاست‌گذاران ایفا کند. در نهایت، این مقاله استدلال می‌کند که در شرایط اضطراری تغییرات اقلیمی و ضرورت گذار به توسعه پایدار، پرورش تفکر انتقادی از طریق تحلیل شواهد تجربی و مطالعه‌های موردی، پیش‌شرط اساسی برای طراحی و اجرای سیاست‌های کارآمد، عادلانه و پایدار در مواجهه با بحران‌های اقلیمی، به‌ویژه در کشورهایی مانند افغانستان، به‌شمار می‌رود.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، تغییرات اقلیمی، توسعه پایدار، آموزش محیط‌زیست، حکمرانی اقلیمی، مطالعه موردی، افغانستان.

^۱. Indian Point Energy Center (IPEC)

مقدمه

تغییرات اقلیمی یکی از فوری‌ترین چالش‌های جهانی زمان ماست. شواهد علمی به طور گسترده نشان می‌دهد که اوسط درجه حرارت جهان در حال افزایش است که عمدتاً نتیجه فعالیت‌های انسانی مانند سوختاندن مواد سوخت فوسیلی، جنگل زدایی و آلاینده‌های صنعتی است.

مقابله با تغییرات اقلیمی نه تنها نیازمند نوآوری‌های فناورانه و اصلاح سیاست‌گذاری‌هاست، بلکه مستلزم توانمندی در تأمل عمیق و قضاوت سنجیده است؛ در این بستر، تفکر انتقادی نقش راهبردی ایفا می‌کند. با پرورش این مهارت، افراد و جوامع قادر خواهند بود پیچیدگی‌های چندوجهی بحران اقلیمی را تحلیل کرده، کارآمدی راه‌حل‌های پیشنهادی را بسنجند و در نهایت، میان اولویت‌های متضاد محیط‌زیستی، اقتصادی و اجتماعی تعادل برقرار کنند.

از آنجا که مشکلات محیط‌زیستی به ندرت در مرزهای یک رشته خاص محدود می‌مانند، حل این مسائل مستلزم توانایی تلفیق منابع و انواع مختلف اطلاعات است. بر همین اساس، نظام‌های آموزش عالی به طور گسترده‌ای پذیرفته‌اند که مواجهه موفق با ماهیت درهم‌تنیده‌ی مسائلی اقلیمی، بدون مجهز شدن حل‌کنندگان مسئله به مهارت‌های تفکر انتقادی ممکن نیست. این مقاله با تمرکز بر علوم و مطالعات محیط‌زیستی^۱، بر کارکرد راهبردی «مطالعه‌های موردی» در تسهیل این فرآیند آموزشی تأکید می‌ورزد. از همین رو این پژوهش استدلال می‌کند که گذار از آموزش‌های انتزاعی به سمت تحلیل‌های واقع‌بنیان، ضرورت اجتناب‌ناپذیر برای تربیت متخصصانی است که بتوانند از حصار یکسونگری عبور کرده و در شرایط پیچیده اقلیمی، تصمیمات جامع، مبتنی بر شواهد و معطوف به توسعه پایدار اتخاذ کنند.

تفکر انتقادی به دانشجویان این امکان را می‌دهد که تفاوت بین تصمیم که به نظر درست می‌آید (از نظر اخلاقی یا ایدئولوژیک) و نحوه تطبیق آن با جزئیات واقعی اجرای مسئله «در عمل» را بررسی کنند. ارزش تفکر انتقادی در این است که ما پیش‌فرض‌های خود را بازبینی می‌کنیم. مهارت‌های تفکر انتقادی هسته اصلی جهت‌دهی به پیش‌فرض‌های ما درباره مشکلات محیط‌زیستی و راه‌حل‌های آنها هستند و امیدواریم که این امر منجر به راه‌حل‌های مؤثرتر شود. مطالعات موردی، چه در حوزه مطالعات و علوم محیط‌زیستی و چه فراتر از آن، نشان داده‌اند که یادگیری فعال و تفکر انتقادی را تسهیل می‌کنند (Porzecanski, 2021). در نهایت، آنها می‌توانند پدیده‌ای را که اغلب اهداف محیط‌زیستی را مختل می‌کند کنار بزنند؛ یعنی پیش‌فرض‌های درباره قواعد حاکم بر پیامدهای محیط‌زیستی و همچنین راه‌حل‌های که از نظر محیط‌زیست و عدالت اجتماعی مؤثرتر به نظر می‌رسند. تفکر

¹. Environmental Studies and Sciences

انتقادی به معنای آمادگی برای به چالش کشیدن باورهای از پیش موجود خود به منظور دستیابی به حل مسئله‌ای مؤثرتر است.

مطالعات موردی، ابزار نیرومند در خلق محیط‌های یادگیری مشارکتی و صیقل دادن مهارت‌های تفکر انتقادی به شمار می‌روند. این رویکرد، مسائل پیچیده محیط‌زیستی را در بستر واقع‌گرایانه چارچوب‌بندی کرده و هم‌زمان، تکرر دیدگاه‌های ذینفعان گوناگون را به رسمیت می‌شناسد. بسیاری از این مطالعات آشکار می‌سازند که در مواجهه با چالش‌های اقلیمی، به‌ندرت می‌توان به یک پاسخ یکسره صحیح دست یافت؛ بلکه واقعیت، بیشتر در گرو مدیریت هوشمندانه «بده‌بستان‌ها» و ایجاد توازن میان گزینه‌های متضاد است. از همین رو، مطالعه‌های موردی ظرفیت بالایی در پرورش اندیشمندانی دارند که قادرند با ماهیت چندلایه و ابهام‌آمیز بحران‌های معاصر روبرو شده و مسیر خردورزانه به سوی راهکارهای عادلانه و پایدار ترسیم کنند.

پیشینه پژوهش

تغییرات اقلیمی به عنوان یکی از پیچیده‌ترین و فوری‌ترین چالش‌های جهانی قرن بیست‌ویکم مطرح شده است. اجماع علمی تأیید می‌کند که افزایش گرمایش جهانی بیش از هر چیز ناشی از انتشار گازهای گلخانه‌ای به دست انسان است؛ پدیده‌ای که در پی مصرف سوخت‌های فسیلی، جنگل‌زدایی، آلاینده‌های صنعتی و شیوه‌های ناپایدار استفاده از زمین ایجاد می‌شود. این فعالیت‌ها با برهم زدن توازن طبیعی کربن در جو، مسیر بحرانی را پیش روی پایداری سیاره قرار داده‌اند که مدیریت آن نیازمند بازنگری بنیادین در الگوهای توسعه و بهره‌برداری از منابع طبیعی است.

در مسیر مقابله با این چالش، کنشگران دولتی و بخش خصوصی در سطح بین‌الملل، سرمایه‌های کلان، فناوری‌های نوین و سیاست‌های گسترده‌ای را برای کاهش آلاینده‌ها و سازگاری با پیامدهای محیط‌زیستی به کار گرفته‌اند. با این حال، به‌رغم پیشرفت در حوزه انرژی‌های تجدیدپذیر و مدل‌سازی‌های دقیق اقلیمی، روند گذار همچنان نابرابر و در بسیاری از ابعاد، مناقشه‌آمیز باقی مانده است. این واقعیت آشکار می‌سازد که تغییرات اقلیمی تنها یک گره فنی نیست، بلکه چالش بنیادین در حوزه‌های شناختی، سیاسی و اخلاقی به شمار می‌رود.

تصمیم‌گیری در حوزه محیط‌زیست در نقطه تلاقی علوم تجربی، اقتصاد، حکمرانی و ارزش‌های اجتماعی صورت می‌گیرد. سیاست‌گذاری‌هایی همچون کاهش گسیل کربن، حفاظت از تنوع زیستی، مدیریت کاربری زمین و گذار به انرژی‌های پاک، مستلزم بررسی‌های دقیق و چندجانبه

¹. Trade-offs

هستند. در این فرآیند، ایجاد توازن میان مؤلفه‌های حیاتی مانند عدللت اجتماعی، تحلیل سود و هزینه، امنیت غذایی و پایداری بلندمدت، امرِ گریزناپذیر است.

در سطح آموزش عالی، پرورش تفکر انتقادی همواره به عنوان یکی از اهداف بنیادین یادگیری شناخته شده است؛ مهارتی که به معنای فرآیند منظم تحلیل، ترکیب و ارزیابی فعالانه اطلاعات برای هدایت باور و عمل تعریف می‌شود. در قلمرو مطالعات محیط‌زیستی، این مهارت فراتر از دانش نظری، شامل توانایی تمایز میان مسئولیت‌های اخلاقی و پیامدهای تجربی، ارزیابی ابهام‌ها و درک پیوندهای سیستمی است. با این حال، به‌رغم تأکید گسترده بر اهمیت این موضوع، پژوهشگران به وجود شکاف مداوم میان ضرورت نظری تفکر انتقادی در برنامه‌های درسی علوم محیط‌زیستی و اجرای مؤثر آن در فرآیندهای آموزشی اشاره کرده‌اند.

برای پر کردن این شکاف، «مطالعه موردی» به عنوان یکی از کارآمدترین الگوهای آموزشی مطرح می‌شود. این روش که در رشته‌هایی همچون مدیریت، حقوق و طب کاربرد دیرینه دارد، دانشجویان را با موقعیت‌های واقعی روبرو می‌سازد؛ شرایطی که در آن داده‌ها ناقص، محدودیت‌های محیطی جدی و منافع ذینفعان در تضاد با یکدیگر است. برخلاف مسائل ساده‌سازی شده با پاسخ‌های از پیش تعیین شده، مطالعات موردی دانشجویان را برمی‌انگیزد تا با ابهام‌ها مواجه شوند، بده‌بستان‌ها را بسنجند و تصمیم‌های خود را بر پایه استدلال‌های مستند توجیه کنند. یافته‌های پژوهشی مؤید آن است که یادگیری مستمر مبتنی بر مطالعه موردی، مهارت‌های تحلیلی، مشارکت فعال و قضاوت تأملی را به شکل نظام‌مند تقویت می‌کند.

در عرصه سیاست‌گذاری اقلیمی، نیاز به چنین دقت تحلیلی به وضوح به چشم می‌خورد. ابتکارهای جهانی اخیر مانند حذف کاربن دای اکساید از طریق کاشت و حفظ جنگل در مقیاس وسیع، گذار سریع به زراعت ارگانیک و تغییرات در زیرساخت‌های انرژی نشان می‌دهد که راهبردهای محیط‌زیستی دارای نیت مثبت، در صورت نادیده گرفتن محدودیت‌های مکانی، اقتصادی یا اجتماعی، ممکن است پیامدهای ناخواسته به همراه داشته باشند. این نمونه‌ها اهمیت تلفیق داده‌های علمی با تحلیل زمینه‌ای را برجسته می‌کنند و خطر جایگزین شدن ایدئولوژی به جای ارزیابی نظام‌مند را نشان می‌دهند.

پژوهش حاضر در نقطه تلاقی مدیریت تغییرات اقلیمی، آموزش محیط‌زیستی و شکوفایی مهارت‌های شناختی بنا شده است. این مطالعه با تکیه بر مبانی نظری در حوزه آموزش علوم محیط‌زیستی و دانش پایداری، کارکرد مطالعه‌های موردی را به عنوان ابزار راهبردی برای تقویت تفکر انتقادی در رویارویی با بحران‌های اقلیمی تحلیل می‌کند.

این پژوهش با پیوند دادن الگوهای آموزشی به پیامدهای عینی در زیست‌کره، در بحث‌های جاری پیرامون چگونگی توانمندسازی راهبران آینده‌ی محیط‌زیست مشارکت می‌جوید؛ هدفی که معطوف به آماده‌سازی آنان برای مواجهه با عدم قطعیت‌های اقلیمی، پیچیدگی‌های سیستمی و تصمیم‌گیری‌های پرمخاطره در عصر تشدید تنش‌های زیست‌محیطی است.

از این رو، پژوهش حاضر در تقاطع مدیریت تغییرات اقلیمی، آموزش محیط‌زیستی و توسعه مهارت‌های شناختی قرار می‌گیرد. این مطالعه با تکیه بر ادبیات موجود در حوزه آموزش علوم و مطالعات محیط‌زیستی و علم پایداری، بررسی می‌کند که چگونه مطالعات موردی می‌توانند به عنوان ابزاری برای تقویت تفکر انتقادی در زمینه تغییرات اقلیمی عمل کنند. با پیوند دادن روش آموزشی به پیامدهای واقعی محیط‌زیستی، این پژوهش در بحث‌های جاری درباره چگونگی آماده‌سازی رهبران آینده محیط‌زیست برای برخورد با شرایط نامعلوم، پیچیدگی و تصمیم‌گیری‌های پرمخاطره در عصر تشدید چالش‌های اقلیمی مشارکت می‌کند.

روش پژوهش

این پژوهش با بهره‌گیری از روش کیفی و تمرکز بر تحلیل مطالعات موردی، چگونگی اثرگذاری تفکر انتقادی بر پیچیدگی‌های تصمیم‌گیری در حوزه محیط‌زیست را مورد بررسی قرار داد. انتخاب این رویکرد به دلیل ماهیت پیچیده و چند بعدی مسائل محیط‌زیستی صورت گرفت؛ زیرا چنین مسائلی در بیشتر رویکردها شامل ابعاد ایکولوژیکی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی بوده و درک و تحلیل آن‌ها نیازمند بررسی عمیق زمینه‌ها، پیامدها و تعامل میان عوامل مختلف است. داده‌های پژوهش از طریق تحلیل مطالعات موردی گردآوری شد تا نمونه‌های واقعی از چالش‌ها و پیامدهای تصمیمات محیط‌زیستی مورد ارزیابی قرار گیرد.

نمونه‌های مورد بررسی شامل پروژه‌های کاهش انتشار کاربن دای اکساید از طریق حفظ جنگل‌ها، گذار به زراعت ارگانیک در کشور سریلانکا، و تعطیلی نیروگاه هسته‌ای در ایالت نیویارک بودند که پیامدهای اقتصادی، اجتماعی و محیط‌زیستی آن‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. این نمونه‌ها به عنوان تجربیات بین‌المللی انتخاب شدند تا نشان دهند که چگونه تصمیمات محیط‌زیستی می‌توانند نتایج متفاوتی در سطوح مختلف سیاست‌گذاری و مدیریت منابع طبیعی ایجاد کنند. بررسی این موارد امکان مقایسه و استخراج درس‌هایی را فراهم می‌سازد که می‌توان آن‌ها را در تحلیل مسائل محیط‌زیستی سایر کشورها نیز به کار برد.

در چارچوب این پژوهش، داده‌ها با تمرکز بر مقایسه میان نتایج تجربی و تعهدات هنجاری سیاست‌های محیط‌زیستی مورد بررسی قرار گرفت تا عدم قطعیت‌ها، پیچیدگی‌های سیستمی و

تعارض منافع میان ذینفعان شناسایی شود. چنین رویکردی به خصوص برای تحلیل مشکلات محیط زیستی در کشور افغانستان اهمیت دارد؛ زیرا بسیاری از مسائل محیط زیستی این کشور، از جمله تخریب جنگل‌ها، مدیریت ناپایدار منابع طبیعی، کمبود منابع آب، گسترش کشاورزی سنتی و فشارهای ناشی از تغییرات اقلیمی، در بستری از محدودیت‌های اقتصادی، اجتماعی و نهادی شکل می‌گیرند. در چنین شرایطی، تصمیم‌گیری‌های محیط زیستی بیشتر با عدم قطعیت اطلاعات، محدودیت منابع و تضاد منافع میان جوامع محلی، سیستم کلان تصمیم‌سازی و سایر ذینفعان همراه است.

روش تحلیل مطالعات موردی در این پژوهش این امکان را فراهم می‌سازد که تصمیمات محیط زیستی نه تنها از منظر داده‌های علمی، بلکه در بستر واقعی اجتماعی و اقتصادی مورد ارزیابی قرار گیرند. این رویکرد به دانشجویان و پژوهشگران یاری می‌رساند تا با واقعیت‌های عینی روبرو شوند؛ موقعیت‌هایی که در آن‌ها با داده‌های ناقص، تنگناهای زمینه‌ای و تضاد منافع ذینفعان دست‌وپنجه نرم می‌کنند. در پی این مواجهه، توانمندی آنان در تحلیل انتقادی، ارزیابی مستندات و سنجش پیامدهای بلندمدت تصمیم‌های محیط‌زیستی شکوفا می‌شود.

در نهایت، به‌کارگیری این روش پژوهش به شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های تقویت تفکر انتقادی در مدیریت و سیاست‌گذاری محیط زیست کمک کرده و می‌تواند مبنای علمی مناسبی برای ارائه توصیه‌های عملی و سیاست‌محور در جهت مدیریت پایدار منابع طبیعی و مواجهه مؤثرتر با مسائل محیط زیستی در افغانستان فراهم سازد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که به‌کارگیری مطالعات موردی در حوزه مسائل محیط زیستی تأثیر معناداری بر تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دارد. تحلیل نتایج نشان داد که دانشجویان پس از نخستین مواجهه با مطالعات موردی، به تدریج توانایی بیشتری در تحلیل مسائل پیچیده محیط زیستی پیدا کردند و این توانایی در مواجهه دوم با مطالعات موردی به طور چشمگیری افزایش یافت. این روند بیانگر وجود نوعی منحنی یادگیری در فرآیند آموزش مبتنی بر مطالعه موردی است؛ به این معنا که دانشجویان با کسب تجربه بیشتر در تحلیل مسائل واقعی، مهارت‌های تحلیلی و ارزیابی انتقادی خود را به صورت تدریجی توسعه می‌دهند.

افزون بر این، یافته‌ها نشان داد که استفاده از مطالعات موردی به دانشجویان کمک می‌کند تا ماهیت چند بعدی و پیچیده مسائل محیط زیستی را بهتر درک کنند. دانشجویان دریافتند که بسیاری از چالش‌های محیط زیستی تنها دارای یک راه حل ساده یا قطعی نیستند، بلکه شامل بده‌بستان‌ها میان عوامل مختلف اقتصادی، اجتماعی و محیطی زیستی هستند. این آگاهی سبب شد دانشجویان به جای

جستجوی پاسخ‌های ساده و خطی، به تحلیل جامع‌تر و سیستماتیک مسائل بپردازند و پیامدهای مختلف هر تصمیم را در نظر بگیرند.

از سوی دیگر، قرار گرفتن دانشجویان در نقش تصمیم‌گیرنده در قالب سناریوهای واقعی مطالعات موردی، آن‌ها را با محدودیت‌ها و شرایط واقعی مدیریت محیط زیست آشنا کرد. در این فرآیند، دانشجویان با چالش‌های نظیر محدودیت منابع طبیعی، مدیریت زمین، تعارض منافع ذینفعان مختلف و مسائل مربوط به عدالت اجتماعی روبه‌رو شدند. این تجربه آموزشی باعث شد آنان درک عمیق‌تری از پیچیدگی‌های تصمیم‌گیری در حوزه سیاست‌گذاری و مدیریت محیط‌زیست به دست آورند و توانایی خود را در ارزیابی گزینه‌های مختلف تصمیم‌گیری تقویت کنند.

همچنین نتایج نشان داد که دانشجویان با استفاده از داده‌ها و شواهد علمی توانستند راه حل‌های عملی و واقع‌بینانه‌تری برای مسائل محیط‌زیستی پیشنهاد دهند. آن‌ها در تحلیل خود تلاش کردند تا عوامل تاریخی، مکانی و اجتماعی مرتبط با هر مسئله را به‌دقت لحاظ کنند و از تکیه انحصاری بر پیش‌فرض‌ها یا دیدگاه‌های ایدئولوژیک بپرهیزند. این رویکرد مبتنی بر شواهد به دانشجویان کمک کرد تا مهارت‌های تحلیل داده محور، استدلال منطقی و ارزیابی چندجانبه را در فرآیند تصمیم‌گیری تقویت نمایند.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات موردی محیط‌زیستی می‌توانند به عنوان ابزار آموزشی کارآمد در تحصیلات عالی به کار گرفته شوند. این روش آموزشی نه تنها موجب افزایش مشارکت پویای دانشجویان در فرآیند یادگیری می‌شود، بلکه زمینه‌ای مناسب برای پرورش نسل جدیدی از رهبران و تصمیم‌گیرندگان محیط‌زیستی فراهم می‌کند. چنین افرادی قادر خواهند بود با بهره‌گیری از تفکر انتقادی، تحلیل سیستماتیک و نگرش چندبعدی، راه‌حل‌های پایدارتر و واقع‌بینانه‌تری برای مقابله با چالش‌های پیچیده‌ای مانند تغییرات اقلیمی و بحران‌های محیط‌زیستی ارائه دهند.

تفکر انتقادی در مطالعات محیط‌زیستی: از ضرورت تا عمل

نیاز به تفکر انتقادی در حوزه‌ی مطالعات و علوم محیط‌زیستی به‌روشنی در ادبیات این رشته شناسایی شده است (Pórzczkanski et al., 2021; Ignatavicius, 2001: 33). بر پایه‌ی دیدگاه‌های پیشرو، متفکران انتقادی افرادی «نوآور، خلاق، تحلیلی، توانمند در مهارت‌های ارتباطی، قاطع، پیگیر، همدل، پرنرژژی، خطرپذیر، آگاه، کارآمد در بهره‌گیری از منابع، دقیق، ژرف‌نگر و دارای تفکر خارج از چارچوب» تعریف می‌شوند (Popil, 2011: 204-207).

در تعریف دیگر، تفکر انتقادی به عنوان یک «منش و آمادگی درونی» توصیف شده است که با بررسی جامع مسائل و مستندات پیش از پذیرش یا شکل‌دهی به یک نظر یا نتیجه‌گیری، شناخته

می‌شود (Rhodes, 2010, as cited in Pórzeczanski et al., 2021) در این رویکرد، «فهم مسئله» بر ارثه راهکار اولویت دارد؛ به گونه‌ای که چاره‌جویی‌ها تنها پس از درک عمیق لایه‌های بحران جولنه می‌زنند و نیازهای هر مورد، از دل پرسش‌گری مستمر استخراج می‌شوند.

با وجود ظهور نسل جدیدی از متخصصان که «نتیجه‌محور، پذیرای ایده‌های نو و انعطاف‌پذیر» هستند، همچنان شکاف ژرف در آموزش و یادگیری مهارت‌های تفکر انتقادی در حوزه علوم محیط‌زیستی دیده می‌شود. پورزکانسکی و همکاران (۲۰۲۱) استدلال می‌کنند که هرچند تفکر انتقادی در این حوزه جایگاه محوری دارد، اما پیاده‌سازی و اجرای آن در نظام‌های آموزشی با کاستی‌های بنیادین روبرو است.

در پژوهش پورزکانسکی و همکاران (۲۰۲۱) بر روی بیش از ۲۰۰ دانشجوی حوزه حفاظت محیط‌زیست، مشخص شد که به‌کارگیری مطالعه‌های موردی در دوره‌های علوم و مطالعات محیط‌زیستی سودمندی گسترده‌ای دارد. نکته درخور توجه در این تحقیق، تأکید نویسندگان بر ضرورت «مواجهه دومرحله‌ای» است؛ به گونه‌ای که مهارت‌های تفکر انتقادی زمانی به‌میزان چشمگیری افزایش یافت که دانشجویان در معرض مجموعه دوم از مطالعه‌های موردی قرار گرفتند. این یافته نشان‌دهنده وجود یک «منحنی یادگیری» در پذیرش ابزارهای آموزشی نوین است.

شاید گره اصلی که گشودن آن دشوار نیست، به سطح آگاهی آموزش دهندگان بازگردد؛ بسیاری از آنها با قدرت دگرگون‌ساز تفکر انتقادی آشنایی کافی ندارند و در نتیجه، از راهبردهای یادگیری فعال برای تسهیل این فرآیند بی‌بهره می‌مانند. پورزکانسکی و همکاران (۲۰۲۱) دریافتند که ظرفیت گسترده‌ای برای ادغام مطالعه‌های موردی در برنامه‌های درسی ESS جهت تقویت تفکر انتقادی وجود دارد؛ موضوعی که پژوهش‌های متعددی از جمله ارنست و مونرو (۲۰۰۶) و همچنین جونز و مریت (۱۹۹۹) بر آن مهر تأیید زده‌اند.

در همین راستا، کانسلمن و جانسون (۲۰۰۴: ۳۴-۳۸) از طریق نظرسنجی‌ها و تحلیل پاسخ‌های تشریحی نشان دادند که مطالعه‌های موردی، به‌ویژه در علوم اجتماعی، یادگیری دانشجویان را عمق می‌بخشد. یافته‌های آنان حاکی از آن است که دانشجویان در این فرآیند با مسائل پیچیده و منافع متضاد ذینفعان درگیر شده و پیش‌فرض‌های موجود را به چالش می‌کشند. همسو با این نتایج، هوفریترو و همکاران (۲۰۰۷: ۱۴۹-۱۵۷) دریافتند که در آموزش‌های مرتبط با مسائل جنگل، مطالعه‌های موردی در بهبود عملکرد دانشجویانی که به‌طور مستقیم تحت آموزش تفکر انتقادی بوده‌اند، کارآمد بوده است. اگرچه این یافته‌ها را نمی‌توان به تمام موقعیت‌ها تعمیم داد، اما به‌روشنی نشان می‌دهند که مطالعه‌های موردی در چارچوب علوم محیط‌زیستی، ابزاری قدرتمند برای ارتقای سطح تفکر انتقادی هستند.

در پژوهش پورزکانسکی و همکاران اش، بر روی بیش از ۲۰۰ محصل حوزه‌ی حفاظت محیط‌زیست، مشخص شد که به‌کارگیری مطالعه‌های موردی در دوره‌های علوم و مطالعات محیط‌زیست سودمندی گسترده‌ای دارد (Pórzczanski et al., 2021) نکته‌ی درخور توجه در این تحقیق، تأکید نویسندگان بر ضرورت «مواجهه‌ی دو مرحله‌ای» است؛ شاید گره اصلی که گشودن آن دشوار نیست، به سطح آگاهی مدرسان بازگردد؛ چرا که بسیاری از آموزش‌دهندگان با قدرتِ دگرگون‌سازِ تفکر انتقادی آشنایی کافی ندارند و در نتیجه، از راهبردهای یادگیری فعال برای تسهیل این فرآیند بی‌بهره می‌مانند (Pórzczanski et al., 2021). بر همین پایه، دریافتند که ظرفیت گسترده‌ای برای ادغام مطالعه‌های موردی در برنامه‌های درسی ESS جهت تقویت تفکر انتقادی وجود دارد؛ موضوعی که پژوهش‌های متعددی از جمله (Ernst & Monroe, 2006) و همچنین (Jones & Merritt, 1999) بر آن مهر تأیید زده‌اند.

مطالعه‌های موردی، یادگیری محصلین را به‌ویژه در حوزه علوم اجتماعی تقویت می‌کنند (Kunselman & Johnson, 2004: 34-38)، نتایج به‌دست‌آمده از نظرسنجی‌ها و بررسی پاسخ‌های تشریحی نشان داد که محصلین در این فرآیند با مسائل پیچیده و منافع متضاد ذینفعان مواجه شده و آن‌ها را به چالش می‌کشند.

همسو با این نتایج، مطالعه‌های موردی در بهبود عملکرد محصلینی که به‌روشنی تحت آموزش تفکر انتقادی بوده‌اند، کارآمد ظاهر شده است (Hofreiter et al., 2007: 149 - 157). اگرچه این یافته‌ها به تمامی موقعیت‌ها قابل تعمیم نیستند، اما شایان توجه است که مطالعه‌های موردی، زمانی که در چارچوب مطالعات و علوم محیط‌زیستی به کار گرفته شوند، سطح تفکر انتقادی را ارتقا می‌دهند.

مطالعه موردی چیست؟

مطالعات موردی بیشتر بر پایه موقعیت‌های واقعی بنا می‌شوند و هدف آن‌ها بازنمایی پیچیدگی‌های موضوع است، نه ساده‌انگاری آن؛ چرا که این رویکرد به دنبال تحلیل لایه‌های پنهان پدیده‌ها در بستر طبیعی‌شان است. این مطالعات با ماهیت چالش‌برانگیز و تأمل‌محور خود، محرک بحث و تبادل نظر میان مخاطبان خواهند بود. در واقع، مقصود اصلی این مسیر نه اثبات یک دیدگاه خاص، بلکه به چالش کشیدن نظریات موجود و واکاوی عمیق‌تر آن‌هاست (Dowd & Davidhizar, 1999).

در همین راستا، مطالعات موردی دانشجویان را با چالش‌هایی روبه‌رو می‌کنند که فاقد راه‌حل‌های روشن یا قطعی هستند؛ با این حال، هدف این رویکرد القای حس بن‌بست یا ناتوانی در تصمیم‌گیری نیست، بلکه از طریق واکاوی این موارد، دانشجویان به درک عمیقی از چرایی و چگونگی روند

رویدادها دست می‌یابند. در این فرایند، خواننده در جایگاه تصمیم‌گیرنده قرار می‌گیرد؛ همان گونه که در وبسایت مکتب مدیریت اسلون مؤسسه فناوری ماساچوست^۱ آمده است: «چه مطالعات موردی مبتنی بر تصمیم‌گیری باشند و چه جنبه نمایشی داشته باشند، به دانشجویان این فرصت را می‌دهند که خود را در جایگاه شخصیت اصلی قرار دهند».

نکته کلیدی دیگر در این حوزه، بهره‌گیری از روش‌شناسی‌ها به عنوان ابزاری برای تبیین رویکرد حل یک پرسش پژوهشی است؛ هرچند این مطالعات لزوماً جزئیات کافی برای بازآفرینی دقیق آن روش را ارائه نمی‌دهند. این ویژگی در حقیقت نتیجه تلاش برای ایجاد توازن میان ارائه جزئیات موردی و حفظ قابلیت تعمیم‌پذیری است.

مطالعات موردی، مانند هر ابزار آموزشی دیگری، دارای محدودیت‌های خاص خود هستند. یکی از چالش‌های بنیادین در این حوزه، ایجاد توازن میان ارائه جزئیات یک مورد خاص و حفظ قابلیت تعمیم‌پذیری آن است؛ به گونه‌ای که خواننده یک رویداد منفرد را با یک حقیقت کلی و جهانی اشتباه نگیرد (Corcoran & Wals, 2004) با این حال، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مطالعات موردی بیش از آنچه معمولاً تصور می‌شود، ظرفیت تعمیم‌دهی دارند (Tsang, 2014). نقد دیگری که در سطح نهادی نسبت به مطالعات موردی محیط‌زیستی مطرح می‌شود، احتمال عدم همسویی آن‌ها با اهداف کلان پایداری در برخی مؤسسات است (Corcoran & Wals, 2004).

افزون بر این، مطالعات موردی هرچند از روش‌شناسی‌ها به عنوان ابزاری برای تبیین رویکرد حل یک پرسش پژوهشی بهره می‌گیرند، اما لزوماً جزئیات کافی برای بازآفرینی دقیق آن روش را ارائه نمی‌دهند. این موضوع، نتیجه مستقیم تلاش برای حفظ تعادل میان جزئیات موردی و رویکرد کلی پژوهش است. اگرچه این ابزار با حوزه‌های متعددی گره خورده است، اما بدون تردید شناخته شده ترین کاربرد آن در جامعه کسب و کار است. امروزه مطالعات موردی متعددی از طریق برنامه‌های مرتبط با پایداری یا محیط‌زیست در دانشکده‌های معتبری نظیر دانشکده کسب و کار استرن دانشگاه نیویارک^۲، دانشکده کسب و کار کلمبیا و دانشکده کسب و کار هاروارد در دسترس پژوهشگران قرار دارند. برای مثال، دانشکده کسب و کار هاروارد مجموعه‌ای از ماژول‌های مطالعات موردی را منتشر کرده است که موضوعاتی مانند امور مالی، بازاریابی، زنجیره‌های تأمین و گذار به اقتصاد چرخشی را پوشش می‌دهند. این مطالعات در حوزه کسب و کار سهم مهم و انتقادی دارند، زیرا این حوزه از طریق سبزشازی زنجیره‌های تأمین، تحلیل چرخه عمر و دیگر راه‌حل‌های برد - برد، به تحقق پایداری کمک می‌کند.

1. MIT Sloan School of Management

2. NYU Stern

با این حال، باید به این نکته توجه داشت که در دنیای کسب و کار، هدف محوری اغلب بر پرورش رهبری و مدیریتی تمرکز دارد که به طور معمول با رویکردهای سودمحور پیوند خورده است (Corcoran et al., 2004). این دیدگاه نشان‌دهنده اولویت‌بندی استراتژی‌های اقتصادی در ساختارهای سازمانی مدرن است (Reinhart & Grubert, 2022).

تفکر انتقادی درباره حذف کاربن دای اکساید مبتنی بر جنگل

مقاله برنده جایزه سال ۲۰۲۳ در مجله «مطالعات موردی در محیط‌زیست»^۱ با عنوان «برای جبران انتشار گازهای گلخانه‌ای یک نیروگاه زغال‌سنگ، چه مقدار زمین جنگلی جدید لازم است؟» یک مطالعه موردی مهندسی از نیروگاه شرر در جورجیا^۲ به قلم کاترینا راینهارت و امیلی گروبرت منتشر شده است (Reinhart & Grubert, 2022).

در این بخش، به بررسی زمینه گسترده‌تر این مطالعه موردی، دلایل اثربخشی آن، درس‌هایی که می‌توان درباره ارزش این نوع مطالعات موردی آموخت، و پیامدهای آن برای محیط زیست و جامعه خواهیم پرداخت. به طور گسترده توافق وجود دارد که برای مقابله با گرمایش جهانی، باید انتشار گاز کاربن دای اکساید کاهش یابد و هم‌زمان کاربن دای اکساید از جو حذف شود. بنابراین، حذف کاربن دای اکساید^۳ (CDR) مجموعه‌ای از روش‌ها برای خارج کردن کاربن دای اکساید از جو و ذخیره آن در اقیانوس‌ها، ایکوسیستم‌های خشکی یا سنگ‌هاست.

شناخته‌شده‌ترین رویکرد در حذف دی‌اکسید کاربن، روش‌های مبتنی بر جنگل است؛ هرچند راهکارهای دیگری مانند هوازدهی تقویت‌شده زمین^۴ (ERW)، استفاده از میکروجلبک‌ها، بیوچار^۵ (زغال زیستی) و سایر فناوری‌های نوظهور نیز وجود دارند. اقدامات مبتنی بر جنگل می‌تواند در قالب جنگل‌کاری (کاشت درخت در نواحی فاقد پوشش جنگلی سابق^۶)، احیای جنگل^۷، بازکاشت درخت در مناطق جنگل‌زدایی شده و همچنین بهبود مدیریت پایدار جنگل‌ها صورت گیرد.

شایان ذکر است که حفاظت از جنگل‌های موجود، از نظر زیست‌محیطی و پایداری، بسیار کارآمدتر و سودمندتر از احیای مناطق تخریب‌شده است.

در نگاه نخست، چه کسی با کاشت درخت مخالفت می‌کند؟ درختان افزون بر جذب دی‌اکسید کاربن از جو، تولید اکسیژن و ایجاد سایه، دارای سیستم‌های خودنگهدار داخلی هستند، هزینه نسبتاً پایینی

¹. Case Studies in the Environment

². How Much New Forest Land Would it Take to Offset a Coal Plant's Greenhouse Gas Emissions? An Engineering Case Study of Georgia's Plant Scherer (2022)

³. CDR (Carbon Dioxide Removal)

⁴. Enhanced Rock Weathering - ERW

⁵. Biochar

⁶. Afforestation

⁷. Reforestation

دارند و از نظر فنی فاقد پیچیدگی‌های تکنولوژیک سنگین می‌باشند. از این رو، تعجب‌آور نیست که CDR مبتنی بر جنگل، به عنوان در دسترس‌ترین و ساده‌ترین روش برای جبران انتشار کاربن در سطح جهانی شناخته می‌شود.

حذف کاربن دای اکساید مبتنی بر جنگل توسط هیئت بین‌دولتی تغییرات اقلیمی^۱ (IPCC) ترویج شده است و دولت‌ها در سراسر جهان متعهد شده‌اند که بخشی از ظرفیت جبران کاربن خود را از طریق این راهکار تأمین کنند. ابعاد این تعهدات به قدری گسترده است که دولت‌ها در سطح جهانی، متعهد به اجرای طرح‌های CDR مبتنی بر جنگل در مساحت بالغ بر ۱.۵ میلیارد هکتار زمین شده‌اند (Perkins et al., 2023).

افزون بر آن، حذف کاربن دای اکساید مبتنی بر جنگل می‌تواند تنوع زیستی را حفظ کرده و کیفیت آب را بهبود بخشد. بنابراین، CDR این مزیت را دارد که به طور همزمان به چند هدف محیط زیستی پاسخ دهد و صرف محدود به جذب کاربن دای اکساید نباشد.

برخی استدلال می‌کنند که حذف دی‌اکساید کربن مبتنی بر جنگل، آن‌گونه که وعده داده شده است در کاهش کاربن مؤثر عمل نمی‌کند (Perkins et al., 2023). یکی از چالش‌های اصلی، تفاوت جدی میان نرخ جذب دی‌اکساید کاربن در یک جنگل بالغ نسبت به یک جنگل تازه کاشته شده است؛ ضمن آنکه هیچ تضمینی وجود ندارد که یک جنگل جوان حتماً به مرحله بلوغ برسد. در واقع، مدیریت بلندمدت جنگل‌ها برای تثبیت کاربن، مستلزم سرمایه‌گذاری بسیار بیشتر نسبت به تعهدات مرسوم در طرح‌های احیای کوتاه‌مدت است.

مسئله دیگر این است که با وجود تقاضای سرمایه‌گذاران برای طرح‌های کاهش کاربن، توسعه پوشش جنگلی ممکن است در تمام مناطق از نظر اکوسیستمی رویکرد ایده‌آل نباشد. با این حال، تغییرات اقلیمی خود بزرگ‌ترین عامل عدم قطعیت به شمار می‌رود؛ چرا که با جابه‌جایی تدریجی جوامع جنگلی به سمت عرض‌های جغرافیای شمالی، این پرسش مطرح می‌شود که مناطق تعیین‌شده برای جبران کاربن چگونه باید در طول زمان اصلاح شوند تا اهداف اولیه خود را محقق سازند.

با این حال، رایج‌ترین نقد به جبران کاربن مبتنی بر جنگل، نیازهای زمین آن است. پرکینز و همکاران (۲۰۲۳) محاسبه کردند که اگر تعهدات دولت‌های جهان برای ۱.۵ میلیارد هکتار جبران کاربن تحقق یابد، این تقریباً معادل تمام زمین‌های زراعتی روی کره زمین خواهد بود. آیا این نیازهای مربوط به استفاده از زمین عملی هستند؟ آیا آن‌ها بهترین روش برای کاهش انتشار گازهای گلخانه‌ای به شمار می‌روند؟ چگونه می‌توان این دیدگاه‌های متضاد را با هم تلفیق کرد؟.

^۱. IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change)

از یک سو، پروژه‌های حذف دی‌اکساید کاربن مبتنی بر جنگل به دلیل سادگی، در دسترس بودن و دارا بودن پیامدهای مثبت اکولوژیکی، محبوبیت گسترده‌ای میان دولت‌ها کسب کرده‌اند؛ چرا که این روش‌ها از نظر شهودی بسیار منطقی و کارآمد به نظر می‌رسند. از سوی دیگر، منتقدان نسبت به ابعاد مختلف این پروژه‌ها ابراز نگرانی می‌کنند که در رأس آن‌ها، موضوع چالش تخصیص زمین و محدودیت‌های جغرافیایی قرار دارد. در این میان، پرسش اساسی این است: خوانندگان - که اغلب دانشجو هستند - چگونه می‌توانند در مواجهه با چنین دیدگاه‌های متناقضی به یک نتیجه‌گیری علمی برسند و مسیر منطقی تصمیم‌گیری را در این حوزه بیابند؟

در مقاله «برای جبران انتشار گازهای گلخانه‌ای یک نیروگاه زغال‌سنگ، چه مقدار زمین جنگلی جدید لازم است؟ یک مطالعه موردی مهندسی از نیروگاه شرر در جورجیا^۱»، راینهارت و گروبرت به بررسی الزامات تخصیص زمین برای حذف دی‌اکساید کاربن مبتنی بر جنگل در راستای کاهش انتشار آلاینده‌های شرکتی^۲ پرداخته‌اند (Reinhart & Grubert, 2022). تمرکز این پژوهش بر نیروگاه زغال‌سنگ شرر در ایالت جورجیا است که تا سال ۲۰۱۹ به‌عنوان بزرگ‌ترین نیروگاه زغال‌سنگ در ایالات متحده شناخته می‌شد.

نویسندگان در این مقاله، روش‌شناسی دقیقی برای محاسبه هم‌زمان میزان انتشار گازهای گلخانه‌ای و مساحت زمین مورد نیاز جهت جبران این آلاینده‌گی ارائه کرده‌اند. همچنین، یک نمودار جریان (فلوچارت)^۳ برای دانشجویان طراحی شده است تا بتوانند مطالعات مشابهی را بر اساس آن انجام دهند. علاوه بر این، پژوهش مذکور به عوامل عدم قطعیتی که می‌توانند نتایج متفاوتی ایجاد کنند، از جمله نرخ رشد درختان، شیوه‌های مدیریت جنگل و تحلیل هزینه - فایده سایر کاربری‌های زمین، توجه ویژه‌ای داشته است.

محاسبات این پژوهش نشان داد که برای جبران انتشار گازهای گلخانه‌ای تنها در یک سال فعالیت این نیروگاه، به جنگل‌کاری پایدار در تمامی اراضی غیرجنگلی یا صنعتی آن ایالت نیاز است. نویسندگان به صراحت بیان کردند که جبران سازی^۴ آلاینده‌گی کاربن این نیروگاه در مقیاس محلی عملاً غیرممکن است.

آن‌ها در نتیجه‌گیری خود تأکید کردند که با توجه به محدودیت‌های شدید منابع زمین، فناوری‌های حذف دی‌اکساید کاربن بسیار ارزشمند هستند، اما باید کاربرد آن‌ها به‌گونه‌ای انحصاری به بخش‌هایی که کاهش کاربن در آن‌ها بسیار دشوار است، محدود گردد.

¹. How Much New Forest Land Would it Take to Offset a Coal Plant's Greenhouse Gas Emissions? An Engineering Case Study of Georgia's Plant Scherer (2022)

². Corporate Emissions

³. Flowchart

⁴. Carbon Offsetting

در بخش پایانی، نویسندگان با گسترش دامنه بحث، به ارزیابی مزایا و معایب سایر راهبردهای CDR، از جمله فناوری حذف مستقیم کربن از هوا (DAC¹) پرداخته‌اند. همچنین، این مقاله به ابعاد عدالت محیط‌زیستی در پروژه‌های CDR اشاره کرده و موضوعاتی همچون اولویت‌های رقابتی در کاربری زمین و تحول ارزش‌های بین‌نسلی در حفاظت از منابع طبیعی را مورد واکاوی قرار داده است. پرسش‌های مطرح‌شده در این مطالعه موردی که برای استفاده در فضاهای آموزشی طراحی شده‌اند، دانشجویان را برمی‌انگیزند تا این مدل پژوهشی را در جوامع محلی خود پیاده‌سازی کنند. این رویکرد، بستر مقایسه میان CDR مبتنی بر جنگل و سایر تکنیک‌های حذف کربن را فراهم کرده و از دانشجویان می‌خواهد تفاوت‌های جغرافیایی میان مراکز صنعتی و سایت‌های تثبیت کربن را تحلیل کنند. آنچه این مطالعه را به یک ابزار آموزشی مهم تبدیل می‌کند، پیوند میان تغییر اقلیم و تفکر انتقادی است؛ نخست آنکه این پژوهش پیش‌فرض‌های غالب را به چالش می‌کشد، به‌ویژه این باور عمومی که «کاشت درخت همواره و در هر مقیاسی سودمند است». شایان ذکر است که این چالش‌برانگیزی نه برآمده از یک سوگیری خاص، بلکه حاصل رویکرد بی‌طرفانه بوده است؛ پژوهشگران با همان هدف مشترک حامیان CDR، یعنی جذب حداکثری کربن، وارد این مطالعه شده‌اند تا پتانسیل‌های واقعی و محدودیت‌های فیزیکی این روش را بسنجند.

این پژوهش همچنین پیوندهای متقابل فنی، سیاسی و فضایی را که پروژه‌های حذف کربن در بستر آن‌ها تعریف می‌شوند، شناسایی و تبیین می‌کند. مقاله با هدایت دانشجویان در فرآیند ارزیابی عینی داده‌ها^۲، از القای نتایج از پیش تعیین‌شده پرهیز کرده و در عین حال، مدعی تعمیم‌پذیری جهانی یافته‌های خود نیست. در مقابل، خوانندگان ترغیب می‌شوند تا همین روش‌شناسی را در بافت‌های جغرافیایی متفاوت به کار گیرند؛ چرا که نتایج حاصله، به‌شدت به اقتضات زمانی و مکانی^۳ وابسته است.

افزون بر این، مطالعه حاضر بستر گسترده‌تر عدالت محیط‌زیستی را که محاسبات فنی در آن صورت می‌گیرد، در کانون خود توجه قرار داده و اذعان می‌دارد که حتی در صورت تقلیل چالش‌های فضایی در پروژه‌های CDR، همچنان پرسش‌های بنیادین در خصوص کاربری بهینه زمین و ضرورت مشارکت فراگیر جامعه پابرجا خواهد بود. این رویکرد نشان می‌دهد که راهکارهای اقلیمی، فراتر از معادلات ریاضی، با ساختارهای اجتماعی و حق بر سرزمین گره خورده‌اند.

1. Direct Air Capture - DAC

2. Objective Data Assessment

3. Spatio-temporal Context

شایان یادآور است که پژوهش حاضر شامل یادداشت‌های پداگوژیک^۱ دقیقی است که مدرسان را در ارائه منسجم مطالب یاری می‌دهد. این مطالعه موردی، تجربه‌ای مبتنی بر یادگیری فعال^۲ را به مخاطبان ارائه می‌دهد که توانایی آن‌ها را در مدیریت تصمیم‌گیری‌های پیچیده برای کاهش انتشار کاربن، از طریق تحلیل سیستماتیک، ارتقا می‌بخشد. همان گونه که پیش‌تر مطرح شد، مطالعات موردی این پتانسیل را دارند که بستری برای بازاندیشی در پیش‌فرض‌ها و انگاره‌های ذهنی ما فراهم کنند. بیشتر ما، به عنوان آموزگاران، نظریه‌پردازان و متخصصان، با سوگیری‌های شناختی^۳ مشخصی درباره نحوه چارچوب‌بندی معضلات زیست‌محیطی، نقش فناوری و سیاست، و مدل‌های تغییر اجتماعی وارد فضای آموزشی می‌شویم (Nisbet, 2014). شواهد نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی در مطالعات محیط‌زیستی، تمایل دارند برخی راهبردهای خاص را برای حل چالش‌ها بیش از سایر گزینه‌ها برجسته کنند (Kennedy & Ho, 2015). دانشجویان امروز رشته‌های محیط‌زیستی، تصمیم‌گیرندگان فردا هستند؛ بنابراین نادیده گرفتن مطالعات موردی به‌عنوان ابزاری برای به چالش کشیدن پیش‌فرض‌های فردی، پیامدهای ناگواری در جهان واقعی خواهد داشت. اگر در مسیر دستیابی به اهداف اقلیمی، پیش‌فرض‌های خود را مورد نقد و بازنگری قرار ندهیم، با ریسک‌های بزرگی مواجه خواهیم شد. در ادامه، دو نمونه هشداردهنده در این زمینه بررسی شده‌اند:

۱. گذار به زراعت ۱۰۰٪ ارگانیک در سریلانکا

زراعت ارگانیک به‌طور گسترده به‌عنوان روش زیست‌محور و پایدارتر نسبت به الگوهای رایج شناخته می‌شود (Singh et al., 2019). در حالی که در زراعت متعارف از آفت‌کش‌ها و کودهای کیمیایی استفاده می‌شود، زراعت ارگانیک بر نهاده‌های زیستی مانند کودهای دامی و بقایای گیاهی متکی است و از راهبردهایی نظیر تناوب زراعی و کشت پوششی بهره می‌برد. این شیوه‌ها افزون بر بهبود باروری خاک و ارتقای تنوع زیستی، مانع از آلودگی منابع آب شده و سلامت عمومی را تضمین می‌کنند. در سال ۲۰۲۱، دولت سریلانکا با ممنوعیت ناگهانی واردات و مصرف کودها و آفت‌کش‌های کیمیایی، دستور گذار فوری به زراعت ارگانیک را صادر کرد. این سیاست در ابتدا مورد حمایت گروه‌هایی قرار گرفت که خواهان حذف سوبسیدهای دولتی برای نهاده‌های کیمیایی بودند و امید داشتند این اقدام پیامدهای مثبتی برای محیط‌زیست و سلامت جامعه داشته باشد (Nordhaus, 2022). اما این انتقال فاقد برنامه‌ریزی و فازبندی، پیامدهای ویرانگری برای امنیت غذایی سریلانکا به بار آورد؛ تولید برنج ۳۳٪ کاهش

1. Pedagogical Notes

2. Active Learning

3. Cognitive Biases

یافت و صنعت چای با افت شدید مواجه شد که منجر به بحران اقتصادی و ناآرامی‌های گسترده اجتماعی گردید. در نهایت، دولت ناچار به لغو ممنوعیت شد، اما این بازگشت تنها پس از ورود خسارات جبران‌ناپذیر به بخش کشاورزی صورت گرفت.

۲. تعطیلی نیروگاه هسته‌ای «این‌دین پوینت»

نمونه مشابه دیگر در چالش‌های تصمیم‌گیری محیط‌زیستی، نیروگاه هسته‌ای این‌دین پوینت^۱ است. این نیروگاه مدت‌ها توسط برخی گروه‌های زیست‌محیطی با برچسب‌هایی نظیر «پرخطر» یا مرتبط با تسلیحات هسته‌ای مورد نقد قرار داشت (Greenpeace & EREC, 2007). با این حال، تحلیل‌های علمی نشان می‌دهد که انرژی هسته‌ای یکی از کم‌انتشارترین و ایمن‌ترین منابع انرژی در مقیاس جهانی است (Ritchie, 2024). تعطیلی این نیروگاه نشان داد که چگونه سوگیری‌های شناختی و فشارهای سیاسی می‌توانند منجر به تصمیماتی شوند که در ظاهر محیط‌زیستی هستند، اما در عمل باعث افزایش وابستگی به سوخت‌های فسیلی و بالا رفتن سطح انتشار کاربن در کوتاه‌مدت می‌گردند.

به دنبال فشارهای مستمر گروه‌های فشار زیست‌محیطی از جمله «ریورکیپر»^۲، «کلیرواتر»^۳، سیرا کلاب^۴ و صندوق دفاع از محیط‌زیست^۵، نیروگاه هسته‌ای این‌دین پوینت در منطقه بوکانان نیویورک، در سال ۲۰۲۱ از مدار خارج شد. این نیروگاه که پیش‌تر سهم حیاتی در تأمین امنیت انرژی ایالت داشت، با تعطیلی خود خلأ بزرگی در شبکه ایجاد کرد. علیرغم پیش‌بینی کنشگران مبنی بر جایگزینی این ظرفیت با منابع تجدیدپذیر، انرژی‌های خورشیدی و بادی نتوانستند در کوتاه‌مدت این کسر تراز را جبران کنند. در نتیجه، ایالت برای پایداری شبکه به سوخت‌های فسیلی (گاز طبیعی) روی آورد که منجر به افزایش ناگهانی شدت کاربن^۶ و صعود نرخ انتشار دی‌اکسید کاربن در منطقه شد.

بن فورناس^۷ مدیر وقت دفتر اقلیم و پایداری شهرداری نیویورک، در پژوهش پرکینز و همکاران (Perkins et al., 2023) نقل می‌کند: «از منظر حکمرانی اقلیمی، این اقدام یک عقب‌گرد واقعی بود؛ روایت هشداردهنده که نیویورک را در موقعیت استراتژیک و در عین حال بسیار چالش‌برانگیز قرار داد.»

اگرچه روایت‌های هشداردهنده دقیقاً هم‌تراز با مطالعات موردی آکادمیک نیستند، اما فرصت مشابه برای بررسی پیش‌فرض‌ها در برابر واقعیت‌های عملیاتی فراهم می‌کنند. این نمونه‌ها نشان می‌دهند که

1. Indian Point Energy Center - IPEC

2. Riverkeeper

3. Clearwater

4. Sierra Club

5. EDF (Environmental Defense Fund)

6. Carbon Intensity

7. Ben Furnas (Director of the NYC Mayor's Office of Climate and Sustainability)

چگونه تقدم ایدئولوژی محیط‌زیستی بر تحلیل‌های داده‌محور می‌تواند پیامدهای ناخواسته‌ای به بار آورد. افزون بر این، تداخل این دو حوزه نشان‌دهنده آن است که تحلیل‌های فنی همواره در بستر ساختارهای اجتماعی شکل گرفته و با آن‌ها درهم تنیده‌اند. علم نمی‌تواند از زمینه‌های انسانی که آن را خلق، تفسیر و اعمال می‌کنند، جدا بماند. از آنجا که مطالعات موردی چون چندین دانش مختلف را در کنار هم دارند، اجازه می‌دهند که آمارهای عددی با واقعیت‌های جامعه ترکیب شوند. این کار باعث می‌شود تحلیل‌ها فقط روی کاغذ باقی نمانند و با شرایط واقعی زندگی مردم گره بخورند.

ضرورت تفکر انتقادی در اقدام اقلیمی

تغییر اقلیم پدیده‌ای چندوجهی است که لایه‌های علمی، اقتصادی، سیاسی و اخلاقی را در بر می‌گیرد. در این حوزه، تصمیم‌های محیط‌زیستی به ندرت به یک پاسخ «درست» مطلق ختم می‌شوند؛ بلکه بیشتر وقت‌ها نیازمند ایجاد توازن میان اولویت‌های متضاد هستند. این اولویت‌ها مواردی همچون کاهش کاربن، حفظ تنوع زیستی، امنیت غذایی، عدالت اجتماعی و امکان‌پذیری اجرایی را شامل می‌شوند.

از همین رو، تفکر انتقادی ابزاری کلیدی برای تحلیل و سنجش سیاست‌های محیط‌زیستی است. این شیوه از تفکر، تمرکز را از پایداری به باورهای سلیقه‌ای، به سمت استدلال بر پایه شواهد سوق می‌دهد. تفکر انتقادی به جای آنکه بپرسد «کدام راهکار با ارزش‌های شخصی من همخوانی دارد؟»، این پرسش را مطرح می‌کند که «شواهد علمی نشان می‌دهند کدام راهکار در این شرایط خاص، به نتیجه محیط‌زیستی مطلوب می‌رسد؟». خطر اصلی در تصمیم‌گیری‌های اقلیمی تنها از بی‌اطلاعی ریشه نمی‌گیرد، بلکه از پیش‌فرض‌های نقد نشده ناشی می‌شود؛ چرا که بدون ابزارهای تحلیلی، بحث‌های علمی ممکن است به جای تکیه بر آمارها، به عرصه‌های منازعات اخلاقی یا ایدئولوژیک کشیده شوند.

این موضوع در کشوری مانند افغانستان اهمیت دوچندان دارد؛ چرا که چالش‌های محیط‌زیستی این سرزمین، از جمله کاهش آبی شدید، تخریب گسترده پوشش جنگلی، فرسایش خاک و پیشروی بیابان‌زایی، در بستری از محدودیت‌های اقتصادی و ضعف ساختارهای نهادی ریشه دوانده‌اند. وابستگی بیش از حد معیشت مردم به کشاورزی سنتی، افغانستان را در شمار آسیب‌پذیرترین نقاط جهان در برابر تغییرات اقلیمی قرار داده است. در چنین شرایط دشواری، تصمیم‌گیری‌های محیط‌زیستی نباید بر پایه فرضیات ساده یا باورهای غیرتحلیلی اتخاذ شوند؛ بلکه نیازمند ارزیابی دقیق داده‌ها و بررسی پیوند میان عوامل طبیعی و کنش‌های انسانی هستند. پرورش تفکر انتقادی در

مطالعات محیط‌زیستی کمک می‌کند تا از اتخاذ سیاست‌های شتاب‌زده که پیامدهای ناگواری برای نسل‌های آینده دارد، جلوگیری شود.

بهره‌گیری از مطالعات موردی بهترین روش برای پرورش استدلال منظم است؛ زیرا دانشجویان و پژوهشگران را در جایگاه تصمیم‌گیرندگان قرار می‌دهد. این روش با ارائه اطلاعاتی که گاهی ناقص و به شدت وابسته به شرایط منطقه هستند، بر ضرورت ایجاد توازن میان گزینه‌های مختلف تأکید می‌کند. این رویکرد، بازتابی از حکمرانی واقعی محیط‌زیست است؛ جایی که سیاست‌گزاران، متخصصان و انجمن‌های محلی باید در میان تضاد منافع میان قدرت‌های خرد، مردم و دیگر ذی‌نفعان، پایدارترین مسیر را برگزینند.

این مدل آموزشی برای تحلیل مسائل پیچیده افغانستان بسیار کارآمد است؛ چرا که مدیریت منابع طبیعی در این کشور همواره با کمبود داده‌های آماری و ضعف زیرساخت‌های مدیریتی روبرو بوده است. تجربه نشان می‌دهد که مواجهه مداوم با تحلیل‌های موردی، مهارت تفکر انتقادی را تقویت می‌کند. این مهارت ماهیت تمرینی دارد و تنها با تکرار ساختارمند و دریافت بازخوردهای هدفمند شکوفا می‌شود تا متخصصان آینده بتوانند میان فشارهای اجتماعی و واقعیت‌های علمی، راهکارهای پایدار بیابند.

برای مثال، مطالعه موردی حذف کاربن دای اکساید مبتنی بر جنگل نشان می‌دهد که باور رایج «کاشت درخت همیشه راه‌حل مناسبی است» لزوماً در همه شرایط درست نیست. در بسیاری از مناطق، از جمله بخش‌هایی از افغانستان، محدودیت زمین، نیازهای معیشتی جوامع محلی، کمبود منابع آب و رقابت میان کاربری‌های مختلف زمین می‌تواند اجرای چنین سیاست‌هایی را پیچیده سازد. بنابراین، راهبردهای کاهش انتشار باید از نظر ظرفیت واقعی جذب کاربن دای اکساید، امکان‌پذیری مکانی، هزینه اقتصادی و پیامدهای اجتماعی مورد ارزیابی قرار گیرند. چنین رویکردی همچنین عدم قطعیت‌هایی مانند تغییرات اقلیمی منطقه‌ای، نوسانات رشد پوشش گیاهی، عدالت محیط‌زیستی و پیامدهای بلند مدت برای نسل‌های آینده را در نظر می‌گیرد.

افزون بر این، نمونه‌های هشداردهنده در سیاست‌های محیط‌زیستی جهان نشان می‌دهند که تعهدات هنجاری بدون تحلیل مرحله‌ای و سیستماتیک می‌تواند پیامدهای ناخواسته ایجاد کنند. اقداماتی که با نیت حفاظت از محیط‌زیست اتخاذ می‌شوند، در صورتی که بر پایه ارزیابی جامع داده‌ها و درک دقیق زمینه‌های اجتماعی و اقتصادی نباشند، ممکن است به مشکلات جدیدی در امنیت غذایی، اقتصاد محلی یا دسترسی به انرژی منجر شوند. چنین تجربه‌هایی اهمیت تحلیل انتقادی در طراحی سیاست‌های محیط‌زیستی را برجسته می‌سازند، بخصوص در کشورهایی که با محدودیت منابع و چالش‌های توسعه‌ای روبه‌رو هستند.

از سوی دیگر، تحلیل علمی مسائل اقلیمی باید همواره در چارچوب اجتماعی و نهادی صورت گیرد، زیرا داده‌ها در بستر ارزش‌ها، نهادها و ساختارهای قدرت تولید و تفسیر می‌شوند. حتی راه‌حل‌های فنی نیز بدون در نظر گرفتن بستر انسانی و اجتماعی قابل اجرا نیستند. در افغانستان نیز موفقیت هرگونه سیاست محیط زیستی، از مدیریت منابع آب گرفته تا حفاظت از جنگل‌ها و توسعه انرژی‌های پاک، به میزان سازگاری آن با شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جوامع محلی وابسته است. از این رو، تفکر انتقادی در مطالعات محیط زیستی باید هم تحلیلی و نیز بازنمایشانه باشد و نه تنها داده‌ها، بلکه مفروضات نهادی و ارزشی که در پشت تصمیم‌ها قرار دارند را مورد پرسش قرار دهد.

روش آموزشی مبتنی بر مطالعات موردی و تحلیل داده‌محور پیامدهای مهمی برای آینده سیاست‌های اقلیمی دارد، زیرا دانشجویان امروز محیط‌زیست، تصمیم‌گیرندگان فردای مدیریت منابع طبیعی و سیاست‌گذاری اقلیمی خواهند بود. چنین رویکردی می‌تواند رهبرانی تربیت کند که قادر باشند موازنه‌ها را به طور شفاف ارزیابی کنند، محدودیت‌های تعمیم نتایج را تشخیص دهند، راه‌حل‌ها را با زمینه‌های جغرافیایی و تاریخی تطبیق دهند و عدالت اجتماعی را با امکان‌پذیری فنی تلفیق نمایند. با توجه به افزایش توجه جهانی به مسئله تغییرات اقلیمی و اهمیت مدیریت پایدار منابع طبیعی در کشورهایی مانند افغانستان، ضعف در استدلال تحلیلی و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد می‌تواند پیامدهای عمیق و بلندمدتی برای محیط زیست و توسعه پایدار داشته باشد. از این رو، تقویت تفکر انتقادی در آموزش و پژوهش‌های محیط زیستی نه تنها یک ضرورت علمی، بلکه پیش شرط اساسی برای مدیریت مؤثر چالش‌های اقلیمی و محیط زیستی در افغانستان به شمار می‌آید.

بحث و تحلیل

این مقاله استدلال روشن و به‌هنگام را پیش می‌کشد: دستیابی به پیشرفت اثرگذار در رویارویی با بحران اقلیمی، تنها به نوآوری‌های فنی یا هدف‌گذاری‌های بلندپروازانه وابسته نیست؛ بلکه پیش از هر چیز، مستلزم پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در میان شهروندان، دانشجویان و کنشگران است. تغییر اقلیم به عنوان یکی از پیچیده‌ترین گره‌های دوران معاصر، پدیده‌ای چندوجهی است که لایه‌های علمی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی را در بر می‌گیرد. از این رو، درک درست آن نیازمند توانایی در تحلیل داده‌ها، سنجش منابع اطلاعاتی، شناسایی سوگیری‌های ذهنی و برآورد پیامد تصمیم‌های گوناگون است؛ مجموعه‌ای از توانمندی‌ها که در بستر تفکر انتقادی شکوفا می‌شوند.

ضرورت اتخاذ این رویکرد تحلیل‌محور در افغانستان، به دلیل هم‌افزایی بحران‌های اکولوژیک نمود بیشتری دارد. ارزیابی‌های میدانی نشان می‌دهند که این جغرافیا به گونه هم‌زمان با چالش‌های ساختاری نظیر تنش شدید آبی، کاهش تراکم پوشش جنگلی، فرسایش پدولوژیک (خاک) و بیابان‌زایی شتابان

مواجه است. در واکاوی نظام حکمرانی موجود، فقدان یک نهاد متمرکز مشروع و پاسنگو، ضریب آسیب‌پذیری سیستم‌های اجتماعی-اکولوژیکی^۱ را در برابر تغییرات اقلیمی به حداکثر رسانده است. در چنین شرایطی، سیاست‌گذاری‌های زیست‌محیطی نمی‌توانند بر اساس فرضیات تخمینی یا متغیرهای سیاسی کوتاه‌مدت تدوین شوند. در مقابل، مدیریت پایدار منابع و پیشگیری از تخریب برگشت‌ناپذیر اکوسیستم‌ها، نیازمند مدل‌سازی دقیق داده‌های میدانی و ارزیابی جامع اثرات متقابل اجتماعی-اقتصادی در قبال هرگونه مداخله ساختاری است.

یکی از یافته‌های مهم این مقاله تأکید بر نقش آموزش در شکل‌دهی به این توانایی‌ها است. نظام‌های آموزشی سنتی که بیشتر بر حفظ اطلاعات تمرکز دارند، بیشتر قادر نیستند دانشجویان را برای مقابله با مسائل پیچیده و مبهمی مانند تغییرات اقلیمی آماده سازند. این مسئله در افغانستان نیز قابل مشاهده است، جایی که نظام آموزشی در بسیاری از موارد کمتر بر مهارت‌های تحلیلی و تفکر انتقادی تأکید دارد. در مقابل، رویکردهای آموزشی مبتنی بر مشارکت فعال دانشجویان، به خصوص بهره‌وری از مطالعات موردی، می‌توانند محیطی را فراهم کنند که در آن یادگیرندگان با مسائل واقعی روبه‌رو شده و از طریق تحلیل شواهد، مقایسه دیدگاه‌های مختلف و ارزیابی پیامدهای سیاست‌ها، مهارت‌های تحلیلی خود را تقویت کنند. چنین رویکردی می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا چالش‌های واقعی محیط‌زیستی کشور خود را بهتر درک کرده و برای یافتن راهکارهای عملی آماده شوند.

مطالعات موردی در آموزش علوم محیط‌زیست این امکان را فراهم می‌کنند که دانشجویان با مثال‌های واقعی از چالش‌های اقلیمی آشنا شوند؛ برای مثال بررسی سیاست‌های مدیریت منابع آب، مناقشات مربوط به استفاده از منابع طبیعی، یا تصمیم‌گیری‌های مرتبط با توسعه پایدار. در افغانستان نیز موضوعاتی مانند مدیریت حوضه‌های آبریز، حفاظت از جنگل‌های محدود کشور، مقابله با فرسایش خاک و مدیریت پایدار زمین‌های زراعتی می‌توانند به‌عنوان مطالعات موردی مورد بررسی قرار گیرند. این رویکرد آموزشی باعث می‌شود یادگیرندگان نه تنها مفاهیم علمی را درک کنند، بلکه پیامدهای اجتماعی و اقتصادی تصمیمات محیط‌زیستی را نیز تحلیل نمایند. چنین فرآیندی به توسعه توانایی‌هایی مانند استدلال مبتنی بر شواهد، ارزیابی انتقادی اطلاعات و اتخاذ تصمیمات آگاهانه کمک می‌کند.

از سوی دیگر، گسترش اطلاعات نادرست یا تفسیرهای ایدئولوژیک درباره تغییرات اقلیمی، اهمیت تفکر انتقادی را بیش از پیش برجسته می‌سازد. در بسیاری از جوامع، از جمله افغانستان، بحث‌های مربوط به مسائل محیط‌زیستی گاهی تحت تأثیر برداشت‌های غیرعلمی، کمبود دسترسی به اطلاعات

^۱. Socio-Ecological Systems

معتبر یا تفسیرهای نادرست از داده‌های علمی قرار می‌گیرد. در چنین شرایطی، افرادی که مهارت‌های تفکر انتقادی را کسب کرده‌اند بهتر می‌توانند اعتبار منابع اطلاعاتی را ارزیابی کرده و میان شواهد علمی معتبر و ادعاهای غیرمستند تمایز قائل شوند. این توانایی نه تنها برای دانشجویان علوم محیط‌زیست، بلکه برای شهروندان عادی نیز اهمیت دارد، زیرا مشارکت آگاهانه مردم در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با منابع طبیعی می‌تواند به مدیریت پایدارتر محیط‌زیست کمک کند. افزون بر این، پرورش تفکر انتقادی می‌تواند به بهبود کیفیت سیاست‌گذاری‌های اقلیمی نیز کمک کند. سیاست‌های مؤثر در حوزه تغییرات اقلیمی نیازمند تحلیل دقیق داده‌های علمی، ارزیابی گزینه‌های مختلف و در نظر گرفتن پیامدهای بلندمدت تصمیمات هستند. در افغانستان، که مدیریت منابع طبیعی با محدودیت‌های اقتصادی، نهادی و فنی مواجه است، اتخاذ سیاست‌های مبتنی بر تحلیل علمی و شواهد معتبر اهمیت خاصی دارد. آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی می‌تواند نسل جدیدی از متخصصان، محققان و سیاست‌گذاران را تربیت کند که قادر باشند با دید جامع و مبتنی بر شواهد به مسائل محیط‌زیستی بنگرند و راهکارهای پایدار ارائه دهند.

در نهایت، این مقاله نشان می‌دهد که آموزش محیط‌زیست پایدار تنها انتقال دانش علمی نیست، بلکه فرآیندی برای توانمندسازی یادگیرندگان در تحلیل مسائل پیچیده جهانی است. پیوند دادن آموزش با چالش‌های واقعی تغییرات اقلیمی می‌تواند دانشجویان را به شهروندان آگاه و مسئول تبدیل کند که نه تنها از ابعاد علمی این پدیده آگاه هستند، بلکه قادرند در بحث‌ها و تصمیم‌گیری‌های مرتبط با آینده اقلیم نقش فعال و آگاهانه ایفا کنند. در افغانستان نیز تقویت چنین رویکردی در نظام آموزشی می‌تواند به شکل‌گیری نسلی از متخصصان و رهبران محیط‌زیستی کمک کند که توانایی تحلیل مشکلات پیچیده محیط‌زیستی کشور را داشته و در جهت مدیریت پایدار منابع طبیعی و مقابله مؤثر با تغییرات اقلیمی گام بردارند. از این منظر، تقویت تفکر انتقادی از طریق روش‌هایی مانند مطالعات موردی می‌تواند یکی از ابزارهای کلیدی در پیشبرد اقدامات مؤثر برای مقابله با چالش‌های محیط‌زیستی و اقلیمی در افغانستان و در سطح جهانی باشد.

نتیجه‌گیری

بزرگ‌ترین مانع در مسیر دستیابی به پایداری زیست‌محیطی، فراتر از کمبود فناوری، ناتوانی در شناسایی راهکارهایی است که در بند پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های ذهنی ما گرفتار شده‌اند. تصمیم‌های ما بیش از آنکه تابع واقعیت‌های موجود باشند، در بند چارچوب‌های محدود فکری گرفتارند. مطالعات موردی ثابت کرده‌اند که توانایی ایجاد نوعی خوداندیشی را دارند که برای تحلیل مسائل فوری امروز

حیاتی است. این روش با رویکرد میان‌رشته‌ای، دانش علمی را با لایه‌های اجتماعی و بنیان‌های اخلاقی پیوند می‌زند تا زمینه برای پرسش‌گری عمیق فراهم شود.

این موضوع برای افغانستان اهمیت حیاتی دارد؛ سرزمینی که با بحران‌های درهم‌تنیده‌ای چون کاهش شدید آبی، نابودی جنگل‌ها و فرسایش خاک دست و پنجه نرم می‌کند. در کشوری که با خلاء قدرت مسئول و مشروع روبرو است، مدیریت این مسائل نباید بر پایه فرضیات ساده یا شعارهای کلی باشد. تفکر انتقادی در این بستر، به معنای پابندی به عدالت محیط‌زیستی است؛ یعنی در نظر گرفتن حق نسل‌های آینده و جوامع محلی محروم در برابر سودجویی‌های کوتاه‌مدت. از منظر فلسفی، این رویکرد به معنای گذر از نگاه «ابزاری» به طبیعت و پذیرش مسئولیت پاسداری از زیست‌بوم است.

با توجه به ماهیت اضطراری تغییرات اقلیمی، ضرورت پرورش نسلی از متفکران انتقادی بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود. توسعه پایدار در افغانستان تنها زمانی محقق می‌شود که متخصصان از سطح دانش فنی فراتر رفته و به تعهد اخلاقی خود در قبال سرزمین پایبند باشند. این رهبران آینده باید بتوانند میان اهداف محیط‌زیستی، نیازهای حاد اقتصادی و عدالت اجتماعی تعادل پویا برقرار کنند. مطالعات موردی ابزاری برای پرورش چنین رهبرانی است؛ کسانی که با شناخت سوگیری‌های درونی، سیاست‌هایی طراحی می‌کنند که افزون بر اعتبار علمی، با ساختار فرهنگی و اجتماعی جوامع محلی نیز سازگار باشد.

در نهایت، پیروزی در برابر بحران‌های اقلیمی مستلزم ارزیابی وضع موجود بر پایه واقع‌گرایی انتقادی و شفافیت آماری است. به کارگیری گسترده‌ترین ابزارهای تحلیلی به ما نشان می‌دهد که در شرایط پیچیده، کدام شیوه‌ها بیشترین اثرگذاری را خواهند داشت. بهره‌گیری از این رویکرد در افغانستان، به شناسایی راهکارهای عملی و تقویت ظرفیت علمی برای حفاظت از منابع طبیعی کمک خواهد کرد. این مسیر، تنها راه نجات در دنیایی است که در آن، دانش بدون اخلاق و تفکر بدون نقد، دیگر کارساز نیست.

منابع

Ignatavicius, D. D. (2001). 6 critical thinking skills for at-the bedside success Key ways to practice, nurture, and reinforce staff members' cognitive skills. *Nursing Management*, 32(1), 37-39.

Jones, P. C., & Merritt, J. Q. (1999). Critical thinking and interdisciplinarity in environmental higher education: The case for epistemological and values awareness. *Journal of Geography in Higher Education*, 23(3), 349-357.

- Kahsar, R., Maesano, C., Pike, D., & Wood, I. (2023, November 27). From trees to tech and beyond: Carbon dioxide removal (CDR) in all its variations. Rock Mountain Institute. <https://rmi.org/from-trees-to-tech-and-beyond-carbon-dioxide-removal-cdr-in-all-its-variations/>
- Kennedy, E. B., & Ho, J. (2015). Discursive diversity in introductory environmental studies. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 5, 200–206.
- Kings College London. (2023, December 19). *World can't rely on tree planting to limit climate change, says report*. Phys.org. <https://phys.org/news/2023-12-world-tree-limit-climate.html>
- Kunselman, J. C., & Johnson, K. A. (2004). Using the case method to facilitate learning. *College Teaching*, 52(3), 87–92.
- MIT Sloan School of Business. (n.d.). *Case studies: Teaching resources library*. Retrieved April 1, 2024, from <https://www.stern.nyu.edu/experience-stern/about/departments-centers-initiatives/centers-of-research/center-sustainable-business/research/publications-resources/case-studies>
- Nisbet, M. C. (2014). Disruptive ideas: Public intellectuals and their arguments for action on climate change. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 5(6), 809–823.
- Ted Nordhaus, T., & Saloni Shah, S. (2022, March 5). In *Sri Lanka, organic farming went catastrophically wrong*. Foreign Policy. <https://foreignpolicy.com/2022/03/05/sri-lanka-organic-farming-crisis/>
- Perkins, O., Alexander, P., Arneth, A., Brown, C., Millington, J. D., & Rounsevell, M. (2023). Toward quantification of the feasible potential of land-based carbon dioxide removal. *One Earth*, 6(12), 1638–1651.
- Popil, I. (2011). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse Education Today*, 31(2), 204–207.
- Porzecanski, A. L., Bravo, A., Groom, M. J., Dávalos, L. M., Bynum, N., Abraham, B. J., ... & Sterling, E. J. (2021). Using case studies to improve the critical thinking skills of undergraduate conservation biology students. *Case Studies in the Environment*, 5(1), 1536396.
- Reinhart, K., & Grubert, E. (2022). How much new forest land would it take to offset a coal plant's greenhouse gas emissions? An engineering case study of Georgia's Plant Scherer. *Case Studies in the Environment*, 6(1), 1552208.
- Rhodes, T. (Ed.). (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics* (p. 51). Association of American Colleges and Universities.
- Ritchie, H. (2024). *Not the end of the world: How we can be the first generation to build a sustainable planet*. Hachette UK.
- Tsang, E. W. (2014). Generalizing from research findings: The merits of case studies. *International Journal of Management Reviews*, 16(4), 369–383.
- United States Department of Agriculture. (n.d.). *Organic agriculture*. Retrieved April 2, 2024, from <https://www.nifa.usda.gov/topics/organic-agriculture>
- van Peborgh, J. (2021). *CDR deep dives: Forest-based solutions*. Medium. <https://jvanpeborgh.medium.com/cdr-deep-dives-forest-based-soluti>

حکمرانه الگوریتم و مواجهه انتقادی در پلتفرم‌های دیجیتال

عبدالصیر مصباح^۱

چکیده

در عصر حکمرانی الگوریتم‌ها، جریان محتوا در شبکه‌های اجتماعی بر اساس مجموعه‌ای پیچیده از قوانین و سیگنال‌ها رتبه‌بندی، هدایت و فیلتر می‌شود. توسعه فرآیندهای نظام‌نیافته و بدون نظارت این فناوری‌ها، نگرانی‌های عمیقی را درباره بهزیستی فردی و جمعی برانگیخته و این پرسش کلیدی را پیش روی ما قرار داده است که نفوذ فراگیر آن‌ها، چه پیامدهای سیاسی و اجتماعی‌ای برای جامعه انسانی به همراه دارد؟ در واقع، این فناوری‌ها در فضای دیجیتال نقش پررنگی در شکل‌دهی به تجربه‌ها، رفتارها، علایق و تعاملات کاربران ایفا می‌کنند و در بلندمدت، پیامدهای شناختی مهمی در زندگی انسان‌ها بر جای می‌گذارند؛ به‌ویژه از این منظر که کاربران بیشتر با دیدگاه‌ها، پست‌ها و

^۱. استاد روزنامه‌نگاری و مدیر مسئول رسانه پل سرخ

محتوایی مواجه می‌شوند که آگاهانه یا ناخودآگاه با باورها و گرایش‌های آنان همسو است. دریافت مداوم پیام‌های همسو، به شکل‌گیری قطبی‌سازی اجتماعی، جناحی و ایدئولوژیک دامن می‌زند و در نهایت می‌تواند به بازتولید بی‌عدالتی در فضای مجازی بینجامد. در این میان، تفکر انتقادی به‌عنوان مهارت شناختی و ابزاری تحلیلی برای ارزیابی اطلاعات دریافتی و شناسایی سوگیری‌ها در خوانش پیام‌ها اهمیت می‌یابد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه «گریز از چنگال الگوریتم‌ها» در جهان امروز دشوار است، اما امکان مقاومت و انتخاب آگاهانه در برابر آن‌ها وجود دارد؛ مقاومتی که محور اصلی آن را «تفکر انتقادی» تشکیل می‌دهد. این رابطه بر سه محور اساسی استوار است: «مقاومت در برابر سوگیری اطلاعاتی»، «ارزیابی داده‌های دریافتی» و «ایجاد بستری برای گذار از مصرف توده‌وار به استفاده آگاهانه» که همگی ابعاد مختلف این کنشگری را تبیین می‌کنند.

بر اساس نتایج تحقیق، اگرچه الگوریتم‌ها از طریق سازوکارهای خودکار می‌کوشند کاربران را در مسیر تعاملات هدف‌گذاری‌شده هدایت کرده و محتوا را بر پایه ترجیحات آنان برجسته‌سازی کنند، تفکر انتقادی اما در نقطه مقابل این فرآیند قرار می‌گیرد. کاربری که با نگاهی سنجش‌اگرانه محتوای شبکه‌های اجتماعی را رصد می‌کند، بی‌درنگ تحت تأثیر پیام‌ها قرار نمی‌گیرد؛ بلکه با ارزیابی منابع، تشخیص بار معنایی واژگان و شناسایی چارچوب‌بندی‌های مسلط در فضای مجازی، به خوانش فعالانه محتوا می‌پردازد. چنین کاربری، بدون آنکه تحت تأثیر کلیشه‌های قومی، مذهبی یا جنسیتی قرار گیرد، اطلاعات را از منابع گوناگون گردآوری کرده و آن‌ها را به‌صورت انتقادی به کار می‌بندد.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، حکمرانی الگوریتمی، خوانش محتوا، سوگیری اطلاعاتی، شبکه‌های اجتماعی، قطبی‌سازی اجتماعی، مصرف دیجیتال

مقدمه

شبکه‌های اجتماعی اکنون بخش جدایی‌ناپذیر زندگی روزمره ما شده‌اند. میلیاردها نفر روزانه با یکدیگر از طریق پلتفرم‌های دیجیتال از قبیل فیسبوک، انستاگرام، ایکس، تیک‌تاک و... ارتباط برقرار می‌کنند و در این بسترها دیدگاه‌های شان را شریک می‌کنند و یا هم نظرها، کامنت‌ها و واکنش‌های دیگران را به‌خوانش می‌گیرند. در عین حال، پلتفرم‌ها برای این‌که درگیری و مشارکت کاربران همواره فعال باشد، محتوا را جذاب‌تر، دیدنی‌تر و مرتبط می‌سازند. بدون شک پلتفرم‌ها برای رسیدن به این هدف، به ابزارهایی نیاز دارند که آن را محقق سازند. این لوازم «الگوریتم‌های رسانه‌های اجتماعی» هستند. درواقع، «آن‌ها تعیین می‌کنند چه محتوایی در فیدهای ما نمایش داده شود و اطمینان حاصل

می‌کنند که هر کاربر تجربه‌ای شخصی‌سازی شده دریافت کند. این به این معناست که هیچ دو نفری دقیقاً محتوای یکسانی را نمی‌بینند، حتی اگر همان حساب‌ها را دنبال کنند» (Koschke, 2025).

الگوریتم‌ها می‌توانند توسط برنامه‌نویسانی نوشته شوند که از یادگیری ماشین استفاده می‌کنند. «یادگیری ماشین» به این معناست که الگوریتم‌ها «یاد می‌گیرند» چگونه وظایف را در سطوح مختلفی از نظارت انسانی انجام دهند. الگوریتم‌ها وظایف متعددی را مدیریت می‌کنند که انجام آن‌ها برای انسان‌ها خسته‌کننده است؛ مانند مدیریت جریان محتوا از طریق پیشنهادهای فعال و همچنین محدودسازی‌های منفی مانند شدوب^۱، و میانجی‌گری تعامل با اطلاعات از طریق لایک‌ها و کامنت‌ها برای بهبود قابلیت دیده‌شدن محتوا. افزون بر این، الگوریتم‌ها اطلاعات را به گونه‌ای رتبه‌بندی و فیلتر می‌کنند که برای تولیدکنندگان محتوا، انگیزه‌ها و شرایطی شبیه به بازار ایجاد می‌کند (Golino, 2021).

پلتفرم‌های دیجیتال در ابتدا ضعیف و دست‌وپاگیر پدیدار شدند. دولت‌ها می‌توانستند با اعمال مرزهای سرزمینی و چارچوب‌های نظارتی سنتی، فعالیت آن‌ها را محدود یا مهار کنند، اما چنین نکردند. این پلتفرم‌ها به تدریج به بازیگران مسلطی تبدیل شدند که بسیاری از جنبه‌های جهان را بهبود بخشیدند، اما همزمان از طریق گردآوری فراگیر داده‌ها و تصمیم‌گیری‌های خودکار، آسیب‌های جدی نیز ایجاد کردند (Werbach, 2018).

گسترش سریع و تا حد زیادی بدون نظارت الگوریتم‌ها، نگرانی‌هایی را درباره نقش آن‌ها در بهزیستی، هم در سطح فردی و هم در سطح جمعی، برانگیخته است (Metzler & Garcia, 2024). از همین رو، این پرسش که نفوذ فراگیر الگوریتم‌ها در جامعه انسانی چه پیامدهای سیاسی و اجتماعی‌ای به همراه دارد، به یکی از مسائل بنیادین عصر حاضر تبدیل شده است (Musiani, 2013). ما در جهانی زندگی می‌کنیم که روزبه‌روز بیشتر «الگوریتمی» می‌شود (Musiani, 2013: 5)؛ وضعیتی که خود نگرانی‌هایی را درباره چگونگی دریافت، ادراک و خوانش محتوا در شبکه‌های اجتماعی ایجاد کرده است. بسیاری از کاربران عادی، بیشتر از عمق حساسیت و میزان تأثیرگذاری دریافت الگوریتمی داده‌ها و محتواها آگاهی کافی ندارند.

از سوی دیگر، با گسترش این فناوری‌ها، به‌ویژه در فضای دیجیتال، الگوریتم‌ها نقش چشمگیری در شکل‌دهی به تجربه‌ها، رفتارها، علاقه‌ها و کنش‌های کاربران ایفا می‌کنند و در بلندمدت، پیامدهای شناختی مهمی در زندگی آنان بر جای می‌گذارند. از این دیدگاه، کاربران بیشتر با دیدگاه‌ها، پست‌ها و محتواهایی روبه‌رو می‌شوند که آگاهانه یا ناآگاهانه با باورها و گرایش‌هایشان همسو است. دریافت پیاپی پیام‌های تأییدکننده، به شکل‌گیری قطبی‌سازی اجتماعی، جناحی و ایدئولوژیک دامن می‌زند؛ روندی که در نهایت می‌تواند به گسترش بی‌عدالتی در فضای مجازی بینجامد.

¹. shadow ban

در چنین وضعیتی، نیاز به تفکر انتقادی در خوانش پیام‌هایی که زیر تأثیر الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی به کاربران عرضه می‌شوند، بیش از پیش آشکار می‌شود. در روزگار حکمرانی الگوریتم‌ها، که با تولید و بازتولید پیوسته انبوهی از داده‌ها و اطلاعات گزینش شده همراه است، تفکر انتقادی به‌منزله یک توانش و ابزار شناختی برای سنجش داده‌های دریافتی و بازشناسی سوگیری‌ها، جایگاهی بنیادین پیدا می‌کند.

بر همین پایه، مسئله اصلی این پژوهش بررسی اهمیت و ضرورت رویارویی سنجش‌گرانه با انبوه اطلاعات در فضای دیجیتال است؛ فضایی که در آن الگوریتم‌ها با جهت‌دهی به جریان اطلاعات، زمینه پدید آمدن سوگیری در میان کاربران را فراهم می‌کنند و به شکل‌گیری گونه‌های تازه‌ای از قطب‌بندی اجتماعی دامن می‌زنند.

اهداف تحقیق

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی جایگاه و اهمیت تفکر انتقادی در روزگار حکمرانی الگوریتم‌ها، به‌ویژه الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی، در میان کاربران و در چارچوب نظریه عدالت ارتباطی، حکمرانی دیجیتال و سواد رسانه‌ای است. افزون بر این، پژوهش حاضر می‌کوشد تبیین جامع، روشمند و دانشگاهی از مفهوم «حکمرانی الگوریتمی» و پیوند آن با «تفکر انتقادی» ارائه دهد؛ موضوعی که در ادبیات پژوهشی فارسی کمتر به آن پرداخته شده است و همچنان به واکاوی و ژرف‌نگری نظری نیاز دارد. پژوهش حاضر می‌کوشد با اتکا به رویکرد روشمند، مفهوم «حکمرانی الگوریتمی» و پیوند آن با «تفکر انتقادی» را واکاوی کند؛ موضوعی که در ادبیات پژوهشی فارسی کمتر به آن پرداخته شده است و همچنان به ژرف‌نگری نظری نیاز دارد.

پرسش‌های پژوهش

تفکر انتقادی در عصر حکمرانی الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی برای کاربران از چه اهمیتی برخوردار است و چه رابطه‌ای میان شبکه‌های اجتماعی، الگوریتم‌ها و تفکر انتقادی وجود دارد؟
۲. چگونه می‌توان در برابر سوگیری‌های الگوریتمی در فضای مجازی مقاومت کرد؟

ادبیات تحقیق

چیستی الگوریتم‌ها

الگوریتم، مجموعه‌ای از دستورالعمل‌های گام‌به‌گام برای حل یک مسئله یا انجام یک کار است؛ مفهومی که می‌توان آن را به یک دستور بخت ساده تشبیه کرد. در محاسبات رایانه‌ای، الگوریتم‌ها به

رایانه می‌گویند چگونه ورودی‌هایی مانند داده‌ها را پردازش کند تا در نهایت خروجی‌هایی همچون تصمیم، پیش‌بینی یا فهرستی مرتب‌شده تولید شود. برخی الگوریتم‌ها ساده و ایستا هستند، در حالی که برخی دیگر توانایی یادگیری الگوها از داده‌ها را دارند؛ همان‌گونه که در یادگیری ماشین دیده می‌شود (Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence, n.d).

الگوریتم‌ها می‌توانند به صورت همکارانه نیز عمل کنند. در «فیلترینگ مشارکتی»^۱، کاربران با دیگر کاربرانی هم‌سنخ‌سازی می‌شوند که به نظر می‌رسد سلیقه‌ها و علاقه‌های مشابهی دارند؛ در نتیجه، هر فرد به سوی پست‌ها یا ویدئوهایی هدایت می‌شود که احتمال می‌رود برای او جذاب باشد، زیرا کاربران با الگوهای رفتاری مشابه پیش‌تر به آن منابع توجه نشان داده‌اند. همچنین، الگوریتم‌ها می‌توانند «زمینه‌محور»^۲ باشند؛ بدین معنا که داده‌های زمینه‌ای همچون موقعیت جغرافیایی کاربر را شناسایی کرده و آن را در محاسبات خود لحاظ می‌کنند (Golino, 2021).

در پرتو گسترش و قدرت‌گیری روزافزون الگوریتم‌ها، می‌توان گفت بخشی از تصمیم‌هایی که بر زندگی انسان اثر می‌گذارند، نه به گونه مستقیم توسط انسان‌ها، بلکه از طریق مدل‌های محاسباتی و ریاضی اتخاذ می‌شوند. در سطح نظری، انتظار می‌رود چنین روندی به افزایش عدالت منجر شود؛ زیرا افراد بر اساس قواعدی یکسان ارزیابی می‌شوند و امکان تبعیض کاهش می‌یابد، اما در عمل نتیجه معکوس است. مدل‌هایی که امروزه به کار گرفته می‌شوند بیشتر غیرشفاف، فاقد نظارت مؤثر و در بسیاری موارد غیرقابل اعتراض‌اند، حتی زمانی که خطا دارند (O'Neil, 2016).

تارلتون گیلسپی^۳، پژوهشگر حوزه ارتباطات، شش بُعد از دلالت‌های سیاسی الگوریتم‌ها را که واجد اهمیت عمومی هستند برجسته می‌کند و نشان می‌دهد که این سازوکارها تنها ابزارهای فنی نیستند، بلکه در شکل‌دهی به نظم اجتماعی و سیاسی نقش دارند.

از سوی دیگر، بررسی پلتفرم‌های کنونی در رسانه‌های دیجیتال نشان می‌دهد معیارهای مبتنی بر «میزان درگیری و تعامل»^۴ که بیشتر برای افزایش سرگرمی و جذب حداکثری مخاطب بهینه‌سازی شده‌اند، به هیچ وجه به تقویت گفتگوهای عقلانی و سنجش‌گرانه منجر نمی‌شوند (Metzler & Garcia, 2024). این ناکارآمدی ساختاری، ریشه در کارکرد الگوریتم‌هایی دارد که از طریق شش سازوکار کلیدی، جریان شناخت و ارتباطات کاربران را بازتولید و هدایت می‌کنند (Gillespie, 2013, as cited in Musiani, 2013).

1. Collaborative filtering
2. Context-aware
3. Tarleton Gillespie
4. engagement

الگوهای شمول: انتخاب‌های ساختاری در شکل‌گیری یک شاخص؛ شامل اینکه چه داده‌هایی گنجانده یا حذف شوند و چگونه برای پردازش الگوریتمی آماده‌سازی گردند؛

چرخه‌های پیش‌بینی: پیامدهای حاصل از تلاش طراحان برای گردآوری اطلاعات کاربران و پیش‌بینی رفتارهای آتی آنان که به بازمهندسی تدریجی علائق و سوگیری‌های مخاطب منجر می‌گردد.

ارزیابی ارتباط‌مندی: معیارهایی که الگوریتم‌ها بر اساس آن‌ها تعیین می‌کنند چه محتوایی نه تنها مرتبط، بلکه مناسب و از نظر هنجاری قابل‌پذیرش است.

وعده عینیت: شیوه‌ای که در آن، ماهیت فنی و ریاضیاتی الگوریتم به منزله تضمینی برای بی‌طرفی معرفی می‌شود؛ به‌ویژه در موقعیت‌های مناقشه‌برانگیز که این ادعا نقشی کلیدی در مشروعیت‌بخشی به سوگیری‌های پنهان پلتفرم ایفا می‌کند.

درهم‌تیدگی با کنش: فرایندهایی که در آن کاربران، شیوه‌های تعامل خود را با منطق الگوریتم‌ها سازگار می‌کنند؛ امری که خود الگوریتم را به عرصه‌ای برای منازعه و چانه‌زنی سیاسی بدل می‌سازد؛

تولید جمع‌های محاسبه‌شده: فرایند بازنمایی الگوریتمی مخاطبان برای خودشان؛ پدیده‌ای که با اثرگذاری بر ادراک جمعی کاربران از هویت و کنش‌مندی‌شان، مرزهای تعاملات اجتماعی آنان را از نو مرزبندی می‌کند.

حکمرانی الگوریتم‌ها

مؤسسه حکمرانی فناوری اطلاعات^۱، مفهوم حکمرانی را چنین تعریف می‌کند: «مجموعه‌ای از مسئولیت‌ها و فعالیت‌هایی که توسط هیئت‌مدیره یا مدیران ارشد، با هدف تحقق جهت‌گیری راهبردی، اطمینان از دستیابی به اهداف از پیش تعیین‌شده، مدیریت ریسک‌های سازمانی و تخصیص و کنترل منابع انجام می‌شود» (نوریجانی و دیگران، ۲۰۱۴: ۴۰۹).

در این چارچوب، حکمرانی دیجیتال بر این ایده تأکید دارد که فناوری‌های دیجیتال به شیوه‌ای خاص در تولید و بازتولید نظم اجتماعی نقش دارند و فرایندهایی همچون داده‌محوری، نظارت، سوگیری، عاملیت و شفافیت را در خود درهم می‌آمیزند. در همین راستا، مفهوم حکمرانی الگوریتمی امکان آن را فراهم می‌کند که حوزه‌های پژوهشی و موضوعاتی که پیش‌تر به‌صورت جداگانه بررسی می‌شدند، در یک فضای مفهومی مشترک قرار گیرند و در قالب گفت‌گوی بین‌رشته‌ای تحلیل شوند (Katzenbach & Ulbricht, 2019).

^۱. IT Governance

موتورهای جست‌وجو و سایر ابزارهایی که زیرساخت اینترنت را تشکیل می‌دهند، با نمایش برخی اطلاعات در صدر نتایج و پنهان‌سازی یا به حاشیه‌راندن برخی دیگر در انتهای فهرست، به داده‌ها نوعی سلسله‌مراتب دیداری و معنایی می‌بخشند. این سامانه‌ها از طریق تصمیم‌گیری‌های عملی درباره اینکه «چه چیزی باید دیده شود»، می‌توانند به‌طور هم‌زمان بحث و مناقشه را تقویت یا تضعیف کنند؛ در حالی که در همین فرایند، دستورکار عمومی و اولویت‌های سیاسی و اجتماعی را نیز شکل می‌دهند و تعیین می‌کنند کدام کنشگران و صداها واجد اهمیت و دیده‌شدن هستند (Cardon, 2013: 11, as cited in Musiani, 2013: 4). اگر این امر را با این واقعیت همراه کنیم که فناوری‌های نظارتی بیش از پیش در زندگی روزمره ما ادغام شده‌اند، به نظر می‌رسد که در یک نقطه عطف مهم برای آینده حکمرانی الگوریتمی قرار داریم (Danaher et al., 2017).

در واقع، به نظر می‌رسد داده‌های دیجیتال در جهان پیچیده امروز به‌سرعت تکثیر می‌شوند و بر تنوع پلتفرم‌ها و بسترهایی تکیه دارند که امکان نامادی‌سازی و گردش و توزیع سریع را فراهم می‌کنند. این داده‌ها اهداف متفاوتی را دنبال می‌کنند: از مبادله تا نظارت، از ارزیابی تا توصیه؛ و از طریق ابزارها و بسترهای گوناگون، از موتورهای جست‌وجو گرفته تا وب‌سایت‌های تجارت الکترونیک، فهرست‌بندی، بازگروه‌بندی و سازمان‌دهی می‌شوند. در حالی که شرکت‌ها از ردپاهای بر جای مانده از مصرف‌کنندگان در وب بهره می‌برند تا خریدها و تعاملات بعدی آن‌ها را بهتر هدف‌گذاری، شخصی‌سازی (و از آن بهره‌برداری) کنند، برخی کاربران نگران تصویری هستند که چنین ردپاهایی به دیگران امکان ترسیم آن را از آن‌ها می‌دهد، و نیز نگران ناتوانی در تغییر یا حذف این داده‌ها که برای بررسی نسل‌های آینده باقی می‌مانند (Musiani, 2013).

الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی

الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی از مجموعه‌ای پیچیده از قواعد محاسباتی و سیگنال‌های داده‌ای تشکیل شده‌اند که وظیفه آن‌ها سازمان‌دهی و اولویت‌بندی محتوا در محیط‌های پلتفرمی است. این الگوریتم‌ها محتوای تولیدشده را بر اساس مجموعه‌ای از شاخص‌ها ارزیابی می‌کنند؛ از جمله احتمال جلب توجه کاربر به یک پست و میزان توانایی آن در ایجاد تعامل، و بر همین اساس تعیین می‌کنند کدام محتوا در جایگاه بالاتر و با اولویت بیشتر به کاربر نمایش داده شود. با این حال، این شاخص‌ها در همه پلتفرم‌ها یکسان نیست و هر شبکه اجتماعی منطق رتبه‌بندی خاص خود را دارد؛ به‌گونه‌ای که سازوکارهای به‌کاررفته در فیسبوک با اینستاگرام یا ایکس (توییتر پیشین) تفاوت‌های ساختاری و

عملکردی دارند. این سامانه‌ها مبتنی بر فناوری‌های هوش مصنوعی، به‌ویژه یادگیری ماشین هستند و در طول زمان، بر اساس داده‌های رفتاری کاربران، به‌صورت پیوسته بازآموزی و به‌روزرسانی می‌شوند. در این رویکرد، الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی را می‌توان به‌مثابه سازوکارهایی فنی-شناختی برای رتبه‌بندی محتوا بر اساس میزان ارتباط^۱ در نظر گرفت؛ سازوکارهایی که جایگزین منطق صرف زمان انتشار شده‌اند و تعیین می‌کنند کدام محتوا در چه زمانی و برای چه کاربری در اولویت نمایش قرار گیرد. برای مثال، محتوایی که در فید اینستاگرام مشاهده می‌شود یا استوری‌هایی که در بخش بالایی رابط کاربری قرار می‌گیرند، نتیجه همین فرایندهای الگوریتمی انتخاب، فیلتر و اولویت‌بندی هستند (Golino, 2021).

الگوریتم فیسبوک

نحوه دقیق کار الگوریتم فیسبوک تا حد زیادی محرمانه باقی مانده است. با این حال، این الگوریتم بر اساس رفتار کاربران عمل می‌کند: شما از چه افرادی یا صفحاتی پیروی می‌کنید؟ با کدام محتواها بیشتر تعامل دارید؟ این الگوریتم تمام این داده‌ها را تحلیل می‌کند و محتوایی را بیشتر به شما نشان می‌دهد که با رفتار شما همخوانی دارد. فیسبوک همچنین ارتباط و اهمیت پست‌ها را بر اساس کیفیت آن‌ها و میزان تعامل سایر کاربران ارزیابی می‌کند. این امر به کاهش اطلاعات نادرست کمک می‌کند و اطمینان می‌دهد که محتوای باکیفیت برجسته شود (Koschke, 2025).

تفکر انتقادی

ریشه‌شناسی واژه «تفکر انتقادی» ما را به دو بن‌مایه یونانی بازمی‌گرداند: نخست *kriterion* که بر «معیار، ملاک و قاعده» دلالت دارد و دوم *kritikos* که گویای «توانمندی فرد در تمایزگذاری، تحلیل و تشخیص سره از ناسره» است. در پیوند میان این دو مفهوم، تفکر انتقادی را می‌توان فرایندی نظام‌مند از «استنتاج‌گری تحلیلی و داوری مبتنی بر معیارهای عقلانی» دانست. این رویکرد، فراتر از یک مهارت ذهنی ساده، نوعی «خودنظارتی آگاهانه» است. به تعبیر دیگر، تفکر انتقادی عبارت است از به‌کارگیری هدفمند استانداردهای فکری در جهت ارزیابی شواهد، شناسایی سوگیری‌های شناختی و دستیابی به استنتاج‌هایی که از پشتوانه منطقی مستحکمی برخوردارند. در این چارچوب، اندیشمند انتقادی کسی است که با اتکا به معیارهای سنجش‌گری، پیش‌فرض‌های خود و دیگران را به چالش کشیده و به جای پذیرش منفعلانه اطلاعات، به بازسازی فعالانه ساختارهای فکری خود می‌پردازد (Paul & Elder, 2003, as cited in Šeboková et al., 2024).

¹. relevance

². Critical Thinking

تفکر انتقادی در گام نخست، شکلی از «تفکر خوب به شمار می‌رود» (Bailin & Siegel, 2003)؛ شیوه‌ای از اندیشیدن که شامل ارزش‌گذاری، تفسیر سنجش‌گرانه و کنش‌گرانه مشاهدات، ارتباطات، اطلاعات و استدلال‌هاست و می‌تواند در تحلیل، ارزیابی و سنجش پیام‌های رسانه‌ای به کار گرفته شود (فیشر، ۲۰۰۱: ۱۰، به نقل از انصاری جعفری و دیگران، ۱۴۰۳: ۱۳۲).

در روزگار کنونی، تفکر انتقادی به‌عنوان یک شایستگی مدنی و اجتماعی در نظر گرفته می‌شود (Akram et al., 2024). ظهور ابزارها و بسترهای دیجیتال نیز فرصت‌های تازه‌ای برای حمایت از این توانش و تعمیق فرایند آن فراهم کرده است. با این حال، باید توجه داشت که در وضعیت کنونی، شمار اندکی از ابزارهای دیجیتال به گونه مشخص از مرحله «بازاندیشی^۱» پشتیبانی می‌کنند؛ مرحله‌ای که برای شکل‌گیری و تداوم تفکر انتقادی نقشی اساسی دارد (Andrae, 2025).

واتسون و گلیرز (۲۰۰۰) تفکر انتقادی را ترکیبی از مهارت‌ها، دانش و نگرش‌ها تعریف می‌کنند. آنان بر چندین زیرمهارت که در تفکر انتقادی دخیل هستند تمرکز کرده‌اند:

استنتاج^۲: توانایی تمایز میان نتایج درست و نادرست که از اطلاعات داده‌شده استخراج می‌شوند.

تشخیص پیش‌فرض‌ها^۳: مهارت تفکیک میان واقعیت‌ها و دیدگاه‌ها یا فرض‌های پنهان.

استنتاج قیاسی^۴: توانایی تشخیص اینکه آیا یک نتیجه به‌صورت منطقی از اطلاعات موجود استنتاج شده است یا خیر.

تفسیر^۵: توانایی ارزیابی شواهد، داده‌ها و میزان ارتباط و اعتبار نتایج.

ارزیابی استدلال‌ها^۶: سنجش قدرت، اعتبار و ارتباط استدلال‌ها در نسبت با مسئله مورد نظر (Watson & Glaser, 2000: 69).

روش تحقیق

در ادبیات فارسی‌زبان، پژوهش‌های مرتبط با الگوریتم‌های دیجیتال، به‌ویژه در حوزه شبکه‌های اجتماعی، همچنان محدود و پراکنده است. از این‌رو، برای تبیین دقیق چستی، سازوکار و پیامدهای عملکرد الگوریتم‌ها، انجام یک مطالعه کتابخانه‌ای و مرور مفهومی و تحلیلی ادبیات موجود ضرورتی اساسی داشته است.

1. Reflection

2. Making inferences

3. Recognition of assumptions

4. Deduction

5. Interpretation

6. Evaluation of arguments

بر همین اساس، پژوهش حاضر از نوع مرور مفهومی - نظری در زمینه الگوریتم‌های دیجیتال و نسبت آن با تفکر انتقادی است. داده‌ها و یافته‌های پژوهش بر پایه تحلیل منابع علمی معتبر، شامل مقالات و کتاب‌های تخصصی این حوزه گردآوری شده‌اند.

چارچوب تحلیلی پژوهش بر سه محور اصلی استوار است: الگوریتم‌های دیجیتال، حکمرانی الگوریتمی و تفکر انتقادی. این سه محور به‌عنوان کانون‌های مفهومی، مبنای سازمان‌دهی، تحلیل و تفسیر ادبیات مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

یافته‌های تحقیق

در وضعیت معاصر زیست رسانه‌ای، بخش عمده‌ای از اطلاعاتی که افراد دریافت می‌کنند نه تنها از طریق تولید انسانی مستقیم، بلکه از مسیر زیرساخت‌های الگوریتمی و مبتنی بر هوش مصنوعی در بسترهای دیجیتال شکل می‌گیرد. این الگوریتم‌ها تنها نقش «انتقال‌دهنده» ندارند، بلکه در فرایندهای بنیادینی همچون تولید، دسته‌بندی، رتبه‌بندی و اولویت‌بندی اطلاعات مداخله می‌کنند. به بیان دیگر، در منطق پلتفرم‌های شبکه‌های اجتماعی، آنچه دیده می‌شود نه بازتاب خنثی از واقعیت، بلکه نتیجه فرایندهای محاسباتی گزینش و برجسته‌سازی است.

در این چارچوب، تصمیم‌گیری الگوریتمی به‌صورت مستقیم و دستوری عمل نمی‌کند، بلکه از طریق تحلیل کنش‌های پیشین کاربران (نظیر کلیک‌ها، میزان مکت، تعامل و بازنشر) به شکل غیرمستقیم و تدریجی، الگوهای دیداری و ادراکی را سامان می‌دهد. بنابراین، کاربر در مواجهه با جریان محتوا، در معرض نوعی «چینش هدایت‌شده» قرار می‌گیرد که تعیین می‌کند چه چیزی در لحظه نخست دیده شود و چه چیزی در حاشیه باقی بماند. این سازوکار، در شرایط انفجار اطلاعاتی و تولید مداوم محتوا، زمینه‌ساز شکل‌گیری انواع سوگیری‌های اطلاعاتی و ادراکی است.

یافته‌های این پژوهش بیانگر آن است که اگرچه زیست‌جهان دیجیتال، متأثر از «سلطه الگوریتمیک»، به تدریج حوزه انتخاب فردی را به حاشیه رانده است، اما این فضای محصور، به‌معنای انسداد کامل عاملیت انسانی نیست. در واقع، حتی در شرایطی که «گریز کامل» از سیطره کدهای محاسباتی به آرمانی دست‌نیافتنی بدل شده است، «مقاومت سوژه» همچنان مجال برای ظهور دارد.

این پژوهش با عبور از رویکردهای ابزارانگاران، پیشنهاد می‌دهد که برای مواجهه با سوگیری‌های نهفته در الگوریتم‌ها، صرف تکیه بر تکنیک‌های مقابله‌ای کافی نیست؛ بلکه باید «تفکر انتقادی» را به مثابه یک «ساحت وجودی» بازخوانی کرد. در این خوانش، تفکر انتقادی نه یک مهارت صرف، بلکه یک «سپر شناختی» است که به کاربر امکان می‌دهد تا «فرایند پردازش معنا» را از چنگال الگوریتم‌ها

بازپس گیرد. در واقع، آنچه به عنوان کنش آگاهانه در این زیست‌بوم شناخته می‌شود، چیزی جز بازیابی قدرت «تفسیر مستقل» در برابر روایت‌های تحمیل‌شده توسط ساختارهای خودکار نیست. بر این اساس، رابطه میان الگوریتم‌ها و تفکر انتقادی در قالب سه محور تحلیلی صورت‌بندی می‌شود: نخست، تفکر انتقادی به عنوان سازوکاری برای مقاومت در برابر سوگیری اطلاعاتی و بازاندیشی در جریان‌های داده‌ای جهت‌دار؛ دوم، تفکر انتقادی به منزله ابزار ارزیابی و پالایش اطلاعات دریافتی در محیط‌های پلتفرمی؛ و سوم، تفکر انتقادی به عنوان بستری برای گذار از وضعیت «مصرف منفعلانه محتوا» به «استفاده آگاهانه و گزینش‌گرانه از محتوا». در مجموع، یافته‌ها بر این نکته تأکید دارند که در منطق حکمرانی الگوریتمی، تفکر انتقادی نه یک مهارت حاشیه‌ای، بلکه یک سازوکار اساسی برای حفظ عاملیت کاربر در برابر ساختارهای نامرئی اولویت‌بندی و هدایت اطلاعات به شمار می‌رود.

تفکر انتقادی و مقاومت در برابر سوگیری‌های الگوریتمی

تفکر انتقادی به عنوان ظرفیت تشخیص و «تفسیر ماهرانه و فعالانه مشاهدات، ارتباطات، اطلاعات و استدلال‌ها که می‌تواند برای تحلیل، ارزیابی و ارزش‌یابی پیام‌های رسانه‌ای به کار آید» (فیشر، ۲۰۰۱: ۱۰، به نقل از انصاری جعفری و دیگران، ۱۴۰۳: ۱۳۲) امکان مقاومت در برابر سوگیری‌های الگوریتمی را برای کاربر فراهم می‌کند. یعنی این نوع تفکر، میزان یا معیار چگونگی مصرف محتوا میان کاربران را تعیین می‌کند و کسانی که از آن بهره‌مند هستند، ممکن است که در مقایسه با کاربران عادی، کمتر تحت تأثیر سوگیری‌های الگوریتمی قرار بگیرند. با این‌که الگوریتم‌ها به وسیله سازه‌های تصمیم‌گیرنده در تلاش سمت و سودهی کاربران در مسیر تعاملات مسلط است، اما تفکر انتقادی در مقابل همین موضع قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، اکنون الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی مانند فیسبوک، اینستاگرام و تیک‌تاک محتواها را خود براساس میزان تعامل اولویت‌بندی و یا برجسته‌سازی می‌کنند، در حالی که مخاطب فکر می‌کند این محتوا از اعتبار بالایی برخوردار است. البته در این میان، ترجیحات و اولویت‌های قبلی کاربر - این‌که کاربر بیشتر کدام محتواها را پسندیده، بازدید به عمل آورده و یا نسبت به آن واکنش نشان داده - نیز میزان تمایل الگوریتم‌ها برای برجسته‌سازی را تعیین می‌کند. این به‌خودی‌خود مشکل‌ساز است، چون کاربر به گونه یک‌نواخت با محتواهایی مواجه می‌شود که با آن موافق است و به‌طور اتوماتیک از مواجه شدن با محتوای مخالف دیدگاه خودش، محروم نگاه داشته می‌شود. براساس این پژوهش، این نکته بسیار بنیادی است که با عدالت

ارتباطی پیوند دارد و از سوی دیگر، امکان تفکر انتقادی را تضعیف می‌کند و کاربر باید به این مسئله آگاه باشد.

تفکر انتقادی و ارزیابی اطلاعات

تفکر انتقادی به‌عنوان یک مهارت شناختی و نوعی دانش کاربردی، در این زمینه نقش تقویت‌کننده و تنظیم‌گر ایفا می‌کند. این توانش به کاربران کمک می‌کند تا منابع اطلاعاتی را شناسایی و اعتبارسنجی کنند، الگوهای برجسته‌سازی محتوا را تشخیص دهند و گفتمان‌های مسلط در فضای مجازی را بازشناسند. کاربری که با رویکردی انتقادی به رصد محتوای شبکه‌های اجتماعی می‌پردازد، در برابر جریان اطلاعات واکنشی منفعل ندارد؛ بلکه با فاصله‌گذاری شناختی، به ارزیابی منابع، تحلیل بار معنایی واژگان و عبارات، و بررسی چارچوب‌بندی‌های مسلط در محیط‌های پلتفرمی اقدام می‌کند. چنین رویکردی موجب می‌شود فرآیند خوانش محتوا تنها پذیرش‌گرانه نباشد، بلکه ماهیت تحلیلی و گزینش‌گرانه پیدا کند.

در نتیجه، مواجهه انتقادی با محتوا می‌تواند از بازتولید کلیشه‌های قومی، مذهبی و جنسیتی جلوگیری کرده و اثرپذیری از محتوای سطحی یا مبتذل را کاهش دهد. در چنین شرایطی، الگوی تعامل کاربر با محیط‌های رسانه‌ای به تدریج از سطح مصرف منفعلانه به سمت مشارکت آگاهانه و سنجش‌گرانه ارتقا می‌یابد.

تفکر انتقادی؛ تحول از مصرف منفعلانه تا بهره‌گیری فعال

یکی از مسائل بنیادین در زیست رسانه‌ای معاصر، تمایز میان «مصرف محتوا» و «بهره‌گیری فعال از محتوا» است. در وضعیت نخست، کاربر عادی در چارچوبی از همسویی با کلیشه‌ها و گفتمان‌های مسلط شکل‌گرفته در شبکه‌های اجتماعی به محتوا مواجه می‌شود. در این حالت، کاربر بیشتر در جایگاه مصرف‌کننده قرار دارد؛ یعنی محتوای دریافتی را بدون تحلیل انتقادی، تفسیر عمیق یا ارزیابی منبع، دریافت و در بسیاری موارد بازتولید می‌کند. در مقابل، کاربر کنش‌گر با رویکرد گزینش‌گرانه و هدفمند، محتوا را متناسب با نیاز اطلاعاتی خود، اولویت‌بندی، ارزیابی و تفسیر می‌کند. در این گذار از مصرف منفعلانه به بهره‌گیری فعال، تفکر انتقادی نقش یک توانش محوری را ایفا می‌کند که امکان فاصله‌گذاری شناختی از جریان مسلط اطلاعات را فراهم می‌سازد.

از منظر نظری، تفاوت میان این دو وضعیت در سطح پردازش اطلاعات و نوع مواجهه با پیام‌های رسانه‌ای قابل توضیح است؛ به‌گونه‌ای که «مصرف منفعلانه» با پذیرش بدون پالایش پیام‌ها همراه است، در حالی که «بهره‌گیری فعال» مستلزم ارزیابی منبع، تحلیل معنا و سنجش زمینه تولید پیام است.

در منطق حکمرانی الگوریتمی، یکی از نکات کلیدی آن است که سازوکارهای پلتفرمی، محتوا را نه بر پایهٔ صحت یا عمق معرفتی، بلکه بر اساس میزان درگیری و تعامل کاربران رتبه‌بندی و برجسته‌سازی می‌کنند. به این معنا که محتواهایی با بیشترین میزان لایک، نظر یا بازنشر در اولویت نمایش قرار می‌گیرند، حتی اگر از اعتبار معرفتی یا ارزش تحلیلی بالایی برخوردار نباشند.

در این نقطه، تفکر انتقادی به‌عنوان یک مهارت شناختی تعیین‌کننده عمل می‌کند؛ زیرا به کاربر امکان می‌دهد دریابد که در منطق الگوریتمی، «آنچه بیشتر دیده می‌شود الزاماً مهم‌تر نیست، بلکه آنچه تعامل بیشتری ایجاد می‌کند بیشتر دیده می‌شود». این آگاهی، کاربر را از وضعیت پذیرش ناآگاهانه محتوا خارج کرده و او را به سمت مواجهه تحلیلی، مقایسه‌ای و چندمنبعی با اطلاعات سوق می‌دهد.

در نتیجه، کاربر کنش‌گر با اتکا به تفکر انتقادی، به جای بازتولید گفتمان‌های مسلط، به ارزیابی چندجانبه منابع، شناسایی سوگیری‌ها و مقایسه دیدگاه‌های متعارض می‌پردازد و از این طریق، امکان رسیدن به درکی دقیق‌تر و مستدل‌تر از واقعیت‌های رسانه‌ای را فراهم می‌سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

در زیست‌جهان رسانه‌ای معاصر، الگوریتم‌ها به‌عنوان سازوکارهای محوری حکمرانی پلتفرمی تعیین می‌کنند چه محتوایی در فید کاربران نمایش داده شود. این سامانه‌ها نه تنها جریان اطلاعات را مدیریت می‌کنند، بلکه از طریق پیشنهاددهی هدفمند، محدودسازی گزینشی و میانجی‌گری در تعاملات (از طریق لایک، نظر و بازنشر)، گردش اطلاعات را به‌گونه‌ای سامان می‌دهند که منطق بازارمحوری برای تولیدکنندگان محتوا شکل می‌گیرد؛ منطقی که در آن «دیده‌شدن» به سرمایه اصلی تبدیل می‌شود.

توسعهٔ شتابان و فاقد نظارت سازوکارهای محاسباتی، فراتر از دغدغه‌های فنی، به چالش بنیادین برای بهزیستی فردی و سلامت زیست‌جمعی بدل شده است. این وضعیت، پرسش‌های راهبردی دامنه‌داری را در ساحت‌های سیاسی، اجتماعی و شناختی پیش می‌کشد؛ چرا که نفوذ پنهان و فراگیر الگوریتم‌ها در تار و پود تعاملات انسانی، پیوسته در حال بازتعریف حوزهٔ عمومی است (Musiani, 2013).

در این میان، شکاف عمیقی میان «عمق مداخلات الگوریتمی» و «سطح آگاهی کاربران» ایجاد شده است. این معضل شناختی، خوانش انتقادی محتوا را با مانع جدی روبرو ساخته است؛ زیرا کاربران، بیشتر بی‌خبر از سازوکارهای پیچیدهٔ پردازش داده‌ها، به‌گونه‌ای منفعلانه در معرض «اثرات جهت‌دهنده» این سامانه‌ها قرار می‌گیرند. در واقع، فقدان سواد الگوریتمیک باعث شده است که مرز میان انتخاب آگاهانه‌ی انسانی و القائات محاسباتی به شدت مخدوش شود.

در سطح عمیق‌تر، این فناوری‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی به تجربه‌ها، ادراک‌ها، علایق و الگوهای تعامل کاربران دارند و در بلندمدت پیامدهای شناختی قابل توجهی بر ساختار ذهنی آنان برجای می‌گذارند. از این منظر، کاربران بیشتر در معرض جریان‌هایی از محتوا قرار می‌گیرند که آگاهانه یا ناآگاهانه با باورها و گرایش‌های پیشین آنان همسو است. تکرار این الگوهای تأییدی، زمینه‌ساز شکل‌گیری «حباب‌های اطلاعاتی» و در نهایت قطبی‌سازی اجتماعی، جناحی و ایدئولوژیک می‌شود؛ فرایندی که می‌تواند به بازتولید نابرابری و بی‌عدالتی ارتباطی در فضای مجازی بینجامد.

الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی از مجموعه‌ای پیچیده از قواعد محاسباتی و سیگنال‌های رفتاری تشکیل شده‌اند که محتوا را بر اساس معیارهایی مانند احتمال جلب توجه و ظرفیت ایجاد تعامل رتبه‌بندی می‌کنند. در نتیجه، آنچه در اولویت نمایش قرار می‌گیرد لزوماً بازتابی از اعتبار معرفتی یا عمق محتوایی نیست، بلکه بیش از هر چیز تابع میزان درگیری کاربران با آن محتواست.

در چنین زمینه‌ای، ضرورت تفکر انتقادی در مواجهه با جریان‌های اطلاعاتی بیش از پیش برجسته می‌شود. در عصر حکمرانی الگوریتمی که با تولید و بازتولید انبوه و گزینش‌شده اطلاعات همراه است، تفکر انتقادی به‌عنوان یک توانش شناختی-تحلیلی نقش اساسی در شناسایی سوگیری‌ها، ارزیابی منابع و بازنمایی در محتوای دریافتی ایفا می‌کند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه گریز کامل از منطق الگوریتمی در زیست دیجیتال معاصر ممکن نیست، اما امکان کنش آگاهانه و مقاومت شناختی وجود دارد که محور اصلی آن تفکر انتقادی است.

این رابطه در سه سطح قابل تبیین است: تفکر انتقادی به‌مثابه سازوکار مقاومت در برابر سوگیری‌های اطلاعاتی؛ به‌عنوان ابزار ارزیابی و پالایش محتوا؛ و به‌مثابه زمینه‌ساز گذار از وضعیت «مصرف منفعلانه محتوا» به «بهره‌گیری فعال و آگاهانه از آن» که در نهایت به ارتقای کیفیت ادراک و تصمیم‌گیری رسانه‌ای کاربر منجر می‌شود.

در این چارچوب، تفکر انتقادی به کاربر امکان می‌دهد منابع اطلاعاتی را شناسایی کرده، گفتمان‌های مسلط و سازوکارهای برجسته‌سازی را بازشناسد و در برابر تأثیرپذیری ناآگاهانه مقاومت کند. کاربر برخوردار از این توانش، به جای پذیرش یک‌سویه محتوا، به تحلیل مقایسه‌ای و چندمنبعی روی می‌آورد و از گفتمان‌های هیجانی، هویتی یا هم‌سوئی محور فاصله می‌گیرد.

در مقابل، کاربر فاقد چنین رویکردی در وضعیت «مصرف منفعلانه» قرار می‌گیرد؛ وضعیتی که در آن دیده‌شدن محتوا به‌اشتباه معادل اهمیت آن تلقی می‌شود. این در حالی است که در منطق الگوریتمی، محتواهای دارای بیشترین تعامل (لایک، نظر یا بازنشر) الزاماً از بیشترین ارزش معرفتی برخوردار نیستند، اما به‌صورت ساختاری در جایگاه بالاتری قرار می‌گیرند.

در نهایت، تفکر انتقادی نقش تعیین‌کننده‌ای در بازتعریف رابطه کاربر با محتوا ایفا می‌کند و به او امکان می‌دهد دریابد که در زیست الگوریتمی، منطق برجسته‌سازی محتوا بر پایه میزان درگیری و تعامل کاربران با محتوا استوار است، نه بر اهمیت یا ارزش معرفتی آن. به بیان دیگر، در سازوکارهای پلتفرمی، دیده‌شدن محتوا بیش از آنکه تابع «اهمیت ذاتی» باشد، تابع شدت واکنش و تعامل کاربران است» (Gillespie, 2014; Tufekci, 2015). این آگاهی، زمینه‌ساز گذار از پذیرش ناآگاهانه به مواجهه تحلیلی، چندمنبعی و سنجش‌گرانه با اطلاعات و در نهایت ارتقای کیفیت ادراک و تصمیم‌گیری رسانه‌ای کاربران می‌شود.

منابع فارسی

- انصاری جعفری، محمدحسین، رسولی، محمدرضا، و خواجه نوری، نسترن. (۱۴۰۳). نقش تفکر انتقادی در بهبود کارکرد سواد رسانه‌ای با تکیه بر منظومه شناختی مخاطب. *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۱۰(۳۷)، ۱۱۹-۱۵۲. <https://doi.org/10.22054/nms.2022.65975.1348>
- نوریجانی، علی، اسلامی، حسین، افشانی، سید علیرضا، و دهقان دهنوی، حسن. (۱۴۰۲). ارائه الگوی مطلوب حکمرانی دیجیتال در عصر جامعه شبکه‌ای. *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۹(۳۴)، ۳۹۹-۴۲۹. [doi: https://10.22054/nms.2023.72100.1543](https://doi.org/10.22054/nms.2023.72100.1543)

منابع لاتین

- Akram, N., Shahnawaz Nasir, M., John Thomas, R., Chauhan, A., Thangam, A., & Kalra, G. (2024, November). Analyzing social media's impact on critical thinking among university students using multilayer perceptron model. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Optimization Techniques in the Field of Engineering (ICOFE-2024)*.
- Andrae, S. (2025). Critical thinking in the age of algorithms. In *Fostering Teacher Skills and Critical Thinking in Modern Education* (pp. 221-258). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-1692-5.ch010>
- Bailin, S., & Siegel, H. (2003). Critical thinking. In *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 181-193).
- Danaher, J., Hogan, M. J., Noone, C., Kennedy, R., Behan, A., De Paor, A., Felzmann, H., Haklay, M., Khoo, S.-M., Morison, J., Murphy, M. H., O'Brolchain, N., Schafer, B., & Shankar, K. (2017). Algorithmic governance: Developing a research agenda through the power of collective intelligence. *Big Data & Society*, 4(2).
- Gillespie, T. (2014). The relevance of algorithms. In T. Gillespie, P. J. Boczkowski, & K. A. Foot (Eds.), *Media technologies: Essays on communication, materiality, and society* (pp. 167-194). MIT Press.

- Golino, M. A. (2021, April 24). *Algorithms in social media platforms: How social media algorithms influence the spread of culture and information in the digital society*. Institute for Internet and the Just Society. <https://www.internetjustsociety.org/algorithms-in-social-media-platforms>
- Katzenbach, C., & Ulbricht, L. (2019). Algorithmic governance. *Internet Policy Review*, 8(4). <https://doi.org/10.14763/2019.4.1424>
- Koschke, M. (2025, January 6). How does my social media algorithm work? *IT Center Blog, RWTH Aachen University*. <https://blog.rwth-aachen.de/itc/en/2025/01/06/wie-funktioniert-mein-social-media-algorithmus/>
- Metzler, H., & Garcia, D. (2024). Social drivers and algorithmic mechanisms on digital media. *Perspectives on Psychological Science*, 19(5), 735–748. <https://doi.org/10.1177/17456916231185057>
- Musiani, F. (2013). Governance by algorithms. *Internet Policy Review*, 2(3). <https://doi.org/10.14763/2013.3.188>
- O’Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown Publishing Group. <https://dl.acm.org/doi/10.5555/3002861>
- Saurwein, F., Just, N., & Latzer, M. (2015). Governance of algorithms: Options and limitations. *Info*, 17(6), 35–49. <https://doi.org/10.1108/info-05-2015-0025>
- Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence. (n.d.). What is an algorithm? <https://hai.stanford.edu/ai-definitions/what-is-an-algorithm>
- Šeboková, G., Udvardyová, K., & Ráczová, L. (2024). Social media use and critical thinking of adolescents. *Pomáhajúce profesie*, 7(1), 29–39.
- Tufekci, Z. (2015). Algorithmic harms beyond Facebook and Google: Emergent challenges of computational agency. *Colorado Technology Law Journal*, 13(2), 203–218.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2000). *Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia*. Psychodiagnostika.
- Werbach, K. (2018). The siren song: Algorithmic governance by blockchain. In K. Werbach (Ed.), *After the digital tornado: Networks, algorithms, humanity*. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=3578610>.

بازنگری در خاستگاه تفکر انتقادی^۱

نویسنده به زبان انگلیسی: جو وای. اف. لائو^۲

برگردان به فارسی: مکارم داریوش^۳

چکیده

در باب خاستگاه تفکر انتقادی، دو انگاره رایج وجود دارد: نخست اینکه مفهوم تفکر انتقادی با سقراط و شیوه پرسشگری او آغاز گشته است؛ و دوم اینکه اصطلاح «تفکر انتقادی» نخستین بار در سال ۱۹۱۰ توسط جان دیویی در کتاب چگونه می‌اندیشیم^۴ صورت‌بندی شد. نوشتار پیش رو بر آن است که هر دو برداشت پیراسته از خطا نیستند. نخست آنکه «تأمل انتقادی» از ویژگی‌های بنیادین فیلسوفان پیشاسقراطی بود که مرز تمایز آنان با سنت‌های متقدم به شمار می‌رفت؛ از این رو، بایسته

^۱. هیئت تحریریه «نبراس» از جو وای. اف. لائو سپاسگزار است که در پی مکاتبه انجام شده، با برگردان فارسی و انتشار این مقاله در این شماره موافقت کرد.

Lau, J. Y. F. (2024). Revisiting the origin of critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 56(7), 724-733. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2320199>.

^۲. جو وای. اف. لائو، دانشیار گروه فلسفه، دانشگاه هانگ‌کانگ

Email: jyflau@hku.hk | ORCID: 0000-0002-7225-8719

^۳. دانشجوی فلسفه در دانشگاه پانتئون - سوربن پاریس

Email: makarimdariosh@gmail.com

^۴. *How We Think*, 1910

است آنان را پیشگامان نخستین تفکر انتقادی بازشناخت. دوم آنکه جان دیویی نه تنها پیش از سال ۱۹۱۰ این اصطلاح را به کار بسته بود، بلکه نویسندگان دیگری نیز پیش از او بدان مبادرت ورزیده بودند. در واقع، معنای تفکر انتقادی در آستانه سده بیستم، در بستر سنت‌های زبانی گوناگونی همچون نقد ادبی، علوم تجربی، پزشکی و فلسفه کانتی قوام یافته است.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، تفکر تأملی، دیویی، فلسفه پیشاسقراطی، کانت، کولریچ

مقدمه

هنگام واکاوی در خاستگاه تاریخی تفکر انتقادی، چندین پرسش شایان بررسی است. پرسش نخست به پیشینه تکاملی ما بازمی‌گردد: ظرفیت شناختی برای تفکر انتقادی نخستین بار در چه زمانی پدیدار گشت؟ آیا این توانمندی حاصل افزایش تدریجی حجم مغز در نیاکان انسان تبار ما بوده است؟ پاسخ به این پرسش دشوار می‌نماید؛ چراکه هنوز دانسته‌های ما در باب کارکرد انطباقی هوش انسانی و مبانی عصبی و تکاملی آن بس اندک است.

پرسش‌گره‌گشای بر خاستگاه مفهوم تفکر انتقادی تمرکز دارد: پیشینه انگاره تفکر انتقادی را تا کجای تاریخ مکتوب می‌توان پی گرفت؟ این امر مستلزم شناسایی نخستین اندیشمندان یا متونی است که در تفکر انتقادی سرآمد بوده و نسبت به ماهیت و اهمیت آن آگاهی بخشیده‌اند. پرسش سوم به تاریخچه زبان‌شناختی اصطلاح «تفکر انتقادی» در زبان انگلیسی می‌پردازد: این عبارت نخستین بار در چه زمانی در زبان انگلیسی پدیدار گشت؟ چگونه رواج یافت و معنای آن در گذر سالیان چه تحولی را پشت سر نهاد؟

نوشتار پیش رو بر پرسش دوم و سوم درباره تفکر انتقادی تمرکز دارد. یکی از نکات جالب در مورد حجم گسترده ادبیات مربوط به تفکر انتقادی این است که با وجود فقدان یک تعریف مورد توافق همگانی از تفکر انتقادی، به نظر می‌رسد نوعی اجماع درباره پاسخ به این دو پرسش وجود دارد. بر اساس آنچه می‌توان دیدگاه رایج نامید، پاسخ‌ها چنین‌اند: مفهوم تفکر انتقادی با سقراط و روش پرسشگری سقراطی آغاز گردید. همچنین، اصطلاح تفکر انتقادی نخستین بار توسط جان دیویی در نخستین ویرایش کتاب چگونه می‌اندیشیم در سال ۱۹۱۰، در پیوند با نظریه او درباره تفکر تأملی، مطرح شد. هدف اصلی این مقاله نشان دادن این است که این پاسخ‌ها در واقع نیاز به بازنگری دارند. دیدگاه رایج توسط بسیاری از صاحب‌نظران و دانشگاهیان در حوزه آموزش و تفکر انتقادی، و نیز در شمار زیادی از کتاب‌های درسی و وب‌سایت‌های عمومی تأیید شده است. برای مثال، بر اساس گزارش پراجاع درباره تفکر انتقادی از سوی ریچارد پل و همکارانش در «بنیاد تفکر انتقادی»،

«ریشه‌های فکری» تفکر انتقادی «در نهایت به شیوه آموزشی و نگرش سقراط قابل ردیابی است» (Paul, Elder, and Bartell, Citation 1997: 8). الکس فیشر نیز در کتاب درسی خود درباره تفکر انتقادی می‌نویسد که سقراط این رویکرد تفکر انتقادی به یادگیری را آغاز کرد (Fisher, 2001: 2). همچنین، یک مجموعه مقالات جدید درباره تفکر انتقادی و استدلال، خاستگاه تفکر انتقادی را به روش سقراطی نسبت می‌دهد (Fasko and Fair, 2020: 1). به راحتی می‌توان مقالات پژوهشی فراوانی یافت که همین دیدگاه را تأیید می‌کنند^[۱].

در مورد خاستگاه اصطلاح تفکر انتقادی، *دانشنامه بریتانیکا* بیان می‌کند که این اصطلاح توسط فیلسوف و نظریه پردازِ تعلیم و تربیتِ آمریکایی، جان دیویی، در کتاب *چگونه می‌اندیشیم* (۱۹۱۰) وضع شد (Gosner, 2023). *دانشنامه فلسفه استنفورد* با احتیاط بیشتری سخن می‌گوید و بیان می‌کند که کاربرد این اصطلاح برای توصیف یک هدف آموزشی به دیویی بازمی‌گردد، در حالی که اذعان دارد دیویی بیشتر از عنوان تفکر تأملی استفاده می‌کرد (Hitchcock, 2022). نکته شایان توجه اینکه رابرت انیس، که تعریف وی از تفکر انتقادی به شکل گسترده مورد بحث و واکاوی قرار گرفته و مقبول افتاده است، چنین اظهار می‌دارد که اصطلاح تفکر انتقادی از سوی نظریه پردازان پیشرو تعلیم و تربیت مطرح شده است؛ همان کسانی که بر آن شدند تا برای «اندیشه تأملی» دیویی، نامی دیگر برگزینند (Ennis, 2015: 31). روشن نیست چرا انیس به این واقعیت اشاره نکرده است که دیویی در کتاب ۱۹۱۰ خود از اصطلاح تفکر انتقادی استفاده کرده بود. شاید منظور انیس این بوده است که این مریدان پیشرو بودند که با تلاش برای ترویج یک برنامه درسی آموزشی مدرن، پویا و اکتشاف محور، این اصطلاح را رایج ساختند. در نهایت، دیویی ترجیح می‌داد از اصطلاحات «تأمل و رزی» و «اندیشه تأملی» بهره ببرد که در چاپ نخست کتاب *چگونه می‌اندیشیم* حدود ۲۰ بار پدیدار شده‌اند. در مقابل، تفکر انتقادی تنها دو بار به کار رفته و مدخلی در نمایه کتاب ندارد (هرچند مدخلی برای تفکر غیر انتقادی و مدخل دیگر برای استنتاج انتقادی در آن وجود داشت). اصطلاح اندیشه انتقادی نیز در این کتاب ذکر نشده است. در ویرایش بازبینی شده و گسترش یافته سال ۱۹۳۳ (Dewey, 1933)، تمامی موارد «تفکر انتقادی» و «اندیشیدن غیرانتقادی» حذف شدند و عنوان فرعی «بازنگری در نسبت میان تأمل و رزی و فرآیند آموزشی» به کتاب افزوده گشت.

ترجیح دیویی برای استفاده از اصطلاح تفکر تأملی البته با این ادعا سازگار است که او نخستین کسی بوده که اصطلاح تفکر انتقادی را در زمینه آموزش و روش‌شناسی اندیشه به کار برده است. من نتوانسته‌ام هیچ پژوهشگری را بیابم که این فرض را به گونه مکتوب به چالش کشیده باشد^[۲]. انیس خود نیز اشاره کرده است که [تفکر انتقادی با این نام از دیویی الهام گرفته شده است]. گزارش ریچارد پل شامل مروری بر تاریخ تفکر انتقادی بود که در آن از متفکران بسیاری پیش از دیویی یاد شده

است؛ متفکرانی که به گفته او «در گسترش فهم ما از اندیشه انتقادی نقش داشته‌اند». این بررسی از سقراط آغاز می‌شود، سپس به قرون وسطی و رنسانس می‌رسد و در ادامه عصر روشنگری فرانسه و دوره‌های پس از آن را در بر می‌گیرد. در بخش مربوط به قرن بیستم، این گزارش کتاب آداب و رسوم اجتماعی فولک‌ویز^۱ اثر ویلیام گراهام سامنر، روحانی و جامعه‌شناس آمریکایی، را که در سال ۱۹۰۶ منتشر شد، به عنوان اثر مهم معرفی می‌کند که ضرورت توجه به تفکر انتقادی در آموزش را تشخیص داده بود. با این حال، هرچند کتاب سامنر پیش از انتشار کتاب چگونه می‌اندیشیم دیویی منتشر شده بود، در آن تنها از «تحلیل انتقادی» و «قوة نقادی» سخن به میان آمده و اصطلاح «تفکر انتقادی» به کار نرفته است.

در ادامه این مقاله، استدلال خواهیم کرد که دیدگاه رایج دقیق نیست. نخست، فیلسوفان پیشاسقراطی تأکید چشمگیری بر استدلال عقلانی و بحث انتقادی داشتند، که آنان را به پیشگامانی حتی زودتر در تفکر انتقادی بدل می‌سازد. دوم، نشان خواهیم داد که نویسندگان و فیلسوفان دیگری نیز پیش از دیویی (۱۹۱۰) از اصطلاحات «تفکر انتقادی» و «تفکر تأملی» بهره برده‌اند. در واقع، خود دیویی در یکی از آثار پیشین خود به تأمل‌ورزی و تفکر انتقادی اشاره کرده بود. نخستین کاربرد ثبت‌شده اصطلاح «تفکر انتقادی» به سده نوزدهم بازمی‌گردد؛ معنای این اصطلاح در طول سالیان به شکل پیچیده و جذاب تکامل یافته و از منابع گوناگونی همچون نقد ادبی، علوم تجربی و پزشکی، و فلسفه کانتی تأثیر پذیرفته است. پیگیری این روند تحولی، درک ما را از تاریخچه و ریشه‌شناسی تفکر انتقادی بهبود می‌بخشد و بر منابعی که بر نظریه «اندیشه تأملی» دیویی اثرگذار بوده‌اند، پرتو می‌افکند.

تفکر انتقادی در فلسفه پیشاسقراطی

در این بخش، استدلال خواهیم کرد که مفهوم «تفکر انتقادی» را می‌توان تا فلسفه پیشاسقراطی ره‌گیری کرد. من به عنوان یک تعریف عملیاتی، روایت انیس از تفکر انتقادی را برمی‌گزینم که آن را «تأمل‌ورزی معقولی که بر تصمیم‌گیری درباره آنچه باید باور داشت یا انجام داد تمرکز دارد» (Ennis, 1991: 6) تعریف می‌کند. اگرچه تعریف انیس تنها تعریف موجود در ادبیات این حوزه نیست، اما به طور گسترده پذیرفته شده است و ایده‌های محوری بسیاری از تعاریف دیگر تفکر انتقادی را در بر می‌گیرد. ادعای من این است که فلسفه پیشاسقراطی، به روشنی کاربرد ستودنی از

^۱. کتاب فولک ویز با عنوان کامل:

Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals
یکی از آثار کلاسیک و بنیادین در علم جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی است که در سال ۱۹۰۶ توسط ویلیام گراهام سامنر (William Graham Sumner)، استاد دانشگاه ییل، منتشر شد.

عقل و اندیشه تأملی را در استدلال و تحلیل، و همچنین آگاهی از اهمیت آن‌ها، نشان می‌دهد. بنابراین، اگر بنا باشد تفکر انتقادی را چنان‌که بیشتر مرسوم است تا سقراط ره‌گیری کنیم، دلایل خوبی در دست داریم که آن را حتی به عقب‌تر، یعنی به پیشاسقراطیان بازگردانیم.

فیلسوفان پیشاسقراطی که در سده‌های ششم و پنجم پیش از میلاد می‌زیستند، آغازگر سنت فلسفی و علمی یونان بودند. از جمله آنان می‌توان به تالس، گزنوفانس، هراکلیتوس، پارمنیدس، زنون و دیگران اشاره کرد. پیشاسقراطیان متفکران متنوع و فردی بودند و یک مکتب فکری واحد را تشکیل نمی‌دادند. برخی از آنان، مانند دموکریتوس و پروتاگوراس، هم عصر سقراط بودند.

یکی از دشواری‌های اصلی در فهم فلسفه آنان این است که تنها پاره‌گفتارهایی از آثارشان، به‌همراه گزارش‌هایی از دیگر نویسندگان باستان، بر جای مانده است، با این حال، برخی مضامین کلی درباره فلسفه پیشاسقراطی توسط پژوهشگران برجسته شده است. بسیاری از فیلسوفان پیشاسقراطی به فهم ماهیت نهایی و اصول بنیادین جهان طبیعی علاقه‌مند بودند. برای مثال، مکتب ملطی، شامل تالس، آناکسی ماندروس و آناکسیمنس، همگی نظریه‌هایی درباره اصول نخستین حاکم بر پدیده‌های طبیعی ارائه کردند. تالس به‌طور مشهور معتقد بود که آب اصل و بنیاد همه چیز است.

فیلسوفان پیشاسقراطی نخستین فیلسوفان یا نخستین گروه از اندیشمندانی نبودند که در پی تبیین جهان طبیعی برآمدند. بسیاری از اندیشمندان یونان باستان منشأ فلسفه را به فرهنگ‌های غیر یونانی پیشین نسبت می‌دهند (Cantor, 2022). با این حال، در سنت‌های مصر باستان و بین‌النهرین، تبیین‌های متافیزیکی و علمی به‌طور نزدیک با یکدیگر درآمیخته بودند و اغلب از یکدیگر تفکیک نمی‌شدند. در حالی که فیلسوفان پیشاسقراطی همه پدیده‌های ماوراءطبیعی را رد نمی‌کردند، نسبت به تبیین‌های دینی یا اسطوره‌ای موجود موضع انتقادی اتخاذ کردند و آن‌ها را بدون پرسش نمی‌پذیرفتند. برای مثال، هراکلیتوس مردم را تشویق می‌کرد که به او گوش ندهند، بلکه به لوگوس توجه کنند. در این نگاه، معرفت نه از وحی الهی، بلکه از حواس و خرد ما به دست می‌آید. گزنوفانس نیز گرایش به انسان‌وارسازی خدایان و جانبداری از دین خودی را مورد نقد قرار می‌داد.

از این‌رو، کارل پوپر پیشنهاد می‌کند که فیلسوفان پیشاسقراطی آغازگر سنت بحث انتقادی بوده‌اند (Popper, 1958: 18). همچنین جان‌تان بارنز آنان را پدران اندیشه عقلانی و نخستین انسان‌هایی که به گونه آگاهانه ادعا را تابع استدلال و دگما را تابع منطق ساختند توصیف می‌کند (Barnes, 1982: 3).

به‌کارگیری استدلال‌های مبتنی بر برهان، نقش برجسته‌ای در مباحثات و تحلیل‌های فیلسوفان پیشاسقراطی ایفا می‌کرد. پارمنیدس به‌طور گسترده از استدلال‌های استنتاجی پیچیده بهره می‌جست

و یکی از نخستین تقریرها را از اصول «امتناع تناقض»^۱ و «طرد شق ثالث»^۲ ارائه داد (Austin, 1986: 153). در این میان، زنون بر آن بود تا با به‌کارگیری براهین «خُلف»^۳ و «تسلسل»^۴ در باب فضا، زمان و حرکت، از پارمنیدس در برابر منتقدانش دفاع کند. پارادوکس‌های مبتکرانه او تأثیر شگرف بر تحولات پسین در عرصه‌های علم، ریاضیات و فلسفه بر جای گذاشت. این نمونه‌ها مؤید مدعای مکی‌راهان^۵ مبنی بر این است که "نقد عقلانی"، ویژگی مشترک و اصیل فلسفه پیشاسقراطی بوده است:

هر یک از متفکرانی که بررسی کرده‌ایم، در مورد ایده‌های رایج و دیدگاه‌های پیشینیان خود تأمل کرده‌اند. آنان ایرادات را شناسایی کرده و نظریه‌های جدیدی ارائه داده‌اند که از آن ایرادات مصون باشند. آنان نظریه‌ها را رد می‌کردند، زیرا با واقعیت‌های مشاهده‌شده سازگار نبودند یا معیارهای عقلانی را برآورده نمی‌کردند (McKirahan, 2003: 11).

استدلال‌ورزی پیشاسقراطی تنها شامل تأمل در اندیشه‌های دیگران نبود. این سنت بیشتر شامل نوعی آگاهی صریح نسبت به مسائل روش‌شناختی و نیز هنجارها و گستره معرفت بود. این ویژگی به‌ویژه در اندیشمندانی چون گزنوفانس و هراکلیتوس برجسته است.^[۳] هراکلیتوس تفکر درست را والاترین فضیلت می‌دانست، اما تنها انباشت اطلاعات را برای فهم کافی نمی‌دانست. از نظر او، معرفت نیازمند بررسی دقیق عقل و نیز ارزیابی قابلیت اعتماد حواس ماست. گزنوفانس، همانند هراکلیتوس، نسبت به وحی الهی به‌عنوان منبع معرفت رویکرد شکاکانه داشت. به نظر می‌رسد او دیدگاهی را تأیید می‌کرد که بر اساس آن، هرچند ما هرگز به یقین کامل دست نمی‌یابیم، اما می‌توانیم درجه موجه بودن باورهای خود را بهبود بخشیم.

تعریف مشهور انیس از تفکر انتقادی را به مثابه «تفکر تأملی و معقول» به یاد آورید. با استناد به این تعریف، اگر مایل باشیم ریشه‌های تاریخ تفکر انتقادی را تا سقراط پی‌گیری کنیم، بدیهی است که باید فیلسوفان پیشاسقراطی را پیشگامانی حتی متقدم‌تر در این عرصه قلمداد نماییم. این سخن به معنای نادیده گرفتن غنای عظیم و پیچیدگی‌های فلسفه یونان در ادوار بعدی نیست. برای نمونه، هرچند فیلسوفان پیشاسقراطی به مضامین

1. principles of non-contradiction

2. Law of excluded middle

3. reductio

4. regress

5. McKirahan

اخلاقی و سیاسی پرداخته‌اند، اما تأملات آنان ممکن است به آن سطح از پختگی یا ژرفایی که مشخصه آثار افلاطون و ارسطو است، نرسیده باشد.

تاریخچه‌ای کوتاه از اصطلاح تفکر انتقادی

اکنون به بخش دوم دیدگاه رایج می‌پردازیم، یعنی این ادعا که اصطلاح تفکر انتقادی نخستین بار توسط دیویی در کتاب *چگونه می‌اندیشیم* در سال ۱۹۱۰ معرفی شده است. برای بررسی درستی این ادعا، می‌توان به فرهنگ‌های ریشه‌شناختی مختلف و آرشیف‌های متنی آنلاین مراجعه کرد^[۴]. یک یافته فوری، که تا آنجا که می‌دانم تاکنون مورد توجه قرار نگرفته است، این است که دیویی پیش از ۱۹۱۰ نیز از اصطلاح تفکر انتقادی استفاده کرده است. کتاب *مطالعاتی در نظریه منطقی*^۱ در سال ۱۹۰۳ منتشر شد؛ این اثر دربرگیرنده جستارهایی در باب منطق و نظریه حکم (قضاوت) به قلم دیویی و همکاران اوست. دیویی در فصلی با عنوان «اندیشه و موضوع آن»، می‌نویسد که از منظر تاریخی، تمامی تفحص‌های علمی چهار مرحله تکامل را پشت سر گذارده‌اند؛ او خاطر نشان می‌کند که در مرحله نخستین، فاکت‌ها (واقعیات) «بدیهی انگاشته می‌شدند» و «هیچ‌گونه تفکر تأملی یا انتقادی» در قبال آن‌ها صورت نمی‌گرفت» (Dewey, Citation 1903: 11)^[۵].

اکنون نشان خواهیم داد که اگرچه دیویی پیش از ۱۹۱۰ از اصطلاح «تفکر انتقادی» استفاده کرده بود، این اصطلاح در واقع حدود یک قرن پیش از آن نیز در زبان انگلیسی ظاهر شده بود. با این حال، معنای یک اصطلاح می‌تواند در طول زمان تغییر کند. آنچه یک نویسنده از «تفکر انتقادی» مراد می‌کند، مسئله تفسیری است که حل آن می‌تواند دشوار باشد. همان‌طور که روشن است، واژه انگلیسی *critical* از واژه یونانی *κρίνειν* (Krenien) گرفته شده است که به معنای «قضاوت کردن»، «تمییز دادن»، «تصمیم گرفتن» یا «تفکیک کردن» است. این واژه در سیر تطور خود دلالت‌های معنایی متفاوتی یافته است. من استدلال خواهم کرد که دست‌کم سه سنت عمده از کاربردهای زبانی وجود داشته‌اند که در شکل‌گیری معنای «تفکر انتقادی» تا زمان دیویی نقش داشته‌اند.

بر اساس فرهنگ لغت آکسفورد، اصطلاح «تفکر انتقادی» نخستین بار در سال ۱۸۱۵ در مجله ادبی بریتانیایی *بررسی انتقادی* آیدیدار شده است. این مجله در سال ۱۷۵۶ تأسیس شد و بیشتر شامل نقدهای مفصل کتاب بود؛ از جمله نویسندگان و همکاران این مجله می‌توان به چهره‌هایی چون ساموئل جانسون و دیوید هیوم اشاره کرد. جلد اول از شماره ماه می ۱۸۱۵، حاوی نقدی بی‌نام بر برگردان انگلیسی کتاب *در طبیعت اشیاء*^۲ اثر لوکرتیوس بود که در آن، منتقد به ستایش حواشی و

¹. *Studies in Logical Theory*

². *The Critical Review*

³. *Nature of Things*

تعلیقات مترجم پرداخته بود: «این اثر دارای توصیف بسیار عالی از لوکرتیوس به‌عنوان شاعر است که با قدرت زبانی فراوان، تشخیص منصفانه و نیروی اصیل تفکر انتقادی نوشته شده است»^[۶]. از این رو، اصطلاح تفکر انتقادی ریشه در اندیشه‌های دیویی ندارد و بسیار پیش از او پدیدار شده است. با این حال، نشدنی نیست که این اصطلاح در آن روزگار معنای دیگر داشته باشد. از آنجا که نقد کتاب بیشتر بر ارزش‌های ادبی برگردان متمرکز است، با نگاه به زمینه متن، تفکر انتقادی گمان می‌رود به واکاوی دقیق بستگی داشته به گزارش (تفسیر) و سنجش یک اثر ادبی بازگردد؛ معنایی که به آنچه امروزه نقد ادبی می‌نامیم نزدیک‌تر است.

بی‌گمان می‌توانیم به کاربردهای همسانی از «تفکر انتقادی» در سده نوزدهم اشاره کنیم. برای نمونه، در نیشه‌ای به سال ۱۸۴۵، یادداشت‌های گزارش‌گرانه (تفسیرگرایانه) یک نویسنده بر کتاب مقدس، با تعبیر نمایش‌دهنده «اندیشه استوار و انتقادی» ستوده شده است^[۷]. نمونه دیگری در سال ۱۸۷۷، از زبان سهل‌انگاران^۱ یک شرح‌نویسی بر یک نمایشنامه خرده گرفت و مدعی شد که این شیوه «موجب پدید آمدن عادت‌های لرزان در تفکر انتقادی می‌شود» و یادگیری دستور زبان را سست می‌کند^[۸]. البته، دقت و واکاوی زبانی بخشی از برداشت (مفهوم) امروزی ما از تفکر انتقادی است. اما تفکر انتقادی، آن‌گونه که امروزه دریافته می‌شود، قرار است یک مهارت اندیشه‌ورزی فراگیر باشد. از این رو، شتاب‌زده خواهد بود اگر بپنداریم که این سه بار پدیدار شدن «تفکر انتقادی» در سده نوزدهم، به این گونه از خردورزی عمومی بازمی‌گردد؛ چرا که این کاربردها، به گمان بسیار، تنها بر گستره محدودتر و ویژه‌تر (مانند باریک‌بینی در واژگان و نقد نبشته‌ها) دلالت داشته‌اند.

با پی‌گیری کاربردهای اصطلاحاتی که از نظر معنایی با «تفکر انتقادی» در پیوندند و واژه «انتقادی» در آن‌ها به کار رفته است، می‌توان تصویر روشن‌تری از دگرگونی معنایی این عبارت به دست آورد؛ آموزه‌هایی همچون استدلال سنجشگرانه، پژوهش نقادانه، فلسفه پدیدارشناسانه و مانند آن‌ها. برای نمونه، می‌توان نویسندگانی را یافت که برابری چون خردورزی سنجشگر و دیدبانی نقادانه را در پهنه ادبیات به کار برده و به واکاوی و تفسیر نبشته‌ها پرداخته‌اند؛ برخی از این کاربردها به سده‌های هفدهم و هجدهم بازمی‌گردد. افزون بر این، پاره‌ای از این اصطلاحات در گفتمان دانش‌بنیان، به‌ویژه در پزشکی نیز راه یافته‌اند. در نبشته‌های سده هفدهم، به پزشکانی اشاره شده است که دارای «نگاه سنجشگر» بودند، «داوری نقادانه» از خود نشان می‌دادند و به «پژوهش سنجشگرانه» می‌پرداختند. اصطلاح «روز بحرانی»^۱ نیز بیشتر برای نشان دادن نقاط عطف سرنوشت‌ساز در روند یک بیماری به کار می‌رفت. در سده‌های هجدهم و نوزدهم، گزارش‌های پزشکی و علمی پدیدار شدند که «یادداشت‌های سنجشگرانه»، «دیدبانی‌های نقادانه»، «گزارش‌های سنجشگرانه» و «جستارهای انتقادی»

۱. Critical day

را در بر داشتند. برای نمونه، در سال ۱۸۳۱، یک نقد کتاب در نشریه‌ای پزشکی، متنی را به سبب دارا بودن «تأمل سنجشگرانه» ستود^[۹].

از حدود میانه سده نوزدهم، به «توانمندی‌های انتقادی و تأملی» خرد اشاره شد و کاربرد «اندیشه انتقادی» و «خردورزی سنجشگرانه» در معنای امروزی‌شان رو به فزونی نهاد. نمونه چشمگیر در این باره، از دانشمند انگلیسی، مایکل فارادی است که برای کارهایش در زمینه الکترومقناطیس و الکترولیز^۲ آوازه دارد. فارادی در نامه‌ای به تاریخ ۱۴ جون ۱۸۶۱، بدگمانی خود را به پدیده‌های فراطبیعی (ماورایی) ابراز کرد و نوشت که یافته‌های علمی نیازمند «بررسی سخت‌گیرانه، استوار بر دقیق‌ترین خردورزی سنجشگرانه و بی‌پرده‌ترین آزمایش‌هاست» (Faraday, 1861). همچنین جستاری در هفته‌نامه انجمن پزشکی آمریکا در سال ۱۸۹۲ بیان داشت که دانشجویان پزشکی برای بهبود توانایی بازساخت (تشخیص)، به «بررسی، آموزش و گنجایش بیشتری برای استدلال قیاسی» نیاز دارند و «هیچ پهنه اندیشه‌ای به اندازه پزشکی، نیازمند دریافت درست و خردورزی سنجشگرانه نیست»^[۱۰].

افزون بر گفتمان ادبی و علمی، باید به تأثیر گسترده کانت نیز توجه کرد. نخستین کتاب انگلیسی درباره کانت در سال ۱۷۹۶ منتشر شد. با گسترش اندیشه‌های کانت، ارجاعات بیشتری به «فلسفه انتقادی» او، «اندیشه انتقادی و شیوه‌های تفکر انتقادی دیده می‌شود. گاهی فلسفه کانت به ساده‌گی تفکر انتقادی نامیده می‌شد»^[۱۱]. تأثیر کانت در توضیح این امر نقش داشت که چرا اصطلاحات «تفکر انتقادی» و «تفکر تأملی» در ادبیات اولیه بیشتر در کنار یکدیگر ظاهر می‌شوند. تأمل یکی از مفاهیم کلیدی در فلسفه انتقادی کانت است. کانت بارها تأکید می‌کند که همه احکام نیازمند تأمل‌اند و در عین حال، پیش‌داوری‌ها را به عنوان احکامی بدون تأمل معرفی می‌کند^[۱۲]. در نقد سوم (نقد قوه حکم)، تمایزی میان احکام معین کننده^۳ و احکام تأملی^۴ مطرح می‌شود و نوع دوم به عنوان بنیان نظریه‌های نظام‌مند درباره جهان طبیعی در نظر گرفته می‌شود. بسیاری از نویسندگان این ایده‌ها را اقتباس و ساده‌سازی کرده و نتیجه گرفته‌اند که فلسفه عبارت است از تفکر انتقادی و تأملی^[۱۳].

ساموئل تیلور کولریج^۵ یکی از تأثیرگذارترین چهره‌های جنبش رمانتیسم انگلیسی و یکی از کانال‌های مهم انتقال اندیشه‌های کانتی به آمریکا بود. زندگی‌نامه خودنگاشت پرآوازه او در سال ۱۸۱۷ با نام زیست‌نامه ادبی^۶، اثر چندسویه بود که به‌سخت‌کوشی از کانت وام می‌گرفت. او در کتاب یاری‌هایی برای تأمل^۷ (۱۸۲۵) نیز تفسیر خود از تمایز کانتی میان عقل و فهم را بسط داد. از

1. Michael Faraday (1791- 1867)

2. electrolysis

3. determining judgments

4. reflective judgments

5. Samuel Coleridge (1772 - 1834)

6. *Biographia Literaria* (1817)

7. *Aids to Reflection* (1825)

نظر او، عقل قوه شهودی است که از طریق آن ایده‌ها، از جمله ایده جهان معنوی، حاصل می‌شوند، در حالی که فهم قوه تأملی است که تحلیل منطقی و تجربی را انجام می‌دهد. عقل از فهم بهره می‌گیرد اما از آن فراتر می‌رود و امکان درک حقیقت مسیحیت را فراهم می‌سازد. بدین ترتیب، فلسفه و دین می‌توانند با یکدیگر آشتی داده شوند. در سال ۱۸۲۹، جیمز مارش در دانشگاه ورمونت نسخه آمریکایی *یاری‌هایی برای تأمل* را همراه با پیش‌گفتاری به نام «جستار مقدماتی» خود منتشر کرد. از راه مارش، اندیشه‌های کولریج اثر شگرفی بر الهیات و فلسفه آمریکا و نیز بر نویسندگان فیلسوفانی همچون رالف والدو امرسون و جان دیویی گذاشت. دیویی زمانی که دانشجوی دانشگاه ورمانت بود، ویرایش مارش از کتاب کولریج را خواند. او بعدها اقرار کرد که با دیدگاه دینی کولریج هم‌سو بوده است و این کتاب را مایه «رهایمی مینوی» (معنوی) و «نخستین کتاب مقدس» خود برشمرد (Lamont, Citation 1959: 15-16).

اندیشه تأملی هسته مرکزی نظریه آموزشی کولریج بود. او آموزش را فرآیندی اندام‌وار (ارگانیک) از خودشکوفایی می‌دید که آماج آن رسیدن به کمال معنوی است. برای دستیابی به این هدف، ذهن باید به آگاهی کامل از خویشتن دست یابد و از راه پرورش «عادت‌های تأمل»، توانمندی‌های اخلاقی و فکری فرد را بارور سازد. بازنگری و اصلاح برنامه درسی مارش در ورمانت، از کولریج الهام گرفته بود. دیویی نیز به نوبه خود، اندیشه‌های آموزشی را از کولریج و مارش جذب کرد. کوتاه آنکه، نظریه دیویی درباره اندیشه تأملی در آموزش، دارای یک بُعد کانتی است^[۱۴].

هم‌عصران دیویی درباره تفکر انتقادی و تأملی

در آستانه سده بیستم، معنای تفکر انتقادی به‌گونه‌ای تحول یافته بود که تا حد زیادی به معنای امروزی آن نزدیک می‌شود و به عنوان یک مهارت عمومی مطلوب در اندیشیدن شناخته می‌شد. هرچند در آن زمان اصطلاح تفکر تأملی رایج‌تر بود^[۱۵]، می‌توان نویسندگان بسیاری از زمینه‌های مختلف را یافت که پیش از دیویی از اصطلاح تفکر انتقادی در آثار مکتوب خود استفاده کرده‌اند. در بخش زیر، به برخی از نمونه‌های برجسته‌تر خواهیم پرداخت.

جان استوکنبِرج^۱ الهی‌دان آمریکایی بود. او در کتاب خود با عنوان *مقدمه بر مطالعه فلسفه*^۲ (۱۸۸۸) بر اهمیت تأمل انتقادی تأکید کرده و بیان می‌کند که علم و فلسفه تنها از

^۱. John Stuckenberg Stuckenberg (1835-1903)

^۲. *Introduction to the Study of Philosophy*

طریق تفکر انتقادی قابل آزمون هستند (Stuckenberg, 1888: 124). او همچنین می‌نویسد که مطالعه فلسفه ارزشمند است، زیرا به دانشجو می‌آموزد که مستقل بیندیشد و در اندیشه خود نقاد، دقیق، عمیق و نکته‌سنج باشد. (Stuckenberg, 1888: 369).

ویلیام ام. تایر^۱، خطیب آمریکایی، آثار فراوانی در قالب زندگی‌نامه‌های عامه‌پسند از افراد مشهور منتشر کرد که در آنها فضایل اخلاقی و اخلاق موفقیت را ستایش می‌کرد. گفته می‌شود یکی از کتاب‌های او حدود ۱۹۲۰،۰۰۰ نسخه فروش داشته و به یک میلیون خواننده رسیده است^[۱۶] او در بحث درباره هنر اندیشیدن می‌نویسد که اندیشه با بررسی انتقادی ایده‌ها بهبود می‌یابد و «باورهای قوی، همراه با شجاعت در بیان و دفاع از آنها، عادت تفکر انتقادی را تقویت می‌کند» (Thayer, 1892: 374 - 5).

جان رابرتسون^۲ روزنامه‌نگار اسکاتلندی و نماینده پارلمان بود. او مدافع سرسخت خردگرایی و روش علمی به شمار می‌رفت و بیش از صد کتاب منتشر کرد. او از مدافعان دیدگاهی بود که عیسی در کتاب مقدس را شخصیت اسطوره‌ای، نه تاریخی، می‌دانست. رابرتسون در سال ۱۸۹۹ در جلد اول کتاب *تاریخ کوتاه اندیشه آزاد*^۳ دو بار از اصطلاح تفکر انتقادی استفاده کرد: نخست در انتقاد از موانع بزرگی که بر سر راه تفکر انتقادی در فرهنگ‌های ابتدایی قرار دارد و دوم در نقد سقراط به دلیل ناکامی او در گسترش تفکر انتقادی خود به مسائل علمی^[۱۷].

همچنین می‌توان به موارد فراوانی از کاربرد تفکر انتقادی در حوزه آموزش اشاره کرد. مقاله‌ای در روان‌شناسی آموزش کودک بیان می‌کند که اصول روان‌شناسی باید از طریق تفکر تأملی یا انتقادی کشف شوند (Bryant, 1894: 7). همچنین در برنامه‌های درسی، دوره‌هایی توصیف شده‌اند که هدف آنها ارتقای توانایی تأملی و انتقادی^[۱۸] یا ایجاد نوعی آزادی و استقلال در تفکر انتقادی در دانشجویان بوده است^[۱۹]. کاربرد این اصطلاح در دیگر حوزه‌های دانشگاهی نیز دیده می‌شود. در جستاری پیرامون جامعه‌شناسی به سال ۱۹۰۲، چهار گونه منش (شخصیت) به میان آمد که ویژگی منش «نقاد-خردورز»، «فراخی و توازن، دریافت‌های روشن، داوری استوار، استدلال باریک‌بینانه و تفکر انتقادی» شمرده شده بود (Ross, 1902: 92).

همچنین باید به هوگو مونستربرگ^۴، از پیشگامان روان‌شناسی کاربردی در هاروارد، اشاره کرد. آثار او همواره بر اهمیت استدلال انتقادی در علم تأکید داشت. مونستربرگ بیش از دوازده مقاله در مجله مشهور *ماهنامه اتلانتیک*^۵ منتشر کرد که بیشتر درباره روان‌شناسی و آموزش بودند. از میان مقاله مهم

1. William M. Thayer (1820–1898)

2. John Robertson (1856–1933)

3. *A Short History of Free Thought*

4. Hugo Münsterberg (1863–1916)

5. *Atlantic Monthly*

او در سال ۱۹۰۱ با عنوان «دانش پژوهی مولد در آمریکا» است. او در این مقاله استدلال می‌کند که دانشگاه‌های آمریکا باید پژوهش را از طریق تقویت تفکر مستقل و آموزش دانشجویان برای «اتخاذ نگرش انتقادی نسبت به تمام دانش‌های گردآوری‌شده» ارتقا دهند. به‌ویژه او می‌نویسد که «دوره‌های تحصیلات تکمیلی باید در تفکر انتقادی آموزش دهند» (Münsterberg, 1901: 618 - 9).

در کنار مونستربرگ، باید به جورج ترامبول لاد^۲ نیز توجه کرد. جورج لاد فیلسوف، روان‌شناس و کشیش آمریکایی بود. او بیش از ۲۰ سال در دانشگاه ییل تدریس کرد و نقش مهمی در توسعه روان‌شناسی تجربی در ایالات متحده داشت. کتاب او *عناصر روان‌شناسی فیزیولوژیک*^۳ (۱۸۸۷) نخستین کتاب درسی انگلیسی در روان‌شناسی تجربی بود و سال‌ها به عنوان مرجع اصلی باقی ماند. لاد در ۱۸ سالگی^[۲۰] *تقدیر ناب کانت* را خوانده بود و به شدت تحت تأثیر او قرار گرفت. او در آثار خود به گونه مکرر از اصطلاحات تفکر تأملی و تفکر انتقادی استفاده می‌کرد. در کتاب *مقدمه‌ای بر فلسفه*^۴ (۱۸۹۰)، یکی از محورهای اصلی او این است که تفکر تأملی بنیان فلسفه و علم است. او استدلال می‌کند که حتی شکاکان نیز در روش خود ناگزیر به تحلیل تأملی هستند و نتایج ما درباره واقعیت نهایی تنها می‌تواند محصول تفکری منضبط و عمیقاً انتقادی باشد (Ladd, 1890: 143). او همچنین تفکر تأملی را بخشی اساسی از آموزش به راستی لیبرال می‌دانست (Ladd, 1890: 131).

لاد در سال ۱۹۰۴ سخنرانی ریاستی انجمن فلسفی آمریکا را با عنوان رسالت فلسفه ارائه داد. او استدلال کرد که فلسفه انتقادی کانت دو قلمرو متضاد باقی گذاشته است: یکی قلمرو معرفت و دیگری قلمرو ایمان، و وظیفه فلسفه آشتی دادن این دو است. او بارها تأکید کرد که فلسفه عبارت است از تفکر انتقادی و تأملی؛ با این همه، او همچنین بیان داشت که فلسفه، از بنیاد، جستاری پیرامون اندیشه علمی و روش‌مند درباره دشواری‌های طبیعت و زندگی انسانی است (Ladd, 1905: 135).

دیویی بر کتاب‌های هر دو (مونستربرگ و لاد) نقد نوشته است و به گمان بسیار، هر دو را از نزدیک می‌شناخته است. هر سه آنان در میان ۳۱ عضو بنیادگذار انجمن روان‌شناسی آمریکا^۵ در سال ۱۸۹۲ بودند. لاد دومین رئیس این انجمن بود، در حالی که مونستربرگ در سال ۱۸۹۸ جایگاه ریاست را بر عهده داشت، همه آن‌ها در گردهمایی ماه دسامبر ۱۸۹۸ انجمن روان‌شناسی آمریکا در نیویورک حضور داشتند؛ جایی که دیویی برگزیده شد تا در سال پس از آن، جانشین مونستربرگ در جایگاه ریاست شود^[۲۱]. در سال ۱۹۰۰، گروهی از فیلسوفان بر آن شدند تا از انجمن روان‌شناسی آمریکا جدا شده و «انجمن

1. Productive Scholarship in America

2. George Trumbull Ladd (1842–1921)

3. *Elements of Physiological Psychology*

4. *Introduction to Philosophy*

5. American Psychological Association (APA)

فلسفه آمریکا را پایه‌گذاری کنند. لاد در سال ۱۹۰۴ به ریاست این انجمن نوین رسید و پس از او، دیویی در ۱۹۰۵ و مونستربرگ در ۱۹۰۸ این جایگاه را از آن خود کردند. من هیچ مدرکی در آثار یا مکاتبات دیویی نیافته‌ام که نشان دهد اندیشه‌های او درباره تفکر تأملی و انتقادی تحت تأثیر مونستربرگ یا لاد بوده است. با این حال، منابع این بخش نشان می‌دهند که دیویی واضح اصطلاح تفکر انتقادی نبوده است. او همچنین نخستین کسی نبود که این اصطلاح را در زمینه آموزش به کار برد. همه این منابع پیش از انتشار چگونه می‌اندیشیم منتشر شده‌اند و بجز یکی، همگی پیش از سال ۱۹۰۳ منتشر شده‌اند؛ زمانی که دیویی نخستین بار این اصطلاح را در چاپ به کار برد. در بیشتر این موارد، «تفکر انتقادی» نه به عنوان اصطلاح فنی و مبهم، بلکه به عنوان مهارت عمومی در اندیشیدن به کار رفته است. به نظر می‌رسد فرض بر این بوده که خواننده معنای آن را درک می‌کند. برای مثال، مقاله مونستربرگ در یک مجله عمومی ادبی و فرهنگی منتشر شده بود. این امر نشان می‌دهد که معنای «تفکر انتقادی» به عنوان یک مهارت عمومی مطلوب در اندیشیدن، از پیش به خوبی تثبیت شده بود.

نتیجه‌گیری

بر پایه دیدگاه فراگیر در نوشته‌های آموزشی و فلسفی، چنین پنداشته می‌شود که بن‌مایه «تفکر انتقادی» با سقراط آغاز شده و دیویی نیز نخستین کسی بوده که واژه «تفکر انتقادی» را در سال ۱۹۱۰ به کار برده است. من استدلال کرده‌ام که هر دو پنداشته درست نیستند. نخست آنکه، دلایل بسنده‌ای در دست است که نشان می‌دهد ریشه تفکر انتقادی را می‌توان تا فیلسوفان پیشاسقراطی پی گرفت. دوم آنکه، شواهد تاریخی نشان می‌دهند که نویسندگان بسیاری پیش از دیویی، از این اصطلاح بهره برده‌اند. افزون بر این، من به سه سنت زبانی پرداخته‌ام که به معنای «تفکر انتقادی» شکل داده‌اند. اثرگذاری کانت و کولریچ به ما کمک می‌کند تا دریابیم چرا در آغاز سده بیستم، «اندیشه‌ورزی تأملی» و «تفکر انتقادی» پیوند استوار با یکدیگر داشتند. بی‌گمان، دیویی یکی از نخستین و پخته‌ترین واکاوی‌های نظری را درباره تفکر انتقادی و تأملی ارائه داده است. فلسفه آموزش و کوشش‌های او در بازنگری برنامه درسی، سهم بزرگی در افزایش آگاهی درباره ارزش تفکر انتقادی داشت. از همین رو، پذیرفتنی است که چرا او را اغلب «پدر تفکر انتقادی» می‌نامند. با این همه، ادعای اینکه این واژه با او آغاز شده است، کژنمایی تاریخ خواهد بود.

یادداشت‌ها

1. Here are a few randomly chosen examples: Burbach, Matkin, and Fritz (2004), Wang (2017), Von Colln-Apling and Giuliano (2017), Ryen (2020). There are some, such as Tan (2017), who argue that there is a Confucian conception of critical thinking. Although Confucius was born earlier than Socrates, arguably the modern concept of critical thinking is very much based on the Anglo-European tradition. In any case, I propose that we can trace critical thinking back to the Pre-Socratic philosophical tradition, which began before Confucius.
2. Here are some papers endorsing the claim that Dewey introduced the term '*critical thinking*': Dixon et al. (2005), Buckley et al. (2015), Yilong and Jia (2023). The only exception I could find was a philosophy blog post by Paul Raymont (Raymont, 2016), mentioning Thayer and Ladd, whom I will discuss later in this paper.
3. According to Sassi (2018), there was little explicit methodological reflections concerning epistemology among the first Ionians (Thales, Anaximander, and Anaximenes) (p.111), but she agreed that '*the Presocratics' inquiry adopts a critical attitude from the beginning*' (p.63).
4. The databases I have consulted include *Google Books*, *The Internet Archive*, *The HathiTrust Collection*, *The British Newspaper Archive* at the British Library website, and *Early English Books online*.
5. Dewey (1900) presented similar ideas, discussing reflection and the role of an '*inquiring and critical attitude*', but he did not use the term '*critical thinking*' there.
6. Busby's *Lucretius* (1815, p. 505).
7. *Notices in the life of the Rev. Dr Smith of Washington, Pennsylvania, United States, America* (1845, p. 461).
8. Marlow's (1877).
9. *E. G.* (1831, p. 493).
10. *Two Mistakes* (1892, p. 236).
11. See for example *G.A. and J. S.* (1879, p. 448) and Fischer (1883, p. 232).
12. See Merritt (2018) for insightful discussion of the constitutive and normative role of reflection in Kant's philosophy.
13. See for example Hume (1891, p. 9). George Trumbull Ladd is another example, to be discussed below.
14. See Aherne (2018) for more detailed discussion of Coleridge's influence on Dewey.
15. Based on statistics from the *Google Books Ngram Viewer* (assessed Sept 20, 2023). 1942 was the year when the term '*critical thinking*' began to overtake '*reflective thinking*' in frequency.
16. As reported by *Ethics of Success* (1893).
17. See Robertson (1899), p. 15 and p. 111.
18. *Bryn Mawr College* (1894, p. 84).
19. *Oberlin Theological Seminary* (1898, p. 29).
20. *Fleming* (1922), p.72.
21. *Farrand* (1899) contains a report of the conference.

منابع

- Aherne, P. (2018). *The Coleridge Legacy: Samuel Taylor Coleridge's Intellectual Legacy in Britain and America, 1834–1934*. Palgrave Macmillan.
- Austin, S. (1986). *Parmenides: Being, Bounds, and Logic*. Yale University Press.
- Barnes, J. (1982). *The Presocratic Philosophers*. Routledge.
- Bryant, W. M. (1894). Observation of child life. *The American Journal of Education*, 27(5), 7.
- Bryn Mawr College. (1894). *Program: Bryn Mawr College*. Sherman & Co.
- Buckley, J., Archibald, T., Hargraves, M., & Trochim, W. M. (2015). Defining and teaching evaluative thinking: Insights from research on critical thinking. *American Journal of Evaluation*, 36 (3), 375–388.
- Burbach, M. E., Matkin, G. S., & Fritz, S. M. (2004). Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies: A confirmatory study. *College Student Journal*, 38 (3), 482–494.
- Busby's Lucretius. (1815). *Critical Review*, 1(5), 429–505.
- Cantor, L. (2022). Thales—the 'first philosopher'? A troubled chapter in the historiography of philosophy. *British Journal for the History of Philosophy*, 30 (5), 727–750.
- Dewey, J. (1900). Some stages of logical thought. *The Philosophical Review*, 9 (5), 465–489.
- Dewey, J. (1903). *Studies in logical theory*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D C Heath.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath.
- Dixon, F., Cassady, J., Cross, T., & Williams, D. (2005). Effects of technology on critical thinking and essay writing among gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16 (4), 180–189.
- E. G. (1831). Bibliographical Notices. *The American Journal of the Medical Sciences*, 7 (14), 489–493.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5–24.
- Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. In Davies, M. and Barnett, R. (Eds), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Ethics of Success. (1893). *Journal of Education*, 38 (8), 144.

- Faraday, M. (1861, June 14). [Letter from Michael Faraday to James Emerson Tennent]. *The Michael Faraday Collection* (Faraday4019).
<https://epsilon.ac.uk/view/faraday/letters/Faraday4019>
- Farrand, L. (1899). Annual Meeting of the American Psychological Association. *Science*, 9 (216), 249–252.
- Fasko, D., Jr., & Fair, F. (2020). *Critical Thinking and Reasoning*. Brill.
- Fischer, K. (1883). The centennial of the “Critique of Pure Reason” (Translated by Rand, B.). *The Journal of Speculative Philosophy*, 17 (3), 225–245.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Fleming, G. T. (1922). *History of Pittsburgh and Environs*. The American Historical Society.
- G. A. and J. S. (1879). New books. *Mind*, 8 (15), 439–442.
- Gosner, W. (2023, March 7). Critical thinking. *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/topic/critical-thinking>
- Hitchcock, D. (2022). Critical thinking (E. N. Zalta & U. Nodelman Eds.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022 Edition).
<https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/critical-thinking>
- Hume, J. G. (1891). *The Value of a Study of Ethics*. JE Bryant Company.
- Ladd, G. T. (1890). *Introduction to Philosophy: An Inquiry after a Rational System of Scientific Principles in Their Relation to Ultimate Reality*. C. Scribner’s Sons.
- Ladd, G. T. (1899). *Essays on The Higher Education*. Charles Scribner’s Sons.
- Ladd, G. T. (1905). The mission of philosophy. *The Philosophical Review*, 14 (2), 113–137.
- Lamont, C. (Ed.). (1959). *Dialogue on John Dewey*. Horizon Press.
- Marlow’s E. II. (1877, April 19). *The Fifehire Journal*, 4.
- McKirahan, R. (2003). Presocratic philosophy. In C. Shields (Ed.), *The Blackwell Guide to Ancient Philosophy* (pp. 5–26). Blackwell.
- Merritt, M. (2018). *Kant on Reflection and Virtue*. Cambridge University Press.
- Münsterberg, H. (1901). Productive Scholarship in America. *The Atlantic Monthly*, 87, 615–631.
- Notices in the life of the Rev. Dr Smith of Washington, Pennsylvania, United States, America. (1845). *The United Secession Magazine*, 457–464.
- Oberlin Theological Seminary. (1898). *Annual Catalogue*.
- Paul, R. W., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. Foundation for Critical Thinking.

- Popper, K. R. (1958). Back to the Pre-Socratics: The Presidential Address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 59 (1), 1–24.
- Raymont, P. (2016). Critical and reflective thinking (1). *Philosophy, lit, etc.* <https://praymont.blogspot.com/2016/09/critical-and-reflecitve-thinking-1.html>
- Robertson, J. M. (1899). *A Short History of Freethought: Ancient and Modern*. Swan Sonnenschein & Co. Ltd.
- Ross, E. A. (1902). Recent tendencies in sociology. II. *The Quarterly Journal of Economics*, 17(1), 82–110.
- Ryen, E. (2020). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 52 (2), 214–229.
- Sassi, M. M. (2018). *The Beginnings of Philosophy in Greece*. Princeton University Press.
- Tan, C. (2017). A Confucian conception of critical thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 331–343.
- Thayer, W. M. (1892). *Oracle of the Age*. Thayer & Company.
- Two Mistakes. (1892). *The Journal of the American Medical Association*, 19 (8), 235–236.
- Von Colln-Appling, C., & Giuliano, D. (2017). A concept analysis of critical thinking: A guide for nurse educators. *Nurse Education Today*, 49, 106–109.
- Wang, S. (2017). An Exploration into Research on Critical Thinking and Its Cultivation: An Overview. *Theory and Practice in Language Studies*, 7 (12), 1266–1280.
- Yilong, C., & Jia, P. (2023). An Empirical Study of the Effect of Inquiry Teaching on the Development of High School Students' Critical Thinking Under the New Curriculum Standards. *Contemporary Social Sciences*, 2, 130–145.

تفکر انتقادی؛

بنیان‌های فلسفه و کاربردهای آموزشی و اجتماعی

دکتر گلابشاه امانی^۱

چکیده

تفکر انتقادی یکی از بنیادی‌ترین شیوه‌های اندیشیدن است که ذهن را از پذیرش خام اطلاعات به سوی تحلیل، ارزیابی و داوری مبتنی بر دلیل هدایت می‌کند. این پژوهش با هدف تبیین بنیان‌های فلسفی و بررسی کاربردهای آموزشی و اجتماعی تفکر انتقادی انجام شده است. روش تحقیق، توصیفی-تحلیلی و مبتنی بر مطالعات اسنادی است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تفکر انتقادی بر چهار بنیان اصلی معرفت‌شناختی، منطقی، روش‌شناختی و اخلاقی استوار است. این بنیان‌ها امکان داوری سنجیده، استدلال‌محور و آگاهانه را فراهم می‌سازند و به‌عنوان ارکان اساسی سنجشگری، از یک سو به انسجام معرفتی و از سوی دیگر به دقت برهانی یاری می‌رسانند. در حوزه آموزش، تفکر انتقادی موجب گذار از آموزش حافظه‌محور به آموزش فهم‌محور می‌شود و نقش معلم و یادگیرنده

^۱. دکتری جامعه‌شناسی و استاد دانشگاه کابل

را به گونه‌ای بنیادین بازتعریف می‌کند. در حوزه اجتماعی نیز این رویکرد به ارتقای آگاهی عمومی، تقویت گفت‌وگوی عقلانی، کاهش تعصب و افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی منجر می‌شود. در نهایت، تفکر انتقادی نه تنها یک مهارت، بلکه شیوه‌ای از زیستن عقلانی است که انسان را از انفعال فکری به کنش آگاهانه و مسئولانه سوق می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: آموزش فهم‌محور، اخلاق اندیشه، تفکر انتقادی، عقلانیت نقاد، فلسفه تعلیم و تربیت، کنش اجتماعی، معرفت‌شناسی.

۱. مقدمه

در جهان معاصر، مسئله اصلی معرفت دیگر کمبود اطلاعات نیست، بلکه بحران در «نحوه ای داوری» و «کیفیت فهم» است. انسان امروز در معرض انبوهی از داده‌ها، روایت‌ها و ادعاها قرار دارد؛ اما این وفور اطلاعات لزوماً به افزایش فهم منجر نشده است. برعکس، در بسیاری از موارد، کثرت داده‌ها به سردرگمی معرفتی و ضعف در قدرت ارزیابی انجامیده است. از همین رو، نیاز به شیوه‌ای از اندیشیدن که بتواند میان «دانستن» و «درست اندیشیدن» تمایز برقرار کند، بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود. در این میان، تفکر انتقادی به عنوان یکی از بنیادی‌ترین شیوه‌های اندیشیدن، پاسخی به همین وضعیت معرفتی است. این نوع تفکر، تنها یک مهارت آموزشی نیست، بلکه نوعی موضع فلسفی نسبت به حقیقت و امکان شناخت به شمار می‌آید. در این رویکرد، ذهن انسان از پذیرش منفعلانه داده‌ها فاصله گرفته و به سوی سنجش، واکاوی و داوری برهان‌بنیاد رو می‌آورد. از این رو، تفکر انتقادی را نباید تنها توانایی مخالفت یا خرده‌گیری دانست، بلکه باید آن را نوعی «پایبندی خردورزانه به پذیرش خطا و بایستگی استدلال» برشمرد؛ تعهدی که راه را برای رسیدن به دانش استوارتر هموار می‌کند.

از منظر معرفت‌شناختی، تفکر انتقادی بر این پیش‌فرض استوار است که معرفت انسانی نه مطلق و نهایی، بلکه همواره قابل بازبینی و اصلاح است. در این چارچوب، شناخت فرآیند پویا و نقادانه تلقی می‌شود که در آن، باورها تنها در صورت برخورداری از دلیل و شواهد قابل قبول‌اند. این نگاه، انسان را از جزم‌اندیشی دور کرده و به سوی نوعی عقلانیت نقادانه سوق می‌دهد. از سوی دیگر، تفکر انتقادی به گونه بنیادین با منطق و استدلال پیوند دارد؛ زیرا بدون ساختار استدلالی، داوری‌های ذهنی به حدس‌ها و برداشت‌های پراکنده فروکاسته می‌شوند. در این معنا، توانایی تشخیص استدلال معتبر از مغالطه، یکی از ارکان اصلی این نوع تفکر است. در کنار این بُعد منطقی، تفکر انتقادی واجد بُعد اخلاقی نیز هست. صداقت در مواجهه با حقیقت، فروتنی در برابر خطا و انصاف در داوری، از

مؤلفه‌های اساسی این رویکرد به شمار می‌روند؛ زیرا بدون این فضایل، استدلال می‌تواند در خدمت توجیه پیش‌داوری‌ها قرار گیرد.

بر این اساس، هدف این پژوهش، بررسی بنیان‌های فلسفی تفکر انتقادی و تحلیل کاربردهای آموزشی و اجتماعی آن است. در این راستا، ابتدا مبانی نظری این نوع تفکر در ساحت‌های معرفت‌شناسی، منطق و اخلاق بررسی می‌شود و سپس نسبت آن با آموزش و حیات اجتماعی تحلیل خواهد شد. روش پژوهش، توصیفی-تحلیلی و مبتنی بر منابع کتابخانه‌ای است. یافته‌های نظری نشان می‌دهد که تفکر انتقادی را نمی‌توان به مجموعه‌ای از مهارت‌های ذهنی تقلیل داد، بلکه باید آن را نوعی «شیوه‌ای زیست‌عقلانی» دانست که انسان را از سطح پذیرش‌های خام به سطح فهم سنجیده و مسئولانه ارتقا می‌دهد. از این منظر، تفکر انتقادی نه تنها ابزار شناخت، بلکه راهی برای شکل‌گیری انسان آگاه و مسئول در جهان معاصر است.

۲. ادبیات نظری و مفهومی تحقیق

پژوهش درباره تفکر انتقادی در مرز میان فلسفه، علم، تعلیم و تربیت، منطق و اخلاق شکل گرفته است. این مفهوم، تنها یک مهارت آموزشی یا روشی برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های درسی نیست، بلکه شیوه‌ای از مواجهه سنجش‌گرانه با حقیقت و تجربه انسانی است؛ «شیوه‌ای که ذهن را از پذیرش‌های خام، شتاب‌زده و تقلیدی دور می‌سازد و آن را به سوی تحلیل، داوری و استدلال سوق می‌دهد» (پاول و للدر، ۱۴۰۳: ۲۲). از این‌رو، واکاوی پیشینه این جستار ناگزیر باید هم به ریشه‌های فلسفی آن چشم داشته باشد و نیز به کاربردهای آموزشی و اجتماعی‌اش؛ پیوندی ناگسستنی که نشان می‌دهد تفکر انتقادی نه تنها یک میراث فکری، بلکه ابزار بنیادین برای زیستن در جهان امروز است.

۲-۱. چستی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی را نمی‌توان فقط به‌منزله مجموعه‌ای از فنون ذهنی یا مهارت‌هایی آموزشی در نظر گرفت؛ زیرا این نوع تفکر، پیش از آن‌که یک «روش» باشد، یک «نحوه‌ای مواجهه با حقیقت» است. در این شیوه‌ای اندیشیدن، ذهن از پذیرش فوری و بی‌درنگ فاصله می‌گیرد و می‌کوشد هر ادعا، باور یا نتیجه را در پرتو دلیل، شواهد و انسجام منطقی بسنجد. از این منظر، «تفکر انتقادی نوعی تأمل سنجش‌گرانه است که انسان را از سطح دریافت‌های خام به سطح داوری آگاهانه ارتقا می‌دهد» (پاول و للدر، ۱۴۰۳: ۲۴).

در این معنا، تفکر انتقادی نه مخالفت‌جویی است و نه شک‌گرایی فرساینده؛ بلکه تکاپوی هوشمندانه برای بازشناسی سره از ناسره و دستیابی به باوری است که بر پایه‌های استوار برهان تکیه دارد. پندار همگانی بر آن است که «نقاد بودن» ایراد گرفتن یا خرده‌گیری همیشگی است؛ حال آن‌که تفکر انتقادی، پیش از هر چیز، هنرِ مرزبندی میان گزاره‌های «مدگل» و «بی‌بنیاد» است. این رویکرد، بیش از آنکه ابزاری برای انکار و رد کردن باشد، تلاشی برای واکاوی ادعاها و مرزبندی میان برهان‌های استوار و پندارهای شتاب‌زده است. از این رو، گلیسر^۱ نیز «تفکر انتقادی را تلاش مستمری برای ارزیابی باورها و دانش‌های مفروض می‌داند که باید بر اساس شواهد متقن و نتایج منطقی حاصل از آن‌ها سنجیده شوند» (Walters, 2011: 4).

۲-۲. تعریف مفهومی تفکر انتقادی

در تعاریف رایج، تفکر انتقادی به‌عنوان تفکر منطقی، هدفمند و سنجشگر شناخته می‌شود که فرد را قادر می‌سازد درباره آنچه می‌پذیرد یا رد می‌کند، تصمیم مستدل بگیرد. واکاوی آرای آنتا وولفولک^۲ در اثر مهمش *روانشناسی تربیتی*^۳، آن را ارزیابی نتیجه‌گیری‌ها از طریق بررسی منطقی و نظام‌مند مسئله، شواهد و راه‌حل‌ها می‌داند. جان سانتراک^۴ نیز آن را تفکر هوشمندانه و سازنده در سنجش شواهد و ادعاها معرفی می‌کند. روبرت انیس^۵، که از چهره‌های مهم این حوزه است، تفکر انتقادی را تفکر مستدل و ژرف درباره این می‌داند که به چه چیزی باور کنیم و چه کاری انجام دهیم. او در تبیین بیشتر این مفهوم مطرح می‌کند: «تفکر انتقادی، تفکر تأملی و منطقی است که بر تصمیم‌گرفتن درباره این که چه چیزی را باور کنیم یا انجام دهیم، تمرکز دارد» (Fisher, 2011: 5). این تعاریف، هرچند از زاویه‌های گوناگون بیان شده‌اند، اما در یک نکته مشترک‌اند: تفکر انتقادی همواره با سنجش، دلیل و مسئولیت در داوری همراه است.

این رویکرد، بیش از آنکه ابزاری برای رد کردن باشد، تلاشی است برای واکاوی ادعاها و سنجش میان برهان استوار و پندار شتاب‌زده. در همین راستا، به قول گلیسر^۶، «تفکر انتقادی مستلزم تلاشی مداوم برای بررسی هر باور یا دانش مفروضی در پرتو شواهد پشتیبان آن و نتایجی است که از آن حاصل می‌شود» (Walters, 1994: 4).

1. Edward Maynard Glaser (1911 - 1993)

2. Anita Woolfolk Hoy (1947)

3. *Educational Psychology* (1980)

4. John W. Santrock (1943)

5. Robert H. Ennis (born 1927)

6. Edward Glaser (1967)

۲-۳. بازشناسی تفکر انتقادی در برابر شک‌گرایی

یکی از لغزش‌های رایج در درک این مفهوم، همسان پنداشتن آن با شک‌گرایی یا انتقاد بدون تحلیل است. شک‌گرایی افراطی، به جای ارزیابی آگاهانه، به تعلیق بی‌پایان باورها می‌انجامد؛ در حالی که هدف تفکر انتقادی، توقف در تردید نیست، بلکه گذر از ابهام برای رسیدن به داوریِ موجه و فهمِ استوارتر است. در واقع، تفکر انتقادی نه بن‌بستی برای اندیشه، بلکه ابزاری برای پی‌افکندن باورهایی است که از صافی برهان و استدلال گذشته‌اند. همچنین، انتقاد صرف ممکن است تنها به ایراد گرفتن، رد کردن یا برجسته‌سازیِ ضعف‌ها محدود شود؛ اما تفکر انتقادی، افزون بر نقد، به فهم دقیق و منصفانه مسئله نیز توجه دارد. از همین رو تأکید می‌شود که «انتقاد، سنجیدن است نه ایراد گرفتن؛ و تحت عنوان انتقاد، نباید بهانه گرفتن و عیب‌جویی به دلیل بدخویی را فهمید» (نیکفر، ۱۳۵۸: ۲۷ مرداد). از همین‌جا روشن می‌شود که واژه «انتقادی» در این ترکیب، به معنای ستیزه‌جویی یا نگاه منفی نیست. انتقادی بودن، یعنی پرسش‌گر بودن، ژرف‌نگری و پرهیز از پذیرش سطحی دانسته‌ها؛ فرآیندی که در آن ذهن به جای تماشای ساده پدیده‌ها، به واکاوی لایه‌های زیرین آن‌ها می‌پردازد. چنین نگاهی، به جای آنکه با پیش‌داوری به پیشواز حقیقت برود، می‌کوشد دریچه‌های گوناگون فهم را بیازماید تا به شناخت عمیق‌تر دست یابد. از این‌رو، تفکر انتقادی با روح گفتگو، انصاف و حقیقت‌جویی سازگار است، نه با تعصب و جدل؛ و همین ویژگی، اندیشه را از بن‌بست جزم‌اندیشی به ساحت روشن آزادفکری رهنمون می‌شود.

۲-۴. ساختار درونی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی را می‌توان بر سه موضوع استوار دانست: فهم، سنجش و داوری. فهم، به معنای درک درست مسئله و پرهیز از بدفهمی است. سنجش، به معنای ارزیابی شواهد، دلایل و پیامدهاست. داوری نیز مرحله‌ای است که در آن، فرد بر پایه اطلاعات و استدلال‌های بررسی‌شده، موضع عقلانی اتخاذ می‌کند. این سه رکن، بدون یکدیگر ناقص‌اند؛ زیرا فهم بدون سنجش به پذیرش خام می‌انجامد و سنجش بدون داوری، ذهن را در حالت تعلیق نگه می‌دارد (پاول و الدر، ۱۴۰۳: ۲۴-۲۵).

در این میان، عنصر «بازاندیشی» نقش کلیدی ایفا می‌کند؛ چرا که متفکر انتقادی تنها به موضوع پیش‌رو نمی‌اندیشد، بلکه درباره شیوه‌ای اندیشیدن خود نیز تأمل می‌کند. این وجه بازتابی، از ویژگی‌های بنیادین تفکر انتقادی است که به فرد اجازه می‌دهد تا با بازنگری در الگوهای ذهنی خویش، مسیر دانایی را آگاهانه‌تر بییابد؛ زیرا انسان را نسبت به خطاهای شناختی، سوگیری‌ها و پیش‌فرض‌های پنهان آگاه می‌سازد. از این‌رو، «تفکر انتقادی همزمان هم رو به بیرون دارد و نیز رو

به درون: از یک سو جهان را می‌سنجد و از سوی دیگر، ذهن خویش را نیز مورد ارزیابی قرار می‌دهد» (مایرز، ۱۳۷۴: ۲۱).

۲-۵. نسبت تفکر انتقادی با عقلانیت

تفکر انتقادی در بنیاد خود، جلوه‌ای از عقلانیت است؛ اما عقلانیتی که هرگز خود را معصوم و خطاناپذیر نمی‌پندارد. این خردورزی، نه مدعی دستیابی به قطعیت کامل است، بلکه می‌پذیرد که انسان می‌تواند خطا کند؛ اما همین امکان خطا، ضرورت دلیل، بررسی و ارزیابی را پیش می‌کشد. در نتیجه، تفکر انتقادی را باید عقلانیت مسئول دانست؛ عقلانیتی که می‌داند هر باور نیازمند توجیه است و هر نتیجه باید از مسیر استدلال روشن عبور کند، به گونه‌ای که این استدلال‌ها در نهایت «مستقیم یا غیرمستقیم به تجربه و عمل» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۲: ۱۵۹) مربوط شوند. در واقع، پیوند میان نظرگاه فکری و ساحت عمل نشان می‌دهد که این رویکرد، تنها یک تمرین ذهنی انتزاعی نیست، بلکه به گونه مستقیم با کیفیت مواجهه ما با واقعیت‌های زندگی در هم تنیده است. در مجموع، تفکر انتقادی را می‌توان شیوه‌ای از زیست عقلانی دانست که انسان را از پذیرش‌های شتاب‌زده، تقلیدهای بی‌تأمل و داوری‌های سطحی، به سوی فهم ژرف، استدلال موجه و مسئولیت فکری سوق می‌دهد. چنین تفکری، نه تنها ابزار شناخت، بلکه نوعی تربیت ذهن است؛ تربیتی که انسان را برای فهم بهتر جهان، گفتگوی سنجیده‌تر و داوری عادلانه‌تر آماده می‌سازد.

۳. خاستگاه‌های فلسفی و تاریخی تفکر انتقادی

ریشه‌های تفکر انتقادی را باید در سنت فلسفه یونان جستجو کرد؛ جایی که سقراط با روش دیالکتیک، پرسش‌گری مداوم و به چالش کشیدن باورهای دگماتیک، بنیان نوعی عقلانیت نقاد را پی‌ریزی کرد. در این سنت، انسان به جای اتکای کورکورانه به مرجعیت‌های سنتی، به آزمون دلایل و سنجش عقلانی ادعاها فراخوانده می‌شود. در امتداد همین رویکرد پرسش‌محور، ویل دورانت نیز فلسفه را نه انباشتی از پاسخ‌های صلب و آماده، بلکه گشودن افق‌های نوین از تفحص می‌داند؛ افقی که در آن، پرسش‌گری به یک فضیلت فکری بدل می‌شود و در نهایت، «فلسفه، اطلاعات گوناگون خود را به پایه حکمت زنده‌ای بالا می‌برد» (دورانت، ۱۳۷۴: ۱۶).

این روح نقادی که با پرسش‌گری سقراطی آغاز شده بود، بعدها در دوره روشنگری و در فلسفه ایمانوئل کانت به اوج ساختاریافتگی خود رسید. در این برهه، ساحت خرد خود مورد نقادی قرار گرفت و مسئله «حدود و توانایی‌های شناخت» به پرسش بنیادین فلسفه تبدیل شد. ارنست کاسیرر در تحلیل خود از فلسفه روشنگری، به خوبی نشان می‌دهد که

تبیین انسان به عنوان «موجود سیمبول‌ساز» (کاسیرر، ۱۳۷۸: ۲) در این عصر، چگونه بر رهایی او از جمود فکری، سلطه پیش‌داوری‌ها، تفکر تقلیدی و دگرپیروی تأکید دارد؛ رویکردی که در آن، نقادی در کانون بیداری عقلانی و استقلال فکری قرار می‌گیرد. با این حال، تفکر انتقادی در عصر مدرن سکون در سطح نقد ذهنی و انتزاعی را بر نمی‌تابد؛ بلکه با خروج از برج عاج فلسفه، ابعاد عینی، اجتماعی و رهایی‌بخش به خود می‌گیرد.

تجلی بارز این چرخش عملی را می‌توان در نظریه انتقادی یورگن هابرماس^۱ مشاهده کرد، جایی که مفهوم «خود-تأملی»^۲ به عنوان سازوکار بنیادین برای تحقق علایق رهایی‌بخش انسان مطرح می‌شود. از این چشم‌انداز، علوم انتقادی رسالتی بیدارگرانه بر عهده دارند؛ رسالتی که به انسان می‌آموزد چگونه در برابر ساختارهای سلطه و جریان‌های تخریب‌کننده اجتماعی مقاومت کند. در راستای همین رسالت است که هابرماس تأکید می‌کند «علوم انتقادی همانند روانکاوی در سطح اجتماعی عمل می‌کنند» (Habermas, 1972: 91)، به بیان دیگر، همان‌گونه که روانکاوی بالینی، ذهن فرد را از گره‌های روانی ناخودآگاه و توهمات فردی آزاد می‌سازد، تفکر انتقادی نیز در مقیاسی کلان، جامعه را از بند پیش‌فرض‌های تحمیلی، ایدئولوژی‌های کاذب و ساختارهای پنهان قدرت نجات می‌دهد. به بیان دیگر، همان‌گونه که روانکاوی بالینی، ذهن فرد را از گره‌های روانی ناخودآگاه و توهمات فردی آزاد می‌سازد، تفکر انتقادی نیز در مقیاس کلان، جامعه را از بند پیش‌فرض‌های تحمیلی، ایدئولوژی‌های کاذب و ساختارهای پنهان قدرت نجات می‌دهد.

این تبیین هابرماسی، در واقع تجسم عینی و غایت منطقی همان ایده‌ای است که از یونان باستان با «دیالکتیک و اساسانه سقراطی» آغاز شد، در دوره روشنگری با «سنجشگری و خودآیینی کانتی»^۳ صراحت روش‌شناختی یافت، و سرانجام در نظریه انتقادی مدرن، از قلمرو تجرید فلسفی خارج شد تا به عنوان «عقلانیت رهایی‌بخش»، به بازسازی انتقادی زیست‌جهان و مناسبات اجتماعی بپردازد. بر این اساس، تفکر انتقادی نه یک مفهوم ایستا، بلکه صیوررت و فرآیند تکاملی خرد روشنگر است که فرجام آن، گذار از خودآگاهی انتزاعی به آزادی عینی و ساختاریافته در بستر جامعه است.

۳-۱ رویکردهای فلسفی به تفکر انتقادی

در دوره معاصر، تفکر انتقادی در قالب رویکردهای جدید فلسفی و آموزشی صورت‌بندی شده است. یکی از مهم‌ترین این رویکردها، نگاه ریچارد پاول^۳ و لیندا الدر^۴ است که تفکر انتقادی را مجموعه‌ای از عناصر و استانداردهای سنجش‌اندیشه می‌دانند. در این رویکرد، «تفکر انتقادی تنها به

^۱. Jürgen Habermas (1929 - 2006)

^۲. Self-reflection

^۳. Richard Paul (1885 - 1981)

^۴. Linda Elder (1962)

معنای انتقاد کردن نیست، بلکه به معنای فکر کردن درباره فکر خود و ارزیابی کیفیت اندیشه بر پایه معیارهایی چون وضوح، دقت، ارتباط، عمق، وسعت، منطق و انصاف است» (پاول و الدر، ۱۴۰۳: ۲۴). اهمیت این دیدگاه در آن است که تفکر انتقادی را از یک واکنش ذهنی ساده، به یک فرایند روشمند و خودبازتابانه تبدیل می‌کند. از سوی دیگر، مایرز^۱ نیز با تأکید بر ریشه‌های آموزشی این مفهوم، نشان می‌دهد که تفکر انتقادی در سنت دانشگاهی و فلسفی، همواره با تمرین تحلیل، پرسش‌گری و داوری پیوند داشته است» (مایرز، ۱۳۷۴: ۱۵). در این میان، نقیب‌زاده بر این نکته تأکید می‌کند که آموزش، زمانی به معنای واقعی خود نزدیک می‌شود که ذهن را به فهم، تأمل و سنجش عادت دهد؛ زیرا یادگیری اصیل، تنها حفظ معلومات نیست، بلکه درک نسبت میان داده‌ها، دلایل و نتایج است، بنابراین، در رویکردهای فلسفی معاصر، تفکر انتقادی نه حاشیه‌ای بر آموزش، بلکه یکی از ارکان اصلی آن به شمار می‌آید.

۳-۲. تبارشناسی عقلانیت در حوزه تمدنی ما

بازخوانی میراث فلسفی در حوزه تمدنی ما نشان می‌دهد که می‌توان از تکوین تفکر سنجش‌گر و حضور عقلانیت در لایه‌هایی از این سنت سخن گفت. در این چارچوب، معرفت نه انباشت آراء، بلکه در پیوند با استدلال و امکان ارزیابی باورها فهم می‌شود. از این منظر، تمایز میان «رأی» و «معرفت برهانی» و پرسش از اعتبار گزاره‌ها، در کانون تأملات بخشی از فیلسوفان این قلمرو قرار داشته است. زکریای رازی با تأکید بر مرجعیت خرد در سامان‌دهی به زندگی انسان، سلامت معنوی را نه در انقیاد و تقلید، بلکه در گرو چیرگی خرد بر قوای نفسانی می‌بیند. «او در کتاب الطب الروحانی بر ضرورت حاکم بودن خرد بر سایر قوا و رعایت اعتدال تأکید دارد» (سیدقریشی، ۱۳۹۵: ۱۸۰). این رویکرد، گامی در جهت گسست از جزم‌اندیشی و تکیه بر استدلال مستقل به‌شمار می‌رود.

در همین راستا، فارابی به عنوان مؤسس فلسفه اسلامی، پیوند ناگسستنی میان عقلانیت برهانی و زیست‌جمعی برقرار می‌سازد؛ چرا که «او حکمت را راه اصلی کشف حقایق می‌دانست» (آزاد ارمکی، ۱۳۹۰: ۲۲۱). وی با تأکید بر اینکه «اندیشه درست باید از مسیر عقلانی منظم بگذرد، نه از راه تقلید بی‌تأمل» (فارابی، ۱۳۹۸: ۳۵)، خرد برهانی را تنها سنجه و محک حقیقت می‌داند که عیار هر ادعایی باید در پیشگاه آن سنجیده شود. این رویکرد معرفت‌شناختی، همان جوهره تفکر انتقادی است که در گام نخست، هرگونه جزم‌گرایی و تقلید کورکورانه را نفی می‌کند.

بر همین مبنا، فارابی حکمت و تفکر را امر انتزاعی، فردی و منزوی نمی‌داند، بلکه با تمرکز بر نقش جامعه در شکوفایی ذهن، تصریح می‌کند که «برای هیچ انسانی وصول به کمال ممکن نیست، مگر به

^۱. Chet Meyers (1942 - 2008)

واسطهٔ اجتماع» (فارابی، ۱۳۹۸: ۱۱۲). در واقع، در دستگاه فلسفی او، عقلانیت در خلأ شکل نمی‌گیرد؛ بلکه حقیقت و سعادت از مجرای خردورزی همگانی، مشارکت مدنی و سنجشگری متقابل در درون جامعه گذر می‌کند؛ فضای تعاملی که در آن، مرجعیت‌های پیش‌ساخته جای خود را به نیروی روشنگر برهان و گفتگو می‌دهند.

همچنان، ابن‌سینا در نظام منطقی خویش به‌ویژه در اثر *سترگ شفا*، بر ارزیابی عقلانی گزاره‌ها و پرهیز از جزم‌گرایی پای می‌فشارد. او در تحلیل معرفت‌شناختی، ذهن را به گشودگی در برابر احتمالات و تعلیق حکم تا زمان اقامهٔ برهان فرا می‌خواند. از این رو، تبیین او از «مراتب قائل شدن برای عقل» (مؤمنی و جهانگیری، ۱۳۹۶: ۱۰۱) و نیز «تداوم روش‌شناختی او در طبقه‌بندی دانش‌ها» (کرمی، ۱۳۹۰: ۲۲۰)، نشان از سامان‌دهی توانایی‌های شناخت و کوششی برای صورت‌بندی عقلانی علوم و ایجاد ساختاری نقدپذیر در معرفت دارد.

در فرجام سخن، این شواهد متنی گواهی می‌دهند که در بخشی از این سنت فلسفی، عقلانیت به مثابهٔ التزام به استدلال، پرهیز از تقلید و امکان نقدِ باورها مطرح بوده است. در چنین افقی، تفکر نه عملِ غریزی، بلکه فرایندِ سنجش‌گرانه برای داوریِ موجه تلقی می‌شود. هم‌سو با این ریشه‌های تاریخی، یافته‌های پژوهشی معاصر نیز مؤید آن است که آموزش اندیشهٔ فلسفی می‌تواند به شکل مستقیم در تقویت توان تحلیل و ارتقای نقدپذیری نقش‌آفرین باشد.

۳-۳. تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت معاصر

در ادبیات معاصر تعلیم و تربیت، تفکر انتقادی جایگاه بنیادین یافته و به عنوان یکی از اصلی‌ترین اهداف نظام‌های آموزشی مطرح شده است. بر این اساس، رویکردهای نوین تأکید دارند که رسالت آموزش نباید به انتقال صرف داده‌ها و انباشت اطلاعات محدود شود، بلکه باید توانایی اندیشیدن را در یادگیرندگان شکوفا سازد؛ چرا که تربیت واقعی تنها زمانی محقق می‌شود که دانش‌آموز بتواند آموخته‌های خود را تحلیل، مقایسه و ارزیابی کند. در همین راستا، جان میلر^۱ در کتاب *برنامه درسی کل‌نگر*^۲ یادآور می‌شود که در روند آموزش مؤثر، آرمانِ تعلیم و تربیت انتقادی، درگیر شدن دانش‌آموزان با مباحث و چالش‌های اجتماعی و همچنین پرورش مهارت‌هایی است که به حضور مؤثر آن‌ها در تغییرات اجتماعی می‌انجامد. از نظر او، هدف غایی این رویکرد، اعطای «حسی از هدفمندی در زندگی به دانش‌آموزان» (Miller, 2019: 9) است که از طریق کمک به آن‌ها برای کاوش در علایق، شناخت نقاط قوت و کشف توانایی‌های فردی‌شان حاصل می‌شود.

^۱. John P. Miller (1943)

^۲. The Holistic Curriculum (2019)

پائولو فریره^۱ اندیشمند گفتگو محورِ تعلیم و تربیت، در آموزش شناخت انتقادی، تفکر انتقادی را با رهایی بخشی آموزشی پیوند می‌زند و نشان می‌دهد که «یادگیری یک فرآیند رهایی بخش و برخاسته از واقعیت‌های انسانی است که در آن، معلم و شاگرد از طریق گفتگو و نقادی متقابل، علایق خود را پیوند می‌زنند تا با بازناندیشی در ایده‌هایشان، به آفرینندگانی آگاه در جهان عینی تبدیل شوند» (فریره، ۱۳۹۸: ۶۴). در همین مسیر، شعبانی بر نقش روش‌های فعال تدریس در فرایند یادگیری تأکید کرده و یادآور می‌شود که این رویکرد، «فرآیندی است که فراتر از تبدیل کردن ذهن فراگیرندگان به مخزن انبوهی از اطلاعات، هدف نهایی خود را بر پرورش قدرت تفکر، استدلال و جسارت به‌کارگیری خلاقانه دانش استوار می‌سازد» (شعبانی، ۱۳۸۵: ۷۲). همچنین رابرت فیشر نشان داده است که آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند به تقویت پرسش‌گری، استدلال و یادگیری عمیق کمک کند. به باور او، «فلسفه با شگفتی و جستجو برای یافتن اساسی‌ترین پرسش‌ها درباره زندگی انسان، از طریق گفتگو، شروع می‌شود و کودکان هم می‌توانند در گفتگو درباره پرسش‌های عمیق و معماگونه شرکت کنند» (فیشر، ۱۳۸۶: ۲۶۸)؛ فرآیندی که در نهایت، زمینه رشد تفکر انتقادی را از سنین پایین در آنان فراهم می‌آورد.

پژوهش‌های جدید نیز با تأیید این پیوند نشان می‌دهند که التزام به پرورش تفکر انتقادی در روند آموزش، امروزه به صورت خواست فراگیر درآمده است. برای نمونه، ملکی و حبیبی‌پور تفکر انتقادی را هدف اساسی تعلیم و تربیت می‌دانند و یادآور می‌شوند که: «لازم است دانش‌آموزان بیاموزند که به جای ذخیره‌سازی حقایق، خود را با مسائلی که در زندگی روزمره با آن‌ها مواجه می‌شوند، درگیر کنند» (ملکی و حبیبی‌پور، ۱۳۸۶: ۱۰۶). بهشتی تأکید می‌کند که: «فرد باید بتواند درباره مفاهیم متعارف تردید کند و به چالش با آن‌ها پردازد تا سرانجام مفاهیم اصیل و بدیل به وجود آورد؛ چراکه زمینه ایجاد این توانایی، توسعه تفکر انتقادی در آدمی است» (بهشتی، ۱۳۸۹: ۴۰).

صیفوری نیز بر ضرورت ترویج این نوع تفکر در جامعه ای معاصر تأکید می‌کند و آن را ابزاری برای ارزیابی آگاهانه اطلاعات و تصمیم‌گیری‌ها می‌داند؛ او این رویکرد را «تفکری عمیق و منطقی مبتنی بر اطلاعات» تعریف می‌کند که بستر سازِ خردورزی است» (صیفوری، ۱۳۸۹: ۳۸).

^۱. Paulo Freire (1921-1997)

۴. بنیان‌های فلسفی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی، پیش از آن‌که به مثابه یک مهارت آموزشی یا فنی در نظر گرفته شود، بر شالوده‌هایی فلسفی استوار است که به آن معنا، جهت و اعتبار می‌بخشند. این شالوده‌ها نشان می‌دهند که تفکر انتقادی تنها مجموعه‌ای از ابزارهای ذهنی برای نقد کردن نیست، بلکه نحوه‌ای از نسبت گرفتن انسان با حقیقت، معرفت، استدلال و مسئولیت است. به بیان دیگر، «هرجا سخن از تفکر انتقادی است، از پیش نوعی تصویر خاص از انسان، عقل، معرفت و امکان خطا نیز مفروض گرفته می‌شود؛ تصویری که اگر تحلیل نشود، فهم تفکر انتقادی نیز ناقص خواهد ماند» (پاول و الدر، ۱۴۰۳: ۲۲).

۴-۱. بنیان معرفت‌شناختی

نخستین بنیاد تفکر انتقادی، بنیاد معرفت‌شناختی آن است. این بنیاد بر این اصل استوار است که معرفت انسانی امری بسته، نهایی و مصنوع از بازمینی نیست، بلکه همواره در معرض تصحیح، تکمیل و ارزیابی قرار دارد. انسان، در مقام فاعل شناسایی، نه با یقین مطلق زندگی می‌کند و نه می‌تواند هر ادعایی را به‌صرف طرح شدن بپذیرد. از این‌رو، تفکر انتقادی با نوعی آگاهی از امکان خطا آغاز می‌شود؛ آگاهی عمیقی که ذهن را از جزم‌اندیشی دور می‌سازد، به سوی سنجش مداوم باورها سوق می‌دهد و در نهایت، زمینه را برای شکل‌گیری «فضای اخلاق گفتگویی در فرآیند آموزش» هموار می‌کند. در این گستره تربیتی و تعاملی، فرآیند یاددهی-یادگیری از حالت انتقال یک‌طرفه دانش خارج شده و به فضایی مبدل می‌گردد که در آن، «دستیابی به تفاهم مبتنی بر کنش‌های اخلاقی، در زمینه‌ای از آزادی و برابری صورت می‌گیرد» (نقیب‌زاده و نوروزی، ۱۳۸۸: ۱۴۱)؛ جریان پویا که در بستر آن، معلم و فراگیرندگان فارغ از روابط قدرت و سلطه، به بازان‌دیشی مداوم باورهای خود می‌پردازند.

در این افق، دانستن با حفظ کردن یکسان نیست و باورِ موجه با پذیرشِ شتاب‌زده تفاوت دارد. تفکر انتقادی از انسان می‌خواهد که میان «باور»، «دانش» و «گمان» تمایز بگذارد و هر ادعا را در پرتو دلیل و شواهد بسنجد. به همین سبب، متفکر انتقادی به جای اتکا به عادت ذهنی یا مرجعیت صرف، پرسش از مبنای دانستن را جدی می‌گیرد: از کجا می‌دانم؟ چرا این را می‌پذیرم؟ چه شواهدی آن را تأیید می‌کنند؟ این پرسش‌ها هسته معرفت‌شناختی تفکر انتقادی را تشکیل می‌دهند و آن را به رویکرد نقادانه در برابر هرگونه ادعای معرفتی بدل می‌سازند (مایرز، ۱۳۷۴: ۲۰-۲۲).

از این منظر، تفکر انتقادی نوعی «تواضع معرفتی» را نیز اقتضا می‌کند؛ یعنی آگاهی از محدودیت‌های شناخت انسانی. انسان نقاد، به جای ادعای دانایی کامل، امکان خطا را می‌پذیرد و همین پذیرش، او

را به پژوهش، بازاندیشی و اصلاحِ باورها وامی‌دارد. این معنا با روح فلسفه نیز سازگار است؛ زیرا «فلسفه، در معنای اصیل خود، نه مجموعه‌ای از پاسخ‌های قطعی، بلکه میدانِ طرح پرسش‌های بنیادین دربارهٔ حقیقت، معرفت و هستی است» (دورانت، ۱۳۷۴: ۴۵).

۴ - ۲. بنیان منطقی

دومین بنیاد تفکر انتقادی، منطق است. اگر معرفت‌شناسی به این پرسش پاسخ می‌دهد که «چه چیز را می‌توان دانست؟»، منطق ناظر به این است که «چگونه می‌توان درست اندیشید؟». تفکر انتقادی بدون ساختار منطقی، به مجموعه‌ای از داوری‌های پراکنده، نامنسجم و گاه متناقض فرو می‌غلند. از همین رو، «تشخیص استدلال معتبر از مغالطه، یکی از مهم‌ترین کارکردهای تفکر انتقادی است» (عرب‌مازار یزدی، ۱۳۸۴: ۴۳).

منطق در اینجا به معنای قواعد صوری خشک و انتزاعی نیست، بلکه به معنای نظم اندیشه، انسجام درونی و حرکت درست از مقدمات به نتایج است. مقدماتی روشن، صادق و متناسب استوار باشد؛ و هرگاه یکی از این مؤلفه‌ها مخدوش شود، اعتبار نتیجه نیز آسیب می‌بیند. بنابراین، ذهن نقاد نه تنها محتوا را می‌سنجد، بلکه صورت استدلال را نیز بررسی می‌کند: آیا نتیجه از مقدمات برمی‌آید؟ آیا میان اجزای سخن ناسازگاری وجود دارد؟ آیا استدلال از مغالطه‌هایی چون تعمیم شتابزده، حمله به شخص یا دوگانه‌سازی ناروا بهره برده است؟ از همین جا روشن می‌شود که تفکر انتقادی، در بنیاد منطقی خود، با انضباط ذهنی پیوند دارد. این انضباط، ذهن را از آشفتگی استدلالی و از فروغلتیدن در داوری‌های هیجانی بازمی‌دارد. در نتیجه، تفکر انتقادی تنها مهارت «نقد دیگران» نیست، بلکه توانایی ساختن استدلال منسجم برای خود اندیشنده نیز هست. به تعبیر پاول و الدر، «تفکر انتقادی زمانی کامل می‌شود که فرد بتواند کیفیت اندیشه خویش را بسنجد و آن را بر پایه معیارهایی روشن اصلاح کند» (پاول و الدر، ۱۴۰۳: ۲۴).

۴ - ۳. بنیان روش‌شناختی

سومین بنیاد، بنیاد روش‌شناختی است. تفکر انتقادی تنها یک حالت ذهنی یا گرایش درونی نیست، بلکه روشی معین برای مواجهه با مسئله است. این روش با پرسش آغاز می‌شود، با تحلیل پیش می‌رود، با ارزیابی شواهد سنجیده می‌شود و در نهایت به داوری موجه می‌انجامد. از این رو، «در تفکر انتقادی درنگ یک فضیلت است؛ زیرا ذهن نقاد از شتاب در نتیجه‌گیری پرهیز می‌کند و پیش از هر داوری، مسئله را می‌فهمد، ابعاد آن را می‌شکافد و نسبت میان داده‌ها و ادعاها را می‌سنجد» (مایرز، ۱۳۷۴: ۲۶).

این بنیاد روش‌شناختی نشان می‌دهد که تفکر انتقادی با ساختار پژوهش نیز پیوند مستقیم دارد. در پژوهش‌های فلسفی و علوم انسانی، «پرسش» از «پاسخ فوری» مهم‌تر است؛ از همین رو، ذهن انتقادی نه تنها به دنبال یافتن جواب، بلکه پیش از آن، در پی صورت‌بندی درست مسئله است. این ویژگی سبب می‌شود که تفکر انتقادی در آموزش، پژوهش و زندگی اجتماعی کارکرد بنیادین پیدا کند، زیرا «زمینه ایجاد مهارت هضم و ارزیابی دانش و فناوری جدید را برای فراگیران فراهم می‌کند» (زکی، ۱۳۹۲: ۳۸).

از سوی دیگر، در حوزه تمدنی ما نیز مهم انگاشتن برهان و استدلال نشان می‌دهد که نقادی از جایگاه ارزشمندی برخوردار است. به عنوان نمونه، فارابی با وجود اینکه دستاوردهای فلسفه یونانی را فهم کرد، اما بر پایه اصول تفکر نقاد، آن‌ها را به ترازوی نقد سپرد و در نهایت به بازتعریف و نوسازی آن آموخته‌ها پرداخت. او در مقدمه *احصاء العلوم* می‌نویسد: «این کتاب، دانش پژوهان را نیرویی می‌بخشد تا برترین و استوارترین دانش‌ها را بازشناسند و میان دانشمند حقیقی و عالم‌نمایی که بدون مایه و برهان ادعای بصیرت می‌کند، تمیز قائل شوند» (فارابی، ۱۳۸۹، مقدمه). در باب شک روش‌مند و ارزیابی داده‌ها، ابوریحان بیرونی نیز روح تفکر انتقادی را فراتر از مراجع فکری دانسته و می‌گوید:

هر پژوهش‌گری برای دست‌یافتن به راستی می‌تواند بر هر نوشته‌ای شک کند؛ اگرچه رأی چندین نفر باشد یا به تواتر به ما رسیده باشد و حتی نوشته خواص باشد. او باید درستی کار خود را همیشه بیازماید و بر خود خرده بگیرد و از این کار خسته نشود (بیرونی، ۱۳۷۷: ۱۰).

او هم‌زمان بر پذیرش تلاش گذشتگان در عین اصلاح کاستی‌های آن پای می‌فشارد، از نگاه وی: «محقق باید تلاش گذشتگان را با منت پذیرا باشد؛ البته بدون آنکه بزرگی آن‌ها مانع اصلاح معایبی شود که با آن‌ها روبه‌رو می‌شود» (سزگین، ۱۳۷۱: ۵۱).

در ادامه این مسیر، ابن‌سینا نیز در مواجهه با هر سخنی، پیش از راستی‌آزمایی، توصیه به درنگ و «ممکن‌انگاری» می‌کند و می‌گوید: «هر آنچه از پدیده‌های شگفت‌آور جهان طبیعت به گوشت رسید، تا زمانی که دلیلی بر رد آن نداری، آن را در جایگاه امکان بگذار» (ابن‌سینا، ۱۴۰۳ق: ۴۱۸). افزون بر این نگرش نظری، گفتگوهای بردبارانه او با اندیشمندان و شاگردان، مباحثات او با منتقدان و به‌ویژه شکیبایی‌اش در مواجهه با تندخویان، نشان از مدارای فکری و پایبندی عملی او به اخلاق نقد دارد.

۴-۴. بنیان اخلاقی

چهارمین رکن، بنیاد اخلاقی است. تفکر انتقادی تنها به دقت ذهنی محدود نمی‌شود، بلکه به صفات اخلاقی اندیشیدن نیز وابسته است؛ به طوری که «صداقت در جستجوی حقیقت، فروتنی در برابر امکان خطا، انصاف در داوری، و پرهیز از تعصب از مؤلفه‌های اساسی این بنیاد به شمار می‌روند» (حسینی و حسینی، ۱۳۹۰: ۳). در غیاب این فضایل، حتی استدلال‌های به ظاهر استوار نیز ممکن است به ابزاری برای توجیه پیش‌داوری‌ها بدل شوند؛ در چنین حالتی، نقد به جای آنکه چراغی برای کشف حقیقت باشد، تنها وسیله‌ای برای غلبه بر دیگری خواهد بود. از این رو، تفکر انتقادی پیش از آنکه مهارتی در زبان و بیان باشد، تعهد اخلاقی به انصاف و گشودگی در برابر حقیقت است.

از این رو، تفکر انتقادی را باید نوعی التزام اخلاقی به حقیقت دانست. متفکر سنجش‌گر پیش از آنکه درباره دیدگاه‌های دیگران داوری کند، در پی فهم آن‌هاست؛ پیش از نفی و رد، به ارزیابی می‌پردازد و پیش از صدور حکم، انصاف را مرجع قرار می‌دهد. چنین رویکردی «نه تنها کیفیت اندیشه را ارتقا می‌دهد، بلکه مناسبات اجتماعی و فضای گفتگو را نیز انسانی‌تر می‌سازد. از همین روست که نقد روشمند، همواره با ادب فکری و اخلاق گفتگو گره خورده است» (کارول، ۱۳۹۳: ۴۱).

بر این اساس، تفکر انتقادی برای دستیابی به غایت خود، ناگزیر از همراهی با فضایل اخلاقی است. تنها از این طریق است که می‌توان به حیات عقلانی و عاطفی آموزنده، انسجام و یکپارچگی بخشید؛ انسجامی که بنیان لرزان تفکر را به استواری اخلاق پیوند می‌زند. در فرآیند آموزش، نباید تفکر انتقادی را حوزه‌ای مجزا از دغدغه‌های اخلاقی پنداشت؛ چرا که کمال اخلاقی در گرو نقادانه اندیشیدن، و پویایی عقل در گرو سلامت اخلاق است. در نهایت، تفکر و اخلاق دو ساحت جداگانه نیستند، بلکه دو روی یک حقیقت‌اند: جانی که به ترازوی نقد مجهز است، نمی‌تواند نسبت به فضیلت انصاف بی‌تفاوت باشد؛ و اخلاقی که از صافی عقل نگذرد، به عادت و تقلید فرو خواهد کاست.

۵. کاربردهای آموزشی تفکر انتقادی

در میان ساحت‌های گوناگون کاربردهای تفکر انتقادی، عرصه آموزش جایگاه بنیادین دارد؛ چرا که آموزش در معنای اصیل و پداگوژیک خود، نه صرف انتقال میراث اطلاعاتی، بلکه فرآیند «شدن» و شکل‌دهی به ساختار آگاهی است. از منظر فلسفی، هرگاه آموزش به انباشت داده‌ها و ستایش حافظه محدود شود، یادگیرنده به جای آنکه به «فاعل شناسایی» برهانی بدل شود، در مقام ابژه‌ای منفعل، تنها به مخزنی برای ذخیره توده‌ای از اطلاعات تغییر وضعیت می‌دهد؛ الگویی که در آن، غایت آموزش نه آزادی ذهن، بلکه انقیاد آن است.

تکوین یادگیری معنادار، در گرو رویارویی فعالانه دانش‌نو با ساختارهای ذهنی پیشین است؛ مواجهه‌ای که تنها در ترازوی نقد و از صافی‌سنجش به شناخت درونی می‌انجامد. بدون این چالش فکری، فهم عمیق جای خود را به پذیرش سطحی می‌دهد و حقیقت به عادت تقلیل می‌یابد. بر این اساس، «تفکر انتقادی در آموزش، نه یک افزونه تزیینی، بلکه رکن‌رکین تربیت عقلانی است» (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۶۵؛ میلر، ۱۳۸۲: ۴۱). غایت چنین آموزشی، فراتر از حوزه شناخت و در قلمروی‌رهایی قرار دارد؛ چرا که تنها ذهنی که قدرت‌سنجش و جسارت پرسشگری را درونی کرده باشد، می‌تواند از حصار تقلید و تعصب عبور کند. بدین‌سان، آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی، با پیوند زدن عقلانیت به اخلاق، انسانی می‌سازد که نه تنها صاحب دانش، بلکه مالک اندیشه خویش است.

۵- ۱. تحول در مفهوم یادگیری

کاربست نخست تفکر انتقادی در آموزش، دگرگون‌کردن تلقی ما از یادگیری است. در الگوی سنتی، یادگیری بیشتر به معنای دریافت غیرفعال محتوا، حفظ مطالب و بازتولید مکانیکی آن‌ها در آزمون‌ها تلقی می‌شد؛ اما در رویکرد نقادانه، یادگیری فرایند فعال، پرسش‌محور و تحلیلی است. در این رویکرد، دانش آموز فقط دریافت‌کننده اطلاعات نیست، بلکه در ساخت معنا مشارکت می‌کند. او می‌آموزد که هر مفهوم را در نسبت با مفاهیم دیگر بسنجد، دلایل را بررسی کند و از پذیرش بی‌تأمل پرهیزد. این بازتعریف از یادگیری، در نظریه‌های معاصر شناخت، ابعادی عمیق‌تر به خود گرفته است؛ به طوری که تفکر انتقادی دیگر یک فرآیند ذهنی منزوی نیست، بلکه ریشه در زیست‌واقعی و مواجهه حسی- حرکتی انسان با جهان دارد. در واقع، زیست‌بوم حقیقی تفکر‌سنجش‌گرانه همان «فعالیت پویا و آگاهانه بدن در محیط است که «تکاپوآفرینی»^۱ نامیده می‌شود؛ «رویکردی که شناخت را به تعامل دائم بدن و جهان پیوند می‌زند. این فرایند نوظهور و بین‌الذهانی، با فراهم کردن امکان مواجهه‌ی فعال با محیط و درک متقابل ذهن‌ها، زیربنای اصلی شکل‌گیری تفکر انتقادی را می‌سازد» (Gallagher, 2017: 201).

این تغییر نگاه، پیامدهای مهمی دارد؛ نخست آن‌که یادگیری از سطح انباشت اطلاعات به سطح فهم عمیق ارتقا می‌یابد. دوم آن‌که دانش‌آموز به‌جای آن‌که تنها بداند «چه گفته شده است»، می‌آموزد «چرا گفته شده است» و «آیا می‌توان آن را پذیرفت یا نه؟». سوم آن‌که آموزش از مسیر یک‌سویه، به فرآیند گفتگو محور در محیط آموزشی بدل می‌شود که در آن، پرسش و پاسخ، تحلیل و ارزیابی، و سنجش دیدگاه‌های گوناگون جایگاه اساسی

¹. enaction

می‌یابند. این فضای تعاملی و مهارتی، بستر عینی پرورش سازوکارهای ذهنی تفکر انتقادی است؛ چرا که سنجشگری در محیط آموزشی مستلزم داشتن ابزار مهارتی برای سازماندهی افکار و بازنگری در پیش‌فرض‌هاست. در همین راستا، چت مایرز، مؤلف کتاب *آموزش تفکر انتقادی*^۱، عقیده دارد: «تفکر انتقادی یعنی قدرت تنظیم کلیات (توانایی ایجاد یک چارچوب تحلیلی)، پذیرفتن احتمالات نوین (پرهیز از پیش‌داوری‌ها) و توقف داوری (تردید سالم، پرهیز از تعجیل در داوری)» (مایرز، ۱۳۷۴: ۳۸).

۵ - ۲. نقش معلم در پرورش تفکر انتقادی

در آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی، نقش معلم نیز دگرگون می‌شود. معلم دیگر تنها منتقل‌کننده دانش نیست، بلکه تسهیل‌گر اندیشیدن است. او به جای آن‌که پاسخ‌های آماده ارائه کند، زمینه طرح پرسش را فراهم می‌آورد و شاگرد را به جستجوی دلیل و تحلیل مسئله تشویق می‌کند. «در چنین فضایی، عرصه درس به میدان گفتگو و تأمل بدل می‌شود، نه به محل تکرار محفوظات» (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۷۲).

نقش معلم در اینجا، بیش از آن‌که اقتدارمحور باشد، هدایت‌گرانه است. او باید محیطی فراهم کند که در آن، دانش‌آموز بتواند بدون ترس از خطا، دیدگاه خود را بیان کند، آن را بیازماید و با دیدگاه‌های دیگر مقایسه نماید. چنین رویکردی با آموزه‌های تفکر انتقادی سازگار است؛ زیرا «ذهن نقاد در فضایی رشد می‌کند که پرسش، تردید معقول و گفتگوی مستدل در آن مجاز و حتی مطلوب باشد» (پاول و الدر، ۱۴۰۳: ۲۴).

از این منظر، شایستگی معلم بیش از آنکه در گرو دانستن پاسخ‌های فراوان باشد، در توانایی او برای طرح پرسش‌های ژرف و هوشمندانه نهفته است. معلم حقیقی کسی نیست که بیشترین پاسخ‌ها را در حافظه دارد، بلکه آن است که پرسش‌های تأمل‌برانگیز را پیش می‌کشد و افق اندیشیدن را می‌گشاید؛ چرا که از لحاظ تربیتی، پرسش تنها یک ابزار برای سنجش اطلاعات نیست، بلکه نقطه آغاز حرکت آگاهی است. طرح پرسش، یادگیرنده را از انفعال صرف رهایی بخشیده و او را در «موقعیت مسئله‌مند» قرار می‌دهد؛ «جایی که فرد ناگزیر است با تکیه بر قوه اندیشه، میان یافته‌های پیشین و چالش نو پیوند معنادار برقرار کند. بدین‌سان، معلم نه یک انتقال‌دهنده صرف، بلکه طراح و سازنده بستر تفکر است که به جای پر کردن ذهن، راه گشودن آن را هموار می‌سازد» (شعبانی، ۱۳۸۳: ۱۱۲).

^۱. *Teaching Students to Think Critically: A Guide for Faculty in All Disciplines* (1986)

۵ - ۳. نقش یادگیرنده به‌عنوان سوژه فعال

تفکر انتقادی در آموزش، نقش یادگیرنده را نیز از سطح انفعال بیرون می‌آورد. دانش‌آموزی که با این رویکرد آموزش می‌بیند، می‌آموزد که هر ادعا را با دلیل بسنجد، از تعمیم‌های شتاب‌زده پرهیز کند و میان داده، تفسیر و نتیجه تمایز بگذارد. او دیگر تنها گیرنده معنا نیست، بلکه در تولید و ارزیابی معنا سهم دارد (نقیب‌زاده، ۱۳۷۲: ۶۲ - ۶۵).

این تحول، از منظر فلسفی نیز مهم است؛ زیرا یادگیرنده را به سوژه فعال در فرایند شناخت تبدیل می‌کند. در آموزش سنتی، دانش بیشتر به‌مثابه چیزی بیرونی و آماده تلقی می‌شود که باید به ذهن منتقل گردد؛ اما در آموزش انتقادی، دانش در تعامل میان ذهن، متن، تجربه و گفتگو شکل می‌گیرد. از همین رو، یادگیرنده باید بتواند نه تنها مطالب را بازگو کند، بلکه درباره آن‌ها بیندیشد، نقد کند و نسبت خود را با آن‌ها روشن سازد (فریره، ۱۳۶۸: ۵۳ - ۵۶).

۵ - ۴. روش‌های آموزشی در پرورش تفکر انتقادی

تفکر انتقادی زمانی در آموزش نهادینه می‌شود که روش‌های تدریس نیز با آن هماهنگ باشند. روش‌های مبتنی بر حفظ صرف، پرسش‌گری را تضعیف می‌کنند؛ در حالی که روش‌های فعال، گفتگو محور و مسئله محور، ذهن را به تحلیل و ارزیابی وامی‌دارند. در این میان، آموزش فلسفه، بحث‌های گروهی، تحلیل متن، مقایسه دیدگاه‌ها و مطالعه موردی از مهم‌ترین شیوه‌هایی هستند که می‌توانند تفکر انتقادی را تقویت کنند (بنیسی و میرزایی، ۱۳۹۶: ۸ - ۱۲؛ مایرز، ۱۳۷۴: ۲۰ - ۲۲).

آموزش فلسفه به‌ویژه از این جهت اهمیت دارد که دانش‌آموز را با پرسش‌های بنیادین روبه‌رو می‌کند. هنگامی که او می‌آموزد درباره حقیقت، عدالت، معرفت و انسان بیندیشد، ذهنش از سطح پاسخ‌های فوری فراتر می‌رود. فلسفه به او نشان می‌دهد که هر مسئله‌ای لایه‌های پنهان دارد و هر پاسخ، نیازمند داوری دوباره است. از همین رو، فلسفه نه رفیب آموزش، بلکه یکی از ژرف‌ترین ابزارهای آن است (دورانت، ۱۳۴۰: ۴۵ - ۴۷).

در این راستا، گفتگوی سقراطی نیز الگوی مهم برای آموزش است. در این روش، معلم با طرح پرسش‌های پیاپی، دانش‌آموز را وادار می‌کند تا ادعای خود را توضیح دهد، مفروضاتش را آشکار سازد و انسجام استدلالش را بیازماید. چنین روشی نه تنها دانش را عمیق‌تر می‌کند، بلکه اعتماد به نفس فکری و توان تحلیل را نیز افزایش می‌دهد (کاسیرر، ۱۳۷۰: ۱۰۲ - ۱۰۵).

۵ - ۵. تفکر انتقادی و فهم عمیق

یکی دیگر از کاربردهای آموزشی تفکر انتقادی، کمک به فهم عمیق است. فهم عمیق، تنها دانستن مطالب نیست، بلکه توانایی پیوند دادن داده‌ها، تشخیص روابط میان مفاهیم و تمایز دادن امر اساسی از امر فرعی است. دانش‌آموزی که نقادانه می‌اندیشد، می‌تواند اطلاعات را سازمان دهد، آن‌ها را طبقه‌بندی کند و از میان آن‌ها به نتیجه‌ای معتبر برسد (عرب‌مازار یزدی، ۱۳۸۴: ۱۰۲).

این نوع فهم، در برابر یادگیری سطحی قرار دارد. یادگیری سطحی بیشتر به خاطر سپردن سریع و فراموشی سریع می‌انجامد، اما فهم عمیق ماندگار است؛ زیرا بر تحلیل و درک رابطه‌ها استوار است. از این رو، آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی نه تنها کیفیت یادگیری را بالا می‌برد، بلکه آن را به تجربه‌ای پایدار و ثمربخش تبدیل می‌کند (میلر، ۱۳۸۲: ۴۱ - ۴۴).

۵ - ۶. آموزش، عقلانیت و مسئولیت

آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی، در غایت خود به پرورش عقلانیت مسئول می‌انجامد؛ خردورزی بازانديشانه که یادگیرنده را متعهد می‌سازد برای هر گزاره برهانی اقامه کند و مسئولیت معرفتی آرای خود را بر عهده گیرد. در این افق، یادگیری از سطح ابزاری کسب مهارت فراتر رفته و به ساحت تربیت عقل در نسبت با حقیقت گره می‌خورد.

اگرچه در پیشینه تمدنی ما، همواره میان خرد برهانی و سنت‌های محافظه‌کارانه نزاعی نابرابر در جریان بوده، اما تفکر انتقادی به‌راستی در پی احیای آن جرقه‌های عقلانیتی است که زیر آوار الگوهای تکرارمحور و رویکردهای خردستیز مدفون شده‌اند. کاربردهای آموزشی تفکر انتقادی، در حقیقت تلاشی است برای گذار از میراث انقیاد و حافظه‌سالاری به سوی ساختاری اندیشه‌مدار؛ ضرورتی که ریشه در نقد همان سنت‌گرایی غیرانتقادی دارد که با بازتولید کلیشه‌های ذهنی، مانع پویایی فکری و سد راه توسعه‌یافتگی گشته است.

در این چرخش پارادایمی، معلم از مقام یگانه‌مرجع حقیقت، به «تسهیل‌گر فرآیند سنجش» تغییر نقش می‌دهد تا کلاس درس، نه مکانی برای بازتولید جزمیت، بلکه زیست‌جهانی برای پرسشگری، تحلیل و بازنگری در بدیهات عادت‌شده باشد (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۶۵ - ۶۸؛ پاول و الدر، ۱۴۰۳: ۲۴ - ۲۵).

۶. کاربردهای اجتماعی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی اگر تنها در قلمرو آموزش و کلاس درس باقی بماند، هنوز به غایت خود نرسیده است؛ زیرا این نوع اندیشیدن، در اصل، برای زیستن در جهان انسانی و نسبت یافتن با مسئله‌های واقعی

جامعه شکل می‌گیرد. جامعه‌ای که در آن، داوری‌های شتاب‌زده، تقلیدهای بی‌تأمل و پذیرش بی‌دلیل رواج داشته باشد، به تدریج از درون دچار رکود فکری، تعصب و ناتوانی در گفتگو می‌شود. از همین‌رو، تفکر انتقادی را باید نه فقط یک فضیلت فردی، بلکه یک ضرورت اجتماعی دانست؛ ضرورتی که می‌تواند در قالب یک فرآیند کاوشگرانه، به واکاوی دقیق یک موقعیت، پدیده، پرسش یا مسئله بپردازد. هدف بنیادین این کاوش، «دستیابی به فرضیه یا نتیجه‌گیری جامعی است که تمامی اطلاعات و شواهد موجود را به شکلی ارگانیک یکپارچه سازد؛ تبیین‌سنجشگرانه که می‌تواند در پیشگاه استدلال، به گونه‌ای قانع‌کننده توجیه و دفاع شود» (Pithers & Soden, 2000: 238).

۶-۱. ارتقای آگاهی اجتماعی و کاهش فریب جمعی

نخستین کاربرد اجتماعی تفکر انتقادی، ارتقای آگاهی اجتماعی است. در جامعه‌ای که آحاد آن اخبار، روایت‌ها، گفتمان‌های رسمی و غیررسمی و حتی باورهای عامیانه را از صافی ذهن‌سنجش‌گر عبور می‌دهند، امکان تخدیر، شایعه‌پذیری و فریب جمعی به شدت کاهش می‌یابد. در چنین زیست‌جهانی، شهروند دیگر ابژه‌ای منفعل و تنها دریافت‌کننده اطلاعات نیست، بلکه در مواجهه با داده‌ها، کنشگری فعال است که با پرسش‌گری و سنجش‌گری، دست به گزینش عقلانی می‌زند. این رویکرد، زمینه‌ساز شکل‌گیری نوعی بیداری اجتماعی است که در آن، آگاهی از سطح دانستن‌خام فراتر می‌رود و به فهم نقادانه بدل می‌شود (صیفوری، ۱۳۸۹: ۴۳). تفکر انتقادی در این معنا، قدرت تشخیص را در سطح عمومی بالا می‌برد. افراد جامعه می‌آموزند که هر ادعایی نیازمند دلیل است و هر خبر یا تحلیل، الزاماً درست نیست. این مهارت، به‌ویژه در روزگار انفجار اطلاعات، اهمیت بیشتری یافته است؛ زیرا هرچه حجم اطلاعات بیشتر می‌شود، خطر پذیرش ناآگاهانه نیز افزایش می‌یابد. از این‌رو، تفکر انتقادی به انسان کمک می‌کند که در برابر سیل داده‌ها، جایگاه داوری‌خویش را حفظ کند و از مصرف‌کننده منفعل اطلاعات به کنشگر آگاه اجتماعی تبدیل شود.

۶-۲. تقویت رواداری و اخلاق گفتگو

جامعه تبلور خرده‌فرهنگ‌ها و آراء گوناگون است. تفکر انتقادی با تکیه بر بنیاد اخلاقی و معرفت‌شناختی خود (پذیرش امکان خطا و تواضع معرفتی)، به شهروندان می‌آموزد که هیچ‌تربییون و جریان‌ی انحصار حقیقت را در دست ندارد. این آگاهی، بستر رشد «رواداری فکری» را فراهم می‌آورد. در این فضا، شهروندان به‌جای حذف دیدگاه مخالف، به ارزیابی برهانی آن می‌پردازند. تفکر انتقادی ستیزه‌جویی را به «گفتگوی سازنده» تبدیل کرده و جزم‌اندیشی را که سرچشمه تعصبات کور اجتماعی است، منزوی می‌سازد.

۶ - ۳. کاهش تعصب و پیش داوری

یکی از بنیادی‌ترین دستاوردهای انضمامی تفکر انتقادی در ساحت اجتماع، فروکاستن از شائبه‌های تعصب و پیش‌داوری است. انسان محروم از دیدگاه نقادانه، جهان را از روزنه پیش‌فرض‌های جزم‌آلود می‌نگرد و در مواجهه با پدیدارها، دگراندیشی و تفاوت‌ها را به سرعت طرد می‌کند؛ در مقابل، فاعل شناساگر و نقاد می‌کوشد پیش از هرگونه داوری، موضوعات را از زوایای گوناگون واکاوی کرده و از مغلطه تعمیم‌های شتاب‌زده پرهیز نماید.

فقدان این فضیلت فکری در سطح کلان، جامعه را اسیر کلیشه‌ها، برچسب‌های کاذب و قضاوت‌های پیش‌ساخته کرده و صیانت از عدالت فکری و اخلاقی را با مخاطره مواجه می‌سازد. در این میان، تفکر انتقادی با بازاندیشی ریشه‌ای در باب شواهد، انصاف و صور جایگزین، این بن بست مخرب را می‌شکند؛ چرا که سنجش‌گری مداوم، بنیان‌های ذهنی جزم‌اندیشی را متزلزل ساخته و زمینه‌ساز بسط تساهل و انصاف در زیست‌جهان اجتماعی می‌گردد.

۶ - ۴. تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی

تفکر انتقادی پیوند ارگانیک با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد. کنشگر نقاد نمی‌تواند نسبت به مسائل پیرامون خود بی‌تفاوت بماند؛ چرا که سنجش‌گری، او را به ارزیابی پیامد تصمیم‌ها، سیاست‌ها و هنجارهای جمعی وامی‌دارد. بدین ترتیب، تفکر انتقادی از سطح ذهن فراتر رفته و به کنش مسئولانه در عرصه اجتماع بدل می‌شود. این فرآیند، وجدان جمعی را بیدار و مشارکت مدنی را تقویت می‌کند. در این الگو، شهروندان به جای تبعیت کورکورانه و انتظار برای تصمیم‌های بیرونی، خود را در قبال سرنوشت مشترک شان مسئول می‌دانند؛ امری که با رویکردهای نوین تربیتی مبنی بر پیوند هم‌زمان «آگاهی» و «مسئولیت» هم‌خوانی کامل دارد.

۶ - ۵. نقد و پالایش فرهنگ

از دیگر کاربردهای حیاتی تفکر انتقادی، امکان نقد و خودپالایی فرهنگ است. تفکر انتقادی ابزار نفی فرهنگ نیست، بلکه مایه پویایی آن است و به انسان می‌آموزد ضمن پاسداشت عناصر ارزشمند، در برابر مؤلفه‌های ناسازگار با خرد، عدالت و کرامت انسانی سکوت نکند.

این نقد فرهنگی تنها زمانی اثربخش است که از بطن فرهنگ و با میانجی‌گری «زبان فهم» و «اراده اصلاح» سخن بگویند، نه با زبان تحقیرآمیز و از بیرون که به انسداد و مقاومت می‌انجامد. از این‌رو، تفکر انتقادی گذار از ویران‌گری به سوی بازسازی عقلانی است؛

رویکردی که بدون گسست از ریشه‌های هویتی، امکان‌های نهفته در دل یک فرهنگ را در ترازوی زمانه از نو معنا می‌کند.

۶ - ۶. کاهش آسیب‌ها و تقویت سرمایه اجتماعی

تفکر انتقادی در سطح کلان، عامل بازدارنده در برابر آسیب‌های اجتماعی ناشی از تصمیم‌های عجولانه و تقلیدهای ناآگاهانه است. فردی که پیش از عمل می‌اندیشد و پیامدها را می‌سنجد، کمتر در معرض رفتارهای زیان‌بار قرار می‌گیرد و این امر به تفکر انتقادی کارکرد پیشگیرانه می‌بخشد. از سوی دیگر، این رویکرد با اتکا به گفتگو و استدلال به جای برچسب‌زدن و حذف، سرمایه اجتماعی و همبستگی را تقویت می‌کند. در چنین بستری، اختلاف‌نظرها به شکاف تبدیل نمی‌شوند، بلکه فرصتی برای رشد خواهند بود. بدین‌سان، تفکر انتقادی بنیاد اخلاقی یک زیست‌همگانی و رهایی از عادات ناپرسشگر است؛ جایی که حقیقت نه در انحصار قدرت، بلکه در میانه گفتگو بازشناخته می‌شود و انسان را به عنوان فاعل شناساگر سرنوشت خویش، به سوی کنشگری آگاهانه و مدنی رهنمون می‌سازد.

۷. نتیجه‌گیری

مرور منابع نشان می‌دهد که درباره تفکر انتقادی، از یک سو آثار فلسفی و از سوی دیگر پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی فراوانی وجود دارد. با این حال، بسیاری از این آثار یا بر تعریف مفهومی و مهارتی آن متمرکز شده‌اند، یا تنها به کارکردهای آموزشی آن پرداخته‌اند. کمتر پژوهشی توانسته است نسبت میان بنیان‌های فلسفی تفکر انتقادی و کاربردهای آموزشی و اجتماعی آن را به صورت یکپارچه و تحلیلی بررسی کند. از همین رو، پژوهش حاضر می‌کوشد این خلأ را پر کند و نشان دهد که تفکر انتقادی، تنها یک مهارت آموزشی نیست، بلکه شیوه‌ای از بودن عقلانی در جهان انسانی است؛ شیوه‌ای که از سویی به فلسفه و معرفت‌شناسی پیوند دارد و از سوی دیگر، در آموزش، جامعه و اخلاق، کاربردهای عینی می‌یابد. برآیند این بحث آن است که تفکر انتقادی بر چهار بنیاد اصلی استوار است: معرفت‌شناختی، منطقی، روش‌شناختی و اخلاقی. بنیاد معرفت‌شناختی، انسان را متوجه امکان خطا و ضرورت بازبینی باورها می‌کند؛ بنیاد منطقی، او را به انسجام استدلال و پرهیز از مغالطه فرا می‌خواند؛ بنیاد روش‌شناختی، تفکر را به فرایند منظم از پرسش تا داوری تبدیل می‌کند؛ و بنیاد اخلاقی، آن را با صداقت، انصاف و فروتنی پیوند می‌زند. تفکر انتقادی نه فقط شیوه‌ای برای اندیشیدن، بلکه نوعی تربیت عقلانی و اخلاقی است که انسان را برای فهم دقیق‌تر، داوری سنجیده‌تر و زیست مسئولانه‌تر آماده می‌سازد.

یافته‌های این پژوهش گواه بر آن است که تفکر انتقادی را نباید تنها یک مهارت آموزشی یا ابزاری برای نقد دیدگاه‌ها دانست؛ بلکه شایسته است آن را شیوه‌ای برای زیستن خردمندانه و نحوه‌ای از نسبت گرفتن انسان با حقیقت، آگاهی و مسئولیت برشمرد. بر این پایه، چنین به نظر می‌رسد که تفکر انتقادی در بنیاد خود بر منظومه‌ای از بن‌مایه‌های شناخت‌شناسی، منطقی، روش‌شناختی و اخلاقی استوار گشته است؛ بن‌مایه‌هایی که در یک هم‌کنش چندسویه، ساختار سخت‌اندیشه را به سوی گشودگی خردمندانه دگرگون می‌سازند. در واقع، این ابعاد چنان در هم تنیده‌اند که در صورت نبود هر یک، اندیشیدن نقادانه دستخوش لغزش شده و ممکن است یا به شک‌گرایی نافرجام فرو غلتد و یا در سطح پایین، به جدل‌های کلامی و داوری‌های شتاب‌زده تقلیل یابد.

همچنان یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در ساحت آموزش، تفکر انتقادی می‌تواند آموزش را از حافظه‌محوری و انتقال صرف اطلاعات به سوی فهم عمیق، پرسش‌گری، تحلیل و داوری سنجیده سوق دهد. در این وضعیت، نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر اندیشیدن تغییر می‌کند و یادگیرنده نیز از دریافت‌کننده منفعل به کنشگر فعال در فرایند شناخت تبدیل می‌شود. چنین رویکردی نه تنها کیفیت یادگیری را ارتقا می‌دهد، بلکه زمینه‌ساز رشد استقلال فکری و توان داوری در فراگیران می‌شود.

در ساحت اجتماعی نیز تفکر انتقادی موجب ارتقای آگاهی عمومی، تقویت گفتگوی عقلانی، کاهش تعصب و پیش‌داوری، و افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌گردد. جامعه‌ای که در آن این نوع تفکر نهادینه شود، کمتر در معرض پذیرش بی‌چون‌وچرای اطلاعات و واکنش‌های هیجانی قرار می‌گیرد و بیشتر به سوی مشارکت آگاهانه و نقد سازنده حرکت می‌کند. بنابراین تفکر انتقادی مفهومی چندلایه است: در سطح فلسفی، نوعی نسبت‌نقادانه با حقیقت؛ در سطح تربیتی، ابزاری برای پرورش ذهن؛ و در سطح اجتماعی، زمینه‌ای برای گفتگو، مسئولیت‌پذیری و کاهش تعصب.

در نهایت می‌توان گفت تفکر انتقادی نه یک مهارت فرعی، بلکه یکی از ارکان اساسی حیات فکری و اجتماعی انسان معاصر است. این نوع تفکر پلی میان خرد، اخلاق و عمل ایجاد می‌کند و انسان را از سطح پذیرش خام به داوری سنجیده و از انفعال فکری به کنش مسئولانه سوق می‌دهد.

منابع فارسی

- آزاد ارمکی، تقی. (۱۳۹۰). تاریخ تفکر اجتماعی در اسلام. نشر علم.
- بنیسی، پروین و میرزایی، فروزان. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش تفکر انتقادی و خلاق. فصلنامه تفکر و کودک، ۸ (۱)، ۱۸-۱.

- بهشتی، سعید. (۱۳۸۹). تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت. شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.
- بیرونی، ابوریحان. (۱۳۷۷). آثار الباقیه عن القرون الخالیه (ترجمه اکبر داناسرشت). امیرکبیر.
- پاول، ریچارد و الدر، لیندا. (۱۴۰۳). مفهومی‌ها و ابزارهای تفکر انتقادی (ترجمه اکبر سلطانی و مریم آقازاده). فرهنگ نشر نو.
- حسینی، محمد و حسینی، علی. (۱۳۹۰). بررسی بنیان‌های اخلاقی نقد در متون آموزشی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۸(۲)، ۱۵-۳.
- دورانت، ویل. (۱۳۷۴). لئات فلسفه: پژوهشی در سرگذشت و سرنوشت بشر (ترجمه عباس زریاب خوئی). شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- زکی، محمدعلی. (۱۳۹۲). آموزش جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی زنان. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۴(۳)، ۵۶-۳۴.
- سزگین، فؤاد. (۱۳۷۱). تاریخ نگارش‌های عربی: ریاضیات، نجوم، زمان‌سنجی (ترجمه مؤسسه نشر فهرست). وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- سیدقریشی، میرقاسم. (۱۳۹۵). تحلیل جایگاه عقل در الطب الروحانی محمد بن زکریای رازی. مجله تاریخ پزشکی، ۸(۲۷)، ۱۷۵-۱۹۲.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۹۳). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. انتشارات امیرکبیر.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۵). مهارت‌های آموزشی و پرورشی: روش‌ها و فنون تدریس. سمت.
- صیفوری، ویدا. (۱۳۸۹). پیش به سوی تفکر انتقادی. کتاب سال، ۲۱(۲)، ۵۵-۳۸.
- عرب‌مازار یزدی، علی. (۱۳۸۴). مهارت‌ها در تفکر انتقادی. دانشگاه علامه طباطبائی.
- فارابی، ابونصر. (۱۳۸۹). احصاء العلوم (ترجمه حسین خدیوچم). شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- فریره، پائولو. (۱۳۹۸). آموزش انتقادی (ترجمه منصوره کاویانی). آگاه.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۶). آموزش تفکر به کودکان (ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان). نشر رسش.
- کارول، رابرت. (۱۳۹۳). راهنمای تفکر انتقادی و اخلاق گفتگو (ترجمه مریم تقدیسی). ققنوس.
- کاسیرر، ارنست. (۱۳۷۰). فلسفه روشنگری (ترجمه یدالله موقن). انتشارات نیلوفر.
- کاسیرر، ارنست. (۱۳۷۸). فلسفه صورت‌های سمبلیک (ترجمه یدالله موقن). انتشارات هرمس.
- کرمی، محمدجواد. (۱۳۹۰). روش‌شناسی ابن‌سینا در طبقه‌بندی علوم عقلانی. فلسفه و کلام اسلامی، ۴۴(۱)، ۲۱۱-۲۳۲.
- مایرز، چت. (۱۳۷۴). آموزش تفکر انتقادی (ترجمه خداپار ایلی). سمت.

ملکی، حسن و حبیبی پور، کرم. (۱۳۸۶). پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۶ (۱۹)، ۹۳-۱۲۰.

مؤمنی، مصطفی و مسعودی، جهانگیر. (۱۳۹۶). ابن‌سینا؛ فیلسوفی تجربه‌گرا یا عقل‌گرا؟. حکمت و فلسفه، ۱۳ (۴)، ۳۳-۶۶.

میلر، جان پیتر. (۱۳۸۲). نظریه‌های برنامه درسی (ترجمه محمود مهرمحمدی). سمت.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۷۲). درآمدهای به فلسفه. طهوری.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین و نوروزی، رضاعلی. (۱۳۸۸). تحلیلی بر اهداف تربیت اخلاقی و اجتماعی از دیدگاه هابرماس با تاکید بر نظریه کنش ارتباطی. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۱ (۱)، ۱۴۲-۱۲۳.

نیکفر، محمدرضا. (۱۳۸۵، ۲۷ مرداد). ارزش‌های پایه در اندیشه انتقادی. رادیو زمانه.
https://zamaaneh.com/nikfar/2006/08/post_2.html

منبع عربی

ابن‌سینا، حسین بن عبدالله. (۱۴۰۳ق). الاشارات و التنبيهات (مع الشرح للمحقق طوسی). نشر البلاغه.

منابع انگلیسی

Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.

Gallagher, S. (2017). Theory, practice and performance. *Connection Science*, 29(1), 106-118.
<https://doi.org/10.1080/09540091.2016.1272098>

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Heinemann Press.

Pithers, B., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.

Walters, K. S. (1994). *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking*. SUNY Press.

از عقلانیت توسعه تا توسعه عقلانیت: نقد هرمنوتیکال نوسازی و امواج نافرجام آن در افغانستان

دکتر سید عبدالصمد مشتاق^۱

محمد ناطقی^۲

چکیده

نظریه نوسازی که در بستر جنگ سرد و در چارچوب جامعه‌شناسی کارکردگرا صورت‌بندی شد، توسعه را به‌مثابه فرآیند خطی، جهان‌شمول و مبتنی بر تجربه تاریخی غرب مفهوم‌سازی کرد. این پارادایم با تکیه بر عقلانیت پوزیتیویستی و قرائت تک‌سویه از تاریخ، الگوی تحول غرب را به معیار عام پیشرفت بدل ساخت و بدین ترتیب، توسعه را نه پدیده‌ای تاریخی و زمینه‌مند، بلکه ضرورتِ هنجاری و جهان‌گستر بازنمایی نمود. مقاله حاضر با رویکرد هرمنوتیکی نشان می‌دهد که نظریه نوسازی تنها نظریه‌ای درباره توسعه نبود، بلکه نوعی رژیم معرفتی برای تفسیر تاریخ، سازمان‌دهی قدرت و تعریف افق آینده به‌شمار می‌رفت. در این چارچوب، گذار از عقلانیت غایت‌محور به

^۱. استاد جامعه‌شناسی دانشگاه تعلیم و تربیه کابل

Email: abdulamad.moshtaq@gmail.com | ORCID: 0000-0003-1740-8013

^۲. استاد جامعه‌شناسی دانشگاه تعلیم و تربیه کابل

Email: moh.nadery@gmail.com | ORCID: 0009-0005-3918-2686

عقلانیت ابزاری - یعنی انتقال از پرسش «چرایی» به «چگونگی» - بیانگر دگرگونی بنیادین در نسبت میان انسان، دانش، قدرت و تاریخ بود. از این رو، توسعه در قالب پارادایم نوسازی، بیش از آن که پروژه‌ای اقتصادی یا فنی باشد، شیوه خاصی از فهم جهان اجتماعی و سازمان‌دهی امکان‌های تاریخی تلقی می‌شود. مقله همچنین استدلال می‌کند که بخش عمده‌ای از ناکامی پروژه‌های نوسازی در جوامع پیرامونی، ناشی از تحمیل الگوهای برون‌زا و بی‌توجهی به زمینه‌های تاریخی، ساختارهای اجتماعی و افق‌های معنایی این جوامع بوده است؛ امری که در بسیاری موارد به گسست اجتماعی، بحران مشروعیت و وابستگی ساختاری انجامیده است. در این میان، تفکر انتقادی امکان بازاندیشی در پیش‌فرض‌های پنهان نظریه نوسازی و آشکار ساختن رابطه دانش و قدرت را فراهم می‌سازد. بر بنیاد این چارچوب، مقاله با تأمل در تجربه تاریخی افغانستان نشان می‌دهد که مسئله بنیادی این کشور تنها فقدان توسعه نیست، بلکه بحران در شکل‌گیری عقلانیت نهادی و ناتوانی در ایجاد نظم سیاسی پایدار و مشروع است. ضعف دولت‌سازی، چندپارگی قدرت سیاسی، غلبه مناسبات قبیله‌ای، ضعف نظام آموزشی، فقدان سنت تفکر انتقادی و نادیده گرفتن تنوع اجتماعی، از عوامل اصلی ناکامی پروژه‌های نوسازی در افغانستان بوده‌اند. مقاله در نهایت نتیجه می‌گیرد که بحران افغانستان تنها بحران توسعه نیست، بلکه بحران هرمنوتیکی در فهم توسعه در قالب پارادایم نوسازی، دولت و مدرنیته است. از این رو، رهایی از بن‌بست‌های کنونی، مستلزم بازاندیشی انتقادی در بنیان‌های معرفتی، ساختارهای قدرت و شیوه فهم جامعه و تاریخ است.

واژگان کلیدی: تجددگرایی، توسعه، نظریه نوسازی، عقلانیت ابزاری، نقد معرفت‌شناختی، میراث تمدنی، هرمنوتیک.

۱. مقدمه

پرسش از «توسعه» را می‌توان یکی از بنیادی‌ترین مسائل جهان مدرن دانست؛ مفهومی که در بستر دگرگونی‌های تاریخی جوامع غربی از سده شانزدهم تا بیستم شکل گرفت و پس از جنگ جهانی دوم، هم‌زمان با گسترش نظم جهانی جدید، به دستور کار مسلط سیاست و دانش اجتماعی بدل شد. با این حال، موضوع اصلی این نوشتار نه اصل توسعه، بلکه صورت‌بندی خاص آن در قالب پارادایم نوسازی است؛ پارادایمی که الگوی تاریخی غرب را به‌مثابه مسیر جهان‌شمول تحول اجتماعی و پیشرفت مفهوم‌سازی کرد. از این رو، آنچه نیازمند نقد و بازاندیشی است، نه خود توسعه، بلکه پیش‌فرض‌های معرفتی، تاریخی و تفسیری نهفته در نظریه نوسازی است.

بر این بنیاد، دو پرسش اساسی در مرکز این پژوهش قرار دارد: نخست، چرا الگوی نوسازی که در نیمه دوم سده بیستم به عنوان راه حل مسلط برای جوامع موسوم به «در حال توسعه» مطرح شد، در بسیاری از موارد نه تنها به اهداف اعلام شده خود دست نیافت، بلکه به تشدید وابستگی، گسست اجتماعی و بحران مشروعیت انجامید؟ دوم، چرا در افغانستان، با وجود بیش از یک قرن تلاش برای اصلاحات و نوسازی، این پروژه‌ها نتوانستند به شکل گیری نظم سیاسی و اجتماعی پایدار منجر شوند؟.

پاسخ به این پرسش‌ها مستلزم تمایز میان دو سطح تحلیلی است: «توسعه عقلانیت» و «عقلانیت توسعه». توسعه عقلانیت به فرآیند تاریخی تحول فهم بشری، گسترش شیوه‌های استدلال و تقویت ظرفیت تفکر انتقادی اشاره دارد؛ در حالی که عقلانیت توسعه ناظر به منطق معرفتی و چارچوب تفسیری‌ای است که در درون آن، توسعه در قالب نظریه نوسازی صورت‌بندی و سیاست‌گذاری می‌شود. به بیان دیگر، الگوی نوسازی تنها برنامه‌ای اقتصادی یا فنی نیست، بلکه شیوه‌ای خاص از فهم انسان، جامعه، تاریخ و آینده را بازنمایی می‌کند.

در این چارچوب، نوشتار حاضر بعد هرمنوتیکی نظریه نوسازی را برجسته می‌سازد و استدلال می‌کند که این الگو همواره با نوعی تفسیر از تاریخ، جامعه و آینده همراه بوده است. از منظر هرمنوتیکی، بحران جوامع معاصر تنها ناشی از «فقدان معنا» نیست، بلکه تا حد زیادی محصول انحصار و پیش‌دستی تفسیری است؛ وضعیتی که در آن، «روایت‌های تکنوکراتیک و الگوهای ازپیش‌تعیین‌شده، امکان شکل‌گیری افق‌های بدیل فهم را محدود می‌سازند» (مشتاق و ناطقی، ۱۴۰۴: ۵۵). در چنین بستری، «نادیده گرفتن تنوع فرهنگی» (سن، ۱۳۷۹: ۱). و بی‌توجهی به قیاس‌ناپذیری متن‌های اجتماعی سبب شده است که پروژه‌های نوسازی بدون درک زمینه‌های فرهنگی و تاریخی جوامع، به صورت انتزاعی و از بالا تحمیل شوند.

این منطق تک‌گویانه تفسیری، به‌ویژه در افغانستان، نقش مهمی در ناکامی پروژه‌های نوسازی داشته است؛ زیرا این پروژه‌ها به جای فهم تاریخی و نهادی واقعیت اجتماعی، بیشتر در پی تحمیل تصویری ازپیش‌ساخته از پیشرفت و مدرنیزاسیون بوده‌اند. از این رو، بحران افغانستان را نمی‌توان تنها به کمبود منابع یا ناکامی برنامه‌های اقتصادی فروکاست، بلکه باید آن را بحرانی در سطح عقلانیت نهادی، فرهنگ نقد و شیوه فهم تحول اجتماعی دانست.

۲. معرفت‌شناسی توسعه: ریشه‌ها و سیر تاریخی

۲-۱. ایده پیشرفت و تولد مفهوم توسعه

مفهوم «توسعه» و در امتداد آن الگوی نوسازی، پیوندی ارگانیک با ایده «پیشرفت»^۱ دارد؛ ایده‌ای که در بستر فکری عصر روشنگری اروپا به یک بدهات تاریخی بدل گشت. بر مبنای این تلقی، تاریخ دارای مسیر خطی و غایت‌مند است که جوامع بشری را از مراحل «ابتدایی» به سوی اشکال «تکاملی» سوق می‌دهد. نظریه‌پردازان کلاسیک، علی‌رغم تفاوت‌های بنیادین در خاستگاه‌های تحلیلی، در این پیش‌فرض هستی‌شناختی مشترک بودند که تاریخ، حرکتی رو به کمال دارد. از «قانون سه مرحله‌ای» آگوست کنت^۲ تا «ماتریالیسم تاریخی» کارل مارکس^۳، همگی بیانگر تلقی تکاملی از تاریخ‌اند؛ تصویری که بعدها در پارادایم‌های نوسازی نیمه دوم سده بیستم به شکلی تقلیل‌گرایانه بازتولید شد. با این حال، پیش از فراگیر شدن پارادایم مدرنیته، مفهوم بهبود وضعیت بشر نه در قالب اعداد و شاخص‌های کمی، بلکه در افق «تدبیر مدن» تعریف می‌شد. در فلسفه سیاسی یونان باستان و حکمت متعالیه تمدن اسلامی، شکوفایی جامعه همواره با معیارهای کیفی و اخلاقی گره خورده بود. برای ارسطو، سیاست^۴ تنها فن مدیریت جمعیت نبود، بلکه بستری برای تحقق «فضیلت»^۵ در ساحت عمومی به شمار می‌رفت. به همین سیاق، فارابی در طرح «مدینه فاضله»، غایت اصلی سازمان‌دهی سیاسی را فراهم آوردن بستری برای «تحقق خیر عمومی بر پایه زندگی اجتماعی مبتنی بر تعاون» (فارابی، ۱۳۵۸: ۶۵) می‌داند. در این سنت، سیاست نه یک امر شخصی یا اجرایی، بلکه دستاورد سامان مدنی است که در آن، نظام پیوند ارگانیک میان اعضا، بازتابی از یک نظام اخلاقی متعالی و غایت‌مند است.

در آن دوران، هرگونه توسعه یا تدبیر اجتماعی، برخوردار از یک «غایت»^۶ و «منش اخلاقی»^۷ بود؛ بدین معنا که پرسش از اداره جامعه هرگز منفک از پرسش بنیادین «انسان به چه چیزی باید بدل شود؟» نبود. در واقع، مدیریت سیاسی در مدینه فاضله فارابی، تنها یک مهندسی اجتماعی برای افزایش بازدهی مادی نبود، بلکه سلسله‌مراتب سیاسی، ابزاری برای تعالی نفوس بود. تفاوت بنیادین در اینجاست که در صورت‌بندی‌های کلاسیک اندیشه سیاسی، سیاست در پیوند وثیق با اخلاق، حکمت عملی و غایت‌های هنجاری فهم می‌شد و در افق معناهای کلان هستی‌شناختی قرار داشت؛

1. Progress

2. Auguste Comte (1798 – 1857)

3. Karl Marx (1818 -1883)

4. Politics

5. Virtue

6. Telos

7. Ethos

در حالی که در صورت‌بندی‌های مبتنی بر پارادایم نوسازی، سیاست در قالب «سیاست توسعه» به یک فن مستقل و تکنیکی تبدیل می‌شود که عقلانیت خود را از کارآمدی ابزاری و قابلیت تحقق اهداف عینی اخذ می‌کند. در این گذار، کنش سیاسی تا حد زیادی از افق‌های غایت‌محور و تأملات هستی‌شناسانه فاصله گرفته و در منطق مدیریت، برنامه‌ریزی و کارآمدی بازتعریف می‌شود.

جهان مدرن با برساخت یک «عقلانیت ابزاری»^۱، این نسبت را دگرگون کرد. در این گذار، پرسش از غایت جای خود را به پرسش از «کارآمدی»^۲ داد. توسعه از یک مفهوم کیفی و وجودی، به شاخص‌های کمی تولید و انباشت تقلیل یافت. این استحاله، واژگان حامل ارزش‌های اخلاقی را به مفاهیم فنی اجرایی بدل کرد. ژاک الیول^۳، منتقد برجسته عقلانیت ابزاری، این فرآیند را «بلوف تکنولوژیک»^۴ می‌نامد و معتقد است که «تکنوگفتمان»^۵ هرگونه پرسشگری ماهوی از پدیده تکنیک را ناممکن می‌سازد. او تأکید می‌کند که این گفتمان «کارکرد اجتماعی و فنی دارد» (Ellul, 1990:123)؛ بدین معنا که زبان دیگر نه برای تبیین حقیقت، بلکه برای تثبیت هژمونی تکنیک به کار می‌رود. در دل این بحران زبان، واژگان توان فاصله‌گیری انتقادی و گشودگی معنایی خود را از دست می‌دهند و به ابزاری یک‌سویه برای سازمان‌دهی، فرمان‌دهی و مدیریت اجرایی بدل می‌شوند. در چنین بستر معرفت‌شناختی است که «نظریه نوسازی»^۶ نیز ظهور می‌کند و در قالب یک گفتمان علمی-تکنیکی، صورت‌بندی خاص خود از تحول اجتماعی را به‌مثابه افق فهم ممکن بازنمایی می‌کند.

پیوتر استومپکا^۷، جامعه‌شناس عاملیت و تغییر نیز در تبیین جامعه‌شناختی این گذار، سه دلالت متفاوت برای مفهوم نوسازی برمی‌شمارد: «نوسازی به‌مثابه فرآیند تکاملی تاریخ؛ نوسازی به‌عنوان تجربه خاص گذار غرب مدرن؛ و نوسازی به معنای پروژه تجویزی برای جوامع در حال توسعه جهت رسیدن به الگوهای صنعتی» (Sztompka, 2003: 128). (وجه مشترک این سه صورت‌بندی، نوعی «تاریخی‌گرایی خطی» است که در آن، تاریخ به‌مثابه مسیری یک‌سویه و قابل تعمیم فهم می‌شود؛ مسیری که جوامع انسانی ناگزیر از طی آن تلقی می‌شوند. از این‌جا، مسئله آغاز می‌شود: جایی که تنوع تجربی و تاریخی جوامع، ذیل یک روایت واحد از تحول اجتماعی فروکاسته می‌شود و امکان فهم بدیل از مسیرهای تغییر اجتماعی به حاشیه می‌رود.

1. Instrumental Rationality

2. Efficiency

3. Jacques Ellul (1912-1994)

4. The Technological Bluff

5. Techno-discourse

6. Modernization Theory

7. Piotr Sztompka (born 1944)

۲-۲. پوزیتیویسم به عنوان بنیاد معرفت‌شناختی

نظریه نوسازی در بنیاد شناخت‌شناختی خود، به سنت پوزیتیویستی تکیه دارد؛ سنتی که می‌کوشد با تقلیل پیچیدگی‌های اجتماعی به متغیرهای کمی، علوم اجتماعی را بر مدار متدولوژی علوم طبیعی بازسازی کند. در این پارادایم، «جامعه به‌مثابه ابژه‌ای ایستا و تابع قوانین عام فرض می‌شود که وظیفه علم، رمزگشایی از آن از طریق مشاهده تجربی و سنجش خنثی است» (Bodenheimer, 1970: 15). از دل همین انگاره است که ایده «علم‌عاری از ارزش»^۱ متولد می‌شود؛ باوری که مدعی است پژوهشگر می‌تواند واقعیت اجتماعی را در خلاء ایدئولوژیک و مستقل از پیش‌فرض‌های ارزشی تبیین کند.

با این حال، این ادعای بی‌طرفی، خود به یک سوگیری نظام‌مند بدل می‌شود. انتخاب ابژه، تعیین حوزه اعتبار دانش و گزینش معیارهای حقیقت، همگی در پیوند با افق‌های تاریخی مشخصی معنا می‌یابند. پوزیتیویسم با نادیده گرفتن این پیوند، فهم تکنوکراتیک خود را به‌مثابه حقیقت، مفروض می‌گیرد. پیامد این تقلیل‌گرایی تنها روش‌شناختی نیست، بلکه منجر به «طرد معرفتی»^۲ می‌شود. در این چارچوب، دانش معتبر است که مشاهده‌پذیر، اندازه‌پذیر و قابل‌تعمیم باشد؛ در نتیجه، بسیاری از اشکال فهم مانند تجربه‌های زیسته تاریخی و معرفت‌های بومی و موضعی، به دلیل عدم انطباق با معیارهای پوزیتیویستی، از قلمرو معرفت علمی طرد می‌شوند.

در این میان، رویکرد هرمنوتیکی گادامر، شالوده این ادعای جهان‌شمول را به چالش می‌کشد. گادامر استدلال می‌کند که فهم، هیچ‌گاه در خلاء رخ نمی‌دهد؛ بلکه هر تفسیر، درون یک سنت و افق‌معنایی پیشین ریشه دارد: «فهم را نباید تنها کنش ذهنی دانست، بلکه باید آن را قرار گرفتن در فرایند سنتی تلقی کرد که در آن گذشته و حال به‌گونه پیوسته در هم می‌آمیزند» (Gadamer, 2004: 291). اگر فهم همواره تاریخی و افق‌مند باشد، داعیه پوزیتیویسم درباره دسترسی به حقیقت ناب و خنثی، فرو می‌پاشد. مسئله تنها حذف دانش‌های رقیب نیست، بلکه تحمیل یک افق تفسیری خاص (غربی) به‌عنوان معیار عام حقیقت است. بودنهايمر^۳ به‌درستی ادبیات نوسازی را «ایدئولوژی قدرت‌محور» می‌نامد که چهار پیش‌فرض مسئله‌دار را بدیهی انگاشته است: امکان علم اجتماعی‌عاری از ارزش، انباشتی بودن خطی دانش، جهان‌شمولی نظریه‌های غربی، و قابلیت انتقال مستقیم این مفروضات به جوامع در حال توسعه (Bodenheimer, 1970: 15-18).

¹. Value-free Science

². Epistemic Exclusion

³. Susanne J. Bodenheimer

۳. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف، در زمره پژوهش‌های بنیادی-توسعه‌ای قرار می‌گیرد و از نظر ماهیت و روش، یک مطالعه کیفی با رویکرد هرمنوتیک فلسفی (بر مبنای سنت گادامری) و تحلیل گفتمان انتقادی است. در این فرآیند، متدولوژی پژوهش فراتر از ابزارهای مکانیکی جمع‌آوری داده، به‌عنوان یک «موضع معرفت‌شناختی انتقادی» صورت‌بندی شده است تا امکان و اساسی نظم‌های معنایی مسلط در ادبیات توسعه را فراهم سازد. داده‌های این پژوهش به شیوه کتابخانه‌ای، اسنادی و فیش‌برداری از سه منبع کلیدی گردآوری شده‌اند: نخست، متون کلاسیک و نهادی پارادایم نوسازی؛ دوم، آرا و گزاره‌های انتقادی مکتب فرانکفورت و هرمنوتیک فلسفی؛ و سوم، کارنامه تاریخی و متون تفسیری مربوط به امواج پنج‌گانه تجددگرایی در افغانستان. در راستای انقطاع از تقلیل‌گرایی روش‌شناختی پوزیتیویسم، تحلیل داده‌ها در سه گام دیالکتیکی صورت پذیرفته است:

۱. و اساسی گفتمانی: در این گام، پیش‌فرض‌های هستی‌شناختی و انسان‌شناختی نظریه‌نوسازی (مانند غایت‌گرایی خطی و مفروضات پوزیتیویستی) تحلیل شدند تا مشخص شود این پارادایم چگونه تجربه خاص تاریخی غرب را به‌مثابه یک رژیم حقیقت جهان‌شمول بازنمایی کرده و از این طریق، به طرد معرفتی دانش‌های بومی و تمدنی دیگر دست زده است.

۲. تحلیل هرمنوتیکی با منطق امتزاج افق‌ها: در این مرحله، با تکیه بر هرمنوتیک فلسفی گادامر، نسبت میان «سنت» و «مدرنیته» بازخوانی شد. در این گام، چگونگی مواجهه کارگزاران نوسازی در افغانستان با بافتار اجتماعی جامعه واکاوی گردید تا مشخص شود که چگونه انحصار تفسیری، مانع از شکل‌گیری یک گفتگوی بیناذهنی و تفاهمی میان افق سنتی-تمدنی و افق تجدید گردید و چرا این مداخلات به جای نوسازی درون‌زا، به «خواناسازی» هژمونی‌محور و اقتدارگرایانه منجر شدند.

۳. تبیین تفسیری-انتقادی: در گام فرجامین، گسست‌های تئوریک استخراج‌شده، بر چالش‌های انضمامی افغانستان (بحران مشروعیت، ضعف ساختاری دولت-ملت‌سازی و آنومی فرهنگی) تطبیق داده شدند تا مدل بدیل پژوهش تحت عنوان «توسعه عقلانیت» صورت‌بندی شود. معیار وثاقت و اعتبار علمی در این رویکرد تفسیری، نه از طریق شاخص‌های کمی پوزیتیویستی، بلکه از طریق سازگاری درونی گزاره‌ها، قدرت تبیین‌کنندگی چارچوب تئوریک در مواجهه با ماتریس‌های تاریخی و کفایت تفسیری در کالبدشکافی مطالعه موردی تأمین شده است.

۴. عقلانیت مدرن و چرخش معرفتی بنیادین آن

۴-۱. ماکس وبر؛ قفس آهنین^۱ و غلبه عقلانیت ابزاری

در میان نظریه پردازان جامعه‌شناسی مدرن، ماکس وبر^۲ پیوند میان عقلانیت ابزاری و پارادایم مدرنیته را با دقت نظر صورت‌بندی کرده است. وبر مدرن‌شدن را نه تنها فرآیند ساختاری در ساحت‌های اقتصادی-سیاسی، بلکه دگرذیسی هستی‌شناختی در شیوه انکشاف آگاهی و سامان‌دهی «زیست‌جهان» می‌داند؛ فرآیندی که از رهگذر آن، ساحت‌های حیات انسانی از معناهای غایی و متعالی تهی شده و در انقیاد منطقی محاسبه‌گری درمی‌آیند. جامعه مدرن در نگاه وبر، با پیش‌روی بی‌وقفه نظم، پیش‌بینی‌پذیری و کنترل بوروکراتیک تعریف می‌شود؛ منطقی که به تعبیر استومپکا، «به تدریج تمامی ساحت‌های حیات اجتماعی، از بروکراسی و اقتصاد تا پیوندهای عمیق انسانی را تسخیر می‌کند» (Sztompka, 2003: 112). این سلطه عقلانیت صوری، چنان‌که وبر هشدار می‌دهد، انسان مدرن را در «قفس آهنین» ساختارهای بوروکراتیک محصور کرده و او را به «متخصصان بدون روح» و «لذت‌جویان بدون قلب» بدل می‌سازد. از همین رو با تمایز نهادن میان «عقلانیت معطوف به ارزش» و «عقلانیت ابزاری»، هشدار می‌دهد که در دنیای مدرن، پرسش از غایت و ارزش جای خود را به پرسش از کارآمدی داده است. این استحاله به معنای افول تفکر انتقادی است. ژاک الیول در تحلیل رادیکال خود از این وضعیت، معتقد است که تکنیک نه تنها به ابزار، بلکه به محیط فراگیر بدل شده که در آن «تصویر» جایگزین «سخن» می‌شود. او می‌نویسد: «مستولی شدن تصویر بر قلمرو سخن، با جایجایی نقش‌ها و استقرار نوعی سلطه و تحکم همراه می‌شود و این امر دلالت بر یکی دیگر از ویژگی‌های ویرانگر واقعیت مدرن دارد که عبارت از افول و سقوط کلمه/سخن است» (Ellul, 2015: 197). در چنین وضعیتی، توسعه از یک مفهوم کیفی و وجودی به شاخص کمی تقلیل می‌یابد که هدفش نه شکوفایی انسانی، بلکه تداوم چرخه تولید و مصرف است.

۴-۲. هابرماس و استعمار زیست‌جهان

مکتب فرانکفورت، به‌ویژه در آثار هورکهایمر^۳ و آدورنو^۴، نخستین نقد نظام‌مند را بر «دیالکتیک روشنگری» وارد کرد. آنان نشان دادند که عقلانیت ابزاری، که قرار بود ابزار رهایی انسان از ترس و اسطوره باشد، خود به ابزاری برای سلطه بدل شده است. یورگن هابرماس این پروژه انتقادی را با تمایز میان عقلانیت ابزاری و عقلانیت ارتباطی پی گرفت. او معتقد است بحران جوامع مدرن زمانی به اوج می‌رسد که منطق ابزاری به

1. The Iron Cage

2. Max Weber (1864–1920)

3. Max Horkheimer (1895–1973)

4. Theodor W. Adorno (1903–1969)

حوزه‌هایی نفوذ می‌کند که اساساً با معیارهای کارکردی قابل فهم نیستند: یعنی قلمرو سنت، اخلاق و هویت‌های فرهنگی.

هابرماس این وضعیت را «استعمار زیست‌جهان»^۱ می‌نامد؛ لحظه‌ای که نظام‌های بوروکراتیک و فنی، تجربه‌های زیسته انسانی را اشغال کرده و زبان گفتگو را به زبان مدیریت فرو می‌کاهد. این فرآیند با آنچه در مطالعات معاصر تحت عنوان «کلان‌سازی معنا» مطرح شده، قرابت معنایی دارد؛ جایی که «معنا دچار ازجا‌کنندگی گردیده، از بسترهای تاریخی و محلی خود گسسته و در قالب فراروایت‌های امنیتی، تکنوکراتیک و بوروکراتیک بازنمایی می‌شود» (مشتاق و ناطقی، ۱۴۰۴: ۴۶). در این چشم‌انداز، فرهنگ و حافظه تاریخی نه به‌مثابه دارایی، بلکه به‌مثابه موانع در مسیر توسعه نگریسته می‌شوند. اما در یک افق انتقادی و هرمنوتیکی، توسعه تنها افزایش ظرفیت‌های اقتصادی یا نهادی نیست؛ بلکه به توان یک جامعه برای فهم خویش، گفتگوی انتقادی با سنت‌هایش، و بازاندیشی در افق تاریخی خود نیز مربوط می‌شود.

۳-۴. پیش‌فرض‌های معرفتی نوسازی و نقد هرمنوتیکی

یکی از بنیادی‌ترین مفروضات نظریه نوسازی، «غایت‌گرایی خطی» است؛ بدین معنا که جوامع بشری مسیر واحد را از سنت به مدرنیته طی می‌کنند. این تصور در آثار والت روستو^۲ به‌مثابه الگوی جهان‌شمول برای رشد اقتصادی در قالب پنج مرحله: جامعه سنتی، پیش‌شرط‌های جهش، جهش، میل به بلوغ و مرحله مصرف‌انبوه (Rostow, 1960: 4) صورت‌بندی شده است. نقد هرمنوتیکی این روایت، تنها بر خطی‌بودن آن متمرکز نیست، بلکه مرکزیت غربی این تاریخ‌نگاری را به چالش می‌کشد؛ روایتی که تجربه تاریخی غرب را به معیار حقیقت برای جوامع پیرامونی بدل می‌کند. هرمنوتیک فلسفی در همین نقطه مداخله می‌کند. گادامر یادآور می‌شود که فهم، همواره درون یک افق تاریخی مشخص شکل می‌گیرد. هرگونه ادعای جهان‌شمول، حتی اگر در نقاب بی‌طرفی علمی ارائه شود، همواره برخاسته از یک موقعیت تاریخی خاص است. از این رو، انگاره وجود یک مسیر نهایی برای توسعه، نه کشف حقیقت فراتاریخی، بلکه ت در نگرش غلبه ما، همچنان زندانی الگوی قدیمی روشنگری هستیم؛ الگویی که پیشرفت را تنها در یک مسیر واحد تعریف می‌کند:

در نگرش غالب ما، همچنان زندانی الگوی قدیمی روشنگری هستیم که در آن تنها یک شکل از پیشرفت وجود دارد: آن‌طور که ما می‌بینیم، مدرنیته سیاسی، که در دموکراسی پارلمانی تجلی

^۱. Colonization of the Lifeworld

^۲. Walt Whitman Rostow (1916–2003)

می‌یابد، با توسعه اقتصادی، کاهش کدهای اخلاقی و سکولاریزاسیون همراه است. در این زمینه، حافظه ما کوتاه و گزینشی است (Roy, 1994: 1).

در واقع، این دیدگاه تقلیل‌گرایانه به گونه مستقیم با مسئله «مرجعیت معرفتی» پیوند خورده و چالش‌های عمیقی را در فهم تکثر شیوه‌های زیستن ایجاد می‌کند. نظریه نوسازی نه تنها درباره روش، که درباره صلاحیت سخن گفتن داوری می‌کند. در این پارادایم، متخصصان فنی و برنامه‌ریزان بین‌المللی به حاملان انحصاری دانش توسعه بدل می‌شوند، در حالی که دانش‌های بومی، میراث تمدنی و تجربه‌های زیسته تاریخی، یا طرد می‌شوند یا به عنوان عناصر غیرعقلانی و موانع توسعه برچسب می‌خورند. زیگمونت باومن^۱ این وضعیت را گذار از «مفسر» به «قانون‌گذار» توصیف می‌کند؛ شرایطی که مدرنیته برای خود حق انحصاری معنابخشی قائل شده و دیگران را فاقد اعتبار تفسیری می‌داند (Bauman, 1987: 5-7).

افزون بر این، تقابل دوتایی «سنت / مدرنیته» که در آن سنت با ایستایی و مدرنیته با رهایی‌گره خورده، از منظر هرمنوتیکی فرو می‌پاشد. گادامر در نقد تلقی روشنگری از سنت، پیش‌دانسته‌ها و سنت‌های بارور را نه مانع فهم، بلکه شرط اولیه آن می‌داند و می‌نویسد: «فهم، همواره حاصل امتزاج افق‌هایی است که گویی به‌طور مستقل از یکدیگر وجود دارند» (Gadamer, 2004: 305). بنابراین، توسعه نه به معنای جایگزینی تام یک جهان معنایی با دیگری، بلکه نیازمند گفتگوی انتقادی میان افق‌های متفاوت است.

۵. ظهور پارادایم نوسازی: بسترها و بنیادها

۵-۱. زمینه‌های تاریخی و ایدئولوژیک

نظریه نوسازی را باید در فضای سیاسی پس از جنگ جهانی دوم، به‌منابه ابزاری برای رقابت‌های ایدئولوژیک دوران جنگ سرد فهمید. در حالی که مارکسیسم ریشه عقب‌ماندگی را در ساختارهای استعماری و مناسبات وابستگی جهانی جستجو می‌کرد، نظریه نوسازی با تأکید بر عوامل درونی (از جمله فرهنگ، نظام ارزشی و نهادها)، چارچوب تحلیلی‌ای ارائه می‌دهد که در آن کانون تبیین از ساختارهای تاریخی و بین‌المللی به درون جوامع منتقل می‌شود و دگرگونی اجتماعی عمدتاً به صورت فرآیندی درونی فهم می‌گردد (Su, 2009: 12-15).

^۱. Zygmunt Bauman (1925 - 2017)

اهمیت این تحول، فراتر از سیاست، ریشه در «اقتدار تفسیری» جدید داشت. به تعبیر باومن، نوسازی تنها توصیفی از توسعه نبود، بلکه روایتی بود که امکان‌های تاریخی جوامع را محدود و برخی مسیرها را پیشاپیش نامعتبر می‌ساخت. این پارادایم با تولید اقتدارهای جدید تفسیری، حدود واقعیت ممکن را تعیین می‌کرد؛ امری که باعث شد توسعه به تدریج پیوند خود را با تجربه‌های زیسته جوامع از دست داده و از مشروعیت اجتماعی تهی شود.

۵-۲. بنیادهای نظری: تکامل‌گرایی و کارکردگرایی

پارادایم نوسازی به‌مثابه یک پروژۀ کلان‌روایتی، بر دو رکن نظری تکامل‌گرایی اجتماعی^۱ و کارکردگرایی ساختاری^۲ استوار است. تبار تکامل‌گرایانه این پارادایم، با بازگشت به آرای اگوست کنت^۳ و هربرت اسپنسر^۴، تاریخ جوامع را خطی و تئولوژیک (غایت‌انگارانه) فرض می‌کند که در آن، جوامع به‌طور ناگزیر از اشکال بسیط به ساختارهای پیچیده و متمایز تکامل می‌یابند. در این چارچوب، تفاوت‌های جوامع نه تفاوت‌های ماهوی در مسیرهای تاریخی، بلکه تفاوت در مراحل پیشرفت انگاشته می‌شوند.

تالکوت پارسونز^۵، با صورت‌بندی «نظریه کنش^۶» و الگوی AGIL^۷ (نیازهای کارکردی نظام)، این منطق را به سوی نوعی «تمایز ساختاری^۸» (Parsons, 1951: 121). از نظر پارسونز، جوامع مدرن از طریق تخصصی‌شدن کارکردها به سطحی از انسجام سیستمی دست می‌یابند که برای بقای کارآمد نظام ضروری است. با این حال، منتقدان هرمنوتیک و پست‌مدرن، فراتر از نقد محتوایی، بر ساختار روایی این پارادایم دست می‌گذارند. ژان-فرانسوا لیوتار^۹ این نظریه‌های کلان را ذیل مفهوم «فراروایت‌ها^{۱۰}» طبقه‌بندی می‌کند؛ فرآیندی که در آن، معرفت غربی به‌مثابه عقلانیت جهان‌شمول بازنمایی و تحمیل می‌شود. در امتداد این تحول، لیوتار به پدیده «کامپیوتریزه‌شدن جامعه^{۱۱}» (Lyotard, 1984: 47) اشاره می‌کند؛ وضعیتی که در آن دانش کیفی و تأملی به اطلاعات قابل مدیریت و پردازش تقلیل می‌یابد. در این چارچوب، دانش بیش از آن‌که در نسبت با حقیقت

1. Social Evolutionism

2. Structural Functionalism

3. Auguste Comte (1798 - 1857)

4. Herbert Spencer (1820 - 1903)

5. Talcott Parsons (1902 - 1979)

6. Action Theory

7. AGIL (Adaptation, Goal Attainment, Integration, Latent Pattern Maintenance)

8. Structural Differentiation

9. Jean-François Lyotard (1924 - 1998)

10. Metanarratives

11. Computerization of Society

یا عدالت فهم شود، در منطق کارایی، کنترل و بهینه‌سازی سیستم‌ها صورت‌بندی می‌شود. در چنین افقی، نوسازی تنها به‌عنوان یک پروژه توسعه‌ای ظاهر نمی‌شود، بلکه می‌توان آن را سازوکاری برای انتظام‌بخشی کلان به زمان تاریخی و جهت‌دهی به مسیر تحول اجتماعی در قالب یک روایت واحد از پیشرفت نیز فهم کرد.

۵ - ۳. خواناسازی به‌مثابه ابزار هژمونیک دولت‌سازی

یکی از کلیدی‌ترین مفاهیم برای فهم تقابل مدرنیزاسیون برون‌زا با جوامع بومی، مفهوم «خواناسازی»^۱ نزد جیمز سی. اسکات^۲ است. اسکات در اثر کلاسیک خود دیدن همچون یک دولت^۳ (۱۹۹۸)، استدلال می‌کند که دولت مدرن برای اعمال حاکمیت تام، ناگزیر است پیچیدگی‌های زیست‌جهان محلی را به اشکال استاندارد، شفاف و قابل‌سنجش فروبکاهد. از نظر اسکات، «دولت مدرن از طریق دیوان‌سالاری خود می‌کوشد جامعه را خوانا سازد؛ یعنی جمعیت را به‌گونه‌ای سامان دهد که کارکردهای کلاسیک دولت - همچون مالیات‌ستانی، سربازگیری و پیشگیری از شورش - ساده‌سازی شود» (Scott, 1998: 2). این فرآیند، نه یک امر فنی خنثی، بلکه یک عمل سیاسی هژمونیک است. جوامع هدف در پارادایم نوسازی، زمانی در افق این گفتمان قابل‌ادراک یا قابل‌مدیریت تلقی می‌شوند که خوانا شوند؛ بدین معنا که دانش بومی، پیوندهای غیررسمی و ساختارهای محلی آن‌ها به مقولات عددی، اداری و قابل برنامه‌ریزی تقلیل یابد.

جیمز سی. اسکات به‌درستی هشدار می‌دهد که ساده‌سازی‌های اداری، خنثی نیستند. این فرآیندها ناگزیر با حذف دانش‌های بومی و شیوه‌های زیستی محلی همراه‌اند؛ این دانش‌های محلی، در حقیقت موتور محرک و ستون فقرات هر جامعه پیچیده‌ای هستند. جیمز اسکات در تبیین چگونگی نادیده‌انگاری این دانش‌ها، پیوند ناگسستنی میان ابزارهای خواناسازی و میل به مهندسی اجتماعی برقرار می‌کند: «خواناسازی جامعه، ظرفیت لازم را برای مهندسی اجتماعی کلان فراهم می‌سازد؛ ایدئولوژی مدرنیسم حداکثری، انگیزه تحقق آن را ایجاد می‌کند و دولت اقتدارگرا، عزم لازم را برای عملیاتی‌کردن این میل معطوف به کنترل تأمین می‌نماید» (Scott, 1998: 5).

از منظر اسکات، «مدرنیسم حداکثری»^۴ تنها یک جهت‌گیری ایدئولوژیک نیست، بلکه موتور محرکی برای دگرگونی رادیکال ساختارهای اجتماعی است؛ پروژه‌ای که در آن، دولت با تکیه بر

¹. Legibility

². James C. Scott (1936 - 2024)

³. *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, 1998

⁴. High Modernism

ابزارِ خواناسازی، جامعه را نه به‌عنوان مجموعه‌ای از زیست‌جهان‌های زنده، بلکه همچون ماده‌ای بی‌شکل و خام می‌بیند که باید برای تحققِ اهدافِ نوسازانه، با‌طراحی و مدیریت شود. در این گذار، دولتِ مدرن به‌جای مواجهه با واقعیتِ درهم‌تنیدهٔ زیست‌جهانِ محلی، دست به یک تقلیلِ هستی‌شناختی می‌زند؛ فرآیندی که در آن، پیچیدگیِ کیفی و تنوعِ زیستی، به داده‌های عددی و طبقه‌بندی‌های خشک و استاندارد فروکاسته می‌شود. این رویکرد، نه تنها فاقد بی‌طرفی است، بلکه به‌طورِ ساختاری، دانشِ محلی را - که برای بقایِ جوامع در مواجهه با تلاطم‌ها و پیش‌بینی‌ناپذیری‌ها حیاتی است - به حاشیه می‌راند. در نتیجه، این مداخلاتِ کلان‌نگر، درست در همان نقطه‌ای که گمان می‌برند به نظمِ کامل دست یافته‌اند، با شکستِ کارکردی مواجه می‌شوند؛ چرا که با حذفِ دانشِ عملی، آن پیوندهایِ غیررسمی و انعطاف‌پذیری که ستون فقراتِ هر جامعهٔ زنده‌ای است، از میان رفته و نظامِ مهندسی‌شده، در برابرِ نخستین ضرباتِ واقعیت، فرو می‌پاشد.

در تجربهٔ نوسازیِ افغانستان، آنچه به وقوع پیوست، نه گذار به توسعه به‌مثابهٔ یک منظومهٔ معرفت‌شناختی و فلسفی، بلکه تقلیلِ آن به نوسازیِ صوری و ابزاری بود. در این فرآیند، برنامه‌ریزانِ دولتی به‌جای تعاملِ عقلانی با ساختارهایِ سنتی و تمدنی، آن‌ها را همچون موانعِ مکانیکی در مسیرِ توسعه دیدند. مشکل اصلی در این بود که تنوعِ اجتماعی و پیچیدگیِ زیست‌بومِ افغانستان، نه به عنوانِ فرصتی برای توسعهٔ درون‌زا، بلکه همچون تهدیدی برای یکپارچگیِ ساختگیِ دولتِ نگرسته شد. این نگرشِ امنیتی - مهندسی باعث شد که به جای نهادینه‌سازیِ مبانیِ فلسفیِ توسعه در همسویی با حاکمیتِ قانون و گفتگوی انتقادی، شاهدِ گرایش به توسعهٔ برون‌زا و کپی‌برداری شده باشیم که پیوندی با واقعیتِ زیستهٔ جامعه نداشت. در نتیجه، پروژه‌هایِ نوسازی نه تنها به شکوفایی نینجامیدند، بلکه با ایجادِ شکافِ عمیقِ میانِ صورت‌هایِ مدرنِ وارداتی و محتوایِ سنتیِ جامعه، به شکستِ ساختاریِ پروژهٔ دولت‌سازی منجر شدند.

۶. نقد الگوی نوسازی: ابعاد معرفت‌شناختی و ایدئولوژیک

۶-۱. نقد معرفت‌شناختی: اسطورهٔ جهان‌شمولی

بنیادی‌ترین نقدِ معرفت‌شناختی به نظریهٔ نوسازی، پرده‌برداری از «توسعهٔ خاص‌گرایانه»^۱ در پوششِ ادعایِ جهان‌شمولی است؛ پروژه‌ای که در آن، تجربهٔ انضمامی و تاریخیِ اروپایِ غربی و آمریکایِ شمالی به‌مثابهٔ غایتِ محتوم برای تمامیِ جوامعِ بازنمایی شده است. این رویکردِ مهندسی‌محور با نادیده گرفتنِ امکانِ تکثر، تنوعِ اجتماعی را نه به‌عنوانِ فرصتی برای شکوفاییِ درون‌زا، بلکه همچون تهدیدی در برابرِ یکپارچگیِ ساختگیِ

^۱. Particularistic

دولت می‌بیند. در مقابل این نگاه هژمونیک، نظریه «مدرنیته‌های چندگانه»^۱ راه را برای درک عمیق‌تری از تغییرات اجتماعی هموار می‌کند. چنان‌که شموئل آیزنشتات^۲ استدلال می‌کند: «یکی از مهم‌ترین دلالت‌های اصطلاح مدرنیته‌های چندگانه، این است که مدرنیته و غربی‌شدن یکسان نیستند؛ الگوهای غربی مدرنیته، تنها مدرنیته‌های اصیل نیستند، هرچند که از تقدم تاریخی برخوردارند و همچنان به عنوان یک نقطه ارجاع بنیادین برای دیگران باقی مانده‌اند» (Eisenstadt, 2000: 2 - 3).

این تفکیک مفهومی، مبنای اصلی نقد ما بر نوسازی است؛ زیرا برنامه‌ریزان نوسازی در جوامعی مانند افغانستان، با خلط میان مدرنیته (به‌مثابه یک افق فرهنگی - فلسفی) و غربی‌شدن (به‌مثابه تقلید نهادی و وارداتی)، عملاً پیوند میان توسعه و مشروعیت اجتماعی را دچار گسست کردند. در این میان، مداخلات دولتی که به جای توجه به بنیان‌های معرفتی مدرنیته، به بازآرایی صوری و نهادی آن بسنده کردند، نه تنها توسعه را به‌مثابه شکوفایی ظرفیت‌ها و قابلیت‌های اجتماعی محقق نتوانستند، بلکه با تحمیل الگوهای برون‌زا، دانش عملی و ساختارهای محلی را در فرآیندی از تقلیل هستی‌شناسانه، تضعیف و حاشیه‌ای کردند.

از منظر هرمنوتیک گادامری نیز، ادعای فهم عینی توسعه با یک تناقض روبه‌رو است؛ زیرا هر تفسیر از توسعه همواره در درون افق تاریخی شکل می‌گیرد و از زمینه‌های تاریخی و معنایی پیشینی خود تأثیر می‌پذیرد. وقتی نوسازی ادعا می‌کند تنها یک مسیر برای تغییر اجتماعی وجود دارد، در واقع در حال تحمیل افق تاریخی غرب بر سایر افق‌هاست. چنان‌که آندرو وبستر^۳ بیان می‌کند: «مفاهیمی چون سنت و مدرنیته در این ادبیات، بیش از حد انتزاعی‌اند و توانایی تبیین واقعیت‌های پویای جوامع غیرغربی را ندارند» (Webster, 1990: 45).

۶ - ۲. نقد ایدئولوژیک: توسعه به‌مثابه ابزار سلطه

نقد ایدئولوژیک، نظریه نوسازی را نه یک ابزار تبیینی علمی، بلکه محصول فرعی گفتمان جنگ سرد می‌داند که هدف غایی آن تثبیت و بازتولید هژمونی غرب بود. در این راستا، سوزان بونهایمر به‌صراحت نوسازی را «ایدئولوژی مشروع‌سازی مداخله» قلمداد کرده و با تکیه بر شواهد عینی، از «شکست در ترویج توسعه» (Bodenheimer, 1971: 327) پرده برمی‌دارد.

1. Multiple Modernities

2. Shmuel Noah Eisenstadt (1923-2010)

3. Andrew Webster (1951-)

از منظر هرمنوتیک انتقادی، این گفتمان با اتکاء بر کلان‌روایتِ مدیریتِ عقلانی، نظام‌های معرفتی بومی را از طریق نسبت‌دادن برچسب غیرعقلانی بودن به حاشیه‌رانده و از دایره اعتبار معرفتی خارج می‌سازد. این فرآیند تقلیل‌گرایانه، تنها در سطح معرفت‌شناختی متوقف نمی‌ماند، بلکه در سطح ساختاری نیز به بازتولید وابستگی اقتصادی منجر می‌شود؛ به گونه‌ای که از خلال سازوکار انتقال نامتوازن ارزش افزوده از جنوب پیرامونی به شمال مرکزی، نابرابری‌های ساختاری در نظام جهانی تعمیق می‌یابد. در همین زمینه، آندره گوندلر فرانک^۱ در نقد این رویکرد و با تأکید بر تقلیل‌گرایی تاریخی آن و نادیده‌گرفتن پیشینه استعمار، استدلال می‌کند که چنین چارچوب جوامع پیرامونی را در وضعیت نوعی انسداد تحلیلی قرار می‌دهد؛ انسدادی که امکان فهم تاریخی بدیل و بازاندیشی در مسیرهای توسعه را محدود می‌سازد. او می‌نویسد:

ما نمی‌توانیم تئوری و سیاست توسعه مناسبی را برای اکثریت جمعیت رنج‌دیده از توسعه‌نیافتگی تدوین کنیم، مگر آنکه ابتدا بیاموزیم چگونه تاریخ اقتصادی و اجتماعی گذشته‌شان به وضعیت فعلی آن‌ها دامن زده است؛ حال آنکه بیشتر دسته‌بندی‌های نظری ما تنها از تجربه تاریخی ملت‌های سرمایه‌داری پیشرفته اروپا و آمریکای شمالی استخراج شده‌اند (Frank, 1966:17).

۶-۳. چالش‌های تجربی نظریه نوسازی در برابر الگوهای متکثر توسعه

نظریه نوسازی نه تنها از منظرهای معرفت‌شناختی و ایدئولوژیک، بلکه در ساحت آزمون‌های تجربی و ماتریس‌های تاریخی نیز با چالش‌های بنیادینی مواجه شده است. فرضیه‌های کلاسیک این پارادایم، مانند «همگون‌سازی جهانی»^۲ و پیشرفتی بودن خطی فرآیندهای اجتماعی، همگی در تلاطم تاریخ معاصر ابطال شدند. نظریه نوسازی به اشتباه فرض می‌کرد که گذار به مدرنیزاسیون الزماً به تشابه ساختاری جوامع می‌انجامد؛ حال آنکه واقعیت‌های تجربی، عکس این پدیده یعنی مدرنیته‌های چندگانه را اثبات کرد. همان‌طور که پیوتر استومپکا در تحلیل این واگرایی ساختاری اشاره می‌کند: «جوامع مدرنیزه‌شده امروز بیش از جوامع سنتی گذشته از یکدیگر متمایزند؛ فرآیند نوسازی به جای آنکه جوامع را به سمت یک الگوی واحد غربی سوق دهد، به تنوع و تکثر فزاینده شکل‌های ساختاری دامن زده است» (Sztompka, 2003:132).

۶-۴. نقد فرهنگی - هرمنوتیکی: بی‌جاشدگی هویت و بحران معنا در فضای سیال

داریوش شایگان در *افسون‌زدگی جدید*، وضعیت مواجهه جهان‌های غیرغربی با مدرنیته را نه یک انحراف سیاسی، بلکه به‌مثابه یک گسست معرفت‌شناختی عمیق صورت‌بندی

^۱. Andre Gunder Frank (1929 - 2005)

^۲. Global Homogenization

می‌کند که فراتر از دوگانه سنت و مدرنیته قرار می‌گیرد. به باور او، در مواجهه شتابان با مدرنیته غربی، جوامع پیرامونی دچار نوعی «شیزوفرنی فرهنگی»^۱ شده‌اند؛ وضعیت تروماتیک که در آن، جامعه میان یک تصویر ذهنی باستانی و یک واقعیت تکنولوژیک غربی معلق مانده است. شایگان این فرآیند را سقوط جوامع غیرغربی به «تعطیلات تاریخی» می‌نامد؛ یعنی وضعیت برزخی که در آن، تفکر بومی پویایی خود را از دست داده و تفکر مدرن نیز به درستی درونی نشده است: «ما بدون اینکه روند تفکر غربی را به طور ارگانیک زیسته باشیم، در نتایج آن سهیم شده‌ایم و حاصل این وضعیت، پدید آمدن هویت‌های چهل‌تکه، آشفته و بی‌بنیاد است» (شایگان، ۱۳۸۰: ۴۲). این تعلیق هویتی، از منظر هرمنوتیک فلسفی به معنای فروپاشی افق فهم^۲ است.

هرمنوتیک آشکار می‌سازد که هر نوع فهمی از تغییر، تبار در سنتی دارد که به آن معنا می‌بخشد. هنگامی که پروژه‌های برونزای نوسازی، این سنت را به مثابه مانع پیشرفت طرد می‌کنند، بنیان‌های معناساختی جامعه را دستخوش تخریب ساختاری می‌سازند. زیگمونت باومن این گسست هنجاری را ذیل مفهوم «مدرنیته سیال»^۳ تبیین می‌کند؛ وضعیتی که در آن ذوب شدن ساختارهای پایدار هنجاری، به رهایی سوژه نمی‌انجامد، بلکه نوعی «اضطراب وجودی»^۴ و شکنندگی ساختاری را بازتولید می‌کند (Bauman, 2000: 8). این اضطراب اگزیستانسیال و آنومی ساختاری، در واقع همان پیامد تروماتیکی است که در تمام جوامع تحت فشار نوسازی آمرانه و شتابان - از جمله افغانستان - قابل رهگیری است.

۰۷. درنگی بر الگوی نوسازی در افغانستان

۱-۷. تبارشناسی تجددگرایی در افغانستان: فرآیند دیالکتیکی ضد خود تجربه تاریخی افغانستان در مواجهه با فرآیند نوسازی، نمونه‌ای کلاسیک از پیچیدگی‌ها، تعارضات و انسدادهای معرفتی-تاریخی در جوامع غیرغربی است. تبارشناسی تجددگرایی در این سامان را می‌توان در قالب یک فرآیند پنج‌مرحله‌ای (امواج پنج‌گانه) صورت‌بندی کرد:

موج اول: اصلاحات ساختاری در دوره امیر شیرعلی خان (۱۸۷۸-۱۸۶۸)؛

موج دوم: تجدد نیمه‌ساختاری در عصر حبیب‌الله خان و زایش جنبش مشروطیت اول؛

موج سوم: گسست رادیکال و نوسازی آمرانه شاه امان‌الله خان (۱۹۲۹-۱۹۱۹)؛

موج چهارم: گشایش فضای سیاسی در «دهه دموکراسی» (۱۳۵۲-۱۳۴۲)؛

1. Cultural Schizophrenia

2. Horizon of Understanding

3. Liquid Modernity

4. Existential Anxiety

موج پنجم: کلان پروژه ملت‌سازی و نوسازی لیبرال پس از سقوط دوره اول طالبان (۲۰۰۱-۲۰۲۱) که تا روز سقوط نظام جمهوری و ورود نیروهای طالبان به کابل در ۲۴ اسد ۱۴۰۰ تداوم یافت (عارفی، ۱۳۹۳: ۴۵-۶۲؛ سعادت، ۱۳۹۶: ۱۱۲-۱۲۸).

نکته تأمل‌برانگیز در این صیوررت تاریخی، وجود نوعی منطق بازتولید در درون فرآیند نوسازی است؛ به این معنا که هر یک از موج‌های نوسازی، به جای تحقق خطی و پیوسته گذار به تغییر اجتماعی، در بطن خود به تولید پیامدهای ناخواسته انجامیده و زمینه‌هایی برای بازتولید اشکال پیشانوسازی فراهم کرده است. بدین ترتیب، به جای حرکت یک‌سویه به سوی تغییر، با چرخه‌ای از پیشروی، گسست و بازتولید مواجه هستیم که در آن، خود پروژه نوسازی در تولید تناقض‌های تاریخی نقش ایفا می‌کند.

این الگوی تکرارشونده از منظر هرمنوتیک انتقادی، ناشی از یک «انحصار تفسیری» و یکسونگری آمرانه در متن طرح‌های نوسازی است. به بیان دیگر، نخبگان سیاسی در هر دوره، خود را حاملان انحصاری تفسیر مشروع از آینده تلقی می‌کردند و با اتکاء به الگوهای برترپنداشته، از ورود به وضعیت گفتگویی با افق‌های بومی، تمدنی و محلی جامعه امتناع می‌ورزیدند. در غیاب این هم‌فهمی بینادهنی، طرح‌های توسعه نه تنها از مشروعیت تفسیری برخوردار نبودند، بلکه به مثابه جریان‌های تحمیلی و بیگانه با نیازها و واقعیت‌های اجتماعی، در بسیاری از مقاطع با مقاومت بدنه توده‌ها روبرو شده و نظام سیاسی را به سوی بحران مشروعیت سوق دادند.

۷-۲. تقابل «دانش متیس» و منطق نوسازی بوروکراتیک

بنابراین، توسعه زمانی محقق می‌شود که به جای حذف این دانش بومی، نوعی «امتزاج افق‌ها» میان نگاه برنامه‌ریزان مدرن و افق «متیس» شکل بگیرد؛ یعنی همان دانش تجربی و حکمت انباشته‌ای که از درون زیست‌جهان جامعه برآمده است و به فرمول‌های کلی و مکانیکی تقلیل نمی‌یابد. میراث تمدنی این حوزه را نباید به اشیای مادی درون یک «موزیم» تقلیل داد؛ این میراث، حامل «متیس» (دانش عملی) و دانشی ژرف، تجربی و انباشته است؛ حکمتی که اصول بنیادین حکمرانی مبتنی بر «داد» و «وداد» و همچنین فرهنگ هم‌پذیری و مدارای تکثرگرایانه را در خود پرورانده است.

در افغانستان، اگرچه این دانش بومی و متیس در لایه‌های مختلف اجتماعی جریان داشت، اما هرگز به منبع تفسیری برای برنامه‌ریزان بدل نشد؛ چرا که فرآیند توسعه، نیازمند بستری برای مشارکت مدنی و گفتگوی بینا فرهنگی بود که در فضای انعطاف‌ناپذیر پایتخت فرصت بروز نیافت. در غیاب این پیوند، سرمایه اجتماعی جامعه بارور نگردید و فرآیند نوسازی، معنای انضمامی خود را از دست داد.

۷ - ۳. دوره مشروطیت: تجدد بدون گفتمان و تفسیر فاقد افق

جنبش مشروطیت خواهی که از آغاز سده بیستم در افغانستان نضج گرفت، نخستین تلاش تجددگرایانه برای دگرگون سازی ساختار سیاسی و مهار نسبی استبداد مطلق سلطنتی بود. نشریه «سراج الاخبار» به مدیریت و سردبیری محمود طرزی، به عنوان تریبون ارگانیک این جریان، بر ضرورت استقلال سیاسی، دسترسی به علم معاصر و تکنولوژی و بازتعریف جایگاه زنان در فرآیند پیشرفت تأکید می کرد (سقاوری، ۱۳۸۶: ۹۲-۸۹). اما این مجموعه متجدد با یک چالش بنیادین روبرو بود: «محدودیت های نظری و کمبود رویکرد دیالکتیکی». این جنبش ها بیشتر صبغه ای سیاسی و واکنشی داشتند تا اینکه از مایه های عمیق روشنفکری، نگاه تمدنی و معارف فلسفی برخوردار باشند.

اگرچه به تعبیر آصف آهنگ، مشروطه خواهان هم زمان با استبداد داخلی و افراط گرایی مذهبی مبارزه می کردند (آهنگ، ۲۰۱۱)، اما واقعیت این است که تجددگرایی مشروطه خواهان در افغانستان از پشتوانه ی فرهنگی-فلسفی درونزا برخوردار نبود و به شدت دچار تنش های سیاست زده گردید. مشروطه خواهان ملی گرا در تحلیل هرمنوتیکی، گرفتار عارضه «فهم بدون افق» بودند؛ آن ها به دنبال دگرگونی ساختار بودند، بدون آنکه مشخص کنند خود در کدام افق تفسیری و پیش دانستگی ایستاده اند، با کدام بخش از «سنت تمدنی» در حال گفتگو هستند و از کدام نقطه عزیمت با آن وداع می کنند. این پرسش های معرفت شناختی در بستر جنبش مشروطیت همواره بی پاسخ ماندند.

۷ - ۴. شاه امان الله خان: تحمیل افق به جای امتزاج افق ها

دوره سلطنت شاه امان الله خان (۱۹۲۹-۱۹۱۹) اوج گرایش به نوسازی آمرانه در تاریخ مدرن این کشور به شمار می رود. دولت امانی با تدوین نخستین قانون اساسی (نظام نامه اساسی، ۱۹۲۳)، تفکیک قوای سه گانه، ایجاد ارکان بوروکراسی، لغو برده داری، گسترش آموزش نوین دختران و پسران و تحدید قدرت دادگاه های سنتی، گام های رادیکالی برداشت (صمیمی، ۱۳۹۷: ۱۱۲؛ غبار، ۱۳۹۰: ۸۰۲). اما این اصلاحات به جای حرکت در مسیر توسعه درونزا، دچار بحران «تحمیل افق فرادستی» شد.

هانس-گئورگ گادامر در چارچوب هرمنوتیک فلسفی خود تأکید می کند که «فهم اجتماعی مستلزم امتزاج افق ها^۱ است» (Gadamer, 2004: 305)؛ بدین معنا که فرآیند فهم در تعامل دیالکتیکی میان افق مفسر و افق متن شکل می گیرد. مطابق آموزه وی، در عرصه فهم اجتماعی، نوعی گفتگوی بیناذهنی میان افق مفسر (برای مثال دولت نوساز) و افق

^۱. Fusion of Horizons

«متن» (جامعه و زیست‌جهان مردم) رخ می‌دهد که به امتزاج افق‌ها می‌انجامد. در این چارچوب، هرگونه فرآیند نوسازی مستلزم گشودگی افق‌ها و استمرار این گفتگوی معنادار میان دو سطح یادشده از فهم است.

در پرتو این تلقی هرمنوتیکی، می‌توان نوسازی در دوره امان‌الله خان را به‌مثابه وضعیتی تحلیل کرد که در آن این کانال گفتگویی به شدت محدود شد. در نتیجه، پروژه نوسازی با نوعی گسست میان منطق نهادی دولت و منطق زیست‌جهان جامعه مواجه گردید؛ به‌گونه‌ای که نیازهای عینی و تجربه‌شده اجتماعی، و نیز منطق درونی تحول فرهنگی، در برابر الگوهای شتابان و برون‌زا تا حدی به حاشیه رانده شد. این وضعیت، امکان شکل‌گیری یک فرآیند تدریجی انطباق و میانجی‌گری اجتماعی را کاهش داد.

زیگمونت باومن در نقد روشنگری و مدرنیته، این نوع مواجهه پدرسالارانه با «دیگری» را ناشی از تمایل به مهندسی تک‌ساحتی و حذف بخش‌هایی از جامعه می‌داند که با نظم انتزاعی و مطلوب دولت ناسازگارند (Bauman, 1989: 54). از همین رو، جامعه‌شناسان معرفت‌استدلال می‌کنند که تحمیل یک «آینده از پیش تفسیرشده» توسط تکنوکرات‌ها، به طرد و حذف واقعیت‌های متکثر اجتماعی می‌انجامد. در افغانستان، این حذف نظام‌مند دانش بومی-تمدنی به شکل‌گیری گسست عمیق میان ملت-دولت و بروز شورش‌های فرودستانه‌ای منجر شد که برنامه نوسازی امانی را از درون فروپاشید.

۷-۵. دهه دموکراسی: فرآیند ناتمام و فرصت از دست رفته

دهه دموکراسی (۱۳۵۲-۱۳۴۲ / ۱۹۶۳-۱۹۷۳) را می‌توان دوره جدیدی از تاریخ سیاسی معاصر افغانستان به شمار آورد که طی آن، جامعه تجربه فضای نسبی باز را پشت سر گذاشت. تدوین و توشیح قانون اساسی مدرن ۱۹۶۴، به رسمیت شناختن فعالیت تفکیک‌شده احزاب سیاسی، تکثر و آزادی نسبی مطبوعات و ورود چهره‌های فرهنگی و دانشگاهی به پارلمان، از دستاوردهای عمده این دوره بود. با این حال، حاملان و بازیگران این دموکراسی نوپا نیز از همان بیماری معرفت‌شناختی دیرینه رنج می‌بردند: «سیاست‌زدگی در غیاب فرهنگ دموکراتیک».

از منظر هرمنوتیک انتقادی، اکثر احزاب شکل‌گرفته در این دوره - به‌ویژه جریان‌های چپ‌گرا که از مارکسیسم-لنینیسم بهره می‌بردند - در دام «فراروایت‌های کلان» گرفتار شدند. فراروایت‌ها با ادعای مالکیت بر یک حقیقت مطلق و غایی، تنوع و تکثر واقعیت‌های انضمامی جامعه را نادیده می‌گیرند. فعالان چپ‌گرا و راست‌گرای این دوره، از دموکراسی تنها ابزار «انتقاد رادیکال و تخریب حاکمیت» را وام گرفته بودند. این گرایش‌های مکانیکی و ایدئولوژیک که نتوانسته بودند هیچ پیوند

ارگانیک با میراث تمدنی و تاریخی افغانستان برقرار کنند، برآیند بارز «بی‌افق‌بودن» بازیگران سیاسی معطوف به تغییر در این دوره بودند.

۷-۶. سه نارسایی بنیادین در فرآیند نوسازی افغانستان

الف. یکسونگری و عدم توازن ساختاری در امر نوسازی:

عدم توازن ساختاری در برنامه‌های توسعه، یکی از مهم‌ترین علل ناکامی فرآیند نوسازی در افغانستان بوده است. شاه امان‌الله بر اصلاحات حقوقی و صوری فرامتنی تمرکز کرد، بدون آنکه زیرساخت‌های اقتصادی و ساختار معیشتی جامعه را دگرگون سازد؛ محمد داوود خان (در دوره صدارت و ریاست‌جمهوری) الگوی اصلاحات اقتصادی و روستا را دنبال کرد، اما ابعاد توسعه سیاسی، تکررگرایی و آزادی‌های مدنی را مسدود نمود؛ و سرانجام نیروهای چپ پس از رخداد ۱۳۵۷، اصلاحات اجتماعی رادیکال را با رویکرد تک‌حزبی ترکیب کردند. این نوسان‌ها و عدم توازن در سیاست‌گذاری‌ها، در هر دوره پایه‌های مشروعیت نوسازی را سست کرد و به فروپاشی آن دست زد.

ب. مدیریت آمرانه از بالا به پایین: خواناسازی بی‌ریشه:

بارینگتون مور^۱ در اثر کلاسیک خود، ریشه‌های اجتماعی دیکتاتوری و دموکراسی^۲، سه مسیر تاریخی (بورژوا-دموکراتیک، فاشیستی از بالا به پایین، و دهقانی-کمونیستی) را برای گذار جوامع به مدرنیته برمی‌شمرد (Moore, 1966:12). فرآیند نوسازی در افغانستان را می‌توان تیپولوژی متمایزی به نام «نوسازی پاتریمونیال-آمرانه» نامید که به دلیل فقدان طبقات پایدار اجتماعی، در هیچ‌یک از این سه مسیر توسعه جای نمی‌گیرد.

جیمز اسکات در کتاب معروف خود، دیدن همچون یک دولت، مستدل می‌کند که دولت‌های مدرنیست کلان‌نگر تمایل دارند پیچیدگی‌های واقعی، متکثر و پویای جامعه را نادیده بگیرند و با «ساده‌سازی مکانیکی» پدیده‌های انسانی جهت خواناسازی اداری، فاجعه‌های اجتماعی بزرگی بیافرینند (Scott, 1998: 4). در افغانستان، این ساده‌سازی فرجام بحران‌زایی به خود گرفت؛ به گونه‌ای که میراث تاریخی و تمدنی جامعه، به مثابه پلنیده‌ای «ناکارآمد و سستی» تقلیل یافت و به طور سیستمی از چرخه برنامه‌ریزی کنار گذاشته شد. این حذف ساختاری از منظر هرمنوتیک انتقادی، مصداق بارز انعطاف‌ناپذیری ذهنی و طرد افق‌های محلی است. به تعبیر نهایی جیمز اسکات: «طرح‌های مدرنیستی کلان بیشتر به شکل مرگبار معیوب‌اند، زیرا به‌جای توجه به دانش

1. Barrington Moore Jr. (1913–2005)

2. Social Origins of Dictatorship and Democracy (1966)

عملی، تجربی و بافت‌های محلی، به الگوهای انتزاعی، بوروکراتیک و کلان‌سازی معنا تکیه می‌کنند» (Scott, 1998: 341).

پ. بحران در درون‌مایه تجددگرایی:

اگرچه اساسی‌ترین چالش‌نوسازی در ناکارآمدی برنامه‌های دولتی تجلی یافته، اما ریشه آن را باید در لایه‌های معرفت‌شناختی و الگوهای فهم جریان تجددگرایی در افغانستان جستجو کرد. در این چارچوب، روشنفکر کنشگری است که رسالتش نه تنها «نگاه مسئولانه به مسئله حقیقت و مبارزه برای آن» (جهانبگلو، ۱۳۸۸)، بلکه واسازی و تأمل انتقادی درباره شرایط امکان‌ظهور، بیان و اعتبار خود حقیقت است. از این‌رو، وی همواره با این پرسش‌های بنیادین مواجه است که: «فرد چگونه حقیقت را می‌گوید؟ کدام حقیقت؟ برای چه کسی و کجا؟». این مواجهه ساختارشکنانه، فراتر از بازنمایی صرف دانش، به تکوین مجموعه‌ای هماهنگ از بینش، منش و روش می‌انجامد که با بسط افق‌های فهم اجتماعی و به چالش کشیدن مناسبات قدرت، امکان‌های نوینی برای اندیشیدن و کنش‌ورزی در جهان اجتماعی خلق می‌کند.

با این حال، در بستر افغانستان می‌توان مشاهده کرد که جریان‌های تجددگرا از حیث این سه مؤلفه (بینش، منش و روش) یکدست نبوده‌اند. برخی بیشتر تمایل به تولید بینش‌های نظری داشته‌اند، بدون آنکه این تمایل بر یک دستگاه معرفت‌شناختی منسجم و مبتنی بر تفکر انتقادی پیوندخورده با میراث تمدنی جامعه استوار باشد؛ برخی در سطح منش و گرایش‌های ارزشی عمل کرده‌اند، و برخی دیگر عمدتاً در سطح روش‌ها و ابزارهای اجرایی و نهادی فعالیت کرده‌اند. این ناهمگونی موجب شده است که مواجهه آنان با مسئله توسعه و نوسازی، فاقد انسجام نظری یکپارچه باشد و هر جریان بر اساس صورت‌بندی خاص خود به مسئله توسعه پاسخ دهد.

در مجموع، می‌توان گفت بخشی از جریان‌های تجددگرای افغانستان، با وجود پیوندهای عاطفی با زیست‌بوم اجتماعی خود، از ظرفیت تفکر انتقادی نظام‌مند و پیوند آن با میراث فکری جامعه به‌طور کامل برخوردار نبوده‌اند. در نتیجه، در برخی موارد، تحلیل‌ها و راه‌حل‌ها بیش از آنکه بر بازاندیشی انتقادی در زمینه‌های بومی استوار باشند، از الگوها و چارچوب‌های نظری وارداتی تأثیر پذیرفته‌اند؛ امری که به پیچیدگی رابطه میان نوسازی، زمینه اجتماعی و تولید معرفت در این جامعه افزوده است.

از منظر هرمنوتیک فلسفی، این رویکرد مصداق بارز «فهم بدون افق» است؛ چرا که فهم هیچ‌گاه در خلاء یا از نقطه صفر آغاز نمی‌شود، بلکه همواره از درون یک سنت تاریخی،

بستر زبانی و تجربه زیسته انباشته شکل می‌گیرد. روشنفکری که با پرسش‌های وارداتی و انتزاعی کار می‌کند، توانایی پاسخ‌گویی به نیازهای درون‌زا و جوشیده از بطن جامعه را ندارد و در نتیجه، پاسخ‌های او برای توده‌ها ناآشنا و غیرقابل فهم باقی می‌ماند. چنین روشنفکری به جای تلاش برای دستیابی به «امتزاج افق‌ها»، متمایل به تحمیل یک‌طرفه‌ی افق ذهنی خود بر واقعیت‌های تکثرگرای جامعه است.

۸. هرمنوتیک به‌مثابه چارچوب تبیین بحران توسعه

۸-۱. بحران انحصار تفسیری در فرآیند نوسازی

یکی از کلیدی‌ترین بصیرت‌هایی که رویکرد هرمنوتیک انتقادی برای ریشه‌شناسی بحران توسعه به دست می‌دهد، مفهوم «انحصار تفسیری»^۱ است. در پارادایم سنتی نوسازی، تصویر آینده جامعه تنها از طریق یک فراروایت - مانند رشد خطی اقتصاد، صنعتی شدن شتابان و نهادسازی صوری - از پیش متصور و بازنمایی شده است. این فراروایت‌های کلان، خود را بی‌نیاز از گفتگو با روایت‌های بومی و تمدنی می‌دانند و ساختارهای سنتی را پیشاپیش در جایگاه «موانع توسعه» دسته‌بندی می‌کنند.

بر اساس نظریه زیگمونت باومن درباره اقتدار «قانون‌گذارانه» در مدرنیته کلاسیک (Bauman, 1987: 4)، می‌توان روند نوسازی در افغانستان را مصداقی عینی از این مدل دانست. در این فرایند، تکنوکرات‌ها و مشاوران بین‌المللی در قامت «قانون‌گذاران توسعه» ظاهر شدند و بسته‌های تجویزی خود را به صورت مکانیکی و بدون بومی‌سازی به ساختار جامعه تزریق کردند. پیامد این امر، انتقال فرآیند تفسیر از عرصه گفتگوی عمومی به سازوکارهای دستوری مدیریت معنا بود؛ انسداد هرمنوتیک که در آن صدای تنوع فرهنگی - به عنوان پیش شرط حیاتی توسعه پایدار - هرگز شنیده نشد.

۸-۲. «متیس» در برابر «اپیستمه»: دانش بومی به‌مثابه منبع تفسیری

جیمز اسکات در معرفت‌شناسی توسعه، میان دو سنخ دانش تفکیک قائل می‌شود: «اپیستمه»^۲ به معنای دانش انتزاعی، رسمی، بوروکراتیک و قابل تعمیم؛ و «متیس»^۳ به معنای دانش موقعیتی، عملی، پویا و ریشه‌دار در تجربه‌های بومی (Scott, 1998: 6). (پارادایم نوسازی در افغانستان بر بنیان‌های «اپیستمه» استوار شد و «متیس» را به عنوان امر پیشامدرن طرد کرد.

¹. Interpretive Monopoly

². Episteme

³. Mētis

در بازخوانی این تمایز اسکات از منظر هرمنوتیک گادامری، «متیس» همان ریشه زنده و سازنده‌ای است که «افق تاریخی» جامعه را ترسیم می‌کند. بنابراین، توسعه زمانی محقق می‌شود که به جای حذف این دانش بومی، نوعی «امتزاج افق‌ها» میان نگاه برنامه‌ریزان مدرن و افق «متیس» شکل بگیرد؛ یعنی همان دانش تجربی و حکمت انباشته‌ای که از درون زیست‌جهان جامعه برآمده است و به فرمول‌های کلی و مکانیکی تقلیل نمی‌یابد. در افغانستان، اگرچه این دانش بومی در لایه‌های مختلف اجتماعی جریان داشت، اما هرگز به منبع تفسیری برای برنامه‌ریزان بدل نشد؛ چرا که فرآیند توسعه، نیازمند بستری برای مشارکت مدنی، گفتگوی بین‌فرهنگی و نهادهای میانجی‌پایدار بود که در فضای سیاسی و نهادی محدود و غیرتکثرگرا امکان تحقق نیافت. در غیاب این پیوند، سرمایه اجتماعی جامعه بارور نگردید و فرآیند نوسازی، معنای انضمامی خود را از دست داد.

۸-۳. گفتگوی تفسیری به عنوان الگوی جایگزین

تنها گزینه ساختاری و مؤثر در برابر انحصار تفسیری پارادایم نوسازی، روی آوردن به «گفتگوی تفسیری»^۱ است. گادامر تأکید می‌کند که فهم حقیقی نه از طریق تحمیل یک افق بر دیگری، بلکه تنها از مسیر امتزاج افق‌ها محقق می‌شود؛ «فضایی که در آن چیزی بیان می‌شود که دیگر تنها متعلق به من یا هم‌سخن من نیست، بلکه به امر مشترک میان ما بدل می‌گردد» (Gadamer, 2004: 90). این بصیرت هرمنوتیکی نشان می‌دهد که توسعه پایدار، نیازمند فرآیند تفاهمی است که در آن حوزه‌های تفسیری گوناگون - شامل دانش تخصصی، افق تاریخی - تمدنی و متیس (دانش محلی) - در یک شبکه گفتگویی و متوازن قرار گیرند.

این گفتگو به معنای یکسان‌پنداری ساده ارزش همه دانش‌ها در تمام حوزه‌ها نیست، بلکه به معنای بازشناختن قلمرو مشروعیت هر یک از آنهاست تا فراتر از گفتگوهای صوری، فضای همبستگی اجتماعی فراهم آید. در افغانستان، این گفتگوی تفسیری هیچ‌گاه به یک نهاد پایدار تبدیل نشد؛ زیرا هر موجی از نوسازی می‌خواست تمام پاسخ‌ها را به شکل انحصاری از افق خود صادر کند. پیامد محتوم این انسداد ارتباطی، همان وضعیتی است که می‌توان آن را «تعلیق امکان تفاهم» نامید؛ وضعیت بحرانی که در آن همه‌چیز توسط بوروکراسی توسعه «تفسیر و فرموله‌سازی» شده، اما هیچ پدیده‌ای توسط بدنه جامعه «فهم و درونی» نشده است.

¹. Interpretive Dialogue

۹. از عقلانیت توسعه تا توسعه عقلانیت: تبیین پارادایم جایگزین

۹-۱. چرایی ناکفایتی «عقلانیت توسعه»

پارادایم فرادستی نوسازی بر این فرض پوزیتیویستی استوار است که توسعه، فرآیند تک‌خطی، مکانیکی و جهان‌شمول دارد. بر اساس این انگاره، دولت‌ها موظفند با نسخه‌برداری مکانیکی از این مسیر از پیش تعیین‌شده، جوامع خود را از طریق مهندسی اجتماعی تکنوکراتیک دگرگون کنند. این رویکرد واجد سه چالش معرفت‌شناختی بنیادین است: عام و جهان‌شمول جلوه دادن یک تجربه خاص تاریخی (غرب)؛ طرد معرفت‌شناختی دانش بومی و تمدنی؛ و اتکا به مداخلات ساختاری بیرونی به جای تکوین ظرفیت‌های درونی جامعه.

در تاریخ معاصر افغانستان، این عقلانیت ابزاری در هر دوره‌ای که تجسد یافت، پدیده‌ای وارداتی بود که از بیرون مرزها تعریف و هدایت می‌شد. حتی در فرآیند نوسازی پس از سال ۲۰۰۱ میلادی نیز «شرایط و عوامل بیرونی در ایجاد روند نوسازی، به مراتب مهم‌تر و برجسته‌تر از عوامل و بسترهای درونی جامعه بودند» (عارفی، ۱۳۹۳: ۱۱۲). هنگامی که فرآیند توسعه فاقد ریشه‌های درون‌زا باشد، نمی‌تواند پیوند ارگانیک با زیست‌جهان توده‌ها برقرار کند. فروپاشی شتلبان ساختارهای سیاسی و بوروکراتیک در ۲۴ اسد ۱۴۰۰ هـ.ش، گواه آشکاری بر این مدعاست که توسعه بناشده بر عقلانیت ابزاری وارداتی، در غیاب مشروعیت معرفتی و تمدنی، به شدت آسیب‌پذیر، شکننده و زوال‌پذیر است.

۹-۲. «توسعه عقلانیت» به عنوان پیش‌شرط نوسازی درون‌زا

به عنوان رویکرد بدیل در برابر پارادایم نوسازی آمرانه، «توسعه عقلانیت» یک افق بنیادین و تفسیری است که پیش‌شرط هرگونه فرآیند پایدار قلمداد می‌شود. منظور از توسعه عقلانیت، پرورش و ارتقای ظرفیت جمعی جامعه برای تفکر انتقادی، نقادی معرفت‌شناختی، خودفهمی تاریخی و نسبت‌سنجی میان سنت و مدرنیته از درون منظومه فکری و منابع فرهنگی حوزه تمدنی خودی است. این رویکرد به معنای نفی دستاوردهای مدرنیته نیست؛ بلکه استدلال می‌کند که مدرنیته باید به مثابه یک فرآیند درونی فهمیده و بازآفرینی شود، نه آنکه به عنوان یک فرآورده انعطاف‌ناپذیر بوروکراتیک تحمیل گردد.

از منظر هرمنوتیک فلسفی، این توسعه عقلانیت، چیزی جز «توسعه ظرفیت تفسیری جامعه» نیست؛ یعنی توانمند ساختن ساختار فرهنگی برای درک موقعیت تاریخی خود، نقد درونی میراث فکری خویش از طریق تفکر انتقادی و برقرار کردن مکالمه‌ای خردمندانه با جهان مدرن. هرمنوتیک گادامری به ما می‌آموزد که این ظرفیت تفسیری هرگز در خلاء معرفتی یا از طریق فرامین دستوری

ایجاد نمی‌شود، بلکه تنها در بستر یک «گفتگوی تفاهمی» نضج می‌گیرد. تجدد در غرب نیز در واقع از دل صیوروتِ مستمرِ فکری و دگرگونی درون‌زای سنت فلسفی و فکری خود آن جامعه (فرآیند گذار از عصر واسطگی به رنسانس و سپس روشنگری) سر برآورده است. در زبان هرمنوتیک، این تحول معرفتی، حاصل «امتزاج مستمر و درون‌زای افق‌ها» در بطن سنت تاریخی غرب بود.

۹-۳. جریان روشنفکری تمدنی: بازخوانی حکمت بومی و شیوه‌های حکمرانی عادلانه
با توجه به واقعیت‌های انضمامی جامعه افغانستان که ریشه‌های عمیقی در میراث تمدنی، حکمت دیرینه، ادب غنی، هنر و اسطوره‌های مشترک این حوزه فرهنگی دارد، هرگونه گفتمان توسعه‌ای برای ماندگاری و اثربخشی، ناگزیر از کاربست فهم مشترک، ارزش‌های میان‌فرهنگی و هنجارهای برخاسته از همین پهنه تمدنی است. در این چارچوب، روشنفکری متکی بر میراث تمدنی، مناسب‌ترین بستر را برای تحقق «توسعه عقلانیت» فراهم می‌سازد. این ضرورت، بر یک اصل جامعه‌شناختی استوار است: توسعه باید با تمدن جامعه هم‌زمان شود و از سرمایه‌نمادین آن بهره جوید.

میراث تمدنی این حوزه را نباید به اشیای مادی درون یک «موزیم» تقلیل داد؛ این میراث، حامل «متیس» (دانش عملی) و دانش ژرف، تجربی و انباشته است؛ حکمتی که اصول بنیادین حکمرانی مبتنی بر «داد» (عدالت) و «وداد» (محبت مدنی / سرمایه اجتماعی) و همچنین فرهنگ هم‌پذیری و مدارای تکرگرایانه را در خود پرورانده است. شیوه‌های سنتی حل منازعات، مکانیزم‌های بومی تولید اعتماد عمومی و ظرفیت ادبی-فرهنگی برای رواداری، همگی بخشی از این دارایی معرفتی هستند. طرد نظام‌مند این شبکه غنی فرهنگی و تمدنی از فرآیندهای نوسازی و جایگزینی آن با ساختارهای انتزاعی، یک خطای معرفت‌شناختی سنگین بود که پیامدی جز صوری شدن دموکراسی و گسست میان دولت و ملت نداشت.

از منظر اخلاق هرمنوتیکی، این موضع واجد بُعد معنوی-سیاسی است. گادامر تأکید می‌کند که «فهم حقیقی همواره با بازشناسی و احترام به افق دید دیگری پیوند خورده است: اخلاق هرمنوتیکی، اخلاق پذیرش ناتمامی فهم است و سیاست هرمنوتیکی، سیاست مقاومت در برابر مصادره یک‌جانبه معنا» (Gadamer, 2004: 362). بنابراین توسعه درون‌زا، نه بر گسست از سنت، که بر «آمیزش افق‌ها» و بازخوانی انتقادی میراث تمدنی استوار است. این فرایند دیالکتیکی، توسعه را از تقلید مکانیکی به سوی «درونی‌سازی نقادانه» سوق داده و تغییر را نه به مثابه تحمیل خارجی، بلکه به عنوان تحول ارگانیک بر بنیان‌های معرفتی بومی بازتعریف می‌کند.

۹ - ۴. تکثر معرفتی به عنوان بدیل انحصار تفسیری

از منظر هرمنوتیک انتقادی، تنها بدیلِ رهایی‌بخش در برابر پارادایم جزم‌گرای نوسازی، به رسمیت‌شناختن «تکثر معرفتی»^۱ است؛ یعنی پذیرش این واقعیت که منابع معرفتی متعددی در جهان اجتماعی حضور دارند که هر کدام حوزه مشروعیت خاص خود را دارا هستند. در این چارچوب، دانش علمی-تجربی مدرن در عرصه‌های فنی، ساختاری و اقتصادی؛ حکمت تمدنی و موارد اخلاقی در حوزه تولید مشروعیت و پاسداری از ارزش‌های متعالی؛ و دانش محلی (متیس) در قلمرو مدیریت منابع و همبستگی اجتماعی، باید در یک چرخه تعاملی و هم‌افزا قرار گیرند، نه در یک رابطه حذفی و تقابلی. فرجام این شبکه‌ی هم‌افزا، گذار از تک‌گویی دستوری تکنوکراتیک به سوی یک همبستگی پایدار است؛ فضایی که در آن توسعه، نه به عنوان یک بسته بوروکراتیک تحمیلی، بلکه به مثابه حاصل گفتگوی افق‌ها پدیدار می‌گردد.

در هرمنوتیک فلسفی، این تکثر معرفتی هرگز به معنای سقوط در ورطه نسبی‌گرایی نیست؛ بلکه به معنای درک این واقعیت است که «معنا» پدیده‌ای پویاست که تنها در گسست میان افق‌ها و در جریان گفتگو شکل می‌گیرد و نمی‌توان آن را به بخش‌نامه‌های اداری یا بوروکراسی تکنوکراتیک فروکاست. در جهانی که سیستم‌های بوروکراتیک تمایل دارند آینده را پیشاپیش تفسیر و مهار کنند، هرمنوتیک از «حق ناتمام بودن فهم» (Ricoeur, 2007: 114) دفاع می‌کند. این دفاع، نه به معنای ایستایی یا مخالفت با فرآیند توسعه، بلکه به معنای گشودگی آگاهانه الگوهای توسعه به روی افق‌های بومی، محلی و تمدنی است.

۱۰. نتیجه‌گیری

این پژوهش با بررسی انتقادی - معرفت‌شناختی پارادایم نوسازی در افغانستان و با اتکا بر رویکرد هرمنوتیک فلسفی به این فرجام دست یافت که گسست‌ها و چرخه‌های ناپایداری توسعه در افغانستان، ریشه در سه عارضه ساختاری دارد: عدم توازن در برنامه‌های کلان نوسازی؛ مدیریت آمرانه‌ی از بالا به پایین (ساده‌سازی مکانیکی جامعه)؛ و سرانجام، محدودیت‌های تفکر انتقادی در جریان‌های روشنفکری و تجددخواهی.

نظریه نوسازی با اتکا بر بنیادهای پوزیتیویستی، در صدد تعمیم تجربه تاریخی، متمایز و موضعی غرب به عنوان الگوی فراگیر و جهان‌شمول بود. این پروژه در مواجهه با جامعه

¹. Epistemic Pluralism

افغانستان، سه طرد معرفتی اساسی انجام داد: نخست، کم‌رنگ کردن غایت اخلاقی و معنوی از فرآیند توسعه؛ دوم، حاشیه‌نشین کردن دانش بومی، تجربه‌های محلی و مواریت تمدنی در چرخه تولید دانش معتبر؛ و سرانجام، محدود شدن گفتگوهای انتقادی و درون‌زا که می‌توانست به عنوان پیش‌ران، به بازتولید و تقویت سرمایه اجتماعی یاری رساند.

از منظر هرمنوتیک انتقادی، این طرد، مصداق بارز یک «انحصار تفسیری» انعطاف‌ناپذیر است؛ وضعیتی که در آن یک فراروایت تکنوکراتیک، تمام روایت‌های متنوع را از ساحت زیست‌جهان جامعه بیرون می‌راند. نقد هرمنوتیکی بُعد بنیادین به ادبیات توسعه می‌افزاید: توسعه پیش از آنکه مسئولیت اقتصادی، اداری یا تکنولوژیک باشد، یک «امر تفسیری»، فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی است که با مفاهیم بنیادین عدالت و آزادی پیوند وثیق دارد. پرسش‌های غایی فرآیند توسعه - همچون «چه می‌خواهیم؟»، «برای چه مقصودی؟» و «بر اساس کدام فهم از انسان و غایت جامعه؟» - پرسش‌هایی ماهیتاً هرمنوتیکی هستند که تقلیل آن‌ها به شاخص‌های کمی و ابزاری، فرآیند توسعه را از درون تهی و بی‌معنا می‌سازد.

پیشنهاد محوری این مقاله، ضرورت گذار معرفت‌شناختی از پارادایم «عقلانیت توسعه» به افق «توسعه عقلانیت» است. توسعه عقلانیت به معنای پرورش ظرفیت تفسیری و انتقادی جامعه، ارتقای خودفهمی فرهنگی و نسبت‌سنجی درون‌زا میان سنت و مدرنیته است. در زبان هرمنوتیک، این رویکرد به معنای «پرورش ظرفیت امتزاج افق‌ها» است؛ یعنی توانایی ورود به گفتگوی خلاق و متوازن با دنیای مدرن از موضع سنت تاریخی - تمدنی خویش، به دور از الگوهای انکاری یا تقلیدهای سطحی.

توسعه از طریق نفی، سرکوب یا یکدست کردن تنوع فرهنگی و ساختارهای دیرینه تمدنی محقق نمی‌شود؛ بلکه از مسیر «تجدد در سنت» - یعنی بازخوانی و بازآفرینی انتقادی میراث فکری بومی در پرتو چالش‌های معاصر - میسر می‌گردد. هرمنوتیک در این پارادایم، نه یک تئوری انتزاعی در باب فهم متون، بلکه چارچوب عملی و راهبردی برای اندیشیدن به توسعه‌ای است که نه در خلاء معرفتی و نه از بیرون، بلکه از دل گفتگوی پویا میان افق‌ها می‌روید؛ فرآیند صیوررتی که در آن، تفکر انتقادی به عنوان مفصل پیونددهنده حکمت گذشته و الزامات حال، امکان زایش یک نوسازی پایدار و بومی را فراهم می‌سازد.

منابع

۱. منابع فارسی

- آهنگ، آصف. (۲۰۱۱). تاریخ و میراث زنده مشروطه‌خواهی افغانستان: گفت و شنود با آقای محمد آصف آهنگ. وبسایت افغان آسامی <http://www.afghanasamai.com>.
- جهاننگلو، رامین. (۱۳۸۸، ۲۶ آذر). روشنفکر و قدرت علیه قدرت. عصر نو. <https://www.asre-nou.net/php/view.php?objnr=7239>.
- روا، الیور. (۱۳۶۹). *افغانستان، اسلام و نوگرایی سیاسی* (ترجمه ابوالحسین سروقد مقدم). آستان قدس رضوی. سخاووز، بشیر. (۱۳۸۶). طرزی و سراج‌الخبار. انتشارات عرفان.
- سن، آمارتیا. (۱۳۷۹). فرهنگ، هنر و توسعه (ترجمه علی اصغر سعیدی). نشر چشمه. تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی (۱۹۹۷).
- شایگان، داریوش. (۱۳۸۰). *افسون‌زدگی جدید: هویت چهل‌تکه در جوامع سنتی* (ترجمه فاطمه ولیانی). انتشارات فرزانه روز.
- صمیمی، شیرعلی. (۱۳۷۹). *تاریخ معاصر افغانستان از سلطنت تا جمهوریت* (۱۷۴۷ - ۱۹۷۸ م). انتشارات فرهنگ. عارفی، محمد اکرام. (۱۳۹۳). *توسعه سیاسی در افغانستان: موانع و چالش‌ها*. مرکز مطالعات استراتژیک.
- غبار، میر غلام محمد. (۱۳۷۵). *افغانستان در مسیر تاریخ* (جلد اول و دوم). انتشارات انوار القرآن / انتشارات جمهوری.
- فارابی، ابونصر محمد. (۱۳۵۸). *اندیشه‌های اهل مدینه فاضله* (با اهتمام سید جعفر سجادی). کتابخانه طهوری. مشتاق، سید عبدالصمد. و ناطقی، محمد. (۱۴۰۴). هرمنوتیک و چشم‌اندازهای آخرالزمانی؛ از افول معنی تا گشایش تفسیر در مدرنیته متأخر. *فصلنامه علمی پژوهشی نبراس*، ۱۲، ۶۳-۴۵.

منابع انگلیسی

- Bauman, Z. (1987). *Legislators and interpreters: On modernity, post-modernity and intellectuals*. Cornell University Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Bodenhimer, S. (1970). *The ideology of developmentalism : the American paradigm-surrogate for Latin American studies*. *Berkeley Journal of Sociology*, 15, 95-137.
- Bodenhimer, S. (1971). Dependency And Imperialism The Roots of Latin American Underdevelopment. *Politics & Society*, 1(3), 327-357.
- Eisenstadt, S. N. (2000). *Multiple Modernities*. *Daedalus*, 129(1), 1-29.
- Ellul, J. (1990). *The Technological Bluff* (G. W. Bromiley, Trans.). William B. Eerdmans Publishing Company.

- Frank, A. G. (1966). *The Development of Underdevelopment*. *Monthly Review*, 18(4), 17–31. https://doi.org/10.14452/MR-018-04-1966-08_3
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.; 2nd rev. ed.). Continuum.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Routledge.
- Ricœur, P. (2007). *From Text to Action: Essays in Hermeneutics, II* (K. Blamey & J. B. Thompson, Trans.). Northwestern University Press.
- Rostow, W. W. (1960). *The Stages of Economic Growth: A Non-communist Manifesto*. Cambridge University Press.
- Roy, O. (1994). *The Failure of Political Islam* (C. Volk, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1992).
- Scott, J. C. (1998). *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, Yale University Press.
- Skocpol, T. (1973). A Critical Review Of Barrington Moore's Social Origins Of Dictatorship And Democracy. *Politics & Society*, 4(1), 1–34.
- Sztompka, P. (2003). *The Sociology Of Social Change*. Blackwell Publishers.
- Webster, A. (1990). *Introduction To The Sociology Of Development* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

منابع ترکی

- Ellul, J. (2015). *Sözün düşüşü* [The humiliation of the word]. Paradigma Yayınları.
- Su, A. (2009). *Teğiri ictimai ve tevsia* (4. Baskı, Çev. Mehmed Habibi Muzahiri). Pojohışkede Mutaliati Rahbordi Yayınları.

تفکر انتقادی در سیاست خارجه: چارچوب تحلیله مدیریت بحران

دکتر سید محمد تقی موسوی^۱

چکیده

این مقاله به بررسی نقش تفکر انتقادی در تحلیل و مدیریت بحران‌های بین‌المللی می‌پردازد و چارچوبی برای بهبود تصمیم‌گیری در سیاست خارجی ارائه می‌دهد. در شرایطی که بحران‌های بین‌المللی با عدم قطعیت، پیچیدگی و فشار زمانی همراه هستند، تصمیم‌گیری‌های سیاست‌گذاران بیشتر با محدودیت‌های شناختی و اطلاعاتی مواجه می‌شود. چارچوب نظری پژوهش بر مبنای نظریه «عقلانیت محدود» و مفهوم «رضایت‌بخشی» استوار است و در کنار آن، تأثیر سوگیری‌های شناختی به‌ویژه سوگیری تأیید بر فرآیند تصمیم‌گیری مورد توجه قرار می‌گیرد. روش پژوهش کیفی و مبتنی بر تحلیل مفهومی-تحلیلی و استفاده از منابع کتابخانه‌ای و اسنادی است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تفکر انتقادی با تقویت توانایی شناسایی و ارزیابی خطرات، تحلیل داده‌ها و پیش‌بینی پیامدها، و نیز

^۱. دکتری روابط بین‌الملل دانشگاه گیلان

کاهش اثر خطاهای شناختی و فشارهای گروهی، می‌تواند کیفیت تصمیم‌گیری در مدیریت بحران‌های بین‌المللی را بهبود بخشد. با این حال، موانع نهادی، فشارهای سیاسی و پیچیدگی ذاتی بحران‌ها، چالش‌هایی جدی در مسیر به‌کارگیری این رویکرد ایجاد می‌کنند. در نهایت، این پژوهش تفکر انتقادی را به‌عنوان یک چارچوب تحلیلی مؤثر برای ارتقای کارآمدی تصمیم‌گیری در سیاست خارجی معرفی می‌کند.

کلیدواژه: تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی، سیاست خارجی، سوگیری شناختی، عقلانیت محدود، مدیریت

بحران

مقدمه

در دنیای امروز، بحران‌های بین‌المللی پیچیده‌تر و غیرقابل‌پیش‌بینی‌تر از هر زمان دیگری شده‌اند. تصمیمات سیاست‌گذاران در سطح کلان می‌تواند پیامدهای گسترده‌ای برای امنیت، ثبات و تعاملات جهانی داشته باشد. تجربه نشان می‌دهد که بسیاری از خطاهای استراتژیک و شکست‌ها در مدیریت بحران‌ها، ناشی از تحلیل ناقص، عدم توجه به داده‌های واقعی و فقدان بررسی انتقادی گزینه‌هاست. یکی از مهم‌ترین ابزارهایی که می‌تواند کیفیت تحلیل و تصمیم‌گیری در بحران‌های بین‌المللی را بهبود دهد، تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی توانایی ارزیابی شواهد، شناسایی تعصبات و پیش‌بینی پیامدهای تصمیم‌ها را فراهم می‌کند و باعث اتخاذ تصمیمات آگاهانه و منطقی می‌شود. این مفهوم ریشه در فلسفه غرب دارد و فیلسوفانی مانند سقراط، دکارت و جان استوارت میل بر اهمیت آن تأکید کرده‌اند. در دهه‌های اخیر، پژوهشگرانی مانند ریچارد پاول^۱ و لیندا الدر^۲ چارچوب‌های نظری و ابزارهای عملی برای پرورش تفکر انتقادی ارائه کرده‌اند (Paul & Elder, 2019a). همچنین، پتر فاسیون^۳ تفکر انتقادی را به‌عنوان مهارت کلیدی در پیشگیری از اشتباهات تحلیلی و تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای معرفی کرده است (Facione, 2015). از سوی دیگر، مطالعات مربوط به خطاهای شناختی و فشارهای گروهی نشان می‌دهند که فقدان تفکر انتقادی می‌تواند منجر به تصمیمات شتاب‌زده و خطاهای استراتژیک در بحران‌های بین‌المللی شود (Janis, 1982; Kahneman, 2011). در واقع تفکر منتقدانه نمی‌تواند یک امر ذاتی پنداشته شود زیرا با پرورش و تمرین و همچنین با کسب آموزش می‌توان به عادت‌های خاص ذهنی که بر پایه نظم خود محوری و خود اصلاح‌گری برای موفقیت در تحلیل و استدلال در یک فرایند بلند مدت دست پیدا کرد تا این تعهد در حقیقت منجر به تسلط

¹. Richard Paul

². Linda Elder

³. Peter Facione

آگاهانه بر مهارت های ارتباطی و در نتیجه به راه حلی برای مسئله بحرانی قلمداد شود. هدف این مقاله، بررسی نقش تفکر انتقادی در تحلیل و مدیریت بحران های بین المللی است. پرسش اصلی پژوهش این است که تفکر انتقادی چه کارکرد و نقشی در تحلیل و مدیریت بحران های بین المللی دارد و چه پیامدهایی برای سیاست گذاری های بین المللی به همراه می آورد؟

مفاهیم و چارچوب نظری

تفکر انتقادی به عنوان یک مفهوم کلیدی در این پژوهش، به مجموعه ای از توانایی ها و گرایش های شناختی اطلاق می شود که به فرد امکان می دهد اطلاعات را به صورت نظام مند تحلیل، ارزیابی و تفسیر کند و پیامدهای احتمالی تصمیم ها را مورد سنجش قرار دهد (Paul & Elder, 2019b). این مفهوم فراتر از جمع آوری داده هاست و شامل فرآیندهایی مانند شناسایی فرضیات پنهان، ارزیابی شواهد و قضاوت آگاهانه است که از تصمیم گیری مبتنی بر برداشتهای سطحی یا فشارهای محیطی جلوگیری می کند. مفهوم تفکر انتقادی در ادبیات علمی، به عنوان فرآیندی برای تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنتاج بر پایه شواهد و منطق تعریف می شود (Facione, 2015). از منظر روابط بین الملل، این تعریف زمانی اهمیت پیدا می کند که تفکر انتقادی نه تنها به عنوان یک مهارت فردی، بلکه به عنوان عامل تعیین کننده در کیفیت تصمیم های کلان سیاسی در نظر گرفته شود؛ جایی که خطای تحلیلی می تواند پیامدهای فراتر از سطح فردی داشته باشد.

با این حال، در این پژوهش، تفکر انتقادی تنها به عنوان یک مهارت فردی در نظر گرفته نمی شود، بلکه به عنوان یک متغیر تحلیلی در فرآیند تصمیم گیری در بحران های بین المللی مورد استفاده قرار می گیرد. به بیان دیگر، تمرکز اصلی بر این است که چگونه حضور یا فقدان تفکر انتقادی می تواند کیفیت تحلیل و تصمیم گیری را در شرایط بحران تحت تأثیر قرار دهد.

چارچوب نظری

برای تبیین نقش تفکر انتقادی، این پژوهش از چارچوب نظری «عقلانیت محدود»^۱ استفاده می کند. بر اساس این نظریه، که توسط هربرت الکساندر سیمون^۲ مطرح شده است، کارگزاران و تصمیم گیرندگان سیاسی به دلیل محدودیت های ساختاری در دسترسی

¹. bounded rationality

². Herbert Alexander Simon

به اطلاعات جامع، کمبود زمان و ظرفیت‌های محدود شناختی، قادر به اتخاذ تصمیمات کاملاً عقلانی و بهینه نیستند (Simon, 1997). در چنین شرایطی، تصمیم‌ها اغلب بر اساس رضایت‌بخشی^۱ اتخاذ می‌شوند، نه بهینه‌سازی کامل.

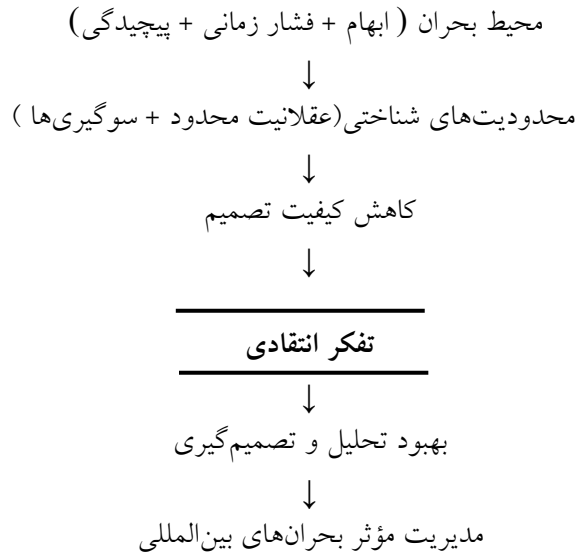
بهینه‌سازی کامل به وضعیتی اشاره دارد که در آن تصمیم‌گیرنده تلاش می‌کند از میان تمامی گزینه‌های موجود، بهترین گزینه ممکن را بر اساس یک معیار مشخص انتخاب کند. این رویکرد مبتنی بر این فرض است که اطلاعات کامل در دسترس است، تمامی گزینه‌ها قابل شناسایی هستند و پیامدهای هر انتخاب به‌طور دقیق قابل پیش‌بینی است. در نتیجه، تصمیم‌گیرنده با ارزیابی جامع سناریوها، گزینه‌ای را انتخاب می‌کند که بیشترین مطلوبیت یا کارایی را به همراه داشته باشد.

در مقابل، رضایت‌بخشی بر این فرض استوار است که چنین شرایط ایده‌آلی در واقعیت وجود ندارد. بر اساس این دیدگاه، تصمیم‌گیرندگان به دلیل محدودیت در زمان، اطلاعات و ظرفیت شناختی، قادر به بررسی همه گزینه‌ها و دستیابی به بهترین انتخاب نیستند. بنابراین، آن‌ها زمانی فرآیند تصمیم‌گیری را متوقف می‌کنند که به گزینه‌ای برسند که «به اندازه کافی قابل قبول» باشد، حتی اگر این گزینه از نظر نظری بهترین نباشد.

از منظر تحلیلی، تفاوت اساسی این دو رویکرد در نوع عقلانیت نهفته در آن‌هاست: بهینه‌سازی کامل مبتنی بر عقلانیت کامل و ایده‌آل است، در حالی که رضایت‌بخشی بازتاب عقلانیت محدود در شرایط واقعی است. با این حال، مسئله اساسی آن است که در بسیاری از بحران‌های بین‌المللی، حتی سطح «رضایت‌بخشی» نیز تحت تأثیر سوگیری‌های شناختی به قدری تضعیف می‌شود که تصمیم‌ها نه تنها بهینه نیستند، بلکه در مواردی به‌طور سیستماتیک خطا دار می‌شوند. در این میان، نقش تفکر انتقادی در این است که فاصله میان این دو وضعیت را کاهش دهد؛ یعنی بدون آن که امکان دستیابی به بهینه‌سازی کامل وجود داشته باشد، کیفیت رضایت‌بخشی را ارتقا دهد و مانع از آن شود که «گزینه قابل قبول» به یک تصمیم ضعیف یا پرریسک تبدیل شود.

در این چارچوب، تفکر انتقادی به‌عنوان مکانیزمی عمل می‌کند که می‌تواند محدودیت‌های عقلانیت را تا حدی جبران کند. به‌عبارت دیگر، تفکر انتقادی با ایجاد فاصله از قضاوت‌های سریع، ارزیابی چندجانبه اطلاعات و بررسی سناریوهای مختلف، به بهبود کیفیت تصمیم‌گیری در شرایط عدم قطعیت کمک می‌کند.

^۱. Satisficing



نقش خطاهای شناختی در چارچوب نظری

در کنار عقلانیت محدود و رضایت‌بخشی، این پژوهش به سوگیری‌های شناختی نیز توجه دارد. یکی از مهم‌ترین این سوگیری‌ها، سوگیری تأیید^۱ است که دانیل کاهنمن^۲ آن را به‌عنوان تمایل تصمیم‌گیرندگان به جستجو، تفسیر و تأکید بر اطلاعاتی که باورها یا فرضیات قبلی‌شان را تأیید می‌کند، معرفی کرده است (Kahneman, 2011). این سوگیری می‌تواند به‌طور مستقیم بر کیفیت تصمیم تأثیر بگذارد، زیرا فرد ممکن است اطلاعات مخالف یا هشداردهنده را نادیده بگیرد و تحلیل خود را محدود به داده‌هایی کند که با دیدگاه اولیه او همخوانی دارد.

زمانی که سوگیری تأیید با عقلانیت محدود ترکیب می‌شود، اثر آن شدیدتر می‌شود: محدودیت در زمان، اطلاعات و توانایی پردازش، باعث می‌شود تصمیم‌گیرنده نتواند گزینه‌های جایگزین را به‌گونه کامل بررسی کند و در نتیجه، رضایت‌بخشی تحت تأثیر سوگیری تأیید قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، تصمیم‌گیرنده ممکن است به یک گزینه «به اندازه کافی خوب» بسنده کند، اما این گزینه لزوماً بهترین یا کم‌ریسک‌ترین گزینه نیست، بلکه تنها با باورهای پیشین او سازگار است.

این ترکیب مفاهیم نشان می‌دهد که در شرایط بحران یا پیچیدگی، بدون توجه به سوگیری‌های شناختی، حتی تصمیمات مبتنی بر رضایت‌بخشی نیز ممکن است نتایج ناپایدار و پرخطر داشته باشند.

¹. Confirmation Bias

². Kahneman

از این رو، پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و آگاهی از سوگیری‌ها، برای ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری در شرایط عدم قطعیت ضروری است.

در این چارچوب، تفکر انتقادی به‌عنوان ابزاری برای شناسایی و کنترل این سوگیری‌ها عمل می‌کند. به بیان دقیق‌تر، هرچه سطح تفکر انتقادی در فرآیند تصمیم‌گیری بالاتر باشد، احتمال تأثیرگذاری خطاهای شناختی کاهش یافته و کیفیت تحلیل افزایش می‌یابد.

مطالعات موردی واقعی و شبیه‌سازی بحران

مطالعه‌کنندگان بحران، با بررسی بحران‌های واقعی از فجایع امنیتی تا بحران‌های اقتصادی و مذاکرات دیپلماتیک تحلیل ساخت‌یافته‌ای از تصمیمات اتخاذشده و پیامدهای آن‌ها انجام می‌دهند. این رویکرد، امکان بازسازی فرآیند تصمیم‌گیری در شرایط واقعی را فراهم کرده و توانایی تحلیل منطقی و پیش‌بینی پیامدهای پیچیده را در محیط‌های بین‌المللی تقویت می‌کند.

مطالعه موردی بحران‌های واقعی یکی از مؤثرترین روش‌ها برای تقویت تفکر انتقادی در مدیریت بحران‌های بین‌المللی است، زیرا امکان ارزیابی تجربی موفقیت‌ها و شکست‌های تصمیم‌گیری را فراهم می‌سازد. برای مثال، در جنگ عراق در سال ۲۰۰۳، تصمیم به مداخله نظامی تحت تأثیر سوگیری‌های شناختی، فشارهای سیاسی و نادیده گرفتن دیدگاه‌های مخالف اتخاذ شد که در نهایت به پیامدهای گسترده و پرهزینه در سطح بین‌المللی انجامید (Jervis, 2010). این مورد نشان می‌دهد که مشکل اصلی تنها کمبود اطلاعات نبود، بلکه ناتوانی در به‌کارگیری تفکر انتقادی برای به چالش کشیدن فرضیات غالب در سطح تصمیم‌گیری نیز بود.

در ادامه، بحران مالی ۲۰۰۸ نمونه‌ای از ناکارآمدی تحلیل‌های اقتصادی مبتنی بر فرضیات خوش‌بینانه است. در این بحران، اتکای بیش از حد به مدل‌های کمی و عدم ارزیابی انتقادی ریسک‌ها، به فروپاشی گسترده نظام مالی منجر شد. با این حال، بازبینی انتقادی سیاست‌ها پس از بحران، به اصلاح ساختارهای مالی و کاهش آسیب‌ها کمک کرد (Blinder, 2013). این تجربه نشان می‌دهد که حتی در صورت بروز خطا، تفکر انتقادی می‌تواند در مرحله پس‌بحران نقش اصلاحی ایفا کند.

در مقابل، در مذاکرات هسته‌ای ایران (۲۰۱۵)، تصمیم‌گیرندگان با ارزیابی سناریوهای مختلف از تشدید تحریم‌ها تا تقابل نظامی و تحلیل پیامدهای هر گزینه، به راه‌حل دیپلماتیک دست یافتند که نشان‌دهنده کاربرد موفق تفکر انتقادی در کاهش تنش‌های بین‌المللی است (CEIP, 2015). این مورد بیانگر آن است که استفاده مؤثر از تفکر انتقادی می‌تواند مسیر بحران را از تقابل به سمت مدیریت و کنترل هدایت کند.

در مجموع، توالی این نمونه‌ها نشان می‌دهد که نقش تفکر انتقادی در مدیریت بحران‌های بین‌المللی از «جلوگیری از خطاهای استراتژیک» تا «اصلاح سیاست‌ها» و در نهایت «طراحی راه‌حل‌های دیپلماتیک موفق» گسترش می‌یابد.

مکانیسم‌های ارزیابی چندجانبه و فرآیندهای تصمیم‌گیری اشتراکی در اتاق‌های بحران

در لایه ساختاری مدیریت بحران، تفکر انتقادی از طریق نهادینه‌سازی مکانیسم‌های ارزیابی چندجانبه و فرآیندهای تصمیم‌گیری اشتراکی در هسته‌های سخت افزاری قدرت و اتاق‌های فکر دیپلماتیک عملیاتی می‌شود. در این چارچوب، نهادهای مختلف امنیتی، اطلاعاتی و سیاست خارجی با تمرکز بر موقعیت‌های حاد امنیت بین‌المللی، به طراحی راه‌کارهای جایگزین و نقد متقابل فرضیه‌های موجود می‌پردازند. این سازوکار اداری موازی، با به چالش کشیدن داده‌های خام و مفروضات جزئی، مانع از شکل‌گیری پدیده خطرناک «گروه‌زدگی» شده و پتانسیل واکنش‌های شتابزده، تک‌عاملی و سوگیری‌های شناختی رهبران را در شرایط اضطرار به شدت کاهش می‌دهد.

نمونه عینی این دکترین مبتنی بر تحلیل چندجانبه و انتقادی را می‌توان در مدل مدیریت بحران هسته‌ای شبه‌جزیره کوریا (مذاکرات شش‌جانبه) مشاهده کرد. در این مدل، فرآیند تصمیم‌گیری و مهار بحران نه بر اساس تکرارهای یک‌جانبه، بلکه از طریق یک ساختار دیپلماتیک توزیع‌شده میان بازیگران اصلی (ایالات متحده، چین، روسیه، ژاپن، کوریای جنوبی و شمالی) پیش رفت. این الگوی تعاملی نشان داد که حضور بازیگران متعدد با منافع متعارض، در صورتی که در چارچوب یک مذاکره حساب‌شده و ارزیابی دقیق گزینه‌ها قرار گیرد، با وجود تداوم چالش‌هایی چون بی‌اعتمادی متقابل و تضاد منافع راهبردی، کارآمدترین ابزار برای مهار تصاعد بحران و جلوگیری از برخورد نظامی مستقیم است (Bercovitch & Jackson, 2009).

بر اساس نظریه نقادانه، بحران‌های بین‌المللی تنها پدیده‌های تصادفی نیستند، بلکه برآمده از ساختارها و فرضیات جزئی حاکم بر بوروکراسی‌های قدرت‌اند؛ در این چارچوب، تعبیه و به‌کارگیری ساختارهای تحلیلی چندجانبه در دستگاه سیاست خارجی، نه تنها ظرفیت پیش‌بینی و مدیریت عدم قطعیت‌ها را ارتقا می‌دهد، بلکه با به چالش کشیدن مفروضات سلطه‌محور، زمینه شکل‌گیری چارچوب عملیاتی، منتقد نسبت به وضعیت موجود و تا حد امکان مقاوم در برابر خطاهای شناختی را برای تصمیم‌گیری در شرایط بحران فراهم می‌سازد.

نظریه‌های تصمیم‌گیری و عقلانیت محدود

در حوزه تحلیل سیاست خارجی، مفاهیم هربرت سیمون پیرامون عقلانیت محدود و پدیده «کفایت‌طلبی نسبی» در تصمیم‌گیری‌ها، در واقع همان نقطه‌ای است که بستر ضرورت‌بخش تفکر انتقادی را شکل می‌دهد (Simon, 1997). این واقعیت، اهمیت تفکر انتقادی را دوچندان می‌کند: وقتی اطلاعات ناقص یا پیچیده است، تنها تحلیل انتقادی می‌تواند از تصمیمات شتاب‌زده، واکنشی یا تحت تأثیر احساسات جلوگیری کند.

دانیل کاهنمان^۱ نشان داد انسان‌ها با خطاهای شناختی متعدد (مانند سوگیری تأیید، پیش‌فرض‌های ذهنی و تعصب گروهی) روبرو هستند، که اگر تفکر انتقادی در فرآیند تحلیل وارد نشود، این خطاها تصمیم‌ها را مخدوش می‌کنند (Kahneman, 2011).

در روابط بین‌الملل، اهمیت تفکر انتقادی زمانی برجسته‌تر می‌شود که تصمیم‌گیرندگان با اطلاعات ناقص، ابهام بالا و فشار زمانی شدید مواجه هستند. در چنین شرایطی، هرگونه تحلیل نادرست یا تفسیر شتاب‌زده از داده‌ها می‌تواند مسیر سیاست خارجی را به‌طور اساسی تغییر دهد. برای مثال، در بحران یمن، مداخله نظامی ائتلاف به رهبری عربستان سعودی در سال ۲۰۱۵ بر این فرض استوار بود که عملیات نظامی سریع می‌تواند به بازگرداندن دولت قانونی و مهار بازیگران رقیب منجر شود. اما این ارزیابی، پیچیدگی‌های داخلی یمن از جمله ساختار قبیله‌ای، نقش بازیگران غیردولتی و ابعاد منطقه‌ای منازعه را دست‌کم گرفت و در نتیجه، درگیری به یک جنگ فرسایشی و یک بحران انسانی گسترده تبدیل شد (Juneau, 2016).

به‌طور مشابه، در بحران سوریه، بسیاری از بازیگران بین‌المللی در مراحل اولیه، سقوط سریع دولت را پیش‌بینی می‌کردند و بر اساس این تحلیل، سیاست‌های خود را تنظیم کردند. این در حالی بود که عدم درک صحیح از ساختارهای داخلی، حمایت بازیگران خارجی و پیچیدگی‌های میدانی باعث شد این پیش‌بینی‌ها محقق نشود و بحران به یک منازعه طولانی‌مدت و چندلایه تبدیل شود (Lynch, 2013).

این نمونه‌ها نشان می‌دهد که در شرایط بحران، نبود تفکر انتقادی به‌ویژه در تحلیل داده‌ها، سنجش فرضیات و پیش‌بینی پیامدها می‌تواند منجر به تصمیماتی شود که نه تنها بحران را حل نمی‌کنند، بلکه آن را تشدید و پیچیده‌تر می‌سازند.

^۱. Daniel Kahneman

مدل‌های تحلیل و مدیریت بحران در روابط بین‌الملل

در دانش روابط بین‌الملل، بحران به وضعیتی اطلاق می‌شود که در آن عناصر زمان، عدم قطعیت، تهدیدات حاد متقابل و پیچیدگی‌های بوروکراتیک همزمان پدیدار می‌شوند (Boin et al., 2016). در این اتمسفر، فرآیند چرخه مدیریت بحران یک مدل خطی^۱ و مکانیکی شامل «شناسایی نشانه‌ها، ارزیابی سناریوها، طراحی گزینه‌ها، اجرا و یادگیری نهادی» نیست؛ چرا که پویایی‌های ژئوپلیتیک ماهیت غیرخطی و گاهی آشوب‌گونه دارند. در نتیجه، فقدان تفکر انتقادی در هر یک از این ایستگاه‌های تصمیم‌گیری، سیاست خارجی را به سمت فاجعه‌های استراتژیک سوق می‌دهد.

نمونه تاریخی گذار از خطای شناختی به سمت تفکر انتقادی را می‌توان در نحوه مدیریت بحران موشکی کیوبا (۱۹۶۲) توسط ایالات متحده مشاهده کرد (Allison & Zelikow, 1999). در این رویداد، تحلیل‌های اولیه بوروکراسی نظامی واشنگتن بر پایه واکنش شتاب‌زده، تهاجمی و مبتنی بر عقلانیت ابزاری محض استوار بود؛ اما تشکیل کمیته اجرایی شورای امنیت ملی و بازبینی مستمر و انتقادی پیش‌فرض‌های جنگ‌طلبانه، زمینه تغییر رویکرد را فراهم کرد و فضا را به سمت دیپلماسی پنهان، عقلانیت ارتباطی و مهار موفقیت‌آمیز بحران سوق داد.

در نقطه مقابل و به عنوان یک نمونه عینی از شکست تحلیلی ناشی از فقدان تفکر انتقادی، می‌توان به مواجهه دستگاه‌های سیاست خارجی غربی با تحولات بهار عربی^۲ اشاره کرد (Lynch, 2013). در این بحران، لایه ارزیابی سناریوها در غرب دچار کوررنگی مفرط شد؛ نخبگان سیاسی در محاسبات خود، سرعت، عمق و گستره پویایی‌های اجتماعی ناگهانی را دست‌کم گرفتند. این خلل بنیادین در تفکر انتقادی و نگاه خطی به تحولات خاورمیانه، در نهایت منجر به اتخاذ سیاست‌های پراکنده، دیرنگام و بازتولید بی‌ثباتی‌های دیرپا در منطقه شد. همین خطای سیستماتیک در بحران خروج بریتانیا از اتحادیه اروپا (برگزیت^۳) در سطح نخبگان لندن تکرار شد (Menon & Salter, 2016). بوروکراسی دیپلماتیک بریتانیا در مرحله ارزیابی تأثیر سناریوها، تحت تأثیر

^۱. Linear Model

^۲. بهار عربی (Arab Spring) به موجی از اعتراضات، قیام‌ها و انقلاب‌های مردمی ضدحکومتی در خاورمیانه و شمال آفریقا اطلاق می‌شود که از اواخر سال ۲۰۱۰ (۱۳۸۹) در تونس آغاز شد و به سرعت بخش عمده‌ای از جهان عرب را فراگرفت.

^۳. Brexit - این واژه یک اصطلاح ترکیبی است که از ادغام دو کلمه Britain (بریتانیا) و exit (خروج) ساخته شده و اشاره به خروج بریتانیا از اتحادیه اروپا دارد.

ساده‌انگاری‌های ناسیونالیستی، پیچیدگی‌های مرزهای ژئوپلیتیک (به‌ویژه ایرلند شمالی) و تضادهای ساختاری با بروکسل را نادیده گرفت؛ امری که فرآیند دیپلماسی پسابرگزیت را با چالش‌های فزاینده مواجه ساخت.

در نهایت، در سطوح نوین بحران‌های امنیتی مانند جنگ روسیه و اوکراین (۲۰۲۲) شاهد خطای فاحش در مرحله شناسایی بحران و تحلیل پاسخ طرف مقابل هستیم (Freedman, 2023). محاسبات اولیه مسکو بر پایه این فرضیه شکل گرفته بود که اراده مقاومت در کی‌یف و انسجام راهبردی در ناتو فروپاشیده است؛ با این حال، فقدان تحلیل انتقادی و اتکاء به اطلاعات خودتأییدکننده، به بن‌بست ژئوپلیتیک و افزایش هزینه‌های راهبردی برای روسیه انجامید. این وضعیت بیانگر آن است که نبود فرآیندهای سنجش انتقادی، بوروکراسی‌های سیاست خارجی را در معرض سوگیری‌های شناختی درون‌سیستمی قرار می‌دهد.

نقش تفکر انتقادی در تحلیل بحران‌های بین‌المللی

در محیط‌های بین‌المللی، تصمیم‌گیری در بحران‌ها اغلب با ابهام، زمان محدود و اطلاعات ناقص همراه است. در چنین شرایطی، توانایی تحلیل دقیق و منطقی تهدیدها و فرصت‌ها، کلید جلوگیری از تصمیمات شتاب‌زده و پیامدهای ناخواسته است. بخش پیش‌رو نشان می‌دهد که چگونه تفکر انتقادی می‌تواند شناسایی و ارزیابی خطرات را به‌طور مؤثر هدایت کند و زمینه را برای تصمیم‌گیری آگاهانه فراهم سازد.

۱- شناسایی و ارزیابی خطرات

یکی از مهم‌ترین نقش‌های تفکر انتقادی در مدیریت بحران‌های بین‌المللی، توانایی شناسایی و ارزیابی خطرات است. تصمیم‌گیرندگان با استفاده از تفکر انتقادی می‌توانند تهدیدات بالقوه را دقیق‌تر تشخیص دهند و از بزرگنمایی یا کم‌اهمیت جلوه دادن خطرات جلوگیری کنند (Paul & Elder, 2019b). به‌عنوان مثال، در روند مذاکرات هسته‌ای ایران (برجام)، به‌کارگیری تفکر انتقادی در واکاوی داده‌های فنی و سنجش دقیق ظرفیت‌های هسته‌ای، به دیپلمات‌ها و تیم‌های مذاکره‌کننده امکان داد تا مفروضات دگماتیک و سناریوهای تهدیدمحور بیرونی را به چالش بکشند.

این رویکرد تحلیل‌محور، پتانسیل تصمیم‌گیری در شرایط ابهام را ارتقا داد و از بروز واکنش‌های شتاب‌زده شناختی بر اساس اطلاعات تحریف‌شده یا هیجانات سیاسی جلوگیری نمود (Mousavian & Parsi, 2016). بررسی این فرآیند دیپلماتیک بازتاب‌دهنده

آن است که چگونه فراتر رفتن از سوگیری‌های ادراکی فردی و تکیه بر ارزیابی‌های انتقادی شواهد، می‌تواند بن‌بست‌های ژئوپلیتیک ساختاری را به سمت راه‌حل‌های مبتنی بر چانه‌زنی هدایت کند. از منظر تحلیلی، این تجربه نشان می‌دهد که تفکر انتقادی زمانی بیشترین کارایی را دارد که تصمیم‌گیرندگان بتوانند میان «تهدید ادراک‌شده» و «تهدید واقعی» تمایز قائل شوند. در بسیاری از بحران‌های بین‌المللی، مشکل اصلی نه کمبود اطلاعات، بلکه تفسیر نادرست آن‌هاست. در این مورد، اگر ظرفیت‌های هسته‌ای ایران بیش از حد واقعی برآورد می‌شد، احتمال تشدید تنش و حتی رویارویی نظامی افزایش می‌یافت؛ و اگر کمتر از حد واقعی ارزیابی می‌شد، ریسک‌های امنیتی نادیده گرفته می‌شد.

بنابراین، نقش کلیدی تفکر انتقادی در این مرحله، ایجاد تعادل میان احتیاط و واقع‌گرایی است؛ به‌گونه‌ای که تصمیم‌گیرندگان نه دچار بزرگنمایی تهدید شوند و نه از درک مخاطرات واقعی غافل بمانند. این امر به‌ویژه در شرایطی که اطلاعات ناقص و فضای تصمیم‌گیری تحت فشار سیاسی است، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند و می‌تواند مسیر بحران را از تقابل به سمت مدیریت و کنترل هدایت کند.

۲- تحلیل داده‌ها و پیش‌بینی پیامدها

در لایه عملیاتی تحلیل سیاست خارجی، پیش‌بینی پیامدهای تصمیمات سیاسی و نظامی تنها به جمع‌آوری و انباشت داده‌ها محدود نمی‌شود، بلکه نیازمند ترکیب روش‌مند داده‌ها با سنجشگری تفکر انتقادی است. داده‌های خام اطلاعاتی، به‌تنهایی تصویر ایستا از وضعیت موجود ارائه می‌دهند، اما این تفکر انتقادی است که به تصمیم‌گیرندگان امکان می‌دهد فرضیات پنهان را در اتمسفر پر از ابهام روابط بین‌الملل شناسایی کرده و میان سناریوهای مختلف تمایز قائل شوند. این مهارت باعث می‌شود تصمیم‌گیرندگان بتوانند پیامدهای ثانویه و دوربرد یک تصمیم را ارزیابی و از میان گزینه‌های مقدور، دست به انتخاب بزنند.

در این چارچوب، یکی از مهم‌ترین چالش‌ها، پیش‌بینی واکنش بازیگران مختلف اعم از دولت‌ها و گروه‌های غیردولتی است. این بازیگران بر اساس منافع، ادراکات امنیتی و محاسبات راهبردی خود عمل می‌کنند که لزوماً به‌گونه مستقیم قابل مشاهده نیست. بنابراین، تحلیل‌گر باید فراتر از داده‌های موجود رفته و با استفاده از تفکر انتقادی، الگوهای رفتاری و انگیزه‌های پنهان را بازسازی کند.

نمونه عینی این مسئله را می‌توان در تحولات افغانستان و به‌ویژه رویداد سقوط کابل مشاهده کرد. در این مورد، بسیاری از نهادهای اطلاعاتی و تصمیم‌گیرندگان بین‌المللی پیش‌بینی می‌کردند که دولت افغانستان پس از خروج نیروهای خارجی برای مدت قابل توجهی دوام خواهد آورد، که این ارزیابی‌ها بر پایه فرض توانایی نیروهای امنیتی

افغانستان برای حفظ کنترل اوضاع شکل گرفته بود (SIGAR, 2022). با این حال، این تحلیل‌ها نتوانستند عواملی مانند روحیه نیروها، فساد ساختاری، وابستگی شدید به حمایت خارجی، ضعف رهبری نظام جمهوری و روند سازش طالبان در دوحه را به درستی در نظر بگیرند.

از منظر نظری، این خطا را می‌توان با مفاهیم مطرح‌شده توسط دانیل کاهنمان^۱ توضیح داد. به طور خاص، سوگیری اعتماد^۲ بیش از حد باعث شد تصمیم‌گیرندگان به توانایی دولت افغانستان بیش از حد واقعی اعتماد کنند، در حالی که سوگیری تأیید^۳ موجب شد اطلاعاتی که این فرض را تقویت می‌کردند بیشتر مورد توجه قرار گیرند و نشانه‌های هشداردهنده نادیده گرفته شوند.

با این حال، نباید تفکر انتقادی را به عنوان یک متغیر مستقل معجزه‌گر یا تنها عامل تضمین‌کننده درستی پیش‌بینی‌ها در نظر گرفت. هرچند به‌کارگیری تفکر انتقادی می‌توانست مهارکننده این سوگیری‌های شناختی باشد، اما واقعیت آن است که تحلیل استراتژیک در خلأ رخ نمی‌دهد. حتی نواندیش‌ترین و منتقدترین تحلیل‌گران نیز در مواجهه با ماهیت آشوب‌ناک، پیش‌بینی ناپذیر و پویایی‌های غیرخطی روابط بین‌الملل با محدودیت‌های ساختاری جدی مواجهند. نتیجه این خطا در پرونده افغانستان، ترکیبی از فقدان سنجشگری انتقادی، ناتوانی ساختاری در انطباق و پیچیدگی‌های مهارناپذیر محیط راهبردی بود که در نهایت به شکل‌گیری «توهم ثبات» و فروپاشی سریع کابل انجامید. این تجربه نشان می‌دهد که تفکر انتقادی نه یک راه‌حل قطعی برای حل بحران‌ها، بلکه ابزاری نسبی برای کاهش خطاهای شناختی در اتمسفر آکنده از ابهام سیاست خارجی است.

۳- جلوگیری از خطاهای شناختی و گروه‌فکری

یکی دیگر از کارکردهای کلیدی تفکر انتقادی در مدیریت بحران‌های بین‌المللی، کاهش تأثیر خطاهای شناختی و فشارهای گروهی در فرآیند تصمیم‌گیری است. خطاهای شناختی مانند سوگیری تأیید و تمایل به هم‌فکری، می‌توانند باعث شوند تصمیم‌گیرندگان تنها اطلاعاتی را بپذیرند که با فرضیات قبلی آن‌ها همخوانی دارد و سایر شواهد را نادیده بگیرند، به‌ویژه در شرایط بحران که فشار زمانی و سیاسی بالا است.

در همین راستا، نظریه «گروه‌فکری» که توسط اروینگ جانیز^۴ طرح شد، نشان می‌دهد که در گروه‌های تصمیم‌گیر، تمایل به حفظ اجماع و پرهیز از تعارض، می‌تواند به حذف

^۱. Daniel Kahneman

^۲. Overconfidence Bias

^۳. Confirmation Bias

^۴. Irving Janis

دیدگاه‌های مخالف و در نتیجه، اتخاذ تصمیمات نادرست منجر شود (Janis, 1982). نمونه عینی این پدیده را می‌توان در تصمیم‌گیری ایالات متحده برای آغاز جنگ عراق در سال ۲۰۰۳ مشاهده کرد. در این مورد، بسیاری از تحلیل‌ها بر وجود سلاح‌های کشتار جمعی در عراق تأکید داشتند، در حالی که اطلاعات متناقض یا تردیدآمیز به‌طور سیستماتیک نادیده گرفته شد. فضای تصمیم‌گیری به‌گونه‌ای شکل گرفته بود که مخالفت‌های کارشناسی کمتر شنیده می‌شد و نوعی اجماع ظاهری حول گزینه مداخله نظامی ایجاد شده بود.

از منظر تحلیلی، این مورد نشان می‌دهد که خطا تنها در اطلاعات نبود، بلکه در «فرآیند تصمیم‌گیری جمعی» رخ داد. به عبارت دیگر، حتی اگر داده‌های متناقض وجود داشته باشند، در شرایط گروه‌فکری، این داده‌ها یا حذف می‌شوند یا بی‌اهمیت تلقی می‌شوند. اینجاست که نقش تفکر انتقادی برجسته می‌شود؛ تفکر انتقادی با به چالش کشیدن فرضیات، تشویق به طرح دیدگاه‌های مخالف و ایجاد فضای گفت‌وگوی تحلیلی، می‌تواند مانع از شکل‌گیری اجماع کاذب شود. به بیان دقیق‌تر، کارکرد اصلی آن، شکستن انسجام ظاهری گروه در جهت دستیابی به انسجام واقعی مبتنی بر شواهد است. با این حال، کارآمدی تفکر انتقادی در مهار گروه‌فکری را نباید به عنوان یک متغیر یکسره مستقل و مطلق انگاشت. فرآیندهای تصمیم‌گیری در سیاست خارجی در خلأ یا در یک اتمسفر کاملاً آکادمیک رخ نمی‌دهند؛ بلکه به شدت تحت تأثیر پویایی‌های آشوب‌ناک نظام بین‌الملل، ضرورت‌های فوری زمانی، منافع بوروکراتیک و ضرورت‌های بقای سیاسی رهبران قرار دارند. بنابراین، هرچند تفکر انتقادی به عنوان یک زیرساخت شناختی، پتانسیل تقلیل آسیب‌های گروه‌فکری را داراست و مانع از غلبه تام سوگیری‌های استراتژیک می‌شود، اما در نهایت خود این مهارت نیز در مواجهه با انعطاف‌ناپذیری ساختارهای بوروکراتیک قدرت و ماهیت پیش‌بینی‌ناپذیر بحران‌های بین‌المللی، با محدودیت‌های ساختاری و نسبییت همراه است.

نقش تفکر انتقادی در مدیریت بحران‌های بین‌المللی

تفکر انتقادی نه تنها مهارت ذهنی برای تحلیل اطلاعات است، بلکه یک ابزار عملیاتی مهم در فرآیند مدیریت بحران به شمار می‌رود. در شرایط بحران، تصمیم‌گیرندگان با حجم بالایی از اطلاعات متناقض، فشار زمانی و پیامدهای پیچیده روبه‌رو هستند؛ در چنین شرایطی، تفکر انتقادی می‌تواند کیفیت تصمیم‌ها را به‌طور قابل توجهی بهبود دهد و از خطاهای استراتژیک جلوگیری کند.

۱- طراحی راهکارهای مؤثر

یکی از کارکردهای اساسی تفکر انتقادی در مدیریت بحران، طراحی راهکارهایی است که مبتنی بر تحلیل عمیق اطلاعات، ارزیابی ریسک و سنجش پیامدهای احتمالی باشند. در این مرحله، تصمیم‌گیرندگان نباید به واکنش‌های سطحی یا ساده‌انگارانه بسنده کنند، بلکه باید سناریوهای متعدد را مورد ارزیابی قرار دهند و راه‌حل‌هایی انتخاب کنند که هم قابلیت اجرایی داشته باشند و هم پایداری طولانی‌مدت را تضمین کنند.

تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که سازمان‌هایی که از چارچوب‌های تحلیلی ساختاریافته، مدل‌سازی سناریو و سنجش داده‌ها بهره برده‌اند، توانسته‌اند راهکارهای عملیاتی‌تر و مؤثرتری ارائه کنند (D'Alessio et al., 2024).

به‌عنوان مثال، در بحران پناهجویان سوریه (۲۰۱۵-۲۰۱۶)، کشورهایی که تصمیمات خود را بر اساس تحلیل دقیق داده‌های جمعیتی، منابع انسانی و ظرفیت‌های لجستیکی طراحی کردند، توانستند واکنش‌هایی سازمان‌یافته و مؤثر ارائه دهند. برای نمونه، آلمان با پیش‌بینی سناریوهای مختلف ورود پناهجویان و تحلیل پیامدهای اجتماعی و اقتصادی هر گزینه، برنامه‌های توزیع و اسکان، خدمات بهداشتی و آموزشی را به‌صورت منسجم اجرا کرد و فشار بر زیرساخت‌ها را کاهش داد (Kunz, 2018).

در مقابل، فقدان تفکر انتقادی و تحلیل جامع می‌تواند به اتخاذ تصمیمات واکنشی و کوتاه‌مدت منجر شود که نه تنها بحران را مدیریت نمی‌کنند، بلکه پیامدهای منفی ایجاد می‌کنند. بنابراین، تفکر انتقادی در این مرحله، توانایی پیش‌بینی اثرات جانبی و کاهش پیامدهای منفی اقدامات را تقویت می‌کند و اطمینان می‌دهد که راهکارهای ارائه‌شده، هم واقع‌گرایانه و هم مقاوم در برابر پیچیدگی‌ها و عدم قطعیت‌های محیط بحران باشند.

۲- هماهنگی میان نهادها و تصمیم‌گیرندگان

بحران‌های بین‌المللی در بیشتر موارد پیچیده و چندبعدی هستند و نیازمند مشارکت هم‌زمان نهادهای دولتی، سازمان‌های بین‌المللی و بازیگران غیردولتی می‌باشند. در چنین شرایطی، نبود هماهنگی میان این بازیگران می‌تواند به بروز اقدامات متناقض، اتلاف منابع و شکل‌گیری واکنش‌های ناسازگار منجر شود. تفکر انتقادی در این زمینه به تصمیم‌گیرندگان کمک می‌کند تا با شناسایی تفاوت دیدگاه‌ها، تحلیل دقیق نقش و مسئولیت هر نهاد، و درک محدودیت‌ها و ظرفیت‌های موجود، زمینه هماهنگی مؤثرتر را فراهم کنند.

بر اساس تحلیل‌های پژوهشی، سازمان‌ها و کشورهایی که در فرآیند هماهنگی بین‌بخشی از چارچوب‌های تصمیم‌سازی مبتنی بر تفکر انتقادی استفاده کرده‌اند، توانسته‌اند پیام‌های مشترک، اهداف هماهنگ و اولویت‌های یکپارچه تعریف کنند؛ امری که در بحران‌های پیچیده مانند پاسخ به بلایای طبیعی، بحران پناهندگان و تهدیدات امنیتی منطقه‌ای، به‌طور قابل‌توجهی به بهبود نتایج منجر شده است (Kwiliński et al., 2023).

با این حال، از منظر تحلیلی، صرف وجود چارچوب‌های هماهنگی به معنای تحقق واقعی هماهنگی نیست. مسئله اساسی در بسیاری از بحران‌ها، نه فقدان ساختارهای نهادی، بلکه ناتوانی در «تفسیر مشترک از بحران» است. به بیان دیگر، زمانی که نهادهای مختلف برداشت متفاوتی از ماهیت تهدید، اولویت‌ها و حتی تعریف مسئله داشته باشند، هماهنگی به‌صورت صوری باقی می‌ماند و در عمل به تعارض منافع و اقدامات پراکنده منجر می‌شود.

در اینجا نقش تفکر انتقادی فراتر از یک ابزار تحلیلی صرف ظاهر می‌شود و به یک سازوکار «هم‌ترازسازی شناختی» میان بازیگران تبدیل می‌شود. یعنی تصمیم‌گیرندگان با به چالش کشیدن پیش‌فرض‌ها، شفاف‌سازی مفاهیم و بررسی دیدگاه‌های متعارض، می‌توانند به درک مشترک‌تری از بحران دست یابند. این درک مشترک، پیش‌شرط هرگونه هماهنگی واقعی در سطح عملیاتی است. افزون بر این، تفکر انتقادی می‌تواند از شکل‌گیری نوعی «هماهنگی ظاهری» نیز جلوگیری کند؛ وضعیتی که در آن، نهادها ظاهراً در یک مسیر حرکت می‌کنند، اما در واقع اهداف، اولویت‌ها و منطقی تصمیم‌گیری آن‌ها متفاوت است. چنین وضعیتی در بسیاری از بحران‌های بین‌المللی مشاهده شده و اغلب به شکست سیاست‌ها در مرحله اجرا انجامیده است.

بنابراین، می‌توان استدلال کرد که هماهنگی مؤثر در بحران‌های بین‌المللی، نه تنها نتیجه طراحی ساختارهای نهادی، بلکه حاصل وجود فرآیندهای تصمیم‌گیری مبتنی بر تفکر انتقادی است. در غیاب این فرآیند، حتی پیشرفته‌ترین سازوکارهای هماهنگی نیز ممکن است به نتایج ناکارآمد و تا حدی متناقض منجر شوند.

۳- ارزیابی و اصلاح سیاست‌ها

مرحله‌ای که بیشتر در مدیریت بحران کمتر به آن توجه می‌شود، ارزیابی مستمر سیاست‌ها پس از اجرا و اصلاح آن‌ها بر اساس بازخورد و داده‌های واقعی است. تفکر انتقادی به مدیران بحران امکان می‌دهد تا نه فقط به قضاوت اولیه درباره یک سیاست اکتفا کنند، بلکه با پایش نتایج، تحلیل ضعف‌ها و شناسایی پیامدهای غیرقابل‌پیش‌بینی، سیاست‌ها را بازبینی و اصلاح کنند.

در بحران‌های اقتصادی و بهداشتی، کشورهایی که سیاست‌های خود را با نگاه انتقادی و مستمر ارزیابی کرده‌اند، توانسته‌اند انعطاف‌پذیری بیشتری در مدیریت بحران نشان دهند و اقدامات اصلاحی را در زمان مناسب اتخاذ کنند؛ این امر به‌ویژه در بحران‌هایی که ماهیت آن‌ها پویا و تغییرپذیر است از اهمیت زیادی برخوردار است (D'Alessio et al., 2024).

این مهارت‌ها در کنار چارچوب نظری قبلی، نه‌فقط کیفیت تصمیم‌گیری را ارتقا می‌دهند، بلکه باعث افزایش انعطاف‌پذیری، کاهش خطاهای استراتژیک و بهبود نتایج در مواجهه با بحران‌های بین‌المللی می‌شوند.

چالش‌ها و محدودیت‌های تفکر انتقادی در مدیریت بحران‌های بین‌المللی

اگرچه تفکر انتقادی یک ابزار قدرتمند در مدیریت بحران‌های بین‌المللی است، اجرای آن در عمل با محدودیت‌ها و موانع قابل توجهی مواجه است. این محدودیت‌ها می‌توانند از سطح نهادها تا فشارهای اجتماعی و پیچیدگی‌های محیط بحران گسترش یابند.

۱- موانع نهادینه‌سازی تفکر انتقادی

یکی از بزرگ‌ترین چالش‌ها، عدم نهادینه شدن تفکر انتقادی در ساختارهای تصمیم‌گیری است. بسیاری از سازمان‌ها و نهادهای دولتی و بین‌المللی به رویکردهای سنتی، سلسله‌مراتبی و مبتنی بر تجربه پیشین متکی هستند و فضایی برای تحلیل مستقل یا مخالفت منطقی فراهم نمی‌کنند. در چنین محیطی، کارکنان و تصمیم‌گیرندگان ممکن است از ارائه دیدگاه‌های متفاوت یا نقد سیاست‌های جاری خودداری کنند (Facione, 2015).

در بحران‌های بشردوستانه، گزارش‌های میدانی متعددی نشان داده‌اند که عدم پذیرش دیدگاه‌های تحلیلی توسط سطوح بالای مدیریتی، منجر به تصمیمات ناهماهنگ و ناکارآمد شده است. برای مثال، گزارش ارزیابی پاسخ بین‌المللی به زلزله هائیتی در سال ۲۰۱۰ نشان می‌دهد که ساختارهای سلسله‌مراتبی و تمرکز تصمیم‌گیری در سطح مرکزی، مانع از استفاده مؤثر از اطلاعات میدانی شد و در نتیجه، هماهنگی میان نهادها با اختلال جدی مواجه شد (ALNAP, 2012).

می‌توان به تجربه‌ای مشابه نیز اشاره کرد. تجربه همه‌گیری ابولا^۱ در غرب آفریقا نشان داد که هرچه فرآیند تصمیم‌گیری کمتر مبتنی بر داده‌های محلی باشد و در مقابل، واکنش نهادهای بین‌المللی با تأخیر بیشتری صورت گیرد، مهار بحران با دشواری بیشتری مواجه می‌شود. در این تجربه، تمرکز تصمیم‌گیری در سطح مرکزی و ناتوانی در انطباق سریع با اطلاعات جدید، از عوامل اصلی کاهش کارآمدی پاسخ‌ها به شمار می‌رود (WHO, 2015).

^۱. Ebola virus disease (EVD)

همچنین، در گزارشی که دفتر هماهنگی امور بشردوستانه سازمان ملل متحد^۱ درباره بحران سوریه ارائه کرده است، به شکاف میان تحلیل‌های میدانی و تصمیم‌گیری‌های سطح کلان اشاره شده است؛ شکافی که موجب تأخیر در تخصیص منابع و کاهش اثربخشی مداخلات بشردوستانه به دلیل فاصله میان ارزیابی‌های میدانی و تصمیم‌های کلان شده است (OCHA, 2016).

۲- فشارهای سیاسی و اجتماعی

فشارهای سیاسی و اجتماعی همواره از عوامل تعیین‌کننده در شکل‌دهی به تصمیم‌گیری در بحران‌های بین‌المللی بوده‌اند. در چنین شرایطی، سیاست‌گذاران ممکن است تصمیم‌هایی اتخاذ کنند که بیش از آن‌که بر تحلیل عقلانی و ارزیابی دقیق پیامدها استوار باشد، در جهت حفظ مشروعیت سیاسی، پاسخ به افکار عمومی یا تأمین منافع کوتاه‌مدت قدرت حرکت کند (Mintz & DeRouen, 2010).

در برخی بحران‌های امنیتی و نظامی، فشار افکار عمومی و رسانه‌ها موجب شده است که تصمیم‌گیرندگان به جای عمل به فرآیندهای تحلیلی مبتنی بر تفکر انتقادی، به واکنش‌های سریع و گاه احساسی روی آورند که پیامدهای ناخواسته و گاهی پرهزینه به همراه داشته است.

از منظر تحلیلی، این وضعیت را می‌توان به نوعی «غلبه منطق سیاسی بر منطق تحلیلی» تعبیر کرد؛ به این معنا که فرآیند تصمیم‌گیری از ارزیابی عقلانی گزینه‌ها فاصله گرفته و به سمت پاسخ‌گویی فوری به فشارهای بیرونی حرکت می‌کند. در چنین شرایطی، زمان لازم برای بررسی سناریوهای جایگزین، ارزیابی ریسک‌ها و شنیدن دیدگاه‌های مخالف به شدت محدود می‌شود.

نمونه عینی این مسئله را می‌توان در فضای تصمیم‌گیری پس از حملات ۱۱ سپتامبر و زمینه‌سازی برای حمله ایالات متحده به عراق در سال ۲۰۰۳ مشاهده کرد. در این دوره، فشارهای سیاسی حاکم بر ساختار قدرت و اتمسفر رسانه‌ای امنیتی‌شده، بوروکراسی اطلاعاتی و اشنگتن را به سمت یک دست کردن جهت‌دار شواهد و توجیه استراتژیک فرضیات مصلحتی سوق داد. این امر باعث شد ارزیابی‌های انتقادی درباره پیامدهای مداخله نظامی و تردیدهای جدی پیرامون وجود سلاح‌های کشتار جمعی، به‌طور سیستماتیک نادیده گرفته شوند؛ چرا که نخبگان تصمیم‌گیر تنها به دنبال شواهدی برای تأیید تصمیمات از پیش تعیین‌شده خود بودند (Jervis, 2010). همان‌گونه که جرویس در کالبدشکافی این شکست اطلاعاتی تبیین می‌کند، لغزش محصول ناتوانی دیوان‌سالاری در

^۱. OCHA

نگه‌داشت استقلال تحلیلی و کوتاهی در به‌کارگیری تفکر انتقادی برای زیر پرسش بردن انگاشته‌های سخت و ناپذیرای فرمانروایی بود

از این منظر، می‌توان استدلال کرد که فشارهای سیاسی و اجتماعی نه تنها بر «انتخاب گزینه‌ها» تأثیر می‌گذارند، بلکه بر «کیفیت فرآیند تصمیم‌گیری» نیز اثرگذارند. به بیان دقیق‌تر، این فشارها می‌توانند موجب حذف یا تضعیف تفکر انتقادی در مراحل تحلیل، ارزیابی و انتخاب شوند و در نتیجه، تصمیماتی شکل گیرد که بیش از آن‌که مبتنی بر شواهد و تحلیل باشند، محصول ملاحظات کوتاه‌مدت سیاسی باشند.

۳- پیچیدگی و عدم قطعیت در بحران‌های بین‌المللی

ماهیت بحران‌های بین‌المللی در بیشتر موارد با پیچیدگی و پیش‌بینی‌ناپذیری همراه است؛ به‌گونه‌ای که حجم بالای اطلاعات متناقض، تغییرات سریع محیطی و درهم‌تنیدگی تعاملات بین‌المللی، امکان تحلیل دقیق و تصمیم‌گیری کاملاً عقلانی را با محدودیت مواجه می‌کند. این وضعیت نشان می‌دهد که حتی در صورت بهره‌گیری از تفکر انتقادی، عدم قطعیت و فقدان داده‌های مکمل می‌تواند به اتخاذ تصمیم‌های پرریسک یا نادرست بینجامد (Comfort, Boin, & Demchak, 2010). نمونه‌هایی مانند بحران‌های هسته‌ای، تهدیدات امنیت سایبری و بلایای طبیعی گسترده، به‌خوبی این مسئله را برجسته می‌سازند؛ جایی که حتی تحلیل‌های انتقادی نیز قادر به پیش‌بینی کامل پیامدها نبوده و احتمال خطا در تصمیم‌گیری همچنان باقی است.

چالش‌ها و محدودیت‌های تفکر انتقادی در مدیریت بحران‌های بین‌المللی را می‌توان در سه محور اصلی دسته‌بندی کرد؛ با این حال، نکته اساسی آن است که این محدودیت‌ها در عمل نه استثنا، بلکه بخشی از منطق رایج تصمیم‌گیری در شرایط بحرانی محسوب می‌شوند:

- (۱) موانع نهادینه‌سازی و مقاومت‌های ساختاری در سازمان‌ها،
- (۲) فشارهای سیاسی و اجتماعی که می‌توانند تصمیم‌های مبتنی بر تحلیل را تحت تأثیر قرار دهند؛
- (۳) پیچیدگی و عدم قطعیت ذاتی بحران‌ها که اجرای تحلیل دقیق را با محدودیت‌های عملی مواجه می‌سازد.

نکته قابل توجه این است که این عوامل به‌صورت مستقل عمل نمی‌کنند، بلکه در تعامل با یکدیگر نوعی چرخه تقویت‌کننده ایجاد می‌کنند که می‌تواند فرآیند تصمیم‌گیری را به‌طور سیستماتیک از مسیر عقلانیت تحلیلی منحرف سازد. درک این محدودیت‌ها گام ضروری برای بهبود تصمیم‌گیری

است، اما به تنهایی کفایت نمی‌کند؛ زیرا بدون اصلاح ساختارهای نهادی و فرهنگ حاکم بر تصمیم‌سازی، این آگاهی لزوماً به تغییر رفتار منجر نخواهد شد. افزون بر این، در برخی نظام‌های سیاسی، فرآیند تصمیم‌گیری بیش از آن‌که بر عقلانیت تحلیلی و ارزیابی جامع استوار باشد، تحت تأثیر منافع کوتاه‌مدت و ملاحظات امنیتی قرار می‌گیرد؛ وضعیتی که در آن، تفکر انتقادی نه تنها تقویت نمی‌شود، بلکه گاه به عنوان عامل مزاحم در روند تصمیم‌سازی تلقی می‌گردد. با این حال، نقش آموزش تفکر انتقادی در دستگاه دیپلماسی، نهادهای امنیتی و مراکز پژوهشی برای کاهش این محدودیت‌ها قابل توجه است (Facione, 2015).

نتیجه‌گیری و پیشنهاد

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تفکر انتقادی در تحلیل و مدیریت بحران‌های بین‌المللی، تنها یک مهارت شناختی یا ابزار کمکی نیست، بلکه به مثابه یک «زیرساخت تحلیلی» عمل می‌کند که نبود آن می‌تواند کل فرآیند تصمیم‌گیری را از درون دچار اختلال کند. با این حال، مسئله اساسی آن است که در بسیاری از موارد، بحران‌ها نه به دلیل فقدان داده یا پیچیدگی محیط، بلکه به دلیل ناتوانی در تفسیر انتقادی اطلاعات و غلبه چارچوب‌های ذهنی از پیش تعیین شده تشدید می‌شوند. بر این اساس، می‌توان استدلال کرد که یکی از پارادوکس‌های اساسی در روابط بین‌الملل معاصر، «وفور اطلاعات در کنار فقر تحلیل انتقادی» است. تصمیم‌گیرندگان به حجم بی‌سابقه‌ای از داده‌ها دسترسی دارند، اما این دسترسی لزوماً به تصمیمات بهتر منجر نشده است. دلیل این امر را باید در سلطه سوگیری‌های شناختی، فشارهای سیاسی و ساختارهای نهادی جست‌وجو کرد که در عمل اجازه نمی‌دهند تحلیل انتقادی به صورت مؤثر در فرآیند تصمیم‌سازی عمل کند. نکته مهم‌تر آن است که تفکر انتقادی در عمل بیشتر با مقاومت مواجه می‌شود، زیرا کارکرد اصلی آن به چالش کشیدن مفروضات مسلط، تردید در تصمیمات رایج و ایجاد اصطکاک در فرآیند اجماع است. این در حالی است که بسیاری از ساختارهای تصمیم‌گیری در سیاست خارجی، به‌ویژه در شرایط بحران، بیش از آنکه در پی دقت تحلیلی باشند، به دنبال سرعت، انسجام ظاهری و کنترل سیاسی‌اند. این تعارض ساختاری یکی از عوامل اصلی ناکامی در به‌کارگیری مؤثر تفکر انتقادی به شمار می‌رود. از این منظر، تقویت تفکر انتقادی را نمی‌توان تنها به سطح فردی یا آموزشی محدود کرد، بلکه باید آن را به عنوان یک مسئله نهادی در نظر گرفت. به بیان دیگر، تا زمانی که ساختارهای تصمیم‌گیری، امکان طرح دیدگاه‌های مخالف، بازنگری در فرضیات و ارزیابی چندجانبه را فراهم نکنند، حتی پیشرفته‌ترین مهارت‌های تحلیلی نیز در عمل خنثی خواهند شد.

بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که در حوزه سیاست خارجی و مدیریت بحران، سه اقدام اساسی مورد توجه قرار گیرد:

نخست؛ نهادهای سازوکارهای «چالش تحلیلی» در فرآیند تصمیم‌گیری، به گونه‌ای که هر سیاست پیشنهادی به‌طور نظام‌مند مورد نقد و ارزیابی قرار گیرد.

دوم؛ طراحی ساختارهای تصمیم‌سازی چندلایه که در آنها دیدگاه‌های متنوع و حتی متعارض به‌عنوان بخشی از فرآیند تحلیل پذیرفته شوند، نه به‌عنوان مانع.

سوم؛ بازنگری در آموزش دیپلماتیک و امنیتی با تأکید بر پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در شرایط عدم قطعیت و فشار زمانی.

در نهایت، می‌توان استدلال کرد که بحران‌های بین‌المللی بیش از آن‌که آزمونی برای قدرت نظامی یا منابع اقتصادی باشند، آزمونی برای کیفیت تفکر هستند؛ و در این میان، فقدان تفکر انتقادی نه یک ضعف تحلیلی، بلکه یک تهدید راهبردی محسوب می‌شود.

. اگر این کیفیت تحت تأثیر سوگیری‌ها، فشارها و محدودیت‌های نهادی قرار گیرد، حتی دقیق‌ترین داده‌ها نیز به تصمیمات نادرست منجر خواهند شد. در مقابل، نهادهای سازوکار تفکر انتقادی می‌تواند نه تنها از بروز خطاهای استراتژیک جلوگیری کند، بلکه امکان تبدیل بحران‌ها به فرصت‌های مدیریت‌شده را فراهم سازد.

منابع

- Allison, G., & Zelikow, P. (1999). *Essence of decision: Explaining the Cuban missile crisis* (2nd ed.). Longman.
- ALNAP. (2012). *The state of the humanitarian system*. Active Learning Network for Accountability and Performance in Humanitarian Action.
- Bercovitch, J., & Jackson, R. (2009). *Conflict resolution in the twenty-first century: Principles, methods, and approaches*. University of Michigan Press.
- Blinder, A. S. (2013). *After the music stopped: The financial crisis, the response, and the work ahead*. Penguin Press.
- Boin, A., et al. (2016). *The politics of crisis management*. Cambridge University Press.
- CEIP (Carnegie Endowment for International Peace). (2015). *Parsing the Iran deal*. <https://carnegieendowment.org>
- Comfort, L. K., Boin, A., & Demchak, C. C. (2010). *Designing resilience: Preparing for extreme events and rigid governance challenges*. University of Pittsburgh Press.
- D'Alessio, I., Quaglieri, A., Burrari, J., Mari, E., Lausi, G., Tagliaferri, G., & Cricenti, C. (2024). Leading through crisis: A systematic review of institutional decision-makers in emergency contexts. *Behavioral Sciences*.
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

- Freedman, L. (2023). *Command: The politics of military operations from Korea to Ukraine*. Oxford University Press.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes* (2nd ed.). Houghton Mifflin.
- Jervis, R. (2010). *Why intelligence fails: Lessons from the Iraq War*. Cornell University Press.
- Juneau, T. (2021). *Yemen: The policy of permanent crisis*. Oxford University Press.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kunz, R. (2018). The Syrian refugee crisis in Europe: Critical policy analysis and lessons learned. *Migration Studies*, 6(3), 345–372.
- Kwiliński, A., Zimbroff, A., Lyulyov, O., & Pimonenko, T. (2023). Strategic thinking and crisis management: Meta-analysis. *Revista de Pensamiento Estratégico y Seguridad CISDE*.
- Lynch, M. (2013). *The Arab uprising*. PublicAffairs.
- Menon, A., & Salter, J.-P. (2016). Brexit: Initial reflections. *International Affairs*, 92(6), 1297–1318.
- Mintz, A., & DeRouen, K. (2010). *Understanding foreign policy decision making*. Cambridge University Press.
- Mousavian, S. H., & Parsi, S. (2016). *Iran and the United States: An insider's view on the failed past and the road to peace*. Bloomsbury Publishing.
- Paul, R., & Elder, L. (2019a). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (3rd ed.). Pearson.
- Paul, R., & Elder, L. (2019b). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools* (7th ed.). Foundation for Critical Thinking.
- Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organizations*. Free Press.
- Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction. (2022). *Why the Afghan government collapsed*. SIGAR.
- World Health Organization. (2015). *Ebola situation report*. WHO.

بازخوانی انتقادی پروژه هابرماس و مسئله رهایی

جاوید راحل^۱

چکیده

این جستار با اتخاذ رویکردی دیالکتیکی، به خوانش بازسازی خواهانه اندیشه یورگن هابرماس در تداوم و تحدید سنت نظریه انتقادی می پردازد. این رویکرد در هسته سخت خود، فروبستگی یا گشودگی نسبت میان عقلانیت، سلطه و امر رهایی بخش را هدف قرار داده است. پرسش اصلی مقاله آن است که آیا «عقلانیت ارتباطی» پتانسیل لازم برای گسست از سیطره توتالیتیر «عقلانیت ابزاری» را داراست، یا خود پیشاپیش در زنجیره بازتولید ساختارهای سلطه استحاله می شود؟ پژوهش حاضر با عزیمت از نقد کارپایه و بت واره پرستی نزد مارکس، و تبارشناسی «دیالکتیک روشنگری» نسل اول فرانکفورت، رویکرد هابرماس را بررسی می کند. در نهایت نشان داده می شود که او چگونه با تفکیک

^۱. دانشجوی دکتری اندیشه سیاسی

پارادایمیک میان «نظام» و «جهان‌حیاتی»، بر بدبینی هستی‌شناختی اسلاف خود فائق می‌آید. هابرماس با این تفکیک، میانجی‌های رهایی را از دل پتانسیل‌های درون‌ماندگار خود مدرنیته استخراج می‌کند. با این حال، نقطه تمرکز انتقادی مقاله بر این امر استوار است که «استعمار جهان‌حیاتی» توسط مقتضیات قدرت و سرمایه، تحقق این صورت‌بندی هنجاری را با چالش مواجه می‌سازد. در فرجام، مقاله به این سنتز نظری دست می‌یابد که رهایی در بستر مدرنیته، منوط به یک هم‌آبی دیالکتیکی است؛ پیوندی میان «کنش ارتباطی عاری از اجبار» و دگرگونی‌های انضمامی در ساختارهای مادی و نهادی جامعه.

واژگان کلیدی: نظریه انتقادی، یورگن هابرماس، عقلانیت ارتباطی، عقلانیت ابزاری، رهایی، مدرنیته، جهان‌حیاتی.

مقدمه

اندیشه‌های یورگن هابرماس^۱ را نباید گسست ناگهانی، بلکه باید صیوررت و امتداد بازسازانه در تبار نظری مکتب فرانکفورت^۲ فهم کرد؛ سنت سترگی که آماج اصلی آن، تبارشناسی نقادانه عقلانیت مدرن و افق‌گشایی از سازوکارهای پنهان و آشکار سلطه در جوامع سرمایه‌داری متأخر است. هابرماس، به‌عنوان وارث و در عین حال، منتقد درون‌ساختاری این سنت، می‌کوشد تا از دل آموزه‌های یأس‌آور نسل نخست فرانکفورت، امکان بازسازی عقلانیت و احیای پتانسیل‌های فرارونده و رهایی‌بخش مدرنیته را صورت‌بندی کند. از این منظر، پروژه هابرماسی تلاش برای نجات «پروژه ناتمام مدرنیته» از چنگال تقدیرگرایی است که پیش از او دامن‌گیر نظریه انتقادی شده بود.

پرسش از عقلانیت و نسبت پیچیده آن با ساختارهای سلطه و افق‌رهایی، بنیادی‌ترین هسته سخت در نظریه انتقادی معاصر را تشکیل می‌دهد. در این چارچوب پارادایمیک، نقد مدرنیته بر این پیش‌فرض دیالکتیکی استوار است که عقلانیت روشنگری، علی‌رغم وعده‌های آغازینش برای رهایی سوژه از اسطوره‌زدگی، خود به اسطوره‌ای نو بدل شده و اشکال پیچیده و تکوین‌یافته‌ای از سلطه، شیء‌گشتگی و منقادکردن آگاهی را بازتولید می‌کند. متفکران نسل اول فرانکفورت - به‌ویژه ماکس هورکهایمر^۳ و تئودور آدورنو^۴ در

1. Jürgen Habermas

2. Frankfurt School of Critical Theory

3. Max Horkheimer

4. Theodor W. Adorno

اثر جریان‌ساز خود، دیالکتیک روشننگری^۱ - با سرخوردگی از فاشیسم و سرمایه‌داری انحصاری، عقلانیت را یکسره مساوی با سلطه بر طبیعت و انسان قلمداد کردند. آن‌ها در این اثر استدلال می‌کنند که روشننگری با تمام وجود به توتالیتریسم تمایل دارد، از همین رو نوشته اند:

مهم نیست چه اسطوره‌هایی علیه روشننگری اقامه شوند؛ این اسطوره‌ها همین که به عنوان برهان در استدلال به کار می‌روند، ناگزیر به همان اصل عقلانیت فرساینده‌ای تن می‌دهند که روشننگری خود به آن متهم است. روشننگری، تمامیت‌خواه (توتالیتیر) است (Horkheimer & Adorno, 2002: 4).

بدین ترتیب آنها، عقل روشننگری را در چنبره یک خودویرانگری تاریخی تصویر می‌کنند. در مواجهه با این بن‌بست و انسداد تاریخی، نظریه انتقادی با اتکا به یک «معرفت‌شناسی رهایی‌بخش» در صددِ واسازیِ هنجارهای کاذب مسلط برمی‌آید؛ چرا که «هدف اصلی عرصه معرفت انتقادی، معطوف به رهایی انسان از ساختارهای سلطه است» (اباذری، ۱۳۸۷: ۲۰-۲۱).

در امتداد این جریان انتقادی، هابرماس در مقام معمار نسل دوم این مکتب، با یک چرخش پارادایمیک از «فلسفه آگاهی»^۲ به «فلسفه زبان و بین‌الذهانیت»^۳، راه خود را از بدبینی و رویکرد آخرالزمانی اسلاف خویش جدا می‌سازد. او اگرچه نقدِ رادیکالِ نسل اول علیه توتالیتیر شدن جامعه را می‌پذیرد، اما ریشه این فروبستگی را نه در ذاتِ خودِ عقلانیت، بلکه در فروکاستنِ تاریخی و یک‌سویه آن به عقلانیت ابزاری و معطوف به هدف - وسیله می‌داند. هابرماس در اثر مهم خود نظریه کنش ارتباطی^۴، آسیب‌شناسیِ مدرنیته را در این می‌بیند که منطقِ کارکردیِ «نظام» - یعنی سازوکارهای پول و قدرتِ اداری - به تدریج از مرزهای خود فراتر رفته و به صورت سلطه‌جویانه دست به «استعمارِ زیست‌جهان»^۵ زده است. در نتیجه، «آن قلمرو که باید بسترِ زنده تفاهم، فرهنگ و همبستگی انسانی باشد، به حوزه‌ای بی‌روح، ابزاری و مکانیکی فروکاسته می‌شود» (Habermas, 1984: 355).

در برابر این وضعیت، هابرماس بر ضرورتِ حفظ و احیای «زیست‌جهان بازاندیشانه و انتقادی» (Welton, 1995: 5) تأکید می‌کند. او مدرنیته را نه به‌مثابه پروژه‌ای بسته، بلکه

¹. *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente* (1944)

². Subject-Centered Reason

³. Philosophy of language and intersubjectivity

⁴. *The Theory of Communicative Action*, 1981

⁵. Colonization of the lifeworld

به‌عنوان عرصه‌ای می‌بیند که در آن کنشگرانِ متکثر - از فعالان جنبش‌های اجتماعی گرفته تا کنشگران در نهادهای مختلف جامعه - می‌توانند نقش‌های تحول‌آفرین ایفا کنند. در این چشم‌انداز، امکان‌رهایی نه در بیرون از مدرنیته، بلکه در درون ظرفیت‌های ارتباطی سرکوب‌شده آن و در بازسازیِ گفتگوهای عقلانی و انتقادی نهفته است. برای چیره شدن بر این بحران، هابرماس مفهوم «کنش ارتباطی» را به عنوان جایگزینِ رادیکال در برابر کنش ابزاری و استراتژیک ارائه می‌کند. کنش ارتباطی، بر خلاف کنش ابزاری که معطوف به کنترلِ دستکاری‌شدهٔ ابژه‌ها و دیگران است، بر پایهٔ «بین‌الذهانیت» و زبان استوار است. زبان در اینجا نه یک ابزارِ خنثی برای انتقالِ اطلاعات، بلکه واجدِ یک «پتانسیلِ عقلانیِ درون‌ماندگار» برای حقیقت و تفاهم است. همان‌گونه که در صورت‌بندیِ نظری او تبیین شده است، «کنش‌های ارتباطی دلالت بر استمرار یک ارتباط بین‌الذهانی با نگرش بازاندیشانه و انتقادی برای حصول به تفاهم و توافق دارند» (لسناف، ۱۳۷۸: ۴۵۲).

هابرماس با اتکا به این مفهوم و بسطِ ایدهٔ «وضعیت آرمانی گفتار»^۱ در کتابِ *گفتمان فلسفی مدرنیته: دوازده گفتار*^۲، نشان می‌دهد که چگونه می‌توان از طریقِ گفتگوی دموکراتیک و عاری از اجبار، نابرابری و دستکاریِ قدرت، ظرفیت‌های رهایی‌بخشِ رادیکال را فعال کرد؛ وضعیتی که در آن «نیروی بی‌اجبارِ استدلالِ بهتر»^۳ (Habermas, 1996: 306) مبنای شکل‌گیریِ تفاهم و توافق اجتماعی قرار می‌گیرد. بدین‌سان، او امکانِ رهایی و بازسازیِ پروژهٔ روشنگری را نه در نفیِ مدرنیته، بلکه در تحققِ ظرفیت‌های سرکوب‌شدهٔ آن در افقِ تفاهمِ زبانی و کنشِ ارتباطی جست‌وجو می‌کند.

بیان مسئله

اهمیت این پژوهش در آن است که بازاندیشی در نسبت میان «عقلانیت» و «رهایی» می‌تواند افق‌های تازه‌ای برای فهم بحران‌های جهان معاصر و امکان عبور از آن‌ها بگشاید. فیلسوفان نخستینِ مکتب فرانکفورت، به‌ویژه آدورنو و هورکهایمر، بر این باور بودند که عقلانیت مدرن در فرآیند تاریخی خود به صورت‌بندی‌ای ابزاری و سلطه‌محور فروکاسته شده و در نتیجه، به بازتولید ساختارهای سرکوب و انسداد اجتماعی انجامیده است. در

^۱ Ideal Speech Situation

^۲ *The Philosophical Discourse of Modernity* (1985)

^۳ The unforced force of the better argument

مقابل، هابرماس با طرح خوانشِ بدیل استدلال می‌کند که خاستگاه این بن‌بست را نباید در ذاتِ عقلانیت جست؛ بلکه این بحران از آن‌جا ناشی می‌شود که «ساحت گفتگو و تفاهم زبانی» در مدار «منطق سودجویی، پول و قدرت» ادغام شده و ظرفیت رهایی‌بخش آن تضعیف گردیده است.

با این حال، چالش محوری پژوهش حاضر در این پرسش نهفته است که در جامعه‌ای که ساختارهای آن بر بنیاد نابرابری، سلطه و سازوکارهای نهادمند قدرت شکل گرفته‌اند، آیا عقلانیت ارتباطی و گفتگوی بین‌الذهانی می‌تواند از سطح یک ایده‌هنجاری فراتر رود و به نیروی مؤثر برای رهایی انسان بدل شود؟ یا آنکه خودِ فرآیندهای گفتگویی نیز در نهایت در دل همان سازوکارهای قدرت ادغام شده و کارکرد انتقادی و رهایی‌بخش خود را از دست می‌دهند؟

بر این اساس، پرسش اصلی مقاله چنین صورت‌بندی می‌شود: در چارچوب نظریه انتقادی هابرماس، چگونه می‌توان نسبت میان عقلانیت، سلطه و رهایی را تبیین کرد، و تا چه اندازه می‌توان از دل این نظریه امکان بازسازی جامعه و تحقق گفتگوی عاری از سلطه را استنتاج نمود؟.

پرسش‌های پژوهش

تحلیل چالش‌های مدرنیته در سنت انتقادی، همواره با بررسی دوقطبی «سلطه» و «آزادی» همراه بوده است. در این میان، هابرماس تلاش می‌کند با عبور از بن‌بست‌های فلسفی نسل اول مکتب فرانکفورت، پتانسیل‌های رهایی‌بخش جامعه مدرن را از طریق بازخوانی مفهوم عقلانیت احیا کند. با توجه به تعارض میان ایده‌گفتگوی آزاد و واقعیت‌های ساختاری جامعه، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

۱. چارچوب نظریه انتقادی هابرماس، رابطه و پیوند میان «عقلانیت، سلطه و رهایی» را چگونه تبیین می‌کند؟

۲. در شرایط «استعمار زیست‌جهان توسط نظام»، آیا عقلانیت ارتباطی و گفتگوی بین‌الذهانی می‌تواند از یک ایده و آرزوی هنجاری فراتر رفته و به امکان واقعی آزادی بدل شود؟

۳. پتانسیل‌های موجود در نظریه هابرماس، تا چه میزان راه عملی برای «بازسازی پروژه ناتمام مدرنیته» و تحقق گفتگوی عاری از سلطه می‌گشایند؟

فرضیه یا دیدگاه اصلی

به نظر می‌رسد اگرچه هابرماس با چرخش پارادایمیک به سمت زبان و طرح عقلانیت ارتباطی می‌کوشد انسداد نظریه انتقادی کلاسیک را بشکند و بنیان نوین برای رهایی پی‌افکند، اما چارچوب رویه‌ای، فرمال و کانت‌گرایانه او در مواجهه با واقعیات عینی جامعه معاصر با محدودیت‌های ساختاری روبرو است. این مدل تفاهمی، به دلیل اتکای بیش از حد بر «وضعیت کلامی آرمانی»، مقتضیات مادی و پاتولوژی‌های برخاسته از سرمایه‌داری متأخر را نادیده می‌گیرد؛ به گونه‌ای که از یک سو در برابر شتاب اجتماعی و سرعت مهارناپذیر بازارهای مالی و تکنولوژی بی‌دفاع می‌ماند و از سوی دیگر، نسبت به بازتولید نابرابری‌های پسااستعماری و ساختارهای نظام‌مند سلطه کمتر توجه می‌کند. بر این اساس، فرضیه مقاله آن است که تحقق رهایی واقعی، دیگر در گرو طراحی الگوهای حقوقی و کلامی انتزاعی نیست، بلکه مستلزم فراروی از هنجارگرایی محض هابرماس و پیوند زدن نقشه نظری او با تحلیل‌های عینی و ساختارشکنی است که در سنت‌های پسااستعماری (از جنس نگاه فانون^۱ و فریزر^۲) ریشه دارند؛ رویکردی که می‌تواند عقلانیت را دوباره به نیروی انتقادی و عمل‌گرایانه برای تحلیل و واسازی آسیب‌شناسی‌های انضمامی قدرت بدل سازد.

پیشینه پژوهش

مکتب فرانکفورت که امروزه به‌عنوان یکی از پایگاه‌های بنیادین نظریه انتقادی شناخته می‌شود، با تأسیس «مؤسسه پژوهش‌های اجتماعی»^۳ در سال ۱۹۲۳ در دانشگاه فرانکفورت شکل گرفت و هسته اصلی آن چیزی بود که بعدها به نام نظریه انتقادی^۴ یا «مکتب فرانکفورت» شناخته شد. این مؤسسه در آغاز با گرایش مارکسیستی فعالیت خود را آغاز کرد، اما با روی کار آمدن ماکس هورکه‌ایمر در سال ۱۹۳۰ و پیوستن اندیشمندانی چون تئودور آدورنو، هربرت مارکوزه^۵، اریک فروم^۶ و لئو لوونتال^۷، جهت‌گیری آن

1. Frantz Fanon

2. Nancy Fraser

3. Institute for Social Research

4. Critical Theory

5. Herbert Marcuse

6. Erich Fromm

7. Leo Löwenthal

به تدریج به سمت نقد فلسفی - اجتماعی و تحلیل فرهنگی تغییر یافت. در این مرحله، تمرکز اصلی از اقتصاد سیاسی صرف فراتر رفت و به بررسی فرهنگ، ایدئولوژی، رسانه‌ها و اشکال پنهان سلطه در جامعه مدرن معطوف شد.

تفاوت رویکرد بنیادین هورکهایمر با اسلافش، در سخنرانی افتتاحیه او در ماه جنوری ۱۹۳۱ با عنوان «وضعیت کنونی فلسفه اجتماعی و وظایف یک مؤسسه پژوهش‌های اجتماعی» آشکار شد. «او در این خطابه، به جای اعلام ساده وابستگی‌های رایج مارکسیستی، به تبیین تاریخ فلسفه اجتماعی پرداخت تا وضعیت کنونی جامعه را در یک چشم‌انداز وسیع تاریخی قرار دهد» (Jay, 1973: 25).

در واقع، مهم‌ترین وجه مشترک متفکران این مکتب، فراروی از دگماتیسم ایدئولوژیک و تلاش برای تأسیس یک علوم اجتماعی انتقادی و بین‌رشته‌ای بود؛ علمی که هدفش نه فقط توصیف یا بازتولید وضعیت موجود جامعه، بلکه افشای ساختارهای پنهان سلطه، نقد صنایع فرهنگی و در نهایت تلاش برای رهایی انسان بود. مکتب فرانکفورت با این رویکرد، «نوعی فلسفه پراکسیس را بسط داد که بر اهمیت سوژگی، فرهنگ و کنش تأکید می‌کرد» (Kellner, 1989: 11).

تطور تاریخی نظریه انتقادی را می‌توان در چهار نسل متمایز از یکدیگر صورت‌بندی کرد که هر کدام در پاسخ به بحران‌های زمانه خود، افق‌های جدیدی از فلسفه و جامعه‌شناسی را گشودند.

نسل نخست؛ بحران روشنگری و رسالت در تبعید: با روی کار آمدن نازی‌ها در سال ۱۹۳۳، بیشتر اعضای مؤسسه مجبور به هجرت شدند و پس از اقامت کوتاه در اروپا، به آمریکا پناه بردند. در همین دوران غربت و تبعید بود که هورکهایمر و آدورنو اثر ماندگار خود، دیالکتیک روشنگری (۱۹۴۷)، را نگاشتند؛ اثری که افزون بر نقد ایدئولوژی مدرنیته، وامدار نگاه نقدآمیز نیچه به عقلانیت نیز بود. هابرماس در تحلیل این اثر نشان می‌دهد که چگونه فرانکفورتی‌ها با تکیه بر این سنت، به نفی مطلق دستاوردهای روشنگری نزدیک شدند (Habermas, 1987: 19-20).

جان کلام نظریه انتقادی کلاسیک این است که عقلانیت مدرن، که در آغاز وعده رهایی انسان از ترس، اسطوره‌زدگی و خرافه را داشت، در روند تاریخی خود به «عقلانیت ابزاری» فروکاسته و به ابزاری خشن برای سیطره، کنترل و مهندسی اجتماعی تبدیل شده است. در این چارچوب، ماکس هورکهایمر و تئودور آدورنو نشان می‌دهند که «صنعت

فرهنگ^۱ تنها یک پدیده هنری یا رسانه‌ای نیست، بلکه «نشانه‌ای از وحدت نوظهور سیاست است؛ جایی که تمایزهای ظاهری دیگر نه بازتاب تفاوت واقعی، بلکه ابزاری برای طبقه‌بندی و کنترل توده‌ها هستند» (Horkheimer & Adorno, 2002: 96). در نتیجه، جامعه توده‌وار با کالایی‌کردن فرهنگ، همان وعده‌رهایی مدرن را در شکلی تازه بازتولید می‌کند؛ بندی نوین که این‌بار نه با سرکوب مستقیم، بلکه از طریق مصرف، سرگرمی و همگن‌سازی فرهنگی عمل می‌کند.

ریشه‌های بنیادین نسل دوم نظریه انتقادی را باید در نقد مکتب فرانکفورت به مارکسیسم اقتصادی (اکنونیستی) و بازاندیشی در مفهوم سلطه جست‌وجو کرد. الهام‌دهندگان این بازنگری، اندیشمندانی چون آنتونیو گرامشی^۲ و جورج لوکاج^۳ بودند. گرامشی با طرح مفهوم محوری «هژمونی» نشان داد که سلطه تنها از طریق اجبار یا ابزارهای خشن اقتصادی اعمال نمی‌شود، بلکه با تولید رضایت توده‌ها و سازمان‌دهی فرهنگی نیز پایدار می‌گردد؛ به گونه‌ای که «قدرت طبقه مسلط، هم‌زمان از مسیر هژمونی در جامعه مدنی و سلطه سیاسی در دولت بازتولید می‌شود» (Gramsci, 1971: 145)، در همین امتداد، لوکاج با تحلیل ساختار «آگاهی کاذب» مبرهن ساخت که «موقعیت طبقاتی در نظام سرمایه‌داری می‌تواند ادراک سوژه‌ها را از کلیت اجتماعی محدود کند و مانع از عبور آن‌ها از افق بورژوازی شود» (Lukács, 1971: 52).

فرانکفورتی‌های نسل اول با تکیه بر خوانش دیالکتیکی از مفهوم آگاهی و سلطه، نقد اقتصاد سیاسی را به نقد عقلانیت ابزاری و واکاوی «صنعت فرهنگ» بسط دادند؛ قلمرویی که در آن، سلطه نه در کارخانه، بلکه از طریق بازتولید آگاهی توده‌ای، فریب سیستماتیک و همگن‌سازی فرهنگی عمل می‌کند.

در ادامه این سیر تطور، یورگن هابرماس در قامت پیشگام نسل دوم نظریه انتقادی پا به میدان گذاشت. او با نقد بدبینانه معرفت‌شناختی و بن‌بست نظری نسل اول نسبت به مفهوم عقل، کوشید رهایی انسان را نه در نفی مطلق روشنگری، بلکه در قالب «عقلانیت ارتباطی» و کنش تفاهمی بازتعریف کند. هابرماس با این چرخش زبانی و ارتباطی، افق جدیدی را برای بازسازی جامعه مدنی و اخلاق گفتگو گشود.

1. Culture Industry

2. Antonio Gramsci

3. György Lukács

نسل سوم؛ سیاست هویت و نظریه بازشناسی: با ورود مکتب فرانکفورت به اواخر سده بیستم، نسل سوم به رهبری اکسل هونت^۱ شکل گرفت. در این دوره، تمرکز از ساختار زبان و ارتباطات هابرماسی، به سمت روان‌شناسی اجتماعی و مفاهیم اخلاقی چرخش یافت. هونت با بسط نظریه «بازشناسی یا به رسمیت شناختن»^۲ استدلال کرد که «انسجام ارگانیک جامعه در نهایت بر این اصل استوار است که افراد، یکدیگر را به‌عنوان اشخاصی با فردیت متمایز و برابر به رسمیت می‌شناسند و این به‌رسمیت‌شناسی، به‌صورت متقابل و بین‌الذهانی میان آن‌ها برقرار می‌شود» (Honneth, 1995: 16).

نسل چهارم نظریه انتقادی در سده بیست و یکم با چهره‌هایی مانند هارتموت روزا^۳ و راینر فورست^۴ شکل گرفت و مسئله مرکزی آن نقد وضعیت مدرنیته متأخر است. روزا با مفهوم «شتاب اجتماعی» نشان می‌دهد که چگونه افزایش مداوم سرعت در فناوری، ارتباطات و زندگی روزمره، رابطه انسان با جهان را دچار گسست کرده و شکل تازه‌ای از بیگانگی ایجاد کرده است.

در برابر این وضعیت، نسل جدید نظریه‌پردازان انتقادی می‌کوشند مفهوم «رزونانس»^۵ (طنین ارتباطی - پژواک همدلانه) میان انسان و جهان را در عصر فناوری‌های نوین بازسازی کند؛ مفهومی که بر امکان برقراری نوعی رابطه زنده، پاسخگو و معنادار میان انسان و جهان تأکید دارد.

در این چارچوب، رزونانس به‌عنوان محرک بالقوه برای بررسی کیفیت رابطه‌های انسان با جهان در تقریباً همه حوزه‌های زندگی انسانی به کار گرفته می‌شود. روزا این وضعیت را «پاسخگو بودن»^۶ (Rosa, 2023: 8) می‌نامد؛ بدین معنا که انسان نه موجود منفعل، بلکه درگیر رابطه‌ای دوسویه با جهان است؛ رابطه‌ای که در آن جهان بر او اثر می‌گذارد و در عین حال، کنش، واکنش و میل به معنا را در او برمی‌انگیزد. احیای مفهوم رزونانس در همین بستر معنا می‌یابد: تلاشی برای بازاندیشی در امکان برقراری رابطه‌ای معنادار و پاسخگو با جهان در شرایطی که شتاب فزاینده و کارکردگرایی سرمایه‌داری متأخر، پیوندهای انسانی و ظرفیت تجربه زیسته را به تدریج فرسوده کرده است.

1. Axel Honneth

2. Recognition

3. Hartmut Rosa

4. Rainer Forst

5. Resonance

6. respons-able

اگرچه هابرماس با دفاع از مدرنیته و «پروژه ناتمام روشنگری» بستر اصلی چرخش ارتباطی را فراهم کرد، اما اندیشه او با انتقادهایی نیز روبه‌رو شد. منتقدان پسامدرن و حتی برخی هم‌نسلانش بر این باور بودند که تأکید هابرماس بر «مفاهمه عقلانی» و «کنترل دموکراتیک» نوعی آرمان‌گرایی است و پیچیدگی روابط قدرت و نابرابری‌های سرمایه‌داری متأخر را به‌قدر کافی در نظر نمی‌گیرد. همین نقدها سبب شد نسل‌های بعدی مکتب فرانکفورت به بررسی پاتولوژی‌های انضمامی‌تر و بحران‌های زیست‌جهان معاصر روی آورند.

چارچوب نظری

چارچوب نظری این پژوهش بر بستر سنت نظریه انتقادی و با محوریت بازسازی هابرماسی مکتب فرانکفورت صورت‌بندی می‌شود، اما در عین حال می‌کوشد نقدها و تحولات نسل‌های بعدی این سنت را نیز در خود ادغام کند. هابرماس با بهره‌گیری انتقادی از آرای مارکس^۱ و وبر^۲ و نسل نخست فرانکفورت، پروژه‌ای را پی می‌گیرد که هدف آن نجات ظرفیت‌های رهایی‌بخش مدرنیته، بدون فروغلتیدن به بدبینی رادیکال آدورنو و هورکهایمر یا تقلیل‌گرایی اقتصادی مارکسیسم کلاسیک است. او با تأثیرپذیری از «چرخش زبانی»، عقلانیت را نه تنها در ساحت آگاهی فردی، بلکه در فرایندهای زبانی و کنش ارتباطی جستجو می‌کند و «عقلانیت ارتباطی» را بنیان شکل‌گیری تفاهم، مشروعیت و گفتگوی انتقادی در حوزه عمومی می‌داند.

در این چارچوب، کنش ارتباطی و گفتگوی فارغ از اجبار، امکان تقویت جامعه مدنی، شکل‌گیری اراده جمعی و نقد قدرت را فراهم می‌سازد؛ ازاین‌رو، حوزه عمومی همچنان به‌عنوان فضایی برای مفاهمه، نقد و تولید مشروعیت عقلانی اهمیت خود را حفظ می‌کند. با این حال، پژوهش حاضر در سطح هابرماس متوقف نمی‌شود و با بهره‌گیری از نسل‌های سوم و چهارم نظریه انتقادی، می‌کوشد محدودیت‌های این الگو را نیز نشان دهد. در این مسیر، نظریه «به‌رسمیت‌شناسی» اکسل هونت یادآور می‌شود که رهایی تنها در گفتگوی عقلانی خلاصه نمی‌شود، بلکه نیازمند تجربه احترام، دیده‌شدن و به‌رسمیت‌شناختن تفاوت‌هاست. همچنین روزا با مفهوم «رزونانس» (پژواک همدلانه)

¹. Karl Marx

². Max Weber

نشان می‌دهد که بحران جهان معاصر تنها بحران ارتباط نیست، بلکه بحران رابطه انسان با جهان است؛ وضعیتی که در آن شتاب سرمایه‌داری دیجیتال و عقلانیت ابزاری، پیوندهای معنادار انسان با دیگری، طبیعت و خویش را تضعیف می‌کند.

در عین حال، چارچوب حاضر نقدهای وارد بر هابرماس را نیز جدی می‌گیرد. هابرماس از یک سو خود را به چرخش زبانی پایبند می‌داند و عقلانیت ارتباطی را محصول این چرخش معرفی می‌کند، اما از سوی دیگر می‌کوشد دغدغه‌های کلاسیک معرفت‌شناسی و نوعی جهان‌شمولی هنجاری را در قالب «پراگماتیک صوری» حفظ کند. از همین رو، منتقدان استدلال می‌کنند که نظریه کنش ارتباطی او نمی‌تواند توازن لازم را میان تعیین‌های تاریخی و اجتماعی سوژه و توانایی او برای فاصله‌گیری انتقادی از این تعیین‌ها برقرار کند؛ زیرا اگر بر تعیین‌های تاریخی تأکید شود، نظریه به نسبی‌گرایی و خودارجاعی گرفتار می‌شود، و اگر بر جهان‌شمولی عقلانی تکیه شود، خطر انتزاعی شدن و فاصله گرفتن از واقعیت‌های انضمامی پدید می‌آید. با وجود این انتقادات، ایده گفتگوی عقلانی بی‌اجبار، تقویت حوزه عمومی و پیوند مشروعیت با مفاهیم انتقادی، همچنان از مهم‌ترین دستاوردهای نظریه انتقادی معاصر به شمار می‌رود و مبنای اصلی این پژوهش را شکل می‌دهد.

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و بر مبنای روش تحلیلی - انتقادی انجام شده است و چارچوب روش‌شناختی آن بر سنت نظریه انتقادی، به‌ویژه خوانش هابرماسی از مکتب فرانکفورت، استوار است. در این رویکرد، متون و مفاهیم نه به صورت توصیفی صرف، بلکه در پیوند با زمینه‌های تاریخی، اجتماعی و گفتمانی شکل‌گیری آنها تحلیل می‌شوند. از این رو، هدف پژوهش تنها شرح آرای هابرماس نیست، بلکه بازسازی انتقادی منطق نظری او و ارزیابی ظرفیت‌ها و محدودیت‌های آن در تبیین مسائل جامعه معاصر است.

هابرماس نظریات مارکس، وبر و مکتب فرانکفورت را به شیوه‌ای دیالکتیکی بازخوانی و بازسازی می‌کند. او در مواجهه با سنت‌های فکری پیش از خود، تنها به رد یا پذیرش کامل آنها بسنده نمی‌کند، بلکه می‌کوشد عناصر قابل دفاع هر نظریه را در افق مفهومی تازه‌ای ادغام کند. بدین ترتیب، پروژه فکری او بر نوعی بازاندیشی انتقادی استوار است که از خلال جذب، نقد، اصلاح و بازتفسیر نظریات رقیب پیش می‌رود. به تعبیر هولاب، «منظور هابرماس از ورود به مشاجرات فکری فرا

گرفتن و توسعه بخشیدن افق‌های فکری خود از طریق جذب، تطبیق، نقد و باز اندیشی در نظریات است» (هولاب، ۱۳۹۷: ۲۳)

بر همین اساس، در این پژوهش نیز روش تحلیل مبتنی بر مطالعه تفسیری متون، مقایسه مفهومی و بازسازی انتقادی ایده‌هاست. همچنین، ضمن بهره‌گیری از مفاهیم کلیدی هابرماس همچون کنش ارتباطی، عقلانیت ارتباطی و حوزه عمومی، تلاش می‌شود نقدهای نسل‌های بعدی نظریه انتقادی - از جمله مسئله به رسمیت‌شناسی در اندیشه اکسل هونت و مفهوم رزونانس در آرای روزا نیز در تحلیل لحاظ شود تا چارچوب نظری پژوهش از سطح صرفاً هنجاری فراتر رفته و ابعاد فرهنگی، ارتباطی و تجربه زیسته سوژه‌های معاصر را نیز دربرگیرد.

بحث و تحلیل

هابرماس در امتداد بازسازی نظریه انتقادی، کوشیده است از بدبینی نسل نخست مکتب فرانکفورت فاصله بگیرد و صورت‌بندی تازه‌ای از بحران مدرنیته ارائه دهد. در نگاه او، بحران جوامع معاصر تنها پیامد نابرابری اقتصادی نیست، بلکه به اختلال در سازوکارهای ارتباطی و تضعیف امکان شکل‌گیری اراده جمعی بازمی‌گردد. از همین رو، «مسائلی همچون کاهش ارتباط عمومی و توده‌ای، دخالت فزاینده دولت در اقتصاد، و تسلط دانش تخصصی بر زندگی جمعی، از مهم‌ترین عوامل بحران مشروعیت در نظام سرمایه‌داری متأخر دانسته می‌شود» (آزاد ارمکی، ۱۳۸۱: ۱۴۰).

در پاسخ به این وضعیت، هابرماس با تفکیک میان دو منطق عقلانی، چارچوب تحلیلی خود را سامان می‌دهد. عقلانیت ابزاری بر کنترل، کارآمدی و محاسبه‌پذیری استوار است و در نهادهای اقتصادی و اداری غلبه دارد؛ در حالی که عقلانیت ارتباطی بر کنش زبانی، تفاهم و تولید توافق از مسیر گفتگوی آزاد تکیه می‌کند. این تمایز، مبنای نقد او از مدرنیته‌ای است که در آن منطق نظام‌مند قدرت و پول، عرصه‌های مبتنی بر تفاهم را به حاشیه رانده است. بر این اساس، مسئله محوری در نظریه هابرماس، گسترش «استعمار جهان‌حیاتی» است؛ فرایندی که طی آن منطق نظام (اقتصاد و بوروکراسی) به حوزه‌های فرهنگ، روابط روزمره و شکل‌گیری هویت اجتماعی نفوذ می‌کند و ظرفیت ارتباطی جامعه را تضعیف می‌سازد. در مقابل، او امکان احیای این ظرفیت را در تقویت کنش

ارتباطی و بازسازی حوزه عمومی جستجو می‌کند؛ فضایی که در آن مشروعیت سیاسی نه بر اجبار یا سنت، بلکه بر رضایت عقلانی و مشارکت آزاد استوار می‌شود. با این حال، این صورت‌بندی با نقدهایی نیز مواجه شده است. منتقدان استدلال می‌کنند که مدل «گفتگوی بی‌اجبار» هابرماس با نوعی ایده‌آل‌سازی از شرایط ارتباطی همراه است و نقش ساختارهای نابرابر قدرت، ایدئولوژی و سلطه را به قدر کافی در نظر نمی‌گیرد. از این منظر، هیچ کنش ارتباطی‌ای خارج از روابط قدرت شکل نمی‌گیرد و دسترسی برابر به گفتگو در واقعیت اجتماعی همواره محدود و نابرابر است. همچنین، تأکید هابرماس بر امکان توافق عقلانی می‌تواند به نوعی انتزاع نظری منجر شود که از واقعیت‌های انضمامی و تاریخی فاصله می‌گیرد. همچنین، تأکید هابرماس بر امکان توافق عقلانی می‌تواند به نوعی انتزاع نظری منجر شود که از واقعیت‌های انضمامی و تاریخی فاصله می‌گیرد، تا آنجا که جی. ام. برنشتاین^۱ در «فراخوان هابرماس برای همبستگی» از شنیدن صدای «اشتیاق یک زندگی» سخن می‌گوید؛ اشتیاقی که به تعبیر او «از دست رفته است» (Bernstein, 1995: 191).

در همین راستا، نقدهای پسااستعماری و بازخوانی‌های نوین از قدرت، افق تازه‌ای برای ارزیابی نظریه هابرماس گشوده‌اند. اندیشه فرانتس فانون با تأکید بر خشونت ساختاری استعمار، تجربه‌های زیسته فرودستی و گسست‌های «روان‌اجتماعی» ناشی از سلطه، نشان می‌دهد که پیش‌فرض‌های هابرماس درباره امکان «گفتگوی بی‌اجبار» تنها در شرایطی قابل تحقق است که ساختارهای تاریخی استعمارزدگی و نابرابری نمادین از میان رفته باشند. از سوی دیگر، نانسی فریزر با طرح مفهوم «عدالت سه‌بعدی» و نقد «عمومیت کاذب» حوزه عمومی لیبرال، استدلال می‌کند که هر نظریه‌ای از کنش ارتباطی باید به‌طور هم‌زمان به بازتوزیع اقتصادی، بازشناسی فرهنگی و بازنمایی سیاسی توجه کند؛ زیرا بدون رفع این سه سطح نابرابری، مشارکت برابر در گفتگو تنها یک ایده هنجاری باقی می‌ماند. پیوند این دو خط فکری با پروژه هابرماس نشان می‌دهد که بازسازی نظریه انتقادی تنها با اتکا به منطق ارتباطی ممکن نیست، بلکه نیازمند درک انضمامی از تجربه‌های استعمار، پردشدگی و نابرابری‌های ساختاری است؛ تجربه‌هایی که تعیین می‌کنند چه کسانی اصلاً امکان ورود به گفتگو، شنیده شدن و مشارکت در تولید اراده جمعی را دارند.

^۱. Jay M. Bernstein

در واکنش به این محدودیت‌ها، نسل‌های بعدی نظریه انتقادی تلاش کرده‌اند افق تحلیل را گسترش دهند. نظریه به رسمیت‌شناسی در اندیشه اکسل هونت نشان می‌دهد که بحران‌های اجتماعی تنها در سطح ارتباط زبانی قابل فهم نیستند، بلکه در تجربه‌های تحقیر، نادیده گرفته شدن و فقدان احترام ریشه دارند. در همین راستا، هارت موت روزا با مفهوم رزونانس تأکید می‌کند که مسئله اساسی جهان معاصر تنها بحران ارتباط نیست، بلکه گسست در رابطه انسان با جهان است؛ گسستی که در اثر شتاب سرمایه‌داری و سلطه عقلانیت ابزاری تشدید می‌شود.

با وجود این نقدها، آرای هابرماس همچنان جایگاه قابل اعتنای خود را در نظریه انتقادی حفظ کرده است، زیرا ایده کنش ارتباطی او یکی از مهم‌ترین مبانی برای فهم امکان دموکراسی، نقد اجتماعی و تولید مشروعیت در جهان مدرن به شمار می‌رود. با این حال، در پرتو تحولات پرشتاب اجتماعی، گسترش اشکال جدید قدرت، و تنوع نقدهایی که از سنت‌های پساهابرماسی - از جمله نظریات به رسمیت‌شناسی، رزونانس و نقد پسااستعماری - مطرح شده است، زمینه برای بازخوانی انتقادی اندیشه هابرماس فراهم شده است. این بازخوانی می‌تواند به بازتعریف برخی مفروضات کلاسیک نظریه کنش ارتباطی منجر شود و آن را در پیوندی تازه با واقعیت‌های انضمامی، نابرابری‌های ساختاری و تجربه‌های زیسته سوژه‌های معاصر قرار دهد. از این منظر، آرای هابرماس نه به‌عنوان یک نظام بسته نظری، بلکه به‌مثابه افقی در حال تحول در سنت تفکر انتقادی قابل بازتفسیر و بازآفرینی هستند.

یافته‌های پژوهش

۱. در چارچوب نظری هابرماس، رابطه میان عقلانیت، سلطه و رهایی رابطه‌ای تنش‌آلود و در عین حال درونی است؛ به این معنا که عقلانیت مدرن هم‌زمان ظرفیت سلطه (در قالب عقلانیت ابزاری) و امکان رهایی (در قالب عقلانیت ارتباطی) را در خود دارد. بنابراین سلطه امری بیرونی نسبت به عقلانیت نیست، بلکه در صورت‌های یک‌سویه شده آن بازتولید می‌شود و رهایی در بازفعال‌سازی بعد ارتباطی عقلانیت قابل تصور است.

۲. در وضعیت استعمار زیست‌جهان توسط نظام، عقلانیت ارتباطی به‌طور کامل حذف نمی‌شود، اما به حاشیه رانده و تضعیف می‌گردد؛ از این رو گفتگوی بین‌الذنهانی نه یک واقعیت بالفعل، بلکه یک امکان ساختاری همواره در معرض تهدید است. یافته‌ها نشان

می‌دهد که تبدیل این امکان به امر واقعی، وابسته به کاهش مداخله منطق پول و قدرت در عرصه‌های ارتباطی و تقویت شرایط گفتگوی بدون اجبار است.

۳. پتانسیل نظری هابرماس در بازسازی پروژه ناتمام مدرنیته، بیشتر در سطح «نقد و جهت‌دهی هنجاری» قابل صورت‌بندی است تا ارائه یک مدل اجرایی کامل؛ به این معنا که نظریه او چارچوبی برای تشخیص انحرافات ارتباطی و دفاع از شرایط گفتگوی عقلانی فراهم می‌کند، اما تحقق عملی آن نیازمند اصلاحات نهادی، بازتوزیع قدرت و مواجهه با نابرابری‌های ساختاری است که در خود نظریه به‌طور کامل حل نشده‌اند.

نتیجه‌گیری

نظریه هابرماس با طرح مفهوم کنش ارتباطی، تلاش می‌کند نسبت میان عقلانیت و رهایی را از نو صورت‌بندی کند؛ به‌گونه‌ای که رهایی نه یک وضعیت نهایی، بلکه فرایند پیوسته در بستر گفتگوی عقلانی و بین‌الذهانی فهم می‌شود؛ در این چارچوب، عقلانیت ارتباطی امکان احیای ظرفیت‌های هنجاری مدرنیته را از درون خود آن فراهم می‌سازد و زمینه‌ای برای بازسازی مشروعیت اجتماعی بر پایه تفاهم ایجاد می‌کند.

با این حال، نقدهای وارد بر این نظریه نشان می‌دهد که تأکید بر شرایط ایده‌آل گفتگو، در برخی موارد به سطح هنجاری و انتزاعی میل می‌کند و نمی‌تواند به‌تنهایی توضیح‌دهنده نابرابری‌های ساختاری، تاریخی و مادی باشد. از این منظر، مسئله سلطه تنها در سطح ارتباطی حل و فصل نمی‌شود، بلکه در پیوند با مناسبات قدرت و نهادهای اجتماعی استمرار می‌یابد.

بر این اساس، ظرفیت‌های نظری هابرماس زمانی غنا و وضوح بیشتری می‌یابند که در گفتگو با تحولات بعدی نظریه انتقادی، به‌ویژه نظریه به‌رسمیت‌شناسی در مکتب فرانکفورت متأخر، و نیز در پیوند با رویکردهای هرمنوتیکی، فلسفه زبان و تحلیل‌های مربوط به گفتمان قدرت بازخوانی شوند. چنین پیوندی می‌تواند تحلیل را از سطح صرف گفتگو فراتر برده و به فهم ژرف‌تر از تجربه زیسته، سازوکارهای قدرت، و اشکال نادیده‌گرفته‌شده رنج اجتماعی منتهی شود.

در نهایت، نظریه هابرماس را نباید یک دستگاه نظری بسته و فرجام‌یافته نگریست؛ بلکه این نظریه به‌مثابه افق باز برای بازسازی انتقادی مدرنیته عمل می‌کند؛ پروژه‌ای ناتمام که در پرتو نقدها و بازخوانی‌های جدید، به‌طور مداوم قابلیت بازتولید، پویایی و گسترش

دارد. از این منظر، تحققِ رهایی و گسستنِ زنجیرهای سلطه، مستلزم سه‌گانه‌ای ساختاری است: بازسازی و احیای حوزهٔ عمومی، اصلاح و دموکراتیک‌سازی ساختارهای نهادی، و گسترشِ فهمِ زبانی و ارتباطی در یک چارچوبِ روش‌شناختیِ میان‌رشته‌ای؛ امری که در نهایت می‌تواند عقلانیتِ تفاهمی را بر سیطرهٔ خفقان‌آور عقلانیتِ ابزاری حاکم سازد و امکان زیستِ آزادانه و آگاهانه را در جهان مدرن ممکن سازد.

پیشنهادها

۱. در پژوهش‌های آتی، بررسی امکان تحقق عقلانیت ارتباطی در بستر رسانه‌های دیجیتال، هوش مصنوعی و اشکال نوین قدرت ارتباطی می‌تواند به روشن‌تر شدن نسبت میان فناوری‌های معاصر و شرایط امکان‌گفتگوی بی‌اجبار در نظریهٔ هابرماس کمک کند.
۲. تحلیل انتقادی جنبش‌های اجتماعی معاصر در چارچوب نظریهٔ کنش ارتباطی، ظرفیت‌های رهایی‌بخش مدرنیته را در پیوند با مطالبات هویتی و مسئلهٔ به‌رسمیت‌شناسی، در سطحی انضمامی‌تر قابل تبیین می‌سازد.
۳. مسئلهٔ بازسازی حوزهٔ عمومی در کشورهای در حال توسعه، با توجه به تنش میان دولت، بازار و رسانه‌ها، می‌تواند به‌عنوان یکی از حوزه‌های مهم امتداد و نقد نظریهٔ هابرماس مورد بازاندیشی قرار گیرد.
۴. بازخوانی نظریهٔ هابرماس در گفتگو با نظریات به‌رسمیت‌شناسی (هونت) و رزونانس (روزا)، امکان گسترش چارچوب تحلیلی نظریهٔ انتقادی را در جهت فهم عمیق‌تر تجربه زیسته، اشکال سلطه و روابط ارتباطی در جهان معاصر فراهم می‌سازد.

منابع

- آزاد ارمکی، تقی (۱۳۸۱). *نظریه‌های جامعه‌شناسی*. تهران: سروش.
- ابادری، یوسف (۱۳۸۷). *خرد جامعه‌شناسی*. تهران: طرح نو.
- لسناف، مایکل (۱۳۷۸). *فیلسوفان سیاسی قرن بیستم*. ترجمه خشایار دیهیمی. تهران: کوچک.
- هولاب، رابرت (۱۳۹۷). *یورگن هابرماس: نقد در حوزه عمومی*. ترجمه حسین بشیریه. تهران: نی.

Bernstein, J. M. (1995). *Recovering ethical life: Juergen Habermas and the future of critical theory*. London.

- Gramsci, A. (1999). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Eds. & Trans.). ElecBook. (Original work published 1971 by Lawrence & Wishart).
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity: Twelve lectures* (F. G. Lawrence, Trans.). Cambridge.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy* (W. Rehg, Trans.). The MIT Press.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2002). *Dialectic of enlightenment: Philosophical fragments* (G. S. Noerr, Ed.; E. Jephcott, Trans.). Stanford University Press. (Original work published 1947).
- Jay, M. (1973). *The dialectical imagination: A history of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923–1950*. Heinemann Educational Books.
- Kellner, D. (1989). *Critical theory, Marxism and modernity*. Polity Press.
- Lukács, G. (1971). *History and class consciousness: Studies in Marxist dialectics* (R. Livingstone, Trans.). The MIT Press. (Original work published 1968).
- Rosa, H. (2023). Resonance as a medio-passive, emancipatory and transformative power: A reply to my critics. *The Journal of Chinese Sociology*, 10, Article 16. <https://doi.org/10.1186/s40711-023-00195-4>
- Welton, M. (Ed.). (1995). *In defence of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. State University of New York Press.

کنفرانس «بحران و آینده افغانستان» در شهر برلین آلمان برگزار شد

بخش خبری نبراس

نشست «بحران و آینده افغانستان» روز شنبه، ۱۲ ثور / اردیبهشت، به ابتکار «کنیدین نورت آکادمی مستقر در کانادا و با هماهنگی چندین نهاد فرهنگی و مدنی فعال در آلمان، در شهر برلین برگزار شد.

این هم‌اندیشی که در چارچوب فعالیت‌های علمی و مستمر این آکادمی شکل گرفت، با حضور جمعی از پژوهشگران، فعالان مدنی و روزنامه‌نگاران همراه بود و در جریان آن، ۲۱ تن از استادان دانشگاه و صاحب‌نظران به ایراد سخنرانی پرداختند. حاضران در این رویداد با واکاوی ابعاد چندلایه بحران افغانستان، تحلیل وضعیت کنونی در حوزه‌های سیاست، اجتماع، آموزش و حقوق بشر پرداخته و راهکارهایی را برای برون‌رفت از بن‌بست‌های موجود ارائه کردند. در بخشی از این نشست، سید حسین اشراق، رئیس مؤسسه مطالعات و تحقیقات نبراس، در سخنرانی خود با عنوان «افغانستان: از بحران آموزش تا آنتروپی فرهنگی»، به کالبدشکافی وضعیت نظام آموزشی در افغانستان کشور پرداخت. وی با طرح این پرسش که «آیا محرومیت یک نسل از حق دانستن، تنها یک عقب‌گرد سیاسی است یا سرآغاز یک انحطاط تمدنی؟»، هشدار داد که افغانستان امروز فراتر از بحران‌های گذرا، با نوعی فرسایش و آنتروپی

فرهنگی روبروست. استاد اشراق بحران آموزش را پدیده‌ای نهادین توصیف کرد که از آن تحت عنوان «طرز ساختاری از آموزش» یاد می‌شود؛ وضعیتی که در آن، آموزش از کارکرد رهایی‌بخش خود تهی شده و به سازوکاری برای انقیاد و بازتولید انفعال تبدیل می‌گردد. وی در ادامه، برای مقابله با وضعیت مسلط موجود، ایده ایجاد «زیست‌بوم آموزشی بدیل» را مطرح کرد و در سطح راهبردی، بر ضرورت یک تغییر پارادایمیک در نظام حکمرانی تأکید ورزید؛ نظامی که توسعه انسانی و عدالت در کانون آن قرار داشته باشد. استاد اشراق برای تحقق این دگرگونی، برجسته کردن «منطق تغییر» را حیاتی دانست و استدلال کرد که این منطق باید هم در سطح گفتگومانی و نیز در چارچوب‌های پراگماتیک، از جایگاه و تأثیرگذاری لازم برخوردار شود.

در پایان این نشست، شرکت‌کنندگان ضمن تأکید بر ضرورت بازاندیشی در ساختارهای اجتماعی، بر اهمیت تدوین راهکارهای جایگزین برای تداوم آموزش و حفظ دانایی در شرایط انسداد تأکید کردند. این کنفرانس به زعم برگزارکنندگان، زمینه‌ساز تداوم گفتگوهای پژوهشی میان نخبگان فکری و بررسی واقعیت‌های عینی افغانستان در مجامع علمی بین‌المللی خواهد بود.



فروغ کریمه، نویسنده افغانستان - هالندی،

برنده جایزه کتاب‌فروشان هالند ۲۰۲۶ شد

منتقل کند. سبک نویسندگی او نه تنها از نظر ادبی قوی است، بلکه مخاطب را با خود همراه می‌سازد و تجربه خواندن را عمیق و شخصی می‌کند؛ روایتی که خواننده را مستقیم به قلب نویسنده می‌برد و داستان ویدا را تأثیرگذارتر جلوه می‌دهد.

در چشم‌هایم ابرهایی را حمل می‌کنم رمانی با ساختارسنجیده، عاطفی و غم‌انگیز است که به موضوعات اجتماعی و انسانی اهمیت می‌دهد و صدای پناهندگان را به خوبی بازتاب می‌دهد. برای دستیابی به جهان بهتر، خواندن این اثر برای افراد بیشتری ضروری است. ساختار معیاری و محکم دارد و نشان می‌دهد که کریمی با این اثر به پناهندگان صدا بخشیده و روایت‌گر توانمندی است.

این رمان، صدای تازه و اثرگذار را از درون افغانستان به گوش می‌رساند و به موضوعاتی همچون تراژدی جنگ، رنج ازدست‌دادن عزیزان و وطن، و همچنین سکوت به‌مثابه بهای بقا می‌پردازد. داستان صمیمی، از نظر اخلاقی پیچیده و مبتنی بر یک تجربه واقعی غم‌انگیز است: حدود پنج سال پیش، پس از

فروغ کریمی، نویسنده افغانستانی - هالندی، به دلیل رمان ۲۰۲۵ خود با عنوان در چشم‌هایم ابرهایی را حمل می‌کنم^۱ جایزه ۲۰۲۶ جایزه کتاب‌فروشان هالند^۲ را دریافت کرد. این رمان که در اصل به زبان هالندی نوشته شده و توسط نلکه گل در نشر مریدیان^۳ منتشر شده است، تجربه فرار و مهاجرت را از منظر شخصیت اصلی رمان، ویدا، به تصویر می‌کشد. حقوق انتشار جهانی این اثر توسط پونتاس^۴ مدیریت می‌شود.

هیئت داوران، بر اساس آرای کتاب‌فروشان هلندی، در گزارش خود چنین آورده‌اند: فروغ کریمی رمان زیبا و تأثیرگذاری درباره زندگی میان دو جهان نوشته است. نویسنده از طریق داستان ویدا - نوجوانی که در ۱۵ سالگی کابل را ترک کرده و به هلند پناه برده است - نشان می‌دهد که چگونه جنگ در اعماق زندگی نفوذ می‌کند و تجربه فرار از وطن چگونه است. کریمی دانش خود در حوزه روان‌شناسی و روان‌پزشکی را ماهرانه با روایت داستان می‌آمیزد و موفق می‌شود تراژدی مهاجرت و پناهندگی را به‌گونه‌ای ملموس به خواننده

4. Pontas

1. *In mijn ogen draag ik wolven*

2. Nederlandse Boekhandelsprijs

3. Meridiaan Uitgevers

ماه‌پیر به عنوان نخستین اثر خود وارد ادبیات شد که جایزهٔ دوت هبان^۱ را دریافت کرد و در سال ۲۰۲۳ ناول *نرگس* را منتشر کرد، کریمی، هر دو اثر را توسط نشر مریدیان منتشر کرده و با دومین رمان خود، در *چشم‌هایم/برهائی را حمل می‌کنم*، بار دیگر نقش ویژه و تأثیرگذار خود را در ادبیات هالند به نمایش گذاشته است. این رمان سومین اثر داستانی او محسوب می‌شود و جایزهٔ کتاب‌فروشان هالند هر سال به یک کتاب اصیل هالندی‌زبان اهدا می‌شود که به باور کتاب‌فروشان شایسته مخاطبان گسترده‌تری است. جایزهٔ امسال افزون بر کارزار تبلیغاتی و انتشار نسخهٔ ویژه، برای نخستین بار شامل پنج هزار یورو پول نقد نیز می‌شود.



بازگشت طالبان به قدرت در افغانستان، یکی از دوستان نزدیک نویسنده دستگیر شد و جان باخت؛ در حالی که او توان جلوگیری از این فاجعه را نداشت. در رمان نیز ویدا بار غم عظیمی را از گذشته‌ای که تلاش کرده بود فراموشش کند، به دوش می‌کشد. او با آغاز یک سفر جاده‌ای به مقصد آتن، تلاش می‌کند وعده‌ای قدیمی را عملی کند و از بند تاریخی که در درونش سکوت کرده، رها شود و به بهبود یابد.

فروغ کریمی نویسنده و روان‌پزشک است که خود تجربهٔ فرار از جنگ افغانستان را دارد و در ۲۵ سالگی به هالند رسید. او در سال ۱۹۷۱ در کابل به دنیا آمد و در سال ۱۹۹۶ به دلیل جنگ افغانستان را ترک کرد و به هالند پناهنده شد. کریمی در سال ۲۰۲۲ با رمان *مادران*



^۱. Hebban Debut Prize

یورگن هابرماس، اندیشمند برجسته در سنت روشنگری درگذشت

ساختاری عرصه عمومی، چارچوب نظری برای تحلیل دموکراسی و امکان‌های رهایی‌بخش گفتگو ارائه کردن تلاش داشتند. هنجار و واقعیت سیاسی را به هم نزدیک کنند. با این حال، نقدهای معاصر نشان می‌دهند که اتکای صرف هابرماس به رویه و پروسیجر، به خودی خود ضمانت‌کننده عدالت نیست. ویلیام شوئرمن هشدار می‌دهد که مدل دموکراسی گفتگویی هابرماس در برابر «شتاب اجتماعی» جهان مدرن، شامل سرعت گردش سرمایه، تحولات فناورانه و تمرکز قدرت در ساختارهای فراملی، با محدودیت‌های جدی مواجه است و بسیاری از عرصه‌های اقتصادی و سیاسی از دسترس نقد دموکراتیک خارج می‌شوند.

از سوی دیگر، متفکرانی مانند ایمي آلن و نانسی فریزر بر این نکته تأکید کرده‌اند که تمرکز هابرماس بر قواعد گفتگو گاه سبب غفلت از میراث استعمار، نابرابری‌های ساختاری و توزیع نابرابر قدرت شده است. مسئله تنها نحوه گفتگو نیست؛ پرسش اصلی این است که چه نیروها و ساختارهایی پیش از آغاز گفتگو میدان آن را شکل داده‌اند و چگونه

با درگذشت یورگن هابرماس در ۱۴ مارچ ۲۰۲۶، سنت روشنگری یکی از چهره‌های اثرگذار خود را از دست داد. هابرماس در طول زندگی فکری خود تلاش کرد میراث کانت را بازخوانی و بازسازی کند و شکاف میان هنجارهای اخلاقی و نهادهای حقوقی در جهان مدرن را پر نماید. او مفهوم «عقلانیت ارتباطی» را مطرح کرد و با تأکید بر گفتگو، سعی داشت مشروعیت دموکراتیک را نه از اراده قدرت، بلکه از مشارکت شهروندان در عرصه عمومی استخراج کند. در چشم‌انداز او، «زبان» تنها ابزار انتقال داده‌ها نبود؛ بلکه ظرفیت رهایی‌بخش داشت که می‌توانست میان واقعیت‌های سخت حقوقی و هنجارهای اخلاقی پل ایجاد کند.

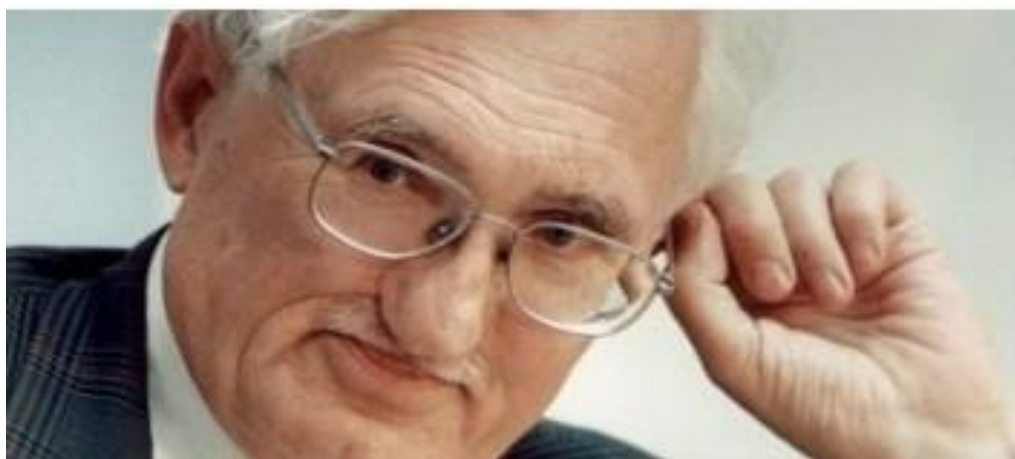
هابرماس میان عقلانیت صوری، که بر کارآمدی سیستم‌های اداری و اقتصادی تکیه دارد، و عقلانیت ذاتی، که با معنا و رهایی مرتبط است، تمایز قائل شد. او باور داشت که گفتگو و کنش ارتباطی می‌تواند عقلانیت ذاتی را احیا کند و از سلطه سیستم‌های بوروکراتیک بر زیست‌جهان شهروندان جلوگیری نماید. آثار او، به ویژه نظریه کنش ارتباطی و تحلیل

می‌توان از دل آن به عدالت واقعی نزدیک شد. آلن نشان می‌دهد که بازسازی تاریخی اروپا و تمرکز بر «یادگیری هنجاری» اروپامدارانه، تجربیات رادیکال غیراروپایی، مانند انقلاب هائیتی، و تاریخ طولانی سلطه و نابرابری‌های جنسیتی و نژادی را نادیده گرفته است.

از منظر فلسفی، هابرماس با تکیه بر عقلانیت ارتباطی و اخلاق گفتگویی، در تلاش بود پلی میان جهان ایده‌آل و واقعیت‌های سیاسی و حقوقی برقرار کند، اما همین تمرکز بر هنجار و فرآیند، نقدهایی را از نسل‌های بعدی نظریه‌پردازان انتقادی برانگیخته است. برخی معتقدند او با رویکرد خود، نظریه انتقادی را ابزاری برای تحلیل ریشه‌ای قدرت به وسیله‌ای برای اهلی کردن قدرت از طریق قانون و نهادها محدود کرده است.

به باور بسیاری، تداوم پویایی نظریه

انتقادی مستلزم آن است که عقلانیت ارتباطی هابرماس با تحلیل‌های مادی، تاریخی و روان‌شناختی اندیشمندانی مانند فرانتس فانون، سی. ال. آر. جیمز و نانسی فریزر پیوند بخورد. نظریه هابرماس چارچوبی برای فهم دموکراسی و عقلانیت ارتباطی ارائه می‌دهد، اما جهان واقعی، با تاریخ طولانی سلطه و نابرابری، نیازمند بازاندیشی‌های پسااستعماری و رادیکال است تا عقلانیت انتقادی به نیروی مؤثر برای آشکارسازی سازوکارهای قدرت و ایجاد امکان‌های تازه‌رهایی بدل شود. مرگ هابرماس نه پایان مسیر روشنگری، بلکه تأکیدی بر ضرورت بازخوانی انتقادی میراث او در جهانی است که قدرت نه فقط در گفتار، بلکه در ساختارهای سخت اقتصادی و تاریخی ریشه دارد.



تفکر انتقادی

نویسنده: جاناتان هیبر

بعدی نیز ادامه یافت و به یکی از ارکان مهم اندیشه مدرن تبدیل شد.

در سده بیست و یکم، تفکر انتقادی بیشتر به عنوان یکی از مهم‌ترین مهارت‌ها برای موفقیت در آموزش، کار و زندگی اجتماعی شناخته می‌شود. در جهانی که اخبار نادرست، برداشت‌های شتاب‌زده و تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر احساس به جای استدلال رواج یافته است، می‌توان گفت تفکر انتقادی برای پایداری و سلامت جوامع معاصر نیز ضرورتی اساسی دارد. از همین رو پرسش بنیادین این است که تفکر انتقادی به گونه دقیق چیست و چگونه می‌توان آن را پرورش داد.

هیبر در این کتاب توضیح می‌دهد که مفهوم تفکر انتقادی چگونه شکل گرفته، در حوزه‌های متنوع علمی چگونه تعریف شده و به چه شیوه‌هایی می‌توان مهارت‌های مربوط به آن را آموزش داد و ارزیابی کرد. او نشان می‌دهد که ریشه‌های این مفهوم در رشته‌هایی مانند فلسفه، روان‌شناسی و علوم تجربی قرار دارد و عناصر آن در طول تاریخ آموزش نیز به شکل‌های گوناگون مورد توجه بوده است.

کتاب *تفکر انتقادی* اثر جاناتان هیبر پژوهشگر حوزه آموزش که توسط انتشارات مؤسسه فناوری ماساچوست در مجموعه «دانش بنیادین» منتشر شده است، راهنمای روشنگر درباره ماهیت، یادگیری و تاریخ تفکر انتقادی به شمار می‌آید. این اثر در عین حال تلاش برای بازگرداندن عقلانیت به ساحت زیست معاصر است؛ تلاشی که در آن تفکر انتقادی نه تنها به مثابه یک تکنیک کاربردی برای حل مسئله، بلکه به عنوان فضیلت معرفت‌شناختی و ضرورتی برای پایداری عاملیت انسانی در عصر پساحقیقت بازتعریف می‌شود.

نویسنده در این اثر سیر پیدایش اندیشه انتقادی را در بستر تاریخ فلسفه دنبال می‌کند و نشان می‌دهد که این سنت فکری از اندیشه‌های فیلسوفانی چون سقراط، افلاطون و ارسطو آغاز شده و در دوران جدید در اندیشه متفکرانی مانند جان دیویی به شکل‌های تازه‌ای ادامه یافته است. هیبر یادآور می‌شود که در روش سقراطی، پرسگری نه برای تخریب، بلکه برای آشکار شدن حقیقت از دل جهل به کار گرفته می‌شد. این سنت در دوره‌های

صدور داوری نهایی، به گونه‌ای که امکان فهم گسترده‌تر مسائل فراهم شود.

یکی از ابعاد مهم این کتاب، پیوندی است که میان تفکر منطقی و اخلاق اجتماعی برقرار می‌کند. هیبر هشدار می‌دهد که ضعف تفکر انتقادی در سطح جامعه می‌تواند به نوعی بی‌حسی مدنی و پیروی کورکورانه از هیجانات جمعی بینجامد. او با بررسی پدیده‌ی اطلاعات نادرست نشان می‌دهد که چگونه دستکاری احساسات به جای استدلال عقلانی می‌تواند بنیان‌های انصاف را تضعیف کند. از این رو آموزش تفکر انتقادی نه یک انتخاب آموزشی، بلکه ضرورتی برای صیانت از آزادی و مسئولیت مدنی است.

به باور نویسنده، مسئله‌ی اصلی امروز آن است که افراد به اندازه‌ی کافی از تفکر انتقادی استفاده نمی‌کنند. با این حال، این مهارت قابل آموزش، تمرین و ارزیابی است. از این رو کتاب حاضر راهنمای سودمند برای معلمان، دانشجویان و همه کسانی است که می‌خواهند توانایی تفکر انتقادی خود را تقویت کنند. هیبر همچنین پیشنهادهایی برای رهبران آموزشی و سیاست‌گذاران ارائه می‌دهد تا آموزش تفکر انتقادی به یکی از اولویت‌های واقعی نظام‌های آموزشی تبدیل شود. به باور هیبر، بحران امروز نه ناتوانی در اندیشیدن، بلکه بی‌اعتنایی به اندیشیدن انتقادی است؛

نویسنده برای روشن ساختن ساختار تفکر انتقادی، مجموعه‌ای از مؤلفه‌های اساسی را بررسی می‌کند که هر یک بخشی از توانایی اندیشیدن سنجش‌گر را شکل می‌دهند، از جمله: اندیشیدن ساختارمند: توانایی درک ساختار استدلال و تشخیص رابطه‌ی منطقی میان مقدمات و نتایج، به گونه‌ای که فرد بتواند از آشفتگی فکری پرهیز کند و به داوری سنجیده دست یابد.

مهارت‌های زبانی: توانایی فهم دقیق زبان و تشخیص مغالطه‌هایی که ممکن است در ساختارهای زبانی پنهان شوند، به گونه‌ای که فرد بتواند معنا و استدلال را با دقت بیشتری تحلیل کند.

دانش پیش‌زمینه: توانایی بهره‌گیری از آگاهی‌های پایه برای فهم بهتر مسائل، به گونه‌ای که امکان داوری سنجیده و تحلیل دقیق‌تر فراهم شود.

سواد اطلاعاتی: توانایی ارزیابی منابع اطلاعاتی و تشخیص اعتبار داده‌ها، به گونه‌ای که فرد بتواند میان اطلاعات معتبر و اطلاعات گمراه‌کننده تمایز بگذارد.

فروتنی فکری: توانایی آگاهی از محدودیت‌های دانایی خویش و پذیرش امکان خطا در داوری‌ها، به گونه‌ای که فرد در برابر اصلاح دیدگاه‌های خود گشودگی داشته باشد. همدلی و ذهن گشوده: توانایی شنیدن و درک دیدگاه‌های متفاوت و تأمل در آنها پیش از

می‌آموزد همواره پرسش کند، استدلال را بیازماید و در برابر جزم‌اندیشی مقاومت ورزد.

شناسنامه کتاب

عنوان کتاب: تفکر انتقادی

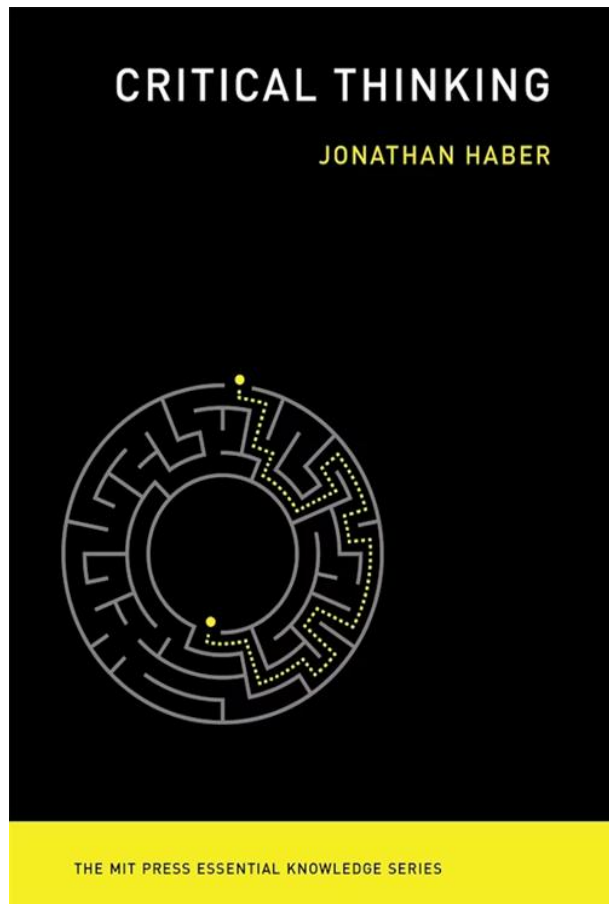
نویسنده: جاناتان هببر

ناشر: انتشارات مؤسسه فناوری ماساچوست

مجموعه: دانش بنیادین

سال انتشار: ۲۰۲۰

یعنی انسان ظرفیت شگرف خود برای واکاوی و سنجش جهان را کمتر به کار می‌گیرد. با این حال، او امیدوارانه نوید می‌دهد که این توانایی، آموختنی و پرورده‌نی است. کتاب حاضر، راهنمایی است برای تمامی پویندگانی که در جستجوی رهایی از جزم‌اندیشی هستند. در نهایت، باید دانست که سنجش‌گری یک ایستگاه پایانی یا مقصد ایستا نیست، بلکه فرایند بی‌پایان است؛ فرایند پویا و پیوسته برای شکل‌گیری ذهن آزاد و مسئول که



تفکر انتقادی: مبانی

نویسنده استوارت هنسکامب

مکرر، پیش‌بینی‌پذیر و ساختاری است. گویی خطا، نه محصول اضطرار یا کمبود داده، بلکه بخش گسست‌ناپذیر از «وضعیت بشری» و نظم خودکار دستگاہ ادراکی ماست. هنسکامب میان فرآیند بیولوژیک «فکر کردن» و کنش ارادی و خودآگاه «اندیشیدن انتقادی» تمایزی ایستمولوژیک قائل می‌شود و تأکید می‌ورزد که انسان به‌گونه طبیعی در پابندی به موازین منطق و بی‌طرفی، با محدودیت‌های ذاتی و سوگیری‌های تکاملی مواجه است.

از این منظر، جوهر تفکر انتقادی نه در انباشت تکنیک‌های منطقی، بلکه در نوعی «تواضع معرفت‌شناختی» و پذیرش ناتوانی‌ها و نقاط کوری نهفته است که در اعماق ناخودآگاه ما ریشه دوانده‌اند.

نویسنده در ویراست دوم این اثر، با تمرکز مضاعف بر کالبدشکافی ارزیابانه استدلال‌ها و روان‌شناسی پیچیده اقناع، به واکاوی منطق مغالطه‌های غیررسمی می‌پردازد که بیشتر در بزنگاه‌های شکل‌دهی به یک موضع فکری، ذهن را به بیراهه می‌کشانند. هنسکامب با ظرافت، مفاهیم انتزاعی را در بستر مثال‌های انضمامی و تمرین‌های روش‌مند پیاده‌سازی کرده تا شکاف تاریخی میان «نظریه» و «عمل»

کتاب تفکر انتقادی: مبانی، اثر استوارت هنسکامب، فراتر از یک درس‌نامه متعارف، رهیافت میان رشته‌ای و منسجم در قلمرو مطالعات فکری است که با درهم‌تنیدن ظریف آموزه‌های فلسفه، علوم ارتباطات و روان‌شناسی، چارچوب پویا برای درک و کاربست این فضیلت بنیادین ترسیم می‌کند. هنسکامب در این اثر با رویکرد نقادانه تبیین می‌کند که تفکر انتقادی نه تنها یک فن‌آوری ذهنی برای ساحت‌های اکادمیک یا حرفه‌ای، بلکه مؤلفه‌ای قوام‌بخش برای تحقق «حیات اصیل و مسئولانه» در جهان معاصر است. این اثر کنشگر را مجهز می‌سازد تا در تلاطم بی‌پایان اطلاعات، به بازسازی استدلال‌ها پرداخته، لایه‌های پنهان اقناع را واکاوی کند و به جای انفعال، مشارکت دیالکتیکی و سازنده در قلمرو عمومی داشته باشد. بنیاد هستی‌شناختی کتاب بر این حقیقت‌گریزناپذیر استوار است که فقدان استدلال

کارآمد، فراتر از حصار تنگنایهای زمانی و شتاب فرساینده زندگی مدرن رخ می‌نماید؛ به بیان دیگر، لغزش‌های فکری ما حتی در خلوت اندیشه و در آن لحظاتی که مجال درنگ و بازاندیشی فراهم است، برآمده از الگوهای

اطلاعاتی عصر حاضر، استقلال فکری را
بازیافت.

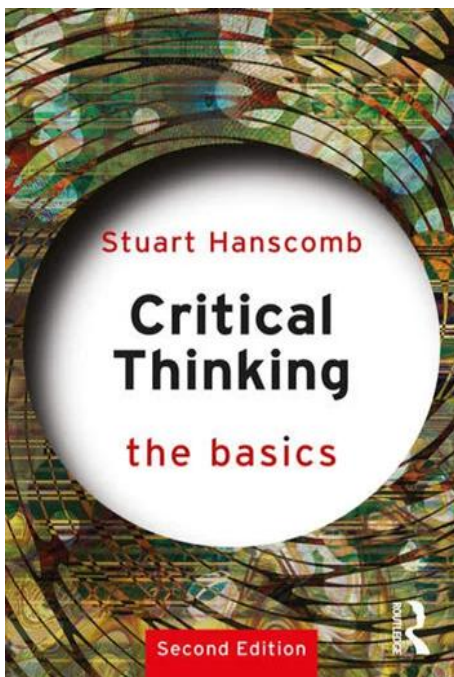
شناسنامه کتاب

عنوان: تفکر انتقادی: مبانی

نویسنده: استوارت هنسکامب

ویراست دوم: ۲۰۲۳

ناشر: روتلج



را در آموزش تفکر انتقادی مرتفع سازد. این
ویراست با بازنگری گسترده خود، به
ساحت‌هایی ورود کرده که در سنت‌های
کلاسیک مغفول مانده بودند؛ از جمله واکاوی
«دیالکتیک عاطفه و عقل» که در آن پیوند
ناگسستی هیجانات با فرآیندهای استنتاجی
بررسی می‌شود. همچنین، مفاهیمی مانند «نیاز
به قطعیت‌طلبی شناختی» و سازوکارهای «ذهن
تجربی» در کنار تحلیل پدیده‌های معاصر
همانند تزلزل مرجعیت واقعیت در عصر پسا-
حقیقت، اشاعه نظریه‌های توطئه و پیامدهای
ساختاری سوءاستفاده از شبکه‌های اجتماعی،
به متن افزوده شده است تا کتاب به آینه‌ای
تمام‌نما از چالش‌های ذهنی انسان در سده
بیست‌ویکم تبدیل شود. در نهایت، این اثر منبع
گران‌سنگ برای دانشجویان و تمامی
پویندگانی است که در پی صیانت ذهنی و
ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری در جهانی آکنده
از یقین‌های کاذب هستند؛ اثری که
نشان می‌دهد چگونه می‌توان در میانه آشوب



راهنمای نویسندگان

شیوه نامه ارسال مقالات (راهنمای نویسندگان)

نویسندگان محترم، جهت ارسال مقاله به فصلنامه علمی پژوهشی نبراس که در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه می‌شود، لطفاً با توجه به الزام ثبت شناسه در سامانه ORCID، فرآیند زیر را دنبال نمایید:

- مقالات باید در محیط Microsoft Word با قلم IRLotus یا IRNazanin (با اندازه ۱۲.۵) در قطع A4 تنظیم شوند.
- مقاله بایستی دربرگیرنده عناصر ساختاری زیر باشد: چکیده، واژگان کلیدی، مقدمه، ادبیات و پیشینه پژوهش، روش‌شناسی تحقیق، یافته‌ها، بحث و تحلیل، نتیجه‌گیری، و فهرست منابع.
- تعداد کلمات مقاله باید بین ۵۵۰۰ تا ۷۰۰۰ کلمه باشد. حجم مقاله نباید از سقف تعیین شده (۷۰۰۰ کلمه) بالاتر برود؛ مقالاتی که فراتر از این معیار باشند، وارد فرآیند داوری نخواهند شد.
- مقاله باید دارای چکیده فارسی و انگلیسی (هر کدام حداکثر ۲۵۰ کلمه) و واژگان کلیدی (حداکثر ۷ واژه) باشد.
- از نویسندگان محترم درخواست می‌شود هم‌زمان با ارسال فایل مقاله، نام و نام خانوادگی، سمت علمی یا آموزشی (مرتبه دانشگاهی)، وابستگی سازمانی، نشانی محل کار، رایانامه (ایمیل) خود را نیز ارائه کنند.
- تمام ارجاعات باید به شیوه درون‌متنی (داخل پرانتز) تنظیم شوند. از به‌کارگیری عباراتی مانند «همان»، «پیشین»، «همان‌جا» یا (Ibid) به‌طور کامل پرهیز شود.
- نمونه منابع فارسی: (رهایبی، ۱۳۹۶: ۱۱۰) | نمونه منابع غیرفارسی (Sandel, 2003: 115).
- نویسندگان محترم می‌بایست از ارجاع‌دهی کلی و نقل‌قول‌های غیرمستقیم مبهم پرهیز کنند. در تمام ارجاع‌های درون‌متنی، ذکر مشخص و دقیق «سال نشر» و «شماره صفحه» کتاب یا مقاله مورد استناد الزامی است.

- در صورت بهره گیری از چند اثر از یک نویسنده که در یک سال واحد منتشر شده‌اند، برای تمایز آن‌ها از حروف «الف»، «ب»... در منابع فارسی و a, b... در منابع لاتین استفاده شود.
- پانویس‌ها تنها برای معادل‌سازی واژگان، اسامی خاص لاتین یا ارائه نکات فرعی و توضیحی مجاز هستند. به هیچ وجه نباید از پانویس برای ارجاع‌دهی استفاده شود.
- نقل قول‌های کوتاه (کمتر از ۴۰ واژه): باید در داخل متن و میان علامت گیومه («.....») درج شوند.
- نقل قول‌های بلند (بیش از ۴۰ واژه): باید بدون استفاده از گیومه، با قلم کوچکتر از متن اصلی و با تورفتگی (Indentation) مشخص، در قالب جداگانه از متن اصلی مکتوب شوند.
- فهرست منابع در پایان مقاله باید به ترتیب الفبایی نام خانوادگی نویسندگان به شرح زیر تنظیم شود:
 کتاب: نام خانوادگی، نام نویسنده (سال انتشار). عنوان کتاب (به صورت ایتالیک)، نام مترجم / مصحح، محل نشر: نام ناشر.
 مثال: پوپر، کارل (۱۳۸۴). *اسطوره چارچوب: در دفاع از علم و عقلانیت*، ترجمه علی پایا، تهران: نشر مرکز.
- Rawls, John (1972). *A Theory of Justice*, Oxford: Oxford University Press.
 مقاله: نام خانوادگی، نام نویسنده (سال). عنوان مقاله، نام نشریه، دوره / شماره نشریه، صفحات مقاله.
 مقاله برخط (الکترونیکی): نام خانوادگی، نام نویسنده، سال نشر، عنوان مقاله. نام نشریه، شناسه DOI یا نشانی اینترنتی.
- مقالات ارسالی نباید پیش‌تر در نشریات فارسی‌زبان داخلی یا خارجی منتشر شده باشند و هم‌زمان نیز نباید برای بررسی به نشریه دیگری ارسال شوند.
- رعایت اخلاق پژوهش و اصالت اثر الزامی است؛ لذا ارسال هم‌زمان فرم‌های تعهد، تعارض منافع، مشخصات و گزارش مشابهت‌یابی الزامی بوده و ترتیب اسامی و نویسنده مسئول بر اساس فرم اولیه تنظیم می‌شود. همچنین، هرگونه استفاده از هوش مصنوعی (AI) باید در بخش «روش تحقیق» صراحتاً ذکر شود.
- پذیرش نهایی و انتشار مقاله، پس از گذراندن فرایند داوری تخصصی و محرمانه دوسوکور، منوط به تأیید مشاوران علمی و هیئت تحریریه فصلنامه نبراس خواهد بود.
- نبراس در ویرایش علمی، ادبی و ساختاری مقالات مطابق با ضوابط و معیارهای مصوب خود آزاد است.

Special Issue:
Critical Thinking

NEBRAS

Academic Research Quarterly

Issue 13, 2026



Owner: NEBRAS Studies and Research Organization

Founder and Editor-in-Chief: Professor Sayed Hussain Eshraq | eshraq@nebras.eu

Executive Editor: Atya Razavi | razawi@nebras.eu

Managing Editor: Javid Hashemi | jawedhashemi@nebras.eu

Website: www.nebras.eu | Email: info@nebras.eu

© All rights reserved by Nebras Academic Research Quarterly

ISSN: 3106-4760 | e-ISSN: 3106-4779

Academic Advisory Board

(Alphabetical order by family name)

Sayed Hassan Akhlaq, PhD
Golab Shah Amani, PhD
Sayed Ali Eqbal, PhD
Tafsira Hashemi, PhD
Asef Hussaini, PhD
Sayed Ali Hussaini, PhD
Said Abdulsamad Moshtaq, PhD
Sayed Abdul Hussain Mousavi, PhD

Editorial Board

(Alphabetical order by family name)

Sayed Borhan Altafi, PhD Candidate
Makarim Dariosh, Philosophy Student
Reza Durkhoshan, PhD Candidate
Afsoon Eshraq, M.D
Sayed Soroush Eshraq, M.Eng.
Javid Rahel, PhD Candidate

Technical Staff

Sayed Ahmad Razavi
Nadia Fakhri

Layout and Cover Design

Katayon Elham

Scholarly Reviewers

(Alphabetical order by family name)

Dr. Nasir Arian
Assistant Professor, School of Arts and Sciences, University of Pennsylvania

Dr. Sayeed Ibrahim Darwishean
Lecturer at Milli University, Kabul

Dr. Mohammad Dawood Erfan
PhD in Political Science, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Ghowsuddin Hafeed
PhD in Political Science, University of Isfahan

A. Basir Mesbah
Former University Lecturer, Faculty of Journalism, Baghlan University

Dr. Sayed Mahdi Monadi
Professor at Sciences Po Paris

Dr. Sayed Ahmad Javid Mosavi
Senior Lecturer and Evaluation Manager, University of Massachusetts

Sayed Sulaiman Sadat
Former Assistant Professor, Baghlan University

- NEBRAS promotes intercultural insight, advances critical thinking, and affirms the recognition of diversity.
- NEBRAS accepts research and analytical articles from experts in culture, law, politics, history, peace, human rights, and development.
- Perspectives herein are the authors' and do not necessarily reflect NEBRAS' institutional positions.
- NEBRAS reserves the right to edit and condense manuscripts for clarity and coherence.
- NEBRAS draws on expert insights to enhance the quality of its publications.
- NEBRAS remains committed to truth and independent of power, viewing its critical approach as an integral part of its identity.
- Articles published in NEBRAS are indexed in the Islamic World Science Citation Center (ISC).

Editorial Note by the Editor-in-Chief

Critical thinking serves as a way of being in the social world and goes beyond being a cognitive skill or a specific way of logical reasoning. It is argued that critical thinking functions as a path through which individuals learn to establish a conscious relationship between belief and judgment, power and truth, and discourse and reality. Using this form of thinking allows one to question taken-for-granted assumptions, hold judgments, and analyze intellectual and social claims in the light of rationality and responsibility. Serving beyond a mode, critical thinking represents a philosophical and ethical stance toward the world and society, an approach that enables committed understanding and informed decision-making.

In the current times when social, political, and cultural relations are increasingly constituted through discourse and forms of soft power, the absence of critical thinking signifies an inability to discern the latent mechanisms of domination, persuasion, and the shaping of consciousness. Lacking critical thinking would not only make a society vulnerable to coercive forms of hard power but would also place it susceptible in the face of compelling narratives, mythmaking, ideologies, and intimidating exaggerations. Under such conditions, language functions as an instrument for emotional mobilization, the exclusion of others, and the reproduction of symbolic violence, rather than serving as a medium for understanding and dialogue. Critical thinking constitutes a necessary condition for both development and sustainability. Development, in the absence of critical rationality, devolves into superficial imitation, intellectual consumerism, and structural instability. Similarly, sustainability without the capacity for critique, reflexivity, and continuous reform risks stagnation and inertia. In fact, only through critical thinking can a balanced and considered relationship be established between tradition and innovation, identity and change, and the local and the global, leading to a rational and responsible guidance of human and social transformations.

In the social context of Afghanistan, where historical, political, and structural factors have impeded equitable access to development and sustainability, the significance of critical thinking becomes even more pronounced. We know that its absence has created fertile ground for entanglement in ideological traps, various forms of exaggeration, false dichotomies, and debilitating conflicts. An absence of a critical approach in Afghanistan, rather than creating a space for rational analysis, has led to rigid and unquestionable constructs, which is a condition that has led not to social cohesion, but to intellectual decline and deep structural fragmentation.

Critical thinking, aside from being a negation of values or a confrontation with tradition and heritage, enables their responsible reinterpretation and understanding. A society that lacks the capacity to question itself is equally incapable of reform, and

a society that forfeits its capacity for self-correction is inevitably ensnared in cycles of recurring crises. This mode of thinking constitutes a precondition for meaningful dialogue, the coexistence of differences, and the formation of shared horizons—a dialogue whose aim is not only the exposure of deficiencies, but also the promotion of sustainable human development grounded in communicative rationality.

Critical thinking functions as a systematic and dynamic process that skillfully engages in conceptualization, application, analysis, synthesis, and evaluative judgment of findings that emerge from observation, experience, reflection, or reasoning and that expand the horizons of belief and action. This approach requires the cultivation of fundamental intellectual virtues such as epistemic humility, openness in inquiry, integrity in evaluation, and responsibility in enlightenment. The assumptions are that no valuable achievement is attained without effort, and a productive intellectual environment can only materialize when critical thinking is embedded at the foundation of human relationships.

Critical thinking is the inquiry competency, the recognition of differences, and the refinement of presumptions. This process begins with revisiting claims, identifying ambiguities, and examining interpretations, and proceeds toward evaluation, reasoning, and reflection. Eventually, critical thinking culminates in reconsideration and informed decision-making, leading to the clarification, articulation, and justification of intellectual positions. Going beyond gathering information, critical thinking enables one to infer consequences and to solve problems through the effective use of data. Such a capability facilitates the quest for reliable sources and advances through rationalization and continuous self-correction, an approach that both exposes fallacies and logical errors and fosters mutual understanding and constructive action. This intellectual engagement is seamlessly linked to creativity. Further, critical thinking and innovation are not opposite to each other; they are rather complementary. For instance, critical thinking allows for evaluating and refining novel ideas and enabling the practical realization of creativity.

Critical thinking is a foundational, multidisciplinary skill across both the domain of knowledge and the sphere of action. The capacity for clear, disciplined, and thoughtful understanding, accompanied by the systematic unraveling of complexities and the analysis of data, serves as a structural framework for education, research, and all professional domains.

In the present knowledge era, where the world is shaped by explosive transformations and deep interconnectedness, being able to think critically is no longer a matter of choice but an existential necessity for continuity and informed participation in the shared cycle of life on our planet. Beyond refining language and enabling expression to transcend basic conjecture, thinking critically provides the needed conditions for enabling creativity. Thus, it is not just a problem-solving tool, but a foundation for self-inquiry, the reexamination of values, and the making of thoughtful decisions.

Finally, critical thinking constitutes the foundation of knowledge and the very essence of intellectual freedom. The coherence and durability of knowledge depend upon the critical application of reason in the testing of theories, just as intellectual freedom requires the emergence of self-governing and questioning agents. Such actions help one identify and overcome biases, liberate their thinking from the dominance of illusion, so that their judgments regarding significant social transformations emerge not from habit, but from a sense of responsible awareness.

Let us recover a spirit of perseverance and intellectual rigor. Doing so will equip us with the tools necessary to confront a complex world, to challenge presuppositions, and to apprehend the truth. At its core, critical thinking is a confrontation with the enchantment of rigid dogmatism that has contaminated our lives with misunderstanding and conceptual misguidance.

In this issue, the Nebras academic research quarterly primarily focuses on critical thinking. Respected contributors have each approached the subject from a distinct perspective, opening new horizons through philosophical, social, and analytical frameworks. The diversity of viewpoints is not indicative of fragmentation; it rather reflects the vitality of inquiry and the openness of the discursive horizon. We hope that this issue contributes to revitalizing the ethos of critical thinking across various layers of society and provides the foundation for a responsible, multidimensional, and future-oriented dialogue, an engagement, aiming for the realization of communicative rationality and dialogical reasoning.

Critical Thinking: Reflective Thinking or Thinking Reflectively?

Sayed Hussain Eshraq¹

Abstract

In contemporary thought, critical thinking goes beyond a basic cognitive skill and represents an ontological and dialectical condition, wherein consciousness seeks not mastery but continual self-recognition in relation to the world. This study argues that the authentic realization of critical thinking depends on a discursive dialogue between two dimensions: the “thinking of thought,” involving logical evaluation of arguments, and the “thought of thinking,” involving reflexive critique of presuppositions and historical situatedness. Neglecting the latter reduces thought to instrumental rationality, risking epistemic passivity in today’s data-driven environment. Thus, critical thinking aims not at definitive judgment but at reflective pause amid interpretive plurality, sustaining an open engagement with truth. In sum, critical thinking is an existential stance that resists taken-for-granted assumptions and frames critique as an ongoing movement toward epistemic self-determination.

Keywords: Reflective thinking, thinking reflectively, hermeneutic reflexivity, critical thinking, autonomous epistemology, questionability, realistic occurrence

¹. Writer and Researcher in Philosophy
Email: eshraq@nebras.eu | ORCID: 0009-0006-2459-4271

Emancipation and Domination in Critical Theory: A Conceptual Analysis

Mohammad Qasim Wafayezada Ph.D.¹

Abstract

Critical Theory constitutes one of the most influential intellectual traditions in contemporary social and political thought. Characterized by its Neo-Marxist origins, this paradigm is distinguished by a dual commitment to the critique of structural domination and the pursuit of human emancipation. Rooted in the philosophical legacies of Immanuel Kant, Karl Marx, and Sigmund Freud, this approach was systematically developed within the Frankfurt School. Unlike traditional and positivist theories that restrict themselves to a neutral description or explanation of social reality, Critical Theory analyzes knowledge in continuous relation to power dynamics, ideology, and socio-historical conditions. Within this framework, “critique” is conceptualized not merely as an abstract theoretical evaluation, but as a continuous, emancipatory effort to unveil the hidden mechanisms of domination across economic, political, cultural, and media spheres. Adopting a descriptive-analytical approach and focusing on the foundational concepts of “domination” and “emancipation”, this article examines the historical and intellectual evolution of Critical Theory. It first elucidates the emergence of this tradition as a critique of positivist rationality and the failures of modernity, and subsequently examines the perspectives of foundational Frankfurt School theorists—specifically Horkheimer, Adorno, Marcuse, and Habermas—regarding the new modalities of control in modern society. The critique of the culture industry, Gramsci’s concept of cultural hegemony, Habermas’s theory of communicative action, and the role of mass media in reproducing consciousness and legitimizing the status quo constitute the core analytical axes of this study. Furthermore, the paper evaluates the intersections and conceptual tensions between Critical Theory and contemporary currents such as feminism, post-colonialism, and structuralism. The article concludes that despite enduring critiques, and in light of contemporary technological advancements that have rendered the mechanisms of control more complex and profound, Critical Theory remains an indispensable and highly efficient analytical framework for deciphering the active dynamics of domination in the contemporary world and defending human agency, critical consciousness, and emancipation.

Keywords: Critical Theory, Frankfurt School, emancipation, domination, culture industry, communicative action, scientific positivism, feminism, post-colonialism, structuralism.

¹. Professor of International Relations at Kanazawa University, Japan
Email: Varasy@gmail.com | ORCID: 0009-0003-4195-3297

Media and the Problematic of Reimagining Thought: A Critical Rereading of the Confluences Between the Frankfurt School and Cultural Studies

Dr. Sayeed Ebrahim Darwishan¹ & Khairuddin Rahmani²

Abstract

This article aims to re-conceptualize the notion of the reproduction of thought in contemporary media by examining the theoretical linkage between the Frankfurt School's critical theory and the Birmingham tradition of Cultural Studies. Drawing upon the concept of the culture industry developed by Theodor Adorno and Max Horkheimer, alongside Stuart Hall's encoding/decoding model, the study argues that mainstream media function not merely as institutions reflecting reality but as active mechanisms of meaning production and ideological orientation of social consciousness. Methodologically, the research adopts an analytical–theoretical review and conceptual synthesis of existing scholarship within critical media theory. The findings indicate that contemporary media construct a “closed loop of consent” through the standardization of language, ideological framing of events, hierarchical valuation of human suffering, and the rationalization of violence. Within this process, audiences appear free while their interpretive horizons remain structured by pre-encoded frameworks of meaning. Consequently, thought is not generated as an autonomous intellectual practice but reproduced within a preconfigured communicative cycle. At the same time, integrating Frankfurt School theory with Cultural Studies demonstrates that media systems are not entirely closed structures, as negotiated and oppositional readings remain possible for audiences. However, such forms of resistance are largely contained within hegemonic boundaries. The study concludes that contemporary media should be understood not merely as instruments of information dissemination but as an industry of consciousness—a system that simultaneously produces meaning, regulates the horizon of thinking, and reproduces global ideological order.

Keywords: Reproduction of thought, culture industry, media hegemony, encoding / decoding, media and power.

¹.Senior Researcher, Department of International Relations, Faculty of Law and Political Science, National University, Kabul, Afghanistan.

Email: darwishian.ebraheem@gmail.com | ORCID: 0000-0003-1506-5491

². Lecturer, Department of Communication Studies, Kabul University, Kabul, Afghanistan.

Email: khairuddin.rahmnai@ku.edu.af | ORCID: 0009-0009-6440-9407

Critical Thinking in Climate Change: An Educational and Analytical Approach

Tafsira Hashemi, Ph.D.¹

Abstract

This paper examines the pivotal role of critical thinking in addressing climate change complexities and advancing sustainable development within vulnerable environmental systems. It highlights the efficacy of case studies as pedagogical tools to cultivate this cognitive capacity. Given the interdisciplinary and socio-scientific nature of climate issues, stakeholders must adeptly analyze empirical data, detect cognitive biases, and evaluate trade-offs across environmental, economic, and social domains. Through active learning and engagement with real-world scenarios, case studies foster independent, evidence-based decision-making. This approach is paramount where policy choices bypass rigorous scientific scrutiny, risking irreversible socio-economic repercussions. Exemplifying this, Sri Lanka's abrupt transition to organic agriculture and the premature closure of the Indian Point nuclear plant in the United States demonstrate how ideologically driven policies, detached from scientific evidence, induce economic instability and disrupt livelihood security. The imperative for critical analysis is further amplified in highly climate-vulnerable, resource-constrained contexts like Afghanistan. Characterized by fragile ecosystems and severe livelihood dependence on natural resources, Afghanistan faces compounding crises—including prolonged droughts, water scarcity, soil erosion, and flash floods—which directly undermine economic stability and human development. This article argues that integrating localized case studies focused on Afghanistan's empirical challenges (e.g., hydro-politics, reforestation, and climate adaptation) can significantly enhance the critical thinking skills of students, researchers, and policymakers. Ultimately, cultivating critical thinking through empirical case analysis constitutes a fundamental prerequisite for designing equitable, resilient, and sustainable climate policies in vulnerable nations.

Keywords: Critical thinking, climate change, sustainable development, environmental education, climate governance, case study, Afghanistan.

¹. Professor of Biology, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA, USA.
Email: hashemitafseera@gmail.com | 0009-0006-1899-1342

Algorithmic Governance and Critical Engagement in Digital Platforms

A. Basir Mesbah¹

Abstract

In the era of algorithmic governance, content flows on social media are managed, ranked, and filtered by complex algorithms composed of diverse rules and signals. The unregulated expansion of these systems has raised concerns about their impact on individual and collective well-being, as well as their broader political and social implications. These technologies significantly shape users' experiences, behaviors, preferences, and interactions, producing long-term cognitive effects—particularly as users are frequently exposed to content aligned with their existing beliefs. Such patterns reinforce social, ideological, and political polarization and may contribute to the reproduction of digital inequalities. In this context, critical thinking emerges as an essential cognitive and analytical skill for evaluating information and identifying biases. The findings suggest that although escaping algorithmic influence is inevitable, conscious resistance is possible, as long as critical thinking remains the core. This relationship rests on three key dimensions: resisting informational bias, evaluating content critically, and enabling a shift from passive consumption to informed engagement. Those who are equipped with critical awareness do not uncritically absorb messages; instead, they actively assess sources, interpret linguistic framing, and recognize dominant narratives, thereby engaging with digital content in an informed and independent manner.

Keywords: critical thinking, algorithmic governance, content reading, social networks, misinformation, social polarization, digital consumption

¹. Lecturer in Journalism and Editor in Chief of Pol-e-Sorkh Media
Email: Mesbah.abdulbasir@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1406-6046

Revisiting the origin of critical thinking¹

English original text: **Joe Y. F. Lau**²

Persian translation by: **Makarim Dariosh**³

Abstract

There are two popular views regarding the origin of critical thinking: (1) The concept of critical thinking began with Socrates and his Socratic method of questioning. (2) The term ‘critical thinking’ was first introduced by John Dewey in 1910 in his book *How We Think*. This paper argues that both claims are incorrect. Firstly, critical reflection was a distinguishing characteristic of the Presocratic philosophers, setting them apart from earlier traditions. Therefore, they should be recognized as even earlier pioneers of critical thinking. Secondly, John Dewey not only used the term ‘critical thinking’ before 1910, but there were also other authors who used it before him. The meaning of ‘critical thinking’ at the turn of the twentieth century was shaped by various traditions of linguistic usage, including literary criticism, science and medicine, and Kantian philosophy.

Keywords: Critical thinking, reflective thinking, presocratic philosophy, Kant, Coleridge, Dewey

¹. The Editorial Board of NEBRAS wishes to express its gratitude to Joe Y. F. Lau for granting permission, following official correspondence, to translate and publish this article in the current issue.

Lau, J. Y. F. (2024). Revisiting the origin of critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 56(7), 724-733. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2320199>.

². Joe Y. F. Lau, Associate Professor, Department of Philosophy, The University of Hong Kong.
Email: jyflau@hku.hk | ORCID: 0000-0002-7225-8719

³. Undergraduate Student in Philosophy at the University of Paris 1 Panthéon-Sorbonne, France
Email: makarimdariosh@gmail.com

Critical Thinking: Philosophical Foundations and Educational and Social Applications

Gulab Shah Amani, Ph.D.¹

Abstract

Critical thinking is among the most fundamental modes of reflecting and thinking, guiding the mind from the unbiased acceptance of information toward analysis, evaluation, and reasoned judgment. This study aims to clarify the philosophical foundations of critical thinking and to examine its educational and social applications. The research adopts a descriptive–analytical method based on documentary sources. The findings indicate that critical thinking rests upon four principal foundations: epistemological, logical, methodological, and ethical. These foundations make it possible for balanced, reason-based, and informed judgment and, as essential pillars of evaluative inquiry, contribute to epistemic coherence and to the rigor of argumentation. In education, critical thinking facilitates a shift from rote-learning, memory-based instruction to thinking-oriented learning, fundamentally redefining the roles of teacher and learner. In the social sphere, this approach promotes public awareness, strengthens rational dialogue, reduces prejudice, and enhances social responsibility. In short, critical thinking serves beyond a skill but as a mode of rational existence that moves individuals from intellectual passivity to conscious and responsible actors.

Keywords: Keywords: Learning-centered education, ethical thoughts, critical thinking, critical rationality, philosophy of education, social action, epistemology.

¹. PhD in Sociology, Faculty Member and Sociology Lecturer at Kabul University
Email: gulabshahamani0@gmail.com | ORCID: 0000-0003-4519-0000

Rationalizing Development or Developing Rationality? A Hermeneutical Interrogation of Modernization's Failed Waves in Afghanistan

Sayed Abdul Samad Moshtaq, Ph.D.¹

Mohammad Nateqi²

Abstract

Grounded in functionalist sociology and Cold War geopolitics, modernization theory conceptualized development as a linear and deterministic process modeled on Western historical experience. Anchored in positivist rationality, it elevated Western trajectories of social change into a universal normative standard, framing development as a globally applicable imperative rather than a historically contingent process. From a hermeneutical perspective, this article argues that modernization theory functions as an epistemic regime that structures the interpretation of history, organizes relations of power, and defines the conditions of socio-political possibility. Within this framework, the shift from teleological to instrumental rationality—moving from the question of “why” to “how”—reconfigures the nexus between knowledge, power, and human agency, thereby redefining development as a mode of structuring and governing historical possibilities rather than a purely technical or economic process. The article further contends that the recurrent failure of modernization in peripheral contexts stems from the imposition of exogenous models that disregard local historical formations, social structures, and semantic horizons of meaning. This disjuncture has produced persistent patterns of social fragmentation, crises of political legitimacy, and structural dependency. Drawing on critical theory, the study examines the Afghan experience as a critical case, arguing that Afghanistan's impasse reflects not merely underdevelopment, but a deeper crisis of institutional rationality and state formation. Weak state structures, fragmented sovereignty, entrenched tribal configurations, educational fragility, and the absence of sustained traditions of critical inquiry have collectively undermined processes of institutional modernization. The article concludes that the Afghan predicament is fundamentally rooted in a crisis of interpretation concerning development, statehood, and modernity, thereby requiring a critical reassessment of the epistemic foundations of modernization theory itself.

Keywords: Modernization theory, development, instrumental rationality, hermeneutics, critical theory, Afghanistan, state formation, epistemic regime.

¹. Associate Professor of Sociology, Kabul Education University
Email: abdulsamad.moshtaq@gmail.com | ORCID ID: 0000-0003-1740-8013

². Lecturer of Sociology, Kabul Education University
Email: Moh.nadery@gmail.com | ORCID ID: 0009-0005-3918-2686

Critical Thinking in Foreign Policy: A Framework for Crisis Management

Said Mohammad Taqi Mosavi, Ph.D.¹

Abstract

This study investigates the role of critical thinking in the analysis and management of international crises and proposes a framework for improving decision-making in foreign policies. In a context where international crises are characterized by uncertainty, complexity, and time pressure, policymakers' decisions are often constrained by cognitive and informational limitations. This study uses bounded rationality and the concept of satisficing as a theoretical framework, while also giving particular attention to the influence of cognitive biases and a focus on confirmation bias on decision-making processes. Using a qualitative methodology based on conceptual-analytical inquiry, drawing on literature and archival analysis. The findings indicate that critical thinking enhances one's capacity to identify and assess risks, analyze data, and anticipate consequences. It also allows for calculating the effects of cognitive errors and group pressures, which is expected to improve the quality of decision-making in the management of international crises. However, institutional constraints, political pressures, and the inherent complexity of crises pose substantial challenges to the effective application of this approach. Briefly, the study presents critical thinking as an effective analytical framework for enhancing the efficiency and effectiveness of decision-making in foreign policy.

Keywords: Decision-making, critical thinking, cognitive bias, limited rationality, foreign policy, crisis management

¹. PhD in International Relations

Email: mosavi.said@yahoo.com | ORCID: 0000-0002-3534-321X

A Critical Reading of Habermas's Project and the Question of Emancipation

Javid Rahil¹

Abstract

This paper uses a dialectical approach to offer a reconstructive reading of Jürgen Habermas's thought within the continuity and limits of critical theory, focusing on the tension between rationality, domination, and emancipation. The central question is whether "communicative rationality" possesses the capacity to break from the totalizing dominance of "instrumental rationality" and the instrumental rationalization of society, or whether it is itself absorbed into the reproduction of structures of domination. Drawing on Marx's critique of the commodity form and fetishism, as well as the genealogy of the Dialectic of Enlightenment in early Frankfurt School thought, the study shows how Habermas, through his paradigmatic distinction between "system" and "living world," overcomes the ontological pessimism of his predecessors and locates emancipatory potential within the immanent, learning capacities of modernity. However, the paper critically argues that the "colonization of the living world" by the imperatives of power and capital undermines the viability of this normative framework. It concludes that emancipation within modernity depends on a dialectical synthesis between "undistorted communicative action" and concrete transformations in the material and institutional structures of society.

Keywords: Critical theory, Jürgen Habermas, communicative rationality, instrumental rationality, emancipation, modernity, living world

¹. PhD candidate in Political Thought, Islamic Azad University, Iran
Email: jawidrahil@gmail.com | ORCID: 0009-0002-0776-767X

NEBRAS

Academic Research Quarterly

Issue 13, 2026

ISSN: 3106 - 4760 | ISSNe 3106 – 4779



Special Issue: On Critical Thinking

Critical Thinking: Reflective Thinking or Thinking Reflectively?

Sayed Hussain Eshraq yed Hussain Eshraq

Emancipation and Domination in Critical Theory: A Conceptual Analysis

Dr. Mohammad Qasim Wafyeazada

Media and the Problematic of Reimagining Thought: A Critical Rereading of the Confluences Between the Frankfurt School and Cultural Studies

Dr. Sayeed Ebrahim Darwishean & Khairuddin Rahmani

Critical Thinking in Climate Change: An Educational and Analytical Approach

Dr. Tafsira Hashemi

Algorithmic Governance and Critical Engagement in Digital Platforms

Sayed Abdul Basir Mesbah

Revisiting the origin of critical thinking

Joe Y. F. Lau / Translated into Persian by Makarim Dariosh

Critical Thinking: Philosophical Foundations and Educational and Social Applications

Dr. Gulab Shah Amani

Rationalizing Development or Developing Rationality? A Hermeneutical Interrogation of Modernization's Failed Waves in Afghanistan

Dr. Sayed Abdul Samad Moshtaq & Mohammad Nateqi

Critical Thinking in Foreign Policy: A Framework for Crisis Management

Dr. Sayed Mohammad Taqi Mussawy

A Critical Reading of Habermas's Project and the Question of Emancipation

Javid Rahel