



NEBRAS

Academic and Research Quarterly

Issue 13, 2026

Special Issue on Critical Thinking

ISSN: 3106 – 4760 | ISSN e 3106 – 4779



Critical Thinking: Philosophical Foundations and Educational and Social Applications

Gulab Shah Amani, Ph.D.

PhD in Sociology, Faculty Member and Sociology Lecturer at Kabul University

Email: gulabshahamani0@gmail.com | ORCID: 0000-0003-4519-0000

Abstract

Article type: Research Article

Article History:

Revised: 2026-03-15

Revised: 2026-05-15

Accepted: 2026-05-26

Published: 2026-06-21

Keywords:

Learning-centered education, ethical thoughts, critical thinking, critical rationality, philosophy of education, social action, epistemology

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.



نبراس

فصلنامه علمی - پژوهشی
شماره سیزدهم، بهار ۱۴۰۵
ویژه تفکر انتقادی



تفکر انتقادی؛ بنیان‌های فلسفی و کاربردهای آموزشی و اجتماعی

دکتر گلابشاه امانی

دکتری جامعه‌شناسی و استاد دانشگاه کابل

Email: gulabshahamani0@gmail.com | ORCID: 0000-0003-4519-0000

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 به عنوان 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 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.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۴ - ۱۲ - ۲۴

بازنگری: ۱۴۰۵ - ۰۲ - ۲۵

پذیرش: ۱۴۰۵ - ۰۳ - ۰۶

انتشار: ۱۴۰۵ - ۰۳ - ۳۱

کلیدواژه‌ها:

آموزش فهم‌محور،

اخلاق اندیشه، تفکر انتقادی،

عقلانیت نقاد، فلسفه تعلیم و

تربیت، کنش اجتماعی،

معرفت‌شناسی

ناشر: مؤسسه مطالعات و تحقیقات نبراس

مقدمه

در جهان معاصر، مسئله اصلی معرفت دیگر کمبود اطلاعات نیست، بلکه بحران در «نحوه ای دآوری» 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 کاربست‌های 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 زیست عقلانی» 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 الدر، 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. چیستی 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 الدر، 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، هنر مرزبندی میان گزاره‌های «مُدگل» 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 به عنوان 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).

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 فهم استوارتر است. در واقع، تفکر انتقادی نه بن‌بستی برای اندیشه، بلکه ابزاری برای پی‌افکندن باورهایی است که

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)

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 بیماید؛ 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 یک‌سو 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 سازانه سقراطی» آغاز شد، در دوره روشنگری با «سنجشگری و خودآیینی کانتی» 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 صیوروت 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 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

۱. Jürgen Habermas (1929 - 2006)

۲. Self-reflection

۳. Richard Paul (1885 - 1981)

۴. Linda Elder (1962)

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 ارزیابیِ 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 زیست جمعی 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 سنج 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 واسطه 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

^۱. Chet Meyers (1942 - 2008)

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 اقامه 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 مثابه التزام به استدلال، پرهیز از تقلید و امکان نقد باورها مطرح بوده است. در چنین افقی، تفکر نه عمل‌گریزی، بلکه فرایند سنجش‌گرانه برای داوری موجه تلقی می‌شود. هم‌سو با این ریشه‌های تاریخی، یافته‌های پژوهشی معاصر نیز مؤید آن است که آموزش اندیشه 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، آرمان 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.

پائولو فریره^۳ اندیشمند گفتگو محور تعلیم و تربیت، در آموزش شناخت انتقادی، تفکر انتقادی را با رهایی‌بخشی آموزشی پیوند می‌زند و نشان می‌دهد که «یادگیری یک فرآیند

^۱. John P. Miller (1943)

^۲. The Holistic Curriculum (2019)

^۳. Paulo Freire (1921-1997)

رهایی‌بخش 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 بازاندیشی 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 بپردازد 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).

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 نحوه ای از نسبت‌گرفتن 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 مصون از بازبینی 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 به صرف طرح شدن بپذیرد. از این رو، 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 اصلاح باورها وامی‌دارد. این معنا با روح فلسفه نیز سازگار است؛ زیرا «فلسفه، در معنای اصیل خود، نه مجموعه‌ای از پاسخ‌های قطعی، بلکه میدان طرح پرسش‌های بنیادین درباره 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 می‌گلتد. از همین‌رو، «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 همین‌جا 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 باز می‌دارد. 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 این‌رو، «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 همین‌رو، 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»^۱ (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 پابندی 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،

۱. كُلُّ مَا قَرَعَ سَمْعَكَ مِنْ غَرَائِبِ عَالَمِ الطَّبِيعَةِ، فَدَّرْهُ فِي بُقْعَةِ الْإِمْكَانِ.

فروتنی در برابر امکانِ خطا، انصاف در داوری، و پرهیز از تعصب از مؤلفه‌های اساسی این بنیاد به شمار می‌روند» (حسینی و حسینی، ۱۳۹۰: ۳). در غیابِ این فضایل، حتی استدلال‌های به ظاهر استوار نیز ممکن است به ابزاری برای توجیهِ 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. متفکرِ سنجش‌گر پیش از آنکه درباره دیدگاه‌های دیگران داوری کند، در پی فهمِ آن‌هاست؛ پیش از نفی و رد، به ارزیابی می‌پردازد و پیش از صدور حکم، انصاف را مرجع قرار می‌دهد. چنین رویکردی «نه تنها کیفیتِ اندیشه را ارتقا می‌دهد، بلکه مناسبات اجتماعی و فضای گفتگو را نیز انسانی‌تر می‌سازد. از همین روست که نقدِ روشمند، همواره با ادبِ فکری و اخلاقِ گفتگو گره خورده است» (کارول، ۱۳۹۳: ۴۱).

بر این اساس، تفکر انتقادی برای دستیابی به غایتِ خود، ناگزیر از همراهی با فضایل اخلاقی است. تنها از این طریق است که می‌توان به حیاتِ عقلانی و عاطفیِ آموزنده، انسجام و یکپارچگی بخشید؛ انسجامی که بنیانِ لرزانِ تفکر را به استواریِ 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 پویاییِ عقل در گرو سلامتِ اخلاق است. در نهایت، تفکر و اخلاق دو ساحتِ جداگانه نیستند، بلکه دو رویِ یک حقیقت‌اند: جانی که به ترازوی نقد مجهز است، نمی‌تواند نسبت به فضیلتِ انصاف بی‌تفاوت باشد؛ و اخلاقی که از صافیِ عقل نگذرد، به عادت و تقلید فرو خواهد کاست.

۵. کاربردهای آموزشی تفکر انتقادی

در میان ساحت‌های گوناگونِ کاربردیِ تفکر انتقادی، عرصه آموزش جایگاهِ بنیادین دارد؛ چرا که آموزش در معنای اصیل و پداگوژیکِ خود، نه صرفِ انتقالِ میراثِ اطلاعاتی، بلکه فرآیندِ «شدن» و شکل‌دهی به ساختارِ آگاهی است. از منظر فلسفی، هرگاه آموزش به انباشتِ داده‌ها و ستایشِ حافظه محدود شود، یادگیرنده به جای آنکه به «فاعلِ شناسایی» برهانی بدل شود، در مقامِ ابژه‌ای منفعل، تنها به مخزنی برای ذخیره توده‌ای از اطلاعات تغییر وضعیت می‌دهد؛ الگویی که در آن، غایتِ آموزش نه آزادی ذهن، بلکه انقیادِ آن است.

تکوینِ یادگیریِ معنادار، در گروِ رویاروییِ فعالانه دانش‌نو با ساختارهای ذهنیِ پیشین است؛ مواجهه‌ای که تنها در ترازوی نقد و از صافیِ سنجش به شناختِ درونی می‌انجامد. بدون این چالشِ فکری، فهمِ عمیق جای خود را به پذیرشِ سطحی می‌دهد و حقیقت به

عادت تقلیل می‌یابد. بر این اساس، «تفکر انتقادی در آموزش، نه یک افزونه‌ی تریینی، بلکه رکنِ رکنینِ تربیتِ عقلانی است» (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۶۵؛ میلر، ۱۳۸۲: ۴۱). غایتِ چنین آموزشی، فراتر از حوزه‌ی شناخت و در قلمرویِ رهایی قرار دارد؛ چرا که تنها ذهنی که قدرتِ سنجش و جسارتِ پرسشگری را درونی کرده باشد، می‌تواند از حصارِ تقلید و تعصب عبور کند. بدین‌سان، آموزشِ مبتنی بر تفکر انتقادی، با پیوند زدنِ عقلانیت به اخلاق، انسانی می‌سازد که نه تنها صاحبِ دانش، بلکه مالکِ اندیشه‌ی خویش است.

۵- ۱. تحول در مفهوم یادگیری

کاربستِ نخستِ تفکر انتقادی در آموزش، دگرگون کردنِ تلقی ما از یادگیری است. در الگوی سنتی، یادگیری بیشتر به معنای دریافتِ غیرفعالِ محتوا، حفظِ مطالب و بازتولیدِ مکانیکی آن‌ها در آزمون‌ها تلقی می‌شد؛ اما در رویکردِ نقادانه، یادگیری فرایندِ فعال، پرسش‌محور و تحلیلی است. در این رویکرد، دانش‌آموز فقط دریافت‌کننده‌ی اطلاعات نیست، بلکه در ساختِ معنا مشارکت می‌کند. او می‌آموزد که هر مفهوم را در نسبت با مفاهیم دیگر بسنجد، دلایل را بررسی کند و از پذیرش بی‌تأمل بپرهیزد. این بازتعریف از یادگیری، در نظریه‌های معاصرِ شناخت، ابعادی عمیق‌تر به خود گرفته است؛ به طوری که تفکر انتقادی دیگر یک فرآیندِ ذهنی منزوی نیست، بلکه ریشه در زیستِ واقعی و مواجهه‌ی حسی- حرکتی انسان با جهان دارد. در واقع، زیست‌بومِ حقیقیِ تفکر سنجش‌گرانه همان «فعالیتِ پویا و آگاهانه‌ی بدن در محیط است که «تکاپوآفرینی»^۱ نامیده می‌شود؛ «رویکردی که شناخت را به تعامل دائمِ بدن و جهان پیوند می‌زند. این فرایندِ نوظهور و بین‌الذهانی، با فراهم کردن امکانِ مواجهه‌ی فعال با محیط و درک متقابلِ ذهن‌ها، زیربنای اصلی شکل‌گیری تفکر انتقادی را می‌سازد» (Gallagher, 2017: 201).

این تغییرِ نگاه، پیامدهای مهمی دارد؛ نخست آن‌که یادگیری از سطح انباشتِ 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 مسیرِ یک‌سویه، به فرایندِ گفتگو محور در محیط آموزشی بدل می‌شود که در آن، پرسش و پاسخ، تحلیل و ارزیابی، و سنجشِ دیدگاه‌های گوناگون جایگاه اساسی می‌یابند. این فضای تعاملی و مهارتی، بستر عینیِ 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 کتابِ آموزش تفکر

^۱. enaction

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).

۵ - ۳. نقش یادگیرنده به عنوان 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

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

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 به مثابه 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 رقیب 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

امرِ 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 یادگیریِ سطحی قرار دارد. یادگیریِ سطحی بیشتر به خاطر سپردنِ سریع و فراموشیِ سریع می‌انجامد، اما فهم عمیق ماندگار است؛ زیرا بر تحلیل و درکِ رابطه‌ها استوار است. از این‌رو، آموزشِ 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

آموزشِ مبتنی بر تفکر انتقادی، در غایتِ خود به پرورشِ عقلانیتِ مسئول می‌انجامد؛ خردورزیِ بااندیشانه که یادگیرنده را متعهد می‌سازد برای هر گزاره برهانی اقامه کند و مسئولیتِ معرفتیِ آرای خود را بر عهده گیرد. در این افق، یادگیری از سطحِ ابزاریِ کسبِ مهارت فراتر رفته و به ساحتِ تربیتِ عقل در نسبت با حقیقت گره می‌خورد.

اگرچه در پیشینه تمدنی ما، همواره میان خردِ برهانی و سنت‌های محافظه‌کارانه نزاعی نابرابر در جریان بوده، اما تفکر انتقادی به‌راستی در پی احیای آن جرقه‌های عقلانیتی است که زیر آوارِ الگوهای تکرارمحور و رویکردهای خردستیز مدفون شده‌اند. کاربستِ آموزشیِ تفکر انتقادی، در حقیقت تلاشی است برای گذار از میراثِ انقیاد و حافظه‌سالاری به سوی ساختاری اندیشه‌مدار؛ ضرورتی که ریشه در نقدِ همان سنت‌گرایی غیرانتقادی دارد که با بازتولیدِ کلیشه‌های ذهنی، مانعِ پویاییِ فکری و سدِ راهِ توسعه‌یافتگی گشته است.

در این چرخشِ پارادایمی، معلم از مقامِ یگانه‌مرجعِ حقیقت، به «تسهیل‌گرِ فرآیندِ سنجش» تغییر نقش می‌دهد تا کلاس درس، نه مکانی برای بازتولیدِ جزمیت، بلکه زیست‌جهانی برای پرسشگری، تحلیل و بازنگری در بدیهیاتِ عادت‌شده باشد (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۶۵ - ۶۸؛ پاول و الدر، ۱۴۰۳: ۲۴ - ۲۵).

۶. کاربست‌های اجتماعیِ 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 جهانِ انسانی و نسبت‌یافتن با مسئله‌های واقعی جامعه شکل می‌گیرد. جامعه‌ای که در آن، داوری‌های شتاب‌زده، تقلیدهای بی‌تأمل و پذیرشِ بی‌دلیلِ 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 فضیلتِ 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؛ تبیینِ سنجشگرانه 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 کاربردهای 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 ذهن سنجشگر 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 دانستنِ خام 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 پذیرشِ ناآگاهانه نیز افزایش می‌یابد. از این‌رو، تفکر انتقادی به انسان کمک می‌کند که در برابر سیل داده‌ها، جایگاه داورِ خویش را حفظ کند و از مصرف‌کننده منفعلِ اطلاعات به کنشگرِ 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 هیچ تربیون و جریانی انحصار حقیقت را در دست ندارد. این آگاهی، بستر رشد «رواداری فکری» را فراهم می‌آورد. در این فضا، شهروندان به جای 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 پیش‌داوری

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 به‌جای 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 کاربست‌های 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 بگوید، 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 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 یک‌سو 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 به‌صورت یکپارچه و تحلیلی بررسی کند. از همین‌رو، 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 نسبت‌گرفتن 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 سخت اندیشه 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 نسبت نقادانه 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). *اثر بخشی آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش تفکر انتقادی و خلاق*. فصلنامه تفکر و کودک، ۸ (۱)، ۱-۱۸.
- 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). *مفهوم‌ها 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)، ۳-۱۵.
- دورانت، ویل. (۱۳۷۴). *لذات فلسفه: پژوهشی در سرگذشت و سرنوشت بشر* (ترجمه عباس زریاب خویی). شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- زکی، محمدعلی. (۱۳۹۲). آموزش جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی زنان. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۴(۳)، ۳۴-۵۶.
- سزگین، فؤاد. (۱۳۷۱). *تاریخ نگارش‌های عربی: ریاضیات، نجوم، زمان‌سنجی* (ترجمه مؤسسه نشر فهرست). وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- سیدقربشی، 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)، ۳۸-۵۵.
- عرب‌مازار یزدی، علی. (۱۳۸۴). *مهارت‌ها در تفکر انتقادی*. دانشگاه علامه طباطبایی.
- 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 روشننگری* (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 خدایار ایلی). سمت.
- ملکی، حسن و حبیبی‌پور، کرم. (۱۳۸۶). پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۶(۱۹)، ۹۳-۱۲۰.

مؤمنی، مصطفی و مسعودی، جهانگیر. (۱۳۹۶). ابن سینا؛ فیلسوفی تجربه گرا یا عقل گرا؟. حکمت و فلسفه، ۱۳(۴)، ۳۳-۶۶.

میلر، جان پیتز. (۱۳۸۲). نظریه های برنامه درسی (ترجمه محمود مهرمحمدی). سمت.

نقیب زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۷۲). درآمدی به فلسفه. طهوری.

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

نیکفر، محمدرضا. (۱۳۸۵، ۲۷ مرداد). ارزش های پایه در اندیشه انتقادی. رادیو زمانه.

https://zamaaneh.com/nikfar/2006/08/post_2.html

منبع عربی

ابن سینا، 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.