



Critical Thinking: Reflective Thinking or Thinking Reflectively?

Sayed Hussain Eshraq

Writer and Researcher in Philosophy

Email: eshraq@nebras.eu | ORCID: 0009- 0006- 2459 – 4271

Abstract

Article type:
Research Article

Article History:

Received: 14 February
2026

Revised: 19 April 2026

Accepted: 10 May 2026

Published: 21 June 2026

Keywords:

Reflective thinking,
thinking reflectively,
hermeneutic reflexivity,
critical thinking,
autonomous
epistemology,
questionability,
realistic occurrence

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.



نبراس

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



تفکر انتقادی: اندیشیدنِ اندیشه یا اندیشه‌ اندیشیدن؟

سید حسین اشراق

نویسنده و پژوهشگر فلسفه

Email: eshraq@nebras.eu

ORCID: 0009-0006-2459-4271

چکیده

در گستره اندیشه معاصر، تفکر انتقادی فراتر از مهارتِ شناختی در پردازش داده‌ها، وضعیتِ هستی‌شناختی و تجربه‌ای دیالکتیکی است؛ موقعیتی که در آن آگاهی نه در پیِ چیرگی بر موضوع، بلکه در جستجوی بازشناسی مداوم خویش در پیوند با جهان است. این پژوهش بر این باور استوار است که تحققِ اصیلِ تفکر انتقادی در گرو دیالکتیک میان دو ساحتِ بنیادین است: نخست، «اندیشیدنِ اندیشه» که به بررسی محتوایی و سنجش منطقیِ براهین می‌پردازد؛ و دوم، «اندیشه‌ اندیشیدن» که بازگشتِ نقادانه ذهن به سوی پیش‌انگاشت‌ها، تاریخی‌گری و بن‌بست‌های ناپیدای آگاهی خویش است. نویسنده با اتخاذ رهیافتِ تحلیلی - تأویلی استدلال می‌کند که غفلت از ساحتِ دوم (بازتابندگی)، تفکر را در ورطه عقلانیت ابزاری و انسداد معنایی گرفتار می‌سازد؛ وضعیتی که در اکوسیستم داده‌بنیادِ معاصر، سوژه را در مواجهه با

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۴ - ۱۱ - ۲۵

بازنگری: ۱۴۰۵ - ۰۱ - ۳۰

پذیرش: ۱۴۰۵ - ۰۲ - ۲۰

انتشار: ۱۴۰۵ . ۳ . ۳۱

واژگان کلیدی:

اندیشه اندیشیدن،

اندیشیدن اندیشه،

بازتابندگی هرمنوتیکی،

تفکر انتقادی،

خودآینی معرفتی،

فرصت پرسشگری،

رخداد حقیقت

فرآورده‌های فکری بشری و الگوریتمی، در مخاطره از دست دادن «فرصت» اصیل پرسشگری و انفعال معرفتی قرار می‌دهد. افق این نوشتار نشان می‌دهد که مقصود تفکر انتقادی نه در صدور حکم قطعی، بلکه در توان «درنگ» در پرتو تنوع تأویل‌ها و صیانت از تعامل زاینده با حقیقت به مثابه رخداد گشوده است. در نهایت، تفکر انتقادی نه یک ابزار تکنیکال، بلکه موقعیت وجودی است که سوژه را از بدیهی‌انگاری‌های بخشیده و نقد را نه به مثابه پایان، بلکه به عنوان آغاز پیوسته فهم و حرکت ناتمام به سوی «خودآینی معرفتی» صورت‌بندی می‌کند.

ناشر: مؤسسه مطالعات و تحقیقات نبراس

مقدمه

در جهان معاصر که با انباشت داده‌ها، تکثر گفتمان‌ها و تعارض دیدگاه‌ها روبروست، اندیشیدن صرف دیگر نمی‌تواند ضامن دستیابی به فهم استوار یا تصمیم‌گیری خردورزانه باشد. تفکر متعارف، بیشتر فرایند غریزی و برآمده از واکنش‌های ناخودآگاه به محرک‌های محیطی و رسوبات ذهنی است. در این ساحت، سوژه اگرچه در جهان حضور دارد، اما در سیطره پیش‌فرض‌های نقدناشده قرار گرفته و واقعیت را تنها از روزنه باورهای پیشین بازنمایی می‌کند. در مقابل، تفکر انتقادی نه یک رخداد خودکار، بلکه گسست آگاهانه از بداهت‌های ذهنی و نوعی «نگاه فراتر از سطح آگاهی» (Chakraborty, 2017: 67) است؛ فرایندی که می‌توان آن را «اندیشه اندیشیدن» یا «تأمل ثانویه» دانست. در این رویکرد، خرد نه تنها به سوی ابژه، بلکه به سوی خاستگاه خویش بازمی‌گردد و سوژه را در مسیر بازشناسی مستمر پیش‌فرض‌های وجودی‌اش قرار می‌دهد. این ایستار مستلزم آن است که سوژه پیش از هر داوری، شیوه مواجهه با حقیقت را از پرویزن سنجش عقلانی و بازتابی بگذراند؛ چرا که تفکر انتقادی با واسازی مستمر ساختارهای ذهنی، راه را برای گذار از ادراک منفعلانه به سوی سنجشگری آگاهانه و مسئولانه هموار می‌سازد.

در این فرایند، سوژه تنها به تحلیل جهان بسنده نمی‌کند، بلکه با پویش 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 پویش 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 نگریستن به موضوعات، بر «نحوه نگریستن 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 نگریستن به پدیدارها، بن‌مایه‌های زایش‌پندار خویش را نیز به سنجه 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 پوینده 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 گلیزر^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. چشم‌پوشی 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 مفاهیمِ 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 خودآگاهِ هموار می‌کند که غایتِ آن، رهاییِ ذهن از جزمیت‌هایِ ته‌نشین‌شده و میانجی‌هایِ مستورِ معرفتی است. این رهایی، نه تنها یک دستاورد فنی، بلکه نوعی تحولِ وجودی در سوژه است. در واقع، زمانی که فرد از حصارِ صرفِ قواعدِ منطقی فراتر می‌رود و آگاهیِ خود را با تعهد به گشودگی حقیقت پیوند

^۱. Edward Maynard Glaser (1911- 1993)

^۲. *An Experiment in the Development of Critical Thinking* (1941)

می‌زند، اینجاست که تفکر انتقادی از یک «تکنیک تحلیل^۳» به یک «فضیلت معرفتی^۴» 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 زیستنِ خردورزانه است که در آن، پویایی مسیر جستجو بر ایستایی پاسخ‌های قطعی پیشی می‌گیرد.

بیان مسئله و پروبلماتیک 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 می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری نوعی ذهنیتِ غیرانتقادی شود؛ ذهنیتی که در «گرایش به طرح‌های یوتوپایی و کوشش برای مصون نگه داشتن باورها از نقد» (پوپر، ۱۳۵۰: ۱۱۰) نمود پیدا

³. analytical technique

⁴. epistemic virtue

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 داورهای خود را مورد پرسش قرار دهد. در غیاب چنین بازاندیشی‌ای، حتی دسترسی گسترده به دانش و ابزارهای تحلیلی نیز به‌خودی‌خود به شکل‌گیری داورهای 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 داور 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^۵، پارمنیدس^۶ و زنون^۷ «با بهره‌گیری از استدلال‌های دیالکتیکی و به چالش کشیدن دُگما (باورهای عامیانه)، سنتِ آزمون نظریات و نقد پیش‌فرض‌ها را به عنوان شالوده تفکر انتقادی بنیان نهادند» (Rajiyung, 2024: 8)، این گسست بنیادین میان «اندیشیدن به موضوعات» و «بازاندیشی در سازوکار اندیشه»، در روش سقراطی صورت‌نویس و منسجم به خود گرفت؛ به گونه‌ای 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 امکان خودآگاهی فلسفی را در سوژه برمی‌انگیخت.

در ادامهٔ این سنت، ارسطو^۸ با طرح مفهوم «حیرت در برابر امور توجیه‌ناپذیر» (ارسطو، ۱۳۸۹: ۲۶)، علتِ غایی گرایش 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

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

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

۷. Zeno of Elea (c. 490 - c. 430 BCE)

۸. Aristotle (384 - 322 BC)

مبانی پیش فرض می‌انجامد؛ بر همین اساس، وی در توپیکا^۹ با ارائه فنون جدل و بازشناسی تناقض‌ها، آشکار ساخت که چگونه می‌توان از طریق نقد مشهورات، مسیر دست‌یابی به حقیقت را هموار کرد.

در سده دهم دوران مدرن، این آگاهی در تأملات دکارت^{۱۰} صورت‌بندی منسجمی یافت. او با برنشانیدن «شک روش‌مند» 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^{۱۱} گردید. کانت با فراخوان «شجاعت در به‌کارگیری فهم خویش»^{۱۲} (کانت، ۱۳۸۷: ۱۷)، حلقه اتصال میان «من اندیشنده» دکارتی و «خرد 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^{۱۳}، 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.

دیویی با طرح مفهوم «تأمل بازتابی»^{۱۴} اندیشیدن را به ارزیابی تأملی باورها در پرتو مبادی و غایات‌شان پیوند زد. از نظر او، «تفکر بازتابی، کاوش پویا، پیوسته و دقیق در بنیان هر باور است؛ تأملی که بر پایه شواهد پشتیبان و پیامدهای ناشی از آن سامان می‌یابد» (Dewey, 1910: 6). بدین‌سان،

۹. 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.

۱۰. René Descartes (1596 - 1650)

۱۱. Immanuel Kant (1724 - 1804)

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

۱۳. John Dewey (1859 - 1952)

۱۴. Reflective Thinking

دیویی این مفهوم را از ساحت انتزاع خارج و به مثابه روش‌شناسی حل مسئله در بطن تجربه زیسته و دموکراسی تثبیت نمود.

برای دیویی، تفکر انتقادی نه تنها ساحت نظری، بلکه فرایند 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 پسااستگرایان 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^{۱۵} هشدار می‌دهد که حتی در بستر کنش‌های رهایی‌بخش، خطر فروغلتیدن به ورطه عقلانیت 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^{۱۶} (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 عقلانیت ابزاری صیانت می‌کند. این بدان معناست که تفکر انتقادی نباید در منطق ضرورت‌های آنی عمل، استحاله شود؛ زیرا در غیر این صورت خود به بخشی از همان انسداد معنایی بدل می‌گردد که سودای واسازی آن را داشت. در ادامه همین مسیر و با گذر از رویکرد روش‌شناختی به افق‌های سیاسی تاریخی، میشل فوکو^{۱۷} 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.

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

15. Theodor W. Adorno (1903 - 1969)

16. atrophy

17. Michel Foucault (1926 - 1984)

بازاندیشی است که سوژه می‌تواند از ادراک متعارف به بازخوانی آگاهانه دست یابد و عقلانیتِ رهایی‌بخش 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^{۱۸} در تثبیت جایگاه آموزشی و نظری تفکر انتقادی و پژوهش‌های ادوارد گلیزر^{۱۹} که بر یادگیری مهارت‌های نقادانه تأکید داشت، استحکام یافت. گلیزر 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، کوششِ پایدار برای واکاوی هر باور یا صورتِ مفروضِ دانش، در پرتوِ شواهدِ پشتیبان و پیامدهای برآمده از آن است» (Glaser, 1941: 5).

همگام با این تحولات فلسفی، روان‌شناسی شناختی^{۲۰} با ارائه انگاره «فراشناخت»^{۲۱} از سوی جان فلوول^{۲۲} 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 دیده‌بانیِ فعال و بازاندیشی در سازوکارهای ذهنی، عنصرِ سرنوشت‌ساز در تصمیم‌گیریِ خردورزانه است. این نگرش در آثار رابرت انیس^{۲۳} 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، اندیشیدنِ مستدل و بازتابی است که بر تصمیم‌گیری در باب آنچه باید باور داشت یا به انجام رساند، تمرکز می‌یابد» (Ennis, 2015: 32).

به این ترتیب، جریان نظری تفکر انتقادی با تلفیق مباحث فلسفی، آموزشی و روان‌شناختی، امکان‌گذار از ادراک متعارف به خردورزی خودآگاه و مسئولانه را فراهم

18. Max Black (1909 - 1988)

19. Edward M. Glaser (1911-1993)

20. Cognitive Psychology

21. Metacognition

22. John H. Flavell (1928 - 2023)

23. Robert H. Ennis (born 1927)

می‌آورد و سوژه را در فرایند پیوسته و پویا به پویش درونی، سنجشگری عقلانی و کنش خردمندانه در جهان رهنمون می‌سازد. در این میان، هاروی سیگل^{۲۴} با اتخاذ رهیافت استدلال‌گرا، تفکر انتقادی را مسیری برای رهایی از سوگیری‌های جزم‌اندیشانه و القائات ناخودآگاه قلمداد می‌کند. او با پافشاری بر خودآیینی معرفتی^{۲۵} 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 خودفرمائی 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» بازمانده‌اند. حلقه مفقوده این پژوهش‌ها، نبود یک ساختار هرمنوتیکی است که بتواند پیوندی میان «محتوای اندیشه» و «افق‌های معنایی اندیشنده» 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 بازنماید:

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.

تحقق این تلاقی، مستلزم به‌کارگیری پرسشگری سقراطی برای به چالش کشیدن بن‌مایه‌های ذهنی، یادگیری مسئله‌محور و تمرین‌های بازتابی برای شناسایی سوگیری‌هاست.

24. Harvey Siegel (1952)

25. Epistemic Autonomy

این چارچوب نشان می‌دهد که تفکر انتقادی، فراتر از مهارتِ سنجشِ محتوا، نیازمندِ یک ایستارِ فلسفی است که در آن، نقدِ یافته‌ها با بازاندیشی در فرایند یافتن پیوند می‌خورد. حاصلِ این آگاهیِ فراشناختی، گذار از بدیهی‌انگاری به سوی خرد سنجشگر است. تفکر انتقادی به ما می‌آموزد که برای بازخوانیِ بنیان‌هایِ کنش در جهان، نخست باید از بندِ بدیهی‌انگاری رها شد؛ چرا که پایداریِ هر کنشِ مسئولانه، در گروِ وضوحِ اندیشه‌ای است که به آن جهت و معنا می‌بخشد.

روش پژوهش

پژوهش پیش‌رو، جستارِ مفهوم‌بنیاد است که از منظر موضوعی در زمرهٔ علوم انسانی و حوزهٔ فلسفه قرار می‌گیرد. در این راستا، رویکرد «تحلیلی - هرمنوتیکی» به‌عنوان روش تحقیق برگزیده شده است تا از طریق واکاویِ زبانی و تفسیری، مفهوم تفکر انتقادی بازتعریف شود. تمرکز اصلی این پژوهش بر تبیینِ تعاملِ میان دو سطح بنیادین است: «اندیشیدنِ اندیشه» (به‌مثابهٔ بررسیِ محصول و محتوایِ فکر) و «اندیشهٔ اندیشیدن» (به‌مثابهٔ تأمل بر فرایند و کنشِ فکر کردن). در این چارچوب: تحلیلِ مفهومی: متون فلسفی کلاسیک و معاصر، در کنار مطالعات روان‌شناسیِ شناختی و نظریه‌های فراشناخت، واکاوی شدند تا تمایز و پیوند میان «نقد محتوا» و «بازاندیشیِ فرایند اندیشیدن» شناسایی شود.

رویکرد هرمنوتیکی: فرایند تحلیل به صورتِ بازتابی^{۲۶} و از طریق تفسیر متن‌ها دنبال شد تا نه تنها محتوای صریح، بلکه سازوکارهای ذهنی و افق‌های پنهانِ معنا آشکار گردند. سنتز نظری: در این پژوهش، سنت‌های فلسفی (از دیالکتیک سقراطی و شکِ دکارتی تا نقدِ کانتی، بازاندیشیِ دیویی و واسازی‌هایِ آدورنو و فوکو) با نظریه‌های مدرنِ فراشناخت (تأکید بر آرای فلاول و انیس) تلفیق شده است تا چارچوبِ جامع برای تفکر انتقادی ترسیم گردد. این رویکردِ تلفیقی امکان می‌دهد تا تفکر انتقادی نه تنها به مثابهٔ یک مهارت،

26. reflexive

بلکه به عنوان فرایندِ چندلایه، شاملِ تحلیلِ محتوایی و سنجشگریِ فراشناختی در بسترِ اندیشیدن، صورت‌بندی شده و پیامدهای فلسفی، هرمنوتیکی و عملیِ آن تبیین گردد.

ادبیات موضوع

ادبیاتِ رایج در حوزهٔ تفکرِ 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 خودِ فرایندِ اندیشیدن باز می‌ماند و تفکر را در سطحِ ابزاری نگاه می‌دارد. از همین رو ریچارد پاول^{۲۷} با نقدِ این نگاهِ مکانیکی، استدلال می‌کند که نباید تنها بر «استدلال‌های اتمیک» (منفرد و انتزاعی) درنگ کرد؛ چرا که اندیشهٔ اصیل، جریانِ ریشه‌دار و اندام وار است. در واقع، تفکرِ انتقادی باید بر شبکه‌هایِ استدلالی و تعاملاتِ دیالکتیکی استوار باشد؛ جریانی که آرا و دیدگاه‌هایِ معارض را به چالش می‌کشد. از نظر او، «این رویکرد زیربنایِ تکوینِ تفکرِ انتقادی با معنایِ قوی^{۲۸} است؛ مرتبه‌ای از اندیشه که با فراروی از جهت‌گیری خودمحو‌رانه (ایگوستریک^{۲۹}) و جامعه‌مدارانه (سوسیوسنتریک^{۳۰}) فراتر رفته و به سوی انصافِ فکری^{۳۱} میل می‌کند» (Paul, 1984: 8).

تحققِ این «معنایِ قوی» مستلزمِ نوعی گذارِ ساختاری از شناخت به فراشناخت است؛ چراکه رهایی از سوگیری‌هایِ درونی بدونِ نظارت، کنترل و تنظیمِ فرایندهایِ ذهنی ممکن نیست. درواقع ادبیاتِ فراشناخت با تمرکز بر بازاندیشی در سازوکارهایِ ذهنی، در واقع ابزارِ اجراییِ همان انصافِ فکری است که پاول بر آن پای می‌فشارد. این سطحِ عالی از شناخت یا «اندیشیدن به اندیشه»، نه تنها پیش‌شرطِ هرگونه فهمِ سنجشگرانه، بلکه بنیانِ خودآگاهیِ هرمنوتیکی است. چنان‌که گادامر در نظریهٔ «امتزاج افق‌ها» مطرح می‌کند، فهمِ حقیقیِ ثمرهٔ آگاهی از پیش‌فرض‌ها و آمادگی برای تعاملِ دیالکتیکی با «دیگری» است؛ فرایندی که در آن، تفکرِ انتقادی از یک مهارتِ فنی به یک زیستِ فلسفی ارتقا می‌یابد. گادامر در تبیینِ این رخدادِ تفسیری تأکید می‌کند:

قرار دادنِ خود به‌جای دیگری... مستلزمِ حصولِ یک کمالِ فراگیرتر است که هم بر موقعیتِ پیشینِ من غلبه دارد و نیز از موقعیتِ دیگری فراتر می‌رود. به‌دست آوردنِ افقِ

27. Richard W. Paul (1933 - 2015)

28. strong sense

29. egocentric

30. sociocentric

31. intellectual fair - mindedness

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 همین‌رو، 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 بی‌چون‌وچرای 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 خود جریان اندیشیدن؛ ترکیبی که امکان پرورش عقلانیت عملی و شناختی در جهان معاصر را فراهم می‌کند.

تحلیل و بحث

تفکر انتقادی در تلاقیِ دیالکتیکیِ دو ساحت شکل می‌گیرد: «اندیشیدنِ اندیشه» که معطوف به عینیتِ استدلال است و «اندیشهٔ اندیشیدن» که به بازکاویِ سوژکتیویته می‌پردازد. این تمایز نه انفکاکِ صوری، بلکه تفکیکِ روش‌مند در قلمروِ کنشِ مشترکِ آگاهی است؛ پیوندی که زمینهٔ چندلایگیِ عقلانیتِ انتقادی را بدونِ فروکاستنِ یکی به دیگری، فراهم و آشکار می‌کند.

ساحت نخست، یعنی اندیشیدنِ اندیشه، بر واکاویِ 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 سنتِ تحلیلی است که از پرسشگری سقراطی تا نقد خرد در فلسفهٔ مدرن، بر ضرورتِ بازنگری در محتوای اندیشه‌ها تأکید داشته است. در این افق، خرد به مثابهٔ داورِ استدلال عمل می‌کند و می‌کوشد گزاره‌ها را در معرضِ سنجشگری استوار سازد. با این همه، چنین کوششی هرچند شرطِ ضروری برای خردورزی است، اما به تنهایی کفایت نمی‌کند.

ترکیبِ پرسشگری بنیادین، تحلیلِ ساختاری و بازاندیشیِ تجربی، تفکر انتقادی را از یک «تکنیک» صوری به یک «ایستارِ رهایی‌بخش» بدل می‌کند. اگر ساحتِ نخست (اندیشیدنِ اندیشه) معطوف به سنجشِ منطقیِ گزاره‌ها باشد، در ساحتِ دوم، موضوعِ تأمل از سطحِ فرآورده‌ها فراتر رفته و به واکاویِ افق‌هایِ پیشینیِ فهم می‌پردازد. در این مقام، سوژه باید بیاموزد که به‌طور انتقادی با تمامیِ محصولاتِ فکری - اعم از زاییدهٔ ذهنِ بشری یا برآمده از فرایندهای الگوریتمی - مواجه شود؛ چرا که در غیرِ این صورت، «فرصتِ تمرین و تجربهٔ ارزشِ اصیلِ پرسشگری، یعنی درگیریِ عمیق با جستجو و ارزیابیِ اطلاعات را از دست خواهد داد» (Larson et al., 2024).

این پویهٔ فراشناختی، با ایجادِ نوعی خودآگاهیِ هرمنوتیکی، به همان موقعیتِ هستی‌شناختی اشاره دارد که سوژه را نسبت به پیش‌فرض‌ها و ساختارهای پنهانِ آگاهی می‌بخشد. در این حالت، سوژه نه تنها محتوای اندیشه، بلکه شرایطِ امکان

اندیشیدن را نیز به پرسش می‌گیرد. تلاقی این دو ساحت مانع از آن می‌شود که تفکر به ساختار فرو بسته و انسداد معنایی فرو کاسته 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 پیش ساختارهای تاریخی بدل می‌شود؛ یعنی همان ساختارهای پنهانی که امکان ادراک را صورتبندی می‌کنند. در این مقام، سوژه نه در پی دستیابی به یک رهایی پایان یافته، بلکه معطوف به استمرار گشودگی پرسش و پیشگیری از فرو بستگی معنا در چارچوب نظام‌های اعتباری است.

اندیشه اندیشیدن، گسست از پیش فرض‌ها 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 دیالکتیک 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 صورت‌گرایی 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 افق پیشینی نقاد جدایی‌ناپذیر است؛ فرایندی که در آن، اندیشه هم‌زمان بر «موضوع خویش» و «شرط امکان خویش» تأمل می‌کند.

از چشم‌اندازِ 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 می‌سجد، بلکه موقعیتِ 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 تاریخیِ فقدانِ این دیالکتیک نمایان می‌شود. هرگاه که «اندیشهٔ اندیشیدن» به تعلیق درآید و افق معنایی خود را به مثابهٔ حقیقتِ مطلق تثبیت کند، امکانِ دیالوگ فرو می‌پاشد؛ در این وضعیت، «دیگری» از جایگاهِ هم‌افق، به سطحِ ابژهٔ تهدیدآمیز تنزل می‌یابد. در این شرایط، ممکن است اندیشیدنِ اندیشه همچنان فعال باشد؛ دستگاه‌های استدلالی منسجم شوند، نظام‌های توجیهی سامان یابند و منطق درونی یک گفتمان استحکام یابد. اما این انسجام صوری، در غیابِ بازاندیشی، می‌تواند به ابزاری برای تثبیت جزم‌های جمعی بدل شود.

از این منظر، جنگ را می‌توان نمونهٔ حادِ فروپاشی تفکر انتقادی دوساحتی دانست. جنگ تنها نتیجهٔ تعارض منافع نیست، بلکه حاصل انسداد افق‌های فهم و امتناع از بازاندیشی در پیش‌فرض‌های خویش است. آن‌گاه که نقدِ محتوا از نقدِ افق جدا می‌شود، خرد از میانجی گفتگو به ابزار مشروعیت‌بخشی به حذف بدل می‌گردد. تعلیق کرامت انسانی در وضعیت‌های جنگی، پیش از آنکه رخدادِ سیاسی باشد، نشانه‌ای معرفتی است: نشانه‌ای از توقف دیالکتیک خودآگاه و انسداد امکان امتزاج افق‌ها. بدین‌سان، تفکر انتقادی در معنای ژرف خود، تنها مهارتِ تحلیلی نیست، بلکه شرط امکان صیانت از انسانیت و ظرفیتِ خودآگاهی اجتماعی به شمار می‌آید. این نوع تفکر، زمینه‌ای است برای پیوند میان نقدِ محتوا و بررسیِ بنیادینِ پیش‌فرض‌ها؛ پیوندی که اجازه می‌دهد «دیگری» در افقِ فهم 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 تعامل میان خود و دیگری را در تلاقی بی‌پایانِ افق‌ها فراهم می‌آورد.

این فرایند، به تعبیر هگل، مستلزم «درک زمانِ خویش در قلمرو اندیشه» (هابرماس، ۱۳۹۳: ۱۹۹) است، یعنی فهمی که گذشته و حال را در نسبت با افق‌های آینده

بازتاب می‌دهد و عقلانیت خلاق و رهایی‌بخش پدید می‌آورد؛ عقلانیتی که توانایی بازسازی ساختارهای فکری و اجتماعی را دارد و سوژه را به زمان‌آگاهی و پوشش خردمندانه در جهان هدایت می‌کند، به گونه‌ای که همزمان پویایی مستمر خویشتن و مدیریت هوشمندانه جهان اجتماعی ممکن می‌شود.

یافته‌های تحلیلی پژوهش

یافته‌های این پژوهش بیانگر آن است که تفکر انتقادی، فراتر از یک ابزار منطقی، زمینه‌زاینده فهم بازتابی است. عقلانیت در این ساحت، نه در انباشت داده‌ها، بلکه در گرو تعامل پویا میان نقد محتوا و بازاندیشی ساختاری است؛ پیوندی که اندیشه را از ایستایی می‌رهاند و آن را به سوی درک «شرایط امکان معرفت» سوق می‌دهد. بر این مبنا، سه یافته بنیادین این رویکرد به شرح زیر تبیین می‌گردد:

۱. فروبستگی ساحت نخست؛ ایستایی معرفتی

یافته نخست نشان می‌دهد که نقد، آن‌گاه که تنها بر «اندیشیدن اندیشه» (واکاوی گزاره‌ها) متمرکز باشد، در معرض خطر «بنیادگرایی روش‌شناختی» قرار می‌گیرد. در این سطح، ذهن اگرچه استدلال‌ها را به چالش می‌کشد، اما نسبت به «شرط امکان» خویش دچار غفلت می‌ماند. بدون بازاندیشی، تفکر انتقادی به یک مکانیسم صوری تقلیل یافته و ناخودآگاه به بازتولید پیش‌فرض‌های پنهان تن می‌دهد. این یافته مؤید آن است که تحلیل محتوا بدون بازتابندگی سوژه، تفکر «تک‌ساحتی» است؛ چرا که در عین پرسشگری از «دیگری»، از پرسشگری نسبت به «خویشتن» بازمانده است.

۲. بازتابندگی هرموتیکی؛ واسازی 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 هرموتیکی می‌انجامد؛ وضعیتی که در آن، فرد نه تنها به مرزهای افق معنایی خویش پی می‌برد، بلکه

فرو بستگیِ سوگیری‌های پنهانِ خود را نیز به چالش می‌کشد. این یافته تصریح می‌کند که توانِ تفکرِ انتقادی، نه در انباشتِ منطقیِ داده‌ها، بلکه در قابلیتِ واسازیِ مداومِ پیش‌فرض‌های خویشتن و صیانت از گشودگیِ افقِ فهمِ نهفته است.

۳. ستنزِ بازتابی؛ دیالکتیکِ نظر و پراکسیس

این یافته تبیین می‌کند که تفکرِ انتقادی در ترازِ پویایِ خویش، محصولِ دیالکتیکِ مداومِ میانِ دو ساحتِ پیشین است. در این مرتبه، «نقدِ محتوا» با واسازیِ ساختارهای ایستایِ فکری، راه را برای نفوذِ عقلانیت می‌گشاید؛ در حالی که «اندیشهٔ اندیشیدن» با گشودنِ افق‌هایِ بازاندیشی، امکانِ گذار از سوژکتیویته را فراهم می‌آورد. این فرایند، نه تنها یک کالبدشکافیِ ذهنی، بلکه نوعی «تجربهٔ رهایی‌بخش» است که در آن ذهن با درهم‌شکستنِ «بت‌هایِ پیش‌دوری که فاهمهٔ بشری را تسخیر کرده‌اند» (بیکن، ۱۳۹۲: ۴۴)، به سوی خودآینیِ معرفتی گام برمی‌دارد.

در این تراز، اعتبارِ عقلانیت نه در پیوندِ فرجام‌یافته، بلکه در توازنِ دیالکتیکیِ میانِ نظر و پراکسیس تحقق می‌یابد و نقدِ دیگر نه کنشِ گذرا، بلکه به صورتِ نوعی «زیستِ خردورزانه» متجلی می‌شود؛ زیستی که در آن حقیقت نه در انتزاع و نه در عملِ فاقدِ نظریه، بلکه در هم‌سوییِ میان‌کنشیِ این دو شکوفا می‌گردد. در چنین افقی، تفکرِ انتقادی به مسیری برای گشودگیِ ذهنی و استقلالِ فکری بدل می‌شود. از این منظر، سوژه می‌آموزد که برای رهایی از انقیادِ «کلیت‌هایِ تحمیلی» (آدرنو) یا «رژیم‌هایِ حقیقت» (فوکو)، باید همواره در وضعیتِ بازاندیشیِ تجربی باقی بماند.

فرجامِ یافته‌ها؛ نقد به مثابهٔ پویشِ وجودی

این پژوهش تبیین می‌کند که تفکرِ انتقادی نه یک اسلوبِ فنی، بلکه یک «پویشِ وجودی» است. دستیابی به رهاییِ اندیشه، در گروِ گذار از لایه‌هایِ سطحی و درآمیختن با ساحتِ بازاندیشیِ میان‌متنی است؛ ساحتی که در آن، تفکر نه در پیِ پاسخ‌هایِ فرجامین، بلکه همچون فرایندِ گشوده و ناتمام در ساحتِ فهمِ پدیدار می‌شود.

این ناتمامی، بیانگر پویایی هستی‌شناختی عقلانیت و نشانی از خودآئینی معرفتی است؛ افقی که در آن، نقد نه پیرایه‌ای بیرونی، بلکه رکنِ پویندهٔ زیستِ خردورزانه 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 «برداشتِ تازه و آراستنِ تازه» (نیچه، ۱۳۷۷: ۹۶) بازتعریف شده و در نسبت با افق‌های گشودهٔ معنا بازشناسی می‌گردند؛ به گونه‌ای که تفکر نه تکرارِ مدامِ مشهورات، بلکه آفرینشِ مدامِ امکان‌های نو برای زیستن در حقیقت و گشودگیِ همیشگی به سوی آینده است.

نتیجه

تفکر انتقادی در جهانِ معاصر، فراتر از یک مهارتِ شناختی، یک «ایستارِ هستی‌شناختی» و تجربهٔ دیالکتیکی است. این پژوهش بر این باور استوار است که تحققِ اصیلِ تفکرِ انتقادی در گروِ تعاملِ پویا میان دو ساحتِ بنیادین است: نخست، «اندیشیدنِ اندیشه» که به بررسیِ محتوایی و سنجشِ منطقیِ گزاره‌ها می‌پردازد؛ و دوم، «اندیشهٔ اندیشیدن» که بازگشتِ نقادانهٔ ذهن به سوی پیش‌انگاشت‌ها، تاریخی‌گری و ساختارهای پنهانِ آگاهیِ خویش است.

نویسنده با اتخاذِ رهیافتِ «تحلیلی-تأویلی» استدلال می‌کند که غفلت از ساحتِ دوم (بازتابندگی)، تفکر را در ورطهٔ عقلانیتِ ابزاری و انسدادِ معنایی گرفتار می‌سازد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در عصرِ سلطهٔ داده‌ها، تفکرِ انتقادی ضرورتی برای صیانت از «ارزشِ اصیلِ پرسشگری» در مواجهه با فرآورده‌های فکریِ بشری و الگوریتمی است؛ چرا که بدونِ این بازاندیشیِ فراشناختی، سوژه در مخاطرهٔ از دست دادنِ فرصتِ درگیریِ عمیق با ارزیابیِ اطلاعات قرار خواهد گرفت. در نهایت، این نوشتار تفکرِ انتقادی را نه به مثابهٔ پایان، بلکه به عنوانِ آغازِ پیوسته برای «خودآئینی معرفتی» و مسئولیت‌پذیری در جهانِ 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 تاریخی گری*، ترجمه احمد آرام، تهران: نشر خوارزمی.
- دکارت رنه (۱۳۹۱). *گفتار در روش درست به کاربردن عقل*، ترجمه محمدعلی فروغی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- فوکو، میشل. (۱۳۸۹). *تئاتر فلسفه*، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهاننده، تهران: نشر نی.
- کانت ایمانوئل (۱۳۷۷). *روشن نگری چیست*، ترجمه سیروس آری نپور، تهران: آگاه.
- نیچه فریدریش ویلهلم (۱۳۷۷). *تبارشناسی اخلاق*، برگردان داریوش آشوری، تهران: نشر آگه.
- هابرماس یورگن (۱۳۹۳). *نقد 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.