

تفکر انتقادی چالشی در برابر استقلال به عنوان هدف آموزشی

دکتر صغری دکابای*

مدرس دانشگاه الزهراء

چکیده

هدف این نوشتار بررسی چالش‌های مقابل «استقلال» به عنوان هدف آموزشی است. پیگیری این مفهوم در دوران مدرن، ما را از بیکن به دکارت و کانت رهنمون می‌کند. کانت با جستجوی بسیار دقیق در تحلیل خطاهای تفکر البته، در ماهیت طبیعی اندیشه، فصلی ممتاز از معرفت‌شناسی را گشود. پیرس، مبدع دیدگاه پراگماتیستی ادعا کرد که اندیشه به لحاظ ماهیت دیالوگ گونه خود بسیار به زمینه، زبان و قرار دادهای اجتماعی وابسته است و این امر را در طرح نشانه‌شناسی خود طرح کرد. دیویی، با بسط معرفت‌شناسی پیرس، شکل‌گیری اهداف را در چارچوب حل مسئله و در تعاملات زیستی توضیح داد و تجربه را هسته بنیادین جریان آموزشی دانست. ویتگنشتاین، تأثیر زبان در چارچوب بازیهای زبانی، زمینه ساز شیوه‌های اندیشیدن و نگرش دانست. بر همین اساس به نظر می‌رسد که نظامهای آموزشی به لحاظ ارائه چارچوبهای ذهنی خاص، لزوماً رشد عقلانی را میسر نمی‌سازند. دیدگاههای پساساختارگرایانه بر اساس رویکرد تاریخی، تفکر انتقادی را با تکیه بر زبان، به عنوان هدف آموزشی تلقی کرد و در حوزه‌های روان‌شناختی نیز تفکر انتقادی در رویه‌ای غیر تاریخی هدف تلقی شد. آنچه از تلفیق دو رویکرد عمده تاریخی و غیر تاریخی منتج می‌شود، طرح تفکر انتقادی به عنوان هدف آموزش در مواجهه شدن با تغییرات پیاپی این دوران ضروری است که در این مقاله درباره آن بحث و بررسی می‌شود.

کلید واژه‌ها: استقلال، تجربه، حل مسئله، بازیهای زبانی، تفکر انتقادی.

مقدمه

در یونان باستان، بحث استقلال در مفهومی سیاسی و درباره دولت شهری به کار می‌رفت که قدرت اداره امور خود را، بدون دخالت دیگران داشت. در دوران مدرن، این مفهوم درباره فرد به کار گرفته می‌شود به گونه‌ای که شخص ماهیت خود را آزادانه شکل دهد و همچنین متضمن این امر است که همه افراد در خصوص اعمال قانون موقعیتی مساوی داشته باشند. پیش فرض‌های بنیادینی، که اندیشه و تفکر عقلانی از آنها نشأت می‌گیرد، سبب شد اندیشمندان شناخت سرچشمه‌های خطا در ذهن انسان را مد نظر قرار دهند و به تبع آن مفهوم استقلال مبتنی بر عقلانیت را به چالش گرفتند. لیکن، شیوه‌های راهبری انسان به سوی فلسفه‌های خرافی را بت نامید و دکارت همه امور را تردید پذیر دانست مگر اینکه در روشی نظام مند، صحت آن بر انسان اثبات شود. کانت ضمن اینکه خطاهای اندیشه را به ماهیتی و رای تجربه نسبت داد، اصول طبیعی ماهیت اندیشه را تبیین کرد. توجه به بستر شکل‌گیری اندیشه سبب شد پیرس، بنیانگذار دیدگاه پراگماتیستی، شکل‌گیری معرفت را بسیار وابسته به زبان و قراردادهای اجتماعی تلقی نماید و مثلث نشانه‌شناختی خود را به تبع آن ارائه کند. دیویی، تبیین معرفت‌شناسانه پیرس را با توجه به فلسفه هگل که هر چیزی را در دل زمینه تبیین می‌کرد و همچنین با تکیه به اصل تکامل داروین به گونه‌ای بسط داد که "تجربه" را هسته بنیادین هر دانشی تلقی کرد. طرح تجربه از سوی دیویی حل مسئله را غایت آموزش بر شمرد و تفکر انتقادی را وجه دیگر حل مسئله دانست. ویتگنشتاین با طرح شکل‌گیری مباحث زبانی در تعامل با مسائل اجتماعی زمینه ساز ظهور نظریه‌های گفتمانی شد. تأکید بر گفتمان زمینه توجه به بسترهای بومی را در تحقیقات فراهم آورد. در چنین فضایی تفکر انتقادی با مضمون کلی در مفاهیم کلی، این امر را به عنوان مسئله‌ای محوری در آموزش طرح کرد. تفکر انتقادی ابتدا از سوی روانشناسان شناختی طرح شد و سپس در نظریه‌های اقتصادی و تلقی انسان به عنوان سرمایه فرهنگی، در شناسایی فراشناخت و تحلیل کارکردهای ذهنی در اجزاء کوچک تر تجلی یافت. به این ترتیب تفکر انتقادی در روندی غیر تاریخی به ترتیبی که بر شمردیم بر استدلال و منطق در چارچوب "انواع تفکر" استوار شد، که بدون در نظر گرفتن فضای تاریخی، همگان می‌توانند آن را اجرا کنند. در روندی دیگر و با نگاهی تاریخی رشد دیدگاههای تفکر

انتقادی با تکیه بر "سبک‌های خردورزی" بر بنیاد اندیشه نیچه بنا شد و با هایدگر و ویتگنشتاین ادامه یافت و در دیدگاه متفکران انتقادی و فیلسوفان پسا ساختارگرا بسط یافت. اواسط قرن بیستم، تفکر انتقادی سر فصل کار نظریه پردازان آموزشی قرار گرفت و کارشناسان شیوه‌های این تفکر را با برنامه ریزی درسی ممزوج کردند. میتولیپمن به تفکر انتقادی به عنوان عاملی توجه کردند، که شکاف بین تئوری و عمل را پر می‌کند. بحث دیگری که نیاز به تفکر انتقادی را به مثابه ضرورتی طرح کرد ایجاد ظرفیت انعطاف در شهروندان به لحاظ زندگی در جوامع تکثرگرا و ارتباط بین حقوق و وظایف شهروندی از سویی و شاخص‌های تعیین زندگی خوب از سوی دیگر است.

تبیین استقلال به عنوان هدف آموزشی

واژه استقلال یا خود پابندی را {autonomos(adj).autonomia(n)} ابتدا یونانیان باستان به کار گرفتند و برگرفته از دو واژه auto به معنای خود و nomos به معنای قانون بود. این واژه، در بدو امر مفهومی سیاسی بود به ترتیبی که یک دولت-شهر اگر قدرت اداره امور خود را بر اساس قانون و بدون دخالت دیگران داشت، دولتی مستقل تلقی می‌شد. سقراط، دیدگاه معرفت شناسی یونان باستان را از جهان شناسی به خود شناسی تغییر داد و با توجه به بسط و آزمون مفاهیم کلی در دیالوگ، مفاهیم عقلی را در رأس سایر امور قرار داد(به نقل از ریت در کریگ، ۱۹۹۸، ص ۵۸۷).

فلسفه سیاسی و اخلاقی دوران مدرن این مفهوم را به حوزه فرد تسری داد. عقل گرایان معتقد بودند که ظرفیت‌های اخلاقی ما سبب می‌شود به عنوان فاعلی خود مختار عمل کنیم. آنها معتقد بودند عقل یا آگاهی به همه افراد اجازه کشف حقایق، وظایف و خیر را بدون تبعیت از نیروی بیرونی عطا می‌کند و چون محتوای چنین هنجارهایی وابسته به علائق و گرایش هاست، دانش اخلاقی امکان کنترل بر امیال را فراهم می‌کند. در مجموع پیش فرض این دوران مبتنی بر این امر بود که عقل یا آگاهی با داشتن نقش اقتداری بر خود به عنوان دانش اخلاقی سبب می‌شود شخص ماهیت خود را آزادانه شکل دهد. به تبع این امر فرد نسبت به اقتدار دیگران به عنوان فاعلی تلقی می‌شود، که فقط از طریق توافق جمعی و

مشروعیت بخشی مبانی قدرت کنترل پذیر است. از نظر جان لاک افراد با اتکا به قدرت تصمیم گیری ناشی از عقلانیت به قانون، آزادی و زندگی خود را محافظت و محدود می‌کند. آموزش مدرن مدعی پرورش عقلانیت به عنوان مبنای خود پایداری و استقلال^۱ است و هم چنین معتقد است اتخاذ تصمیم‌های عقلانی - اخلاقی به ما در دستیابی به آزادی با، عنوان آرمانی غایی، یاری می‌رساند. در دوران معاصر، نیز فیلسوفان آموزشی لیبرال هم چون آر. اس. پیترز^۲ و پاول هرست^۳ معتقد هستند فراگیری رشته‌های تحصیلی سنتی فی نفسه به پرورش عقل می‌انجامد و به این ترتیب، شخصی که به واسطه دستیابی به این سرچشمه، منبع قانون^۴ و عقل^۵ شده مستقل و خودپاینده^۶ نیز می‌شود (مارشال به نقل از اولسن، ۲۰۰۵، ص ۳۶۶).

از لحاظ واژه شناسی نیز به این امر تأیید می‌شود زیرا واژه خود پاینده Autonomos از دو بخش nomos و Auto تشکیل شده است. لغت nomos در زبان یونانی به معنای قانون است و در مجموع معنای این واژه نشان دهنده این است که شخص خود پاینده می‌تواند اعمال خود را بر اساس قوانینی طراحی و تنظیم کند که خود، به واسطه تربیت بنا کرده است. به طور کلی مضمون اساسی برنامه‌های لیبرال، در توجیه کارآمدی آموزش به طور عمده، بر محور ایجاد استقلال رأی و به طور کلی خود پایداری عقلانی تکیه دارد (وینچ، ۱۹۹۹، ص ۷۴).

افلاطون، فیلسوف کهن یونان با طرح نظریه دیالکتیک زمینه رشد توانایی‌های ذهنی را فراهم کرد. از نظر افلاطون دیالوگ چنان نقشی بر شکل گیری اندیشه دارد که او فلسفه را دیالکتیک تعریف می‌کند. در فرآیندی که دیالوگ انجام می‌شود دانش در گفتاری رویارو و پویا، اعتبار خود را با در میان گذاشتن آن با دیگری به چالش می‌گیرد. در چنین حالتی ارتباط دیالوگ گونه بین دو یا چند نفر با هدف پیشی جستن از سایر افراد انجام نمی‌شود؛ بلکه، به دنبال درونی ساختن دانش از طریق تبادل نظر با دیگران و یافتن نقاط هم پوشی تجارب بشری در خصوص تأیید صدق یا کذب موارد ادعا شده است.

-
1. autonomy
 2. R.S.P eters
 3. Paul Hirst
 4. nomos
 5. logos
 6. autonomos

در چنین حالتی دانش سازمان یافته در ساختار شناختی اندیشه فرد به لحاظ تکیه بر تجربه منحصر به فرد شخصی با دوام است، زیرا اعتبار چنین قضایایی برخاسته از موقعیت فردی است که این چالش را پشت سر گذاشته و توانسته دریافت‌ها و اطلاعات خود از محیط اطراف را با موقعیت فردی خود هماهنگ ساخته و شاید به تعبیر وایتهد ایده ثابتی را به ایده‌ی متحرک تبدیل سازد.

اما آیا طرح استقلال در دوران مدرن به عنوان هدف آموزشی چنین مسیری را دنبال می‌کند؟ بسیاری از اندیشمندان خصوصاً در دیدگاه‌های پست مدرنیستی و پس‌ساختارگرایی خود پایندگی و استقلال را حاصل چالش بین عناصر مختلف اجتماعی دانسته و آن را زیر ساخت فردباوری دوران مدرن تلقی می‌کنند. این اندیشمندان معتقدند انسان دوران مدرن محصول سیستم‌های کلان اجتماعی و اقتصادی است و لزوماً به شیوه‌ای عقلانی و آزاد رشد نمی‌کنند.

بیکن^۱ در قرن شانزدهم، به دنبال شناخت سرچشمه‌های خطا در ذهن انسان شیوه‌های راهبری ما را به سوی فلسفه‌های غلط «بت» نامید. او این فلسفه‌ها را در سه طریق شناسایی می‌کند: فلسفه سوفیستی، فلسفه تجربی و فلسفه خرافی. از نظر او فلسفه سوفیستی کار کسانانی است که با ابزار منطق حقیقت چیز و پیشامدها را پنهان می‌دارند. فلسفه تجربی محصول گردآوری صرف تجربه و انباشتن آن در حافظه است. فلسفه خرافی ساخته دست کسانانی است که می‌خواهند با اصل شمردن عقیده‌های جزمی، از آنها برای توضیح و تعبیر طبیعت نتایجی را اتخاذ کنند. (نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۳۷).

تا اوایل قرن هجدهم به علت نبود تکامل فردباوری، مفهوم استقلال هنوز اهمیت امروزی را نداشت. در تأیید این ادعا باید گفت که درباره ارزش‌های اخلاقی نیز در طی قرن‌های هفده و هجده معیار اصول اخلاقی را اطاعت و فرمانبرداری تعیین می‌کرد (شنی و ایند، ۱۹۹۸، ص ۸۴) و در فاصله زمانی نه چندان زیاد، اصول اخلاقی متکی بر تصمیمات فردی شد. اولسن معتقد است ظهور فردباوری جدید که تکیه گاه استقلال به عنوان هدف آموزشی است از چهار منبع ناشی می‌شود (اولسن، ۲۰۰۵ ص ۳۳۶).

۱- اصلاحات مذهبی قرون ۱۵ و ۱۶ پروتستانها



۲- انقلاب علمی قرون ۱۷ و ۱۸

۳- لیبرالیسم اقتصادی و سیاسی که در قرن ۱۷ پدیدار شد.

۴- انقلاب صنعتی قرون ۱۷ و ۱۸

جنبش پروتستان با اشاعه این نظر که هر فردی بدون نیاز به حضور رابط به تنهایی قادر است با خدای خود ارتباط برقرار کند، افراد بشر را مسئول رستگاری خویش تلقی کرد. با پیشرفت علم و ایمان به روشنگری این ایده، که فرد مسئول سرنوشت خویش است، هر چه بیشتر قوت یافت. روش دقیق دکارت در فلسفه با رویکردی کاهش گرایانه و تقسیم کل به اجزاء تشکیل دهنده به حوزه مناسبات انسانی، به گونه‌ای تسری یافت که فرد به آن توجه کرد. دکارت، با طرح شک همه جانبه در همه امور به عنوان تنها راه دستیابی به حقیقت، واقعیت بدیهی صرف را «خود» یک تجربه بی واسطه تلقی کرد و با طرح ویژگی اندیشمند بودن «خود» آغاز تحقیق و تفحص را نیز تجربه شخصی از امور دانست. از این دیدگاه در تفکر فلسفی هیچ چیز قبول نمی‌شود مگر اینکه مبتنی بر تفکر شخصی و در قالبی شک گرایانه بررسی شود.

کانت نیز در شناخت سرچشمه‌های خطا در ذهن انسان در پیشگفتار چاپ اول کتاب نقد خرد ناب این گونه می‌نویسد:

«بدینسان خرد گرفتار ابهام و تناقضات می‌شود و با آنکه حدس می‌زند که خطاهایی پنهان در کار است، ولی نمی‌تواند آنها را بیابد. زیرا اصل‌هایی که به کار می‌برد از آن رو که آن سوی تجربه اند، به محک تجربه، آزمودنی نیستند. این میدان ستیزه‌های بی پایان «متافیزیک» نامیده می‌شود» (کانت به نقل از نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۵۵).

بنابراین، از نظر کانت گام نهادن در میدان متافیزیک الزامی است که پیش رو داریم و نتیجه می‌گیرد که اگر خرد نمی‌خواهد پای بند چیزهای موهوم باشد باید دشوارترین کار را به عهده بگیرد و آن آزمون و سنجیدن خویش است تا بدین سان به قانون‌های تغییر ناپذیر خود پی برده، شناسایی خود را بر آنها پی افکند (نقیب زاده ۱۳۷۴، ۱۵۵) بدینسان کانت ما را به این نکته متوجه می‌کند که روش درست آن است که پیش از هر گونه قضاوت بنیادی درباره چیزها و کارها، توانایی‌های شناسایی خود را نقادی کنیم و باسنجش قاعده‌ها و اصل‌هایی که اندیشه ما را به پیش می‌برند، و نیز سنجش ارزش دست آوردها و تعیین حوزه کاربرد آنها، راه را از



بیراهه باز شناسیم (همان منبع، ص ۱۵۸). اگر چه کانت سرچشمه‌های خطا در ذهن انسان را در دل اصل‌های طبیعی و برخاسته از طبیعت اندیشه جستجو می‌کرد، دیدگاه‌های پراگماتیستی که نمایندگان آن در امریکا پیرس، جیمز و دیویی بودند، تبیین تفکر را به زمینه‌ها و بستر شکل‌گیری اندیشه متوجه کردند.

آدام اسمیت^۱، با انتشار کتاب ثروت ملل^۲ در سال ۱۷۷۶ سیاست اقتصاد آزاد را بر پایه رقابت فردی تبیین کرد و جان استوارت میل^۳ رویکرد اقتصاد آزاد را زیر بنای فلسفه سیاسی خود ساخت؛ لذا، آزادی فردی محور اساسی فلسفه سیاسی و نظریه پردازی اقتصادی او را تشکیل داد. قبلاً نظریه پردازان دیگری مانند هابز^۴، لاک^۵، اسپنسر^۶، جرمی بنتام^۷ و گالتون^۸ جامعه را متشکل از افرادی با حوزه حقوق خصوصی معین دانستند و مدعی شدند که تا زمانیکه شهروندان شاد و ایمن نباشند جامعه مسیر سلامت را طی نخواهد کرد. به این ترتیب مشخص می‌شود که طرح استقلال به عنوان هدف آموزش پیش از اینکه ناشی از رسوخ عقل‌گرایی محض باشد، برخاسته از ضرورت زیستی دوران مدرن بوده است.

در چنین فضایی، علائم زبانی ضمن اینکه حاصل قراردادهای اجتماعی برشمرده شد، به نقش تعیین کننده آن در شکل‌گیری اندیشه نیز توجه شد. پیرس^۹ به عنوان پایه گذار دیدگاه پراگماتیستی مدعی شد که اندیشه همواره در پرتو نشانه‌ها (اعم از علائم کلامی و غیر کلامی) شکل می‌گیرد و تنها اندیشه‌ای که امکان باز شناخت پیدا می‌کند، اندیشه متضمن نشانه است. در واقع اندیشه‌ای که همراه با نشانه نباشد شناخت پذیر نیست، پس هر اندیشه‌ای را باید بتوان به صورت نشانه بیان کرد. به نظر او فلسفه هم به طور کلی از بیان و تفسیر نشانه‌ها بی‌نیاز نیست؛ زیرا، به دنبال تبیین سرچشمه‌های شناخت و اندیشه است. تعبیر نشانه شناختی پیرس به عنوان دیدگاهی معرفت شناختی همواره در جستجوی سه وجه ثابت است:

1. Adam Smith
2. The Wealth of Nation
3. John Stuart Mill
4. Thomas Hobbes
5. John Locke
6. Herbert Spencer
7. Jeremy Bentham
8. Galton
9. Peirce

یکی خود نشانه (مثل صدا)، دوم موضوع (انسان صاحب صدا) و تفسیر کننده (تفسیری که پس از شنیدن صدا در ذهن انسان شکل می‌گیرد) به عنوان عاملی پویا که مناسبات بین نشانه و موضوع آن را تعیین می‌کند. به زعم پیرس اندیشه به طور کلی ماهیت و صورتی دیالوگ گونه دارد. از بارزترین جلوه‌های این نظریه منش اجتماعی و فرهنگی آن است (ضمیران، ۱۳۸۲، ص ۴۸).

تجربه، عامل وحدت بخش تحول زیستی با روند کسب دانش

دیویی، به عنوان اندیشمندی که ابعاد فرهنگی - اجتماعی معرفت شناسی پیرس را در همه جنبه‌ها گسترش داد با تأثیر پذیری از فلسفه هگل که هر چیز را در دل زمینه و بستر آن و به شیوه‌های چند بعدی تحلیل می‌کرد و با توجه به اصل تکامل داروینسیم، زندگی انسان را کوششی به منظور برآوردن نیازها، گشودن مشکل‌ها و سازگاری با وضعیت‌های گوناگون برای بقا دانست. از نظر او این کوشش و کشش همانا تجربه است.

تجربه‌ای که نتیجه آن از یک سو آموختن و دگرگون شدن و تحول یافتن و از سوی دیگر تأثیر گذاردن و دگرگون کردن است. بدینسان معرفت بر کنار از تجربه معرفت نیست، بلکه نوعی خیال‌بافی یا فرضیه سازی است. معرفت حقیقی از تجربه برمی‌خیزد و در تجربه تأیید و تکمیل می‌شود (دیویی، ۱۳۴۱، ص ۲۲۲). تجربه، متضمن تفکر است؛ زیرا رابطه‌ای آگاهانه است بین آنچه ما نسبت به اشیاء و امور انجام می‌دهیم و تأثیری که آنها بر ما می‌گذارند. به عبارت دیگر رابطه‌ای بین مساعی ما و نتایج آنها (همان، ص ۱۰۶). دیویی در کتاب تجربه و آموزش و پرورش صراحتاً بیان می‌دارد که انسان دوست دارد بر اساس افراط و تفریط بیاندیشد و سرشت انسانی چنان است که عقاید خود را به حسب «این یا آن» تنظیم می‌کند. او یکی از مشکلات مبتلا به نظریات آموزشی، هم چون آموزش سنتی در مقابل آموزش مترقی را افتادن در این ورطه می‌داند. به این دلیل دیویی دوگانگی‌هایی که از دیرباز در تاریخ اندیشه پذیرفته شده بود مانند دوگانگی طبیعت و آن سوی طبیعت، روان و تن، مادی و معنوی را گمراه کننده دانست (دیویی، ۱۳۶۹، ص ۶).

دیویی چاره این دوگانگی را شناخت تمایز بین اطلاع^۱ و دانش^۱ می‌داند. از نظر او

1. information



تجارب ثبت شده در کتاب‌ها و منابع متعدد دانش نیست، بلکه اطلاعی به دور از تجربه شخصی است و تنها آن چیزی دانش تلقی می‌شود که در تجربیات کنونی و شخصی ما به وجود می‌آید و می‌تواند راهنمای عمل باشد (شاتو، ۱۳۷۲، ص ۳۰۶). دیویی، معتقد است دانش حاصل چاره جویی و تدبیری است که شخص هنگام برخورد با مسائل زندگی دارد و در فرآیند حل مسئله تعریف می‌شود. دیویی، تحت تأثیر نگاه داروین به بقا معتقد بود اطلاعات کسب شده اگر در فضای زیست و زندگی و به منظور حل مشکلاتی که آدمی با آن مواجه است به کار آید، در غلاف تجربه به دانش شخصی تبدیل می‌شود و در غیر این صورت به عنوان چیزی زائد و ختشی در طی زمان حذف می‌شود. به همین علت از نظر دیویی تنها در فرآیند حل مسئله است که دانش مناسب و مقتضی به مرحله آزمون درآمده و در ساخت شناختی فرد تثبیت می‌شود. از نظر دیویی "پدیده‌ها با رابطه‌ای تعریف می‌شوند که در درون تجربه دارند. نه با چیزی خارج از تجربه" (دیویی، ۱۹۷۳، ص ۱۹). از نظر او ماهیت سیال حقیقت به واسطه همین ارتباط تنگاتنگ با تجربه است و این گونه بیان می‌کند: "مانند خود شناخت، حقیقت نیز رابطه‌ای تجربه شده با اشیاء است و خارج از این رابطه هیچ معنایی ندارد" (همان منبع، ص ۱۸۵). تعارض او با اصول متافیزیکی تثبیت شده و توجه او به پژوهش‌های انتقادی نیز به این جهت است که در تحلیل همه چیز از جمله اندیشه، بیش از هر چیز به بستر شکل‌گیری امور نظر دارد. او در کتاب چگونه فکر می‌کنیم ماهیت و ذات تفکر انتقادی را «قضایوت معلق» یا «تردید سالم» تعریف می‌کند. او ویژگی‌های تفکر انتقادی را به این ترتیب توصیف می‌کند: «بررسی فعال، پایدار و دقیق هر عقیده یا دانش» (مایرز، ۱۳۷۴، ص ۱۵) در همانند پنداری تفکر انتقادی با حل مسئله فرض بر این است که تفکر انتقادی همیشه با مسئله‌ای آغاز و به راه حلی ختم می‌شود (همان منبع، ص ۱۱).

ویتگنشتاین، به درک گوهر زبان و طرح آن در بازبهای زبانی توجه کرد، که راهگشای فهم تأثیر زبان بر ساختار واقعیت از جمله واقعیت ذهن انسان بود، دریچه‌ای را بر تحقیقات فلسفی گشود که مناسبات اجتماعی را با ساختارهای زبانی درهم تنید. در تحقیقاتی که بر این گستره رشد یافت زبان جایگاه ویژه‌ای یافت و به عنوان عاملی نه فقط برخاسته از فرآیند رشد زیستی و اندیشه، بلکه به عنوان محصول زیست اجتماعی، سامان دهنده اندیشه تلقی شد.

در بستری از رشد روزافزون آموزش و رشد جمعیت، جامعه‌شناسی پس از جنگ بر مسائلی متمرکز شد که ساختار نهادی آموزشی، تربیت کارگران ماهر و دسترسی و مشارکت فزاینده به آموزش را بررسی می‌کرد. در دهه ۱۹۶۰ تلاش‌هایی انجام شد تا نبود تساوی آموزشی برای اقلیت‌ها و گروه‌هایی، از نظر اقتصادی، اجتماعی در ردیف‌های پایین‌تر، را بررسی کنند. این تلاش‌ها سبب شد تا در زمینه زبان‌شناسی اجتماعی^۱ و قوم‌شناسی ارتباطی^۲ بحث‌های زیادی شود. بیشتر این تلاش‌ها بر رشد زبان و سواد آموزی به عنوان فاکتورهای اصلی در موقعیت دانش‌آموز و باز تولید نبود تساوی آموزشی تمرکز داشت (ویدیوسون، ۲۰۰۵، ص ۱).

نگاه نو به مباحث زبانی، در تعامل با مسائل اجتماعی، به ظهور و رشد نظریه‌های گفتمانی ختم شد. نظریه‌های تحلیل گفتمان کارآمدی خود را در تناقضات نظری حل نشده در جامعه‌شناسی آموزش نشان دادند و فضاهای آموزشی را متن‌هایی تلقی کردند که قواعد گفتمانی امور آنها را تنظیم می‌کند. در چنین فضایی شکل‌گیری هویت و کارکردهای انسانی را از طریق نوشتار، متون و گفتمانها در پرتو نظریه‌های پسا ساختار گرایی تحلیل شد. بصیرت فلسفی پسا ساختارگرایی بر این امر مبتنی است که حقیقت، عمل یا پدیده‌ای وجود ندارد که بتوان آنها را خارج از گفتمان مطالعه کرد. دیدگاه‌های پسا ساختارگرایانه در مواجهه با تئوری‌های کلان رشد انسانی، نهادها و ساختارهای اجتماعی دیدگاه‌های منتقدانه را تشویق می‌کند (همان ۲۰۰۵، ص ۳).

این رویکردهای تحقیقی به حوزه‌های دیگر تسری یافت و کاربرد مفهوم گفتمان را به نحوی در تئوریهای روانکاوانه تجلی داد، که لاکان ناخودآگاه را گفتمان دیگری نام نهاد و شکل‌گیری ناخودآگاه را نه فقط بر اساس جنسیت بلکه عمدتاً بر اساس زبان و مناسبات اجتماعی تحلیل کرد. (ضیمران، ۱۳۸۱، ص ۱۰).

مطالعات معرفت‌شناختی پیازه^۳ در تبیین و توضیح یادگیری با طرح دو مقوله اساسی "جذب" و "تطابق" بر اهمیت «انتقال اجتماعی» در توسعه و ایجاد ساختارهای فکری نو تأکید می‌کند. اظهارات لاوسون ورنر درباره نقش انتقال اجتماعی در تعلیم کودکان درباره شاگردان

1. sociolinguistics
2. ethnography of communication
3. Piaget



نیز صادق است. «یادگیرنده باید به منظور ایجاد تزلزل در دیدگاههای خود بینانه نظریات و افکار دیگران را تجربه کند ... و گرنه دلیلی ندارد که ساختارهای فکری خود را که بدو از چارچوب داوری خودپسندانه اش به دست آمده، تغییر دهد. تبادل اجتماعی می تواند ابتدا منجر به اختلاف، مشاجره در روندی نه چندان سریع به اطلاعات مشترک و طرح و بیان واضح عقاید شود (مایرز، ۱۳۷۴، ص ۶۸).

مایکل پلانی^۱ استاد و شیمی دان، در کتاب خود با نام «دانش شخصی» ۱۹۶۲ با نشان دادن امکان تفکیک ناپذیری، فرق متعارف بین انواع ذهنی و عینی دانش را منکر می شود (همان، ص ۱۰۴) بحث عمده پلانی این است که هیچ یک از ما، چه دانشمند و چه معلم، نمی توانیم به بهانه معیار اثبات پذیری عینی اعتبار، مسئولیت شخصی خود را نسبت به عقاید خود از خود سلب کنیم (همان، ص ۲۶۸). هنگامی که موضوع درسی به منزله «حقیقت عینی و جامد ارائه شود تقریباً غیر ممکن است که بتوان علاقه شاگردان را جلب کرد و بررسی انتقادی را قوت بخشید. استادان در آموزش دانش بنیادی هر رشته تحصیلی و حتی در آموزش تفکر انتقادی درباره آن دانش به شاگردان صرفاً واقعیتها و فرمولها را نمی آموزند، بلکه در حقیقت چارچوبها یا انواع تصور و ادراک را به آنها یاد می دهند. طبق تعریف، انواع تصور و تفسیر، عوامل شخصی و ذهنی را نیز دربر می گیرند (همان منبع، صص ۱۰۵، ۱۰۶)

تفکر انتقادی به عنوان محوری ترین مسئله در آموزش، ابتدا از سوی خردگرایان و کسانی ایجاد شد که ساختار مباحث شناختی را بررسی کردند. این گرایش را روانشناسان شناختی که به دنبال کشف ساختار و کارکرد ذهن منفک از عرصه تاریخی بودند تحکیم و تقویت کردند. این تغییر ابتدا از روانشناسی اجتماعی «جدید» منتج و با جی. اچ. مید^۲ آغاز شد و در کار روانشناسان اجتماعی همچون جان شاتر^۳ و کنت جرجن^۴ بسط و گسترش یافت. جرجن جامعه شناسی سنتی دانش^۵ را طرح و ادعا کرد که دانشی که از بستر واقعی خود جدا شود و دوباره در دل فرهنگ تزریق شود، احتمال بیشتری برای طرح در عرصه گفتمان خواهد داشت. این دیدگاه ساختار اجتماعی را مقدم بر ساختار شناختی فردی دانست (پیترز، ۲۰۰۷، ص

-
1. Michael Polanyi
 2. G.H.Mead
 3. John Shotter
 4. Kenneth Gergen
 5. Sociology of Knowledge tradition

(۳۵۱).

تأثیر این رویکرد در حوزه جدید روانشناسی شناختی در کار برونر^۱، جی.آ. میلر^۲ و جانسون - لایرد^۳ گسترش یافت (همان منبع، همان صفحه) هیرو و جی لت معتقدند که این دیدگاه شناختی جدید به مثابه تحولی اساسی از ویتگنشتاین دوم متأثر بود که برای زبان و گفتمان مفهوم محوری قائل شد، اصل اساسی این دیدگاه شناختی جدید بر تبیین پدیده‌های روان شناختی به عنوان چارچوبی گفتمانی و فعالیتی اجتماعی و عمومی تأکید داشت و معتقد بود که استفاده خصوصی افراد از نمادهای سمبلیک که تفکر آنها را تشکیل می‌دهد از روند گفتمانی میان فردی^۴ مشتق می‌شود (پلانی ۱۹۹۴، ص ۲۷).

در چنین روندی تولید پدیدارهای روانشناسانه شامل نگرش و استعداد به مهارتهای بازیگرانی مرتبط شد که خط اصلی روایت را بسط و گسترش دادند (پیترز و اپل ۱۹۹۶). نظریه اندیشمندان موج اول شناختی خصوصاً پیازه تفکر را بر حسب سطوح رشد و عملیات ذهنی تبیین کرد. موج دوم روانشناسان شناختی از جمله کلود شانون^۵ با طرح مدل پردازش اطلاعات^۶ کارکرد ذهن را در قیاس با کامپیوتر توضیح دادند. مطالعه تفکر در نگاه هوارد گاردنر^۷ با طرح نظریه هوش مرکب^۸ موج سومی را بنا نهاد که ضمن به ساختار فیزیولوژیکی مغز و طرح استعدادهای خاص در آدمی به بستر فرهنگی در پرورش ابعاد هوش توجه کرد (پیترز، ۲۰۰۷، ص ۳۵۲).

همزمان در اقتصاد نئوکلاسیک^۹ دهه ۱۹۶۰ به نیروی انسانی به عنوان منبع ثروت و رفتارهای مشاهده پذیر و اندازه گیری نیروی کار توجه شد و این امر بازده کارخانجات را افزایش داد. در اقتصادی کردن آموزش در دهه ۱۹۸۰ بر انسان و رشد سرمایه انسانی و همچنین بر جایگزینی رویکردهای اقتصادی در آموزش تأکید و تصریح شد (بیکر، ۱۹۹۲).

-
1. Bruner
 2. G.A.Miller
 3. P.N.Johnson-Laird
 4. interpersonal discursive processes
 5. Claude Shannon
 6. information-processing
 7. Howard Gardner
 8. multiple intelligence
 9. neoclassical economics



زایشی که برخاسته از تعامل دو حوزه روانشناختی شناختی و نظریه سرمایه انسانی بود، تفکر را به اجزای آن تقسیم کرد و سپس آن را بر حسب طبقات تحلیل کرد و در چارچوب دسته بندیهای هوش، رفتار، دانش چگونگی انجام کار و مهارتها قرار داد.

صحبت از « مهارتهای اندیشیدن^۱ » مفهومی است که در گفتمان آموزش معاصر در تطابق با چارچوب خاص اندیشه، اندیشیدن را نوعی تکنولوژی به حساب می‌آورد. این مفهوم از اندیشه، تفکر را، به شیوه ابزار محور، به تعدادی تکنیکها کاهش می‌دهد که در همه جا قابل اجرا است. در چنین حالتی برنامه درسی شامل فهم موضوعات سنتی و رشته‌ها و مهارتهایی است که دانش‌آموز باید یاد بگیرد این امور در روانشناسی زبان به عنوان مهارتهای فراشناختی توضیح داده می‌شود که در واقع تحلیل سبکهای یادگیری، همچون: مهارتهای پردازش اطلاعات^۲، مهارتهای مدیریت دانش^۳، مهارتهای مرتبط با تشکیل گروههای کاری^۴ و مهارتهای اجتماعی^۵ مرتبط با تأسیس شرکتهای^۶ و ... است.

تحلیل شیوه‌های تفکر در روندی استقرایی و از طریق کاستن به اجزای تشکیل دهنده ابتدا از روانشناسی شناختی منتج شده و سپس، از اقتصاد نئوکلاسیک برخاسته بود. این رویکرد نه فقط بر رقابتهای اقتصادی به منظور تربیت « کارگزارانی انعطاف پذیر^۷ » برای شبکه اقتصاد جهانی جدید به طور جدی تأکید می‌کرد، بلکه به منظور غنی‌سازی تکنیکهای آموزشی مبتنی بر « تسریع یادگیری^۸»، « آموزش تیز هوشان^۹ » و « هوش مرکب^{۱۰} » به آموزش انواع مهارتها نیز تأکید می‌کرد.

تفکر انتقادی در روند غیر تاریخی خود به گونه‌ای که ذکر کردیم بر استدلال و منطق در چارچوب «انواع تفکر^{۱۱}» استوار بود که بدون در نظر گرفتن فضای تاریخی برای همگان قابل

1. thinking skills
2. information-processing skills
3. knowledge management skills
4. team-building
5. social skills
6. entrepreneurial skills
7. flexible workers
8. accelerated learning
9. giftedness
10. multiple intelligences
11. kinds of thinking

اجرا است. در روندی دیگر، با نگاهی تاریخی، رشد دیدگاه‌های تفکر انتقادی به طور کلی و با تکیه بر «سبک‌های خردورزی»^۱ بر بنیاد اندیشه نیچه بنا شد و با هایدگر و ویتگنشتاین ادامه و در دیدگاه متفکران انتقادی و فیلسوفان پساساختارگرایی فرانسوی بسط یافته است.

در این نگاه، به طور خاص، روایت تفکر انتقادی، حداقل پنج بخش دارد، که با کار کانت آغاز شده و در دیدگاه‌های هورکهایمر و آدورنو، با طرح تفکر عملی و تئوریک، تداوم یافته است. در ادامه هابرماس سه علاقه ذاتی دانش را، مبتنی بر علائق تکنیکی، عملی و آزادی بخشی، طرح می‌کند (پیترز، ۲۰۰۷، ص ۳۵۱). هابرماس به طور نظام‌دار به طرح این مسئله پرداخت که با وجود نگرش اثبات‌گرایانه، مبتنی بر خشی بودن علم از حیث ارزشی، همه علوم علائق ذاتی معینی دارد (هابرماس به نقل از پیترز، ۱۹۸۷). او علاقه را ساختار مفهومی و روش شناختی معینی دانست که پیشاپیش آن علم را به انواع معینی از کاربرد متمایل می‌سازد (هابرماس به نقل از باقری، ۱۳۷۵، ص ۱۷۷). کسانی همچون ماری هسه، ضمن اینکه دیدگاه هابرماس، مبنی بر مخالفت یا بی‌طرفی علم، را مد نظر قرار دادند (به نقل از باقری، ۱۹۸۰، ص ۱۱)، همچنین به تأویل متن در همه علوم از جمله قانونمندانترین یافته‌های بشری توجه و تحلیل کردند (آریب و هسه به نقل از باقری، ۱۹۸۶، ص ۱۸).

طرح تفکر انتقادی به عنوان هدف آموزش

اواسط قرن بیستم، تفکر انتقادی سر فصل کار نظریه پردازان آموزشی قرار گرفت و متخصصین حوزه برنامه ریزی درسی در صدد برآمدند که شیوه‌های تفکر انتقادی را با برنامه‌های درسی مدارس ممزوج سازند. به همین سبب در سال ۱۹۸۰ دانشگاه ایالتی کالیفرنیا درس تفکر انتقادی را اجباری کرد و جامعه فلسفی آمریکا در اکتبر ۱۹۸۴ اعضای خود را موظف به بهره‌گیری از خدمات کارشناسانی کرد که توان بسط برنامه‌های جدید و آزمونهایی را در حوزه تفکر انتقادی داشتند (هیر، ۱۹۹۹، ص ۸۶). متیولپمن، به تفکر انتقادی، عاملی که شکاف بین عمل و تئوری را پر می‌کرد، و به آن به عنوان هدف آموزشی توجه کرد. دلیل دیگر علاقمندی به تفکر انتقادی جامعیتی بود که هم استعدادها؛ نگرش‌ها و همچنین مهارتها را لحاظ می‌کرد. به این ترتیب در آموزش کودکان، به تفکر انتقادی توجه شد. رابرت انیس، که



ویژگیهای تفکر انتقادی و مهارتهای متفکر نقاد را به شیوه‌ای منظم طرح کرد روشهای عملی در این حیطه را رشد و گسترش داد. جان پسمور، لحاظ کردن فضایل اخلاقی و عقلی را در چارچوب تفکر انتقادی و رعایت این امور از سوی متفکر نقاد را اساسی دانست. اسرائیل شفلر، تفکر انتقادی را جزء اساسی تدریس تلقی کرد زیرا که دانش آموزش شیوه‌های خردورزی معلم را در داوریه‌ها و ارزشیابی‌های خود به کار می‌گیرند و این حاصل تعاملی دو سویه بین معلم و دانش‌آموز است. در واقع تجمع آموزش و تفکر انتقادی سبب شد تفکر انتقادی وارد مرحله جدیدی در حوزه اهداف آموزشی شود (همان، ص ۸۷)

طرح تفکر انتقادی به مثابه ضرورتی برخاسته از بافت جدید جوامع تکثرگرا و همچنین رویارویی با مسائل و مباحث جدید به لحاظ نیاز به خلاقیت در شیوه‌های حل مسئله سبب شد تفکر انتقادی به عنوان آرمانی آموزشی طرح شود. همچنین از سویی دیگر ناکارایی افراد تحصیلکرده در موقعیتهای عملی سبب شد تفکر انتقادی به لحاظ پر کردن شکاف بین عمل و تئوری و انسجام بخشی به اندیشه نیز در سرلوحه تدوین اهداف آموزشی قرار گیرد.

در چنین حالتی تفکر انتقادی، آرمانی آموزشی، بر تواناییها و منش شخص خوب آموزش دیده اشاره دارد (استوتل و اسپایکر، ۱۹۹۹، ص ۶۲). هاروی زیگل، معتقد است این آرمان از دو جنبه اساسی تشکیل شده است ارزیابی عقلانی و روح انتقادی. ارزیابی عقلانی شامل سنجش عقلانی مباحث و موارد بر اساس اصول مناسب در حیطه باورها، داعیه‌ها یا تصمیمات است. همچنین متفکر انتقادی ضمن ارزیابی عقلانی در این روند منش و خلق و خوی خود را نیز رشد می‌دهد (۱۹۸۸، ص ۳۲-۴۲). استوتل و اسپایکر، معتقدند دومین جزء تفکر انتقادی بر اساس فضایل فرهیختگان تبیین می‌شود. فضایی مانند اندیشه باز، عشق به حقیقت، صداقت روشنفکرانه، صراحت و احترام به شواهد و دلایل عقلانی و تمایل به شرکت در مباحثات عقلانی است. در حالی که تفکر انتقادی، به عنوان هدف آموزشی، به رشد فضائل به عنوان هدف آموزشی توجه شده است (۱۹۹۷).

بحث دیگری که نیاز به تفکر انتقادی را به مثابه ضرورت طرح کرد ارتباط بین حقوق و وظایف شهروندی از سویی و شاخص‌های تعیین زندگی خوب از سوی دیگر است. جزء اول شامل حقوق و آزادی‌هایی است که جان رالز آن را در بحث عدالت طرح کرده است. ساختار مدنی جوامع مدرن در قبال حقوق تثبیت شده بر محور آزادی فردی که برای شهروندان تأمین

می‌کند، آنها را به رعایت امور اخلاقی به لحاظ احترام به حقوق شهروندی ملزم می‌کند. رشد انضباط فردی و رعایت امور اخلاقی به لحاظ نیاز به انعطاف‌پذیری، در موارد متنوع حضور در جامعه مدنی؛ ضرورت خود تصحیحی را به عنوان یک ویژگی تفکر انتقادی محرز می‌کند. (رالز، ۱۹۹۳، ص ۱۹-۲۰).

جزء دوم شامل لحاظ کردن ارزشهایی است، که در تعریف اجتماعی خوب مشخص می‌شود و شامل تعریف غایات و خطوط راهنمای دراز مدت برای همگان است. یک ویژگی اساسی جامعه لیبرال مدرن آزادی است به منظور اینکه شهروندان بر اساس آن زندگی خود را با مفهوم خود مقبول آن جامعه تطبیق دهند، اما حتی در جامعه مدرن این آزادی محدود است. یقیناً چارچوب حق و وظایف متقابل آن پیش زمینه آزادی به منظور زندگی کردن بر اساس آرمانهای فردی است، اما در همین زمان آزادی به میزانی است که اجازه ندهد بر خلاف ارزشهای جامعه عمل کنیم. بنابراین، برای تطابق بین زندگی خوب فردی باید به آرمانهای جمعی توجه شود. (لارمور، ۱۹۹۰، ص ۳۵۰).

در چنین جامعه‌ای تکثر مفهوم خوب از ناحیه اقشار و گروههای مختلف مناقشاتی را سبب می‌شود و ضمناً باید در چارچوب نظام توجیه‌پذیر باشد. در واقع سؤال این نیست که آیا ارزشهای زندگی با چارچوبها تطابق دارند، بلکه سؤال اساسی این است که آیا این چیزهای مشخص در زندگی اساساً ارزشمند هستند و اگر هستند برای چه کسانی و به چه میزانی؟ در تفکر انتقادی این شکل ارزشیابی در خصوص ارزش مفهوم خوب برای گروههای مختلف و جستجو و درک همپوشی‌های مورد نظر در بستری نسبی گرایانه توجه شده است و اگر چنین خصوصیتی رشد نکند یا جامعه در معرض تجزیه قرار خواهد گرفت و یا اینکه دچار یکسان سازی‌های کلیشه‌ای می‌شود.



منابع

- باقری، خسرو، (۱۳۷۵) *علائق علم و مشکلات تعلیم و تربیت*، (دیدگاههای جدید در فلسفه تعلیم و تربیت)، تهران، نقش هستی.
- دیویی، جان، (۱۳۴۱). *دموکراسی و آموزش و پرورش*، ترجمه امیر حسین آریان پور، تهران، تهران.
- دیویی، جان، (۱۳۶۹). *تجربه و آموزش و پرورش*، ترجمه سید احمد میرحسینی، تهران، مرکز نشر و ترجمه کتاب.
- شاتو ژان، (۱۳۷۲). *مربیان بزرگ*، ترجمه غلامحسین شکوهی، تهران، دانشگاه تهران.
- ضیمران، محمد، (۱۳۸۱) *میشل فوکو (دانش و قدرت)*، تهران؛ هرمس.
- ضیمران، محمد، (۱۳۸۲) *درآمدی بر نشانه شناسی هنر*، تهران، قصه.
- مایرز، چت، (۱۳۷۴) *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمه خدایار ایلی، تهران، سمت.
- نقیب زاده، میرعبدالحسین، (۱۳۷۴) *فلسفه کانت، بیداری از خواب دگماتیسم بر زمینه سیر فلسفه دوران نو*، تهران، آگاه.
- Arbib, M.A. & Hesse, M.B, (1986). *The Construction of Reality*, Cambridge, Cambridge University.
- Becker, G, (1992). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, Chicago, London: University of Chicago.
- Dewey, J, (1973). *The Philosophy of John Dewey*, (In J.J. McDermott (Ed.), Chicago, The University of Chicago Press.
- Habermas, J, (1987). *Knowledge and Human Interest*, (Translated from the Germany by J. Shapiro), London, Polity.
- Harre, R. Gillet, G, (1994). *The Discursive Mind*, (Thousand Oaks, CA, London, Sage.
- Hare, W, (1999). Critical thinking as an aim of education, In R. Marples (Ed), *The Aims of Education* (pp 85-98). London, UK: Routledge.
- Larmore, C.E. (1987). *Patterns of Moral Complexity*, Cambridge University.
- Olssen, M, (2005). Foucault, educational research and the issue of autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 365-387.
- Peter, M.A., (2007). Kind of Thinking, Styles of Reasoning, *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 350-363.
- Peter, M.A. & Appel, S, (1996). Positioning Theory: Discourse, the Subject and the problem of desire, *Social Analysis*, 40 (September), pp 120-145.



- Rawls,J, (1993). *Political Librralism*,New York, Columbia University.
- Schneewind, J.B, (1998). *The Invention of Autonomy:A History of Modern Moral Philosophy*, Cambridge,UK:Cambridge University.
- Siegel,H, (1988), *Educating Reason:Rationality,Critical Thinking,and Education*, New York, Routledge.
- Steutel,J, Spiecker,B, (1999).Liberalism and critical thinking.In R.Marples (Ed.), *The Aims of Education* (61-73).
- Steutel,J & Spiecker,B, (1997). Rational Passions and intellectual virtues, *Studies in Philosophy and Education*,16:59-71.
- Widdowson,H.G, (1998). The theory and practice of critical discourse analysis, *Applied Linguistics*,19(1),136-151.
- Winch,c, (1999). Autonomy as an education aim.In R.Marples(Ed.), *The Aims of Education* (pp.74-84).London,UK: Routledge.

