

## تبیین جایگاه تفکر انتقادی در وظیفه‌گرایی معرفتی اخلاق باور

فرامرز محمدی پویا<sup>۱</sup>

سعید ضرغامی همراه<sup>۲</sup>

سید مهدی سجادی<sup>۳</sup>

یحیی قائدی<sup>۴</sup>

علیرضا محمودنیا<sup>۵</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تبیین جایگاه تفکر انتقادی در وظیفه‌گرایی معرفتی اخلاق باور می‌باشد. برای این منظور از روش تحلیل مفهومی برای تحلیل وظیفه‌گرایی معرفتی، تفکر انتقادی و همچنین تبیین جایگاه تفکر انتقادی در وظیفه‌گرایی معرفتی استفاده شده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که به‌منظور عقلانیت بخشی به باورها و رعایت اخلاق باور، باید دلایل و قرائن لازم و کافی برای باور فراهم آید (قرینه‌گرایی). نائل آمدن به این دلایل و قرائن، مستلزم تحقیق و تفحص درباره‌ی باور مورد نظر است (وظیفه‌گرایی معرفتی). برای انجام تحقیق و بررسی اصولی، باید قواعدی را تبیین کرد که با کاربرد آن‌ها فرایند وظیفه‌گرایی معرفتی به‌نحو احسن صورت پذیرد. تفکر انتقادی متشکل از مهارت‌هایی است که هر کدام می‌توانند به‌عنوان یک قاعده در فرایند تحقیق و بررسی در مورد باور به‌کار روند. این قواعد عبارتند از «قضاوت با معیار روشن و پرهیز از قضاوت عجولانه»، «پرسشگری»، «خود اصلاحی»، «تمییز دلیل قوی از دلیل ضعیف»، «عدم پیروی از اکثریت و حقیقت‌جویی»، «تحلیل کردن»، «استقصاء»، «بدهات و پرهیز از ابهام»، «اجتناب از جمود و تعصب»، «جامعیت‌نگری»، «انعطاف‌پذیری»، «پیگیری تردیدها»، «استماع نظرات مخالف»، «تفکیک باور از صاحب باور»، «بررسی پیش‌فرض‌ها» که با ورود به فرایند اخلاق باور، مسیر وظیفه‌گرایی معرفتی را قاعده‌مندانه به پیش خواهد برد.

### کلیدواژه‌ها

اخلاق باور، وظیفه‌گرایی معرفتی، قرینه‌گرایی، تفکر انتقادی.

۱ - دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، عضو باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

E-mail: muhammadipouya@yahoo.com

۲ - دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی E-mail: zarghamii2005@yahoo.com

۳ - دانشیار و مدیر گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس E-mail: sajadism@modares.ac.ir

۴ - دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی E-mail: yahyaghaedy@yahoo.com

۵ - دانشیار و مدیر گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی

E-mail: alirezamahmmudnia@yahoo.com

## طرح مسأله

انسان هنگام اعتقاد ورزیدن با گزینه‌های متعددی مواجه می‌شود و با گزینش یکی از آنها به امری معتقد می‌گردد. این فرایند از منظرهای معرفت‌شناختی و روان‌شناختی، تحلیل‌های پیچیده و فراوانی دارد؛ از جمله اینکه آیا او واقعاً از روی اختیار باوری را برمی‌گزیند؟ آیا برای انتخاب خود، با بایسته‌هایی مواجه است؟ میزان تأثیر عواطف و احساسات در این فرآیند چقدر است؟ با چه ملاک‌هایی می‌توان به داوری درباره‌ی باورها پرداخت؟... در قرن نوزدهم رهیافتی مطرح شد که با تأکید بر سخت‌گیری‌های معرفت‌شناسانه، تخلف از قوانین معرفتی را گناهی اخلاقی برمی‌شمرد. ویلیام کلیفورد<sup>۱</sup> (۱۸۷۶) اعلام کرد: همیشه، همه جا و برای همه کس، اعتقاد به امری بدون فراهم شدن قراین<sup>۲</sup> لازم و کافی، امری (اخلاقاً) خطاست. البته قید «اخلاقاً» صریحاً در عبارت خود کلیفورد نیامده است؛ اما قراین متعددی وجود دارد که ناگزیر این قید را در این عبارت جای می‌دهد که یکی از آنها خودِ عنوان مقاله مشهور اوست<sup>۳</sup>. همچنین بسیاری از افرادی که به تحلیل این رهیافت پرداخته‌اند، این قید را ذکر کرده‌اند (اروی<sup>۴</sup>، ۱۹۶۹، ص ۴۳). در این رهیافت، وی تخلف از بایسته‌های معرفتی را گناه اخلاقی شمرد و مدعی شد هر فردی برای هر باوری که بر می‌گزیند، باید ادله و استدلال کافی داشته باشد و اگر چنین نکرد، با ظلم به خود و هموعان خود، یک عمل غیراخلاقی انجام داده است. این ایده، افراد را به خود می‌آورد تا هر چیزی را باور نکنند و در باورهای پیشین خود نیز تجدیدنظر به عمل آورند. علت اصلی این ادعا، رواج یافتن خوی زودباوری در افراد و نیز آثار مخرب باورهای بدون پشتوانه است. بدین ترتیب کلیفورد اصطلاحی با عنوان «اخلاق باور<sup>۵</sup>» را اولین بار در مقاله معروفی با همین عنوان، در ۱۱ آوریل ۱۸۷۶ در نشست انجمن متافیزیک در لندن، مطرح می‌کند. به اعتقاد او، اخلاق باور به هیچ وجه، اعتقاد بدون استدلال را مقبول نمی‌داند و باورهای احساسی و دلخواهی را بی‌ارزش و بلکه ضد ارزش می‌داند (کلیفورد، ۱۹۰۱). به‌طور کلی می‌توان گفت منظور از اخلاق باور این است که انسان‌ها باید قبل از رسیدن به یک باور، به معرفت کافی در مورد آن باور رسیده و باورشان از معقولیت برخوردار باشد. از آنجا که باور فرد با عمل خود او و همچنین با باور و عمل دیگر افراد جامعه رابطه‌ای شبکه‌ای دارد؛ چنانچه باور فرد از معقولیت برخوردار نباشد، این باور غیرمعقول در باور و به تبع آن عمل افراد جامعه تأثیر گذاشته و تکثیر می‌شود. به همین دلیل نه تنها باوری

1 - William Kingdom Clifford

2 - Evidences

3 - The Ethics of Belief

4 - Arvey

5 - The Ethics of Belief

غیرمعقول شکل گرفته است بلکه به علت تأثیر باور غیرمعقول فرد بر باورهای دیگران که عدم پیشگیری از آن گونه‌ای عدم مسئولیت در قبال جامعه بشری است، امری غیر اخلاقی نیز صورت پذیرفته است. کلیفورد برای بیان بهتر نظر خود، مثال زیر را می‌آورد (همان، ۱۸۷۷، صص ۲۸۹-۲۹۵).

«صاحب کشتی‌ای قصد دارد کشتی مهاجرتی خود را به همراه تعدادی از مسافران، به دریا بفرستد... . تردیدهایی در مورد سالم بودن کشتی به ذهنش خطور می‌کند... . اما موفق می‌شود بر این تفکرات آزار دهنده غلبه کرده و وجدان خود را آسوده نماید. او با خود می‌گوید که این کشتی بدون هیچ خطری بسیاری از سفرها را تجربه کرده و از بسیاری از طوفان‌ها، جان سالم به در برده، لذا بی‌دلیل است گمان کنم کشتی از این سفر نیز سالم باز نگردد. بدین‌سان، باوری راسخ به دست آورد و با خاطری آسوده، حرکت کشتی را می‌نگریست. اما ناگهان کشتی در میان اقیانوس غرق شد... . ما درباره‌ی صاحب کشتی چه خواهیم گفت؟ مسلماً خواهیم گفت که او مقصر واقعی مرگ مهاجران است. زیرا او حق نداشت بر اساس چنان شواهدی که پیش روی وی بود، به چیزی معتقد شود. او باورش را با بررسی صبورانه به دست نیاورده بود، بلکه با فرو نشانیدن تردیدهایش به آن دست یافته بود... . فرض می‌کنیم که کشتی این سفر را به سلامت به پایان رسانده باشد، آیا این امر از تقصیر صاحب کشتی می‌کاهد؟ خیر، ذره‌ای نمی‌کاهد... . چنانچه فعلی تصادفاً نتایج خوب یا بدی در پی داشته باشد، به هیچ وجه نمی‌تواند درستی یا نادرستی فعل را تغییر دهد. پرسش این نیست که آیا باورش صادق یا کاذب از کار درآمد، بلکه این است که آیا او حق داشت بر اساس چنان شواهدی که پیش رویش بود به چنین باوری برسد؟».

کلیفورد می‌خواهد با این مثال نشان دهد کسی که بدون بررسی قراین (حتی قراین کم اهمیت له و علیه یک باور)، باوری را اتخاذ کند، «خطایی معرفت‌شناسانه» مرتکب شده و معرفتی بر اساس شواهد ناکافی برگزیده است. افزون‌تر اینکه این خطای وی، «خطایی اخلاقی» هم هست و مذمت اخلاقی را نیز به دنبال دارد. این بُعد اخلاقی نتیجه این واقعیت است که باور صرفاً یک امر شخصی یا چیزی که قابل تفکیک از دیگر جنبه‌های حیات انسان باشد، نیست (کلیفورد، ۱۸۷۷، ص ۲۹۲). در واقع، باورهای یک شخص نه تنها برای خود او، بلکه برای دیگران نیز پیامدها و نتایجی را در بر دارد. در حقیقت، کلیفورد بر این ارتباط درونی میان باور و عمل دست گذاشته و آن را برجسته کرده است (آمسبوری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸، ص ۲۷). دیدگاه کلیفورد بلافاصله بعد از طرح آن، هم از سوی اعضای انجمن متافیزیک؛ کسانی همچون

هاتن<sup>۱</sup>، هاکسلی<sup>۲</sup>، استون<sup>۳</sup>، وارد<sup>۴</sup>، و هم از سوی دیگر متفکرانی که عضو انجمن نبودند مثل آرنولد<sup>۵</sup> نقد و بررسی شد. در سال‌های اخیر فیلسوفانی همچون مارتین<sup>۶</sup>، ون اینویگن<sup>۷</sup>، و پلانتینگا<sup>۸</sup> بر وجه معرفتی دیدگاه کلیفورد تمرکز کرده‌اند و در مقابل، فیلسوفان دیگری همچون گیل<sup>۹</sup> و رورتی<sup>۱۰</sup>، وجه اخلاقی دیدگاه او را مورد توجه قرار داده‌اند. برخی دیگر نیز همچون هاک<sup>۱۱</sup>، کوئینتن<sup>۱۲</sup>، و کود<sup>۱۳</sup>، ارتباط میان دیدگاه‌های معرفتی و اخلاقی کلیفورد را مورد مذاقه قرار داده‌اند (مدیگان<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۹، صص ۳-۴). در همین راستا برخی دیگر از فیلسوفان مدعی‌اند که اخلاق باور کلیفورد مشتمل بر دو مدعای مستقل از هم است: یکی مدعای اخلاقی و دیگری مدعایی معرفت‌شناختی. مدعای اخلاقی این است که باور پیدا کردن به چیزی برای شخصی که از حیث معرفتی مستحق<sup>۱۵</sup> آن نیست، خطاست. مدعای معرفت‌شناختی این است که این استحقاق معرفتی حاصل قرائن و ادله است؛ یعنی برای اینکه کسی از حیث معرفتی مستحق باوری شود، لازم است برای آن باور قرینه یا دلیلی داشته باشد، البته فرض مدعای معرفت-شناختی بر این نیست که در هر مورد خاصی میزان و نوع ادله ما را بیان دارد (آمسبوری، ۲۰۰۸، صص ۲۸-۲۷). لذا برای داشتن قرائن و شواهد لازم به‌منظور ادعای یک باور، ابتدا باید به تحقیق و تفحص و بررسی پرداخته و این تحقیق و بررسی در مورد ادعا، نوعی وظیفه محسوب می‌شود که اگر به آن عمل نشود نه تنها استحقاق معرفتی برای ادعای خود را نداریم، بلکه طبق نظر کلیفورد خطایی اخلاقی هم صورت گرفته است. با این توصیفات به‌نظر می‌رسد که انجام وظیفه‌ی تحقیق و بررسی در مورد یک باور، پیش‌زمینه‌ی لازم به‌منظور استحقاق معرفتی و

- 
- 1 - Hutton
  - 2 - Huxly
  - 3 - Stephen
  - 4 - Ward
  - 5 - Arnold
  - 6 - Martin
  - 7 - Van Inwagen
  - 8 - Plantinga
  - 9 - Gale
  - 10 - Rorty
  - 11 - Haack
  - 12 - Quinton
  - 13 - Code
  - 14- Madigan
  - 15- Entitled

پیشگیری از خطای اخلاقی است. این تحقیق و تفحص، همان وظیفه‌گرایی معرفتی در اخلاق باور است. برای انجام صحیح این تحقیق و بررسی باید اصول و قواعدی وجود داشته باشد تا با تبعیت از آنها، بررسی را به نحو احسن انجام دهیم. لذا مسأله‌ی اساسی تبیین قواعدی است که با رعایت آنها بتوان وظیفه‌گرایی معرفتی را به بهترین شکل ممکن به سرانجام رساند.

از طرف دیگر، تفکر انتقادی<sup>۱</sup> نوعی تصمیم‌گیری عاقلانه است مبنی بر اینکه چه باوری داشته باشیم (نوریس<sup>۲</sup>، ۱۹۸۵، ص ۴۰) و حتی به تحلیل و بررسی آن چه باور داریم نیز می‌پردازد (نوریس و انیس<sup>۳</sup>، ۱۹۸۹؛ انیس، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۲). حدود ۳۰۰ سال است که متخصصان تعلیم و تربیت در سیاست‌گذاری‌های خود، پرورش تفکر انتقادی را جزء هشت هدف اصلی آموزش مدرسه‌ای یعنی؛ مهارت‌های آکادمیک پایه، تفکر انتقادی و حل مسأله، مهارت‌های اجتماعی، اخلاق، مهارت‌های شهروندی، بهداشت جسمی و عاطفی، هنر و ادبیات و آمادگی شغلی قرار داده‌اند (اسنایدر و اسنایدر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸) و بیش از ۲۵ سال است که تفکر انتقادی به عنوان آرمان تعلیم و تربیت مورد تأکید است (هاتچر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). تأکید بر توسعه‌ی توانایی استدلال و تقاضای گنجانیدن آموزش استدلال در برنامه‌های درسی به عنوان چهارمین عنصر آموزش پایه و اساسی (پس از خواندن، نوشتن و حساب کردن)، نشانگر توجه بی‌سابقه نسبت به تفکر انتقادی در عصر حاضر است (سیگل<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸). دایره‌المعارف جامع آموزش و پرورش، تفکر انتقادی را به معنای کاربرد دیدگاه‌ها و رویکردهای ارزیابی شده به جای پذیرش ساده و بدون ارزیابی قضاوت‌ها، نگرش‌ها و اطلاعات تعریف نموده است (تیواری، ۲۰۰۸، ص ۲۲۲). لغت‌نامه‌های متفاوت تفکر انتقادی را استفاده از ذهن برای قضاوت و ارزیابی دقیق و سنجیده در نظر می‌گیرند (نیکولز، ۲۰۰۳). در همین رابطه دیوئی، تفکر انتقادی را بررسی فعال، پایدار و دقیق هر عقیده یا دانش می‌داند (دیویی، ۱۹۸۲، ص ۷۴). در خصوص تفکر انتقادی مطالعاتی صورت گرفته که به برخی از مرتبط‌ترین آن‌ها می‌پردازیم. شاه‌ولی (۱۳۷۶) در پژوهش خود با عنوان «به‌کارگیری آموزش تفکر انتقادی در آموزش عالی به‌منظور پاسخگویی به نیازهای جامعه» به این یافته‌ها رسید که یادگیری توانایی تشخیص مشکلات و پرسشگری، نتایج مثبتی را در پی دارد که عبارتند از: تعمق در مشکلات برای جلوگیری از ابهام‌ها و ایجاد دانش لازم به‌منظور رفع آنها، خودارزیابی، کسب

- 1- Critical Thinking
- 2- Norris
- 3- Ennis
- 4- Snyder & Snyder
- 5- Hatcher
- 6- Siegel

اعتماد به نفس، آماده شدن برای سازگاری با محیط. در پژوهش دیگری، جهانی (۱۳۸۰) به موضوع «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن» پرداخته که مهم‌ترین یافته‌ی این تحقیق عبارت بود از این که آموزش تفکر انتقادی منحصرأ از طریق فرایندهای پژوهشی ممکن می‌گردد. پس معلمان و مجریان با عنایت به این نکته باید به پرورش روح پژوهش‌گری در دانش‌آموزان بپردازند. در پژوهشی که توسط هاشمیان نژاد (۱۳۸۰) با عنوان «ارائه‌ی چارچوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره‌ی ابتدایی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی» انجام شده است، هشت مهارت: (۱) سؤال کردن (۲) تحلیل کردن (۳) ارزیابی (۴) ارتباط دادن (۵) استدلال کردن (۶) سازماندهی مفاهیم علمی مربوط (۷) کاربرد واژگان انتقادی (۸) فراشناخت، برای تفکر انتقادی در نظر گرفته شده است. نوشادی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی گرایش دانشجویان رشته‌های علوم انسانی به تفکر انتقادی»، گرایش به تفکر انتقادی را در چهار مؤلفه‌ی نوآوری، بلوغ فکری، اشتغال ذهنی و ذهن باز، بررسی و مطالعه کرده است. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی به‌خصوص دوره دکتری گرایش بیشتری به تفکر انتقادی داشته و در بین رشته‌های مختلف، دانشجویان رشته‌ی جامعه‌شناسی بیشترین گرایش را به تفکر انتقادی نشان دادند. فاسیون<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) مطالعه‌ای با عنوان «رسیدن به یک مفهوم‌سازی مشترک در مورد تفکر انتقادی»، انجام داده و یافته‌ها یک توافق مفهومی را در مورد تفکر انتقادی که دارای دو بعد گرایش عاطفی و مهارت شناختی بود، نشان می‌دهد. در این مطالعه جستجوی حقیقت، داشتن ذهن باز، تحلیلی بودن، سیستماتیک بودن، کنجکاوی، اعتماد به خود و... جزء بُعد عاطفی تفکر انتقادی و فرایندهای شناختی مانند مشاهده شواهد، انتخاب اطلاعات مرتبط، تمایز بین حقایق مربوط و نامربوط، تحلیل و بررسی اعتبار منابع و... جزء بُعد شناختی تفکر انتقادی بودند (به نقل از دام و ولمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). پُل و الدر<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) در تحقیق دیگری به «بررسی ملاک‌هایی در افراد متفکر منتقد» پرداختند. این ملاک‌ها عبارتند از: ۱- طرح پرسش‌ها و مسائل ضروری به‌صورت واضح و دقیق. ۲- جمع‌آوری و ارزیابی اطلاعات تفسیر آنها ۳- تأکید بر راه‌حل‌های مستدل و ارزیابی آنها با ملاک‌ها و استانداردهای مربوط ۴- تشخیص فرضیه‌ها و نتایج کاربردی آنها ۵- تعامل با دیگران برای به‌دست آوردن راه‌حل مشکلات پیچیده. مطالعات گسترده‌ای که توسط پل و الدر (۲۰۰۰) با موضوع «اعتبار نامه‌های علمی اساتید دانشگاه» انجام شد، نشان داد هر چند که واقعاً همه‌ی اساتید، تفکر انتقادی را به عنوان یک هدف اولیه برای آموزش خود می‌شناسند و باور

1 - Facione

2- Dam & Voloman

3 - Paul & Elder

دارند که به خاطر آن تدریس می‌کنند ولی تعداد کمی از آن‌ها توانستند: تعریف واضحی از تفکر انتقادی ارائه دهند، استانداردهای عقلانی را که تفکر انتقادی بر پایه‌ی آن‌هاست را توضیح دهند، توانایی‌های تشکیل دهنده‌ی آن را تشخیص دهند، و ویژگی‌های عقلانی یا تمایلات ضروری برای تفکر انتقادی را مورد بحث قرار دهند. همچنین فاسیون و همکاران (۲۰۰۱)، طی بررسی‌های دیگری، فهرستی از مهارت‌های ویژه‌ی تفکر انتقادی و متفکر انتقادی از جمله؛ حقیقت-جویی<sup>۱</sup>، روشنفکری<sup>۲</sup>، تحلیل، نظام‌داری<sup>۳</sup>، اعتماد به نفس<sup>۴</sup>، پیگیری<sup>۵</sup> و نمو یافتگی<sup>۶</sup> و همچنین پشتکار فوق العاده برای جمع‌آوری اطلاعات مرتبط به یک موضوع، انتخاب بر اساس دلیل، برخورداری از روحیه‌ی کنجکاوی و کارآگاهی، محتاط در قضاوت (فاسیون و همکاران، ۱۹۹۵) را مشخص کردند که همگی به‌نوعی لازمه‌ی وظیفه‌گرایی معرفتی قاعده‌مند می‌باشند.

با این اوصاف با تحلیل مفهوم تفکر انتقادی، جایگاه آن در وظیفه‌گرایی معرفتی مشخص خواهد شد. لذا در ادامه با تبیین وظیفه‌گرایی معرفتی به اهمیت و ضرورت تحقیق و تفحص جهت متقن کردن باورها خواهیم پرداخت و سپس با توجه به تحلیل مفهوم تفکر انتقادی، به تبیین قواعدی می‌رسیم که لازمه‌ی یک تحقیق و بررسی صحیح بوده و به این ترتیب با تبیین جایگاه تفکر انتقادی در وظیفه‌گرایی معرفتی، زمینه برای معقولیت باورها و اخلاق باور فراهم می‌آید. به همین منظور در این پژوهش از روش توصیفی و تحلیل مفهومی<sup>۷</sup> برای تحلیل وظیفه-گرایی معرفتی اخلاق باور و تفکر انتقادی استفاده شده است. تحلیل از نگاه مور<sup>۸</sup>، به معنای برگرداندن یک اندیشه یا مفهوم یا گزاره‌ی ناروشن است به اندیشه یا مفهوم یا گزاره‌ی روشن؛ بدان‌سان که معنا بی‌آنکه دگرگون شود، روشن‌تر گردد. یعنی مفهوم‌ها، واژه‌ها و گزاره‌های جانشین شده، دقیق‌تر، رساتر و روشن‌تر شوند (نقیب زاده، ۱۳۹۰، ص ۱۶). به عبارت دیگر، آن نوع تحلیلی که ما به واسطه‌ی آن به فهم معتبر از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست می‌یابیم، «تحلیل مفهومی» نامیده می‌شود. تحلیل مفهومی ناظر است به فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه‌ی توضیح دقیق ارتباط آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی ما که داورهای هابمان درباره‌ی جهان را شامل می‌شود. از

- 
- 1 - Truth-Seeking
  - 2 - Open-Mindedness
  - 3 - Systematicity
  - 4 - Self-Confidence
  - 5 - Inquisitiveness
  - 6 - Maturity
  - 7 - Conceptual Analysis
  - 8 - Moore

آن‌جا که مفاهیم در زبان تجسم یافته، فنون تحلیل مفهومی فنونی برای آزمون دقیق معنای اصطلاحات است. برخی از پژوهشگران، از تحلیل مفهومی به‌نحو مؤثری در پژوهش‌های ناظر به تفسیر مفهومی استفاده می‌کنند. هر چند فنون تحلیل مفهوم مختلف‌اند، اما همه متضمن این نکته هستند که استفاده‌کنندگان توانمند زبان در شرایط مختلفی که به‌صورت دقیق معین شده باشد، چه خواهند گفت یا چه نخواهند گفت (کومبز و دنیلز، ترجمه باقری؛ در شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۴۷). در نهایت با توجه به توصیف و تحلیل وظیفه‌گرایی معرفتی و تفکر انتقادی، به تحلیل جایگاه تفکر انتقادی در وظیفه‌گرایی معرفتی و نحوه‌ی ورود و تأثیر آن به فرایند اخلاق باور پرداخته شده است.

### وظیفه‌گرایی معرفتی اخلاق باور

اخلاق باور مبتنی بر یک‌سری اصول پذیرفته شده است که از آن با عنوان بایسته‌های معرفت‌شناختی اخلاق باور نام می‌بریم. به‌عبارت دیگر برای پذیرش اخلاق باور، باید این بایسته‌ها را پذیرفته باشیم. از جمله مهم‌ترین این بایسته‌ها عبارتند از: اراده‌گرایی، ارتباط شبکه‌ای باورها، فعل متعاقب باور، وظیفه‌گرایی<sup>۱</sup>، قرینه‌گرایی<sup>۲</sup>، درون‌گرایی. بر اساس اخلاق باور، انتخاب یک باور امری ارادی محسوب می‌شود و فرد همان‌گونه که می‌تواند باوری را برگزیند، می‌تواند آن را رد کند (اراده‌گرایی). باورهای یک فرد با یکدیگر و همچنین باورهای افراد مختلف و جوامع مختلف با هم در ارتباط بوده و روی هم تأثیر می‌گذارند (ارتباط شبکه‌ای باورها). در اخلاق باور، اعتقاد بر این است که باور با عمل در ارتباط بوده و روی عمل تأثیر می‌گذارد (فعل متعاقب باور). در این صورت با توجه به اراده و اختیار انسان در فرایند باور، و همچنین تأثیر باورهای او بر باورهای دیگران، سخن از وظیفه‌گرایی به میان می‌آید. یعنی فرد مجاز نیست هر باوری را انتخاب کند؛ بلکه باید قبل از انتخاب خود وظایفی را انجام دهد که منجر به کسب معرفتی عقلانی شود. این وظیفه، همان فرایند تحقیق و تفحص در مورد باور است (وظیفه‌گرایی). با انجام دادن این وظایف است که فرد قراین و شواهد لازم و کافی را برای پذیرش و یا رد یک باور فراهم می‌آورد (قرینه‌گرایی). این قراین باید در دسترس و در حیطه آگاهی فرد بوده و او قادر به تبیین ادله‌ی خود باشد (درون‌گرایی). حال که بایسته‌های معرفت‌شناختی معرفی شد، به بایسته‌ی وظیفه‌گرایی می‌پردازیم.

یکی از مهم‌ترین مباحث معرفت‌شناسان، مؤلفه‌ی توجیه در معرفت است و یکی از دغدغه‌های آنها این است که آیا انسان نسبت به باورها خود تکلیف و وظیفه‌ای دارد که با رعایت

1 - Deontology

2 - Evidentialism



نکردن آن‌ها در توجیه معرفت خود ناکام بماند یا خیر. وظیفه‌گرایی، فرد را به‌سوی تحقیق و تفحص درباره‌ی باور خود سوق می‌دهد (جوادپور، ۱۳۸۹، ص ۵۰). معمولاً منشأ وظیفه‌گرایی را به جان لاک و دکارت برمی‌گردانند که البته بعدها وظیفه‌گرایی به چند دسته تقسیم شدند. عده‌ای بر وظیفه معرفتی<sup>۱</sup> تأکید کردند، عده‌ای بر وظیفه اخلاقی<sup>۲</sup> تأکید کردند و عده‌ای هم بر وظیفه عملی<sup>۳</sup> (غایت‌انگارانه<sup>۴</sup>) (پوچمن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴، صص ۵۴۳-۵۴۴). جان لاک و دکارت بر وظایف معرفتی تأکید داشته و آن را همان تحقیق و بررسی قبل از پذیرش یا ادعای باوری تعریف می‌کردند. کلیفورد بر وظایف اخلاقی تأکید داشته و اذعان می‌داشت که پذیرش باوری که همراه با قرائن و شواهد کافی نباشد، غیراخلاقی است. او این وظیفه را همگانی دانسته و از آن به مسئولیت در قبال بشریت تعبیر می‌کند، چرا که ضرر حاصل از یک باور بدون قرائن لازم و کافی، دامنگیر همه‌ی افراد یک جامعه و بلکه کل بشریت می‌شود و از این بابت غیراخلاقی است (جوادپور، ۱۳۸۹، صص ۷۹-۷۴). ویلیام جیمز و پاسکال نماینده‌ی وظیفه‌گرایی هستند که بر وظایف معرفتی یا اخلاقی تأکیدی ندارند؛ بلکه ملاک را غایت باور دانسته‌اند و معتقدند انسان باید باوری را برگزیند که او را به بهترین سود و فرجام راهنما سازد. وظیفه‌گرایی عملی، ملاک را بر ذهن و استدلال نمی‌بیند و آنچه از منظر او مهم است، این است که در مرحله‌ی عمل گزینه‌ای را انتخاب کنیم که بیشترین سود با آن باشد (جوادپور، ۱۳۸۹، ص ۵۲). لذا می‌توان نتیجه گرفت که در اخلاق باور، دو وظیفه‌ی معرفتی و اخلاقی بیشتر مدنظر هستند. این دو وظیفه نیز رابطه‌ای طولی با هم دارند. یعنی تحقیق و بررسی در مورد باور (وظیفه معرفتی) لازمه‌ی فراهم آوردن قرائن لازم در مورد یک باور (وظیفه اخلاقی) بوده و با انجام وظیفه معرفتی است که می‌توان شرایط لازم برای انجام وظیفه اخلاقی را فراهم آورد. به عبارت دیگر تا روش صحیح تحقیق و بررسی در دست نباشد، نمی‌توان قرائن و شواهد لازم برای یک باور را احصاء نموده و وظیفه اخلاقی را به‌خوبی انجام داد. در این زمینه چیزم<sup>۶</sup> معتقد است، می‌توان مباحث معرفت‌شناسی را با استفاده از مفاهیم اخلاقی بازتعریف نمود (چیزم، ۱۹۶۱، ص ۷۴۰)؛ به این معنا که همانند کلیفورد، فرایند کسب معرفت را فرایندی اخلاقی تشریح کرده و رابطه‌ای بین وظیفه‌ی معرفتی و اخلاقی برقرار می‌کند.

- 1 - Epistemic duty
- 2 - Moral duty
- 3 - Pragmatic duty
- 4 - Teleological
- 5 - Pojman
- 6 - Chisholm

در عصر رنسانس و پس از آن، می‌توان جان لاک و دکارت را یافت که به نوعی از اخلاق باور صحبت به میان آورده‌اند (پترسون و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۲۲۵). لاک و دکارت با بنیان نهادن ایده‌ی وظیفه‌گرایی، نوع معرفتی آن را برجسته کردند و معتقد بودند که اولاً؛ انسان در مقام موجودی عقلانی، این هدف معرفتی را دارد که صادق را بپذیرد و کاذب را برنتابد. ثانیاً؛ این هدف معرفتی، وظایفی معرفتی را می‌طلبد تا بدان نائل شویم. ثالثاً؛ به دلیل برخورداری از قوه‌ی عقلانی و توان سنجش اشیاء و قضایا، در برابر هر نوع کوتاهی در انجام وظیفه‌ی معرفتی، مسئول خواهیم بود. لذا در پی هر باوری، وظایفی وجود دارد که باید ملزم به انجام آنها باشیم و تخلف از آن «گناهی معرفتی»<sup>۱</sup> را در پی خواهد داشت (شمس، ۱۳۸۴، صص ۳۵-۳۴).

لاک یکی از عقل‌گرایانی است که معیارهایش درباره «اعتقاد معتبر» همان‌هایی بود که بعدها کلیفورد ارائه کرد؛ با این حال او معتقد بود که مسیحیت می‌تواند این معیارها را برآورد کند، مشروط به آن که به درستی فهمیده شود و از آن دفاع گردد (پترسون و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۷۴). او در مجموعه‌ی «جستاری در باب فهم بشر»<sup>۲</sup>، قضایا را مطابق، مخالف یا مافوق عقل می‌شمارد. قضایایی که بتوان صحت آنها را با آزمایش و از راه قیاس به صورت قطعی یا احتمالی دریافت، مطابق عقل هستند؛ قضایایی که با صورت یا اصل مشخصی ناسازگار یا مباین باشند، مخالف عقل می‌باشند؛ و بالاخره قضایایی که نتوان صحت یا احتمالی بودن آنها را به واسطه‌ی عقل از اصول استخراج کرد، مافوق عقل خواهند بود؛ مثلاً وجود خدای متعال مطابق با عقل، وجود خدایان متعدد مخالف عقل، و رستاخیز مافوق عقل است (لاک، ۱۳۸۱، ص ۴۴۰). او وحی را اگر برخلاف دلیل عقل باشد، بر نمی‌تابد؛ مگر اینکه مافوق عقل باشد که در این صورت، چون خود عقل حکم می‌کند که نمی‌تواند به آن دست یازد، موضوع ایمان خواهد بود نه در ساحت عقل (همان، ص ۴۴۵). لاک اعلام کرد که ما تنها در صورتی در باور به خدا موجه هستیم که آن را بر مبنایی موجه باور کرده و استدلالی داشته باشیم که مقدمات آن یقینی باشد. البته او دو دسته از باورها را یقینی می‌داند: قضایای مربوط به تجربه بی‌واسطه و قضایای بدیهی. این ایده‌ی لاک، سنگ بنای قرینه‌گرایی در قرون بعدی شد. او با سخن گفتن از تکلیف، الزام و شرایط معرفتی یا عقلی، ملاک‌های سخت‌گیرانه‌ای پیش روی انسان‌ها گذاشت که بعدها کلیفورد با نظم و نسج آن، تخلف از این وظیفه را گناهی اخلاقی در حق کل بشریت خواند. براند بلانشارد<sup>۳</sup>، راسل<sup>۴</sup> و مایکل اسکریون<sup>۱</sup> نیز کسانی بودند که این سیر را پیش گرفتند و پذیرش باور بدون

1 - Epistemic Sin

2 - An essay Concerning Human Understanding

3 - Brand Blanshard

4 - Russel

استدلال را گناه معرفتی نامیدند (استامپ و همکاران، ۱۳۸۰، ص ۵۴).

دکارت، عقل و ارکان عقلی را مقدم بر دین و ارکان دینی می‌دانست و معتقد بود دریافت عقلی انسان، مقدم بر اراده و تصمیم‌های اوست. بنابراین برای اکتساب دانش‌های یقینی، وظایفی وجود دارد که انجام آنها از حضور گزاره‌های عقلاً اثبات نشده در ذهن جلوگیری خواهد کرد (چیگنل و دال، ۲۰۰۵). در این رابطه تلاش‌های دیگری نیز صورت پذیرفته و به‌عنوان مثال سوزا<sup>۲</sup> رهیافت معرفت‌شناسی فضیلت محور (ارزشی)<sup>۳</sup> را مطرح می‌کند. در این رهیافت، بر سلامت محیط و حواس در فرایند توجیه و ارزشیابی باور تأکید می‌شود. بر این اساس، ارزش معرفت به تأملات عقلانی صحیح است (پوجمن، ۱۹۹۹، صص ۲۶۱-۲۴۶).

بدین ترتیب تا اینجا مشخص شد که برای حرکت در راستای معقولیت‌بخشی به باورها و اخلاق باور، باید به انجام وظیفه‌ی معرفتی خود یعنی کسب معرفت و شناخت قبل از شکل‌گیری باور، متعهد باشیم. یعنی به معرفت و شناختی برسیم که با توجه به آن بتوان از شواهد و قرائن لازم و کافی برای ادعای یک باور برخوردار باشیم. نکته اینجاست که ما می‌دانیم وظیفه‌ای معرفتی بر عهده داریم و آن این است که باید به شناخت و معرفت صحیح قبل از ادعای یک باور برسیم، اما چگونگی کسب این شناخت برای ما روشن نیست. به عبارت دیگر هدف مشخص است اما ساز و کار آن فراهم نیست. کسب دانش و معرفت، نیازمند استراتژی‌های مختلف و مهارت‌های لازم است (غائبی و امیری پری، ۱۳۹۴، ص ۶۵) و به عبارتی نائل آمدن به وظیفه-گرایی معرفتی و شناخت عمیق قبل از باور، نیازمند قواعد خاصی می‌باشد. این قواعد باید به گونه-ای باشد که با کاربرد آنها، وظیفه‌ی معرفتی به نحو احسن صورت گرفته و زمینه‌ی لازم برای حصول به وظیفه‌ی اخلاقی را فراهم نماییم. در این پژوهش به تحلیل تفکر انتقادی پرداخته و نشان خواهیم داد که چگونه تفکر انتقادی، ما را در فراهم آمدن این قواعد یاری می‌دهد. به-عبارت دیگر با توجه به تحلیل تفکر انتقادی، در واقع قواعدی برای وظیفه‌ی معرفتی تبیین نموده و شرایط را برای حصول وظیفه‌ی اخلاقی و نهایتاً اخلاق باور فراهم می‌کنیم.

- 
- 1 - Michael Scriven
  - 2 - Sosa
  - 3 - Virtue Epistemology

### جایگاه تفکر انتقادی در وظیفه‌گرایی معرفتی

در فرایند کسب باور، قواعدی باید وجود داشته باشد که رعایت آنها منجر به حصول معرفتی عقلانی شده و بدین ترتیب زمینه برای اخلاق باور فراهم آید. از طرف دیگر عدم رعایت این قواعد، منجر به معرفتی غیر عقلانی شده و بدین ترتیب باور حاصل شده نیز قطعاً باوری غیر اخلاقی خواهد شد. همچنین با بهره‌مندی از این قواعد، می‌توان باورهای پیشین خود را مورد ارزیابی قرار داد و این سؤال را از خود پرسید که آیا در فرایند معرفت‌شناختی کسب باورهای خود، به تحقیق و تفحص صحیحی پرداخته‌ام و در مسیر اخلاق باور حرکت کرده‌ام؟ و این مقدمه‌ای شود برای از نو افکندن بنیاد باورهای خود. رویکردی که می‌تواند ما را در فراهم آوردن این قواعد برای انجام وظیفه‌ی معرفتی کمک نموده و اصطلاحاً ما را به اخلاقی کردن باورها رهنمون سازد، تفکر انتقادی است. چرا که تفکر انتقادی نوعی تصمیم‌گیری عاقلانه است مبنی بر اینکه چه باوری داشته باشیم (نوریس، ۱۹۸۵، ص ۴۰) و حتی به تحلیل و بررسی آن چه باور داریم نیز می‌پردازد (نوریس و انیس، ۱۹۸۹؛ انیس، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۲). دیوئی نیز تفکر انتقادی را بررسی فعال، پایدار و دقیق هر عقیده یا دانش می‌داند (دیوئی، ۱۹۸۲، ص ۷۴). با این اوصاف تفکر انتقادی، ارتباط خاصی با ارزیابی و شکل‌گیری باورهای اخلاقی دارد. برای تبیین بهتر این مدعا، در ذیل به بررسی تفکر انتقادی می‌پردازیم.

تفکر انتقادی قدمتی دیرینه دارد، روش تدریس و دیدگاه سقراط در ۲۵۰۰ سال قبل مؤید این مطلب است (شهبابی، ۱۳۸۴). به‌طور کلی، تفکر انتقادی از زمان سقراط و روش گفتگوی اکتشافی وی با فلسفه در ارتباط است (جانسون، ۲۰۰۲). سقراط نخستین فیلسوفی بود که داور روزگار خویش خوانده شد، روش تربیتی سقراط برپایه‌ی گفت‌وگو بنا شده بود و نقادی یکی از ارکان مهم این روش به حساب می‌آمد. او در روش پرسش و پاسخ، همواره از حرکت جدالی فکر استفاده می‌کرد و سعی می‌نمود برای هر چیز یک تعریف پیدا کند. به‌طور کلی در اندیشه‌ی سقراطی، اندیشه‌ی انتقادی محور کار است و تغییرات اجتماعی ناشی از آن با ارزش تلقی می‌شود (جهانی، ۱۳۸۰). سقراط تا آن اندازه برای تفکر انتقادی و نقش آن در زندگی ارزش قایل بوده که شعار معروفش را بر آن اساس عرضه می‌کند، آنجا که می‌گوید: «زندگی ارزیابی نشده ارزش زیستن ندارد». بر این اساس، ارزش زندگی را به حضور یا عدم حضور ارزیابی می‌بیند و بدین ترتیب به عنصر اساسی تفکر انتقادی یعنی تحلیل و ارزیابی تأکید می‌کند (عباسی یادکوری، ۱۳۸۱). کانت نیز روش فلسفی خودش را روش "انتقادی" می‌خواند. روش انتقادی، در واقع یک صورت جدید از روش سقراطی است؛ زیرا همان‌گونه که توجه اصلی سقراط معطوف به بررسی خودش و دیگران در مسیر جستجوی حکمت بود، روش نقادی هم نیازمند بررسی عقل به-واسطه‌ی خودش بود. به عبارت دیگر، نقد به معنای دقیق کلمه برای کانت فرایندی است که به-

واسطه‌ی آن عقل از خودش درباره‌ی گستره و محدودیت‌های قوای خودش سؤال می‌کند (شاقول و محسنی، ۱۳۸۸). در فلسفه‌ی کانت، دگماتیسم مقابل کریتیسیسم قرار دارد. چیزی که باعث می‌شود کانت فلسفه را نقادی بداند، به عصر روشنگری بر می‌گردد؛ عصر روشنگری، فلسفه و نقد را وابسته به هم و در آثار غیر مستقیم‌شان هماهنگ با یکدیگر می‌داند و نیز می‌کوشد تا برای هر دو سرشتی واحد بیابند (کاسیرر، ۱۳۷۰). انیس (۱۹۹۱، ص ۶) معتقد است که تفکر انتقادی، «تفکری مستدل و متأملانه بوده که تمرکز آن بر این نکته است که چه چیزی را باور کنیم و یا انجام دهیم». او معتقد است که در این تعریف، سه مفهوم اساسی وجود دارد: قابلیت استدلال، تأمل و تصمیم‌گیری. انیس (۱۹۹۳) در همین رابطه ده ویژگی را برای متفکر انتقادی برمی‌شمرد که عبارتند از: ارزشیابی اعتبار منابع؛ تشخیص دلایل، نتایج و پیش‌فرض‌ها؛ ارزیابی کفایت یک استدلال که شامل ارزشیابی اعتبار دلایل، نتایج و پیش‌فرض‌هاست؛ موضع‌گیری در مورد مسأله؛ پرسش برای روشن‌سازی مسأله؛ طرح‌ریزی شرایطی برای تجربه و ارزیابی این طرح‌ها؛ تعریف مفاهیم مرتبط با موقعیت؛ داشتن ذهن باز؛ تلاش برای کسب اطلاعات بیشتر؛ استخراج نتایج وقتی که شواهد از آنها حمایت می‌کند (البته با در نظر گرفتن جانب احتیاط). در فرایند تفکر انتقادی، این ده ویژگی به صورت در هم تنیده عمل کرده و موجب می‌شوند که فرد بتواند بر اساس موقعیت خود تصمیمی مستدل و متأملانه بگیرد. انیس (۱۹۹۱) معتقد است که در فرایند تفکر انتقادی، فرد موقعیت را به وضوح ترسیم می‌کند و همه‌ی ابعاد آن را مورد بررسی قرار می‌دهد (این همان فرایند فهم مسأله در مراحل حل مسأله‌ی جان دیوئی می‌باشد)؛ بر شواهد و سؤالات و نتایج تمرکز می‌کند؛ موقعیت را به صورت کل درک می‌کند؛ جایگزین‌های مختلف را در نظر می‌گیرد؛ بدون اینکه به دام شک‌گرایی بیفتد، با احتیاط تصمیمی متناسب با موقعیت می‌گیرد. او شش مهارت مهم تفکر انتقادی برای تصمیم‌گیری را در غالب واژه‌ی اختصاری 'FRISCO' شامل (تمرکز، استدلال، استنتاج، موقعیت‌سنجی، شفافیت، جامعیت‌نگری) مطرح می‌کند. به اعتقاد انیس تفکر وقتی انتقادی است که متفکر به دقت در تجزیه و تحلیل مباحث کوشش کند، به دنبال شواهد و مدارک معتبر باشد و به قضاوت و نتیجه‌گیری معتبر برسد. انیس هدف از آموزش تفکر انتقادی را تربیت انسان‌هایی می‌داند که از اغراض شخصی به دور بوده و دارای صراحت و دقت باشند (انیس، ۱۹۸۵). تفکر انتقادی در تعریف انیس به نوعی شامل تفکر خلاق نیز می‌شود؛ چرا که متفکر انتقادی با بهره‌گیری از تفکر خلاق می‌تواند به طور موقت از موضع خود خارج شده و جایگزین‌های مختلف را به درستی مورد بررسی قرار دهد (پایترز و

سادن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). از منظر انیس، ارزشیابی موقعیت محور، مبنای تفکر انتقادی را تشکیل می‌دهد. او معتقد است که متفکر انتقادی باید بر اساس شواهد موجود در موقعیت، نتایج را استخراج کند و در این راه با احتیاط پیش رود. به این ترتیب، تفکر انیس دارای رگه‌هایی از عقل عملی ارسطو است. ارسطو معتقد بود که در باب اخلاق، سیاست و تدبیر منزل، افراد باید بر حسب عقل عملی و «قاعده‌ی حد وسط» و با توجه به موقعیت، اقدام به تصمیم‌گیری کنند. بنابراین یافته‌های عقلانی آنها در این موارد وابسته به ویژگی‌های موقعیتی مانند ارزش‌هاست. این نوع تفکر، نوعی قضاوت خودتنظیم‌کننده و هدف‌دار بوده (فاسیون، ۲۰۰۷، ص ۱۹) که از طرفی به تفکر سمت و سوی فلسفی می‌دهد و از طرف دیگر یک فرایند شناختی است که با استدلال و تفکر انعکاسی مشخص می‌شود (گلن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵؛ برونر، ۱۹۸۴)، و با استفاده از استراتژی‌ها یا مهارت‌های شناختی (هالون، ۱۹۹۵)، احتمال دستیابی به بازده مطلوب را بالا می‌برد (هالپرن، ۱۹۹۸). ریچارد پُل<sup>۳</sup> معتقد است که تفکر انتقادی عبارتست از: «فرایند خردمندانه، فعال و ماهرانه‌ی مفهوم‌سازی، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی اطلاعات جمع‌آوری شده یا تولید شده، از طریق مشاهده، تجربه، تأمل، استدلال یا تبادل نظر، به منظور هدایت نمودن باور و عمل» (اسکریون<sup>۴</sup> و پل، ۲۰۰۷). تفکر انتقادی از طریق تحلیل، ارزیابی و بازسازی ماهرانه‌ی تفکر، تفکر را بهبود بخشیده و تقویت می‌کند و یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا اندیشه‌ی درست را از غلط، اندیشه‌ی واقعی را از غیر واقعی و نظرات عمیق را از نظرات سطحی تشخیص و تمییز دهند (الدر<sup>۵</sup> و پل، ۲۰۰۸). به اعتقاد پل (۱۹۹۰)، ابزار بنیادین تفکر انتقادی؛ مهارت‌های منطقی، تحلیل مفهومی و معرفت-شناسی است.

راسل هم برای تفکر انتقادی، ویژگی‌های را برمی‌شمرد که عبارتند از: تفکر انتقادی به دنبال بررسی شواهد و استدلال و ارزیابی در مورد آنهاست؛ تفکر انتقادی نیازمند تأملی نقادانه درباره تلاش‌های خود نیز است؛ تفکر انتقادی اساساً یک امر خطیر سلبی نیست و طرف دیگر آن، شک سازنده است؛ ابطال‌ها که ثمره تفکر انتقادی هستند، خود به‌ندرت نهایی بوده و معمولاً مقدمه‌ای برای اصلاح‌های بعدی هستند (وجدانی و سجادی، ۱۳۹۳، ص ۱۹). تلقی متفکران مکتب فرانکفورت از تفکر انتقادی، آمیخته‌ای است از بُعد هگلی مارکس و همچنین رگه‌هایی از تفکر کانتی. آن‌ها همانند هگل معتقد بودند که فرایند تفکر انتقادی فرایندی دیالکتیکی است که

1 - Pithers & Soden

2- Glen

3- Paul. R

4 - Scriven

5 - Elder

اساس آن بر نفی است و همچنین مانند کانت معتقد بودند که در فرایند تفکر انتقادی، شناخت به‌عنوان یک سوژه اهمیت زیادی دارد (نوذری، ۱۳۸۹). تفکر انتقادی از این منظر فعالیتی است دیالکتیک (متأثر از هگل) که به‌صورت استعلایی (متأثر از کانت)، پیش‌فرض‌های اساسی تجارب و باورها را به سؤال می‌کشد. ژيرو<sup>۱</sup> (۱۹۷۸) در تبیین تفکر انتقادی، در وهله‌ی اول تلقی اثبات-گرایانه از تفکر انتقادی را مورد نقد قرار می‌دهد و معتقد است که اثبات‌گرایان، تفکر انتقادی را به «سنجش سازواری منطقی اندیشه» می‌کاهند و این منظری تک‌بعدی از تفکر انتقادی ارائه می‌دهد. تفکر انتقادی در منظر ژيرو دارای دو پیش‌فرض اساسی است: «اول اینکه؛ بین نظریه و واقعیت ارتباط وجود دارد. دوم اینکه؛ دانش نمی‌تواند از علائق، ارزش‌ها و هنجارهای بشری جدا شود» (ژيرو، ۱۹۷۸، ص ۲۹۸). تلقی ژيرو نسبت به واقعیت، از واقعیت‌گرایی خام اثبات‌گرایانه دور می‌شود و به‌نوعی سازوگرایی اجتماعی نزدیک می‌شود. در این حالت بین تفکر انسان و واقعیت، پیوندی عمیق برقرار می‌شود و انسان‌ها تبدیل به عناصری فعال در فرایند شناخت می‌شوند. اینجاست که تفکر انتقادی به فرایند اخلاق باور وارد شده و نقش خود را برای شناخت قاعده‌مند در وظیفه‌گرایی معرفتی ایفا می‌کند.

مباحث مطرح شده در مورد تفکر انتقادی، همگی به نوعی حاکی از اهمیت جایگاه تفکر انتقادی در بررسی دقیق هر باور یا عقیده می‌باشد (وظیفه‌ی معرفتی)؛ چرا که تفکر انتقادی دارای مهارت‌هایی برای بررسی جوانب مختلف یک باور بوده و قواعد لازم برای وظیفه‌ی معرفتی اخلاق باور را تضمین کرده و زمینه‌ی اقامه‌ی دلایل لازم و کافی برای اخلاقی کردن باورها را فراهم می‌آورد. از همین روست که در رویکرد انتقادی-اجتماعی، تفکر انتقادی برآمده از دو عنصر اخلاقی و عقلانی معرفت‌شناختی است (حاج حسینی، ۱۳۹۳، ص ۱۰۹).

با تحلیل مفهوم تفکر انتقادی از دیدگاه صاحب‌نظران، می‌توان پانزده قاعده را در فرایند بررسی یک باور اعمال نمود که با رعایت آن‌ها، وظیفه‌ی معرفتی به‌صورت اصولی و قاعده‌مند انجام خواهد گرفت و زمینه معقولیت و اخلاق در باورها فراهم می‌آید. این قواعد عبارتند از: «قضاوت با معیار روشن و پرهیز از قضاوت عجولانه»، «پرسشگری»، «خود اصلاحی»، «تمییز دلیل قوی از دلیل ضعیف»، «عدم پیروی از اکثریت و حقیقت‌جویی»، «تحلیل کردن»، «استقصاء»، «بداهت و پرهیز از ابهام»، «اجتناب از جمود و تعصب»، «جامعیت‌نگری»، «انعطاف‌پذیری»، «پیگیری تردیدها»، «استماع نظرات مخالف»، «تفکیک باور از صاحب باور»، «بررسی پیش‌فرض‌ها». بدین ترتیب در ادامه، این قواعد و چگونگی کاربرد آن‌ها را تشریح کرده و جایگاه این قواعد در وظیفه‌گرایی معرفتی فرایند اخلاق باور در شکل ۱ ترسیم شده است.

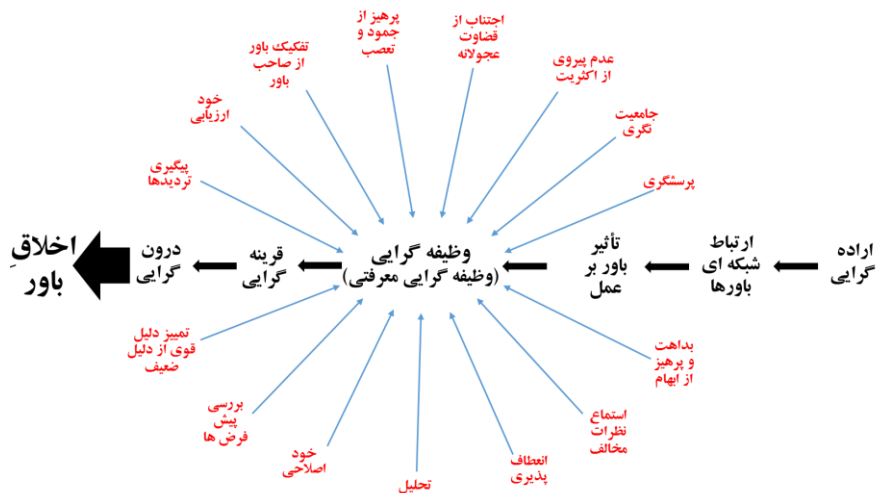
در تفحص و بررسی یک باور باید معیار روشن و همه فهمی برای قضاوت داشته باشیم و تا رسیدن به نتیجه‌ی معقول و منطقی، قضاوت خود را در تعلیق نگه داریم. به قول سقراط زندگی ارزیابی نشده ارزش زیستن ندارد (عباسی یادکوری، ۱۳۸۱)، اما نباید در این ارزیابی تعجیل نمود و در غیاب مدارک کافی باید قضاوت را معلق و مسکوت نگهداشت (دورون و همکاران، ۲۰۰۶؛ کلارک و هولت، ۲۰۰۱؛ وولفولک، ۲۰۰۱؛ سیگل، ۱۹۸۸؛ لیپمن، ۱۹۹۶؛ نیکرسون؛ به نقل از اسکیرزمن، ۱۹۹۱ و دیوئی؛ به نقل از مایرز، ۱۳۸۶) (قضاوت با معیار روشن و پرهیز از قضاوت عجولانه). از دیگر الزامات یک بررسی دقیق و موشکافانه؛ سؤال از چیستی، چرایی و چگونگی شکل‌گیری باور مورد نظر و فلسفی اندیشیدن نسبت به آن (پل و الدر، ۲۰۰۰) و پرسیدن سؤالات عمیق در مورد آن است (سقراط؛ به نقل از شهابی، ۱۳۸۴). این نوع پرسشگری، شاکله‌ی روش گفتگوی اکتشافی سقراط است (جانسون، ۲۰۰۲) (پرسشگری). به همین منظور باید توجه کنیم که باور مورد بررسی جدای از زمینه‌ها، شرایط و باورهایی که موجب تشکیل آن شده‌اند، نیست. از این رو باید این زمینه‌ها و شرایط را نیز مد نظر قرار داد؛ چرا که ما را در بررسی بهتر و دقیق‌تر باور فعلی یاری می‌کند. در همین معناست که برک (۲۰۰۳) و واتسون و گلیزر (۱۹۸۰) بر تشخیص و مورد پرسش قرار دادن پیش‌فرض‌ها تأکید داشته و از اینرو به آگاه شدن از شرایطی که در آن زندگی می‌کنیم یعنی فرهنگی که محیط بر زندگی ماست، تأکید می‌کنند (بررسی پیش‌فرض‌ها). بررسی دقیق یک باور، ما را به دلایلی رهنمون می‌سازد و باید توجه داشت بین دلایل متقن و دلایل نه چندان متقن و قوی، تفاوت قائل شده و دلایل قوی‌تر را بر دیگر دلایل ترجیح دهیم. در همین راستاست که لیپمن (به نقل از ارنشتاین و هانکینس، ۱۳۷۳) پیشنهاد با دلیل را به پیشنهاد بدون دلیل ترجیح می‌دهد (تمییز دلیل قوی از دلیل ضعیف). در فرایند بررسی یک باور، کشف حقیقت تنها هدف ماست و دنباله‌روی از نظرات دیگران و پیرو نظرات جمع بودن (به‌صرف اینکه اکثریت آن نظر را قبول دارند) نباید ما را از حقیقت دور کند و باید همواره به بررسی خود و دیگران در مسیر جستجوی حکمت پرداخت (سقراط؛ به نقل از شاقول و محسنی، ۱۳۸۸) (عدم پیروی از اکثریت و حقیقت‌جویی). در این مسیر به قول دکارت (۱۳۶۹، ص ۱۹)، نباید هیچ چیز را حقیقت بدانیم، مگر آنکه بر ما بدیهی باشد. به عبارتی در تصدیقات خود از شتابزدگی و سبق ذهن و تمایل پرهیزیم و چیزی را نپذیریم، مگر آن که چنان روشن و متمایز باشد که هیچ‌گونه شک و شبهه‌ای در آن نباشد. افلاطون و ارسطو (به نقل از ویل دورانت، ۱۳۸۰)، لیپ و بیزلی (۲۰۰۴)، اودی (۲۰۰۲)، کلارک و هولت (۲۰۰۱) و سیفرت (۱۹۹۱) نیز بر این روشن‌اندیشی و بررسی



موشکافانه جزئیات، تأکید بسیاری داشته‌اند (بدهات). هر یک از باورهای مورد بررسی را باید به اندازه‌ای که برای تسهیل فهم آن لازم است به اجزاء تقسیم کرده و این همان عمل تحلیل است. فیشر (۲۰۰۱) و پاپاستفانلو (۲۰۰۴) و وینینگهام و پروسر (۲۰۰۱) برای تحقیق و بررسی موضوعات مؤکداً بر ویژگی تحلیل اشاره می‌کنند. به عبارت دیگر، چون مجهول امری مرکب است، برای معلوم کردنش آن را به قدری تجزیه می‌کنیم تا به جزئی بسیط که معلوم است، رسیده و گره را بگشاییم، چرا که به قول نقیب‌زاده (۱۳۸۵) تقسیم کردن یک مسأله به اجزای آن، موجب حل ساده‌تر آن می‌گردد (تحلیل کردن). پس از آنکه مبادی و اجزای بسیط یک مسأله‌ی مرکب را استخراج کردیم، بررسی می‌کنیم که مسأله‌ی ما چگونه از آن مبادی و بسائط مرکب شده است. با این روش حقیقت مسأله مکشوف خواهد شد (عرب، ۱۳۸۸، ص ۵۹). دکارت تأکید می‌کند که باید افکار خویش را به ترتیب جاری سازم و از ساده‌ترین چیزها که علم به آن‌ها آسان باشد آغاز کنم، کم کم به معرفت مرکبات برسم و حتی برای اموری که طبعاً تقدم و تأخر ندارند، ترتیب فرض کنم (ترکیب-جامعیت نگری). همچنین وی معتقد است که در هر مقام، شمارش امور را چنان کامل کنم و بازدید مسائل را به اندازه‌ای کلی سازم که مطمئن باشم چیزی فروگذارده نشده است (دکارت، ۱۳۷۰). توضیح آن که یک مسأله‌ی مرکب، همچون زنجیره‌ای است مرکب از حلقه‌های متعدد، که می‌توان اجزاء زنجیره را یکان یکان دید و پیوستگی آن‌ها را با یکدیگر سنجید، اگر چه نتوان در یک نظر پیوستگی همه‌ی حلقه‌ها با یکدیگر را مشاهده کرد. کمال و تمامیت حصول نتیجه نیز به آن است که خواه در تحلیل و خواه در ترکیب، جمیع مراحل امر را ببیماییم (و استقصاء به عمل آوریم) و گرنه رشته‌ی استنتاج گسیخته می‌شود و چنانکه در زنجیر اگر یک حلقه بگسلد پیوستگی محال خواهد بود، در کشف مجهول هم اگر جزئی از اجزاء مهمل باقی بماند، مطلوب از دست می‌رود و نتیجه حاصل نمی‌گردد (عرب، ۱۳۸۸، ص ۶۰) (استقصاء). باید توجه کنیم که در مورد یک باور، ممکن است نقطه نظرات متفاوتی وجود داشته باشد و نظرات متفاوت به صرف اینکه مخالف با نظر ما هستند نباید کنار گذاشته شوند، بلکه ارزش شنیده شدن و بررسی شدن را دارند (استماع نظرات مخالف). همچنین ممکن است شخصی عامل به باور خود نباشد اما باوری را مطرح کند که سرشار از شواهد و دلائل لازم و کافی باشد و بالعکس. لذا در فرایند تحقیق و بررسی یک باور باید به خود باور پرداخت و آن را از شخصیت مدعی باور و یا حامیان آن جدا ببنداریم (تفکیک باور از صاحب باور). هر جا که تردیدی پیش می‌آید از سرپوش گذاشتن بر آن اجتناب کنیم و به عبارت دیگر، چنانچه باوری در

بررسی ما مورد تأیید قرار گرفت، بدان معنی نیست که در آینده با ورود تردیدهایی در آن، دیگر نیازی به بررسی مجدد ندارد و احتمال ابطال و یا اصلاح آن از بین می‌رود و چون قبلاً برای ما تأیید شده است بدان معنی نیست که اکنون توجهی به تردیدهایی شکل گرفته در مورد آن نداشته باشیم (پیگیری تردیدها). لذا باید به بررسی پرداخته و چنانچه دلیلی قوی‌تر و متقن‌تر از آن دلایلی که موجب پیدایش باور ما شده است یافت شد، از خود انعطاف‌پذیری نشان داده (کلارک و هولت، ۲۰۰۱) و دلیل قوی‌تر را پذیرفته و از موضع خود پائین آمده و نرمش نشان دهیم (انعطاف‌پذیری). بدین ترتیب نباید متعصبانه بر روی نظر خود اصرار ورزیده بلکه باید بدون هیچ‌گونه احساس جانبدارانه از معرفت پیش رو استقبال کرده و فقط به کشف حقیقت اندیشید. از همین روست که احتمال خطای نظر شخص، مطرح شده و از آن به‌عنوان خطر بررسی وقایع با توجه به منافع شخصی تعبیر می‌شود (اسکیفرزمن، ۱۹۹۱) (اجتناب از جمود و تعصب). باید در نظر داشته باشیم که با برداشتن هر گامی در فرایند وظیفه‌گرایی معرفتی، به اصلاح معرفت حاصل شده در خود به‌عنوان فاعل شناسا پردازیم؛ چرا که این امر به اصلاح دیدگاه ما در مورد باور و کشف شدن حقیقت می‌انجامد (خود اصلاحی). با این اوصاف، با کاربرد این قواعد در فرایند وظیفه‌گرایی معرفتی، به معرفت و به تبع آن به باوری خواهیم رسید که شاکله‌ی آن را معقولیت و در پی آن اخلاق تشکیل خواهد داد. در این راستا، جایگاه تفکر انتقادی در فرایند اخلاق باور در شکل ۱ ترسیم شده است.

شکل ۱: بایسته‌های معرفت‌شناختی اخلاق باور و جایگاه تفکر انتقادی در آن



شکل فوق، فرایند اخلاق باور را به تصویر کشیده است. به عبارت دیگر، این شکل نشان می‌دهد که برای اخلاق باور، بایسته‌های معرفت‌شناختی شش‌گانه‌ای وجود دارد که لازمه‌ی حرکت به سمت اخلاق باور هستند. این بایسته‌ها عبارتند از، اعتقاد به ارادی بودن باورها و نقش اختیار فرد در شکل‌گیری باور؛ وجود رابطه‌ی شبکه‌ای بین باورهای فردی و جمعی و اینجاست که می‌توان از مسئولیت اجتماعی ناشی از باورهای معقول سخن گفت؛ تأثیر باورها بر اعمال و اینکه اعمال ما از باورهای ما نشأت می‌گیرد؛ انجام وظیفه‌ی تحقیق و بررسی معرفت‌شناسانه قبل از شکل‌گیری باور و ادعای باوری را داشتن؛ اقامه‌ی شواهد و دلایل لازم و کافی برای باور؛ آگاهی درونی نسبت به شواهد قابل مطرح و درک دلایل مطرح شده. این بایسته‌ها همگی لازمه‌ی محقق شدن اخلاق باور می‌باشند. در این بین، وظیفه‌گرایی معرفتی نقش مهمی را ایفا می‌کند؛ چرا که اگر صحیح و اصولی صورت نگیرد، نه تنها وظیفه‌گرایی معرفتی به سرانجام نرسیده بلکه دیگر بایسته‌ها بالاخص قرینه‌گرایی دستخوش این اِهمال‌کاری قرار گرفته و آن موقع دیگر نمی‌توان ادعای اخلاق باور را داشت. اما چنانچه وظیفه‌ی معرفتی به صورت قانده‌مند پیش رود، معرفت و شناخت حاصل از آن می‌تواند زمینه‌ی اقامه‌ی دلایل و شواهد لازم و کافی را فراهم آورده و باورهای ما بر دلایل و شواهد محکم و استواری بنا نهاده گردد (قرینه‌گرایی) و از این رهگذر نه تنها بُعد معرفت‌شناسی بلکه بُعد اخلاقی اخلاق باور هم حاصل گردد. از طرف دیگر، وظیفه‌ی معرفتی زمانی به نحو احسن انجام می‌گیرد که قواعدی را سرلوحه‌ی کار خود قرار داده تا با در پیش گرفتن آنها، در وظیفه‌ی تحقیق و بررسی خود از چیزی فروگذار نشویم. همان‌طور که در شکل واضح است، تفکر انتقادی با تبیین این قواعد، بر پیکره‌ی وظیفه‌گرایی معرفتی فرود آمده و آن را به مهارت‌هایی مجهز می‌کند که در صحنه‌ی عمل تحقیق و بررسی معرفتی به معرفت و شناختی دست یابد که عقلانی بوده و زمینه‌ی شکل‌گیری باور عقلانی را فراهم آورد. این باور عقلانی هم از حیث معرفتی و هم از حیث اخلاقی شرایط لازم را احراز کرده و اینجاست که اصطلاح اخلاق باور در موردش صدق می‌کند. بدین ترتیب، جایگاه تفکر انتقادی در فرایند وظیفه‌گرایی معرفتی اخلاق باور با ترسیم شکل فوق به خوبی قابل درک و تبیین است.

### نتیجه‌گیری

باورهای ما به دلیل داشتن ارتباط شبکه‌ای و تأثیر در حیطه‌ی عمل، نقش عمده‌ای در زندگی فردی و اجتماعی دارند. لذا باید در فرایند کسب باورها، اخلاق باور را رعایت کنیم. اخلاق

باور بر این موضوع تکیه دارد که نباید بدون قرائن و شواهد لازم و کافی، باوری را بپذیریم. چنانچه غیر از این باشد ما نه تنها باوری داریم که بنیاد عقلانی ندارد، بلکه با توجه به تأثیر باور در حیطه‌ی عمل و همچنین ارتباط شبکه‌ای باورهای فردی و اجتماعی، باور نامعقول ما بر روی دیگران هم تأثیر گذاشته و آنها را هم به گمراهی خواهیم کشاند (یعنی باور نامعقول ما، به شکل اپیدمی و در جامعه تکثیر می‌شود). از اینرو همان‌گونه که در پیشگیری از ابتلای خود به بیماری و یا پیشگیری از انتقال بیماری به دیگران احساس مسئولیت می‌کنیم، باید نسبت به پیشگیری از تشکیل باور نامعقول و تأثیر آن در باور و عمل دیگران نیز احساس مسئولیت داشته باشیم. در اخلاق باور، این عدم مسئولیت نسبت به دیگران، گناهی اخلاقی می‌باشد. پس اخلاق باور شامل یک جنبه‌ی معرفت‌شناختی و یک جنبه‌ی اخلاقی می‌باشد. جنبه‌ی معرفت‌شناختی مربوط به معقولیت باورهای ما و جنبه‌ی اخلاقی مربوط به مسئولیت ما در قبال بشریت است. یعنی چنانچه باورهای ما عقلانی باشند، زمینه‌ی رعایت جنبه‌ی اخلاقی نیز فراهم شده است. به‌منظور معقولیت‌بخشی به باورها، باید به دنبال دلایل و قرائن لازم و کافی برای آنها باشیم (قرینه‌گرایی). نائل شدن به قرائن و شواهد لازم و کافی برای یک باور، مستلزم تحقیق و تفحص در مورد باور مورد نظر است (وظیفه‌گرایی - از نوع معرفتی). تحقیق و بررسی معرفتی در مورد باور، قواعد خاص خود را دارد که با رعایت آنها شرایط لازم برای قرینه‌گرایی و اجتناب از گناه اخلاقی فراهم می‌آید. لذا باید به تبیین قواعدی برآئیم که رعایت آنها زمینه‌ی نائل آمدن به باورهایی عقلانی و منطقی (و به قول کلیفورد، اخلاقی) را فراهم کرده و از گمراهی‌های فردی و اجتماعی پیشگیری نماید. این قواعد به وفور در تحلیل صاحب‌نظران از مفهوم تفکر انتقادی به چشم می‌خورد؛ چرا که تفکر انتقادی نوعی تصمیم‌گیری عاقلانه است مبنی بر اینکه چه باوری داشته باشیم (نوریس، ۱۹۸۵، ص ۴۰) و حتی به تحلیل و بررسی آن چه باور داریم نیز می‌پردازد (نوریس و انیس، ۱۹۸۹؛ انیس، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۲). با همه‌ی تأکیدی که صاحب‌نظران مختلف به اهمیت تفکر انتقادی دارند (پائول، ۱۹۹۲؛ هالپرن، ۱۹۹۸؛ دام و ولمن، ۲۰۰۴؛ گیلفورد و همکاران، ۲۰۰۴؛ هاتچر و اسپنسر، ۲۰۰۵) متأسفانه نتایج پژوهش‌ها از پایین بودن تفکر انتقادی در جامعه و بالاخص نظام تعلیم و تربیت حکایت دارد (بیجنوند، ۱۳۹۰؛ مارزانو و همکاران، ۱۳۸۰؛ احمدی، ۱۳۸۰؛ بابامحمدی و خلیلی، ۱۳۸۳؛ بهمنی و همکاران، ۱۳۸۴) که همین موضوع به نوبه‌ی خود موجب به خطر انداختن اخلاق باور در جامعه باز هم بالاخص در نظام تعلیم و تربیت شده است. لذا با توجه به اهمیت تفکر انتقادی در وظیفه‌گرایی معرفتی اخلاق باور، می‌توان با آموزش تفکر

انتقادی از یکسو به پرورش تفکر انتقادی در نظام تعلیم و تربیت و کل جامعه پرداخت؛ چرا که پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از اهداف بنیادی نظام‌های آموزشی اعم از مدارس و دانشگاه‌ها تلقی شده (دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷) و به عقیده‌ی صاحب‌نظران، آموزش تفکر انتقادی امری امکان‌پذیر است (پاسکارلا و ترنزینی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱؛ لومزدانی، ۱۹۹۵ به نقل از اسلامی، ۱۳۸۲؛ کارابنیک و کولینز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶؛ ریستو<sup>۳</sup>، ۱۹۸۸؛ تینجالا<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸؛ دنیک و اکسلی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸؛ فاسیون و همکاران، ۲۰۰۱؛ یانگ و بیتز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱؛ لیو<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱؛ اسپورگون و باون<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲؛ دام و ولمن، ۲۰۰۴؛ بام برگر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵؛ وان گلدرد<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵؛ سیف، ۱۳۸۵؛ لرج و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶؛ چایرما<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۷؛ رانزدل و گایلارد<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۹؛ کاووس و اوزون بویلو<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۹؛ بیلینگز و هالستد<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۹؛ شعبانی، ۱۳۷۸ و ۱۳۸۲؛ معطری، ۱۳۸۰؛ بدری گرگری و همکاران، ۱۳۸۹)؛ و از سوی دیگر قواعد لازم برای وظیفه‌گرایی معرفتی و به تبع آن اخلاق باور را در نظام تعلیم و تربیت و جامعه احیا نمود.

- 
- 1 - Pascarella & Terenzini
  - 2 - Karabenick & Collins
  - 3 - Ristow
  - 4 - Tynjala
  - 5 - Dennick & Exley
  - 6 - Young and Beitz
  - 7 - Liou
  - 8 - Spurgeon & Bawen
  - 9 - Bamberger
  - 10 - Van Gelder
  - 11 - Lerch and Et al
  - 12 - Chirema
  - 13 - Ransdell & Gaillard
  - 14 - Cavus & Uzunboylu
  - 15 - Billings & Hulsted

## فهرست منابع

۱. احمدی، غلامعلی (۱۳۸۰)، کاربرد روش حل مسأله در آموزش علوم، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱، صص ۱۱۵-۱۲۵.
۲. ارنشتاین، آلن سی و هانکینس، فرانسیس. پی (۱۳۷۳)، مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی برنامه - ی درسی، ترجمه‌ی سیاوش خلیلی شورینی، تهران، یادواره‌ی کتاب.
۳. استامپ، النر و همکاران (۱۳۸۰)، جستارهایی در فلسفه دین، ترجمه‌ی مرتضی فتحی‌زاده، چاپ اول، قم، انتشارات دانشگاه قم.
۴. اسلامی، محسن (۱۳۸۲)، ارائه‌ی الگویی برای طراحی و اجرای برنامه‌ی خواندن انتقادی و بررسی اثر آن بر تفکر انتقادی و نوشتن تحلیلی، رساله‌ی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم.
۵. بابامحمدی، حسن و خلیلی، حسین (۱۳۸۳)، مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سمنان، آموزش در علوم پزشکی، دوره ۴، شماره ۱۲، صص ۲۹-۲۳.
۶. بدری گرگری، رحیم و همکاران (۱۳۸۹)، تأثیر بازاندیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجویان - معلمان مراکز تربیت معلم تبریز، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره ۱۱، شماره ۱، صص ۲۱۰-۱۸۹.
۷. بهمنی، فرود و همکاران (۱۳۸۴)، مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، آموزش در علوم پزشکی، دوره ۵، شماره ۲، صص ۴۵-۴۱.
۸. بیجنوند، فرامرزا (۱۳۹۰)، تبیین مؤلفه‌های تفکر انتقادی و بررسی رابطه‌ی آن با تولید علم در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد و ارائه‌ی راهکارها، پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته‌ی علوم تربیتی، تهران، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد.
۹. پترسون، مایکل و همکاران (۱۳۸۷)، عقل و اعتقاد دینی؛ درآمدی بر فلسفه دین، ترجمه‌ی احمد نراقی و ابراهیم سلطانی، چاپ پنجم، تهران، انتشارات طرح.
۱۰. جهانی، جعفر (۱۳۸۰)، نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی لیپمن، رساله دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
۱۱. جوادپور، غلامحسین (۱۳۸۹)، اخلاق باور؛ بررسی تحلیلی رهیافت ویلیام کلیفورد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته فلسفه دین، دانشگاه باقرالعلوم (ع)، قم.
۱۲. جوادپور، غلامحسین (۱۳۸۹)، پیش‌زمینه‌های معرفت‌شناختی اخلاق باور، آیین حکمت، سال ۲، شماره ۶، صص ۶۳-۳۵.
۱۳. حاج حسینی، منصوره (۱۳۹۳)، تبیین انگاره‌های متکثر در پرورش تفکر انتقادی و الزامات عملی ناظر بر آن، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۰، شماره ۴، صص ۱۱۶-۹۵.

۱۴. دکارت، رنه (۱۳۶۹)، *تأملات در فلسفه‌ی اولی*، ترجمه‌ی احمد احمدی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
۱۵. دکارت، رنه (۱۳۷۰)، *گفتار در روش راه بردن عقل*، ترجمه‌ی علی فروغی، جلد دوم، تهران، انتشارات زوار.
۱۶. دورانت، ویل (۱۳۸۰)، *تاریخ فلسفه*، ترجمه‌ی عباس زریاب، چاپ شانزدهم، تهران، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۷. دیناروند، حسن و ایمانی، محسن (۱۳۸۷)، تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های آن از منظر فریره و ژیرو و نقد آن، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۴، شماره ۳، صص ۱۷۶-۱۴۵.
۱۸. سیف، علی اکبر (۱۳۸۵)، *روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش)*، چاپ پانزدهم، تهران، انتشارات آگاه.
۱۹. شاقول، یوسف و محسنی، اعظم (۱۳۸۸)، تفکر انتقادی با تأکید بر انقلاب کپرنیکی کانت، *یثرویش علوم انسانی*، سال ۱۰، شماره ۲۶، صص ۲۸۴-۲۶۷.
۲۰. شاه‌ولی، منصور (۱۳۷۶)، به‌کارگیری آموزش تفکر انتقادی در آموزش عالی به‌منظور پاسخگویی به نیازهای جامعه، *مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران*، جلد دوم، انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی، صص ۴۸-۲۹.
۲۱. شعبانی، حسن (۱۳۷۸)، *تأثیر روش حل مسأله به صورت کار گروهی بر روی تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدائی شهر تهران*، رساله دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
۲۲. شعبانی، حسن (۱۳۸۲)، *روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر)*، چاپ اول، تهران، انتشارات سمت.
۲۳. شمس، منصور (۱۳۸۴)، *آشنایی با معرفت‌شناسی*، چاپ اول، تهران، انتشارات طرح نو.
۲۴. شهبابی، محمود (۱۳۸۴)، *تفکر انتقادی و آموزش انتقادی، آموزش علوم اجتماعی*، دوره هشتم، شماره ۴، صص ۱۶-۱۰.
۲۵. عباسی یادکوری، مروارید (۱۳۸۱)، *بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مبنای دیدگاه اجتماعی برنامه درسی*، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
۲۶. عرب، مهین (۱۳۸۸)، *نقد و بررسی روش‌شناسی در فلسفه دکارت و آراء پوپر، حکمت و فلسفه*، سال ۵، شماره ۴، صص ۷۴-۵۳.
۲۷. غائبی، امیر و امیری پری، ربابه (۱۳۹۴)، *بررسی رابطه بین رفتار اطلاع‌یابی در وب و تفکر انتقادی؛ مطالعه موردی: دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء (س)*، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۱۱، شماره ۲، صص ۶۸-۴۹.
۲۸. کاسیرر، ارنست (۱۳۷۰)، *فلسفه روشنگری*، ترجمه‌ی یدالله موفقی، تهران، انتشارات نیلوفر.
۲۹. کومیز، جرال. ار؛ لو روی بی. دنیلز (۱۳۸۸)، *یثرویش فلسفی: تحلیل مفهومی*، ترجمه‌ی خسرو باقری،

- صص ۴۳-۶۵، در: شورت، ادموند سی (۱۳۸۸)، *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*، ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی و همکاران، چاپ دوم، انتشارات سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۳۰. لاک، جان (۱۳۸۱)، *جستاری در فهم بشر*، ترجمه‌ی رضازاده شفق، چاپ دوم، تهران، انتشارات شفیعی.
۳۱. مارزانو، رابرت و همکاران (۱۳۸۰)، *ابعاد تفکر در برنامه ریزی درسی و تدریس*، ترجمه‌ی احقر قدسی، تهران، انتشارات یسطرون.
۳۲. مایرز، چت (۱۳۸۶)، *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمه‌ی خدایار ایلی، تهران، انتشارات سمت.
۳۳. معطری، مرضیه و همکاران (۱۳۸۰)، *تأثیر بازانديشی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری تبریز، آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۴، صص ۵۵-۶۰.
۳۴. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۵)، *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، چاپ نوزدهم، تهران، انتشارات طهوری.
۳۵. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۹۰)، *نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده‌ی بیستم*، چاپ دوم، تهران، انتشارات طهوری.
۳۶. نوزری، حسینعلی (۱۳۸۹)، *نظریه‌ی انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم اجتماعی و انسانی*، چاپ سوم، تهران، نشر آگه.
۳۷. نوشادی، ناصر (۱۳۸۷)، *بررسی گرایش دانشجویان رشته‌های علوم انسانی به تفکر انتقادی: ارائه چارچوب مفهومی برای پرورش تفکر انتقادی دانشجویان علوم انسانی*، مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳۸. هاشمیان نژاد، فریده (۱۳۸۰)، *ارائه چهار چوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی*، رساله دکتری، دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران.
۳۹. وجدانی، فاطمه و سجادی، سید مهدی (۱۳۹۳)، *بررسی مقایسه‌ای سه دیدگاه رایج در تفکر انتقادی و دلالت‌های تربیتی آنها: دیدگاه ریچارد پل، رابرت انیس و برتراند راسل*، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال ۱۱، دوره ۲، شماره ۱۵ (پیاپی ۴۲)، صص ۱۲-۲۳.
40. Amesbury. R. (2008). The virtues of belief: toward a non-evidentialist Ethics of Belief- Formation. *Int J Philos Relig*, 63.
41. Andolina. M. (2001). *Critical thinking for working students*. columgia delmar press.
42. Audi. R. (2002). *Philosophy: the value of philosophy*. the american philosophical association.
43. Bamberger-Henry. R. N. (2005). Cooperative learning and case study: does the combination improve students. *Nurse Education Today*, vol 25, no3, pp.238-246.



44. Billings Diane. M. and Hulsted Judith. A. (2009). *Teaching in nursing a guide for faculty*. St Luis: Saunders Co.
45. Brunner. J. (1984). Critical thinking in teacher education: towards a demythologization. *Journal of teacher education*. vol 40. no3. pp. 14-19.
46. Burke. C. G. (2003). *What is critical tjomlmg*. available at: [http://www.usc.edu/schools/sppd/private/documents/doctoral/resources/crotocal thinking.pdf](http://www.usc.edu/schools/sppd/private/documents/doctoral/resources/crotocal%20thinking.pdf).
47. Cavus. N. and Uzunboylu. H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. vol 1. no1. pp. 434-438.
48. Chignnell. A and Dole. A. (2005). *The ethics of religious belief: A Recent history in God and the Ethics of Belief*. Cambridge university Press.
49. Chirema. K. (2007). The use of reflective journals in the promotion of reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*. no 27. pp. 192-202.
50. Chisholm. R. M. (1961). Evidence as justification. *The Journal of philosophy*. vol 5. no 23. Des.
51. Clark. D. and Holt. J. (2001). Strategies to overcome obstacles in the facilitation of critical thinking. *nursing education*. no 25. pp. 291-298.
52. Clifford. W. K. (1876). *The ethics of belief*. contemporary review. copyright(c) 2003 proquest information and leaning company Ltd.
53. Clifford. W. K. (1877). *The Ethics of Belief*. Contemporary Review.
54. Clifford. W. K. (1901). *Lectures and Essays*. New York. the macmillan company.
55. Dam. G.T. and Voloman.M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence. *Teaching strategies learning and instruction*. no 14. pp. 359-379.
56. Dennick. R.G. and Exley. k. (1998). Teaching and learning in groups and teams. *Biochemical Education*. no 26. pp. 111-115.
57. Dewey. J. (1982). *How we think*. Mass. heath loriginally published.
58. Duron. R and Et al. (2006). Critical thinking framework for any

- Discipline international. *journal of teaching and learning in higher education*, vol 17, no2, pp.160-166.
59. Elder. L. and Paul. R. (2008). Critical thinking in a world of accelerating change and complexity. *social education*, vol. 72, iss. 7, pp. 345-388.
60. Ennis. R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, no 43, pp. 44-48.
61. Ennis. R. H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, vol. 14, no. 1, pp. 5-25.
62. Ennis. R. H. (1993). Critical thinking assessment. *theory into practice*, vol. 32, no. 3, pp. 179-186.
63. Ennis. R. H. (2002). *An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment*, available at: <http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis>.
64. Facione. P. A. and Giancarlo. C. A. and Facione. N. C. and Gainen. J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of general education*, vol 44, no1, pp. 1-25.
65. Facione. P. A. (1990). *The California Critical Thinking Skills Test-college level*, technical report#2. Factors predictive of CT skills. Millbrae, CA: California Academic Press.
66. Facione. P. A. (2007). *Critical thinking: what it is and why it counts*, Millbrae, California Academic Press.
67. Facione. P. A. and Facione. N. C. and Giancarlo. C. A. (2001). *California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI. Inventory Manual*, Millbrae, CA: California Academic Press.
68. Fisher. A. (2001). *Critical thinking: an introduction*, the university press of Cambridge, <http://www.cambridge.org>.
69. Giroux. H. (1978). Writing and critical thinking in social studies. *curriculum inquiry*, vol. 8, no. 4, pp. 291-310
70. Glen. S. (1995). Developing critical thinking in higher education. *nurse education today*, no15, pp. 170-176.
71. Glifford. J. and Et al. (2004). Personality traits and critical thinking skills in college students. empirical tests of a two-factor theory. *SAGE journals online and highwire press platforms*, vol 11, no2, pp. 169-

176.

72. Halonen. J. S. (1995). Demystifying critical thinking. *teaching of psychology*, vol 22, pp.75 -81.

73. Halpern. D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American psychologist*. no 53, pp. 449-455.

74. Hatcher. D. L. (2006). Stand-alone versus integrated critical thinking. *general education*. vol. 55, no. 3-4, pp. 247-272.

75. Hatcher. D. L. and Spencer. L. A. (2005). *Reasoning and writing: from critical thinking to composition*. 3rd. ed. boston. american press.

76. Johnson. E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why its here to stay*. united kingdom. corwin press.

77. Karabenick. S. and Collins-Eaglin. J. (1996). Relation of perceived instructional goals and incentives to college student's use of learning strategies. *Experimental Education*. no 65, pp. 331-341.

78. Lerch. C. and Bilics. A. and Colley. B. (2006). *Using reflection to develop higher order processes*. Paper Presented at the Annual Meeting of American Education Research Association (www. Eric. Ed. Org.).

79. Liou. H. C. (2001). Reflective practice in a pre-service teacher education. *System*. no 29, pp. 197-208.

80. Lip. K.S. and Beasley. S. (2004). *Book critical thinking in nursing*. a cognitive skills workbook.

81. Lipman. M. (1996). *Philosophy go to school*. Philadelphia. temple university press.

82. Madigan. T. J. (2009). *W. k. clifford and the ethics of belief*. Cambridge scholars.

83. Nichols. M. (2003). *Critical thinking process*. Net Ce website. continuing education on line. available: [http:// www. Netce. Com/ course. Asp? Course=319](http://www.Netce.Com/course.Asp?Course=319).

84. Norris. S. .P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational leadership*. no42, pp. 40-46.

85. Norris. S. P. and Ennis. R. H. (1989). *Evaluating critical thinking: Teaching thinking*. CA: Midwest Publications.

86. Papastephanlou. M. (2004). Educational critique. critical thinking and the critical philosophical traditions. *Philosophy of education*. no

38. pp370-377.
87. Pascarella. E. and Terenzini. P. (1991). *How college enty years of research*. San Francisco. CA: Jossey Bass.
88. Paul. R. (1990). *Critical thinking: what every person needs to survey in a rapidly changing world*. (Rohnert Park. ca: center for critical thinking and moral critique).
89. Paul. R. (1992). *Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly chaging world*. Santa Rosa. CA: Foundation for critical thinking.
90. Paul. R. and Elder. L. (2000). Critical thinking: the path to responsible citizenship. *high school magazine*. 7 No 810015 ap 2000.
91. Paul. R. and Elder. L. (2001). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. the foundation for critical thinking.
92. Pithers. R. T. and Soden. R. (2000). Critical thinking in education: a review. *Educational Research*. vol. 42. no. 3. pp. 237-249.
93. Pojman. L. P. (1994). *Philosophy of Religion*. 2ed Edition. Wadsworth Publishing Company.
94. Pojman. L. P. (1999). *The Theory of Knowledge*. second edition. USA. wadsworth publishing Company.
95. Ransdell. S. and Gaillard-Kenny. S. (2009). Blended learning environments. Active Participation. and Student Success. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*. [serial online]; vol 7. no1. Available from: <http://ijahsp.nova.edu/articles/Vol7Num1/pdf/Ransdell.pdf>
96. Ristow. R. S. (1988). The teaching of thinking skills: does it improve creativity. *Gifted child today*. vol 11. no2. pp. 44-46.
97. Schafersman. S .D. (1991). *An introduction to critical thinking*. janury.
98. Scriven. M. and Paul. R. (2007). *Defining critical thinking. the critical thinking community. foundation for critical thinking*. (<http://www.criticalthinking.org>).
99. Seifert. K. L. (1991). *Educational psychology*. (2d ed). boston: houghton mifflin.
100. Siegel. H. (1998). *Educating reason: rationality. critical thinking and education*. New York. routledge.

101. Snyder. L. G & Snyder. M. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *data pi epsilon journal. little rock*, vol. 50. Iss. 2, pp. 90-100.
102. Spurgeon. S. and Bawen. J. L. (2002). *Digital video/ multimedia portfolis as a tool to develop reflective teacher*. National Computing Conference Proceeding. (<http://Confreg.Uoregon.Edu/ Ness 2002/>).
103. Tiwari. D. (2008). *Encyclopaedic dictionary education*. Crescent Publishing Corporation.
104. Tynjala. P. (1998). Traditional studing for examination versus constructivist learning tasks. *Studies in Higher Education*, no 21, pp.185-200.
105. Van Gelder. T. J. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, no 45, pp. 1-6.
106. Watson. G. B. & Glaser. E. M. (1980). *Measure the ability to think critically and problem solve*. Harvard: university press.
107. Winningham. M. and Preusser. B. (2001). *Crotoca; tjomlmg om. edoca;- sirgoca; settomgs(a case study approach)*. missouri. mosby. inc press.
108. Woolfoolk. A. E. (2001). *Teaching critical thinking and skills , educational psychology*, (6 th ed), boston , allyn and bacan.
- 1- Young. B. and Beitz. (2001). Developing critical thinking with active learning strategies. *Nurse Educatore*, vol 26, no1, pp.39-42