



تفکر انتقادی

واکاوی مبانی نظری و عملی



جنیفر مون

مرضیه باقر کاظمی

بهرام مولائی

تفکر انتقادی

واکاوی مبانی نظری و عملی

- سرشناسه: مون، جنیفر ا، ۱۹۴۷-م. / Moon, Jennifer A., ۱۹۴۷-م.
عنوان و نام پدیدآور: تفکر انتقادی: واکاوی مبانی نظری و عملی/جنیفر مون؛ ترجمه مرضیه باقرکاظمی، بهرام مولائی؛
مشخصات نشر: تهران: نشر خاموش، ۱۳۹۷.
مشخصات ظاهری: ۴۵۲ص.؛ ۲۱/۵×۱۴/۵ س.م.
شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۶۰۳۶-۴۲-۹
- وضعیت فهرست نویسی: فیپا
یادداشت: عنوان اصلی: Critical thinking : an exploration of theory and practice, ۲۰۰۷.
یادداشت: کتابنامه
عنوان دیگر: واکاوی مبانی نظری و عملی.
موضوع: تفکر انتقادی -- راهنمای آموزشی
موضوع: Critical thinking -- Study and teaching
شناسه افزوده: باقرکاظمی، مرضیه ۱۳۶۲، مترجم
شناسه افزوده: مولائی، بهرام ۱۳۵۰، مترجم
شناسه افزوده: Mowlaie, Bahram
رده بندی کنگره: ۱۳۹۷ ت۷ ۱۳۹۷/۲۵/۳۵ LB۲۳۹۵
رده بندی دیویی: ۳۷۰/۱۵۲
شماره کتابشناسی ملی: ۵۵۹۱۵۷۷

تفکر انتقادی

واکاوی مبانی نظری و عملی

جنیفر مون

ترجمه:

مرضیه باقرکاظمی

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران جنوب)

بهرام مولائی

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران جنوب)



نام کتاب:	تفکر انتقادی
نویسنده:	جنیفر مون
ترجمه:	مرضیه باقر کاظمی و بهرام مولانی
طرح جلد و صفحه آرایی:	محمد علی خفاجی / مجید شمس الدین
ویرایش:	افسانه غریبی / کیمیا محمد دوست
لیتوگرافی، چاپ و صحافی:	چاپ دیجیتال نقطه
چاپ / شمارگان:	اول ۱۳۹۷ / ۳۰۰ نسخه
قیمت:	۶۵۰۰ تومان
شابک:	۹۷۸-۶۲۲-۶۰۳۶-۴۲-۹

کلیه حقوق این اثر برای نشر خاموش محفوظ است.

ارتباط با نشر خاموش: ۰۹۱۲۰۱۷۸۱۹۴ | ۰۹۱۳۱۷۸۱۹۲۰

www.khamooshpub.ir | www.khamooshpub.com | @khamooshpubch

تهران، ولنجک، خیابان گلستان سوم، پلاک ۳، همکف

هرگونه کپی برداری، برداشت و اقتباس از تمام یا قسمتی از این اثر، منوط به اجازه کتبی ناشری باشد.

مرکز پخش: پخش ققنوس، میدان انقلاب، خیابان منیری جاوید (اردیبهشت)، بن بست مبین، شماره ۴
تلفن: ۰۶۶۴۶۰۰۹۹-۰۶۶۴۰۸۶۴۰

فروشگاه: کتابفروشی توس، خیابان انقلاب، نبش خیابان دانشگاه، پلاک ۱۷۸
تلفن: ۰۶۶۴۶۱۰۰۷

فهرست

۱۳	■ تفکر انتقادی.....
۱۵	■ پیش گفتار.....
۱۹	■ مقدمه.....
۲۰	۱. مقدمه.....
۲۱	موقعیت های تفکر انتقادی.....
۲۳	چرا کتابی درباره تفکر انتقادی؟ مگر همه چیز روشن نیست؟.....
۲۶	اهمیت تفکر انتقادی در آموزش عالی و حرفه های مختلف.....
۳۰	گستره اهمیت تفکر انتقادی.....
۳۲	رهیافت ها و ریشه ها: ریشه های فردی تفکر که به نگارش این کتاب منجر شد.....
۴۱	مطالبی درباره واژگان و اصطلاحات.....
۴۴	محتوای کتاب - و نکاتی درباره آن.....
۴۶	نقطه نظر.....
۴۹	■ تعیین قلمرو تفکر انتقادی.....
۵۰	۲. تفکر انتقادی: مفهومی مبهم و پیچیده.....
۵۰	مقدمه.....
۵۱	تفکر انتقادی: منشأ سردرگمی؟.....
۶۰	فراگیران چه دیدگاهی نسبت به تفکر انتقادی دارند؟.....
۶۳	باورهای «عام» درباره تفکر انتقادی.....
۶۸	واژگان نمودی مرتبط با فعالیت های انتقادی.....

۷۶	فعالیت‌های مرتبط با تفکر انتقادی
۸۱	تلاش در جهت دستیابی به تعریفی برای تفکر انتقادی (نسخه اولیه)
۸۲	نقطه نظر
۸۳	۳ رویکردهای موجود نسبت به تفکر انتقادی در پیشینه تحقیقاتی
۸۳	مقدمه
۸۴	مروری بر پیشینه تحقیقاتی تفکر انتقادی
۸۹	رویکردهای ارائه مفهوم تفکر انتقادی
۹۰	رویکردهای منطق بنیان نسبت به تفکر انتقادی
۹۶	رویکردهای متمرکز بر فرایندها، مهارت‌ها و توانایی‌های تشکیل‌دهنده تفکر انتقادی
۱۰۷	رویکردهای تعلیمی به تفکر انتقادی
۱۱۰	بودشی متفاوت با تفکر انتقادی
۱۱۴	رویکردهای تکاملی به تفکر انتقادی
۱۱۶	رویکردهای مروری تفکر انتقادی
۱۲۴	از مرور رویکردهای موجود نسبت به تفکر انتقادی چه می‌آموزیم؟
۱۲۹	چند مشاهده غیر قطعی
۱۳۰	نقطه نظر
۱۳۱	۴ برخی از مسائل گسترده‌تر مربوط به تفکر انتقادی
۱۳۱	مقدمه
۱۳۲	کیفیت و معیارهای تفکر انتقادی
۱۳۵	حقیقت، عینیت و ذهنیت
۱۴۰	مسائل فرهنگی در تفکر انتقادی
۱۴۴	تفکر انتقادی و مغز
۱۴۵	یک نتیجه‌گیری برای این فصل؟
۱۴۶	نقطه نظر
۱۴۷	■ فرد متفکر نقاد
۱۴۸	۵ نقش احساسات، زبان و کنجکاوی در تفکر انتقادی
۱۴۸	مقدمه
۱۴۹	احساس و تفکر انتقادی
۱۵۳	چارچوب روابط قابل مشاهده بین احساس و تفکر انتقادی (برگرفته از مون، ۲۰۰۴)

زبان و تفکر انتقادی	۱۶۱
کشش و کنجکاوی هوشمندانه	۱۶۶
زمان	۱۶۷
نقطه نظر	۱۶۸
۶ جسارت در خور یک متفکر	۱۶۹
مقدمه	۱۶۹
جسارت علمی در ارتباط با تفکر انتقادی	۱۷۰
تشخیص جسارت علمی	۱۷۳
مؤلفه های جسارت علمی	۱۷۵
جسارت علمی: چند مفهوم مرتبط	۱۹۱
جسارت علمی: نتیجه	۱۹۵
نقطه نظر	۱۹۶
■ جمع بندی	۱۹۷
۷ تفکر انتقادی	۱۹۸
مقدمه	۱۹۸
فراهم سازی مؤثر شواهد: مضمونی اصلی در تفکر انتقادی	۲۰۲
نقطه نظر	۲۰۵
■ تکامل شناخت شناختی و ژرفا در تفکر انتقادی	۲۰۷
۸ تفکر انتقادی و ادراک فراگیران از دانش	۲۰۸
مقدمه	۲۰۸
تکامل شناخت شناختی، مروری مختصر بر چهار مطالعه اصلی در این حوزه	۲۰۹
دیگر تحقیقات درباره شناخت شناسی تکاملی	۲۱۴
پیشبرد مفهوم عقاید شناخت شناختی، یک نتیجه گیری برای مقاصد آموزش و تفکر انتقادی	۲۲۲
تدریس، فراگیری و تجارب دیگر مؤثر در تکامل شناخت شناختی	۲۲۷
افزودن بعد تکامل شناخت شناختی به تفکر انتقادی	۲۲۸
نقطه نظر	۲۳۳
۹ ژرفا در تفکر انتقادی	۲۳۵
مقدمه	۲۳۵
امور مربوط به پیوند ژرفا و تکامل شناخت شناختی در تفکر انتقادی	۲۳۶

۲۳۹	 ژرفا در تفکر انتقادی - مفهوم سازی ژرفا
۲۴۳	 طراحی سه مثال درباره ژرفای تفکر انتقادی
۲۴۴	 مسائل ناشی از طراحی سه موقعیت/ مثال نمایان گر ژرفای تفکر انتقادی
۲۴۶	 طراحی چارچوب تفکر انتقادی
۲۴۹	 کاربردهای چارچوب
۲۵۰	 کلام آخر
۲۵۱	 نقطه نظر

۲۵۳ **تفکر انتقادی و تعلیم و تربیت**

۲۵۴	 ۱۰ گزاره‌ای تعریفی در باب تفکر انتقادی و مقدمه‌ای بر تعلیم آن
۲۵۴	 مقدمه
۲۵۵	 مسائل تأمل برانگیز درباره واژه‌شناسی تفکر انتقادی و راه‌حلی ناخواسته
	 تلاش در جهت دستیابی به گزاره‌ای تعریفی برای تفکر انتقادی؛ گزاره نهایی ارائه شده در این کتاب.
۲۵۶	

۲۵۹	 بسط دیدگاه ارائه شده از تفکر انتقادی
۲۶۰	 شرح ارتباط تفکر انتقادی با دیگر فعالیت‌های علمی «تأمل» و استدلال‌گری
۲۶۱	 تأمل
۲۶۲	 استدلال‌گری
۲۶۳	 تفکر انتقادی و پیشرفت دانشجویان در فراگیری
۲۶۵	 تفکر انتقادی و تعلیم و تربیت: اهداف و اصولی چند
۲۷۵	 فراگیران باید برای پرداختن به تفکر انتقادی چه توانایی‌هایی داشته باشند؟
۲۷۹	 نقطه نظر

۲۸۰	 ۱۱ آموزش تفکر انتقادی
۲۸۰	 مقدمه
۲۸۲	 شیوه‌های مستقیم معرفی تفکر انتقادی و عمق بخشی به آن
۲۸۴	 ۲. تدریس مبانی فلسفی و نظری دانش
۲۸۶	 ۳. عملکرد مستقیم بر اساس عقاید شناخت شناختی
۲۸۸	 ۳.۳ کمک به فراگیران برای درک ماهیت ماهرانه تر اندیشیدن
۲۸۹	 ۵.۳ به کارگیری شعرو داستان
۲۹۱	 ۴. گلچین وقایع روزمره - تفکر انتقادی و مسائل مربوط به زندگی واقعی

۲۹۲.....	۲،۴. کار با تجارب انجام قضاوت
۲۹۳.....	۴،۴. دیگر آثار درباره تفکر انتقادی و تجارب روزمره
.....	۵. انگیزش پیشرفت تفکر انتقادی از طریق به کارگیری فراگیران و همچنین فعالیت های فراکلاسی .
۲۹۳	
۲۹۴.....	۲،۵. تجربه کاری
۲۹۵.....	۶. کاربرد تأمل در پیشبرد تفکر انتقادی
۲۹۹.....	۷. اختصاص تعمیدی زمان به تفکر
۲۹۹.....	۲،۷. ایجاد دایره واژگان مرتبط با تفکر
۳۰۱.....	۸. انگیزش تفکر انتقادی از طریق فرایندهای ارزیابی
۳۰۲.....	۲،۸. مشارکت دادن فراگیران در طراحی معیارهای ارزیابی
۳۰۳.....	۳،۸. همتاسنجی
۳۰۳.....	۴،۸. خودارزیابی
۳۰۴.....	۵،۸. آزمون به عنوان ابزار انگیزش تفکر انتقادی
۳۰۴.....	۹. تفکر انتقادی حاصل از انجام فعالیت های شفاهی
۳۰۷.....	۱۰. نگارش و تفکر انتقادی
۳۱۰.....	به کارگیری نقشه های مفهومی
۳۱۱.....	مناظره ای ساختگی
۳۱۱.....	تمرین مهارت های مربوط به داوری علمی
۳۱۱.....	اختصاص نمره به مقاله ای دربرگیرنده تفکر انتقادی
۳۱۲.....	تشخیص نقوش ارجاع دهی در گونه نوشتاری تفکر انتقادی
۳۱۲.....	شناسایی و تولید گونه بازی با مفاهیم نگارش
۳۱۳.....	فعالیت های مستلزم پاسخ های کوتاه
۳۱۳.....	نمود ادراک متفاوت افراد از امور
۳۱۴.....	شناسایی نکات اصلی و شواهد مهم
۳۱۴.....	بررسی انتقادی کار خود - نگارش نسخه اولیه و بازنویسی آن
۳۱۴.....	تمرین فراشناخت
۳۱۶.....	۷،۱۰. منبعی دیگر
۳۱۶.....	۱۱. خواندن و تفکر انتقادی
۳۱۸.....	۱۲. تحلیل انتقادی کار دیگران

۳۲۱.....	۱۳. پیشبرد توانش کنش‌گری انتقادی (به‌طور خلاصه)
۳۲۲.....	۱۴. شیوه‌های استدلال‌گری (به‌طور خلاصه)
۳۲۴.....	۱۵. موضوع برهان‌آوری و منطق
۳۲۴.....	۱۶. پیشرفت آموزشی و تفکر انتقادی
۳۲۷.....	نقطه‌نظر (داستانی در باب دانش انسان)
۳۲۹.....	۱۲ آموزش جسارت علمی
۳۲۹.....	مقدمه
۳۳۱.....	مسائل کلی مربوط به آموزش جسارت علمی
۳۳۷.....	چند نمونه برآمد فراگیری
۳۳۸.....	چند موضوع پیشنهادی جهت به‌کارگیری در دوره‌های آموزشی جسارت علمی
۳۳۸.....	مقدمه: جسارت علمی چیست؟
۳۳۹.....	مشخصه‌های رفتار جسورانه
۳۴۲.....	تمرین‌ها
۳۴۳.....	رفتار جسورانه و خود
۳۴۳.....	تمرین‌ها
۳۴۴.....	تأثیر بافتار: ریشه‌های مفهوم اسلوب‌های رفتاری
۳۴۴.....	تمرین‌ها
۳۴۶.....	حقوق فردی شما
۳۴۸.....	تمرین‌ها
۳۵۰.....	قابلیت تغییر
۳۵۰.....	تمرین‌ها
۳۵۱.....	مدیریت بهتر
۳۵۳.....	مدیریت موقعیت‌های مشخص
۳۵۴.....	بررسی چند هدف شخصی
۳۵۴.....	چند موقعیت کاربردی دیگر به‌عنوان مطالب آموزشی در دوره‌های جسارت علمی
۳۵۷.....	نقطه‌نظر

۳۵۹..... ■ منابع

۳۶۱.....	منبع ۱
۳۶۵.....	منبع ۲

۳۶۸	منبع ۳
۳۶۸	پیش‌زمینه
۳۷۶	منبع ۴
۳۹۳	منبع ۶
۳۹۵	منبع ۷
۳۹۹	منبع ۸
۴۰۷	منبع ۹
۴۱۱	منبع ۱۰
۴۱۳	منبع ۱۱
۴۱۷	منبع ۱۲
۴۲۳	منبع ۱۳
۴۳۲	■ منابع

تفکر انتقادی

تفکر انتقادی به واکاوی و ترسیم مفهوم پیچیده تفکر انتقادی، که نقشی اساسی در عملکرد فرد در مقاطع بالای تحصیلی و پیشرفت حرفه‌ای او دارد، می‌پردازد. این کتاب بر پایه مرور جامع پیشینه تحقیقاتی و مباحثه در این زمینه استوار بوده و با اختصاص بخشی قابل توجه به منابعی که می‌توان مستقیماً در رابطه با فراگیران به کار بست، فرایند تدریس را به لحاظ نظری و عملی برای ارتقای سطح کارآمدی فراگیران تسهیل می‌کند. موضوعات مورد بحث کتاب عبارتند از:

- مرور مفهوم تفکر انتقادی، رویکردهای موجود نسبت به آن و فعالیت‌هایی که این نوع تفکر شامل می‌گردد؛
- اهمیت رابطه میان تکامل شناخت شناختی و تفکر انتقادی؛
- مفهوم جدیدی تحت عنوان ژرفا و کیفیت تفکر انتقادی؛
- مفهوم جدیدی تحت عنوان جسارت علمی به همراه پیامدهای گسترده آن برای تمامی جنبه‌های فراگیری؛

- آموزش تفکر انتقادی که از طریق مباحثه و تمرین‌های متعدد به آن می‌پردازیم؛
- آموزش جسارت علمی به عنوان توانشی یاری بخش در تسهیل تفکر انتقادی.

مخاطبان کتاب «تفکر انتقادی: واکاوی مبانی نظری و عملی» تلاش‌گران در حوزه ارتقای کارآیی فرایند تدریس، خود استادان، فراگیران و افرادی که در حوزه آموزش حرفه‌ای و پیشرفت حرفه‌ای فعالیت می‌کنند، می‌باشند. استادان تمامی رشته‌ها در مقاطع آموزشی عالی و تکمیلی، رویکرد اتخاذی در تعریف تفکر انتقادی و پیشبرد این نوع تفکر در دانشجویان را بسیار سودمند خواهند یافت.

جنیفر مون در مرکز عالی مطالعات رسانه^۱، دانشگاه بورنموث، و به عنوان مشاور مستقل مشغول به فعالیت است. او برنده جایزه انجمن ملی تدریس^۲ می‌باشد. کتاب‌های دیگر او عبارتند از: «دفترچه‌های ثبت فرایند یادگیری»^۳، «راهنمای فراگیری تأمل محور و تجربی»^۴، «راهنمای طراحی واحدهای درسی و برنامه‌های آموزشی»^۵، «تأمل و فراگیری در پیشرفت حرفه‌ای»^۶، «دوره‌های کوتاه و کارگاه‌های آموزشی»^۷.

-
1. Centre for Excellence in Media Practice
 2. National Teaching Fellowship Award
 3. Learning Journals
 4. Handbook of Reflective and Experiential Learning
 5. Module and Programme Development
 6. Reflection and Learning in Professional Development
 7. Short Courses and Workshops

پیش‌گفتار

هدف از تألیف این کتاب هم کاوش است و هم شفاف‌سازی. ایده اولیه کتاب حاضر، از علاقه شدید نویسنده به مفهوم تفکر و این موضوع که تفکر با وجود جایگاهی که به عنوان قلب آموزش دارد، صراحتاً در امر تعلیم و تربیت مورد توجه قرار نمی‌گیرد، نشأت گرفت؛ با وجود این، تفکر انتقادی در بیان مفاهیم مربوط به حوزه آموزش و به ویژه آموزش عالی به وفور به چشم می‌خورد؛ اما صرف سخن راندن از یک مفهوم، به این معنا نیست که همگان درک یکسانی از آن دارند. مطالعات اولیه نویسنده در مورد موضوع، دامنه گسترده دیدگاه‌های متفاوت نسبت به این مفهوم مبهم (تفکر انتقادی) را نمایان ساخت. از این رو، جست‌وجو و تحقیق در این مورد، شکل کاوش و شفاف‌سازی به خود گرفت. پیش‌زمینه تألیف کتاب در فصل یک بیشتر توصیف خواهد شد.

همانند دیگر نوشته‌های نویسنده حاضر، قصد اصلی، پوشش موضوع به شکلی کلی - از کاوش‌های مربوطه و مبانی نظری به طرح تعریفی

کاربردی (گزاره تعریفی) - و سپس به کارگیری این گزاره تعریفی به عنوان اصلی جامع بود که بتوان آن را پایه طراحی اصول و عملکرد آموزشی قرار داد. فعالیت‌های کاربردی بسیار و همچنین مطالب قابل تکثیر و قابل استفاده مستقیم برای دانشجویان، در قسمت پایانی کتاب ارائه شده‌اند. کتاب حاضر، حاصل فرایندهای خوانش، نگارش یادداشت‌هایی در باب فرایند فراگیری تفکر انتقادی، گوش فرا دادن و همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی توسط نویسنده می‌باشد. با گذر زمان و با پیشرفت کتاب، کارگاه‌ها به محیط ارزشمندی برای آزمودن مطالب تعلیمی مطرح شده، بدل شد.

مخاطبان کتاب، تلاش‌گران در حوزه ارتقای کارآیی فرایند تدریس، استادان، فراگیران و افرادی که در حوزه آموزش حرفه‌ای و پیشرفت حرفه‌ای فعالیت می‌کنند، می‌باشند. مفهوم تفکر انتقادی در چند حوزه مختلف آموزش به چشم می‌خورد؛ تمرکز این کتاب بر آموزش عالی و پیشرفت حرفه‌ای است، اما مفاهیم موجود در آن می‌تواند برای افرادی که در مقطع دبیرستان (بالای شانزده سال) و به‌ویژه افرادی که به تدریس تفکر انتقادی در مقطع پیش‌دانشگاهی و یا تدریس مبانی نظری دانش در برنامه بین‌المللی مقطع کارشناسی^۱ می‌پردازند، مفید واقع گردد. این کتاب، همچنین با پرداختن به اصل موضوع آموزش، افرادی را که به پیش زمینه‌ای نظری در باب تفکر انتقادی نیاز دارند، یا باید به عنوان بخشی از برنامه تحصیلی پیشرفته خود یا به عنوان فعالیتی روزمره یا حرفه‌ای فرایند تفکر انتقادی را عملی کنند، پشتیبانی می‌کند. برای برخی، ارزش این مطالب تنها در تمرین‌هایی است که برای فراگیران ارائه می‌دهد؛ اما در

عین حال می‌تواند برای کارکنان و طراحان جنبه‌های مختلف برنامه‌های آموزشی و دست‌اندرکاران پیشبرد مهارت‌های مطالعه فراگیران نیز سودمند باشد.

برای تألیف کتابی که هم شامل کاوش و هم شفاف‌سازی است، مدت زمان زیادی لازم است؛ آنچه زمان بر است، بخش اعظمی از زندگی را به خود معطوف می‌دارد و این کتاب نیز از این قاعده مستثنی نبود. از تمام افرادی که با وجود تمامی سختی‌ها، مرا در این راه همراهی کردند، تشکر می‌کنم؛ همچنین از افرادی که در کارگاه‌های ارائه شده شرکت کردند و بدون آنکه خود آگاه باشند، تفکر را بسط دادند و در آزمودن مفاهیم مطرح شده سهم داشتند، ممنونم. از افرادی که در نظرات خود اظهار داشتند که خواهان کارگاهی با موضوع «مفهومی قطعی» و نه «کاری در حال پیشرفت» بودند عذرخواهی می‌کنم. متأسفانه یا خوشبختانه، هیچ‌گاه از این ادعا که کارگاه‌هایی که برگزار می‌کنم درباره مفاهیمی قطعی یا «محصولاتی به انجام رسیده» است، خوشحال نمی‌شوم. عباراتی مانند «فراگیری تأمل محور» و «تفکر انتقادی» همواره در حال شکل‌گیری و شکل‌گیری مجدد است و به درستی نیز در بافت‌های متفاوت، به گونه‌های متفاوتی تعبیر می‌شود.

در اینجا باید از همکارانم در مرکز عالی مطالعات رسانه در دانشگاه بورنموث، تشکر ویژه داشته باشم که یک سال پیش در سمت تازه‌ام در مرکز، نگارش این کتاب را به عنوان بخشی از وظایفم در نظر گرفتند و بنابراین، مرا از احساس گناه اینکه شاید دیگران چنین تصور کنند که من باید به جای نگارش کتاب به وظایفم در آن سمت بپردازم، رها کردند.

بخش اول

مقدمه

۱. مقدمه

موضوع، محتوا، نویسنده،...

همان گونه که از پیش گفتار پیداست، هدف اصلی کتاب حاضر، واکاوی و شفاف سازی می باشد. تألیف آن صرفاً جهت گردآوری عقاید موجود نبوده، بلکه با هدف به کارگیری قالب یک کتاب و امر نگارش به منظور کاوش این مفهوم گنگ، یعنی مفهوم تفکر انتقادی، صورت پذیرفته که با وجود ابهام فراوان، به نظر فعالیتی اساسی در آموزش و پیشرفت حرفه ای است. این بخش، پیش زمینه ای درباره مفهوم تفکر انتقادی ارائه می دهد و شامل سلسله عناوینی است که اکثراً مقدماتی هستند، اما در ترتیب ارائه آنها در اینجا سیری منطقی مدنظر نیست. در ابتدا، مثال هایی از نقطه نظر استادان و دانشجویان در زمینه تفکر انتقادی ذکر می گردد و سپس پرسش هایی درباره اهمیت تفکر انتقادی در آموزش عالی و همچنین مروری بر این امر ارائه می شود. در بخش بعد، به این نکته می پردازیم که چگونه نویسنده حاضر مسائلی را که در نظر او نیاز به کند و کاو دارند،

شناسایی کرده است. این نکته از آنجایی مهم است که اکنون که کتاب به منزله اثری پژوهشی است، جهت‌گیری نویسنده در مورد این مفهوم مشخص گردد. قسمت آخر نیز شامل خلاصه‌ای از کل محتوای کتاب می‌باشد.

موقعیت‌های تفکر انتقادی

شاید کند و کاو مفهوم تفکر انتقادی پیش از توصیف انواع موقعیت‌هایی که این نوع تفکر را می‌طلبند و سوسه انگیز به نظر آید، اما این امر، نادیده گرفتن یکی از نکات مهمی است که تألیف این کتاب براساس آن صورت گرفته است و آن، این است که درک مبهمی درباره ماهیت تفکر انتقادی وجود دارد؛ بنابراین، از موقعیت‌هایی آغاز می‌کنیم که تفکر انتقادی می‌تواند در آنها موضوعیت داشته باشد و بدین ترتیب، تفکر انتقادی را در عمل خواهیم دید.

«ست» دانشجوی رشتهٔ تئاتر است. از او خواسته می‌شود به دیدن یک نمایش رفته، ابتدا برای یک روزنامه و سپس برای یک صاحب نظر تئاتر، در مورد آن نقدی بنویسد.

«تیم» برای اولین بار با رنگ روغن کار کرده است و از «جولیا» می‌خواهد نظر خود را دربارهٔ اثرش عنوان کند. جولیا می‌گوید نظرش را نه در قالب کلمات، بلکه به شکل گرافیکی منتقل خواهد کرد. او شکلی ترسیم می‌کند. آن دو براساس طرح جولیا دربارهٔ اثر تیم بحث می‌کنند.

«سالی» و «شان» در مورد رفتن به تعطیلات و والدین مسن‌شان به همراه خود، با هم صحبت می‌کنند. این به آن معنی است که باید موارد متعددی همچون پله‌ها، هتل، غذاهای در دسترس، راحتی گشت و

گذار و سایر موارد مشابه را در نظر بگیرند و البته، ترجیحات خود را در انتهای فهرست قرار دهند. آنها چندین انتخاب دارند و اکنون باید در مورد بهترین گزینه تصمیم بگیرند.

«سایمون» دانشجوی کارشناسی ارشد رشته فیزیک است. مقاله‌ای در یک ژورنال علمی به چاپ رسیده که به طرح تحقیقاتی او مربوط می‌شود. او باید یافته‌های جدید را اعتبارسنجی کرده و مشخص کند این یافته‌ها به چه شکلی در طرح تحقیقاتی او موضوعیت دارد.

«جنا» به دنبال خرید خانه است. او از چند خانه بازدید کرده است که مناسب به نظر می‌رسند، اما هیچ یک «آنچه او می‌خواهد نیست». او می‌گوید باید دوباره از ابتدا آغاز کند و نیازها و خواسته‌هایش را بسنجد. «عبدالله» یک کارشناس شهرسازی است و باید گزارشی اولیه، درباره مکان احداث یک سوپرمارکت جدید در حومه شهر ارائه دهد.

«جی» به تازگی آواز خواندن در یک کلوب را شروع کرده. او مصمم است تا برنامه خوانندگی‌اش را توسعه دهد و به همین منظور برنامه روزهای گذشته را مرور می‌کند.

در جریان یک راهپیمایی از پیش برنامه‌ریزی شده، حادثه‌ای رخ داده است. از رهبران این تجمع خواسته می‌شود در مورد حادثه تأمل کرده و گزارشی درباره آن بنویسند.

«موسی» دانشجوی یکی از رشته‌های مهندسی است. از او خواسته می‌شود تا طرح یک پل عابر را مورد ارزیابی قرار دهد.

در یک جلسه آموزشی از «آلن» خواسته می‌شود در بحث مربوط به ساختار زندان‌ها شرکت کند.

شرکت بین المللی «جیانگ» تصمیم مهمی در زمینه تجارت اتخاذ

کرده است. به منظور حصول اطمینان از صحت این تصمیم، پیش از عملی کردن آن، جلسه‌ای تشکیل می‌شود.

«سایمون» باید تا لحظه سوار شدن به هواپیما یک ساعت منتظر بماند. او چند روزنامه را برمی‌دارد، چندین دیدگاه در مورد مسائل سیاسی روز را می‌خواند و به دیدگاه خود درباره همان مسائل می‌اندیشد.

«زیو» دانشجوی رشته معماری است. او و هم کلاسی‌هایش باید نقدی در مورد یک ساختمان محلی جدید بنویسند.

«فرانسوا» یک مددکار اجتماعی است و باید با همکاران خود درباره ساماندهی وضعیت کودکی که شرایط خاصی دارد تصمیماتی بگیرد. آنها نگران مسأله چگونگی حمایت از خانواده کودک هستند. «دیوید» باید یک مقاله بنویسد. عنوان مقاله این است: «نقش "نویسندگان گاسلانتیک" را در ایجاد آثار ادبی "ترالند" به شکل انتقادی مورد بحث و بررسی قرار دهید.» «جرمیا» یک شعر سروده است. او قبل از اینکه این شعر را در گروهش به اشتراک بگذارد، آن را چند روزی کنار گذاشته و سپس، با نگاهی تازه و انتقادی بررسی می‌کند.

«ساموئل» باید در قالب یک برنامه طراحی پیشرفت فردی، برنامه درسی سال گذشته و همچنین پیشرفت عمومی خود در آموزشی عالی را به شکلی انتقادی مورد بررسی قرار می‌دهد.

چرا کتابی درباره تفکر انتقادی؟ مگر همه چیز روشن نیست؟

تفکر انتقادی عنوانی است که در پس اکثر پرسش‌هایی که درباره آموزش عالی و پیشرفت حرفه‌ای مطرح می‌شوند، کمین کرده است. در حال حاضر، چنین به نظر می‌رسد که این مفهوم و ارتباطش با فرایند آموزشی

در بالاترین سطح نمایان شده است و زمان مناسبی است که چشم انداز این مفهوم را مورد کند و کاو قرار دهیم. اگر رشد تفکر انتقادی هدف غایی تحصیلات عالی و یا حرفه‌ای یک فرد است، شاید منطقی باشد که فرض کنیم هر فرد، باید درکی از ماهیت تفکر انتقادی داشته باشد؛ به هر حال، چنین به نظر می‌رسد که این عنوان به وضوح و آگاهانه مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ علاوه بر این، تفکر انتقادی یا کلمات مرتبط با آن، به طور ضمنی در اکثر توضیحات درباره اهداف مورد نظر در سطوح بالای آموزش مورد اشاره قرار می‌گیرد (موون، ۲۰۰۲).^۱ قطعاً این بدان معنی است که تفکر انتقادی را به خوبی می‌شناسیم؛ اما شک و تردید فزاینده‌ای که در کاربرد عناوین این چنینی، در حوزه تعلیم و تربیت یا محیط‌های گوناگون آموزشی دیده می‌شود، نویسنده کتاب حاضر را بر آن داشت تا به پرسش‌گری و سپس اعمال تردید، نسبت به روایی ادراک موجود از عناوین رایجی چون تفکر انتقادی برای کاربردپذیری آن در تدریس بپردازد.

شاید برخی از پرسش‌هایی که در انگیزش تفکر و هدایت تحقیق در نگارش کتاب حاضر نقش داشته‌اند ساده انگارانه به نظر برسند و جالب است که هرچه بیشتر به کاوش موضوع کتاب می‌پردازیم، پرسش‌های مطروحه نیز ساده انگارانه‌تر خواهند بود. در زیر، برخی از این پرسش‌های ساده انگارانه که به واکاوی مفهوم تفکر انتقادی انجامیدند را عنوان می‌کنیم:

- تفکر انتقادی چیست؟
- تفکر انتقادی چگونه به فرایند یادگیری مرتبط است؟
- آیا تفکر انتقادی تنها یک فعالیت است یا چندین فعالیت را

شامل می‌شود؟

• آیا ارزیابی انتقادی، سنجش انتقادی، تأمل انتقادی و مفاهیمی مشابه معادل تفکر انتقادی اند یا با آن متفاوت اند؟ البته این پرسش را زمانی می‌توان مطرح کرد که ادراک بهتری از این مفاهیم نسبت به تفکر انتقادی داشته باشیم، که خود جای تردید دارد.

• فراگیران چگونه توانش تفکر انتقادی را می‌آموزند؟

• آیا همه فراگیران از همان ابتدا شکل واحدی از تفکر انتقادی را

به کار می‌گیرند یا تفکر انتقادی نوعی فرایند تکاملی است؟

• اگر موضوع فرایند تکاملی مطرح است، پیامد آن در امر تعلیم و

تربیت چیست؟

• پیامد این موضوع بر تحقیقات درباره برآمدهای آموزش یا

معیارهای سنجش چیست؟

• آیا رویکرد اتخاذ شده نسبت به تفکر انتقادی در رشته‌های

مطالعاتی مختلف با تفاوت‌های معناداری همراه است؟

• آیا تفکر انتقادی ابعادی فرای نشستن و اندیشیدن نیز دارد؟

• حوزه‌های نظری که اساس پیشرفت و دستیابی به تفکر انتقادی

را تشکیل می‌دهند چه می‌باشند؟

• چرا کتاب‌های بسیاری با روایت‌های متفاوت از تفکر انتقادی

تألیف شده است؟

• جایگاه منطق در موضوع تفکر انتقادی چیست؟

• استادان برای ایفای نقش حمایتی خود در پیشبرد تفکر انتقادی

فراگیران، به چه نوع دانش و اطلاعاتی درباره این مفهوم نیازمندند

و چه اطلاعاتی را درباره آن باید در اختیار فراگیران قرار دهیم تا آنها

بتوانند به تفکر انتقادی بپردازند؟

و غیره ... و اکنون زمان آن رسیده است که در جستجوی پاسخ‌هایی به این سؤالات باشیم. محتوای کتاب حاضر تلاشی در پاسخ به این پرسش‌ها هم به لحاظ نظری و هم از منظر فعالیت‌های عملی مربوط به فراگیری و کلاس درس است. همان‌گونه که در تألیفات دیگر نویسنده حاضر نیز صادق است، پس از واکاوی مبانی نظری، پیامدهای عملی و کاربردی مفاهیم مربوطه در کلاس در رابطه با فراگیران ارائه می‌گردد. بخش نخستین کتاب عمدتاً نظری و بخشهای بعدی عمدتاً عملی می‌باشند.

اهمیت تفکر انتقادی در آموزش عالی و حرفه‌های مختلف

تفکر انتقادی به عنوان یک اصل در آموزش عالی و یا یک هدف بنیادین در آموزش در نظر گرفته می‌شود (کوهن، ۱۹۹۹^۱؛ کیلی و شمبرگ، ۱۹۹۵^۲). این نوع فرایند همچنین به عنوان فرایندی در تمامی فعالیت‌های تحقیقاتی دخیل بوده، و به عقیده بارنت (۱۹۹۷^۳، ص. ۲) یکی از «مهم‌ترین مشخصه‌های دانشگاه نوعی غربی است». دیگران نیز این توصیف اغواگر را به نگرش‌های صاحبان کار تعمیم می‌دهند (فیلیپس و باند، ۲۰۰۴^۴)، و یا اهمیت آن را در رابطه با رشته‌های علمی خود همچون مدیریت (گولد، هولمن و ثورپ، ۲۰۰۲^۵) یا علوم اجتماعی (فیشر، ۲۰۰۳^۶)، و یا حرفه‌هایی چون پزشکی (مودسلی و استریون، ۲۰۰۰^۷) و مددکاری اجتماعی (براون

-
1. Kuhn, 1999
 2. Keeley and Shemberg, 1995
 3. Barnett, 1997
 4. Phillips and Bond, 2004
 5. Gold, Holman and Thorpe, 2002
 6. Fisher, 2003
 7. Maudsley and Striven, 2000

و راتر، ۲۰۰۶)، در مقاطع کارشناسی ارشد (کاسبول، ۱۹۹۸^۲؛ دورکین، ۲۰۰۴^۳) و کارشناسی (فیلیپس و باند، ۲۰۰۴) ترسیم می‌کنند. یک جستجوی ساده در گوگل نشان می‌دهد که تفکر انتقادی نقشی اساسی در آموزش دارد، و این در اطلاعات مربوط به اهداف آموزش عالی و همچنین سازمان‌ها و برنامه‌های حرفه‌ای کاملاً مشهود است. بدون شک، تفکر انتقادی عنوانی کارآمد و مؤثر همراه با سطحی از جدّیت است که ویژگی اصلی بیان مشتاقانه چشم انداز نهادهای مختلف است. برای مثال، دانشگاه بردفورد در بیان اهداف آموزشی خود، تفکر انتقادی را به عنوان یک هدف ترسیم می‌کند:

تفکر انتقادی: حمایت از دانشجویان و کارکنان در دستیابی به رویکردی انتقادی، مستقل و عالمانه نسبت به رشته تحصیلی خود که آنها را قادر می‌سازد دانش خود را به نحوی کارآمد به کار بندند.

(بیانیه چشم انداز دانشگاه بردفورد، بدون تاریخ)

البته، و رای این - و مهمتر از این در بحث حاضر، این است که تفکر انتقادی مؤلفه‌ای مهم در گزاره‌های توصیفی سطوح مختلف و صلاحیت‌ها در برنامه‌های آموزشی است. گزاره‌های توصیفی سطوح مختلف و صلاحیت‌ها نمایانگر انتظار ما از توانایی دانشجویان در پایان یک سطح مشخص (در اینجا) در حوزه آموزش عالی - یا زمان اعطای مدرکی در سطح آموزش عالی (اچ.ای) است (مون، ۲۰۰۲، ۲۰۰۵^۴). برای مثال، گزاره‌های توصیفی سطوح عملکرد در اس.ای.ای.سی (اس.ای.

1. Brown and Rutter, 2006

2. Kaasboll, 1998

3. Durkin, 2004

4. Moon, 2002, 2005a

ای.سی، ۲۰۰۰) در سطح ۳ شامل موارد زیر می‌باشد:

سطح ۳ (آخرین سال از دوره نخست): «ارزشیابی: قادر است به طور انتقادی شواهد را در جهت نتیجه گیری/ارائه پیشنهاداتی، با بررسی پایایی، روایی و معناداری آن مورد ارزیابی قرار دهد. همچنین قادر است اطلاعات متناقض را مورد کاوش قرار دهد و دلایل تناقض را بیابد.

گزاره‌های توصیفی سطوح عملکرد در اس.ای.ای.سی^۲ برای مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری توانایی پیشرفته زیر را نیز مطرح می‌کند:

مقطع دکتری: دارای ادراک مفهومی و توانش انتقادی لازم برای ارزیابی مستقلانه پژوهش و همچنین فراگیری و روشهای تحقیق پیشرفته می‌باشد؛ می‌تواند درباره رویکردهای متناقض بحث کند.

نهاد تضمین کیفیت آموزشی (کیوای ای)^۳، در چارچوب مدارک آموزش عالی (انگلستان، ویلز و ایرلند شمالی)، چنین بیان می‌دارد که از افرادی که موفق به کسب مدرک سطح متوسطه (در نیمه دوره اول تحصیلی در آموزش عالی - یا سطح ۲) می‌گردند انتظار می‌رود به توانایی ارائه «دانش و درک انتقادی از اصول اساسی حوزه(های) مطالعاتی خود دست یافته و قادر باشند نسبت به تحلیل انتقادی اطلاعات اقدام کرده و آن را عملی کنند و همچنین راه حل‌هایی درباره مسائل ناشی از این تحلیل پیشنهاد دهند.» همچنین، به هنگام دریافت مدرک کارشناسی، یعنی در پایان دوره اول تحصیلی، از فراگیران انتظار می‌رود قادر باشند:

استدلال‌ها، پیش فرض‌ها، مفاهیم انتزاعی و اطلاعاتی (که ممکن است کامل نباشد) را به منظور اعمال قضاوت و طرح پرسش‌هایی

1. SEEC, 2001

2. SEEC

3. Quality Assurance Agency (QAA)

سنجیده برای یافتن راه حلی ... به یک مشکل مورد ارزیابی انتقادی قرار دهد. (کیوای ای، ۲۰۰۱)^۱

در قسمت‌های بعدی کتاب این نکته را عنوان می‌کنیم که شاید برخی توصیف‌های ارائه‌شده از فرایندهای تفکر انتقادی در گزاره‌های توصیفی سطوح آموزشی بسیار مبالغه‌آمیز باشند (فصل ۸). در گزاره‌های توصیفی دوبلین^۲ که اساس توافق کشورهای شرکت‌کننده در طرح اقدامات نوآورانه بولونیا در نظام آموزش عالی اروپا^۳ است، «تحلیل» انتقادی تنها در مقطع دکتری مطرح است. گزاره‌های توصیفی حاکی از آن است که فراگیران در این سطح باید توانایی «تجزیه و تحلیل، ارزیابی و ترکیب انتقادی مفاهیم تازه و ناقص» را دارا باشند (گزاره‌های توصیفی دوبلین، ۲۰۰۴). با این حال، شاید این توانایی‌ها در این مرحله به طور کامل ایجاد نمی‌شوند.

اشاره شفاف به تفکر انتقادی در گزاره‌های توصیفی سطوح عملکرد آموزش عالی به آن معناست که دانشجویانی که به این سطوح یا مدارج دست می‌یابند باید به متفکرانی منتقد بدل شده باشند. برنان و آزبورن (۲۰۰۵)^۴ بر این باورند که تفکر انتقادی در واقع یکی از برآمدهای مهم آموزش عالی بریتانیاست، هر چند جالب است که این عنوان در گیومه ارائه شده است - این امر شاید بازتاب عدم شفافیت درباره این موضوع است که دانشجویان باید دقیقاً چه عملکردی از خود نشان دهند که نشان از توانش تفکر انتقادی آنها داشته باشد.

1. QAA, 2001

2. Dublin Descriptors

3. the Bolongie initiatives in European higher education

4. Dublin Descriptors, 2004

5. Brennan and Osbourne , 2005

گستره اهمیت تفکر انتقادی

در این باره که ورای محیط‌های آموزشی و حرفه‌ای، تفکر انتقادی حتی در بطن جامعه نیز از اهمیت بسیاری برخوردار است دلایل زیادی را می‌توان ارائه کرد. انیس (۱۹۹۶^۱، ص. xvii) چنین اظهار می‌دارد که تفکر انتقادی «برای بقای رویکرد مردم سالارانه حیاتی است» چرا که مردم باید در حین انتخابات تصمیمی اتخاذ کنند. بروکفیلد (۱۹۸۷^۲، ص. ۱۴) برای باور است تفکر انتقادی «اصل اساسی مفهوم یک انسان پیشرفته است که در جامعه‌ای مردم سالار زندگی می‌کند» گرچه لازم است در اینجا این نکته را مطرح کنم که در برخی جوامعی که با مردم سالاری بیگانه‌اند نیز افرادی بسیار «پیشرفته» را می‌توان یافت که از تفکر و عملکردی انتقادی برخوردارند، و در مسیر مردم سالاری فعالیت می‌کنند - که در اقدامات حمایتی سازمان عفوبین الملل از این قبیل افراد پیدا است.

در اینجا مثالی معروف در زمینه اهمیت توانایی اتخاذ موضعی انتقادی و عواقب لغزش به موضع غیر انتقادی را عنوان می‌کنیم که می‌توانست منجر به یک فاجعه جبران ناپذیر گردد. در سال ۱۹۷۲، توجه یک روانشناس اجتماعی به اسم اروینگ جانیس در حال مطالعه «حوادث خلیج خوک‌ها»^۳ که در دهه ۶۰ در آمریکا رخ داده بود به این نکته جلب شد که چگونه «مردان زیرکی همچون جان اف کندی و مشاورانش در دام نقشه‌های احمقانه سازمان سیا افتادند.» جانیس می‌گوید: «این احتمال به ذهنم خطور کرد که شاید یک حالت روانی مسری، مشابه پدیده‌های متابعت اجتماعی که در مطالعات کار گروه‌های کوچک به چشم

1. Ennis, 1996

2. Brookfield, 1987

3. Bay of Pigs event

می خورد، هوشیاری ذهنی آنها مختل کرده باشد» (جانیس، ۱۹۸۲، ص. vii). او سپس به مطالعه چندین مورد از این «شکست های فاحش» (ص. ۹) در سیاست آمریکا پرداخته و این مطالعات را پایه نظریه پردازی خود در خصوص پدیده ای که آن را «تفکر گروهی»^۲ نامید قرار داد. تفکر گروهی در اصل به معنای اجتناب از اعمال تفکر انتقادی به جاست. این پدیده عموماً در گروه های منسجمی که گرایش آن به سوی «ایجاد هنجارهای غیررسمی در جهت بقای ارتباطات دوستانه درون گروهی» بوده و «... این هنجارها را به عنوان دستور نانوشته جلسات خود می پذیرند» به چشم می خورد (ص. ۷). جانیس نتیجه تحقیق خود را به صورت زیر خلاصه می کند:

هر چه صمیمیت و پابندی در میان اعضای یک گروه سیاست گذار بیشتر باشد، خطر این که تفکر انتقادی مستقل جای خود را به نظر جمع دهد بیشتر است، و این خود می تواند به اعمال غیر منطقی و غیر انسانی در مقابل افراد غیر خودی منجر گردد. (جانیس، ۱۹۸۲، ص. ۱۳)

چنین به نظر می رسد که در سال های اولیه قرن ۲۱، تفکر گروهی ویژگی بسیاری از تفکرات سیاسی و اجتماعی بوده است. از این رو تمایل به اتخاذ موضع یک متفکر منتقد اهمیت زیادی می یابد - اما در شرایطی که در بالا ذکر شد، تنها حضور در جلسه و اتخاذ اندیشه ای خلاف تصمیمات گروه کافی نیست - این تفکرات باید با تمام قوا ابراز شوند و در صورت امکان اساس عملکرد فرد قرار گیرند. در این کتاب، این باور مطرح می گردد که تفکر انتقادی تنها به یک فرایند ذهنی محدود نمی گردد - بلکه موضوعات ابراز و عملکرد بر اساس این نوع تفکر، و قابلیت های

1. Janis, 1982

2. groupthink

گوناگون دیگری که در این امر موضوعیت دارند نیز در مفهوم آن سهیم اند. بارنت (۱۹۹۷، ۲۰۰۶) این مسأله را به نحوی شایسته که رنگ سیاسی نیز به خود می‌گیرد روشن می‌کند. او به قتل عام دانشجویان در میدان تی‌ینانمن در بیژینگ اشاره می‌کند و اظهار می‌دارد: مقاومت افرادی که در مقابل تانک‌ها ایستادند در واقع تحقق تفکرات انتقادی در قالب فعلی بسیار مهم بود. بول و کمپ (۲۰۰۴، ص. ۴) ابراز می‌دارند که «آنهايي که قدرت را در دست دارند ... از وجود افرادی که قادرند درباره مسائل اخلاقی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی به تفکر انتقادی بپردازند در هراس‌اند.» شاید اینگونه باشد. اما ورای تفکر انتقادی، اشتیاق به عمل بر اساس تفکر انتقادی است که از ارزش والایی برخوردار است. این در اکثر موارد مرتبط با تفکر انتقادی صدق می‌کند. چنین گرایشی به همراه مسائل مشابه دیگر به جسارت علمی منجر می‌گردد (فصول ۶ و ۱۲).

رهیافت‌ها و ریشه‌ها: ریشه‌های فردی تفکر که به نگارش این کتاب منجر شد

در ابتدای مسیر مایلم نقشه راه خود را در رابطه با موضوعی که در این کتاب به آن می‌پردازم مشخص کنم. از آنجایی که درباره یادگیری - و تفکر - از منظر ساختگرایی نظریه پردازی می‌کنم، می‌پذیرم که مفهوم تفکر انتقادی که در این کتاب به منسئ ظهور خواهد پیوست به رهیافت‌های خاص من به این نوع تفکر - و ریشه‌هایش در پیشرفت دانش من - بر می‌گردد. تألیف این کتاب عملاً بخشی از فرایند تفکر انتقادی درباره تفکر انتقادی است (فراشناختی).

نگاهی به پیش زمینه تحصیلی‌ام نشان می‌دهد که پیشبرد ادراک در زمینه مالکیت دانش و مفاهیم همواره یکی از مضامین زیربنایی مهم بوده است. نخستین جهت‌گیری من در این باره به دوره دبیرستان و سپس به اولین مدرکم در علوم برمی‌گردد که در واقع بر فراگیری عقاید دیگران متمرکز بود. پیشبرد دانش به منزله گردآوری واقعیات تلقی می‌شد. انجام فعالیت‌های محوّل شده مستلزم شناخت مفاهیمی معین و تغییر قالب همان مفاهیم به منظور منطبق‌سازی آن با فعالیت مورد نظر بود - که لزوماً نیز با هدفی جز کسب نمره و جایزه برای فراگیر همراه نبود. به عنوان یک دانشجو، استعداد یا بی‌استعدادی من در وهله اول با توجه به توانایی فهم ملزومات انجام فعالیت محوّل شده، سپس گردآوری اطلاعات و مفاهیم مناسبی که مرا قادر به انجام فعالیت می‌کرد و در نهایت، تغییر قالب این منابع و ارائه آنها به شکلی که تا حد امکان بر درک من از ملزومات انجام فعالیت منطبق بود ارزیابی می‌شد. بخش‌هایی از این فرایند که نشانگر توانایی من بود شامل فهم من از فعالیت محوّل شده، انتخاب اطلاعات مورد نیاز و مرتبط، و تغییر قالب و ارائه آن به شکلی متناسب با ادراک مربوط به ملزومات انجام فعالیت می‌شد. برای مثال، یکی از پایان نامه‌های مقطع کارشناسی رشته جانورشناسی گزارش تحقیقی تجربی در مورد رابطه الگوی رفتاری باز شدن صدف‌های دریایی با جزر و مد محلی بود. عنوان پروژه پیشنهاد گردید، و لازمه انجام آن تنها تغییر قالب مفاهیم درباره چگونگی نصب تجهیزات پروژه در محل مورد نظر و ثبت داده‌های مربوطه و همچنین ترسیم کاربرد عملی نتایج آن بود. بنابراین جایی برای تفکر و ابراز نظر من وجود نداشت، و احساس نیاز به تفکر انتقادی نیز در آن نسبتاً کم رنگ بود. تقریباً در همان زمان بود که به شرایط یکی از دوستانم

که جامعه‌شناسی می‌خواند - و تشویق می‌شد جوانب مختلف مسائل را در نظر گرفته و حاصل بررسی خود را ابراز کند - غبطه می‌خوردم. از او خواسته می‌شد که تفکر کند و من هم چنین انتظاری از استادانم داشتم. فکر می‌کردم دانشگاه بستر تفکر است و من می‌خواستم تفکر کنم.

مرحله آموزشی بعدی برای من شامل پژوهشی در مقطع دکتری در باب خواندن و دشواری‌های مربوط به خوانش بود که به شکل مروری بر پیشینه تحقیقاتی موجود در رابطه با این موضوع ارائه شد. من در این خصوص پا را از جمع‌آوری و ترکیب اطلاعات موجود فراتر گذارده و چهارچوبی طراحی کردم تا مطالب مورد نظر را ساماندهی کنم و همچنین به عنوان ابزاری تشخیصی آن را به کار گیرم؛ اما آنچه در ذهن دارم این است که درباره ارزش الگوی پیشنهادی خود شک و تردید داشتم. تحقیق من در قالب گسترده‌تر مطالب مربوطه چه جایگاهی داشت؟ چگونه می‌توانستم با جایگاه خود در انتهای سلسله مراتب علمی راهکاری برای نحوه مرور مطالب ارائه دهم؟ در این مرحله در مرور پیشینه تحقیقات قبلی تبحر پیدا کرده بودم، اما در زمینه مشروعیت و مقبولیت فرایندهای طرح ایده‌های نو تا حدی سردرگم بودم و از جانب هیچ کس هدایت نمی‌شدم. استاد راهنمایی داشتم که غرق در کار خود بود، اما فکر می‌کنم در آن مرحله نمی‌دانستم چگونه با او به بحث بپردازم. حال این مسأله یا به اعتماد به نفسم درباره مطلب مورد نظر می‌گشت، یا دقیقاً نمی‌دانستم باید به دنبال چه باشم. این مفاهیم با مفاهیم «حق اظهار عقیده» و «خویش‌نویسی» (بلنکی، کلینچی، گلد برگرو تارول، ۱۹۸۶، بکستر مگولدا، ۱۹۹۹، ۲۰۰۲)، و همچنین مفهوم تفکر «اصیل» خلاق،

-
1. Belenky, Clinchy, Goldberger and Tarule, 1986
 2. Baxter Magolda, 1999, 2001

نوآورانه و جسارت علمی در ارتباط است (فصول ۶ و ۱۲ را ببینید). به نظر می‌رسد این موضوع همچنین در پس پرسش «ماهیت مرور پیشینه تحقیقاتی چیست؟» مطرح است (برای مثال، بروس، ۱۹۹۴). در حال حاضر به عنوان راهنمای دانشجویان دکتری نمی‌دانم چگونه می‌توانم آنها را در جهت طرح پرسش‌های این‌چنینی درباره مفهوم «حق اظهار عقیده» و نقش و جایگاه این نوع تفکر تازه در مطالعاتشان سوق دهم.

تا پیش از آغاز مقطع کارشناسی ارشد آموزش، مسأله جایگاه تفکر فردی و ابراز آن (حق اظهار عقیده) برای من نامعلوم بود. برنامه آموزشی عرف با آغوش بازپذیرای تفکر اصیل و سنجیده بود. این امر به طور خاص در درس فلسفه آموزش که به عنوان واحد اضافه گرفته کردم کاملاً آشکار بود. عنوان مقالات برای نگارش در این درس خیلی ساده بود («... به چه معناست؟ توضیح دهید...»). برای نگارش آنها باید پرسش‌های مهم و مرتبط و همچنین پاسخ‌های خود به آنها را پیدا می‌کردم. با این که مطالعه کافی در مورد مبانی نظری این درس نداشتم (و در واقع تنها آن را بسته‌گریخته مرور می‌کردم)، از آزادی تفکر در آن لذت می‌بردم، و همین موضوع نیز تأثیر قابل توجهی در رشد و شکوفایی من در آینده داشت. من ایده‌های نو یا ایده‌هایی که برای من نبودند را مطرح می‌کردم و این ایده‌ها جدی گرفته می‌شد. به هر حال، بخش اعظم دانش در جهان به طور «حاضر و آماده» در اختیار ما قرار نمی‌گیرد. هنوز می‌توان به تفکر شایسته و بایسته در مورد مسائل پرداخت. به همین دلیل است که کتاب‌هایی می‌نویسم که بتوانم در آنها بیشتر به کندوکاو بپردازم.

پس از آن، درگیر یک وقفه طولانی شدم، که در آن پیشرفت قابل توجهی

در تفکر من رخ نداد. به شغل‌های گوناگونی پرداختم. نخست به عنوان مدرس دوره تربیت معلم فعالیت کردم. در این خصوص، زمانی را که با بی میلی به تدریس پیازه^۱ به دانشجویان ۱۷ ساله اسکاتلندی در دوره تربیت معلم پرداختم به خاطر می‌آورم. من به آنها پیازه درس می‌دادم، اما در عین حال مطمئن نبودم آنها چه می‌آموزند. مباحث کلیدی به آنها ارائه می‌شد، اما واقعاً به این موضوع شک داشتم که آیا آنها به بلوغ کافی برای درک نظریه‌های پیچیده و اهمیت آنها دست یافته بودند یا خیر. این تجربه نقش مهمی در تفکر من درباره تکامل شناخت‌شناختی و تفکر انتقادی داشت (فصل ۸ را ببینید).

من همچنین در کنار ایفای نقش مادری خود، چند شغل نیمه وقت در حوزه آموزش و ارائه مشاوره به بزرگسالان داشتم. با اینکه علاقه زیادی به تکامل فردی و خودشناسی داشتم، از آنجا که از چالش‌های آکادمیک دور بودم، اعتماد به نفس علمی من کاهش یافته بود. این مسأله به مطالعات بکستر مگولدا درباره خویش‌نویسی و جسارت علمی که پیشتر ذکر کردم برمی‌گردد. آنچه پس از آن به لحاظ ذهنی و علمی جان تازه‌ای به من بخشید انجام فعالیت‌های خلاقانه همچون نقاشی، کاردستی و نگارش خلاقانه بود. به اعتقاد من، مسأله مهم در اینجا ایجاد تعادل در زندگی است. در آن زمان، انجام فعالیت‌های خلاقانه رایج بود، و اکنون با وجود اهمیت بیشتر فعالیت‌های ذهنی و هوشمندانه، اهمیت خلاقیت نیز از میان نرفته است. شاید وجه مشترک این دو «هیجان ذهنی» است (مایل نیستم به جای واژه «ذهنی» از کلمه‌ای با بار معنایی محدودتر مثل «شناختی» استفاده کنم)، که باعث به وجود آمدن انواع متفاوت علاقه

می‌شود: عملکرد خلاق یا عملکرد ذهنی و هوشمندانه.

پس از چندین بار تغییر شغل (و دریافت مدرک کارشناسی ارشد در رشته بهداشت)، به عنوان یکی از طراحان یک برنامه آموزشی که بودجه اش توسط دولت تأمین می‌شد به حوزه عملکرد ذهنی و هوشمندانه بازگشتم. فعالیت من در این پروژه به طور خاص معطوف به حوزه برآمدهای فراگیری و همچنین گزاره‌های توصیفی سطوح فراگیری بود. باید با دیگران درباره ماهیت آنچه در امر فراگیری در طول یک برنامه آموزشی در سطح آموزش عالی رفته رفته به پختگی و پیچیدگی فزاینده‌ای می‌رسد به بحث می‌نشستیم. برای مثال، چه چیزی باعث می‌شود فراگیری حاصل از یک دوره کارشناسی ارشد «مثال زدنی» باشد؟ در جریان تلاش برای ترکیب مفاهیم و واژگان مختلف و دستیابی به تصویری مشترک، جلساتی پرشور مملو از مباحثه‌گری با متخصصان از رشته‌های مختلف داشتیم. آنچه به طور مبهم در ذهن دارم این است که از چند نظریه پرداز سخن به میان آمد، اما در مورد هیچ یک اتفاق نظر وجود نداشت. گزاره‌های توصیفی نهایی نیز، همانطور که شرایط اقتضا می‌کرد، مبتنی بر کلیت عملکرد فراگیران در رشته‌های مختلف و ادرك خود افراد حاضر در جلسه تدوین شد. آنچه ما انجام دادیم طرح نوعی نظریه داده-بنیان^۱ بود. اما پس از مدتی به محتوای گزاره‌های توصیفی تدوین شده نگاهی انداختم (مون، ۲۰۰۵ الف^۲). در واقع، آنچه تحت عنوان فراگیری در آموزش عالی مطرح کرده بودیم و آنچه از آن به عنوان تکامل در فرایندهای فراگیری و آموزشی نام برده بودیم را مورد بررسی قرار دادم، و همچنان که در بخش دیگر این فصل نیز اشاره شد، در این گزاره‌های توصیفی، تفکر انتقادی و مفاهیم

1. Grounded theory

2. Moon, 2005a

مربوط به آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بودند.

رهیافت مهم دیگر من به تفکر انتقادی، فرصت ویژه ملاقات با مایک ریدل و سالی میچل بود که در آن زمان در دانشگاه میدل سسکس کار می‌کردند. آنها به همراه ریچارد اندروز مشغول انجام پروژه‌ای در زمینه کندیوکا و فرایند و تعلیم مناظره و مباحثه در رشته‌های مختلف بودند (میچل و اندروز، ۲۰۰۰). زمانی که دریافتم آنها به یکی از موضوعات کلیدی در امر کیفیت فرایند آموزش عالی پرداخته‌اند در پوست خود نمی‌گنجیدم. از طریق انجمن پژوهش در آموزش عالی به همراه مایک ریدل کارگاه‌هایی برای دانش‌افزایی کارکنان برگزار کردم، و رونالد بارنت یکی از سخنرانان در اولین کارگاه‌ها بود. در همان زمان پروفیسور بارنت کتاب *آموزش عالی: امری خطرناک* (بارنت، ۱۹۹۷)، که در طی سال‌های متمادی و مخصوصاً در نگارش این کتاب از آن بهره فراوان برده‌ام، را به چاپ رساند.

از آن پس، علاقه من به موضوع «کیفیت عالی در آموزش عالی» در مسیر ادامه تحصیلم در مقطع دکتری، سپس در انتشار اولین کتابم با موضوع ماهیت تأمل (مون، ۱۹۹۹)، و بعد در مقاله‌ای با موضوع ثبت مفاهیم مربوط به تأمل در دفترچه‌های ثبت وقایع یادگیری (مون، ۲۰۰۶) افزایش یافت. مقوله تأمل، مستقیماً با تفکر انتقادی در ارتباط است، اما در آن زمان من به این مسأله نپرداختم. با وجود این، نشان دادم که تأمل در افرادی که با علاقه به یادگیری می‌پردازند و شیوه‌های عمیق مطالعاتی را

-
1. Mitchell and Andrews, 2000
 2. Barnett, 1997
 3. Moon, 1999
 4. Moon, 2006

در پیش می‌گیرند نقش مهمی ایفا می‌کند. ارتباط تأمل با تفکر انتقادی را از آن رو که در آن زمان «بعد ژرفا» در یادگیری تأمل محور را عنوان نکرده بودم در نظر نگرفتم. عنصر ژرفا در کتابی دیگر (مون، ۲۰۰۴) مطرح شد، و در حال حاضر با وجود مطالعات گسترده‌تری که درباره تفکر انتقادی صورت گرفته است می‌توان ارتباط بین تفکر انتقادی و یادگیری تأمل محور، و ارتباط عنصر ژرفا با هر دو را مد نظر قرار داد (فصل ۹).

در جریان نگارش دو کتاب در حوزه یادگیری، مفهوم کلیدی دیگری در اندیشه من درباره تفکر انتقادی تأمل محور نقش بست، که تحت عنوان شناخت‌شناسی تکاملی از آن یاد می‌شود (مطالعات پری (۱۹۷۰^۲)، بلنکی و همکاران (۱۹۸۶^۳)، بکستر مگولدا (۱۹۹۲^۴)، کینگ و کیچنر (۱۹۹۴^۵) و دیگران). به گفته افرادی که درباره تکامل شناخت‌شناختی نوشته‌اند، در امر درک فراگیران از ماهیت دانش پیشرفت‌هایی صورت گرفته است. به نظر می‌رسد این مفهوم از اساسی‌ترین اصول یادگیری تأمل محور و همچنین تفکر انتقادی است. مفهوم تکامل شناخت‌شناختی، چارچوبی نیز برای درک بهتر نوع مسیر فراگیری در دسترس من قرار داد. این موارد در فصول ۸ و ۹ مورد بحث قرار می‌گیرد.

کاوش مفهوم فراگیری تأملی همچنین مرا برانگیخت تا عقاید خود مبنی بر آنچه طی فرایند بسیار پیچیده فراگیری به آن می‌پردازیم را انسجام بخشم (مون، ۲۰۰۴، فصول ۱ تا ۴). به دنبال چنین تحلیلی درباره امر فراگیری، احساس کردم آمادگی آن را دارم تا ارتباط میان فراگیری

1. Moon, 2004

2. Perry, 1970

3. Belenky et al. 1986

4. Baxter Magolda, 1992

5. King and Kitchener, 1994

و تفکر انتقادی را مورد بررسی قرار دهم. آنچه من را به مطالعه بیشتر درباره تفکر انتقادی واداشت، دو مطالعه بود که در ارتباط با مرکز منابع آموزشی آکادمی آموزش عالی (اسکلیت)^۱ صورت پذیرفت. در وهله اول، حق الزحمه اندکی دریافت کردم که من را قادر ساخت به مطالعه فراگیری دانشجویان غیر سنتی (در قالب برنامه دسترسی افزوده^۲) بپردازم. این پروژه را «ورود از جهت مخالف»^۳ نامیدم و در آن با دانشجویان و استادانی که در دیگر محیط‌های آموزشی مشغول امر آموزش عالی بودند کار کردم. در این پروژه کوچک بار دیگر با این پرسش مواجه شدم که ماهیت آموزش عالی چیست و چه اطلاعاتی را باید در این باره با دانشجویان به اشتراک بگذاریم. این دانشجویان در مراحل اولیه برنامه آموزشی خود، در شرف سفری در میان جنگل مباحث دانشگاهی و معمولاً با تجربه شخصی یا خانوادگی محدودی که بتواند آنها را حمایت کند می‌باشند. تعدادی از این موارد را در کارگاه‌ها مورد بررسی قرار دادیم (مون، ۲۰۰۶ ب ۲).

یکی از ناهمواری‌های این جنگل که دانشجویان با آن مواجه خواهند شد چگونگی رویارویی با مسأله فراگیری و یا به کارگیری شکل مناسب آموخته‌های خود در جریان فرایندهای تجزیه، ترکیب - و تفکر انتقادی (گاه تحت عنوان واژگان تخصصی) - است. بنابراین تصمیم گرفتم در مورد «تفکر انتقادی» بیشتر بدانم.

سپس، در مشاوره‌ای در مرکز منابع آموزشی آکادمی آموزش عالی (اسکلیت)، فرصت آن را یافتم تا تحقیقات متمرکزی بر روی تفکر انتقادی

1. Higher Education Academy Subject Centre for Education (ESCalate)

2. "widening access" agenda

3. "Coming from Behind"

4. Moon, 2005b

داشته باشیم. به نظر موقعیتی پیش آمده بود تا به نحو گسترده‌تری در مورد پیشرفت دانش آکادمیک تفکر کنم. کتاب کوتاهی در مورد تفکر انتقادی تألیف کردم (موون، ۲۰۰۵ پ^۱). با عقایدی که تا آن زمان در مورد تفکر انتقادی در ذهنم شکل گرفته بود، شروع به برگزاری کارگاه‌های آموزشی کردم تا این عقاید را به اشتراک گذاشته و در کنار آن، فرصت کاوش بیشتر را با شرکت‌کنندگان فراهم آورم. با گذشت زمان، مطالبی که در این کارگاه‌ها آموخته‌ام، و مطالعاتی که در جهت نگارش این کتاب داشته‌ام در تدوین جزوه‌های کارگاه‌های متعاقب مورد استفاده قرار گرفته است. به این ترتیب، در مسیر پویایی از پیشرفت دانش قرار گرفته‌ام که با تألیف کتابچه مرکز منابع آموزشی آکادمی آموزش عالی (اسکلیت) متوقف نشد، و با تألیف این کتاب نیز متوقف نخواهد شد.

مطالبی درباره‌ی واژگان و اصطلاحات

نکات زیادی در مورد اصطلاحات مربوط به تفکر انتقادی وجود دارد که در این مرحله باید به آنها پردازیم. چنین به نظر می‌رسد که بسیاری از عبارات و واژگانی که استفاده می‌کنیم تنها محدود به موقعیت‌های آموزشی رسمی است، اما باید تأکید کنم که فرایند تفکر انتقادی به این موقعیت‌ها محدود نمی‌شود و نباید اینچنین باشد. تعجب‌آور نیست که از واژگان نامناسبی استفاده می‌کنیم. زبان آموزش و یادگیری قرن‌ها پیش، زمانی که عقاید در مورد این فعالیت‌ها متفاوت بود ایجاد شد و رواج یافت. ابتدا به کلمات «یاد دادن» و «یاد گرفتن» نگاهی بیاندازیم - که در زبان‌های بسیاری به عنوان کلمات مجزا مورد استفاده قرار نمی‌گیرند.