

فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)

سال دوازدهم، شماره ۴۲، تابستان ۱۳۸۱

## نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی

ماتیو لیپمن

دکتر جعفر جهانی \*

### چکیده

نقد و بررسی مبانی فلسفی و تربیتی الگوهای آموزش تفکر انتقادی در دهه‌های اخیر توجه بسیاری از محققان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. یکی از این الگوها که جاذبه تحقیقی زیادی دارد، الگوی آموزش تفکر انتقادی «ماتیو لیپمن»<sup>۱</sup> است. لیپمن این الگو را در سال‌های آخر دهه ۱۹۶۰ طراحی و سپس در «مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان»<sup>۲</sup> به اجرا درآورد.

هدف از نگارش این مقاله بررسی مفروضات زیرساخت و مبانی فلسفی الگوی لیپمن است. برای تحقق این هدف، ابتدا دیدگاه‌های «زمینه‌گرایی»<sup>۳</sup> و «نسبیت‌گرایی»<sup>۴</sup> مورد اعتقاد لیپمن بررسی می‌گردد، سپس محدودیت‌های این دو دیدگاه نشان داده می‌شود و در پایان

---

\* عضو هیات علمی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز

1. Mathew Lipman
2. Institute for the advancement of philosophy for children
3. Contextualism
4. Relativism

پیشنهاداتی مبنی بر به کارگیری دیدگاه «عینیت‌گرایی» - زمینه‌گرایانه<sup>۱</sup> در زمینه تربیت تفکر انتقادی و نگرینستن به مؤلفه‌های دانشی و نگرشی به عنوان مضامین اصلی پرورش روح انتقادی ارائه می‌گردد.

## مقدمه

قدمت تفکر انتقادی به اندازه قدمت خود تعلیم و تربیت است، اما پیشینه تدوین الگوی مشخصی برای تفکر انتقادی، به اوایل قرن بیستم و کارهای جان دیویی<sup>۲</sup> بر می‌گردد. دیویی در این ایام با نوشتن آثار گران‌بهایی توانست الگوی جدیدی برای تعلیم و تربیت عرضه کند - الگویی که از حیث مفروضات بنیادی با الگوهای رایج تربیتی کاملاً متفاوت بود و اهداف مهم‌تر و والاتری را دنبال می‌کرد - درحالی که در تعلیم و تربیت رایج، «الگوی مبتنی بر اطلاعات»<sup>۳</sup> حاکم بود، در الگوی دیویی، هدف تربیت، پرورش قوه استدلال و توسعه قوه داوری در کودکان بود.

اندیشه انتقادی و پرورش قوه تفکر به عنوان هدف تربیت، بعد از انتشار آثار دیویی به طور روزافزون مورد توجه قرار گرفت، تا این که در اوایل دهه ۱۹۵۰ جنبشی تحت عنوان «نهضت تفکر انتقادی»<sup>۴</sup> شکل گرفت. این جنبش با دو فرض اساسی کار خود را آغاز کرد: اول این که فکر کردن، حق هر انسان است و بنابراین کودکان حق دارند در محیط مدرسه و کلاس درس به فکر کردن و اندیشیدن پردازند. دوم این که کلاس درس، آزمایشگاه عقلانیت است و در آن حدس‌های خردمندانه کودکان مورد آزمون قرار می‌گیرد و از این طریق، عقل آنان رشد می‌کند.

جنبش تفکر انتقادی در اوایل دهه ۱۹۶۰ با تأثیرپذیری از افکار رابرت انیس<sup>۵</sup> نیرویی مضاعف یافت. انیس استاد دانشگاه کرنل<sup>۶</sup> آمریکا با تدارک آزمون‌های X و Z برای اولین بار از آموزش و سنجش تفکر انتقادی سخن به میان آورد. لازم به ذکر است که آزمون سطح X شامل پنج قسمت

1. Contextually Objectivism
2. John Dewey
3. Information oriented model
4. Critical thinking movement
5. Robert Ennis
6. Cornell

است که در هر قسمت کودکان دبستانی با یک موقعیت مجازی که شبیه موقعیت‌های واقعی زندگی است مواجه می‌شوند و بعد از تأمل در رخدادها به سئوالات مربوطه پاسخ می‌دهند. آزمون سطح Z که برای نوجوانان دوره‌های بعد از دبستان طراحی شده نیز به همین شیوه سازماندهی شده است. وی ادعا کرد مفهوم تفکر انتقادی به معنای وسیع و جامع مورد بحث قرار نگرفته و کارهای او در جهت پرکردن خلأ تحقیقاتی در ادبیات این حوزه مطالعاتی است (۱۹۶۲، ص. ۴۷). به اعتقاد انیس، آموزش تفکر انتقادی، از جنبه روان‌شناسی و یا از زاویه تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار گرفته و کم‌تر به مبنای فلسفی آن توجه شده است (۱۹۸۵، ص. ۴۱). فعالیت‌های انیس، راه را برای تحقیقات وسیع و پرمایه در تربیت تفکر انتقادی باز کرد. در اوایل دهه ۱۹۸۰ ماتیو لیمن توانست با ارائه الگویی شیوه آموزش مهارت‌های اندیشیدن را نشان دهد. اما در اواسط دهه ۱۹۹۰ لیمن در مبنای این الگو تجدیدنظر کرد و به پرورش بعد اخلاقی تفکر انتقادی در کنار مهارت‌های اندیشیدن توجه خاص کرد و به این ترتیب توانست موج نهضت تفکر انتقادی را به خارج از مرزهای آمریکا بگستراند و آن را از شهرت بین‌المللی برخوردار کند.

### ۱- معرفی الگوی لیمن و تحقیقات انجام شده در مورد آن

ماتیو لیمن، استاد سابق دانشگاه کلمبیا و مدیر فعلی موسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان است. وی این موسسه را در سال ۱۹۶۹ تاسیس نمود و هدف آن را گسترش روش‌های پرورش قوه استدلال و بسط و توسعه شیوه‌های آموزش مهارت‌های فکری به کودکان از طریق آموزش فلسفه اعلام کرد. (۱۹۸۴، ص ۳۹).

موسسه مذکور یکی از واحدهای تحقیقاتی وابسته به دانشگاه نیوجرسی است و اکنون یکی از معتبرترین موسسات تحقیقات تربیتی جهان است که به ارائه خدمات آموزشی و پژوهشی در ابعاد گسترده بین‌المللی می‌پردازد. یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های موسسه مذکور در سه دهه گذشته، طراحی برنامه آموزشی "فلسفه برای کودکان" است. لیمن و همکارانش در این برنامه تلاش دارند از طریق ارائه مجموعه داستان‌های دارای مضامین فلسفی، ویژگی‌های مهم تفکر فلسفی را که در طول تاریخ، مورد توجه فلاسفه بوده است، به کودکان بیاموزند.

الگوی تربیت تفکر انتقادی لیمن و برنامه "فلسفه برای کودکان" اکنون از اعتبار بین‌المللی برخوردار است و در بیش از ۳۰ کشور جهان از آن استفاده می‌شود. در ایران این الگوی تربیتی در مقاله‌ای تحت عنوان "فلسفه برای کودکان" توسط صفایی مقدم معرفی شده است. علاوه بر این ترجمه کتاب داستان‌های فکری به فارسی زمینه را برای مطالعات بیشتر فراهم ساخته است. هم‌چنین سالانه کنفرانس‌های ملی و بین‌المللی بسیاری در نقاط مختلف جهان، پیرامون بررسی نقاط قوت و ضعف این برنامه برگزار می‌گردد. به علاوه، در سه دهه گذشته، مطالعات نظری و تحقیقات عملی متعددی در مورد الگوی لیمن انجام شده که در اینجا به نمونه‌هایی از آنها اشاره می‌گردد.

جان مک پک<sup>۱</sup> به عنوان یکی از موثرترین فیلسوفان جنبش تفکر انتقادی، ضمن تقدیر از کار لیمن و تایید برنامه وی چون ابزاری اساسی برای رشد فکری کودکان، با جهت‌گیری فکری از پیش تعیین شده یا فعالیت هدایت شده در این برنامه مخالفت می‌ورزد (۱۹۸۵، ص ۵). جفری کین<sup>۲</sup> نیز در مقاله‌ای تحت عنوان "تحقیق به کزراه افتاده لیمن"، از عدم انسجام برنامه آموزشی وی، به عنوان نقضی اساسی یاد می‌کند و می‌گوید: "موقعیت‌ها، شخصیت‌ها و موضوعات مطرح شده در الگوی لیمن آن‌چنان تصنعی‌اند که با زندگی واقعی کودکان ارتباطی ندارند. به همین دلیل، آنان نمی‌توانند از یافته‌های این برنامه در زندگی خود استفاده کنند." (۱۹۸۵، ص. ۶۷).

در نقاط مقابل دیدگاه‌های فوق، نظرات رالف جانسون<sup>۳</sup>، هاروتونین گوردون<sup>۴</sup> و لورنس اسپلیتر<sup>۵</sup> قرار دارد. این محققان معتقدند که الگوی آموزشی لیمن شامل دو عنصر محتوای موثر و روش مناسب برای پرورش قوه تفکر در کودکان است (لیمن ۱۹۹۱، ص ۶۸). هم‌چنین در مطالعات جکسون (۱۹۸۷)، بیکن (۱۹۹۱)، امبر و سیانو (۱۹۹۵)، اچوریا (۱۹۹۵) و ۳۳ تحقیق انجام شده توسط موسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان، مشخص شده است که کودکان شرکت‌کننده در کلاس‌های آموزش فلسفه، در آزمون‌های توانایی استدلال، مقیاس اخلاقی برونر، پیشرفت

1. John Mepeck
2. Jeffrey kane
3. \*\*Ralph Johanson
4. Haroutunian Gordon
5. Laurence Spliter

تحصیلی و استفاده از یافته‌ها در زندگی، از پیشرفت بیشتری نسبت به گروه کنترل برخوردار بوده‌اند.

از آن جا که هدف از نگارش مقاله حاضر، بررسی مبانی نظری الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن است و نقد محتوای برنامه "فلسفه برای کودکان" در چارچوب این مقاله نمی‌گنجد، لذا در قسمت‌های بعدی، ابتدا اصول تربیتی و مبانی فلسفی این الگو توضیح داده خواهد شد و سپس، مبانی آن مورد نقد قرار خواهد گرفت.

## ۲- اصول برنامه "فلسفه برای کودکان"

در زیر، چهار اصل عمده‌ای که در برنامه لیپمن مورد توجه قرار گرفته است، به ترتیب و به اختصار توضیح داده می‌شود.

### ۱/۲. اصل اول: عقلانیت چون عامل سازمان دهنده<sup>۱</sup>

این اصل همواره مورد توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بوده و آنان به صورت‌های گوناگون از آن استفاده کرده‌اند. لیپمن اعتقاد دارد که برداشت وی از عقلانیت جنبه پژوهشی دارد و با آنچه تاکنون گفته شده، تفاوت دارد. او در این باره می‌نویسد: "عقلانیت مورد نظر من با عقلانیت ارسطو، کانت و دیویی متفاوت است و منظور من از عقلانیت، حاکمیت قوانین و ملاک‌ها بر تفکر انتقادی و بکارگیری آنها در جریان پژوهش است. (۱۹۹۱، ص. ۸)

چنان که از سخنان لیپمن بر می‌آید، وی معتقد است قوانین و ملاک‌هایی بر تفکر انتقادی حاکم است و می‌توان از آنها چون عامل سازمان‌دهنده به جریان تفکر انتقادی و نیز برنامه آموزش تفکر انتقادی استفاده نمود.

### ۲/۲. اصل دوم: تفکر خود آگاهانه<sup>۲</sup>

لیپمن از دو الگوی متفاوت در تعلیم و تربیت، تحت عناوین "الگوی استاندارد" و "الگوی تفکر خود آگاهانه" سخن می‌گوید که از نظر مبانی فلسفی و اصول تربیتی، به طور کامل با

1. Rationality as organizer  
2. Reflective thinking

یکدیگر متفاوتند. در الگوی استنادارد، تعلیم و تربیت چون فرایند انتقال اطلاعات از نسلی به نسل دیگر در نظر گرفته می‌شود، در حالی که در الگوی تفکر خود آگاهانه، تعلیم و تربیت چون فرایند تفکر لحاظ می‌گردد که افراد، طی آن، با داشتن آگاهی از عناصر اساسی تفکر، جریان تفکر خود را مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

ممکن است افراد به طور طبیعی به تفکر بپردازند، بدون آن که بر جریان تفکر و عناصر دخیل در آن، آگاهی صریح داشته باشند. در این حالت، تفکر، توسط فرد متفکر به روشنی هدایت نمی‌گردد، بلکه می‌تواند جریانی آزاد داشته باشد. اما هنگامی که فرد از عناصر تشکیل دهنده تفکر، آگاه گردد و مراحل پیشرفت تفکر را از پیش بشناسد، در این صورت، می‌تواند جریان تفکر خود را ارزیابی کند و هدایت جریان تفکر خود را به عهده بگیرد. از این رو، در اینجا تفکر همراه با آگاهی از آن صورت می‌گیرد و بر این اساس، می‌توان آن را تفکر درباره تفکر یا تفکر خود آگاهانه نامید.

### ۳/۲. اصل سوم: تعلیم و تربیت چون فرایند پژوهش<sup>۱</sup>

یکی دیگر از اصول تربیتی مورد استفاده لیپمن، در نظر گرفتن تعلیم و تربیت چون فرایند پژوهش است. بر این اساس، "تعلیم و تربیت ماهیتی پژوهشی دارد و اهداف و روش‌های خود را از آن اقتباس می‌کند." (۱۹۹۱، ص ۵).

در توضیح بیشتر این مطالب، لیپمن می‌گوید: "تعلیم و تربیت رایج در سال‌های گذشته با شکست مواجه شده و خود، مقصر این شکست بوده است، زیرا اهداف این نوع تربیت محدود بوده و به روش‌های پژوهش بی‌اعتنایی نموده است. علاوه بر این، در الگوی تربیتی رایج، موضوعات درسی به صورت مجزا در اختیار شاگردان قرار می‌گیرد و فرصت پژوهش کردن از آنان سلب می‌شود. بدین ترتیب، به جای این که فراگیران هم چون دانشمندان به اندیشیدن بپردازند و با بهره‌گیری از روش‌های آنان به نتایج جدیدی برسند، به طور عمده از محصول کار آنان به صورت خام استفاده می‌کنند و به نتایج جدیدی برسند، به طور عمده از محصول کار آنان

به صورت خام استفاده می‌کنند و به نتایجی می‌رسند که آنان رسیده بودند. "همان ماخذ، ص. ۶۴).

با توجه به این اصل، در آموزش تفکر انتقادی نیز چون بخشی از کل جریان تعلیم و تربیت، باید ماهیت پژوهشی تفکر مورد توجه قرار گیرد و افراد به جای انباشتن نتایج تفکر دیگران یا از بر کردن انتقادهای وارد شده بر مسایل مختلف، خود به تفکر انتقادی بپردازند و این مسیر را چون جریانی پژوهشی پیمایند. به اعتقاد لیپمن، الگوی تربیتی استاندارد، پاسخگوی موقعیت‌های پیچیده زندگی نیست، بنابراین برای استفاده موثر باید در مفروضات آن تجدیدنظر به عمل آید و به صورت یک الگوی پژوهشی مورد توجه قرار گیرد.

#### ۲/۴. اصل چهارم: کلاس درس چون اجتماع پژوهشی<sup>۱</sup>

اصطلاح اجتماعی پژوهشی را برای اولین بار پیرس<sup>۲</sup> (پیرس، ۱۹۵۵، ص. ۵) به کار برد. منظور وی از این واژه، به کارگیری فرایند پژوهش در کلاس درس و توجه به فعالیت‌های پژوهشی در کنار فعالیت‌های آموزشی بود.

لیپمن از این واژه برداشت دیگری دارد. او کلاس درس را آزمایشگاه و مهم‌ترین فعالیت فراگیران را پژوهش تلقی می‌کند. به اعتقاد وی، کلاس درس، زمانی به اهداف واقعی خود دست می‌یابد که در پژوهش غوطه‌ور شود و در آن همه کس و همه چیز به پژوهش دعوت شود. در این حالت است که اجتماع پژوهشی شکل می‌گیرد، افکار پرورش می‌یابد. خلاقیت رشد می‌کند و اصول اخلاقی یعنی تحمل و مدارا، سعه صدر و پذیرش ابهامات، نمود عینی پیدا می‌کند (۱۹۹۱، ص. ۶۵).

در این اصل، نظر بر آن است که افراد کلاس همچون اجتماعی به هم پیوسته، به پژوهش بپردازند. به عبارت دیگر، تفکر انتقادی، ماهیت فردی ندارد، بلکه در جریان مشارکت جمعی تحقق می‌یابد. از این رو، مشارکت اجتماع پژوهشی برای یافتن معنا از طریق تبادل نظر، امری اساسی تلقی می‌شود.

1. Community of Inquiry

2. Pierce

به طور کلی در جمع‌بندی مطالب پیش گفته می‌توان اظهار نظر نمود که اصول مذکور با یکدیگر رابطه منطقی و منظم دارند و بر همین اساس، لیپمن آنها را به صورت یک الگوی منسجم و موثر در آورده است.

### ۳- نقد مبانی فلسفی الگوی لیپمن

الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن و اصول آن، خود، مبتنی بر مبانی عمیق‌تر و مفروضات فلسفی معینی است. نقادی نسبت به این الگو نیز به طور طبیعی، باید ابتدا در بررسی مبانی زیرساز آن صورت پذیرد. در این قسمت، به بررسی مبانی فلسفی الگوی لیپمن خواهیم پرداخت. دو مبنای عمده از مبانی فلسفی الگوی آموزشی لیپمن عبارتند از: زمینه‌گرایی و نسبی‌گرایی معرفتی.

#### ۳/۱. زمینه‌گرایی

مفهوم "ربط"<sup>۱</sup> در اندیشه و تحول دانش، نقش اساسی و حیاتی دارد. اهمیت مفهوم ربط در ایجاد و تکامل تفکر انتقادی، به حدی است که تقریباً تمامی الگوهای آموزش تفکر انتقادی، به آن توجه ویژه‌ای مبذول داشته‌اند.

بررسی آثار صاحب‌نظران نشان می‌دهد که مفهوم ربط به سه صورت مورد استفاده قرار گرفته است. در صورت نخست، "ربط صوری"<sup>۲</sup> مورد نظر است. این مفهوم، مبتنی بر اصول منطق صوری است و هواداران منطق صوری از آن دفاع می‌کنند. اینان معتقدند که آموزش تفکر انتقادی، تنها از طریق آموزش قواعد اصول منطق صوری و مفاهیمی مثل "انسجام"<sup>۳</sup> و ربط مقدمات به نتایج صورت می‌گیرد.

در دومین حالت ربط، به صورت کاربردپذیری بر حسب ظرفیت ذهنی فرد در نظر گرفته می‌شود که مورد توجه روان‌شناسان شناختی بوده است. این روان‌شناسان معتقدند، اصول منطق صوری هنگامی که در عرصه کاربرد برای حل مسائل روزمره قرار بگیرد، اهمیت خود را خواهند

1. Relevance
2. Formal Relevance
3. Coherence



یافت، به عبارت دیگر، دانستن اصول منطق صوری، به نحو مطلق و بدون توجه به مراحل تحول ذهنی فرد و چارچوب شناختی وی، حاکی از آموختن تفکر انتقادی نخواهد بود. از این رو، تفکر انتقادی به معنی آگاهی از قواعد صوری نیست، بلکه مهارت عملی در بکار گرفتن آنها در حل مسائل است. به علاوه، ممکن است در حل مسائل، قواعدی بجز قواعد منطق صوری نیز به کار آید و بنابراین، نباید آموزش تفکر انتقادی را محصور در آموختن قواعد انتزاعی نمود.

سرانجام، در سومین حالت، ربط در مفهومی زمینه‌گرایانه مورد توجه قرار می‌گیرد. این دیدگاه که ریشه در افکار و اندیشه‌های متفکران عمل‌گرا و اندیشمندان "مابعد تجدد"<sup>۱</sup> دارد، به کنار گذاشتن نگرش‌هایی می‌پردازد که تنها بر یادگیری حافظه‌ای یا کاربردپذیری روان‌شناختی تأکید دارند. درحالی که زمینه‌گرایی به مفهوم دوم، یعنی کاربردپذیری روان‌شناختی، نزدیک است، با این تفاوت که روان‌شناسان شناختی در مراحل نهایی تحول ذهن، به نوعی ثبات در قواعد انتزاعی ذهن باور خواهند داشت، در حالی که زمینه‌گرایان، در هیچ شرایطی، ذهن را با قواعد ثابتی برای اندیشیدن لحاظ نمی‌کنند.

ماتیو لیپمن با توجه خاصی که به نگرش زمینه‌گرایی دارد، مفروضات فلسفی خود را از آن اقتباس می‌کند. آنچه موجب جلب توجه لیپمن به مقوله زمینه‌گرایی شده است، اهمیت مفهوم زمینه در شکل‌گیری آموزش تفکر انتقادی و استفاده از آن در تشکیل جامعه پژوهشی است. جامعه پژوهشی، زمینه‌ای است که در آن افراد به منظور مشارکت در مباحث باز و علمی گردهم می‌آیند و نظریه‌ها و مفروضات خود را از این طریق به چالش می‌گذارند.

لیپمن برای دفاع از زمینه‌گرایی مورد نظر خود، عینیت‌گرایی را نقد می‌کند و می‌گوید: "ارائه هرگونه طبقه‌بندی آموزشی به دور از زمینه‌های کاربردی آن، در عمل از موفقیت اندکی برخوردار است و پاسخگوی موقعیت‌های پیچیده‌ای نیست که در آن به چند مهارت هم‌زمان نیاز است." (۱۹۹۱، ص. ۴۹).

طبق این برداشت، لیپمن تفکر انتقادی را تفکری وابسته به زمینه می‌داند و شرط طبیعی بروز این نوع تفکر را وجود زمینه‌های مساعد تلقی می‌کند. وی در تبیین دیدگاه زمینه‌گرایانه خود

منظومه ای از مهارت‌های فکری را معرفی می‌کند که همه آنها معانی و ارزش و جایگاه خود را از زمینه اخذ می‌کنند. نمونه عمده این مهارت‌ها عبارتند از مقایسه، استدلال، پیش‌بینی و تبیین رخدادها که همگی متکی به زمینه‌اند و از مهارت‌های بنیادی تربیت تفکر محسوب می‌شوند. به اعتقاد لیپمن، مهارت‌های فکری گرچه از کثرت برخوردارند و مرکب از طبقات متعدّدند، اما اینها در یک زمینه وسیع‌تر، یک دستگاه روان‌شناسی پژوهش را تشکیل می‌دهند که در بستر جامعه پژوهشی می‌تواند منجر به بروز تفکر انتقادی گردد (۱۹۹۱، ص. ۵۱).

پیدایش تفکر انتقادی به این معنا، با ساخت‌های معناداری از مهارت‌های فکری همراه است که اولویت بروز آنها را زمینه و شرایط تعیین می‌کند. در توضیح بیشتر این مطلب باید گفت، هیچ کدام از مهارت‌های فکری یاد شده، بهتر یا بدتر از دیگری نیست، همان‌گونه که حروف الفبا این حالت را دارند، تنها تعیین کننده ارزش اینها، زمینه است. (لیپمن ۱۹۸۸، ص. ۳۷).

لیپمن با روی آوردن به دیدگاه زمینه‌گرایی، محدودیت‌هایی را برای الگوی خود فراهم می‌آورد که آن را قابل انتقاد می‌گرداند. از جمله می‌توان به مسأله "قابلیت تعمیم‌پذیری" اشاره نمود. با پذیرش زمینه‌گرایی، قابلیت تعمیم تفکر، مورد تهدید قرار می‌گیرد. تعمیم‌پذیری را می‌توان از ابعاد گوناگون مورد بررسی قرار داد. برخی از صاحب نظران، نقش تعمیم‌پذیری را در تفکر انتقادی، چنان اساسی می‌دانند که معتقدند تفکر انتقادی، در اصل، مجموعه‌ای از مهارت‌های عمومی یا توانایی‌های فکری عامی است که به دلیل عمومیت خود، قابل انتقال از زمینه‌ای به زمینه دیگرند. بر این اساس، زمینه‌گرایی، مانعی برای تفکر انتقادی است زیرا با معطوف نمودن تفکر به ویژگی‌های خاص موقعیت‌ها، مانع از آن می‌گردد که تفکر، حصیصه تعمیم‌یافته خود را آشکار سازد. رابرت انیس، طبق همین برداشت، تفکر انتقادی را عادت به انتقال مداوم یافته‌ها و تجارب پیشین از یک موقعیت به موقعیت دیگر می‌داند؛ عادت‌تی که البته ایستا نیست و در آن، تجارب پیشین بازسازی می‌شود و بر اساس موقعیت فعلی تفسیر می‌گردد. طبق این برداشت، تلاش دیدگاه زمینه‌گرایی برای کسب معرفت با محدودیت مواجه است و این محدودیت به ویژه هنگامی آشکار می‌گردد که مسایل چند زمینه‌ای مورد توجه قرار می‌گیرد. دیدگاه زمینه‌گرایی توانایی پاسخ‌گویی

به این گونه مسایل را ندارد زیرا فرایند کسب معرفت را به صورت مصنوعی به زمینه‌ای خاص محدود می‌کند.

در کنار صاحب‌نظران فوق، عده‌ای دیگر از مخالفان زمینه‌گرایی معتقدند که تحصیل معرفت، دارای ریشه‌های متعدد اجتماعی است و ذهن فرد در برخورد با رخدادها، تنها متأثر از زمینه‌ای نیست که فرد در آن قرار گرفته، بلکه خود نیز دارای چهارچوبی نظری است که بر اثر مشاهدات، تفاسیر و استنباط‌های پیشین فرد، شکل گرفته است. رالف جانسون<sup>۱</sup>، به عنوان نماینده این گروه معتقد است ابتدا باید بین مفاهیم "عام بودن"<sup>۲</sup> و "تعمیم پذیر بودن"<sup>۳</sup> تفاوت قایل شد. عام بودن ناظر به اصول و عناصری در تفکر انتقادی است، در حالی که تعمیم‌پذیر بودن، به نوعی توانایی ذاتی در انسان مربوط می‌شود. انسان با برخوردار شدن از این توانایی، چهارچوبی ذهنی می‌یابد که به کمک آن، در مواجهه با رخدادهای خاص در زمینه‌های معین، از آنها فهمی عام و فراتر از زمینه مذکور می‌یابد. به این ترتیب، نمی‌توان تنها به زمینه تأکید نمود، بلکه چهارچوب نظری فرد نیز با فراهم آوردن بستر تعمیم‌پذیری، نقش اساسی به طور کلی در تفکر انتقادی به طور خاص بازی می‌کند.

در کنار دو برداشت پیش گفته، دسته‌ای دیگر از صاحب‌نظران معتقدند که تفکر انتقادی دارای دو مولفه است: مولفه اول شامل توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی است که به میزان کلیت خود، تعمیم‌پذیر است و مولفه دوم به گرایش یا روح انتقادی ناظر است که برخاسته از روح جستجوگر انسان برای یافتن کلیت است. هاروی سیگل<sup>۴</sup> نماینده این گروه است. وی می‌گوید انسان از دو طریق به تعمیم دست می‌یابد: اول از راه کسب مهارت‌هایی که بتواند از آنها در تمامی موقعیت‌ها استفاده کند و دوم از راه پرورش روح کلیت یاب و جستجوگر خود.

بجز برداشت‌های سه‌گانه مذکور، دیدگاه دیگری وجود دارد که تا حد زیادی می‌تواند این برداشت‌ها را همسو کند. بر اساس این دیدگاه، انسان از نوعی پیش‌آمادگی برای جستجوی

1. Ralph Johanson
2. Being General
3. Being Generalizable
4. Harvey Sigel

خردمندانه کلیت و تأمل در رخدادها برخوردار است. مبنای تفکر انتقادی را همین پیش آمادگی تشکیل می‌دهد زیرا این پیش آمادگی، انسان را مهیای دست یافتن به طرح واره یا نظریه‌ای می‌کند که بر طبق آن، وقایع آنی و رخدادهای آتی، تبیین و پیش‌بینی می‌شود. از این منظر، انسان تجارب به دست آمده از زمینه‌های گوناگون را با یکدیگر پیوند می‌زند و به یک چهارچوب دست می‌یابد.

تلاش برای دست یافتن به یک نظریه، با خاصیت بی‌همتای پژوهشی تفکر انتقادی هم‌خوانی دارد زیرا نظریه به این معنا، آن‌گاه شکل می‌گیرد که انسان تمایلی عمیق و پایدار نسبت به حل مسایل پیرامون خود پیدا کند و از طریق حساسیت نسبت به شناخت و تأمین نیازهای خود و دیگران، به دنبال راه‌حل‌های معقول برای آنها باشد. این تلاش‌های معقول آن‌گاه که در یک چهارچوب نظری پرورش می‌یابد. به صورت روح انتقادی در می‌آید که همیشه و در همه جا با انسان است و در واقع، وی با داشتن این چهارچوب و برحسب آن، به سنجش و نقد وضعیت‌های جدید می‌پردازد. در صورت تحقق این امر، روح جستجوگر انسان به جایگاه واقعی خود که همان بررسی و تحلیل میراث گذشتگان، ارزشیابی آنها و در صورت لزوم بازسازی و توسعه آنهاست، نزدیک می‌شود.

بررسی و مطالعه آثار لیپمن، نشان می‌دهد که وی به دلیل اتخاذ موضع زمینه‌گرایی، از نایل شدن به چنین جامعیتی بازمانده است، زیرا دیدگاه زمینه‌گرایی، به ملاحظه ویژگی‌های خاص موقعیت‌ها ناظر است و وجود پیش آمادگی یا طرح واره‌های اولیه‌ای که سرانجام جایگاه ویژه‌ای را برای نظریه در جریان تفکر فراهم می‌آورد در آن جایی ندارد.

نکته نهایی در این مورد آن است که مشکل تعمیم‌ناپذیری در الگوی لیپمن، باعث می‌گردد که نوعی محافظه‌کاری در الگوی وی ظهور کند که با تفکر انتقادی منافات دارد. از آنجا که دیدگاه زمینه‌گرایی، ملاک‌های بررسی را برحسب زمینه‌ها مورد ملاحظه قرار می‌دهد، شرایط لازم را برای نقد هنجارهای حاکم بر زمینه‌ها فراهم نمی‌کند و تفکر انتقادی به معنای نیرویی فرا رونده، مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

### ۲/۳. نسیت گرایی معرفتی

دومین مبنای فلسفی الگوی لیپمن، نسیت گرایی معرفتی است. این مبنا با مبنای پیشین، یعنی زمینه گرایی، به طور کامل در ارتباط است. زمینه گرایی به ویژگی اختصاصی موقعیت‌ها اشاره می‌کند و نسیت گرایی حاکی از آن است که موقعیت منحصر به فرد، از دیدگاه افراد مختلف نیز به صورت‌های مختلف نگریسته می‌شود.

لیپمن با پذیرش اصل عدم قطعیت در معرفت‌شناسی خود می‌گوید: "پژوهش در موقعیت‌ها اتفاق می‌افتد. یک موقعیت، کل در هم تنیده است که در نوع خود بی‌همتا و غیرقابل تجزیه است. دو موقعیت را نمی‌توان یافت که دارای کیفیت یکسان باشند. تمایزات و روابطی که ما در متن آنها ملاحظه می‌کنیم، قابل تکرار نیست زیرا کیفیات بی‌همتای هر موقعیت تکرارناپذیر است." (۱۹۹۱، ص ۲۲۹).

علاوه بر این وضع اختصاصی موقعیت‌ها، نسیت گرایی، یعنی وجود دیدگاه‌های متفاوت نسبت به آنها نیز مطرح است. این نکته در کلیه آثار لیپمن و به ویژه در فصل سوم کتاب "تفکر در تعلیم و تربیت"<sup>۱</sup> به طور مشروح مورد تحلیل قرار گرفته است. وی در قسمتی از این فصل می‌نویسد: نسیت گرایی و رابطه گرایی تلاش‌هایی است که افراد برای رفع تنگناهای موجود حاکم بر تفکر "مطلق گرایی"<sup>۲</sup> از خود بروز می‌دهند. خط مشی اساسی در این مورد، خارج ساختن افراد از "تفکر تک منطقی"<sup>۳</sup> و پیش رفتن به سوی تفکر "چند منطقی"<sup>۴</sup> است. اصطلاح تفکر تک منطقی، ناظر به موقعیتی است که افراد از دیدگاهی واحد به رخدادها می‌نگرند و آنها را تعقیب می‌کنند. در نقطه مقابل، تفکر چندمنطقی، منعکس کننده وضعیتی است که در آن، مسایل از چند دیدگاه مورد بررسی قرار می‌گیرد و از طریق تبادل نظر برای آنها راه حل پیدا می‌شود (همان ماخذ، ص. ۵۴).

1. Thinking in Education
2. Absolutism
3. Monological
4. Multilogical

چنان که از سخن لیپمن بر می آید، وی نوعی ترادف یا رابطه میان نسبیّت گرایی و ویژگی چند منطقی تفکر قایل است. مراد وی از چند منطقی بودن، این است که دیدگاه‌های مختلف نسبت به یک مسأله در نظر گرفته شود و تصور نگردد که ویژگی آن، تنها همان چیزی است که در یک دیدگاه آشکار شده است. همین مفهوم از چند منطقی بودن یا نسبیّت گرایی، لازمه تفکر انتقادی نیز دانسته شده است زیرا به نظر لیپمن، فرد در اثر این نسبیّت گرایی، قادر می‌شود به انتقاد از مطلق گرایی یا تک منطقی بودن خود بپردازد. از این رو، وی ویژگی چند منطقی را با تفکر انتقادی به معنای قوی آن یکی می‌داند.

این نظر لیپمن با برداشت وی از تعلیم و تربیت مشارکتی نیز هماهنگی دارد. او این مطلب را مکرر بیان می‌کند که تعلیم و تربیت، فرایند مشارکت یک جامعه پژوهشی برای یافتن معناست، به طوری که در این مسیر، فراگیران ضمن تبادل تجاربشان با یکدیگر، به اکتشاف می‌پردازند و امور واقع را مورد تفسیر قرار می‌دهند و به شناختی به همتا از موقعیت دست می‌یابند. شناختی که در عین حال، فردی است و در حد تجربه‌های شخصی برخاسته از تجارب گروهی باقی می‌ماند (همان ماخذ، ص. ۵۸).

از این سخن لیپمن چنین بر می‌آید که تبادل نظر با اعضای گروه یا تفکر چندمنطقی، مانع از آن نیست که برداشت‌های افراد از این تبادل نظر، به صورت انفرادی و شخصی حاصل گردد. دفاع لیپمن از نسبیّت گرایی معرفتی به بعد نظری محدود نماند و وی در عمل از این رویکرد در طراحی برنامه "فلسفه برای کودکان" استفاده کرد. هرچند وی در جریان این برنامه از "گفتمان محاوره‌ای"<sup>۱</sup> استفاده می‌کند که ضمن آن، افراد با یکدیگر به گفتگو می‌پردازند و فرضیه‌های خود را با یکدیگر در میان می‌گذارند. اما در نهایت، هر فرد بر طبق فرضیات خود، به تعقیب رخدادهای می‌پردازد و علل به وجود آورنده آن را جستجو می‌کند و برحسب نظریه خود، به تحلیل و ارزشیابی آنها می‌پردازد.

بدون شک دفاع لیپمن از رویکرد نسیت‌گرایی در آموزش تفکر انتقادی با نتایج مثبت و موثری همراه است. اما اتخاذ این موضع با محدودیت‌هایی نیز مواجه است که از جمله آنها می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد.

اولاً برداشت لیپمن از تفکر انتقادی به عنوان فرایندی اجتماعی که در بستر جامعه پژوهشی حاصل می‌شود (۱۹۹۱، ص ۵۶) با تفسیر نهایتاً فردگرایانه و متکی کردن تفکر انتقادی بر برداشت‌های فردی با یکدیگر هماهنگ نیست. لیپمن تاثیر فرایند اجتماعی یا گفتگوهای اجتماع پژوهشی را تنها به فرایند گفتگو محدود می‌کند و هنگامی که نوبت به محصول این فرایند، یعنی اندیشه انتقادی حاصله در فرد، می‌رسد، فردگرایی آشکار می‌گردد. در این صورت، باید پرسید که اگر حاصل کار یا اندیشه انتقادی فرد، فردی است، چه تاثیری می‌توان برای گفتگوی مذکور قایل شد؟ آیا نمی‌توان از وفاقی در تفکر انتقادی اجتماع پژوهشی سخن گفت؟

ثانیاً ملاک‌گرایی لیپمن و تاکید او بر نقش ملاک در تفکر انتقادی با برداشت‌هایی که در آن فرد، مرجع قضاوت‌ها است، هماهنگی کافی وجود ندارد.

ثالثاً دیدگاه نسیت‌گرایی با اندیشه عینیت‌گرایی که لیپمن آنها را در تعارض می‌بیند (۱۹۹۱، ص ۴۹) می‌تواند در کنار یکدیگر قرار گیرند.

#### ۴. بازسازی مبانی فلسفی الگوی لیپمن

برای رفع محدودیت‌های فوق، در این جا پیشنهاد می‌گردد که از دیدگاه عینیت‌گرایی زمینه‌گرایانه، به منزله مبانی تفکر انتقادی استفاده شود. مضمون اصلی این دیدگاه آن است که تفکر انتقادی می‌تواند عینی باشد و در عین حال، به ویژگی‌های خاص موقعیت‌ها بی‌اعتنا نباشد. در زیر به توضیح بیشتر این دیدگاه می‌پردازیم.

دیدگاه زمینه‌گرایی در دانش، تا حد زیادی اساس "بنیادگرایی"<sup>۱</sup> را در هم ریخته است. بنیادگرایی با نوعی عینیت‌گرایی جزمی ملازم است. بر این اساس، هنگامی که ما قادر می‌گردیم به ماهیت بنیادی موجودی دسترسی دانشی بیابیم، به عینیتی تام و تغییرناپذیر دست یافته‌ایم.

زمینه‌گرایی، گرایش برای تردید در این انگاره بنیادگرایی بوده است. زمینه‌گرا ادعاهای دانشی را برحسب موقعیت‌ها و برحسب ملاک‌های قابل مذاکره مورد ارزشیابی قرار می‌دهد. (والرز، ۱۹۹۱، ص ۹۱). زمینه‌گرایی تا جایی که جزمیت بنیادگرایی را مورد تردید قرار می‌دهد، حرکتی مثبت است، اما خود، از آنجایی که نسبت‌گرایی منجر می‌شود، به صورت تهدیدی برای اصل عینیت‌گرایی آشکار می‌گردد.

برداشت عینیت‌گرایی زمینه‌گرایانه از دانش، هم با زمینه‌گرایی صرف مخالف است زیرا آن را ملازم با نسبت‌گرایی می‌داند و هم با بنیادگرایی مخالف است زیرا عینیت‌گرایی جزمی آن را قابل دفاع نمی‌یابد. در این برداشت، عینیت‌گرایی به این معنا قابل قبول است که دانش، امری صرفاً شخصی نیست بلکه اعتبار آن از طریق تعمیم‌پذیری به ورای شخص و موقعیت ویژه او، به صورت امری همگانی در می‌آید. اما افزودن عنصر زمینه‌گرایی به آن، حاکی از آن است که عینیت‌علم، از آنجا که برای انسان به صورت تدریجی و احتمالی کسب می‌شود، امری نیست که یک بار برای همیشه اتفاق افتد و بنابراین، یافته‌های عینی باید در قبال شرایط خاص و موقعیت‌های ویژه، انعطاف داشته باشد و به زمینه بی‌اعتنا نباشد.

برای دفاع از دیدگاه عینیت‌گرایی زمینه‌گرایانه می‌توان به این سخن گادامر<sup>۱</sup> استناد کرد: "ما باید کاوش خویش را از پیش داوری‌های خود آغاز کنیم. نقد باید از جایی که ما قرار داریم شروع شود، نه از جا و مکانی که بی‌طرف است. آنچه را که ما آماده پذیرش آنیم، هرگز بدون زمینه‌ای در ما ممکن نیست." (به نقل از هاستنر، ۱۹۹۱، ص. ۷). آنچه از سخن گادامر استنباط می‌شود، فراتر رفتن نقد از زمینه‌ها و شرایط بیرونی و معطوف نمودن آن به ارزشها و هنجارهایی است که ما آنها را پذیرفته‌ایم و چون پیش داوری‌های ما عمل می‌کنند. به عبارت دیگر، بررسی پیش‌داوری‌ها و تحقیق در عوامل به وجود آورنده شرایط، شالوده تفکر انتقادی است و فرض بر آن است که این نوع تفکر در ضمن برخورد نظریه‌هایی حاصل می‌شود که همواره انسان‌ها به نحوی از آنها برخوردارند و خود نظریه‌ها نیز متکی به مفروضات معینی هستند.

1. Gadamer



کار توماس کوهن<sup>۱</sup> در فلسفه علم نیز به روشن ساختن مبانی دیدگاه عینیت‌گرایی زمینه‌گرایانه کمک بزرگی کرده است. کوهن در کتاب "ساختار انقلاب‌های علمی"<sup>۲</sup> چنین می‌گوید: "ما باید بدانیم که صرف ادعای جانبدارانه نبودن ملاک‌های حیاتی جوامع خاص به معنای عدم اشتراک جوامع متفاوت در این استانداردها نیست. بلکه باید توجه کرد حتی در مواردی که این ملاک‌ها در بین جوامع مشترکند، ممکن است به شیوه‌های متفاوتی مورد استفاده قرار گیرند." (کوهن، ترجمه آرام، ۱۳۶۹، ۱۹۶).

استدلال کوهن در این عبارات، بیانگر آن است که استانداردهای مشترکی وجود دارند که چون ارزش‌ها عمل می‌کنند و به طرق و اشکال گوناگون مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرند. در توضیح بیشتر، کوهن می‌نویسد: "دانشمندان ممکن است دارای ملاک‌های مشترک در انتخاب نظریه باشند، ملاک‌هایی مثل درستی، سادگی و نتیجه بخشی. حال اگر دانشمندان در نظریه‌های خود دچار اختلاف شدند، اما درباره اهمیت نسبی آن به توافق رسیدند، هیچ یک را نمی‌توان به خاطر دفاع از نظر خود محکوم کرد." (همان ماخذ، ص. ۱۹۶).

با توجه به سخن کوهن و بر اساس دیدگاه عینیت‌گرایی زمینه‌گرایانه می‌توان گفت تفکر انتقادی به این معنا که ملاک‌های مشترکی میان نظریه‌های رقیب وجود داشته باشد و نقش معیار داوری را بازی کند، متضمن عینیت است زیرا اشتراک در ملاک‌ها، امکان قبول مشترک را نیز فراهم می‌آورد و این قبول مشترک، بستر عینیت را فراهم می‌آورد. با این حال، توسل به این عینیت، در زمینه‌ها و شرایط مختلف و نیز، به تعبیر گادامر، برحسب پیش‌داوری‌های متفاوت صورت می‌گیرد و بنابراین زمینه‌گرایی در آن وجود خواهد داشت.

طبق این برداشت، در هر موقعیت، ملاک‌هایی وجود دارد که کم و بیش مورد توافقند و در عین حال، تفسیرهای متفاوتی نیز در مورد امور عینی وجود دارد؛ تفسیرهایی که ناشی از نظریه‌های متفاوت است. در این جا نوعی تعامل میان ملاک‌ها، امور عینی و تفسیرها برقرار می‌گردد؛ تعاملی که می‌تواند منازعه بر سر ارزش‌ها، تفسیرها و نظریه‌های متفاوت را به وسیله وفاق در ملاک‌ها، به

1. Thomas Kuhn

2. The structure of scientific revolutions

طور معقول خاتمه دهد. در تلاش برای درک چنین تعامل‌ها و گفتگوهایی است که ما باید خود را از انحصار عینیت‌گرایی صرف و نسبیّت‌گرایی محدود خارج سازیم.

اگر بر اساس دیدگاه عینیت‌گرایی زمینه‌گرایانه، تفکر انتقادی را آموزش دهیم، باید به عینیت‌گرایی به عنوان رویکردی بنگریم که می‌تواند چالش‌های یک جامعه پژوهشی را به سمت اهداف و معیارهای مورد توافق هدایت کند، از سوی دیگر، نسبیّت‌گرایی را نیز باید به این نحو نگرست که ادراکات و تفاسیر افراد شرکت‌کننده در جامعه پژوهشی با هم متفاوتند و به همین دلیل، در تکوین نظریه‌نهایی استوارتری، نقش حیاتی دارند.

تأثیر رویکرد عینیت‌گرایی زمینه‌گرایانه در برنامه آموزش فلسفه به کودکان نیز قابل ملاحظه است. تفاوت مهمی که با دیدگاه لیپمن در این مورد وجود دارد، این است که در الگوی وی، بر تجارب پیشین کودکان و استفاده از حوزه‌های مشترک تجربی میان زمینه‌های مختلف وقعی نهاد نمی‌شود، در حالی که برعکس، در دیدگاه عینیت‌گرایی زمینه‌گرایانه، این موضوع محور فعالیت است و بر اساس آن، کلاس درس به اجتماعی تبدیل می‌شود که در آن نظریه‌های مختلف با یکدیگر به چالش می‌پردازند و افراد جستجوگر به دنبال دستیابی به نظریه‌ای مشترک اقدام می‌کنند.

در این برداشت، تفکر انتقادی، به عنوان مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت تلقی می‌شود و دستیابی به آن، به منزله نیل افراد به استقلال و رشد عقلانی و اخلاقی محسوب می‌گردد. استقلال مستلزم داشتن توانایی پرسش کردن در مورد هنجارهای اجتماعی حاکم بر زندگی افراد است و بدون چنین توانایی، مردم مستعد پذیرش سلطه محض آداب و سنن خواهند بود. در اینجا فرض بر آن است که تلاش انسان برای درک ماهیت تفکر انتقادی، به طور همزمان، به درک جامع‌تر انسان از خویش منتهی می‌شود و این با دیدگاهی که انسان را محصور در شرایط و زمینه‌ها می‌داند متفاوت است.

## خلاصه و نتیجه گیری

همان‌طور که در قسمت‌های پیشین آمد، در نیمه دوم قرن بیستم جنبشی با عنوان جنبش تفکر انتقادی به وجود آمد. در اواخر دهه ۱۹۶۰ شاخه‌ای از این جنبش تحت عنوان نهضت پیشبرد فلسفه برای کودکان توسط ماتیو لیمن شکل گرفت. لیمن و همکارانش در این برنامه درصددند با تدوین و اجرای مجموعه داستان‌های دارای مضامین فلسفی به پرورش مهارت‌های شناختی و رشد قوه استدلال در کودکان بپردازند.

لیمن در این برنامه، با دفاع از مفروضات فلسفی زمینه‌گرایی و نسبت‌گرایی معرفتی، قصد دارد برنامه خود را بر این مبانی استوار کند و به آنها جنبه علمی دهد.

در مقاله حاضر این دو مبنا نقد و بررسی شد و محدودیت‌های آنها مشخص گردید. محدودیت مبانی مذکور در مواجهه با مسأله تعمیم‌پذیری آشکار می‌گردد. تعمیم‌پذیری که لازمه اساسی تفکر انتقادی است. با محصور ماندن در زمینه‌های معین، هماهنگ نیست. در این مقاله با بررسی دیدگاه‌های اندیشمندان مختلف، دیدگاهی ارائه شد که در آن تربیت تفکر انتقادی، منوط به قبول پیش‌آمادگی برای پژوهش در افراد است. پذیرش این پیش‌آمادگی، اهمیت نظریه افراد را در جریان تفکر انتقادی آشکار می‌سازد. تفکر انتقادی هر فرد، برحسب نظریه‌ای که او به طور ضمنی یا صریح برگزیده صورت می‌پذیرد. بر این مبنا، تفکر انتقادی به صورت فعالیتی مداوم و جهت‌دار در بررسی ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر زندگی انسان در می‌آید.

به علاوه، در بررسی نسبت‌گرایی معرفتی، اهمیت مسأله عینیت در تفکر انتقادی مطرح گردید. عینیت در مفهوم جزمی آن، بی‌تردید پذیرفتنی نیست. اما شکل متعادل‌تری از عینیت که اهمیت زمینه‌های تفکر و پیش‌داوری‌ها را نادیده نمی‌گیرد، چیزی است که نمی‌توان آن را از عرصه تفکر انتقادی حذف نمود. بر این اساس، پیشنهاد گردید که دیدگاه عینیت‌گرایی زمینه‌گرایانه را چون مبنای تفکر انتقادی در نظر بگیریم.

منابع

- C. sc Pierce, "The fixation of Belief" Philosophical writings of Perce (NewYork: Dover. 1955).
- Ennis, R. (1962). A concept of critical thinking. Harward Educational Review, Vol. 46, No. 1.
- Ennis, Robert., Millman Jason, and Tomko, Thomas N. 1985. cornell critical Thinking Tests Level 2z, California, Midwest Publications
- Hosttler, K. (1991). Community and Neutrality in critical thinking thought. Educational Theory, Vol. 41. No. 1.
- Johnson, T. W. (1995) "Philosophy for children and its crities" Educational Theory, Vol. 37. No.1.
- Kuhn, T., (1970). The Structure of Scientific revolutions, 2d ed. Chicago University Press.
- Kane, J. (1985). "Philosophy fot children". Critical thinking A cross the discipline, Vol. Xx, No. 2.
- Lipman, M. (1984). The cultivation of reasoning through philosophy. Educational Leadership, Vol. 42, No. 1.
- Lipman, M. (1988). Philosophy for children. Journal of philosophy for children, Vol. 7, No. 4.
- Lipman, M. (1991). Thinking in Education, Cambridge University Press.
- Mc Peck, J. (1985). Paul's critique of critical thinking and education. Informal Logic, Vol. 7. No. 1.
- Siegel, H. (1993) "Justifying conceptual Development Claims" Journal of Philosophy of Education, Vol. 27, No. 1.
- Walzer, J. (1991) "Philosophical perspectives on school effectiveness" The curriculum Journal, Vol. 8, No. 1.
- باقری، خسرو. دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات نقش هستی، ۱۳۷۵.
- باقری، خسرو. "تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم" مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳۷۵، شماره های ۴-۱.

صفایی مقدم، مسعود. برنامه آموزش فلسفه به کودکان، مجله علمی - پژوهشی الزهراء. سال هشتم، شماره ۱۷-۱۶.

کم، فیلیپ. داستان‌های فکری (۱). ترجمه احسانه باقری، انتشارات امیرکبیر. ۱۳۷۹.

کم، فیلیپ. داستان‌های فکری، کتاب راهنمای معلم، ترجمه احسانه باقری، انتشارات امیرکبیر. ۱۳۷۹.

کوهن، تامس. ساختار انقلاب‌های علمی، ترجمه احمد آرام، انتشارات سروش، ۱۳۶۹.