

<https://www.aftabekherad.ir>

The Place of Critical Thinking in Seminaries

Mehrab Sadeqnia

Graduate of the seminary and university, Assistant Professor at Qom University of Religions and Sects

Received:2020/07/19

Accepted: 2020/08/21

Abstract

The new world requires new processes for thinking. Although the roots of critical thinking can be traced back to ancient Greece and especially the Holy Quran, this model of thinking is of great importance for the education system in the modern era. The issue pursued by this article is how much attention the seminary pays to this thinking and what obstacles stand in the way of this thinking in seminaries. In other words, the question of this research is whether the seminary tolerates evaluative thinking and what consequences those who have this thinking must endure. This study emphasizes suspicion of the West, cultural incompatibility, deficiencies in the socialization process, opposition to philosophy and logical thinking, absolutism, imitative thinking, and filtering as the most important obstacles to critical thinking in seminaries, and finally points out some areas for the growth of critical thinking in the seminary.

Keywords: Critical thinking, seminary, freethinking, imitative thinking, absolutism.

جایگاه تفکر انتقادی در حوزه‌های علمیه

مهراب صادق‌نیا^۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۵/۳۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۲۹

چکیده

جهان جدید فرآیندهای تازه‌ای را برای اندیشه‌ورزی اقتضا می‌کند. اگر چه ریشه‌های تفکر انتقادی در یونان باستان و بویژه قرآن کریم قابل بازخوانی است؛ ولی این مدل از تفکر برای نظام تعلیم و تربیت در روزگار جدید از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. مسئله‌ای که این مقاله دنبال کرده است آن است که میزان توجه حوزه به این تفکر چقدر است و چه موانعی بر سر راه این تفکر در حوزه‌های علمیه وجود دارد. به بیان دیگر پرسش این تحقیق آن است که آیا حوزه علمیه اندیشه‌ورزی سنجش‌گرایانه را برمی‌تابد و کسانی که از این تفکر برخوردارند چه پیامدهایی را باید تحمل کنند. در این تحقیق بر بدگمانی به غرب، ناسازگاری فرهنگی، نقص در فرآیند اجتماعی‌سازی، ضدیت با فلسفه و تفکر منطقی، مطلق‌گرایی، تفکر مقلدانه، و فیلترگذاری به مثابه مهمترین موانع تفکر انتقادی در حوزه‌های علمیه، تأکید شده است و در نهایت به برخی زمینه‌های رشد تفکر انتقادی در حوزه اشاره شده است.

کلیدواژه‌ها: تفکر انتقادی، حوزه علمیه، آزاداندیشی، تفکر مقلدانه، مطلق‌گرایی.

۱. دانش‌آموخته حوزه علمیه و دانشگاه، استادیار دانشگاه ادیان و مذاهب قم sadeghnia@urd.ac.ir

مقدمه

بیشتر کارشناسان تعلیم و تربیت با تأکید بر اهمیت تفکر، پرورش آن را یکی از هدف‌های محوری نظام‌های آموزشی می‌دانند. بر این اساس معتقد هستند که در فرآیند آموزش، به جای انتقال صرف اطلاعات به دانش‌آموزان، باید موقعیت‌های مناسبی برای پرورش تفکر آن‌ها فراهم آورد (شریعتمداری، ۱۳۹۱). ریشه‌های فلسفی علاقه به تفکر به گذشته‌های بسیار دور و یونان باستان باز می‌گردد. علاقه به توسعه مهارت‌های تفکر به‌ویژه تفکر انتقادی در محافل آموزشی پدیده جدیدی نیست و برخی‌ها آن را به آکادمی افلاطون در یونان باستان باز می‌گردانند (مایرز، ۱۹۸۶). بر این اساس، تلاش جهان امروز برای بازسازی فرآیندهای تقویت تفکر، تلاش برای احیای همان سنت قدیمی است. برای جهان امروز روشن است که هدف اصلی آموزش و پرورش باید یادگیری تفکر باشد (Dewey, 1933, p. 5). فراگیران نیاز غیرقابل انکاری دارند که مهارت اثربخش تفکر و بویژه تفکر انتقادی را در پیوند با فعالیت‌های علمی و آموزش خود یاد بگیرند (Kealy, B.T. Holland, J. & Watson, M, 2005). زیرا تدریس علوم بدون تکیه بر کاوشگری دانش‌آموزان شدنی نیست و فراگیران در سایه تفکر آنان در مواجهه با سؤالاتی که از آنان پرسیده می‌شود، رشد می‌کند.

آموزش‌های دینی و حوزه‌های علمیه به عنوان قدیمی‌ترین نهادهای تعلیم و تربیت در تاریخ بشر، شناخته می‌شوند. این مراکز آموزش همواره خود را مدافع و مروج تفکر دانسته‌اند و شعارشان «نحن ابناء الدلیل» بوده است. به همین دلیل پرسش و «مباحثه طلبگی» جوهره ذاتی آموزش در حوزه‌های علمیه و حتی جهان اسلام بوده است. اساتید حوزوی با عباراتی چون «مسئله» و یا «ان قلت، قلت» فراگیران خود را همواره با پرسش‌هایی روبرو می‌کردند که تلاش برای پاسخ دادن به آن‌ها زمینه را برای تفکر مهیا می‌کرد. این خصلت حوزه‌های علمی و مراکز آموزش دینی به مبانی نظری مستند به نصوص دینی مؤید بوده است زیرا که در منابع معتبر دینی شیعی بویژه، نصوص فراوانی وجود دارد که بر اندیشه و تفکر تأکید دارد و از پذیرش کورکورانه پرهیز می‌دهد.

با این حال، با ورود بشر به جهان جدید و پیدایش گونه‌های مختلفی از تفکر و از جمله تفکر انتقادی، بازخوانی اصالت تفکر در آموزش‌های حوزوی و بویژه توجه این نهاد آموزشی به تفکر انتقادی می‌تواند موضوع مهمی برای مطالعه باشد. به همین دلیل در این مقاله کوشش می‌شود تا با توجه به ماهیت تفکر انتقادی به ضرورت وجود این تفکر در حوزه پرداخته شود. با این همه پیش از هر چیز باید دانست وقتی از وجود و یا عدم تفکر انتقادی در یک جامعه و یا در یک سازمان آموزش سخن می‌گوئیم در حقیقت از «میزان پشتیبانی آن جامعه و یا سازمان

از فضای آزاداندیشی» و «پیامدهای ابراز اندیشه برای اندیشه‌ورزان» سخن می‌گوئیم. بر این اساس پرسش اصلی این نوشته آن است که حوزه علمیه تا چه میزان تفکر انتقادی را پشتیبانی می‌کند و نیز پیامد آزاداندیشی برای صاحبان اندیشه‌های انتقادی چه چیزهایی هستند.

۱- تفکر انتقادی

در این نوشته قرار نیست به صورت گسترده به مفهوم‌شناسی تفکر انتقادی بپردازیم. به همین دلیل مختصر به برخی از تعاریف مهم اشاره می‌کنیم.

برای تفکر انتقادی تعاریف زیادی وجود دارد. برای نمونه انیس در معرفی آن می‌گوید: «تفکر انتقادی، تفکری مستدل و منطقی است که بر تصمیم‌گیری ما درخصوص آن‌چه می‌خواهیم انجام دهیم یا باور داشته باشیم، متمرکز می‌شود» (Ennis, 1987). بر اساس این تعریف نتیجه تفکر انتقادی یک تصمیم‌گیری و یا باور به یک عقیده است. این در حالی است که روبرت اچ آنتیس تفکر انتقادی را به عنوان تفکر منطقی و مستدل تعریف می‌کند که مرکز توجه آن تصمیم‌گیری و قضاوت در مورد باورها و اعمال است. به اعتقاد وی، وقتی فردی تلاش می‌کند تا مباحث را دقیقاً تحلیل کند، مدارک معتبری جستجو کند و به نتیجه‌گیری‌های معتبر برسد، تفکرش انتقادی خواهد بود (صیفوری، ۱۳۹۰: ۴۰). جان دیویی تفکر انتقادی را این‌گونه معرفی می‌کند: «بررسی فعالانه، مستمر، و دقیق یک عقیده یا شکل مفروضی از دانش، در پرتو زمینه‌هایی که از آن حمایت می‌کنند» (مایرز، ۱۳۸۳: ۱۵). منظور از فعال بودن این است که ایده‌ها و اطلاعات از شخص دیگری گرفته نشده باشد؛ (اصیل باشند) یعنی، فرد باید خودش بیندیشد، سؤال مطرح کند و به جمع‌آوری اطلاعات بپردازد. منظور از پایداری و دقیق بودن این است که بدون فکر کردن درباره چیزی به نتیجه‌گیری ناگهانی نپردازیم. مهم‌ترین نکته در تعریف دیویی، زمینه‌هایی است که از باور مورد نظر پشتیبانی می‌کند. در واقع، آنچه دیویی مهم می‌داند، دلایلی است که برای باورهایمان داریم و نتایجی است که این باورها به دنبال دارند.

فیشر به نقل از ادوارد گلاسر که در شمار پدیدآوردگان آزمون‌های پرکاربرد سنجش تفکر انتقادی است، تفکر انتقادی را این‌گونه تعریف می‌کند: «نگرش تمایل به بررسی متفکرانه مسائل و موضوعاتی که در حیطه تجربه فرد قرار می‌گیرند دانستن روش‌های جستجو و استدلال منطقی و مهارت‌هایی برای اجرای روش‌های مذکور. تفکر انتقادی مستلزم تلاشی مداوم برای بررسی هر باور یا شکل مفروضی از دانش در پرتوی شواهد پشتیبان و نتایج بعدی آن است (Fisher, 2011, p. 5).

در جایی دیگر این تفکر این‌گونه تعریف شده است: «تلاش برای درست اندیشیدن و برای به دست آوردن علم قابل اعتماد در جهان. به بیان دیگر، هنر اندیشیدن پیرامون اندیشیدن خودتان درحالی‌که شما می‌خواهید اندیشه‌تان را بهتر، روشن‌تر، دقیق‌تر، یا قابل دفاع‌تر کنید» (Richard and Linda, 2002). هنگامی که ما مشغول اندیشیدن هستیم، در حقیقت تلاش داریم تا با پاسخ دادن به یک پرسش چیزی را بفهمیم و یا مسئله‌ای را حل کنیم و یک ادعا را به درستی نزدیک کرده و یا از آن دور کنیم. در همه این موارد می‌کوشیم که معرفتی را کسب کنیم که پیش‌تر آن را نداشته‌ایم. در این میان، فردی که انتقادی می‌اندیشد، می‌تواند مناسب‌ترین داده‌ها را گزینش کرده و آن‌ها را ارزیابی کند و سپس با خلاقیت، آنها را دسته‌بندی کرده و نتیجه مورد نظر را به دست آورد. از این نظر تفکر انتقادی، تفکری تحلیلی و سنجش‌گرانه است. یعنی موضوعات را می‌شکافد و اجزای آن‌ها را ارزیابی می‌کند.

گاهی نیز تفکر انتقادی را گونه‌ای از اندیشه با خصوصیت‌های معین که آن را از شیوه‌های فکری دیگر هم‌چون تفکر منطقی، تفکر شهودی، تفکر خلاق، تفکر تجربی و مانند آن متمایز می‌کند (مکتبی فرد، ۱۳۸۸). در برخی منابع شیوه‌ها و ویژگی‌های این تفکر این‌گونه فهرست شده‌اند: بصیرت، عقلانیت، تفکر تأملی، دلیل‌جویی، شناسایی پیش‌فرض‌های زیربنایی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، خلاقیت، استنباط و ارزیابی (عمو عبدالهی، ۱۳۹۳: ۲۷-۲۳).

۲- ماهیت تفکر انتقادی

اندیشه معمولاً بر دو پایه استوار است که یکی روان‌شناختی و دیگری فلسفی است. بر اساس همین دو متغیر می‌توان صورت‌های مختلفی از تفکر را از هم تمیز داد. نخستین جلوه تفکر، بیشتر مشخصه‌ای روان‌شناختی دارد و نوع انسان را از دیگر حیوانات متمایز می‌کند. این توانمندی امکان سازگاری^۱ انسان را با شرایط مختلف محیطی و وضعیت‌های پیچیده زیستی را به انسان می‌دهد. دومین صورت اندیشه‌ورزی خصلتی جمعی دارد و از طریق به اشتراک‌گذاری تجربه‌ها به دست می‌آید و به یک خصوصیت بین‌گروهی و یا احساس جمعی^۲ تبدیل می‌شود. نوع سوم از اندیشه از این دو سطح بالاتر از زندگی روزمره و تکامل یافته از آن صورت می‌گیرد. مانند اندیشه‌ای که در پس‌نگارش اندرنامه‌ها و یا اندیشه‌های اخلاقی وجود دارد. این اندیشه‌ها از زیست‌روزانه مردم فراتر هستند و معمولاً در خدمات نهادهای بالادستی جامعه مانند نهاد سیاست و قدرت قرار می‌گیرند. نوع چهارم از اندیشه‌ورزی در قالب یک

^۱. Adaptation

^۲. Common Sense

فعالیت حرفه‌ای انجام می‌شود، از جمله تفکر علمی. این اندیشه‌ها در یک استقلال از نهادهای دیگر شکل می‌گیرند و سنجش‌گرانه آگاهی‌های موجود را ارزیابی و نقد می‌کنند. مدارس نظامیه در کشورهای اسلامی نمونه بارزی از مکان‌هایی است که این اندیشه را حمایت می‌کردند (میرسندسی، ۱۳۹۸).

با توجه به گونه‌های یاد شده از تفکر، تفکر انتقادی را باید در دسته چهارم قرار داد. اما برای درک ماهیت این تفکر بهتر است به مجموعه مهارت‌هایی که ادوارد گلاسر آن‌ها را زیربنای تفکر انتقادی می‌داند، توجه کنیم. او با تأکید بر مؤلفه‌های زیر روح حاکم بر تفکر انتقادی را معرفی می‌کند (Fisher, 2011):

- «بازشناسی مسائل
 - پیدا کردن وسیله‌ای کاربردی برای مواجهه با آن مسائل
 - جمع‌آوری و دسته‌بندی اطلاعات مرتبط
 - بازشناسی فرض‌ها و ارزش‌های بیان‌نشده
 - فهم و استفاده دقیق، واضح و تفکیک‌شده از زبان
 - تفسیر داده‌ها
 - سنجش شواهد و ارزشیابی گزاره‌ها
 - بازشناسی روابط منطقی موجود بین گزاره‌ها
 - استخراج نتایج تضمینی و تعمیم آن‌ها
 - آزمودن تعمیم‌ها و نتایجی که فرد به آن دست یافته است
 - بازسازی الگوی باورهای فرد بر پایه تجارب گسترده‌تر
 - ارائه قضاوت‌های دقیق درباره کیفیت‌ها و چیزهای خاص در زندگی روزمره»
- اگر بخواهیم به روح حاکم بر این مؤلفه‌ها اشاره کنیم، بهتر است به دیویی باز گردیم. او بر ماهیت سازندگی تفکر انتقادی تمرکز کرده و آن را «قضاوت معلق^۱» و یا «بدبینی سالم^۲» معنا می‌کند. قضاوت معلق به آن معناست که انسان نمی‌تواند درباره واقعیت قضاوتی قطعی و دائمی داشته باشد. قضاوت درباره ایده‌ها باید به دور از شتابزدگی، طرفداری و از همه مهم‌تر مبتنی بر ملاک باشد. بدبینی سالم نیز به آن معناست که انسان باید به ایده‌های مختلف با بدگمانی نگاه کند و احتمال دهد که یک ایده خاص ممکن است، درست و یا نادرست باشد. اگر به تعاریف مختلفی که برای تفکر انتقادی شده است گذر کنیم، می‌توانیم بر آنچه تاکنون درباره تفکر انتقادی گفته شده، این خصلت‌ها را نیز اضافه کنیم: «تفکری ماهرانه و

1. Suspend Judgment
2. Sound Suspension

مسئولیت پذیرانه؛ متکی به معیارهای منطقی؛ حساس به بافت پیدایش و زمینه اجتماعی» (Lipman, 1988: 40)؛ «آمیخته با نوعی شک‌گرایی مطلق»؛ «همراه با ارزیابی مدارک مربوط به ادعا» (شریعتمداری، ۱۳۷۸: ۱۲۸)؛ «همراه با تفسیر و ارزیابی ماهرانه مشاهدات» (Fisher, 2011: 2)؛ «همراه با به تعویق انداختن قضاوت» (خلیل زاده و سلمان‌نژاد، ۱۳۸۳: ۱۱)؛ و «مبتنی بر تفکر منطقی» (شریعتمداری، ۱۳۷۸: ۱۲۹).

نکته مهم در ماهیت تفکر انتقادی این است که این تفکر به واقعیت‌های اجتماعی و بافتی که اندیشه در آن شکل می‌گیرد حساس است. بر این اساس، «وقتی از تفکر انتقادی^۱ سخن می‌گوئیم در واقع از تفکری فراتر از سطح فردی و در حقیقت از نوعی اندیشه اجتماعی سخن می‌گوئیم. تفکر انتقادی بیش از آن‌که بازگوکننده جنبه‌های فردی اندیشه و یا ویژگی‌های تفکر در سطح خرد باشد، ما را به سمت جنبه‌های اجتماعی و خصلت‌های فرهنگی آن، هم‌چون انتقاد، به مثابه یک ارزش اجتماعی رهنمون می‌سازد» (میرسندسی، ۱۳۹۸: ۲۵۷).

۳- حوزه علمی و تفکر انتقادی

تفکر انتقادی برای حوزه‌های علمیه که در طول تاریخ، مفسر و معلم آموزه‌های قرآن و سنت بوده‌اند، از پشتوانه نظری بالایی برخوردار است. در آیاتی از قرآن کریم، انسان‌ها با آزاداندیشی و انتخاب سخنش‌گرایانه عقاید و سخنان دعوت شده‌اند: «پس بندگان مرا بشارت ده آنان که سخن را با دقت می‌شنوند و بهترین آن را پیروی می‌کنند» (سوره زمر، آیه ۱۷ و ۱۸)^۲ و نیز دعوت به جدال احسن در آیه: «ای رسول ما خلق را به حکمت (برهان) و موعظه نیکو به راه خدایت دعوت کن» (سوره نحل، آیه ۱۲۵)^۳. افزون بر این پشتوانه نظری، تجربه تاریخی و نیز اندیشه‌های متفکران بزرگ و به نام حوزوی نیز تا اندازه زیادی پشتیبان تفکر انتقادی و سنجش منطقی معرفت بوده‌اند:

در میان شش هزار و ششصد و اندی آیات کریمه قرآن، آیات زیادی می‌توان یافت که معارف اعتقادی و عملی اسلام را با سبک استدلال و سلیقه احتجاج عقلی بیان می‌نماید. این آیات مقاصد خود را با دلایل و حجت‌های کافی به غریزه واقع‌بینی و درک استدلالی انسان عرضه می‌دارد. هیچ یک از این آیات نمی‌گویند که نظر مرا بی‌چون و چرا بپذیرید و پس از آن به عنوان تفنن با هدف دیگری به استدلال پردازید؛ بلکه می‌گویند: آزادانه به عقل سلیم خود

1. Critical Thinking

۲. فبشر عباد الذین یستمعون القول و فیتبعون احسنه

۳. ادع الی سبیل ربک بالحکمه

مراجعه کنید؛ اگر چنانچه سخن مرا همراه با دلایل و شواهدی که ذکر می‌کنم تصدیق نمودید، بپذیرید (طباطبایی، ۱۳۸۲: ۱۹۲).

این دیدگاه نشان می‌دهد از نگاه علامه طباطبائی، کسب معارف الهی بدون آزاداندیشی، سنجش و ارزیابی آنها پذیرفتنی نیست و آموزه‌های اسلامی نه تنها با استدلال فلسفی و عقلانیت انتقادی سازگارند که آن را حمایت نیز می‌کنند.

با این حال، واقعیت تاریخی حوزه‌های علمی در برخی مقاطع چیز دیگری را نشان می‌دهد. مروری بر اتفاق‌هایی که برای کسانی که مستند به عقلانیت انتقادی به آزاداندیشی روی آورده‌اند، نشان می‌دهد حوزه‌های علمی به اندازه کافی از تفکر انتقادی حمایت نکرده‌اند. در این چرخه، آزاداندیشان تاوان سختی برای اندیشه‌های خود داده‌اند. افرادی چون ملاصدرا، علامه طباطبائی، شهید مرتضی مطهری، و حتی امام خمینی به سختی توانسته‌اند با تفکر بسته و قالبی برخی افراد حوزه که با هر نوع نوفهمی سازگاری نداشت، مواجهه کنند. شهید مطهری نیز در توصیف وضعیت تفکر انتقادی و آزاداندیشی در حوزه‌های علمی این‌گونه می‌گوید: «چرا در میان ما (روحانیان شیعی) سکوت، سکون، تماوت و مرده‌وشی بر حریت، تحرک و زنده‌صفتی ترجیح دارد و هرکسی که بخواهد مقام و موقع خود را حفظ کند، ناچار زبان در کام می‌کشد و پای در دامن می‌پیچد؟! (مطهری ۱۳۶۹: ۲۸۰) وضعیتی که شهید مطهری از آن به سکوت و سکون یاد می‌کند عملاً امکان هر نوع نواندیشی را به چالش می‌کشد و نقد و انتقاد را پرهزینه می‌کند.

پاراادایم غالب در حوزه‌های علمی تفکر نقل‌گرا بوده است. این شیوه از تفکر از قرن نخست هجری در نهادهای آموزشی جهان اسلام، نخست پیرامون فهم دین و پاسخ به پرسش‌های دینی پدیدار شد، اما به تدریج دامن‌گستر شده و به مثابه یک الگوی فکری به حوزه‌های دیگر نیز وارد شد. ماهیت این تفکر آن است که گروهی از اندیشه‌ورزان تلاش می‌کنند تا دانسته‌های خود را از معرض هر قیل و قالی در امان داشته و از سنجش دیگران دور نگه دارند. از نظر آنان برای دستیابی به هر دانشی نیازی به تلاش همه‌جانبه و پردامنه فکر و عقلی نیست؛ کافی است به نقل آن هم بر اساس درکی که این گروه از آن دارند، تکیه کرد. برای این گروه، اندیشه‌ورزی و ارزیابی دانسته‌ها چندان اهمیت ندارد و حتی بدیهی‌ترین موارد شناختی اگر بر اساس خردورزی و تفکر بشری به دست آمده باشند، قابل قبول نیستند. روشن است که در این سیستم از تعلیم و تربیت، تفکر انتقادی نه تنها جایگاهی ندارد، بلکه در بسیاری از موارد نکوهش هم شده است. امام خمینی در بیان این وضعیت این‌گونه می‌گوید:

یادگرفتن زبان خارجی کفر و فلسفه و عرفان گناه و شرک به شمار می‌رفت. در مدرسه فیضیه، فرزند خردسال، مرحوم مصطفی، از کوزه‌ای آب نوشید، کوزه را آب کشیدند؛ چرا که من فلسفه می‌گفتم. تردیدی ندارم که اگر همین روند ادامه پیدا می‌کرد، وضع روحانیت و حوزه‌های علمیه، وضع کلیساهای قرون وسطی می‌شد که خداوند بر مسلمین و روحانیت منت نهاد و کیان و مجد واقعی حوزه‌ها را حفظ نمود (فراهانی، ۱۳۸۷: ۵۰).

با این حال، بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، به دلیل جایگاه و نقشی که امام خمینی (ره) و نیز مقام معظم رهبری در گفتمان آزاداندیشی داشتند، تأکید بر تفکر انتقادی جان تازه‌ای گرفته است. در حقیقت ایجاد فضای آزاداندیشی و تفکر انتقادی به یکی از اولویت‌های حوزه تبدیل شد. تأکید رهبر معظم انقلاب بر آزاداندیشی و تفکر چند سالی است که به یک مفهوم کلیدی در حوزه‌های علمیه تبدیل شده است:

فکر کنید، بگویید، بنویسید، در مجامع خودتان منعکس کنید، آن کرسی‌های آزاداندیشی را که من ۱۰۰ بار (با کم و زیادش) تأکید کرده‌ام راه بیندازید و این‌ها را هی آنجا بگویید. این می‌شود یک فضا. وقتی یک فضای گفتمانی به وجود آمد، همه در آن فضا فکر می‌کنند، همه در آن فضا جهت‌گیری پیدا می‌کنند، همه در آن فضا کار می‌کنند» (در دیدار جمعی از نخبگان و برگزیدگان علمی، ۱۳ مهر ۱۳۹۰).

اگر چه در این سخنان از مفهوم آزاداندیشی استفاده شده است و نه تفکر انتقادی، ولی توصیفی که ایشان از آزاداندیشی دارند با ماهیتی که پیش‌تر درباره تفکر انتقادی گفته شد، هم‌داستان است:

آزاداندیشی یعنی آزادانه فکر کردن، آزادانه تصمیم گرفتن، ترجمه‌ای، تقلیدی و بر اثر تلقین دنبال بلندگوهای تبلیغاتی غرب حرکت نکردن. لذا شامل علم، معرفت، مشی سیاسی، شعارها، واژه‌ها و خواسته‌های متعارف سیاسی و اجتماعی هم می‌شود. اگر امروز غرب می‌گوید دموکراسی، ما باید فکر کنیم - آزادفکری یعنی این - ببینیم آیا همین که او می‌گوید درست است و دموکراسی به صورت مطلق ارزش است یا نه، قابل خدشه است؟ (در دیدار جمعی از اعضای تشکل‌ها و کانون‌ها و نشریات و هیئت‌های مذهبی و شماری از نخبگان، ۱۵ آبان ۱۳۸۲).

۴- حوزه و ضرورت تفکر انتقادی

اگر چه در جوامع سنتی که مسیر اندیشه خطی است و بر نوعی سرسپردگی استوار است، تفکر انتقادی نوعی تهدید و یا چالش برای اصل معرفت به شمار می‌آید؛ ولی واقعیت آن است که این تفکر نقش مهمی در شکل‌گیری داوری‌های خوب و معرفت‌های اصیل است. تفکر

انتقادی به دنبال دقیق‌تر ساختن ذهن فراگیران است و آموزش را عمق بیش‌تری می‌دهد. تفکر انتقادی فرآیند تولید اندیشه را از خطا ایمن می‌دارد. قضاوت و بدبینی سالم و خوش‌آیندی که در تفکر انتقادی وجود دارد لازمه هر نظام فکری و سیستم آموزشی است. این سیستم فکری زمینه را برای هم‌گرایی بیشتر افراد مساعدتر کرده و امکان انسجام معرفتی را فراهم می‌آورد. از سوی دیگر، حوزه‌های علمی به مثابه کهن‌ترین نهادهای آموزشی در جوامع اسلامی هدفی جز رشد و پرورش توان تفکر ندارند. در جهان جدید یادگیری از طریق موعظه، القاء و ترغیب تقلید و اطاعت از دیگری به وجود نمی‌آید و کمتر شناختی بر پایه آتوریته و اقتدار شخصیتی آموزگار قابل انتقال و دریافت است. در جهان معاصر شیوه‌های جدیدی از رفتار علمی توصیه می‌شوند. در این شیوه‌ها بر آگاهی افراد در مورد فرآیندهای آزاد و سنجش‌گرایانه مهم دانسته می‌شوند. این فرآیندها امکان مشارکت بیشتر افراد را در تولید علم فراهم می‌آورد و به دانش، خصلتی دموکراتیک می‌دهد. شهروندان در تولید دانش سهیم می‌شوند و آن را دست‌رنج خود دانسته و از آن حمایت می‌کنند. تعلیم و تربیت اگر با تکیه بر ابزار بیرونی باشد و فراگیران دانسته‌های خود را اصیل ندانسته و برای خود در شکل‌گیری آنها سهمی در نظر نمی‌گیرند و در نتیجه برای حفظ، دفاع و تبیین آنها مسئولیتی احساس نمی‌کنند، نتیجه این وضعیّت آن است که افراد با مواجهه با کم‌ترین تردیدها از آنچه می‌دانند دست برداشته و علم خود را سست و مضطرب می‌دانند (کانرتون، ۱۳۸۵: ۱۷-۱۴).

به همین دلیل تغییر رویکرد آموزش و نظام‌های علمی است که توجه به تفکر انتقادی و آموزش آن برای حوزه‌های علمی مهم دانسته می‌شود. وقتی تفکر انتقادی به مثابه یک پارادایم آموزشی در حوزه‌های علمی گسترش یابد، می‌توان امیدوار بود که مباحث انتزاعی حوزه‌های علمی به معرفت‌های انضمامی و معطوف به شرایط و وضعیّت‌های اجتماعی تبدیل شوند. زیرا تفکر انتقادی، نوعی اندیشه‌ورزی حساس به واقعیّت‌های اجتماعی و نیز تفکری اصلاح‌گراست؛ به طوری که بر کشف نقاط ضعف و اصلاح کاستی‌های افراد و جامعه تأثیر می‌گذارد (امام‌وردی و نیستانی، ۱۳۹۲: ۲۱) و زمینه را برای به‌باشی موقعیّت‌های اجتماعی فراهم می‌آورد. در نتیجه این تفکر می‌تواند به سودمندی آموزش‌های حوزوی منجر شده و آن‌ها را پرکشش کند.

از سوی دیگر، تأکید بر تفکر انتقادی در حوزه‌های علمی می‌تواند طلبه‌ها را در مواجهه با اندیشه‌های روزگار مدرن، جسورتر کند. دنیای جدید دنیای اطلاعات است، شهروندان این روزگار بر خلاف روزگار سنت، در معرض اطلاعات بسیار زیادی هستند. آنها از والدین یا دوستان خود چیزهای زیادی می‌شنوند؛ از تلویزیون، ماهواره، روزنامه، کتاب، مجله، فیلم و اینترنت داده‌های زیادی به شهروندان دنیای جدید می‌دهند. این بدان معناست که حوزه اقتدار

و انحصار پیشین خود در تعلیم آموزه دینی و غیردینی را از دست داده است. طلبه‌ها امروزه از کانال‌های مختلفی به افزایش آگاهی‌های خود می‌پردازند و خواسته یا ناخواسته در معرض نظریه‌های مختلفی قرار می‌گیرند. بدون شک بیشتر این اطلاعات، در حال ارائه اصول یا موضوعاتی هستند که از طلبه‌ها می‌خواهند با آنها هم عقیده شده و آنها را بپذیرند. این خصلت روزگار جدید است که وجه مشخصه اخبار آن، متقاعدسازی ماست. هر بار که رادیو یا تلویزیون را روشن می‌کنیم و یا کتاب یا مجله‌ای می‌خوانیم، در معرض بمباران اطلاعاتی قرار می‌گیریم که سعی دارند ما را متقاعد سازند تا آنها را بپذیریم. در این میان، مهارت تفکر انتقادی این امکان را به طلبه‌ها می‌دهد که با دریافت اطلاعات و دیدگاه‌های موجود درباره مسائل مختلف، صرف‌نظر از سوگیری‌های شخصی یا باورها و ارزش‌های نادرست احتمالی خود، بتوانند بهترین نتیجه را استنباط کرده و بر اساس آن عمل نمایند.

اگر حوزه‌ها به بهانه جلوگیری از ایجاد شبهه و یا هر بهانه دیگری از تفکر انتقادی حمایت نکنند و منتقدان و سنجش‌گران، اندیشه‌های رایج را در معرض طرد قرار دهند، آنها را در میدان تعارض اندیشه‌ها خلع سلاح کرده‌اند. با بی‌توجهی به تفکر انتقادی، طلبه‌ها امکان ارزیابی و نیز سنجش اندیشه‌های مختلف را از دست می‌دهند و به انسان‌های بی‌مهارتی در زمینه ارزیابی دیدگاه‌های متعارض تبدیل می‌شوند. این مدل تربیتی شاید در جهان سنت جوابگو بود؛ ولی امروزه به دلیل افزایش چشم‌گیر نظریه‌های مختلف، سودمند نخواهد بود.

استقبال نکردن از انتقاد و تفکر نقادانه در نهایت، زمینه را برای رشد خرافه‌ها باز خواهد کرد. حوزه علمی که مسئولیت نخست و اصلی خود را پاسداری از اندیشه‌های ناب و اصیل دینی می‌داند، باید به این نکته توجه کند که اگر طلبه‌هایش از مهارت انتقاد و نقد بهره‌مند نباشند، نمی‌توانند در برابر اندیشه‌های مجعول و خرافی ایستادگی کنند. در این صورت هر کسی می‌تواند تفسیر نادرست خود را به مثابه اصل دین به دیگران معرفی کند.

۵- موانع تفکر انتقادی در حوزه

برای دستیابی به موانع تفکر انتقادی در حوزه‌های علمی نباید حوزه را به مثابه یک نهاد فرازمانی و فرامکانی و یا معلق بین زمین و آسمان تصور کرد. حوزه‌های علمی بخشی از واقعیت جامعه ایران هستند. بر این اساس، کیفیت‌های فرهنگی و اجتماعی این جامعه در حوزه‌های علمی نیز بازسازی و بازنمایی می‌شود. بنابراین، اگر بخواهیم موانع شکل‌گیری تفکر انتقادی با ویژگی‌هایی که پیش‌تر برشمردیم را در حوزه‌های علمی بررسی کنیم، لازم است این تفکر را در چارچوب پدیده‌ای فرهنگی - اجتماعی بنگریم و این موانع را پیامد فرآیندی تاریخی

و درازمدت و معطوف و مشروط به نهادهای معرفتی و جریان‌های اندیشه‌ای و نیز در پیوند با سیاست، اقتصاد، اجتماع، و دیگر نهادهای اجتماعی بدانیم. با این حال، اگر بخواهیم برخی از مهم‌ترین دلایل عدم رشد تفکر انتقادی و آزاداندیشی را در حوزه یادآور شویم، می‌توانیم به این موارد اشاره کنیم:

۱-۵- بدگمانی به غرب و علوم تجربی

علیرغم این که تفکر انتقادی در سنت دینی ما ریشه‌های عمیقی دارد؛ و در میان آموزه‌های قرآن و سنت می‌توان مؤیدهای فراوانی برای آن یافت، ولی گمان عمومی بر آن است که این تفکر یک تجربه بشری و رویکردی برخاسته از جریان اندیشه‌ورزی جهان غرب است. همین ذهنیت کافی است که جامعه سنتی ایران به صورت عام و حوزه‌های علمیه به شکل خاص نتوانند و یا نخواهند به بازی‌های عقلانیت انتقادی تن دهند.

۲-۵- ناسازگاری فرهنگی

تفکر انتقادی در ادبیات علوم انسانی و تجربه غرب یک پدیده طبیعی است. این تفکر در ساختی از روابط و مناسبات و ارزش‌های اجتماعی بازتولید شده است. نیاز اجتماعی غرب و مشاجراتی که غربی‌ها پشت سر گذاشته‌اند و فجایعی که کلیسای قرون وسطی به نام دین در برخورد با دگرانیشان داشت، تفکر انتقادی را در آن دیار به وجود آورد. طبیعی است که بازسازی این مدل از اندیشه در جایی ممکن است که آن تجربه‌ها را پشت سر گذاشته و یا آن ساختار تعلیم و تربیت را تجربه کرده باشند.

۳-۵- نقص در فرآیند اجتماعی سازی

تفکر انتقادی با نسخه‌پیچی پدید نمی‌آید. این مدل از تفکر به مثابه یک ویژگی فرهنگی در روابط و مناسبت علمی از سطح آموزش و جامعه‌پذیری کودکان تا سطوح دانشگاهی، حتی در روابط سیاسی و اجتماعی ما بازتولید شده و یاد گرفته می‌شود. وقتی این مدل از اندیشه‌ورزی در فرآیند اجتماعی سازی کودکان نادیده گرفته می‌شود، امیدی نیست که آنها در سطوح بالاتر چندان از آن استقبال کرده و آن را به کار برند.

۴-۵- بن‌مایه‌های تفکر ضد فلسفی

آن‌ها که با حوزه‌های علمی آشنا می‌دارند، می‌دانند که سرمشق تفکر در این مجموعه‌ها عقل و معرفت انسانی در مقابل معرفت و حیانی قلمداد می‌شود. به همین دلیل در مدارس که از

قرن پنجم به بعد در خراسان و سپس در عراق و سایر نواحی ممالک اسلامی پدید آمد تعلیم و تربیت علوم عقلی ممنوع بود. وقتی هنوز هم این بدگمانی به فلسفه در میان حوزه‌های علمیه وجود دارد، نمی‌توان از رشد تفکر انتقادی که مبتنی بر تفکر منطقی و خلاق است سخن گفت.

۵-۵- مطلق‌گرایی^۱

در حالی که تفکر انتقادی بر بدبینی سالم و نیز قضاوت معلق تکیه دارد، در میان حوزه‌های علمیه مطلق‌گرایی یک ارزش و اعتبار تلقی می‌شود. مطلق‌گرایی به طور اصولی با تفکر انتقادی میانه‌ای ندارد، چون فردی که به این ویژگی‌ها دچار شود به محض رسیدن به باورداشت یک موضوع، دیگر به سختی چیزی بر خلاف آن را خواهد پذیرفت و به همین دلیل انتقاد از باورداشت‌های خود را به راحتی بر نمی‌تابد. جزمیت و انعطاف‌ناپذیری از ره‌آوردهای مطلق‌گرایی هستند و با تفکر انتقادی ناسازگارند.

۵-۶- تفکر مقلدانه

از آنجا که فقه دانش و نظام تعلیمی مسلط در حوزه‌های علمیه است، ادبیات آن نیز به عنوان الگوی حاکم بر نظام تعلیم و تربیت در این مراکز درآمده است. از آن سبب که علم فقه بر نوعی تفکر مقلدانه استوار است و به زبان ساده، عمل تقلید از سوی مقلد و به پیروی از مرجع انجام می‌شود و مقلد از شناخت مستقل و سنجش‌گرایانه بی‌نیاز می‌شود، تفکر مقلدانه به دیگر قلمروهای آموزشی حوزه‌ها نیز سرایت کرده و عرصه را برای تفکر انتقادی تنگ کرده است. تفکر مقلدانه سبب می‌شود که افراد کم‌تر با تکیه بر توانمندی و ظرفیت‌های قوه تعقل خود در رویارویی با دنیای پیرامون خود به دنبال کشف واقعیت و به دست آوردن شناخت بروند. آن‌ها هر آن‌چه را گروه مرجع بگویند می‌پذیرند و از طریق هماهنگی با این گروه به یک آرامش فکری و روانی نیز می‌رسند. تعمیم شناخت مقلدانه از فقه به تمام قلمروها سبب شده است تا از تفکر انتقادی استقبال چندانی نشود.

۵-۷- تفکر فیلترگذاری در اندیشه

فیلترگذاری در حوزه اندیشه از جمله چالش‌های گسترش تفکر انتقادی است. در حوزه‌های علمیه کسانی هستند که معتقدند باید برای اندیشه‌فیلترهایی در نظر گرفت و آن را در چارچوبی علمی و مشخص بیان کرد. منظور از این چارچوب، همانی است که تفکر سنتی و مقلدانه

می‌پذیرد. فیلترگذاری را می‌توان به عدم پشتیبانی حوزه از تفکر انتقادی و آزاداندیشی ترجمه کرد.

۵-۸- در آمیختگی سیاسی

در جامعه ایران مباحث علمی بویژه در قلمرو دین به دلیل پیوندی که دین و سیاست دارند، به زودی به مباحثه‌های سیاسی و حتی امنیتی تبدیل می‌شوند. به همین دلیل آزاداندیشی ممکن است به اشتباه، نوعی تهدید برای حاکمیت معنا شود.

افزون بر آنچه گفته شد، سنت‌ها، ساختارها، گفتمان‌ها، روابط نهادی شده، عادت‌ها و رسوم جمعی، کلیشه‌های ذهنی در سطح عموم و پارادایم‌های غالب، مفروضات بنیادین و زمینه‌ای، ایدئولوژی‌های حاکم، نفوذ چهره‌ها و رهبران فکری، غلبه مشهورات، کثرت مروّجان و مدافعان آراء مشهور، غلبه عادت‌واره‌های فکری، ترس از مقاومت‌ها و مخالفت‌های محتمل و... در سطح نخبگان عمده‌ترین موانع آزاداندیشی، نوآوری و تفکر انتقادی در حوزه‌های علمیه هستند.

۶- زمینه‌های رشد تفکر انتقادی

حوزه علمیه برای رشد تفکر انتقادی می‌تواند بر داشته‌های خود تمرکز کند. از آن جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد:

۱- وجود نیروهای مستعد و باانگیزه؛ امروز حوزه علمیه از نیروهای پرشور و جوانی برخوردار است که در صورت برنامه‌ریزی صحیح علمی و پرورش فکری مناسب، می‌توانند الگوی تفکر انتقادی را پایه‌ریزی کنند. نیروهای جوان حوزه که هم به زبان علم آشنا هستند و هم ابزار پژوهش را می‌شناسند می‌توانند بار مسئولیت آزاداندیشی را به عهده گرفته آن را پیش ببرند.

۲- پیشینه نقّادی در نظام آموزشی حوزه؛ سنت مباحثه در نظام آموزشی حوزه، در پرورش قدرت نقّادی و پرسش‌گری در میان طلبه‌های جوان از مهمترین امتیازها در نظام آموزشی حوزه است که از صدها سال پیش برجای مانده است. وجود این سنت و ثبات طولانی مدت آن در حوزه نشان می‌دهد که در همه سده‌های گذشته نیاکان حوزوی ما پرسش‌گران درجه اول همه اعصار بوده‌اند. بر اساس این سنت آموزشی، طلبه باید اجازه سخن گفتن به دیگران را بدهد و در عوض حق نقد و انتقاد را برای خویش محفوظ بدارد.

۳- استقلال سازمانی حوزه؛ حوزه در طول تاریخ بلند مدت خود از نظر نظام درونی و نیز

اقتصادی، مستقل از دولت‌ها بوده است. این استقلال می‌تواند امکان آزاداندیشی را در حوزه بیشتر کند.

۴- شبکه ارتباطی گسترده؛ حوزه‌های علمیه از گذشته‌های دور، با پدید آوردن شبکه

ارتباطی گسترده با همه طبقات اجتماعی از بُعد ارتباطی، دارای بالاترین و سریع‌ترین سطح ارتباط با جامعه ایرانی بوده است. این تعاملات می‌تواند به حوزه این امکان را بدهد که مسائل را از زوایای مختلف بررسی کند.

در کنار این موارد می‌توان به رونق دانش‌های جدید در حوزه علمیه، تأسیس دانشگاه‌های وابسته به حوزه، پشتوانه نظری تفکر در اندیشه بزرگانی همچون امام خمینی (ره)، شهید مطهری و رهبری معظم انقلاب، انتشار کتب و مجلات تخصصی، برخورداری از حمایت‌های قانونی حکومت، تجربه مدیریت و مواجهه با چالش‌های اندیشه‌ها در مقام عمل و پشتوانه‌های نظری موجود در سنت دینی نیز اشاره کرد.

جمع‌بندی

اگر چه تفکر انتقادی در همه حوزه‌ها کاربرد دارد و سنت دینی ما بویژه قرآن کریم و نیز روایات بر آن تأکید دارد و از مسلمانان می‌خواهند که به سخنان دیگران گوش داده و آنها را ارزیابی نمایند و سنجش‌گرایانه با ایده‌های مختلف برخورد کنند، با این حال، تجربه حوزه‌های علمیه نشان می‌دهد که به این تفکر روی خوش نشان داده نشده است. علیرغم تأکیدات رهبر معظم انقلاب مبنی بر رواج و توسعه آزاداندیشی در حوزه‌های علمیه این اتفاق نیافتاده است. البته در این زمینه برخی خصلت‌های جامعه ایران و ناسازگاری‌های فرهنگی میان این جامعه و تفکر انتقادی سبب شده است که حوزه نیز در این زمینه توفیق چندانی نداشته باشد؛ ولی برخی خصلت‌ها و رویه‌های موجود در حوزه مانند بدگمانی به غرب، بن‌مایه‌های ضد فلسفی و مطلق‌گرایی، تمایل به فیلترگذاری اندیشه‌ها، سیاست‌زدگی سبب شده‌اند که حوزه در ترویج تفکر انتقادی ناتوان به نظر بیاید. این در حالی است که حوزه دارای ظرفیت‌هایی است که می‌تواند با تکیه بر آنها این مدل از اندیشه‌ورزی را در خود ایجاد و تعمیق دهد.

منابع

قرآن کریم

- امام وردی، داوود و محمدرضا نیستانی (۱۳۹۲)، *تفکر انتقادی: مبانی و مؤلفه‌ها*، اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- خلیل زاده، نورالله؛ سلیمان نژاد، اکبر (۱۳۸۳)، *تفکر انتقادی*. قم: مهرا میرالمؤمنین.
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۱)، *تعلیم و تربیت و تفکر*، در مجله معاصر، شماره پنجم.
- شریعتمداری، علی (۱۳۷۸)، *پرورش تفکر*، تهران: جامعه پژوهشگران.
- صیفوری، ویندا (۱۳۹۰)، *پیش به سوی تفکر انتقادی*، در فصلنامه کتاب، شماره ۸۲.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۸۲)، *شیعه: مذاکرات و مکاتبات پروفیسور هانری کرین با علامه سیدمحمد حسین طباطبایی*، ج. ۴، تهران: موسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- عمو عبدالهی، فاطمه (۱۳۹۳)، *بررسی رابطه تفکر انتقادی با دینداری دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران*، پایان‌نامه‌های ارشد، گروه جامعه‌شناسی، تهران: دانشگاه الزهرا.
- فراهانی، مجتبی (۱۳۸۷)، *وقتی مصطفی من از کوزه آب خورد*، تهران: مؤسسه نشر و تنظیم آثار امام خمینی.
- کانرتون، پل (۱۳۸۵)، *جامعه‌شناسی انتقادی*، ترجمه حسن کامشاد، تهران: اختران.
- مایرز، چت (۱۳۸۳)، *آموزش تفکر انتقادی*. ترجمه خدایار ایلی. تهران: سمت.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۹)، *ده گفتار*، ج ۶، تهران: صدرا.
- مقام معظم رهبری* در دیدار جمعی از اعضای تشکل‌ها و کانون‌ها و نشریات و هیئت‌های مذهبی و شماری از نخبگان، در <https://www.porseman.com/article/148979>، ۱۵ آبان ۱۳۸۲.
- مقام معظم رهبری* در دیدار برخی از نخبگان و برگزیدگان علمی، (در www.porseman.com/article/148979) ۱۳ مهر ۱۳۹۰.
- مکتبی فرد، لیلیا (۱۳۸۸)، *انواع تفکر و ارتباط آن‌ها، با تأکید بر تفکر انتقادی*، در فرهنگ و فلسفه برای کودکان و نوجوانان.
- میرسندهی، سید محمد (۱۳۹۸)، *کمیابی تفکر انتقادی در پیشینه فرهنگی ایران*، در پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال نوزدهم، شماره دهم، دیماه ۹۸: صص ۲۵۵ تا ۲۷۴؛

- Critical Thinking: *An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1933), *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Ennis, R. (1987), "A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities", In: Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, Edited by J. B. Baron & R. J. Sternberg, New York: Freeman.
- Fisher, Alec. (2011),
- Kealy, B.T. Holland, J. & Watson, M. (2005), *Preliminary evidence on the association between critical thinking and performance in principals of accounting*. Issues in Accounting Education, 20(1), 33-49
- Lipman, Matthew. 1988. "Critical Thinking: What can it be?", Educational Leadership, Vol. 46, No. 1, Sep., P. 38-43.

Richard W. Paul Linda, (2002), *Critical Thinking*: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal life.