توهم کفایت؛ آیا داشتن مهارت تفکر انتقادی کافی است؟

رامین سعادت

چکیده

این مقاله سومین و پایانی از سه‌گانهٔ «توهم کفایت» است. دو مقالهٔ پیشین دو حوزهٔ محتوایی تفکر انتقادی، مغالطات منطقی و سوگیری‌های شناختی را آزمودند و نشان دادند که صرف دانستن نام این الگوها، بدون کاربست عملی، نادانی دوران ما را درمان نمی‌کند. این مقاله اما خود چتر روش‌شناختی «تفکر انتقادی» را، آن‌گونه که در برنامه‌های آموزشی رایج به کار می‌رود، هدف می‌گیرد و میان دو مؤلفهٔ شناخته‌شدهٔ آن تمایز می‌گذارد: «مهارت» (توان تحلیل، ارزیابی استدلال، و استنتاج) و «منش» (تمایل پایدار به کاربرد بی‌طرفانهٔ همان مهارت‌ها). با تکیه بر برنامهٔ پژوهشی استنویچ دربارهٔ «دیس‌راسیونالیا»، مقاله نشان می‌دهد این دو مؤلفه، در سطح مداخله، تفاوتی کوچک دارند که فقط با احتیاط می‌توان آن را واقعی دانست (فراتحلیل آبرامی: $g = 0.30$ برای مهارت، در برابر $g = 0.23$ برای منش)؛ تفاوتی که تبیین‌های محتمل آن را می‌توان در وابستگی مؤلفهٔ مهارت به حوزه (ویلینگهام) و در کارکرد تکاملی استدلال‌ورزی برای دفاع از موضع، نه صرفاً کشف حقیقت (مرسیه و اسپربر)، جست. این شکاف پیامدی اجتماعی هم دارد؛ وقتی اتهام «نبود منش معرفتی» به ابزاری برای سلاحی‌کردن هویت بدل می‌شود، و خود مهارت استدلالی می‌تواند، به‌جای افشای این اتهام، سپری برای دفاع از باورهای خود فرد شود. مقاله همچنین توضیح می‌دهد چرا مهارت، به‌دلیل ظاهر گسسته‌اش، به‌آسانی بسته‌بندی و بازاری می‌شود، در حالی‌که منش، به‌دلیل پیوسته و بلندمدت بودن، چنین نیست. در پایان، با بازبینی شواهد مخالف، نتیجه می‌گیرد که منش غیرقابل‌آموزش نیست؛ شواهد موجود اما محدودند: تنها مداخله‌ای که مستقیماً خود منش را هدف گرفته بود اثر نشان داد، و اعتبار هر ادعای پرورش منش به سنجشی مستقل از خودگزارشی نیاز دارد. در بیشتر برنامه‌های رایج «تفکر انتقادی» نه هدف‌گیری مستقیم منش وجود دارد و نه چنین سنجشی.

کلمات کلیدی: مطالعات نادانی؛ تفکر انتقادی؛ شکاف مهارت-منش؛ منش معرفتی؛ دیس‌راسیونالیا؛ اتهام رذیلت؛ تفکر فعالانه و ذهن باز

مقدمه و جایگاه این مقاله در سه‌گانه

دو مقالهٔ پیشین این سه‌گانه، هر دو، یک حوزهٔ محتوایی معین را آزمودند: در مقالهٔ نخست دیدیم که صرف شناخت مغالطات منطقی، و در مقالهٔ دوم، صرف دانستن نام سوگیری‌های شناختی، هیچکدام به‌تنهایی، برای مقابله با نادانی دوران ما کافی نیست. در هر دو مورد، آنچه نقد شد یک «محتوا» بود: فهرستی از الگوها که معمولاً گمان می‌رود تنها دانستن نامشان، به فرد مصونیتی در برابر خطاهای برداشت و قضاوت می‌دهد. این مقاله اما از جنس دیگری است و موضوعش دیگر یک «حوزهٔ محتوایی» سوم نیست، بلکه نقد خود «چتر روش‌شناختی‌ای» است که آن دو حوزه زیرش قرار می‌گیرند: «تفکر انتقادی».

همان‌طور که در مقدمهٔ مقالهٔ اول دیدیم، ادبیات تخصصی این حوزه، از گزارش اجماع دلفی فاسیونه (Facione, 1990) تا انیس، هالپرن، و پل و الدر (Ennis, 1991; Halpern, 1998; Paul & Elder, 2006)، مفهوم و حوزهٔ «تفکر انتقادی» را به دو مؤلفهٔ مجزا تقسیم می‌کند:

«مهارت‌ها» (skills)، شامل مواردی مانند تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنتاج؛

و «منش‌ها» (dispositions) (بنا به تعریف در ادبیات این حوزه) به معنی «آرایش‌هایی پایدار» (traits) مانند حقیقت‌جویی، ذهن باز، و بی‌طرفی.

این تقسیم‌بندی نشان می‌دهد که خود ادبیات تفکر انتقادی منش را جزو تفکر انتقادی می‌شمارد. پس هدف نقد این مقاله مفهوم کامل تفکر انتقادی نیست، بلکه برنامه‌های آموزشی و سنجشی است که در عمل حول مؤلفهٔ مهارت ساخته می‌شوند و فرض می‌کنند تقویت آن، منش را نیز به دنبال می‌آورد. ادعای این مقاله دربارهٔ همین فرض است.

برای نمونه، فردی را در نظر بگیرید که کاملاً قادر است یک آمار سیاسی را درست تحلیل کند: منبع را بسنجد، نمونه‌گیری را نقد کند، همبستگی را از علیت جدا کند و... این توانایی، همان «مهارت» است.

اما همین فرد وقتی آمار و اطلاعاتی از حزب مورد علاقه‌اش منتشر شود، ممکن است اصلاً از این مهارت استفاده نکند؛ نه چون آن مهارت و توانایی را از دست داده، بلکه چون «چیزی» در آن لحظه او را به کاربرد بی‌طرفانه‌اش ترغیب نکرده است. از نگاه این مقاله، آن چیز، همان منش معرفتی یا آرایش‌های پایدار است که می‌بایست در ذهن او تثبیت می‌شد؛ همان شکاف میان «توانستن» و «در آن لحظه فعال شدن»، که هستهٔ موضوع این مقاله است.

بر همین اساس، پرسش مقالهٔ حاضر این است که اگر فردی «مهارت‌ها» را به معنای کامل و آکادمیک آن داشته باشد (نه نسخهٔ فروکاسته و فهرست‌واری که در دو مقالهٔ قبل نقد شد) آیا همین کافی است؟ و در این میان جایگاه «منش» کجا است؟

پاسخ این مقاله به پرسش اول منفی است، اما این پاسخ، تکرار دو مقالهٔ قبلی نیست، زیرا آن دو مقاله نشان دادند که حتی وقتی «مهارت شناسایی یک الگو» وجود دارد، محتوایی که این مهارت رویش اعمال می‌شود پوشش بسته و ناقصی دارد؛ اما این مقاله، برعکس، «محتوا» را کنار می‌گذارد و مستقیماً سراغ «خود مهارت» می‌رود. به بیان دیگر، حتی اگر فرض کنیم که «مهارت»، به‌طور کامل و بدون هیچ محدودیت پوششی، در دسترس فرد است، چه چیزی باقی می‌ماند تا تضمین کند او این «مهارت» را در لحظهٔ عمل، و به‌طور بی‌طرفانه، به کار می‌بندد؟

از نگاه این مقاله، چیزی که در این شرایط باید وجود داشته و پرورش یابد، «منش معرفتی» است؛ و داشتن مهارت، به‌تنهایی، کاربرد بی‌طرفانهٔ آن را تضمین نمی‌کند.

این ادعا را باید از ادعایی قوی‌تر ولی نادرست جدا کرد: این مقاله نمی‌گوید میان مهارت و منش هیچ همبستگی‌ای وجود ندارد؛ می‌گوید این همبستگی، اگر باشد، کامل نیست و نمی‌توان از آن تضمینی برای درستی برداشت‌ها و ارزیابی ادعاها ساخت. در واقع میان مهارت و منش یک شکاف وجود دارد. شکافی که بعداً خواهیم دید چگونه در ادبیات «روان‌شناسی تفکر عقلانی»، یک مفهوم مشابه و همسایه دارد که استنویچ آن را به شکل مفهوم «دیس‌راسیونالیا» (dysrationalia) صورت‌بندی کرده است و پایهٔ نظری این مقاله نیز نه بر سند فلسفی فاسیونه، بلکه بر برنامهٔ پژوهشی تجربی استنویچ دربارهٔ «سنجش عقلانیت» استوار شده است (بخش ۱). برای بررسی این تز، مقاله در ادامه چنین پیش می‌رود:

بخش ۱، چارچوب نظری شکاف مهارت/منش را دقیق‌تر صورت‌بندی می‌کند؛

بخش ۲، مکانیسم عدم انتقال را در سطح مداخله می‌بیند؛

بخش ۳، سلاحی‌شدن هویتی برچسب «نبود منش معرفتی» را بررسی می‌کند؛

بخش ۴ نامتقارنی بازار توجه را نشان می‌دهد؛

و بخش ۵ نیز شواهد مخالف را گزارش می‌کند.

---

۱. چارچوب **نظری: شکاف میان مهارت و منش**

در مقدمه، دو مفهوم «مهارت تفکر انتقادی» و «منش معرفتی» را در این مقاله این‌گونه معرفی کردیم:

«مهارت تفکر انتقادی»، همان مجموعهٔ قابلیت‌هایی است که فاسیونه و ادامه‌دهندگانش برشمرده‌اند، شامل: تفسیر، تحلیل، ارزیابی استدلال، استنتاج، تبیین، و «خودتنظیمی» (یعنی توان نظارت بر استدلال خود، نه تمایل به به‌کاربستن آن نظارت در هر موقعیتی)؛ به معنای کامل و آکادمیک آن.

مراد مقاله از «منش» نیز، تمایل پایدار فرد به به‌کارگیری همان مهارت‌ها به‌طور بی‌طرفانه است.

برای ارزیابی دقیق این دو مفهوم، پیش از هر چیز لازم است دو سطح ادعا را از هم جدا کنیم، تا بعداً بتوانیم شواهد هر سطح را به درستی مورد سنجش قرار دهیم.

سطح نخست (سطح صفت)، ادعایی دربارهٔ «صفت» است؛ به این معنی که آیا میزان مهارت یک فرد، میزان منش او را پیش‌بینی می‌کند؟

سطح دوم (سطح مداخله)، ادعایی دربارهٔ «مداخله» است، یعنی آیا آموزشی که مهارت را تقویت می‌کند، منش را هم به همان نسبت تقویت می‌کند؟

این مقاله عمدتاً ادعای دوم را می‌آزماید، چون این ادعا قابل مشاهده مستقیم و کمی‌سازی است (بخش ۲)؛ و ادعای نخست را فقط به‌عنوان زمینهٔ نظری محتمل‌تر معرفی می‌کند، نه چیزی که در این مقاله مستقیماً آزموده شود.

اما این بدان معنی نیست که مهارت بی‌فایده است، یا اینکه منش هرگز قابل آموزش نیست (موضوع بخش ۵)؛ بلکه فرض پیوستگی خطی بین این دو است که رد می‌شود؛ این باور که تقویت مهارت، به‌خودی‌خود، منش را هم تقویت می‌کند.

تفاوت و فاصله بین دو مفهوم را همان‌طور که در مقدمه اشاره کردیم در حوزه روانشناسی تفکر عقلانی، استنویچ با مفهوم «دیس‌راسیونالیا» (dysrationalia) صورت‌بندی کرده؛ به معنی ناتوانی در تفکر و رفتار عقلانی، با وجود هوش کافی برای آن.

اصطلاحی که او در قیاس با اصطلاح «دیسلکسیا» (Dyslexia) نخستین‌بار در ۱۹۹۳ پیشنهاد داد (Stanovich, 1993) و بعدها در کتابی برای خوانندهٔ عمومی بسط داد (Stanovich, 2009).

البته این توضیح در اینجا لازم است که شکاف «دیس‌راسیونالیا»، میان «هوش» (آنچه آزمون ضریب هوشی می‌سنجد) و «عقلانیت» است، نه عیناً شکاف میان «مهارت تفکر انتقادی» و «منش» که موضوع این مقاله است. واقعیت این است که مهارت تفکر انتقادی (در چارچوب خود استنویچ)، به مفهوم «ابزار ذهنی» (mindware) نزدیک‌تر است تا به «هوش»، و آنچه این مقاله از «دیس‌راسیونالیا» وام می‌گیرد، نه هم‌ارزی کامل، بلکه یک «الگوی ساختاری» مشابه است. به این معنی که در هر دو مورد، داشتن یک «ظرفیت شناختی» بالا (هوش، یا مهارت تفکر انتقادی)، وجود ظرفیت دیگری (عقلانیت، یا منش معرفتی) را تضمین نمی‌کند. استنویچ، برای ملموس‌کردن شکاف هوش/عقلانیت، فردی با ضریب هوشی بسیار بالا را مثال می‌زند که، به‌رغم این هوش، تصمیم‌هایی آشکارا غیرعقلانی می‌گیرد، دقیقاً همان‌طور که یک فرد باهوش هم می‌تواند «دیسلکسیک» باشد.

بر همین اساس، در سال ۲۰۱۶ استنویچ، وست و توپلاک برای سنجش تجربی «عقلانیت» (نه فقط هوش) ابزاری را معرفی کردند به نام «سنجش جامع تفکر عقلانی» یا «CART» (Comprehensive Assessment of Rational Thinking) (Stanovich, West & Toplak, 2016).

این ابزار، در واقع مجموعه‌ای از نزدیک بیست خرده‌آزمون عملکردی است که در آنها شرکت‌کننده باید در موقعیت‌هایی شبیه‌سازی‌شده واقعاً تصمیم بگیرد (نه اینکه صرفاً دربارهٔ تصمیم درست «نظر دهد»). در کنار این خرده‌آزمون‌ها، یک مقیاس مکمل «منش فکری» به نام « تفکر فعالانه‌ی ذهن باز»، یا «AOT» (Actively Open-Minded Thinking) نیز سنجیده می‌شود، که با بیشتر خرده‌آزمون‌ها همبسته است و بخشی از تغییرپذیری عملکرد را، فراتر از هوش، توضیح می‌دهد.

اما در اینجا باید دقت کرد که CART ساختاری ندارد که خطاهای ناشی از «کمبود ابزار ذهنی» را از خطاهای ناشی از «کمبود منش» به‌طور مجزا و علّی تفکیک کند. در واقع آنچه این ابزار فراهم می‌کند، «هم‌بستگی آماری میان عملکرد و منش فکری» است، نه «جداسازی ساختاری منابع خطا»، و خود این هم‌بستگی هم نه به‌معنای اثبات استقلال کامل آنها است، و نه فرضی است که این مقاله بر پایه‌اش بنا شود. آنچه این مقاله واقعاً به آن نیاز دارد (و در بخش ۲ می‌آید)، ادعای «سطح مداخله» است.

با این همه، خود ادعایی که «سطح صفت» بیان می‌کند هم بی‌پشتوانه نیست؛ وست، مزرو و استنویچ در سال ۲۰۱۲ نشان دادند که پیچیدگی شناختی بالاتر، «نقطهٔ کور سوگیری» را کم نمی‌کند: افراد باهوش‌تر هم، درست مثل دیگران، سوگیری خودشان را کمتر از سوگیری دیگران می‌بینند (West, Meserve & Stanovich, 2012). یک سال بعد، استنویچ، وست و توپلاک نشان دادند «سوگیری به‌سود باور خود» (myside bias)؛ به معنی تمایل به ارزیابی شواهد و استدلال‌ها به نفع باور از پیش‌داشتهٔ فرد، نیز تقریباً مستقل از هوش است (Stanovich, West & Toplak, 2013).

این دو یافته دربارهٔ هوش و سوگیری‌اند، نه دربارهٔ مهارت تفکر انتقادی و منش؛ پس تنها قیاسی با ادعای «سطح صفت» فراهم می‌کنند. اما قیاسی آموزنده است: هوش بالاتر نه از نقطهٔ کور سوگیری می‌کاهد و نه از سوگیری به‌سود باور خود؛ یعنی ظرفیت شناختی بیشتر، به‌خودی‌خود، تمایل به بی‌طرفی را نمی‌سازد. این شکاف را باید عمیق‌تر از یک رابطهٔ ساده و یک‌طرفه دید.

نکته گفتنی اینکه: این چارچوب تجربی، گرچه از مفهوم پیشنهادی فاسیونه دقیق‌تر و سنجش‌پذیرتر است، اما جایگزین کامل آن نیست، بلکه تدقیق تجربی همان تمایز «مهارت/منش» است که از دههٔ ۱۹۹۰ در ادبیات تفکر انتقادی شناخته شده بود.

اگر این تمایز درست باشد، نتیجه‌اش این است که هیچ آزمون یا دوره‌ای که فقط مهارت را می‌سنجد یا تقویت می‌کند، به‌تنهایی نمی‌تواند تضمین کند فرد، در لحظهٔ عمل واقعی، بی‌طرفانه عمل خواهد کرد. پرسشی که می‌ماند این است: چرا تقویت مهارت، به‌خودی‌خود، به تقویت منش منجر نمی‌شود؟ این، موضوع بخش بعد است.

---

۲. چرا داشتن مهارت، الزاماً به منش معرفتی منتهی نمی‌شود

بخش پیش شکاف را در سطح مفهومی صورت‌بندی کرد. این بخش می‌پرسد:

این شکاف، در عمل، چه ردی از خود بر جای می‌گذارد؟

با این توضیح که آنچه در ادامه می‌آید، از دو خط شاهد مستقل است، نه یک مکانیسم یکپارچه و اثبات‌شده که این شکاف را از ریشه توضیح دهد. هر یک از این دو شاهد، چنان‌که خواهیم دید، قیدها و محدودیت‌های خودشان را دارند و ارزش آنها در همگرایی نسبی آنها با یکدیگر است، نه در قطعیت هرکدام به‌تنهایی.

۲.۱. حوزه‌وابستگی انتقال

دانیل ویلینگهام، در سال ۲۰۰۷ در مقالهٔ تأثیرگذار «تفکر انتقادی: چرا تدریسش این‌قدر دشوار است» (Willingham, 2007)، که در American Educator منتشر شد، استدلال می‌کند که تفکر انتقادی، برخلاف تصور رایج، یک مهارت عمومی قابل انتقال نیست، بلکه مهارتی عمیقاً «وابسته به حوزه» است؛ به این معنی که توان فرد در تشخیص استدلال معیوب در یک حوزه، به‌طور خودکار به حوزهٔ دیگری منتقل نمی‌شود، مگر آنکه فرد دانش زمینه‌ای کافی در آن حوزهٔ دوم هم داشته باشد. دلیل این وابستگی، به گفتهٔ ویلینگهام، در نحوهٔ کار حافظه نهفته است، زیرا تشخیص اینکه «این موقعیت، نیازمند فلان نوع تحلیل است»، خودش یک «بازشناسی الگو» در حافظه است و چنین الگویی تنها از رهگذر تجربهٔ قبلی با موقعیت‌های مشابه در همان حوزه، در حافظه شکل می‌گیرد. پس وابستگی به تجربه، تبیینی رقیب توضیح حافظه‌محور نیست، بلکه همان مکانیسم است: بدون تجربه در همان حوزهٔ خاص، حافظه‌ای برای بازشناسی وجود ندارد.

برای روشن‌شدن ادعای ویلینگهام، مثلاً ممکن است یک رادیولوژیست، در تشخیص الگوهای یک تصویر پزشکی، «مهارت تحلیلی» بسیار بالایی داشته باشد؛ اما همین فرد، وقتی با آماری دربارهٔ یک سیاست هسته‌ای یا اقتصادی روبه‌رو می‌شود، دیگر آن دقت تحلیلی را نشان نمی‌دهد، چون دانش زمینه‌ای لازم برای این حوزهٔ خاص و ناآشنا را ندارد.

این یافته، اما به‌تنهایی، هنوز دربارهٔ «منش معرفتی/شناختی» سخن نمی‌گوید؛ موضوعش انتقال خود مهارت است. پیوندش با تز این مقاله هم از نوع استنتاج منطقی نیست، بلکه از نوع قیاس و هشدار است، و دلیل این قیاس را باید دقیق گفت:

مهارت دانشی نسبتاً رویه‌ای و قابل‌تمرین است، در حالی‌که منش خصلتی پایدار است و تکنیکی مجزا و قابل‌تمرین نیست؛ از این رو انتظار می‌رود مهارت آسان‌تر از منش از حوزه‌ای به حوزهٔ دیگر منتقل شود. اگر حتی مهارت بدون دانش زمینه‌ای حوزه‌محور به‌سادگی منتقل نمی‌شود، خوش‌بینی به انتقال خودبه‌خودی منش پشتوانه‌ای ندارد.

این استدلالی قیاسی است، نه اثبات. فرض «مهارت آسان‌تر از منش منتقل می‌شود» خود شاهد مستقیمی ندارد، و دشواری انتقال مهارت ضامن منطقی دشواری انتقال منش نیست؛ فقط انتظار خوش‌بینانه را ضعیف می‌کند.

در همینجا البته باید افزود که وابستگی مهارت به حوزه، آنچنان که ویلینگهام مطرح می‌کند، دارای اجماع یکپارچه‌ای در این حوزه نیست، و دلیل این ادعا، اختلاف‌نظر آشکاری است که مک‌پک در این زمینه با ویلینگهام دارد. واقعیت این است که پیشتر در سال

۱۹۸۱، مک‌پک استدلال مشابهی دربارهٔ وابسته بودن اصل تفکر انتقادی به حوزه مطرح کرده (McPeck, 1981)، و بعدتر انیس (Ennis, 1989) نیز در واکنش به همین استدلال مک‌پک، موضع میانه‌ای متفاوت پیشنهاد داده بود.

به باور انیس، نه ادعای مک‌پک به‌طور کامل درست است و نه نقیض؛ و باید میان دو دسته از مؤلفه‌های تفکر انتقادی تمایز گذاشت. به این معنی که برخی از آنها، مانند ارزیابی منطقی یک استدلال، یعنی سنجیدن این که آیا نتیجه از مقدمات به‌درستی برمی‌آید یا مغالطه‌ای در کار است، نسبتاً عمومی و قابل‌انتقال‌اند.

و برخی دیگر، مانند دانستن این که در یک حوزهٔ خاص (مثل پزشکی، حقوق، یا فیزیک) چه نوع شاهدی اصلاً معتبر شمرده می‌شود، ذاتاً وابسته به حوزه هستند. این اختلاف‌نظرها نشان می‌دهد که ادعای وابستگی کامل به حوزه، تاکنون محل مناقشه است.

به‌جز اینها، در دههٔ ۹۰ میلادی، پرکینز، جی و تیشمن چارچوبی سه‌بخشی برای خود «منش» (disposition) پیشنهاد کرده‌اند (Perkins, Jay & Tishman, 1993).

اما در اینجا باید دقت کرد که این سه‌گانه، سه جزء هم‌تراز در کنار منش نیستند؛ بلکه سه مؤلفه‌اند که خود منش را می‌سازند. به بیان دیگر، منش از نگاه نزد این پژوهشگران، نه چیزی جدا از این سه، بلکه برآیند ترکیب این سه است:

«توانایی» (ability)؛

«میل/تمایل» (inclination)؛ همان کشش انگیزشی لحظه‌ای که در بخش قبل از آن سخن گفتیم؛

و «حساسیت» (sensitivity)؛ یعنی توان تشخیص اینکه این لحظه، اصلاً لحظهٔ به‌کاربردن تفکر انتقادی است یا نه. در این چارچوب، فردی ممکن است هم مهارت داشته باشد و هم «میل کلی به بی‌طرفی» (یعنی دو جزء از سه جزء منش را)، اما باز هم در ارزیابی و قضاوت شکست بخورد چون جزء سوم، «حساسیت» را ندارد. به این معنی که اصلاً متوجه نشده موقعیت پیش رو، نیازمند به کار گرفتن تحلیل و تفکر انتقادی بوده است. این لایهٔ سوم، شکاف مورد بحث این مقاله را عمیق‌تر می‌کند، نه کم‌رنگ‌تر.

۲.۲. شاهد کمّی: شکاف آموزش‌پذیری

اما آیا شکاف میان مهارت و منش، در «سطح مداخله» (یعنی همان سطحی که در بخش ۱ از «سطح صفت» جدا کردیم) نیز، ردپای قابل‌سنجشی دارد؟ در اینجا می‌توان به فراتحلیل ۲۰۱۵ آبرامی و همکاران مراجعه کرد (Abrami et al., 2015). فراتحلیلی که 341 «اندازهٔ اثر» (نه 341 مطالعه؛ تعداد مطالعات زیربنایی کمتر است) را دربارهٔ «اثر مداخله‌های آموزشی تفکر انتقادی» با هم ترکیب کرده و سه عدد جداگانه گزارش کرده (نه دو، آن‌طور که در نگاه اول به نظر می‌رسد). این اعداد «اندازهٔ اثر» یا g هستند و هرچه بزرگ‌تر باشند نشان‌دهندهٔ تأثیر آموزش قوی‌تر (حدود 0.2 کوچک، حدود 0.5 متوسط، و حدود 0.8 بزرگ شمرده می‌شود).

نتایج به دست آمده از فراتحلیل آبرامی و همکاران این بود:

اثر کلی مهارت $g = 0.30$:

اثر مهارت، فقط در مواردی که آزمون دقیقاً همان محتوایی را سنجیده که آموزش داده شده بود$g = 0.57$: (که احتمالاً تا حدی از آن می‌آید که آزمون دقیقاً همان چیزی را می‌سنجد که تمرین شده)

اثر منش $g = 0.23$:

مقایسهٔ منصفانه این است که اثر کلی مهارت (0.30) را با اثر منش (0.23) بسنجیم، نه عدد بالاتر 0.57 را، که فقط به‌خاطر هم‌خوانی دقیق آزمون با محتوای آموزش بزرگ‌تر است. با این مقایسه، فاصله فقط حدود 0.07 است (بسیار کوچک‌تر از آنچه مقایسهٔ نادرست 0.57 در برابر 0.23 القا می‌کند) و جالب اینکه نویسندگان خود این فراتحلیل، نسبت به این مقاله خوش‌بین‌تر هستند و حتی اثر منش را «قابل‌توجه» ارزیابی کرده‌اند.

این فاصلهٔ کوچک با جهت ادعای مقالهٔ حاضر سازگار است، اما برای اثبات آن کافی نیست. این دو عدد تنها می‌گویند مداخله‌های سنجیده‌شده بر منش، به‌طور میانگین، اندکی کمتر از مداخله‌های سنجیده‌شده بر مهارت اثر داشته‌اند؛ از آنها نمی‌توان نتیجه گرفت که تقویت مهارت، منش را تقویت نمی‌کند. این ادعای اخیر به شاهدی از جنس دیگر نیاز دارد (سنجش مهارت و منش در یک نمونه، پیش و پس از آموزش)، که در این مقاله ارائه نمی‌شود.

دو احتیاط نیز لازم است:

نخست، این دو عدد از دو دستهٔ متفاوت مطالعات به‌دست آمده‌اند، نه از مقایسه‌ای درون‌مطالع‌های، پس نمی‌توان با اطمینان گفت این تفاوت از نظر آماری معنادار است.

دوم، نویسندگان فراتحلیل برخی طرح‌های پژوهشی ضعیف‌تر را کنار گذاشته‌اند؛ کاری که معمولاً اندازهٔ اثر را کوچک‌تر نشان می‌دهد، نه بزرگ‌تر، چون طرح‌های ضعیف‌تر غالباً اثر را بیش از واقع برآورد می‌کنند.

۲.۳. آیا تنش پنی‌کوک/کاهان، مکانیسم این شکاف را روشن می‌کند؟

مقالهٔ اول (در بخش ۲.۴)، به‌اختصار به تنشی اشاره کرد: پنی‌کوک و رند (Pennycook & Rand, 2019) نشان دادند گرایش بیشتر به تفکر تحلیلی، با تمییز بهتر خبر درست از نادرست همراه است، در حالی‌که کاهان و همکاران (Kahan et al., 2017a) نشان دادند توان شناختی بالاتر، در مسائل پیوند خورده با هویت، قطبش را کاهش نمی‌دهد، بلکه افزایش می‌دهد.

وسوسهٔ طبیعی این است که این مقاله همین تنش را به‌عنوان «توضیح مکانیسمی» شکاف مهارت/منش معرفی کند. اما جست‌وجوی دقیق‌تر نشان می‌دهد این تبیین، به‌مراتب کمتر از آنچه در نگاه اول به نظر می‌رسد، تمیز است.

در سال ۲۰۲۰، تپین، پنی‌کوک و رند (Tappin, Pennycook & Rand, 2020)، در پژوهشی مستقیماً دربارهٔ همین پرسش، شواهد اندکی یافتند که نشان دهد تفکر تحلیلی بیشتر باعث پردازش جانبدارانه‌تر اطلاعات سیاسی می‌شود؛ برعکس، تفکر تحلیلی بیشتر با نزدیک‌ترشدن باورهای پسین به یک معیار بی‌طرف بیزی همراه بود؛ یافته‌ای که مستقیماً در تضاد با خوانش رایج از کاهان (۲۰۱۷) است.

از سویی دیگر، خود «اثر سواد عددی انگیزه‌دار» کاهان نیز در بازتولیدها، سرنوشتی یکدست نداشته، آنجا که بالارینی و اسلومن آن را بازتولید نکردند (Ballarini & Sloman, 2017)؛ کانر، سالیوان، آلفانو و تینتارف (Connor, Sullivan, Alfano & Tintarev, 2024)، با نمونه‌ای اروپایی، «اثر اصلی» را بازتولید کردند اما بدون شاهدی بر قطبی‌شدن بیشتر افراد دارای سواد عددی بالاتر.

نتیجه این است که تنش پنی‌کوک/کاهان، به‌جای آنکه مکانیسم روشنی برای شکاف مهارت/منش فراهم کند، خودش میدان یک مناقشهٔ زنده و حل‌نشده است. این مقاله، به این ترتیب، از این تنش به‌عنوان «تبیین نهایی» استفاده نمی‌کند.

با این همه، یک پژوهش دیگر از همان گروه کاهان، آزمون نزدیک‌تری به تز این مقاله فراهم می‌کند.

در ۲۰۱۷، کاهان، جیمیسون، لندروم، کارپنتر و هلفت (Kahan, Jamieson, Landrum, Carpenter & Helft, 2017b) نشان دادند که «سواد علمی» (که از جنس مهارت است) قطبش سیاسی را کاهش نمی‌دهد، اما «کنجکاوی علمی» که به منش نزدیک‌تر است (چون تمایلی پایدار به جست‌وجوی اطلاعات تازه است، نه توانایی‌ای که بتوان آن را آزمود)، قطبش را کاهش می‌دهد. این را می‌توان دقیق‌ترین آزمون مستقیم تز مهارت/منش در ادبیات موجود دانست؛ با این قید که این یافته از همان گروه پژوهشی کاهان آمده و هنوز بازتولید مستقل گسترده‌ای نداشته است.

بنابراین شاهد کمّی این بخش (چه فراتحلیل آبرامی، چه تنش پنی‌کوک/کاهان) نشان می‌دهد که شکاف مهارت/منش، اگر واقعی باشد، کوچک‌تر، شکننده‌تر و کمتر یکدست از آن چیزی که شهود اولیه یا خوانش گزینشی یک پژوهش القا می‌کند؛ هر استدلالی که روی این داده‌ها بنا می‌شود، باید همین احتیاط را هم با خود حمل کند.

---

۳. سلاحی‌شدن هویتی برچسب منش

بخش پیش، شکاف مهارت/منش را در سطح شواهد آماری بررسی کرد: آیا این شکاف، در دادهٔ جمعیتی، واقعی است؟ پاسخ، با همهٔ احتیاط‌های لازم، مثبت بود. اما این پاسخ آماری، پرسش دیگری را بی‌پاسخ می‌گذارد؛ پرسشی که در عمل روزمره، و نه در آزمایشگاه، رخ می‌دهد: وقتی دو نفر بر سر یک موضوع اختلاف دارند، و یکی دیگری را متهم می‌کند که «منش معرفتی» ندارد، این اتهام چه می‌کند؟ آیا توصیف دقیقی از رفتار طرف مقابل است، یا خودش ابزاری برای بردن در دعوا است؟

شاهدی غیرمستقیم هم این احتمال را تقویت می‌کند؛ آنجا که کندی و شوایتزر نشان دادند متهم‌کردن دیگری به رفتار غیراخلاقی، جدا از صحت‌وسقم اتهام، اعتماد ناظران را به خود متهم‌کننده افزایش می‌دهد (Kennedy & Schweitzer, 2018)؛ انگیزه‌ای مستقل از صحت محتوای اتهام.

۳.۱. از نقد استدلال به اتهام منش

تابر و لاج نشان دادند افراد، در ارزیابی استدلال‌های سیاسی، استدلال‌های هم‌راستا با نگرش خودشان را قوی‌تر می‌بینند؛ یعنی همان استدلال، بسته به اینکه با کدام طرف سیاسی هم‌خوان باشد، متفاوت ارزیابی می‌شود (Taber & Lodge, 2006). کاهان و همکاران نیز نشان دادند توان شناختی بالاتر، در مسائل پیوند خورده با هویت، قطبش را کاهش نمی‌دهد، بلکه افزایش می‌دهد (Kahan et al., 2017a)؛ هرچند که این یافته (چنان‌که در بخش ۲.۳ دیدیم)، هنوز مورد مناقشه است و باید با احتیاط خوانده شود.

از نگاه این مقاله، هر دوی این یافته‌ها، حتی در نسخهٔ محتاطانه‌ترشان، یک الگوی رفتاری آشنا را تأیید می‌کنند: افراد، در «میدان هویتی»، به‌راحتی رقیب خود را «جانبدار» می‌بینند؛ اما آنچه این مقاله به آن اضافه می‌کند، پرسشی دقیق‌تر است:

وقتی این جانبداری را به رقیب نسبت می‌دهیم، دقیقاً به چه چیزی متهمش کرده‌ایم؟

پاسخ، در ادبیات معرفت‌شناسی «رذیلت»، نامی دقیق دارد: «اتهام رذیلت» (vice-charging)؛ یعنی متهم‌کردن دیگری به داشتن یک «رذیلت معرفتی» (epistemic vice) (تنگ‌نظری، بی‌اعتنایی معرفتی، و در زبان این مقاله، نبود منش حقیقت‌جویانه)، به‌جای نقد خود محتوای استدلال او.

این مفهوم را کید، در سال ۲۰۱۶، در نشریهٔ The Monist، صورت‌بندی کرد (Kidd, 2016)، هم‌خوان با دسته‌بندی کلی‌تری که کاسام از «رذیلت‌های فکری» در ۲۰۱۹ ارائه داده (Cassam, 2019)؛ به معنی صفاتی که «به‌طور نظام‌مند مانع کسب، حفظ، یا انتقال دانش می‌شوند»؛ مانند زودباوری، تعصب، یا بسته‌ذهنی. بعداً در ۲۰۲۵، دان، در نشریهٔ Think، همین مفهوم را بسط داد (Dunne, 2025). البته باید افزود که خود کید معتقد است اتهام «رذیلت» همیشه نادرست یا با انگیزهٔ سوءاستفاده نیست؛ به باور او، چنین اتهامی گاه (وقتی با شاهد کافی و احتیاط مناسب همراه باشد) می‌تواند موجه و حتی لازم باشد. این مقاله با همین موضع محتاطانه همسو است: آنچه در ادامه نقد می‌شود، کاربرد بی‌احتیاط این اتهام است، نه اصل امکان آن.

۳.۲. چرا این اتهام، از دو اتهام قبلی خطرناک‌تر است

در دو مقاله قبل در «سه‌گانه عدم کفایت» از نگارنده، دیدیم که برچسب «مغالطه» و «سوگیری»، وقتی بدون شاهد مشخص به کار می‌روند (چنان‌که جوسیم، در نوشتاری غیرداوری‌شده، برای «سوگیری تأیید» توصیف کرده است؛ Jussim, 2019)، می‌توانند به ابزاری پنهان برای حملهٔ شخصی بدل شوند. اما از نگاه این مقاله، آن کاستی عمدتاً یک «قصور کاربردی» است، نه یک «قصور اصولی»؛ به این معنی که در آنجا، شاهد لازم (صورت استدلال، یا توزیع کامل داده) وجود دارد و برای بازبینی نیز در دسترس است؛ مشکل تنها این است که در عمل، کمتر کسی به خودش برای بازبینی زحمت می‌دهد. این تمایز در درجه است نه در نوع: اتهام «سوگیری» هم به فرایندی درونی اشاره دارد، اما معیار جوسیم برای آن (گزینش‌گری، نقطهٔ کور، سخت‌گیری گزینشی) به الگوهایی ارجاع می‌دهد که دست‌کم تا حدی در خود متن دیده می‌شوند.

اتهام «نبود منش معرفتی» اما از جنس دیگری است؛ به این معنی که حتی وقتی کسی صادقانه و با دقت تلاش کند شاهدی برای اتهام رذیلت فکری بیاورد، به این دشواری برمی‌خورد که موضوع ادعا (نیت درونی فرد در یک لحظهٔ واحد) ذاتاً از نوعی است که نمی‌توان آن را به‌طور قاطع تأیید یا رد کرد. به بیان دیگر، هر نشانه‌ای که فرد متهم به‌عنوان دلیل بی‌طرفی‌اش ارائه دهد، می‌تواند به یک نیت درونی یا قصد پیشینی بازتفسیر شود.

این ادعا را نباید تا حد «منش اصولاً سنجش‌ناپذیر است» گسترش داد. همان‌طور که در بخش‌های ۱ و ۵ دیدیم، ابزارهای ساختاریافته و چندگویه‌ای می‌توانند منش را، در سطح فردی، تا حدی بسنجند (CART عملکردی است، اما AOT مقیاسی خودگزارشی است و اعتبار آن محدودتر)؛ آنچه در دسترس نیست، سنجش آن از روی یک «رفتار منفرد» است.

نکتهٔ کلیدی این است که چنین سنجشی، به ماهیت خودش، در لحظهٔ یک مجادلهٔ زنده قابل‌اجرا نیست؛ هیچ‌کس در وسط یک بحث داغ، طرف مقابل را به ده‌ها پرسش CART یا AOT نمی‌نشاند. پس شکاف واقعی در نبود مطلق شاهد نیست، بلکه در فاصلهٔ میان شاهد لازم (سنجش ساختاریافته و چندگویه‌ای) و شاهد درعمل‌به‌کاررفته (یک رفتار منفرد) است؛ فاصله‌ای که در مورد مغالطه وجود ندارد، چون صورت استدلال همان‌جا، در متن خود بحث، در دسترس است. دقیقاً همین فاصله، اتهام «نبود منش معرفتی» را در عمل روزمره خطرناک‌تر از اتهام مغالطه می‌کند.

این ادعا (در دسترس نبودن شاهد کافی، در لحظهٔ یک مجادلهٔ زنده) نیز به خودی خود مطلق نیست. منش، گرچه مستقیماً قابل‌مشاهده نیست، اما بر اساس آنچه پیشتر گفتیم، از رهگذر الگوی رفتاری در طول زمان قابل استنتاج محتاطانه است؛ و آنچه این بخش رد می‌کند، نه امکان هر نوع استنباط، بلکه اتهام آن، در یک لحظهٔ واحد و بر سر یک موضع واحد، بدون چنین الگوی طولانی‌مدتی است.

برای مثال: وقتی دو نفر در یک بحث داغ شبکهٔ اجتماعی بر سر یک موضع حزبی درگیرند، گفتن اینکه «طرف مقابل، چون با این استدلال موافق نیست، پس منش بی‌طرفانه ندارد»، دقیقاً همان سوءاستفاده‌ای است که این بخش هشدار می‌دهد. اما اگر همان فرد، در طول ماه‌ها و در موضوع‌های گوناگون، به‌طور مکرر فقط شواهدی را بپذیرد که با موضع از پیش‌تعیین‌شده‌اش هم‌خوان است، این الگو (و نه آن یک بحث) شاهدی به‌مراتب قابل‌دفاع‌تر است.

از این دیدگاه، شاید بهتر باشد پیش از آنکه کسی را به «نبود منش» متهم کنیم، از خود بپرسیم: آیا این یک نمونهٔ منفرد است یا الگویی در طول زمان؟ تنها پاسخ دوم، اتهام را از یک حملهٔ شخصی محتمل، به ادعایی قابل‌دفاع تبدیل می‌کند. با یک قید: خود الگو را معمولاً متهم‌کننده می‌سازد و او نیز در معرض حافظهٔ گزینشی و سوگیری تأیید است؛ پس الگوی ادعاشده باید به نمونه‌های ثبت‌شده و قابل‌بازبینی تکیه کند، نه به برداشتی کلی.

۳.۳. نیمهٔ دیگر ماجرا: «مهارت» به‌مثابهٔ ابزار دفاع از خود

در بخش‌های پیش دیدیم که اتهام «نبود منش» می‌تواند به حملهٔ شخصی بدل شود، اما باید این نکته را هم در نظر گرفت که ساختن و بیان چنین اتهامی، خودش به «مهارت استدلالی» نیاز دارد. یعنی در اینجا، نداشتن مهارت موضوع اتهام نیست؛ بلکه به نظر می‌رسد که خود مهارت استدلالی، می‌تواند تبدیل به ابزاری برای حمله به منش دیگری شود و فردی که مهارت بالاتری دارد می‌تواند این اتهام را موجه‌تر و قانع‌کننده‌تر جلوه دهد. اما نیم دیگر (و حتی شاید خطرناکتر) ماجرا این است که همان مهارت، می‌تواند به‌عنوان سپری برای دفاع از باورهای خود فرد نیز به کار رود.

این پیوند بین مهارت بالاتر و تبدیل آن به ابزار حمله به منش دیگری، هنوز مستقیماً آزموده نشده؛ آنچه در دست است، شاهد غیرمستقیم ادبیات اعتبار منبع در «پژوهش‌های اقناع» است. برای نمونه، در این زمینه، هولند و ویس (Hovland & Weiss, 1951) و پورن‌پیتاک‌پن (Pornpitakpan, 2004) نشان داده‌اند که ادراک بالاتر تخصص و اعتبار گوینده، پیام او (از جمله ادعاها) را قانع‌کننده‌تر جلوه می‌دهد، هرچند اندازهٔ این اثر معمولاً کوچک و وابسته به زمینه است. این پژوهش‌ها دربارهٔ اعتبار ادراک‌شدهٔ گوینده‌اند، نه مهارت استدلالی او، و پیوندشان با ادعای بالا مستقیم نیست. از این یافتهٔ کلی می‌توان به‌طور استنباطی (نه آزموده) نتیجه گرفت که فرد ماهرتر، اتهام «نبود منش» را هم موجه‌تر جلوه می‌دهد.

در ادامه باید به مرسیه و اسپربر اشاره کرد که در «نظریهٔ استدلالی» خود، باور دارند که توان استدلال‌ورزی، از منظر تکاملی، عمدتاً برای متقاعدکردن دیگران و دفاع از موضع خود شکل گرفته است، نه برای رسیدن منفردانه به حقیقت (Mercier & Sperber, 2017).

اگر این نظریه درست باشد، شکاف مهارت/منش، دیگر یک «ناهنجاری تصادفی» نیست؛ بلکه کارکرد «پیش‌فرض ذهن» است: همان مهارتی که فرد را در نقد استدلال رقیب تیزبین می‌کند، در خدمت توجیه باورهای خود او هم به کار می‌افتد، و این دو کاربرد، از یک ریشه‌اند. این نکته، مهارت را از چیزی خنثی به چیزی دوپهلو بدل می‌کند و به ما می‌گوید که مهارت تفکر انتقادی، بدون منش معرفتی همراه آن، لزوماً از نداشتن هیچ مهارتی بهتر نیست؛ گاه ابزار پیچیده‌تری برای همان جانبداری می‌شود، چون فرد را در توجیه خودش ماهرتر می‌کند.

نمونهٔ بارز این الگو را مقالهٔ اول، در بحث از کارشناسان صنعت دخانیات، نشان داد؛ آنجا که می‌بینیم افرادی با بالاترین سطح مهارت روش‌شناختی، دقیقاً همین مهارت را برای تولید تردید، نه برای رسیدن به حقیقت، به کار بردند. مهارت کم نبود؛ آنچه آن را به تولید تردید کشاند، نمی‌توان صرفاً به کمبود منش نسبت داد، چون انگیزه‌های مالی و سازمانی و نبود استقلال از منافع نیز در کار بود. این نمونه دربارهٔ مهارتی است که در خدمت هدفی جز حقیقت به کار رفته، نه دربارهٔ منش یا نیت افراد معین.

---

۴. چرا مهارت قابل بسته‌بندی است، اما منش نه

مقالهٔ اول این سه‌گانه، نشان داد دلیل اینکه دانش فهرست‌محور مغالطات، شکل پوستری و قابل‌اشتراک‌گذاری به خود گرفت، این است که «ساختار پاداش‌محور پلتفرم‌ها»، محتوایی را که سریع، بصری و قابل‌اشتراک‌گذاری است، ترجیح می‌دهد. این مقاله آن استدلال را تکرار نمی‌کند؛ نکته‌ای که اینجا می‌افزاید، به خود ماهیت چیزی که قرار است بسته‌بندی شود توجه می‌دهد.

مهارت، آن‌گونه که در برنامه‌ها عرضه می‌شود، دانشی رویه‌ای و تا حدی گسسته به نظر می‌رسد (هرچند ویلینگهام، چنان‌که در بخش ۲ دیدیم، می‌گوید تفکر انتقادی در عمل چنین گسسته و مستقل از دانش حوزه نیست؛ آنچه بسته‌بندی می‌شود صورت ظاهری مهارت است، نه خود آن) و می‌توان آن را به اقلام جداگانه و نام‌گذاری‌شده تقسیم کرد؛ به یک مغالطه، یک سوگیری، یک تکنیک ارزیابی استدلال. همین گسستگی ظاهری است که اجازه می‌دهد مهارت به شکل فهرست، چک‌لیست، یا پوستر درآید، یعنی بسته‌بندی‌پذیر باشد.

البته در اینجا باید دقیق بود؛ قابلیت بسته‌بندی پذیری، به‌معنی آموزش‌دادن واقعی مهارت نیست؛ مقالهٔ اول و دوم دقیقاً نشان دادند که دانستن نام یک مغالطه یا سوگیری، به‌تنهایی، مهارت واقعی تشخیص آن را نمی‌سازد. آنچه این بخش می‌گوید چیز دیگری است: صرف‌نظر از اینکه محتوای بسته‌بندی شده، مهارت واقعی می‌سازد یا نه، خود قالب فهرست‌گونهٔ آن است که این محتوا را به جنس مورد ترجیح پلتفرم‌ها (سریع، بصری، قابل‌اشتراک‌گذاری) بدل می‌کند.

منش اما از جنس دیگری است: نه یک تکنیک قابل‌فهرست‌شدن، بلکه آرایشی پایدار و بلندمدت در نحوهٔ برخورد فرد با شواهد. چنین چیزی را نمی‌توان، به همان معنای کامل آن، در یک پوستر یک‌صفحه‌ای جا داد. «پوستر ۱۰ نشانهٔ ذهن باز» می‌تواند ساخته شود، و خواندن آن حتی می‌تواند نمایش منش را هم تولید کند، خواننده می‌تواند واژه‌های درست را به کار ببرد و وانمود به داشتن «ذهن باز» کند؛ این، در واقع، از ساده‌ترین کارها است، اما آنچه چنین پوستری نمی‌تواند تولید کند، خود منش است: آرایش پایدار رفتار در موقعیت‌های واقعی، که با یک لحظهٔ خوانش شکل نمی‌گیرد.

به بیان دیگر، همان گسستگی ظاهری مهارت که بسته‌بندی بازاری آن را ممکن می‌کند، و همان ویژگی پیوسته و بلندمدت منش که این بسته‌بندی را دشوار می‌کند، می‌تواند بخشی از توضیح الگوی کنونی بازار محتوا باشد. این فرضیه‌ای توضیحی و آزمون‌نشده است؛ هیچ‌یک از اعداد بخش ۲ آن را تأیید یا رد نمی‌کند، چون آن اعداد دربارهٔ اثر آموزش‌اند نه دربارهٔ بازار.

برای سنجیدن دامنهٔ این فرضیه، باید پرسید: آیا مداخله در یک نگرش پایدار همیشه بی‌اثر است؟

فراتحلیل سیسک و همکاران (Sisk et al., 2018) دربارهٔ مداخله‌های «ذهنیت رشد» (که نگرشی پایدار است، نه مهارتی رویه‌ای) اثر مداخله را بر پیشرفت تحصیلی بسیار کوچک یافت ($d \approx 0.08$)، و همبستگی ذهنیت رشد با پیشرفت را نیز ضعیف ($r \approx 0.10$). این اعداد اثر بر نمرهٔ تحصیلی‌اند، نه تغییر در خود نگرش، و ذهنیت رشد هم منش معرفتی نیست؛ پس شاهدی غیرمستقیم و قیاسی‌اند. با این‌همه جهت آنها با فرضیهٔ بسته‌بندی‌ناپذیری منش ناسازگار نیست: مداخله‌های کوتاه و استاندارد در نگرش‌های پایدار اثر ناچیزی داشته‌اند.

بنابراین دست آخر می‌توان گفت که فرضیهٔ بسته‌بندی‌پذیری، توضیحی قابل‌قبول برای الگوی کنونی است، نه قانونی که هر نگرشی را برای همیشه غیرقابل بسته‌بندی بداند؛ و باید آن را به همین اندازه و در همین محدوده، نه بیشتر، جدی گرفت.

---

۵. شواهد مخالف؛ آیا منش قابل‌آموزش است، و تحت چه شرایطی

بخش پیش یک فرضیه مطرح کرد: مهارت بسته‌بندی‌پذیر است و منش نه، و همین تفاوت تا حدی توضیح می‌دهد چرا یکی به محتوای پوستری بدل می‌شود و دیگری نه. شاهد غیرمستقیم آن بخش (ذهنیت رشد) نیز اثری بسیار کوچک نشان داد. پرسش طبیعی بعدی این است که خود منش معرفتی، تحت شرایطی، آموزش‌پذیر هست یا نه.

سه خط شاهد به این پرسش مربوط‌اند، هرچند هیچ‌یک پاسخی قطعی نمی‌دهد.

نخست. وقتی مداخله مستقیماً خود منش را هدف می‌گیرد، دست‌کم یک مطالعه اثری قابل‌سنجش گزارش کرده است.

در سال ۲۰۲۵، بیدلستون، زیمر، مارتنز، روزنبیک و ون‌درلیندن، در دو مطالعهٔ پیش‌ثبت‌شدهٔ آنلاین (با حدود ۹۲۶ شرکت‌کننده)، به‌جای آموزش یک تکنیک مشخص، مستقیماً «سبک تفکر فعالانه و باز» (AOT) را هدف گرفتند: پیامی کوتاه که فرد را از پنج «لغزش شناختی» آگاه می‌کرد (Biddlestone, Ziemer, Maertens, Roozenbeek & van der Linden, 2025).

نتیجهٔ پژوهش این بود که گروه مداخله، خبر واقعی را بهتر از جعلی تشخیص داد و کمتر آن را به اشتراک گذاشت؛ بهبودی که، به گفتهٔ نویسندگان، عمدتاً از تقویت خود سبک AOT آمده بود.

اما در اینجا چند احتیاط لازم است: ون‌درلیندن همان پژوهشگری است که در مقالهٔ اول، به‌عنوان طراح بازی Bad News معرفی شد و اینجا هم مداخله‌ای را ارزیابی می‌کند که خودش طراحی کرده. این لزوماً نشانهٔ جانبداری او نیست، اما نبود ارزیابی مستقل، و سنجش بلافاصله پس از مداخله انجام شده، بدون پیگیری بلندمدت، نکات مهم و قابل یادآوری هستند.

دوم اینکه، وقتی برنامه‌ای ادعای «پرورش منش» دارد بدون ابزار سنجش مستقل، ادعا عملاً غیرقابل‌آزمون می‌ماند.

افزون بر این، اگر یک پیام کوتاه آنلاین «منش» را تغییر می‌دهد، آنچه سنجیده شده احتمالاً نگرش یا آمادگی موقت است، نه آن آرایش پایدار که در مقدمه تعریف شد؛ و AOT خود مقیاسی خودگزارشی است. پس این شاهد دربارهٔ تغییر در منش پایدار نیست، بلکه دربارهٔ اثر کوتاه‌مدت یک مداخله بر نگرش خودگزارش‌شده و بر تشخیص خبر است.

در این زمینه، بازبینی سال ۲۰۰۸ نیتو و سائیز از «جزء ساختاری» هالپرن (112 دانشجو) (Nieto & Saiz, 2008) نشان داد وقتی هیچ ابزار مستقیمی برای سنجش منش به‌کار نرفته بود؛ نزدیک‌ترین آزمون (پرسشنامهٔ باور و نگرش) هیچ تفاوت معناداری میان گروه‌ها نشان نداد، و طرح پژوهش هم شبه‌آزمایشی بود، با مدرسی که خود نویسندهٔ اول مقاله بود.

سوم، وقتی سنجش فقط خودگزارشی و بدون گروه کنترل است، نتیجه امیدبخش اما غیرقطعی می‌ماند. چنان‌که تومه و همکاران، در پژوهش سال ۲۰۲۵ خود بر روی 138 دانشجو، بهبود معناداری در نمرهٔ خودگزارشی منش تفکر انتقادی پس از یک دوره یافتند، اما بدون گروه کنترل یا سنجه‌ای غیر خودگزارشی (Thome et al., 2025).

این سه تصویر، همان تصویر فراتحلیل آبرامی را دقیق‌تر می‌کنند: منش غیرقابل‌آموزش نیست، اما شواهد موجود محدودند. تنها در یک مورد (مداخلهٔ مستقیم بر AOT) اثری گزارش شده است، و در دو مورد دیگر کمبود شواهد از کمبود اثر قابل‌تفکیک نیست. باید میان دو چیز فرق گذاشت: آنچه برای اثرگذاری لازم است، و آنچه برای اثبات اثرگذاری لازم است. دربارهٔ اولی این سه مطالعه چیزی نشان نمی‌دهند، جز اینکه تنها شاهد مثبت از مداخله‌ای می‌آید که مستقیماً منش را هدف گرفته بود، و شاهدی نیست که آموزش مهارت به‌تنهایی آن را تضمین کند. دربارهٔ دومی می‌توان قاطع‌تر بود: ادعای پرورش منش، بدون سنجشی مستقل از خودگزارشی، اعتبار ندارد.

این دو چیز، یعنی هدف‌گیری مستقیم منش و سنجش مستقل از خودگزارشی، در بیشتر برنامه‌های رایج «تفکر انتقادی» که عمدتاً حول مهارت ساخته شده‌اند، هم‌زمان برآورده نمی‌شوند؛ و این دقیقاً جایی است که محور اصلی مقاله به جمع‌بندی خود می‌رسد: مهارت را می‌توان با یک دوره، یک پوستر، یا حتی یک آزمون کوتاه عرضه کرد و (دست‌کم ظاهراً) سنجید؛ منش را، اگر بخواهیم واقعاً پرورشش دهیم، شواهد موجود ما را به این سو می‌برند که از همان ابتدا و مستقل از مهارت هدف بگیریم، نه به این امید که فراگیری مهارت، به‌خودی‌خود، آن منش معرفتی را هم با خود بیاورد.

نتیجه‌گیری

مقاله با این پرسش شروع شد که اگر فردی مهارت تفکر انتقادی را، به معنای کامل و آکادمیک آن، در اختیار داشته باشد، آیا همین کافی است؟

پاسخی که در پنج بخش پیش ساخته شد، منفی است؛ اما این پاسخ منفی، چنان‌که در طول مقاله بارها تأکید شد، به‌معنی بی‌فایده‌بودن مهارت، یا جدایی کامل آن از منش، نیست؛ به‌معنی آن است که میان این دو، شکافی وجود دارد که نه اتفاقی است و نه قابل‌نادیده‌گرفتن.

بخش ۱ این شکاف را در چارچوب نظری استنویچ صورت‌بندی کرد: همان‌طور که هوش بالا، عقلانیت را تضمین نمی‌کند، مهارت تفکر انتقادی هم، به‌تنهایی، منش معرفتی را تضمین نمی‌کند.

بخش ۲ نشان داد این شکاف در عمل هم ردی از خود بر جای می‌گذارد: هم در دادهٔ کمّی (تفاوت کوچک و از نظر آماری آزمون‌نشدهٔ میان اثر آموزشی مهارت و منش در فراتحلیل آبرامی)، و هم در مکانیسم‌های نظری محتمل (حوزه‌وابستگی مهارت نزد ویلینگهام، که نشان می‌دهد حتی مهارت هم به‌سادگی منتقل نمی‌شود، چه رسد به منش).

بخش ۳ این شکاف را از آزمایشگاه به میدان روزمره برد و نشان داد اتهام «نبود منش» (در مقایسه با اتهام مغالطه، و تا حدی سوگیری) به‌سختی قابل‌اثبات یا رد قاطع است، و همین ویژگی آن را به ابزاری خطرناک برای حملهٔ شخصی بدل می‌کند؛ در حالی‌که، به‌طور هم‌زمان، خود مهارت استدلالی بالاتر می‌تواند هم این اتهام را موجه‌تر جلوه دهد و هم به سپر دفاع از باورهای خود فرد بدل شود.

بخش ۴ تبیینی برای نامتقارنی بازاری این دو مؤلفه پیشنهاد کرد: مهارت، به‌دلیل ظاهر گسسته‌اش، قابل‌بسته‌بندی در فهرست و پوستر است؛ منش، به‌دلیل پیوسته و بلندمدت‌بودنش، نیست.

بخش ۵ اما یک محدودیت صادقانه به همهٔ این تصویر افزود: «منش غیرقابل‌آموزش نیست». سه خط شاهد (مداخلهٔ مستقیم در AOT، نیاز به سنجش مستقل، و کاستی سنجش خودگزارشی) نشان داد که تنها مداخله‌ای که مستقیماً خود منش را هدف گرفته بود اثری گزارش کرد، و اعتبار هر ادعای پرورش منش به سنجشی مستقل از خودگزارشی بسته است. این یافته، بخش ۴ را رد نمی‌کند؛ آن را محدود می‌کند: فرضیهٔ بسته‌بندی‌ناپذیری منش، توضیحی برای الگوی کنونی بازار محتوا است، نه قانونی که هر تلاشی برای پرورش منش را از پیش محکوم به شکست بداند.

به این ترتیب، جمع‌بندی نهایی این مقاله را می‌توان این‌گونه بیان کرد که شکاف میان مهارت و منش، با همهٔ احتیاط‌های یادشده، محتمل و در شواهد موجود قابل‌ردیابی است، اما سرنوشت آن از پیش تعیین‌شده نیست. آنچه احتمالاً این شکاف را می‌بندد، صرف گذر زمان یا تکرار آموزش مهارت نیست؛ طراحی آگاهانه‌ای است که از همان ابتدا منش را، مستقل از مهارت، هدف بگیرد و با ابزاری غیر از خودگزارشی بسنجد. فقدان چنین طراحی، نه کاستی اخلاقی فراگیر، بلکه کاستی برنامه‌ای اغلب آموزش‌های رایج «تفکر انتقادی» است که عمدتاً حول مهارت ساخته شده‌اند و از منش، در بهترین حالت، انتظار معجزه‌آسایی خودکار دارندانتظار اثر خودکار دارند.

این نتیجه، سه‌گانهٔ «توهم کفایت» را به‌شکلی طبیعی به پایان می‌رساند.

مقالهٔ نخست نشان داد دانستن نام یک مغالطه کافی نیست؛

مقالهٔ دوم نشان داد دانستن نام یک سوگیری هم کافی نیست؛

و این مقاله نشان داد حتی خود مهارت تفکر انتقادی، به‌طور کامل و بدون هیچ محدودیت پوششی، باز هم کافی نیست.

در هر سه مورد، چیزی که میان «دانستن» یا «توانستن» و «در لحظهٔ عمل، بی‌طرفانه به‌کاربردن» گم می‌شود، از جنس محتوا یا مهارت بیشتر نیست؛ از جنس تمایلی پایدار است که باید، جداگانه و صادقانه، پرورش یابد؛ نه با این امید که فراگیری هرچه بیشتر دانش یا مهارت، به‌خودی‌خود، آن را هم با خود بیاورد.

و از پس همهٔ این گفتگوها، سخن آخر اینکه: دانستن، توانستن نیست؛ و توانستن، به‌کاربردن نیست. میان این سه، پلی به نام خواستن وجود دارد که به منش معرفتی افراد مربوط می‌شود. از این دیدگاه، شاید نادانی دوران ما را نه فقط کمبود دانش یا مهارت، بلکه کمبود منش معرفتی توضیح دهد؛ و این منش را باید آگاهانه و جداگانه پرورد...

منابع

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. Review of Educational Research, 85(2), 275–314.

Ballarini, C., & Sloman, S. (2017). Reasons and the "motivated numeracy effect." Proceedings of the 39th Annual Meeting of the Cognitive Science Society.

Biddlestone, M., Ziemer, C.-T., Maertens, R., Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2025). Norm-enhanced prebunking for actively open-minded thinking indirectly improves misinformation discernment and reduces conspiracy beliefs. Journal of Experimental Social Psychology. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2025.104818

Cassam, Q. (2019). Vices of the Mind: From the Intellectual to the Political. Oxford University Press.

Connor, P., Sullivan, E., Alfano, M., & Tintarev, N. (2024). Motivated numeracy and active reasoning in a Western European sample. Behavioural Public Policy, 8(1), 24–46.

Dunne, G. (2025). Vice-charging and epistemic vices of consequence. Think, 24(70), 49–53.

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. Educational Researcher, 18(3), 4–10.

Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. Teaching Philosophy, 14(1), 5–25.

Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). The California Academic Press.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. American Psychologist, 53(4), 449–455.

Hovland, C. I., & Weiss, W. (1951). The influence of source credibility on communication effectiveness. Public Opinion Quarterly, 15(4), 635–650.

Jussim, L. (2019, August 7). Confirmation bias: Real bias or delegitimization rhetoric ? Psychology Today (Rabble Rouser blog). https://www.psychologytoday.com/us/blog/rabble-rouser/201908/confirmation-bias-real-bias-or-delegitimization-rhetoric

Kahan, D. M., Peters, E., Dawson, E. C., & Slovic, P. (2017a). Motivated numeracy and enlightened self-government. Behavioural Public Policy, 1(1), 54–86.

Kahan, D. M., Jamieson, K. H., Landrum, A., Carpenter, K., & Helft, L. (2017b). Science curiosity and political information processing. Advances in Political Psychology, 38(S1), 179–199.

Kennedy, J. A., & Schweitzer, M. E. (2018). Building trust by tearing others down: When accusing others of unethical behavior engenders trust. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 149, 111–128.

Kidd, I. J. (2016). Charging others with epistemic vice. The Monist, 99(3), 181–197.

McPeck, J. E. (1981). Critical Thinking and Education. St. Martin's Press.

Mercier, H., & Sperber, D. (2017). The Enigma of Reason. Harvard University Press.

Nieto, A. M., & Saiz, C. (2008). Evaluation of Halpern's "structural component" for improving critical thinking. The Spanish Journal of Psychology, 11(1), 266–274.

Paul, R., & Elder, L. (2006). The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking.

Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. Cognition, 188, 39–50.

Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. Merrill-Palmer Quarterly, 39(1), 1–21.

Pornpitakpan, C. (2004). The persuasiveness of source credibility: A critical review of five decades' evidence. Journal of Applied Social Psychology, 34(2), 243–281.

Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. Psychological Science, 29(4), 549–571.

Stanovich, K. E. (1993). Dysrationalia: A new specific learning disability. Journal of Learning Disabilities, 26(8), 501–515.

Stanovich, K. E. (2009). What Intelligence Tests Miss: The Psychology of Rational Thought. Yale University Press.

Stanovich, K. E., West, R. F., & Toplak, M. E. (2013). Myside bias, rational thinking, and intelligence. Current Directions in Psychological Science, 22(4), 259–264.

Stanovich, K. E., West, R. F., & Toplak, M. E. (2016). The Rationality Quotient: Toward a Test of Rational Thinking. MIT Press.

Taber, C. S., & Lodge, M. (2006). Motivated skepticism in the evaluation of political beliefs. American Journal of Political Science, 50(3), 755–769.

Tappin, B. M., Pennycook, G., & Rand, D. G. (2020). Bayesian or biased? Analytic thinking and political belief updating. Cognition, 204, 104375.

Thome, E. K., Finn, P., Hogan, M., & Dwyer, C. P. (2025). Cultivating the critical thinking dispositions of undergraduate speech-language pathology students. American Journal of Speech-Language Pathology, 34(3), 1289–1307. https://doi.org/10.1044/2025_AJSLP-24-00165

West, R. F., Meserve, R. J., & Stanovich, K. E. (2012). Cognitive sophistication does not attenuate the bias blind spot. Journal of Personality and Social Psychology, 103(3), 506–519.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? American Educator, 31(2), 8–19.
