

فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

شماره پیاپی ۶۰ - دوره دوم، شماره ۴۳ - سال ۱۳۹۷

مقاله شماره ۶ - صفحات ۱۰۱ تا ۱۱۹

مطالعه تطبیقی نقش تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از منظر علامه طباطبایی و هابرماس به منظور ارائه دلالت‌های ضمنی تربیتی و کاربرد آنها در تعلیم و تربیت ایران

نویسندگان:

دکتر احمد سوری^۱، حمید توبک^۲ دکتر صادق رضایی^۳

چکیده:

هدف این پژوهش، بررسی نقش تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از دیدگاه فلسفی و تربیتی علامه طباطبایی و یورگن هابرماس و شناسایی وجوه اشتراک و افتراق نظرات آنان در این زمینه به منظور ارائه دلالت‌های تربیتی در نظام تعلیم و تربیت ایران است. روش مطالعه، توصیفی و مقایسه‌ای و ابزار جمع‌آوری اطلاعات، فیشبرداری از منابع و اسناد مکتوب آثار دو فیلسوف بوده و روش تجزیه و تحلیل داد‌ها در قالب فعالیتهای تحلیلی از تلخیص و عرضه داد‌ها و نتیجه‌گیری بوده است و همچنین جهت استخراج دلالت‌های تربیتی از روش نشانه‌شناسی استفاده شده است. نتایج نشانگر آن است که مؤلفه‌های تفکر انتقادی در زمین‌های خردورزی، عقلانیت، اختیار و انتخاب در تجزیه و تحلیل مسائل و نظرات دیگران، استنباط و توأم بودن علم و عمل و حفظ فردیت افراد در ضمن انجام تعاملات اجتماعی، رهاییبخشی و آزاداندیشی؛ از نظر هر دو فیلسوف مشتک بوده و افتراقاتی بین نظرات آنان در زمینه هدف و جهت تفکر انتقادی با توجه به بررسی مبانی فلسفی و تربیتی این دو متفکر وجود دارد. استلزامات حاصل در جهت معرفی دلالت‌های تربیتی شامل پرسشگری و حقیقتجویی در فرایند آموزش، انعطاف‌پذیری و سعه صدر در گفت‌وگوهای تربیتی، رهاییبخشی از جهل و شیء‌گشتگی (انقیاد و انفعال) ذهنی شاگرد و معلم، یادگیری مشارکتی و تأکید بر تربیت اخلاقی و ارزشهای معنوی و علایق فراگیران و توسعه منطق عقلی و گفتگومحوری در زمینه عناصر آموزش و پرورش میباشد.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، عناصر تعلیم و تربیت، دلالت‌های تربیتی، علامه طباطبایی، یورگن هابرماس

۱ - نویسنده مسئول- دکترای روا نشناسی تربیتی، دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات - souri.ah@yahoo.com

۲ - دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت- دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات - hamid.2back@gmail.com

۳ - دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات - sadeghrezae61@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to investigate the role of critical thinking in the education process from the philosophical and educational perspectives of Allameh Tabatabai and Jürgen Habermas and to identify commonalities and differentiate their views in this regard in order to provide educational implications in the Iranian education system. The method of study is descriptive and comparative and the means of data collection are taking notes from sources and written documents of the works of two philosophers and the method of data analysis in the form of analytical activities is summarizing and presenting data and conclusions and also to extract educational meanings, semiotic method is used. The results indicate that the components of critical thinking in the fields of wisdom, rationality, authority and choice in analyzing the problems and opinions of others, inferring and combining science and practice and maintaining the individuality of individuals while performing social interactions, liberalizing and free thinking; Both philosophers have common views and there are differences between their views on the purpose and direction of critical thinking according to the study of the philosophical and educational foundations of these two thinkers. The educational implications include questioning and truth-seeking in the educational process, flexibility and foresight in educational discourses, liberation from ignorance and subjective Reification of the student and teacher (subjugation and passivity), participatory learning and emphasis on moral education and spiritual values of Learners and the development of rational logic and dialogue in the field of elements of Iranian education .

Key Words: Critical Thinking, Elements of Education, Educational Implications, Allameh Tabatabai, Jürgen Habermas

مقدمه و بیان مسأله

بررسی نقادانه آراء و اندیشه‌ها و پدیده‌های روزمره اطراف ما، همواره بخش مهمی از فرایندهای مرتبط با تفکر را در ماتشکیل میدهد. در واقع، تجربیهای زیسته ما به طور معمول شامل مواجهه با پدیده‌هایی است که نیازمند تدقیق و تفکر انتقادی میباشد. تفکر انتقادی از دیرباز مورد توجه فلاسفه و اندیشه‌پورزان مختلف بوده و در سده‌های اخیر به‌ویژه از قرن بیستم میلادی به بعد گسترش دیدگاه‌های مکاتب فلسفی و دانش رو انشاسی با تکیه بر «سبک‌های خردورزی» بر بنیاداندیشه‌های فیلسوفانی همچون «نیچه»^۱ بنا نهاده شد و با هایدگر^۲ از مکتب اگزیستانسیالیسم و ویتگنشتاین^۳ از مکتب تحلیلی‌گرا ادامه یافت و در میان فلاسفه ساختارگر ا در قرن بیستم گسترش پیدا کرد (علی پور، ۱۳۹۵: ۵). در هر حال بحث تفکر انتقادی به عنوان محوریت‌ترین مسئله از سوی خردگرایان و کسانی ایجاد شد که ساختار بحث شناختی را در روانشناسی مطرح کردند.

نیل به تفکر انتقادی نیازمند آموزش است، تفکر انتقادی و خلاقیت هر دو متضمن چیرگی به شیوهای از تجربه و آموختن‌نوی است که آن هم مستلزم تسلط بر مجموعه‌های از دانش میباشد. «تفکر انتقادی بدون وجود محتوای خاص که باید م وردنقد قرار گیرد بیمعنی است (پیترز و هرست، مترجم: کریمی، ۱۳۸۹: ۶۱). بنابراین تفکر انتقادی پیشامدی مطلوب در ارتباط با آموزش

¹ -Nietzsche

² -Heidegger

³ - Wittgenstein

است) گال و دِلنسمور^۱، ۲۰۰۰). مه‌ترین نقطه شروع آموزش تفکر انت‌قادی، نظام آموزش و پرورش هر جامعه است و تنها راه وارد کردن تفکر انت‌قادی در داخل جامعه از طریق آموزش و پرورش و نهادینه کردن آن می‌باشد (ندافی، ۱۳۹۳: ۷).

اسلام توجه خاص به مباحثه و مناظره دارد؛ چنانکه در قرآن کریم خداوند می‌فرماید: «لا اکراه فی الدین قد التبین الرشد منالغی». در قبول دین اکراهی نیست و راه درست از راه منحرف آشکار شده است (قرآن کریم، سوره بقره: آیه ۲۵۶). در روشهای مباحثه و مناظره هدف افزایش آگاهی می‌باشد که نقش مؤثری در رشد تفکر انت‌قادی داشته و عامل تحکیم آموخته‌ها و یادآوری مجدد و بروز استعدادها و تعلیم مهارتها در شناخت و معرفت انسان است (حاجی آخوندی، ۱۳۸۸: ۱۳). در یک نتیجه‌گیری کلی میتوان اذعان داشت با عنایت به مطالب ذکر شده نظریه تفکر انت‌قادی در دهه‌های اخیر نقش بارز را در نظام تعلیم و تربیت اغلب کشورهای پیشرو جهان به دنبال داشته است.

تحولات عمیق و پردامنه عصر حاضر با ارائه الگوهای فکری و روشهای تولید علم و خلق فنآوریهای نوین همراه بوده است. یکی از دستاوردهای نوین این دگرگونیها تأکید بر روشهای اندیشیدن و سبکهای تفکر است (جهانی، ۱۳۸۷). این تأکید به ویژه در نظام تعلیم و تربیت رواج یافته و دلیل توجه به تفکر انت‌قادی در تعلیم و تربیت آن دسته از عواملی بودند که شکاف بین تئوری و عمل را پر می‌کردند (جلالی، ۱۳۹۴). بنابراین مسئله تفکر انت‌قادی و پرورش آن در همه افراد جامعه خصوصاً در مراکز آموزشی و مدارس از سوی صاحب‌نظران آموزش و پرورش به عنوان یک رویکرد جدی و اثرگذار محسوب میشود (ع‌لیپور، ۱۳۹۵).

باید اذعان داشت اصلاحات در آموزش و پرورش به خصوص در جایگاه تفکر انت‌قادی در تعلیم و تربیت، یکی از مسائل مهم و جدی در نظام آموزشی کشور ما است. بهره‌گیری از اندیشه صاحب‌نظران و تجارب جهانی میتواند به بهینه‌سازی نظام آموزش و پرورش کمک کند (زیباکلام و احمدآبادی، ۱۳۹۵). با توجه به موارد مطرح شده درخصوص تفکر انت‌قادی، وجود نظرات متفاوت و نیاز به تبیین رویکرد تفکر انت‌قادی از منظر تطبیقی در زمینه تعلیم و تربیت و نقش آن در عناصر تعلیم و

تربیت که مسئله‌های مهم و کاربردی می‌باشد؛ پرداختن به آراء و اندیشه‌های مرحوم علامه طباطبایی به‌عنوان فیلسوف

اسلامی ممتاز عصر کنونی که به فلسفه و علوم غربی نیز آگاهی و معرفت ارزندهای دارد با یورگن هابرماس^۲، فیلسوف آلمانیپرو مکتب فرانکفورت که از اشاعه‌دهندگان تفکر انت‌قادی بوده و نظرات ایشان مورد مطالعه و تحقیق صاحب‌نظران علوم اجتماعی و دانش تعلیم و تربیت قرار گرفته است؛ انجام پذیرد. بنابراین مقاله حاضر به دنبال پاسخ به سؤال اساسی زیر است:

تشابهات و افتراقات بین ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انت‌قادی از منظر علامه طباطبایی و هابرماس در فرآیند تعلیم و تربیت به منظور

ارائه دلالت‌های ضمنی تربیتی در تعلیم و تربیت ایران چیست؟ پیشینه تجربی و نظری

مطالعات متنوعی در موضوع مورد مطالعه این مقاله وجود دارد که هر یک بنا بر دغدغه‌های خود به برخی از مسائل در زمینه تفکر انت‌قادی در دیدگاه علمای حوزه تعلیم و تربیت و فلاسفه تربیتی معاصر داخلی و خارجی پرداخته‌اند؛ با این وجود،

¹ - Gale, T & Densmore, K

² - Jürgen Habermas

به‌ندرت مبانی فلسفی و دلالت‌های ناشی از مقایسه اندیشه‌ها و تفکرات صاحب‌نظران تربیتی در قالب یک بررسی و مطالعه‌ی جامع قرار گرفته است.

اخوان‌ملا‌یری، سیفی و فقیهی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «تدوین بسته آموزشی تفکر انتقادی بر اساس داستانها و تمثیل‌های قرآن کریم برای دوره کارشناسی» به ارائه و تدوین بسته آموزش تفکر انتقادی برای دوره کارشناسی بر اساس داستانها و تمثیل‌های قرآن کریم پرداخته‌اند. نتایج تحقیق نشانگر آن است که بسته آموزش طراحی شده دارای اهداف‌یافته‌ها: ۱- پرورش روحیه پرسشگری، ۲- پرورش مسئولیت‌پذیری، ۳- تقویت روحیه انتقادپذیری و تحمل عقاید دیگران، ۴- مشارکت در فعالیتهای گروهی، ۵- تقویت مهارت خودسنجی و خوداصلاحی، ۶- پرورش مهارت رمزگشایی مفاهیم و شفاف‌سازی معانی، ۷- پرورش توان آزمون‌اندیشه‌ها و «تحلیل استدلالها» است. نتیجه‌ای که آموزش تفکر انتقادی در قالب بسته‌های آموزش مذکور برای کلیه پای‌های تخصصی جهت‌زمین‌سازی و پرورش افرادی معتقد، متدین، هشیار و آگاه‌ها ذهن فلسفی پیشنهاد شده است.

خدادادی و رضایی (۱۳۹۷) در پژوهشی با موضوع «بررسی جایگاه تفکر انتقادی از دیدگاه یورگن هابرماس و ارائه دلالت‌های ضمنی تربیتی آن برای توسعه نظام آموزشی» از روش تحقیق توصیفی و تحلیلی بهره‌برده‌اند. یافته‌های بدست آمده حاکی از آن است که مبانی فلسفی هابرماس در ابعاد هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی تبیین گردیده و از نظر دلالت‌های

ضمنی تربیتی، هابرماس در گفتار آرمانی تربیتی بر رشد اخلاقی گفتمانی تأکید دارد. در اصول تربیتی، هابرماس به بین‌ذهانی بودن معرفت و ترویج گفتگو می‌پردازد. در روشهای تربیتی، به بهبود روابط انسانی و تربیت یادگیری مشارکتی تأکید دارد. در برنامه درسی، به روابط انسانی و احترام متقابل و پاسخ‌به‌نیازمندیهای اجتماعی می‌پردازد و در روش تدریس، بحث‌وگفتگو را پیشنهاد می‌دهد. در نقش معلم به اب‌راز عقلانیت و ارتباط مؤثر با فراگیران توصیه می‌کند. در مدل ریت مدرسه به‌دانش آموز محوری و اجتماعی نمودن شاگردان تأکید دارد و در روش تحقیق، رویکرد اکتشافی و ذهن‌یتگرایی را پیشنهاد می‌دهد.

مرعشی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی تطبیقی تفکر اجتماعی در اندیشه علامه طباطبائی و لیپمن و استخراج دلالت‌های آن در برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان (فبک)» به این نتیجه رسیده‌اند که لیپمن و علامه طباطبائی در خصوص توجه به فردیت در ضمن‌پذیری روش «شان اجتماعی» باور به جایگاه تفکر و عقلانیت در تعاملات اجتماعی و توجه به امر گفتگو با هم اشتراک نظر دارند. افتراقات میان این دو اندیشمند شامل «روشمحوری» در اندیشه لیپمن در مقابل «محتوا محور» در اندیشه علامه طباطبائی، مرجعیت تفکر در نزد لیپمن و ایمان نزد علامه طباطبائی است. استلزامات

حاصل از این پژوهش تلاش در جهت توسعه فضای گفتگو محور در تعلیم و تربیت و همچنین خودداری از بستن فضا یا اندیشه و تفکر می‌باشد.

بیج پروویج^۱، بردارویج^۲ و هادزیج^۳ (۲۰۱۹) در پژوهشی تحت عنوان «توسعه تفکر انتقادی در محیط آموزشی دبیرستان»^۴ با استفاده از تکنیک یک پیمایش پرسشنامه ای را در میان دانشآموزان دبیرستانی بوسنیا و هرزیگووینا و ترک‌ها به اجرا گذاشتند. یافته‌ها نشان می‌دهد که ملیت و سطح نمرات دانشآموزان به‌طور معنیداری بر رشد تفکر انتقادی تأثیر می‌گذارد؛ در حالی که جنسیت دانشجو یا تأثیر معنیداری در پیشرفت مهارت‌های تفکر انتقادی ندارد. این یافته‌ها همچنین به نیاز فوری به تجدید نظر در برنامه‌های درسی موجود و طراحی برنامه‌های مناسب‌تر اشاره می‌کند که شامل تعداد بیشتری فعالیت برای تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی است.

چانگ‌وونگ^۴، سوکامارت^۵ و سيسان^۶ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «توسعه مهارت تفکر انتقادی؛ تجزیه و تحلیل یک مدل مدیریت یادگیری جدید برای دبیرستان‌های تایلند»^۷ به استناد تحقیقات ملی تایلند، نمره متوسط مهارت تفکر انتقادی را در میان دانشآموزان ده استان تایلند، ۳۶.۵ اعلام می‌کنند که تنها ۲ درصد دانشآموزان از آن استفاده می‌کنند. محققان جهت توسعه این مهارت، با استفاده از تکنیک آزمایش، مدلی پنج مرحله‌ای طراحی کرده و با نمونه‌گیری تصادفی، ۶۹ دانشآموز شامل ۳۵ نفر برای گروه آزمایشی تجربی و ۳۴ نفر برای گروه کنترل یادگیری سن‌تی را انتخاب می‌کنند. پس از ۱۶ هفته آموزش، تجزیه و تحلیل واریانس دوطرفه چندمتغیره نشان داد که افراد گروه آزمایش از سطح بالاتری از نمرات تفکر انتقادی و دستاوردهای دانشگاهی برخوردار بودند و از مدل آموزشی نیز که شامل مربی متخصص بود که از محتوای یادگیری پیشرفته‌های استفاده می‌کرد؛ کاملاً راضی بودند.

از نظر رود^۷ (۲۰۰۷)، تفکر انتقادی تفکر هدفمند، منطقی و تعمقی است که برای تصمیم‌گیری، حل مسئله و تسلط بر مفاهیم صورت می‌پذیرد. انیس^۸، تفکر انتقادی را تفکر مس‌تدل و تیزب‌بینانه درباره‌ای که چه چیزی را باور کند، نپذیرد و چه اعمالی را انجام دهد (ملکی و حبیبی‌پور، ۱۳۸۶). طبق تعریف دایره‌المعارف فلسفه دانشگاه استنفورد (۲۰۱۸)، تفکر انتقادی در آموزش و پرورش بر استقلال دانشآموزان و آماده‌سازی آنان برای موفقیت در زندگی و برعهده گرفتن شهروندی دموکراتیک تأکید می‌کند.

تعامل و تربیت انتقادی رویکردی برای فهم ارتباط تعلیم و تربیت با جامعه و مدرسه است. رویکردی عمیق به تدریس و یادگیری و تحقیق که بر آموزش از طریق گفتگوی انتقادی و تحلیل دیالکتیکی بر تجارب روزمره تأکید دارد (دی‌ناروند و ایمانی، ۱۳۸۷). در واقع، تعامل و تربیت با رویکرد انتقادی را میتوان چنین بیان کرد: رویکردی با جهت‌گیری عمیق و عملی خود و تعینی‌نظری‌ها بر اساس قابلیت‌های عملی آنها در تعین مناسبات اجتماعی و همچنین با تأکید بر خرد و عقلانیت ذاتی برای روشنگری و آگاهی بخشیدن آن، از دیدگاه‌های

1 - Becirovic

2 - Brdarevic

3 - Hodzic

4 - Changwong

5 - Sukkamart

6 - Sisan

7 - Rudd

8 - Ennis

پوزیت یو یس تی فاص له گرفته و خود را در دامن اندیشه‌های نوین تع ل یم و ترب یت جای داده است (خسروی و سجادیه، ۱۳۹۰).

شفلر^۱ تفکر انتقادی را جزء اساسی تدریس تلقی کرده و معتقد بود دانش‌آموز ان شیوه‌های خردورزی معلم را در داوری و ارزشیابی‌های خود به کار میگیرند و این امر حاصل تعامل دوسویه دانش‌آموز و معلم است (علی پور، ۱۳۸۹). تعبیر و تفسیر و تبیین و خودتنظیمی از جمله مؤلفه‌های محوری تفکر انتقادی تلقی میشود (یوسفی و گردانشکن، ۱۳۹۰).

نظریه‌پردازان انتقادی نظیر ماکس هورکهایمر^۲، تئودور آدورنو^۳، ژیرو^۴، فریره^۵ و هابرماس^۶، مسائل و مقوله‌های فرهنگ را به‌عنوان «صنعت فرهنگ» از دیدگاه تفکر انتقادی نقد و بررسی کردند و به نقش شناخت انتقادی در تع لیم و ترب یت جهتهایی از ستم و بی عدالتی تأکید داشته اند. آنان نقد مسائل و مشکلات نظام آموزشی، فرهنگ و نژاد، جنس یت و نابرابری را بررسی و الگوی آموزشی انتقادی را ارائه نمودند (دیناروند و ای مانی، ۱۳۸۷). هدف نظریه انتقادی ایجاد روشنگری در کارگزارانی است که به آنها اعتقاد دارند؛ یم نی توانمندسازی آنها بر ای شناخت منافع و علا یق ح قی آنهاست. ای ن نظریه ماه یتاً، جنبه رهایی بخش دارد ی ع نی افراد را از ق ید نوعی اجبار و تق ید رها میسازد و همچ ن ین نظریه انتقادی محتوای شناختی دارد. ی ع نی نوعی از معرفت است که به نظر آنها ین شناخت یا معرفت، قدرت را میسازد (نوذری، ۱۳۸۴).

متفکران تفکر انتقادی در زمینه تعل یم و ترب یت ادعا میکنند که ایدئولوژیهای حاکم در مدارس تع یینکننده موضوعات درسی بر ای تدریس هستند و فرهنگ حاصل از ین ایدئولوژیها اهمیت زیادی دارد (ژیرو، ۱۹۹۷). ین سلطه فرهنگ گی به عنوان فرهنگ اساسی تل قی شده و فرهنگهای دیگر را نادیده یا حاشیهای تل قی میکند. بنابر ین آنان اعتقاد دارند کسانی که ازم یراث فرهنگ غرب دفاع میکنند؛ فرهنگ، اقوام و نژادها و ملل دی گر را نادیده گرفته و میخوانند به وس یله زبان ین نوع سلطه را دی کته کنند. به هم ین علت است که زبان از دیدگاه آنان در تع لیم و ترب یت اهمیت جدی دارد. هدف نهایی نظریه‌پردازان تفکر انتقادی، آماده‌سازی شهروندانی آگاه و انتقادی بر ای مشارکت فعال در جامعه است. منظور ین است که شاگردان بر مبنای نقادیهای خود، مدرسه را اصلاح کنند. به نحوی که مدارس به فضاهای عمومی آزادمنشانه تبدیل شوند تا دیدگاه نسل جوان به حقوق و مسئول یتهای راس تین اخلاقی و س یاسی و اقتصادی و مدنی خویش باز شود (گوتک، ۱۳۸۳: ۴۷۵).

هورکهایمر بر ین باور بود که آموزش و پرورش مدرن بر ساخته فرادستان بوده؛ در حالیکه شرایط زبان و اجتماع ایجاب مینماید که س یاستهای تربی تی بر اساس توجه به گروههای فرودستان انجام پدی رد. هورکهایمر ذات فلسفه را در نقادی میب یند و میگوید؛ نظریه انتقادی نه تنها وارث ایده‌آل یسم آلمانی بلکه وارث فلسفه به طور ک لی است. هورکهایمر با

¹ - Schaeffler

² - Max Horkheimer

³ - Theodor Adorno

⁴ - Giroux

⁵ - Friere

⁶ - Habermas

تأکید بر مؤثر بودن نظریه انتقادی درمورد رویدادها میگوید؛ این نظریه تنها بررسی چگونگیها نیست بلکه بخشی است از کوشش تاریخی برای دیدن آوردن جهانی که برآورنده نیازهای انسانها باشد و به کار آورنده توانا ایشان. مقصد آن بیش از آنکهافزایش دانش باشد، رهانیدن انسان از بردگی است (نقیب زاده، ۱۳۹۷).

آدورنو تحت تأثیر جورج لوکاک^۱ و کارل مارکس^۲، معتقد بود که سیاستهای حاکم بر جامعه سرمایه‌داری انسان و توان انسان را همچون کالایی در نظر میگیرد که مانند هر کالای دیگری قابل خرید و فروش است. تقلیل زندگی و زیست انسان به کالایی که قابل خرید و فروش و جایگزینی است. دیدگاه او در مورد زندگی اخلاقی با سیاست پیوندتنگاتی دارد. آدورنومیگوید؛ هیچ زندگی درستی درون زندگی نادرست وجود ندارد (اعتمادی بزرگ، ۱۳۹۶). آدورنو به بسط و تعمیق بخشیدن به بحث دیالکتیک روشنگری پرداخت. این اثر با همکاری هورکهایمر در خلال جنگ جهانی دوم نوشته شده بود. آنان درصدد

تبیین این امر برآمدند که چرا جهانی با این همه ظرفیت برای خوبی و زیبایی چنین سرسختانه به بدی و زشتی گراییده است.

آنها با درهم تنیدن فلسفه و تغییر آدمی و نقد اجتماعی تلاش کردند که بگویند:

«عقل راهنمای ادعای روشنگری غیرعقلانی شده است. عقل قصد رهایی انسانها را داشت اما به جای آن در قالب سلطه‌جوییهای پنهان به خدمت دام گسترانیدن برای انسانها درآمده بود، عقل با به جانیوردن هدف خویش و درعوض خدمتگزار ابزار سلطه‌جویی غیرعقلانی شده است» (کوچکی، ۱۳۹۸).

پائولو فریره^۳ یکی از نظریه‌پردازان تفکر انتقادی است که به برنامه طراحی آموزش و پرورش «رهاییبخش» پرداخت که هدف آن ارتقاء آگاهی مردم فرودست و محروم جامعه بود. از دیدگاه فریره آموزش مبتنی بر آگاهسازی اجتماعی است. در این آموزش سواد به عنوان خواندن و نوشتن قلمداد نمیشود بلکه وسیله‌ای برای بهبود و اصلاح جامعه و ایجاد تغییرات اساسی در طرز تفکر و شیوه برخورد آنان با مسائل زندگی است (گوتک، ۱۳۸۲: ۴۷۳). دیدگاه انتقادی فریره از آموزش مدرسه را میتوان از طریق بررسی استفاده استعاره بانکداری بهتر پی برد. فریره میگوید:

آموزش و پرورش تبدیل به عمل ذخیره کردن شده است که در آن دانش‌آموزان کسانی هستند که امور به آنها سپرده میشود و معلمان سپرده‌گذاران هستند. نقطه نظر حاصله از مفهومسازی بانکداری آموزش و پرورش نسبت به برنامه‌ریزی درسی این است که نقش مربی، تنظیم ورود به دنیای ذهن دانش‌آموزان میباشد. این وظیفه برنامه‌ریزی درسی است که یک فرآیند راسازماندهی میکند نه این که ذهن دانش‌آموزان را از سپردن اطلاعاتی که به نظر او دانش واقعی را تشکیل میدهند؛ پر سازد (طالب زاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۲).

هنری ژيرو^۴ با استفاده از نظر فریره به تجزیه و تحلیل آموزش و پرورش آمریکا میپردازد و سوادآموزی انتقادی را پیشنهاد میکند و معتقد است سواد که هدف آن آموختن چگونگی تشخیص مسائل و تجزیه و تحلیل و حل آنهاست مطلوب است. به نظر ژيرو اگر افراد در ضمن آموختن خواندن و نوشتن این گونه تحلیل را یاد بگیرند که کودکان فرهنگ غالب زبان راقبول کنند؛ نتیجتاً در استعمار خود و به استعمارگران کمک کرده‌اند (نودینگز^۵، ۱۹۹۵). هدف تعلیم و تربیت از دیدگاه ژيرو کمک به افراد جهت کسب دانش مورد نیاز به منظور کامیابی به عنوان یک شهروند است.

^۱ - George Lukács

^۲ - Karl Marx

^۳ - Paulo Freire

^۴ - Henry A. Giroux

^۵ - Noddings

روش تحقیق

روش تحلیل در تحقیق حاضر با توجه به اهداف و سؤالات به گونه ای انجام گرفته که از روش تحلیلی و توصیفی به منظور بررسی اندیشه‌های فلسفی و تربیتی هر یک از فیلسوفان (علامه طباطبایی و هابرماس) استفاده شود و در روش دیگر به منظور استخراج و ارائه دلالت‌های صریح و ضمنی از دیدگاه‌های علامه طباطبایی و هابرماس در زمینه تفکر انتقادی جهت جمع آوری داده‌های معتبر از روش نشانه‌شناسی رولان بارت استفاده گردیده است.

«روش تحلیلی-توصیفی» روشی است که در آن شباهتها و تفاوت‌های گزاره‌ها و مفاهیم با هم مقایسه میشود (گیون^۱، ۲۰۰۸). تحلیل داده‌های کیفی در قالب فعالیتهای سه‌گانه که عبارت است از: ۱- تلخیص داده‌ها ۲- عرضه داده‌ها ۳- نتیجه‌گیری صورت گرفته است (میلز و هبرمن^۲، ۱۹۹۴).

جامعه پژوهش، اسناد و منابع مکتوب و الکترونیکی در قالب کتب و مقالات در رساله‌های انتشار یافته در حوزه تعلیم و تربیت بوده و ابزار گردآوری داده‌ها فیش برداری از منابع تا حد کفایت بوده است. در انجام تحقیق تلاش گردیده که با توجه به

نقش تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت و بررسی و ارزیابی اندیشه‌های علامه طباطبایی و هابرماس با هدف اس‌تخراج مفاهیم و گزاره‌های دقیق و مستند تحلیل و بررسی شده و دلالت‌های تربیتی مؤثر و کاربردی در زمینه عناصر تعلیم و تربیت ارائه گردد.

یافته‌ها

اصول تعلیم و تربیت از منظر تفکر انتقادی در دیدگاه علامه طباطبایی

از دیدگاه علامه، تفکر و اندیشه نقادانه جزئی از اعتباریات ذهن است و از عوامل سازنده فرهنگ محسوب میشود (مصلح، ۱۳۹۲). بنابر اصول اعتقادی، علامه فرهنگ را گون‌های از گشودن امکانات وجود خود آدمی میبیند یعنی انسان با آفریدن فرهنگ و بسط آن به کمال میرسد (طباطبایی، ۱۳۸۳: ۲۲۴). در رویکرد اسلامی علامه طباطبایی، تفکر انتقادی یکی از اهداف مهم تربیتی است و در بعد معرفت‌شناسی به عنوان «نقد مداوم آموخته‌ها» مدنظر است. از دیدگاه ایشان برای درک حقایق باید روحیه علمی داشت (اخوان ملای ری، ۱۳۹۸).

علامه طباطبایی با استناد به قرآن کریم بر همه انگاره‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی به ویژه پرسشگری، قضاوت و ارزیابی بامعیار روشن، تأکید بر استدلال، تجزیه و تحلیل، بی‌طرفی پیش از بررسی شواهد، انضباط و روشمندی، غنایم‌نگاری، روش‌اندیشی، حق‌یقتجویی و انعطاف‌پذیری تأکید کرده است (محمدی پویا، ۱۳۹۳: ۲۵).

علامه طباطبایی به عنوان یکی ک‌ف‌یلسوف واقع‌گرایی مسلمان با توجه به اندیشه‌های فلسفی در راستای رویکردهای ف‌یلسوفانی همچون فارابی، خواجه نصیرالدین طوسی و ملاصدرا شیرازی؛ اصولی را مطرح میکند که به شرح زیر است:

۱- همسویی فطرت خداجوی و دین‌خواهی: ایشان اعتقاد دارند که تعلیم و تربیت باید به گونه‌ای باشد که در جهت فطرت‌ودین که اصل مسلم تربیت اسلامی است؛ باشد و به گونه‌ای باشد که آدمی را با مبدأ عالم آشنا سازد و او را بدانجا پیش برده که اراده و قدرت خویش را تابع اراده و قدرت ارائهی قرار دهد و به قرب الهی برسد (طباطبایی، ۱۳۶۳).

¹ - Given

² - Miles and Huberman

۲- اصل رعایت رشد و تکامل تدریجی فراگیر با شیوه‌های مناسب تا همه وجود آدمی به فعلیت برسد (رضایی و سن‌گی، ۱۳۹۷: ۱۲).

۳- اصل استمرار یادگ‌یری علم و دانش‌هایی که آدمی را به رستگاری و نزدیکی به خداوند برساند (طباطبایی، ۱۳۶۳: ۱۴۲).

۴- اصل رعایت فهم و درک متعلم در جریان تعلیم و تربیت

۵- اصل یادگ‌یری علمی که با عمل باشد و علامه معتقد است علم بی‌عمل ارزش ندارد (رضایی و سن‌گی، ۱۳۹۸: ۱۴).

۶- اصل مشاوره در امور کلی زندگی فراگ‌یران: هدایت و مشورت و راهنمایی در جریان تعلیم و تعلم نقش مؤثری دارند

(بهش‌تی، ۱۳۷۹).

۷- اصل تمرین و تکرار که موجب تسلط به یادگ‌یری و شکوفایی استعداد فراگ‌یر است (رمضانی ۱۳۸۷).

۸- اصل لذت بخش بودن یادگ‌یری: این اصل سبب یادگ‌یری همراه با علاقه و رغبت فراگیر و به دور از خست‌گی می‌باشد. علامه اعتقاد دارد که لذت بخشی روش یاددهی- یادگیری و موضوع و محتوا در جذب و اشتیاق فراگ‌یران تأثیر بسزایی دارد

(طباطبایی، ۱۳۶۳ ج ۷: ۴۴۷).

به‌طور خلاصه می‌توان مهمترین مؤلفه‌های تعلیم و تربیت انتقادی از دیدگاه علامه طباطبایی را در جدول زیر خلاصه کرد:

جدول شماره ۱- اهداف، اصول و روش‌های تربیتی از دیدگاه علامه طباطبایی با تأکید بر تفکر انتقادی

کارکردها	مؤلفه‌های اصلی
۱- مهمترین هدف، شناخت خداوند و سیر در جهت قرب به خداوند است. ۲- توجه به عقلانیت و زمینه‌های رشد عقلانی ۳- پرورش تفکر صحیح و استدلال منطقی در شاگردان ۴- تربیت اخلاقی و ارزش‌های معنوی ۵- رشد اجتماعی و تعامل با افراد صالح ۶- مسئولیت‌پذیری در انجام تکالیف و وظایف فردی و اجتماعی ۷- کسب مهارت‌های عملی و شغلی در جهت رفاه زندگی ۸- توجه به آثار فرهنگی که دارای ارزش‌های اصیل اسلامی هستند.	اهداف
۱- اصل همسویی فطرت خداجویی در تربیت در راستای فطرت دینی ۲- اصل رشد تدریجی فراگیران با توجه به شیوه‌های مناسب یادگیری ۳- اصل استمرار و یادگیری علم و دانش ۴- اصل رعایت فهم و ادراک فراگیران متناسب با آموزش و یادگیری ۵- اصل لذت بخش بودن جریان یادگیری به عنوان عامل اشتیاق و رغبت در فراگیران	اصول تعلیم و تربیت

۱- روشهای عملی با توجه به بصیرت فراگ یر تحت نظر مربی ۲- روشهای عقلانی از طریق استفاده از استدلال و اندیشه نقادانه در حل مسائل ۳- روش مباحثه و گفتگو در جهت هدایت فرد در جهت کسب مکارم اخلاقی ۴- روشهای امر به معروف و نهی از منکر، مشورت، همکاریهای گروهی و همنشینی واسوهای	رو شهای تربیتی
--	------------------------------

دلالت های تربیتی علامه طباطبایی با تأکید بر تفکر انتقادی

علامه طباطبایی با دقت علمی خود به تناسب آیات قران کریم به مبانی و عناصر تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. معرفت بشری از نظر علامه نه تنها واقع‌گرایانه است؛ بلکه با مفاهیم ذهنی اعتباری تشکیل می‌شود. معلم و شاگرد در مکتب علامه طباطبایی از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند که ادب و احترام جزء لاینفک جریان ارتباطی آنهاست. روش تدریس مبتنی بر دیدگاه علامه ناظر به واقعیت بیرونی و قراردادهای درون ذهن است و در نهایت تشویق و تنبیه به عنوان ابزار رشد مورد تأیید ایشان است (رضایی و سنگی، ۱۳۹۶). بنابراین تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی دارای مفهوم واحدی نیست. تربیت را مترادف تزکیه و مشابه هدایت میدانند و تعلیم را مفهومی اطلاق می‌کند که شامل فعالیتهای مدرسه و نظام آموزش و پرورش است. در واقع تعلیم آسان کردن راه و نزدیک کردن به مقصد است تا ایجاد کردن آنها (برادران، ۱۳۹۸). او همواره بر استفاده از تفکر انتقادی و استدلالات تفکر منطقی در جهت شناخت و اثبات تأکید دارد. آنچه که از آثار فلسفی و تربیتی ایشان مستفاد می‌شود به صورت قطعی میتوان اذعان داشت که علامه مخالف جدی نسبیت در مفاهیم اخلاقی است و نسبیت را در مصادیق قبول دارد. منظور ایشان نسبی بودن همه امور اعتباری نیست؛ هرچند امور اعتباری وابسته به اهداف اجتماعی هستند و با دگرگونی هدف اجتماع دگرگون میشوند (رضائی، ۱۳۸۷). بنابراین تربیت به خصوص تربیت اخلاقی در برگیرنده مجموعه‌ای از اصول و روشهایی با محوریت توحید است که با رشد شناختی و عاطفی و عملی دانشآموز، زمینه‌ی آگاهانه و گرایش بهسوی فضایل و صفات نیک فطری و پایبندی به آنها و دوری از رذایل اخلاقی فراهم میشود (برادران، ۱۳۹۸).

اهداف تربیت اخلاقی در رویکردهای مختلف عموماً بر دو محور پیروی از قواعد و نیت خیر انسان استوار است (حسنی، ۱۳۸۲).

علامه اصالت تداوم فرد و جمع را میپذیرد و نیروی اراده جامعه را قویتر از نیروی فرد میدانند. ایشان برای گفتگو و تعاملات افراد در جامعه و جایگاه تفکر و عقلانیت در ارتباط اجتماعی نقش عمدهای قائل است. بنابراین رشد اجتماعی افراد بستگی به نقش گفتگو در جامعه دارد و محیط اجتماعی، زمینه مناسب شکوفایی فطرت بوده و تعاملات با افراد صالح و اندیشه‌پور در حیطه تعلیم و تربیت را عامل رشد اجتماعی و مسئولیتپذیری میداند (مرعشی و همکاران، ۱۳۹۷). از نظر علامه طباطبایی، اهداف فرهنگی از مسئولیتهای خطیر تعلیم و تربیت است. تعاملات اجتماعی و تبادل نظر و مباحثه اندیشمندان در حوزه فرهنگ، دستاوردهای نسل پیشین را در اختیار نسل جوان جامعه قرار میدهد (طباطبایی، ۱۳۶۳).

اصول تعلیم و تربیت انتقادی از نظر یورگن هابرماس

اندیشه‌های هابرماس در زمینه تفکر انتقادی بر کنش ارتباطی تأکید میکند و به کنش گفتاری مطلوب در سطح روابط اجتماعی، به شهروندان اجتماعی و انسان جهانی توجه دارد. از مفهوم گفتگو و الزامات آن بهره‌برداری کرده و به نیت یازهای منطقی و اجتماعی و روانی این افراد و روابط انسانی، گفتگوی سالم و ارتباط با دیگران تأکید میکند و در تفکر انتقادی خود به معرفت بین اذهان افراد و کارکردهای آن پرداخته است (هابرماس، ۱۹۷۸ ترجمه کمال پولادی، ۱۳۹۴). از نظر

هابرماس روابط انسانی به‌ویژه در دوران مدرن در سطره گروه‌های مسلط اقتصادی، اجتماعی و سیاسی قرار داشته و آنان دانش دلخواه خود را به عنوان وسیله کنترل اجتماعی به افراد تحمیل کرده‌اند (نودینگر، ۲۰۱۲؛ ترجمه شواخی، ۱۳۹۰).

از نگاه انتقادی او نظام تعلیم و تربیت مدرسه میباید فضای عمومی برای تمرین دموکراسی باشد تا دیدگاه نسل جوان نسبت به مسائل حقوقی و اخلاقی، سیاسی و اقتصادی و مدنی گشوده شود (منافزاده، ۱۳۸۹: ۵۵).

اندیشه‌های انتقادی هابرماس از چنان وسعتی برخوردار است که حوزه‌های متعددی همچون فلسفه، جامعه‌شناسی، سیاست، اخلاق، روانشناسی، تعلیم و تربیت، ادبیات و زبان‌شناسی را دربرمیگیرد. حتی او پدیده‌ی نرا از دیدگاه فلسفی بررسی میکند (غفاری، ۱۳۹۴). اندیشه نقادانه هابرماس در این است که تصویر بهتری از جامعه برپایه صلح، اتحاد و سعادت بشری ترسیم کند (هابرماس، ۲۰۱۱).

با بررسی و مطالعه نظرات و آراء فلسفی هابرماس میتوان چند اصل اساسی را مشخص کرد که به صورت اجمالی به آنها اشاره میشود. اصولاً با توجه به اینکه هابرماس یکی از فیلسوفان متأخر مکتب فرانکفورت است؛ بنابراین تحت تأثیر افکار فیلسوفان پیش از خود بوده است و نظرات برخی از آنان را مورد نقد و رد و بررسی و تعدیل قرار داده است. از مارکس و هگلدر فلسفه مارکس نیست تا هورکها یمر و آدورنو و فیلسوفان رادی کالی مکتب فرانکفورت همچون فریره و ژیرو. بنابراین او در ارائه نظریات خود از حوزه جامعه‌شناسی، روانشناسی فرهنگ و زبان‌شناسی و غیره استفاده نموده است. اکنون به چند اصل اساسی در حوزه تعلیم و تربیت اشاره میشود:

۱- اصل عدالت و برابری اجتماعی: عدالت به عنوان اساسیترین ارزش اجتماعی و عامل بقای جامعه است. در میان ادیان الهی و مکاتب فلسفی معتبر عدالت ارزش فراگیر دارد که باید در تمامی شئون و جنبه‌های حیات اجتماعی تجلی یابد. از دید هابرماس اندیشه انتقادی در تعلیم و تربیت نه تنها به معنای مرتبط ساختن نهادها با منافع بزرگ بلکه به معنای مرتبط ساختن هدفهای صریح دستیابی به ملاحظه جهانی و مشارکت برابر است (پیوزی، مترجم: تدی، ۱۳۹۰).

۲- اصل آزادی در ابراز عقاید و نظرات: به نظر هابرماس هدف و وظیفه تعلیم و تربیت انتقادی و رهاییبخشی، پرورش رفتارهای آزادمنشانه در افراد است. البته این آزادی باید به گونه‌ای باشد که آنها ضمن درک آزادی خود، آزادی دیگران را هم مدنظر قرار دهند (احمدآبادی و همکاران، ۱۳۹۵).

۳- اصل رشد و پرورش تفکر انتقادی: بر اساس این اصل، جریان تربیت از یک سو باید در سیاستگذاریها، برنامه‌ریزی‌ها، ارزیابیها و تصمیمگیریها و اقدامات تربیتی به دستاوردهای معتبر دانش بشری و منابع تحقیقات معتبر و استفاده از خرد جمعی مانند مشورت بین افراد درحوزه عمومی توجه نماید و از سوی دیگر مربیان در جهت رشد قوه نقادی و عمل فکورانه خود و دیگران اهتمام ورزند (احمدآبادی و همکاران، ۱۳۹۵).

۴- اصل تقویت برخورداری از نگاه فرهنگی:

اصل تقویت برخورداری از دیدگاه فرهنگی هابرماس منبعت از نظریه کنش ارتباطی او بوده و از دیدگاه باثرت (۱۹۹۸) میتوان آن را به شرح زیر ارائه داد:

اساساً از نظر هابرماس کنش یا گزاره‌ای عقلانی است که بتواند برپایه یک بحث باز و مشارکت برابر برای هر یک از افراد توجیه و تصدیق شده باشد. تعریف فوق میتواند برای هدف قرار دادن سه جنبه از مفهوم عقلانیت مورد استفاده قرار گیرد:

۱- کی از مؤلفه‌های شناخت‌شناسانه است و دارای سؤال اساسی که آیا درست است که هر فرهنگ با عقلانیت خاص خودی کی انگاشته شود؟ مفهوم‌بندی عقلانیت هابرماس او را به رد برداشتهای نسبی اندیشمندانه ای چون برداشت وینچ سوق میدهد؛ برداشت تی که بررسیهای فلسفی ویتگنشتاین را بنیاد میگذارد .

۲- مفهوم عقلانیت در سطح نظری هی اجتماعی به کار میآید و این مؤلفه با آن عقلانیت تی سر و کار دارد که ادعا میکند درت بینهای رفتار اجتماعی مشخص ساخته میشود .

۳- هابرماس بیشترین توجه را در زمینه مسائل فرهنگ گی به جامعه‌شناسی فرهنگ گی و به ویژه فرایند فرهنگ‌گذاری اظهارمیدارد (بائرت، ۱۹۹۸؛ مترجم: م. یرزایی، ۱۳۸۹).

تربیت اجتماعی باید نگاه باین فرهنگ گی داشته باشد که کنشگران به راحتی بتوانند تفاوت‌های فردی را قبول کنند و نگاه باین فرهنگ گی داشته باشند. رسیدن به چنین اجتماعی مخصوصاً در تصمیم‌گیری بر سر مسائل حیاتی جامعه و سلامت زیستجهان بسیار مهم است (هابرماس، ۱۳۸۴: ۲۶۹).

۵- اصل انتخابگری: انسان طراحندازی میکند و در هر لحظه ناگزیر است که با گزینش از میان مجموع بدیل‌هایی که درمقابل دارد به سوی آی‌نده پیش برود. بنا به تعبیر وجودگر ایان، انسان راهی جز این انتخابها ندارد و محکوم به انتخاب است.

آزادی و برابری و عدالت، تنها هنگامی میتوانند اندیشه و متحقق شوند که خصلت‌های بین‌الذهانی داشته باشند (هابرماس، ۱۳۸۴: ۵۸).

به‌طور خلاصه، مهمترین مؤلفه‌های تعلیم و تربیت انتقادی از دیدگاه هابرماس را میتوان در جدول زیر ارائه نمود:

جدول شماره ۲- اهداف، اصول و روشهای تربیتی از دیدگاه هابرماس با تأکید بر تفکر انتقادی

مؤلفه‌ها یا اصلی	کارکردها
اهداف	۱- توجه به زبان و کارکرد آن به عنوان نمود و بازتاب خرد و خردورزی
	۲- تربیت اخلاق‌گفتمانی و کنش‌های گفتاری
	۳- تسهیل ظهور عقلانیت ارتباطی دانش‌آموزان برای حرکت به سوی رهایی
	۴- کشف روش‌های استدلال و قضاوت صحیح
	۵- برقراری ارتباط مثبت با دیگران جهت رشد و آگاهی به منظور آگاهی - اعتماد به خود تقویت ظرفیت‌های کنشگری و افراد

۱- اصل آزادی در بیان عقاید و نظرات در جریان آموزش ۲- اصل عدالت و تساوی اجتماعی به عنوان بقای جامعه در شؤونات زندگی اجتماعی ۳- اصل رشد و پرورش تفکر انتقادی در مواجهه با مسائل و مشکلات ۴- اصل تقویت برخورداری از نگاه فرهنگی این اصل منبعث از نظریه کنش ارتباطی است . ۵- اصل انتخاب گری، انسان همواره در جهت طراحی ناگزیر به انتخاب مطلوب است .	اصول تعلیم و تربیت
۱- روش استفاده از عقلانیت ارتباطی بین مربی و متربی ۲- روش پرورش و تقویت تفکر انتقادی با توجه به مسائل اجتماعی ۳- روش استفاده از استدلال و برهان آزاد و عاری از سلطه گری ۴- روش استفاده از کنش های زبانی یا ارتباطات کلامی جهت پرورش مهارت های اجتماعی	روش های تربیتی

دلالت های تربیتی هابرماس با تأکید بر تفکر انتقادی

هابرماس در اهداف آموزش خود به کنش گفتاری مطلوب در سطح روابط اجتماعی و تربیت شهروند اجتماعی و انسان جهانی اشاره میکند و در ترسیم اهداف از مفهوم گفتگو و الزامات آن بهرهبرداری می کند. او به تأمین نیازهای منطقی و اجتماعی و روانی فراگیران در مدرسه تأکید دارد (هابرماس، به نقل از ابراهیمی منیق، ۱۳۸۷). او برنامه سنتی را مردود می شمارد و گفتگوی سالم، ارتباط یادگیری با ایجاد موقعیت و فرصت برای دیگران و بهبود روابط انسانی را جایگزین مینماید. شیوه استدلال منطقی در برنامه درسی مورد تأکید او میباشد و احترام به دیگران و رشد اخلاق گفتگومانی را از مواد روشهای تدریس معرفی نموده است (هابرماس، به نقل از برهانی، ۱۳۹۰). نقش معلم عبارت از اتخاذ کنش گفتاری، پرهیز از تحمیل دیدگاههای خود به دانشآموز، مشارکت دادن فراگیران به یادگیری فعال و خلاق، ارتباط متقابل اجتماعی، دستیابی به خرد جمعی و گروهبندی دانشآموزان برای فعالیتهای اجتماعی تأکید میکند (به نقل از حویزای، ۱۳۹۴). از نظر هابرماس، روشهای پژوهش ع بارتند از: یادگیری مشارکتی، توجه به پیشرفت تحصیلی دانشآموزان، تسری دادن کنش ارتباطی در فرآیند یاددهی - یادگیری، توجه به معرفت اکتشافی و معرفت بین الاذهانی در پژوهش ها (هابرماس، به نقل از پیری، ۱۳۹۰). هابرماس دلالت های تربیتی را براساس مفهوم شیء گشتگی مورد توجه قرار داده است. او می نویسد: «تربیت انسان ابزاری در دوره مدرن رخ داده؛ به طوری که زندگی اجتماعی انسان و هویت او مقهور شیء گشتگی میشود. آموزش و پرورش برای رهایی از این تحمیل فراگیر میبایست در اهداف و برنامه های درسی خود به گونه های تجدید نظر نماید که ام کان نقد وضع موجود و دستیابی به جهان زندگانی از طریق گفتگوی سازنده فراهم شود» (هولاب، به نقل از بشیریه، ۱۳۸۳). با مقایسه آراء و اندیشه های علامه طباطبائی و یورگن هابرماس در خصوص جایگاه تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت، نقاط اشتراک و افتراق آنها آشکار میگردد. از این منظر، میتوان اشتراکات و افتراقات اندیشه این دو متفکر را در قالب جدو لهای زیر ارائه نمود:

جدول شماره ۳- اشتراکات اندیشه علامه و هابرماس در زمینه مؤلفه ها و ابعاد تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت

۱- رشد تفکر انتقادی از آموزه های تربیتی است
۲- روشهای مباحثه و مناظره با هدایت معلم

۳- خردورزی و عقلانیت و استدلال منطقی در اثبات حقایق
۴- اختیار و انتخاب در نقد و بررسی نظرات ارائه شده از جانب افراد
۵- توأم بودن دانش و عمل در فرایند تعلیم و تربیت
۶- تربیت اخلاقی از مؤلفه‌های اصلی تفکر انتقادی است
۷- اصالت فرد و جامعه در تفکر انتقادی ملاحظه می‌شود
۸- رعایت احترام و شئون اخلاقی در بحث و گفتگوها
۹- توجه به بعد رهایی‌بخشی و کسب آزاداندیشی

جدول شماره ۴- افتراقات دیدگاه هابرماس با علامه در زمینه مؤلفه‌ها و ابعاد تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت

دیدگاه علامه طباطبائی	دیدگاه هابرماس
۱- تفکر دارای جهت می‌باشد و در راستای رضای الهیاست.	۱- جهتی برای تفکر متصور نیست.
۲- تقلید در اصول جایز نیست و فرد باید خودش به شناخت دست یابد.	۲- تفکر انتقادی مبتنی بر آموزش است.
۳- تفکر جهت‌رهایی بخشی انسان از جهل	۳- تفکر انتقادی جهت‌رهایی بخشی انسان از ستم و بی‌عدالتی و کسب حقوق شهروندی عادلانه است.
۴- تفکر انتقادی جهت آزادی انسان در اختیارات تا امور رانقد و بررسی کند.	۴- تفکر انتقادی جهت دموکراسی و آزاداندیشی
۵- تفکر انتقادی مبتنی بر شریعت دین اسلام است.	۵- تفکر انتقادی مبتنی بر نظریه انتقادی منبعث از مکتبفرانکفورت و مدرنیته می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

اگر در تعاملات خود این بینش را داشته باشیم که معرفت امری است که همگان در آن شریک بوده و هر فرد و هر فرهنگی بخشی از آن را در اختیار دارد؛ میتوان متناسب با فرهنگ، ن‌یاز و دغدغههای خود، آن را تعدیل نموده و سپس مورد استفاده قرار داد. یکی از این بهینه‌سازیه‌ها، استفاده از علوم و نظریات و رویکردهای نوین تربیتی است که ممکن است متعلق به فرهنگ و جامعه حاضر ما نبوده و حاصل جوامع دیگر باشد. با این وجود به جهت پیروی از حدیث پیامبر اسلام(ص) که میفرماید: *اطَّلَبُوا الْعِلْمَ وَلِلَّوْ بِالصِّينِ فَإِنَّ طَلَبَ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ*؛ عقلایی آن است که به جای ایجاد حصار، با لحاظ نمودن حدود و توجه به ریشه‌های فرهنگی و اعتقادی خود در تعامل با دنیا و معارف جدید و مفید آن، وارد شویم (مرعشی و همکاران، ۱۳۹۷).

تفکر انتقادی یکی از مهمترین ابعاد تربیتی در مکاتب مختلف به‌ویژه تربیت اسلام است که از طریق رشد عقلانی و اجتماعی زمینه را برای پرورش انسانهایی برخوردار از اندیشه و قدرت رد یا قبول اندیشه‌ها مهیا مینماید. البته انسانها با توانایی اندیشه انتقادی به دنیا نمی‌آیند و این قابلیت را به طور طبیعی نیز فراتر از اندازه‌های که برای زنده ماندن نیاز دارند؛ کسب نمی‌کنند و بسیاری از انسانها هیچگاه آن را یاد نمی‌گیرند. این روش به مربیان ویژگی‌های برای آموزش مهارت‌های اندیشه انتقادی نیاز دارد. به عبارت دیگر، رشد تفکر انتقادی مستلزم تعلیم و تربیت است و به فضاهای آموزشی که باعث تشویق بحث و پرسش و تعمیق اندیشه می‌شود و تفکر انتقادی را پرورش می‌دهد؛ نیاز دارد (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۵).

از بررسی دیدگاه‌های علامه طباطبایی و هابرماس می‌توان این گونه نتیجه‌گیری کرد که تفکر انتقادی از دیدگاه این دو متفکر، شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارد. شباهت‌های این دو دیدگاه را می‌توان چنین برشمرد: توجه به فردیت در ضمن پذیرفتن جایگاه و شأن اجتماع. بنابراین توجه به اصل فردیت و اجتماع در تعلیم و تربیت با توجه به نقش تفکر انتقادی در عناصر آموزش و پرورش مورد تأکید هر دو متفکر می‌باشد. مؤلفه گفتگو و بحث در فضای اجتماعی از نظر هر دو فیلسوف به عنوان یکی از محورهای تفکر انتقادی بوده و در جهت روشنگری و کشف حقیقت و رشد و آگاهی مؤثر است. این مؤلفه در مکتب علامه طباطبایی با استناد بر قرآن کریم، امری مهم بوده و از طریق پرسش و پاسخ مورد تأکید است. هابرماس هم به ارتباطات گفتاری و تأکید بر نقش زبان در تعاملات نقش ویژگی‌های قایل است و معتقد است که این مؤلفه تفکر انتقادی و خرد جمعی در رهایی‌بخشی انسانها نقش اساسی دارد. هم علامه و هم هابرماس، در زمینه خردورزی و عقلانیت، تفکر انتقادی را اساس فعالیت‌های ذهنی انسان و در حیطه شناخت مفاهیم معانی و حقایق میدانند. توجه به بعد اخلاقی در تعلیم و تربیت از مؤلفه‌های مهم مورد علاقه و توجه از منظر هر دو فیلسوف می‌باشد. آنان به رشد و تکوین اخلاق در تربیت تأکید دارند.

علامه مفاهیم اخلاقی را مطلق میدانند و اعتقاد دارد که مفاهیم اساسی اخلاقی جدا از تفاوت‌های اجتماعی و فرهنگی جوامع می‌باشد. هابرماس اخلاق را محور اساسی کنش‌های ارتباطی بین افراد جامعه میدانند و ارزش‌های آن را تأیید می‌کند و معتقد است که برای رسیدن به فضای جهان‌زیستی مطلوب باید با خردورزی و عقلانیت و رعایت موازین اخلاقی، تعاملات اجتماعی انجام پذیرد. بنابراین اخلاق محور کانونی تعلیم و تربیت از نظر هر دو فیلسوف می‌باشد. با بررسی و مقایسه دلالت‌های تربیتی این دو متفکر، به این نتیجه می‌رسیم که باید انسان به دور از تعصب، ایرادات را بی‌دو و از سفسطه دوری کند. علامه بر نیت خیرخواهی در جهت رفع نقایص تأکید می‌کند و هابرماس نقد را به عنوان تحلیل و ارزیابی و عملی که در جهت روشنفکری و تفاهم و جریان مشارکتی از مؤلفه‌های مؤثر روش تفکر انتقادی میدانند. هابرماس به تأمین نیازهای منطقی، اجتماعی و روانی فراگیران در مدرسه تأکید دارد و بهبود روابط انسانی را از دیگر اهداف آموزشی محسوب مینماید (هابرماس، به نقل از ابراهیمی، ۱۳۸۷).

از نظر هابرماس، گفتگوی سالم، ارتباط با دیگران، ایجاد موقعیت و فرصت برای گفتگو و بهبود روابط انسانی می‌باید جزء محتوای برنامه درسی قرار گیرد. او احترام به دیگران، رشد اخلاق، گفتمانی، کشف روش‌های استدلال، تقویت یادگیری مشارکتی را از مؤلفه‌های آموزش و تدریس در زمینه رویکرد تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت معرفی می‌کند (هابرماس، به نقل از برهانی، ۱۳۹۰).

هابرماس به منظور در امان بودن از عواقب و پیامدهای مدرنیته، عقلانیکردن جهان یا گسترش عقلانیت تفاهمی در همه حوزه‌های انسانی را پیشنهاد می‌کند. او معتقد است که انسانها با بهره‌گیری از عقل توانایی آن را دارند که از منفعت شخصی، پیشداوری‌ها و جزماندیشیها فراتر روند (محمدی، ۱۳۹۲).

مفهوم‌رهایی که از مؤلفه‌های اصلی فرآیند تفکر انتقادی از نظر هابرماس است؛ اشاره به بازشناسی و یافتن بنبستهای مخفی و دور از نظر و در عین حال زیرساخت نظام وجودی جامعه و تلاش برای خروج از آنها دارد (باقری، ۱۳۹۰). توجه هابرماس به زیست جهان، اخلاق گفتگویی، کنش ارتباطی و عقلانیت ارتباطی بیانگر توجه خاص به تفکر عقلانی و رشد مسئولیت عقلانی و اخلاقی افراد است که این مهم در سایه گفتگوها و مناظره‌ها بین افراد بروز مییابد.

از دیگر مؤلفه‌های تفکر انتقادی از منظر هر دو فیلسوف که شباهت نزدیکی به هم دارد؛ توأمان بودن علم و دانش با عمل است. علامه تأکید میکند که دانش بی عمل ارزش ندارد و همواره باید به علوم و دانشی که برای کاربرد مفید در زندگی انسان اثربخش است؛ توجه نمود و به دانش‌آموزان آموزش داد. هابرماس هم در بحث علایق بشری به ابعاد فنی و دانش کاربردی به عنوان محور کنشهای ارتباطی افراد جامعه تأکید دارد.

باید اذعان داشت که بین آراء و اندیشه‌های علامه طباطبایی و یورگن هابرماس، تفاوت‌هایی در مؤلفه‌های اندیشه انتقادی آنان در تعلیم و تربیت مشهود است. آنچه که در نزد هابرماس اهمیت دارد شیوه تفکر انتقادی در مواجهه با مسائل اجتماعی و تربیتی میباشد و بر نقش تفکر انتقادی در نظریه کنش ارتباطی و عقلانیت بخشیدن به انسانها به منظور رهاییبخشی از شیءگشتگی در جامعه سرمایه‌داری و تعلیم و تربیت ابزاری افرادی که تحت برنامه‌های آموزشی پنهان در اختیار و طبقه حاکم سرمایه‌داری قرار دارند؛ تأکید دارد. در حالیکه علامه طباطبایی در آثار مختلف خود به عنوان اندیشمندی مسلمان در نهایت مؤلفه‌هایی چون تفکر نقادانه را در چارچوب دینی و اسلامی مطرح و معنا نموده است؛ بدین ترتیب که علامه بیش از تأکیدی که در روش داشته باشد؛ نایل شدن به مفهوم و کسب معرفت خاصی را مدنظر قرار میدهد به نحوی که تفکر جمعی در این چارچوب معنا و تحلیل میگردد.

علامه متفکر بودن انسان را دارای ریشه در فطرت انسان دانسته و عقل را ابزاری که یاریده‌نده انسان است؛ معرفی میکند، با این تفاوت که تفکر انتقادی و عقلانیت از نظر هابرماس در جهت کنشهای ارتباطی و عقلایی بین افراد جامعه و در یک فضای همگانی در راستای رسیدن به جهان زندگی مطلوب بوده و در اندیشه علامه طباطبایی تفکر و عقلانیت هدف واسطه‌ای است که امکان نایل شدن به غایت ایمان الهی را فراهم میسازد. علامه با پذیرش تأثیرات اجتماع بر تفکر انسان، از آن برای شناخت راه صحیح بهره میگیرد لیکن این تفکر خود زمینه‌ساز این است که فرد در مسیر صحیح و حقیقی قرار گیرد و ایمان حاصل گردد. ایمانی که در همه ابعاد تفکر و عمل مؤثر بوده و فرد در راستای رضای الهی فکر کرده و عمل نماید. در واقع علامه تفکر انتقادی را زمینه‌ساز رس‌یدن به ایمان الهی میداند.

در نهایت با مد نظر قرار دادن نقاط اشتراک و افتراق دیدگاههای علامه طباطبایی و یورگن هابرماس در زمینه جایگاه تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت، میتوانیم دلالت‌های تربیتی زیر را به عنوان پیشنهاداتی در راستای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران مطرح نماییم:

۱- گنجاندن مهارت تفکر انتقادی به عنوان یک موضوع درسی در آموزش شاگردان و معلمان

۲- تلاش در جهت جلوگیری از شیءگشتگی (انفعال و انقیاد ذهنی) شاگردان و معلمان

۳- توجه به رهاییبخشی فراگیران از جهل و نادانی و آزادی از فشار و تحمیل

۴- توجه به پرسشگری، حقیقتجویی و انعطافپذیری در فرآیندهای آموزشی

۵- نظم و انضباط و روشمندی در جریان یاددهی - یادگیری

۶- تجزیه و تحلیل مسایل از طریق روش تفکر انتقادی و استدلالهای منطقی

۷- عینیتگرایی و روشناندیشی در تعاملات اجتماعی

۸- انعطافپذیری و سعه صدر و پرهیز از تعصب در گفتگوها و بحثهای اجتماعی

۹- توجه به تربیت اخلاقی در محتوای برنامه درسی دانشآموزان

۱۰- توجه به ارزشهای معنوی و اخلاقی بر مبنای تزکیه، عقل و ایمان در کنشهای ارتباطی دانشآموزان

۱۱- استفاده از روشهای تدریس مشارکتی و بینالذهانی در مراکز آموزشی

۱۲- کاربرد ملاک و معیارهای صحیح و دقیق و معتبر در ارزشیابیهای آموزشی

۱۳- رشد و توسعه بیش در زمینه مؤلفههای فرهنگی از طریق فعالیتهای تربیتی مطلوب به منظور اعتلاء ارزشها و میراث معنوی و فرهنگی

۱۴- بازنگری محتوا و سرفصلهای برنامههای درسی در راستای موضوعات و مفاهیم جدید علمی متناسب با نیازهای رشدی فراگیران در حیطههای گوناگون که مبنای سعادت و نشاط و رغبت گردد.

۱۵- تدریس و آگاهی بخشیدن به شاگردان توسط مربیان صالح و سالم که مایه سلامت آنان گردد.

منابع:

داخلی:

- قرآن کریم.

- احمدآبادی آرانی، نجمه؛ زیباکلام مفرد، فاطمه و محمدی، (آزاد) ۱۳۹۵ (بررسی تطبیقی تعلیم و تربیت انتقادی از منظر "ژیرو و هابرماس" با نظریه کاربرد آن برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران، فصلنامه ارزش شناسی در آموزش، سال اول، شماره اول ۸۰-۶۱

- اخوان ملابری، جمیله؛ سیفی، محمد و فقیهی، علیرضا (۱۳۹۸)، پژوهشی در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۷، دوره جدید، شماره ۴۵، صص: ۱۵۱-۱۲۳

- اعتمادی بزرگ، امیر (۱۳۹۶)، «چگونه در باتلاق مصیبت زندگی مدرن فرو میبریم»، فرهیختگان، آنلاین.

- باثرت، پاتریک (۱۳۸۹)، گستره خرد، مترجم: عبدالهادی میرزایی، نشریه رشد آموزش علوم اجتماعی، دوره ۱۳، شماره ۳، بهار ۱۳۸۹، صص: ۲۸-۳۹.

- برهانی، پوران (۱۳۹۰)، تبیین مقوله ارتباط بین کنشگران تعلیم و تربیت در مدارس ایران و ارزیابی آن براساس نظریه ارتباطی هابرماس، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.

- برادران، ابوالقاسم (۱۳۹۸)، تربیت اخلاقی علامه طباطبائی (ره) با تأکید بر مبانی، هدف، محتوا، روش و ارزشیابی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۷، دوره جدید، شماره ۴۲.

- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس و توسلی، طیب (۱۳۹۴)، رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، چاپ دوم.

- پیترز، ریچارد استنلی و هرست، پل هیوود (۱۳۸۹)، منطق تربیت، ترجمه: فرهاد کریمی، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.

- پیری، علی (۱۳۹۰)، مکتب فرانکفورت و بسط نظریه انتقادی، پایاننامه کارشناسی ارشد، قزوین: دانشگاه بی نالمللی قزوین.

- پیوزی، مایکل(۱۳۸۴)، یورگن هابرماس، مترجم: احمد تدین، چاپ دوم، تهران، هرمس.
- جاللی، پریسا(۱۳۹۴)، تأثیر تدریس اثربخش هنر بر خلاقیت و خودباوری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر کرج، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، البرز، کرج.
- جهانی، جعفر(۱۳۸۷)، نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی لیپمن، رساله دکتری، دانشگاه تهران.
- حاج آخوندی، زهرا(۱۳۸۸)، نظریه برنامه درسی آموزش و پرورش انتقادی با تأکید بر آرای پائولو فریره، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.
- خدادادی، قاسم و رضایی، محمدهاشم(۱۳۹۷)، بررسی جایگاه تفکر انتقادی از دیدگاه یورگن هابرماس و ارائه دلالت‌های ضمنی تربیتی آن برای توسعه نظام آموزشی، پژوهش در نظام های آموزشی، بهار ۹۷.
- خدادادی، قاسم؛ رضایی، محمدهاشم و ناطقی، فائزه(۱۳۹۶)، بررسی فلسفی پست مدرنیسم با تأکید بر دیدگاه ماکس هورکهایمر و دلالت‌های ضمنی تربیتی این دیدگاه در تعلیم و تربیت، فصل نامه پژوهش های اعتقادی - کلامی، سال هفتم، ویژه نامه شماره یک.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی(۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تهران.
- دیناروند و ایمانی(۱۳۸۷) تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره و ژیرو و نقد آن، اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۴، شماره ۳.
- رضایی، محمدهاشم و سنگی، محمدصادق(۱۳۹۸)، درآمدی بر اندیش‌های تربیتی علامه طباطبایی، نشریه معرفت، شماره ۲۳۶.
- رمضانی، رضا (۱۳۸۷)، آراء اخلاقی علامه طباطبایی، تهران، انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- صالحی، اکبر و یار احمدی، مصطفی(۱۳۸۷)، تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبایی با تأکید بر هدفها و روشهای تربیتی، دوفصلنامه تربیت اسلامی، سال ۳، شماره ۷.
- = طال بزاده، و فتحی و اجارگاه، (۱۳۸۲)، مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی، نشر پژمان.
- طباطبایی، محمدحسین(۱۳۶۳)، تفسیر المیزان، ترجمه محمدباقر موسوی همدانی، تهران، مرکز نشر فرهنگی رجاء، جلد ۱، ۲، ۳، ۴، ۷ و ۱۳.
- عل‌پیور، وحیده(۱۳۹۵)، بررسی کیفی موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزشی متوسطه از دیدگاه متخصصان برنامه درسی، فصلنامه پژوهشهای کیفی در برنامه درسی، سال اول، شماره ۳.
- غفاری، حسین و بهرام، معصومه(۱۳۹۴)، تحول آرای فلسفی یورگن هابرماس درباره نقش دین در حوزه‌ی عمومی، فلسفه، سال ۴۲، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۴
- کریمیان و همکاران(۱۳۹۵)، جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی، پژوهش های اخلاقی، سال ششم، شماره ۴.
- گوتک، جرال‌الدال(۱۳۸۲)، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، مترجم: محمد جعفر پا کسرشت، انتشارات
- محمدی پویا، فرامرز(۱۳۹۳)، تحلیل محتوای قرآن کریم بر اساس مفهوم تفکر انتقادی، دوفصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، سال ۲، شماره ۲، ص: ۴۸-۲۵
- مرعشی، سیدمنصور؛ چراغیان، جعفر و همکاران(۱۳۹۷)، بررسی تطبیقی تفکر اجتماعی در اندیشه علامه طباطبایی و لیپمن و استخراج دلالت‌های آن در برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان (فبک)، فصلنامه مسائل کاربردی در تعلیم و تربیت اسلامی، سال سوم، شماره ۱.
- مصلح، علی اصغر(۱۳۹۲)، اعتباریات علامه طباطبایی؛ مبنای طرحی فلسفی برای فرهنگ، فصلنامه حکمت و فلسفه، سال ۹، شماره ۴.
- ملکی، حسن و حبیبی پور، مجید(۱۳۸۶)، پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت، فصلنامه نوآور یهای آموزشی، شماره ۱۹.

- ندافی، راضیه(۱۳۹۳)، ضرورت ترویج تفکر انتقادی و خلاق در جامعه امروز، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نقی بزاده، میرعبدالحسین(۱۳۹۷)، نگاهی به نگرشهای فلسفی سده بیستم، انتشارات طهوری.
- نودینگز، نل(۲۰۱۲)، فلسفه و تربیت، مترجم: علریضا شواخی(۱۳۹۰)، اصفهان، نشر نوشته.
- نوذری، حسینعلی(۱۳۸۶)، نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم اجتماعی و انسانی، چاپ دوم، تهران، آگه.
- هابرماس، یورگن(۱۹۸۷)، نظریه کنش ارتباطی، مترجم: کمال پولادی(۱۳۹۴)، چاپ دوم، تهران، نشر مرکز.
- هولاب، رابرت(۱۳۸۳)، یورگن هابرماس؛ نقد در حوزه عمومی، مترجم: حسین بشیریه، چاپ سوم، نشر نی.

خارجی:

- Becirovic, Senad & Hodzic, Fatima & Brdarevic-Celjo, Amna(2019), Critical Thinking Development in the Milieu of High School Education, European Journal of Contemporary Education, 8(3): 482-964.
- Changwong, K & Sukkamart, A & Sisan, B (2018), Critical Thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high school, Journal of International studies, 11(2): 48-73.
- Gale, T & Densmore, K(2000), Just schooling: Explorations in the cultural politics of teaching. Buckingham, UK: Open University Press.
- Given, I.M(2008), Encyclopedia of qualitative research methods, California & London: sage publication.
- Habermas, Jurgen(2011), The political sphere, columbia university Press. -
- Habermas, Jurgen(2011), The rational meaning of a questionable inheritance of political theology in the power of religion in the public sphere, Columbia university Press.
- Miles, Matthew B.B. and Huberman, A.M(1984), Qualitative data analysis: A source book of new methods. London: Sage
- Rudd, R.D(2007), Defining critical thinking. techniques, vol: 87(7): 46-49 -