

## بررسی تطبیقی تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و «برنامه فلسفه برای کودکان»<sup>۱</sup>

معصومه رمضانی فینی<sup>۱</sup>، دکتر خسرو باقری نوع پرست<sup>۲</sup> و دکتر یحیی قائدی<sup>۳</sup>

### چکیده

مقاله حاضر مطالعه‌ای تطبیقی جهت بررسی نسبت میان مبانی، اهداف و روش تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان و نقد دو رویکرد است. در این راستا ۳ سؤال پژوهشی مطرح شده است که مقاله حاضر در صدد پاسخگویی به این سؤال‌ها ناظر به تبیین مبانی، اهداف و روش و نسبت میان آن‌ها می‌باشد. برای پاسخگویی به این سؤال‌ها روش پژوهش تطبیقی مورد استفاده قرار گرفته است. نتایج پژوهش بیانگر مشابهت‌ها و همچنین تفاوت‌هایی در ابعاد مورد نظر است. به‌عنوان مثال در حوزه مبانی، می‌توان تأثیرپذیری از روش و منش سقراط و تأکید بر جایگاه اندیشه‌ورزی در فلسفه به‌جای موضوعات متافیزیکی را نام برد. در حوزه اهداف، پرورش عقلانی و ساختن زندگی بهتر موضوعی است که هر دو دیدگاه به آن توجه دارند با این تفاوت که معنای زندگی بهتر در نظر هورکهایمر فراهم ساختن شادکامی برای بیشترین افراد ممکن است، اما در فلسفه برای کودکان زندگی بهتر به معنای زندگی در جامعه‌ای دموکراتیک با شهروندانی متفکر و مسئول است. همچنین تفاوت‌هایی مثل انطباق با شرایط اجتماعی و جایگاه دانش در نقد اجتماعی مطرح شده است. در باب روش، تفاوت عمده دو دیدگاه در این است که برنامه فلسفه برای کودکان قائل به ارائه روشی مشخص برای پرورش تفکر انتقادی است، اما هورکهایمر تفکر انتقادی را فرایندی در جریان و مداوم می‌داند و از ارائه روشی مشخص اجتناب می‌کند و تنها به نقد منفی اشاره می‌کند. نتایج این مطالعه تطبیقی می‌تواند برای طراحان برنامه‌های درسی در سیستم‌های آموزشی به منظور ارائه الگویی برای پرورش تفکر انتقادی به‌کار رود.

**واژگان کلیدی:** نظریه انتقادی، فلسفه برای کودکان، تفکر انتقادی، تعقل، استدلال، تعامل

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۸/۰۱

۲. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

ramezani.masume@yahoo.com

۳. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ khbahgeri@ut.ac.ir

۴. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ yahyaghaedy@yahoo.com

## مقدمه

رشد روزافزون و گسترده صنعت و تکنولوژی تأثیرات عمیقی بر زندگی افراد جامعه گذاشته است. بنتاک معتقد است که پدیده صنعتی شدن باعث از میان رفتن فرهنگ مردم و جایگزین کردن فرهنگ مجازی صنعتی شده است و ارزش‌های زندگی دچار آلودگی تجاری شده است و این امر بسیار غم‌انگیز است (زیباکلام، ۱۳۹۰). برخی نیز معتقدند شی‌شدگی بشر کنونی، به جای آن‌که پیشرفت علم را ابزاری مفید برای زندگی بشر سازد، وی را مقهور و برده خود ساخته است. انسان زمانی تحت کنترل طبیعت بوده و محیط طبیعی محدودیت‌های خویش را بر انسان تحمیل می‌کرده است، بدین دلیل اقدام به ساخت و تولید می‌کند تا این محدودیت‌ها را تا میزان ممکن کمتر سازد. اما ظاهراً رشد صنعت، خود مدیریت زندگی انسان را در دست گرفته و زندگی وی را در خود استحاله نموده است. در واقع افزایش رویدادهای مذکور منجر به این شده است که به جای این‌که انسان کنترل‌کننده و مدیر صنعت و تکنولوژی باشد، خود تحت کنترل آن قرار بگیرد.

از سوی دیگر رشد شبکه‌های اجتماعی و گسترش روزافزون استفاده از اینترنت در اجتماع و خانواده، نگرانی‌هایی را ایجاد می‌نماید. به نظر می‌رسد ابزارهای فوق به منظور رشد فعالیت‌های بشر و استفاده بهینه از آن‌ها ساخته شده است، اما همواره بیم آن وجود دارد که عدم ایجاد آمادگی در افراد، پیش از ورود به عرصه‌های جهانی و از سوی دیگر هجمه سریع اطلاعات و نفوذ آن در روند زندگی افراد بدون وجود مهارت‌های فکری لازم، جامعه را به نابودی فکری، اخلاقی و اجتماعی بکشاند. در چنین شرایطی چگونه می‌توان انتخابگر خوبی بود؟ معیار گزینش و تشخیص درست و نادرست چیست؟ به اعتقاد هالپرن (۲۰۰۳) دو مهارت اصلی مهم‌ترین مهارت‌های تفکر برای قرن بیست و یکم است: «دانستن چگونه یاد گرفتن» و «دانستن چگونه اندیشیدن» درباره اطلاعات فزاینده‌ای که باید از میان آن‌ها انتخاب صورت گیرد. در جهان کنونی افراد انتخاب‌های متعددی در مقابل خود دارند و به دلیل تصمیم‌های مهم متعددی که در مقابل انسان قرار دارد، روشی که این تصمیمات اتخاذ می‌شود باید مورد توجه قرارگیرد. «یادگیری مهارت‌های تفکر صحیح می‌تواند به افراد کمک کند که تبلیغات را بشناسند و بنابراین طعمه آن نشوند، پیش‌فرض‌های ضمنی بحث را تحلیل کنند، فریب‌های عمدی را بشناسند، اعتبار منبع اطلاعات را بررسی کنند و درباره مشکلات و تصمیم‌ها به بهترین وجه ممکن بیاندیشند.» (هالپرن، ۲۰۰۳، ص: ۸) هم چنین توانایی تفکر انتقادی می‌تواند عدم انسجام در مکالمات را از بین برده، و از سوی دیگر کمک

می‌کند تا نسبت به تبلیغاتی که تلاش می‌کند امور منفی را با استفاده از افراد و فضاهای زیبا القا کند، واکنش شویم. تفکر انتقادی می‌تواند به افراد کمک کند تا تحلیل‌های دقیق‌تر و جامع‌تری داشته باشند و این تحلیل‌ها با رشد ظرفیت‌های فکری فرد، وی را برای تصمیم‌گیری آماده می‌سازد. هم‌چنین تفکر انتقادی افراد را حساس و مسئولیت‌پذیر بار می‌آورد و بنابراین کمک می‌کند تا فرد به‌گونه‌ای معقول با اطلاعات و داده‌هایی که دریافت می‌کند، مواجه گردد. تا بدین‌جا شرح این مطلب گذشت که چرا موضوع تفکر انتقادی به ویژه در عصر کنونی مهم تلقی می‌شود و باید بدان پرداخته شود. در ادامه این سؤال مطرح است که کدام یک از دیدگاه‌ها بهتر می‌تواند بررسی بحث تفکر انتقادی را پوشش دهد و چرا؟

مسائل اجتماعی موجود در جامعه که بیانگر لزوم تفکر انتقادی است، از دیدگاه صاحب‌نظران متعددی در عرصه‌های مختلف فلسفی، اجتماعی و تربیتی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. صنعت فرهنگ و شی‌شدگی عبارتی است که متفکران انتقادی برای این دسته از تعاملات اجتماعی مورد استفاده قرار داده‌اند. نظریه‌پردازان انتقادی با تأسیس مؤسسه پژوهش‌های اجتماعی در فرانکفورت در صدد آشکار ساختن و نقد این دسته از تأثیر و تأثرات در فرایندهای اجتماعی بودند. آن‌ها با تأکید بر عباراتی چون آگاهی‌بخشی، سلطه فرهنگ، نقد رسانه و نظایر این‌ها در صدد بودند که افراد اجتماع را نسبت به وضعیت اجتماعی خود حساس و منتقد سازند. از میان متفکران نظریه انتقادی، هورکهایمر<sup>۱</sup> به صراحت به بحث نظریه انتقادی می‌پردازد و از جای خالی آن در فرایندها و تعاملات اجتماعی و تأثیر این جای خالی بر شادکامی بشر سخن می‌گوید. رویکرد انتقادی هورکهایمر با تحلیل عمیق ریشه‌های ناآگاهی، فقر و عدم شادکامی در جامعه سروکار دارد و از این مسیر به نظر خودش راه را برای ارائه راه حلی ویژه باز می‌کند. او در مقاله نظریه سنتی و نظریه انتقادی ضمن تبیین دقیق ویژگی‌های هر یک از نظریات، رویکرد خود را نسبت به آن‌ها ارائه می‌کند و راه حل مسائل جامعه را پرورش متفکر انتقادی می‌داند. به اعتقاد او متفکر انتقادی می‌تواند با ارائه قضاوت‌ها و نگرش دقیق نسبت به مسائل جامعه منجر به رشد و پیشرفت جامعه در جهت شادکامی بیشترین افراد ممکن گردد. پرداختن به مسائل ریز اجتماعی و نگاه تردیدآمیز نسبت به امور و فعالیت‌هایی که چه بسا در وهله اول به نظر

می‌رسد برای منافع افراد جامعه طراحی شده است، ویژگی خاص نظریه انتقادی وی است. اما پرداختن به بحث تفکر انتقادی گرچه موضوعی اجتماعی است، اما طرح آن در مباحث تربیتی جایگاه آن را مشخص می‌کند. بدین لحاظ وجه دوم این پژوهش بر یکی از رویکردهای تربیتی تمرکز دارد که طی سال‌های اخیر هم در ایران و هم در سطح جهان مورد مطالعه فراوانی قرار گرفته است و نتایج فعالیت‌ها بیانگر پیامدهائی برای این رویکرد است.

در حوزه تعلیم و تربیت، متیو لیپمن<sup>۱</sup> زمانی که در مباحث میان دانشجویان خویش در دانشگاه دریافت که آن‌ها از توانایی استدلال کافی برخوردار نیستند، بر آن شد تا برنامه‌ای را برای پرورش توانایی اندیشیدن صحیح در مدارس طراحی نماید. بنابراین اقدام به طراحی الگویی برای پرورش تفکر و فلسفه‌ورزی نمود و آن را «برنامه فلسفه برای کودکان»<sup>۲</sup> نامگذاری کرد. برنامه درسی فلسفه برای کودکان که با هدف پرورش قدرت تعقل و اندیشه‌ورزی و هم چنین توانایی استدلال و بازشناسی استدلال صحیح و ناصحیح شکل گرفت، می‌تواند راهکار مناسبی برای شناسایی و پرورش قدرت اندیشه‌ورزی و تفکر انتقادی در افراد قلمداد گردد. در این برنامه دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که به‌جای پذیرش اطلاعات و دانشی که با آن مواجه می‌شوند، با آن برخورد فعال داشته باشند؛ بدین معنی که به تحلیل و بررسی اطلاعات و دانش مورد نظر بپردازند و با رشد انواع تفکر، تفکر خلاق، تفکر و انتقادی و تفکر مراقبتی، با رویکردی جدید با محیط اطراف خویش مواجه شوند. با توجه به زمینه شکل‌گیری برنامه مذکور و مهارت‌ها و دغدغه‌هایی که به آن می‌پردازد، به نظر می‌رسد می‌تواند نقش مؤثری در تحقق آن چه مدنظر فلاسفه اجتماعی قرار گرفته است، ایفا نماید.

در این مقاله به بررسی تطبیقی نسبت میان این دو دیدگاه که از مهم‌ترین دیدگاه‌ها در فلسفه غرب در حوزه تفکر انتقادی است، پرداخته می‌شود: دیدگاه هورکهایمر، اندیشمند قرن بیستم که با دقتی کم‌نظیر مسائل زمانه اش را تحلیل نموده است، به ضرورت وجود متفکر انتقادی با توجه به شرایط زمانی و اجتماعی اشاره می‌کند؛ وضعیتی که چه بسا امروز بیش از گذشته قابل تأمل باشد و دیدگاه متیو لیپمن که با توجه به وضعیت اجتماعی که مصداق‌هایش را در دانشگاه ملاحظه می‌نمود، با رویکردی دغدغه‌مند و حساس نسبت به

1. Matthew Lipman

2. Philosophy for Children

وضعیت جامعه، برنامه‌ای را برای نظام تربیتی طراحی نمود که یکی از وجوه اصلی تلاشش را پرورش اندیشه انتقادی قرار داده است.

در همین راستا، مطالعات تطبیقی یکی از روش‌هایی است که به منظور بررسی عمیق و شناخت دقیق یک مسئله، شناخت نارسایی‌های فعالیت‌های انجام شده، ایجاد گستره ذهنی برای پرداخت عمیق‌تر به موضوعات و درک بهتر از مسئله مورد بررسی، صورت می‌گیرد (قراملکی، ۱۳۸۵). مطالعه تطبیقی موضوع تفکر انتقادی و دیدگاه‌های مختلفی که در این زمینه وجود داشته است، می‌تواند کمک کند تا این موضوع با جامعیت بیشتری بررسی گردد. البته هدف از بررسی تطبیقی صرفاً مقایسه نیست، بلکه باید پا را از مقایسه فراتر نهاده و به تحلیل، بررسی، نقد و کاربرد بیانجامد. در نظام تربیتی ایران، موضوع تفکر انتقادی در برنامه‌های درسی همواره از جایگاه ضعیفی برخوردار بوده است و پژوهش‌های انجام شده در این زمینه وضعیت مطلوبی را عرضه نمی‌نماید. بدین لحاظ شاید بتواند برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و علاقه‌مندان به طراحی برنامه‌ای برای پرورش تفکر انتقادی مورد استفاده باشد.

نظام تربیتی و مشخصاً مدرسه فضایی است که دانش‌آموز زمان زیادی را در آن به سر می‌برد و پس از خانواده بیشترین دوام را در زندگی کودک دارد. از سویی کودک مفیدترین ساعات شبانه‌روز را در این محیط به سر می‌برد و به لحاظ ارزشی تقریباً تمامی ساختارها و عناصر جامعه بر حضور کودک در این فضا تأکید داشته و آن را مهم تلقی می‌نمایند. بنابراین محتوای رسمی و غیررسمی که به وی ارائه می‌شود، می‌تواند تأثیر درازمدت و چه بسا مادام‌العمری بر وی داشته باشد. مسئله پرورش تفکر انتقادی نیز از این شرایط مستثنی نیست و در این زمینه موضوعات درسی و نهادهای تربیتی می‌توانند سهمی مؤثر داشته باشند. برنامه‌ریزان درسی و تدوین‌کنندگان کتاب‌های درسی می‌توانند با تکیه بر مبانی نظری و پژوهش‌های متعددی که در زمینه تفکر انتقادی به انجام رسیده است، اقدام به تهیه برنامه‌هایی کارآمد برای شکل‌گیری تفکر انتقادی در دانش‌آموزان به‌عنوان شهروندان آینده، والدین آینده و مربیان آینده نمایند. بر این اساس، مقاله حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال‌ها است:

۱. نسبت میان مبانی تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای

کودکان چیست؟

۲. نسبت میان اهداف تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان چیست؟

۳. نسبت میان روش تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان چیست؟

لازمه پاسخ به این سؤال‌ها این است که این عناصر در دو دیدگاه بررسی و مورد تطبیق قرار گیرد. برای این منظور از روش تحقیق تطبیقی (قراملکی، ۱۳۸۵) استفاده شده است. مراحل پژوهش تطبیقی عبارت‌اند از:

۱. تعریف مسئله: تعریف مسئله و بیان سؤال‌های اساسی آغاز هر تحقیق است.
۲. تحدید دامنه تحقیق: پس از ترسیم دقیق مسئله تحقیق، لازم است دامنه تحقیق تعریف گردد.
۳. استقصای حداکثری وجوه و موارد تمایز و تشابه: فهرست کردن هرگونه شباهت و تفاوت موردی، جزئی و حتی ظاهری بین آرا، مبانی، لوازم، و بسترهای معرفتی، پیشینه تاریخی، فرضیه، زبان و روش.
۴. عبور از موارد تشابه و تفاوت ظاهری به مواضع خلاف و وفاق واقعی: مهم‌ترین و سخت‌ترین مرحله مطالعه تطبیقی عبور از مشابهت‌ها و تفاوت‌های ظاهری به خلاف و وفاق واقعی است. عبور از موارد جزئی به موارد عام و کلی.
۵. تبیین مواضع خلاف و وفاق واقعی: توصیف اختلاف‌ها و تشابهات، در واقع مقدمه‌ای برای کاوش در چرایی آن‌ها است. در بررسی مقایسه‌ای باید عوامل و نه دلایل وفاق و خلاف را به دست آورد. دلایل خلاف و وفاق برای عبور از موارد تشابه و تفاوت ظاهری و رسیدن به مواضع خلاف و وفاق واقعی به کار می‌آید. اما پس از طی این مرحله باید در پرتو قانون کلی مواضع خلاف و وفاق را تعیین کرد (قراملکی، ۱۳۸۵، صص: ۲۹۹-۳۱۳).

در پژوهش حاضر، بر اساس مراحل فوق، در گام اول موضوع تفکر انتقادی در دیدگاه‌ها تبیین شده است. سپس مبانی، اهداف، و روش‌های هر دیدگاه در زمینه تفکر انتقادی به تفکیک مورد بررسی قرار گرفته است. بدین صورت که در یک وجه نسبت میان دیدگاه‌ها به لحاظ وجوه اشتراک و اختلاف بررسی شده است و در وجه دیگر هر بحث از نظر نویسنده مورد نقد قرار گرفته و موضع نویسنده نسبت به مباحث مطرح شده است.

### نظریه انتقادی هورکهایمر

مؤسسه فعالیت‌های اجتماعی در سال ۱۹۲۳ با تلاش‌های پولاک، هورکهایمر و فلیکس وایل که برای این کار از ثروت خانوادگی‌اش بهره گرفت، تأسیس شد. هدف آشکار مؤسسه «رسیدن به دانش و فهم زندگی اجتماعی در غایت آن» بود. اولین مدیر مؤسسه، کارل گرونبرگ، در سخنرانی افتتاحیه خود اعلام کرد که مؤسسه با ایدئولوژی مارکسیستی هدایت خواهد شد و پروژه‌های تحقیقی آن از روش‌شناسی مارکسیستی استفاده خواهد کرد. هرچند تغییرات تاریخی متعددی مکتب فرانکفورت را از فضایی که مارکس در آن کار کرده بود، جدا ساخت و تأثیرات عمیقی بر رشد نظریه انتقادی اجتماع در مکتب داشت. در زمینه اقتصاد، سرمایه‌داری لیبرال به سمت اشکال انحصاری سرمایه‌داری در حرکت بود و سیاست‌های اقتصادی اقتصاد آزاد با مداخله دولت با هدف ثبات اقتصادی و اجتماعی مواجه شده بود. در حوزه فلسفی، عقیده روشنگری و ایده‌آلیسم آلمانی به چالش کشیده شده بود و بر همین اساس ایده پیشرفت اجتماعی را دچار تزلزل ساخته بود. دیدگاه‌های فروید درباره گرایز درونی و ناخودآگاه در رفتار انسانی، ایده فرد عقلانی را دچار تردید ساخته بود و جنبش طبقه کارگری آلمان و احزابی که تحت تأثیر آن ایجاد شده بود، رشد ایده‌های مکتب را دچار دشواری ساخته بود. از سوی دیگر به قدرت رسیدن هیتلر منجر به تبعید صاحب نظران مکتب به ایالات متحده شد و اتحاد شوروری تحولاتی را در مکتب مارکسیسم ایجاد کرد که فاصله زیادی با ایده اولیه مکتب فرانکفورت داشت (بیویرلی<sup>۱</sup>، ۱۹۸۳).

اعضای مکتب با این ایده مارکس که طبقه کارگر می‌تواند نیروی مادی برای تغییرات بزرگ اجتماعی باشد، مخالفت کردند. یکی از دلایل این مخالفت فقدان آشکار آگاهی انقلابی در طبقه کارگر بود. هم‌چنین مکتب این ادعای مارکس که طبقه کارگر منافع جهانی را بیان می‌کند، مخالف بود و معتقد بودند این‌که نظریه انتقادی شامل شکل‌دهی ایده‌ها یا احساسات یک طبقه خاص باشد، اشتباه است (هورکهایمر و آدورنو، ۱۹۸۷، ص: ۲۱۴). زمانی که عدم کفایت این مدل برای تحلیل جامعه معاصر آشکار گردید، مکتب فرانکفورت توجه خود را از مقولات مارکسیستی سنتی مثل تقسیم کار، ساختار طبقه و نظریه ارزش عمل تغییر داد و تمرکز خود را بر بررسی موانع روان‌شناختی در مسیر تغییر اجتماعی رادیکال (شدید) و نقد فرهنگ قرار داد.

هورکهایمر از مبدعان و مؤسسان «مؤسسه پژوهش‌های اجتماعی» در فرانکفورت است که ایده تشکیل مؤسسه پژوهش‌های اجتماعی را طرح می‌کند. دغدغه اصلی مؤسسه بازسازی انقلابی جامعه در جهت آزادی بشر بود. هورکهایمر این موضوع را در مقاله نظریه سنتی و انتقادی تشریح می‌کند. وی مدعی است که هدف نهایی نظریه انتقادی را «رهایی بخشی بشر از بردگی»<sup>۱</sup> است (هورکهایمر و آدورنو، ۱۹۷۲، ص: ۲۴۶) و معتقد است که نظریه انتقادی باید زیربنای فعالیت انقلابی و تحول‌آفرین را که منجر به شکل‌گیری جامعه انسانی آزاد می‌شود، ایجاد نماید که با مبانی مارکسیسم؛ یعنی دیکتاتوری پرولتاریا در تضاد است. امروز قدرت‌های اجتماعی عظیم و توده‌هایی که قدرت را دامن می‌زنند، رسیدن جامعه به هدف متعالی‌اش که تحقق جامعه انسانی و شادکامی برای بشر می‌باشد، دشوار ساخته است. رشد ایدئولوژی‌های غلط، فقدان تفکر و تأثر اراده از قدرت به دلیل ترس، این دشواری را دامن زده است. در این شرایط فلسفه می‌تواند به افراد کمک کند که این عوامل را دریابند. «روش نفی، نقض هر آن چه که نوع بشر را تحریف می‌کند و مانع رشد آزاد او می‌شود، متکی به اطمینان به انسان است» (هورکهایمر، ۱۹۴۷، ص: ۱۲۶). بسیاری از فلاسفه در مواجهه با این شرایط ناتوان هستند. علم، ترس انسان از ناشناخته‌ها را کاهش داده است، اما از سوی دیگر باعث گسترش فشارهای اجتماعی شده است که انسان خود بر خویش تحمیل نموده است.

هورکهایمر در صدد بود تا با تغییر علوم اجتماعی، وضعیت فلسفه اجتماعی و جامعه‌شناسی زمان خویش را تغییر دهد. وی فلسفه اجتماعی مؤسسه را در این راه مؤثر می‌داند و آن را راهی تلقی می‌کرد تا به وسیله آن عالمان اجتماعی را درگیر سؤال‌های اساسی نماید که تاکنون پرسیده نشده بود؛ زیرا معتقد بود که تئوری‌های اجتماعی فاقد بن‌مایه‌های فلسفی باید حذف شود (راش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

راش (۲۰۰۴) پرداختن به نظریه انتقادی از نگاه هورکهایمر را با سؤالی آغاز می‌کند. وی می‌پرسد: «نظریه اجتماعی اگر بخواهد "انتقادی" باشد، از نظر هورکهایمر چه معنایی دارد؟ "نظریه انتقادی" چیست؟» (راش، ۲۰۰۴، ص: ۹) و در پاسخ به این سؤال ذکر می‌کند که در نظر اول ممکن است این وسوسه به ذهن برسد که نظریه انتقادی، انتقادی است، چون

1. Man's emancipation from Slavery

2. Rush



زندگی سیاسی موجود را نقد می‌کند. هورکهایمر واژه نظریه انتقادی را از مارکس می‌گیرد. بنابراین اولین نظریه انتقادی زمان، وابسته به مارکسیسم است. این نظریه تفسیری از فشارهای اجتماعی نظام سلطه است که فعالیت نظری را با موضوع مطالعه خود به‌طور عملی مرتبط می‌سازد. به عبارت دیگر نظریه انتقادی صرفاً توصیفی نیست، بلکه روشی است برای برانگیختن تغییر اجتماعی توسط ایجاد آگاهی از فشارهای نابرابری اجتماعی که می‌تواند عمل سیاسی که هدفش رهایی بخشی (یا حداقل حذف سلطه و نابرابری) است، شکل دهد و البته این ادعای او محل تأمل است، زیرا که در عمل نه در روسیه سوسیالیستی و نه چین مائوئیستی به رغم اقتدار حاکمان آن‌ها محقق نشد.

در شکل‌دهی مفهوم و مراحل رشد نظریه انتقادی، دغدغه اصلی که این نظریه همواره به‌طور آگاهانه پیگیری می‌کند، سازماندهی فعالیت عقلانی بشر است، به‌گونه‌ای که شفاف و مشروع باشد. هم چنین در این نظریه اهدافی مهم تلقی می‌شود که با انسان و توانایی‌هایش مرتبط است، نه روش‌های موجود که بر زندگی بشر تحمیل شده است. جامعه کنونی مملو از وجود افرادی است که فاقد توانایی تفکر در سطحی ساده و مناسب هستند؛ افرادی که مقهور نظم فاسدی هستند که خودشان ایجاد کرده‌اند. تحت چنین شرایطی انسان در خدمت اقتصاد قرار گرفته است، به‌جای این‌که اقتصاد در خدمت انسان باشد (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲).

نظریه انتقادی هورکهایمر نظریه‌ای است که با شناسایی و تحلیل فرایندهای تولید صنعتی و اقتصادی و رابطه آن با شرایط فرهنگی و سیاسی و تأثیری که بر اندیشه و زندگی افراد اجتماع دارد، سعی دارد رویکردی برای شناخت وضعیت جامعه بر اساس نقد فرهنگی ارائه نماید. بنابراین مدعای نظریه انتقادی جامعه، تغییر است و تحقق جامعه‌ای که در آن بهره‌کشی یا سرکوب وجود ندارد؛ جامعه‌ای با بشری خودآگاه که دارای تفکری متعالی است، در مقابل جامعه کنونی، که وضع موجود انسان را به سمت رها کردن فرهنگ و بازگشت به بربریسیم سوق می‌دهد (که البته این دیدگاه‌ها قابل نقد است). در شکل سنتی جامعه، خودآگاهی توسط ایدئولوژی محدود یا حذف می‌گردد، اما مدعای نظریه انتقادی از بین بردن بی‌عدالتی اجتماعی است که مبتنی بر گام‌های فردی در تغییر اجتماعی است. تغییر جامعه کنونی تنها از طریق همراهی نظریه و عمل به شکل انتقادی آن ممکن است. نظریه انتقادی بر اساس ادعای صاحب نظران آن ایده‌ای است که همواره بازتولید می‌شود، دارای ثبات نیست و مدام دچار تحول می‌شود (هورکهایمر، ۱۹۷۲، ۲۰۰۲). نظریه انتقادی به دنبال تغییر

اجتماعی به سمت جامعه‌ای بدون بهره‌کشی و سرکوب است - هرچند مبانی عقیدتی آنان به گونه ای نیست که این گونه ادعاها را محقق نماید - و برای این منظور باید فردیت انسان را به رسمیت بشناسد. از سوی دیگر نظریه انتقادی در هر مرحله از رشد خود همواره باید خود را نقد کند تا بهتر شود و به هدف خود نزدیک‌تر گردد. این بازتولید مداوم نظریه و تحول به سمت هدف موضوعی است که همواره باید مدنظر متفکر انتقادی باشد.

هورکهایمر (۱۹۷۲) می‌گوید «هدف نظریه انتقادی شادکامی همه افراد است. بنابراین این نظریه هرگز با فلاکت و بدبختی هیچ قشری از جامعه، آن‌گونه که خادمان دانشمند جوامع استبدادی در نظر دارند، سر سازش ندارد» (هورکهایمر، ۱۹۷۲، ص: ۲۴۸). وظیفه نظریه انتقادی فراهم ساختن بنیان‌هایی نظری برای عمل انقلابی است که منجر به شکل‌گیری جامعه آینده به‌عنوان اجتماع بشر آزاد خواهد شد (هورکهایمر و آدورنو، ۱۹۸۷).

هورکهایمر درباره متفکر انتقادی هم چنین معتقد است که فرد دارای تفکر انتقادی منزوی و یا ذوب در جامعه نیست، بلکه در ارتباط واقعی با سایر افراد است. فردی که روابط درون‌طبقه‌ای را بر نمی‌تابد، بلکه در شبکه‌ای از روابط با جامعه به‌عنوان یک کل قرار دارد. فعالیت چنین فردی در جهت ساختن زمان حال اجتماعی است. در جامعه مبتنی بر تفکر انتقادی ساختار جامعه و روابط فرد با جامعه و هم چنین رابطه نظریه‌پرداز با جامعه تغییر یافته است و فرد در رابطه‌ای فراتاریخی و شبکه‌ای و در فرایندی منطقی با جامعه و طبیعت در تعامل است. تفکر انتقادی نه کارکرد افراد مجزا و نه کارکرد جمع کل افراد است، بلکه فرد به‌صورت متمایز از کل و با فردیت مشخص خویش در نظر است؛ به‌گونه‌ای که در ارتباط واقعی با دیگر افراد و گروه‌ها قرار دارد و در عین حال که در طبقه‌ای خاص گنجانده نمی‌شود، اما در نهایت در شبکه‌ای منتج از روابط با کل جامعه و طبیعت در تعامل است (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲، ص: ۲۱۱). نظریه انتقادی هورکهایمر در صدد است تا با جدا ساختن وضعیت موجود انسان از آن چه می‌تواند باشد، وضعیت بهتری را برای وی فراهم سازد و این کار را از طریق رفع موانع و نواقص اجتماعی موجود میسر می‌داند. اگرچه ادعاهای مطرح شده توسط صاحب نظران این مکتب از قبیل نابرابری و بی‌عدالتی‌های اجتماعی و تحقق جامعه ای بدون بهره‌کشی و بشر آزاد با توجه به مبانی و خاستگاه آن که مکتب مارکسیسم است، قابلیت تحقق ندارد.

## نظریه انتقادی در برنامه فلسفه برای کودکان

لیپمن (۱۹۸۸)، مؤسس و بنیان‌گذار برنامه فلسفه برای کودکان، معتقد است که بر اساس تصور عام، هدف تعلیم و تربیت این است که کودکان ناآگاه را تحویل بگیرد و آنان را با انتقال آگاهی‌هایی که هم‌اینک بزرگسالان از آن برخوردار هستند، تبدیل به انسان‌هایی آگاه نماید. چنین عملی شامل کسب میزان قابل توجهی از دانش است. چنین سبک تربیتی همان قدر که برای جامعه ثابت با فضایی نامتغیر، عالی است، برای جامعه‌ای با تغییرات فرهنگی با چنان سرعتی که دانشی که امروز کاربرد دارد، در آینده نزدیک منسوخ می‌شود، کشنده است. لیپمن (۱۹۸۷) به نقد وضعیت کنونی نظام تربیتی می‌پردازد و معتقد است که مدارس کاری با پرورش توانایی تفکر کودکان ندارند، در حالی که کودکان هم به این کار علاقه مندند و هم توانایی آن را دارند، اما مدارس به قابلیت‌های عقلانی کودکان اطمینان ندارند و حس ناتوانی را که مدرسه در آن‌ها ایجاد کرده است، هم در خودشان و هم در نگرش آن‌ها به سایر دانش‌آموزان می‌توان مشاهده کرد. کودکان به ندرت در مدرسه استدلال، اکتشاف، دیالوگ جمعی و پژوهش را تجربه می‌کنند، در حالی که باید یاد بگیرند موقعیت‌های مختلف را شناسایی کنند، روش‌های مختلف مواجهه با امور را بشناسند، با مهارت‌های تفکر آشنا شوند و پرسش‌گری، تأمل و سازماندهی فکری را در خود پرورش دهند.

وضعیت مدارس کنونی از این قرار است که به‌جای اندیشیدن به موضوعات مختلف و جهت‌گیری به سمت تفکر مستقل، آموزش موضوعات درسی مختلف را مدنظر قرار داده اند. بنابراین دانش‌آموزان یاد نمی‌گیرند که بیاندیشند، مسئولیت اندیشه‌شان را بر عهده بگیرند، استدلال کنند و برای خودشان دیدگاهی داشته باشند و از این‌که می‌توانند خودشان باشند، لذت ببرند (لیپمن، ۱۹۷۶). اما اگر می‌خواهیم کودکان در آینده بزرگسالان متفکری باشند، باید آن‌ها را تشویق کنیم تا در کودکی متفکر باشند. آن چه در آینده محقق می‌شود، دربردارنده کلیشه‌ها و ویژگی‌های روندها و فعالیت‌هایی است که امروزه به کودکان آموزش داده می‌شود. بنابراین اگر قرار است مهارت‌های تفکر آموزش داده شود، باید در بافت اجتماعی فعال آموزش داده شود تا این روش درونی شود و هر قدر این مسئله محقق شود، مشارکت‌کنندگانی مسئول و متفکر خواهیم داشت (لیپمن، ۲۰۰۳). برنامه درسی فلسفه برای کودکان که با هدف پرورش قدرت تعقل و اندیشه‌ورزی و هم چنین توانایی استدلال و بازشناسی استدلال صحیح و ناصحیح شکل گرفت، می‌تواند راهکار مناسبی برای شناسایی و پرورش قدرت اندیشه‌ورزی و تفکر انتقادی در افراد قلمداد گردد. در این برنامه دانش‌آموزان

یاد می‌گیرند که به‌جای پذیرش اطلاعات و دانشی که با آن مواجه می‌شوند با آن برخورد فعال داشته باشند، بدین معنی که به تحلیل و بررسی اطلاعات و دانش مورد نظر بپردازند و با رشد انواع تفکر، تفکر خلاق، تفکر انتقادی و تفکر مراقبتی، با رویکردی جدید با محیط اطراف خویش مواجه شوند.

برنامه فلسفه برای کودکان به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد بر علایق و قضاوت‌های مستقل خود تمرکز کنند و به‌گونه‌ای اندیشمندانه و منظم در اجتماع عقلانی کلاس درس فعالیت کنند. در این رویکرد حس اجتماع کلاس درس، تفکر، به‌ویژه تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد و با مدل‌های تدریس سنتی که معلم در آن ارائه دهنده اطلاعات است و دانش‌آموزان گیرنده اطلاعات، چالش می‌کند و به‌جای آن، هم معلم و هم دانش‌آموز به مشارکت کنندگان در پژوهش اجتماعی تبدیل می‌شوند. در این برنامه، دانش‌آموزان خودشان معانی خود را می‌سازند به‌جای این‌که معانی‌ای را که دیگران ساخته‌اند، بپذیرند. فلسفه برای کودکان فضایی را فراهم می‌کند که در آن همه ایده‌ها محترم و با ارزش هستند (جونز، ۲۰۱۲) که البته سخن درستی نیست. حق مخالفت کردن و آزادی و استقلال فرد، از پیامدهای کلاس‌های فلسفه برای کودکان است (هاینز، ۲۰۰۴، ص: ۲). عناصر و مؤلفه‌هایی که هر یک می‌تواند نقش سازنده‌ای در توانمند کردن افراد در زمینه تفکر انتقادی ایفا نماید.

### نسبت میان مبانی، اهداف و روش تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان

#### الف. بررسی و نقد مبانی

خاستگاه و ریشه هر اندیشه، موضوعی است که در بررسی آن اندیشه باید مورد توجه قرار گیرد. منش و روش سقراط فیلسوف یونان باستان در موارد متعددی الهام بخش اندیشه‌های فیلسوفان بوده است و از بطن آن اندیشه‌های متعدد و متنوع و چه بسا متعارضی برآمده است. ایون شرت (۱۳۹۲) صورت اولیه نظریه انتقادی هورکهایمر را در آرای سقراط می‌یابد و معتقد است که همان‌گونه که سقراط به نقد وضعیت حاکم بر جامعه زمان خویش پرداخت، هورکهایمر نیز با نگرشی انتقادی به تحلیل وضعیت اجتماعی می‌پردازد. لیپمن (۱۹۸۰) نیز می‌گوید «سقراط و روش او شاخص عمده حرکت ما است» (قائدی، ۱۳۹۵، ص ۳۶) و هاینز (۲۰۰۴) ریشه‌های پژوهش انتقادی در فلسفه برای کودکان را در اندیشه‌های سقراط پی‌گیری می‌کند. باقری (۱۳۹۴) سه نوع خوانش از سقراط را مطرح می‌کند: سقراط

حقیقت‌جو، سقراط عمل‌گرا و سقراط خرمگس. از نظر او، لیپمن را می‌توان به خوانش عمل‌گرا از سقراط نزدیک‌تر دانست؛ زیرا پژوهش را مبتنی بر علایق دانش‌آموز می‌داند، بر گفتگو تأکید می‌کند و تفکر را مبتنی بر منطق و تجربه و استدلال می‌داند و بر عملیاتی کردن مفاهیم تأکید دارد. اما در مقابل، هورکهایمر نسبت بیشتری با سقراط خرمگس دارد، خرمگسی که افکار خفته جامعه را آشفته می‌کند و روابط قدرت را دچار تزلزل می‌نماید (باقری، ۱۳۹۴، صص: ۶۱-۶۵). شایان ذکر است که در هر دو دیدگاه با وجود اختلاف و ناهمگرایی‌ها، تأکید و تمرکز بر اندیشیدن انتقادی و زیر سؤال بردن اموری که بدیهی تلقی می‌شوند و هم‌چنین تلقی فلسفه به‌عنوان عمل اندیشه‌ورزانه، حلقه اتصالی است که آن‌ها را به سقراط وصل می‌کند و اشتراک در خاستگاه را ایجاد می‌نماید. اما نکته‌ای که در باب این موضوع باید ذکر شود، این است که سقراط اگرچه منتقد بود، اما خود را نادان‌ترین افراد می‌دانست، اما ادعاها و دیدگاه‌های هورکهایمر درباره وضعیت جامعه و تحلیل شرایط اقتصادی و سیاسی و سلطه ایدئولوژی و صنعت بسیار قاطعانه‌تر از این به نظر می‌رسد که هم‌پای سقراط عمل کند، بلکه چنین به نظر می‌رسد که وی خاستگاه و نیت درونی تمام دستگاه‌های اجتماعی و سیاسی را می‌شناسد و فعالیت همه نهادها را در راستای کسب سلطه و قدرت انسان قلمداد می‌کند و آن‌ها را زیر سؤال می‌برد. چنین مواجهه‌ای با مواجهه پرسش‌گرانه سقراط فاصله بسیاری دارد. اما در مقابل، دیدگاه لیپمن تردید ایجاد می‌کند، همان کاری که سقراط با پرسش‌هایش با افراد انجام می‌داد؛ تردید برای اندیشیدن و دوباره اندیشیدن و به چالش کشیدن نه برای از هم پاشیدن و از میان برداشتن. بُعد متفاوت فعالیت لیپمن با سقراط این است که لیپمن فرایند رشد تفکر انتقادی را در اجتماع و مشارکت گروهی ملاحظه می‌کند، اما پرسش‌گری و نقد سقراط عموماً در فرایند گفتگوی دو نفره محقق می‌شود.

از سوی دیگر، خاستگاه برنامه فلسفه برای کودکان، مکتب فلسفی پراگماتیسم و اندیشه‌های دیویی نیز می‌باشد (قائدی، ۱۳۹۵). این برنامه از ابعاد گوناگونی این خاستگاه را دارد؛ به‌عنوان مثال، تأکید بر فرایند دموکراتیک اجتماع پژوهشی، ارتباط برنامه درسی با زندگی دانش‌آموزان، تأکید بر پژوهش، کاربردی بودن ایده‌ها و کارآیی آن‌ها در عمل را می‌توان از وجوه اشتراک این برنامه با پراگماتیسم دانست. اما هورکهایمر به‌طور جدی اندیشه پراگماتیستی را رد می‌کند و بیان می‌کند که کاری که پراگماتیسم با جامعه کنونی و نقش و جایگاه خرد کرده است، این است که خرد را به ابزاری برای تحقق اهداف انسان، آن هم

اهدافی از نوع اقتصادی تبدیل کرده است. پراگماتیسم مدعی است که هر اندیشه برای این‌که قابل تأمل باشد، باید بتواند به کار آید و از سویی قابلیت آزمون‌پذیری به واسطه روش‌هایی که در علم به کار می‌رود، داشته باشد. بنابراین هر اندیشه هر قدر هم نظری باشد، باید کاربرد عملی داشته باشد و نتیجه‌ای قابل مشاهده را به ما عرضه کند. این بلایی است که پراگماتیسم بر سر تمامی عرصه‌های فکری، فرهنگی و هنری آورده است و هر چیز با کاربرد عملی آن سنجیده می‌شود. بدین لحاظ فلسفه نیز از جایگاه خود ساقط گشته است. فیلسوف باید به‌عنوان فردی متفکر که در صدد اصلاح جامعه خویش است، بتواند برترین واقعیت‌ها و امکان را توجیه و ارائه نماید. اما تأکید جامعه مدرن امروزی بر نتایج عملی بر اساس روندهای علمی، تلاش‌های او را بی‌ثمر ساخته است (هورکهایمر، ۱۹۴۷). نکته مهمی که در تفاوت میان دو دیدگاه باید ذکر گردد، این است که به نظر می‌رسد ایده کارایی در عمل و سودمندی که پراگماتیسم مطرح می‌کند، برآمده از اعتقاد این مکتب به لزوم پیوند نظر و عمل است و بر اساس این اندیشه، ایده‌ای که در عمل به کار نیاید، نمی‌تواند سودمند واقع شود. از سوی دیگر پراگماتیسم چنان که فیلسوفان فرانکفورتی و مهم‌تر از همه هورکهایمر به نقد جامعه دست می‌یازند، نه تنها مشکل جدی با جامعه و سیاست‌های حاکم بر آن ندارد، بلکه مبنا را بر این گذاشته است که هر تلاش علمی و فکری باید به رشد جامعه کمک کند و رشد جامعه را الزاماً در نقد همه عناصر جامعه و نگرش منفی و تردیدآمیز نسبت به آن نمی‌داند.

اما در ادعاهای فوق از هورکهایمر مسئله‌ای پیش می‌آید. هورکهایمر در طرح این دیدگاه که فیلسوف باید بتواند برترین واقعیت‌ها را بشناسد و ارائه کند، دچار نوعی چرخش باطل در اندیشه می‌گردد، بدین دلیل که در حالی که در این قطعه به برترین واقعیت‌ها اشاره می‌کند، هم چنین معتقد است «نفی نقشی اساسی در فلسفه دارد. نفی دلبه است: نفی ادعاهای مطلق ایدئولوژی موجود و نفی ادعاهای قاطعانه واقعیت» (هورکهایمر، ۱۹۴۷، ص: ۱۲۳) و بنابراین هرگونه ادعای مطلق ایدئولوژیکی یا مبتنی بر واقعیت را رد می‌کند و تلاش‌هایی را که در صدد ارائه واقعیت می‌باشند، زیر سؤال می‌برد. بنابراین در حالی که وظیفه متفکر انتقادی را ارائه برترین واقعیت‌ها می‌داند، در عین حال ادعاهای مطلق را رد می‌کند. در واقع وی از یک سو ایدئولوژی‌پردازان را نقد می‌کند، به جرم این‌که نسخه‌های کلی می‌پیچند و فردیت انسان را در نمی‌یابند و از سوی دیگر از برترین واقعیت صحبت می‌کند. طرح ایده برترین واقعیت از آن جا که موضوعی را بر همه موضوعات دیگر ارجح می‌داند و آن

را بی‌عیب و نقص می‌داند، خود بیانگر مطلق‌نگری و نگرش ایدئولوژیکی به موضوع است. هم‌چنین هورکه‌ایمر معتقد است که واقعیت باید با ابزار عقل سنجیده شود، اما عقل، ایده‌آلی استعلایی برون از تاریخ نیست، هر دوره زمانی حقیقت خودش را دارد (جی، ۱۹۷۳، ص: ۶۳). به نظر می‌رسد در این مطالب هورکه‌ایمر قصد دارد به امری اشاره کند مبنی بر این‌که واقعیت مطلق و برتر وجود ندارد و عقل معیار سنجش است؛ اما این ادعا مجدداً با ادعای قبلی وی مبنی بر این‌که فرد متفکر باید بتواند برترین واقعیت‌ها را توجیه و ارائه کند، در تعارض قرار می‌گیرد.

رد مطلق‌های ایده‌آلیستی نکته دیگری است که در بررسی تطبیقی آرای هورکه‌ایمر و برنامه فلسفه برای کودکان می‌توان به آن اشاره کرد. هورکه‌ایمر (۱۹۴۷) «ادعاهای مطلق ایدئولوژیک را رد می‌کند» (هورکه‌ایمر، ۱۹۴۷، ص: ۱۲۳) و هر ایدئولوژی که در صدد باشد قوانین کلی و جهان‌شمول را بر جهان اعمال کند، اسطوره‌هایی می‌داند که هدف آن‌ها سلطه و به بند کشیدن است، اما نسبی‌گرا نیست، بلکه بر اساس دیدگاه جی (۱۹۷۳)، در نظریه انتقادی هورکه‌ایمر انکار مطلق بودن حقیقت به معنی نسبی‌گرایی نیست، بلکه حقیقت زمان‌مند و وابسته به تاریخ و شرایط جامعه است. از نظر او، «هر دوره زمانی حقیقت خودش را دارد و آن چه حقیقت دارد، چیزی است که تغییر جامعه را در مسیر جامعه عقلانی محقق می‌کند» (جی، ۱۹۷۳، ص: ۶۳). که این خود بیانگر نسبی‌گرایی است. لیپمن (۱۹۹۳، ۲۰۰۳) یکی از ویژگی‌های مهم اندیشه انتقادی را وابستگی به بافت و ساختار و حساسیت به زمینه برمی‌شمرد و در این راستا هر اندیشه و دیدگاهی را در بستر اجتماعی و تاریخی و شرایط حاکم بر آن اندیشه مورد بررسی قرار می‌دهد. بر همین اساس نیز پایان فرایند اجتماع پژوهشی، پایانی با اجماع بر ایده‌ای مشخص نیست، بلکه آغاز چالش‌های درونی در اندیشه فرد است. تفکر انتقادی لیپمن دیدگاه‌ها و امور کلی را نقد می‌کند و معتقد است از این طریق می‌تواند جهت‌گیری‌ها، تعصبات و عقاید بیهوده را از بین ببرد (لیپمن، ۲۰۰۳، ص: ۶۴-۶۶). به‌طور کلی در هر دو دیدگاه ادعاهای مطلق و ایدئولوژی‌ها مورد نقد هستند؛ اما در حالی‌که هورکه‌ایمر نسبی‌گرایی را انکار می‌کند، وجود حقیقت در شرایط زمانی و مکانی مشخص را می‌پذیرد، اما به اعتقاد باقری (۱۳۹۴) در دیدگاه لیپمن نسبی‌گرایی پراگماتیستی که محصول تعلق اندیشه لیپمن به دیوبی می‌باشد، وجود دارد. وی معتقد است که لیپمن به‌طور بنیادی تحت تأثیر دیوبی و فلسفه عمل‌گرای وی بوده است و از آن جا که فلسفه را در تجربه معنادار می‌یابد و به دنبال ایجاد امکان سازگاری با موقعیت-

های دشوار، تجارب معنادار را برای فرد اساسی تلقی می‌نماید و از سوی دیگر انسان را در موقعیت جستجو می‌کند و نه در واقعیت. بنابراین نسبی‌گرایی پراگماتیستی دیویی در لیپمن نیز رسوخ کرده است و اشاره به مفاهیمی چون تجربه، ارتباط محتوا با زندگی دانش‌آموزان و مواجهه و انطباق با موقعیت، بیانگر این اثرپذیری است.

تاریخ‌مند بودن و زمان‌مند بودن حقیقت در اندیشه هورکهایمر، حقیقت را در طی زمان نسبی می‌سازد، اما در عین حال در هر زمان مشخص حقیقت می‌تواند مطلق و ثابت باشد، اما آیا وابستگی تاریخی مورد نظر هورکهایمر، دوره یا برهه زمانی خاصی را تعیین می‌کند؟ چه مدت زمان باید در نظر گرفته شود تا بتوان حقیقت جدیدی منطبق بر زمان برای یک جامعه در نظر گرفت؟ یا به عبارت دیگر، دوره‌ای که حقیقت در یک جامعه منقضی می‌شود و حقیقت جدیدی باید استنتاج شود، چه مدت زمانی است؟ جوامع، انسان‌ها و ایده‌ها همواره در حال تغییر و در حرکت هستند و ثبات در طول دوره‌ای از زمان و تغییر به تناسب تاریخ، یکی از پیچیدگی‌ها و مجهولاتی است که در اندیشه هورکهایمر وجود دارد و باید مورد بررسی و نقد قرار گیرد.

از سوی دیگر، در نظر لیپمن، نسبی‌گرایی پراگماتیستی آن چنان که به نظر می‌رسد، دیده نمی‌شود. لیپمن اگرچه نظریه‌ای مطلق و ثابت را به‌وضوح مطرح نمی‌کند، اما این بدان معنی نیست که به آن پایبند نیست، بلکه در تلاش است تا توانایی‌های فکری و استدلالی کودک، طوری پرورش یابد که خودش بتواند آن را تشخیص دهد، نه این‌که محتوا و کلاس درس آن را به کودک القا کند. وی وقتی مطرح می‌کند که دنیای پیچیده تکنولوژی ذهن کودک را با حجم زیادی از اطلاعات می‌انبارد، و کودک باید قدرت تشخیص درست از نادرست را داشته باشد، بدان معنی است که درست و نادرستی وجود دارد. وظیفه مربی و مدرسه این نیست که آن را به‌طور مستقیم به کودک القا کند، بلکه درک و شناسایی باید محصول استدلال، تعقل و ورزیدگی فکر باشد. روند داستان‌هایی که لیپمن طراحی نموده است و اتفاقات داستان نیز اگرچه فارغ از جمع‌بندی و ارائه نصیحت‌گونه است، اما نیک و بد ضمنی را در خود نهفته دارد. وجود این نیک و بد ضمنی در پس‌زمینه محتوای فلسفه برای کودکان نشان دهنده این است که درست و نادرست و حقیقت چندان هم وابستگی عمل‌گرایانه به سودمندی، کاربرد و موقعیت ندارد. بلکه حقایقی هستند که حداقل در برهه‌ای از زمان که لیپمن داستان‌ها را طراحی نموده و طی دورانی که تدریس و به کار گرفته شده‌اند، ثابت مانده است. بنابراین درک مستقل حقایق توسط دانش‌آموز طی فرایند اجتماع پژوهشی در نوشته‌های لیپمن، از



وضوح و تأکید بیشتری برخوردار است تا نسبی‌گرایی پراگماتیستی و موقعیت‌گرایی. اما در این جا می‌توان به این تناقض در اندیشه لیپمن اشاره نمود که اگرچه لیپمن مدعی است که کودکان خود باید به درک ارزش‌ها دست پیدا کنند، اما در عمل نمی‌تواند از تعلق خود به ارزش‌ها دست بشوید. تبیین‌های فوق در باب تردید در عمل‌گرایانه بودن اندیشه‌های وی، یکی از دلایل اثبات این تعارض است. از سوی دیگر وی در طرح اجتماع پژوهشی به برخی قواعد اشاره می‌کند که باید بر فرایند کلاس حاکم باشد. این قواعد هم چون رعایت نوبت، احترام به عقاید دیگران، مسخره نکردن و نظایر این‌ها مواردی از ارزش‌های اخلاقی هستند که در برنامه فلسفه برای کودکان بدون این‌که قرار باشد بحثی برای آن‌ها صورت بگیرد، از اعضای اجتماع پژوهشی انتظار می‌رود که رعایت کنند. بنابراین به نظر می‌رسد که با وجود تلاش‌های لیپمن در تلقینی نبودن برنامه فلسفه برای کودکان در برخی موارد این اتفاق صورت گرفته است و افراد ملزم هستند که برخی قواعد اخلاقی را بدون تردید بپذیرند.

نکته مهم دیگری که در بحث مبانی نظری می‌توان بدان اشاره کرد، نگرش نسبت به فلسفه در دو دیدگاه است. هورکهایمر (۱۹۴۷) وظیفه فلسفه را پرداختن به امور متافیزیکی نمی‌داند، بلکه امر اجتماعی، اندیشه، خرد و به راه آوردن خرد می‌داند و به جای این‌که هم چون بسیاری از فلاسفه اقدام به پاسخ دادن به سؤال‌ها متافیزیکی نماید، فلسفه را از آسمان به زمین می‌آورد و وظیفه فلسفه را فعالیت خردورزانه ای معرفی می‌کند که با زندگی افراد اجتماع در ارتباط است و در راستای بهبود اندیشه و زندگی حرکت می‌کند. لیپمن نیز در برنامه فلسفه برای کودکان فلسفه در معنای پرداختن به اندیشه‌های فلاسفه در حوزه‌های متافیزیکی را به کنار می‌گذارد و تفکر فلسفی و فلسفه ورزی را محور برنامه فلسفه برای کودکان قرار می‌دهد و معتقد است انتقال و آموزش آرای فلاسفه نمی‌تواند منجر به شکل‌گیری تفکر فلسفی و رشد و بهبود اندیشیدن شود، بلکه برای این امر باید فلسفه ورزی و تفکر سطح بالا آموزش داده شود (قائدی، ۱۳۹۵). بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که در هر دو دیدگاه، فلسفه از مفهوم معمول سخن گفتن درباره امور متافیزیکی خارج شده است و در بطن زندگی همه انسان‌ها جریان یافته است. فلسفه در معنی برخوردار از اندیشه فلسفی که راهگشای زندگی بشر و فراهم کننده مسیر بهبود و پیشرفت در زندگی دنیوی باشد، در این جا مدنظر قرار گرفته است. وجه اشتراک این دو در این زمینه راه یافتن تفکر به فلسفه است. اما قطعاً اختلافی در معنا و مفهوم اندیشه میان دو دیدگاه وجود دارد. هورکهایمر به واسطه تأثیرپذیری از فلسفه هگل و مارکس و مدنظر قرار دادن فرایند

دیالکتیک در اندیشه معنایی متفاوت از آن چه برنامه فلسفه برای کودکان در نظر دارد، دنبال می‌کند. اندیشه دیالکتیکی هورکهایمر آن چه هست را با آن چه باید باشد در مقابل هم قرار می‌دهد، اما تفکر در برنامه فلسفه برای کودکان تفکر مبتنی بر استدلال و قضاوت و پژوهش در فرایند مشارکت گروهی است و قرار است به شکل‌گیری جامعه‌ای دموکرات با توانایی استدلال بیانجامد.

نکته‌ای که در این جا می‌توان بدان اشاره نمود، این است که پرداختن به امور متافیزیکی می‌تواند به‌گونه‌ای صورت گیرد که منافاتی با خردورزی نداشته باشد. آیا فردی که تاکنون به سؤال من که هستم؟ بنیاد جهان چیست؟ و معرفت اصیل کدام است؟ نیاندیشیده است، می‌تواند تعریفی از انسان یا جهان یا خرد داشته باشد تا بر اساس آن به نقد اجتماع و فرایندهای آن، آن‌گونه که هورکهایمر به‌عنوان وظیفه فیلسوف مطرح می‌کند بپردازد؟ منظور از این پرسش این است که ادراکی که فرد از خود و جهان پیرامونش دارد، ادراکی متافیزیکی است. صحبت کردن درباره انسان نیازمند داشتن تعریفی از انسان است و تعریف انسان با بعد انسان‌شناسی متافیزیک مرتبط است. پرداختن به امور متافیزیکی زیربنای پرداختن به انسان و ارتباط وی با فرایندها و کنش‌های اجتماعی و سیاسی‌ای است که هورکهایمر آن‌ها را وظیفه فیلسوف یا متفکر انتقادی می‌داند، اما مهم این است که فرد نباید در گام اولیه یعنی متافیزیک باقی بماند، بلکه پس از کسب ادراکی از موضوع باید پا را فراتر گذارده، به نقد وضعیت اجتماعی دست یازد. بنابراین می‌توان گفت این‌که هورکهایمر وظیفه فلسفه را به راه آوردن خرد و امر اجتماعی قلمداد می‌کند، بدین معنا نیست که او مفاهیم متافیزیکی را به‌طور مطلق انکار می‌کند، بلکه وی بدون شک مبانی متافیزیکی اندیشه خود را می‌شناسد و به‌واسطه تعلق به فلسفه هگل و اندیشه‌های مارکس و مطالعه عمیق آرای کانت و بسیاری دیگر از فلاسفه توانسته است این‌چنین عمیق و موشکافانه مسائل اجتماعی زمان خود را بررسی نماید. اما به دلیل عدم تبیین واضح مبانی اندیشه‌اش بررسی، تحلیل و نقد آرای او از نظر انسجام درونی، با دشواری مواجه است.

هم چنین در نقد نگاه لیپمن به فلسفه‌ورزی این سؤال را می‌توان مطرح کرد که اندیشیدن به امور متافیزیکی آیا نوعی اندیشه فلسفی نیست؟ قطعاً پاسخ مثبت است. در چنین شرایطی اگر فضای مدرسه و کلاس درس به صورت اجتماع پژوهشی تشکیل گردد و تأمل و فلسفیدن محور برنامه‌ها باشد، چه ضرورتی برای حذف پرداختن به امور متافیزیکی و سؤال‌های فلسفی که فیلسوفان بدان پرداخته اند و ذهن کودکان را نیز مشغول ساخته

است، وجود دارد؟ در واقع پرداختن به این امور می‌تواند ذهن کودک را در کسب نگرش فلسفی نسبت به خود، جهان، معرفت و ارزش‌ها قدرتمند سازد و برای او ساختار یا بینشی نسبت به همه امور ایجاد نماید. طبیعی است که هدف از پرداختن به این امور در سال‌های اولیه کودکی به صورت انتقال اندیشه‌های فلاسفه نیست، اما با رشد ذهنی و ارتقا در سطوح تفکر می‌تواند این موارد نیز وارد برنامه‌های درسی گردد، چرا که ارتقای اندیشه حد و مرز ندارد و می‌تواند تا بی‌نهایت رشد یابد و از سوی دیگر به کسب فلسفه زندگی در فرد کمک می‌نماید.

و اما در باب پرداختن به موضوع تفکر انتقادی باید گفت که قاعداً دغدغه‌ای در هر دو دیدگاه وجود داشته است که صاحب‌نظران آن را به پرداختن به این موضوع ترغیب نموده است. دغدغه هورکهایمر (۱۹۴۷) این است که جهان به سمت بی‌خردی سیر می‌کند و انسان جایگاه انسانی خویش را از دست داده است. «خرد تبدیل به توانایی عقلانی برای هماهنگی شده است» (هورکهایمر، ۱۹۴۷، ص: ۷) «و تحت سلطه فرایندهای اجتماعی قرار گرفته است» (هورکهایمر، ۱۹۴۷، ص: ۱۵). برای بازگشت انسان به جایگاه اصلی‌اش و «فراهم نمودن زندگی بهتر برای بیشترین افراد» (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ص: ۲۴۸) تنها نظریه انتقادی می‌تواند کارساز باشد که بر اساس آن هر چیز با هدف اولیه‌اش مورد سنجش قرار می‌گیرد. در همین جا می‌توان این پرسش را از هورکهایمر پرسید که این ادعا که تنها نظریه انتقادی می‌تواند پاسخگوی مسائل مبتلا به بشر باشد، آیا خود ادعایی کلی و اسطوره‌پردازی نیست؟ نظریه انتقادی تنها نقد می‌کند، اما جایگزین ارائه نمی‌کند، راهکاری برای رفع مسائل مطرح نمی‌کند و جایی خالی در ذهن ایجاد نمی‌نماید. بر اساس این نظریه کدام تعریف از انسان و بر اساس چه معیاری باید پذیرفته شود تا بگوییم انسان از جایگاه اساسی‌اش دور افتاده است؟ وجود مبنایی متافیزیکی شاید می‌توانست طرح این اندیشه توسط هورکهایمر را بهتر امکان‌پذیر سازد. در واقع ادعای اصلی در نقد این دیدگاه هورکهایمر این است که وی و هم‌فکرانش در نقد وضعیت جامعه معیار نقد را مشخص نمی‌کنند و هم‌چنین در طرح نظریه‌شان به‌عنوان راه‌حل نیز معیار برتری خود را مطرح نمی‌نمایند. در واقع این سؤال ممکن است مطرح گردد که چرا خواننده باید انتقادات آن‌ها را از جامعه بپذیرد؟ چه معیارهایی این انتقادات و دیدگاه‌ها را حمایت می‌کند؟ این خلأ در اندیشه لیپمن تا حدی مرتفع شده است و طرح تفکر انتقادی با دقت و وضوح بیشتری مطرح گردیده است.

در نگاه لیپمن دلایل دیگری برای پرداختن به تفکر انتقادی وجود دارد. اگرچه لیپمن نیز هم چون هورکهایمر معتقد است که انبوه اطلاعات و اندیشه‌ها نیازمند ابزاری برای سنجیدن است و این ابزار می‌تواند تفکر انتقادی باشد، اما کاربردهای دیگری نیز برای تفکر انتقادی مطرح می‌نماید که به‌نوعی در تقابل با دیدگاه هورکهایمر قرار می‌گیرد. لیپمن معتقد است جهان صنعتی و تکنولوژیکی که انسان امروز در آن به سر می‌برد و آینده‌ای که در انتظار انسان است، نیازمند مهارت‌هایی برای بهبود عملکرد است و یکی از این مهارت‌ها می‌تواند تفکر انتقادی باشد. بنابراین لیپمن این تحولات را می‌پذیرد و در صدد است فرد را برای مواجهه با آن آماده نماید اما هورکهایمر رشد صنعتی و تکنولوژیکی را که منجر به شی‌شدگی و برده‌وار شدن انسان شده است، زیر سؤال می‌برد و معتقد است که متفکر انتقادی باید با این فرایندها مقابله کند؛ زیرا چنین فرایندهایی در جهت استفاده ابزاری از انسان و مسخ کردن اندیشه او عمل می‌نماید.

#### ب. بررسی و نقد اهداف

بحث تفکر انتقادی در هر عرصه‌ای زمانی که مطرح می‌شود، قطعاً هدف یا اهدافی را دنبال می‌کند. این اهداف ممکن است ایجابی یا سلبی باشند. بدین معنی که در صدد ایجاد یک رفتار یا نگرش یا حذف رفتار یا نگرشی دیگر باشند. تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان نیز قطعاً اهدافی را دنبال می‌کند که بررسی عمیق آن‌ها می‌تواند شواهدی مبنی بر همسویی یا ناهم‌سویی میان آن‌ها را در بر داشته باشد. هورکهایمر هدف نظریه انتقادی‌اش را تحقق «شادکامی بیشتر و رسیدن به زندگی بهتر برای بیشترین افراد ممکن» بر می‌شمرد (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲، ص: ۲۴۸). شادکامی و زندگی بهتر در نظر وی خروج انسان از شی‌شدگی و بازگشت به اصل اساسی انسان یعنی اندیشیدن و خردورزی عقلانی است (هورکهایمر، ۱۹۴۷). برای اصلاح و تغییر شرایط نیاز به فاعل شناسای آگاهی است که فعالانه مسیر زندگی‌اش را ترسیم می‌کند و روابط اقتصادی موجود را بازسازی می‌کند (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲). آبرومیت (۲۰۱۱) بیان می‌کند که از نظر هورکهایمر مهم نیست که افراد تبدیل به فرد متفاوتی شوند، اما زندگی آن‌ها باید بهتر شود و رشد کند. نیازها، علایق و شادکامی فرد برای هورکهایمر شایان اهمیت است. هورکهایمر بر ارجحیت فرد مشخص تأکید می‌کند که نه تنها نیازهایش باید محقق گردد، بلکه باید از ترس و رنج رها باشد و بتواند علایق، لذت و شادکامی را فراتر از اصول انتزاعی و خواسته‌های اجتماعی انتزاعی پی‌گیری کند. نظریه انتقادی هورکهایمر اعتراضی است به تمایلات

آرمان‌گرایانه و برای تحقق انسان اجتماعی و عدم امکان تحقق شادکامی برای بخش بزرگی از جامعه. در واقع می‌توان گفت هدف نظریه انتقادی تحقق و برتری عقلانیت ابزاری در زندگی انسان است.

پرورش تفکر انتقادی در برنامه فلسفه برای کودکان با هدف پرورش شهروند مسئول و خوب است. شهروندی که بتواند به‌طور مستقل بیان‌دهد و در قضاوت‌هایش معیارهای درستی را به کار برد (لیپمن، ۱۹۸۸). شهروندی که مسئولیت‌هایش را در حوزه فردی و اجتماعی بشناسد و بدان عمل نماید. هر دو دیدگاه برای تحقق اهدافشان عقل را به‌عنوان ابزاری اساسی مورد توجه قرار می‌دهند. هورکهایمر معتقد است «هدف نظریه انتقادی این است که فعالیت انسان تحت کنترل عقل در آید» (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲، ص: ۲۰۹) و لیپمن مسئله تربیت عقلانی را در همه برنامه‌های طراحی شده فلسفه برای کودکان مورد توجه قرار می‌دهد و مهم‌ترین هدف این برنامه را پرورش قدرت تعقل می‌داند (قائدی، ۱۳۹۵). برای عقلانی شدن شناخت، منطق یکی از زیرساخت‌های مهمی است که در هر دو دیدگاه به آن اشاره شده است. به اعتقاد شرت (۱۳۹۲) یکی از اهداف نظریه انتقادی هورکهایمر درک منطق درونی استدلال‌ها و مفروضات است. یعنی متفکر انتقادی باید بتواند استدلال‌ها و ادعاها را به لحاظ منطقی بررسی نماید و مورد ارزیابی قرار دهد. هم‌چنین، از دیدگاه لیپمن (۱۹۸۸) درک مهارت‌های منطقی در مهارت‌های استدلال جزء مهارت‌های متفکر انتقادی در برنامه فلسفه برای کودکان است. مسئله منطق و عقلانیت در هر دو دیدگاه اشاراتی خاص می‌طلبد که در پاسخ به سؤال چهارم بدان پرداخته خواهد شد. نکته‌ای که در همین جا باید بدان اشاره نمود، این است که عقلانیت یا تعقل به‌عنوان یک هدف واسطی برای رسیدن به اهداف عالی‌تر، هم چون شادکامی افراد جامعه همان‌گونه که هورکهایمر اشاره می‌کند باید مدنظر باشد، نه به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به غایات دیگر. در غیر این‌صورت ممکن است شادکامی در جامعه‌ای در جریان باشد، بدون این‌که مبتنی بر تعقل و خرد باشد و یا بر عکس تعقل و خرد نه تنها منجر به شادکامی نشود، بلکه خوشبختی و شادکامی را نیز مختل سازد. در چنین شرایطی به نظر می‌رسد بهتر است هوشمندانه و با دقت و عمق بیشتری هدف‌ها مشخص گردند. از سوی دیگر، پرورش شهروند مسئول ممکن است از طریق دستکاری عواطف و احساسات بهتر محقق گردد تا از طریق اندیشه. بنابراین سلسله مراتب اهداف، و اولویت‌ها باید مشخص گردد و بر اساس آن اهداف پی‌گیری گردد.

پیرو بحث پرورش عقلانی و درک منطقی که هر دو دیدگاه بدان پرداخته‌اند، هدف دیگری را نیز می‌توان مطرح ساخت. نظریه انتقادی هورکهایمر در صدد نقد ایدئولوژی، اسطوره و خرافات است (هورکهایمر و آدورنو، ۱۹۸۷) و هم چنین تفکر انتقادی در برنامه فلسفه برای کودکان به‌منظور از بین بردن جهت‌گیری‌ها و تعصبات و حذف عقاید بیهوده به کار می‌رود (لیپمن، ۲۰۰۳، صص ۶۴-۶۶). بدین لحاظ در بحث متفکر انتقادی، هدف اصلی تربیت عقلانی می‌تواند هدفی فرعی را در بر داشته باشد که شناخت و اجتناب از اسطوره، خرافات، و تعصبات بیهوده است. برای درک عمیق‌تر و بهتر این بخش می‌توان گفت که تربیت عقلانی در هر دو دیدگاه مورد توجه قرار گرفته است. در بحث تربیت عقلانی شناخت منطقی و درک استدلال‌ها کمک می‌کند تا فرد از اسطوره، تعصب و خرافات رها شود و عقلانیت محقق گردد. نکته مهمی که هر دو نظریه‌پرداز مدنظر قرار داده‌اند، طرح بحث تعقل با معیار منطقی و استدلال است. یعنی تعقل نمی‌تواند دارای معنایی شخصی باشد و بر اساس آن فردی دیدگاه‌های دیگر را اسطوره، تعصب و خرافات بخواند. بلکه ادعاها باید با ابزار منطقی و استدلال مورد سنجش قرار گیرد تا گرفتار تعصب فرد نقاد نگردد. (هرچند که عقل از دیدگاه اسلام وسیله عبادت خداوند رحمن و کسب بهشت الهی است، که در این دو دیدگاه بدان توجه نمی‌شود).

از سوی دیگر، در نظریه انتقادی هورکهایمر «عمل اجتماعی موجود که زندگی فرد را تا پایین‌ترین اجزای آن شکل می‌دهد، غیرانسانی است و این غیرانسانی بودن هر آن چه را که در جامعه اتفاق می‌افتد، تحت تأثیر قرار می‌دهد» (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲، ص: ۲۱۰). هورکهایمر بیان می‌کند که در جامعه‌ای که صنعت فرهنگ اداره امور زندگی بشر را به دست گرفته است و فرهنگ توده، رفتارها و انتخاب‌های انسان را کنترل می‌کند، هرگونه عمل انسان باید در انطباق با وضعیتی باشد که جامعه صنعتی طلب می‌کند. در غیر این صورت سیستم او را به دلیل متفاوت بودن حذف می‌کند و یا مجبور به یک‌دستی و هم‌رنگی با جامعه می‌شود. چنین فرایندی در تضاد با مفهوم انسان به‌عنوان موجودی عقلانی، انتخاب‌گر و آزاد قرار دارد. بنابراین می‌توان گفت یکی از اهداف تفکر انتقادی در نظریه هورکهایمر این است که فرد نسبت به امور اجتماع بی‌تفاوت نباشد و تنها پیروی مقلدگونه نداشته باشد، بلکه نسبت به شرایطی که زندگی وی را در بر گرفته است حساس باشد و با در نظر گرفتن وجوه متمایز انسانی، رفتار و منش متناسب با وضعیت انسانی‌اش در پیش گیرد. او باید با نفی و انکار استبداد و سلطه‌ای که او را احاطه کرده است، برای زندگی‌اش تلاش کند و بکوشد تا

وضعیت اجتماعی بهتری را صورت دهد. در همین راستا، در فلسفه برای کودکان و به‌طور مشخص در بحث کاوش‌گری اجتماعی یکی از مسائلی که لیپمن مورد توجه قرار می‌دهد، این است که افراد چه واکنشی نسبت به مسائلی که خودشان در آن سهیم نیستند و یا با آن مخالف هستند، دارند؟ اموری که افراد جامعه بدون داشتن نقش جدی در صورت‌بندی آن، با آن مواجه می‌شوند با چه واکنش‌هایی روبه‌رو است؟ در داستان مارک که لیپمن به موضوعات مرتبط با فلسفه اجتماعی پرداخته است، نقش و کنش‌گری دانش‌آموزان نسبت به قوانین مدرسه مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. مسئله‌ای که دانش‌آموزان در داستان مارک مطرح می‌کنند، این است که قوانین جامعه تا چه حد نیازهای افراد را در نظر گرفته است و تا چه میزان خواسته‌های افراد جامعه در تدوین مقررات در نظر گرفته شده است؟ حتی در بحث دموکراسی معنای دموکراسی، حقوق اقلیت و خواست اکثریت، میزان نماینده واقعی بودن افراد پارلمان و ... جزء مباحثی است که از دید دانش‌آموزان داستان می‌تواند منجر به سرکشی و بی‌تفاوتی در قبال قوانین شود.

اما تفاوت هورکهایمر و لیپمن در این جا در نوع جامعه‌ای است که دیدگاه‌ها در آن مطرح شده است. هورکهایمر در جامعه سرمایه‌داری پاگرفت که در آن درک استبداد و سلطه سرمایه‌دار بر جامعه دشوار نیست؛ اما داستان‌های لیپمن برای جامعه‌ای طراحی شده است که مدعی دموکراتیک‌ترین ساختار حکومتی است، اما ظاهراً هم چنان به دلیل تفاوت‌های معنایی و تعاریف گوناگونی که از واژه‌ها به ویژه در حوزه علوم انسانی وجود دارد، استبداد، تقلید، سلطه و ... می‌تواند در هر جامعه‌ای مطرح گردد.

یکی از موارد مهم در بررسی هدف تفکر انتقادی از دیدگاه فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان، نوع نگرشی است که نسبت به موضوع نظر و عمل وجود دارد. از دیدگاه هورکهایمر هدف نظریه انتقادی ایجاد وحدت میان نظر و عمل است (دارل، ۲۰۱۵؛ پُستون، ۲۰۰۴). یعنی فرد انتقادی باید بتواند فعالیتش را متناسب با دیدگاهی که پذیرفته است، سازماندهی کند. لیپمن نیز در بحث تفکر انتقادی بر این موضوع تأکید می‌کند. شارپ (۱۹۹۳) همکار لیپمن در طراحی و تدوین برنامه فلسفه برای کودکان تفکر انتقادی را «تفکر کاربردی» (شارپ، ۱۹۹۳، ص: ۳۳۹) می‌داند و در جایی نیز آن را «پراکسیس؛ عمل

اجتماعی تأمل‌گر<sup>۱</sup>» (شارپ، ۱۹۹۳، ص: ۳۴۳) می‌شمرد. بدین معنی که تفکر و عمل نمی‌تواند از هم منفک باشند و اندیشه‌ای که به عمل منجر نشود، از مبنای محکمی برخوردار نیست. بنابراین هم در دیدگاه هورکهایمر و هم لیپمن، تفکر صحیح تفکری است که بتواند میان نظر و عمل انسجام و هماهنگی برقرار سازد. منطقی به نظر می‌رسد که فرد وقتی در حوزه‌ای از علم و اندیشه وارد می‌شود، نسبت به آن حوزه متعهد باشد و دیدگاه‌ها و نتایج پژوهش را یا بپذیرد و یا نقد نموده و دیدگاهی که مطلوب‌تر و منطقی می‌نماید، ارائه نماید. اما اگر فردی در حوزه‌ای وارد شود و به‌عنوان متخصص در آن زمینه شناخته شود، اما عمل وی با تخصص او هماهنگ نباشد، نامعقول به نظر می‌رسد و بیانگر عدم تعهد و اعتماد او به حوزه‌ای است که در آن فعالیت می‌نماید. بنابراین ادعای هورکهایمر و تعریفی که از پیوند نظر و عمل به‌عنوان یکی از اهداف نظریه انتقادی ارائه می‌نماید، منطقی و گویاست. هم چنین لیپمن در پی طرح هدف معنایی از تجربه در ذکر اهداف برنامه فلسفه برای کودکان، همین معنا را در نظر دارد؛ یعنی فرد بتواند آموخته‌هایش را با تجارب پیوند زده و ارتباطی میان این دو برقرار سازد. یکی از مسائل عمده در نظام‌های آموزشی به‌ویژه نظام‌های سنتی، همین عدم پیوند و رابطه میان نظر و عمل یعنی میان آموزش‌های مدرسه‌ای و زندگی واقعی دانش‌آموزان است. برای این امر لازم است آموزش‌ها به زندگی دانش‌آموزان نزدیک شود و از پرداختن به امور کلی و انتزاعی فاصله بگیرد. همان‌طور که هورکهایمر کار فلسفه را پرداختن به زندگی انسان‌ها در جامعه و تلاش برای هرچه بهتر ساختن آن می‌داند و همان‌گونه که لیپمن در طراحی داستان‌های برنامه فلسفه برای کودکان، یکی از معیارهای اصلی را پیوند داستان با زندگی واقعی دانش‌آموز می‌داند.

تفکر انتقادی از دیدگاه هورکهایمر به عقل خود تأمل‌گر<sup>۲</sup> می‌انجامد (شرات، ۲۰۰۰) که بر اساس آن فرد نه تنها به تحلیل و نقد شرایط جامعه و محیط پیرامون خویش می‌پردازد، بلکه اندیشه وی نیز همواره در حال تغییر و ارزیابی مداوم است. تفکر انتقادی لیپمن نیز به تفکری منجر می‌شود که هم چون عقل خودتأمل‌گر هورکهایمر، بازتاب اندیشه‌های درونی و چالش‌های فرد با خودش در راستای بهبود فرایند اندیشه می‌باشد (شارپ، ۱۹۹۳). به اعتقاد هورکهایمر اندیشه انتقادی باید منجر به «انسجام و هماهنگی در اندیشه شود» (هورکهایمر،

---

1. Praxis; reflective communal action

2. Self-Reflective



۱۹۶۸، ۲۰۰۲، ص: ۱۹۲) و سازمانی منسجم و در عین حال منعطف نسبت به ابعاد جدید اندیشه ایجاد نماید. در همین راستا، لیپمن نیز معتقد است که تفکر انتقادی در برنامه فلسفه برای کودکان باید بتواند به «قرار دادن امور در شبکه‌ای از روابط و ایجاد نظم در وضعیت شناختی فرد توجه نماید» (شارپ، ۱۹۹۳، ص: ۳۳۷). شبکه‌ای از روابط که در آن هر اندیشه یا ایده‌ای در تعامل با سایر امور قرار دارد و جایگاه مشخصی را در چارچوب فکری فرد کسب نموده است. خودتأمل‌گر بودن، خوداصلاحی و نقد و ارزیابی مداوم اندیشه، ابعادی مهم از تفکر انتقادی است که نباید از آن غفلت شود. متفکر انتقادی تنها نگاه به بیرون ندارد، بلکه به درون اندیشه خود نیز نظر می‌کند و با به چالش کشیدن آن، هم ساختارهای کهنه و پوسیده آن را بیرون می‌ریزد و هم آشفتگی‌ها و بی‌نظمی‌های آن را سامان می‌بخشد. این نکته اخیر نکته‌ای است که زمینه روان‌شناختی- تربیتی دارد. روان‌شناسان در یادگیری به این موضوع می‌پردازند که یادگیری مطالب جدید در صورتی که در شبکه‌های یادگیری‌های قبلی جای بگیرد و فرد با جذب و انطباق و رفع ناهمخوانی‌ها در مطالب جدید و قدیم بتواند نظم لازم را در ساختار فکری‌اش ایجاد نماید، مطالب دوام بیشتری در حافظه او خواهد داشت. این عملکرد ذهنی نیازمند توانایی‌ای بیش از توانایی‌های ساده شناختی است، بلکه به نوعی فراشناخت، تحلیل و بررسی کلی‌تر نیاز دارد. تفکر انتقادی محقق این امر را تسهیل می‌کند. در غیر این‌صورت اگر متفکر انتقادی تنها به نقد بیرونی نظر کند و اندیشه خود را بررسی و نقد ننماید، به مرور دچار جمود فکری شده و درگیر تعصب می‌گردد.

### ج. بررسی و نقد روش

حوزه روش یکی از مهم‌ترین موضوعات در پرداختن به بحث تفکر انتقادی است. این‌که نظریه‌پرداز حوزه تفکر انتقادی از چه طریقی قرار است اقدام به عملی کردن دیدگاه‌هایش نماید، تا حد زیادی بیان‌گر عمق دغدغه وی و میزان اهمیت موضوع برای او است. چگونگی پرداختن متفکران مورد نظر به روش تفکر انتقادی در پاسخ به این سؤال مورد توجه قرار می‌گیرد.

یکی از ویژگی‌های مهم متفکر انتقادی که در هر دو دیدگاه به آن اشاره شده است و در واقع نقطه مرکزی برای شکل‌گیری متفکر انتقادی است، بحث تعامل فرد متفکر با موضوع تفکر است. در نظریه انتقادی هورکهایمر نظریه، نظریه‌پرداز و موضوع نظریه در تعامل تنگاتنگ با یکدیگر قرار دارند و متفکر سنتی که میان تخصص و اندیشه از یک‌سو و فعل و

عملکرد وی فاصله وجود دارد، مورد سرزنش قرار می‌گیرد (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲). در فلسفه برای کودکان نیز فرد با موضوع مورد نظر در تعامل تنگ‌انگ است. اساساً تعامل میان افراد و گفتگو، بنیاد اجتماع پژوهشی است و تمرین مهارت‌های گفتگو یکی از اساسی‌ترین فعالیت‌ها و مهارت‌هایی است که فرد باید بیاموزد. از سویی فرد در برنامه فلسفه برای کودکان با خود نیز در تعامل است. موضوعات گفتگو از درون علایق و دغدغه‌های کودکان طراحی می‌شود، بنابراین کودک حتی پس از خروج از اجتماع پژوهشی هم چنان با موضوع درگیر است و به دنبال یافتن پاسخ برای سؤال‌هایش. کودک دارای تفکر انتقادی بر ساختارهای ذهنی‌اش اشراف دارد، آن‌ها را بررسی می‌کند، سؤال طرح می‌کند و برای پرسش‌هایش پاسخ‌های احتمالی ارائه می‌کند. وی می‌کوشد معنایی برای زندگی بیابد و برای این منظور از تجربیاتش بهره می‌گیرد و پرسش‌ها و پاسخ‌هایش را در تجاربش دنبال می‌کند. اندیشه‌هایش را با تجربه پیوند می‌زند و آن‌ها را در زندگی به کار می‌برد.

کاربست اندیشه‌ها در تجارب زندگی که فلسفه برای کودکان بدان اشاره می‌کند، موضوعی است که مشابه بحث تعامل نظریه و نظریه‌پرداز در نگاه هورکهایمر است. هورکهایمر در طرح نظریه انتقادی به مفهومی تحت عنوان ضرورت<sup>۱</sup> اشاره می‌کند که مضمون آن به اختصار چنین است که «در نظریه انتقادی فاعل شناسا خود با وضعیت اجتماعی که در آن به سر می‌برد، همراه است و تمایز میان نظر و عمل از بین می‌رود» (هورکهایمر، ۱۹۶۸، ۲۰۰۲، ص: ۲۳۰). در نظریه انتقادی بر خلاف نظریه سنتی میان نظریه پرداز و نظریه جدایی و انفکاک وجود ندارد و وقایع از دانشمند مستقل نیست، بلکه میان فاعل شناسا و وقایع پیوستگی و تعامل وجود دارد. اندیشه انتقادی آگاهانه است و فرد انتقادی وقایع را در اندیشه‌اش و با سایر ساختارها و اجزای فکری‌اش، سازماندهی می‌کند. ملاحظه می‌شود که میان دو دیدگاه در این حوزه ارتباط نزدیکی حاکی از همپوشانی وجود دارد، با این تفاوت که هورکهایمر روند مشخصی برای چگونگی این پیوند ارائه نکرده است و آن را به‌عنوان معیاری برای انتقادی بودن فرد مطرح شناخته است، اما در برنامه فلسفه برای کودکان به واسطه این‌که یک برنامه تربیتی ارائه کرده است، در طرح روش اجتماع پژوهشی، به‌طور دقیق به مسئله و روند و مراحل آن می‌پردازد.

هورکهایمر معتقد است نقد درونی باید روش فلسفه انتقادی باشد (شرات، ۲۰۰۰). نقد درونی به معنی ارزیابی انسجام و هماهنگی و صحت محتوای ادعاهاست. در همین راستا، لیپمن (۱۹۸۸) نیز به یادگیری مبانی منطقی برای داشتن متفکر انتقادی اشاره می‌کند و بیان می‌کند که در یک فرایند منطقی مقدمات و نتایج باید با هم سنخیت داشته باشند. بدین ترتیب در هر دو دیدگاه متفکر انتقادی باید بتواند با استفاده از اصول و قواعد منطقی که آموخته است، ادعاها و امور را به لحاظ منطقی ارزیابی نماید و با سنجش انسجام درونی آن‌ها صدق و کذب آن را بررسی نماید و سپس اقدام به رد یا پذیرش نماید.

دغدغه هورکهایمر در طرح نقد درونی به‌عنوان روش فلسفه انتقادی کاملاً قابل درک است. جامعه‌ای که هورکهایمر به نقد آن می‌پردازد، فضایی است سرشار از ادعاهایی که در صدد به بند کشیدن افکار توده مردم و کنترل آن است، جامعه‌ای که اسطوره‌پردازی و خرافه در آن رواج دارد. اسطوره‌ای که هورکهایمر بدان می‌پردازد و آن را عامل خرافه‌پردازی می‌داند، در واقع ترس از ناشناخته‌هاست. وی معتقد است در تعامل انسان و طبیعت ترس از ناشناخته‌ها باعث شد که انسان دست به اسطوره‌پردازی بزند و در روشنگری انسان‌ها برای مقابله با اسطوره و خرافات و به منظور سلطه بر طبیعت دست به دامان علم و تکنولوژی می‌شوند. نتیجه این امر سلطه تکنولوژی بر انسان و شکل‌گیری اسطوره‌ای جدید به نام علم است (بنتون و کرایب، ۱۳۸۹، صص: ۲۰۸-۲۰۹) بهترین راه حل برای رهایی از این وضعیت دست به دامان منطق شدن بود و از این طریق کشف اشکالات ذهنی و بنیادهای سخن. لیپمن نیز مسلماً بر همین اساس شناخت و یادگیری مبانی منطقی را از مهارت‌های مهم برای دستیابی به تفکر انتقادی می‌داند. اما وجه دیگری نیز در اندیشه لیپمن وجود دارد که در دیدگاه هورکهایمر مشاهده نمی‌شود. یکی از اهداف لیپمن از گنجاندن مباحث منطقی و لزوم آشنایی دانش‌آموزان با آن، این است که منطق به فهم عمیق‌تر دیدگاه‌های دیگران کمک می‌کند و از این طریق شفاف‌سازی کلمات و نظرات حاصل می‌گردد و افراد می‌توانند به درک مشترکی از موضوع دست یابند. شفاف‌سازی مفاهیم و ایده‌ها، یکی از مهارت‌هایی است که لیپمن در بحث پرورش تفکر انتقادی بدان پرداخته است. بدین لحاظ می‌توان گفت که لیپمن دلایل محکم‌تری برای طرح منطق در ذهن دارد، اگرچه دغدغه هورکهایمر را به هیچ روی نمی‌توان نادیده گرفت، اما در کنار هم قرار گرفتن دو ایده می‌تواند مبنای فکری محکم‌تری ایجاد نماید.

به نظر می‌رسد مهم‌ترین کاستی اندیشه هورکهایمر را می‌توان در کلی‌گویی روش‌شناختی آن دانست. هورکهایمر به خوبی به تحلیل شرایط و اوضاع حاکم بر جامعه می‌پردازد و تحلیل مناسبی از بنیان‌هایی که باعث پدیدآمدن چنین شرایطی شده است، ارائه می‌نماید. اما در جایی که باید با ارائه روش دقیق و گویا برای چگونگی تحقق ایده‌اش به خوبی از آن دفاع کند، سطحی و ساده‌انگارانه مواجه می‌شود و با ارائه برخی مباحث کلی آن را ناتمام رها می‌کند. وی به نظر خودش هدفی متعالی برای جامعه بشری ارائه می‌کند مبنی بر تحقق شادکامی، عقلانیت و آزادی و تحقق آن را بر رفع تنگناها و موانعی مبتنی می‌داند که منجر به بهره‌کشی از انسان و استفاده ابزاری از او و سلطه قدرت شده است، اما درباره چگونگی تحقق این هدف و روش رسیدن به آن موضوع ایجابی دقیقی ارائه نمی‌نماید و تنها با طرح نبایسته‌ها قصد دارد به این هدف دست یابد. به نظر می‌رسد که عدم شفافیت و ارائه موضع دقیق در چگونگی تحقق این هدف، از ضعف‌های اندیشه هورکهایمر باشد.

اکنون این سؤال پیش می‌آید که با توجه به این‌که هورکهایمر به وضوح به بحث متافیزیک نپرداخته است، نمی‌توان درباره ادراک او از انسان و جهان فهم دقیقی حاصل نمود تا بر اساس آن بررسی شود که آیا فهم و تعریف او از انسان فهمی دقیق و جامع است یا مورد مناقشه است؟ که حالت دوم مطرح می‌باشد و بر همین اساس آیا موانع و تنگناها و نواقصی که به آن اشاره می‌کند، بر پایه ادراک صحیحی بنا نهاده شده است یا خیر؟ و از سوی دیگر با فرض شناخت ادراک هورکهایمر از انسان، چگونه می‌توان اطمینان حاصل کرد که در صورتی که این موانع و تنگناهای سلطه و ایدئولوژی حذف گردد، انسان‌ها به خودی خود مسیر درستی را انتخاب می‌نمایند و بهره‌کشی‌های شخصی و با استفاده از قدرت اقتصادی صورت نمی‌گیرد؟

در مقابل، لیپمن در طرح بحث پرورش تفکر انتقادی که در برنامه فلسفه برای کودکان ارائه نموده است، به طرح مراحل، اجزا، مهارت‌ها و قواعد اجتماعی پژوهشی می‌پردازد و نقش و عملکرد تسهیل‌گر را به خوبی تعریف می‌کند. اگرچه متفکران مختلف انتقاداتی نیز بر روش لیپمن وارد ساخته‌اند، اما انتقادات مورد نظر یا دچار خدشه مفهومی از درک این برنامه بوده‌اند که به همین دلیل انتقاد ناسازواری بوده است و یا انتقاد مطرح شده صحیح بوده است. اما در مقابل نتایج مثبت این برنامه و سایر محاسنی که برای کاربرد آن وجود داشته است و از سوی دیگر، نبود برنامه جایگزینی که این معایب را پوشش داده باشد،

باعث شده است که برنامه فلسفه برای کودکان هم چنان متقاضیان و طرفداران خود را داشته باشد و روند گسترش آن در جریان باشد.

### نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر که بررسی نسبت میان دو مورد از شناخته‌شده‌ترین و عمیق‌ترین دیدگاه‌ها درباره تفکر انتقادی پرداخته است، نکاتی قابل تأمل و مهم استخراج و استنباط گردید که می‌تواند مورد توجه نهادها و پژوهشگرانی که در صدد طراحی برنامه پرورش تفکر انتقادی هستند، قرار گیرد.

به نظر می‌رسد بحث تفکر انتقادی در هر جامعه و در هر زمانی، پیوندی ناگسستنی با سقراط و روش و منش او دارد. چنان‌که دیدگاه‌های مذکور نیز به این مبنای تاریخی قائل بوده‌اند. نکته حائز اهمیت دیگری که در دو دیدگاه مورد نظر ملاحظه شد، نگرشی است که نسبت به فلسفه دارند و آن را از حوزه‌ای انتزاعی و دور از دسترس عموم خارج کرده و به حوزه‌ای عمومی و در بطن زندگی عامه مردم وارد می‌کند. در نظر ایشان، اندیشیدن عین فلسفه است و فلسفه راه و روش زندگی است. بنابراین برای پرورش متفکر انتقادی باید نگرش به فلسفه و تعریف آن تغییر یابد و ابتدا از امری انتزاعی خارج شده و در زندگی مردم ورود نماید. ورود فلسفه به زندگی بدین معنی است که فرد توانایی این را بیابد که به ساده‌ترین و ملموس‌ترین امور زندگی، فیلسوفانه و تأمل‌ورزانه و عمیق بنگرد و آن را مورد پرسش و چالش قرار دهد. تفکر به‌عنوان بُعدی مهم و اساسی در این تعریف از فلسفه جای می‌گیرد. تفکر نقادانه بخشی مهم از تفکر فلسفی است با ویژگی‌ها و مهارت‌های خاص خود. نظام تربیتی‌ای که در صدد پرورش تفکر انتقادی است، در واقع باید با معنا و تعریف جدیدی از تفکر و فلسفه‌ورزی وارد چنین فعالیتی شود. روش‌های سنتی انتقال اندیشه به کودکان نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای کودکان در عصر حاضر باشد. تفکر انتقادی نمی‌تواند با آموزش درباره تفکر انتقادی رشد یابد، بلکه مهارت‌های فکری سطح بالا باید تمرین و یاد گرفته شود.

نقد مداوم و تلاش فکری برای بهبود و بازسازی وضعیت اجتماعی که انسان در آن به سر می‌برد نیز نکته‌ای قابل تأمل در بررسی دیدگاه‌هاست و در پرورش متفکر انتقادی باید مورد نظر قرار گیرد. متفکر انتقادی باید با عادات ذهنی مقابله کند و با امور مواجهه انتقادی داشته باشد، ضعف‌های اندیشه را بشناسد و اصلاح کند و از این طریق به اصلاح امور فردی و اجتماعی و بهبود زندگی بشر خدمت کند. اما نکته مهمی که در اینجا باید بدان اشاره

نمود، این است که انتقاد باید ابتدا از درون اندیشه فرد منتقد آغاز شود. یعنی وی باید در ابتدا بتواند وجوه غیرمنطقی اندیشه خویش را شناسایی و اصلاح نماید، تعصبات فکری را دریابد، و در واقع اولین مواجهه انتقادی باید از سوی منتقد نسبت به بنیادهای فکری خودش صورت گیرد. بنابراین بُعد خوداصلاحی که در برنامه فلسفه برای کودکان بدان اشاره شده است، باید در پرورش متفکر انتقادی مدنظر قرار گیرد.

در گام بعدی متفکر انتقادی باید بتواند به نقد شرایط اجتماعی بپردازد. در این راستا باید بتواند وجوه مورد انتقاد را به درستی و وضوح مشخص نماید و از کلی‌گویی پرهیز کند. وی باید مغالطات فکری و منطقی را بشناسد و مراقب باشد گرفتار این آسیب‌های فکری نگردد. این چنین نظام فکری زمانی که وارد نهاد آموزش و پرورش شود و ورودی‌های این نهاد یعنی دانش‌آموزان را با کفایت و مهارت پرورش دهد، به زودی در سرتاسر جامعه گسترش می‌یابد و تمام عناصر جامعه را در بر می‌گیرد و در دراز مدت هم منجر به پرورش شهروندان مسئول، انتخاب‌گر، و آگاه می‌شود و هم متضمن تحقق شادکامی برای افراد جامعه است.

بررسی نسبت میان دیدگاه‌ها و کشف وجوه اشتراک و اختلاف، می‌تواند در شناسایی ابعاد ناشناخته موضوع مورد مطالعه یاری رساند و با ارائه شقوق مختلف، عناصر و جایگزین‌هایی را برای طراحی برنامه‌هایی در صدد رشد زندگی بشر عرضه نماید و این همان کاری است اندیشه انتقادی با تصمیم و انتخاب‌های فرد می‌کند. در نقد دیدگاه انتقادی و نگاه منتقدانه لیپمن باید از پتانسیل دیدگاه اسلامی هم بهره جست، زیرا حضرت علی (ع) فرموده اند: «کونوا نقاد الکلام» یعنی نقد کننده کلام باشید. در مکتب اسلام معیارهای نقد وجود دارد که در آموزش تفکر نقاد به کودکان باید از دیدگاه اسلامی نیز بهره گرفت.

## منابع

- باقری، خسرو (۱۳۹۴). فیک در ترازو، نگاهی انتقادی ار منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. مجموعه آموزش مربی فلسفه برای کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- زیباکلام مفرد، فاطمه (۱۳۹۰). مبانی فلسفی آموزش و پرورش در ایران. تهران: انتشارات حفیظ.
- شرت، ایون (۱۳۹۲). فلسفه علوم اجتماعی قاره‌ای، هرمنوتیک تبارشناسی، و نظریه انتقادی از یونان باستان تا قرن بیست و یکم. (هادی جلیلی، مترجم). تهران: نشر نی
- فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۵). روش شناسی مطالعات دینی. مشهد: انتشارت دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- قائدی، یحیی (۱۳۹۵). مبانی نظری فلسفه برای کودکان. تهران: انتشارات مرآت.
- Darrell, P. A. (2015). Critical Theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science*, 2(5), 293-303.
- Halpern, D. F. (2003). Thought and Knowledge, an Introduction to Critical Thinking. *Lawrence Erlbaum Associates*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Haynes, J. (2004). *Children as Philosophers*. London: Routledge Falmer.
- Horkheimer, M. (1947). *Eclipse of Reason*. NY: Seabury Press.
- Horkheimer, M. (1968). *Critical Theory, Selected Essays*. (M. J. O'connel et al, Trans.). NY: Continuum Publishing Company.
- Horkheimer, M.; Adorno, T. (1987). *Dialectic of Enlightenment*. (E. Jephcott, Trans.). Stanford: Stanford University Press.
- Jay, M. (1973). *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research*. Boston: Little, Brown.
- Jones, T. (2012). Community in the Classroom: an Approach to Curriculum and Instruction as a Means for the Development of Student Personal Engagement in High School Classroom. *Journal of Educational Perspective*, 44(1&2), 58-64.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.
- Lipman, M. (1987). Preparing teachers to teach for thinking. *Journal of Philosophy Today*, 31(1), 90-96.
- Lipman, M. (1988). *Critical Thinking: what can it be? Resource Publication*. 1:1, Upper Montclair, NJ: Institute for Critical Thinking.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.
- Lipman, M. (1993). Philosophy for Children and Critical Thinking. *Thinking children and education*. Montclair State College. Kendall/ Hunt Publication Company.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Postone, M. (2004). Critique, State and Economy. *The Cambridge Companion to Critical Theory*. University of Notre Dame.
- Sharp, A. M. (1993). The Community of Inquiry: Education for Democracy. *Thinking Children and Education*. Montclair State College. Kendall/ Hunt Publication Company.
- Sherratt, Y. (2000). Adorno and Horkheimer Concept of Enlightenment, *British journal for history and philosophy*, 8(3), 521-544.

