



A Comparative Study of the Theoretical Foundations of Critical Thinking Education with Regard to the Viewpoints of Roy Bhaskar and Henry Giroux and the Developing a Theoretical Model

Hamdollah Mohammadi 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: h.mohammadi@cfu.ac.ir

Abstract

This study aims to investigate the theoretical foundations of critical thinking based on the perspectives of Roy Bhaskar and Henry Giroux, and subsequently propose a theoretical model for its instruction. To this end, George Bereday's comparative method—comprising description, interpretation, juxtaposition, and comparison—was employed to analyze and contrast the theories of these two thinkers. Subsequently, a deductive approach was utilized to extract the model based on the established theoretical foundations, while a synthetic method was applied to ensure the internal consistency of this novel integration. The findings indicate that Roy Bhaskar, through his Critical Realism and its specific ontological and epistemological lenses, provides a coherent conceptualization of critical thinking. Key characteristics of his approach include structurality, an emphasis on explanatory understanding, emancipation, and a focus on a stratified ontology. Conversely, although Henry Giroux pays less attention to the deep philosophical foundations of critical thinking—rendering his theories susceptible to criticisms of over-politicization and sloganism—he offers a compelling pedagogical framework. By addressing concrete societal issues through a critical lens and linking critical thinking to social commitment, transformative action, and social justice, Giroux provides a profound understanding of critical pedagogy within curriculum and instruction. In the proposed theoretical model, Bhaskar's ontological and epistemological frameworks serve as the metalanguage. Consequently, at the level of educational goals and principles for teaching critical thinking, Bhaskar's philosophical depth is organically synthesized with Giroux's socio-political and cultural praxis.

Extended Abstract

Synopsis

Critical thinking is widely recognized as an essential competency in contemporary education. However, prevailing psychological approaches often reduce it to a set of decontextualized cognitive skills, neglecting its philosophical underpinnings. This study aims to investigate the theoretical foundations of critical thinking based on the perspectives of Roy Bhaskar and Henry Giroux and to develop a theoretical model for its instruction. The primary objective is to move beyond formalistic and skill-based definitions of critical thinking and to propose an integrated framework that synthesizes Bhaskar's philosophical depth with Giroux's socio-political and pedagogical insights.

The study employs George Bereday's four-step comparative method, comprising description, interpretation, juxtaposition, and comparison, to systematically analyze and contrast the



©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

theories of Bhaskar and Giroux. Following the comparative analysis, a deductive approach is used to extract educational goals and principles from the theoretical foundations, and a synthetic method is applied to ensure internal consistency of the novel integration. Bhaskar's critical realism serves as the metatheoretical framework (metalanguage) for the synthesis, while Giroux's critical pedagogy provides the socio-political and curricular dimensions. The findings indicate that Bhaskar, through his critical realism and its stratified ontology (empirical, actual, and real), provides a coherent conceptualization of critical thinking characterized by structurality, explanatory understanding, emancipation, and attention to causal mechanisms. Conversely, although Giroux pays less attention to deep philosophical foundations—making his theory susceptible to criticisms of over-politicization and sloganism—he offers a compelling pedagogical framework by linking critical thinking to social commitment, transformative action, and social justice. The comparative analysis reveals shared commitments, including a Marxist heritage, the integration of critique and emancipation, and the interaction between structure and agency. Key differences lie in Bhaskar's transcendental realism versus Giroux's context-bound political critique. Based on these findings, a theoretical model is proposed in which Bhaskar's ontological and epistemological frameworks serve as the metalanguage, and at the level of educational goals and principles, Bhaskar's philosophical stance is organically synthesized with Giroux's socio-political and cultural praxis.

Conclusion

The proposed model redefines critical thinking not merely as analytical reasoning but as a dialectical, emancipatory, and transformative activity embedded in social reality. It offers practical implications for curriculum development, teacher education, and instructional design. Specifically, the model suggests reorienting teacher roles from technicians to transformative intellectuals, fostering dialogic critical engagement in classrooms, cultivating "learned hope," and emphasizing structural and scientific methodologies in analyzing social issues. This integrated framework provides a robust theoretical foundation for critical pedagogy in higher education and schooling, addressing both philosophical rigor and practical relevance.

Keywords: Critical Thinking, Roy Bhaskar, Critical Realism, Henry Giroux, Critical Pedagogy, Theoretical Model, Comparative Study

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

بررسی تطبیقی مبانی نظری آموزش تفکر انتقادی با نظر به آرای روی باسکار و هنری ژيرو و ارائه الگوی نظری

حمدااله محمدی  IDاستادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. h.mohammadi@cfu.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش بررسی مبانی نظری تفکر انتقادی با نظر به آرای روی باسکار و هنری ژيرو و ارائه الگویی نظری برای آن است. در این پژوهش به استفاده از روش مقایسه‌ای جورج بردی (توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه- ترکیب) به تطبیق نظریات این دو متفکر پرداخته شده است. در ادامه نیز از روش استنتاجی برای ارائه الگو بر اساس مبانی نظری بیان شده، استفاده شده است و سعی شده از روش ترکیبی برای ایجاد سازواری ترکیب نوین استفاده شود. بررسی‌های این پژوهش حاکی از آن است که روی باسکار در رئالیسم انتقادی خود با نظر به هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی، مفهومی سازوار از تفکر انتقادی را فراهم می‌سازد که ساختارمندی، توجه به فهم تبیینی، رهایی‌بخشی و توجه به هستی‌شناسی لایه‌مند از ویژگی‌های مهم این نوع تفکر به شمار می‌روند. از طرفی دیگر هنری ژيرو نیز گرچه مبانی نظری و فلسفی تفکر انتقادی توجه کمتری دارد و نظریات او دچار سیاست‌زدگی و شعارگونگی است، ولی از طریق پرداختن به مسائل عینی جامعه با دید انتقادی و ایجاد ارتباط بین تفکر انتقادی و تعهد اجتماعی نسبت به تغییر و سیر به سوی عدالت اجتماعی فهم قابل تاملی از تفکر انتقادی را در برنامه درسی و تدریس فراهم می‌آورد. در الگوی نظری این پژوهش نظریات معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی باسکار به عنوان فرازان استفاده شده است و در سطح اهداف و اصول آموزش تفکر انتقادی موضع فلسفی باسکار با موضع سیاسی- فرهنگی ژيرو ترکیب شده است.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، روی باسکار، رئالیسم انتقادی، هنری ژيرو، تعلیم و تربیت انتقادی

بیان مسئله

آموزش تفکر انتقادی امروزه به یکی از مسائل پرتکرار در علوم مختلف تربیتی شده است و با توجه به پیچیدگی‌های زندگی در دنیای نوین، این نوع آموزش امروزه به نظر ضروری می‌رسد. در نگاه کلی دو رویکرد روانشناختی و فلسفی را در آموزش تفکر انتقادی می‌توان از هم جدا نمود (Lai, 2011). درحالی‌که دیدگاه فلسفی ناظر بر مبانی تفکر انتقادی و ویژگی‌های اساسی آن است، دیدگاه روان‌شناختی در پی آموزش مهارت‌های و تکنیک‌های رفتاری و شناختی آن است (Karakoc, 2016). در این پژوهش رویکرد فلسفی به تفکر انتقادی مد نظر است و تعریف روانشناختی به لیل نقایص آن در فهم دقیق این نوع تفکر، مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. به تعبیر گرین و دیگران (Green, 2024) تفکر انتقادی آمیخته با شرایط فرهنگی و اجتماعی است و ریشه در باورهای بنیادین فلسفی دارد. ریتولا (Ritola, 2021) نیز معتقد است که هرگونه تلقی از تفکر انتقادی در بطن خود حاوی پیش‌فرض‌های معرفت‌شناختی است که بررسی آنها در حوزه فلسفه است. تفکر انتقادی مد نظر این پژوهش برگرفته از آرای باسکار (Bhaskar, 2011) و ژيرو (Giroux, 2005, 2024) است. هر دو متفکر تفکر انتقادی را دارای ماهیتی سیاسی- اجتماعی می‌دانند که با تعهد به تغییر اجتماعی به سوی عدالت همراه است.

نقش فلسفه در آموزش تفکر انتقادی از دو بعد قابل بررسی است: اول اینکه آموزش فلسفه می‌تواند منجر به رشد تفکر انتقادی شود. فیشرمن (Fisherman, 2010) براین باور است که اجتماع پژوهش محور که مبتنی بر گفت‌وگو و تقویت قضاوت است، مسیری مهم برای پرورش تفکر انتقادی است و فلسفه تسهیلگر چنین اجتماع پژوهش محور است. نقش دوم فلسفه در آموزش تفکر انتقادی، مربوط به بررسی مبانی نظری تفکر انتقادی و پیش‌فرض‌های بنیادین آن با نگاهی فلسفی است. کتاب‌های *نقد عقل محض*^۱ و *نقد عملی*^۲ امانوئل کانت را می‌توان از برجسته‌ترین مثال‌های بررسی فلسفی تفکر انتقادی نامید که به ترسیم حدود و توانایی‌های عقل و تفکر انسان می‌پردازد. با توجه به نقایص تلقی روانشناختی از تفکر انتقادی و کاهش آن به برخی مهارت‌های منفک از هم (Lai, 2011; Zibakalam, 2014)، بررسی فلسفی این نوع تفکر گامی مهم در جهت ارتقای آموزش آن به شمار می‌رود. لذا پژوهش حاضر در پی آن است تا به بررسی مبانی نظری آموزش تفکر انتقادی بپردازد و برای رسیدن به این هدف به مطالعه تطبیقی آرای هنری ژيرو و روی باسکار به عنوان دو متفکر معروف حوزه فلسفه و اندیشه انتقادی مبادرت خواهد شد. این متفکران امروزه

^۱ - Critique of Pure Reason

^۲ - Critique of Practical Reason

تأثیر زیادی بر حوزه‌های مختلف تربیتی داشته‌اند. در سال‌های اخیر، هنری ژيرو و تعلیم و تربیت انتقادی^۱ او به یکی از گرایش‌های مهم حوزه علوم تربیتی به خصوص مطالعات برنامه درسی و جامعه‌شناسی تربیتی تبدیل شده است و از طرف دیگر، آرای روی باسکار و رئالیسم انتقادی^۲ نیز تأثیر زیادی بر حوزه فلسفه و فلسفه تربیت داشته است.

برخی از پژوهش‌های به بررسی فلسفی تفکر انتقادی و آثار آن در حوزه تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. زیباکلام و محمدی (Zibakalam, 2014) به مطالعه تفکر انتقادی در منظر رابرت انیس^۳ و هنری ژيرو پرداخته و به این نتیجه رسیده‌اند درحالی که انیس تفکر انتقادی را در حوزه انتزاعی و صوری محدود می‌کند، ژيرو بین تفکر انتقادی و تعهد اجتماعی و رهایی‌بخشی^۴ ارتباط ایجاد کرده و به بررسی تفکر انتقادی در بطن ارتباطات اجتماعی، فرهنگی و سیاسی می‌پردازد. لی و لویی (Li, 2023) از موضع فوکویی به بررسی تفکر انتقادی می‌پردازند و معتقدند که تفکر انتقادی باید پا را از مهارت‌های فنی فراتر گذارد و به ابزاری برای تحلیل و مقاومت در برابر سلطه و ساختارهای نابرابر قدرت بدل شود. ریتولا (Ritola, 2021) نیز به بررسی مسائل فلسفی تفکر انتقادی می‌پردازد و بر این باور است که تفکر انتقادی با بررسی عقلی دلایل و رابطه آنها با عقاید می‌پردازد و این زمینه ارتباط عمیق آن با فلسفه را رقم می‌زند. لو و سواتوچاکل (Lu, 2020) نیز معتقدند که درک همه جانبه تفکر انتقادی نیازمند اخذ دیدگاه فلسفی است و این امر به آموزش بهتر تفکر انتقادی منجر خواهد شد. پژوهش حاضر نیز در راستای پژوهش‌های بیان شده به بررسی تفکر انتقادی از منظر فلسفی و مبتنی بر مطالعه تطبیقی آرای روی باسکار و هنری ژيرو می‌پردازد.

باسکار و ژيرو هر دو سنت انتقادی را با خود به یدک می‌کشند و نظریات آنها حاوی نکات مهمی برای تحول در آموزش تفکر انتقادی است. این دو متفکر از دو موضع متفاوت به تفکر انتقادی توجه دارد. درحالی که باسکار موضعی فلسفی دارد و با دید هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی به تفکر می‌نگرد و رئالیسم انتقادی او یکی از فلسفه‌های تأثیرگذار قرن بیست و یک است، ژيرو با موضعی تربیتی به تفکر انتقادی می‌نگرد و ابعاد سیاسی و جامعه‌شناختی تفکر او بارزتر است. البته دیدگاه این دو متفکر به خصوص در سطح هستی‌شناختی تفاوت‌های بارزی دارند. باسکار (Bhaskar, 2008) مدافع نوعی «هستی‌شناسی لایه‌مند» است و نظریات ژيرو صراحت هستی‌شناختی نداشته و تکیه بر نوعی هستی‌شناسی تک‌ساحتی دارد و نمودهای

^۱ - Critical Pedagogy

^۲ - Critical Realism

^۳ - Ennis

^۴ - Emancipation

سیاسی و اجتماعی نظر دارد. این تفاوت می‌تواند فرصتی برای تکمیل نیز فراهم سازد به این معنا که نظریات هستی‌شناختی باسکار به عنوان «فرانظریه» یا سخت هسته انتخاب شوند و نظریات ژيرو برای غنای نظری در سطح لایه‌های بیرونی و ابعاد سیاسی- اجتماعی آن مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین پرداختن به آزادی این دو متفکر می‌تواند فرصتی برای مطالعه چند جانبه تفکر انتقادی فراهم سازد. آن دو متفکر هر دو زمینه موضعی سیاسی- اجتماعی به تفکر انتقادی دارند و هدف آن را رهایی بخشی می‌دانند. نظریات باسکار با اتکا به فلسفه علم، می‌تواند تأمین کننده مبانی فلسفی برای طراحی الگوی آموزشی باشد و نظریات ژيرو نیز مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند روشنگر عمل تربیتی و واقعیات سیاسی- تربیتی برنامه درسی و تعلیم و تربیت باشد. در این پژوهش از روش مقایسه‌ای چهار مرحله‌ای جرج بردی^۱ برای مقایسه نظر باسکار و ژيرو در باب مبانی تفکر انتقادی استفاده می‌شود. ادیک (Adick, 2018) مراحل این روش را این صورت می‌داند: توصیف^۲، تفسیر^۳، همجواری^۴ و مقایسه- تلفیق^۵. بنابراین ابتدا نظریات دو متفکر در مورد مبانی نظری تفکر انتقادی توصیف و تفسیر خواهد شد و سپس این دو نظریه در کنار هم قرار گرفته و به مقایسه آنها پرداخته خواهد شد و در مرحله آخر سعی بر آن است تا با ترکیب این دو نظریه، الگویی برای آموزش تفکر انتقادی ارائه شود. باقری و دیگران (Bagheri, 2010) گام‌های یک ترکیب سازوار را چنین برمی‌شمارد: فراهم ساختن یک فرازبان برای نظریه‌ها، مشخص کردن نظریه‌های قابل ترکیب، مشخص کردن نوع و سطح ترکیب، تعدیل نظریه‌های گزیده شده و بازبینی/ آزمون ترکیب جدید. در این پژوهش رئالیسم انتقادی به عنوان فرازبان ترکیب مورد استفاده قرار گرفته است و ترکیب صورت گرفته نیز عمودی نوع دوم است که در آن رشته‌های مختلف علوم انسانی هر یک در سطح معینی به بررسی مسئله می‌پردازند. در سطح ترکیب و ارائه الگوی نوین نیز از روش استنتاجی بهره گرفته می‌شود. به تعبیر باقری و دیگران (Bagheri, 2010) در این روش بر اساس مبانی نظری، به استخراج اهداف و اصول تربیتی پرداخته می‌شود. روش استنتاجی بهره گرفته شده در این پژوهش از نوع پیش رونده^۶ (الگوی بازسازی شده فرانکنا) است و سعی خواهد شد تا بر اساس مبانی نظری تفکر انتقادی در منظر باسکار و ژيرو، اهداف و اصول آموزش تفکر انتقادی ارائه استخراج شوند.

^۱ - George Bereday

^۲ - Description

^۳ - Interpretation

^۴ - Juxtaposition

^۵ - Comparison- Synthesis

^۶ - Progressive

مبانی نظری؛ ترسیم ابعاد تفکر انتقادی

در این مرحله سعی بر آن است تا همسو با مراحل توصیف و تفسیر روش بردی، نظریات باسکار و ژیرو در مورد تفکر انتقادی شرح داده شده و به تفسیر آنها پرداخته شود. هدف این بخش ایجاد بستری برای فهم تفکر انتقادی در منظر این دو متفکر قبل از همجواری و مقایسه است.

۱. تفکر انتقادی در منظر باسکار

محور اصلی تفکر باسکار، بازگرداندن هستی‌شناسی به مرکز پژوهش فلسفی و جلوگیری از مغالطه معرفت‌شناختی^۱ است. مغالطه معرفت‌شناختی به معنای کاستن جهان به دانش ما از آن است و کاستن وجود به معرفت است (Bhaskar, 2011). نگاه ساختارمند باسکار به جهان و تفکیک سه لایه تجربی^۲، سطح رخدادی^۳ و سطح واقعی^۴ مبنایی برای فهم تبیینی^۵ (گذر از سطح تجربی و رخدادی به سطح واقعیت) از واقعیت پیچیده و پویا و در «نظام باز جهان» پردازد (Bhaskar, 2008). بر اساس مفهوم «ظهور»^۶، اسکات و باسکار (Baskhar, 2015) فرایند ایجاد پدیده‌های جدید و همچنین فهم آنها را بسیار پیچیده و بدیع می‌دانند که قابل کاهش به عناصر تشکیل دهنده آن پدیده نیست، برای مثال سیر (Sayer, 2000) معتقد است که گرچه رفتارهای انسان از عناصر عصب‌شناختی و فیزیکی نشئت می‌گیرد، ولی قابل کاهش به این عناصر نیست. تفکر انتقادی در منظر باسکار (Bhaskar, 2011) باید به عقلانیت ژرف منتهی شود. این نوع عقلانیت به صورتی استعلائی^۷ امکان ظهور یک پدیده را در بطن ارتباط پیچیده‌ای از روابط شبکه‌ای ساختارهای اجتماعی مورد بررسی قرار می‌دهد. توجه به ساختارهای اجتماعی - تاریخی و «بعد گذرا» در معرفت از ویژگی‌های مهم این نوع تفکر است.

تفکر انتقادی در منظر باسکار را به تعبیر شپ وی (Shipway, 2004) می‌توان فرایندی دیالکتیک دانست که در پی «حذف غیبت»^۸ است. باسکار در سه دوره فکری خود؛ رئالیسم انتقادی اولیه (Bhaskar, 1998, 2008)، رئالیسم انتقادی دیالکتیک^۹ (Bhaskar, 2011) و فراواقعیت^{۱۰} (Bhaskar, 2012) تلقی

^۱- Epistemic Fallacy

^۲- Empirical

^۳- Actual

^۴- Real

^۵- Explanatory Understanding

^۶- Emergence

^۷- Transcendental

^۸- Absenting Absence

^۹- Dialectic Critical Realism (DCR)

^{۱۰}- Met-Reality

متفاوتی از مفاهیمی مثل غیبت و رهایی بخشی ارائه می‌دهد. او در دوره رئالیسم انتقادی، تصویری سیاسی- اجتماعی از غیبت و رهایی بخشی ارائه می‌دهد و در فراواقعیت، با چرخشی معنوی و توجه به بنیادهای هستی همانند عشق، خلاقیت و یگانگی مفهومی معنوی از غیبت ارائه می‌دهد که در این معنی، رهایی بخشی بسیار فراتر از عمل سیاسی و اجتماعی رفته و به معنای رسیدن به سطح بنیادین یگانگی و عشق است (Bhaskar, 2012). در این پژوهش بنا به هدف پژوهشی و ناظر بر مقایسه با نظریات هنری ژيرو، در تحلیل غیبت و رهایی بخشی بیشتر از موضع رئالیسم انتقادی دیالکتیک باسکار در آثاری مثل «دیالکتیک؛ نبض آزادی» استفاده خواهد شد (Bhaskar, 2011). او غیبت را به معنای «نفی نفی» به کار می‌برد. دیالکتیک در منظر باسکار یک توالی است که از آن به MELD^۱ (لحظه، لبه، سطح، بعد) تعبیر می‌کند. «لحظه» اولین مرحله توالی دیالکتیک و شامل ناهویت^۲ است که اشاره به یکسان نبودن نمود با واقعیت دارد. در مرحله «لبه» نویت به نفی^۳ می‌رسد که در آن باید دنبال غیبت‌ها (آنچه نیست ولی می‌تواند باشد) بگردیم. در مرحله سوم یا «سطح» باید دنبال کلیت بود که با دید کل‌نگر، درک جامعی از پدیده‌ها را فراهم می‌سازد. مرحله «بعد» نیز شامل «عمل تحول‌آفرین» و پرکسیس است که در آن به سوی تغییر ساختار و عاملیت اجتماعی حرکت می‌کنیم. بنابراین دیالکتیک را می‌توان عملی پویا و انتقادی در جهت شناخت و حذف غیبت دانست که ابتدا بر اساس تشخیص ناهویت و غیبت‌های موجود به کلیت‌زدایی^۴ شده و با ایجاد دگرگونی و عمل تحول‌آفرین موجب بروز کلیت و یکپارچگی جدید می‌شود. باسکار به معنای ایجابی انتقاد و دیالکتیک توجه دارد و معتقد است که «دیالکتیک به معنای حذف محدودیت‌ها یا حذف غیبت و بیماری‌های اجتماعی است (که ممکن است به عنوان محدودیت عمل کنند)» (Bhaskar, 2011).

در این معنا، فرایند دیالکتیک انتقاد با رهایی بخشی درهم تنیده است. البته رهایی بخشی از منظر باسکار بسیار عمیق‌تر از معنای صرف سیاسی است، بلکه شامل شناسایی و حذف هر نوع پیش فرض شناختی و قالب‌های فکری است که مانع رسیدن ما به واقعیت است یا حتی ممکن است آن را وارونه جلوه دهد (Bhaskar, 1998). شناخت حقیقت در کنار تلاش برای تحول منجر به رهایی بخشی خواهد شد. باسکار در «دیالکتیک: تپش آزادی» معتقد است که «حقیقت پیش‌شرط رهایی بخشی است ولی کافی نیست. رهایی بخشی نیازمند عمل تحول‌آفرین است (Bhaskar, 2011). در نگاه او (Bhaskar, 1998) سه شکل از

^۱ - Moment- Edge- Level- Dimension

^۲ - Non- Identity

^۳ - Negativity

^۴ - De-totalization

انتقاد را باید از هم تفکیک نمود: انتقاد درونی^۱ یا انتقاد پاشنه آشیل^۲ که شامل انتقاد درونی از یک نظام فکری یا عملی و کشف تناقض‌های درونی است. انتقاد حذفی^۳ که شامل کشف غیبت‌های موجود در یک نظام فکری یا عملی است. مفهوم غیبت اشاره به عناصری است که در کلیت یک موقعیت عمل یا در یک نظام فکری نادیده گرفته شده یا به حاشیه رانده شده‌اند (Bhaskar, 2009). کولیر (Baskhar, 1998) وظیفه نقد را کشف بیماری‌های شناختی^۴، عملی و ارتباطی می‌داند که در جامعه مانع تحقق عدالت در معنای کامل آن هستند. بنابراین در این دیدگاه، تفکر انتقادی با عدالت اجتماعی و رهایی‌بخشی درهم تنیده می‌شود و نقد بسیار فراتر از بررسی شکل صوری تفکر رفته و رسالتی اجتماعی و تاریخی به خود می‌گیرد. کریستودولو (Christodoulou, 2024) نیز بر این باور است که تفکر انتقادی محدود به تدریس خود نیست، بلکه با آزادی، عدالت اجتماعی و اصلاح ساختارهای نامناسب اجتماعی درهم تنیده است. تفکر انتقادی با فرایند دیالکتیک پیش رونده گامی مهم در جهت رفع غیبت‌ها و اصلاح ساختارهای اجتماعی به شمار می‌رود.

۲. تفکر انتقادی در منظر ژيرو

هنری ژيرو یکی از پیشروان مکتب تعلیم و تربیت انتقادی^۵ و متأثر از آنتونیو گرامشی^۶ است. میراث مهم گرامشی برای ژيرو، اعتقاد به ارتباط عمیق شرایط سیاسی- اجتماعی با تفکر انتقادی است. در منظر گرامشی، روشنفکر منتقد در جامعه «نمی‌تواند روشنفکر (و نه یک فضل فروش) باشد، اگر متمایز و جدا از ملت باشد، بدون اینکه احساسات مردم را لمس کرده باشد... کسی بدون درک این احساسات و ایجاد رابطه عاطفی با مردم، قادر به ارائه تاریخ سیاسی [و فهم یک ملت] نیست» (Gramsci, 1987). بنابراین تفکر انتقادی همواره باید درهم تنیده با تعهد اجتماعی باشد. تعهدی برای رهایی‌بخشی از اشکال مختلف سلطه که در روابط اجتماعی قرار دارند و مهم‌تر از همه سلطه فرهنگی و «هژمونی». ژيرو (Giroux, 2021) معتقد است که در عصری که دموکراسی در آسیب جدی است، تعلیم و تربیت باید با دموکراسی و یادگیری با تغییر اجتماعی مرتبط شود. از دیگر عناصر فکری مهم گرامشی که در ژيرو موثر بوده است، اعتقاد به تعامل ساختار و عاملیت در جامعه است. ایده «روشنفکر اندام‌وار»^۷ گرامشی اشاره به این دارد که روشنفکران در جامعه در حالی که بر اساس عاملیت خود به نقد از ساختارهای اجتماعی سلطه‌گر می‌پردازند، ارتباط شبکه‌ای

^۱ - Immanent Critique

^۲ - Achilles heel critique

^۳ - Omissive critique

^۴ - cognitive ills

^۵ - Critical Pedagogy

^۶ - Antonio Gramsci

^۷ - Organic Intellectual

و ساختارمند آنها می‌تواند ضمانت‌کننده فعالیت‌های آنها باشد (Jones, 1982). یکی دیگر از نتایج تعامل ساختار/عاملیت، انکار اندیشه تمامیت سلطه و طرح اندیشه مقاومت^۱ توسط ژيرو و برخی دیگر از متفکران پست مدرنیسم است که معتقد به وجود پتانسیل‌های مقاومت در فعالیت‌های اجتماعی می‌باشند.

ژيرو (Giroux, 2005) به دفاع از مفهوم «زبان احتمال»^۲ می‌پردازد که به نقد کلیت‌گرایی پرداخته و از چندگانگی فرهنگی و تفاوت دفاع می‌کند. او با طرح نظریه «تعلیم و تربیت مرزی»^۳ طرح گذر از مرزها و دفاع از سیاست مبتنی بر تفاوت در تعلیم و تربیت پرداخت (Giroux, 2005). او (Giroux, 2005) با طرح «تعلیم و تربیت صدا»^۴ به نوعی واسازی در تعلیم و تربیت روی می‌آورد که هدف آن در هم شکستن مرزهای محرومیت‌زا در تعلیم و تربیت برای شنیده شدن صدای فرهنگ‌های حاشیه است. زنان، گروه‌های سیاه پوست و گروه‌های دیگر مهاجر که تحت فرهنگ سفید پوست آنگولاساکسونی قرار گرفته‌اند، نمونه‌ای از این گروه‌های حاشیه‌ای هستند. به تعبیر ژيرو (Giroux, 2005) تفکر انتقادی فعالیتی «مرز گذر»^۵ است و رسالت آن در شناخت و تغییر مرزهایی است که موجب به حاشیه راندن برخی فرهنگ‌ها و سلطه برخی دیگر شده است. دانش برنامه درسی عرصه‌ای است که قدرت در دانش و فعالیت‌های برنامه درسی در هم تنیده می‌شود تا نوع خاصی از عاملیت و کنش‌های اجتماعی را مشروعیت بخشد و مسیرهای خاصی را برای آینده ترسیم کند (Giroux, 1982).

معلم‌ان به عنوان روشنفکران تحول‌آفرین^۶ به شمار می‌روند و فرایند تفکر انتقادی در عمل آنها یا آموزش تفکر انتقادی در کلاس درس بخشی از فرایند توانمندسازی اجتماعی و ایجاد آگاهی برای مبارزه بر علیه نظام سلطه در ابعاد مختلف آن است. بنابراین تفکر انتقادی همراه به تعهدی اجتماعی نسبت به ایجاد تغییر و تلاش برای تحقق عدالت اجتماعی است. فرهنگدپور (Farahmandpour, 2010) از این مسئله به عنوان «کشاندن نظریات به خیابان‌ها» و ایجاد شبکه ارتباطی برای مبارزات جهانی با فرایند سلطه‌گری تعبیر می‌کند. با نظر به آنچه بیان شد، تفکر انتقادی در منظر ژيرو بر مبنایی از عقاید سیاسی مدافع چندگرایی فرهنگی و سیاسی قرار دارد و هدف آن نقد ساختارهای اجتماعی محرومیت‌زا و نابرابر موجود و تلاش برای

¹ - Resistance theory

² - Language of Possibility

³ - Border Pedagogy

⁴ - Voice Pedagogy

⁵ - Border Crosser

⁶ - Teachers as transformative intellectuals

ایجاد تغییر و تحول در این ساختارها است. طرح امید به تغییر و پرورش شهامت مدنی^۱ بخش‌هایی مهم از آموزش تفکر انتقادی است که در تربیت شهروندی مورد توجه قرار گیرد (Zibakalam, 2014).

بررسی و مقایسه

در این بخش همسو با مراحل سوم و چهارم روش بردی (همجواری و مقایسه- ترکیب) سعی بر آن است تا اشتراکات و تفاوت‌های این دو متفکر در زمینه تفکر انتقادی مورد بررسی قرار گیرد و بر اساس آن در بخش الگویی برای آموزش تفکر انتقادی ارائه شود:

الف) اشتراکات

در وهله اول باید توجه داشت درحالی که باسکار بیشتر به عنوان یک فیلسوف به شمار می‌رود و به جز برخی آثار (Baskhar, 2015) به امر تعلیم و تربیت نپرداخته است، ژيرو متفکری است که عمده آثارش در زمینه تعلیم و تربیت است و به همین دلیل درگیری بیشتری با مسائل پیش روی آموزش تفکر انتقادی در مدارس و برنامه درسی داشته است. بنابراین در مورد افکار ژيرو نظریات او در باب آموزش تفکر انتقادی واضح‌تر است، ولی در باب تفکر باسکار بسیاری از ابعاد باید با مراجعه به مفسران تربیتی او (Shipway, 2004) مورد بررسی قرار گیرد و این امر باعث ایجاد برخی موانع در مسیر مقایسه آرای این دو متفکر می‌شود. در باب مقایسه دیدگاه این دو متفکر در وهله اول باید به زمینه مارکسیستی هر دو توجه داشت. ژيرو را می‌توان متعلق به گرایش نومارکسیسم و پیرو مکتب فرانکفورت دانست. گرچه او با گرایش به پساختارگرایی به نقد از ساختارگرایی در آرای متفکرانی چون آلتوسر می‌پردازد، ولی هنوز به نقد سیاسی- فرهنگی نومارکسیستی تعلق خاطر داشته و میراث امثال گرامشی در آرای او واضح است و از این دیدگاه ژيرو را می‌توان متفکری در سنت نومارکسیسم فرهنگی دانست که برخی دغدغه‌های پست مدرنیسم همانند نقد نژاد پرستی، مسائل جنسیتی، مسائل قدرت و سایر عناصر مطالعات فرهنگی را نیز همراه خود دارد.

باسکار نیز در باب نقد دیالکتیک از منظر هگل، از نظریات مارکس بهره برده و همانند او معتقد است که دیالکتیک فرایندی انتزاعی نیست و تضادهای دیالکتیک در جهان عینی در حال وقوع هستند. کریون (Creaven, 2002) بر این باور است که مفاهیمی مثل وحدت در حین کثرت، نظام باز جهان و «کلیت باز» که باسکار مطرح ساخته قبلاً در آثار مارکسیست‌های بزرگ مثل لنین مطرح شده بود. باسکار به نقد از جبرگرایی تاریخی مارکسیسم سنتی پرداخته و آن را برای تبیین پدیده‌های اجتماعی بسیار مکانیستی و ساده‌انگارانه می‌داند. او با طرح اندیشه لایه‌مند از واقعیت و بحث از غیبت به عنوان موتور پیشران دیالکتیک،

¹ - Civic courage

نسبت به مارکسیسم پیشروی قابل تاملی داشته است و در طرح اندیشه حذف غیبت و نقش آن در توسعه عدالت اجتماعی به عنوان یکی از اهداف رهایی‌بخشی، همچنان به برخی از آرمان‌های مارکسیسم متعهد است، ولی در ساحت هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی نقدهای اساسی به مارکسیسم سنتی و حتی برخی گرایش‌های نومارکسیسم دارد.

یکی از نقاط مهم اشتراک باسکار و ژيرو در باب تفکر انتقادی که در سطح اهداف مورد بررسی است و به نوعی میراث تفکر مارکسیسم است، ایجاد ارتباط پویا بین نقد و تعهد اجتماعی نسبت به رهایی‌بخشی است (Giroux, 1982; Bhaskar, 2011). آموزش تفکر انتقادی نباید به تلقی روانشناختی و آموزش مهارت‌های صوری و منطقی برای بررسی و تحلیل عناصر تفکر منتهی شود، بلکه این نوع تفکر باید آمیخته با ارزش‌هایی مانند عدالت اجتماعی و رهایی از سلطه باشد. از این منظر، تفکر انتقادی امری اخلاقی-سیاسی است (Giroux, 1982) و باید فعالیتی «مرز گذر» باشد و نسبت به شناخت و تغییر ساختارهای محرومیت‌زا در جامعه حساس باشد (Giroux, 2005). نقد باید همراه با توانمندسازی، امید تغییر و بازسازی باشد و گرنه در رسالت سلبی خود گرفتار شده و ماهیت خود را از دست خواهد داد (Giroux, 1982). در منظر ژيرو و باسکار تفکر انتقادی و رهایی‌بخشی حاصل از آن، فعالیت فردی نیست و نیاز به همگرایی اجتماعی دارد. برای تحقق هدف عدالت اجتماعی، معلمان به عنوان روشن‌فکران تحول‌آفرین باید در کنار اقشار دیگر به رسالت رهایی‌بخشی خود بپردازند.

البته در باب رهایی‌بخشی، اندیشه باسکار و ژيرو تفاوت‌هایی دارد که بیشتر ناشی از منظری است که به این مسئله می‌نگرند. باسکار (Bhaskar, 2008) با طرح اندیشه «بازپس خواستن واقعیت»^۱ معتقد است که باید واقعیت را خطاها، پیش‌داوری‌ها و هر نوع فعالیت اجتماعی، فرهنگی و سیاسی که آن را از ما مخفی می‌کنند، رها ساخت. موضع باسکار به رهایی‌بخشی مبتنی بر مبنای هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی است و او در ابتدا بیشتر در پی رفع خطای مغالطه معرفتی است تا وجود واقعیت را و رای ذهن انسان به اثبات برساند. بنابراین رهایی‌بخشی و دانش ارتباط نزدیک با هم دارند و برای رهایی‌بخشی، عامل انسانی باید شناخت درستی از فرایند فعالیت‌ها و ساختارهای اجتماعی داشته باشد (White, 2006). البته گرچه دانش مبنای ضروری رهایی‌بخشی است، ولی مبنای کافی نیست و همانطور که قبلاً نیز بیان شد برای رهایی‌بخشی و توانمندسازی به عامل نگرشی و عامل توانایی هم نیاز است و عمل تحول‌آفرین بخشی مهمی از دیالکتیک و رهایی‌بخشی است: «دیالکتیک در ذات خود به معنای حذف غیبت است» و «عمل تحول‌آفرین حذف

¹ -Reclaiming reality

غیبت و ایجاد آگاهانه ساختن تاریخ است» (Bhaskar, 2011). سوالی که در اینجا متفکران تعلیم و تربیت انتقادی مثل پائولو فریره^۱ و ژيرو مطرح می‌کنند این است که کدام دانش منجر به رهایی بخشی خواهد شد. فریره (Freire, 2012) در کتاب *آموزش ستمدیدگان*^۲ به رابطه بین دانش و عمل رهایی بخش می‌پردازد. او معتقد است که دانش، یک فعالیت اجتماعی است که انسان را قادر می‌سازد تا به خوانش انتقادی جهان اجتماعی پیرامون خود بپردازد. این نوع دانش می‌تواند منجر به توانمندسازی شده و رهایی بخش باشد. در مقابل، انتقال دانش بدون ارتباط آن با کاربرد، که فریره از آن به تربیت بانکی^۳ تعبیر می‌کند، منجر به جدایی دانش از عمل و تربیت فراگیرانی منفعل می‌شود که مسیری برای گسترش سلطه است. دانش باید امکان گفت‌وگوی انتقادی فرد با جهان اجتماعی را فراهم سازد و با طرح دقیق ارتباط علایق با تولید دانش، به *افسانه‌زدایی* از جهان و ساختارهای اجتماعی بپردازد.

ژيرو نیز با تأثیرپذیری از فریره و اندیشه قدرت/ دانش فوکو، معتقد است که دانش برنامه درسی سلطه گر حاوی علایق سیاسی است که در پی مشروعیت بخشیدن به تجارب و ارزش‌های خاص و به حاشیه راندن برخی دیگر از ارزش‌ها و فرهنگ‌ها است. در برنامه درسی، دانش باید متنوع باشد و امکان طرح *صداها*ی مختلف را فراهم سازد. متون درسی مقدس نیستند و وقتی رهایی بخش هستند که بتوانند امکان گفت‌وگو، چندگانگی را فراهم سازند و محلی برای مشروعیت بخشی و طرح تجارب و صداها و فرهنگی مختلف باشند. برای این هدف، در کنار کتاب‌های درسی، باید به منابع متنوع چاپی و الکترونیک متنوع مراجعه نمود تا این چندگانگی حفظ شود (Zibakalam, 2014). بنابراین ژيرو در باب رهایی بخشی بیشتر نگاه سیاسی دارد و جهان سرمایه‌داری و نولیبرالیسم را به عنوان خطر بزرگ سر راه آزادی و مشارکت اجتماعی می‌داند که دموکراسی را با خطری بزرگ و بی‌سابقه مواجه ساخته است. رهایی بخشی در منظر ژيرو به معنای نقد نظری و فعالیت عملی در عرصه اجتماع برای ایجاد مقاومت در مقابل نظام سرمایه‌داری و طرح جایگزین‌های ممکن برای این نظام است.

همانطور که بیان شد، باسکار معتقد است که در ظهور یک پدیده اجتماعی یا عمل انسانی، ساختارهای اجتماعی و عاملیت انسان در تعامل با هم می‌باشند. انسان درحالی که متأثر از ساختارهای اجتماعی است، می‌تواند این ساختارها را تغییر دهد. باسکار (Bhaskar, 1998) مدافع الگوی تحولی از فعالیت اجتماعی^۴ و

^۱ - Paulo Freire

^۲ - Pedagogy of Oppressed

^۳ - Banking Concept of Schooling

^۴ - Transformational Model of Social Activity (TMSA)

ظهور عمل انسان را در گرو ترکیب پیچیده‌ای از عاملیت و ساختار می‌داند. عمل انسان می‌تواند ساختارهای اجتماعی را بازتولید یا تغییر دهد. بنابراین گرچه ساختارهای اجتماعی در ظهور عمل انسان نقشی مهم دارند، ولی نمی‌توان عمل را به آنها کاست (Archer, 1998). نتیجه مهم این باور، نقش مهم و فعال انسان در پدیده‌های اجتماعی در کنار تاکید بر فهم ساختارمند و شبکه‌ای اعمال انسانی است.

ژیرو نیز به پیروی از گرامشی اعتقاد به تعامل ساختار و عاملیت دارد و ضمن نقد جدی نظریات بازتولید سنتی و عقیده تمامیت یافتن سلطه، بر مقاومت فعال در مقابل سلطه تاکید دارد و آن را نه فقط مطلوب، بلکه ممکن می‌داند. او معتقد است که گرچه عناصر برنامه درسی و دانش به نوعی منجر به بازتولید اجتماعی یا فرهنگی ارزش‌های غالب در جامعه می‌شوند، ولی این به معنای خوانش منفعل دانش توسط دانش‌آموزان و معلمان نیست. برخی از نظریات بازتولید، با اعتقاد به تمامیت یافتن سلطه، هرگونه امید به مقاومت و تغییر را ناممکن می‌دانند. درحالی که از منظر ژيرو، افراد در خوانش کدهای فرهنگی و دانش نقش فعال داشته و امکان مقاومت و امید به تغییر همواره وجود دارد (Giroux, 1980 b).

بنابراین یکی از نقاط مشترک آرای باسکار و ژيرو، تعامل بین عاملیت و ساختار است و نتیجه مهم این باور، اعتقاد به نقش انتقادی، فعال و پویای افراد در فرایندهای اجتماعی است. ژيرو (Giroux, 2004) پرورش شهروند دموکراتیک و انتقادی را یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت می‌داند و معتقد است که دموکراسی فرایند پویا و ناتمام است که مبنای آن شهروند فعال، انتقادی و مشارکت‌جو است. نولیرالیسم در سال‌های اخیر با ترویج فردگرایی انحصارطلب^۱ و سیاست‌های بازارهای آزاد، زمینه را برای مشارکت افراد در فرایند دموکراسی تضعیف نموده است و راه احیای دموکراسی واقعی، ایجاد زمینه گفت‌وگو، مشارکت و تفکر انتقادی در جامعه از طریق تعلیم و تربیت است. پرورش شهامت مدنی، پرورش امید به تغییر و توسعه سواد انتقادی از عناصر مهم تربیت شهروندی هستند.

ب) تفاوت‌ها

در ادامه به تفاوت‌های نظریات باسکار و ژيرو پرداخته خواهد شد. باسکار در زمینه رهایی‌بخشی با رویکرد عمقی و تحلیل هستی‌شناختی تفکر تبیینی سروکار دارد و این باعث شده تا آرای او جنبه انتزاعی بیشتری داشته باشد و فاصله زیادی با وقایع عادی زندگی بگیرند. در حالیکه تلقی ژيرو از رهایی‌بخشی کمتر فلسفی و بیشتر عینی است و از این لحاظ شاید بر نظریات باسکار امتیاز داشته باشد. ژيرو رهایی‌بخشی را به معنای آزادی از سلطه در ابعاد مختلف آن و به خصوص در بعد فرهنگی و سیاسی می‌داند. نولیرالیسم مظهر

¹ - Possessive individualism

عینی سلطه در دنیای کنونی است که ژيرو در سال‌های اخير در آثار، سخنرانی‌ها و مصاحبه‌های خود همواره به نقد آن می‌پردازد (Giroux, 1982, 2005). علاوه بر این، او به تحلیل ابعاد مختلف رویدادهای سیاسی و فرهنگی به روز در جهان می‌پردازد و آنها را با نگاه تربیتی مورد بررسی قرار می‌دهد. برای مثال او در یکی از مقالات اخیر به بررسی تربیتی تروریسم و نسل‌کشی از غزه تا غرب می‌پردازد (Giroux, 2024). نظریات ژيرو و دیگر متفکران تعلیم و تربیت انتقادی امروزه در عرصه مطالعات برنامه درسی، منابعی غنی برای نقد و بازسازی فراهم ساخته و بسیار مورد استفاده قرار می‌گیرد. با این وجود، نظریات ژيرو بیشتر ماهیت سیاسی دارد و با ایجاد دوقطبی سیاسی همراه است و از این لحاظ مورد انتقاد قرار گرفته است. یکی از نقدهای متقدم به ژيرو توسط سی‌ای باورز (Bowers, 1991) صورت گرفته است. او معتقد است که فضای سیاسی آرای ژيرو منجر شده تا او در استفاده مفاهیمی مثل آزادی بخشی، مقاومت، دگرگونی اجتماعی و... دچار چندگانگی و ابهام باشد. او به نقش مهم زبان و شفاف‌سازی زبانی در آثار خود کمتر توجه دارد و این موجب بروز تلقی‌های متفاوتی در باب مفاهیم شده است و حالتی شعارگونه به خود گرفته است. لیستون و زایخنر (Liston, 1988) نیز با نظر به کارهای ابتدایی ژيرو معتقدند که او با تاکید مفرط بر نقش سیاسی معلم، نقش آموزشی و تربیتی او را نادیده گرفته است. گرچه نقش اجتماعی و انتقادی معلم قابل دفاع است، ولی اگر نقش آموزشی او را نادیده بگیریم، موجب افت آموزش در مدارس می‌شود که خود می‌تواند منجر به ناعدالتی اجتماعی شود.

یکی از تفاوت‌های مهم تفکر ژيرو و باسکار، در تلقی آنها در باب رهایی‌بخشی نهفته است. درحالی‌که تلقی ژيرو از رهایی‌بخشی به معنای نوعی آزادی سیاسی و اجتماعی است، در منظر باسکار این فقط یک نتیجه رهایی‌بخشی است و رهایی‌بخشی بسیار عمیق‌تر بوده و شامل رهایی از موهومات فکری و سیر به سوی فهمی صحیح از ساختارها و سازوکارهای بنیادین و علی است. فهم ضروریات علی‌مبنایی عمل انسان محور رهایی‌بخشی است و این لزوماً به معنای آزادی از این ضروریات نیست. البته همانطور که بیان شد، در منظر باسکار ساختار و عاملیت هر دو مهم هستند و ساختارهای اجتماعی با عاملیت انسان قابل تغییر هستند. بنابراین در حالی که آرای باسکار در باب رهایی‌بخشی مبتنی بر نظام هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی مستحکم است و آن را با تفکر تبیینی و پرورش عاملیت عقلانی مرتبط می‌سازد، ولی در مقابل آرای ژيرو گرچه درگیری بیشتری با مسائل عینی تعلیم و تربیت دارند، ولی انسجام و شفافیت کمتری دارد. آثار ژيرو سهم مهمی در تحلیل سیاست‌های مبنایی برنامه درسی دارند، ولی به تعبیر باورز (۲۰۰۱) زبان آثار او هنوز در بند دوگانگی سیاسی و تحلیل شعارگونه است و مفاهیم را به صورت انتزاعی به کار می‌برد. او رهایی‌بخشی را چنان انتزاعی

به کار می‌برد که گویا مفهومی جهان‌شناختی است و توجهی به زمینه‌های فرهنگی آن به خصوص در جوامع غیر غربی ندارد. برای مثال او در بحث از نولیبرالیسم (Giroux, 1982) آن را مدافع تنظیم‌زدایی^۱ و مخالف دخالت دولت در بازار می‌داند. این در حالی است که به تعبیر فوکو (Foucault, 2015) نولیبرالیسم با گرایش به نوعی لیبرالیسم ایجابی^۲ گرچه در ظاهر خود را مدافع آرمان‌های لیبرالیسم کلاسیک می‌داند، ولی در عمل به نوعی تنظیم‌گری سفت و سخت منجر می‌شود که از طریق سیاست‌های کنترل از راه دور و فرایندهایی مثل پاسخگویی^۳ صورت می‌گیرد. دولت در تفکر نولیبرالیسم دولت هوشمند، فعال و مداخله‌گر است و به تفاوت عمده با عقاید لیبرالیسم کلاسیک دارد. ابهام در زبان، یکی از انتقادات مهم وارد شده بر نظریات ژيرو است (Bowers, 1991) که باعث ایجاد ابهام چندگانگی در نظریات او شده است. به عبارت دیگر می‌توان گفت در حالی که باسکار با نگاهی فلسفی، نگاهی عمیق به تحلیل پدیده‌های اجتماعی دارد، نگاه ژيرو فاقد ژرفای فلسفی است و یادآور نوعی نگاه جناحی علیه نظام سرمایه‌داری است که شاخصه برخی نویسندگان نومارکسیست دهه ۱۹۶۰ است.

به عبارت دیگر با در نظر گرفتن سه سطح تجربی، رخدادی و واقعی، می‌توان گفت که تحلیل‌های انتقادی ژيرو بیشتر ناظر بر سطح رخدادی بوده و کمتر در سطح واقعی نفوذ کرده است. گرچه ژيرو همواره به تحلیل ایدئولوژی زیربنایی نولیبرالیسم و نظام سرمایه‌داری پرداخته و نتایج آن در زمینه فرهنگ عمومی و تعلیم و تربیت را مورد بررسی قرار می‌دهد، ولی او تحلیل‌های او بیشتر در سطح رخدادهای سیاسی اتفاق افتاده و کمتر به سازوکارهای علی و پویایی‌های فلسفی نولیبرالیسم توجه دارد. این چنین نگاه عمقی به نولیبرالیسم را می‌توان در آثار فوکو (Foucault, 2015) و برخی متفکران متأثر از او مشاهده کرد. از طرف دیگر بر اساس مفهوم ظهور باسکار، باید در تحلیل پدیده‌های تربیتی و مسائلی مثل نولیبرالیسم به شرایط موقعیتی زایش این پدیده‌ها توجه کرد. بنابراین مفهوم کلی نولیبرالیسم که ژيرو و متفکران هم فکر او از آن بهره می‌برند، مفهومی کلی و مبهم است که به شرایط موقعیتی جوامع مختلف جهان توجهی ندارد. برای مثال در تحلیل اصلاحات تربیتی نولیبرالیسم تأثیر فرهنگ جوامع و تلقی‌های مختلف از این اصلاحات مسائلی است که در ورای مفهوم کلی نولیبرالیسم نادیده گرفته می‌شود. در حالیکه از منظر باسکار، در تحلیل یک پدیده تربیتی، باید به شرایط منحصر به فرد و موقعیتی آن پدیده توجه کرد. تحلیل پدیده‌های تربیتی باید مبتنی بر نوعی نگاه علمی باشد. باسکار (Bhaskar, 1998) گرچه دیدگاه اثبات‌گرایانه در علم دارد، ولی با

¹- De-regulation

² - Positive liberalism

³ - Accountability

گرایش به نوعی طبیعت‌گرایی انتقادی^۱ معتقد است که در حین پذیرش شرایط موقعیت در تحلیل پدیده‌های اجتماعی (شرایط گذرا)، باید از طریق فرایندی علمی مسیر را برای فهم درستی از این پدیده‌ها فراهم ساخت. این مطالعه در مباحث تربیتی نیز نباید به سبک اثبات‌گرایی به بعد تجربی فروکاسته شود، بلکه به باید با گذر از لایه‌های مختلف، به سازوکارهای بنیادین دست یابد. فقدان این نگاه علمی در آثار ژيرو در برخی موارد موجب می‌شود تا نظریات او بیشتر از اینکه متکی بر تحلیل‌های تجربی و علمی باشد، شکلی سیاسی به خود بگیرد.

از طرف دیگر نظریات ژيرو به دلیل پرداختن به ابعاد عینی برخی مزایایی نیز در بردارند. برای مثال در باب رهایی‌بخشی، نظریات باسکار دارای ابهام بوده و کمتر به مصادیق سلطه در دنیای واقعی پرداخته است. ولی ژيرو با نظر به پدیده‌های سیاسی- تربیتی مثل نولیبرالیسم و اصلاحات تربیتی ناشی از آن، مصداق عینی سلطه را مورد بررسی قرار می‌دهد و رهایی‌بخشی را به فرایندی از عمل اجتماعی بدل می‌کند که هدفی مشخص و روشن دارد و در پی ایجاد تحرک اجتماعی در مقابله با فرایند ترویج سلطه از طریق نهادهای فرهنگی مثل مدرسه است. تجارب ژيرو به عنوان معلم در دبیرستان‌های آمریکا در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ نقشی مهم در فهم جنبش‌های اجتماعی و واقعیات عینی مقاومت در مقابل نظام سلطه دارد و خود او نیز بخشی از این مقاومت و مبارزه به شمار می‌رود که در اثر آن سال ۲۰۰۴ با خروج از دانشگاه بوستون مجبور به ترک آمریکا و مهاجرت به کانادا شد.

الگوی نظری آموزش تفکر انتقادی

در این بخش سعی بر آن است تا با ترکیب نظریات هنری ژيرو و روی باسکار، الگوی نظری برای آموزش تفکر انتقادی ارائه شود. با توجه به اینکه باسکار با موضعی فلسفی به تفکر انتقادی می‌پردازد و از طرفی او از طریق مبانی مستحکمی برای رئالیسم انتقادی توانسته یکی از رویکردهای تاثیرگذار فلسفی سال‌های اخیر را پرورش دهد، لذا این نظریات به عنوان فرازبان مورد استفاده قرار می‌گیرند. ترکیب صورت گرفته نیز از نوع ترکیب عمومی نوع دوم است که سعی می‌شود رویکردهای مختلف علوم انسانی اعم از فلسفه، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و مطالعات فرهنگی که در آرای باسکار و ژيرو به آنها پرداخته شده، در ارائه الگوی نظری برای آموزش تفکر انتقادی گرد هم آیند. سخت هسته و فرازبان این الگو مبتنی بر رئالیسم انتقادی بوده و نظریات جامعه‌شناختی و تربیتی ژيرو در راستای آنها مورد استفاده قرار خواهند گرفت. برخی از عناصر مهم این فرازبان را می‌توان به شرح زیر بیان نمود:

¹ - Critical Naturalism

- **هستی‌شناسی لایه‌مند:** براین اساس واقعیت فارغ از ذهن انسان وجود دارد و قابل شناخت است. این واقعیت ترکیبی از سه لایه (تجربی، رخدادی و واقعی) بوده و سطح واقعی متشکل از مکانیسم‌ها و روابط علی به عنوان گرایش‌های مبنایی تجارب و رخدادها هستند.
 - **معرفت‌شناسی تبیینی:** معرفت انسان دارای دو بعد است: ناگذرا و گذرا (توجه به موقعیت‌مند بودن واقعیت و گریز از نسبی‌گرایی مطلق). بنابراین دانش باید با توجه به ابعاد مختلف آن سعی کند تا از توصیف به تبیین عبور کند و از تجارب و رخدادها گذر کند و به کشف سازوکارهای بنیادین نائل آید. مطالعه علوم اجتماعی هم باید مبتنی بر روش علمی و تجربه‌گرایانه (ولی غیراثبات‌گرایانه) باشد (طبیعت‌گرایی معرفت‌شناختی انتقادی). در فرایند علمی ارزش و واقعیت در هم تنیده هستند.
 - **روش‌شناسی رهایی‌بخش:** فرایند تفکر انتقادی باید روشمند بوده و از طریق انتقاد حذفی، نسبت به شناسایی و رفع غیبت‌ها عناصر مغفول در ساختارهای اجتماعی اقدام کند. ژيرو از این فرایند به مرزگذری تعبیر می‌کند که هدف آن شکستن عناصر گفتمانی مسلط و طرح گفتمان‌های جایگزین ممکن است.
 - **تربیت به مثابه عمل سیاسی:** تربیت در منظر ژيرو عملی سیاسی است و باید نسبت به سیاسی کردن تربیت و تربیتی کردن سیاسی اقدام نمود (Giroux, 1982). تربیت در پی ارائه چشم‌اندازی از آینده سیاسی و پرورش فاعل سیاسی است و دارای بار ارزشی و سیاسی است.
 - **تعامل ساختار و عاملیت:** هر دو متفکر معتقدند که در سطح واقعیات اجتماعی ساختار و عاملیت در هم تنیده‌اند. افراد می‌توانند از طریق توسعه آگاهی اجتماعی-سیاسی، نگرش مناسب و توانایی به کاربردن قدرت، ساختارهای نابرابر و محرومیت‌زا را مورد چالش قرار دهند و تغییر دهند.
- بر اساس مبانی رئالیسم انتقادی که در بالا اشاره شد، در این بخش سعی بر آن است تا با بهره‌گیری از الگوی استنتاجی فرانکنا، اهداف و اصول آموزش تفکر انتقادی مورد بررسی قرار گیرند:

الف) اهداف آموزش تفکر انتقادی

- اولین محور مهم برای هم الگوی نظری برای آموزش تفکر انتقادی اهداف این نوع آموزش است. در ادامه به بررسی برخی اهداف مهم آموزش تفکر انتقادی با تکیه بر آرای باسکار و ژيرو پرداخته می‌شود:

۱. پرورش عامل تحول آفرین

یکی از اهداف مهم آموزش تفکر انتقادی، پرورش عامل تحول آفرین است. ژيرو و باسکار هر دو بر عالیت فرد در مقابل ساختارهای اجتماعی تأکید دارند، ولی لازمه تحقق این عاملیت، پرورش فرد به عنوان عامل تحول آفرین است. باسکار (Bhaskar, 2011) عمل تحول آفرین را بخشی مهم از تفکر انتقادی و دیالکتیک می‌داند. ژيرو (Giroux, 2015) نیز بر این باور است که یکی از خطرات مهمی که نظام نولیبرالیسم در پی دارد، تهدید زندگی عمومی و دموکراسی است و برای مقابله با این خطر، تعلیم و تربیت رسالتی مهم در احیای دموکراسی و پرورش شهروند دموکراتیک دارد. در این منظر، شهروند دموکراتیک شهروندی دارای تفکر انتقادی است که در راستای تحقق اهدافی مانند عدالت اجتماعی و آزادی، در جامعه به صورتی فعال مشارکت می‌کند. در این معنا، تعلیم و تربیت نقشی سیاسی برعهده دارد که حاصل آن تغییر نگرش افراد در مورد باورها، علایق و رویاهایشان در جامعه است.

۲. رهایی بخشی در سطح فردی و اجتماعی

در منظر ژيرو و باسکار، تفکر انتقادی باید فرایندی رهایی بخشی باشد که از طریق ایجاد آگاهی عمومی و روشن ساختن پیش فرض‌ها و مرزهای فکری محرومیت‌زا و سلطه گر، زمینه را برای مقابله با آنها فراهم سازد. ژيرو (Giroux, 2003) با طرح مفهوم زبان احتمال^۱ معتقد است که یکی از وظایف معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین، طرح جایگزین‌های موجود است، چون نظام سرمایه‌داری در پی آن است تا از طریق شعار «راه جایگزین وجود ندارد»^۲ خود را به صورت تنها نظام فکری ممکن و «پایان تاریخ» قلمداد کند. در مقابل زبان احتمال از طریق شکستن این افسانه، راه‌های جایگزین را مطرح می‌سازد و رسیدن به آنها را ممکن می‌داند و از این طریق مسیر را برای رهایی بخشی مهیا می‌سازد. از منظر باسکار نیز رهایی بخشی هدفی مهم برای تفکر و به تبع آن تفکر انتقادی است که حاصل آن «بازپس خواستن واقعیت» و پرورش انسان‌هایی است که برای رسیدن به واقعیت و رهایی از ساختارهای محرومیت‌زا تلاش می‌کنند (Wilson, 2004). در منظر ژيرو و باسکار، رهایی بخشی به معنای به چالش کشیدن مرزها و ساختارهای اجتماعی موجود است که در خدمت نابرابری هستند. باسکار (۲۰۱۱) معتقد است که فرایند دیالکتیک و حذف غیبت‌ها، فرایندی ذهنی نیست، بلکه «تغییر ارادی و مؤثر علی» است که در نهایت منجر به «ارزش آفرینی برای آزادی» و حذف محدودیت‌های سر راه آن می‌شود (Bhaskar, 2011). بنابراین رهایی بخشی یکی از اهداف مهم تفکر انتقادی است (Bhaskar, 2009). فرایند تفکر انتقادی به خصوص در شکل «انتقادی حذفی» مبتنی بر

^۱ - language of possibility

^۲- There is no alternative (TINA)

کشف غیبت‌ها و تلاش برای رفع آنها است. کشف غیبت‌ها در عرصه اجتماعی به معنای شناخت و رفع شرایط محرومیت‌زا و تلاش برای تحقق عدالت اجتماعی و رفع ساختارهای محرومیت‌زا است. این غیبت‌ها به نوعی «آگاهی کاذب» و باورهای ناصحیح منجر می‌شود و واقعیت را منحرف می‌سازد، در مقابل در عرصه تعلیم و تربیت معلم باید سعی کند تا از طریق ایجاد آگاهی زمینه را برای حذف این غیبت‌ها فراهم سازد. ژيرو (Giroux, 2005) نیز با طرح مفهوم «معلم مرزگذر»^۱ معتقد است که عمل تربیتی معلم باید رهایی‌بخش و مرزگذر باشد و هرگونه مرزهای فرهنگی و معنایی محرومیت‌زا را در هم شکند و فرصت‌هایی برای معنادار ساختن یادگیری و آموزش با تجارب همه دانش‌آموزان و توانمند ساختن آنها فراهم سازد.

۳. توانمندسازی برای فهم تبیینی

در منظر باسکار (Bhaskar, 2008) تفکر نباید به امور جزئی و استقرا از آنها محدود شود، بلکه تفکر شامل قراردادن امور جزئی در نظام مفهومی و ساختارها و یا ابداع ساختاری نوین است. بنابراین یکی از اهداف آموزش تفکر انتقادی نیز فراهم ساختن فرصت برای فهم تبیینی و گذر از سطح تجربی و رویدادی به سطح واقع است. این نوع تفکر انتقادی با آرمان مارکسیسم و نومارکسیسم در راستای نقد ایدئولوژی بنیادین و علایق بنیادین سیاسی در سیاست‌های و برنامه‌های درسی همسو بوده و شرایط را برای آن مهیا می‌سازد. پیش‌فرض مهم تفکر انتقادی و فهم تبیینی در منظر باسکار، در هم شکستن مرزهای امور واقع و ارزش‌ها است. باسکار (Bhaskar, 2009) معتقد است که «واقعیات اجتماعی آبستن ارزش‌ها هستند» و بررسی و فهم این واقعیات باید با توجه به علایق سیاسی و فرهنگی مبنایی آنها صورت گیرد. ژيرو (Giroux, 2004) نیز با تلقی مشابه معتقد است که برنامه درسی و تعلیم و تربیت رسمی همواره وابسته به علایق سیاسی و ارزشی است و تلاش نولیبرالیسم برای غیرسیاسی جلوه دادن تربیت در حقیقت انحراف واقعیت است. یکی از رسالت‌های مریان انتقادی، «سیاسی کردن تربیت و تربیتی کردن سیاست» است. بنابراین تفکر انتقادی باید از طریق ایجاد فرصتی برای فهم تبیینی، فرصتی برای فهمی عمیق از واقعیات اجتماعی به صورتی ساختارمند فراهم سازد تا از طریق گذر از تجربیات و رویدادها به سطح سازوکارهای علی دست یابد و همانطور که بیان شد، این نوع از تفکر بنیاد رهایی‌بخشی به شمار می‌رود. البته باید توجه داشت که در منظر هر دو متفکر، رهایی‌بخشی فقط محدود به بعد شناختی و تفکر نمی‌شود و در برخی مواقع تلاش عملی برای تغییر ساختارهای مخرب اجتماعی را نیز شامل می‌شود. بنابراین فهم تبیینی یکی از مهم‌ترین مقدمات رهایی‌بخشی است که «نه تنها منجر به آشکار شدن باورهای ناصحیح می‌شود، بلکه باورهایی که باعث نهان ساختن و

¹ - Border Crosser

ادامه بی‌عدالتی و سرکوبگری می‌شود را نیز آشکار می‌سازد» (Bhaskar, 1998) و زمینه را برای تغییر آنها فراهم می‌سازد.

۴. توانمندسازی از طریق پرورش عاملیت عقلانی

توانمندسازی یکی از اهداف مهم تفکر انتقادی است که در راستای اهداف دیگر همانند رهایی‌بخشی و فهم تبیینی قرار دارد. پرورش عاملیت عقلانی و توانایی برای تعین خویشتن از محورهای مهم توانمندسازی به شمار می‌رود و منظور از آن ایجاد زمینه‌ای برای استقلال فکری و عمل آگاهانه در افراد است. کولیر (Baskhar, 1998) معتقد است که نگرش، دانش و قدرت سه پایه مهم برای پرورش عاملیت عقلانی هستند. با نظر به این سه محور، عمل انسان به تعبیر آرکر (Archer, 1998) تبدیل به فعالیتی هدفمند، ابدایی و خلاق می‌شود که در حین تأثیرپذیری از ساختارهای اجتماعی موجود، قادر به تغییر آنها نیز هست. بنابراین توانمندسازی در منظر باسکار به پرورش عاملی منجر می‌شود که مبتنی بر آگاهی و نگرش صحیح با درک قدرت و پتانسیل خود، دست به انتخاب می‌زند و در عرصه‌های مختلف اجتماعی مشارکت دارد. ژيرو (Giroux, 2005) نیز معتقد است که تعلیم و تربیت باید از طریق ایجاد چندگانگی زمینه‌ای برای معنادار ساختن تجارب دانش‌آموزان و توانمند ساختن آنها برای عاملیت سیاسی و اجتماعی فراهم سازد. تعلیم و تربیت صدا^۱ تعبیر مهم ژيرو در راستای این هدف است. در این معنا، تعلیم و تربیت باید مسیری برای به رسمیت شناختن و معنادار ساختن تجارب همه افراد و فرهنگ‌ها باشد و از این مسیر امکانی برای شنیده شدن صدای همه دانش‌آموزان و خرده فرهنگ‌ها باشد.

اصول آموزش تفکر انتقادی

اصول تعلیم و تربیت اشاره به رویکردهای نظری دارد که راهنمای عمل تربیتی به سوی اهداف بیان شده هستند. در این قسمت به بررسی اصول مهم آموزش تفکر انتقادی از منظر باسکار و ژيرو پرداخته خواهد شد:

۱. اصل ساختارمندی

در قسمت‌های پیشین اهمیت ساختارمندی در فهم تبیینی و تفکر انتقادی مورد بحث قرار گرفت. یکی از اصول مهم در هدایت عمل تربیتی در راستای آموزش تفکر انتقادی، درک ساختارمندی واقعیت است. باسکار با طرح ساختار لایه‌مند واقعیت (سطح تجربی، سطح رخدادی و سطح واقعی) فهمی ساختارمند از واقعیت را مطرح کرد که در آن تجارب و رخدادها تکیه بر سازوکارهای علی بنیادین دارند. این سازوکارها

^۱ - Pedagogy of Voice

و ساختارهای بنیادین گرچه پیچیده بوده و در برخی مواقع موقعیتی هستند، ولی فهم آنها در پرتوی فهم تبیینی و بررسی موقعیتی ممکن است. بنابراین ساختارمندی اصلی مهم برای هدایت آموزش تفکر انتقادی است و بنابراین اصل، تفکر انتقادی باید در پی فراتر رفتن از تجارب و رخدادها و کشف سازوکارهای بنیادین است و در این مفهوم عملی تبیینی است و نه توصیفی به سبک هرمنوتیک. به تعبیر باسکار (Bhaskar, 2008) ما در تفکر انتقادی با تجارب و رخدادهای ذره‌ای سروکار نداریم، بلکه با شبکه پیچیده و تعاملی مواجهیم که مبتنی بر سازوکارهای بنیادین ظهور یافته‌اند. در این معنا، تفکر انتقادی فعالیتی استعلایی خواهد بود که هدف آن کشف روابط بنیادین است. برای مثال در زمینه آموزش دروسی مثل تاریخ، محتوای درسی و معلم باید سعی کنند تا با گذر از سطح تجربی و رخدادی به دلایل بنیادین بروز جنگ بین کشورها مانند عوامل اقتصادی، عوامل جغرافیایی، عوامل انسانی و... برسند و دیدگاهی ساختارمند در مورد تعامل جوامع و تمدن‌ها ارائه دهند. نمونه دیگر ارتباط دادن مسئله فقر به مسائل ساختاری جامعه همانند فاصله طبقاتی در درس علوم اجتماعی است.

۲. اصل گذر از سطح به عمق

این اصل نیز در راستای اصل ساختارمندی است و هدف از آن طراحی فعالیت‌هایی برای آموزش تفکر انتقادی است که از تجارب و رخدادها شروع کنند و به سطح واقع منجر شوند. با توجه به این اصل، تجارب عادی روزانه و رخدادهای جامعه واقعی موضوعات مهمی برای تفکر انتقادی هستند، ولی تفکر انتقادی نباید در خود این تجارب و رخدادها گیر بیافتد، بلکه باید به عمق رفته و سازوکارهای علی آنها را مورد بررسی قرار دهد. در منظر باسکار (Bhaskar, 2008) تفکر انتقادی فعالیتی دیالکتیک و پویا هست که به صورتی مستمر با کشف غیبت‌ها و تلاش برای رفع آنها همراه است. در این فرایند دیالکتیک باید به صورتی مستمر و تعاملی از ظاهر (تجارب و رخدادها) به عمق (سازوکارها علی) گذر کرد و با کشف عناصر بنیادین واقعیت دوباره به ظاهر برگشت و آنها را مورد تحلیل و فهم مجدد قرار داد. البته همانطور که بیان شد، این فرایند دیالکتیک، فقط شناختی نیست و شامل فرایندی شناختی-نگرشی-عملی برای تأثیرگذاری بر ساختارهای اجتماعی نیز می‌باشد. برای مثال معلم در بحث از خشک شدن دریاچه ارومیه می‌تواند از سطح مسئله که خشک شدن دریاچه به عمق مسئله که مسائلی مانند مدیریت نادرست منابع آبی، تغییر اقلیم و الگوهای کشت نامناسب است عبور می‌کند و به دانش آموزان یاد می‌دهد چگونه از تجارب عادی گذر کنند و به ساختارهای بنیادین برسند.

۳. مرکزیت غیاب

این اصل مبتنی بر مرحله نفی در دیالکتیک باسکار (Bhaskar, 2011) بوده و به این مسئله اشاره دارد که تفکر انتقادی باید از موضوعات واقعی شروع شود و با نقد آنها به غیبت‌های مؤثر در آنها بپردازد. این همان مرز گذری است که ژيرو (Giroux, 2005) به آن اشاره کرده است. موضوعات و مباحث زندگی واقعی باید موضوع تحلیل و نقد در کلاس درس باشد و دانش‌آموزان باید بتوانند با بهره‌گیری از منابع مختلف یادگیری، تجارب خود در جامعه را با هم به اشتراک بگذارند و حول آنها گفت‌وگو کنند. در نظام فکری باسکار نیز تفکر انتقادی باید از تجارب و رخدادهای واقعیت زندگی شروع شود و موقعیت‌مدار باشد. همانطور که بیان شد، نقد حذفی یکی از مهم‌ترین انواع تفکر انتقادی است که در طی آن فرد غیبت‌های تأثیرگذار را تشخیص داده و برای زدودن آنها تلاش می‌کند. مسائل واقعی اجتماعی اعم از مسائل فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، تربیتی و... می‌تواند مبنی مهم برای کشف غیبت‌هایی مانند نابرابری و تبعیض باشد و تفکر انتقادی باید از این نوع مسائل شروع شود و آنها را تحلیل کند و تعهدی برای مبارزه به سوی عدالت اجتماعی را پرورش دهد. برای مثال معلم در فرایند تدریس مفهوم بیکاری در علوم اجتماعی و اقتصاد می‌تواند آن را به مسائل واقعی زندگی ارتباط دهد و دغدغه تفکر بعد از تحصیل دانش‌آموزان را نقطه شروع تدریس قرار دهد و با فراتر رفتن از مسئله و بهره‌گیری از اصول قبلی آن را به ساختارهای اجتماعی و مسائلی مثل نابرابری آموزشی مرتبط سازد.

۴. اصل امید آموخته شده

اصل امید بسیار مورد تأکید ژيرو است (Giroux, 2003). او معتقد است که نظام سرمایه‌داری در پی ترویج نوعی ناامیدی در پی تغییر و نشان دادن خود به عنوان پایان تاریخ است. در مقابل تعلیم و تربیت انتقادی باید امید به تغییر و آینده بهتر را در دانش‌آموزان پرورش دهد که ژيرو از آن به امید آموخته شده تعبیر می‌کند و معتقد است که این نوع امید زبانی فراهم می‌سازد تا از طریق آن این پیش‌فرض را که هیچ جایگزینی برای نظم اجتماعی موجود نیست، به چالش بکشیم و بر بعد پویا و ناتمام دموکراسی تأکید کنیم (Giroux, 2003). امید باعث ترویج دیدگاه آرمانشهری می‌شود که مبنای ایجاد حرکت و مبارزه جمعی به سوی عدالت و آزادی را فراهم می‌آورد. معلم در زمینه مسائل اجتماعی همانند آلودگی زیست محیطی می‌تواند پروژه‌های کوچک همانند پاک‌سازی یک محیط طبیعی را مطرح کند و از این طریق به دانش‌آموزان کمک کند تا امید به تغییر و قدرت تغییر ساختار را در خود تجربه کنند و کم‌کم آن را به اجتماع ببرند.

۵. اصل گفت‌وگوی انتقادی

تفکر انتقادی ماهیتی دیالکتیک دارد که به صورتی مستمر بین کشف غیبت‌ها - کلیت‌زدایی - یافتن کلیت جدید در تعامل است. گفت‌وگوی انتقادی یکی از اصول مهم است آموزش تفکر انتقادی است. گرچه آموزش تفکر انتقادی باید مبتنی بر تجارب فرهنگی و بومی دانش‌آموزان باشد، ولی آنها باید در تعامل با هم بتوانند این تجارب را به‌بوته نقد بگذارند و در مورد آنها به گفت‌وگوی انتقادی پردازند. گفت‌وگوی انتقادی در مدرسه فرصتی را برای تمرین عملی مهارت‌های تفکر انتقادی و مهارت‌های شهروندی مانند احترام، تسامح، پذیرش چندگانگی و... فراهم می‌آورد. البته گفت‌وگو فقط شامل این بعد نیست، بلکه گفت‌وگوی انتقادی با محتوای برنامه درسی نیز یکی از ابعاد مهم آن است. به تعبیر رابرت شولز^۱ خواندن متون برنامه درسی باید شامل سه فعالیت باشد: خواندن از درون^۲، خواندن از فراز^۳ و خواندن از مقابل^۴. این سه فعالیت باعث می‌شود تا مواجهه دانش‌آموزان با کتب درسی مواجهه‌ای انتقادی باشد و آنها با بهره‌گیری از تجارب خود به بازآفرینی دانش برنامه درسی پرداخته و مفهومی متفاوت از آن را پرورش دهند (Giroux, 1997).

۶. اصل روش‌مندی علمی

باسکار (Bhaskar, 2008) با طرح طبیعت‌گرایی انتقادی، در کنار نقد اثبات‌گرایی و علم‌گرایی افراطی، منتقد هرمنوتیک و تفسیرگرایی نیز هست. وی معتقد است که گرچه روش علمی باید با مطالعات بین‌رشته‌ای و مبانی گذرای معرفت‌مثل فرهنگ و بافت اجتماعی توجه داشته باشد، ولی هنوز روش علمی روش قابل اعتماد برای دستیابی به واقعیت است. در آموزش تفکر انتقادی نیز یکی از اصول مهم، توجه به یافته‌های علمی و بهره‌گیری از روش علمی در تحلیل پدیده‌های اجتماعی است. توجه به روش علمی مسیری مهم برای نیل به فهم تبیینی است و از طرف دیگر از افتادن تفکر انتقادی در دام سیاست‌گرایی و دوقطبی اجتماعی به سبک مارکسیسم جلوگیری می‌کند. البته بهره‌گیری از روش علمی در علوم انسانی متفاوت با علوم تجربی است. این تفاوت ناشی از تفاوت در ساختارهای طبیعی و اجتماعی است. ساختارهای اجتماعی برخلاف ساختارهای طبیعی متکی بر عاملیت انسان نیز هستند. بنابراین روش علمی در مسائل اجتماعی و علوم انسانی باید با توجه به این نوع عاملیت به کار گرفته شود. ماهیت تبیینی و کشف سازوکارهای علی‌محور مهم کاربرد روش علمی در مسائل اجتماعی و تفکر انتقادی هستند.

^۱ - Robert Scholes

^۲- Reading within

^۳- Reading upon

^۴ - Reading against

نتیجه‌گیری

در این پژوهش با ترکیب نظریات باسکار و ژيرو الگوی نظری برای آموزش تفکر انتقادی ارائه شد. در این الگو، مبانی فلسفی تضمن کننده عمیق فلسفی الگو سخت هسته و فرائطیه مبتنی بر رئالیسم انتقادی است و نظریات تربیتی ژيرو نیز می‌توانند تأمین کننده نگاه تربیتی-سیاسی پویا به مسائل واقعی و به‌روز باشد. در این الگو، تفکر انتقادی از فعالیت تحلیلی صوری دور شده و با واقعیات اجتماعی و تعهد به دگرگونی اجتماعی به سوی عدالت همراه است. این الگو در سطح آموزش و پرورش می‌تواند باعث تحول در نقش معلم، محتوای درسی، دانش‌آموز و سایر عناصر تربیتی شود که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌کنیم:

- **تغییر نقش معلم از تکنسین به روشنفکر تحول‌آفرین:** در این الگو معلم سعی دارد تا با فهم تبیینی از مسائل اجتماعی و ایجاد ارتباط ساختارمند بین آنها، به آگاهی بخشی پرداخته و مکانیسم‌های علی مسائل اجتماعی را برای دانش‌آموزان روشن سازد.
- **ایجاد ارتباط پویا بین تربیت و عدالت اجتماعی:** تعلیم و تربیت رسمی رابطه تنگاتنگ با عدالت اجتماعی دارد و از طریق توانمندسازی دانش‌آموزان گام‌های عملی به سوی آن برمی‌دارد. لازمه چنین تعلیم و تربیت، توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی در عرصه برنامه درسی و ایجاد فرصتی برای شنیده شده و اهمیت به صداهای مختلف است. بر این اساس، برنامه درسی باید عرصه متنوعی از فرهنگ‌ها و تجارب باشد.
- **اهمیت دادن به نسل جوان به عنوان امید تغییر:** در الگوی نوین نسل جوان به عنوان پتانسیل تغییر سازنده در نظر گرفته می‌شوند و نه تهدید بالقوه. تعلیم و تربیت باید عرصه را برای عاملیت این نسل مهیا سازد و حس عاملیت را در آنها تقویت کند.
- **لزوم تغییر فرایند تربیت معلم:** لازمه تربیت معلم ایجاد فرصتی برای اندیشه ورزی است که از طریق اهمیت دادن به دروسی مانند فلسفه آموزش و پرورش و جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، عرصه را برای تربیت معلمان روشنفکر مهیا می‌سازد. ایجاد فرصت‌هایی برای گفت‌وگوی فعال و تمرین عاملیت از دیگر نیازهای فرایند تربیت معلم است.
- **تحول در محتوای آموزشی:** بر اساس الگوی تفکر انتقادی ارائه شده، محتوای آموزشی باید عرصه تنوع فرهنگی و شنیده شدن صداهای مختلف باشد و مبتنی بر مسئله‌محوری بومی تدوین شده باشد. در این صورت است که این محتواها می‌توانند برای دانش‌آموز معنادار بوده و به عرصه عمل واقعی مرتبط شوند.

References

- Adick, C. (2018). Bereday and Hilker: origins of the 'four steps of comparison' model. *Comparative Education*, 54(1), 35-48.
<https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1396088>
- Archer, M. (1998). Introduction: Realism in the social sciences. In: Archer, M.; Baskhar, R.; Collier, M.; Lawson, T.; Norrie, A. (Eds). In *Critical realism: Essential readings. Critical realism interventions* (pp. 189-205). London: Routledge
- Bagheri, K., & Sajjadi, N., & Tavassoli, T. (2010). Approaches and Methods in Philosophy of Education. *Elmi & Farhangi Publication. (In Persian)*.
- Baskhar, R. C., A. (1998). Introduction: explanatory critique. In: Archer, M.; Baskhar, R.; Collier, M.; Lawson, T.; Norrie, A. (Eds). . In *Critical realism: Essential readings. Critical realism interventions* (pp. 385-394). London: Routledge
- Baskhar, S. (2015). Baskhar; A theory of education. *London: Springer*.
- Bhaskar, R. (1998). *The possibility of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences*. London: Routledge.
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Bhaskar, R. (2009). *Scientific realism and human emancipation*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2011). *Dialectic: The pulse of freedom*. London: Verso.
- Bhaskar, R. (2012). *The philosophy of metareality: Creativity, love and freedom*. Routledge.
- Bowers, C. (1991). Some questions about the anachronistic elements in the Giroux-McLaren theory of a critical pedagogy. In (Vol. 21, pp. 239-252): *Curriculum Inquiry*.
- Christodoulou, M. (2024). A Critical Realist Perspective on Teacher Education Research. In: Symeonidis, V. (Ed.). *Enhancing the Value of Teacher Education Research*. Boston: Brill, 42-62.
- Creaven, S. (2002). The pulse of freedom? Bhaskar's dialectic and Marxism. *Historical materialism*, 10(2), 77-141.
- Farahmandpour, R. (2010). Teaching against consumer capitalism in the age of commercialization and corporatization of public education. In: Sandlin, Jenifer & McLaren, Peter. (Ghaedamini Harouni & Sadeghi De Cheshmeh) *Critical Pedagogies of Consumption*. New York & London: Routledge, 58-66.
- Fisherman, D. (2010). THINKING AS TWO-PHILOSOPHY, CRITICAL THINKING AND COMMUNITY OF INQUIRY. *Childhood & Philosophy*, 12(6), 211-229.
- Foucault, M. (2015). The birth of the biopolitics. *Nashre Ney Press. (In Persian)*.
- Freire, P. (2012). *Pedagogy of the oppressed*. In. New York and London: Continuum
- Giroux, A. (1997). *Postmodern Education (Politics, culture, & social Criticism)*. London: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum inquiry*, 10(4), 329-366.
- Giroux, H. (1982). Teachers as intellectuals. Abc-Clio, Incorporated.
- Giroux, H. (2003) Youth, Higher Education, and the Crisis of Public Time: Educated Hope and the Possibility of a Democratic Future, *Social Identities*, 9: 2, 141 - 168
- Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and critical/cultural studies*, 1(1), 59-79.

- Giroux, H. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education. Second Edition*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2015). Democracy in crisis, the specter of authoritarianism, and the future of higher education. *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs*, 1(1), 101-116.
- Giroux, H. (2024). Critical Pedagogy Against the Neoliberal Agenda in Education: The Stance of Critical Educators. *Journal of Underrepresented and Minority Progress*. 8(2), 1-9.
- Giroux, H. B., E. . (2021). Critical Pedagogy and Global Citizenship Education. In Emiliano Bosio (Ed.). *Conversations on Global Citizenship Education: Perspectives on Research, Teaching, and Learning in Higher Education* 1-10. Routledge: New York
- Gramsci, A. (1987). *Prison notebooks volume 1* (T. i. E. b. A. Callari, Trans.). Columbia University Press.
- Green, M. S., L.; Cope, S. (2024). A qualitative study and future research agenda for cultivating critical thinking in culturally diverse postgraduate students. *Journal of Marketing Education*. <https://doi.org/10.1177/02734753241295996>
- Jones, P. (1982). 'Organic'Intellectuals and the Generation of English Cultural Studies. *Thesis eleven*, 5(1), 85-124.
- Karakoc, M. (2016). The significance of critical thinking ability in terms of education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(7), 80-84.
- Lai, E. (2011). Critical thinking: A literature review.
- Li, X. L., J. (2023). Validating a critical thinking ability questionnaire for EFL learners. *Thinking Skills and Creativity*, 51(1). 10.1016/j.tsc.2023.101442
- Liston, D. Z., K. (1988). Critical Pedagogy and Teacher Education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 5-8)*.
- Lu, C. S., R. (2020). An Analysis of Critical Thinking from the Philosophical, Reflective, Cognitive and Cultural Perspective. *English Language and Literature Studies*, 10(4), 70-78.
- Ritola, J. (2021). "Philosophical Issues in Critical Thinking.". In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. New York: Oxford University Press.
- Sayer, A. (2000). Realism and social science. *London: Sage Publication*
- Shipway, B. (2004). The Educational Limits of Critical Realism? Emancipation and Rational Agency in the Compulsory Years of Schooling. *IACR Conference (Cambridge, UK)*.
- White, C. (2006). Realism, Science and Emancipation. In: Dean, K.; Joseph, J.; Robert, J.; White, C. (Eds.). *Realism, Philosophy and Social Science*, McMillan: Palgrave.
- Wilson, M., Greenhill, A. (2004). Theory and Action for Emancipation: Elements of a Critical Realist Approach. In: Kaplan, B., Truex, D.P., Wastell, D., Wood-Harper, A.T., DeGross, J.I. (eds) *Information Systems Research*. IFIP International Federation for Information Processing, vol 143. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/1-4020-8095-6_42
- Zibakalam, F. M., H. (2014). A Comparative Study of Critical Thinking from the Viewpoint of Robert Ennis and Henry Giroux Considering Its Application for the

Modification of Teacher Training System. *Applied Psychological Research Quarterly*, 5(3), 19-38.

پژوهش
پایه‌های
پایه‌های