

## تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از منظر علامه طباطبائی\*

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۹/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۲۴

حمید توبک<sup>۱</sup>

دکتر احمد سوری<sup>۲</sup>

دکتر صادق رضایی<sup>۳</sup>

### چکیده

این مقاله در زمینه جایگاه تفکر انتقادی در اندیشه‌های فلسفی تربیتی علامه طباطبائی انجام گرفته است. هدف از انجام این تحقیق، بررسی ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی و اثرات آن در فرایند تعلیم و تربیت و ارائه دلالت‌های ضمنی تربیتی جهت کاربرد در نظام آموزش و پرورش ایران است. روش تحقیق، توصیفی-تحلیلی بوده، جامعه پژوهش را کلیه اسناد منتشر شده مرتبط با اندیشه‌های فلسفی-تربیتی علامه طباطبائی در پایگاه‌های اطلاعاتی موجود؛ تشکیل می‌دهد. روش گردآوری داده‌ها، کتابخانه‌ای بوده و در قالب فعالیت‌های تحلیلی از تلخیص و عرضه داده‌ها و نتیجه‌گیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و همچنین به منظور استخراج دلالت‌های ضمنی تربیتی از روش نشانه‌شناسی استفاده گردیده است. نتایج به دست آمده نشانگر آن است که مؤلفه‌ها و ابعاد تفکر انتقادی از دیدگاه علامه طباطبائی شامل: توجه به تربیت اخلاقی، پرسشگری و بحث و تبادل نظر، علم آموزی، تهذیب و تزکیه نفس، استدلال منطقی به منظور اثبات حقایق، آزادی و اختیار در نقد و بررسی نظرات، سعه صدر در مواجهه با مسائل و مشکلات، خردورزی و عقلانیت، رهایی‌بخشی از جهل و کشف واقعیت‌ها و رسیدن به توحید و قرب الی‌الله می‌باشد. دلالت‌های تربیتی در خصوص جایگاه تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از منظر علامه نیز دربرگیرنده عناصر مختلف تعلیم و تربیت شامل محتوای برنامه درسی، تدریس و ویژگی‌های معلم بود که با وجود اینکه در بستری از اندیشه‌های اسلامی مطرح شده‌اند؛ در بسیاری از وجوه با نظریات تفکر انتقادی معاصر در غرب، هم‌خوانی دارند. **واژه‌های کلیدی:** تفکر انتقادی، تعلیم و تربیت، دلالت‌های تربیتی، علامه طباطبائی، تربیت اسلامی

\* مستخرج از رساله دکتری - رشته فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

۱. دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران،

ایران، hamid.2back@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشیار دانشگاه علوم انتظامی امین

ahmadsouri.amin@gmail.com

۳. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، استادیار دانشگاه علوم انتظامی امین sadeghrezae61@gmail.com

### مقدمه و بیان مسئله

بررسی نقادانه آرا و اندیشه‌ها و پدیده‌های روزمره اطراف ما، همواره بخش مهمی از فرایندهای مرتبط با تفکر را در ما تشکیل می‌دهد. در واقع، تجربه‌های زیستی ما به‌طور معمول شامل مواجهه با پدیده‌هایی است که نیازمند تدقیق و تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی از دیرباز مورد توجه فلاسفه و اندیشه‌ورزان مختلف بوده و در سده‌های اخیر به‌ویژه از قرن بیستم میلادی به بعد از طریق گسترش مکاتب فلسفی مدرن و دانش روان‌شناسی با تکیه بر «سبک‌های خردورزی» بر بنیاد اندیشه‌های فیلسوفانی مانند «نیچه»<sup>۱</sup> بنا نهاده شده است. این نوع تفکر، با هایدگر<sup>۲</sup> از مکتب اگزیستانسیالیسم و ویتگنشتاین<sup>۳</sup> از مکتب تحلیل‌گران ادامه یافت و در میان فلاسفه ساختارگرای قرن بیستم گسترش پیدا کرد (علی‌پور، ۱۳۹۵: ۵). با نگاهی تاریخی از نیمه دوم قرن بیستم، صاحب‌نظران مکتب فرانکفورت، نظریه‌های خود را با تأکید ویژه بر تفکر انتقادی بسط دادند. از دیدگاه اندیشمندان این مکتب، افکار انسان محصول جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کند. آن‌ها جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی از ایدئولوژی و فرهنگ گرفته تا فناوری و همچنین انتقاد به نظریه‌های مارکسیستی و جامعه‌شناسی و نظریه معرفت‌شناسی را مورد اندیشه نقادانه قرار داده‌اند. از صاحب‌نظران این مکتب می‌توان هورکهایمر، آدورنو، مارکوزه، فریره، ژيرو و یورگن هابرماس را نام برد (قوام، ۱۳۸۴: ۱۹). هابرماس که از فیلسوفان متأخر و معاصر مکتب انتقادی فرانکفورت است، بر دلالت‌های تربیتی در گفتار آرمانی تربیتی و رشد اخلاقی گفتمانی تأکید می‌کند و به اصول تربیتی بین‌الذهانی معرفت و ترویج گفت‌وگو می‌پردازد و روش‌های تربیتی را برای بهبود روابط انسانی در نظر می‌گیرد و به یادگیری مشارکتی توجه دارد (خدادادی، ۱۳۹۷).

با وجود این، به بحث تفکر و رویکرد انتقادی، در اسلام و در میان متفکران اسلامی نیز از گذشته‌های دور توجه صورت گرفته است. اسلام توجه خاصی به مباحثه و مناظره دارد؛ چنان‌که خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ». در قبول دین اکراهی نیست و راه درست از راه منحرف آشکار شده است (قرآن کریم، سوره بقره: آیه ۲۵۶).

- 
1. Nietzsche
  2. Heidegger
  3. Wittgenstein

همین‌طور در آیه ۱۷ و ۱۸ سوره زمر آمده است: «فَبَشِّرْ عِبَادِ، الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ» و به بندگانی که اقوال مختلف را می‌شنوند و از بهترین آن‌ها تبعیت می‌کنند، بشارت می‌دهد. نظام تربیتی اسلام بر نقد اندیشه استوار است؛ زیرا توانایی نقد، امکان تمییز و تشخیص درست از نادرست و نیز قضاوت صحیح و صریح را فراهم می‌سازد. تفکر انتقادی موجب خواهد شد تا شناخت دقیق و عمیق فراهم شود. از منظر اسلام، داشتن روحیه انتقادی به‌ویژه نقد از خود و انتقادپذیری ضمن آنکه از ویژگی‌های انسان کامل به‌شمار می‌رود، لازمه پویایی و زمینه‌ساز حرکت تکاملی فرد و جامعه اسلامی است (ماهروزاده و شاهی، ۱۳۹۲).

از دیدگاه تربیتی دین مبین اسلام، تفکر انتقادی یکی از اهداف تربیتی در راستای تحقق تعقل و سیر در آفاق و انفس و به عبارتی، سیر الی الله است. با توجه به تأکید اسلام مبنی بر عدم پذیرش امور بدون دلیل و برهان، می‌توان استدلال کرد که تفکر انتقادی به‌عنوان مهم‌ترین فرایند رشد و تحول عقلانی، با رویکرد اسلامی کاملاً سازگاری دارد (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۵). در نظام تعلیم و تربیت اسلامی، توجه به عقل و پرورش تفکر از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. آیات قرآن مجید با الفاظ و تعبیر مختلف، احادیث نبوی و کلام معصومین (ع) و گفتار دانشمندان اسلامی در آثار منسوب به آنان مؤید این ادعا است؛ به همین سبب آیات متعدد قرآن، انسان را به تعقل و تدبیر و عقل‌گرایی دعوت کرده است (سلطان‌قرایی، ۱۳۸۴: ۱۳۰).

اگرچه فلسفه مسلمانان از آغاز قرن سوم تحت نفوذ هلنیسم و مجموعه باورها و آرای ترکیب‌یافته از دیگر مکاتب فلسفی قرار گرفت، فلاسفه مسلمان به‌هیچ‌وجه مقلد باقی‌نماندند، بلکه با مواجهه‌ای انتقادی، آنچه را که از افلاطون و ارسطو گرفته بودند، متناسب با فرهنگ خودشان تغییر دادند (میراحمدی و احمدی، ۱۳۹۵).

کندی که از او به‌عنوان نخستین فیلسوف مسلمان یاد می‌شود، دست‌کم دو نوع مواجهه انتقادی با مسائل زمانه خود داشته است: نخست، برخورد انتقادی با کسانی که با فلسفه سر دشمنی داشتند و آن را به‌عنوان دانش غیراسلامی مورد انتقاد قرار می‌دادند که کندی با تندی آنان را به ریا متهم می‌کند و به کفر نزدیک می‌داند؛ دوم، برخورد انتقادی او با فلسفه یونانی که در بسیاری موارد به مفاهیم موجود در این فلسفه معناهای تازه‌ای بخشید و تلاش کرد آن را با دین هم‌خوان سازد (همان).

ابونصر فارابی، فیلسوف قرن چهارم هجری، مطالب فراوانی از افلاطون و ارسطو اخذ کرد و از آثار فلسفی آنان، به روش انتقادی استفاده کرد. وی هیچ‌گاه مقلد اندیشه‌های فیلسوف خاصی نشد و شخصیت علمی و فلسفی خویش را حفظ و بین مباحث دینی، فلسفی، سیاسی و اجتماعی مطابقت ایجاد کرد. کتاب مدینه فاضله او شامل انتقادات فلسفی و سیاسی بر شیوه‌های رایج حکومتی در زمان خود بوده است (الفاخوری و البحر، ترجمه آیتی، ۱۳۵۸، ج ۲: ۴۴۷).

خواجه نصیر طوسی نیز با تکیه بر ملاک نقد و با پشتوانه آشنایی‌اش با دانش‌های مختلف حوزه فرهنگ اسلامی، به بررسی دو پارادایم مشایی و اشرافی پرداخت و به اقتضای قوه انتقادی خود در موارد گوناگون، آرای یکی از این دو گروه را به حقیقت نزدیک‌تر یافت (محمدزاده و عبادی، ۱۳۹۲).

امام محمد غزالی نیز با نگاهی انتقادی به تعلیم و تربیت می‌نگریست و از آموزش کورکورانه انتقاد می‌کرد (غزالی، ۱۳۷۴: ۵۰) و ابن‌خلدون هم به آزاداندیشی، ژرف‌بینی، واقعیت‌گرایی و تجربه‌گرایی در علوم انسانی و تعلیم و تربیت توجه خاصی داشت (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲: ۳۲۱).

مطالعه تاریخ تفکر در اسلام نشانگر آن است که مواجهه متفکران و فیلسوفان اسلامی با اندیشه‌ها و نیز شرایط و اوضاع سیاسی و اجتماعی دوران خود، مواجهه‌های انتقادی بود و این رویکرد در بین فقهای شیعه مانند شیخ کلینی و شیخ مفید در روبه‌رو شدن با مسائل فقهی وجود داشت که به پدیده مهم و انتقادی «اجتهاد» در میان فقهای شیعه منجر شد (گرگی، ۱۳۸۲: ۱۴۵).

در اندیشه‌های تربیتی علمای متأخری مانند زین‌الدین بن علی بن احمد جبل عاملی (شهید ثانی)، صدرالمتهین (ملاصدرای شیرازی) و ملا محسن فیض کاشانی در قالب اصولی نظیر تربیت هم‌زمان دنیایی و عقبایی، توجه به تفاوت‌های فردی، خودشناسی و خودسازی، کسب فضایل اخلاقی و غیره نمایان شد (رفیعی، ۱۳۹۲: ۲۳۱). در دوران معاصر نیز، علامه سید محمدحسین طباطبایی که از پیروان حکمت متعالیه بود، با تکیه بر اندیشه‌ها و اصول اسلامی به مطالعات عمیق مکاتب فلسفی غرب و دیدگاه‌های فلاسفه‌های نظیر افلاطون، ارسطو، کانت، هگل و مارکس و فیلسوفان معاصر مانند برکلی و شوپنهاور پرداخت و آرای آنان را نقد و بررسی کرد. وی در آثار فاخر و ارزشمند خود نظیر تفسیر شریف المیزان، اصول فلسفه و روش

رنالیسم و بدایت الحکمه تأکید ویژه‌ای بر نقش تفکر و بهره‌گیری از استدلال منطقی و انتقادی در تحلیل قضایای فلسفی و اخلاقی داشت. از این منظر، بررسی نگاه و اندیشه علامه طباطبائی، درخصوص تفکر انتقادی و نقشی که می‌تواند در فرایند تعلیم و تربیت در دوران جدید داشته باشد، حائز اهمیت است و می‌تواند بنیان‌های فکری ارزشمندی برای این حوزه فراهم آورد.

### اهداف و پرسش‌های تحقیق

تفکر انتقادی نیازمند آموزش است و مهم‌ترین نقطه شروع آموزش آن، نظام تعلیم و تربیت هر جامعه است (ندافی، ۱۳۹۳: ۷). از این‌رو اصلاحات در نظام آموزشی به‌خصوص در جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت، یکی از مسائل مهم و جدی جامعه ما است که با بهره‌گیری از اندیشه صاحب‌نظران اسلامی و تجارب جهانی می‌توان به بهینه‌سازی نظام آموزش و پرورش کمک کرد (زیباکلام و احمدآبادی، ۱۳۹۵). با توجه به موارد مطرح‌شده درخصوص تفکر انتقادی، وجود نظرات متفاوت و نیاز به تبیین رویکرد و نقش تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت، مسئله‌ای مهم و کاربردی است. بررسی تحلیلی و استنباطی ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی از منظر علامه طباطبائی به‌منظور استنتاج و ارائه دلالت‌های تربیتی به‌منظور کاربرد در نظام تعلیم و تربیت ایران، هدف اصلی این مقاله است.

براین اساس، مقاله حاضر به‌دنبال پاسخ به سؤال‌های زیر است:

۱. ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از منظر فلسفی تربیتی علامه طباطبائی کدام‌اند؟
۲. مؤلفه‌های تفکر انتقادی از منظر علامه طباطبائی، دارای چه دلالت‌های تربیتی به‌منظور کاربرد در تعلیم و تربیت ایران هستند؟

### پیشینه تحقیق

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

دیدگاه علامه طباطبایی نپرداخته‌اند. از این رو، به تعدادی از تحقیقاتی که در موضوعات مشابه انجام شده‌اند، اشاره مختصری خواهد شد.

برادران (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان «تربیت اخلاقی علامه طباطبایی (ره) با تأکید بر مبانی، هدف، محتوا، روش و ارزشیابی»، هدف از پژوهش را تبیین تربیت اخلاقی از دیدگاه علامه طباطبایی به‌عنوان نماینده رئالیسم اسنادی با تأکید بر چهار عنصر آموزشی شامل هدف، محتوا، روش و ارزشیابی بیان کرده است.

مرعشی، چراغیان، صفایی‌مقدم و ولوی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی تطبیقی تفکر اجتماعی در اندیشه علامه طباطبایی و لیپمن و استخراج دلالت‌های آن در برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان (فبک)» به این نتیجه رسیده‌اند که لیپمن و علامه طباطبایی درخصوص توجه به فردیت در ضمن پذیرش «شان اجتماعی» باور، به جایگاه تفکر و عقلانیت در تعاملات اجتماعی و توجه به امر گفت‌وگو با هم اشتراک نظر دارند. افتراقات میان این دو اندیشمند شامل «روش محوری» در اندیشه لیپمن در مقابل «محتوای محوری» در اندیشه علامه طباطبایی، مرجعیت تفکر در نزد لیپمن و ایمان نزد علامه طباطبایی است. استلزامات حاصل از این پژوهش، تلاش در جهت توسعه فضای گفت‌وگومحور در تعلیم و تربیت و همچنین خودداری از بستن فضای اندیشه و تفکر است.

کریمیان و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیقی با نام «مقایسه تفکر انتقادی و تربیت اسلامی، وجوه افتراق و اشتراک» از روش توصیفی-تحلیلی استفاده کردند. جامعه آماری، نمونه‌های جمع‌آوری شده از منابع و اسناد مکتوب در تعلیم و تربیت اسلامی و تفکر انتقادی است. آن‌ها با استفاده از «مدل فاشیون» به نتایجی دست یافتند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت است از:

۱. تحلیل، تغییر، ارزشیابی، استنباط، توضیح و خودتنظیمی از وجوه اشتراک تفکر انتقادی با تعلیم و تربیت اسلامی است که به آن‌ها توجه شده است؛

۲. هدف تربیت اسلامی قرب الی الله است، ولی در تفکر انتقادی رشد مهارت‌های ذهنی است که از وجوه افتراق اساسی بین دو مقوله است؛

۳. با توجه به دیدگاه تربیتی اسلام، تفکر انتقادی یکی از اهداف تربیتی در راستای تحقق تعقل و سیر در آفاق و انفس و به عبارتی، سیر الی الله است. براساس توجه و تأکید اسلام مبنی بر

عدم پذیرش امور بدون دلیل و برهان می‌توان استدلال کرد که تفکر انتقادی به‌عنوان مهم‌ترین فرایند رشد و تحول عقلانی با رویکرد اسلامی کاملاً سازگاری دارد. میراحمدی، احمدی و کریمیان (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «اهمیت و نقش تفکر انتقادی در توسعه دانش سیاسی مسلمانان»، تفکر انتقادی را یکی از ویژگی‌های اساسی عصر جدید می‌دانند که به شیوه‌ای از اندیشیدن اشاره دارد که دست‌کم سه بعد مهم از زندگی یعنی افکار، افعال و اخلاق را تحت تأثیر قرار می‌دهد. محققان با روش تحلیل گفتمان انتقادی و با توجه به سه سنجه عقل، دین و اخلاق، تأثیرات تفکر انتقادی را در دانش سیاسی مسلمانان در عصر میانه اسلامی بررسی کرده‌اند.

ماهروزاده و شاهی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی ماهیت تربیتی تفکر انتقادی از دیدگاه اسلام و پساساختارگرایی»، با استفاده از روش پژوهش توصیفی-کاربردی به مقایسه این دو دیدگاه پرداختند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد در نظر پساساختارگرایان، حقیقت ساخته گفتمان‌ها و حاصل روابط قدرت است. معرفت‌شناسی پساساختارگرایی، مبتنی بر کثرت‌گرایی، ساختارشکنی، تمرکززدایی از عقل، رد دوگانگی و توجه به زبان در ساخت دانش و حقیقت است. در اسلام حقیقت مطلق، سرچشمه خلق است و انسان، کاشف حقیقت است. تفکر انتقادی پساساختارگرا بر تحقق خود، توجه به سایر فرهنگ‌ها و گفتمان‌ها، نگرش تکثرگرایی فرهنگی و معرفت‌شناختی مبتنی است. روش تربیت تفکر انتقادی شامل تحلیل گفتمان، ساختارشکنی، روش تعاملی و مشارکتی، خواندن نقادانه و استفاده از متن است. تفکر انتقادی در اسلام مبتنی بر پرورش عقل نظری و عملی است. روش‌های تربیت تفکر انتقادی شامل خردورزی، تجربه‌اندوزی، مناظره، مباحثه، پرسشگری و شرح صدر است.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، پژوهش‌های مذکور به بررسی تفکر انتقادی در میان اندیشه‌ورزان اسلامی و مقایسه با سایر دیدگاه‌ها پرداخته‌اند، اما تحقیق مستقلی در خصوص ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از منظر علامه طباطبائی انجام نگرفته است.

## چارچوب مفهومی

مربیان بزرگ، تفکر را مبنا و اساس تعلیم و تربیت قرار می‌دهند و رشد و استعداد در آن را هدف عمده مؤسسات تربیتی تلقی می‌کنند و بعضی از دانشمندان تعلیم و تربیت، تفکر را رشد قضاوت صحیح می‌دانند (شریعتمداری، ۱۳۶۶).

در تعریف تفکر انتقادی، صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان مختلف، از اصطلاحات و مفاهیم متفاوتی برای تشریح کارکرد و فعالیت‌های آن بهره جسته‌اند و به‌طور کلی تفکر انتقادی را شامل تجزیه و تحلیل و ارزشیابی و استنباط دانسته‌اند (داچر، ۱۹۹۹).

از نظر رود<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، تفکر انتقادی، تفکری هدفمند، منطقی و تعمق‌آمیز است که برای تصمیم‌گیری، حل مسئله و تسلط بر مفاهیم صورت می‌پذیرد. انیس<sup>۲</sup>، تفکر انتقادی را تفکری مستدل و تیزبینانه معرفی می‌کند؛ درباره اینکه چه چیزی را باور کنیم و چه اعمالی را انجام دهیم (ملکی و حبیبی‌پور، ۱۳۸۶). طبق تعریف دانشنامه فلسفه دانشگاه استنفورد (۲۰۱۸)، تفکر انتقادی در آموزش و پرورش، بر استقلال دانش‌آموزان و آماده‌سازی آنان برای موفقیت در زندگی و برعهده‌گرفتن شهروندی دموکراتیک تأکید می‌کند.

از نظر استل و استل (۱۹۹۱)، تفکر انتقادی توسعه الگوهای استدلال منسجم و منطقی است (شریفی، ۱۳۹۷).

از دیدگاه روان‌شناسی، تفکر انتقادی را می‌توان تفکری تأملی تعریف کرد که در آن فرد به دنبال تصمیم‌گیری در مورد این است که چه باوری داشته باشد یا چگونه عمل کند (کدیور، ۱۳۸۸). با توجه به تعریف فوق، تحلیل بعضی مفاهیم قابل‌تعمق است. اول آنکه تفکر انتقادی، فعالیتی فکورانه و تأملی است. هدف تفکر انتقادی، اغلب حل مسئله نیست، بلکه درک بهتر مسئله است و نیز تفکری متمرکز که در فرایند آن، موضوع مورد‌نظر به‌صورت دقیق و همه‌جانبه بررسی می‌شود. هدف دیگر، سنجیدن و ارزیابی اطلاعاتی است که فرد را قادر می‌سازد تصمیم بگیرد و سرانجام اینکه برخلاف حل مسئله، محتوای تفکر انتقادی اغلب باور یا انگیزه‌ای است که قصد بررسی دقیق‌تر و همه‌جانبه آن را داریم (همان). جان دیویی در کتاب چگونه فکر

1. Rudd  
2. Ennis



می‌کنیم، ماهیت و ذات تفکر انتقادی را «قضاوت معلق» یا «تردید سالم» تعریف می‌کند (مایرز، ترجمه ابیلی، ۱۳۸۶). ایجاد چارچوب لازم برای تفکر انتقادی، نیازمند زمان، تأمل، طرح کلی و تمرین و فعالیت‌های کلاس درس است تا شاگردان را به تفکر انتقادی وادارد.

هسته اصلی تفکر انتقادی را مهارت‌های شناختی (تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط، توضیح و خودتنظیمی) و تمایلات (بی‌تعصبی، تحلیلی‌بودن، حقیقت‌جویی، بلوغ اندیشه، نظام‌مندبودن، کنجکاوی و اعتمادبه‌نفس) تشکیل می‌دهند؛ بنابراین مؤلفه‌های مذکور، موجب به‌وجودآمدن انواع مهارت‌های تفکر انتقادی در افراد می‌شود (آلفونسو، ۲۰۱۵).

گلاسر<sup>۱</sup>، فهرستی از عناصر تشکیل‌دهنده تفکر انتقادی مطرح می‌کند: بازشناسی مشکل، یافتن ابزارها و وسایل عملی برای برخورد با مشکلات، جمع‌آوری و مرتب‌کردن مرتبط و مناسب، شناسایی فرضیه‌ها و ارزش‌های اظهارنشده، فهم و کاربرد صحیح زبان، تفسیر اطلاعات، تخمین شواهد و ارزیابی اظهارات، بازشناسی وجود روابط منطقی بین قضایا، ارائه تعمیم‌ها و نتایج تأییدشده، اجرای آزمون، تصمیم‌ها و نتایج، احیای الگوی باورهای مشخص بر مبنای تجربه و کارآزمودگی و ارائه قضاوت‌های صحیح درباره کیفیت‌ها و پدیده‌های خاص در زندگی روزانه (نیستانی و امام‌وردی، ۱۳۹۰: ۸)

از دیدگاه فاشیون، متفکران انتقادی از مجموعه استعداد‌های عاطفی و هیجانی برخوردار هستند که آنان را قادر به جست‌وجوی موضوعات و بررسی آن‌ها می‌کند. این مؤلفه‌های عاطفی تفکر انتقادی شامل کنجکاوی در رابطه با گستره متنوعی از موضوعات، علاقه‌مندی به داشتن اطلاعات خوب، هوشیاری نسبت به فرصت‌ها در استفاده از تفکر انتقادی، اعتماد به فرایند جست‌وجوی منطقی، خودباوری به توانمندی خود برای استدلال‌پردازی، روشنفکری در رابطه با دیدگاه‌های واگرا، انعطاف‌پذیری در درک آرای دیگران، انعطاف در ارزیابی دلایل، صداقت در برخورد با سوگیری‌ها و پیش‌داوری‌های فردی، خویش‌ن‌داری در به‌تعویق‌انداختن داوری‌ها یا اصلاح آن‌ها و تمایل به تجدیدنظر و اصلاح نظرات در مواقع ضروری هستند (رود<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷).

استدلال‌پردازی در تفکر انتقادی از دیدگاه پال<sup>۱</sup> شامل هفت مؤلفه است که به هدایت جریان استدلال‌پردازی یاری می‌رسانند. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: ۱. هدف تفکر یا موضوع پیش‌رو؛ ۲. اطلاعات؛ ۳. واقعیات درمورد موضوعات؛ ۴. فرضیات به‌عمل‌آمده درمورد موضوع؛ ۵. تعبیر و تفسیر داده‌های جمع‌آوری‌شده؛ ۶. نظریه‌ها و مفاهیم مرتبط با موضوع؛ ۷. کنارگذاشتن سایر دیدگاه‌ها (رود و ایرانی، ۲۰۰۷).

کراونکیتون<sup>۲</sup> یک رویکرد عملی را برای ارتقای تفکر انتقادی در فراگیران، از طریق فراهم‌ساختن شروطی لازم برای تذکر ارائه کرده است. شرط اول، واداشتن فرد به تفکر درمورد چیزهایی از قبیل خود، موضوع، موقعیت مشکل یا فرایند است. شرط دوم، واداشتن فرد به تفکر درخصوص موضوعاتی مانند دانش و منابع پس‌زمینه (نقشه‌ها، نمودارها، یادداشت‌ها و رایانه‌ها و غیره) است. شرط سوم، برخورداری از شیوه‌هایی برای تفکر است. به عبارت دیگر، فراگیران برای هدایت فرایند تفکرشان نیازمند ساختارهای فکری هستند. نمونه‌ای از این ساختارها مقایسه برآورد، ارزیابی حل مسئله، تعبیر و تفسیر و تجزیه و تحلیل است. شرط آخر، دانستن، دلیلی بر تفکر است. دلایل تفکر، متعدد و متفاوت هستند؛ مانند حل‌وفصل یک منازعه، حل یک مسئله، برآورده‌کردن یک نفع شخصی یا تکمیل یک تکلیف. تفکر انتقادی، از طریق برنامه‌های درسی قابل‌بهبود است و باید در تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی به‌ویژه در سطوح بالای تحصیلی گنجانده شود (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۵).

در کاربرد تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت، می‌توان اذعان داشت که رویکردی برای فهم ارتباط تعلیم و تربیت با جامعه و مدرسه است. رویکرد عملی، به تدریس و یادگیری و تحقیق که براساس آموزش از طریق گفت‌وگوی انتقادی و تحلیل دیالکتیکی است، بر تجارب روزمره تأکید دارد (دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷). درواقع، تعلیم و تربیت با رویکرد انتقادی را می‌توان چنین بیان کرد: «رویکردی با جهت‌گیری عمیق و عملی خود و تعیین درستی نظریه‌ها براساس قابلیت‌های عملی آن‌ها در تعبیر مناسبات اجتماعی و همچنین با تأکید بر خرد و عقلانیت ذاتی برای روشنگری و آگاهی بخشیدن آن، از دیدگاه‌های پوزیتیویستی فاصله گرفته و خود را در دامن اندیشه‌های نوین تعلیم و تربیت جای داده است (خسروی و سجادی، ۱۳۹۰).

1. Paule  
2. Kraunkilton

در مطالعه تفکر انتقادی به وسیله انجمن ملی فلسفه آمریکا که به گزارش دلفی شهرت یافته است، تفکر انتقادی، تفکری هدفمند و قضاوتی خودتنظیم است که مبتنی بر تفسیر و تحلیل، ارزشیابی و استنباط به همراه تبیین استدلالی مفهومی، روش‌شناسی و ملاک‌شناسی و قضاوت براساس بررسی‌های زمینه‌ای است (فاشیون، ۲۰۰۹).

در نهایت، پس از بررسی مفهوم تفکر انتقادی از دیدگاه متفکران مختلف به‌ویژه فاشیون، گلاسر و پال، با قراردادن همه عناصر و مؤلفه‌های مشترک در کنار یکدیگر، چارچوب مفهومی تفکر انتقادی پژوهش حاضر شامل مؤلفه‌های زیر شکل گرفت: استدلال و روش منطقی، تحلیلی‌بودن (بررسی از زوایای مختلف)، روشن‌اندیشی، عینیت‌گرایی در تفکر، حقیقت‌جویی، دقت و نگاه تیزبینانه، یافتن راه‌حل بی‌طرفانه (دوری از تعصب)، انعطاف‌پذیری، استقلال فکری، پرسشگری، کنجکاوی و احترام به آرا و نظرات دیگران.

### روش تحقیق

در تحقیق حاضر، با توجه به اهداف و سؤالات از روش تحلیلی و توصیفی به‌منظور بررسی اندیشه‌های فلسفی و تربیتی علامه طباطبائی و مقایسه آن‌ها با اندیشه‌های یورگن هابرماس استفاده شده و در روش دیگر، به‌منظور استخراج و ارائه دلالت‌های صریح و ضمنی از دیدگاه‌های علامه طباطبائی در تفکر انتقادی برای جمع‌آوری داده‌های معتبر و از روش نشانه‌شناسی رولان بارت استفاده شده است.

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

جامعه پژوهش، اسناد و منابع مکتوب و الکترونیکی در قالب کتب و مقالات در رساله‌های انتشاریافته در حوزه تعلیم و تربیت است و ابزار گردآوری داده‌ها، فیش‌برداری از منابع تا حد کفایت بوده است. در انجام این تحقیق تلاش شده است با توجه به نقش تفکر انتقادی در فرایند

تعلیم و تربیت و بررسی و ارزیابی دقیق و مستند اندیشه‌های علامه طباطبایی به منظور افزایش روایی پژوهش، دلالت‌های تربیتی مؤثر و کاربردی در عناصر تعلیم و تربیت ارائه شود.

### یافته‌های تحقیق

اولین سؤال پژوهش، مربوط به ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی از منظر علامه طباطبایی در فرایند تعلیم و تربیت است که در پاسخ به آن می‌توان اذعان داشت تربیت اخلاقی به‌عنوان مؤلفه اصلی تفکر انتقادی از نظر علامه است. علامه علم اخلاق و تربیت اخلاقی را فنی می‌داند که درباره ملکات نفسانی بحث می‌کند. ملکاتی که مربوط به نیروهای نباتی، حیوانی و انسانی آدمی است و صفات خوب و ارزشمند را از صفات و اوصاف زشت و منفی جدا می‌سازد تا او با اتصاف و آراستن خود به این صفات ارزشمند، سعادت علمی و عملی خود را به کمال برساند و رفتار و اعمال شایسته‌ای را از خود نشان دهد؛ به‌نجوی که رضایت و تحسین افراد جامعه را جلب کند (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۱: ۳۷۷). از مؤلفه‌های دیگر می‌توان به نقش پرشگری و نقش فعال فراگیران در جهت کسب دانش و اعتبارات ذهنی آنان اشاره کرد. «در قرآن به همه دانش‌ها و صنعت‌هایی که به‌گونه‌ای به حیات انسانی مربوط می‌شود، اشاره می‌کند و بدیهی است آیاتی که انسان‌ها را به تدبیر، تفکر و اندیشیدن فرامی‌خواند، در واقع به علم‌اندوزی تحریک می‌کند تا اینکه جامعه بشری نسبت به آنچه در آسمان و زمین است، طبیعی، انسانی یا حیوانی است و حتی آنچه مربوط به ماوراءالطبیعه است، معرفت پیدا کند» (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۵: ۲۹۳). بدیهی است که تدبیر و اندیشیدن در امور به‌منظور کسب معرفت و علم‌اندوزی، جز با پرشگری که خود یکی از مؤلفه‌های مهم علم‌اندوزی به‌شمار می‌رود، امکان‌پذیر نیست. علامه طباطبایی به روش استدلال منطقی به‌منظور اثبات حقایق در روند تفکر انتقادی توجه خاص دارد. از نگاه وی، تعقل، حجت عقلی و استدلال برهانی آزاد بر ایمان تقدم دارد (طباطبایی، ۱۳۸۳، ج ۲۰: ۷۹).

از دیگر مؤلفه‌هایی که موردنظر علامه است، مؤلفه آزادی و اختیار در اندیشه نقدانه و بررسی نظرات به‌منظور کسب حقیقت و اثبات قضایا و مفاهیم است. «اسلام کسانی را که فکر سالم و استعداد درک نظریه‌های علمی و استدلال‌های علمی و منطقی دارند، از طریق استدلال آزاد تربیت می‌کند؛ نه اینکه نخست، مواد اعتقادی خود را به آنان تحمیل و تلقین کند و سپس

برای دفاع از آن‌ها، دلیل و حجت بتراشد (طباطبائی، ۱۳۷۱، ج ۱: ۳۱). ایشان محور تفکر انتقادی را خردورزی و عقلانیت می‌داند و عقل را یکی از قوای انسانی می‌داند که به واسطه آن، خیر و شر و حق و باطل از یکدیگر تشخیص داده می‌شود (طباطبائی، ۱۳۸۶، ج ۲: ۲۴۷). به عقیده وی، انسان را به این جهت عاقل می‌گویند و به این خصیصه از دیگر جانداران ممتاز می‌دانند که خداوند سبحان، انسان را فطرتاً این‌چنین آفریده است که در مسائل فکری و نظری، حق را از باطل و در مسائل عملی، خیر را از شر و نافع را از مضر تشخیص دهد (همان: ۳۷۴).

علامه طباطبائی، داشتن سعه صدر در فرایند تعلیم و تربیت (آسان‌کردن امور تعلیم و تربیت) را یکی از ویژگی‌های مهم مربی می‌داند (طباطبائی، ۱۳۸۶، ج ۱۴: ۲۰۲). وی جنبه‌رهای بخشی از جهل و نادانی در تفکر انتقادی را مدنظر قرار می‌دهد و اذعان می‌دارد که تفکر انتقادی انسان را از جهل و تقلید کورکورانه آزاد می‌کند (طباطبائی، ۱۳۸۶، ج ۶: ۲۳۵).

این متفکر، اساسی‌ترین بعد تفکر انتقادی را توجه به ایمان و نزدیکی به خداوند می‌داند. ایشان بر این باور است که از نظر اسلام، هیچ هدفی برای آفرینش انسان و زندگی او، جز توحید خداوند متعال در مرحله اعتقاد و عمل نیست؛ یعنی اسلام، کمال انسانیت و هدف نهایی زندگی را این می‌داند که معتقد شود به اینکه برای او خدایی هست که همه پدیده‌ها و موجودات را آفریده و بازگشت همه آن‌ها به سوی او است (طباطبائی، ۱۳۸۶، ج ۶: ۲۵۷).

به‌طور خلاصه می‌توان مهم‌ترین مؤلفه‌های تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از دیدگاه

علامه طباطبائی را در جدول ۱ خلاصه کرد:

جدول ۱. مؤلفه‌ها و ابعاد اصلی تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از نظر علامه طباطبائی

۱	توجه به تربیت اخلاقی
۲	پرسشگری و بحث و تبادل نظر
۳	علم‌آموزی، تهذیب و تزکیه نفس
۴	استدلال منطقی به‌منظور اثبات حقایق
۵	آزادی و اختیار در نقد و بررسی نظرات
۶	سعه صدر در مواجهه با تحلیل و تفسیر مسائل و مشکلات
۷	خردورزی و عقلانیت
۸	رهایمی‌بخشی از جهل و کشف واقعیت‌ها
۹	رسیدن به توحید و قرب الی‌الله

سؤال دوم پژوهش نیز درخصوص ارائه دلالت‌های تربیتی در تفکر انتقادی از منظر علامه طباطبایی است که می‌توان گفت وی با دقت علمی خود به تناسب آیات قرآن کریم، به مبانی و عناصر تعلیم و تربیت پرداخته است.

تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی، دارای مفهوم واحدی است. وی تربیت را مترادف تزکیه و مشابه هدایت و تعلیم را مفهومی می‌داند که زیرمجموعه تربیت و شامل فعالیت‌های مدرسه و نظام آموزش و پرورش است. درواقع، تعلیم، آسان‌کردن راه و نزدیک‌کردن به مقصد است تا ایجادکردن آن‌ها (طباطبایی، ۱۳۷۱: ۸۵).

در نظام تربیت اسلامی از منظر علامه طباطبایی، رابطه فطرت و اخلاق، هم‌غایت و رویکرد کلی تربیت اخلاقی را تعیین می‌کند و هم برای برنامه‌ریزی و ترسیم اصول و شیوه‌های دستیابی به اهداف تربیت ضرورت دارد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ۵۶۳). ایشان تأکید دارد موفقیت مربی در تدریس، زمانی میسر است که محتوای برنامه به دقت و با پیش‌بینی تنظیم شده باشد (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج ۱: ۵۳۹). تعلیم و تربیت زمانی به بار می‌نشیند که دانش‌آموز، مطالب و محتوایی را که می‌خواهد آموزش ببیند احساس نیاز کند و به آن‌ها علاقه‌مند باشد (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج ۲: ۱۳)؛ بنابراین محتوای برنامه درسی از منظر علامه باید دارای ویژگی‌های زیر باشد:

۱. حقیقت‌گویی: به این معنا که مطالب برنامه درسی باید مشتمل یا منطبق با حقیقت باشد (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج ۱: ۴۶۴)؛

۲. سودمندی: محتوای برنامه درسی باید شامل همه علوم موردنیاز انسان با رعایت اولویت آن در انتفاع باشد. به‌زعم علامه، علومی که انسان را سرگرم خود کند و در شناخت حق و حقیقت باز دارد، در قاموس قرآن مجید با جهل مترادف است (طباطبایی، ۱۳۶۱، ج ۱: ۱۰۷)؛

۳. لذت‌بخشی: این اصل از جمله اصولی در تدوین محتوا است که سبب یادگیری همراه با لذت‌پذیری می‌شود و لذت‌بخشی محتوا در جذب و اشتیاق شاگردان، نسبت به یادگیری افزایش می‌یابد (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج ۷: ۴۲۶)؛

۴. محتوای برنامه درسی باید جامعیت نسبی داشته باشد و به تبعیت از اصل جامعیت‌گرایی با همه‌جانبه‌گرایی اعمال شود؛

۵. محتوای برنامه درسی باید در واحدهای مشخص و به تدریج ارائه شود (طباطبائی، ۱۳۶۳، ج ۱۳: ۲۵۳). رعایت این اصل در ارائه محتوا بدین جهت است که درک مطالب برای شاگردان به صورت ساده‌تر صورت می‌پذیرد.

آنچه از اندیشه‌های اسلامی علامه طباطبائی در زمینه شیوه‌های تدریس می‌توان نتیجه گرفت، به شرح زیر است:

۱. تزکیه در تدریس: تزکیه به معنی رشد دادن و پاکیزه گردانیدن است؛ به گونه‌ای که خیرات و برکات از آن هویدا شود؛ حرکتی که از فضل رحمت الهی خیر و برکت می‌گیرد و پایان ندارد (طباطبائی، ۱۳۶۸، ج ۱۹: ۴۴۴)؛

۲. توجه به اهداف درس: معلم قبل از هر اقدامی باید اهداف برنامه را مطالعه و به آن‌ها توجه کند تا بتواند روش مناسبی برای فعالیت‌های یادگیری اتخاذ کند؛

۳. آماده کردن زمینه تدریس: معلم باید پیش از مطرح کردن مطالب آموزشی با استفاده از فنون مختلف مانند طرح پرسش‌ها درباره مطالب مورد تدریس، بیان فواید محتوا و کاربرد علمی آن در زندگی، علاقه شاگردان را برانگیزاند و از لحاظ روانی و فکری آنان را آماده کند (نوروزی و کشانی، ۱۳۸۹)؛

علامه طباطبائی در تفسیر آیه «ولکن الله یزکی من یشاء الله سمیع علیم»، اظهار می‌دارد که مشیت او فقط درباره تزکیه کسی تعلق می‌گیرد که آمادگی آن را داشته باشد و به زبان آمادگی آن را درخواست کند (طباطبائی، ۱۳۶۳، ج ۱۵: ۱۳۵)؛

۴. جنبه دستوری ندادن به تدریس: تدریس باید منطبق بر استدلال و تفکر منطقی و ماهیت برهانی باشد. تدریس غیر از موعظه و خطابه است. در تدریس، معلم تفکرات دانش‌آموزان را در جهت درک و تحلیل و قضاوت هدایت می‌کند و با صداقت و روشنگری به منظور شناخت صحیح مسائل می‌گوشد؛ بنابراین در تدریس دستور اخلاقی داده نمی‌شود و چیزی را به کسی تلقین و تجویز نمی‌کنند و فراگیری آگاهانه نه به شیوه کورکورانه و طوطی‌وار باشد (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲: ۱۵).

با بررسی اندیشه‌ها و تفکرات علامه طباطبائی می‌توان به مهم‌ترین ویژگی‌های معلم اشاره کرد:

۱. معلم به آنچه می‌گوید عمل می‌کند و این اسلوب خود قاعده‌ای کلی است؛ یعنی هر معلم یا مربی اگر بخواهد موفق شود، باید خودش به نظرات و دستورها عمل کند. به عبارتی، یک معلم خنثی و منفعل نمی‌تواند شاگردان را کنش‌گر و فعال کند؛ بنابراین علم بی‌عمل هیچ تأثیری ندارد. همان‌طور که برای الفاظ دلالت هست، عمل هم دارای دلالت است (طباطبایی، ۱۳۶۸، ج ۶: ۳۷۱)؛
۲. ایمان: تربیتی دارای اثر صالح است که معلم آن، به آنچه به فراگیر می‌آموزد، ایمان داشته باشد. خداوند در قرآن می‌فرماید: « فی لحن القول » (سوره محمد، آیه ۳۰). آنان را از سخن و کلامشان بشناس؛
۳. ادب و معاشرت: ادب پیامبران ادبی است که آن‌ها در معاشرت و محاوره و تعاملات با مردم مراعات می‌کردند. پیامبر خدا، حضرت رسول (ص)، با این همه مخالفت و فحش و طعنه و استهزا و بی‌ادبی که از مشرکان می‌دید، جز به بهترین بیان و خیرخواهانه‌ترین وعظ پاسخ آن‌ها را نمی‌داد و جز به سلام از آنان جدا نمی‌شد: «و اذا خطابهم الجاهدون قالو سلاما» (طباطبایی، ۱۳۶۸، ج ۱۵: ۳۳۱)؛
۴. بیان به قدر فهم: از جمله آداب انبیا و مکتب اسلام در باب محاوره و خطاب این است که همیشه پیامبران خود را جزء مردم و یکی از آن‌ها حساب می‌کردند. حضرت محمد فرمودند: «ما گروه پیامبران اساس کارمان بر این است که با مردم به قدر عقل آنان صحبت کنیم» (رضایی و سنگی، ۱۳۹۸)؛
۵. صراحت در گفتار: به نظر علامه طباطبایی، معلم باید سخن راست و بیان حق را به شیوه‌ای صریح و روشن بیان کند. وی اعتقاد دارد مردمی که شالوده زندگی آنان براساس نیروی هوای نفسانی و چاپلوسی اهل باطل و تملق در برابر مفسدین و اهل عیش و نوش باشند، نظرهای آنان ارزش ندارد و نمی‌شود به افکارشان اعتماد داشت (طباطبایی، ۱۳۶۸، ج ۶: ۴۳۰)؛
۶. بخشنده اشتباهات و قبول‌کننده عذرها: از دیدگاه علامه طباطبایی، معلم باید هر فردی را که لیاقت و استعداد و قابلیت آموزش دارد، عذرخواهی او را بپذیرد. چنانکه خداوند متعال دارای صفات غفور و رحیم است (طباطبایی، ۱۳۶۸، ج ۱۷: ۴۶۱).



مهم‌ترین دلالت‌های ضمنی تربیتی مستخرج از دیدگاه علامه طباطبائی درخصوص جایگاه تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت، به‌طور خلاصه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. دلالت‌های تربیتی منبعث از دیدگاه علامه طباطبائی در تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت

مؤلفه‌های تعلیم و تربیت	ابعاد و ویژگی‌ها
تعلیم و تربیت	<ol style="list-style-type: none"> <li>۱. تعلیم و تربیت دارای مفهوم واحد است و مترادف با تزکیه و مشابه هدایت است.</li> <li>۲. تعلیم به مفهومی گفته می‌شود که شامل فعالیت‌های مدرسه و آموزش و پرورش است.</li> <li>۳. تعلیم هدایت ذهن فراگیر به وسیله معلم است.</li> <li>۴. تعلیم ایجاد راه نیست، بلکه آسان‌کردن راه یادگیری و نزدیک‌کردن به مقصد است.</li> <li>۵. تعلیم و تربیت در جهت رشد و هدایت به سمت کمال معنوی است.</li> </ol>
برنامه درسی	<ol style="list-style-type: none"> <li>۱. برنامه درسی باید در راستای اصول و اهداف دینی دانش‌آموزان باشد.</li> <li>۲. محتوای برنامه درسی باید در اخلاقیات و پرورش عقلانیت و تفکر و علوم طبیعی و آموزش‌های اجتماعی باشد.</li> <li>۳. آموزش‌های عملی باید جزء برنامه درسی شاگردان باشد.</li> <li>۴. محتوای برنامه درسی شامل موضوعات موردنیاز فراگیران باشد و بر مبنای حقایق تدوین شود.</li> <li>۵. موضوعات و مطالب برنامه درسی باید رغبت و شوق یادگیری را افزایش دهد.</li> <li>۶. محتوای برنامه درسی دارای جامعیت نسبی و در جهت شناخت دین باشد.</li> <li>۷. محتوای برنامه درسی به‌صورت تدریجی و مرحله‌ای تدوین شود.</li> </ol>
روش تدریس	<ol style="list-style-type: none"> <li>۱. تزکیه در تدریس شرط اول جریان یاددهی‌یادگیری باشد.</li> <li>۲. معلم به اهداف آموزشی و کلی و نهایی درس قبل از شروع تدریس توجه کند.</li> <li>۳. تدریس با استفاده از انواع شیوه‌های آموزشی آماده شود.</li> <li>۴. تدریس رابطه دوجانبه تعاملی بین معلم و شاگرد است و مطالب ارائه‌شده به شاگردان نباید جنبه دستوری داشته باشد.</li> <li>۵. تدریس باید مبتنی بر تفکر منطقی و استدلالی و از روش‌های استقرایی و قیاس و براهین درست استفاده شود.</li> <li>۶. آموزش بر مبنای اندیشه نقادانه در تدریس موضوع مهمی است.</li> </ol>
استلزامات معلم	<ol style="list-style-type: none"> <li>۱. معلم باید نظر و عمل را با هم داشته باشد و به عبارتی، عمل‌گرا باشد.</li> <li>۲. ایمان معلم از ویژگی‌های اساسی در اخلاق معلمی است.</li> <li>۳. تربیت سالم از معلم و مربی سالم ناشی می‌شود.</li> <li>۴. معلم در معاشرت و تعاملات با شاگردان دارای صفات و آداب نیک باشد. متانت و وقار از ویژگی‌های مهم معلم است.</li> <li>۵. معلم باید به تفاوت‌های ذهنی و ادراکی دانش‌آموز توجه کند.</li> <li>۶. شیوایی سخن و رسایی صحبت و بیان حقیقت و راستگویی معلم، از ویژگی‌های مهم است.</li> <li>۷. معلم باید خصلت چشم‌پوشی از خطای شاگردان را در نظر بگیرد و بخشنده باشد.</li> </ol>

## نتیجه‌گیری

در این تحقیق، مفهوم تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مسائل و نیازهای نظام آموزش و پرورش تحلیل و بررسی شد. هدف این پژوهش، بررسی تحلیلی و استنباطی ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی از منظر علامه طباطبایی به‌منظور استنتاج و ارائه دلالت‌های تربیتی به‌منظور کاربرد در نظام تعلیم و تربیت ایران بوده است. بررسی انجام‌شده نشان می‌دهد مفهوم تفکر انتقادی، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تربیتی در مکاتب مختلف تعلیم و تربیت به‌ویژه در مکتب تربیتی اسلام است که از طریق رشد عقلانی و اجتماعی، زمینه را برای تربیت انسان‌های دارای اندیشه و توان رد یا قبول اندیشه‌ها آماده می‌سازد.

براساس یافته‌های پژوهش، علامه طباطبایی، مبنای تفکر در انسان را فطری می‌داند و عقل را ابزاری معرفی می‌کند که یاری‌دهنده انسان است. در اندیشه وی، تفکر و عقلانیت هدف واسطه‌ای است که امکان نائل‌شدن به غایت ایمان الهی را فراهم می‌سازد. علامه با پذیرش تأثیرات اجتماع بر تفکر انسان، از آن برای شناخت راه صحیح بهره می‌گیرد، لیکن این تفکر خود زمینه‌ساز این است که فرد در مسیر صحیح و حقیقی قرار گیرد و ایمان حاصل شود؛ ایمانی که در همه ابعاد تفکر و عمل مؤثر است و فرد در راستای رضای الهی فکر و عمل کند. در واقع، ایشان تفکر انتقادی را رسیدن به ایمان الهی می‌داند.

با توجه به بررسی و مذاقه در دیدگاه علامه طباطبایی درباره نقش تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت و به‌ویژه با تأکید بر تفسیر گران‌سنگ *المیزان*، مؤلفه‌ها و ابعاد تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از منظر این فیلسوف گران‌قدر احصا و دلالت‌های ضمنی تربیتی منطبق بر آن‌ها نیز از آرا و اندیشه‌های وی استخراج شد. به استناد مطالب موجود در بخش یافته‌ها و جدول ۱ (مؤلفه‌های تفکر انتقادی از منظر علامه طباطبایی)، داده‌ها نشانگر آن است که تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از دیدگاه ایشان دارای ابعاد و مؤلفه‌هایی نظیر توجه به تربیت اخلاقی، پرسشگری و بحث و تبادل نظر، علم‌آموزی، تهذیب و تزکیه نفس، استدلال منطقی به‌منظور اثبات حقایق، آزادی و اختیار در نقد و بررسی نظرات، سعه صدر در مواجهه با مسائل و مشکلات، خردورزی و عقلانیت، رهایی‌بخشی از جهل و کشف واقعیت‌ها و رسیدن به توحید و قرب الی الله است.

در مقایسه با مؤلفه‌های تفکر انتقادی در چارچوب مفهومی تحقیق حاضر، می‌توان نتیجه گرفت مؤلفه‌های تفکر انتقادی شامل حقیقت‌جویی، پرسشگری، استدلال منطقی، کنجکاوی عقلانی، انعطاف‌پذیری، احترام به سایر دیدگاه‌ها و دوری از تعصب با دیدگاه علامه طباطبائی هم‌خوانی و تطابق دارد. علاوه بر آن، در تفکر انتقادی علامه، به مؤلفه‌های دیگری مانند توجه به تربیت اخلاقی، تهذیب و تزکیه نفس و رسیدن به توحید و قرب الی الله توجه و تأکید شده است.

درخصوص دلالت‌های ضمنی تربیتی، ذکر این نکته لازم است که با توجه به اینکه علامه طباطبائی، فیلسوفی جامع‌نگر و کلی‌نگر بوده و به‌صورت تخصصی به حیطه تفکر انتقادی یا تعلیم و تربیت وارد نشده است. دلالت‌های مذکور با استفاده از روش نشانه‌شناسی و با تدقیق در آرای دینی و تربیتی علامه استنباط و استخراج شده‌اند که عمدتاً در تفسیر شریف‌المیزان آمده است. با توجه به کاربردی بودن این دلالت‌ها، می‌توان آن‌ها را در نظام تعلیم و تربیت ایران به شیوه‌ای عملی به‌کار برد و همچنین نتایج می‌تواند موضوع پژوهش‌های مهم و کاربردی در کارکردهای تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی قرار بگیرد و نیز سرآغاز پژوهش‌های دیگری شود که چشم‌انداز اسلام را نسبت به موضوعات مهمی نظیر تعلیم و تربیت انتقادی روشن سازد. نتایج این پژوهش در زمینه استنتاج دلالت‌های تربیتی از نظر علامه طباطبائی درخصوص جایگاه تفکر انتقادی در عناصر تعلیم و تربیت نشانگر آن است که تعلیم و تربیت دارای مفهوم واحدی است و مترادف با تزکیه و مشابه هدایت است. همچنین تعلیم به مفهومی گفته می‌شود که شامل فعالیت‌های مدرسه و آموزش و پرورش است و هدایت ذهن فراگیر به وسیله معلم است. تعلیم ایجاد راه نیست، بلکه آسان‌کردن راه یادگیری و نزدیک کردن به مقصد است. تعلیم و تربیت در جهت رشد و هدایت به سمت کمال معنوی است و تلاشی است در جهت رهایی از جهل و نادانی.

محتوای برنامه درسی از دیدگاه علامه باید در راستای اصول و اهداف دینی دانش‌آموزان باشد و باید در زمینه اخلاقیات و پرورش عقلانیت و تفکر و علوم طبیعی و آموزش‌های اجتماعی تدوین شود. آموزش‌های عملی باید در زمره اجزای برنامه درسی شاگردان قرار بگیرد و برنامه درسی باید شامل موضوعاتی باشد که موردنیاز فراگیران است و بر مبنای حقایق تدوین شود. همچنین موضوعات و مطالب برنامه درسی باید رغبت و شوق یادگیری را در فراگیران

افزایش دهد و دارای جامعیت نسبی و در جهت شناخت دین باشد. از نظر علامه طباطبایی محتوای برنامه درسی باید به صورت تدریجی و مرحله‌ای تدوین شود و تزکیه در تدریس، شرط اول جریان یاددهی-یادگیری باشد.

از نظر وی، معلم باید به اهداف آموزشی، کلی و نهایی درس، قبل از شروع تدریس توجه و تدریس را با استفاده از انواع شیوه‌های آموزشی آماده کند. در تدریس، رابطه دوجانبه تعاملی بین معلم و شاگرد برقرار باشد و مطالب ارائه شده به شاگردان نباید جنبه دستوری داشته باشد. تدریس باید مبتنی بر تفکر منطقی و استدلالی باشد و از روش‌های استقرایی و قیاس و براهین درست استفاده شود. آموزش بر مبنای اندیشه نقادانه، در تدریس موضوع مهمی است و معلم باید نظر و عمل را با هم داشته باشد و به عبارتی، عمل‌گرا باشد. یکی از ویژگی‌های اساسی در اخلاق معلمی، ایمان معلم است و تربیت سالم از معلم و مربی سالم ناشی می‌شود. معلم در معاشرت و تعاملات با شاگردان باید دارای صفات و آداب نیک باشد و متانت و وقار خود را حفظ کند. توجه به تفاوت‌های ذهنی و ادراکی دانش‌آموزان از وظایف معلم است. شیوایی سخن و رسایی صحبت و بیان حقیقت و راستگویی نیز از ویژگی‌های مهم معلمی است. از دیدگاه علامه طباطبایی معلم باید بخشنده و خصلت چشم‌پوشی از خطای شاگردان داشته باشد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد با وجود اینکه ایشان در بستر اندیشه و فلسفه اسلامی، آرا و نظرات خود را ارائه کرده است. با وجود این، تشابهات زیادی میان دیدگاه‌های این فیلسوف مسلمان معاصر با نظریه پردازان غربی در حیطه تعلیم و تربیت انتقادی وجود دارد که خود بیانگر این واقعیت است که با تمسک به اندیشه‌های ناب اسلامی می‌توان نظریات مدرن تربیتی را بومی ساخت و در جامعه اسلامی به کار برد.

### پیشنهادها

با بررسی آرا و اندیشه‌های علامه طباطبایی به عنوان یک فیلسوف مسلمان معاصر در زمینه جایگاه تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت، می‌توانیم دلالت‌های تربیتی زیر را به عنوان پیشنهادهایی در راستای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران ارائه کنیم:

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

۲. توجه به رهایی‌بخشی فراگیران از جهل و نادانی و آزادی از فشار و تحمیل در فرایند تعلیم و تربیت؛
۳. توجه به پرسشگری، حقیقت‌جویی و انعطاف‌پذیری در فرایند یاددهی-یادگیری؛
۴. تجزیه و تحلیل مسائل از طریق روش تفکر انتقادی و استدلال‌های منطقی؛
۵. انعطاف‌پذیری و سعه صدر و پرهیز از تعصب در روش‌های تدریس؛
۶. توجه به ارزش‌های معنوی و اخلاقی بر مبنای تزکیه، عقل و ایمان در کنش‌های ارتباطی دانش‌آموزان؛
۷. استفاده از روش‌های تدریس مشارکتی در مراکز آموزشی و تربیتی؛
۸. بازنگری محتوا و سرفصل‌های برنامه‌های درسی در راستای موضوعات و مفاهیم علمی و اخلاقی متناسب با نیازهای رشدی فراگیران در حیطه‌های گوناگون که مبنای سعادت و نشاط و رغبت شود؛
۹. تربیت مریبان آگاه، انتقادپذیر، صالح و باایمان در راستای اهداف متعالی تربیت اسلامی.

## منابع

- قرآن کریم.
- احمدآبادی آرانی، نجمه، زیباکلام مفرد، فاطمه و محمدی، آزاد (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی تعلیم و تربیت انتقادی از منظر «ژیرو و هابرماس» با نظریه کاربرد آن برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران. فصلنامه ارزش‌شناسی در آموزش، ۱(۱)، ۶۱-۸۰.
- اخوان ملایری، جمیله، سیفی، محمد و فقیهی، علیرضا (۱۳۹۸). پژوهشی در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۷(۴۵)، ۱۲۳-۱۵۱.
- الفاخوری، حنا و البحر، خلیل (۱۳۵۸). تاریخ فلسفه در جهان اسلام. ترجمه عبدالمجید آیتی. چاپ دوم، زمان.
- برادران، ابوالقاسم (۱۳۹۸). تربیت اخلاقی علامه طباطبائی (ره) با تأکید بر مبانی، هدف، محتوا، روش و ارزشیابی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۷، ۴۲.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی، طیب (۱۳۹۴). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. چاپ دوم. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

- خدادادی، قاسم و رضایی، محمدهاشم (۱۳۹۷). بررسی جایگاه تفکر انتقادی از دیدگاه یورگن هابرماس و ارائه دلالت‌های ضمنی تربیتی آن برای توسعه نظام آموزشی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲، ۷۱۱-۷۳۰.
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۷۲). *درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران: سمت.
- دیناروند و ایمانی (۱۳۸۷). تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره و ژيرو و نقد آن. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴(۳)، ۱۴۵-۱۷۵.
- رضایی، محمدهاشم و سنگی، محمدصادق (۱۳۹۸). *درآمدی بر اندیشه‌های تربیتی علامه طباطبایی*. نشریه معرفت، ۲۳۶.
- رفیعی، بهروز (۱۳۹۲). *مربیان بزرگ مسلمان*، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- شریفی، صابر، سیف‌نراقی، مریم، نادری، عزت‌الله و احقر، قدسی (۱۳۹۷). جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ویژه‌نامه بهار.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۳۷۱). *انسان از آغاز تا سرانجام*، ترجمه صادق لاریجانی، الزهراء.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۳). *تفسیر المیزان*، ترجمه محمدتقی مصباح یزدی، جلد ۱، ۳، ۷، ۱۳ و ۱۵، قم: دارالعلم.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۸). *تفسیر المیزان*. ترجمه ناصر مکارم شیرازی. جلد ۱۷ و ۱۹. تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۳). *تفسیر المیزان*. ترجمه محمدباقر موسوی همدانی. جلد ۲۰. تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۶). *تفسیر المیزان*. ترجمه محمدباقر موسوی همدانی. جلد ۲، ۴، ۶، ۱۴. تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۸). *تفسیر المیزان*. ترجمه محمدباقر موسوی همدانی. جلد ۵. تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- علی‌پور، وحیده (۱۳۹۵). *بررسی کیفی موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزشی متوسطه از دیدگاه متخصصان برنامه درسی*. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۱(۳).
- غزالی، محمد بن محمد (۱۳۷۴). *میزان‌العمل (ترازوی کردار)*. ترجمه علی‌اکبر کسمایی. تهران: سروش.

- کریمیان و همکاران (۱۳۹۵). جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی. پژوهش‌های اخلاقی، ۶(۴).
- گرجی، ابوالقاسم (۱۳۸۲). تاریخ فقه و فقها. چاپ پنجم. تهران: سمت.
- مایرز، چت (۱۳۸۶). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه خدایار ابیلی. تهران: سمت.
- محمدزاده، رضا و عبادی، احمد (۱۳۹۲). نقش خواجه نصیر طوسی در تعامل پارادایم‌های سه‌گانه فلسفه اسلامی. مجله متافیزیک، ۱۵.
- مرعشی، سید منصور، چراغیان، جعفر، صفایی‌مقدم، مسعود و ولوی، پروانه (۱۳۹۷). بررسی تطبیقی تفکر اجتماعی در اندیشه علامه طباطبائی و لیمن و استخراج دلالت‌های آن در برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان (فبک)، فصلنامه مسائل کاربردی در تعلیم و تربیت اسلامی، ۳(۱).
- ملکی، حسن و حبیبی‌پور، مجید (۱۳۸۶). پرورش تفکر انتقادی، هدف اساسی تعلیم و تربیت. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۹.
- میراحمدی، منصور و احمدی، عبدالرضا (۱۳۹۵). اهمیت و نقش تفکر انتقادی در توسعه دانش سیاسی مسلمانان. سیاست متعالیه، ۴(۱۴).
- ماهروزاده، طیبه و شاهی، بتول (۱۳۹۲). بررسی ماهیت تربیتی تفکر انتقادی از دیدگاه اسلام و پساساختارگرایی. دوفصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۶(۱۱)، ۴۵-۶۶.
- ندافی، راضیه (۱۳۹۳). ضرورت ترویج تفکر انتقادی و خلاق در جامعه امروز، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Alfonso, D. V. (2015). Evidence of critical thinking in high school. *Education and Learning Research Journal*, ISSN: 1692-5777.
- Duchscher, J. E. B. (1999). Catching the wave: understanding the concept of critical thinking, *J Adv Nurs*, 29(3), 577-583.
- Given, I. M. (2008). *Encyclopedia of qualitative research methods*. California & London: Sage Publication.
- Miles, M. B. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. London: Sage Publication.
- Rudd, R. D. (2007). Deffining critical thinking. *Techniques*, 87(7), 46-49.