

مطالعه‌ی تطبیقی نقش تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت

از منظر علامه طباطبائی و یورگن هابرماس

حمید یوبک^۱، احمد سوری^{۲*}، صادق رضائی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۱۱	در این پژوهش کوشش شده است که با واکاوی شاخص‌های تفکر انتقادی و تأثیرات آن بر عناصر آموزشی شامل اهداف، روش تدریس، برنامه درسی و نقش معلم، دلالت‌های تربیتی کاربردی با مقایسه آرای فلسفی و تربیتی علامه طباطبائی با هابرماس، ارائه شود. متناسب با سؤالات پژوهش، روش تحلیل توصیفی، تطبیقی و تحلیل محتوای کیفی به کار گرفته شده است. برای تحلیل داده‌ها از چهارچوب مفهومی برگرفته از تعاریف صاحب‌نظران استفاده شده است. ابزار گردآوری اطلاعات، فیش‌برداری از نمونه‌هایی از مقالات و آثار مکتوب دو فیلسوف بوده که به صورت هدفمند گزینش گردیده‌اند. از تکنیک‌های زاویه‌بندی پژوهشگر، بازبینی مجدد، مطابقت یافته‌ها با نتایج تحقیقات مشابه و زاویه‌بندی نظری، جهت تأیید اصالت و اطمینان‌پذیری یافته‌ها استفاده شده است. یافته‌ها بیانگر آن است که مؤلفه‌های تفکر انتقادی در زمینه‌های پرسشگری، مباحثه و گفت‌وگو، عقلانیت، استدلال منطقی، آزاداندیشی، تربیت اخلاقی و حقیقت‌جویی از نظر هر دو فیلسوف مشترک می‌باشد. دلالت‌های تربیتی منتج از دیدگاه این دو فیلسوف نیز شامل: تربیت اخلاقی مبتنی بر عقل و فطرت، رهایی از جهل و سلطه و رسیدن به قرب الی‌الله، حقیقت‌جویی، آزاداندیشی، روش مشارکتی مبتنی بر گفتگوی سازنده و کنش ارتباطی در راستای علم و عمل معلم می‌باشد که هر یک منطبق بر عناصر آموزشی ارائه شده است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۶	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
تفکر انتقادی، عناصر آموزشی، دلالت‌های تربیتی، علامه طباطبائی، یورگن هابرماس.	

۱. دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد

علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران



۳. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران،



مقدمه

تفکر انتقادی از دیرباز مورد توجه فلاسفه و اندیشه‌ورزان مختلف بوده و در سده‌های اخیر، به‌ویژه از قرن بیستم میلادی به بعد، با گسترش مکاتب فلسفی و دانش روان‌شناسی و با تکیه بر «سبک‌های خردورزی» بر بنیاد اندیشه‌های فیلسوفانی همچون «نیچه»^۱ بنا نهاده شد و با هایدگر^۲ از مکتب اگزیستانسیالیسم^۳ و ویتگنشتاین^۴ از مکتب تحلیل‌گران ادامه یافت و در میان فلاسفه ساختارگرا در قرن بیستم گسترش پیدا کرد (علی‌پور، ۱۳۹۵: ۵). در هر حال بحث تفکر انتقادی به‌عنوان محوری‌ترین مسئله از سوی خردگرایان و کسانی ایجاد شد که ساختار بحث شناختی را در روان‌شناسی مطرح کردند.

تفکر انتقادی در قرآن نیز جایگاه قابل توجهی دارد؛ چنانکه می‌فرماید: «بندگانم را بشارت ده. آنان که چون سخنی بشنوند؛ به نیکوترین آنها عمل کنند. آنان هستند که خداوند به لطف خاص خود هدایتشان فرموده و هم آنان به حقیقت، خردمندان عالم‌اند» (زمر: ۱۷ و ۱۸). مطالعه تاریخ تفکر در اسلام نیز نشانگر آن است که رویارویی متفکران و فیلسوفان اسلامی با اندیشه‌ها و نیز شرایط و اوضاع سیاسی و اجتماعی دوران خود، مواجهه‌ای انتقادی بوده و همین رویکرد در بین فقهای شیعه همچون شیخ کلینی و شیخ مفید در روبه‌رو شدن با مسائل فقهی وجود داشت که منجر به پدیده مهم و انتقادی «اجتهاد» در میان فقهای شیعه گردید (میراحمدی و احمدی، ۱۳۹۵). در دوران معاصر، علامه سید محمدحسین طباطبایی که از پیروان حکمت متعالیه بود؛ با تکیه بر اندیشه‌ها و اصول اسلامی، به مطالعه عمیق مکاتب فلسفی غرب و دیدگاه‌های فلاسفه‌ای همچون افلاطون، ارسطو، کانت^۵، هگل^۶ و مارکس^۷ و فیلسوفان معاصر همچون برکلی^۸ و شوپنهاور^۹ پرداخت و آرای آنان را مورد نقد و بررسی قرار داد و در آثار فاخر و ارزشمند خود نظیر تفسیر شریف المیزان، اصول فلسفه و روش رئالیسم و بدایت الحکمه؛ تأکید ویژه‌ای بر نقش تفکر و بهره‌گیری از استدلال منطقی و انتقادی در تحلیل قضایای فلسفی و اخلاقی نمود.

از سوی دیگر، اندیشمندان حوزه تفکر انتقادی به ویژه در مکتب فرانکفورت، از بسط و گسترش تفکر انتقادی جهت رهایی از سلطه فرهنگی طبقات حاکم در جوامع انسانی، بهره زیادی برده‌اند و یورگن هابرماس^{۱۰} نیز که از بازماندگان این مکتب انتقادی به شمار می‌رود، در آثار خود

1. Nietzsche
2. Heidegger
3. Existentialism
4. Wittgenstein
5. Kant
6. Hegel
7. Marx
8. Berkley
9. Schopenhauer
10. Jurgen Habermas

با تکیه بر تفکر انتقادی، عقلانیت و کنش ارتباطی، تلاش کرده تا شیوه‌های کنترل و استعمار حوزه عمومی و زیست‌جهان دنیای مدرن را آشکار سازد.

امروزه اهمیت کاربرد روش‌های نوین تربیتی با رویکردهای عقلانی و شناختی و استفاده از تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت، مورد توجه صاحب‌نظران تربیتی قرار گرفته است؛ اما با عنایت به اینکه نظام تعلیم و تربیت کشور ما مبتنی بر مبانی و آموزه‌های اسلامی می‌باشد، استنباط و استخراج مؤلفه‌های تفکر انتقادی در اندیشه‌های متفکران مسلمان و تطبیق آنها با نظرات و اندیشه‌های فلاسفه معاصر در زمینه تفکر انتقادی، می‌تواند راهگشای بومی‌سازی شیوه‌های جدید در فرایند تعلیم و تربیت جامعه اسلامی باشد.

با اینکه تحقیقات و مقالات بسیاری با عناوین گوناگونی مانند «تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت» (ملکی و حبیبی، ۱۳۸۶)؛ «بررسی کیفی موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی متوسطه» (علی‌پور، ۱۳۹۵)، «تفکر انتقادی و تربیت اسلامی وجوه افتراق و اشتراک» (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۵)؛ «تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند ملی و برنامه درسی» (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۵)؛ و «تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبایی» (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۹۷)؛ انجام شده که با گرایش‌ها و اهداف و ضرورت‌های خود به برخی از مؤلفه‌های فلسفی و روان‌شناختی تفکر انتقادی پرداخته‌اند؛ اما همچنان کمبود پژوهش‌هایی مبتنی بر تطبیق آرای فلاسفه مسلمان معاصر با فیلسوفان معاصر غربی در زمینه کاربردی ساختن مؤلفه‌های تفکر انتقادی در عناصر تعلیم و تربیت؛ کاملاً مشهود و محسوس بوده و این پژوهش درصدد است بخشی از این شکاف را جبران نموده و با توجه به ضرورت آموزش تفکر انتقادی در سطح عمومی جامعه و به ویژه در نظام تعلیم و تربیت کشور، آشکار سازد که می‌توان از مفاهیم مطرح شده در اندیشه‌های علامه طباطبایی به عنوان یک فیلسوف مسلمان و یورگن هابرماس، فیلسوف معاصر غربی در زمینه گسترش تفکر انتقادی در جامعه به صورت کاربردی بهره برد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی را در عناصر تعلیم و تربیت ایران عملیاتی نمود.

در راستای موضوع پژوهش حاضر، به برخی از تحقیقات انجام شده، اشاره‌ای می‌شود.

اخوان ملایری، سیفی و فقیهی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «تدوین بسته آموزشی تفکر انتقادی بر اساس داستان‌ها و تمثیل‌های قرآن کریم برای دوره کارشناسی» بسته آموزشی طراحی کرده‌اند که دارای اهداف هفت‌گانه: ۱. پرورش روحیه پرسشگری، ۲. پرورش مسئولیت‌پذیری، ۳. تقویت روحیه انتقادپذیری و تحمل عقاید دیگران، ۴. مشارکت در فعالیت‌های گروهی، ۵. تقویت مهارت خودسنجی و خوداصلاحی، ۶. پرورش مهارت رمزگشایی مفاهیم و شفاف‌سازی معانی، ۷. پرورش توان آزمودن اندیشه‌ها و «تحلیل استدلال‌ها» است.



خدادادی و رضایی (۱۳۹۷) در پژوهشی با موضوع «بررسی جایگاه تفکر انتقادی از دیدگاه یورگن هابرماس و ارائه دلالت‌های ضمنی تربیتی آن برای توسعه نظام آموزشی» به این نتیجه رسیده‌اند که هابرماس در اصول تربیتی، به بین‌الذهانی بودن معرفت و ترویج گفت‌وگو می‌پردازد و در روش‌های تربیتی، به بهبود روابط انسانی و تربیت یادگیری مشارکتی تأکید دارد. در برنامه درسی، به روابط انسانی و احترام متقابل و پاسخ به نیازمندی‌های اجتماعی می‌پردازد و در روش تدریس، بحث و گفت‌وگو را پیشنهاد می‌دهد. در نقش معلم به ابراز عقلانیت و ارتباط مؤثر با فراگیران توصیه می‌کند.

مرعشی، چراغیان، صفایی مقدم 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 در خصوص توجه به فردیت در ضمن پذیرش «شان اجتماعی» باور به جایگاه تفکر و عقلانیت در تعاملات اجتماعی و توجه به امر گفت‌وگو و توسعه فضای گفت‌وگو محور در تعلیم و تربیت و همچنین خودداری از بستن فضای اندیشه و تفکر با هم اشتراک نظر دارند.

کریمیان، ناطقی و سیفی (۱۳۹۶) در تحقیقی با نام «مقایسه تفکر انتقادی و تربیت اسلامی؛ وجوه افتراق و اشتراک» 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 مورد توجه و تأکید هر دو قرار دارد. ۲. هدف تربیت اسلامی قرب الی‌الله است ولی در تفکر انتقادی رشد مهارت‌های ذهنی است که از وجوه افتراق اساسی بین دو مقوله می‌باشد. 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 الی‌الله است و در نتیجه پایانی اشاره به توجه و تأکید اسلام مبنی بر عدم پذیرش امور بدون دلیل و برهان، می‌توان استدلال کرد که تفکر انتقادی به عنوان مهمترین فرایند رشد و تحول عقلانی با رویکرد اسلامی کاملاً سازگاری دارد.

احمدآبادی آرانی، احمدی هدایت و رهنما (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی تطبیقی تعلیم و تربیت انتقادی از منظر ژیرو و هابرماس» با نظریه کاربرد آن برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران انجام داده‌اند. نتیجه کلی آن است که هر دو متفکر غایت تعلیم و تربیت را «رهایی بخشی» می‌دانند ولی راه‌های رسیدن به این هدف از نظر دو متفکر متفاوت است. در کل، دیدگاه هابرماس و ژیرو با توجه به مقوله‌هایی از قبیل نقد، تغییر، گفت‌وگو و رهایی و پرهیز از خشونت می‌تواند حاوی پیام‌ها و نکات زیادی در اصلاح نظام‌های آموزشی باشد.

همایون فرد و سجادی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «تبیین و تحلیل زمینه‌های سازواری و همگرایی مؤلفه‌های تفکر انتقادی با تربیت دینی» به این نتیجه رسیده‌اند که مؤلفه‌هایی مانند حقیقت‌جویی، دقت و بصیرت و روشن‌بینی، دوری از تعصب و اغراض شخصی، انعطاف‌پذیری، آزاداندیشی، نقد و ارزیابی، داشتن انصاف و احترام به دیگر دیدگاه‌ها، از جمله مؤلفه‌های مشترک میان آموزه‌های دینی و تفکر انتقادی می‌باشد.

بچیروویچ^۱، بردارویچ^۲ و هادزیچ^۳ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «توسعه تفکر انتقادی در محیط آموزشی دبیرستان»، با استفاده از تکنیک پیمایش، به این نتیجه رسیدند که ملیت و سطح نمرات دانش‌آموزان به‌طور معناداری بر رشد تفکر انتقادی تأثیر می‌گذارد؛ در حالی که جنسیت دانشجویان تأثیر معناداری در پیشرفت مهارت‌های تفکر انتقادی ندارد. این یافته‌ها همچنین به نیاز فوری به تجدید نظر در برنامه‌های درسی موجود و طراحی برنامه‌های مناسب‌تر اشاره می‌کند که شامل تعداد بیشتری فعالیت برای تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی است.

چانگ‌وونگ^۴، سوکامارت^۵ و سيسان^۶ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «توسعه مهارت تفکر انتقادی؛ تجزیه و تحلیل یک مدل مدیریت یادگیری جدید برای دبیرستان‌های تایلند» برای توسعه این مهارت، با استفاده از تکنیک آزمایش، مدلی پنج مرحله‌ای طراحی کرده و با نمونه‌گیری تصادفی، ۶۹ دانش‌آموز شامل ۳۵ نفر برای گروه آزمایشی تجربی و ۳۴ نفر برای گروه کنترل یادگیری سنتی را انتخاب می‌کنند. پس از ۱۶ هفته آموزش، تجزیه و تحلیل واریانس دوطرفه چندمتغیره نشان داد که افراد گروه آزمایش از سطح بالاتری از نمرات تفکر انتقادی و دستاوردهای دانشگاهی برخوردار بودند و از مدل آموزشی نیز که شامل مربی متخصصی بود که از محتوای یادگیری پیشرفته‌ای استفاده می‌کرد؛ کاملاً راضی بودند.

لوسیا و سوفیا (۲۰۱۷) در مقاله‌ای با عنوان «تأملاتی چند در باب اهمیت تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت» بر عناصر آموزشی نقش معلمان و ابعاد تفکر انتقادی از نظر فلسفی و روان‌شناختی تأکید داشته و به اثرات تفکر انتقادی در برنامه آموزشی از بُعد محتوا و روش‌های تدریس و یادگیری مخصوصاً در آموزش جامع زبان توجه کرده‌اند و به ابعاد تفکر انتقادی در مسائل هوش و خلاقیت و نوآوری و آزادی و تربیت شهروندی اشاره نموده‌اند. پژوهشگران به نقش معلم در

-
1. Becirovic
 2. Brdarevic
 3. Hodzic
 4. Changwong
 5. Sukkamart
 6. Sisan



رشد تفکر انتقادی و کمک به آگاهی والدین تأکید داشته و تفکر انتقادی را در متن رشد و توسعه جوامع و فرهنگ‌های معاصر در نظر می‌گیرند.

به منظور تهیه چهارچوب مفهومی پژوهش که معیاری جهت استنباط و استخراج مؤلفه‌های تفکر انتقادی در اندیشه‌های علامه طباطبایی و هابرماس باشد، به مهم‌ترین نظریات صاحب‌نظران تفکر انتقادی اشاره می‌کنیم. بدین منظور، بیشترین شاخص‌های هم‌گرا و مشترک تفکر انتقادی در میان آرای این نظریه‌پردازان، احصا شده و در قالب چهارچوب مفهومی پژوهش، معرفی می‌گردد. از نظر رود^۱ (۲۰۰۷)، تفکر انتقادی، تفکری هدفمند، منطقی و تعمق‌آمیز است که برای تصمیم‌گیری، حل مسئله و تسلط بر مفاهیم صورت می‌پذیرد. طبق تعریف دایره‌المعارف فلسفه دانشگاه استنفورد (۲۰۱۸)، تفکر انتقادی در آموزش و پرورش بر استقلال دانش‌آموزان و آماده‌سازی آنان برای موفقیت در زندگی و برعهده گرفتن شهروندی مسئولیت‌پذیر تأکید می‌کند. نظریه‌پردازان انتقادی نظیر ماکس هورکهایمر، تئودور آدورنو، ژیرو، فریره و هابرماس، مسائل و مقوله‌های فرهنگی را به عنوان «صنعت فرهنگ» از دیدگاه تفکر انتقادی نقد و بررسی کردند و به نقش شناخت انتقادی در تعلیم و تربیت جهت رهایی از ستم و بی‌عدالتی تأکید داشته‌اند. آنان نقد مسائل و مشکلات نظام آموزشی، فرهنگ و نژاد، جنسیت و نابرابری را بررسی و الگوی آموزشی انتقادی را ارائه نموده‌اند (دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷). هدف نظریه انتقادی ایجاد روشنگری در کارگزارانی است که به آنها اعتقاد دارند؛ یعنی توانمندسازی آنها برای شناخت منافع و علایق حقیقی آنهاست. این نظریه ماهیتاً، جنبه رهایی بخش دارد یعنی افراد را از قید نوعی اجبار و تقید رها می‌سازد و همچنین نظریه انتقادی محتوای شناختی دارد. یعنی نوعی از معرفت است که به نظر آنها این شناخت یا معرفت، قدرت را می‌سازد (نوذری، ۱۳۸۴).

گلاسر^۲، فهرستی از توانایی‌ها و مهارت‌ها را از عناصر تفکر انتقادی مطرح می‌کند:

۱. بازشناسی مشکل، ۲. یافتن ابزارها و وسایل عملی برای برخورد با مشکلات، ۳. گردآوری و مرتب کردن مرتبط و مناسب، ۴. شناسایی فرضیه‌ها و ارزش‌های اظهارنشده، ۵. فهم و کاربرد صحیح، شفاف و مشخص زبان، ۶. تفسیراطلاعات، ۷. تخمین شواهد و ارزیابی اظهارات، ۸. بازشناسی وجود روابط منطقی بین قضایا، ۹. ارائه تعمیم‌ها و نتایج تأیید شده، ۱۰. اجرای آزمون، تصمیم‌ها و نتایج، ۱۱. احیای الگوی باورهای مشخص بر مبنای تجربه و کارآزمودگی، ۱۲. ارائه قضاوت‌های صحیح درباره کیفیت‌ها و پدیده‌های خاص در زندگی روزانه (نیستانی و امام‌وردی، ۱۳۹۴: ۸)

پال^۱ با شناسایی مؤلفه‌هایی که متفکران انتقادی از آن استفاده می‌نمایند، شامل مؤلفه‌های استدلال‌پردازی، ویژگی‌های استدلال‌پردازی و استانداردهای استدلال‌پردازی به تحکیم این مفهوم کمک کرده است. مؤلفه‌های استدلال‌پردازی شامل هفت مؤلفه می‌باشد که به هدایت جریان استدلال‌پردازی یاری می‌رساند. این مؤلفه‌ها عبارتند از: ۱. هدف تفکر یا موضوع پیش روی، ۲. اطلاعات، ۳. واقعیات در مورد موضوعات، ۴. فرضیات به‌عمل‌آمده در مورد موضوع، ۵. تعبیر و تفسیر داده‌های گردآوری شده، ۶. نظریه‌ها و مفاهیم مرتبط با موضوع و ۷. کنار نهادن دیگر دیدگاه‌ها می‌باشد (یوسفی و گردان‌شکن، ۱۳۹۰)

فاشیون^۲ برای شناسایی هفت سازه تفکر انتقادی از اطلاعات حاصله از مطالعه گزارش دلفی، بهره گرفته که این سازه‌ها شامل ۱. تحلیل‌گری، ۲. خود باوری، ۳. کنجکاوی، ۴. بلوغ، ۵. روشن فکری، ۶. نظم، ۷. حقیقت‌جویی هستند. وی هسته اصلی تفکر انتقادی را مهارت‌های شناختی چون تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط، توضیح و خودتنظیمی می‌داند (فاشیون و فاشیون، ۲۰۰۸). پژوهشگران دیگری با لحاظ کردن سه عامل مستعد کننده تفکر انتقادی به تکمیل این سازه‌ها پرداخته‌اند. این عوامل شامل:

۱. درگیری: به معنا توصیف توانایی یک فرد برای پیش‌بینی موقعیت‌هایی است که در آن افراد می‌توانند از استدلال‌پردازی و داوری بهره گیرند. افراد برخوردار از این ویژگی، از حل مسائل لذت می‌برند و به توانمندی استدلال‌پردازی خود باور داشته و قادر به شرح و توصیف فرایند مذکور به دیگران هستند.

۲. بلوغ شناختی: افراد دارای این ویژگی از پیش‌داوری‌ها و سوگیری‌هایی که ممکن است بر تصمیم‌گیری و استدلال‌پردازی اثر گذارد؛ آگاه هستند.

۳. ابتکار: افراد متبکر و خلاق همواره به دنبال فرصت‌هایی برای یادگیری بیشتر هستند و به دانش و بینش و ابتکارات جدیدی که زندگی‌ها را بهبود دهد؛ اهمیت زیادی می‌دهند (رود، ۲۰۰۷). در نهایت، پس از بررسی مفهوم تفکر انتقادی از دیدگاه متفکران مختلف به‌ویژه فاشیون، گلاسر و پال، با قرار دادن همه عناصر و مؤلفه‌های مشترک در کنار یکدیگر، چهارچوب مفهومی تفکر انتقادی پژوهش حاضر شامل مؤلفه‌های زیر شکل گرفت: استدلال و روش منطقی، تحلیلی بودن (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 نظرات دیگران.



با توجه به موارد مطرح شده در خصوص تفکر انتقادی، وجود نظرات متفاوت و نیاز به تبیین رویکرد تفکر انتقادی از منظر تطبیقی در زمینه تعلیم و تربیت و نقش آن در عناصر تعلیم و تربیت که مسئله‌ای مهم و کاربردی می‌باشد؛ هدف اصلی این مقاله، پرداختن به اندیشه‌های علامه طباطبایی و یورگن هابرماس در زمینه تفکر انتقادی، به منظور استنتاج و ارائه دلالت‌های تربیتی به منظور کاربرد در تعلیم و تربیت ایران می‌باشد.

بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سؤال‌های زیر است:

۱. ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی و نقش آن در تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی

چيست؟

۲. ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی و نقش آن در تعلیم و تربیت از دیدگاه یورگن هابرماس

چيست؟

۳. چه اشتراکاتی در ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت بین دیدگاه این دو فیلسوف

وجود دارد؟

۴. چه تفاوت‌هایی در ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت بین دیدگاه این دو

فیلسوف وجود دارد؟

۵. دلالت‌های ضمنی تربیتی در زمینه تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از منظر علامه

طباطبایی و هابرماس دارای چه مؤلفه‌هایی بوده و چگونه می‌توان از آنها در تعلیم و تربیت ایران

بهره گرفت؟

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش با توجه به اهداف و نوع سؤالات، از روش تحلیلی-توصیفی، تحلیلی-تطبیقی و تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است.

در زمینه تجزیه و تحلیل داده‌های مرتبط با سؤال اول و دوم پژوهش، شناسایی و معرفی شاخص‌های تفکر انتقادی در آرای تربیتی و فلسفی علامه طباطبایی و هابرماس، ابتدا به گردآوری اطلاعات لازم، اسناد و مدارک مربوطه در دسترس و سپس توصیف و تحلیل داده‌ها به روش اسنادی اقدام گردید. بدین منظور، نظرات متفکران و اندیشمندان مختلف همچون پال، رود، گلاسر و فاشیون و با توجه به گزارش دلفی در باب تعریف شاخص‌های تفکر انتقادی به شیوه تحلیلی و تطبیقی اقدام شد. سپس با قرار دادن شاخص‌ها و ابعاد تفکر انتقادی به منظور اینکه کدام شاخص‌ها یا ویژگی‌ها، بیشترین اشتراک و هم‌گرایی را در میان صاحب‌نظران گوناگون دارند؛ مفاهیم و شاخص‌های اصلی چهارچوب مفهومی تدوین شد و سپس مفاهیم مستخرج از

منابع نمونه، با چهارچوب مفهومی سنجیده شده و به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی تفکر انتقادی در اندیشه علامه طباطبایی و یورگن هابرماس معرفی شدند.

در سؤالات سوم و چهارم در مورد اشتراکات و افتراقات ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی بین نظرات دو فیلسوف از روش تحلیلی-تطبیقی استفاده گردید. «روش تحلیلی-تطبیقی» روشی است که در آن شباهت‌ها و تفاوت‌های گزاره‌ها و مفاهیم با هم مقایسه می‌شوند (گیون^۱، ۲۰۰۸). در این تجزیه و تحلیل، شاخص‌های مشترک و همگرا در تفکر انتقادی از نظر علامه و هابرماس و همچنین ابعاد متفاوت و افتراقات اندیشه این دو فیلسوف در حوزه تفکر انتقادی استخراج و معرفی گردید.

در سؤال پنجم که مربوط به دلالت‌های تربیتی با تأکید بر تفکر انتقادی در عناصر تعلیم-تربیت از منظر علامه و هابرماس می‌باشد، از روش تحلیل محتوای کیفی متون استفاده شده است. تحلیل داده‌های کیفی، فرایندی پیوسته است که از نخستین مرحله (مرحله گردآوری داده) آغاز شده و به طور مکرر به داده‌های صریح ارجاع می‌شود تا با تلخیص داده‌ها و عرضه آنها با توجه به فعالیت قبل از آن نتیجه‌گیری به عمل آید. در انجام این فرایند، پژوهشگر از فنون شمارش، توجه به موضوع‌ها و پی بردن به پذیرفتنی بودن داده (نتیجه‌گیری) و دسته‌بندی کردن و بررسی جزئیات به منظور آگاهی از کلیت موضوع و همچنین از ارتباط بین مفاهیم و استفاده از مفاهیم واسطه‌ای جهت برقراری زنجیره‌ای از شواهد و در نهایت برقراری ارتباط منطقی و نظری بین مفاهیم و اطلاعات به نتیجه‌گیری می‌پردازد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۳).

جامعه پژوهش، اسناد و منابع مکتوب و الکترونیکی در قالب کتب و مقالات در رساله‌های انتشار یافته در اندیشه‌های فلسفی و تربیتی این دو فیلسوف بوده است. از میان آثار علامه طباطبایی که مهم‌ترین آنها شامل تفسیر المیزان (۲۰ جلد)، شیعه در اسلام، قرآن در اسلام، بررسی‌های اسلامی، وحی یا شعور مرموز، اسلام و انسان معاصر، حکومت در اسلام، سنن‌النبی، اصول فلسفه و روش رئالیسم، بدایه‌الحکمه و نهایه‌الحکمه می‌باشد؛ کتب تفسیر المیزان (مجلدات ۱، ۲۰، ۱۷، ۱۴، ۱۳، ۶، ۵، ۲)، اصول فلسفه و روش رئالیسم، بررسی‌های اسلامی (جلد یکم) و بدایه‌الحکمه به صورت هدفمند و گزینشی برای توصیف و تحلیل اندیشه‌های تربیتی علامه به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. همچنین از میان کتب یورگن هابرماس شامل؛ بین واقعیت‌ها و هنجارها، دگرگونی ساختاری حوزه عمومی، دانش و علائق بشری، بحران مشروعیت، نظریه کنش ارتباطی و گفتار فلسفی مدرنیته، کتاب‌های نظریه کنش ارتباطی و دانش و علائق بشری به دلیل ارتباط بیشتر با موضوع پژوهش حاضر انتخاب شده و همین‌طور از کتاب‌های یورگن هابرماس؛ نقد در



حوزه عمومی، قدرت دین در حوزه عمومی و تعداد دیگری از مقالات و کتب مرتبط دیگر نیز جهت توصیف و تحلیل دیدگاه‌های تربیتی هابرماس بهره گرفته شد. ابزار گردآوری داده‌ها نیز فیش برداری از منابع تا حد کفایت بوده است.

به منظور تأیید اصالت، صحت و افزایش اطمینان‌پذیری نتایج تحقیق، از روش‌های زاویه‌بندی پژوهشگر^۱ (کیمچی، پولیوکا و استیونسون، ۱۹۹۱) و کنترل تبیین‌های رقیب^۲ (برنز و گروف، ۲۰۰۵: ۳۸۳)، بازبینی مجدد و مطابقت یافته‌ها با نتایج تحقیقات مشابه دیگر استفاده شد و برای افزایش دقت مفاهیم و همچنین همگرایی مفاهیم و گزاره‌ها در ارتباط با چهارچوب مفهومی برساخته، از زاویه‌بندی نظری^۳ (دنزین و لینکلن، ۲۰۰۵)، استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال اول تحقیق، بررسی دیدگاه فلسفی و تربیتی علامه طباطبایی نشان می‌دهد که علامه با تأکید بر عقل و ایمان و خردورزی، توحید و رستگاری را هدف نهایی در نظر می‌گیرد. علامه در حوزه تربیت، به تربیت اخلاقی در رویکردهای مختلف عمدتاً بر دو محور پیروی از قواعد و نیت نیک تأکید می‌کند (حسنی و ستاری، ۱۳۹۸). علامه 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؛ به نحوی که رضایت و تحسین افراد جامعه را جلب کند (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۱: ۳۷۷).

از مؤلفه‌های دیگر می‌توان به نقش پرورشگری و نقش فعال فراگیران در جهت کسب دانش و اعتبارات ذهنی آنان اشاره کرد. «در قرآن به همه دانش‌ها و صنعت‌هایی که به گونه‌ای 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). علامه علم را به حضوری و حصولی تقسیم می‌کند و معیار حقیقت را تطابق ادراک ذهنی با واقعیت می‌داند و بر علم‌آموزی تأکید دارد (طباطبایی، ۱۳۹۱: ۲۸۷).

علامه ضمن تأکید بر اهمیت تهذیب و تزکیه نفس در تربیت اخلاقی، تزکیه نفس را تربیت و ریشه دادن به چیزی به شکل مطلوب و شایسته معرفی می‌کند؛ بدین معنا که خیر و برکات از آن بروز کند (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۱: ۴۱۸).

علامه در تفسیر آیه ۵۸ سوره غافر که به تفکیک افرادی که تفکر می‌کنند و کسانی که از فکر خود استفاده نمی‌کنند؛ می‌پردازد، حقیقت‌جویی را از اصول تفکر صحیح و منطقی معرفی می‌کند (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۱۷: ۵۱۸).

علامه طباطبایی به روش استدلال منطقی به منظور اثبات حقایق در روند تفکر انتقادی توجه خاص دارد. از نگاه علامه، تعقل، حجت عقلی و استدلال برهانی آزاد بر ایمان تقدم دارد (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۲۰: ۷۹).

از مؤلفه‌های دیگر که مورد نظر علامه می‌باشد؛ مؤلفه آزادی و اختیار در اندیشه نقادانه و بررسی نظرات به منظور کسب حقیقت و اثبات قضایا و مفاهیم است. «اسلام کسانی را که فکر سالم داشته و استعداد درک نظریه‌های علمی و استدلال‌های علمی و منطقی را دارند؛ از طریق استدلال آزاد تربیت می‌کند، نه اینکه نخست مواد اعتقادی خود را به آنان تحمیل و تلقین نماید و سپس برای دفاع از آنها، دلیل و حجت بتراشد (طباطبایی، ۱۳۸۸، 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 باطل از یکدیگر تشخیص داده می‌شود (طباطبایی، ۱۳۸۸، 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 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 داشتن سعه صدر در فرایند تعلیم و تربیت (آسان گردانیدن امور تعلیم و تربیت) را یکی از ویژگی‌های مهم مربی می‌داند (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۱۴: ۲۰۲) و جنبه‌های بخشی از جهل و نادانی در تفکر انتقادی را مد نظر قرار می‌دهد و اذعان می‌دارد که تفکر انتقادی انسان را از جهل و تقلید کورکورانه آزاد می‌کند (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۶: ۲۳۵).

علامه اساسی‌ترین بُعد 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 اوست (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۶: ۲۵۷).

از دیدگاه فلسفی و تربیتی علامه، در روش عقلانی باید از طریق تقویت قوای ذهنی و عقلانیت فرد در جهت اندیشیدن نقادانه راه‌حل‌های مناسب انتخاب گردد و در راستای احترام به دیدگاه‌های دیگر و دوری از تعصب غیرمنطقی، از بحث و گفت‌وگوی منطقی بدون تعصب بیجا استفاده شود (نوروزی و کشانی، ۱۳۸۹).

از دیدگاه علامه طباطبایی، معلم به‌عنوان کلید سعادت یک جامعه فردی است که شخصیت و اخلاق و عمل در کیفیت آینده افراد جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. او به عنوان نماد یا مظهر اخلاق و منش اجتماعی به رشد و کمال مردم جامعه کمک می‌کند (مه‌دی‌ان، ۱۳۸۹: ۱۲۲). علامه تأکید دارد که تعلیم و تربیت صحیح زمانی میسر است که محتوای برنامه آموزشی دارای جامعیت نسبت به نیازهای انسان بوده و مبتنی بر حقیقت تنظیم شده باشد (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۲: ۱۳).

در مقایسه با مؤلفه‌های تفکر انتقادی در چهارچوب مفهومی تحقیق حاضر، می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه‌های تفکر انتقادی مستخرج از دیدگاه علامه طباطبایی شامل: حقیقت‌جویی، پرسشگری، استدلال منطقی، عقلانیت، انعطاف‌پذیری، احترام به دیگر دیدگاه‌ها و دوری از تعصب با چهارچوب مفهومی هم‌خوانی و تطابق دارد. در تفکر انتقادی علامه، مؤلفه‌های دیگری همچون آموزش جامع مبتنی بر حقیقت‌جویی، تربیت اخلاقی، تهذیب و تزکیه نفس و رسیدن به توحید و قرب الی‌الله مورد توجه و تأکید قرار گرفته است.

جدول شماره ۱: مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی

مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی

توجه به تربیت اخلاقی
پرسشگری
بحث و تبادل نظر
حقیقت‌جویی
تهذیب و تزکیه نفس
استدلال منطقی به منظور اثبات حقایق
آزادی و اختیار در نقد و بررسی نظرات
سعه صدر در مواجهه با تحلیل و تفسیر مسائل و مشکلات
خردورزی و عقلانیت
رهایی‌بخشی از جهل و کشف واقعیت‌ها
رسیدن به توحید و قرب الی‌الله
جامعیت محتوا مبتنی بر حقیقت‌جویی
توأم بودن علم و عمل معلم

در پاسخ به سؤال دوم تحقیق، اندیشه‌های فلسفی و تربیتی هابرماس نشانگر توجه او به ساختار جامعه و روابط انسانی به‌ویژه در عصر حاضر می‌باشد. مؤلفه مشارکت در گفت‌وگو و تفاهم و همکاری با یکدیگر در جهت درک مشترک در زمینه کنش ارتباطی از مهم‌ترین ابعاد تفکر انتقادی در نظریه کنش ارتباطی محسوب می‌شود (هابرماس، باتلر، تیلور و وست، ۲۰۱۱). در دیدگاه هابرماس اندیشه‌های نقادانه به‌منظور بقا و تداوم جهان زیستی مطلوب مطرح می‌شود (بروک‌فیلد، ۲۰۰۵). هابرماس با به رسمیت شناختن سوژه‌های آزاد و برابر به‌عنوان خاستگاه اخلاق بر عدالت و آزادی به‌عنوان هدف تربیت اخلاقی در سطح اجتماعی تأکید داشته و معتقد است که این مهم در دیگر گفت‌وگوها و مناظره‌های عاری از اجبار و زور و الزام، زمینه‌ساز رشد و شکوفایی انسان‌ها خواهد بود (نوذری، ۱۳۸۶).

از نظر هابرماس، علوم انتقادی از طریق تأمل و خوداندیشی می‌توانند توانایی ما را برای خردورزی و درک درست موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی که در آن قرار داریم افزایش دهند (هابرماس، ۱۹۸۱). تفکر انتقادی هابرماس در راستای شناخت فضای جامعه و فرهنگ و توانمندسازی افراد به‌منظور آگاهی یافتن به توان اندیشه‌ورزی انسان تأکید می‌کند. بنابراین وی فضای تعلیم و تربیت را فضای عمومی می‌داند که شاگردان در آنجا به آموزش و تمرین دموکراسی می‌پردازند تا دیدگاه آنان به مسائل اخلاقی، سیاسی، اجتماعی و مدنی گشوده شود. هابرماس توجه به زبان و کارکرد آن به‌عنوان نمود و بازتاب خرد و خردورزی را از اهداف تربیت می‌شمارد (نقیب‌زاده، ۱۳۹۷: ۴۷). از دیگر اهداف تربیتی هابرماس، توجه به اخلاق‌گفتمانی و کشف روش‌های استدلال و برقراری ارتباط با دیگران است (ابراهیمی منیق، امیری و عامری، ۱۳۸۷). اندیشه‌های هابرماس در زمینه تفکر انتقادی برکنش ارتباطی تأکید می‌کند و به کنش‌گفتاری مطلوب در سطح روابط اجتماعی، به شهروندان اجتماعی و انسان جهانی توجه دارد. از مفهوم گفت‌وگو و الزامات آن بهره‌برداری کرده و به نیازهای منطقی و اجتماعی و روانی این افراد و روابط انسانی، گفت‌وگوی سالم و ارتباط با دیگران تأکید می‌کند و در تفکر انتقادی خود به معرفت بین‌اذهان افراد و کارکردهای آن پرداخته است (هابرماس، ۱۳۹۴). او برنامه‌دستی سنتی را مردود می‌شمارد و گفت‌وگوی سالم، ارتباط یادگیری با ایجاد موقعیت و فرصت برای دیگران و بهبود روابط انسانی را جایگزین می‌نماید. شیوه استدلال منطقی در برنامه‌دستی مورد تأکید او می‌باشد و احترام به دیگران و رشد اخلاق‌گفتمانی را از مواد روش‌های تدریس معرفی نموده است (برهانی، ۱۳۹۰).

هابرماس بر جایگاه معلم در فرایند تعلیم و تربیت تأکید داشته و نقش معلم را عبارت از اتخاذ کنش‌گفتاری، پرهیز از تحمیل دیدگاه‌های خود به دانش‌آموز، مشارکت دادن فراگیران به یادگیری



فعال و خلاق، ارتباط متقابل اجتماعی، دستیابی به خرد جمعی و گروه‌بندی دانش‌آموزان برای فعالیت‌های اجتماعی می‌داند (حویزاوی، ۱۳۹۴). از نظر هابرماس، وظیفه نظام تعلیم و تربیت انتقادی و رهایی‌بخش، پرورش رفتارهای آزادمنشانه در افراد است. به گونه‌ای که آنها ضمن درک آزادی خود، آزادی دیگران را هم مد نظر قرار دهند. در واقع، مطابق این اصل، باید در محیط‌های آموزشی به تمرین آزادی و آزاداندیشی، انعطاف‌پذیری، انتقادپذیری، توانایی انتقاد، پرسشگری، توانایی ارائه پیشنهاد و توانایی دفاع از حقوق و عقاید خود بپردازند (محمدی، ۱۳۹۲).

هابرماس در ضمن تشریح نظریه کنش ارتباطی خود، اشاره می‌کند که وقتی مردم ملزم به گفت‌وگو با هم می‌شوند، به طور تلویحی، چهار داعیه اعتبار، پیش‌فرض خواهد بود: قابل فهم بودن، حقیقت، درستی اخلاقی و صداقت. و حقیقت به این واقعیت اشاره دارد که با به زبان آوردن چیزی، این ایده تلویحی مطرح می‌شود که محتوای واقعی آن چه گفته می‌شود، درست است (بائرت، ۱۹۹۸). بنابر این هابرماس جست‌وجوی حقیقت را کار «ما» و در گفت‌وگوی خردمندانه‌ای که همواره گفت‌وگوی با دیگران است، می‌داند (نقیب‌زاده، ۱۳۹۷: ۶۸).

هابرماس ضمن توجه به شیء‌گشتگی زندگی اجتماعی انسان و هویت او، اذعان می‌دارد که آموزش و پرورش برای رهایی از این تحمیل فراگیر می‌بایست در اهداف و برنامه‌های درسی سنتی خود به گونه‌ای تجدید نظر نماید که امکان نقد وضع موجود و دستیابی به جهان‌زندگانی از طریق گفت‌وگوی سازنده فراهم شود» (هولاب، ۱۳۸۳).

جدول شماره ۲: مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت از دیدگاه یورگن هابرماس

مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت از دیدگاه یورگن هابرماس

توانمندسازی انسان در جهت شناخت جامعه و فرهنگ

استدلال منطقی

آزاد اندیشی در کنش‌های ارتباطی

پرسشگری و نقادی

خردورزی و عقلانیت

تربیت اخلاقی

انعطاف‌پذیری و احترام به آرای دیگران

حقیقت‌جویی

بحث و گفت‌وگو در کنش‌های ارتباطی

رهایی بخشی انسان از سلطه و انقیاد

کنش ارتباطی مطلوب معلم با فراگیران

محتوای آموزشی مبتنی بر نقد وضع موجود

در پاسخ به سؤال سوم تحقیق، با مقایسه نظرات و اندیشه‌های علامه طباطبایی و یورگن هابرماس در خصوص جایگاه تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت، نقاط اشتراک بین مؤلفه‌های تفکر انتقادی از دیدگاه این دو فیلسوف آشکار گردید.

شباهت‌های این دو دیدگاه را می‌توان چنین برشمرد: مؤلفه گفت‌وگو و بحث در فضای اجتماعی از نظر هر دو فیلسوف به عنوان یکی از محورهای تفکر انتقادی بوده و در راستای روشنگری و کشف حقیقت و رشد و آگاهی مؤثر است. این مؤلفه در مکتب علامه طباطبایی با استناد به قرآن کریم امری مهم بوده و از طریق پرسش و پاسخ مورد تأیید است. هابرماس هم به ارتباطات گفتاری و تأکید بر نقش زبان در تعاملات نقش ویژه‌ای قائل بوده و معتقد است که این مؤلفه تفکر انتقادی و خرد جمعی در رهایی‌بخشی انسان‌ها نقش اساسی دارد. از دیگر مشترکات اندیشه‌های این دو فیلسوف، خردورزی و عقلانیت در روند تفکر انتقادی می‌باشد و توجه به بعد تربیت اخلاقی از مؤلفه‌های مهم مورد توجه هر دو فیلسوف بوده و به رشد و تکوین اخلاق در تربیت تأکید دارند.

از نظر هابرماس و علامه، انعطاف‌پذیری و سعه صدر، آزادی و آزاداندیشی در نقد و بررسی نظرات و کاربرد استدلال منطقی از دیگر مؤلفه‌های تفکر انتقادی به شمار می‌روند.

جدول شماره ۳: اشتراکات بین دیدگاه‌های علامه و هابرماس در زمینه مؤلفه‌های تفکر انتقادی

در تعلیم و تربیت

اشتراکات بین دیدگاه‌های علامه و هابرماس در زمینه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت

پرسشگری
بحث و تبادل نظر و گفت‌وگو
خردورزی و عقلانیت
استدلال منطقی
آزادی و آزاداندیشی در نقد و بررسی نظرات
انعطاف‌پذیری و سعه صدر
تربیت اخلاقی
حقیقت‌جویی

در پاسخ به سؤال چهارم تحقیق، باید اذعان داشت که بین نظرات و اندیشه‌های علامه طباطبایی و هابرماس تفاوت‌هایی در مؤلفه‌های اندیشه انتقادی آنان در تعلیم و تربیت مشهود است که این تفاوت‌ها از مبانی فلسفی تفکرات این دو فیلسوف ناشی می‌گردد. علامه طباطبایی در زمینه هستی‌شناسی معتقد است که صرفاً عالم وجود مادی نیست و وجود را به سه قسم (اعتباری، ذهنی، خارجی) تقسیم کرده و به نوعی روش رئالیسم توجه دارد و هدف اصلی هستی‌شناسی



را شناخت ذات باری تعالی می‌داند و از نظر او رکن اصلی وجودشناسی، توحید است؛ در حالی که هابرماس معتقد است که انسان از طریق جوهر وجود خود، هستی را مورد بازبینی قرار می‌دهد و در این راستا جهان زندگانی و فضای همگانی بخش عمده‌ای از هستی‌شناسی او را تشکیل می‌دهند (هابرماس، ۱۳۹۴: ۹۶). از این رو، در دیدگاه علامه طباطبایی، تهذیب و تزکیه نفس و رسیدن به قرب الی‌الله، از مهمترین مؤلفه‌های تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت هستند که هابرماس به آنها توجهی نکرده است.

از نظر هابرماس، معلم نقشی کلیدی در فرایند تعلیم و تربیت دارد و باید کنش‌های ارتباطی مطلوبی با فراگیران برقرار نماید تا جریان آموزش به درستی و مبتنی بر اصول تفکر انتقادی دنبال شود. علامه طباطبایی نیز بر نقش پیامبرگونه معلم تأکید دارد و ویژگی‌های اخلاقی معلم نظیر ایمان و توأم بودن علم و عمل معلم را ضروری می‌داند.

از دیدگاه هابرماس، محتوای آموزشی باید گفت‌وگو محور و مبتنی بر نقد وضع موجود باشد؛ اما علامه طباطبایی بر این باور است که محتوای آموزشی باید دارای جامعیتی منطبق بر نیازهای انسان باشد و مبتنی بر حقیقت‌گویی تنظیم شده باشد. از سوی دیگر؛ مؤلفه‌های بخشی در دیدگاه این دو فیلسوف با معنا و مفهوم متفاوتی متبلور شده است. چنان‌که از نظر علامه، رهایی‌بخشی در تفکر انتقادی، به منظور رهایی از جهل و نادانی و دست یافتن به شناخت واقعیت‌ها بوده؛ در حالی که رهایی‌بخشی در دیدگاه هابرماس، بخشی از فرایند ره‌آوردن انسان از سلطه و انقیاد زیست‌جهان اجتماعی او می‌باشد.

جدول شماره ۴: افتراقات در زمینه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت از منظر هابرماس

و علامه

دیدگاه علامه طباطبایی	دیدگاه هابرماس
تهذیب و تزکیه نفس و رسیدن به توحید و قرب الی‌الله	توانمندسازی انسان در جهت شناخت جامعه
رهایی‌بخشی از جهل و نادانی	رهایی‌بخشی از سلطه و انقیاد
آموزش جامع مبتنی بر حقیقت‌گویی	محتوای آموزشی مبتنی بر نقد وضع موجود
توأم بودن علم و عمل معلم	کنش ارتباطی مطلوب معلم با فراگیران

در پاسخ به سؤال پنجم تحقیق، در خصوص دلالت‌های ضمنی تربیتی، ذکر این نکته ضرورت دارد که با توجه به اینکه علامه طباطبایی و هابرماس، فیلسوفانی جامع‌نگر و کلی‌نگر می‌باشند؛ دلالت‌های مذکور با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی و با تدقیق در آرای فلسفی و تربیتی آنان؛ استنباط و استخراج شده‌اند. در این راستا، مؤلفه‌های تفکر انتقادی مستخرج از اندیشه‌های فلسفی و تربیتی این دو فیلسوف را که در پاسخ به سؤال اول و دوم پژوهش، به آنها پرداخته و

به‌عنوان مفاهیم فرعی در کدگذاری اولیه فرایند تحلیل محتوای کیفی در نظر گرفته شدند. این مفاهیم عبارتند از: تربیت اخلاقی، تهذیب و تزکیه نفس، رهایی از سلطه و انقیاد، رهایی‌بخشی از جهل و کشف واقعیت‌ها، توانمندسازی انسان در راستای شناخت جامعه و فرهنگ، رسیدن به توحید و قرب الی‌الله، جامعیت محتوا مبتنی بر حقیقت‌گویی، محتوای آموزشی مبتنی بر نقد وضع موجود، آزادی و اختیار در نقد و بررسی نظرات، آزاد اندیشی در کنش‌های ارتباطی، پرسشگری و بحث و تبادل نظر، استدلال منطقی، خردورزی و عقلانیت، سعه صدر در مواجهه با تحلیل و تفسیر مسائل و مشکلات، انعطاف‌پذیری و احترام به آرای دیگران، بحث و گفت‌وگو در جریان کنش‌های ارتباطی، توأم بودن علم و عمل معلم و کنش ارتباطی مطلوب معلم با فراگیران. سپس در مرحله دوم کدگذاری، این مفاهیم فرعی در قالب مفاهیم کلان‌تری که دلالت‌های تربیتی را می‌سازند؛ مقوله‌بندی شدند. این مرحله از کدگذاری منطبق بر عناصر مهم آموزشی شامل: اهداف، روش تدریس، برنامه درسی و استلزامات معلم انجام شد. اسناد بررسی شده نشان می‌دهد که صاحب‌نظران در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت به طبقه‌بندی موجود در عناصر آموزشی مبادرت ورزیده‌اند. این موارد عبارتند از: اهداف آموزشی، برنامه درسی، روش تدریس و نقش معلم (گوتک، ۱۳۸۲: ۶۴ و دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲).

بنابراین بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کیفی مؤلفه‌های تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی و هابرماس، دلالت‌های تربیتی زیر استخراج گردیدند: دلالت‌های منطبق بر اهداف آموزشی شامل «تربیت اخلاقی مبتنی بر عقل و فطرت»، «رهایی از جهل و سلطه در حوزه اجتماعی» و «رسیدن به توحید و قرب الی‌الله» می‌باشد. دلالت‌های تربیتی «جامعیت محتوای آموزشی مبتنی بر نقد و حقیقت‌گویی» و «آزاداندیشی فراگیران در فرایند یادگیری» منطبق بر برنامه درسی به‌دست آمد. در روش تدریس، دلالت‌های تربیتی «روش مشارکتی مبتنی بر گفت‌وگوی سازنده» و «عقلانیت و استدلال منطقی در جریان یاددهی-یادگیری» استخراج گردید. دلالت‌های تربیتی «گفت‌وگوی سازنده؛ محور آموزش تفکر انتقادی» و «کنش ارتباطی در راستای علم و عمل معلم» منطبق بر نقش معلم ارائه گردید.



جدول شماره ۵: دلالت‌های تربیتی مستخرج از تحلیل محتوای کیفی مؤلفه‌های تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی و هابرماس

عناصر آموزشی	مفاهیم فرعی	مفاهیم اصلی (دلالت‌های تربیتی)
اهداف آموزشی	تربیت اخلاقی	تربیت اخلاقی مبتنی بر عقل و فطرت
	تهذیب و تزکیه نفس	
	رهایی از سلطه و انقیاد	
برنامه درسی	رهایی بخشی از جهل و کشف واقعیت‌ها	رهایی از جهل و سلطه در حوزه اجتماعی
	توانمندسازی انسان در جهت شناخت جامعه و فرهنگ	
روش تدریس	رسیدن به توحید و قرب الی‌الله	رسیدن به توحید و قرب الی‌الله
	جامعیت محتوا مبتنی بر حقیقت‌گویی	جامعیت محتوای آموزشی
	محتوای آموزشی مبتنی بر نقد وضع موجود	مبتنی بر نقد و حقیقت‌گویی
نقش معلم	آزادی و اختیار در نقد و بررسی نظرات	آزاداندیشی فراگیران در فرایند یادگیری
	آزاداندیشی در کنش‌های ارتباطی	
	پرسشگری و بحث و تبادل نظر	روش مشارکتی مبتنی بر گفت‌وگوی سازنده
نقش معلم	استدلال منطقی	عقلانیت و استدلال منطقی
	خردورزی و عقلانیت	در جریان یاددهی-یادگیری
	سعه صدر در مواجهه با تحلیل و تفسیر مسائل و مشکلات	
کنش ارتباطی در راستای علم و عمل معلم	انعطاف‌پذیری و احترام به آرای دیگران	گفت‌وگوی سازنده؛ محور آموزش تفکر انتقادی
	بحث و گفت‌وگو در جریان کنش‌های ارتباطی	
	توأم بودن علم و عمل معلم	کنش ارتباطی در راستای علم و عمل معلم
	کنش ارتباطی مطلوب معلم با فراگیران	

بحث و نتیجه‌گیری

تفکر انتقادی یکی از مهم‌ترین ابعاد تربیتی در مکاتب مختلف، به‌ویژه در نگاه تربیتی اسلام است که از طریق رشد عقلانی و اجتماعی زمینه را برای پرورش انسان‌هایی برخوردار از اندیشه و قدرت رد یا قبول اندیشه‌ها مهیا می‌نماید. البته انسان‌ها با توانایی اندیشه انتقادی به دنیا نمی‌آیند و این قابلیت را به‌طور طبیعی نیز فراتر از اندازه‌ای که برای زنده ماندن نیاز دارند؛ کسب نمی‌کنند. این روش به مریبان ویژه‌ای برای آموزش مهارت‌های اندیشه انتقادی نیاز دارد. به عبارت دیگر، رشد تفکر انتقادی مستلزم تعلیم و تربیت است و به فضاهای آموزشی که باعث تشویق بحث و

پرسش و تعمیق اندیشه می‌شود و تفکر انتقادی را پرورش می‌دهد؛ نیاز دارد (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۵).

در پژوهش حاضر، در راستای پاسخ به سؤال اول بر اساس اهداف تحقیق، شاخص‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی از دیدگاه علامه طباطبایی شامل؛ ۱. توجه به تربیت اخلاقی، ۲. پرسشگری و بحث و تبادل نظر، ۳. علم آموزی، ۴. تهذیب و تزکیه نفس، ۵. استدلال منطقی به منظور اثبات حقایق، ۶. آزادی و اختیار در نقد و بررسی نظرات، ۷. سعه صدر در مواجهه با تحلیل و تفسیر مسائل و مشکلات، ۸. خردورزی و عقلانیت، ۹. رهایی بخشی از جهل و کشف واقعیت‌ها و ۱۰. رسیدن به توحید و قرب الی‌الله، ۱۱. جامعیت محتوا مبتنی بر حقیقت‌جویی و ۱۲. توأم بودن علم و عمل معلم استنباط و استخراج شدند که با نتایج تحقیقات اخوان ملایری و همکاران (۱۳۹۸)، مرعشی و همکاران (۱۳۹۷) و کریمیان و همکاران (۱۳۹۵)، همسوست.

در پاسخ به سؤال دوم تحقیق، شاخص‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی از دیدگاه یورگن هابرماس شامل ۱. استدلال منطقی، ۲. آزاد اندیشی در کنش‌های ارتباطی، ۳. پرسشگری و نقادی، ۴. خردورزی و عقلانیت، ۵. تربیت اخلاقی، ۶. انعطاف‌پذیری و احترام به آرای دیگران، ۷. حقیقت‌جویی، ۸. بحث و گفت‌وگو در کنش‌های ارتباطی، ۹. رهایی‌بخشی انسان از سلطه و انقیاد، ۱۰. کنش ارتباطی مطلوب معلم با فراگیران و ۱۱. محتوای آموزشی مبتنی بر نقد وضع موجود، استخراج شدند که با یافته‌های تحقیقات خدادادی و رضایی (۱۳۹۷)، احمدآبادی و همکاران (۱۳۹۵) و لوسیا و سوفیا (۲۰۱۷) همسو می‌باشد.

در پاسخ به سؤال سوم تحقیق، شباهت‌ها و اشتراکات مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم-تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی و هابرماس را می‌توان چنین برشمرد: مؤلف لفل گفت‌وگو و بحث در فضای اجتماعی از نظر هر دو فیلسوف به عنوان یکی از محورهای تفکر انتقادی بوده و در جهت روشنگری و کشف حقیقت و رشد و آگاهی مؤثر است. هابرماس نیز همچون علامه به ارتباطات گفتاری و تأکید بر نقش زبان در تعاملات نقش ویژه‌ای قایل است و معتقد است که این مؤلفه تفکر انتقادی و خرد جمعی، در رهایی‌بخشی انسان‌ها نقش اساسی دارد. هر دو فیلسوف در زمینه خردورزی و عقلانیت، تفکر انتقادی را اساس فعالیت‌های ذهنی انسان و در حیطه شناخت مفاهیم معانی و حقایق می‌دانند. توجه به بُعد اخلاقی در تعلیم و تربیت از مؤلفه‌های مهم مورد توجه هر دو فیلسوف می‌باشد.

از نظر هر دو فیلسوف، مؤلفه‌های گفت‌وگوی سالم، ارتباط با دیگران، ایجاد موقعیت و فرصت برای گفت‌وگو و بهبود روابط انسانی می‌باید جزء محتوای برنامه درسی قرار گیرد. ایشان مؤلفه‌های رهایی‌بخشی، احترام به دیگران، رشد اخلاق‌گفتمانی، بهره‌گیری از استدلال منطقی،



پرسشگری، آزاداندیشی را از عناصر مهم آموزش و تدریس در زمینه رویکرد تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت معرفی می‌کنند. نتایج به دست آمده با یافته‌های تحقیق کریمیان و همکاران (۱۳۹۵) و همایون فرد و سجادی (۱۳۹۴) همسوست.

در پاسخ به سؤال چهارم تحقیق، باید اذعان داشت که بین نظرات و اندیشه‌های علامه طباطبایی و یورگن هابرماس، تفاوت‌هایی در مؤلفه‌های اندیشه انتقادی آنان در تعلیم و تربیت مشهود است. علامه طباطبایی در زمینه هستی‌شناسی معتقد است که صرفاً عالم وجود مادی نیست و هدف اصلی هستی‌شناسی را شناخت ذات باری تعالی می‌داند و از نظر او رکن اصلی وجودشناسی، توحید است؛ در حالی که هابرماس معتقد است که انسان از طریق جوهر وجود خود، هستی را مورد بازبینی قرار می‌دهد و در این راستا جهان زندگانی و فضای همگانی بخش عمده‌ای از هستی‌شناسی او را تشکیل می‌دهند. از این رو، در دیدگاه علامه طباطبایی، تهذیب و تزکیه نفس و رسیدن به قرب الی‌الله، از مهم‌ترین مؤلفه‌های تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت هستند که هابرماس به آنها توجهی نکرده است. از نظر هابرماس، معلم نقشی کلیدی در فرایند تعلیم و تربیت دارد و باید کنش‌های ارتباطی مطلوبی با فراگیران برقرار نماید تا جریان آموزش به درستی و مبتنی بر اصول تفکر انتقادی دنبال شود. علامه طباطبایی نیز بر نقش پیامبرگونه معلم تأکید دارد و ویژگی‌های اخلاقی معلم نظیر ایمان و توأم بودن علم و عمل معلم را ضروری می‌داند. از دیدگاه هابرماس، محتوای آموزشی باید گفت‌وگو محور و مبتنی بر نقد وضع موجود باشد؛ اما علامه طباطبایی بر این باور است که محتوای آموزشی باید دارای جامعیتی منطبق بر نیازهای انسان باشد و مبتنی بر حقیقت‌گویی تنظیم شده باشد. از سوی دیگر، مؤلفه‌های بخشی در دیدگاه این دو فیلسوف با معنا و مفهوم متفاوتی متبلور شده است. چنان‌که از نظر علامه، رهایی‌بخشی در تفکر انتقادی، به منظور رهایی از جهل و نادانی و دست یافتن به شناخت واقعیت‌ها بوده؛ در حالی که رهایی‌بخشی در دیدگاه هابرماس، بخشی از فرایند رهاشدن انسان از سلطه و انقیاد زیست‌جهان اجتماعی او می‌باشد. این یافته‌ها با نتایج تحقیق کریمیان و همکاران (۱۳۹۵) همسوست.

در پاسخ به سؤال پنجم تحقیق، دلالت‌های تربیتی بر مبنای مؤلفه‌های تفکر انتقادی علامه طباطبایی و هابرماس در تعلیم و تربیت شامل: دلالت‌های تربیت اخلاقی مبتنی بر عقل و فطرت، رهایی از جهل و سلطه در حوزه اجتماعی و رسیدن به توحید و قرب الی‌الله منطبق بر اهداف آموزشی، دلالت‌های جامعیت محتوای آموزشی مبتنی بر نقد و حقیقت‌گویی و آزاداندیشی فراگیران در فرایند یادگیری منطبق بر برنامه درسی، دلالت‌های تربیتی آزاداندیشی فراگیران در فرایند یادگیری و روش مشارکتی مبتنی بر گفت‌وگوی سازنده، منطبق بر روش تدریس و دلالت‌های تربیتی گفت‌وگوی سازنده؛ محور آموزش تفکر انتقادی و کنش ارتباطی در راستای

علم و عمل معلم منطبق بر نقش معلم استخراج و ارائه گردید. برخی از این دلالت‌ها با نتایج تحقیقات خدادی و رضایی (۱۳۹۷)، مرعشی و همکاران (۱۳۹۵)، بچیروویچ و همکاران (۲۰۱۹) و چانگ‌وونگ و همکاران (۲۰۱۸) همسویی و همگرایی دارند.

به‌طور کلی، نتایج این تحقیق نشانگر آن است که اشتراک و همخوانی برخی شاخص‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی در آرای فلسفی و تربیتی علامه طباطبایی و هابرماس وجود دارد که بیشتر هم‌گرایی این مؤلفه‌ها در زمینه شناختی و فکری و ذهنی بوده و دلالت‌های تربیتی مستخرج در عناصر آموزشی شامل: اهداف آموزشی، برنامه درسی، روش تدریس و نقش معلم در فرایند تعلیم و تربیت می‌باشد. با دقت به مؤلفه‌های مشترک بین آرای تربیتی این دو فیلسوف می‌توان اذعان داشت که اندیشه‌های علامه در مورد تفکر انتقادی، نه تنها در شاخص‌های عقلانیت، استدلال‌ورزی، روشنگری، حقیقت‌جویی، سعه صدر و توجه به آرای دیگران و نقش گفت‌وگو و مباحثه در آموزش و اصالت فرد و جامعه، با آرای هابرماس تضادی ندارد؛ بلکه توصیه‌هایش، تفکر انتقادی و روش منطقی و استدلالی بحث را تشویق و تأکید می‌کند. به نظر هر دو فیلسوف، تفکر انتقادی روش مناسبی است که فرد را برای داشتن جهت‌گیری درست و عمیق و رفتار منطقی و تثبیت شده یاری می‌دهد.

در نهایت باید اذعان داشت که می‌توان با تحلیل و توصیف دقیق آرای و اندیشه‌های فیلسوفان معاصر همچون علامه طباطبایی و مقایسه آنها با تفکرات اندیشمندان جدید حوزه تفکر انتقادی، مؤلفه‌ها و دلالت‌های تربیتی در راستای بومی‌سازی اندیشه‌ها و روش‌های نوین تربیتی در جامعه اسلامی ایران، ارائه نمود.

در انجام این پژوهش، محدودیت‌هایی نیز وجود داشت. پراکندگی در مفاهیم و بیان در ادبیات تفکر انتقادی و همچنین در تبیین‌های حاصل از آنها مشاهده می‌شود. تعداد معدودی از آثار هابرماس در ایران نشر یافته یا به‌صورت غیرمستقیم ترجمه گردیده است که آن هم از لحاظ اصطلاحات و معانی واژگان مغایرت زیادی با یکدیگر دارند. در زمینه بررسی اندیشه‌های علامه طباطبایی، با وجود کثرت و حجم آثار ایشان، برداشت‌های متناقضی مشاهده می‌شود که باید در راستای تفسیر و تأویل اندیشه‌های ایشان، دقت و توجه بیشتری شود.

بر اساس نتایج این پژوهش، متناسب با سؤالات تحقیق، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شوند:

- بازنگری محتوای برنامه درسی در راستای ارتقای سطح پویایی، خلاقیت و نقادی فراگیران
- کاربرد روش‌های تدریس مشارکتی یاددهی-یادگیری مبتنی بر تفکر انتقادی در مراکز

– ارتقای سطح دانش کاربردی معلمان در زمینه تفکر انتقادی در قالب آموزش‌های ضمن خدمت معلمان
– تدوین کتب و مقالات متناسب با پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی

فهرست منابع

Holy Quran

- Ahmadabad Arani, N., Ahmadi Hedayat, Rahnama, A. (2018). Analysis of the foundations of ethics and moral education in the perspective of Richard Rorty and its critique from the perspective of Allameh Tabatabaei. *The Journal of New Thoughts on Education*, 13(4), 145-172. doi: 10.22051/jontoe.2018.11215.1405 (Text in Persian)
- Akhavan Malayeri, J., Seifi, M., Faghihi, A. (2020). Designing an Educational Package for Developing Critical Thinking on the Basis of the Stories and Allegories of the Holy Quran. *Scientific Journal of Islamic Education*, 27(45), 123-151. (Text in Persian)
- Ali noruzi, R., Kashani, M. (2010). Allameh Tabatabaee's View on Ontology and its educational results. *Wisdom And Philosophy*, 6(22), 119-138. doi: 10.22054/wph.2010.5806 (Text in Persian)
- AliPour, Vahideh (2016). A Qualitative Study of Barriers to Critical Thinking in the Curriculum of Secondary Education: Perspectives of Curriculum Specialists. *Qualitative Research in Curriculum*, 1(3), 109-126. doi: 10.22054/qric.2016.3562. (Text In Persian)
- Bagheri, Khosrow (2011), *New Perspectives on the Philosophy of Education*, Naghsh Hasti Publications. (Text in Persian)
- Becirovic, Senad & Hodzic, Fatima & Brdarevic-Celjo, Amna (2019), Critical Thinking Development in the Milieu of High School Education, *European Journal of Contemporary Education*, 8(3): 482-469.
- Borhani, Pouran (2011), *Explaining the Relationship between Education Activists in Iranian Schools and Its Evaluation Based on Habermas Communication Theory*, M.Sc. Thesis, Tehran, Tarbiat Modares University. (Text in Persian)
- Brookfield, D. Stephen. (2005). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*, SAN FRANCISCO, CA: JOSSEY-BASS.
- Burns, N. and S. K. Grove. (2005), *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique, & Utilization*, Fifth Edition: Saunders Press. Pp: 383-384.
- Changwong, K & Sukkamart, A & Sisan, B (2018), Critical Thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high school, *Journal of International studies*, 11(2): 48-37.
- Changwong, K & Sukkamart, A & Sisan, B (2018), Critical Thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high school, *Journal of International studies*, 11(2): 48-37.
- Denzin, Norman and Yvonna Lincoln. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications Ltd.



- Dinaarvand, H., Eamaani, M. (2008). Critical theory and its educational implications: a critique of Freire and Giroux's views. *The Journal of New Thoughts on Education*, 4(3), 145-175. doi: 10.22051/jontoe.2008.236 (Text in Persian)
- Ebrahimi Maniq, Jafar; Amiri, Mohammad and Ameri, Mehdi (2008), Frankfurt School and Critical Theory; Opinions and Theories, *Social Sciences Research Quarterly*, No. 4, pp: 86-65. (Text in Persian)
- Facione, N & Facione, P (2008), The cognitive structuring of patient delay, *social science and medicine*, vol.63, pp: 3137-3149
- Given, I.M(2008). *Encyclopedia ahf qualitative research methods*, California & London: sage publication.
- Gutek, Gerald.L (2003), *Philosophical Schools and Educational Opinions*, Translated by: Mohammad Jafar Paksrasht, Samat Publications (Text in Persian)
- Habermas, Jürgen (2015), *Theory of Communicative Action*, Translator: Kamal Pouladi, Second Edition, Tehran, Markaz Publishing. (Text in Persian)
- Habermas, Jurgen; Butler, Judith; Taylor, Charles& West, Cornel (2011), *The Power of Religion in the Public Sphere*, columbia university Press.
- Hassani, M; Sattari, A (2019), *Ethical education based on Allameh Tabatabai's theory of value theory*, published by Mehryar, Delijan. (Text in Persian)
- Havizavi, Hassan (2015), *A Study and Analysis of the Educational Approach to Modernism with Emphasis on Habermas' Epistemological Theory. Its educational implications in education*, Master Thesis, Arak, Payame Noor University. (Text in Persian)
- Homaayoonfard A, Sajjaadi, Ph.D. S. (2016). Critical Thinking and Religious Training: Areas of Convergence. *QJOE*; 32 (3) :57-78(Text in Persian)
- Holub, Robert (2004), *Jürgen Habermas; Criticism in the public sphere*, translated by Hossein Bashirieh, third edition, Ney Publishing. (Text in Persian)
- Karimian, H, Nateghi, F and Seifi, M (2017), The Position of Critical Thinking in Islamic Education Based on the National Curriculum Document. *Scientific Journal of Islamic Education*, 25(34), 133-151. (Text in Persian)
- Khodadadi, G., Rezaee, M. (2018). The study of the philosophical foundations of postmodernism with emphasis on Jurgen Habermas's views and educational implicit implications of this view in education. *Journal of Research in Educational Science*, 12(Special Issue), 711-730. (Text in Persian)
- Khodadadi, Gh and Rezaei, M.H (2015), A Study of the Status of Critical Thinking from the Perspective of Jürgen Habermas and Presenting Its Implicit Educational Implications for the Development of the Educational System, *Research in Educational Systems* (Text In Persian)
- Kimchi J, B. Polivka, and J. S. Stevenson (1991), "Triangulation: Operational Definitions", In, *Nursing Research*; 40: 364-366.
- Lucia, Olga & Sofia, Dina (2017), *Criticalthinking and it's importance in education some referlection*: Universidad de Santander
- Mahdian, M.J (2010), *Principles and Doctrines of Education*, Tehran, Savalan Publications. (Text In Persian)
- Marashi S M, Cheraghian J, Safaei Moghaddam M, Valavi P (2018). A Comparative Study of Social Thinking in Allameh Tabataba'i and Lipman's Views and its Implications for Philosophy for Children (P4C). *qaiie.*; 3 (1) :149-186. (Text in Persian)

- Mir-Ahmadi, M., Ahmadi, A. (2016). *The Importance of the Role of Critical Thinking in the Development of the Political Knowledge of the Muslims*. Transcendent Policy, 4(14), 135-152. (Text in Persian)
- Naqibzadeh, Mir Abdolhossein (2018), *A Look at the Philosophical Attitudes of the Twentieth Century*, Tahoori Publications. (Text In Persian)
- Neyestani, M.R and Imamvordi, D (2015), *Critical Thinking, Principles and Components*, Isfahan University Press, Second Edition. (Text In Persian)
- Nozari, Hossein Ali (2007), *Critical Theory of the Frankfurt School in Social Sciences and Humanities*, Second Edition, Tehran, Agah. (Text In Persian)
- Office of Cooperation between the seminary and the university* (1993), Philosophy of Education (Volume 1), Tehran, Samat Publications (Text in Persian)
- Rudd, RD (2007), Defining critical thinking. *techniques*, vol: 87(7): 46-49
- Sarmad, Z; Bazargan, A and Hejazi, E (2004), *Research Methods in Behavioral Sciences*, Tehran, Agah Publishing. (Text In Persian)
- Tabataba'i, Mohammad Hossein (2009), Tafsir Al-Mizan, translated by Mohammad Baqer Mousavi Hamedani, Tehran, *Raja Cultural Publishing Center*, Volumes 1, 2, 5, 6, 13, 14, 17 and 20(Text in Persian)
- Tabataba'i, Mohammad Hossein (2012), *Bidayat-ol-Hikmat*, translated by Ali Shirvani, Qom, Dar al-Alam. (Text In Persian)
- Yousefi, A.R, Gardaneshkan, M (2011), Critical Thinking, Iranian Journal of Education in Medical Sciences, *Special Issue on Education Development and Health Promotion*, No. 11 (9), pp: 1128-1120(Text in Persian)
- Way, J. (2008) using Questioning to stimulate Mathematical Thinking. *Australian Primary Mathematics*. Classroom13, 3.

