

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تربیت اسلامی

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

سال ۱۳، شماره ۲۶، بهار و تابستان ۱۳۹۷

*

صاحب امتیاز: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

مدیر مسئول: علیرضا اعرافی

سرمدبیر: محمدجعفر پاکسرشت

قائم مقام سرمدبیر: محمد داودی

دبیر تخصصی: علی ستاری

مدیر داخلی و ویراستار: حیدر فروزان

*

چاپ: قم، سبحان

بها: ۱۰۰۰۰۰ ریال

لیتوگرافی: سعیدی

شمارگان: ۱۵۰۰ نسخه

براساس نامه شماره ۳/۱۱/۸۱۲ مورخ ۱۳۸۸/۵/۱۰ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دوفصلنامه تربیت اسلامی از شماره ۵ دارای درجه علمی - پژوهشی است.

نشانی: قم، ابتدای پردیسان، بلوار دانشگاه، نبش میدان علوم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، صندوق پستی:

۳۱۵۱-۳۷۱۸۵، دفتر نشریه: ۳۲۱۱۱۳۶۲-۰۲۵ نمایر: ۳۲۸۰۳۰۹۰-۰۲۵

Portal: islamicedu.rihu.ac.ir

E-mail: islamicedu@rihu.ac.ir

این نشریه در پایگاه استنادی بین‌المللی J-Gate و همچنین در پایگاه‌های استنادی علوم جهان اسلام (ISC)، ایران ژورنال و جهاد دانشگاهی (SID) نمایه می‌شود.

اعضای هیئت تحریریه (به ترتیب الفبا)

استاد دانشگاه تهران	دکتر خسرو باقری
استاد دانشگاه علامه طباطبائی	حجت الاسلام دکتر سعید بهشتی
استاد دانشگاه شهید چمران اهواز	دکتر محمدجعفر پاک سرشت
دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه	حجت الاسلام دکتر محمد داودی
دانشیار دانشگاه تربیت مدرس	دکتر سید مهدی سجادی
استاد دانشگاه شهید باهنر کرمان	دکتر حمیدرضا علوی
دانشیار دانشگاه الزهراء	دکتر طیبه ماهروزاده
دانشیار دانشگاه خوارزمی	دکتر بهرام محسن پور
استاد دانشگاه علامه طباطبائی	دکتر حسن ملکی

داوران علمی این شماره (به ترتیب الفبا)

عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس	دکتر محسن ایمانی
عضو هیئت علمی دانشگاه کردستان	دکتر کیوان بلندهمتان
عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی	حجت الاسلام دکتر سعید بهشتی
عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه	حجت الاسلام محمد بهشتی
عضو هیئت علمی دانشگاه تهران	دکتر افضل السادات حسینی
عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه	دکتر سیدعلی حسینی زاده
عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه	حجت الاسلام دکتر محمد داودی
عضو هیئت علمی دانشگاه الزهراء(س)	دکتر غلامرضا دهشیری
عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه	حجت الاسلام دکتر محمدرضا سالاری فر
عضو هیئت علمی دانشگاه الزهراء(س)	دکتر علی ستاری
عضو هیئت علمی دانشگاه تهران	دکتر نرگس سجادیه
عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی	دکتر محمود سعیدی رضوانی
عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه	حجت الاسلام دکتر محمدصادق شجاعی
دانشجوی دکتری پژوهشگاه حوزه و دانشگاه	مجید طوقی
عضو هیئت علمی مرکز مطالعات زنان	دکتر فریبا عباسوند
عضو هیئت علمی دانشگاه تهران	دکتر باقر غباری بناب
دکترای تخصصی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه	حجت الاسلام دکتر محمدرضا قائمی مقدم
عضو هیئت علمی مؤسسه امام خمینی(ره)	حجت الاسلام دکتر صادق کریم زاده
عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم	دکتر سوسن کشاورز
عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه	حجت الاسلام دکتر علی لطیفی
دکترای تخصصی دانشگاه شیراز	دکتر معصومه محترم
عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی	دکتر بهرام محسن پور
عضو هیئت علمی دانشگاه الزهراء(س)	دکتر هدی السادات محسنی سهی
دکترای تخصصی دانشگاه شهید بهشتی	دکتر زهرا معارفوند
عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه	حجت الاسلام دکتر محمود نودری
عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی	دکتر فاطمه وجدانی

راهنمای نویسندگان مقالات

الف) شرایط تدوین و ارسال مقالات

- ✓ رعایت ساختار علمی (عنوان، چکیده، مقدمه، بیان مسئله و ضرورت، سؤال یا فرضیه، روش، یافته‌های تحقیق و مباحث تفصیلی، نتیجه‌گیری و پیشنهاد، فهرست منابع به ترتیب حروف الفبا).
- ✓ چکیده مقاله حداکثر در ۱۵۰ تا ۲۰۰ کلمه به زبان فارسی و انگلیسی تهیه شود.
- ✓ چکیده دربردارنده هدف، روش و نتایج تحقیق باشد.
- ✓ واژه‌های کلیدی (حداکثر ۷ واژه) و در انتهای چکیده فارسی و انگلیسی آورده شود.
- ✓ مقاله قبلاً چاپ نشده و همزمان برای چاپ به نشریات دیگر ارائه نشده باشد.
- ✓ عنوان مقاله و نام نویسنده یا نویسندگان به زبان فارسی و انگلیسی همراه با رتبه علمی، محل اشتغال، نشانی کامل، تلفن، دورنگار و آدرس پست الکترونیک، در صفحه‌ای جدا از متن اصلی نوشته شود.
- ✓ توضیحات و معادل‌های خارجی واژه‌ها و اصطلاحات علمی، با شماره‌گذاری در پانویس آورده شود.
- ✓ فایل مقاله حداکثر در ۷۵۰۰ کلمه، در محیط Word تایپ شود و از طریق پورتال islamicedu.rihu.ac.ir ارسال شود.

ب) روش ارجاع به منابع در متن و پایان مقاله

- ✓ ارجاع به منابع به شیوه درون‌متنی (APA) است؛ مثل (مطهری، ۱۳۷۵، ص ۷۱).
- ✓ اگر از متن ترجمه شده استفاده شده است، مشخصات (نام مؤلف، سال ترجمه، شماره صفحه) آورده شود.
- ✓ فهرست منابع در پایان مقاله به صورت زیر تنظیم می‌شود:
نام خانوادگی، نام (سال انتشار)، عنوان کتاب، مصحح یا مترجم، محل نشر: نام ناشر.
نام خانوادگی، نام (سال انتشار)، عنوان مقاله، عنوان مجله، دوره، شماره، شماره صفحات ابتدا و انتهای مقاله.

ج) تذکرات

- ✓ آرای مندرج در مجله، الزاماً مبین دیدگاه‌های مجله نیست.
- ✓ مسئولیت محتوای مقالات به عهده نویسندگان است.
- ✓ مجله در ویراستاری و تلخیص مقالات آزاد است.
- ✓ نقل مطالب مجله با ذکر مأخذ بلامانع است.

اهداف دوفصلنامه

هدف اصلی دوفصلنامه انتشار تحقیقات انجام شده در زمینه تربیت اسلامی، اطلاع رسانی علمی، فراهم آوردن زمینه برای تبادل نظر و تضارب آرای متفکران و محققان این رشته، فراهم آوردن زمینه برای تولید علم و اندیشه و نظریه پردازی در این زمینه و آماده کردن زمینه مناسب برای رشد و ارتقای هرچه بیشتر آموزش و پرورش رسمی کشور در راستای تطابق بیشتر با تعلیم و تربیت اسلامی است.

موضوعاتی که مورد توجه دوفصلنامه است، به شرح زیر است:

- * فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی
- * مکتب‌ها و رویکردها در تعلیم و تربیت اسلامی
- * فقه تربیتی
- * مبانی، اصول و روش‌های تعلیم و تربیت اسلامی
- * تاریخ تعلیم و تربیت اسلامی
- * آرا و اندیشه‌های تربیتی متفکران مسلمان
- * علوم تربیتی مانند مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، روان‌شناسی تربیتی با نگاه اسلامی
- * مباحث تطبیقی
- * حیطه‌ها و ابعاد تعلیم و تربیت در اسلام که تربیت اعتقادی، تربیت عبادی، تربیت اخلاقی، تربیت جنسی، تربیت سیاسی و غیره را شامل می‌شود.
- * روش‌شناسی تحقیق در تربیت اسلامی
- * بررسی جنبه‌های مختلف آموزش و پرورش رسمی با دیدگاه اسلامی

فهرست مطالب

- امکان تربیت اخلاقی کودکان تا هفت سال براساس آموزه‌های اسلام (آیات و روایات) ۷
فاطمه موحدی‌پارسا/ طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی/ علی‌همت بناری/ بختیار شعبانی‌ورکی
- مؤلفه‌های خلاقیت در پرورش فکری کودکان و نوجوانان در منابع اسلامی ۲۵
جواد مداحی/ محمد داودی/ سیدعلی حسینی‌زاده/ محمد فتحعلی‌خانی
- بررسی محدوده سنی تحقق درک معقولات ثانیه فلسفی در کودکان ۴۹
مهدی پرویزی/ علی ستاری
- مقایسه مفهوم «مرگ» در متون داستانی فلسفه برای کودکان و دیدگاه علامه طباطبایی ۷۳
مریم جامه‌بزرگی/ زهرا مینایی
- فرصت‌ها و تهدیدهای ساحت تربیت دینی و اخلاقی برنامه فلسفه برای کودکان ۹۷
طاهره کیایی/ زهره موسی‌زاده
- جایگاه تربیت فکری کودکان در آرای فلسفی و تربیتی ابن‌سینا ۱۱۷
سیده الهام آقایی ابرندآبادی/ اکبر رهنما
- راه‌های تعلیم خداشناسی به کودکان در شعر کودک ۱۳۷
حجت‌اله امیدعلی/ علی اسکندری
- مؤلفه‌ها و شاخصه‌های «تذکار تفکر به کودکان» بر مبنای آیات قرآن؛ کوششی برای بومی‌سازی فلسفه برای کودکان ۱۵۵
مهدیه کشانی/ عباسعلی رستمی‌نسب/ مسعود اخلاقی
- چکیده مقاله‌ها به عربی ۱۸۳
خلیل زامل عطشان
- چکیده مقاله‌ها به انگلیسی 3
سیدرحیم راستی‌تبار

امکان تربیت اخلاقی کودکان تا هفت سال براساس آموزه‌های اسلام (آیات و روایات)

فاطمه موحدی پارسا*

طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی**

علی همت بناری***

بختیار شعبانی ورکی****

چکیده

در این مقاله امکان تربیت اخلاقی کودکانی که در سنین اولیه - تولد تا هفت سال - قرار دارند و براساس حدیث حضرت رسول ﷺ سیادت دارند، با تأکید بر آیات و روایات بررسی می‌شود. برای این منظور ابتدا با روش تحلیلی با توجه به مفهوم تربیت اخلاقی متأثر از دیدگاه علامه طباطبایی در تفسیر المیزان تعریفی از تربیت اخلاقی برای کودکان تا هفت سال ارائه و سپس با تأکید بر آیات و روایات به این دوره با روش تحلیلی - استنتاجی این امکان تبیین شده است. یافته‌ها نشان از آن دارد که در آیات و روایات نمونه دلایلی مانند وجوب تربیت اخلاقی، لزوم رفع ضرر اخلاقی، امکان آموزش، وجود موانع تربیت و لزوم رفع آنها در این دوره، مؤید امکان تربیت اخلاقی کودکان تا هفت سال است.

واژگان کلیدی: تربیت اخلاقی، امکان تربیت، تربیت کودک، تفسیر المیزان، آیات و روایات.

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد و عضو هیئت علمی دانشگاه حکیم سبزواری

fmparsa8@yahoo.com

tjavidi@um.ac.ir

ah.banari@gmail.com

bshabani@um.ac.ir

** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)

*** استادیار جامعه المصطفی العالمیه قم

**** استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ پذیرش: ۹۵/۶/۲۴

تاریخ دریافت: ۹۵/۵/۳

مقدمه

امروزه مفهوم تربیت اخلاقی دستخوش دگرگونی‌هایی شده است؛ از این‌رو تعریف عارفان و اندیشمندان اخلاقی پیشین - اعم از مسلمان و غیرمسلمان - از اخلاق و تربیت اخلاقی با آنچه به این نام خوانده می‌شود، متفاوت است (اسمتانا،^۱ ۱۹۹۹). از جمله پیامدهای این اختلاف نظر به زمان شروع تربیت اخلاقی مربوط می‌شود. بررسی تعریف‌های تربیت اخلاقی نشان می‌دهد که بیشتر اندیشمندان، تربیت اخلاقی را به دوره خاصی محدود نمی‌دانند؛ ولی به دلیل درک متفاوت از مفهوم تربیت اخلاقی، اختلاف نظرهایی در مورد سن آغاز تربیت اخلاقی دارند (آرمند و مهرمحمدی، ۱۳۸۸؛ گلستانی، ۱۳۸۰، ص ۱۱۷؛ حسنی و دیگران، ۱۳۹۱، ص ۲۸۱-۲۹۵؛ رهنما، ۱۳۸۵).

در این مقاله نخست، تعریفی از تربیت اخلاقی، متأثر از جهان‌بینی اسلامی در پیوند با ویژگی‌ها و نیازمندی‌های انسان در مراحل مختلف زندگی (جان بزرگی، ۱۳۸۷، ص ۱۳؛ راتب‌عدنان، بی‌تا، ص ۱۶) با استناد به احادیث مراحل تربیت^۲ به‌ویژه حدیث حضرت رسول اکرم ﷺ براساس نظر علامه طباطبایی در تفسیر المیزان ارائه شده است. سپس امکان تربیت اخلاقی کودکان در این دوره با توجه به آموزه‌های اسلام (آیات و روایات) تبیین شده و چنین ادعا می‌شود که تربیت اخلاقی کودکان تا هفت سال امکان‌پذیر است.

مفهوم‌شناسی

علامه طباطبایی افزون بر تسلط بر مبانی فلسفی اسلام، به آیات و روایات نیز توجه ویژه داشته و ارتباط وثیقی میان آموزه‌های اسلام و مسائل فلسفی ایجاد کرده است؛ از این‌رو با توجه به چارچوب مقاله، در این بخش ابتدا تعریفی براساس نظریات ایشان در تفسیر المیزان برای تربیت اخلاقی کودکان استنباط و ارائه و در ادامه با توجه به این مفهوم از تربیت اخلاقی کودکان دفاع شده است.

1. Judith G. Smetana

۲. الف) موثقه یونس بن یعقوب: یونس از امام صادق (علیه السلام) نقل می‌کند که فرمود: کودک را تا شش سالگی آزاد بگذار، سپس هفت سال او را با خود داشته باش و به آداب خود او را تأدیب نما؛ اگر ظرفیت تربیت‌پذیری در وی بود و اصلاح شد که چه بهتر، در غیر این صورت خود را به زحمت نینداز (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۶، ص ۴۷)؛ ب) موثقه یعقوب بن سالم: امام صادق (علیه السلام) فرماید: کودک، هفت سال بازی نماید و هفت سال کتاب (قرآن) بیاموزد و هفت سال حلال و حرام را یاد گیرد (همان؛ ج) مرفوعه یونس: عَلِيُّ بْنُ إِبْرَاهِيمَ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ عِيْسَى بْنِ عَبْدِ عَنْ يُونُسَ عَنْ رَجُلٍ عَنْ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ (علیه السلام) قَالَ: دَعِ ابْنَكَ يَلْعَبُ سِنِينَ وَ الزَّمَةُ نَفْسَكَ سَبْعًا فَإِنْ أَفْلَحَ وَ إِلَّا فَإِنَّهُ مِمَّنْ لَا خَيْرَ فِيهِ: امام صادق (علیه السلام) می‌فرماید: بگذار فرزندت هفت سال بازی کند، هفت سال او را همراه خود داشته باش، اگر رستگار شد که چه بهتر، در غیر این صورت خیری در او نیست (همان؛ د) مرسله صدوق: امام علی (علیه السلام) می‌فرماید: کودک هفت سال تربیت و هفت سال تأدیب و هفت سال به کار گرفته می‌شود (شیخ صدوق، ۱۴۱۳، ج ۳، ص ۴۹۳) و

۳. روایت محاسن از پیامبر ﷺ: فرزند تا هفت سالگی سید و آقاقت، در هفت سال بعدی، بنده و اطاعت‌بردار است و در هفت سال سومی، وزیر است. اگر فرزند تا بیست و یک سالگی تأدیب شد که چه بهتر؛ در غیر این صورت او را به حال خودش رها کن که تو وظیفه‌ات را انجام داده‌ای (حر عاملی، ۱۴۰۹، ج ۲۱، ص ۴۷۶).

از گفتار علامه در تفسیر المیزان چنین برمی‌آید که ایشان به تربیت اخلاقی با واژه‌هایی مانند تهذیب، تطهیر، ادب و تزکیه اشاره کرده، به نظر می‌رسد مهم‌ترین واژه‌ای که ایشان مترادف تربیت اخلاقی در نظر گرفته، تزکیه^۱ باشد (فقیهی، ۱۳۹۳، ص ۸۰-۸۳). برای بررسی مفهوم تزکیه در قرآن می‌توان به آیاتی که واژه تزکیه در آنها به کار برده شده^۲ مراجعه کرد. با توجه به این آیات، تزکیه یعنی «نمو صالح که ملازم خیر و برکت باشد» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۹، ص ۴۴۸) یا «تربیت و رشد دادن چیزی به نحو شایسته» (همان، ج ۱، ص ۴۱۸).

به باور ایشان، تزکیه حضرت رسول ﷺ - به عنوان معلم بشریت - باعث می‌شود انسان‌ها به نمودی صالح رشد یابند؛ اخلاق فاضله و اعمال صالحه را عادت خود کنند؛ در نتیجه در انسانیت خود به کمال برسند و به سعادت دنیا و آخرت دست یابند. به اعتقاد علامه «در مقام تربیت، تزکیه مقدم بر تعلیم علوم حقه و معارف حقیقیه است» (همان، ج ۱۹، ص ۱۴۷-۱۴۸). از نظر ایشان مربی، مربی و محتوای تربیت عناصر مؤثر در تربیت اخلاقی هستند. مصادیق مهم مربی در تربیت اخلاقی شامل خداوند، پیامبران الهی، امامان معصوم، عالمان، استادان و همچنین خود فرد است و مصداق عنصر مربی خود انسان و دستورالعمل‌های برآمده از قرآن، کلام و سیره معصومان و عقل مصادیق محتوای تربیت اخلاقی هستند (فقیهی، ۱۳۹۳، ص ۸۲).

بر این اساس در بینش قرآنی علامه طباطبایی، اخلاق در کنار اعتقادات و احکام جزء مؤلفه‌های دین است و ارتباط ارگانیک و پیوسته‌ای با این اجزا دارد. به اعتقاد ایشان، اخلاق عموماً در میان علم و عمل در جریان است؛ به سخن دیگر، از یک سو با اعتقاد هم‌مرز است و از سوی دیگر با عمل و فعل مرز مشترک دارد. اگر انسان به واسطه اسباب و عواملی از اعتقاد منصرف شود، در اثر آن، خُلُقِ مناسب خود را از دست خواهد داد. همچنین اگر به واسطه عملی به فعل، موفق نشود، یا فعل مخالف انجام دهد، کم‌کم خُلُقِ مناسب فعل، رو به زوال رفته و سرانجام به کلی از میان خواهد رفت. پس در حقیقت، اخلاق همیشه از یک سو در گرو عمل و از سوی دیگر در گرو اعتقاد و ایمان است. به همین جهت، اخلاق را گاه از راه تکرار عمل و گاه از راه تلقین حسن و خوبی عمل و گاه از هر دو راه ایجاد می‌کنند (طباطبایی، ۱۳۸۸، به نقل از نصر اصفهانی، ۱۳۸۷، ص ۵۰)؛ از این رو اخلاق فراتر از ملکات نفسانی، فضایل و رذایل و اصول و فروع آن است و آداب نیز جزء اخلاق است (ر. ک: طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۴ و ۶).

ایشان با وجود اینکه میان اخلاق و ادب تفاوت قائل شده و اخلاق را وصف روح، و ادب را وصف عمل می‌داند، معتقد است ادب، ناشی از اخلاق است و ادب الهی پیامبران هیئت زیبای اعمال دینی ایشان است (همان، ج ۶، ص ۳۶۸)؛ از این رو تربیت اعتقادی، تربیت عبادی و تربیت

۱. شواهد قرآنی آن عبارت است از: شمس، ۹ و ۱۰؛ اعلیٰ، ۱۴؛ جمعه، ۲؛ نور، ۲۱ و ۳۰؛ توبه، ۱۰۳؛ نجم، ۳۲.

۲. مانند آیه ۱۲۱ بقره و ۱۴ اعلیٰ.

اخلاقی جزئی از تربیت دینی هستند و رابطه عام و خاص با تربیت دینی دارند؛ یعنی تربیت اخلاقی جزئی از تربیت دینی و در دل آن قرار دارد و ارتباط ارگانیک و پیوسته‌ای با تربیت اعتقادی و عبادی دارد؛ بنابراین می‌توان گفت در فرهنگ قرآنی، تأدیب جدای از تربیت دینی و تربیت اخلاقی نیست؛ بلکه ناشی از تربیت اخلاقی و در دل تربیت دینی است.

از آنجا که علامه طباطبایی در بحث اخلاق بیشتر از کلمه فعل و عمل به جای رفتار و عمل استفاده کرده‌اند و به‌رغم برخی تمایزهایی که برخی فلاسفه بین دو کلمه آورده‌اند، علامه این دو را معادل هم به کار می‌برد و منظور ایشان، عمل آگاهانه و آزادانه است. در فرهنگ فلسفی تفاوت عمل و فعل (کار و کنش) این است که عمل اخص و فعل اعم است؛ زیرا فعل منسوب به قوای مادی است، چنان‌که گفته می‌شود فعل طبیعت و فعل گرما؛ ولی عمل فقط به فاعل عاقل و صاحب قصد و اراده منسوب است و محتاج گذشت زمان است؛ درحالی‌که فعل ناگهان انجام می‌شود. عمل، در علم اخلاق به هر فعلی که در پی غایتی است و از اراده ناشی می‌شود اطلاق می‌گردد (صلیبیا، ۱۳۶۶، ص ۴۸۱-۴۸۲)؛ از این‌رو منظور از فعل اخلاقی یا رفتار اخلاقی، رفتاری است که نخست، برخاسته از اراده و اختیار فاعل آن است؛ زیرا اگر فاعل، رفتاری را بی‌اختیار و یا با اکراه و اجبار انجام دهد، آن شخص فاقد هرگونه تأثیری در انجام عمل بوده و سزاوار هیچ مدح یا ذمی نیست؛ بنابراین در اخلاق فقط به رفتارهای اختیاری یا کنشی پرداخته می‌شود؛ دوم، قابلیت ارزش‌گذاری یا اتصاف به حسن و قبح دارد؛ یعنی رفتاری که بتوان آن را شایسته و پسندیده دانست یا متصف به ناپسندی و زشتی کرد، اگرچه آن رفتار برای فاعل، ملکه و عادت نشده باشد؛ سوم، از آنجا که رفتارهای اخلاقی در زمره رفتارهای غیربازتابی یا کنشی هستند، ماهیتی ارتباطی دارند؛ یعنی با امر دیگری در ارتباط هستند؛ به عبارت روشن‌تر، کنش‌ها گاهی در ارتباط فاعل با خود، گاهی در ارتباط با خدا، گاهی با هم‌نوعان و گاهی با طبیعت صادر می‌شوند. با این وصف در علم اخلاق، با یک تقسیم می‌توان رفتارهای اخلاقی را منحصر در چهار حوزه دانست: رابطه با خود، رابطه با خدا، رابطه با هم‌نوع و رابطه با طبیعت (صادقی و سبحانی‌نیا، ۱۳۹۰)؛ بنابراین عمل اخلاقی، آن است که از روی آگاهی و اختیار و با انگیزه خاصی انجام شده باشد.

بر این اساس با توجه به اینکه علامه طباطبایی، اختیار انسان را مشکک دانسته و به این معنا کودکان نیز مراتبی از اختیار دارند؛ از این‌رو رفتارهای اخلاقی آنها، نوع رفتار کنشی است که برخاسته از اراده و اختیار آنها و دارای قابلیت ارزش‌گذاری به خوب یا بد است؛ همچنین این رفتارها در ارتباط‌های چهارگانه بالا قابل طرح هستند؛ از این‌رو چه به فعل و عمل اخلاقی در تعریف اشاره شود، چه به رفتار و عمل، در هر صورت از نظر علامه طباطبایی، اخلاق، مرتبط به حوزه کنش‌های اختیاری انسان می‌باشد که همراه با آگاهی است و کودکان نیز مراتبی از آن را دارند.

همچنین با توجه به اینکه از نظر علامه طباطبایی فضایل اخلاقی دارای مراتب هستند

(طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۷، ص ۲۸۶؛ ج ۶، ص ۱۳۷؛ ج ۱۴، ص ۸۷)، می‌توان استنباط کرد که از همان کودکی عمل اخلاقی و فضایل و رذایل اخلاقی با توجه به مراتب مرتبط به کمال انسانی در هر دوره مطرح است؛ از این رو با توجه به ادبیات علامه طباطبایی که فعل و عمل را با هم به کار برده، کاربرد عمل اخلاقی برای کودکان نیز امکان‌پذیر است؛ زیرا علامه چندین بار به تشکیکی بودن فهم (همان، ج ۳، ص ۵۷۱)، علم و معرفت (همان، ص ۱۰۲ و ۲۸۳)، شعور (همان، ج ۱۷، ص ۵۸۰)، اراده و عزم و همت (همان، ج ۱، ص ۳۶۷؛ ج ۱۴، ص ۸۷؛ ج ۳، ص ۵۷۱) اشاره کرده است؛ بنابراین برحسب تفاوت در مراتب مبادی اعمال (معرفت، میل و اراده)، خود اعمال نیز مراتب و درجاتی دارند^۱ (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۹۹).

با توجه به اینکه در قرآن کریم، از زمان شروع کودکی آشکارا سخن خاصی به میان نیامده و در برخی آیات که لفظ «طفل» آشکارا به کار رفته^۲ روند خلقت انسان مورد تأمل و توجه قرار گرفته است. به نظر می‌رسد از دیدگاه قرآن آغاز کودکی، زمان انعقاد نطفه و پایان آن، بلوغ است (اعرافی، ۱۳۹۳). در همین راستا برخی براساس نهج البلاغه، کودکی را از تولد تا ۱۲، ۱۳ سالگی معرفی کرده‌اند و سه مرحله کودکی اولیه (شیرخوارگی، تولد تا ۲ سالگی)، کودکی میانه (۲ تا ۷ سالگی) و کودکی پایانی (۷ تا ۱۲ و ۱۳ سالگی) برای آن معرفی کرده‌اند (آذربایجانی و شجاعی، ۱۳۹۳).

با توجه به این تحلیل و بررسی‌ها، تعریف تربیت اخلاقی برای کودکانی که در دوره‌های اولیه و میانه کودکی (تولد تا هفت سالگی) قرار دارند، با تأکید بر دیدگاه علامه طباطبایی در تفسیر المیزان عبارت است از: «فرایند تعامل عاطفه‌محور بین مربی (به‌ویژه والدین) و کودک که در راستای شکوفاسازی و تقویت استعدادهای اخلاق ذاتی او و یاری رساندن به او جهت کسب برخی فضایل اخلاقی در ابعاد چهارگانه (الهی، فردی، اجتماعی و طبیعی) و پیشگیری از تحقق برخی رذایل اخلاقی است که به‌وسیله زمینه‌سازی، آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم (به‌ویژه آموزش‌های غیرمستقیم و عملی) و مراقبت عاشقانه متناسب با ظرفیت وجودی کودک، با کمک از الطاف الهی و واسطه‌های فیض او محقق می‌شود و باعث حفظ و نگهداری کودک^۳ از هر خطر اخلاقی می‌شود تا بتواند بر محور حب عبودی، کودک را در مسیر حیات طیبیه هدایت کند و به سمت هدف غایی خلقتش یعنی قرب الهی سوق دهد» (موحدی پارسا، ۱۳۹۵، ص ۱۴۴).

۱. وَ لِكُلِّ دَرَجَاتٍ مِمَّا عَمِلُوا (انعام، ۱۳۲).
 ۲. حج، ۵؛ مؤمنون، ۷۱۲-۷۱۴؛ مؤمن، ۶۷.
 ۳. در آیه ۶ سوره تحریم، «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْجِبَارَةُ...»، کلمه «قوا» جمع امر حاضر از مصدر وقایه است و «وقایه» به معنای حفظ کردن چیزی است از هر خطری که به آن صدمه بزند و برایش مضر باشد. با توجه به معنای «قوا» که حفاظت و نگهداری را می‌رساند و براساس احادیث ذیل این آیه مربی در این فرایند فعال است و با قول، فعل و زمینه‌سازی لازم باعث حفاظت متری از هر خطری که به او صدمه بزند، می‌شود (ر. ک به: طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۹، ص ۵۶۰).

برخی از ویژگی‌های مهم این تعریف عبارت‌اند از: الف) تربیت اخلاقی یک فرایند تدریجی است که قبل از تولد شروع می‌شود و تا پایان عمر ادامه دارد. از مهم‌ترین دلایل تدریجی بودن تربیت اخلاقی، این است که علامه چندین بار به تشکیکی بودن فهم (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۵۷۱)، علم و معرفت (همان، ص ۱۰۲ و ۲۸۳)، اراده، عزم و همت (همان، ج ۱، ص ۳۶۷؛ ج ۱۴، ص ۸۷؛ ج ۳، ص ۵۷۱)، محبت و حب (همان، ج ۱، ص ۶۲۱ و ۸۷) و تقوا (همان، ج ۳، ص ۵۷۱؛ ج ۱۱، ص ۲۱۵) تصریح کرده است؛

ب) نگهداری و حفاظت از کودک در این دوره به وسیله تعامل عاطفه‌محور و مراقبت عاشقانه با کودک براساس شرایط و مقتضیات وجودی او تحقق می‌یابد که می‌تواند توسط والدین، الگوهای شایسته اخلاقی، دولت و جامعه به صورت زمینه‌سازی و به کارگیری راهکارهای شناختی، انگیزشی و عملی صورت گیرد؛

ج) حفاظت و نگهداری در تربیت اخلاقی که برگرفته از کلمه «وقایه» است، هم جنبه سلبی دارد و هم جنبه ایجابی؛ زیرا تقوا هم به پرهیز است و هم به حضور؛

د) به رشد و نمو و شکوفایی استعدادهای فطری نیز در کنار اکتساب اخلاقی توجه شده است؛ ه) به کمک از الطاف الهی، پیامبران و امامان معصوم به عنوان وسائط فیض الهی توجه شده است؛

و) منظور از تربی در این تعریف، شامل انسان در همه مراحل زندگی می‌شود؛ از این رو تمهید اخلاقی جزئی از تربیت اخلاقی است؛

ز) هرچند این فرایند دارای دو بُعد دگرسازی و خودسازی است، ولی به دلیل ضعف اختیار و اراده کودک جنبه دگرسازی آن قوی‌تر است؛

ح) توجه به کمک از الطاف الهی، پیامبران و امامان معصوم (به عنوان واسطه‌های فیض الهی) شده است؛

ط) منظور از تربی در این تعریف، شامل انسان در همه مراحل زندگی می‌شود؛ از این رو تمهید اخلاقی در تمام مراحل رشد انسان مطرح و جزئی از تربیت اخلاقی است؛

ی) برحسب تفاوت در مراتب مبادی اعمال (معرفت، میل و اراده)، خود اعمال نیز مراتب و درجاتی دارند؛ در نتیجه کودکان نیز از مراتبی از مبادی عمل اخلاقی برای تحقق عمل اخلاقی برخوردار هستند. در ادامه با توجه به تعریف، از امکان تربیت اخلاقی کودکان تا هفت سال با ارائه دلایل نقلی، براساس آیات و روایات مرتبط به این دوره، دفاع شده است.

دلایل نقلی (آیات و روایات) امکان تربیت اخلاقی کودکان تا هفت سال

دلایل مهمی که برای امکان تربیت اخلاقی کودکان در دوره سیادت (تولد تا هفت سالگی) از آیات و روایات مرتبط به این دوره^۱ استنباط شده عبارت‌اند از: وجوب تربیت اخلاقی فرزندان براساس آیه ۶ سوره تحریم، آموزش فضایل به کودکان در این دوره براساس آیات ۵۸ سوره نور و ۶ سوره نساء و برخی از روایات، ذکر موانعی در عرصه تربیت اخلاقی در این دوره براساس آیه ۳۶ سوره آل عمران. در ادامه این دلایل توضیح و تبیین می‌شوند.

دلیل اول، آیه وقایه (وجوب تربیت اخلاقی فرزندان در این دوره)

یکی از دلایل امکان تربیت اخلاقی کودکان سرور، آیه وقایه - ۶ سوره تحریم -^۲ است که دلالت بر تکلیف واجب والدین در تربیت اخلاقی کودکان سرور دارد. برای فهم آیه و ارتباط آن با تربیت اخلاقی کودکان تا هفت سال، ابتدا مفردات آیه تبیین^۳ می‌شود. از عبارت «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا» برداشت می‌شود که خطاب آیه عام است و شامل همه مکلفان اعم از زنان و مردان، مخاطبان معاصر و غیر معاصر و مؤمنان و غیر مؤمنان^۴ می‌شود؛ بنابراین حکم این آیه برای همه زنان و مردان در همه زمان‌ها و عصرها چه مؤمن چه غیر مؤمن است؛

فعل امر «قُوا» در این آیه دلالت بر صیانت و حفاظت الزامی غیرمستقیم^۵ خود و اهل، از آتش دوزخ دارد؛ از این رو براساس این آیه حفاظت و صیانت خود و اهل، از مقدمات و موجبات افتادن در آتش دوزخ، واجب است؛ بنابراین از آنجا که صیانت اهل خویش از موجبات آتش، به‌وسیله

۱. با بررسی کلیدواژه‌های مرتبط به تربیت اخلاقی کودکان تا هفت سال، آیات و روایات مرتبط جستجو شد و نیز با مطالعه خلاصه تفسیر المیزان و تفسیر نمونه، آیات مرتبط انتخاب شد و با رجوع به کتاب‌های موضوعی روایات، همانند حکمت‌نامه کودک، کودک‌نامه، الحیات، جلد ۱۰ و ۱۱، در کنار جستجوی روایات در منابع حدیثی، مجموعه‌ای از روایات نیز انتخاب شد و سرانجام با همفکری استادان تیم پژوهشی و مفسر ارجمند جناب آقای محمدعلی انصاری (تفسیر بیان). آیات و روایات نمونه انتخاب شد که شامل ۳۲ آیه و ۱۵۲ روایت می‌شود.

۲. قرآن کریم در این آیه می‌فرماید: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْجِبَارَةُ؛ ای کسانی که ایمان آورده‌اید، خود و خانواده خود را از آتشی که هیزم آن انسان‌ها و سنگ‌ها هستند، حفظ نمایید».

۳. در تبیین مفردات این آیه از کتاب تربیت فرزند با رویکرد فقهی آیت‌الله علیرضا اعرافی که با روش اجتهادی نگارش یافته است، در کنار منابع تفسیر و روایی استفاده شده است (اعراف و موسوی، ۱۳۹۳، ص ۲۳-۳۸).

۴. راجع به شمول آیه نسبت به غیرحاضران در زمان خطاب، نیز باید گفت به دلیل اینکه خطابات شارع از قبیل قضیه حقیقی است، شامل همه مکلفان در همه اعصار خواهد شد. در مورد شمول آیه نسبت به غیرمؤمنان نیز قاعده «اشتراک احکام بین مؤمن و غیرمؤمن» (فاضل لنکرانی، ۱۴۳۴، ج ۱، ص ۲۷۶؛ طبرسی، ۱۳۷۹، ج ۱، ص ۱۵۳۹) مستند سخن است (اعراف و موسوی، ۱۳۹۳، ص ۲۴).

۵. صیانت به دو گونه است: گاهی حفاظت از خطر به شکل مستقیم است و زمانی به شکل غیرمستقیم؛ بدین صورت که خود جلوگیری از خطر، در اختیار انسان نیست؛ ولی مقدمات آن می‌تواند در دایره اختیار انسان جای گیرد. روشن است که تکلیف صیانت در این آیه، نمی‌تواند به نوع اول تعلق گیرد؛ زیرا حفظ مستقیم از آتش جهنم در دایره قدرت بندگان نیست (اعراف و موسوی، ۱۳۹۳، ص ۲۵).

فراهم نمودن زمینه لازم برای انجام واجبات و ترک محرمات تحقق می‌یابد،^۱ توجه به اقدامات تمهیدی در بیشتر تدابیر آموزشی و پرورشی بر والدین واجب است؛ چون واژه «أَهْلِيكُمْ» بیانگر افراد و اعضای هستند که در فارسی به آن خانواده اطلاق می‌شود و فرزندان عضو حتمی و یقینی آن هستند؛ بنابراین انسان باید خود و اهل خود را از اموری که باعث ورود به آتش جهنم می‌شود، حفاظت و صیانت کند. علامه این امور را شامل «هر خطری که به انسان و اهلش صدمه بزند و برایش مضر باشد» معرفی کرده است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۹، ص ۵۶۱).

در برخی تفاسیر این امور شامل «دوری از گناهان و پیروی از شهوات، صبر بر انجام طاعات و عبادات خدا»^۲ مشخص شده است که انجام واجبات و ترک محرمات را به‌طور حتم شامل می‌شود و با توجه به سخن علامه ممکن است که امور مستحب و مکروه و مباح هم با توجه به خطر و ضرری که باعث صدمه به انسان می‌شود در دایره این امور قرار گیرد.

زاویه دیگری که از وظیفه حفاظتی والدین برداشت می‌شود، توجه به این نکته است که وجوب وقایه فرزند از آتش، تنها محدود به تربیت اعتقادی و تربیت عبادی نیست؛ بلکه همه مؤلفه‌های دین را در ساحت‌های مختلف شامل می‌شود؛ بنابراین وظیفه صیانت فرزندان از آتش نیز در همه ساحت‌های تربیت جاری است و به‌عنوان یک رویکرد کلان، والدین باید در تمام اقدامات آموزشی و پرورشی خود صیانت از گمراهی و شقاوت اخروی را مدنظر داشته باشند و به‌عنوان تکلیفی واجب به آن بنگرند (اعراف و موسوی، ۱۳۹۳، ص ۲۳-۳۸).

همچنین براساس این آیه، قلمرو وظیفه تربیتی والدین درباره فرزندان به دوره خاصی محدود نیست و شامل همه دوره‌های سنی از جمله هفت سال اول نیز می‌شود. چون واژه «اهل» در این آیه، مطلق است؛ بنابراین با توجه به اینکه بنا به نظر علامه طباطبایی در تفسیر المیزان، حفظ فرزندان از «هر خطری که به آنها صدمه بزند و برایشان مضر باشد»^۳ در محدوده تکلیف این آیه برای والدین است و با توجه به رویکرد پیشگیرانه آیه و نیز شواهد تجربی که مؤید ضرر رساندن به کودکان در صورت عدم توجه به تربیت آنان در هفت سال اول، در عرصه‌های مختلف رشدی آنان است (جان بزرگی، ۱۳۸۷، ص ۱۳) و اینکه معمولاً تربیت اخلاقی کودکان بدون انس و الفت کودکان با آموزه‌های دین، معمولاً علاقه و تمایل درونی به التزام به تربیت اخلاقی پس از بلوغ به وجود نمی‌آید، می‌توان گفت که آیه وقایه سنین پیش از بلوغ فرزندان را نیز شامل می‌شود؛ البته به میزانی که برای آموزش و پرورش اخلاقی فرزندان لازم و مؤثر باشد؛ بنابراین روشن است که

۱. البته اگر محقق شود که انجام برخی مکروهات منجر به انجام حرام و یا انجام برخی مستحبات، موجب تخفیف عذاب می‌شود، ممکن است مکروهات و انجام مستحبات مشمول باشند (همان، پاورقی ص ۲۵).

۲. کاشانی، ۱۳۷۳، ج ۶، ص ۱۹۲-۱۹۳؛ همو، ۱۳۳۶، ج ۹، ص ۳۳۹.

۳. طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۹، ص ۵۶۱.

به لحاظ سنی، زمانی که اقدامات تربیتی تأثیری بر رشد اخلاقی فرزندان و حفاظت آنان از آتش جهنم داشته باشد، مشمول آیه است؛ از جمله شواهد نقلی تأثیر اقدامات تربیتی والدین بر رشد اخلاقی کودکان در هفت سال اول عبارت است از:

آیه ۱۵ سوره احقاف^۱ که در این آیه اشاره شده والدین به عنوان یکی از مهم ترین عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی کودکان می توانند به وسیله توبه، ایمان به خدا و تسلیم امر خدا بودن، نیکی به والدین، دعا و طلب خیر، الهام عملی خداوند در شکر نعمت ها و اصلاح فرزندان و شکر نعمت های مادی و معنوی در تربیت اخلاقی کودک خود قبل از هفت سالگی تأثیر مثبت بگذارند (ر.ک به: طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۸، ص ۳۰۵-۳۰۹). همچنین، آیه ۷۴ سوره فرقان^۲ با توجه به کلمه «ذُرِّيَاتِنَا» و آیات ۵^۳ و ۶^۴ سوره مریم و آیات ۳۷ و ۳۸ سوره آل عمران با توجه به کلمات «رَضِيًّا» و «طَيِّبَةً»^۵ و همچنین در آیه ۳۶ سوره آل عمران کلمه «ذُرِّيَّتَهَا»، قرینه هایی برای تأثیر والدین بر تربیت اخلاقی کودکان تا هفت سال هستند (ر.ک به: همان، ج ۳، ص ۲۶۹-۲۷۱؛ ج ۱۴، ص ۱۰-۱۱؛ ج ۱۵، ص ۳۳۹-۳۳۸).

در جمع بندی آیه وقایه می توان گفت تربیت دینی فرزندان بر والدین واجب است؛ چون والدین براساس این آیه وظیفه حفاظتی و صیانتی دارند، واجب است زمینه نجات از آتش دوزخ را برای فرزندان در هر سه حوزه شناخت، گرایش و رفتار فراهم کنند. تربیت دینی اعم است و شامل تربیت اخلاقی هم می شود؛ بنابراین وجوب تربیت اخلاقی کودکان تنها با آموزش نیست؛ بلکه باور و پذیرش درونی و التزام درونی و رفتاری فرزندان نیز شرط آن است. این تکلیف از زمان قبل از تولد به دلیل تأثیر اقدامات آموزشی و پرورشی والدین بر تربیت اخلاقی فرزند تا پایان عمر انسان را شامل می شود؛ هر چند که کمیت و کیفیت روش های صیانتی نسبت به سنین و شرایط مختلف فرزندان تفاوت دارد.

۱. «وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنًا قَالَ رَبِّ افْعَلْ بِي بِرَحْمَةٍ لَّنَا إِنَّكَ أَنْتَ أَعْلَمُ بِمَا نَفْسُكَ الْتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي دُرِّيَّتِي إِنَّي يَتُوبُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ».

۲. «وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا».

۳. «وَأَنِّي خِفْتُ الْمَوَالِيَ مِنْ وَرَائِي وَكَانَتِ امْرَأَتِي عَاقِرًا فَهَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ وَلَدًا».

۴. «يَرْزُقْنِي وَيَرِثُنِي مِنْ آلِي يَعْقُوبَ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا».

۵. طیب هر چیز، پدیده هایی هستند که برای پدیده دیگر سازگار و در برآمدن حاجت آن دخیل و مؤثر باشد؛ برای نمونه شهر طیب آن شهری است که برای زندگی اهلس سازگار و دارای آب و هوایی ملایم و رزقی پاکیزه باشد و کار و کسب و سایر خواسته ها برای اهلس هم فراهم باشد که خدای تعالی درباره چنین شهری می فرماید: «وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرِجُ نَبَاتَهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ»؛ همچنین عیش طیب و حیات طیب، آن عیش و حیاتی است که ابعاد و شئون مختلفش با هم سازگار باشند؛ به طوری که دل صاحب آن عیش به زندگی گرم و بدون نگرانی باشد و یکی از مشتقات کلمه «طیب» بر وزن سیب است که به معنای عطر پاکیزه است؛ پس ذریه طیه آن فرزند صالحی است که مثلاً صفات و افعالش با آرزویی که پدرش از یک فرزند داشت، مطابق باشد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳).

این مسئولیت به صورت یکسان متوجه پدر و مادر می باشد و بر هر دو، واجب عینی است و در صورتی بر والدین منجز و قطعی خواهد شد که آنها اطمینان داشته باشند که ترک صیانت و یا ترک اقدام خاص تربیتی، موجب ضرر رساندن به فرزندان در عرصه تربیت اخلاقی و در نتیجه آن مبتلای به گناهان اخلاقی خواهد شد. والدین در انتخاب روش های تربیتی باید از روش های مشروع، عقلی و پسندیده استفاده کنند و مستحب است بهترین و مؤثرترین روش های تربیت اخلاقی را برای کودکان با توجه به شرایط سنی و رشدی آنها انتخاب کنند.

دلیل دوم، لزوم رفع ضرر اخلاقی

یکی دیگر از موارد امکان تربیت اخلاقی در دوره سیادت رفع ضرر اخلاقی از کودک شیرخوار است. در آیه ۲۳۳ سوره بقره،^۱ موضوع آیه ضرر زدن به کودک در مورد شیر دادن و اجرت آن است؛ ولی قرآن ضرر زدن را با تعبیر «لَا تُضَارَّ» به صورت خلاصه و مطلق آورده است که بیانگر همه انواع ضرر (جسمی، روحی، روانی، اخلاقی، مالی و...) می شود (رجب، ۲۰۰۶م، ص ۱۶۹؛ به نقل از رضایی اصفهانی، ۱۳۹۲، ص ۴۲۵) و از آنجا که باب تفاعل بر ارتباط دو طرفه دلالت دارد، بنابراین در تربیت اخلاقی کودک قبل از هفت سال باید ضررهای احتمالی مرتبط به والدین و کودک برطرف شود تا والدین در محیطی آرام به تربیت کودک خود مشغول باشند.

دلیل سوم، آیه ائتمار (مشورت والدین در امور فرزندان)

یکی دیگر از دلایل امکان تربیت اخلاقی کودکان در دوره شیردهی آیه ائتمار - آیه ۶ سوره طلاق -^۲ است که دلالت بر وجوب مشورت والدین در مورد تربیت کودک دارد. در جمله

۱. وَ الْوَالِدَاتُ يَرْضَعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنْمِ الرِّضَاعَةَ وَ عَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَ كَسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا لَا تُضَارُّ وَالِدُهُ بَوْلِدِهَا وَ لَا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدِهِ وَ عَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَلِكَ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَنْ تَرَاضٍ مِّنْهُمَا وَ تَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا وَ إِنْ أَرَدْتُمْ أَنْ تَسْتَرْضِعُوا أَوْلَادَكُمْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُمْ مَا آتَيْتُم بِالْمَعْرُوفِ وَ اتَّقُوا اللَّهَ وَ اعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ؛ مادران، فرزندان خویش را دو سال تمام شیر دهند، برای کسی که می خواهد شیر دادن را کامل کند و صاحب فرزند خوراک و پوشاک آنها را به شایستگی عهده دار است هیچ کس بیش از توانش مکلف نمی شود، هیچ مادری به سبب طفلش زیان نبیند و نه صاحب فرزند، به سبب فرزندش، وارث نیز مانند این را بر عهده دارد. اگر پدر و مادر به رضایت و مشورت هم خواستند طفل را از شیر بگیرند، گناهی بر آنان نیست و اگر خواستید برای فرزندان خود دایه بگیرید، اگر فردی را که در نظر می گیرید به شایستگی به او حقی بدهید، گناهی بر شما نیست، از خدا بترسید و بدانید که خدا بینای اعمال شماست.

۲. أَسْكُنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكُنْتُمْ مِنْ وُجْهِكُمْ وَ لَا تُضَارُّوهُنَّ لِيُضَيِّقُوا عَلَيْهِنَّ وَ إِنْ كُنَّ أُولَاتٍ حَمْلٌ فَأَنْفِقُوا عَلَيْهِنَّ حَتَّى يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَارْزُقُوهُنَّ أَجُورَهُنَّ وَ اتَّمَرُوا بَيْنَكُمْ بِمَعْرُوفٍ وَ إِنْ تَعَاَسَرتُمْ فَسَرُّضِعْ لَهُ الْآخَرَى: زنان طلاق خود را در همان منزلی که برحسب توانایی خود می نشینید سکنی دهید و به ایشان به منظور تنگنا نهادن ضرر نرسانید و اگر دارای حملند نفقه شان را بدهید تا حمل خود را بزنند؛ حال اگر بچه شما را شیر دادند اجرت آنها را بدهید و با یکدیگر به خوبی و خوشی مشورت کنید و اگر درباره اجرت سخت گیری کردید، زنی دیگر آن کودک را شیر دهد.

«وَأْمُرُوا بَيْنَكُمْ بِمَعْرُوفٍ»- «اتّمار» که فعل «أْمُرُوا» از آن مشتق است، هنگامی در مورد چیزی به کار برده می‌شود، معنای مشورت کردن درباره آن چیز را می‌دهد؛ به طوری که طرف‌های مشورت به یکدیگر امر کنند و در این آیه به زن و مرد امر شده تا درباره فرزند خود به نحوی پسندیده و عادی مشورت کنند و به توافق برسند؛ طوری که هیچ‌یک متضرر نشوند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۹، ص ۵۳۲-۵۳۳)؛ بنابراین با توجه به اینکه این آیه مشورت والدین در مورد تربیت کودک را امر کرده و والدین را موظف به ضرر نرساندن به کودک نموده است و به خاطر کاربرد کلمه «لَا تُضَارُّوهُنَّ» ضرر رساندن عام است و شامل ضرر در بعد تربیتی و اخلاقی نیز هست^۱ امکان تربیت کودک در دوره بارداری و شیردهی قابل برداشت است؛ زیرا اگر غیر این بود، والدین به مشورت امر نمی‌شدند.

دلیل چهارم، آیات و روایات دال بر امکان آموزش در این دوره

یکی دیگر از دلایل امکان تربیت اخلاقی کودکان، امکان آموزش آنها در این دوره است. آیه استیذان- آیه ۵۸ سوره نور-^۲ از جمله شواهد قرآنی این دلیل است. از این آیه، می‌توان آموزش آداب و محدودیت‌های ارتباط با کودک قبل از هفت سال را برداشت کرد که باعث فضیلت عفت و پاکدامنی به وسیله آموزش عملی می‌شود. این مسئله از جمله «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا» که دنباله جمله سابق است که فرمودند: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا...»^۳ که حکم می‌کرد به اینکه داخل شدن به خانه هر کس موقوف به اجازه گرفتن است، در نتیجه آیه مورد بحث به منزله استثنای از آن حکم عمومی است. عبارت «الَّذِينَ لَمْ يَلْبُغُوا الْحُلُمَ» اشاره به اطفالی است که بالغ نشده‌اند که براساس جمله «ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ لَكُمْ» باید در سه مورد اجازه ورود برای وارد شدن به اتاق والدین بگیرند؛ بنابراین با توجه به معانی کلی آیه و قید «... ثَلَاثَ مَرَّاتٍ...» در این آیه که به سه مرتبه در زمان‌های خاص اشاره دارد، می‌توان برداشت کرد که در این آیه به آموزش آداب و محدودیت‌های ارتباط برای کودکان از جمله کودکان قبل از هفت سال اشاره شده است و از سیاق آیه و جوب امر والدین به تربیت کودک تا هفت سال و آموزش تدریجی فضیلت عفت، قابل برداشت است (ر.ک به: طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۵، ص ۲۲۶-۲۲۷).

همچنین با توجه به پیامدهای نامناسب تحریک جنسی کودکان و بلوغ زودرس آنها، در این زمینه در روایات توصیه‌هایی شده است که باعث عفت و پاکدامنی کودکان می‌شود؛ از جمله

۱. در مورد قبل توضیح داده شد.

۲. يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيَسْتَذِنَكُمْ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَلْبُغُوا الْحُلُمَ مِنْكُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ مَنْ قَبِلَ صَلَاةَ الْفَجْرِ وَالْعِشَاءِ وَنَصَّحُوا نِيَابَكُمْ مِنَ الظَّهِيرَةِ وَمَنْ بَعْدَ صَلَاةِ الْعِشَاءِ ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ لَكُمْ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌ بَعْدَهُنَّ طَوَافُونَ عَلَيْكُمْ بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ كَذَلِكَ بَيَّنَّ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ.

۳. آیه ۲۷ سوره نور: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْذِنُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا ذَلِكَ خَيْرٌ لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ.

رعایت آداب ارتباط جنسی والدین در برابر فرزندان،^۱ خودداری از بوسیدن و در آغوش گرفتن کودکان نامحرم پس از سن معین^۲ به رغم اینکه در اسلام به محبت کردن، نوازش کردن و بوسیدن بچه‌ها سفارش شده، اما این رفتار، پس از سن معین از سوی نامحرمان منع شده است؛ بنابراین والدین برای تربیت اخلاقی کودکان تا هفت سال باید به این امور توجه داشته باشند.

روایات مرتبط با آموزش فضایل در دوره سیادت (تولد تا هفت سال) نیز یکی دیگر از شواهد این مدعاست؛ از جمله فضایی که در روایات برای دوره سیادت مطرح شده عبارت است از عدالت، بردباری، مهرورزی، مقاومت، شجاعت، نیکی به پدر و مادر، عفت و پاکدامنی،^۳ راستگویی، خیرخواهی، نرم‌گویی و خوب گوش دادن و... در ادامه به روایات مرتبط اشاره می‌شود: عدالت: هنگامی که پیامبر خدا ﷺ با یارانش سخن می‌گفت، کودکی وارد شد و رفت در گوشه‌ای از مسجد به پدرش رسید. پدر، دست به سرش کشید و او را بر زانوی راست خود نشاند. اندکی که گذشت دختر او آمد و رفت تا اینکه به او رسید. پدرش به سرش دست کشید؛ ولی وی را روی زمین نشاند. پیامبر ﷺ فرمود: «چرا او را بر زانوی دیگری نشاندی؟» او دخترش را بر زانوی دیگرش نشاند. پیامبر ﷺ فرمود: «اکنون، عدالت ورزیدی».^۴ بر این اساس والدین با رعایت عدالت در مورد کودکان در عمل رعایت عدالت را به‌طور غیرمستقیم از طریق رفتار خود به کودکان آموزش می‌دهند.

مهرورزی: پیامبر ﷺ فرمودند: فرزندان خود را بسیار ببوسید؛ زیرا به‌خاطر هر بوسه خداوند مقامی در بهشت به شما می‌دهد و فاصله هر مقام با مقام بعدی به اندازه پانصد سال راه است.^۵ بر این اساس والدین با محبت به کودکان در عمل مهرورزی را به آنها آموزش می‌دهند.

۱. پیامبر ﷺ می‌فرماید: والذی نفسی بیده لو أن رجلاً غشی امراته و فی البیت صبی مستیقظ یراهما و یسمع کلامهما و نفسهما ما أفلح أبداً إذا کان غلاماً کان زانیاً أو جاریةً کانت زانیةً؛ قسم به آن که جانم در دست اوست، اگر مردی با همسرش هم آغوش شود و در خانه، کودکی بیدار باشد و آنها را ببیند و صدا و نفس آنها را بشنود، هیچ‌گاه رستگار نمی‌شود. اگر پسر باشد یا دختر، زناکار می‌شود (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۵، ص ۵۰۰؛ حر عاملی، ۱۴۰۹، ج ۲۰، ص ۱۳). همچنین امام صادق (علیه السلام) نیز می‌فرماید: لا یجامع الرجل امراته و لا جاریته و فی البیت صبی فأن ذلک مما یورث الزنا: در برابر دیدگان کودکان، با زنان خود نزدیکی نکنید که این کار، موجب زناکاری می‌شود (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۵، ص ۴۹۹-۵۰۰، حر عاملی، همان، ص ۱۳۲).

۲. امام صادق (علیه السلام): إذا بلغت الجاریة سِنَّ سِنینَ فَلَا تُقْبَلُهَا وَالْغُلَامُ لَا يُقْبَلُ الْمَرْأَةُ إِذَا جَاوَزَتْ سِنَّ سِنینَ چون دختر [نامحرم] شش ساله شد، او را میوس و پسر نیز چون از هفت سالگی گذشت، زن [نامحرم] را نبوسد (طبرسی، ۱۳۷۰، ج ۱، ص ۴۷۹، ح ۱۶۵۹).

۳. ذیل آیه استیذان به روایات مرتبط اشاره شد.

۴. العیال عن الحسن: ینبأ رسول الله ﷺ یحدث أصحابه إذا جاء صبی حَتَّى اِنْتَهیَ اِلَیْهِ فِی نَاجِیَةِ الْقَوْمِ، فَمَسَحَ رَأْسَهُ وَأَفْعَدَهُ عَلَی فَخْذِهِ الْیَمَنِی. قَالَ: فَلَبِثَ قَلِیلًا فَجَاءَتْ ابْنَةُ لَهُ حَتَّى اِنْتَهَتْ اِلَیْهِ، فَمَسَحَ رَأْسَهَا وَأَفْعَدَهَا فِی الْأَرْضِ. فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: فَهَلَا عَلَی فَخْذِکَ الْأُخْرَى، فَحَمَلَهَا عَلَی فَخْذِهِ الْأُخْرَى، فَقَالَ ﷺ: الْآنَ عَدَلْتَ (العیال، ج ۱، ص ۱۷۳، ح ۳۶، به نقل از محمدی ری‌شهری، ۱۳۹۳، ص ۲۲۰).

۵. النبی ﷺ: قَبَلُوا أَوْلَادَکُمْ فَإِنَّ لَکُمْ بِکُلِّ قَبْلَةٍ دَرَجَةٌ فِی الْجَنَّةِ مَا بَیْنَ کُلِّ دَرَجَتَینِ خَمْسُمِائَةٍ عَام (طبرسی، ۱۳۷۰، ص ۲۲۰).

اطاعت و فرمانبری از والدین در بزرگسالی: پیامبر خدا ﷺ فرمودند: خدا رحمت کند کسی را که فرزندش را بر فرمانبری از وی یاری کند. (کسی) پرسید: چگونه او را بر فرمانبری یاری می‌کند؟ فرمود: «آنچه را در توان فرزند بوده، بپذیرد و از آنچه در توانش نیست، بگذرد و به آنچه نمی‌تواند، مجبور نکند و بر او سخت نگیرد که چیزی میان او و ورود در مرزی از مرزهای کفر نیست، مگر اینکه وارد نافرمانی (والدین) و یا بُردن ارتباط خویشاوندی شود».^۱

بردباری: در روایتی امام کاظم (علیه السلام) می‌فرماید: «خوب است بچه در کودکی بازیگوش باشد تا در بزرگسالی بردبار شود؛ سپس فرمودند: شایسته نیست که جز این باشد».^۲ در توضیح این حدیث می‌توان گفت: بازی و بازیگوشی در کودکی یکی از ابزارهای تربیت است؛ کودک از طریق بازی خیلی از مسائل اخلاقی را که مشاهده کرده به نمایش می‌گذارد. از طرفی یکی از ویژگی‌های بازیگوشی تحرک آزاد کودک است که این تحرک باعث کسب تجربه‌های اخلاقی می‌شود؛ کودک در بازی نقش‌های مختلفی می‌گیرد، بدون دخالت مستقیم بزرگسالان فکر می‌کند و برای مسائل خود راه‌حل پیدا می‌کند و به شکست‌های بازی خیلی توجه ندارد و از آنها رد می‌شود؛ ولی کودکی که مرتب امر و نهی می‌شود و بزرگ‌ترها در بازی او دخالت می‌کنند و اجازه بازی و بازیگوشی را به خود کودک نمی‌دهند، با کمترین شکست ناراحت می‌شود و بازی را رها می‌کند؛ از همین‌روست که در روایات آمده که با کودک کودکی کنید؛ یعنی اجازه دهید او بازی را هدایت کند و غیرمستقیم و از دور ناظر بر او باشید تا از این طریق فضیلت بردباری در کودک ایجاد و تقویت شود.

مقاومت و شجاعت: در روایتی از حضرت فاطمه (علیها السلام) نقل شده که در هنگام بازی با فرزندش امام حسن (علیه السلام) پندهایی را در قالب شعر به ایشان تعلیم می‌دادند: پسر من حسن! مانند پدرت باش؛ ریسمان ظلم را از حق برکن، خدایی را پرست که صاحب نعمت‌های متعدد است و هیچ‌گاه با صاحبان ظلم و تعدی دوستی مکن ... (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۴۳، ص ۲۸۶). براساس این روایت، حضرت، فرزند خویش را از همان کودکی به اخلاق ظلم‌ستیزی و حق‌گرایی برای کسب فضیلت مقاومت و شجاعت دعوت می‌کند.

راستگویی، خیرخواهی، نرم‌گویی، خوب گوش دادن: با استناد به برخی روایات که اشاره به

۱. الکافی عن یونس بن رباط عن الإمام الصادق (علیه السلام): قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: رَجِمَ اللَّهُ مَنْ أَعَانَ وَلَدَهُ عَلَى بَرٍّ. قَالَ: قُلْتُ: كَيْفَ بَعِيْثُهُ عَلَى بَرٍّ؟ قَالَ: يَقْبَلُ مَيْسُورَةً، وَ يَتَجَاوَزُ عَنْ مَعْسُورَةٍ، وَ لَا يَرْهَقُهُ، وَ لَا يَخْرُقُ بِهِ، فَلَيْسَ نَبِيَّةً وَ بَيْنَ أَنْ يَصِيرَ فِي حَدٍّ مِنْ حُدُودِ الْكُفْرِ إِلَّا أَنْ يَدْخُلَ فِي عُقُوقٍ أَوْ قَطِيعَةٍ رَجِمَ (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۶، ص ۵۰، ح ۶؛ طوسی، ۱۴۰۷، ج ۸، ص ۱۱۳، ح ۳۹۰).

۲. الکافی عن صالح بن عقیبة: سَمِعْتُ الْعَبْدَ الصَّالِحَ (علیه السلام) يَقُولُ: تُسْتَحَبُّ عَرَامَةُ الصَّبِيِّ فِي صَغَرِهِ لِيَكُونَ حَلِيمًا فِي كِبَرِهِ، ثُمَّ قَالَ: مَا يَنْبَغِي أَنْ يَكُونَ إِلَّا هَكَذَا ... (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۶، ص ۵۱، ح ۲ و ۳، شیخ صدوق، ۱۴۱۳، ج ۳، ص ۴۹۳، ح ۴۷۴۸ و لیس فی ذیلہ من: «ثم قال: ما ينبغي») الكتاب: الجمع الكتاب، موضع التعليم (ابن منظور، ۱۴۱۴، ج ۱، ص ۶۹۹ «کتاب»).

کسب فضایل از طریق عادت دارد^۱ و از آنجا که کودکی مناسب‌ترین زمان برای پیدا شدن انواع عادت‌هاست، اگر کودکان فضایی همچون راست‌گویی، خیرخواهی، نرم‌گویی، خوب گوش دادن را تکرار کنند، باعث می‌شود که این رفتارها نخست به شکل رفتار شناخته شده و به هنجار درآید و سپس به صورت حالت، و سرانجام به شکل عادت برسد که به طور طبیعی و بی‌تخلف یا با تخلف‌های اندک همواره انجام گیرد تا زمینه‌ای برای ملکه شدن فضایل اخلاقی در آینده برای کودک شود (حکیمی و دیگران، ۱۳۹۲، ج ۱۰، ص ۳۷۵). با استناد به این روایات و روایت حضرت علی (علیه‌السلام) که می‌فرمایند: «دشوارترین تربیت‌ها، جابه‌جا کردن (و تغییر دادن) عادت‌هاست»^۲، می‌توان گفت تغییر عادت‌های اخلاقی اشتباه دوران کودکی، دشوارترین بخش تربیت اخلاقی در بزرگسالی خواهد بود.

دلیل پنجم، آیات و روایات دال بر وجود موانع تربیت و لزوم رفع آنها

پنجمین دلیل امکان تربیت اخلاقی کودکان در دوره سیادت وجود موانع تربیت در این دوره است. در آیه ۶۴ سوره اسراء^۳ شیطان به عنوان یکی از موانع تربیتی در این دوران مطرح است که از طریق لقمه حرام، زنا، تربیت غیردینی و غیرصالح، نام بت پرستان برای فرزند انتخاب کردن، در تربیت کودک موانعی را ایجاد می‌کند (ر.ک به: طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۳، ص ۲۰۲). در تفسیر المیزان مراد از مشارکت شیطان در اولاد آن است که از راه حرام فرزند برای آدمی به دنیا آید و یا از راه حلال به دنیا آید؛ ولی به تربیت دینی و صالح تربیت نشود و به آداب خدایی مؤدب نگردد؛ در نتیجه سهمی از آن فرزند را برای شیطان قرار داده و سهمی را برای خودش. برخی^۴ نیز گفته‌اند: اولادی که شیطان در آنها شرکت دارد، عبارت است از فرزندی که از راه زنا پدید آمده باشد و یا گفته‌اند^۵ مراد اولادی است که نام بت پرستان را داشته باشد چون عبد شمس و عبدالمحارث و امثال آنها و یا گفته‌اند مقصود فرزندی است که عرب زنده به گور کرده بود و با توجه به اینکه در این جمله کلمه «غرور» مصدر به معنای اسم فاعل است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۳، ص ۲۰۲)؛

۱. از جمله این روایات عبارت است از: امام علی (علیه‌السلام) فی صفات المؤمن ... وَالصَّدْقُ عَادَتُهُ: در بیان خصلت‌های مؤمن ... راست‌گویی در انسان مؤمن یک عادت است (نوری، ۱۴۰۸، ج ۱۱، ص ۱۷۵): امام علی (علیه‌السلام) تَخَيَّرَ لِنَفْسِكَ مِنْ كُلِّ خُلُقٍ أَحْسَنَهُ فَإِنَّ الْخَيْرَ عَادَةُ جَنَّتْ مِنْ كُلِّ خُلُقٍ أَسْوَأُهُ وَجَاهِدْ نَفْسَكَ عَلَى تَجَنُّبِهِ فَإِنَّ الشَّرَّ لِحَاجَةٍ: برای خود از هر اخلاقی بهترینش را برگزین؛ زیرا خیر و خیرخواهی به عادت است (و خود را به آن وادار کردن و عادت دادن) و از زشت‌ترین اخلاق دوری کن و خود را با مجاهده از آن دور نگهدار؛ زیرا که بدی نتیجه لجبازی (و اصرار بر بدی) است (غررالحکم و دررالکلم، ص ۳۲۴): امام علی (علیه‌السلام) عَوَّدَ لِسَانَكَ لِيْنِ الْكَلَامِ وَ بَدَّلَ السَّلَامَ يَكْثُرُ مُجْتَوِكَ وَ يَقِلُّ مُبْغَضُوكَ: زبانیت را به نرم‌گویی و سلام کردن عادت ده تا دوستانت افزون شوند و دشمنانت اندک (همان، ص ۴۵۷): امام علی (علیه‌السلام) عَوَّدَ أَذُنَكَ حُسْنَ الْاسْتِمَاعِ وَ لَا تُصْغِ إِلَى مَا لَا يَزِيدُ فِي إِصْلَاحِكَ اسْتِمَاعُهُ فَإِنَّ ذَلِكَ يَصْدِيءُ الْقُلُوبَ وَ يُوْجِبُ الْمَدَامَةَ: گوش خود را به خوب گوش دادن عادت ده و به سخنی که آموزنده نیست گوش مده؛ زیرا سخنان بیهوده دل را سیاه می‌کند و نکوهش (مردم) را در پی دارد (همان).

۲. الامام علی (علیه‌السلام) أَصْعَبُ السِّيَاسَاتِ نَقْلُ الْعَادَاتِ (همان، ص ۱۹۱).

۳. وَ اسْتَغْفِرْ مَنْ اسْتَطَعْتَ مِنْهُمْ بِصُورَتِكَ وَ اجْلِبْ عَلَيْهِمْ بِخَيْلِكَ وَ رَجُلِكَ وَ شَارِكْهُمْ فِي الْأَمْوَالِ وَ الْأَوْلَادِ وَ عِزِّهِمْ وَ مَا يَعْزُهُمُ الشَّيْطَانُ إِلَّا غُرُورًا.

۴. طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۶، ص ۴۲۶.

۵. فخر رازی، ۱۴۲۰، ج ۲۱، ص ۶.

از این‌رو شیطان به‌عنوان یکی از عوامل منفی تأثیرگذار در ساحت‌های مختلف تربیت از جمله تربیت اخلاقی کودک معرفی شده است که از طریق لقمه حرام، زنا و عدم تربیت دینی و صالح، عدم تأدیب فرزند به آداب خدایی و... می‌تواند در تربیت کودک تأثیرگذار باشد.

همچنین در آیه ۳۶ سوره آل عمران جمله «وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ» به مانع بودن شیطان در رشد و تربیت صحیح کودک از جمله در دوره سیادت اشاره شده است. در همین راستا احادیثی برای دوری شیطان به‌عنوان یکی از موانع تربیتی از معصومان (علیهم‌السلام) رسیده مانند احادیث مرتبط با گفتن اذان و اقامه در گوش نوزاد. علامه مجلسی در شرح این روایت دلیل اینکه باید در گوش نوزاد اذان گفته شود، استیلای شیطان بر کودک است که اذان شیطان را دفع می‌کند.^۱ «من أجل الصبيان»؛ یعنی شیطان بر کودک تسلط نیافته و ضرری به او نرساند.^۲

نتیجه‌گیری

با توجه به مفهوم تربیت اخلاقی استنباط شده از نظرات علامه طباطبایی در تفسیر المیزان این‌طور برداشت می‌شود که تربیت اخلاقی به‌عنوان یکی از اجزای تربیت دینی در کنار تربیت اعتقادی و تربیت عبادی از همان ابتدای کودکی مطرح است؛ زیرا بنابر استنادات ارائه شده مبنی بر تشکک اراده و فهم در انسان از همان آغازین لحظه‌های تولد، مراتبی از عمل اخلاقی در کودکان قابل طرح است؛ هرچند این اعمال ممکن است در قالب آداب بیان شده باشد، ولی از آنجا که ادب ناشی از اخلاق است، بنابراین تأدیب نه تنها مرتبط به دوران اولیه زندگی نیست؛ بلکه در همه مراحل زندگی انسان وجود دارد و خود جزئی از تربیت اخلاقی است. اینکه تأدیب، بیشتر برای دوران اولیه کودکی مطرح می‌باشد، شاید به این دلیل است که در برخی از دوران‌های زندگی مثل دوران کودکی مراتب عمل اخلاقی بر اثر پایین بودن مراتب مبادی عمل اخلاقی (معرفت، میل، اراده) پایین است و براساس این جنبه دگرسازی تربیت اخلاقی نقش بیشتری ایفا می‌کند و با گسترش مراتب عمل اخلاقی که جنبه خودسازی تربیت اخلاقی قوت می‌گیرد، نقش تأدیب کم‌رنگ‌تر می‌شود. در هر صورت تمهید اخلاقی چه به‌وسیله زمینه‌سازی‌ها و چه به‌وسیله تأدیب، بخشی از تربیت اخلاقی است و باعث تحقق مراتبی از تربیت اخلاقی می‌شود؛ از این‌رو دلایلی همچون وجوب تربیت اخلاقی، لزوم رفع ضرر اخلاقی، امکان آموزش، وجود موانع تربیت و لزوم رفع آنها که از آیات و روایات مرتبط به دوره سیادت (تولد تا هفت سال) استنباط شده است، از جمله دلایل نقلی اثبات امکان تربیت اخلاقی کودکان تا هفت سال است. در نتیجه تربیت اخلاقی برای کودکان تا هفت سال نه تنها منتفی نیست؛ بلکه غفلت از آن، تربیت اخلاقی کودکان را در مراحل بعدی دشوار می‌کند.

۱. الظاهر أنه أيضا بسبب استيلاء الجن عليه والأذان يدفعهم (مجلسی، ۱۴۰۶ق، ج ۲، ص ۲۶۰).

۲. من أجل الصبيان: أي لا يستوى عليهم الشيطان ولا يضرهم أو يتعلمون الأذان والأول أظهر (مجلسی، ۱۴۰۴ق، ج ۱۵، ص ۹۶).

منابع

* قرآن کریم

۱. آذربایجانی، مسعود و محمدصادق شجاعی (۱۳۹۳)، روانشناسی در نهج البلاغه، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲. آرمند، محمد و محمود مهرمحمدی (۱۳۸۸)، «نقد و بررسی الگوی تربیت منش لیکونا براساس آرای علامه طباطبائی»، مطالعات برنامه درسی، ش ۱۳ و ۱۴، ص ۲۵-۶۲.
۳. ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۹۹۵)، لسان العرب، بیروت: مؤسسه التاريخ العربی.
۴. _____ (۱۴۱۴ق)، لسان العرب، محقق/مصحح: میردامادی، جمال‌الدین، ج ۱۵، بیروت: دارالفکر للطباعة و النشر و التوزیع-دارصادر، موجود در نرم‌افزار جامع الاحادیث نور.
۵. اسمتانا، جودیت جی (۱۹۹۹)، «تأثیر والدین بر رشد اخلاقی کودکان؛ تحلیلی مربوط به حیطه اجتماعی»، معرفت، ترجمه غلام‌رضا متقی‌فر، ش ۵۷، ص ۸۵-۹۲.
۶. اعرافی، علی‌رضا و سیدنقی موسوی (۱۳۹۱)، فقه تربیتی؛ مبانی و پیش‌فرض‌ها، ج ۱، قم: مؤسسه اشراق و عرفان.
۷. _____ (۱۳۹۳)، تربیت فرزند بارویکرد فقهی، قم: مؤسسه اشراق و عرفان.
- ۸.
- ۹.
- ۱۰.
۱۱. تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۴۱۰ق)، غررالحکم و دررالکلم، محقق و مصحح: سیدمهدی رجایی، قم: دارالکتاب الإسلامی.
۱۲. جان بزرگی، مسعود (۱۳۸۷)، آموزش اخلاق، رفتار اجتماعی و قانون‌پذیری به کودکان (راهنمای عملی)، چ ۱، تهران: ارجمند.
۱۳. حسنی، محمد و دیگران (۱۳۹۱)، مدرسه و تربیت اخلاقی، تهران: مدرسه.
۱۴. حکیمی، محمدرضا؛ حکیمی، محمد و علی حکیمی (۱۳۹۲)، الحیات، ج ۱۰، تهران: دلیل ما.
۱۵. حر عاملی، محمد بن حسن (۱۴۰۹ق)، تفصیل وسائل الشیعة إلى تحصیل مسائل الشریعة، قم: مؤسسه آل‌البیت (علیه السلام).
۱۶. راتب‌عدنان، سیما (بی‌تا)، تربیته الطفل فی الاسلام، پایان‌نامه ارشد، آدرس اینترنتی:

<http://education.iugaza.edu.ps/Portals/18/albums/pdf>

۱۷. رضایی اصفهانی، محمدعلی (۱۳۹۲)، تفسیر قرآن مهر، اصفهان: مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه.
۱۸. رهنما، اکبر (۱۳۸۵)، «مقایسه دیدگاه کانت و خواجه نصیرالدین طوسی در زمینه تربیت اخلاقی»، فصلنامه تربیت اسلامی، ش ۲، ص ۲۱-۳۴.
۱۹. شیخ صدوق، [ابن بابویه، محمد بن علی] (۱۴۱۳ق)، من لا یحضره الفقیه، محقق و مصحح: علی اکبر غفاری، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۲۰. صادقی، هادی و محمدتقی سبحانی‌نیا (۱۳۹۰)، «جایگاه شناخت خود در رفتار اخلاقی انسان»، پژوهش‌نامه اخلاق، ش ۱۲، ص ۹-۳۲.
۲۱. صلیبا، جمیل (۱۳۶۶)، فرهنگ فلسفی، ترجمه منوچهر صانعی دره بیدی، تهران: حکمت.
۲۲. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۷۴)، تفسیر المیزان، ترجمه محمدباقر موسوی همدانی، ج ۱، ج ۳، ج ۱۳، ج ۱۴، ج ۱۵، ج ۱۸ و ج ۱۹، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۲۳. طبرسی، فضل بن حسن (۱۳۷۰ش)، مکارم الأخلاق، قم: الشریف الرضی.
۲۴. _____ (۱۳۷۲)، مجمع البیان فی تفسیر القرآن، ۱۰ ج، تهران: ناصرخسرو، موجود در نرم افزار جامع التفاسیر نو.
۲۵. طبرسی، فضل بن حسن (۱۳۷۹)، مجمع البیان فی تفسیر القرآن، ۱۰ ج، تهران: کتابفروشی اسلامیة.
۲۶. طوسی، محمد بن الحسن (۱۴۰۷ق)، تهذیب الاحکام (تحقیق خراسان)، محقق/ مصحح: خراسان، حسن الموسوی، ۱۰ ج، تهران: دارالکتب الاسلامیة، موجود در نرم افزار جامع الاحادیث نور.
۲۷. فاضل لنکرانی، محمد (۱۴۳۴)، القواعد الفقهیة، قم: مرکز فقه الائمة الطهارت (ع).^{۱۱}
۲۸. فخر رازی، محمد بن عمر (۱۴۲۰ق)، التفسیر الکبیر (مفاتیح الغیب)، ج ۳، ج ۳۲، بیروت: دارالحیاء التراث العربی، موجود در نرم افزار جامع التفاسیر نور.
۲۹. فقیهی، سیداحمد (۱۳۹۳)، روش های تربیت اخلاقی در المیزان، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
۳۰. کاشانی، ملا فتح الله (۱۳۷۳ق)، خلاصة المنهج، تحقیق آیت الله ابوالحسن شعرانی، ج ۶، تهران: اسلامیة.
۳۱. _____ (۱۳۳۶ش)، تفسیر منهج الصادقین فی الزام المخالفین، ۱۰ ج، تهران: کتابفروشی محمد حسن علمی.

۳۲. کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ق)، الکافی، محقق و مصحح: علی اکبر غفاری و محمد آخوندی، ج ۳، ۴ و ۶، تهران: دارالکتب الإسلامية.
۳۳. گلستانی، سیدهاشم (بهار ۱۳۸۰)، «نقد و تحلیل تربیت اخلاقی از نظر بعضی از متفکران اسلامی»، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، ش ۷، ص ۱۱۵-۱۳۰.
۳۴. مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی (۱۴۰۳)، بحارالانوار، ۱۱۱ جلد، بیروت: دار احیاء التراث العربی، موجود در نرم‌افزار جامع التفاسیر نور.
۳۵. _____ (۱۴۰۶ق)، ملاذ الأخیار فی فهم تهذیب الأخبار، قم: کتابخانه آیت‌الله مرعشی نجفی.
۳۶. _____ (۱۴۰۴ق)، مرآة العقول فی شرح أخبار آل الرسول، محقق و مصحح: سیدهاشم رسولی محلاتی، تهران: دارالکتب الإسلامية.
۳۷. مجلسی، محمدتقی (۱۴۰۶ق)، روضة المتقین فی شرح من لا یحضره الفقیه (ط-القدیمة)؛ محقق و مصحح: موسوی کرمانی، حسین و اشتهازدی علی‌پناه، قم: مؤسسه فرهنگی اسلامی کوشانبور.
۳۸. محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۹۳)، حکمت‌نامه کودک، ترجمه عباس پسندیده، چ ۹، قم: مؤسسه علمی و فرهنگی الحدیث.
۳۹. موحدی پارسا، فاطمه (۱۳۹۵)، تربیت اخلاقی کودکان سرور براساس آموزه‌های اسلام، رساله دکتری، مشهد: دانشگاه فردوسی.
۴۰. نصر اصفهانی، محمد (تابستان ۱۳۸۷)، «مبانی اخلاقی علامه طباطبائی»، اخلاق، دوره ۴، ش ۱۱، ص ۱۱۱-۱۳۷.
۴۱. نوری، حسین بن محمدتقی (۱۴۰۸ق)، مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل، ج ۱۱، قم: مؤسسه آل‌البیت (علیه‌السلام).
۴۲. نرم‌افزار جامع الاحادیث نور ۳/۵.
۴۳. نرم‌افزار جامع التفاسیر نورالانوار ۳.

مؤلفه‌های خلاقیت در پرورش فکری کودکان و نوجوانان

در منابع اسلامی

جواد مداحی*

محمد داودی**

سیدعلی حسینی‌زاده***

محمد فتحعلی‌خانی****

چکیده

این مقاله در راستای تدوین نظریه اسلامی خلاقیت تدوین شده و درصدد است با بررسی منابع اسلامی، تحلیلی از مؤلفه‌های خلاقیت در پرورش فکری کودکان و نوجوانان ارائه دهد؛ بدین منظور از روش توصیفی و تحلیل مفهومی استفاده شد تا عناصر و مؤلفه‌های مرتبط با خلاقیت در منابع اسلامی بر حسب شبکه معنایی و تحلیل بافت متن، بررسی شود. نتایج نشان می‌دهد از دیدگاه اسلامی، مؤلفه‌های خلاقیت در قالب سه مؤلفه شناختی، انگیزشی و شخصیتی قابل تقسیم است. مؤلفه‌های شناختی عبارتند از: تشبیه، تجسیم، ترکیب و تجزیه. مؤلفه انگیزشی عبارت است از: تمایل درونی برای رفع نیاز و کاهش تنش. مؤلفه‌های شخصیتی عبارتند از: تجربه‌پذیری، کنجکاوی، استقلال فکری، اعتماد به نفس، الگوگیری و مشورت‌پذیری.

واژگان کلیدی: خلاقیت، مؤلفه‌های خلاقیت، خلاقیت در منابع اسلامی.

مقدمه

تفکر انواعی از فرایندهای ذهنی است که می‌تواند جنبه‌های خلاق، انتقادی و منطقی داشته باشد. از این میان، تفکر خلاق یکی از فرایندهای مهم تفکر است و دوره کودکی و نوجوانی از مهم‌ترین بسترهای پرورش آن است. دنیای کودکی، همان‌گونه که دوران بازی، آزمون، حیرت و کنجکاوی است، دنیای ممکن‌ها و شدن‌هاست؛ به‌گونه‌ای که با فضای سیال و خیال‌پردازانه خود، هیچ محدودیت و قانون از پیش تعیین‌شده‌ای در خود ندارد؛ از این رو چنین فضایی می‌تواند زمینه‌ساز کشف اندیشه‌های تازه، فرضیه‌سازی‌ها و نوآوری‌های مختلف در آن دوره و بستری برای خلاقیت‌های دوره بزرگسالی باشد. بدین سبب، پرورش خلاقیت یکی از اهداف مهم برنامه‌های آموزش تفکر به کودکان، از جمله برنامه «فلسفه برای کودکان» در نظر گرفته شده است، چنان‌که متیو لیپمن^۱ - که از بنیانگذاران این برنامه است - هدف این برنامه را بار آوردن کودکانی فعال و جستجوگر و با تفکر مستقل می‌داند تا بتوانند مبدع تغییرات اساسی در حل مسائل خود باشند (ستاری، ۱۳۹۲، ص ۴).

برای شناخت و پرورش خلاقیت در کودکان و نوجوانان، نیازمند شناخت مؤلفه‌های آن هستیم. منظور از مؤلفه‌ها، عناصر یا سازه‌هایی هستند که خلاقیت را می‌سازند و در تکوین خلاقیت آدمی سهم مهمی دارند؛ مانند قطعات و اجزای مختلف یک خودرو؛ ولی شناخت مؤلفه‌ها از آن جهت اهمیت دارد که تقریباً همه روش‌های پرورش خلاقیت، در غایت خود به تقویت عناصر متشکله خلاقیت منتهی می‌شوند؛ به عبارتی پرورش خلاقیت که به‌عنوان هدف مهمی در نظام‌های تربیتی مطرح می‌شود، مسبوق به شناخت عناصر و مؤلفه‌های آن است و تا زمانی که مؤلفه‌های خلاقیت به‌طور دقیق شناسایی نشوند، مسیر پرورش خلاقیت هموار نخواهد شد. همچنین، بحث درباره اینکه چه عناصری در ظهور خلاقیت نقش دارند، جایگاه مهمی در تدوین اهداف تربیتی آموزش و پرورش کشور ایران خواهد داشت.

پیشینه پژوهش

خلاقیت‌پژوهان، بیشتر در جستجوی روش‌های عینی و عملیاتی پرورش خلاقیت بوده‌اند و برخی نیز به شیوه‌های سنجش خلاقیت پرداخته‌اند و کمتر به مؤلفه‌ها پرداخته‌اند؛ ولی از میان خلاقیت‌پژوهان مطرح در روانشناسی، فقط گیلفورد^۲، تورنس^۳، آمابلی^۴ و سی‌سیکسزنت‌می‌هالی^۵ بحث‌هایی کلی در زمینه مؤلفه‌های خلاقیت ارائه کرده‌اند. آرای آنها در این زمینه بدین قرار است:

1. Lip man

2. Guilford

3. Ellis Paul Torrance

4. Teresa Amabile

5. Mihaly Csikszent, Mihalyi

گیلفورد در آثار خود به چهار مؤلفه اساسی تأکید می‌کند که عبارتند از: سیالی، انعطاف‌پذیری، اصالت و بسط دادن (به نقل از: فیشر، ۱۳۸۶، ص ۸۵). تورنس از بنیانگذاران سنجش خلاقیت که پس از گیلفورد پژوهش‌های فراوانی در زمینه ساختن آزمون‌های تفکر خلاق انجام داد، معتقد است خلاقیت از سه جزء اصلی تشکیل می‌شود که عبارت است از: توانایی‌ها، مهارت‌ها و انگیزه‌های خلاقیت (تورنس، ۱۳۷۵، ص ۲۸).

ترزا آمابلی خلاقیت را متشکل از سه جزء می‌داند: مهارت‌های مربوط به موضوع؛ مهارت‌های مربوط به تفکر خلاق؛ انگیزه ذاتی (آمابلی، ۱۳۸۸، ص ۵۱). «سی‌سیکسزنت می‌هالی» خلاقیت را یک سیستم می‌داند که دارای سه خرده سیستم است که عبارتند از: قلمرو، حیطه و شخص. تعامل این سه عنصر می‌تواند مدل سیستم خلاقیت را متبلور سازد (افروز و کامکاری، ۱۳۸۷، ص ۱۹۷)؛ ولی براساس جستجوی نگارندگان غیر از پژوهش‌های خارجی، هیچ پژوهش داخلی، به‌ویژه با رویکرد اسلامی، در این زمینه وجود ندارد؛ بنابراین، پژوهش حاضر فاقد پیشینه خاص داخلی است.

در مورد پرورش تفکر و خلاقیت در متون اسلامی، اشاره مستقیمی به کودکان نشده است؛ ولی در هیچ متنی هم کودکان از تفکر منع نشده‌اند. مخاطب متون اسلامی در امر پرورش تفکر، عموم مردم است که در قالب پرسش‌هایی چون «هَلْ يَتَفَكَّرُونَ» و «أَفَلَا يَعْقِلُونَ»، به «النَّاسِ» خطاب می‌شوند؛ ولی چنان‌که قابلیت پرورش اندیشه‌ای برای عموم مردم احراز شد و در ادله معتبر اسلامی، دلیلی بر منع به‌کارگیری و تجویز آن بر کودکان و نوجوانان یافت نشد، می‌توان آن را به‌عنوان یکی از روش‌های پرورش مقبول دیدگاه اسلامی، برای کودکان و نوجوانان در نظر گرفت (ستاری، ۱۳۹۳).

رابرت فیشر^۱ تنها پژوهشگر خارجی است که تحقیقاتی در ارتباط با تعلیم و تربیت اسلامی و برنامه فلسفه برای کودکان دارد. در این رابطه، سعید ناجی مصاحبه و گفتگویی در سال ۲۰۰۹ با وی داشته است. در این مصاحبه، فیشر می‌گوید: در سنت اسلامی دلالت‌هایی بر رشد ذهن از طریق «استدلال» و «گفتگوی خلاق» وجود دارد. وی از آیاتی مانند ۱۶۴ سوره بقره، ۱۰۹ سوره یوسف، ۵ سوره جاثیه به‌عنوان نمونه نام می‌برد و از کتاب حدیث نبوی در اسلام که توسط فضل‌اله حائری گردآوری شده، احادیثی را بیان می‌کند، از جمله «انسان همچون خرد خویش است»، «خرد پیام‌آور راستی است» و «عقل مجرای دانش است» (ناجی، ۱۳۹۵، ج ۲، ص ۴۸). فیشر مبتنی بر سنت اسلامی، گفتگوی خلاق را الگویی مهم و کیفیت‌بخش در تجربه‌های روزانه کودکان در خانه، و رابطه معلم-شاگردی در مدارس می‌داند که می‌تواند در پرورش فکری کودکان و نوجوانان بسیار مؤثر باشد (همان).

با نگاه به مطالب پیشین، مسئله اصلی این پژوهش آن است که: مؤلفه‌ها و عناصر اصلی

1. Robert Fisher

خلاقیت در پرورش فکری کودکان و نوجوانان در رویکرد اسلامی چیست؟ این مقاله درصدد است مبتنی بر متون اسلامی و مباحث علم النفس حکمت متعالیه به این پرسش پاسخ دهد. گفتنی است در این مقاله، همه عناصر و مؤلفه‌های سه‌گانه خلاقیت، برآمده از منابع اسلامی هستند و از اختلاط آن با منابع روان‌شناختی پرهیز شده است و فقط در بررسی کارکرد قوای شناختی نفس و تدوین مؤلفه‌های شناختی خلاقیت از حکمت متعالیه استفاده شده است. باید توجه کرد که حکمت متعالیه از تلفیق فلسفه و عرفان ذیل آیات و روایات پدید آمده و برآیند دیدگاه‌های فلسفی، عرفانی، تفسیری و روایی در حوزه اسلامی تلقی می‌شود.

از این رو، می‌توان حاصل این مقاله را کوششی در جهت تدوین رویکرد اسلامی خلاقیت تلقی کرد. برای رسیدن به این منظور در منابع اسلامی، عناصر و مؤلفه‌های معنایی مرتبط با مفهوم خلاقیت بررسی و تحلیل و از روش توصیفی و تحلیل مفهومی استفاده می‌شود. در این روش مفاهیم به‌صورت تحلیلی بررسی می‌شوند تا عناصر معنایی یک مفهوم، روابط میان این عناصر با سایر مفاهیم که به‌نحوی با آن ارتباط دارند مورد کاوش قرار گیرد (باقری و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۱۷۲).

مؤلفه‌های^۱ خلاقیت در منابع اسلامی

با تحلیل واژگان ناظر بر خلاقیت در متون اسلامی نتیجه گرفته شد که مفهوم خلاقیت در منابع اسلامی ناظر بر دو واژه کلیدی «خلق» و «ابداع» است. هر دو واژه ناظر بر پیدایش امری یا ایده‌ای نو و اصیل است؛ با این تفاوت که «خلق»، آفرینشی مسبوق به ماده و مدت است و «ابداع»، آفرینشی است که مسبوق به ماده و مدت نیست. مفهوم خلق در دیدگاه اسلامی منطبق بر مفهوم خلاقیت در روانشناسی معاصر بوده و ابداع به معنای خاص خود - خلق از عدم - که در ادبیات اسلامی به‌عنوان خلاقیتی متعالی مطرح می‌شود در روانشناسی غربی مطرح نشده است (مداحی و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۱۵).

ولی هنگامی که از مؤلفه‌های خلاقیت سخن به میان می‌آید، منظور عناصر و اجزای تشکیل‌دهنده خلاقیت هستند که در حکم ذاتیات خلاقیت محسوب می‌شوند و چارچوب و ساختار خلاقیت به‌واسطه آنها نصبح می‌گیرد. گفتنی است که در این مقاله برای جلوگیری از پیچیدگی بحث، از طرح عوامل و موانع بیرونی خلاقیت، همچون معلم، مدرسه، دوستان، رسانه‌ها

۱. در برخی از منابع روانشناسی به‌جای مؤلفه‌های خلاقیت (component) از عناصر یا اجزای خلاقیت (element) استفاده می‌شود که معادل همدیگر در نظر گرفته می‌شوند.

و مانند اینها خودداری و مؤلفه‌های خلاقیت، مستقل از شرایط محیطی و بیرونی بررسی شده است؛ زیرا شرایط محیطی از عوامل و موانع بیرونی یک موضوع محسوب می‌شود که می‌توانند تأثیر مثبت یا منفی بر آن موضوع داشته باشند (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۳۷۸). با بررسی منابع اسلامی، مؤلفه‌های خلاقیت دارای اجزای شناختی، انگیزشی و شخصیتی است. هر یک از این عناصر و اجزا سهم مهمی در تکوین سازه خلاقیت دارند که در ادامه هر یک بررسی می‌شوند.

۱. مؤلفه‌های شناختی خلاقیت

با تحقیق نگارنده در روایات اسلامی این نتیجه حاصل شد که معصومان (علیهم‌السلام) به طرح و تفصیل همه قوای ادراکی نفس، آنچنان‌که به تفصیل در فلسفه اسلامی مطرح شده، نپرداخته‌اند. برای نمونه در روایتی امام صادق (علیه‌السلام) مفضل را به تأمل در قوای (ادراکی) نفس فرا می‌خواند و با اشاره به برخی قوا و کارکردهای آن می‌فرماید: «تأمل یا مفضل! هذه القوى التي في النفس وموقعها من الانسان، أعني: الفكر والوهم والعقل والحفظ وغير ذلك...؛ ای مفضل! در این قوا که در نفس است و موقعیتی که در [نفس] آدمی دارند، تأمل کن. مقصودم قوه مفکره و واهمه، عاقله، حافظه و غیر اینهاست...» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۳، ص ۸۰). حضرت در ادامه به تشریح کارکرد برخی از این قوا می‌پردازد. با نگاه به این روایت متوجه می‌شویم که حضرت به برخی از قوای ادراکی نفس اشاره دارند که مورد پذیرش فیلسوفان و حکیمان اسلامی نیز هست؛ ولی ایشان با گفتن «و غیر ذلک» به طرح بقیه قوای نفس نپرداخته‌اند و همین قدر از متن روایت استفاده می‌شود که حضرت به قوای متعدد ادراکی باور دارند. هدف از گفتن این سخن آن است که برای تشریح و تفصیل کارکرد قوای شناختی نفس ناگزیریم آرای حکیمان و فیلسوفان اسلامی را بخوانیم و در میان آنها، دیدگاه ملاصدرا با متون دینی بسیار نزدیک است؛ به همین دلیل برای تشریح مؤلفه‌های شناختی آرای صدرا خوانده می‌شود.

براساس متون دینی و فلسفه صدرایی، نفس انسان واحد است و در عین واحد بودن، دارای کثرتی درونی است و این نفس دارای قوا و توانایی‌های متعددی است که به منزله اجزای نفس می‌باشند (جوادی آملی، ۱۳۹۰، ص ۳۰۲-۳۰۴). حکمت متعالیه در ادامه نفس‌شناسی حکیمان مشاء، قوای شناختی آدمی را به دو بخش قوای حسی و عقلی (نظری و عملی) تقسیم می‌کند؛ قوای حسی به دو بخش حواس ظاهری که دارای قوای بینایی، شنوایی، بویایی، چشایی و بساوایی و حواس باطنی که دارای قوای حس مشترک، خیال، وهم، حافظه و متصرفه هستند، تقسیم می‌شوند.

از میان قوای شناختی آدمی نقش قوه متصرفه در خلاقیت، بسیار کلیدی و پررنگ است؛ قوه متصرفه، یافته‌های جزئی اعم از صور محسوس یا معانی غیر محسوس را ادراک و تصرف کرده و میان آنها ارتباط برقرار می‌کند و از آنها معانی و صورت‌های جدیدی تولید می‌کند. قوه متصرفه چهار

کارکرد بسیار مهم دارد: اول اینکه «درک‌کننده» است؛ ولی ادراک او به واسطه وهم یا عقل است. صدرا می‌گوید: «و اما المتصرف ... و له الفعل و الادراک: الفعل له و الادراک لمستعمله. سمیت متخیله فی الحسیات و متفکره عند استعمال العقل ...» و اما برای قوه متصرفه هم قدرت بر فعل و هم توانایی بر ادراک است؛ ولی قدرت بر فعل ویژه اوست و قدرت بر ادراک ویژه نیروی دیگری است (به نام وهم یا عقل که آن را به کار می‌گمارد) و این را قوه «متخیله» نامند؛ در صورتی که فعل و عمل او در مورد محسوس‌ها (و تحت نظر واهمه) باشد و آن را «متفکره» گویند؛ در صورتی که فعل و عمل او در مورد معقولات (و در تحت نظر قوه عاقله) باشد (ملاصدرا، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۱۸۶)؛

دوم اینکه «تصرف‌کننده» است که از راه تجزیه و ترکیب و دخل و تصرف در صورت‌ها فعالیت می‌کند؛ به این صورت که صور اجزای یک جسم را با یکدیگر و یا صور اجزای چند جسم را با یکدیگر ترکیب می‌کند و یا با ترکیب اجزای صورت یک قیاس، و یا ترکیب بعضی از معانی با بعضی دیگر و یا ترکیب صور با معانی، مانند ترکیب بیم‌وهراس با صورت حیوانی ترسناک و یا ترکیب محبت و دوستی با صورتی محبوب؛ به همین شکل وظیفه دیگر آن تفکیک و تجزیه صور از صور و معانی از معانی و صور از معانی است و یا برعکس (همان، ص ۱۹۲)؛

سوم اینکه «مرتبط‌کننده» است؛ به طوری که نقش ارتباطی میان خیال و حافظه را ایفا می‌کند؛ یعنی گاه به معانی صورت می‌دهد و این هنگامی است که قوه وهم به قوه متصرفه روی آورده و از وی کمک می‌جوید که صورت‌های موجود در خیال را بر وی عرضه کند و چون صورت‌هایی که با آنها، آن معانی را ادراک کرده بر وی عرضه شد، در آن حال معنایی که در حافظه محفوظ است، آشکار می‌شود و گاهی به صورت‌ها، معنا می‌دهد و آن هنگامی است که قوه وهم به قوه متصرفه روی آورده [و با نظر به صورت‌های موجود در خیال] درخواست دریافت آن معانی از حافظه را می‌کند تا ادراک صورت‌هایی که در خیال محفوظ است، آشکار شود (ملاصدرا، ۱۳۸۳، ج ۱، ص ۲۰۷)؛

کارکرد چهارم آن، «محاکات^۱ محسوسات و معقولات» است. قوه متصرفه گاهی فعل و عملش در مورد محسوسات برگرفته از قوه خیال و حافظه است و به صورت‌گری و محاکات از آنها می‌پردازد و گاه فعل و عملش در مورد معقولات است و به صورت‌گری و محاکات از معقولات می‌پردازد؛ چنان‌که صدرا در بحث‌های زیبایی‌شناختی اشاره دارند که: «للخیال تصوّر المستحسنات و هی اما مثل المحسوسات المرتفعه الی الخیال او حکایات المعقولات المتزله الیه؛ تصور زیبایی‌ها توسط

۱. در معنای محاکات آمده است: والمحاكاة هی ایراد مثل الشی و لیس هوهو ...؛ محاکات، بیان مثل چیزی بود به شرط آنکه هوهو نباشد؛ یعنی محاکات ایجاد و خلق شبیه و مثل یک پدیده و چیزی است، به شرط اینکه، آن ایجادشده همان چیزی نباشد که مدل و شبیه‌سازی واقع شده است. برای نمونه خیال به حقیقت محاکات نفس است، اعیان محسوسات را (طوسی، ۱۳۶۱، ص ۵۹۱)؛ بنابراین محاکات متضمن شباهت بین واقعیت و بازنمایی آن است. باید توجه داشت در هر محاکاتی، سه عنصر نهفته است: حاکی، محکی و حکایت.

خیال یا مثل محسوساتی است که از عالم حس بالا رفته‌اند و به قوه خیال رسیده‌اند و یا حکایت‌های عقلی است که از عالم عقل تنزل پیدا کرده‌اند» (ملاصدرا، ۱۹۸۱م، ج ۹، ص ۱۲۶).

بنابراین با نظر به کارکردهای متنوع قوه متصرفه می‌توان آن را عنصر اساسی خلاقیت دانست که نقش بنیادین و محوری در ساخت سازه‌های ذهنی خلاقیت و مرتبط کردن ادراکات حسی، خیالی و عقلی دارد. اکنون با نظر به قابلیت‌ها و کارکردهای قوه متصرفه، می‌توان خلاقیت ناشی از این قوه را به چهار مؤلفه اساسی تشبیه، تجسیم، ترکیب و تجزیه تقسیم‌بندی کرد که در مطالب ذیل به تفصیل بررسی می‌شوند:

۱-۱. تشبیه

یکی از مؤلفه‌های مهم شناختی خلاقیت، که در پرورش فکری کودکان و نوجوانان مؤثر و ذاتی ذهن انسان است، تشبیه است. تشبیه ناظر بر محاکات امری محسوس با امر محسوس دیگر است. ملاصدرا عملیات ذهنی تشبیه را از کارکرد قوه متصرفه (خیال متصل) می‌داند؛ زیرا قوه متصرفه گاهی فعل و عملش در مورد محسوسات است و به شبیه‌سازی و محاکات از آنها می‌پردازد (ملاصدرا، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۱۸۶). چنان‌که صدرا در بحث‌های زیبایی‌شناختی اشاره دارند که: «للخیال تصوّر المستحسنات و هی اما مثل المحسوسات المرتفعه الی الخیال...؛ تصور زیبایی‌ها توسط خیال مثل محسوساتی است که از عالم حس بالا رفته‌اند و به قوه خیال رسیده‌اند و...» (ملاصدرا، ۱۹۸۱م، ج ۹، ص ۱۲۶)؛ بنابراین در فرایند تشبیه، نفس، صور و معانی تصرف‌شده (حاکی) را برای محاکات محسوسات (محکمی) استفاده می‌کند و نفس به دنبال مشابَهت و بازنمایی واقعیت محسوس بیرونی با صور و معانی ذهنی است.

در روایات معصومان (علیهم‌السلام) استفاده از سازوکار تشبیه به جز شناخت ذات خداوند که شبیه و همانندی ندارد، در بقیه امور مجاز و کارآمد شمرده شده است. امام علی (علیه‌السلام) می‌فرمایند: «... و حجب العقول عن أن تتخیل ذاتهُ لِامتناعها مِنَ الشَّبهِ والتشاکل؛ ... و عقول را از آن بازداشت که ذات او را تخیل نمایند؛ زیرا که مانند و همشکلی ندارد» (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۸، ص ۱۹). با توجه به دلیلی که امام ذیل روایت آورده‌اند، این مطلب برداشت می‌شود که استفاده از نیروی تخیل در مواردی است که آن شیء یا موضوع همانند و مشابَهی داشته باشد و به جز ذات خداوند که همانند و مشابَهی ندارد، در بقیه امور می‌توان از تخیل و تشبیه برای شناخت و کشف ابعاد پنهان موضوعات بهره برد. امام علی (علیه‌السلام) می‌فرمایند: «استدلّ علی ما لم یکن بما قد کان فانّ الامور اشباهة؛ از آنچه نبوده است بر آنچه بوده دلیل گیر؛ زیرا امور همانند و مشابه یکدیگرند» (نهج البلاغه، ۱۳۷۵، نامه ۳۱، ص ۳۰۶). از این بیان ارزشمند دو نکته مهم استفاده می‌شود:

اول آنکه امور و پدیده‌های هستی در موارد بسیار شبیه به یکدیگر ساخته شده‌اند؛ به گونه‌ای که رگه‌هایی از نظم و ساختار به کار رفته در یک پدیده را می‌توان در اشیا و پدیده‌های دیگر هستی نیز یافت و به نوعی نظم ساختاری آنها را پیش‌بینی و پیش‌گویی کرد. برای نمونه رادفورد نظریه اتمی خود را در تشریح ساختار اتم بسیار شبیه به منظومه شمسی تصور می‌کرد و مبتنی بر همین تشبیه نیز به تکمیل نظریه خود پرداخت (اهانیان، ۱۳۷۴، ص ۲۵۹)؛ دوم آنکه برای شناخت و کشف ابعاد پنهان یک موضوع افزون بر استدلال‌های علّی می‌توان استدلال مبتنی بر تشبیه را نیز به کار برد. بنابراین با نظر به اینکه تجربه‌های کودکان و نوجوانان نسبت به امور محدود بوده و به جنبه‌های خاصی از امور ناظر است، به کمک عنصر تشبیه و تغییرهای خیالی می‌توانند از این محدودیت‌ها فراتر روند و گستره توصیفی وسیع‌تری را فراهم آورند و به جنبه‌های پنهان و تازه‌تری از موضوع مورد تحقیق دست یابند و راه را برای خلاقیت و نوآوری فراهم کنند. بر این اساس این مؤلفه در پرورش فکری و در شبیه‌سازی‌ها و مدل‌سازی‌های علوم طبیعی و هنری نقش پررنگی دارد.

۱-۲. تجسیم

تجسیم ناظر بر محاکات امر معقول با امری محسوس است و یکی از شگفت‌انگیزترین و خلاقانه‌ترین عملیات ذهنی آدمی محسوب می‌شود. ملاصدرا عملیات ذهنی تجسیم را از کارکرد قوه متصرفه می‌داند؛ زیرا این قوه، گاه صور و معانی حفظ‌شده یا تصرف‌شده را برای محاکات از معقولات به کار می‌گیرد (ملاصدرا، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۱۸۶). در این فعالیت ذهنی، صور و مفاهیم عقلی تنزل می‌یابد و در کالبد‌های خیالی و جزئی تجسم می‌یابند: «للتخیال تصوّر المستحسنات ... او حکایات المعقولات المتنزله الیه» (ملاصدرا، ۱۹۸۱م، ج ۹، ص ۱۲۶).

ملاصدرا یکی از کارکردهای ذهن را توانایی بسیار کردن یک مورد و به سخنی توانایی کثرت‌بخشی می‌داند و معتقد است این کارکرد توسط فعالیت تجسیمی ذهن انجام می‌گیرد و می‌گوید: توانایی کثرت‌بخشی عبارتست از تجسم امور عقلی به واسطه قوه خیالی و فرود آوردن آنها در کالبد‌های صور مثالی (ملاصدرا، ۱۳۸۸، ج ۳، ص ۳۰۴)؛ بنابراین براساس دیدگاه ملاصدرا به واسطه فعالیت تجسیمی می‌توان یک مفهوم و ایده عقلی و انتزاعی را، صورت‌های مختلف مثالی داد و آن را به صورت اشکال متکثر محسوس تصور کرد.

قرآن کریم بسیاری از لطایف مجرد و معانی غیبی را به کمک فعالیت تجسیم ذهن، تفهیم می‌کند و به معانی برهنه از ماده صورت جسمانی می‌دهد تا مخاطب توانایی مجسم کردن حقایق متعالی و عقلی را داشته باشد (سیدقطب، ۱۳۶۰، ص ۸۲). «تجسم بخشیدن» معادل «تشبیه به محسوس» نیست؛ بلکه صورت جسمانی دادن به معانی است؛ به گونه‌ای که پنداری نوعی دگرگونی صورت گرفته است

(همان، ص ۸۸). قرآن کریم پر از این گونه تجسیم‌هاست؛ مانند تجسیم ایمان و کفر به درخت پاک و ناپاک در آیه‌های ۲۴-۲۶ سوره ابراهیم یا تجسیم ذات پاک خداوند به نور در آیه ۳۵ سوره نور. در روایت‌های معصومان (علیهم‌السلام) نمونه‌ای بسیار زیبا از محاکات امر معقول به محسوس را می‌توان در تجسیم مفهوم معقول وجه‌الله یافت. در روایتی چنین آمده است که: «مردی یهودی از علی (علیه‌السلام) پرسید: روی پروردگار کجاست؟ امام (علیه‌السلام) به ابن عباس دستور داد آتش و هیزم بیاورید، ابن عباس نیز چنین کرد. امام آتش را برافروخت و به یهودی فرمود: روی این آتش کجاست؟ یهودی گفت: من رویی بر آن نمی‌یابم. امام فرمود: پروردگار من نیز چنین است و مشرق و مغرب از آن اوست و به هر طرف رو کنی، همان روی خداست» (ابن بابویه، ۱۳۶۲، ص ۵۹۷).

ویلیام گوردون،^۱ از روانشناسان معاصر، معتقد است که خلاقیت، توسعه انگاره‌های جدید عقلی در قالب عناصر محسوس است که به وسیله فعالیت استعاری و تمثیلی شکل می‌گیرد. وی معتقد است، خلاقیت، عناصر غیرعقلی و حسی را می‌طلبد و عناصر حسی موجب افزایش جریان‌های عقلی می‌شود و آن نیز به نوبه خود موجب ایجاد افکار تازه می‌شود و به عبارتی از نظر وی حالت نامعقول، بهترین محیط برای کشف و توسعه نظریات جدید است (جوینس و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۲۲۰). بنابراین در مفهوم‌سازی‌ها و نظریه‌پردازی‌ها، به ویژه در علوم انسانی و انتزاعی که با امور اعتباری بیشتری سروکار دارد و ادراک آن از حیث انتزاعی بودن برای کودکان و نوجوانان اندکی مشکل است، این مؤلفه می‌تواند بستر مناسبی برای خلق ایده‌های ابتکاری و انتزاعی در حیطه موضوع‌های معقول برای کودکان و نوجوانان فراهم آورد.

۱-۳. ترکیب

از دیگر مؤلفه‌های شناختی خلاقیت، که در پرورش فکری کودکان و نوجوانان بسیار مؤثر است، ترکیب واحدهای ذهنی اعم از صورت‌ها، معانی، ایده‌ها، تجربه‌ها و کشف روابط بین آنهاست. ملاصدرا عنصر ترکیب واحدها را ناظر بر یکی از کارکردهای قوه متصرفه می‌داند و می‌گوید: «و اما المتصرف فله ترکیب الصور بعضها ببعض او المعانی کذلک او ترکیب احد القبیلین بالآخر؛ اما قوه متصرفه، قوه‌ای است که وظیفه او عبارتست از ترکیب بعضی از صور به بعضی دیگر و یا ترکیب بعضی از معانی با بعضی دیگر و یا ترکیب صور با معانی» (ملاصدرا، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۱۸۶). در روایت‌های معصومان (علیهم‌السلام) نیز تأکید فراوانی به مؤلفه ترکیب آرا، ایده‌ها و تجربه‌های مختلف شده است. برای نمونه امام علی (علیه‌السلام) می‌فرماید: همچون شیری که برای بیرون آوردن کره آن را در میان مشک می‌ریزند و می‌زنند، آرا را به هم بزیند تا به وسیله ترکیب آرا و برخورد اندیشه‌ها به نظر و

1. William Gordon

مقصد درست برسید: «إمخضوا الرّای مخض السّقاء یُنّج سدید الآراء؛ اندیشه‌ها را چون مشک بر هم بزنید تا اندیشه درست حاصل آید» (خوانساری، ۱۳۶۶، ج ۲، ص ۲۶۷). در روایتی دیگر امام علی (علیه السلام) می‌فرماید: «إضمم آراء الرجال و اختر أقربها الى الصّواب و أبعدھا عن الارتیاب؛ آرا و نظرات مردان (اندیشمندان) را به هم پیوند ده و نزدیک‌ترین آنها را به صواب [قصد شایسته] و دورترین آنها از شک و پندار را برگزین»^۱ (حکیمی و همکاران، ۱۳۸۰، ج ۱، ص ۲۸۸).

بنابراین عنصر ذهنی ترکیب واحدها و کشف روابط بین آنها، اهمیت ویژه‌ای در خلاقیت‌های بشری دارد؛ به گونه‌ای که می‌توان با قرار دادن و اتصال ایده‌ها یا اشیا در کنار یکدیگر، یک تصویر یا معنای جدید دیگری ایجاد کرد که بدون آن ترکیب، متصور نبود. با فنون و شیوه‌های فراوانی می‌توان این مؤلفه را عملیاتی کرد؛ برای مثال در شیوه بازی با واژگان، می‌توان واژه‌های غیرمرتبط به هم (مانند آب و ابر) را برای کودکان گفت و از آنها خواست این واژگان را در قالب یک جمله یا یک پاراگراف با هم ترکیب کنند و یا در شیوه‌ای دیگر از کودکان خواست با مرتبط ساختن قطعات مجزای اسباب بازی یا اجزای ارتباطی به هم، یک کل و یک سیستم بزرگ‌تر و معنادار تولید کنند و یا تصویرها و یا داستان‌هایی را با یکدیگر ترکیب کنند و میان آنها ارتباط جدید ایجاد کنند.

۱-۴. تجزیه

از دیگر مؤلفه‌های شناختی خلاقیت، تجزیه است. در هیچ جریان خلاقیتی نمی‌توان از تجزیه صرف نظر کرد. چه موارد بسیاری که صرف تجزیه مسئله به اجزای مختلف، پاسخ را آشکار کرده و یا نشان داده که مسئله اصلی چیزی غیر از آن است که ما گمان بردیم. تجزیه و تحلیل می‌تواند قدرت تداعی معانی را تسریع و بدین ترتیب قدرت تصور را تغذیه کند. در عمل تجزیه، یک تصویر یا یک معنا به اجزای تشکیل‌دهنده‌اش تجزیه می‌شود و هر جز آن تصویر یا معنای جدیدی را ایجاد می‌کند که می‌توان هریک از آن اجزا را به‌طور مستقل بررسی کرد یا با نظر به ارتباطی که هر جز با اجزای دیگر دارد، دوباره تحقیق کرد.

ملاصدرا عنصر تجزیه و جداسازی واحدها را ناظر بر یکی از کارکردهای قوه متصرفه می‌داند. وی در اسفار می‌گوید: «قوه متصرفه می‌تواند بعضی از صور محسوس را با بعضی دیگر ترکیب داده و بعضی از آنها را از بعض دیگر جدا سازد. البته نه آن‌گونه که در خارج مشاهده می‌کنیم؛ بلکه هرگونه که بخواهیم تخیل کنیم؛ مانند حیوانی که سرش مانند سر انسان است و اعضای بدنش بدن اسبی است که دو بال دارد» (ملاصدرا، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۲۰۴). صدرا در آثار دیگر خود نیز به این کارکرد قوه متصرفه اشاره و می‌گوید: «از جمله وظایف دیگر این قوه (متصرفه) تفکیک و تجزیه

۱. البته این روایت افزون بر ترکیب آرا، می‌تواند بر مقایسه و ترجیح آرا نیز دلالت داشته باشد.

صور از صور و معانی از معانی و صور از معانی و یا برعکس است» (ملاصدرا، ۱۳۹۱، ص ۲۹۳). بنابراین براساس دیدگاه صدرا (۱۳۹۱، ص ۲۹۳) تجزیه و جداسازی را به‌طور کلی می‌توان در چهار حالت متصور شد که هر یک آنها در پرورش فکری کودکان و نوجوانان بسیار مؤثر است: الف) جداسازی صورتی از صورتی دیگر: مثلاً اتومبیل بی‌چرخ، گوشی بی‌آنتن، بخاری بی‌دودکش و یا برای نمونه از تشک برقی، سیستم گرمایشی را جدا کرد و در عوض سیستم خنک‌کنندگی را جانشین کرد و مانند اینها؛ ب) جداسازی معنایی از معنایی دیگر: برای نمونه نفرت از تعصب، محبت از تعصب، آزادی از دموکراسی، طبقه‌بندی از بروکراسی و مانند اینها؛ ج) جداسازی معنایی از یک صورت: برای نمونه تحرک از اتومبیل، گرمایش از بخاری، شیرینی از قند، احتراق از بنزین و مانند اینها؛ د) جداسازی صورتی از یک معنا: برای نمونه یخ از سردی، جارو برقی از مکنندگی؛ بنابراین با مؤلفه تجزیه می‌توان در هر امر محسوس یا انتزاعی، صورت‌ها یا معانی را از همدیگر جدا کرد و با جایگزینی صورتی یا معنایی دیگر، ایده جدیدتری خلق کرد.

۲. مؤلفه انگیزشی خلاقیت

با توجه به تعریف‌های انگیزش^۱ در روانشناسی، می‌توان انگیزش را به‌عنوان نیروی محرک فعالیت‌های انسان و عامل جهت‌دهنده آن تعریف کرد؛ در سخنی کوتاه، انگیزش عامل فعال‌ساز رفتار انسان معرفی شده است. مورگان^۲ و همکاران (۱۹۸۴) می‌گویند: «انگیزش به حالت‌های درونی ارگانیسم که موجب هدایت رفتار او به سوی نوعی هدف می‌شود اشاره می‌کند» (سیف، ۱۳۷۶، ص ۳۳۶). گیچ و برلاینر^۳ (۱۹۸۴) می‌گویند: «انگیزش همانند موتور [نیرو] و فرمان [جهت] خودرو است و در این تشبیه، نیرو و جهت مفاهیم عمده انگیزش هستند» (همان). در طول تاریخ روانشناسی، نظریه‌های گوناگونی در مورد انگیزش مطرح شده است. تا سال ۱۹۵۰ «نظریه سائق در انگیزش» شهرت و گستره تام داشت و در دهه ۱۹۶۰ «نظریه‌های شناختی انگیزش» مطرح شد. در این نظریه، انسان در پی درک و پیش‌بینی رویدادهاست و به ثبات و دانستن نیاز دارد (کدیور، ۱۳۹۲، ص ۲۷۳). هم‌اکنون «نظریه‌های هدف در انگیزش» مطرح است. این نظریه در پی آن است که نشان دهد چگونه اهداف متفاوت می‌تواند در رفتار فرد در موقعیت‌های پیشرفت اثرگذار باشد (همان، ص ۲۹۳). در تشریح نظریه سائق، که از مطرح‌ترین نظریه‌های موجود است، باید ابتدا مفاهیم اساسی و

۱. انگیزه (motivation) اصطلاحی است که اغلب مترادف انگیزش (motivation) به کار می‌رود. با این حال انگیزه به‌عنوان حالت مشخصی که سبب ایجاد رفتاری معین می‌شود، تعریف می‌گردد و انگیزش را عامل کلی مولد رفتار محسوب می‌کنند (سیف، ۱۳۷۶، ص ۳۳۶).

2. Morgan

3. Gagne, N.L and D.C. Berlin

گستره آن تبیین شود. مفاهیم مهم موجود در این نظریه، دو مفهوم نیاز^۱ و سائق^۲ است. نیاز به یک حالت کمبود و نقصان اشاره دارد و سائق به انرژی یا تمایل حاصل از نیاز گفته می‌شود. برای نمونه، نیاز به غذا، سائق گرسنگی را ایجاد می‌کند (سیف، ۱۳۷۶، ص ۳۴۰). مطابق نظریه سائق، نیازهای زیستی موجود زنده موجب تنش و اضطراب وی می‌شوند و فرد با ارضای این نیازها درصدد کاهش تنش و رفع نیاز برمی‌آید (کدیور، ۱۳۹۲، ص ۲۷۲).

از این رو، می‌توان گفت که عامل انگیزشی جانداران، نیازهای آنهاست؛ ولی دامنه نیازهای انسان بسیار گسترده‌تر است. روانشناسان، برای نیازهای مختلف، طبقه‌بندی‌های گوناگونی انجام داده‌اند. آبراهام مازلو^۳ یکی از جامع‌ترین نظریه‌های انگیزش را مبتنی بر سلسله نیازها مطرح کرده که سلسله‌مراتب نیازها به ترتیب عبارت‌اند از: فیزیولوژیک، ایمنی، تعلق و محبت، عزت نفس، شناختی (دانستن، فهمیدن و کاویدن)، ذوقی (تقارن، نظم و زیبایی) و خودشکوفایی (هیلگارد و همکاران، ۱۳۷۳، ص ۵۶۶).

برای درک اصلی‌ترین عنصر انگیزشی خلاقیت و نوع آن در دیدگاه اسلامی، به آیات و روایات ناظر به آن پرداخته می‌شود. امام علی (علیه السلام) در بیان آفرینندگی خداوند می‌فرماید: «أَنْشَأَ الْخَلْقَ إِنْشَاءً وَابْتِدَاءً إِبْتِدَاءً، بِلَارُوِيَّةٍ أَجَالِهَا وَلا تَجْرِيهِ إِسْتِفَادَةٌ، ... وَلا هِمَامَةٌ نَفْسٍ إِضْطَرَبَ فِيهَا؛ آفرینش را آغاز کرد و موجودات را آفرید، بدون نیاز به تدبیر و اندیشه، بدون استفاده از تجربه ... و بی‌آنکه تصمیمی مضطرب در او راه داشته باشد» (نهج البلاغه، ۱۳۸۷، خطبه ۱، ص ۳۳). مکارم شیرازی (۱۳۷۵، ج ۱، ص ۱۰۱) در تفسیر عبارت «و لا هِمَامَةٌ نَفْسٍ إِضْطَرَبَ فِيهَا» آورده است: «همامه» به معنای تمایل درونی قطعی به چیزی گویند؛ به گونه‌ای که فرد از فقدان آن ناراحت شود (به نقل از شرح نهج البلاغه از ابن میثم بحرانی، ۱۴۳۰ق، ج ۱، ص ۱۳۲). در این صورت معنای رساتر آن سخن، این خواهد شد که «بی‌آنکه تمایلی درونی او را به اضطراب و تنش وادارد».

بنابراین حضرت یکی از عوامل مؤثر بروز خلاقیت را «انگیزه درونی رفع نیاز و تنش» معرفی می‌کند. به سخن دیگر، نیازی درونی که او را به تنش و اضطراب واداشته باشد، عامل آن می‌شود که فرد برای کاهش تنش و اضطراب و رسیدن به تعادل به آفرینشی دست زند که او را از این حالت خارج کند. در سخنی کوتاه‌تر می‌توان گفت در بیان حضرت آفرینش‌گری وسیله‌ای برای کاهش تنش و رفع نیاز مطرح شده است. همچنین در آیات قرآنی نیز، این امر تصدیق شده است. در آیه ۸۰ سوره انبیا آمده است:

«وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَكُمْ لِنُحْصِنَكُمْ مِنْ بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنْتُمْ شَاكِرُونَ؛ و ساختن زره را به خاطر شما

1. Need

2. Drive

3. Maslow Abraham

به او آموختیم تا شما را در جنگ‌هایتان از آسیب حفظ کند، آیا شما شکرگزار هستید؟». در این آیه خلاقیت و نوآوری حضرت داوود در ساختن زره (که علم آن از جانب خداوند بود) به دلیل انگیزه رفع نیاز در جنگ‌ها مطرح شده است (لُتُحْصِیْکُمْ مِنْ بَأْسِکُمْ). همچنین در آیات ۹۴ تا ۹۸ سوره کهف نیز خلاقیت و نوآوری ذوالقرنین را در ساخت سد، به‌عنوان مانع در برابر یاجوج و ماجوج به دلیل انگیزه رفع نیاز و کاهش اضطراب و نگرانی مردم آن منطقه مطرح شده است. به سخن دیگر خلاقیت ذوالقرنین نتیجه فعل و انفعال متقابل او با محیط و نیازها و تنش‌های برخاسته از آن است.

با نگاه به مطالب بالا می‌توان گفت که انگیزه نقش بسیار مهمی در خلاقیت و نوآوری انسان ایفا می‌کند و طبق تصریح آیات و روایات بالا، این انگیزه از نوع رفع نیاز و کاهش تنش است.

بنابراین با ایجاد موقعیت‌های تنش‌زا و مبارزه‌طلبانه برای کودکان و نوجوانان و رویارویی ساختگی آنها با مشکلات و مسائل، می‌توان انگیزه رفع نیازها و تنش‌ها را در آنها ایجاد کرد که پیامد آن خلاقیت‌های بی‌شمار و ورزیدگی اندیشه است. البته از آن حیث که دامنه نیازهای انسان طیف وسیعی از نیازهای فیزیولوژیک، عاطفی، ذوقی و زیباشناختی، علمی و فناورانه و مانند اینها را تشکیل می‌دهد، ساحت خلاقیت‌های او نیز متنوع است.

۳. مؤلفه‌های شخصیتی خلاقیت

یکی از تفاوت‌های مهم فردی میان انسان‌ها که موجب تفاوت در میزان بروز استعداد خلاقیت آنها شده، وجود تفاوت در شخصیت آنهاست. به‌رغم مسلم بودن شخصیت به‌عنوان یکی از مسائل مهم روانشناسی، این مفهوم در دانش روانشناسی دارای تعریفی واحد که قابل پذیرش بیشتر روانشناسان باشد، نیست؛ ولی از میان تعریف‌های موجود، به اعتقاد «سیاسی» (۱۳۷۱، ص ۷)، تعریفی که شلدن^۱ روانشناس معاصر آمریکایی، ارائه می‌دهد جامع و مانع است که عبارت است از: «شخصیت، سازمان پویای جنبه‌های ادراکی، انفعالی، ارادی و بدنی آدمی است». همچنین آلپورت^۲ روانشناس متخصص شخصیت، ده‌ها تعریف مختلف از شخصیت را جمع کرده و سرانجام تعریف جامعی را که خود به آن رسیده، عبارت است از: «شخصیت سازمان پویای دستگاه بدنی و روانی آدمی است که چگونگی سازگاری اختصاصی فرد را با محیط تعیین می‌کند» (همان، ص ۱۸۵).

ولی اگر در پی مفهومی معادل برای «شخصیت» در دیدگاه اسلامی باشیم، این مفهوم را در آیه ۸۴ سوره اسرا با واژه «شاکله» می‌یابیم؛ به سخن دیگر، هنگامی که تلاش می‌شود مفهوم شاکله مشخص گردد، در واقع می‌کوشیم مفهوم شخصیت از دیدگاه اسلام را تبیین کنیم:

1. Sheldon

2. Allport

«قُلْ كُلُّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ»؛ این آیه عمل انسان را مبتنی بر چیزی می‌داند که آن را شاکله می‌نامد. به سخن دیگر منشأ اعمال آدمی شاکله اوست.

شاکله از ماده «شکل» است؛ به‌طوری‌که در مفردات «شکل» به معنای بستن چارپا آمده است و طنابی که با آن پای حیوان را می‌بندند، شکل می‌گویند و شاکله همان «خلق و خو» است؛ از آن جهت که آدمی را [همچون شکل] محدود و مقید می‌کند تا به مقتضای آن خلق و خوی رفتار کند (طباطبایی، ۱۳۸۰، ج ۱۳، ص ۲۶۱). علامه طباطبایی می‌گوید: برای انسان دو شاکله وجود دارد: یک شاکله آدمی زاییده نوع خلقت و ویژگی‌های ترکیب مزاج اوست که شاکله شخصی و خلقتی است و از فعل و انفعالات جهازات بدنی او حاصل می‌شود و شاکله دیگر او از ناحیه تأثیر عوامل خارج از ذاتش در او پدید می‌آید (همان، ص ۲۶۵).

با توجه به مطالب بالا می‌توان نتیجه گرفت که شاکله یا شخصیت انسان همان خلق و خوی اوست که منشأ اعمال آدمی است و خلق و خوی انسان از یک‌سو محصول خلقت ذاتی (طبیعت اولیه) و از سوی دیگر محصول خلقت عارضی (طبیعت ثانوی) است. این مجموعه دست به دست هم داده و هیئت و حالت نفسانی را در انسان می‌سازد که از آن به شاکله یا شخصیت یاد می‌شود. البته این دو عامل هیچ‌گاه نافی اختیار آدمی در برابر محیط بیرونی و شکل‌دهی به شاکله نیست؛ بلکه به‌عنوان پایه‌های بنیادین شکل‌گیری شاکله بیان شده‌اند؛ ولی با بررسی در آیات و روایات، از میان مؤلفه‌های بسیار شخصیتی که حاصل خلقت ذاتی و عارضی است، گزینه‌های تجربه‌پذیری، کنجکاوی، استقلال فکری، اعتماد به نفس، الگوگیری، و مشورت‌پذیری به‌عنوان مؤلفه‌های شخصیتی خلاقیت به‌دست آمده‌اند که در ادامه بررسی می‌شوند:

۳-۱. تجربه‌پذیری

یکی از مؤلفه‌های شخصیتی مهم خلاقیت در متون اسلامی، «تجربه‌پذیری» کودکان و نوجوانان است. تجربه‌پذیری زمینه بروز اندیشه‌ها و راه‌های خلاقانه در کودکان است؛ به‌گونه‌ای‌که در هر تجربه‌ای، مسئله و راه‌حلی جدید فراروی آنها گشوده می‌شود؛ چنان‌که امام علی (علیه السلام) می‌فرمایند: «لو لا التجاربُ عَمِيَّتِ المذاهبُ وَ فِی التجاربِ عِلْمٌ مُسْتَأْنَفٌ؛ اگر تجربه‌ها نبود، راه‌ها پوشیده می‌ماند و در تجربه [کردن] هاست که دانش جدید به دست می‌آید» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۷۱، ص ۱۵). حضرت در این روایت، تجربه را عنصر مهم تولید نوآوری در دانش و موجب گشایش راه‌های جدید در علم و دانش می‌دانند. چنانچه حضرت در روایت دیگری در بیان آفرینندگی خداوند، استفاده از تجارب را عنصر مهم در خلاقیت می‌داند. البته حضرت در این بیان سلبی ضمن تأیید عنصر تجربه در فرایند آفرینندگی، آن را از ذات پاک خداوند که اراده‌اش همان ایجاد فعل است،

سلب می‌کند: «أَنْشَأَ الْخَلْقَ إِنْشَاءً وَابْتِدَاءً إِبْتِدَاءً، بِلَارُؤِيَّةٍ أَجَالِهَا وَلا تَجْرِيهِ إِسْتِفَادَها، ...؛ آفرینش را آغاز کرد و موجودات را بیافرید، بدون نیاز به تدبیر و اندیشه، بدون استفاده از تجربه ...» (نهج البلاغه، ۱۳۸۷، خطبه ۱، ص ۳۳).

در روایت‌های دیگری، تجربه‌پذیر بودن را موجب فزونی قدرت تعقل و اندیشه افراد می‌داند که آن هم به نوبه خود موجب علم‌آوری و تولید دانش‌های جدید می‌شود. امام حسن (علیه السلام) می‌فرماید: «طَوَّلَ التَّجَارِبَ زِيَادَةً فِي الْعَقْلِ؛ بسیاری تجربه‌ها موجب افزایش عقل است» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۷۸، ص ۱۱۸). امام علی (علیه السلام) می‌فرماید: «رَأَى الرَّجُلُ عَلَى قَدَرِ تَجْرِبَتِهِ؛ اندیشه فرد به اندازه تجربه اوست» (خوانساری، ۱۳۶۶، ج ۴، ص ۹۵).

سرانجام می‌توان گفت کودکانی که تمایل به کسب تجربه‌های جدید، متفاوت و ویژه دارند و همواره از آنها استقبال می‌کنند و به دنبال مسیرهای یکنواخت و معمول در فعالیت‌های مختلف خود نظیر بازی، کاردستی، تئاتر، گل‌بازی (خمیربازی)، نقاشی، داستان‌سرایی، ... نیستند، همواره زمینه بروز اندیشه‌های ابتکاری را در خود به وجود می‌آورند؛ زیرا هر تجربه‌ای، فضایی را مهیا می‌کند که می‌تواند به مسئله و کشفی جدید ختم شود. البته گفتنی است کسب تجارب جدید باید با نظارت غیر مستقیم والدین و معلمان صورت پذیرد.

۲-۳. کنجکاوی

از دیگر مؤلفه‌های شخصیتی خلاقیت از منظر متون دینی، داشتن شخصیت کنجکاو است؛ شخصیتی که نسبت به مسائل حساسیت و حیرت‌زدگی داشته باشد و اتفاق‌ها و حرکت‌ها و اندیشه‌های رودرروی خود را مورد کندوکاو و دقت قرار می‌دهد و هر امری که برای دیگران بدیهی و عادی جلوه می‌کند، در منظر او غیر بدیهی و نامتعارف است و در ذهن او به عنوان یک مسئله مطرح می‌شود. در آیات فراوانی از قرآن به کنجکاوی و دقت در آفرینش‌ها و خلاقیت‌های الهی فراخوانده شده است و در آیات فراوانی دیده می‌شود که میان داشتن روحیه کنجکاوی و خلاقیت در اشیا نزدیکی معنایی وجود دارد:

«أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَ مَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ» (اعراف، ۱۸۵)؛
«أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ وَ إِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ وَ ...» (غاشیه، ۱۷ و ۱۸)؛
«قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخُلُقَ» (عنکبوت، ۲۰).

کنجکاوی جنبه‌های مختلفی دارد: گاه افراد کنجکاو روابط علی بین پدیده‌ها را می‌کاوند، گاه امکان خلق چیزهای نو، یا چگونگی ارائه راه‌حل‌های نو، گاه امکان ترکیب و تجزیه پدیده‌ها و موضوعات را مورد کاوش قرار می‌دهند و در زمانی نیز کاربردها و فایده‌های پدیده‌ها و ایده‌ها را مد

نظر قرار می‌دهند. به هر روی کنجکاوی از پایه‌ها و عناصر مهم یک شخصیت خلاق محسوب می‌شود که در متون دینی توصیه‌های فراوانی به داشتن چنین منش و شخصیتی شده است. امام صادق (علیه السلام) در موارد فراوانی، مفضل را به کنجکاوی در نظام طبیعت فرامی‌خواند که دقت در هر یک از آنها موجب بروز اندیشه‌های خلاق و نوآورانه در زندگی بشر می‌شود؛ از جمله می‌فرماید: «ای مفضل تأمل کن در جسم پرندگان، که چون حق تعالی مقدر فرمود، که در هوا پرواز کند، جسمش را سبک آفرید و خلش را مندرج و در هم گردانید ...، سینه‌اش را باریک و تند گردانید که هوا را به آسانی بشکافد به هیئتی که سینه کشتی را می‌سازند برای شکافتن آب، و در بال و دُمش پرهای دراز محکم آفریده که ابزار پرواز وی می‌باشد ...» (مجلسی، ۱۳۷۹، ص ۱۴۲).

چه بسیار مواردی که امیرالمؤمنین (علیه السلام) در نهج البلاغه و در خطبه‌های آن، مخاطبان را اعم از کودک و بزرگسال، به دقت و کنجکاوی در شگفتی‌های آفرینش جوّ و هوا و خفاش و طاووس و کوه‌ها و آب‌ها و بادها و نظایر اینها و می‌دارد؛ زیرا در آفرینش آنها توسط خالق متعال بسیار صنعتگری و نوآوری و تنوع ایجاد شده است: «ابْتَدَعَهُمْ خَلْقاً عَجِيباً مِنْ حَيَوَانٍ وَ مَوَاتٍ وَ سَاكِنٍ وَ ذِي حَرَكَاتٍ وَ أَمَامَ مِنْ شَوَاهِدِ الْبَيِّنَاتِ عَلَى لَطِيفِ صَنِيعَتِهِ؛ خداوند پدیده‌های شگفتی از جانداران حرکت‌کننده و بی‌جان، برخی ساکن و آرام، بعضی حرکت‌کننده و بی‌قرار آفریده است و شواهد و نمونه‌هایی از لطافت صنعتگری خویش به پا داشته است» (نهج البلاغه، ۱۳۸۷، خطبه ۱۶۵، ص ۱۶۹).

۳-۳. استقلال فکری

در متون اسلامی یکی دیگر از مؤلفه‌های شخصیتی خلاقیت که در پرورش فکری کودکان و نوجوانان بسیار مؤثر است، استقلال در اندیشه است. استقلال در اندیشه به معنای آن است که تفکر آدمی از حالت انفعالی محض خارج شود و خود نقش فعالانه و آزادانه‌ای در سنجش، گزینش و طرد اندیشه‌ها داشته باشد. این چنین تفکری قابلیت زیادی در خلق اندیشه‌های متهورانه و بدیع دارد. شرط لازم برای مستقل اندیشیدن و پروراندن آن، رهاسازی فکر از هرگونه تقلید منفعلانه، جمود، لجاجت، تعصب، استبداد و استعباد فکری است؛ زیرا هر کدام از آنها مانع از عملکرد مستقلانه اندیشه می‌شود.

در بیان‌های متنوعی از معصومان (علیهم السلام) به رهاسازی فکر از موارد بالا اشاره شده است. برای نمونه امام علی (علیه السلام) می‌فرماید: «الْجَاجَةُ تَسْلُ الرِّأْيَ؛ لجاجت، فکر و اندیشه را ضایع می‌سازد» (نهج البلاغه، ۱۳۸۷، کلمات قصار، ش ۱۷۹). در سخنی دیگر می‌فرماید: «مَنْ اسْتَبَدَّ بِرَأْيِهِ هَلَكَ؛ هر که استبداد در رای‌اش داشته باشد، هلاک شود» (حکیمی و همکاران، ۱۳۸۰، ج ۱، ص ۳۱۱).

در روایت‌های اسلامی گاه تنقید فکری ریشه‌های نفسانی و عاطفی دارد؛ به گونه‌ای که شخص را به ورطه جهل و نادانی می‌اندازد. امام علی (علیه السلام) در این باره می‌فرماید: «حُبُّ الشَّيْءِ يُعْمَى وَيُصَمُّ؛ محبت و علاقه افراطی به چیزی آدمی را کور و کر می‌کند» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۷۵، ص ۷۰). حضرت در بیان دیگری می‌فرماید: «إِنَّمَا الْجَاهِلُ^۱ مَنْ اسْتَعْبَدَتْهُ الْمَطَالِبُ؛ نادان [شخص بدون اندیشه] کسی است که بنده خواهش‌های نفسانی اش باشد» (خوانساری، ۱۳۶۶، ج ۳، ص ۷۶)؛ به عبارتی دامنه رهاسازی فکر تا آنجاست که شخص باید از خواسته‌های نفسانی خود نیز آزاد باشد تا با واقعیت‌ها و مسائل اطراف خود، بدون حب و بغض و تنها بر مبنای واقعیت موجود با آنها مواجه شود. خداوند در آیه ۱۷ و ۱۸ سوره زمر صاحبان اندیشه مستقل را بشارت داده و می‌فرماید: «فَبَشِّرْ عِبَادَ * الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ». در این آیه، گشودگی اندیشه (يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ) و استقلال در غربال‌گری ذهنی توسط خود شخص (فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ) بشارت داده شده است.

امام کاظم (علیه السلام) در وصیتی به هشام می‌فرماید: «يَا هِشَامُ، لَوْ كَانَ فِي يَدِكَ جَوْزَةٌ وَقَالَ النَّاسُ فِي يَدِكَ لَوْلُؤَةٌ مَا كَانَ يَنْفَعُكَ وَأَنْتَ تَعْلَمُ إِنَّهَا جَوْزَةٌ. وَلَوْ كَانَ فِي يَدِكَ لَوْلُؤَةٌ وَقَالَ النَّاسُ: إِنَّهَا جَوْزَةٌ مَا ضَرَكَ وَأَنْتَ تَعْلَمُ إِنَّهَا لَوْلُؤَةٌ؛ ای هشام! اگر گردویی داشته باشی و همه گویند لؤلؤ است، سود ندهد، تو خود می‌دانی که گردو است و اگر لولویی در دست باشد و مردم گویند گردو است، زیانت نرساند، تو خود می‌دانی که لؤلؤ است» (ابن شعبه حرّانی، ۱۳۸۷، ص ۸۵۲). بنابراین ملاک اصلی آن است که انسان، استقلال فکر خود را از دست ندهد و بدون سنجش، در هر مسئله‌ای تحت تأثیر افکار و قضاوت‌های دیگران قرار نگیرد.

مسئله دیگر پیروی از اکثریت است. معمولاً انسان‌ها تمایل دارند هم‌رنگ جمعیت شوند و از اینکه نظر آنها خلاف عرف معمول باشد و واکنش منفی دیگران را برانگیزند، واهمه دارند؛ ولی در متون دینی، ضمن سرزنش معیار قرار دادن رأی اکثریت می‌فرماید که «کثرت معیار نیست». امام کاظم (علیه السلام) با استنباط از آیه ۱۱۶ سوره انعام در مقام سرزنش پیروی از رأی اکثریت می‌فرماید: «يَا هِشَامُ! ثُمَّ ذَمَّ الْكَثْرَةَ فَقَالَ «وَأِنْ تَطِيعَ أَكْثَرُ مَنْ فِي الْأَرْضِ يُضِلُّوكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ؛ ای هشام! خداوند کثرت را نکوهش کرده و فرموده است: «اگر از بیشتر اهل زمین پیروی کنی از راه خدا گمراهت کنند» (همان، ص ۸۵۰). سرانجام می‌توان گفت کودکانی که در تفکر منش مستقلی دارند، زمینه شخصیتی مناسبی برای خلاقیت‌های علمی و عملی در عرصه‌های مختلف خواهند داشت.

۱. در دیدگاه اسلامی «جهل» در مقابل «عقل و اندیشیدن» قرار می‌گیرد نه در برابر «علم» (کلینی، ۱۳۴۸، ج ۱، ص ۲۴، باب عقل و جهل).

۳-۴. اعتماد به نفس

از دیگر مؤلفه‌های شخصیتی خلاقیت، داشتن اعتماد به نفس است. از دیدگاه اسلامی افرادی که متوجه عزت و کرامت ذاتی خود هستند، در همه امور و اعمال، اطمینان و اعتمادی درونی نسبت به خود و توانایی‌های خود دارند. برعکس افرادی که متوجه کرامت ذاتی خود نیستند و اعتمادی به توانایی‌های ذاتی خویش ندارند و خویشتن خویش را همواره خوار کرده‌اند، هیچ‌گاه از شهامت و جسارت کافی در انجام امور برخوردار نبوده‌اند و به دنبال آن امید انجام کار خلاقانه‌ای نیز از آنها نمی‌توان داشت.

به سخن دیگر می‌توان گفت: اعتماد به نفس، مستلزم شناخت توانایی‌های نفس و تکریم نفس (عزت نفس) است. امام علی (علیه السلام) می‌فرماید: «مَنْ هَانَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ فَلَا تَوَجُّعَ خَيْرُهُ»^۱ کسی که نفسش بر وی خوار شد، امید عمل سودمندی از او نداشته باش» (خوانساری، ۱۳۶۶، ج ۱، ص ۳۹۴). همچنین حضرت می‌فرماید: «كُفَى بِالْمَرْءِ جَهْلًا أَنْ لَا يَعْرِفَ قَدْرَهُ؛ برای جهالت مرد همین مقدار بس است که قدر و اندازه خویش را نشناسد» (نهج البلاغه، ۱۳۸۷، خطبه ۱۶، ص ۶۰).

در یک سخن کلی‌تر، می‌توان گفت خلاق بودن در عمیق‌ترین مفهوم آن، مستلزم شناخت و اعتماد به توانایی‌های خود و شکوفا کردن آنهاست؛ البته آشکار است شناسایی توانایی‌های بالقوه کودکان و نوجوانان و زمینه‌سازی فرصت‌های لازم در رشد و بروز توانایی‌ها و افزایش اعتماد به نفس آنها از مسئولیت‌های والدین و مربیان است.

در آیه ۲۹ سوره فتح، در توصیف مؤمنان در انجیل در قالب بیان تمثیلی به این صورت بیان می‌شود: «وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنْجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ؛ و مثل آنها در انجیل، همانند کشته‌ای است که جوانه‌اش برآورد و آن را مایه دهد تا به تدریج قوت گیرد و بر ساقه‌های خود بایستد و زارعان را به شگفتی وادارد». در این بیان تمثیلی، رشد و شکوفایی و زاینده‌گی گیاه به خود گیاه نسبت داده شده و این مفهوم با تعبیر «أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ» آمده است. «شَطْأَهُ گیاه» به معنای آن جوانه‌هایی است که از خود گیاه به وجود می‌آید و در اطراف آن می‌روید و کلمه «ایزار» که مصدر «آزَرَهُ» است، به معنای اعانت و یاری است (طباطبایی، ۱۳۸۰، ج ۱۸، ص ۴۴۸).

سپس به اعتماد و تکیه بر توانایی‌های درونی در رشد و شکوفایی اشاره می‌کند و این مفهوم با تعبیر «فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ» آمده است. آنچه از این آیه که در قالب توصیفی-تمثیلی از مؤمنان، استنباط می‌شود، این است که آنها جهت هرگونه شکوفایی، نوآوری و بالندگی (به معنای اعم آن) در مقابل وابستگی و تکیه بر دیگران، همواره بر نیروها و توانایی‌های درونی خود تکیه و اعتماد می‌کنند؛ بنابراین می‌توان گفت اعتماد به نفس از مؤلفه‌های برجسته شخصیت‌های کودکان خلاق محسوب می‌شود که به موجب آن کودکان با کمک و حمایت والدین و معلمان، نسبت به ترس از اشتباه و خطر

۱. خَیْر: عبارت است از هر چیز سودمند که همه‌کس به آن راغب باشد (راغب، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۶۴۱).

کردن مصونیت یافته و با شک و تردید به توانایی‌های خود نگاه نمی‌کنند و بر توانمندی‌هایش اعتماد کرده و در مواجهه با مسائل، خود را مهیا و توانمند در آفرینش هر ایده و عمل خلاقانه می‌یابند.

۳-۵. الگوگیری

از دیگر مؤلفه‌های شخصیتی خلاقیت از دیدگاه اسلامی، ویژگی الگوگیری است. کودکان خلاق از هر پدیده و ایده‌ای الگو می‌گیرند و این الگوها را در آفرینش پدیده‌ها و ایده‌های جدیدتر و یا در کشف مسائل جدید، تعمیم داده و به کار می‌برند. از دیدگاه اسلامی هر خلاقیت انسانی برخلاف خلاقیت خداوند، مبتنی بر دریافت الگویی از پدیده‌ها و ایده‌های مختلف پیشین است. امام علی (علیه السلام) می‌فرماید: «كُلُّ صَانِعٍ شَيْءٍ فَمِنْ شَيْءٍ صَنَعَ، وَاللَّهُ لَا مِنْ شَيْءٍ صَنَعَ مَا خَلَقَ؛ هر کس چیزی بسازد، آن را از چیزی دیگر ساخته است؛ ولی خداوند آنچه را ساخته از چیزی نیافریده است» (محمّدی ری‌شهری، ۱۳۷۹، ج ۳، ص ۴۳۰). حضرت در جای دیگر در یک بیان سلبی از آفرینندگی خدا صحبت می‌کند و آن را با مفهوم الگوگیری پیوند می‌دهد. ایشان می‌فرماید: «مُبْتَدِعُ الْخَلَائِقِ بَعْلِمِهِ وَ مُنْشِئُهُمْ بِحُكْمِهِ، بِإِقْتِدَاءٍ وَ لَا تَعْلِيمٍ، وَ لَا احْتِذَاءٍ لِمِثَالِ صَانِعٍ حَكِيمٍ؛ او با علم خویش آفریدگان را پدید آورده و با فرمان خود موجودات را آفریده است بی آنکه از کسی پیروی کند و یا بیاموزد و یا از طرح حکیم دیگری الگو گیرد» (نهج البلاغه، ۱۳۸۷، خطبه ۱۹۱، ص ۳۷۶).

با نظر به سخنان حضرت امیر (علیه السلام) می‌توان این نظریه را از دیدگاه اسلامی مطرح کرد که برای هر دستاورد خلاقانه‌ای همواره پیشگامانی وجود دارند و به عبارتی در همه نمونه‌های خلاقیت، مشاهده شده است که افکار جدید از گذشته نشئت گرفته و یا در ارتباط با آنچه از قبل بوده، تکامل یافته است؛ البته این نظریه به معنای آن نیست که نحوه شکل‌گیری آثار خلاقانه به طور مطلق در استمرار با آثار و ایده‌های گذشتگان صورت گرفته و هیچ عنصر فکری خودانگیخته و خودافزوده بر آن اضافه نشده است؛ بلکه به معنای آن است که الگوها و ایده‌های پیشینیان با جزئیات و ابعاد بیشتر و متفاوت‌تری مورد دقت شخص خلاق قرار گرفته و مبتنی بر الگوهای پایه از طریق آنچه تشابه خوانده می‌شود، تعمیم یافته و الگوهای نو در موقعیت‌های جدید ساخته می‌شود.

از منابع مهم الگوگیری افزون بر الگوها و ایده‌های پیشینیان، طبیعت خداوندی است. بسیاری از نوآوری‌ها و خلاقیت‌های اشخاص خلاق، از طبیعت اقتباس و الگو گرفته شده است. از امام صادق (علیه السلام) روایت‌های فراوانی نقل شده است که شاگرد خود مفضل را به توجه و تفکر در الگوهای طبیعت فرامی‌خواند (مجلسی، ۱۳۷۹، ص ۱۳۹). در این زمان نیز بسیاری از فناوری‌های خلاقانه مبتنی بر الگوهای طبیعی است؛ به هر صورت می‌توان گفت از منظر اسلامی یکی از ویژگی‌ها و مؤلفه‌های مهم در شکل‌گیری شخصیت خلاق در کودکان و نوجوانان، ویژگی الگوگیری آنهاست؛

به گونه‌ای که ذهن کنجکاو و تیزبین آنها از هر پدیده اطراف خود و از هر ایده‌ای که با آن مواجه می‌شود، الگویی اقتباس می‌کنند.

۳-۶. مشورت‌پذیری

یکی دیگر از عناصر شخصیتی خلاقیت که عامل مهمی در پرورش فکری کودکان و نوجوانان است، ویژگی مشورت‌پذیری است. اشخاص خلاق از افکار و ایده‌های گوناگون استقبال می‌کنند و آنها را با حفظ استقلال فکری، می‌سنجند و درباره آنها قضاوت می‌کنند: «فَبَشِّرْ عِبَادِ * الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ ...» (زمر، ۱۷ و ۱۸). در قرآن به صراحت در همه امور به مشورت دعوت شده است: «وَأْمُرْهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ؛ در کارهایشان با یکدیگر مشورت می‌کنند» (شوری، ۳۸). در روایت‌های حضرت امیر (علیه السلام)، مشورت‌گری و مشورت‌پذیری از مؤلفه‌های آفرینش‌گری و نوآوری شمرده شده است. حضرت به آفرینندگی خداوند اشاره و ویژگی‌هایی را برای آفرینش‌گری از جمله ویژگی «مشورت‌پذیری» انسان ذکر می‌کند و این ویژگی‌ها را از خداوند سلب و آنها را شایسته آفرینش‌های انسانی می‌داند.

حضرت در خطبه ۱۵۵ نهج البلاغه (۱۳۸۷، ص ۲۸۶) می‌فرماید: «خَلَقَ الْخَلْقَ عَلَىٰ غَيْرِ تَمَثِيلٍ وَلَا مَشُورَةٍ مُّشِيرٍ وَلَا مَعُونَةٍ مُّعِينٍ ...؛ پدیده‌ها را بیافرید بی‌آنکه از نمونه‌ای الگو گیرد و یا با مشاوره مشورت نماید و یا از قدرتی کمک بگیرد». حضرت با بیان دیگری در خطبه ۱۹۱ نهج البلاغه (۱۳۸۷، ص ۳۷۶) می‌فرماید: «مُبْتَدِعُ الْخَلَائِقِ بَعْلَمُهُ، وَ مَنْشِئُهُمْ بِحَكْمِهِ، بِإِقْتِدَاءٍ وَ لَا تَعْلِيمٍ وَ لَا احْتِدَاءٍ لِمِثَالِ صَانِعٍ حَكِيمٍ وَ لَا إِصَابَةَ خَطَأٍ وَ لَا خَضْرَةَ مَلَأَ؛ او با علم خویش آفریدگان خویش را پدید آورد و با فرمان خود موجودات را آفرید بی‌آنکه از کسی پیروی کند و یا بیاموزد و یا از طرح حکیم دیگری الگو گیرد و بی‌آنکه دچار اشتباه شود و از حضور و مشورت گروهی بهره‌مند شود». امام صادق (علیه السلام) نیز در روایتی، آفرینش دانش‌های تازه را نتیجه «مشورت» می‌داند: «فِي الْمَشَاوِرَةِ اكْتِسَابُ الْعِلْمِ وَالْعَاقِلُ مَنْ يَسْتَفِيزُ مِنْهَا عِلْمًا جَدِيدًا؛ در رایزنی‌ها کسب دانش است و خردمند کسی است که از آن، دانش‌های تازه به دست می‌آورد» (نوری طبرسی، ۱۴۰۹ق، ج ۸، ص ۳۴۴).

بنابراین با توجه به روایت‌های بالا، مشورت‌پذیری از مؤلفه‌های مهم در آفرینش هر امر خلاقانه شمرده شده است و کودکانی که این ویژگی را دارند، ظرفیت بیشتری برای خلاقیت و نوآوری دارند. از شیوه‌هایی که منجر به تقویت مشورت‌گری در کودکان و نوجوانان می‌شود، تشویق آنها بر گفتگوست. گفتگو ابزار و روشی را در اختیار کودکان قرار می‌دهد تا به مشورت و تبادل آرا و ایده‌ها با یکدیگر بپردازند و از این‌رو موجب تحریک تفکر خلاق، افزایش توانایی‌های ذهنی و تقویت قدرت تصور و استدلال در آنها شود.

نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه هدف این مقاله بررسی مؤلفه‌های خلاقیت در پرورش فکری کودکان و نوجوانان از دیدگاه اسلامی است، در یک جمع‌بندی نهایی، می‌توان گزاره‌های زیر را نتیجه گرفت:

۱. مؤلفه‌های خلاقیت در دیدگاه اسلامی دارای اجزای شناختی، انگیزشی و شخصیتی است. هر یک از این عناصر و اجزا سهم مهمی در تکوین خلاقیت کودکان و نوجوانان دارند. این مؤلفه‌ها در قالب‌های سه‌گانه و با اجزای ریزتر آن، صورت منسجم و جامعی به خود گرفته است که در رویکردهای غربی، این انسجام و طبقه‌بندی منظم با اجزا جزئی‌تر آن یافت نمی‌شود. همچنین در برخی از رویکردهای غربی مانند رویکرد سی‌سیکسزنت می‌هالی مجموعه عوامل محیطی و بیرونی خلاقیت با مؤلفه‌های خلاقیت که در حکم ذاتیات خلاقیت‌اند، خلط شده است که به‌لحاظ روش‌شناختی اشکال دارد؛

۲. قوه متصرفه با نظر به قابلیت‌ها و کارکردهای چهارگانه آن، نقش بنیادین و محوری در ساخت سازه‌های ذهنی خلاقیت و مرتبط کردن ادراکات حسی، خیالی و عقلی دارد. بر این اساس مؤلفه‌های شناختی خلاقیت، که ناظر بر کارکردهای منحصر به فرد این قوه است عبارتند از: مؤلفه‌های تشبیه، تجسیم، ترکیب و تجزیه؛

۳. از دیدگاه اسلامی انگیزه نقش بسیار مهمی در خلاقیت و نوآوری افراد ایفا می‌کند و طبق تصریح آیات و روایات این انگیزه از نوع رفع نیاز و کاهش تنش است؛ از این‌رو انگیزه آفرینش و خلاقیت تابعی از توسعه نیازهاست؛

۴. از دیدگاه اسلامی شاکله یا شخصیت انسان منشأ اعمال آدمی است که از یک‌سو محصول خلقت ذاتی (طبیعت اولیه) و از سوی دیگر محصول خلقت عارضی (طبیعت ثانوی) است. این مجموعه دست به دست هم داده و هیئت و حالت نفسانی را در انسان می‌سازد که از آن به شاکله یا شخصیت یاد می‌شود. در دیدگاه اسلامی از میان مؤلفه‌های شخصیتی، آن مؤلفه‌هایی که شاکله یک فرد یا کودک خلاق را می‌سازند عبارتند از: تجربه‌پذیری، کنجکاوی، استقلال فکری، اعتماد به نفس، الگوگیری، و مشورت‌پذیری.

در پایان با توجه به اینکه تحقق اهداف تربیتی در هر نظام آموزشی مستلزم پرورش ذهن‌های متفکر و خلاق می‌باشد، ضروری است پژوهش‌های بیشتری در باب خلاقیت و ابعاد دیگر آن، به‌ویژه از منظر متون دینی و فلسفه اسلامی انجام پذیرد و شایسته است برنامه‌ریزان تربیتی در طراحی برنامه‌ها، متون و شیوه‌های آموزشی، مؤلفه‌ها و عناصر اساسی خلاقیت را مورد توجه قرار دهند و مبتنی بر آن، موجب پرورش و بالندگی فکری کودکان و نوجوانان ایران اسلامی شوند.

منابع

- * قرآن کریم، ترجمه ابوالفضل بهرام‌پور (۱۳۹۱)، قم: آوای قرآن.
- * نهج البلاغه، ترجمه سیدجعفر شهیدی (۱۳۷۵)، تهران: علمی و فرهنگی.
- * نهج البلاغه، ترجمه محمد دشتی (۱۳۸۷)، تهران: آستان قدس رضوی.
- * نهج البلاغه، شرح ابن میثم بحرانی (۱۴۳۰)، نشر حبيب.
۱. آمابلی، ترزا (۱۳۸۸)، شکوفایی خلاقیت کودکان، ترجمه حسن قاسم‌زاده، تهران: دنیای نو.
 ۲. ابن بابویه، محمد بن علی (۱۳۶۲)، الخصال، تصحیح و تعلیق علی اکبر غفاری، قم: اسلامی.
 ۳. ابن شعبه حرانی، حسن (۱۳۸۷)، تحف العقول عن آل الرسول، ترجمه احمد جنتی، تهران: تبلیغات اسلامی.
 ۴. افروز، غلامعلی و کامبیز کامکاری (۱۳۸۷)، مبانی روان‌شناسی هوش و خلاقیت، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
 ۵. اهانیان، هانس (۱۳۷۴)، فیزیک اهانیان، ترجمه ناهید ملکی، ج ۴، تهران: ماد.
 ۶. باقری، خسرو؛ نرگس سجادیه و هانیه توسلی (۱۳۸۹)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی اجتماعی.
 ۷. تورنس، ئی. پال (۱۳۷۵)، خلاقیت، ترجمه حسن قاسم‌زاده، تهران: دنیای نو.
 ۸. جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۰)، معرفت‌شناسی در قرآن، قم: اسرا.
 ۹. جویس، بروس؛ ویل، مارشال و امیلی کالهن (۱۳۸۷)، الگوهای تدریس ۲۰۰۴، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت.
 ۱۰. حکیمی، محمدرضا؛ محمد حکیمی و علی حکیمی (۱۳۸۰)، الحیات، ترجمه احمد آرام، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
 ۱۱. خوانساری، آقا جمال (۱۳۶۶)، شرح غررالحکم و دررالکلم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
 ۱۲. راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۳۷۴)، ترجمه و تحقیق مفردات الفاظ قرآن کریم، ج ۱ و ۲، تهران: مرتضوی.
 ۱۳. ستاری، علی (۱۳۹۲)، نقد مبانی فلسفه برای کودکان، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
 ۱۴. سیاسی، علی اکبر (۱۳۷۱)، نظریه‌های شخصیت یا مکاتب روان‌شناسی، تهران: دانشگاه تهران.
 ۱۵. سید قطب (سید بن قطب بن ابراهیم) (۱۳۶۰)، آفرینش در قرآن، ترجمه محمد مهدی فولادوند، تهران: بنیاد قرآن.

۱۶. سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۶)، روان‌شناسی پرورشی، تهران: آگاه.
۱۷. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۰)، المیزان فی تفسیر القرآن، ج ۸، ۱۳، ۱۸، ترجمه موسوی همدانی، قم: اسلامی.
۱۸. طوسی، خواجه نصیرالدین (۱۳۶۱)، اساس الاقتباس، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۹. فیشر، رابرت (۱۳۸۶)، آموزش تفکر به کودکان، ترجمه مسعود صفایی مقدم، تهران: رسش.
۲۰. کدیور، پروین (۱۳۹۲)، روان‌شناسی تربیتی، تهران: سمت.
۲۱. کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۴۸)، اصول کافی، ترجمه و شرح جواد مصطفوی، ج ۲، ۱، ۳ و ۴، تهران: فرهنگ اهل بیت (علیهم‌السلام).
۲۲. _____ (۱۳۶۵)، الکافی، تهران: اسلامیه.
۲۳. مجلسی، محمدباقر (۱۳۷۹)، توحید مفضل، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۲۴. _____ (۱۴۰۳ق)، بحارالانوار، بیروت: مؤسسه الوفاء.
۲۵. محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۷۹)، میزان الحکمه، ترجمه رضاشیخی، قم: دارالحديث.
۲۶. مداحی، جواد؛ محمد داودی و سیدعلی حسینی‌زاده (۱۳۹۴)، «ماهیت خلاقیت در دیدگاه اسلامی»، اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ش ۱۴، ص ۵-۲۸.
۲۷. مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۱)، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: مدرسه.
۲۸. مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۵)، پیام امام امیرالمؤمنین (علیه‌السلام)، ج ۱، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
۲۹. ملاصدرا (شیرازی، صدرالدین محمد) (۱۳۸۳)، حکمت متعالیه در اسفار اربعه، ترجمه محمد خواجوی، تهران: مولی.
۳۰. _____ (۱۳۸۸)، الشواهد الربوبیه فی المنهاج السلوکیه، ج ۱ و ۲، ترجمه یحیی کبیر، قم: مطبوعات دینی.
۳۱. _____ (۱۳۸۸)، حکمت متعالیه در اسفار اربعه، ترجمه محمد خواجوی، تهران: مولی.
۳۲. _____ (۱۳۹۱)، الشواهد الربوبیه فی المنهاج السلوکیه، ترجمه جواد مصلح، تهران: سروش.
۳۳. _____ (۱۹۸۱م)، الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه، ج ۹، بیروت: دار احیاء التراث.
۳۴. ناجی، سعید (۱۳۹۵)، کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، ج ۲، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳۵. نوری طبرسی، میرزا حسین (۱۴۰۹ق)، مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل، ج ۸، بیروت: مؤسسه آل‌البیت لاحیاء التراث.
۳۶. هیلگارد، ارنست؛ اتکینسون، ریتا ل؛ و ریچارد س. اتکینسون (۱۳۷۳)، زمینه روان‌شناسی، ترجمه محمدتقی براهنی، تهران: صفا.

بررسی محدوده سنی تحقق درک معقولات ثانیه فلسفی در کودکان

مهدی پرویزی*

علی ستاری**

چکیده

هدف این مقاله بررسی و تعیین محدوده سنی‌ای است که کودکان در آن می‌توانند معقولات ثانیه فلسفی را درک کنند. پژوهش از نوع ترکیبی و با کاربرد روش کیفی و کمی انجام شده است. از روش کیفی در تبیین چگونگی ادراک مفاهیم فلسفی و فرایند درک مفاهیم عقلی و فلسفی تا محدوده سنی شش سالگی، و از روش کمی برای تعیین میزان درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان در سن شش سالگی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش ۲۴ نفر شامل شش دختر و هجده نفر پسر است.

در مراحل انجام پژوهش ابتدا مشخص شد که سه مرتبه نخست عقل نظری (عقل بالقوه، عقل بالملکه و عقل بالفعل) در چه محدوده سنی تحقق پیدا می‌کنند و سپس متناظر با آن کیفیت درک انواع مفاهیم در دوران کودکی تبیین و محدوده سنی درک معقولات ثانیه فلسفی در کودکان تعیین و در پایان میزان درک کودکان از مفاهیم فلسفی در این محدوده سنی بررسی شده است.

نتایج نشان می‌دهد که کودکان در مرتبه عقل بالقوه نمی‌توانند مفاهیم کلی را درک کنند. آنان در مرحله عقل بالملکه معقولات اولی مانند درخت، اسب، کوه و خانه را درک می‌کنند و در مرتبه عقل بالفعل، معقولات ثانیه فلسفی مانند وجود، عدم، ماهیت، علت و زمان را درک می‌کنند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های کولموگروف اسمیرنوف و خی دو استفاده شده و با توجه به شواهد پژوهش کودکان در سن شش سالگی به مرتبه عقل بالفعل دست یافته و توانایی درک مفاهیم فلسفی را پیدا می‌کنند.

واژگان کلیدی: مراتب عقل نظری، درک مفاهیم عقلی، معقولات ثانیه فلسفی، کودک، آموزش فلسفه اسلامی به کودکان، و سن درک مفاهیم فلسفی.

mim.parvizi@gmail.com

* دانشجوی دکتری عرفان و تصوف، دانشگاه ادیان و مذاهب (نویسنده مسئول)

** استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

alisattari@alzahra.ac.ir

این مقاله در راستای انجام پژوهش مصوب صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور با عنوان «شیوه آموزش مفاهیم فلسفه اسلامی به کودکان پیش از دبستان» به نگارش درآمده است.

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۲/۱۹

تاریخ دریافت: ۹۵/۸/۸

مقدمه

کارآمدی و بقای هر نظام فلسفی به ترویج و رسوخ آموزه‌های آن در لایه‌های مختلف جامعه بستگی دارد. یکی از راهکارهای ممکن برای این منظور، ساده‌سازی گزاره‌های فلسفی و عمومی‌سازی آن در سطح جامعه، به‌ویژه از طریق آموزش به کودکان است. این در حالی است که در ایران به‌عنوان مهد سه جریان فلسفی جهان اسلام، یعنی حکمت مشاء، حکمت اشراق و حکمت متعالیه، کوشش چندانی برای آموزش فلسفه اسلامی به کودکان انجام نشده و منبع و روش خاصی برای آن ارائه نشده است.

معقولات ثانیه فلسفی مفاهیمی هستند که فلسفه اسلامی با آنها شکل گرفته است؛ از این‌رو درک صحیح معقولات ثانیه فلسفی مقدمه فهم فلسفه اسلامی است. این امر در آسان‌سازی فلسفه اسلامی و حتی آموزش آن به کودکان نباید مورد غفلت قرار گیرد؛ زیرا توجه به این امر دشواری آموزش فلسفه اسلامی به کودکان را تسهیل می‌کند؛ چراکه با فراهم کردن برخی مقدمات و زمینه‌های لازم در فهم مفاهیم فلسفی از یک‌سو، و بهره‌گیری از استعدادهای خدادادی کودکان از سوی دیگر، می‌توان طرح و روشی مناسب برای آموزش فلسفه اسلامی به کودکان ارائه کرد. برای این منظور ضروری است محدوده سنی که کودکان می‌توانند در آن به درک مفاهیم فلسفی نائل شوند، بررسی و تعیین گردد؛ زیرا تلقی و تصور رایج این است که کودکان نمی‌توانند مفاهیم انتزاعی و فلسفی را درک کنند. به همین دلیل تاکنون اقدامی برای آموزش فلسفه اسلامی به کودکان انجام نشده و در نتیجه پژوهشی برای تبیین و گزارش میزان درک کودکان از معقولات ثانیه فلسفی گزارش نشده است. این در حالی است که توضیحات مربوط به انواع معقولات و مراتب عقل نظری، بستر مناسبی را جهت بررسی و تعیین محدوده سنی که کودکان قادر به درک مفاهیم فلسفی می‌شوند به دست می‌دهد. در عین حال با استناد به شواهد عینی مبنی بر توانایی کودکان در درک مفاهیم فلسفی، حتی میزان درک این مفاهیم در دوران کودکی قابل توصیف است.

سؤال اصلی مقاله این است که: کودکان در چه سنی قادر به درک معقولات ثانیه فلسفی هستند؟ در این راستا پاسخ به سه سؤال فرعی لازم است: اول آنکه هر یک از مراتب عقل نظری (عقل بالقوه، عقل بالملکه و عقل بالفعل) در چه محدوده سنی تحقق می‌یابند؟ دوم آنکه درک معقولات ثانیه فلسفی چگونه و در کدام مرتبه عقل نظری صورت می‌گیرد؟ و سوم آنکه میزان درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان، در این مرتبه، چقدر است؟

به این ترتیب، پژوهش حاضر تبیینی از محدوده سنی پیدایش سه مرتبه نخست عقل نظری و درک مفاهیم فلسفی، همچنین میزان توانایی کودکان در درک معقولات ثانیه فلسفی را به دست می‌دهد. این مقاله در تعیین محدوده سنی تحقق سه مرتبه نخست عقل نظری در دوران کودکی و

همچنین تبیین توانایی کودکان در فهم معقولات ثانیه فلسفی دارای نوآوری است. دستاورد مقاله، تبیین و توصیف فرایند درک مفاهیم فلسفه اسلامی در کودکان پیش از دبستان، و در نتیجه فراهم سازی مقدمات و زمینه های لازم برای ارائه برنامه ای مناسب برای آموزش مفاهیم فلسفی و فلسفه اسلامی به کودکان است.

مبانی نظری

مفهوم کلی و فلسفی

مفاهیم به دو نوع کلی و جزئی تقسیم می شوند. کلی مفهومی است که فرض صدقش بر کثیرین ممتنع نیست؛ ولی جزئی بر مفهومی اطلاق می شود که دلالتش بر کثیرین ممتنع است. مفاهیم کلی با روش های مختلفی برای ذهن حاصل می شوند. اختلاف کیفیت این روش ها باعث تنوع مفاهیم کلی است. به این ترتیب هر علمی با توجه به موضوع و مسائلش و متناسب با ویژگی های آن با دسته ای از این مفاهیم سروکار دارد. در این میان بیشترین مفاهیم استفاده شده در حکمت و فلسفه اسلامی نوع خاصی از مفاهیم است که با عنوان معقول ثانیه فلسفی شناخته می شوند (مطهری، ۱۳۷۳، ص ۲۴۸-۲۴۹ و همو، ۱۳۷۵، ص ۳۰۹ و مصباح، ۱۳۶۶، ج ۱، ص ۱۷۶). با این مقدمه تفاوت معقول ثانیه فلسفی با معقول اول و ثانیه منطقی توضیح داده می شود.

مفاهیم کلی مثل انسان و حیوان غیر از معلومات حسی و خیالی هستند^۱ و به دلیل کلیت معقول نامیده می شوند (مطهری، ۱۳۷۲، ص ۲۶۹). معقولات خود به دو دسته اولی و ثانوی تقسیم می شوند: معقولات اولیه مثل درخت و آسمان صورت اشیا در ذهن هستند. به تعبیر دیگر حقیقتی را که از عین به حس و از خیال و از خیال به عقل درآمده و مفهومی کلی شده، معقول اولی می گویند (همو، ۱۳۷۴، ص ۳۶۲-۳۶۴)؛ برخی از مفاهیم کلی مثل نوع و جنس، انعکاس اعیان اشیا خارجی در ذهن نیستند (همان، ص ۳۶۴). این مفاهیم که معقول ثانیه نامیده می شوند، دو گونه اند: معقول ثانیه منطقی و معقول ثانیه فلسفی (سبزواری، ۱۴۱۶ق، ج ۲، ص ۱۶۵).

معقولات ثانیه منطقی به عنوان حالات معقولات اولیه در ذهن وجود دارند و ظرف تحقق و صدق آنها فقط ذهن است (مطهری، ۱۳۷۵، ص ۲۷۰) و تنها حمل بر امور ذهنی می شوند (مصباح، ۱۳۶۶، ج ۱، ص ۱۷۶)؛ مانند مفهوم کلی در قضیه «انسان کلی است»؛ به این ترتیب معقولات ثانیه منطقی، ذهنی محض بوده و بر موجودات خارج از ذهن صدق نمی کنند و مصداق شان فقط در ظرف ذهن تحقق می یابد (مطهری، ۱۳۷۴، ص ۳۶۵).

۱. معلومات حسی، وهمی و خیالی معانی و صوری جزئی هستند که توسط حس، واهمه و خیال درک می شوند؛ ولی معقولات معانی و صوری کلی هستند که معلوم عقل واقع می شوند.

معقولات ثانیه فلسفی همچون علیت، وجود، ماهیت و زمان مفاهیمی هستند که به واسطه کندوکاو ذهنی و از طریق مقایسه انتزاع می‌شوند (مصباح، ۱۳۶۶، ج ۱، ص ۱۷۷)؛ هرچند این مفاهیم مثل معقولات اولیه صورت اشیا عینی نیستند، ولی مانند معقولات ثانیه منطقی نیز ظرف تحقق و صدقشان صرفاً ذهن نیست (مطهری، ۱۳۷۴، ص ۳۶۷). به سخن دیگر این نوع از معقولات هم با عینیت سروکار دارند و هم با ذهنیت؛ برای نمونه در قضیه‌ای مثل «انسان واحد است»، وحدت به عنوان یکی از حالات انسان خارجی مطرح است؛ ولی از آنجا که مفهوم وحدت، به خودی خود وجودی مستقل ندارد و عین هویت انسان و صفت اوست، چیزی غیر از حقیقت انسان نیست (همان، ۱۳۷۲، ص ۲۷۸)؛ از این رو معقول ثانی فلسفی به نحوی حاکی از خارج نیز است (همان، ۱۳۷۵، ص ۲۶۲).

مراتب عقل نظری

عقل بالقوه اولین مرتبه عقل نظری است. در این مرحله انسان استعداد و آمادگی درک معقولات را پیدا می‌کند؛ یعنی این توانایی را پیدا می‌کند که در صورت تقارن با هر یک از اشیا جسمانی، آن را مثل خودش عقلانی کند (صدرالمتألهین، ۱۳۶۳، ش، ص ۵۱۴). دومین مرتبه عقل نظری عقل بالملکه نامیده می‌شود. در این مرحله تصورات و تصدیقات بدیهی درک می‌شوند (همان، ص ۵۲۱ و طباطبایی، ۱۴۲۲، ص ۲۴۸). عقل بالفعل عنوان سومین مرتبه عقل نظری است. در این مرتبه مطالب نظری از مطالب بدیهی نتیجه‌گیری و تعقل می‌شوند؛ از این رو نفس می‌تواند تصورات و تصدیقات عقلی را که به صورت نظری به دست آورده و بدیهی نیستند، هر زمان که خواست به راحتی نزد خود حاضر و آنها را درک کند (صدرالمتألهین، همان، ص ۵۲۲ و طباطبایی، همان). چهارمین مرتبه عقل نظری، عقل مستفاد خوانده می‌شود. در این مرحله انسان می‌تواند مرز ماده را طی کرده و بر عوالم مادی و مجرد تسلط یابد؛ از این رو دیگر حجاب‌های مادی، باعث محدودیت در ادراک عقلی او نمی‌شود. در این مرتبه به دلیل توجه نفس ناطقه به معقولات بدیهی و نظری (اعم از تصدیقی و تصویری) و حضور حقایق آنها نزد وی، انسان آنها را همان گونه که هستند به صورت شهودی درک می‌کند^۱ (طباطبایی، همان، ص ۲۴۸-۲۴۹).

کیفیت ادراک معقولات ثانیه فلسفی

کیفیت انتزاع و درک معقولات ثانیه از معقولات اولی برای اولین بار توسط علامه طباطبایی مطرح شد (مطهری، ۱۳۷۳، ص ۲۴۸-۲۵۱). ملاصدرا حصول مفاهیم فلسفی در ذهن - که مفاهیمی

۱. تفاوت عقل مستفاد با عقل بالفعل «اعتبار مشاهده معقولات هنگام اتصال به مبدأ فعال و دریافت معقولات از مافوق است» (صدرالمتألهین، ۱۳۵۴، ص ۲۷۳).

انتزاعی بودند- را ناشی از جعل و اعتبار ذهنی می‌دانست و تنها دو طریق حس و شهود را منشأ علم حصولی به این مفاهیم می‌دانست (اسماعیلی، ۱۳۸۸). با این حال علامه طباطبایی در تحلیل چگونگی انتزاع مفاهیم فلسفی از یافته‌های بی‌واسطه حضوری، نظریه‌ای مهم و ابتکاری را ارائه کرد و طی آن توضیح داد که درک مفاهیم فلسفی از طریق تأمل در رویدادهای ادراکی نفسانی پدید می‌آید (فنائی، ۱۳۸۷، ص ۹۸).

نگاه تاریخی به مسئله معقول ثانی در فلسفه اسلامی نشان می‌دهد که در ابتدا مفاهیم فلسفی به‌عنوان اوصاف و محمولات مفاهیم ماهوی (از حیث حکایت آنها از خارج) درک می‌شدند. سپس این نکته را به دست می‌دهد که برای انتزاع مفاهیم فلسفی باید عقل میان دو مفهوم مقایسه کند و با دقت در نسبت بین آنها، این مفاهیم را درک کند. سرانجام نظریه انتزاع مفاهیم فلسفی از یافته‌های حضوری، برای اولین بار توسط علامه سیدمحمدحسین طباطبایی طرح شده است. طبق تحلیل علامه، انتزاع این مفاهیم توسط قوه‌ای به نام خیال صورت می‌گیرد. این قوه به دلیل اتصال با معلومات حضوری و حذف آثار خارجی آنها منجر به درک حصولی و تصور معقولات ثانیه فلسفی می‌شود (همان، ص ۲۲۸-۲۳۲).

علامه طباطبایی برای توضیح کیفیت ادراک معقولات ثانیه فلسفی و انتزاع آنها از معقولات اولی، پای عملکردی خاص از قوه مدرکه را به میان می‌کشد که در حقیقت نوعی انتزاع است. ایشان این عملکرد را «اعتبار» می‌نامد. وی با توجه به دو مبنای اساسی یعنی تقدم ادراکات جزئی بر کلی و مسبوقیت هر علم حصولی به علم شهودی حضوری، توضیح می‌دهد که از طریق محسوسات مفاهیمی کلی در ذهن انسان حاصل می‌شوند. به دنبال حصول مفاهیم کلی و فعالیتی خاص بر روی آنها، مفاهیم فلسفی پدید می‌آیند (مطهری، ۱۳۷۳، ص ۲۵۳-۲۶۴).

باید توجه داشت انسان در ابتدا فاقد هرگونه تصویری است و شرط ساخته شدن مفاهیم در ذهن این است که واقعیات عینی را به نحو حضوری نزد خود یافته باشد. به همین دلیل قوه خیال هم که متصدی صورت‌گیری و عکس‌برداری از واقعیات است به خودی خود قادر به تولید هیچ صورتی نیست و صرفاً با اتصال وجودی به چیزی از واقعیات، می‌تواند صورتی از آن ساخته و به حافظه بسپارد (همان، ص ۲۶۹-۲۷۴)؛ به همین دلیل مادامی که انسان با دریا مواجه نشده، هیچ تصویری از رنگ آبی دریا و موج‌های خروشان آن ندارد؛ ولی با مشاهده عینی آن زمینه برای صورت‌گیری و تصویربرداری قوه خیال فراهم می‌شود. بدین‌سان هر زمان انسان بخواهد مفهومی از دریا در ذهن خود داشته باشد، در صورت مواجهه قبلی با دریا، قادر به انجام این کار خواهد بود. این کار قوه خیال همان تبدیل معلوم حضوری به معلوم حصولی است.

پیشینه پژوهش

در ارتباط با موضوع پژوهش، پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کمتر از ده سال گذشته، پنج پژوهش مستقل در ارتباط با معقول‌ثانی فلسفی انجام شده است. فنائی اشکوری (۱۳۸۷) انواع مفاهیم کلی در فلسفه اسلامی را با فلسفه غربی مقایسه، توصیف و تحلیل کرده است. اسماعیلی (۱۳۸۹) معقول‌ثانی فلسفی در فلسفه اسلامی را بررسی کرده است. شیوه انجام این پژوهش توصیفی-تحلیلی بوده و نتایج آن فرایند تبیین معقول‌ثانی فلسفی در طول تاریخ فلسفه اسلامی را نشان می‌دهد. همچنین اسماعیلی (۱۳۸۸) با روش توصیفی-تحلیلی معقول‌ثانی فلسفی در فلسفه صدرالمتألهین را بررسی کرده است. شریف (۱۳۸۸) معقول‌ثانی فلسفی در فلسفه اسلامی از خواجه نصیرالدین طوسی تا میرداماد را به روش توصیفی-تحلیلی انجام داده است. روضاتی (۱۳۸۲) نظریه ملاصدرا در واقع‌نمایی معقول‌ثانی فلسفی را نقد کرده است. وی با این پیش‌فرض که اعتبار و ارزش علمی و معرفتی فلسفه اولی مرهون درجه واقع‌نمایی معقول‌های ثانی فلسفی است، نحوه حکایت‌گری معقول‌های ثانی فلسفی از هستی و اوصاف و عوارض آن را بررسی کرده است.

در ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش حاضر می‌توان به پرویزی (۱۳۹۲) اشاره کرد که با هدف آموزش فلسفه اسلامی به کودکان انجام شده است. همچنین پرویزی (۱۳۹۳) با بهره‌گیری از فعالیت‌های هنری، تجربه عملی، بازی، همچنین تعریف معیارهایی برای سنجش میزان درک مفاهیم فلسفی در کودکان، آموزش مفاهیم فلسفی به کودکان را بررسی کرده است. این پژوهش در واقع تجربه میدانی و عملی پژوهش پیشین است. این دو پژوهش هرچند به تبیین چگونگی و روش آموزش هر یک از مفاهیم فلسفی به کودکان پرداخته، ولی به لحاظ نظری و معرفت‌شناختی درصدد تعیین محدوده سنی آن مرتبه از مراتب عقل نظری که درک معقولات ثانیه فلسفی در آن ممکن می‌شود، نبوده‌اند.^۱ از این‌رو مقاله حاضر در نوع خود حاوی نوآوری است؛ زیرا براساس مبانی نظری و کیفیت ادراک معقول‌ثانی فلسفی به تعیین محدوده سنی تحقق هر یک از مراتب عقل بالقوه، عقل بالملکه و عقل بالفعل پرداخته است. همچنین دربردارنده شواهدی تجربی در تحقق درک معقولات ثانیه فلسفی توسط کودکان در یک محدوده سنی خاص است.

۱. گفتنی است که تعریف متمایز فلسفه، در فلسفه اسلامی از دیگر مکاتب فلسفی، باعث تمایز ذاتی فلسفه اسلامی و مسائل آن از دیگر فلسفه‌ها، از جمله تعلیم و تربیت است. از این‌رو انبوه پژوهش‌ها با عناوینی همچون فلسفه برای کودکان (Philosophy for Children) یا فلسفه با کودکان (Philosophy with Children) از اساس با این پژوهش بی‌ارتباط بوده و نیازی به طرح آنها نیست.

یافته‌های پژوهش

الف. یافته‌های کیفی

محدوده سنی پیدایش مراتب عقل نظری

در پاسخ به این پرسش اصلی که کودکان در چه محدوده سنی قادر به درک معقولات ثانیه فلسفی می‌شوند، لازم است ابتدا مشخص شود که سه مرتبه عقل بالقوه، عقل بالملکه و عقل بالفعل در چه محدوده سنی در کودکان محقق می‌شوند؛ زیرا همان‌طور که بیان شد در مرتبه عقل بالملکه مفاهیم بدیهی و در مرتبه عقل بالفعل مفاهیم نظری درک می‌شوند و با این پیش‌فرض که معقولات ثانیه مفاهیمی نظری هستند و درک آنها مشروط به تحقق سومین مرتبه عقل نظری است، باید معین شود که عقل بالفعل در چه سنی تحقق می‌یابد.

انسان زندگی خود را با قوای ادراکی حیوانی آغاز می‌کند. این قوای ادراکی منحصر در حواس ظاهری و باطنی هستند. حواس ظاهری^۱ عبارتند از: سمع، بصر، شمع، ذوق و لمس،^۲ و حواس باطنی نیز عبارتند از: حس مشترک (مدرک صور)،^۳ خیال (مصوره)،^۴ واهمه،^۵ حافظه (ذاکره یا مسترجعه)،^۶ متخیله (متفکره)^۷ که تحت سه دسته مدرک، حافظه و متصرفه جای می‌گیرند (صدرالمتالهین، ۱۳۶۰، ص ۱۹۱-۱۹۴). تعالی انسان از این مرتبه ادراکی نیازمند دو امر است: یکی دریافت حقایق و صور علمی از مافوق و دیگری تأثیرگذاری انسان در مادون (جسم)؛ از این‌رو انسان دارای دو قوه علامه و عماله می‌شود که عقل نظری و عملی نیز نامیده می‌شوند.^۸

دستیابی انسان به این قوا زمینه‌ای برای استمرار حیات انسانی و رشد و کمال انسان است؛ زیرا زندگی انسانی انسان مراتبی دارد که طی آنها مشروط به طی مراتب عقل نظری و عملی است. به اجمال مراتب عقل نظری عبارتند از: عقل هیولانی،^۹ عقل بالملکه،^{۱۰} عقل بالفعل،^{۱۱} عقل مستفاد؛^{۱۲}

۱. به دلیل تجرد علم، این حواس دارای مکان و وضع نبوده، قائم به مدرکند؛ البته هر یک از این قوا دارای آلات و ابزاری (در موضع خاص) هستند (صدرالمتالهین، ۱۳۰۲ق، ص ۲۹۸).

۲. ر.ک: صدرالمتالهین، ۱۳۰۲ق، ص ۲۹۳.

۳. مراد، ذهن است که صور و معلومات را از طریق حواس پنج‌گانه ظاهری دریافت می‌کند. ر.ک: صدرالمتالهین، ۱۳۶۰، ص ۱۹۳ و همان، ۱۹۸۱م، ج ۸، ص ۲۰۵-۲۱۱.

۴. اموری را که حس مشترک دریافت کرده حفظ و خزینه‌داری می‌کند. ر.ک: صدرالمتالهین، ۱۳۶۰، ص ۱۹۳-۱۹۴ و همان، ۱۹۸۱م، ج ۸، ص ۲۱۱-۲۱۴.

۵. مدرک معانی و احکام جزئی است. ر.ک: صدرالمتالهین، ۱۳۶۰، ص ۱۹۴ و همان، ۱۹۸۱م، ج ۸، ص ۲۱۵-۲۱۸.

۶. معانی و احکامی را که واهمه درک کرده ذخیره می‌کند. ر.ک: صدرالمتالهین، ۱۳۶۰، ص ۱۹۴ و همان، ۱۹۸۱م، ج ۸، ص ۲۱۸-۲۲۱.

۷. ترکیب و تفصیل بعضی از صور با بعضی دیگر، یا برخی از معانی با برخی دیگر و یا صور با معانی را انجام می‌دهد و قدرت بر تصرف دارد. ر.ک: صدرالمتالهین، ۱۳۶۰، ص ۱۹۴ و همان، ۱۹۸۱م، ج ۸، ص ۲۱۴-۲۱۵.

۸. ر.ک: صدرالمتالهین، ۱۳۶۰، ص ۱۱۹-۲۰۰. ۹. ر.ک: همان، ص ۲۰۲.

۱۰. ر.ک: همان، ص ۲۰۴-۲۰۵. ۱۱. ر.ک: همان، ص ۲۰۶-۲۰۵.

۱۲. ر.ک: همان، ص ۲۰۶-۲۰۷.

و مراتب عقل عملی نیز پاک کردن ظاهر، تهذیب باطن، نورانی شدن به صور علمیه و صفات نیک، فنای نفس از خویش و منحصر شدن فکر و تأمل در ملاحظه ذات ربوبی و کبریای او هستند (همان، ص ۲۰۸-۲۹۹).

در بررسی محدوده سنی پیدایش مراتب عقل نظری باید توجه داشت که با قوای ادراکی موجود در مرتبه حس، امکان درک مفاهیم عقلی را ندارد و صرفاً زمینه آن فراهم می‌آید؛ زیرا تولد انسان در این عالم، با استعداد ادراک عقلی عجین است؛ یعنی زمینه‌های ادراک عقلانی که همراه با تولد نوزاد به شکل ابزار و قوای ادراکی حسی پدید می‌آیند، باعث می‌شود تا کودک از هنگام تولد عقل بالقوه باشد. اشتداد ادراک حسی در دوره شیرخوارگی و پس از آن، همراه با رشد جسمانی؛ همچنین استفاده از حواس ظاهری و باطنی، باعث می‌شوند که کودکان حدوداً در سه سالگی قادر به تشخیص مصادیق مفاهیمی مثل توپ، تلویزیون، آب، خاک، میز، صندلی، پدر و مادر از یکدیگر باشند و حتی عناوین آنها را نیز به درستی بر مصادیق شان اطلاق کنند. این امر بیانگر شکل‌گیری مفهومی کلی از مصادیق اشیای پیرامون است.

همین ویژگی ادراکی و شناختی (یعنی توانایی عقلی و کلی کردن اشیای پیرامون) خبر از وجود تحقق مرتبه عقل بالملکه می‌دهد؛ زیرا کودک افزون بر ادراک حسی اشیای می‌تواند مفاهیمی کلی از آنها در نزد خود پدید آورد. او همچنین می‌تواند مصادیق هر یک از این مفاهیم را به درستی از یکدیگر تمیز داده و هر مفهوم کلی را بر مصادیق خارجی آن تطبیق دهد. درک مفاهیمی کلی چون کفش، توپ، تلویزیون، آب، قاشق، صندلی، و تمیز مصادیق آنها از یکدیگر و تطبیق هر یک از این مفاهیم بر مصداق‌های خارجی آنها حکایت از ظهور اولین مراتب انتزاعی شناخت در کودک دارد؛ زیرا هر یک از این مفاهیم، مفهومی کلی محسوب می‌شوند و دارای افراد یا مصادیق متعددی هستند.

بر این اساس می‌توان گفت شکل‌گیری مفاهیم کلی (معقول اولی) و قدرت تمیز و تشخیص مصادیق هر یک از آنها، از اولین آثار و لوازم ادراک انتزاعی کودکان است که حدوداً در سه سالگی ظاهر می‌شود؛ این در حالی است که انسان در هنگام تولد عقل بالقوه بود و توانایی درک مفاهیم کلی را نداشت.

با تحقق عقل بالفعل، انسان بر درک تصورات و تصدیقات نظری قدرت پیدا می‌کند. کودکان پس از اینکه در سه سالگی توان درک مفاهیم کلی را پیدا می‌کنند و مجهز به برخی تصورات و تصدیقات بدیهی می‌شوند، به تدریج می‌توانند با استفاده از آنها به کسب تصورات و تصدیقات نظری بپردازند. این توانایی که در حقیقت ویژگی عقل بالفعل است به صورت تدریجی افزایش می‌یابد. قدرت درک مطالب نظری باعث صلاحیت یافتن کودکان برای ورود به مدرسه و آموزش‌هایی است که اهداف و محتوای آنها شامل بسیاری از مفاهیم و گزاره‌های نظری است، می‌شود. چنانچه سومین مرتبه عقل نظری در کودکان بالفعل نشده باشد، آموزش مطالب نظری به

کودک ممکن نخواهد بود؛ بنابراین پس از تحقق دومین مرتبه عقل نظری و قبل از شش سالگی، عقل بالفعل پدید می‌آید.

بر این اساس نکته کلیدی در بررسی و تعیین محدوده سنی تحقق هر یک از مراتب عقل نظری، توجه به بروز آثار و نشانه‌های آن است. به این ترتیب با توجه به اینکه همه ادراکات کودک در ماه‌های آغاز تولد به نحو جزئی است و هیچ ادراک عقلی بدیهی یا نظری ندارد، او در مرتبه عقل بالقوه است. کودک هنگام درک مفاهیم کلی بدیهی عقل بالملکه است و تحقق درک معقولات اولی در سه سالگی، معلول محقق بودن عقل بالملکه در این سن است. شرط تحقق درک معقولات ثانیه نیز تحقق عقل بالفعل است. درک مطالب نظری توسط کودکان نشانه پیدایش سومین مرتبه عقل نظری (عقل بالفعل) است؛ از این‌رو درک علوم نظری (اعم از تصورات و تصدیقات) در کودکان در سنین پنج و شش سالگی ناشی از تحقق عقل بالفعل است. چهارمین مرتبه عقل نظری (عقل مستفاد) که به نوعی مرز بین نفس ناطقه انسان و قلب اوست، مقامی فراتر از برهان و استدلال است که در آن حقیقت تصورات و تصدیقات بدیهی و نظری شهود می‌شوند. این مرتبه از عقل نظری به‌طور معمول در دوران کودکی و نوجوانی تحقق پیدا نمی‌کند و حتی ممکن است تا پایان عمر نیز حاصل نشود. در نتیجه سه مرتبه نخست عقل نظری تا شش سالگی تحقق پیدا می‌کند و چهارمین مرتبه عقل نظری اصلاً ارتباطی با مسئله این پژوهش پیدا نمی‌کند.

کیفیت ادراک مفاهیم فلسفی در سومین مرتبه عقل نظری

برای پاسخ به این پرسش که کودکان در چه محدوده سنی قادر به درک معقولات ثانیه فلسفی می‌شوند، محدوده سنی تحقق سه مرتبه عقل بالقوه، عقل بالملکه و عقل بالفعل مشخص شد. حال باید دید معقولات ثانیه فلسفی در کدام‌یک از این مراتب عقلی و طبق چه فرایندی درک می‌شود؟ برای این منظور باید توجه داشت که درک مفاهیم فلسفی فقط به‌وسیله عقل انسانی ممکن است و انسان به‌وسیله قوای حسی نمی‌تواند مفاهیم فلسفی را درک کند؛ از این‌رو ضروری است فرایند گذر از ادراکات حسی و جزئی به عقلی و کلی در پرتو تحقق سه مرتبه نخست عقل نظری بررسی شده و مشخص شود که کودکان چگونه و در چه سنی (یا کدام مرتبه از مراتب عقل نظری) موفق به درک مفاهیم فلسفی می‌شوند.

انسان از ابتدای خلقتش به‌صورت فطری و ذاتی، قوه و استعداد درک معقولات را دارد و به تعبیر دقیق‌تر عقل بالقوه است. او به‌واسطه فعلیت یافتن دومین مرتبه عقل (عقل بالملکه) (شیرازی، ۱۳۶۹، ص ۷۱۹) معقولات اولی را درک می‌کند. سپس آماده دریافت معقولات ثانی می‌شود (سجادی، ۱۳۷۳، ج ۲، ص ۹۳۹). بدین‌سان پس از تولد، مادامی که قوای ادراکی انسان

منحصر در حس است، ادراک محدود به حواس باطنی و ظاهری است؛ از این‌رو انسان در دوران کودکی ابتدا فقط اشیای پیرامون را به‌صورت عینی و از طریق حس درک می‌کند، و اگر در ماه‌های نخست، و یا سال اول تولد، مفهومی از برخی از اشیاء و پدیده‌های اطراف خود به دست آورده و به‌واسطه آن موفق به درک و ارتباط با اشیاء می‌شود، ادراک او از طریق صورتی خیالی یا معنایی وهمی و جزئی (نه مفهوم کلی) صورت می‌گیرد. با این حال کودک در حدود سه سالگی، به مرتبه عقل بالملکه می‌رسد و توانایی درک مفاهیم کلی را پیدا می‌کند؛ یعنی در مواجهه با اشیاء و با دخالت قوه خیال، صورتی کلی از اشیاء را در نزد خود پدید می‌آورد و آن را بر مصادیق دیگرش تعمیم می‌دهد.

کیفیت و فرایند ارتقا کودک از ادراک جزئیات به درک معقولات ثانیه فلسفی با توجه به مراتب عقل نظری قابل بررسی و تبیین است. برای این منظور دو نکته قابل توجه است: یکی نیاز انسان به درک جزئیات برای رسیدن به ادراکات عقلی و کلی، و دیگری تفاوت بین انتزاع مفاهیم کلی قابل انطباق بر محسوسات (مانند انسان، اسب و درخت) و مفاهیم مبتنی بر ادراکات کلی (عقلی) چون وجود، وحدت و امتناع. مفاهیم نوع نخست به‌طور مستقیم از راه تجرید و تعمیم جزئیات حسی در نزد عقل پدید می‌آیند؛ ولی مفاهیم نوع دوم صرفاً از راه حواس، تجرید و تعمیم عقل حاصل نمی‌شوند؛ بلکه بعد از پیدایش صور حسیه، با فعالیت عقلی خاصی از صور محسوس انتزاع می‌شوند. از این‌رو ادراک و پیدایش مفاهیم عقلی حتی پیدایش معقولات ثانیه، بعد از ادراکات جزئی حسی حاصل می‌شود (مطهری، ۱۳۷۳، ص ۲۴۸-۲۵۱).

دقت در این نکته ما را به این نتیجه رهنمون می‌سازد که درک مفاهیم فلسفی که از آنها به معقول ثانی تعبیر می‌شود، بعد از درک مفاهیم ماهوی (معقول اولی) ممکن است؛ یعنی مادامی که انسان با استفاده حواس ظاهری و باطنی خود، امور پیرامونی خود را به‌صورت جزئی درک نکرده باشد و به‌وسیله قوه خیال از آنها عکس‌برداری نکرده باشد و صورتی کلی که قابل تعمیم بر مصادیق متعدد باشد را تجرید نکرده باشد، نمی‌تواند ملاحظه‌ای دیگر نسبت به آنها داشته باشد و از طریق مقایسه میان آنها به انتزاع و درک مفاهیم فلسفی نائل شود.

بدین‌سان پیدایش مفاهیم فلسفی در ذهن طی سه مرحله کلی صورت می‌گیرد که عبارتند از: ادراک جزئی امور محسوس؛ تجرید مفهوم یا صورت قابل تعمیم و تطبیق بر مصادیق متعدد؛ ملاحظه نسبت و روابط موجود بین مفاهیم و انتزاع (اعتبار) مفهوم فلسفی. روشن شدن چگونگی وقوع این سه مرحله در دوران کودکی، تعیین‌کننده مرتبه‌ای از عقل نظری است که درک مفاهیم فلسفی در آن رخ می‌دهد و در نتیجه باعث وضوح در توصیف توانایی کودکان در درک معقولات ثانیه فلسفی می‌شود.

پیش از این بیان شد که علامه طباطبایی در تحلیل کیفیت درک مفاهیم کلی، دو مبنای مسبقیت هرگونه ادراک حصولی به شناخت حضوری؛ و تقدم ادراکات جزئی بر کلی را مطرح کرده است

(مطهری، ۱۳۷۳، ص ۲۵۳-۲۶۴)؛ این دو مبنا اولین گزاره‌های مورد نیاز برای توصیف فرایند درک مفاهیم فلسفی به‌وسیله کودکان هستند؛ زیرا درک معقولات ثانیه فلسفی به‌عنوان یک‌سری مفاهیم کلی و عقلی محتاج تحقق ادراکاتی جزئی برای کودک است زیرا پیدایش این معقولات در ذهن انسان مشروط به مواجهه با افراد و مصادیق خارجی آنها و درک آنها به‌صورت جزئی است.

ادراک جزئی به یکی از دو شکل حصولی یا حضوری صورت می‌گیرد؛ البته تحقق هیچ‌یک از ادراکات حصولی جزئی بدون درک حضوری ممکن نیست. بر همین اساس کودک از هنگام تولدش از راه درک حضوری و شهودی خود، به‌تدریج و به‌نحو حسی به شناخت اطراف خود نائل می‌شود؛ شناختی که کودک در روزها یا ماه‌های اول تولد دارد از طریق مفاهیم و تصاویر ذهنی صورت نمی‌گیرد؛ بلکه کودک اشیا را صرفاً از طریق مشاهده موجودات اطرافش و به‌واسطه قوای حسی خود، به شکلی عینی و حضوری درک می‌کند. از آنجا که مفاهیم یا تصورات ذهنی هیچ نقشی در این میان ایفا نمی‌کنند و اصلاً کودک در این هنگام هیچ بهره‌ای از آنها ندارد، فاقد هرگونه علم و معرفت حصولی به شمار می‌رود.

ولی در حدود یک‌سالگی، به‌تدریج تصویری از اشیا در ذهن کودک نقش می‌بندد و او می‌تواند اموری را که پیش‌تر با آنها مواجه شده، در مواجهه مجدد، یادآوری کند. تشدید این امر باعث می‌شود که در حدود دو سالگی، کودک به‌واسطه داشتن تصوراتی جزئی از برخی امور، برخی از اشیا را از طریق مفهوم جزئی آنها درک کند؛ از این‌رو کودک به کمک مشاهده مستقیم اشیای اطراف خود به شناخت حصولی آنها (البته به‌صورت جزئی) می‌پردازد.

استمرار رشد کودک و گسترش جهان او که منجر به افزایش امور محسوس برای اوست، به‌تدریج باعث می‌شود که او بتواند از امور پیرامون خود، مفهومی کلی انتزاع کند. اطلاق نام برخی اشیا، گیاهان یا حیوانات بر مصادیق‌شان (اعم از اینکه این تطبیق درست صورت گیرد یا نادرست) به‌وسیله کودکان در سه سالگی بیانگر شکل‌گیری مفاهیم کلی در ذهن کودکان است. بدین‌سان کودک به‌واسطه شناخت حضوری اشیا، موفق به درک حصولی آنها از طریق مفاهیم ذهنی می‌شود و شکل‌گیری مفهوم عقلی اشیا در ذهن کودک مترتب بر درک جزئی اشیاست.

پس از توضیح پیدایش مفاهیم کلی ماهوی (معقول اولی) در سه سالگی، نوبت به چگونگی دستیابی کودکان به مفاهیم فلسفی می‌رسد. در این میان توجه به تفاوت به حمل شایع و به حمل اولی مفاهیم فلسفی بسیار مهم هستند؛ زیرا کودکان حدود سه سالگی به‌راحتی با مفاهیمی مثل «هست و نیست»، «چیستی و ماهیت»، «چرایی»، «ضرورت و امتناع» ارتباط برقرار می‌کنند. به سخن دیگر ابتدا مفاهیم فلسفی (به حمل اولی) در ذهن کودک شکل نمی‌گیرد؛ بلکه بدون شکل‌گیری این مفاهیم در ذهن کودک، آنها را به‌صورت جزئی و شهودی درک می‌کند؛ یعنی

کودکان ابتدا به حمل شایع این مفاهیم را درک می‌کنند؛ برای نمونه کودک مفاهیم «وجود» و «عدم» را که معادل با «هست» و «نیست» است، با توجه به بودن یا نبودن مادر در خانه می‌فهمد؛ از این رو کودکی که مفاهیم کلی ماهوی در ذهن او شکل گرفته و قادر به شناسایی و معرفی مصادیق آنهاست، بدون اینکه مفاهیم فلسفی در ذهنش شکل گرفته باشد به صورت عینی مصادیق خارجی این مفاهیم فلسفی را تجربه می‌کند و آنها را به نحو حضوری درک می‌کند. سپس به تدریج این امر به شناخت او راه پیدا می‌کند و کودک در حدود چهار-پنج سالگی به بررسی یافته‌های ذهنی خود می‌پردازد و آنچه را که می‌داند یا نمی‌داند اظهار می‌کند. استمرار این جریان به تدریج به توجه آگاهانه نسبت به مفاهیم ذهنی درون خود و مقایسه بین آنها منتهی می‌شود. این امر بیانگر درک مفاهیم فلسفی به وسیله کودکان است. شکل‌گیری و وجود مفاهیم فلسفی در ذهن کودکان در حدود شش سالگی از طریق تطبیق این مفاهیم بر مصادیق خارجی شان در کردار و گفتار کودکانه هنگام جستجوی مقوله‌های به هم مرتبط آشکارا بروز می‌یابد.

بر این اساس، کودک که با تولد عقل بالقوه می‌شود، هیچ‌یک از مفاهیم کلی را درک نمی‌کند و فقط اشیا را به صورت حضوری و یا با مفاهیم جزئی درک می‌کند. او برای درک مفاهیم کلی بدیهی باید عقل بالملکه شود. درک معقولات اولی در سه سالگی بروز می‌کند که این امر بر تحقق دومین مرتبه عقل نظری (عقل بالملکه) گواهی می‌دهد. چنانچه معقولات ثانیه مفاهیمی نظری باشند، درک آنها معلول تحقق عقل بالفعل است. بروز درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان در شش سالگی نشانه پیدایش و وجود عقل بالفعل در آنهاست که در نتیجه آن، کودکان در شش سالگی قادر به درک معقولات ثانیه فلسفی می‌شوند. این امر در یافته‌های کمی با توجه به شواهد تجربی به اثبات می‌رسد.

ب. یافته های کمی

میزان درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان

با توجه به اینکه این مقاله به دنبال بررسی و تعیین محدوده سنی درک معقولات ثانیه فلسفی می‌باشد، ضروری است که ادعای خود را با ارائه شواهد تجربی نیز اثبات کند. به این منظور توانایی کودکان شش ساله در درک معقولات ثانیه فلسفی، بررسی شد تا افزون بر تعیین میزان درک مفاهیم فلسفی آنها، تحقق سومین مرتبه عقل نظری (عقل بالفعل) به عنوان منشأ و علت حصول درک معقولات ثانیه فلسفی در کودکان شش ساله، معلوم شود؛ از این رو توانایی کودکان شش ساله در درک مفاهیم فلسفی، ضمن انجام فعالیت‌های مختلف هنری، علمی و سرگرمی بررسی شده است.

برای بررسی درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان، ابتدا در یک جامعه آماری شامل ۲۴ نفر کودک شش ساله، که از این میان هجده نفر پسر و شش نفر دختر در دسترس بودند، فعالیت‌های

متنوعی از جمله نقاشی، کلاژ، سفال، کاردستی، مسابقه، بازی، گفتگو، پرسش و پاسخ به کار گرفته شد. سپس میزان درک ۶۲ مفهوم فلسفی^۱ با توجه به فعالیت‌های رفتاری شناختی مربوط به هر یک از مفاهیم فلسفی، در ضمن انجام فعالیت‌های عملی، بررسی شد.

ابتدا جهت تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از اجرای پرسش‌نامه، از آزمون کولموگروف-اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه استفاده شد. براساس سطح معناداری آزمون K-S که در بیشتر متغیرهای مورد مطالعه کمتر از ۰/۰۵ است، نتیجه می‌گیریم که فرض صفر (توزیع متغیر X نرمال است) رد می‌شود. به سخن دیگر توزیع بیشتر متغیرها غیر نرمال است؛ بنابراین برای تعیین میزان درک این مفاهیم در کودکان شش ساله از آزمون ناپارامتریک خی دو استفاده شد. طبق نتایج این آزمون که در جداول زیر ارائه شده، ۲۳ مفهوم فلسفی به‌طور کامل، ۱۷ مفهوم در حد عالی و کامل، ۶ مفهوم در حد عالی، ۴ مفهوم در حد خیلی خوب و عالی، ۷ مفهوم در حد خیلی خوب، ۲ مفهوم در حد خوب و خیلی خوب، ۱ مفهوم در حد خوب، ۲ مفهوم در حد متوسط درک شده‌اند. در ادامه نتایج پژوهش ارائه می‌شود:

جدول ۱: میزان درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان

درک	مقادیر	اصلاً	خیلی کم	کم	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی	کامل
مفاهیم: وجود، عدم	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲۳
	فراوانی مورد انتظار	۲/۹	۲/۹	۲/۹	۲/۹	۲/۹	۲/۹	۲/۹	۲/۹
	باقی‌مانده	-۲/۹	-۲/۹	-۲/۹	-۲/۹	-۲/۹	-۲/۹	-۲/۹	۲۰/۱
اشتراک لفظی	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸
	باقی‌مانده	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	۱۹/۳
خط، سطح و حجم	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۹
	فراوانی مورد انتظار	۲/۴	۲/۴	۲/۴	۲/۴	۲/۴	۲/۴	۲/۴	۲/۴
	باقی‌مانده	-۲/۴	-۲/۴	-۲/۴	-۲/۴	-۲/۴	-۲/۴	-۲/۴	۱۶/۶

۱. ۶۲ مفهوم فلسفی که میزان درک کودکان از آنها مورد بررسی قرار گرفته عبارت‌اند از: ۱. وجود؛ ۲. عدم؛ ۳. حیثیت ماهیت؛ ۴. حیثیت وجود؛ ۵. اشتراک لفظی؛ ۶. اشتراک معنوی؛ ۷. اصل؛ ۸. اعتباری؛ ۹. وجود ذهنی؛ ۱۰. وجود خارجی؛ ۱۱. وجود ربطی؛ ۱۲. وجود استقلالی؛ ۱۳. وجوب؛ ۱۴. امکان؛ ۱۵. امتناع؛ ۱۶. ذاتی؛ ۱۷. عرضی؛ ۱۸. جوهر؛ ۱۹. عرض؛ ۲۰. خط؛ ۲۱. سطح؛ ۲۲. حجم؛ ۲۳. زمان؛ ۲۴. عدد؛ ۲۵. مضموم؛ ۲۶. مسموع؛ ۲۷. مذوق؛ ۲۸. ملموس؛ ۲۹. مبصر؛ ۳۰. شکل؛ ۳۱. زاویه؛ ۳۲. استقامه؛ ۳۳. انحاء؛ ۳۴. زوج؛ ۳۵. فرد؛ ۳۶. قوه؛ ۳۷. لاقوه؛ ۳۸. اضافه؛ ۳۹. آبن؛ ۴۰. وضع؛ ۴۱. جده؛ ۴۲. أن یفعل؛ ۴۳. أن یفعل؛ ۴۴. وحدت؛ ۴۵. کثرت؛ ۴۶. تناقض؛ ۴۷. تضاد؛ ۴۸. تضایف؛ ۴۹. سبق؛ ۵۰. لحوق؛ ۵۱. معیت؛ ۵۲. حرکت؛ ۵۳. سکون؛ ۵۴. سرعت؛ ۵۵. بطؤ؛ ۵۶. قوه؛ ۵۷. فعل؛ ۵۸. علت؛ ۵۹. معلول؛ ۶۰. علم؛ ۶۱. عالم؛ ۶۲. معلوم.

درک	مقادیر	اصلاً	خیلی کم	کم	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی	کامل
مشموم، مذوق، مسموع، مبصر و ملموس	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۸
	فراوانی مورد انتظار	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳
	باقی مانده	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	۱۵/۸
شکل و زاویه	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۷
	فراوانی مورد انتظار	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱
	باقی مانده	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	۱۴/۹
اضافه	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۶
	فراوانی مورد انتظار	۲/۰	۲/۰	۲/۰	۲/۰	۲/۰	۲/۰	۲/۰	۲/۰
	باقی مانده	-۲/۰	-۲/۰	-۲/۰	-۲/۰	-۲/۰	-۲/۰	-۲/۰	۱۴/۰
وضع و آیین	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۸
	فراوانی مورد انتظار	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳
	باقی مانده	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	۱۵/۸
وحدت و کثرت	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۵	۲/۵	۲/۵	۲/۵	۲/۵	۲/۵	۲/۵	۲/۵
	باقی مانده	-۲/۵	-۲/۵	-۲/۵	-۲/۵	-۲/۵	-۲/۵	-۲/۵	۱۷/۵
سبق و لحوق و معیت	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۹
	فراوانی مورد انتظار	۲/۴	۲/۴	۲/۴	۲/۴	۲/۴	۲/۴	۲/۴	۲/۴
	باقی مانده	-۲/۴	-۲/۴	-۲/۴	-۲/۴	-۲/۴	-۲/۴	-۲/۴	۱۶/۶
حرکت و سکون	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۸
	فراوانی مورد انتظار	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳
	باقی مانده	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	۱۵/۸

با توجه به نتایج جدول بالا، چون مقدار χ^2 دو در میزان درک مفاهیم وجود و عدم (۱۶۱/۰)، اشتراک لفظی (۱۵۴/۰)، خط، سطح و حجم (۱۳۳/۰)، مشموم، مذوق، مسموع، مبصر و ملموس (۱۲۶/۰)، شکل و زاویه (۱۱۹/۰)، اضافه (۱۱۲/۰)، وضع و آیین (۱۲۶/۰)، وحدت و کثرت (۱۴۰/۰)، سبق، لحوق و معیت (۱۳۳/۰)، حرکت و سکون (۱۲۶/۰) در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ($p=0/000$)، بنابراین میان فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت معناداری از نظر آماری وجود دارد و با توجه به اینکه تجمع فراوانی‌ها در گزینه کامل می‌باشد، می‌توان چنین استنباط کرد که کودکان قادر به یادگیری مفاهیم وجود، عدم، اشتراک لفظی، خط، سطح، حجم، مشموم، مذوق، مسموع، مبصر، شکل، زاویه، اضافه، آیین، وضع، وحدت، کثرت، سبق، لحوق، معیت، حرکت و سکون در حد کامل می‌باشند.

جدول ۲: میزان درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان

درک	مقادیر	اصلاً	خیلی کم	کم	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی	کامل
مفاهیم اصیل و اعتباری	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۲	۴	۱۲
	فراوانی مورد انتظار	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳
	باقی مانده	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۳	۱/۸	۹/۸
حیثیت وجود	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۰	۱۲
	فراوانی مورد انتظار	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸
	باقی مانده	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	۷/۳	۹/۳
حیثیت ماهیت	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲۰	۲
	فراوانی مورد انتظار	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸	۲/۸
	باقی مانده	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	-۲/۸	۱۷/۳	۰/۸
وجود ربطی و استقلالی	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۶	۵
	فراوانی مورد انتظار	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶
	باقی مانده	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	۱۳/۴	۲/۴
وجود ذهنی و خارجی	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۲۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶
	باقی مانده	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۱/۶	۱۷/۴
وجوب	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۸	۱۳
	فراوانی مورد انتظار	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶
	باقی مانده	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	۵/۴	۱۰/۴
امتناع	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۷	۱۳
	فراوانی مورد انتظار	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶
	باقی مانده	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	۴/۴	۱۱/۴
عدد	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۳	۱۶
	فراوانی مورد انتظار	۲/۵	۲/۵	۲/۵	۲/۵	۲/۵	۲/۵	۲/۵	۲/۵
	باقی مانده	-۲/۵	-۲/۵	-۲/۵	-۲/۵	-۱/۵	-۲/۵	۰/۵	۱۳/۵
استقامت و اتحنا؛ زوج و فرد	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱۱
	فراوانی مورد انتظار	۱/۵	۱/۵	۱/۵	۱/۵	۱/۵	۱/۵	۱/۵	۱/۵
	باقی مانده	-۱/۵	-۱/۵	-۱/۵	-۱/۵	-۱/۵	-۱/۵	-۰/۵	۹/۵
آن یفعل و آن یفعل	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۷	۱
	فراوانی مورد انتظار	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳	۲/۳
	باقی مانده	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	-۲/۳	۱۴/۸	-۱/۳

با توجه به نتایج جدول بالا، چون مقدار خی دو در میزان درک مفاهیم اصیل و اعتباری (۵۴/۸۸۹)، حیثیت وجود (۶۶/۷۲۷)، حیثیت ماهیت (۱۲۴/۹۰۹)، وجود ربطی و استقلالی

(۸۶/۰۴۸)، وجود ذهنی و خارجی (۱۳۱/۷۶۲)، وجوب (۶۷/۷۶۲)، امتناع (۷۲/۳۳۳)، عدد (۸۶/۴)، استقامت، انحناء، زوج و فرد (۶۹/۳۳۳)، آن یفعل و آن یفعل (۱۱۰/۸۸۹) در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ($p=0/000$)، بنابراین میان فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت معناداری از نظر آماری وجود دارد و با توجه به اینکه تجمع فراوانی ها در گزینه های عالی و کامل می باشد، می توان چنین استنباط کرد که کودکان قادر به یادگیری مفاهیم اصیل، اعتباری، حیثیت وجود، حیثیت ماهیت، وجود ربطی، وجود استقلال، وجود ذهنی، وجود خارجی، وجوب، امتناع، عدد، استقامت، انحناء، زوج، فرد، آن یفعل و آن یفعل در حد عالی و کامل هستند.

جدول ۳: میزان درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان

درک	مقادیر	اصلا	خیلی کم	کم	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی	کامل
زمان	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲۱	۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶
	باقی مانده	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	۱۸/۴	-۲/۶
قوه و لاقوه	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۷	۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱
	باقی مانده	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	۱۴/۹	-۲/۱
جده	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۷	۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱
	باقی مانده	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	۱۴/۹	-۲/۱
قوه (استعداد)	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۴	۰
	فراوانی مورد انتظار	۱/۸	۱/۸	۱/۸	۱/۸	۱/۸	۱/۸	۱/۸	۱/۸
	باقی مانده	-۱/۸	-۱/۸	-۱/۸	-۱/۸	-۱/۸	-۱/۸	۱۲/۳	-۱/۸
معلوم	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۷	۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱
	باقی مانده	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	۱۴/۹	-۲/۱

با توجه به نتایج بالا، چون مقدار خی دو در میزان درک مفاهیم زمان (۱۴۷/۰)، قوه و لاقوه (۱۱۹/۰)، جده (۱۱۹/۰)، قوه (استعداد) (۹۸/۰)، معلوم (۱۱۹/۰) در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ($p=0/000$)، بنابراین میان فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت معناداری از نظر آماری وجود دارد و با توجه به اینکه تجمع فراوانی ها در گزینه عالی می باشد، می توان چنین استنباط کرد که کودکان قادر به یادگیری مفاهیم زمان، قوه، لاقوه، جده، قوه (استعداد)، معلوم در حد عالی هستند.

جدول ۴: میزان درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان

درک	مقادیر	اصلاً	خیلی کم	کم	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی	کامل
ذاتی و عرضی	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۱۸	۵	۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۹	۲/۹	۲/۹	۲/۹	۲/۹	۲/۹	۲/۹	۲/۹
	باقی مانده	-۲/۹	-۲/۹	-۲/۹	-۲/۹	-۲/۹	۱۵/۱	۲/۱	-۲/۹
سرعت و بطوء	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۴	۹	۰
	فراوانی مورد انتظار	۱/۶	۱/۶	۱/۶	۱/۶	۱/۶	۱/۶	۱/۶	۱/۶
	باقی مانده	-۱/۶	-۱/۶	-۱/۶	-۱/۶	-۱/۶	۲/۴	۷/۴	-۱/۶

با توجه به نتایج جدول بالا، مقدار خی دو در میزان درک مفاهیم ذاتی و عرضی (۹۸/۳۹۱)، سرعت و بطوء (۴۶/۶۹۲) در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ($p=۰/۰۰۰$)، بنابراین میان فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت معناداری از نظر آماری وجود دارد و با توجه به اینکه تجمع فراوانی‌ها در گزینه خیلی خوب و عالی می‌باشد، می‌توان چنین استنباط کرد که کودکان قادر به یادگیری مفاهیم ذاتی، عرضی، سرعت و بطوء در حد خیلی خوب و عالی هستند.

جدول ۵: میزان درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان

درک	مقادیر	اصلاً	خیلی کم	کم	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی	کامل
اشتراک معنوی	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۱۵	۰	۰
	فراوانی مورد انتظار	۱/۹	۱/۹	۱/۹	۱/۹	۱/۹	۱/۹	۱/۹	۱/۹
	باقی مانده	-۱/۹	-۱/۹	-۱/۹	-۱/۹	-۱/۹	۱۳/۱	-۱/۹	-۱/۹
امکان	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۲۱	۰	۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶	۲/۶
	باقی مانده	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	-۲/۶	۱۸/۴	-۲/۶	-۲/۶
فعل (در برابر قوه)	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۱۴	۰	۰
	فراوانی مورد انتظار	۱/۸	۱/۸	۱/۸	۱/۸	۱/۸	۱/۸	۱/۸	۱/۸
	باقی مانده	-۱/۸	-۱/۸	-۱/۸	-۱/۸	-۱/۸	۱۲/۳	-۱/۸	-۱/۸
علت و معلول؛ علم و عالم	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۰	۱۷	۰	۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱
	باقی مانده	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	۱۴/۹	-۲/۱	-۲/۱

با توجه به نتایج جدول بالا، چون مقدار خی دو در میزان درک مفاهیم اشتراک معنوی (۱۰۵/۰)، امکان (۱۴۷/۰)، فعل (۹۸/۰)، علت، معلول، علم و عالم (۱۱۹/۰) در سطح

آلفای ۰/۰۱ معنادار است ($p=۰/۰۰۰$)، بنابراین میان فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت معناداری از نظر آماری وجود دارد و با توجه به اینکه تجمع فراوانی‌ها در گزینه خیلی خوب می‌باشد، می‌توان چنین استنباط کرد که کودکان قادر به یادگیری مفاهیم اشتراک معنوی، امکان، فعل، علت، معلول، علم و عالم در حد خیلی خوب هستند.

جدول ۶: میزان درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان

درک	مقادیر	اصلاً	خیلی کم	کم	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی	کامل
جوهر و عرض	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۷	۹	۱	۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱
	باقی‌مانده	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	۴/۹	۶/۹	-۱/۱	-۲/۱

با توجه به نتایج جدول بالا، چون مقدار خی دو در میزان درک مفاهیم جوهر و عرض (۴۴/۶۴۷) در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ($p=۰/۰۰۰$)، بنابراین میان فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت معناداری از نظر آماری وجود دارد و با توجه به اینکه تجمع فراوانی‌ها در گزینه‌های خوب و خیلی خوب می‌باشد، می‌توان چنین استنباط کرد که کودکان قادر به یادگیری مفاهیم جوهر، عرض، در حد خوب و خیلی خوب هستند.

جدول ۷: میزان درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان

درک	مقادیر	اصلاً	خیلی کم	کم	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی	کامل
تناقض	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۰	۱۷	۰	۰	۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱
	باقی‌مانده	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	۱۴/۹	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱

با توجه به نتایج جدول بالا، چون مقدار خی دو در میزان درک مفهوم تناقض (۱۱۹/۰) در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ($p=۰/۰۰۰$)، بنابراین میان فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت معناداری از نظر آماری وجود دارد و با توجه به اینکه تجمع فراوانی‌ها در گزینه خوب می‌باشد، می‌توان چنین استنباط کرد که کودکان قادر به یادگیری مفهوم تناقض در حد خوب هستند.

جدول ۸: میزان درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان

درک	مقادیر	اصلاً	خیلی کم	کم	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی	کامل
تضاد و تضایف	فراوانی مشاهده شده	۰	۰	۰	۱۷	۰	۰	۰	۰
	فراوانی مورد انتظار	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱	۲/۱
	باقی مانده	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	۱۴/۹	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱	-۲/۱

با توجه به نتایج جدول بالا، چون مقدار χ^2 دو در میزان درک مفاهیم تضاد و تضایف (۱۱۹/۰) در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ($p=۰/۰۰۰$)، بنابراین میان فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت معناداری از نظر آماری وجود دارد و با توجه به اینکه تجمع فراوانی‌ها در گزینه متوسط می‌باشد، می‌توان چنین استنباط کرد که کودکان قادر به یادگیری مفاهیم تضاد و تضایف در حد متوسط هستند.

با توجه به نتایج، در بررسی میزان درک مفاهیم فلسفی در کودکان شش ساله، می‌توان چنین نتیجه گرفت که طبق شواهد تجربی کودکان قادر به درک مفاهیم فلسفی هستند و افزون بر این چون درک مفاهیم فلسفی (معقولات ثانیه فلسفی) معلول تحقق عقل بالفعل است، سومین مرتبه عقل نظری در کودکان شش ساله تحقق یافته است.

نتیجه‌گیری

هدف مقاله بررسی و تعیین محدوده سن درک معقولات ثانیه فلسفی در کودکان است. در راستای این هدف سه سؤال فرعی در نظر گرفته شد. در پاسخ به سؤال اول که هر یک از مراتب عقل نظری (عقل بالقوه، عقل بالملکه و عقل بالفعل) در چه محدوده سنی تحقق می‌یابند، معلوم شد که کودکان با آغاز تولد و به واسطه پیدایش شناخت حسی، دارای مرتبه عقل بالقوه هستند. همچنین در حدود سه سالگی، به دلیل درک تصورات و تصدیقات بدیهی، عقل بالملکه در کودکان شکل می‌گیرد و در شش سالگی عقل بالفعل تحقق می‌یابد.

در پاسخ به سؤال دوم که معقولات ثانیه فلسفی چگونه و در کدام مرتبه عقل نظری درک می‌شود، با این پیش فرض که معقولات ثانیه فلسفی مفاهیمی نظری هستند، معلوم شد که درک آنها به واسطه وجود سومین مرتبه عقل نظری (عقل بالفعل) در سن شش سالگی محقق می‌شود. در خصوص کیفیت و فرایند تحقق درک مفاهیم فلسفی نیز تبیین شد که این امر به واسطه سه مرحله درک امور محسوس، تجرید مفهوم یا صورت قابل تعمیم و تطبیق بر مصادیق متعدد و ملاحظه نسبت و روابط موجود بین مفاهیم و انتزاع یا اعتبار مفهوم فلسفی صورت می‌گیرد؛ زیرا درک حصولی مسبوق به شناخت حضوری بوده و ادراکات جزئی بر درک کلیات مقدم هستند.

بر این اساس کودکان در فرایند درک مفاهیم فلسفی ابتدا با افراد و درک مصادیق خارجی آن روبه‌رو می‌شوند که این امر در ابتدا به‌صورت حضوری و سپس به نحو حصولی روی می‌دهد. کودک در حدود دو سالگی قادر به تصور جزئی برخی امور و درک آنها از طریق مفهوم جزئی می‌شود. استمرار این امر در حدود سه سالگی باعث شکل‌گیری معقولات اولی در ذهن کودک می‌شود. به‌واسطه روش‌های تبدیل علم حضوری به حصولی (۱). اخذ بدون واسطه علم حصولی از علم حضوری؛ ۲. تصرف قوه مدرکه در معلوم حضوری (کودک سه ساله می‌تواند با استفاده از قوای ادراکی خود، در اثر برخورد حسی با اشیای اطراف، صورتی کلی و قابل انطباق بر مصادیق متعدد را در نزد خویش پدید آورد. بدین‌سان او موفق به درک معقولات اولی می‌شود.

وجود معقولات اولی در ذهن کودک و درک حقیقت آنها به روش حضوری، بستر تصرف قوه مدرکه را در آنها فراهم نموده و باعث پیدایش نوعی دیگر از مفاهیم عقلی می‌شود که از آنها به مفاهیم فلسفی تعبیر می‌شود. کودکان در حدود سه سالگی با مفاهیمی مثل «هست و نیست»، «چیست»، «چرا» ارتباط برقرار می‌کنند. هرچند در این مرحله مفاهیم فلسفی (به حمل اولی) در ذهن کودک شکل نگرفته و آنها نمی‌توانند مفاهیمی مثل وجود، زمان و علم را بر مصادیق‌شان تطبیق کنند، با این حال آنها می‌توانند بدون شکل‌گیری این مفاهیم در ذهن، آنها را به‌صورت جزئی و شهودی درک کنند؛ یعنی کودکان ابتدا به حمل شایع این مفاهیم را درک می‌کنند؛ مثل درک مفاهیم «هست» و «نیست» در درک بودن یا نبودن مادر در خانه.

بر این اساس کودکی که مفاهیم کلی ماهوی در ذهن او شکل گرفته و قادر به شناسایی و معرفی مصادیق آنهاست، بدون اینکه مفاهیم فلسفی در ذهنش شکل گرفته باشد به‌صورت عینی به تجربه مصادیق خارجی آن پرداخته و آنها را به نحو حضوری درک می‌کند. استمرار این تجربه باعث شکل‌گیری مفاهیم فلسفی در ذهن کودک می‌شود. وجود مفاهیم فلسفی در ذهن کودکان شش ساله به‌واسطه تطبیق این مفاهیم بر مصادیق خارجی‌شان بروز می‌یابد.

از آنجاکه ثبات درک معقولات ثانیه فلسفی (به‌واسطه تحقق سومین مرتبه عقل نظری) در شش سالگی، نیازمند شواهد تجربی و میدانی بود، در پاسخ به سؤال سوم مبنی بر میزان درک مفاهیم فلسفی توسط کودکان شش ساله، میزان درک ۶۲ مفهوم فلسفی در ۲۴ کودک بررسی شد. براساس سطح معناداری آزمون K-S که در تمامی متغیرهای مورد مطالعه کمتر از ۰/۰۵ بود، نتیجه گرفتیم که فرض صفر (توزیع متغیر X نرمال است) رد می‌شود. به سخن دیگر توزیع بیشتر متغیرها (میزان درک معقولات ثانیه فلسفی) غیرنرمال بودند. بنابراین جهت بررسی دستیابی به اهداف کلی، آزمون ناپارامتریک خی دو استفاده شد. براساس نتایج، کودکان شش ساله، ۲۳ مفهوم فلسفی را به‌طور کامل، هفده مفهوم را در حد عالی و کامل، شش مفهوم را در حد عالی، چهار مفهوم را در حد

خیلی خوب و عالی، هفت مفهوم را در حد خیلی خوب، دو مفهوم را در حد خوب و خیلی خوب، یک مفهوم را در حد خوب، دو مفهوم را در حد متوسط درک کردند.

به این ترتیب از مجموع یافته‌های پژوهش استنباط می‌شود: نخست آنکه درک مفاهیم نظری در شش سالگی معلول تحقق سومین مرتبه عقل نظری در این سن است؛ دوم آنکه مفهوم فلسفی چون معقول ثانی است از جمله مفاهیم نظری به شمار می‌رود، از این رو شرط درک مفاهیم فلسفی وجود سومین مرتبه عقل نظری است؛ سوم آنکه براساس شواهد تجربی موجود در این پژوهش (میزان توانایی کودکان برای درک معقولات ثانیه فلسفی در سن شش سالگی) همچنین علیت عقل بالفعل برای تحقق درک معقول ثانی، می‌توان چنین نتیجه گرفت که کودکان در محدوده سنی شش سالگی دارای سومین مرتبه عقل نظری هستند و به همین دلیل می‌توانند مفاهیم فلسفی را درک کنند.

منابع

۱. اسماعیلی، مسعود (۱۳۸۹)، معقول ثانی فلسفی در فلسفه اسلامی (سیر بحث در تاریخ فلسفه و نقد و تحلیل مسئله)، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته الله علیه.
۲. _____ (۱۳۸۸)، «معقول ثانی در فلسفه صدرالمتألهین»، ذهن، ۱۰ (۴۰)، ص ۱۷-۵۴.
۳. پرویزی، مهدی (۱۳۹۲)، فلسفه اسلامی؛ طرح درس‌هایی برای آموزش به کودکان، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۴. _____ (۱۳۹۳)، شیوه آموزش مفاهیم فلسفه اسلامی به کودکان پیش از دبستان، بی‌جا.
۵. روضاتی، سیدمحمد (۱۳۸۲)، «نقد نظریه ملاصدرا درباره معقول ثانی فلسفی»، مقالات و بررسی‌ها، ۳۶ (۷۴)، ص ۱۶۱-۱۶۸.
۶. سبزواری، ملاهادی (۱۴۱۶ق)، شرح المنظومه، تهران: ناب.
۷. سجادی، سیدجعفر (۱۳۷۳)، فرهنگ معارف اسلامی، تهران: دانشگاه تهران.
۸. سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۲)، روان‌شناسی پرورشی نوین، تهران: دوران.
۹. شریف، زهرا (۱۳۸۸)، «معقول ثانی فلسفی در فلسفه مشائی اشراقی (از خواجه نصیر تا میرداماد)»، معرفت فلسفی، ۷ (۲۵)، ص ۳۸-۸۰.
۱۰. شیرازی، قطب‌الدین (۱۳۶۹)، درة التاج، تهران: حکمت.
۱۱. صدرالمتألهین (۱۳۵۴)، المبدأ و المعاد، تهران: انجمن حکمت و فلسفه ایران.
۱۲. _____ (۱۳۶۰)، الشواهد الربوبية فی المناهج السلوكية، مشهد: المركز الجامعی للنشر.
۱۳. _____ (۱۳۶۳)، مفاتیح الغیب، تهران: مؤسسه تحقیقات فرهنگی.
۱۴. _____ (۱۳۰۲ق)، اکسیر العارفين: مجموعة الرسائل التسعة، تهران: مكتبة المصطفوی.
۱۵. _____ (۱۹۸۱م)، الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعة، بیروت: دار احیاء التراث.
۱۶. طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۳۷۳)، اصول فلسفه و روش رئالیسم، در: مجموعه آثار شهید مطهری، ج ۶، تهران: صدرا.
۱۷. _____ (۱۴۲۲ق)، نهاية الحکمة، قم: مؤسسة النشر الاسلامی.
۱۸. فنائی اشکوری، محمد (۱۳۸۷ش)، معقول ثانی (تحلیلی از انواع مفاهیم کلی در فلسفه اسلامی و غربی)، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته الله علیه.
۱۹. مصباح، محمدتقی (۱۳۶۶)، آموزش فلسفه، تهران: سازمان تبلیغات.

۲۰. مطهری، مرتضی (۱۳۷۲)، شرح منظومه، در: مجموعه آثار شهید مطهری، ج ۵، تهران: صدرا.
۲۱. _____ (۱۳۷۳)، اصول فلسفه و رئالیسم، در: مجموعه آثار شهید مطهری، ج ۶، تهران: صدرا.
۲۲. _____ (۱۳۷۴)، شرح مبسوط منظومه، در: مجموعه آثار شهید مطهری، ج ۹، تهران: صدرا.
۲۳. _____ (۱۳۷۵)، شرح مبسوط منظومه، در: مجموعه آثار شهید مطهری، ج ۱۰، تهران: صدرا.

مقایسه مفهوم «مرگ» در متون داستانی فلسفه برای کودکان و دیدگاه علامه طباطبایی

مریم جامه‌بزرگی*

زهرا مینایی**

چکیده

در پژوهش پیش رو تلاش شده است مفهوم «مرگ» در متون داستانی فلسفه برای کودکان و دیدگاه علامه طباطبایی، با یکدیگر مقایسه شود. برای رسیدن به این هدف از سه روش تحقیق تحلیل محتوای کیفی، تحلیل مفهومی و زبانی و تحلیل تطبیقی استفاده شده است و پس از بررسی مفهوم مرگ در سه داستان فلسفی برای کودکان به عنوان نمونه و نظر علامه طباطبایی در این مورد، تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها در مقولات زیر مقایسه شد: ترس از مرگ، انتقال، میراندن، بهشت و جهنم، ناشناختگی مرگ، آخرین مرحله زندگی بودن، تجسم اعمال، ادامه زندگی در قالب موجودی دیگر، آمادگی برای مرگ، نابودی بدن، اشتیاق نسبت به مرگ، جاودانگی روح و قطعی بودن مرگ.

نتیجه چنین حاصل شد که مفهوم مرگ در داستان‌های فلسفی برای کودکان به دلیل عدم توضیحات روشن و متقن در رابطه با حقیقت مرگ باعث سردرگمی و به هم ریختگی آرامش روانی کودک است. این در صورتی است که توصیف و توضیح مرگ در اسلام به دلیل ژرفای آن و همچنین دقت نظر موجود در آن به فهم متقن و روشن در رابطه با مرگ منجر می‌شود.

واژگان کلیدی: مفهوم مرگ، علامه طباطبایی، فلسفه برای کودکان.

۱. مقدمه

«مرگ» یک مفهوم فلسفی است که از آغاز خلقت، سؤال از چیستی آن، ذهن انسان‌ها را به خود مشغول داشته است. افزون بر جنبه فلسفی مفهوم مرگ، می‌توان این واژه را دینی نیز دانست. از آنجا که مرگ با مفهوم معاد و زندگی پس از مرگ و قیامت در ارتباط است، به شدت با مبانی دینی و اخلاقی انسان‌ها گره می‌خورد. بنابراین، با بررسی مفهوم مرگ می‌توان به ارزیابی دینی بودن یا نبودن این مبانی پرداخت. از سوی دیگر، اگر مفهوم مرگ به درستی برای کودکان توضیح داده نشود، موجب عدم آرامش روانی در مواجهه با مرگ در آنها خواهد شد (کریمی، ۱۳۸۲). افزون بر این نگاهی که در رابطه با حقیقت مرگ از طریق داستان به کودکان القا می‌شود، در نوع و کیفیت زندگی آنها و در واقع در جهان‌بینی آنها نسبت به زندگی و مرگ بسیار مؤثر خواهد بود. بنابراین، این ضرورت احساس می‌شود که داستان‌های فلسفی که از فرهنگ‌های دیگر به کشورهای اسلامی وارد می‌شوند را بررسی کرد و به مطابقت و مطابقت نداشتن آنها با فرهنگ والای اسلامی توجه کرد.

در این مقاله با بررسی مفهوم مرگ در داستان‌های فلسفی کتاب‌های «فلسفه برای کودکان» و آثار علامه طباطبایی تفاوت‌ها و شباهت‌های این دو مفهوم با هم مقایسه می‌شود. بدین ترتیب، بررسی مفهوم مرگ، بررسی یک مصداق برای تبیین نگاه فلسفی و ماهیت دینی برنامه درسی «فلسفه برای کودکان» است. در این مقاله به جای طرح بحث‌های کلی از دینی یا اسلامی بودن یا نبودن فلسفه برای کودکان، به صورت موردی یک مفهوم، در اینجا مرگ، را به عنوان نمونه انتخاب کرده و در متون مشخص در داستان‌های فلسفی فلسفه برای کودکان و آثار علامه طباطبایی، به مقایسه تطبیقی و تحلیل این دو از مفهوم مرگ پرداخته می‌شود.

برای مقایسه مفهوم مرگ، از دیدگاه فلسفی علامه طباطبایی استفاده شده است. کتاب «انسان از آغاز تا انجام» ترجمه‌ای است از کتاب الانسان به قلم علامه سید محمدحسین طباطبایی که سه بخش دارد: الانسان قبل الدنيا، الانسان فی الدنيا، الانسان بعد الدنيا، که در رساله سوم به صورت مفصل‌تری به بحث می‌پردازد.

لاریجانی در مقدمه کتاب انسان از آغاز تا انجام، وجه تمایز این کتاب با کتب دیگر را در این مسئله می‌داند که محتوای استخراج شده از آیات و احادیث از طریق «تفسیر قرآن به قرآن» تنظیم شده است. بدین ترتیب تفسیر از بطن قرآن استخراج می‌شود. افزون بر این از معرفت‌های عقلی مانند فلسفه اسلامی نیز در این کتاب برای تشریح مبانی و مسائل اساسی استفاده شده است (طباطبایی، ۱۳۸۸). علامه همچنین تلاش می‌کرد به مناسبت‌های گوناگون، بحث‌های مرتبط با

هم و مستقل را در تفسیر تحت عناوین مختلفی مانند بحث فلسفی، بحث اجتماعی، بحث اخلاقی، بحث علمی و غیره بیان کند و این مباحث را از آیات قرآن جدا می‌نمود (رمضانی، ۱۳۸۷).

جوادی آملی نیز ضمن تأیید ویژگی‌های بیان شده، تفسیر قرآن در قرآن علامه طباطبایی را دارای ویژگی‌های تفسیر یک آیه براساس آیات دیگر، تفسیر آیات براساس تأیید و استدلال روایات و سنت معصومان، متکی بودن بر استدلال عقلی، استفاده از علوم نقلی مانند فقه و اصول، بهره‌گیری از محک‌ها و مشابهات قرآن در تفسیر، استفاده از مبانی عرفان و خطوط کلی کشف و اقسام گوناگون شهود با روش ترکیه نفس، تشخیص مفهوم از مصداق، تفسیر براساس حفظ و حجیت ظاهر و رفتن به باطن می‌داند (جوادی آملی، ۱۳۸۹).

بنابر آنچه گفته شد می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که این کتاب براساس آیات قرآن و با ویژگی تفسیر قرآن به قرآن و کمک گرفتن از معارف عقلی، می‌تواند نماینده اصیلی از نگرش اسلامی به مفهوم مرگ باشد.

بدین ترتیب، پرسش اساسی در پژوهش پیش رو این است که مفهوم مرگ در متون داستانی فلسفه برای کودکان و در دیدگاه علامه طباطبایی چه تفاوتی با هم دارند؟ بنابراین، برای رسیدن به جواب پرسش کلی پیش‌گفته ابتدا باید به سه پرسش جزئی‌تر پاسخ داد که عبارتند از: «تحلیل محتوای مفهوم مرگ در متون داستانی فلسفه برای کودکان چیست؟»، «تحلیل مفهوم مرگ در دیدگاه علامه طباطبایی چیست؟» و «تفاوت‌ها و شباهت‌های مفهوم مرگ در متون فلسفه برای کودکان و علامه طباطبایی در مقایسه با یکدیگر چگونه است؟»

۲. روش پژوهش

۲-۱ روش تحلیل محتوا

برای پاسخ به سؤال جزئی نخست، یعنی «تحلیل محتوای مفهوم مرگ در متون داستانی فلسفه برای کودکان چیست؟» از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده می‌شود. بدین منظور، برای استخراج مفهوم مرگ، متن و تصاویر کتاب‌های داستانی فلسفه برای کودکان با موضوع مرگ تحلیل محتوای کیفی شده و این مفهوم تبیین می‌شود.

در این تحقیق برای گردآوری داده‌های مرتبط با هدف تحقیق، کتاب‌های انتخاب شده تحلیل محتوا شده است. بر این اساس، کدگذاری بر مبنای موضوع و هدف تحقیق تهیه و بر مبنای آن، متن و تصاویر مورد نظر استخراج و کدگذاری شد.

در این تحقیق جامعه آماری شامل کتاب‌های زیر است:

۱. زندگی و مرگ از سری داستان‌های کتاب دنیایی را تصور کن که ...، از برژیت لابه؛
 ۲. پسری که می‌خواست همیشه زنده بماند، از سری داستان‌های کتاب داستان‌هایی برای فکر کردن، از رابرت فیشر؛^۱
 ۳. شبی زیر ستارگان، از سری داستان‌های کتاب داستان‌های فکری، ج ۱، نوشته فیلیپ کم.^۲
- واحد تحقیق: در این تحقیق صفحات واحد تحقیق می‌باشند. مقوله‌ها: در این تحقیق شامل تصاویر و پاراگراف‌ها هستند. کدهای تحقیق: در این پژوهش کدها به سه گروه زیست‌شناختی، عاطفی و فرهنگی تقسیم شده‌اند. دسته‌بندی کدها به سه گروه مطرح شده را از تحقیقات گوناگونی که در زمینه داستان‌های کودکان در رابطه با مرگ انجام شده بود، به ویژه پژوهش خوشبخت در این زمینه، استخراج کرده و براساس هدف تحقیق پیش رو کدهایی به آن اضافه شد. در زیر به کدهای تحلیل اشاره می‌شود.
- شیوه کدگذاری: در واقع هر پاراگراف با توجه به این پرسش که آیا بیانگر موارد زیر است یا خیر؟ مورد تحلیل قرار می‌گیرد:

جدول ۱: کدهای تحلیل شده در تحلیل محتوا

الف) جنبه زیست‌شناختی	ب) جنبه عاطفی؛ در برابر مرگ	ج) جنبه فرهنگی: مردگان
ملاک زنده بودن چیست؟ چرا انسان به دنیا می‌آید؟ علت مرگ چه بوده است؟ آیا بعضی از موجودات نمی‌میرند؟ هر کسی مرد، دیگر زنده نمی‌شود؟ هر موجود زنده‌ای سرانجام باید بمیرد؟ آیا هر کسی وقتی می‌میرد، کاملاً نابود می‌شود؟ آیا انسان فقط از جسم تشکیل شده است یا روح هم دارد؟ کسی که مرده است دستگاه‌های حیاتی او (مانند قلب) دیگر کار نمی‌کند؟	دیگران احساس ترس دارند؛ احساس ناراحتی دارند؛ احساس شک دارند؛ احساس گناه دارند؛ احساس تنهایی دارند؛ احساس اشتیاق دارند؛ احساس سردرگمی دارند؛ احساس تکذیب دارند؛	دفن می‌شوند؛ به جهان آخرت می‌روند؛ فرشته مرگ را ملاقات می‌کنند؛ به بهشت یا جهنم می‌روند؛ آیا مرگ آخرین مرحله زندگی است؟ جسم آنها از بین می‌رود ولی روحشان نمی‌میرد؛ نتیجه اعمالی که در دنیا انجام داده‌اند را می‌بینند. آیا برای مرگ آمادگی دارند یا نه؟ آیا مشخص است که بعد از مرگ چه اتفاقی می‌افتد؟ آیا آنها بعد از مرگ در قالب موجود دیگری به زندگی ادامه می‌دهند؟

۲-۲. روش تحلیل مفهومی و زبانی

برای پاسخ به پرسش دوم، یعنی «تحلیل مفهوم مرگ در دیدگاه علامه طباطبایی چیست؟» از روش تحلیل مفهومی در متون تخصصی فلسفه استفاده می‌شود. بدین منظور کتاب «انسان، از آغاز تا انجام» اثر علامه طباطبایی به عنوان نمونه از طریق نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب شده است.

1. Robert Fisher

2. Philip Cam

روش تحلیل زبانی و مفهومی براساس آرای ویتگنشتاین^۱ دوم ایجاد شده است که برخلاف راسل که زبان علمی را زبان حقیقت می‌دانست، وی اعتقاد داشت کلمات به‌گونه‌ای که در زبان عادی استفاده می‌شود، می‌توانند واقعیت را بر ما آشکار کنند. در این روش کاربرد کلمات به‌عنوان روش اساسی تحلیل، استفاده می‌شود، اما به صورت نظام‌مند و برای بررسی شبکه مفهومی (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹). تحلیل مفهومی تبیینی صریح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با دیگر مفاهیم ارائه می‌کند. در این روش تلاش می‌شود که یک مفهوم فهمیده شود نه آنکه تغییر کند، به این دلیل که مفاهیم در زبان مجسم می‌شوند، فنون تحلیل مفهومی ناظر بر آزمون دقیق معنای اصطلاحات است (سی.شورت،^۲ ۱۳۸۷).

به‌طور کلی تحلیل‌های زبانی، در تعلیم و تربیت، می‌تواند به سه صورت انجام شود: ۱. تحلیل مفاهیم تربیتی در زبان عادی؛ ۲. تحلیل مفاهیم در زبان متعارف تعلیم و تربیت؛ ۳. تحلیل مفاهیم در زبان فنی و رسمی تعلیم و تربیت. در این روش منظور از زبان فنی و رسمی تعلیم و تربیت، زبان اندیشمندان، نظریه‌پردازان و فیلسوفان تربیتی است. بدین منظور به ابهام‌زدایی از مفاهیم و نظریه‌های تربیتی و زبان فنی با معیار میزان عملی بودن یا نبودن اندیشه‌ها و دوری از واقعیات موجود می‌پردازد (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹). به نظر می‌رسد در پژوهش پیش رو از آنجا که علامه طباطبایی فیلسوف محسوب می‌شود و آثار او از دیدگاه تربیتی بررسی می‌شود، این تحلیل مد نظر قرار گیرد.

در تحلیل مفاهیم در زبان فنی و رسمی تعلیم و تربیت از چند شیوه برای تحلیل می‌توان استفاده کرد:

بررسی بافت یا سیاق مفهوم: در این بررسی، کلمه در بافت یا سیاق جمله‌هایی که در آن به کار رفته مورد توجه قرار می‌گیرد. به این صورت معنای کلمه تا حدودی مشخص می‌شود؛

بررسی مترادف کلمات یا عبارات: یکی دیگر از شیوه‌های تحلیل تفسیری، استفاده از کلمات یا عباراتی است که با هم مترادف‌اند و مضمون مشابهی دارند. در مورد مترادف باید به این نکته توجه کرد که عبارات باید تنها در یک واژه با هم اختلاف داشته باشند. بدین ترتیب می‌توان به روشن کردن مفهوم کمک کرد؛

تحلیل برحسب مفهوم متضاد: شیوه دیگر در تفسیر مفهومی، کمک گرفتن از مفاهیم متضاد است. مفاهیم متضاد با هم قابل جمع نیستند، به همین دلیل برخی ویژگی‌هایی که در یکی از مفاهیم وجود دارد، لزوماً در دیگری وجود ندارد.

1. Ludwig Wittgenstein

2. Edmund.C.Short

تحلیل برحسب شبکه معنایی: ظهور برخی کلمات به صورت شبکه معنایی وقتی اتفاق می افتد که برخی واژه‌ها معانی مرتبط و نزدیکی با یکدیگر دارند. شبکه معنایی می تواند به دو صورت ارتباط اشراقی و ارتباط اندراجی ظهور کند. ارتباط اشراقی میان مفاهیم بدین صورت است که یکی از مفاهیم در کانون و مفاهیم دیگر در پیرامون قرار می گیرند، مانند اشعه‌های خورشید. در ارتباط اندراجی میان مفاهیم نوع رابطه از جنس سلسله مراتب است که برخی مفاهیم در ذیل مفاهیم دیگر قرار دارد و بعد یا ابعادی از آن را تشکیل می دهد. در واقع، مفهوم بالا جامع تر از دیگر مفاهیم است (باقری، ۱۳۸۷). در این مقاله از بررسی بافت یا سیاق مفهوم، بررسی مترادف کلمه و تحلیل برحسب مفهوم متضاد استفاده شده است.

۲-۳. روش تحلیل تطبیقی

برای پاسخ به پرسش سوم، یعنی «مفهوم مرگ در متون فلسفه برای کودکان و علامه طباطبایی در مقایسه با یکدیگر چگونه است؟» از روش تحلیل تطبیقی استفاده می شود. بدین منظور با استفاده از نتایج دو پرسش اول و دوم، مفهوم مرگ در داستان‌های فلسفه برای کودکان و در دیدگاه علامه طباطبایی با یکدیگر مقایسه می شود.

این روش شامل مراحل زیر است:

۱. مرحله توصیف: پژوهنده به توصیف نمودها و پدیده‌های مورد تحقیق، براساس شواهد و اطلاعاتی که از منابع مختلف چه از طریق مشاهده و یا مطالعه اسناد و گزارش‌های دیگران به دست می آورد، می پردازد؛
۲. مرحله تفسیر: این مرحله شامل بررسی اطلاعاتی است که در مرحله اول پژوهشگر به توصیف آن پرداخته است؛
۳. مرحله هم‌جواری: در این مرحله اطلاعاتی که از مرحله یک و دو به دست آمده، طبقه‌بندی می شود و کنار هم قرار می گیرند و چهارچوبی برای مرحله بعدی، یعنی مقایسه تشابهات و تفاوت‌ها، فراهم می کند؛
۴. مرحله مقایسه: در این مرحله مسئله تحقیق به طور دقیق و با توجه به جزئیات در زمینه تشابهات و تفاوت‌ها بررسی و مقایسه می شود (آقازاده، ۱۳۸۲).

تحلیل محتوای داستان‌های منتخب مفهوم مرگ از دیدگاه علامه طباطبایی

در ادامه بحث به پرسش‌های مقاله از جمله تحلیل محتوای داستان‌های منتخب فلسفه برای کودکان، تحلیل مفهومی و زبانی واژه مرگ و تحلیل تطبیقی مفهوم مرگ در داستان‌های فلسفه برای کودکان و اثر علامه طباطبایی پاسخ داده می‌شود.

پاسخ به پرسش نخست پژوهش

در این قسمت به تحلیل محتوای داستان‌های منتخب فلسفه برای کودکان می‌پردازیم.

جدول ۲: تحلیل محتوای «زندگی و مرگ» از سری داستان‌های کتاب دنیایی را تصور کن که ...
واحد تحقیق: ص ۲۱-۴۱

واحد تحقیق	کد	مقوله
متن و تصاویر ص ۲۱	الف) جنبه زیست‌شناختی	پاراگراف اول، شامل جنبه (ملاک زنده بودن چیست؟) است؛ تغذیه کردن: «گل نور خورشید را جذب می‌کند و آب باران را می‌مکد» و تولید مثل (پاراگراف دوم)، «سنگ‌ریزه نمی‌میرد؛ زیرا مانند گله گل مینا تولید مثل نمی‌کند». همچنین تصویر تعدادی گل که چشم و دهان دارند که بیانگر زنده بودن آنهاست. پاراگراف سوم، نیز شامل جنبه (آیا بعضی از موجودات نمی‌میرند؟) است؛ بعضی موجودات نمی‌میرند، چون زنده نیستند. ستارگان، سنگ‌ها، سیارات، شن‌ها، طلا ... جزء موجودات زنده نیستند و به جهان مواد بی‌جان یا مرده تعلق دارند.
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۲۲	الف) جنبه زیست‌شناختی	_____
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۲۳	الف) جنبه زیست‌شناختی	در سه پاراگراف نخست، هیچ جنبه زیست‌شناختی به چشم نمی‌خورد. در پاراگراف چهارم، به دو جنبه اول (ملاک زنده بودن چیست؟) و در پاراگراف آخر (علت مرگ چه بوده است؟) به جنبه زیست‌شناختی اشاره شده است. جنبه اول: قارچ‌ها موجودات زنده هستند، چون هم تغذیه می‌کنند و هم تکثیر می‌شوند؛ جنبه دوم: اگر قارچ‌ها را برای خوردن از زمین بکنند، حتماً می‌میرند. تصویر قارچ‌هایی که زنده‌اند، چشم و دهان دارند و در حال فرار کردن از دست آدم‌هایی هستند که می‌خواهند آنها را بچینند و بخورند.
	ب) جنبه عاطفی	در پاراگراف‌های اول تا سوم، اشاره‌ای به این جنبه نشده، اما در پاراگراف چهارم به «احساس گناه» و «ناراحتی» اشاره شده است؛ دیوید و ماریا که قارچ‌ها را کندند جنایتکار و قاتل نیستند، آنها برای اینکه زنده بمانند، نیاز به غذا دارند. همه موجودات زنده از موجودات دیگر تغذیه می‌کنند، یعنی آنها ناچارند موجودات دیگری را بکشند، این را چرخه زندگی می‌گویند.
	ج) فرهنگی	_____

واحد تحقیق	کد	مقوله
ص ۲۴	الف) جنبه زیست شناختی	پاراگراف دوم، دارای جنبه زیست شناختی (ملاک زنده بودن چیست؟) است؛ غلات تا زمانی که در مزرعه هستند و هنوز کسی آنها را نچیده زنده اند، اما وقتی آرد می شوند دیگر زنده نیستند و مرده اند.
	ب) جنبه عاطفی	پاراگراف اول، دارای جنبه عاطفی احساس گناه است؛ کاترین کشتن گاو را بی رحمی می داند.
	ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۲۵	الف) جنبه زیست شناختی	_____
	ب) جنبه عاطفی	پاراگراف سوم، چهارم و پنجم به جنبه عاطفی «ناراحتی» اشاره کرده اند. همه از کشته شدن سگ ناراحت و خشمگین شدند، اما از کشته شدن پشه کسی ناراحت نشد
	ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۲۶	الف) جنبه زیست شناختی	_____
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۲۷	الف) جنبه زیست شناختی	از میان پاراگراف ها، تنها پاراگراف دوم دارای جنبه زیست شناختی (آیا انسان فقط از جسم تشکیل شده است یا روح هم دارد؟) است و به جنبه فراجسمی انسان نیز اشاره کرده است؛ زندگی انسان چیزی خیلی بیشتر از جسم اوست. انسان افزون بر کارهایی که در آن با حیوانات مشابه است، می تواند حرف بزند، گوش کند، دوست داشته باشد، شعر بنویسد تصویر انسانی که در طبیعت است و از آن لذت می برد و در عین حال در حال گوش دادن به موسیقی و خواندن کتاب است که همه اینها بیانگر جنبه های فراجسمی انسان است.
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۲۸	الف) جنبه زیست شناختی	از میان پاراگراف ها تنها پاراگراف دوم، شامل این جنبه (چرا انسان به دنیا می آید؟) است؛ انسان به دنیا می آید تا خودش زندگی اش را بسازد و زندگی هر کس بی مانند است و شبیه دیگری نیست. تصویر زنی که کالسکه نوزادش را می راند و تعجب او به خاطر صحبت کردن کودکش که به او می گوید با تمام نیرو به جلو برو و این بیانگر این است که انسان باید با تمام نیرویش در این دنیا، زندگی اش را بسازد.
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۲۹	الف) جنبه زیست شناختی	_____
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۳۰	الف) جنبه زیست شناختی	پاراگراف سوم، شامل جواب این جنبه است که «آیا هر کسی وقتی می میرد کاملاً نابود می شود؟»؛ وقتی یک انسان می میرد، تنها جسمش می میرد. شخصیت او هنوز وجود دارد و به زندگیش در ذهن دیگران ادامه می دهد پاراگراف سوم نیز دارای جنبه ذکر شده است؛ با مرگ جسم نابود می شود، ولی شخصیت انسان از بین نمی رود.
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	_____

واحد تحقیق	کد	مقوله
ص ۳۱	الف) جنبه زیست شناختی	_____
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	پاراگراف دوم: شامل این جنبه است که جسم آنها از بین می‌رود، ولی روحشان نمی‌میرد. پیکاسو مرده است، ولی به لطف آثارش او در میان مردم جاودان است. همه انسان‌ها آثاری از خود به جای می‌گذارند. تصویر کودکی با کفش‌های بسیار بزرگ و رد پاهای او که بیانگر آثار جامانده از انسان پس از مرگش است.
ص ۳۲	الف) جنبه زیست شناختی	پاراگراف اول، شامل جنبه آیا انسان فقط از جسم تشکیل شده است یا روح هم دارد؟ یک اثر همیشه یک نقاشی نیست یا یک کتاب و یا هر چیز دیگری که انسان بتواند آن را لمس کند. اغلب فقط یک خاطره از شخصیت است، این اثر مثل روح است. انسان روح را نمی‌تواند ببیند و لمس کند. تصویر کودکی که می‌خواهد به وسیله ابزاری که پروانه‌ها را با آن شکار می‌کنند، روح را شکار کند، اما تصویری از روح وجود ندارد که بیانگر این مطلب است که روح دیده و لمس نمی‌شود.
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۳۳	الف) جنبه زیست شناختی	پاراگراف اول و دوم، دارای دو جنبه زیست شناختی زیر است: هر موجود زنده‌ای سرانجام باید بمیرد؟ ما انسان‌ها می‌میریم ما می‌توانیم مطمئن باشیم که روزی می‌میریم. آیا بعضی از موجودات نمی‌میرند؟ اشیا یا مواد بی‌جان نمی‌میرند و همیشه همان‌طور که بودند باقی می‌مانند. پاراگراف سوم: یک سنگ‌ریزه درست همان‌طور است که صد سال پیش بود. سنگ‌ریزه نمی‌میرد، چون تغییر نمی‌کند. ملاک زنده بودن چیست؟ پاراگراف سوم: سنگ‌ریزه نمی‌میرد، چون اصلاً زندگی نمی‌کند. هرچه تغییر می‌کند و رشد می‌کند زنده است و باید روزی هم بمیرد. تصویری که یک انسان در حال شکستن سنگی است و می‌خواهد با این کار او را بکشد، اما سنگ‌ریزه در جواب این کارش به او می‌گوید «آها! خیال کردی!». این تصویر بیانگر این است که چیزی مانند سنگ چون زنده نیست، بنابراین نمی‌میرد.
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	آیا مرگ آخرین مرحله زندگی است؟ پاراگراف ششم: مرگ آخرین تغییر در زندگی انسان خواهد بود. مرگ جزء زندگی و بخشی از آن است، آخرین بخش زندگی در این دنیا.
ص ۳۴ و ۳۵	الف) جنبه زیست شناختی	_____
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۳۶	الف) جنبه زیست شناختی	هر موجود زنده‌ای سرانجام باید بمیرد؟ پاراگراف چهارم: روند طبیعی هر موجود زنده‌ای به دنیا آمدن، بزرگ شدن، پیر شدن، زمانی هم مردن. تصویر انسانی که کودک است و هنوز خیلی کوچک، اما اسکلتی وحشتناک با شتلی تیره و داس که نشان‌دهنده مرگ است به دنبال اوست و می‌خواهد او را بکشد، این تصویر بیان‌کننده این مطلب است که بعضی وقت‌ها مرگ زودتر از پیری به سراغ انسان می‌آید.
	ب) جنبه عاطفی	_____

واحد تحقیق	کد	مقوله
	(ب) جنبه عاطفی	_____
	(ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۳۷	(الف) جنبه زیست شناختی	آیا انسان فقط از جسم تشکیل شده یا روح هم دارد؟ پاراگراف اول: انسان‌ها همواره باور داشتند که مرگ بدن پایان قطعی زندگی نیست. آنها معتقد بودند روح انسان به زندگی ادامه می‌دهد و انسان فقط جسم و بدن نیست. آنها همچنین تلاش کردند تا ثابت کنند که چیزی در انسان جاودانه می‌ماند.
	(ب) جنبه عاطفی	_____
	(ج) جنبه فرهنگی	جسم آنها از بین می‌رود، ولی روحشان نمی‌میرد. پاراگراف دوم: در زمان‌های بسیار دور مصریان باستان آرامگاه‌های بزرگ و عظیم می‌ساختند، چون اعتقاد داشتند مرگ فقط عبور به یک زندگی دیگر است. از نظر آنها مردگان به دنیای دیگری سفر کردند. آنها بعد از مرگ در قالب موجود دیگری به زندگی ادامه می‌دهند. پاراگراف سوم: بعضی اقوام اعتقاد دارند که روح بعد از مرگ دنبال بدن جدیدی می‌گردد، مثلاً بدن کسی که دارد تازه به دنیا می‌آید یا منتظر می‌ماند که بدن قبلی‌اش دوباره زنده شود تا بتواند در آن ساکن شود. آیا مرگ آخرین مرحله زندگی است؟ پاراگراف چهارم: مصریان با این خاک‌سپاری‌های پر خرج مردگان می‌خواستند بگویند که همه چیز با مرگ به پایان نمی‌رسد.
ص ۳۸	(الف) جنبه زیست شناختی	_____
	(ب) جنبه عاطفی	دیگران احساس ترس دارند. پاراگراف دوم: کاملاً طبیعی است که بترسیم آنهایی که دوستشان داریم، روزی بمیرند؛ زیرا کسی که می‌میرد دیگر اینجا نیست، برای همیشه رفته است. همه ما می‌ترسیم که بدون انسان‌هایی که دوستشان داریم، زندگی کنیم. پس خود مرگ کمتر ما را می‌ترساند. آنچه بیشتر ما را می‌ترساند این واقعیت است که ما از آنهایی که دوستشان داریم جدا خواهیم شد. تصویر کودکی که از یک طرف مرگ دست او را گرفته و با خود می‌خواهد ببرد و از طرفی دوستش دست او را گرفته و نمی‌خواهد بگذارد که مرگ او را ببرد، این تصویر بیان‌کننده ترس انسان‌ها از مرگ انسان‌هایی است که دوستشان داریم.
	(ج) جنبه فرهنگی	آنها بعد از مرگ در قالب موجود دیگری به زندگی ادامه می‌دهند. پاراگراف اول: در زمان‌های دور اعتقاد بر این بود که با مرگ روح انسان وارد قلمرو مردگان می‌شود. این قلمرو زیر زمین، در آسمان یا جایی در یکی از ستارگان بود. بعضی وقت‌ها ستارگان را ارواح مردگان می‌پنداشتند، ارواح زیباترین مردگان. هرچه ستاره‌ای زیباتر و بیشتر می‌درخشید نشان‌دهنده این بود که زندگی او پیش از مرگ در زمین زیباتر بوده است.
ص ۳۹	(الف) جنبه زیست شناختی	_____
	(ب) جنبه عاطفی	_____
	(ج) جنبه فرهنگی	_____

جدول ۳: «پسری که می‌خواست همیشه زنده بماند» از سری داستان‌های کتاب داستان‌هایی برای فکر کردن (این داستان تصویری نداشت)، واحد تحقیق: ص ۵۵-۵۹

واحد تحقیق	کد	مقوله
ص ۵۵	الف) جنبه زیست‌شناختی	پاراگراف سوم، شامل جنبه «هر موجود زنده‌ای سرانجام باید بمیرد؟» است؛ پسر از پدرش پرسید: جایی هست که هرگز کسی در اونجا نمیره؟ پدر گفت: چنین جایی نیست. تو هم باید به روز مثل هر کس دیگری بمیری.
	ب) جنبه عاطفی	پاراگراف دوم، شامل جنبه «در برابر مرگ دیگران احساس ترس دارند» است؛ یک شب مادر بزرگ پسر مرد. او مادر بزرگش را خیلی دوست داشت و مرگش او را در اندیشه فرو برد. یک شب از پدرش پرسید: به من بگو جایی هست که هرگز کسی اونجا نمیره؟
	ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۵۶ و ۵۷	الف) جنبه زیست‌شناختی	_____
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	_____
ص ۵۸	الف) جنبه زیست‌شناختی آیا هر موجود زنده‌ای سرانجام باید بمیرد؟	پاراگراف آخر، شامل جنبه «هر موجود زنده‌ای سرانجام باید بمیرد؟» است؛ به محض اینکه پای پسر به زمین رسید، پیرمرد در او چنگ انداخت و گفت: بالاخره پیدات کردم. من مرگ هستم و کسی نمی‌تونه از دست من فرار کنه! و پسر دیگر چیزی نفهمید.
	ب) جنبه عاطفی	_____
	ج) جنبه فرهنگی	_____

جدول ۴: «شبی زیر ستارگان» از سری داستان‌های کتاب داستان‌های فکری، ج ۱، واحد تحقیق: ص ۶۲-۶۳

واحد تحقیق	کد	مقوله
متن و تصاویر ص ۶۲	الف) جنبه زیست‌شناختی	_____
	ب) جنبه عاطفی	پاراگراف دوم، شامل جنبه «احساس ناراحتی دارند» است؛ پدر بزرگم با ما زندگی می‌کرد. او از دنیا رفت. او را خیلی دوست داشتم. روزی نزد ما بود و روز دیگر در میان ما نبود. جای خالی‌اش را در دلم احساس می‌کنم.
	ج) جنبه فرهنگی	در این صفحه تصویر دود حاصل از آتشی است که صورت پدر بزرگ شخصیت داستان که مرده است در آن مجسم شده که بیانگر ادامه زندگی پدر بزرگ با تبدیل شدن به موجود دیگری است.
ص ۶۳	الف) جنبه زیست‌شناختی	_____
	ب) جنبه عاطفی	پاراگراف چهارم، شامل جنبه «احساس تنهایی» است؛ پدر بزرگ گفت: دوستی داشتم، روزی پلیس آمد و او را با خود برد. دیگر او را ندیدم. سال‌ها بعد شنیدم او مرده. خیلی احساس تنهایی کردم.
	ج) جنبه فرهنگی	پاراگراف پنجم شامل جنبه «آنها بعد از مرگ در قالب موجود دیگری به زندگی ادامه می‌دهند» است؛ سال‌ها بعد زمانی که داشتم از میان کوه‌های اسپانیای شمالی می‌گذشتم اتفاق عجیبی رخ داد. برف شدیدی می‌بارید. در آن هنگام در دوردست، صورت دوستم را دیدم که روی یک سنگ نقش بسته بود. نیم‌رخش آنجا بود.

واحد تحقیق	کد	مقوله
ص ۶۴	الف) جنبه زیست‌شناختی	پاراگراف دوم، شامل جنبه «در برابر مرگ دیگران احساس ترس دارند» است؛ بابا بزرگ، داستان تبدیل شدن دوست بعد از مرگ به سنگ ترسناک است! پاراگراف هفتم، شامل جنبه «احساس ناراحتی دارند» است؛ هنوز هم نمی‌توانم باور کنم پدر بزرگ مرده!
	ب) جنبه عاطفی	پاراگراف اول، شامل جنبه «آنها بعد از مرگ در قالب موجود دیگری به زندگی ادامه می‌دهند» است؛ پدر بزرگ مکثی کرد و بعد به آرامی ادامه داد: حالا، با تبدیل شدن به سنگ، دوستم برای همیشه زنده است. پاراگراف دوم، پدر بزرگ، این ایده که دوست با تبدیل شدن به سنگ برای همیشه زنده است را دوست دارم.
	ج) جنبه فرهنگی	

از آنجایی که کدهای به کار برده شده در این پژوهش، به سه گروه زیست‌شناختی، عاطفی و فرهنگی تقسیم می‌شوند، تلاش می‌شود براساس هر یک از جنبه‌های مطرح شده، به تجزیه و تحلیل پرداخته شود.

الف) جنبه زیست‌شناختی: در همه داستان‌ها به کدهایی نظیر اینکه همه موجودات زنده خواهند مرد، انسان‌ها هم به عنوان موجودات زنده روزی خواهند مرد، جسم انسان‌ها می‌میرد، ولی روحشان زنده می‌ماند، اشاره شده است، اما کم و کیف مطرح شدن کدهای بیان شده در هر داستان متفاوت است؛

ب) جنبه عاطفی: در داستان‌هایی که تحلیل محتوا شدند کدهای ترس، ناراحتی و تنهایی وجود داشت، اما کدهایی مانند اشتیاق به هیچ عنوان دیده نشد. افزون‌بر این در هیچ‌یک از داستان‌ها به این نکته اشاره نشده است که تصور مرگ برای انسان‌های خوب و بد با یکدیگر تفاوت خواهد داشت یا نه؟ آنان که خوب هستند مشتاق‌اند و آنان که بد هستند دچار ترس و ناراحتی خواهند بود.

همچنین در تصاویری که در «داستان زندگی و مرگ» از مرگ ترسیم شده، تصویر اسکلتی است با شنلی تیره رنگ و داسی که در دستان اوست که به دنبال انسانی می‌دود که بسیار ترسیده و یا انسانی را با خود می‌برد و انسان دیگری نمی‌گذارد که او را به همراه خود ببرد که همه این تصاویر القاکننده ترس از مرگ است؛

ج) جنبه فرهنگی: براساس تحلیل محتوای متن‌ها و تصاویر کتاب‌های انتخاب شده، می‌توان نتیجه گرفت که به برخی از جنبه‌های فرهنگی مسئله مرگ به هیچ عنوان، نه به صورت آشکار و نه تلویحاً، اشاره نشده است. از جمله این کدها، نتیجه اعمالی که در دنیا انجام داده‌اند را می‌بینند،

فرشته مرگ را ملاقات می‌کنند، به بهشت یا جهنم می‌روند. این در صورتی است که در برخی از داستان‌ها از جمله یک شب زیر ستارگان به صورت تلویحی مسئله تناسخ بعد از مرگ مطرح شده است. همچنین در این کتاب تصویر دود حاصل از آتش شعله‌وری وجود دارد که یک انسان در آن تجسم یافته که با توجه به فضای کلی داستان کاملاً روشن است که این هدف را داشته که مسئله تناسخ پس از مرگ را در ذهن کودک ترسیم کند. در یکی دیگر از داستان‌ها با عنوان «زندگی و مرگ» نیز مسئله زنده بودن پس از مرگ را با اشاره کردن به اعتقادات مصریان مبنی بر اینکه زندگی انسان پس از مرگ به پایان نمی‌رسد، مطرح کرده است. اما به صورت روشن مسئله روح داشتن انسان را که بسیار مبنایی است، توضیح نداده است و بیشتر در مورد ماندگاری شخصیت منحصر به فرد انسان‌ها بعد از مرگشان بحث شده است. اما در نهایت اشارات کوتاه و گذرایی که در مورد روح، در مقابل اشارات بسیار مفصل در مورد شخصیت انسان‌ها پس از مرگ، در این کتاب شده است، بیانگر بی‌اهمیتی این مسئله در توضیح دادن به کودکان است. تصاویر موجود در کتاب ذکر شده از جمله تصویری که یک انسان مرده با کت و شلوار رسمی مهمانی در تابوت است نیز اشاره به آئین خاکسپاری در دین مسیحیت دارد.

بررسی سؤال دوم پژوهش

در این قسمت به تحلیل مفهومی و زبانی واژه مرگ می‌پردازیم. در تحلیل مفهوم مرگ، علامه در ابتدا به تبیین جهان و مبانی هستی‌شناختی می‌پردازد، بدین ترتیب علامه از عوالم سه‌گانه نام می‌برد: عالم ماده، عالم مثال، عالم عقل. استدلال برای اثبات عوالم مختلف متکی بر دو دلیل است: دلیل اول آنکه، علّیت مقتضی قیام معلول به علت است، یعنی هم در وجود و هم در کمالات اولیه و ثانویه علت نسبت به معلول برتری دارد؛ دلیل دوم آنکه، عالم ماده از جهت وجود مسبوق به عالم دیگری است که مادی نیست، با وجود آنکه احکام عالم مادی بر آن حاکم است، بنابراین، به نوعی این عالم نیز مادی محسوب می‌شود. عالم دیگری نیز وجود دارد که از عالم بیان شده مسبوق‌تر است و احکام حاکم بر آن مجرد است و در واقع علت علّت عالم مادی است، این دو عالم را به ترتیب عالم مثال یا عالم برزخ و روح و عالم عقل می‌گویند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که انسان در عالم مثال و عقل موجود است، ولی به صورت کمال‌یافته‌تر از عالم مادی (طباطبایی، ۱۳۸۸، ص ۲۰).

علامه همچنین با استفاده از آیات قرآن به اثبات «امر» می‌پردازد و بیان می‌کند که در هر شیئی امری وجود دارد. در این بیان میان خلق و امر تفاوت گذاشته شده و خلق، اتفاقی تدریجی محسوب می‌شود، در حالی که امر حقیقی غیرتدریجی است. بدین ترتیب نتیجه می‌گیرد، فوق عالم اجسام که تدریجی است، عالم دیگری است مشتمل بر موجودات غیرتدریجی (یعنی غیرزمانی) و این عالم با عالم اجسام

همراه و بدان محیط است. مسئله قابل ذکر دیگر این است که امر همیشه از مرتبه‌ای به مرتبه دیگر تنزل می‌کند، یعنی در هر عالم تا به عالم اجسام برسد از مراتب و مراحل کمالات کاسته شده و با ضعف وجودی به این عالم می‌رسد. بنابراین، عالم امر مقدس‌تر از عوالم دیگر از جمله عالم مادی است (همان، ص ۲۱-۲۸).

علامه در رساله انسان بعد از مرگ برزخ را تتمه حیات دنیا می‌داند، اما در عین حال آن را نمونه و مثالی از قیامت برمی‌شمرد (همان، ص ۹۲). بدین ترتیب می‌توان چنین نتیجه گرفت که برزخ آن عالمی است که روح بعد از مرگ بدان منتقل می‌شود یا عالم مثال است که میان عقل مجرد و موجودات مادی قرار دارد. باید توجه داشت که برزخ یا عالم مثال ماده نیست، اما بعضی لوازم ماده همچون مقدار، شکل و عرض فعلی را داراست (همان، ص ۸۵). افزون‌بر برزخ یا عالم مثال، قیامت نیز بعد از دنیا قرار دارد و عالم عقل را تشکیل می‌دهد. بدین ترتیب که بعد از مرگ برزخ داریم، بعد از نابودی دنیا نیز با قیامت روبه‌رو می‌شویم (همان، ص ۱۰۶).

نکته اصلی در تحلیل مفهوم مرگ و بیان عوامل مختلف این است که روح موجودی از عوالم امر است؛ زیرا روح موجودی امری و غیرخلقی محسوب می‌شود. ویژگی‌های روح یا نفس به صورت زیر بیان شده است:

۱. روح دارای وجودی مشترک با دیگر موجودات عالم امر و شئون و اوصاف آنها است؛
۲. روح با بدن متفاوت است و «نفخه‌ای ربّانی» در آن دمیده شده است از مقام علوی خود هبوط کرده است؛
۳. روح پس از مرگ بعد از هبوط دوباره با جذبی ربّانی عالم ماده را ترک می‌کند؛
۴. آنچه با خداوند ملاقات و ملک‌الموت او را اخذ و قبض می‌کند، همان روح و نفس انسان است (همان، ص ۲۹)؛

۵. روح با وجود مغایرت با بدن در عالم ماده به نحوی با آن متحد است (همان، ص ۳۰).
- سپس با این وصف هستی‌شناختی، سعادت و شقاوت نیز این‌گونه تعریف می‌شود که سعادت به معنای حیات همیشگی و شقاوت، در واقع، نوعی نیستی و نابودی است و انسان‌ها از این جهت به دو دسته بهشتی و جهنمی تقسیم می‌شوند که دسته اول به سعادت می‌رسند و دسته دوم به شقاوت (همان، ص ۳۲). بنابراین، منتهای سیر ارواح و هبوط و نزول آنها، برای دسته دوم هلاک در دنیا است و برای دسته اول رجوع به همان مقام شامخ اول با مزایایی است که کسب کرده‌اند. در اینجا اختیار انسان و دوراهی اساسی او برای انتخاب میان سعادت و شقاوت نیز روشن می‌شود (همان، ص ۳۳).

کلمه متضاد با مرگ

یکی از راه‌های تحلیل مفهومی، بررسی مفهوم متضاد با مفهوم مورد بررسی است. در تحلیل مفهوم مرگ، برای دستیابی به این مهم، لازم است مفهوم دنیا یا حیات تحلیل شود. علامه طباطبایی در کتاب آغاز و انجام انسان، ویژگی‌هایی برای حیات بیان می‌کند که به شرح زیر است: **لهو و لعب بودن حیات دنیوی:** «لعب» فعلی است که هدفی جز خیال ندارد و «لهو» هر چیزی در نظر گرفته می‌شود که انسان را به خود مشغول سازد و موجب فراموشی دیگران شود. بنابراین، این دنیا است که انسان را به خود و نفس را به بدن مشغول می‌کند (همان، ص ۵۹). **زینت بودن امور دنیا:** زینت «به معنای شیئی زیبایی است که به نفسه و به ذاته محبوب است و شیئی دیگری آن را همراه خود می‌سازد تا از آن کسب حسن نماید». انسان کمال‌گرا است، در دنیا به دنبال کمال می‌گردد، اما کمال‌پنداری او را لهو و لعب و زینت و تفاخر و تکاثر در دنیا تشکیل می‌دهد که اموری وهمی‌اند، بنابراین، در هنگام مرگ پوچی آن بر انسان آشکار می‌شود (همان، ص ۶۰-۶۱).

کلمات هم‌معنا با مرگ

اجل مسمی: هر موجودی از آسمان و زمین گرفته تا همه آنچه که در میان آنهاست، وجودشان محدود به «اجلی» است که خداوند آن را «تسمیه» یعنی تعیین و برآورد نموده، به‌طوری که هیچ وجودی از اجل خویش فراتر نخواهد رفت. «اجل شیئی» یعنی زمان و ظرفی که بدان زمان ختم می‌یابد و در آن مستقر می‌شود و هیچ‌گونه تمامی، تغییر و کون و فساد عارضش نمی‌شود و از گزند زمان و حوادث شب و روز در امان خواهد بود. اجل دو وجه دارد: اجل زمانی دنیوی و امر الهی. «اجلی» که زینت زمین قرار داده شده که اجل زمانی دنیوی است و اجلی که به امر الهی محقق می‌گردد و همان «اجل مُسمی» است که به «بازگشت به خدا» و «رفتن به سوی او» تعبیر شده است (همان، ۶۸-۶۹). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت اجل مسمی به نوعی هم‌معنا با مرگ در نظر گرفته می‌شود، ضمن اینکه نوعی جبر در آن وجود دارد؛ زیرا «مسمی» بیان‌کننده این واقعیت است که خداوند اجل را تعیین و برآورد نموده است. اجل مسمی نیز مانند روح در عالم امر قرار دارد و در عالم مادی نیز حضور پیدا می‌کند و به این معنا اجل زمانی دنیوی و امر الهی متحقق می‌شود و در هنگام مرگ به سوی خداوند بازگشت می‌کند.

توفی: واژه بعدی که هم‌معنا با مفهوم مرگ بیان شده، توفی یا وفات است. توفی یا وفات فعلی است که به مفعول روح نسبت داده می‌شود. توفی به معنای استیفای تمام و کمال حق از مطلوب است که به «انفس» یا «کُم» نسبت داده می‌شود که به «خود» یا «من» تعبیر می‌کنند. در هر حال

چنان‌که گذشت، حقیقتی که «متوفی» می‌شود همانا نفس است نه بدن. همچنین آنکه فعل توفی را انجام می‌دهد، خدا یا ملک الموت یا فرشتگان فرستاده شده توسط او هستند (همان، ص ۷۳-۷۴). بدین ترتیب، براساس مبانی هستی‌شناختی بیان شده، استیفای تمام و کمال حق از انسان در عالم مادی صورت می‌گیرد تا با انتقال به عالم مجرد، روح که در عالم مادی ناقص است، به کمال برسد و صورت مجرد و کامل خود را باز یابد. پس آنچه استیفا می‌شود یا وفات می‌یابد، روح و نفس است. بحث بعدی در این واژه این است که توفی عملی است که توسط موجودی انجام می‌شود؛ این موجود در آیات مختلف در قرآن خود خدا، ملک الموت و ملائکه فرستاده شده است. از آنجا که مرجع همه اینها یکی است، بنابراین، همه افعال از آن خداست.

کلمات همنشین با مرگ

حق بودن مرگ: خدای سبحان می‌فرماید «وَجَاءَتْ سَكْرَةُ الْمَوْتِ بِالْحَقِّ ذَلِكَ مَا كُنْتَ مِنْهُ تَحِيدُ؛ هنگام بیهوشی و سختی مرگ به حق و حقیقت فرا رسید همان مرگی که از آن دوری می‌جستید (ق، ۱۹)» و «موت» را به «حق» وصف نمود که بنابراین، بطلان و عدم نخواهد بود. حق بودن مرگ تأکید بر بازگشت انسان به سوی خدا و خروج او از عالم ماده است (همان). حق بودن مرگ را می‌توان نزدیک به مفهوم اجل مسمی در نظر گرفت، یعنی نوعی جبر در آن وجود دارد که بطلان و عدم نمی‌پذیرد و حتماً اتفاق خواهد افتاد.

انتقال: همان‌طور که در مبانی هستی‌شناختی توضیح داده شد، روح متعلق به دو عالم مادی و مجرد است. بنابراین، آنچه در مرگ اتفاق می‌افتد، جدایی بدن از روح است و بازگشت روح به عالم مجرد و ماندن بدن در عالم ماده. بدین ترتیب از مرگ به‌عنوان انتقال از دنیایی به دنیای دیگر یاد می‌شود. در تشبیهی دیگر مرگ به حمامی تعبیر شده است که انسان را از ناپاکی و زخم و چرک پاک می‌کند. همچنین تشبیهی نزدیک به این تشبیه در ارتباط با لباس کثیف و چرکین و لباس زیبا و پاک آمده است. این تعبیر نیز با مبانی هستی‌شناختی مرتبط است که عالم دنیا را دارای نقص و عالم مجرد را کامل‌تر می‌داند. بدین ترتیب، به حمام رفتن یا مرگ نوعی انتقال از این جهان به آن جهان به شمار می‌رود. تشبیه دیگری که در روایات بیان شده نیز انتقال از زندان به قصر است که دقیقاً مبتنی بر همین معنا است. تشبیه دیگر، نوعی در خواب رفتن است که باز تداعی‌کننده دو عالم و انتقال از یک عالم به عالمی دیگر است.

آشکار شدن حقیقت امر: نفس در دنیا سکونت گزیده و بدان آرامش یافته، اما از آنجا که نفس با مرگ از بین نمی‌رود، نخستین واقعیتی که در هنگام مرگ بر نفس آشکار می‌شود، همانا بطلان

دنیا و در درون آن است (همان، ص ۷۶). بنابراین، با مرگ نه تنها انسان تمام نمی‌شود؛ بلکه به دلیل آنکه از قیود دنیوی آزاد می‌گردد، حقیقت عالم امر بر او آشکار می‌شود و به واقع بطلان دنیا و آنچه در آن است را می‌بیند.

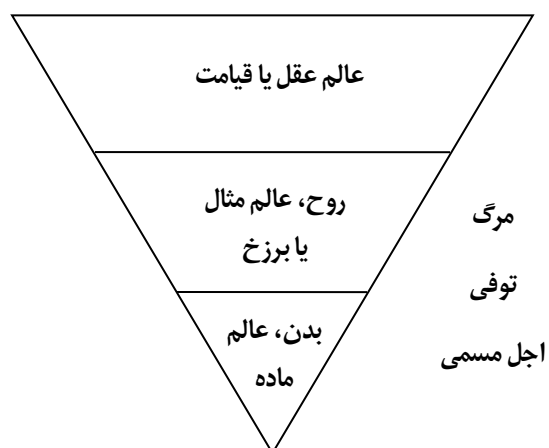
قیامت صغری بودن مرگ: در ارتباط با این مفهوم می‌توان از قیامت صغری بودن مرگ صحبت کرد؛ زیرا چشم انسان به حقیقت باز می‌شود و قیود دنیوی از او سلب می‌گردد. **تجسم عمل:** اینکه در هنگام مرگ هر کس مرگ را به گونه‌ای می‌بیند به این دلیل است که مرگ تجسم اعمال افراد است. بنابراین، دو نوع تجسم اعمال در روایت وجود دارد: مرگ برای اولیای خدا که بشارتی به بهشت است؛ مرگ برای کافران و دشمنان به خدا که دردناک و وحشت‌انگیز است (همان، ص ۸۹).

بشارت سعادت و شقاوت بعد از موت: انسان در دنیا دو راه پیش روی خود دارد، سعادت یا شقاوت. با مرگ اختیار از انسان برداشته می‌شود و در برابر یکی از این دو راه قرار می‌گیرد.

با هم‌نگری مفهوم مرگ از دیدگاه علامه طباطبایی

بنابر آنچه گفته شد در ابتدا مبانی هستی‌شناختی جهان از دیدگاه علامه طباطبایی مطرح شد، سپس مفهوم متضاد با مرگ و بعد مفاهیم هم‌معنا با مرگ بررسی شد. در پایان، مفاهیم هم‌نشین با مرگ تحلیل و بررسی شد. بدین ترتیب می‌توان از سه عالم صحبت کرد: عالم ماده که بدن به آن تعلق دارد؛ عالم مثال که همانبرزخ است و سکنی اصلی روح است و عالم عقل یا قیامت. بدین ترتیب مفهوم متضاد با مرگ، حیات دنیوی است که دو ویژگی دارد. حیات به دلیل دنیوی بودن لهُو و لعب است و مادی بودن آن، برای روح و نفس انسانی زینت داده شده محسوب می‌شود. به همین دلیل ترک روح از دنیا برای افرادی که به آن دلبسته‌اند، سخت می‌نماید. در این مرحله بدن با مرگ روبه‌رو می‌شود و حیات مادی را از دست می‌دهد اما روح و نفس انسانی که به عالم مثال تعلق دارد، از بدن جدا شده و به سوی خداوند برمی‌گردد. مفهوم اجل مسمی نیز در اینجا فهمیده می‌شود. اجل مانند ظرفی است که برای هر شی‌ی از پیش تعیین شده است و با فرارسیدن آن اجل دنیوی تمام شده و اجل امر الهی، روح را به سوی خداوند می‌برد. همین معنا در توفی نیز وجود دارد. بدین ترتیب، روح که در عالم مادی ناقص است با انتقال به عالم مثال، کمال خود را می‌یابد. توفی نیز به معنای استیفای تمام و کمال حق از مطلوب است. پس بدین صورت انتقال نفس از بدن مادی و عالم ماده به عالمبرزخ انجام می‌شود. وقتی انسان با مرگ روبه‌رو می‌شود، به حقیقت امر پی می‌برد و دو ویژگی حیات، یعنی لهُو و لعب بودن و زینت بودن آن را درک می‌کند. بنابراین، به نوعی قیامت صغری برای او اتفاق

می‌افتد. در این مرحله هر انسانی با تجسم اعمالش روبه‌رو می‌شود که در قالبی زیبا یا زشت است، بدین ترتیب شقاوت یا سعادت انسان به او نشان داده می‌شود.



مراتب هستی و جایگاه مرگ در آن

پاسخ به سؤال سوم پژوهش

در این قسمت به تحلیل تطبیقی مفهوم مرگ در داستان‌های فلسفه برای کودکان و اثر علامه طباطبایی می‌پردازیم.

همان‌طور که پیش از این بیان شد، از تحلیل محتوای سه داستان منتخب فلسفه برای کودکان نتایجی دریافت شد. همچنین تحلیل مفهوم مرگ در اثر علامه طباطبایی تحلیل زبانی و مفهومی شد و مراتب هستی و جایگاه مرگ در عالم ترسیم شد. در زیر در پاسخ به سؤال سوم مقاله، یعنی «مبانی هستی‌شناختی حاکم بر مفهوم مرگ در متون فلسفه برای کودکان و علامه طباطبایی در مقایسه با یکدیگر چگونه است؟» با استفاده از یافته‌های دو سؤال پیشین به تحلیل تطبیقی نتایج پیشین می‌پردازیم. در جدول شماره ۵، مقایسه نتایج به دست آمده در قالب مقوله‌های ترس از مرگ، انتقال، میراندن، بهشت و جهنم، ناشناختگی مرگ، آخرین مرحله زندگی بودن، تجسم اعمال، ادامه زندگی در قالب موجودی دیگر، آمادگی برای مرگ، نابودی بدن، اشتیاق نسبت به مرگ، جاودانگی روح و قطعی بودن مرگ ارائه می‌شود.

جدول ۵: تحلیل تطبیقی مبانی هستی‌شناختی مرگ در داستان‌های فلسفه برای کودکان و دیدگاه علامه طباطبایی

مقوله‌ها	دیدگاه داستان‌های فلسفه برای کودکان به مرگ	دیدگاه علامه طباطبایی به مفهوم مرگ
۱ ترس از مرگ	در داستان‌هایی که در پژوهش حاضر تحلیل محتوا شدند، ترس از مرگ ناشی از دو احساس است: الف) رازگونه بودن دنیای پس از مرگ است؛ ب) از دست دادن عزیزی که زندگی با آنان را دوست داریم.	علامه طباطبایی ترس از مرگ یا شادی از مرگ را مرتبط با تجسم اعمال می‌داند، یعنی آنچه مرگ را وحشت‌انگیز یا زیبا می‌کند، اعمالی است که فرد در زندگی دنیوی انجام داده است. بنابراین، دو نوع مواجهه با مرگ وجود دارد. اولیای خداوند با چهره‌ی زیبای مرگ مواجه می‌شوند و دشمنان خداوند آن را زشت و کریه می‌بینند.
۲ انتقال	به هیچ عنوان مطلبی در رابطه با ماهیت جهانی که انسان پس از مرگ به آنجا منتقل می‌شود، وجود ندارد. تنها به این مطلب اشاره شده که با مرگ، انسان زندگی دوباره‌ای را آغاز می‌کند، اما ماهیت این زندگی دوباره و ویژگی‌های آن توضیح داده نشده است.	براساس مبانی هستی‌شناختی عوالم سه‌گانه شامل عالم ماده، عالم مثال و عالم عقل است. مرگ اگرچه همراه با جدایی نفس از بدن و نابودی بدن است، اما با این واقعه روح از جهان مادی آزاد شده و به عالم مثال منتقل می‌شود.
۳ میراندن	با وجود اشاره به جدایی روح از بدن هنگام مرگ به هیچ عنوان مطلبی در رابطه با این موضوع که هنگام مرگ چه اتفاقی رخ می‌دهد و چگونه روح از بدن جدا می‌شود وجود ندارد.	براساس دیدگاه علامه طباطبایی توفی به معنای استیقای تمام و کمال حق از مطلوب، فعلی متعدی است که فاعل و مفعول دارد. مفعول آن انسان است و فاعل آن در آیات مختلف گاه خداوند، گاه ملک‌الموت و گاه فرشتگان فرستاده شده از سوی خدا هستند، اما در هر حال همه افعال به خداوند برمی‌گردد.
۴ بهشت و جهنم	به هیچ عنوان در رابطه با این موضوع که انسان پس از مرگ براساس اعمال و چگونگی زندگی خویش، به جهنم یا بهشت بشارت داده می‌شود، وجود ندارد. در واقع، اصلاً به بهشت و جهنم اشاره‌ای نشده است.	در دیدگاه علامه طباطبایی آنچه با مرگ اتفاق می‌افتد، وعده بهشت و نشان دادن جهنم به افراد است. فرد براساس اعمالی که در عالم دنیوی انجام داده است، مرگ را زیبا یا زشت می‌بیند و با مرگ سعادت و شقاوت او مشخص می‌شود، اگر از اولیای خداوند باشد، بشارت سعادت در بهشت نصیب او می‌شود و اگر دشمن خداوند باشد، جهنم به او نشان داده شده و شقاوت در انتظار او است.
۵ ناشناختگی مرگ	ابهام بسیار زیادی در توضیح ماهیت مسئله مرگ به چشم می‌خورد. در واقع، تعریف یا حتی تعاریف خاصی به صورت روشن وجود ندارد و حتی در کتاب‌هایی که مربوط به کودکان بالای هفت سال بود نیز همچنان جنبه زیست‌شناختی در توضیح آن بسیار پررنگ بود.	در دیدگاه علامه طباطبایی براساس آیات قرآن، مرگ مرحله و انتقالی است از دنیای مادی به عالم مثال. در روایات، مرگ مفهومی ناشناخته و مبهم نیست؛ زیرا خداوند در آیات بسیاری آن را توصیف کرده و چگونگی و کیفیت آن در روایات مشخص شده است. براساس مبانی هستی‌شناختی علامه، انسان در دنیای مادی ناقص است و با ورود روح و نفس به دنیای مثال و مجرد و امر کمال بیشتری می‌یابد.
۶ آخرین مرحله زندگی	همواره مرگ را آخرین مرحله زندگی در این دنیا معرفی نموده‌اند. به دیگر سخن، اعتقاد بر این است که انسان با مرگ مرحله جدیدی از زندگی را در دنیای دیگری شروع می‌کند.	با مرگ زندگی دنیوی پایان می‌یابد، بدن انسان نابود می‌شود و روح از آن جدا شده و به جهان مثال که مرتبه دیگری از عالم است و عالم تجرد است، منتقل می‌شود.
۷ تجسم اعمال	به هیچ عنوان به این مطلب اشاره‌ای نشده است که مرگ انسان و حتی وضعیت پس از مرگش نتیجه اعمالی است که در دنیا انجام داده است.	آنچه فرد با مرگ تجربه می‌کند، تجسم اعمال او است. عمل فرد در قالب زیبا یا زشت بر او ظاهر می‌شود و سعادت همراه با بهشت و شقاوت همراه با جهنم را به او اطلاع می‌دهد.

مقوله‌ها	دیدگاه داستان‌های فلسفه برای کودکان به مرگ	دیدگاه علامه طباطبایی به مفهوم مرگ
۸ ادامه زندگی در قالب موجودی دیگر	در برخی از داستان‌های مذکور به این مطلب اشاره شده است که انسان پس از مرگش در قالب موجود دیگری به زندگی ادامه می‌دهد؛ مثلاً در قالب یک تخته‌سنگ، ستاره و موجودی مجرد چون روح.	از دیدگاه علامه طباطبایی بدن انسان با مرگ از بین می‌رود و روح و نفس در جهان مثال به زندگی ادامه می‌دهد تا قیامت فرا رسد و حساب و کتاب اعمال شروع شود.
۹ آمادگی برای مرگ	آمادگی برای مرگ صرفاً در این مطلب خلاصه می‌شود که کودکان باید بدانند که به هر حال روزی مرگ فرا می‌رسد. بنابراین، باید از فرصت‌ها استفاده کرد. اما توضیح خاصی در رابطه با آمادگی از طریق انجام اعمال خوب به چشم نمی‌خورد.	براساس دیدگاه علامه طباطبایی آمادگی یا عدم آمادگی برای مرگ را اعمال انسان در دنیا تعیین می‌کند؛ زیرا سختی یا راحتی عالم برزخ بنابر اعمال افراد مشخص می‌شود و از فردی به فرد دیگر متفاوت است.
۱۰ نابودی بدن	در داستان‌ها اشاره مستقیم به نابودی بدن پس از مرگ شده است و برای فهم این موضوع مثال‌های زیست‌شناختی و ارجاع‌های مکرر به طبیعت به چشم می‌خورد.	در دیدگاه علامه طباطبایی با مرگ بدن انسان که متعلق به عالم ماده است نابود می‌شود و روح که در آن سکنی داشته، از آن جدا شده و به عالم مثال منتقل می‌شود.
۱۱ اشتیاق نسبت به مرگ	چه در تصاویر و چه در متن، مرگ مسئله‌ای وحشتناک به تصویر کشیده شده است که انسان همواره می‌کوشد به نوعی از آن فرار کند. بنابراین، مطلبی مبنی بر اشتیاق به مرگ وجود ندارد.	علامه در روایتی بیان می‌کند که ائمه اطهار نسبت به مرگ ترسی به دل راه نمی‌دادند و آرامشی بسیار زیاد و شوق برای فرارسیدن مرگ داشتند. بدین ترتیب، اشتیاق به مرگ براساس عمل صالحی که فرد در عالم دنیوی انجام داده است، ایجاد می‌شود.
۱۲ جاودانگی روح	به جاودانگی روح پس از مرگ اشاره شده، اما این موضوع دائماً با جاودانگی شخصیت و آثار افراد و تصور افراد از انسانی که مرده خلط شده است. در واقع، وزنه توضیح جاودانگی شخصیت نسبت به روح سنگین‌تر است.	روح انسان متعلق به عالم مثال است، اما در عالم ماده نیز حضور دارد و با وجود مجرد بودن، برخی ویژگی‌های ماده مانند شکل و مقدار و غیره را دارا است. با مرگ روح از عالم مادی به عالم مثال منتقل شده و در آن جاویدان خواهد بود.
۱۳ قطعی بودن مرگ	به قطعی بودن مرگ و اینکه سرانجام هر انسانی روزی می‌میرد، بسیار اشاره شده است.	علامه با بررسی آیات قرآن به این نتیجه می‌رسد که مرگ حق است و با مرگ حقیقت امر بر انسان آشکار می‌شود. بدین ترتیب، روح انسان با مرگ از زندان تن آزاد شده و به حقیقت دنیا پی برده، حقیقت عالم دنیوی که زینت و لهو و لعب بودن است، بر او آشکار می‌شود.

براساس مقایسه انجام شده در رابطه با مسئله مرگ در داستان‌های فلسفی برای کودکان و دیدگاه علامه طباطبایی، به عنوان یک اسلام شناس، نتایج زیر حاصل می‌شود:

ترس از مرگ: در فرهنگ اسلامی نگاهی عمیق‌تر و ژرف نسبت به ترس از مرگ وجود دارد و آن توشه‌ای است که انسان از پیش فرستاده است، اما در داستان‌های فلسفی مورد بررسی فلسفه ترس از مرگ به عامل جدا شدن از کسانی که دوستشان داریم و گاه رازگونه بودن اتفاقات پس از مرگ مرتبط می‌شود.

انتقال: در فرهنگ اسلامی کاملاً ماهیت جهان پس از مرگ توضیح داده می‌شود، اما در

داستان‌های فلسفی با وجود قبول انتقال روح از این عالم مادی به جهان دیگر، با توضیح ندادن در مورد ویژگی‌های دنیای پس از مرگ (البته در حد کودکان)، ماهیت آن را نامشخص باقی می‌گذارد. میراندن: در فرهنگ اسلام، همواره تأکید شده که روح انسان توسط فاعلی که یا خداوند است، یا ملک‌الموت و یا فرشتگان (که بستگی به اعمال انسان دارد) ستانده شده و از جسم جدا می‌شود، اما در داستان‌های فلسفی این امر را یک امر زیست‌شناختی محض معرفی نموده و نامی از فرشته یا فاعل دیگری برده نشده است.

بهشت و جهنم: در فرهنگ اسلامی بر مسئله بهشت و جهنم و تأثیر اعمال انسان در به دست آوردن این دو جایگاه تأکید شده است، اما در داستان‌های فلسفی به هیچ عنوان نامی از بهشت و جهنم برده نمی‌شود تا کودک ارزش اعمال خوب را از بد تفکیک کرده و در درونش انگیزه‌ای برای انجام اعمال خوب و پرهیز از اعمال بد ایجاد شود. به نظر می‌رسد یکی از عواقب توجه نکردن به این مسئله، بی‌مسئولیتی کودکان به‌عنوان بزرگسالان فردا نسبت به نتایج اعمالی است که انجام می‌دهند. **ناشناختگی مرگ:** در فرهنگ اسلامی مرگ توصیف شده است و یک مسئله کاملاً مبهم نیست، اما در داستان‌های فلسفی کودکان مرگ یک مسئله ناشناخته مطرح شده است که همین عامل باعث سردرگمی کودکان و عدم آرامش روانی آنان خواهد بود.

آخرین مرحله زندگی بودن: در بررسی‌های انجام شده در دیدگاه‌های علامه طباطبایی و داستان‌های فلسفی برای کودکان این نتیجه به دست آمد که هر دو مبانی به «آخرین مرحله زندگی بودن»، اعتقاد دارند که یکی از نقاط اشتراک آنهاست؛ به دیگر سخن، هر دو معتقدند مرگ پایان‌بخش زندگی در دنیای مادی است.

تجسم اعمال: در فرهنگ اسلامی آنچه انسان با مرگ تجربه می‌کند، در واقع، تجسم اعمالش است، اما در داستان‌های فلسفی تفاوتی بین تجربه مرگ انسان‌هایی که تلاش کرده‌اند خوب زندگی کنند، با انسان‌هایی که فاسد بوده‌اند وجود ندارد.

ادامه زندگی در قالب موجودی دیگر: از دیدگاه اسلام و علامه طباطبایی، پس از مرگ، روح از بدن جدا شده و در عالم مثال و پس از آن در عالم قیامت به زندگی خود ادامه می‌دهد، اما در این داستان‌ها انسان در قالب تخته‌سنگ، ستارگان و در جسم نوزاد تازه متولد شده به زندگی خود ادامه می‌دهد.

آمادگی برای مرگ: در فرهنگ اسلامی آمادگی برای مرگ، به صورت مستقیم، با اعمال افراد در دنیا در ارتباط است. به گونه‌ای که افراد صالح برای مرگ آماده هستند؛ زیرا توشه‌ای پربار برای خود از پیش فرستاده‌اند، اما افراد فاسد وضعیتی متفاوت خواهند داشت. در داستان‌های بررسی شده عمق آمادگی انسان برای مرگ، صرفاً در این حد است که در هر صورت او روزی خواهد مرد و به هیچ عنوان به انجام اعمال خوب و پرهیز از اعمال زشت به عنوان عاملی تشویق‌کننده و بازدارنده اشاره‌ای نشده است.

نابودی بدن: در فرهنگ اسلامی با توضیح این مطلب که جسم به دنیای مادی تعلق دارد، تأکید می‌شود که جسم انسان پس از مرگ نابود خواهد شد. در داستان‌های مورد بررسی شده نیز به نابودی جسم پس از مرگ اشاره شده است.

اشتیاق نسبت به مرگ: در فرهنگ اسلامی اشتیاق به مرگ بر اثر اعمال نیک در دنیا به وجود می‌آید؛ اشتیاقی که ترس را کنار می‌زند، اما در داستان‌های بررسی شده از آنجایی که هیچ اشاره‌ای به اعمال نیک یا زشت و تأثیر آنها نشده است، در مورد اشتیاق به مرگ نیز سخنی به میان آورده نشده است.

جاودانگی روح: در اسلام روح پس از مرگ با انتقال به عالم مثال جاودانه خواهد بود. در عین حال در داستان‌های فلسفی برای کودکان این موضوع با جاودانگی شخصیت و آثار انسان‌های مرده در زندگی افراد زنده به سطحی بسیار پایین تنزل یافته و تبدیل به یک دیدگاه روان‌شناختی شده است؛ زیرا روح با شخصیت و آثار افراد کاملاً متفاوت است.

قطعی بودن مرگ: در فرهنگ اسلامی قطعی بودن مرگ با حق بودن مرگ توضیح داده می‌شود و به دنبال آن بر نوع عمل فرد در دنیا اشاره می‌شود. در داستان‌های بررسی شده نیز مرگ مسئله‌ای قطعی است، اما در مورد کم و کیف آن در دنیا و تأثیر آن بر نوع مرگ انسان توضیحی داده نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم مرگ در داستان‌های فلسفی برای کودکان که با هدف کندوکاو ذهنی آنها و ایجاد سؤال و فهم مطلب نوشته شده‌اند، باعث سردرگمی و ابهام بلندمدت در ذهن کودکان می‌شود و آرامش روانی آنها را در رابطه با این مسئله از بین می‌برد؛ زیرا در نهایت امر نیز کودک هنوز به فهم متقن و ثابتی از مرگ به عنوان یک حقیقت مطلق نمی‌رسد. در واقع، در این داستان‌ها مرگ بیشتر به عنوان یک پدیده زیست‌شناختی معرفی شده، در صورتی که با توجه به رده‌بندی سنی، سه داستان منتخب برای کودکان ابتدایی و راهنمایی نوشته شده است و افزون‌بر جنبه زیست‌شناختی باید گام را فراتر نهاد، اما در عین حال، مرگ در فرهنگ اسلام مسئله‌ای است که به روشنی و بدون ابهام در رابطه با آن توضیح داده شده است و به خوبی مبانی هستی‌شناختی و وجود عوالم سه‌گانه و متفاوت و چگونگی انتقال روح از هر کدام از این عوالم و دلایل عقلی جاودانگی روح توضیح داده شده است. با توجه به این فرهنگ غنی، می‌توان براساس این مطالب داستان‌های فلسفی را برای کودکان نگارش کرد که قدم به قدم آنها را با مسئله مرگ آشنا کند و بر این اساس، این‌گونه آرامش روانی کودک در رویارویی با مرگ از میان نخواهد رفت.

منابع

۱. آقازاده، محرم (۱۳۸۲)، روش‌شناسی و تاریخ تحول دانش‌آموز و پرورش تطبیقی و بین‌المللی، تهران: نسل نیکان.
۲. باقری، خسرو (۱۳۸۷)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، ج ۱، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۳. باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۴. جواد آملی، عبدالله (۱۳۸۹)، تفسیر موضوعی قرآن کریم؛ قرآن در قرآن، چاپ نهم، قم: مرکز نشر اسراء.
۵. خوشبخت، فریبا (۱۳۸۹)، «بررسی مفهوم مرگ در ادبیات کودک ایران، تحلیل محتوای ۹ کتاب داستان»، فصلنامه علمی-پژوهشی ادبیات و زبان‌ها، س ۱، ش ۱، ص ۱۲۹-۱۴۲.
۶. رضائی، رضا (۱۳۸۷)، آرای اخلاقی علامه طباطبائی، تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۷. سی. شورت، ادموند (۱۳۸۷)، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران، تهران: سمت، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۸. طباطبائی، محمدحسین (۱۳۸۸)، انسان از آغاز تا انجام، چاپ دوم، قم: مؤسسه بوستان قم.
۹. _____ (۱۳۹۱)، انسان از آغاز تا انجام، ترجمه صادق لاریجانی، چاپ چهارم، قم: بوستان کتاب.
۱۰. فیشر، رابرت (۱۳۸۹)، داستان‌هایی برای فکر کردن، ترجمه سیدجلیل شاهرودی لنگرودی، چاپ سوم، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۱. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۲)، پژوهشی در مفهوم مرگ در ذهن کودک؛ آثار روانی، نظریه‌های روان‌شناختی و راهبردها، تهران: قدیانی.
۱۲. کم، فیلیپ (۱۳۸۵)، داستان‌های فکری برای کودکان، ج ۱، ترجمه فرزانه شهرتاش و مؤگان رشتچی، تهران: شهرتاش.
۱۳. لابه، برژیت (۱۳۸۸)، دنیایی را تصور کن که...: فلسفه به زبان ساده، ترجمه پروانه عروج‌نیا، تهران: آسمان خیال.

فرصت‌ها و تهدیدهای ساحت تربیت دینی و اخلاقی برنامه فلسفه برای کودکان

طاهره کیایی*

زهره موسی‌زاده**

چکیده

هدف این مقاله، شناسایی فرصت‌ها و تهدیدهای تربیت دینی و اخلاقی برنامه فلسفه برای کودکان براساس اهداف تعلیم و تربیت اسلامی است. برای این هدف از روش توصیفی-تحلیلی با رویکرد تحلیل متن استفاده شده است. جامعه این پژوهش، دربرگیرنده دو حوزه منابع علمی مرتبط با موضوع و اسناد بالادستی حوزه تعلیم و تربیت، به‌ویژه سند ملی آموزش و پرورش و صاحب‌نظران و متخصصان مرتبط با حوزه پژوهش بوده و روش نمونه‌گیری هدفمند به‌کاربرده شده است. برای اعتباریابی یافته‌ها، براساس نتایج تحلیل متن انجام‌شده، پرسشنامه‌ای تنظیم و در اختیار صاحب‌نظران و متخصصان مرتبط با حوزه پژوهش قرار گرفت.

یافته‌ها نشان می‌دهد که فرصت‌های برنامه فلسفه برای کودکان در ساحت تربیت دینی و اخلاقی شامل تقویت روحیه حقیقت‌جویی و آزادمنشی، تدارک فرصت شناخت، توسعه توانایی‌های فردی، تقویت پویایی‌های فردی و پرورش درک اخلاقی است. تهدیدهای این برنامه در ساحت‌های یادشده، شامل اشاعه تردیدگرایی، گرایش به غلبه تفکر و ضعف در پایبندی به اخلاق در همه امور می‌شود که توجه به این فرصت‌ها و تهدیدها، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی کشور را در گرفتن رویکردی هوشمندانه برای اجرای برنامه فلسفه برای کودکان یاری می‌کند.

واژگان کلیدی: برنامه فلسفه برای کودکان، اهداف تعلیم و تربیت اسلامی، ساحت تربیت دینی و اخلاقی، فرصت‌ها و تهدیدها.

۱. مقدمه

انسان آفریده‌ای با ویژگی فطری اندیشه و تفکر است و کودکان نیز آفریده‌هایی اندیشمند، خلاق و کاوشگر هستند؛ در همین راستا برای اصلاح وضعیت آموزش تفکر در مراکز پیش از دبستان و مدرسه‌ها، لیپمن^۱ برنامه فلسفه برای کودکان را در سال ۱۹۶۸ طراحی کرد. این برنامه با به‌کارگیری نظام‌مند فلسفه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به‌صورت عاقلانه‌تری کوشا، کنجکاو، نقاد، خلاق و منطقی شوند (لیپمن، ۲۰۰۹). این برنامه به‌گونه‌ای دانش‌آموزان را با فلسفه درگیر می‌کند که زمینه‌های فعلیت یافتن نیروی خدادادی تفکر فلسفی در آنها با سرعت زیادی رشد یافته و مهارت‌های تفکر فلسفی در آنان تقویت و نهادینه شود (محمدزاده، ۱۳۸۸).

برنامه فلسفه برای کودکان با بهره‌گیری از رویکردهای رشدی-شناختی و فرهنگی-اجتماعی بر اهمیت نقش فعال یادگیرنده در ساخت دانش خود از طریق ارتباط دادن پیش‌آموخته‌ها با آموخته‌های جدید تأکید دارد. در همین راستا این برنامه، با تأکید بر ساخت دانش توسط یادگیرنده و تشویق آنها به گفتگو و کندوکاو با روش طرح پرسش‌های تفکر برانگیز، آنها را به فعالیت وامی‌دارد (کندی، ۲۰۰۴). همچنین برنامه فلسفه برای کودکان با پرورش تفکر و خلاقیت و ترغیب یادگیرندگان به اندیشیدن، آنها را به‌عنوان پردازشگر اطلاعات شناخته و بر فعال بودن آنان تأکید دارد. همچنین با توجه به رویکرد فرهنگی-اجتماعی^۳ در آموزش که بر «پشتیبانی» توجه دارد، نقش معلم به‌عنوان تسهیل‌کننده یادگیری است؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان بعد از دریافت حمایت در مراحل مقدماتی یادگیری، می‌توانند مسئولیت یادگیری خود را بپذیرند (اسلاوین، ۱۳۸۵، ص ۵۶). تشریک مساعی هم‌کلاسی‌ها نیز به کشف یاری‌شده، کمک می‌کند (برک، ۱۳۸۳، ص ۳۲۹). در برنامه فلسفه برای کودکان نیز معلم از گفتگو به‌عنوان داربست یادگیری استفاده می‌کند (تاپینگ و تراپکی، ۲۰۰۷). نظریه‌های شناختی نحوه سازماندهی اطلاعات، تفسیر و بررسی روابط میان آنها را برای استخراج معنا از تجربه‌ها مورد تأکید قرار می‌دهند و با کمک گرفتن از راهکارها و فنون متفاوت از جمله رویکردهای زندگی‌محور، امکان معنا بخشیدن به تجربه‌ها و هماهنگ کردن آنها را فراهم می‌کند (آقازاده، ۱۳۸۴، ص ۶۱-۶۲). برنامه فلسفه برای کودکان نیز با تأکید بر این مهارت، برای آماده کردن یادگیرندگان برای مواجهه با زندگی واقعی در قالب اجتماع پژوهشی^۷، فرصت مناسبی برای همیاری گروهی و تعامل اجتماعی فراهم می‌آورد و دانش‌آموزان را به پرسشگری، تبادل آرا و بحث و گفتگو ترغیب می‌کند. بنابراین، برنامه فلسفه برای کودکان متأثر از

1. Lipman

2. Kennedy

3. Vygotsky

4. Slaven

5. Burke

6. Topping and Trickey

7. Community of Inquiry

نظریه‌های شناختی بوده، اصول، عناصر و راهکارهای خود را از آنها گرفته ولی هیچ‌یک از آنها نیست. لیپمن هدف کلی برنامه خود را «تفکر مستقل» و فکر کردن کودکان به‌وسیله خودشان معرفی می‌کند (لیپمن و دیگران، ۱۹۸۰، ص ۵۳).

بخش عمده مسئولیت رشد و شکوفایی استعدادهای کودکان در دوره‌های پیش از دبستان و همه مقاطع تحصیلی بر عهده نظام آموزش و پرورش و سازمان‌های مرتبط است. بدین ترتیب برنامه‌های آموزشی و پرورشی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند تا برای کودکان فرصت خلاقیت و اندیشه‌ورزی فراهم کنند؛ زیرا به‌کاربردن روش‌های منفعلانه مانند مطالعه و حفظ طوطی‌وار مطالب، کمترین تأثیری در تغییر نگرش و رفتار آنها ایجاد نکرده و ریشه ابتکار و انتقاد را در آنان می‌خشکاند.

با این حال اهداف مطلوب و پیامدهای قابل توجه برنامه فلسفه برای کودکان، نباید سبب شتابزدگی در اجرای برنامه شود؛ زیرا این برنامه نیازمند آسیب‌شناسی برای بومی‌سازی است؛ از آن جهت که این برنامه با موجودی زنده، پویا، در حال رشد و درعین حال آسیب‌پذیر سروکار دارد، باید از نقطه‌نظر آسیب‌هایی که ممکن است به جنبه‌های مختلف رشد کودک و تربیت او مبتنی بر آموزه‌های دینی وارد کند، نیاز به بررسی دقیق و ژرف دارد. یکی از آسیب‌هایی که باید بدان توجه شود، این است که تفکر انتقادی و افراطی و تقویت پرسشگری بی‌دلیل در کودکان، ممکن است آنها را از حالت جامعه‌پذیری خارج کرده و به سوی هنجارشکنی سوق دهد و آثار مخربی را به اجتماع وارد کند. در همین خصوص باقری و یاری دهنوی (۱۳۸۸) معتقدند کودکی دوران فرهنگ‌پذیری است، دوران نقد نیست و دانشگاه محل تجزیه، تحلیل و نقد است. ستاری در سال ۱۳۹۱ مبانی فلسفی برنامه فلسفه برای کودکان را با رویکرد حکمت متعالیه در ابعاد هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی نقد کرده است. او همچنین در سال ۱۳۹۵ در بررسی و تحلیل رویکردهای مواجهه با برنامه فلسفه برای کودکان، محتوای غیربومی و روش نسبیت‌گرانه موجود در این برنامه را از ضعف‌های آن پرشمرد (ستاری، ۱۳۹۱، ۱۳۹۵).

جفری کین، یکی از پژوهشگران برجسته حوزه تفکر انتقادی به‌عنوان یک منتقد، برنامه فلسفه برای کودکان را «تحقیق به انحراف رفته لیپمن» می‌نامد و معتقد است: این برنامه به دلیل تأکید بیش از اندازه بر مهارت‌ها و فرایندهای پژوهشی، از جریان‌های اخلاقی غفلت کرده، همچنین عدم انسجام این برنامه موجب فاصله گرفتن آن از اهداف اساسی خود یعنی آموزش فلسفه یا دانش روابط میان پدیده‌ها و رخدادها می‌شود. افزون بر این، تأکید زیاد آن بر زمینه‌های انتقادی تجربه نیز باعث شده که اصل تجربه و منطق فرایند کسب تجربه مورد توجه قرار نگیرد (جهانی، ۱۳۸۶، ص ۵۰).

در کشور ما تحقق رویکرد تعلیم و تربیت اسلامی به‌منزله یکی از انتظارات عمومی، از ابتدای

انقلاب اسلامی تاکنون در قالب‌های انتقادی و اصلاحی بارها مورد تأکید نظریه‌پردازان، سیاستمداران، رسانه‌ها و گفتگوهای روزمره مردم قرار گرفته است. مبتنی بر این دیدگاه بهره‌مندی از نظریه تربیتی براساس مبانی اسلامی و نظام ارزشی، پایه‌ای است که می‌تواند محل اتکای قضاوت‌ها و داورها قرار گیرد و تعیین اهداف، سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و اقدامات آموزشی را جهت‌دهی کند (علم‌الهدی، ۱۳۸۸، ص ۱۷). لذا مطلوب است جهت تحقق این امر مهم، ساحت‌ها و اهداف تعیین شده در سند ملی آموزش و پرورش به‌عنوان مبنایی برای انجام این تحقیق و به‌عنوان معیاری برای برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش مدنظر قرار گیرد تا از بی‌نظمی و انسجام‌نیافتگی فعالیت‌های آموزشی و تربیتی پیشگیری شود.

بنابراین به نظر می‌رسد در چنین وضعیتی قبل از هرگونه اقدام اجرایی، لازم است به مطالعه و تحلیل نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای این برنامه پرداخته شود؛ زیرا می‌توان با شناسایی فرصت‌هایی که این برنامه به وجود می‌آورد، زمینه‌های لازم را برای بهره‌برداری از آن فراهم کرده و با تشخیص تهدیدهای این برنامه طرح‌هایی برای رفع و یا دست‌کم کاهش آثار سوء آنها بر فرایند تعلیم و تربیت کودکان تهیه و تنظیم کرد.

پژوهش‌های بی‌شماری در زمینه اجرای برنامه فلسفه برای کودکان و نتایج و پیامدهای آموزش آن انجام شده است. نتایج آنها نشان می‌دهد که آموزش فلسفه به کودکان منجر به بهبود توانایی تعقل، پرورش خلاقیت، تقویت ارزش‌های اخلاقی، تقویت خودآگاهی و پرورش تفکر انتقادی شده و نتایج جانبی از جمله رشد اعتماد به نفس و خودباوری در کودکان، ایجاد روحیه تعاون و همکاری در آنها، ایجاد علاقه‌مندی به ارتباط کلامی و غیرکلامی با گروه همسالان و ارتقای عملکرد تحصیلی را در پی دارد (مرعشی و دیگران، ۱۳۸۶). یافته‌های طرح پژوهشی «جهانی» (۱۳۸۶) نشان می‌دهد که برنامه فلسفه برای کودکان از اعتبار لازم برای پرورش مهارت‌های استدلالی و در پی آن، پرورش اخلاقی برخوردار است.

همچنین رضایی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان موجب افزایش هوش هیجانی دختران دبیرستانی می‌شود. جعفری و همکاران (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود نشان دادند که برنامه فلسفه برای کودکان در پرورش بعدشناختی (کنجکاوی، پرسشگری، استدلال کردن، تفکر انتقادی، خلاقیت و علاقه به آزمایش و تجربه)، و بعد عاطفی (علاقه به نظم و ترتیب، اشتیاق، مشارکت جویی، استقلال رأی، اعتماد به نفس و ابراز وجود) و روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش‌دبستانی تأثیر مثبت دارد. نوروزی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود گفتند که برنامه فلسفه برای کودکان منجر به افزایش رشد معنوی دانش‌آموزان دختر رده سنی دوازده تا چهارده سال در شهر اصفهان شده است.

در دانشگاه آلبرتا^۱ (۲۰۰۹) گروه فلسفه برای کودکان این برنامه را در رشد مهارت‌های زیر مفید دانسته است: مهارت‌های شناختی، ارزیابی و مشارکتی، کشف و تحلیل مفاهیم، تشخیص مغالطه‌ها، شفاف‌سازی ایده‌ها، تحقیق فرضیه‌ها، آزمایش تعمیم‌ها، طراحی پرسش‌ها، تفاوت‌گذاری، استدلال، انتقاد، پایداری، بی‌تعصبی، خود تصحیحی، اطمینان به خود (ابراز خود)، ملاحظه جوانب مختلف، احترام به دیگران، آمادگی پذیرش انتقاد و توسعه شهامت اندیشیدن (نیوزلند، ۲۰۰۹).

هدف و مسئله پژوهش حاضر، شناسایی فرصت‌ها و تهدیدها و نقاط قوت و ضعف برنامه فلسفه برای کودکان با توجه به ساحت دینی و اخلاقی سند ملی آموزش و پرورش برای آسیب‌شناسی و پیشگیری از بروز تهدیدها در به‌کارگیری برنامه فلسفه برای کودکان بدون در نظر گرفتن ملاحظه‌های فرهنگی و زمینه‌های اعتقادی است. پرسش اساسی این مقاله آن است که فرصت‌ها و تهدیدهای تربیت دینی و اخلاقی برنامه فلسفه برای کودکان چیست؟ و چه ملاحظه‌هایی را در به‌کارگیری این برنامه باید مورد توجه قرار داد؟

۲. روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی است که با به‌کارگیری روش تحلیل متن با رویکرد قیاسی-استقرایی، متون مرتبط با حوزه پژوهش را با ملاک قرار دادن اهداف ساحت تربیت دینی و اخلاقی سند ملی آموزش و پرورش مورد تحلیل قرار داده و با بهره‌مندی از روش نمونه‌گیری هدفمند، فرصت‌ها و تهدیدهای برنامه فلسفه برای کودکان را استخراج و احصا کرده است. در پایان برای اعتباریابی یافته‌های پژوهش، مقوله‌ها و زیر مقوله‌های استخراج‌شده در قالب جداولی به شکل پرسشنامه تنظیم و با استفاده از روش مثلث‌سازی، دیدگاه متخصصان مرتبط با حوزه پژوهش دریافت شده است تا با این روش اطمینان حاصل شود که تا چه حد استنباط صورت گرفته توسط پژوهشگران، مورد تأیید گروه خبرگان است.

۳. یافته‌های پژوهش

در ادامه یافته‌های پژوهش در قالب دو بخش فرصت‌ها و تهدیدهای برنامه فلسفه برای کودکان مبتنی بر اهداف ساحت تربیت دینی و اخلاقی سند ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹) ارائه می‌شود. این اهداف که ملاک داوری و برشمردن فرصت‌ها و تهدیدهای برنامه فلسفه برای کودکان در این پژوهش قرار گرفته‌اند، عبارت‌اند از:

1. Alberta

2. New Zealand

- هدف اول: انتخاب و همراهی آزادانه و آگاهانه دین حق (به عنوان آیین زندگی و مبنای نظام معیار) برای تکیه به آن جهت تکوین و تعالی هویت خود؛
 - هدف دوم: تلاش مداوم برای ارتقای ابعاد معنوی وجودی خویش از طریق ارتباط با خدا (پرستش و پابندی به احکام عبادی)؛
 - هدف سوم: خودشناسی برای پاسخ به نیازها، محدودیت‌ها و توسعه ظرفیت وجودی خویش از طریق درک و اصلاح موقعیت خود براساس نظام معیار؛
 - هدف چهارم: تلاش پیوسته برای خودسازی براساس نظام معیار با روش مهار غرایز طبیعی، تعدیل عواطف و تقویت اراده و خویشتنداری، حفظ کرامت و عزت نفس؛
 - هدف پنجم: حضور مؤثر و سازنده در تمام شئون زندگی با همراهی عملی به نظام معیار (پابندی عملی به احکام و ارزش‌های دینی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره).
- گفتنی است که نتایج به صورت طبقه‌بندی شده در قالب جدول‌ها با عنوان مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها، در دو بخش فرصت‌ها و تهدیدهای برنامه فلسفه برای کودکان به تفکیک ارائه شده‌اند.

الف) فرصت‌های برنامه فلسفه برای کودکان با نگاه اهداف ساحت تربیت دینی و اخلاقی

برنامه فلسفه برای کودکان با تقویت روحیه حقیقت‌جویی و آزادمنشی نقش خوبی در انتخاب آزادانه و آگاهانه دین حق ایجاد می‌کند و با تدارک فرصت شناخت، بستر مناسبی برای پاسخ به نیازها، محدودیت‌ها و توسعه ظرفیت وجودی فرد ایجاد می‌کند. توسعه توانایی‌های فردی شرایط را برای خودسازی هموار کرده و با تقویت حضور فعال یادگیرندگان در محیط یادگیری منجر به حضور مؤثر و سازنده آنها در شئون مختلف زندگی می‌شود. از این رو فرصت‌های این برنامه به شرح ذیل است:

۱. تقویت روحیه حقیقت‌جویی و آزادمنشی: لیپمن (۱۹۸۸) فلسفه را حرکتی به سوی حقیقت می‌داند. از دیدگاه آگوستین^۱ راهی بهتر از روش پرسش و پاسخ برای تشخیص حقیقت وجود ندارد (به نقل از فیشر،^۲ ۱۳۸۶، ص ۲۹۶). از این رو، آنچه در برنامه فلسفه برای کودکان سفارش می‌شود، اجتماعی مبتنی بر پرسش و پاسخ، پژوهش است که فعالیت اجتماع را به سوی جستجوی حقیقت و حل مسئله هدایت می‌کند (مرعشی، ۱۳۸۶، ص ۱۰۳).

لیپمن (۱۹۸۰) یکی از هدف‌های عمده برنامه فلسفه برای کودکان را پرورش استقلال فکری در آنها می‌داند. به اعتقاد وی این برنامه به کودکان کمک می‌کند تا بیاموزند که چگونه خود فکر کنند و قابلیت‌ها و توانایی‌های استدلال و دانش خود را در یک اجتماع پژوهشی بسازند (لیپمن، ۱۹۹۸ به نقل از قاندي، ۱۳۸۳، ص ۱۶).

1. Augustine

2. Fisher

لیپمن (۱۹۸۸) هدف از آموزش تفکر انتقادی را تربیت انسان معقول از طریق فرایند پژوهش می‌داند. به اعتقاد وی تأکید در این برنامه بر آفریدن، بیان کردن، عمل و احساس کردن به‌عنوان شریان اصلی تمییز و داوری است (ناجی، ۱۳۸۷، ص ۳۶). آموزش در این برنامه بر کاوش و مباحثه استوار است (شارپ و رید،^۱ ۱۹۹۲ به نقل از امی، ۱۳۸۵، ص ۶۸). آنگرمی^۲ (۲۰۰۷) پس از شرح تفکر چندبعدی، لیپمن می‌گوید: تفکر چندبعدی سبب افزایش مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری بهتر می‌شود. به باور هینس^۳ (۲۰۰۸) آموزش فلسفه به کودکان از لحاظ اجتماعی یک هدف دارد و آن آموزش فرایند تصمیم‌گیری آزادانه است.

جدول ۱: زیر مقوله‌های مقوله تقویت روحیه حقیقت‌جویی و آزادمنشی

هدف اول و دوم ساحت تربیت دینی و اخلاقی	فرصت‌ها: مقوله: تقویت روحیه حقیقت‌جویی و آزادمنشی زیرمقوله‌ها: - پرورش استقلال فکری و آزاداندیشی - پرورش روحیه استدلال و پرسشگری - تقویت رشدشناختی عقلانی - دعوت به تفکر در موضوعات مهم زندگی - ایجاد قدرت تمییز و تشخیص - فراهم آوردن فرصت کندوکاو و تحقیق - قابلیت انعطاف و دوری از تعصب - تقویت قدرت تصمیم‌گیری و شکل‌گیری انتخاب‌های بهتر - تقویت خودباوری نسبت به یافته‌های شخصی
--	--

۲. فراهم آوردن فرصت شناخت: به باور لیپمن (۱۹۸۸) آموزش فلسفه به کودکان یک برنامه آموزشی است که با توسعه‌شناختی در یک زمینه پرس‌وجوی مشارکتی ارتباط دارد که پیش‌فرض‌های دوازدهم و چهاردهم برنامه او به این مسئله اشاره دارد. هینس (۲۰۰۸، ص ۱۲) بر این باور است که این برنامه هدف‌های شناختی روشنی دارد. در اینجا فلسفه بر آن است تا با ایجاد چالش‌ها، تفکر منظم و مشارکت پیوسته به تمرین ذهن بپردازد. از دیگر اهداف شناختی این برنامه ایجاد تحول در فکر، پرسش، تصور کردن و استدلال کلامی است (فیشر، ۱۳۸۷، ص ۲۱).

برنامه فلسفه برای کودکان با ارائه الگوهای جدید در امر تدریس بر پرورش دانش‌آموزان فکور

1. Sharp & Reed

2. Angerami

3. Haynes

تأکید می‌کند؛ دانش‌آموزانی که قدرت شناخت و استفاده از آموخته‌های خود را دارند. آنها در شرایط غنی یادگیری به راحتی و آزادانه با هم به پرسش و پاسخ پرداخته و درباره نقطه نظرات گفتگو می‌کنند. این نوع تبادلات به غنی شدن، افزایش و استحکام درک و فهم می‌انجامد و پیوسته دانش‌آموزان را در معرض دیدگاه‌های مختلف قرار می‌دهد (آقازاده، ۱۳۸۴، ص ۴۰). این برنامه کودکان را به اندیشه در راه‌هایی تشویق می‌کند که فردیت اصیل آنها را منعکس می‌کند. اصیل بودن به این معناست که شخص از مسئولیت اندیشیدن برای خود برخوردار باشد (فیاض، ۱۳۸۹، ص ۱۷).

جدول ۲: زیرمقوله‌های مقوله فراهم آوردن فرصت شناخت

فرصت‌ها:	مقوله: فراهم آوردن فرصت شناخت زیرمقوله‌ها: - تقویت مهارت‌های شناختی عقلانی - تفکر درباره خود - آگاهی به خود، افکارخود و جهان اطراف - فراهم آوردن زمان برای درک و فهم عمیق - توجه به نیازهای دانش‌آموزان
----------	--

۳. تلاش جهت توسعه توانایی‌های فردی: هدف از پژوهش‌های فلسفی در این برنامه کمک به کودکان است که مهارت‌ها و منش خود را رشد دهند تا بتوانند نقش خود را در یک جامعه تکثرگرا به طور کامل انجام دهند (فیشر، ۱۳۸۷، ص ۳۴). از دیدگاه یسپرسن^۱ مهم‌ترین هدف اجرای این برنامه، پرورش تفکر و توسعه توانایی‌های فردی و اجتماعی است (فرمپینی فراهانی و دیگران، ۱۳۸۷، ص ۶۵). به باور لیپمن (۲۰۰۱) ما به اندازه کافی کودک را به تفکر، داوری، مباحثات به برداشت‌های شخصی خویش، افتخار به داشتن دیدگاه ویژه خود و خشنود بودن به قدرت استدلال خود تشویق نکرده‌ایم (به نقل از مرعشی و دیگران، ۱۳۸۶، ص ۹۸). بنابراین در یک اجتماع پژوهشی واقعی با دانش‌آموزان به عنوان آفریده‌های انسانی لایق تغییر، سزاوار تفکر و شایسته برای ساخت عقیده‌ها و اندیشه‌های خود رفتار می‌شود (آنگرمی، ۲۰۰۷، ص ۴). در این فرایند آنها یاد می‌گیرند برای یادگیری خود، ایده و عقیده‌های خود ارزش بگذارند و برای یکدیگر به عنوان اعضای یک جامعه ارزش قائل شوند (کم، ۱۳۸۵، ص ۶۷).

1. Jespersen

2. Cam

جدول ۳: زیرمقوله‌های مقوله تلاش برای توسعه توانایی‌های فردی

هدف چهارم ساحت تربیت دینی و اخلاقی	فرصت‌ها: مقوله: تلاش برای توسعه توانایی‌های فردی زیرمقوله‌ها: - بررسی جوانب مختلف (همه جانبه‌نگری) - ارزش‌گذاری برای خود، عقیده‌ها و یادگیری خود - توجه به عاطفه‌ها، احساس‌ها و تعدیل آنها - تقویت روحیه خویش‌داری و تسلط بر نفس - پرورش روحیه اعتماد به نفس و تقویت عزت نفس - اهمیت خودابرازی و ایجاد فرصت بروز و ظهور توانایی‌های فردی - تبدیل شدن به متفکران مستقل - تقویت روحیه انتقادپذیری
------------------------------------	---

۴. تقویت پویایی‌های فردی: شواهد بسیاری بر این دلالت دارند که برنامه فلسفه برای کودکان در امر آموزش بر رویکرد سازه‌نگر استوار شده است؛ بنابراین دانش‌آموزان در این برنامه باید خود فعالانه دانش را بسازند (گلدینگ،^۱ ۲۰۰۷؛ آنگرمی، ۲۰۰۷). این برنامه با ایجاد یک محیط یادگیری دانش‌آموزمحور (میلر،^۲ ۲۰۰۵)، آنها را به‌طور فعال درگیر فرایند یادگیری خود می‌کند و این امکان را فراهم می‌آورد که آنها بتوانند مفاهیم دارای اهمیت را برای یادگیری در نظر آورند (کارل، ۱۹۸۹).

جدول ۴: زیرمقوله‌های مقوله تقویت پویایی‌های فردی

هدف پنجم ساحت تربیت دینی و اخلاقی	فرصت‌ها: مقوله: تقویت پویایی‌های فردی زیرمقوله‌ها: - حضور فعال یادگیرندگان در محیط یادگیری - کشف وجستجو در معنا و واقعیت رفتارها - تأکید بر به‌کار بستن آموخته‌ها در عمل
-----------------------------------	---

۵. پرورش درک اخلاقی: به باور لیپمن (۱۹۹۵) برنامه فلسفه برای کودکان، تنها برنامه‌ای است که با انجام دادن فلسفه به روش مباحثه، ملزومات رشد اخلاقی کودک را تأمین می‌کند و این نتیجه با درگیر کردن کودک در تحقیق اخلاقی که مستلزم تفکر نقادانه و خلاقانه است، میسر می‌شود (به نقل از نوروزی و درخشنده، ۱۳۸۶، ص ۱۳۲).

1. Golding

2. Miller

کتاب داستانی «لیزا» و راهنمای آموزش آن «کاوشگری اخلاقی» که توسط لیپمن و همکارانش (۱۹۸۵) برای دانش‌آموزان پایه‌های هفتم تا نهم نوشته شده است، نیز بر روی تفکر، استدلال و کاوش‌های اخلاقی تمرکز دارد (به نقل از امی، ۱۹۸۵، ص ۱۰۱). همچنین تکیه بر پرورش مهارت استدلال می‌تواند به عنوان بستر رشد اخلاقی تلقی شود (فیشر، ۱۳۸۶، ص ۲۹۴).

جدول ۵: زیرمقوله‌های مقوله پرورش درک اخلاقی

دینی و اخلاقی	فرصت‌ها: مقوله: پرورش درک اخلاقی زیرمقوله‌ها: - فراهم آوردن زمینه رشد اخلاقی یادگیرندگان - رسیدن به ارزش‌ها از طریق دانش‌ها
---------------	---

ب) تهدیدهای برنامه فلسفه برای کودکان از دیدگاه هدف‌های ساحت تربیت دینی و اخلاقی

برنامه فلسفه برای کودکان با ملاک قرار دادن هدف‌های ساحت تربیت دینی و اخلاقی تهدیدهایی را برای تربیت یادگیرندگان در این ساحت فراهم می‌کند. این برنامه با دوری از بیان پاسخ نهایی، بیش از حد به تردید مشروعیت داده است. این موضوع با گرفتن موضع بی‌طرفی از سوی آموزگار شدت می‌یابد و از سوی دیگر اتکا بیش از اندازه بر عقل و بی‌نیاز شناختن آن از هدایت الهی در این برنامه زمینه تهدید دیگری را فراهم می‌کند. این برنامه همچنین با گرایش به غلبه عقل‌گرایی و گسترده کردن دامنه تفکر بدون هیچ حدی و ضعف در پایبندی به اخلاق تهدیدهای دیگری ایجاد می‌کند که در ادامه شرح داده می‌شود:

۱. **اشاعه تردیدگرایی در کودکان:** به باور لیپمن (۱۹۸۰، ص ۹۷؛ ۱۹۸۸، ص ۳۳) برای پرسش‌های فلسفی هیچ پاسخ نهایی وجود ندارد؛ زیرا این پرسش‌ها همواره ممکن است با نقطه نظرانی متفاوت روبه‌رو شوند. به باور هینس (۲۰۰۸، ص ۱۲) نیز پاسخ پرسش‌ها اگرچه با پژوهش به دست می‌آیند، ولی موقت هستند نه قطعی. مبنای این برنامه آن است که زندگی چیزی است که نمی‌توان آن را به طور کامل درک کرد و بیشتر مطالبی که برای کودکان گفته و یا تلاش برای توضیح آنها می‌شود، سؤال برانگیز است. بنابراین آنها حق دارند درباره آن مطلب‌ها پرسش و تردید کنند (فیشر، ۱۳۸۶، ص ۳۰۹). با پدید آوردن این بیش در کودکان که حق دارند همه چیز حتی ارزش‌ها را هم زیر سؤال ببرند، ساختمان باید‌ها و نبایدها، هنجارها و ناهنجاری‌های تعیین شده توسط بزرگ‌ترها، در ذهن آنها فرو می‌پاشد. در این حالت کودکان با یک خلأ فکری یا همان شکاکیت مخرب، سرشار از بی‌اعتمادی به هر آنچه که تاکنون درست می‌پنداشته‌اند، روبه‌رو می‌شوند و نتیجه آن سردرگمی و عدم اعتماد به نفس به لحاظ اعتقادی است (امی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۳). از سویی

آموزش تفکر انتقادی و عاقلانه به افراد می‌تواند در شکاکیت آنها به ایدئولوژی اشتباه تأثیرگذار باشد (گلور، ۲۰۰۱ به نقل از هینس، ۱۳۸۴، ص ۵۳).

جدول ۶: زیرمقوله‌های مقوله اشاعه تردیدگرایی

تهدیدها: مقوله: اشاعه تردیدگرایی در کودکان زیرمقوله‌ها: – اجتناب از گفتن پاسخ نهایی – مشروعبیت بیش از حد به تردید – گرفتن موضع بی‌طرفی از سوی معلم – عدم گرایش به پرورش روحیه فرمانبری – پاسخ نگفتن در روبه‌رو شدن با رازها و نیازهای وجودی – عدم گرایش به مسائل متافیزیکی	تهدیدها: مقوله: اشاعه تردیدگرایی در کودکان زیرمقوله‌ها: – اجتناب از گفتن پاسخ نهایی – مشروعبیت بیش از حد به تردید – گرفتن موضع بی‌طرفی از سوی معلم – عدم گرایش به پرورش روحیه فرمانبری – پاسخ نگفتن در روبه‌رو شدن با رازها و نیازهای وجودی – عدم گرایش به مسائل متافیزیکی
---	---

۲. گرایش به غلبه تفکر: توجه بیش از حد این برنامه بر تفکر منطقی، سبب غافل شدن از تفکر شهودی می‌شود؛ زیرا تفکر شهودی سرچشمه دریافت بسیاری از اطلاعات بوده و در دوران کودکی نیز آشکارا مشهود است و اگر این نوع تفکر تضعیف شود، پرورش این نوع سرمایه فکری و نگرش اشراقی-عرفانی رو به زوال می‌رود (اسپیدکار، ۱۳۸۹، ص ۳۷-۴۲).

گسترده کردن دامنه تفکر بدون حد و مرز، زمینه‌ساز تهدید دیگری است؛ زیرا تفکر انسان، از درک و اثبات برخی مسائل مانند ویژگی‌های خداوند، جزئیات جهان پس از مرگ و کیفیت آن ناتوان است و آیات و روایات بسیاری ما را از تفکر در این گونه مسائل باز می‌دارند (مطهری، ۱۳۷۳، ص ۳۱).

در برنامه فلسفه برای کودکان، تفکر از رهبری و راهنمایی بی‌نیاز شناخته شده است؛ به گونه‌ای که کودک نمی‌تواند فکر بد و خوب را بازشناسد و گرایش به نسبیت‌گرایی را در آنان افزایش می‌دهد. در یک گفتگوی واقعی، آموزگاران مانند دانش‌آموزان، عضوی از اجتماع پژوهشی و دارای حقوق یکسانی هستند. آموزگار باید از تحمیل یک دانش خاص به دانش‌آموزان دوریگزیند (آنگرمی، ۲۰۰۷، ص ۴-۵). به باور فیشر در یک بحث فلسفی، دیدگاه‌های همه افراد شرکت‌کننده از جمله آموزگار، ارزش مساوی دارد. آموزگار در جلسه بحث، رئیس بی‌طرف نشست است (فیشر، ۱۳۸۶، ص ۲۹۱ و ۲۷۷) و باید بکوشد در داخل گروه همچون رئیس رفتار نکند (همان، ص ۲۸۵؛ سیس، ۲۰۱۰^۱).

البته معلم محوری در آموزش محل تردید است؛ ولی نمی‌توان به این دلیل، دانش‌آموزان را

1. sayce

بی‌رهبر و راهنما رها کرد؛ زیرا خداوند که خود انسان‌ها را از نعمت عقل بهره‌مند کرده، آنها را به حال خود وانگذاشته و پیامبران را به‌عنوان راهنمایان و آموزگاران بشر برگزیده است. البته ارسال پیامبران نه برای این است که نیروی عقل را کد شده، جانشین عقل بشوند؛ بلکه پیامبران برای به‌کار انداختن عقل و آزادی آن آمده‌اند. زیرا اگر پیامبران نیامده و بشر را رهبری نکرده بودند، این عقل در همان اندازه کودکی باقی مانده بود (مطهری، ۱۳۷۳، ص ۳۲). حضرت علی (علیه السلام) ضمن تبیین فلسفه آمدن پیامبران می‌فرماید: خداوند پیامبران را یکی پس از دیگری فرستاد تا گنج‌های پنهان عقل‌ها را برای مردم آشکار کنند (خطبه‌اول، ص ۴۳). در نتیجه عقل از ارشاد پیامبران بی‌نیاز نیست.

از سوی دیگر همواره میان خواهش و میل دل با حسابگری عقل و تفکر، کشمکش وجود دارد و در این نزاع ممکن است خواهش‌های نفسانی، عقل و تفکر را تحت تأثیر و فرمان خود درآورند و موجب گمراهی آن شوند. بنابراین برای تصمیم منطقی، انتخاب درست و عدم گمراهی، استقلال عقل باید حفظ شود و این امر نه در تکیه کردن بر عقل به تنهایی، بلکه در سایه آموزش‌ها و هدایت پیامبران پدید می‌آید (مطهری، ۱۳۸۱ الف، ص ۱۲-۱۵؛ همو، ۱۳۸۱ ب، ص ۲۴۲-۲۴۵).

همچنین عقل به تنهایی نمی‌تواند الزام‌آور باشد؛ زیرا عقل در همه افعال، توان دریافتن زیبایی و زشتی را ندارد؛ تنها در صورتی که ملاک حکم عقل، ذاتی افعال باشد، عقل قادر به درک است و حکم به زیبایی و زشتی آن می‌دهد؛ ولی در مواردی که این ملاک ذاتی فعل نباشد مانند زشتی شرب خمر، عقل را توان درک نخواهد بود، اگرچه پس از حکم شارع، عقل نیز آن را تصدیق خواهد کرد (مهدوی‌کنی، ۱۳۸۸، ص ۸۰).

جدول ۷: زیرمقوله‌های مقوله گرایش به غلبه تفکر

هدف اول و دوم شناخت تربیت اخلاقی و دینی	تهدیدها:
	مقوله: گرایش به غلبه تفکر زیرمقوله‌ها: - بسنده کردن به تفکر منطقی و عدم توجه به دیگر راه‌های شناختی - گسترده کردن بی‌حد و مرز دامنه تفکر - بی‌عیب و نقص دانستن قوه تفکر - بی‌نیاز شناختن تفکر انسان از رهبری و مرجعیت - ناتوانی در کنترل غرایز طبیعی

۳. ضعف در پابندی به اخلاق در همه کارها: در برنامه فلسفه برای کودکان ملاک‌های ارزش‌گذاری ناشناخته است؛ هر چند لیپمن (۱۹۹۸) ملاک را ابزار دقیق و ارزشمند یک فرایند عقلانی به شمار می‌آورد (آنگرمی، ۲۰۰۷، ص ۳۰) و از ملاک‌هایی مانند روایی، مستدل بودن،

سازگاری، وابستگی، پایایی، دقت، بی‌طرفی، جامعیت و سازگاری (لیپمن و دیگران، ۱۹۸۰، ص ۱۸)، ارتباط، مقبولیت و کفایت (همان، ۲۰۰۳، ص ۲۳۳-۲۳۴) نام می‌برد؛ ولی این برنامه با پذیرش نسبیت‌گرایی نه تنها نمی‌تواند ملاک ثابت و مطمئنی برای داوری‌ها، به ویژه داوری‌های اخلاقی باشد (امی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۶)؛ بلکه از فراهم آوردن معیارهای عقلانی که بتواند درستی یک تفکر را ثابت کند نیز ناتوان است (نصرآبادی و دیگران، ۱۳۸۴، ص ۲۵).

از دیدگاه اسلام، تربیت اخلاقی بر بنیان‌هایی ثابت و بادوام استوار است. دین و آنچه از طریق دین به انسان می‌رسد، یکی از این مبانی و بنیان‌هاست. افزون بر این تربیت اخلاقی در اسلام مبتنی بر عمل و عینیت است نه گفتمان محض (سجادی، ۱۳۷۹، ص ۸۰)؛ درحالی‌که در برنامه فلسفه برای کودکان تنها روش کارآمد برای دستیابی به ملاک‌ها و معیارهای اخلاقی، گفتمان است (شاملو، ۱۳۷۹، ص ۵۲۲). همچنین رویکرد این برنامه در تربیت اخلاقی تکثرگراست تا جایی که لیپمن کثرت‌گرایی پست‌مدرنیسمی را پذیرفته و در برنامه خود از آن بهره‌فراوانی می‌برد (امی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۶). او به جای تأکید بر نقاط اشتراک بر نقاط تفاوت پای می‌فشرد (شاملو، ۱۳۷۹، ص ۵۲۱).

جدول ۸: زیرمقوله‌های مقوله ضعف در پابندی به اخلاق در همه کارها

تهدیدها:	مقوله: ضعف در پابندی به اخلاق در همه کارها زیرمقوله‌ها: - ناشناخته بودن ملاک‌های ارزش‌گذاری - پذیرش نسبیت در نتیجه نسبی انگاشتن اخلاق - گرایش به تکثر در تربیت اخلاقی - دوری از ارائه الگو در فرایند تربیت - نبود پشتوانه قوی برای اخلاق - نگاه عقلانی صرف به ارزش‌ها و منفعت‌جویی ناشی از آن

۴. بحث و نتیجه‌گیری

یکی از هدف‌های مهم ساحت تربیت دینی و اخلاقی (انتخاب و همراهی آزادانه و آگاهانه دین حق به‌عنوان آیین زندگی و مبنای نظام معیار) برای تکیه به آن جهت تکوین و تعالی هویت خود است. از آنجا که برنامه فلسفه برای کودکان، موجب تقویت روحیه حقیقت‌جویی، پرورش استقلال فکری و روحیه استدلال و پرسشگری می‌شود و بر مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری تأکید دارد، به کودکان فرصت بروز و ظهور توانمندی‌ها و پرورش خود را می‌دهد و آنها را به سمت خودآگاهی، خودگردانی

هیجانی و همچنین خودکارآمدی سوق می‌دهد. این برنامه با ایجاد یک محیط یادگیری فعال و خلاقانه، به یادگیرندگان کمک می‌کند تا متفکرانی مستقل با قدرت تمیز و تشخیص برای گرفتن تصمیم‌های مورد نیاز و حل مسائل زندگی تربیت شوند. در این برنامه نقش آموزگار به‌عنوان مشاور و تسهیل‌کننده نه صرفاً یک انتقال‌دهنده دانش مدنظر است؛ بلکه استفاده از این روش در فرایند یادگیری و آموزش می‌تواند تأمین‌کننده هدف یادشده از سند ملی آموزش و پرورش باشد؛ ولی نکته قابل تأمل در مورد تهدیدهای برنامه فلسفه برای کودکان متناسب با هدف مورد نظر این است که برنامه یادشده با دوری از ارائه پاسخ نهایی به پرسش‌های کودکان و اجتناب از تلقین به‌ویژه در موضوعات اخلاقی و تأکید بر تضارب افکار کودکان صرف‌نظر از رسیدن به پاسخ قطعی، در بلندمدت، کودکان را به سوی نسبی‌گرایی و نبود حقیقتی واحد سوق می‌دهد و این ویژگی برای کسب نگرش دینی کودک نگران‌کننده است. گرفتن موضع بی‌طرفی از سوی معلم، تهدیدی برای پابندی یادگیرندگان به نظام معیار است که مانند یک مهارت در اجتماع پژوهشی تقویت می‌شود. برنامه آموزشی پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و امامان معصوم علیهم السلام نشان از این دارد که آنها نسبت به دینداری مردم حساسیت داشته و دلسوزی می‌کردند و دغدغه‌ای غیر از پذیرش و گردن نهادن آنها به دین حق نداشتند. از سویی دیگر در تربیت اخلاقی، یادگیری از الگویی مانند آموزگاری آراسته به فضایل اخلاقی برای هدایت عملی و کرداری یادگیرندگان بسیار اهمیت دارد.

در ارتباط با هدف (تلاش مداوم جهت افزایش ابعاد معنوی وجودی خویش با ارتباط با خدا و پرستش و پابندی به احکام عبادی)، برنامه فلسفه برای کودکان یادگیرندگان را به تفکر در موضوعات مهم زندگی فرامی‌خواند و با فراهم آوردن فرصت کندوکاو و پژوهش و تقویت انعطاف‌پذیری شناختی و قدرت تمیز و تشخیص، بر قدرت تصمیم‌گیری و تقویت خودباوری کودکان تأکید می‌کند؛ ولی با توجه به هدف‌های ساحت تربیت دینی و اخلاقی، در اجرایی کردن برنامه فلسفه برای کودکان همواره باید توجه کرد که هم‌زمان با تقویت حل مسئله در کودکان و بهره‌مندی از مواهب عقلی، باید آنها را متوجه نعمت‌های آفریننده و روزی‌رسان واقعی کرد؛ به‌گونه‌ای که ستودن آنان از توانمندی‌های خود، به ستودن و تحسین خداوند متعال بینجامد و افتادگی در برابر آفریننده را به همراه داشته باشد. توجه به این امر مهم تربیتی می‌تواند در افزایش گرایش‌های معنوی، برقراری ارتباط با خداوند و پرستش و پابندی آنها به فرامین دینی مؤثر باشد.

در زمینه هدف (خودشناسی برای پاسخ به نیازها و محدودیت‌ها و توسعه ظرفیت وجودی خویش با روش درک و اصلاح موقعیت خود) اگرچه برنامه یادشده به تقویت مهارت‌های شناختی و عقلانی یادگیرندگان از طریق افزایش سطح مهارت‌های شناختی و فراشناختی (تفکر درباره خود و آگاهی نسبت به نوع تفکر) آنها می‌پردازد؛ ولی توجه بیش از حد این برنامه به ظرفیت‌ها و ضعف در پرداختن به محدودیت‌های وجودی انسان، یکی دیگر از ملاحظات اخلاقی

است که در به‌کار بردن این برنامه، باید مدنظر سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی قرار گیرد. در ارتباط با هدف (تلاش پیوسته برای خودسازی براساس نظام معیار)، این برنامه با توجه به همه‌جانبه‌نگری در تقویت روحیه خویشتنداری و افزایش سطح عزت نفس، اهمیت خودابرازی و قاطعیت‌ورزی، تقویت روحیه انتقادپذیری و گرایش به خودتنظیمی، تلاش دوجندانی را در جهت توسعه توانایی‌های فردی کودکان انجام می‌دهد. متناظر با این هدف از سند ملی آموزش و پرورش که تأکید زیادی بر مهار غریزه‌های طبیعی و تعدیل عواطف شده است، براساس یافته‌های پژوهش به نظر می‌رسد این برنامه به ضعف عقل در مهار غریزه‌های طبیعی به‌ویژه کنترل نفس توجه جدی نکرده است.

در بررسی برنامه فلسفه برای کودکان براساس هدف (حضور مؤثر و سازنده در تمام شئون زندگی با همراهی عملی به نظام معیار، پایبندی عملی به احکام و ارزش‌های دینی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره) می‌توان گفت که برنامه فلسفه برای کودکان با تقویت پویایی‌های فردی و پرورش درک اخلاقی، درصدد فراهم کردن زمینه‌های لازم برای رشد اخلاقی یادگیرندگان است. آشکار است که با توجه به گرایش این برنامه به پذیرش نسبیت و تکثرگرایی در تربیت اخلاقی، همواره باید این ملاحظه‌ها را مدنظر داشت که ناشناخته بودن ملاک‌های ارزش‌گذاری و دوری از ارائه الگو در فرایند تربیت دینی و اخلاقی متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی، کودکان را از پایبندی عملی به احکام و ارزش‌های دینی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی باز می‌دارد.

بنابراین براساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که با وجود فایده‌ها و پیامدهای مثبت برنامه فلسفه برای کودکان، از اجرای شتاب‌زده و بدون تأمل و تدبیر آن در عرصه مهم و نقش آفرین آموزش و پرورش کودکان جامعه اسلامی پیشگیری شود؛ زیرا اهمیت تعلیم و تربیت کودکان مبتنی بر باورها، فرهنگ و ارزش‌های حاکم بر جامعه ایجاب می‌کند که سیاست‌های هوشمندانه و مدبرانه‌ای اتخاذ شود تا این برنامه در خدمت تربیت نسل آینده‌ساز و رشد و کمال آنها قرار گیرد. از این‌رو، یافته‌های پژوهش با ملاک قرار دادن ساحت تربیت دینی و اخلاقی سند ملی آموزش و پرورش، می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی متناسب با اهداف تعلیم و تربیت اسلامی مدنظر قرار گیرد. اجرای این برنامه در ایران، به‌ویژه در سطح آموزش و پرورش، نیازمند مبانی نظری قوی دینی و بومی، بررسی ارتباط این برنامه با اسناد بالادستی و براساس الگوهای ارزشی و اعتقادی برگرفته از نظام جمهوری اسلامی است. از سوی دیگر در انتخاب محتوا و مضمون‌های ارزشی و اخلاقی این برنامه بهتر است از داستان‌های قرآنی، حکایات، پندها و ضرب‌المثل‌های موجود در فرهنگ ایرانی و ادبیات فارسی استفاده شود و این مضامین با چالش‌های اخلاقی موجود در جامعه ایران متناسب شود؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان با کسب و تقویت هویت دینی و ملی، از فرصت‌های رشدی و مهارت‌های شناختی-اجتماعی این برنامه در عرصه‌های مختلف فردی و اجتماعی بهره‌گیرند.

منابع

- ✱ نهج البلاغه، قم: دارالهجره.
۱. آفازاده، محرم (۱۳۸۴)، راهنمای روش‌های نوین تدریس، چ ۱، تهران: آبیژ.
 ۲. اسپیدکار، محبوبه (۱۳۸۹)، «گام به گام تا اندیشه، آموزش فلسفه به کودکان و پرورش تفکر فلسفی»، اطلاعات حکمت و معرفت، سال پنجم، ش ۳، ص ۳۷-۴۲.
 ۳. اسلاوین، رابرت‌ایی (۱۳۸۵)، روان‌شناسی تربیتی، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: روان.
 ۴. امی، زهرا (۱۳۸۵)، «نسبیت‌گرایی و فلسفه برای کودکان در الگوی لیپمن»، حکمت سینوی (مشکوه‌النور)، ش ۳۵، ص ۱۰۰-۱۱۶.
 - ۵.
 ۶. باقری، خسرو و مراد یاری دهنوی (۱۳۸۸)، «تبیین جایگاه تاریخ فلسفه در فیک با تأکید بر دیدگاه هگل»، فرهنگ، ش ۶۹، ص ۱۱-۳۸.
 ۷. برک، لور، ای. (۱۳۸۳)، روان‌شناسی رشد، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: ارسباران.
 ۸. جعفری، زهره و دیگران (۱۳۹۴)، «بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش‌دبستانی»، پژوهش در برنامه درسی، ش ۴۴، ص ۴۱-۴۹.
 ۹. جهانپ، جعفر (۱۳۸۶)، «بررسی تأثیرات آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان»، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ش ۷، ص ۳۷-۶۰.
 ۱۰. رضایی، هما و دیگران (۱۳۹۲)، «بررسی اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به شیوه اجتماع پژوهشی در افزایش هوش هیجانی دختران دبیرستانی»، روان‌شناسی تربیتی، ش ۳۰، ص ۷۹-۱۰۶.
 ۱۱. ستاری، علی (۱۳۹۱)، «بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه»، تفکر و کودک، ش ۲، ص ۱-۲۶.
 ۱۲. ستاری، علی (۱۳۹۵)، «رویکردهای مواجهه با برنامه فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربست آن در ایران»، نوآوری‌های آموزشی، ش ۵۸، ص ۵۰-۷۰.
 ۱۳. سجادی، سیدمهدی (۱۳۷۹)، «تربیت اخلاقی از منظر پست‌مدرنیست و اسلام»، مجموعه مقالات همایش تربیت در سیره و کلام امام علی (علیه السلام)، چ ۱، تهران: تربیت اسلامی.
 ۱۴. سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز (۱۳۸۹)، سند مشهد مقدس، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

۱۵. سیف، علی اکبر (۱۳۸۶)، روان‌شناسی پرورشی نوین، چ ۴۰، تهران: دوران.
۱۶. شاملو، عباسعلی (۱۳۷۹)، «گذری بر سیره علوی در راستای نقد رویکرد پست مدرنیسم در تربیت اخلاقی»، مجموعه مقالات همایش تربیت در سیره و کلام امام علی (علیه السلام)، چ ۱، تهران: تربیت اسلامی.
۱۷. علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۸)، نظریه اسلامی تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه امام صادق (علیه السلام) و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
۱۸. فرمehنی فراهانی، محسن و دیگران (۱۳۸۷)، «تبیین تطبیقی اهداف آموزش فلسفه به کودکان در کشورهای مختلف»، حکمت و فلسفه، ش ۱۶، ص ۴۵-۷۰.
۱۹. فیاض، ایراندخت (۱۳۸۹)، «مروری بر برنامه فلسفه برای کودکان»، رشد آموزش پیش‌دبستانی، دوره دوم، ش ۱، ص ۱۵-۱۸.
۲۰. فیشر، رابرت (۱۳۸۶)، آموزش تفکر به کودکان، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، تهران: رسش.
۲۱. _____ (۱۳۸۷)، داستان‌هایی برای فکر کردن، ترجمه سیدجلیل شاهرز لنگرودی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۲. قاندى، یحیی (۱۳۸۳)، آموزش فلسفه به کودکان، چ ۱، تهران: دواوین.
۲۳. کم، فیلیپ (۱۳۸۵)، داستان‌های فکری (۱)، ترجمه فرزانه شهرتاش و مژگان رشتچی، چ ۱، تهران: شهرتاش.
۲۴. محمدزاده، رضا (۱۳۸۸)، «آموزش فلسفه به کودکان»، ویژه‌نامه فلسفه و کودک، ش ۱، ص ۳۵-۴۰.
۲۵. مرعشی، سیدمنصور و دیگران (۱۳۸۶)، «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی»، مطالعات برنامه درسی، ش ۷، ص ۹۵-۱۲۲.
۲۶. مطهری، مرتضی (۱۳۷۳)، نبوت، چ ۱، تهران: صدرا.
۲۷. _____ (۱۳۸۱ الف)، انسان برآستان دین (خلاصه آثار)، چ ۱، تهران: دانشگاه امام صادق (علیه السلام).
۲۸. _____ (۱۳۸۱ ب)، دین و دوران (خلاصه آثار)، چ ۱، تهران: دانشگاه امام صادق (علیه السلام).
۲۹. ملکی، حسن و مجید حبیبی‌پور (۱۳۸۶)، «پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت»، مؤسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، ش ۱۹، ص ۹۳-۱۰۸.

۳۰. مهدوی‌کنی، صدیقه (۱۳۸۸)، ساختار گزاره‌های اخلاقی قرآن، تهران: دانشگاه امام صادق (علیه السلام).
۳۱. ناجی، سعید (۱۳۸۷)، کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با پیشگامان)، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳۲. نصرآبادی، حسن‌علی و رضاعلی نوروزی و ناصر حبیبی (۱۳۸۴)، «انگاره‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت»، مجموعه مقالاتی در زمینه فلسفه و تفکر انتقادی، قم: سماء قلم.
۳۳. نوروزی، رضاعلی و نگین درخشنده (۱۳۸۶)، «بررسی اثرات کار فلسفه با کودکان از دیدگاه دانش آموزان ابتدایی»، مؤسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، ش ۲۳، ص ۱۲۳-۱۴۶.
۳۴. نوروزی، رضاعلی و دیگران (۱۳۹۴)، «تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد معنوی دانش‌آموزان دختر شهر اصفهان»، دو فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ش ۵، ص ۵۵-۷۶.
۳۵. هینس، جونا (۱۳۸۴)، بچه‌های فیلسوف، ترجمه رضاعلی نوروزی و دیگران، قم: سماء قلم.
1. Angerami, Paula Linhares (2007), *Philosophy for Children*, Comprehensive Examination Master in Education Concentration :Philosophy for Children.
2. Carol, Tama M, (1989), *Critical Thinking :Promoting It in the Classroom*, ERIC Digest ,ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Bloomington IN.
3. Golding, Clinton (2007), "Pragmatism, Constructivism and Socratic Objectivity: The Pragmatist Epistemic Aim of Philosophy for Children", *Conference Presentation Philosophy of Education Society of Australasia*.
4. Haynes, joanna (2008), *Children as Philosophers, Learning Through Enquiry and Dialogue*, Published in the Taylor & Francis e-Library.
5. Kenndy, David (2004), "The Role of a Facilitatore in Community of Philosophical Inquiry", *Metaphilosophy*, Vol.35, No.5, PP. 744-765.
6. Lipman, M & Sharp, A, M & Oscanyan, F (1980), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia :Temple University Press .
7. Lipman, Matthew (1988), *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.
8. Lipman, Matthew (2003), *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
9. Lipman Mattew (2009), *History of P4C*, in www.p4c.

10. Miller, Chad (2005) "The Impact of Philosophy for Children in a High School English Class", University of Hawaii at Manoa, 2nd global conference.
11. New Zealand (2009), *Philosophy for Children*, University of Alberta and of the Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
12. Reznitskaya, Alina (2003), *Philosophical Discussions in Elementary School Classrooms: Theory, Pedagogy, Research*, Montclair State University, New Jersey, USA.
13. Sayce, Lucy (2010), *P4C in Schools, A Cross Phase Planning Toolkit for Teachers*, Reading borough council.
14. Topping K.J & S. Trickey (2007), *Impact of philosophical enquiry on school students interactive behavior*, Thinking Skills and Creativity, University of Dundee & Clackmannanshire Education Authority, Scotland, UK.

جایگاه تربیت فکری کودکان در آرای فلسفی و تربیتی ابن سینا

سیده الهام آقایی ابرندآبادی*

اکبر رهنما**

چکیده

هدف این مقاله، بررسی دلالت‌های تربیتی عقل نظری و عملی و مباحث تربیت کودک در نزد ابن سینا برای درک جایگاه تربیت فکری کودکان نزد وی می‌باشد. با نظر به کمبود پژوهش‌ها در زمینه میزان هماهنگی مبانی برنامه‌هایی مانند فلسفه برای کودکان با مبانی فلسفه اسلامی، انجام این مقاله برای دستیابی به دیدگاه اسلامی برگرفته از آرای ابن سینا در زمینه انتخاب نوع تربیت مناسب برای کودکان ضروری به نظر می‌رسد. روش این مقاله توصیفی-تحلیلی است و سؤالات آن عبارت است از اینکه دلالت‌های تربیتی عقل نظری و عملی و مباحث تربیت کودک ابن سینا چیست و براساس این دلالت‌ها، تربیت فکری کودکان در اندیشه ابن سینا چه جایگاهی دارد؟ نتایج این مقاله نشان می‌دهد که ابن سینا با اینکه به تربیت عقلی و فکری انسان در جهت نیل به سعادت نهایی تأکید بسیار دارد؛ ولی با بررسی دلالت‌های تربیتی عقل نظری و عملی و نیز آرای تربیتی وی، دلیلی بر اختصاص زمان شروع این نوع تربیت به دوره کودکی وجود ندارد و دلالت‌ها نشان از لزوم به کارگیری تربیت اخلاقی در دوره کودکی است؛ زیرا تربیت اخلاقی و تأدیب در دوران کودکی زمینه‌ساز پرورش عقل الهی و تربیت فکری صحیح در بزرگسالی خواهد بود.

واژگان کلیدی: تربیت فکری کودک، آرای فلسفی و تربیتی ابن سینا، فلسفه برای کودکان، لیپمن، دلالت‌های تربیتی، عقل نظری، عقل عملی

مقدمه

آنچه به عنوان فلسفه برای کودکان^۱ شناخته می شود، نخستین بار توسط متیو لیپمن^۲ در دهه ۱۹۶۰م به دلیل فقدان قدرت استدلال و ورزی در میان دانشجویان به کار گرفته شد و منظور از فلسفه در این برنامه در واقع آموزش نحوه تفکر با رویکردی انتقادی است که به اعتقاد لیپمن باید از سنین کودکی آغاز شود. هدف از اجرای این برنامه در کلاس درس این بود که کودکان در تعامل فکری با یکدیگر و نیز با معلم، یادگیری خلاق و تفکر مستقل را بیاموزند (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۵۳). در حال حاضر موج گسترده ای در سراسر جهان برای اجرای این برنامه در مدارس ایجاد شده است. این برنامه با داشتن اصول، اهداف، روش و محتوای ویژه، ریشه در مبانی فلسفی خاصی دارد. این مبانی لزوماً با مبانی فلسفی ایرانی-اسلامی همسو نیست و چه بسا تفاوت های بنیادینی هم قابل احصا باشد (همان، ص ۵۸-۵۹).

بیان مسئله

یکی از برنامه های نوین و پرطرفدار جهانی برای پرورش تفکر در کودکان، برنامه فلسفه برای کودکان است که به نحو اقتباسی در برنامه های آموزشی کشور ما هم کمابیش راه یافته است. ولی نظام تربیتی در کشور ما متأثر از آموزه های اسلامی است؛ بنابراین ضروری است برای مواجهه درست با این برنامه با توجه به مبانی فلسفه اسلامی، بررسی شود که آیا با توجه به این مبانی اساساً آموزش تفکر برای کودکان معنادار خواهد بود؟

اگر کودک قابلیت تعقل و تفکر داشته باشد، از میان فلاسفه اسلامی، ابن سینا، باید بیش از دیگران به بحث تربیت فکری کودکان پرداخته باشد؛ زیرا وی نماینده تام فیلسوفان عقل گراست و باید به پرورش عقل و تفکر در جهت نیل به سعادت نهایی بیش از دیگران توجه داشته باشد (ابن سینا، ۱۴۰۰ق، ص ۲۱۰) و نیز از مباحث تربیتی کودک هم غفلت نکرده است (ابن سینا، ۱۳۱۹). البته ضرورت به کارگیری تعقل و تفکر در بزرگسالان با توجه به تأکیدهای قرآنی و روایی و نیز در آثار فلاسفه بزرگ اسلامی امری قطعی است و در این مقاله حاضر درصددیم تا روشن کنیم که با توجه به مبانی فکری ابوعلی سینا آیا می توان دلالت های تربیتی از آنها در راستای تربیت فکری کودکان استخراج کرد یا خیر؟

بعضی از پژوهش ها، به بیان دیدگاه ابن سینا در باب تعلیم و تربیت به طور کلی نه ویژه کودکان پرداخته اند؛ به این معنا که مبانی، اصول، اهداف، محتوا، روش های تربیتی از آرای ابن سینا

1. Philosophy for Children

2. Mathew Lipman

به‌طورکلی استخراج شده است. برای نمونه می‌توان به پژوهش‌های صدیق (۱۳۳۳)، قربانی (۱۳۸۶)، زیباکلام مفرد و حیدری (۱۳۸۷)، افضلی (۱۳۸۹)، نوروزی و شهریاری (۱۳۹۱) و نوروزی و دیگران (۱۳۹۲) اشاره کرد. در پژوهش‌های دیگری مانند جاویدی و جعفرآبادی (۱۳۸۴) و شهریاری نیستانی و دیگران (۱۳۹۲)، اهداف و مراحل تربیت با توجه به دیدگاه ابن‌سینا درباره نفس تبیین شده است. جنبه نوآوری این مقاله نسبت به پژوهش‌های یادشده در این است که می‌خواهد به بررسی جایگاه تربیت فکری کودکان نزد ابن‌سینا براساس آرای فلسفی و تربیتی او بپردازد.

از سوی دیگر می‌توان به پژوهش‌های آقاجعفری (۱۳۹۱)، فلاحي (۱۳۹۴) و باجلان (۱۳۹۴) اشاره کرد که در ارتباط با نقد برنامه آموزش فلسفه به کودکان بنابر مبانی انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی ابن‌سینا هستند و به نوعی به روشن شدن جایگاه تربیت فکری براساس اندیشه ابن‌سینا که هدف این پژوهش است کمک می‌کنند؛ ولی نکات ذیل در مورد پژوهش‌های یادشده وجود دارد که ضرورت این پژوهش را اثبات می‌کند:

فلاحي با اینکه می‌گوید کودک بنابر نظر ابن‌سینا توان فراگیری مفاهیم انتزاعی و قدرت تفکر انتزاعی را ندارد و در مرحله عقل بالملکه قرار دارد (فلاحي، ۱۳۹۴، ص ۹۳-۹۴)، ولی در بخش نتیجه‌گیری از این نظر عقب‌نشینی کرده و با تسامح از آن عبور می‌کند. وی تعبیر ابن‌سینا را به بحث‌های پیچیده فلسفی مربوط می‌کند؛ همان‌طور که منظور از آموزش فلسفه به کودکان نیز آموزش مباحث فلسفی نیست؛ بلکه روش بودن فلسفه مدنظر است (همان، ص ۱۰۱). این در حالی است که این نقد می‌تواند اساس برنامه آموزش فلسفه برای کودکان را براساس مبانی اسلامی زیر سؤال ببرد؛

باجلان در بحث اهداف تعلیم و تربیت از نظر ابن‌سینا به مسئله عادت دادن به اعمال نیک و فضایل اخلاقی در دوره کودکی و نیز بحث تقدم تزکیه بر تعلیم اشاره کرده است (باجلان، ۱۳۹۴، ص ۱۱۱-۱۱۲). در بخش دیگری نیز ردپای این نکته که کودکان بنا به نظر ابن‌سینا تا پیش از ۱۱ سالگی قدرت تفکر انتزاعی را ندارند به چشم می‌خورد (همان، ص ۱۱۵)؛ ولی از هیچ‌کدام از این نکات در نتیجه‌گیری و نقد بر برنامه آموزش فلسفه به کودکان استفاده نکرده است. نکته دیگر اینکه باجلان بر نقش پررنگ معلم در تربیت اخلاقی تأکید دارد (همان، ص ۱۱۲)؛ ولی در نقد وی هیچ نشانی از آن دیده نمی‌شود. با توجه به اینکه در برنامه آموزش فیک، نقش معلم در حد یک تسهیل‌گر پایین آورده شده و به‌هیچ‌وجه در ارتباط با فضیلت بودن و الگو بودن او مانوری داده نمی‌شود و چه بسا با آن مخالفت هم می‌شود. سرانجام اینکه از برآیند مطالب این پژوهش، اولویت تربیت اخلاقی نسبت به تربیت فکری و عقلانی در کودکان کاملاً قابل اثبات است؛ هرچند مراد وی اثبات عکس این امر بوده است (همان، ص ۱۱۱-۱۱۹).

با نظر به توضیحات بالا، هدف این مقاله بررسی جایگاه تربیت فکری کودکان در آرای فلسفی و تربیتی ابن سیناست. سؤالات مقاله عبارت‌اند از: دلالت‌های تربیتی آرای فلسفی ابن سینا چیست؟ براساس دلالت‌های تربیتی این آرا، تربیت فکری کودکان نزد ابن سینا چه جایگاهی دارد؟ یافته‌ها در جهت مواجهه درست با برنامه فلسفه برای کودکان نتیجه‌بخش خواهد بود و می‌توان با استفاده از دستاوردهای آن در جهت انتخاب نوع تربیت صحیح کودکان در داخل کشور، برنامه‌ریزی آموزشی کرد.

روش تحقیق

روش این مقاله، توصیفی-تحلیلی از نوع تحلیل محتواست. مراد از واژه تحلیلی در اینجا معنای متعارف آن در برابر تألیفی نیست؛ بلکه روشی مورد نظر است که در آن صرفاً به تحلیل مبانی، ساختار و لوازم منطقی نظریه‌ها پرداخته می‌شود؛ از این رو مطالعه مبانی فلسفی ابن سینا در پرتو تحلیل مبانی، ساختار و لوازم منطقی مربوط به هر یک بررسی شده است. همچنین، جستجوی ارتباط میان مفاهیم مختلف و بازشناسی روابط و شبکه‌های مفهومی است (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۳۳). مطالعه تحلیلی بیشتر در دو مرحله فهم و نقد صورت می‌گیرد (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۵، ص ۲۵۳). در انجام این پژوهش از شیوه تحلیل مفهومی یعنی روشن‌سازی و وضوح‌بخشی به مفاهیم به منظور تعیین مفاهیم روشن و مورد قبول برای تشکیل گزاره‌های پایه‌ای و انجام بحث‌ها استفاده شده است.

مبانی نظری

در مورد جایگاه تربیت فکری کودکان در اسلام تا زمان ابن سینا نخست باید به آثار کهن اسلامی که ناظر به مباحث تربیت کودکان است، اشاره کرد و در مرحله بعد بررسی شود که آیا در این آثار دلالتی بر تربیت فکری کودکان یافت می‌شود یا خیر؟

آداب المتعلمین، به‌عنوان یکی از کهن‌ترین کتب اسلامی درباره تعلیم و تربیت و تأدیب کودکان، نام برد. مؤلف آن محمد بن سحنون مغربی (۲۲۶ق) است. این کتاب مطالب ارزشمندی که پایه تعلیم و تربیت کودک از ظهور اسلام تا اوایل عصر عباسی را تشکیل می‌دهد، ارائه می‌کند. بعد از وی ابونصر محمد بن اوزلغ فارابی (۲۵۱-۳۳۱ق)، معلم ثانی، نیز در کتاب السیاسة و آراء اهل المدینة الفاضلة از تربیت کودک سخن گفته و لزوم مراعات استعداد شاگردان و آشنایی به طبیعت و سرشت آنان را یادآور شده و کوشیده تا آموزگاران را به تهذیب اخلاقی نونهالان، ارشاد نماید. اما بعد باید از ابوالحسن علی بن خلف قابسی (۴۰۳ق)، مؤلف کتاب الرسالة المفصلة

لاحوال المعلمین و احکام المعلمین و المتعلمین، نام برد. وی در کتاب خود با کمک از اقوال ابن‌سحنون، درباره قرآن و روش آموزش آن و نیز مواد دیگر آموزشی و چگونگی آموزش آنها به کودکان سخن گفته است.

بعد از وی فیلسوف ایرانی، ابن‌مسکویه، (۳۲۵-۴۲۱ ق) در کتاب تهذیب الاخلاق و تطهیر الاعراق یا طهارة الاعراق به تربیت کودک اشاره کرده است. وی بسیاری از مطالب خود را از کتاب پروسن که او نیز از پلوتارخ نقل کرده، اقتباس نموده و متناسب با محیط اسلامی در آن تغییراتی داده است. جمعیت اخوان الصفا نیز به موضوع تربیت اهتمام داشتند و در رساله‌های ۵۲ خود مطالب ارزنده‌ای درباره تربیت اطفال بیان کرده‌اند.

در همین دوره ابن‌سینا (۳۷۰-۴۲۸ ق) با تبحر در همه دانش‌های عصر خود، به تعلیم و تربیت نیز توجه کرده است (عطاران، ۱۳۸۲، ص ۱۳-۱۴). روش ابن‌سینا در مسائل فلسفی، استدلالی و عقلی است و در جهان اسلام از آن به‌عنوان تفکر برهانی و حکمت بحثی یاد می‌کنند. این روش همان شیوه مشائیان و ابن‌سینا، رئیس فلاسفه مشاء در دنیای اسلام، است (ذبیحی، ۱۳۸۶، ص ۱۰).

براساس فلسفه مشاء، تعلیم و تربیت بخشی از حکمت عملی است. این بدان معناست که نخست، دانش تعلیم و تربیت از علوم عملی است نه نظری و دوم، ماهیت موضوع تعلیم و تربیت چون با اراده انسان مرتبط است با ماهیت موضوع علوم طبیعی و فلسفی که با اموری مستقل از اراده انسان سروکار دارد، تفاوت می‌کند. تعلیم و تربیت علمی هنجاری است و شناسایی بهترین راه برای رسیدن به اهداف تعلیم و تربیت و ایجاد مهارت‌های لازم برای دستیابی به آنها غایت اصلی تعلیم و تربیت و شناسایی پدیده‌های تربیتی مقدمه این هدف است (داودی، ۱۳۹۳، ص ۸۳).

ابن‌سینا مانند دیگر فیلسوفان مسلمان، مباحث تربیتی را در بخش حکمت عملی جای داده که به سه بخش تقسیم می‌شوند: الف) علم اخلاق در مورد تنظیم روابط شخصی فرد؛ ب) تدبیر منزل در مورد تنظیم روابط فرد در محیط خانواده؛ ج) علم سیاست در مورد تنظیم روابط اجتماعی و سیاسی در جامعه (ابن‌سینا، ۱۹۰۸ م، ص ۷؛ به نقل از بادکوبه هزاوه، ۱۳۸۳، ص ۲).

آرای ابن‌سینا درباره تربیت و تأدیب کودک را می‌توان در سه کتاب او مشاهده کرد: نخست، رساله تدابیر المنازل و السياسات الاهلیة (رساله فی السیاسة) که در آن از وظایف مرد نسبت به خود، همسر، فرزند و خدمتکاران بحث شده است؛ دیگری کتاب قانون (فصل سوم از جلد اول) که به بهداشت کودکان و تربیت بدنی ایشان اشاره شده (همان)؛ سوم کتاب شفا که فصلی درباره انواع تربیت آورده است (عطاران، ۱۳۸۲، ص ۱۷)؛ چهارم در کتاب اشارات نکاتی در باب مسائل تربیتی و اخلاقی در حوزه فردی و اجتماعی وجود دارد و پنجم در برخی آثار ادبی ابن‌سینا که

به زبان رمز و اشاره است، مطالب زیادی در باب مسائل اخلاقی و تربیتی یافت می‌شود مانند: قصیده عینیه، قصه حی بن یقظان و قصه سلامان و ابدال (بادکوبه هزاره، ۱۳۸۳، ص ۲). با نظری گذرا به آثار مربوط به تعلیم و تربیت کودک در جهان اسلام تا قبل از ظهور ابن‌سینا، به نظر می‌رسد که بحثی به نام تربیت فکری در کودکان اصلاً مطرح نبوده است و صرفاً روی مسئله تأدیب و عادت دادن کودک به فضایل اخلاقی تأکید شده که در واقع ناظر به تربیت اخلاقی در دوره سنی کودکی است.

رشد روانی کودک از نظر پیشینیان، ویژگی خاصی دارد که به هنگام تربیت کودک باید بدان توجه شود. آغاز رشد روانی در کودک، پیدایی قوه شهویه سپس ظهور قوه غضبیه و در نهایت تجلی قوه عاقله است. ابن‌سینا و عموم فلاسفه اسلامی نظیر چنین ترتیبی را ذکر کرده‌اند. طبق این دیدگاه، کودک فعالیت‌های ارادی خود را صرفاً براساس تمایلات درونی خود و عمدتاً قوه شهویه انجام می‌دهد. از این رو مریدان مسلمان مقدمتاً والدین را متوجه تربیت کودک در این بعد نموده و آداب آن را بیان کرده‌اند. بنابراین چون نظام عقلانی رفتار، فراتر از دریافت و فهم کودکان می‌باشد، ضروری است که کودکان از طریق عادت و سنت به تعقل و استدلال وارد شوند و این مقصدی است که آغاز تحقق آن می‌تواند در اوان بلوغ و ظهور تفکر انتزاعی باشد که این مرحله طبیعتاً پس از کودکی رخ می‌دهد (عطاران، ۱۳۸۲، ص ۳۱-۳۳ و ۵۰). در این مقاله این مسئله براساس دلالت‌های عقل نظری و عملی و آرای تربیتی ابن‌سینا بررسی شده است.

قوای نفس ناطقه از نظر ابن‌سینا

به نظر بوعلی سینا نخستین چیزی که باید به تدبیر آن پرداخت، خودشناسی است که از اصول بنیادی می‌باشد؛ زیرا نزدیک‌ترین و والاترین چیز به انسان، خود اوست (پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۳، ص ۲۸۱).

ابن‌سینا در بیان قوای نفس ناطقه افزون بر داشتن قوای نفس نباتی و نفس حیوانی، از قوه مخصوص به نفس ناطقه، که از آن به عقل تعبیر می‌شود، نام می‌برد. وی قوای انسانی را به دو قوه عالمه (عقل نظری) و قوه عامله (عقل عملی) تقسیم می‌کند. قوه عالمه به درک گزاره‌های کلی توصیفی و هنجاری می‌پردازد و قوه عامله، تشخیص خیر یا شر بودن عملی خاص و انجام یا ترک عمل و چگونگی آن را برعهده دارد که برای این تشخیص یافته‌های کلی عقل نظری سودمند خواهد بود (ابن‌سینا، ۱۴۰۴ق، ص ۳۷-۳۹).

در تعلیم و تربیت، رشد و پرورش بعد عقلانی انسان بسیار مهم است؛ زیرا این کار باعث

می‌شود انسان شناخت عمیق و دقیقی از حقایق و بایدها و نبایدها به دست آورد. افزون بر این تقویت اراده و اختیار و تسلط بر قوه شهویه و غضبیه نقش مهمی در سعادت انسان دارد. بنابراین رشد و پرورش قوای عقلی و توانایی تفکر صحیح و نیز رشد اراده و اختیار و توانایی تسلط بر گرایش‌ها از اهداف تعلیم و تربیت است (داودی، ۱۳۹۳، ص ۱۳۸).

۱. عقل نظری

مراتب عقل نظری از نظر ابن‌سینا عبارت‌اند از: عقل هیولانی، عقل بالملکه، عقل بالفعل و عقل بالمستفاد؛ بنابراین عقل نظری مراحل رو به رشدی را طی می‌کند. مرتبه اول که عقل هنوز هیچ نقشی نپذیرفته است، ولی استعداد قبول هر نقش معنوی یا معقولی را دارد، عقل هیولانی نامیده می‌شود؛ زیرا برای هر نوع شکل‌پذیری استعداد قابلیت دارد؛ مرتبه دوم، عقل بالملکه یا عقل ممکن است؛ در این مرحله نفس ناطقه از استعداد محض خارج شده و به درک معقولات اولیه نائل می‌شود و انسان بی‌نیاز به اکتساب و فکر و یادگیری، آنها را باور دارد مثل: کل بزرگ‌تر از جزء است؛ مرتبه سوم که عقل بالفعل نام دارد، زمانی پدید می‌آید که عقل به یاری معقولات اولیه و بدیهی، به درک معقولات ثانوی که اکتسابی هستند، می‌رسد. این معقولات در نفس انسان ذخیره می‌شوند و خود فرد به آنها آگاهی دارد و هر زمان بخواهد، می‌تواند آنها را در نظر آورده و به مطالعه بپردازد. سرانجام عقل مستفاد است که نفس بالفعل به مشاهده معقولات می‌پردازد و به آن علم دارد. از این جهت مستفاد نامیده می‌شود که معقولات آن از عقل دیگری که دائماً بالفعل است، مستفاد هستند (احدی و بنی‌جمالی، ۱۳۸۷، ص ۵۱-۵۳).

۱-۱. فرایند ادراک از نظر ابن‌سینا

از نظر ابن‌سینا، ادراک و دریافت انسان عبارت است از اینکه: صورت حقیقت اشیا در قوای ادراک‌کننده حضور یابد؛ به‌طوری‌که این قوا آن صورت‌ها را مشاهده کنند (ابن‌سینا، ۱۳۸۳، ص ۶۳). ابن‌سینا ادراک را به حسی از طریق حواس ظاهری (باصره، سامعه، شامه، ذائقه و لامسه) و حواس باطنی (حس مشترک، خیال، وهم، متصرفه و ذاکره) و نیز ادراک عقلی تقسیم کرده است (نجاتی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۶).

از نظر ابن‌سینا انواع مراتب ادراک عبارتند از: مرتبه نخست، احساس به معنای قبول صورت محسوس به‌وسیله قوه حس‌کننده است (همان)؛ دوم، تخیل یا ادراک خیالی که برخلاف حس از ماده بی‌نیاز است و عبارت است از دریافت صورت جزئی محسوس؛ سوم، توهّم

(ادراک وهمی) که عبارت از دریافت معانی جزئی نامحسوس می‌باشد (همان، ص ۱۶۷) و مرتبه چهارم، تعقل به معنای دریافت کلی است. در ادراک عقلی مدرک مفاهیم مجرد از ماده است (ابن‌سینا، ۱۳۸۵، ص ۱۷۶).

ابن‌سینا، به ادراک حسی در اکتساب معرفت اعتراف دارد؛ ولی ادراک حسی را نخستین مرحله آماده‌کننده نفس برای معرفت عقلی می‌داند. عقل برای انتزاع معانی کلی از جزئیات محسوس، از قوه متخیله و وهم کمک می‌گیرد. این کار از طریق فعال شدن صورت‌های محسوسات و معانی جزئی نگهداری شده در متصرفه و ذاکره و استنباط معانی کلی از آنها انجام می‌شود (نجاتی، ۱۳۸۵، ص ۱۴۳). قوه خیال نقش اصلی را در تفکر به عهده دارد؛ زیرا می‌تواند صور معقولی بسازد که با کلیات در ارتباطند (فعالی، ۱۳۷۶، ص ۱۵۲).

نفس ناطقه نمی‌تواند به تنهایی به درک معقولات نائل آید و برای رسیدن به مطلب نیاز دارد خود را به جوهر مفارق مجرد یعنی عقل فعال اتصال دهد. عقل فعال در خارج از نفس انسانی، به سیر عقل از مرحله عقل بالقوه تا مرحله عقل مستفاد یاری می‌رساند (احدی و بنی‌جمالی، ۱۳۸۷، ص ۵۳ و ۵۸).

۲. عقل عملی

ابن‌سینا به کمال عقلی و پیمودن راه حکمت نظری بسنده نکرده، بلکه به کمال رسیدن انسان در بعد عقل عملی را نیز ضروری دانسته است. به اعتقاد او سعادت حقیقی حاصل نمی‌شود، مگر از طریق اصلاح بخش عملی نفس (ابن‌سینا، ۱۴۰۴ق، ص ۴۲۹). به گمان ابن‌سینا انسان باید از عقل عملی به جایی برسد که عقل او بر همه غرایز و نیروهای نفس ناطقه حاکم شود. اگر عقل عملی محکوم قوای شهویه و غضبیه باشد، رفتارهایی از انسان سر می‌زند که مطابق خواسته این قوا بوده و اخلاق رذیلت را شکل می‌دهد. رفتارهایی که ریشه در نیازهای جسمانی صرف داشته و بیشتر متناسب با نفس حیوانی است تا نفس ناطقه. اما اگر عقل عملی حاکم باشد، درک و فهم و تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر آنها منطقی‌تر و رفتارها، شایسته‌تر خواهد بود که اخلاق فضیلت را می‌سازد و انسان را به انسانیت نزدیک می‌کند (همان، ص ۳۸).

جایگاه تربیت فکری کودک در آرای فلسفی و تربیتی ابن‌سینا

سعادت انسان کمال یا لذت ناشی از ادراک کمال است و تحقق سعادت در گرو تحقق کمال عقلانی و کمال اخلاقی می‌باشد. بنابراین، هدف غایی تعلیم و تربیت، سعادت‌مندی انسان است و تمام فعالیت‌ها و برنامه‌های تربیتی و تعلیمی باید در خدمت تحقق این هدف باشند. همچنین راه

رسیدن به سعادت دو بعد تعلیمی و تربیتی دارد؛ بعد تعلیمی عهده‌دار تحقق کمال عقلانی و بعد تربیتی عهده‌دار تحقق کمال اخلاقی است (داودی، ۱۳۹۳، ص ۱۸۵-۱۸۶). ابن‌سینا نخستین دانشمندی است که در ایران پس از اسلام، به تعلیم و تربیت کودکان توجه داشته است. وی هدف تعلیم و تربیت را ایمان نیکو، تندرستی، سواد، هنر و آماده شدن برای پیشه می‌دانست (صدیق، ۱۳۳۲، ص ۴۱۲). ابن‌سینا انواع مختلف تعلیم و تربیت را توصیف می‌کند؛ ولی مهم‌ترین آنها را تربیت عقلی می‌داند که پرورش ذهن است (زیباکلام و حیدری، ۱۳۸۷، ص ۱۰۱). ولی نکته قابل توجه این است که آیا تربیت فکری و عقلانی مورد تأکید ابن‌سینا از دوره کودکی آغاز می‌شود و به عبارت دیگر آیا وی کودکان را مستعد تفکر و تعقل می‌داند؟ برای پاسخ لازم است محدوده سنی کودک در تفکر اسلامی مشخص شود.

۱. دوره سنی کودکی در اسلام

در قرآن، کودک معادل طفل به‌کار رفته و دوران کودکی، پس از تولد تا زمان رسیدن به حد «اشد» (مرز احتلام) دانسته شده است.^۱ از لحاظ سن تقویمی در بیشتر دیدگاه‌ها و فتاواها دختران تا ۹ سالگی و پسران تا ۱۵ سالگی در دوران کودکی یا طفولیت به سر می‌برند. در اسلام تعیین مرز کودکی از غیرکودکی، افزون بر سن تقویمی، تابع دو شرط «بلوغ جنسی» و «قدرت تمیز و تشخیص» نیز هست. امام صادق (ع) می‌فرماید: «پایان یافتن کودکی کودک، موقع احتلام است که همان دوران اشد اوست و اگر محتلم شد اما رشد او محرز نشد (به‌طوری‌که) سفیه یا ضعیف بود، سرپرست او مالش را نگه می‌دارد و در اختیار او قرار نمی‌دهد» (طوسی، ۱۳۶۵، ص ۱۸۳؛ به نقل از ستاری، ۱۳۹۳، ص ۱۶). از این رو مطابق با آیات قرآنی و حدیث بالا در اسلام حد بلوغ به معنای رسیدن به توانایی جنسی است و رشدیافتگی به معنای قدرت تشخیص و تمیز است که تعیین‌کننده مرز کودکی از غیرکودکی به شمار می‌آید. بنابراین به نظر می‌رسد سن کودکی را باید تقریباً تا اواسط دوره نوجوانی (۱۴ تا ۱۵ سالگی) لحاظ کرد (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۱۵-۱۷).

۲. سن مناسب برای فعالیت عقلانی در دوره کودکی

با توجه به مطالب مطرح شده در باب عقل نظری و فرایند ادراک از نظر ابن‌سینا که در آنجا مشخص شد مراتب عقل نظری که از عقل هیولانی (عقل بالقوه) شروع می‌شود و مراتب عقل بالملکه، عقل بالفعل را طی کرده و سرانجام به عقل مستفاد منتهی می‌شود (احدی و بنی‌جمالی،

۱. غافر، ۶۷ و نساء، ۶.

۱۳۸۷، ص ۵۱-۵۸)، اما ابن سینا به لحاظ سنی، زمان معینی را برای آغاز و پایان هر مرحله ذکر نمی‌کند. استنباطی که از بیانات وی می‌شود این است که عقل هیولانی، همان مرتبه استعداد محض است که از آغاز تولد در فرد وجود دارد؛ دومین مرحله از عقل یعنی عقل بالملکه با رسیدن اولین بدیهیات و درک هست و نیست توسط کودک آغاز می‌شود. آغاز عقل بالفعل را می‌توان اولین قوه و پایان آن را شروع عقل مستفاد دانست و شروع عقل مستفاد زمانی است که افزون بر حضور معقولات برای فرد و تعقل این صور معقوله، فرد نسبت به تعقل این صور، علم داشته باشد. بنابراین بدیهیات به تدریج حاصل می‌شوند و استعدادهای نهفته در زمان‌های مختلف در فرد به فعلیت می‌رسند و نمی‌توان برای آغاز و پایان هر مرحله زمان دقیقی ارائه داد و بسته به بهره‌های و رشد ذهنی هر فرد متفاوت خواهد بود. پس سن تقویمی، ملاک مناسبی برای مشخص کردن رشد عقلی و ذهنی نمی‌تواند باشد (نوروزی و شهریاری، ۱۳۹۱، ص ۶۴-۶۶).

بنابراین، اینکه کودکان از چه سنی قادر به تفکرات انتزاعی می‌شوند و از مرحله عقل بالملکه (مرحله‌ای از رشد که در آن فرد تنها مقدمات مورد نیاز برای درک علوم کلی یعنی معقولات اولیه و بدیهی را فراهم کرده است) خارج و به مرحله عقل بالفعل (که در آن معقولات ثانویه از طریق معقولات اولیه درک می‌گردد) وارد می‌شوند، به‌طور دقیق قابل تعیین نیست. قدرت بر تفکر انتزاعی در دوره کودکی از این‌رو اهمیت دارد که بحث تربیت فکری کودک بر پایه آن شکل می‌گیرد؛ ولی نکته اصلی اینجاست که ابن سینا فارغ از این مسئله، در آرای تربیتی خود، به بحث تأدیب و تربیت اخلاقی کودکان و نه تربیت فکری آنها دقت کرده که در ادامه به آن پرداخته می‌شود:

۳. اهتمام به تربیت اخلاقی در مقایسه با تربیت فکری در دوره کودکی

در امر تعلیم و تربیت باید توجه داشت که ارزش و اهمیت علوم برحسب شرافت موضوع، اتقان دلایل و کثرت منافع متفاوت است؛ ولی در جمع‌بندی کلی، الهیات و اخلاق به ترتیب در رتبه‌های اول و دوم، سیاست در رتبه سوم و علوم و فنون کاربردی در رتبه چهارم و ریاضیات و طبیعیات در رتبه پنجم قرار دارند. بنابراین الهیات و اخلاق از موضوعاتی هستند که همه دانش‌آموزان باید آنها را بیاموزند و اختصاص به رشته خاصی ندارند. به علاوه این موضوعات محور و غایت تعلیم و تربیت هستند و دیگر مواد و موضوعات درسی از آن جهت که مقدمه آن دو هستند، ارزش می‌یابند (داودی، ۱۳۹۳، ص ۸۳-۸۴).

از طرف دیگر در تعلیم و تربیت نمی‌توان تنها به بعد شناختی اکتفا کرد و انتظار داشت با تبیین صحیح و منطقی آموزه‌ها، لزوماً دانش‌آموزان آنها را بپذیرند؛ بلکه باید به بعد گرایشی و ارادی

مترجمان هم توجه کرد. از این‌رو یکی از وظایف مهم تعلیم و تربیت، پرورش و رشد گرایش‌ها، تمایلات و به دنبال آن، خواسته‌ها و اهداف صحیح افراد از طریق ایجاد و تقویت اراده و نیز اصلاح گرایش‌ها و تمایلات و هدف‌های نادرست است. به همین جهت تزکیه در سطح فردی و جمعی در تعلیم و تربیت اهمیت دارد (همان، ص ۴۵).

ابن‌سینا معتقد است انسان باید در عقل عملی به جایی برسد که عقل او بر همه غرایز و نیروهای نفس ناطقه حاکم شود. در این صورت اخلاق فضیلت شکل می‌گیرد؛ ولی اگر عقل عملی مقهور قوای شهویه و غضبیه شد، اخلاق رذیلت از او سر می‌زند. از طرف دیگر رسیدن به کمال عقل نظری را منوط به اصلاح و تهذیب عقل عملی کرده است (ابن‌سینا، ۱۴۰۴ق، ص ۴۵۵). کمال عقلانی به‌عنوان بخشی از کمال انسان و کمال اخلاقی به‌عنوان مقدمه کمال عقلانی معرفی شده است. بنابراین، هدف غایی تعلیم و تربیت فراهم آوردن زمینه برای رشد و کمال عقلانی و اخلاقی او و در نتیجه رسیدن به سعادت است؛ پس تربیت اخلاقی جایگاه محوری در تعلیم و تربیت دارد (همان، ص ۱۳۸).

اما رسیدن به مرحله حاکمیت عقل عملی بر همه قوای نفس، برای کودکی که در حال گذار از مرتبه عقل بالملکه به بالفعل است، امکان‌پذیر نیست. چراکه عقل او هنوز به فعلیت لازم دست نیافته است پس طبیعتاً نمی‌تواند عقل خود را بر همه غرایز و قوای نفسانی اش حاکم گرداند.

ابن‌سینا راه دستیابی به فضایل اخلاقی را انجام پیوسته رفتارهای درست می‌داند، به‌گونه‌ای که به عاداتی راسخ تبدیل شوند. انسان به‌صورت فطری توانایی انجام رفتارهای زیبا و زشت را دارد. خلق‌ها اموری اکتسابی هستند. از آنجا که خلق حاصل عادت است، راه کسب خلق و نیز راه تغییر آن چیزی جز عادت نیست. عادت تکرار یک عمل برای مدتی طولانی با فاصله زمانی نزدیک به هم است (ابن‌سینا، به نقل از داودی، ۱۳۹۳، ص ۱۸۳).

خلق، حالت نفسانی پایداری است که موجب می‌شود رفتارهای متناسب با آن به آسانی و بدون نیاز به تفکر از صاحب خلق صادر شود. خلق اکتسابی و قابل تغییر است؛ هرچند برخی خلقیات سخت‌تر و برخی سهل‌تر تغییر می‌کنند. خلق محصول عادت یا عین عادت است؛ بنابراین عادت نقش مهمی در تعلیم و تربیت اخلاقی دارد و به دنبال آن تمرین و تکرار نیز از روش‌های اساسی تعلیم و تربیت اخلاقی خواهد بود (داودی، ۱۳۹۳، ص ۱۸۷-۱۸۸).

ابن‌سینا در زمینه تربیت اخلاقی کودک معتقد است: هرچند کودک به رشد عقلی لازم نرسیده، اما به‌شدت عادت‌پذیر است و می‌توان به‌خوبی از این ویژگی کودک در جهت استحکام بخشیدن به اخلاق نیکو و دور کردن او از رذایل اخلاقی بهره جست. در همین راستا به اعتقاد ابن‌سینا کودک

در آغاز به دلیل انس با طبیعت، بیشتر در معرض خطر عوامل سوء و عادت‌های ناپسند است و به دلیل استحکام اخلاق ناپسند، اجتناب از آن، پس از کودکی دشوار است (پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۳، ص ۲۷۹). به همین دلیل به گمان وی برای تربیت کودک، باید پیش از آنکه به خویهای بد و عادت‌های زشت آشنا شود و صورت آنها در صفحه نفسش نقش بندد، او را با اخلاق نیکو و صفت‌های پسندیده و عادت‌های ستوده مواجه کرد که وجودش را با آنها بیاراید و از عادت‌هایی که عیب شمرده می‌شود، برکنار شود (ابن‌سینا، ۱۳۱۹، ص ۴۳).

هرچه مرتبی در مراتب عقل نظری جلوتر رود، از میزان تأدیب و تربیت اخلاقی او به تدریج کاسته می‌شود و بیشتر نیازمند هدایت و جهت‌دهی رفتار می‌شود؛ زیرا در این هنگام عقل عملی امکان صدور حکم به انجام یا عدم انجام فعلی را براساس آرای موجود در عقل نظری می‌یابد (طالبی، ۱۳۹۰، ص ۱۹۴-۱۹۵).

این مطالب نشان از اهمیت و اولویت تربیت اخلاقی نسبت به تربیت فکری و عقلانی است و به نوعی می‌توان بر این مبنا ادعا کرد که پرورش اخلاق نیکو در کودک سبب تیز شدن فکر و توان عقلی او در نوجوانی و بزرگسالی می‌شود که او را به شناختن حق تعالی رهنمون و اسباب سعادت نهایی را برایش فراهم می‌کند.

ابوعلی سینا طرح مسئله انتخاب شغل یا ادامه تحصیل متعلم را به تمام شدن یادگیری قرآن و فراگیری اصول و مبانی زبان منوط می‌داند و معتقد است معلم پیش از شروع تعلیم یا گزینش حرفه‌ای خاص برای شاگرد، ابتدا باید طبیعت او را بیازماید، ذوق و سلیقه او را بسنجد و درجه هوش او را امتحان کند و آنگاه براساس این امور حرفه یا دانش مناسب را برای او برگزیند و بدین ترتیب نوجوان را باید در آن مسیر هدایت کند (ابن‌سینا، ۱۳۱۹، ص ۴۷). همین مطالب نشان می‌دهد که تربیت فکری و عقلی مطلوب از نظر ابن‌سینا مربوط به دوره نوجوانی است؛ دوره‌ای که به لحاظ مرتبه عقلی به جایی رسیده که می‌توان آن را مورد سنجش قرار داد و این سنجش را منوط به زمانی می‌کند که می‌خواهد ادامه تحصیل دهد یا حرفه خاصی را به عنوان شغل آتی اش برگزیند و اینها مربوط به دوره کودکی نمی‌شود.

۳-۱. توجه به نقش الگویی معلم در تربیت اخلاقی کودکان

ابن‌سینا به تربیت نظری و اخلاقی معلم و چگونگی انتخاب او به جهت نقش الگویی وی برای کودکان توجه ویژه‌ای دارد. از نظر وی معلم شایسته کودک، فردی عاقل، متین و آگاه به تربیت و تهذیب اخلاقی کودکان و دانا به راه معاشرت است (ابن‌سینا، ۱۳۱۹، ص ۴۵). به همین جهت

توصیه می‌کند کودک را از شش سالگی به معلم ادب‌آموز بسپارند (همو، ۱۳۶۸، ج ۱، ص ۳۶۴).
با توجه به اینکه مسئله خودشناسی برای رفع عیب‌ها و تربیت اخلاقی نسبت به سایر شناخت‌ها برای ابن‌سینا از اولویت برخوردار است (همو، ۱۳۱۹، ص ۱۵) و به نوعی تداعی‌کننده تقدم تزکیه بر تعلیم است، در بحث انتخاب معلم شایسته نیز معلم را به مثابه دوست و برادری خردمند و با محبت معرفی می‌کند که فرد را برای شناخت حالت‌ها و روحیه‌های خود برای رفع معایبش، یاری می‌کند (پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۳، ص ۲۸۳).

۲-۳. روش‌های تعلیم و تربیت مطلوب برای رشد اخلاقی (عقل عملی) در کودکان

۲-۳-۱. روش آموزش گروهی

ابن‌سینا تعلیم کودک به شکل انفرادی را مناسب نمی‌داند و آن را باعث خستگی معلم و دانش‌آموز می‌داند؛ از این‌رو توصیه می‌کند که در مدرسه فرزندان بزرگان که با اخلاق و آداب هستند، با هم به فراگرفتن علم، ادب و اخلاق پردازند. فایده آن این است که نخست، شاگردان همیشه بانشاط و حریص به آموختن علم، ادب و اخلاق هستند؛ دوم اینکه، شاگردان با یکدیگر سخن می‌گویند؛ این سخن گفتن سبب روشنائی و فزونی عقل و فهم آنها می‌شود؛ زیرا هر یک شیرین‌ترین سخنی را که دیده و شنیده است به دیگری می‌گویند و این شیرینی سبب حفظ و گفتن آن به دیگری می‌گردد؛ سوم اینکه، شاگردان با یکدیگر دوست شده، به همدیگر احترام می‌گذارند و می‌خواهند بر هم پیشی گیرند. همه اینها موجب تهذیب اخلاق و تمرین عادات خوب می‌شود (ابن‌سینا، ۱۳۱۹، ص ۴۵-۴۶).

۲-۳-۲. روش پرورش قوه تخیل کودک

مباحث مرتبط با هنر اغلب ضمن بحث تمایز میان برهان، خطابه و شعر مطرح می‌شود؛ یعنی بحث صناعات خمس در منطق صوری (ربیعی، ۱۳۸۸، ص ۷۸) و نیز مخیلات یکی از انواع مواد قیاس و قضایایی هستند که قوه خیال مخاطب را برمی‌انگیزد و سبب تحریک احساسات شنونده و به دنبال آن، ایجاد رغبت یا نفرت در او و برانگیختن یا از کاری باز داشتن وی می‌باشد و چون هدف هر سخنران، امتناع و ترغیب مخاطبان و شنوندگان است، هر جا که هدف، تأثیر قوی در شنوندگان باشد، از قضایای تخیلی استفاده می‌کند. این قضایا، مواد صناعات شعر و نیز خطابه را تشکیل می‌دهند و منشأ تأثیر آنها در نفس، این است که معنا را توسط لفظ به گونه‌ای خیالی و دلربا تصویر می‌کند. به این ترتیب، تمام تشبیهات بدیع، مبالغه‌ها، اغراق‌ها و نیز مجاز و استعاره و دیگر

فنون ادبی همه از همین قبیل و قضایای مخیله هستند و هرچه این قضایا با ظرافت بیشتری به کار روند، تأثیر آن در نفس زیادتر می شود (خوانساری، ۱۳۹۴، ص ۳۷۴؛ مظفر، ۱۳۸۴، ج ۲، ص ۱۵۵). ابن سینا درباره تأثیر خاص قضایای مخیل چنین می گوید: «مخیلات قضایایی هستند که وقتی گفته می شوند تأثیر شگفت آوری از قبض و بسط در نفس شنونده پدید می آورند و چه بسا اثر آنها در نفس از تأثیر تصدیق بیشتر باشد» (همو، ۱۳۷۵، ص ۲۲۷-۲۲۸؛ به نقل از ربیعی، ۱۳۸۸، ص ۷۹).

ابن سینا در سخن دیگری برای مطیع کردن نفس اماره نسبت به نفس مطمئنه و جذب تخیل و توهم از جانب مادون به جانب قدسی افزون بر عبادت همراه با تکرر، به گوش دادن به لحن ها یا همان موسیقی اشاره می کند (ابن سینا، ۱۳۷۵، ص ۳۸۰-۳۸۳؛ به نقل از ربیعی، ۱۳۸۸، ص ۸۰). بنابراین می توان چنین استنباط کرد که استفاده از شیوه های هنری و زیباشناسانه می تواند معانی که اکثریت مردم از درک برهانی و استدلالی آنها عاجزند و نیز معانی که بیان آنها به شیوه های استدلالی یا خطابی دشوار است به ایشان منتقل کند (همان، ص ۷۹).

از این سخنان می توان چنین استنباط کرد که از نظر ابن سینا هنر به منزله یکی از روش های تعلیم و تربیت برای دستیابی به تربیت اخلاقی مطلوب برای بزرگسالانی است که به رشد عقلی مناسب دست نیافته اند؛ ولی ارتباط این بحث با تربیت فکری کودکان به این دلیل است که کودکان نیز به لحاظ عدم تکامل رشد عقلی و فرایند ادراک در آنها قدرت درک برهانی و استدلالی را ندارند و نیز ابن سینا در مورد تربیت کودکان به تأدیب و تربیت اخلاقی آنها توجه کرده است؛ پس می توان از شیوه های هنری هم به عنوان ابزار تسهیل گر این نوع تربیت به ویژه در مورد کودکان بهره جست؛ زیرا کودکان به اقتضای سن شان بیشتر از طریق حواس می آموزند و ابزار هنری هم بیشتر حواس را درگیر می کند.

۳-۳. ایجاد تنوع در محتوای آموزشی در جهت رشد اخلاقی کودکان

ابن سینا مواد آموزشی متنوعی از جمله قرآن، اصول دین، قواعد زبان، حساب، خوش نویسی (ابن سینا، ۱۳۱۹، ص ۴۵-۴۷)، آموزش موسیقی و رشته های مختلف ورزشی (همو، ۱۳۶۸، ج ۱، ص ۳۶۶-۳۶۹) را برای کودک پیشنهاد می کند. وی همچنین به آموزش شعرهایی با مضمون های اخلاقی توجه نشان داده است (همو، ۱۳۱۹، ص ۴۵-۴۷). بنابراین در کنار مواد آموزشی بالا، توصیه به آموزش این گونه شعرها به کودک نیز در جهت آراسته شدن به اخلاق و رفتار نیک است. از میان مواد آموزشی، ابن سینا بر آموزش قرآن ویژه ای دارد. اهتمام به تربیت اخلاقی کودکان نیز در این ماده آموزشی قابل استنباط است. وی در این باره می گوید که به محض قوی شدن

مفاصل کودک و آماده آموزش شدن به واسطه مستعد شدن زبان کودک و دقیق شدن شنوایی اش، باید آموزش قرآن، اصول دین و قواعد زبان را به او شروع کرد (همو، ۱۳۱۹، ص ۴۵-۴۷). این مسئله احتمالاً برگرفته از سخنان اولیای دین است؛ همان طور که امام علی (علیه السلام) آموزش قرآن به کودکان را نخستین و مهم ترین نیاز برای آنها محسوب کرده و می فرماید: «و اینکه اول به تو کتاب خدا را آموزش بدهم» (نهج البلاغه، ۱۳۷۳، نامه ۳۱، ص ۲۹۸). بنابراین، توجه به نکاتی چند در این زمینه مفید است:

سبک قرآن دعوت به اندیشه و تفکر به دو شیوه مستقیم و غیرمستقیم است. در روش مستقیم، قرآن انسان ها را به تفکر و تعقل فرا می خواند؛ با پرسش هایی مانند: «أَفَلَا يَعْقِلُونَ». روش غیرمستقیم در قرآن در قالب داستان^۱ و مثل ها^۲ به کار گرفته شده است.

آشکار است که آموزش و یادگیری قرآن همراه با فهم مضمون های موجود در آن مهم تر است و این نیازمند تعقل و تفکر است. البته در کودکان که با توجه به مراتب عقول ابن سینا هنوز قدرت تفکر انتزاعی را نیافته اند؛ استفاده از تمثیل و داستان کاربردی تر است؛ زیرا بیان تمثیل و آوردن داستان به این منظور صورت می گیرد که موضوعات پیچیده ساده شده و مفاهیم ذهنی را به عینی نزدیک کند و یادگیری آنها تسهیل شود. ساخت شناسی کودکان نیز به یادگیری موضوعات عینی و مشاهده ای نزدیک تر است؛ از این رو می توان ذکر تمثیل و آوردن داستان ها و اشاره به اشیاء، موجودات و امور حسی و طبیعی در قرآن را به عنوان یکی از روش های واداشتن کودکان به تفکر به کار برد (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۲۱-۲۳).

از سوی دیگر باید توجه داشت که در قرآن تزکیه مقدم بر تعلیم است و بر آن اولویت دارد؛^۳ بنابراین می توان چنین استنتاج کرد که در شیوه هدایتی قرآنی نیز تربیت اخلاقی بر تربیت عقلانی مقدم است. در واقع داستان، مثال و تمثیل، قالب های هنری و زیبایی شناسانه ای هستند که قرآن به خوبی از آنها در راستای هدف خود بهره گرفته است. از سوی دیگر ابن سینا نیز به کار بردن ابزار هنر را برای رسیدن به هدف اخلاقی توصیه می کند و نیز کودکان را با توجه به مرتبه عقلی شان قادر به تفکر انتزاعی نمی داند؛ بنابراین می توان از این شیوه های هنری و زیبایی شناسانه قرآنی نیز نه فقط در راستای برانگیختن قدرت تفکر در کودکان بلکه در وهله نخست برای تربیت اخلاقی آنها سود جست.

۱. «این مثال قومی است که آیات ما را تکذیب کردند. پس داستان بگو شاید به تفکر بپردازند» (اعراف، ۱۷۷).

۲. «و این گونه مثال ها را برای مردم ذکر می کنیم؛ ولی عالمان درباره آن تعقل می کنند» (عنکبوت، ۴۳).

۳. «رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ» (بقره، ۱۲۹).

نتیجه‌گیری

این مقاله با هدف بررسی جایگاه تربیت فکری کودکان براساس آرای فلسفی و تربیتی ابن‌سینا انجام شده است. در پاسخ به سؤال اول که آرای فلسفی و تربیتی ابن‌سینا چیست، ابتدا آرای فلسفی ابن‌سینا در باب عقل نظری و عملی ارائه شد؛ سپس با توجه به مباحث ابن‌سینا در زمینه تربیت کودک، دلالت‌های تربیتی عقل نظری و عملی استنتاج گردید؛ سرانجام براساس این استنتاج‌ها، پاسخ سؤال دوم که عبارت بود از اینکه تربیت فکری کودکان نزد ابن‌سینا چه جایگاهی دارد، مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت.

برای مشخص شدن جایگاه تربیت فکری کودک بنابر آرای فلسفی و تربیتی ابن‌سینا، ابتدا محدوده دوره سنی کودکی در اسلام تعیین شد و سپس به سن مناسب برای فعالیت عقلانی در دوره کودکی از نظر ابن‌سینا پرداخته و مشخص شد که ابن‌سینا با وجود ترسیم مراتب عقل نظری که از عقل هیولانی (عقل بالقوه) شروع و به عقل مستفاد منتهی می‌شود، به‌لحاظ سنی، زمان معینی را برای آغاز و پایان هر مرحله ذکر نمی‌کند.

از سوی دیگر در رابطه با عقل عملی نیز ابن‌سینا رسیدن به مرحله حاکمیت عقل عملی بر همه قوای نفس را مطرح می‌کند که برای کودکی که در حال گذار از مرتبه عقل بالملکه به بالفعل است، امکان‌پذیر نیست. در واقع وی فارغ از مسئله سن مناسب برای فعالیت عقلانی کودک و تربیت فکری او، در آرای تربیتی خود، به بحث تأدیب و تربیت اخلاقی کودکان توجه کرده است. اهمیت و اولویت تربیت اخلاقی نسبت به تربیت فکری و عقلانی در کودکان از سخنان وی قابل استفاده است.

بنابراین پرورش اخلاق نیکو در کودک زمینه‌ساز شکوفایی عقل (نه عقل مدرن سکولار بلکه عقل الهی) و تربیت فکری صحیح در بزرگسالی خواهد بود که او را به شناختن حق تعالی رهنمون می‌کند و اسباب سعادت را برایش فراهم می‌سازد. تربیت فکری و عقلی مطلوب از نظر ابن‌سینا مربوط به دوره نوجوانی است؛ دوره‌ای که به‌لحاظ مرتبه عقلی نوجوان به درجه‌ای از بلوغ فکری رسیده که بتواند خیر را از شر باز شناسد. در این راستا شیخ‌الرئیس به نقش الگویی معلم برای تربیت اخلاقی کودکان توجه ویژه‌ای دارد.

وی به تنوع در محتوای آموزشی و روش‌های تعلیم و تربیت مطلوب برای رشد اخلاقی در کودکان نیز اشاراتی داشته است؛ مانند آموزش گروهی کودکان و نیز استفاده از قوه تخیل و حس زیبایی‌شناختی، زیرا کودکان به اقتضای سنشان قدرت تفکر انتزاعی و استدلال‌ورزی را ندارند و بیشتر از طریق حواس می‌آموزند و ابزار هنری هم حواس را درگیر می‌کند. یکی از این شیوه‌های هنری، قالب‌های داستان و تمثیل است که در قرآن کریم از آن به نحو وافر بهره گرفته شده است.

بنابراین می‌توان توصیه مؤکد ابن‌سینا در مورد آموزش قرآن به کودکان را نیز در راستای شکل‌گیری تربیت نیکوی اخلاقی کودکان توجیه کرد.

به نظر می‌رسد که رویکرد ابن‌سینا در تربیت فکری کودکان فقط در قالب فلسفه مشاء و توجه صرف به آموزش عقل‌ورزی نیست و پیش از آنکه کودک به توانایی تفکر انتزاعی و استنتاجی برسد، آشنایی وی با سپهر اخلاقی و معنوی و همچنین انس و الفت کودک با مظاهر معنوی به صورت عینی و انضمامی نیز مورد توجه است. بدین‌سان در نزد فیلسوفی چون بوعلی‌سینا، عقلانیت با اخلاق و معنویت دینی آمیخته است. در نتیجه به تهذیب اخلاقی و عقلانی هر دو نظر دارد و آموزش تفکر و تربیت فکری از تربیت اخلاقی جدا نیست و سرانجام این هر دو عنصر (اخلاق و عقل) با یکدیگر زمینه رسیدن کودک و در ادامه فرد بزرگسال را به سعادت چون غایت قصوای تربیت اسلامی فراهم می‌کند.

منابع

- * قرآن کریم.
- * نهج البلاغه، گردآوری سیدرضی، ترجمه سیدجعفر شهیدی (۱۳۷۳)، تهران: سازمان انتشارات آموزش انقلاب اسلامی.
۱. آقاجعفری، زهرا (۱۳۹۱)، ارزیابی اهداف و محتوای آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه تفکر در اندیشه اسلامی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی.
 ۲. ابن‌سینا، حسین بن عبدالله (۱۳۱۹)، ابن‌سینا و تدبیر منزل، ترجمه محمد نجمی زنجانی، تهران: مجتمع ناشر کتاب.
 ۳. _____ (۱۴۰۰ق)، رسائل الشيخ الرئيس ابوعلی الحسين بن عبدالله بن سینا، رساله فی السعاده، قم: بیدار.
 ۴. _____ (۱۳۸۵)، اشارات و تنبیهات، ترجمه و شرح حسن ملکشاهی، تهران: نشر سروش.
 ۵. _____ (۱۴۰۴ق)، الشفاء (الطبیعیات؛ الالهیات)، با مقدمه ابراهیم مدکور، قم: مکتبه آیت الله المرعشی النجفی.
 ۶. _____ (۱۳۸۳)، رساله نفس، با مقدمه و حواشی دکتر موسی عمید، همدان: انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.
 ۷. _____ (۱۳۶۸)، قانون در طب، ترجمه عبدالرحمن شرفکندی (هه‌ژار)، تهران: سروش.
 ۸. احدی، حسن و شکوه السادات بنی‌جمالی (۱۳۸۷)، علم النفس از دیدگاه دانشمندان اسلامی و تطبیق آن با روان‌شناسی جدید، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
 ۹. افضل‌ی، لیلا (۱۳۸۹)، بررسی تطبیقی مجموعه دیدگاه‌ها و آموزه‌های تربیتی دانشمندان مسلمان (غزالی، ابن‌سینا، مطهری) و تحلیل و کاربرد آنها بر فعالیت‌های معلمان و مربیان کشورمان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی.
 ۱۰. باجلان، مهدیه (۱۳۹۴)، بررسی مبانی فلسفی برنامه آموزش فلسفه به کودکان و نقد آن براساس اندیشه‌های ابن‌سینا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد.
 ۱۱. بادکوبه هزاوه، احمد (۱۳۸۳)، خلاصه مقالات همایش بین‌المللی ابن‌سینا، گردآورنده: اصغر بیات و عرفان یونسی، همدان.

۱۲. باقری، خسرو (۱۳۸۹)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، با همکاری نرگس سجادیه و طیبه توسلی، تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۱۳. پژوهشکده حوزه و دانشگاه (۱۳۸۳)، درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی، جلد اول: فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: نشر سمت.
۱۴. جاویدی، طاهره و جعفرآبادی، کلاته (۱۳۸۴)، «رویکردهای فلسفه اسلامی به نفس و دلالت‌های تربیتی آن (ابن‌سینا، شیخ اشراق و ملاصدرا)»، انسان‌شناسی، ش ۷، ص ۵-۲۷.
۱۵. خوانساری، محمد (۱۳۹۴)، منطق صوری (جلد اول و دوم)، تهران: آگاه.
۱۶. داوودی، محمد (۱۳۹۳)، فلسفه تعلیم و تربیت مشاء، ج ۱، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۷. ذبیحی، محمد (۱۳۸۶)، فلسفه مشاء با تکیه بر آراء ابن‌سینا، تهران: سمت.
۱۸. ربیعی، هادی (۱۳۸۸)، جستارهایی در چیستی هنر اسلامی، دفتر اول، تهران: مؤسسه تألیف، ترجمه و نشر آثار هنری.
۱۹. زیباکلام مفرد، فاطمه و سمیرا حیدری (۱۳۸۷)، «بررسی دیدگاه ابن‌سینا در باب تعلیم و تربیت (مبانی، اصول، اهداف، محتوا، روش)»، نشریه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ش ۸۰، ص ۸۹-۱۱۴.
۲۰. ستاری، علی (۱۳۹۳)، نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲۱. شهریار نیستانی، شهناز؛ رضاعلی نوروژی و محمد نجفی (۱۳۹۲)، «مراحل تعلیم و تربیت از دیدگاه ابن‌سینا با تأکید بر نفس»، آینه معرفت، ش ۳۶، ص ۱۴۷-۱۶۶.
۲۲. صدیق، عیسی (۱۳۳۳)، «نظریات ابن‌سینا در باب تعلیم و تربیت و مقایسه اجمالی با نظریات ارسطو»، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، ش ۱۳، ص ۱۶-۲۳.
۲۳. صدیق، عیسی (۱۳۳۲)، سیر فرهنگ در ایران و مغرب زمین، تهران: دانشگاه تهران.
۲۴. طالبی، محمدحسین (۱۳۹۰)، «نظریه بدیع قانون طبیعی در حکمت اسلامی»، معرفت فلسفی، ش ۲، ص ۱۸۱-۲۰۳.
۲۵. عطاران، محمد (۱۳۸۲)، آراء مریبان بزرگ مسلمان درباره تربیت کودک، تهران: مدرسه.
۲۶. فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۵)، روش‌شناسی مطالعات دینی، مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
۲۷. فعالی، محمدتقی (۱۳۷۶)، ادراک حسی از دیدگاه ابن‌سینا، قم: مرکز دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی.

۲۸. فلاحی، میثم (۱۳۹۴)، بررسی مقایسه‌ای مبانی انسان‌شناسی ابن‌سینا و متیو لیمن در برنامه آموزش فلسفه به کودکان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده فلسفه اسلامی دانشگاه مذاهب اسلامی.
۲۹. قربانی هویه، سعید (۱۳۸۶)، بررسی مقایسه‌ای اهداف و روش‌های تعلیم و تربیت از دیدگاه ارسطو و ابن‌سینا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد.
۳۰. مظفر، محمدرضا (۱۳۸۴)، منطق، ج ۲، ترجمه علی شیروانی، قم: دارالعلم.
۳۱. نجاتی، محمدعثمان (۱۳۸۵)، روان‌شناسی از دیدگاه دانشمندان مسلمان، ترجمه سعید بهشتی، تهران: رشد.
۳۲. نوروزی، رضاعلی؛ حسن‌علی بختیار نصرآبادی؛ کمال نصرتی هشی و محمد شاهی (۱۳۹۲)، «درآمدی بر آرای ابن‌سینا و جاحظ در باب اصول تربیت»، معرفت، ۱۹۱، ص ۹۱-۱۰۴.
۳۳. نوروزی، رضاعلی و شهناز شهریاری (۱۳۹۱)، «تحلیلی بر پیامدهای تربیتی عقل‌نظری از دیدگاه ابن‌سینا»، آینه معرفت، ۳۲، ص ۵۷-۸۴.

راه‌های تعلیم خدانشناسی به کودکان در شعر کودک

حجت‌اله امیدعلی*

علی اسکندری**

چکیده

بی‌گمان تعلیم گزاره‌های بلند و متعالی قرآنی به کودکان آن هم به شیوه‌ای پویا و مؤثر ظرفیت خاصی می‌طلبد. این مقاله با هدف بررسی راه‌های تعلیم اندیشه دینی خدانشناسی در ادبیات کودک در پی پاسخ به این پرسش‌هاست که تعلیم خدانشناسی در شعر کودک چه اهمیتی دارد؟ شاعران ادبیات کودک با چه شگردهایی تلاش می‌کنند که کودک را بیشتر با خدا آشنا کنند تا تعلیم این اندیشه اساسی دینی جذاب و مؤثر واقع شود؟

روش تحقیق، تحلیل محتواست که پس از مطالعه مجموعه‌های شعری شاعران ادبیات کودک که با موضوع خدانشناسی مرتبط بودند، شگردهای تعلیم خدانشناسی به کودک استخراج شد. معرفی صفات خداوند، آشنا کردن کودک با پدیده‌های طبیعی، یادآوری و برجسته کردن نعمت‌های الهی، آموزش دعا و نیایش از جمله راه‌های شناساندن خدا به کودک در شعر کودک است.

واژگان کلیدی: ادبیات کودک، خدانشناسی، آموزش و پرورش، تربیت کودک، شعر کودک.

مقدمه

تعلیم و تربیت دینی کودکان و نوجوانان و استفاده از روش‌های مطلوب آموزشی و تربیتی، پیوسته مورد توجه دینداران بوده است. تربیت دینی تدارک فرصت‌هایی است که فرد باتجربه شخصی و الهام از فطرت خویش، باورها و عقاید دینی را در خود پرورش دهد (ر.ک: کریمی، ۱۳۸۵، ص ۶۴). این نوع تربیت در یک بستر فرهنگی مناسب و بر مبنای باورها، قواعد و مفاهیم دینی جامعه شکل می‌گیرد که اگر این باورهای پایه، صحیح و عمیق باشند، کارکرد و تأثیر مثبت خود را دارند.

قرآن کریم، این چشمه‌سار زلال معرفت الهی، در طول زمان، منشأ پیدایش علوم بسیاری در تمدن با شکوه اسلام شده و از آن جمله در آثار ادبی فارسی - شعر و نثر - انعکاس گسترده‌ای داشته است. بخش وسیعی از ادبیات پر بار فارسی الهام گرفته از مضامین قرآنی است و اگر کسی با آموزه‌های دینی و قرآنی بیگانه باشد، نمی‌تواند از خوان گسترده ادبیات فارسی به‌صورت کامل بهره بگیرد. این موهبت الهی، سرشار از مفاهیم و اصول تربیتی است که به همان اندازه که جنبه محتوایی آن، متعالی است ویژگی‌های ادبی اش نیز جایگاه والا و ارزشمند دارد.

شاعران، به‌عنوان یکی از مربیان جامعه، نقش زیادی در تکمیل یا تخریب تعلیم و تربیت دینی در جامعه دارند. آنها به دنبال دست‌مایه‌هایی برای پرداخت و انتقال اندیشه و عواطف شاعرانه خود به شکلی هنری و آراسته و عمیق هستند و از حوزه‌های گوناگون سود جستند. در این میان قرآن از گسترده‌ترین عرصه‌هایی بوده که تخیل و اندیشه شاعر در آن وارد شده است. اگرچه گاهی زیرساخت برخی اشعار برپایه اصطلاحات و مفاهیم قرآن است، اما نوع پرداخت شاعر چنان بوده که انعکاس مستقیم و محسوس قرآن از آن دریافت نمی‌شود. همچنین ادبیات کودک به دلیل سطح درک و دانش مخاطب، از جمله عرصه‌هایی است که نیازمند برداشت‌های غیرمستقیم از مفاهیم و گزاره‌های عمیق و متعالی قرآن و انتقال آن در فضایی خیال‌انگیز و کودکانه است.

از آنجایی که انسان به‌طور فطری خداجوست، همین میل فطری، او را به سمت خدا می‌کشاند. یکی از مسائل مهمی که از دوران کودکی ذهن او را مشغول می‌کند، پرسش‌هایی در ارتباط با خدا و خداشناسی است. دوران کودکی، بهترین زمان آموزش مفهوم خداست. آشنایی و اعتقاد به خدا برای او هویت‌بخش است. این آشنایی کودک با خدا نه تنها از بُعد مذهبی ارزشمند است؛ بلکه تربیت دینی نوعی تربیت شخصیتی است؛ زیرا دین، انسان‌ساز است. گفتنی است که هدف از تربیت رسیدن به هویتی پایدار است و چنین وضعیتی از راه تلقین یا اجبار به دست نمی‌آید؛ بلکه پابندی به باورهای دینی، زمانی مؤثر و پایدار است که حاصل تلاش فردی با اتکا به کاوش عملی و نظری باشد. «اندیشیدن درباره خدا امری دستوری نیست؛ بلکه یک فرایند اجتماعی و تدریجی است که در طول دوره رشد برای کودک اتفاق می‌افتد ... و به اندازه زیادی در یک تعامل اجتماعی

صورت می‌گیرد» (نوذری، ۱۳۹۰، ص ۱۸۱) و استفاده از روش آموزش مفهوم خدا به بزرگسالان برای کودکان مؤثر نیست؛ چون ذهن کودک در حال رشد و شکوفایی است و تصورات متفاوتی با ذهن بزرگسالان دارد. باید خدا و خداشناسی متناسب با درک، فهم و مراحل زبان‌شناسی کودک باشد. باید دانست که در هر مرحله سنی چه مفاهیمی را و به چه شیوه‌ای به کودکان آموزش داد.

با وجود آنکه ادبیات کودک به نسبت دیگر انواع ادبی نوپا و جدیدتر است، پژوهش‌های ارزنده و زیادی در این راستا انجام شده است؛ اما تا ادا شدن حق مطلب، راه زیادی باقی و همت و تلاش زیادی لازم است. تعدادی از پژوهش‌ها که تا حدودی در راستای موضوع مقاله هستند عبارت‌اند از: استاذزاده (۱۳۹۱)؛ باهنر (۱۳۸۸)؛ نعیمی (۱۳۷۹)؛ محمدی (۱۳۹۱)؛ سلیمانی و همکاران (۱۳۹۵) و... . گفتنی است با توجه به جستجوها، تاکنون تحقیقی که موضوع مقاله حاضر را در ادبیات کودک بررسی کرده باشد، انجام نشده است.

در این مقاله اشعار شاعران برجسته و مشهور ادبیات کودک از دیدگاه چگونگی آشنا کردن کودکان با خدا و راه‌های آموزش خداشناسی به کودک بررسی می‌شود. این شاعران با الگو گرفتن از آیات قرآن، مفاهیم خداشناسی را متناسب با درک و فهم کودک و با شگردهای کودکانه کردن زبان و مفاهیم قرآنی، کودکان را بیشتر با خدا آشنا می‌کنند. در این اشعار خدا با رویکردی عاطفی به کودک معرفی می‌شود؛ به گونه‌ای که شاعر به جای کودک می‌نشیند، به جای او و با زبان او شعر می‌سراید و این امر، بار عاطفی شعر را بیشتر می‌کند.

بحث اصلی

راه‌های آموزش و تعلیم خداشناسی به کودک اهمیت بسیاری دارد. «از آنجایی که مفهوم خدا، مفهومی تحولی و وابسته به سن و ظرفیت‌های ذهن کودکان است، نخست کودکان خدا را با گرایش‌هایی نظیر جاندارپنداری، ساخته‌پنداری و انسان‌پنداری درک می‌کنند و سپس واجد تفکر واقع‌نگر و انتزاعی می‌شوند» (اسکندری، ۱۳۷۳، ص ۸). روان‌شناسان زیادی در این زمینه کار کرده‌اند که پیازه یکی از برجسته‌ترین آنهاست. از نظر پیازه، یادگیری مفاهیم و اصول انتزاعی (مثل خدا) مستلزم رسیدن کودک، به مرحله تفکر انتزاعی است. طبق این نظریه، تنها کودکانی که به مرحله تفکر انتزاعی رسیده باشند (یازده سال به بالا)، می‌توانند بر مطالب انتزاعی تسلط یابند و کودکان مرحله پایین‌تر (شش تا یازده سال) تنها قادر به درک مفاهیم عینی یا محسوس هستند؛ زیرا تفکر آنان در قالب امور و اشیای محسوس انجام می‌پذیرد (ر.ک: سیف، ۱۳۸۸، ص ۸۴).

یکی دیگر از کسانی که به موضوع رشد و تکامل تفکر دینی توجه کرده، رونالد گلدمن است که براساس پژوهش‌های وسیع میدانی خود، دو کتاب در این زمینه نوشته است. در نظریه وی،

وجود سه مرحله تفکر شهودی، عملیات عینی و عملیات صوری در درک مفاهیم دینی وجود دارد (ر.ک. باهنر، ۱۳۸۸، ص ۲۰۶). پژوهشگر دیگری با تأثیر پیش فرض‌های متافیزیکی بر درک کودکان از مفاهیم دینی، به نتایج دیگری دست یافته است. پتروویچ در تحقیق خود، در مصاحبه‌هایی که با کودکان سه تا چهار ساله درباره مفهوم خدا کرد، از کودکان خواست تا اشیای طبیعی و دست‌ساز انسان را از هم تفکیک کنند. سپس از کودکان درباره منشأ هریک از آنها پرسید، وی نتیجه گرفت که نارسایی رشد مفاهیم دینی ذاتی نیست و کودکان تصور انسان‌گونه از خدا را از بزرگسالان می‌گیرند (ر.ک: محسن‌پور، ۱۳۸۸، ص ۲۹).

براساس سنت و رهنمودهای امامان معصوم (علیهم‌السلام) آموزش دینی و عبادی از هنگام تولد شروع می‌شود؛ زیرا تربیت در دوره کودکی پایه و اساس رشد و بالندگی معنوی در دوره‌های بعدی خواهد بود. غزالی معتقد است: «تربیت دینی باید از سنین پایین آغاز شود؛ زیرا در این سن کودک بدون طلب دلیل و برهان، آماده پذیرش عقاید دینی است. از طرف دیگر، نهادینه کردن معانی دینی با تلقین و تقلید آغاز می‌شود و سپس با توجه به مراحل گوناگون رشد، دستورات مناسب هر مرحله به تدریج عرضه می‌شود و در پایان به پدید آمدن باورهای عمیق و محکم در ذهن انسان می‌انجامد» (به نقل از فضل الله، ۱۳۷۹، ص ۱۳۹).

بنابراین راه خداجویی و شناساندن خدا به کودک از درون خانواده شکل می‌گیرد و در آموزه‌های اسلام آشنا کردن با مفاهیم دینی و جنبه‌های رفتاری آن و نیز راهنمایی او به سوی خدا، از وظایف پدر و مادر شمرده شده است: «وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ» (طه، ۱۳۲). گفتنی است که دلیل عمده عدم موفقیت درباره تربیت دینی کودکان، نقص در برنامه‌هاست، نه در کودکان. آگاهی نداشتن از برداشت‌های کودکان، تعلیم و تربیت ما را دچار نقص‌ها و کمبودهای گوناگونی خواهد کرد؛ از جمله اینکه سبب خواهد شد معارف دینی در سطوحی ارائه شود که با فهم کودکان متناسب نباشد و گاه این مایه خستگی و دل‌زدگی آنان از معارف دینی و حتی اصل اسلام می‌شود.

افزون بر اینکه تفکر خام و محدود، آنان را نه تنها از تصورات و برداشت‌های غیرواقعی نجات نمی‌دهد؛ بلکه این تصورات دور از واقعیت را تقویت خواهد کرد؛ زیرا کودک ناچار است برای درک مفاهیمی فراتر از استعداد خویش، به همان تفکرات کودکان و خام روی آورد و از این طریق خود را قانع کند. اگر خدا را آن‌گونه که ما بزرگ‌ترها درک می‌کنیم، به او نشان دهیم و از مضمون‌ها و راه‌های کلیشه‌ای استفاده کنیم، کودک به یادگیری این مفهوم علاقه‌ای نشان نخواهد داد؛ بلکه باید راه‌های تازه را سنجید؛ برای نمونه از گفتار غیرمستقیم کمک گرفت و خود کودک را در جریان یادگیری شرکت داد و از راه عشق و مهربانی این مفهوم را به او القا کرد؛ زیرا آنچه کودک بیش از هر چیز دیگر به آن احتیاج دارد، عشق و مهربانی است (ر.ک: کریمی، ۱۳۸۵، ص ۱۵۳).

از این روی، ضروری است دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دینی با پژوهش‌ها درباره برداشت کودکان و نوجوانان از مفاهیم دینی آشنا شوند و یافته‌های آنها را مد نظر داشته باشند. از این منظر، ادبیات می‌تواند راهی مناسب برای یادگیری این‌گونه مفاهیم باشد؛ در گونه‌های ادبی رایج، یعنی شعر و داستان، شعر به دلیل ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه مانند موسیقی و صور خیال و بار عاطفی زیاد می‌تواند نقش مؤثرتری در آموزش مفهوم خدا به کودک داشته باشد؛ بنابراین ما نیازمند تعامل معنوی با کودک از طریق ادبیات و هنر هستیم.

۱. معرفی پدیده‌های طبیعی

در رویکردی عرفانی، یکی از راه‌های اساسی شناخت خدا، درک تجلی خداوند در پدیده‌های عالم است؛ به این معنا که خلق عین حق است و خالق و مخلوق از هم جدا نیستند. عالم وجود، پرتو تجلی حق است و خدا در صورت عالم جلوه‌گر می‌باشد:

چون نور که از مهر جدا هست و جدا نیست عالم همه آیات خدا هست و خدا نیست
... هر جا نگری جلوه‌گر شاهد غیبی است او را نتوان گفت کجا هست و کجا نیست

(عبرت نائینی، ۱۳۷۶، ص ۲۴۹)

شاعر کودک برای رسیدن به هدف غایی که خداشناسی است از آیه «وَمِنْ آيَاتِهِ يُرِيكُمْ الْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنْزِلُ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَيُخْرِجُ بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ» (روم، ۲۴) استفاده می‌کند و با زبانی کودکانه این مفاهیم را این‌گونه می‌سراید:

در غرش رعد/ در ناله باد/ در گریه ابر/ بر دشت آباد// در قامت کوه/ در چهره خاک/ در غنچه گل/ در چشمه پاک// در هر ستاره/ در نور خورشید/ در روی مهتاب/ وقتی که خندید// در بیشه سبز/ در کوچ مرغان/ در پیچش رود/ در شعر باران// هر گوشه دیدم/ لطف خدا را/ من دوست دارم / این آیه‌ها را (علاء، ۱۳۹۰، ص ۲).

در تعلیم و تربیت اسلامی آنچه می‌تواند انسان را از هر جهت رشد و تعالی دهد، تفکر است. با تفکر می‌توان به اصلاح و تربیت نفس پرداخت. در واقع تفکر شرط ضروری بهره‌مندی از اختیار و تصمیم‌گیری است و تصمیم‌گیری وقتی میسر می‌شود که انسان قبل از آن به‌درستی به تفکر پرداخته باشد، این امر در تربیت کودکان بسیار مهم است. جهان آفرینش، کتاب آیات الهی و هر کدام از پدیده‌ها حروفی و کلمه‌ای از آن و مجموعه‌ای از شگفتی‌ها هستند که راز آفرینش انسان، آسمان و زمین، شب و روز، ماه و خورشید، آب و باد و باران، کوه‌ها و... (الرحمن، ۱۴؛ انعام، ۲؛ حجر، ۳۳؛ مریم، ۶۷؛ روم، ۲۲ و...) را در خود دارند. اندکی تأمل و

تفکر در زیبایی‌ها و پدیده‌های طبیعت، ابزاری کارآمد است که می‌تواند ذهن هر پرسشگر حقیقت‌جو را به تفکر وادارد و به سر منشأ هستی رهنمون کند. آیه: «... إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ» (روم، ۲۱) و «وَكَأَيُّنْ مِنْ آيَةٍ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْهَا وَهُمْ عَنْهَا مُعْرِضُونَ» (یوسف، ۱۰۵) و آیات متعدد دیگر از قرآن (آل عمران، ۱۹۱؛ رعد، ۳ و ۴؛ نحل ۱۱ و ۱۲؛ مؤمنون، ۸۰؛ جاثیه، ۱۳؛ روم، ۲۴، ۲۸...) انسان را به تدبیر و تفکر در نشانه‌های هستی دعوت کرده و هدف اصلی آن، رساندن انسان به حقیقتی بزرگ یعنی شناخت خداوند متعال است.

بهترین زمان آموزش، دوران کودکی است؛ زیرا اعتقاد به خدا، به زندگی او جهت می‌دهد و در درک معنای زندگی، بسیار کمک‌کننده است. شاعران کودک نیز بر همین مبنای قرآنی خداشناسی را تعلیم داده‌اند. شاعران کودک برای شاعرانه ساختن و ایجاد تناسب موضوع و مخاطب، به اقتضای فهم و درک مخاطب از مظاهر آشنای طبیعت که در حوزه ذهنی کودک وجود دارد، استفاده کرده‌اند و با این روش لحنی کودکانه به شعر بخشیده‌اند؛ آنچنان‌که در این ابیات دیده می‌شود که شاعر از گل‌ها و درختان، کودک را متوجه خالق می‌سازد و با اشاره به نقاشی که یکی از علایق کودک است، خداوند را نقاش گل‌ها و گیاهان می‌داند:

دیروز می‌گشتم / در باغ زیبایی // آنجا پر از گل بود / به به چه گل‌هایی // برگ درختان را / باران صفا می‌داد // دلتنگی گل را / بلبل شفا می‌داد // گفتم به گوش باغ، / این نقش‌ها از کیست؟ // پیداست استاد است / نقاشی‌اش عالی است // آن باغ زیبا گفت: / نقاش این دنیا، // تنها خداوند است / آن خالق یکتا (صمصامی، ۱۳۹۵، ص ۸۴-۸۵).

که شعر بالا ارتباط مفهومی نزدیک با آیات قرآن دارد:

«وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ جَنَّاتٍ مَعْرُوشَاتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَاتٍ وَ النَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفًا أَكْثُلُهُ وَالزَّيْتُونَ وَالرَّيْحَانُ مُتَشَابِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ كُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ» (انعام، ۱۴۱) همچنین: (فرقان، ۴۸)؛ (حج، ۶۴) و (توبه، ۸۹).

باز از همین نوع است شعر زیر که شاعر در آن از مظاهر آشنای طبیعت که مطابق تخیل، علاقه و میل کودک است، همچون سنجاقک، رنگین کمان، درخت، گل، پروانه و... بهره گرفته است:

به نام خداوند رنگین کمان / خداوند بخشنده مهربان // خداوند سنجاقک رنگ رنگ / خداوند پروانه‌های قشنگ // خدایی که آب و هوا آفرید / درخت و گل و سبزه را آفرید // خدایی که از بوی گل، بهتر است / صمیمی‌تر از خنده مادر است // خدایا به ما مهربانی بده / دلی ساده و آسمانی بده // دلی صاف و بی‌کینه، مانند آب / دلی روشن و گرم، چون آفتاب (پوروهاب، ۱۳۹۵، ص ۱۰).

یکی از شیوه‌های مهم شاعران، برگزیدن لحن مناسب مخاطب است؛ به گونه‌ای که وقتی حتی شعری در زمینه خداشناسی تضمین می‌کنند سعی دارند لحن را تغییر دهند. کریمی در تربیت دینی

کودکان به مسئله توجه به زیبایی‌شناسی به‌عنوان یک عنصر اساسی، توجه فراوانی کرده است. به باور وی: «هدف از عنصر زیبایی‌شناسی در تربیت این است که هرگونه اثر تربیتی در قالب رفتار، کلام، الگو، نصیحت، تجربه، آموزش و... به پرده‌ای زیبا با تصاویری دلنشین همراه با لحظات جذبه از درون مرتبی بدل شود. در غیر این صورت مهم‌ترین، حقیقی‌ترین و درست‌ترین رفتارها و پیام‌ها و نصیحت‌ها نه تنها مؤثر نخواهد بود؛ بلکه زمینه کار تربیتی را در مراحل بعد نامساعد می‌سازد» (کریمی، ۱۳۸۵، ص ۹۷)

شاعر کودک برای تعلیم خداشناسی، تدبیر در شگفتی‌های طبیعت مانند آسمان، زمین، آب، گیاه، آفتاب، باران و... را شگردی مناسب و گیرا برای آشنایی کودک با خدا می‌داند. در قرآن هم در آیاتی به این امر اشاره شده است: «وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُؤْمِنِينَ» (ذاریات، ۲۰)، «سُرِّبِهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ» (فصلت، ۵۳).

گفتنی است شاعران ادبیات کودک از ظرفیت‌های زبانی موسیقی و تخیل در تصویر زیبایی‌های طبیعت برای برانگیختن عواطف و همسوسازی کودک با طبیعت استفاده می‌کند تا با بیانی زیبا توجه کودک را به جهان پیرامون و زیبایی‌های اطراف جلب نماید. در شعر زیر، شاعر برای آشناسازی کودکان با خدا به طریق هستی‌شناسی، بیت معروف سعدی را در شعر خود حل کرده و برای آنکه فهم آن برای کودک دشوار نباشد به تفسیر آن پرداخته است:

سعدی شیرین سخن / گفت به فصل بهار: / "برگ درختان سبز" / با خط رخشان سبز، / "هر ورقش دفتری است، / معرفت کردگار" / "معرفت کردگار" / دیدن این عالم است، / زنده بیدار باش، / چشم خریدار باش، / خوب جهان را ببین، / هرچه بینی کم است. // بر ورق سبز برگ / خط خدا را بخوان، / زمزمه آفتاب، / نغمه شیرین آب، / نثر دل‌انگیز خاک / شعر هوا را بخوان. // "برگ درختان سبز" / در نظر هوشیار / آینه رازهاست، / جلوه روی خداست / "هر ورقش دفتری است / معرفت کردگار" (کیانوش، ۱۳۵۸ الف، ص ۵۹-۶۰).

۲. یادآوری و معرفی نعمت‌های خداوند

یک وظیفه تربیت دینی این است که به متریبی پیاموزد که به سادگی و با چشمان بسته از کنار تجربه‌ها و موقعیت‌های خویش نگذرد؛ بلکه با دقت و تأمل خاص آنها را مورد توجه قرار دهد. معرفی و شناخت نعمت‌های خداوند به کودکان تأثیر فراوانی در تربیت دینی آنها دارد. خداوند نعمت‌های پنهان و آشکار بی‌شماری را در جهان هستی برای انسان موهبت نموده است و قرآن کریم آشکارا به این موضوع اشاره دارد: «أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً» (لقمان، ۲۰) تا نعمت‌های خداوند را یادآوری کند و انسان گرفتار غفلت و بی‌خبری به خود آید و در این نشانه‌ها به تفکر و تدبیر بپردازد.

بنابراین یادآوری و تکرار نعمت‌های الهی یکی از شیوه‌های مؤثر تربیتی قرآن است. این تکرار و تأکید برای به یاد داشتن نعمت‌ها جهت تدبیر و آگاهی انسان و اینکه آفرینش او بیهوده نیست، بلکه برای هدفی والا است که آغاز آن شناخت طبیعت، خود و انجام آن شناخت خداوند همراه با آرامش و ایمان قلبی است: «... وَ يَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا» (آل عمران، ۱۹۱) و درآیه «فَاذْكُرُوا آلَاءَ اللَّهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ» (اعراف، ۶۹) و آیاتی دیگر (بقره، ۲۳۱؛ آل عمران، ۱۰۳؛ فاطر، ۳؛ اعراف، ۷۴) با لفظ «اذْكُرُوا» و «فَاذْكُرُوا» نعمت‌ها و موهبت‌های الهی به انسان یادآوری می‌شود.

شیوه یادآوری نعمت‌های بی‌شمار الهی یکی از مؤثرترین شیوه‌های تربیتی و غیرمستقیم برای آگاهی‌بخشی و رشد معنوی انسان‌ها و ایجاد حس شکرگزاری، خضوع و پرستش برای ادای حق الهی است. «فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ؛ پس به کدام یک از نعمت‌های پروردگارتان تردید روا می‌دارید؟» (الرحمان، ۱۳)؛ «أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ مَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ؛ آیا در ملکوت آسمان‌ها و زمین و هر چیزی که خدا آفریده است ننگریسته‌اند» (اعراف، ۱۸۵).

حضرت علی (علیه السلام) در ناتوانی انسان از حمد خدا و شمارش نعمت‌هایش می‌فرماید: «الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي لَا يَبْلُغُ مِدْحَتَهُ الْقَائِلُونَ وَلَا يُحْصِي نِعْمَاءَهُ الْعَادُّونَ؛ سپاس خدایی را که سخنوران در ستودن او بمانند و شمارگران شمردن نعمت‌های او ندانند» (نهج البلاغه، خطبه ۱، ص ۲).

شاعران ادبیات کودک نیز با الهام از این شیوه تربیتی دینی، انواع نعمت‌های الهی را با زبان و تصویرهایی متناسب با کودکان نشان می‌دهند تا مخاطبان آنها ضمن شناخت خداوند، ستایش‌کننده و سپاسگزار خالق خود باشند و ضمن شکرگزاری، عشق و محبت عمیق الهی را در دل خود جای دهند تا با این روش در مسیر تربیت دینی درست و پرورش و رشد شخصیت خود پویا باشند. شاعر کودک با تجلی مفاهیم دینی و بازآفرینی آموزه‌های قرآنی افزون بر بروز احساسات، بیان اندیشه و اعتلای شعر خود، کودک را غیرمستقیم به خداشناسی رهنمون و با رستگاری آشنا می‌کند:

شبنم از اوست، آفتاب از اوست/ آتش و باد و خاک و آب از اوست/ در دل باغ و کهکشان هر شب/ شاخه روشن شهاب از اوست/ گریه ابر و خنده خورشید/ نور باران ماهتاب از اوست/ سبزی و زردی و بهار و خزان/ رنگ و بوی گل و گلاب از اوست/ غم و شادی و مهر و بیم و امید/ هرچه خواندیم در کتاب از اوست/ روی دفتر اگرچه نام من است/ همه شعرهای ناب از اوست (نیک‌طلب، ۱۳۹۴، ص ۶).

آشناسازی کودک با نعمت‌های الهی باعث می‌شود که کودک نسبت به این نعمت‌ها و خداوند شکرگزار باشد: می‌شمارم سبزه‌های دشت را/ می‌شمارم برگ‌های باغ را/ می‌شمارم سیب‌ها را بر

درخت/ می‌شمارم بانگ کبک و زاغ را/ ... می‌شمارم نام‌هایت را خدا/ تا بدانم مهربانی چندتاست! مهربانی، بی‌نهایت، بی‌شمار/ از شمارش خارج و بی‌انتهاست (ابراهیمی، ۱۳۸۱، ص ۴).

شکر، نگهبان و حافظ نعمت مؤمن و یکی از مراتب کمال انسان است. اینکه دیده می‌شود نعمت انسان‌های ناسپاس گاه برقرار است به بیان قرآن کریم برای استدراج است؛ یعنی نعمت وسیله‌ای برای دورتر شدن او از خداوند می‌شود. حالت شکر و سپاس، وقتی در انسان پدید می‌آید که نعمت‌شناس باشد و هرچه نعمت دارد همه را از خدا بداند و برخورداری خود را از نعمت‌های الهی فوق استحقاق خود تصور کند و همیشه خود را مدیون لطف خدا ببیند؛ در نتیجه احساس تکلیف کند که زبان به شکر خدا بگشاید. «وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ» (ابراهیم، ۷) و آنگاه که شکر نعمت به جای آورد این خود باعث فزونی نعمت می‌شود:

شکر قدرت قدرت افزون کند
کفر نعمت از کفت بیرون کند.

(مولوی، ۱۳۷۱، ص ۴۶)

یکی از نعمت‌های خداوند به انسان که از آن غافل است، تندرستی می‌باشد. کیانوش در شعر زیر با عنوان «از تندرستی چه بهتر؟» با فضا سازی و تصویرپردازی زیبا و قابل درک برای کودکان، این نعمت بزرگ را به آنها گوشزد می‌کند:

تب داشتم دیروز و دیشب/ در رختخواب افتاده بودم/ وقتی که خیلی تند شد تب/ در پیچ و تاب افتاده بودم// می‌خواستم برخیزم از جا/ می‌کرد چشمانم سیاهی/ در جای خود ماندم، خدایا/ با حال بد، خواهی نخواهی// از آفتاب پاک و روشن/ خیلی بدم می‌آمد آن وقت/ انگار دعوا داشت با من/ در چشمم آتش می‌زد آن وقت// از پنجره، شب، ماه از دور/ انگار شکلک در می‌آورد/ تب را که قدری بود پرزور/ با خنده بالاتر می‌آورد// از هرچه خوب و دیدنی بود/ در حال تب بیزار بودم/ با تن پر آتش، سر پر از دود/ نه خواب، نه بیدار بودم// حالا که صبح است و هوا خوش/ حالا که دیگر تب ندارم/ حالم شده، شکر خدا، خوش/ جز یادی از دیشب ندارم// دنیا دوباره خوب و دلخواه/ خورشید خوب و مهربان است/ از پنجره، بی‌ناله، بی‌آه/ چشمم به سوی آسمان است// گویم: خدایا، در جهانت/ از تندرستی چیست بهتر؟/ از داده‌های بیکرانت/ چیزی از این یک نیست بهتر! (کیانوش، ۱۳۷۰، ص ۸۲-۸۴).

کتاب شعرهایی درباره شکرگزار (اسلامی، ۱۳۹۳) مجموعه‌ای است که در قالب اشعار زیبا و ساده کودکان را با آداب و رسوم زندگی و شکر و سپاس خداوند بیشتر آشنا می‌کند.

خدا داده به دریا/ نهنگ و آب و ماهی/ به صبح تازه، خورشید/ به شب داده سیاهی/ خدا داده به خورشید/ تنی نورانی و نرم/ سر انگشتانش از دور/ زمین را می‌کند گرم/ خدا داده به جنگل/ درختان

تئومند/ زده او ریشه‌ها را/ به خاک سرد، پیوند/ به شب بخشیده با لطف/ هزار و یک ستاره/ جهان را آفریده/ خدا با یک اشاره (همان، ص ۱۳).

۳. معرفی صفات خداوند

تصویر کودکان از خدا بسیار متأثر از تصویری است که از والدین خود دارند. اگر کودکی والدین خود را قابل اعتماد، مهربان و قابل دسترس بداند، احتمالاً خدا را نیز دارای چنین صفاتی خواهد دانست. از سوی دیگر، اگر والدین خود را خشن، بی تفاوت و بی انصاف بدانند، درباره خدا نیز چنین تصویری خواهد داشت. والدین، در نحوه درک فرزندشان از خدا، بیشترین تأثیر را دارند. به همین خاطر والدین باید صداقت و صراحت داشته باشند، مساوات را رعایت کنند، دروغ نگویند، همدم فرزندانشان باشند. اگر دچار مشکلی شدند، به او کمک کنند و... تا کودک تصویر مناسبی از والدین خود داشته باشد تا در هنگام تطبیق خدا به پدر و مادر، تصویر نیکی از خدا در ذهن او مجسم شود. آشنا کردن کودکان با صفت‌های خداوند، شگردها و مهارت‌های ویژه‌ای می‌خواهد و باید به گونه‌ای بیان شود که در کنار فهم و درک این صفت‌ها، مؤثر هم واقع شود. بسیاری از صفت‌های خداوند در ادبیات کودک آورده شده است که با زبان و تصویری متناسب کودکان به آنها آموزش داده شود. البته توصیف و معرفی خدا نباید تنها منجر به خداشناسی کودک شود؛ بلکه باید خدا به گونه‌ای به کودک معرفی شود که خدا باور شود و آن را در زندگی خود احساس کند.

۳-۱. رحمت، عطف و مهربانی خدا

خداوند تمام بندگان خود را به رحمت و مهربانی خود فرا می‌خواند و می‌فرماید: «قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ» (زمر، ۵۳). این آیه از امیدبخش‌ترین آیات قرآن مجید نسبت به همه گناهکاران است؛ شمول و گستردگی آن به حدی است که در روایات از آن به «أَوْسَعُ الْآيَاتِ» تعبیر شده است. مهربانی و دلسوزی خداوند چنان است که حتی راضی نمی‌شود آبروی بنده گناهکار و خطاکار ریخته شود و نزد فرشتگان بی‌آبرو شود. یکی از شیوه‌های شاعران ادبیات کودک برای معرفی این صفت خداوند، اشاره کردن به افراد مهربانی چون پدر و مادر است و از این طریق، در کنار آنها از مهربانی خداوند نیز یاد می‌کند تا به واسطه آشنایی کودک با محبت والدین، مهربانی خداوند نیز به گونه‌ای غیر مستقیم برای کودک محسوس شود:

«خدای خوب» مادر، بیا که خواب/ چشم مرا گرفت/ در زیر پلک من/ آهسته جا گرفت// با دست مهربان/ دست مرا بگیر/ یک بوسه ام بده/ از من دو تا بگیر// در گوش من بگو/ با آن صدای

خوش/ آرام قصه‌ای/ از قصه‌های خوش // «یک مادر و پدر/ با بچه‌های خوب/ در یک جهان پاک/ با یک خدای خوب» (کیانوش، ۱۳۷۰، ص ۴-۵).

رحمت و مهربانی خداوند را می‌توان در آفریده‌های او دید:

به نام خداوند رنگین کمان/ خداوند بخشنده مهربان/ خداوند زیبایی و عطر و رنگ/ خداوند پروانه‌های قشنگ/ خداوند باران و نقل تگرگ/ نفس‌های باد و تپش‌های برگ/ خدایی که لبریز آرامش است/ طرفدار سرسبزی و دانش است/ خدایی که از بوی گل بهتر است/ و از نور و باران صمیمی‌تر است/ خدای صمیمی، خدای سلام/ خدای غزل، قصه ناتمام/ خدایا به ما مهربانی بده/ دلی ساده و آسمانی بده/ دلی چون دل کوچک باغچه/ پر از بال سنجاقک باغچه/ دلی مثل گلخانه دوستی/ پر از عطر و پروانه دوستی/ دلی که به عشق تو وا می‌شود/ پر از رنگ و بوی دعا می‌شود (پوروهاب، ۱۳۹۵، ص ۱۶-۱۷).

خداوند در قرآن کریم خود را با صفت «... فَاللَّهُ خَيْرٌ حَافِظًا وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ» (یوسف، ۶۴) معرفی و شعبان‌نژاد در شعری با عنوان «مهربان‌تر از همه» خداوند را این‌گونه برای کودکان توصیف می‌کند:

مهربان‌تر از مادر/ مهربان‌تر از بابا/ مهربان‌تر از آبی/ با تمام ماهی‌ها/ مهربان‌تر از گل‌ها/ با دو بال پروانه/ مهربان‌تر از باران/ با درخت و با دانه/ مهربان‌تر از خورشید/ با گل و زمینی تو/ تو خدا، خدا هستی/ مهربان‌ترینی تو (شعبان‌نژاد، ۱۳۸۶، ص ۲۳).

محبت خداوند هماهنگ با رحمت، عدالت و حکمت اوست و همه کارها و احکام او، مبتنی بر عدالت، حکمت و رحمت است. آری! خداوند از مادر مهربان‌تر است و این امری قطعی است؛ بلکه مهربانی‌های پدر و مادر و دیگران، همه جلوه‌هایی از رحمت و عنایت الهی است. چون اوست که این همه عشق و محبت را در ضمیر والدین نهاده است تا آنان با میل و علاقه تمام تلاش خود را در جهت رشد فرزندان خود به‌کار گیرند.

۳-۲. خالق بودن خداوند

خالقیت جزء صفات ذاتی خداوند سبحان است. خداوند از ازل خالق بوده و تا ابد نیز خالق خواهد بود. آیات زیادی در قرآن به این صفت خدا اشاره دارد: «هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَىٰ إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ» (بقره، ۲۹) و «خَلَقَ الْإِنْسَانَ» (الرحمن، ۳). در ادبیات کودک، شاعران این صفات خداوند را در لابه‌لای آثارشان برای کودکان یادآوری کرده‌اند:

در آسمان بیکران/ ستارگان نشسته‌اند/ چه خوشه خوشه خوشه‌اند/ چه دسته دسته دسته‌اند/ کدام دست باهنر/ کشیده این ستارگان/ کشیده است و می‌کشد/ ستارگان بر آسمان/ چو باغ آسمان ما/ پر

از جوانه می‌شود/ دلم ز نغمه‌های شب/ پر از ترانه می‌شود/ نشسته‌ام به یاد تو/ تو ای خدای مهربان/ چه خوب آفریده‌ای/ بر آسمان ستارگان (شعبانی، ۱۳۸۶، ص ۲۴).

دیروز می‌گشتم/ در باغ زیبایی// آنجا پر از گل بود/ به به چه گل‌هایی/ برگ درختان را/ باران صفا می‌داد// دلتنگی گل را/ بلبل شفا می‌داد/ گفتم به گوش باغ،/ این نقش‌ها از کیست؟// پیداست استاد است/ نقاشی‌اش عالی است!// آن باغ زیبا گفت:/ نقاش این دنیا،// تنها خداوند است/ آن خالق یکتا (صمصامی، ۱۳۹۵، ص ۸۴-۸۵) و (ابراهیمی، ۱۳۸۱، ص ۱۲).

و ابراهیمی در شعری دیگر با بیانی هنری و شاعرانه هر کدام از پدیده‌های هستی را با آرایه تقسیم نشانی از آیات الهی می‌داند:

هر باد و هر نسیمی/ پیغامی از تو دارد/ این، حرفی از تو در دل/ آن، نامی از تو دارد.
یک نقش ساده از توست/ هر جویبار جاری/ تکرار نامی از توست/ آواز هر قناری
... آواز پوپک از توست/ پرواز لک لک از توست/ آن آسمان و این خاک/ یک شعر کوچک از توست (همان، ص ۶).

اگر عجایب و شگفتی‌های این مخلوقات خداوند با زبانی ساده و کودکانه بیان شود او را تا حد زیادی با خدا آشنا کرده‌ایم.

۳-۳. هدایتگر و راهنما بودن خداوند

رهنمون کردن انسان و دیگر موجودات به راه راست، از صفات خداوند است و با توجه به برخی از آیات قرآن هدایت شامل همه انسان‌ها، و قرآن نیز کتاب هدایتگر برای همه مردم است. خداوند در آیه ۱۸۵ سوره بقره قرآن را کتاب هدایت برای همه مردم می‌داند و می‌گوید: «شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِّلنَّاسِ»؛ ولی برخی از آیات دیگر، هدایت را ویژه مؤمنان، با تقوایان، محسنان و... می‌دانند و قرآن نیز تنها هدایتگر این افراد است. برای نمونه در آیاتی گفته شده: «ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ» (بقره، ۱)، «هَذَا بَيَانٌ لِّلنَّاسِ وَهُدًى وَ مَوْعِظَةٌ لِّلْمُتَّقِينَ» (آل عمران، ۱۳۸)، «تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْحَكِيمِ * هُدًى وَ رَحْمَةً لِّلْمُحْسِنِينَ» (لقمان، ۲ و ۳)، «وَ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَ هُدًى وَ رَحْمَةً وَ بُشْرَى لِّلْمُسْلِمِينَ» (نحل، ۸۹).

شاعران ادبیات کودک به این صفت خداوند هم بارها اشاره کرده‌اند:

ای خدای مهربان سلام!/ من راه را دوباره اشتباه رفته‌ام/ مثل اینکه توی چاله گناه رفته‌ام/ لطف کن دوباره ای خدا/ راه را به من نشان بده/ توی چاله گیر کرده‌ام/ باز هم به بال‌های من/ قدر یک پریدن آسمان بده (هاشمی، ۱۳۹۱، ص ۱۲).

و شاعری دیگر درخواست تغییر و هدایت برای بهتر شدن دارد:

خدایا، خدایا، تو ما را کمک کن/ که جان‌های ما روشنایی بگیرد/ گزارد فرو خوی اهریمنی را/ شود پاک و خوی خدایی بگیرد// خدایا، خدایا، تو ما را کمک کن/ که از کینه در ما نماند نشانی / بگیر از همه فتنه و دشمنی را/ به هر کس عطا کن دل مهربانی// خدایا زمین تو دیگر نیازی/ به یک حال و روز خوش و تازه دارد/ مدد کن که خوبی نگردد فراموش/ بدی بس، خدایا، بد اندازه دارد (کیانوش، ۱۳۵۸ الف، ص ۱۹).

۳-۴. عظمت خدا

درک عظمت و بزرگی خداوند، برای کودک دشواری خاصی دارد. تنها استفاده از صفت بزرگ برای خداوند موجب تبیین این ویژگی در ذهن کودک نمی‌شود. از همین روی برخی شاعران با وصف مظاهر پرشکوه و بزرگ هستی مقدمه‌ای فراهم می‌آورند و با این زمینه‌چینی به بزرگی خداوند اشاره می‌کنند. آنچنان‌که در شعر زیر، شاعر با اشاره به عظمت خورشید و آسمان و شکوه پدر، می‌گوید که خداوند از همه بزرگ‌تر است. تمهیدی دیگر که شاعر در این زمینه به کار گرفته استفاده از روایت اول شخص است که قدرت زیادی در باورداشت کودک دارد؛ زیرا مخاطب، شعر را زبان حال خود می‌داند:

گفتم پدر را دوست دارم/ چشمم به سوی آسمان بود/ خورشید می‌خندید و گوشش/ بر گفت و گوی آسمان بود// شاید صدایم را شنیدند/ چون هر دوشان ماندند خاموش/ شد گفت و گوی شاد آنها/ با حرف من گویی فراموش// کرد آسمان، با چشم خورشید/ در چشم‌های من نگاهی/ گفتم، مگر، آی آسمان، من/ با حرف خود کردم گناهی؟// او گفت: نه، اما نگاهت/ انگار حرف دیگری داشت/ ما را چرا می‌دید کوچک؟/ از ما مگر بالاتری داشت؟// گفتم: بله! در سینه من/ مهر پدر صد آسمان است/ در چشم من بالاتر از او/ تنها خداوند جهان است! (کیانوش، ۱۳۵۸ ب، ص ۵۸-۵۹).

در شعر زیر شاعر تمام هستی خود را از پرتو توجه خدا می‌داند:

هر چیز دنیا/ ناپایدار است/ جز او که نامش/ پروردگار است// او هرچه باشد/ زیبا و پاک است/ ما هرچه داریم/ یک مشت خاک است// او جان و ما جسم/ او مغز و ما پوست/ پس هرچه داریم/ از پرتو اوست (شعبانی، ۱۳۹۵، ص ۳۶).

۴. آموزش دعا و ستایش خداوند

یکی از ابعاد مهم تربیت دینی در دوره کودکی، تربیت عبادی است. این نوع تربیت که شامل پرورش بعد معنوی و ایجاد زمینه ارتباط با خداوند است، بسیار مورد تأکید پیشوایان دینی می‌باشد. تربیت عبادی کودکان اهمیت ویژه‌ای در نظام آموزشی و تربیتی اسلام دارد. بسیاری از

افرادی که در بزرگسالی نسبت به عبادت‌ها سستی از خود نشان می‌دهند، بی‌اعتقاد به دین و تکالیف دینی نیستند؛ بلکه عواملی چون بی‌توجهی و یا عدم تقید والدین نسبت به انجام به موقع تکالیف عبادی، عدم ورزیدگی کودکان در انجام عبادت‌ها در کودکی و ناآگاهی آنان از فلسفه و اهمیت آنها، در این زمینه نقش دارد. موضوع دعا همواره مورد توجه مربیان دینی و حوزه‌های گوناگون دانش بشری، به‌ویژه روان‌شناسی بوده است که در ارتباط با بهداشت و سلامت روان، ایجاد آرامش در افراد بسیار مؤثر بوده است.

راز و نیاز و گفتگو با خداوند از کهن‌ترین موضوعات شعری است که از یک‌سو دربردارنده مضمون‌ها و اندیشه‌های متعالی و پشتوانه عمیق با به‌کارگیری تلمیح به آیات و احادیث است و از سویی دیگر از حیث ادبی جزء هنری‌ترین و تأثیرگذارترین اشعار محسوب می‌شود که در آن هنرمند با زبان و لحنی خاصانه به ستایش پروردگار و راز و نیاز و گفتگو با او می‌پردازد. قرارگیری شاعر در برابر عظمت و توانایی خداوند موجب می‌شود موضوعات مختلفی را با او در میان نهد؛ در همین راستا محتوای گفتگو و راز و نیاز با خداوند بسیار گسترده و متنوع است و این نوع اشعاری بستری است که شاعر از احساس و عواطف خود نسبت به او، آرزوها و تمایل‌ها و گاه گلایه‌ها و شکایت‌های خود از مردم زمانه با وی مطرح کند. در قرآن، انسان بارها به عبادت و راز و نیاز با خداوند فرا خوانده شده است: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا اللَّهَ ذِكْرًا كَثِيرًا * وَسَبِّحُوهُ بُكْرَةً وَأَصِيلًا (احزاب، ۴۱ و ۴۲)؛ ای کسانی که ایمان آورده‌اید! خدا را یاد کنید؛ یادی بسیار و صبح و شام او را به پاکی بستاید».

شاعران ادب کودک نیز در راستای این آموزه، تحمیدیه و راز و نیازهای متنوعی سروده و صفت‌های مختلفی از خداوند را که بنیادی قرآنی دارند در آن ذکر کرده‌اند:

پروردگارا/ بخشنده پاک/ سازنده جان/ از گوهر خاک// ما را نیرومند/ در جان و تن کن/ دل‌های ما را/ شاد و روشن کن// از راز خوبی/ دانایی مان بخش/ در تاریکی‌ها/ بینایی مان بخش// نامت می‌راند/ هر بدبختی را/ آسان می‌دارد/ بر ما سختی را// دور از یاد تو/ سرگردان هستیم/ با درد بسیار/ بی‌درمان هستیم// در انسان بودن/ یاری کن ما را/ از مهر و پاکی/ پر کن دنیا را (کیانوش، ۱۳۵۸، ب، ص ۴۲-۴۳).

یکی از کارکردهای مهم تحمیدیه در شعر - به‌ویژه شعر کودک - ایجاد حس خضوع و فروتنی نسبت به خداوند در کودک است. سوز و گداز و حس تضاع و فروتنی و صمیمیت لحن در آن به حدی است که مجالی برای اظهار فضل و خودنمایی نمی‌گذارد. زبان و بیان هنرمند به آن درجه از شفافیت و روانی می‌رسد که گاه در ذهن مخاطبان نقش می‌بندد و مانند ذکر مقدس گاه در شروع کار یا نیایش‌های خود آن را بر زبان جاری می‌کنند:

دعا که می‌کنی، خدا/ تو را نگاه می‌کند/ شب سیاه را پر از/ بلور ماه می‌کند// دعا که می‌کنی، دلت/ پر از سپیده می‌شود/ میان هر قنوت تو/ بهشت، دیده می‌شود// پر از فرشته می‌شود/ اتاق بی‌ریای تو/ دوباره خیس می‌شود/ ز عطر گل، عبای تو// صدای تو سکوت را/ هزار تکه می‌کند/ به روی جانماز تو/ ستاره چکه می‌کند// ... شکفته بر لبان تو/ شکوفه‌های ربنا/ چه باصفاست، لحظه‌ای/ که می‌کنی خدا خدا ... (هنرجو، ۱۳۹۱، ص ۷۸-۷۹).

یکی از مسائلی که در شعر کودک بسیار مورد توجه قرار دارد تسبیح و ستایش و دعا کردن همه موجودات است تا کودک نپندارد که فقط انسان‌ها این کار را می‌توانند انجام دهند. این باعث می‌شود که حس همراهی و همدلی در کودک تقویت شود و تلاش کند که از دیگر موجودات عقب نیفتد:

درخت‌ها و سنگ‌ها/ نشسته‌اند در سکوت/ یکی به سجده رفته است/ گرفته آن یکی، قنوت به سوی آسمان، بغل/ گشوده رود مهربان/ و بوسه می‌زند به آب/ نگاه گرم آسمان علف و بوته، پیش هم/ نشسته، فکر می‌کنند/ و ریگ‌ها کنارشان/ دعا و ذکر می‌کنند به روی شاخه‌ای بلند/ پرنده‌ای نشسته است/ مسافری ست در نماز/ نماز او شکسته است پرنده و درخت‌ها/ و رود و سنگ و بوته‌ها/ همه به سجده رفته‌اند/ به سوی خانه خدا (ابراهیمی، ۱۳۸۱، ص ۸).

در مسیر تربیت اسلامی و تربیت عبادی افزون بر توجه به یاد خدا و برپایی نماز، آموزش ارتباط با خداوند، به‌ویژه در قالب دعا و قرائت قرآن بسیار مؤثر است. برای ترویج و آموزش دعا به‌ویژه درک درست از اجابت دعا آموزش‌های لازم در قالب کتاب، فیلم، تکیه‌نگاره و... به کودکان بسیار مؤثر است و از این طریق روح امید به فضل الهی و رسیدن به کرامت نفسانی در زندگی دمیده می‌شود.

نتیجه‌گیری

شناخت روش‌ها و اصول مربوط به آموزش مفاهیم دینی به کودکان ضرورت دارد. یکی از این روش‌ها، استفاده از قصه‌ها، داستان‌ها و شعرهاست که همواره مورد توجه والدین و مربیان بوده است. از میان مفاهیم قرآنی، خداشناسی یکی از مهم‌ترین و بنیادی‌ترین مفاهیم است که شاعران نیز از آن بهره برده و در شعر خود انعکاس داده‌اند. آموزش این مفهوم در ادبیات کودک به اقتضای درک و فهم مخاطب آن، ظرافت خاصی می‌طلبد و نیازمند برداشت‌های غیرمستقیم از مفاهیم و گزاره‌های عمیق و متعالی قرآن و انتقال آن در فضایی خیال‌انگیز و کودکانه است و اگر به شیوه بزرگسالان آموخته شود، کودک علاقه‌ای به یادگیری این مفهوم نشان نخواهد داد.

شاعران ادبیات کودک شگردهای مختلفی به کار گرفته‌اند. تقریباً در همه این اشعار، خدا با

رویکردی عاطفی و لحنی کودکانه و دوری از فاضل‌نمایی و دشوارگویی به کودک معرفی می‌شود؛ به‌گونه‌ای که شاعر به‌جای کودک می‌نشیند، به‌جای او و با زبان او شعر می‌سراید که این امر، بار عاطفی شعر را بیشتر می‌کند. یکی از راه‌های شناخت خداوند به کودک جلب توجه او به مظاهر آفرینش است؛ البته شاعر، مظاهری را برمی‌گزیند که برای کودک آشنا باشد تا بتواند با آن ارتباط برقرار کند.

از دیگر شیوه‌های خداشناسی معرفی نعمت‌های خداوند است. آشنایی کودک با نعمت‌های الهی او را به خداوند آشناتر و نزدیک‌تر می‌سازد. آشنا کردن کودک با صفات خداوند راه دیگری است که خداشناسی به او آموزش داده شود. صفات خداوند راهی برای آشنا شدن بیشتر با خداست. آموزش دعا و راز و نیاز با خداوند شگرد دیگری برای آشنا ساختن کودک با خداست که در شعر کودک به چشم می‌خورد.

منابع

کتاب‌ها

- * قرآن کریم، ترجمه محمد مهدی فولادوند.
- * نهج البلاغه، ترجمه سید جعفر شهیدی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۱. ابراهیمی، جعفر (۱۳۸۱)، می‌شمارم برگ‌های باغ را، مشهد: به نشر.
۲. اسلامی، مریم (۱۳۹۳)، شعرهایی برای شکرگزاری، تهران: قدیانی.
۳. پوروهاب، محمود (۱۳۹۵)، فارسی سوم دبستان (خوانداری)، تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
۴. سیف، علی اکبر (۱۳۸۸)، روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران: دوران.
۵. شعبان‌نژاد، افسانه (۱۳۸۶)، خدایا تو خوبی (آثار شاعران معاصر برای نوجوانان)، تهران: کتاب نیستان و کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
۶. شعبانی، اسدالله (۱۳۸۶)، خدایا تو خوبی (آثار شاعران معاصر برای نوجوانان)، تهران: کتاب نیستان و کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
۷. _____ (۱۳۹۵)، تکه‌ای از دریا: گزیده شعر برای نوجوانان، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
۸. صمصامی، نسرين (۱۳۹۵)، فارسی سوم دبستان (خوانداری)، تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
۹. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۵)، رویکردی نمادین به تربیت دینی با تأکید بر روش‌های اکتشافی، تهران: قدیانی.
۱۰. کیانوش، محمود (۱۳۵۸ الف)، آفتاب خانه ما (دفتر ششم)، تهران: انتشارات توکا.
۱۱. _____ (۱۳۷۰)، باغ ستاره‌ها، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
۱۲. _____ (۱۳۵۸ ب)، طاق هفت رنگ، تهران: توکا.
۱۳. عبرت نائینی، محمدعلی (۱۳۷۶)، دیوان کامل عبرت نائینی، به تصحیح و اهتمام مجتبی برزآبادی فراهانی، تهران: سنائی.
۱۴. علاء، افشین (۱۳۹۰)، نسیم دختر باد، تهران: قدیانی.
۱۵. مولوی، جلال‌الدین (۱۳۷۱)، مثنوی معنوی، به سعی و اهتمام رینولد نیکلسون، تهران: امیرکبیر.

۱۶. نیک‌طلب، بابک (۱۳۹۴)، نردبانی از ستاره، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
۱۷. هاشمی، منیژه (۱۳۹۱)، خوش به حال رودخانه، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
۱۸. هنرجو، حمید (۱۳۸۷)، پنجره‌های آسمان (۷۲ شعر درباره خداوند)، به همت بابک نیک‌طلب، تهران: نشر افق.
۱۹. _____ (۱۳۹۱)، کاشکی مال من بود بالت، تهران: تجلی مهر.

مقالات

۲۰. استاذزاده، زهرا (پاییز و زمستان ۱۳۹۱)، «بررسی محتوایی اشعار کودکان پروین دولت آبادی»، مطالعات ادبیات کودک، ش ۲، ص ۱-۲۴.
۲۱. اسکندری، حسین (آبان ۱۳۷۳)، «بررسی مفهوم خدا در کودکان ۴ تا ۱۲ ساله»، تربیت، ش ۹۲، ص ۶-۹.
۲۲. باهنر، ناصر (پاییز و زمستان ۱۳۸۸)، «تعلیم و تربیت و دنیای ناشناخته دینی کودکان»، اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ش ۲، ص ۲۰۳-۲۳۵.
۲۳. سلیمانی، محمدرضا؛ میمنت عابدینی؛ حسین فقیهی و فروزان عشوری (پاییز و زمستان ۱۳۹۵)، «تحلیل محتوای مؤلفه‌های دینی در مجلات کودک و نوجوان»، تربیت اسلامی، ش ۲۳، ص ۷-۱۹.
۲۴. فضل‌الله، محمدرضا (پاییز ۱۳۷۹)، «درآمدی بر تربیت دینی با توجه به پیشرفت ادراکات دینی در کودکان و نوجوانان»، ترجمه فرزاد اسدی، تربیت اسلامی، ش ۳، ص ۱۳۹.
۲۵. محسن‌پور، بهرام (تابستان ۱۳۸۸)، «نقش پیش‌فرض‌های متافیزیکی در تحقیقات روان‌شناسی و علوم تربیتی»، روش‌شناسی علوم انسانی، ش ۵۹، ص ۲۳-۳۷.
۲۶. محمدی، مهدی (بهار و تابستان ۱۳۹۱)، «بررسی داستان‌های دینی کودکان و نوجوانان...»، مطالعات ادبیات کودک، ش ۱، ص ۱۱۰-۱۳۸.
۲۷. نوزری، محمود (پاییز و زمستان ۱۳۹۰)، «آموزش دینی در دوره کودکی: ارزیابی انتقادی رویکرد روان‌شناختی»، تربیت اسلامی، سال ششم، ش ۱۳، ص ۱۷۳-۱۹۲.
۲۸. نعیمی، زری (پاییز ۱۳۷۹)، «خدا، خشونت و عشق (پژوهشی در آسب‌شناسی ادبیات کودک)»، پژوهشنامه ادبیات کودک، ش ۲۲، ص ۱۲-۳۵.

مؤلفه‌ها و شاخصه‌های «تذکار تفکر به کودکان» بر مبنای آیات قرآن؛

کوششی برای بومی‌سازی فلسفه برای کودکان

مهدیه کشانی*

عباسعلی رستمی نسب**

مسعود اخلاقی***

چکیده

فلسفه برای کودکان در سال ۱۹۷۰ توسط لیپمن در عرصه جهانی معرفی شد و در زمان کوتاهی مورد استقبال روندهای تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی کشورهای مختلف قرار گرفت. در این مدت فبک لیپمن با توجه به شرایط محیطی و فرهنگی کشورها بومی شده است؛ ولی روند بومی‌سازی فبک در ایران به‌کندی صورت گرفته و در برخی موارد سازگار با مبانی دینی و قرآنی نبوده است؛ از این‌رو مقاله حاضر سعی دارد با توجه به فرهنگ اسلامی برآمده از قرآن، رویکردی بازتولیدی در معرفی فبک بومی داشته باشد.

به این منظور از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده و داده‌ها با استفاده از روش کلایزی تجزیه و تحلیل می‌شوند. داده‌های تحقیق در هشت بخش کلی که ارائه‌کننده مؤلفه‌های «تذکار تفکر» برای کودکان می‌باشند، دسته‌بندی شده‌اند: ۱. اهداف؛ ۲. گونه‌شناسی تفکر و صفت‌های مرتبط؛ ۳. نام کلاس؛ ۴. وضع قوانین؛ ۵. ساختار کلاس؛ ۶. ارائه محتوای فکری؛ ۷. موضوع تفکر؛ ۸. نقش و ابزارهای اجرایی مربی فبک بومی.

واژگان کلیدی: تذکار، تفکر، فلسفه برای کودکان (فبک)، لیپمن، تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش.

مقدمه

فضای قرآن در رابطه با تفکر، بیانگر مفاهیمی است که نشان از یادآوری استعداد تفکرورزی در قالب کاربرد عبارت‌هایی مانند «أَفَلَا تَعْقِلُونَ» و «أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ» دارد و یا دعوت و امر به تفکرورزی در قالب عبارت‌هایی مانند «لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ» و یا تشویق به تفکرورزی در قالب عبارت‌هایی که تعقل‌کنندگان را با تعبیر «أُولُوا الْأَلْبَابِ» (آل عمران، ۱۹۰) می‌خواند و افرادی که تعقل نمی‌کنند را «شَرَّ الدَّوَابِّ» (انفال، ۲۲) می‌داند. می‌توان این مفاهیم، یعنی یادآوری استعداد، دعوت و تشویق به تفکرورزی را در قالب مفهومی دیگر خلاصه کرد و آن واژه «تذکار» است؛ یعنی یادآوری به موضوعی دعوت شده همراه با تشویق ضمنی بدان؛ از همین رو در مقاله حاضر واژه «تذکار تفکر» جهت معرفی مدل بومی تفکرورزی برای کودکان بر مبنای آیات قرآن آورده شده است. در این رابطه نکات دیگری نیز اهمیت دارد که در ادامه و در بسط واژه بازتولید، اشاره می‌شوند.

استفاده از کلیدواژه بازتولید در معرفی رویکرد فبک، در کنار بومی‌سازی، ناظر بر نکات ویژه‌ای است که نشانگر تمایز فلسفه برای کودکان در قرآن دارد. نکته اول که مشترک میان فبک لیپمن^۱ و تذکار تفکر قرآنی است، اشاره به اهمیت دو عنصر داستان و تفکر دارد؛ به‌طوری‌که بخش بزرگ محتوای قرآن، پرداختن به این دو محور اصلی است. باید توجه داشت مخاطب قرآن گروه سنی خاص و پیام آن محدود به عصر و زمان خاصی نیست؛ از این‌رو طرح و بسط علمی و روشمند این دو عنصر در تربیت کودکان مانعی ندارد و کلی بودن عبارت‌های قرآن در این زمینه، بیانگر این امر است که دست‌کم کودکان مستثنا نشده‌اند و از این‌رو آیات قرآن می‌تواند دارای دلالت‌هایی در رابطه با کودکان نیز باشد (ستاری، ۱۳۹۳).

از سوی دیگر، دعوت قرآن برای خواندن داستان و سپس دعوت به تفکر مربوط به زمانی است که نامی از فبک لیپمن در جهان مطرح نبوده است؛ به عبارتی استفاده از محتوای داستان در روند تربیت عقلانی و ژرف‌گرایانه افراد، بسیار قبل‌تر توسط قرآن مطرح شده است و نکته آخر اینکه قرآن در رویکرد تربیتی خود، روش‌های خاصی دارد که در الگوهای فکری فبک، به‌طور مستقل بدان پرداخته نشده است و می‌تواند فلسفه برای کودکان را عمیق‌تر و پربارتر کند.

در ایران، فلسفه برای کودکان با نگرش‌های گوناگون ارزیابی و نقد شده است؛ از جمله سخنان رهبر انقلاب که در موقعیت‌های مختلف، این برنامه را تأیید و ارزیابی می‌کند. ایشان می‌فرمایند: «امروزه در دنیا به زبان کودکی به کودکان فلسفه می‌آموزند. نگاه مدرن به مسائل حیات، امروزه پیشروان علمی دنیا را به اینجا رسانده که باید فلسفه را از دوره دبستان به کودکان تعلیم داد؛ البته با زبان کودکی» (خامنه‌ای، ۱۳۸۵). از سوی دیگر «آموزش و پرورش کشور ما، هم از لحاظ قالب، هم از لحاظ محتوا

1. Lipman

یک شیوه تقلیدی محض است. این درست نیست. این شیوه عیوبی دارد که یکی از عیب‌هایش حافظه‌محوری است به جای فکر محوری» (خامنه‌ای، ۱۳۷۸). این تقلید معیوب کهنه سبب شده «خیلی‌ها در جامعه ما اصلاً تصور نکنند که برای کودک هم فلسفه لازم است. فلسفه شکل دادن فکر است، یاد دادن فهم کردن است، ذهن را به فهمیدن و تفکر کردن عادت دادن است، این از اول باید به وجود بیاید. قالب مهم است. اگرچه محتوا هم حائز اهمیت است، اما عمده شیوه است؛ یعنی کودک از اول کودکی عادت کند به فکر کردن، عادت کند به خردورزی؛ این خیلی مهم است» (خامنه‌ای، ۱۳۹۱). «یک مسئله مهم در این مورد، نوشتن کتاب فلسفی برای کودکان است که ما بدان احتیاج داریم» (همان). مسئله دیگر این است که «معلم‌ان باید بدانند شغل آنها فقط تعلیم نیست. معلم هم باید علم بدهد، هم باید روش تفکر و کار تفکر را بیاموزد، هم رفتار و اخلاق‌آموزی در کار او باشد» (خامنه‌ای، ۱۳۹۳).

ولی خلأ اصلی در چشم‌انداز فلسفه برای کودکان، همانا ابهام در روشمند کردن تفکر برای کودکان و نبود محتواسست؛ به عبارتی مشکلاتی همچون نبود محتوای بومی‌شده، آسیب نسبی‌گرایی در این برنامه که دینداری کودکان را هدف قرار می‌دهد، تمرکز انحصاری و معیاری فبک بر تفکر تأملی پیامدنگر، انگاره متفاوت فبک از کودک و معلم، توجه ناموزون به اقتدار روشی و محتوایی در این برنامه از معضلات به‌کارگیری فبک در ایران است (باقری، ۱۳۹۴؛ ستاری، ۱۳۹۳).

همچنین برنامه لیپمن دارای تفاوت‌هایی در تفسیر معنای هستی، اعتقاد به مبدأ و منشأ هستی، برداشت از خاستگاه وجودی انسان، هدف و دامنه هستی، روش شناخت، محتوای شناخت، ارزش‌گذاری و جایگاه ارزشی اندیشه و عمل می‌باشد. با این وجود، فبک در اعتقاد به هستی واقعی، اعتقاد به حرکت و تغییر در هستی کیهانی، نگرش مثبت به انسان، هویت فردی و اجتماعی، اعتقاد به اراده و اختیار و تغییر و تحول در انسان و پیوستگی نظر و عمل با مبانی قرآنی اشتراک‌هایی دارد.

در نتیجه می‌توان با حذف عناصر افتراقی و ناهمخوان، انتقال عناصر همخوان و مشترک و اصلاح عناصر ناقص، نسخه تعدیل‌یافته این برنامه را در نظام تربیتی کشور به‌کار گرفت (ستاری، ۱۳۹۱). از این‌رو کندوکاو بر روی چارچوب‌های فلسفه برای کودکان در قرآن و تولید محتوا و بازشناسی مؤلفه‌های آن از چند جهت اهمیت دارد. تأکید بر آغاز تربیت کودک با قرآن (نهج البلاغه، نامه^۱ ۳۱) و اهمیت جایگاه تفکر در قرآن و به‌طورکلی در رشد و تعالی انسان با توجه به این نکته کلیدی که فکورانه بار آوردن افراد باید از سنین کودکی صورت گیرد و زیست عقلی و فلسفی از همان ابتدا در آنها نهادینه شود؛ دوم حجم و گستره دانش و اطلاعات در جهان فعلی و روند سریع تغییر و جایگزینی آن سبب می‌شود روندهای تربیتی به‌جای روش‌های اقتدارگرایانه

۱. وَاَنْ اُبَدِّلَكَ بِتَعْلِيمِ كِتَابِ اللّٰهِ عَزَّوَجَلَّ وَ تَاْوِيلِهِ (و رأیم چنین شد که آغاز کنم درباره تو؛ به تعلیم کتاب خدا).

حافظه‌مدار و منفعلانه انتقال اطلاعات، روش فعالانه تفکر ژرف‌نگر را به کودکان انتقال دهد تا مضمون روایت «کودکان خود را برای عصر و زمان خویش تربیت کنید» (ابن ابی‌الحدید، ۱۳۸۸، ج ۲۰، ص ۲۶۷) به سهولت انجام گیرد. سرانجام هر جزء فرهنگ و تربیت غربی با ورود خود به کشورهای مختلف، ابعاد گسترده‌ای از زندگی بومی و مذهبی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ از این‌رو داشتن رویکردهای بازتولیدی نسبت به معرفی فلسفه برای کودکان در قرآن و تولید محتوای متناسب با آن سبب می‌شود این تأثیر کاهش و به کمترین برسد.

پژوهش‌های فیک بیش از آن است که بتوان به همه آنها هرچند کوتاه اشاره‌ای کرد؛ ولی از میان حدود دویست اثر مورد مطالعه در این پژوهش، می‌توان به چهار مورد که ارتباط مستقیمی با مقاله حاضر دارند، یعنی فیک را در ارتباط با فرهنگ اسلامی بررسی کرده‌اند، اشاره نمود. ستاری (۱۳۹۱ و ۱۳۹۳) نتیجه می‌گیرد که می‌توان با حذف عناصر افتراقی و ناهمخوان، انتقال عناصر همخوان و مشترک و اصلاح عناصر ناقص، نسخه تعدیل‌یافته این برنامه را در نظام تربیتی کشور به کار گرفت.

ناجی (۱۳۸۸) ضمن مقایسه فیک و تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه شهید مطهری، مشابهت‌های زیر را میان این دو گفته است: اهمیت تفکر، تصمیم‌گیری، استقلال فکری و خودشناسی. از نظر ناجی این مشابهت‌ها چنان قوی است که گویا فیک در فرهنگی اسلامی شکل گرفته است.

رمضانی (۱۳۸۸) به این نتیجه می‌رسد که امکان تغییر و بازنویسی فیک، متناسب با فرهنگ و ارزش‌های ملی و اسلامی جامعه ایران وجود دارد و حتی می‌تواند وسیله‌ای مناسب برای انتقال و تأثیرگذاری این ارزش‌ها باشد.

سلیمانی ابهری (۱۳۸۷) با بررسی هر دو مفهوم عام و خاص آموزش فلسفه به کودکان و پیشینه آن در غرب و اسلام، به دو وجه اشتراک کلی بین شیوه لیپمن و آموزه‌های قرآنی اشاره کرده که عبارت‌اند از: تأکید بر عقل‌ورزی و کمک به اکتشاف و خلق ایده‌های جدید؛ براساس مطالب پیشین، در تمامی این آثار، دوروند مورد توجه بوده است: نقد و تطبیق فیک لیپمن براساس آموزه‌های دینی به شکلی که هیچ‌یک از پژوهش‌ها با نگاهی جامع به این موضوع پرداخته‌اند و شاخصه‌های تفکرورزی برای کودکان را بر مبنای آیات قرآن استخراج نکرده‌اند. تلاشی که نویسندگان این مقاله سعی دارند بدان بپردازند؛ یعنی پرداختن به مؤلفه‌ها و شاخصه‌های «تذکار تفکر به کودکان» بر مبنای آیات قرآن برای بومی‌سازی فلسفه برای کودکان.

روش تحقیق

این مقاله با روش کیفی پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است. پدیدارشناسی، یک رویکرد پژوهش کیفی است که در پی شناسایی معنای ذاتی و تغییرناپذیر مسئله تحت بررسی می‌باشد

(چان، فانگ و چین، ۲۰۱۳^۱ به نقل از لانگدریج، ۲۰۰۷^۲). مراحل این روش عبارتند از: ۱. طرح سؤال پژوهشی براساس الگوی «وجود ذاتی پدیده چیست؟»؛ ۲. نمونه‌گیری هدفمند؛ ۳. جمع‌آوری داده‌ها؛ ۴. تحلیل داده‌ها (عابدی، ۱۳۸۹). البته این مراحل سیر خطی ندارند و به‌صورت رفت و برگشتی استفاده می‌شوند.

براساس مراحل بالا، ابتدا یک سؤال پژوهشی با این مضمون طرح شد که: ۱. «شاخصه‌های فلسفه برای کودکان در قرآن چیست؟»؛ ۲. نمونه‌گیری هدفمند که تا اشیاع نظری مقولات ادامه دارد در طرح تحقیقی حاضر سبب خوانش دو دوره ترجمه کل قرآن (ترجمه فولادوند) شد؛ زیرا تا آخرین سوره‌های جزء سی نکاتی مرتبط با فبک وجود داشت و البته این نکات در بعضی سوره‌ها بیشتر و در بعضی سوره‌ها کمتر بود؛ ۳. جمع‌آوری داده‌ها به روش کتابخانه‌ای انجام شد؛ ۴. داده‌ها با استفاده از مدل کلایزی^۳ (۱۹۷۸) تجزیه و تحلیل شد.

بر این اساس پژوهشگران، مراحل زیر را برای تجزیه و تحلیل اطلاعات طی کردند: ۱. اولین متن مربوط به قرآن چند بار خوانده شده تا پژوهشگر با آن مأنوس شود و بتواند آن را بهتر درک کند؛ ۲. زیر جملات مهم که به نحوی با فلسفه برای کودکان ارتباط دارند، خط کشیده شد؛ ۳. هر جمله مهم، در قالب یک مفهوم توصیف‌گر خلاصه شد؛ ۴. مفاهیم به‌دست‌آمده از مرحله‌های اول تا سوم که با هم نزدیک بودند و می‌توانند در یک دسته قرار گیرند، تحت عنوان یک مقوله مشترک قرار گرفتند؛ ۵. با بررسی مقوله‌ها براساس شباهت‌ها و موارد اشتراک، سعی شد تا در دسته‌های بزرگ‌تری قرار بگیرند که براساس آن بتوان توصیفی از مؤلفه‌های اصلی فلسفه برای کودکان ارائه داد؛ ۶. با مراجعه دوباره به متون بررسی شده و متون تفسیری و مقایسه‌ی توصیف بالا با این متون، تلاش شد نتایج اعتباریابی شوند؛ ۷. نتایج به مرحله قبل، در یافته‌ها اعمال گردید.

معرفی مؤلفه‌ها و شاخصه‌های «تذکار تفکر» برای کودکان: فبک بومی

فبک بومی‌شده در دو عنصر عمده یعنی داستان و تفکر با فبک لیپمن اشتراک دارند؛ ولی تفاوت‌های اصلی در زمینه اهداف و مبانی، رویکردها و جهت‌گیری این دو برنامه، روش‌ها و مدل‌های ارائه عملیاتی وجود دارد. بر این اساس کلیت فبک بومی در موارد هشت‌گانه ذیل توضیح داده می‌شوند. این شاخصه‌ها با الهام از آیات قرآن صورت گرفته که گاه به‌طور صریح و گاه به‌طور ضمنی دارای نکات مرتبط با موضوع تحقیق حاضر بودند. تمامی مباحث براساس

1. Chan, Fung and Chien

2. Langdridge

3. Colaizzi

آیات قرآن تنظیم شده، البته در بخش (چینش کلاس) از بحث روایی نیز استفاده شده است (به منظور فهم بهتر مطالب، ابتدا خلاصه مباحث و ارجاعات آن در جدول زیر آورده شده‌اند).

ابعاد فیک بومی		ارجاعات	
ابعاد فکری		اهداف کلی	فهم هدف خلقت (آل عمران، ۱۹۱)؛ کشف سنت‌های خلقت (آل عمران، ۱۳۷)؛ پند گرفتن (بقره، ۲۶۹)؛ عبرت‌گیری (آل عمران، ۱۳)؛ عبور از شک و رسیدن به حقیقت (یونس، ۳۶ و ۹۴)؛ ساده عبور نکردن از امور (انعام، ۱۰۴).
		گونه‌شناسی و مراتب تفکر	تفکر منفی (نحل، ۴۵)؛ عدم تفکر (انفال، ۲۲)؛ بنظر (غاشیه، ۱۷)؛ یری (انبیاء، ۴۴)؛ تدبیر (محمد، ۲۴)؛ تفقه (انعام، ۶۵)؛ تفکر (انعام، ۵۰)؛ تعقل (عنکبوت، ۴۳).
		صفات مرتبط	ایمان (بقره، ۱۲ و ۱۳)؛ خشیت (بقره، ۱۹۷)؛ روحیه پرسندگی (یوسف، ۷)؛ هوشیاری (حجر، ۷۵)؛ عمل صالح (بقره، ۴۴)؛ استفاده از گوش و چشم و دل (حج، ۴۶ و انفال، ۲۲)؛ شکرگزاری (سبأ، ۱۹)؛ شجاعت (حشر، ۱۳)؛ اتحاد (حشر، ۱۴)؛ و پرهیز از یاهوه‌گویی (جن، ۴).
مؤلفه‌های فیک بومی	روند عملیاتی	نام کلاس	اتاق قصه (با الهام از سوره قصص، سوره ۲۸)؛ اتاق فکر (زمانی که در محتوای کلاس از داستان استفاده نمی‌شود).
		قوانین اخلاقی	گوش دادن (اعراف، ۲۰۴؛ لقمان، ۷) و پاسخ‌دهی با ملامت (فرقان، ۶۳) و پرهیز از محاجه (آل عمران، ۶۵)؛ مجادله (لقمان، ۲۰؛ حج، ۳)؛ نزاع (انفال، ۴۶)؛ ریشخند و عیب‌جویی و القاب بد (حجرات، ۱۱)؛ توبه، ۷۹؛ انبیا، ۴۱؛ انعام، ۱۰؛ مائده، ۵۷ و ۵۸؛ مؤمنون، ۱۱۰؛ نساء، ۱۴۰)؛ نجوای پنهانی منفی (مجادله، ۹؛ انبیا، ۳؛ نساء، ۱۱۴)؛ پرسش‌های بی‌جا و نامرتب (مائده، ۱۰۱ و ۱۰۲)؛ سخن لغو (فصلت، ۲۶؛ قصص، ۵۵)؛ ستیزه‌جویی (ق، ۲۸) و پرهیز از سخن گفتن بدون داشتن دانش و براساس گمان (لقمان، ۶؛ یونس، ۳۶) و یا با غرور و تکبر (لقمان، ۱۸) و یا با صدای بلند (حجرات، ۲)
		ساختار کلاس	دایره‌وار و در یک سطح (مجلسی، ۱۴۰۳؛ ص ۲۲۸ و ۲۳۶)؛ (مجادله، ۱۱)
	ارائه محتوای فکری	داستان	امر به خواندن داستان (شعرا، ۶۹)؛ تفکر در داستان (طه، ۸۹)؛ داستان‌های واقعی (یوسف، ۱۱۱)؛ به درستی خواندن داستان (مائده، ۲۷)؛ داستان مفید (یوسف، ۳)؛ ما هم داستان می‌شویم (انبیا، ۱۰ و ۲۴)؛ سبک‌ها: قطعه‌ای (داستان موسی، ۳۴ سوره)؛ تکراری (بقره، ۶۰؛ اعراف، ۱۰۷، ۱۱۷ و ۱۶۰؛ طه، ۱۸؛ شعرا، ۳۲، ۴۵ و ۶۳؛ نمل، ۱۰؛ قصص ۳۱)؛ پرسش-داستان (طه، ۹)؛ داستان-پرسش (یونس، ۹۸)؛ داستان‌های مشابه (شعرا، ۱۰۰ تا ۱۹۰)؛ شعار داستان (صافات، ۷۹، ۱۰۹، ۱۲۰ و ۱۳۰)
		پرسش	امر به پرسش سؤال (سبأ، ۲۴)؛ پرسش هدایتی (نحل، ۴۸)؛ اقراری (نحل، ۴۵)؛ تکرار سؤال (نمل، ۱۴، ۵۱ و ۶۹ و قمر ۲۲ و ۳۲)؛ سؤال مرحله‌ای (قارعه، ۱ و ۲ و ۳)؛ سؤال متربی، پاسخ: سؤال مربی (طه، ۱۳۳)؛ سؤال مربی و پاسخ: سؤال مربی (مریم، ۷۷ و ۷۸)؛ موضوعات: دعوت به تفکر (انبیاء، ۱۰)؛ تفاوت مثبت و منفی (رعد، ۱۹)؛ رفتار ناشایست (مائده، ۱۰۴)

نشانه	برتری آفرینش جهان بر انسان (صافات، ۱۱؛ غافر، ۵۷؛ نازعات، ۲۷)؛ موضوع: جهان (بقره، ۱۶۴؛ رعد، ۳ و ۴؛ نحل، ۴۸ و ۷۹؛ فاطر، ۲۷ و ۲۸؛ زمر، ۲۱)؛ انسان (روم، ۸، ۲۰ و ۲۱؛ نحل، ۶۷؛ روم، ۲۲؛ زمر، ۴۲؛ واقعه، ۵۹؛ یس، ۶۸)
	تشبیه
	مَثَل
	خرق عادت
	قسم
موضوع تفکر	
نقش مربی	
جمع‌بندی و نکات کلیدی	

۱. اهداف فبک بومی

هدف و گام اولیه فبک، تفکرورزی است. در زمینه اهداف فبک بومی، توجه به اصالت و استقلال این اهداف اهمیت دارد. در فبک بومی، برخلاف فبک لیپمن (لیپمن به نقل از ناجی، ۱۳۸۹، ص ۱۰۵) اصالت و استقلال تفکر مطرح نیست و جزء اهداف فبک بومی نمی‌باشد. گرچه تفکر به‌عنوان گام اصلی در فرایند فبک محسوب می‌شود و اگر حذف یا ضعیف شود، دیگر عناصر فبک

بی‌اثر خواهد بود؛ ولی تفکر هم مانند بقیه اجزای برنامه، راهکاری است جهت رسیدن به حقیقت (داشتن نگاه ابزاری به تفکر)؛ از این‌رو تفکری در برنامه فبک بومی نتیجه‌بخش خواهد بود که در بستر عقلانیت دینی و رشدیافته در بستر آن، عمل کند نه به‌صورت مستقل.

همین تفاوت رویکرد، سبب تفاوت در وظایف معلم و محتوای برنامه، نتیجه‌گیری و به‌طورکلی تأثیر بر روی تمام جزئیات فبک بومی می‌شود که در جای خود توضیح داده خواهد شد. به همین خاطر است که می‌توان در فبک بومی، از تفکر هدایتی نام برد؛ یعنی تفکری که سرانجام هدف‌گیری خاصی دارد؛ اهدافی مانند: فهم هدف خلقت (آل عمران، ۱۹۱)؛^۱ کشف سنت‌های خلقت (آل عمران، ۱۳۷)؛^۲ پندپذیری (بقره، ۲۶۹) و موارد دیگر که در جدول اشاره شده است. خود این اهداف هم مراتبی دارند که اهداف پایین‌تر مثل ساده عبور نکردن از امور (انعام، ۱۰۴)^۴ در راستای رسیدن به اهداف بالاتر یعنی کشف هدف خلقت که همانا «توحید»^۵ است، می‌باشد.

۲. گونه‌شناسی تفکر و صفات مرتبط

پس از آنکه یک سیستم تربیتی و به تبع آن معلم، با اهداف و رویکرد فلسفه برای کودکان در قرآن آشنا شد، باید بداند که در قرآن برای رسیدن به این اهداف، دعوت به مراتب مختلفی از ژرف‌اندیشی شده که در بخش گونه‌شناسی تفکر، موارد و مراتب آن ذکر شده است. در یک برداشت کلی از تفسیر المیزان و مفردات راغب اصفهانی، ژرف‌نگری در قرآن در سه سطح قابل تعریف است: سطح اول که با واژه‌های «یری» و «ینظر» در قرآن آمده به نگاه همراه با دقت و تأمل و التفات اشاره می‌کند؛ سطح دوم که با واژه‌های «تدبر» و «تفقه» ذکر شده است، ژرف‌نگری به معنای عمیق شدن و عبور از ظاهر امور و توجه به باطن و عواقب آنها و کشف حقیقت را در پی دارد و در سطح سوم که با واژه‌های «تعقل» و «تفکر» اشاره شده به معنای تبلور این ژرف‌نگری در قلب و جوارح انسان و به عبارتی ثمردهی حقیقت در وجود انسان می‌باشد (طباطبایی، ۱۳۸۲، ج ۵، ۷، ۱۴ و ۲۰ و راغب اصفهانی، ۱۳۸۱).

تعریف این مراحل سه‌گانه به معنای تفکیک و مرزبندی سطوح تفکر نیست و اساساً این سطوح قابل تفکیک نمی‌باشند؛ بلکه اشاره‌ای است به مراتب ژرف‌نگری که بالاترین آنها تفکر و

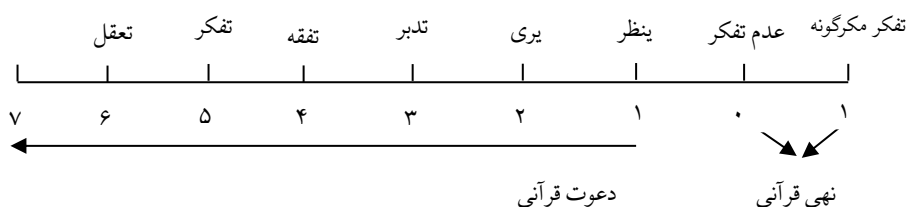
۱. خردمندان که خدا را [در همه احوال] ... یاد می‌کنند و در آفرینش آسمان‌ها و زمین می‌اندیشند [که] پروردگارا اینها را بیهوده نیافریده‌ای (آل عمران، ۱۹۱).

۲. قطعاً پیش از شما سنت‌هایی [بوده و] سپری شده است؛ پس در زمین بگردید و بنگرید که فرجام تکذیب‌کنندگان چگونه بوده است (آل عمران، ۱۳۷).
۳. و جز خردمندان، کسی پند نمی‌گیرد (بقره، ۲۶۹).

۴. به راستی رهنمودهایی از جانب پروردگار برای شما آمده است؛ پس هر که به دیده بصیرت بنگرد به سود خود او و هر کس از سر بصیرت ننگرد به زیان خود اوست (انعام، ۱۰۴).

۵. خردمندترین‌شان گفت: آیا به شما نگفتم چرا خدا را به پاکی نمی‌ستایید؟ (قلم، ۲۸).

تعقل است و دارندگان آن «اولوالالباب» نامیده شده‌اند^۱ (رعد، ۱۹ تا ۲۲). اگر در نموداری فرضی این ابعاد و سطوح ترسیم شود، به شکل زیر خواهد بود.



مرتبه‌ای بودن تفکر در قرآن می‌تواند به سبب تشکیکی بودن ژرف‌نگری، توجه به تفاوت ظرفیت و درک و بینش افراد و همچنین به سبب تفاوت محتوایی باشد که در مورد آن دعوت به تأمل و دقت شده است. در این توالی، تفکر مکرگونه و عدم تفکر در قرآن نهی شده است. در مقابل بقیه مراتب ژرف‌نگری مورد تأکید و دعوت قرآن قرار گرفته است. در کلاس فیک هم باید به هر سه سطح توجه شود و برای کودکان ژرف‌نگری از سطوح پایین و بصری آغاز شود.

منظور از صفات مرتبط که در بخش سوم جدول به برخی از آنها اشاره شد، صفاتی هستند که به صورت تعاملی و رفت و برگشتی بر تفکر تأثیر می‌گذارند. به عبارتی اگر این صفات در فرد تقویت شوند، به تبع، تفکر در بستر عقلانیت دینی که منظور و هدف فیک بومی است، در فرد تقویت می‌شود. متقابلاً کسی که چنین عقلانیت و تفکری در او شکل بگیرد، بروز این صفات در او پررنگ‌تر خواهد شد. قرآن گاه آشکارا و گاه به طور ضمنی به رابطه دوسویه این صفات با تفکر سخن گفته است.

در نتیجه در کلاس فیک، پرورش ابعاد اخلاقی و دینی و علمی افراد مثل ایمان،^۲ خشیت،^۳ روحیه پرسندگی،^۴ هوشیاری^۵ و موارد دیگر مورد توجه است. این موضوع می‌تواند به صورت ضمنی، در جریان کار کلاس و یا به صورت مستقل و عملی تمرین شود. یکی از مواردی که رابطه آن با تفکر، در قرآن بارها تأکید شده، کاربرد گوش و چشم و دل^۶ است و مَهر زده شدن این سه،

۱. کسانی که متذکر می‌شوند، به عهده‌های الهی وفادارند، پیوندهایی را که خداوند امر به حفظ آن کرده برقرار می‌کنند، از خداوند خشیت دارند و صبورند. نماز را به پامی دارند و اتفاق می‌کنند و گناهان را به وسیله حسنات پاک می‌کنند.

۲. و چون به آنان گفته شود همان گونه که مردم ایمان آوردند شما هم ایمان بیاورید، می‌گویند آیا همان گونه که کم‌خردان ایمان آورده‌اند، ایمان بیاوریم؛ هشدار که آنان همان کم‌خردانند ولی نمی‌دانند (بقره، ۱۳).

۳. و ای خردمندان از من پروا کنید (بقره، ۱۹۷).

۴. راستی در [سرگذشت] یوسف و برادرانش برای پرسندگان عبرت‌هاست (یوسف، ۷).

۵. به یقین در این [کیفر] برای هوشیاران عبرت‌هاست (حجر، ۷۵).

۶. بدترین جنبندگان نزد خدا کران و لالانی‌اند که نمی‌اندیشند (انفال، ۲۲). تنها کسانی [دعوت تو را] اجابت می‌کنند که گوش شنوا دارند و [اما] مردگان را خداوند [در قیامت] بر خواهد انگیزد، سپس به سوی او بازگردانیده می‌شوند (انعام، ۳۶).

سبب ناتوانی در تفکر و عقلانیت می‌شود؛ البته منظور از چشم و گوش و دل، اعضای ظاهری نیستند؛ بلکه استنکاف از پذیرش حق به سبب نداشتن حسن سیرت است، و عقلانیت رابطه مستقیمی با حق‌پذیری دارد (طباطبایی، ۱۳۸۲، ج ۹، ص ۵۲ و ج ۷، ص ۹۵).

۳. نام کلاس

روند عملیاتی و اجرایی فبک با انتخاب نام کلاس آغاز می‌شود؛ البته فبک می‌تواند به‌عنوان روح کلی حاکم بر تمامی کلاس‌های درسی و جریان‌های تربیتی باشد؛ ولی تا مجهز شدن معلمان به مبانی علمی و مهارتی این رویکرد، مطلوب است مکانی خاص برای این منظور در نظر گرفته شود. نام «اتاق داستان» (با الهام از نام سوره قصص) و یا «اتاق فکر» می‌تواند براساس محتوای کلاس که آیا داستان‌مدار است یا خیر؟ تغییر کند. حتی مکان کلاس در روزهایی که محرک تفکر، عرصه خلقت است، می‌تواند به مکان باز و مرتبط با محتوا تغییر یابد؛ زیرا رعایت تنوع (اسراء، ۴۱ و روم، ۵۸)^۱ در همه ابعاد، حتی مکان کلاس از نکات کلیدی فبک بومی است که در آیات مختلف هم بر آن تأکید شده است.

۴. وضع قوانین

جلسه اول بعد از بیان هدف کلاس و معرفی روش کار برای کودکان به اختصار، شامل وضع قوانین اخلاقی است. اساس کار فبک، تفکر است و وضع قوانین هم با این پرسش آغاز می‌شود که با توجه به هدف و روش کلاس، کودکان دوست دارند دیگران در موقع داستان، بحث، پرسش و پاسخ و موارد دیگر، در فضای کلاس و در مورد آنها چگونه رفتار کنند؟ و چرا؟ پاسخ‌ها به مصداق روایت «آنچه برای خود می‌پسندی برای دیگران هم بپسند» (نهج البلاغه، نامه ۳۱) تعمیم یافته و به‌عنوان قوانین اخلاقی کلاس مورد امضای همه دانش‌آموزان قرار می‌گیرد.

برخی از این قوانین اخلاقی از منظر قرآن، در جدول اشاره شده است.^۲ از جمله این قوانین پرهیز از محاجه و مجادله در جریان بحث کلاسی است. منظور از محاجه، بگو مگو و مشتبه کردن درست و نادرست (طباطبایی، ۱۳۸۲، ج ۳، ص ۳۹۶) و منظور از مجادله بحث و مناظره به‌منظور غلبه یافتن بر دیگری است (همان، ج ۱۶، ص ۳۴۳) که پرهیز از آنها مورد تأکید قرآن است. بیشترین نکته اخلاقی که در آیات مختلف قرآن تکرار شده، پرهیز از ریشخند کردن است. خداوند در آیه ۱۱ سوره حجرات می‌فرماید: «ای کسانی که ایمان آورده‌اید، نباید قومی دیگر را

۱. و به‌راستی ما در این قرآن [حقایق را] گوناگون بیان کردیم (اسراء، ۴۱) و به‌راستی در این قرآن برای مردم از هرگونه مثلی آوردیم (روم، ۵۸).

۲. مربی می‌تواند برخی از این قوانین را در صورت اشاره نشدن بدان توسط بچه‌ها، به‌عنوان نظر خود مطرح کند.

ریشخند کند، شاید آنها از اینها بهتر باشند، و نباید زنانی زنان [دیگر] را [ریشخند کنند]، شاید آنها از اینها بهتر باشند، و از یکدیگر عیب مگیرید، و به همدیگر لقب‌های زشت مدهید؛ چه ناپسندیده است نام زشت پس از ایمان».

۵. ساختار کلاس

نکته دیگری که قبل از شروع جریان بحث کلاسی باید بدان توجه شود، ساختار کلاس یا همان چیدمان و نحوه نشستن کودکان در کنار معلم است. پیامبر ﷺ در جلسات بحث و گفتگو هیچ‌گاه جای مشخصی برای خود تعیین نمی‌کردند و هر جا که می‌شد، روی زمین می‌نشستند. جلسات ایشان به شکل دایره‌وار بود و اگر کسی وارد جلسه می‌شد و ایشان را نمی‌شناخت، نمی‌توانست بفهمد کدام یک پیامبر است (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ص ۲۲۸ و ۲۳۶). کلاس فبک بومی شده هم باید به همین شکل باشد. در این حالت کودکان احساس راحتی بیشتری با معلم دارند و بهتر می‌توانند نظرات خود را بیان کنند و نظرات دیگران را بشنوند. گرچه در قرآن در باب این موضوع نکته صریحی وجود ندارد، اما نکاتی که در باب دیگر آداب نشستن وجود دارد. می‌تواند مؤید این مطلب باشند. در آیه ۱۱ سوره مجادله آمده است: «ای کسانی که ایمان آورده‌اید، هرگاه به شما گفته شود در مجالس (برای دیگران) جا باز کنید، پس جا باز کنید ... و هرگاه گفته شود برخیزید، برخیزید (بزرگی به نشستن در جای خاص نیست)».

۶. ارائه محتوای آموزشی

۶-۱. داستان

بیشترین محرکی که لیپمن برای تحریک تفکر در فبک استفاده کرده قالب داستان است. شاید عجیب به نظر برسد ولی بیشترین محتوای قرآن، که آخرین و کامل‌ترین کتاب الهی در راستای دعوت به تفکرورزی است، داستان می‌باشد. اساساً هدف از طرح داستان در قرآن، تفکرورزی است: «فَأَقْصَصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ» این داستان‌ها را (برای آنها) بازگو کن، شاید بیندیشند» (اعراف، ۱۷۶). این شگفتی از طرح داستان برای دعوت به تفکر، در زمان نزول قرآن هم وجود داشته است (نحل، ۲۴).^۱ خداوند در قرآن امر به خواندن داستان (شعرا، ۶۹؛ یونس، ۷۱)^۲ و تفکر در داستان (اعراف، ۱۷۶)^۳ کرده است. سبک کلی داستان‌گویی قرآن هم مشابهتی با رویکرد فبک دارد؛ همان‌طور که در فبک، داستان هدف نیست و به‌عنوان ابزاری برای تفکرورزی استفاده می‌شود،

۱. و چون به آنان گفته شود: «پروردگارتان چه چیز نازل کرده است؟» می‌گویند: «افسانه‌های پیشینیان است».

۲. و بر آنان داستان ابراهیم را بخوان و داستان نوح را برای آنان بخوان.

۳. این داستان را برای آنان حکایت کن شاید بیندیشند.

از این رو عمده جریان فبک به داستان نمی‌گذرد؛ بلکه از طریق داستان پلی به سمت فلسفیدن زده می‌شود. در قرآن هم گرچه طرح داستان مهم است، اما تمرکز اصلی روی پیام‌های داستان و تفکر بر روی آنهاست (غافر، ۵۴؛ اعراف، ۱۰۱)؛^۱ همان‌گونه که قرآن جز در برخی موارد، هیچ داستانی را به‌طور کامل و با ورود به جزئیات تاریخی آن بیان نمی‌کند.

علامه طباطبایی در این زمینه که چرا قرآن موارد تاریخ و جزئیات داستان را نقل نمی‌کند؟، می‌نویسد: «قرآن کریم کتاب دعوت و هدایت است و در این رسالت و هدفی که دارد، یک قدم راه را به طرف چیزهای دیگر از قبیل تاریخ و یا رشته‌های دیگر کج نمی‌نماید؛ زیرا هدف قرآن تعلیم تاریخ و مسلکش رمان‌نویسی نیست» (فعال عراقی، ۱۳۷۸، ص ۱۲۸). قیدهای مفید و نیکو بودن داستان (یوسف، ۳)؛^۲ درست بودن داستان (آل عمران، ۶۲،^۳ کهف، ۱۳) و به‌درستی خواندن داستان (مائده، ۲۷)^۴ هم نشان می‌دهد محتوا و سبک ارائه داستان به‌منظور دعوت به تفکر، دارای اهمیت است و نمی‌توان هر داستانی را در این زمینه به‌کار برد و به هر شکلی ارائه داد. البته قرآن برای نزدیک شدن به حقیقت از طریق داستان شروط دیگری را هم عنوان کرده است؛ از جمله پرسندگی در مورد داستان (یوسف، ۷)^۵ و تفکر در مورد آن (یوسف، ۱۱۱)؛^۶ این دو موضوع از رویه‌های اصلی فبک بعد از طرح داستان هستند.

داستان‌های قرآنی واقعی هستند (یوسف، ۱۱۱)؛^۷ واقعی بودن در داستان‌های فبک، حس نزدیکی و قبول داستان را در مخاطب افزایش می‌دهد (رضایی اصفهانی، ۱۳۸۹). البته این نکته باید رعایت شود که داستان فبک به زبان کودکان بیان شود^۸ تا کودکان با شخصیت‌های داستان همزادپنداری کنند. در این راستا بی‌زمانی و بی‌مکانی موجود در بسیاری از داستان‌های قرآن، شعور مخاطب را به سایر عوامل داستانی پیوند می‌دهد و به او این امکان را می‌دهد تا با دریافت‌های نو و ابتکاری خود، قرائت‌های تازه‌ای از متن را سبب شود (تمیم داری و دانشگر، ۱۳۸۵، ص ۱۳۲). قرآن در بیان داستان‌های خود، سبک‌های گوناگونی دارد. شخصیت‌دهی به افراد داستان

۱. گاه قرآن حتی اشاره به داستان‌ها نمی‌کند، بلکه پیام داستان‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهد: «و قطعاً موسی را هدایت دادیم و به فرزندان اسرائیل تورات را به میراث نهادیم؛ [که] رهنمود و یادکردی برای خردمندان است»؛ «این شهرهاست که برخی از خبرهای آن را بر تو حکایت می‌کنیم. در حقیقت، پیامبران‌شان دلایل روشن برایشان آوردند؛ اما آنان به آنچه پیش‌تر تکذیب کرده بودند [باز] ایمان نمی‌آوردند. این گونه خدا بر دل‌های کافران مُهر می‌نهد».
۲. ما نیکوترین (مفیدترین) سرگذشت را به موجب این قرآن که به تو وحی کردیم، بر تو حکایت می‌کنیم.
۳. آری، داستان درست [مسیح] همین است. ۴. و داستان دو پسر آدم را به‌درستی برایشان بخوان.
۵. به‌راستی در [سرگذشت] یوسف و برادرانش برای پرسندگان عبرت‌هاست.
۶. به‌راستی در سرگذشت آنان، برای خردمندان عبرتی است.
۷. به‌راستی در سرگذشت آنان عبرتی برای خردمندان است، (قرآن) سخنی نیست که آن را به دروغ بافته‌اند و یا آیه‌ای که امر به درست خواندن داستان به پیامبر ﷺ می‌کند و پیش‌تر اشاره شد.
۸. هر کس نزدش کودکی باشد، باید با او کودکانه رفتار کند (شیخ صدوق، ۱۴۱۳ق، ج ۳، ص ۴۸۳).

(بقره، ۴۹)،^۱ بیان فشرده‌ای از داستان و سپس تفصیل داستان (سوره کهف) و بیان نکته کلیدی داستان قبل از تفصیل داستان (سوره قصص) از سبک‌هایی است که در حلقه کندوکاو قرآنی قابل طرح است و می‌توان از الگوهای آن به جهت تنوع سبک داستانی کلاس فیک و ایجاد چالش استفاده کرد. قرآن در سبک داستان‌گویی خود افزون بر اینکه قبل (طه، ۹)،^۲ حین (یونس، ۹۸)^۳ و بعد از داستان (طه، ۸۹، نجم، ۵۵)، از شنونده داستان سؤال مطرح می‌کند، حتی قالب زنده به داستان داده و از شخصیت‌های داستان هم سؤال مطرح می‌کند و به عبارتی حالت گفتگو به داستان داده و حتی گاه استدلال‌های شخصیت‌های داستانی را زیر سؤال می‌برد و در مورد آن پرسش می‌کند. حالت گفتگو در داستان‌های قرآنی تنها به صحبت میان اشخاص داستان، خلاصه نمی‌شود؛ بلکه گفتگو با خود یا حدیث نفس، از دیگر سبک‌های گفتگو در داستان‌های قرآن است (انبیاء، ۷۴-۸۳؛ شعرا، ۱۰-۱۹۱). داشتن عنصر گفتگو از شروط داستان‌های فیک است (ناجی، ۱۳۹۶).

۶-۲. پرسش

دومین الگویی که قرآن از آن به‌عنوان محتوای تفکر استفاده کرده پرسش است. این الگو می‌تواند به‌عنوان محتوایی مستقل (بقره، ۴۴)^۵ و یا هم‌زمان با دیگر محتواها به‌کار برده شود. در قرآن به پیامبر ﷺ امر به پرسشگری شده است (سبا، ۲۴)^۶ و پرسش کردن را جزء منش خردمندان می‌داند (قلم، ۳۶؛ فرقان، ۵۹).^۷ الگوی قرآن در باب پرسش مانند داستان، دارای تنوع است. برخی از این الگوها همچون پرسش‌های هدایتی و اقراری (نحل، ۴۵)^۸ که به نوعی پاسخ را در خود دارند و برای انتقال پیام به‌کار می‌روند، مناسب برنامه فیک نیستند؛ ولی با توجه به شاخصه‌های قرآنی در باب پرسش، می‌توان برای جلب توجه مخاطب، از پرسش‌های مرحله‌ای و یا تکرار پرسش (قارعه، ۱ تا ۳ و قمر ۲۲ و ۳۲)^{۱۰} استفاده کرد.

۱. و یاد کنید آنگاه که شما را از (سیطره) فرعونیان نجات دادیم، آنان که همواره شما را به سخت‌ترین صورت شکنجه می‌دادند (بقره، ۴۹). ضمایر در داستان به‌صورت مخاطب آمده است.

۲. و آیا خبر موسی به تو رسید (طه، ۹).

۳. چرا هیچ شهری نبود که [اهل آن] ایمان بیاورد و ایمانش به حال آن سود بخشد، مگر قوم یونس که وقتی [در آخرین لحظه] ایمان آوردند عذاب رسوایی را در زندگی دنیا از آنان برطرف کردیم و تا چندی آنان را برخوردار ساختیم (یونس، ۹۸).

۴. آیا این گوساله‌پرستان نمی‌نگرند که آن گوساله هیچ حرف و اثری و هیچ خبر و شری به آنها عاید نمی‌سازد؟ (طه، ۸۹).

۵. آیا مردم را به نیکی فرمان می‌دهید و خود را فراموش می‌کنید با اینکه شما کتاب [خدا] را می‌خوانید آیا [هیچ] نمی‌اندیشید؟ (بقره، ۴۴).

۶. بگو کیست که شما را از آسمان‌ها و زمین روزی می‌دهد؟

۷. خردمندترینشان گفت: «آیا به شما نگفتم: چرا خدا را به پاکی نمی‌ستایید؟ درباره وی از خبره‌ای بپرس [که می‌داند].»

۸. آیا کسانی که تدبیرهای بد می‌اندیشند، ایمن شدند از اینکه خدا آنان را در زمین فرو ببرد یا از جایی که حدس نمی‌زنند عذاب برایشان بیاید؟ (نحل، ۴۵). مگر ندانسته‌اند که آن خدایی که آسمان‌ها و زمین را آفریده و در آفریدن آنها درمانده نگردید، می‌تواند مردگان را [نیز] زنده کند؟ (احقاف، ۳۳) پس کیست ستمکارتر از آن کس که بر خدا دروغ

بندد یا آیات او را تکذیب کند؟ (اعراف، ۳۷).

۹. کوبنده؟ چیست کوبنده؟ و تو چه دانی که کوبنده چیست؟ (قارعه، ۱، ۲ و ۳).

۱۰. قطعاً قرآن را برای پندآموزی آسان کرده‌ایم پس آیا پندگیرنده‌ای هست؟ (قمر، ۲۲).

مربی می‌تواند گاه سؤال متربی را با سؤالی دیگر بسط داده (مریم، ۶۶ و ۶۷)^۱ و یا سؤالی که خود مطرح کرده با سؤالی دیگر توضیح دهد (مریم، ۷۷ و ۷۸)^۲ تا کودکان را به سمت تفکر در مورد موضوع کلاس دعوت کند. استفاده از پرسش‌های چالش‌انگیز و وجودی (صف، ۲۷؛ طور، ۳۵)^۳ و پرسش در باب خلقت و پدیده‌ها (انبیاء، ۳۰؛ زمر، ۲۱)^۴ از رویکردهای معمول قرآن است. یکی از الگوهایی که در قرآن فراوان مورد سؤال قرار گرفته، سؤال از یکسان نبودن خوب و بد در مصادیق مختلف است؟ قرآن بیان می‌کند: «بگو آیا نابینا و بینا یکسانند، آیا نمی‌اندیشید؟» (انعام، ۵۰). همچنین دعوت به تفکر در مورد تفاوت کسی که می‌داند و کسی که نمی‌داند (زمر، ۹)^۵ و یا کسی که بر پایه دلیل کار می‌کند و کسی که بر پایه هوس کار می‌کند (محمد، ۱۴)؛ از جمله مثال‌های قرآنی است که برخی جنبه تمثیلی دارند.^۶ این الگو می‌تواند با تغییر مثال‌ها، متناسب با موضوع کلاس فبک به کار برده شود و پیامدهای یک نوع رفتار در حلقه کندوکاو ارزیابی شود. حتی می‌توان به این سبک پرسش، قالب گروه مخالف و موافق داد.

۳-۶. نشانه

نشانه از دیگر الگوهایی است که قرآن از آن به عنوان نمادی از دعوت به تفکر استفاده می‌کند (جاثیه، ۱۳؛ زمر، ۴۲؛ نحل، ۱۱ و ۶۹). بیشترین استعمال واژه تفکر از میان هجده باری که در قرآن تکرار شده، مربوط به همراهی تفکر با واژه «نشانه» است که نه بار در کنار هم آورده شده‌اند. با نظری به آیات قرآن می‌توان گفت خاصیت عنصر نشانه این است که جنبه محرک بودن را بالذات در خود دارد (غافر، ۱۳؛ ذاریات، ۲۰ و ۲۱).^۸ به عبارتی اگر مربی با طراحی هدفمندانه و از پیش

۱. و انسان می‌گوید: «آیا وقتی بمیرم، راستی زنده [از قبر] بیرون آورده می‌شوم؟» آیا انسان به یاد نمی‌آورد که ما او را پیش‌تر آفریده‌ایم و حال آنکه چیزی نبوده است؟
۲. آیا دیدی آن کسی را که به آیات ما کفر ورزید و گفت قطعاً به من مال و فرزند [بسیار] داده خواهد شد. آیا بر غیب آگاه شده یا از [خدای] رحمان عهده‌ی گرفته است (مریم، ۷۷ و ۷۸).
۳. آیا آفرینش شما دشوارتر است یا آسمانی که [او] آن را برپا کرده است؟ آیا از هیچ خلق شده‌اند؟ یا آنکه خودشان خالق [خود] هستند؟
۴. آیا ندانستند که آسمان‌ها و زمین هر دو به هم پیوسته بودند و ما آن دو را از هم جدا ساختیم و هر چیز زنده‌ای را از آب پدید آوردیم؟ قطعاً در این [دگرگونی‌ها] برای صاحبان خرد عبرتی است.
۵. بگو: «آیا کسانی که می‌دانند و کسانی که نمی‌دانند یکسانند؟» تنها خردمندانند که پندپذیرند.
۶. برخی موارد دیگری که در این زمینه در قرآن مطرح شده شامل تفکر در مورد تفاوت فرد بی‌خبر و شخص آگاه (رعد، ۳۳)، انسان روشن‌دل و فرد تیره‌دل (زمر، ۲۲)، انسان عبد و فرد نافرمان (سجده، ۱۸)، فرد مغرور و انسان متواضع (فاطر، ۸)، انسانی با عاقبت خوش و انسان بدکار (فصلت، ۴۰)، تفاوت خلق‌کننده و غیرخالق (نحل، ۱۷)، نابینا و بینا (انعام، ۵۰)، مردگان و زندگان (فاطر، ۲۲)، تاریکی و روشنایی (رعد، ۱۶) است.
۷. قطعاً در این [امر] نشانه‌هایی است برای مردمی که می‌اندیشند.
۸. اوست آن کس که نشانه‌های خود را به شما می‌نمایاند* و روی زمین برای اهل یقین نشانه‌هایی [متقاعدکننده] است، و در خود شما، پس مگر نمی‌بینید؟* همچنین به زودی نشانه‌های خود را در افق‌ها [ی‌گوناگون] و در دل‌هایشان بدیشان خواهیم نمود (فصلت، ۵۳).

برنامه‌ریزی شده داستان و سؤال به دنبال تحریک تفکر است، در نشانه این ویژگی وجود دارد و مربی باید مخاطب را بدان متوجه کند (اسراء، ۱).^۱ توجه دادن به نشانه‌ها لازمه مربی‌گری در این بُعد است؛ زیرا از ویژگی‌های انسان، فراموش کردن نشانه‌ها و عادی شدن آنهاست (طه، ۱۲۶).^۲ فارغ از برخی نشانه‌ها که ویژه گروه‌های خاص است (فتح، ۲۰) و کاربردی برای کلاس فبک ندارد، طیف نشانه‌ها در قرآن از گستره وسیعی از امور انتزاعی تا امور عینی را شامل می‌شود.

به‌طورکلی، عرصه خلقت یکی از بزرگ‌ترین نشانه‌های الهی است. عرصه خلقت جهان و انسان که تأمل در آن، مورد تأکید قرآن است. دعوت به تفکر در مورد جهان خارج از خود، بیشتر در قرآن آمده، زیرا آفرینش جهان بسی مهم‌تر (غافر، ۵۷) و سخت‌تر (نازعات، ۲۷) از آفرینش انسان است. مطلوب است در جلساتی که موضوع تفکر، عرصه خلقت است، مکان کلاس هم براساس موضوع، فضای طبیعی و یا حتی کارگاه علوم باشد؛ محیطی که به‌طور ملموس بتواند با موضوع تفکر ارتباط پیدا کند. برای نمونه برخی از نشانه‌های انواع جنیندگان (جائیه، ۴) مانند روشنایی روز و تیرگی شب (اسراء، ۱۲؛ یس، ۳۷)، منزلگاه‌های مختلف برای خورشید و ماه (یونس، ۵)،^۳ عناصر مختلف طبیعت (بقره، ۱۶۴)، جفت بودن عناصر طبیعت (رعد، ۳)، برتری برخی امور در طبیعت بر برخی دیگر (رعد، ۴)، رنگ‌آمیزی طبیعت (فاطر، ۲۷ و ۲۸)، دگرگونی طبیعت (زمر، ۲۱)، شکرگزاری طبیعت (نحل، ۴۸)، بهره‌انسان از طبیعت (نحل، ۶۷) و حتی پرواز پرندگان (نحل، ۷۹ و منافقون، ۱۹) است. همچنین در مورد انسان به تفکر در خود (روم، ۸، ۲۰ و ۲۱)، اختلاف در آفرینش انسان‌ها (روم، ۲۲)، خواب انسان (زمر، ۴۲)، دوران جنینی (واقعیه، ۵۹) و دوران پیری و شباهت آن با کودکی (یس، ۶۸)، محبت بین زن و شوهر و آرامش گرفتن نسبت به هم (روم، ۲۱) و اختلاف رنگ‌ها و زبان‌ها در میان انسان‌ها (روم، ۲۲) دعوت شده است. هر یک از این موضوع‌ها می‌تواند، عنوانی مستقل برای تفکر در کلاس فبک باشد؛ البته با رعایت تناسب موضوع با سن مخاطب.

۴-۶. تشبیه

الگوی دیگری که قرآن برای دعوت به تفکر از آن استفاده کرده و مناسب برای فلسفه‌ورزی در حلقه کندوکاو است، استفاده از تشبیه بدون اشاره به وجه یا وجوه شبه است. تشبیه زندگی دنیا به لُهو و

۱. از نشانه‌های خود به او بنمایانیم.
۲. نشانه‌های ما بر تو آمد و آن را به فراموشی سپردی.
۳. از دیگر نشانه‌هایی که در قرآن آمده، می‌توان به محبت میان خداپرستان (آل عمران، ۱۰۳)، از خاک بودن انسان (روم، ۸ و ۲۰)، خواب و تفاوت آن با مرگ (روم، ۲۳؛ زمر، ۴۲)، پیاپی آمدن شب و روز و نزولات آسمانی و گردش باده‌ها (جائیه، ۵)، رویش در گیاهان (انعام، ۹۹)، رام بودن موجودات برای انسان (جائیه، ۱۳)، ترس‌آور و امیدبخش بودن رعد و برق به‌طور هم‌زمان (روم، ۲۴)، بشارتگر بودن باده‌ها و حرکت کشتی‌ها به‌وسیله آن (روم، ۲۵؛ لقمان، ۳۱)، سفینه‌های کوه‌آسا در دریا (شوری، ۳۲)، جنبش زمین بعد از افسردگی (فصلت، ۳۹)، وجود مرکب‌های مختلف (یس، ۴۲) و جفت جفت بودن میوه‌ها (رعد، ۳) اشاره کرد.

لعب (محمد، ۳۶؛ عنکبوت، ۶۴؛ انعام، ۳۲) و کسی که نمی‌اندیشد به ستوران (فرقان، ۴۴)^۱ از جمله تشبیه‌های قرآنی است. تفکر و بحث بر روی وجوه شبهه در این نوع تشبیه‌ها و یا تشبیه‌های مری‌ساخته می‌تواند به‌عنوان محتوایی برای تفکر کودکان در کلاس فیک باشد. برخی از تشبیه‌های قرآنی، مناسب برای بحث در حلقه کندوکاو علمی هستند؛ از جمله تشبیه زمین به گهواره (زخرف، ۱۰؛ نبا، ۶)، زمین به فرش، آسمان به بنا (بقره، ۴۴) و کوه‌ها به میخ (نبا، ۷).

۵-۶. مثل

مثل از دیگر الگوهای تفکر در قرآن است. می‌توان از مثل قرآنی با عنوان داستانک تمثیلی و خیالی نام برد. به عبارتی مثل چیزی بین داستان و تشبیه است. داستانی است کوتاه و خیالی که جنبه ایجاز تشبیه را ندارد. گرچه در بخش داستان، اشاره شد که داستان‌های قرآنی همگی واقعی هستند، ولی در رویکرد مثل، سخن از داستان‌های کوتاهی است که بعد تمثیلی و حتی خیالی دارند. مثل قرآنی، نوعی تصویرسازی موضوعات فکری است و زمانی که موضوعات انتزاعی تصویرسازی شوند، فهم آنها توسط کودکان و حتی بزرگسالان بهتر صورت می‌گیرد. اگر تمام مثل‌های قرآنی بررسی و با مثل‌های دیگر مقایسه شود، نتیجه می‌شود که تقریباً برای هیچ‌یک از آنها، موردی وجود نداشته و همه، ابتکار ذات باری تعالی بوده است (الجرجانی، ۴۷۱ق، ص ۳۰۱). خداوند در قرآن می‌فرماید: «مثل کسانی که [عمل به] تورات بر آنان بار شد [و بدان مکلف گردیدند]، آنگاه آن را به‌کار نیستند، همچون مثل خری است که کتاب‌هایی را بر پشت می‌کشند، [و] چه زشت است وصف آن قومی که آیات خدا را به دروغ گرفتند و خدا مردم ستمگر را راه نمی‌نماید» (جمعه، ۵).

مثل‌ها در قرآن با تنوع زیادی (اسرا، ۸۹؛ روم، ۵۸؛ ابراهیم، ۴۵؛ زمر، ۲۷) مطرح شده تا افراد در آن بیندیشند و متذکر شوند (حشر، ۲۱).^۳ لقمان هم در نصایح خود به فرزندش از مثل استفاده می‌کند: ای پسرک من اگر [عمل تو] هم‌وزن دانه خردلی و در تخته سنگی یا در آسمان‌ها یا در زمین باشد خدا آن را می‌آورد که خدا پس دقیق و آگاه است (لقمان، ۱۶). قرآن دعوت کرده به مثل‌ها توجه و گوش داده شود (ابراهیم، ۲۴؛ حج، ۷۳)^۴ و اساساً هدف قرآن از بیان مثل‌ها،

۱. از دیگر تشبیه‌های قرآنی می‌توان به دنیا به‌عنوان مایه فریب (آل عمران، ۱۸۵)، مال و پسران به زیور زندگی دنیا (کهف، ۴۶)، مال و فرزندان به آزمایش (انفال، ۲۸)، همسران به لباس (بقره، ۱۸۷)، مال دنیا به متاع ناچیز (آل عمران، ۱۹۷)، ستم نکردن خداوند به اندازه نخ روی هسته خرما و گودی پشت خرما (نساء، ۴۹ و ۱۲۴)، کسی که ربا می‌خورد به آشفته سری که شیطان با او تماس داشته (بقره، ۲۷۵) و بخل به طوق گردن (آل عمران، ۱۸۰) اشاره کرد.

۲. و به‌راستی در این قرآن برای مردم از هرگونه مثلی آوردیم * و مثل‌ها برای شما زدیم.

۳. و این مثل‌ها را برای مردم می‌زنیم تا بیندیشند (حشر، ۲۱).

۴. آیا ندیدی خدا چگونه مثل زده؟ * مثلی زده شد پس بدان گوش دهید.

اندیشه‌ورزی و پند گرفتن است (اعراف، ۱۷۶؛ ابراهیم، ۲۵)^۱ و این دانشوران هستند که تمثیل را می‌فهمند (عنکبوت، ۴۳).^۲

استفاده از مَثَل برای دعوت به تفکر تنها ویژه قرآن نیست؛ بلکه در کتاب انجیل هم از مَثَل استفاده شده است (فتح، ۲۹). در قرآن آمده خداوند از مَثَل زدن به پشه هم شرم ندارد؛ اما آوردن مَثَل باید بجا باشد (بقره، ۲۶).^۳ گاه قرآن در مورد ابعاد و جنبه‌های مختلف یک موضوع مَثَل می‌زند. برای مثال در باب مفهوم بخشش و انفاق بدین‌گونه عمل کرده است؛ یعنی ابعاد مختلف بخشش از جمله چندبرابر شدن بخشش (بقره، ۲۶۱)، بخشش برای غیرخداوند (بقره، ۲۶۴)، بخشش برای خداوند (بقره، ۲۶۵)، بخشش با منت و یا آزار (بقره، ۲۶۶) را در قالب تمثیل‌های مختلف آورده است و یا برای به تصویر کشیدن دو جهت مخالف، برای مثال حق و باطل از قالب تمثیل استفاده کرده است (رعد، ۱۷).

بر طبق محتوای مَثَل‌های قرآنی حتی می‌توان عناصر فیک و ابعاد آن را مورد کاوش و بحث قرار داد؛ برای نمونه عاقبت تفکر نکردن و یا نحوه درست سخن گفتن و بحث کردن که در قرآن در قالب مَثَل آورده شده است. «کم‌خردان و نفهمان در قرآن همچون مَثَل کسانی هستند که آتشی افروخته‌اند، و چون آتش، پیرامون آنان را روشنایی دهد، خدا نورشان را می‌برد؛ و در میان تاریکی‌هایی که نمی‌بینند رهایشان می‌کند» (بقره، ۱۷) و یا «سخن پاک که مانند درختی پاک است که ریشه‌اش استوار و شاخه‌اش در آسمان است؟ و مَثَل سخن ناپاک چون درختی ناپاک است که از روی زمین کنده شده و قراری ندارد» (ابراهیم، ۲۴ و ۲۶).

۶-۶. خرق عادت

از دیگر محتوای قرآنی برای دعوت به تفکر، خرق عادت است. قرآن در جملاتی خبری و سؤالی، صحنه‌هایی را برای مخاطب خود ترسیم می‌کند که عادت‌های او را برهم زند و بدین‌وسیله جریان تفکر را تحریک می‌نماید. برای نمونه قرآن از ثابت شدن حرکت باده‌ها و متوقف شدن کشتی‌ها (شوری، ۳۳) سخن می‌گوید یا از همیشه شب و یا همیشه روز بودن (قصص، ۷۱ و ۷۲) و یا ساکن شدن سایه‌ها (فرقان، ۴۵) و حتی بارش سنگ از آسمان (سبأ، ۹) به جای باران؛ این موارد می‌تواند در قالب سؤال: «دنیای بدون ... (باد)» در حلقه کدوکاو علمی مورد بحث قرار گیرد.

۱. این، مَثَل آن گروهی است ... پس آن را حکایت کن، شاید که آنان بیندیشند. * خدا مَثَل‌ها را برای مردم می‌زند، شاید که آنان پند گیرند.

۲. و این مَثَل‌ها را برای مردم می‌زنیم و [لی] جز دانشوران آنها را درنیاوند.

۳. خدای را از اینکه به پشه‌ای - یا فروتر [یا فراتر] از آن - مَثَل زند، شرم نیاید؛ پس کسانی که ایمان آورده‌اند می‌دانند که آن [مَثَل] از جانب پروردگارشان بجاست.

خارج کردن امور از حالت عادی، روشی جذاب است که مانع سکون فکر و روزمرگی می‌شود. اینکه به عنوان نمونه، کلاس فبک، با نوشیدن آبی تلخ و یا شور توسط کودکان آغاز شود و سپس این پرسش قرآن مطرح شود که «آیا به آبی که می‌نوشید اندیشیده‌اید؟» (واقع، ۶۸)، پس از آن، ابعاد و آثار این موضوع در زندگی فردی و اجتماعی مطرح شده و مورد بحث قرار گیرد؛ کاربرد این روش رویکردی نو و سازنده در رسیدن به اهداف فبک بومی خواهد بود.

۷. موضوع تفکر

آخرین موردی که در زمینه روند عملیاتی فبک باید بدان توجه شود، تفکر است. قرآن طیف وسیعی از موضوعات را برای تفکر مطرح کرده است. موضوعات فلسفی و هستی‌شناسی،^۱ موضوعات اخلاقی،^۲ موضوعات اجتماعی، موضوعات علمی^۳ و موارد دیگری که هریک به موضوعات جزئی‌تری تقسیم می‌شوند. در آیه ۱۷۹ سوره بقره در باب تفکر در موضوعات اجتماعی آمده است: «و ای خردمندان، شما را در قصاص زندگانی است». در مقابل تفکر در باب برخی موضوعات در قرآن منع شده است. از باب رعایت همین نکته است که باقری در کتاب خود، «اجتماع خردورز» را به جای «اجتماع پژوهشی» پیشنهاد می‌کند؛ زیرا در اجتماع خردورز افراد حدود شناختی خویش را در می‌یابند و به حیطه می‌دانم‌ها و نمی‌دانم‌های خود به‌طور هم‌زمان توجه دارند (۱۳۹۴، ص ۱۱۱).

۸. نقش و ابزارهای اجرایی مربی فبک بومی

جایگاه مربی در رسیدن به هدف تفکرورزی قرآنی مهم و اساسی است؛ یعنی اگر نقش خود را به درستی نشناسد، نمی‌تواند تفکرورزی را در کودکان تقویت کند و حتی جنبه پرسشگری کودکان را خاموش می‌کند. تعریف این جایگاه سبب می‌شود مربی در کلاس فبک بومی، نقش القاکننده حقیقت به خود نگیرد و یا اینکه نقش آموزشی او پررنگ شود. تشخیص مرز بین «القاکنندگی» و «تسهیل‌گری و هدایتگری»، بر عهده مربی است و اوست که باید با سازوکارهای درست، روند نزدیک شدن به حقیقت را فراهم کند. به‌طورکلی، در نگاه کلان به آیات استخراج شده در باب فبک، وظایف مربی قابل استنباط است.

به عبارتی مربی، افزون بر نکاتی که تاکنون اشاره شد، از پنج طریق می‌تواند جریان تفکرورزی

۱. آیا شما آن را خلق می‌کنید یا ما آفریننده‌ایم؟ (واقع، ۵۹). آیا ما را در این کار اختیاری هست؟ (آل عمران، ۱۵۴).
 ۲. و چون کودکان شما به [سن] بلوغ رسیدند، باید از شما کسب اجازه کنند؛ همان‌گونه که آنان که پیش از ایشان بودند کسب اجازه کردند. خدا آیات خود را این گونه برای شما بیان می‌کند (نور، ۵۹).
 ۳. آیا به شتر نمی‌نگرند که چگونه آفریده شده؟ و به آسمان که چگونه برافراشته شده؟ و به کوه‌ها که چگونه برپا داشته شده؟ و به زمین که چگونه گسترده شده است؟ (غاشیه، ۱۷-۲۰).

را به نحوی هدایت کند که نه دچار القاکنندگی شود و نه مخاطبان او از جنبه نسبی‌گرایی آسیب ببینند. تفاوت چالش نسبی‌گرایی در فبک بومی و فبک لیپمن، در این است که گرچه هر دو قائل به نسبی‌گرایی نیستند و لیپمن این را بیان می‌کند که ما قائل نیستیم ارزش‌های اخلاقی صرفاً ذهنی و یا صرفاً نسبی اند (lipman, 1980, p163)، ولی راهکار لیپمن برای برون‌رفت از این موضوع تأکید و توجه بر استدلال عقلانی است؛ ولی در فبک بومی، گرچه گستره عقل بسیار وسیع است، اما در کنار آن باید به دو نکته توجه شود: یکی اذعان به این موضوع که عقل بشری در همه مسائل راه ورود ندارد و دیگری توجه به توان عقلی متفاوت در افراد حتی اگر تربیت شده و پرورش داده شده باشد؛ از این رو سرانجام راهکار و سازوکار فبک بومی، صرف توجه به استدلال نیست و ابعاد دیگری را نیز دربرمی‌گیرد. این سازوکارها شامل استفاده از محتوای حقیقی، کاربرد پرسش‌ها و تمرین‌های هدایتی، استدلال‌خواهی و استدلال‌آوری، تقویت فطرت‌گرایی و جمع‌بندی مطالب است.

استفاده از محتوای حقیقی بدان معناست که مربی براساس بعد علمی خود و آگاهی‌ای که از حقیقت دارد، محتوایی را به‌عنوان محرک تفکر برای کلاس فبک انتخاب می‌کند که تجلی‌دهنده بخشی از حقیقت باشد (طارق، ۱۳ و ۱۴).^۱ به عبارتی مربی جنبه انتقال محتوا دارد، حتی در کلاس فبک. به‌خلاف نظر لیپمن که معتقد است مربی تنها باید بر ملاحظه‌های روندی تکیه کند نه ملاحظه‌های محتوایی (لیپمن به نقل از کریمی، ۱۳۹۴، ص ۱۴۴)، طرح محتوای فکری در فبک می‌تواند مایه ترغیب اندیشه‌ورزی شود؛ منتها به شرطی که جنبه ارائه آن در حالت جزمی و اقتدارگرایانه حذف شود (باقری، ۱۳۹۴، ص ۹۳).

دومین اهرم مربی در راستای عملکرد صحیح برای دستیابی به حقیقت دینی از راه تفکر، فعالیت‌های ضمنی و پایان‌گفتگوی کلاسی است. برنامه فبک افزون بر ارائه محرک و شکل‌گیری جریان بحث، شامل تمرین‌ها و طرح سؤالاتی است که در خلال جریان کلاسی و یا انتهای آن، از طریق مربی به مخاطبان ارائه می‌شود. مربی باید در این بخش، جریان سؤال‌ها و تمرین‌ها را به‌گونه‌ای پیش ببرد که مخاطبان با جنبه‌های مغفول مانده موضوع آشنا شده و با بحث در زمینه ابعاد مختلف آن، به حقیقت نزدیک‌تر شوند. همچنین تمرین‌های عملی باید در همین راستا طرح‌ریزی شود. اینکه مربی از چه الگوها، سؤال‌ها و تمرین‌هایی استفاده کند تا مخاطبان را هرچه بیشتر به حقیقت نزدیک‌تر نماید، به تجربه و هنر مربی‌گری او و آگاهی و تسلط بر روی موضوع مطرح شده بستگی دارد.

راهکار سومی که مربی را در زمینه دوری از کثرت‌گرایی کمک می‌کند، توجه به استدلال و دلایل افکار، اعمال و اعتقادات افراد است. در کلاس فبک هیچ سخنی بدون بیان استدلال ضمنی آن پذیرفته نمی‌شود و البته استدلال باید شرط منطقی بودن را داشته باشد. جریان تفکرورزی تنها با

۱. [که] در حقیقت، قرآن گفتاری قاطع و روشن‌گر است و آن شوخی نیست.

این شیوه به عقلانیت و حقیقت نزدیک می‌شود و میزان اشتباهات کمتر می‌گردد. این شیوه که همان درخواست استدلال (انبیا، ۲۴)^۱ است به معنای طلب تفکر همراه با دلیل درست است. مربی تا زمانی که خود بدین صفت متصف نباشد، نمی‌تواند شاگردانش را به این موضوع تشویق کند؛ از این‌رو مربیان باید به مبانی دینی آگاه بوده و برای آنها استدلال تام و قاطع (مائده، ۳۲؛^۲ حدید، ۲۵؛ آل عمران، ۱۷۷؛ انعام، ۵۷؛ نحل، ۴۴؛ روم، ۴۷؛ طباطبایی، ۱۳۸۲، ج ۱۲) داشته باشند.

دستیابی به حقیقت دینی از راه تفکر جمعی به سادگی صورت نمی‌گیرد. تقویت فطرت‌گرایی کودکان و جمع‌بندی سازمان‌دار از بحث‌های آنان دو اهرم دیگر برای مربی فبک بومی است. برای اینکه حلقه گفتگوی تفکر به راحتی شکل بگیرد و شاگردان بتوانند نظرات، فطریات، ابهام‌ها، شبهه‌ها و دغدغه‌های فکری خود را در حضور مربی به سهولت بروز دهند، باید ابتدا با مربی خود احساس راحتی کنند. پیش‌نیاز این موضوع، هم‌زبان بودن مربی با شاگردانش است. قرآن در این باره می‌فرماید: و ما هیچ پیامبری را جز به زبان قومش نفرستادیم، تا [حقایق را] برای آنان بیان کند (ابراهیم، ۴). منظور از زبان قوم، زبان مردم و لغت و واژه ایشان است تا بتوانند محتوا را بیان کنند (طباطبایی، ۱۳۸۲، ج ۱۲).

افزون بر این، ایجاد گفتمان میان دو نسل در گرو این است که نسل بعدی، راهبر و راهنمای خود را از جنس خودشان بدانند. این موضوع باید قبل از شروع هر نوع گفتگویی، از سوی مربی در دل مخاطبان ایجاد شود. سخن «من هم بشری مثل شما هستم» از سوی پیامبر ﷺ (اسراء، ۹۳؛ کهف، ۱۱۰؛ فصلت، ۶؛ انبیاء، ۸) به‌طور ضمنی مؤید این نکته است و خداوند آن را منتهی بر مؤمنان می‌داند که پیامبری از جنس خودشان در میان آنها برگزیده است (آل عمران، ۱۶۴). لزوم همنوعی مربی و متعلم در بیان دیگری از قرآن و در پاسخ درخواست نامعقول مردمان زمان پیامبر ﷺ آمده است که حتی اگر در روی زمین فرشتگانی بودند که با اطمینان راه می‌رفتند، البته بر آنان [نیز] فرشته‌ای را به‌عنوان پیامبر از آسمان نازل می‌کردیم (اسراء، ۹۵).

وقتی پیش‌نیازهای گفتگو فراهم شد، زمینه بروز حقیقت‌گرایی فطری کودکان فراهم می‌شود. اساساً هرچه جریان گفتگو بیشتر برخاسته از نیازهای روحی، روانی و جسمی مخاطب (نیاز فطری) باشند و هرچه نتیجه در زندگی مخاطب ثمربخش‌تر باشد (کاربردی باشد)، پیگیری سؤال جدی‌تر و پویایی ذهن برای رسیدن به مطلوب بیشتر خواهد شد؛ زیرا موضوعات نشئت گرفته از علاقه کودکان است. مربی می‌تواند برای دستیابی به این منظور روند گفتگو را با سخنانی نرم (اسراء، ۲۸) و به‌صورت مشورتی (آل عمران، ۱۵۹) شکل دهد. همچنین سخن گفتن با صدای رسا از جانب مربی منجر می‌شود سخن در دل مخاطبان مؤثر باشد (نساء، ۶۳).^۳

۱. بگو: «برهانتان را بیاورید».

۲. و قطعاً پیامبران ما دلایل آشکار برای آنان آوردند.

۳. با آنها سخنی رسا که در دلشان [مؤثر] افتد، بگوی.

گفتگوی مربی با کودکان باید در فضای هم‌زبانی و هم‌پنداری جریان داشته باشد (همان‌گونه که ابراهیم این‌گونه با قوم خود سخن گفت و سرانجام با دلیل بیان کرد که اینها خدایان من نیستند) (انعام، ۷۶ تا ۸۳). همچنین مربی با جنبه عینی دادن به سخنان خود (ضحی، ۱۱)،^۱ سبب می‌شود جریان انتزاعی دعوت به حقیقت، برای شاگردان جنبه ملموس پیدا کند و تفکر بهتر صورت گیرد. او باید بین مخاطبان به عدالت در همه موارد بالا و امور مربی‌گری رفتار کند (انبیاء، ۱۰۹)^۲ و به نظر همه افراد توجه کند (بقره، ۱۴۲ و نساء، ۵).^۳ مخاطبان نباید احساس کنند به دلیل داشتن نظر نادرست، از ابراز نظر، سؤال و استدلال‌آوری منع می‌شوند.

زمانی می‌توان از جریان تفکرورزی عادلانه صحبت کرد که همه اشخاص با هر نظری که دارند، بتوانند نظر خود را بیان کنند و استدلال‌های خود را به بحث بگذارند. اینجاست که اگر حقی وجود داشته باشد، خود به خود بروز می‌کند. مربی هم نباید از این ابراز نظرها ناراحت شود؛ زیرا قرار است از خلال همین بحث‌ها، حقیقت، کشف شده و با پایه‌های محکم در درون افراد نهادینه شود. نتیجه چنین جریانی این است که در آینده زندگی کودکان، حقیقتی که به این شکل درونی شده باشد، به آسانی تغییر نمی‌یابد و دستخوش شبهات نمی‌گردد.

همچنین تا پیش از مرحله جمع‌بندی حلقه کندوکاو، یک صفت در مربی باید به‌صورت قوی وجود داشته باشد تا فرایند بروز فطریات کودکان و تفکر گروهی شکوفا شده و رشد کند و آن این است که مربی گوش خوبی برای مخاطبان باشد و سخنان و افکار شاگردانش را باور کند (توبه، ۶۱).^۴ تفسیر این صفات را علامه طباطبایی این‌گونه بیان کرده که (مربی) «باید بسیار شنوا و گوش‌ی باشد که برای مردم خیر است و استماعش استماع خیری باشد؛ یعنی به پاره‌ای از حرف‌هایی که خیر نیست گوش نمی‌دهد، ولیکن صرفاً به‌منظور احترام به گوینده این کار را می‌کند و کلام او را حمل بر صحت می‌کند تا هتک حرمت او را نکرده و خود نیز گمان بد به مردم نبرده باشد، ولیکن اثر خبر صادق و مطابق با واقع را هم بر آن بار نمی‌کند. این است که شنونده، مخبر را تصدیق کند، نه خبری را که آورده، به این معنا که به مخبر وانمود کند که من تو را راستگو می‌دانم، هرچند در واقع خبر او را خبر نادرستی بدانم و آثار صدق بر خبرش بار نکنم» (۱۳۸۲، ج ۹)؛ به عبارتی مربی در جریان گفتگو، سخنان حاصل از تفکر شخصی و جمعی شاگردانش را هرچند اشتباه، گوش می‌کند گوش کردنی که همراه با احترام و وانمود کردن به تصدیق است.

۱. و از نعمت پروردگار خویش [با مردم] سخن گوی. ۲. بگو «به [همه] شما به‌طور یکسان اعلام کردم.

۳. یا سفیهان ... سخنی پسندیده بگوید (نساء، ۵).

۴. گوش خوبی برای شماست، به خدا ایمان دارد و [سخن] مؤمنان را باور می‌کند.

در پایان، مطالب و استدلال‌های نتیجه بحث کودکان، در کلاس جمع‌بندی می‌شود. مبنای نظری این بخش آن است که مربی باید بداند در فرایند تفکر و حتی علم‌آموزی، نقش او تنها یک دعوت‌کننده است و هدایت مردم بر عهده او نیست (قصص، ۵۶)؛^۱ بلکه خدا هر که را بخواهد هدایت می‌کند (بقره، ۲۷۲). قرآن بارها و در سخنان مختلف، برتر مربی انسان‌ها را که یقیناً در امر هدایت بالاترین مقام را دارد، خطاب قرار داده و می‌گوید: تو به زور وادارنده آنان نیستی (ق، ۴)، و نمی‌توانی آنها را شنوا سازی (نمل، ۸۰ و ۸۱؛ فاطر، ۲۲)، نگهبان و وکیل آنان نیستی (انعام، ۱۰۷؛ نساء، ۸۰) و مسئول ایشان نیستی (انعام، ۱۵۹؛ عبس، ۷) و بر آنها تسلط نداری (غاشیه، ۲۲)؛ از این‌رو از تو در مورد آنان پرسشی نخواهد شد (بقره، ۱۱۹). کاربرد این سخنان رهنمون‌کننده این معناست که امر زندگانی خارجی و همچنین زندگی دینی مردم محول به (مربی) نیست تا اگر دعوت او را رد کنند، اندوهگین شود (طباطبایی، ۱۳۸۲، ج ۷)؛ از این‌رو مربی لازم است این مطلب را برای شاگردانش روشن کند (انعام، ۶۶؛^۲ یونس، ۴۱ و ۱۰۸؛ جن، ۲۱) که جریان کلاس او صرفاً در راستای کشف و فهم حقیقت است و خود مخاطبان باید در این راستا تلاش کنند و هیچ اجباری برای تحقق موضوع بالا برای آنان نیست.

سرانجام جمع‌بندی نظرات کودکان بر مبنای استدلال، دانش، حقیقت، تفکر و دوری از حدس و گمان و شک صورت می‌گیرد. نقش داوری مربی به‌عنوان فردی آگاه (نساء، ۱۰۵؛^۳ انعام، ۸۹؛ یونس، ۴۷) می‌تواند روند جمع‌بندی را در جهت مثبت سوق دهد. مربی باید بداند جمع‌بندی بر پایه گمان‌های شخصی افراد، هیچ‌گاه نمی‌تواند راهبر به سوی حقیقت باشد (نجم، ۲۸ و اسراء، ۳۶).^۴ این جمع‌بندی می‌تواند توسط خود کودکان و با راهنمایی مربی صورت گیرد. اساساً جریان تفکر یعنی به نتیجه رسیدن خود افراد. مربی باید بداند فک بومی و به نتیجه رسیدن در آن، جریانی آرام (اسراء، ۱۰۶)^۵ و به دور از شتابزدگی است (طه، ۱۱۴)؛^۶ زیرا تفکر عجله‌بردار نیست. محتوای نهایی چنین تفکری باید برای کودکان آسان و قابل فهم باشد (قمر، ۳۲)^۷ و به کلیات و جزئیات هم‌زمان توجه داشته باشد

۱. در حقیقت، تو هر که را دوست داری نمی‌توانی راهنمایی کنی؛ ولی خداست که هر که را بخواهد راهنمایی می‌کند و او به راه‌یافتگان داناتر است.
۲. بگو: «من بر شما نگهبان نیستم».

۳. ما این کتاب را به حق بر تو نازل کردیم، تا میان مردم به [موجب] آنچه خدا به تو آموخته داوری کنی.

۴. و ایشان را به این [کار] معرفتی نیست جز گمان [خود] را پیروی نمی‌کنند و در واقع گمان در [وصول به] حقیقت هیچ سودی نمی‌رساند (نجم، ۲۸) و چیزی را که بدان علم نداری دنبال مکن (اسراء، ۳۶).

۵. و قرآنی [با عظمت را] بخش بخش [بر تو] نازل کردیم تا آن را به آرامی به مردم بخوانی و آن را به تدریج نازل کردیم (اسراء، ۱۰۶).

۶. در [خواندن] قرآن پیش از آنکه وحی آن بر تو پایان یابد شتاب مکن (طه، ۱۱۴).

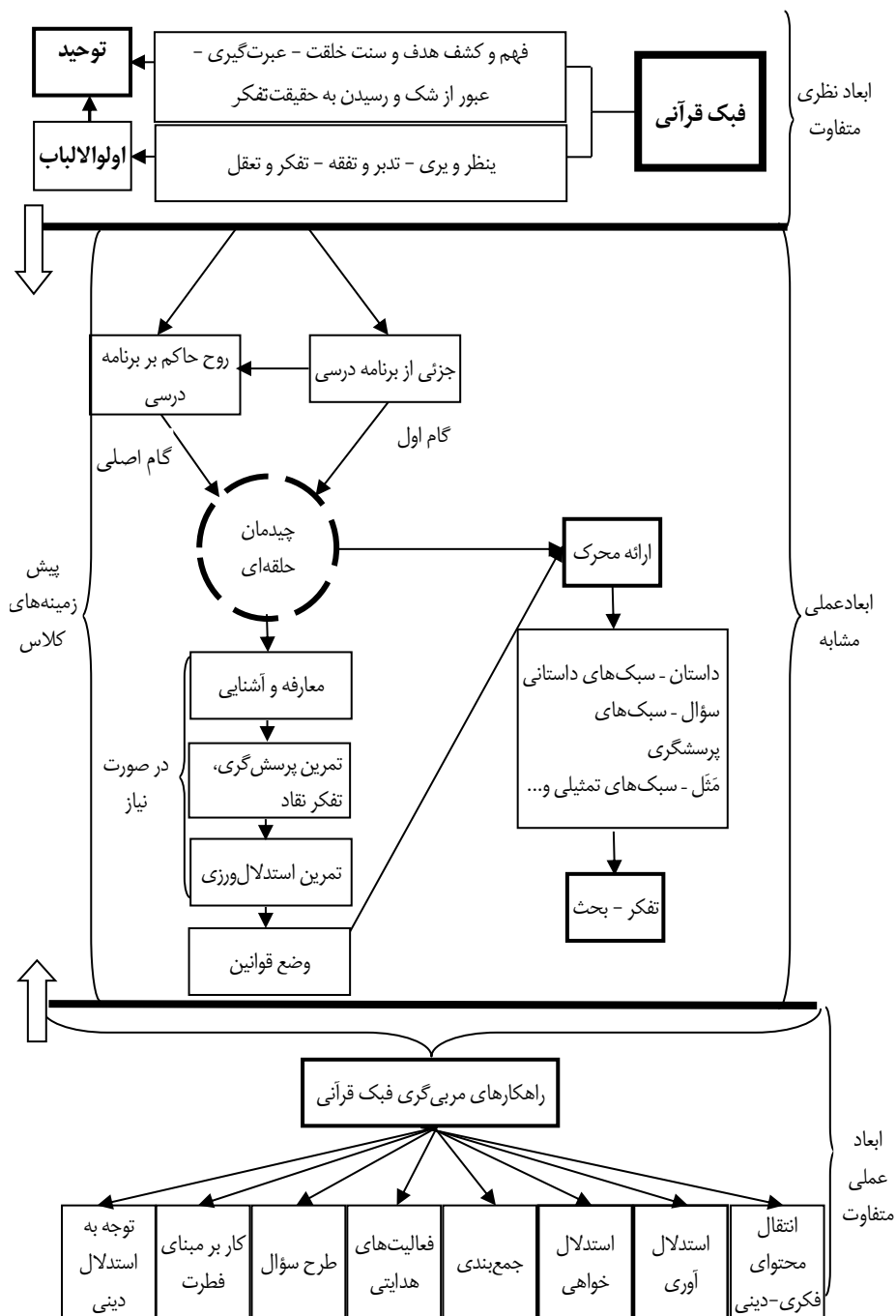
۷. قطعاً قرآن را برای پندآموزی آسان کرده‌ایم؛ پس آیا پندگیرنده‌ای هست (قمر، ۳۲).

(فاطر، ۴۳ و نحل، ۶۹).^۱ جریان جمع‌بندی با استدلال هم به مصداق آیه ۱۷ زمر باید از سوی مربی مورد حمایت و تشویق قرار گیرد، آنجا که اشاره شده: «پس بشارت ده مؤمنان را، کسانی که به سخن گوش فرامی‌دهند و بهترین آن را پیروی می‌کنند، اینانند که خدایشان راه نموده و اینانند همان خردمندان»؛ یعنی تشویق کسانی که همه سخن‌ها و استدلال‌ها را می‌شنوند و بهترین و متقن‌ترین را انتخاب می‌کنند».

سرانجام الگوی فبک بومی را می‌توان در قالب نمودار زیر نشان داد. در این نمودار مشخص شده است که فبک بومی در مبانی زیربنایی و انگاره از مربی و روش کار او، دارای بیشترین تفاوت با فبک غربی است؛ ولی در زمینه ابعاد عملی، مشابهت بالایی با این برنامه دارد. به عبارتی براساس آنچه در متن مقاله بدان اشاره شده و براساس این نمودار، شاخصه‌های اصلی تذکار تفکر برای کودکان به شرح زیر است:

- توحیدی بودن جهت تفکرورزی در قرآن برای کودکان؛
- توجه همه‌جانبه به اهداف و ابعاد انسان و نداشتن نگاه تک بعدی؛
- تشکیکی بودن تفکر در انسان‌ها با توجه به تفاوت استعدادها و زمان‌ها؛
- انگاره از کودک در نمایی کامل و توجه به رشد عقلانیت در بستر دیگر صفات؛
- انگاره از معلم در جایگاه آموزشی، ارزشی و تفکری به‌صورت هم‌زمان.

۱. هرگز برای سنت خدا دگرگونی نخواهی یافت (فاطر، ۴۳) - راستی در این [زندگی زنبوران] برای مردمی که تفکر می‌کنند نشانه [قدرت الهی] است (نحل، ۶۹).



نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی شد گام کوچکی در راستای پرنمودن خلأ اصلی فبک در ایران یعنی ارائه روشمند تفکر ژرف‌نگر که متناسب با فرهنگ اسلامی-قرآنی باشد، برداشته شود. چکیده مقاله در دو نکته خلاصه می‌شود و آن اینکه هر الگوی تربیتی که خواستار تعالی و رشد انسانی است، به همان میزان که از حقیقت نشئت گرفته باشد، به الگوی قرآن به‌عنوان کامل‌ترین و جامع‌ترین کتاب بشری نزدیک می‌شود. از طرف دیگر این الگوها چون ساخته ذهن بشری هستند و مبانی آن بر پایه ماده‌گرایی بنا شده است، به همان میزان نقص‌ها و کاستی‌هایی دارند. سعی مقاله این بوده که در ارائه مؤلفه‌ها و شاخصه‌های فبک بومی، ناسازواری‌های فبک لیپمن با مبانی دینی-اسلامی را با تزریق اهداف حقیقی توحیدی، اصلاح انگاره از کودک و مربی، آوردن محتوای حقیقی به قالب برنامه نه به‌صورت جزمی و توجه به مؤلفه‌های تفکرورزی قرآنی، برطرف کند و گامی در جهت بومی‌سازی فبک بردارد.

منابع

- * قرآن (ترجمه فولادوند)
- * نهج البلاغه
۱. ابن ابی الحدید معتزلی، فخرالدین ابوحامد (۱۳۸۸)، شرح نهج البلاغه، ج ۲۰، ترجمه غلامرضا لایقی، تهران: نیستان.
 ۲. باقری، خسرو (۱۳۹۴)، فیک در ترازوی نقد، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
 ۳. تمیم‌داری، احمد و مریم دانشگر (۱۳۸۵)، «زیبایی‌شناسی در قرآن کریم با رویکردی به عنصر داستان»، فصلنامه هنر، (۷۰)، ص ۱۴۱-۱۲۸.
 ۴. الجرجانی، عبدالقاهر (۴۷۱ق)، دلائل الإعجاز فی علم المعانی، بیروت: المکتب العصریه.
 ۵. خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۷۸، ۱۳۸۵، ۱۳۹۱، ۱۳۹۳، ۱۳۹۵)، بیانات در مورد فلسفه برای کودکان، khamenei.ir.
 ۶. ستاری، علی (۱۳۹۱)، «بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه»، تفکر و کودک، ۳ (۲)، ص ۱-۲۶.
 ۷. ستاری، علی (۱۳۹۳)، نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
 ۸. سلیمانی ابهری، هادی (پاییز ۱۳۸۷)، «آموزش فلسفی کودکان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی»، پژوهش‌های فلسفی و کلامی، ۱۰ (۱)، ص ۱۹۹-۲۱۸.
 ۹. شیخ صدوق (۱۴۱۳ق)، من لا یحضر الفقیه، ج ۳، قم: مؤسسه امام هادی (علیه السلام).
 ۱۰. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۲)، تفسیر المیزان، ج ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۶، و ۲۰، ترجمه محمدباقر موسوی همدانی، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
 ۱۱. راغب اصفهانی، حسین ابن محمد (۱۳۸۱)، مفردات فی غریب القرآن، ترجمه محمدگیلانی، تهران: مرتضوی.
 ۱۲. رضایی اصفهانی، محمدعلی (۱۳۸۹)، تفسیر قرآن مهر، قم: عصر ظهور.
 ۱۳. رمضان، معصومه (۱۳۸۸)، بررسی مقایسه‌ای برنامه درسی فلسفه در پایه سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی ایران با برنامه درسی فلسفه برای کودکان در پایه ۱۱ و ۱۲، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
 ۱۴. عابدی، حیدرعلی (۱۳۸۹)، «کاربرد روش تحقیق پدیده‌شناسی در علوم بالینی»، راهبرد، ۱۹ (۵۴)، ص ۲۰۷-۲۵۴.

۱۵. فعال عراقی، حسین (۱۳۷۸)، داستان‌های قرآن و تاریخ انبیاء در المیزان، ج ۱، تهران: سبوحان.
۱۶. کریمی، روح‌الله (۱۳۹۴)، حلقه کندوکاو اخلاقی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۷. مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق)، بحارالانوار، ج ۱۶، بیروت: الوفا.
۱۸. ناجی، سعید (۱۳۹۶)، معیار فیک برای داستان: نقد و بررسی داستان‌های مورد استفاده برای آموزش تفکر در ایران، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۹. _____ (۱۳۸۹)، کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان: گفتگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۰. _____ (۱۳۸۸)، «برداشتی نواز تعلیم و تربیت اسلامی (بازیابی مؤلفه‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان)»، فرهنگ، ویژه‌نامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، ۶۹، ص ۱۷۷-۲۱۴.

1. Colaizzi, P. F, (1978), "Psychological Research as the Phenomenologist Views it", In R. S. Valle & King M. (Eds.), (n.d.), *Existential phenomenological alternatives for psychology*, New York: Plenum. 48-71.
2. Langdridge, D., (2007), *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method*, London: Person Education Limited.
3. Lipman, M., (1980), *Philosophy in Education*, New York, London: Cambridge University press.

الموجز

امكان التربية الأخلاقية للأطفال الى سنّ السابعة على أساس التعاليم الإسلامية (الآيات والأحاديث)

فاطمة موحيدي پارسا*

طاهرة جاويدي كلاته جعفرآبادي**

علي همت بناري***

بختيار شعباني وركي****

ملخص البحث

يتناول هذا البحث مدى امكانية التربية الأخلاقية للأطفال في السنوات الاولى من أعمارهم (من الولادة الى سنّ السابعة)، الذين لهم السيادة في سلوكهم على أساس الحديث الوارد عن رسول الله (ص)، مع التركيز على ما جاء في الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة. ولأجل هذا طرح ابتداءً تعريف التربية الأخلاقية للأطفال الى سنّ السابعة بأسلوب تحليلي، في ضوء ما رسمه العلامة الطباطبائي في تفسير الميزان. ثم جرى تبين مدى امكانية ذلك استناداً الى ما جاء في الآيات والأحاديث بأسلوب تحليلي - واستنتاجي. تُظهر المعطيات أن ما جاء في الآيات والأحاديث، من أدلة مثل وجوب التربية الأخلاقية، ولزوم رفع الضرر الأخلاقي، وامكان التعليم، ووجود موانع التربية وضرورة رفعها في هذه المرحلة العمرية، يؤيد امكانية التربية الأخلاقية للأطفال الى سنّ السابعة.

الألفاظ المفتاحية: التربية الأخلاقية، امكان التربية، تربية الأطفال، تفسير الميزان، الآيات والأحاديث.

* طالبة دكتوراه في فلسفة التعليم والتربية، بجامعة الفردوسي في مشهد، وعضوة الهيئة العلمية بجامعة الحكيم السبزواري
fmparsa8@yahoo.com

** استاذة مشاركة في كلية العلوم التربوية وعلم النفس، بجامعة الفردوسي، مشهد (الكاتبة المسؤولة) tjavidi@um.ac.ir

*** استاذ مساعد في جامعة المصطفى العالمية، قم ah.banari@gmail.com

**** استاذ في كلية العلوم التربوية وعلم النفس، جامعة الفردوسي، مشهد bshabani@um.ac.ir

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٦/٧/٢٤ تاريخ قبول النشر: ٢٠١٦/٩/١٤

مكوّنات الخلاقية في التربية الفكرية للأطفال والمراهقين في المصادر الإسلامية

جواد مداحي*

محمد داودي**

سيد علي حسيني زاده***

محمد فتحعلي خاني****

ملخص البحث

طُرِحَ هذا البحث في سياق تدوين نظرية إسلامية في الخلاقية، وهو يرمي من خلال تقصي المصادر الإسلامية، إلى تحليل مكوّنات الخلاقية في التربية الفكرية للأطفال والمراهقين؛ ولأجل ذلك أُخِذَ بالمنهج الوصفي والتحليل المفهومي، لكي يتسنى من خلال ذلك دراسة العناصر والمكوّنات المتعلقة بالخلاقية في المصادر الإسلامية وفقاً لشبكة الدلالة وتحليل صياغة النصّ. تكشف النتائج أن مكوّنات الخلاقية في الرؤية الإسلامية يمكن تقسيمها في إطار ثلاثة عناصر معرفية، ومحقّزة، وشخصية. المكوّنات المعرفية هي عبارة عن: التشبيه، والتجسيم، والتركيب والتحليل. وعنصر التحفيز عبارة عن: الميل الذاتي لتلبية المتطلبات وخفض التوتر. ومكوّنات الشخصية عبارة عن: الخضوع للتجربة، وحبّ الإستطلاع، والإستقلال الفكري، والثقة بالنفس، واتخاذ القدوة، وقبول المشورة.

الألفاظ المفتاحية: الخلاقية، المكوّنات المعرفية، عنصر التحفيز، عنصر الشخصية، المصادر الإسلامية.

* خريج دكتوراه في فلسفة التعليم والتربية، المعهد العالي للحوزة والجامعة (الكاتب المسؤول) Jmaddahi@rihu.ac.ir
 ** استاذ مشارك في العلوم التربوية، المعهد العالي للحوزة والجامعة mdavoudi@rihu.ac.ir
 *** استاذ مشارك في العلوم التربوية، المعهد العالي للحوزة والجامعة ali_hosseini@rihu.ac.ir
 **** استاذ مساعد في قسم الفلسفة والكلام، المعهد العالي للحوزة والجامعة mFkhani@rihu.ac.ir
 تاريخ استلام البحث: ٢٠١٦/١٢/١ تاريخ قبول النشر: ٢٠١٧/٢/٢٢

المرحلة العمرية لتحقيق ادراك المعقولات الفلسفية الثانية عند الأطفال

مهدي پرويزي*

علي ستاري**

ملخص البحث

هدف هذا البحث هو دراسة وتعيين المرحلة العمرية التي يمكن فيها للأطفال ادراك المعقولات الفلسفية الثانية. هذا البحث من النوع المزجي؛ حيث أُجري باستخدام الاسلوبين النوعي والكمي. فقد استُخدم الاسلوب النوعي في تبين كيفية ادراك المفاهيم الفلسفية وعملية ادراك المفاهيم العقلية والفلسفية الى المرحلة العمرية لسن السادسة، واستُخدم الاسلوب الكمي لتعيين مدى ادراك المفاهيم الفلسفية لدى الأطفال في سن السادسة. المجتمع الإحصائي الذي شمله البحث كان ٢٤ شخصاً؛ ثمانية عشر من الذكور، وستة من الإناث.

في مراحل اجراء البحث اتضح ابتداءً ما هي المرحلة العمرية التي تتحقق فيها المراتب الثلاثة الاولى للعقل النظري (العقل بالقوة، والعقل بالملكة، والعقل بالفعل)، ثم بالتناظر مع ذلك جرى تبين كيفية ادراك انواع المفاهيم في مرحلة الطفولة، وتعيين المرحلة العمرية لادراك المعقولات الفلسفية الثانية لدى الأطفال. وفي الختام بُحث مدى ادراك الأطفال للمفاهيم الفلسفية في هذه المرحلة العمرية. تُظهر النتائج أن الأطفال في مرتبة العقل بالقوة لا يستطيعون ادراك المفاهيم الكلية. فهم في مرحلة العقل بالملكة يدركون المعقولات الأولية مثل: الشجرة، والفَرَس، والجبل، والدار. وفي مرتبة العقل بالفعل، يدركون المعقولات الفلسفية الثانية مثل: الوجود، والعدم، والماهية، والعلة، والزمان. ولغرض تحليل البيانات اعتمدت اختبارات كولموغوروف اسميرنف وحي دو. وفي ضوء الشواهد التي توصل اليها البحث، تبين أن الأطفال في سن السادسة يصلون الى مرتبة العقل بالفعل، ويمكنهم حينذاك ادراك المفاهيم الفلسفية.

الألفاظ المفتاحية: مراتب العقل النظري، ادراك المفاهيم العقلية، المعقولات الفلسفية الثانية،

*mim.parvizi@gmail.com

**طالب دكتوراه في العرفان والتصوف، جامعة الأديان والمذاهب (الكاتب المسؤول)

alisattari110@gmail.com

**استاذ مساعد في جامعة الزهراء

أُجري هذا البحث في سياق تحقيق أقره صندوق دعم الباحثين والفنيين في ايران، تحت عنوان «طريقة تعليم مفاهيم الفلسفة الإسلامية للأطفال في مرحلة ما قبل الدراسة الابتدائية».

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٦/١٠/٢٩ تاريخ قبول النشر: ٢٠١٧/٣/٩

الأطفال، تعليم الفلسفة الإسلامية للأطفال، سن ادراك المفاهيم الفلسفية.

مقارنة بين مفهوم «الموت» في النصوص القصصية لفلسفة للأطفال ورأي العلامة الطباطبائي

مريم جامه بزرگي*

زهرا ميناوي**

ملخص البحث

يسعى هذا البحث الى اجراء مقارنة بين مفهوم «الموت» في النصوص القصصية للفلسفة للأطفال وبين مفهوم الموت في رأي العلامة الطباطبائي. ولأجل الوصول الى هذه الغاية استخدم أسلوب تحليل المحتوى النوعي، والتحليل المفهومي واللغوي، والتحليل المقارن. وفي اعقاب تمحيص مفهوم الموت في ثلاث قصص فلسفية للأطفال كنموذج، ورأي العلامة الطباطبائي في هذا المجال، أُجريت مقارنة بين ما فيها من أوجه الشبه والاختلاف في الامور التالية:

الخوف من الموت، الانتقال، الإمامة، الجنة والنار، مجهولية الموت، آخر مرحلة في الحياة، تجسم الأعمال، استمرارية الحياة في قالب موجود آخر، الاستعداد للموت، انعدام البدن، الشوق للموت، خلود الروح، وحتمية الموت.

وقد كانت نتيجة البحث هي أن مفهوم الموت في القصص الفلسفية للأطفال، تؤدي الى حيرة وارباك السكينة النفسية للأطفال بسبب عدم توضيح حقيقة الموت لهم بصورة مفهومة ورسينة. وهذا يحصل فيما اذا كان توصيف وتوضيح الموت في الإسلام بسبب ما فيه من عمق ودقة نظري يؤدي الى ايجاد فهم رسين وواضح عن الموت.

الألفاظ المفتاحية: مفهوم الموت، العلامة الطباطبائي، الفلسفة للأطفال، الخوف من الموت، الجنة، النار، تجسم الأعمال، خلود الروح.

jamehbozorgi66@gmail.com

* طالبة دكتوراه في فلسفة التعليم والتربية، جامعة الزهراء (الكاتبة المسؤولة)

** عضوة مركز «دال» للتعليم والتربية، وطالبة دكتوراه في فلسفة التعليم والتربية، جامعة العلامة الطباطبائي

Zahra.minaei@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٧/٢/١٦ تاريخ قبول النشر: ٢٠١٧/٦/٥

الفرص والتحديات التي تواجه حقل التربية الدينية والأخلاقية لمنهج الفلسفة للأطفال

طاهره كيايي*

زهره موسى زاده**

ملخص البحث

هدف هذا البحث، التعرف على الفرص والتحديات التي تواجه التربية الدينية والأخلاقية في منهج الفلسفة للأطفال، على أساس أهداف التعليم والتربية الإسلامية. ولأجل التوصل الى هذا الهدف جرت الاستفادة من المنهج الوصفي - والتحليلي بمقاربة تحليل النص. يضم المجتمع الذي شمله هذا البحث مجالين هما: المصادر العلمية ذات الصلة بهذا الموضوع، والوثائق العليا أو وثائق المصدر في حقل التعليم والتربية، وخاصة الوثيقة الوطنية للتعليم والتربية وأصحاب النظر وذوي الاختصاص في مجال البحث، وطُبق أسلوب انتقاء العينة الهادف. ولغرض التعرف على مدى اعتبار المعطيات، جرى التعاطي معها على أساس نتائج تحليل النص، مع تنظيم استمارة استبيان وطرحها على أصحاب النظر والمختصين من ذوي الاهتمام بمجال البحث.

تكشف معطيات البحث أن فرص منهج الفلسفة للأطفال في مجال التربية الدينية والأخلاقية، يشمل تعزيز نزعة البحث عن الحقيقة، والفكر المتحرر، ايجاد فرصة المعرفة، وتنمية المؤهلات والقدرات الفردية، وتقوية نزعة البحث والحيوية الفردية وتنمية الإدراك الأخلاقي. أما التحديات التي يواجهها هذا المنهج في الحقول المذكورة، فيشمل استثناء صفة التردد، والميل الى غلبة الفكر على العمل وضعف الالتزام بالأخلاق في جميع الامور، حيث أن الاهتمام بهذه الفرص والتحديات، يساهم في مساعدة واضعي السياسة والمخططين للنظام التعليمي في البلاد في انتهاج مسلك واعٍ على طريق تطبيق منهج فلسفة للأطفال.

الألفاظ المفتاحية: منهج فلسفة للأطفال، اهداف التعليم والتربية الإسلامية، حقل التربية الدينية

* t_kiae14@yahoo.com

** ماجستير في العلوم التربوية، جامعة الإمام الصادق، القسم النسائي

** دكتوراه في علم النفس، استاذة مساعدة في جامعة الإمام الصادق، القسم النسائي (الكاتبة المسؤولة)

mosazadeh@isuw.ac.ir

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٧/٦/٧ تاريخ قبول النشر: ٢٠١٧/٩/٨

والأخلاقية، الفرص، التحديات.

مكانة التربية الفكرية للأطفال في الآراء الفلسفية والتربوية لابن سينا

سيدة الهام آقايي ابرندآبادي*

اكبر رهنما**

ملخص البحث

هدف هذا البحث، دراسة الدلالات التربوية للعقل النظري والعملي ومباحث تربية الأطفال عند ابن سينا من أجل التوصل الى فهم مكانة التربية الفكرية للأطفال عنده. ونظراً الى ندرة البحوث التي أُجريت بشأن مدى الانسجام والتوافق بين اسس مناهج مثل الفيلسوف للأطفال، مع اسس ومبادئ الفلسفة الإسلامية، فقد اقتضت الضرورة اجراء هذا البحث بهدف التوصل الى معرفة الرأي الإسلامي المُستقى من آراء ابن سينا في مجال اختيار نوع التربية المناسبة للأطفال. الاسلوب الذي اتبعه هذا البحث وصفي - وتحليلي، والأسئلة التي أثارها لغرض الإجابة عنها عبارة عن: ما هي الدلالات التربوية للعقل النظري والعملي ومباحث تربية الطفل عند ابن سينا؟ وما هي مكانة التربية الفكرية للأطفال في فكر ابن سينا وفقاً لهذه الدلالات؟

تُظهر النتائج أن ابن سينا وعلى الرغم من كثرة تأكيده على التربية العقلية والفكرية للإنسان لأجل نيل السعادة النهائية؛ ولكن عند بحثنا في الدلالات التربوية للعقل النظري والعملي وكذلك آرائه التربوية، لا نجد ثمة دليل على اختصاص زمان ابتداء هذا النوع من التربية بمرحلة الطفولة، وتشير الدلالات الى لزوم تطبيق التربية الأخلاقية في مرحلة الطفولة؛ وذلك لأن التربية الأخلاقية والتأديب في مرحلة الطفولة يمهد لتربية عقل إلهي وتربية فكرية صحيحة في الكبر.

الألفاظ المفتاحية: التربية الفكرية للأطفال، الآراء الفلسفية والتربوية لابن سينا، الفلسفة للأطفال، الدلالات التربوية، العقل النظري، العقل العملي.

* e.aghaie7@gmail.com
** rahnama_akbar43@yahoo.com

* طالبة دكتوراه في جامعة الزهراء (الكاتبة المسؤولة)

** استاذ مشارك في جامعة شاهد

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٧/٣/١٦ تاريخ قبول النشر: ٢٠١٧/٨/١٧

سبل تعليم التوحيد للأطفال في أشعار الأطفال

حجت اله اميد علي *

علي اسكندري **

ملخص البحث

لا شك في أن تعليم المواضيع السامية والقضايا القرآنية النبيلة للأطفال، وبأسلوب فاعل ومؤثر يستدعي الكثير من الدقة. وقد جاء هذا البحث بهدف دراسة سبل تعليم الفكر الديني التوحيدي في أدبيات الأطفال، سعيًا وراء الإجابة عن هذه الأسئلة وهي: ما مدى أهمية تعليم التوحيد في أشعار الأطفال؟ ما هي الأساليب التي يتبعها شعراء أدبيات الأطفال سعيًا وراء تعريف الأطفال بالله بصورة أوضح لكي يكون تعليم هذه الفكرة الدينية الأساسية جذاباً ومؤثراً؟ وقد كانت طريقة التحقيق، هي تحليل المحتوى الذي جاء من بعد مطالعة مجموعات شعرية نظمها شعراء أدبيات الأطفال، مما له صلة بموضوع التوحيد، حيث استخرجت منها أساليب تعليم التوحيد للأطفال. وكان من جملة طرائق تعريف الأطفال بالله في أشعار الأطفال تعرفهم بصفات الله، ولفت أنظار الأطفال الى الظواهر الطبيعية، وبيان وإبراز النعم الإلهية، وتعليمهم الأدعية والمناجاة.

الألفاظ المفتاحية: أدبيات الأطفال، التوحيد، التعليم والتربية، تربية الأطفال، شعر الأطفال.

omidsu@gmail.com

* استاذ مساعد في اللغة والآداب الفارسية، جامعة اراك (الكاتب المسؤول)

** عضو الهيئة العلمية في قسم اللغة والآداب الفارسية، الجامعة الإسلامية المفتوحة، فرع فراهان

eskandari83@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٧/١/١٦ تاريخ قبول النشر: ٢٠١٧/٣/١٠

مكوّنات ومعالـم «تذكـار التفكـير للأطفـال» وفقـاً لآيـات القرآن؛ محاولة لتوطين تعليم الفلسفة للأطفال

مهديـة كشـاني*

عباس علي رستمـي نسب**

مسعود اخلاقي***

ملخّص البـحث

طُرحت الفلسفة للأطفال في عام ١٩٧٠م. على الصعيد العالمي، على يد لـيـمـن. وخلال مدّة قصيرة أصبحت موضع استقبال من قبل مناهج التعليم والتربية الرسمية وغير الرسمية في مختلف البلدان. خلال تلك المدّة توطنت اطروحة لـيـمـن (الفلسفة للأطفال) تبعاً للظروف البيئية والثقافية للبلدان؛ إلا أن طريقة التوطين هذه حصلت في إيران بشكل بطيء، وفي بعض الحالات كانت لا تتسجم ولا تتماشى مع الاسس الدينية والقرآنية. وانطلاقاً من ذلك يحاول هذا البحث توطين هذه الاطروحة في ضوء ما تملّيه الثقافة الإسلامية المنبثقة من القرآن الكريم. ولأجل هذا فقد اعتمد في هذا المجال اسلوب معرفة الظواهر الوصفية. وأخضعت البيانات للتحليل بطريقة كلايزي. بُوّبت بيانات البحث في ثمانية أقسام عامة تعكس مكوّنات «تذكـار التفكـير» للأطفال، وهي: ١. الأهداف؛ ٢. معرفة أنماط التفكير والصفات المرتبطة به؛ ٣. اسم الفصل؛ ٤. وضع القوانين؛ ٥. بنائية الفصل؛ ٦. طرح المحتوى الفكري؛ ٧. موضوع التفكير؛ ٨. الدور والأدوات التنفيذية التي يتخذها المعلم المحلي لتوطين الاطروحة.

الألفاظ المفتاحية: التذكـار، التفكير، الفلسفة للأطفال، لـيـمـن، التعليم والتربية.

mahdiyehkeshani@yahoo.com
rostaminasab@uk.ac.ir
masoud.akhlaghy@gmail.com

* طالبة دكتوراه في جامعة الشهيد باهر، كرمان (الكاتبة المسؤولة)

** استاذ مساعد في جامعة الشهيد باهر، كرمان

*** استاذ مشارك في جامعة الشهيد باهر، كرمان

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٧/٨/٣ تاريخ قبول النشر: ٢٠١٧/١١/٧

ABSTRACT

The Possibility of Moral Education of Children under Seven Based on Islamic Teachings (Quranic Verses and Traditions)

Fatemeh Muvahhedi Parsa*

Tahere Javidi Kalata Ja'far Abadi**

Ali Hemmat Banari***

Bakhtiyar Sha'bani varaki****

ABSTRACT

In the present article, the possibility of moral education of children in their early childhood (under seven), when they are masters according to the Prophet's hadith, is investigated based on the Quranic verses and traditions. To do so, firstly we used the analytical method to present a definition of moral education inspired by Allama Tabatabaie's view in *al-Mizan* exegesis; then, we have emphasized the Quranic verses and traditions through an analytical-inferential method to explain that possibility. The findings show that there are, in the Quranic verses and traditions, reasons such as the obligation of moral education, the necessity to remove moral defects, possibility of education, existence of obstacles for education and necessity of removing them in that period, that support the possibility of moral education in children under seven.

KEY WORDS: moral education, possibility of education, educating children, *al-Mizan* exegesis, Quranic verses and traditions.

* Ph.D. Student of Philosophy of Education and Training/ Ferdowsi University of Mashhad and Faculty Member in HHakim Sabzewari University fmparsa8@yahoo.com

** Associate Professor in Faculty of Educational Sciences and Psychology/ Ferdowsi University of Mashhad tjavidi@um.ac.ir

*** Assistant Professor in al-Mustafa International University/ Qom, Email: ah.banari@gmail.com

**** Professor in Faculty of Educational Sciences and Psychology/ Ferdowsi University of Mashhad bshabani@um.ac.ir

Received: July 24, 2016

Accepted: Sep 14, 2016

The Parameters of Creativity in Intellectual Training of Children and Juveniles in Islamic Sources

Javad Maddahi*

Muhammad Davoudi**

Sayyid Ali Hussein-Zade***

Muhammad Fathali-Khani****

ABSTRACT

The present article aims at compiling the Islamic Theory of Creativity and is seeking to investigate the Islamic sources to present an analysis of parameters of creativity in intellectual training of children and juveniles. To do so, we used descriptive method and conceptual analysis to investigate the parameters related to creativity in Islamic sources in terms of semantic network and analysis of context. The findings show that, from Islamic viewpoint, the parameters of creativity are dividable into three groups: cognitive, motivational and personality. The cognitive parameters are simile, imagination, composition and decomposition. The motivational parameter is internal tendency for fulfilling needs and reducing tension. The personality parameters are empiricism, curiosity, intellectual independence, self-confidence, modeling and accepting consultation.

KEY WORDS: creativity, cognitive parameter, motivational parameter, personality parameter, Islamic sources.

*Ph.D. Graduate of Philosophy of Education and Training/ Research Center Seminary and University

Jmaddahi@rihu.ac.ir

**Associate Professor in Department of Educational Sciences/ Research Center of Seminary and University

mdavoudi@rihu.ac.ir

***Associate Professor in Department of Educational Sciences/ Research Center of Seminary and University

ali_hosseini@rihu.ac.ir

****Assistant Professor in Department of Philosophy and Theology/ Research Center of Seminary and University

mFkhani@rihu.ac.ir

Received: Dec 1, 2016

Accepted: Feb 22, 2017

Investigating the Age Range for Realization of Understanding Secondary Philosophical Intelligibles in Children

Mahdi Parvizi*

Ali Sattari**

ABSTRACT

The present article aims at investigating and specifying the proper age range of the children to understand the secondary philosophical intelligibles. The study is a combined one conducted using both qualitative and quantitative methods. We used qualitative method in explaining the mode of perceiving philosophical concepts and the process of perceiving rational and philosophical concepts in the 6 years old children, and used quantitative method for specifying the extent to which 6 years old children perceive philosophical concepts. The statistical population consisted of 24 girls and 18 boys.

First, we found out when (i.e. in what age range) the three orders of theoretical intellect (potential intellect, habitual intellect and actual intellect) are realized; and then, accordingly, we investigated how children perceive various concepts in their childhood and when the perception of secondary philosophical intelligibles is realized. Finally, the extent to which children realize philosophical concepts in that age range is investigated.

The findings show that children, in the stage of potential intellect, cannot perceive general conceptions. In the stage of habitual intellect, they perceive primary intelligibles such as tree, horse, mountain, and house; and in the stage of actual intellect, they perceive secondary philosophical concepts such as existence, nothingness, essence, reason and time. To analyze the data, we used Kolmogorov–Smirnov test and Chi-square test; considering the evidences, we found that 6 years old children obtain the actual intellect and are able to perceive philosophical concepts.

KEY WORDS: orders of theoretical intellect, perceiving rational concepts, secondary philosophical concepts, child, teaching Islamic philosophy to children, the age range for perceiving philosophical concepts.

* Ph.D. Student of Mysticism and Sufism/ University of Religions and Denominations

mim.parvizi@gmail.com

** Assistant Professor, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran., alisattari@alzahra.ac.ir

Received: Oct 29, 2016

Accepted: March 9, 2017

Comparing the Concept of Death in Narrative Philosophical Texts for Children in Allama Tabatabaie's View

Maryam Jama Bozorgi*

Zahra Minaie**

ABSTRACT

In the present article, we have tried to compare the concept of death in narrative texts in philosophy for children and the concept of death in Allama Tabatabaie's view. To do so, we have used three research methods of 'analysis of qualitative content', 'conceptual-linguistic analysis', and 'comparative analysis'. After investigating the concept of death in three philosophical stories for children as examples and studying Allam's view in this regard, we compared their differences and similarities in the following aspects:

Fear of death, transfer, dying, paradise and hell, unknown nature of death, the last stage of life, embodiment of one's deeds, the continuity of life in the form of another being, readiness of death, annihilation of one's body, eagerness for death, immortality of the soul and definiteness of death.

The result is that the concept of death in philosophical stories for children leads, due to unclear explanations on the truth of death, to confusion and destruction of mental peace in children. This is while description and explanation of death in Islam leads, due to its depth and the scrutiny in it, to definite and clear understanding of death.

KEY WORDS: concept of death, Allama Tabatabaie, philosophy for children, fear of death, paradise, hell, embodiment of one's deeds, immortality of the soul.

* Ph.D. Student of Philosophy of Education and Training/ Al-Zahra University

jamehbozorgi66@gmail.com

** Member of DAL Thinking Center for Education and Training; PhD Student of Philosophy of Education and Training/ Allama Tabatabaie University

Zahra.minaei@gmail.com

Received: Feb 16, 2017

Accepted: June 5, 2017

Opportunities and Threats in the Realm of Religious and Moral Education in the Philosophical Curriculum for Children

Tahere Kiyaie*

Zohre Musa-Zade**

ABSTRACT

The present article aims at identifying the opportunities and threats of religious and moral education in the philosophical curriculum for children based on the goals of Islamic education and training. To do so, we used descriptive-analytical method with the approach of text analysis. The research domain includes the scientific sources related to the subject and the high documents in the realm of education and training, especially the National Document of Education as well as the opinions of the experts and authorities in the field of research; we used purposeful sampling method for the research. To evaluate the findings, we prepared a questionnaire based on the text analysis and handed it out among the authorities and experts specialized in the sphere of research.

The findings show that the opportunities in philosophical curriculum for children in the realm of religious and moral education including reinforcement of willingness to seek truth and liberality, preparing the ground for knowing, developing individual abilities, reinforcing individual dynamism and nurturing moral perception. The threats in that curriculum in the abovementioned spheres include diffusion of skepticism, leaning towards dominance of thinking and weakness in commitment to morality in all affairs. Considering these opportunities and threats assists the policy-makers and programmers of the educational system of our country to take an intelligent approach to properly exert the philosophical curriculum for children.

KEY WORDS: philosophical curriculum for children, the goals of Islamic education and training, spheres of religious and moral education, opportunities, threats.

* MA of Educational Sciences/ Imam Sadeq University (Female Campus)

t_kiae14@yahoo.com

** Ph.D. in Psychology; Assistant Professor in Imam Sadeq University (Female Campus)

mosazadeh@isuw.ac.ir

The Status of Intellectual Training of Children in Avicenna's Philosophical and Educational Opinions

Sayyida Ilham Aqaie Abrandabadi*

Akbar Rahnama**

ABSTRACT

The present article aims at investigating the educational implications of the theoretical and practical intellect and the discussions related to educating the children in Avicenna's view to understand the status of intellectual education of the children for him. Considering the shortage of research on the extent of harmony of the foundations of programs such as 'philosophy for children' and the foundations of Islamic philosophy, it seemed necessary to conduct this study for obtaining the Islamic view extracted from Avicenna's opinions regarding the selection of a type of education proper for children. The method used in this study was descriptive-analytical and the questions were as follows: "what were the implications of theoretical and practical intellect and Avicenna's discussions on educating children?" and "what is the status of intellectual education of children in Avicenna's thought?"

The findings show that Avicenna, while stressing on human's intellectual education for achieving ultimate felicity, shows – based on a study of his implications and views on intellectual education – no evidence that such an education is limited to the childhood; rather, those implications show the necessity of applying moral education during childhood in general. This is because moral education and correction in childhood prepares the ground for nurturing the divine intellect and proper intellectual education in adulthood.

KEY WORDS: intellectual education of the child, Avicenna's philosophical and educational opinions, philosophy for children, educational implications, theoretical intellect, practical intellect.

* Ph.D. Student in Al-Zahra University

** Associate Professor in Shahed University

e.aghaie7@gmail.com

rahnama_akbar43@yahoo.com

Received: March 16, 2017

Accepted: Aug 17, 2017

Ways of Teaching Theology to children through Childish Poems

Hujjatollah Omid-Ali*

Ali Iskandari**

ABSTRACT

No doubt, teaching great and transcendental Quranic propositions to children, through a dynamic and effective method, requires a special delicacy. The present article aims at investigating the ways of teaching religious thought in knowing God in childish literature and seeks to answer the following questions: “What is the importance of teaching theology to children?” and “what devices do composers of childish poems use to familiarize children with God in an effective and interesting way?” The research method was content analysis, and we extracted the devices in teaching theology to children after studying the collections of poems related to theology composed for children. Introducing God’s attributes, familiarizing the children with natural phenomena, recalling and highlighting God’s blessings, and teaching prayers are among ways of familiarizing children with God in childish poems.

KEY WORDS: children’s literature, theology, education and training, nurturing the child, children’s poems

* Assistant Professor in Persian Language and Literature/ Arak University

omidsu@gmail.com

** Faculty Member in Department of Persian Language and Literature/ Islamic Azad University of Farahan

eskandari83@gmail.com

Received: Jun 16, 2017

Accepted: March 10, 2017

Parameters and Standards of “Reminding Thinking to Children” Based on the Quranic Verses: an Attempt to Localize Philosophy for Children

Mahdia Kashani*

Abbas-Ali Rostami Nasab**

Masoud Akhlaqi***

ABSTRACT

Philosophy for children was globally introduced by Lipman in 1970, and was shortly afterward welcomed by official and non-official centers of education in various countries. Since then, Lipman’s philosophy for children (PFC) has been localized in accordance with cultural and environmental conditions of various countries. In Iran, however, the process of localization of PFC was somehow slow and in some cases lacks consistency with religious and Quranic foundations. Thus, the present article tries to consider the Islamic culture extracted from the Quran and offer a reproductive approach to introducing a local PFC for Iran.

To do so, we used descriptive phenomenology and analyzed the data using Colaizzi method. The research data were classified into eight general sections that present the parameters of “reminding thinking” for children: (1) goals; (2) typology of thinking and the related attributes; (3) class name; (4) enacting laws; (5) class structure; (6) presenting intellectual content; (7) subject of thinking; and (8) the role and executive devices of the educator of PFC.

KEY WORDS: reminding, thinking, philosophy for children (PFC), Lipman, education and training, educational system

* Ph.D. Student in Shahid Bahonar University/ Kerman

** Assistant Professor in Shahid Bahonar University/ Kerman

*** Associate Professor in Shahid Bahonar University/ Kerman

Received: Aug 3, 2017

Accepted: Nov 7, 2017

mahdiyehkeshani@yahoo.com

rostaminasab@uk.ac.ir

masoud.akhlaghy@gmail.com

فرم اشتراک نشریه تربیت اسلامی

نحوه اشتراک

۱. بهای نشریه ۱۰۰/۰۰۰ ریال است.
۲. وجه اشتراک را به شماره حساب جاری ۲۱۷۲۱۸۳۵۰۲۰۰۶ به نام پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، نزد بانک ملی شعبه مرکزی شهر قم (کد شعبه ۲۷۰۱) واریز فرمایید.
۳. اصل فیش را به همراه فرم تکمیل شده، به نشانی: قم، ص.پ. ۳۱۵۱ - ۳۷۱۸۵، چاپ و انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و یا به نمابر ۳۲۸۰۳۰۹۰ و یا به پورتال Islamicedu.rihu.ac.ir ارسال فرمایید.

اینجانب متقاضی اشتراک ☐ تمدید اشتراک ☐

یک سال ☐ / دو سال ☐ نشریه هستم:

نشانی:

.....

تلفن تماس: توضیحات:

.....

مبلغ ریال، به حواله بانکی

به شماره ارسال شد.

Content

The Possibility of Moral Education of Children under Seven Based on Islamic Teachings (Quranic Verses and Traditions)

Fatemeh Muvahhedi Parsa
Tahere Javidi Kalata Ja'far Abadi
Ali Hemmat Banari
Bakhtiyar Sha'bani varaki

The Parameters of Creativity in Intellectual Training of Childre and Juveniles in Islamic Sources

Javad Maddahi
Muhammad Davoudi
Sayyid Ali Husseini-Zade
Muhammad Fathali-Khani

Investigating the Age Range for Realization of Understanding Secondary Philosophical Intelligibles in Children

Mahdi Parvizi
Ali Sattari

Comparing the Concept of Death in Narrative Philosophical Texts for Children in Allama Tabatabaie's View

Maryam Jama Bozorgi
Zahra Minaie

Opportunities and Threats in the Realm of Religious and Moral Education in the Philosophical Curriculum for Children

Tahere Kiyae
Zohre Musa-Zade

The Status of Intellectual Training of Children in Avicenna's Philosophical and Educational Opinions

Sayyida Ilham Aqaie Abrandabadi
Akbar Rahnama

Ways of Teaching Theology to children through Childish Poems

Hujjatollah Omid-Ali
Ali Iskandari

Parameters and Standards of "Reminding Thinking to Children" Based on the Quranic Verses: an Attempt to Localize Philosophy for Children

Mahdia Kashani
Abbas-Ali Rostami Nasab
Masoud Akhlaqi

BIQUARTERLY JOURNAL OF ISLAMIC EDUCATION

Proprietor

The Research Institute of Seminary and University

Chief Director

Ali Reza A'rafi

Editor-in-Chief

Dr. Mohammad Ja'far Pack Seresht

Central Office

P. O. BOX: 37185-3151, Qum, Iran

Tel: (025) 32111362

Fax: (025) 32803090

Tehran Office

No.4, Osku Alley, Next to the Tehran University, Engelab Ave., Tehran, Iran

Tel: (021) 66402600

Website: islamicedu.rihu.ac.ir

E-mail: islamicedu@rihu.ac.ir