

آموزش فلسفی کودکان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی

هادی سلیمانی ابهری^۱

چکیده

در دو دهه اخیر، بعد از ورود مباحث آموزش فلسفی کودکان به عرصه مطالعات و پژوهش‌های اهل نظر در ایران، بویژه با استقبالی که از رویکرد P4C (philosophy for children) به عمل آمد، تلاشهایی در تحلیل و بررسی و معرفی و حتی اجرای آن به اشکال گوناگون، مانند ارائه مقالات در نشریات، تشکیل همایش‌ها و کارگاه‌های آموزشی، تالیف و ترجمه کتب صورت گرفت. در سنوات اخیر این همت‌ها به سطحی رسیده است که برنامه ریزی در حد پذیرش دانشجوی سطح PHD برای آن صورت می‌گیرد. جای خالی بررسی نظرات لیپمن (بانی این نوع از آموزش در نیم قرن اخیر)، در مقایسه با نظام تعلیم و تربیت اسلامی، ما را برانگیخت تا با تاملی در آموزه‌های وحیانی، جایگاه آموزش تفکر خلاق و انتقادی در تعلیم و تعلم اسلامی را بازشناسی کنیم

در این بررسی و مقایسه، نزدیکی شیوه‌های تربیت دینی برای فراهم کردن بسترهای آموزش تفکر خلاق و اکتشافی، با روش‌ها و دیدگاه‌های لیپمن (Lipman) آشکار گردیده است. **کلید واژه‌ها:** لیپمن، تعلیم و تربیت اکتشافی و خلاق، تفکر انتقادی، سؤال‌مداری، حذف

و ابهام، داستان‌های قرآن

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

با خواندن عنوان این نوشتار، مفهوم متبادر از «آموزش فلسفه به کودکان» در ذهن خواننده‌ای که از فلسفه همان معنی عام را می‌فهمد چنین خواهد بود که می‌خواهیم به زبان کودکان و با شیوه‌ای ساده، مفهوم وجود و ماهیت و علیت و مفاهیمی از این دست را به کودکان بیاموزیم و با قصه و مثل، آراء فلسفی حکمایی چون ارسطو و افلاطون و بوعلی و صدرا و کانت و دکارت را به آنان تعلیم دهیم

از سوی دیگر اگر با مفهوم خاص از آموزش فلسفه به کودکان بیگانه باشیم و در عین حال با آراء مطرح شده ژان پیاژه در مورد مراحل رشد ذهنی از کودکی تا بزرگسالی آشنا باشیم دچار پارادوکس و نیز چنین سؤالی خواهیم شد که اگر رهایی از محدودیت عینی و ورود به عرصه‌های تفکر مطلقاً قیاسی و انتزاعی، از سیزده سالگی به بالا در انسان آغاز می‌شود، چگونه می‌توان آموزش فلسفه برای کودکان را مطرح کرد؟ جهت پاسخ به این سوال، ناگزیر از بیان دو معنای متفاوت از آموزش فلسفه به کودکان هستیم که در ابتدای این مقاله به آن می‌پردازیم و با روشن شدن این ابهام متوجه دو رویکرد در آموزش فلسفی کودکان خواهیم شد. یکی از آنها پذیرش آموزش فلسفی به معنای آموزش تفکر خلاق و انتقادی است که ادامه گفتار ما در مقایسه روش لیپمن با نظام تربیتی اسلام دایره مدار قبول این معنا و رویکردی است که وی نیز روی آن تمرکز دارد. در بیان و شرح بیشتر نظرات و روش لیپمن و تاثیرگذاران بر آرای او و نیز بررسی دیدگاه اسلام، مطالعه پیشینه چنین برداشتی از آموزش فلسفی از گذشته تا حال، ضرورتی است که ما مجبور به ورود به آن خواهیم بود و بانشان دادن قدمت و ریشه این موضوع در تاریخ تفکر و نظام آموزشی اسلامی و غیر اسلامی، هم اهمیت موضوع و هم خاستگاه این نوع از آموزش فلسفی را روشن خواهیم کرد. نگارنده برای نیل به هدف اصلی این پژوهش که نمایاندن وجوه مشترک آموزه‌های وحیانی باره‌یافت p4c در مدل آموزشی لیپمن می‌باشد بعد از بیان مبنای نظری مشترک^۱ که به موضوع «تبیین اطلاعات» تعلق می‌گیرد،

۱. تفاوت‌های مبانی نظری او با مبانی شناخت‌شناسی وحیانی مقوله جداگانه‌ای است که در این جستار وارد

روش قرآن را با دو عنوان «روش آموزش فلسفی متن محور» و «روش آموزش فلسفی مخاطب محور» قابل بررسی می‌داند و از آنجا که روش اول، آن هم در متون داستانی قرآن را با رویکرد p4c مرتبط می‌داند اولویت وعمده مباحث را به آن اختصاص خواهد داد و از شرح و بیان روش آموزش فلسفی مخاطب محور، امتناع و فقط به بیان فهرست وار آن اکتفا خواهد کرد

ماهیت و دو معنای آموزش فلسفی کودکان:

واقعیت این است که تحول معنایی بسیاری از واژه‌ها در عصر حاضر، شامل واژه ترکیبی آموزش فلسفه هم شده است و حداقل در حوزه آموزش کودکان، معنای خاصی که از عبارت آموزش فلسفه به کودکان باید به دایره فرهنگ لغات ما اضافه شود با معنای عام که همان برداشت قدیمی و کلاسیک از آموزش فلسفه می‌باشد متفاوت است. این نوع تلقی از آموزش فلسفه به کودکان، به عنوان یکی از رویکردهای فلسفه برای کودکان است که بعد از لیپمن^۱ به عنوان شاخه‌ای از فلسفه برای کودکان با فعالیت کاملاً متفاوت، که با عبارت PWC نشان داده می‌شود، یعنی فلسفه با کودکان (philpsophy with children) مطرح گردید. در تلقی خاص از آموزش فلسفه برای کودکان، در فراهم کردن بستر جوشش فکر و تفکر انتقادی و آموزش آن اتفاق نظر وجود دارد. بی‌شک مهم‌ترین هدف از تعریف جدید از آموزش فلسفه برای کودکان، افزایش مهارت کودکان در تفکر و استدلال و پردازش اطلاعات موجود می‌باشد. و این همان معنای خاصی است که به «فلسفه برای کودکان» شهرت دارد و با عنوان philosophy for children و نام اختصاری p4c در سراسر مجامع علمی جهان از آن یاد می‌شود و ما در این

آن نشده ایم از جمله این تفاوتها، نسبی گرایی معرفتی است که از ساختارهای اصلی فکر و مبانی نظری لیپمن در ارائه مدل آموزشی خود می‌باشد. نسبی گرایی علاوه بر تعارضی که با آموزه‌های اسلامی در حوزه معرفت‌شناسی دارد الگوی لیپمن را در برخی زوایا با تعارض مواجه می‌سازد. جهت تأمل و مطالعه بیشتر این تعارضات، مقاله^۲ "نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتیو لیپمن" از دکتر جعفر جهانی در فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهرا سال ۱۲ شماره ۴۲ مطالعه شود

1. Mathew lipman

نوشته مباحث مربوط به آن را با کلمه اختصاری «فبک» دنبال می‌کنیم
بانی این نوع از آموزش در بیان تفاوت دو رویکرد p4c و pwc می‌گوید:
« آنچه « فلسفه برای کودکان» نامیده می‌شود تلاشی است برای بسط فلسفه، با این هدف
که بتوان آن را همانند نوعی آموزش به کار برد. این فلسفه، آموزشی است که در آن از فلسفه
برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز واشتیاقی که به معنا دارد،
بهره برده می‌شود. اما « فلسفه با کودکان» به عنوان شاخه فرعی کوچکی از p4c از بحث
و گفتگو درباره آرای فلسفی سود می‌برد، اما نه فقط با داستانهای نوشته شده برای کودکان.
در برنامه‌ی pwc قصد این است که کودکان به عنوان فلاسفه جوان پرورش یابند اما در p4c
هدف، عبارت از یاری دادن کودکان برای بهره مندی از فلسفه به منظور بهبود بخشیدن به
یادگیری همه موضوعات موجود در این برنامه درسی است » (سعید ناجی، ۱۳۸۷: ۳۳) البته تامل
در این سوال که تا چه حد نام‌گذاری آموزش تفکر انتقادی و خلاق به آموزش فلسفی از روایی
برخوردار است مطب دیگری است که در این نوشتار مجال پاسخ به آن نخواهد بود و خواننده
محترم مشتاق این مسئله را به مباحث آقای دکتر احد فرامرز قراملکی ارجاع می‌دهیم^۱

پیشینه آموزش فلسفی کودکان

تفکر انتقادی پدیده نوینی در عرصه تعلیم و تربیت نیست و سرچشمه آن را در روش
آموزش سقراط و در آکادمی افلاطون می‌توان یافت. اما تدوین مدل مشخص برای آن را
می‌توان در آثار جان دیوئی در اوایل سده بیستم دید که الگوی حاکم بر تعلیم و تربیت را که

۱. آقای دکتر قراملکی در نقد لیمن در تسمیه مدل آموزشی خود به فلسفه، و چندین نکته سنجی از نظام
آموزشی وی، در مقاله « فلسفه برای کودکان از تفکر منطقی تا تجارب فلسفی » مفهوم فلسفه در این
روی آوردن فلسفه برای کودکان را به چالش می‌کشد و معتقد است که باتسهیل تجارب فلسفی
کودکان و ایجاد زمینه مساعد برای مواجهه آنان با رازها و نیازهای وجودی و با افزایش مهارت تفکر
منطقی، شیوه‌ای تلفیقی می‌توان ارائه نمود تا فلسفه برای کودکان هم اثر بخش گردد و هم اطلاق
کلمه فلسفه بر آن حقیقی شود

مبنتی بر انبار کردن اطلاعات بود از رونق انداخت و در الگویی جدید، پرورش قوه استدلال و داوری در کودکان و تبیین اطلاعات را هدف تعلیم و تربیت قرار داد. بر اساس یافته‌های روان‌شناختی ژان پیاژه و آراء جان دیویی و حتی کسانی چون "آلفرد نورث و ایتهد" که معتقد بود ثمره واقعی تعلیم و تربیت نباید در شیوه جمع‌آوری اطلاعات باشد^۱ نهضتی در نیمه دوم قرن بیستم با عنوان «تفکر انتقادی» به وجود آمد که شاخه‌ای از آن تحت عنوان پیشبرد فلسفه برای کودکان، توسط ماتیولپمن شهرت یافت (البته سهم تاثیرگذاری رابرت انیس را در پر کردن خلاء تحقیقاتی در ادبیات این حوزه مطالعه نباید نادیده گرفت).^۲ لیپمن در اواخر ۱۹۶۰ به عنوان استاد فلسفه در دانشگاه کلمبیا واقع در نیویورک بعد از روبرو شدن با نقص قدرت استدلال در دانشجویان خود، ریشه را در ضعف آموزش‌های دوران کودکی و سبک‌های آن دانست و به نتیجه رسید که فراتر از مهارت حفظ کردن مطالب، باید به کودک قدرت مفهوم سازی و تحلیل آن و نقد و داوری و استدلال را نیز آموخت. آغاز کارش با تهیه متن درسی به شکل داستان درباره کودکانی که در حال اکتشاف منطقی بودند قرین گردید. کتاب «کشف هری استوتلمر» که عنوانش اشاره وایمایی به اسم ارسطو است در ۱۹۷۰ اولین اثر او برای این منظور بود که در آزمایش‌های تعلیمی در کلاس موثر واقع شد^۳. او علاوه بر متون داستانی از طریق شعر و ارائه نقاشی و موسیقی به ایجاد و برانگیختن سوال در کودکان پرداخت و توانایی شیوه نوین را در تبدیل کلاس به جمع پژوهشگر نشان داد.

۱. وی معتقد بود که یادگیری شاگردان بی‌فایده است مگر اینکه کتابهای خود را گم کنند و جزوات خود را بسوزانند و جزئیات حفظ شده را برای امتحان فراموش کنند.
۲. وی با آزمون‌های Z, X اولین بار از آموزش و سنجش تفکر انتقادی سخن به میان آورد و لیپمن بعد از او در دهه ۱۹۸۰ برای شیوه آموزش مهارت‌های اندیشیدن الگوهای ارائه داد که البته در دهه ۱۹۹۰ به جنبه‌های اخلاقی این نوع آموزش توجه کرد.
۳. کتابهای بعدی او با کمک «ان مارگارت شارپ» به صورت کتاب راهنما برای معلمان با صدها تمرین فلسفی نوشته شد وی بعد از ترک کلمبیا و تاسیس پژوهشگاه «توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان» کتاب «لیزا» را که صرفاً در اخلاقیات بود نگاشت و بعد مجموعه متنوعی از کتب را انتشار داد

لیپمن در مدرسه پیشبرد فلسفه برای کودکان، با ارائه مجموعه داستانهایی با مضامین فلسفی، آموزش ویژگیهای مهم تفکر فلسفی را هدف اصلی آموزش فلسفه برای کودکان قرار داد که در شکل و الگوی عملی این نوع آموزش به کودکان، حتی شکل و نوع نشستن فرد در کلاس (به صورت حلقوی یا شکل U یا چند گروه حلقه زده برای مباحثه و گفتگو) تغییر می‌یابد. در حال حاضر، این الگوی تربیت انتقادی و آموزش فلسفه برای کودکان که به نام لیپمن و مؤسسه او تمام شده است، از اعتبار جهانی برخوردار است و بیش از صد کشور در این زمینه به فعالیت و تحقیق مشغول هستند. لیپمن به دلایل ذیل، پارادایم آموزشی خود را بهترین رویکرد در بهبود تفکر کودکان اعلام می‌کند:

- ۱- ایجاد علاقه در کودکان ۲- فراهم شدن راهی برای ایجاد هیجان ۳- به رسمیت شناخته شدن نیازی به نام «تفکر انتقادی» در کودکان ۴- ایجاد سوال در برابر ارزش های مقبول جامعه ۵- خلاقیت ۶- جمعی بودن و فعالیتی مبتنی بر گفتگو
- لیپمن در پاسخ به این سوال که چه کسانی در کار او از فلاسفه و روان شناسان موثر بوده‌اند، از افرادی مانند جان دیویی، جاستوس باکلر فیلسوف امریکایی، لیوویگو تسکی روانشناس روسی، ژان پیاژه، گیلبرت رایت فیلسوف انگلیسی، جرج هربرت مید فیلسوف و روانشناس اجتماعی امریکا، لوید ویک ویتگنشتاین فیلسوف بریتانیایی - تریشی نام می‌برد
- در ایران معاصر الگوی تربیتی لیپمن با مقاله آقای صفائی مقدم و با نام فلسفه برای کودکان معرفی شد و با ترجمه کتب داستانهای فکری به فارسی، شرایط بهتری برای مطالعات این نوع از الگوی تربیتی فراهم گردید. در چندین مقاله و اثر و حتی نشست‌های علمی نیز، این شیوه آموزشی مورد ارزیابی و آزمون و نقد واقع گردید که فهرستی از آنها به شرح ذیل می‌باشد:
- ۱- مقاله «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی ماتیولیپمن»^۱
- ۲- ترجمه کتابهای فلیپ کم با عنوان داستانهای فکری (۱) کندوکاوهای فلسفی برای کودکان، توسط افسانه باقری از انتشارات امیرکبیر

۱. اثر دکتر جعفر جهانی چاپ شده در فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء شماره ۴۲.

- ۳- مقاله « فلسفه برای کودکان از تفکر منطقی تا تجارب فلسفی» و مقاله «مقایسه سبک‌های لیپمن و برنی فر در فلسفه برای کودکان»^۱
- ۴- مقاله « مفهوم فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان»^۲
- ۵- چند ترجمه از دکتر ابیلی در موضوع تفکر انتقادی
- ۶- انتشار فصلنامه‌ی مطالعات برنامه درسی ویژه فلسفه برای کودکان^۳
- ۷- انتشار کتاب «کندوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان»^۴ و چندین فعالیت دیگر^۵

پیشینه آموزش فلسفه برای کودکان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی

اگر آموزش فلسفه به کودکان به مفهوم خاص و آنگونه که به تفکر انتقادی و خلاق و تقویت مهارت‌های عقلانی کودکان بینجامد، مورد نظر ما باشد، قطعاً سابقه‌ای طولانی و همزاد با فرهنگ اسلامی و فرهنگ و ادب و دین ایرانی دارد. از زمانی که مسلمانان با دعوت‌های مکرر قرآن به تفکر، و نیز معرفی موانعی از تفکر خلاق همچون اکثریت زدگی، شخصیت زدگی و تقلید کورکورانه از نیاکان و اجداد، و همچنین تشویق‌های معصومین (ع) به تفکر و ایجاد نیاز به جای اشباع آن^۶ روبرو شدند، بنیان افکنی روش آموزشی تفکر خلاق و بنای مدارس و مراکز آموزشی که در آنها روش مباحثه و گفتگوی علمی میان شاگرد و استاد و شاگرد با شاگرد و اتخاذ روش انتقاد در برابر اظهار نظر علمی محوریت داشت، آغاز گردید.

۱. اثر دکتر قراملکی و خانم زهرا امی

۲. نشریه علمی خبری «علم و دین» شماره ۲۸ تابستان ۸۴

۳. از انتشارات انجمن مطالعات درسی ایران

۴. مصاحبه‌های آقای سعید ناجی با پیشگامان آموزش فلسفی کودکان (لیپمن، برنی فر، مارگارت شارپ، ساتکلیف، گیلبرت بورگ، پر یسپرسن، لریسا رتیونسکی، و مایکل سسویل)

۵. از جمله: - تشکیل واحد پژوهش فلسفه و کودک در بنیاد « حکمت اسلامی صدرا» و تشکیل کارگاه‌های متعدد در ایران که در یکی از آنها آقای برنی فر حضوری فعال داشت

۶. در دعایی، امام موسی ابن جعفر (ع) از خدا چنین طلب می‌کنند که « خدایا مرا هرگز از مدار تقصیر (احساس نیاز) خارج مگردان»

این شیوه تسلیم نشدن وعدم سرسپردگی در برابر اطلاعات ارائه شده و گشودن باب نقد در برابر آنها و تبیین نظرات، از کلاسهای درسی به متون علمی تعمیم یافت که محصول و میوه آن در پیدایش علوم چون علم الحدیث و رجال در حوزه معارف دینی و تاریخی و پیدایش آراء جدید در تفاسیر کیهان شناختی و دانشهای نجومی که به نظریات پیش کپرنیکی مشهورند، تاثیرگذار گردید. در حوزه ادبیات بویژه از نوع عرفانی آن نیز تاکید بر ایجاد نیاز و تشنگی در طالب حقیقت به طور برجسته‌ای القاء گردید. به قول مولانا:

آب کم جو تشنگی آور به دست تا بجوشد آبت از بالا و پست

برخی صاحب نظران در ذکر تاریخچه رویکرد آموزشی p4c در بین مسلمین، به تلاشهای علمی اخوان الصفا که فهم آراء فلسفی حکما و کسب مهارتهای تفکر منطقی را تسهیل شده در اختیار مخاطبان ویژه خود قرار می‌دادند اشاره می‌کنند: «ارتباط فلسفه با تفکر انتقادی و مهارت منطقی نزد فیلسوفان مسلمان نیز مورد توجه بوده است. نزد کسانی چون اخوان الصفا، آموزش فلسفه صرفاً آموزش دیدگاههای فیلسوفان نیست بلکه جهتگیری آموزش فلسفه اجتناب از خطا در تفکر و دوری از زشتی در رفتار است. دو عنصر عقلانیت و اخلاقی بودن در روی آورد لیمن نیز مورد تأکید است.» (قراملکی ۱۳۸۴)

در ذکر سابقه آموزش فلسفی کودکان، آقای دکتر آقایانی چاووشی، به تلاش ابوریحان بیرونی نیز در ارائه اثری به نام «التفهیم لاوائل الصنعه التنجیم» اشاره کرده‌اند. با تامل در توضیحات ایشان می‌توان گفت که قسمت اول آنها با برداشت عام از مفهوم فلسفه منطبق است و با تلقی خاص از آموزش فلسفی کودکان که مورد نظر ماست فاصله دارد و حتی در توضیحات مربوط به تلاشهای اخوان الصفا نه از این منظر که آموزش مهارت تفکر منطقی یکی از اهدافشان بود بلکه از این جهت که اخوان الصفا مسائل دشوار انتزاعی را برای فهم عامه مردم تسهیل می‌کردند اشاره کرده است ولی در توضیح مربوط به دختر خیالی که ابوریحان کتاب را به او اهدا کرده است به مفهوم مورد نظر ما نزدیک شده است^۱ (آقایانی ۱۳۸۵)

۱. «دلیل اینکه می‌گوییم آن را برای کودکان نوشته است این است که این کتاب را به یک دختر خیالی تقدیم کرده است. و از وصفی که برای این دختر گفته می‌توان استنباط کرد که منظورش دختری

طرح مسئله

برای مقایسه داده‌های لیپمن و آراء وی در حوزه تفکر خلاق و آموزش آن با آموزه‌های قرآنی، لازم است ابتدا به طرح دوسوال و پاسخ آنها بپردازیم:

زمینه نظری قرآن، در آموزش فلسفی به مفهوم آموزش تفکر خلاق و انتقادی به کودکان چیست؟

روشهای قرآنی در این مدل آموزشی کدامند؟

ضرورت طرح سوال اول از آن روست که شبیه محتمل برخی از اذهان را که با ملاحظه واژه «کودکان» در عبارت «آموزش فلسفی کودکان در آموزه های قرآنی» رخ می‌نماید می‌زداید و پاسخ به آن سوال روشن می‌کند که نگارنده از این مهم غافل نیست که قرآن کتاب کودکان نیست، گرچه نظامی اساسی برای تربیت درست آنان پی افکنده است. از سوی دیگر پاسخ به سوال نخست، راه را برای پاسخ به سوال دوم هموار می‌سازد و به خطای برخی افهام پایان می‌دهد که برای نمایاندن وجوه مشترک آموزه‌های دینی با نظام آموزشی «p4c» یا «فبک» احتمالاً درانتظاراستناد صاحب این قلم به داستانهایی درقرآن به شکل قصه الفی (elfie) برای دوساله‌ها داستان پیکس (pikes) برای ۳ و ۴ ساله‌ها و قصه لیزا (lisa) برای ۷ و ۸ ساله‌ها و دیگر قصه های مدل p4c خواهند بود

مقدمه‌ای که می‌آید پاسخ به سوال اول را به عهده می‌گیرد:

اولاً: از نگاه قرآنی، عقل جز بریستر علم نمی‌روید (وما یعقلها الا العالمون. عنکبوت آیه ۴۳)

ثانیاً: راه علم با تبیین هموار می‌شود (کذلک یبیین الله لکم آیاته لعلکم تعقلون. بقره آیه ۲۴۱)

بر این اساس به سهولت می‌توان ادعا نمود که از منظر قرآن، تفکر و تعقل با تبیین اطلاعات صورت می‌گیرد. برای روشن شدن هر چه بیشتر موضوع، ناگزیر به ذکر چند نکته هستیم:

جوان و یا نوجوان است که تحت عنوان ریحانه بنت الحسین یعنی گلی دخت زیبا از او نام برده است.

بیرونی چون این کتاب را برای جوانان تألیف کرده دقیقاً روشی به کار برده است که با سن و سال و

روحیات این جوانان هماهنگی داشته باشد. یعنی کتاب به صورت مکالمه و یا سؤال و جواب است»

نکته اول: فکر آن گونه کوشش از آدمی است که در مواجهه او با حیرت صورت می‌گیرد چه این حیرت انسان را به آب برساند یا سراب. و یا اینکه فراتر از آنها، معما و حیرت آدمی، پرده‌ای افکنده شده بر رازی باشند که با کنار رفتن آن، بصیرت در انسان ایجاد شود. از دید قرآن، آدمیان همگی توان اندیشه ورزی دارند و اگر مذمتی در مورد بی‌خردی عده‌ای در قرآن دیده می‌شود (اولم یتفکروا فی انفسهم) (سوره روم آیه ۸) به دلیل عدم تفکرشان نیست بلکه به دلیل نداشتن جهتی معین در تفکر است. اگر شاهباز اندیشه آزاد باشد که در هر عرصه‌ای به پرواز درآید و بر فراز قله اطلاعات محض فرود آید از دید کتاب آسمانی نه تنها هنری به حساب نمی‌آید که در خور ستایش باشد ای بسا که در خور نکوهش قرار گیرد (انه فکر و قدر فقتل کیف قدر) (سوره مدثر آیه ۱۸) این خود بیانگر این حقیقت است که تفکر محض مطلوب ذاتی ندارد و بلکه آنچه مطلوب است تفکر هدایت شده است و این معنا (تفکر هدایت شده) مترادف و همسنگ تعقل در قرآن است و ویژگی این هدایت، از معنای عقل در قرآن قابل استنباط است چراکه عقل در قرآن با مفهوم بازدارندگی و کنترل مفید همراه است همان گونه که واژه متضاد آن یعنی جهل، حاکی از عمل ناسنجیده است و بی‌گدار به آب زدن. و اگر جهالت در آیه ۵۴ سوره انعام که می‌فرماید: «انه من عمل منکم سوء بجهاله ثم تابوا من بعد و اصلح فانه غفور رحیم» به معنای نادانی در نظر گرفته شود، با این مشکل مواجه خواهیم بود که چرا فرد موردنظر به توبه فراخوانده شده است. در صورتی که عمل از روی نادانی را نمی‌توان خطا یا گناه محسوب نمود، اما اگر جهالت را به معنای عمل ناسنجیده در نظر بگیریم که فرد مثلاً به سبب هجوم خصم یا جذب شهوت یا شتابگری به آن دچار می‌شود، در این صورت ضرورت توبه و اصلاح هر دو قابل فهم خواهند بود^۱.

نکته دوم: تبیین اطلاعات همان تأمل در اطلاعات به دست آمده و ایجاد سوال در برابر آموخته‌های دیروز و امروز است لذا نظام تربیتی مبتنی بر تبیین و تحلیل اطلاعات همان

۱. این قسمت، با استفاده از تفسیرالمیزان جلد ۱ ص ۳۵۱ تا ۳۵۴ و نیز تعابیر آقای دکتر خسرو باقری در کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی بحث عقل نوشته شده است.

اکتشافی کردن تربیت است. تربیت و تعلیم اکتشافی، فهمیدن را به جای فهماندن مبنا قرار می-دهد و در این نوع از نظام تربیتی است که آموزش شکل فعال و خلاق به خود می‌گیرد و هنر معلم در آن طرح سوال های خوب و نیز ایجاد بستر برای فعال کردن ذهن مخاطب و قراردادن مربی در فضای «ابهام» و «حیرت» است نه پاسخ دادن به همه سوال‌ها و مسئله‌ها.

نکته سوم: بر اساس نظام تربیتی مبتنی بر تحلیل اطلاعات، تربیت یک طرح بیرونی نخواهد بود که با عجله و شتاب به ذهن متعلم القای اطلاعات شود. فراگیر علم نه بر اساس انفعال که بر اساس فعال بودن و به جای کسب معلومات کشف معلومات می‌کند و لازمه این‌گونه تربیتی نقد پذیر انگاشتن اقوال و مدعاها ی دیگران است و دیگر جایی برای تعلیم و تربیت قالبی در این نوع از روش و نظام تربیتی باقی نمی‌ماند.

نکته چهارم: اساسا زمانی می‌توان روش آموزش تحلیل اطلاعات و تبیین معلومات و تفکر انتقادی و خلاق را در تعلیم و تربیت مطرح ساخت که نوع نگاه ما به انسان این‌گونه نباشد که او را شیء تلقی کنیم و تربیت او را هم صنعت و صناعت بپنداریم. اگر چنین اصلاحی از برداشت ما به انسان صورت گرفت آموزش کودکان با ملاحظه این نکته مهم خواهد بود که کودک ظرف نیست و آموزش هم پر کردن ظرف نیست. لذا اگر بخواهیم رشد تفکر یا قوه اندیشه ورزی کودک را افزایش دهیم باید تفکر همگرا و قالب پذیر را به تفکر واگرا و قالب ساز تبدیل کنیم.

در تفکر همگرا، ذهن پاسخ مدار بار می‌آید ولی در تفکر واگرا ذهن مسئله دار است. در اولی تفکر بیرونی ولی در دومی خود انگیخته و درونی و جوشنده است.

"در شیوه آموزشی مسئله مدار تو سعه ظرفیت‌ها و قابلیت‌ها صورت می‌گیرد در حالی که در شیوه آموزشی پاسخ مدار پر کردن ظرفیت‌ها و قالب‌ها رخ می‌دهد. در اولی تفکر، سیال، روان، اصیل و مبدع است. در دومی تفکر راکد، جامد، قالبی و مقلد است." (کریمی، ۱۳۷۶: ۱۲۹)

بعد از دقت در نکات فوق، مقدمات لازم برای اثبات این مدعا فراهم می‌گردد که زمینه نظری برای افکندن روش یا روشهایی در پیش روی مخاطبان کتاب آسمانی جهت تامل فلسفی

از نوع پارادایم p4c فراهم شده است. با این فرض دیگر لازم نیست برای نشان دادن آموزه‌های قرآنی پیرامون آموزش فلسفی کودکان در انتظار قرائت متونی از قرآن باشیم که مانند کتب داستانی طراحی شده لیمن یا فلیپ کم و یا پریسپرسن به طرح قصص کودکانه

با مضامین فلسفی بپردازد و با دادن تمریناتی در مورد موضوعی خاص فکر آنها را به تامل برانگیزد. در بررسی پاسخ سوال دوم همان طوری که در مقدمه اشاره گردید در قرآن، دو شیوه آموزشی «متن محور» و «مخاطب محور» برای فراهم شدن بستر تربیت مخاطبین نقاد با تفکری پویا و خلاق دیده می‌شود

در شیوه مخاطب محور می‌توان به آیاتی استشهاد کرد که مخاطب در برابر آنها خود را مکلف به تفکر در عرصه های گوناگون می‌بیند و از آنجا که تامل در این نوع از آیات، مورد نظر ما برای نشان دادن نقاط مشترک شیوه لیمن با شیوه های قرآنی نیست از تشریح آنها خودداری می‌کنیم فقط فهرست وار به آنها اشاره می‌نماییم:

قرآن کریم برای اینکه آدمی را وارد عرصه تفکر کند و هم خرد ورزی او را در مسیر کارایی و باروری سوق دهد پیام هایی به شکل ایجابی و سلبی ارائه می‌دهد در جنبه ایجابی به موارد ذیل در قرآن می‌توان اشاره کرد:

- مدح و ستایش تفکر و تعظیم جایگاه آن با ترغیب مخاطبین به اندیشه‌ورزی - تعظیم و تکریم انسانهایی که برای شنیدن سخنان دیگران خود را در حصار قرار نمی‌دهند و برای خود و دیگران حق آزادی گفتگو، حق شنیدن و انتخاب بهترین کلام را قائلند - امر به کسب علم قبل از اقدام به عمل - تکریم جایگاه و منزلت مشاوره - توجه به تفاوت های فردی.

و در جنبه سلبی به پرهیز دادن آدمیان از گرفتار شدن در دامهایی چون:

ریسک‌گریزی و ترس از خطرات محتمل - تقلید نا آگاهانه - تسلیم در برابر خواست اکثریت به بهانه برابری فزونی کمیت با حقانیت - پیشداوری که همگی از موانع خلاقیت می‌باشند تاکید دارد

شیوه «متن محور» قرآن در ایجاد و انگیزش تفکر خلاق

نگارنده بر این باور است که قرآن در متن غیر داستانی با بهره گیری از شیوه تمثیل و نماد و طرح سوال و وارد کردن عناصری چون دیالوگ و نیز ایجاد موقعیت ابهام با حذف عمدی برخی مطالب برای مخاطب خود، نقش بارزی در طراحی تعلیم و تربیت خلاق ایفا می‌کند. از بین این‌ها جهت پرهیز از اطاله کلام فقط به بررسی عنصر حذف ابتدا در متن غیر داستانی و سپس متن داستانی می‌پردازیم.

بررسی عنصر حذف در متن غیر داستانی قرآن:

یکی از ویژگی های کتاب مقدس قرآن بهره مندی از عنصر حذف و قرار دادن شنونده و خواننده در موقعیت ابهام است. این ویژگیها را هم در قصص قرآن و هم در متن غیرداستانی می توان مشاهده نمود. در نمونه های غیر داستانی به حروف مقطعه و تمثیل ها و نمادهای قرآنی می توان اشاره کرد.

در بیان فلسفه وجود حروف مقطعه در آغاز برخی از سوره های قرآنی، برخی از مفسرین و دانشمندان علوم قرآنی به نظریه رمز بودن آن بین خدا و رسول قائل شده اند. به عقیده نگارنده این نظریه با توجه به عنایت قرآن به قرار دادن انسان در فضای خاصی که منجر به پویایی فکر و تربیت تفکر خلاق باشد، به صورت رمزی بین خدا و انسان نیز قابل تعمیم است. اگر با عدم غفلت از بحث معیار های تائیل صحیح و مقبول بخواهیم وارد این عرصه شویم تا از تفسیر به رای مصون بمانیم، باید بگوییم که وجود این گونه حروف به خواننده فرصت کشف و خلق موقعیت های پنهان را می دهد زیرا صراحت و آشکار بودن معانی، یک یا چند معنا را منتقل می کنند اما قرار دادن پیام در هاله ای از راز و رمز به آفرینش معانی تازه منجر می شود که با فعال شدن ذهن مخاطب به دست آمده است.

۱. ملاک ها و شرایط تائیل صحیح را به نقل قول از کتاب تفسیر و مفسران، اثر مرحوم آیت الله معرفت ج ۱ ص ۳۲ تا ۲۷ به اختصار و با کمی تغییر و دخل و تصرف می توان چنین اعلام کرد: الف: نخستین شرط تائیل صحیح رعایت مناسبت و ارتباط تنگاتنگ بین معنای ظاهری و باطنی است از این رو چون تائیل عبارت است از مفهوم عام منتزع از فحوای کلام، ناگزیر در انتزاع این مفهوم عام، باید مناسبت لفظی یا معنوی رعایت شود. (ب) دومین شرط تائیل صحیح رعایت نظم و دقت در کنار گذاشتن خصوصیات کلام مورد تائیل و تجرید آن از قراین خاصه است تا حقیقت و مغز آن در قالب مفهوم عام روشن شود. مقصود از این شرط همان است که در منطق از آن به عنوان قانون «سبر و تقسیم» و در اصول با عنوان «تنقیح مناط» تعبیر می شود (ج) آخرین و مهمترین شرط صحت تائیل برای پی بردن به معنای باطنی آیه آن است که مفهوم به دست آمده پس از الغای خصوصیات به گونه ای باشد که نسبت آن با مورد آیه نسبت عام به خاص باشد.

آن چه در نظام های تعلیم و تربیتی کارا و موثر جهان معاصر، برجستگی خاصی دارد و آن را از نظام های تعلیم و تربیت غیر فعال ممتاز می کند این است که شرایطی فراهم شود که یادگیری به صورت کشف پاسخ های تازه از طریق موقعیت های مبهم به تغییر ساخت های شناختی کودک منجر شود و در این دیدگاه تا زمانی که ساختار شناختی فرد نتواند کلیه محرک های محیطی را جذب کند و دچار سوال یا ابهام نشود دست نخورده باقی می ماند. اما زمانی که ساختار شناختی متعلم و متربی، محروم از درک برخی محرک ها شود تعادل بین او و محیط برهم می خورد و او را در حالت حیرت قرار می دهد و چنین حیرتی منجر به کوشش برای حل تعارض و انطباق میان ساختار شناختی و محرک های محیطی می گردد و در پی چنین کوششی تحول شناختی پدیدار می شود.

"میشل سر" فیلسوف شهیر فرانسوی می گوید: « یادگیری واقعی شبیه پیوند زدن است. باید چیز جدیدی خلق شود وقتی چیزی فرا گرفته می شود از ساقه اصلی که پیوندی با آن زده می شود پدیده سومی خلق می شود هزاران کتاب درباره تدریس هست که به هیچ دردی جز این نمی خورد که بازرس هارا قادر به مرعوب ساختن آموزگاران کند» (کریمی، ۱۳۷۵: ۳۱)

علاوه بر حروف مقطعه تمثیل های قرآنی نیز از چنین ویژگی برخوردارند. زبان تمثیل چنین خاصیتی دارد که غالباً پیرامون چیزهایی صحبت می کند که باید از طریق مخاطب کشف شود. یعنی سخن از آن چیزی است که مستقیماً وجود ندارد و بهره مندی قرآن از تمثیل هم زمینه کشف و خلق معانی پنهان را فراهم می کند و هم یکی از راز های زیبایی و ماندگاری قرآن شده است^۱.

۱. بااندک مسامحه ای نسبت به تفاوت معنا شناختی از تمثیل و نماد باید گفت که پرورش یافتگان مکتب قرآن کسانی چون حافظ و مولانا، راز ماندگاری آثار خود را مدیون استفاده از نمادهایی چون ساقی پیاله، نی، باد صبا و... هستند و حتی جذابیت آثار نویسندگان بزرگ جهانی چون ویلیام شکسپیر و ویلیام باتلر به دلیل استفاده از زبان نمادین بوده است (مثلاً خون نمادی از گناه و قساوت در نمایشنامه مکبث و علف ها و بیماری ها نشانه ای از فساد و زوال در آن اثر هستند هم چنین در آثار ویلیام باتلر خورشید، ماه، برج، عقاب، و... تماماً از بعد نمادین مطرح اند)

بررسی عنصر حذف در متن داستانی قرآن

اولین داستان قرآنی در مورد داستان خلقت آدم با گفتگوی خدا و فرشتگان آغاز می‌شود «داستان به جای روایت به گفتگو روی آورده است... گفتگوی یک وظیفه هنری مهم رابره‌عده دارد و آن مکشوف ساختن اندیشه فرشتگان در برابر خلیفه زمین است» (بستانی، ۱۳۸۴: ۲۱) اما این نگرش به طور مستقیم بیان نمی‌شود و آن را به عهده خواننده می‌گذارد و بعد از تامل در اندیشه آنان توسط خواننده، قرآن در برابر این سؤال نیز که «سبب این گونه نگرش ملائک به خلیفه خدا در زمین چیست» ساکت است.

گفتگو ادامه می‌یابد: آموزش اسما به آدم و خواست خدا از فرشتگان برای خبر دادن از آن‌ها و اظهار عجز آنان از این امر «این گفتگوی جدید بین خدا و فرشتگان از اسرار هنری جدید پرده برمی‌دارد... آشکار کردن علم خدا و ارزش دادن به شخصیت آدمی... البته داستان، خود به این معنا پرداخته، بلکه خواننده را به حال خود وا گذاشته است تا آن را از طریق هنر به دست آورد هنری که موجب پیدایش بارقه‌ای در ذهن خواننده می‌شود و او را در مرحله‌ای قرار می‌دهد که در روند درک و کشف مفاهیم ذهنی سهیم باشد» (همان).

به راستی خاموشی در برابر سؤال قبلی و نیز در ابهام قرار دادن شخصیت دیگری از داستان که در گفتگوی سوم وارد صحنه می‌شود (ابلیس) و از نظر ارتباطش با فرشتگان به شکل ناشناخته مطرح است و باز ورود شخصیت جدیدی به نام حوا به طور ناگهانی و بدون زمینه سازی قبلی در صحنه دیگری از قصه و حذف شرح جزئیات محیط نخستینی که ابلیس در آنجا به اغوای آدم و حوا می‌پردازد و در مجموع ذکر رویدادهای این قصه به طور مرموز، سریع و برق آسا بدون اینکه تفصیلی را دربر داشته باشد آیا موید این نکته بنیادین در تعلیم و تربیت نیست که: «قدرت یک پیام تربیتی به اندازه حذف آن پیام است و عظمت دانش هر فرد به میزان سئوالات و مجهولاتی است که در ذهن خود می‌پروراند». (کریمی ۱۳۷۶: ۵۶)

در داستان طالوت (ع) علاوه بر اینکه از پرداختن به جزئیات قصه خودداری شده و تنها به سلسله وقایعی که طرح داستان را تشکیل می‌دهد پرداخته شده است هم نام پیامبری که مورد درخواست بزرگان یهود برای تعیین فرمانده نظامی است ذکر نمی‌شود و هم خواننده

را در برابر ابهام و رازی بزرگ در مورد تابوت مذکور قرار می‌دهد. اینکه خصوصیات این تابوت چیست و چه ارتباطی با جنگ دارد سئوالاتی هستند که در پاسخ آنها به این سخن اکتفا می‌شود که در آن آرامشی است از جانب خداوند و در آن است باقی مانده‌ای از آنچه خاندان موسی و هارون گذاشته اند « خواننده یا شنونده، باکمال حیرت و بهت زدگی در برابر این پدیده مصنوع درنگ می‌کند در حالی که هیچ توضیحی که بتواند نشانهای مسیر شناخت آن را برای وی بازگوید در اختیار ندارد...داستان از خوانندگان می‌خواهد که با کمال ژرف نگری نیروی فکری شان را به کار اندازند و کلیه صورت‌ها و احتمال‌ها رازیر رو کنند و به برخی از نتایج دست یابند» (بستانی، ۱۳۸۴: ۶۱)

متون تفسیری در مورد دستور آدم به هابیل و قابیل برای قربانی کردن در راه خدا به این نکته اشاره می‌کنند که بعد از پذیرفته شدن قربانی هابیل، بذر حسد در ژرفای دل قابیل کاشته شد و نهایتاً او هابیل را به قتل رسانید. در متن داستان قرآنی که ساختار آن بر طبق تسلسل زمانی رویدادها نشان داده می‌شود از ذکر جزئیات رویداد خودداری می‌شود. مثلاً در تقدیم قربانی از علل و موجبات آن و علت مقبول شدن یکی و نپذیرفتن دیگری سخنی به میان نمی‌آید و مستقیماً به ذکر ماجرای پیش کش کردن قربانی پرداخته می‌شود، هم چنین متن داستان در زمینه رویداد قتل سخن گفته ولی از ذکر جزئیات قتل امتناع کرده است. این در حالی است که مفسران به بیان جزئیات آن پرداخته اند « ترسیم و یا حذف جزئیات این رویداد هر کدام دارای اسرار هنری و روانی است که به اندیشه هایی که متن داستان می‌خواهد آن‌ها را در برابر خواننده و یا شنونده مطرح سازد ارتباط دارد حذف برخی از این جزئیات این امکان را فراهم می‌کند که خواننده و یا شنونده معنا و مفهومی را که در ورای این رویدادها نهفته است کشف کند. تفاوت میان متن هنری و عادی همین است بستگی به این دارد که چه مقدار به خواننده یا شنونده امکان می‌دهد که خود، اسرار داستان را کشف کند. بهره هنری داستان در این نیست که همه جزئیات را ارائه دهد زیرا این کار، فرصت های بهره هنری را که در کشف و استنباط عملی می‌شود تقلیل می‌دهد» (همان، ۱۲۳)

داستان حضرت یوسف (ع) که به عنوان احسن قصص از زبان قرآن مطرح می‌شود از همین عنصر حذف برخوردار است. مثلاً متن داستان جزئیات طرح برادران یوسف را که در آن علیه یوسف توافق کرده بودند، ذکر نمی‌کند و با چنین حذفی اصل اقتصاد هنری را که همان

بیان معنا در ایجاز کامل است رعایت می‌کند و نیز متن داستان، جریان در چاه افکندن یوسف را برای ما نقل نکرده بلکه آن را بر عهده خواننده می‌گذارد تا بر اساس هنر داستانی آن را کشف کند^۱

در سوره کهف که قبلاً نیز از آن سخن گفته بودیم تمجید از قهرمانان اصحاب کهف^۲ در شرایطی صورت می‌گیرد که این خفتگان غار، پیشینه مبهمی دارند و زمان و مکان تولد و رشد و نمو و تعداد اعضای خانواده و تعلق آنها به فامیل و حسب و نسب خاص سخنی به میان نیامده است. خواننده قصه در پرده آغازین با صحنه غار رو به رو می‌شود. گوینده قصه (باری تعالی) بعد از ذکر ارزش نداشتن دنیا برای دل بستگی مطلق و پیش کشیدن صحنه غار، مخاطب را در موقعیت ابهام نسبت به جزئیات شخصیت و بیوگرافی قهرمانان اصلی قصه قرار می‌دهد و او را با سوالات متعددی رو به رو می‌سازد.

پس می‌توان نتیجه گرفت که در قرآن ایجاد سوال، وسیله‌ای موثر در فرایند کشف و ابداع پدیده‌ها و قوانین هستی و آفرینش و قواعد زندگی قرار می‌گیرد.

از آنجا که لیپمن بهره زیادی از ژان پیاژه و آراء او داشته است و برنی فر نیز عملاً طرح سوال را عمده ترین سبک ایجاد خلاقیت ذهنی قرار داده است به جا است که در مقایسه سبک قرآن به صورت وارد کردن عنصر گفت و گو و ایجاد سئوال در ذهن مخاطب در قصه های خود با سبک سردمداران نهضت آموزش فلسفی کودکان، اهمیت طرح سوال در فرایند یادگیری از دید ژان پیاژه را مرور کنیم

وی می‌گوید: « ساختار هوش کودک هنگامی متحول می‌شود که ساخت شناختی فرد از حالت تعادل (با سوالات و طرح موقعیت مبهم) از طریق مکانیسم درون سازی و برون سازی آماده تغییر گردد» (سیف، ۱۳۶۸: ۱۹۴)

علاوه بر قرآن در روایات و سیره معصومین (ع) نیز می‌توان اهمیت سوال محوری یا

۱. متون تفسیری جزئیاتی را از ماجرای هیجان انگیزی که با جریان به چاه افکندن یوسف همراه بوده

است ارائه داده اند

۲. (انهم فتیه آمنوا بریهم و زدناهم هدی) سوره کهف آیه ۱

مسئله محوری را به وضوح نشان داد. در نمونه‌ای که می‌آید ابعاد بیشتری از اهمیت آموزش فعال برملا می‌شود «پیامبر اکرم در روند آموزش و تعلیم خود موارد زیادی سوال می‌کرد تا جواب سوال یا به واسطه خود فراگیران به دست آید یا حداقل زمینه بهتر جهت پاسخ صحیح توسط فراگیران فراهم شود. در این روش رسول خدا (ص) ضمن بیرون کشیدن اطلاعات مخاطبان و ارزیابی وسعت اطلاعات آنها، مخاطب خود را شخصا درگیر مسئله می‌کرد و البته گاهی ابتدا پرسش می‌کرد و گاه زمینه را طوری فراهم می‌کرد که مخاطب در ذهنش سوال ایجاد شود. خدمت رسول خدا از مردی ستایش کردند. ایشان فرمودند عقل او چگونه است؟ عرض کردند ای رسول خدا ما به شما از کوشش وی در عبادت و کارهای خیرش گزارش می‌دهیم شما از عقلش پرسش می‌نمایید؟ حضرت فرمودند به راستی احمق به خاطر کم خریدش به مراتب بیشتر از فرد بد کردار گرفتار فسق و فجور می‌گردد» (سروریان، ۱۳۸۵)

نتیجه

در این نوشتار، بعد از روشن شدن معنای عام و خاص از آموزش فلسفه به کودکان، و با ذکر پیشینه آن در نظام‌های تربیتی به شکل عام و به طور خاص در نظام تعلیم و تربیت اسلامی، وجوه اشتراک شیوه لیپمن در طراحی نظام و مدل آموزش تفکر خلاق و انتقادی، با شیوه قرآنی و آموزه‌های دینی به بحث و بررسی نهاده شد و به این نتیجه رسیدیم که: با ملاحظه شیوه آموزش فلسفه به کودکان در مدل لیپمن، اولاً درمی‌یابیم که او نیز در ارائه پارادایم آموزشی خود دارای زمینه‌های نظری و تئوریک است که ریشه‌های اصلی آن را در آراء جان دیویی باید جست و چون نقطه ثقل آنها در تاکیدات وی بر تبیین اطلاعات به جای حفظ مطالب است و از سوی دیگر با تحلیلی که از واژه فکر و عقل در قرآن و برجسته کردن اصالت جنبه هدایتگری تعقل، که به تبیین اطلاعات می‌انجامد صورت گرفت قرابت و وجه اشتراک مبانی نظری در مدل آموزشی و تربیتی اسلام با نظام او را می‌توان استنتاج نمود^۱.

۱. جالب اینجاست که با تحلیل پیشین از واژه فکر و عقل در قرآن و برجسته کردن اصالت جنبه

ثانیا، همانطوری که لیپمن با شیوه‌هایی چون نقاشی، طرح قصه و یا سؤال افکنی در پیش روی متریبان و قرار دادن آنها در موقعیت‌های مبهم و ایجاد سؤال به خاطر حذف عمدی برخی نکات^۱ به خلق ایده‌ها و تفکرات نوین با تحلیل و تبیین اطلاعات آنان کمک می‌کنند. قرآن نیز برای فراهم ساختن بستر لازم جهت تبیین آگاهی‌ها و تأمل نقادانه دراطلاعات به دو شکل متن محور و به شیوه مخاطب محور، در بطن متن داستانی و غیر داستانی اولاً مخاطب را به تفکر، ثانیا جهت دهی اندیشه برای مفید بودن سوق می‌دهد و زمینه‌ای از تعلیم و تربیت رافراهم می‌کند که در آن:

- اکتشاف آگاهی به جای انتقال آگاهی صورت گیرد؛
- هدفهای آن ایجاد نیاز می‌باشد نه پاسخ به نیاز؛
- پیامها از بیرون ساخته نمی‌شوند بلکه از درون باز یابی می‌شوند؛
- مهارت مربی و معلم آماده ساختن متریبان برای اظهار نظر آزاد، طرح سئوال و ابهامات و بیان تفسیرهای مختلف جهت کشف تمایلات شنوندگان و شناسایی نقاط کور بحث می‌باشد.
- و این همه، همان است که امروز با عنوان آموزش فلسفی کودکان از آن تعبیر می‌شود.

فهرست منابع

- 1- قرآن کریم
- 2- باقری، خسرو، ۱۳۷۴، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی تهران، انتشارت مدرسه
- 3- بستانی، محمود، ۱۳۸۴ پژوهشی در جلوه هنری داستانهای قرآن ترجمه موسی دانش، مشهد، بنیاد پژوهشهای اسلامی، جلد اول
- 4- جهانی، جعفر ۱۳۸۱، نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی ماتیبولپمن،

هدایتگری تعقل، که با مفهوم بازدارندگی و کنترل مفید همراه است توفیق شیوه لیپمن در تحقق معنای واقعی education در فرهنگ غرب را بیشتر می‌توان دریافت. در تحلیل این واژه می‌توان معنای هدایتگری را در مشتق آن educare ملاحظه کرد.

1. نویسندگان بزرگی چون داستایوسفکی صریحا اعلام می‌کنند که: «بخش‌های سفید کتاب‌های من گویاتر از بخش‌هایی است که با حروف نوشته شده است» مجله نقد سینما ش ۸ ص ۲۴

فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهرا سال ۱۲ ش ۴۲.

- ۵- طباطبایی، محمدحسین، ۱۳۶۲، میزان. تهران، بنیاد علمی فرهنگی علامه طباطبایی، ج ۲
 - ۶- فرامرز قراملکی، احد، ۱۳۸۴، مقایسه سبک‌های لیپمن و برنی فر در فلسفه برای کودکان، فصلنامه اندیشه نوین دینی، سال اول، ش ۲
 - ۷- فرامرز قراملکی، احد، ۱۳۸۴، «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی ماتیولیمین
 - ۸- کریمی، عبدالعظیم، ۱۳۷۶ «تربیت چه چیزی نیست؟»، تهران، تربیت-
 - ۹- کریمی، عبدالعظیم، ۱۳۷۵. نکته های روانشناختی در تربیت دینی فرزندان، تهران مدرسه
 - ۱۰- ناجی، سعید، ۱۳۸۷، کند و کاو فلسفی برای کودکان ونوجوانان (گفتگو با پیشگامان) تهران، پژوهشگاه علوم انسانی ومطالعات فرهنگی
 - ۱۱- معرفت، محمدهادی، ۱۳۸۵. تفسیر و مفسران ج. ۲
- ۱۲- Black.M, 1952, critical thinking. Englewood cliffs. N.J : PPRENTICC-Hall.
Bransford J.Human .cognition .Bloment. calif wadsworth 1

